

**Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**THE EFFECTIVENESS OF MEDIATION IN THE ACCEPTANCE OF
DIVERSITY IN SPECIAL EDUCATION**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΟΣΧΟΥΔΗ

(Α.Μ.: 1027)

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Πτυχιακή Εργασία στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ.

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου
Δυναμικού»**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

*Να γίνομαι άνεμος για το χαρταετό
και χαρταετός για τον άνεμο,
ακόμη κι όταν ουρανός δεν υπάρχει.*

(Οδ. Ελύτη. Απόσπασμα από το «Μικρό Ναυτίλο»)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημερινή κοινωνία έχει θέσει ως πρωταρχικό της στόχο την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους τομείς της ζωής μας αλλά ειδικότερα της εκπαίδευσης. Μελέτες έχουν προσπαθήσει να απαντήσουν στο ερώτημα «Ποιο είναι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Είναι κοινώς αποδεκτό ότι μέσω του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη αυτών των ατόμων. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται σε γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς είναι ποιοι τρόποι και ποιες πρακτικές θα ακολουθήσουν. Μέσα στο σχολείο, το οποίο στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, δημιουργούνται σχέσεις, φιλίες και επιδράσεις που κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Το σχολείο είναι ένας φορέας που συμβάλλει στην προσωπική και γνωστική τους ανάπτυξη. Πολλές φορές όμως στη σχολική κοινότητα παρατηρούνται πολλών ειδών συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη εκπαίδευσης των μαθητών, ώστε να επιλύουν οι ίδιοι τέτοιου είδους συγκρούσεις. Η διαμεσολάβηση είναι ένας τρόπος με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν τις εκάστοτε συγκρούσεις.

ABSTRACT

Today's society has set as its primary goal the integration of people with disabilities in all areas of our lives, especially education. Studies have attempted« What is the most appropriate educational framework for students with disabilities and / or special educational needs » It is therefore accepted that integration of these individuals can be achieved through the school environment. So the question that is asked to general and special educators is what ways and what practices will follow. Within the school, which aims to socialize students, relationships, friendships and influences are created that play an important role in shaping each child's personality. The school is a body that contributes to their personal and cognitive development. However, there are many instances in the school community of the development of many types of conflict between students. Teachers and parents are called upon to take on the responsibility of educating students to resolve such conflicts themselves So mediation is one way in which conflicts can be managed

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά του επιβλέποντες καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, την κ. Σωτηρία Τριαντάρη, Καθηγήτρια, την κ. Δόμνα Μιχαήλ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και τον κ. Παναγιώτη Σερδάρη, Αναπληρωτή Καθηγητή, για την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	
1.1. Συγκρούσεις μεταξύ μαθητών	7
1.1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις	7
1.1.2. Συγκρούσεις	7
1.1.3. Είδη σχολικών συγκρούσεων	10
2. Προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας με ΑΜΕΑ	
2.1. Διαφορετικότητα	13
2.2. Η κοινωνική αντίληψη για την αναπηρία στην Ελλάδα	15
2.3. Τι είναι ειδική αγωγή	17
2.4. Επικοινωνιακές σχέσεις μαθητών με ΑΜΕΑ	20
2.5. Ο ρόλος της οικογένειας στην επίλυση συγκρούσεων	27
3. Η διαμεσολάβηση στο σχολείο	
3.1. Ορισμός της σχολικής διαμεσολάβησης	30
3.2. Τα κύρια στάδια της σχολικής διαμεσολάβησης	35
3.3. Τα αποτελέσματα της σχολικής διαμεσολάβησης	36
3.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολική διαμεσολάβηση	37
3.5. Σχολεία που εφάρμοσαν τη διαμεσολάβηση	39
4. Η αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης στην αποδοχή της διαφορετικότητας στην ειδική αγωγή	
4.1. Σκοπός της έρευνας	46
5. Υλικά και μέθοδοι	
5.1. Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης	47
5.2. Πληθυσμός και δείγμα	47
5.3. Ερευνητικά εργαλεία	47
5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	48
5.5. Στατιστική ανάλυση	48
6. Αποτελέσματα	
6.1. Περιγραφική ανάλυση	49
6.2. Επαγωγική ανάλυση	58
7. Συζήτηση	69
8. Βιβλιογραφία	

8.1. Ελληνόγλωσση	73
8.2. Ξενόγλωσση	75
9. Παράρτημα	83

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Συγκρούσεις μεταξύ μαθητών

1.1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις

Μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις με συναισθήματα και αξιακά στοιχεία. Έξαλλου η αλληλεπίδραση δημιουργεί κανόνες συνύπαρξης, πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, συναισθήματα που είναι βασικά για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Τα άτομα σε διαπροσωπική σχέση πρέπει να μοιράζονται κοινούς στόχους ,να σέβονται ο ένας τον άλλο και η αίσθηση εμπιστοσύνης να είναι έκδηλη. Ειδικότερα στα πλαίσια της σχολικής ζωής και της σχολικής τάξης, η επικοινωνία αποτελούσε πάντοτε το βασικό γνώρισμα των διαπροσωπικών σχέσεων. (Ματσαγγούρας, 2008).

Από την πρώτη μέρα της σχολικής ζωής ως την τελευταία αυτής, οι μαθητές προσπαθούν να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις . Είτε πρόκειται για την επίλυση μιας σύγκρουσης ,είτε για την προώθηση μιας συνεργασίας Η σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας αλληλεπιδρούν δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο διαπροσωπικές σχέσεις. Εξάλλου, ο μαθητής εξελίσσεται στο μαθησιακό και συμπεριφορισμό κομμάτι μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ έρευνες έχουν αποδείξει ότι η «κοινωνική αλληλεπίδραση» είναι πολύ σημαντική για κάθε κοινωνία (Μπίκος, 2011:17). Ιδιαίτερος, δε, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών σχέσεων ονομάζεται παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002).

1.1.2. Συγκρούσεις

Οι καταστάσεις συγκρούσεων είναι μια αρκετά συχνή πραγματικότητα σε κάθε οργανισμό, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου. Με τον όρο «σχολική σύγκρουση» ορίζεται «οποιαδήποτε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα άτομα αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα τους απειλούνται». Ειδικότερα, οι συγκρούσεις ανάλογα με τον βαθμό που εκδηλώνονται έχουν διαφορετικά αποτελέσματα. Πολλές φορές μάλιστα όταν υπάρχει το στοιχείο της απειλής η διαφωνία οδηγεί σε συγκρούσεις με αποτέλεσμα οι σχέσεις των ατόμων να γίνεται εχθρική. Ενώ όταν τα άτομα απλώς διαφωνούν η αρχική τους σχέση μένει ίδια. Εξάλλου, στοιχείο μιας σύγκρουσης είναι η υποκειμενικότητα ,καθώς κάθε άτομο έχει την δική του οπτική γωνία σ' αυτή, δηλαδή, κάθε άτομο βλέπει τη σύγκρουση από τη δική του οπτική πλευρά και πολλές φορές νιώθει απειλή, ενώ αυτήν μπορεί να μην υπάρχει (Κολιάδης, 2010).

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει τη σύγκρουση ως «την επιδίωξη ασύμβατων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασύμβατων στόχων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα οφέλη της μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης». Συγκεκριμένα ως προτεραιότητα τίθεται η επίτευξη ιδίων συμφερόντων και στόχων γεγονός που έχει ως συνέπεια να θίγονται τα οφέλη του αντιπάλου. Υπό αυτή την έννοια, η διαφορετικότητα της γνώμης ή της άποψης μπορεί να εκδηλωθεί με εχθρότητα. Η σύγκρουση αυτή προκύπτει από διαφορά γνώμης και απόψεων ή ακόμα εμφανίζεται με την μορφή ζήλειας και εχθρότητας που προκαλείται από διάφορες καταστάσεις που επικρατούν στη σχολική μονάδα. (Σαΐτης, 2002). Επίσης, συγκρούσεις μπορούν να προκληθούν και μεταξύ ομάδων, οι οποίες είναι συνέπεια ανταγωνισμού και διαφωνιών. Ωστόσο, οι κοινοί στόχοι και οι κοινές επιδιώξεις μιας ομάδας δύνανται να λειτουργήσουν κατευναστικά ως εργαλείο εξάλειψης συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στα μέλη της (Μαυραντζά, 2011).

Παράλληλα, είναι γεγονός ότι τα εξελισσόμενα γεγονότα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων γεγονός που έχει και τις αντίστοιχες συνέπειες (Woolfolk, 2007). Στη διεθνή βιβλιογραφία τα προβλήματα στη συμπεριφορά είναι όρος δυσδιάκριτος στο χώρο της εκπαίδευσης και έχουν γίνει πολλές απόπειρες αποκρυστάλλωσής του (Ανδρέου & Αλιωτου). Ωστόσο, ο μεγαλύτερος καταλήγει σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Ως πρόβλημα, λοιπόν, πρέπει να θεωρήσουμε «οποιαδήποτε ενέργεια, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό του πληθυσμού, στον οποίο ανήκει το άτομο για μεγάλο χρονικό διάστημα και μπορεί να μετρηθεί βάσει του πλαισίου εμφάνισής του, επηρεάζοντας, έτσι, τη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή του συστήματος, στο οποίο ανήκει και καλείται να δράσει» (Κολιάδης, 2010: 39).

Σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος πολλές είναι οι αιτίες που οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η κυρίως αιτία είναι συνήθως η απειθαρχία.

Καταστάσεις έντασης, υψωμένες φωνές, προσβλητικοί χαρακτηρισμοί ή απειλητικές διατυπώσεις είναι πολύ συχνά εμφανή φαινόμενα στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά παράλληλα και η αθέατη πλευρά ή η βαθύτερη αιτία τους (Μπίκος, 2004). Στην καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής τάξης η αταξία έχει εδραιώσει τη θέση της. Ο εκπαιδευτικός δεν ονομάζει αυθαίρετα μια οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς ως αταξία, αλλά βασίζεται σε κάποια κριτήρια. Έτσι, ως αταξία θεωρεί «μια οποιαδήποτε συμπεριφορά του μαθητή, σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή, που εμποδίζει τη ροή της διδασκαλίας, τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του, γεγονός που είναι

ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνο για τα μέλη της σχολικής τάξης αλλά και καταστροφικό για τη σχολική περιουσία». Οι περισσότερες και οι πιο συνηθισμένες αταξίες αφορούν τη σχολική προσαρμογή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Έτσι μια συμπεριφορά που έχει ως αποτέλεσμα τη διατάραξη του μαθησιακού κλίματος στην τάξη σχετίζονται με τις διενέξεις μεταξύ συζήτησης και συμπεριφορών που παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις, οι λεκτικές προσβολές, η ακατάλληλη ένδυση, η βίαιη συμπεριφορά, η απροθυμία λειτουργούν ως παράγοντες αποπροσανατολισμού από τη μαθησιακή διαδικασία (Πατσαβούρας, 2008).

Εκτός των καθημερινών διενέξεων μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη προκύπτουν κι άλλα προβλήματα, όπως είναι η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός. Πράγματι η βία δεν αποτελεί καινούριο φαινόμενο ούτε στην κοινωνία ούτε μεταξύ των παιδιών. Ωστόσο, ορισμένοι θεωρούν πως οι εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς αποτελούν φυσικό επακόλουθο της συμπεριφοράς των παιδιών, διότι αυτά τα πρότυπα υπάρχουν στην κοινωνία και βοηθούν στο να προετοιμαστούν για τη ζωή στο μέλλον, όπου θα μπορούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις αδικίας και βίας (Στέφου, 2005). Στον εκπαιδευτικό χώρο και ειδικότερα στη σχολική τάξη η βία και η επιθετικότητα εμφανίζονταν υπό τη μορφή αντικοινωνικών συμπεριφορών, διενέξεων, εντάσεων, εκφοβισμού και αντιθέσεων μεταξύ των μαθητών (Βεγγιάννη, 2011).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές η επιθετική συμπεριφορά εναντίον του οποίου εκδηλώνεται γίνεται με σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο, στο οποίο απευθύνεται. Οι επιθετικές συμπεριφορές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τη θυματοποίηση και τη συντελεστική επιθετικότητα. Η θυματοποίηση σχετίζεται με επιθετικές πράξεις, που έχουν σκοπό την υπόταξη του μαθητή-θύμα, ενώ η δεύτερη αφορά επιθετικές πράξεις με σκοπό την επίτευξη μη επιθετικών στόχων, όπως για παράδειγμα την απόκτηση ενός αντικειμένου. Βέβαια, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της βίας και της επιθετικότητας στη σχολική τάξη. Η αύξηση της ενδοσχολικής βίας μπορεί να είναι επακόλουθο στρεβλώσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου καθώς και με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εκτός αυτών παράγοντες που εξωθούν στη αύξηση της βίας μέσα στην τάξη είναι η πολιτισμική διάσταση του περιβάλλοντος των μαθητών, ο στερεότυπος χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων, η απουσία ενδιαφέροντος για οτιδήποτε συμβαίνει έξω από τη σχολική τάξη, καθώς και τα συγκεκριμένα πρότυπα που προτείνει το σχολείο.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, πρέπει να τονιστεί ότι πολλές φορές δεν έχει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση από θεωρητικής και πρακτικής άποψης για την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας. Μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμφυσήσουν στους μαθητές αξίες και κανόνες, που ίσως έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες και τους κανόνες που έχουν ασπαστεί οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Παράλληλα, οι γνώσεις που μεταβιβάζουν στους μαθητές είναι τέτοιες που απαιτούν ένα θεωρητικό πλαίσιο και γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη γνώση να φαίνεται ξεκομμένη από την πραγματικότητα. Όλα αυτά προκαλούν σύγχυση στους μαθητές και πολλοί εκδηλώνουν τη σύγχυση αυτήν με βίαιη συμπεριφορά (Courtecuisse κ.ά., 1998).

Επιπρόσθετα, η άγνοια, η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, σχετικά με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού, όπως για παράδειγμα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αποτελεί αιτία για τη γέννηση βίας μέσα στην τάξη. Ο ρόλος της οικογένειας πρέπει να είναι ενισχυτικός σχετικά με την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, ωστόσο η οικογένεια δε φροντίζει, δεν ενθαρρύνει, και δεν υποστηρίζει τα παιδιά με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη ισχυροποιημένης σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών. Τέλος ως ισχυροί παράγοντες που γεννούν συγκρούσεις αποτελούν τα διαζύγια και περιπτώσεις παραμέλησης και κακοποίησης παιδιών από τους κηδεμόνες τους (Βεγιάννη, 2011).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που συντελεί στην έξαρση της βίας είναι το στάδιο της ανάπτυξης των παιδιών που ονομάζεται εφηβεία. Η εφηβεία δεν είναι εξ' αυτής γενεσιουργός αιτία της βίας, ωστόσο οι αλλαγές που προκαλούνται στον οργανισμό του εφήβου δημιουργούν μια εσωτερική συγκρουσιακή κατάσταση, δύσκολα διαχωρίσιμη. Πέρα από αυτά, η σχολική αποτυχία και πως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι ισχυρός παράγοντας ενδοσχολικής βίας, καθώς αποθαρρύνει το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός *προφητεύει*, πιστεύει ότι ο μαθητής θα αποτύχει κι έτσι ο μαθητής δεν προσπαθεί για τους μαθησιακούς στόχους, αφού κανένας δεν τον εμπιστεύεται. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (Pygmalionin class room) που σίγουρα οδηγεί η σχολική αποτυχία με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Ο μαθητής, αρκετές φορές, δηλαδή, που αποτυγχάνει στο σχολείο νιώθει ανεπαρκής και διαμορφώνει βίαιη, επιθετική παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και εκδηλώσεις εκφοβισμού προς τους μαθητές που

σημειώνουν υψηλή σχολική επίδοση. Ωστόσο, το κλειστό προς την κοινωνία σχολείο, σε συνδυασμό με την αποχή από δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, δημιουργούν επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς. Τέλος ως παράγοντες που μπορούν να εξωθήσουν τους μαθητές σε βίαια συμπεριφορά και αντίστοιχα επεισόδια είναι το φύλλο και η εθνικότητα (Βεγιάννη, 2011)

1.1.3. Είδη σχολικών συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις ως προς την μορφολογία τους είναι πολλών ειδών. Η σύγκρουση, λοιπόν, είναι αναμενόμενο ότι στη σχολική τάξη εμφανίζεται με μία από τις παρακάτω μορφές:

Διαπροσωπικές συγκρούσεις

Πρόκειται για συγκρούσεις μεταξύ μελών, όπως οι μαθητές της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, μπορεί να εμφανιστεί, όταν τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολία συνεργασίας. Συνήθως αυτό είναι επακόλουθο ή και αίτιο του συναισθήματος της αποξένωσης από την ομάδα. Συνεπώς, τα άτομα αυτά, αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στην ομάδα και δεν συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες (Τέκος, 2010). Στο πλαίσιο αυτό μεταβάλλονται τόσο η δομή και η λειτουργία του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης όπου υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση και συγκρούσεις (Μαυραντζά, 2011).

Ομαδικές συγκρούσεις

Αυτές σχετίζονται με συγκρούσεις οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα σε διάφορες ομάδες μεταξύ των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Σαϊτής, 2002). Οι συγκρούσεις αυτές συνοψίζονται με κάποιες ασυμβατότητες, διαφωνίες, διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα της ίδιας ομάδας, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία και οργάνωση της εκάστοτε ομάδας (Μαυραντζά, 2011).

Διομαδικές συγκρούσεις

Γενικότερα, η κατανόηση αυτού του είδους των συγκρούσεων εντός του σχολείου είναι συνήθως δυσδιάκριτη καθώς η αιτία παρουσιάζεται σε προκαταλήψεις έναντι άλλων ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό κάθε ομάδα με βάση τα δικά της στερεότυπα αναβαθμίζει τα δικά της χαρακτηριστικά και υποβαθμίζει τα χαρακτηριστικά της άλλης ομάδας. Όταν μάλιστα οι προκαταλήψεις έχουν αίτια εθνικιστικά ή φυλετικά οδηγούν αναπότρεπτα σε διομαδική σύγκρουση. Τέλος, η Τριβίλα (1998), τονίζει ότι οι προκαταλήψεις οδηγούν σε περιθωριοποίηση, απομόνωση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τέκος, 2010).

Είναι αναγκαίο να αναδείξουμε πόσο διαφορετικές μπορεί να είναι οι συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν οι συγκρούσεις στο άτομο. Κατηγοριοποιούνται ,λοιπόν, σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές. Πιο αναλυτικά:

Λειτουργικές συγκρούσεις (γνωστικές συγκρούσεις)

Εκδηλώνονται μεταξύ των μελών μια ομάδας και οφείλονται κυρίως σε τρεις λόγους. Καταρχάς , στη διαφωνία των μελών της ομάδας για το περιεχόμενο των εργασιών που τους ανατέθηκε, επειδή κάθε μέλος έχει τη δική του άποψη. Δεύτερον, εξαιτίας του ανταγωνισμού που οφείλεται συνήθως στους ανεπαρκείς πόρους και τρίτον σε διενέξεις που αφορούν θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχετικά με την ανάθεση των καθηκόντων.

Δυσλειτουργικές συγκρούσεις (συναισθηματικές συγκρούσεις)

Δυσλειτουργικές συγκρούσεις προκύπτουν ιδιαίτερα όταν η διαφωνία μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων έχει περισσότερο συναισθηματικό και όχι λογικό χαρακτήρα.

Πηγή των συγκρούσεων αυτών είναι οι διαφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας και εκπορεύονται από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο. Αυτές οι διαφωνίες εκφράζονται με ένταση και θυμό και δημιουργούν έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και απογοήτευση, εφόσον δεν πραγματοποιούνται όλες οι ιδέες των μελών της ομάδας. Μάλιστα τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις αυτού του είδους συνοδεύονται από τη μείωση της απόδοσης και τη δυσαρέσκεια των μελών της ομάδας και τέλος τη μεταβολή των αρχικών συναισθημάτων (Μαυραντζά, 2011).

2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΑΜΕΑ

2.1.Διαφορετικότητα

Οι αναφορές στην έννοια της διαφορετικότητας πληθαίνουν στην σύγχρονη εποχή και η συζήτηση για την αναγκαιότητα της αποδοχής της καταλαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερη έκταση κι ένταση ώστε να αναγνωρίζεται ως κρίσιμο διακύβευμα των ημερών μας. Ο όρος «διαφορετικότητα» ορίζεται ως το σύνολο των ποικίλων στοιχείων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο, το διαφοροποιούν από το σύνηθες ή αλλιώς «τυπικό», όπως έχει προσδιοριστεί κοινωνικά και συχνά αποτελούν πρόσκομμα στην ομαλή ένταξή του στην ομάδα(Λαμπρίδης, 2004). Κατά τον Goffman(2001 σελ. 210) το «διαφορετικό» αποτελεί κοινωνική παρέκκλιση που «καταπατά τα ισχύοντα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και ανατρέπει τις προσδοκίες της πλειοψηφίας». Η κοινωνία ευθύνεται για την δημιουργία της αυτοεικόνας και της εικόνας για τον άλλο. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο δεν έχει a priori εικόνα του εαυτού του αλλά τη σχηματίζει μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Τα μέλη

μιας κοινωνικής ομάδας, ήδη από την παιδική ηλικία ακόμα, έχουν την τάση να κατατάσσουν άλλα άτομα σε κατηγορίες κάνοντας διακρίσεις ανάλογα με το πόσο «διαφορετικά» είναι από την πλειοψηφία και τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς. Αξιολογώντας τον βαθμό απόκλισης από αυτά και προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά τους οδηγούνται σε κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις. Απόρροια του σχηματισμού κοινωνικών κατηγοριών είναι η εκδήλωση μεροληπτικών στάσεων και η εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχοντας ως κριτήρια την «αρτιμέλεια», την «λειτουργικότητα», την «υγεία», όπως αυτά ορίζονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, κ.α. τα μέλη της κοινωνικής αυτής κατηγορίας συχνά περιθωριοποιούνται. Σύμφωνα με Hogg & Vaughan(2010) οι εντυπώσεις που σχηματίζουν για τους άλλους επηρεάζονται από: α) την εξωτερική εμφάνιση, β) τα στερεότυπα δηλαδή σταθερές και ταξινομημένες αντιλήψεις ευρέως αποδεκτές σχετικά με τα χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδονται στα μέλη μιας ομάδας και βασίζονται σε αυθαίρετες γενικεύσεις, γ) τις προκαταλήψεις δηλαδή την άκριτη υιοθέτηση ανορθολογικών αντιλήψεων για διάφορες κοινωνικές ομάδες που οδηγούν στην εκδήλωση επιφυλακτικών και ενίοτε υποτιμητικών συμπεριφορών και δ) την σύγκριση του εαυτού με τους άλλους ανθρώπους αναζητώντας όμοιους και διαφορετικούς.

Από τη μη αποδοχή της διαφορετικότητας προκύπτουν προβλήματα μείζονος σημασίας που κλονίζουν και απειλούν την κοινωνική συνοχή, επιφέρουν στην κοινωνία στασιμότητα και αποτελούν παράγοντα αναστολής της κοινωνικής προόδου. Επομένως, θεωρείται επιτακτική η ανάγκη σεβασμού της ετερότητας και της καλλιέργειας αλληλεγγύης στις σχέσεις μεταξύ των μελών της. Το δικαίωμα στην διαφορετικότητα προβάλλεται ως αίτημα της εποχής μας και σχετίζεται με την συνειδητοποίηση ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό με ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες. Βασικές αρχές που συνοδεύουν την έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι η αμοιβαία κατανόηση, η ανεκτικότητα ως ικανότητα συνύπαρξης και συνεργασίας με ανθρώπους οι οποίοι είναι φορείς διαφορετικών αντιλήψεων, ικανοτήτων κτλ. Και ο σεβασμός του άλλου ως υπαρξιακής ολότητας. Μέσα από την εναρμόνιση των διαφορετικών οπτικών με άτομα που δεν μοιάζουν με εμάς καλλιεργείται η συγκρότηση μιας κοινωνίας εμπορούμενης από τις αξίες της αποδοχής και της εκτίμησης. Ταυτόχρονα αποτελεί αντίδοτο στις προκαταλήψεις απέναντι στα μέλη που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από την πλειοψηφία και οδηγεί στη εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων. Άλλωστε η αποδοχή του διαφορετικού αποτελεί ποιοτικό δείκτη του πολιτισμού των

κοινωνιών και η ισότιμη ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία είναι σημαντική προϋπόθεση για να θεωρείται πολιτισμένη.

2.2. Η κοινωνική αντίληψη για την αναπηρία στην Ελλάδα

Όλες οι κοινωνίες, κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας ιστορίας, έχουν αντιμετωπίσει τα άτομα με αναπηρία με διάφορους τρόπους υιοθετώντας μέτρα κοινωνικών σταθμών και κριτηρίων ανάλογα με την κουλτούρα, τη νοοτροπία και την παιδεία τους. Έτσι διαμορφώθηκαν αντιλήψεις που επηρέασαν τον τρόπο προσέγγισης αυτών των ατόμων, τόσο σε συμπεριφορές όσο και σε αντιμετώπιση προβλημάτων, και που διαμόρφωσαν την κοινωνική πλέον πολιτική κάθε εποχής για τα άτομα αυτά. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι το βιοτικό επίπεδο των ατόμων με αναπηρία εξαρτάται από την έννοια που δίνει η κοινωνία στον όρο «αναπηρία» αλλά και από τις αντιλήψεις που επικρατούν, οι οποίες διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή. Διαμορφώθηκαν λοιπόν θεωρίες που ήθελαν τα άτομα αυτά άρρωστα, ανίκανα και που τα οδήγησαν σε κοινωνικό αποκλεισμό, σε εγκλεισμό και σε περιθωριοποιημένη απομόνωση στερώντας τους το δικαίωμα για εκπαίδευση και εργασία, ανάλογα πάντα με τις ικανότητες τους, ούτως ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σε κοινά, σε πολιτισμό και σε ψυχαγωγία.

Υπήρχαν ακόμη και θεωρίες, με εστίαση θρησκευτική, εμποτισμένες με προλήψεις και δεισιδαιμονίες, οι οποίες αντιμετώπιζαν τα άτομα με αναπηρία ως όντα που χρειάζονταν την ελεημοσύνη των ανθρώπων, ωστόσο η αντίληψη αυτή οδηγούσε σε απόρριψη και αποπομπή. Σήμερα η αντίληψη για τα ΑΜΕΑ έχει βελτιωθεί και αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι εντοπίζονται επιβοηθητικές δημόσιες δομές που καθιστούν την καθημερινότητα των ΑΜΕΑ ευκολότερη, ότι εντάσσονται πλέον τα άτομα αυτά στον εργασιακό στίβο, κυρίως σε θέσεις γραφείου και ότι έχουν ελεύθερη πρόσβαση στον εκπαιδευτικό τομέα, ικανοποιώντας το βασικό ανθρώπινο δικαίωμα τους και προετοιμάζοντας τους για την ομαλή προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο. Επομένως γίνεται αντιληπτό πως η σύγχρονη κοινωνία έχει πλέον παγιώσει νοοτροπία συνόλου που αντικατοπτρίζεται στη νομοθεσία της δηλαδή δίνεται η δυνατότητα στο άτομο με αναπηρία να εκπαιδευτεί, σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του, με απόλυτο σεβασμό στις ιδιαιτερότητές που μπορεί να έχει. Έτσι μπορεί πλέον να εισέλθει, με ενεργή συμμετοχή, σε πολιτισμικές πολιτικές, οικονομικές και οποιεσδήποτε άλλες δραστηριότητες αρκεί η κοινωνία να του παρέχει προσβασιμότητα στις δομές της και σε εργονομικές διευθετήσεις, με σεβασμό πάντα στο δικαίωμά τους στην αυτοεξυπηρέτηση στις ίσες ευκαιρίες και την ίση μεταχείριση.

Στην Ελλάδα, η πολιτική που επικρατεί βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο και οι νόμοι όπως και η αντίληψη των πολιτών για την αναπηρία έχει επηρεαστεί από αυτό. Το κοινωνικό μοντέλο βλέπει την αναπηρία ως πρόβλημα της κοινωνίας και όχι του ατόμου (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2012). Θεωρεί πως οι άνθρωποι αυτοί δε θα αντιμετώπιζαν καμία δυσκολία αν η κοινωνία δεν τους τις δημιουργούσε. Σύμφωνα με την Ε.Σ.Α.μεΑ. «η αναπηρία δεν είναι μια ιδιότητα του ατόμου, αλλά μια σύνθεση συνθηκών, πολλές από τις οποίες δημιουργούνται από το κοινωνικό περιβάλλον» (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2012). Τα προβλήματα των αναπήρων δεν προέρχονται από την αναπηρία, αλλά από την έλλειψη μέτρων από την πλευρά της κοινωνίας για την εύκολη κάλυψη των αναγκών των ατόμων αυτών. Υποχρέωση της εκάστοτε κοινωνίας είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων καθώς και η σχεδίαση και εφαρμογή οποιουδήποτε μέτρου προς κατεύθυνση αυτή (). Συνεπώς, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα αίτια για τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να αναζητηθούν στους θεσμούς κάθε κοινωνίας, στις ιδεολογίες της (στερεότυπα, προκαταλήψεις, νοοτροπία) καθώς και στο «επίπεδο καθημερινής πρακτικής» (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2005, Λογαράς, 2013). Εξάλλου, το κοινωνικό μοντέλο βασίζεται στο δικαίωμα της ίσης συμμετοχής όλων σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, συμπεριλαμβανομένου και της εργασίας (Λογαράς, 2013). Αποτέλεσμα αυτής της παραπάνω θεώρησης αποτελεί το γεγονός ότι τα ΑΜΕΑ διεκδικούν σήμερα με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα εργασιακά δικαιώματα τα οποία στερούνταν σε άλλες εποχές. Έτσι, το μοντέλο αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να διεκδικήσουν θέσεις εργασίας και να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Λογαράς, 2013, Gottlieb κ.ά., 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι αυτοί, στις μέρες μας, να έχουν μια πιο ίση και ανθρώπινη αντιμετώπιση από τον κοινωνικό περίγυρο, παρόλο που υπάρχουν ακόμη πολλά περιθώρια βελτίωσης.

2.3.Τι είναι ειδική αγωγή

Για να δούμε τον ορισμό της Ειδικής Αγωγής πρέπει πρώτα να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση το νόμο Ν.2817/2000, «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξ αιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Γενικότερα, η Ειδική Αγωγή είναι ένα «σύνθετο εγχείρημα που μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί από ποικίλες οπτικές» (νομοσχέδιο Ειδικής αγωγής-άρθρο 1).

Από νομοθετική σκοπιά, «η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως ένα σύνολο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες». (Ν. 3699/2008, άρθρο 1). Συμπληρωματικά, ο Νόμος 94 142/1985 των Η.Π.Α. παραβάλλει ότι «Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού». Εντούτοις, εξετάζοντας την σε κοινωνικό ή ακόμα και σε πολιτικό επίπεδο, η επικρατούσα γνώμη θεωρεί την ειδική αγωγή ως «προϊόν κινήματος πολιτικών δικαιωμάτων» και μια εκδήλωση των στάσεων του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Heward, 2011).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ο όρος Ειδική Αγωγή χρησιμοποιείται με παραλλαγές. Έτσι προβάλλονται ερμηνείες όπως «μαθησιακές δυσκολίες» (learning difficulties) ή «παιδιά με ειδικές ανάγκες» (children with learning difficulties), εντάσσοντας στο τελευταίο άτομα με: α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, γ) προβλήματα λόγου ή ομιλίας, δ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (Δροσινού, 2001).

Ο Slavin (2006) αναφέρει πως το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό όσον αφορά τους τρόπους μάθησης, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις δραστηριότητες, τις προτιμήσεις, τις δεξιότητες και τα κίνητρα. Ωστόσο, «μαθητές με ιδιαιτερότητες θεωρούνται οι μαθητές των οποίων η φυσική, η νοητική ή η συμπεριφορική απόδοση αποκλίνει από το φυσιολογικό με αποτέλεσμα να χρζίζουν κάποιας επιπλέον υπηρεσίας για την ικανοποίηση των αναγκών τους» (Slavin, 2006: 483-484). Αυτή η ειδική υπηρεσία είναι η ειδική αγωγή. Αναλυτικότερα «η ειδική αγωγή είναι η εξατομικευμένη, ως προς τον σχεδιασμό, ειδική, εντατική και στοχοκατευθυνόμενη διδασκαλία». Μάλιστα για να είναι πιο αποτελεσματική χρησιμοποιεί

διδασκτικές μεθόδους βασισμένες σε έρευνα και καθοδηγείται από άμεσες και συχνές μετρήσεις της επίδοσης του μαθητή (Heward, 2009: 32).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) που αφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στόχος των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προτείνεται από τα ΚΕΣΥ (Κέντρα Συμβουλευτικής Υποστήριξης) για κάθε μαθητή είναι η ένταξή του στο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού σχολείου ή σε μια τάξη ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής). Στα σχολεία της γενικής αγωγής, τα εξατομικευμένα προγράμματα διαφέρουν από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών της τάξης ως προς το ακαδημαϊκό τους αντικείμενο αλλά και τη γενικότερη υποστήριξη που προσφέρεται στο μαθητή που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες από το δάσκαλο της τάξης ή/και από εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Παράλληλα, η Ενιαία Εθνική Επιτροπή (1990) αναφέρει πως «οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με μια ομάδα μαθητών με διάφορες διαταραχές, οι οποίες εμποδίζουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις γνώσεις ή δεξιότητες ακοής, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και υπολογισμού των μαθηματικών». Οι παραπάνω διαταραχές έχουν να κάνουν με ορισμένες δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και κάνουν την εμφάνιση τους κατά την διάρκεια της ζωής τους παιδιού. Ορισμένα από τα προβλήματα που εμφανίζονται στα παιδιά είναι κυρίως προβλήματα στην συμπεριφορά, στη διαπροσωπική αντίληψη, στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού, σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες (Τριανταφύλλου, 2010).

Υπάρχουν, ωστόσο κάποιες βασικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται συχνότερα από κάποιες άλλες στην τάξη και απορυθμίζουν την ομαλή της λειτουργία.

Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους σε κάτι για αρκετή ώρα, διότι έχουν περιορισμένη την ικανότητα συγκέντρωσης (Slavin 2006).

Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές

Συνήθως τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι ενεργητικά, ανήσυχια, διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης και μπορεί να έχουν ξεσπάσματα οργής και θυμού. Τα ξεσπάσματα αυτά μπορεί να έχουν σχέση με απλά καθημερινά πράγματα όπως είναι το φως του ήλιου, που μπορεί να τον ενοχλεί (Elliott κ.ά., 2008).

Μαθητές με αυτισμό

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αλληλεπίδραση λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Η διαταραχή αυτή εμφανίζεται από πολύ μικρή ηλικία και τα παιδιά, συνήθως, εμφανίζουν αυτοδιέγερση και κινούν το κορμί τους κάνοντας περίεργες κινήσεις. Συχνά, ο αυτισμός οφείλεται σε κάποια εγκεφαλική βλάβη (Slavin, 2006).

Μαθητές με δυσκολίες στα Μαθηματικά

Πρόκειται για διαταραχές που οφείλονται σε γλωσσική διαταραχή ή βλάβη του εγκεφάλου, που επηρεάζει την οπτική αναπαράσταση κατά την οποία ο μαθητής εμφανίζει αδυναμία στην ανάγνωση των αριθμών και ανικανότητα στην εφαρμογή υπολογιστικών μεθόδων (Ζαφειροπούλου & Καλατζή-Αζίζι, 2011).

Οι κυριότεροι λόγοι που ευθύνονται για τα προβλήματα των μαθησιακών δυσκολιών είναι περιβαλλοντικοί και κληρονομικοί. Στους περιβαλλοντικούς λόγους ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή και στους κληρονομικούς λόγους περιλαμβάνονται οργανικοί, ψυχοπαθολογικοί και νευρωτικοί παράγοντες. Οι νευρωτικοί παράγοντες οφείλονται σε απρόοπτα γεγονότα, τα οποία συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μαθητικής ζωής του παιδιού. Για παράδειγμα, μια εγκεφαλική διάσειση που οφείλεται σε κάποιο ατύχημα μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί πολύ σοβαρό πρόβλημα και να το σημαδέψει για ολόκληρη τη ζωή του. Επιπρόσθετα, τόσο οι σωματικές, όσο και οι ψυχικές διαταραχές που έχει ο μαθητής με ιδιαιτερότητες μπορούν να προέρχονται από το σχολείο, τον εκπαιδευτικό, το σπίτι, το εξωτερικό περιβάλλον και την προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού. Εξαιτίας όλων αυτών των παραγόντων και συνυπολογίζοντας την έλλειψη οικογενειακής στήριξης οι μαθητές δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον και κανένα κίνητρο για το μάθημα, αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, δεν μπορούν να συγκρατήσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν για πολύ καιρό και αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά την κοινωνικοποίηση και την εξέλιξή τους ως άτομα (Χατζηδήμου, 2013).

2.4.Επικοινωνιακές σχέσεις μαθητών με ΑΜΕΑ

Το σχολείο και ιδιαίτερα το σχολικό περιβάλλον με τον περίγυρό του είναι αυτό που μπορεί να θεμελιώσει και να διευρύνει την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική συμπεριφορά ενός παιδιού μέσα από τις καθημερινές σχέσεις και την καθημερινή επαφή και συναναστροφή με τους συνομηλίκους του. Μέσα σ αυτά τα πλαίσια το παιδί θα μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες που θα του φανούν χρήσιμες σε διάφορους τομείς της ζωής του. Παράλληλα αυτή

η κοινωνικοποίηση διαμορφώνει και κάνει πιο ισχυρή την προσωπική του ταυτότητα με την ένταξη του σε ομάδες παιδιών με ενεργή δική του συμμετοχή τόσο σε ρόλο όσο και σε χαρακτήρα. Ερευνώντας τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης επιλέγουμε να αναφερθούμε στην ανταπόκριση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Αρχικά λοιπόν, η ένταξη των παιδιών με προβλήματα όρασης παρουσιάζει χαμηλή αντιπροσωπευτικότητα καθώς η πλειοψηφία τους δε φοιτά σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Odometal., 2004). Ο Erwin (2003) σε μελέτη του για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με προβλήματα όρασης με τους συνομηλίκους τους στα γενικά σχολεία, επεσήμανε ότι τα παιδιά αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο παίζοντας με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρά αναλώνοντας τον σε μη κατάλληλες πράξεις που αφορούσαν την αυτοκαταστροφή τους. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση εκτός τάξης, τα παιδιά με προβλήματα όρασης φαίνεται να εμφανίζονται πιο διστακτικά τόσο στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες όσο και στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες (Κοντοπούλου, 2007). Αυτός ο επικείμενος δισταγμός μπορεί να περιοριστεί μέσω της συνεκπαίδευσης και της συνεργασίας (D' Allura, 2002). Κατόπιν έρευνας των παιδιών με νοητική καθυστέρηση απορρέει το συμπέρασμα πως παρουσιάζουν μια τάση εξάρτησης από τους άλλους ανθρώπους είτε αυτοί είναι ο περίγυρος τους, είτε οι εκπαιδευτικοί, είτε οι συμμαθητές που εξετάζουμε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό συμβαίνει λόγω της ανωριμότητας και της ανασφάλειας που τα χαρακτηρίζει (Κοντοπούλου, 2007). Από την άλλη, τα παιδιά με αυτισμό σύμφωνα με τους Schwartz και συνεργάτες (1998), έχουν λιγότερο αρνητικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα δείχνουν μεγαλύτερη εξέλιξη στη γλώσσα και τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Παρόλο που η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους είναι σχετικά περιορισμένη λόγω των χαρακτηριστικών απομόνωσης που έχουν τα παιδιά με αυτισμό, με τις κατάλληλες μεθόδους μπορεί να επιτευχθεί η προσπάθεια ένταξής τους (Koegel, & FreaandFreedon, 2001). Τέλος, για τα παιδιά με σοβαρές ανεπάρκειες διαπιστώνεται από έρευνες ότι σε πολλές περιπτώσεις έχουν ίσες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση αλλά το μεμπτό είναι ότι οι συμμαθητές που τους βοηθούν ή επικοινωνούν μαζί τους από την στιγμή που δεν είναι ειδικοί, χρειάζονται επίσης ανάλογη βοήθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους (Hanline, 1993).

Έχουν επίσης μελετηθεί τα οφέλη που αποκομίζουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σε σύγκριση με παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά οι έρευνες αυτές είναι σχετικά περιορισμένες (Okagaki κ.ά., 1998). Τα οφέλη αυτά έχουν σχέση κυρίως με τη μάθηση νέων δεξιοτήτων και την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Παράλληλα αυτή η σχέση που

αναπτύσσεται ,επιδρά θετικά στις γνώσεις και τις στάσεις τους κυρίως λόγω της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η ωριμότητα και η αυτοπεποίθηση (Katz & Mirenda, 2002). Έρευνες έχουν αποδείξει πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας της εμφάνισης, του τρόπου ομιλίας, της διαφορετικής κίνησης, της απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων, της σωματικής αδυναμίας και της απομόνωσης τους (Flynt, 2004; Nabuzoka & Smith, 1999). Λαμβάνοντας υπόψιν τις ανησυχητικές διαστάσεις του φαινομένου, οι χώρες του δυτικού κόσμου που αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα ως προς αυτό το ζήτημα, ανέπτυξαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης και ένταξης αυτών των μαθητών στο εκπαιδευτικό τους σύστημά (UNESCO, 2009). Όμως, τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας δε στέφθηκαν απόλυτα με επιτυχία, καθώς οι μαθητές συνέχισαν να δέχονται εκφοβισμό και να απομονώνονται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Llewellyn, 1995:, Flynt & Morton, 2004:, Farrington & Tofi, 2009:, Vignes κ.ά., 2009:).

Όπως αναφέραμε, έχει παρατηρηθεί μια πορεία επέκτασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ενώ καταγράφηκε μια γενική εκτίμηση ερευνών πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχτούν επιθέσεις και εκφοβισμό (Mishna, 2003, Flynt & Morton, 2004, Carlson κ.ά., 2005). Βέβαια, για να σχηματίσουμε μια ξεκάθαρη άποψη γι' αυτό το θέμα, θα πρέπει να εξεταστούν περαιτέρω ορισμένα στοιχεία, όπως είναι οι τάσεις και οι απόψεις της κοινωνίας, οι σχέσεις των μαθητών μέσα στην τάξη, οι σχέσεις των διαφόρων ομάδων του σχολείου και η ευρύτερη στάση των γονέων στο θέμα (Swearer-Napolitano & Espelage, 2011).

Ειδικότερα, η ιδέα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με μαθητές χωρίς αναπηρίες, που εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες χώρες, όπως και στη χώρα μας σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, μπορεί να αυξάνει τις πιθανότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση αυτών των μαθητών (Guralnick, 1999). Στον αντίποδα όμως εξακολουθεί να υφίσταται η κοινωνική διάκριση και να είναι ιδιαίτερα πιθανός ο κίνδυνος για τη θυματοποίηση των συγκεκριμένων των μαθητών. Έτσι, είναι ιδιαίτερα πιθανό να παραγκωνιστούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες από τον κοινωνικό περίγυρο της τάξης, με αποτέλεσμα να διαπιστωθούν αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών (Nabuzoka & Smith, 1993; , Guralnick κ.ά., 1995, Yude κ.ά., 1998, Freeman & Alkin, 2000). Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν το γεγονός πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δεν τυγχάνουν της ίδιας εκτίμησης από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να

αυξάνεται ο κίνδυνος να γίνουν ευκολότερα στόχοι σχολικού εκφοβισμού (Pepler & Craig, 2000, Dubin, 2007).

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι εξής: 1) η κοινωνική δομή της τάξης του μαθητή που έχει ενταχθεί στο σύστημα συνεκπαίδευσης, 2) το πόσο εμφανής είναι η αναπηρία του (Rose κ.ά., 2009). Στη συνέχεια, τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι μεγαλύτερα από τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών, ενώ έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο πως αντίστοιχα προβληματικές καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται και στα ειδικά σχολεία. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται φανερό πως ούτε κάποιο ειδικό και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αποδεικνύεται στην πράξη ικανό να προστατεύει αυτούς τους μαθητές από τη θυματοποίηση (Martlew & Hodson, 1991, Sabornie, 1994).

Η παραπάνω ανησυχία για τον κίνδυνο της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού επιβεβαιώνεται και από τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών, δεδομένου ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν μεγάλη πιθανότητα να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Sullivan & Knutson, 2000). Κατά συνέπεια, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες πέφτουν θύματα εκφοβισμού σε ένα ποσοστό μεταξύ 22% και 70%, ενώ σύμφωνα με έρευνες στη Β. Αμερική αυτή η κατηγορία μαθητών έχει 3,44 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτεί κάποιου είδους επίθεση στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Sullivan & Knutson, 2000).

Πάντως, το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες θυματοποιούνται οφείλεται αρχικά στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού επιδεικνύουν καθυστερημένα αντανακλαστικά στην αντιμετώπιση μιας επίθεσης. Το γεγονός αυτό τους οδηγεί να μην είναι σε θέση να μπορούν να αποκωδικοποιήσουν άμεσα και σωστά τη μη λεκτική επικοινωνία και να αντιλαμβάνονται λανθασμένα την επιθετική συμπεριφορά. Αυτή η στάση τους δίνει το δικαίωμα στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους (Sabornie, 1994). Για να επιβεβαιώσει αυτό το συμπέρασμα, έρχεται η άποψη πως οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, οι οποίοι έχουν επιδείξει κοινωνικές δεξιότητες και ανταποκρίθηκαν στην απαιτήσεως του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, μπόρεσαν τελικά να κοινωνικοποιηθούν και να μην πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Flynt & Morton, 2004).

Σημαντική έρευνα έχει πραγματοποιηθεί επίσης και σχετικά με τα ακαδημαϊκά και ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών και των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ακαδημαϊκά μειονεκτήματα που έχουν κληρονομήσει οι συγκεκριμένοι μαθητές θέτουν σε κίνδυνο την επίδοσή τους στο σχολείο, καθώς εμφανίζεται ο κίνδυνος της αποτυχίας και της μειωμένης απόδοσης (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999). Πολλοί μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα (McIntosh κ.ά., 1991, Kavale&Forness, 1995, Cosden, 2001), τα οποία είναι ποικίλα (Pearl & Bay, 1999). Μια μετά-ανάλυση των ερευνών που μελετούν τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών φανερώνει πως περίπου το 75% των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες «θα δεχόταν μια περισσότερο αρνητική αξιολόγηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων σ' ένα επίπεδο που θα τους διέκρινε ξεκάθαρα εν συγκρίσει με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης» (Kavale & Forness, 1995). Αυτά τα αποτελέσματα προέκυψαν ανεξάρτητα από τη διάσταση της κοινωνικής δεξιότητας που εξεταζόταν και ανεξαρτήτως αν ο αξιολογητής ήταν ένας δάσκαλος, ένας άλλος μαθητής ή ο ίδιος ο μαθητής με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, που έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες από τους συμμαθητές τους, «έχει καταγραφεί πως εμπλέκονται σε λιγότερες κοινωνικές συναναστροφές, εντάσσονται σε μικρότερο βαθμό σ' αυτές τις συναναστροφές και είναι λιγότερο συνήθως συνεργατικοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους» (Greenham, 1999: 174).

Ορισμένες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που προωθούν ή απωθούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale & Forness, 1995, Wiener & Sunohara, 1998, Greenham, 1999). Παρόλα αυτά, «η ακριβή φύση της σχέσης μεταξύ των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και των μαθησιακών προβλημάτων είναι ένα θέμα υπό συζήτηση» (SanMiguel κ.ά., 1996: 253). Αυτή η έλλειψη ξεκάθαρης άποψης οδήγησε σε διάφορες προσπάθειες για τον εντοπισμό των αιτιών των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη επεμβάσεων για τη βελτίωση των δυσχερειών (Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999; SanMiguel, Forness, & Kavale, 1996; Wiener & Sunohara, 1998).

Η κυρίαρχη άποψη αναφέρει πως το ίδιο νευρολογικό μειονέκτημα προκαλεί και τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά προβλήματα. Υπάρχει μάλιστα πληθώρα από τέτοια μειονεκτήματα, τα οποία μπορούν να εκδηλωθούν με πολλούς τρόπους. Παραδείγματα περιλαμβάνουν δυσκολίες με τη γλώσσα, την προσοχή, την επεξεργασία πληροφοριών, την

ερμηνεία προβλημάτων κοινωνική φύσης και γενικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και τις κοινωνικές επαφές (Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999). Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, τα ακαδημαϊκά προβλήματα του μαθητή οδηγούν σε δυσκολίες όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύγχυση και άλλα εμπόδια για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Forness & Kavale, 1995; Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999). Ακόμη μία άποψη διαπιστώνει πως η απομόνωση αυτών των μαθητών περιορίζει τις δυνατότητές τους για μάθηση, εξάσκηση και επιβεβαίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. (Forness & Kavale, 1995; Greenham, 1999; Lewandowski & Barlow, 2000).

Ανεξάρτητα από τα αίτια των κοινωνικών προβλημάτων, ένα βέβαιο εύρημα είναι πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να απορριφθούν, να μην γίνουν αποδεκτοί και να παραγκωνιστούν από τους συμμαθητές τους (Greenham, 1999; Kuhne & Wiener, 2000; Nabuzoka & Smith, 1993; Wiener, 2002). Σχεδόν το 25%-30% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απορρίπτονται κοινωνικά σε σχέση με το 8%-16% των συμμαθητών τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Greenham, 1999). Η απόρριψη εντοπίζεται κυρίως στις συναναστροφές με τους συμμαθητές τους (Kavale & Forness, 1995). Οι Kavale και Forness (1995) θεώρησαν πως η απόρριψη και ο μικρός βαθμός αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετιζόταν με μια διακριτή έλλειψη επικοινωνιακής ικανότητας (λεκτικής και μη) και μειωμένης ικανότητας να επιδείξουν ενσυναίσθηση.

Παράλληλα με τις συνέπειες της χαμηλής κοινωνικής εικόνας και των ελάχιστων σχέσεων με συμμαθητές, η απόρριψη των συμμαθητών αφήνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απροστάτευτους και ευάλωτους σε περαιτέρω θυματοποίηση. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές είναι σημαντικές σε κάθε πλαίσιο της ανάπτυξης του παιδιών (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Coie & Cillessen, 1993; Hartup, 1996; LaGreca, 1997; Parker & Asher, 1987) και προοικονομούν σε μεγάλο βαθμό την προσαρμογή του ατόμου κατά την ενηλικίωση του (Hartup, 1992). Οι προβληματικές σχέσεις με τους συμμαθητές θεωρούνται πως σχετίζονται με τη θυματοποίηση. Εκτός από τα χαρακτηριστικά που καθιστούν τους μαθητές ευάλωτους, τα παιδιά με υποστηρικτικούς φίλους ή με συμμαθητές που τους συμπαθούν, είναι πολύ πιθανό να αποφεύγουν τη θυματοποίηση (Hugh-Jones & Smith, 1999; Schwartz κ.ά., 1999). Αντιθέτως, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης των θυμάτων αφήνει στο περιθώριο στους θύτες να επιτεθούν χωρίς την ανησυχία αντίποινων (Boulton, 1995; Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999).

Επιπλέον, πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους, συμπεριφέρονται με προβληματικό τρόπο (Pearl & Bay, 1999). Συγκεκριμένα, έρευνες που χρησιμοποιούν ως μέθοδο την παρατήρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυτό το μαθητικό πληθυσμό ως περισσότερο αποσπασμένο και λιγότερο συμμετοχικό στην τάξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999). Τα αποτελέσματα αξιολόγησης των ερευνών δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν σχεδόν το 80% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ως έχοντες πρόβλημα απόσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας και προσανατολισμού (Kavale & Forness, 1995). Οι Kavale και Forness (1995: 231) παρατήρησαν πως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν συνολικό πρόβλημα κοινωνικοποίησης, «η απόσπαση προσοχής αυτών των μαθητών να είναι ο κύριος παράγοντας για τη δυσκολία προσαρμογής αυτών των μαθητών». Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι μαθητές αναφέρουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης, απομόνωσης και ανησυχίας (SanMiguel et al., 1996; Svetaz, Ireland & Blum, 2000). Η υποστήριξη που παρέχεται σε οικογένειες και σχολεία (Beitchman, Cantwell, Forness, Kavale & Kaufman, 1998; Morrison & Cosden, 1997; Svetaz, Ireland & Blum 2000; Wenz-Gross & Siperstein, 1997) προστατεύει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αρνητικές σχολικές και μαθητικές εμπειρίες. Άλλοι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία, την κατανόηση του μαθησιακού προβλήματος ενός μαθητή, την κατάλληλη ακαδημαϊκή υποστήριξη, οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς, καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και την σχολική αποφοίτηση (Cosden, 2001; Morrison & Cosden, 1997). Από την άλλη πλευρά είναι γεγονός ότι, οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, η επιθετική συμπεριφορά, η χαμηλή σχολική επίδοση και η συνεχόμενη επικοινωνιακή αδυναμία αυξάνουν τον κίνδυνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Greenham, 1999; Nabuzoka & Smith, 1993; Pearl & Bay, 1999). Ένας ακόμη παράγοντας είναι η στιγματοποίηση αυτών των μαθητών. Πράγματι, η αρνητική συμπεριφορά εις βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους προέρχεται ως ένα σημείο από τις προκαταλήψεις των τελευταίων (Pearl & Bay, 1999).

Γενικότερα, η συμπεριφορά των μαθητών είναι πιο αρνητική εις βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης (Crystal,

Watanabe, &Chen, 1999; Roberts & Smith, 1999). Τα ευρήματα των ερευνών είναι συγκλονιστικά όσον αφορά στην αρνητική συμπεριφορά ενάντια στους μαθητές με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους (Nabuzoka & Smith, 1993). Τυπικά, η αναπηρία και αδυναμία συνδέονται μ' ένα μειονέκτημα πάνω στο ίδιο το άτομο (Baker & Donnelly, 2001; Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999) και εστιάζεται η προσοχή στη διαχείριση αυτής της «ανωμαλίας» (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να αυξήσει περισσότερο την ευάλωτη θέση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Εναλλακτικά, η αδυναμία ή η αναπηρία αντιμετωπίζεται στο κοινωνικό της πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση περισσότερο στα εξωτερικά εμπόδια και στην περιθωριοποίηση ,που εμποδίζει αυτά τα άτομα να προχωρήσουν στη ζωή (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999).

Βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε πως έχει παρατηρηθεί ότι αρκετοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες προχωρούν σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού, κυρίως επειδή έμαθαν αυτή τη συμπεριφορά ως τρόπος αντίδρασης. Το γεγονός ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, τους καθιστά ανίκανους να αποκωδικοποιήσουν αυτή τη συμπεριφορά ως αρνητική και τελικά την παρερμηνεύουν, επιδεικνύοντας επιθετική συμπεριφορά σ' άλλους συμμαθητές τους (Rose κ.ά., 2009; Sabornie 1994; Dodge κ.ά., 2003). Ασφαλώς, αυτή η εξέλιξη ενδεχομένως να οφείλεται σε χρόνια θυματοποίηση αυτών των μαθητών από τους συμμαθητές τους. Αυτό έχει ως με αποτέλεσμα να μην έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν την επικινδυνότητα αυτής της κατάστασης και να κατασκευάζουν κατασκευάζουν ορισμένα αρνητικά πρότυπα και να αντιδρούν από τη μεριά τους με τον ίδιο επιθετικό τρόπο (Rose κ.ά., 2011).

Οπωσδήποτε, αν θέλουμε να κάνουμε μια πρώτη αξιολόγηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, γίνεται φανερό πως παρά το πλήθος των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί, είναι απαραίτητο να γίνουν συγκεκριμένοι οι παράγοντες και να διερευνηθεί κατά πόσο η αναπηρία και η αδυναμία αυτών των μαθητών επηρεάζουν τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό τους. Σαφώς, η περιορισμένη έρευνα για τον εκφοβισμό στην ειδική αγωγή έδειξε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Martlew & Hodson, 1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie, 1994; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991). Παράλληλα, λίγες μελέτες και έρευνες έχουν διεξαχθεί ειδικότερα για τη σύνδεση-σχέση του εκφοβισμού με το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα, αυτές οι λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε

ανάμεικτους πληθυσμούς, δηλαδή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενταγμένους σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης και μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της ειδικής αγωγής (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Hugh-Jones & Smith, 1999).

2.5.Ο ρόλος της οικογένειας στην επίλυση συγκρούσεων

Οι ερευνητές δεν έχουν ακόμη επιτύχει να καθορίσουν μια σταθερή και μόνιμη σχέση ανάμεσα στην προβληματική συμπεριφορά και στην υπαιτιότητα της οικογένειας, ωστόσο όλοι συμφωνούν ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες δημιουργίας συγκρούσεων στην οικογένεια τη σημασία των οποίων κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει. Η Douglas (1989), στην έρευνα της για τους παράγοντες που πιθανόν προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος που διαχειρίζονται οι γονείς τη συμπεριφορά των παιδιών τους είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό συμβαίνει διότι η οργάνωση, η δομή και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας επηρεάζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το κλίμα της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού και επομένως τη συμπεριφορά του (Χρηστάκης, 2001).

Συνθήκες στην οικογένεια, λοιπόν, που μπορούν να δημιουργήσουν έμμεσα ή άμεσα προβλήματα συμπεριφοράς στο παιδί είναι οι εξής: α) η επιβολή αυστηρών τιμωριών και σωματικών ποινών, β) η υπερβολική επιτρεπτικότητα, γ) η υπερπροστασία, δ) η χαλαρή πειθαρχία και ε) η αλλοπρόσαλλη μεταχείριση των παιδιών (Chase, 1999). Επιπλέον, η δυσαρμονική συμβίωση των γονέων και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες, όπως είναι η φτώχεια ή η υπερπροσφορά ερεθισμάτων, οι μέθοδοι πειθαρχίας, οι συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας και η συμπεριφορά των γονέων των διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Ανδρέου, 1997).

Η οικογένεια είναι το περιβάλλον των μαθητών που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτόν, το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει να συνεργάζεται στενά με τους γονείς των μαθητών, ώστε να ακολουθούν μία κοινή γραμμή και να επιτυγχάνεται η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Το σχολείο θα πρέπει να οφείλει να πληροφορεί τους γονείς για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, αλλά και

οι γονείς με τη σειρά τους θα οφείλουν να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες του παιδιού, για την οικογενειακή τους κατάσταση, για τυχόν προβλήματα και τέλος, για τις δικές τους προσδοκίες. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δημιουργείται ένταση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, διότι το παιδί καθίσταται θύμα αυτής της έντασης, το οποίο δεν μπορεί να είναι ικανό διαχειριστεί και να ελέγξει την κατάσταση, με αποτέλεσμα να προκύπτουν πιθανόν διαταραχές στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2008). Η συνεργασία, λοιπόν, των δύο πλευρών κρίνεται αναγκαία στην αποτροπή της απειθαρχής συμπεριφοράς. Έτσι, αυθεντική συνεργασία δημιουργείται, όταν υπάρχει ταύτιση μεταξύ απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων και όταν τηρείται ένας κοινός κώδικας εξισορροπημένης συμπεριφοράς των μαθητών (Χατζηδήμου &Ταρατόρη, 2013).

Η οικογένεια, όταν βρίσκεται σε εξέλιξη η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, πρέπει να δείξει κατανόηση, υποστήριξη και συνεργατικότητα ως προς τα προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Κατά συνέπεια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον και η ενημέρωση τους από τους εκπαιδευτικούς, τόσο για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, όσο και για τις μεθόδους διευθέτησης της οποιασδήποτε συγκρουσιακής κατάστασης. Η μέθοδος πρέπει να συζητιέται με τους γονείς έτσι ώστε να συμμετέχουν κι αυτοί στη διεκπεραίωση της μεθόδου διαχείρισης της σύγκρουσης. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η ανάμειξη των γονέων αποτελεί έναν πρόσθετο θετικό παράγοντα επίλυσης των συγκρούσεων, ο οποίος συμβάλλει στην ολοκληρωτική αντιμετώπιση τους (Crawford&Bodine, 1996: 88).

3. Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Ορισμός της σχολικής διαμεσολάβησης

Διαμεσολάβηση Συνομηλικών ή αλλιώς Σχολική Διαμεσολάβηση, είναι η μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων όπου ένα τρίτο μέρος βοηθά ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών (Bell, Coleman, Anderson, Whelan&Wilder, 2000, Bickmore, 2001). Στο σχολικό πλαίσιο, το τρίτο μέρος είναι συνομήλικο και επιλέγεται από τα παιδιά τα οποία αφορά η σύγκρουση. Όπως αναφέρουν οι Johnsonetal. (Turnukluetal, 2009), η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία με συγκεκριμένη δομή, όπου ένας ουδέτερος και αμερόληπτος μαθητής ή μαθήτρια βοηθά δύο ή περισσότερους μαθητές/ μαθήτριες να επικοινωνήσουν ώστε να βρουν οι ίδιοι μια λύση στην εκάστοτε σύγκρουσή τους. Σημαντική προϋπόθεση για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης είναι τα μέρη της σύγκρουσης να επιζητήσουν την επίλυση των θεμάτων τους εθελοντικά μέσω της διαμεσολάβησης και όχι να εξαναγκαστούν να αναφέρουν το ζήτημα που τους απασχολεί στους σχολικούς διαμεσολαβητές. Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον που αναζητούν συχνότερα τη βοήθεια της διαμεσολάβησης είναι σύμφωνα με τους Haft και Weiss (1998) οι διαφωνίες μεταξύ φίλων, η διάδοση φημών, οι συγκρούσεις μεταξύ ζευγαριών, διενέξεις την ώρα του διαλείμματος και θέμα κλοπής κάποιου αντικειμένου. Με τους παραπάνω ερευνητές συμφωνούν και τα πορίσματα των ερευνών των Johnson και Johnson (1996) από τα οποία φαίνεται πως μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικής, λεκτικής βίας και φημών είναι αυτοί που απευθύνονται πιο συχνά στους σχολικούς διαμεσολαβητές. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες έδειξαν πως τα περιστατικά αφορούσαν λεκτικές παρενοχλήσεις όπως παρατσούκλια ή προσβολές, καβγάδες, διάδοση φημών και κουτσομπολιών και θέματα σχέσεων. Επιπλέον, η σωματική και λεκτική επιθετικότητα παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχολεία αστικών περιοχών παρά σε περιφερειακά σχολεία (Johnson&Johnson, 1996).

Στόχος της διαμεσολάβησης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαλέξουν από πολλούς τρόπους επίλυσης πιο ενδεδειγμένο για την εκάστοτε σύγκρουση και το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο (Iudici&Faccio, 2013). Ακόμη, οι στόχοι των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης και επίλυσης συγκρούσεων, είναι αρκετοί. Αρχικά, επιδιώκεται μέσα από τα προγράμματα να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να επιλύσουν μόνοι τους τις συγκρούσεις. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο στόχος είναι διττός. Από τη μία, να μειωθούν οι βίαιες συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο

και να διατηρηθούν οι φιλικές σχέσεις των μαθητών και από την άλλη, να ενδυναμωθεί η ατομικότητα και η αίσθηση ισότητας που απορρέει από την εκπαίδευση για την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων. Ένας ακόμη στόχος είναι η μείωση των αποβολών και των πειθαρχικών ποινών , ο οποίος αποσκοπεί στο να εμπλέκονται όσο το δυνατόν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί στην επίλυση των συγκρούσεων των μαθητών και το να καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, στόχος είναι να βελτιωθεί η ποιότητα του σχολικού κλίματος (Burrell, Zirbel&Allen 2006, Αρτινοπούλου 2010).

Η σχολική διαμεσολάβηση χαρακτηρίζεται από τις ίδιες αρχές που διέπουν την κοινωνική διαμεσολάβηση. Η διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία εθελοντική και προαιρετική για τα άτομα που την επιλέγουν. Επίσης, κύρια γνωρίσματά της είναι η εχεμύθεια και η εμπιστευτικότητα αρχές τις οποίες οφείλει να διασφαλίσει ο διαμεσολαβητής για τα άτομα που την επιλέγουν τη διαμεσολάβηση. Ακόμη, ο διαμεσολαβητής οφείλει να είναι αμερόληπτος και ουδέτερος προς όλες τις πλευρές της σύγκρουσης και να σέβεται τη διαφορετικότητά τους.

Οι τεχνικές που εκπαιδεύονται τα παιδιά να ανταποκρίνονται μέσα από προγράμματα διαμεσολάβησης είναι: η παράφραση, η αντανάκλαση συναισθημάτων, η χρήση ενθαρρυντικών φράσεων και ανοιχτών ερωτήσεων, η θετική αναπλαισίωση η περίληψη (Αρτινοπούλου, 2010) και ο έλεγχος πραγματικότητας. Οι διαμεσολαβητές, εκπαιδεύονται σε τεχνικές αλλά εξασκούνται και στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων. Πολύ συχνά, δεν ακούμε πραγματικά το τι λέει ο συνομιλητής μας. καταλήγουμε συνεχώς σε παρεξηγήσεις και αυθόρμητα συμπεράσματα. Επομένως, η εξάσκηση σε επικοινωνιακές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην ενεργητική ακρόαση, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης. Η κατανόηση του προφορικού λόγου περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση των λεγόμενων του συνομιλητή. Παράγοντες που θα μπορούσαν να καταστήσουν δυσχερή την αποκωδικοποίηση είναι οι προκαταλήψεις, η τάση να δημιουργούμε την απάντηση πριν ολοκληρώσει ο συνομιλητής και η αίσθηση ότι δεν ακούγονται τα λεγόμενά μας. Η εκπαίδευση επομένως στην ενεργητική ακρόαση, περιλαμβάνει ασκήσεις που επικεντρώνονται στην προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή, στη χρήση κατάλληλης στάσης σώματος αλλά και στην παρατήρηση της στάσης σώματος του συνομιλητή, στην παράφραση των λεγόμενων με άλλα λόγια για τη διασφάλιση της σωστής κατανόησης καθώς και στην προσεκτική διατύπωση απάντησης (Manktelow, 2011).

Επιπλέον, μια δεξιότητα που ενισχύεται μέσω της εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί συναισθήματα, εμπειρίες και συμπεριφορές που αφορούν όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους.

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά έχουν εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τη διαμεσολάβηση και να επιλύσουν έτσι τα προβλήματα που προκύπτουν (Burrell, Zirbel&Allen, 2006; Saowanee, Wallapha, Ngang, 2013:1287). Έρευνες ακόμη, έχουν δείξει πως η σχολική διαμεσολάβηση παρέχει ποικίλες εκπαιδευτικές δυνατότητες. Μία από αυτές είναι η ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών σε τομείς που αφορούν η καλύτερη κατανόηση της πλευράς των συμμαθητών τους καθώς και κατανόηση της δυναμικής μιας σύγκρουσης. Άλλωστε, τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης αντιμετωπίζουν τον θυμό ως ένα φυσιολογικό συναίσθημα το οποίο οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν με εποικοδομητικό τρόπο (Benson&Benson, 1993; Orfffer, 1997). Όσον αφορά τα συναισθήματα, ενισχύεται η ικανότητα των σχολικών διαμεσολαβητών αλλά και των μαθητών που συμμετέχουν να είναι σε θέση να διακρίνουν τα αρνητικά συναισθήματα, ενώ σε επίπεδο αξιών, οι μαθητές φαίνεται να είναι ικανοί να διαχωρίσουν ευκολότερα τι είναι καλό και τι κακό (Ibarrola – Garcia&Redin, 2013). Επίσης, ενισχύονται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων μέσα από τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση από κοινού των θεμάτων που προκύπτουν, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εύρεση λύσεων που ικανοποιούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη μιας σύγκρουσης. Ακόμη, ενισχύονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και το αίσθημα υπευθυνότητας και παράλληλα μειώνονται οι τάσεις επιθετικότητας και αυξάνεται η τάση να βοηθούν άλλους με τις συγκρούσεις τους (Benson&Benson, 1993; Orfffer, 1997; Turnukluetal, 2009; Ibarrola-García&Redín, 2013). Οι μαθητές που εκπαιδεύονται ως διαμεσολαβητές εξασκούνται και αποκτούν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για την επίλυση συγκρούσεων και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης (Badura , etal., 2000; Harris, 2005). Ενισχύονται επίσης οι δεξιότητες ηγεσίας (Badura , etal., 2000). Παράλληλα , τα παιδιά αποδέχονται τα λάθη τους και τους δίνεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν τις πράξεις τους. Μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων διαμεσολάβησης, αυξάνονται τα επίπεδα αφοσίωσης προς το σχολείο καθώς και η επιθυμία να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις (Bickmore, 2001), μειώνεται η επιβολή πειθαρχικών τιμωριών και αποβολών και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα (Harris, 2005; Ibarrola-García&Redín, 2013). Επιπλέον, έχει φανεί, πως αν στις ομάδες διαμεσολάβησης συμμετέχουν ως διαμεσολαβητές μαθητές

και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, τότε ενισχύεται η διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών/μαθητριών του σχολείου (Day – Vinesetal, 1996). Γενικά ,οι ομάδες σχολικής διαμεσολάβησης παρουσιάζουν την τάση να είναι πιο αποτελεσματικές, βιώσιμες και δυνατές όταν είναι ανομοιογενείς, όταν δηλαδή αποτελούνται από μαθητές και μαθήτριες με διαφοροποιημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις ή με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Day-Vinesetal, 1996). Έχει προκύψει άλλωστε από έρευνες πως μη εκπαιδευμένοι μαθητές επιλέγουν να αφήσουν ανεπίλυτες τις συγκρούσεις στις οποίες εμπλέκονται, ενώ εκπαιδευμένοι μαθητές στη διαδικασία της διαμεσολάβησης επιδιώκουν να επιλύουν τις συγκρούσεις μέσω της συζήτησης και με τη χρήση διαδικασιών ενοποιητικής διαπραγμάτευσης (Johnson&Johnson, 1996)

Στη σχολική διαμεσολάβηση οι μαθήτριες και οι μαθητές συζητούν ανοιχτά χωρίς να δέχονται κριτική ερμηνεία από τους διαμεσολαβητές, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και διερευνούν από κοινού τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους. Μαθητές και μαθήτριες προθυμοποιούνται να προτείνουν αλλαγές στο σχολείο, στον τρόπο διδασκαλίας και στις σχέσεις εκπαιδευτικών μαζί τους. Όταν δίνουμε χώρο και χρόνο στα παιδιά να μιλήσουν και κυρίως να ακούσουν προκύπτουν θεαματικά αποτελέσματα ως προς την μείωση της σχολικής βίας.

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων και χαρακτηρίζεται από τον διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Αποτελεί μία μορφή ειρηνικής επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας. Μία ομάδα μαθητριών και μαθητών εκπαιδεύεται και λειτουργούν ως διαμεσολαβήτριες και διαμεσολαβητές. Εφαρμόζεται διδάσκοντας τεχνικές διαπραγμάτευσης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αυτοδυνάμωσης των εμπλεκομένων.

Η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης στηρίζεται σε τρία βασικά στοιχεία: α) ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση β) μία ομάδα διαμεσολαβητριών, διαμεσολαβητών που να είναι αντιπροσωπευτική του σχολικού πληθυσμού (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, σχολική επίδοση) και γ) τη μέγιστη δυνατή υποστήριξη από το προσωπικό του σχολείου. Στη σχολική διαμεσολάβηση οι μαθήτριες και οι μαθητές συζητούν ανοιχτά χωρίς να δέχονται κριτική ερμηνεία από τους διαμεσολαβητές,

εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και αναζητούν από κοινού τρόπους για να επιλύσουν τα προβλήματά τους.

Στις συναντήσεις των διαμεσολαβήσεων - οι οποίες γίνονται εντός σχολικού ωραρίου, σε συγκεκριμένο προκαθορισμένο χώρο όπου έχουν πρόσβαση μόνο η ομάδα της διαμεσολάβησης - και οι δύο πλευρές επικοινωνούν με έναν πρωτόγνωρο πολλές φορές τρόπο, γιατί καλούνται να εκφράσουν με σαφήνεια και ακρίβεια τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους. Οι 4 βασικές ερωτήσεις που καλούνται να διερευνηθούν είναι οι εξής :1) τι συνέβη; , 2)πως νιώθεις για αυτό;, 3)τι θα ήθελες να γίνει; και 4) τι πιστεύεις ότι πραγματικά μπορεί να γίνει; Οι μαθητές έχουν στην διάθεσή τους χρόνο , χώρο και κυρίως ενεργητική ακρόαση. Μέσα από την εμπιστοσύνης, την ενδυνάμωση και τις ερωτήσεις των διαμεσολαβητών, αναδύονται απαντήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι διαμεσολαβούμενοι στον εαυτό τους και έτσι είναι πιο συνεπείς στην τήρηση των όρων που συναποφασίζουν, ώστε να μην επαναληφθεί ο εκφοβισμός. Η ομάδα της διαμεσολάβησης επικεντρώνεται στα κοινά σημεία των δύο πλευρών. Επίσης αναζητά πιθανές λύσεις από όλα τα μέλη της , τα οποία συμφωνούν γραπτά στη λύση που αποφασίζουν και δεσμεύονται να την διατηρήσουν. Επιπλέον, συμφωνούν σε μία μελλοντική συνάντηση ανατροφοδότησης και διερεύνησης για να συζητήσουν αν και πως επαναλήφθηκε κάποιο περιστατικό βίας ανάμεσά τους ή με άλλους.

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία που κάνει αυτό ακριβώς: διερευνά συναισθήματα και ανάγκες. Ένα παιδί έρχεται να ζητήσει βοήθεια για μία σύγκρουση που έχει με κάποιο άλλο παιδί, γιατί η σχέση τους έχει θρυμματιστεί και σείεται η επικοινωνία τους. Καλούνται λοιπόν, να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, πως νιώθουν δηλ. σε σχέση με το συγκεκριμένο γεγονός και να προσδιορίσουν ποια ανάγκη έχουν και οι δύο που επιθυμούν να καλυφθεί σε σχέση με το άλλο παιδί.

Η συνειδητοποίηση του συναισθήματος, η αποδοχή του, η έκφρασή του προς τον άλλον , είναι μία διαδικασία που απαιτεί το ΜΑΖΙ. Από μόνη της δε λειτουργεί τόσο αποτελεσματικά στις σχέσεις, καθώς κάνει κύκλους γύρω από μία κατάσταση. Όταν όμως εκφράζεται ποικιλοτρόπως είτε με θυμό, είτε με ηρεμία, είτε με ντροπή, αποκτά υπόσταση, ανοίγει δρόμους που οδηγούν από το ΕΓΩ στο ΕΣΥ. Χτίζεται μία επικοινωνιακή γέφυρα, με αμφιταλαντεύσεις, με ανισορροπίες, με ασταθή βήματα και με σίγουρη τη θέαση μίας

διεξόδου. Και μόνον η αίσθηση ότι αρχικά όλοι οι δρόμοι δεν είναι κλειστοί, έχει μία ιαματική λειτουργία στο ψυχισμό των παιδιών (Βίλμα, 2017).

3.2.Τα κύρια στάδια της σχολικής διαμεσολάβησης

- ✓ Θερμό καλωσόρισμα σε αυτήν και αυτόν που έρχεται στην ομάδα για να μιλήσει. (λεκτικά, π.χ. “καλωσόρισες, χαιρόμαστε πολύ που είσαι εδώ”, με τη γλώσσα του σώματος π.χ. χαμογελάμε, κοιτάμε στα μάτια, δεν σταυρώνουμε τα χέρια μας, στρεφόμαστε προς αυτήν ,αυτόν).
- ✓ Διερεύνηση του γεγονότος: Εμπνέουμε και εγγυώμαστε την εμπιστοσύνη. Εκτός αν υπάρχει πολύ σοβαρή ένδειξη ότι απειλείται η ζωή κάποιου, οπότε το λέμε σε κάποιον ενήλικα Ενσυναίσθηση. Ενεργητική ακρόαση. Ακούμε τον άλλον με ενδιαφέρον, με προσοχή, με σοβαρότητα, Προσπαθούμε να μάθουμε για αυτόν, που μας μιλάει, κάνοντας ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που η απάντηση δεν είναι με ένα ναι ή όχι αλλά αναλυτική. Γλώσσα της Καμηλοπάρδαλης (παρατήρηση, συναίσθημα, ανάγκη, αίτημα). Αποδοχή της διαφορετικότητας. σεβασμός.
- ✓ Αναπλαισίωση: Όταν ο μαθητής, η μαθήτρια που ήρθε στη διαμεσολάβηση, ολοκληρώσει όσα έχει να πει, επαναλαμβάνουμε με δικά μας λόγια, σε μία περίληψη όλα όσα μας είπε.
- ✓ Αίτημα προς βοήθεια: Στο τέλος, προσφέρουμε τη βοήθεια , ρωτώντας στην αρχή και τις δύο πλευρές : εσύ πως θα ήθελες να σε βοηθήσουμε, τι θα ήθελες να γίνει και τι πιστεύεις ότι πραγματικά μπορεί να γίνει; Έπειτα βρίσκουμε μία κοινή λύση και από τις δύο πλευρές και συνυπογράφουν ένα συμβόλαιο μη επανάληψης του περιστατικού. Μετά από 5- 10 ημέρες, επανεξετάζουμε το αίτημά τους για να δούμε αν τηρούνται οι από κοινού όροι της συμφωνίας.

Η σχολική διαμεσολάβηση απαρτίζεται από ομόκεντρους κύκλους, στους οποίους εστιαζόμαστε μεθοδικά και στοχευόμενα έτσι ώστε να φτάσουμε στο βασικό πυρήνα του γεγονότος, στην ανίχνευση της αιτίας της σύγκρουσης. Δε ρωτάμε καθόλου ανοιχτά το γιατί συνέβη το περιστατικό αλλά αυτό εκμαιεύεται και διατυπώνεται σταδιακά από τα ίδια τα παιδιά. Γίνεται δηλαδή μία μετάβαση από την ψυχική αφωνία των παιδιών στην έκφραση του προσωπικού λόγου κάθε παιδιού που έρχεται στη διαμεσολάβηση. Οι συμμετέχοντες ανεβαίνουν κλιμακωτά μία σκάλα, της οποίας τα σκαλοπάτια αποκαλύπτουν αρχικά την ένταση του γεγονότος και μετά τα κίνητρα. Σε όλη αυτήν τη διαδικασία, οι διαμεσολαβητές θέτουν ερωτήματα και δίνουν την αφορμή για να ειπωθούν τα συναισθήματα και οι ανάγκες των παιδιών που ήρθαν σε σύγκρουση. Δεν κατευθύνουν, δεν κρίνουν και δεν αξιολογούν.

Ακούν, παροτρύνουν να μιλήσουν και οι δύο πλευρές και κυρίως εδραιώνουν μία σχεσιακή διαδικασία ανεύρεσης λύσης. Επιπλέον, τα παιδιά που ήταν παρατηρητές και ήταν αμέτοχοι μπροστά σε περιστατικά βίας, παίρνουν πια θέση και μιλάνε. Ενθαρρύνονται να πάρουν θέση ενάντια στη βία και να μην συγκαλύπτουν αδιάφορα ή ενοχικά όλα αυτά τα περιστατικά.

Σε όλη την εκπαίδευση των παιδιών της διαμεσολάβησης βασιζόμαστε σε μία συγκεκριμένη μέθοδο επικοινωνίας. Είναι η θεωρία της Επικοινωνίας Δίχως Βία του Marshall Rosenberg. Χρησιμοποιούμε τη Γλώσσα της Καμηλοπάρδαλης η οποία μιλάει για τέσσερα βασικά βήματα στην επικοινωνία μας :

α) Παρατήρηση: Παρατηρούμε τι πραγματικά συμβαίνει σε μια κατάσταση. Η τέχνη είναι να εκφράσουμε τι παρατηρήσαμε, δηλαδή να περιγράψουμε το γεγονός χωρίς να το κρίνουμε, να το αξιολογήσουμε ή να το ερμηνεύσουμε.

β) Συναισθήματα: Εκφράζουμε πως αισθανόμαστε όταν παρατηρούμε το συγκεκριμένο γεγονός

γ) Ανάγκες: Εκφράζουμε ποια ανάγκη είναι συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο γεγονός και συναίσθημα

δ) Αιτήματα: Εκφράζουμε με σαφήνεια και με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τι χρειαζόμαστε από τους άλλους να πράξουν.

Η εκπαίδευσή τους ολοκληρώνεται σε 7-8 συναντήσεις, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα της ομάδας, τις συνθήκες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην πορεία. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε είναι διαδραστικές ασκήσεις, βιωματικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, ανάλυση εννοιών, προσομοίωση περιστατικών για διαμεσολάβηση. Μέσω των παραπάνω εργαλείων, και μαθαίνουμε τα κύρια βήματα της σχολικής διαμεσολάβησης, τα οποία εμπεριέχουν απαραίτητα τις έννοιες και τις συμπεριφορές της Ενσυναίσθησης, του Διαλόγου, του Σεβασμού, της Αποδοχής της Διαφορετικότητας, της Εμπιστοσύνης (Μενίκη, 2017).

3.3.Τα αποτελέσματα της σχολικής διαμεσολάβησης

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαμεσολάβησης είναι το καλό σχολικό κλίμα, η ύπαρξη της δημοκρατίας στο σχολείο και γενικότερα η επιβεβαίωση ότι η σχολική κοινότητα θα ευαισθητοποιηθεί και θα αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις που κυριαρχούν αλλά και όλα τα προβλήματα, με τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση (Αρτινοπούλου. Β, 2010). Τα σχολεία στα οποία εφαρμόζεται ο θεσμός τη διαμεσολάβησης θεωρούν ως επιτεύγματα:

- ✓ τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που σχετίζονται με τους ίδιους
- ✓ την αίσθηση των μαθητών ότι μπορούν να βρουν λύσεις στις διαφορές τους χωρίς την ύπαρξη κυρώσεων
- ✓ την εξάσκηση των μαθητών στην ενεργητική ακρόαση
- ✓ την εκπαίδευση στη διαχείριση του θυμού και των συναισθημάτων τους
- ✓ την αποδοχή της διαφορετικότητας
- ✓ την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς
- ✓ τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και μη ύπαρξη θυμάτων (Αρτινοπούλου. Β, 2010).

3.4.Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Διαμεσολάβηση

Η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση αφορά σε ένα μεγάλο κομμάτι τις τεχνικές διαχείρισης συναισθημάτων. Η ικανότητα να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του δεν είναι αυτονόητη. Πολλές φορές, η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα έντονων συναισθημάτων (Κοκκινάκη, 2006). Επίσης, η μειωμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αποτελεί παράγοντα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολείο, καθώς οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου σε επίπεδο συναισθημάτων είναι σε χαμηλά επίπεδα (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012). Επιπλέον, από έρευνες έχει φανεί πως τα συναισθήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των ατόμων (Anastasiadou&Dimitriadou, 2011). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του ατόμου είναι η συνισταμένη της ικανότητας κάποιου να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και της δυνατότητας του να διαπραγματεύεται και να συμβιβάζεται. «Η Συναισθηματική ή Προσωπική νοημοσύνη αποτελεί υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των γύρω του, την ικανότητα να τα διακρίνει καθώς και το να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθορίσει τη σκέψη και τις πράξεις του» (Salovey and Meyer 1990:189).

Το πιο σημαντικό ίσως χαρακτηριστικό της νοημοσύνης αυτής, είναι η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και μάλιστα τη στιγμή που τα νιώσει. Σημαντική επίσης, είναι η ικανότητα να τα χειραγωγεί και να τα ελέγχει με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους που θέτει. Κομμάτι, ακόμη, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι και η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.

Επιπλέον, κάποιιοι ερευνητές συμπληρώνουν στα παραπάνω χαρακτηριστικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, την ευελιξία, τον χειρισμό των συναισθημάτων των άλλων αλλά και την ικανότητα του χειρισμού των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου έτσι ώστε να ενισχυθεί η δημιουργικότητά του (Goleman, 1995:83, Schutte, etal., 1998:168).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία. Στόχος της ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων ελέγχου των συναισθημάτων έτσι ώστε να είναι σε θέση το άτομο να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012). Η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει από την παιδική ηλικία και να αφορά τα βασικά συναισθήματα, όπως η λύπη, η χαρά, ο θυμός, ο φόβος και το άγχος (Τριλίβα& Χατζηνικολάου, 2011) και να διευρύνεται εξελικτικά συμπεριλαμβάνοντας πιο περίπλοκα συναισθήματα, ασκήσεις κατανόησης και αναγνώρισης συναισθημάτων καθώς και των αιτιών που προκαλούν την εμφάνιση των συναισθημάτων (Saarni, 1993). Έχει φανεί, πως η συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης των κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και επιδρά σημαντικά στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012). Ωστόσο, αν και αρκετά προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων εφαρμόζονται σε σχολεία, δεν γίνεται συστηματικά η αξιολόγηση τους με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν γενικευμένα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων (Πλατσίδου, 2010). Σε μία μελέτη που αφορούσε περίπτωση των Δημητριάδου, Χατζηνικολάου και Παπαϊωάννου (2012) η οποία σχετιζόταν με την εφαρμογή προγράμματος Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε Δημοτικό Σχολείο, φαίνεται οι μαθητές ενισχύθηκαν μέσα από το πρόγραμμα σε ό,τι αφορούσε την αυτοπίγνωση τους, την έκφραση των συναισθημάτων τους, την αποδοχή του διαφορετικού αλλά και τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. «Η μάθηση δεν λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από τα συναισθήματα του παιδιού.» σύμφωνα με την Κάρεν Στόουν ΜακΚόουν (Goleman, 1995:386).

Βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η κατάκτηση της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Rogers (1983, όπως αναφέρεται στο: Şahin, κ.ά., 2011: 2324), η ενσυναίσθηση είναι «η κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του διπλανού ατόμου με ακρίβεια, το αισθάνεται κανείς όπως αισθάνεται ο διπλανός του καθώς και ο τρόπος έκφρασης των παραπάνω». Στην βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, οι Jolliffe και

Farrington (2006) αναφέρουν πως η ενσυναίσθηση ορίζεται με το ακόλουθο τρίπτυχο: αρχικά, ως το συναισθηματικό γνώρισμα που διευκολύνει ένα άτομο να αισθάνεται τα συναισθήματα ενός άλλου προσώπου, στη συνέχεια, ως μια γνωστική ικανότητα η οποία διευκολύνει την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και τέλος, ως μια συνύπαρξη των παραπάνω θέσεων. Το κοινό χαρακτηριστικό των ορισμών που υπάρχουν σύμφωνα με τους Jolliffe και Farrington (2006) είναι το ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται άρρηκτα με την συμπεριφορά. Μάλιστα, η ύπαρξη υψηλής ενσυναίσθησης συνδέεται με την εμφάνιση θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς (prosocial), ενώ η χαμηλή ενσυναίσθηση με την εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (anti-social).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Nickerson, Mele&Princiotta (2008), ένα από τα θέματα που μελέτησαν ήταν η ενσυναίσθηση. Με βάση τα αποτελέσματά τους φαίνεται πως τα παιδιά με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης προσπαθούν να επεμβαίνουν όταν εκτυλίσσονται μπροστά τους περιστατικά σχολικής βίας με σκοπό να τα καταστείλουν. Σύμφωνα με τους ίδιους όμως, είναι πολύ λίγες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την μελέτη της επίδρασης της ενσυναίσθησης σε περιστατικά σχολικής βίας.

Η ενσυναίσθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτεπίγνωση. Όσο καλύτερα καταλαβαίνουμε τα συναισθήματά μας, τόσο καλύτερα καταλαβαίνουμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Έρευνες έχουν δείξει ότι με τη βασική εκπαίδευση στη διαδικασία της διαμεσολάβησης, βελτιώνονται οι δεξιότητες ενσυναίσθησης (Şahin, Serin&Serin, 2011).

3.5.Σχολεία που εφάρμοσαν τη διαμεσολάβηση

Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης ξεκίνησαν να εφαρμόζονται από το 1960 και ήταν βασισμένα στην θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης. Τέτοιο πρόγραμμα ήταν το «Διδάσκοντας τους Μαθητές πώς να Γίνουν Ειρηνοποιοί» (“Teaching Students to Be Peacemakers”), στο οποίο όλοι οι μαθητές του σχολείου εκπαιδεύονταν ώστε να κατανοήσουν τη φύση της σύγκρουσης, τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης καθώς και το πώς να δρουν διαμεσολαβητικά σε συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Δημιουργήθηκε ένα παγκόσμιο δίκτυο σχολείων, καθώς το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες όπως η Ασία, η Αμερική, η Μέση Ανατολή και η Αφρική. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αξιολογήθηκαν ως θετικά και μακροχρόνια, καθώς οι μαθητές μετά από την εκπαίδευσή τους είχαν την ικανότητα να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να αξιολογούν συγκρουσιακές καταστάσεις, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να είναι ευέλικτοι.

Βελτιώθηκαν ακόμη, οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και οι συγκρούσεις επιλύονταν με τη χρήση επικοδομητικών στρατηγικών ώστε να υπάρχει ένα αποτέλεσμα “win – win”, με αμοιβαίο δηλαδή κέρδος για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Johnson&Johnson, 2001; Johnson&Johnson, 2004; Αρτινοπούλου, 2010). Άλλα προγράμματα ήταν το «Δημιουργική Αντίδραση των Παιδιών στη Σύγκρουση» (“Children’sCreativeResponsetoConflict”) που εφαρμόστηκε το 1972 και αφορούσε εκπαίδευση όλου του μαθητικού δυναμικού, το «Επιλύοντας Δημιουργικά τη Σύγκρουση» (“ResolvingConflictCreatively”) το οποίο εφαρμόστηκε το 1985 και το πρόγραμμα για «Διαχειριστές Συγκρούσεων» (“ConflictManagers”) των Συμβουλίων της Κοινότητας του Σαν Φρανσίσκο, το οποίο αφορούσε διήμερη εκπαίδευση πάνω στο ρόλο του διαμεσολαβητή και σε βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Johnson&Johnson, 1996:460). Στις Η.Π.Α. το 1984, οργανώθηκε η πρώτη συλλογική προσπάθεια να εφαρμοστούν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης μέσω της ίδρυσης του Εθνικού Συλλόγου για τη Διαμεσολάβηση και την Εκπαίδευση (“National Association for Mediation in Education”) (Cremin, 2007; Αρτινοπούλου, 2010). Ακόμη το 1989, στο γυμνάσιο της Urbana του Illinois εφαρμόστηκε ένα πρότυπο πρόγραμμα διαμεσολάβησης συνομηλίκων μέσω τριών βημάτων. Αρχικά, διαφημίστηκε το πρόγραμμα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία και αναζητήθηκε χρηματοδότηση. Έπειτα εκπαιδεύτηκε αριθμός μαθητών ανάλογος με το μέγεθος του σχολείου στο πλαίσιο, τις αρχές και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Τέλος, οι σχολικοί διαμεσολαβητές εφάρμοσαν τις νέες γνώσεις στην πράξη. Οι έρευνες που έγιναν για αυτό το πρόγραμμα έδειξαν πως είχε 93% με 100% επιτυχία όσον αφορά στην επίλυση συγκρούσεων που αναλάμβαναν οι σχολικοί διαμεσολαβητές και παράλληλα αυξήθηκε ο αυτοέλεγχος και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2010). Επίσης, τις χρονιές 1997 – 1999 εφαρμόστηκε στο Οχάιο των Η.Π.Α. ένα πρόγραμμα επίλυσης συγκρούσεων βασισμένο στη διαμεσολάβηση συνομηλίκων, το «Πρωτοβουλία για το Δημοτικό Σχολείο» του Κέντρου για την Επίλυση Συγκρούσεων (“Elementary School Initiative” of the Centre of Conflict Resolution). Η έρευνα που διεξήχθη για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Bickmore, 2001) ανακαλύπτει πως μέσα από το πρόγραμμα ενισχύθηκε η κατανόηση της φύσης των συγκρούσεων από τους μαθητές καθώς και η τάση τους να χρησιμοποιούν μη βίαιες πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεών τους.

Πολλά προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης έχουν εφαρμοστεί στην Αυστραλία (Rigby, 2007:291)., τον Καναδά και τη Νέα Ζηλανδία, τα οποία μέσα από την αξιολόγησή τους φαίνεται να ήταν επιτυχημένα και να έτυχαν αποδοχής της σχολικής κοινότητας (Cremin,

2007). Επίσης, προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης υλοποιούνται και σε χώρες της Ευρώπης όπως η Ισπανία, το Βέλγιο, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία, η Αυστρία και η Γερμανία (Αρτινοπούλου, 2001; Cremin, 2007).

Οι Cassinerio και Lane-Garon (2006) αναφέρουν ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε αστικό σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Το πρόγραμμα αυτό είχε μια σημαντική διαφορά από τα υπόλοιπα προγράμματα διαμεσολάβησης. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν στη διαμεσολάβηση, εκπαιδεύτηκαν από φοιτητές Πανεπιστημίου που είχαν πρώτα εκπαιδευτεί στις αρχές και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Το πρόγραμμα ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας του California State University με το δημοτικό σχολείο Herndon – Barstow. Η εκπαίδευση διήρκεσε ένα διήμερο (συνολικά δέκα ώρες) και περιελάμβανε παιχνίδια ρόλων, βιωματικές δραστηριότητες, προσομοιώσεις. Κατά την υλοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον, οι σχολικοί διαμεσολαβητές είχαν την συνεχή στήριξη και ανατροφοδότηση από τους φοιτητές – μέντορες που τους εκπαίδευσαν. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος τον πρώτο χρόνο υλοποίησής του, ήταν θετικά. Αρχικά, ενισχύθηκε η πολιτισμική ευαισθησία των μαθητών, η γνωστική τους αντίληψη, η ενσυναίσθησή τους καθώς και η χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων. Επίσης, φάνηκε ότι οι σχολικοί διαμεσολαβητές είχαν υιοθετήσει μια πιο θετική στάση προς το σχολείο και το σχολικό κλίμα. Ακόμη, οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν δήλωσαν πως χρησιμοποιούν τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων που έμαθαν και στην ζωή τους εκτός σχολείου. Τον πρώτο χρόνο λειτουργίας και δράσης της ομάδας σχολικών διαμεσολαβητών, επιλύθηκαν επιτυχώς με τη βοήθεια της διαμεσολάβησης ογδόντα επτά περιστατικά συγκρούσεων (Lane-Garon&Richardson, 2003); Cassinerio&Lane-Garon, 2006). Αρκετά προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Το 1999 οργανώθηκε και υλοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο του Stanville στο Birmingham πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης. Μέσω του προγράμματος εκπαιδεύτηκαν είκοσι πέντε μαθητές ηλικίας εννέα και δέκα ετών και οι υπεύθυνοι επόπτες για τα γεύματα. Οι αρχές της διαμεσολάβησης αποτυπώθηκαν σε ένα πρωτόκολλο κανόνων για όλους τους μαθητές του σχολείου. Η διαδικασία της διαμεσολάβησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα περιελάμβανε έξι βήματα: 1)την έναρξη της συνάντησης, 2)την ενημέρωση για τις αρχές που διέπουν τη διαδικασία και το ρόλο του διαμεσολαβητή, 3)την υπενθύμιση της συμφωνίας των μερών να προσέλθουν σε διαμεσολάβηση και την υπόσχεση τήρησης των κανόνων, 4)τη διερεύνηση για περισσότερες πληροφορίες, 5)την έκφραση των συναισθημάτων και τέλος 6) τη συμφωνία για την επίλυση της σύγκρουσης. Ξεχωριστό

στοιχείο του προγράμματος ήταν η «ώρα για κύκλο» (circletime), μια δραστηριότητα που γινόταν με όλους τους μαθητές και σε κάθε τάξη. Σημαντική θέση επίσης στο πρόγραμμα είχε η συνεργασία με τους γονείς. Οι έρευνες που έγιναν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδειξαν πως μειώθηκαν οι συγκρούσεις, αναπτύχθηκαν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές και ενισχύθηκε η υπευθυνότητα, η αυτοεκτίμηση, η έκφραση συναισθημάτων και η αλληλοκατανόηση. Μεγάλο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε με κάποιο ρόλο στη διαδικασία της διαμεσολάβησης, ανέφερε πως εφάρμοσε τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησε και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Cremin, 2007; Αρτινοπούλου, 2010).

Η Cremin (2007) αναφέρει ακόμη ένα πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης, το οποίο εφαρμόστηκε στο Handsworth Association of Schools του Birmingham και αφορούσε είκοσι τέσσερα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έξι σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα της εκπαίδευσης περιελάμβανε δύο ημέρες εκπαίδευσης για τους συντονιστές – εκπαιδευτικούς, δύο ημέρες εκπαίδευσης για τους επόπτες των γευμάτων και πέντε τριήμερα εκπαιδευτικών μαθημάτων για τους μαθητές. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε πως ενισχύθηκαν η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών, βελτιώθηκαν οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αυξήθηκαν τα ποσοστά σχολικής επιτυχίας και βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα καθώς μειώθηκαν οι εντάσεις (Cremin, 2007; Αρτινοπούλου, 2010). Ένα ακόμη πρόγραμμα που αξιολογήθηκε ως επιτυχημένο είναι το PeacePal Program (Schellenberg, Parks-Savage & Reh fuss, 2007). Το πρόγραμμα αυτό στηρίχθηκε στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και οργανώθηκε με βάση τα Προτεινόμενα Στάνταρ για Προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης (Recommended Standards for School Based Peer Mediation Programs). Στόχοι του προγράμματος ήταν να μάθουν οι μαθητές να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους όσον αφορά τις συγκρούσεις τους, να ενισχύσουν η κατανόησή τους αναφορικά με τα θέματα θυμού και συγκρούσεων, να αποκτήσουν γνώσεις για την επίλυση των συγκρούσεων και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και να γίνουν ικανοί οι μαθητές να επιλύουν τις συγκρούσεις τους με τη βοήθεια της σχολικής διαμεσολάβησης. Πολύ μεγάλη έμφαση δόθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα στον ρόλο του συντονιστή. Επίσης, η έρευνα που διενεργήθηκε για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος έλαβε χώρα τον πέμπτο χρόνο της λειτουργίας του. Οι ερευνητές στηρίχθηκαν σε δεδομένα που δείχνουν πως για να υπάρξουν ουσιαστικά αποτελέσματα από την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος, θα πρέπει να έχουν περάσει τουλάχιστον δύο χρόνια για τους μαθητές και τουλάχιστον πέντε χρόνια για τους καθηγητές από την αρχή του προγράμματος,

για να θεωρηθεί έγκυρο ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων του σχολείου (Schellenberg, Parks-Savage&Reh fuss, 2007; Rigby, 2007:291). Από την έρευνα φάνηκε πως το πρόγραμμα ήταν επιτυχημένο, καθώς μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός αποβολών μαθητών, αποκτήθηκαν μακροπρόθεσμες γνώσεις για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης αλλά και για την επίλυση συγκρούσεων και οι υποθέσεις που απευθύνθηκαν στους σχολικούς διαμεσολαβητές πέτυχαν την επίλυση της σύγκρουσης, ενώ διαμεσολαβητές και συμμετέχοντες χαρακτήρισαν το πρόγραμμα ως «πολύτιμο».

Επίσης, στο Κιργιστάν, μέσω του προγράμματος Youth Leadership for Peace εκπαιδεύτηκαν από τον Ιανουάριο του 2013, νέοι και ενήλικες στη διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ώστε να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες στα σχολεία, ιδιαίτερα ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Από τον Ιανουάριο του 2013 μέχρι και τον Ιούνιο του ίδιου έτους, οι σχολικοί διαμεσολαβητές του προγράμματος διεξήγαγαν περισσότερες από εξήντα διαμεσολαβήσεις, από τις οποίες το 90% κατέληξε σε γραπτή συμφωνία διαμεσολάβησης. Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από το Ινστιτούτο Ειρήνης των Ηνωμένων Πολιτειών. Με βάση το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, δημιουργήθηκε ένα εγχειρίδιο για την εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης, το ConflictResolutionandPeerMediationToolkit (IREX, 2013). Συνοπτικά, τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο εξωτερικό, φάνηκαν να έχουν θετικά αποτελέσματα. Στα σχολεία όπου εφαρμόστηκαν τέτοια προγράμματα, μειώθηκαν τα περιστατικά βίας, ενισχύθηκε η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και οι δεξιότητες συνεργασίας (Thanos&Dalakas, 2014).

Στην Ελλάδα, το πρώτο σχολείο που εφάρμοσε τη σχολική διαμεσολάβηση ήταν το 2ο Γυμνάσιο Ασπρόπυργου, με υπεύθυνη την καθηγήτρια Αγγελική Γιαννάτου, με αφετηρία το σχολικό έτος 2005-2006. Το πρόγραμμα αρχικά υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius «Πρωτοβουλίες για ένα σχολείο χωρίς Βία» και στη συνέχεια, μετά το πέρας του προγράμματος, συνέχισε να υλοποιείται στα πλαίσια προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Από τα πρώτα σχολεία που εφάρμοσαν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης ήταν και η Γερμανική Σχολή Αθηνών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Διευθέτησης Συγκρούσεων. Ήταν ένα πρόγραμμα που περιελάμβανε την εμπλοκή όλων των ομάδων αναφοράς του σχολείου μέσω της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων και μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2010).

Επίσης, το 2009 εφαρμόστηκε πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ιωνίδειο Σχολή, το δημόσιο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά. Αρχικά, διερευνήθηκε η ύπαρξη και η συχνότητα περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο μέσω έρευνας. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, ολοκληρώθηκε και ο σχεδιασμός του περιεχομένου της εκπαίδευσης των μαθητών. Στη συνέχεια, εκπαιδεύτηκε το 10% του μαθητικού πληθυσμού στις αρχές και τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Η εκπαίδευση διήρκησε τριάντα ώρες και περιελάμβανε εκπαίδευση στις βασικές αρχές της διαμεσολάβησης, σεμινάρια διαχείρισης θυμού και συναισθημάτων που υπάρχουν σε μία σύγκρουση και συζητήσεις για την διαφορετικότητα, την πειθαρχία και τον έλεγχο. Μεγάλο κομμάτι της εκπαίδευσης αφιερώθηκε σε παιχνίδια ρόλων για την πρακτική εξάσκηση στη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δείχνουν πως οι μαθητές φαίνεται να διαπίστωσαν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους, ενισχύθηκαν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, το δέσιμό τους με το σχολείο, η τάση αποφυγής των παρορμήσεων και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα συγκρούσεων και των αιτιών τους. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν ως σχολικοί διαμεσολαβητές, ανέφεραν επίσης κάποιους προβληματισμούς σχετικά με την τήρηση των κανόνων της διαμεσολάβησης, την αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου και τον τρόπο χειρισμού ακραίων στάσεων και συμπεριφορών. Οι προβληματισμοί τους έγιναν αντικείμενο συζήτησης και για την υπέρβασή τους, υλοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων με βάση τις προτάσεις που έγιναν στη συζήτηση. Επίσης, μετά την εκπαίδευσή τους, οι μαθητές έλαβαν πρωτοβουλίες, όπως τη δημιουργία συμπληρωματικού σχολικού κανονισμού και τη μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα δεοντολογίας (Αρτινοπούλου, 2010).

Στα πρώτα σχολεία όπου εφαρμόστηκαν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης, τα οποία ανήκαν κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φάνηκε από την αξιολόγησή τους πως τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά και ενθαρρυντικά. Κάποια από τα αποτελέσματα είναι η μείωση της σχολικής βίας, η βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, η ενίσχυση της συνεργασίας και του διαλόγου και η ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος (Thanos&Dalakas, 2014). Σήμερα, τα σχολεία στα οποία εφαρμόζεται η σχολική διαμεσολάβηση είναι τα ακόλουθα:

- ✓ 2ο Γυμνάσιο Ασπρόπυργου (<http://blogs.sch.gr/2gymaspr/>) από το 2005-2006
- ✓ 2ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων (<http://www.2gymanli.gr/>) από το 2011
- ✓ Γενικό Λύκειο Πεύκων (<http://lyk-pefkon.thess.sch.gr/index.html>) από το 2011
- ✓ 1ο Λύκειο Ελευσίνας (<http://1lyk-elefs.att.sch.gr/>) από το 2013

- ✓ 2ο Γυμνάσιο Καλαμάτας (<http://2gym-kalam.mes.sch.gr/>) από το 2013
- ✓ 3ο Γυμνάσιο Ελευθερίου Κορδελιού (<http://3gym-el-kordel.thess.sch.gr/>) από το 2013
- ✓ 12ο Γυμνάσιο Αχαρνών- Ολυμπιακό χωριό (<http://12gymach.blogspot.gr/>) από το 2013
- ✓ Γενικό Λύκειο Βάρης (<http://lyk-varis.att.sch.gr/>) από το 2013
- ✓ Γενικό Λύκειο Βέλου Κορινθίας (<http://lyk-velou.kor.sch.gr/autosch/joomla15/>) από το 2013
- ✓ Γενικό Λύκειο Παιανίας (<http://lyk-paian.att.sch.gr/joomla25/>) από το 2013
- ✓ 1ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων (<http://1gym-an-liosion.att.sch.gr/autosch/joomla15/>) από το 2014
- ✓ 1ο Γενικό Λύκειο Άνω Λιοσίων (<http://1lyk-an-liosion.att.sch.gr/autosch/joomla15/>) από το 2014
- ✓ Εμπειρικό Γυμνάσιο Άνδρου (<http://empgymandrou.blogspot.gr/>) από το 2014
- ✓ Γενικό Λύκειο Φυλής (<http://lyk-fylis.att.sch.gr/autosch/joomla15/>) από το 2014

Τα προγράμματα διαμεσολάβησης που εφαρμόζονται σε σχολεία στην Ελλάδα φαίνεται πως έχουν θετικά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων δείχνει ότι οι μαθητές βρίσκουν λύση στις συγκρούσεις τους και είναι ευχαριστημένοι με τη διαδικασία. Φαίνεται επίσης να έχουν μειωθεί σημαντικά έως και εντελώς οι συγκρούσεις στα σχολεία όπου υπάρχουν ομάδες διαμεσολάβησης (Nikolaou, Thanos&Samsari, 2014, Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης).

4. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού κατανόησης της σχολικής διαμεσολάβησης από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η αντίληψη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο της διαμεσολάβησης και τη δράση της αναφορικά με ζητήματα σχολικής βίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι είδος εκφοβισμού εντοπίζουν πιο έντονα οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον όταν υπάρχει αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης;
- Ποιους παράγοντες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως υπεύθυνους για το φαινόμενο της σχολικής βίας;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιστατικά βίας και εκφοβισμού που συμβαίνουν στο σχολείο;
- Ποια γνώρισμα της διαμεσολάβησης εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις στρατηγικές που επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολικό χώρο;
- Έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από τη διαμεσολάβηση;

5. ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

5.1. Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα μελέτη ανήκει στις Περιγραφικές μελέτες συσχέτισης και ο σχεδιασμός της ήταν Συγχρονικού τύπου (Cross-Sectional Study). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια μη πειραματική, ποσοτική προσέγγιση καθώς θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για την μελέτη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που στοχεύαμε να εξετάσουμε. Πραγματοποιήθηκε η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων, λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η μέθοδος. Το ερωτηματολόγιο διευκολύνει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, που βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη σε μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης, επιτρέπει τη διασφάλιση της ανωνυμίας, κάτι που αποτελεί ζητούμενο στη συγκεκριμένη έρευνα προκειμένου να συλλέξουμε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις χωρίς τον φόβο της έκθεσης. Τέλος διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις σε παρόμοιες συνθήκες.

5.2. Πληθυσμός και δείγμα

Ο Πληθυσμός (Study Population) της ερευνητικής διπλωματικής εργασίας αποτελείται από εκπαιδευτικούς άνδρες και γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί όπου συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ειδικής αγωγής ανεξαρτήτου διαμονής. Το Δείγμα (Sample) της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 79 άτομα. Η μέθοδος της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν αυτή της Δειγματοληψίας μη Πιθανότητας και ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της Δειγματοληψίας Ευκολίας (Convenience Sampling).

5.3. Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο έγινε ανώνυμο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφορούσε την εξοικείωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την έννοια της διαμεσολάβησης, τις εφαρμογές της και την αναγκαιότητά της στην καθημερινή σχολική πράξη. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε αποκλειστικά κλειστές ερωτήσεις για γρήγορες και εύκολες απαντήσεις, τόσο δίτιμες (Ναι ή Όχι, Dichotomous) όσο και πολλαπλών κατηγοριών (περισσότερες από 2 επιλογές για απάντηση, Multi) που επιτρέπουν ένα ευρύ φάσμα δυνατών απαντήσεων. Πέρα από τις δίτιμες ερωτήσεις και αυτές των πολλαπλών απαντήσεων, υπήρχαν ερωτήσεις που αξιολογήθηκαν σε 4(ή 5)-βαθμη κλίμακα

τύπου Likert με διαβάθμιση από 1 έως 4 (5), όπου το 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση “Καθόλου” (ή “Λίγο”) και το 5 αντιπροσωπεύει την απάντηση “Πάρα πολύ”. Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης των ερωτήσεων, το λεκτικό της καθεμίας έχει αντικατασταθεί με γράμματα της αλφάβητου ακολουθώντας τη σειρά με την οποία δόθηκαν στους συμμετέχοντες (βλ. Παράρτημα).

5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Η συμμετοχή των ατόμων ήταν εθελοντική και ανώνυμη, διασφαλίζοντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο 2019 έως το Φεβρουάριο 2020, ενώ η συνολική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμάται στα 5-10 λεπτά.

5.5. Στατιστική ανάλυση

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση του εμπειρικού υλικού της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences - 20.0 for Windows), με τις μεθόδους της Περιγραφικής (Descriptive) και της Επαγωγικής (Inferential) Στατιστικής. Ειδικότερα η Περιγραφική ανάλυση περιλάμβανε την κατανομή συχνοτήτων των μεταβλητών (απόλυτη και σχετική % συχνότητα), καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς των ποσοτικών μεταβλητών (μέση τιμή, σταθερή απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή). Η Επαγωγική ανάλυση για τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων περιλάμβανε τον έλεγχο One Way Anova, για ανεξάρτητα δείγματα. Πραγματοποιήθηκαν και συσχετίσεις για την κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά. Οι τιμές $p < 0.05$ ορίστηκαν ότι εκφράζουν το επίπεδο αποδεκτής στατιστικής σημαντικότητας.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Περιγραφική ανάλυση

Στον Πίνακα 1, βρίσκονται όλα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα με ειδικότητα στην ειδική αγωγή (Σύνολο δείγματος: N=79 άτομα).

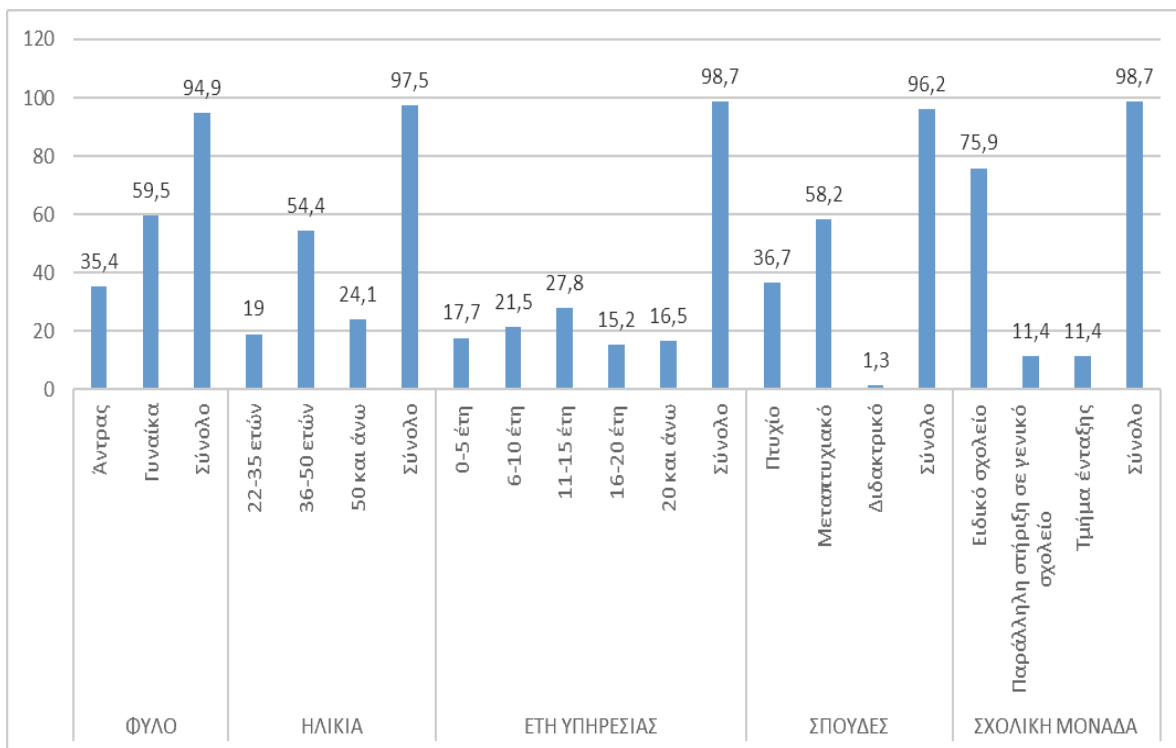
Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με ειδικότητα στην ειδική αγωγή.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	%
ΦΥΛΟ	Άντρας	28	35,4
	Γυναίκα	47	59,5
	Σύνολο	75(-4)	94,9
ΗΛΙΚΙΑ	22-35 ετών	15	19,0
	36-50 ετών	43	54,4
	50 και άνω	19	24,1
	Σύνολο	77(-2)	97,5
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	0-5 έτη	14	17,7
	6-10 έτη	17	21,5
	11-15 έτη	22	27,8
	16-20 έτη	12	15,2
	20 και άνω	13	16,5
	Σύνολο	78(-1)	98,7
ΣΠΟΥΔΕΣ	Πτυχίο	29	36,7
	Μεταπτυχιακό	46	58,2
	Διδακτρικό	1	1,3
	Σύνολο	76(-3)	96,2
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	Ειδικό σχολείο	60	75,9
	Παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο	9	11,4
	Τμήμα ένταξης	9	11,4
	Σύνολο	78(-1)	98,7

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 35,4% είναι άνδρες και το 59,5% γυναίκες. Ως προς το ηλικιακό τους εύρος, το 19% είναι 22-35 ετών, το 54,4% είναι 36-50 ετών και το 24,1% είναι άνω των 50 ετών. Ως προς τα έτη

υπηρεσίας, το 17,7% των ερωτηθέντων έχουν έως 5 έτη, το 21,5% από 6-10 έτη, το 27,8% από 11-15 έτη, το 15,2% από 16-20 έτη και το 16,5% άνω των 20 ετών. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους, το 36,7% κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο, το 58,2% κατέχει και μεταπτυχιακό τίτλο και ένα άτομο που κατέχει και διδακτορικό. Σχετικά με τη σχολική μονάδα όπου ανήκουν οι συμμετέχοντες, το 75,9% εργάζεται σε ειδικό σχολείο, το 11,4% πραγματοποιεί παράλληλη στήριξη σε μαθητή/μαθήτρια τυπικού σχολείου και ακριβώς ίδιο ποσοστό εργάζεται σε τμήμα ένταξης. Κάτω από το σύνολο των απαντήσεων αναγράφεται ο αριθμός των απαντήσεων που δεν απαντήθηκαν από τους ερωτηθέντες. Τα ίδια αποτελέσματα αναπαρίστανται και στο παρακάτω γράφημα (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Αποτελέσματα δημογραφικών απαντήσεων σε ποσοστιαίες μονάδες.



Χρησιμοποιώντας το SPSS, πραγματοποιήθηκε ανάλυση για την κάθε ερώτηση της κάθε κλίμακα ξεχωριστά, ώστε να βρεθεί η μέση τιμή με τις τυπικές αποκλίσεις και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές τους, δηλαδή τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα. Όλα τα δεδομένα παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες, όπως και οι κλίμακες αξιολόγησης για τα άτομα που εργάζονται στην εκπαίδευση με ειδικότητα στην ειδική αγωγή. Στις ερωτήσεις όπου κρίνεται απαραίτητο, παρατίθεται και ένας ξεχωριστός πίνακας με τις συχνότητες και τα εκατοστιαία ποσοστά.

Πίνακας 3. Μέση τιμή με τυπική απόκλιση και ποσοστά με τις αντίστοιχες συχνότητες των απαντήσεων.

	Σύνολο Απαντήσεων	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
A1	78	1,00	4,00	2,7051	,75780
A2	77	1,00	4,00	2,4416	,78629
A3	76	1,00	4,00	2,2105	,83771
A4	78	1,00	4,00	2,4103	,95938
A5	76	1,00	3,00	1,3289	,55108
A6	74	1,00	4,00	1,4595	,77969
A7	77	1,00	4,00	2,0779	,80731
A8	77	1,00	4,00	1,7143	,87143
A9	77	1,00	4,00	1,6494	,73924
A10	78	1,00	4,00	2,2436	,84031
A11	77	1,00	4,00	2,5584	,93883
A12	77	1,00	4,00	1,5195	,99486
B	77	1,00	2,00	1,1558	,36509
Γ1	77	1,00	4,00	1,1429	,50561
Γ2	78	2,00	5,00	3,9231	,80210
Γ3	78	1,00	5,00	3,7051	1,00788
Γ4	78	1,00	5,00	3,8333	,97257
Γ5	78	1,00	5,00	3,6795	1,02556
Γ6	77	1,00	5,00	3,2727	1,13133
Γ7	78	1,00	5,00	3,2564	1,18908
Γ8	76	1,00	5,00	4,2368	,99154
Γ9	78	1,00	5,00	3,0385	1,39053
Γ10	78	1,00	5,00	3,7051	1,19641
Δ	77	1,00	2,00	1,0519	,22338
E	55	1,00	2,00	1,5273	,50386
Z	77	1,00	5,00	4,4286	,95185
H1	78	3,00	5,00	4,2051	,58906
H2	78	2,00	5,00	3,8462	,89844
H3	76	2,00	5,00	3,6711	,92935

H4	78	2,00	5,00	4,0128	,79762
H5	78	1,00	5,00	3,7949	,87325
H6	78	3,00	5,00	4,1154	,70214
H7	78	2,00	5,00	4,1026	,74885
H8	78	2,00	5,00	4,0513	,75416
Θ	79	2,00	5,00	3,9620	,77531
I	78	2,00	5,00	3,9487	,77119
K	78	1,00	2,00	1,1923	,39666
Λ1	77	1,00	2,00	1,9351	,24803
M1	77	1,00	2,00	1,9091	,28936

Ερώτηση	Απάντηση	Συχνότητα	%
A1	Λίγο	4	5,1
	Μέτρια	25	31,6
	Πολύ	39	49,4
	Πάρα πολύ	10	12,7
A2	Λίγο	10	12,7
	Μέτρια	27	34,2
	Πολύ	36	45,6
	Πάρα πολύ	4	5,1
A3	Λίγο	18	22,8
	Μέτρια	26	32,9
	Πολύ	30	38,0
	Πάρα πολύ	2	2,5
A4	Λίγο	17	21,5
	Μέτρια	21	26,6
	Πολύ	31	39,2
	Πάρα πολύ	9	11,4
A5	Λίγο	54	68,4
	Μέτρια	19	24,1
	Πολύ	3	3,8
A6	Λίγο	51	64,6
	Μέτρια	14	17,7

	Πολύ	7	8,9
	Πάρα πολύ	2	2,5
A7	Λίγο	21	26,6
	Μέτρια	30	38,0
	Πολύ	25	31,6
	Πάρα πολύ	1	1,3
A8	Λίγο	40	50,6
	Μέτρια	22	27,8
	Πολύ	12	15,2
	Πάρα πολύ	3	3,8
A9	Λίγο	38	48,1
	Μέτρια	29	36,7
	Πολύ	9	11,4
	Πάρα πολύ	1	1,3
A10	Λίγο	13	16,5
	Μέτρια	40	50,6
	Πολύ	18	22,8
	Πάρα πολύ	7	8,9
A11	Λίγο	11	13,9
	Μέτρια	25	31,6
	Πολύ	28	35,4
	Πάρα πολύ	13	16,5
A12	Λίγο	58	73,4
	Μέτρια	5	6,3
	Πολύ	7	8,9
	Πάρα πολύ	7	8,9
B	Ναι	65	82,3
	Όχι	12	15,2
Γ1	Καθόλου	70	88,6
	Λίγο	4	5,1
	Μέτρια	2	2,5
	Πολύ	1	1,3
Γ2	Λίγο	4	5,1

	Μέτρια	16	20,3
	Πολύ	40	50,6
	Πάρα πολύ	18	22,8
Γ3	Καθόλου	2	2,5
	Λίγο	7	8,9
	Μέτρια	21	26,6
	Πολύ	30	38,0
	Πάρα πολύ	18	22,8
Γ4	Καθόλου	1	1,3
	Λίγο	6	7,6
	Μέτρια	20	25,3
	Πολύ	29	36,7
	Πάρα πολύ	22	27,8
Γ5	Καθόλου	1	1,3
	Λίγο	9	11,4
	Μέτρια	24	30,4
	Πολύ	24	30,4
	Πάρα πολύ	20	25,3
Γ6	Καθόλου	5	6,3
	Λίγο	15	19,0
	Μέτρια	22	27,8
	Πολύ	24	30,4
	Πάρα πολύ	11	13,9
Γ7	Καθόλου	8	10,1
	Λίγο	13	16,5
	Μέτρια	18	22,8
	Πολύ	29	36,7
	Πάρα πολύ	10	12,7
Γ8	Καθόλου	2	2,5
	Λίγο	4	5,1
	Μέτρια	6	7,6
	Πολύ	26	32,9
	Πάρα πολύ	38	48,1

Γ9	Καθόλου	15	19,0	
	Λίγο	14	17,7	
	Μέτρια	16	20,3	
	Πολύ	19	24,1	
	Πάρα πολύ	14	17,7	
Γ10	Καθόλου	5	6,3	
	Λίγο	8	10,1	
	Μέτρια	16	20,3	
	Πολύ	25	31,6	
	Πάρα πολύ	24	30,4	
Δ	Ναι	73	92,4	
	Όχι	4	5,1	
Ε	Υπάρχει δυσαρμονική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο	26	32,9	
	Τηρείται κοινή γραμμή, ώστε να είναι δυνατή η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των γονέων με το σχολείο	29	36,7	
Ζ	Διαφορετικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων	2	2,5	
	Επίλυση συγκρούσεων βρίσκοντας συμβιβαστική λύση	4	5,1	
	Διαιτησία σύγκρουσης	1	1,3	
	Ανταλλαγή απόψεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, που σκοπό έχουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής	22	27,8	

	τάξης	επίλυσης	
	Μέθοδος	48	60,8
	συγκρούσεων		
H1	Μέτρια	7	8,9
	Πολύ	48	60,8
	Πάρα πολύ	23	29,1
H2	Λίγο	4	5,1
	Μέτρια	26	32,9
	Πολύ	26	32,9
H3	Λίγο	7	8,9
	Μέτρια	28	35,4
	Πολύ	24	30,4
	Πάρα πολύ	17	21,5
H4	Λίγο	2	2,5
	Μέτρια	18	22,8
	Πολύ	35	44,3
	Πάρα πολύ	23	29,1
H5	Καθόλου	1	1,3
	Λίγο	2	2,5
	Μέτρια	27	34,2
	Πολύ	30	38,0
	Πάρα πολύ	18	22,8
H6	Μέτρια	15	19,0
	Πολύ	39	49,4
	Πάρα πολύ	24	30,4
H7	Λίγο	1	1,3
	Μέτρια	15	19,0
	Πολύ	37	46,8
	Πάρα πολύ	25	31,6
H8	Λίγο	1	1,3
	Μέτρια	17	21,5
	Πολύ	37	46,8
	Πάρα πολύ	23	29,1

Θ	2,00	2	2,5
	3,00	19	24,1
	4,00	38	48,1
	5,00	20	25,3
I	2,00	1	1,3
	3,00	22	27,8
	4,00	35	44,3
	5,00	20	25,3
K	Ναι	63	79,7
	Όχι	15	19,0
Λ1	Ναι	5	6,3
	Όχι	72	91,1
M1	Ναι	7	8,9
	Όχι	70	88,6

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτήματα Λ1 και M1.

Ερώτηση	Απάντηση
Λ2	ΕΕΕΕΚ Από το ίδιο το σχολείο Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΕΕΕΕΚ
M2	Ακρόαση μαθητών και εξεύρεση λύσης στα καθημερινά τους προβλήματα Άτυπη, από εκπαιδευτικούς και ΕΕΠ σε συγκεκριμένες περιπτώσεις Με διαμεσολαβητή εκπαιδευτικό Έχει παρατηρηθεί μαθητές επιρρεπείς σε παραβάσεις κανόνων και αντικοινωνική συμπεριφορά να ασκούν λεκτική ή οικονομική ή ψυχολογική βία σε μαθητές αδύναμους σωματικά, χαμηλής αυτοεκτίμησης και που παρουσιάζουν ψυχοσωματικές ενδείξεις λόγω πνευματικής μειονεξίας. Εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή με εχεμύθεια με σκοπό την εξομάλυνση των σχέσεων και της εύρυθμης λειτουργίας της μονάδας. Διεύθυνση σε ρόλο διαμεσολαβητή

Ο Ψυχολόγος σε διεκπεραιωτικές συζητήσεις μεταξύ μαθητών και οικογενειών τους.

Συνήθως ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί έκρυθμη κατάσταση με σκοπό την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την ομαλοποίηση των σχέσεων.

Δύο εκπαιδευτικοί χειρίζονται καταστάσεις συγκρούσεων. Ένας συζητά με τους μαθητές και ο άλλος με τους γονείς.

Οι απαντήσεις των οποίων το επίπεδο ήταν χαμηλό, ως προς τις μέσες τιμές αλλά και στις συχνότητες της κάθε απάντησης, έχουν επισημανθεί με έντονη γραφή. Όλες οι υπόλοιπες τιμές ήταν πάνω από το μέσο όρο των απαντήσεων. Στις ερωτήσεις όπου η απάντηση ήταν ναι ή όχι, η πλειοψηφία αυτών ήταν στη θετική απάντηση. Στον τελευταίο πίνακα αναγράφονται αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά αυτούς όπου είχαν απαντήσει θετικά στις ερωτήσεις Λ1 και Μ1.

6.2.Επαγωγική ανάλυση

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε είναι η ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (ONE-WAY ANALYSIS OF VARIANCE). Η One-Way Anova χρησιμοποιείται για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές σε μια εξαρτημένη μεταβλητή μεταξύ ατόμων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς μια ανεξάρτητη μεταβλητή. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά και για όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, σπουδές, σχολική μονάδα κλπ.). Στους παρακάτω πίνακες αναγράφονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων. Για την ευκολία της ανάγνωσης, αναγράφονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα όπως ορίσαμε στην αρχή, δηλαδή με $p < 0.05$.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα για το φύλο

Ερωτήσεις	Mean Square	F	Sig.
A3	4,085	6,257	,015
Γ1	1,958	8,099	,006
H1	1,557	4,769	,032
H3	6,023	7,625	,007
H5	4,644	6,526	,013
H7	2,219	4,122	,046

H8	2,594	4,812	,031
----	-------	-------	------

Πίνακας 5. Αποτελέσματα για την ηλικία

Ερωτήσεις	Mean Square	F	Sig.
A6	3,184	5,897	,004
A12	3,500	3,758	,028
Γ4	3,813	4,420	,015
Γ5	3,155	3,131	,050
Γ7	5,525	4,204	,019
Γ9	8,669	4,877	,010
Δ	,221	4,821	,011
E	,999	4,438	,017
H3	2,709	3,292	,043

Πίνακας 6. Αποτελέσματα για τα έτη υπηρεσίας

Ερωτήσεις	Mean Square	F	Sig.
A1	1,748	3,429	,013
A4	2,761	3,369	,014
A6	1,481	2,658	,040
Δ	,128	2,810	,032

Πίνακας 7. Αποτελέσματα για τις σπουδές

Ερωτήσεις	Mean Square	F	Sig.
Γ2	2,322	3,928	,024
H1	1,135	3,486	,036

Πίνακας 8. Αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα

Ερωτήσεις	Mean Square	F	Sig.
A1	2,728	5,279	,007
A2	3,699	6,914	,002
A3	3,869	6,291	,003
A4	6,914	9,090	,000
A7	4,851	9,012	,000

A9	2,143	4,257	,018
A11	3,220	3,936	,024
B	,814	7,090	,002
Γ3	5,631	6,308	,003
Γ4	6,147	7,616	,001
Γ5	7,682	8,780	,000
Δ	,179	3,867	,025
H3	2,914	3,608	,032
H4	2,424	4,119	,020

Οι Πίνακες 4,5,6,7 και 8 παρουσιάζουν τις ερωτήσεις που βρέθηκαν να σχετίζονται με το κάθε δημογραφικό στοιχείο. Για να θεωρηθεί η συσχέτιση στατιστικώς σημαντική ορίστηκε η τιμή sig. (p) < 0.05. Για να διαπιστωθεί εάν συσχετίζεται το κάθε δημογραφικό στοιχείο με την αντίστοιχη στατιστικώς σημαντική ερώτηση, πραγματοποιήθηκε crosstab, ώστε να εντοπιστεί ακριβώς η αντιστοιχία του κάθε δημογραφικού στοιχείου με τη σχετική απάντηση.

Πίνακας 9. Απαντήσεις των συσχετιζομένων στατιστικώς σημαντικών απαντήσεων με το φύλο.

Ερώτηση		Φύλο	
		Άνδρας	Γυναίκα
A3	Λίγο	10	7
	Μέτρια	10	15
	Πολύ	8	22
	Πάρα πολύ	0	2
Γ1	Καθόλου	22	45
	Λίγο	3	1
	Μέτρια	2	0
	Πολύ	1	0
H1	Μέτρια	4	3
	Πολύ	20	27
	Πάρα πολύ	4	17
H3	Λίγο	3	4
	Μέτρια	15	11

	Πολύ	7	17
	Πάρα πολύ	2	14
H5	Καθόλου	0	1
	Λίγο	1	1
	Μέτρια	16	10
	Πολύ	8	21
	Πάρα πολύ	3	14
H7	Λίγο	1	0
	Μέτρια	7	8
	Πολύ	15	21
	Πάρα πολύ	5	18
H8	Λίγο	1	0
	Μέτρια	9	8
	Πολύ	13	21
	Πάρα πολύ	5	16

Πίνακας 10. Απαντήσεις των συσχετιζομένων στατιστικώς σημαντικών απαντήσεων με την ηλικία.

Ερωτήσεις		Ηλικία		
		22-35	36-50	>50
A6	Λίγο	6	33	11
	Μέτρια	4	6	4
	Πολύ	4	2	1
	Πάρα πολύ	1	0	1
A12	Λίγο	12	35	11
	Μέτρια	1	3	0
	Πολύ	1	4	2
	Πάρα πολύ	1	1	5
Γ4	Καθόλου	0	0	1
	Λίγο	3	2	1
	Μέτρια	7	8	5
	Πολύ	3	18	8
	Πάρα πολύ	2	15	4

Γ5	Καθόλου	0	0	1
	Λίγο	5	3	1
	Μέτρια	5	12	7
	Πολύ	3	15	5
	Πάρα πολύ	2	13	5
Γ7	Καθόλου	0	7	1
	Λίγο	0	10	3
	Μέτρια	4	9	5
	Πολύ	8	12	8
	Πάρα πολύ	3	5	2
Γ9	Καθόλου	0	9	6
	Λίγο	2	9	3
	Μέτρια	1	12	2
	Πολύ	7	6	6
	Πάρα πολύ	5	7	2
Δ	Ναι	12	42	18
	Όχι	3	0	1
Ε	Υπάρχει δυσαρμονική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο	5	19	2
	Τηρείται κοινή γραμμή, ώστε να είναι δυνατή η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των γονέων με το σχολείο	8	11	10

H3	Λίγο	3	4	0
	Μέτρια	7	10	11
	Πολύ	4	15	4
	Πάρα πολύ	1	13	3

Πίνακας 11. Απαντήσεις των συσχετιζομένων στατιστικώς σημαντικών απαντήσεων με τα έτη υπηρεσίας.

Ερωτήσεις		Έτη υπηρεσίας				
		0-5	6-10	11-15	16-20	>20
A1	Λίγο	2	2	0	0	0
	Μέτρια	6	7	6	4	2
	Πολύ	5	8	9	7	10
	Πάρα πολύ	1	0	7	1	1
A4	Λίγο	0	6	3	3	0
	Μέτρια	6	5	5	1	4
	Πολύ	3	5	8	7	8
	Πάρα πολύ	0	1	6	1	1
A6	Λίγο	6	14	16	6	9
	Μέτρια	3	2	3	4	2
	Πολύ	4	1	1	1	0
	Πάρα πολύ	1	0	0	0	1
Δ	Ναι	11	17	21	12	12
	Όχι	3	0	0	0	1

Πίνακας 12. Απαντήσεις των συσχετιζομένων στατιστικώς σημαντικών απαντήσεων με τις σπουδές.

Ερωτήσεις		Σπουδές		
		Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Γ2	Λίγο	1	2	1
	Μέτρια	6	8	0
	Πολύ	11	29	0
	Πάρα πολύ	11	7	0

H1	Μέτρια	2	4	1
	Πολύ	15	32	0
	Πάρα πολύ	12	10	0

Πίνακας 13. Απαντήσεις των συσχετιζομένων στατιστικώς σημαντικών απαντήσεων με την σχολική μονάδα.

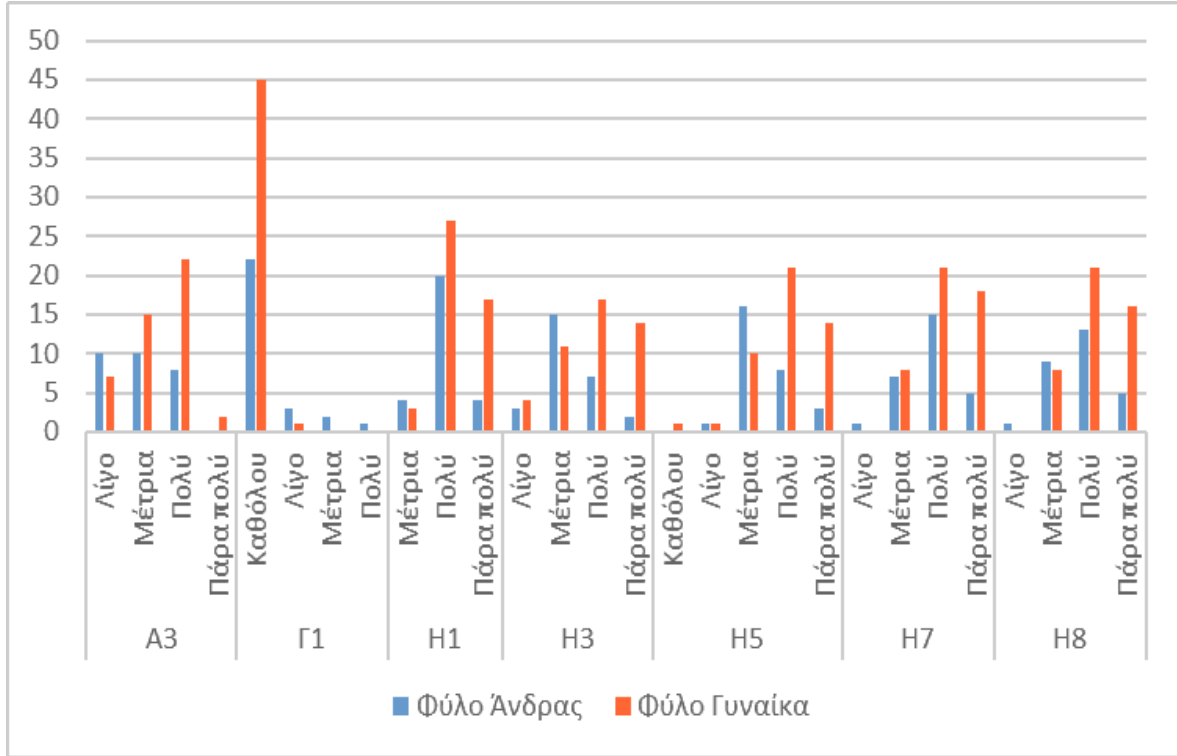
Ερωτήσεις		Σχολική Μονάδα		
		Ειδικό Σχολείο	Παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο	Τμήμα ένταξης
A1	Λίγο	2	2	0
	Μέτρια	14	4	7
	Πολύ	35	2	2
	Πάρα πολύ	9	1	0
A2	Λίγο	3	4	3
	Μέτρια	20	4	3
	Πολύ	33	0	3
	Πάρα πολύ	3	1	0
A3	Λίγο	9	6	3
	Μέτρια	21	2	3
	Πολύ	27	1	2
	Πάρα πολύ	2	0	0
A4	Λίγο	7	5	5
	Μέτρια	15	2	4
	Πολύ	31	0	0
	Πάρα πολύ	7	2	0
A7	Λίγο	10	6	5
	Μέτρια	25	1	4
	Πολύ	24	1	0
	Πάρα πολύ	1	0	0
A9	Λίγο	24	7	7
	Μέτρια	25	2	2
	Πολύ	9	0	0
	Πάρα πολύ	1	0	0
A11	Λίγο	6	3	2
	Μέτρια	16	3	6
	Πολύ	26	1	1
	Πάρα πολύ	11	2	0

B	Ναι	53	4	8
	Όχι	6	5	1
Γ3	Καθόλου	1	1	0
	Λίγο	3	2	2
	Μέτρια	14	4	3
	Πολύ	25	2	3
	Πάρα πολύ	17	0	1
Γ4	Καθόλου	0	1	0
	Λίγο	3	2	1
	Μέτρια	13	4	3
	Πολύ	24	2	3
	Πάρα πολύ	20	0	2
Γ5	Καθόλου	0	1	0
	Λίγο	4	3	2
	Μέτρια	17	4	3
	Πολύ	20	1	3
	Πάρα πολύ	19	0	1
Δ	Ναι	58	6	9
	Όχι	2	2	0
Η3	Λίγο	4	2	1
	Μέτρια	19	4	5
	Πολύ	20	2	2
	Πάρα πολύ	16	0	1
Η4	Λίγο	1	1	0
	Μέτρια	14	4	0
	Πολύ	24	4	7
	Πάρα πολύ	21	0	2

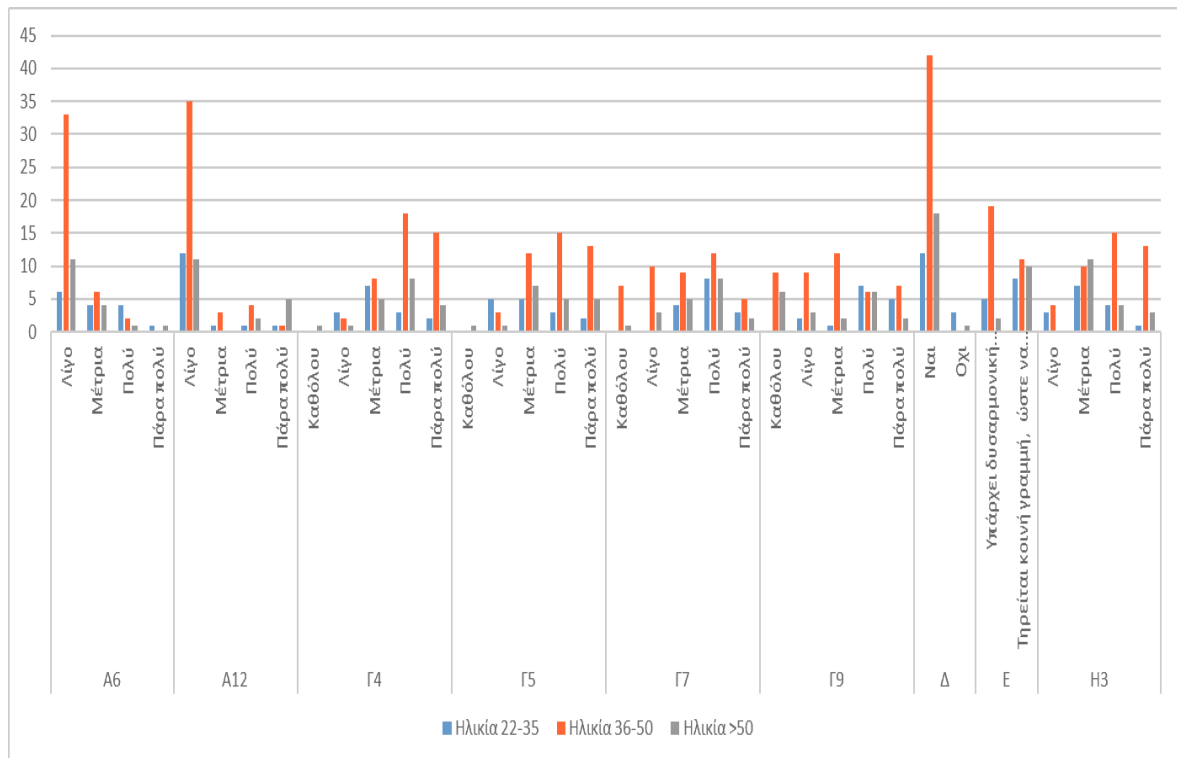
Τα παραπάνω αποτελέσματα αναπαριστώνται και σε γραφικές παραστάσεις ώστε να γίνουν πιο κατανοητά στις επόμενες εικόνες.

Εικόνα 2. Απεικόνιση των στατιστικών σημαντικών ερωτήσεων σχετιζόμενα με το κάθε δημογραφικό στοιχείο.

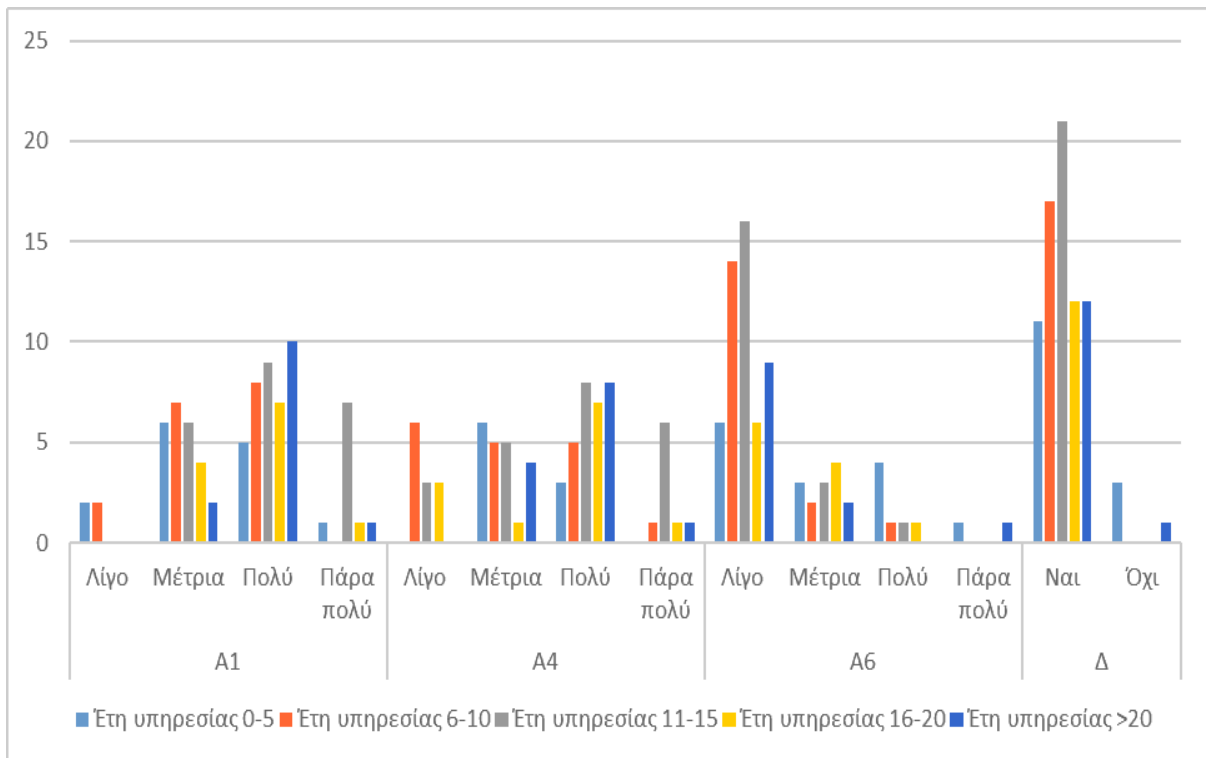
2α. Σε σχέση με το φύλο



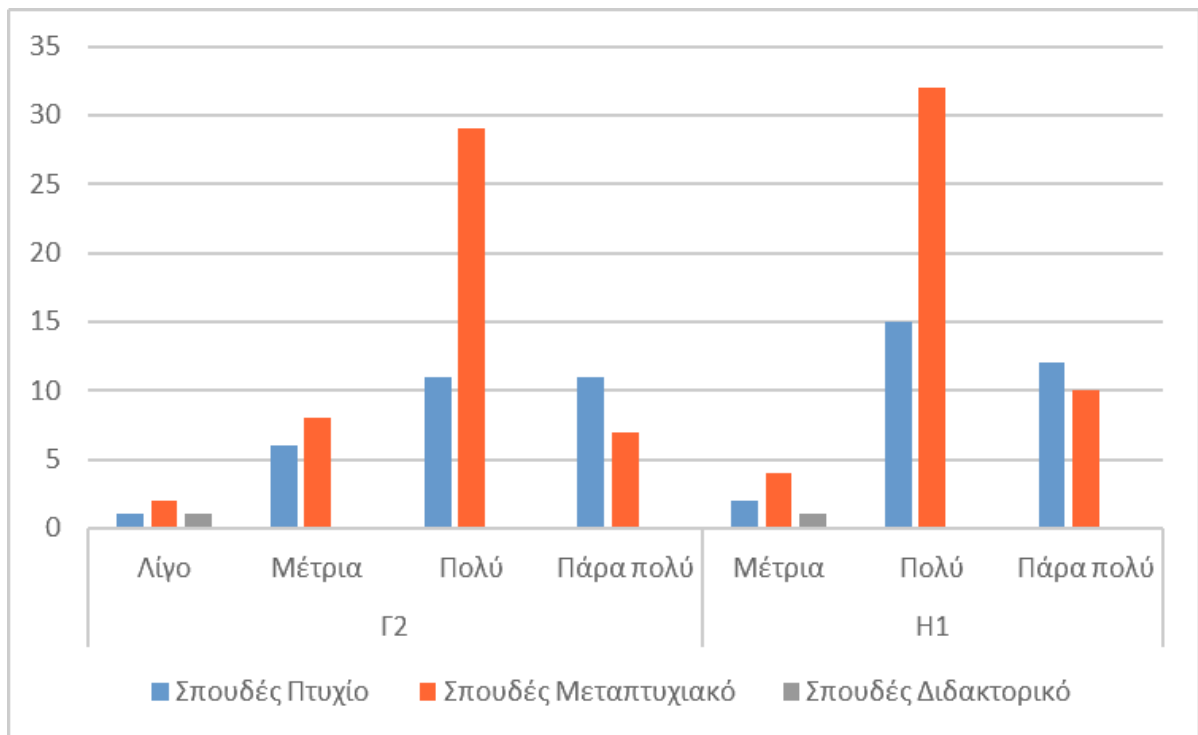
2β. Σε σχέση με την ηλικία



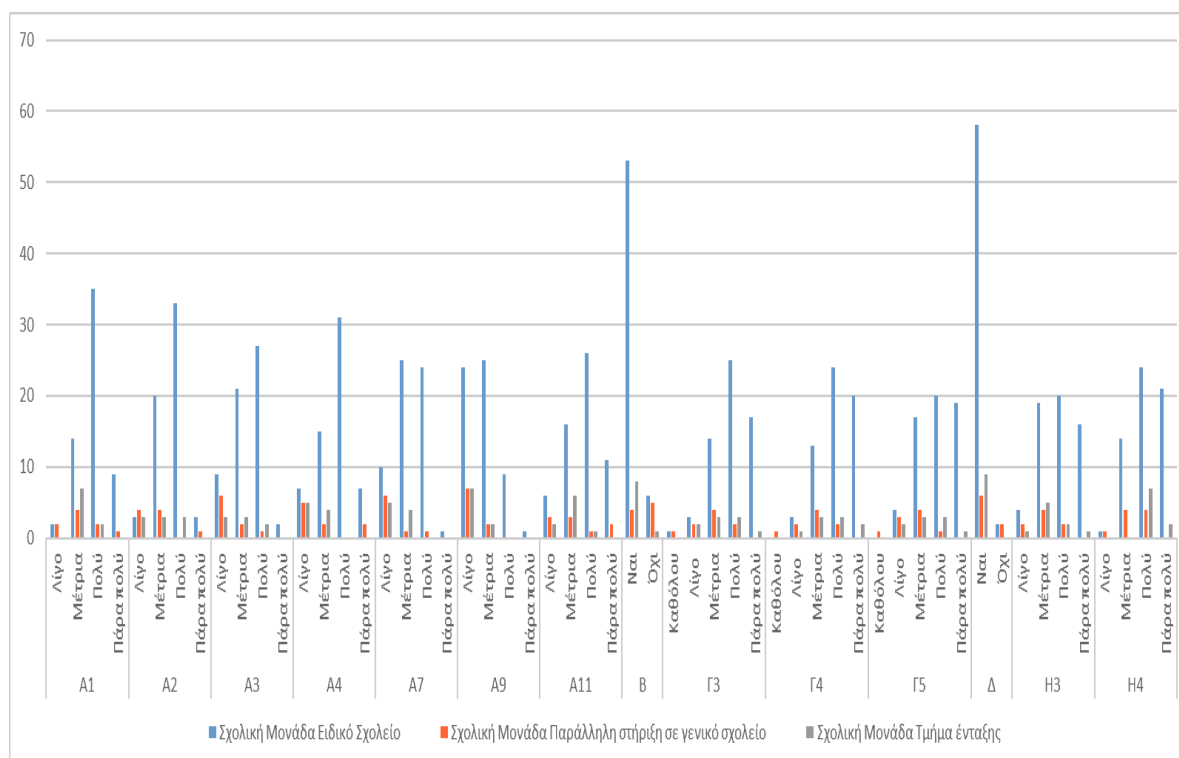
2γ. Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας



2δ. Σε σχέση με τις σπουδές



2ε. Σε σχέση με την σχολική μονάδα



7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο κύριος στόχος αυτής της ερευνητικής εργασίας ήταν ο βαθμός κατανόησης της σχολικής διαμεσολάβησης από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το κατά πόσο αντιλαμβάνονται το ρόλο της διαμεσολάβησης και τη δράση της αναφορικά με ζητήματα σχολικής βίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Διερευνήθηκαν επίσης, οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα ως συνάρτηση του φύλου, της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας, των σπουδών και της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται.

Από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, παρατηρείται ότι ο αριθμός των γυναικών είναι διπλάσιος σχεδόν από τον αριθμό των ανδρών (47 άτομα έναντι 28 ατόμων, αντίστοιχα). Ως προς το ηλικιακό τους εύρος, το 54,4% εντοπίζεται στο εύρος των 36-50 ετών, το 24,1% αντιστοιχεί στα άτομα άνω των 50 ετών και το 19% σε άτομα μέχρι 35 χρονών. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, οι ερωτηθέντες χωρίστηκαν σε εύρη των 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 έτη και άνω των 20 ετών. Παρατηρείται ότι τα ποσοστά είναι πολύ κοντά το ένα στο άλλο με μόνη διαφορά το εύρος 11-15 έτη, του οποίου το ποσοστό αγγίζει το 30%. Ως προς το επίπεδο σπουδών, το 58,2% των συμμετεχόντων κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 36,7% έχει μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ βρέθηκε ένα άτομο να είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου. Τέλος, σε σχέση με τη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, το 75,9% εργάζονται σε ειδικό σχολείο, το 11,4% σε τμήμα ένταξης, ποσοστό ίδιο με των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης σε τυπικό σχολείο.

Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε εντόπισε τη μέση τιμή των απαντήσεων στο κάθε ερώτημα, αλλά και τις συχνότητες της κάθε απάντησης στην κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Ως προς τα είδη των συγκρούσεων, σε χαμηλό ποσοστό είναι το τράβηγμα των μαλλιών, το φτύσιμο, η αρπαγή ή καταστροφή αντικειμένων και η αποστολή ανώνυμων γραμμάτων ή μηνυμάτων. Όσον αφορά την στάση του εκπαιδευτικού, σε χαμηλό ποσοστό βρίσκεται η σωματική τιμωρία του θύτη. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά στο ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες χρήζουν μεγαλύτερης παρέμβασης για την ομαλοποίησή τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Σχετικά με το πως αντιμετωπίζουν οι γονείς τις ενδοσχολικές συγκρούσεις των ειδικών μαθητών, παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία είτε έχουν δυσαρμονική επικοινωνία είτε τηρείται κοινή γραμμή. Ως προς το πως αντιλαμβάνονται οι ερωτηθέντες τη σχολική διαμεσολάβηση, οι πλειοψηφία των ατόμων απάντησε την ανταλλαγή απόψεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, που σκοπό έχουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης, καθώς και ότι είναι

μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων, όπου ένα τρίτο μέρος βοηθά, ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών. Στο κατά πόσο επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της σχολικής διαμεσολάβησης όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν “πολύ” και “πάρα πολύ”. Στα ερωτήματα που αφορούσαν το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται με τη σχολική διαμεσολάβηση και αν τα προγράμματα διαμεσολάβησης θα συνέβαλαν στη μείωση των σχολικών κρίσεων, οι απαντήσεις κυμαίνονταν ανάμεσα στο “πολύ” και στο “πάρα πολύ”. Το 79,9% θα ήθελαν να εφαρμοστεί στο σχολείο τους πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητών διαμεσολαβητών. Στις επόμενες δυο ερωτήσεις, τα άτομα όπου απάντησαν θετικά είχαν να επισημάνουν και από ποιον. Πέντε άτομα γνώριζαν το ΣΜΕΑΕ, οι φορείς που γνωρίζουν για την εφαρμογή του είναι το ΕΕΕΕΚ, το ίδιο το σχολείο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μόνο εφτά άτομα απάντησαν θετικά στο ότι εφαρμόζεται κάποιο πρόγραμμα διαμεσολάβησης στο σχολείο τους. Τα προγράμματα όπου ανέφεραν είναι, ακρόαση μαθητών και εξεύρεση λύσης στα καθημερινά τους προβλήματα, άτυπη, από εκπαιδευτικούς και ΕΕΠ σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, με διαμεσολαβητή εκπαιδευτικό, έχει παρατηρηθεί μαθητές επιρρεπείς σε παραβάσεις κανόνων και αντικοινωνική συμπεριφορά να ασκούν λεκτική ή οικονομική ή ψυχολογική βία σε μαθητές αδύναμους σωματικά, χαμηλής αυτοεκτίμησης και που παρουσιάζουν ψυχοσωματικές ενδείξεις λόγω πνευματικής μειονεξίας. Εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή με εχεμύθεια με σκοπό την εξομάλυνση των σχέσεων και της εύρυθμης λειτουργίας της μονάδας, την Διεύθυνση σε ρόλο διαμεσολαβητή, ο Ψυχολόγος σε διεκπεραιωτικές συζητήσεις μεταξύ μαθητών και οικογενειών τους, ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί έκρυθμη κατάσταση με σκοπό την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την ομαλοποίηση των σχέσεων. Και δύο εκπαιδευτικοί χειρίζονται καταστάσεις συγκρούσεων. Ένας συζητά με τους μαθητές και ο άλλος με τους γονείς.

Η επόμενη συσχέτιση έγινε οι απαντήσεις αυτές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες αναφέρουν πιο συχνά σπρώξιμο σε αντίθεση με τους άνδρες. Σε ομοφωνία, και οι άνδρες και οι γυναίκες αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν την σωματική τιμωρία του θύτη, με εξαίρεση έναν μικρό αριθμό ανδρών όπου κάνει χρήση. Για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μέσα στην τάξη, το θετικό κλίμα διαπιστώνεται πιο έντονα στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Ένταξη μαθητών μέσω βιωμάτων και εμπειριών ενώ είναι έντονα στις γυναίκες, οι άντρες απαντούν μέτρια αποτελέσματα. Ανάδειξη της προσωπικότητας του μαθητή, μέτρια το θεωρούν οι άνδρες ενώ πολύ με πάρα πολύ οι

γυναίκες. Ενώ για την αποδοχή μαθητή, οι άνδρες απαντούν πολύ και οι γυναίκες πάρα πολύ, ομοίως και για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή.

Όσον αφορά για την ηλικία των ερωτηθέντων, οι περισσότεροι όπου βρίσκονται στο εύρος 36-50, απάντησαν ότι η χρήση του φτυσίματος είναι λίγο σε σχέση με τα άλλα ηλικιακά εύρη όπου η αναλογία είναι κατανομημένη και στα υπόλοιπα. Η αποστολή απειλητικών σημειώσεων είναι ελάχιστη αλλά όσο μεγαλώνει το ηλικιακό εύρος αυξάνεται και η απάντηση ότι έχει υποπέσει στην αντίληψη τους κάτι τέτοιο. Παρατηρούμε ότι σε ποια θα είναι η στάση του εκπαιδευτικού όταν προκύπτει μια σύγκρουση, επηρεάζεται έντονα από την ηλικία του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες δεν κάνουν έντονα χρήση τόσο του διαλόγου με το θύμα είτε με το θύτη και πολλές φορές αποστασιοποιούνται. Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των ατόμων, παρατηρούμε ότι όσο πιο πολλά τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων τόσα περισσότερα και πιο έντονα πράγματα έχουν δει όσον αφορά τις συγκρούσεις μέσα στη σχολική ημέρα. Το ίδιο ισχύει και για την άποψη ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες χρήζουν μεγαλύτερης παρέμβασης για την ομαλοποίηση τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Επόμενο χαρακτηριστικό όπου εξετάσαμε ήταν οι σπουδές των εκπαιδευτικών, όσο περισσότερα προσόντα επιπλέον έχει το άτομα παρατηρείται ότι η αποστολή του θύτη στον διευθυντή είναι μικρότερη. Παρατηρείται επίσης, ότι στα αποτελέσματα της διαμεσολάβησης, το θετικό κλίμα στην τάξη ενώ σε αυτούς με το πτυχίο υπάρχει μια ομοιογένεια στις απαντήσεις, τα άτομα με μεταπτυχιακό οι απαντήσεις τους τείνουν στο πολύ. Τελευταίο χαρακτηριστικό αφορά την σχολική μονάδα όπου εργάζονται, παρατηρούμε ότι στο ειδικό σχολείο είναι έντονα τα φαινόμενα των προσβολών, των χειρονομιών, του σπρωξίματος, των απειλών, των χτυπημάτων, η καταστροφή αντικειμένων και η διάδοση αρνητικών σχολίων. Επίσης τα άτομα όπου εργάζονται σε ειδικό σχολείο θεωρούν ότι οι αναπηρίες ενισχύουν τις συγκρούσεις, σε αντίθεση τα άτομα όπου εργάζονται ως παράλληλη στήριξη και θεωρούν και δε θεωρούν κάτι τέτοιο. Τα άτομα όπου εργάζονται σε ειδικό σχολείο κάνουν πιο έντονα την χρήση του διαλόγου τόσο με τον θύτη, με το θύμα και με τους δύο μαζί σε σύγκριση με τα άτομα όπου εργάζονται σε τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο. Στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διαμεσολάβησης, η ένταξη μαθητών μέσω βιωμάτων και εμπειριών και η ακρόαση και κατανόηση προβλημάτων των μαθητών είναι πιο έντονη στους εργαζόμενους στο ειδικό σχολείο σε σύγκριση με τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη.

Συμπερασματικά, φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων διαμεσολάβησης στα σχολεία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται επιλεκτικά και σταδιακά, κάτι το οποίο αποτελεί μια ιδιαίτερα ικανοποιητική αρχή για την ελληνική σχολική κοινότητα. Η έλλειψη ή η ανεπαρκής ενημέρωση των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως επίσης και η διαπίστωση ότι η σε βάθος ενασχόληση με τη σύγκρουση είναι η πιο χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία συγκριτικά με την κλασική επιβολή τιμωρίας, αποτελούν δύο μόνο από τους κύριους λόγους που συμβάλλουν στη σποραδική και όχι εκτεταμένη εφαρμογή της διαμεσολάβησης.

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, από τους σημαντικότερους περιορισμούς που εντοπίζονται είναι ότι βασίστηκε στην ποσοτική μέθοδο, τα δεδομένα δηλαδή συλλέχθηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων και στην ποσοτική τους ανάλυση. Η μέθοδος αυτή μειονεκτεί σε σχέση με την ποιοτική, αφού μέσω συνεντεύξεων ο ερευνητής μπορεί να συγκεντρώσει περισσότερες λεπτομέρειες και να μελετήσει τη διαμεσολάβηση ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, καθώς και να εκτιμήσει το κατά πόσο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε ο αριθμός των ερωτηθέντων: το σύνολο των συμμετεχόντων κρίνεται σχετικά ικανοποιητικό ως δεξαμενή δεδομένων, αλλά προέκυψε ότι υπήρχε μεγάλη ομοιογένεια μεταξύ τους, που επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα. Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, μελλοντικά η ίδια έρευνα θα έπρεπε να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό, καταναμημένο σε όλη την Ελλάδα και με μεγαλύτερη ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι η διαμεσολάβηση συνιστά μια εναλλακτική μέθοδο για την επίλυση διαφορών που είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα προκύψουν εντός του σχολικού πλαισίου, ιδίως όταν αυτό είναι μονάδα ειδικής αγωγής. Το γεγονός ότι ένα ουδέτερο πρόσωπο, ειδικά καταρτισμένο και διαπιστευμένο, είναι δυνατό να οδηγήσει τα δυο συγκρουόμενα μέρη προς μια επιτυχή εκτόνωση της έντασης με ταχύτητα, ευελιξία και απόλυτη εχεμύθεια δημιουργεί συναισθήματα ασφάλειας και στις δυο πλευρές. Χάρη στην παρουσία του διαμεσολαβητή, επιτυγχάνεται η διαπραγμάτευση του ζητήματος που ανέκυψε με στόχο να βρεθεί μια βιώσιμη και αμοιβαία ικανοποιητική λύση της διαφοράς. Η

εμπιστευτικότητα που διέπει την όλη διαδικασία είναι θεμελιώδης έννοια πάνω στην οποία στηρίζεται η φιλοσοφία της διαμεσολάβησης και δεσμεύει όλους τους εμπλεκόμενους.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μεθόδου, καθώς και τα οφέλη που απορρέουν από αυτήν για τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, έχουν καταγραφεί στα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διάφορες χώρες όπου εφαρμόζεται ο θεσμός. Με την παρούσα μελέτη, ωστόσο, διαφαίνεται πως ιδίως οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αν και αναγνωρίζουν τα θετικά γνωρίσματα της διαμεσολάβησης και την αναγκαιότητα της πρακτικής εφαρμογής της, δεν είναι εξοικειωμένοι με τον όρο ή/και τον τρόπο εφαρμογής του. Αυτό που συμβαίνει στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής είναι να προσπαθούν να επιλύσουν το όποιο ζήτημα προκύπτει ανατρέχοντας σε μεθόδους που εν τέλει δεν αποδεικνύονται βιώσιμες, δεδομένου ότι το ίδιο ζήτημα μπορεί να προκύψει ξανά, ενδεχομένως και με τους ίδιους εμπλεκόμενους. Θα ήταν χρήσιμο, επομένως, σε ένα πρώτο επίπεδο, το προσωπικό των δομών ειδικής αγωγής να ενημερωθεί για την έννοια της διαμεσολάβησης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, κρίνεται απόλυτα αναγκαίο να θεσμοθετηθεί μόνιμη θέση διαμεσολαβητή ειδικά στις μονάδες ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει ένα πρόσωπο αναφοράς τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους γονείς τους, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Η σταθερότητα ενός προσώπου καταρτισμένου και διαπιστευμένου θα συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας ενώ θα αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς προς όλους.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

8.1. Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Αναγνωστοπούλου Μαρία (2008). Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση - Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών. [Έκδοτης Αφοι Κυριακίδη](#)
- Ανδρέου, Ε. (1997) *Ενδοπροσωπικοί παράγοντες και προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Αθήνα, Διδακτ. Διατριβή, Παν/μίου Αθηνών: Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Ανδρέου & Γαλιώτου Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, χ.χ.: 38-39
- Βεγιάνη, Ε., Ν. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (Bullying)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δροσινού, Μ. (2001), *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης*, Περιέχεται στο: Κοινωνική Εργασία, τεύχος 64, σελ. 225-226.
- Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ., & Παπαϊωάννου, Κ. (2012). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 54.
- Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης. <http://dssd.ecedu.uoi.gr>
- Δροσινού, Μ. (2001), *Ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης*, Περιέχεται στο: Κοινωνική Εργασία, τεύχος 64, σελ. 225-226
- Ζαφειροπούλου Μ. & Καλαντζή - Αζίζι Α., Επιστ. Επιμ. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κολιάδης, Ε., Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε τις δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Κολιάδης.

- Κοκκινάκη, Φ. (2006). Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Κοντοπούλου(2007) Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες Εκδότης: [Gutenberg](#)
- Λαγάρας Δ.(2013) Εργασία- απασχόληση και αναπηρία. Αθήνα :Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία
- Λαμπρίδης, Ε.Α. (2004). Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους. Εκδόσεις: Gutenberg. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και κοινωνικών επιστημών, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>,
- Μενίκη Βίλμα επιμορφώτρια στη Σχολική Διαμεσολάβηση 27.5.2017 <https://christospatsos.wordpress.com/2017/06/23/%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ae%ce%b4%ce%b9%ce%b1%ce%bc%ce%b5%cf%83%ce%bf%ce%bb%ce%ac%ce%b2%ce%b7%cf%83%ce%b7/>
- Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ. 199. –Α -2-10-2008, Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/τ.Α/14-03-2000.
- Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, Σ. (1992). Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εφήβων με νοητική υστέρηση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων . Αθήνα : Αθανασόπουλος και Παπαδάμης
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα: Gutenberg
- Σαΐτης, Χ., Αθ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα [χ.ο.].

- Στέφου, Μ. (2005). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Σαΐτης, Χ., Αθ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα [χ.ο.].
- Τέκος, Γ. (2010). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14306/P0014306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τριανταφύλλου, Ε., Αθ. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσούκα Ι. (2010). Ιστορική Αναδρομή στην Ειδική Αγωγή
<http://kaleidoskopio-ea.blogspot.com/2010/06/blog-post.html>
- Τριλίβα Σ.& Χατζηνικολάου Σ. (2011) Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξη και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη.
- Χρηστάκης, Κ. (2001) Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Χατζηδήμου Δημήτρης Εισαγωγή στην Παιδαγωγική - Συγγραφέας - Εκδοτικός Οίκος: Αφοι Κυριακίδη -Έτος Έκδοσης: 2013

8.2.Ξενόγλωσση

- Anastasiadou, S., & Dimitriadou, A. (2011). What does Critical Thinking mean? A statistical data analysis of pre-service teachers' defining statements. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 73-83. www.academia.edu
- Badura, A. S., 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.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. W. (1999). Exploring Disability: A Sociological Introduction. *International Sociology*, 27 (2), 207-210.
- Baker, K. & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16, 71–85.

- Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low SES rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37(6), 505-516
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2006). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review. *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis*, 113.
- Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology*, 31(3), 427-430.
- Bickmore, K (2001). Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. Στο John Synnot and Ian Harris, (Eds.) Peace Education for a New Century, *Journal of Social Alternatives* 31:1 (2002), Australia
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & Psychopathology*, 7, 765–785.
- Boulton, M. J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 4 (3), 277–293.
- Beitchman, J., Cantwell, D., Forness, S., Kavale, K. & Kaufman, J. (1998). Practice Parameters for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Language and Learning Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 37, 10, 46-62.
- Cassinerio, C., & Lane-Garon, P. S. (2006). Changing school climate one mediator at a time: Year-one analysis of a school-based mediation program. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(4), 447-460.
- Courteciusse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Α., Pain, J. & Selosse, J. (1998). Επιστ. Επιμ.: Μπεζέ, Α. *Βία στο σχολείο - Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Crawford& Bodine (1996) *Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in School, Youth -Serving Organizations and Community and Juvenile Justice Settings*
- Carlson, E. J., Flannery, M. C. & Kral, M. S. (2005). Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning disabilities and their nondisabled peers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490374).
- Cremin, H. (2007). *Peer Mediation: Citizenship And Social Inclusion Revisited: Citizenship and Social Inclusion in Action*. McGraw-Hill Education (UK)

- Crystal, D. S., Watanabe, H. & Chen, R. (1999). Children's reactions to physical disability: A cross-national and developmental study. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 91-112.
- Coie, J. D. & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 89-92.
- Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 352-358.
- Chase, N.D. (1999) *Burdened children, Theory, research and treatment of parentification*. London: Sage.
- Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Day-Vines, N. L., Day-Hairston, B. O., Carruthers, W. L., Wall, J. A., & Lupton-Smith, H. A. (1996). Conflict resolution: The value of diversity in the recruitment, selection, and training of peer mediators. *The School Counselor*, 43(5), 392-410.
- D' Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*
- Dodge, K. & Lansford, J. & Burks, V. & Bates, J.& Pettit, G. & Fontaine, R. & Price, J. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38 (7), 603-612.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34, 299-309
- Elliot, S. N. Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, μτφρ.). Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: A Systematic Review. *Education, Crime and Justice*, 5 (6), <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf>
- Flynt, S. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (4), 290-299.
- Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333.

- Freeman, S. & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children With Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2–18.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J., Connor, R. & Hammond, M. A. (1995). Parent perspectives of peer relations and friendships in integrated and specialized programs. *American journal on Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 3, 171-196.
- Goleman, D. (1995). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ. Μετάφραση από την αγγλική από Παπασταύρου, Ά. (2011) Αθήνα: Πεδίο.
- Goffman, E. (2001). Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας. Αλεξάνδρεια
- Heward, W. (2009). *Exceptional Children: an introduction to special education .9 th Edition*. Upper Saddle River: Merrill.
- Heward, W. L. , (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή (Επιστ. Επιμ. Δαβάζογλου, Α. και Κοκκινός, Κ.), Αθήνα: Τόπος.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short and long term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (2), 141-158.
- Harris, R. D. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict resolution quarterly*, 23(2), 141-164.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Children Development*, 67 (1), 1-13.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and inter-personal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677- 685.
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). Κοινωνική ψυχολογία. Εκδόσεις: Gutenberg. Αθήνα.
- Heward, W. L. , (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή (Επιστ. Επιμ. Δαβάζογλου, Α. και Κοκκινός, Κ.), Αθήνα: Τόπος.
- Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. *ERIC Digest*. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 34585

- Haft, W. S., & Weiss, E. R. (1998). Peer mediation in schools: Expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review*, 3, 213-270
- IREX. (2013). Conflict Resolution and Peer Mediation Toolkit. Προσπελάστηκε στις 7/10/2016 από: <https://www.irex.org/resource/conflict-resolution-and-peermediation-toolkit>
- Ibarrola-García, S., & Redín, C. I. (2013). Evaluation of a school mediation experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189.
- Iudici, A., & Faccio, E. (2013). The conflict at school: clinical implications and mediation interventions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 901-905.
- Ibarrola-García, S., & Redín, C. I. (2013). Evaluation of a school mediation experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189
- 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.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). Teaching Students To Be Peacemakers: A Meta-Analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, April 10-14, 2001 (Eric document reproduction service No. ED460178)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the " Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into practice*, 43(1), 68-79.
- Katz J. & Mirenda P.(2002) Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational. *International journal of Special Education*
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah: Erlbaum.
- Lane-Garon, P. S., & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47-67.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106–115.
- Llewellyn, A. (1995). The abuse of children with physical disabilities in mainstream schooling. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 37 (8),740-743.
- La Greca, A. (1997). Children's problems with friends. *Psychotherapy in Practice*. Volume 3, Issue 1, 21–41.

- Lewandowski, L. J. & Barlow, J. R. (2000). Social cognition and verbal learning disabilities. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 4, 35–47.
- Manktelow, J. (2011). *Communicate at your best Workbook*. <https://www.mindtools.com/store/product.php?productid=16159>
- Martlew, M. & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- McIntosh, R., Vaughn, S. & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (8), 352- 358.
- Morrison, G. & Cosden, M. (1997). Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.ldonline.org/article/Risk,_Resilience,_and_Adjustment_of_Individuals_with_Learning_Disabilities?theme=print
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Nikolaou, G., Thanos, T., & Samsari, E. (2014). The School Mediation to Confront Violence and Bullying due to Cultural Diversity. *Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation*, 206-214.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435–1448.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1999). Distinguishing Serious and Playful Fighting by Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 883–890.
- Opffer, E. (1997). Toward cultural transformation comprehensive approaches to conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 46-52.
- Pepler, D. & Craig, W. (2000). Making a Difference in Bullying. http://peacefulschoolsinternational.org/wpcontent/uploads/making_a_difference_in_bullying.pdf
- Pearl, R. & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In V. L. Schwann & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). New York: Kluwer Academic/Plenum
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.

- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about It: Revised and Updated*. Aust Council for Ed Research.
- Rose, C. A., Espelage, D. L. & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*, Vol. 29, No. 7, 761–776.
- Roberts, C. & Smith, P. (1999). Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* Volume 46, Issue 1, 1999
- Schellenberg, R., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional school counseling*, 10(5), 475-481.
- 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.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Saowanee, T., Wallapha, A., & Ngang, T. K. (2013). A case study in Nongkungsriwittayakarn school for guidelines in decreasing student violence in school through mediation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1286-1290.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268- 279.
- Slavin, E.R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- San Miguel, S. K., Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis, Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.ldonline.org/article/social_skills_deficits_in_learning_disabilities%3A_the_psychiatric_comorbidity_hypothesis?theme=print
- Sullivan, P. M. & Knuton, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A populationbased epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24 (10), 1257-1273
- Swearer-Napolitano, S. & Espelage, D. (2011). Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future. *Educational Psychology Papers and Publications*.
<http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/140>

- Svetaz, M. V., Ireland, M. & Blum, R. W. (2000). Adolescents with Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated with Emotional WellBeing. *Journal of Adolescence Health*. 27 (5), 340-348.
- San Miguel, S. K., Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis, Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.ldonline.org/article/social_skills_deficits_in_learning_disabilities%3A_the_psychiatric_comorbidity_hypothesis?theme=print
- 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.
- Thanos, T. B., & Dalakas, C. T. (2014). Peer Mediation: Application to a Primary School. International Conference on «Enhancing the Skills and Identit
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (6), 473-479.
- Wiener, J. & Sunohara, G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 242-257.
- Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 93-114). Chicago: Erlbaum.
- Woolfolk, A. Επιστ. Επιμ.: Μάκρη - Μπότσαρη Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63 (2), 183-193.
- Yude, C., Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541.
- Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto: Toronto Board of Education-Research Services.

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικό ερωτηματολόγιο:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffNf5GwmhSPXwmfkF0eu79ZlKf-jtjYA-e7DQhRp1-CSy5Rw/viewform>