



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Διπλωματική εργασία

«Σχολική Διαμεσολάβηση. Η εναλλακτική μέθοδος ειρηνικής επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων στον χώρο της εκπαίδευσης»

Χρυσάνθη Κούτκου, ΑΜ 506

Επιβλέπων καθηγητής: Δημήτριος Πασχαλούδης

Σέρρες, Σεπτέμβριος 2023

Περιεχόμενα

1	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1.1	Αντικείμενο έρευνας.....	12
1.2	Ερευνητικοί στόχοι και σημεία ενδιαφέροντος.....	13
1.3	Δομή εργασίας	13
2	ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	15
2.1	Εννοιολογική προσέγγιση	15
2.2	Σχολικές συγκρούσεις - μορφές βίας και σχολικού εκφοβισμού.....	16
2.2.1	Ορισμός βίας και σχολικού εκφοβισμού	16
2.2.2	Μορφές βίας και σχολικού εκφοβισμού.....	18
2.3	Οι ρόλοι των μαθητών σε σχέση με τη σχολική βία	21
2.4	Αίτια σχολικής βίας και εκφοβισμού.....	22
2.5	Συνέπειες σχολικής βίας και εκφοβισμού.....	24
3	ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ -ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ.....	26
3.1	Οι ρίζες της Διαμεσολάβησης	26
3.1.1	Η «Διαμεσολάβηση» στην αρχαιότητα.....	26
3.1.2	Η διαμεσολάβηση στο αγγλοσαξονικό δίκαιο	27
3.2	Η έννοια της διαμεσολάβησης	28
3.3	Η Σχολική Διαμεσολάβηση	29
3.3.1	Νομοθετικό πλαίσιο	29
3.3.2	Ορισμός και οριοθέτηση της διαδικασίας της σχολικής διαμεσολάβησης ...	30
3.4	Γνωρίσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης	33
3.5	Διαδικασία της διαμεσολάβησης	35
3.6	Δεξιότητες διαμεσολαβητή	37
3.7	Τεχνικές διαμεσολάβησης.....	37
3.8	Οφέλη της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	38
3.9	Δυσχέρειες στην εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	40
3.10	Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης στην Ελλάδα 41	
4	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
4.1	Σχεδιασμός της έρευνας	42
4.2	Συλλογή δεδομένων	42
4.3	Χρονοδιάγραμμα	43
4.4	Δείγμα	44
4.5	Δομή του ερωτηματολογίου.....	44

4.6	Ερευνητικές υποθέσεις.....	47
4.7	Ανάλυση αξιοπιστίας μέσω δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha	48
4.8	Ανάλυση αποτελεσμάτων - Ευρήματα	53
4.8.1	Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.....	53
4.8.2	Ενότητα Α - Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον	57
4.8.3	Ενότητα Β - Αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων -Σχολική Διαμεσολάβηση	74
4.8.4	Ενότητα Γ - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης	87
4.9	Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων	93
4.9.1	Πρώτη ερευνητική υπόθεση «Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 » «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Φύλο»	93
4.9.2	Δεύτερη ερευνητική υπόθεση «Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 » «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Εργασιακή κατάσταση»	94
4.9.3	Τρίτη ερευνητική υπόθεση «Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 » «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας» και «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης».....	95
4.9.4	Τέταρτη ερευνητική υπόθεση - έλεγχος t (Independent t-test) «Φύλο - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης».....	97
5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	99
5.1	Συζήτηση -Συμπεράσματα έρευνας	99
5.2	Περιορισμοί της έρευνας - προτάσεις για μελλοντική έρευνα	103
6	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	106
6.1	Ελληνική Βιβλιογραφία	106
6.2	Ξένη βιβλιογραφία	109
6.3	Νομοθεσία	112
6.4	Λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε	113
7	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	114
7.1	Εισαγωγή ερωτηματολογίου	114
7.2	Ενότητες και ερωτήσεις ερωτηματολογίου	115
7.2.1	Ενότητα Α: Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον	115
7.2.2	Ενότητα Β: Αποτελεσματικότητα σχολείου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων - Σχολική Διαμεσολάβηση	116
7.2.3	Ενότητα Γ: Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης	118
7.2.4	Ενότητα Δ: Δημογραφικά στοιχεία	119

Σχήματα

Σχήμα 2.1: Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	20
Σχήμα 4.1: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή φύλο).....	53
Σχήμα 4.2: Διάγραμμα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή ηλικία).....	54
Σχήμα 4.3: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εκπαίδευση).....	55
Σχήμα 4.4: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (εργασιακή κατάσταση).....	56
Σχήμα 4.5: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (έτη υπηρεσίας).....	57
Σχήμα 4.6: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 1 από Ενότητα Α.....	59
Σχήμα 4.7: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 2 από Ενότητα Α.....	60
Σχήμα 4.8: Διάγραμμα συχνοτήτων για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1).....	62
Σχήμα 4.9: Διάγραμμα συχνοτήτων για το οικογενειακό περιβάλλον (C2).....	63
Σχήμα 4.10: Διάγραμμα συχνοτήτων για το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3).....	64
Σχήμα 4.11: Διάγραμμα συχνοτήτων για το σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4).....	64
Σχήμα 4.12: Διάγραμμα συχνοτήτων για το εκπαιδευτικό σύστημα (C5).....	65
Σχήμα 4.13: Διάγραμμα συχνοτήτων για την έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6).....	66
Σχήμα 4.14: Διάγραμμα συχνοτήτων για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7).....	67
Σχήμα 4.15: Διάγραμμα συχνοτήτων για την σωματική τιμωρία (E1).....	69
Σχήμα 4.16: Διάγραμμα συχνοτήτων για την παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2).....	70
Σχήμα 4.17: Διάγραμμα συχνοτήτων για τον διάλογο με θύμα και θύτη (E3).....	71
Σχήμα 4.18: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με γονείς (E4).....	71
Σχήμα 4.19: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με σχολικό σύμβουλο (E5).....	72
Σχήμα 4.20: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με ειδικούς (E6).....	73
Σχήμα 4.21: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με σχολική διαμεσολάβηση (E7).....	74
Σχήμα 4.22: Διάγραμμα συχνοτήτων για το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.....	75
Σχήμα 4.23: Διάγραμμα συχνοτήτων για το αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση.....	75
Σχήμα 4.24: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H5.....	77
Σχήμα 4.25: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H1.....	79
Σχήμα 4.26: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H2.....	79
Σχήμα 4.27: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H3.....	80
Σχήμα 4.28: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H6.....	81
Σχήμα 4.29: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H4.....	82
Σχήμα 4.30: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (I).....	83
Σχήμα 4.31: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (J).....	84
Σχήμα 4.32: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (K).....	85
Σχήμα 4.33: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (L).....	86
Σχήμα 4.34: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M1.....	88

Σχήμα 4.35: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ2	89
Σχήμα 4.36: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ3	90
Σχήμα 4.37: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ4	90
Σχήμα 4.38: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ5	91
Σχήμα 4.39: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ6	91
Σχήμα 4.40: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ7	92
Σχήμα 4.41: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ8	92
Σχήμα 4.42: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση Μ8	98

Πίνακες

Πίνακας 4.1: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής C	49
Πίνακας 4.2: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών C1, C2, ..., C7.....	49
Πίνακας 4.3: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής H	50
Πίνακας 4.4: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών H1, H2, ..., H7	50
Πίνακας 4.5: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής M	51
Πίνακας 4.6: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών M1, M2, ..., M7.....	51
Πίνακας 4.7: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής E.....	52
Πίνακας 4.8: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών E1, E2, ..., E7	52
Πίνακας 4.9: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής χωρίς τη μεταβλητή E2	52
Πίνακας 4.10: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών E1, E3, ..., E7.....	52
Πίνακας 4.11: Πίνακας συχνότητων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή φύλο).....	53
Πίνακας 4.12: Πίνακας συχνότητων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή ηλικία).....	54
Πίνακας 4.13: Πίνακας συχνότητων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εκπαίδευση)	55
Πίνακας 4.14: Πίνακας συχνότητων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εργασιακή κατάσταση)	56
Πίνακας 4.15: Πίνακας συχνότητων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εργασιακή κατάσταση)	57
Πίνακας 4.16: Πίνακας συχνότητων ερώτησης 1 από Ενότητα Α.....	59
Πίνακας 4.17: Πίνακας συχνότητων ερώτησης 2 από Ενότητα Α.....	60
Πίνακας 4.18: Πίνακας περιγραφικών μέτρων ερώτησης 3 από Ενότητα Α	61
Πίνακας 4.19: Πίνακας συχνότητων για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1).....	62
Πίνακας 4.20: Πίνακας συχνότητων για το οικογενειακό περιβάλλον (C2)	63
Πίνακας 4.21: Πίνακας συχνότητων για το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3)	63
Πίνακας 4.22: Πίνακας συχνότητων για το σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4) ..	64
Πίνακας 4.23: Πίνακας συχνότητων για το εκπαιδευτικό σύστημα (C5)	65
Πίνακας 4.24: Πίνακας συχνότητων για την έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6) ..	66
Πίνακας 4.25: Πίνακας συχνότητων για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7)	66
Πίνακας 4.26: Πίνακας συχνότητων για τις συνέπειες του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών	67
Πίνακας 4.27: Πίνακας περιγραφικών μέτρων για τρόπους παρέμβασης με σκοπό την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο..	68
Πίνακας 4.28: Πίνακας συχνότητων για την σωματική τιμωρία (E1)	69
Πίνακας 4.29: Πίνακας συχνότητων για την παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2)	70
Πίνακας 4.30: Πίνακας συχνότητων για τον διάλογο με θύμα και θύτη (E3).....	70
Πίνακας 4.31: Πίνακας συχνότητων για την συνεργασία με γονείς (E4).....	71
Πίνακας 4.32: Πίνακας συχνότητων για την συνεργασία με σχολικό σύμβουλο (E5)	72
Πίνακας 4.33: Πίνακας συχνότητων για την συνεργασία με ειδικούς (E6)	73
Πίνακας 4.34: Πίνακας συχνότητων για την συνεργασία με σχολική διαμεσολάβηση (E7) ..	73
Πίνακας 4.35: Πίνακας συχνότητων για το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή	

ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση	74
Πίνακας 4.36: Πίνακας συχνοτήτων για το αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση	75
Πίνακας 4.37: Πίνακας συσχετισμού των ερωτήσεων Β1 και Β2	76
Πίνακας 4.38: Πίνακας περιγραφικών μέτρων για τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων.....	77
Πίνακας 4.39: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η5	77
Πίνακας 4.40: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η7	78
Πίνακας 4.41: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η1	78
Πίνακας 4.42: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η2	79
Πίνακας 4.43: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η3	80
Πίνακας 4.44: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η6	81
Πίνακας 4.45: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης Η4	81
Πίνακας 4.46: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (Ι).....	83
Πίνακας 4.47: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (J)	84
Πίνακας 4.48: Πίνακας στατιστικών τιμών των προτάσεων (I, J, K)	85
Πίνακας 4.49: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (K).....	85
Πίνακας 4.50: Πίνακας στατιστικών τιμών για την πρόταση (L)	86
Πίνακας 4.51: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (L)	86
Πίνακας 4.52: Πίνακας περιγραφικών μέτρων για την εφαρμογή σχολικής διαμεσολάβησης	87
Πίνακας 4.53: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ1	88
Πίνακας 4.54: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ2	88
Πίνακας 4.55: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ3	90
Πίνακας 4.56: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ4	90
Πίνακας 4.57: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ5	91
Πίνακας 4.58: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ6	91
Πίνακας 4.59: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ7	92
Πίνακας 4.60: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση Μ8	92
Πίνακας 4.61: Πίνακας συνάφειας μεταβλητών «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης Σερρών - Φύλο	94
Πίνακας 4.62: Πίνακας συνάφειας μεταβλητών «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης Σερρών - Εργασιακή κατάσταση	95
Πίνακας 4.63: Πίνακας συνάφειας μεταβλητών «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης Σερρών - «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση».....	96
Πίνακας 4.63: Independent T-test Φύλο.....	98
Πίνακας 7.1: Ερώτηση Α1	115
Πίνακας 7.2: Ερώτηση Α2	115
Πίνακας 7.3: Ερώτηση Α3	115
Πίνακας 7.4: Ερώτηση Α4	116
Πίνακας 7.5: Ερώτηση Α5	116
Πίνακας 7.6: Ερώτηση Β1	116

Πίνακας 7.7: Ερώτηση Β2	116
Πίνακας 7.8: Ερώτηση Β3	117
Πίνακας 7.9: Ερώτηση Β4-α.....	117
Πίνακας 7.10: Ερώτηση Β4-β	117
Πίνακας 7.11: Ερώτηση Β4-γ	118
Πίνακας 7.12: Ερώτηση 5	118
Πίνακας 7.13: Ερώτηση Γ1	118
Πίνακας 7.14: Ερώτηση Δ1	119
Πίνακας 7.15: Ερώτηση Δ2.....	119
Πίνακας 7.16: Ερώτηση Δ3.....	119
Πίνακας 7.17: Ερώτηση Δ4.....	119
Πίνακας 7.18: Ερώτηση Δ5.....	119

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή Κο Δημήτριο Πασχαλούδη για την συνεργασία και την καθοδήγησή του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου διατριβής, καθώς και όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος στη «Δημόσια Διοίκηση» του Δ.Ι.Π.Α.Ε. Ευχαριστώ όλες και όλους τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι συμμετείχαν και υποστήριξαν την έρευνά μου. Είμαι ευγνώμων στους φίλους μου και ιδιαίτερα στο κο Δημήτριο Μπότση για την αμείωτη ενθάρρυνση και υποστήριξη. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Γιώργο και τα παιδιά μας Ιωάννα και Αχιλλέα για τη συνεχή διαθεσιμότητά τους, τη δύναμη και τη στήριξη που μου πρόσφεραν, αποτελώντας πηγή έμπνευσης και θάρρους για τη συνέχιση της προσπάθειάς μου, καθώς και για τον ενθουσιασμό τους σχετικά με τον θεσμό Διαμεσολάβησης.

Αφιερώνεται στους μελλοντικούς “ειρηνοποιούς”

Χρυσάνθη Κούτκου

Σέρρες, 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενδοσχολική βία ως κοινωνικό φαινόμενο έχει σημειώσει σημαντική αύξηση τα τελευταία χρόνια. Ο θεσμός της διαμεσολάβησης ως μεθόδου εναλλακτικής επίλυσης διαφορών διείσδυσε πρόσφατα στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ανιχνεύσει την αντίληψη, η οποία επικρατεί σχετικά με το θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης ως μέσο πρόληψης και επίλυσης περιστατικών βίας στα Ελληνικά σχολεία. Η έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς κυρίως της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθη αποκλειστικά ηλεκτρονικά. Το εργαλείο της ήταν το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε δηλαδή ποσοτική ανάλυση. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε η σημασία του ρόλου της Σχολικής Διαμεσολάβησης στην αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και δη όσοι έχουν γνωρίσει πρακτικές της Σχολικής διαμεσολάβησης κατανοούν τα οφέλη από την εφαρμογή της, όπως πρόληψη και αποτροπή συγκρούσεων, βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, μείωση των παραβατικών συμπεριφορών μαθητών, δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος με ισχυρές σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά

Συγκρούσεις, σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, εναλλακτική επίλυση διαφορών σχολική Διαμεσολάβηση , πρόληψη βίας.

ABSTRACT

School violence as a social phenomenon has seen a significant increase in recent years. The institution of mediation as a method of alternative dispute resolution has recently penetrated the school environment. The present study was conducted in order to detect the perception, which prevails regarding the institution of school mediation as a means of preventing and resolving incidents of violence in Greek schools. The survey concerned teachers mainly from primary and secondary education and was conducted exclusively online. The survey was conducted in the form of a questionnaire. This research has established the importance of the role of School Mediation in the effective prevention and treatment of violence and bullying in schools. Teachers, especially those who have experienced School Mediation practices, understand the benefits of its application, such as prevention and deterrence of conflicts, improvement of school culture, development of empathy, development of personal and social skills, reduction of delinquent behavior of students, creation of a safe school climate with strong relationships with students.

Key words

Conflict, school violence, bullying, alternative dispute resolution, school mediation, conflict and dispute resolution, violence prevention.

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Αντικείμενο έρευνας

Οι κρίσεις που έπληξαν την ανθρωπότητα τα τελευταία χρόνια, δυναμίτισαν την κοινωνική συνοχή. Η αλλαγή συνθηκών προξένησαν εντάσεις στα οικογενειακά και ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα. Προκλήθηκε η ανάγκη για δημιουργία ενός δικτύου ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, το οποίο εκτός από την ανακούφιση της δυσφορίας, είχε και εκπαιδευτική αποστολή, όπως τη διαχείριση προβλημάτων με τρόπο εποικοδομητικό.

Η βία στα σχολεία απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό για την πρόληψη και την αντιμετώπισή της. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τόσο ως θύτες όσο και ως θύματα, βιώνουν τη βία στα σχολεία. Πολυάριθμες μελέτες έχουν διεξαχθεί διεθνώς με επίκεντρο τη συχνότητα αυτών των φαινομένων, την πρόληψή τους και τα αντίμετρα. Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική και σωματική υγεία των παιδιών και των εφήβων. Ο αντίκτυπος στους μαθητές είναι τεράστιος. Η ανάπτυξη φοβιών και η μείωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και των εφήβων είναι πιθανές συνέπειες. Μπορεί επίσης, να οδηγήσει σε κατάθλιψη, κοινωνική και συναισθηματική απομόνωση και αποξένωση, άρνηση παρακολούθησης του σχολείου, εγκατάλειψη του ή αποβολή από το σχολείο. Η σχολική βία μπορεί επίσης να διαταράξει το σχολικό κλίμα και ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων και πρόληψης που αντικατοπτρίζουν το σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ούτε εξοικειωμένοι, ούτε επαρκώς εκπαιδευμένοι στη διαχείριση συγκρούσεων. με αποτέλεσμα ν' αντιδρούν με παραδοσιακές μεθόδους καταστολής και στερεοτυπικής συμπεριφοράς. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν επανορθωτικό χαρακτήρα στην απονομή δικαιοσύνης και αναπαράγουν τη βία, χωρίς ο δράστης να κατανοεί τις συνέπειες των πράξεών του, με πιθανή συνέπεια να επαναλαμβάνει τη βίαιη συμπεριφορά του.

Οι εναλλακτικές μορφές ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και διαφορών περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τον θεσμό της διαμεσολάβησης. Όπως θ' αναπτυχθεί στα επόμενα μέρη του πονήματος, είναι μια πανάρχαια πρακτική, η οποία χρησιμοποιούνταν από τις οργανωμένες μορφές κρατών. Η διαμεσολάβηση συνδέεται με το αίσθημα δικαίου (Αρτινοπούλου, 2010). Ο θεσμός της διαμεσολάβησης ακολουθώντας τα όσα συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο στη διαδικασία εναλλακτικής επίλυσης διαφορών κερδίζει έδαφος και στην Ελλάδα. Σε μια πρώτη προσέγγιση η διαμεσολάβηση είναι μία ευέλικτη αλλά και διαρθρωμένη διαδικασία υποβοηθούμενης διαπραγμάτευσης, όπου τα μέρη που διαφωνούν επιλέγουν ένα ουδέτερο τρίτο πρόσωπο το διαμεσολαβητή, ο οποίος τα βοηθά να καταλήξουν σε μια κοινά αποδεκτή

εφαρμόσιμη συμφωνία. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου, (2010), τα σχολεία φαίνεται να αποτελούν το ιδανικό πλαίσιο για την εφαρμογή αυτής της διαδικασίας, καθώς η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων (σχολική διαμεσολάβηση) βασίζεται στην εμπιστευτικότητα, τη μυστικότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την ίση απόσταση και στοχεύει στην αποκατάσταση των διαρρηγμένων σχέσεων, καθώς και την ικανοποίηση του θύματος και την επανένταξή του στην κοινωνία, απομακρύνοντας την πιθανότητα υποτροπής του, καθόσον είναι η πράξη αυτή που στιγματίζεται και όχι το άτομο.

Επιπλέον η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων μπορεί να δώσει απαντήσεις στο πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί εποικοδομητικά το ζήτημα των συγκρούσεων και της επιθετικότητας στα σχολεία και να ικανοποιηθούν και τα δύο μέρη μιας σύγκρουσης χωρίς στερεοτυπίες. Αλλά και ποιο μοντέλο μπορούν, τελικά, να υιοθετήσουν τα σχολεία για να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, να προωθήσουν τις θετικές κοινωνικές σχέσεις, την αλληλεγγύη και να αναπτυχθούν στρατηγικές που υποστηρίζουν όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών διαμορφώνοντάς τους σε "καλούς και αγαθούς" πολίτες του αύριο.

1.2 Ερευνητικοί στόχοι και σημεία ενδιαφέροντος

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως, του νομού Σερρών σχετικά με τη σχολική βία και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται- την έννοια, το ρόλο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής διαμεσολάβησης στην επίλυση και πρόληψη προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν από συγκρούσεις μεταξύ μαθητών.

1.3 Δομή εργασίας

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: ένα θεωρητικό μέρος και ένα ερευνητικό μέρος, τα οποία δεν παρουσιάζονται χωριστά, αλλά ως ενιαία δομή. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια:

Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το αντικείμενο της έρευνας, οι ερευνητικοί στόχοι και σημεία ενδιαφέροντος καθώς και η δομή της εργασίας

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται εννοιολογική προσέγγιση των όρων σύγκρουση, σχολική βία και εκφοβισμός,, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τους, οι ρόλοι των εμπλεκόμενων, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση και την ένταση του φαινομένου της σχολικής βίας και την έκτασή του και τέλος οι συνέπειες .

Στο **τρίτο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στη διαμεσολάβηση ως εναλλακτικής μορφής επίλυσης διαφορών, μέσα από μία σύντομη ιστορική αναδρομή, την εμφάνισή της ανά τους

αιώνες στη χώρα μας και ανά τον κόσμο. Στη συνέχεια ορίζεται ως έννοια η σχολική διαμεσολάβηση ,διατυπώνονται οι αρχές, η διαδικασία, οι δεξιότητες και οι τεχνικές του διαμεσολαβητή, τα πλεονεκτήματα και οι δυσχέρειες κατά την εφαρμογή της. Επιπλέον, παρουσιάζονται δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος. Αρχικά θέτονται οι στόχοι της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται, το δείγμα το οποίο συμμετέχει σε αυτήν και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία κατάρτισης του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια η μεθοδολογία στατιστικής προσέγγισης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Κατόπιν αναλύονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας , τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τα αποτελέσματα των πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από την επεξεργασία των δεδομένων.

Στο **πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας, εστιάζοντας στις παρατηρήσεις σχετικά με την επιτυχία της έρευνας και την επίτευξη των τιθέμενων στόχων σημειώνονται, δε, οι περιορισμοί ,η πρωτοτυπία της και οι προτάσεις για σχετικές έρευνες.

Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές καθώς και παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

2 ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Rogers (1989), η επιθετικότητα και η αποκλίνουσα συμπεριφορά οφείλονται σε πολιτισμικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς δεν συνάδουν στην ανθρώπινη φύση αλλά προέρχονται από την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και συνδέονται με την επίτευξη κοινωνικής αναγνώρισης.

Σύγκρουση περιγράφεται ως μία κατάσταση η οποία βασίζεται στην αντίθεση ή τη διαφορετικότητα απόψεων, συμφερόντων και νοοτροπιών, εμποδίζοντας τ' άτομα να λειτουργήσουν με ελευθερία, εξ' αιτίας των ετεροτήτων μεταξύ τους.

Οι συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε:

- **Πραγματικές συγκρούσεις:** πρόκειται για αντιπαραθέσεις οι οποίες ερείδονται σε υπαρκτά δεδομένα. Η δημοσιονομική κρίση, λόγου χάρη, και εξαιτίας των περικοπών σε διάφορους τομείς που επιβλήθηκαν από την πολιτεία ήταν μια πραγματική κατάσταση. Οι συγκρούσεις που εκτυλίχθηκαν λόγω αυτής στη σχολική κοινότητα ήταν πολυεπίπεδες (μαθητές με γονείς, γονείς με γονείς, μαθητές με μαθητές, δάσκαλοι με μαθητές κ. ο. κ.).
- **Φανταστικές συγκρούσεις:** συνήθως αυτού του είδους οι αντιπαραθέσεις είναι αποτέλεσμα προβληματικής επικοινωνίας. Η αντίθεση δεν προκύπτει από τα πραγματικά περιστατικά, αλλά από τις εικασίες του ατόμου. Στην περίπτωση των μαθητών, κατά την περίοδο της εφηβείας, όπου παρατηρείται έντονη εσωτερίκευση, οι παρεξηγήσεις και οι παρερμηνείες είναι συνηθισμένες. Οι νέοι βασίζονται περισσότερο σ' αυτό που έχει συμβεί και όχι σ' αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Η εικασία είναι λόγος για αισθήματα θλίψης, αλλά και επιπλέον εκνευρισμό. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση, η οποία σχετίζεται με την εκδήλωση συναισθημάτων και απόψεων (Sellman,2011).
- **Επινοηθείσες συγκρούσεις:** πρόκειται για φανταστικές αντιπαραθέσεις, που αποσκοπούν στην πρόκληση σύγκρουσης. Πρόκειται, ίσως, για την πιο επικίνδυνη μορφή αντιπαραθέσης, καθώς το εμπλεκόμενο μέρος “δυναμιτίζει” μία κατάσταση, προκειμένου να έχει κάποιο όφελος (πχ ευνοϊκότερη μεταχείριση).

Στην Κοινωνική Ψυχολογία, η μορφή των συγκρούσεων καθορίζεται από τ' άτομα που εμπλέκονται και διακρίνονται σε:

- **Διαπροσωπικές συγκρούσεις:** περιγράφονται οι διαφορές που αφορούν τη διαφορετικότητα αντίληψης που έχει κάθε άτομο, σε σχέση με συγκεκριμένο ζήτημα.

Οι συγκρούσεις αυτές προκύπτουν, εξαιτίας της διαφοράς προσωπικότητας, αλλά και τρόπου διαχείρισης των ζητημάτων. Αυτού του είδους οι αντιπαλότητες προκύπτουν από την αδυναμία κατανόησης των ορίων του κάθε προσώπου.

- **Ενδοομαδικές συγκρούσεις:** παρατηρείται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας διαμάχη για τις προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν ή για τον τρόπο διαχείρισης των προτεραιοτήτων. Συνήθως, εκδηλώνονται, ως διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά στη συνέχεια τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, συντάσσονται υπέρ ή κατά μιας πλευράς. Οι έντονες διαφορές εκφράζονται από δυναμικά μέλη της ομάδας, τα οποία ασκούν επιρροή. Η ενδοομαδική σύγκρουση ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τη συνοχή της ομάδας. Η εσωτερική διαμάχη ενδέχεται να δώσει τέλος στις εργασίες της ομάδας.

Διομαδικές συγκρούσεις: οι ομάδες διαμορφώνονται με βάση ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό, που καθορίζει τη σύστασή τους. Οι πιο ξεκάθαρες ομαδικές διαφοροποιήσεις είναι εκείνες που προκύπτουν από το βιολογικό φύλο. Στο σχολείο, ειδικά στις πρώτες τάξεις παρατηρούνται παρέες κοριτσιών και αγοριών. Μάλιστα, στο πλαίσιο της παιγνιώδους διάθεσης, η οποία εύκολα μπορεί να παρεκτραπεί σε βία, λεκτική ή σωματική, κορίτσια και αγόρια ανταλλάσσουν εκατέρωθεν, σκωπτικούς στίχους. Οι διομαδικές συγκρούσεις μπορούν να εκτυλιχτούν σ' ένα φορέα. Εκτός δηλ. από την κατηγοριοποίηση σε φύλο, υπάρχει και η εργασιακή κατηγοριοποίηση. Δύο επαγγελματικές ομάδες βρίσκονται σε σύγκρουση, εξαιτίας διαφορετικών αντιλήψεων. Πχ σ' ένα σχολικό οργανισμό, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να έρθουν σε αντιπαράθεση, με τον ειδικό επιστημονικό προσωπικό, καθώς οι πρώτοι θεωρούν ότι η έτερη ομάδα δεν μπορεί να κατανοήσει τα προβλήματά τους, καθώς οι επαφές τους με τις τάξεις διαρκούν πολύ μικρότερο χρονικό διάστημα. Στα διαπολιτισμικά σχολεία, εξαιτίας της διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής. Οι διαπολιτισμικές συγκρούσεις στο σχολείο είναι και προέκταση της σύγκρουσης συμφερόντων των μεταναστών και των ημεδαπών. Οι διαπολιτισμικές διαφορές είναι αιτία σύγκρουσης, λόγω υπαρκτής διαφορετικότητας, αλλά ενδέχεται να βασίζεται στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Shahmohammadi, 2014).

2.2 Σχολικές συγκρούσεις - μορφές βίας και σχολικού εκφοβισμού

2.2.1 Ορισμός βίας και σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «αρνητική πράξη ή επιθετική συμπεριφορά θεωρείται όταν κάποιος εμπρόθετα συγκρούεται ή προσπαθεί να χτυπήσει ή να τραυματίσει ή να δυσχεράνει κάποιον σωματικά, λεκτικά ή με χειρονομίες,

αποκλείει κάποιον από ομάδα, παρεμποδίζει την ολοκλήρωση των επιθυμιών κάποιου άλλου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000, σ. 14).

Η Αρτινοπούλου (2001), βασιζόμενη στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης (1997), σημειώνει ότι εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον είναι η βία από ή εναντίον παιδιών του δημοτικού σχολείου μέχρι την ηλικία των δώδεκα (12) ετών με επαναλαμβανόμενες πράξεις αρνητικής βίας, όπως γρονθοκοπήματα, απειλές, κλωτσιές, πειράγματα ή σεξουαλικά υπονοούμενα. "Η έννοια αυτή σχετίζεται με την πειθαρχία και την "κανονικότητα" της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και όχι με τη διάπραξη σοβαρών πράξεων βίας".

Ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τους Smith και Sharp (1994), ορίζεται γενικά ως ο εκφοβισμός των άλλων με συστηματικό τρόπο. Ο Olweus (1999), από την άλλη πλευρά, αναφέρει ότι "ο εκφοβισμός συμβαίνει χωρίς εμφανή πρόκληση και χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: 1) σκόπιμη χρήση βίας, 2) επαναλαμβανόμενη για μεγάλο χρονικό διάστημα και 3) λαμβάνει χώρα σε διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ανισότητα της δύναμης. Έτσι, σύμφωνα με τον Olweus, "ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές εκτίθενται επανειλημμένα στην αρνητική συμπεριφορά ενός άλλου μαθητή κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου".

Μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν δύο βασικοί ορισμοί του σχολικού εκφοβισμού. Κατά τον Ken Rigby (2008) ο εκφοβισμός είναι όταν κάποιος θέλει να βλάψει ένα άλλο άτομο, υπάρχει ανισορροπία δύναμης, συμβαίνει περισσότερες από μία φορές και το άτομο που κάνει τον εκφοβισμό φαίνεται να το απολαμβάνει, ενώ κατά τον Farrington (1993) ο εκφοβισμός είναι όταν κάποιος επιτίθεται 1) σωματικά, λεκτικά ή ψυχολογικά σε άλλο άτομο, 2) το άτομο, που κάνει τον εκφοβισμό είναι ισχυρότερο ή θεωρείται ισχυρότερο, 3) θέλει να τρομάξει ή να πληγώσει το άτομο, 4) το θύμα δεν προκαλεί για να υποστεί τη βίαιη συμπεριφορά, 5) συμβαίνει περισσότερες από μία φορές, και 6) έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Συμπερασματικά, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το σχολικό εκφοβισμό, ο καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετικά στοιχεία του. Στη βιβλιογραφία και στην καθημερινή χρήση, η "σχολική βία" και ο "εκφοβισμός" συγχέονται. Η συστηματική έρευνα του φαινομένου αυτού ξεκίνησε από τον Νορβηγό καθηγητή Dan Olweus από το 1970 και μετά. Ήταν ο πρώτος που προσδιόρισε την έννοια του εκφοβισμού, όπως ήδη ειπώθηκε, ως αναφορά σε σκόπιμες επιθέσεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων σε ένα ευάλωτο άτομο με σκοπό την ταπείνωση και τον εξευτελισμό του, προκειμένου να αυτοεπιβεβαιωθούν (Olweus, 1978).

Οι εννοιολογικές δυσκολίες στον ορισμό της παραβατικότητας και της σχολικής βίας οφείλονται σε παράγοντες, όπως τις διαφορετικές προσεγγίσεις από επιστημονικούς

κλάδους, ενδεικτικά η παιδαγωγική, η εκπαίδευση, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία και η εγκληματολογία (Θάνος, 2016), καθώς και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το πώς η βία δηλαδή γίνεται αποδεκτή και αξιολογείται (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1984). Επίσης, στο ότι η σχολική βία είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές (Θάνος, & Τσατσάκης, 2018), και στο γεγονός ότι ο αριθμός των περιστατικών σχολικής βίας είναι απροσδιόριστος και μη καταγεγραμμένος καθώς και η περίοδος μελέτης του φαινομένου (Θάνος κ.α., 2017).

2.2.2 Μορφές βίας και σχολικού εκφοβισμού

Οι συγκρούσεις στο σχολείο λαμβάνουν πολλές μορφές. Έχουν γίνει προσπάθειες να κατηγοριοποιηθούν, χωρίς να αγνοηθεί το γεγονός ότι τα περιστατικά μπορεί να έχουν περισσότερες από μία μορφές. Μπορεί να εκδηλωθούν μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Επίσης, μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές ανάλογα με την αιτία τους και τέλος ανάλογα με την εξέλιξη και την ένταση των συγκρούσεων, μπορεί να υπάρξουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες.

Οι εκδηλώσεις της σχολικής βίας περιλαμβάνουν τη βία και τον εκφοβισμό μεταξύ ατόμων, αλλά και περιστατικά που μπορεί να συνιστούν σχολική βία στην σχολική αίθουσα, για παράδειγμα το θόρυβο, τη διατάραξη, τη χρήση κινητών τηλεφώνων και άλλους περισπασμούς, βανδαλισμό ή αλλοίωση σχολικών εγκαταστάσεων, ρύπανση σχολικών χώρων κ.λπ. (Θάνος, 2017).

Ο εκφοβισμός ενδέχεται να πάρει διάφορες μορφές, είτε έμμεσες δηλαδή, χωρίς αντιπαράθεση, όπως συμβαίνει με την διάδοση των φημών (Graig, Pepler & Blais, 2007), είτε άμεσες, δηλ. πρόσωπο με πρόσωπο.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στις κυριότερες μορφές που λαμβάνει η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός σύμφωνα με την βιβλιογραφία και συγκεκριμένα:

- **Σωματική βία**

Είναι κάτι περισσότερο από χτυπήματα και μπορεί να περιλαμβάνει και έμμεσες μορφές βίας, όπως αρπαγή αντικειμένων ή χρημάτων και καταστροφή περιουσίας. Η σωματική βία δεν είναι περισσότερο βίαιη από όλες τις άλλες μορφές βίας, αλλά η πιο προφανής εκδήλωση της σύγκρουσης που κλιμακώνεται σε βίαιη αντιπαράθεση. Η σωματική βία είναι πιο συχνή μεταξύ των αγοριών. Ποσοστό 23,9% (1:4) των εφήβων αγοριών ανέφεραν ότι έχουν εμπλακεί σε βίαιη σύγκρουση με κάποιον τουλάχιστον τρεις φορές κατά το προηγούμενο έτος. Το ποσοστό για τα κορίτσια είναι 8,3% (Κοκκέβη κ.α., 2015). Παραδείγματα επεισοδίων σωματικής βίας περιλαμβάνουν χτυπήματα στο σώμα (π.χ.

κλωτσιές, χτυπήματα στο σώμα), εξαναγκασμό σε κάθισμα, δέσιμο, ξυλοδαρμό από μαθητή ή μαθητές στο σχολείο κ.λπ.

- **Λεκτική βία**

Είναι μία από τις συνηθέστερες μορφές. Παραδείγματα αυτού του είδους αποτελούν τα παρατσούκλια, οι απειλητικές και προσβλητικές παρατηρήσεις. Ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η καταγωγή και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, ενώ η διάδοση φημών και συκοφαντιών, τα πειράγματα και η παρενόχληση εκδηλώνεται σε φυσικό χώρο ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κινητών τηλεφώνων (Κοκκέβη κ.α., 2015). Ο σκοπός επεισοδίων βίας και εκφοβισμού είναι συνήθως ο εξευτελισμός και ο υποβιβασμός του δέκτη και από την άλλη ο θύτης να προβεί σε επίδειξη ισχύος (Μενίκη, 2017).

- **Ψυχολογική/ συναισθηματική βία και Κοινωνικός αποκλεισμός**

Ο ψυχολογικός εκφοβισμός περιλαμβάνει λεκτική ή μη λεκτική βία που ασκείται κυρίως στον φυσικό χώρο με εκφοβισμό με χειρονομίες, τη διάδοση φημών και συκοφαντιών και την παρενόχληση με ηλεκτρονικά μέσα (Κοκκέβη κ.α., 2007). Παράδειγμα αυτής της μορφής περιστατικού είναι η υποτιμητική και μειωτική γλώσσα και συμπεριφορά προς ένα άτομο ως προς σωματικά χαρακτηριστικά (ψηλός, κοντός, αδύνατος, χοντρός), φυλετικά χαρακτηριστικά (χρώμα δέρματος, σχήμα ματιών), βιολογικό φύλο (άνδρας κορίτσια), ορισμένα χαρακτηριστικά που έχει ένα άτομο (π.χ. να το κοροϊδεύουν για τον τρόπο που μιλάει ή περπατάει τρόπος ομιλίας, βάδισμα, τικ ή τραυλισμός), καταγωγή ή θρησκεία. Εσκεμμένος αποκλεισμός από κοινωνικές ομάδες ή εκφοβισμός μέσα στην ομάδα (Lee, 2006, Αρτινοπούλου, 2010).

- **Σεξουαλική βία ή παρενόχληση**

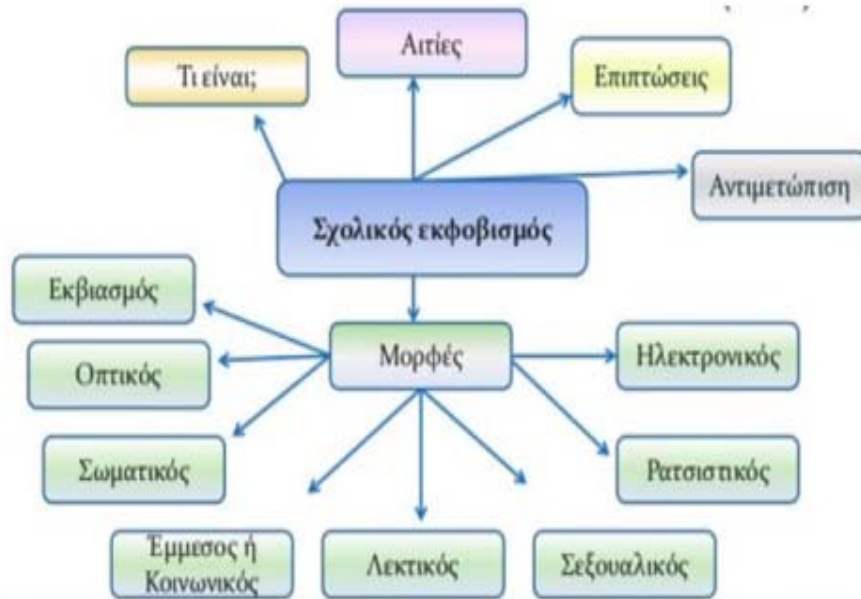
Σεξουαλική παρενόχληση ή κακοποίηση συνίσταται σε άσεμνες πράξεις και απειλές, εικόνες ή γράμματα ,αγγίγματα ανεπιθύμητα, λεκτική παρενόχληση κ.λπ.

- **Ηλεκτρονική βία**

Πρόκειται για ένα είδος λεκτικού, διαπροσωπικού και ψυχολογικού εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός στο Διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα είναι αποτέλεσμα της χρήσης των νέων τεχνολογιών (Αρτινοπούλου, 2013), όπως στη δια ζώσης διαπροσωπική επικοινωνία, χωρίς όμως η άμεση επαφή θύτη και θύματος να απαιτείται (Anderson, & Sturm, 2007) και χωρίς επαρκή αντίμετρα κατά της κατάχρησης από τους ίδιους τους παραγωγούς μέσων και λογισμικού και τους χρήστες. Απειλητικά ή υβριστικά μηνύματα που αποσκοπούν στον εξευτελισμό του παραλήπτη μέσω εφαρμογών διαδικτύου, μέσω κοινωνικής δικτύωσης,

κοινωνικών δικτύων ή μέσω τηλεφώνου. Έχουν επίσης αναφερθεί περιπτώσεις αντιποίνων όπου ιδιωτικά μηνύματα, φωτογραφίες και βίντεο ανταλλάσσονται με σκοπό να βλάψουν και να δυσφημίσουν τη φήμη του θύματος (Μενίκη, 2017). Παραδείγματα αυτής της μορφής διαδικτυακού εκφοβισμού αποτελούν η παρακίνηση σε βία και έκφραση απειλών, η διάδοση αρνητικών φημών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η αποστολή μηνυμάτων με υβριστικό περιεχόμενο (Unisef, 2021).



-(Boulton και syn., 2001' Espelage & Swearer, 2003' Κωνσταντίνου και Ψάλτη, 2007' Sharp & Smith, 1994)

Σχήμα 2.1: Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Έρευνα της Μπούνα (2018) σχετικά με τις μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέγραψε (66) μορφές βίας στη γενική κατηγορία της λεκτικής κακοποίησης και του εκφοβισμού. Αυτές περιλαμβάνουν βρισιές, πειράγματα που σχετίζονται με την εμφάνιση, την επίδοση στην τάξη, τη νοητική επάρκεια, τη σεξουαλικότητα και τον εκφοβισμό, συμπεριλαμβανομένου του λεκτικού, του σωματικού και του εκφοβισμού με χειρονομίες.

Στην κατηγορία της γενικής σωματικής βίας έχουν καταγραφεί (55) μορφές, συμπεριλαμβανομένων των χτυπημάτων με αντικείμενα και της χρήσης του σώματος, στριμώγματα και σπρωξίματα.

Στη γενική κατηγορία της κοινωνικής βίας, από την άλλη πλευρά, καταγράφηκαν (17) μορφές: συκοφαντία και φήμες, κοινωνικός αποκλεισμός από την αλληλεπίδραση με άλλους, περιφρόνηση και γελοιοποίηση.

Και τέλος μορφές σεξουαλικής βίας υπάρχουν (17) κατηγορίες βίας και πέντε κατηγορίες

βίας στον κυβερνοχώρο που αφορούν στην ανάρτηση φωτογραφικού υλικού στα κοινωνικά δίκτυα με σκοπό τον εξευτελισμό και τη διαπόμπευση του ενδιαφερόμενου προσώπου.

2.3 Οι ρόλοι των μαθητών σε σχέση με τη σχολική βία

Σύμφωνα με τον Olweus (2001), υπάρχουν ρόλοι και τρόποι με τους οποίους οι μαθητές ανταποκρίνονται στη βία και τον εκφοβισμό.

Πρώτον, υπάρχει ο θύτης που προκαλεί τη βία και τον εκφοβισμό. Δίπλα σ' αυτόν, υπάρχουν, συχνά, οι ακόλουθοι και οι βοηθοί που επίσης συμμετέχουν ενεργά αλλά δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να προκαλέσουν περιστατικά βίας.

Δεύτερον, οι υποστηρικτές ή παθητικοί εκφοβιστές ή ενισχυτές. Ενισχύουν τους πρώτους με το να γελούν ή να χειροκροτούν κατά τη διάρκεια επεισοδίων. Οι ίδιοι δεν έχουν καμία σχέση με την άσκηση βίας, είναι παθητικοί υποστηρικτές που τους αρέσει η βία και συμπεριφέρονται με εκφοβιστικό τρόπο χωρίς να δείχνουν εμφανώς την υποστήριξή τους.

Από την άλλη πλευρά, κατά τον Olweus είναι και αυτοί που αντιτίθενται στη βίαιη συμπεριφορά, αλλά δεν υποστηρίζουν ενεργά και πρακτικά τα θύματα (πιθανοί υποστηρικτές) και τέλος, οι υποστηρικτές που προσπαθούν ενεργά να βοηθήσουν τα θύματα. Γενικά, τέσσερις είναι οι κύριες ομάδες μαθητών στον κύκλο της βίας: θύτες και θύματα, θύτες-θύματα και παρατηρητές. Πρόκειται για δράστες, θύματα και παρατηρητές, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση, επιδείνωση ή μη της βίαιης συμπεριφοράς και της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Μητσαρά & Ιορδανίδης (2015) για την πρόκληση bullying υπάρχει ένα «θύτης» και ένα «θύμα». Ακόμα και σε επίπεδο λέξεων υπάρχει μια ιδιαίτερη δυναμική. Το ουσιαστικό «θύτης», γένους αρσενικού, δηλώνει «κυριαρχία», «δυναμική», ενώ το ουσιαστικό «θύμα» γένους ουδέτερου εκπέμπει μια παθητικότητα, αδυναμία αντίδρασης.

Τα χαρακτηριστικά, τα οποία φέρει συνήθως ο θύτης είναι:

- Πρόκειται, συνήθως, για ένα άτομο με σωματικές δυνάμεις, τις οποίες τις χρησιμοποιεί για να προκαλέσει εκφοβισμό.
- Η συμπεριφορά του διέπεται από επιθετικότητα και ένα αίσθημα οργής, το οποίο εκδηλώνεται προς όλες τις κατευθύνσεις.
- Είναι πιθανό, ο μαθητής που προκαλεί εκφοβισμό να φέρει διάγνωση διαταραχής αγωγής ή εναντιωματικής διαταραχής. Γι' αυτό και χρειάζεται προσοχή, ώστε ο μαθητής στο μέλλον να μην εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Η εναντιωματική διαταραχή εκδηλώνεται με έντονη σωματική δραστηριότητα, η οποία ενδεχομένως

να θέσει τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους σε κίνδυνο ατυχήματος. Η υπερδραστηριότητα αυτή εκδηλώνεται με πράξεις συνεχούς παρενόχλησης των ανυποψίαστων θυμάτων, όπως σκούνημα ή επιδεικτική απόσπαση, δια της βίας αντικειμένων, τα οποία καταστρέφουν.

- Ο θύτης δε διακατέχεται από ηθικές αναστολές. Η θλίψη του θύματος δεν τον συγκινεί. Αντιθέτως τον παρακινεί για πρόκληση βαρύτερης παρενόχλησης.
- Ο θύτης επιθυμεί να κυριαρχεί στο περιβάλλον. Συνήθως, συνοδεύεται από άλλα παιδιά, τα οποία συμμετέχουν στην παρενόχληση του συμμαθητή τους, από φόβο μήπως είναι τα επόμενα θύματα.
- Ο θύτης στερείται βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, απαιτούμενο χαρακτηριστικό για το χτίσιμο σχέσεων και επίλυση διαφορών.

Από την άλλη πλευρά, το θύμα:

- Διακατέχεται από συστολή και εσωστρέφεια.
- Πιθανώς να είναι αδύναμο σωματικά ή να μην έχει μάθει να χρησιμοποιεί το σώμα του για πρόκληση βίας.
- Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Πιθανώς να είναι μέλος κάποιας μειονότητας (παιδί μεταναστών).
- Συνήθως δεν έχει φίλους ή παρέες.
- Εκφράζεται δύσκολα. Δεν εκμυστηρεύεται σε κανένα τι συμβαίνει.

2.4 Αίτια σχολικής βίας και εκφοβισμού

Το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι μια σύνθετη διαδικασία μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζει, οι κοινωνικές επιρροές, το σχολικό κλίμα, το εκπαιδευτικό σύστημα οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί, οι στάσεις του παιδιού απέναντι στους γονείς και στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη βία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπορούν να έχουν καθοριστικό ρόλο στην έκφραση της βίαιης συμπεριφοράς (Κουτρολού, 2013).

Ειδικότερα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (όπως ντροπαλότητα, αδυναμία θύματος, παρορμητική συμπεριφορά θύτη, επιθετική συμπεριφορά, εθνικότητα, γνωστικές ικανότητες), αποτελούν παράγοντα πού παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση βίας στα σχολεία (Αρτινοπούλου, 2010).

Επιπρόσθετα οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι συνθήκες της παιδικής ανατροφής επηρεάζουν

τη συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα, οι αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, ιδίως του κύριου φροντιστή που χαρακτηρίζονται από έλλειψη στοργής και συμμετοχής αυξάνει τον κίνδυνο το παιδί να γίνει αργότερα επιθετικό και εκθρικό προς τους άλλους. Αλλά και η επιτρεπτική γονική συμπεριφορά θα οδηγούσε σε παρόμοιο αποτέλεσμα. Αν δεν θέτουν σαφή όρια στην συμπεριφορά, οι γονείς χάνουν τον έλεγχο των παιδιών τους και το επίπεδο επιθετικότητας τους ενδέχεται να αυξηθεί, όπως επίσης και αν χρησιμοποιούν πολύ αυστηρές πρακτικές ανατροφής, όπως η σωματική τιμωρία και οι βίαιες εκρήξεις συναισθημάτων. Εκτός από τις συνθήκες ανατροφής της παιδικής ηλικίας, σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επιθετικών προτύπων αντίδρασης παίζουν οι σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων, όπως οι συχνές συγκρούσεις, οι καβγάδες και οι διαμάχες καθώς δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας στα παιδιά (Olweus, 2009).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ο ρόλος του κοινωνικού - πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση βίας γενικά και του σχολικού εκφοβισμού ειδικότερα. Η κοινωνία, παλαιόθεν, λειτουργούσε ως παράγοντας καθοριστικός στην ανθρώπινη ψυχοσύνθεση. Δηλαδή, κάθε άτομο ενεργεί υπό την επιρροή των κοινωνικών συνθηκών στις οποίες ζει και προσαρμόζεται σε αυτές σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν υψηλά ποσοστά ανεργίας και πληθυσμιακή πυκνότητα. Υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων λόγω της αναζωπύρωσης του εθνικισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων και έτσι οι σύγχρονες κοινωνίες παραμένουν βίαιες, με εγκληματικότητα (Κουτρολού, 2013). Με τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος της γειτονιάς και της κοινωνικής ανισότητας με τη βία που παρατηρείται στα σχολεία που ανήκουν στην περιοχή, συμφωνεί και η Τρίγκα-Μερτίκα (2014).

Το σχολικό περιβάλλον είναι το σημείο στο οποίο εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά, αρχικά, επειδή υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των συμμαθητών. Επιπλέον, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων, η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τα σχολεία και η αποστασιοποίηση των γονέων στη συναισθηματική ζωή των παιδιών τους, προδιαθέτουν στο φαινόμενο της βίας (Κουτρολού, 2013). Προς αυτή την κατεύθυνση, η Τρίγκα-Μέρτίκα (2014) διαπίστωσε ότι εκτός από όλα τα παραπάνω, ο χαρακτήρας του σχολείου είναι περισσότερο προσανατολισμένος προς τη μετάδοση της γνώσης, η οποία όχι μόνο αποκλείει τις συμμετοχικές διαδικασίες στη μάθηση μέσω της σχέσης πομπού και του παθητικού δέκτη, αλλά περιορίζει σημαντικά τις δραστηριότητες που είναι σημαντικές για το παιδί, όπως το παιχνίδι και ο αθλητισμός.

Στον αντίποδα, ένα θετικό σχολικό κλίμα αναστέλλει όχι μόνο την έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά ενισχύει και τη συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014).

Εν κατακλείδι, σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι ο βαθμός διαταραχής και παθολογίας του οικογενειακού περιβάλλοντος, η διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού, η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων, η ανάγκη του να ανήκει σε μια ομάδα, το σχολικό περιβάλλον και η ανταγωνιστική εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της, το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που περιβάλλει το σχολείο, και τέλος η ανεξέλεγκτη δράση των ΜΜΕ που προβάλλουν και εξιδανικεύουν την ατιμώρητη βία.

2.5 Συνέπειες σχολικής βίας και εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός σε όλες του τις μορφές έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Smith et al., 2004, Stavrinides et al., 2010).

Οι συνέπειες της σχολικής βίας είναι αρνητικές τόσο για τον θύτη, όσο και για το θύμα και το σχολείο. Πρώτον, οι νέοι που ασκούν σχολική βία, είτε σκόπιμα είτε εξαναγκασμένοι από άλλους, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε επιθετική συμπεριφορά και στη μετέπειτα ζωή τους και να αναπτύξουν αντικοινωνική και προκλητική συμπεριφορά. Επιπλέον δεν αποκλείεται να έχουν αρνητικές στάσεις και συναισθήματα απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Να παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους και να ενταχθούν σε περιθωριοποιημένες ομάδες που είναι δύσκολο να απεμπλακούν από τη δράση τους. Πολλοί από αυτούς στρέφονται σε παράνομες δραστηριότητες και κατάχρηση ουσιών. Στρέφονται σε κοινωνικές παθογένειες όπως η βία και η εγκληματικότητα (Rigby, 2007).

Οι ερευνητές που έχουν μελετήσει το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι επιδρά αρνητικά στη ζωή των παιδιών που εκφοβίζονται, και σχετίζεται άμεσα με τη συχνότητα και την ένταση του εκφοβισμού που βιώνουν. Ανάλογα και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, κυμαίνονται από μικρά σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα, έως τα πιο τραγικά, όπως η αυτοκτονία ή η ανθρωποκτονία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014, Olweus, 2009).

Οι πιο συχνές επιπτώσεις περιλαμβάνουν τα εξής: χαμηλή αυτοεκτίμηση (Salmivalli et al., 1999), δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνική απόσυρση (Nansel et al., 2001), μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Nansel et al., 2001), που σχετίζεται με τη συναισθηματική απεμπλοκή από το σχολείο και τις συχνές αδικαιολόγητες απουσίες, ψυχοσωματικά

προβλήματα (Gini & Pozzoli, 2013). Τα θύματα είναι πιθανό να υποφέρουν από πονοκεφάλους, κοιλιακούς πόνους, διαταραχές ύπνου, νυχτερινή ενούρηση κ.ά., κατάθλιψη, άγχος (Kaltiala-Heino et al, 2010), αυτοκτονικό ιδεασμό και αυτοκτονικότητα (Holt et al., 2015).

Ο εκφοβισμός επηρεάζει τα άτομα που είναι οι στόχοι του. Τα ψυχολογικά προβλήματα, η απομόνωση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι μερικές μόνο από τις επιπτώσεις της σχολικής βίας στα θύματά της. Τα άτομα αυτά σιωπούν, συμπεριφέρονται αντικοινωνικά. Ανάλογα με τη συχνότητα και τη σοβαρότητα της βίας, μπορεί να οδηγηθούν στην αυτοκτονία. Τα θύματα είναι ιδιαίτερα ανήσυχα. Παρουσιάζουν άγχος και είναι επιρρεπεί σε ασθένειες. Εξαντλούνται σωματικά και ψυχικά, χωρίς διάθεση για ψυχαγωγία ή διάλογο. Τους διακατέχουν πολλά άγχη, φόβοι και ανασφάλειες. Δεν είναι σε θέση να εμπιστευτούν τους άλλους και να ενταχθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία. Η θυματοποίηση επηρεάζει αρνητικά τόσο τη συναισθηματική και κοινωνική σφαίρα όσο και τη γνωστική και κοινωνική σφαίρα. Η βία στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντική αιτία θυματοποίησης, καθώς οδηγεί το θύμα σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και να γίνεται απαθές, αρνητικό και εσωστρεφές απέναντι στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2009).

Επιπλέον, η σχολική βία έχει αρνητικό αντίκτυπο στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που είναι παρατηρητές της βίας, οι οποίοι παρόλο που δεν εμπλέκονται άμεσα και ενεργά στα βίαια φαινόμενα, εκτίθενται στη βία και συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς προκύπτουν απλώς και μόνο από την έκθεση ή την παρουσία σε βίαια γεγονότα. Έτσι συμπεριφορές που εκδηλώνονται με τη βοήθεια των ψυχοπαθών και των βίαιων συμπεριφορών, μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεριφορές που προκαλούν βίαιες συμπεριφορές. Αν ο παρατηρητής παραμένει αδιάφορος και δεν ανταποκρίνεται σε ό,τι συμβαίνει μπροστά του, σημαίνει ότι δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αποποιείται την ευθύνη. Η έκθεση στη βία αυξάνει το θυμό. Παρακινεί την επιθετική συμπεριφορά στο μέλλον. Έτσι, ο παρατηρητής γίνεται αντιληπτός ως "δυνητικός" δράστης (Αρτινοπούλου, 2009).

3 ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ -ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

3.1 Οι ρίζες της Διαμεσολάβησης

3.1.1 Η «Διαμεσολάβηση» στην αρχαιότητα

Διαφορετικές μορφές εναλλακτικής επίλυσης διαφορών παράλληλα με τα κεντρικά συστήματα απονομής δικαιοσύνης αναπτύχθηκαν από την αρχαιότητα αντικατοπτρίζοντας τις ανάγκες και τους φόβους των ανθρώπων και τους κοινωνικούς συσχετισμούς. Η ανάγκη της ύπαρξης των μηχανισμών της πρώιμης διαμεσολάβησης προέρχεται από την κοινωνική διαστρωμάτωση, τις ιδιαιτερότητες, πολιτισμικές και θρησκευτικές και από το επίσημο νομοθετικό πλαίσιο, εξασφαλίζοντας κοινωνική αρμονία.

Η πρακτική της διαμεσολάβησης υπολογίζεται ότι αξιοποιήθηκε γύρω, στο 4.500 π.Χ. στην περιοχή της Μεσοποταμίας (Stipanowich, 2014). Οι τότε αρχηγοί κρατών - βασιλιάδες αναλάμβαναν το ρόλο εξομάλυνσης των διαφορών (όπως ακριβώς έπραξε και ο Σολομώντας). Μια από τις πιο γνωστές ιστορίες, είναι αυτή που αναφέρεται στην παλαιά διαθήκη, όπου δύο γυναίκες διεκδικούν ένα παιδί για δικό της η καθεμιά, και προστρέχουν στο Σολομώντα, επειδή εμπιστεύονται την κρίση του και το αίσθημα δικαίου, να δώσει τη «σολομώντεια» λύση (Vinther & Reynolds, 2021).

Στον ελλαδικό χώρο, οι πρακτικές διαμεσολάβησης εμφανίζονται ήδη στην Μινωική εποχή, όπου ο Στράβων αποδίδει στον βασιλιά Μίνωα μία ιδιαίτερη θέση δικαστή, ενώ γέροντες που έχουν εξέχουσα θέση στην κοινωνικό ιστό συμμετέχουν στις διαδικασίες συμβιβασμού (Αντωνέλλος & Πλέσσα, 2014). Ο Μίνωας εκτός από βασιλιάς ήταν και το πρόσωπο που νομοθετούσε, αλλά και που απέδιδε δικαιοσύνη. Στην περίπτωση, που δεν μπορούσε να παραστεί σε κάποια περιοχή, έστελνε τους λεγόμενους «επόπτες» να επιληφθούν της κατάστασης. Οι βασιλιάδες είχαν την απόλυτη εξουσία και προσπαθούσαν να ελέγχουν κάθε πτυχή της ζωής. Η εμπλοκή τους στις διαφορές των υπηκόων ήταν προσπάθεια, για να διατηρήσουν τα κεκτημένα στην εδαφική επικράτεια (Γιαννοπούλου, 2021).

Στα Ομηρικά Έπη υπάρχουν συμβιβαστές και διαιτητές για την επίλυση ιδιωτικών διαφορών.(Ορφανίδης, 1986). Στην Ιλιάδα, ο Όμηρος αναφέρει συχνά τους "Ιστόρους", πρόσωπα με κύρος στην κοινωνία επιφορτισμένα με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης (Πανταζόπουλος, 1968).

Στην κλασική εποχή με την εμπέδωση της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, η ανάγκη δικαιοσύνης σε κάθε έκφανση του δημόσιου και ιδιωτικού βίου είναι πρωταρχικός στόχος. Ενστερνίζομενοι τις ανθρωποκεντρικές αξίες και τα ιδανικά της εποχής εισέρχονται στην

απονομή της δικαιοσύνης η επιείκεια και η διαλεκτική, που έρχονται να καλύψουν τα κενά των προϋπαρχόντων νομών και να ενισχύσουν τα θεμέλια του δημοκρατικού πολιτεύματος (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια). Έτσι στον αντίποδα της δικομανίας των Αθηναίων, όπως λοιδορείται από τον Αριστοφάνη στις Όρνιθες, υπάρχουν διαιτητές που ακούνε τους αντιδίκους χωρίς περιορισμό χρόνου και αν δεν καταλήξουν σε συμφωνία βγάζουν οι ίδιοι απόφαση. Οι αποφάσεις των διαιτητικών δικαστηρίων κρίνονται από σώμα ενόρκων (Θεοχάρης, 2015). Η καθιέρωση της δημόσιας διαιτησίας χρονολογείται από το 399 π.χ. (Πανταζόπουλος, 1968).

Στα Ρωμαϊκά χρόνια η διαιτησία διεκπεραίωσε πλήθος υποθέσεων, κυρίως σε ατομικές διαφορές (Οικονομόπουλος, 1937).

Στις μονοθεϊστικές θρησκείες (χριστιανισμός, μωαμεθανισμός, ιουδαϊσμός) η συμβιβαστική επίλυση προτείνεται τόσο από το Κοράνι όσο και από τις επιστολές των Αποστόλων και άλλα Ιερά Βιβλία (Λεμονίδης, 2010).

Στη Βυζαντινή περίοδο το φαινόμενο της διαφθοράς και της μεροληψίας ήταν καθεστώς. Η διαιτησία υποστηρίχθηκε τόσο σαν αντίποδας τους, όσο και για την αποσυμφόρηση των τακτικών δικαστηρίων (Θεοχάρης, 2015).

Στην οθωμανική αυτοκρατορία και στην ενετοκρατία “κατήδες”, δημογέροντες και συμφωνητικά συμφιλίωσης ήταν μόνο μερικά από τα παραδείγματα εναλλακτικής επίλυσης των διαφορών.

Στις τοπικές κοινωνίες, όπως στην Κρήτη και στη Μάνη, όπου ήταν συχνά τα φαινόμενα αντιπαλότητας, ανάμεσα στις οικογένειες, προκειμένου να μην αφανιστούν από τις βεντέτες, ακολουθούσαν τη διαδικασία διαμεσολάβησης του «σασμού». Το συντονισμό της συμφιλίωσης τον αναλάμβανε (συμβαίνει ακόμα και σήμερα) ένα άτομο κύρους της τοπικής κοινωνίας, το οποίο διακρίνονταν για την ευθυκρισία του, ο «σάστης». Το ρόλο του σάστη τον αναλάμβανε ο δάσκαλος, ένα όργανο τάξης ή ο ιερέας της περιοχής. Η λέξη «σασμός» προέρχεται από το ρήμα «ισά-ζω» που σημαίνει «φέρνω στα ίσα ή στα ίσια». Λαϊκότροπα, το ρήμα «ισιάζω» προφέρεται «ισιάζω», στη συνέχεια «σιάζω» ή “σάζω” και από εκεί προκύπτει το ιδιότυπο ουσιαστικό «σασμός» (Κωτσάκη, 2023).

3.1.2 Η διαμεσολάβηση στο αγγλοσαξονικό δίκαιο

3.1.2.1 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Το πιο εμφατικό παράδειγμα διαμεσολάβησης στην ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών έρχεται από το μακρινό 1839 με τον τότε Πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών αναλαμβάνει ρόλο διαιτητή σε μία απεργία ναυτεργατών (Αντωνέλλος & Πλέσσα, 2014). Από τις αρχές του

19ου αιώνα (1913) το πρώτο σύστημα επίλυσης εργατικών διαφορών είναι γεγονός με το Υπουργείο Εργασίας να συντάσσει, τον πρώτο κατάλογο αναγνωρισμένων επιτροπών συμφιλίωσης. Η καθυστέρηση στην απονομή Δικαιοσύνης και το υψηλό κόστος έστρεψε τους πολίτες σε εναλλακτικούς τρόπους απονομής Δικαιοσύνης. Υπήρξε υποστήριξη από την τακτική δικαιοσύνη της παραπάνω ροής. Έτσι το «σύστημα των δικαστηρίων πολλαπλών Θυρών» έγινε πραγματικότητα. Τα αντικείμενα επεκτάθηκαν από τις εργατικές διαφορές και δημιουργήθηκαν κέντρα δικαιοσύνης της γειτονιάς για την επίλυση διαφορών μεταξύ γειτόνων και εντός οικογενειών (Αντωνέλλος & Πλέσσα, 2014).

Σημείο σταθμός υπήρξε το 1981 η κυκλοφορία του βιβλίου «Getting to yes» των Roger Fisher και William Ury, που απογείωσε τη θεωρία της διαπραγμάτευσης βάσει συμφερόντων και όχι βάσει θέσεων (Γιαννοπούλου, 2021).

Η ευρύτατη αποδοχή της διαμεσολάβησης τα χρόνια που ακολούθησαν, οδήγησε το 2001 στην ψήφιση Εθνικού νόμου για τη διαμεσολάβηση.

3.1.2.2 Μεγάλη Βρετανία

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η αρχή στους εναλλακτικούς τρόπους απονομής Δικαιοσύνης έγινε από τους δικαστές που χειριζόταν οικογενειακές υποθέσεις. Γρήγορα, όμως, αυτό επεκτάθηκε στις αστικές και εμπορικές υποθέσεις (Lightman, 2011).

Το 1998 τροποποιείται ο Βρετανικός Κώδικας Ποινικής Δικονομίας θεσμοθετώντας πολλούς τρόπους εναλλακτικής επίλυσης διαφορών (Θεοχάρης, 2015).

Σε μία προσπάθεια να εδραιωθεί ο θεσμός της διαμεσολάβησης μέσα στα βρετανικά δικαστήρια λειτουργούν πιλοτικά προγράμματα παροχής υπηρεσιών διαμεσολάβησης (Αντωνέλλος & Πλέσσα, 2014).

3.2 Η έννοια της διαμεσολάβησης

Στον όρο εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης διαφορών (alternative dispute resolution, ADR) περιλαμβάνονται διαδικασίες ή μέθοδοι με τις οποίες τα μέρη επιχειρούν να επιλύσουν τις διαφορές τους εκτός δικαστηρίου. Στόχος της εναλλακτικής επίλυσης διαφοράς (ΕΕΔ) είναι η προώθηση του φιλικού διακανονισμού κατά την επίλυση των διαφορών, μέσω της χρήσης και αξιοποίησης εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης και την καθιέρωση μιας ισορροπημένης σχέσης μεταξύ της διαμεσολάβησης και των δικαστικών διαδικασιών.

Η ειρηνική επίλυση και η ικανοποίηση των θυμάτων επιδιώκονται στο σύστημα ποινικής δικαιοσύνης από τη δεκαετία του 1960. Το 1976, ο καθηγητής του Χάρβαρντ Frank Sander εισήγαγε τον θεσμό της διαμεσολάβησης ως κατάλληλη λύση για την ανακούφιση από το χάος του υπερφορτωμένου δικαστικού συστήματος των ΗΠΑ. Το σύστημα εξαπλώθηκε στο

Ηνωμένο Βασίλειο, τον Καναδά και την Αυστραλία, όπου έγινε η ομάδα ADR (Alternative Dispute resolution, ADR) ως Centre for Effective Dispute Resolution (CEDR)). Τέλος στην Ελλάδα η διαμεσολάβηση εισήχθη επίσημα ως θεσμός με τον νόμο αριθ. 3898 του 2010, μετά από σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης (βλ. νόμο αριθ. R (86/16.12.1986) και της οδηγίας (2008/52/ΕΚ) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (Σκορδάκη, 2012). Ουσιαστικά, όμως, η εφαρμογή του στην πράξη και η διαμόρφωσή του στη σημερινή μορφή, απασχόλησαν τόσο τον νομικό κόσμο όσο και την κοινή γνώμη, κυρίως με τον Ν.4512/2018, όπως αντικαταστάθηκε από τον ισχύοντα πλέον Ν. 4640/2019 (Παντελίδου, 2023).

Πρόκειται για μια διαδικασία επίλυσης διαφορών μεταξύ ιδιωτών που διαπραγματεύονται για την επίτευξη συμφωνίας με τη βοήθεια ενός αμερόληπτου και ουδέτερου διαμεσολαβητή. Αποφεύγει τη δικαστική διαμάχη και οδηγεί σε εφαρμόσιμες, αμοιβαία επωφελείς και αποδεκτές λύσεις. Στους στόχους της περιλαμβάνεται η αντιμετώπιση και επίλυση διαφορών και συγκρούσεων μέσω επικοινωνιακού και ουσιαστικού διαλόγου, την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των δύο μερών και την οικοδόμηση κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας. Επιπλέον, στόχος είναι η αποκατάσταση της ζημίας ή της βλάβης που έχει υποστεί ένα από τα δύο μέρη (Κουράκης, & Σπυρόπουλος, 2017). Σήμερα, η διαμεσολάβηση χρησιμοποιείται για την επίλυση διαφορών, πριν φτάσουν στο δικαστήριο σε εμπορικές και αστικές υποθέσεις (Χαμηλοθώρης, 2011).

Πρόσφατα διείσδυσε στο σχολικό περιβάλλον για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού καθώς ενισχύει τις δημοκρατικές και συνεργατικές διαδικασίες και φέρνει άμεσα πρακτικές και εφαρμόσιμες λύσεις με στόχο τη μεγιστοποίηση των οφελών και για τα δύο μέρη (Αρτινοπούλου, 2010).

3.3 Η Σχολική Διαμεσολάβηση

3.3.1 Νομοθετικό πλαίσιο

Η Σχολική διαμεσολάβηση εμφανίστηκε επίσημα ως παιδαγωγική μέθοδος για πρώτη φορά το 2011 σε σχετική εγκύκλιο - απόρροια έρευνας του Συνήγορου του παιδιού με θέμα «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών»¹. Στην παραπάνω έρευνα αποτυπώνεται η έντονη ανησυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά στην εξάπλωση βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών. Ωστόσο επισημαίνεται ότι το σχολείο μπορεί με αποτελεσματικό τρόπο να παρέμβει τόσο για την αντιμετώπιση όσο και για την αποτροπή και πρόληψη αυτού του φαινομένου. Στην παραπάνω εγκύκλιο τονίζεται

¹ εγκ.18890/Γ2/14.2.2011

ιδιαίτερα η ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στην διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων μέσα από τη δημιουργία ομάδων διαμεσολάβησης.

Ακολουθούν υπουργικές αποφάσεις του 2018² και του 2019³ για ζητήματα οργάνωσης της σχολικής ζωής σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου μπορεί να ενσωματώσει και την διαμεσολάβηση ως τρόπο αντιμετώπισης σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Ακολούθως ο νόμος 4692/2020 στο άρθρο 37 επιβάλλει σε κάθε μονάδα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την υποχρέωση να συντάξει και να υποβάλει προς έγκριση εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, με ισχύ από το σχολικό έτος 2020- 2021 και εφεξής.

Σκοπός του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας είναι « η θεμελίωση ενός πλαισίου που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διαμόρφωση κλίματος που στηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/ μαθητριών, η εξασφάλιση της σωματικής ασφαλείας και της συναισθηματικής πλήρωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, κ.α.». (13423/ΓΔ4/9.2.2021, ΦΕΚ/Β/491/9.2.2021). Στο ελάχιστο περιεχόμενο του κανονισμού αυτού πρέπει να περιλαμβάνονται διατάξεις για τη συμπεριφορά των μαθητών και τον παιδαγωγικό έλεγχο αυτών, την πρόληψη φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού. Η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να ενταχθεί στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του κάθε σχολείου προβλέποντας τις επιμέρους απαιτούμενες διαδικασίες για την εφαρμογή της. Βήματα που ακολουθούνται για την εφαρμογή του προγράμματος είναι τα παρακάτω:1) ενημέρωση της σχολικής κοινότητας καθηγητών, γονέων, μαθητών για τους σκοπούς και το πρόγραμμα της δράσης ,2) πρόσκληση στους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαίδευση υποψηφίων διαμεσολαβητών,3) επιλογή μαθητών υποψηφίων 4) εκπαίδευση υποψηφίων διαμεσολαβητών, θεωρητική, βιωματική και πρακτική (διάρκεια 50 ώρες), 5) ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των διαμεσολαβητών και πρόσκληση για παραπομπή περιστατικών συγκρούσεων ή αντιθέσεων στους διαμεσολαβητές, 6) εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε περιστατικά με σταθερή εποπτεία τους (Μαναράκης κ.α.,2023).

3.3.2 Ορισμός και οριοθέτηση της διαδικασίας της σχολικής διαμεσολάβησης

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010) «η διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης και

² 10645/ΓΔ4/2018 ΥΑ(ΦΕΚ/Β/120/23.1.2018), άρθρα 30 επ.

³ 79942/ΓΔ4/2019 ΥΑ(ΦΕΚ/Β/2005/31.5.2019) άρθρα 30 επ.

ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, μεταξύ των μαθητών, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας».

Πιο συγκεκριμένα η έννοια της σχολικής διαμεσολάβησης ορίζεται: «ως η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή -του λεγόμενου διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010).

Σχολική διαμεσολάβηση ή διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων είναι η πρακτική που λαμβάνει χώρα μεταξύ των μαθητών στα σχολεία και αποτελεί εναλλακτική λύση στο σύστημα με πειθαρχικές κυρώσεις, αποτελώντας εφαρμογή της αποκαταστατικής δικαιοσύνης. Εφαρμόζεται στα σχολεία από το 1990 (Morrison, 2007).

Όπως επισημαίνουν οι Jennifer και Cowie (2009), η υποστήριξη από συνομηλίκους στα σχολεία ορίζεται ως η δημιουργία ευέλικτων καταστάσεων στις οποίες τα παιδιά και οι νέοι μαθαίνουν να παρέχουν συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη σε συνομηλίκους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι απαρχές αυτής της διαδικασίας μπορούν να εντοπιστούν στη δεκαετία του 1990, όταν αναπτύχθηκε και εδραιώθηκε η έννοια της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Η διαμεσολάβηση εκτός από επανορθωτική είναι και προληπτική διαδικασία (Μενίκη, 2017). Πριν επεκταθεί η διαφωνία σε αυξημένα επίπεδα βίας, οι μαθητές φτάνουν σε ικανοποιητική λύση και μαθαίνουν, μελλοντικά να διαχειρίζονται τα ζητήματα, μέσω του διαλόγου.

Η σχολική διαμεσολάβηση βασίζεται στη «θεωρία της Επικοινωνίας χωρίς βία» του Marshall Rosenberg (1934-2015). Ο Αμερικανός συγγραφέας, ψυχολόγος, και εκπαιδευτικός, ανέπτυξε μια διαδικασία για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Πρόκειται για τη θεωρία της μη βίαιης επικοινωνίας, με την οποία ελπίζει να δημιουργήσει μια υγιή νοοτροπία και να προωθήσει μια κουλτούρα ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, όπου οι μαθητές θα διδαχτούν να απορρίπτουν τη βία ως μέσο διαχείρισης προβλημάτων και συγκρούσεων, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ομαλή συνύπαρξη με τους συνομηλίκους τους. Τα σχολεία πρέπει να είναι ασφαλείς χώροι για τους μαθητές, όπου η σύγκρουση θα συμβάλει εποικοδομητικά στην ανάπτυξη όλων των μαθητών (εμπλεκόμενων και μη) τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά (Μενίκη, 2017).

Η διαμεσολάβηση είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας: πρόκειται για δράση που

ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές, μέσω της βιωματικής διαδικασίας, εκπαιδεύονται στην επίλυση διαφορών, στη διαλλακτικότητα και την ενσυναίσθηση (Karp & Breslin, 2001).

Η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων λειτουργεί όταν δύο ή περισσότεροι μαθητές έχουν μια διαφωνία και ζητούν βοήθεια από έναν τρίτο μαθητή που είναι διαμεσολαβητής. Στην αρχή, το ρόλο του διαμεσολαβητή τον αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές εκθέτουν τα παράπονά τους, ενώ σταδιακά αντιλαμβάνονται τη θέση του άλλου. Και σ' αυτή την περίπτωση, η διαδικασία είναι εμπιστευτική, στοχεύοντας στην επανόρθωση του σχολικού κλίματος (Θάνος, 2017).

Υπάρχει ισοτιμία στη διαδικασία: ο διαμεσολαβητής δεν είναι κριτής. Δεν έχει την αρμοδιότητα να ταχθεί, υπέρ της μίας πλευράς ή της άλλης. Σκοπός είναι οι δύο πλευρές να αντιληφθούν λάθη και παραλείψεις και να τις επισημάνουν (Αρτινοπούλου, 2010α).

Η σχολική διαμεσολάβηση ως μέθοδος ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της μείωσης της βίας στο σχολικό περιβάλλον και για εκπαίδευση προσανατολισμένη στο πνεύμα της ομαδικότητας (συνεργατικά σχολεία) και την ανθρωποκεντρική ψυχολογία (Silcock & Stacy, 1997, Αρτινοπούλου, 2010).

Στη διαδικασία της διαμεσολάβησης συμμετέχουν τα μέρη της υπόθεσης, ο διαμεσολαβητής που είναι μια μη εξουσιαστική φιγούρα που ακούει τις απόψεις και τα συναισθήματα όλων των συμμετεχόντων, ενώ είναι οι ίδιοι που προτείνουν τις λύσεις και δεσμεύονται να τις ακολουθήσουν με σκοπό την αποκατάσταση των σχέσεων και την αποκατάσταση της προκληθείσας βλάβης. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να αυξηθεί ή να συμπεριληφθούν και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο διαμεσολαβητής θα πρέπει να διατηρεί ίσες αποστάσεις, να μην υποστηρίζει ή να επικρίνει κανένα από τα δύο μέρη και να αποφεύγει τη χρήση αρνητικής γλώσσας (Αρτινοπούλου, 2010).

Στο πλαίσιο της αναθεώρησης των παραδοσιακών μεθόδων το 1960 οι Johnson & Johnson αναπτύσσουν το πρώτο πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης ως μέθοδο επίλυσης διαφορών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο υλοποιείται παρόμοιο πρόγραμμα το 1992 και το 1990 δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Επίλυση των Συγκρούσεων στην Εκπαίδευση (ENCORE) με σκοπό τη διάδοση της ιδέας σε όλη την Ευρώπη (Θάνος, 2011).

Το ευρωπαϊκό μοντέλο σχολικής διαμεσολάβησης στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας, στην άρση των προκαταλήψεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Οι Garrand & Lipsey (2007) προσδιόρισαν τρεις τύπους προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων: 1) προγράμματα άμεσης εκπαίδευσης σε δεξιότητες (direct Skills Instruction), 2) προγράμματα διαμεσολάβησης ομηλικών (Peer Mediation) και 3) προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων (Embedded Curriculum) ενσωματωμένα σε προγράμματα διδασκαλίας.

Η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλικών είναι μια μορφή άμεσης παρέμβασης στον εκφοβισμό και μπορεί να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχολικού προγράμματος. Μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους, όπως η συνεργατική επίλυση συγκρούσεων (Sharp & Cowie, 1994).

Έκδηλα, η σχολική διαμεσολάβηση στοχεύει στη μεγιστοποίηση των συμφερόντων και των δύο πλευρών μιας σύγκρουσης. Στόχος της είναι να προσφέρει μια εναλλακτική λύση στην επιθετικότητα και τη βία. Πρόκειται να δημιουργήσει ένα πλαίσιο δημοκρατίας, λογοδοσίας και αμοιβαίου σεβασμού. Οι στόχοι της ειδικότερα είναι οι εξής:

1. Να μειώσει τη βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά και να προστατεύσει τις φιλίες των μαθητών.
2. Να απαλλάξει τους εκπαιδευτικούς από το ρόλο της "αστυνόμησης" των μαθητών, ώστε να επικεντρωθούν στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.
3. Η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και επικοινωνιακών τρόπων εργασίας.
4. Η καλλιέργεια και ενίσχυση της ατομικότητας και της κοινωνικότητας.
5. Η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνιακής επίλυσης συγκρούσεων.
6. Η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού.
7. Η ανάπτυξη στρατηγικών και μεθοδολογιών για τη διαχείριση επίλυσης προβλημάτων και για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Αρτινοπούλου, 2010).

3.4 Γνωρίσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Βασικά γνωρίσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης είναι:

- **Η ελεύθερη συμμετοχή:** δεν ασκείται πίεση στους εμπλεκόμενους, για τη συμμετοχή τους στη διαμεσολάβηση. Σκοπός είναι τα αντίπαλα μέρη να πειστούν για τα οφέλη της συγκεκριμένης διαδικασίας και να προσέλθουν από μόνοι τους. Ο διαμεσολαβητής οφείλει να τους παραθέσει τις επιλογές που έχουν και να λάβουν απόφαση, χωρίς ψυχολογική πίεση. Σε περίπτωση που οι μαθητές προσέλθουν, έχοντας την πεποίθηση ότι πρόκειται για μια μορφή τιμωρίας, ο φόβος και το άγχος

θα προκαλέσει αντίθετα αποτελέσματα. Η διαμεσολάβηση θα υποβαθμιστεί σε μια διαδικασία διεκπεραιωτική (García - Raga et al., 2017).

- **Η αμεροληψία:** ο διαμεσολαβητής αξιοποιεί την ουδετερότητα που του δίνει η θέση του. Χρειάζεται να λειτουργήσει, σύμφωνα με τα λεγόμενα από τους μαθητές και όχι να πάρει θέση υπέρ του ενός ή του άλλου. Οι προσωπικές προτιμήσεις θα ενισχύσουν το αίσθημα αδικίας του ενός παιδιού, το οποίο, πιθανώς ν' αντιληφθεί ότι δε λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του. Η προσωπική ένταση θα συνεχιστεί και ο λιγότερο ευνοημένος μαθητής δε θα μπορέσει να ενισχύσει την ενσυναίσθηση. Γι' αυτό και ο διαμεσολαβητής θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένος, πριν αναλάβει μια τέτοια διαδικασία. Ο διαμεσολαβητής, αν έχει προσωπική σχέση με ένα από τους δύο μαθητές είναι προτιμότερο ν' αποφύγει τη διαδικασία. Αν δεν μπορεί ο ίδιος να το συνειδητοποιήσει, χρειάζεται η παρέμβαση κάποιου ανώτερου, όπως του διευθυντή ή του σχολικού συμβούλου (Korpela, 2022).
- **Αυτοπεποίθηση:** ο εκάστοτε διαμεσολαβητής γνωρίζει τις δυνατότητες και τις τυχόν αδυναμίες. Θα πρέπει να είναι σίγουρος, εξ' αρχής, αν μπορεί να εμπλακεί σε μια υπόθεση επίλυσης σύγκρουσης. Οποιαδήποτε προσωπική αμφιβολία είναι χρήσιμο να τη λάβει υπόψη του και να ζητήσει την παρέμβαση άλλου συμμαθητή, ο οποίος μπορεί να διαδραματίσει αυτό το ρόλο.
- **Η εμπιστευτικότητα:** Το σχέδιο που θ' ακολουθηθεί για κάθε μαθητή θα πρέπει να διέπεται από εχεμύθεια. Οποιαδήποτε δράση δεν ανακοινώνεται, εφόσον δε δώσει τη συγκατάθεσή του ο ενδιαφερόμενος. Κατ' αυτή την έννοια το περιεχόμενο της διαμεσολάβησης απαγορεύεται να κοινοποιηθεί. Η δημοσιοποίηση μπορεί να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα, όπως το στιγματισμό των εμπλεκομένων (Ibarolla - García & Redin, 2013).
- **Η διασφάλιση της ποιότητας:** ένας από τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η αναζήτηση εναλλακτικών, για την επίλυση των διαφορών. Η εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση, μελλοντικά, εγγυάται την ηρεμία και την κοινωνική συνοχή. Η διαμεσολάβηση δεν είναι πρακτική που διέπει τη λειτουργία του σχολείου. Είναι μάθημα ζωής, το οποίο βοηθά στο σωστό διάλογο και στην ενεργητική ακρόαση. Οι σχέσεις των ανθρώπων στην καθημερινότητα εξομαλύνονται και τα διάφορα προβλήματα επιλύονται με ψύχραιμη ματιά και καθαρή κρίση. Γι' αυτό και τα προγράμματα διαμεσολάβησης θα πρέπει να προωθούνται απ' όλους τους φορείς. Οι επιβαλλόμενες λύσεις προκαλούν άγχος, ενώ είναι βέβαιο ότι μία πλευρά θα

βρεθεί σε δυσμενή θέση.

- Η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών μεταξύ των διαμεσολαβητών, δια ζώσης ή με την αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων βοηθά στον εμπλουτισμό εμπειριών και στη διεύρυνση χειρισμών.

3.5 Διαδικασία της διαμεσολάβησης

Είναι σημαντικό να επισημανθούν τα τρία στοιχεία που είναι απαραίτητα για την επιτυχή διαμεσολάβηση.

- Πρώτον: οι αντίπαλες δυνάμεις είναι ίσες ή σχεδόν ίσες. Η επαρκής φυσική παρουσία είναι σημαντική για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, πρέπει να διασφαλίζει ότι κανένας δεν τίθεται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την ακοή, την όραση, τη σωματική ή την ψυχολογική κατάσταση.
- Δεύτερον: τα αντίπαλα μέρη είναι πρόθυμα να συμμετάσχουν στη διαδικασία διαμεσολάβησης. Στη διαδικασία διαμεσολάβησης, οι συμμετέχοντες - οι διαφωνούντες θα πρέπει να επιδεικνύουν προθυμία να προσπαθήσουν να επιλύσουν τις παρεξηγήσεις, να ακούνε προσεκτικά τη θέση και τα συναισθήματα του άλλου μέρους.
- Τρίτον: η διαδικασία είναι εθελοντική και όχι υποχρεωτική. Ο διαμεσολαβητής θα πρέπει να ενθαρρύνει χαλαρά τη διαδικασία χωρίς να παίρνει θέση και χωρίς να παίρνει το μέρος του άλλου μέρους (Schumpf, Crawford & Bodine, 1997).

Ενδεικτικά η διαδικασία διαμεσολάβησης μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

- Ο διαμεσολαβητής, αφού προσέλθουν τα εμπλεκόμενα μέρη, υπενθυμίζει το ρόλο του. Πριν την έναρξη της διαδικασίας τονίζει ότι η διαδικασία διέπεται από ουδετερότητα και εχεμύθεια. Ο διαμεσολαβητής δεν είναι δικαστής, για ν' αποδώσει ευθύνες, αλλά, για να βοηθηθούν οι πλευρές να καταλήξουν σε μία ικανοποιητική επίλυση της διαφοράς. Το ρόλο του διαμεσολαβητή, μπορεί να τον αναλάβει ένας συμμαθητής, τον οποίο εμπιστεύονται.
- Στη συνέχεια, οι δύο πλευρές δηλώνουν ότι συμφωνούν με τους όρους και τη διαδικασία.
- Έπειτα, ο διαμεσολαβητής διατυπώνει με δικά του λόγια το πρόβλημα που υπάρχει ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, προκειμένου οι τελευταίοι ν' ακούσουν τη διαφορά από ένα τρίτο άτομο και να προβούν στις απαιτούμενες, γι' αυτούς διορθώσεις.
- Η διαδικασία συνεχίζεται με την παράθεση των γεγονότων από την κάθε πλευρά. Οι

εμπλεκόμενοι παρακινούνται να εκφράσουν τα συναισθήματα και τα παράπονα. Τη συζήτηση τη συντονίζει, πάντα, ο διαμεσολαβητής. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, η κάθε πλευρά δεν παραθέτει μόνο τα γεγονότα, αλλά, μέσω της ενεργητικής ακρόασης, επιδιώκει να κατανοήσει τα συναισθήματα του «αντιπάλου».

- Μετά την παράθεση των γεγονότων, ο διαμεσολαβητής παρακινεί τους μαθητές να επικεντρωθούν σε κοινά σημεία, βάσει των οποίων, μπορεί να επέλθει η συμφιλίωση.
- Επιδιώκει να εκμαιεύσει τις πιθανές λύσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την επίτευξη της συμφιλίωσης.
- Και οι δύο πλευρές εκφράζουν την εκτίμησή τους, για τις προτεινόμενες λύσεις, κατά πόσον τους ικανοποιούν ή θεωρούν ότι μπορεί να είναι βλαπτικές, για τα συμφέροντά τους.
- Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνταξη ενός εγγράφου (Αρτινοπούλου, 2010), στο οποίο καταλήγουν και τα δύο μέρη, τα οποία το υπογράφουν. Το έγγραφο είναι δεσμευτικό, καθώς υπάρχουν και όροι που, πιθανώς επιβληθούν σε περίπτωση αθέτησης. Η συμφιλίωση δεν επέρχεται, αμέσως. Μια σύγκρουση, η οποία θεωρείται καθοριστικής σημασίας για το σχολείο, χρειάζεται χρόνο, για να εξαλειφθεί. Γι' αυτό στο τέλος κάθε συνάντησης τίθενται στόχοι: τι μπορεί να πράξει η κάθε πλευρά, σε σχέση με τη συμπεριφορά της.
- Στο τέλος της διαδικασίας, μπορεί να οριστεί η επόμενη συνάντηση (Vock et al., 2011).
- Για μεγαλύτερα οφέλη, τα οποία θα επεκταθούν στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα, μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης, σε κάθε τάξη, με τη χρήση υποθετικών σεναρίων σύγκρουσης και την αξιοποίηση της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων (role playing).

Γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από μια δομημένη με αρχές και συγκεκριμένες μεθόδους, η διαμεσολάβηση είναι μια στρατηγική για την πρόληψη και την καταπολέμηση μελλοντικών συγκρούσεων, καθώς βασίζεται στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η κατάλληλη διαχείριση της έντασης και των εκρήξεων θυμού, της οργής και της βίας στο διάλογο, ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης και διαλόγου και ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης, δημιουργώντας έτσι ένα υγιές και ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Μενίκη, 2017). Τέλος, η διαμεσολάβηση είναι μια πρακτική σύγχρονη, ένα εναλλακτικό πρόγραμμα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και την επίλυση συγκρούσεων και στοχεύει να δώσει τη δυνατότητα στους

μαθητές να υιοθετήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Κουρκούτας, & Θάνος, 2013).

3.6 Δεξιότητες διαμεσολαβητή

Για να είναι επιτυχής ο διαμεσολαβητής στο ρόλο του, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες. Οι σημαντικότερες από αυτές παρατίθενται παρακάτω:

1. **Ενεργητική ακρόαση:** ο διαμεσολαβητής πρέπει να είναι καλός ακροατής. Αυτό σημαίνει ότι ακούει προσεκτικά τους διαφωνούντες και προσπαθεί να καταλάβει τι λένε και τι κάνουν.
2. **Ενσυναίσθηση:** πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές και των δύο μερών. Η κατανόηση της θέσης του άλλου, τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον και να μπορέσουν να βρουν κοινές λύσεις.
3. **Θετική αντίληψη:** είναι ένα καλοπροαίρετο άτομο, πάντοτε ευγενικό προς αμφότερα τα μέρη και προσπαθεί να διατηρήσει μια ευνοϊκή ατμόσφαιρα συζήτησης χωρίς διακρίσεις, προσβλητικά σχόλια ή επικρίσεις. Δεν παίρνει θέση, αλλά θα πρέπει να συμβάλλει στο να έρθουν πιο κοντά οι δύο πλευρές.
4. **Να είναι σαφής και ξεκάθαρος:** πρέπει να εκφράζει τα θέματα με σαφήνεια (Αρτινοπούλου, 2010).
5. **Ουδετερότητα:** Ο διαμεσολαβητής πρέπει να είναι ουδέτερος και αντικειμενικός. Δεν πρέπει να υπερισχύουν οι δικές του αντιλήψεις για τα άτομα και τις καταστάσεις.
6. **Εμπιστοσύνη και εμπιστευτικότητα:** πρέπει να οικοδομεί εμπιστοσύνη και σιγουριά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Μέσω της συμπεριφοράς του διαμεσολαβητή, τα μέρη πρέπει να πεισθούν ότι στη διαμεσολάβηση τα ίδια τα μέρη είναι εκείνα που επιλέγουν τη λύση του προβλήματος.
7. **Ειλικρίνεια:** Ο διαμεσολαβητής οφείλει να είναι ειλικρινής και να είναι συνετός προς όλους και όλα τα εμπλεκόμενα στη διαμεσολάβηση.
8. **Συνεργασία:** Ο διαμεσολαβητής είναι υπεύθυνος για τη διαδικασία διαμεσολάβησης και όχι για την επίλυση των ζητημάτων (Shrumpf, Crawford & Bodine, 1997).

3.7 Τεχνικές διαμεσολάβησης

Οι βασικές τεχνικές διαμεσολάβησης περιλαμβάνουν:

1. **Παράφραση:** χρησιμοποιεί άλλη διατύπωση για να επαναλάβει τις θέσεις των μερών. Η παράφραση είναι επίσης μια τεχνική περίληψης, η οποία βοηθά τον

διαμεσολαβητή να συνοψίσει όσα είπε ο ομιλητής ή όσα είπε το άλλο μέρος.

2. **Αντανάκλαση συναισθημάτων:** συνοψίζει με δικά του λόγια τα όσα ειπώθηκαν.
3. **Χρήση ενθαρρυντικών εκφράσεων:** Οι ενθαρρυντικές εκφράσεις και χειρονομίες (νεύματα του κεφαλιού) βοηθούν τον ομιλητή να συνεχίσει να εξηγεί τις θέσεις του.
4. **Χρήση ανοικτών ερωτήσεων:** οι κλειστές ερωτήσεις δεν επιλύουν προβλήματα. Οι ανοικτές ερωτήσεις φέρνουν τα προβλήματα στην επιφάνεια. Αυτό επιτρέπει στους διαφωνούντες να εκφραστούν ειλικρινά και ελεύθερα. Επιπλέον, η χρήση ανοικτών ερωτήσεων επιτρέπει στον διαμεσολαβητή να επιμένει να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις για όσα δεν γνωρίζει ή δεν κατανοεί.
5. **Θετική αναπλαισίωση:** θέτει πάντα την κατάσταση σε ένα πιο θετικό πλαίσιο. Για παράδειγμα: «Το γεγονός ότι ήρθατε και οι δύο εθελοντικά σε αυτή τη συνάντηση σημαίνει ότι θέλετε να βρείτε μια λύση».
6. **Σύνοψη:** θα πρέπει να διασφαλίζει ότι τα μέρη εξέφρασαν όσα επιθυμούσαν συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων του.
7. **Κατάλληλη γλώσσα του σώματος:** Ο διαμεσολαβητής με τη στάση του σώματος του/της να δείχνει προθυμία να βοηθήσει και να δείχνει ηρεμία.
8. **Διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων:** Είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται και τα δύο μέρη να προτείνουν κάποιες εναλλακτικές λύσεις.
9. Τέλος είναι σημαντικό να είναι σε θέση να επιλέξουν από κοινού, μέσω άλλων, μια εναλλακτική λύση που είναι εξίσου ικανοποιητική και επωφελής και για τα δύο μέρη (Αρτινοπούλου, 2010).

3.8 Οφέλη της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η σχολική διαμεσολάβηση αντιμετωπίζεται θετικά, όπου έχει αξιοποιηθεί. Σε έρευνα που διενεργήθηκε (Ibarolla - Garcia & Redin, 2013) σε περίπου, 100 άτομα, εκ των οποίων, η πλειοψηφία (50 άτομα) ήταν εκπαιδευτικοί, οι 33 διαμεσολαβητές (είτε εκπαιδευτικοί, είτε μαθητές που είχαν λάβει συγκεκριμένη εκπαίδευση) και 23 μαθητές, Β΄ βάρθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας μεταξύ 13-18 ετών προέκυψαν τα εξής:

- Οι μαθητές βελτιώθηκαν σημαντικά στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ενσυναίσθηση.
- Οι μεσολαβητές (peer mediators) εξοικειώθηκαν με την εύρεση τρόπων επίλυσης της διαφωνίας.
- Οι μεσολαβητές μαθητές ασκούν θετικότερη επιρροή στα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς,

τα παιδιά που βρίσκονται σε σύγκρουση, με την υποστήριξη ενός συνομηλίκου, συνειδητοποιούν περισσότερο τις αρνητικές προεκτάσεις της συμπεριφοράς.

- Μετά τη διαμεσολάβηση, οι μαθητές ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητες, αποκτώντας νέους φίλους.

Τα οφέλη της διαμεσολάβησης αναδείχτηκαν και σε μια μεγάλη έρευνα σε μαθητές, που διεξήχθη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σμύρνης (Turnuklu et al., 2009). Το δείγμα αποτελούνταν από 830 μαθητές, οι οποίοι είχαν εμπλακεί σε διαφορές λεκτικών ή σωματικών συγκρούσεων ή σε προβλήματα επικοινωνίας. Από τις συνεδρίες διαμεσολάβησης που διενεργήθηκαν, προέκυψε ότι η διαμεσολάβηση βελτίωσε τις σχέσεις των μαθητών που βρίσκονταν σε διαφορά.

Στις θετικές επιδράσεις της διαμεσολάβησης, αξιολογήθηκε ο παράγοντας «φύλο». Δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και τα κορίτσια υπερέχουν κατά τι στην επίλυση διαφορών, σε σύγκριση με τ' αγόρια. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να ειπωθεί ότι, παρά την ισότητα στα δύο φύλα, εξακολουθούν να εφαρμόζονται παραδοσιακές πρακτικές ανατροφής των παιδιών. Συνήθως, τα αγόρια μεγαλώνουν, με τρόπο, ώστε, αν χρειαστεί, να επιλύσουν τις διαφορές, με τη χρήση σωματικής ρώμης. Σε κάποιες “παραδοσιακές” οικογένειες, η παρενόχληση των αγοριών από άλλους μαθητές δεν είναι εύκολα αποδεκτή. Ακόμα και, αν το παιδί αναφέρει στο περιβάλλον περιστατικά βίας, ενδέχεται ν' αντιμετωπιστεί με θυμηδία και να του επισημανθεί ότι ως “άντρας” θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ν' ανταπαντά (με βία) στην παρενόχληση. Γι' αυτό και είναι χρήσιμη η επιμόρφωση των οικογενειών, οι οποίες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι το παιδί όταν υφίσταται παρενόχληση, χρειάζεται να υποστηρίζεται και όχι να προκαλούνται “ενοχικά συναισθήματα” ότι δεν είναι αρκετά ικανό.

Μετά την πανδημία COVID-19, αξιοποιήθηκε η εξ' αποστάσεως μάθηση, αλλά και η ψηφιακή διαμεσολάβηση (Leon - Nabal et al., 2021). Η έρευνα επικεντρώθηκε σε σχολεία α) βάρθμιας εκπαίδευσης, χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και διήρκεσε πέντε (5), περίπου, μήνες. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας αναδύθηκε η ανάγκη για ψηφιακή υποστήριξη οικογενειών, των οποίων το περιβάλλον θεωρούνταν επισφαλές. Επισφαλές περιβάλλον θεωρούνταν εκείνο στο οποίο μπορούσαν να εκδηλωθούν συγκρούσεις, μεταξύ των γονιών ή πιθανότητα άσκησης βίας στα παιδιά (λεκτική, σωματική ή σεξουαλική βία). Καταγράφηκε ότι η ψηφιακή διαμεσολάβηση μετασχημάτισε τους τρόπους επίλυσης διαφορών στις σχολικές κοινότητες. Ενώ, δηλαδή, η πρακτική που ακολουθούνταν για την επίλυση ζητημάτων είχε τιμωρητικό χαρακτήρα ή χρησιμοποιούνταν έντυπα, οι οποίες

περιείχαν αυστηρές συστάσεις στις οικογένειες, τα ψηφιακά μέσα φαίνεται ότι έδωσαν τη δυνατότητα, σε εποικοδομητική επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και οικογένειες μαθητών. Και οι δύο πλευρές προσπάθησαν να κατανοήσουν η μία την άλλη, ενώ οι τεχνολογίες επέδρασαν, θετικά, στην εξωτερίκευση συναισθήματος, αλλά και στην εύρεση λύσεων, χωρίς να υπάρχει επικριτική διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η ψηφιακή επικοινωνία ή η κοινωνική δικτύωση έχει ακόμα θετικά αποτελέσματα, όταν υπάρχει επικοινωνία των γονιών, με φροντιστές άλλων μαθητών. Η ευρεία ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, ενισχύει τη δημοκρατικότητα και την ενεργοποίηση για λήψη αποφάσεων (Αρτινοπούλου, 2010).

Η διαμεσολάβηση, όταν ασκείται από “ομότιμους” (peer mediators), έχει οφέλη και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη μαθητών, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με μαθησιακά προβλήματα (Gillies & Ashman, 2000). Η διαμεσολάβηση είναι ομαδοσυνεργατική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, είναι τρόπος εκπαίδευσης, σε πολιτικές δραστηριότητες και στην έννομη διεκδίκηση δικαιωμάτων. Στους κόλπους των μαθητών, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία, είναι πιθανό να βρεθούν αντιμέτωπα με το φάσμα της υποτίμησης ή του κοινωνικού ρατσισμού, καταστάσεις οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε ένταση ή και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος. Η διαμεσολάβηση, ειδικά, όταν διεξάγεται από συμμαθητή (υπάρχει πρόβλεψη ωρών εκπαίδευσης, οι οποίες υπολογίζονται, γύρω στις 20 ώρες), προκαλεί οικειότητα, τα παιδιά εμπιστεύονται, ευκολότερα τους συμμαθητές. Επίσης, ο μαθητής ενθαρρύνεται να διατυπώσει με παρρησία την άποψή του, κατάσταση η οποία τον βοηθά όχι μόνο στην επίλυση της διαφοράς, αλλά και στη διατύπωση σκέψεων, μπροστά σε κοινό.

Γενικά, η διαδικασία της διαμεσολάβησης φαίνεται ότι ενισχύει γνωστικές δεξιότητες, όπως την αναγνωστική ικανότητα. Επειδή συντάσσεται κείμενο, το οποίο καλούνται οι εμπλεκόμενοι ν’ αναγνώσουν και αφορά δικά τους βιώματα, η ανάγνωση καθίσταται ευχερής.

3.9 Δυσχέριες στην εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Σε έρευνα, σχετικά με την εφαρμογή της διαμεσολάβησης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προέκυψαν υποκειμενικά και αντικειμενικά εμπόδια (Kuzmic & Vodopivec, 2019).

Υποκειμενικά εμπόδια για την επίτευξη της διαμεσολάβησης είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του διαμεσολαβητή, η απροθυμία των αντιμαχόμενων πλευρών να επιλύσουν τη διαφορά, η συναισθηματική ωρίμανση του διαμεσολαβητή (κατά πόσον, δηλ. είναι ο διαμεσολαβητής έτοιμος να ακούσει), χωρίς προκατάληψη και προσωπική προτίμηση σε μια από τις δύο πλευρές.

Αντικειμενικές δυσκολίες θεωρούνται: η ελλιπής κατάρτιση του διαμεσολαβητή, ο μη καθορισμός προγραμματισμένων συνεδρίων διαμεσολάβησης, χωρικά ζητήματα (όπως έλλειψη ειδικού δωματίου, το οποίο θα χρησιμοποιείται για τη διαμεσολάβηση), απουσία θεσμικής υποστήριξης σ' αυτού του είδους επίλυσης διαφοράς. Η εκπαίδευση πάνω στη διαμεσολάβηση φαίνεται ότι δεν είναι "αρκετή". Σε παρατήρηση συνεδρίων διαμεσολάβησης σε σχολείο δημοτικού, στο οποίο οι εμπλεκόμενοι ήταν, κυρίως, αγόρια ηλικίας 8-11 ετών, οι διαμεσολαβητές, είτε μαθητές, είτε εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ήταν επικριτικοί, ενώ, υποσυνείδητα, εκστόμιζαν απειλές τιμωρίας. Ο παραδοσιακός τρόπος επίλυσης των διαφορών δεν εγκαταλείπονταν, κατά τη διαμεσολάβηση. Η συγκεκριμένη διαδικασία κάποιες φορές θύμιζε περισσότερο συνάντηση του εκπαιδευτικού με τους εμπλεκόμενους μαθητές, προκειμένου να προβεί σε συστάσεις, παρά εργώδη προσπάθεια για κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων (Bickmore, 2001).

3.10 Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης στην Ελλάδα

Προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων και ειρηνικής διευθέτησης αρχίζουν να εφαρμόζονται σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Η Γερμανική Σχολή στην Αθήνα και το 2ο Γυμνάσιο στον Ασπρόπυργο ήταν τα πρώτα που εφάρμοσαν τέτοια προγράμματα. Το 2009, ένα νέο πρόγραμμα ξεκίνησε στο Ιωνίδειο Σχολείο στον Πειραιά.

Η Γερμανική Σχολή Αθηνών εφάρμοσε αυτό το πρόγραμμα στο πλαίσιο του προγράμματος επίλυσης συγκρούσεων. Στόχος του ήταν να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ τους. Η δομή του προγράμματος εφαρμόστηκε σε ολόκληρο το σχολείο, με ενημέρωση και κατάρτιση όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς .

Το 2^ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου εφαρμόζει το πρόγραμμα "Διαμεσολαβητής συνομηλίκων" από το 2006, στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας Comenius "Σχολεία χωρίς βία" .Εφαρμόζεται στο πλαίσιο του προγράμματος "Αγωγή Υγείας". Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος παραμένουν θεαματικά.

Το πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης στο Ιωνίδειο σχολείο εφαρμόστηκε για δύο σχολικά έτη (2008-2010) ,επίσης, με καλά αποτελέσματα. Οι πρωτοβουλίες περιλάμβαναν την προσθήκη σχολικών κανόνων και κανονισμών και τη δημιουργία νέων σχολείων από πραγματικά κινητοποιημένους μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές ήταν σε θέση να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με μαθητές από άλλα σχολεία και έγραψαν άρθρα που ενθάρρυναν τα σχολεία αυτά να εφαρμόσουν τέτοια προγράμματα (Αρτινοπούλου, 2010).

4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα, κάθε περιεχομένου, μέσα από την αυστηρή δομή των κοινωνικών και φυσικών επιστημών, κάνει χρήση της εμπειρίας και της λογικής προκειμένου να καταλήξει σε ορισμένους νόμους που έχουν καθολική ισχύ και διέπουν την συμπεριφορά των ατόμων. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική έρευνα συντελεί στην ανάπτυξη μιας δυνατής βάσης γνώσεων που θα επιτρέπει την περαιτέρω βελτίωση και ανοδική πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cohen et al, 2008).

Προκειμένου να υπάρξει εμπειρική ανάλυση κατά την προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, χρησιμοποιούνται η ποσοτική ή η ποιοτική ανάλυση. Οι αναλύσεις αυτές περιλαμβάνουν τρία βασικά μέσα συλλογής δεδομένων, την παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και την συνέντευξη (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι ποσοτικές αναλύσεις αξιοποιούνται περισσότερο όταν πρόκειται να διεξαχθούν μεγάλες ή μεσαίες έρευνες, οι οποίες εξαιτίας των αυστηρά δομημένων εργαλείων που χρησιμοποιούν, επιτρέπουν την αντικειμενικότερη ανάλυση της πραγματικότητας καθώς και της εκτενέστερης στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων (Robson, 2002).

Για την διερεύνησή του θέματός μας κρίνεται καταλληλότερος ένας σχεδιασμός, ο οποίος βασίζεται στην ποσοτική ερευνητική μέθοδο, καθώς συντελεί στον εγκυρότερο και αυστηρότερο έλεγχο των θεωρητικών υποθέσεων, ενώ παράλληλα ο ερευνητής μπορεί να αποστασιοποιηθεί και να επιτύχει πιο αντικειμενικές διαπιστώσεις (Παρασκευόπουλος, 1993). Από την εφαρμογή της επιτυγχάνεται μεγαλύτερη προσέγγιση πληθυσμού, τυποποίηση των συλλεγόμενων δεδομένων καθώς και στατιστική ανάλυση των στοιχείων (Κορρές, 2011).

4.2 Συλλογή δεδομένων

Η παρούσα έρευνα είναι μία πρωτογενής ποσοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη με τη χρήση ενός δομημένου ψηφιακού ερωτηματολογίου, κατασκευασμένου ειδικά για την εξυπηρέτηση των σκοπών της. Ως οδηγός για την ανάπτυξή του χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία της έρευνας με τίτλο «Σχολική Διαμεσολάβηση. Η εναλλακτική μέθοδος ειρηνικής επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων στον χώρο της εκπαίδευσης». Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά, χρησιμοποιώντας το ελεύθερης πρόσβασης εργαλείο κατασκευής φορμών Google Docs. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε, επίσης, ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) των συμμετεχόντων και σε ανάρτησή του σε εκπαιδευτικά blogs. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν αυτόματα σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων.

Τα στοιχεία συλλογής δύνανται να ποσοτικοποιηθούν, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, με στατιστικές μεθόδους, που μπορεί να είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα. Λόγω απουσίας ανάλογου εργαλείου, όσο διαφάνηκε από τη βιβλιογραφική μας έρευνα, χρειάστηκε να κατασκευαστεί, εφαρμόζοντας κατά το δυνατόν όλες τις διαδικασίες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (θα περιγραφούν αναλυτικά παρακάτω), ώστε το περιεχόμενό του να ανταποκριθεί ακριβέστερα στους στόχους της έρευνάς μας. Περιλαμβάνει επί το πλείστον ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς έτσι είναι ευκολότερο να γίνει καταγραφή περισσότερων απόψεων. Το ερωτηματολόγιο, ως βασικό μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων κυρίως στις έρευνες κοινωνικών επιστημών (Βάμβουκας, 2007) με την ανωνυμία των απαντήσεων που διασφαλίζει, θα συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων (Βάμβουκας, 1991) και θα αποτυπώσει όσο το δυνατόν ακριβέστερα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και τις συνέπειές της καθώς το ρόλο της Σχολικής Διαμεσολάβησης στην αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η δειγματοληψία με μη πιθανά δείγματα, η οποία αναφέρεται σε διαδικασία κατά την οποία υποκειμενικοί παράγοντες διαφορετικοί από την τυχαιότητα υπεισέρχονται στην επιλογή του δείγματος (ευκολία, προσβασιμότητα, οικονομία), με αποτέλεσμα να μην έχουν όλα τα στοιχεία του πληθυσμού την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν στο δείγμα (Γρούζης, 2018). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα που ήταν διαθέσιμα και εύκολα προσεγγίσιμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με κριτήριο την εκπαιδευτική ιδιότητα τους και με την προϋπόθεση ότι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και διαθέτουν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την παραλαβή του ερωτηματολογίου.

4.3 Χρονοδιάγραμμα

Η έρευνα ξεκίνησε την 01/06/2023 με τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών για έλεγχο και ανατροφοδότηση, σχετικά με τη σαφήνεια των ερωτήσεων και την ποιότητα των ερωτημάτων που συμπεριλαμβάνει, ως προς το κατά πόσο εξυπηρετούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έδωσε παρατηρήσεις από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την σαφήνεια ερωτήσεων που μπορεί να δημιουργούσαν σύγχυση ως προς το νόημα, την αποφυγή ευαίσθητων ερωτήσεων, που θα δημιουργούσαν την εντύπωση στον ερωτώμενο ότι η συμμετοχή του στην έρευνα μπορεί να εμπεριέχει τον κίνδυνο ζημιάς.

Αφού έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά ηλεκτρονικά. Η αποστολή των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες ξεκίνησε στις 15/06/2023. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μέχρι τις 09/07/2023, όπου και ξεκίνησε η κωδικοποίηση των δεδομένων και η καταγραφή τους σε φύλλα εργασίας Excel, για την παραγωγή πινάκων με συγκεντρωτικά στοιχεία από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων. Τέλος, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού ανοικτού κώδικα JASP (Version 0.16.4) [Computer software].

4.4 Δείγμα

Το δείγμα της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσαν 290 άτομα (N=290). Οι συμμετέχοντες παρέλαβαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, γεγονός που οδηγεί σε συμπέρασμα ότι είναι όλοι τους χρήστες του Διαδικτύου και κατέχουν έστω βασικές γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ).

4.5 Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη:

Εισαγωγικό σημείωμα όπου αναφέρεται η αιτία διεξαγωγής και ο σκοπός της έρευνας συνοπτικά. Τονίζεται τόσο η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, όσο και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων.

Ενότητα Α - Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον: αποτελείται από πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου όλες υποχρεωτικές οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το θέμα της έρευνας. Συγκεκριμένα σχετίζονται με:

1. Ποια / ποιες μορφές σχολικής βίας έχουν παρατηρήσει κατά τα έτη της υπηρεσίας τους στα σχολεία. (υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μια ή περισσότερων απαντήσεων);
2. Πόσο συχνά αντιμετωπίζουν περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι παράγοντες όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, το οικογενειακό, κοινωνικό-πολιτισμικό, σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης και τέλος τα ΜΜΕ επηρεάζουν την εκδήλωση περιστατικών της σχολικής βίας και εκφοβισμού;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι οι συνέπειες του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών; και

5. Πόσο συχνά για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας επιλέγονται τρόποι παρέμβασης όπως η σωματική τιμωρία , η παραπομπή θύτη στο Διευθυντή, διάλογος με θύμα και θύτη , συνεργασία με γονείς και με σχολικό σύμβουλο, με ειδικούς , με σχολική διαμεσολάβηση;

Ενότητα Β - Αποτελεσματικότητα σχολείου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων
Σχολική Διαμεσολάβηση: αποτελείται από τρεις ερωτήσεις διχοτομικές, από τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όλες υποχρεωτικές, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το θέμα της έρευνας. Συγκεκριμένα σχετίζονται με:

1. Αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και
2. Αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση;
3. Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν στον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων και συγκεκριμένα:
 - ο Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών.
 - ο Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει τη διαχείριση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
 - ο Υπάρχει κουλτούρα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.
 - ο Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των ψυχοκοινωνικών θεμάτων που απασχολούν.
 - ο Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές.
 - ο Οι τιμωρίες και οι ποινές στιγματίζουν και απομονώνουν τους μαθητές.
 - ο Στο σχολείο διοργανώνονται συχνά ενημερώσεις και συμμετοχικές συζητήσεις σε θέματα βίας και παραβατικότητας.
4. Στην συνέχεια ζητείται ο βαθμός συμφωνίας στα ερωτήματα:
 - ο 4α. Οι μέθοδοι ειρηνικής επίλυσης των διαφορών στο σχολείο είναι χρήσιμο να ενταχθούν στο σχολείο ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων.
 - ο 4β. Η αποφυγή τιμωριών και κυρώσεων βοηθά στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο μεταξύ μαθητών.
 - ο 4γ. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση περιστατικού βίας στο σχολείο.

5. Η ενότητα αυτή, τέλος, κλείνει με την ερώτηση «Εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο σας;» και η οποία ήταν καθοριστική για την πορεία του ερωτηματολογίου, επειδή διέφερε ανάλογα με την απάντηση.

- ο Η πρώτη εκδοχή αφορά τους συμμετέχοντες που απαντούν θετικά ότι εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο τους, οπότε το ερωτηματολόγιο συνεχίζεται με την ενότητα Γ -Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης.
- ο Η δεύτερη εκδοχή αφορά τους συμμετέχοντες που απαντούν ότι δεν εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο τους, οπότε συνεχίζουν με την Ενότητα Δ-Δημογραφικά στοιχεία, χωρίς να απαντήσουν στην ενότητα Γ. - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Ενότητα Γ - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης: η οποία αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου όλες υποχρεωτικές και οι οποίες ζητούν από τους ερωτώμενους - όσοι απαντούν θετικά ότι εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο τους- να απαντήσουν «σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι ισχύουν ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης (ΣΔ) ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο» και συγκεκριμένα, σε ποιο βαθμό:

- ο Η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο στην επίλυση συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο.
- ο Η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο στην πρόληψη συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο.
- ο Βελτιώνει το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (σεβασμός, συνεργασία, διάλογος).
- ο Επιλύει αποτελεσματικά τις διαφορές μεταξύ μαθητών.
- ο Καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση.
- ο Βοηθά στη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών από την έναρξη της εφαρμογής της διαμεσολάβησης.
- ο Τείνει στη δημιουργία ασφαλούς σχολικού κλίματος με ισχυρές σχέσεις μεταξύ μαθητών.
- ο Το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί με την καθιέρωση της σχολικής διαμεσολάβησης.

Ενότητα Δ - Δημογραφικά Στοιχεία: πρόκειται για πέντε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα

χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Ο σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι η συλλογή στοιχείων των συμμετεχόντων σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την βαθμίδα εκπαίδευσης, την εργασιακή κατάσταση και τα έτη υπηρεσίας ως παράγοντες διαφοροποίησης των παραπάνω συμπεριφορών και χαρακτηριστικών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις είναι στο σύνολό τους υποχρεωτικές.

Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι κλίμακες διάταξης γιατί επιτρέπουν την ακόλουθη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν:

- κλίμακες διχοτομικές για την επιλογή μίας από δύο δυνατές τιμές,
- κλίμακες απλής επιλογής για την επιλογή μίας απάντησης από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων,
- κλίμακες πολλαπλής επιλογής, δηλαδή επιλογής μίας ή και περισσότερων απαντήσεων από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων,
- κλίμακες Likert, όπου ο ερωτώμενος κλήθηκε να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας με μία διατυπωμένη καταφατική πρόταση, σε μια κλίμακα πέντε τιμών από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ»,
- κλίμακες τύπου Likert πέντε βαθμίδων, από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ», με σκοπό τη μέτρηση των παραγόντων, συνεπειών, αποτελεσματικότητας σχετικά με την σχολική βία και τη διαμεσολάβηση και
- κλίμακες Likert, όπου ο ερωτώμενος κλήθηκε να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας με μία διατυπωμένη καταφατική πρόταση, σε μια κλίμακα πέντε τιμών από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα».

4.6 Ερευνητικές υποθέσεις

Έχοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαμορφώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν όλες τις μορφές σχολικού εκφοβισμού.
2. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό.
3. Οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εκφοβισμού επιλέγουν πλήθος στρατηγικών.
4. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού

εκφοβισμού.

5. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι είναι η «Σχολική διαμεσολάβηση».
6. Οι μέθοδοι ειρηνικής επίλυσης των διαφορών στο σχολείο είναι χρήσιμο να ενταχθούν στο σχολείο ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων.
7. Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι αποτελεσματική στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού στη σχολική κοινότητα.

4.7 Ανάλυση αξιοπιστίας μέσω δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha

Η ανάλυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με σκοπό να διασφαλιστεί η συνέπεια του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση η σωστή διεξαγωγή της έρευνας. Προηγήθηκε της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των συμμετεχόντων, προκειμένου να μετρηθεί και να αναλυθεί το κατά πόσο τα στοιχεία αυτά είναι αξιόπιστα.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής τόσο σε μια υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη κλίμακα εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's alpha που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας. Για να θεωρείται αποδεκτή, η τιμή του Cronbach's alpha πρέπει να είναι $>0,7$. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Litwin, 1995).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της διάστασης C , δηλαδή σχετικά με το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν παράγοντες όπως :

1. τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1),
2. το οικογενειακό (C2),
3. κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3),
4. σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4),
5. εκπαιδευτικό σύστημα (C5),
6. η έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6) και τέλος
7. τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7) την εκδήλωση περιστατικών της σχολικής βίας και εκφοβισμού, παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες 4.1 και 4.2.

Από τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι επιμέρους δείκτες για τις μεταβλητές C1(0,867), C2(0,836), C3(0,830), C4(0,833), C5(0,835), C6(0,832), C7(0,841), όσο και ο γενικός δείκτης υπερβαίνουν την τιμή 0,7, γεγονός που συνηγορεί στη χρήση των δεδομένων της έρευνας για ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων, δεδομένου ότι η συλλογή έγινε με ένα ερωτηματολόγιο που από την ανάλυση αποδείχτηκε αξιόπιστο.

Σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα ο δείκτης αυτός της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου είναι (0,853).

Πίνακας 4.1: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής C

Estimate	Cronbach's α	mean	sd
Point estimate	0.853	28.874	5.207
95% CI lower bound	0.825	28.275	4.815
95% CI upper bound	0.877	29.473	5.669

Πίνακας 4.2: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών C1, C2, ..., C7

Item	If item dropped		
	Cronbach's α	mean	sd
C1	0.867	3.497	0.964
C2	0.836	4.152	0.826
C3	0.830	3.893	0.844
C4	0.833	3.259	1.065
C5	0.835	2.897	1.030
C6	0.832	3.483	1.056
C7	0.841	4.086	0.905
C_mean	0.803	3.609	0.655

Την ίδια συνοχή και αξιοπιστία διαπιστώνουμε στα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της διάστασης H {ο δείκτης αυτός της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου είναι (0,800)}, δηλαδή, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων και συγκεκριμένα:

1. Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών (H1) δείκτης α (0,745).
2. Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει τη διαχείριση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (H2) δείκτης α (0,726).
3. Υπάρχει κουλτούρα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών (H3) δείκτης α (0,739).
4. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των ψυχοκοινωνικών θεμάτων που απασχολούν (H4) δείκτης α (0,737).
5. Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές (H5), δείκτης α (0,839).

6. Οι τιμωρίες και οι ποινές στιγματίζουν και απομονώνουν τους μαθητές. (H6) δείκτης α (0,807).
7. Στο σχολείο διοργανώνονται συχνά ενημερώσεις και συμμετοχικές συζητήσεις σε θέματα βίας και παραβατικότητας. (H7) δείκτης α (0,800). Από τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι επιμέρους δείκτες για τις μεταβλητές H1 ,H2, ..., H7, όσο και ο γενικός δείκτης υπερβαίνουν την τιμή 0,7. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους παρακάτω Πίνακες 4.3 και 4.4.

Πίνακας 4.3: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής H

Frequentist Scale Reliability Statistics			
Estimate	Cronbach's α	mean	sd
Point estimate	0.800	22.362	4.884
95% CI lower bound	0.763	21.800	4.517
95% CI upper bound	0.833	22.924	5.318

Πίνακας 4.4: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών H1, H2, ..., H7

Item	If item dropped		
	Cronbach's α	mean	sd
H1	0.745	3.721	0.946
H2	0.726	3.517	1.033
H3	0.739	3.303	1.004
H4	0.737	3.052	1.059
H5	0.839	2.748	1.027
H6	0.807	3.169	1.095
H7	0.800	2.852	1.073

Πολύ υψηλό βαθμό συνοχής και αξιοπιστίας διαπιστώνουμε στα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της διάστασης M ξο δείκτης αυτός της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου είναι (0,943)}, δηλαδή, σχετικά με την Εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης Ειδικότερα ότι:

1. Η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο στην επίλυση συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο (M1) δείκτης α (0,935).
2. Η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο στην πρόληψη συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο ο(M2) δείκτης α (0,937).
3. Βελτιώνει το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (σεβασμός, συνεργασία, διάλογος) (0,931).
4. Επιλύει αποτελεσματικά τις διαφορές μεταξύ μαθητών (M3) δείκτης α (0,936).

5. Καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση (M4) δείκτης α (0,933).
6. Βοηθά στη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών από την έναρξη της εφαρμογής της διαμεσολάβησης (M5) δείκτης α (0,935).
7. Τείνει στη δημιουργία ασφαλούς σχολικού κλίματος με ισχυρές σχέσεις μεταξύ μαθητών (M6) δείκτης α (0,936).
8. Το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί με την καθιέρωση της σχολικής διαμεσολάβησης (M7) δείκτης α (0,938). Από τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι επιμέρους δείκτες για τις μεταβλητές M1 M2, ..., M8, όσο και ο γενικός δείκτης υπερβαίνουν κατά πολύ την τιμή 0,7. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους παρακάτω Πίνακες 4.5 και 4.6.

Πίνακας 4.5: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής M

Estimate	Cronbach's α	mean	sd
Point estimate	0.943	12.421	16.307
95% CI lower bound	0.932	10.544	15.079
95% CI upper bound	0.952	14.298	17.754

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.

Πίνακας 4.6: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών M1, M2, ..., M7

Item	If item dropped		
	Cronbach's α	mean	sd
M1	0.935	4.193	0.726
M2	0.937	4.248	0.722
M3	0.931	4.257	0.712
M4	0.936	3.908	0.752
M5	0.933	4.193	0.726
M6	0.935	4.009	0.726
M7	0.936	4.083	0.722
M8	0.938	4.156	0.669

Το ίδιο όμως δε συμβαίνει για τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της διάστασης E, σχετικά με: «Πόσο συχνά για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας επιλέγονται τρόποι παρέμβασης» όπως:

- η σωματική τιμωρία (E1)
- η παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2)
- διάλογος με θύμα και θύτη (E3)
- συνεργασία με γονείς (E4)

- συνεργασία με σχολικό σύμβουλο (E5)
- συνεργασία με ειδικούς (E6)

με σχολική διαμεσολάβηση (E7), όπως παρατίθενται στους παρακάτω Πίνακες 4.7 και 4.8. Από τις τιμές του δείκτη α γίνεται αντιληπτό ότι ο γενικός δείκτης είναι μικρότερος από την τιμή 0,7. Επιχειρήθηκε η εξαγωγή της μεταβλητής E2 για την βελτίωση της τιμής του Cronbach's alpha και διαπιστώνουμε ότι υπάρχει διόρθωση στον δείκτη αξιοπιστίας με τιμή οριακά μεγαλύτερη του ορίου (0,7) και συγκεκριμένα (0,710) (Πίνακες 4.9 και 4.10).

Πίνακας 4.7: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής E

Estimate	Cronbach's α	mean	sd
Point estimate	0.617	21.076	4.114
95% CI lower bound	0.548	20.602	3.805
95% CI upper bound	0.677	21.549	4.480

Note. The following item correlated negatively with the scale: E1.

Πίνακας 4.8: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών E1, E2, ..., E7

Item	If item dropped		
	Cronbach's α	mean	sd
E1	0.677	1.207	0.643
E2	0.710	3.390	1.330
E3	0.574	3.828	1.025
E4	0.496	3.728	0.951
E5	0.487	3.045	1.063
E6	0.529	2.872	1.191
E7	0.501	3.007	1.138

Πίνακας 4.9: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha μεταβλητής χωρίς τη μεταβλητή E2

Estimate	Cronbach's α	mean	sd
Point estimate	0.710	17.686	3.900
95% CI lower bound	0.662	17.237	3.607
95% CI upper bound	0.753	18.135	4.247

Πίνακας 4.10: Πίνακας δείκτη Cronbach's alpha επιμέρους μεταβλητών E1, E3, ..., E7

Item	If item dropped		
	Cronbach's α	mean	sd
E1	0.786	1.207	0.643
E3	0.682	3.828	1.025
E4	0.617	3.728	0.951
E5	0.634	3.045	1.063
E6	0.627	2.872	1.191
E7	0.616	3.007	1.138

4.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων - Ευρήματα

4.8.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

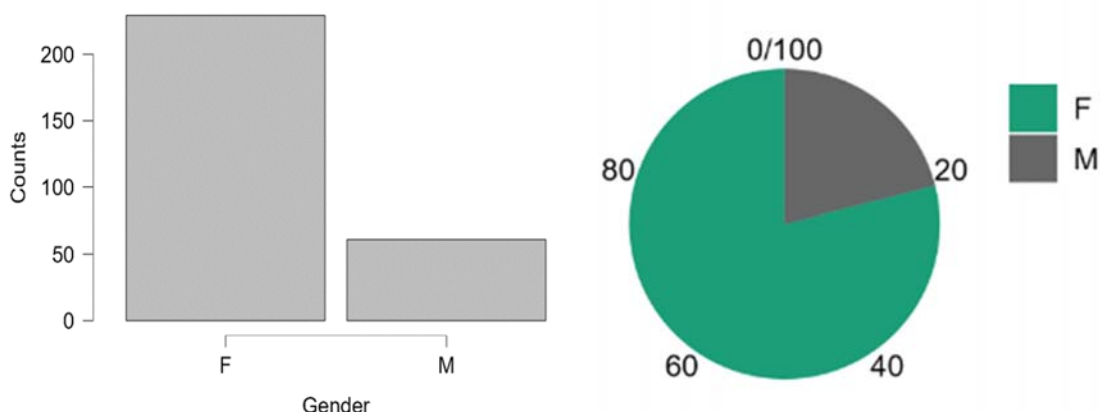
Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού. Ο σκοπός αυτής της ενότητας είναι η αποσαφήνιση των βασικότερων χαρακτηριστικών των ατόμων του δείγματος και με αυτόν τον τρόπο η δημιουργία μίας ολοκληρωμένης εικόνας για αυτά.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των πινάκων συχνοτήτων αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου ως προς τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, εργασιακή κατάσταση και έτη υπηρεσίας.

Το δείγμα της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσαν 290 άτομα (N=290). Ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα: **Φύλο:** όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.11 και το Σχήμα 4.1 που ακολουθούν, έχουμε 290 έγκυρες απαντήσεις και καμιά ελλείπουσα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα ανήκει στο γυναικείο φύλο. Συγκεκριμένα, μεταξύ των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα οι 229 είναι γυναίκες, αριθμός που αντιστοιχεί στο ποσοστό 78,96%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ήταν 21,03% ,δηλαδή 61 άνδρες.

Πίνακας 4.11: Πίνακας συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή φύλο)

Descriptive Statistics ▼		Frequencies for Gender				
	Gender	Gender	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	F	229	78.966	78.966	78.966
Missing	0	M	61	21.034	21.034	100.000
Mode		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		



Σχήμα 4.1: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή φύλο)

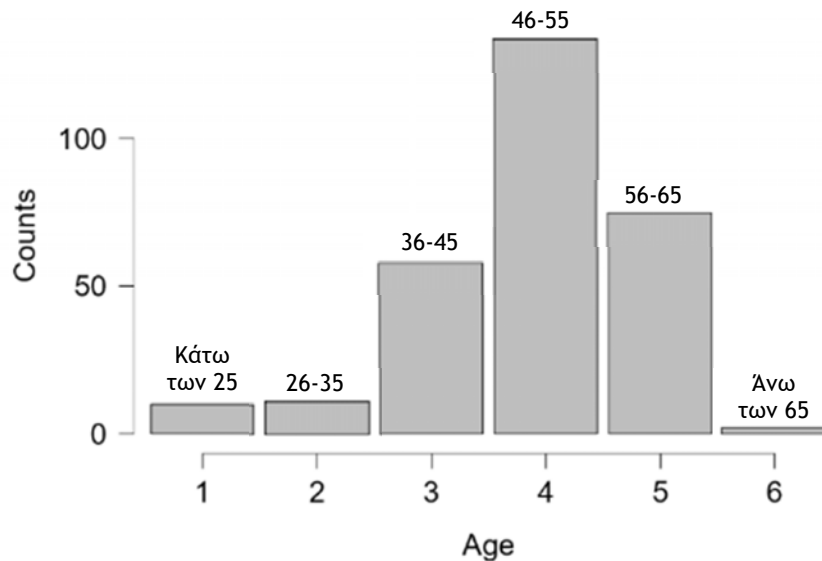
Ηλικία: όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.12 και το Σχήμα 4.2 που ακολουθούν, έχουμε

290 έγκυρες απαντήσεις και καμιά ελλείπουσα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα ανήκει στο ηλικιακή ομάδα 46-55ετών (4), 134 άτομα, αριθμός που αντιστοιχεί στο ποσοστό 46,2%. Μεταξύ των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα, 75 ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 56-65 ετών (5), 58 άτομα ανήκει στο ηλικιακή ομάδα 36-45 (3), 21 άτομα είναι κάτω των 25 έως 35 ετών και μόλις 2 άνω των 65.

Πίνακας 4.12: Πίνακας συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή ηλικία)

Descriptive Statistics ▼		Frequencies for Age ▼				
	Age	Age	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	1	10	3.448	3.448	3.448
Missing	0	2	11	3.793	3.793	7.241
Mode	4.000	3	58	20.000	20.000	27.241
		4	134	46.207	46.207	73.448
		5	75	25.862	25.862	99.310
		6	2	0.690	0.690	100.000
		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		

45, (4) → 46-55, (4) → 56-65, (5) → άνω των 65



Σχήμα 4.2: Διάγραμμα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή ηλικία)

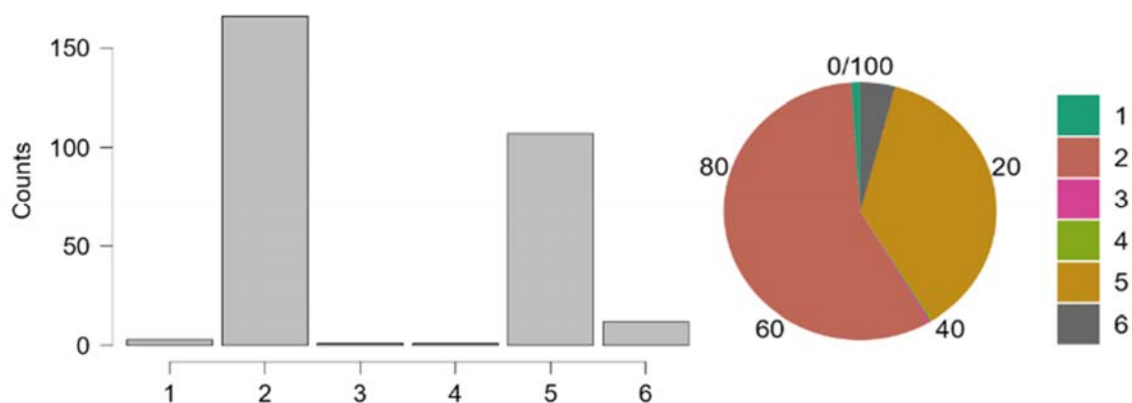
Βαθμίδα εκπαίδευσης: Όπως προκύπτει τον Πίνακα 4.13 και το Σχήμα 4.3 που ακολουθούν, έχουμε 290 έγκυρες απαντήσεις και καμιά ελλείπουσα, ενώ η επικρατέστερη με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (57,2%) είναι απόφοιτοι ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 107 άτομα (το 37% των ερωτώμενων) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 12 άτομα (4,2% των ερωτώμενων) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, 1

άτομο, (ποσοστό 0,3%) είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ και κάτοχος μεταπτυχιακού, 1 ερωτώμενος ποσοστό (0,3%) έχει κάνει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και 2 άτομα είναι φοιτητές ΑΕΙ. Σημειώνεται ότι στον πιο πίνακα 4.13 και στο σχήμα 4.3 όπου:

- Φοιτητής ΑΕΙ =1
- Απόφοιτος ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης = 2
- Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης = 3
- Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ και κάτοχος μεταπτυχιακού =4
- Κάτοχος μεταπτυχιακό τίτλου σπουδών = 5
- Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών = 6

Πίνακας 4.13: Πίνακας συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εκπαίδευση)

Descriptive Statistics		Frequencies for Education				
	Education	Education	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	1	3	1.034	1.034	1.034
Missing	0	2	166	57.241	57.241	58.276
Mode	2.000	3	1	0.345	0.345	58.621
		4	1	0.345	0.345	58.966
		5	107	36.897	36.897	95.862
		6	12	4.138	4.138	100.000
		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		



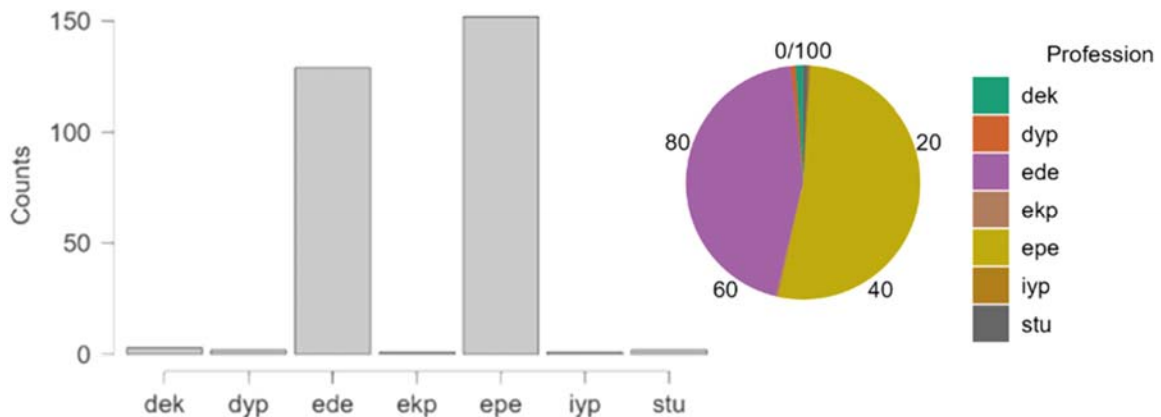
Σχήμα 4.3: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εκπαίδευση)

Εργασιακή κατάσταση: Όπως προκύπτει τον Πίνακα 4.14 και το Σχήμα 4.4 που ακολουθούν, έχουμε 290 έγκυρες απαντήσεις και καμιά ελλείπουσα, ενώ η επικρατέστερη με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (52,4%) είναι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (epe), 129 άτομα, (το 44,5% των ερωτώμενων) είναι εκπαιδευτικοί στην

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ede), 1 άτομο (1,0% των ερωτώμενων) είναι εκπαιδευτικός στο πανεπιστήμιο (ekp), 3 άτομα, (ποσοστό 3%) 2 είναι Διοικητικοί υπάλληλοι στην εκπαίδευση (dek) και 2 άτομα είναι Φοιτητής/ Φοιτήτρια ΑΕΙ (stu).

Πίνακας 4.14: Πίνακας συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εργασιακή κατάσταση)

Descriptive Statistics		Frequencies for Profession ▼				
Profession		Profession	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	dek	3	1.034	1.034	1.034
Mode		dyp	2	0.690	0.690	1.724
Note: Not all values are available for Nominal Text variables		ede	129	44.483	44.483	46.207
		ekp	1	0.345	0.345	46.552
		epe	152	52.414	52.414	98.966
		iyp	1	0.345	0.345	99.310
		stu	2	0.690	0.690	100.000
		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		



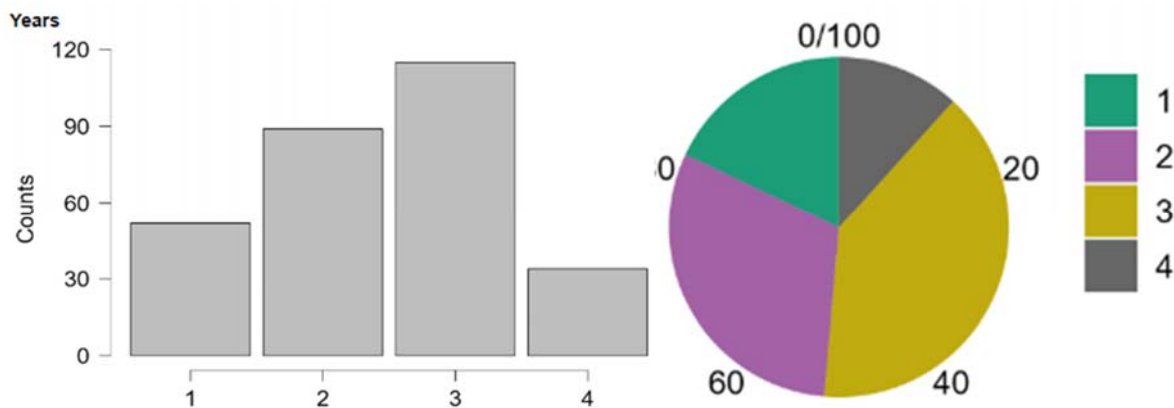
Σχήμα 4.4: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (εργασιακή κατάσταση)

Τέλος, όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων: έχουμε 290 έγκυρες απαντήσεις και καμιά ελλείπουσα, ενώ η επικρατέστερη με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (39,7%), δηλαδή 115 ερωτώμενοι είναι εκπαιδευτικοί με 21 έως 30 έτη υπηρεσίας, 89 άτομα (το 30,7% των ερωτώμενων) έχουν 11 έως 20 έτη υπηρεσίας, 52 άτομα (17,9% των ερωτώμενων) 0 έως 10 έτη υπηρεσίας και 34 άτομα και 11,7%, 31 έως 40 έτη υπηρεσίας (Πίνακας 4.15 και Σχήμα 4.5).

Πίνακας 4.15: Πίνακας συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (μεταβλητή εργασιακή κατάσταση)

Descriptive Statistics		Years	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Years		1	52	17.931	17.931	17.931
Valid	290	2	89	30.690	30.690	48.621
Missing	0	3	115	39.655	39.655	88.276
Mode	3.000	4	34	11.724	11.724	100.000
		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		

(1) → 0-10, (2) → 11-20, (3) → 21-30, (4) → 31-40 έτη υπηρεσίας



Σχήμα 4.5: Διαγράμματα συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (έτη υπηρεσίας)

4.8.2 Ενότητα Α - Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον

Ενότητα Α - Ερώτηση 1: η πρώτη από τις πέντε ερωτήσεις σχετίζεται με το **ποια/ποιες μορφές σχολικής βίας** έχουν παρατηρήσει κατά τα έτη της υπηρεσίας τους οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία. (υπήρχε η δυνατότητα επιλογής μιας ή περισσότερων απαντήσεων).

Συνάγεται ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων ότι η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 90,7%, δηλαδή 263 άτομα, έχουν παρατηρήσει «λεκτική βία» στο σχολείο κατά τα έτη της υπηρεσίας τους, ακολουθεί σε πολύ ψηλό ποσοστό (79%) και 229 άτομα, η «ψυχολογική /συναισθηματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός», έπεται κατά ποσοστό 67,9% (197 ερωτώμενοι) η «σωματική βία», 70 άτομα και ποσοστό 24,1% έχουν παρατηρήσει ως μορφή βίας τον «ηλεκτρονικό εκφοβισμό» και τέλος η «σεξουαλική βία ή παρενόχληση» σε ποσοστό (8,6%).

Επιπλέον, καθώς υπήρχε η δυνατότητα επιλογής μιας ή περισσότερων απαντήσεων σχετικά με το **ποια/ποιες μορφές σχολικής βίας** έχουν παρατηρήσει κατά τα έτη της υπηρεσίας τους οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Συνάγεται ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων η μέση τιμή είναι ίση με 12. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η μέση άποψη των 290 ερωτηθέντων που

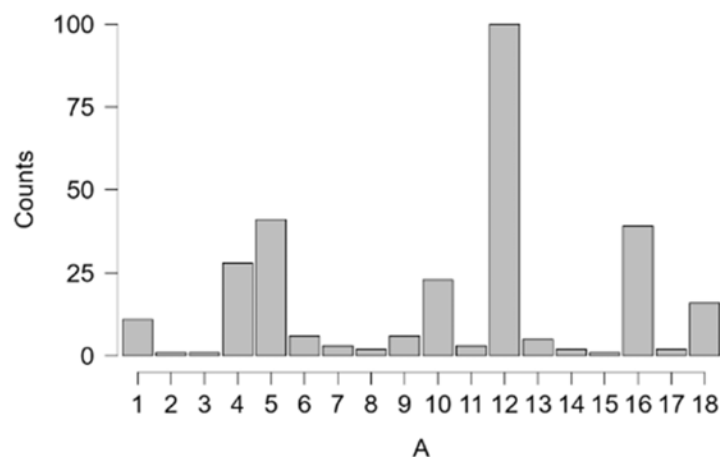
συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ότι έχουν συναντήσει στα σχολεία τους τη βία με τις παρακάτω μορφές, δηλαδή, «Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός» γεγονός που αποτυπώνεται και στα γραφήματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την ενδελεχέστερη παρατήρηση των απαντήσεων, όπου το 34,5% δηλαδή 100 άτομα επέλεξαν αυτές τις μορφές βίας, το 13,5% και 39 άτομα απάντησαν ότι συνάντησαν «Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικό αποκλεισμό, Ηλεκτρονικό εκφοβισμό (16), το 14% και 41 άτομα «Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικό αποκλεισμό (5), 10% και 28 ερωτώμενοι συνάντησαν μόνο «Λεκτική βία», ενώ 5,5% και 16 ερωτώμενοι συνάντησαν όλες τις μορφές βίας «Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική/συναισθηματική βία και κοινωνικό αποκλεισμό, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση, Ηλεκτρονικό εκφοβισμό» (18). Στον Πίνακα 4.16 και στο Σχήμα 4.6, όπου:

- Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός = 1
- Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 2
- Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση = 3
- Λεκτική βία = 4
- Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός = 5
- Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 6
- Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση = 7
- Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 8
- Σωματική βία = 9
- Σωματική βία, Λεκτική βία = 10
- Σωματική βία, Λεκτική βία, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 11
- Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός = 12
- Σωματική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός = 13
- Σωματική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 14

- Σωματική βία, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 15
- Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 16
- Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση = 17
- Σωματική βία, Λεκτική βία, Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός, Σεξουαλική βία ή παρενόχληση, Ηλεκτρονικός εκφοβισμός = 18

Πίνακας 4.16: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης 1 από Ενότητα Α

Descriptive Statistics		Frequencies for A				
	A	A	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	1	11	3.793	3.793	3.793
Missing	0	2	1	0.345	0.345	4.138
Mode	12.000	3	1	0.345	0.345	4.483
Median	12.000	4	28	9.655	9.655	14.138
Mean	10.266	5	41	14.138	14.138	28.276
Std. Deviation	4.626	6	6	2.069	2.069	30.345
Minimum	1.000	7	3	1.034	1.034	31.379
Maximum	18.000	8	2	0.690	0.690	32.069
25th percentile	5.000	9	6	2.069	2.069	34.138
50th percentile	12.000	10	23	7.931	7.931	42.069
75th percentile	12.000	11	3	1.034	1.034	43.103
		12	100	34.483	34.483	77.586
		13	5	1.724	1.724	79.310
		14	2	0.690	0.690	80.000
		15	1	0.345	0.345	80.345
		16	39	13.448	13.448	93.793
		17	2	0.690	0.690	94.483
		18	16	5.517	5.517	100.000
		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		



Σχήμα 4.6: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 1 από Ενότητα Α

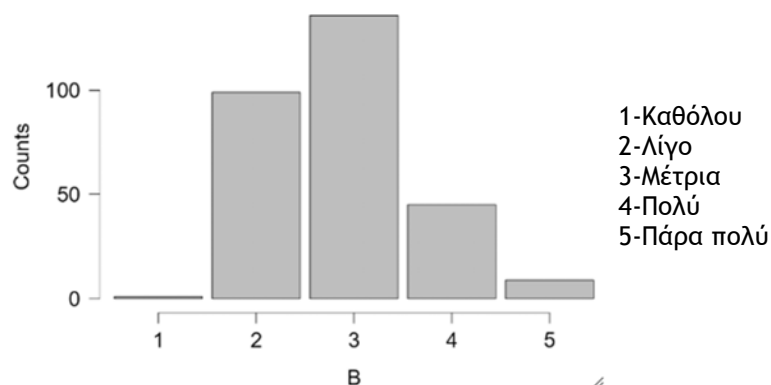
Ενότητα Α - Ερώτηση 2: η δεύτερη ερώτηση αφορά στη συχνότητα των περιστατικών

βίας και εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία κατά τα έτη της υπηρεσίας τους. Οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση κλήθηκαν να δηλώσουν την συχνότητα των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που αντιμετωπίζουν στα σχολεία κατά τα έτη της υπηρεσίας τους, σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ). Τα αποτελέσματα του Πίνακα 4.17, που ακολουθεί μπορούν να ερμηνευθούν ως εξής: Έχουμε 290 έγκυρες τιμές και καμιά ελλείπουσα τιμή, ενώ η μέση τιμή είναι ίση με 2,8. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η μέση άποψη των 290 ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολύ κοντά στην απάντηση «αρκετά», γεγονός που αποτυπώνεται και στα γραφήματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την ενδελεχέστερη παρατήρηση των απαντήσεων, όπου το 46.9%, δηλαδή, 136 άτομα διατύπωσαν βαθμό συχνότητας 3 «Μέτρια», το 34,1% και 99 άτομα «Λίγο», το 15,5% και 45 άτομα «Πολύ» συχνά, 3.1% και 9 ερωτώμενοι «Πάρα πολύ», ενώ δεν υπήρξε ούτε ένας ερωτώμενος που να μην συνάντησε περιστατικό βίας κατά τα έτη της υπηρεσίας του.

Πίνακας 4.17: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης 2 από Ενότητα Α

Descriptive Statistics ▼		Frequencies for B				
	B	B	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	1	1	0.345	0.345	0.345
Missing	0	2	99	34.138	34.138	34.483
Mode	3.000	3	136	46.897	46.897	81.379
Median	3.000	4	45	15.517	15.517	96.897
Mean	2.869	5	9	3.103	3.103	100.000
Std. Deviation	0.787	Missing	0	0.000		
Minimum	1.000	Total	290	100.000		
Maximum	5.000					
25th percentile	2.000					
50th percentile	3.000					
75th percentile	3.000					

1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ



Σχήμα 4.7: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 2 από Ενότητα Α

Ενότητα Α -Ερώτηση 3: στη συνέχεια στην τρίτη ερώτηση της ενότητας Α, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι επηρεάζουν παράγοντες όπως:

1. τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1),
2. το οικογενειακό περιβάλλον (C2),
3. κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3),
4. σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4),
5. εκπαιδευτικό σύστημα (C5),
6. η έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6) και τέλος
7. τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7) την εκδήλωση περιστατικών της σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Παρατηρείται από τον Πίνακα 4.18 ότι το μεγαλύτερο βαθμό επηρεασμού στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχει «το οικογενειακό περιβάλλον», με μέση τιμή 4,15, διάμεσο 4,00 και επικρατούσα τιμή 4,00, η οποία αντιστοιχεί στο βαθμό «πολύ». Ακολουθούν «τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ)» με μέση τιμή 4,1 και το «κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον» με μέση τιμή 3,9, ενώ οι παράγοντες «ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών» και «η έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης» έπονται με μέση τιμή 3,49 και 3,48 αντίστοιχα. Τέλος οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν, ότι τόσο το «σχολικό κλίμα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον», όσο και «το εκπαιδευτικό σύστημα» έχουν το μικρότερο βαθμό επηρεασμού στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού με μέσο όρο απαντήσεων 3,3 και 2,9 αντίστοιχα, με διάμεσο 3,00 και επικρατούσα τιμή 3,00 η οποία αντιστοιχεί στο βαθμό «μέτρια» και για τους δύο αυτούς παράγοντες.

Πίνακας 4.18: Πίνακας περιγραφικών μέτρων ερώτησης 3 από Ενότητα Α

Descriptive Statistics							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Valid	290	290	290	290	290	290	290
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mode ^a	4.000	4.000	4.000	3.000	3.000	4.000	4.000
Median	4.000	4.000	4.000	3.000	3.000	4.000	4.000
Mean	3.497	4.152	3.893	3.259	2.897	3.483	4.086
Std. Deviation	0.964	0.826	0.844	1.065	1.030	1.056	0.905
Minimum	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000
25th percentile	3.000	4.000	3.000	3.000	2.000	3.000	4.000
50th percentile	4.000	4.000	4.000	3.000	3.000	4.000	4.000
75th percentile	4.000	5.000	4.000	4.000	4.000	4.000	5.000

^a More than one mode exists, only the first is reported

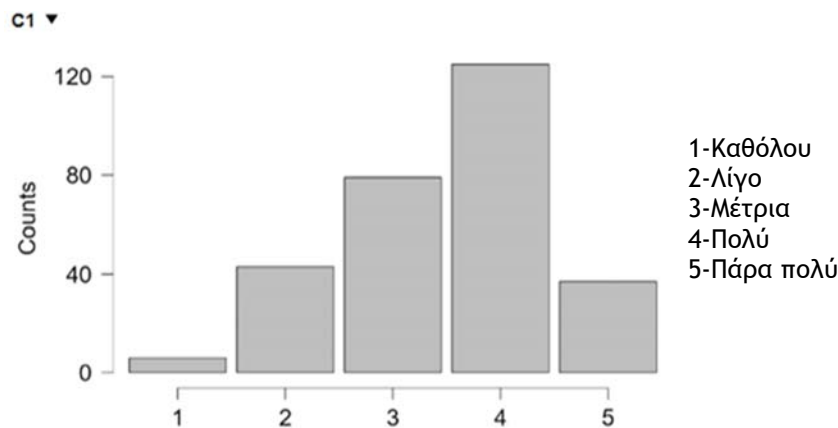
Ειδικότερα ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι επηρεάζουν στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού), οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ):

α. τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1) όπως αποτυπώνονται οι απαντήσεις και στα οικεία γραφήματα (Πίνακας 4.19 και Σχήμα 4.8) θεωρούν ότι επηρεάζουν «Πολύ» (επικρατούσα τιμή) και συγκεκριμένα 140 άτομα και ποσοστό 48,3%, ενώ «πάρα πολύ» τις θεωρεί το 36,2% και 105 συμμετέχοντες. Ένα μικρό ποσοστό (11%) θεωρεί ότι έχουν «μέτρια» επίδραση, ενώ 10 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και 3 «Καθόλου».

Πίνακας 4.19: Πίνακας συχνοτήτων για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1)

C1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	6	2.069	2.069	2.069
2	43	14.828	14.828	16.897
3	79	27.241	27.241	44.138
4	125	43.103	43.103	87.241
5	37	12.759	12.759	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ



Σχήμα 4.8: Διάγραμμα συχνοτήτων για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (C1)

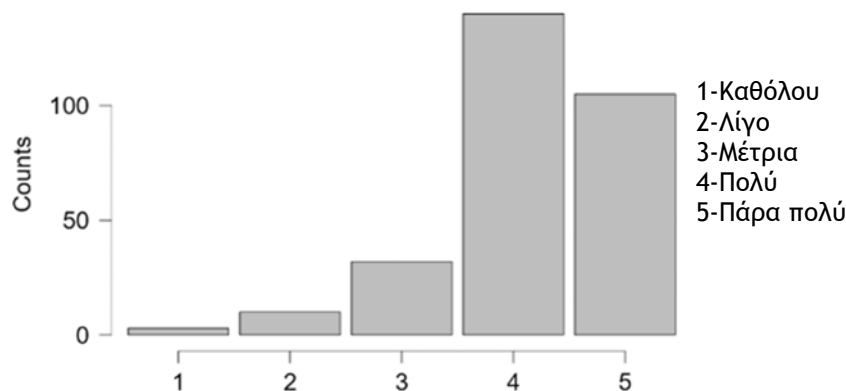
β. το οικογενειακό περιβάλλον (C2), όπως αποτυπώνονται οι απαντήσεις και στα οικεία γραφήματα (Πίνακας 4.20 και Σχήμα 4.9) θεωρείται από την συντριπτική πλειοψηφία ότι επηρεάζει από «Πολύ» (επικρατούσα τιμή) και συγκεκριμένα 140 άτομα και ποσοστό 48,3% έως «πάρα πολύ» σε ποσοστό 36,2% και 105 συμμετέχοντες. Ένα μικρό ποσοστό (11%) θεωρεί ότι έχουν «μέτρια» επίδραση, ενώ 10 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και 3 «Καθόλου».

Πίνακας 4.20: Πίνακας συχνοτήτων για το οικογενειακό περιβάλλον (C2)

Frequencies for C2 ▼

C2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	3	1.034	1.034	1.034
2	10	3.448	3.448	4.483
3	32	11.034	11.034	15.517
4	140	48.276	48.276	63.793
5	105	36.207	36.207	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ



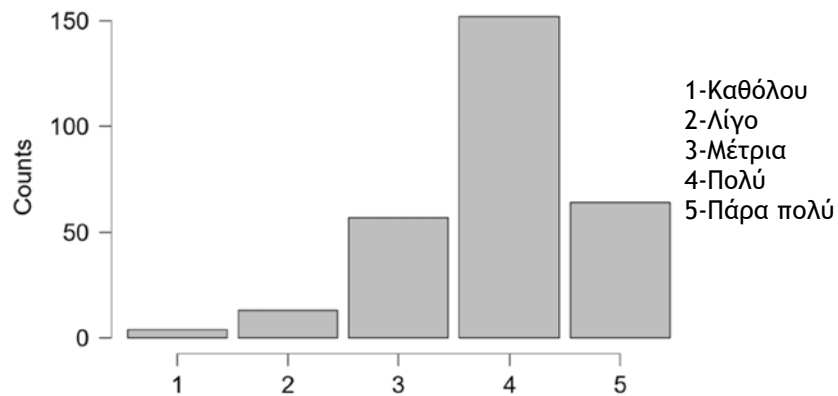
Σχήμα 4.9: Διάγραμμα συχνοτήτων για το οικογενειακό περιβάλλον (C2)

γ. κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3), (Πίνακας 4.21 και Σχήμα 4.10) πάνω από το 50% των ερωτώμενων θεωρεί ότι επηρεάζει «Πολύ» (επικρατούσα τιμή) και συγκεκριμένα 152 άτομα, ενώ «πάρα πολύ» το θεωρεί το 22% και 64 συμμετέχοντες. Ένα μικρότερο ποσοστό (20%) θεωρεί ότι έχει «μέτρια» επίδραση, ενώ 13 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και 4 «Καθόλου».

Πίνακας 4.21: Πίνακας συχνοτήτων για το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3)

C3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	1.379	1.379	1.379
2	13	4.483	4.483	5.862
3	57	19.655	19.655	25.517
4	152	52.414	52.414	77.931
5	64	22.069	22.069	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ

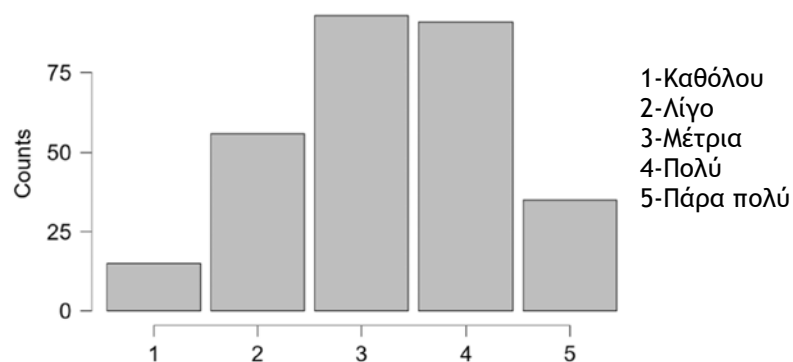


Σχήμα 4.10: Διάγραμμα συχνοτήτων για το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (C3)

δ. σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4), οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ (Πίνακας 4.22 και Σχήμα 4.11) θεωρούν ότι επηρεάζει από «Μέτρια» έως «Πολύ» και συγκεκριμένα 93 και 94 άτομα αντίστοιχα και ποσοστό συνολικά 63,4%, ενώ «πάρα πολύ» θεωρεί το 12% και 35 συμμετέχοντες. Ποσοστό (19,3%) και 56 άτομα, θεωρούν ότι επιδρά «Λίγο», ενώ 15 ερωτώμενοι απαντούν ότι δεν έχει «Καθόλου» επίδραση.

Πίνακας 4.22: Πίνακας συχνοτήτων για το σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4)

C4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	15	5.172	5.172	5.172
2	56	19.310	19.310	24.483
3	93	32.069	32.069	56.552
4	91	31.379	31.379	87.931
5	35	12.069	12.069	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

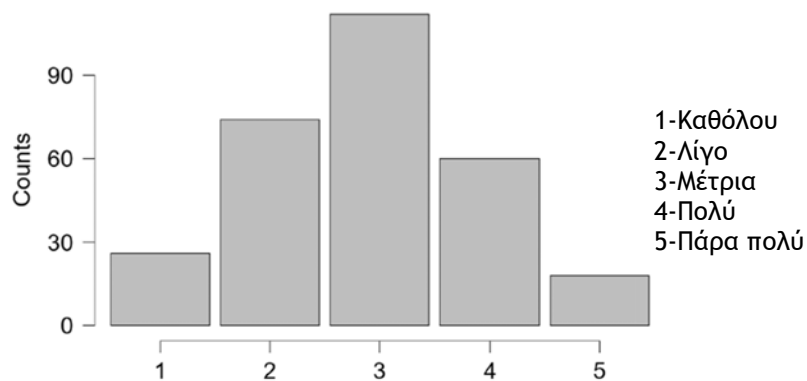


Σχήμα 4.11: Διάγραμμα συχνοτήτων για το σχολικό κλίμα-εκπαιδευτικό περιβάλλον (C4)

ε. εκπαιδευτικό σύστημα (C5), οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), όπως αποτυπώνονται και στα οικεία γραφήματα (Πίνακας 4.23 και Σχήμα 4.12) θεωρούν ότι επηρεάζει «Μέτρια» (επικρατούσα τιμή) και συγκεκριμένα 112 άτομα και ποσοστό 38,6%, ενώ «Λίγο» απαντούν 74 άτομα και 25,5%. Ότι επηρεάζει «πάρα πολύ» απαντά το 20,7% και 60 συμμετέχοντες. Ένα μικρό ποσοστό (9%) θεωρεί ότι δεν έχει «Καθόλου» επίδραση, ενώ 18 ερωτώμενοι απαντούν «Πολύ».

Πίνακας 4.23: Πίνακας συχνοτήτων για το εκπαιδευτικό σύστημα (C5)

C5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	26	8.966	8.966	8.966
2	74	25.517	25.517	34.483
3	112	38.621	38.621	73.103
4	60	20.690	20.690	93.793
5	18	6.207	6.207	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

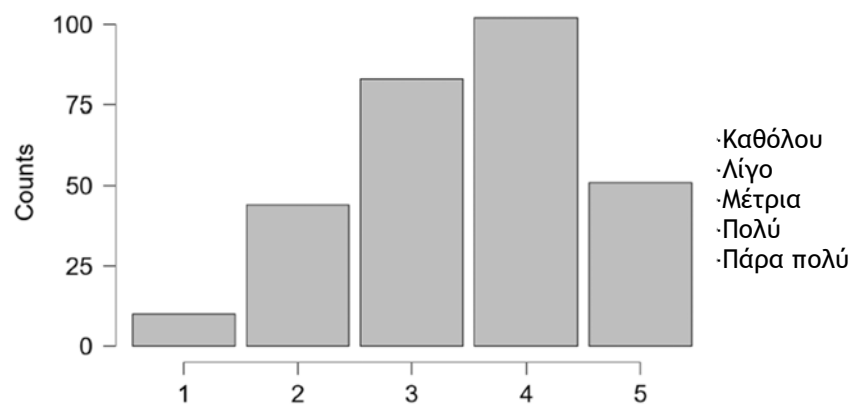


Σχήμα 4.12: Διάγραμμα συχνοτήτων για το εκπαιδευτικό σύστημα (C5)

στ. η έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6), οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), όπως αποτυπώνονται και στα οικεία γραφήματα (Πίνακας 4.24 και Σχήμα 4.13) θεωρούν ότι η έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης επηρεάζει «Πολύ» (επικρατούσα τιμή) και συγκεκριμένα 102 άτομα και ποσοστό 35%, ενώ «μέτρια» επίδραση θεωρεί το 28,6% και 83 συμμετέχοντες. Ένα μικρότερο ποσοστό (17,4%) θεωρεί ότι έχει «Πάρα πολύ» επιρροή, ενώ 44 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και 10 «Καθόλου».

Πίνακας 4.24: Πίνακας συχνοτήτων για την έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6)

C6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	10	3.448	3.448	3.448
2	44	15.172	15.172	18.621
3	83	28.621	28.621	47.241
4	102	35.172	35.172	82.414
5	51	17.586	17.586	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

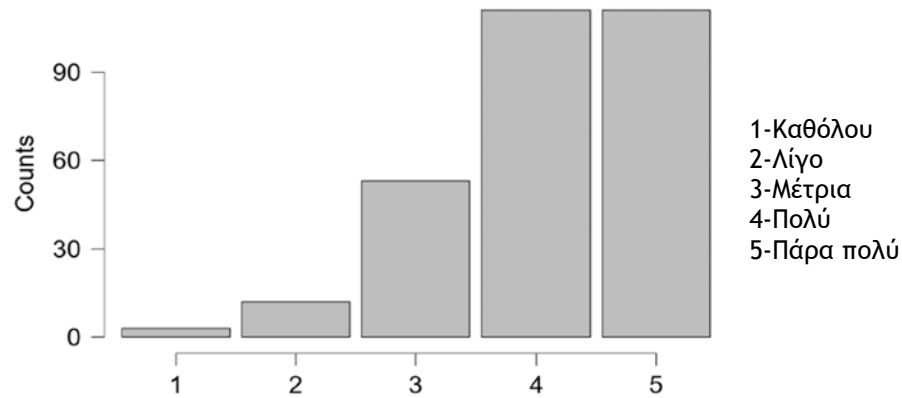


Σχήμα 4.13: Διάγραμμα συχνοτήτων για την έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης (C6)

ζ. τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7), οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), όπως αποτυπώνονται και στα οικεία γραφήματα (Πίνακας 4.25 και Σχήμα 4.14) συμφωνούν ότι επηρεάζουν «Πολύ» και «Πάρα πολύ» από 111 άτομα αντίστοιχα και ποσοστό συνολικά 76,55%, ενώ «μέτρια» επίδραση θεωρεί ότι έχουν το 18,2% και 53 συμμετέχοντες. Ένα μικρό ποσοστό (4,1%) θεωρεί ότι έχουν «Λίγο», ενώ 3 ερωτώμενοι απαντούν «Καθόλου».

Πίνακας 4.25: Πίνακας συχνοτήτων για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7)

C7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	3	1.034	1.034	1.034
2	12	4.138	4.138	5.172
3	53	18.276	18.276	23.448
4	111	38.276	38.276	61.724
5	111	38.276	38.276	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.14: Διάγραμμα συχνοτήτων για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) (C7)

Ενότητα Α - Ερώτηση 4: ακολούθως η ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι οι συνέπειες του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών» έδειξε ότι οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), όπως αποτυπώνονται και στα οικεία γραφήματα (Πίνακας 4.26) θεωρούν τις συνέπειες «Πολύ» (επικρατούσα τιμή) καθοριστικές για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών και συγκεκριμένα 150 άτομα και ποσοστό 51,72 % , ενώ «Πάρα πολύ» καθοριστικές τις θεωρεί το 41,7% και 121 συμμετέχοντες. Ένα μικρό ποσοστό (5,5%) θεωρεί ότι οι συνέπειες έχουν «μέτρια» επίδραση, ενώ 2 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και ένας «Καθόλου».

Πίνακας 4.26: Πίνακας συχνοτήτων για τις συνέπειες του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών

Descriptive Statistics		Frequencies for D ▼				
	D	D	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	1	1	0.345	0.345	0.345
Missing	0	2	2	0.690	0.690	1.034
Mode	4.000	3	16	5.517	5.517	6.552
		4	150	51.724	51.724	58.276
		5	121	41.724	41.724	100.000
		Missing	0	0.000		
		Total	290	100.000		

1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ

Ενότητα Α - Ερώτηση 5: στην ερώτηση για το «Πόσο συχνά για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας επιλέγονται τρόποι παρέμβασης» όπως η σωματική τιμωρία (E1), η παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2), διάλογος με θύμα και θύτη (E3), συνεργασία με γονείς (E4) και με σχολικό σύμβουλο (E5), με

ειδικούς (E6), με σχολική διαμεσολάβηση(E7) οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτώμενους όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.27 μπορούν να ερμηνευθούν ως εξής:

Έχουμε 290 έγκυρες τιμές και καμία ελλείπουσα σε όλες τις διαστάσεις ενώ προκύπτει ότι συχνότερα ως τρόπος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο επιλέγεται ο «**διάλογος με θύμα και θύτη**», η «**συνεργασία με γονείς**» και «**η παραπομπή θύτη στο Διευθυντή**» με μέση τιμή (3,8), (3,7) και (3,4) αντίστοιχα. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε με επιφύλαξη, ότι η μέση άποψη των 290 ερωτηθέντων ήταν «**Μέτρια**» συχνά έως «**Πολύ**» με επικρατέστερη, το «**Πολύ**» (επικρατούσα τιμή 4). Επίσης η άποψη των 290 ερωτηθέντων ήταν από «**Καθόλου**» (Min=1) έως και «**Πάρα Πολύ**»(Max=5). Τέλος η τιμή της διαμέσου, η οποία ισούται με 4,00 δηλώνει ότι το 50% διατύπωσαν μέχρι «**Πολύ**» συχνά και το υπόλοιπο 50% από «**Πολύ**» ή «**Πάρα πολύ**» συχνά .

Ακολουθούν με μέση τιμή (3,04), (3,01) και (2,9) ως τρόποι παρέμβασης η «**συνεργασία με «σχολικό σύμβουλο**», «**με σχολική διαμεσολάβηση**» και τέλος η «**συνεργασία με ειδικούς**», με διάμεσο 3,00 που σημαίνει, δηλαδή, ότι το 50% διατύπωσαν μέχρι «**Μέτρια**» συχνά και το υπόλοιπο 50% από «**Μέτρια**» έως «**Πάρα πολύ**» συχνά ενώ επικρατούσα τιμή είναι το 3,00, η οποία αντιστοιχεί στο βαθμό «**Μέτρια**».

Πίνακας 4.27: Πίνακας περιγραφικών μέτρων για τρόπους παρέμβασης με σκοπό την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο

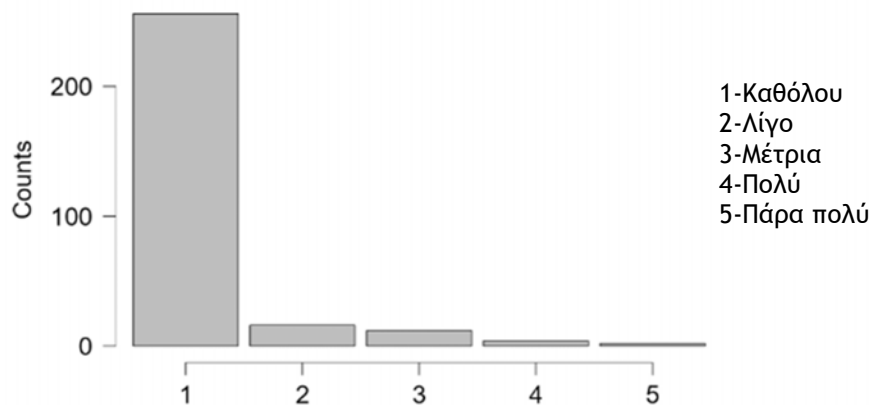
Descriptive Statistics								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E_mean
Valid	290	290	290	290	290	290	290	290
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode	1.000	4.000	4.000	4.000	3.000	3.000	3.000	3.100
Median	1.000	4.000	4.000	4.000	3.000	3.000	3.000	3.000
Mean	1.207	3.390	3.828	3.728	3.045	2.872	3.007	3.012
Std. Deviation	0.643	1.330	1.025	0.951	1.063	1.191	1.138	0.585
Minimum	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	4.400
25th percentile	1.000	2.000	3.000	3.000	2.000	2.000	2.000	2.600
50th percentile	1.000	4.000	4.000	4.000	3.000	3.000	3.000	3.000
75th percentile	1.000	4.000	5.000	4.000	4.000	4.000	4.000	3.400

Τέλος, η «**σωματική τιμωρία**» δεν αποτελεί επιλογή για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο με μέση άποψη των 290 ερωτηθέντων (1,2) το «**Καθόλου**» συχνά έως «**Λίγο**» με επικρατέστερη, το «**Καθόλου**»- (επικρατούσα τιμή 1). Επίσης η άποψη των 290 ερωτηθέντων ήταν από «**Καθόλου**» (Min=1) έως και «**Πάρα Πολύ**» (Max=5), ενώ η τιμή της διαμέσου ισούται με 1,00 και συγκεκριμένα καταδεικνύουν ότι η «**σωματική τιμωρία**» συντριπτικά δεν αποτελεί επιλογή με ποσοστό 88,3%

και 256 άτομα, όπου απαντούν με τη τιμή «Καθόλου», 16 άτομα, ποσοστό (5,5%) απαντούν «Λίγο», ενώ 12 άτομα, ποσοστό (4,1%) απαντούν «Μέτρια» και τέλος 6 ερωτώμενοι, ποσοστό 2% απαντούν «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (Πίνακας 4.28 και Σχήμα 4.15).

Πίνακας 4.28: Πίνακας συχνοτήτων για την σωματική τιμωρία (E1)

Frequencies for E1 ▼				
E1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	256	88.276	88.276	88.276
2	16	5.517	5.517	93.793
3	12	4.138	4.138	97.931
4	4	1.379	1.379	99.310
5	2	0.690	0.690	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.15: Διάγραμμα συχνοτήτων για την σωματική τιμωρία (E1)

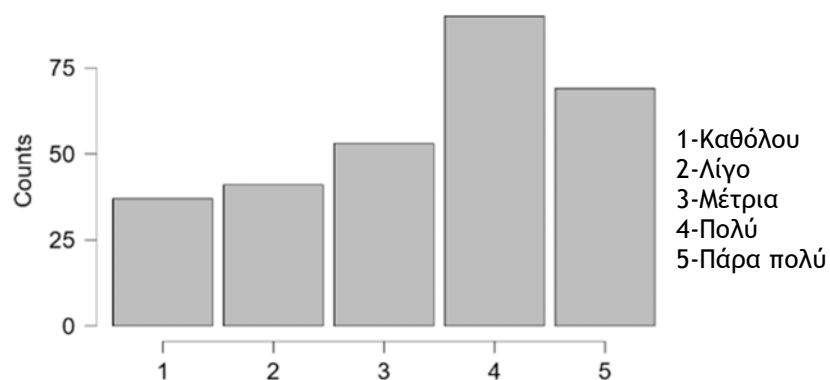
Ειδικότερα η ανάλυση έδειξε ότι ως προς τον τρόπο παρέμβασης για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο:

Παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2): από τον Πίνακα 4.29 και το Σχήμα 4.16 συνάγεται ότι με ποσοστό 54,7% αποτελεί επιλογή από τους ερωτώμενους από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ» ενώ καταγράφεται μια ομοιομορφία των απαντήσεων σε όλους τους βαθμούς από το «Μέτρια» έως το «Καθόλου», που δηλώνει διάχυση των απόψεων.

Πίνακας 4.29: Πίνακας συχνοτήτων για την παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2)

Frequencies for E2 ▼

E2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	37	12.759	12.759	12.759
2	41	14.138	14.138	26.897
3	53	18.276	18.276	45.172
4	90	31.034	31.034	76.207
5	69	23.793	23.793	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



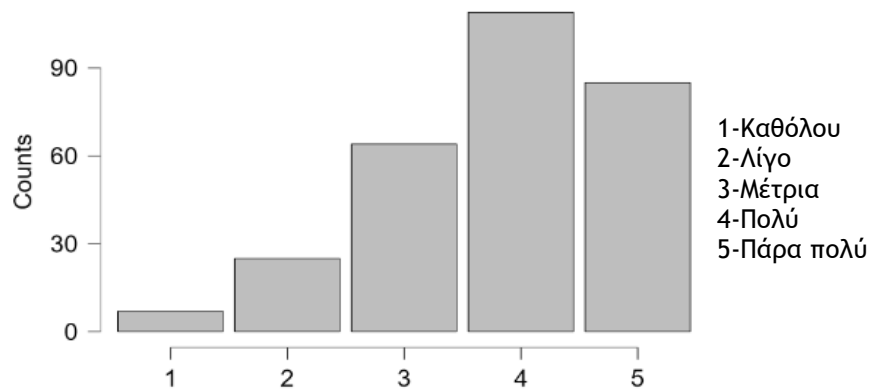
Σχήμα 4.16: Διάγραμμα συχνοτήτων για την παραπομπή θύτη στο Διευθυντή (E2)

Διάλογος με θύμα και θύτη (E3): από τον Πίνακα 4.30 και το Σχήμα 4.17 συνάγεται επίσης, ότι με ποσοστό 67% αποτελεί επιλογή από τους ερωτώμενους από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ», «Μέτρια» απαντούν 64 άτομα και 22%. Με το βαθμό «Λίγο» απαντά το 8,6%. Σε ποσοστό (2,4%), τέλος, απαντούν ότι δεν ισχύει «Καθόλου» ως τρόπος παρέμβασης.

Πίνακας 4.30: Πίνακας συχνοτήτων για τον διάλογο με θύμα και θύτη (E3)

Frequencies for E3 ▼

E3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	7	2.414	2.414	2.414
2	25	8.621	8.621	11.034
3	64	22.069	22.069	33.103
4	109	37.586	37.586	70.690
5	85	29.310	29.310	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

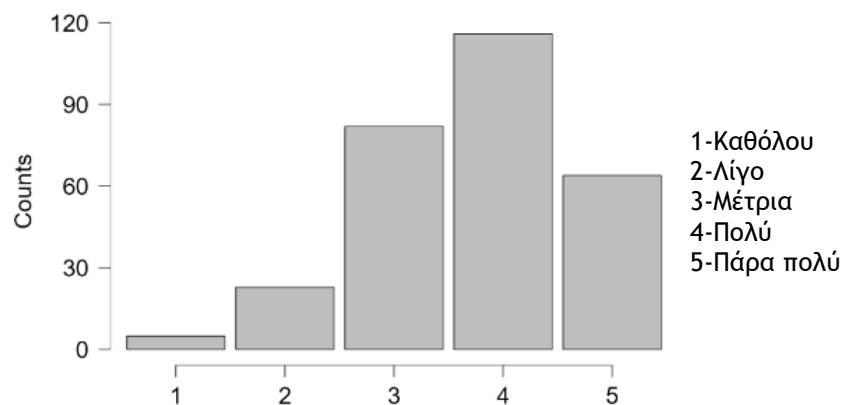


Σχήμα 4.17: Διάγραμμα συχνοτήτων για τον διάλογο με θύμα και θύτη (E3)

Συνεργασία με γονείς (E4): (Πίνακας 4.31 και Σχήμα 4.18) αποτελεί επιλογή το «Πολύ» και συγκεκριμένα για 116 άτομα και ποσοστό 37,6%, ενώ «πάρα πολύ» απαντά το 22% και 64 συμμετέχοντες. «Μέτρια» απαντούν 82 άτομα και 28%. Με το βαθμό «Λίγο» απαντά το 8% και 23 συμμετέχοντες. Σε ποσοστό (1,7%), τέλος, απαντούν ότι δεν ισχύει «Καθόλου» ως τρόπος παρέμβασης.

Πίνακας 4.31: Πίνακας συχνοτήτων για την συνεργασία με γονείς (E4)

Frequencies for E4				
E4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	5	1.724	1.724	1.724
2	23	7.931	7.931	9.655
3	82	28.276	28.276	37.931
4	116	40.000	40.000	77.931
5	64	22.069	22.069	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.18: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με γονείς (E4)

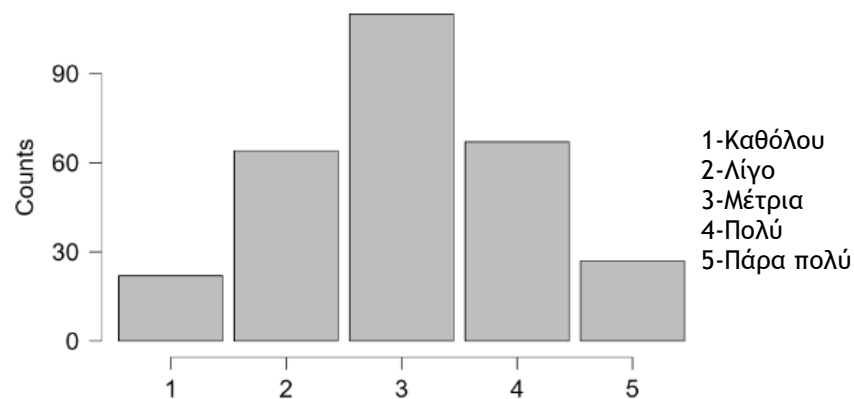
Συνεργασία με σχολικό σύμβουλο (E5): οι συμμετέχοντες όπως αποτυπώνονται τα

αποτελέσματα (Πίνακας 4.32 και Σχήμα 4.19) θεωρούν ότι αποτελεί επιλογή «Μέτρια» και συγκεκριμένα 110 άτομα και ποσοστό 38%, ενώ 64 και 67 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και «Πολύ» αντίστοιχα. Οι ακραίες τιμές «πάρα πολύ» και καθόλου έλαβαν το μικρότερο ποσοστό απαντήσεων (9,3% και 7,6% αντίστοιχα).

Πίνακας 4.32: Πίνακας συχνοτήτων για την συνεργασία με σχολικό σύμβουλο (E5)

Frequencies for E5

E5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	22	7.586	7.586	7.586
2	64	22.069	22.069	29.655
3	110	37.931	37.931	67.586
4	67	23.103	23.103	90.690
5	27	9.310	9.310	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

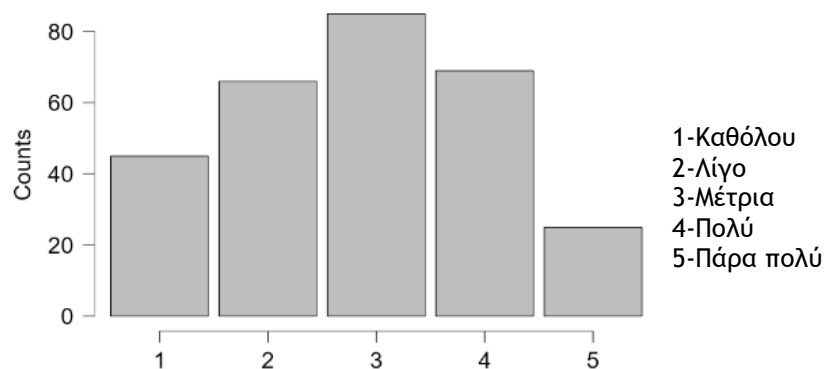


Σχήμα 4.19: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με σχολικό σύμβουλο (E5)

Συνεργασία με ειδικούς (E6): το χαρακτηριστικό του Πίνακα 4.33 και του Σχήματος 4.20 είναι ότι παρατηρείται μια ομοιομορφία στις τιμές» και συγκεκριμένα, 66 και 69 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και «Πολύ» αντίστοιχα, ενώ 85 άτομα και ποσοστό 29% απαντούν «Μέτρια». Οι ακραίες τιμές «πάρα πολύ» και «καθόλου» έλαβαν μικρότερο ποσοστό απαντήσεων (8,6% και 15,5% αντίστοιχα).

Πίνακας 4.33: Πίνακας συχνοτήτων για την συνεργασία με ειδικούς (E6)

Frequencies for E6				
E6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	45	15.517	15.517	15.517
2	66	22.759	22.759	38.276
3	85	29.310	29.310	67.586
4	69	23.793	23.793	91.379
5	25	8.621	8.621	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

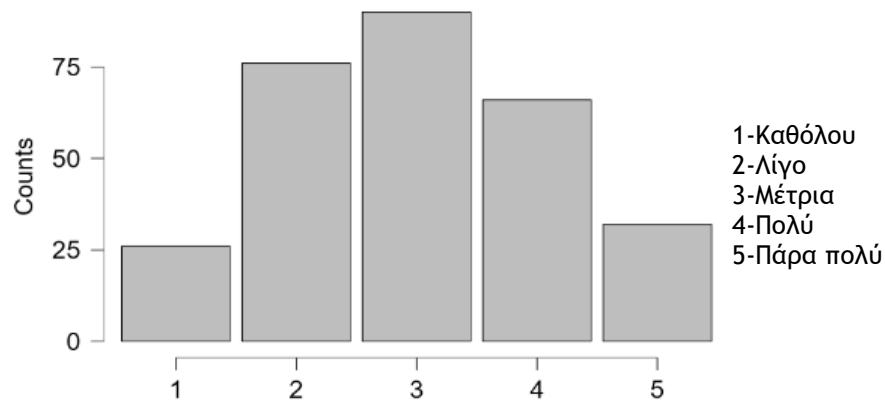


Σχήμα 4.20: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με ειδικούς (E6)

Συνεργασία με σχολική διαμεσολάβηση (E7): το χαρακτηριστικό του Πίνακα 4.34 και του Σχήματος 4.21 είναι ότι παρατηρείται ομοιομορφία στις τιμές και συγκεκριμένα 76 και 66 ερωτώμενοι απαντούν «Λίγο» και «Πολύ» αντίστοιχα, ενώ 90 άτομα και ποσοστό 31% απαντούν «Μέτρια». Οι ακραίες τιμές «πάρα πολύ» και «καθόλου» έλαβαν μικρότερο ποσοστό απαντήσεων (11% και 9% αντίστοιχα).

Πίνακας 4.34: Πίνακας συχνοτήτων για την συνεργασία με σχολική διαμεσολάβηση (E7)

Frequencies for E7				
E7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	26	8.966	8.966	8.966
2	76	26.207	26.207	35.172
3	90	31.034	31.034	66.207
4	66	22.759	22.759	88.966
5	32	11.034	11.034	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.21: Διάγραμμα συχνοτήτων για την συνεργασία με σχολική διαμεσολάβηση (E7)

4.8.3 Ενότητα Β - Αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων -Σχολική Διαμεσολάβηση

Στην ενότητα αυτή οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και την πρόληψη συγκρούσεων στο Σχολικό Περιβάλλον και τη Σχολική Διαμεσολάβηση.

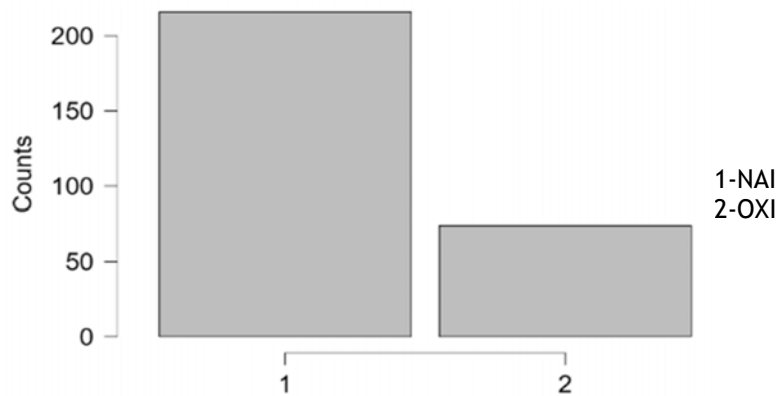
Συγκεκριμένα η ενότητα ξεκινά με δύο ερωτήσεις διχοτομικές για να ανιχνεύσουμε:

1. Αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση (F) και
2. Αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση (G).

B1. Όπως παρατηρούμε η ανάλυση των απαντήσεων στον Πίνακα 4.35 και στο Σχήμα 4.22 στην πρώτη ερώτηση «Αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση» έδειξε υψηλό βαθμό θετικής απόκρισης-το 74,5% των συμμετεχόντων (216 άτομα) απάντησε θετικά, ενώ απάντησε αρνητικά το 25,5% (74 άτομα).

Πίνακας 4.35: Πίνακας συχνοτήτων για το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

F		Frequencies for F				
		F	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290					
Missing	0					
Mode	1.000	1	216	74.483	74.483	74.483
Median	1.000	2	74	25.517	25.517	100.000
Mean	1.255	Missing	0	0.000		
Std. Deviation	0.437	Total	290	100.000		
Minimum	1.000					
Maximum	2.000					

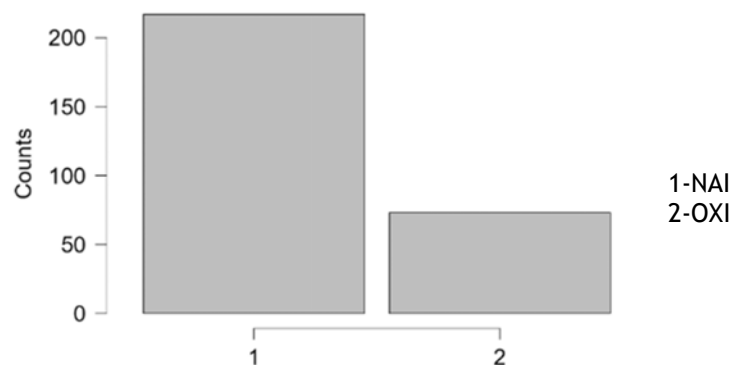


Σχήμα 4.22: Διάγραμμα συχνοτήτων για το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

B2. Στην δεύτερη ερώτηση (Πίνακας 4.36 και Σχήμα 4.23) «Αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση» οι ερωτώμενοι επίσης αποκρίθηκαν σε υψηλό βαθμό θετικά και συγκεκριμένα το 75% των συμμετεχόντων (217 άτομα) απάντησε θετικά, ενώ απάντησε αρνητικά το 25% (73 άτομα).

Πίνακας 4.36: Πίνακας συχνοτήτων για το αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση

Descriptive Statistics		Frequencies for G				
	G	G	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	290	1	217	74.828	74.828	74.828
Missing	0	2	73	25.172	25.172	100.000
Mode	1.000	Missing	0	0.000		
Median	1.000	Total	290	100.000		
Mean	1.252					
Std. Deviation	0.435					
Minimum	1.000					
Maximum	2.000					



Σχήμα 4.23: Διάγραμμα συχνοτήτων για το αν γνωρίζουν τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση

Παρατηρούμε στις δύο περιπτώσεις (Πίνακας 4.37) ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό

κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ταυτίζεται με το ποσοστό όσων απάντησαν θετικά ότι γνωρίζουν τη «Σχολική Διαμεσολάβηση».

Πίνακας 4.37: Πίνακας συσχετισμού των ερωτήσεων Β1 και Β2

F		G		Total
		1	2	
1	Count	177.000	39.000	216.000
	% within column	81.567 %	53.425 %	74.483 %
	% of total	61.034 %	13.448 %	74.483 %
2	Count	40.000	34.000	74.000
	% within column	18.433 %	46.575 %	25.517 %
	% of total	13.793 %	11.724 %	25.517 %
Total	Count	217.000	73.000	290.000
	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	74.828 %	25.172 %	100.000 %

B3. Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν στον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε προτάσεις σχετικά με την **αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων και συγκεκριμένα:**

1. Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών (H1).
2. Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει τη διαχείριση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (H2).
3. Υπάρχει κουλτούρα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών (H3).
4. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των ψυχοκοινωνικών θεμάτων που απασχολούν (H4).
5. Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές (H5).
6. Οι τιμωρίες και οι ποινές στιγματίζουν και απομονώνουν τους μαθητές (H6).
7. Στο σχολείο διοργανώνονται συχνά ενημερώσεις και συμμετοχικές συζητήσεις σε θέματα βίας και παραβατικότητας (H7).

Από την ανάλυση των απαντήσεων (Πίνακες 4.38, 4.39 και 4.40 και το Σχήμα 4.24) παρατηρείται ότι η έρευνα κατέγραψε από μέτρια επίπεδα συμφωνίας για όλες τις προτάσεις. Συγκεκριμένα, προκύπτουν τα ακόλουθα: οι συμμετέχοντες (290 στο σύνολο), χωρίς να λείπει καμία απάντηση, σε μία κλίμακα για το βαθμό συμφωνίας τους, από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) μέση τιμή από όλες τις προτάσεις κυμαίνεται από το 3,2 έως το 3,7, με εξαίρεση το ότι «Στο σχολείο διοργανώνονται συχνά ενημερώσεις και συμμετοχικές συζητήσεις σε θέματα βίας και παραβατικότητας» (H7) και το

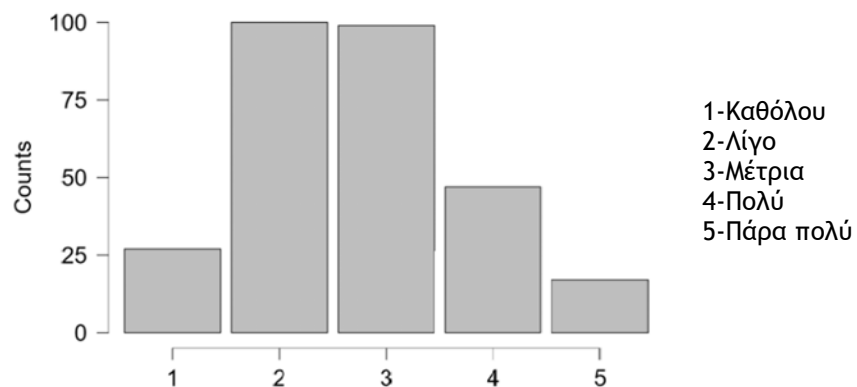
ότι «Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές» (H5), με μέση τιμή κάτω του 3,00 δηλαδή 2,9 και 2,8 αντίστοιχα. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η μέση άποψη των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολύ κοντά στην απάντηση «Μέτρια».

Πίνακας 4.38: Πίνακας περιγραφικών μέτρων για τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H_mean
Valid	290	290	290	290	290	290	290	290
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode	4.000	3.000	3.000	3.000	2.000	3.000	3.000	3.300
Median	4.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.100
Mean	3.721	3.517	3.303	3.052	2.748	3.169	2.852	3.193
Std. Deviation	0.946	1.033	1.004	1.059	1.027	1.095	1.073	0.700
Range	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000
Minimum	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000
25th percentile	3.000	3.000	3.000	2.000	2.000	2.000	2.000	2.700
50th percentile	4.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.100
75th percentile	4.000	4.000	4.000	4.000	3.000	4.000	4.000	3.600

Πίνακας 4.39: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H5

Frequencies for H5				
H5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	27	9.310	9.310	9.310
2	100	34.483	34.483	43.793
3	99	34.138	34.138	77.931
4	47	16.207	16.207	94.138
5	17	5.862	5.862	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.24: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H5

Πίνακας 4.40: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H7

Frequencies for H7

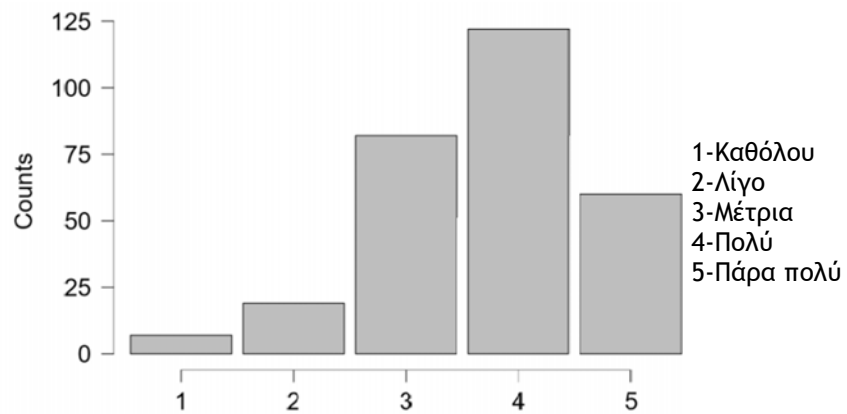
H7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	29	10.000	10.000	10.000
2	84	28.966	28.966	38.966
3	98	33.793	33.793	72.759
4	59	20.345	20.345	93.103
5	20	6.897	6.897	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

Η πρόταση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στους συμμετέχοντες είναι ότι «**Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών**» (H1) (μέσος 3,7) και επικρατέστερη τιμή 4-«Πολύ». Η διάμεσος έχει τιμή 4,00, γεγονός που σημαίνει ότι το 50% του δείγματος διατύπωσε βαθμό συμφωνίας μέχρι «Πολύ» και το υπόλοιπο 50% από «Πολύ» ή «Πάρα πολύ». Ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με το γεγονός ότι «**Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει τη διαχείριση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών**» (H2) είναι «Μέτρια» έως «Πολύ»(μέσος 3,5) και πολύ κοντά στην αυτή συμφωνία είναι και η πρόταση ότι «Υπάρχει κουλτούρα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών»(H3) (μέσος 3,3) (Πίνακες 4.38, 4.41, 4.42 και 4.43 και Σχήματα 4.25, 4.26 και 4.27).

Πίνακας 4.41: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H1

Frequencies for H1

H1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	7	2.414	2.414	2.414
2	19	6.552	6.552	8.966
3	82	28.276	28.276	37.241
4	122	42.069	42.069	79.310
5	60	20.690	20.690	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

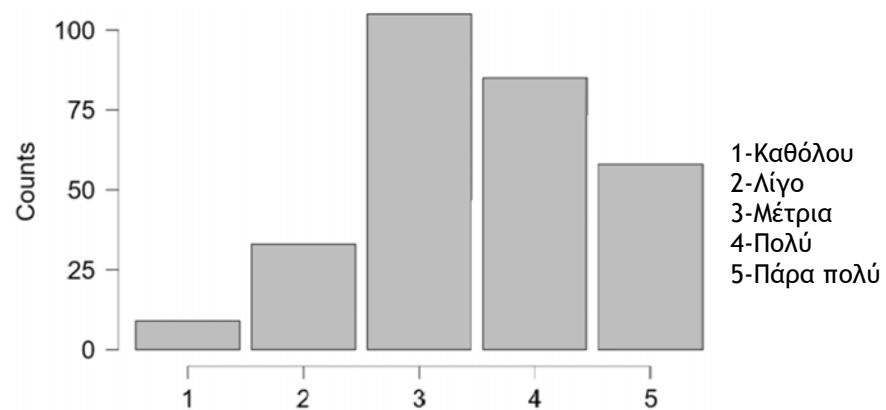


Σχήμα 4.25: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H1

Πίνακας 4.42: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H2

Frequencies for H2

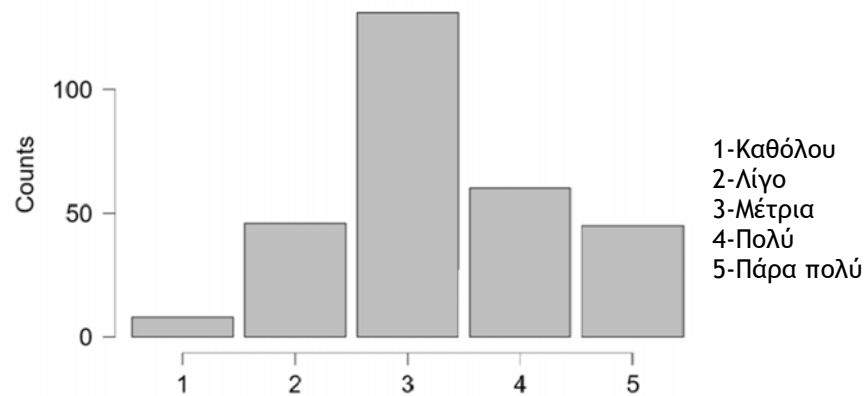
H2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	9	3.103	3.103	3.103
2	33	11.379	11.379	14.483
3	105	36.207	36.207	50.690
4	85	29.310	29.310	80.000
5	58	20.000	20.000	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.26: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H2

Πίνακας 4.43: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H3

Frequencies for H3				
H3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	8	2.759	2.759	2.759
2	46	15.862	15.862	18.621
3	131	45.172	45.172	63.793
4	60	20.690	20.690	84.483
5	45	15.517	15.517	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.27: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H3

Έπονται παράγοντες που σχετίζονται με παραδοσιακούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων και δη ότι «Οι τιμωρίες και οι ποινές στιγματίζουν και απομονώνουν τους μαθητές» (H6) (Πίνακας 4.44, και Σχήμα 4.28) και ότι «**Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές**» (H5) (Πίνακας 4.39, και Σχήμα 4.24).

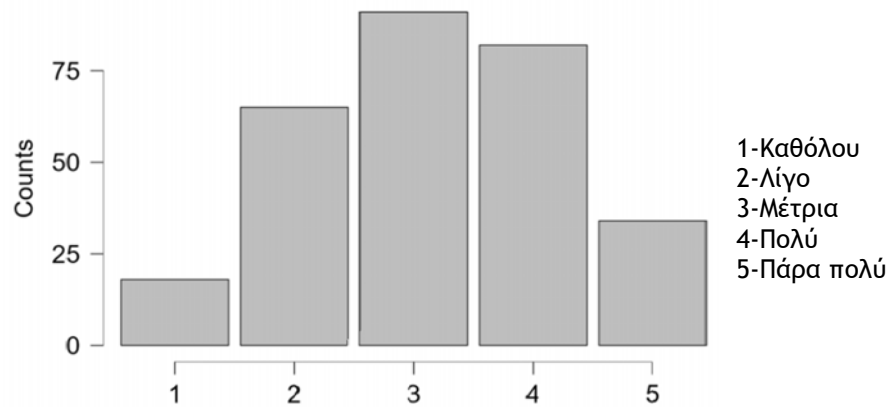
Από την ανάλυση παρατηρείται ότι παρουσιάζουν το μικρότερο βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων με την χαμηλότερη μέση τιμή (2,8) και (2,7) αντίστοιχα, ενώ επικρατέστερη τιμή 2 -«Λίγο» για την μεταβλητή «**Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές**» (H5) είναι η χαμηλότερη που καταγράφηκε από όλες τις μεταβλητές. Από τον Πίνακα 4.38 παρατηρείται επίσης ότι όλες οι μεταβλητές παρουσιάζουν το ίδιο εύρος τιμών (Range), το οποίο αντιστοιχεί σε 4 μονάδες, όσο για την τυπική απόκλιση (std. deviation) παρατηρείται ότι για όλες τις μεταβλητές είναι λίγο πάνω από το 1 (H2 → 1,03, H3 → 1,00, H4 → 1,59, H5 → 1,02, H6 → 1,09, H7 → 1,07)με ψηλότερη τη μεταβλητή H4 (1,59) (Πίνακας 4.39, και Σχήμα 4.24) και χαμηλότερη αυτή της μεταβλητής H1 (0,94), δηλαδή ότι «**Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών**» γεγονός που δείχνει μικρή γενικά απόκλιση των απόψεων των

συμμετεχόντων (H1).

Πίνακας 4.44: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H6

Frequencies for H6

H6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	18	6.207	6.207	6.207
2	65	22.414	22.414	28.621
3	91	31.379	31.379	60.000
4	82	28.276	28.276	88.276
5	34	11.724	11.724	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		

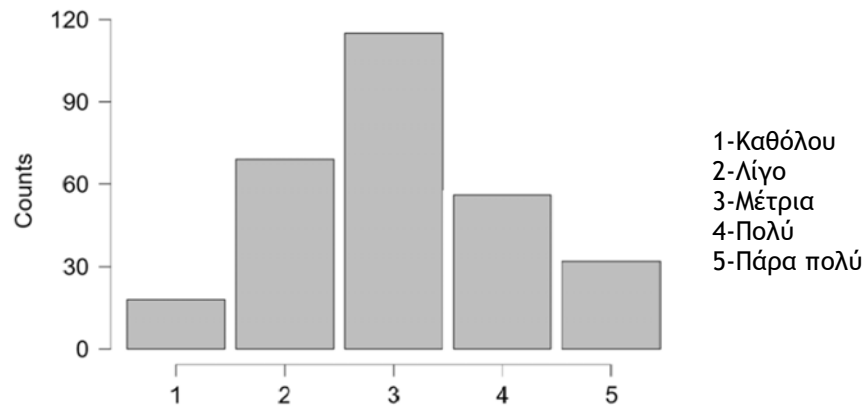


Σχήμα 4.28: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης H6

Πίνακας 4.45: Πίνακας συχνοτήτων ερώτησης H4

Frequencies for H4

H4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	18	6.207	6.207	6.207
2	69	23.793	23.793	30.000
3	115	39.655	39.655	69.655
4	56	19.310	19.310	88.966
5	32	11.034	11.034	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.29: Διάγραμμα συχνοτήτων ερώτησης Η4

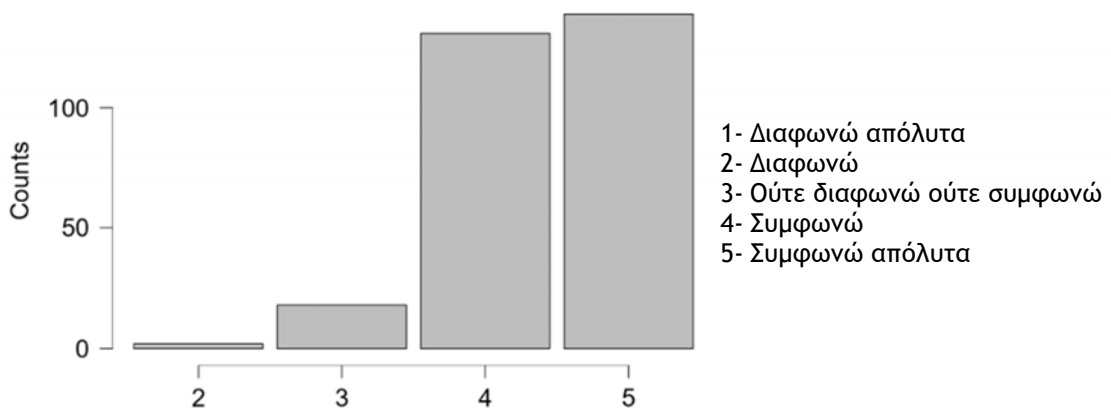
Β4. Ανιχνεύοντας πάντα, την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 (όπου 1 - Διαφωνώ απόλυτα, 2 - Διαφωνώ, 3 - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 - Συμφωνώ, 5 - Συμφωνώ απόλυτα) στις παρακάτω προτάσεις:

1. Οι μέθοδοι ειρηνικής επίλυσης των διαφορών στο σχολείο είναι χρήσιμο να ενταχθούν στο σχολείο ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων (I).
2. Η αποφυγή τιμωριών και κυρώσεων βοηθά στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο μεταξύ μαθητών (J).
3. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση περιστατικού βίας στο σχολείο (K).

α. Η πρώτη πρόταση (I) συγκεντρώνει το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στους συμμετέχοντες (μέση τιμή 4,4) και επικρατέστερη τιμή 5-«Συμφωνώ απόλυτα». (Πίνακας 4.48). Η διάμεσος έχει τιμή 4, γεγονός που σημαίνει ότι το 50% του δείγματος αξιολόγησε τα στοιχεία της συγκεκριμένης μεταβλητής με μέσο όρο απόκρισης μεγαλύτερο από την τιμή αυτή, δηλαδή «Συμφωνώ απόλυτα». Συγκεκριμένα από τον πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 4.46 και Σχήμα 4.30) προκύπτει ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων σχεδόν, οι μισοί σε ποσοστό 48,0%, δηλαδή 139 άτομα, διατύπωσαν απόλυτη συμφωνία με την παραπάνω πρόταση και 131 άτομα, ποσοστό 45,1% συμφωνία. Διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με το γεγονός ότι «Οι μέθοδοι ειρηνικής επίλυσης των διαφορών στο σχολείο είναι χρήσιμο να ενταχθούν στο σχολείο ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων» είναι σε ποσοστό 93%, ενώ παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ούτε μία απάντηση με τιμή «Διαφωνώ απόλυτα».

Πίνακας 4.46: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (I)

Frequencies for I				
I	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	2	0.690	0.690	0.690
3	18	6.207	6.207	6.897
4	131	45.172	45.172	52.069
5	139	47.931	47.931	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.30: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (I)

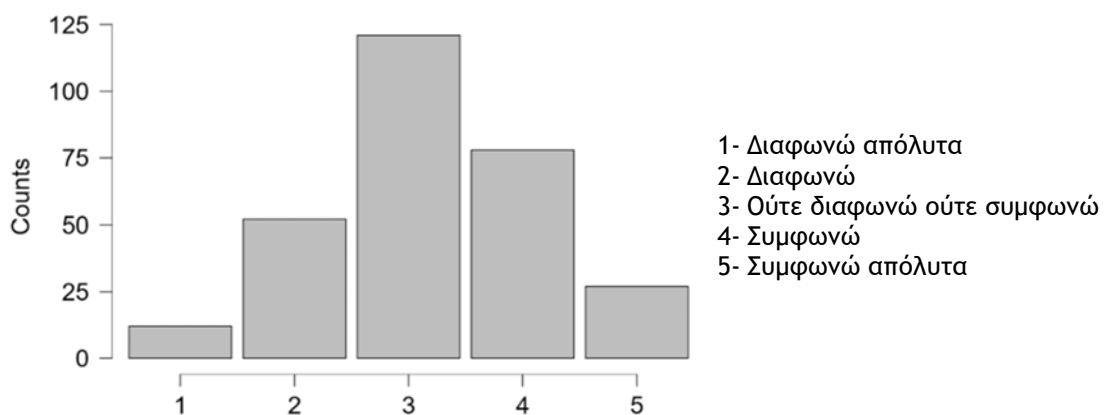
β. Συνεχίζοντας την ανάλυση στις απαντήσεις (Πίνακας 4.47) που δόθηκαν στην πρόταση «Η αποφυγή τιμωριών και κυρώσεων βοηθά στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο μεταξύ μαθητών» (J) η μέση τιμή είναι 3,2 «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», η διάμεσος έχει τιμή 3, γεγονός που σημαίνει ότι το 50% του δείγματος αξιολόγησε τα στοιχεία της συγκεκριμένης μεταβλητής με μέσο όρο απόκρισης μεγαλύτερο από την τιμή αυτή, δηλαδή «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και το υπόλοιπο 50% από «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» έως «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ απόλυτα». Η επικρατέστερη τιμή είναι 3, γεγονός που υποδεικνύει ουδετερότητα απόψεων.

Συγκεκριμένα από τον πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 4.47 και Σχήμα 4.31) προκύπτει ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων, ποσοστό 42% και 121 άτομα, δήλωσαν ουδετερότητα «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» στην παραπάνω πρόταση 78 και 27 άτομα (ποσοστό 27% και 9,0%) αντίστοιχα διατύπωσαν συμφωνία «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» ενώ το 22% διαφωνεί.

Πίνακας 4.47: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (J)

Frequencies for J

J	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	12	4.138	4.138	4.138
2	52	17.931	17.931	22.069
3	121	41.724	41.724	63.793
4	78	26.897	26.897	90.690
5	27	9.310	9.310	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.31: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (J)

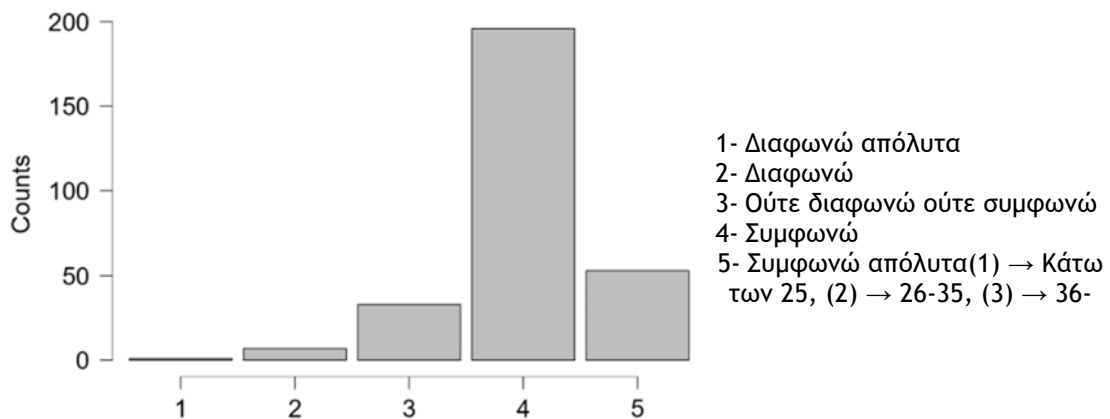
γ. Τέλος, εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα (Πίνακες 4.48 και 4.49 και Σχήμα 4.32) στην πρόταση «Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση περιστατικού βίας στο σχολείο» (Κ) καθώς συγκεντρώνει το μεγάλο βαθμό συμφωνίας στους συμμετέχοντες (μέση τιμή 4) και επικρατέστερη τιμή 4-«Συμφωνώ». Η διάμεσος έχει τιμή 4, γεγονός που σημαίνει ότι το 50% του δείγματος αξιολόγησε τα στοιχεία της συγκεκριμένης μεταβλητής με μέσο όρο απόκρισης μεγαλύτερο από την τιμή αυτή, δηλαδή «Συμφωνώ απόλυτα». Συγκεκριμένα από τον πίνακα συχνοτήτων προκύπτει ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων σχεδόν, οι μισοί σε ποσοστό 67,6 %, δηλαδή 196 άτομα, διατύπωσαν συμφωνία με την παραπάνω πρόταση και 53 άτομα , ποσοστό 18,2% απόλυτη συμφωνία. Διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων φτάνει σε ποσοστό το 85,8%, το 11,4% «ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί» ενώ τέλος, μόλις το 2,7% του δείγματος διαφωνεί.

Πίνακας 4.48: Πίνακας στατιστικών τιμών των προτάσεων (I, J, K)

Descriptive Statistics ▼			
	I	J	K
Valid	290	290	290
Missing	0	0	0
Mode	5.000	3.000	4.000
Median	4.000	3.000	4.000
Mean	4.403	3.193	4.010
Std. Deviation	0.638	0.976	0.652
Range	3.000	4.000	4.000
Minimum	2.000	1.000	1.000
Maximum	5.000	5.000	5.000
25th percentile	4.000	3.000	4.000
50th percentile	4.000	3.000	4.000
75th percentile	5.000	4.000	4.000

Πίνακας 4.49: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (K)

Frequencies for K				
K	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.345	0.345	0.345
2	7	2.414	2.414	2.759
3	33	11.379	11.379	14.138
4	196	67.586	67.586	81.724
5	53	18.276	18.276	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.32: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (K)

Τέλος, η απάντηση στην ερώτηση «Εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο σας;» (L) ήταν καθοριστική για την πορεία του ερωτηματολογίου, επειδή διέφερε ανάλογα με την απάντηση. Η ανάλυση έδειξε ότι οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν σε υψηλό βαθμό αρνητικά το 62,4% του δείγματος (181 άτομα)

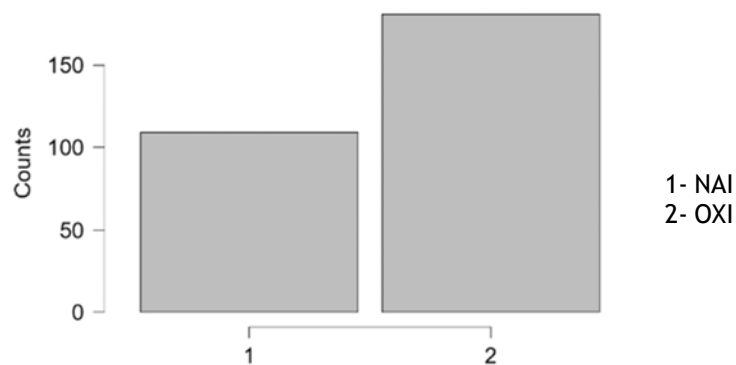
απάντησε «ΟΧΙ», ενώ απάντησε θετικά το 37,6% (109 άτομα). Στον Πίνακα 4.51 ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «ΝΑΙ» και ο αριθμός 2 στην απάντηση «ΟΧΙ».

Πίνακας 4.50: Πίνακας στατιστικών τιμών για την πρόταση (L)

Descriptive Statistics	
L	
Valid	290
Missing	0
Mode	2.000
Median	2.000
Mean	1.624
Std. Deviation	0.485
Range	1.000
Minimum	1.000
Maximum	2.000
25th percentile	1.000
50th percentile	2.000
75th percentile	2.000
25th percentile	1.000
50th percentile	2.000
75th percentile	2.000

Πίνακας 4.51: Πίνακας συχνοτήτων για την πρόταση (L)

Frequencies for L ▼				
L	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	109	37.586	37.586	37.586
2	181	62.414	62.414	100.000
Missing	0	0.000		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.33: Διάγραμμα συχνοτήτων για την πρόταση (L)

4.8.4 Ενότητα Γ - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης

Οι συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά ότι εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο τους, κλήθηκαν να απαντήσουν την Ενότητα Γ - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους αναφορικά με το βαθμό που ισχύουν ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης (ΣΔ) ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο.

Από την ανάλυση των απαντήσεων (Πίνακας 4.52) παρατηρείται ότι η έρευνα κατέγραψε υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις προτάσεις. Συγκεκριμένα, προκύπτουν τα ακόλουθα: Οι συμμετέχοντες (109 έγκυρες τιμές στο σύνολο και 181 ελλείπουσες -δεν εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο τους-), σε μία κλίμακα για το βαθμό συμφωνίας τους, από το 1 έως το 5 (όπου 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) η μέση τιμή σε όλες τις προτάσεις κυμαίνεται από το 3,9 έως το 4,3. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η μέση άποψη των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολύ κοντά στην απάντηση «Πολύ», (επικρατέστερη τιμή 4-«Πολύ»). Η διάμεσος έχει τιμή 4,00, γεγονός που σημαίνει ότι το 50% του δείγματος διατύπωσε βαθμό συμφωνίας μέχρι «Πολύ» και το υπόλοιπο 50% από «Πολύ» ή «Πάρα πολύ».

Πίνακας 4.52: Πίνακας περιγραφικών μέτρων για την εφαρμογή σχολικής διαμεσολάβησης

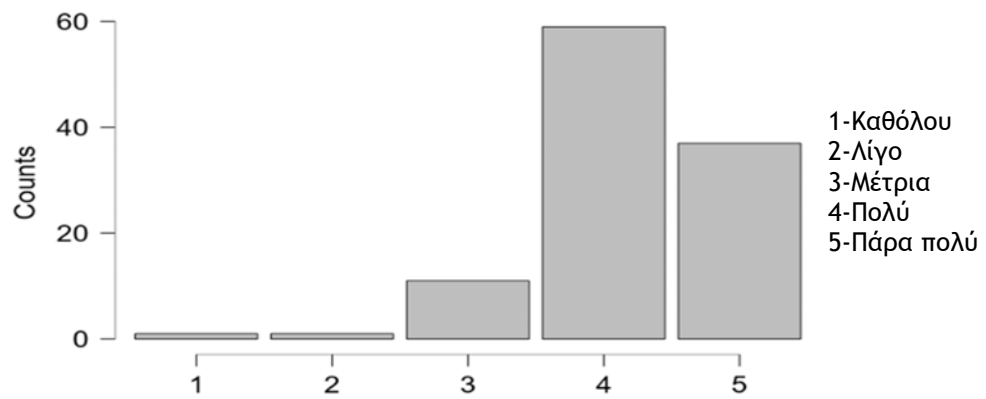
Descriptive Statistics ▼									
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	C_mean
Valid	109	109	109	109	109	109	109	109	290
Missing	181	181	181	181	181	181	181	181	0
Mode	4.000 ^a	4.000 ^a	4.000 ^a	4.000 ^a	4.000 ^a	4.000 ^a	4.000 ^a	4.000 ^a	3.925 ^a
Median	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	3.700
Mean	4.193	4.248	4.257	3.908	4.193	4.009	4.083	4.156	3.609
Std. Deviation	0.726	0.722	0.712	0.752	0.726	0.726	0.722	0.669	0.655
Range	4.000	4.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000	3.000	4.000
Minimum	1.000	1.000	2.000	2.000	2.000	2.000	2.000	2.000	1.000
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

Συγκεκριμένα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην συντριπτική τους πλειοψηφία αποφαίνονται ότι η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο τόσο στην επίλυση, όσο και στην πρόληψη συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο (M1, M2) σε ποσοστό των έγκυρων τιμών 88% και 90%. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε 59 άτομα να απαντούν «Πολύ» και 37 «πάρα πολύ», ενώ στην δεύτερη έχουμε 57 άτομα να απαντούν «Πολύ» και 41 «πάρα πολύ». (Πίνακες 4.53 και 4.54 και Σχήματα 4.34 και 4.35).

Πίνακας 4.53: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M1

Frequencies for M1

M1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.345	0.917	0.917
2	1	0.345	0.917	1.835
3	11	3.793	10.092	11.927
4	59	20.345	54.128	66.055
5	37	12.759	33.945	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		

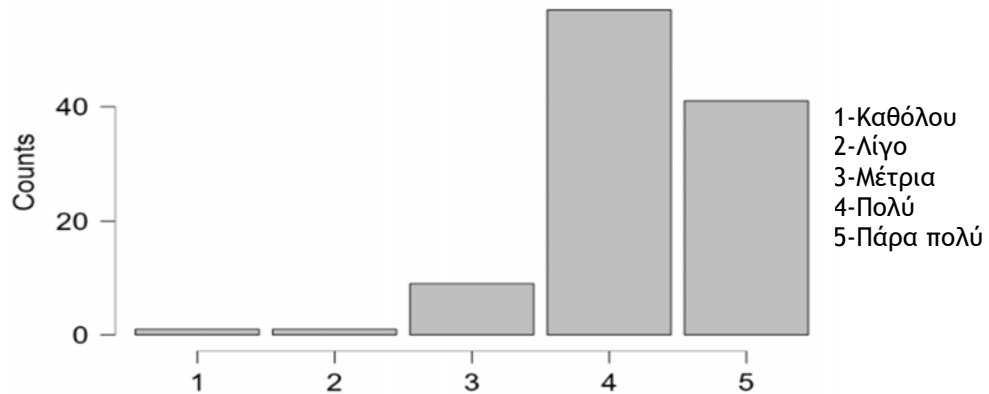


Σχήμα 4.34: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M1

Πίνακας 4.54: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M2

Frequencies for M2

M2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.345	0.917	0.917
2	1	0.345	0.917	1.835
3	9	3.103	8.257	10.092
4	57	19.655	52.294	62.385
5	41	14.138	37.615	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.35: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M2

Ως προς τον παράγοντα ότι «βελτιώνει το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (σεβασμός, συνεργασία, διάλογος) (M3) (Πίνακας 4.55 και Σχήμα 4.36) έχουμε 56 άτομα να απαντούν «Πολύ» και 42 «πάρα πολύ», ποσοστό συνολικά έγκυρων απαντήσεων (89,8%).

Σχετικά με τον παράγοντα ότι «Επιλύει αποτελεσματικά τις διαφορές μεταξύ μαθητών» (M4) (Πίνακας 4.56 και Σχήμα 4.37) 56 άτομα απαντούν «Πολύ» και 23 «πάρα πολύ», ποσοστό συνολικά (72,4%).

Σε ότι αφορά τον παράγοντα ότι «Καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση» (M5), (Πίνακας 4.57 και Σχήμα 4.38) 54 άτομα απαντούν «Πολύ» και 39 «πάρα πολύ», ποσοστό συνολικά (85,3%).

Ως προς τον παράγοντα ότι «Βοηθά στη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών από την έναρξη της εφαρμογής της διαμεσολάβησης» (M6), (Πίνακας 4.58 και Σχήμα 4.39) 58 απαντούν «Πολύ» και 27 «Πάρα πολύ.», ποσοστό συνολικά (78,2%).

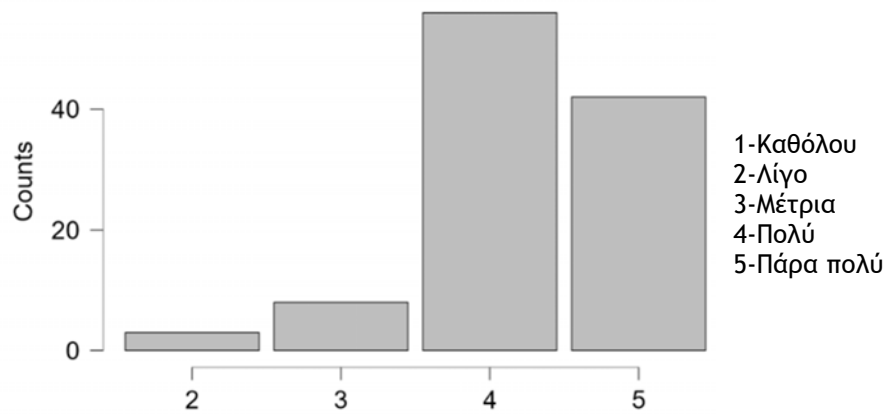
Ως προς τον παράγοντα ότι «Τείνει στη δημιουργία ασφαλούς σχολικού κλίματος με ισχυρές σχέσεις μεταξύ μαθητών» (M7) (Πίνακας 4.59 και Σχήμα 4.40) 58 απαντούν «Πολύ» και 31 «Πάρα πολύ» ποσοστό συνολικά, (81,6%).

Τέλος, παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και στην τελευταία πρόταση ότι «Το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί με την καθιέρωση της σχολικής διαμεσολάβησης» (M8) (Πίνακας 4.60 και Σχήμα 4.41), με τους εκπαιδευτικούς να απαντούν 61 άτομα «Πολύ» και 33 «Πάρα πολύ», ποσοστό συνολικά (86,1%). Σημειώνεται, τέλος, το γεγονός ότι δεν υπάρχει κανένας συμμετέχων που να απαντά βαθμό συμφωνίας «Καθόλου» σε όλες τις παραπάνω προτάσεις.

Πίνακας 4.55: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M3

Frequencies for M3

M3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	3	1.034	2.752	2.752
3	8	2.759	7.339	10.092
4	56	19.310	51.376	61.468
5	42	14.483	38.532	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		

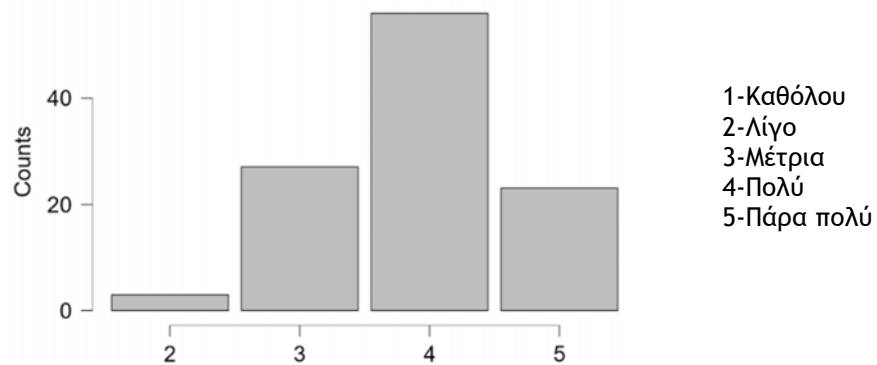


Σχήμα 4.36: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M3

Πίνακας 4.56: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M4

Frequencies for M4

M4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	3	1.034	2.752	2.752
3	27	9.310	24.771	27.523
4	56	19.310	51.376	78.899
5	23	7.931	21.101	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		

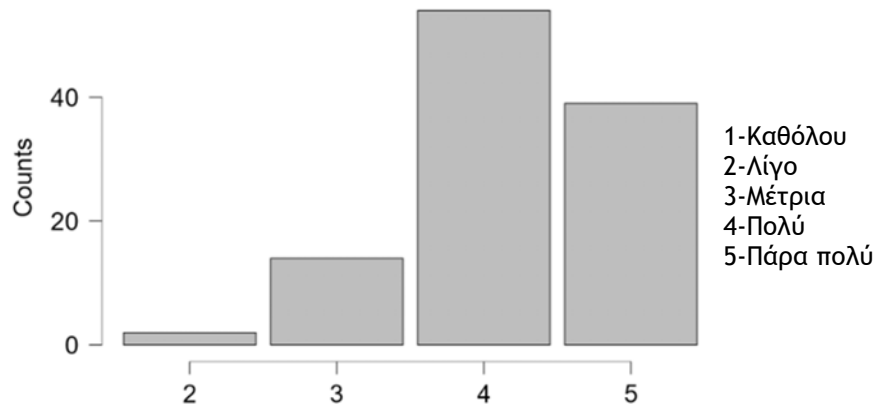


Σχήμα 4.37: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M4

Πίνακας 4.57: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M5

Frequencies for M5

M5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	2	0.690	1.835	1.835
3	14	4.828	12.844	14.679
4	54	18.621	49.541	64.220
5	39	13.448	35.780	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		

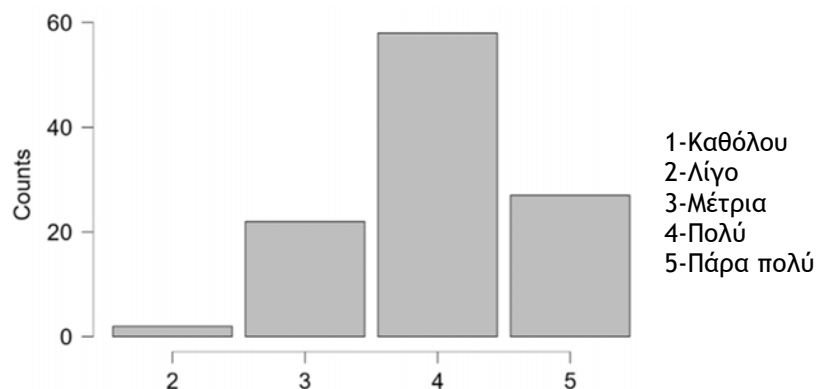


Σχήμα 4.38: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M5

Πίνακας 4.58: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M6

Frequencies for M6 ▼

M6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	2	0.690	1.835	1.835
3	22	7.586	20.183	22.018
4	58	20.000	53.211	75.229
5	27	9.310	24.771	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		

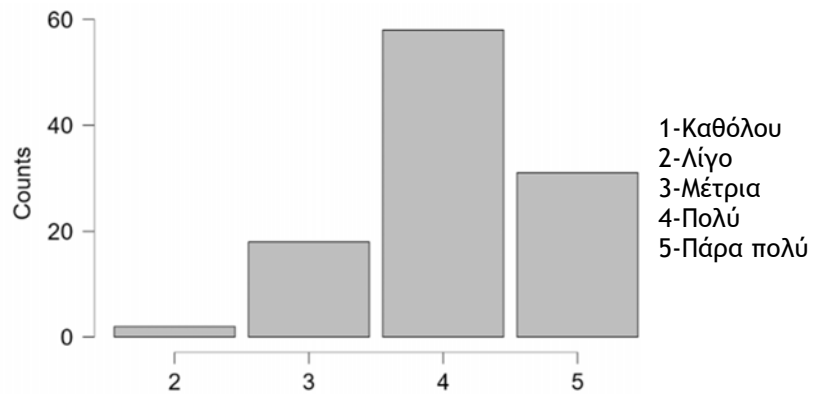


Σχήμα 4.39: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M6

Πίνακας 4.59: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M7

Frequencies for M7

M7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	2	0.690	1.835	1.835
3	18	6.207	16.514	18.349
4	58	20.000	53.211	71.560
5	31	10.690	28.440	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		

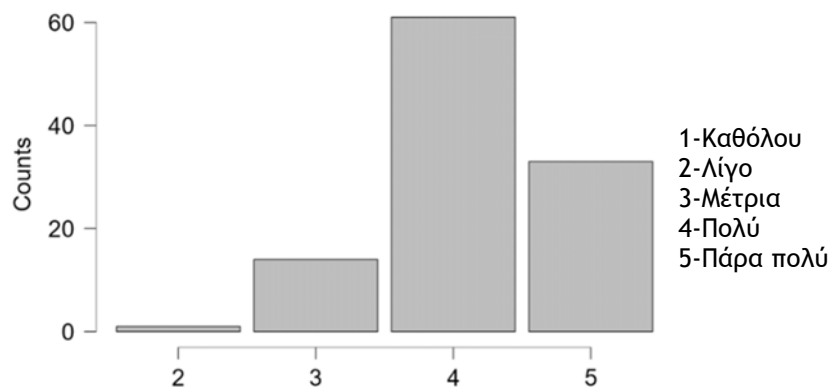


Σχήμα 4.40: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M7

Πίνακας 4.60: Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση M8

Frequencies for M8 ▼

M8	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	0.345	0.917	0.917
3	14	4.828	12.844	13.761
4	61	21.034	55.963	69.725
5	33	11.379	30.275	100.000
Missing	181	62.414		
Total	290	100.000		



Σχήμα 4.41: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M8

4.9 Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων

4.9.1 Πρώτη ερευνητική υπόθεση «Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 » «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Φύλο»

H_0 : Η «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Φύλο» είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

H_1 : Η «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Φύλο» είναι εξαρτημένες μεταβλητές.

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην μεταβλητή «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και τη μεταβλητή «Φύλο» εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 , αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 εφαρμόζεται για να εξεταστεί η συνάφεια μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών με την έννοια της ανεξαρτησίας μεταξύ των γραμμών και στηλών του Πίνακα διπλής εισόδου (ή συνάφειας) των δύο μεταβλητών (Ζαφειρόπουλος, 2013). Ενδεικτικά μπορούμε να πούμε ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων το 74,8% γνωρίζουν την Σχολική Διαμεσολάβηση και το 25,2% δεν την γνωρίζουν. Ειδικότερα το 74,7% των γυναικών και το 75,4% των ανδρών γνωρίζουν την Σχολική Διαμεσολάβηση. Επίσης, το 20% του συνολικού δείγματος είναι γυναίκες που δεν την γνωρίζουν και το 5,2% του συνολικού δείγματος είναι άνδρες.

Στον δεύτερο Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα χ^2 . Το κριτήριο απόφασης είναι αν $p > \alpha$ ή H_0 είναι δεκτή. Μέσω του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας JASP υπολογίστηκε ότι η τιμή του δείκτη p ισούται με 0,906, άρα είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας α (0,05). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή και δεχόμαστε ότι η «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Φύλο» είναι ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή το φύλο δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για την γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Πίνακας 4.61: Πίνακας συνάφειας μεταβλητών «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης Σερρών - Φύλο

Gender		G		Total
		1	2	
F	Count	171.000	58.000	229.000
	% within row	74.672 %	25.328 %	100.000 %
	% of total	58.966 %	20.000 %	78.966 %
M	Count	46.000	15.000	61.000
	% within row	75.410 %	24.590 %	100.000 %
	% of total	15.862 %	5.172 %	21.034 %
Total	Count	217.000	73.000	290.000
	% within row	74.828 %	25.172 %	100.000 %
	% of total	74.828 %	25.172 %	100.000 %

Chi-Squared Tests			
	Value	df	p
X ²	0.014	1	0.906
N	290		

4.9.2 Δεύτερη ερευνητική υπόθεση «Έλεγχος ανεξαρτησίας Χ²» «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Εργασιακή κατάσταση»

H₀: Η «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Εργασιακή κατάσταση» είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

H₁: Η «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και το «Εργασιακή κατάσταση» είναι εξαρτημένες μεταβλητές.

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην μεταβλητή «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και τη μεταβλητή «Εργασιακή κατάσταση» εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Χ², όπως παραπάνω. Σύμφωνα με την ανάλυση μπορούμε να πούμε ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων το 44,5% είναι εκπαιδευτικοί στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 52,4% είναι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν την γνωρίζουν. Ειδικότερα το 80,6% των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 71% των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζουν την Σχολική Διαμεσολάβηση. Επίσης, το 8,61% του συνολικού δείγματος είναι εκπαιδευτικοί στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που δεν γνωρίζουν την Σχολική Διαμεσολάβηση και το 15,2% του συνολικού δείγματος είναι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον δεύτερο Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα Χ². Το κριτήριο απόφασης είναι αν $p > \alpha$ ή H_0 είναι δεκτή. Μέσω του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας JASP υπολογίστηκε ότι η τιμή του δείκτη p ισούται με 0,094, άρα είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας α (0,05). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή και δεχόμαστε ότι η «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» και «Εργασιακή κατάσταση» είναι ανεξάρτητες μεταβλητές,

δηλαδή η «Εργασιακή κατάσταση» δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για την γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Πίνακας 4.62: Πίνακας συνάφειας μεταβλητών «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης Σερρών - Εργασιακή κατάσταση

Profession		G		Total
		1	2	
dek	Count	1.000	2.000	3.000
	% within row	33.333 %	66.667 %	100.000 %
	% of total	0.345 %	0.690 %	1.034 %
dyp	Count	2.000	0.000	2.000
	% within row	100.000 %	0.000 %	100.000 %
	% of total	0.690 %	0.000 %	0.690 %
ede	Count	104.000	25.000	129.000
	% within row	80.620 %	19.380 %	100.000 %
	% of total	35.862 %	8.621 %	44.483 %
ekp	Count	1.000	0.000	1.000
	% within row	100.000 %	0.000 %	100.000 %
	% of total	0.345 %	0.000 %	0.345 %
epe	Count	108.000	44.000	152.000
	% within row	71.053 %	28.947 %	100.000 %
	% of total	37.241 %	15.172 %	52.414 %
iyp	Count	0.000	1.000	1.000
	% within row	0.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	0.000 %	0.345 %	0.345 %
stu	Count	1.000	1.000	2.000
	% within row	50.000 %	50.000 %	100.000 %
	% of total	0.345 %	0.345 %	0.690 %
Total	Count	217.000	73.000	290.000
	% within row	74.828 %	25.172 %	100.000 %
	% of total	74.828 %	25.172 %	100.000 %

Chi-Squared Tests ▼			
	Value	df	p
X ²	10.827	6	0.094
N	290		

4.9.3 Τρίτη ερευνητική υπόθεση «Έλεγχος ανεξαρτησίας Χ²» «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας» και «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης».

H₀: «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.

H₁: «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «Γνώση της Σχολικής

Διαμεσολάβησης» είναι εξαρτημένες μεταβλητές.

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην μεταβλητή «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 , όπως παραπάνω. Σύμφωνα με την ανάλυση μπορούμε να πούμε ότι από το σύνολο των 290 ερωτηθέντων το 75% γνωρίζουν την σχολική διαμεσολάβηση και 25% δεν τη γνωρίζουν. Ειδικότερα το 82% των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση γνωρίζουν την σχολική διαμεσολάβηση ενώ το 55% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ή ημερίδα δεν γνωρίζουν την Σχολική Διαμεσολάβηση. Επίσης, το 61% του συνολικού δείγματος που γνωρίζουν την Σχολική Διαμεσολάβηση έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο και το 14% του συνολικού δείγματος είναι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ή ημερίδα.

Στον δεύτερο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα χ^2 . Το κριτήριο απόφασης είναι αν $p > \alpha$ ή H_0 είναι δεκτή. Μέσω του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας JASP υπολογίστηκε ότι η τιμή του δείκτη p ισούται με 0,001, άρα είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας α (0,05). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται δεκτή και δεχόμαστε ότι η «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης» είναι εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή, η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για την γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Πίνακας 4.63: Πίνακας συνάφειας μεταβλητών «Γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης Σερρών - «Η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη της υπηρεσίας στην εκπαίδευση»

Contingency Tables					Chi-Squared Tests			
F		G		Total	Value	df	p	N
		1	2					
1	Count	177.000	39.000	216.000	χ^2	22.762	1	< .001
	% within row	81.944 %	18.056 %	100.000 %				
	% of total	61.034 %	13.448 %	74.483 %				
Count	40.000	34.000	74.000					
2	% within row	54.054 %	45.946 %	100.000 %	1- NAI	2- OXI		
	% of total	13.793 %	11.724 %	25.517 %				
	Count	217.000	73.000	290.000				
% within row	74.828 %	25.172 %	100.000 %					
Total	% of total	74.828 %	25.172 %	100.000 %				

4.9.4 Τέταρτη ερευνητική υπόθεση - έλεγχος t (Independent t-test) «Φύλο - Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης».

H_0 : Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει την άποψη των ερωτώμενων σχετικά με τον βαθμό που ισχύουν ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της (ΣΔ) ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο ($\mu_1 = \mu_2$).

H_1 : Ο παράγοντας φύλο επηρεάζει την άποψη των ερωτώμενων σχετικά με τον βαθμό που ισχύουν ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της (ΣΔ) ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο. ($\mu_1 \neq \mu_2$).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν ισχύει η μηδενική ή η εναλλακτική υπόθεση, πραγματοποιήθηκε ο μη συσχετισμένος έλεγχος t (Independent t-test) μέσω του λογισμικού JASP. Το εν λόγω τεστ χρησιμοποιεί δεδομένα που προέρχονται από δύο ξεχωριστά δείγματα για να ελέγξει υποθέσεις που σχετίζονται με τη διαφορά των μέσων τιμών δύο πληθυσμών. Στην περίπτωση αυτή, η μηδενική υπόθεση δηλώνει ότι δεν υφίσταται διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές των δύο πληθυσμών (Αβούρης κ.α., 2015).

Σχετικά με τον έλεγχο Levene παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας που αντιστοιχεί στην τιμή $F=1,332$ είναι μεγαλύτερο από το 0,05 ($0,251 > 0,05$), οπότε δεν έχουμε λόγους να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση $H_0 : \sigma_1^2$ και σ_2^2 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι πληθυσμοί από τους οποίους προέρχονται τα δύο δείγματα έχουν ίσες διακυμάνσεις.

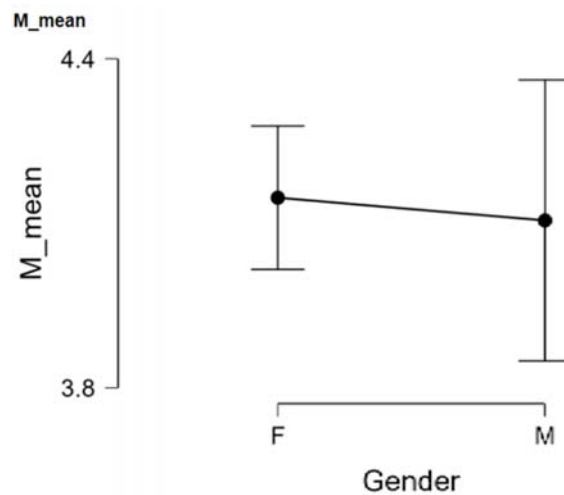
Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του ελέγχου που αποτυπώνονται παρακάτω (Πίνακας 4.64 και Σχήμα 4.42) και δείχνουν ότι η τιμή πιθανότητας (p-value) είναι 0,789, άρα είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας (significance level) α , που αντιστοιχεί στην τιμή $t = 0,269$ και το οποίο καθορίζει το εύρος της περιοχής αποδοχής και απόρριψης και η τιμή του οποίου είναι 0,05 (Λαγουμιντζής κ.α., 2015) γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αξιολόγηση των ανδρών και των γυναικών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας ζητημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή της (ΣΔ) ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο. Επομένως, η μηδενική υπόθεση H_0 , βάσει της οποίας οι μέσες τιμές των δύο ομάδων είναι ίσες (δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά) γίνεται δεκτή.

Πίνακας 4.64: Independent T-test Φύλο

Test of Equality of Variances (Levene's)							
		F	df ₁	df ₂	p		
M_mean		1.332	1	107	0.251		

Independent Samples T-Test								
		t	df	p	Mean Difference	SE Difference	95% CI for Mean Difference	
							Lower	Upper
M_mean		0.269	107	0.789	0.041	0.154	-0.264	0.347

Group Descriptives								
		Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation	
M_mean	F		90	4.147	0.625	0.066	0.151	
	M		19	4.105	0.532	0.122	0.130	



Σχήμα 4.42: Διάγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση M8

5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση -Συμπεράσματα έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολείων, ιδιωτικών και δημόσιων, κυρίως του Νομού Σερρών, αλλά και ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας, ώστε να υπάρχει μια γενικότερη εικόνα, όσον αφορά στη γνώση και στο ρόλο της Σχολικής Διαμεσολάβησης, ως εναλλακτικής μεθόδου επίλυσης διαφορών στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.

Οι ερωτηθέντες που συμμετείχαν στην έρευνα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, είναι γυναίκες, απόφοιτοι ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχεδόν οι μισοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με προβάδισμα των πρώτων, ενώ το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από άτομα όλων των ηλικιών. Αντίστοιχα όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος στην εκπαίδευση, διαπιστώνουμε εξίσου ποικιλία απαντήσεων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, στην παρούσα έρευνα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τη σχετική βιβλιογραφία στα θέματα - ερωτήματα που αναπτύχθηκαν και συγκεκριμένα προκύπτουν τα παρακάτω:

Εκδήλωση περιστατικών βίας στο σχολείο και μορφές ενδοσχολικής βίας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ρωτήθηκε ποιες μορφές βίας έχουν παρατηρήσει εντός της σχολικής μονάδας και πόσο συχνά εκδηλώνονται τα περιστατικά αυτά βίας και εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Γιοβαζολιάς (et all, 2010) η ενδοσχολική βία είναι ένα φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξητική τάση λαμβάνοντας τεράστιες διαστάσεις, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εντοπίζουν τη βία στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην συντριπτική τους πλειοψηφία ανέφεραν πως αντιμετώπισαν αρκετά συχνά βία στα σχολεία τους, ενώ δεν υπήρξε ούτε ένας ερωτώμενος που να μην συνάντησε περιστατικό βίας κατά τα έτη της υπηρεσίας του.

Όσον αφορά στις μορφές βίας, τα περιστατικά βίας που εκδηλώνονται με λεκτική κακοποίηση και συγκεκριμένα με απειλές ή εκφοβισμό (Κορογιάννου, 2019) επιβεβαιώνεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα, όπου η λεκτική βία παρουσιάζει θετική τάση, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πως μέτρια έως συχνά ή πολύ συχνά εμφανίζονται περιστατικά αυτής της μορφής βίας, ενώ ακολουθεί σε πολύ ψηλό ποσοστό η «ψυχολογική /συναισθηματική βία και ο κοινωνικός αποκλεισμός». Η σωματική βία, έπεται, γεγονός που

επιβεβαιώνεται και σε έρευνες πριν το 2010 και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν τα περιστατικά αυτά (Pepler, 2006, Cowie & Jennifer, 2008). Τέλος, έχουν παρατηρήσει ως μορφή βίας σε μικρότερη συχνότητα τον «ηλεκτρονικό εκφοβισμό» και τη «σεξουαλική βία ή παρενόχληση». Ως έμμεση μορφή βίας μπορεί να καταλήξει και η σεξουαλική κακοποίηση, μέσω του ηλεκτρονικού εκφοβισμού (cyberbullying) (Κόκκινος & Καραγιάννη, 2017). Το αισιόδοξο βέβαια είναι πως ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος ανέφερε πως έχουν εντοπίσει τέτοια περιστατικά βίας εντός της σχολικής μονάδας και αυτό επιβεβαιώνεται από συναφείς έρευνες, όπου ως συνηθέστερες μορφές βίας παρουσιάζονται η σωματική κακοποίηση, η λεκτική κακοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Olweus, 1994, Rigby, 2008, Song et al., 2018, Peist et al., 2020).

Σχετικά με τους παράγοντες με το μεγαλύτερο βαθμό επηρεασμού στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχει «το οικογενειακό περιβάλλον». Στην κατεύθυνση της ερμηνείας αυτής της συσχέτισης μπορεί να αναφερθεί πως το σωματικά ισχυρό παιδί μεγαλώνοντας σε μία μη ισορροπημένη οικογένεια δεν αναπτύσσεται ισορροπημένα, αδυνατεί να ελέγξει τις παρορμήσεις του και νιώθοντας την ανάγκη να κυριαρχεί γίνεται θύτης και εκφοβιστής άλλων παιδιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Παράλληλα, το σωματικά αδύναμο ή «διαφορετικό» παιδί που προέρχεται από μία οικογένεια στην οποία υπήρχε έλλειψη ενθάρρυνσης, έλλειψη φροντίδας, έλλειψη στήριξης του από τους γονείς, έλλειψη ισορροπημένης σχέσης μεταξύ των γονέων και οικογενειακές συγκρούσεις, είναι περισσότερο πιθανό να έχει αναπτύξει αρνητική αυτοεκτίμηση και να αποδέχεται ως αναπόφευκτες και φυσιολογικές τέτοιες ενέργειες από άλλους συμμαθητές του (Τσιάντης, 2008).

Περαιτέρω, επισημαίνεται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η συνεχής έκθεση των παιδιών σε ιδιαίτερα βίαιες συμπεριφορές είτε με την ανάδειξή τους σε μείζονα κοινωνικά γεγονότα, μέσω των δελτίων ειδήσεων και άλλων εκπομπών, είτε με την παρουσίασή τους ως φυσιολογικές συμπεριφορές μέσα από παιδικές σειρές ή μέσα από κινηματογραφικές παραγωγές, έκθεση που μπορεί να διαμορφώσει αντικοινωνικές στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στην περίπτωση όπου δεν έχει αποκτήσει ανάλογα ισχυρά υποδείγματα από την οικογένειά του (Νόβα - Καλτσούνη, 2005).

Μεγάλη συσχέτιση με τη βία στα σχολεία παρουσιάζει το «κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον», δηλαδή, κάθε άτομο ενεργεί υπό την επιρροή των κοινωνικών συνθηκών στις οποίες ζει και προσαρμόζεται σε αυτές σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και τα «ατομικά

χαρακτηριστικά των παιδιών» , ενώ τέλος, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν, ότι τόσο το «σχολικό κλίμα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον», όσο και «το εκπαιδευτικό σύστημα» έχουν το μικρότερο βαθμό επηρεασμού στην εκδήλωση περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ενδιαφέρον , πάντως, έχει ότι η έρευνα κατέγραψε αρκετά υψηλά επίπεδα βαθμού επηρεασμού όλων των παραγόντων.

Οι συνέπειες, δε, του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών «πολύ» καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών». Ο εκφοβισμός σε όλες του τις μορφές έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα, ενώ επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία (Smith et al., 2004, Stavrinides et al., 2010).

Ως προς τους τρόπους παρέμβασης για τα περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο καταδεικνύεται πως η συζήτηση με το θύτη και με το θύμα τέτοιων περιστατικών επιλέγεται πολύ συχνά, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την αναγνώριση των εκπαιδευτικών για τον ιδιαίτερη ευθύνη τους να καταστήσουν τους μαθητές τους ικανούς να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτύξουν δεξιότητες ικανές για την ομαλή διευθέτηση των προβλημάτων τους, ενώ παράλληλα αντανακλά την επιθυμία τους να χρησιμοποιούν τεχνικές της συμβουλευτικής όπως η ενεργητική ακρόαση, η εστίαση, η αντανάκλαση συναισθημάτων, η ενθάρρυνση, η αυτοαποκάλυψη, η αμεσότητα, η πληροφόρηση, και η καθοδήγηση (Μαλακιώση - Λοίζου, 2001, Ανδρέου, 2011).

Τους παραπάνω δύο τρόπους αντίδρασης ακολουθεί πολύ συχνά η συνεργασία με τους γονείς του θύτη και του θύματος και η παραπομπή του θύτη ή/και του θύματος στο Δ/ντή, έχοντας, ωστόσο, μεγάλο εύρος αποκρίσεων μεταξύ των ερωτώμενων , γεγονός που δείχνει πιθανώς έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους μίας ομάδας εκπαιδευτικών για τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, ενώ παράλληλα δείχνει την επίγνωση των υπολοίπων για τη μικρή αποτελεσματικότητα της τιμωρίας σε αυτές τις περιπτώσεις (Rivers κ.α., 2007). Το ίδιο αντιφατικές είναι οι αποκρίσεις σχετικά με τη μικρότερη συχνότητα που επιλέγονται ως τρόποι παρέμβασης η «συνεργασία με σχολικό σύμβουλο», «με σχολική διαμεσολάβηση» και τέλος η «συνεργασία με ειδικούς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, ταυτίζεται με το ποσοστό όσων απάντησαν θετικά ότι γνωρίζουν τη «Σχολική Διαμεσολάβηση» και το οποίο είναι πολύ υψηλό , καθώς ανέρχεται

στο 75% των ερωτηθέντων. Συνακόλουθα η παρακολούθηση σεμιναρίου ή ημερίδας με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό έχει άμεσο αντίκτυπο στη γνώση ή μη του θεσμού. Ενώ προέκυψε, ότι το φύλο, δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα τόσο για την γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης, όσο και των ωφελειών από την εφαρμογή της ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο. Δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για την γνώση της Σχολικής Διαμεσολάβησης, τέλος, η βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Η αποτελεσματικότητα όμως, του σχολείου στην οργάνωση ενημερώσεων ή συμμετοχικών συζητήσεων σχετικά με θέματα βίας δεν θεωρείται ικανοποιητική από τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την έλλειψη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η ευθύνη, εύκολα, αποδίδεται σε αυτούς, εφόσον εκείνοι επιδρούν με την συμπεριφορά τους στους μαθητές, επομένως η στάση τους απέναντι στη βία συντελεί στην ενίσχυση ή στην αποδυνάμωση του φαινομένου (Rigby, 2007).

Σε συνέχεια για την «**Αποτελεσματικότητα του Σχολείου**» οι εκπαιδευτικοί γενικά, κλίνουν στο να θεωρούν ότι το σχολικό πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει στην **καταπολέμηση φαινομένων βίας**. Είναι χαρακτηριστικό πως νιώθουν ότι το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών από «πολύ έως «πάρα πολύ» και υπάρχει η κατάλληλη προσέγγιση σχετικά με τη διαχείριση συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ότι οι μαθητές δεν εμπλέκονται αρκετά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τους αφορούν ή στην επίλυση των ψυχοκοινωνικών θεμάτων που τους απασχολούν.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με παραδοσιακούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων και συγκεκριμένα ότι οι τιμωρίες και οι ποινές στιγματίζουν και απομονώνουν τους μαθητές και ότι η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές» παρουσιάζουν ουδετερότητα απόψεων των ερωτώμενων. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι οι μέθοδοι ειρηνικής επίλυσης των διαφορών στο σχολείο είναι χρήσιμο να ενταχθούν στο σχολείο ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων» και ότι οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση περιστατικού βίας στο σχολείο.

Αναφορικά με τον **θεσμό της Σχολικής Διαμεσολάβησης** και με το ερώτημα αν εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο τους, οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν σε υψηλό βαθμό αρνητικά- το 62,4% του δείγματος (181 άτομα) απάντησε «ΟΧΙ», ενώ απάντησε θετικά το 37,6% (109 άτομα). Αυτό από μόνο αποτελεί δυσχέρεια για τη

διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και αναδεικνύει την ανάγκη σύγχρονων μεθόδων αποκατάστασης δικαιοσύνης, πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας, γεγονός που απουσιάζει από το ελληνικό σχολείο σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο από αυτούς που απάντησαν πως γίνεται εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης στο σχολείο τους, απορρέουν σημαντικά ευρήματα για την αποτελεσματικότητά της. Πρόκειται για μια πολύ σημαντική πρακτική, στο πλαίσιο μιας αποκαταστατικής δικαιοσύνης που βοηθάει αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων εκ των έσω. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ένα αρκετά κατάλληλο εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων και διαφορών στο σχολικό χώρο, καθώς δρα προληπτικά στην μείωση των παραπάνω φαινομένων, ενώ οι μαθητές έχουν ενεργό και υπεύθυνο ρόλο σε αυτό. Τούτο σημαίνει ότι οι δείχνουν να έχουν κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας της, καθώς και τους στόχους που έχει.

Επιπλέον, υποστηρίχθηκε πως η Σχολική Διαμεσολάβηση συντελεί στην βελτίωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, επιλύει αποτελεσματικά τις διαφορές μεταξύ μαθητών και ότι γενικότερα καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση των μαθητών προς τους συμμαθητές τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός υποστήριξαν πως βοηθά στη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών μαθητών από την έναρξη της εφαρμογής της διαμεσολάβησης και στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος με ισχυρές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αναδεικνύοντας τον ευεργετικό χαρακτήρα της. Η έρευνα βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα ,που καταγράφονται στη βιβλιογραφική μελέτη, από την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης σε σχολεία, τα οποία έδειξαν να περιλαμβάνουν βελτίωση στην ικανότητα ενσυναίσθησης των μαθητών των θετικών συμπεριφορών και γενικότερα του σχολικού κλίματος, με σημαντική μείωση των συγκρούσεων (Θάνος,2017, Αρτινοπούλου, 2010a).

Τέλος, το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί με την καθιέρωση της σχολικής διαμεσολάβησης αναδεικνύει για ακόμη μια φορά, την ανάγκη για εναλλακτικούς τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας. Συνάγεται από τα παραπάνω ότι ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης πρακτικής φαίνεται ότι επιτυγχάνονται, σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας - προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Συνολικά, η έρευνα έδωσε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αποτελούν δεδομένα που μπορούν να δώσουν αφορμή για επιπλέον έρευνα. Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν κυρίως το δείγμα και τη μεθοδολογία της . Πιο συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 290 εκπαιδευτικούς, αριθμός σχετικά

μικρός για τη διεξαγωγή της .Αυτό σημαίνει πως το δείγμα δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό προς το σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά ηλεκτρονικά και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει αμεσότητα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον το μειονέκτημα στην αποκλειστικά «ηλεκτρονική» έρευνα είναι πως ενώ στάλθηκε σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών το ερωτηματολόγιο, δεν μπορούσε να γνωρίζει η ερευνήτρια ποιος το συμπλήρωσε και ποιος όχι, καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν απολύτως ανώνυμο. Αυτό σημαίνει πως δεν υπήρχε η πληροφορία σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός αδιαφόρησε για το email ή στάλθηκε στην ανεπιθύμητη αλληλογραφία και δεν το αντιλήφθηκε καν.

Όσον αφορά την επιλογή της μεθόδου της έρευνας εξίσου προέκυψαν περιορισμοί, καθώς στην ποσοτική έρευνα, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να παρουσιαστούν άμεσα αποτελέσματα από μεγάλο δείγμα ατόμων, δεν υπήρχε εμβάθυνση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως αν υπήρχαν και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, να δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους λεπτομερέστερα. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να επιτευχθούν αποτελέσματα με περισσότερες διευκρινήσεις. Για μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο ,δηλαδή, να εφαρμοστεί συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, ώστε να μπορέσει να μελετηθεί διεξοδικά η σημασία του ρόλου της Σχολικής Διαμεσολάβησης στην αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.

Πέρα από την έρευνα σε εκπαιδευτικούς, πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις θα παρουσίαζαν και τα ίδια τα παιδιά ή οι γονείς τους. Θα ήταν μια ερευνητική πρόκληση να εκφραστούν οι απόψεις των παιδιών, για το πώς βιώνουν την εφαρμογή του θεσμού και τι αποτελέσματα θεωρούν πως επιφέρει μελλοντικά στα παιδιά. Αντίστοιχα η έρευνα στους γονείς των παιδιών θα βοηθήσει στην κατανόηση της πρακτικής και στη συνέχεια, παρακινώντας τους, να ενταχθούν πιο ενεργά σε δρώμενα του σχολείου ,με σκοπό την αύξηση του κοινωνικού ελέγχου και την ενίσχυση του θεσμού της διαμεσολάβησης.

Κλείνοντας, λοιπόν, διαπιστώνουμε πως η βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο υπαρκτό, το οποίο λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις χρόνο με τον χρόνο. Χρειάζεται να μελετώνται οι συνθήκες που το δημιουργούν, οι οποίες δεν είναι ίδιες από κοινωνία σε κοινωνία ή ακόμα και μεταξύ των σχολείων. Η έρευνα, δηλαδή, είναι πολύτιμη για την κατανόηση της βίας, ώστε να επιτευχθεί η αντιμετώπιση και η πρόληψη του φαινομένου με εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης και ειδικά για τα οφέλη που αναμένονται από την

εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης, τα οποία περιλαμβάνουν την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία της σχολικής διαμεσολάβησης, ως επίσημης πρακτικής πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας μπορεί να εκπαιδεύσει τους μαθητές με δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, όπως, την ενεργητική ακρόαση, τον δημοκρατικό διάλογο, τον σεβασμό στην άποψη του άλλου και την ενσυναίσθηση. Η εξέλιξη αυτή μπορεί να προσφέρει στον κάθε μαθητή την εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών σε όλες τις κοινωνικές και προσωπικές του σχέσεις, γεγονός που μπορεί να προσθέσει θετικό πρόσημο στην εξέλιξη ολόκληρης της κοινωνίας.

6 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

6.1 Ελληνική Βιβλιογραφία

Lightman, G. (2011). Δικαστές και Διαμεσολάβηση στην Αγγλία. Στο Ι. Αναστασοπούλου, Η Διαμεσολάβηση στις Αστικές και Εμπορικές Διαφορές Πρακτικά και Συμπεράσματα του Διεθνούς Σεμιναρίου "Αστική και Εμπορική Διαμεσολάβηση στις Διασυνοριακές Διαφορές" (σσ. 98-106). Αθήνα: εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.

Αβούρης, Ν., Κατσάνος, Χ., Τσέλιος, Ν. & Μουστάκας, Κ., 2015. Πειραματικός σχεδιασμός και στατιστική ανάλυση για μέτρηση εμπειρίας χρήσης διαδραστικών συστημάτων.

Αντωνέλος, Σ., & Πλέσσα, Ε. (2014). Διαμεσολάβηση σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις. Αθήνα: εκδ. Σάκκουλα.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. (Συνεργασία: Χρ. Καλαβρή, Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Η.Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), Σχολική βία και παραβατικότητα (σσ. 93-121). Αθήνα: Τόπος.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Βάμβουκας, Μ. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (8η έκδ.). Αθήνα:Γρηγόρης.

Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Ε., & Κουρκούτας, Η. (2010). Η σχέση των αντιλήψεων για την επιθετικότητα με την εμπλοκή σε φαινόμενα θυματοποίησης: Ο ρόλος των γονικών τύπων διαπαιδαγώγησης. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Κλάδος ΣυΨ (ΕΛΨΕ), Ρέθυμνο.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας, Μέρος Α΄. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γρούζης, Δ., (2018). Οργανωσιακή δέσμευση και Εργασιακή ικανοποίηση: Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ εργαζομένων πλήρους και μερικής απασχόλησης.

Δαραμάρα, Ε. (2019) Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης ενδοσχολικής βίας. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία) Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ: Πάτρα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), Η Κοινωνιολογία

της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα (σσ. 410-425). Αθήνα: Gutenberg.Επικαιρότητα, 2 (6), 28-36.

Ζαφειρόπουλος, Κ., 2013. Ανοικτά Μαθήματα, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Θάνος, Θ. (2016). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση. Εκπαιδευτική

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση. Εκπαιδευτική
Επικαιρότητα, 2 (6),

Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2011). Η Διαμεσολάβηση στο Σχολείο και την Κοινωνία - Επανορθωτική
δικαιοσύνη σχολική διαμεσολάβηση, ποινική συνδιαλλαγή. Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των
εκπαιδευτικών

Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2018). Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά
ζητήματα,διαστάσεις, αντιμετώπιση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2017). Κοινωνιολογία της
Εκπαίδευσης.Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2017). Κοινωνιολογία της
Εκπαίδευσης.Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοχάρης, Δ. (2015). Η Διαμεσολάβηση ως μέσο εναλλακτικής επίλυσης διαφορών. Κατ'
άρθρο ανάλυση και ερμηνεία του Ν. 3898/2010. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Κόκκινος, Κ. & Καραγιάννη, Κ. (2017). Εκφοβισμός και Θυματοποίηση: Ανασκόπηση
Ερευνητικών Ευρημάτων από τον Ελληνικό Χώρο. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 2017,
5 (1), 2-45.

Κορρές, Κ., (2011). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας: Ποσοτικές ερευνητικές
προσεγγίσεις.Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. RoehamptonUnivercity.Ανακτήθηκεαπό:[http://users.sch.gr/kkorr
es/SPSS/Korres%20%282011%29.%20Quantitative%20Research%20Approaches.pdf](http://users.sch.gr/kkorr es/SPSS/Korres%20%282011%29.%20Quantitative%20Research%20Approaches.pdf)

Κουράκης, Ν. (2013). Ο παραβατικός έφηβος. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ.
Επιμ.). Σχολική βία και παραβατικότητα (σελ. 113-121). Αθήνα: Τόπος.

Κουράκης, Ν. (2018). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ.
Θάνος & Α.Τσατσάκης (Επιμ.), Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά
ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση (σσ. 61-79). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Κουράκης, Ν., & Σπυρόπουλος, Φ. (2017, Απρίλιος). Σχολική Διαμεσολάβηση:

εννοιολογική προσέγγιση και στρατηγικές. *Crime Times*, 2.

Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σελ. 189-237). Αθήνα: Τόπος.

Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε. Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ., (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*.

Κωτσάκη,Κ.(2023). Το θεσμικό πλαίσιο της διαμεσολάβησης. Οι ρίζες της διαμεσολάβησης. Στο Α. Μπώλος, (Επιστ. Επιμ.) *Διαμεσολάβηση Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: εκδ. Π. Σάκκουλα.

Λεμονίδης, Π. (2012). *Αποκαταστατική δικαιοσύνη (μεταπτυχιακή εργασία) τμήμα Νομικής Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη*.

Μαναράκης,Σ.,Ρουμπέα,Γ.,Σφέτκου,Μ.(2023).Σχολική διαμεσολάβηση.Στο Α. Μπώλος, (Επιστ. Επιμ.) *Διαμεσολάβηση Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: εκδ. Π. Σάκκουλα.

Μενίκη, Β. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση: μία πρακτική πρόληψης και επίλυσης της ενδοσχολικής βίας*

Μενίκη, Β. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση: πρακτική πρόληψης και επίλυσης της ενδοσχολικής βίας* http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Social_Eisigiseis_Hmeridas/Meniki_Vithleem.docx.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 57-96. <https://doi.org/10.12681/hjre.8848>.

Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας (διδακτορική διατριβή)*.: Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 44097). DOI 10.12681/eadd/44097 .

Νόβα - Καλτσούνη, Χ., (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία - Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα : Gutenberg.

Οικονομόπουλος, Γ. (1937). *Η Διαιτησία κατά το εν Ελλάδι ισχύον Δίκαιον*. Αθήνα: εκδ. Τύποις "ΠΥΡΣΟΥ" ΑΕ.

Πανταζόπουλος, Ν. (1968). *Ιστορική Εισαγωγή εις τας πηγάς του ελληνικού*

Δικαίου. Θεσσαλονίκη: εκδ. Π. Σάκκουλα.

Παντελίδου, Β. (2023). Η διαχρονική διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου της διαμεσολάβησης. Στο Α. Μπώλος, (Επιστ. Επιμ.) Διαμεσολάβηση Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: εκδ. Π. Σάκκουλα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις: Ιδίου.

Σκορδάκη, Β. (2012). Η Διαμεσολάβηση μέσα από τον Νόμο 3898/2010 (Νομοθεσία - Κατ'άρθρο σχολιασμός) Μια μέρα διαμεσολάβησης. Αθήνα: έκδοση - διάθεση: Βασιλική Σκορδάκη.

Ταμπάκης, Ν. & Χαψά, Ξ., 2021. Εφαρμοσμένη Στατιστική - Ανάλυση Δεδομένων με Excel και SPSS.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιάντης, Ι., (2008). Ενδοσχολική βία. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, ΦΕΚ (2002). Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών. Τεύχος Β', αρ. φύλλου 1340 / 16 - 02 - 2002.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υ.Α Φ.353. 1/324/105657/Δ1 ΦΕΚ Β 1340 2002. Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Διευθυντών- Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εργαστηρίων.

6.2 Ξένη Βιβλιογραφία

Anderson, T., & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From Playground to Computer. Young Adult Library Services, 5(2), 24-27

Bickmore, K. (2001). Research on Peer Mediation Program Implementation. In John Synott and Ian Harris, Editors, "Peace Education for a New Century," Theme issue of Journal of Social Alternatives 31:1.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). New perspectives on bullying. London: Open University Press.

Cowie, H. & Jennifer, D. (2009). Engaging Children and Young People Actively in research. In K. Bryan (ed.), Communication in Healthcare. London: Peter Lang European Academic Publishers.

Craig, W., Pepler, D. & Blais, J., (2007). Responding to Bullying: What Works?.

Garrard, W.M., & Lipsey, M.W. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S.Schools: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 9-38.

Garcia - Raga, L. et al. (2017). Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centers. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237 pp 465 - 470.

Gillies, R. & Ashman, A. (2000). *The social and intellectual outcomes of learnin groups*. RoutledgeFalmer.

Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A metaanalysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., De Gue, S., Matjasko, J. L., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, peds-2014.

Ibarolla - Garcia, S. & Redin, C. (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 p p 182 - 189 .

Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55. Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Karp, D. & Breslin, B. (2001). Restorative Justice in School Communities. *Youth & Society*, 33 (2), 249-272.

Korpela, R et al. (2022). Apologizing in Elementary School Peer Conflict Mediation. *Research on Language and Social Interaction*, 55:1, 1-17, DOI: 10.1080/08351813.2022.2026168.

Kuzmic, M. & Vodopivec, J. (2019). *The Role of Mediation at school. Conference: SCIENCE, TEACHING, LEARNING - problems and perspectives, Faculti of education ISBN 978-86-6191-060-9*.

Leon - Nabal, B. et al. (2021). Uses of Digital Mediation in the School-Families Relationship During the COVID-19 Pandemic. *Sec. Human-Media Interaction Volume 12* , <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687400>.

Litwin, M., 1995. *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications.

Morrison, B., (2007). Schools and restorative justice. In G. Johnstone and D.W. Van Ness (eds.), *Handbook of Restorative Justice*, UK: Willan Publishing. Olweus, D. (1978). *Aggression*

in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, D.C.:

Hemisphere (Wiley).

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), p. 16-20.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne, ACER.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.

Rigby, K., (2007). *Bullying at school and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Education Research

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.

Rigby, K. (2008a). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Rigby, K. (2008B). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.

Rigby, K., Thomas, E. B., & Australian Council for, E. R. (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Camberwell, Vic: Australian Council for Education Research.

Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Rogers, C.R. (1989). The case of Mrs. Oak. In Wedding, D., & Corsini, R. (Eds.). *Case studies in psychotherapy*. Itaska, IL: F.E. Peacock.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Selfevaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.

Schrumpf, F., Crawford, D.K. & Bodine, R.J. (1997). Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools: Program Guide. United States of America: Mafic Circle Publishin.

Sellman, S. (2011) Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation?, *British Educational Research Journal*, 37:1, 45-60, DOI: 10.1080/01411920903419992.

Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management among Secondary School Students *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438>}.
0.1016/j.sbspro.2014.12.438}

Sharp, S., & Cowie, H., (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In P.K.

Smith and S. Sharp (Eds), *School Bullying: insights and perspectives*. London and New York: Routledge.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.72

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Stipanowich, T. (2014). THE INTERNATIONAL EVOLUTION OF MEDIATION: A CALL FOR DIALOGUE AND DELIBERATION. 46 *VUWLR* pp 1191 - 1243.

Turnuklu, A. et al. (2009). Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, Pages 630-638.

Unisef, (2021). Cyberbullying: What is it and how to stop it -10 things teens want to know about cyberbullying. available online at: <https://www.unicef.org/end-violence/how-to-stop-cyberbullying> [Retrieved on 26/07/2023].

Vock, M. et al. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of a mediation hypothesis. *Intelligence*, Volume 39, Issue 5, Pages 357-369, ISSN 0160-2896, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.06.006>.

6.3 Νομοθεσία

Εγκύκλιος 18890/Γ2/14.2.2011 με θέμα «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών»

Ν. 3898/2010. Διαμεσολάβηση σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις. <https://www.kodiko.gr> (ανακτήθηκε στις 10/07/2023).

Ν. 4640/2019. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4640 ΦΕΚ Α' 190/30.11.2019. <https://www.kodiko.gr>. (ανακτήθηκε στις 30/06/2023).

Ν. 4692/2020 .Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. <https://www.kodiko.gr> (ανακτήθηκε στις 10/07/2023).

Ν. 5029/2023. «Ζούμε Αρμονικά Μαζί Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις. <https://www.kodiko.gr/nomothesia>. (ανακτήθηκε στις 12/07/2023).

ΥΑ 10645/ΓΔ 4/22-1-2018 (Β' 120) : «η ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων μέσα από τη δημιουργία ομάδων διαμεσολάβησης» (ΦΕΚ/Β/120/23.1.2018), άρθρα 30 επ.

ΥΑ 13423/ΓΔ4/9.2.2021(ΦΕΚ/Β/491/9.2.2021)

ΥΑ 79942/ΓΔ4/2019 (ΦΕΚ/Β/2005/31.5.2019) Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6.4 Λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε

JASP Team, 2020, JASP (Version 0.16.4) [Computer software], Available at: <https://jasp-stats.org/>.

7 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

7.1 Εισαγωγή ερωτηματολογίου

Στο παρόν Παράρτημα παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, από το οποίο προέκυψε η στατιστική ανάλυση του θέματος που πραγματεύεται η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις επιμέρους ενότητες και διαμορφώθηκε σε φόρμα ψηφιακού περιβάλλοντος.

Αρχικά στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου αναφέρεται η αιτία διεξαγωγής και ο σκοπός της έρευνας συνοπτικά. Τονίζεται τόσο η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, όσο και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων.:

«Αγαπητέ/ -ή Κύριε/ -α,

Η έρευνα που ακολουθεί διενεργείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος στη Δημόσια Διοίκηση, του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, από τη φοιτήτρια Χρυσάνθη Κούτκου.

Η έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπισή τους και την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης ως εναλλακτικής μεθόδου ειρηνικής επίλυσης και πρόληψης περιστατικών βίας και εκφοβισμού στα Ελληνικά σχολεία.

Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συνεργασία σας είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανakλούν την πραγματικότητα. Παρακαλώ θερμά να διαθέσετε 10 λεπτά από τον χρόνο σας και να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,

Χρυσάνθη Κούτκου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Παρακαλώ πολύ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο έως τις 07/07/2023»

Στη συνέχεια παρατίθενται πίνακες με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ανά ενότητα.

7.2 Ενότητες και ερωτήσεις ερωτηματολογίου

7.2.1 Ενότητα Α: Συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον

Πίνακας 7.1: Ερώτηση Α1

α/α	Ποια / ποιες μορφές σχολικής βίας έχετε παρατηρήσει κατά τα έτη της υπηρεσίας σας στα σχολεία; (Επιλέξτε μια ή περισσότερες απαντήσεις)
1	Σωματική βία
2	Λεκτική βία
3	Ψυχολογική /συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός
4	Σεξουαλική βία ή παρενόχληση
5	Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Πίνακας 7.2: Ερώτηση Α2

α/α	Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού;
1	Καθόλου
2	Λίγο
3	Μέτρια
4	Πολύ
5	Πάρα πολύ

Πίνακας 7.3: Ερώτηση Α3

α/α	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωση περιστατικών της σχολικής βίας και εκφοβισμού;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών					
2	Οικογενειακό περιβάλλον					
3	Κοινωνικό -πολιτισμικό περιβάλλον					
4	Σχολικό κλίμα -εκπαιδευτικό περιβάλλον					
5	Εκπαιδευτικό σύστημα					
6	Έλλειψη προγραμμάτων αντιμετώπισης					
7	ΜΜΕ					

Πίνακας 7.4: Ερώτηση A4

α/α	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι συνέπειες του φαινομένου της βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών;
1	Καθόλου
2	Λίγο
3	Μέτρια
4	Πολύ
5	Πάρα πολύ

Πίνακας 7.5: Ερώτηση A5

α/α	Πόσο συχνά για την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας επιλέγονται οι παρακάτω τρόποι παρέμβασης;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Σωματική τιμωρία					
2	Παραπομπή θύτη στο Δ/ντη					
3	Διάλογος με Θύμα και Θύτη					
4	Συνεργασία με γονείς					
5	Συνεργασία με σχολικό σύμβουλο					
6	Σχολική Διαμεσολάβηση					
7	Συνεργασία με ειδικούς					

7.2.2 Ενότητα Β: Αποτελεσματικότητα σχολείου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων - Σχολική Διαμεσολάβηση

Πίνακας 7.6: Ερώτηση Β1

α/α	Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα με θέμα τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό κατά τα έτη υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;
1	Ναι
2	Όχι

Πίνακας 7.7: Ερώτηση Β2

α/α	Γνωρίζετε τι είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση;
1	Ναι
2	Όχι

Πίνακας 7.8: Ερώτηση Β3

α/α	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν τα παρακάτω ζητήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη συγκρούσεων;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών					
2	Το σχολείο καλλιεργεί και προάγει τη διαχείριση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών					
3	Υπάρχει κουλτούρα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών					
4	Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση των ψυχοκοινωνικών θεμάτων που τους απασχολούν					
5	Η επιβολή ποινών σε παραβατική συμπεριφορά δρα αποτρεπτικά για μελλοντικές παρόμοιες συμπεριφορές					
6	Οι τιμωρίες και οι ποινές στιγματίζουν και απομονώνουν τους μαθητές					
7	Στο σχολείο διοργανώνονται συχνά ενημερώσεις και συμμετοχικές συζητήσεις σε θέματα βίας και παραβατικότητας					

Πίνακας 7.9: Ερώτηση Β4-α

Παρακαλώ πείτε μας τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις:	
α/α	α. Οι μέθοδοι ειρηνικής επίλυσης των διαφορών στο σχολείο είναι χρήσιμο να ενταχθούν στο σχολείο ως εργαλείο επίλυσης συγκρούσεων
1	Διαφωνώ απόλυτα
2	Διαφωνώ
3	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
4	Συμφωνώ
5	Συμφωνώ απόλυτα

Πίνακας 7.10: Ερώτηση Β4-β

Παρακαλώ πείτε μας τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις:	
α/α	β. Η αποφυγή τιμωριών και κυρώσεων βοηθά στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο μεταξύ μαθητών;
1	Διαφωνώ απόλυτα
2	Διαφωνώ
3	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
4	Συμφωνώ
5	Συμφωνώ απόλυτα

Πίνακας 7.11: Ερώτηση Β4-γ

Παρακαλώ πείτε μας τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις:	
α/α	γ. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση περιστατικού βίας στο σχολείο.
1	Διαφωνώ απόλυτα
2	Διαφωνώ
3	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
4	Συμφωνώ
5	Συμφωνώ απόλυτα

Πίνακας 7.12: Ερώτηση 5

α/α	Εφαρμόζεται η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο σας;
1	Ναι
2	Όχι

7.2.3 Ενότητα Γ: Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης

Πίνακας 7.13: Ερώτηση Γ1

α/α	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν τα παρακάτω ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης (ΣΔ) ως μεθόδου αντιμετώπισης και πρόληψης συγκρούσεων στο σχολείο	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο στην επίλυση συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο					
2	Η σχολική διαμεσολάβηση είναι χρήσιμο εργαλείο στην πρόληψη συγκρούσεων και διαφορών στο σχολείο					
3	Βελτιώνει το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (σεβασμός, συνεργασία, διάλογος),					
4	Επιλύει αποτελεσματικά τις διαφορές μεταξύ μαθητών					
5	Καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση					
6	Βοηθά στη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών από την έναρξη της εφαρμογής της διαμεσολάβησης					
7	Τείνει στη δημιουργία ασφαλούς σχολικού κλίματος με ισχυρές σχέσεις μεταξύ μαθητών					
8	Το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί με την καθιέρωση της σχολικής διαμεσολάβησης					

7.2.4 Ενότητα Δ: Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 7.14: Ερώτηση Δ1

α/α	Φύλο
1	Άνδρας
2	Γυναίκα
3	Άλλο

Πίνακας 7.15: Ερώτηση Δ2

α/α	Ηλικία
1	Κάτω των 25
2	26-35
3	36-45
4	46-55
5	56-65
6	Άνω των 65

Πίνακας 7.16: Ερώτηση Δ3

3α/α	Βαθμίδα εκπαίδευσης
1	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ
2	Κάτοχος Μεταπτυχιακού
3	Κάτοχος Διδακτορικού
4	Άλλο

Πίνακας 7.17: Ερώτηση Δ4

α/α	Εργασιακή κατάσταση
1	Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
2	Εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
3	Άλλο

Πίνακας 7.18: Ερώτηση Δ5

α/α	Έτη υπηρεσίας
1	0-10 έτη
2	11-20 έτη
3	21-30 έτη
4	31-40 έτη