

**ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ
ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ
ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΙΚΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

της Μάρθας Β. Τραγά

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα
για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού
τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών
Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης
Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση «Μάρκετινγκ
Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων».**

Σπάρτη

2019

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

Επιβλέπουσα: Αντωνοπούλου Παναγιώτα, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ο.Δ.Α

2^{ος} Επιβλέπων: Κυπραίος Γιώργος, Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α

3^{ος} Επιβλέπων: Νικολουδάκης Εμμανουήλ, Λέκτορας Τ.Ο.Δ.Α

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 14 της παραγράφου 2 (Διαγραφές Μεταπτυχιακών Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 10/02/2019

Η Δηλούσα
Τραγά Μάρθα

(Υπογραφή)

Copyright © Τραγά Μάρθα, 2019

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. *All rights reserved.*

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

«I believe that every person has the potential to be a perfect embodiment of non-violence. If you generate the quality of non-violence within you it will spread out to the world from you like a mighty storm»

Mahatma Gandhi

Όταν συζητούν δύο μεταξύ τους και φιλονικούν, αυτός που δεν διαφωνεί είναι σοφότερος.

Ευριπίδης (480-406 π. Χ.)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μάρθα Β. Τραγά: Τεχνικές Επικοινωνίας και Διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και ο ρόλος των αθλητικών δραστηριοτήτων.

(Με την επίβλεψη της Κ. Παναγιώτας Αντωνοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια)

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού έχουν αυξηθεί ραγδαία στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την επιστημονική έρευνα έχουν αναδυθεί προγράμματα αντιμετώπισης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και πολλά από αυτά έχουν πραγματοποιηθεί και στη χώρα μας. Η εργασία αυτή σκοπό έχει να αναδείξει την επίπτωση που έχει στους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες το πρόγραμμα διαμεσολάβησης. Διερευνάται το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους, το πώς επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν και αντιμετωπίζουν μια σύγκρουση μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσής τους, καθώς και ο ρόλος των αθλητικών δραστηριοτήτων στην ειρηνική επίλυση μιας σύγκρουσης. Φιλοδοξεί να γίνει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και μελέτη των επιπτώσεων που έχουν αντίστοιχα προγράμματα καθώς και για τη διάχυση των τεχνικών της διαμεσολάβησης σε όλη τη σχολική κοινότητα. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας διεξήχθη δευτερογενής και πρωτογενής έρευνα. Στο πλαίσιο της δευτερογενούς έρευνας έγινε επισκόπηση της βιβλιογραφίας και της αντίστοιχης επιστημονικής αρθρογραφίας. Στο πλαίσιο της πρωτογενούς έρευνας διανεμήθηκαν, πριν και μετά την εκπαίδευση τους στη διαμεσολάβηση, ερωτηματολόγια στους 15 μαθητές και μαθήτριες-διαμεσολαβητές-τριες. Στη συνέχεια έγινε στατιστική ανάλυση, η οποία έδειξε ότι το πρόγραμμα της σχολικής διαμεσολάβησης έχει θετικό αντίκτυπο στις στρατηγικές επίλυσης των περισσότερων συγκρούσεων από τους εκπαιδευόμενους μαθητές, ότι το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους δεν παρουσίασε μεταβολή καθώς ήταν ήδη υψηλό πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τέλος, ότι η συμμετοχή στις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες βοηθά στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: *Σχολική διαμεσολάβηση, τεχνικές επικοινωνίας, σύγκρουση, σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία*

ABSTRACT

Martha V. Traga: Communication techniques and Peer Mediation to confront school violence and the importance of physical activities

(With the supervision of Dr. Panagiota Antonopoulou Professor)

In the last years, incidents of violence and bullying in schools have increased rapidly. Scientific researches have emerged programs against in-school violence and many of the programs have taken place in Greece. This master thesis aims to highlight the impact of the mediation programme to the participating students of the 1st Highschool of Spata Attikis. Empathy levels, means of how students communicate and cope with a conflict after the completion of the mediation program and how sport activities contribute to a peaceful resolution of the conflict, have been investigated. It aims to stimulate further research and study of the impact of similar programs and the need for diffusion of mediation techniques across the school community. The methodology that was used was secondary and primary research. In the context of secondary research, literature and scientific reviews were conducted. In the context of primary quantitative research, two questionnaires were distributed to 15 students, before and after their Peer Mediation education. The results highlighted that Peer Mediation program has positive impact in the resolution strategies adopted by the trainees, that empathy levels remain the same as they were already high before the program and lastly sport participation helps to reduce conflicts.

Keywords: *School mediation, communication skills, conflict, bullying, school violence*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Περίληψη	IV
Abstarct.....	V
Θεωρητικό υπόβαθρο	1
Διατύπωση του προβλήματος	1
Σκοπός της έρευνας	2
Σημαντικότητα	2
Ερευνητικές υποθέσεις	2
Προϋποθέσεις & περιορισμοί	3
Λειτουργικοί Ορισμοί	4
Σύγκρουση.....	4
Σχολική βία	8
Σχολικός εκφοβισμός	8
Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης εκφοβισμού.....	10
Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού	12
Προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας	12
Σχολική διαμεσολάβηση ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων	16
Επανορθωτική ή αποκαταστατική Δικαιοσύνη	23
Επικοινωνία	24
Ενεργητική ακρόαση.....	27

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή.....	29
Κύριο μέρος.....	29
Ο Αθλητισμός και ο ρόλος του στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων	37
Ο ρόλος της ενσυναίσθησης	42
Συμπεράσματα.....	45

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σχεδιασμός της έρευνας.....	46
-----------------------------	----

Δείγμα	47
Μέσα συλλογής δεδομένων	47
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	47
Στατιστική ανάλυση	48
Δεοντολογικά ζητήματα.....	49
IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Εισαγωγή.....	50
Περιγραφή του Δείγματος	50
Βαθμολογία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από το σύνολο του δείγματος και τυπική απόκλιση πριν την εκπαίδευση.....	51
Βαθμολογία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από το σύνολο του δείγματος και τυπική απόκλιση μετά την εκπαίδευση	52
Συχνότητες και σχετικές συχνότητες ερωτήσεων για τις τακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων	55
Σύγκριση μέσων για τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση (paired samples t – test))	63
Φύλο (t-test)	67
Ηλικία - πριν (Ανάλυση Διακύμανσης).....	70
Ηλικία - μετά (Ανάλυση Διακύμανσης)	72
Οικογενειακή κατάσταση – πριν και μετά (Ανάλυση Διακύμανσης).....	75
Αδέλφια – πριν & μετά (Ανάλυση Διακύμανσης).....	81
V ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
Βιβλιογραφία	94
Παραρτήματα	109

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τα χαρακτηριστικά του δείγματος	50
Πίνακας 2. Ανάλυση βαθμολογίας ερωτήσεων από το δείγμα πριν την εκπαίδευση	51
Πίνακας 3. Ανάλυση βαθμολογίας ερωτήσεων από το δείγμα μετά την εκπαίδευση... ..	52
Πίνακας 4. Αποτελέσματα στην ερώτηση 1 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	56
Πίνακας 5. Αποτελέσματα στην ερώτηση 1 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	57
Πίνακας 6. Αποτελέσματα στην ερώτηση 2 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	57
Πίνακας 7. Αποτελέσματα στην ερώτηση 2 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	58
Πίνακας 8. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	59
Πίνακας 9. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση.....	59
Πίνακας 10. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	60

Πίνακας 11. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση.....	61
Πίνακας 12. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	62
Πίνακας 13. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση	62
Πίνακας 14. Σύγκριση των μέσων όρων για τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση για τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων.	64
Πίνακας 15. Σύγκριση των μέσων όρων για τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση	64
Πίνακας 16. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο πριν την εκπαίδευση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test).....	68
Πίνακας 17. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο πριν την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test)	68
Πίνακας 18. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο μετά την εκπαίδευση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test) στις στρατηγικές.....	69
Πίνακας 19. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο μετά την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test)	69
Πίνακας 20. Βαθμολογία των ερωτήσεων πριν, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).....	70
Πίνακας 21. Βαθμολογία των ερωτήσεων για την ενσυναίσθηση πριν, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).	71
Πίνακας 22. Βαθμολογία των ερωτήσεων μετά, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).	73
Πίνακας 23. Βαθμολογία των ερωτήσεων για την ενσυναίσθηση μετά, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).	73

Πίνακας 24. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών και τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν την εκπαίδευση.....	76
Πίνακας 25. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών και τη βαθμολογία των ερωτήσεων μετά την εκπαίδευση.	79
Πίνακας 26. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με το αν έχουν αδέρφια και πόσα και τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν την εκπαίδευση.	81
Πίνακας 27. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με το αν έχουν αδέρφια και πόσα και τη βαθμολογία των ερωτήσεων μετά την εκπαίδευση	84

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Φραγμοί αποτελεσματικής επικοινωνίας	26
Σχήμα 2. Στάδια ενεργητικής ακρόασης	28
Σχήμα 3. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις (πριν και μετά την εκπαίδευση)	65
Σχήμα 4. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις (πριν και μετά την εκπαίδευση).....	65
Σχήμα 5. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις (πριν και μετά την εκπαίδευση).....	66
Σχήμα 6. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις (πριν και μετά την εκπαίδευση)	66
Σχήμα 7. Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου(πριν και μετά την εκπαίδευση).....	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι –ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ενδοσχολική βία είναι ένα φαινόμενο που έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, με σοβαρές και κάποιες φορές ανεπανόρθωτες επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Είναι γεγονός πως τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού έχουν αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια μέσα στο σχολικό περιβάλλον με τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και μαθητριών να τείνουν να αποτελούν ένα καθημερινό φαινόμενο. Τα ολοένα αυξανόμενα περιστατικά βίας, είχαν σαν αποτέλεσμα να κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες συζητήσεις από εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, συμβούλους ψυχικής υγείας και ψυχολόγους και να κινητοποιήσουν τους αντίστοιχους φορείς έτσι ώστε να σχεδιαστούν στρατηγικές και να τεθούν σε εφαρμογή προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας (Olweus, 1997).

Διατύπωση του προβλήματος

Τις προηγούμενες δεκαετίες εφαρμόστηκαν πολλά προγράμματα με κατασταλτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα, τα οποία είχαν ένα πρόσκαιρο αποτέλεσμα χωρίς να λύνουν σε βάθος το πρόβλημα (Turnuklu, Kasmaz, Sunbul, και Ergul, 2009). Από τη δεκαετία του '80 μέχρι και σήμερα τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου που έχουν εφαρμοστεί είχαν μέτρια αποτελέσματα (Smith, 2011). Τις διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν και οι Γηγοριάδου και Τέλλιου (2016) οι οποίες επισημαίνουν ότι παρά τις προσπάθειες για τον περιορισμό και την εξάλειψη του φαινομένου της βίας, τα αντίστοιχα περιστατικά εξακολουθούν να προβληματίζουν τη σχολική κοινότητα. Οι τρόποι που εφαρμόζονται για τη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων δεν βοηθούν τις περισσότερες φορές.

Δημιουργήθηκε λοιπόν η ανάγκη εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης του προβλήματος, όπως αυτή της σχολικής διαμεσολάβησης που

βασίζεται κυρίως σε τεχνικές επικοινωνίας και συνεργατικές τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται μια σύγκρουση οι μαθητές και οι μαθήτριες, το επίπεδο της ενσυναίσθησης τους πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης καθώς και το πώς οι διαφορές και αντιπαλότητες μπορούν να εξομαλυνθούν μέσω των αθλητικών δραστηριοτήτων.

Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων αποτελεί ένα νέο τρόπο προσέγγισης και όπου έχει εφαρμοστεί, έχει παρατηρηθεί αλλαγή στο κλίμα του σχολείου, μείωση περιστατικών βίας και σύνδεση των μαθητών με το σχολείο (Benson & Benson, 1993; Johnson & Johnson, 1996; Opffer, 1997; Badura-Brack, Millard, A. Peluso, & Ortman, 2000; Casella, 2000; Bickmore, 2001; Turnuklu et al., 2009).

Σημαντικότητα

Η μελέτη του αντίκτυπου που έχει ένα τέτοιο πρόγραμμα στον τρόπο που οι μαθητές-διαμεσολαβητές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και στο επίπεδο ενσυναίσθησής τους, έρχεται να καλύψει το κενό που υπάρχει στο πεδίο αυτό καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες μελέτες στην Ελλάδα. Επιπροσθέτως είναι σημαντική διότι σε συνδυασμό με τη διερεύνηση του ρόλου των αθλητικών δραστηριοτήτων στην εξομάλυνση των διαφορών μεταξύ μαθητών, δείχνει το δρόμο ώστε τέτοιου είδους πρακτικές να γίνουν κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόζοντάς τες στο σύνολο των μαθητών έτσι ώστε να μειωθούν έως και να εξαλειφθούν τα φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας. Προοπτικά δίνει τη δυνατότητα στη σχολική κοινότητα (μαθητές, καθηγητές και γονείς) να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά, απερίσπαστη από συγκρούσεις, υιοθετώντας νέες τεχνικές διδασκαλίας και επικοινωνίας.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στη δημιουργία των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων:

Το πρώτο ερώτημα είναι αν το πρόγραμμα της σχολικής διαμεσολάβησης έχει θετικό αντίκτυπο στις στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων από τους μαθητές που εκπαιδεύονται. Το δεύτερο ότι αν μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος αυξάνεται το επίπεδο της ενσυναίσθησης. Τέλος, το τρίτο, αν η συμμετοχή στις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες βοηθά στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων. Όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις η πρώτη είναι ότι πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι μαθητές δεν θα επιλέγουν αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων. Το γεγονός ότι θα χρησιμοποιούνται επικοινωνιακές τεχνικές επικοινωνίας και επίλυσης των διενέξεων μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αποτελεί τη δεύτερη υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας. Η βελτίωση του επιπέδου ενσυναίσθησης των μαθητών είναι τρίτη υπόθεση και τέλος η τελευταία υπόθεση είναι ότι μέσω του αθλητισμού οι προσωπικές διαφορές και οι αντιπαλότητες ομαλοποιούνται.

Προϋποθέσεις & περιορισμοί

Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων είναι η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών ως προς τον τρόπο που θα απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και η σωστή και χωρίς περισπασμούς συμπλήρωση του. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση αλλά ταυτόχρονα και περιορισμός είναι η γραπτή συναίνεση των γονέων των μαθητών, καθώς πρόκειται για ανηλίκους. Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα επιλέχθηκε από το συγκεκριμένο σχολείο, το 1^ο Γ/σιο Σπάτων για να είναι βολικό. Το σύνολο των διαμεσολαβητών-μαθητών είναι και το δείγμα της έρευνας και το γεγονός ότι αποτελείται από 10 μαθήτριες και 5 μαθητές, (σχετικά μικρό δείγμα), είναι επίσης περιορισμός. Η συμμετοχή στην ομάδα των διαμεσολαβητών είναι εθελοντική και το δείγμα αποτελείται από τους συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες. Λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά αυτά είναι από πριν πιο ευαισθητοποιημένα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ίσως να μην αναδειχθούν σημαντικές διαφορές ως προς την ενσυναίσθησή τους πριν και μετά την εκπαίδευση. Επίσης οι μαθητές θα συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο παρουσία της καθηγήτριας, πράγμα που ίσως να επηρεάσει τις απαντήσεις τους.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Σύγκρουση

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο μέρος της ζωής και αποτελούν καθημερινό φαινόμενο. Το γεγονός ότι στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να συνυπάρξουν άτομα διαφορετικών αντιλήψεων, συνηθειών και κουλτούρας είναι επόμενο να παρατηρούνται συγκρούσεις.

Ο όρος σύγκρουση αναφέρεται σε μορφές τριβής, διαφωνίας ή διχόνοιας που προκύπτουν μέσα από μια ομάδα, όταν οι πεποιθήσεις ή οι ενέργειες ενός ή περισσότερων μελών της ομάδας θεωρούνται αντίθετες ή απαράδεκτες από ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας (Thoti, Saufi, & Rathod, 2013). Σύγκρουση είναι μια σκόπιμη, ενεργή και αμφίδρομη διαδικασία, όπου οι ενέργειες ενός ατόμου ή ομάδας επιδιώκουν την παρεμπόδιση επίτευξης των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (de Wit, Greer, & Jehn, 2012). Η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση για την οποία δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική λύση και δεν είναι λίγες οι φορές που μέσω αυτής δημιουργούνται ευκαιρίες. Όταν αντιμετωπίζεται νωρίς έχει καλύτερα αποτελέσματα, γιατί τότε τα εμπλεκόμενα άτομα είναι κυρίαρχοι του θυμικού τους (H.R. Edu Services Human Rights and Education Network , 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκδήλωση μιας σύγκρουσης είναι να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις οι οποίες εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά άτομα ή ομάδες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η δομή και το περιβάλλον ενός οργανισμού. (Rahim, 2003).

Ο Şahin και συνεργάτες (Şahin, Serin, & Serin, 2011) σε έρευνά τους, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως συγκρούσεις υπάρχουν όπου υπάρχουν και άνθρωποι και σύμφωνα με τον Hakvoort (2010) οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης των παιδιών. Κάθε προσπάθεια αποτροπής τους έχει σαν αποτέλεσμα τη στέρηση της διαδικασίας για ανάπτυξη και μάθηση. Ενισχύοντας τις παραπάνω απόψεις οι Johnson & Johnson (1996:463) θεωρούν ότι η σύγκρουση δεν είναι πάντα κάτι κακό. Αντιθέτως, υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητες για την εξέλιξη του ατόμου και τις σχέσεις του.

Συγκρούσεις παρατηρούνται όταν οι πεποιθήσεις ή οι πράξεις ενός ατόμου έρχονται σε αντίθεση ή δεν είναι αποδεκτές από ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας ή από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Tschannen-Moran, 2001).

Η Shahmohammadi (2014:631) χωρίζει τις συγκρούσεις σε τέσσερις τύπους:

- τις διαπροσωπικές, οι οποίες γίνονται ανάμεσα σε δύο άτομα και έχουν την αφετηρία τους στη μοναδικότητα του ανθρώπου
- τις ενδοπροσωπικές, όπου αφορούν το ίδιο το άτομο που βιώνει αντικρουόμενα συναισθήματα, αρχές και προσωπικές αξίες.
- τις ενδο-ομαδικές (intragroup conflicts) που διαδραματίζονται μέσα στην ίδια την ομάδα και
- τις δια-ομαδικές (intergroup conflicts) μεταξύ των μελών δύο ή περισσότερων ομάδων.

Επίσης θεωρεί ότι οι υπάρχουσες δεξιότητες, οι ικανότητες και η έλλειψη επικοινωνίας αποτελούν παράγοντες πρόκλησης μιας σύγκρουσης (Shahmohammadi, 2014:632). Ο Μαυροσκούφης (2007) πιστεύει ότι οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές και πολλές φορές καταστροφικές συνέπειες γιατί τα παιδιά και οι ενήλικες δεν έχουν ανεπτυγμένες οι δεξιότητες επίλυσής τους. Έτσι παρατηρούνται βίαιες συμπεριφορές, καβγάδες, ύβρεις, σχόλια, διάδοση ψευδών φημών, περιθωριοποίηση, ταπείνωση συμμαθητών και βανδαλισμοί.

Στο εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων υπό την αιγίδα του H.R. Edu Services Human Rights and Education Network (2007) μεταξύ άλλων, αναφέρεται ότι οι συγκρούσεις μπορεί να δημιουργούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση και συμβαίνουν συνήθως:

- Εξαιτίας διαφορετικών προτεραιοτήτων.
- Εξαιτίας παρανοήσεων, φημών κτλ.
- Εξαιτίας ελλείψεως πόρων, αντικειμένων, χρημάτων, χρόνου κτλ.
- Εξαιτίας ανταγωνιστικών συναισθημάτων.

Ο κύκλος σύγκρουσης του Moore (2003) καταδεικνύει τις πιο βασικές αιτίες εμφάνισης μιας σύγκρουσης. Σύμφωνα με τον Moore (2003) σύγκρουση αρχικά μπορεί να προέλθει από τις κακές σχέσεις των δύο μερών, λόγω έλλειψης καλής

επικοινωνίας, μιας επαναλαμβανόμενης κακής συμπεριφοράς, εξ' αιτίας των στερεοτύπων και των παγιωμένων αντιλήψεων καθώς και μιας συνεχόμενης αρνητικής συμπεριφοράς. Η ανισορροπία δύναμης και η άδικη άσκηση εξουσίας μπορεί να πυροδοτήσει μια σύγκρουση. Οι λάθος πληροφορίες, η διαφορετική ερμηνεία που δίνεται στην πληροφορία, οι διαφορετικές απόψεις των μερών για τα γεγονότα είναι λόγοι που ενισχύουν μια σύγκρουση. Επίσης η σύγκρουση μπορεί να κλιμακωθεί λόγω ψυχολογικών και συναισθηματικών συμφερόντων των μερών, διαφορετικού τρόπου ζωής, ιδεολογίας και θρησκείας (Moore, Jayasundere, & Thirunavukarasu, n.d.).

Οι Di Paola & Hoy (2001), θεωρούν ότι οι πιο συχνές διαφωνίες και συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, σχετίζονται περισσότερο με τον ρόλο και το καθήκον που θεωρεί ότι έχει το κάθε άτομο και λιγότερο με τη συναισθηματική φόρτισή του.

Τα άτομα αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε μία σύγκρουση, ανάλογα με τον τύπο στον οποίο ανήκουν. Υπάρχουν άτομα που σε κάθε σύγκρουση επιδιώκουν την επικράτηση. Άλλα άτομα διαπραγματεύονται, με στόχο τη συνεργασία και τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων. Κάποια άτομα προσπαθούν να συμβιβάσουν την κατάσταση, για να επικρατήσει η δικαιοσύνη αλλά και γιατί θεωρούν πολύ σημαντικό να λυθεί η σύγκρουση αυτή καθαυτή, χωρίς όμως να επιτυγχάνεται ικανοποίηση των δύο μερών. Τέλος, υπάρχουν αυτοί που επιλέγουν την αποφυγή κάθε σύγκρουσης και διακρίνονται από αναβλητικότητα και αδιαφορία (Βακόλα και Νικολάου, 2012).

Ένα σημαντικό στοιχείο για ένα άτομο είναι να γνωρίζει τον τύπο στον οποίο ανήκει και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά σε μια σύγκρουση, έτσι ώστε να είναι ικανός διαχειρίζεται τέτοιες καταστάσεις πιο αποτελεσματικά. Οι Milofsky και Berdan, (2011) θεωρούν πολύ σημαντική την ανάλυσή της κάθε σύγκρουσης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η εύρεση των κατάλληλων λύσεων.

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1996:463) υπάρχουν τέσσερις τρόποι αντίδρασης σε μια σύγκρουση:

- η επίλυση
- ο συμβιβασμός
- η εξομάλυνση, και
- η απόσυρση

Οι βασικοί τρόποι αντίδρασης σε μια σύγκρουση και ταυτόχρονα οι τρόποι διαχείρισής της που επιφέρουν κάποια «κέρδη» και κάποιες «ζημιές» και αναφέρονται στο «εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων» υπό την αιγίδα του H.R. Edu Services Human Rights and Education Network (2007) είναι:

- Η αποδοχή της επιθετικότητας του άλλου και η υποταγή.
- Η αποφυγή της αντιμετώπισης.
- Η επίθεση.
- Η αναζήτηση ενός «δικαστή» για να ρυθμίσει τη σύγκρουση.
- Η ανάλυση των αιτιών και των περιστάσεων.

Η διαμεσολάβηση, η επανορθωτική δικαιοσύνη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαχείριση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, εμπεριέχονται στους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων.

Οι Johnson & Johnson (1996:470) αναφέρουν πως μια διαφωνία επιλύεται, όταν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ικανοποιημένα, όταν βελτιώνονται οι μεταξύ τους σχέσεις και όταν αποκτούν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν μελλοντικά να αντιμετωπίσουν επικοινωνιακά μια αντίστοιχη κατάσταση. Τονίζουν επίσης τη σημασία της διαπραγμάτευσης και τη θεωρούν ως την πιο καλή στρατηγική επίλυσης των διενέξεων (Johnson και Johnson, 1996:464). Αποτελεσματική διαπραγμάτευση είναι εκείνη που οδηγεί σε μια κοινά αποδεκτή λύση και στην κατανόηση της άλλης πλευράς. Σύμφωνα με τον Τούντα (n.d.) για τη δημιουργία μιας συμφωνίας υπάρχουν οι συνεργατικές και οι ανταγωνιστικές μέθοδοι για να επιλυθεί μια συμφωνία, πράγμα που εξαρτάται από την προσωπικότητα των εμπλεκομένων και την περίσταση. Η πρώτη μέθοδος στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών και των δύο μερών ενώ δεύτερη αποσκοπεί στην «επέκταση θέσεων» του ενός μέρους.

Ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης, μπορεί να έχει καταστροφικό ή επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Όταν διαχειριστεί με επικοινωνιακό τρόπο, μπορεί να δώσει στα άτομα την ευκαιρία για αυτοβελτίωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης των διαφωνιών (Baginsky, 2004).

Σχολική βία- Σχολικός εκφοβισμός

Σχολική βία

Σύμφωνα με τον ορισμό που ορίστηκε στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης, η σχολική βία αφορά «την επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001:16). Στο εγχειρίδιο που εξέδωσε η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (n.d.), για τις αρχές του σχεδίου δράσης πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας, αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι «η σχολική βία είναι οι πράξεις στο χώρο του σχολείου οι οποίες αφορούν στη χρήση βίας σε οποιαδήποτε της μορφή με στόχο την απειλή, τον εξαναγκασμό, τον εξευτελισμό, την υποταγή ή ακόμα και τον τραυματισμό ατόμου ή ατόμων. Αφορά σε συγκρούσεις μεταξύ ατόμων ή/και συμπλοκές μεταξύ ομάδων καθώς και τους βανδαλισμούς μικρής ή μεγάλης έκτασης». Ιδιαίτερα το σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο ενισχύεται ο ανταγωνισμός και όχι η συνεργασία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την απουσία επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εμφάνιση σχολικής βίας (Johnson & Johnson, 1996).

Σχολικός εκφοβισμός

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τον εκφοβισμό είναι α) η σκοπιμότητα-πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, β) η επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του και πρωτίστως γ) η ανισότητα δράστη και θύματος ως προς τη σωματική ρώμη και το ψυχικό σθένος, ως προς τη δύναμη εν γένει, την εξουσία, ή και η αριθμητική υπεροχή των δραστών. Οι Smith, Schneider, Smith, και Ananiadou (2004) ορίζουν ως εκφοβισμό ένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς που διακρίνεται από ιδιαίτερα βάνανυες ενέργειες σε βάρος ατόμων που δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Ο ορισμός που δίνουν οι Volk, Dane, & Marini, (2014) για τον σχολικό εκφοβισμό, θεωρεί την ανισορροπία δύναμης βασικό χαρακτηριστικό, επισημαίνοντας ότι σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική και σκόπιμη συμπεριφορά που προκαλεί βλάβη σε ένα άτομο «σε ένα πλαίσιο ανισορροπίας ισχύος».

Σύμφωνα με τους Stavrinides, Paradeisiotou, Tziogouros, και Lazarou (2010), ο σχολικός εκφοβισμός διακρίνεται σε άμεσο και έμμεσο με τον πρώτο να συναντάται περισσότερο μεταξύ αγοριών και περιλαμβάνει σωματική και λεκτική βία, ενώ τον δεύτερο τον βλέπουμε κυρίως στα κορίτσια, είναι δυσδιάκριτος και περιλαμβάνει ψυχολογική βία π.χ. κοινωνικό αποκλεισμό, κουτσομπολιό και διάδοση ψευδών φημών.

Στο εγχειρίδιο που εξέδωσε ο φορέας ENABLE (Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Καταπολέμηση του Εκφοβισμού σε Περιβάλλοντα Μάθησης και Ψυχαγωγίας) (2015), αναφέρεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει πέντε χαρακτηριστικά:

1. Ο θύτης θέλει να προκαλέσει βλάβη.
2. Η εκφοβιστική συμπεριφορά γίνεται κατ' επανάληψη.
3. Το θύμα δεν προκαλεί τη συμπεριφορά το θύτη.
4. Η συμπεριφορά αυτή έχει στόχο οικείες κοινωνικές ομάδες.
5. Υπάρχει ανισορροπία δύναμης με τον θύτη να βρίσκεται σε ισχυρότερη θέση.

Επίσης διαχωρίζει τη σχολική βία στις εξής μορφές:

- Σωματικός εκφοβισμός: Είναι η πιο διακριτή μορφή, περιλαμβάνει μπουιές κλωτσιές, σπρωξίματα και συνδέεται με τη διαφορά σωματικής δύναμης γι' αυτό εκδηλώνεται από μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές σε μικρότερους.
- Λεκτικός εκφοβισμός: Είναι η χρήση κακόβουλων φράσεων που στόχο έχουν να πληγώσουν και να μειώσουν τον αποδέκτη.
- Ψυχολογικός εκφοβισμός: Είναι η σκόπιμη απομόνωση ενός ατόμου παρεμποδίζοντας την συμμετοχή και ένταξή του σε μια ομάδα, διαδίδοντας φήμες, αποκαλύπτοντας μυστικά χρησιμοποιώντας σαν όπλο την κοινωνική χειραγώγηση. Αποτελεί την πλέον δυσδιάκριτη μορφή βίας.
- Σεξουαλικός εκφοβισμός: Είναι ενέργειες ή λεκτικές εκφράσεις που στόχο έχουν να προσβάλουν το θύμα και περιλαμβάνει σεξιστικά σχόλια, παρατσούκλια με σεξουαλικό περιεχόμενο, ανάρμοστα αγγίγματα και σεξουαλική παρενόχληση.
- Ρατσιστικός εκφοβισμός: Είναι η λεκτική και ψυχολογική βία που βασίζεται σε προκαταλήψεις για άτομα με αναπηρία, διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, οικονομικής κατάστασης, κοινωνικού στάτους, σεξουαλικής προτίμησης και γενικότερα εις βάρος ατόμων που αποκλίνουν κατά τον θύτη από αυτό που αντιλαμβάνεται ως φυσιολογικό.

- Εκφοβισμός με εκβιασμό είναι η απόσπαση προσωπικών αντικειμένων ή χρημάτων από το θύμα χρησιμοποιώντας απειλές καθώς και ο εξαναγκασμός του να προβεί σε πράξεις που ο ίδιος δεν επιθυμεί.
- Διαδικτυακός εκφοβισμός: Περιλαμβάνει τον εκφοβισμό μέσω της τεχνολογίας όπως αποστολή εξυβριστικών ή απειλητικών μηνυμάτων, την ανάρτηση ανάρμοστων φωτογραφιών κλπ.
- Αυτό-εκφοβισμός: Είναι η κατάσταση όπου τα θύματα στέλνουν μηνύματα μίσους, παρενόχλησης κλπ στον εαυτό τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διαφοροποιηθεί ο σχολικός εκφοβισμός-bullying από το απλό πείραγμα. Σύμφωνα με τον Olweus (2009) το πείραγμα γίνεται μεταξύ φίλων, χωρίς να προκαλείται ψυχολογικός ή σωματικός πόνος και σταματά όταν αρχίζει και προκαλεί άσχημα συναισθήματα. Όμως μπορεί να εξελιχθεί σε bullying όταν παραβιάζει προσωπικά όρια και γίνεται κατ' επανάληψη.

Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης εκφοβισμού

Άτομο και προσωπικότητα: Το φύλο είναι χαρακτηριστικός παράγοντας εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, με τα αγόρια να συμμετέχουν πιο συχνά από τα κορίτσια σε άμεσο εκφοβισμό (Espelage και Holt, 2003), ενώ τα κορίτσια να εκδηλώνουν συμπεριφορές έμμεσου εκφοβισμού (Salmivalli, 2010).

Η έρευνα των Tsitsika, Janikian, Wójcik, Makaruk, Tzavela, Tzavara, Greydanus, Merrick και Richardson (2015) ανέδειξε ότι τα κορίτσια εμπλέκονται συνήθως σε εκφοβισμό μέσα από το διαδίκτυο.

Σε έρευνα των Travlos, Tsorbatzoudis, Barkoukis, & Douma (2018), μελετήθηκε η αλληλεπίδραση των ψυχολογικών, προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επίδραση του φύλου πάνω στην ηθική αποδέσμευση-σωματική βία καθώς και της ηλικίας στην ηθική αποδέσμευση-λεκτική βία. Η ανάμιξη με τον αθλητισμό και ο τύπος του σχολείου (π.χ. αθλητικό σχολείο), δεν είχε σημαντική συσχέτιση με την εκδήλωση συμπεριφορών σχολικού εκφοβισμού.

Οι θύτες είναι συνήθως παρορμητικοί, επιθετικοί και με χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (Farrington & Baldry, 2010). Η μελέτη των Espelage, Mebane & Adams (2004) επιβεβαιώνει ότι η έλλειψη ενσυναίσθησης συσχετίζεται άμεσα με

εκφοβιστικές συμπεριφορές. Η έρευνα των Gini, Albiero, Benelli, & Altoè (2007), ανέδειξε ότι τα αγόρια με χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης εμπλέκονται με τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ οι μαθητές με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης έχουν την τάση να προσφέρουν βοήθεια στους συμμαθητές τους που έχουν θυματοποιηθεί.

Ομάδα συνομηλίκων: Η δυναμική της ομάδας συνομηλίκων είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την εκδήλωση όσο και την καταπολέμηση των περιστατικών βίας και τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης (Salmivalli, 2010). Σύμφωνα με τους Schmidt και Bagwell, (2007), οι φίλια λειτουργεί προστατευτικά, ενώ η έλλειψη υποστήριξης, η απόρριψη από συνομηλίκους και η κοινωνικοποίηση με άτομα που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, αποτελούν παράγοντα κινδύνου. Επίσης τα αποτελέσματα έρευνας που εκπόνησαν οι Olthof και Goossens, (2008), ανέδειξαν ότι τα αγόρια 10-13 ετών για να έχουν την αποδοχή κάποιων συμμαθητών τους, εκδήλωναν εκφοβιστική συμπεριφορά. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν υπάρχει μια ομάδα μαθητών που επιδοκιμάζουν και επικροτούν βίαιες συμπεριφορές, τότε τα περιστατικά εκφοβισμού αυξάνονται (Duffy & Nesdale, 2010). Ακόμα και ο ρόλος των παρατηρητών μπορεί να είναι ενισχυτικός ως προς την αύξηση των βίαιων περιστατικών (Salmivalli, 2010).

Οικογένεια: Τα παιδιά που έχουν υποστεί και εκτίθενται σε κακοποίηση ή πλημμελή φροντίδα έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύτες ή θύματα. Από την άλλη μεριά όταν υπάρχει ζεστή και υποστηρικτική σχέση μεταξύ παιδιού και γονέων, αποτελεί ασπίδα κατά της θυματοποίησης (Lereya, Samara, & Wolke, 2013). Έρευνα που εκπονήθηκε ανάμεσα σε 1059 μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού και Γυμνασίου στην Ιταλία, ανέδειξε ότι υπάρχει στενή συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και των συγκρούσεων μεταξύ των γονιών. Συγκεκριμένα τα παιδιά που ζούσαν σε περιβάλλον που ασκούσαν βία στον έναν ή στον άλλο γονέα, ήταν πιθανότερο να έχουν αντίστοιχη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Σε έρευνα των Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη και Νικολόπουλο (2016) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση και η επικοινωνία με τους γονείς, τα πρότυπα που αναδεικνύονται μέσα στην οικογένεια, η εξοικείωση με βίαιες συμπεριφορές, η υιοθέτηση βίαιων στρατηγικών στην επίλυση των διαφορών και γενικότερα το κλίμα ασφάλειας που υπάρχει μέσα στην οικογένεια, παίζουν σημαντικό ρόλο για τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει ο μαθητής στο σχολικό περιβάλλον. Στην ίδια έρευνα καταδεικνύεται ο

σημαντικός ρόλος της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου, τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην μείωση των συνεπειών του σχολικού εκφοβισμού.

Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Οι Kaltiala-Heino, Fröjd και Marttunen (2010), ανέδειξαν ότι τα θύματα εκδηλώνουν, κοινωνική απομόνωση, ψυχική καταπόνηση, κατάθλιψη και άγχος ενώ οι θύτες αυξημένο άγχος, σχολική αποτυχία, παραβατική συμπεριφορά που τους ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή. Επίσης συχνά παρατηρούνται δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό σύνολο, απόσυρση, μειωμένη σχολική επίδοση, αδικαιολόγητες απουσίες καθώς και ηθική απεμπλοκή (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004). Οι Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, και Lagerspetz (1999) παρατήρησαν στα θύματα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πονοκέφαλοι, πόνος στην κοιλιά, βραδινή ενούρηση και διαταραχές ύπνου (Gini & Pozzoli, 2013). Οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό αισθάνονται μοναξιά, έχουν δυσκολία στο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και εκδηλώνουν άγχος (Eslea et al., 2004). Τα θύματα αλλάζουν συμπεριφορά, κλείνονται στον εαυτό τους, απομονώνονται, περιθωριοποιούνται, η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι αντικοινωνική και πολλές φορές επιθετική σε άτομα του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος, διαταράσσοντας τον ψυχισμό τους (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Τέλος δεν είναι λίγες οι φορές που έχουν τάσεις αυτοκτονίας (Holt et al., 2015), ενώ όλες οι παραπάνω ψυχολογικές επιπτώσεις εκτός από συνέπειες αποτελούν και τα αίτια της εκδήλωσης του φαινομένου.

Προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής βίας

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση, οι τρόποι μείωσης ή ακόμη και εξάλειψης του φαινομένου, έχουν απασχολήσει όχι μόνο τη διεθνή κοινότητα αλλά και πολλούς ερευνητές (Johnson & Johnson, 1996; Olweus, 1997), ενώ οι απόψεις για τη σχολική βία και για τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, ποικίλουν και πολλές από αυτές διαφέρουν (Espelage & Swearer, 2003).

Η Γαλανάκη (2010) διατυπώνει ότι δεν έχουν διεξαχθεί τόσες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης κατά της σχολικής βίας και οι

πιο αξιόλογες είναι περιορίζονται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού. Αναφέρει επίσης ότι τα προγράμματα παρέμβασης διαρκούν έως δύο χρόνια και το πιο αποτελεσματικό είναι αυτό που εφάρμοσε ο Olweus (Olweus Bullying Prevention Programme).

Την εφαρμογή προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού σε 42 σχολεία της Νορβηγίας ανέπτυξε ο Olweus (1997), ο οποίος έθεσε τα θεμέλια για την αντιμετώπιση του φαινομένου και υλοποιήθηκε σε σχολεία της Νορβηγίας, Σουηδίας και αργότερα στις ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη μείωση της συχνότητας των φαινομένων βίας κατά 50-70%, καθώς και της μείωσης των βανδαλισμών, της χρήσης ουσιών, των αδικαιολόγητων απουσιών και του κλεψίματος. Ο στόχος του προγράμματος ήταν ο «μετασχηματισμός του κοινωνικού περιβάλλοντος» δίνοντας έμφαση στη θετική εμπλοκή των καθηγητών και γονέων, στον καθορισμό ευδιάκριτων ορίων για τη μη αποδεκτή συμπεριφορά, στη σταθερή χρήση μη εχθρικών και σωματικών κυρώσεων και σε αλλαγές στο σύστημα ευκαιριών και ανταμοιβών (Olweus, 1997). Βασίζεται σε τέσσερις αρχές –κλειδιά που πρέπει οι ενήλικες να υιοθετούν στο σχολείο: α) να δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον και να συμμετέχουν στις ζωές των μαθητών, β) να ορίζουν συγκεκριμένα όρια σε απαράδεκτες συμπεριφορές, γ) να χρησιμοποιούν συστηματικά τις αρνητικές συνέπειες όταν παραβιάζονται οι κανόνες και δ) να λειτουργούν οι ίδιοι ως θετικά πρότυπα. Εστιάζει στην εμπλοκή εκτός των μαθητών και των εκπαιδευτικών και των γονέων με στόχο την ενημέρωση, την υποστήριξη των θυμάτων και τη θέσπιση κανόνων. Εφαρμόζεται σε τρεις άξονες: στο σχολείο, όπου ερευνώνται και καταγράφονται τα περιστατικά βίας και οι διαστάσεις του προβλήματος, στην τάξη όπου θεσπίζονται οι κανόνες και οργανώνονται δράσεις με τη συμμετοχή καθηγητών και μαθητών και τέλος σε ατομικό επίπεδο όπου γίνεται μεσολάβηση ανάμεσα στους μαθητές από τους καθηγητές ώστε να επιλυθούν οι όποιες συγκρούσεις. Το πρόγραμμα πρόληψης εκφοβισμού του Olweus, βασίζεται στην πεποίθηση ότι ο εκφοβισμός δεν πρέπει να αποτελεί μια αναπόφευκτη εμπειρία των μαθητών. 20 χρόνια έρευνας στη Σκανδιναβία αλλά και τι Ηνωμένες Πολιτείες, επιβεβαιώνουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να μειωθεί σημαντικά μέσω προγραμμάτων που μειώνουν τις πιθανότητες για ανάλογες συμπεριφορές και οικοδομούν την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ μαθητών και ενηλίκων (Olweus & Limber, 2010).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού σε 23 σχολεία στο Sheffield την περίοδο 1990-1991, έπειτα από έρευνα μεγάλης εμβέλειας, η οποία έδειξε ότι τα κρούσματα εκφοβισμού ήταν εκτεταμένα (Stratford, 1996). Το πρόγραμμα περιλάμβανε παρεμβάσεις στο παιχνίδι, ομαδοσυνεργατικές εργασίες, διδασκαλία με οπτικοακουστικό υλικό, θεατρικό παιχνίδι και τέλος αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Στη χώρα μας το φαινόμενο της σχολικής βίας έχει απασχολήσει τους αρμόδιους φορείς σε θέματα σχολικής βίας όπως οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), τα γραφεία Αγωγής Υγείας, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, το «Χαμόγελο του Παιδιού» κ.λπ. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα «Daphne III» (2007) υλοποιήθηκε Το 2007-2010 και αποτελεί συνέχιση των προηγούμενων αντίστοιχων προγραμμάτων «Daphne I» και «Daphne II». Στόχος του προγράμματος ήταν «η προστασία παιδιών, νέων και γυναικών από κάθε μορφή βίας και η προστασία της υγείας της ευημερίας και της κοινωνικής συνοχής». Ο σχεδιασμός ήταν στοχευμένος σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης. Συγκεκριμένα περιλάμβανε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δράσεις στα σχολεία, με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος και αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η υλοποίηση του προγράμματος ανέδειξε την ανάγκη αντιμετώπισης του φαινομένου βίας από πολλές πλευρές.

Το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού, περιέλαβε επίσημα τη σχολική διαμεσολάβηση στην εγκύκλιο 18890/Γ2 2011 με θέμα: «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών» όπου μεταξύ άλλων προτάσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου, αναφέρει «...Ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, ενδεχόμενα μέσα από τη δημιουργία ομάδων φιλίας ή διαμεσολάβησης, ανάλογα με τις δυνατότητες υποστήριξης των ομάδων αυτών από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ανάπτυξη προαιρετικών ομαδικών δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές και βοηθούν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους (π.χ. ομάδες εφημερίδας, περιοδικού, αθλητισμού, ιστολογίου κ.τ.λ.)...».

Επίσης το ΥΠΕΠΘ (2014) διαμορφώνοντας μια εθνική κεντρική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, στο πλαίσιο της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και

Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας κα Εκφοβισμού (ΣΒΕ) στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» υλοποίησε τις παρακάτω δράσεις:

«1. Δημιουργία Δικτύου

Σε επίπεδο Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου: ΚΕΕ, και αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ.

Σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης: Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (ΕΣΥΔΠ) με επικεφαλής τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Περιφερειακές Ομάδες Πρόληψης (ΠΟΔΠ)

Σε επίπεδο σχολικών μονάδων: Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ) με επικεφαλής τον Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας.

2. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού:

Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης & εκπαιδευτικούς (φάκελος υλικού, εγχειρίδιο)

Οδηγός επιμορφωτή

Φάκελος υλικού για μαθητές (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου)

Φάκελος υλικού για γονείς

Οδηγός διαχείρισης περιστατικών

3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού:

Τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί, για πρώτη φορά, επιμορφώθηκαν σε θέματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού με σκοπό την πρόληψη, αντιμετώπιση και/ή εξάλειψη του φαινομένου. Ο Α' κύκλος επιμόρφωσης, ο οποίος απευθυνόταν στις Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης (Ε.ΣΥ.Δ.Π.), καθώς και στις Περιφερειακές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (Π.Ο.Δ.Π.), ξεκίνησε στις 15/6/2015 και ολοκληρώθηκε στις 15/7/2015. Ο Β' κύκλος επιμόρφωσης, που απευθυνόταν στις Σχολικές Ομάδες Δράσεων Πρόληψης (Ο.Δ.Π.) ξεκίνησε την 01/09/2015 και ολοκληρώθηκε στις 25/09/2015. Συνολικά συμμετείχαν και έλαβαν πιστοποίηση 450 στελέχη εκπαίδευσης και 11.000 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4. Ενημέρωση – Προβολή – Δημοσιότητα

Πρόδρομες δράσεις – ενημερωτικές ημερίδες σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο.
Δελτία Τύπου, εγκύκλιοι, τηλεοπτικά σποτ, δημοσιεύσεις, έντυπο υλικό για κάθε σχολική μονάδα.

Απολογιστικό Συνέδριο των δράσεων.

5. Έρευνα – Καταγραφή

Έρευνα: Περιοδική εκτίμηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Καταγραφή: Δημιουργία ηλεκτρονικής φόρμας καταγραφής όλων των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού (ΣΒΕ), η οποία συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων.

6. Βιωσιμότητα

Με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 7/13-01-2016) η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) συνεχίζει τις εργασίες της, υπό την Προεδρία της Κας Β Αρτινοπούλου, Καθηγήτριας Εγκληματολογίας Παντείου Πανεπιστημίου».

Τέλος, το Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδα στηρίζει το πρόγραμμα «Αντιγόνη» το οποίο διοργανώνει από το 2013, δράσεις σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαφορετικότητα, με σκοπό την ενδυνάμωση μαθητών μαθητριών και εκπαιδευτικών, μέσα από τεχνικές επικοινωνίας, ενσυναίσθηση και ισότιμη εμπλοκή των αντικρουόμενων πλευρών. Το Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ μαζί με τη μη κυβερνητική οργάνωση «Αντιγόνη», εξέδωσαν οδηγό για τη διαμεσολάβηση την ειρηνική επίλυση διαφορών στα σχολεία μέσα από εναλλακτικούς τρόπους.

Στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2014-2020 προγραμματίζονται νέες δράσεις όπως η ενημέρωση για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας, εκφοβισμού, ξενοφοβίας, ομοφοβίας, ρατσισμού και προώθησης και οργάνωσης δημοκρατικού σχολείου.

Σχολική διαμεσολάβηση ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων

Σχολική διαμεσολάβηση «είναι η διαδικασία επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων με τη βοήθεια

ουδέτερων μαθητών, των μεσολαβητών, μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών». Αποτελεί έναν καινοτόμο τρόπο διαχείρισης των ενδοσχολικών διαφορών «μέσα σε ένα πλαίσιο φιλελεύθερο και δημοκρατικό». Δίνεται έμφαση στην ικανοποίηση και ισότιμη αντιμετώπιση τόσο του θύτη όσο και του θύματος (Αρτινοπούλου, 2010:60-61).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010) οι στόχοι της διαμεσολάβησης είναι οι εξής:

- Μείωση των ποινών
- Απελευθέρωση του καθηγητή από το ρόλο της «αστυνόμευσης»
- Μείωση της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς
- Κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικού διαλόγου
- Ενίσχυση της ατομικότητας και της ισότητας των μαθητών
- Κοινές και αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα
- Ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων
- Βελτίωση της καθημερινότητας μαθητών και καθηγητών

Η Αρτινοπούλου (2010) παραθέτει τρία μοντέλα διαμεσολάβησης όπως ταξινομήθηκαν από τους Johnson and Johnson:

1^{ος} τρόπος ταξινόμησης. Περιλαμβάνονται τα προγράμματα που υλοποιούνται βάσει της ολιστικής προσέγγισης (total student approach) και *carde* προσέγγισης:

- Η ολιστική, αφορά στην εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών οι οποίοι λειτουργούν και ως διαμεσολαβητές. Πρόκειται για ένα μοντέλο που σύμφωνα με τους Johnson and Johnson είναι πολύ αποτελεσματικό, όμως είναι ιδιαίτερα δαπανηρό και δύσκολα εφαρμόσιμο.
- Η *carde* προσέγγιση αφορά την εκπαίδευση ενός αντιπροσωπευτικού αριθμού μαθητών και αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εφαρμογής του προγράμματος της διαμεσολάβησης. Η *carde* προσέγγιση περιλαμβάνει το *elective course* που η εκπαίδευση εντάσσεται στα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, το *classroom model* όπου εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές μιας ή περισσότερων τάξεων έτσι ώστε να αναδειχθούν εκείνοι που θα γίνουν διαμεσολαβητές και το *student club model* όπου η εκπαίδευση γίνεται σε μαθητές οι οποίοι επιλέγονται από το ευρύτερο μαθητικό σύνολο.

2^{ος} τρόπος ταξινόμησης των Levy και Maxwell(1989). Περιλαμβάνει:

- Τα προγράμματα curriculum τα οποία διδάσκουν στους μαθητές τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων έχοντας προληπτικό κυρίως χαρακτήρα.
- Τα προγράμματα διαμεσολάβησης στα οποία οι μαθητές-διαμεσολαβητές εκπαιδεύονται έτσι ώστε να είναι ικανοί να βοηθούν ώστε μια σύγκρουση να επιλύεται ειρηνικά.

3^{ος} τρόπος ταξινόμησης του Orotow (1991). Ο Orotow διαφοροποίησε τα προγράμματα σε τρεις κατηγορίες:

- Προσεγγίσεις δεξιοτήτων, μέσω των οποίων οι μαθητές αναπτύσσουν προσωπικές δεξιότητες.
- Προσεγγίσεις ακαδημαϊκές, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γνωστικές και θεωρητικές δεξιότητες.
- Προσεγγίσεις δομικής αλλαγής, οι οποίες στοχεύουν στην αλλαγή της δομής του σχολείου και την υιοθέτηση συνεργατικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων.

Τα τελευταία μόλις δέκα χρόνια άρχισαν να εμφανίζονται στη χώρα μας τα πρώτα προγράμματα που αφορούσαν την αντιμετώπιση του φαινομένου, ένα εκ των οποίων είναι και η σχολική διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων. Η διαμεσολάβηση είναι μια καινοτόμος πρόταση, η οποία βασίζεται στο διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση, εφαρμόζοντας τεχνικές επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων. Αποτελεί μια εναλλακτική επίλυση των διενέξεων, η οποία συμπληρώνει ή και αντικαθιστά το κλασικό σύστημα πειθαρχίας. Πραγματοποιείται από μαθητές και μαθήτριες διαμεσολαβητές, οι οποίοι συμμετέχουν σε πρόγραμμα εθελοντικά, εκτός του ωρολογίου προγράμματος μέσα στο σχολείο και υλοποιείται από καθηγητές που έχουν επιμορφωθεί ανάλογα (Αρτινοπούλου, 2011).

Η διαμεσολάβηση είναι κομμάτι της συμβουλευτικής ομηλίκων η οποία, σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτική Ομηλίκων Ε.ΣΥ.ΟΜ (2015), αποτελεί ένα σύστημα προσφοράς και αποδοχής, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της αλληλοκατανόησης και του αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε άτομα ίδιας ηλικίας. Στηρίζεται στην ανάγκη για κοινωνική αλληλεγγύη και βασίζεται στο γεγονός ότι ο άνθρωπος έχει την έμφυτη τάση να αναπτύσσει σχέσεις με συνομήλικους που έχουν

ανάλογες εμπειρίες και ανησυχίες, θεωρώντας ότι θα μπορέσουν να κατανοήσουν περισσότερο τα προβλήματά τους. Τα οφέλη της συμβουλευτικής ομηλικών είναι ποικίλα τόσο για τους ίδιους τους συμβούλους, όσο και για τους συμμετέχοντες στη διαδικασία, κυρίως όσον αφορά στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της υπόστασής τους. Συγκεκριμένα οι σύμβουλοι αποκτούν «μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης, μεγαλύτερη εκτίμηση για τους συνανθρώπους τους, μεγαλύτερη ικανοποίηση γιατί συμβάλουν στην καλύτερη ποιότητα ζωής του περιβάλλοντός τους, αλλά και μεγάλη ικανοποίηση γιατί μαθαίνουν τρόπους καλύτερης διαχείρισης συγκρούσεων, διαμεσολάβησης στις διενέξεις, αυθόρμητης αναζήτησης βοήθειας χωρίς ενδοιασμούς, όταν χρειάζεται». Όσο για τους αποδέκτες, η βοήθεια από συνομηλικούς βοηθά στη μείωση του άγχους, της επιθετικότητας και γενικά αποτελεί σημαντική στήριξη συναισθηματική. Εφαρμόζεται σε σχολεία, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, πανεπιστήμια, κέντρα ψυχικής υγείας, νοσοκομεία, κοινοτικά κέντρα, σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, σε ποικίλα πλαίσια και διάφορες ηλικιακές ομάδες και έχει αποδειχθεί καθοριστικής ωφέλειας για όλους τους εμπλεκόμενους με θετικά αποτελέσματα.

Εκτός από τους διαμεσολαβητές (mediators), οι οποίοι βοηθούν μέσω των δεξιοτήτων και τεχνικών επικοινωνίας να βοηθήσουν ώστε να επιλυθεί ειρηνικά μια σύγκρουση ή διαφωνία ανάμεσα στους συμμαθητές τους, υπάρχουν πολλά είδη στήριξης ομηλικών όπως οι εξής:

- Οι κύκλοι των φίλων (circles of friends), όπου μια ομάδα μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, βοηθούν ένα άτομο το οποίο έχει απομονωθεί και δεν εντάσσεται στην κοινωνική ζωή του σχολείου.
- Τα συστήματα φιλίας (buddying systems), όπου οι εκπαιδευμένοι μαθητές κάνουν παρέα σε παιδιά που είναι μόνα, στα διαλείμματα.
- Οι μέντορες (buddying systems), στηρίζουν μαθητές μικρότερης ηλικίας και τους παρέχουν κάθε είδους βοήθεια, από θέματα ακαδημαϊκά έως θέματα κοινωνικότητας και διαχείρισης συγκρούσεων.

- Οι συνήγοροι συνομηλίκων (peer advocates) είναι μαθητές που στηρίζουν τους συμμαθητές τους σε επίπεδο συμβουλευτικής και τους επιτρέπει να μιλήσουν για ανάλογα ζητήματα σε σχολικά συμβούλια.
- Οι ψυχολογικοί σύμβουλοι (peer counsellors) βοηθούν τους συμμαθητές τους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να τον αποδεχτούν.
- Οι βοηθοί σε μαθησιακά ή επαγγελματικά ζητήματα (peer tutors) βοηθούν τους συνομηλίκους να κατανοήσουν έννοιες και να μάθουν καλύτερα τα αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (Ε.ΣΥ.ΟΜ, 2015).

Η διαμεσολάβηση ομηλίκων, δηλαδή η εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, εφαρμόζεται σε σχολεία του εξωτερικού με πολύ θετικά αποτελέσματα (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Το πρώτο πρόγραμμα διαμεσολάβησης, σύμφωνα με τον Κουράκη και Σπυρόπουλο (2017), εφαρμόστηκε στις Η.Π.Α. το 1960, από τους Johnson & Johnson και το 1984 ιδρύθηκε το National Association for Mediation in Education (NAME). Στην Αγγλία η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόζεται από το 1992. Το 1990 σχηματίστηκε Το «European Network in Conflict Resolution in Education» (ENCORE) είναι ένα ευρωπαϊκό δίκτυο που έχει σαν στόχο να προωθήσει το θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης σε όλη την Ευρώπη. Στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Βρετανία οι διαφορές λύνονται με τη συμμετοχή μαθητών των teen courts (ΗΠΑ) ή peer panels (Βρετανία) έτσι ώστε οι εμπλεκόμενοι να δεσμεύονται απέναντι στους συμμαθητές τους. Σε άλλες χώρες της Ευρώπης «έχουν με επιτυχία εφαρμοσθεί σε σχολεία καλές πρακτικές καταλυτικής και αναδιαμορφωτικής διαμεσολάβησης, προς αντιμετώπιση φαινομένων βίας, ακόμη και διαδικτυακής βίας (cyberbullying)». Στο Ηνωμένο Βασίλειο, προτείνεται οι διαμεσολαβητές να λειτουργούν σε ζεύγη (συνδιαμεσολάβηση) για να υπάρξει καλύτερη συνεργασία και πιο αποτελεσματική επίλυση του προβλήματος. Επίσης οι διαμεσολαβητές μπορούν να συναντήσουν ξεχωριστά τα εμπλεκόμενα μέρη πριν την έναρξη της διαδικασίας. Ο υπεύθυνος καθηγητής δεν είναι παρόν αλλά ενημερώνεται για την έκβαση του όλου εγχειρήματος. Η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών λαμβάνει χώρα «τουλάχιστον μία φορά ανά μήνα με τη συμμετοχή των καθηγητών και των λοιπών συμμετεχόντων της κοινότητας του σχολείου στο πλαίσιο της ολιστικής σχολικής προσέγγισης».

Στη Φινλανδία, η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόζεται από το 2000. Είναι αξιοσημείωτο ότι μέχρι το 2009, πάνω από 380 σχολεία είχαν συμμετάσχει σε αντίστοιχα προγράμματα. Το είδος της διαμεσολάβησης που θα υιοθετηθεί, άπτεται στο κάθε σχολείο ξεχωριστά, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν. Στην Ισπανία, ο καθηγητής Xuxo Jares εφάρμοσε το πρόγραμμα «Μαθαίνω να συνυπάρχω» (“Aprender a convivir”). Η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί το κλειδί για την επίλυση των συγκρούσεων καθώς και η εκπαίδευση και των καθηγητών ώστε να είναι σε θέση να προωθούν τις δημοκρατικές αξίες και να εφαρμόζουν τις τεχνικές αυτές. Στην Ιρλανδία οι διαφορές επιλύονται κυρίως μέσω του θεσμού της διαμεσολάβησης. Κεντρικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός anti-bullying και έχει την ευθύνη για την όλη διαδικασία. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η έκφραση συναισθημάτων μπορεί να γίνει και με άλλους τρόπους, όπως ζωγραφική, θέατρο κ.α. Ο διαμεσολαβητής προσπαθεί να βρει τα κοινά σημεία των δύο μερών.

Η Αρντινοπούλου (2010), θεωρεί την σχολική διαμεσολάβηση «ασφαλιστική δικλείδα για την περιστολή της σχολικής βίας» καθώς όλα τα μέλη συμμετέχουν στη διαδικασία ισότιμα εκφράζοντας ελεύθερα τη γνώμη του, τα συναισθήματά του, τις ανάγκες του και τα θέλω του χωρίς να δέχεται κριτική. Στο τέλος γίνεται μια προσπάθεια να βρεθεί λύση στο πρόβλημα που θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές και θα είναι από όλους αποδεκτή.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση:

- Μιλώ στο «Εγώ»
- Ενεργητική ακρόαση
- Παράφραση- Αντανάκλαση συναισθημάτων
- Η σημασία των ερωτήσεων (κλειστές- ανοιχτές)
- Αντιστάσεις
- Διαχείριση θυμού
- Ενσυναίσθηση
- Επίλυση της σύγκρουσης

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης-Τα βήματα της διαμεσολάβησης:

1^ο βήμα: Υποδοχή συστάσεις-καλωσόρισμα

2^ο βήμα: Κανόνες για τους διαμεσολαβητές

3^ο βήμα: Κανόνες για τους διαμεσολαβούμενους

4^ο βήμα: Ταυτοποίηση του προβλήματος- Ανίχνευση και αναγνώριση της θέσης του καθενός (γεγονότα, σκέψεις, συναισθήματα)

5^ο βήμα: Επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές στην αφήγηση των γεγονότων

6^ο βήμα: Ξεκαθαρίζονται οι επιθυμίες και τα αιτήματα του καθενός. Διερευνώνται οι διάφορες λύσεις και οι συνέπειές τους

7^ο βήμα: Επισημαίνονται τα κοινά σημεία και τα πεδία της συμφωνία. Καταλήγουν σε λύση και εδραιώνεται η αμοιβαία συμφωνία

8^ο βήμα: Έκφραση συναισθημάτων

9^ο βήμα: Κλείσιμο- Επιβράβευση- Συμφωνία για νέα συνάντηση

10^ο βήμα: Επισφράγιση της συμφωνίας- Υπογραφές

Η διαμεσολάβηση ομοτίμων βοηθά τους μαθητές στην επικοινωνία και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Η όλη διαδικασία καθοδηγείται από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν να είναι ουδέτεροι, αντικειμενικοί, αμερόληπτοι, να αποκτούν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και να μπορούν να αξιολογούν τις εκάστοτε καταστάσεις. Επομένως το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης προωθεί την κοινωνική αρμονία. Είναι γεγονός πως μια από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου είναι η ασφάλεια που ταυτόχρονα αποτελεί καθοριστικό στοιχείο στην εξέλιξή του. Εάν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν ανταποκρίνεται στο απαιτούμενο επίπεδο της ασφάλειας, ενδέχεται να εμφανιστούν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές με αναπόφευκτη αύξηση των συγκρούσεων και της βίας. Τα σχολεία δεν είναι απλώς εκπαιδευτικά ιδρύματα σχεδιασμένα για παροχή γνώσεων και ακαδημαϊκή βελτίωση αλλά αποτελούν, ως πρωτογενές κοινωνικό περιβάλλον, το μέσο για κοινωνικοποίηση, κοινωνική ένταξη και εξέλιξη των παιδιών. Η βελτίωση και ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να ενσωματωθούν στην παιδαγωγική διαδικασία, η οποία θα βασίζεται σε αρχές συνεργασίας, αποδοχής και δημοκρατίας.

Επανορθωτική ή αποκαταστατική Δικαιοσύνη

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά και στον όρο της επανορθωτικής ή αποκαταστατικής Δικαιοσύνης. Η αποκαταστατική δικαιοσύνη, σύμφωνα με την Αρντινοπούλου (2010), αποτελεί θεμέλιο λίθο της διαμεσολάβησης συνομηλίκων.

Ως επανορθωτική δικαιοσύνη θεωρείται η ευκαιρία που δίνεται στα θύματα μιας άδικης ενέργειας να έρθουν σε επαφή με τον δράστη αυτής, επιτρέποντας σε κάθε μία από τις πλευρές που επηρεάστηκαν, να αναλάβουν ένα ρόλο στην αποκατάσταση της βλάβης και να αναζητήσουν μία θετική λύση (Thorsborne & Vinegrad, 2017). Το θύμα από απλός παρατηρητής γίνεται ενεργό μέλος στη διαδικασία με αποτέλεσμα να αναβαθμίζεται ο ρόλος του. Από την άλλη πλευρά ο θύτης καταλαβαίνει τη ζημία που προκάλεσε στο θύμα και αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο ήταν ο Albert Eglash το 1977 και αναφέρθηκε για την επανορθωτική δικαιοσύνη ως την οικιοθελή ευκαιρία τόσο στο θύτη όσο και στο θύμα να αποκαταστήσουν τις σχέσεις τους. Οι εμπλεκόμενοι συναντώνται μεταξύ τους με την παρουσία ειδικών και προσπαθούν να επιλύσουν τις διαφορές τους σε κλίμα δημοκρατικό με σκοπό την εξεύρεση κοινής αποδεκτής λύσης. Τα μοντέλα της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης είναι η εμπλοκή της κοινότητας, η συμμετοχή δράστη και θύματος στη διαδικασία και η κοινωνική υποστήριξη και ταυτόχρονα αποκατάσταση του ελέγχου. Αποτυπώνεται σε τρία επίπεδα: το αξιακό, που περιλαμβάνει τη συμμετοχική δημοκρατία και τη λήψη αποφάσεων από τη βάση προς την κορυφή, το επιστημονικό ή εγκληματολογικό που είναι η ανάληψη ευθύνης και η επανόρθωση από τον θύτη και τέλος το επίπεδο των εφαρμοσμένων πρακτικών στο οποίο υπάγεται και η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων – διαμεσολάβηση (Αρντινοπούλου, 2010: 115).

Η μέθοδος της επανορθωτικής δικαιοσύνης, βοηθά στου μαθητές που έχουν γίνει θύτες να συνειδητοποιήσουν πως η πράξη τους βλάπτει όχι μόνο τους ίδιους, αλλά και όλη τη μαθητική κοινότητα. Καλλιεργεί θετικά συναισθήματα, αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται δίκαια, χωρίς εμπάθεια, τους βοηθά να κατανοήσουν το λάθος τους και μέσα από δημοκρατικό διάλογο βρίσκουν λύση μέσα από «συλλογική λήψη αποφάσεων» (Αρντινοπούλου, 2010:66).

Επικοινωνία

Η εκπαίδευση στις τεχνικές επικοινωνίας είναι βασικό στοιχείο στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης και η σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων τεχνικών αποτελεί προϋπόθεση για την θετική εξέλιξη μιας διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων.

«Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α (άνθρωπος, ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ακόμη ενέργεια, σε ένα δέκτη Β (άνθρωπος, ομάδα) με στόχο να ενεργήσει πάνω του ούτως ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την τελική κατάστασή του και τη συμπεριφορά του» (Μπουραντάς, 1992). Όταν οι άνθρωποι προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες, κάτι συνηθισμένο στο δημόσιο σχολείο, τα προβλήματα επικοινωνίας λόγω γλώσσας είναι συχνά (Ren & Gray, 2009). «Επικοινωνία είναι η αποστολή μηνυμάτων/πληροφοριών, από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται δέκτης και αντίστροφα, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς» (Μπαμπινιώτης, 2012, σελ. 649). Ως επικοινωνία ορίζεται «η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο, μία ομάδα ή ένας οργανισμός (ο αποστολέας) μεταβιβάζει κάποιου είδους πληροφορία (το μήνυμα) σε ένα άλλο άτομο, άλλη ομάδα ή άλλον οργανισμό (τον αποδέκτη)» (Greenberg & Baron, 2013, σελ.532). Διακρίνεται στη λεκτική που αφορά στη χρήση λέξεων για τη δημιουργία και τη μεταβίβαση γραπτών ή προφορικών μηνυμάτων και τη μη λεκτική επικοινωνία που σχετίζεται με τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος, τη βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τον τρόπο ντυσίματος κ.ά. (Τραυλός, 2016, σελ. 17). Από έρευνες που έχουν γίνει, η μη λεκτική επικοινωνία έχει βαρύνουσα σημασία για τους αποδέκτες μηνυμάτων (Uhl-Bien, Schermerhorn & Osborn, 2014).

Πολλές φορές η επικοινωνία γίνεται δύσκολη και αναποτελεσματική λόγω διαπροσωπικών, φυσικών, συναισθηματικών, σημασιολογικών και πολιτισμικών φραγμών. Ο Trump (2011) αναφέρει σε άρθρο του, τη σημασία της υιοθέτησης στρατηγικών βελτίωσης του σχολικού κλίματος, επίβλεψης, ασφάλειας, ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών με αποτελεσματική εφαρμογή τεχνικών επικοινωνίας. Τα προγράμματα αντιμετώπισης της βίας είναι πιο αποτελεσματικά όταν εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον και οι έρευνες δείχνουν ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στην

προσωπικότητα και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Couvillon & Piene, 2011). Σύμφωνα με τους Hurn και Tomalin (2013), οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα των ατόμων διαφέρουν λόγω του διαφορετικού πλαισίου αναφοράς τους. Η μη αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, που είναι και η πιο συνηθισμένη αιτία που προκαλεί σύγκρουση, προκύπτει από τους διαπροσωπικούς, τους συναισθηματικούς και τους πολιτισμικούς φραγμούς. Όπως διατυπώνεται από τον Τραυλό (2016), οι συναισθηματικοί φραγμοί, αν και είναι πολύ δύσκολο να τους ξεπεράσει το άτομο, πρέπει να διαχειρίζονται ανάλογα από το ίδιο το άτομο κατά την επικοινωνία του. Πολλοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Επιγραμματικά σύμφωνα με την Τσίγλα (2016) τα εμπόδια στην επικοινωνία είναι:

- Γλωσσικά εμπόδια: χρήση ορολογίας, χρήση κακού λεξιλογίου, έλλειψη σαφών οδηγιών, πολιτισμικές διαφορές, έλλειψη πληροφόρησης
- Έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας: απουσία συναισθηματικής νοημοσύνης, έλλειψη ενεργητικής ακρόασης, αδυναμία διαχείρισης συγκρούσεων
- Ψυχολογικά: στερεότυπα-προκαταλήψεις, κακή ψυχολογική κατάσταση ατόμου
- Εξωτερικά: θόρυβοι, χαρακτηριστικά του χώρου
- Μη λεκτικά μηνύματα: τόνος φωνής, απόσταση από το συνομιλητή, επίδειξη ισχύος, στάση σώματος

Οι 12 φραγμοί στην επικοινωνία από τον Thomas Gordon (1970) είναι οι εξής:

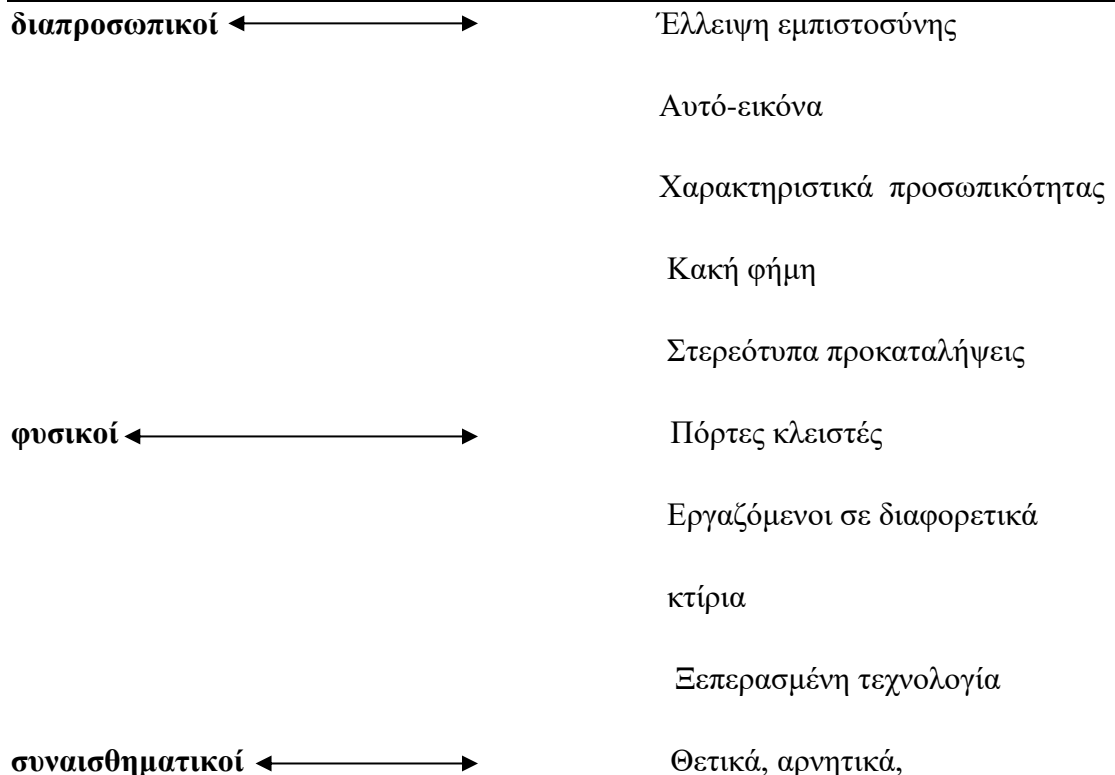
1. Προσταγή
2. Απειλή, προειδοποίηση
3. Συμβουλή
4. Εκλογίκευση
5. Κήρυγμα
6. Κριτική
7. Αδιάκριτος έπαινος
8. Γελοιοποίηση (να «κολλάω» ταμπέλα)
9. Αυθαίρετη ερμηνεία
10. Εσπευσμένη παρηγοριά
11. Ακατάλληλες ερωτήσεις
12. Υπεκφυγή

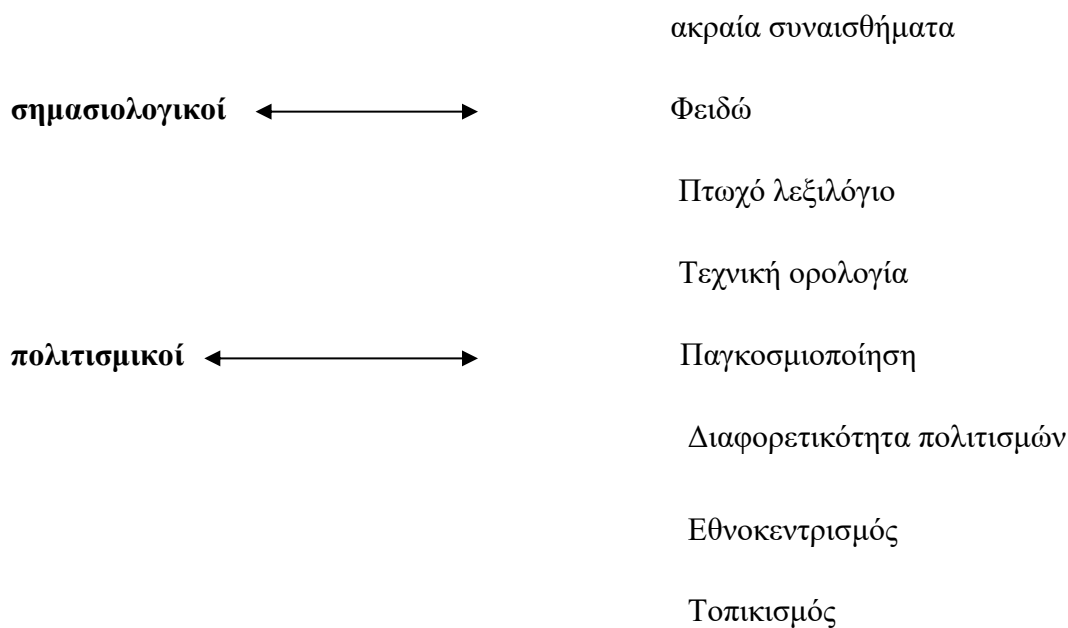
Τα 12 προβλήματα στην επικοινωνία κατά τον Μάργαρη (n.d) είναι:

- Πραγματοποίηση συγκρίσεων
- Προσπάθεια ταυτοποίησης της ψυχοσύνθεσης του ομιλητή
- Πραγματοποίηση δοκιμών
- Επιλεκτική ακρόαση και φιλτράρισμα μηνυμάτων
- Αποδοχή ή άρνηση βασισμένη σε προκατάληψη
- Απώλεια εστίασης προσοχής βασισμένη στο συναίσθημα
- Αναδρομή στο παρελθόν
- Άμεση προσπάθεια εύρεσης λύσης
- Πλήρης άρνηση και απόρριψη
- Ισχυρογνωμοσύνη και αμετάκλητη στάση
- Προσπάθεια αποπροσανατολισμού του θέματος
- Πλήρης αποδοχή του λόγου των ομιλητών

Σχηματικά οι φραγμοί επικοινωνίας δίνονται παρακάτω (Τραυλός, 2016, σελ. 23):

Φραγμοί επικοινωνίας





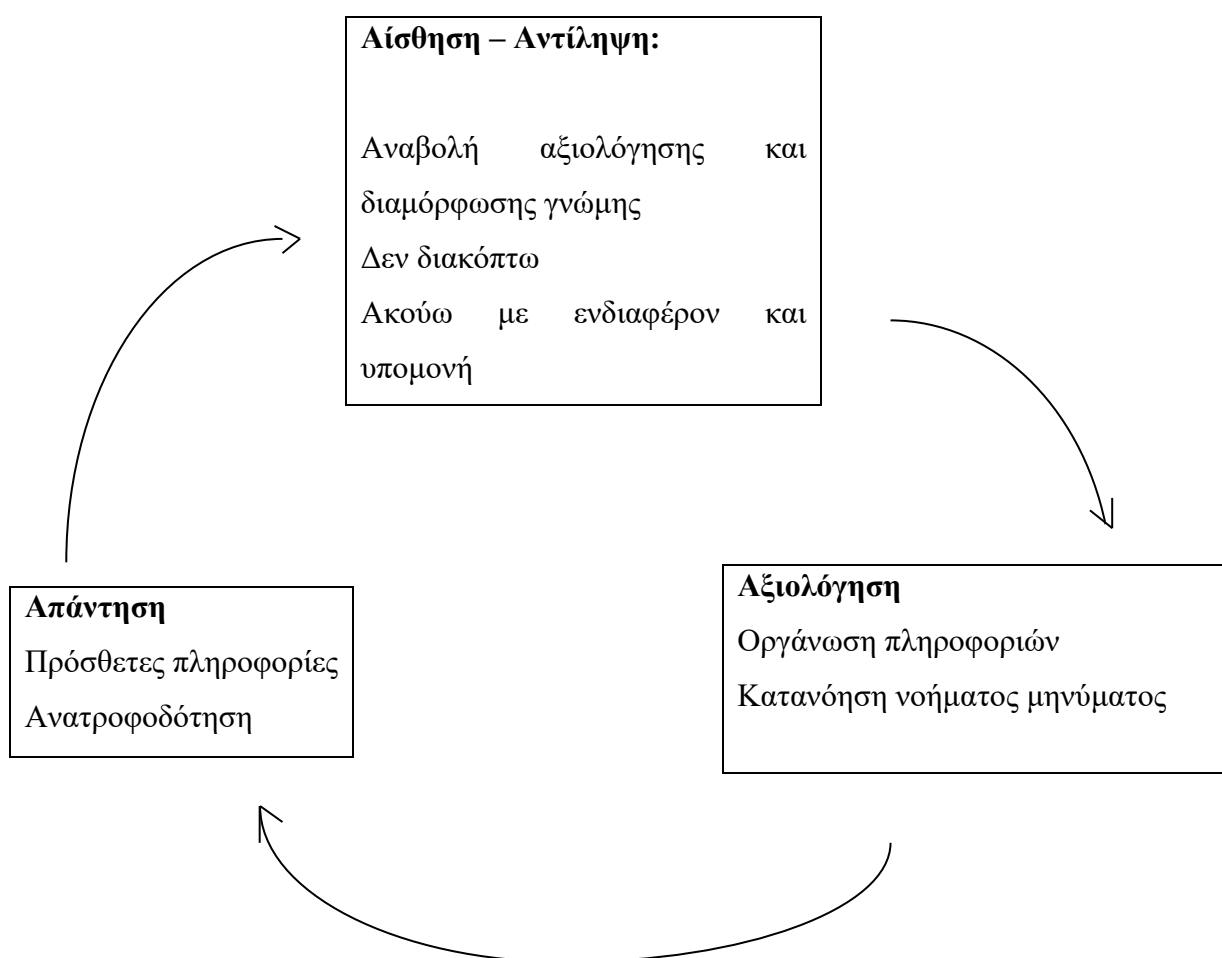
Σχήμα 1. Φραγμοί αποτελεσματικής επικοινωνίας

Ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί βασικό κομμάτι στην εκπαίδευση της σχολικής διαμεσολάβησης και μαζί με την επικοινωνία ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την αποτελεσματική έκβαση της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Αποτελείται από τρία στάδια: αίσθηση, αξιολόγηση και απάντηση. Ο ακροατής παίρνει μηνύματα από τον αποστολέα, τα αποκωδικοποιεί και του δίνει ανατροφοδότηση (Τραυλός, 2016, σελ. 35). Σύμφωνα με τους de Ruyter και Wetzels (2000), η διαδικασία της επικοινωνίας βελτιώνεται όταν ο ακροατής βρίσκεται καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας μέσα σ' αυτόν τον κύκλο που απεικονίζεται στο σχήμα 2.

Στο πρώτο στάδιο, αυτό της αίσθησης – αντίληψης ο ακροατής καθώς λαμβάνει μηνύματα από τον συνομιλητή του, δείχνει την προσοχή του, βελτιώνοντας παράλληλα την όλη διαδικασία με το να μην διαμορφώνει γνώμη και να μην αξιολογεί αμέσως, να μην διακόπτει και να εκδηλώνει το ενδιαφέρον του ακούγοντας με υπομονή. Στο στάδιο της αξιολόγησης οργανώνονται όλες οι πληροφορίες ώστε να γίνει κατανοητό το νόημα του μηνύματος. Στο τελευταίο στάδιο ο ακροατής δίνει ανατροφοδότηση και ίσως χρειαστεί να θέσει κάποιες ερωτήσεις για την καλύτερη κατανόηση των όσων ειπώθηκαν, οι οποίες πρέπει γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή για

την αποφυγή παρεξηγήσεων. Πολλές φορές στο στάδιο της ανατροφοδότησης, ο ενεργός ακροατής κάνει μια σύνοψη, παραφράζοντας όσα έχει ήδη ακούσει δείχνοντας έτσι το βαθμό κατανόησης των όσων έχουν ειπωθεί, καθιστώντας έτσι το στάδιο αυτό σημείο «κλειδί» στην όλη διαδικασία (Τραυλός, 2016, σελ. 37). Τη σημαντικότητα της ανατροφοδότησης παραδέχεται και ο London (2014) ο οποίος αναφέρει ότι όταν παρέχεται και λαμβάνεται με τον σωστό τρόπο, ενισχύει τη συμπεριφορά και διαμορφώνει σχέσεις εμπιστοσύνης.



Σχήμα 2. Στάδια ενεργητικής ακρόασης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας επηρεάζει τη ζωή των παιδιών, των εφήβων, των οικογενειών τους και γενικότερα διαμορφώνει αρνητικό κλίμα στο σχολείο παίρνοντας τεράστιες διαστάσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εκτίθενται σε διάφορες μορφές βίας σε μια ηλικία όπου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους, ο ψυχισμός τους και η αυτοεικόνα τους, ο τρόπος δηλαδή που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Η βίαιη έκθεσή τους σ' αυτές τις αρνητικές καταστάσεις πιθανότατα θα επηρεάσει και τη μετέπειτα ζωή τους. Η εκπαίδευσή τους σε τεχνικές επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης τους καθιστά ικανούς ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά οποιασδήποτε μορφής σύγκρουση στο χώρο του σχολείου. Είναι γεγονός ότι πολλές συγκρούσεις θα μπορούσαν να αποκλιμακωθούν ή ακόμα και να αποφευχθούν αν οι δύο πλευρές προσπαθούσαν να κατανοήσουν τη θέση του άλλου και χρησιμοποιούσαν τεχνικές διαμεσολάβησης. Από την άλλη μεριά ο αθλητισμός μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, καθώς προωθεί τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία την αυτοπειθαρχία και το σεβασμό στη διαφορετικότητα μέσα από τον πιο φυσικό τρόπο: το παιχνίδι

Κύριο μέρος

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στο εγχειρίδιο για τις αρχές του σχεδίου δράσης πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας (n.d.) αναφερόμενο στις συγκρούσεις, επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων μπορεί να μετατραπεί μέσω της εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων από αρνητική σε θετική.

Σε έρευνα των Powell, Muir McClain και Halasyamani (1995) καταδεικνύεται ότι η διαμεσολάβηση συμβάλλει θετικά στις προσπάθειες της

σχολικής κοινότητας για τη μείωση της βίας και θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

85 μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εθελοντικής προσφοράς βοήθειας, έδειξαν θετικές αλλαγές στην αυτοεκτίμηση, την καταθλιπτική συμπεριφορά, τη δέσμευση και την προβληματική συμπεριφορά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Switzer, Simmons, Dew, Regalski, & Wang, 1995).

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1996) οι μαθητές που δεν έχουν πάρει ανάλογη εκπαίδευση αντιδρούν με τρόπο μη αποτελεσματικό, ενώ αυτοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διαμεσολάβησης υιοθετούν σωστές τεχνικές επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης και τις χρησιμοποιούν και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Οι Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, Young και Zacharias (1998) στην έρευνα που πραγματοποίησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι με το πρόγραμμα διαμεσολάβησης υπήρξε θετική εξέλιξη στη συντριπτική πλειοψηφία των περιστατικών.

Η Salmivalli (1999), επισημαίνει ότι οι ίδιοι οι μαθητές με την ανάλογη εκπαίδευση μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο.

Μια μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία ανάμεσα σε 51 σχολεία και κολέγια όπου εφαρμόστηκε η σχολική διαμεσολάβηση ανέδειξε την άποψη και εμπειρία 2313 καθηγητών και μαθητών από το πρόγραμμα. Σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα θεωρήθηκε αποτελεσματικό για τα θύματα. Εντοπίστηκαν από τους ερωτηθέντες πολλά οφέλη όχι μόνο για τους εμπλεκόμενους και τους διαμεσολαβητές αλλά και το σχολείο σαν σύνολο, συμπεριλαμβανομένου και της δυνατότητας δημιουργίας ενός κοινωνικο-συναισθηματικού κλίματος (Naylor & Cowie, 1999).

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Brack, Millard, Peluso, & Ortman (2000), σε ότι αφορά τα αποτελέσματα που είχε η συμμετοχή σε πρόγραμμα διαμεσολάβησης 30 ατόμων, κυρίως γυναικών με μέσο όρο ηλικίας 20 έτη, αναδείχθηκε ότι υπήρξε θετική επίδραση στο κομμάτι της ηγετικής ικανότητας, της

ενεργής συμμετοχής στον τομέα της προσωπικής ψυχικής υγείας και της αυθόρμητης αναζήτησης βοήθειας, όταν χρειάζεται.

Σύμφωνα με τον οδηγό που εξέδωσε το Ίδρυμα Ψυχικής Υγείας του Λονδίνου (The Mental Health Foundation, 2002), η διαμεσολάβηση προσφέρει μια ξεκάθαρη στρατηγική εμπλοκής των μαθητών στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα είναι ικανοί να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, βελτιώνοντας την ψυχική τους υγεία και την κοινωνική και συναισθηματική τους έκφραση. Η ανατροφοδότηση που λήφθηκε από το πρόγραμμα διαμεσολάβησης που εφαρμόστηκε σε έξι σχολεία μέσης εκπαίδευσης, ένα κολλέγιο και ένα σχολείο που εφαρμόσε ένα εθελοντικό πρόγραμμα πειθαρχίας, ήταν θετική. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό η σχολική κοινότητα στο σύνολό της απολαμβάνει πολλά οφέλη. Ειδικότερα, παρατηρείται αύξηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών- διαμεσολαβητών, αύξηση της επίγνωσης των προβλημάτων που προκαλούν στρες στους μαθητές, έγκαιρη παρέμβαση, επιπρόσθετη φροντίδα και στήριξη των μαθητών. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι από τους διαμεσολαβητές δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να «χτίσουν» την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, τους έμαθε «πώς να ακούν» τους ανθρώπους έτσι ώστε οι τελευταίοι να νιώθουν ότι στηρίζονται, τους έδωσε τα εφόδια ώστε να νιώθουν πιο άνετα να συνομιλούν με τους άλλους ανθρώπους και τέλος τους έκανε να νιώσουν ότι συμβάλλουν στη καλή λειτουργία του σχολείου.

Οι Block και Blazej (2005) θεωρούν ότι η αίσθηση του να ανήκεις κάπου, είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην πρόληψη τη βίας στα σχολεία. Η διαμεσολάβηση είναι ένα πρόγραμμα που προωθεί την κριτική σκέψη, αναπτύσσει τεχνικές λήψης αποφάσεων, χτίζει υγιείς σχέσεις και στηρίζει την αυτοδιάθεση των μαθητών στο σχολείο. Η ύπαρξη ενός στέρεου προγράμματος διαμεσολάβησης βοηθά στην αλλαγή του κλίματος του σχολείου, μετατρέποντας το σε ένα περιβάλλον ασφαλές, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν ενεργή εμπλοκή και θα γίνουν οι ίδιοι πρότυπα-ειρηνοποιοί ώστε να κάνουν τον κόσμο ένα καλύτερο μέρος να ζει κανείς.

Σύμφωνα με τους Tjosvold, Poon, & Yu (2005) υπάρχουν όρια ως προς το τις δυνατότητες που έχει η διαμεσολάβηση. Τα θετικά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μόνο υπό την προϋπόθεση ότι και οι δύο πλευρές είναι ανοικτές και δεκτικές στο ενδεχόμενο επίλυσης των διαφορών τους.

Η έρευνα των Block και Blazej (2005), που πραγματοποιήθηκε πιλοτικά 40 μαθητές, ανέδειξε ότι μέσω της διαμεσολάβησης οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, αποτελεσματικής επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης. Επίσης μπορούν διευθετούν εκρηκτικές καταστάσεις με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο. Μέσα στη διαδικασία της διαμεσολάβησης ανακουφίζεται η αίσθηση της αποθάρρυνσης και αδυναμίας που ίσως έχουν κάποιοι μαθητές, μετατρέποντας μια διαφωνία να αποκλιμακωθεί. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης αισθάνθηκαν ότι αντιμετωπίστηκαν δίκαια. Τέλος το γεγονός ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουν και να ακουστούν, ήταν αυτό που τους ικανοποίησε περισσότερο στην όλη διαδικασία.

Η δημιουργία ενός ασφαλούς και σταθερού σχολικού περιβάλλοντος προωθεί υψηλούς στόχους σε ακαδημαϊκό επίπεδο και εξασφαλίζει ευημερία σε όλους τους μαθητές χτίζοντας συνοχή σε ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Η διαμεσολάβηση από ομότιμους είναι μια δοκιμασμένη και πολύ αποτελεσματική προσέγγιση που μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό του ρόλο (Chittooran, Hoenig, 2005). Αλλωστε η αποστολή του σχολείου είναι να προάγει προσωπική ανάπτυξη και θετικές σχέσεις. Στόχος είναι να δίνει στους μαθητές τα εφόδια να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων και να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες (Σαπουνά, 2009).

Οι Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D., Myers, C.A. (2007) παραθέτουν κάποιες αποτελεσματικές παρεμβάσεις πρόληψης της σχολικής βίας και περιγράφουν μεθόδους που βασίζονται στην επανορθωτική δικαιοσύνη και συναισθηματική νοημοσύνη, που υιοθετήθηκαν από σχολεία της Βρετανίας. Το συμπέρασμα που εξήχθη από την έρευνά τους, είναι ότι για να αντιμετωπιστεί η σχολική βία, απαιτείται μια συνολική προσέγγιση από όλους τους εμπλεκόμενους: σχολική κοινότητα, γονείς και κοινωνία.

Η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση φαίνεται να είναι μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση για την εξάλειψη της σχολικής βίας, σύμφωνα με τη μελέτη των Turnuklu, Kacmaz, Turk, et al., (2009). Μαθητές από δύο σχολεία εκπαιδεύτηκαν για δύο ώρες την ημέρα επί 18 εβδομάδες και τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης ανέδειξαν χρήσιμα συμπεράσματα: Πρώτον ότι η προσέγγιση μέσω της διαμεσολάβησης έχει εφαρμογή σε διαφορετικούς πολιτισμούς- όχι απαραίτητα δυτικούς. Δεύτερον ότι το μοντέλο της διαμεσολάβησης από ομότιμους είναι χρήσιμο

εργαλείο για τη διευκόλυνση των μαθητών να διαχειριστούν οι ίδιοι τις συγκρούσεις τους και θα τους προστατέψει στο μέλλον από πιο σοβαρές συγκρούσεις. Τρίτον ότι εφαρμόζοντας το μοντέλο Carde (Johnson et al, 1996) το ποσοστό επιτυχίας των διαμεσολαβήσεων έφτασε στο 98% και τέταρτον οι επιλογή των διαμεσολαβητών από τους ίδιους τους συμμαθητές τους λειτουργεί θετικά από την άποψη ότι υπάρχει εμπιστοσύνη και οικειότητα μεταξύ τους.

Η Μπελογιάννη (2009) προτείνει την υιοθέτηση ήπιων μορφών διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων και την παράλληλη ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης στους μαθητές που έχουν ασκήσει βία ως μέσα που διαμορφώνουν συνειδήσεις, χαρακτήρες, αντιλήψεις και στάσεις ζωής. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε 288 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, ανέδειξε ότι πολλοί από αυτούς ασυνείδητα υποστήριξαν τη λειτουργία του θεσμού του μαθητή-διαμεσολαβητή, καθώς το 56,3% στην ερώτηση τι πρέπει να γίνει για να αισθάνονται ασφαλείς στο χώρο του σχολείου, ζήτησαν «ο μαθητές να μάθουν να επιλύουν με ειρηνικά μέσα τις διαφορές τους». Στην ίδια έρευνα το 74,7% των μαθητών δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα διαμεσολάβησης και το 50,3% πρότειναν να συμμετέχουν σε αυτό και καθηγητές (Μπελογιάννη, 2009).

Έρευνες στις Η.Π.Α. αναδεικνύουν ότι μέσω της διαδικασίας της διαμεσολάβησης επιτυγχάνονται υψηλά επίπεδα ικανοποίησης μεταξύ των ατόμων και αναπτύσσονται ισότιμες διαπροσωπικές σχέσεις (Ridley-Duff & Bennett, 2010).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης που εφαρμόστηκε στο Βαρβάκειο Γυμνάσιο και Λύκειο, ήταν ότι γενικά όλοι οι μαθητές ήταν θετικοί και ειδικότερα για τους αδύναμους στα μαθήματα μαθητές, λειτούργησε βοηθητικά ως προς την ικανότητα της επικοινωνίας και εξέλιξής τους, καθώς προσέφεραν σημαντικό έργο στο σχολείο. Από την άλλη διαπιστώθηκε η ανάγκη της ύπαρξης ειδικών συμβούλων ώστε να πραγματοποιείται η εκπαίδευση των μαθητών και η δυσκολία της κατάλληλης προετοιμασίας των διαμεσολαβητών λόγω του ανελαστικού ωραρίου και της όλης δομής του Λυκείου. Τέλος επισημαίνεται ότι η έλλειψη των ανάλογων κονδυλίων, αφήνει το πρόγραμμα να στηρίζεται στην εθελοντική προσφορά ανθρώπων με μεράκι και ελεύθερο χρόνο» (Ρουμπέα, 2010).

Η έρευνα των Ayas, Deniz, Kagan και Kenc, (2010) οι οποίοι μελέτησαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων 430 μαθητών και μαθητριών, ανέδειξε ότι υιοθετούνται στρατηγικές καταστροφικές και μη συνεργατικές όπως σωματική βία, ύβρεις, γελοιοποίηση κ.λπ. Προτείνεται από τους ίδιους ερευνητές, μια ποικιλία δράσεων έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να βιώνουν μόνο υγιείς καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι συγκρούσεις δεν θα υφίστανται. Μία από αυτές τις δράσεις είναι το πρόγραμμα της σχολικής διαμεσολάβησης, το οποίο πρέπει να εφαρμοστεί όχι μόνο σε όλη τη μαθητική κοινότητα αλλά και στις οικογένειές τους.

Οι Şahin, Serin και Serin (2011) αξιολόγησαν τα προγράμματα διαμεσολάβησης και συμπέραναν ότι βοηθούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών σε θέματα αυτοελέγχου και διαχείρισης θυμού.

Σύμφωνα με τον Rigby (2011) σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην αυτοεκτίμηση των διαμεσολαβητών. Η εφαρμογή του προγράμματος διαμεσολάβησης, βοηθά στη μείωση των περιστατικών bullying, εξ αιτίας του γεγονότος ότι αναδεικνύεται το ήθος σε ένα σχολείο, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να υιοθετούν «λογικές» στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων.

Στην έρευνα που εκπόνησε ο Συνήγορος του Πολίτη-Συνήγορος του Παιδιού (2011) για το θεσμό της διαμεσολάβησης, στην ερώτηση ποια θεωρείτε ότι είναι τα μεγαλύτερα επιτεύγματα ή τα θετικότερα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο σας», η απάντηση ήταν: «Η αλλαγή στη στάση των ίδιων των διαμεσολαβητών/τριων».

Μετά το πέρας εκπαίδευσης τους στη σχολική διαμεσολάβηση, εκπαιδευτικοί και έφηβοι από δύο περιοχές της Κιργιζίας, εφάρμοσαν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης σε 16 σχολεία. Το 90% των διαμεσολαβήσεων που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν σε πλήρη συμφωνία (IREX, 2013).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια μιας διαμεσολάβησης, αποσκοπούν στο να σταματήσει μια σύγκρουση χωρίς να απευθύνουν κατηγορίες στους θύτες, χωρίς να τους ανακρίνουν, χωρίς να τους απειλούν με τιμωρία αλλά προσπαθώντας να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους για τα θύματα, να εμπλέξουν και άλλους συμμετέχοντες στον εκφοβισμό (υποστηρικτές θυμάτων ή θυτών, απλούς παρατηρητές) ή άλλους ενδιαφερόμενους (γονείς), σε μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού (Καραβόλτσου, 2013).

Η μελέτη των Ibarrola-García και Redín (2013) που έγινε στη Ισπανία, ανάμεσα σε 50 διαμεσολαβητές εκπαιδευτές διαμεσολάβησης, 33 μαθητές-διαμεσολαβητές και 23 μαθητές συμμετέχοντες ανέδειξε ότι οι διαμεσολαβητές/τριες συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναλύουν αποτελεσματικότερα τις καταστάσεις, να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις σε συγκρούσεις και να κατανοούν καλύτερα το τι είναι σωστό και τι λάθος. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ηθική συμπεριφορά, στο να μην μιλάνε αρνητικά για τους άλλους «πίσω από την πλάτη τους» και στο να δίνουν συμβουλές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων της ζωής. Ανάλογες απόψεις διατυπώνονται και από την Hollombe (2013), η οποία θεωρεί ότι η σχολική διαμεσολάβηση αναπτύσσει υγιή θεμέλια φιλίας και στηρίζει τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών. Συγκρούσεις διαφορετικής έντασης είναι μια καθημερινή πραγματικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους. Όταν οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές δεν γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν ανοιχτά και με ειλικρίνεια, η διένεξη τείνει να γιγαντώνεται. Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης, επανδρώνουν τους εφήβους με εργαλεία και δεξιότητες να επιλύουν τις συγκρούσεις ειρηνικά. (Hollombe, 2013).

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι άμεσες κυρώσεις σε άτομα που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά, δεν έχουν ούτε μόνιμα ούτε τα επιθυμητά αποτελέσματα και είναι προτιμότερο να εφαρμόζονται εναλλακτικές στρατηγικές όπως επανορθωτική δικαιοσύνη, διαμεσολάβηση ομότιμων, μέθοδος «ομάδα υποστήριξης», η μέθοδος της «μεριστής έγνοιας» (Rigby, 2014). Η μελέτη που διεξήχθη στη Ρουμανία από τους Hojbotă, Butnaru, Rotaru, και Tița (2014) ανέδειξε την ανάγκη θεσμοθέτησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος ενός εξειδικευμένου σύμβουλου που θα ονομάζεται σύμβουλος διαμεσολάβησης, ο οποίος θα είναι υπεύθυνος να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τη σχολική βία. Επίσης θα συνεργάζεται και με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς για την πρόληψη και εξάλειψη του φαινομένου.

Ο Shahmohammadi (2014) μελέτησε τη διαμεσολάβηση σαν μέσο επίλυσης των διαφορών στο σχολείο. Μερικά από τα συμπεράσματά του ήταν ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων μπορεί να παράσχει στους μαθητές τα απαραίτητα εργαλεία για την επίλυση των δικών τους συγκρούσεων με έναν παραγωγικό και πρακτικό τρόπο, καθώς και ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν προγράμματα διαμεσολάβησης σε συνδυασμό με την επιμόρφωση και εξάσκηση σε ανάλογες δεξιότητες, εμφανίζουν θετικά αποτελέσματα (Msila, 2015).

Το Γ/σιο Ασπροπύργου ήταν το πρώτο σχολείο που εφάρμοσε την διαμεσολάβηση ως μέτρο πρόληψης και αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας τις χρονιές 2005-2014. Η κ. Γιαννάτου αξιολογώντας το πρόγραμμα αναφέρει ότι η πρώτη επαφή κάποιων μαθητών με το πρόγραμμα ήταν στην αρχή ως εμπλεκόμενοι και αργότερα ως διαμεσολαβητές όπου διαπιστώθηκαν μεγάλες αλλαγές ιδιαίτερα σ' αυτούς που ήταν οξύθυμοι. Σημειώνει επίσης ότι οι μαθητές που ήταν πολύ δειλοί, βοηθήθηκαν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα και έγιναν πιο διεκδικητικοί με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και θάρρος. Επίσης οι επιδόσεις τους στα μαθήματα βελτιώθηκε. Όσον αφορά τους δέκτες – εμπλεκόμενους, έμειναν ευχαριστημένοι από την όλη διαδικασία, ιδιαίτερα από την ουδετερότητα και εχεμύθεια που έδειξαν οι διαμεσολαβητές. Κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης μπόρεσαν να ξεπεράσουν τον θυμό τους, ιδιαίτερα όταν είχε εμπλακεί και «τρίτο πρόσωπο». Όταν ρωτήθηκαν για το λόγο που διάλεξαν τη διαμεσολάβηση ως μέσο επίλυσης της διένεξης, απάντησαν ότι ήταν για να βρεθεί μία λύση ή για να ξαναγίνουν φίλοι (Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015).

Στην Ευρώπη τις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον στην ανάγκη της συμμετοχής των ίδιων των μαθητών στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας, έτσι ώστε να είναι ικανοί να επιλύουν μόνοι τους τις συγκρούσεις. Η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα υιοθετεί προγράμματα, τα οποία έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς και στηρίζονται στην «επιμόρφωση – ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία». (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Τη δύναμη επιρροής των συνομηλίκων θεωρούν πολύ σημαντική και οι Paluck, Shepherd και Aronow (2016), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι πρέπει να αξιοποιηθούν ανάλογα προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην έκθεση του European antibullying center (2016) αναφέρεται ότι το πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα, έχει χαμηλό κόστος και είναι απόλυτα αποδεκτό από τους μαθητές στους οποίους αναπτύσσεται η

κριτική ικανότητα, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και αποτελεσματικής διαχείρισης των διενέξεων. Σημειώνεται επίσης ότι είναι μείζονος σημασίας η ενσωμάτωση ανάλογων προγραμμάτων στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Γρηγοριάδου και Τέλλιου (2016), οι προσπάθειες διαχείρισης των συγκρούσεων, έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα. Είναι γεγονός ότι όσον αφορά τη σχολική διαμεσολάβηση δεν υπάρχει μια «ολοκληρωμένη πρόταση» έτσι ώστε να εφαρμοστεί ενιαία στο σύνολο των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα που έγινε σε σχολεία της Ισπανίας με δείγμα 310 μαθητές εμπλεκομένων σε διαμεσολάβηση, ανέδειξε ότι η γνώμη τους για την εμπειρία τους στη διαμεσολάβηση ήταν πολύ θετική και η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι τους βοήθησε στην επίλυση των συγκρούσεων τους. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό θα την συνιστούσε σε άλλους. Επίσης ένας σημαντικός αριθμός δήλωσε ότι θα την χρησιμοποιούσε στο μέλλον σε τυχόν συγκρούσεις. Η πιο συνηθισμένες αιτίες συγκρούσεων αποτελούν η λεκτική βία, η γελοιοποίηση, η προσωπικές διαφωνίες και οι συγκρούσεις με βάση τις πολιτιστικές διαφορές οι οποίες οδηγούν σε ξεκάθαρη βία. Δεν είναι περίεργο λοιπόν ότι η διαμεσολάβηση είναι αποτελεσματική σε τέτοιου είδους καταστάσεις, καθώς προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών και εκπαιδεύει σε τεχνικές όπως ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, αμοιβαίος διάλογος κ.λπ. (García-Raga, Grau, & López-Martín, 2017).

Η αξιολόγηση προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης στη χώρα μας είναι ακόμη σε πολύ πρώιμο στάδιο. Επίσης, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να επικεντρώνεται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις τους, ούτε ερευνητικά δεδομένα για το αν αυτές μεταβάλλονται μετά από εκπαίδευση στις τεχνικές διαμεσολάβησης. Δεν έχει επίσης ερευνηθεί η συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση.

Ο Αθλητισμός και ο ρόλος του στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

«Ο αθλητισμός έχει τη δύναμη να αλλάξει τον κόσμο... έχει τη δύναμη να εμπνεύσει, Έχει τη δύναμη να ενώνει τους ανθρώπους με έναν τρόπο που κανένας άλλος δεν μπορεί. Μιλάει στους νέους σε μια γλώσσα που μπορούν να καταλάβουν. Ο

αθλητισμός μπορεί να δημιουργήσει ελπίδα, εκεί όπου κάποτε υπήρχε μόνο απελπισία. Είναι πιο ισχυρός απ' ό,τι η ίδια η κυβέρνηση για τη κατάρρευση των φυλετικών φραγμών.» Nelson Mandela.

Ο αθλητισμός είναι ένα ισχυρό εργαλείο για όλους και ιδιαίτερα για τα παιδιά και τους εφήβους, καθώς προσφέρει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση μέσω του παιχνιδιού και της ψυχαγωγίας. Εκτός από την σωματική βελτίωση και ανάπτυξη, προάγει την ψυχική υγεία και επηρεάζει θετικά την προσωπικότητα του ατόμου. Οι μαθητές μέσα από τον αθλητισμό, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να προσπαθούν για έναν κοινό στόχο, βάζοντας στην άκρη τις προσωπικές διαφορές. Καταλαβαίνουν ότι πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες (τους κανόνες του παιχνιδιού) και αντιλαμβάνονται ότι αν δεν συμμορφωθούν, το παιχνίδι δεν υφίσταται. Αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους κατανοώντας ότι κανένας ρόλος δεν είναι σημαντικότερος έναντι κάποιου άλλου. Μαθαίνουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την υπεροχή και μέσα από αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποιούνται. Μέσω του αθλητισμού βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα τους και διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους.

Η ενσωμάτωση αθλημάτων ψυχαγωγίας σε προγράμματα αποκατάστασης ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η γυμναστική και ο αθλητισμός αναπτύσσει τις επιθυμητές κοινωνικές και προσωπικές αξίες (MacMahon, 1990).

Η λευκή βίβλος για τον αθλητισμό (White Paper on Sport, 2007) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή στα σπορ μπορεί να αποτρέψει τους νέους από παραβατικές και βίαιες συμπεριφορές. Υποστηρίζει επίσης ότι οι κοινωνικοί κανόνες που εμπεριέχονται στον αθλητισμό (όπως fair play, ομαδικό πνεύμα κ.λπ.) θα μπορούσαν να προωθήσουν τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς και να βοηθήσουν στη μείωση της επιθετικότητας μεταξύ των ανηλίκων. Τονίζει το ρόλο του αθλητισμού στην εκπαίδευση καθώς μέσω αυτού διδάσκονται η εντιμότητα, αλληλοσεβασμός και η ευγενής άμιλλα. Προϋπόθεση της συμμετοχής ενός ατόμου στον αθλητισμό είναι ότι αυτό το άτομο πρέπει να διαθέτει πειθαρχία και να έχει εμπιστοσύνη στους συμπαίκτες του. Τα αθλήματα διδάσκουν το δίκαιο παιχνίδι, τη συνεργασία, το μοίρασμα και τον σεβασμό. Επιτρέπει την αλληλεπίδραση και προστατεύει από το μίσος και τον φυλετισμό, ελαχιστοποιώντας όλα τα κοινωνικά εμπόδια που οδηγούν

σε συγκρούσεις. Είναι επομένως πολύ σημαντικό για όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς να διασφαλίσουν ότι ο αθλητισμός χρησιμοποιείται σαν εκπαιδευτικό μέσο στο σχολείο και όχι σαν ένα απλό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών.

Τα εμπειρικά αποτελέσματα από την έρευνα των Miller, Melnick, Barnes, Sabo και Farrell (2006) για το αν ο οργανωμένος αθλητισμός αποτρέπει την παραβατικότητα δημιουργώντας χαρακτήρα και παρέχοντας κίνητρα για κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, ήταν ανάμεικτα.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Kreager (2007) αναφέροντας ότι σε αντίθεση με τις προσδοκίες του οι αναλύσεις υποδεικνύουν ότι η αθλητική συμμετοχή δεν αποτελεί φραγμό και δεν παρεμποδίζει τη βίαιη συμπεριφορά στους άνδρες.

Η έρευνα των Mutz και Baur (2009) ανέδειξε ότι οι αθλητικές δραστηριότητες δεν αποτρέπουν αυτομάτως τη βία και ότι η συμμετοχή στα σπορ δεν μπορεί από μόνη της να μειώσει την παραβατικότητα. Άλλοι παράγοντες όπως το φύλο, η εκπαίδευση, το κοινωνικό υπόβαθρο, η μετανάστευση, οικογενειακή βία και η τηλεοπτική βία εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση με την εμφάνιση ανάλογων συμπεριφορών. Άλλωστε είναι γεγονός ότι αφενός ο αθλητισμός προωθεί την ισότητα και την αλληλεγγύη, αφετέρου μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της επιθετικότητας. Οι ίδιοι ερευνητές πιστεύουν ότι απαιτούνται ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης τα οποία συνδυάζουν τους αθλητικούς στόχους με τους κοινωνικούς στόχους.

Ο αθλητισμός γεφυρώνει τις σχέσεις ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στρώματα δημιουργώντας μια αίσθηση κοινής ταυτότητας. Μπορεί επίσης, σύμφωνα με τους Hugden και Hassner (2009), να έχει ευρύτερη θετική επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη και μέσω των κανονισμών και της δομής των ομάδων, μπορεί να έχει μια «πολιτιστική» επίδραση τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Taylor, Wamsler, Sanchez και Arellano (2010), δείχνουν ότι γενικά ο αθλητισμός μπορεί να έχει κάποια προληπτική επίδραση στη βία και τη θυματοποίηση, όμως η διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες στον αθλητισμό είχαν υψηλότερα επίπεδα λεκτικής και φυσικής-αντιδραστικής βίας έρχεται σε αντίθεση με την αρχική τους υπόθεση. Άλλα κίνητρα εξωτερικά, αυξάνουν

τις πιθανότητες ώστε οι αθλητές να συμπεριφέρονται με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

Ο Woodhouse (2012) σε άρθρο του στο sportanddev.org θεωρεί ότι αν και έχουν γραφτεί πολλά για τις αρνητικές (ανταγωνιστικές, επιθετικές, εθνικιστικές) πτυχές των σπορ, ο αθλητισμός είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ένωση των ανθρώπων, την ανάπτυξη της ανοχής, του σεβασμού και της κοινωνικής ένταξης, όλες δηλαδή τις σημαντικές αξίες που στηρίζουν και οικοδομούν την ειρήνη και τη διευθέτηση των συγκρούσεων. Ως εργαλείο, ο αθλητισμός μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, ωστόσο αυτό πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ολιστικής προσέγγισης για την οικοδόμηση της ειρήνης και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Τα αθλητικά προγράμματα δεν μπορούν να λειτουργήσουν απομονωμένα προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά σε συνάρτηση και με άλλες αντίστοιχες δράσεις. Όπως πολύ σωστά επισημαίνουν οι Giulianotti και Armstrong (2011) ο «έτοιμος» αθλητισμός δεν μπορεί να λειτουργήσει σαν αλεξίπτωτο σε ένα πεδίο μετά τη σύγκρουση.

Η επανένταξη των ατόμων που έχουν εμπλακεί σε πολεμικές συρράξεις και έχουν διαπράξει εγκλήματα, μέσω προγραμμάτων αθλητισμού, είναι από μόνη της μία πρόκληση. Απαιτείται από τα άτομα αυτά να αποκτήσουν νέα ταυτότητα και να χτίσουν μια νέα προσωπικότητα που να συμβαδίζει με τις κοινωνικές αξίες. Τα προγράμματα «Sport for peace- Αθλητισμός για την ειρήνη», αποτελούν πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση. Η ανάμειξη πρώην μαχητών και μη μαχητών στην ίδια ομάδα, μπορεί να βοηθήσει στην εδραίωση μιας νέας σχέσης, που βασίζεται στον σεβασμό, ο οποίος δεν απαιτείται αλλά κερδίζεται στο παιχνίδι σε ισότιμη βάση. Η οργάνωση Youth Reintegration Training and Education for Peace Project στη Σιέρα Λεόνε χρησιμοποίησε το ποδόσφαιρο σαν μέσο επανένταξης των πρώην μαχητών- παιδιών, όπου έγιναν συμπαίκτες με άτομα που δεν πολέμησαν ποτέ. Το αποτέλεσμα του εγχειρήματος ήταν η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και η πρόληψη των συγκρούσεων. Sport and Peace-social inclusion, conflict prevention and peace-building (n.d.)

Ο Fleming (2015), αναφερόμενος στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο αθλητισμός στην οικοδόμηση της ειρήνης και τις πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεων παραθέτει ότι ο όρος «επίλυση των συγκρούσεων» έχει διαφορετικές σημασίες. Μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές διαπραγμάτευσης και διαμεσολάβησης που επικαλύπτονται με την πρακτική της ειρηνευτικής διαδικασίας. Υποδηλώνει ότι

βαθιά ριζωμένες πηγές συγκρούσεων αντιμετωπίζονται και μετασχηματίζονται. Υπονοεί επίσης ότι η βίαιη συμπεριφορά έχει σταματήσει και αυτό έχει πολλές ομοιότητες με την οικοδόμηση της ειρήνης, καθώς και οι δύο έννοιες επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν τις ρίζες των συγκρούσεων και να αλλάξουν κοινωνική δομή, αποτρέποντας τη βία.

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη από τον Cardenas (2016) στη Β. Ιρλανδία και την Κολομβία μέσω του αθλητισμού και συγκεκριμένα του ποδοσφαίρου επετεύχθησαν ευρύτεροι κοινωνικοί στόχοι. Η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι ο αθλητισμός βασισμένος σε στοχευμένες παρεμβάσεις και προγράμματα Sport for Development and Peace (SDP), μπορεί να προωθήσει την ειρήνη ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών και αντικρουόμενων πεποιθήσεων και θρησκείας, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία μεταξύ νέων και ενηλίκων δημιουργώντας ουσιαστικές σχέσεις.

Σύμφωνα με την έκθεση του FAIRHAP I Fair Play and Happiness through Sports (2017), ο αθλητισμός αναπτύσσει την ηθική κρίση και αυτοπεποίθηση, βοηθά τα παιδιά και τους εφήβους να καθορίσουν την προσωπικότητά τους, να κατανοήσουν ηθικές αξίες, να αποκτήσουν καινούργιες δεξιότητες όπως ανοχή και αλληλοσεβασμό. Επειδή υπάρχουν συγκεκριμένοι κανονισμοί, τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται και να δέχονται τους άλλους και να επιλύουν προβλήματα, μέσα από την κοινωνική επαφή και την ομάδα. Αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία, αμεροληψία και αλληλοβοήθεια.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2007) σε ψήφισμα σχετικά με τον ρόλο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού στην εκπαίδευση, αναφέρει ότι η Φυσική Αγωγή είναι το μόνο σχολικό μάθημα που έχει σα στόχο να εισάγει τους μαθητές σε έναν υγιεινό τρόπο ζωής δίνοντας τους αξίες όπως «η δικαιοσύνη, η αυτοπειθαρχία, η αλληλεγγύη, το πνεύμα ομαδικότητας, η ανεκτικότητα και το ευ αγωνίζεσθαι». Επίσης επισημαίνει τις κοινωνικές πτυχές του αθλητισμού όπως: «η αυτοπειθαρχία, η διερεύνηση των προσωπικών ορίων, η αλληλεγγύη, η ευγενής άμιλλα, ο σεβασμός του αντιπάλου, η κοινωνική ένταξη, η καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων, το ομαδικό πνεύμα, η ανεκτικότητα, και το έντιμο παιχνίδι». Επιπροσθέτως τονίζει «ότι ο αθλητισμός είναι μέσο κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας, κοινωνικής ενσωμάτωσης και, ταυτόχρονα, διδάσκει το ομαδικό πνεύμα, τη δικαιοσύνη και το σεβασμό των κανόνων».

Άλλωστε στο ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με το πρόγραμμα εργασιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον αθλητισμό, μεταξύ άλλων, αναφέρονται τα εξής: «το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης... θεωρεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση, ιδιαίτερα δε με έμφαση στα ολυμπιακά ιδεώδη, αποτελούν αποτελεσματικά μέσα για ...την καταπολέμηση των διακρίσεων, της αδιαλλαξίας, του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της βίας». (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2017)

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο πρόγραμμα της διαμεσολάβησης αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι, έτσι ώστε οι διαμεσολαβητές να είναι σε θέση να κατανοούν πραγματικά τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και στη συνέχεια να τους οδηγούν στη λύση ενός προβλήματος ή στη βελτίωση των σχέσεών τους .

Ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άνθρωπο. Η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, της εμπειρίας του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασης κάποιου άλλου ανθρώπου (Σταλίκας, Χαμοδράκα, 2004).

Έρευνες έχουν αναδείξει την υψηλή συσχέτιση μεταξύ έλλειψης ενσυναίσθησης και εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (Eisenberg & Strayer, 1988). Σύμφωνα με τους Sutton, Smith, και Swettenham (1999) ο τρόπος που αντιδρούν οι μαθητές σε περιστατικά βίας σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, καθώς σύμφωνα με τους Endresen & Olweus (2001) η έλλειψή της συναντάται τόσο στην επιθετικότητα όσο και τη θυματοποίηση.

Η UNESCO (2001) μέσα από σεμινάρια προωθεί την εκπαίδευση στην ειρήνη (Peace Education) και όλο και περισσότερα σχολεία παγκοσμίως, ενσωματώνουν στο πρόγραμμά τους προγράμματα που προωθούν ανάλογες αξίες, στάσεις και δεξιότητες. Στον οδηγό του εκπαιδευτικού της UNESCO η Balasooriya (2001, σελ. 5) αναφέρει ότι το εγχείρημα αυτό προστατεύει τα παιδιά από το να υποπέσουν σε πράξεις βίας και τα βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για την μια ειρηνική συμβίωση. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το

«ειρηνικό άτομο-Peaceful Person», αναφέρει και την ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων καθώς και το να είναι συμπονετικός και να μην κάνει κακό σε άλλο άτομο (Balasooriya, 2001, σελ. 60). Οι δύο τελευταίες ικανότητες μαζί με τις έννοιες της αγάπης, καλοσύνης, φιλίας κλπ εμπερικλείονται στην ενσυναίσθηση.

Η μελέτη των Espelage, Mebane & Adams (2004) επιβεβαιώνει ότι η έλλειψη ενσυναίσθησης συσχετίζεται άμεσα με εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ανάλογα συμπεράσματα ανέδειξε η έρευνα των Gini, Albiero, Benelli, & Altoè (2007) και συγκεκριμένα ότι οι μαθητές με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης έχουν την τάση να προσφέρουν βοήθεια στους συμμαθητές τους που έχουν θυματοποιηθεί.

Οι δύο έρευνες των Gini, Pozzoli, Borghi και Franzoni (2008), η πρώτη ανάμεσα σε 217 μαθητές Γυμνασίου και η δεύτερη σε 376 μαθητές του Δημοτικού, ανέδειξαν ότι οι μαθητές που αναλαμβάνουν τον ρόλο του υπερασπιστή-διαμεσολαβητή, έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Οι μαθητές που έχουν την τάση να βοηθήσουν και να προστατέψουν το θύμα, εκδηλώνουν αποστροφή στις βίαιες συμπεριφορές, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και το σχολείο και υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με τους Caravita, Blasio και Salmivalli (2009), τα παιδιά και οι έφηβοι διαθέτουν πολλά και διαφορετικά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, ένα εκ των οποίων είναι και η ενσυναίσθηση στην οποία διακρίνονται δύο διαστάσεις:

- Γνωστική διάσταση: η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η πρόβλεψη των συμπεριφορών.
- Συναισθηματική διάσταση: η νοερή ταύτιση, το «μοίρασμα» με τα συναισθήματα του άλλου.

Οι θύτες είναι συνήθως παρορμητικοί, επιθετικοί και με εξακριβωμένο χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (Farrington & Baldry, 2010). Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα που πραγματοποίησε η Caravita και οι συνεργάτες της (2009), όπως αναφέρεται στην Παναγιωτάκη, 2016), ανέδειξε ότι η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση σχετίζεται με τον σχολικό εκφοβισμό. Επιπρόσθετα στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση στους παρατηρητές - υπερασπιστές του θύματος.

Το πρόγραμμα enable (2015) (empower children, eliminate bullying) είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που υλοποιείται από έξι εταιρείους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και

έχει σα στόχο την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού με εργαλείο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. «Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και μαθητριών, η συναισθηματική ρύθμιση και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αποτελούν βασικούς μαθησιακούς στόχους του προγράμματος» (ENABLE, 2015).

Οι (Thornberg, Pozzoli, Gini, & Jungert, 2015) εξέτασαν τον βαθμό συσχέτισης της ηθικής απεμπλοκής και των ηθικών συναισθημάτων σε συνάρτηση με την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ηθική απεμπλοκή είναι ένας όρος που ανέφερε πρώτος ο Albert Bandura και είναι μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο κατασκευάζει έναν νέο ηθικό κώδικα και νέες ηθικές αξίες έτσι ώστε να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του (Πετρούνιας, 2017). Η έρευνα διεξήχθη στη Σουηδία και το δείγμα ήταν 561 μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν υψηλά επίπεδα ηθικών συναισθημάτων, δεν είχαν την τάση να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο ηθικής απεμπλοκής τους. Στις περιπτώσεις που το επίπεδο των ηθικών συναισθημάτων ήταν χαμηλό, παρατηρήθηκαν βίαιες συμπεριφορές.

Ο Goleman (2000), όπως αναφέρεται στην Παναγιωτάκη, (2016) αναφέρει μεταξύ άλλων, ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει και «δεξιότητες κοινωνικής επίγνωσης» όπως:

- Κατανόηση των άλλων, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις ανησυχίες τους.
- Αναγνώριση και ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων.
- Συναίσθηση των αναγκών ανάπτυξης και ενθάρρυνση των ικανοτήτων τους
- Αποδοχή και εκμετάλλευση (με τη θετική έννοια) της διαφορετικότητας.
- Αντίληψη των πολιτικών και κοινωνικών τάσεων ενός συνόλου ανθρώπων.

Σε πρόσφατη έρευνα των Λύχνου και Αντωνοπούλου (2016), που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες Ε' και ΣΤ' δημοτικού, διερευνήθηκε ο βαθμός κατά τον οποίο η ενσυναίσθηση του μαθητή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά όταν είναι μάρτυρας μιας σύγκρουσης στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών υιοθετεί το ρόλο του υπερασπιστή και ιδιαίτερα όταν τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους είναι υψηλά.

Οι Κουράκης και Σπυρόπουλος (2017) θεωρούν ότι, στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να εφαρμοστούν οι αρχές της «ειρηνοποιούς εγκληματολογίας» χωρίς να

επιβάλλονται πάντα ποινές και πολλές περιπτώσεις σύγκρουσης να επιλύονται χωρίς να αποδοθούν ευθύνες ή να επιβληθούν τιμωρίες. Η διαμεσολάβηση μπορεί να δώσει την ευκαιρία να γίνει επανοικοδόμηση των σχέσεων και αναπτυχθεί ενσυναίσθηση (empathy), έτσι ώστε να μειωθούν και τα φαινόμενα βίας. Από την άλλη πλευρά σε νέα μελέτη, αναλύθηκε το DNA 46.000 ατόμων και παράλληλα μετρήθηκε ο βαθμός της ενσυναίσθησής τους μέσω ενός σχετικού ερωτηματολογίου. Διαπιστώθηκε πως το επίπεδο ενσυναίσθησης ενός ατόμου οφείλεται, σε ποσοστό 10%, σε γενετικούς παράγοντες (Warriner et al., 2018).

Συμπεράσματα

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι η εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών σε προγράμματα όπως αυτό της διαμεσολάβησης λειτουργεί βοηθητικά στο να βελτιώσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, υιοθετώντας συνεργατικές στρατηγικές επίλυσης των διενέξεών τους. Είναι πολλές οι έρευνες που τονίζουν τη θετική σχέση της έλλειψης ενσυναίσθησης με την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών. Ενισχύοντας και αναπτύσσοντας λοιπόν την ενσυναίσθηση στους μαθητές και τις μαθήτριες και σε συνδυασμό με την προώθηση του αθλητισμού, ανοίγεται ο δρόμος για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και ειρηνικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι καλά οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν τις αξίες του αθλητισμού, την αυτοπειθαρχία, το σεβασμό στον αντίπαλο, το δίκαιο παιχνίδι, τη συνεργασία και την τήρηση αμοιβαία συμφωνημένων κανόνων βοηθούν τα άτομα να αναπτύξουν αξίες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίλυση των συγκρούσεων στη ζωή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σχεδιασμός της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από την ομάδα των διαμεσολαβητών-τριων πριν και μετά το πέρας της εκπαίδευσής τους στις τεχνικές της διαμεσολάβησης.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο των Ayas, Deniz, Kagan και Kenc (2010) μεταφράστηκε στα Ελληνικά και διερευνά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εφήβους στην αντιμετώπιση διαφορετικών ειδών σύγκρουσης. Οι ερευνητές διαχωρίζουν τις στρατηγικές σε τέσσερις κατηγορίες: Αποφυγής, Συνεργατικές, Καταστροφικές και Υπό Προϋποθέσεις και έχουν κωδικοποιηθεί με 1,2,3 και 4 αντίστοιχα. Αναλυτικότερα το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις όπως: σχολική μονάδα, φύλο, ηλικία, δομή οικογένειας κ.λπ. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις και τις αντίστοιχες επιλογές απαντήσεων, οι οποίες κατηγοριοποιούνται στις τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης που αναφέρονται παραπάνω. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής: 1. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις; 2. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις; 3. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις; 4. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;

Στο ερωτηματολόγιο αυτό προσαρτήθηκε πέμπτη ερώτηση έτσι ώστε να διερευνηθεί ο ρόλος των αθλητικών δραστηριοτήτων στην εξομάλυνση μιας σύγκρουσης, το οποίο προτάθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αντωνοπούλου. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν: 5. Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου; Οι αντίστοιχες πιθανές απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν αναλόγως σε Αποφυγής, Συνεργατικές, Καταστροφικές και Υπό Προϋποθέσεις.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είναι αυτό της Ενσυναίσθησης του Τορόντο (TEQ) (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009), όπου μεταφράστηκε στα Ελληνικά, είναι ένα εύκολο εργαλείο αξιολόγησης της ενσυναίσθησης και αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική διαδικασία.

Τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν και δόθηκαν προς συμπλήρωση σε τρεις μαθητές (δύο μαθήτριες και έναν μαθητή) ώστε να εντοπιστούν ελλείψεις και να διορθωθούν τυχόν λάθη. Ακολούθησε έλεγχος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές και μαθήτριες από την Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου του 1^{ου} Γ/σίου Σπάτων οι οποίοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές-τριες έπειτα από τρίμηνη εκπαίδευση αποτέλεσαν την ομάδα των διαμεσολαβητών του συγκεκριμένου σχολείου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας διεξήχθη πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα: α) πρωτογενής έρευνα μέσω ερωτηματολογίων στους μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης πριν και μετά την εκπαίδευσή τους και β) δευτερογενής έρευνα (βιβλιογραφική επισκόπηση και επιστημονική αρθρογραφία). Η αξιοπιστία των δεδομένων αξιολογήθηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει ήδη δοκιμαστεί και χρησιμοποιηθεί από τους Ayas, Deniz, Kagan και Kenc (2010), οι οποίοι μελέτησαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Η στατιστική ανάλυση έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου spss. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε λόγω του χαμηλού κόστους και της ευκολίας συμπλήρωσης από τους μαθητές (Javeau, 2000).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε αρχικά σε 3 μαθητές (1 αγόρι και 2 κορίτσια), για να διασφαλιστεί ότι είναι κατανοητό και σαφές, ότι δεν υπάρχουν δυσνόητες ερωτήσεις και για να γίνει εκτίμηση του χρόνου συμπλήρωσής του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, πριν και μετά την εκπαίδευση, αφαιρέθηκαν σκοπίμως οι λέξεις «Αποφυγής, Συνεργατικές, Καταστροφικές και Υπό Προϋποθέσεις» για να μην επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά τις απαντήσεις των μαθητών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός του σχολείου σε δύο φάσεις: α. στην αρχή των συναντήσεων της ομάδας διαμεσολάβησης πριν αρχίσει η εκπαίδευση στις αρχές Νοεμβρίου και β. στο τέλος Ιανουαρίου όπου τελείωσε και η εκπαίδευση. Η επιλογή του σχολείου έγινε λόγω της εύκολης πρόσβασης στο δείγμα των μαθητών του 1^{ου} Γ/σιου Σπάτων (καθώς η παρούσα εργασία εκπονείται από τη συντονίστρια του προγράμματος διαμεσολάβησης στο εν λόγω σχολείο).

Αρχικά έγινε ενημέρωση του διευθυντή και του συλλόγου των καθηγητών, για το σκοπό της έρευνας. Σε ειδική συνάντηση ενημερώθηκαν και οι κηδεμόνες των μαθητών- διαμεσολαβητών σχετικά με τους σκοπούς του προγράμματος και της συγκεκριμένης έρευνας, όπου τους ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους.

Στην πρώτη συνάντηση με τους μαθητές δόθηκαν τα ερωτηματολόγια που διερευνούν στάσεις, απόψεις, στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρούσεων, το ρόλο αθλητικών δραστηριοτήτων στις συγκρούσεις και το επίπεδο ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, που αποτελούσαν και την ομάδα διαμεσολαβητών, αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, τη σημασία της, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και το πόσο σημαντικό είναι να απαντήσουν με ειλικρίνεια και ανώνυμα, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στην τάξη παρουσία της καθηγήτριας για τυχόν διευκρινήσεις. Η όλη διαδικασία δεν ξεπέρασε τα 30 λεπτά.

Μετά το πέρας της εκπαίδευσης, που διήρκεσε περίπου τρεις μήνες, οι μαθητές-διαμεσολαβητές συμπλήρωσαν εκ νέου τα ίδια ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να μελετηθεί το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους, η επίπτωση του προγράμματος στις στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων και τέλος η συμπεριφορά τους όταν κληθούν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες μαζί με συμμαθητές τους με τους οποίους είχαν κάποιου είδους διένεξη.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο κοινωνικών επιστημών IBM spss. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε το τεστ της

αξιοπιστίας Cronbach. Γενικά στη βιβλιογραφία θεωρούνται αποδεκτές κλίμακες με δείκτη α μεγαλύτερο του 0,70 (Nunnally & Bernstein, 1994). Στο ερωτηματολόγιο ο δείκτης είναι 0,810 που σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο και όλες οι ερωτήσεις έχουν συνοχή και αξιοπιστία.

Δεοντολογικά ζητήματα

Η γραπτή συγκατάθεση των κηδεμόνων των μαθητών αποτέλεσε τη βασική προϋπόθεση όχι μόνο για την παρακολούθηση του προγράμματος της διαμεσολάβησης αλλά και για τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς πρόκειται για ανηλίκους. Οι κηδεμόνες ενημερώθηκαν προφορικά σε ειδική συνάντηση, σχετικά με τους στόχους του προγράμματος και της έρευνας και κλήθηκαν να συναινέσουν και γραπτώς μέσω σχετικής δήλωσης. Υπήρξε σαφής διαβεβαίωση ότι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίπτωσης που έχει η εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών σε τεχνικές επικοινωνίας και διαμεσολάβησης στις τακτικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων οι οποίοι-ες έχουν, στο επίπεδο της ενσυναίσθησής τους καθώς και ο ρόλος των αθλητικών δραστηριοτήτων. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε πριν και μετά την εκπαίδευση διαμεσολάβησης.

Περιγραφή του δείγματος

Στον πίνακα 1. παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτελούνταν από 15 μαθητές και μαθήτριες. Η πλειοψηφία τους 10 τον αριθμό (N=10, 66,7%) ήταν κορίτσια και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν ανάμεσα στα 12 (N=5, 33,3%), 13 (N=6, 40%) και 14 χρόνια (N=4, 26,7%). Η συντριπτική πλειοψηφία (N=13) έμεναν και με τους δύο γονείς τους σε ποσοστό 86,7% και το υπόλοιπο 13,3% (N=2) με τον μπαμπά ή τη μαμά. Οι περισσότεροι-ες μαθητές –τριες (N=7, 46,7%) είχαν έναν αδελφό-η, το 33,3% (N=5) δύο, περισσότερα από δύο αδέρφια είχε το 13,3% (N=2) και μόλις το 6,7% (N=1) δεν είχε αδέρφια.

Πίνακας 1. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τα χαρακτηριστικά του δείγματος

	N	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΦΥΛΟ		
ΑΓΟΡΙΑ	5	33,3
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	66,7
ΗΛΙΚΙΑ		
12	5	33,3
13	6	40,0
14	4	26,7
ΜΕ ΠΟΙΟΥΣ ΜΕΝΕΙΣ		

ΓΟΝΕΙΣ	13	86,7
ΕΝΑΝ ΓΟΝΙΟ	2	13,3
ΑΔΕΛΦΙΑ		
ΚΑΝΕΝΑ	1	6,7
ΕΝΑ	7	46,7
ΔΥΟ	5	33,3
ΤΡΙΑ Ή ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ	2	13,3

Βαθμολογία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από το σύνολο του δείγματος και τυπική απόκλιση πριν την εκπαίδευση

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση ερωτήσεων. Από τους 15 μαθητές-τριες ζητήθηκε να σημειώσουν τη στρατηγική που θα ακολουθούσαν για να αντιμετωπίσουν μια υποθετική σύγκρουση, καθώς και τη σπουδαιότητα των 16 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης που σχεδιάστηκε σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1= ποτέ και 5= πάντα). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης, έχουν κωδικοποιηθεί από το 1 έως το 4 ως εξής: 1 στρατηγικές αποφυγής, 2 στρατηγικές συνεργατικές, 3 στρατηγικές καταστροφικές, 4 στρατηγικές υπό προϋποθέσεις.

Πίνακας 2. Ανάλυση βαθμολογίας ερωτήσεων από το δείγμα πριν την εκπαίδευση.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΙΝ	Minimum	Maximum	M.O.	T.A.
1.ΧΤΥΠΗΣΕΙ	2,00	4,00	3,2000	0,77460
2. ΒΡΙΣΕΙ	1,00	4,00	3,1333	0,99043
3. ΠΑΡΕΙ ΚΑΤΙ ΔΙΚΟ ΣΟΥ	1,00	4,00	2,6667	0,97590
4. ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	2,00	4,00	3,0667	0,88372
5. ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	1,00	4,00	2,2667	0,96115
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	2,00	5,00	3,8000	0,86189
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	2,00	5,00	3,8667	1,06010
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	1,00	5,00	4,1333	1,18723
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	3,00	5,00	4,4000	0,63246
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	4,00	5,00	4,8667	0,35187
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	3,00	5,00	4,2000	0,86189
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	4,00	5,00	4,9333	0,25820
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	3,00	5,00	4,2667	0,79881
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	2,00	5,00	3,6667	0,81650

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10	2,00	5,00	4,1333	0,91548
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11	2,00	5,00	4,0667	0,88372
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12	2,00	5,00	4,3333	1,11270
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13	2,00	5,00	4,0667	1,03280
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14	1,00	5,00	4,0667	1,48645
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15	2,00	5,00	4,3333	0,97590
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16	4,00	5,00	4,7333	,45774

Βαθμολογία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από το σύνολο του δείγματος και τυπική απόκλιση μετά την εκπαίδευση

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση της βαθμολογίας των ερωτήσεων από τους μαθητές μετά την εκπαίδευσή τους στη διαμεσολάβηση.

Πίνακας 3. Ανάλυση βαθμολογίας ερωτήσεων από το δείγμα μετά την εκπαίδευση.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑ	Minimum	Maximum	M.O.	T.A.
1. ΧΤΥΠΗΣΕΙ	1,00	4,00	2,8000	1,14642
2. ΒΡΙΣΕΙ	1,00	4,00	2,3333	0,97590
3. ΠΑΡΕΙ ΚΑΤΙ ΔΙΚΟ ΣΟΥ	1,00	4,00	2,1333	0,63994
4. ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	1,00	4,00	2,2000	0,86189
5. ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	1,00	4,00	2,2000	0,86189
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1β	2,00	5,00	3,8000	0,77460
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2β	3,00	5,00	4,1333	0,63994
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3β	3,00	5,00	4,2667	0,79881
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4β	4,00	5,00	4,6000	0,50709
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5β	2,00	5,00	4,6667	0,81650
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6β	3,00	5,00	4,0667	0,88372
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7β	4,00	5,00	4,6667	0,48795
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8β	3,00	5,00	4,1333	0,74322
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9β	2,00	4,00	3,3333	0,61721
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10β	2,00	5,00	4,0667	0,79881
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11β	2,00	5,00	3,8667	0,99043
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12β	3,00	5,00	4,8000	0,56061
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13β	3,00	5,00	4,4000	0,73679
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14β	4,00	5,00	4,8667	0,35187
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15β	3,00	5,00	4,6667	0,72375
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16β	3,00	5,00	4,6000	0,73679

Αναλυτικά οι ερωτήσεις (Πίνακας 3):

Στρατηγικές αντιμετώπισης

1. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;
Στην πρώτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 3,2000$ και $T.A.= 0,77460$
Στην πρώτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =2,8000$ και $T.A.= 1,14642$
2. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;
Στην δεύτερη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 3,1333$ και $T.A.= 0,99043$
Στην δεύτερη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =2,3333$ και $T.A.= 0,97590$
3. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;
Στην τρίτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 2,6667$ και $T.A.= 0,97590$
Στην τρίτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =2,1333$ και $T.A.= 0,63994$
4. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;
Στην τέταρτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 3,0667$ και $T.A.= 0,88372$
Στην τέταρτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =2,2000$ και $T.A.= 0,86189$
5. Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;
Στην πέμπτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 2,2667$ και $T.A.= 0,96115$
Στην πέμπτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =2,2000$ και $T.A.= 0,86189$

Ενσυναίσθηση

1. Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, ενθουσιάζομαι κι εγώ
Στην πρώτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 3,8000$ και $T.A.= 0,86189$
Στην πρώτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =3,8000$ και $T.A.= 0,77460$
2. Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα
Στην δεύτερη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 3,8667$ και $T.A.= 1,06010$
Στην δεύτερη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O = 4,1333$ και $T.A.= 0,63994$

3. *Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο, αναστατώνομαι*
 Στην τρίτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,1333$ και $T.A.= 1,18723$
 Στην τρίτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,2667$ και $T.A.= 0,79881$
4. *Δεν με επηρεάζει η χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου*
 Στην τέταρτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,4000$ και $T.A.= 0,63246$
 Στην τέταρτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,6000$ και $T.A.= 0,50709$
5. *Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα*
 Στην πέμπτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,8667$ και $T.A.= 0,35187$
 Στην πέμπτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,6667$ και $T.A.= 0,81650$
6. *Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα*
 Στην έκτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.=4,2000$ και $T.A.=0,86189$
 Στην έκτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O = 4,0667$ και $T.A.= 0,88372$
7. *Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλάει για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση*
 Στην έβδομη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.=4,9333$ και $T.A.=0,25820$
 Στην έβδομη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,6667$ και $T.A.= 0,48795$
8. *Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη κι αν δεν μου πουν τίποτα.*
 Στην όγδοη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.=4,2667$ και $T.A.=0,79881$
 Στην όγδοη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,1333$ και $T.A.= 0,74322$
9. *Πιστεύω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων*
 Στην ένατη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 3,6667$ και $T.A.= 0,81650$
 Στην ένατη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =3,3333$ και $T.A.= 0,61721$
10. *Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που προκαλούν οι ίδιοι τις σοβαρές τους ασθένειες*
 Στην δέκατη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,1333$ και $T.A.= 0,91548$
 Στην δέκατη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,0667$ και $T.A.= 0,79881$
11. *Αναστατώνομαι όταν κάποιος κλαίει.*
 Στην ενδέκατη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.=4,0667$ και $T.A.=0,88372$
 Στην ενδέκατη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =3,8667$ και $T.A.=0,99043$
12. *Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι*
 Στη δωδέκατη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.=4,3333$ και $T.A.=1,11270$
 Στη δωδέκατη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O=4,8000$ και $T.A.= 0,56061$

13. Νιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.=4,0667$ και $T.A.=1,03280$

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,4000$ και $T.A.=0,73679$

14. Όταν βλέπω κάποιο άτομο να το μεταχειρίζονται άδικα δεν τον λυπάμαι ιδιαίτερα.

Στην δέκατη τέταρτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,0667$ και $T.A.= 1,48645$

Στην δέκατη τέταρτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,8667$ και $T.A.= 0,35187$

15. Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να κλαίνε από ευτυχία

Στην δέκατη πέμπτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,3333$ και $T.A.= 0,97590$

Στην δέκατη πέμπτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,6667$ και $T.A.= 0,72375$

16. Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω

Στην δέκατη έκτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση $M.O.= 4,7333$ και $T.A.= 0,45774$

Στην δέκατη έκτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση $M.O =4,6000$ και $T.A.= 0,73679$

Συχνότητες και σχετικές συχνότητες ερωτήσεων για τις τακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες, πριν και μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση, αναφέρονται παρακάτω:

1. πρώτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;», ανεδείχθησαν τα εξής:
(Πίνακας 4)

Πίνακας 4. Αποτελέσματα στην ερώτηση 1 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΙΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	N	ΠΟΣΟΣΤΟ
1. ΑΠΟΦΥΓΗΣ	-	-	-
2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Προσπαθώ να του/της δείξω το λάθος του/της συζητώντας	1	6,7
	Τον/την ρωτάω γιατί το έκανε	2	13,3
3. ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Απευθύνομαι σε κάποιον καθηγητή ή στον διευθυντή του σχολείου	1	6,7
	Τον ρωτάω αν διασκεδάζει με μια τέτοια συμπεριφορά	2	13,3
	Τον προειδοποιώ για τις συνέπειες	3	20,0
4. ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Προσπαθώ να λύσω το ζήτημα με διάλογο. Αν δε δω αποτέλεσμα το αναφέρω σε διευθυντή, δάσκαλο ή γονέα.	3	20,0
	Πρώτα προειδοποιώ. Αν συνεχίσει, λύνω το ζήτημα βία	1	6,7
	Στην αρχή θα κρατήσω την ψυχραιμία μου αλλά αν συνεχιστεί θα του/της κάνω το ίδιο	2	13,3

Στην πρώτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» ανεδείχθησαν τα εξής:
(Πίνακας 5)

Πίνακας 5. Αποτελέσματα στην ερώτηση 1 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Προσπαθώ να αντισταθώ ελάχιστα	1	6,7
	Φεύγω μακριά	1	6,7
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Προσπαθώ να βρεθεί μια αμοιβαία λύση	2	13,3
	Προσπαθώ να του/της δείξω το λάθος του/της συζητώντας	1	6,7
	Τον/την ρωτάω γιατί το έκανε	2	13,3
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Απευθύνομαι σε κάποιον καθηγητή ή στον διευθυντή του σχολείου	2	13,3
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Προσπαθώ να λύσω το ζήτημα με διάλογο. Αν δε δω αποτέλεσμα το αναφέρω σε διευθυντή, δάσκαλο ή γονέα.	6	40,0
ΣΥΝΟΛΟ		15	100,0

Στη δεύτερη ερώτηση πριν την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;», τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: (**Πίνακας 6**)

Πίνακας 6. Αποτελέσματα στην ερώτηση 2 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΙΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Κάνω ότι δεν ακούω	1	6,7
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Προσπαθώ να του/της δείξω το λάθος του/της συζητώντας	1	6,7
	Ζητάω να μάθω τον λόγο μέσα από διάλογο	2	13,3
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Τον προειδοποιώ να μην το ξανακάνει	4	26,7
	Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει τον βρίζω κι εγώ.	3	20,0
4.ΥΠΟ	Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει	2	13,3

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	απευθύνομαι σε καθηγητή ή διευθυντή		
	Θα προσπαθήσω μέσα από τον διάλογο αλλά αν δεν έχει αποτέλεσμα θα τα παρατήσω.	2	13,3

Στη δεύτερη ερώτηση μετά την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;», τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: **(Πίνακας 7)**

Πίνακας 7. Αποτελέσματα στην ερώτηση 2 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Δε δίνω σημασία	2	13,3
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Προσπαθώ βρεθεί μια αμοιβαία λύση	1	6,7
	Προσπαθώ να του/της δείξω το λάθος του/της συζητώντας	2	13,3
	Ζητάω να μάθω τον λόγο μέσα από διάλογο	6	40,0
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Απευθύνομαι σε κάποιον καθηγητή ή στον διευθυντή του σχολείου	1	6,7
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει τον βρίζω κι εγώ.	1	6,7
	Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει απευθύνομαι σε καθηγητή ή διευθυντή	2	13,3
ΣΥΝΟΛΟ		15	100,0

Στην τρίτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: **(Πίνακας 8)**

Πίνακας 8. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΙΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	N	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Δεν με ενοχλεί. Δεν το θεωρώ πρόβλημα	1	6,7
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Προσπαθώ να λύσουμε το πρόβλημα συζητώντας	1	6,7
	Του/της τονίζω να προσέξει το αντικείμενο.	2	13,3
	Αν το χρειάζεται τον/την αφήνω να το κρατήσει και αν μετά το χρειαστώ το ζητάω πίσω ευγενικά	4	26,7
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Εκνευρίζομαι	2	13,3
	Απειλώ και του λέω ότι δεν μπορεί να παίρνει τα πράγματα μου χωρίς άδεια.	1	6,7
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Θα ζητήσω να επιστραφεί το αντικείμενο. Αν δεν γίνει αυτό, θα απευθυνθώ σε καθηγητή/τρια	2	13,3

Στην τρίτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: **(Πίνακας 9)**

Πίνακας 9. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	N	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΜΕΤΑ	Δεν με ενοχλεί. Δεν το θεωρώ πρόβλημα	1	6,7
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Προσπαθώ να λύσουμε το πρόβλημα συζητώντας	2	13,3
	Του/της τονίζω να προσέξει το αντικείμενο.	2	13,3
	Αν το χρειάζεται τον/την αφήνω να το κρατήσει και αν μετά το	4	26,7

	χρειαστώ το ζητάω πίσω ευγενικά		
	Ζητάω να επιστραφεί το αντικείμενο	1	6,7
	Ρωτάω γιατί δεν μου το ζήτησε	3	20,0
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Παίρνω αυτό που μου πήραν και ζητάω να μάθω τον λόγο	1	6,7
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Αν είναι φίλος θα το συζητήσω ήρεμα. Αν όχι, θα νευρίαζα αλλά δεν θα έκανα κάτι.	1	6,7
ΣΥΝΟΛΟ		15	100,0

Στον πίνακα 10 φαίνονται τα αποτελέσματα της τέταρτης ερώτησης πριν την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» (**Πίνακας 10**),

Πίνακας 10. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΙΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	-	-	-
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Αν μου αρέσει το παρατσούκλι το ανέχομαι	1	6,7
	Τον προειδοποιώ. Του λέω ότι νιώθω άβολα	2	13,3
	Του λέω να μην με ξαναπεί έτσι	2	13,3
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Κάνω κι εγώ το ίδιο	1	6,7
	Δείχνω τα αρνητικά συναισθήματά μου από την έκφραση του προσώπου μου.	3	20,0
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Πρώτα θα του/της μιλήσω, αν συνεχίσει θα τσακωθώ μαζί του/της	1	6,7
	Πρώτα προειδοποιώ. Αν συνεχίσει ενημερώνω έναν καθηγητή ή τον διευθυντή	2	13,3
	Του/της λέω να μην το ξανακάνει. Αν το ξανακάνει, δε δίνω σημασία	3	20,0

Στον πίνακα 11 φαίνονται τα αποτελέσματα της τέταρτης ερώτησης πριν την εκπαίδευση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» (**Πίνακας 11**)

Πίνακας 11. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Δε δίνω σημασία.	2	13,3
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Θέλω να αναπτύξει συμπόνια για μένα	1	6,7
	Αν μου αρέσει το παρατσούκλι το ανέχομαι	3	20,0
	Τον προειδοποιώ. Του λέω ότι νιώθω άβολα	1	6,7
	Του λέω να μην με ξαναπεί έτσι	5	33,3
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Ενημερώνω έναν καθηγητή ή τον διευθυντή	1	6,7
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Πρώτα προειδοποιώ. Αν συνεχίσει ενημερώνω έναν καθηγητή ή τον διευθυντή	1	6,7
	Του/της λέω να μην το ξανακάνει. Αν το ξανακάνει, δε δίνω σημασία	1	6,7
ΣΥΝΟΛΟ		15	100

Στην πέμπτη ερώτηση πριν την εκπαίδευση «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» και όπως παρατηρούμε στον πίνακα 12, ανεδείχθησαν τα εξής: (**Πίνακας 12**)

Πίνακας 12. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» πριν την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΙΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Δε με ενοχλεί	2	13,3
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Συμμετέχω κάνοντας ότι δεν καταλαβαίνω	5	33,3
	Προσπαθώ την ώρα του παιχνιδιού να συνεργαστώ όσο το δυνατόν καλύτερα, βοηθώντας τον, δίνοντας του πάσες κλπ	5	33,3
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Συμμετέχω μόνο αν μου το επιβάλει ο καθηγητής-προπονητής	3	20,0
4.ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	-	-	-

Στην πέμπτη ερώτηση μετά την εκπαίδευση «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» ανεδείχθησαν τα εξής: **(Πίνακας 13)**

Πίνακας 13. Αποτελέσματα στην ερώτηση «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1.ΑΠΟΦΥΓΗΣ	Δε με ενοχλεί	2	13,3
2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ	Συμμετέχω κάνοντας ότι δεν καταλαβαίνω	1	6,7
	Προσπαθώ την ώρα του παιχνιδιού να συνεργαστώ όσο το δυνατόν καλύτερα, βοηθώντας τον, δίνοντας του πάσες κλπ	9	60,0
3.ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ	Αρνούμαι κατηγορηματικά	1	6,7
	Συμμετέχω μόνο αν μου το επιβάλει ο καθηγητής-προπονητής	2	13,3%
ΣΥΝΟΛΟ		15	100

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου πριν την εκπαίδευση, προέκυψε ότι η ερώτηση 5 ήταν αυτή με την υψηλότερη βαθμολογία «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;», η οποία βαθμολογήθηκε με $M = 2,26, TA = 0,961$. Τέλος από τα αποτελέσματα, προέκυψε υψηλή βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου μετά την εκπαίδευση, ανέδειξαν θετική βαθμολόγηση από τους μαθητές στις ερωτήσεις 2. «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» $M = 2,33, TA = 0,975$, 3 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» $M = 2,133, TA = 0,639$, 4 «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;» $M = 2,20, TA = 0,86$ και την 5 «Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;» $M = 2,20, TA = 0,861$.

Σύγκριση μέσων για τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση (paired samples t – test)

Χρησιμοποιήθηκε t – test για να διαπιστωθούν διαφορές στη βαθμολογία μαθητών μεταξύ της βαθμολογίας των μαθητών πριν και μετά την εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4 για της πρώτες πέντε ερωτήσεις. Από την ανάλυσή τους προέκυψε στατιστικά σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας των μαθητών-τριων $t(14) = 2,175, p = 0,047 < 0,05$ για την ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» καθώς η μέση τιμή της πριν $M = 3,13, TA = 0,99$ βελτιώθηκε σε $M = 2,33, TA = 0,975$. Επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» από την βαθμολογία των μαθητών-τριων $t(14) = 3,16, p = 0,007 < 0,05$, με τη μέση τιμή της πριν $M = 3,066, TA = 0,88$ να βελτιώνεται σε $M =$

2,20, $TA = 0,86$. Σημαντικά στατιστική βελτίωση της βαθμολογίας των μαθητών-τριων $t(14) = 3,166$, $p = 0,007 < 0,05$ παρατηρήθηκε και στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» με τη μέση τιμή πριν $M = 3,0667$, $TA = 0,88372$ να διαμορφωθεί σε μέση τιμή μετά $M = 2,2000$, $TA = 0,86189$.

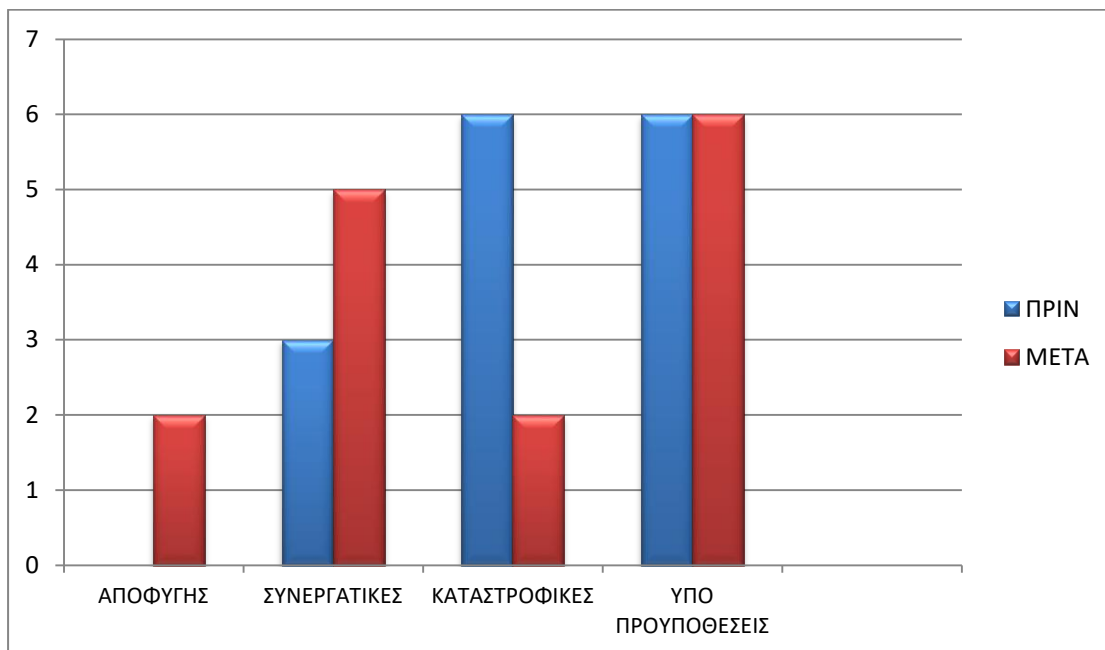
Από τα αποτελέσματα για την σύγκριση της βαθμολογίας στις ερωτήσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω (**Πίνακας 14**) και (**Πίνακας 15**)

Πίνακας 14. Σύγκριση των μέσων όρων για τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση για τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

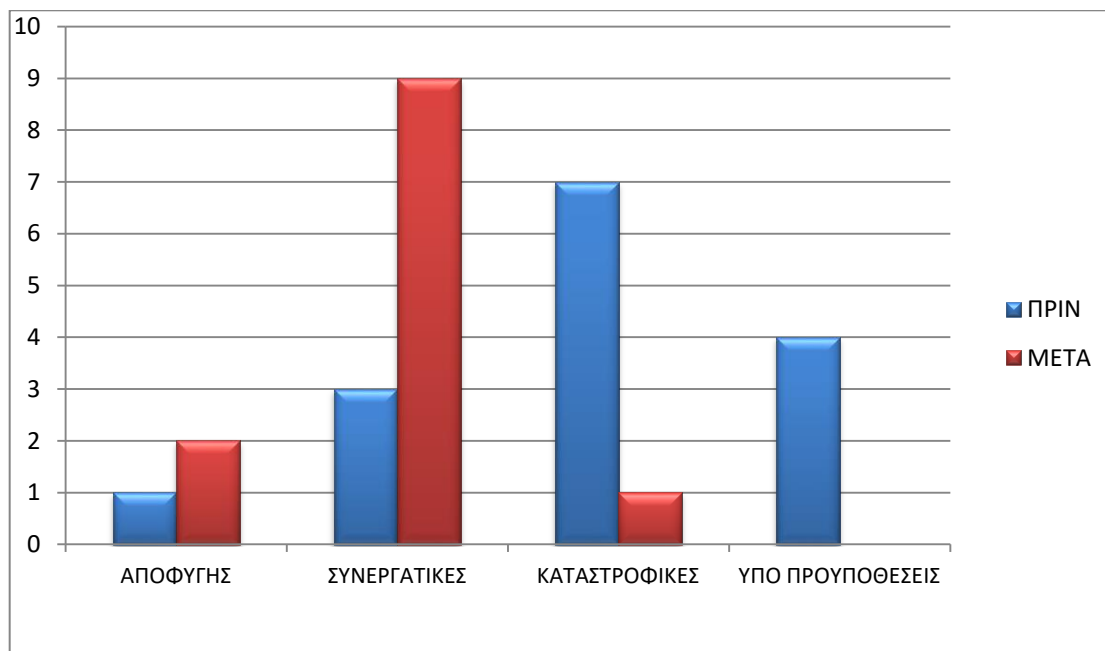
Ερωτήσεις	Μ.Ο. Πριν±Τ.Α.	Μ.Ο.Μετά±Τ.Α.	t	p
1 ΧΤΥΠΗΣΕΙ	3,2000±0,77460	2,8000±0,14642	1,309	0,212
2 ΒΡΙΣΕΙ	3,1333±0,99043	2,3333±0,97590	2,175	0,047
3 ΠΑΡΕΙ ΚΑΤΙ ΔΙΚΟ ΣΟΥ	2,6667±0,97590	2,1333±0,63994	1,740	0,104
4 ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	3,0667±0,88372	2,2000±0,86189	3,166	0,007
5 ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	2,2667±0,96115	2,2000±0,86189	0,222	0,827

Πίνακας 15. Σύγκριση των μέσων όρων για τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση.

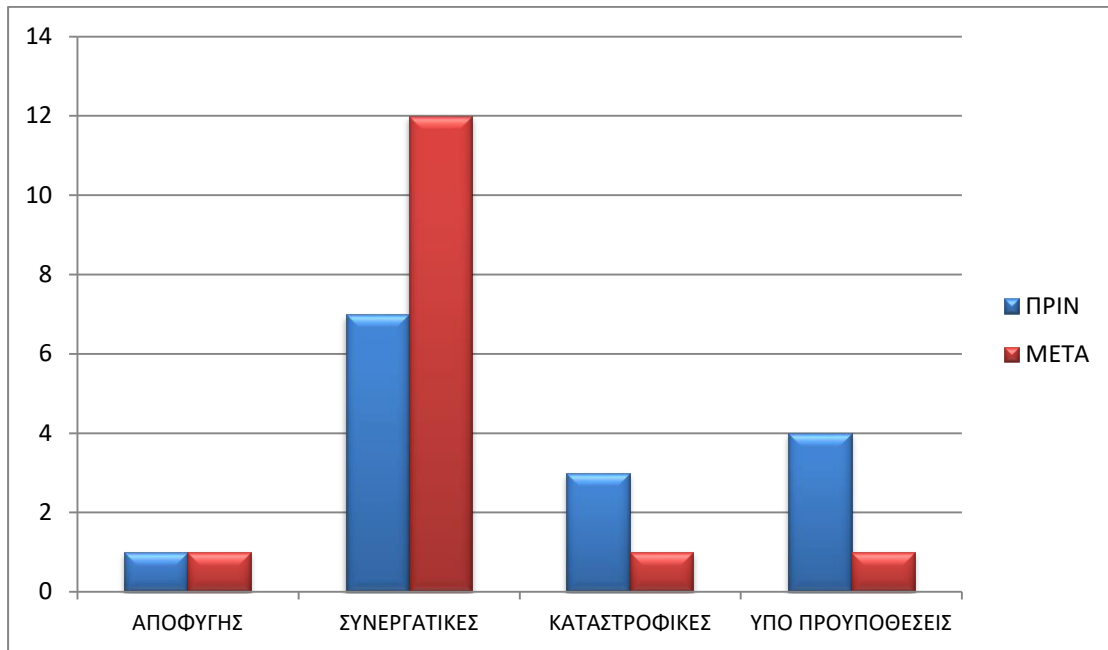
Ερωτήσεις	Μ.Ο. Πριν	Μ.Ο. Μετά	t	p
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	3,8000±0,86189	3,8000±0,77460	0,000	1,000
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	3,8667±1,06010	4,1333±0,63994	-0,745	0,469
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	4,1333±1,18723	4,2667±0,79881	-0,487	0,634
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	4,4000±0,63246	4,6000±0,50709	-1,146	0,271
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	4,8667±0,35187	4,6667±0,81650	0,899	0,384
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	4,2000±0,86189	4,0667±0,88372	0,521	0,610
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	4,9333±0,25820	4,6667±0,48795	1,740	0,104
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	4,2667±0,79881	4,1333±0,74322	0,807	0,433
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	3,6667±0,81650	3,3333±0,61721	1,581	0,136
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10	4,1333±0,91548	4,0667±0,79881	0,211	0,836
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11	4,0667±0,88372	3,8667±0,99043	0,642	0,531
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12	4,3333±1,11270	4,8000±0,56061	-1,388	0,187
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13	4,0667±1,03280	4,4000±0,73679	-1,323	0,207
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14	4,0667±1,48645	4,8667±0,35187	-2,175	0,047
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15	4,3333±0,97590	4,6667±0,72375	-1,099	0,290
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16	4,7333±0,45774	4,6000±0,73679	0,564	0,582



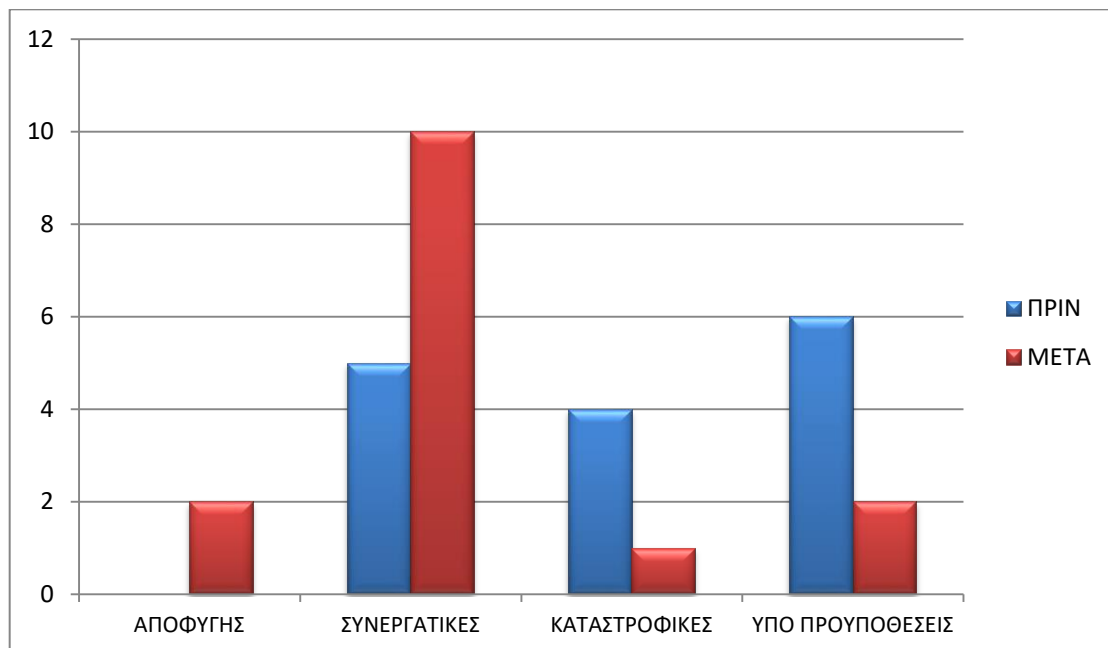
Σχήμα 3. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις (σύγκριση πριν και μετά την εκπαίδευση)



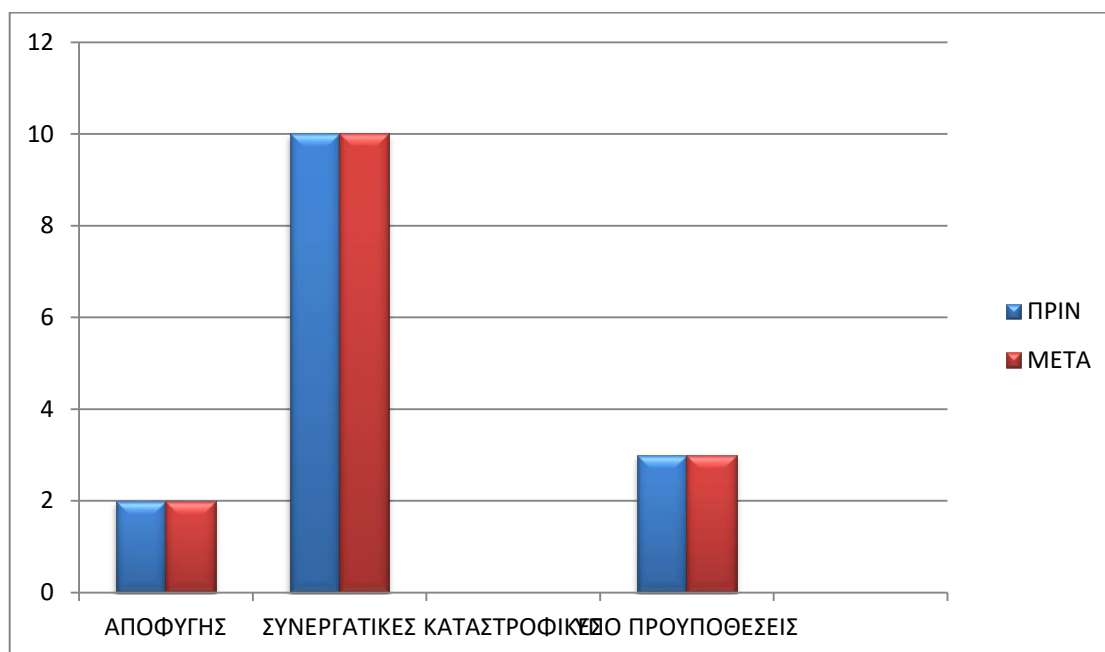
Σχήμα 4. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις (σύγκριση πριν και μετά την εκπαίδευση)



Σχήμα 5. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις (σύγκριση πριν και μετά την εκπαίδευση)



Σχήμα 6. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις (σύγκριση πριν και μετά την εκπαίδευση)



Σχήμα 7. Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου (σύγκριση πριν και μετά την εκπαίδευση)

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις της βαθμολογίας των ερωτήσεων από τους μαθητές σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Φύλο (*t – test*)

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών πριν και μετά την εκπαίδευσή τους στη διαπαιδαγώγηση χρησιμοποιήθηκε *t – test*. Από τα αποτελέσματα πριν την εκπαίδευση της βαθμολογίας των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο, τα οποία παρουσιάζονται στους πίνακες 16 και 17, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση «Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;» $t(13) = 2,48, p = 0,028$. Στη συγκεκριμένη ερώτηση τα αγόρια είχαν μέση τιμή ($M = 3,8000, TA = 0,447$)

υψηλότερη από τα κορίτσια που είχαν μέση τιμή ($M = 2,9000$, $TA = 0,73786$). Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε και στην ερώτηση 10 της ενσυναίσθησης «Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που προκαλούν οι ίδιοι τις σοβαρές τους ασθένειες.» $t(13) = -2,610$, $p = 0,022$, με τα αγόρια να έχουν χαμηλότερη βαθμολογία ($M = 3,4000$, $TA = 0,894$) σε σχέση με τα κορίτσια που βαθμολόγησαν υψηλότερα ($M = 4,50$, $TA = 0,707$).

Πίνακας 16. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο πριν την εκπαίδευση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΙΝ	ΑΓΟΡΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	t	p
1 ΧΤΥΠΗΣΕΙ	3,8000 ± 0,44721	2,9000 ± 0,73786	2,482	0,028
2 ΒΡΙΣΕΙ	3,6000 ± 0,54772	2,9000 ± 1,10050	1,325	0,208
3 ΠΑΡΕΙ ΚΑΤΙ ΔΙΚΟ ΣΟΥ	2,4000±1,14018	2,8000±0,91894	-0,736	0,475
4 ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	3,6000±0,54772	2,8000±0,91894	1,775	0,099
5 ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	2,4000±0,89443	2,2000±1,03280	0,368	0,719

Πίνακας 17. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο πριν την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΙΝ	ΑΓΟΡΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	t	p
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	3,8000±,83666	3,8000±,91894	,000	1,000
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	3,6000±1,14018	4,0000±1,05409	-,675	,511
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	3,4000±1,81659	4,5000±,52705	-1,326	,250
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	4,2000±,83666	4,5000±,52705	-,858	,407
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	4,8000±,44721	4,9000±31623	-,505	,622
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	4,2000±,83666	4,2000±,91894	,000	1,000
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	4,8000±,44721	5,0000±,00000	-1,000	,374
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	3,8000±,83666	4,5000±,70711	-1,705	,112
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	3,2000±,83666	3,9000±73786	-1,661	,121
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10	3,4000±,89443	4,5000±,70711	-2,610	,022
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11	3,6000±1,14018	4,3000±,67495	-1,511	,155
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12	4,4000±,89443	4,3000±1,25167	0,158	0,877
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13	4,0000±,70711	4,1000±1,19722	-,171	0,867
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14	2,6000±1,81659	4,8000±,42164	-2,672	0,053
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15	3,6000±1,34164	4,7000±,48305	-1,777	0,142

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16	4,8000±,44721	4,7000±,48305	0,387	0,705
----------------	---------------	---------------	-------	-------

Η σύγκριση της βαθμολογίας των ερωτήσεων μετά την εκπαίδευση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ερώτησης 9 της ενσυναίσθησης, «Πιστεύω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων», όπως φαίνεται στον πίνακα 19, με $t(13) = -2,944$, $p = 0,011$. Στη συγκεκριμένη ερώτηση τα αγόρια είχαν μέση τιμή ($M = 2,8000$, $TA = 0,447$) βαθμολογώντας την ερώτηση χαμηλότερα από τα κορίτσια που είχαν μέση τιμή ($M = 3,6000$, $TA = 0,516$). (Πίνακας 19)

Πίνακας 18. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο μετά την εκπαίδευση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test) στις στρατηγικές.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑ	ΑΓΟΡΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	t	p
1 ΧΤΥΠΗΣΕΙ	2,8000 ± 0,83666	2,8000 ± 1,31656	0,000	1,000
2 ΒΡΙΣΕΙ	3,0000 ± 1,00000	2,0000 ±,81650	2,082	0,058
3 ΠΑΡΕΙ ΚΑΤΙ ΔΙΚΟ ΣΟΥ	2,2000±0,44721	2,1000±0,73786	0,276	0,787
4 ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	3,0000±1,00000	1,8000±0,42164	2,57	0,53
5 ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	2,4000±,89443	2,1000±0,87560	0,621	0,545

Πίνακας 19. Βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο μετά την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση και σημαντικότητα μεταξύ αυτών (t-test).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΙΝ	ΑΓΟΡΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΜΟ±ΤΑ)	t	p
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1β	3,4000±1,14018	4,0000±,47140	-1,129	0,313
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2β	4,0000±,00000	4,2000±,78881	-0,802	0,443
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3β	4,0000±,70711	4,4000±,84327	-0,909	0,380
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4β	4,4000±,54772	4,7000±,48305	-1,087	,297
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5β	4,4000±1,34164	4,8000±,42164	-,651	,548
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6β	3,8000±,83666	4,2000±,91894	-,816	,429
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7β	4,4000±,54772	4,8000±,42164	-1,574	,140
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8β	4,0000±,70711	4,2000±78881	-,478	,641
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9β	2,8000±,44721	3,6000±,51640	-2,944	,011
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10β	4,4000±,54772	3,9000±,87560	1,156	,268
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11β	3,4000±1,14018	4,1000±,87560	-1,325	,208
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12β	5,0000±,00000	4,7000±,67495	1,406	,193
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13β	4,2000±,83666	4,5000±,70711	-,731	,478
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14β	4,8000±,44721	4,9000±,31623	-,505	,622

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15β	4,8000±,44721	4,6000±,84327	,491	,632
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16β	5,0000±,00000	4,4000±,84327	2,250	,51

Ηλικία - πριν (Ανάλυση Διακύμανσης)

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης διακύμανσης για τη βαθμολογία των ερωτήσεων σε σχέση με την ηλικία των μαθητών παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αριθμητικών μέσων $F(2,12)=8,182$, $p=0,006$ (πίνακας 11). Αυτό σημαίνει ότι τουλάχιστον 2 από τους αριθμητικούς μέσους διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Μετά την μετά- Ανονα σύγκριση (πολλαπλές συγκρίσεις) για να διαπιστωθεί ποιοι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε κριτήριο Bonferroni, σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$, προέκυψε ότι η στατιστική διαφορά στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις οφείλεται στην χαμηλή βαθμολόγηση της ερώτησης «Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι» από τους μαθητές ηλικίας 13 ετών ($M = 3,33$, $TA = 1,211$) σε σχέση με τους υπόλοιπους, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλή βαθμολόγηση, τους μαθητές 12 ετών ($M = 5,00$, $TA = 0,00$) και τους μαθητές 12 ετών ($M = 5,00$, $TA = 0,00$). Τα αποτελέσματα φαίνονται στους πίνακες 20 και 21.

Από τα αποτελέσματα των στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές-τριες πριν την εκπαίδευση δεν αναδείχτηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας τους σε σχέση με τη βαθμολογία των ερωτήσεων (πίνακας 10).

Πίνακας 20. Βαθμολογία των ερωτήσεων πριν, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΧΤΥΠΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	,900	2	,450	,720	,507
	Εντός των ομάδων	7,500	12	,625		
	Σύνολο	8,400	14			
ΒΡΙΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	3,400	2	1,700	1,974	,181
	Εντός των ομάδων	10,333	12	,861		
	Σύνολο	13,733	14			
ΠΑΡΕΙΚΑΤΙΔΙΚΟ ΣΟΥ	Μεταξύ των ομάδων	2,700	2	1,350	1,524	,257

	Εντός των ομάδων	10,633	12	,886		
	Σύνολο	13,333	14			
ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	2,433	2	1,217	1,718	,221
	Εντός των ομάδων	8,500	12	,708		
	Σύνολο	10,933	14			
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	Μεταξύ των ομάδων	3,300	2	1,650	2,055	,171
	Εντός των ομάδων	9,633	12	,803		
	Σύνολο	12,933	14			

Πίνακας 21. Βαθμολογία των ερωτήσεων για την ενσυναίσθηση πριν, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	Μεταξύ των ομάδων	1,350	2	,675	,895	,434
	Εντός των ομάδων	9,050	12	,754		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	Μεταξύ των ομάδων	2,200	2	1,100	,975	,405
	Εντός των ομάδων	13,533	12	1,128		
	Σύνολο	15,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	Μεταξύ των ομάδων	,183	2	,092	,056	,946
	Εντός των ομάδων	19,550	12	1,629		
	Σύνολο	19,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	Μεταξύ των ομάδων	,317	2	,158	,360	,705
	Εντός των ομάδων	5,283	12	,440		
	Σύνολο	5,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	Μεταξύ των ομάδων	,150	2	,075	,568	,581
	Εντός των ομάδων	1,583	12	,132		
	Σύνολο	1,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	Μεταξύ των ομάδων	2,767	2	1,383	2,175	,156
	Εντός των ομάδων	7,633	12	,636		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	Μεταξύ των ομάδων	,100	2	,050	,720	,507
	Εντός των ομάδων	,833	12	,069		
	Σύνολο	,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	Μεταξύ των ομάδων	,050	2	,025	,034	,967
	Εντός των ομάδων	8,883	12	,740		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	Μεταξύ των ομάδων	1,200	2	,600	,885	,438
	Εντός των ομάδων	8,133	12	,678		
	Σύνολο	9,333	14			

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10	Μεταξύ των ομάδων	,850	2	,425	,469	,637
	Εντός των ομάδων	10,883	12	,907		
	Σύνολο	11,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11	Μεταξύ των ομάδων	,550	2	,275	,318	,734
	Εντός των ομάδων	10,383	12	,865		
	Σύνολο	10,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12	Μεταξύ των ομάδων	10,000	2	5,000	8,182	,006
	Εντός των ομάδων	7,333	12	,611		
	Σύνολο	17,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13	Μεταξύ των ομάδων	1,650	2	,825	,745	,495
	Εντός των ομάδων	13,283	12	1,107		
	Σύνολο	14,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14	Μεταξύ των ομάδων	5,433	2	2,717	1,278	,314
	Εντός των ομάδων	25,500	12	2,125		
	Σύνολο	30,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15	Μεταξύ των ομάδων	2,550	2	1,275	1,419	,280
	Εντός των ομάδων	10,783	12	,899		
	Σύνολο	13,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16	Μεταξύ των ομάδων	,600	2	,300	1,543	,253
	Εντός των ομάδων	2,333	12	,194		
	Σύνολο	2,933	14			

Ηλικία – μετά (Ανάλυση Διακύμανσης)

Η ανάλυση διακύμανσης για την σύγκριση της βαθμολογίας των μαθητών μετά την εκπαίδευσή τους σε σχέση με την ηλικία τους, ανέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις της στρατηγικής αναφορικά με την ηλικία των μαθητών **(Πίνακας 22)**.

Αντίθετα, στις ερωτήσεις που αφορούν την ενσυναίσθηση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ερώτησης «Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα» μεταξύ των ηλικιών των μαθητών $F(2,12) = 5,93$, $p = 0,016$. Στη συνέχεια με την μετά άνομα ανάλυση του Bonferroni σε επίπεδο εμπιστοσύνης $p < .05$, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές 14 ετών βαθμολόγησαν υψηλότερα την ερώτηση ($M = 4,75$, $TA = 0,50$) σε σχέση με τους μαθητές ηλικίας 13 ετών ($M = 3,66$, $TA = 0,5164$).

Επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ερώτησης «Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλάει για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση» μεταξύ των ηλικιών των μαθητών $F(2,12) = 6,903$, $p = 0,01$. Στη συνέχεια με την μετά απονα ανάλυση του Bonferroni σε επίπεδο εμπιστοσύνης $p < .05$, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές 13 ετών βαθμολόγησαν υψηλότερα την ερώτηση ($M = 5,00$, $TA = 0,00$) σε σχέση με τους μαθητές ηλικίας 12 ετών ($M = 4,20$, $TA = 0,447$) (**Πίνακας 23**).

Πίνακας 22. Βαθμολογία των ερωτήσεων μετά, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΧΤΥΠΗΣΕΙΒ	Μεταξύ των ομάδων	3,117	2	1,558	1,224	,328
	Εντός των ομάδων	15,283	12	1,274		
	Σύνολο	18,400	14			
ΒΡΙΣΕΙΒ	Μεταξύ των ομάδων	1,883	2	,942	,987	,41
	Εντός των ομάδων	11,450	12	,954		
	Σύνολο	13,333	14			
ΠΑΡΕΙΚΑΤΙΔΙΚΟ ΣΟΥΒ	Μεταξύ των ομάδων	,950	2	,475	1,192	,337
	Εντός των ομάδων	4,783	12	,399		
	Σύνολο	5,733	14			
ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ β	Μεταξύ των ομάδων	2,850	2	1,425	2,265	,146
	Εντός των ομάδων	7,550	12	,629		
	Σύνολο	10,400	14			
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣβ	Μεταξύ των ομάδων	,017	2	,008	,010	,990
	Εντός των ομάδων	10,383	12	,865		
	Σύνολο	10,400	14			

Πίνακας 23. Βαθμολογία των ερωτήσεων για την ενσυναίσθηση μετά, σε σχέση με την ηλικία και τη σημαντικότητα μεταξύ αυτών (Ανάλυση διακύμανσης).

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1β	Μεταξύ των ομάδων	2,267	2	1,133	2,217	,152

	Εντός των ομάδων	6,133	12	,511		
	Σύνολο	8,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2β	Μεταξύ των ομάδων	2,850	2	1,425	5,931	,016
	Εντός των ομάδων	2,883	12	,240		
	Σύνολο	5,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3β	Μεταξύ των ομάδων	,600	2	,300	,432	,659
	Εντός των ομάδων	8,333	12	,694		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4β	Μεταξύ των ομάδων	,067	2	,033	,113	,894
	Εντός των ομάδων	3,533	12	,294		
	Σύνολο	3,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5β	Μεταξύ των ομάδων	1,250	2	,625	,928	,422
	Εντός των ομάδων	8,083	12	,674		
	Σύνολο	9,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6β	Μεταξύ των ομάδων	1,800	2	,900	1,182	,340
	Εντός των ομάδων	9,133	12	,761		
	Σύνολο	10,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7β	Μεταξύ των ομάδων	1,783	2	,892	6,903	,010
	Εντός των ομάδων	1,550	12	,129		
	Σύνολο	3,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8β	Μεταξύ των ομάδων	,950	2	,475	,840	,455
	Εντός των ομάδων	6,783	12	,565		
	Σύνολο	7,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9β	Μεταξύ των ομάδων	,300	2	,150	,358	,707
	Εντός των	5,033	12	,419		

	ομάδων					
	Σύνολο	5,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10β	Μεταξύ των ομάδων	1,900	2	,950	1,621	,238
	Εντός των ομάδων	7,033	12	,586		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11β	Μεταξύ των ομάδων	,400	2	,200	,180	,837
	Εντός των ομάδων	13,333	12	1,111		
	Σύνολο	13,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12β	Μεταξύ των ομάδων	,367	2	,183	,545	,593
	Εντός των ομάδων	4,033	12	,336		
	Σύνολο	4,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13β	Μεταξύ των ομάδων	1,350	2	,675	1,296	,309
	Εντός των ομάδων	6,250	12	,521		
	Σύνολο	7,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14β	Μεταξύ των ομάδων	,100	2	,050	,367	,700
	Εντός των ομάδων	1,633	12	,136		
	Σύνολο	1,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15β	Μεταξύ των ομάδων	2,500	2	1,250	3,103	,082
	Εντός των ομάδων	4,833	12	,403		
	Σύνολο	7,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16β	Μεταξύ των ομάδων	,817	2	,408	,722	,506
	Εντός των ομάδων	6,783	12	,565		
	Σύνολο	7,600	14			

Οικογενειακή κατάσταση – πριν και μετά (Ανάλυση Διακύμανσης)

Από την ανάλυση διακύμανσης, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών και της βαθμολογίας των ερωτήσεων πριν και μετά την εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 24) και (Πίνακας 25).

Πίνακας 24. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών και τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν την εκπαίδευση.

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΧΤΥΠΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	1,131	1	1,131	2,022	,179
	Εντός των ομάδων	7,269	13	,559		
	Σύνολο	8,400	14			
ΒΡΙΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	,926	1	,926	,940	,350
	Εντός των ομάδων	12,808	13	,985		
	Σύνολο	13,733	14			
ΠΑΡΕΙΚΑΤΙΔΙΚΟΣ ΟΥ	Μεταξύ των ομάδων	,256	1	,256	,255	,622
	Εντός των ομάδων	13,077	13	1,006		
	Σύνολο	13,333	14			
ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	,741	1	,741	,945	,349
	Εντός των ομάδων	10,192	13	,784		
	Σύνολο	10,933	14			
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	Μεταξύ των ομάδων	1,356	1	1,356	1,523	,239
	Εντός των ομάδων	11,577	13	,891		
	Σύνολο	12,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	Μεταξύ των ομάδων	,208	1	,208	,265	,615

	Εντός των ομάδων	10,192	13	,784		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	Μεταξύ των ομάδων	,041	1	,041	,034	,857
	Εντός των ομάδων	15,692	13	1,207		
	Σύνολο	15,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	Μεταξύ των ομάδων	1,733	1	1,733	1,252	,283
	Εντός των ομάδων	18,000	13	1,385		
	Σύνολο	19,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	Μεταξύ των ομάδων	,023	1	,023	,054	,820
	Εντός των ομάδων	5,577	13	,429		
	Σύνολο	5,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	Μεταξύ των ομάδων	,041	1	,041	,315	,584
	Εντός των ομάδων	1,692	13	,130		
	Σύνολο	1,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	Μεταξύ των ομάδων	,092	1	,092	,116	,738
	Εντός των ομάδων	10,308	13	,793		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	Μεταξύ των ομάδων	,010	1	,010	,144	,710
	Εντός των ομάδων	,923	13	,071		
	Σύνολο	,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	Μεταξύ των ομάδων	1,241	1	1,241	2,097	,171
	Εντός των ομάδων	7,692	13	,592		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	Μεταξύ των ομάδων	,256	1	,256	,367	,555
	Εντός των ομάδων	9,077	13	,698		

	Σύνολο	9,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 0	Μεταξύ των ομάδων	,041	1	,041	,046	,834
	Εντός των ομάδων	11,692	13	,899		
	Σύνολο	11,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 1	Μεταξύ των ομάδων	,433	1	,433	,537	,477
	Εντός των ομάδων	10,500	13	,808		
	Σύνολο	10,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 2	Μεταξύ των ομάδων	1,603	1	1,603	1,324	,271
	Εντός των ομάδων	15,731	13	1,210		
	Σύνολο	17,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 3	Μεταξύ των ομάδων	,741	1	,741	,679	,425
	Εντός των ομάδων	14,192	13	1,092		
	Σύνολο	14,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 4	Μεταξύ των ομάδων	,433	1	,433	,185	,674
	Εντός των ομάδων	30,500	13	2,346		
	Σύνολο	30,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 5	Μεταξύ των ομάδων	,064	1	,064	,063	,806
	Εντός των ομάδων	13,269	13	1,021		
	Σύνολο	13,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ 6	Μεταξύ των ομάδων	,164	1	,164	,770	,396
	Εντός των ομάδων	2,769	13	,213		
	Σύνολο	2,933	14			

Πίνακας 25. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών και τη βαθμολογία των ερωτήσεων μετά την εκπαίδευση.

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΧΤΥΠΗΣΕΙΒ	Μεταξύ των ομάδων	3,900	1	3,900	3,497	,084
	Εντός των ομάδων	14,500	13	1,115		
	Σύνολο	18,400	14			
ΒΡΙΣΕΙΒ	Μεταξύ των ομάδων	,256	1	,256	,255	,622
	Εντός των ομάδων	13,077	13	1,006		
	Σύνολο	13,333	14			
ΠΑΡΕΙΚΑΤΙΔΙΚΟΣΟΥ β	Μεταξύ των ομάδων	,041	1	,041	,094	,764
	Εντός των ομάδων	5,692	13	,438		
	Σύνολο	5,733	14			
ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙΒ	Μεταξύ των ομάδων	,092	1	,092	,116	,738
	Εντός των ομάδων	10,308	13	,793		
	Σύνολο	10,400	14			
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣβ	Μεταξύ των ομάδων	1,131	1	1,131	1,586	,230
	Εντός των ομάδων	9,269	13	,713		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1β	Μεταξύ των ομάδων	,092	1	,092	,144	,710
	Εντός των ομάδων	8,308	13	,639		
	Σύνολο	8,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2β	Μεταξύ των ομάδων	,310	1	,310	,744	,404
	Εντός των ομάδων	5,423	13	,417		
	Σύνολο	5,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3β	Μεταξύ των ομάδων	1,241	1	1,241	2,097	,171

	Εντός των ομάδων	7,692	13	,592		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4β	Μεταξύ των ομάδων	,369	1	,369	1,486	,245
	Εντός των ομάδων	3,231	13	,249		
	Σύνολο	3,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5β	Μεταξύ των ομάδων	,064	1	,064	,090	,769
	Εντός των ομάδων	9,269	13	,713		
	Σύνολο	9,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6β	Μεταξύ των ομάδων	,010	1	,010	,012	,914
	Εντός των ομάδων	10,923	13	,840		
	Σύνολο	10,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7β	Μεταξύ των ομάδων	,256	1	,256	1,083	,317
	Εντός των ομάδων	3,077	13	,237		
	Σύνολο	3,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8β	Μεταξύ των ομάδων	,310	1	,310	,543	,474
	Εντός των ομάδων	7,423	13	,571		
	Σύνολο	7,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9β	Μεταξύ των ομάδων	,064	1	,064	,158	,697
	Εντός των ομάδων	5,269	13	,405		
	Σύνολο	5,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10β	Μεταξύ των ομάδων	,741	1	,741	1,176	,298
	Εντός των ομάδων	8,192	13	,630		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11β	Μεταξύ των ομάδων	,926	1	,926	,940	,350
	Εντός των ομάδων	12,808	13	,985		
	Σύνολο	13,733	14			

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12β	Μεταξύ των ομάδων	,092	1	,092	,279	,607
	Εντός των ομάδων	4,308	13	,331		
	Σύνολο	4,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13β	Μεταξύ των ομάδων	,023	1	,023	,040	,845
	Εντός των ομάδων	7,577	13	,583		
	Σύνολο	7,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14β	Μεταξύ των ομάδων	,041	1	,041	,315	,584
	Εντός των ομάδων	1,692	13	,130		
	Σύνολο	1,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15β	Μεταξύ των ομάδων	1,026	1	1,026	2,114	,170
	Εντός των ομάδων	6,308	13	,485		
	Σύνολο	7,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16β	Μεταξύ των ομάδων	,369	1	,369	,664	,430
	Εντός των ομάδων	7,231	13	,556		
	Σύνολο	7,600	14			

Αδέλφια – πριν & μετά (Ανάλυση Διακύμανσης)

Τέλος εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που έχουν αδέρφια (κανένα, πολλά ή λίγα) σε σχέση με τη βαθμολογία των ερωτήσεων. Από τα αποτελέσματα πριν (**Πίνακας 26**) προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ερώτησης 5 «*Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα*» με $F = 4,27, p = 0,031$.

Πίνακας 26. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με το αν έχουν αδέρφια και πόσα και τη βαθμολογία των ερωτήσεων πριν την εκπαίδευση.

	Άθροισμα τετραγώνων v	df	M.O.	F	p

ΧΤΥΠΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	1,671	3	,557	,911	,467
	Εντός των ομάδων	6,729	11	,612		
	Σύνολο	8,400	14			
ΒΡΙΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	2,719	3	,906	,905	,470
	Εντός των ομάδων	11,014	11	1,001		
	Σύνολο	13,733	14			
ΠΑΡΕΙΚΑΤΙΔΙΚΟΣΟ Υ	Μεταξύ των ομάδων	6,476	3	2,159	3,463	,055
	Εντός των ομάδων	6,857	11	,623		
	Σύνολο	13,333	14			
ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	2,876	3	,959	1,309	,321
	Εντός των ομάδων	8,057	11	,732		
	Σύνολο	10,933	14			
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	Μεταξύ των ομάδων	3,276	3	1,092	1,244	,341
	Εντός των ομάδων	9,657	11	,878		
	Σύνολο	12,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	Μεταξύ των ομάδων	,686	3	,229	,259	,854
	Εντός των ομάδων	9,714	11	,883		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	Μεταξύ των ομάδων	1,176	3	,392	,296	,827
	Εντός των ομάδων	14,557	11	1,323		
	Σύνολο	15,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	Μεταξύ των ομάδων	7,219	3	2,406	2,115	,156
	Εντός των ομάδων	12,514	11	1,138		
	Σύνολο	19,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	Μεταξύ των ομάδων	,186	3	,062	,126	,943
	Εντός των ομάδων	5,414	11	,492		

	Σύνολο	5,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	Μεταξύ των ομάδων	,933	3	,311	4,278	,031
	Εντός των ομάδων	,800	11	,073		
	Σύνολο	1,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	Μεταξύ των ομάδων	2,343	3	,781	1,066	,403
	Εντός των ομάδων	8,057	11	,732		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	Μεταξύ των ομάδων	,076	3	,025	,326	,807
	Εντός των ομάδων	,857	11	,078		
	Σύνολο	,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	Μεταξύ των ομάδων	2,705	3	,902	1,592	,247
	Εντός των ομάδων	6,229	11	,566		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	Μεταξύ των ομάδων	2,319	3	,773	1,212	,351
	Εντός των ομάδων	7,014	11	,638		
	Σύνολο	9,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10	Μεταξύ των ομάδων	,433	3	,144	,141	,934
	Εντός των ομάδων	11,300	11	1,027		
	Σύνολο	11,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11	Μεταξύ των ομάδων	1,505	3	,502	,585	,637
	Εντός των ομάδων	9,429	11	,857		
	Σύνολο	10,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12	Μεταξύ των ομάδων	3,276	3	1,092	,855	,493
	Εντός των ομάδων	14,057	11	1,278		
	Σύνολο	17,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13	Μεταξύ των ομάδων	3,519	3	1,173	1,130	,379

	Εντός των ομάδων	11,414	11	1,038		
	Σύνολο	14,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14	Μεταξύ των ομάδων	3,505	3	1,168	,469	,710
	Εντός των ομάδων	27,429	11	2,494		
	Σύνολο	30,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15	Μεταξύ των ομάδων	1,119	3	,373	,336	,800
	Εντός των ομάδων	12,214	11	1,110		
	Σύνολο	13,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16	Μεταξύ των ομάδων	,776	3	,259	1,319	,318
	Εντός των ομάδων	2,157	11	,196		
	Σύνολο	2,933	14			

Μετά την εκπαίδευση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη βαθμολογία των μαθητών στις ερωτήσεις και την ύπαρξη ή όχι αδερφιών (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. Ανάλυση διακύμανσης σχετικά με το αν έχουν αδέρφια και πόσα και τη βαθμολογία των ερωτήσεων μετά την εκπαίδευση.

		Άθροισμα τετραγώνων	df	M.O.	F	p
ΧΤΥΠΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	2,743	3	,914	,642	,604
	Εντός των ομάδων	15,657	11	1,423		
	Σύνολο	18,400	14			
ΒΡΙΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	,705	3	,235	,205	,891
	Εντός των ομάδων	12,629	11	1,148		
	Σύνολο	13,333	14			

ΠΑΡΕΙΚΑΤΙΔΙΚΟΣΟ Υ	Μεταξύ των ομάδων	1,176	3	,392	,946	,452
	Εντός των ομάδων	4,557	11	,414		
	Σύνολο	5,733	14			
ΓΕΛΟΙΟΠΟΙΗΣΕΙ	Μεταξύ των ομάδων	1,600	3	,533	,667	,590
	Εντός των ομάδων	8,800	11	,800		
	Σύνολο	10,400	14			
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	Μεταξύ των ομάδων	1,200	3	,400	,478	,704
	Εντός των ομάδων	9,200	11	,836		
	Σύνολο	10,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ1	Μεταξύ των ομάδων	1,271	3	,424	,654	,597
	Εντός των ομάδων	7,129	11	,648		
	Σύνολο	8,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ2	Μεταξύ των ομάδων	,376	3	,125	,257	,854
	Εντός των ομάδων	5,357	11	,487		
	Σύνολο	5,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ3	Μεταξύ των ομάδων	1,505	3	,502	,743	,549
	Εντός των ομάδων	7,429	11	,675		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ4	Μεταξύ των ομάδων	,471	3	,157	,553	,657
	Εντός των ομάδων	3,129	11	,284		
	Σύνολο	3,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ5	Μεταξύ των ομάδων	1,619	3	,540	,770	,535
	Εντός των ομάδων	7,714	11	,701		
	Σύνολο	9,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ6	Μεταξύ των ομάδων	2,205	3	,735	,926	,460

	Εντός των ομάδων	8,729	11	,794		
	Σύνολο	10,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ7	Μεταξύ των ομάδων	1,276	3	,425	2,275	,137
	Εντός των ομάδων	2,057	11	,187		
	Σύνολο	3,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ8	Μεταξύ των ομάδων	2,933	3	,978	2,241	,141
	Εντός των ομάδων	4,800	11	,436		
	Σύνολο	7,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ9	Μεταξύ των ομάδων	,776	3	,259	,625	,614
	Εντός των ομάδων	4,557	11	,414		
	Σύνολο	5,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ10	Μεταξύ των ομάδων	,433	3	,144	,187	,903
	Εντός των ομάδων	8,500	11	,773		
	Σύνολο	8,933	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ11	Μεταξύ των ομάδων	3,676	3	1,225	1,340	,311
	Εντός των ομάδων	10,057	11	,914		
	Σύνολο	13,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ12	Μεταξύ των ομάδων	,343	3	,114	,310	,818
	Εντός των ομάδων	4,057	11	,369		
	Σύνολο	4,400	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ13	Μεταξύ των ομάδων	,971	3	,324	,537	,666
	Εντός των ομάδων	6,629	11	,603		
	Σύνολο	7,600	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ14	Μεταξύ των ομάδων	,533	3	,178	1,630	,239
	Εντός των ομάδων	1,200	11	,109		

	Σύνολο	1,733	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ15	Μεταξύ των ομάδων	1,905	3	,635	1,287	,327
	Εντός των ομάδων	5,429	11	,494		
	Σύνολο	7,333	14			
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ16	Μεταξύ των ομάδων	1,943	3	,648	1,259	,336
	Εντός των ομάδων	5,657	11	,514		
	Σύνολο	7,600	14			

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V-ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ& ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για να αντιμετωπίσουν μια σύγκρουση, το επίπεδο της ενσυναίσθησης τους πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης καθώς και το ρόλο των αθλητικών δραστηριοτήτων στην εξομάλυνση των διαφορών και αντιπαλοτήτων.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου αναδείχθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες-τριες πριν την εκπαίδευση σε τεχνικές επικοινωνίας και διαμεσολάβησης, στην περίπτωση που κάποιος τους χτυπήσει θα υιοθετούσαν καταστροφικές και υπό προϋποθέσεις στρατηγικές (40% και 40% αντίστοιχα), συνεργατικές τακτικές (20%) και κανένας αποφυγής. Στην ίδια ερώτηση, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, με τα κορίτσια να χρησιμοποιούν περισσότερο από τα αγόρια συνεργατικές στρατηγικές, ενώ στις επόμενες ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και κορίτσια. Εάν κάποιος τους/τις βρῖσει, μόνο το 20% θα υιοθετούσε συνεργατικές τακτικές ενώ στην περίπτωση που κάποιος του αποσπάσει ένα αντικείμενο το 46,7% θα υιοθετούσε στρατηγικές συνεργατικές, το 33,3% στρατηγικές υπό προϋποθέσεις, το 6,7% στρατηγική αποφυγής και μόλις το 20% στρατηγικές καταστροφικές. Στην ερώτηση αν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά του/της τον/την γελοιοποιήσει, το μεγαλύτερο ποσοστό θα χρησιμοποιούσε στρατηγικές καταστροφικές και υπό προϋποθέσεις (26,7% και 40% αντίστοιχα) ενώ το 46% συνεργατικές. Τέλος στην περίπτωση που μαθητές-τριες με προηγούμενες αντιπαραθέσεις έπρεπε να συνεργαστούν ως συμπαίκτες-τριες σε ένα άθλημα, κανένας μαθητής δεν θα επέλεγε καταστροφικές στρατηγικές και η πλειοψηφία, το 66,6%, θα υιοθετούσε συνεργατικές στρατηγικές.

Μετά την εκπαίδευσή τους, στην περίπτωση της χειροδικίας το μεγαλύτερο ποσοστό δεν θα επέλεγε συνεργατικές τακτικές, αλλά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα και την οικογενειακή κατάσταση σε

καμία από ερωτήσεις στρατηγικής. Στην ερώτηση αν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά του/της τον/την βρίσει το 60% θα επέλεγε συνεργατικές τακτικές ενώ αν κάποιος-α πάρει κάτι δικό του/της, το 80% θα υιοθετούσε στρατηγικές συνεργατικές. Στην ερώτηση αν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά του/της τον/την γελοιοποιήσει, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών-τριων 66,7%, θα χρησιμοποιούσε στρατηγικές συνεργατικές και μόνο το 6,7% καταστροφικές. Όσον αφορά το ρόλο του αθλητισμού, κανένας μαθητής δεν θα επέλεγε καταστροφικές στρατηγικές και η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (66,7%) θα υιοθετούσε συνεργατικές στρατηγικές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ένα υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης πριν και μετά την εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση, πράγμα που συνάδει με τον περιορισμό του δείγματος και το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είναι από πριν ευαισθητοποιημένα και δείχνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι ενδιαφέρονται για τους άλλους, άρα έχουν και πριν την εκπαίδευση υψηλή ενσυναίσθηση. Μόνο στην ερώτηση 5 μετά τη διαμεσολάβηση «Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα», σημειώθηκε διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν ένα, δύο ή περισσότερα αδέρφια και στην ερώτηση 10 πριν την εκπαίδευση «Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που προκαλούν οι ίδιοι τις σοβαρές τους ασθένειες», παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όπου τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερο σκορ και την.

Παρατηρείται λοιπόν, ότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση ότι πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι μαθητές-τριες δεν θα επιλέγουν αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων επιβεβαιώθηκε. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Ayas, Deniz, Kagan και Kenc, (2010) οι οποίοι μελέτησαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων μαθητών και μαθητριών και ανέδειξε ότι υιοθετούνται στρατηγικές καταστροφικές και μη συνεργατικές όπως σωματική βία, ύβρεις, γελοιοποίηση κ.λπ.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, ότι θα χρησιμοποιούνται επικοινωνιακές τεχνικές επικοινωνίας και επίλυσης των διενέξεων μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, επίσης επιβεβαιώθηκε εκτός από την περίπτωση της χειροδικίας. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και οι έρευνες των Johnson & Johnson (1996) της Salmivalli (1999) και των Block και Blazej (2005), όπου οι μαθητές-τριες σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα

διαμεσολάβησης υιοθετούν σωστές τεχνικές επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, είναι πολύ αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο και αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, αποτελεσματικής επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης. Άλλωστε οι Şahin, Serin και Serin (2011) συμπέραναν ότι η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες σε θέματα αυτοελέγχου και διαχείρισης θυμού. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων μπορεί να παράσχει στους μαθητές τα απαραίτητα εργαλεία για την επίλυση των δικών τους συγκρούσεων (Shahmohammadi, 2014; García-Raga, Grau, & López-Martín, 2017).

Η τρίτη υπόθεση, η βελτίωση του επιπέδου ενσυναίσθησης των μαθητών και μαθητριών δεν επιβεβαιώθηκε καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές-τριες που επιλέγουν να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα έχουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Ήδη από τις απαντήσεις των μαθητών-τριων στο πρώτο ερωτηματολόγιο (πριν την εκπαίδευση), αναδείχθηκε ένα υψηλό σκορ στην ενσυναίσθηση. Λόγω της φύσης του προγράμματος διαμεσολάβησης και το γεγονός ότι είναι εθελοντικό, οι μαθητές που εκδηλώνουν ενδιαφέρον και θέλουν να προσφέρουν βοήθεια στους συμμαθητές τους, αφιερώνοντας χρόνο μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος, έχουν από την αρχή υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και αυτός είναι ο λόγος που δεν εμφανίστηκε σημαντική διαφορά μετά την εκπαίδευσή τους. Είναι πολλές οι έρευνες (Eisenberg et al., 1988; Espelage et al., 2004; Gini et al., 2007) που αναδεικνύουν την υψηλή συσχέτιση της έλλειψης ενσυναίσθησης και επιθετικής συμπεριφοράς. Η Balasooriya (2001), αναφέρει ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το «ειρηνικό άτομο», είναι η ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων και το να είναι συμπονετικός και να μην κάνει κακό σε άλλο άτομο. Σύμφωνα με τους Gini, et al., (2008), οι μαθητές που αναλαμβάνουν τον ρόλο του υπερασπιστή-διαμεσολαβητή, έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Σε πρόσφατη έρευνα των Λύχνου και Αντωνοπούλου (2016), αναδείχτηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών υιοθετεί το ρόλο του υπερασπιστή και ιδιαίτερα όταν τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους είναι υψηλά.

Η τελευταία υπόθεση είναι ότι μέσω του αθλητισμού οι προσωπικές διαφορές και οι αντιπαλότητες ομαλοποιούνται, επιβεβαιώθηκε. Είναι ξεκάθαρο λοιπόν ότι ο αθλητισμός είναι από μόνος του μία ειρηνοποιός δύναμη και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο καταπολέμησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Η λευκή βίβλος για τον

αθλητισμό (White Paper on Sport, 2007) υποστηρίζει ότι οι κανόνες που εμπεριέχονται στον αθλητισμό (όπως fair play, ομαδικό πνεύμα κ.λπ.) θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση της επιθετικότητας μεταξύ των ανηλίκων. Για τη σημασία των κανονισμών που εμπεριέχονται στα σπορ γίνεται λόγος και στην έκθεση του FAIRHAP I (Fair Play and Happiness through Sports 2017). Σύμφωνα με τους Hugden και Hassner (2009), ο αθλητισμός γεφυρώνει τις σχέσεις ατόμων ενώ ο Woodhouse (2012) θεωρεί ότι αθλητισμός είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ένωση των ανθρώπων και τη διευθέτηση των συγκρούσεων. Η έρευνα του Cardenas (2016) ανέδειξε ότι ο αθλητισμός μπορεί να προωθήσει την ειρήνη ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πεποιθήσεων, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους, δημιουργώντας ουσιαστικές σχέσεις. Τέλος το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2007), αναφέρει ότι η Φυσική Αγωγή είναι το μόνο σχολικό μάθημα που δίνει τους αξίες όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, το πνεύμα ομαδικότητας και η ανεκτικότητα.

Όταν διανύουμε μια εποχή όπου η βία, η αυτοδικία και η σύγκρουση είναι συνηθισμένοι τρόποι για την εξεύρεση μιας λύσης στις διαφορές, όπου η εγκληματικότητα σε συνδυασμό με την ανέχεια και τη φτώχεια έχουν δραματικά αυξηθεί, η διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική λύση για πολλούς μαθητές. Η διαμεσολάβηση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και βελτίωση των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, την πρόληψη και μείωση των περιστατικών βίας εντός και εκτός σχολείου, καθώς και τη συνολική αλλαγή του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Μαζί με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι υψίστης σημασίας και μπορεί να λειτουργήσουν προληπτικά καθώς, σύμφωνα με τα συμπεράσματα πολλών ερευνών, τα άτομα που εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές έχουν έλλειψη ενσυναίσθησης. Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου το άτομο κοινωνικοποιείται αποτελώντας τη βάση της εξελικτικής του διαδικασίας.

Από τη βιβλιογραφική ανακόπηση και από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνεται ότι ενίσχυση και προώθηση πρακτικών επικοινωνίας και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στοιχεία που εμπεριέχονται στην εκπαίδευση της διαμεσολάβησης, θα βοηθήσει τους μαθητές και αυριανούς πολίτες να μη φοβούνται αλλά να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να συναισθάνονται και να βοηθούν τον συνάνθρωπό τους δείχνοντας μηδενική ανοχή σε οποιαδήποτε μορφή βίας και αδικίας.

Αν θέλουμε όμως να δημιουργήσουμε ένα δημοκρατικό σχολείο χωρίς συγκρούσεις μέσα σε ένα περιβάλλον ειρηνικής συνύπαρξης, θα πρέπει η διαμεσολάβηση να γίνει μέρος της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (García-Raga, Martínez & Sahuquillo, 2012).

Υπάρχουν πολλές έρευνες και μελέτες που επισημαίνουν, ότι η συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες τους δημιουργεί αίσθημα ευεξίας και χαράς, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση, καλύτερη επικοινωνία, ομαδικότητα και βελτίωση των σχέσεων (Woodhouse, 2012). Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν ως ομάδα για έναν κοινό στόχο, καθώς το πρόγραμμα των μαθημάτων είναι απαιτητικό και η μάθηση είναι προσανατολισμένη στην ατομική βελτίωση, σ' ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Ο αθλητισμός προωθεί τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Βοηθά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και ενισχύει την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος ξεπερνώντας τις δυσκολίες της ζωής (Miller et al., 2006). Τέλος σύμφωνα με την Χρίστου, (2015) η συμμετοχή στον αθλητισμό δημιουργεί ένα «τείχος προστασίας» όχι μόνο για τον σωματικό αλλά και τον ψυχικό κόσμο του παιδιού, το οποίο μπορεί να βοηθήσει ώστε να αντιμετωπιστούν «δυσάρεστα γεγονότα» όπως η σχολική βία.

Μια πολύ σημαντική παράμετρος στην αντιμετώπιση της βίας είναι η προώθηση αθλητικών δραστηριοτήτων μέσα στο σχολείο και ο προσανατολισμός όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς αυτή την κατεύθυνση. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής να αποφεύγονται τα παιχνίδια ανταγωνισμού στα οποία ο μοναδικός στόχος είναι η νίκη, να γίνεται προσπάθεια να «σπάνε» οι κλίκες, να εντάσσονται μαθητές διαφορετικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων στην ίδια ομάδα έτσι ώστε μέσα από τον αθλητισμό να εξομαλύνονται τυχόν διαφωνίες και συγκρούσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για το συγκεκριμένο εγχείρημα είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων κανονισμών και η τήρησή τους από όλους.

Εν κατακλείδι, το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές και ενέργειες του σχολείου, όπως ο αθλητισμός και η προσπάθεια για ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, θα μπορούσαν να συμβάλλουν

αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και της βίας στο σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι θετικά, αλλά αφορούν ένα συγκεκριμένο δείγμα μαθητών και συγκεκριμένο σχολείο και δεν αντιπροσωπεύουν όλους τους μαθητές της χώρας. Η μελέτη αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, με περισσότερους μαθητές-διαμεσολαβητές από διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές περιοχές (αστικό, ημιαστικό περιβάλλον κ.λπ.), έτσι ώστε να αναχθούν πιο αξιόπιστα συμπεράσματα ώστε να ευαισθητοποιήσουν την πολιτεία και τους άμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία στο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν αντίστοιχων προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). Επανορθωτική Δικαιοσύνη, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ.
- Αρτινοπούλου, Β. (2011). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. στο Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία (σσ. 39 -46). Αθήνα: Πεδίο.
- Αρτινοπούλου, Β. , Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β., (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 3/11/2018 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc
- Ayas, T., Deniz, M., Kagan, M., & Kenc, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3545 -3551. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.54>
- Baginsky, W. (2004). *Peer Mediation UK: a guide for schools*. London: NSPCC
Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018 από το https://www.researchgate.net/publication/30503054_Peer_mediation_in_the_UK_a_guide_for_schools
- Balasooriya, A. S. (2001) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Learning the way of peace: a teachers' guide to peace education* Ανακτήθηκε στις 10/11/2018 από το <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125228eo.pdf>
- Badura-Brack, A., Millard, M., A. Peluso, E., & Ortman, N. (2000). Effects of Peer Education Training on Peer Educators: Leadership, Self-Esteem, Health Knowledge, and Health Behaviors. *Journal of College Student Development*, 41.

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili
- Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology, 31*(3), 427–430. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90006-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90006-5)
- Brack, A. S. B., Millard, M., Peluso, E. A., & Ortman, N. (2000). Effects of peer education training on peer educators: Leadership, self-esteem, health knowledge, and health behaviors. *Journal of College Student Development, 41*(5), 471–478.
- Γαλανάκη, Ευ., (2010). Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις. Ανακτήθηκε στις 3/11/2018 από: [www.elliepek.gr/documents/synedrio/GalanakiSchool Bullying Effectiveness](http://www.elliepek.gr/documents/synedrio/GalanakiSchool%20Bullying%20Effectiveness)
- Caravita, S. C. S., Blasio, P. D., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development, 18*(1), 140–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Cardenas, A.(2016) "Sport and Peace-Building in Divided Societies: A Case Study on Colombia and Northern Ireland,"*Peace and Conflict Studies: Vol. 23: No. 2, Article 4*. Available at:<http://nsuworks.nova.edu/pcs/vol23/iss2/4>
- Casella, R. (2000). The Benefits of Peer Mediation in the Context of Urban Conflict and Program Status. *Urban Education, 35*(3), 324–355. <https://doi.org/10.1177/0042085900353004>
- Chittooran, M. & Hoenig, G. (2005) Mediating a Better Solution. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2018 από το [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Peer %20Mediation%20WEB-1.pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Peer%20Mediation%20WEB-1.pdf)
- Couvillon, M. A., & Ilieva, V. (2011). Recommended Practices: A Review of Schoolwide Preventative Programs and Strategies on Cyberbullying. *Preventing School Failure, 55*(2), 96–101.
- Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D., Myers, C.A. (2007). Taking Stock of Violence in U.K. Schools . Risk, Regulation, and Responsibility 40(4), 494-505. <https://doi.org/10.1177/0013124508316039>
- Γρηγοριάδου, Ε. και Τέλλιου, Α., (2016). Σχολική διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλικούς, Αντιγόνη Κέντρο

- Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την ειρήνη και τη Μη Βία. Ανακτήθηκε από το https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholikis_diamesolavisis_omilikon.pdf στις 22 Νοεμβρίου 2018
- de Ruyter, K., & Wetzels, M. G. M. (2000). The Impact of Perceived Listening Behavior in Voice-to-Voice Service Encounters. *Journal of Service Research*, 2(3), 276–284. <https://doi.org/10.1177/109467050023005>
- de Wit, F. R. C., Greer L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict ameta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 360-390. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024844>
- Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (n.d.): Βασικές αρχές για την ανάπτυξη σχεδίου δράσης πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και της παραβατικότητας και προτεινόμενο σχέδιο δράσης για το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από το http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/entypa/schedi_drasis/vasikes_arches_dimiourgias_schediou_drasis.pdf στις 15 Δεκεμβρίου 2018.
- Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού(2016) Η σχολική διαμεσολάβηση: εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. Κεφάλαιο 10. Ανακτήθηκε στις 10/09/2018 από το <http://stop-bullying.sch.gr/>
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). "Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools", *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 Issue: 5, pp.238-244, <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005512>
- Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2010). Group norms, intra-group position and children's aggressive intentions. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 696–716. <https://doi.org/10.1080/17405620903132504>
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1988). *Empathy and Its Development*. Cambridge University Press *Psychological Medicine*, 18(3), 776-776. doi:10.1017/S0033291700008667
- ENABLE , (2015). Εκφοβισμός στα Σχολεία. Μια σύνοψη της έρευνας για την καταπολέμηση του εκφοβισμού, Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου 2018 από το http://enable.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=4228f04e-10c8-4efb-903a-0fa3b388ac14&groupId=4467490

- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147–165). Washington, DC, US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10433-007>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71–83. <https://doi.org/10.1002/ab.20006>
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 37-61
- E.ΣΥ.ΟΜ (2015) «Διαμεσολάβηση και ειρηνική διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου: Όραμα ή ουτοπία;» Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2018 από το <https://esyom.gr/%ce%b4%ce%b9%ce%b1%ce%bc%ce%b5%cf%83%ce%bf%>
- European antibullying center (2016). Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2018 από το <http://www.antibullying.eu/el/article/691/sholiki-diamesolavisi>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2007). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 13ης Νοεμβρίου 2007 "Ο ρόλος του αθλητισμού στην εκπαίδευση" Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2019 από το <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0503+0+DOC+XML+V0//EL>
- FAIRHAP I Fair Play and Happiness through Sports (2017). Σύνοψη της έκθεσης των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο - Μάρτιο 2017. Ανακτήθηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2018 από το https://www.fairhap-project.eu/wp-content/uploads/2017/09/-_fairplay.pdf
- Farrington, D., & Baldry, A. (2013). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. <https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>
- Fleming, J. A. (2015). Can sport play a significant role in peacebuilding and conflict resolution efforts? Retrieved from https://www.academia.edu/11831767/Can_sport_play_a_significant_role_in_peacebuilding_and_conflict_resolution_efforts

- García-Raga, L., Martínez, M.J., & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24(2), 207-217.
- García-Raga, L., Grau, R., & López-Martín, R. (2017). Mediation as a Process for the Management of Conflict and the Improvement of Coexistence in Educational Centres. A Study Based on the Perceptions of Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 465–470. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.091>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Gordon, T., (1970). Thomas Gordon's Twelve Roadblocks. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018 από το https://www.unodc.org/documents/treatnet/Volume-B/Trainers-toolkit/08_Handout_M2_Workshop_3_Gordons_Roadblocks_VB_M2_W3.pdf
- Greenberg, J., & Baron R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα, Αττική: Gutenberg.
- Giulianotti, R. & Armstrong, G., (2011) Sport, the Military and Peacemaking: history and possibilities, *Third World Quarterly*, 32:3, 379-394, DOI: 10.1080/01436597.2011.573935 Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου 2019 από το https://www.academia.edu/7445442/Sport_the_Military_and_Peacemaking_history_and_possibilities
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7, 157–169. <https://doi.org/10.1080/17400201.2010.498997>
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M. & Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Review Articles | Pediatrics*. Ανακτήθηκε

- στις 16 Δεκεμβρίου από το
<http://pediatrics.aappublications.org/content/135/2/e496>
- Hojbotă, A.-M., Butnaru, S., Rotaru, C., & Tița, S. (2014). Facing Conflicts and Violence in Schools – A Proposal for a New Occupation: The Mediation Counsellor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 396–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.698>
- H.R. Edu Services Human Rights and Education Network, (2007). Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων, Λεμεσός ανακτήθηκε από το users.sch.gr/pantala/diamesolabisi_synomilikon.doc στις 6 Οκτωβρίου 2018
- Hugden, J and Hassner, A.(2009) Sport Intervention in Divided Societies.University of Brighton.Ανακτήθηκε στις 4 Ιανουαρίου 2019 από το <http://bit.ly/1Jc1uMN>
- Hurn, B. J., & Tomalin, B. (2013). *Cross-Cultural communication: Theory and practice*.(1st edn), p. 189,Palgrave Maxmillan. Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου από το <https://www.coursehero.com/file/p115ecj/Hurn-BJ-and-Tomalin-B-2013-Cross-Cultural-Communication-Theory-and-Practice-1st/>
- Javeau, K.,(2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. (μτφ. Τζαννός-Τζώρτζη Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Ibarrola-García, S., & Redín, C. I. (2013). Evaluation of a school mediation experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84,182-189 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0039-2>
- Καραβόλτσου, Α., (2013) Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 3/11/2018 από το <https://docplayer.gr/6673530-Synoptiko-egheiridio-antimetopisis-sholikoyekfovismoy-ekpraideytikon-deyterovathmias-ekpraideysis.html>

- Κουράκης, Ν. & Σπυρόπουλος, Φ. (2017). Επιστημονικά αποτυπώματα: Σχολική Διαμεσολάβηση Εννοιολογική προσέγγιση και στρατηγικές Ανακτήθηκε στις 10/09/2018 από το <http://www.crimetimes.gr/σχολική-διαμεσολάβηση>
- Kreager, D. A. (2007). Unnecessary Roughness? School Sports, Peer Networks, and Male Adolescent Violence. *American Sociological Review*, 72(5), 705–724. <https://doi.org/10.1177/000312240707200503>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Pupils' participant roles in bullying situations and their relation to perceptions of empathy and self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 291-304. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8663>
- Λογιώτης, Γ., Μάλαμας Κ., Παπατριανταφύλλου Α.(2015), Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7ο, 194-210. Ανακτήθηκε στις 10/09/2018 από το [erkyna.gr/e-docs/periodiko /dimosieyseis/ekpraideytika /t07-13.pdf](http://erkyna.gr/e-docs/periodiko/dimosieyseis/ekpraideytika/t07-13.pdf).
- London, M. (2014). *The Power of Feedback : Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813875>
- MacMahon, J. R. (1990). The psychological benefits of exercise and the treatment of delinquent adolescents. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 9(6), 344–351. <https://doi.org/10.2165/00007256-199009060-00003>
- Μάργαρης, Αθ.(n.d). Δεξιότητες Επικοινωνίας- Σημειώσεις Θεωρίας ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης– Τμήμα Πληροφορικής. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018 από το <https://aetos.it.teithe.gr/~peris/Teaching/Skills/Notes.pdf>
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018 από το http://www.ekadeve.gr/gr/arthra_gr.html
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2012). *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (4η εκδ.). Κέντρο Λεξικολογίας

- Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Sabo, D., & Farrell, M. P. (2006). Athletic Involvement and Adolescent Delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 711. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9123-9>
- Milofsky, A., & Berdan, K. (Eds.). (2011). *Peacebuilding toolkit for educators: high school lessons*. Washington, D.C: United States Institute of Peace. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2018 από [https://www.usip.org/sites/default/files/GPC_EducatorToolkit\(HighSchool\)_combined.pdf](https://www.usip.org/sites/default/files/GPC_EducatorToolkit(HighSchool)_combined.pdf)
- Moore, C (2003). *The Mediation Process*. Third Edition, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Moore, C. W., Jayasundere, R., & Thirunavukarasu, M. (n.d.). *Trainee's Manual Community Mediation Programme*, 96. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2018 από https://moj.gov.lk/web/images/pdf/trainee_english_final_med_process.pdf
- Μπελογιάννη, Μ.(2009). Παρουσίαση έρευνας: Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128 Α', 175-200.
- Μπουραντάς, Δ., (1992). *Μάνατζμεντ – Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση / Team
- Msila, V. (2015). School Leaders as Effective Negotiators and Mediators—The Art of Lessening Conflict in Schools: A Literature Review. *J Communication*, 6(2),305 -314 <https://doi.org/10.1080/0976691X.2015.11884876> Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2018 από https://www.researchgate.net/publication/286890571_School_leaders_as_effective_negotiators_and_mediators_-_The_art_of_lessening_conflict_in_schools
- Mutz, M., & Baur, J. (2009). The role of sports for violence prevention: sport club participation and violent behaviour among adolescents. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 1(3), 305–321. <https://doi.org/10.1080/19406940903265582>
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730–736. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and

- pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467–479.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241>
- Nunnally, J., & Bernstein, L. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Higher, INC.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510.
<https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, 377–401. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2018 από το https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_Bullying_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades
- Opffer, E. (1997). Toward cultural transformation comprehensive approaches to conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 46–52.
<https://doi.org/10.1080/00405849709543744>
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24–46.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x>
- Παναγιωτάκη, Μ., (2016), Σχολική Βία και Εκφοβισμός: Ο ρόλος της ενσυναίσθησης Τιμητικός Τόμος Νέστορα Κουράκη. Ανακτήθηκε στις 8 Δεκεμβρίου 2018 από <http://crime-in-crisis.com/tag/%CF%84%CE%B9%CE%BC%/page/6/>
- Πετρούνιας, Δ., (2017) Τα 4 ψυχολογικά χαρακτηριστικά των «σεξουαλικών παρενοχλητών». Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου από το <https://dimitrispetrounias.gr/life-678/2017/>
- Πρόγραμμα Daphne III (2007) Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου από το <http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii/>
- Rahim, M. (2003). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.437684>

- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Ρουμπέα, Γ.(2010). Πρόληψη της ενδοσχολικής βίας μέσω εκπαίδευσης μαθητών διαμεσολαβητών. Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2018 από το www.0-18.gr/downloads/Paroysiassi-Roumpea-omotimoι-mesolabites.ppt
- Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324–2328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>
- Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού. Ανακτήθηκε από το https://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf στις 28 Νοεμβρίου 2018
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated 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. <https://doi.org/10.1177/0146167299258008>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Σαπουνά, Μ. (2009). Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018 από το <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18424#page/154/mode/2up>
- Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 439–460. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0021>
- 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>.

- 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(4), 547-561.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419–423. <https://doi.org/10.1177/0165025411407459>
- Sport and Peace-social inclusion, conflict prevention and peace-building (n.d.). Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2018 από το https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Chapter6_SportandPeace.pdf
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Σταλίκας, Α., Χαμοδράκα, Μ., (2004). Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stavrinides, P., S., Paradeisiotou, A., Tziogouros, Ch., & Lazarou, Ch.(2010). PREVALENCE OF BULLYING AMONG CYPRUS ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS, 15. *International Journal of Violence and School*. Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου 2018 από το https://www.researchgate.net/publication/236160943_Prevalence_of_bullying_among_Cyprus_elementary_and_high_school_students
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2017). Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με το πρόγραμμα εργασιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον αθλητισμό. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2019 από το <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9639-2017-INIT/el/pdf>
- Stratford, M. (1996). *School bullying: insights and perspectives*. Edited by Peter K. Smith and Sonia Sharp. Routledge, London EC4P 4EE. 1994. 260 pp. ISBN 0-415-103738. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 6(4), 362–363. <https://doi.org/10.1002/cbm.123>
- Συνήγορος του Πολίτη (2011) Ερωτηματολόγιο Συνηγόρου του Πολίτη – Συνηγόρου του Παιδιού για τον θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης. Ανακτήθηκε στις 10/09/2018 από το http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki_Diamesolabisi

Erotimatologio StP-EPAL Sykeon.pdf

- Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - PDF. (n.d.). Retrieved November 3, 2018, from <https://docplayer.gr/6673530-Synoptiko-egheiridio-antimetopisis-sholikoyekfovismoy-ekpaideytikon-deyterovathmias-ekpaideysis.html>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M., & Wang, C.-H. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 429–455. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004003>
- Taylor, M. J., Wamser, R. A., Sanchez, M. E., & Arellano, C. M. (2010). The Impact of Sports Participation on Violence and Victimization among Rural Minority Adolescent Girls. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.1123/wspaj.19.1.3>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Jungert, T. (2015). Unique and Interactive Effects of Moral Emotions and Moral Disengagement on Bullying and Defending among School Children. *The Elementary School Journal*, 116(2), 322–337. <https://doi.org/10.1086/683985>
- Thoti, K. K., Saufi, R. A., & Rathod, B. (2013). Reasons for Conflicts between the Employees in Software in Industry. *Vidyaniketan Journal of Management and Research*, 1(2), 31–43. Ανακτήθηκε στις 8/10/2018 από: <http://52.172.159.94/index.php/Vjmr/article/view/42685>
- Τούντας, Κ. (n.d.) Τεχνικές Διαπραγματεύσεων. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2018 από το [http://www.ekeflog.econ.uoa.gr/uploads/media/Technikes _Diapragnateyseon .pdf](http://www.ekeflog.econ.uoa.gr/uploads/media/Technikes_Diapragnateyseon.pdf)
- Τραυλός, Α. (2016). Επικοινωνία- Διαχείριση Συγκρούσεων. Πράξη: Διπλή Σταδιοδρομία Αθλητών-Αθλητριών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, σελ.19, 23, 27, 35
- Travlos, A. K., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., & Douma, I. (2018). The Effect of Moral Disengagement on Bullying: Testing the Moderating Role of Personal

- and Social Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260518760012.
<https://doi.org/10.1177/0886260518760012>
- Trump, K. S. (2011). Create an Anti-Bullying Program with Resources You Have. *District Administration*, 47(10), 35–38.
- Tschannen-Moran, M.. (2001). The Effects of a State-Wide Conflict Management Initiative in Schools. *American Secondary Education*, 29(3),2–32.
Ανακτήθηκε στις 6/10/2018 από: <http://www.jstor.org/stable/41064429>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., ... Richardson, C. (2015). Cyberbullying Victimization Prevalence and Associations with Internalizing and Externalizing Problems Among Adolescents in Six European Countries. *Comput. Hum. Behav.*, 51(PA), 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048>
- Τσίγλα, Ειρ. (2016). Διαπροσωπική Επικοινωνία- διαλέξεις ΑΠΘ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 2018 από το <https://www.eps.auth.gr/sites/default/files.pdf>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 630–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.112>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B., & Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 639–647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.113>
- Uhl-Bien, M., Schermerhorn, J. R., & Osborn, R. N. (2014). *Organizational behavior* (13th ed.). Hoboken, nj: Wiley
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Warrier, V., Toro, R., Chakrabarti, B., Børghlum, A. D., Grove, J., Hinds, D. A., ... Baron-Cohen, S. (2018). Genome-wide analyses of self-reported empathy: correlations with autism, schizophrenia, and anorexia nervosa. *Translational Psychiatry*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0082-6>
- White Paper on Sport (2007) Commission of the European Communities. Brussels
Ανακτήθηκε στις 18/12/2018 από το <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/>

EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=EN

Woodhouse, T. (2012). Exploring the role of sport in conflict resolution and peacebuilding sportanddev.org. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου από το <https://www.sportanddev.org/en/article/news/exploring-role-sport-conflict-resolution-and-peacebuilding>.

ΥΠΕΠΘ, (2011) «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών» Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου από το http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhpsh_antimetwpish__biasepithetikothmathhtwn_110214.pdf

ΥΠΕΠΘ (2014) ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ. Εγκύκλιος Υλοποίησης των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινόμενων της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού (ΣΒΕ) στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», σχολικού έτους 2014-2015. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου από το <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/64em9-ethth.pdf>

Χρίστου, Κ. (2015). Σχολικός Εκφοβισμός και ο Ρόλος του Αθλητισμού στην Αντιμετώπισή του. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2019 από το <https://www.cchristou.com.cy/σχολικός-εκφοβισμός-και-ο-ρόλος-του-αθ/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Αγαπητοί μαθητές/τριες,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας ερευνητικής μελέτης, που έχει σα στόχο να διερευνήσει την επίπτωση που έχει η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται μια σύγκρουση οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις εμπιστευτικές. Για να έχει αποτελεσματικότητα η έρευνα, είναι σημαντικό να απαντήσετε **προσεκτικά** και με **ειλικρίνεια** σε όλες τις ερωτήσεις.

Στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σημασία έχει η άποψή σας, όπως αυτή διαμορφώνεται από την εμπειρία σας στα σχετικά ζητήματα. Σας ευχαριστώ,

Μάρθα Τραγά (ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής)

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:

ΦΥΛΟ: Αγόρι Κορίτσι

ΗΛΙΚΙΑ:

Με ποιους μένεις στο σπίτι σου;(κύκλωσε)

- α) με τους γονείς μου
- β) με τη μητέρα μου ή τον πατέρα μου
- γ) με τον παππού και τη γιαγιά
- δ) με άλλους συγγενείς

Πόσα αδέρφια έχεις; (κύκλωσε)

- α) κανένα
- β) ένα
- γ) δύο
- δ) τρία ή περισσότερα

1. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε χτυπήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;

	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΤΑΚΤΙΚΕΣ
1	1.Αποφυγής	Προτιμώ να παραμείνω σιωπηλός/ή
2		Προσπαθώ να αντισταθώ ελάχιστα
3		Δε δίνω σημασία
4		Φεύγω μακριά
5	2.Συνεργατικές	Προσπαθώ βρεθεί μια αμοιβαία λύση
6		Προσπαθώ να λύσουμε το πρόβλημα ζητώντας και οι δύο συγνώμη
7		Προσπαθώ να τον/την ηρεμίσω
8		Του/της λέω ότι δεν θα έπρεπε να το κάνει
9		Προσπαθώ να του/της δείξω το λάθος του/της συζητώντας
10		Τον/την ρωτάω γιατί το έκανε
11	3.Καταστροφικές	Λύνω το ζήτημα με βία.
12		Απευθύνομαι σε κάποιον καθηγητή ή στον διευθυντή του σχολείου
13		Τον ρωτάω αν διασκεδάζει με μια τέτοια συμπεριφορά
14		Τον προειδοποιώ για τις συνέπειες
15	4.Υπό Προϋποθέσεις	Προσπαθώ να λύσω το ζήτημα με διάλογο. Αν δε δω αποτέλεσμα το αναφέρω σε διευθυντή, δάσκαλο ή γονέα.
16		Προσπαθώ να λύσω το ζήτημα με διάλογο. Αν δεν δω αποτέλεσμα λύνω το ζήτημα με τη βία.
17		Πρώτα προειδοποιώ. Αν συνεχίσει, λύνω το ζήτημα με τη βία
18		Στην αρχή θα κρατήσω την ψυχραιμία μου αλλά αν συνεχιστεί θα του/της κάνω το ίδιο

2. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε βρίσει, πώς το αντιμετωπίζεις;

	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΤΑΚΤΙΚΕΣ
1	1.Αποφυγής	Μένω σιωπηλός/ή
2		Φεύγω μακριά
3		Κάνω ότι δεν ακούω
4		Δεν δίνω σημασία
5	2.Συνεργατικές	Προσπαθώ να βρεθεί μια αμοιβαία λύση
6		Προσπαθώ να λύσουμε το πρόβλημα ζητώντας και οι δύο συνγνώμη
7		Προσπαθώ να του/της δείξω το λάθος του/της συζητώντας
8		Ζητάω να μάθω τον λόγο μέσα από διάλογο
9	3.Καταστροφικές	Λύνω το ζήτημα με βία.
10		Απευθύνομαι σε κάποιον καθηγητή ή στον διευθυντή του σχολείου
11		Πρώτα τον χτυπάω και μετά τον αναγκάζω να μου ζητήσει συνγνώμη
12		Δεν τον ξανακάνω παρέα. Είμαι προσβεβλημένος
13		Τον προειδοποιώ να μην το ξανακάνει
14	4.Υπό Προϋποθέσεις	Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει ξεκινάω καβγά
15		Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει τον βρίζω κι εγώ.
16		Του λέω να μη με βρίζει. Αν συνεχίσει απευθύνομαι σε καθηγητή ή διευθυντή
17		Του λέω να πάρει τα λόγια του πίσω. Αν δεν το κάνει του επιτίθεμαι
18		Θα προσπαθήσω μέσα από τον διάλογο αλλά αν δεν έχει αποτέλεσμα θα τα παρατήσω.

3. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου, σου πάρει κάτι δικό σου χωρίς να σε ρωτήσει, πώς το αντιμετωπίζεις;

	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΤΑΚΤΙΚΕΣ
1	1.Αποφυγής	Δεν με ενοχλεί. Δεν το θεωρώ πρόβλημα
2		Δε λέω τίποτα
3	2.Συνεργατικές	Προσπαθώ να λύσουμε το πρόβλημα συζητώντας
4		Του/της τονίζω να προσέξει το αντικείμενο.
5		Αν το χρειάζεται τον/την αφήνω να το κρατήσει και αν μετά το χρειαστώ το ζητάω πίσω ευγενικά
6		Ζητάω να επιστραφεί το αντικείμενο.
7		Ρωτάω γιατί δεν μου το ζήτησε.
8	3.Καταστροφικές	Τσακώνομαι. Βρίζω
9		Εκνευρίζομαι
10		Κάνω το ίδιο
11		Το λέω σε καθηγητή ή στον διευθυντή
12		Απειλώ και του λέω ότι δεν μπορεί να παίρνει τα πράγματα μου χωρίς άδεια.
13		Παίρνω αυτό που μου πήραν και ζητάω να μάθω τον λόγο
14	4.Υπό Προϋποθέσεις	Θα ρωτήσω γιατί μου το πήρε. Αν δεν μου απαντήσει ευγενικά, θα τον χτυπήσω
15		Θα ζητήσω να επιστραφεί το αντικείμενο. Αν δεν γίνει αυτό, θα απευθυνθώ σε καθηγητή/τρια
16		Αν είναι φίλος θα το συζητήσω ήρεμα. Αν όχι, θα νευρίαζα αλλά δεν θα έκανα κάτι.
17		Θα του πω να μην το ξανακάνει. Αν ξανασυμβεί θα τον χτυπήσω
18		Θα του πω να μην το ξανακάνει. Αν ξανασυμβεί θα απευθυνθώ σε καθηγητή/τρια

4. Στο σχολείο, όταν ένας συμμαθητής ή μια συμμαθήτριά σου σε γελοιοποιήσει ή σου βγάλει ένα παρατσούκλι, πώς το αντιμετωπίζεις;

	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΤΑΚΤΙΚΕΣ
1	1.Αποφυγής	Δε δίνω σημασία.
2		Κλαίω
3	2.Συνεργατικές	Προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα με συζήτηση
4		Θέλω να αναπτύξει συμπόνια για μένα
5		Αν μου αρέσει το παρατσούκλι το ανέχομαι
6		Τον προειδοποιώ. Του λέω ότι νιώθω άβολα
7		Του λέω να μην με ξαναπεί έτσι
8	3.Καταστροφικές	Τον χτυπάω
9		Κάνω κι εγώ το ίδιο
10		Ενημερώνω έναν καθηγητή ή τον διευθυντή
11		Τον απειλώ
12		Δείχνω τα αρνητικά συναισθήματά μου από την έκφραση του προσώπου μου.
13	4.Υπό Προϋποθέσεις	Πρώτα θα του/της μιλήσω, αν συνεχίσει θα τσακωθώ μαζί του/της
14		Πρώτα προειδοποιώ και μετά κάνω το ίδιο
15		Πρώτα προειδοποιώ. Αν συνεχίσει ενημερώνω έναν καθηγητή ή τον διευθυντή
16		Του/της λέω να μην το ξανακάνει. Αν το ξανακάνει, δε δίνω σημασία

5. Θα συμμετείχες στην ίδια ομάδα ποδοσφαίρου μπάσκετ ή άλλου αθλήματος με έναν συμμαθητή η συμμαθήτριά σου που σε χτύπησε/ έβρισε ή πήρε κάτι δικό σου;

	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΤΑΚΤΙΚΕΣ
1	1.Αποφυγής	Δε με ενοχλεί
2		Δεν συμμετέχω-θα το αποφύγω βρίσκοντας μια δικαιολογία
3	2.Συνεργατικές	Συμμετέχω κάνοντας ότι δεν καταλαβαίνω
4		Προσπαθώ την ώρα του παιχνιδιού να συνεργαστώ όσο το δυνατόν καλύτερα, βοηθώντας τον, δίνοντας του πάσες κλπ
5	3.Καταστροφικές	Αρνούμαι κατηγορηματικά
6		Τον «σαμπροτάρω» την ώρα του παιχνιδιού-δεν του δίνω πάσες κλπ
7		Βρίσκω την ευκαιρία να του κάνω τα ίδια χωρίς να τιμωρηθώ
8	4.Υπό Προϋποθέσεις	Δέχομαι να παίξω μαζί του με την προϋπόθεση να μου ζητήσει συγνώμη για ότι έχει κάνει
9		Συμμετέχω μόνο αν μου το επιβάλει ο καθηγητής-προπονητής

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Παρακάτω υπάρχει μια λίστα από προτάσεις. Παρακαλώ διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή συμπεριφέρεστε με τον τρόπο που περιγράφεται. Σημειώστε με ένα \surd την απάντηση που σας ταιριάζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ απαντήστε με αυθόρμητο και ειλικρινή τρόπο.

1: Ποτέ, 2: Σπάνια, 3: Συχνά, 4: Συνήθως ναι, 5: Πάντα

	ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1	2	3	4	5
1	Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, ενθουσιάζομαι κι εγώ					
2	Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα					
3	Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο, αναστατώνομαι					
4	Δεν με επηρεάζει η χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου					
5	Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα					
6	Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από μένα					
7	Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλάει για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση					
8	Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι ακόμη κι αν δεν μου πουν τίποτα.					
9	Πιστεύω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων					
10	Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που προκαλούν οι ίδιοι τις σοβαρές τους ασθένειες.					
11	Αναστατώνομαι όταν κάποιος κλαίει.					
12	Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι					
13	Νιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.					
14	Όταν βλέπω κάποιο άτομο να το μεταχειρίζονται άδικα δεν τον λυπάμαι ιδιαίτερα.					
15	Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να κλαίνε από ευτυχία					
16	Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω					

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογεγραμμένος/ηκηδεμόνας
του/της μαθητή/τριαςδηλώνω
ότι επιτρέπω στο γιο / στην κόρη μου να συμμετέχει στο Πρόγραμμα
«**Διαμεσολάβηση για την πρόληψη ενδοσχολικών συγκρούσεων**» που θα
πραγματοποιείται στο 1^ο Γυμνάσιο Σπάτων. Το πρόγραμμα θα διεξάγεται κάθε
Πέμπτη μετά το τέλος του ωρολογίου προγράμματος 1:15- 2:30 μ.μ.

Τηλέφωνο επικοινωνίας γονέα.....

Με τη δήλωση αυτή συμφωνώ/ δε συμφωνώ να φωτογραφηθεί ο παραπάνω μαθητής
στα πλαίσια κάποιων δραστηριοτήτων του προγράμματος. Επίσης συμφωνώ/ δε
συμφωνώ να συμπληρώσει ανώνυμα ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί σε
έρευνα αποκλειστικά για τις ανάγκες μεταπτυχιακής διατριβής.

Η διαμεσολάβηση αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση για την επίλυση των
συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Αποβλέπει στο να επιλυθούν οι
διαφωνίες με δημιουργικό και αμοιβαία ικανοποιητικό τρόπο. Εφαρμόζεται από
μαθητές-διαμεσολαβητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν, ύστερα από κατάλληλη
εκπαίδευση, να διαμεσολαβήσουν ώστε μία διαφωνία να αποκλιμακωθεί ειρηνικά.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση επικοινωνήστε με την κα Μ. Τραγά ΠΕ11 (καθ.
Φυσικής Αγωγής)

ΣΠΑΤΑ, / /2018

Ο /Η ΔΗΛ.....