



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Τίτλος:** «Η Σχολική Διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή διαδικασία στην αντιμετώπιση του Bullying στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

**Title:** "School Mediation as a communication process in dealing with Bullying in Primary Education"

### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΕΥΘΥΜΙΑΣ ΣΟΥΛΙΑΡΑ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής»,

με ειδίκευση «Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού- Διαμεσολάβηση»

#### Τριμελής Επιτροπή:

- Σωτηρία Τριαντάρη
- Δόμνα Μιχαήλ
- Γεώργιος Τζάρτζας

**ΦΛΩΡΙΝΑ,2021**

**Φύλλο Εξέτασης**

1. Επόπτρια: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας Ευθυμία Σουλιάρα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί εάν η Σχολική Διαμεσολάβηση δύναται να αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, αφού παρατεθούν βιβλιογραφικά δεδομένα, αναφορικά με τις δύο έννοιες, θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές, καθώς και το επίπεδο γνώσεων που διαθέτουν ως προς αυτές.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν 100 άτομα, τα οποία εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις αλλά και τις γνώσεις τους αναφορικά με αυτά τα ζητήματα. Τέλος, θα ακολουθήσει συζήτηση των αποτελεσμάτων, αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** *σχολικός εκφοβισμός, σχολική διαμεσολάβηση*

## **Abstract**

The aim of this study is to examine whether School Mediation can be an effective way of tackling the phenomenon of School Bullying in Primary Education. More specifically, after citing bibliographic data, regarding the two concepts, will be made an attempt to investigate the perception of teachers about them, as well as the level of knowledge they have regarding them.

The research tool of the questionnaire was used to carry out the present research work More specifically, 100 people were interviewed, who work as teachers in schools of Primary Education in Greece. The results show their attitudes, perceptions and knowledge regarding these issues. Finally, there is a discussion of the results, as well as proposals for future expansion.

**Keywords:** *school bullying, school mediation*

### **Ευχαριστίες**

Η παρούσα διπλωματική εργασία με θέμα «Η Σχολική Διαμεσολάβηση ως τρόπος αντιμετώπισης του Bullying στην Π.Ε.» που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής: «Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού - Διαμεσολάβηση» ολοκλήρωσε τις σπουδές μου στο πρόγραμμα αυτό. Επομένως, στο σημείο αυτό νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ορισμένα άτομα που συνέβαλαν στην προσπάθεια αυτή.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Σωτηρία Τριαντάρη για την πολύτιμη βοήθεια, τις χρήσιμες συμβουλές και υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της περάτωσης της διπλωματικής μου εργασίας. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα μέλη της επιτροπής μου, κ. Δόμνα Μιχαήλ και κ. Γεώργιο Τζάρτζα για την πολύτιμη επιστημονική τους υποστήριξη.

Τέλος, καθοριστική ήταν και η συμβολή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η άμεση ανταπόκριση τους συντέλεσε στην ομαλή υλοποίηση της συγκεκριμένη έρευνας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Ευχαριστίες .....	5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	
1.1 Οριοθέτηση ερευνητικού προβλήματος και συνεισφορά της μεταπτυχιακής εργασίας .....	8
1.2 Δομή της εργασίας .....	8
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ</b>	
2.1 Εισαγωγή .....	9
2.2 Η έννοια της σύγκρουσης .....	9
2.3 Η έννοια «βία» και «σχολική βία».....	9
2.4 Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying).....	11
2.4.1 Ορισμός.....	11
2.4.2 Τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού.....	12
2.4.3 Τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος.....	13
2.4.4 Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού.....	14
2.4.5 Οι παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού.....	15
2.4.6 Θεωρητικές αντιλήψεις περί bullying.....	18
2.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας.....	19
2.6 Η Επανορθωτική Δικαιοσύνη.....	21
2.6.1 Ο συσχετισμός της επανορθωτικής δικαιοσύνης με το bullying.....	22
2.7 Οι ιστορικές καταβολές της διαμεσολάβησης στην Ελλάδα.....	23
2.8 Ο θεσμός της Διαμεσολάβησης.....	25
2.9 Η Σχολική Διαμεσολάβηση.....	25
2.9.1 Ορισμός.....	25

2.9.2 Ο ρόλος του διαμεσολαβητή.....	26
2.9.3 Σκοπός και στόχοι της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	26
2.9.4 Οι βασικές αρχές της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	27
2.9.5 Μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	28
2.9.6 Πλεονεκτήματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	30
2.9.7 Πιθανές δυσχέρειες στην εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ</b>	
3.1 Σκοπός της έρευνας .....	32
3.2 Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων.....	32
3.3 Μεθοδολογία.....	33
3.4 Δειγματοληψία.....	34
3.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	37
3.6 Δεοντολογικά ζητήματα.....	37
3.7 Είδη ερωτήσεων ερωτηματολογίου.....	38
3.8 Δομή και χαρακτηριστικά.....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
4.1 Περιγραφικά δεδομένα .....	40
4.2 Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων.....	59
4.3 Παρατήρηση- Συζήτηση.....	61
4.4 Περιορισμοί έρευνας.....	62
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	62
<b>ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>63</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>67</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> – ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1 Οριοθέτηση ερευνητικού προβλήματος και συνεισφορά της μεταπτυχιακής εργασίας**

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρή κοινωνία μέσα στην οποία εξελίσσονται, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί. Όπως σε κάθε κοινωνία είναι απαραίτητο να υπάρχουν κάποιοι κανόνες και όρια, ώστε να λειτουργεί ομαλά και να καλλιεργούνται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού στις σχολικές μονάδες, τόσο στις διεθνείς, όσο και στις εγχώριες. Ανά καιρούς έχουν εφαρμοστεί ποικίλες πρακτικές, με στόχο την μείωση και την εξάλειψη της. Ανάμεσα σε αυτές εντοπίζεται και η Σχολική Διαμεσολάβηση. Ειδικότερα, η τελευταία αποτελεί μια εναλλακτική μορφή επίλυσης συγκρούσεων, η οποία βασίζεται στον διάλογο και την συνεργασία.

Με βάση την ήδη υπάρχουσα αρθρογραφία, εντοπίζεται μεγάλος αριθμός ερευνών αναφορικά με την έννοια αυτή σε διεθνές επίπεδο. Αντίθετα, στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχουν περιορισμένες μελέτες, καθώς τα προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα στην χώρα μας. Με την παρούσα ερευνητική εργασία θα επιχειρηθεί να καταστούν σαφείς οι λόγοι της περιορισμένης χρήσης της συγκεκριμένης πρακτικής, το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το ζήτημα, καθώς, επίσης και η αντίληψη τους αναφορικά με αυτά τα προγράμματα.

### **1.2 Δομή της εργασίας**

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής: Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματοποιείται μια εισαγωγή στο θέμα προς έρευνα τονίζοντας τους σκοπούς και τη συνεισφορά της εργασίας. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αποτυπώνεται ο θεωρητικός προβληματισμός των μεταβλητών που συνθέτουν το ερευνητικό μοντέλο. Με λίγα λόγια, στη βιβλιογραφική επισκόπηση, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των όρων-κλειδιών, οι παράγοντες επηρεασμού τους και επιπρόσθετα χρήσιμα στοιχεία για το καθένα. Έπειτα, στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρατίθεται ο ερευνητικός σχεδιασμός. Αναλυτικότερα, επιχειρείται η παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, η μεθοδολογία, στοιχεία για το δείγμα πληθυσμού που συμμετέχει στην έρευνα, καθώς επίσης και επιπρόσθετα στοιχεία για το ερωτηματολόγιο. Τέλος, στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ακολουθεί έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, αλλά και γενικότερη συζήτηση. Κλείνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο προτείνονται κάποιες ιδέες για μελλοντική έρευνα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### 2.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθούν βάσει βιβλιογραφικών δεδομένων πληροφορίες σχετικά με έννοιες, όπως η «σύγκρουση», η «σχολική βία», ο «σχολικός εκφοβισμός» και η «σχολική διαμεσολάβηση». Αναλυτικότερα, με την παράθεση των συγκεκριμένων πληροφοριών θα δημιουργηθεί ένα γνωστικό πλαίσιο, ώστε να ακολουθήσει, σε επόμενα κεφάλαια, η επιμέρους έρευνα και ανάλυση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν.

### 2.2 Η έννοια της σύγκρουσης

Ο όρος «σύγκρουση» αντικατοπτρίζει μια διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων και αποτελεί μια μεταβλητή σχέσεων, η οποία αποτελείται από δύο ή και παραπάνω μέρη. Επίσης, δύναται να θεωρηθεί για τα παιδιά και τους εφήβους, ως ένας μηχανισμός που συμβάλλει στον σχηματισμό νέων γνωστικών δομών (Johnson & Johnson 1996:462). Ακόμη, σύμφωνα με την Tschannen-Moran (2001) συγκρούσεις δημιουργούνται, όταν οι πεποιθήσεις ή οι πράξεις ενός ατόμου, ίσως, δεν είναι αποδεκτές από τους υπολοίπους ή αντιτίθενται σε αντίστοιχες κάποιων μελών της ομάδας ή του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι ερευνητές, όπως οι Johnson & Johnson (1996) και Besemer (2014) επισημαίνουν πως οι συγκρούσεις δεν έχουν πάντα αρνητική πτυχή. Ειδικότερα, εάν αντιμετωπιστούν ορθά, δίνουν την ευκαιρία στα άτομα για ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Αυτό συνεπάγεται την βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και, κατ' επέκταση, την εύρεση δημιουργικών λύσεων στα προβλήματα τους, με αποτέλεσμα την ικανοποίηση όλων των μερών που εμπλέκονται στην σύγκρουση. Επιπρόσθετα, επιτυγχάνεται η βελτίωση και διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, καθώς και η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους με στόχο την εποικοδομητική επίλυση τυχόν συγκρούσεων (Αρτινοπούλου, 2010). Ωστόσο θα ήταν παράλειψη να μην υπογραμμιστεί πως ο ορισμός της σύγκρουσης εξαρτάται από την εκάστοτε θεωρία Κοινωνικής Ψυχολογίας που χρησιμοποιεί κάποιος. Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρίες αυτές, σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1996) είναι: η θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης, η θεωρία δομής – διαδικασίας – συμπεριφοράς και η θεωρία διπλών ανησυχιών. Τέλος, άλλη μία ευρέως γνωστή κατηγοριοποίηση είναι αυτή της Shahmohammadi (2014) κατά την οποία υπάρχουν οι διαπροσωπικές, οι ενδοπροσωπικές, οι ενδοομαδικές και οι δια-ομαδικές συγκρούσεις.

### 2.3 Η έννοια «βία» και «σχολική βία»

Εν συνεχεία, με την έννοια «βία» ορίζεται, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O) (1996), κάθε σκόπιμη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ή την αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, κακής ανάπτυξης.

Στην παρούσα εργασία έχουμε ως γνώμονα την σχολική βία και πιο ειδικά, την βία που διαδραματίζεται στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την μορφή εκφοβισμού. Η σχολική βία μπορεί να αποκτήσει ποικίλες εκφάνσεις, ανάλογα με την προσέγγιση που υποστηρίζει κανείς. Αρχικά, στα πλαίσια της **συναινετικής προσέγγισης**, η βία κάνει την εμφάνιση της ως μια συμπεριφορά που θίγει, όχι μόνο τις θεμελιακές αξίες του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά και το κοινό συμφέρον, τόσο των μαθητών-τριών, όσο και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα.

Η παραβατικότητα, θεωρείται ως ευρύτερη έννοια της βίας, καθώς η σχολική βία δεν αφορά μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, αλλά και στην βία που ασκείται εναντίον του σχολείου και των αξιών του (Θάνος, 2017: 29). Για παράδειγμα, οι υλικές φθορές που προκαλούνται στις σχολικές μονάδες από μαθητές/-τριες αποτελούν και αυτές μια μορφή σχολικής βίας. Ωστόσο, οι περισσότεροι άνθρωποι ταυτίζουν την τελευταία έννοια με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο αποτελεί μία από τις εκφάνσεις της σχολικής βίας και όχι το φαινόμενο αυτό καθαυτό (Θάνος, 2017: 29). Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής ή μια μαθήτρια, υφίσταται σχολικό εκφοβισμό, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, που έχουν πρόθεση να τον/την βλάψουν. Το άτομο που δέχεται τον εκφοβισμό αποκαλείται «θύμα» ενώ, το άτομο, ή η ομάδα ατόμων που προκαλεί αυτή την κατάσταση λέγεται «δράστης-ες» [(Olleus, 1994: 1173), (Smith&Brain,2000:1), (Salmivalli, Lappalainen&Lagerspetz, 1998: 205), (Θάνος, 2017: 29)]. Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ του «δράστη» και του «θύματος» ενώ, συνήθως, δεν εντοπίζεται κάποιος συγκεκριμένος λόγος που προκαλείται αυτή η βίαιη συμπεριφορά (Θάνος, 2017: 29).

Εν συνεχεία, η **συγκρουσιακή προσέγγιση** ορίζει την βία ως συμπεριφορά που θίγει τα συμφέροντα κοινωνικών ομάδων που έχουν την εξουσία και θεσμοθετούν νόμους και κανόνες . Επομένως, αφού το σχολείο, ως θεσμός , ασπάζεται κανόνες και αξίες που αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες , οι τελευταίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την σχολική βία και την παραβατικότητα (Θάνος, 2017: 30). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι, οι άμεσα εμπλεκόμενοι σε περιστατικά σχολικής βίας είναι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και ότι οι πιο πολλές παραβατικές συμπεριφορές εντοπίζονται σε σχολεία που βρίσκονται χαμηλά στην σχολική και κοινωνική ιεραρχία (Θάνος, 2017:30). Με γνώμονα την θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P.Bourdieu, η συγκρουσιακή προσέγγιση υποστηρίζει ότι η σχολική βία είναι μια αυθαιρεσία [(Θάνος, 2017:31),(Δασκαλάκης, 1985)]. Αυτό προκύπτει από το ότι το σχολείο επιλέγει να υιοθετεί ως αξιακό σύστημα, συμπεριφορές που συνάδουν με το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα να διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες (Θάνος,2017: 31). Επομένως, η σχολική βία αντικατοπτρίζεται στη νομιμοποιημένη βία που ασκεί το σχολείο στους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Θάνος,2017:31). Κατ' επέκταση και, βάσει των αναλύσεων των P. Hamurgus & P. Kaikkonen (2008), ο εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα εξουσίας, κύρους και δημοτικότητας. Επομένως, η συγκρουσιακή προσέγγιση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, αφού νομιμοποιείται και γίνεται αποδεκτή η σχολική βία όπως διαμορφώνεται από το αξιακό σύστημα του σχολείου, έτσι όσες μορφές βίας ή εκφοβισμού αντιτίθεται στον ορισμό αυτό, δεν επισημαίνονται ή δεν γίνονται καν αντιληπτές [ (Θάνος, 2017:32), (Δασκαλάκης,1985)].

Το κοινό στοιχείο στις παραπάνω **μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις** είναι ότι και στις δυο περιπτώσεις η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός ορίζονται από το σχολείο και τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν δύνανται να τον τροποποιήσουν ή να τον προσαρμόσουν στα μέτρα τους. Ωστόσο, η συναινετική προσέγγιση είναι εκ διαμέτρου αντίθετη της συγκρουσιακής, αφού, στην πρώτη, οι ορισμοί της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού εκλύονται βάσει των καθολικά αποδεκτών κοινωνικών κανόνων και αξιών, ενώ στη δεύτερη βάσει των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (Θάνος, 2017: 32).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν **οι μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις**, με πιο βασικές τις **θεωρίες της αλληλεπίδρασης/ετικέτας** και τις **θεωρίες της αντίστασης**. Αναφορικά με τις πρώτες, υποστηρίζεται πως τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αξιολογούν τις εκάστοτε συμπεριφορές των μαθητών και τους δίνουν ετικέτα ως παραβατικές. Έπειτα, συνεργάζονται και αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιστούν οι καταστάσεις αυτές, ή

βρίσκουν πρακτικές που θα ήταν χρήσιμες στην πρόληψη παρόμοιων περιστατικών (Θάνος, 2017: 33). Εν συνεχεία, οι θεωρίες της αντίστασης εκφράζουν ότι το σχολείο έχει κάποια σχετική αυτονομία και αποτελεί ένα μέρος στο οποίο εκδηλώνονται αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις πολιτιστικής φύσεως [(Θάνος, 2017: 33), (Giroux, 1983)]. Αξίζει να επισημανθεί η άποψη του P. Willis (2012), ότι οι μαθητές/-τριες τείνουν να ενστερνίζονται και να θεωρούν αθώες κάποιες παραβατικές συμπεριφορές, όπως το bullying, με στόχο να δημιουργούν προβλήματα στην εξουσία. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι βάσει των μικροκοινωνιολογικών προσεγγίσεων ο ορισμός της σχολικής βίας, καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης της πηγάζουν από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού η κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου οικοδομείται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Θάνος, 2017: 33).

Τέλος, υπάρχουν οι συνδυαστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, στο πλαίσιο των οποίων ο ορισμός της σχολικής βίας, αν και έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά από το σχολικό γίγνεσθαι, δύναται να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, τα τελευταία παρεμβαίνουν με εποικοδομητικό τρόπο στη σχολική νομοθεσία και συγκροτούν τους σχολικούς κανόνες, βάσει των δικών τους ιδιαίτερων αναγκών και συμφερόντων (Θάνος, 2017: 34). Ωστόσο, θα αποτελούσε παράλειψη να μην υπογραμμιστεί ότι υπάρχουν όρια στον βαθμό που παρεμβαίνουν, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που η σχολική νομοθεσία δεν το επιτρέπει (Θάνος, 2017: 34).

## **2.4 Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)**

### **2.4.1 Ορισμός**

Η εκδήλωση του Bullying βασίζεται στην επιθετική συμπεριφορά (φυσική ή λεκτική), κατά την οποία διαπιστώνεται μια ανισορροπία δύναμης, ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα, οι επιθετικές ενέργειες είναι σκόπιμες και επαναλαμβανόμενες, ενώ δεν διαπιστώνεται σε διενέξεις μεταξύ ατόμων ισότιμης ή παρόμοιας δύναμης. Το άτομο που δέχεται τον εκφοβισμό αποκαλείται «θύμα» ενώ, το άτομο, ή η ομάδα ατόμων που προκαλεί αυτή την κατάσταση αποκαλείται «δράστης-ες». Οι παραπάνω αρνητικές ενέργειες έχουν πρόθεση να βλάψουν τα θύματα και να προκαλέσουν δυσάρεστα συναισθήματα σε αυτά. [(Olweus, 1994: 1173), (Smith&Brain, 2000:1), (Salmivalli, Lappalainen&Lagerspetz, 1998: 205), (Θάνος, 2017: 29), (Rigby, 2004: 288), (Γεωργίου, 2007)]. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι τα δύο χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, δηλαδή η επανάληψη και η ανισορροπία ισχύος μεταξύ δράστη και θύματος, δεν είναι παγκοσμίως αποδεκτά, ωστόσο χρησιμοποιούνται ευρέως στους ορισμούς περί σχολικού εκφοβισμού που διατυπώνονται ανά καιρούς (Smith&Brain, 2000: 1).

Όπως διαφαίνεται, δεν είναι λίγα τα παιδιά, που έχουν εμπειρία από κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού ( Diamanduros, Downs & Jenkins, 2008: 693). Όπως αναφέρει και ο Olweus (1994), το φαινόμενο του bullying μεταξύ των παιδιών έχει τις ρίζες του πολύ παλιά.

Κατά το πέρασμα των χρόνων, έχουν διατυπωθεί κάποιοι μύθοι σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1994: 1177). Ο πρώτος αναφέρει ότι, όσο πιο μεγάλη η τάξη ή το σχολείο, τόσο πιο υψηλό είναι και το επίπεδο των προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1994: 1177). Ο δεύτερος υποστηρίζει ότι είναι πιο εύκολο να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα σε μικρά σχολεία ή ολιγάριθμες τάξεις και ο τρίτος, ότι η θυματοποίηση κάποιων ατόμων προκαλείται από εξωτερικούς παράγοντες (Olweus, 1994: 1177, 1778). Ωστόσο, κανένας από αυτούς τους μύθους δεν έχει υποστηριχθεί από εμπειρικά δεδομένα (Olweus, 1994: 1178).

## 2.4.2 Τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού

Η έννοια του «εκφοβισμού» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Νορβηγό ερευνητή-καθηγητή Daniel Olweus, κατά τη δεκαετία του 1970 [(Boulton, Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds: 2014), (Crothers & Kolbert, 2004), (Olweus: 1978), (Rigby, 2001a)]. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει, όταν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων ασκεί εσκεμμένα και επανειλημμένα βία με κακόβουλο σκοπό (Lumsden, 2002: 1). Ειδικότερα, το bullying αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, την οποία δε δύνανται να διαχειριστούν αποτελεσματικά όσοι τη δέχονται. Η παραβατική αυτή συμπεριφορά συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας και υποδηλώνει κάποιου είδους επιθυμία επιβολής προς τον θεωρητικά πιο αδύναμο (Sharp & Smith, 1994). Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην υπογραμμιστεί το γεγονός ότι, υπάρχει διακριτή διαφορά μεταξύ του εκφοβισμού και του πειράγματος στα πλαίσια του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ο Olweus καθιστά σαφές ότι, το «πειράγμα» συμβαίνει σε συνθήκες που και οι δύο πλευρές έχουν ευχάριστη διάθεση, χωρίς να τίθεται θέμα σωματικού πόνου, αφού μεταξύ των δύο πλευρών υπάρχουν φιλικές σχέσεις. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις, που τα «πειράγματα» διαρκούν περισσότερο από το φυσιολογικό και επιτρεπτό όριο, με αποτέλεσμα η μία από τις δύο πλευρές να αρχίζει να αισθάνεται δυσαρέσκεια, αμηχανία ή θυμό, υπάρχει πιθανότητα να εξελιχθεί σε εκφοβισμό, αφού πλέον δεν θα απολαμβάνουν και οι δύο πλευρές το παιχνίδι.

Επομένως, κρίνεται ωφέλιμο, σε αυτό το σημείο, να παρατεθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του bullying, ώστε να αποσαφηνιστούν, πιο ορθά, τα όρια μεταξύ

### ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (BULLYING)

η πρόθεση του δράστη να βλάψει

η πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης

η βλάβη του θύματος

η κυριαρχική επιβολή του δράστη επί του θύματος (με την εξουσία του/της)

η έλλειψη δικαιολογίας για την πράξη

η επανάληψη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς

η ικανοποίηση του δράστη από τη βλάβη του θύματος

«πειράγματος» και «εκφοβισμού». Στην συγκεκριμένη έρευνα θα γίνουν γνωστά κάποια χαρακτηριστικά, που θεωρούνται ουσιώδη, κατά τον Rigby (1996).

Αναλυτικότερα, και βάση του παραπάνω πίνακα καθίσταται αντιληπτό ότι, σύμφωνα με τον Rigby (1996), πρωταρχικό γνώρισμα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, δηλαδή το άτομο που δέχεται την βία αυτή κατάσταση.

Δεν προκύπτει εν αγνοία του, αντιθέτως, είναι εκούσια και με στόχο να προκαλέσει πόνο, είτε σωματικό, είτε ψυχικό. Στη συνέχεια, ακολουθεί η πραγματοποίηση της επιθυμίας του και, κατ' επέκταση, η δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων και, πιθανότατα, βλάβης στο άτομο που αποτελεί τον στόχο. Άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του bullying είναι ότι ο θύτης επιβάλλει την κυριαρχία του στο θύμα, ως ο έχων τη δυναμική υπεροχή κ ως θεωρητικά ανώτερος από τον στόχο του. Επιπλέον, είναι καλό να διευκρινιστεί ότι δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος λόγος, για να προβεί ο δράστης στην βίαιη ενέργεια, ούτε κάποια αντίστοιχη αρνητική πράξη, που να εξηγεί την αιτία της εμμονής του δράστη να προκαλέσει βλάβη στο θύμα. Τέλος, ο «εκφοβισμός» διακρίνεται από την επανάληψη της παραβατικής συμπεριφοράς ξανά και ξανά, για μεγάλο χρονικό διάστημα και από την ικανοποίηση του θύτη κάθε φορά που προκαλεί κάποια βλάβη στο άτομο που έχει στοχεύσει.

Επιπρόσθετα, πρωταρχικό και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό είναι και το στοιχείο της ανισορροπίας δύναμης ή εξουσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών, δηλαδή του θύτη και του θύματος. Η εν λόγω ανισότητα είναι είτε αντικειμενική ανισότητα δύναμης (π.χ. σωματική) είτε αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας) (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2014). Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη να μην τονιστεί πως σε κάθε περιστατικό bullying εμπλέκονται πολλά μέρη όπως: ο θύτης (ο μαθητής/-τρια που ασκεί εκφοβισμό), το θύμα (ο μαθητής/-τρια που δέχεται εκφοβισμό), τα παιδιά θεατές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

#### **2.4.3 Τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος**

Στις μέρες μας, δεν είναι λίγες οι φορές που αρκετοί νέοι εμπλέκονται σε περιστατικά bullying, είτε ως θύτες/δράστες (bullies), είτε ως θύματα (victims) (Kaltiala-Heino, Rimpela M., Rantanen & Rimpela A., 2000: 662).

Τα θύματα (victims) και οι εκφοβιστές (bullies) διαφέρουν ουσιαστικά ως προς την προσωπικότητα τους (Kaltiala-Heino, Rimpela M., Rantanen & Rimpela A., 2000: 662). Αναλυτικότερα, **τα θύματα (victims)** είναι άτομα πιο ανήσυχα και ανασφαλή, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά (Olweus, 1994: 1178). Χαρακτηρίζονται, κυρίως, από εσωστρέφεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν αρνητική άποψη για τον εαυτό τους (Olweus, 1994: 1178). Ακόμη, είναι άτομα παθητικά, μοναχικά και έχουν την τάση να κατηγορούν τον εαυτό τους για τυχόν δυσκολίες. Επίσης, διακρίνονται από ευαισθησία, ηρεμία και μια τάση να καταδικάζουν τις επιθετικές ενέργειες που συμβαίνουν γύρω τους [(Lagerspetz et al.: 1982), (Boulton and Smith: 1994), (Olweus: 1994), (Mynard and Joseph: 1997)]. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι δεν προκαλούν τους συνομηλίκους τους, ωστόσο, ίσως, τους δείχνουν ότι δεν έχουν τη διάθεση να ανταποδώσουν σε κάποια επιθετική ενέργεια που θα δεχτούν (Olweus, 1994). Επιπλέον, Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην διευκρινιστεί ότι, σε περίπτωση που το θύμα είναι αγόρι, συνήθως, είναι σωματικά πιο αδύναμο από άλλα παιδιά της ηλικίας του και τις περισσότερες φορές είναι προσκολλημένο στους γονείς του (Olweus, 1994: 1179).

Από την άλλη, **οι θύτες** έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην βία, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Olweus, 1994: 1180). Ένα από τα βασικά τους χαρακτηριστικά γνώρισμα είναι ο αυθορμητισμός τους και η έντονη επιθυμία για κυριαρχία σε βάρος άλλων (Olweus, 1994: 1180). Είναι αλήθεια ότι συχνά παρατηρείται πως τα άτομα που προκαλούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Farrington, 1993: 383). Ωστόσο, δεν θα ήταν ορθό να θεωρηθεί δεδομένο κάτι τέτοιο. Επίσης, σε περίπτωση που γίνεται λόγος για δράστες αρσενικού γένους, στην πλειονότητα τους είναι νέοι με αναπτυγμένη σωματική διάπλαση και σημαντική μυϊκή δύναμη (Olweus, 1994: 1180). Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι έχουν

διογκωμένη αντίληψη για τον εαυτό τους, σε αντίθεση με το γνώρισμα της ενσυναίσθησης, το οποίο φαίνεται να εκλείπει από την προσωπικότητα τους (Μπογιατζόγλου και συν., 2012). Παρόλο αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει και μία μερίδα εκφοβιστών που προβαίνει σε βίαιες συμπεριφορές και ενέργειες, για να καλύψει το άγχος και την ανασφάλεια του, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα που προβάλλει στον περίγυρο της [(Kaltiala-Heino, Rimpela M., Rantanen & Rimpela A., 2000: 662), (Olweus, 1994: 1180)].

Τέλος, θα ήταν καλό να υπογραμμιστεί πως η έκφραση του σχολικού εκφοβισμού δύναται να τροποποιείται βάσει του φύλου του δράστη. Πιο ειδικά, όταν το bullying συμβαίνει μεταξύ νεαρών κοριτσιών, πιο συχνά, γίνεται έμμεσα και έχει την μορφή κοινωνικού αποκλεισμού [(Farrington, 1993: 385), (Salmivalli et al., 1998: 207)]. Αντίθετα, όταν πραγματοποιείται μεταξύ αγοριών, τις περισσότερες φορές έχει πιο άμεση μορφή και ειδικότερα, την μορφή του σωματικού εκφοβισμού, η οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνει γρονθοκοπήματα, χτυπήματα, σπρωξίματα κ.α. [(Van Niekerk: 1993), (Sharp & Smith: 1994), (Byrne: 1994), (Leach: 1997), (Farrington, 1993: 385)]. Η βίαιη συμπεριφορά έχει να κάνει, όχι μόνο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά και με τα χαρακτηριστικά της ομάδας (Salmivalli et al., 1998: 207). Ακόμη, διαφαίνεται ότι, βάσει ερευνών, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, τόσο μειώνεται ο αριθμός των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, ο αριθμός των δραστών παραμένει ο ίδιος, με αποτέλεσμα σε ένα θύμα να αντιστοιχούν δύο δράστες (Salmivalli et al., 1998: 208, 216).

#### **2.4.4 Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού**

Οι ερευνητές διαιρούν τον «εκφοβισμό» στις εξής κατηγορίες: 1) άμεσος εκφοβισμός (direct bullying) και 2) έμμεσος εκφοβισμός (indirect bullying). Αν εμβαθύνει κανείς, θα διαπιστώσει ότι στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται δύο μορφές bullying, οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν και να παρατηρηθούν από κάποιον, που δεν εμπλέκεται στην κατάσταση. Ειδικότερα, αυτές είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) και ο σωματικός εκφοβισμός (physical bullying) (Gredler, 2003). Αναφορικά με την πρώτη μορφή άμεσου εκφοβισμού, πραγματοποιείται με την χρήση του λόγου και διακρίνεται από έντονη χρήση υβριστικών εκφράσεων, ειρωνική διάθεση και, γενικότερα, αγενή σχόλια [(Barone, 1997), (Sharp & Smith: 1994)]. Όλες αυτές οι απρεπείς εκφράσεις γίνονται επί σκοπού και με πρόθεση να πληγώσουν [(Barone, 1997), (Sharp & Smith: 1994)]. Ως προς τη δεύτερη μορφή άμεσου bullying, ο σωματικός εκφοβισμός συνδέεται άρρηκτα με τη μυϊκή δύναμη του θύτη και πραγματοποιείται με την άσκηση φυσικής βίας, δηλαδή με χτυπήματα, σπρωξίματα, τρικλοποδιές και άλλες παρόμοιες ενέργειες [(Van Niekerk: 1993), (Sharp & Smith: 1994), (Byrne: 1994), (Leach: 1997)]. Από την άλλη πλευρά, στον έμμεσο εκφοβισμό ανήκει ο κοινωνικός αποκλεισμός (social exclusion), ο οποίος δεν γίνεται αντιληπτός πάντοτε με ευκολία από κάποιον τρίτο. Η συγκεκριμένη μορφή αφορά στον εσκεμμένο παραγκωνισμό μαθητών/-τριών από διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες ή στην προσπάθεια να δημιουργηθεί αρνητική γνώμη προς το πρόσωπο τους, με αποτέλεσμα να μείνουν εκτός της ομάδας, αποκλεισμένοι από κάθε είδους συλλογική δράση [(Coloroso: 2003), (Lee: 2004)].

Αν και δύναται κανείς να εκτεθεί σε εκφοβισμό οποιαδήποτε μορφής σε οποιαδήποτε ηλικία, ωστόσο, θεωρείται πιο σημαντικό όταν κάτι τέτοιο συμβεί, κατά τη διάρκεια που το άτομο βρίσκεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού τότε αναπτύσσεται [(Craig & Pepler: 2003), (Seals & Young: 2003), (Demirbag et al., 2017: 399)]. Ειδικότερα, διαφαίνεται ότι το άγχος και ο πόνος που προκαλούνται από τον

εκφοβισμό, κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή, όχι μόνο των θυμάτων, αλλά και των δραστών [(Ahmed & Braithwaite: 2004), (Farrington: 1993), (Demirbag et al.: 2017)].

Σύμφωνα με την κοινή λογική, το πρόβλημα είναι όλα τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή στο σχολικό περιβάλλον και, κατ' επέκταση, όλοι οι ήσυχοι για την σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού τους (Olweus, 1994: 1183). Παρόλο αυτά, το σχολείο σήμερα δεν αποτελεί ασφαλές μέρος, για πολλά παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι λίγοι οι μαθητές που φοβούνται τους θύτες και διστάζουν να πάνε στο κυλικείο, στην τουαλέτα, ή στην σχολική αυλή επειδή τυχάνει να έχουν δεχτεί κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού [(Jarrett, 2001), (Demirbag et al., 2017: 403)]. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/-τριών γίνεται στόχος σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να προκληθούν μακροχρόνιες συνέπειες, τόσο σωματικές, όσο και ψυχολογικές (Lumsden, 2002: 1). Δυστυχώς, ωστόσο, το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παρατηρεί ή υποβαθμίζει τον βαθμό τέτοιων περιστατικών, χωρίς να αντιμετωπίζονται πλήρως.

#### **2.4.5 Οι παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού**

Σε αυτό το σημείο, πρόκειται να παρατεθούν κάποιοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση σχολικής βίας και κατ' επέκταση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, με γνώμονα την συναινετική και την συγκρουσιακή προσέγγιση, θα παρουσιαστούν οι αιτίες, που δύνανται να οδηγούν σε παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο και συνεπάγονται στη μη ομαλή λειτουργία του (Θάνος, 2017: 44).

Στα πλαίσια της συναινετικής προσέγγισης, οι παράγοντες διαιρούνται σε *α) ατομικούς/κληρονομικούς* και *β) σε περιβαλλοντικούς/κοινωνικούς* [(Θάνος, 20017: 45), (Γεωργούλας, 2000)]. Ως προς τους ατομικούς, ένας από αυτούς είναι το *φύλο* του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αποδεικνύουν ότι σημαντικό ρόλο στην μορφή σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στην συχνότητα που αυτός συμβαίνει, διαδραματίζει το φύλο του μαθητή (Θάνος, 2017: 46). Ειδικότερα, στην περίπτωση που τέτοιου είδους περιστατικά συμβαίνουν μεταξύ κοριτσιών, πραγματοποιούνται έμμεσα με την μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ μεταξύ αγοριών άμεσα με την μορφή σωματικής βίας [(Farrington, 1993: 385), (Salmivalli et al., 1998: 207), (Θάνος, 2017: 46), (Van Niekerk: 1993), (Sharp & Smith: 1994), (Byrne: 1994), (Leach: 1997)]. Ένας άλλος ατομικός παράγοντας σχετίζεται με την *ηλικία* των εμπλεκόμενων. Ο παράγοντας αυτός είναι υψίστης σημασίας και διαγράφει πρωταρχικό ρόλο στην εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές/τις μαθήτριες, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την αναπτυξιακή εξέλιξη των παιδιών (Θάνος, 2017: 47). Όπως έχει διαπιστωθεί, τέτοιου είδους φαινόμενα παρατηρούνται σε κάθε ηλικία, ωστόσο, ιδιαίτερες περίοδοι είναι αυτές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή όταν τα παιδιά βρίσκονται σε παιδική και εφηβική ηλικία [(Θάνος, 2017: 47), (Demirbag et al., 2017: 399)]. Εν συνεχεία, άλλη μια υποκατηγορία των ατομικών αιτιών αποτελούν οι *βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες*. Αναλυτικότερα, μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, με επίκεντρο το γενεαλογικό δέντρο του εκάστοτε παιδιού, καθίσταται σαφές ότι υπάρχει συσχέτιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και των στοιχείων που αφορούν στην κληρονομικότητα (Θάνος, 2017: 47). Για παράδειγμα, παρατηρείται ότι οι δράστες εντοπίζονται με χαμηλά επίπεδα κορτιζόλης στον οργανισμό τους, ορμόνη που ευθύνεται

για τον έλεγχο των συναισθημάτων και την αποτροπή της εκδήλωσης βίαιων παρορμήσεων [(Θάνος, 2017: 47), (Κουράκης, 2009)]. Τέλος, μια επιπλέον υποκατηγορία ατομικών παραγόντων είναι *οι ψυχικοί και ψυχολογικοί παράγοντες*, οι οποίοι φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Θάνος, 2017: 47). Οι έρευνες και οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς, υποστηρίζουν ότι η τελευταία δεν αποτελεί επιλογή του εκάστοτε θύτη. Παραδείγματα αποτελούν η νοητική καθυστέρηση και οι μαθησιακές δυσκολίες, περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά, είτε δεν αντιλαμβάνονται πλήρως τους κανόνες της σχολικής κοινότητας, είτε παρουσιάζουν κάποιες διαταραχές στην συμπεριφορά τους. Ωστόσο, δεν έχει αποδειχθεί ότι συνδέονται άμεσα με αποκλίνουσες συμπεριφορές [(Θέμελη, 2013), (Θάνος, 2017: 48), (Σπινέλλη, 2005)]. Εν συνεχεία, η κατηγορία των *περιβαλλοντικών- κοινωνικών παραγόντων* περιλαμβάνει τις εξής υποκατηγορίες: α) *η οικογένεια*, β) *η παρέα*, γ) *το σχολείο και η περιοχή στην οποία βρίσκεται*, δ) *τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και ε) οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές* (Θάνος, 2017: 49). Αρχικά, *η οικογένεια* αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα στην εκδήλωση τυχόν παραβατικής συμπεριφοράς (Rigby, 2008: 194). Κάτι τέτοιο είναι ευνόητο, καθώς η οικογένεια είναι η πρώτη ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί κατά την κοινωνικοποίηση του. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους είναι πολύ σημαντικές. Ειδικότερα, το κάθε παιδί αντικρίζει στο πρόσωπο του πατέρα ή της μητέρας του ένα πρότυπο και υιοθετεί, είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα συνήθειες και αξίες τους [(Μπουρντιέ, 1994), (Θάνος, 2017: 49)]. Επομένως καθίσταται εύκολα αντιληπτό ότι εάν, έστω, ένας από τους δύο γονείς υιοθετεί μη αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές και συνήθειες (πχ. επιθετικότητα), είναι αρκετά πιθανό το παιδί να τις μιμηθεί [(Hughes&Kroehler, 2007),(Θάνος, 2017: 49)]. Επιπρόσθετα, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού συνδέεται άμεσα με την πιθανότητα εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Θάνος, 2017: 50). Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι, σε περίπτωση που οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί, αυστηροί και με τάση να ελέγχουν υπερβολικά ή με τάση να απορρίπτουν τα παιδιά τους, συμβάλλουν στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς, εκ μέρους των παιδιών τους (Πυργιωτάκης: 2006). Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως οι μαθητές/-τριες «θύτες» (bullies), ίσως, έχουν γονείς που τους ασκούν τιμωρητικές πρακτικές, ενώ οι μαθητές/τριες «θύματα» (victims), γονείς που τους ασκούν πίεση για υψηλές σχολικές επιδόσεις και αυστηρό έλεγχο [(Θάνος, 2017: 51), (Olweus, 1994: 1182)]. Και στις δυο περιπτώσεις κοινό στοιχείο αποτελεί η ελλιπής επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους, πράγμα που συντελεί στην προβληματική σχέση μεταξύ τους και κατ' επέκταση στην υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών από τα παιδιά. Ως προς *την παρέα των συνομηλίκων*, η οποία αποτελεί τη δεύτερη υποκατηγορία από τους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες, γίνεται εύκολα αντιληπτή η σημαντικότητα της, καθώς τα παιδιά εντάσσονται από μικρή ηλικία σε ομάδες – παρέες απόμων στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης τους (Θάνος, 2017: 52). Παρατηρείται ότι παιδιά, που ανήκουν στην ίδια παρέα συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο και, ειδικά όσα από αυτά είναι απομονωμένα, χωρίς φίλους, μιμούνται παραβατικές συμπεριφορές για να αποτελέσουν το επίκεντρο και να γίνουν αποδεκτά από τους υπόλοιπους (Γεωργούλας, 2000). Επόμενος παράγοντας είναι *το σχολείο και η περιοχή* στην οποία αυτό στεγάζεται. Αναλυτικότερα, το σχολείο αποτελεί φορέα γνώσεων και αξιών, κάτι που όπως είναι εύλογο μειώνει την εκδήλωση περιστατικών βίας (Γεωργούλας, 2000: 98). Ωστόσο, μπορεί



να αποτελέσει και αιτία ύπαρξης των τελευταίων, σε περίπτωση που οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι αυταρχικές, σε μεγάλο βαθμό, ή σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας των ανηλίκων. Ειδικότερα, γίνεται αντιληπτό ότι η πλειοψηφία των μη αποδεκτών ή βίαιων συμπεριφορών προέρχεται από μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι οποίοι/-ες νιώθουν την αποτυχία και την απόρριψη, με αποτέλεσμα να ωθούνται σε αποκλίνουσες συμπεριφορές [(Φαρσεδάκης, 1986), (Θάνος, 2017: 51)]. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην περιοχή την οποία βρίσκεται η εκπαιδευτική μονάδα, φαίνεται να επηρεάζει έμμεσα, μέσω της οικογένειας, την παραβατικότητα των παιδιών [(Φαρσεδάκης, 1986), (Θάνος, 2017: 54)]. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, αν και παλαιότερα είχαν διαπιστωθεί υψηλότερα ποσοστά βίας σε σχολεία, που στεγάζονται σε πόλεις, συγκριτικά με σχολεία που στεγάζονται στην ύπαιθρο, πλέον η διαφορά στην συχνότητα εκδήλωσης τέτοιων περιστατικών έχει μειωθεί σημαντικά (Θάνος, 2017: 54). Ένας ακόμη παράγοντας είναι τα *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*, τα οποία, κατά κύριο λόγο, προβάλλουν βίαια γεγονότα και έχουν αρνητική επιρροή στην ψυχοσύνθεση των παιδιών (Θάνος, 2017: 53). Οι νέοι στην παιδική και εφηβική ηλικία βρίσκονται στην πιο σημαντική για την ανάπτυξή τους ηλικία (Demirbag et al., 2017: 399). Θα ήταν παράλειψη να μην σημειωθεί ότι η περίοδος, που τα παιδιά φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σηματοδοτεί το ξεκίνημα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του εκάστοτε νέου και κάθε ερέθισμα που λαμβάνει είναι υψίστης σημασίας (Demirbag et al., 2017: 399). Παρόλο αυτά, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν πως μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας εκδήλωσης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, μόνο σε περίπτωση που υπάρχουν προβληματικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια ή σε περίπτωση που το παιδί χαρακτηρίζεται από έλλειψη ισχυρής προσωπικότητας (Πανούσης, 2009). Ο τελευταίος κοινωνικός-βιολογικός παράγοντας σχετίζεται με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που διαδραματίζονται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μετανάστευση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες, ίσως επειδή οι συνθήκες διαβίωσης του δεν είναι καλές ή λόγω του επιπολιτισμικού στρες που βιώνει [(Ντάβου, 2009), (Γεωργούλας, 2000)].

Εν κατακλείδι, αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε περιστατικά σχολικής βίας, αυτοί μπορεί να είναι είτε ατομικοί, είτε κοινωνικοί. Άλλες φορές η συμβολή τους στην γέννηση αποκλίνουσων συμπεριφορών είναι άμεση και άλλες έμμεση. Είναι καλό να διευκρινιστεί ότι κάθε άτομο έχει τη δική του μοναδική προσωπικότητα και επηρεάζεται σε διαφορετικό βαθμό από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν (Θάνος, 2017: 56). Ωστόσο, η οικογένεια, που αποτελεί ατομικό αίτιο, φαίνεται να επιδρά το ίδιο σημαντικά σε όλα τα άτομα, καθώς αποτελεί και τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης για το κάθε παιδί.

**Στα πλαίσια της συγκρουσιακής προσέγγισης**, η σχολική βία μελετάται μέσω των σχέσεων εξουσίας (Θάνος, 2017: 59). Αναλυτικότερα, οι παράγοντες που φαίνεται να οδηγούν σε περιστατικά σχολικής βίας είναι το φύλο και η εθνοπολιτισμική ετερότητα (Θάνος, 2017). Αναφορικά με το φύλο, λόγω της ύπαρξης των έμφυλων διακρίσεων στην κοινωνία, παρατηρείται πιο συχνά η εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από τα αγόρια

συγκριτικά με τα κορίτσια (Θάνος, 2017: 58). Αυτό συμβαίνει διότι, λανθασμένα συνηθίζεται να ταυτίζεται η σωματική δύναμη των ανδρών με την κυριαρχία και την εξουσία. Επιπρόσθετα, αναφορικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, ως παράγοντα εκδήλωσης σχολικής βίας, πηγάζει όπως και οι έμφυλες διακρίσεις, από παγιωμένες αντιλήψεις που διαιωνίζονται και κληρονομούνται από γενιά σε γενιά. Επομένως, πολλά παιδιά πρωταγωνιστούν σε περιστατικά σχολικής βίας εναντίον παιδιών που προέρχονται από κάποια χώρα «κατώτερη» σε ιεραρχία (Θάνος, 2017: 59).

#### **2.4.6 Θεωρητικές αντιλήψεις περί bullying**

*To Bullying ως αποτέλεσμα προσωπικών διαφορών* εμφανίζεται μεταξύ παιδιών που διαφέρουν στην φυσική τους δύναμη, καθώς το πιο δυνατό επιδιώκει να καταπιέσει το πιο αδύναμο (Rigby, 2004: 289). Με βάση αυτή την αντίληψη, οι εκπαιδευτικοί, με στόχο να ελαχιστοποιήσουν αυτήν την αποκλίνουσα συμπεριφορά, φροντίζουν να συμβουλευθούν, τόσο τους θύτες, όσο και τα θύματα, καθώς και να δημιουργήσουν προγράμματα παρέμβασης με καθορισμένους κανόνες που θα αποβλέπουν στο να μάθουν οι θύτες να φέρονται σωστά και να σέβονται τους υπολοίπους (Rigby, 2004 : 290).

*To Bullying ως μια αναπτυξιακή διαδικασία* δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα παιδιά, για να δείξουν την κυριαρχία τους στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον οδηγούνται σε βίαιες συμπεριφορές (Rigby, 2004 : 291). Με άλλα λόγια, το πιο ισχυρό άτομο επιβιώνει και προσαρμόζεται πιο εύκολα στην ανταγωνιστική κοινωνία (Rigby, 2004 : 291). Η άποψη αυτή βασίζεται στην εξελικτική θεωρία των ειδών (Rigby, 2004 : 291).

*To Bullying ως ένα κοινωνικο-πολιτιστικό φαινόμενο* επεξηγείται ως ένα αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα δύναμης αποδιδόμενα στο φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη (Rigby, 2004: 292).

*To Bullying ως ανταπόκριση στις πιέσεις των συνομηλίκων εντός του σχολείου* όπου τα άτομα επηρεάζονται σε ένα βαθμό από το ήθος του σχολείου και πιο πολύ από μικρότερες ομάδες συνομηλίκων με τους οποίους έχουν σχετικά στενή επαφή, κοινά ενδιαφέροντα και σκοπούς, παρέχουν υποστήριξη στα μέλη της ομάδας και μπορούν να αποτελέσουν απειλή για τους άλλους εκτός ομάδας που ίσως εκφοβίσουν (Rigby, 2004 : 294).

*To Bullying με βάση την αντίληψη της επανορθωτικής δικαιοσύνης* αναγνωρίζει ότι μερικά παιδιά είναι πιο πιθανό από άλλα να εμπλακούν σε προβλήματα θύτη/θύματος ως μια συνέπεια του χαρακτήρα που έχουν διαμορφώσει (Morrison,2002, Rigby,2004:295). Τα παιδιά που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους παρουσιάζουν αυτή τη συμπεριφορά λόγω μειωμένης υπερηφάνειας για τον εαυτό τους και λόγω μη ομαλής ενσωμάτωσης στην κοινότητα που δρουν [(Morrison,2002),( Rigby,2004:295)]. Άμεση συνέπεια είναι να μην είναι σε θέση να διαχειρίζονται σωστά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, χωρίς να εκδηλώνουν το αίσθημα της ντροπής εν αντιθέσει με τα θύματά τους που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό την ντροπή (Rigby, 2004: 295). Έτσι μερικά σχολεία εφαρμόζουν τις ιδέες της επανορθωτικής δικαιοσύνης, ως ένα προληπτικό τρόπο που ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν με τους συνομηλίκους τους σχέσεις που

χαρακτηρίζονται από σεβασμό και ενδιαφέρον, αυξάνοντας το αίσθημα ασφάλειας και μια αποδεκτή χρήση διαχείρισης του αισθήματος της ντροπής (Rigby, 2004 : 296).

Οι ανωτέρω θεωρητικές αντιλήψεις για το Bullying έχουν επίπτωση στο τι κάνουν ή δεν κάνουν τα σχολεία κατά την υιοθέτηση των πολιτικών και των πρακτικών τους. Οι αντιλήψεις αυτές δεν είναι μεμονωμένες αλλά αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη για μια πιο ολοκληρωμένη μελέτη του θέματος (Rigby, 2004 : 296-297).

## **2.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας**

Αν και τα περιστατικά σχολικής βίας δεν είναι κάτι πρωτοφανές, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται σημαντική αύξηση τέτοιων φαινομένων. Εύκολα κατανοεί κανείς πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικής βίας κρίνεται κομβικός. Παρόλ' αυτά, έρευνες έχουν αποδείξει πως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων δεν αισθάνονται την απαραίτητη αυτοπεποίθηση, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιου είδους συμπεριφορές, επειδή, τις περισσότερες φορές δεν έχουν τα γνωστικά εφόδια, ώστε να ενεργήσουν έγκαιρα και αποτελεσματικά [(Βεγιάννη, 2011), (Πουρσανίδου, 2016)]. Ακόμη, κατά τους Crothers, Kolbert και Barker (2006) αναφέρεται πως σημαντικός αριθμός των δασκάλων θεωρεί ότι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές τέτοιου είδους, εκτός των πολύ σοβαρών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αποτελούν απλώς μέρος της ανάπτυξης των μαθητών και ότι οποιαδήποτε παρέμβαση θα έχει ως αποτέλεσμα την αποστέρηση μια βασικής κοινωνικής εμπειρίας για τους/τις μαθητές/-τριες [(Glover, et al., 2000), ( Crothers, Kolbert & Barker, 2006)]. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, δε δύναται να κατανοήσει το εύρος και την σημαντικότητα των βίαιων συμπεριφορών που παρατηρούνται (Crothers, Kolbert και Barker, 2006:476). Επιπλέον, βάσει ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ορίσουν όλες τις μορφές που μπορεί να λάβει ο εκφοβισμός στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (Βεγιάννη, 2011). Επομένως, κάτι τέτοιο, πολλές φορές, έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία τους να κρίνουν αν είναι αναγκαίο να παρέμβουν. Εύλογα, λοιπόν, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Βεγιάννη (2011) θεωρεί πως η πρόληψη του εκφοβισμού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου, κάτι που συνεπάγεται το γεγονός ότι η επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα είναι υψίστης σημασίας [(Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007), (Βεγιάννη, 2011)]. Ακόμη, οι Rigby και Bagshaw (2003) επισημαίνουν ότι το κατάλληλο πλαίσιο που οδηγεί στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς παρέχεται μέσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων, με στόχο την υιοθέτηση μη τιμωρητικών πρακτικών και δεξιοτήτων επικοινωνιακής επίλυσης της εκάστοτε σύγκρουσης. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει πως οι τιμωρητικές πρακτικές έχουν μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (Turnuklu, Kacmaz, Sunbul & Ezrgul, 2009). Επίσης, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι περισσότεροι σύγχρονοι παιδαγωγοί θεωρούν πως η επιβολή ποινών αποτελεί όχι μόνο μια αναποτελεσματική, αλλά και παιδαγωγικά ανορθόδοξη μέθοδο. Αναλυτικότερα, η επιβολή μιας ποινής μπορεί να επιλύει την σύγκρουση βραχυπρόθεσμα, ωστόσο δεν θίγει τους παράγοντες που συνέβαλαν στη δημιουργία της, με αποτέλεσμα να μην λύνεται το πρόβλημα επί της ουσίας. Με λίγα λόγια, αναιρείται ο παιδαγωγικός ρόλος από τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διέπεται,

τα παιδιά γίνονται ενοχικά και εξελίσσονται σε πολίτες «υποταγμένους, υπολογιστές ή επαναστάτες» (Ματσαγγούρας, 2005: 306). Ειδικότερα, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, είναι απαραίτητο, ήδη από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, οι δάσκαλοι να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, καθώς κάθε χρόνο καλούνται να προσαρμοστούν, ως αναπληρωτές σε μια νέα σχολική μονάδα με τα δικές τις ιδιαιτερότητες. Παρά την αναγκαιότητα της, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σε στρατηγικές παρέμβασης και αντιμετώπισης βίαιων περιστατικών στο σχολείο δεν γίνεται με συνεχή και συστηματικό τρόπο. Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρούνται αντιδράσεις προς τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίες δεν είναι ορθές παιδαγωγικά. Επίσης, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί πιστεύουν λανθασμένα πως η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην πράξη και όχι στην θεωρία κάτι που έχει ως συνέπεια να προχωρούν σε μερικές εφαρμογές προγραμμάτων, αποκομμένων από το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα στην ανεπιτυχή τους έκβαση (Beijard, Verloop & Vermunt, 2000). Θα αποτελούσε παράλειψη να μη σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού αποτελεί μια ανοδική και δυναμική διαδικασία. Αναπόσπαστα κομμάτια της τελευταίας είναι, τόσο η ερμηνεία, όσο και η επανεξέταση των αξιών και των εμπειριών του εκάστοτε ανθρώπου. Όπως είναι λογικό, οι αξίες και οι εμπειρίες του καθενός δύνανται να επηρεάζονται από παράγοντες προσωπικού, γνωστικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Επομένως, κάθε εκπαιδευτικός αναλόγως των προσωπικών του εμπειριών διαμορφώνει και μια συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό του. Στην τελευταία, περιλαμβάνεται ο πραγματικός εαυτός, ο μελλοντικός εαυτός, η κοινωνική κατασκευή και οι προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου για εκπαιδευτικό. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η άρρηκτη σύνδεση μεταξύ προσωπικού και επαγγελματικού εαυτού (Flores & Day, 2006). Βάσει όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, καθίσταται φανερό η ανάγκη για συνεχή και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και για την ύπαρξη διά βίου εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και του εκάστοτε σχολικού πλαισίου.

## 2.6 Η Επανορθωτική Δικαιοσύνη

Ο όρος **επανορθωτική ή αποκαταστατική δικαιοσύνη** καθιερώθηκε από τον Albert Eglash το 1977 (Αρτινοπούλου, 2010: 10). Αυτή η μορφή δικαιοσύνης στοχεύει στην αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ του θύτη και του θύματος. Με λίγα λόγια, η επανορθωτική δικαιοσύνη έχει ως πρωταρχικό σκοπό την εξομάλυνση των συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των θυμάτων, των θυτών και της ευρύτερης κοινότητας, καθώς, επίσης, την παρότρυνση για δημιουργία φιλικών δεσμών μεταξύ τους. Αυτό εξηγείται δεδομένου ότι βασικό γνώρισμα της επανορθωτικής δικαιοσύνης είναι το γεγονός ότι, με το πέρας της διαδικασίας αυτής, οι παραβάτες πρέπει να προσφέρουν με καλές πράξεις στον κοινωνικό περίγυρο τους (Αρτινοπούλου, 2010:10).

Υποστηρίζεται πως αυτή η μορφή δικαιοσύνης έχει τις ρίζες της στο επανορθωτικό δίκαιο του Αριστοτέλη (Αρτινοπούλου, 2011:40). Επιπρόσθετα, η επανορθωτική δικαιοσύνη αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση στην απονομή δικαιοσύνης που εξυπηρετεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των θυμάτων (Choi et al., 2012). Θα μπορούσε να θεωρηθεί κανείς ότι η επανορθωτική δικαιοσύνη είναι ένας ευρύς όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν τρόπο σκέψης, μια φιλοσοφία, ή ένα «κοινωνικό κίνημα θεσμοθέτησης ειρηνικών προσεγγίσεων του κακού, της επίλυσης προβλημάτων και των παραβιάσεων των νομικών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Duncan, 2011 : 708). Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από την ποινική δικαιοσύνη και επικεντρώνεται στην προσπάθεια να εξακριβώσει ποιες είναι οι ανάγκες για να επανορθώσει τα πράγματα, ενθαρρύνοντας τα θύματα, τους θύτες και την κοινότητα να εργαστούν μαζί για να καθορίσουν ποιος είναι υπεύθυνος για την επανόρθωση του κακού (Duncan, 2011: 709). Ο πιο γνωστός και αποδεκτός ορισμός για αυτού του τύπου τη δικαιοσύνη είναι αυτός του Tony Marshall που επισημαίνει ότι «η Επανορθωτική Δικαιοσύνη είναι μια διαδικασία όπου όλα τα εμπλεκόμενα σε ένα αδίκημα μέρη προσπαθούν να βρουν συλλογικά τρόπους να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες του αδικήματος». Η επανορθωτική δικαιοσύνη μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά πεδία, μεταξύ αυτών και η εκπαίδευση, με μια μορφή που μπορεί να περιλαμβάνει: διάλογο θύματος – θύτη, συνεδρία με την οικογένεια , συνεδρία κοινότητας/σχολείου, ειρηνοποιούς κύκλους, επανορθωτικά συμβούλια, επιτροπές αλήθειας / συμφιλίωσης και πάνελ επιπτώσεων για τα θύματα (Duncan, 2011 : 709). Οι πρακτικές της επανορθωτικής δικαιοσύνης υποστηρίζονται από τις αξίες της ενδυνάμωσης, της ίασης, της συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων (Duncan, 2011 : 712). Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση, τη λογοδοσία, την εμπλοκή του θύματος, την εμπλοκή και την ενδυνάμωση της οικογένειας του θύτη και τη συναινετική λήψη αποφάσεων (Duncan, 2011 : 712). Τα οφέλη της επανορθωτικής δικαιοσύνης για τα θύματα είναι ότι τους δίνει την ευκαιρία να πουν στο θύτη τους το πώς έχουν επηρεαστεί και να απαντηθούν τα ερωτήματά τους. Οι θύτες ακούγοντας τα θύματά τους μαθαίνουν από πρώτο χέρι για την επίπτωση των πράξεών τους και τους δίνεται η ευκαιρία να ζητήσουν συγγνώμη και να επανορθώσουν (Duncan, 2011 : 713).

### 2.6.1 Ο συσχετισμός της επανορθωτικής δικαιοσύνης με το bullying

Το Bullying και η επανορθωτική δικαιοσύνη εμφανίζουν μια αλληλοσυμπλήρωση, καθώς ο εκφοβισμός έχει οριστεί ως μια συστηματική κατάχρηση δύναμης και η επανορθωτική δικαιοσύνη επιδιώκει να μεταμορφώσει τις ανισορροπίες δύναμης που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις (Morrison, 2006 : 372).

Με την ενδυνάμωση των μηχανισμών υποστήριξης και λογοδοσίας εντός της κοινότητας, καθώς και των μηχανισμών που προωθούν την υγιή διαχείριση του συναισθήματος της ντροπής, η επανορθωτική δικαιοσύνη επιδιώκει να ενδυναμώσει εκείνους (δηλ. τα θύματα) που έχουν υποστεί τις συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς των θυτών (Morrison, 2006 : 373).

Η επανορθωτική δικαιοσύνη θα έπρεπε να ενσωματωθεί στις πρακτικές αντιμετώπισης του bullying για τους εξής λόγους:

α) Ευθυγραμμίζεται στενά με το βασικό στόχο των σχολείων να παρέχουν μόρφωση και επιτρέπει στα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνική γνώση και δεξιότητες ώστε να κατανοούν τις συνέπειες των πράξεών τους (Duncan, 2011 : 716).

β) Εγκαθιδρύει υγιείς σχολικές κοινότητες που είναι θεμελιωδώς σημαντικές για την ευημερία του παιδιού, διότι επιτρέπει στην ίδια την κοινότητα, και όχι σ' έναν ξένο, να αναλάβει το ζήτημα και τις συνέπειες του εκφοβισμού (Duncan, 2011: 718).

γ) Αντιμετωπίζει το συναίσθημα της ντροπής με ένα θετικό και παραγωγικό τρόπο προστατεύοντας την ασφάλεια των μαθητών (Duncan, 2011 : 719). Το αίσθημα της ντροπής εάν δεν διαχειριστεί κατάλληλα μπορεί να έχει συνέπειες στον ψυχικό κόσμο του ατόμου (Duncan, 2011 : 719). Η ντροπή που στιγματίζει μπορεί να οδηγήσει σε μη ορθή συμπεριφορά αυτού που τη βιώνουν, είτε είναι θύτες ή θύματα, κάνοντάς τους να νιώθουν ταπεινωμένοι, αποξενωμένοι και αναγκάζοντάς τους να ενταχθούν σε αρνητικές υποκοουλτούρες (Duncan, 2011: 720). Επίσης η ελλιπώς διαχειριζόμενη ντροπή μπορεί να καταλήξει σε αντεκδίκηση, να αποδυναμώσει τις σχέσεις και να συμβάλλει σε περισσότερη παραβατικότητα και περισσότερο Bullying (Duncan, 2011: 720). Η διαχείριση του αισθήματος της ντροπής μπορεί να είναι προσαρμοστική ή μη προσαρμοστική (Morrison, 2002: 2). Η ελλιπώς διαχειριζόμενη ντροπή μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη και τη λειτουργία του εσωτερικού συστήματος κυρώσεων του ατόμου που ρυθμίζει τη συνεκτικότητα και την καταλληλότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς (Morrison, 2002 : 2). Με την ανάληψη ευθύνης για την παράβαση το αίσθημα της ντροπής συνειδητοποιείται και αποβάλλεται και έτσι μ' αυτή τη διαδικασία το συναίσθημά της σύνδεσής μας με την κοινότητα παραμένει άθικτο (Morrison, 2002: 2). Το αίσθημα της ντροπής που δεν αποβάλλεται παραμένει εσωτερικευμένο και μπορεί να εκφραστεί ως θυμός (Morrison, 2002: 2).

Η διαχείριση του συναισθήματος της ντροπής, ο σεβασμός, η υπερηφάνεια και η συναισθηματική αξία της ομάδας, στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, διαφοροποιούν και καθορίζουν τις τέσσερις ομάδες ανάλογα με τη συμπεριφορά Bullying που εκδηλώνεται στο σχολείο (Morrison, 2006: 378):

1. Οι ομάδες «μη θύτες/μη θύματα» περισσότερο αποδέχονται παρά απορρίπτουν το συναίσθημα της ντροπής. Απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα υπερηφάνειας και σεβασμού στο σχολείο. Η συναισθηματική αξία της ομάδας της σχολικής κοινότητας είναι υψηλή (Morrison, 2006 : 378).
2. Οι ομάδες «θύματα» περισσότερο αποδέχονται παρά απορρίπτουν το συναίσθημα της ντροπής. Απολαμβάνουν στο σχολείο χαμηλά επίπεδα σεβασμού, σε σχέση με την υπερηφάνεια. Η συναισθηματική αξία της ομάδας της σχολικής κοινότητας είναι μέτρια (Morrison, 2006 : 378).
3. Οι ομάδες «θύτες» περισσότερο απορρίπτουν παρά αποδέχονται το συναίσθημα της ντροπής. Απολαμβάνουν στο σχολείο υψηλά επίπεδα σεβασμού, σε σχέση με την υπερηφάνεια. Η συναισθηματική αξία της ομάδας της σχολικής κοινότητας είναι μέτρια (Morrison, 2006 : 378).
4. Οι ομάδες «θύτες/θύματα» περισσότερο απορρίπτουν παρά αποδέχονται το συναίσθημα της ντροπής. Απολαμβάνουν στο σχολείο χαμηλά επίπεδα υπερηφάνειας και σεβασμού. Η συναισθηματική αξία της ομάδας της σχολικής κοινότητας είναι χαμηλή (Morrison, 2006 : 379).

Η διαχείριση του συναισθήματος της ντροπής αποτελεί ένα σημαντικό δείγμα σχετικά με την κατάσταση των κοινωνικών μας σχέσεων (Morrison, 2006 : 389). Η επανορθωτική δικαιοσύνη, είτε εφαρμόζεται σε οικογένειες, σε σχολεία, στο χώρο εργασίας, στη διοίκηση, επιδιώκει να αναδομήσει τον κοινωνικό ιστό των ζώων των ατόμων μέσω μηχανισμών υποστήριξης και λογοδοσίας (Morrison, 2006 : 389). Ένα κεντρικό χαρακτηριστικό σ' αυτή τη διαδικασία μπορεί κάλλιστα να είναι η αποκατάσταση (επιδιόρθωση) των κοινωνικών δεσμών μέσω των αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης του συναισθήματος της ντροπής (Morrison, 2006 : 389). Μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων επανορθωτικής δικαιοσύνης δημιουργήθηκε και το επάγγελμα του διαμεσολαβητή.

## **2.7 Οι ιστορικές καταβολές της διαμεσολάβησης στην Ελλάδα**

Η διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία που έχει τις ρίζες της στην πρώτη δημιουργία των ανθρώπινων κοινωνιών. Μπορεί να πει κανείς ότι είναι αλληλένδετη με την ανθρώπινη φύση, με τη συνύπαρξη και με την ομαλή λειτουργία των ανθρωπίνων κοινωνιών, επομένως και με τα προβλήματα που γεννώνται μέσα σε αυτές. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μην μπορεί να θεωρηθεί πως η δημιουργία της αποδίδεται μόνο σε έναν λαό. Ωστόσο, αυτό που μπορεί να επισημάνει κάποιος με σαφήνεια είναι ότι ο χαρακτήρας της διαμεσολάβησης έχει αρκετά ελληνικά γνωρίσματα. Πιο συγκεκριμένα, εδώ και πολλούς αιώνες κάνει την εμφάνισή της στην Ελλάδα με διάφορες μορφές κατά το πέρασμα του χρόνου.

Αρχικά, ήδη από την *Μινωική Κρήτη (2600-1450 π.Χ.)* ο βασιλιάς Μίνωας, τόσο με την δικαστική, όσο και με τα νομοθετική αρμοδιότητα που κατείχε, έστελνε τον αδερφό του, τον Ραδάμανθυ, ως επόπτη του για την απονομή δικαιοσύνης.

Εν συνεχεία, κατά την *Αρχαϊκή Περίοδο (800-459 π.Χ.)* παρατηρούνται οι έννοιες του συμβιβασμού και της διαιτησίας [(Αντωνέλος & Πλέσσα, 2014: 4), (Θάνος, 2017: 78)]. Αναλυτικότερα, οι συμβιβαστές, οι οποίοι συνήθως ήταν γέροντες και με κύρος, ήταν υπεύθυνοι για την πρόταση συμβιβαστικών λύσεων στα αντίπαλα μέρη [(Αντωνέλος & Πλέσσα, 2014: 4), (Θάνος, 2017: 78)]. Οι διαιτητές (αιρετοί κριτές ή αιρετοκρίτες), από την άλλη πλευρά, είχαν την ευθύνη να κρίνουν την υπόθεση και να εκδώσουν την τελική απόφαση [(Αντωνέλος & Πλέσσα, 2014: 4), (Θάνος, 2017: 78)]. Βέβαια, καλό είναι να σημειωθεί, ότι οι διαφορές μεταξύ συμβιβασμού και διαιτησίας δεν ήταν πάντα διακριτές, αφού κάποιες φορές συνδυάζονταν για την επίλυση μιας σύγκρουσης [(Αντωνέλος & Πλέσσα, 2014: 4), (Θάνος, 2017: 78)].

Στην *Κλασική Περίοδο (459-323 π.Χ.)*, κατά την οποία και καθιερώθηκε το δημοκρατικό πολίτευμα, η δικαιοσύνη αναγνωρίστηκε ως η ανώτερη όλων των αρετών (Αρτινοπούλου, 2010). Εμφανίζεται, λοιπόν, η πρακτική της χρήσης «θεράπων», κατά τη διάρκεια της οποίας δούλοι μετέφεραν με εμπιστευτικότητα και διακριτικότητα πληροφορίες μεταξύ των μερών που είχαν διαμάχη, με κύριο στόχο την επίλυση των διαφορών που υπήρχαν [(Αρτινοπούλου, Β., 2010), (Θάνος, 2017: 78)]. Λόγω των αυξημένων δικαστικών υποθέσεων που πραγματοποιούνταν την εποχή εκείνη στην Αθήνα, η χρήση των θεράπων αποτελούσε μια ασφαλή και γρήγορη λύση για αποφυγή καθυστερήσεων ως προς την απονομή δικαιοσύνης (Αρτινοπούλου, 2010).

Στην *Ρωμαϊκή περίοδο*, παρατηρείται το φαινόμενο οι Απόστολοι να ωθούν τους Χριστιανούς να επιλέγουν άλλους Χριστιανούς, δηλαδή άλλα μέλη της ίδιας Εκκλησίας, για την επίλυση τυχόν διαφορών που είχαν [(Λεμονίδης, 2012), (Θάνος, 2017: 78)]. Οι τελευταίοι αναλάμβαναν τον ρόλο του κριτή και έτσι επιτυγχάνονταν η αποφυγή της παρέμβασης των Ρωμαίων στα χριστιανικά ζητήματα [(Λεμονίδης, 2012), (Θάνος, 2017: 78)].

Επιπρόσθετα, κατά την *Βυζαντινή περίοδο*, διαφαίνεται για άλλη μια φορά, όπως και στα αρχαϊκά χρόνια η συνύπαρξη των θεσμών του Συμβιβασμού και της Διαιτησίας. Κάποια χρόνια αργότερα, κατά την *Μεταβυζαντινή περίοδο* και, πιο συγκεκριμένα, στις ελληνικές περιοχές που ήταν ενετοκρατούμενες, όπως η Κρήτη και τα Επτάνησα, φαίνεται να συντάσσονται συμφωνητικά συμβιβαστικού χαρακτήρα με στόχο την επίλυση διαφορών, γνωστά ως νοταριακά instrumenta. Τα τελευταία αναλόγως του περιεχομένου τους, χαρακτηρίζονταν, είτε ως έγγραφα συμφιλίωσης οικογενειών, είτε ως έγγραφα/instrumenta αγάπης (Θάνος, 2017: 78).

Πιο ειδικά, χαρακτηριστικές αναφορές συμφιλίωσης παρατηρούνται στην Ορεινή Κρήτη, στην οποία υπήρχε ο άτυπος θεσμός «σασμός» [(Τριαντάρη, Σ., 2018), (Θάνος, 2017: 79), (Τσαντηρόπουλος, 2004)]. Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία, οι οικογένειες που είχαν μεταξύ τους διαφορές για κάποιο ζήτημα, υπέγραφαν ένα συμφωνητικό, υπό την παρουσία του νοταρίου (συμβολαιογράφου), με σκοπό τον τερματισμό της έχθρας » [(Τριαντάρη, Σ., 2018), (Θάνος, 2017: 79)]. Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας, υπήρχε ένα αρμόδιο άτομο, που λειτουργούσε ως ειρηνοποιός και ήταν γνωστός ως «σάστης». Ο τελευταίος ήταν άνθρωπος με «κοζί», δηλαδή κύρος και κοινωνική δύναμη στην τοπική κοινωνία και



προσπαθούσε να παροτρύνει τις αντιμαχόμενες πλευρές να φτάσουν σε μια συμβιβαστική και ειρηνική λύση. Η διαδικασία του «σασμού» ήταν ιερή και πολλές φορές χρησιμοποιείται ως σήμερα στην Κρήτη [(Τριαντάρη, Σ., 2018), (Θάνος, 2017: 79), (Τσαντηρόπουλος, 2004)].

## **2.8 Ο θεσμός της Διαμεσολάβησης**

Ο θεσμός της διαμεσολάβησης, επισήμως, εισήχθη το 1976 στις Η.Π.Α από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ Φρανκ Σάντερ, ο οποίος την χαρακτήρισε ως μέσο για την αποσυμφόρηση του αμερικανικού δικαστικού συστήματος. Στην Ελλάδα ο θεσμός της Διαμεσολάβησης μετά τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Οδηγίας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου εισήχθη με το νόμο 3898/2010 «Διαμεσολάβηση σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις» ο θεσμός της Διαμεσολάβησης [(Σκορδάκη, 2012), (Θάνος, 2017: 70)]. Η Διαμεσολάβηση αποτελεί μια διαδικασία που εφαρμόζεται σε όλες τις χώρες παγκοσμίως, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους (Wall, Stark & Standifer, 2001). Κατά τη διάρκεια της, δύο ή και περισσότερα μέρη που βρίσκονται σε αντιδικία, προσπαθούν να επιλύσουν τις διαφορές τους με την βοήθεια ενός ουδέτερου τρίτου, του διαμεσολαβητή (Crawford & Bodine, 1996). Ο τελευταίος δεν έχει δικαστικές αρμοδιότητες, ωστόσο στοχεύει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από κατάλληλες τεχνικές (Crawford & Bodine, 1996). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του διαμεσολαβητή περιορίζεται στον συντονισμό των διαπραγματεύσεων, χωρίς να ασκείται κάποια πίεση ή κριτική, αφού στόχος είναι να καταλήξουν οι δυο πλευρές στη δική τους λύση (Θάνος, 2017: 71). Εύκολα, λοιπόν, καταλαβαίνει κανείς την σημαντικότητα του ρόλου του διαμεσολαβητή. Επομένως, εύλογα η θέση αυτή καταλαμβάνεται από άτομα καταρτισμένα στο συγκεκριμένο αντικείμενο και με εμπειρία στον χώρο (Θάνος, 2017: 71). Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 6 του Π.Δ. 123/2011 υπάρχουν καταγεγραμμένες όλες οι προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπίστευσης των διαμεσολαβητών, η οποία γίνεται μέσω εξετάσεων (Θάνος, 2017: 71).

## **2.9 Η Σχολική διαμεσολάβηση**

### **2.9.1 Ορισμός**

Με τον όρο «Σχολική διαμεσολάβηση» εννοεί κανείς μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης η οποία διαδραματίζεται στο σχολικό περιβάλλον και εντάσσεται στα πλαίσια της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Θάνος, 2017: 112), (Noaks&Noaks, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της σχολικής διαμεσολάβησης ορίζεται «ως η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή –του λεγόμενου διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010: 60-61). Αναλυτικότερα, η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια μορφή εναλλακτικής επίλυσης συγκρούσεων, η οποία εφαρμόζεται μέσα στον χώρο του σχολείου, με γνώμονα την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Κύριος στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η επίλυση μιας

σύγκρουσης μεταξύ του «θύτη» και του «θύματος» και η ομαλή ένταξη του πρώτου στην κοινωνία, μετά από την αποκατάσταση των διαρρηγμένων σχέσεων μεταξύ τους [(Θάνος, 2017: 113),(Αρτινοπούλου, 2010)].

### **2.9.2 Ο ρόλος του διαμεσολαβητή**

Ως διαμεσολαβητής ορίζεται, συνήθως ένας μαθητής ή/και ένας εκπαιδευτικός που έχει εκπαιδευτεί στην σχολική διαμεσολάβηση. Η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς βοηθά, τόσο την μαθητική κοινότητα, όσο και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν, όχι μόνο τη φύση της σύγκρουσης, αλλά και της δυναμικής καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές επιρροές (Jones, 2004). Αποτέλεσμα αυτής της εκπαιδευτικής κατάρτισης θα είναι η δημιουργία ενός υγιούς και εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων και η δημιουργία μιας κοινότητας, στην οποία οι συγκρούσεις θα λάβουν μια άλλη διάσταση, αφού θα αποτελούν μέρος της εποικοδομητικής ανάπτυξης (Jones, 2004).

Αρχικά, ο διαμεσολαβητής ζητάει από την μια πλευρά που εμπλέκεται στην συνεδρία της διαμεσολάβησης «να πει την ιστορία της» (Θάνος, 2017: 113). Την ίδια στιγμή, η άλλη πλευρά έχει την υποχρέωση να μη διακόψει και, αφού ακούσει όλα όσα λέχθηκαν, επαναλαμβάνει ό,τι ειπώθηκε ανεξαρτήτως αν συμφωνεί ή αν διαφωνεί (Θάνος, 2017: 113). Έπειτα, οι ρόλοι αντιστρέφονται, έτσι, ώστε και οι δυο πλευρές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Θάνος, 2017: 113). Στο σημείο αυτό ο διαμεσολαβητής, παροτρύνει τις δύο πλευρές να κατανοήσουν τη σύγκρουση μέσα από την ανακεφαλαίωση και την επισήμανση των κοινών σημείων, αλλά και των διαφορών σχετικά με την προβληματική κατάσταση (Θάνος, 2017: 113). Εν συνεχεία, ωθείται κάθε πλευρά που εμπλέκεται στην σύγκρουση να προτείνει τρόπους επίλυσης και από κοινού να αποφασιστεί μια τελική και μια εναλλακτική λύση [(Θάνος, 2017: 113), (Rigby, 2014), (Wall,Stark & Standifer, 2001)]. Γίνεται εύκολα, λοιπόν, αντιληπτό πως ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι βασικός, αφού είναι αρμόδιος για την τήρηση των κανόνων της συνεδρίας, την διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των δύο πλευρών καθώς και την μετάβαση από το ένα στάδιο της διαδικασίας στο επόμενο (Θάνος, 2017: 115).

### **2.9.3 Σκοπός και στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης**

Οι συνεδρίες της σχολικής διαμεσολάβησης πραγματοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ισοτιμίας και έχουν ως βασικό τους μέλημα, τόσο την πρόληψη των βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών μεταξύ των συνομηλίκων, όσο και στην υιοθέτηση δεξιοτήτων επίλυσης σύγκρουσης από τους μαθητές [(Θάνος, 2017: 116), (Association For Conflict Resolution, 2007)]. Σε αυτό το σημείο θα παρατεθούν εν συντομία κάποιοι επιμέρους στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης. Αναλυτικότερα, η τελευταία αποσκοπεί στην μείωση των διαπληκτισμών και της συχνότητας συγκρούσεων στο σχολείο, όπως, επίσης, κατ' επέκταση και την μείωση της χρήσης τιμωρητικών, ως μέθοδο σωφρονισμού των υπαιτίων. Κάτι τέτοιο είναι εύλογο ότι, όχι μόνο θα εξαλείψει τα φαινόμενα παραβατικότητας, αλλά θα ενθαρρύνει και την καλλιέργεια φιλικών δεσμών. Άλλος ένας

επιμέρους στόχος της σχολικής διαμεσολάβησης είναι η ενίσχυση της ατομικότητας, της αυτονομίας και της ισότητας, πάντα μέσα από ένα πλαίσιο συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών/-τριών. Επομένως, κατανοεί κανείς πως διαμέσου της διαδικασίας αυτής, οι νέοι/-ες θα είναι σε θέση να αναπτύξουν μια στρατηγική ως προς την διαχείριση μελλοντικών προβλημάτων και θα είναι ικανοί/-ές να βρουν με ορθό και δίκαιο τρόπο λύσεις που θα εξυπηρετούν και τις δυο πλευρές. Έτσι, η επίτευξη αυτών των ειδικότερων στόχων θα καταστήσει πιο ποιοτικό και υγιές το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα θα «απελευθερώσει τους εκπαιδευτικούς από τον ρόλο της αστυνόμευσης των μαθητών» [(Αρτινοπούλου, 2010), (Flacknoe, 2005), (Burrell, Zirbel & Allen, 2003), (Θάνος, 2017: 117)].



#### 2.9.4 Οι βασικές αρχές της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Αναφορικά με τη διαμεσολάβηση, πρόκειται για μια διαδικασία με συγκεκριμένη δομή, χωρίς, όμως, η τελευταία να επηρεάζει την ευελιξία της [(Θάνος, 2017:83), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Όπως κάθε δομημένη διαδικασία, έτσι και η διαμεσολάβηση διέπεται από συγκεκριμένες αρχές οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

---

#### ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

---

## Εθελοντική συμμετοχή

### Ισοτιμία

## Ουδετερότητα/Αμεροληψία

### Εχεμύθεια και εμπιστευτικότητα

Αρχικά, πρόκειται για μια *εθελοντική συμφωνία*, που πραγματοποιείται μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της μαθητικής κοινότητας. Η συμμετοχή στην παραπάνω διαδικασία πρέπει να είναι εκκούσια, τόσο από τον θύτη, όσο και από το θύμα. Ειδικότερα, είναι αντίθετος προς τις αρχές της σχολικής διαμεσολάβησης τυχόν εξαναγκασμός συμμετοχής από κάποιον ενήλικο, γονέα ή δάσκαλο. Οι τελευταίοι οφείλουν να παροτρύνουν αλλά, σε καμιά περίπτωση να υποχρεώσουν τα παιδιά να προβούν στη διαμεσολάβηση [(Θάνος, 2017: 117), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Εν συνεχεία, είναι σημαντικό για την ομαλή διεξαγωγή της κάθε συνεδρίας να υπάρχει *ισοτιμία* μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, αλλά και από την πλευρά του διαμεσολαβητή. Πιο συγκεκριμένα, ο τελευταίος οφείλει να είναι υποστηρικτικός, όχι μόνο στο θύμα αλλά και στον θύτη, ανεξάρτητα της προσωπικής του γνώμης [(Θάνος, 2017: 117), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Η τελευταία συγκυρία επιτυγχάνεται με την *ουδετερότητα και την αμεροληψία* του διαμεσολαβητή, στοιχείο πολύ βασικό που, σε περίπτωση που δεν τηρηθεί, δύναται να κοστίσει την μη αποτελεσματική έκβαση της συνεδρίας. Για αυτόν τον λόγο, οι διαμεσολαβητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν περιστατικά με τα οποία ίσως έχουν κάποια προσωπική σύνδεση με κάποιο από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα [(Θάνος, 2017: 117), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Τέλος, η *εχεμύθεια και η εμπιστευτικότητα* της διαδικασίας είναι άλλη μια βασική αρχή που διέπει την σχολική διαμεσολάβηση [(Θάνος, 2017: 117), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Κανένας συμμετέχων δεν έχει το δικαίωμα να αποκαλύψει κάτι από αυτά που ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Το περιεχόμενο της τελευταίας πρέπει να παραμείνει απόρρητο, κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη και να πραγματοποιηθεί ένας ειλικρινής και εποικοδομητικός διάλογος [(Θάνος, 2017: 118), (Fredrickson & Mauyana, 1996)].

### 2.9.5 Μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης

Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, διακρίνονται σε δύο μοντέλα [(Johnson & Johnson, 1996), (Θάνος, 2017: 169)]. Αναλυτικότερα, τα προγράμματα διαχωρίζονται βάσει της ολιστικής (total student body

approach) ή της cadre προσέγγισης [(Johnson & Johnson, 1996), (Θάνος, 2017: 169)].



- ✓ Τα **προγράμματα ολιστικής προσέγγισης** αφορούν στην εκπαίδευση όλου του μαθητικού πληθυσμού και αφήνουν το περιθώριο στους μαθητές να λάβουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή (Θάνος, 2017: 170). Ακόμη, θεωρείται πως μια τέτοιου είδους προσέγγιση προλαμβάνει περιστατικά βίας και πως μειώνει όχι μόνο την σοβαρότητα αλλά και τη συχνότητα των συγκρούσεων στην σχολική μονάδα [(Θάνος, 2017: 170), (Αρτινοπούλου, 2010), (Johnson & Johnson, 1996)]. Ωστόσο, παράγοντες όπως, λόγω χάριν, το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία χρήζει συνεχούς προώθησης και υποστήριξης συνεπάγονται την ελάχιστη εφαρμογή της (Θάνος, 2017: 170).
- ✓ Το δεύτερο μοντέλο σχολικής διαμεσολάβησης, η **προσέγγιση cadre**, εφαρμόζεται πιο συχνά στα πλαίσια της σχολικής διαμεσολάβησης [(Θάνος, 2017: 172), (Flecknoe, 2005)]. Κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας, επιλέγεται για εκπαίδευση μια ομάδα μαθητών/-τριών από την σχολική μονάδα [(Θάνος, 2017: 172), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Κάποια από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα cadre είναι:
  - i. **το μοντέλο της επιλογής σειράς μαθητών (elective course)**, το οποίο πραγματοποιείται εντός του σχολικού προγράμματος και, πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια μαθημάτων κοινωνικών επιστημών, αφού στα τελευταία εμπεριέχονται βασικές αρχές της διαμεσολάβησης [(Θάνος, 2017: 173), (Αρτινοπούλου, 2010)].
  - ii. **το μοντέλο της σχολικής τάξης (classroom model)**, το σχετίζεται με την εκπαίδευση όλων των μαθητών μιας ή περισσότερων τάξεων με σκοπό να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (Θάνος, 2017: 173). Με το πέρας της παραπάνω διαδικασίας, επιλέγονται κάποιοι μαθητές για να διαμεσολαβητές συνομηλίκων (Θάνος, 2017: 173).
  - iii. **το μοντέλο της μαθητικής λέσχης (student club model)**, το οποίο είναι πιο σύνηθες να εφαρμόζεται κυρίως στον Καναδά και στην Αμερική. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή μαθητών πραγματοποιείται από τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό και μια συγκεκριμένη

σχολική μονάδα [(Θάνος, 2017: 172), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Η εκπαίδευση των υπονήφων διαμεσολαβητών πραγματοποιείται εκτός σχολικού προγράμματος [(Θάνος, 2017: 172), (Αρτινοπούλου, 2010)].

Γενικότερα εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα της cadre προσέγγισης μπορούν να είναι σαφώς καλύτερα από μια ολιστική προσέγγιση, εφόσον αυξάνει σταδιακά ο αριθμός των εκπαιδευμένων διαμεσολαβητών.

### 2.9.6 Πλεονεκτήματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η σχολική διαμεσολάβηση αποσκοπεί στην αποκατάσταση της σχέσης των εμπλεκόμενων μερών και έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών [(Θάνος, 2017: 122), (Tyrrell, 2002)]. Η υιοθέτηση της σχολικής διαμεσολάβησης στον χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται πιο επιτυχής συγκριτικά με τις παραδοσιακές, ανταποδοτικές πρακτικές για ποικίλους λόγους (Θάνος, 2017: 124). Αρχικά, παρατηρείται **αύξηση των πιθανοτήτων ως προς την επίλυση της διαφοράς, ως προς την τήρηση της συμφωνίας και τέλος ως προς την αποκατάσταση της βλάβης** [(Θάνος, 2017: 124), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Πιο συγκεκριμένα, λόγω του ισότιμου χαρακτήρα της διαδικασίας παρατηρείται ότι τα «θύματα» δεν επιθυμούν την τιμωρία των «θυτών», απεναντίας ελπίζουν στην αποκατάσταση των μεταξύ τους σχέσεων (Θάνος, 2017: 123). Ακόμη, ένα δεύτερο θετικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την σχολική διαμεσολάβηση είναι ότι η τελευταία **συμβάλλει στην ικανοποίηση ταυτόχρονα και των δύο εμπλεκόμενων μερών**, από την μια πλευρά του «θύματος» με την αποκατάσταση της βλάβης και από την άλλη του «θύτη» με την ενεργή του συμμετοχή στη διαδικασία [(Θάνος, 2017: 124), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Επιπρόσθετα, μέσα από την συγκεκριμένη πρακτική επίλυσης περιστατικών βίας στο σχολείο, **μειώνεται σε σημαντικό βαθμό η υποτροπή των δραστηριοτήτων** [(Θάνος, 2017: 124), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Ειδικότερα, αναπτύσσεται ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεγγύης, μέσα στο οποίο ο «θύτης» έχει τη δυνατότητα να επανορθώσει για το κακό που προκάλεσε στον συνομήλικό του, με τον διαμεσολαβητή να είναι σε ρόλο ενθάρρυνσης και αναγνώρισης των θετικών στοιχείων στα λεγόμενα του «θύτη» (Θάνος, 2017: 122). Αυτό παροτρύνει τον τελευταίο να αισθανθεί μέλος της σχολικής κοινότητας και να μην προβεί ξανά σε αντίστοιχες πράξεις (Θάνος, 2017: 123). Επιπλέον, άλλο ένα πλεονέκτημα της σχολικής διαμεσολάβησης είναι ότι **βελτιώνει το σχολικό κλίμα και γεννά τη δυνατότητα και τις προϋποθέσεις για μια εποικοδομητική συνεργασία** [(Θάνος, 2017: 124), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Τέλος, μέσα από διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα **ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών**, όπως αυτές που σχετίζονται με τη διαχείριση συγκρούσεων [(Θάνος, 2017: 124), (Αρτινοπούλου, 2010)].

### 2.9.7 Πιθανές δυσχέρειες στην εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Όπως σε κάθε διαδικασία, έτσι και σε αυτή της σχολικής διαμεσολάβησης υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της. Μια από τις βασικές δυσχέρειες σχετίζεται με την **αποδοχή των διαμεσολαβητών από τους μαθητές** (Θάνος, 2017: 380). Το συγκεκριμένο πρόβλημα, αναφέρεται από τους μαθητές από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος (Θάνος, 2017: 380). Συνήθως, όμως, επιλύεται με σχετική ευκολία με την συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στην επιλογή των συνομήλικων

διαμεσολαβητών (Θάνος, 2017: 380). Ωστόσο, φαίνεται ότι στην περίπτωση που γίνεται χρήση της cadre προσέγγισης, το πρόβλημα διογκώνεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του 5<sup>ου</sup> Βαλάνειου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων (Θάνος, 2017: 380). Αναλυτικότερα, οι μαθητές της Στ' τάξης του συγκεκριμένου σχολείου δεν αποδέχονταν του μαθητές-διαμεσολαβητές της Ε' τάξης και έκαναν υποτιμητικά σχόλια για το πρόγραμμα. Παρόλ' αυτά τέτοιου είδους προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αμερόληπτη στάση των μαθητών-διαμεσολαβητών στην πράξη, την υποστήριξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης και με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των παιδιών (Θάνος, 2017: 381). Εν συνεχεία, μια δεύτερη δυσκολία αφορά στην **μη τήρηση των κανόνων κατά τη διάρκεια της συνεδρίας από τους μαθητές που διαφωνούν**. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν περιπτώσεις που μαθητές/-τριες εκφράζονται απρεπώς κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, χωρίς να σέβονται τους υπόλοιπους (Θάνος, 2017: 381). Αυτή η κατάσταση αντιμετωπίζεται με την υπενθύμιση των κανόνων και των όρων της διαδικασίας από τον διαμεσολαβητή και την προειδοποίηση ότι σε περίπτωση που δεν ακολουθούνται οι παραπάνω αρχές είναι απαραίτητο να διακοπεί η συνεδρία (Θάνος, 2017: 381). Επιπλέον, εάν η σύγκρουση είναι ιδιαίτερα οξυμένη, είναι καλό να συμμετέχουν δύο διαμεσολαβητές αντί ενός (Θάνος, 2017: 381). Επίσης, κάποιες φορές παρατηρείται ένα τρίτο εμπόδιο που έχει να κάνει με την **κατάχρηση της διαδικασίας**. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι λίγες οι φορές που μέλη του μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου δημιουργούν εσκεμμένα προβληματικές καταστάσεις, με σκοπό να χάσουν μάθημα συμμετέχοντας σε κάποια συνεδρία διαμεσολάβησης. Ακόμη, πολλές φορές οι μαθητές, μη ενδιαφερόμενοι για την επίλυση ενός προβλήματος είναι ανειλικρινείς (Θάνος, 2017: 381). Ακόμα και έτσι όμως παρατηρείται πως, εν τέλει συνειδητοποιούν τα οφέλη της σχολικής διαμεσολάβησης (Θάνος, 2017: 381). Τέλος, ένα ακόμη κώλυμα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος αποτελεί **η συχνή αίτηση για διαμεσολάβηση από τον ίδιο μαθητή**. Ειδικότερα, υπάρχει πιθανότητα κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια να ζητάει συχνά διαμεσολάβηση, επειδή, για παράδειγμα θέλει να προσελκύσει την προσοχή των υπολοίπων [(Θάνος, 2017: 381), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Σε αυτή την συνθήκη, καλό είναι να παρέμβει κάποιος ενήλικας [(Θάνος, 2017: 381), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Παρά τις δυσκολίες που εμφανίζονται, οι περισσότερες από αυτές αντιμετωπίζονται με τη σωστή διαχείριση. Ωστόσο, το μεγαλύτερο εμπόδιο για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης είναι η απουσία υποστήριξης του από τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Θάνος, 2017: 382). Το γεγονός ότι τυχόν αντιπαλότητες ή ανταγωνισμοί αντανakλώνται σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου καθιστά πολλές φορές δύσκολη την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Όπως αναφέρει και ο Θάνος (2017) «Θα πρέπει, μάλλον, να ενταχθεί και η διαμεσολάβηση μεταξύ των εκπαιδευτικών».



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Σε αυτό το σημείο, έπειτα από την παράθεση ποικίλων βιβλιογραφικών δεδομένων, αναφορικά με τον Σχολικό Εκφοβισμό (Bullying) και την Σχολική Διαμεσολάβηση (School Mediation) πρόκειται να παρουσιαστεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από μέρους μου, με την οποία πρόκειται να εξετασθεί κατά πόσο η ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι έτοιμη να δεχθεί την Σχολική Διαμεσολάβηση ως τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού.

### 3.1 Σκοπός της έρευνας

Με την συγκεκριμένη έρευνα που διεξήχθη, διερευνάται ο τρόπος κατανόησης, τόσο του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying), όσο και της διαδικασίας της Σχολικής Διαμεσολάβησης. Πιο συγκεκριμένα, θα καταστεί φανερό σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα, καθώς και η αντίληψη τους ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης, τόσο των ίδιων, όσο των μαθητών και των γονέων γύρω από αυτά τα ζητήματα. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα γίνει αντιληπτός ο τρόπος που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τυχόν παραβατικές συμπεριφορές και θα αποσαφηνιστεί η άποψη τους ως προς την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Διαμεσολάβησης για την αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού.

### 3.2 Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων



Επομένως, **τα ερευνητικά ερωτήματα** που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- Είχαν βιώσει οι εκπαιδευτικοί κατά την παιδική τους ηλικία περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύτη, είτε από αυτήν του θύματος;
- Ποιους παράγοντες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως υπεύθυνους για τυχόν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιστατικά βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο;
- Είναι σημαντική, κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων;
- Τι ποσοστό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιμορφώθηκε αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό;
- Τι ποσοστό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει ενημερωθεί και επιμορφωθεί σχετικά με τη Σχολική Διαμεσολάβηση;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που εμποδίζουν την χρήση της Σχολικής Διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών;
- Κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών, κρίνεται ωφέλιμη η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς και τους μαθητές;

### **3.3. Μεθοδολογία**

Στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση ανάλυσης δεδομένων. Η τελευταία βασίζεται σε στατιστικά μοντέλα, μέσω των οποίων αναλύονται τα αποτελέσματα. Η ποσοτική έρευνα γίνεται, κυρίως, με το ερωτηματολόγιο. Το τελευταίο ένα ειδικό έντυπο που περιλαμβάνει, κυρίως, τυποποιημένες ερωτήσεις για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών, μέσα από τις οποίες πηγάζουν συμπεράσματα αναφορικά με το ζήτημα που ερευνάται.

Σκοπός της ποσοτικής έρευνας ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων που προκύπτουν για κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα και, κατ' επέκταση η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Ειδικότερα, στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι βασισμένοι σε δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, όπως συνέβη στην παρούσα ερευνητική εργασία, δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού για τον έλεγχο των υποθέσεων/ερωτημάτων που προκύπτουν. Τα στοιχεία που προκύπτουν επιδίδονται σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, κάτι που διευκολύνει την επεξεργασία τους. Όλα τα παραπάνω στοιχεία καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας.

Αναλυτικότερα, κάποια από τα πλεονεκτήματα των ποσοτικών μεθόδων είναι τα εξής (Matveev, 2002):

- Σαφής περιγραφή του αντικειμένου της έρευνας
- Οριοθέτηση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών
- Υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας των δεδομένων
- Ελαχιστοποίηση της υποκειμενικότητας των αποτελεσμάτων

- Δυνατότητα επιπλέον παρατήρησης της απόδοσης των συμμετεχόντων της έρευνας σε άλλη χρονική στιγμή

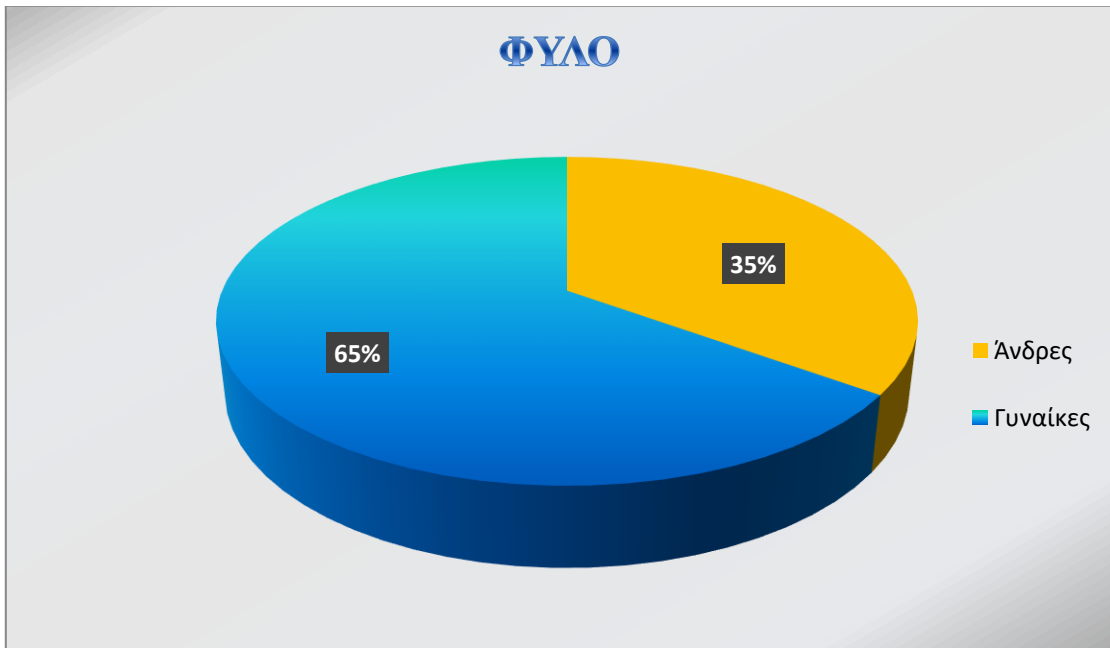
Ωστόσο, η διαδικασία δύναται να έχει κάποια μειονεκτήματα, όπως τα παρακάτω:

- Αδυναμία ελέγχου του περιβάλλοντος, στο οποίο βρίσκονται οι ερωτώμενοι, κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων
- Περιορισμός των αποτελεσμάτων, εξαιτίας του κλειστού τύπου ερωτήσεων και της αυστηρά δομημένης μορφής των ερωτηματολογίων

### **3.4 Δειγματοληψία**

Η επιτυχία μιας έρευνας αποτελεί προϊόν, όχι μόνο της επιλογής της κατάλληλης μεθόδου και των κατάλληλων μέσων, αλλά και της επιλογής της κατάλληλης μεθόδου δειγματοληψίας (Morrison, 1993). Δεν είναι λίγες οι φορές που, λόγω οικονομικών περιορισμών ή άλλων παραγόντων, οι ερευνητές δεν έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν πληροφορίες για ολόκληρο τον πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 149). Έτσι, στην προσπάθεια να αποσπαστούν πληροφορίες και δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα του συνολικού πληθυσμού, επιλέγεται ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα που χρησιμοποιείται για τη διεκπεραίωση της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 149). Το τελευταίο είναι απαραίτητο, ώστε να υπάρχουν έγκυρα αποτελέσματα και να υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

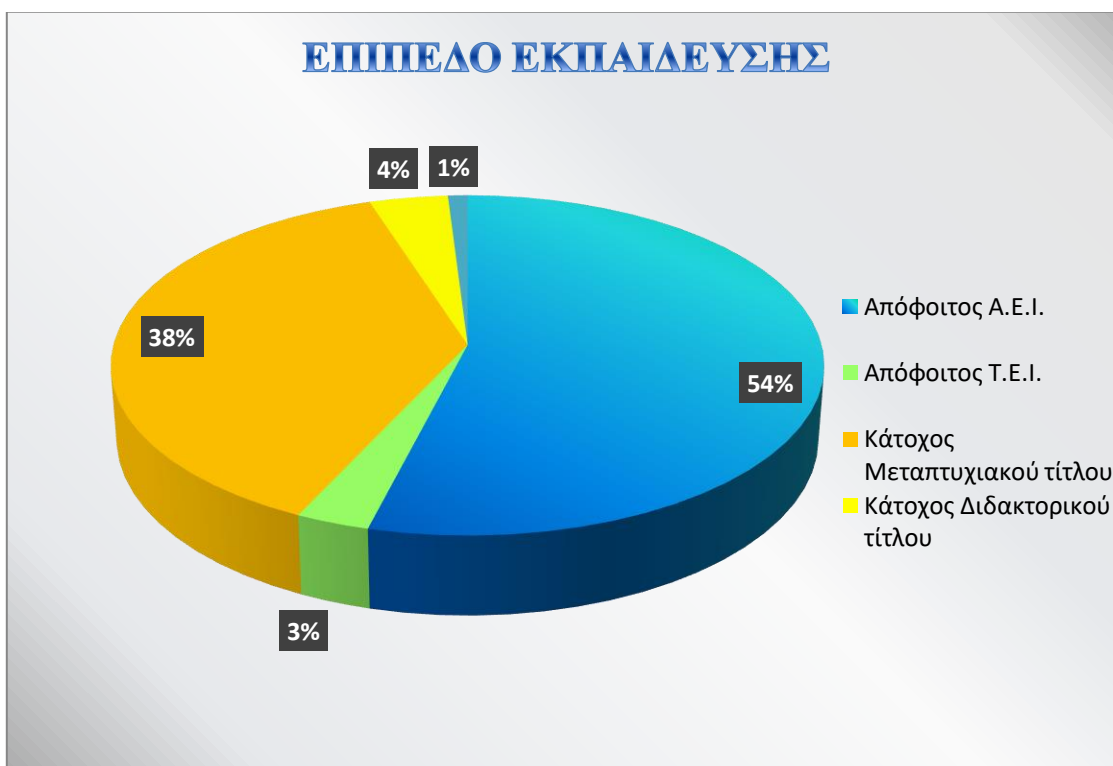
Στην παρούσα ερευνητική εργασία, το δείγμα αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων το 65% είναι γυναίκες και το 35% άνδρες (Διάγραμμα 1). Ως προς τον χρόνο προϋπηρεσίας τους, το 29% εργάζεται από 0 μέχρι 10 χρόνια, το 35% από 11 μέχρι 20 χρόνια, το 22% από 21 μέχρι 30 χρόνια και το 14% από 31 χρόνια και άνω (Διάγραμμα 2). Επιπρόσθετα, αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης τους, το 54% δηλώνει απόφοιτος Α.Ε.Ι., το 38% έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ, μόλις το 4% είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου. Τέλος, υπάρχει ένα 4%, το οποίο διχοτομείται σε απόφοιτους Τ.Ε.Ι.(3%) και σε όσους στην επιλογή απάντησης «Άλλο» δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί με Εξομοίωση (1%) (Διάγραμμα 3). Επιπλέον, ως προς το καθεστώς εργασίας των ερωτηθέντων, το 64% αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, το 32% από αναπληρωτές/-τριες, ενώ το 4% από συμβασιούχους (Διάγραμμα 4).



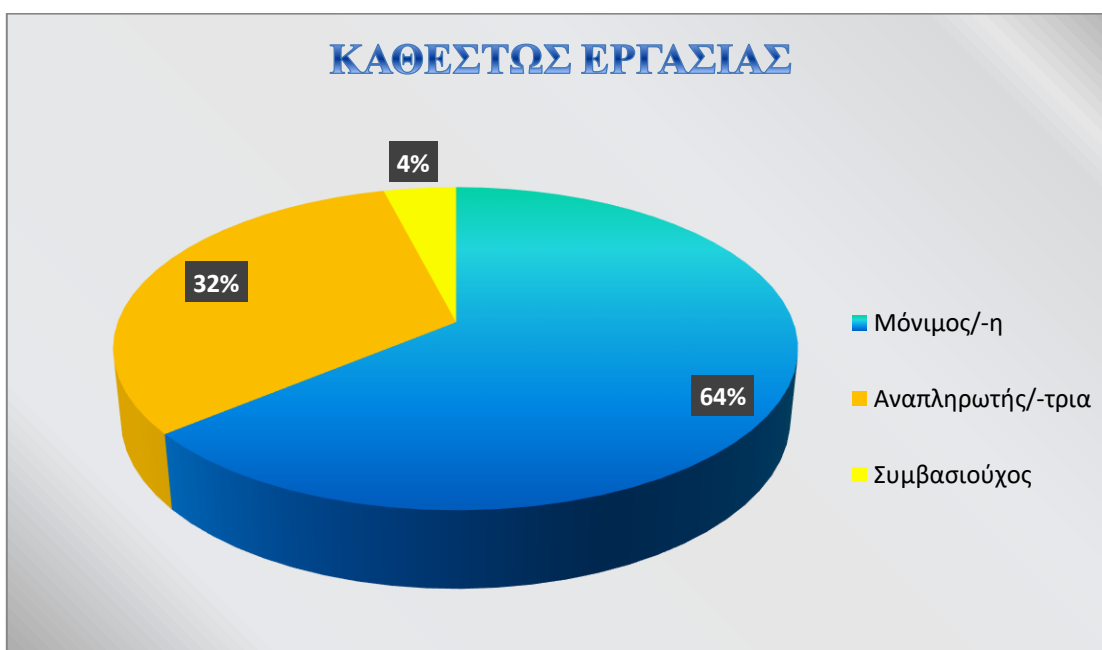
Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 4

Από τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρατηρείται ότι το ποσοστό των γυναικών στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με αυτό των ανδρών, κάτι που δείχνει ότι, ίσως, δεν έχει καταρριφθεί η παγιωμένη αντίληψη ότι ο κλάδος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περισσότερο για τις γυναίκες. Ακόμη, το γεγονός ότι το

ποσοστό των συμμετεχόντων που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, σε συνδυασμό με το μεγάλο ποσοστό αναπληρωτών δασκάλων καθιστά σαφή την αλλαγή των απαιτήσεων ως προς την εύρεση εργασίας. Πλέον, δηλαδή οι περισσότεροι τίτλοι σπουδών συνεπάγονται περισσότερες πιθανότητες για εργασία. Τέλος, ο αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών αν και μεγάλος (64%) αποτελείται από άτομα με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, κάτι που επιβεβαιώνει την δυσκολία εύρεσης μόνιμης εργασίας από τους νέους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση οδηγεί στο «κυνήγι των προσόντων». Αναφορικά με το δείγμα του εκπαιδευτικού πληθυσμού που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντιπροσωπεύει την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τον εκπαιδευτικό κλάδο και κάτι τέτοιο συμβάλλει στην εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

### **3.5 Ερευνητικά εργαλεία**

Για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το *ερωτηματολόγιο*. Το τελευταίο αποτελεί ένα ευρέως γνωστό και εύχρηστο μέσο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, δύναται να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σε σχετικά κατανοητό, με αποτέλεσμα να διευκολύνει την ανάλυση [(Wilson&McLean, 1994), (Cohen, Manion & Morrison, 2007)]. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα που μετριάζουν κάπως τα θετικά του στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, ότι είναι χρονοβόρο, ότι μπορεί να συλλέξει περιορισμένη γκάμα δεδομένων ή ότι διακρίνεται από περιορισμένη ευελιξία ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Το τελευταίο αρνητικό σημείο, ωστόσο, κρίνεται ως πλεονέκτημα από τους Wilson & McLean (1994). Ανεξάρτητα από τα ποικίλα πλεονεκτήματα, αλλά και από τα μειονεκτήματα του, πρωταρχικό κομμάτι κατά τον σχεδιασμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ο ερευνητής έχει την υποχρέωση να μπορεί να επιλέξει ορθά τον τύπο του ερωτηματολογίου που θα χρησιμοποιήσει, αλλά και να κρίνει την καταλληλότητα του (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### **3.6 Δεοντολογικά ζητήματα**

Παρά την χρησιμότητα του, το ερωτηματολόγιο πάντα θα αποτελεί μια μορφή εισβολής στην ζωή των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί τις περισσότερες φορές, τουλάχιστον, μια χρονοβόρα διαδικασία και κάποια μορφή παραβίασης του προσωπικού χώρου του απαντώντος (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Κάθε μέλος του δείγματος, είναι ένα ξεχωριστό υποκείμενο με τη δική του προσωπικότητα και όχι ένας απλός δέκτης ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Για αυτόν τον λόγο, δεν μπορεί κανένας ερευνητής να υποχρεώσει τους απαντώντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αφού η εμπλοκή τους στην έρευνα είναι εξ' ολοκλήρου δική τους επιλογή (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επομένως, είναι καλό κάθε ερευνητής να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο προσέγγισης των ερωτηθέντων, καθώς, επίσης, και στην τελική ερμηνεία των απαντήσεων που λαμβάνει (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### **3.7 Είδη ερωτήσεων ερωτηματολογίου**

Οι ερωτήσεις που επιλέγονται για ένα ερωτηματολόγιο, καθώς και οι τρόποι απόκρισης σε αυτές μπορεί να λαμβάνουν διάφορες μορφές (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ειδικότερα, τα είδη των ερωτήσεων είναι τα εξής:

- **Κλειστού τύπου ερωτήσεις (διχοτομικές ερωτήσεις, κλίμακες ιεράρχησης, ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής)**
- **Ανοικτού τύπου ερωτήσεις**

Σε γενικές γραμμές οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι πιο εύκολες στην συμπλήρωση και κωδικοποίηση, αφού μπορούν να αναλυθούν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Παρόλ' αυτά δεν δίνουν τη δυνατότητα αιτιολόγησης των απαντήσεων καθώς και προσθήκης σχολίων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις με την μορφή κλίμακας ιεράρχησης. Οι τελευταίες αποτελούν χρήσιμους μηχανισμούς για τον ερευνητή, καθώς εμπεριέχουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Γνωστά είδη κλιμάκων είναι οι τύπου Likert, Thurstone ή Guttman (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι διχοτομικές ερωτήσεις (ναι/όχι), καθώς και η κλίμακα Likert, η οποία ονομάστηκε έτσι από τον δημιουργό της και δίνει την δυνατότητα για την ύπαρξη ποικίλων απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση και έχει την ακόλουθη μορφή (Cohen, Manion & Morrison, 2007):

*Παράδειγμα: Πιστεύετε πως η μορφή του bullying εξαρτάται από το φύλο του ατόμου που το ασκεί;*

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Στην περίπτωση αυτή, οι κατηγορίες είναι απαραίτητο να είναι ευδιάκριτες και να εξαντλούν όλες τις πιθανές απαντήσεις των ατόμων, που πρόκειται να εμπλακούν στην ερευνητική διαδικασία (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επίσης το γεγονός ότι ο Likert θεωρεί ότι κάθε φορά πρέπει να εξετάζεται από την κλίμακα ένα μοναδικό πράγμα, την καθιστά εύχρηστη και ευρέως διαδεδομένη (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### **3.8 Δομή και χαρακτηριστικά**

Επομένως, και βάσει των συνθηκών, αλλά και αφού πρώτα εξετάστηκαν ποικίλοι παράγοντες κρίθηκε κατάλληλο για την έρευνα που διεξήχθη με θέμα «**Η Σχολική Διαμεσολάβηση ως μέσο για την αντιμετώπιση του Bullying στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**», να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ήταν, είτε διχοτομικές και απαντώνταν με ναι/όχι, είτε ήταν μορφής κλίμακας ιεράρχησης (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, κ.τ.λ.). Τα ερωτηματολόγια, αφού ελέγχθηκαν και κρίθηκαν ως προς την καταλληλότητα τους, στάλθηκαν σε σχολικές μονάδες της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Ειδικότερα, είχαν ηλεκτρονική μορφή (Google forms), κάτι που έκανε ακόμη πιο εύκολη την αποστολή και ανάλυση τους, αφού τα γραφήματα με τα ποσοστά των απαντήσεων δημιουργήθηκαν αυτόματα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Ως προς τη δομή τους και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν αρχικά σε τρεις άξονες. Η πρώτη θεματική ενότητα αποτελείται από τα **δημογραφικά στοιχεία**. Τα τελευταία διχοτομούνται σε προσωπικά και σχετικά με την εργασία. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τα πρώτα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το φύλο τους, το έτος γέννησης τους, αλλά και για το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Τα δεύτερα που σχετίζονται με την εργασία αφορούν στο καθεστώς εργασίας του καθενός, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας του, καθώς, επίσης, και τα έτη προϋπηρεσίας του εκάστοτε απαντώντος στην σχολική μονάδα, την οποία εργάζεται την συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Η δεύτερη θεματική ενότητα είναι σχετική με το πρώτη έννοια που εξετάζεται στην έρευνα, δηλαδή τον σχολικό εκφοβισμό (bullying). Αρχικά, παρατίθεται μια γενική ερώτηση σχετικά με την συχνότητα του φαινομένου, ενώ, στην συνέχεια, ακολουθεί ερώτηση σχετικά με το αν είχαν κάποια εμπλοκή, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα στην παιδική τους ηλικία. Έπειτα, οι επόμενες ερωτήσεις στοχεύουν στην απόσπαση πληροφοριών σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που προκαλούν παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να καταστεί φανερός ο βαθμός στον οποίο σήμερα οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε περιστατικά τέτοιου τύπου καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν να το κάνουν. Τέλος, επικεντρώνονται οι ερωτήσεις στο αν διακατέχονται οι δάσκαλοι από ένα πνεύμα συνεργασίας, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους γονείς, καθώς, επίσης, και στο επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Η τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα αφορά στην Σχολική Διαμεσολάβηση. Αρχικά εξετάζεται ο βαθμός, στον οποίο οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Εν συνέχεια, ζητείται η άποψη τους ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, αλλά και ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της. Τέλος, εξετάζεται το ποσοστό των δασκάλων που έχει ήδη επιμορφωθεί σχετικά με τη Σχολική Διαμεσολάβηση και διερευνάται η άποψη τους ως προς τον βαθμό που θεωρούν ωφέλιμες αυτές τις επιμορφώσεις, όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές και τους γονείς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Περιγραφικά δεδομένα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρατεθούν, βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (bullying), καθώς και σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης, με στόχο την εξάλειψη τέτοιων φαινομένων στ ελληνικά Δημοτικά σχολεία. Έπειτα, πρόκειται να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία παρατέθηκαν παραπάνω, ώστε να πραγματοποιηθεί η εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων και, κατ' επέκταση των αντιλήψεων που κυριαρχούν στο μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας στην χώρα μας.

#### Απαντήσεις ερωτήσεων ενότητας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό

Αρχικά, ως προς την ερώτηση που αφορά την συχνότητα της εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται ότι το 47% των εκπαιδευτικών δεν την θεωρεί συχνή, σε αντίθεση με το 53% που πιστεύει ότι πρόκειται για ένα σύνηθες φαινόμενο για το σχολικό περιβάλλον (Διάγραμμα 4). Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς, οι οποίες δείχνουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι τα τελευταία χρόνια.



Διάγραμμα 4

Το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα αφορούν την πιθανότητα εμπλοκής των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, είτε από την σκοπιά του θύτη (Διάγραμμα 5), είτε από αυτή του θύματος (Διάγραμμα 6), σε περιστατικά bullying. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις είναι πολύ ενδιαφέροντα, καθώς μόλις το 35% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει βρεθεί στην θέση του θύματος, κατά τα χρόνια που φοιτούσε στο Δημοτικό



σχολείο, και μόνο το 11% υποκίνησε τέτοιου είδους περιστατικά. Με λίγα λόγια, 1 στα 3 άτομα περίπου υπήρξε θύμα, ενώ κατά προσέγγιση ένας στους δέκα παρουσίασε παραβατική συμπεριφορά κατά την παιδική του ηλικία. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, παρατηρείται αντίφαση αναφορικά με την άποψη τους περί συχνότητας τέτοιων περιστατικών δεδομένου ότι ένας στους τρεις περίπου βίωσε μια τέτοια κατάσταση από την οπτική γωνία του θύματος.



Διάγραμμα 5



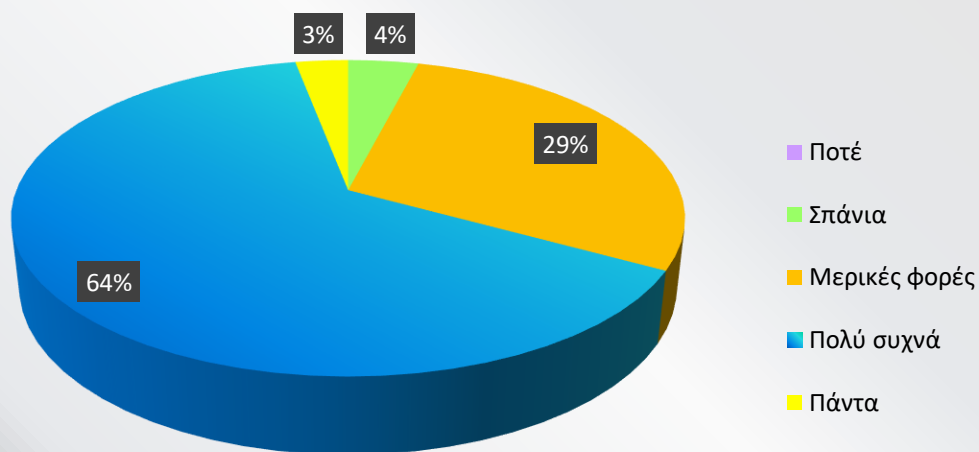
Διάγραμμα 6

Εν συνεχεία, στις επόμενες ερωτήσεις εξετάζονται οι παράγοντες που πυροδοτούν, κακόβουλες συμπεριφορές στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (Διάγραμμα 7). Αναλυτικότερα, και σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ένα μη ομαλό οικογενειακό περιβάλλον «πολύ συχνά» οδηγεί, όχι μόνο στην πρόκληση (74%), αλλά και στην ανοχή (64%) παραβατικών συμπεριφορών. Ωστόσο, ως προς την εμφάνιση, τυχόν, παραβατικής συμπεριφοράς ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, το 16% των δασκάλων ταλαντεύεται ως προς την συσχέτιση της με το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ στα δύο άκρα τα ποσοστά είναι πολύ μικρότερα, με το 7% να θεωρεί ότι «πάντα» εμπλέκεται η οικογένεια, σε αντίθεση με το 3%, το οποίο υποστηρίζει ότι «σπάνια» οι προβληματικές καταστάσεις στα πλαίσια της οικογένειας συνεπάγονται την εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς από μια μερίδα μαθητών. Επιπρόσθετα, ως προς την ανοχή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Διάγραμμα 8), για άλλη μια φορά ένα μέρος των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι «μερικές φορές» μπορεί να συμβάλλει σε αυτό ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, ενώ με πιο απόλυτο τρόπο απαντάει το 3% και το 4%. Πιο συγκεκριμένα, το 3% θεωρεί ότι «πάντα» υπάρχει συσχέτιση, ενώ στο αντίποδα το 4% θεωρεί ότι σπάνια συμβαίνει κάτι τέτοιο. Βέβαια, γνωρίζοντας ότι η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης για κάθε παιδί είναι αδύνατο να μην συμβάλλει, έστω σε κάποιο βαθμό σε στοιχεία της συμπεριφοράς του, κάτι που δικαιολογεί το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την απάντηση «ποτέ» αναφορικά με την εμπλοκή της οικογένειας, είτε αναφορικά με όσους νέους γίνονται δράστες, είτε σχετικά με τα θύματα.



Διάγραμμα 7

Πόσο συχνά θεωρείτε ότι ένα μη ομαλό οικογενειακό περιβάλλον ωθεί ένα παιδί στην ανοχή περιστατικών bullying;



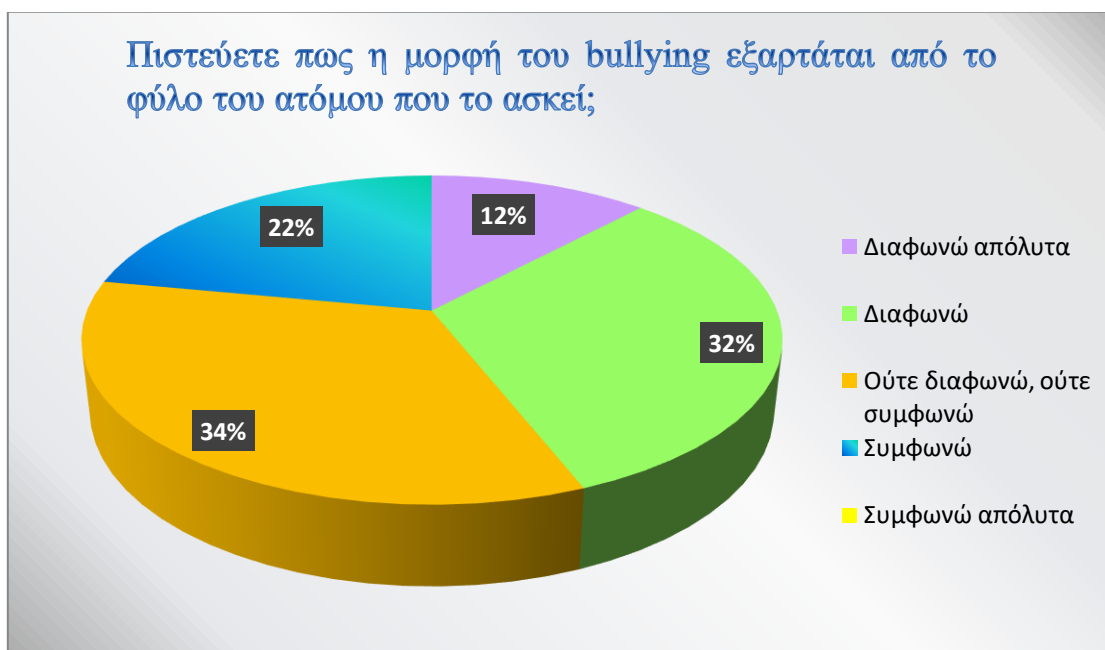
Διάγραμμα 8

Στη συνέχεια, επιχειρείται να ερευνηθεί ο βαθμός, στον οποίο η «καταγωγή» των μαθητών συναινεί στην ύπαρξη φαινομένων bullying (Διάγραμμα 9). Στην συγκεκριμένη ερώτηση, οι γνώμες των εκπαιδευτικών δίστανται, καθώς το 42% «συμφωνεί» με την παραπάνω άποψη, ενώ το 29% διατηρεί ουδέτερη στάση με την απάντηση «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ». Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί ότι περίπου 2 στους 10 εκπαιδευτικούς (21%) «διαφωνεί» με το γεγονός ότι η καταγωγή διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην πυροδότηση του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, οι απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ απόλυτα» επιλέχθηκαν από το 5% και το 3% αντίστοιχα. Τα ποσοστά προκαλούν το ερευνητικό ενδιαφέρον, αν αναλογιστεί κανείς ότι τα τελευταία χρόνια έχει εισχωρήσει ένας μεγάλος αριθμός πολιτικών και οικονομικών προσφύγων στην χώρα μας. Με λίγα λόγια το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την φυλετική διαφορετικότητα παράγοντα γέννησης συγκρούσεων αποτελεί ένα πολύ αισιόδοξο μήνυμα ως προς την ελαχιστοποίηση παγιωμένων στερεοτύπων και προκαταλήψεων.



Διάγραμμα 9

Εν συνεχεία, στην ερώτηση «Πιστεύετε πως η μορφή του bullying εξαρτάται από το φύλο του ατόμου που το ασκεί;» για άλλη μια φορά οι απόψεις διχτομοούνται (Διάγραμμα 10). Ειδικότερα, μόλις το 22% αποκρίθηκε με «συμφωνώ», ενώ ουδέτερη στάση διατήρησε το 34% με την απάντηση «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ». Επιπρόσθετα, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την παραπάνω άποψη, με το 32% να επιλέγει «διαφωνώ» και το 12% «διαφωνώ απόλυτα». Κάτι τέτοιο γεννά ενδιαφέρον, αφού πολλές έρευνες συμπεραίνουν ότι η μορφή του σχολικού εκφοβισμού είναι διαφορετική, αναλόγως του φύλου του «θύτη» βιβλιογρ. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια προχωρούν συνήθως σε σωματική βία, ενώ τα κορίτσια στον κοινωνικό αποκλεισμό συνομηλίκων τους.



Διάγραμμα 10

Έπειτα, στην παρούσα ενότητα ακολούθησαν ερωτήσεις, με στόχο να γίνει φανερός ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διαφόρων τύπων. Αρχικά, στην ερώτηση εάν έχουν υπάρξει μάρτυρες σε τέτοιου είδους περιστατικά, η συντριπτική πλειοψηφία (73%) απάντησε θετικά (Διάγραμμα 11). Αυτή η απόκριση αποκτά αντιφατικό χαρακτήρα συγκριτικά με την ερώτηση αναφορικά με την συχνότητα εμφάνισης τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς περίπου οι μισοί (47%) είχαν απαντήσει αρνητικά.



Διάγραμμα 11

Ως προς τον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις, η καθεμία από τις οποίες αφορούσε σε διαφορετική μορφή σχολικού εκφοβισμού. Αναλυτικότερα, ως προς τον τρόπο αντίδρασης τους σε περίπτωση που παρατηρούσαν ότι μια ομάδα μαθητών απομονώνει κάποιον συνομήλικο (Διάγραμμα 12) σχεδόν όλοι (75%) θεωρεί ωφέλιμο τον διάλογο με τις δυο πλευρές συνδυαστικά με την ενημέρωση του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Το υπόλοιπο 25% διχотоμεείται, καθώς το 21% θα ενημέρωνε την Διεύθυνση και τον Σ.Δ, χωρίς να προβεί σε διάλογο με τους εμπλεκόμενους, το 2% θα προχωρούσε απευθείας σε ενημέρωση γονέων, ενώ το υπόλοιπο 2% θα προχωρούσε σε τιμωρητικές πρακτικές.



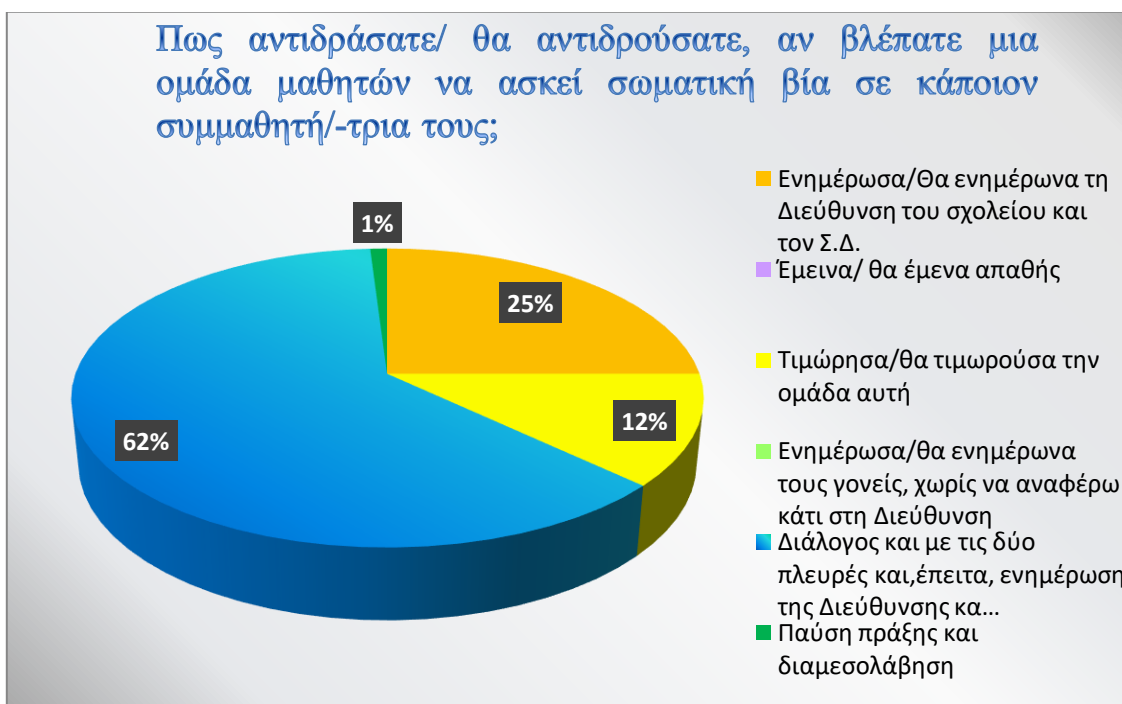
Διάγραμμα 12

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε ο τρόπος που κρίνουν οι συμμετέχοντες ορθό αναφορικά με την ύπαρξη περιστατικού λεκτικού εκφοβισμού (Διάγραμμα 13). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καθίσταται σαφές ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κρίνει αναγκαίο τον διάλογο συνδυαστικά με την ενημέρωση του Διευθυντή και του Σ.Δ. (81%), ενώ το 14% επιλέγει μόνο την ενημέρωση του Συλλόγου και του Διευθυντή. Επιπλέον, το 3% θα ενημέρωνε τους γονείς, χωρίς να αναφέρει κάτι στους συναδέλφους του και τέλος, το 2% θα τιμωρούσε τους υπαίτιους.



Διάγραμμα 13

Η τελευταία ερώτηση ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης κάποιας σύγκρουσης αφορά στις περιπτώσεις σωματικής βίας (Διάγραμμα 14). Πιο ειδικά, περίπου 6 στους 10 εκπαιδευτικούς (62%) θεωρεί αναγκαίο τον διάλογο σε συνδυασμό με την ενημέρωση του Σ.Δ. και του Διευθυντή, ενώ το 25% επιλέγει μόνο να ενημερώσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και την Διεύθυνση. Τέλος, το 12% θα προχωρούσε σε κάποια τιμωρητική πρακτική, ενώ υπάρχει 1% που προσέθεσε ότι θα επενέβαινε παροτρύνοντας την συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της διαμεσολάβησης.

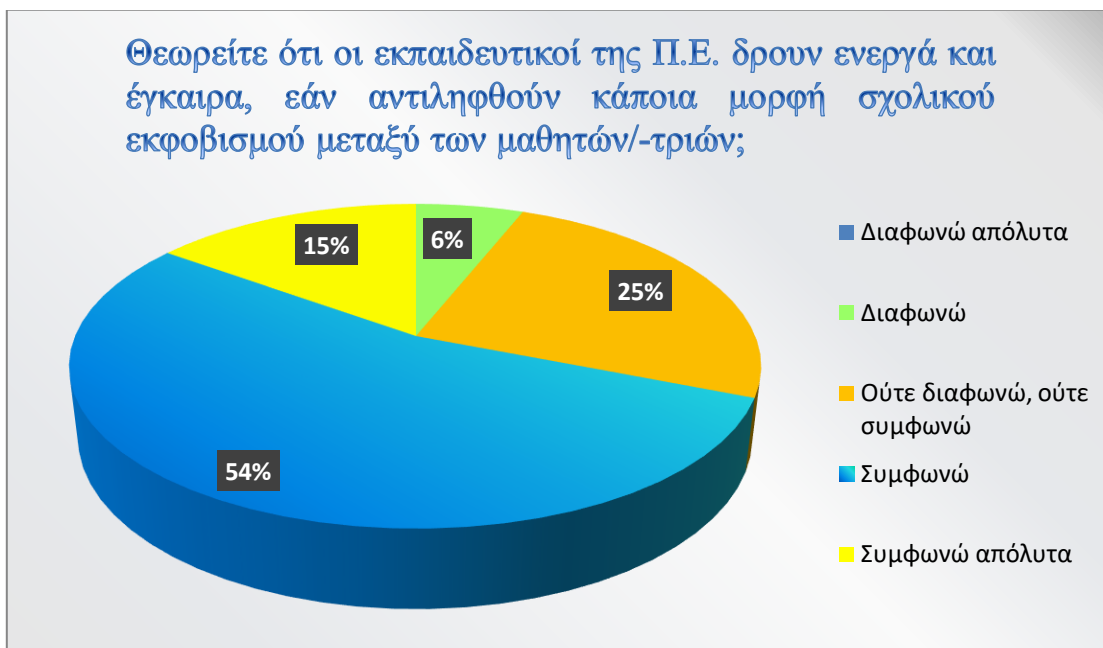


Διάγραμμα 14

Επομένως, από αυτές τις ερωτήσεις, γίνεται αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων τάσσεται υπέρ του διαλόγου. Επίσης, και στις τρεις μορφές εκφοβισμού υπάρχουν περίπου 2 στους 10 συμμετέχοντες που προβαίνουν κατευθείαν στην Διεύθυνση, χωρίς να προηγηθεί διάλογος με τους μαθητές. Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγει την τιμωρία ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων που σχετίζονται με την λεκτική βία ή τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο στην περίπτωση της σωματικής βίας ο αριθμός μεγαλώνει, ίσως, επειδή την θεωρούν πιο σημαντική μορφή συγκριτικά με τις άλλες. Τέλος, ευχάριστη έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι κανείς δεν επέλεξε την απάντηση «Έμεινα/Θα έμεινα απαθής», αφού αποδεικνύει ότι κάθε εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Έπειτα, ακολουθεί ερώτηση αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργή και έγκαιρη δράση των δασκάλων, εάν αντιληφθούν κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών (Διάγραμμα 15). Το 54% των συμμετεχόντων «συμφωνεί» και το 15 % «συμφωνεί απόλυτα». Ωστόσο, υπάρχει μια μερίδα του δείγματος που επιλέγει ουδέτερη στάση (25%). Ωστόσο, υπάρχει ένα 6% που διαφωνεί ως προς την αποτελεσματική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, κάτι που προκαλεί ενδιαφέρον.





Διάγραμμα 15

Σε επόμενη ερώτηση, η οποία είναι σχετική με την ωφελιμότητα ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, σε περίπτωση εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών που οδηγούν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Διάγραμμα 16) καθίσταται σαφές ότι η συντριπτική πλειοψηφία (97%) είναι υπέρ της ομαδικότητας, καθώς το 61% «συμφωνεί απόλυτα» και το 36% «συμφωνεί». Το υπόλοιπο 3% είτε μένει ουδέτερο (2%) είτε αρνείται την σημαντικότητα της συνεργασίας (1%). Από τα δεδομένα που προκύπτουν από την συγκεκριμένη ερώτηση διαφαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι διακατέχονται από ομαδικό πνεύμα και αναγνωρίζουν την σημαντικότητα της συνεργασίας, ως προς την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής βίας.



Διάγραμμα 16

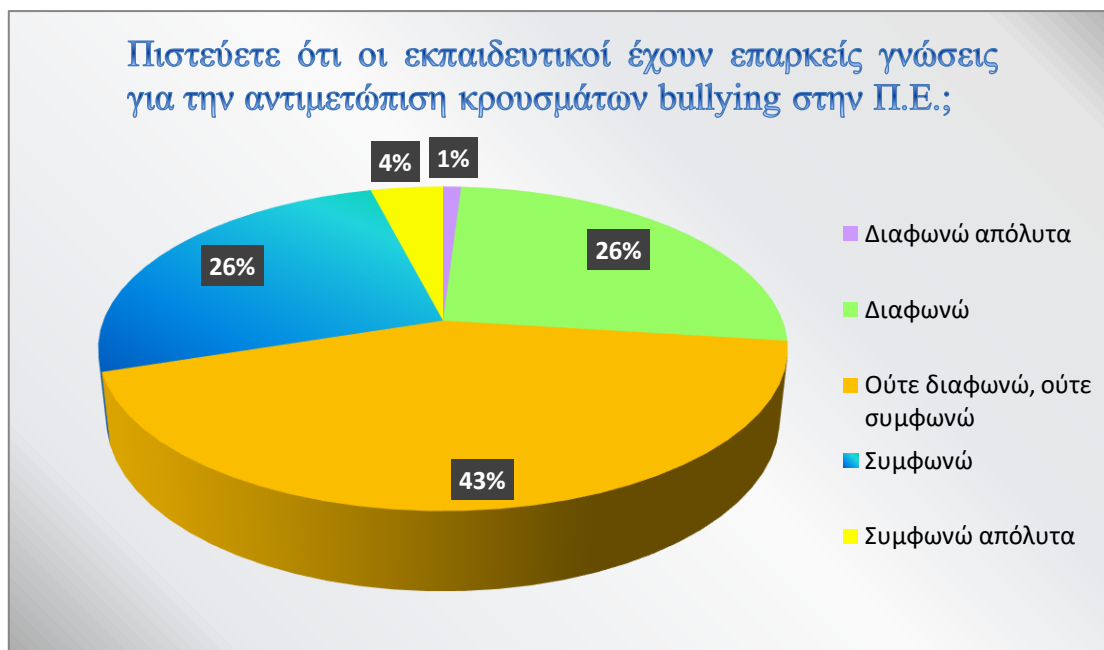
Οι τελευταίες ερωτήσεις στην θεματική ενότητα που αφορά στον σχολικό εκφοβισμό σχετίζονται με την επιμόρφωση όσον αφορά σε αυτά τα ζητήματα (Διάγραμμα 17). Αναλυτικότερα, το 63% έχει παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια, σε αντίθεση με το 37% που δεν το έχει επιχειρήσει ακόμα.



Διάγραμμα 17

Βέβαια, τα αποτελέσματα στην ερώτηση που αναφέρεται στην άποψη των συμμετεχόντων αναφορικά με την ύπαρξη επαρκών γνώσεων για την αντιμετώπιση κρουσμάτων bullying

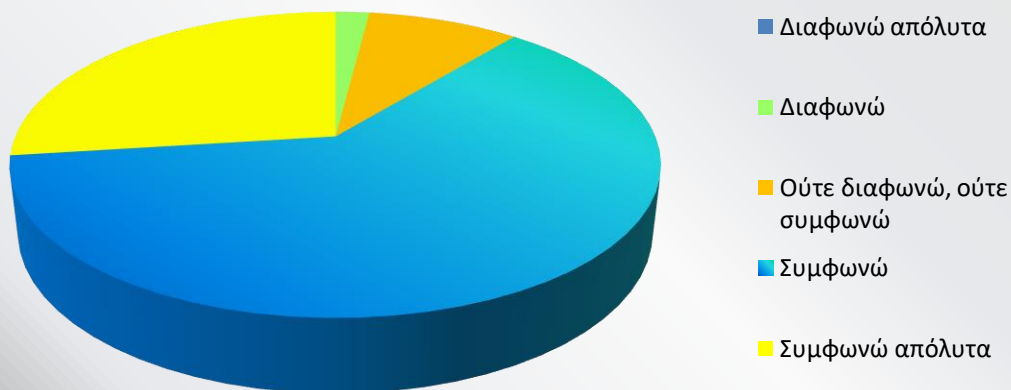
(Διάγραμμα 18), μόλις το 26% απάντησε « συμφωνώ», κάτι που δεν συνάδει με τον αριθμό των ατόμων που έχουν επιμορφωθεί. Αντιθέτως, ένα 26% «διαφωνεί» και το 43% δεν έχει ούτε θετική άποψη, αλλά ούτε και αρνητική. Τέλος, το 4% «συμφωνεί απόλυτα» ως προς την επάρκεια, ενώ στον αντίποδα το 1% «διαφωνεί απόλυτα» ως προς αυτή. Αυτά τα δεδομένα ίσως αποδεικνύουν την ανάγκη για επιπρόσθετη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ή ίσως την ανάγκη για αναβάθμιση της ποιότητας των σεμιναρίων που παρέχονται από ποικίλους φορείς.



Διάγραμμα 18

Οι ερωτήσεις της πρώτης θεματικής ενότητας ολοκληρώνονται με την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την σημασία της ενημέρωσης των γονέων, αλλά και του μαθητικού πληθυσμού αναφορικά με τις αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού (Διάγραμμα 19). Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι θεωρούν απαραίτητη την μετάδοση τέτοιου είδους πληροφοριών, με το 62% να «συμφωνεί» και το 27% να συμφωνεί απόλυτα. Το υπόλοιπο 11% είτε διαφωνεί (2%), είτε διατηρεί ουδέτερη άποψη (9%). Σε αυτό το σημείο είναι καλό να σημειωθεί η σημαντικότητα της πρόληψης ως προς τέτοια ζητήματα, με όποιον τρόπο η κάθε σχολική μονάδα θεωρεί αρμόδιο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε μαθητών/-τριών.

Θεωρείτε ότι η ενημέρωση των μαθητών και των γονέων, αναφορικά με τις αιτίες, αλλά και τις επιπτώσεις του bullying στην ψυχοσύνθεση των θυμάτων, θα συνέβαλε στην μείωση /αποτροπή παρόμοιων περιστατικών;



Διάγραμμα 19

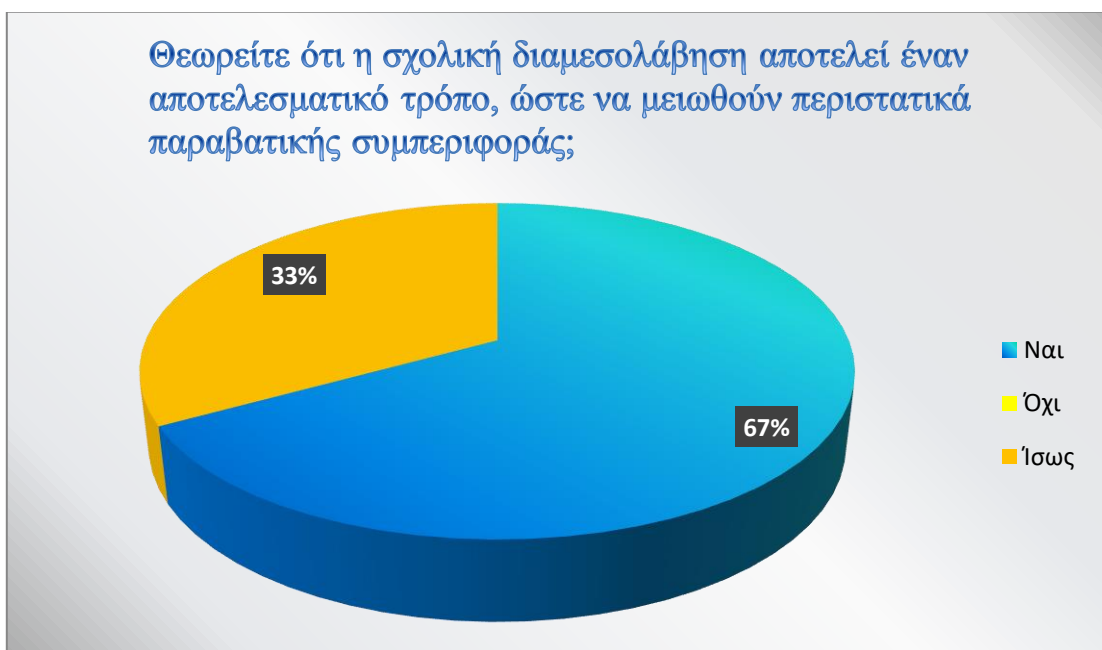
#### **Απαντήσεις ερωτήσεων ενότητας με θέμα την Σχολική Διαμεσολάβηση**

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά στην σχολική διαμεσολάβηση. Πιο συγκεκριμένα, με την πρώτη ερώτηση καθίσταται προσπάθεια να γίνει αντιληπτός ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας είναι ενημερωμένοι αναφορικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση (Διάγραμμα 20). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι «αρκετά» (39%) ή «πολύ» (11%) ενημερωμένοι αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα. Στον αντίποδα, το 44% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι είναι «λίγο» ενημερωμένο ως προς τη διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης. Τέλος, υπάρχει ένα 6% που δεν έχει λάβει «καθόλου» ενημέρωση ως προς το θέμα. Βάσει των αποτελεσμάτων μπορεί να διακρίνει εύκολα κάποιος ότι η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία, η οποία δεν περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Επιστημών και η ενασχόληση με την τελευταία αποτελεί προσωπική επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού.



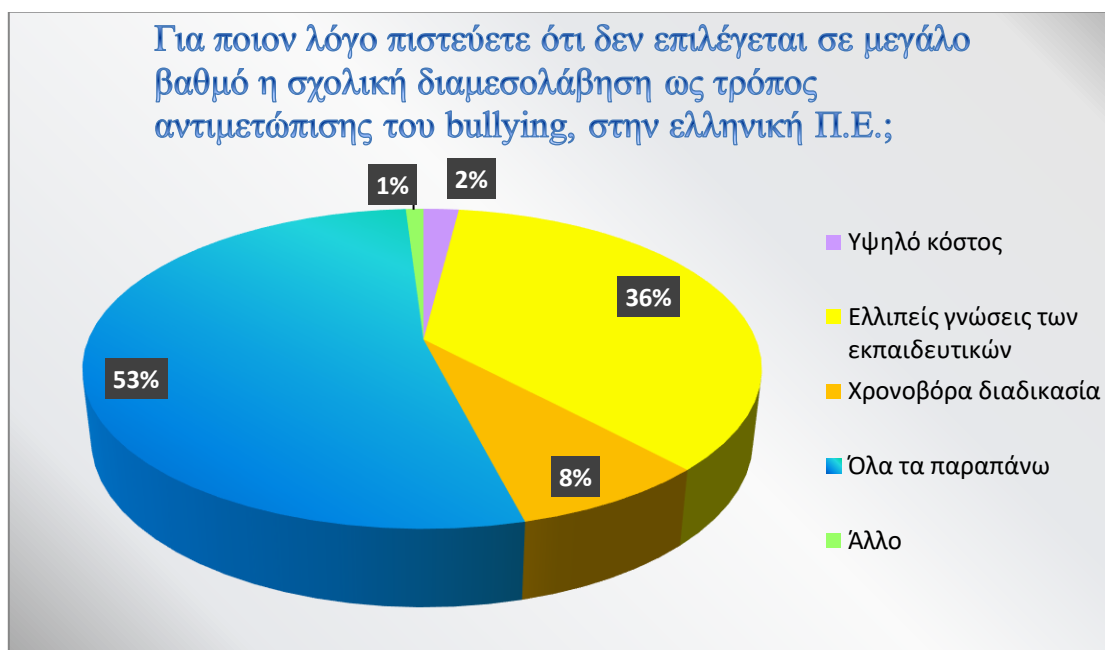
Διάγραμμα 20

Παρόλ' αυτά, στην ερώτηση σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Σχολικής Διαμεσολάβησης στην προσπάθεια να μειωθούν, τυχόν, περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον (Διάγραμμα 21), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (67%) τάσσεται υπέρ της χρήσης τέτοιων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Υπάρχει, βέβαια, το υπόλοιπο 33%, το οποίο φαίνεται να αμφιβάλλει σε κάποιο βαθμό απαντώντας «Ίσως». Ωστόσο, το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν αποκρίθηκε αρνητικά ως προς την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Διαμεσολάβησης καθιστά σαφές ότι, έως κάποιο βαθμό, αναγνωρίζεται η παραπάνω διαδικασία ως ένας τρόπος εξομάλυνσης των διαπροσωπικών σχέσεων, ο οποίος «ίσως» συντελεί στην μείωση περιστατικών σχολικής βίας.



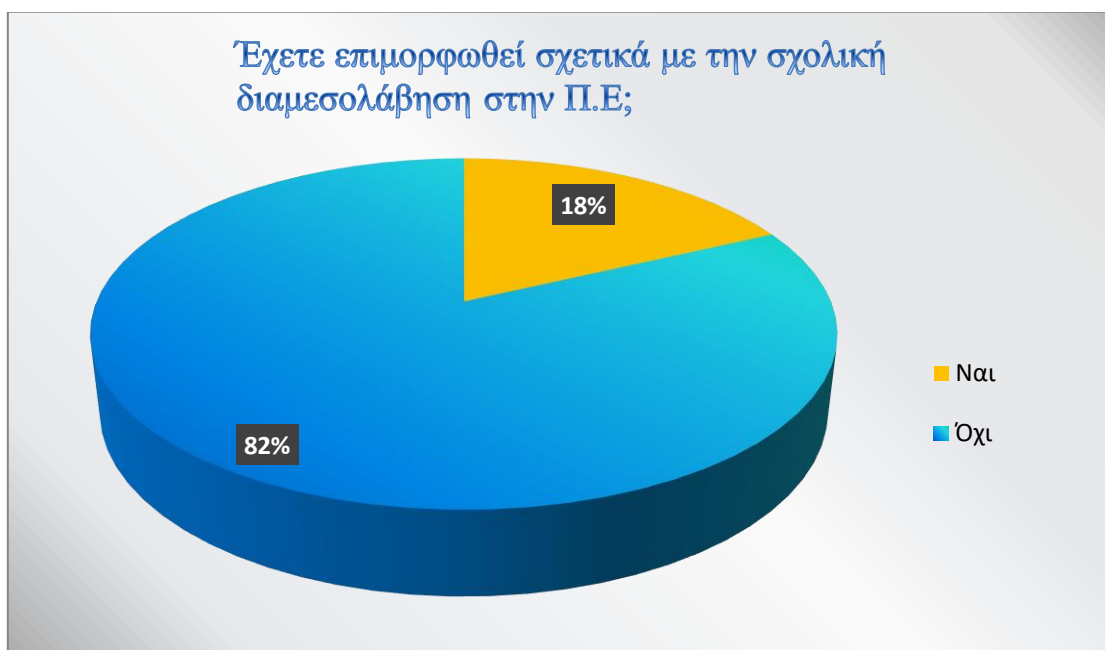
Διάγραμμα 21

Εν συνεχεία, η επόμενη ερώτηση στην παρούσα θεματική ενότητα αφορά στους παράγοντες, οι οποίοι, κατά την γνώμη των συμμετεχόντων, δρουν ανασταλτικά ως προς την επιλογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης ως τρόπου αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας (Διάγραμμα 22). Αναλυτικότερα, το 8% των εκπαιδευτικών θεωρεί την Σχολική Διαμεσολάβηση μια διαδικασία, που απαιτεί αρκετό χρόνο κάνοντας την αδύνατο να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Ακόμη, το 2% πιστεύει πως η διαδικασία αυτή θα επιφέρει υψηλές οικονομικές δαπάνες, ενώ το 1% επικαλείται « άλλους» παράγοντες. Επιπλέον, το 36% κάνει αναφορά στις «ελλειπείς γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών» σχετικά με τα προγράμματα αυτά, ενώ το 55% απάντησε «όλα τα παραπάνω». Με λίγα λόγια, το 53% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η μη επιλογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης οφείλεται σε ένα κράμα παραγόντων, που αφορούν, όχι μόνο το κόστος και τον χρόνο που απαιτεί το πρόγραμμα αυτό, αλλά και την έλλειψη γνώσεων από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αν προσθέσουμε αυτό το ποσοστό στο 36% που επικαλέστηκε τις «ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών» (89%) κατανοούμε ότι υπάρχει αντίφαση συγκριτικά με την πρώτη ερώτηση της ενότητας (Διάγραμμα 20), στην οποία το 50% των εκπαιδευτικών δηλώνει «αρκετά» ή «πολύ» ενημερωμένο ως προς το θέμα.



Διάγραμμα 22

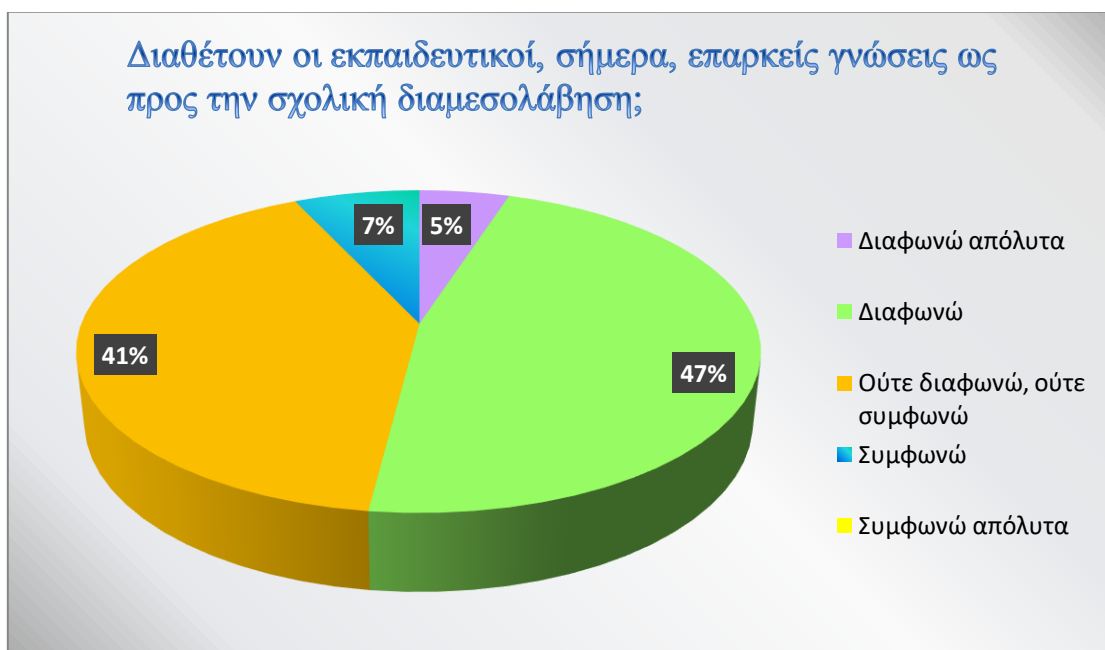
Στην επόμενη ερώτηση, γίνεται προσπάθεια να καταμετρηθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών στην χώρα μας που έχει λάβει συστηματική επιμόρφωση ως προς την Σχολική Διαμεσολάβηση (Διάγραμμα 23). Σύμφωνα με τις απαντήσεις που λήφθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων διαφαίνεται ότι μόνο το 18% των δασκάλων έχει επιμορφωθεί ως προς το ζήτημα, ενώ το υπόλοιπο 82% όχι. Με λίγα λόγια περίπου μόνο 2 στους 10 εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι έχει γνώσεις αναφορικά με αυτά τα προγράμματα. Αυτό το ποσοστό εξηγεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν είναι ευρέως διαδεδομένη η Σχολική Διαμεσολάβηση, και, επιπρόσθετα, καθιστά κατανοητή την αμφιβολία μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών σε προηγούμενες ερωτήσεις ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών και ως προς την μη επιλογή τους από τις σχολικές μονάδες για την επίλυση καίριων ζητημάτων, όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού.



Διάγραμμα 23

Εν συνεχεία, έγινε προσπάθεια να καταστεί σαφής η αντίληψη των ίδιων εκπαιδευτικών ως προς το αν έχουν επαρκείς γνώσεις αναφορικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση (Διάγραμμα 24). Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (47%) επέλεξε την απάντηση «διαφωνώ», ενώ το 41% «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ». Επιπλέον, το 5% «διαφώνησε απόλυτα» ως προς την επάρκεια γνώσεων. Τέλος, μόνο 7% «συμφώνησε». Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά την ελλιπή κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς την Σχολική Διαμεσολάβηση, κάτι που συχνά τους αποτρέπει να την χρησιμοποιήσουν.





*Διάγραμμα 24*

Οι τελευταίες ερωτήσεις της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας του ερωτηματολογίου αφορούν στην ωφελιμότητα της ενημέρωσης και της υποχρεωτικής παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση. Αρχικά, ως προς τους ίδιους (Διάγραμμα 25), το 81% συμφώνησε ως προς την χρησιμότητα της υποχρεωτικής παρακολούθησης σεμιναρίων, με το 53% να επιλέγει «συμφωνώ» και το 28% «συμφωνώ απόλυτα». Ωστόσο, το 16% παρέμεινε διστακτικό επιλέγοντας «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», ενώ το 3% διατήρησε αρνητική στάση απαντώντας «διαφωνώ». Είναι, λοιπόν, εύληπτο το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της χώρα μας κατανοεί τα θετικά αποτελέσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης και θα επιθυμούσε να ενταχθεί στις υποχρεωτικές γνώσεις που αρμόζει κάθε εκπαιδευτικός να διαθέτει.



Διάγραμμα 25

Επιπρόσθετα, ως προς την υποχρεωτική παρακολούθηση από την πλευρά των γονέων (Διάγραμμα 26), για άλλη μια φορά παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (78%) τάσσονται υπέρ αυτής της ιδέας, με το 47% να αποκρίνεται «συμφωνώ» και το 31% «συμφωνώ απόλυτα». Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση (Διάγραμμα 25), υπάρχει μια μερίδα συμμετεχόντων (20%) που επέλεξε «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» δείχνοντας τον δισταγμό της, καθώς και ένα 2% που «διαφωνεί».



Διάγραμμα 26

Τέλος, στην ερώτηση εάν θα ήταν ωφέλιμο για τον μαθητικό πληθυσμό να υποβληθεί σε υποχρεωτική παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση (Διάγραμμα 27) τα αποτελέσματα είναι παρεμφερή. Πιο συγκεκριμένα, το 78% είτε «συμφωνεί» (48%), είτε «συμφωνεί απόλυτα» (30%) με την ιδέα, ενώ το 20% ταλαντεύεται χωρίς να συμφωνεί, αλλά ούτε και να διαφωνεί με την πρόταση αυτή. Τέλος, μόλις το 2% «διαφωνεί» δηλώνοντας την δυσπιστία ως προς την ωφελιμότητα τέτοιου είδους προγράμματος για τους μαθητές.



Διάγραμμα 27

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο θεωρούν την Σχολική Διαμεσολάβηση ένα ωφέλιμο εργαλείο στην αντιμετώπιση της βίας στο σχολικό περιβάλλον, αλλά θα επιθυμούσαν να εντάσσεται στην υποχρεωτική επιμόρφωση, τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών και των γονέων.

#### 4.2 Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων

- **Είχαν βιώσει οι εκπαιδευτικοί κατά την παιδική τους ηλικία περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε από την πλευρά του θύτη, είτε από αυτήν του θύματος;**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία δεν είχε κάποια εμπλοκή σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτης, είτε ως θύμα. Αν αναλογιστεί κανείς τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων θα καταλάβει πως στην πλειοψηφία πρόκειται για άτομα άνω των 30 ετών, αφού μόλις το 29% έχει 0-10 χρόνια στην εκπαίδευση. Έτσι δεδομένου του γεγονότος ότι στις μέρες μας τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού έχουν αυξηθεί συγκριτικά με παλαιότερα, εξηγείται το μικρό ποσοστό των ατόμων που δηλώνει ότι συμμετείχε σε κάτι ανάλογο.

- **Ποιους παράγοντες αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως υπεύθυνους για τυχόν περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο;**

Βάσει των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εύκολα κατανοεί κανείς πως πρωταρχικό παράγοντα, είτε στην πυροδότηση, είτε στην ανοχή παραβατικών συμπεριφορών αποτελεί η οικογένεια. Αυτό είναι απολύτως λογικό αν αναλογιστεί κανείς πως η τελευταία είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί και βάσει της οποίας διαμορφώνει σημαντικά στοιχεία του χαρακτήρα του. Ως δεύτερο παράγοντα, που κάποιες φορές δύναται να οδηγήσει σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζουν την καταγωγή των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα, η πλειοψηφία δεν θεωρεί το φύλο των ατόμων υπεύθυνο για την μορφή την οποία λαμβάνει το bullying. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς και προκαλεί το ενδιαφέρον.

➤ ***Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιστατικά βίας και εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο;***

Κατά βάση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον διάλογο για τη διευθέτηση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, είτε πρόκειται για κοινωνικό αποκλεισμό, είτε για λεκτική βία, είτε για σωματική βία. Ευχάριστο γεγονός αποτελεί η διαπίστωση ότι κανένας εκπαιδευτικός στις μέρες μας δεν μένει απαθής μόλις αντιλαμβάνεται τέτοιου είδους περιστατικά. Ωστόσο, 2 στους 10 εκπαιδευτικούς επιλέγει ως πρώτη αντίδραση την ενημέρωση της Διεύθυνσης και του Σ.Δ., χωρίς να προβεί σε διάλογο, κάτι που ίσως να οφείλεται στην απουσία επιμόρφωσης ως προς το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, παρατηρείται ότι είναι πολύ μικρό το ποσοστό που καταφεύγει σε τιμωρητικές πρακτικές. Κάτι που αξίζει βεβαίως να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι το ποσοστό που αντιδρά τιμωρώντας το άτομο που ευθύνεται, αυξάνεται καθώς αλλάζει η μορφή βίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην κοινωνική απομόνωση και την λεκτική βία κυμαίνεται στο 1% και 2% αντίστοιχα, στην περίπτωση της σωματικής βίας το ποσοστό αγγίζει τα 9%. Αυτό δείχνει ότι, είτε οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντική την σωματική βία είτε δεν έχουν διδαχθεί εναλλακτικούς τρόπους για να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό αυτής της μορφής.

➤ ***Είναι σημαντική, κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων;***

Κατά γενική ομολογία, δηλαδή το 97% των συμμετεχόντων, θεωρεί την ύπαρξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων πρωταρχική. Μόλις το 3%, είτε έχει αντίθετη άποψη είτε ταλαντεύεται ως προς την σημαντικότητα της συνεργασίας. Αυτό είναι πολύ ευχάριστο, διότι και οι γονείς αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας και, όπως έχει αποδειχθεί κατά καιρούς, η επικοινωνία μαζί τους είναι βασική, ώστε να υπάρχει ομαλό κλίμα στην σχολική μονάδα.

➤ ***Τι ποσοστό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιμορφώθηκε αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό;***

Τα αποτελέσματα που λήφθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Για την ακρίβεια το 63%, κάτι που σημαίνει ότι, λόγω της αυξημένης εμφάνισης τέτοιων γεγονότων στα σχολεία, τόσο μόνιμοι, όσο και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ένιωσαν την ανάγκη να διευρύνουν τις γνώσεις τους ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα.

➤ ***Τι ποσοστό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει ενημερωθεί και επιμορφωθεί σχετικά με τη Σχολική Διαμεσολάβηση;***

Παρατηρείται, ότι, δυστυχώς, στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημερωθεί και επιμορφωθεί επαρκώς ως προς την Σχολική Διαμεσολάβηση, καθώς η τελευταία δεν είναι διαδεδομένη στην χώρα μας. Αναλυτικότερα, μόνο το 11% δηλώνει ενημερωμένο ως προς το ζήτημα και μόλις το 18% έχει επιμορφωθεί ως προς το θέμα. Παρόλο αυτά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν την Σχολική Διαμεσολάβηση ως μια ωφέλιμη πρακτική αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών παραβατικής συμπεριφοράς και θα ήταν καλό να οργανωθούν από το κράτος ή από εγχώρια πανεπιστήμια επιμορφωτικά σεμινάρια, ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους ζητήματα.

➤ ***Ποιοι είναι οι παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που εμποδίζουν την χρήση της Σχολικής Διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών;***

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ως βασικούς παράγοντες, τόσο τις ελλειπείς γνώσεις των ίδιων, όσο και το υψηλό κόστος αλλά και τον αρκετό χρόνο που απαιτεί η διαδικασία. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ότι μια μερίδα των συμμετεχόντων επιλέγει ως παράγοντα μόνο την απουσία γνώσεων ως προς το ζήτημα, κάτι που καθιστά φανερό την ανάγκη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κλάδου αναφορικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση.

➤ ***Κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών, κρίνεται ωφέλιμη η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς και τους μαθητές;***

Αναλύοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις διαφαίνεται η θετική διάθεση τους ως προς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την Σχολική Διαμεσολάβηση, όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τους γονείς και τους μαθητές. Μόλις 2 στους 10 περίπου συμμετέχοντες ταλαντεύονται ως προς την ωφέλεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και 1 στους 10 διαφωνεί με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα τους.

### **4.3 Παρατήρηση- Συζήτηση**

Συμπερασματικά, ως προς τον Σχολικό Εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάζονται αναφορικά με το αν αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο, κάτι που δεν συμφωνεί με τις έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς και δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί τέτοιου είδους περιστατικά (Θάνος, 2017). Παρόλο αυτά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν υπάρξει μάρτυρες σε περιπτώσεις bullying στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Ακόμη, καταλαβαίνει εύκολα κανείς ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ του διαλόγου και αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τιμωρητικές πρακτικές. Ωστόσο, η ενημέρωση σχετικά με την πρακτική της Σχολικής Διαμεσολάβησης στην χώρα μας βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, αφού ελάχιστοι είναι αυτοί που διαθέτουν γνώσεις αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Είναι καλό, λοιπόν, να ενημερωθούν οι σχολικές μονάδες και τα μέλη που τις απαρτίζουν σχετικά με την παραπάνω έννοια, καθώς και σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει ως προς την μείωση ή και την εξάλειψη φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού. Ειδικότερα, η ενημέρωση, τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών και των γονέων θα αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο, που θα συμβάλλει στην μείωση παραβατικών συμπεριφορών στα σχολεία [(Αρτινοπούλου, 2010), (Flacknoe, 2005), (Burrell, Zirbel & Allen, 2003), (Θάνος, 2017: 117)]. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, όπως διαφαίνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν την ανάγκη του υποχρεωτικού χαρακτήρα όσον αφορά στα επιμορφωτικά σεμινάρια περί Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Ακόμη, κρίνεται ωφέλιμο να σημειωθεί ότι με την διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης δεν επιλύονται τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας επιφανειακά. Αντιθέτως, μέσω της ενεργητικής ακρόασης των δύο εμπλεκόμενων μερών εντοπίζονται τα βαθύτερα αίτια της σύγκρουσης και με γνώμονα την αμεροληψία και την ισότητα γίνεται προσπάθεια να βρεθεί μια κοινή λύση [(Θάνος, 2017: 113), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Θα ήταν πολύ ωφέλιμο να διαδοθεί περισσότερο στην χώρα μας αυτή η πρακτική, καθώς η τελευταία, εκτός των άλλων, συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη του κάθε παιδιού, αλλά και στην επίτευξη ενός υγιούς κλίματος στο σχολείο, στον τόπο, δηλαδή, στον οποίο τα παιδιά περνούν αρκετό χρόνο καθημερινά [(Θάνος, 2017: 113), (Αρτινοπούλου, 2010)]. Με τις παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνεί και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, κάτι που εντείνει την ανάγκη προς ενημέρωση και επιμόρφωση αναφορικά με την πρακτική αυτή.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως θα ήταν αρκετά ωφέλιμο να ενταχθεί η πρακτική της Σχολικής Διαμεσολάβησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με στόχο την μείωση ή και την εξάλειψη παραβατικών συμπεριφορών στα σχολεία και την επίτευξη ενός υγιούς κλίματος.

#### **4.4 Περιορισμοί έρευνας**

Όπως όλες οι έρευνες, έτσι και η παρούσα έχει κάποιους περιορισμούς. Ο πιο σημαντικός περιορισμός είναι ότι, αν και το δείγμα είναι ικανοποιητικό (100 εκπαιδευτικοί), είναι δύσκολο να γενικευθούν τα συμπεράσματα της έρευνας σε όλη την ελληνική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε διαδικτυακά σε Δημοτικά Σχολεία όλης της επικράτειας. Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί σε ποια σχολική μονάδα ακριβώς εργάζονται οι συμμετέχοντες, αφού η συλλογή γίνεται μέσω Google Forms. Παρόλο αυτά έγινε προσπάθεια να κατανεμηθούν τα ερωτηματολόγια ισόποσα και ισότιμα σε κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα και ο περιορισμός αυτός δεν στάθηκε εμπόδιο στην αξιοπιστία της παρούσας μελέτης.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με την παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις αναφορικά με την Σχολική Διαμεσολάβηση, καθώς και η αποτελεσματικότητα της τελευταίας ως προς την αντιμετώπιση περιστατικών Σχολικού Εκφοβισμού. Επομένως, σε μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε να εξεταστεί πρακτικά ένα πρόγραμμα Σχολικής

Διαμεσολάβησης σε κάποιο Δημοτικό Σχολείο της ελληνικής επικράτειας. Ακόμη, θα ήταν καλό να γίνει κάποια έρευνα στην Ελλάδα, που να εμβαθύνει στις μορφές σχολικού εκφοβισμού διερευνώντας πιο λεπτομερώς τον ρόλο που διαδραματίζει ο παράγοντας «φύλο». Η παραπάνω πρόταση πραγματοποιείται με αφορμή τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το αν αλλάζει η μορφή του bullying αναλόγως του «φύλου» του θύτη, τα οποία δεν συμφωνούν με έρευνες που είχαν γίνει στο παρελθόν.

## ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ/ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

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

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η Σχολική Διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Στο Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 39 - 46). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Βεγιάννη, Ε.Ν. (2011). Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying). Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας, Πάτρα. Προσπελάστηκε στις 10/03/2016 από:

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5026>

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση: Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη

Θεμελή, Ο. (2013). Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά. Αιτιώδης σχέση ή αυθαίρετη σύνδεση; Στο Η. Κουρκουτάς & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σς. 79-91). Αθήνα: Τόπος.

Κουράκης, Ν. (2009). *Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισης της*. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σς. 105-115). Αθήνα: Τόπος.

Μπουρντιέ, Π. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.), Αθήνα: Δελφίνι.

Ντάβου, Μ. (2008). *Μετανάστευση: Ψυχολογική προσέγγιση*. Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.-Εισαγωγή), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σς. 33-37). Αθήνα: Lector.

Πανούσης, Γ. (2009). *(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; [Προφορική εισήγηση]*. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* (σς. 74-84). Αθήνα: Τόπος.

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1).

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Ο Ρόλος του Παιδαγωγού στον Σύγχρονο Κόσμο*. Σε Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο

Σαϊτής, Αθ. Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα



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

Σπινέλλη, Κ. (2005). *Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Α.Σάκκουλας.

Τριαντάρη, Σ. (2018). *Απο τη συγκρουση στη διαμεσολαβηση. Η διαμεσολαβηση ως στρατηγικη και πολιτικη της επικοινωνιας*. Θεσσαλονίκη: κ. & μ. Αντ. Σταμουλη.

Τσαντηρόπουλος, Α. (2004). *Η βεντέτα στη σύγχρονη ορεινή Κρήτη*. Αθήνα: Πλέθρον.

Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (Γ. Πεχτελίδης, Επιμ.-Υ. Κοσμά, Μετφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

Besemer, S. (2014). *The impact of timing and frequency of parental criminal behaviour and risk factors on offspring offending*. *Psychology, Crime & Law*, 20(1), 78-99.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). *Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329.

Brenda Morrison, 2002. *Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach*. *Australian Institute of Criminology*, 219, 2-6.

Brenda Morrison, 2006. *School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride and shame*. *Journal of social issues*, 62(2), 371-392.

Byrne, B. (1994). *Coping with bullying in schools*. *Burns & Oates*.

Coloroso, B. (2003). *Flexible classroom management styles and the student-learning connection [Audio recording]*. In *ASCD Conference on Teaching and Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). *Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization*. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 577-582.

Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). *Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions*. *Journal of School Violence*, 3(1), 17-32.

Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). *The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. Psychology in the Schools, 45*(8), 693-704.

Demirbağ, B. C., Çiçek, Z., Yiğitbaşı, Ç., Özkan, Ç. G., & Dinçer, A. (2017). *The relationship between types of bullying experienced by primary school students and their anxiety, state-trait, self-esteem and certain socio-demographic characteristics. Procedia-social and behavioral sciences, 237*, 398-404.

Farrington, D. P. (1993). *Understanding and preventing bullying. Crime and justice, 17*, 381-458.

Giroux, H. (1983). *Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. Harvard educational review, 53*(3), 257-293.

Gredler, G. R. (2003). *Olweus, D.(1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00.*

Ken Rigby, 2004. *Addressing bullying in schools: Theoretical Perspectives and Their Implications, School Psychology International, 25*(3), 287-300.

Leach, J. J. (1997). *Teacher and pupil perceptions of bullying behaviour in Model C primary schools in the Pietermaritzburg area (Doctoral dissertation).*

Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals. Sage.*

Lumsden, L. S. (2002). *Preventing bullying.*

Morrison, K. R. B.(1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation. Norfolk:Peter Francis Publishers.*

Noaks,J. & Noaks,L.(2009). *School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. Pastoral Care in Education, 27*(1), 53-61.

Tyrell, J. (2002). *Peer mediation: A process for primary schools. London: Souvenir Press.*

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.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Hemisphere.*

Olweus, D. (1994). *Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. Journal of child psychology and psychiatry, 35*(7), 1171-1190.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). *Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. Aggressive*

*Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24(3), 205-218.

Seals, D., & Young, J. (2003). *Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression*. *Adolescence*, 38(152).

Sharp, S., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.

Van Niekerk, A. S. L. (1993). *The school bully*. *Education and culture*, 16.

Wall Jr, J. A., Stark, J. B., & Standifer, R. L. (2001). *Mediation: A current review and theory development*. *Journal of conflict resolution*, 45(3), 370-391.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### **A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

- Φύλο: Άνδρας/ Γυναίκα
- Ηλικία: ....
- Επίπεδο εκπαίδευσης: Απόφοιτος Τ.Ε.Ι./ Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Κάτοχος Μεταπτυχιακού κύκλου/ Άλλο:...

##### **B. ΕΡΓΑΣΙΑ**

- Το καθεστώς εργασίας σας: Μόνιμος-η/ Αναπληρωτής-τρια/Συμβασιούχος-α/Άλλο:...
- Χρόνος επαγγελματικής εμπειρίας: ... χρόνια
- Χρόνια προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα: ... χρόνια

#### 1. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

##### Α.ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

1. Θεωρείτε συχνή την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στην Π.Ε;
2. Είχατε εμπλακεί, κατά τα μαθητικά σας χρόνια, σε κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού ως θύμα;
3. Είχατε εμπλακεί, κατά τα μαθητικά σας χρόνια, σε κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού ως θύτης;
4. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ένα μη ομαλό οικογενειακό περιβάλλον πυροδοτεί την παραβατική συμπεριφορά ενός παιδιού;
5. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ένα μη ομαλό οικογενειακό περιβάλλον ωθεί ένα παιδί στην ανοχή περιστατικών bullying;
6. Πιστεύετε πως η μορφή του bullying εξαρτάται από το φύλο του ατόμου που το ασκεί;
7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι, η καταγωγή των μαθητών/-τριών συμβάλλει στην ύπαρξη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;
8. Έχετε υπάρξει μάρτυρας σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, κατά τα έτη υπηρεσίας σας;
9. Πως αντιδράσατε/ θα αντιδρούσατε, αν βλέπατε μια ομάδα μαθητών να απομονώνει κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια τους;
10. Πως αντιδράσατε/ θα αντιδρούσατε, αν βλέπατε μια ομάδα μαθητών να βρίζει κάποιον/-α συμμαθητή/-τρια τους;
11. Πως αντιδράσατε/ θα αντιδρούσατε, αν βλέπατε μια ομάδα μαθητών να χτυπά κάποιον συμμαθητή/τρια τους;
12. Θεωρείτε πως είναι ωφέλιμο να υπάρχει συνεργασία μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων σε περίπτωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού;

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δρουν ενεργά και έγκαιρα, εάν αντιληφθούν κάποια μορφή σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών/-τριών;
14. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς γνώσεις για την αντιμετώπιση κρουσμάτων bullying στην Π.Ε. ;
15. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό;
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενημέρωση των μαθητών και των γονέων, αναφορικά με τις αιτίες, αλλά και τις επιπτώσεις του bullying στην ψυχοσύνθεση των θυμάτων, θα συνέβαλε στην μείωση /αποτροπή παρόμοιων περιστατικών;

### **Β.ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ**

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος-η σχετικά με την σχολική διαμεσολάβηση;
18. Θεωρείτε ότι η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να μειωθούν περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς;
19. Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι δεν επιλέγεται, σε μεγάλο βαθμό, η σχολική διαμεσολάβηση ως τρόπος αντιμετώπισης του bullying, στην ελληνική Π.Ε.;
20. Έχετε επιμορφωθεί, σχετικά με την σχολική διαμεσολάβηση στην Π.Ε.;
21. Σε τι βαθμό διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, σήμερα, επαρκείς γνώσεις ως προς την σχολική διαμεσολάβηση;
22. Πόσο ωφέλιμο θεωρείτε ότι θα ήταν για τους εκπαιδευτικούς, εάν υποβάλλονταν σε υποχρεωτική παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αναφορικά με την σχολική διαμεσολάβηση;
23. Πόσο ωφέλιμο θεωρείτε ότι θα ήταν για τους γονείς , εάν υποβάλλονταν σε υποχρεωτική παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αναφορικά με την σχολική διαμεσολάβηση ;
24. Πόσο ωφέλιμο θεωρείτε ότι θα ήταν για τους μαθητές, εάν υποβάλλονταν σε υποχρεωτική παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αναφορικά με την σχολική διαμεσολάβηση;