

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Διπλωματική εργασία

*«Ο Ρόλος της Ενσυναίσθησης στην Επίλυση των Συγκρούσεων και  
στην Αντιμετώπιση Περιπτώσεων Σχολικού Εκφοβισμού  
Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής»*

ΚΩΣΤΙΚΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

Διπλωματική εργασία:

**«Ο Ρόλος της Ενσυναίσθησης στην Επίλυση των Συγκρούσεων και  
στην Αντιμετώπιση Περιπτώσεων Σχολικού Εκφοβισμού  
Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής»**

**ΚΩΣΤΙΚΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

1. κ. Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Παν. Ιωαννίνων  
(επιβλέπων)
2. κ. Μορφίδη Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Παν. Ιωαννίνων
3. κ. Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Παν. Κρήτης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

## Περίληψη

Οι Σχολικές μονάδες είναι ένας σύνθετος και πολυποίκιλος ζωντανός οργανισμός και χαρακτηρίζονται από έντονη ανομοιογένεια και ποικιλομορφία, ως εκ τούτου δεν μπορεί να εκλείψουν της σύγκρουσης. Θεμελιώδης έννοια της σύγκρουσης είναι η διαφωνία. Διαφωνίες μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον χώρο εργασίας που αποτελούν οι σχολικές μονάδες, μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ μαθητών και να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας και ειδικότητας στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις και στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να αντιμετωπίσουν πιθανά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 εκπαιδευτικοί απαντώντας σε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 87 ερωτήσεων. Για την μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης *IRI (The Reactivity Index)* του Davis(1980), για την διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του *Rahim Organizational Conflict II* (1983) και για τον τρόπο αντιμετώπισης ενός υποθετικού περιστατικού σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Handling Bullying Questionnaire (HBQ)* των Rigby & Hoopa(2008). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Google forms. Οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό εργαλείο SPSS 26.V. Τα αποτελέσματα της έρευνα έδειξαν ότι το δείγμα παρουσίασε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης με την «ενσυναίσθητη ανησυχία» και την «ανάληψη προοπτική του άλλου» να επικρατούν. Επιπλέον, ο τρόπος αυτός επηρεάζει τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων και το στυλ διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού καθότι μέσα από την ανάλυση παλινδρόμησης παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των προαναφερθέντων διαστάσεων της ενσυναίσθησης με την «Συνεργασία» και την «Παραχώρηση» και το στυλ διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού “Working with the Victim”.

Λέξεις κλειδιά: *Ενσυναίσθηση, Επίλυση συγκρούσεων, Σχολικός εκφοβισμός, Εκπαιδευτικοί γενικής & ειδικής αγωγής, Εκφοβισμός & Αναπηρία*

## *«The Role of Empathy in Conflict Resolution and Dealing with School Bullying of Educators of Special and General Education»*

### Abstract

School units are a complex and diverse living organism and are characterized by strong heterogeneity and diversity, therefore they cannot disappear from conflict. A fundamental concept of conflict is disagreement. Disagreements can arise between teachers/professors in their workplace that make up the school units, between teachers and trainees but also between students and lead to conflicts. The aim of this paper is to investigate the role of empathy of general and special education teachers, regardless of educational level and specialty, in the way they choose to manage and resolve conflicts and in the way they choose to deal with possible incidents of school bullying. The research sample consisted of 107 teachers answering a single self-report questionnaire of 87 questions. The Reactivity Index (IRI) scale by Davis (1980) was used to measure empathy, Rahim's Organizational Conflict II questionnaire (1983) was used to manage conflicts, and the way to deal with a hypothetical incident of school bullying was measured by using Rigby's & Hoopa's Handling Bullying Questionnaire (HBQ) (2008). The questionnaire was completed in paper and electronic form through Google forms. The analyzes were done with the statistical tool SPSS 26.V. The results of the research showed that the sample presented high levels of emotional empathy with "empathic concern" and "taking the other's perspective" prevailing. In addition, this way affects the ways of resolving conflicts and the school bullying management style, as through the regression analysis showed a statistically significant effect of the above-mentioned dimensions of empathy with "Cooperation" and "Concession" and the school bullying management style "Working with the Victim".

**Key Words:** *Empathy, Conflict resolution, School Bullying, Teachers of Genal & Special Education, Bullying & Disability*

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Εισαγωγή.....	9
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Ενσυναίσθηση.....	11
2.1 Η Έννοια της Ενσυναίσθησης.....	13
2.2 Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών.....	16
2.3 Συμμετοχή των Εκπαιδευομένων.....	18
2.4 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη δέσμευση των μαθητών.....	20
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Επίλυση συγκρούσεων.....	21
3.1 Ορισμός Σύγκρουσης.....	22
3.2. Κατηγοριοποίηση συγκρούσεων.....	25
3.3 Μοντέλα διαχείρισης/επίλυσης συγκρούσεων.....	27
3.4 Στυλ διαχείρισης/επίλυσης συγκρούσεων.....	28
3.5 Σύγκρουση στα σχολεία.....	29
3.5.1 Αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο.....	30
3.5.2 Διαχείριση συγκρούσεων.....	32
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Σχολικός εκφοβισμός.....	32
4.1 Ορισμός σχολικού εκφοβισμού.....	33
4.2 Εκφοβισμός στο σχολείο.....	34
4.3 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....	36
4.4 Αναπηρία & Σχολικός εκφοβισμός.....	37

4.4.1 Οι επιπτώσεις στα άτομα με αναπηρία.....	38
4.5 Τι προκαλεί αυτή την επιθετική συμπεριφορά;.....	39
4.5.1 Συνέπειες του εκφοβισμού.....	42
4.5.2 Συνέπειες στις σχολικές επιδόσεις.....	43
4.6 Ο Ρόλος των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού.....	43
5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Μεθοδολογία έρευνας.....	45
5.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά Ερωτήματα.....	45
5.2 Συμμετέχοντες της έρευνας.....	45
5.3 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	48
5.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	48
5.5 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	48
5.6 Περιγραφικά στοιχεία των ερωτηματολογίων.....	54
5.6.1 Περιγραφή των δεικτών του IRI.....	54
5.6.2 Περιγραφή των δεικτών του ROC II.....	55
5.6.3 Περιγραφή των δεικτών του HBQ.....	56
5.7 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	56
6 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Αποτελέσματα.....	57
6.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	57
6.1.1 Συσχέτιση ψυχομετρικών εργαλείων: ROC II με το IRI.....	57
6.1.2 Ανάλυση παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων .....	59
6.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	64
6.2.1 Συσχέτιση των ψυχομετρικών εργαλείων HBQ με το IRI.....	65
6.2.2 Ανάλυση παλινδρόμησης για τις διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	66

6.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	68
6.3.1 Διαφοροποίηση του ROC II σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία που είχαν σημαντική επίδραση στους πρωτογενείς ελέγχους.....	68
6.3.2 Διαφοροποίηση του HBQ σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία που είχαν σημαντική επίδραση στους πρωτογενείς ελέγχους.....	75
7 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί έρευνας.....	81
7.1 Συζήτηση.....	81
7.2 Συμπεράσματα.....	83
7.3 Περιορισμοί Έρευνας.....	85
Βιβλιογραφία.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	101

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή των απαντήσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτήσεων 1-4
Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτήσεων 5-9
Πίνακας 3: Δείκτης αξιοπιστίας (IRI)
Πίνακας 4: Δείκτης αξιοπιστίας του (ROC    )
Πίνακας 5: Δείκτης αξιοπιστίας (HBQ)
Πίνακας 6 : Περιγραφή των δεικτών του IRI
Πίνακας 7: Περιγραφή των δεικτών ROC
Πίνακας 8: Περιγραφή των δεικτών (HBQ)
Πίνακας 9: Συσχέτιση των ROC με το IRI
Πίνακας 10. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Συνεργασίας
Πίνακας 11. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Παραχώρησης
Πίνακας 12. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Επιβολής
Πίνακας 13. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Αποφυγής



Πίνακας 14. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση του Συμβιβασμού
Πίνακας 15: Συσχέτιση των HBQ με το IRI.
Πίνακας 16. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση “Δουλεύοντας με το θύμα”
Πίνακας 17: Διαφορά του ROC με το Φύλο
Πίνακας 18: Διαφορά του ROC με την ειδίκευση.
Πίνακας 19: Διαφορά του ROC με την ειδίκευση ανά δύο παράγοντες.
Πίνακας 20: Διαφορά του ROC με το επίπεδο εκπαίδευσης.
Πίνακας 21: Διαφορά του ROC με το επίπεδο εκπαίδευσης ανά δύο παράγοντες.
Πίνακας 22: Διαφορά του ROC με την ερώτηση “Είστε Εκπαιδευτικός Γενική ή Ειδικής Αγωγής?.
Πίνακας 23: Διαφορά του HBQ με το Φύλο.
Πίνακας 24: Διαφορά του HBQ με το επίπεδο εκπαίδευσης.
Πίνακας 25: Διαφορά του HBQ με το επίπεδο εκπαίδευσης ανά δύο παράγοντες.
Πίνακας 26: Διαφορά του HBQ με την ειδίκευση.
Πίνακας 27: Διαφορά του HBQ με την ερώτηση “Είστε Εκπαιδευτικός Γενική ή Ειδικής Αγωγής?.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Εισαγωγή

Ο άνθρωπος εκ φύσεως είναι κοινωνικό ον και μέσα από την συνύπαρξη του με τους άλλους ανθρώπους εξελίσσεται, δημιουργεί και μαθαίνει. Είναι αυτή η εκ γενετής τάση του ανθρώπου που δημιουργεί κοινωνίες, ομάδες και οργανισμούς. Στον πλανήτη μας ζουν σχεδόν επτά δισεκατομμύρια άνθρωποι οι οποίοι είναι αναπόφευκτο να αλληλοεπιδρούν, να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Η επαφή όμως πολλές φορές δεν έχει μόνο θετικές συνέπειες αλλά και αρνητικές. Κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ιδιαίτερος όπως για παράδειγμα τα αποτυπώματα μας είναι μοναδικά και πουθενά δεν θα βρεθεί άλλος άνθρωπος σε όλον τον πλανήτη να έχει τα ίδια.

Λόγω αυτής της ετερότητας και της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους για να είναι πιο εύκολη ή μεταξύ μας συναναστροφή και επικοινωνία, κάθε άνθρωπος πρέπει να διαθέτει στην φαρέτρα του τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να προχωρήσει και να εξελιχθεί στην ζωή του. Μια από αυτές τις δεξιότητες είναι μεταξύ άλλων και η ενσυναίσθηση, η οποία πλέον θεωρείται πολύτιμο εφόδιο σε όλους τους τομείς είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε σε κοινωνικό αλλά και σε επαγγελματικό. Για να διευκολύνονται οι επαφές και η συναναστροφές των ανθρώπων είναι πολύ σημαντικό ένας άνθρωπος να έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής αγωγής. Η σημαντικότητα της ενσυναίσθησης έχει αναγνωριστεί τις τελευταίες δεκαετίες στην διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων σε όλα τα περιβάλλοντα( προσωπικό, κοινωνικό, εργασιακό κ.α.).

Ένα παράδειγμα μικροκοινωνίας αποτελεί και το σχολικό περιβάλλον όπου άνθρωποι έρχονται σε καθημερινή επαφή, παραδείγματος χάρη, καθηγητές με καθηγητές, μαθητές με μαθητές, καθηγητές με μαθητές και γονείς κ.α. Παιδιά με διαφορετική καταγωγή με διαφορετικό χρώμα και φύλο, παιδιά με αναπηρίες και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες αποτελούν το μαθησιακό πληθυσμό. Λόγω της ετερότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου είναι απολύτως φυσικό να υπάρχουν ενίοτε και προστριβές, διαφωνίες και συγκρούσεις ανάμεσα τους. Ο τρόπος με τον όποιον λύνουμε τις διαφορές όμως είναι αρκετά σημαντικός και εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά καθώς επίσης και από τις ανάλογες ηθικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχει. Η ενσυναίσθηση

κατέχει αποδεδειγμένα νευραλγικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων. Άνθρωποι με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης είναι πιο εύκολο να δουν τα πράγματα από όλες τις οπτικές γωνίες και να οδηγηθούν ευκολότερα στο δρόμο της λύσης.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να καταδειχθεί πως οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα(σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κ.α.) επηρεάζουν τον τρόπο που θα διαχειριστούν τέτοιες συγκρουσιακές καταστάσεις. Ο Cooper(2002) υποστηρίζει ότι η θετική προσωπική αλληλεπίδραση, όπως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, συσχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα της διδασκαλίας, τα μαθησιακά επιτεύγματα, και τη συμμετοχή τους. Το σχολείο για παράδειγμα αποτελεί και τον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού και μέσα σε αυτόν μπορεί να αντιμετωπίσει συγκρούσεις είτε με άλλους εκπαιδευτικούς, είτε με μαθητές, είτε να κληθεί να αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Ο Εκφοβισμός είναι ένα είδος συμπεριφοράς που τραυματίζει σκόπιμα την προσωπική ασφάλεια των άλλων με πολλούς τρόπους. Οι Rodríguez, Pérez & Blanco, το 2020 διερεύνησαν το φαινόμενο του εκφοβισμού στα τοπικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία. Μετά από εις βάθος ανάλυση, πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι η κύρια εκδήλωση της συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που βλάπτει συνεχώς τους άλλους. Λόγω της ανισορροπίας της κοινωνικής και σωματικής και ψυχικής δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη, και το θύμα υφίσταται μακροχρόνια και συνεχή βλάβη στη διαδικασία του εκφοβισμού.

Όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, πολλοί συγγραφείς δήλωσαν ότι ο εκφοβισμός εκδηλώνεται στην ίδια ομάδα, όταν το ισχυρό μέρος χρησιμοποιεί λέξεις και συμπεριφορές για να προκαλέσει σκόπιμα σωματικό και ψυχικό στρες και βλάβη στα ευάλωτα μέλη της ομάδας (Zaban & Hensel, 2019). Οι Webb, Clary & Johnson(2020) πιστεύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται στην εσκεμμένη και βίαιη επίθεση, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και ψυχολογικής επίθεσης, σε άλλους μέσω ξυλοδαρμού, παρενόχλησης, απομόνωσης και άλλων μέσων. Ο εκφοβισμός λοιπόν μπορεί να αντικατοπτρίζει άμεσα ή έμμεσα την διαφορά εξουσίας μεταξύ του “εκφοβιστή” και του εκφοβισμένου. Οι Carreira, André & Candido(2019) πιστεύουν

ότι ο εκφοβισμός είναι ένα κοινό κοινωνικό φαινόμενο με τα χαρακτηριστικά της απόκρυψης, της ποικιλομορφίας, της επανάληψης, της ανισορροπίας και της καθολικότητας.

Η έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό στην Ελλάδα είναι μικρή, η βιβλιογραφία δεν είναι συγκεντρωμένη και οι περισσότερες έρευνες από αυτές αναλύονται και μελετώνται από την άποψη της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Η έρευνα αυτή υιοθετεί την πρακτική διερεύνηση, αναλύει την κατάσταση και τους παράγοντες που επηρεάζουν το πρόβλημα με τη βοήθεια θεωρητικών εργαλείων και προσπαθεί να αναδείξει την σημαντικότητα της ενσυναίσθησης στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και στην επίλυση των συγκρούσεων

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Ενσυναίσθηση

Η θετική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής των μαθητών έχει επαληθευτεί στη βιβλιογραφία πολλάκις. Μελέτες έχουν δείξει τη θετική επίδραση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, μελέτες έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην αυτοπεποίθηση των μαθητών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε επίσης ότι η παροχή ενός θετικού περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς μέσω της ενσυναίσθησης, και της καλοσύνης μπορεί να προκαλέσει κίνητρα στους μαθητές. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει το επίπεδο άγχους, το οποίο, με τη σειρά του, επηρεάζει θετικά το επίπεδο απόδοσης των μαθητών. Ωστόσο, έχουν προσφερθεί κάποιες προτάσεις για να επεκταθούν οι γνώσεις σχετικά με τις συσχετίσεις μεταξύ θετικών ψυχολογικών καταστάσεων και συναισθημάτων των εκπαιδευτικών.

Τα συναισθήματα έχουν θεωρηθεί σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Στην πραγματικότητα, πολλές μελέτες τείνουν να διερευνούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τις επιρροές τους στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη δέσμευση των μαθητών (Xie & Derakhshan, 2021). Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται όχι μόνο να έχουν γλωσσική επάρκεια, την ικανότητα σχεδιασμού προσεγγίσεων και μεθόδων, την ικανότητα αξιολόγησης

των μαθητών και την ικανότητα να χρησιμοποιούν πολυάριθμα διδακτικά βοηθήματα, αλλά και να χτίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τα αρνητικά και τα θετικά καθενός(Liu, 2016). Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι δεν συνδέονται με τους εκπαιδευτές τους, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μειώνεται(Moore & Kearsley, 2004). Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την τάση να συμμετέχουν περισσότερο σε περιβάλλοντα τάξης εάν έχουν θετική και στενή σχέση με τον καθηγητή τους(Park, Gong, Lyons & Takahashi, 2020).

Ως εκ τούτου, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν περισσότερο στα πλαίσια της τάξης. Από την άλλη, η δέσμευση, ως δομή θετικής ψυχολογίας, έχει προσελκύσει την προσοχή των ψυχολόγων, καθώς προσπαθούν να ενισχύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να προωθήσουν τα μαθησιακά πλαίσια(Zaban & Hensel, 2019). Ωστόσο, οι ερευνητές έτειναν να εξετάζουν τις θετικές συναισθηματικές κατασκευές με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές (Liu, 2016).

## 2.1 Η Έννοια της Ενσυναίσθησης

Ο όρος «ενσυναίσθηση» έχει αρχαιοελληνικές ρίζες και αποτελείται από τις λέξεις «εν» και «πάθος» και αναφέρεται στην έκφραση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος (Gerdes, 2011). Ο όρος ενσυναίσθηση προέρχεται από τη γερμανική λέξη «*Einfühlung*» που σημαίνει «συναισθάνομαι». Τον όρο εισήγαγε για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα ο ψυχολόγος Edward Titchener(1867-1927) μεταφράζοντας την λέξη «*Einfühlung*» που σήμαινε: «αίσθημα σε» και αργότερα ο ίδιος απέδωσε τον όρο ως «ενσυναίσθηση» (Δημακοπούλου, 2019). Ο Vischer(1873) περιγράφει τον όρο σαν μια φανταστική σωματική μετατόπιση του εαυτού σε άλλο σώμα ή άλλο περιβάλλον, το οποίο αποσκοπεί στην κατανόηση του πώς αισθάνεσαι να βρίσκεσαι/είσαι σε αυτό το άλλο σώμα ή περιβάλλον. Το 1909 Ο Edward Titchener και ο James Ward μετέφρασαν τον όρο Στην Αγγλική γλώσσα ως “*empathy*” (Ganczarek et al, 2018).

Η λέξη «empathy» έχει ελληνικές ρίζες και αποδίδεται στα ελληνικά ως εμπάθεια, αποτελείται δε από δύο συνθετικά «εν» + «πάθος». Κάποιοι Έλληνες μελετητές αποδίδουν τον όρο «*empathy*» ως «εμπάθεια», άλλοι ως «εναίσθηση», άλλοι ως «ενσυναίσθηση» ή «ενσυναίσθητη ικανότητα» (Ματσαγγούρας, 2002). Στο τέλος του

19ου αιώνα έφτασε να αποτελεί για τους γερμανικούς φιλοσοφικούς κύκλους σημαντικό όρο στην φιλοσοφική αισθητική (Stueber, 2013). Σύμφωνα με τον Lipps, οι μηχανισμοί της ενσυναίσθησης βασίζονται σε μία εσωτερική, ενστικτώδη και ανεξήγητη τάση του ανθρώπου να μιμηθεί τις κινήσεις και τις εκφράσεις που παρατηρεί σε ένα άλλο άτομο και βασίζεται στην ικανότητα που έχει ο ίδιος ο παρατηρητής να βιώνει τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Davis, 1996).

Ο Carl Rogers όρισε την ενσυναίσθηση ως: *«την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια και με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που αφορούν το πλαίσιο αυτό “σαν να” ήταν άλλος άνθρωπος, αλλά χωρίς ποτέ να χαθεί αυτή η “σαν να” συνθήκη»* (1959, σελ. 210). Σύμφωνα με τον Hoffman(2000) η ενσυναίσθηση αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση όχι άμεση αλλά έμμεση απέναντι στην κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος παρά στα ατομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι ασχολήθηκαν με την οριοθέτηση του όρου. Επίσης υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών. Η οριοθέτηση της έννοιας στο χώρο της ψυχολογίας επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις διάφορες κριτικές που δέχτηκε ο όρος μέχρι το 1980. Σύμφωνα με τον Σταλικά & Χαμοδράκα (2004), έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της ενσυναίσθησης. Ο Adler όρισε την ενσυναίσθηση ως εξής: *«ενσυναίσθηση είναι να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου, να ακούμε με τα αυτιά του άλλου και να αισθανόμαστε με την καρδιά του άλλου»* (1931, σελ. 172). Ο Piaget θεωρούσε την ενσυναίσθηση, σαν μια γνωστική διεργασία που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να απομακρύνεται από την δική του άποψη και οπτική γωνία των πραγμάτων, και ότι η απόκτηση της ενσυναίσθησης αντιστοιχεί στο στάδιο των 7-12 ετών.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ως ενσυναίσθηση (empathy) ορίζεται η δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και να δείχνει υποστήριξη και ενδιαφέρον για τις ανησυχίες του. Οι Xie & Derakhshan(2021) όρισαν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα των ατόμων να εκτιμούν και να μοιράζονται τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα των άλλων. Οι Baron Cohen & Wheelwright, το 2004 ισχυρίζονται ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμέλιο για την ευήμερη αλληλεπίδραση των ανθρώπων στην κοινωνία και είναι η αιτία που οδηγεί κάποιον να

προσφέρει βοήθεια στους συνανθρώπους του και όχι να προκαλεί προβλήματα πληγώνοντάς.

Οι Weisz & Cikara(2021) επεσήμαναν επίσης ότι η ενσυναίσθηση υποδηλώνει την πραγματοποίηση των απόψεων και των συναισθηματικών καταστάσεων των ατόμων. Οι Zaban & Hensel(2019) δήλωσαν επίσης ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να περιγραφεί ως σημαντικό συστατικό των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι Wheelwright & Baron-Cohen(2004) ισχυρίζονται ότι τα άτομα με ενσυναίσθηση δείχνουν την προσπάθεια και την επιμονή τους να εντοπίζουν τις σκέψεις των άλλων και να αντιδρούν σε αυτές. Υποστήριξαν δε ότι η ενσυναίσθηση, ως εσωτερικό συναίσθημα, βοηθά τα άτομα να προβλέψουν τις συμπεριφορές άλλων ανθρώπων. Έτσι, ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 η ενσυναίσθηση υπήρξε το πιο έντονα μελετημένο αντικείμενο έρευνας στο χώρο της ψυχολογίας.

Σε μια μελέτη, οι Cialdini et al(1997) ισχυρίστηκαν ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από συγκεκριμένες ικανότητες αντί για στάσεις μόνο. Οι Mercer & Reynolds(2002) θεωρούσαν την ενσυναίσθηση ως μια πολυδιάστατη διάσταση με ηθικά, γνωστικά, συναισθηματικά και αλληλεπιδραστικά συστατικά. Μελέτες έχουν παρουσιάσει δύο βασικές κατηγορίες ενσυναίσθησης: τη γνωστική και συναισθηματική (Stojiljković et al., 2012). Η γνωστική ενσυναίσθηση ασχολείται με την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων(Blair, 2006). Από την άλλη, η συναισθηματική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ανταλλαγή συναισθηματικών εμπειριών άλλων ατόμων(Reniers et al., 2011). Μελέτες έχουν δείξει ότι η γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι διαφορετικές, αλλά συσχετίζονται σημαντικά (Smith & Rose, 2011).

Οι Tusche et al(2016) δήλωσαν ότι τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, για παράδειγμα, έχουν την τάση να έχουν γνωστική και όχι συναισθηματική ενσυναίσθηση, ενώ τα ψυχοπαθητικά άτομα έχουν ανεπάρκεια συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Υποστήριξαν επίσης ότι διάφορα μέρη του εγκεφάλου ανήκουν στη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση. Αν και οι περισσότεροι ερευνητές εμμένουν στην διττή διάσταση της ενσυναίσθησης(γνωστική & συναισθηματική) ο Davis(1980-1983) πρότεινε ένα μοντέλο μέτρησης της ενσυναίσθησης στηριζόμενο σε τέσσερις βασικές διαστάσεις. Η κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης που κατασκεύασε [(IRI:Interpersonal Reactivity Index) η οποία υπήρξε και ένα από τα

βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της παρούσας εργασίας] αποτελεί ένα συνονθύλευμα από συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις.

Οι Eisenberg, Spinrad & Taylor(2014) δήλωσαν ότι η ενσυναίσθηση θεωρείται συνήθως ως μια χρήσιμη κοινωνικό-συναισθηματική ικανότητα για ομαδικές αλληλεπιδράσεις. Μελέτες έχουν δείξει επίσης ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να προβλέψει την ψυχολογική ευημερία των ατόμων(Vinayak & Judge, 2018). Η ενσυναίσθηση συσχετίζεται σημαντικά με την ψυχολογική ευημερία, καθώς λαμβάνονται υπόψιν οι απόψεις των άλλων και στη συνέχεια βοηθά στη μείωση της εγωιστικής και απερίσκεπτης συμπεριφοράς, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην ενίσχυση της ατόμου (Gazzaniga, 2008).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, δύο είναι οι πιο σημαντικοί ορισμοί που έδωσαν ερευνητές:

- I. Ο Δημητρόπουλος(2000) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι η δεξιότητα του ατόμου να κατανοεί τον εμπειρικό κόσμο του άλλου και τον προβληματισμό του, απομακρύνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σχετίζονται με το δικό του χαρακτήρα.
- II. και η Μαλικιώση-Λοϊζου(2003), αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και να κατανοεί τη συμπεριφορά του άλλου.

## 2.2 Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών

Αν και έχουν γίνει πολλές μελέτες σχετικά με την ενσυναίσθηση των ψυχαναλυτών και των γιατρών, λίγες έρευνες ανέδειξαν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών (Hen, 2010). Η ενσυναίσθηση θεωρείται σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, τους ιατρούς και τους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς και για όσους αλληλοεπιδρούν με άτομα (Stojiljković et al., 2012). Μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι η ενσυναίσθηση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσον αφορά τα ηθικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα (Arghode et al., 2013). Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά πλαίσια, ο Rogers (1995) δήλωσε ότι «όταν ένας εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να κατανοεί τις αντιδράσεις του μαθητή, έχει μια ευαίσθητη επίγνωση της



*διαδικασίας του πώς η εκπαίδευση και η μάθηση φαίνονται στον μαθητή... τότε το επίπεδο μάθησης αυξάνεται σημαντικά» (σελ. 157).*

Όσον αφορά την συναισθηματική προσέγγιση, περιλαμβάνει τη διαδικασία της ταύτισης με τα συναισθήματα των άλλων όπως την ανησυχία για τις δυσκολίες και τα βάσανα που αντιμετωπίζει κανείς. Επίσης, κύριο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής προσέγγισης είναι η σημασία που δίνεται στην συναισθηματική απόκριση του ατόμου που βιώνει ένα οδυνηρό γεγονός. Αυτές οι αντιδράσεις δεν είναι απλές, καθώς τα συναισθήματα θλίψης ή ανακούφισης που νιώθει κανείς απέναντι σε ένα λυπηρό γεγονός καμιά φορά μπορεί να μην οφείλονται στην ενσυναίσθηση αλλά σε άλλα κίνητρα όπως εγωιστικά (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Επιπλέον, ο Cooper (2010) ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετατρέψουν ένα πλαίσιο σε χώρο εκπαίδευσης, ικανοποιώντας τις απαιτήσεις των μαθητών και ανταποκρινόμενοι στις ανησυχίες τους. Ο Ikiz (2009), σε μια έρευνα, ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τις βίαιες ενέργειές των μαθητών τους. Οι Serbati et al. (2020), σε μια μελέτη, τόνισαν τη σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, των κινήτρων των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας των μαθητών ως πολύτιμων παραγόντων για τη διδασκαλία μαθητών με υψηλές επιδόσεις. Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές όπως το φύλο (Pidbutska et al., 2021).

Οι Wink et al. (2021) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της γνωστικής ενσυναίσθησης, και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με γνωστική ενσυναίσθηση τείνουν να έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Ανακάλυψαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης έχουν την τάση να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και έχουν χαμηλότερα επίπεδα κούρασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Προσπαθώντας να βρουν σημαντικές παραμέτρους της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, οι Zohoorian και Faravani (2021) βρήκαν τη φαντασία, την προσωπική ανησυχία και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Οι Zhu et al. (2019) διαπίστωσαν επίσης ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Ο Hen (2010)

υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικά υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και αισιοδοξίας προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια κανονική τάξη. Οι Lam et al. (2011) βρήκαν επίσης μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή μεταξύ των εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι Gandhi et al. (2021) υποστήριξαν ότι η πίστη των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό συστατικό που επηρεάζει την ενσυναίσθηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η μελέτη των Goroshit και Hen (2016) διαπίστωσαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται σημαντικά με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που ο όρος ενσυναίσθηση αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, οι ερευνητές συνάντησαν διάφορες δυσκολίες για την οριοθέτηση του όρου «ενσυναίσθηση». Κάποιοι αναφέρουν πως η ενσυναίσθηση πηγάζει από γνωστικούς κυρίως μηχανισμούς ενώ άλλοι θεωρούν την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία πιο συναισθηματική (Borke et al, 1971 οπ αναφ. στο Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Και οι δύο προσεγγίσεις είναι σημαντικές για την οριοθέτηση του όρου, όμως δεν είναι εύκολος ο διαχωρισμός της γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης. Όσον αφορά τις θεωρίες που υποστηρίζουν τη γνωστική προσέγγιση της ενσυναίσθησης, εκείνες αναφέρουν σαν μηχανισμούς την ικανότητα να φαντάζεται κανείς τον εσωτερικό κόσμο του άλλου αλλά και την ανάληψη ρόλων (role-taking). Η «**συναισθηματική**» ενσυναίσθηση εμπλέκεται περισσότερο στην αντίληψη-δράση που βασίζεται στην αυτόματη, έμφυτη συναισθηματική ανταπόκριση, ενώ η «**γνωστική**» ενσυναίσθηση εμπλέκεται στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στη ρύθμιση της συναισθηματικής αντίδρασης.

### 2.3 Συμμετοχή των Εκπαιδευομένων

Οι Skinner et al. (2009) όρισαν τη συμμετοχή των μαθητών ως «την ποιότητα και την ποσότητα της συμμετοχής ή της σύνδεσης των μαθητών με την εκπαιδευτική προσπάθεια και ως εκ τούτου με δραστηριότητες, αξίες, στόχους που βάζουν στο σχολείο» (σελ. 495). Οι Lei et al. (2018) επεσήμαναν ότι η δέσμευση των μαθητών υποδηλώνει τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές αποτελεσματικά κάνοντας εκπαιδευτικά καθήκοντα και δραστηριότητες. Οι Dincer et al. (2019) δήλωσαν ότι

ορισμένες δραστηριότητες όπως η εκτέλεση εργασιών, η συμμετοχή στην τάξη και η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την υποβολή και την απάντηση ερωτήσεων, σχετίζονται με τη δέσμευση συμπεριφοράς του μαθητή. Επιπλέον, περιέγραψαν τη γνωστική δέσμευση ως την τάση των μαθητών να χρησιμοποιούν περίπλοκες στρατηγικές μάθησης αντί για απλές στρατηγικές.

Μερικές μελέτες έχουν γίνει σχετικά με τη σχέση μεταξύ της δέσμευσης και άλλων θετικών ψυχολογικών κατασκευών όπως το θάρρος, η ευημερία, η απόλαυση ξένων γλωσσών, η ελπίδα και άλλα συναισθήματα όπως τα κίνητρα. Ο Yang (2021) έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του θάρρους, της ευημερίας και της δέσμευσης των μαθητών της αγγλικής γλώσσας. Μπορεί να συναχθεί από τη μελέτη του ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα δέσμευσης τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης στην τάξη. Ο Robinson (2015) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ δέσμευσης και θάρρους μεταξύ των φοιτητών νοσηλευτικής. Η μελέτη του αποκάλυψε ότι η συμμετοχή στο μάθημα συνδέεται σημαντικά με το θάρρος των μαθητών. Επιπλέον, ανακάλυψε ότι η επιμονή της προσπάθειας συσχετίζεται σημαντικά με τη δέσμευση των μαθητών.

Ο Eccles (2016) υποστήριξε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση των μαθητών έχει θετική και σημαντική σχέση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η Peng (2021) θεώρησε το κίνητρο του μαθητή προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ο Lin (2022) επεσήμανε επίσης ότι το πολιτιστικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον μαθητή μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά τα κίνητρά τους.

Οι Ghelichli et al. (2022) βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων εκμάθησης γλωσσών και κάθε πτυχής της συμμετοχής των μαθητών. Η μελέτη τους αποκάλυψε επίσης την ισχυρότερη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής δέσμευσης και των κινήτρων εκμάθησης γλωσσών. Σε μια άλλη μελέτη σχετικά με τη σχέση μεταξύ αρνητικών συναισθημάτων και δέσμευσης των μαθητών, η μελέτη των Zhao et al. (2021) αποκάλυψε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση των μαθητών συσχετίζεται σημαντικά με τη νοοτροπία των μαθητών. Ανέφεραν επίσης ότι το άγχος, ως αρνητικό συναίσθημα, διαμεσολαβεί τη συσχέτιση μεταξύ της μαθησιακής δέσμευσης και της νοοτροπίας ανάπτυξης.

Η χρήση μεθοδολογιών από τους εκπαιδευτικούς είναι επίσης αποτελεσματική στην ακαδημαϊκή συμμετοχή. Ο Guilloteaux (2016) ισχυρίστηκε ότι η συμμετοχή των

μαθητών επηρεάζεται από το επίπεδο υποβάθρου, τον τύπο εργασίας, τη δυσκολία εργασίας, τη μεθοδολογία, τα κίνητρα και το στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτών.

Πρόσφατα, η συμμετοχή των μαθητών έχει αποδειχθεί σημαντικός παράγοντας για την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων των χαμηλών επιδόσεων, των υψηλών ποσοστών εγκατάλειψης και των υψηλών επιπέδων κόπωσης και βίας των μαθητών (Boekaerts, 2016). Χρησιμοποιώντας τη θεωρία αυτοδιάθεσης, οι Chen et al. (2021) υποστήριξαν ότι η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών που βασίζονται στο πλαίσιο και των ψυχικών απαιτήσεων των μαθητών επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι Hospel και Galand (2016) δήλωσαν επίσης ότι ο εκπαιδευτής διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διευκόλυνση της ικανοποίησης των αναγκών και της δέσμευσης των εκπαιδευομένων μέσω της παροχής υποστήριξης. Υποστήριξαν ότι η υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτές αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών. Οι Reeve και Shin (2020) ανακάλυψαν επίσης ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτών θεωρείται σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της συμμετοχής των μαθητών. Οι Noels K. et al. (2019) ενέκριναν επίσης τη θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ δέσμευσης, κινήτρων, αυτονομίας και ικανότητας.

#### 2.4 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη δέσμευση των μαθητών

Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι συναισθηματικές ικανότητες στην προώθηση της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία, και οδηγεί σε αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι πλέον αναγνωρισμένος. Οι εκπαιδευτικοί είναι η δίοδος προς αυτήν την κατεύθυνση. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αναπτύσσουν τα δυνατά σημεία και τις ικανότητες των μαθητών τους και ενισχύουν την προσωπική δέσμευση και τα κίνητρα τους (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011).

Ο Cooper(2002) υποστηρίζει ότι η θετική προσωπική αλληλεπίδραση, όπως η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, συσχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα της διδασκαλίας, τα μαθησιακά επιτεύγματα, και τη συμμετοχή τους. Οι Schutz και DeCuir (2002) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση εντείνουν την προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια και βελτιώνουν την αυτοδυναμία τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι Roorda et al(2017) δήλωσαν ότι οι θετικές και

συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Ο Varga (2017) ανακάλυψε ότι η επιθυμία των μαθητών να συμμετέχουν στην τάξη επηρεάζεται θετικά από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η μελέτη των Vandembroucke et al(2018) αποκάλυψε ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει θετικά τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών

Ο Derakhshan (2021) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση παίζουν ηθικούς ρόλους για τους μαθητές τους, βοηθώντας τους να συμμετάσχουν σε αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Υποστήριξε ότι αυτή η αλληλεπίδραση προάγει την εκπαιδευτική ποιότητα και βοηθά τους μαθητές να ενισχύσουν τις θετικές συμπεριφορές τους. Ο Bullough (2019) δήλωσε επίσης ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών όχι μόνο αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών, αλλά συμβάλλει επίσης στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς.

Ο Arnold (2009) επεσήμανε ότι «ένα συναισθηματικά θετικό περιβάλλον βάζει τον εγκέφαλο στη βέλτιστη κατάσταση για μάθηση» (σελ. 146). Υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση που παράγεται στη θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να μειώσει σημαντικά το άγχος και να οδηγήσει σε βελτιωμένη δέσμευση.

Η οικοδόμηση μιας θετικής συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι θετικές συναισθηματικές συμπεριφορές τους όπως η ενσυναίσθηση, η συμπάθεια μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε ακαδημαϊκά πλαίσια για να επιτύχουν τους σκοπούς τους (Frisby et al., 2016).

Οι Rogers et al. (2014) δήλωσαν επίσης ότι οι εκπαιδευτές ενεργούν ως μέσα διευκόλυνσης και θα πρέπει να χρησιμοποιούν ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια και σεβασμό κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και θα πρέπει να δημιουργούν συναισθηματική ασφάλεια, αυτονομία, δέσμευση και περιέργεια που ωθούν τους μαθητές να συμμετέχουν βαθιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Wang et al. (2022) δήλωσαν επίσης ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να ενσωματώνουν θετικές συναισθηματικές συμπεριφορές, όπως ειλικρίνεια, εκτίμηση, ενσυναίσθηση και ευαισθησία στις απαιτήσεις των μαθητών, στην εκπαιδευτική τους πρακτική, καθώς αυτές οι συμπεριφορές δημιουργούν ουσιαστικά κίνητρα και δέσμευση μεταξύ των μαθητών. Οι Mercer και Dörnyei (2020) ισχυρίστηκαν ότι η συμμετοχή των μαθητών εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

αναλάβουν σημαντικές δράσεις για να ενισχύσουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση, και πολλά είδη υποστήριξης για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής δέσμευσης των μαθητών.

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Επίλυση συγκρούσεων

Η εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην πρόληψη των συγκρούσεων και στην ανοικοδόμηση των κοινωνιών που εξέρχονται από συγκρούσεις. Ο Paulo Freire(1921-1997), ανέφερε ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα είτε να επιδεινώσει τις συνθήκες που οδηγούν σε βίαιες συγκρούσεις είτε να τις ξεπεράσει και να τις θεραπεύσει. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τον δυνητικό ρόλο της εκπαίδευσης να αντιστρέψει ή να συμβάλει στην ανάπτυξη, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πάντα γεμάτα από συγκρούσεις.

Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη σε κάθε ανθρώπινο θεσμό. Η θεμελιώδης έννοια της σύγκρουσης είναι η διαφωνία. Είναι προφανές ότι η διαφωνία, ανεξάρτητα από τη μορφή που παίρνει, είναι βέβαιο ότι θα βιωθεί στις περισσότερες περιστάσεις και καταστάσεις. Ο Owusu (2007) υποστηρίζει ότι το σώμα μας βιώνει κάποιο είδος διαφωνίας στις περισσότερες περιπτώσεις, για παράδειγμα, εάν κάποιος παίρνει φάρμακα και το σώμα αντιδρά στα φάρμακα, υπάρχει διαφωνία μεταξύ του σώματος και των φαρμάκων.

Στο σχολείο αναμφίβολα καθώς αποτελείται από ένα σύνθετο σύστημα και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα δεν είναι δυνατόν να λείπει η διαφωνία και η σύγκρουση. Διαφωνίες μπορούν να εμφανιστούν στα σχολεία-μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους.

### 3.1 Ορισμός Σύγκρουσης

Η έννοια της σύγκρουσης είναι ένα γενικό και κοινωνικό φαινόμενο, και έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών ακαδημαϊκών και ερευνητών σε διάφορους κλάδους (κοινωνιολογία, φιλοσοφία κ.α.). Σε γενικές γραμμές όμως δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός του όρου.

Σύμφωνα με το λεξικό των Συμεωνίδη, Ξενή και Φλιάτουρα (2009), η σύγκρουση προέρχεται από το αρχαίο ρήμα *συγκρούω* που αποτελείται από δύο συνθετικά στοιχεία: συν + κρούω. Η λέξη κρούω, ερμηνεύεται ως: 1) χτυπώ το να επάνω στο άλλο: «τοῖς δόρασι τὰς ἀσπίδας συνέκρουον», [Ἀπολλόδωρος (ψεύδο), Βιβλιοθήκη 1.5.4], 1.1) συγκρούομαι(αμετάβατο): «νῆες ἀλλήλαις συγκρούουσαι», (Πολύβιος, Ιστορία), 2) προκαλώ αντιπαλότητα (μεταφορικά): «ἐβούλοντο ξυγκρούειν αὐτοὺς ἀλλήλοις», (Θουκυδίδης, Ιστορία 1.44.1).

Το Cambridge Dictionary, ορίζει την σύγκρουση ως «*μία ανοιχτή διαφωνία ανάμεσα σε άτομα με αντίθετες απόψεις ή αρχές*» ή «*η διαμάχη ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες ή χώρες*» (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict>).

Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998), η σύγκρουση ορίζεται ως: η συμπλοκή σε μάχη ή σε βίαιη αντιπαράθεση έντονη αντίθεση έκφραση εσωτερικών έντονα αντίθετων ψυχικών τάσεων, κινήτρων ή απαιτήσεων. Κατά τον Pondy(1967) η σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε έναν οργανισμό, είναι μία δυναμική διαδικασία, μία ακολουθία συγκρουσιακών επεισοδίων, που χαρακτηρίζονται από πρόδρομες συνθήκες, συναισθήματα, αντιλήψεις και συμπεριφορές. Οι Putnam και Poole (1987, όπ. αναφ. στο Thomas, 1992), αναγνωρίζουν στους ορισμούς της σύγκρουσης τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά:

- I. Αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μερών,
- II. Αντιληπτή ασυμβατότητα ανάμεσα στις ανησυχίες των μερών
- III. Αλληλεπίδραση των δύο πλευρών

Ο ίδιος ο Thomas (1992, σελ. 265) ορίζει την σύγκρουση σαν τη: «*διαδικασία που ξεκινά όταν το ένα από τα μέρη αντιλαμβάνεται ότι το άλλο, εμποδίζει ή πρόκειται να εμποδίσει κάποια από τα συμφέροντά του*».

Κατά τον Χυτήρη (2001, σελ. 216), η σύγκρουση είναι: «το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίθεσης στο ίδιο άτομο (με τον εαυτό του) ή μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων-οργανισμών. Δηλαδή είναι μια κατάσταση ανταγωνισμού, όπου η μία ομάδα προσπαθεί να αποτρέψει την άλλη ομάδα να επιτύχει τους στόχους της».

Ο Rahim (2002) ορίζει τη σύγκρουση, ως μία διαδραστική διαδικασία, εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων, όπως άτομα, ομάδες, οργανισμούς, η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρμονία και συμβαίνει όταν:

- Μία κοινωνική οντότητα εμπλέκεται υποχρεωτικά σε μία δραστηριότητα ασύμβατη με τις δικές της ανάγκες ή συμφέροντα.
- Είναι ασύμβατη η ικανοποίηση συμπεριφορικών προτιμήσεων της μίας πλευράς σε σχέση με τις προτιμήσεις ενός άλλου προσώπου.
- Δεν μπορούν να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες όλων των πλευρών για τους ίδιους πόρους, καθότι αυτοί δεν επαρκούν.
- Οι στάσεις, αξίες, δεξιότητες και στόχοι που κατευθύνουν την συμπεριφορά της μίας πλευράς γίνονται αντιληπτές ότι αποκλείουν αυτές της άλλης πλευράς.
- Τα δύο μέρη υιοθετούν μερικώς αποκλειστικές συμπεριφορές στις κοινές τους δράσεις.
- Υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μερών, όσον αφορά λειτουργίες ή δραστηριότητες.

Ο Rahim καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός από τους μελετητές, αφού κάποιοι τη χαρακτηρίζουν ως μια κατάσταση, άλλοι ως ένα τύπο συμπεριφοράς και άλλοι επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής (Rahim, 2001, σελ., 17-19).

Σύμφωνα με τους Heit , Page, & Meeks, (2005), η σύγκρουση είναι μια διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Με τον ίδιο τρόπο, οι Cannie & Sasse(2002) αναφέρονται απλώς στη σύγκρουση ως διαφωνία ή αγώνα μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Ο Cole (1998) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι: μια κατάσταση που προκύπτει κάθε φορά που τα αντιληπτά συμφέροντα ενός ατόμου ή μιας ομάδας



συγκρούονται με εκείνα ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλούνται έντονα συναισθήματα και ο συμβιβασμός να μην θεωρείται επιλογή. Από την άλλη. Ο Hart(2002) ορίζει την σύγκρουση ως μια κατάσταση αντίθεσης, διαφωνίας ή ασυμβατότητας μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων ανθρώπων που μερικές φορές χαρακτηρίζεται από σωματική βία ή επίθεση. Οι Carreira, André & Candido(2019) υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση υφίσταται όταν δύο ή περισσότερα αλληλεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν. Η αλληλεξάρτηση υπάρχει υπό την έννοια ότι η επίλυση της σύγκρουσης προς κοινή ικανοποίηση δεν μπορεί να επέλθει χωρίς αμοιβαία προσπάθεια.

Στα πλαίσια της οργανωσιακής επιστήμης λοιπόν οι συγκρούσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει διαφόρων κριτηρίων, όπως την πηγή της σύγκρουσης ή το επίπεδο στο οποίο εντοπίζεται η σύγκρουση (ατομικό, ομαδικό, κλπ.). Ο Rahim παρουσίασε μια αναλυτική κατάταξη των συγκρούσεων, βασιζόμενος σε δύο θεμελιώδεις άξονες (Rahim, 2001, σελ., 23-24):

1. τις πηγές δημιουργίας της σύγκρουσης,
2. τα οργανωσιακά επίπεδα.

### 3.2. Κατηγοριοποίηση συγκρούσεων

#### ***Ως προς την πηγή***

#### **Συναισθηματική σύγκρουση (emotional conflict) ή θυμική σύγκρουση(Affective conflict)**

Η συναισθηματική σύγκρουση ορίζεται από τον Rahim(2002) ως μία αντίφαση των διαπροσωπικών σχέσεων, όπου τα μέλη του οργανισμού αντιλαμβάνονται το ασυμβίβαστο των αισθημάτων και συναισθημάτων τους, σχετικά με ζητήματα του οργανισμού. Οι συγκρούσεις σχέσεων αφορούν ασυμβατότητες μεταξύ των ατόμων για θέματα σεβασμού, ελέγχου και συντροφικότητας (Rahim, 2002).

#### **Ουσιαστική σύγκρουση (substantive conflict) Λειτουργική σύγκρουση (Substantive conflict) ή ουσιαστική ή γνωστική ή σύγκρουση έργου ή ζητήματος.**

Ουσιαστική σύγκρουση δημιουργείται, όταν υπάρχει διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών του οργανισμού, όσον αφορά τα καθήκοντά τους, ακολουθούμενες πολιτικές και άλλα οργανωτικά θέματα ουσίας (Rahim, 2001, 2002).

#### Σύγκρουση διαδικασίας (process conflict)

Η Jehn (1997) διακρίνει μια τρίτη κατηγορία σύγκρουσης, πέρα από την συναισθηματική και την ουσιαστική. Αυτή είναι η σύγκρουση διαδικασίας. Με τον όρο αυτό ουσιαστικά περιγράφει τη σύγκρουση σχετικά με την πορεία ολοκλήρωσης των εργασιών, την κατανομή και ανάθεση των εργασιών στα μέλη (Jehn, 1997).

#### Σύγκρουση συμφερόντων (conflict of interest)

Σύμφωνα με τους Druckman και Zechmeister (1973) η σύγκρουση συμφερόντων συμβαίνει όταν τα εμπλεκόμενα μέρη, παρ' όλο που έχουν κοινή αντίληψη της κατάστασης, επιλέγουν ωστόσο ασυμβίβαστες λύσεις. (αναφορικά με την κατανομή σπάνιων πόρων ή τον τρόπο καταμερισμού του έργου της επίλυσης).

#### Σύγκρουση αξιών (conflict of values)

Σύγκρουση αξιών ή ιδεολογική σύγκρουση, συμβαίνει όταν υπάρχουν διαφορές σε θέματα αξιών ή ιδεολογιών μεταξύ δύο κοινωνικών οντοτήτων (Druckman, Broome, & Korper, 1988).

#### Σύγκρουση στόχων (Goal conflict).

#### Ρεαλιστική/μη ρεαλιστική σύγκρουση (Realistic versus Nonrealistic conflict).

#### Θεσμική/μη θεσμική σύγκρουση (Institutionalized versus Αντεκδικητική σύγκρουση (Retributive conflict).

#### Σύγκρουση λάθος απόδοσης ευθυνών (Misattributed conflict).

#### Σύγκρουση μετατόπισης (Displaced conflict). Noninstitutionalized conflict).

### **Συγκρούσεις ως προς το επίπεδο εμφάνισης και οργάνωσης**

Ένας δεύτερος τρόπος κατηγοριοποίησης των συγκρούσεων είναι σε ενδοοργανωσιακές (intraorganizational conflict), όπου υπάρχει σύγκρουση εντός ενός

οργανισμού και διαοργανωσιακές (interorganizational conflict), όπου η σύγκρουση είναι μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών. Οι ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις διακρίνονται σε ενδοπροσωπικές (intrapersonal), διαπροσωπικές (interpersonal), ενδοομαδικές (intragroup) και διαομαδικές (intergroup) (Rahim, 2001)

#### Λειτουργικές–Δυσλειτουργικές (functional–dysfunctional) συγκρούσεις

Η σύγκρουση μπορεί να είναι λειτουργική ή δυσλειτουργική για το άτομο ή τον οργανισμό, ενώ οι αιτίες πρέπει να αναζητηθούν, είτε εντός του ατόμου ή στο οργανωσιακό πλαίσιο. Οι συγκρούσεις στον οργανισμό χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές ή δυσλειτουργικές, ανάλογα με το αν διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν, την παραγωγικότητα, την σταθερότητα και την προσαρμοστικότητα του (Δοξαριώτης, 2019).

### 3.3 Μοντέλα διαχείρισης/επίλυσης συγκρούσεων

#### Μοντέλο των δύο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Το κυρίαρχο μοντέλο των δύο διαστάσεων διαχείρισης της σύγκρουσης είναι το **συνεργατικό-ανταγωνιστικό** μοντέλο (Deutsch, 1949, 1990). Σε μια συνεργατική οπτική έχουμε επίγνωση στις ομοιότητες και στα κοινά ενδιαφέροντα και μείωση του αντίκτυπου των διαφορών, ενώ στην ανταγωνιστική προσέγγιση γίνονται έντονα αντιληπτές οι διαφορές και οι απειλές, ενώ περιορίζεται η επίγνωση των ομοιοτήτων (Δοξαριώτης, 2019).

#### Μοντέλο των τριών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Οι Putnam και Wilson (1982) υποστηρίζουν την ύπαρξη τριών παραγόντων. Την **μη αντιπαράθεση** (nonconfrontation), Το **προσανατολισμένο στη λύση** (solution-orientation), και τέλος το τρίτο στυλ που διέκριναν είναι **ο έλεγχος** (control), όπου χαρακτηρίζεται από την επίμονη στην υποστήριξη των θέσεων και λήψη του ελέγχου της αλληλεπίδρασης (Δοξαριώτης, 2019).

#### Μοντέλο των τεσσάρων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Ο Pruitt (1983) υποστηρίζει την ύπαρξη τεσσάρων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Την **ενσωμάτωση** (problem solving), ως μία προσπάθεια εύρεσης μιας κοινά

αποδεκτής εναλλακτικής λύσης, την **επιβολή** (contending), ως προσπάθεια επιβολής της θέλησης της μίας πλευράς, την **παραχώρηση** (yielding), ως περιορισμό των προσδοκιών και την **αποφυγή** (inaction), όπου το μέλος διαπραγματεύεται ελάχιστα και σπαταλά χρόνο (όπ, αναφ., Δοξαριώτης, 2019).

#### Μοντέλο των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Οι Blake & Mouton (1964, όπ. αναφ. στο Rahim & Magner, 1995) ήταν οι πρώτοι που δημιούργησαν την ταξινόμηση των πέντε τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων. Αυτοί είναι: η **επικράτηση** (forcing), η **απόσυρση** (withdrawing), η **εξομάλυνση** (smoothing), ο **συμβιβασμός** (compromising) και η **επίλυση** (confrontation) (Δοξαριώτης, 2019).

### 3.4 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Επηρεασμένοι από το Μοντέλο των Blake & Mouton (1964), οι Rahim & Bonoma (1979) εισήγαγαν τους εξής πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: **την ενσωμάτωση** ή αλλιώς συνεργατικός τρόπος (integrating style), **την προσαρμογή** ή συγκαταβατικός τρόπος (obliging style), **την επιβολή** (dominating style), **την αποφυγή** (avoiding style) και τέλος **τον συμβιβασμός** (compromising style). Στηριζόμενος στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, ο Rahim το 1983, κατασκεύασε τα ερωτηματολόγια ROCI-I και το ROCI-II (που χρησιμοποιήθηκε ως ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων & στην παρούσα έρευνα).

#### ➤ Ενσωμάτωση (integrating)

Το στυλ της ενσωμάτωσης το οποίο είναι γνωστό και ως επίλυση προβλήματος (problem solving), χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον του ατόμου για τις ανησυχίες τόσο τις δικές του, όσο και της άλλης πλευράς. Είναι ένα συνεργατικό στυλ, όπου τα μέρη επιδεικνύουν ειλικρίνεια, διάθεση ανταλλαγής πληροφοριών, εύρεσης εναλλακτικών λύσεων και εξέτασης των όποιων διαφορών, με σκοπό να βρεθεί μία λύση, η οποία θα είναι αποδεκτή και στις δύο πλευρές (Rahim, 2002).

#### ➤ Συγκατάβαση (obliging)

Το στυλ της συγκατάβασης (obliging), γνωστό και ως εξυπηρετικό (accommodating), υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανησυχίες του

ατόμου και υψηλό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες των άλλων, και μπορεί να πάρει την μορφή της γενναιοδωρίας, φιλανθρωπίας ή της υποταγής στις διαταγές του άλλου (Rahim, 2002).

➤ Επιβολή (dominating)

Το στυλ της επιβολής ή αλλιώς ανταγωνιστικό στυλ (competing), χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανησυχίες του ατόμου και χαμηλό για τις ανησυχίες των άλλων (Rahim, 2001).

➤ Αποφυγή (avoiding)

Το στυλ της αποφυγής χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον, τόσο για τις δικές μας ανησυχίες, όσο και των άλλων, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι ανησυχίες καμίας πλευράς (Rahim, 2001).

➤ Συμβιβασμός (compromising)

Το στυλ του συμβιβασμού χαρακτηρίζεται από μεσαία επίπεδα ανησυχίας για το ίδιο το άτομο και τους άλλους. Τα μέρη χρειάζεται και οι δύο να κάνουν παραχωρήσεις ή να μοιράσουν την απόσταση που τους χωρίζει σε αναζήτηση μίας μέσης οδού, προκειμένου να καταλήξουν σε μία από κοινού αποδεκτή λύση (Rahim, 2001).

### 3.5 Σύγκρουση στα σχολεία

Το σχολείο δεν μπορεί να ξεφύγει από τη σύγκρουση. Το σχολείο παρουσιάζει μια πολυδιάστατη υπόσταση και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς (Saiti, 2015). Επομένως οι σχολικές συγκρούσεις αποτελούν κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας και θεωρούνται πλέον συχνό φαινόμενο (Saiti, 2015).

Οι Siann & Uswuegbu (2000) εξηγούν ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι τα δύο κέντρα του σύμπαντος κάθε παιδιού. Κανείς δεν γνωρίζει το παιδί του καλύτερα από τους γονείς και κανείς δεν ξέρει πώς να το διδάξει καλύτερα από τον εκπαιδευτικό. Οι Smith & Lastlett (1996) πιστεύουν ότι όταν υπάρχει μια σχολική σύγκρουση, είναι σχεδόν πάντα επιθυμητό να αποφεύγεται η νίκη ή η ήττα, επειδή οι μαθητές θα συνεχίσουν να συνεργάζονται προς το συμφέρον του παιδιού. Το τελευταίο πράγμα

που δεν χρειάζεται σε σύγκρουση στη σχολική κατάσταση είναι το ένα μέρος να αισθάνεται νικητής και το άλλο χαμένο

### 3.5.1 Αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο

Ο Santrock (2001) ισχυρίζεται ότι όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης χρειάζονται καλούς εκπαιδευτικούς για να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικές μαθησιακές διαδικασίες που θα είναι χρήσιμες στα παιδιά. Οι αιτίες που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι: το πρόβλημα της κακής επικοινωνίας, των οργανωτικών αδυναμιών, των συγκρουόμενων στόχων, των περιορισμένων πόρων, των ατομικών διαφορών και τα προβλήματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2007, σελ., 278).

#### Διαχείριση τάξης

Σε επίπεδο διαχείρισης τάξης οι Webb, Clary & Johnson (2020) έχουν παρατηρήσει ότι μία από τις πιο κοινότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη είναι το πρόβλημα των πολύ ομιλητικών μαθητών. Η συχνά ασταθής φύση της εφηβικής συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει σε ξεσπάσματα απαράδεκτης συμπεριφοράς με οποιονδήποτε δάσκαλο. Εξαρτάται επομένως από τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τέτοια ξεσπάσματα και να τα αποτρέψει από το να κατακλύσουν την τάξη, το μάθημα και τελικά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Οι Chen, Bao & Gao (2021) περιγράφουν επίσης την τάξη ως κοινωνικό, συναισθηματικό και μαθησιακό περιβάλλον το οποίο επομένως πρέπει να ελέγχεται για να διασφαλιστεί ο νόμος και η τάξη. Ομοίως, οι Moore & Kearsley (2004) έχουν παρατηρήσει ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στην τάξη για να βελτιωθούν οι μαθητές τους, είναι εξίσου σημαντικό για αυτούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μόλις εμφανιστούν πριν αναπτυχθούν σε επικίνδυνο επίπεδο. Αυτό οδηγεί στην ιδέα των Orlich & Callaham (2001) ότι ένας από τους ρόλους του δασκάλου είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στην τάξη που αποτρέπει την εμφάνιση προβλημάτων και αν εμφανιστούν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέμβουν γρήγορα για να το αποτρέψουν. Εκτός αυτού, διαπιστώνουν ότι η τάξη είναι ένας χώρος για δυναμικά συστήματα αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και

μαθητών, και μεταξύ των μαθητών, όπου οι αμέτρητες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές που εμφανίζονται καθημερινά πρέπει να αντιμετωπίζονται για τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών στην τάξη. Σύμφωνα με τους Zaban & Hensel(2019), είναι επιτακτική ανάγκη να αποφευχθούν οι συγκρούσεις με τους μαθητές.

#### Διαταραχή στην αίθουσα διδασκαλίας

Οι Braine, Kerry & Pilling(1996) υποστηρίζουν ότι η διαταραχή στην κατάσταση της τάξης διακόπτει τις συνήθειες και κανονικές ρουτίνες. Οι Webb, Clary & Johnson(2020) υποστηρίζουν επίσης την ιδέα ότι η διαταραχή της τάξης υπονομεύει τη μαθησιακή διαδικασία, εξηγώντας ότι ορισμένοι μαθητές έχουν έντονες τάσεις να διαταράζουν τη σταθερότητα μιας τάξης από τις «διαβόητες» διαταράχτηκες συμπεριφορές τους που αναζητούν την προσοχή, ενώ τέτοιες αρνητικές καταστάσεις στην τάξη καταναλώνουν μεγάλο μέρος των διδακτικών περιόδων και επηρεάζουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, οι Vandenbroucke, Spilt & Verschueren(2018) αναφέρουν άλλες καταστροφικές συμπεριφορές όπως λεκτική βία, έκρηξη ψυχραιμίας και βία σε εκπαιδευτικούς και άλλους μαθητές που έχουν επίσης διαφορετικές ανατρεπτικές αξίες ανάλογα με τη στρατηγική του δασκάλου που διαχειρίζεται την τάξη. Οι Siann και Ugwuegbu (2000) συμμαρίζονται την άποψη ότι οι ενοχλητικές συμπεριφορές των παιδιών στα δημοτικά σχολεία σχεδόν πάντα προέρχονται από χαμηλή εκτίμηση, αν και άλλοι παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν σε τέτοιες συμπεριφορές. Τέλος ο Arnold(2009) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά των μαθητών στα πρώτα στάδια ανάπτυξής της στην τάξη και είναι επίσης σε ισχυρή θέση να βοηθήσουν στη διαμεσολάβηση της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

#### 3.5.2 Διαχείριση συγκρούσεων

Η διαχείριση της σύγκρουσης επιτυγχάνεται σύμφωνα με έρευνες μέσα από προτεινόμενα μοντέλα και τεχνικές επίλυσής της, και αφορούν κυρίως την εκπαίδευση των μελών της σχολικής μονάδας με σκοπό να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες

δεξιότητες διαχείρισής της και να καταστούν ικανοί να την ελέγξουν ή και να την επιλύουν. Υπάρχουν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης κατάλληλα για αυτές τις καταστάσεις.

Βασικό συστατικό της διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί κυρίως η ενεργός ακρόαση είτε η διαδικασία λαμβάνει χώρα μεταξύ των αντιπαρατιθέμενων είτε μεσολαβεί τρίτο πρόσωπο προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία (Carreira, André & Candido , 2019). Οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης, εκπαιδευτικοί ή μαθητές-διαμεσολαβητές εκπαιδεύονται να ακούνε προσεκτικά, να αναλογίζονται αυτά που άκουσαν, να ανατροφοδοτούν για την κατανόηση, να αποσαφηνίζουν αμφισημίες.

Μέσα από τη διαλεκτική διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης δίνεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να καλλιεργηθούν στην αυτοδιερεύνηση, στην αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία, να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και για τους άλλους, να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να διαγνώσουν τυχόν αδυναμίες τους και να προβούν στη βελτίωσή τους. Η διαδικασία αυτή τους προσθέτει γνώση νέων δεξιοτήτων και εμπειρία. Στις ευεργετικές συνέπειες προστίθενται η αύξηση της συνοχής, η αφοσίωση στην από κοινού συνεργασία και η καλλιέργεια της εσωτερικής επικοινωνίας (Τσομώκου, 2017).

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Σχολικός εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός στην σύγχρονη κοινωνία αποτελεί ένα κοινό κοινωνικό πρόβλημα και τον συναντάμε όλο και συχνότερα στα σχολεία(σχολικές δομές). Σύμφωνα με έρευνες ένα άτομο στα τρία που επιλέγονται τυχαία έχει υποστεί σωματικό, λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό. Ο εκφοβισμός επηρεάζει τόσο το άτομο όσο και τον δράστη και μπορεί να οδηγήσει σε βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις (Boucaut, 2003). Ο εκφοβισμός και η Θυματοποίηση έχουν πάντα είτε άμεσες είτε έμμεσες επιπτώσεις στα θύματα και μπορεί να οδηγήσουν σε κακή ακαδημαϊκή απόδοση (Boekaerts, 2016). Σύμφωνα με τους Chen, Bao & Gao(2021), η σχολική παρενόχληση, η Θυματοποίηση και ο εκφοβισμός έχουν συμβάλει στη μείωση των δραστηριοτήτων



στην τάξη και της σχολικής συμμετοχής, οι οποίες τείνουν να επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή απόδοση και τα επιτεύγματα.

Ένα σχολείο είναι ένα μέρος όπου οι μαθητές ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους. Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα/επιδόσεις σε όλο τον κόσμο είναι σημαντικά για τη σχολική εκπαίδευση και διεξάγονται αρκετές μελέτες σχετικά με τους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την σχολική απόδοση. Ο εκφοβισμός και η Θυματοποίηση από άτομα έχουν πάντα είτε άμεσο είτε έμμεσο αντίκτυπο στα θύματα και οδηγούν σε κακή ακαδημαϊκή απόδοση. Οποιαδήποτε μορφή μάθησης έχει ως στόχο την άριστη ακαδημαϊκή απόδοση και όταν δεν επιτυγχάνεται, η μάθηση δεν είναι αποτελεσματική (Braine, Kerry & Pilling, 1996).

#### 4.1 Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Μέχρι στιγμής, είναι δύσκολο να οριστεί ο εκφοβισμός, καθώς σχετίζεται τόσο με ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που μπορεί να συνιστούν εκφοβισμό όσο και με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς εκφοβισμού (Montgomery, 1994, σελ.3). Ωστόσο, οι πιο συνηθισμένοι ορισμοί που χρησιμοποιούνται υιοθετήθηκαν από τους Roland(1989) και Olweus(1991).

Ο Roland ορίζει τον εκφοβισμό ως μακροχρόνια βία, σωματική ή ψυχολογική, που διαπράττεται από ένα άτομο ή μια ομάδα που στρέφεται εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του(Roland, 1989).

Ο Olweus ορίζει επίσης τον εκφοβισμό, αλλά πιο προσεκτικά και περιοριστικά, ως *«επαναλαμβανόμενες, αρνητικές ενέργειες με την πάροδο του χρόνου, συμπεριλαμβανομένου του χτυπήματος, της κλωτσιάς, της απειλής, του κλειδώματος μέσα σε ένα δωμάτιο.»* (Olweus, 1991. σελ. 413).

Ο εκφοβισμός θεωρείται μια πολύπλοκη ομαδική διαδικασία (Salmivalli et al., 1996), η οποία λαμβάνει χώρα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό-οικολογικό σύστημα. Κατά συνέπεια, όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τις διαδικασίες εκφοβισμού, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Hong & Espelage, 2012). Ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί μόνο όταν τα άτομα το βιώνουν. Ο εκφοβισμός

μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε ηλικία και οπουδήποτε είτε στο σχολείο, στο σπίτι ή ακόμα και σε ένα χώρο εργασίας.

Ο Rigby προτείνει ότι ο εκφοβισμός είναι «η συστηματική κατάχρηση εξουσίας στη διαπροσωπική σχέση» (Rigby, 2008). Ο Rigby υποστηρίζει επίσης ότι η κατάχρηση εξουσίας δεν περιορίζεται μόνο σε ορισμένες «διοικητικές» θέσεις, αλλά ότι τα περισσότερα άτομα έχουν «την ευκαιρία να ασκήσουν εξουσία για να ελέγξουν» (Rigby, 2008, σελ. 22). Έτσι, υπάρχουν προφανώς ανισορροπίες στη σωματική και ψυχολογική δύναμη μεταξύ του θύτη και του θύματος (Olweus & Solberg, 1998).

Όσον αφορά την αναγνώριση του εκφοβισμού, οι Olweus και Solberg, (1998) έχουν προτείνει ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά για την αναγνώριση της συμπεριφοράς εκφοβισμού. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι: «μιλάμε γενικά για εκφοβισμό όταν ένα ή περισσότερα άτομα επανειλημμένα και για μια χρονική περίοδο λένε ή κάνουν οδυνηρά και δυσάρεστα πράγματα σε κάποιον που έχει προβλήματα να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (σέλ.7). Για να ερμηνεύσουν τους όρους «οδυνηρά» και «δυσάρεστα», οι Olweus και Solberg τους αναφέρουν ως άμεσο εκφοβισμό και έμμεσο εκφοβισμό. Εξηγούν ότι «ο πόνος και η δυσάρεστη κατάσταση μπορεί να οφείλονται σε άμεσο εκφοβισμό που περιλαμβάνει χτυπήματα, κλωτσιές, προσβολές, προσβλητικά και χλευαστικά σχόλια ή απειλές» ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός, ο οποίος είναι εξίσου επώδυνος, είναι η κοινωνική απομόνωση και του αποκλεισμού από την ιδιότητα του μέλους της ομάδας (Olweus & Solberg, 1998, σελ. 7). Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα είναι ότι ένα ψυχολογικό στοιχείο είναι πάντα παρόν στους περισσότερους, αν όχι σε όλους τύπους εκφοβισμού.

## 4.2 Εκφοβισμός στο σχολείο

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός έχει την αφετηρία του ήδη από το νηπιαγωγείο, η κορύφωση του όμως λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο. Ο εκφοβισμός εμφανίζεται συχνά μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, με τους δασκάλους ως βασικούς εταίρους αλληλεπίδρασης.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία έχει προσελκύσει όλο και περισσότερο την παγκόσμια προσοχή μεταξύ των ερευνητών, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, των

σχολικών αρχών και των γονέων. Είναι ευρέως διαδεδομένος και ίσως ένα από τα μεγαλύτερα αναφερόμενα προβλήματα ασφάλειας στα σχολεία.

Μέχρι πρόσφατα, οι περισσότεροι ερευνητές ασχολούνταν απλώς με τον σχολικό εκφοβισμό, αν και άλλα πλαίσια εκφοβισμού έχουν επίσης ερευνηθεί ευρέως. Ο λόγος για αυτό είναι ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας ο εκφοβισμός γίνεται μια κοινή και καθημερινή δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών. Σε σχέση με αυτό, ο Sampson(2002) υποστηρίζει ότι ο πιο συχνός εκφοβισμός συμβαίνει κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου και ελαφρώς λιγότερο κατά τη διάρκεια του γυμνασίου σε σχέση με το δημοτικό, αλλά δεν παύει να υφίσταται.

Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο. Ο Olweus ασχολήθηκε με το θέμα και διεξήγαγε μια συστηματική μελέτη στα νορβηγικά και σουηδικά σχολεία και διαπίστωσε ότι πολλοί μαθητές βίωσαν σχολικό εκφοβισμό. Τα ευρήματα της έρευνας του έδειξαν ότι περίπου το 7% Σκανδιναβών μαθητών στο δείγμα, συμμετείχαν σε σχολικό εκφοβισμό και μεταξύ 5% και 15% των μαθητών σε διάφορες τάξεις ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Δηλαδή ένας στους επτά μαθητές εμπλέκεται σε εκφοβισμό είτε ως θύτης είτε ως θύμα» (Olweus, 1993, σελ., 13).

Άλλες μελέτες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό έχουν επίσης διεξαχθεί σε διάφορες χώρες όπως η Αυστρία, ο Καναδάς, η Κίνα, η Αγγλία, η Ιταλία, η Ιαπωνία, η Νότια Κορέα και οι Ηνωμένες Πολιτείες και βρήκαν παρόμοιο ή και υψηλότερο ποσοστό δειγμάτων που επιδίδονται σε εκφοβισμό (Moon et al, 2008). Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και καταδεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει εξελιχθεί πλέον σε παγκόσμιο φαινόμενο.

Στην Ελλάδα για παράδειγμα μόνο το 2014 «το χαμόγελο του παιδιού» δέχτηκε 351 κλήσεις που αφορούσαν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού(bullying). Το 2016 το Υπουργείο παιδείας της Ελλάδας δημοσίευσε τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Από τους μαθητές που συμμετείχαν οι 3.682 ήταν μαθητές δημοτικού και οι 31.602 ήταν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων το 65% έχουν υπάρξει μάρτυρες σχολικού εκφοβισμού σε βάρος συμμαθητή τους, το 29% έχει ασκήσει βία και το 1/3 από τους μαθητές δευτεροβάθμιας έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που κατατάσσει την χώρα μας στην τέταρτη θέση ανάμεσα σε 41 χώρες παγκοσμίως σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας.

### 4.3 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

- Άμεσος εκφοβισμός ή αλλιώς σωματικός. ο εκφοβισμός αποτελείται από άμεσες συμπεριφορές όπως πειράγματα, χλευασμούς, απειλές, χτυπήματα και κλοπές που ξεκινούν από έναν ή περισσότερους μαθητές εναντίον ενός θύματος (Olweus and Solberg, 1998, σελ. 7).
- Έμμεσος εκφοβισμός ή αλλιώς κοινωνικός αποκλεισμός (απομόνωση του ατόμου από την ομάδα, περιθωριοποίηση) ο εκφοβισμός μπορεί επίσης να είναι πιο έμμεσος προκαλώντας έναν μαθητή να απομονωθεί κοινωνικά μέσω σκόπιμου αποκλεισμού.

Είτε ο εκφοβισμός είναι άμεσος είτε έμμεσος, το βασικό συστατικό του εκφοβισμού είναι ότι ο σωματικός ή ψυχολογικός εκφοβισμός συμβαίνει επανειλημμένα με την πάροδο του χρόνου για να δημιουργήσει ένα συνεχές μοτίβο παρενόχλησης και κακοποίησης (Rigby, 2004).

- ❖ Λεκτικός εκφοβισμός. (χλευασμοί, υβριστικές εκφράσεις, βωμολοχίες, εκβιασμοί, απειλές)
- ❖ Ηλεκτρονικός εκφοβισμός. (Cyberbullying). Ο όρος cyber bullying δημιουργήθηκε από τον Καναδό Bill Belsey. Πρόκειται για μια μορφή εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου (επιθετικότητα, παρενόχληση, τρομοκρατική ή αυταρχική συμπεριφοράς) που πραγματοποιείται μέσω της χρήσης ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας. Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός διενεργείται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δωματίων συνομιλίας, σελίδων κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.α.
- ❖ Ψυχολογικός εκφοβισμός. (δημιουργία περιβάλλοντος άγχους και φόβου για το θύμα)
- ❖ Ρατσιστικός εκφοβισμός. Ο Ρατσιστικός εκφοβισμός εκδηλώνεται στα παιδιά διαφορετικής εθνότητας και πολιτισμικής ομάδας, μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις μορφές άμεσης επιθετικότητας σωματική ή λεκτική (υποτιμητικά σχόλια για έθιμα, διατροφή, ενδυμασία κ.α.) αλλά και έμμεσης επιθετικότητας όπως κοινωνικός αποκλεισμός από την ομάδα των συνομήλικων λόγω εθνοπολιτισμικών διαφορών (Παπαντή, 2018. σελ., 92).

#### 4.4 Αναπηρία & Σχολικός εκφοβισμός

Η εκπαίδευση για όλους ήταν μια από τις βασικές παραδοχές που Διακηρυχθήκαν στη Διακήρυξη της Σαλαμάγκας το 1994. Ο 21<sup>ος</sup> αιώνα σηματοδοτεί τη δόμηση του «Σχολείου για όλους» όπου εκπαιδεύονται από κοινού, ανεξαρτήτως της όποιας νοητικής, σωματικής, ψυχικής, γλωσσικής ή άλλης κατάστασης αναπηρίας όλα τα παιδιά (Σούλης, 2008). Σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον λοιπόν λόγω της διαφορετικότητας, όπως είναι εύλογο, ελλοχεύει ο εκφοβισμός. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με αναπηρία και Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνονται πιο εύκολα θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Πριν από σχεδόν επτά δεκαετίες, ο Hans Asperger στην έρευνα του διαπίστωσε υψηλά ποσοστά θυματοποίησης σε παιδιά και νέους με ΔΑΦ στο σχολείο (Asperger, 1944). Επίσης, οι Carradocia, Weiss και Pepler (2012) βρήκαν ότι το 77% των 192 γονέων ανέφερε ότι το παιδί τους με ΔΑΦ, ηλικίας 5–21 ετών, είχε δεχτεί εκφοβισμό στο σχολείο τον τελευταίο μήνα, με το 46% να αναφέρει ακόμη πιο συχνή θυματοποίηση. (δηλαδή, «μία φορά την εβδομάδα» ή «αρκετές φορές την εβδομάδα»). Σε μια έρευνα οι Rose, Weiss & Pepler, (2009) ανακάλυψαν πως το ποσοστό της θυματοποίησης των παιδιών με αναπηρία φτάνει στο 50% ενώ των παιδιών χωρίς αναπηρία ανέρχεται στο 25%. Οι Unnever et al. (2003) πραγματοποίησαν μια έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με δείγμα 1.315 μαθητές γυμνασίου με ΔΕΠΥ. Τα συμπεράσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν από τους άλλους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Οι μαθητές με αναπηρίες επηρεάζονται *δυσανάλογα* από τον εκφοβισμό σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα, με σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση, την υγεία και την ευημερία τους. Η έκταση του προβλήματος και οι λόγοι που αυτοί οι μαθητές είναι τόσο ευάλωτοι ήταν το θέμα μιας *διεθνούς συνάντησης, της τρίτης σε μια σειρά του 2021 από την UNESCO και το Παγκόσμιο Φόρουμ κατά του Εκφοβισμού*. Τα βασικά ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που διεξήχθη από την UNESCO παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης και είναι τα εξής: Σε κάθε μελέτη που αναθεωρήθηκε για την έκθεση, οι μαθητές με αναπηρίες είχαν τις ίδιες ή και περισσότερες πιθανότητες από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία να πέσουν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού,

σε ορισμένες περιπτώσεις πολύ περισσότερα. Αυτό απαντάται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, αλλά ιδιαίτερα στις ηλικίες 13 και 15 ετών κατά την οποία λαμβάνει χώρα η μετάβαση από την ύστερη παιδική ηλικία στην πρόωμη εφηβεία.

Η **Maria Njeri**, πρέσβειρα καλής θέλησης για την Εταιρεία Εγκεφαλικής Παράλυσης της Κένυας σε ομιλία της στο προαναφερθέν φόρουμ της UNESCO(2021) υποστήριξε ότι: Ο εκφοβισμός για ένα παιδί με αναπηρία είναι μια τραυματική εμπειρία, είτε συγκεκριμένα ότι: *«Δυστυχώς, θυμάμαι ότι οι άλλοι μαθητές δεν ήξεραν πολλά για εμένα και την κατάστασή μου, οπότε γελούσαν μαζί μου όλη την ώρα και έκαναν σαρκαστικά σχόλια. Ήμουν απομονωμένη στο δικό μου θρανίο, μακριά από τους άλλους και κλεισμένη στην τάξη, πάντα με πειράγματα», «Οι δάσκαλοι δεν ήταν καλύτεροι. Συχνά με τιμωρούσαν που δεν συμμετείχα στο σχολείο. Πιστεύω ότι αν το σχολείο και οι δάσκαλοι με είχαν συστήσει κατάλληλα, θα ήταν πιο εύκολο για εμένα».*

#### 4.4.1 Οι επιπτώσεις στα άτομα με αναπηρία

Η εμπειρία του εκφοβισμού αναμφίβολα μπορεί να διαμορφώσει την αίσθηση ενός νεαρού ατόμου του εαυτού του και των κοινωνικών σχέσεων και μπορεί έχουν διαβρωτική και καταστροφική επίδραση για την αυτοεκτίμησή του, την ψυχική του υγεία, τις κοινωνικές του δεξιότητες και την πρόοδο του στο σχολείο. Οι συνέπειες αυτές μπορούν να εύκολα να γίνουν ιδιαίτερα αντιληπτές σε παιδιά και νέους με αναπηρίες που είναι συχνά κοινωνικά αποκλεισμένοι. Όταν παιδιά και νέοι με αναπηρία εκφοβίζονται, συχνά δεν τους προσφέρεται η κατάλληλη υποστήριξη. Για το λόγο αυτό, αυτοί είναι πιο πιθανό να περιθωριοποιηθούν και να οδηγηθούν στην απομόνωση καθώς και το προσωπικό συχνά στερείται δεξιοτήτων σχετικές με στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Παρακάτω παρατίθενται μερικές αληθινές εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού:

**Ο Τζέιμς** είναι 9 ετών και έχει μαθησιακές δυσκολίες και μια παραμόρφωση προσώπου: *«Λέχομαι bullying κάθε μέρα. Τα παιδιά δεν με παίζουν. Είναι επειδή είμαι χαζός. Λένε ότι είμαι ηλίθιος γιατί δεν καταλαβαίνω, με λένε Κουασιμόδο. Συνήθως με φωνάζουν με ονόματα, ή αυτοί προσποιούνται ότι δεν είμαι εκεί και δεν μπορούν να με*

ακούσουν..... Προσπαθώ να το αγνοήσω αλλά δεν μπορώ. Κάθε μέρα είναι μια κακή μέρα για μένα».

**Ο Omir**, είναι ένα 11χρονο αγόρι με «μαθησιακή αναπηρία», βίωσε σωματικό εκφοβισμό από συμμαθητή για πάνω από πέντε μήνες πριν να γίνει οποιαδήποτε ενέργεια για να το σταματήσουν.

«Πήγα στις τουαλέτες και είπα γεια, αυτός μόλις με είδε άρχισε να με χτυπάει και να με κλωτσάει. Τώρα εγώ δεν πάω στην τουαλέτα αν δεν ξέρω ότι είναι στην τάξη ή αν δεν έρθει ο φίλος μου μαζί μου».

**Καμάλ, 13 ετών:** «Όταν μου έκαναν bullying το κράτησα μυστικό, αλλά εγώ ευχόμουν κάποιος να το ήξερε και να με βοηθούσε».

**James, 9 ετών:** «Πάντα λένε, να το πεις σε έναν δάσκαλο αν σε εκφοβίζουν/παρενοχλούν... και όταν το κάνω τίποτα δεν συμβαίνει ... γιατί δεν βλέπουν τι συμβαίνει?». (<https://Anti-bullingalliance.org.uk>, 2007)

#### 4.5 Τι προκαλεί αυτή την επιθετική συμπεριφορά;

Πολυάριθμες μελέτες έχουν διεξαχθεί για την ανάπτυξη θεωριών που επισημαίνουν τις πιο πιθανές αιτίες που αποτελούν τη βάση της συμπεριφοράς εκφοβισμού. Ωστόσο, ο προσδιορισμός των ακριβών αιτιών του εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών και των νέων δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι αυτό είναι πιθανό να είναι το αποτέλεσμα πιο σύνθετων κοινωνικών παραγόντων και όχι απλώς η αιτία ενός γεγονότος. Για να διασφαλιστεί αυτό, σύμφωνα με τους Moon, et. al. (2008) υπάρχουν τουλάχιστον δύο εγκληματολογικές θεωρίες που περιγράφουν εν συντομία και παρέχουν αξιόπιστες εξηγήσεις και κατανόηση των αιτιών του εκφοβισμού. Η θεωρία χαμηλού αυτοελέγχου και η θεωρία διαφορικής συσχέτισης (Moon, et. Al. 2008, σελ., 4)

#### Χαμηλός αυτοέλεγχος

Αντλώντας πληροφορίες από το έργο των (Gottfredson & Hirschi, 1990) , οι Moon et, al. (2008, σελ. 5) έχουν συνδέσει το φαινόμενο του εκφοβισμού με ένα είδος εγκληματικής συμπεριφοράς. Τόνισαν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι παρόμοιο με πολλά άλλα είδη κοινωνικού εγκλήματος και θεώρησαν τον εκφοβισμό

ως σοβαρό πρόβλημα σε σχέση με την ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο και απειλή για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Κατά συνέπεια, η γενική θεωρία του εγκλήματος που αναπτύχθηκε από τους Gottfredson και Hirschi (1990) δήλωσε ότι μία από τις αιτίες της εγκληματικής συμπεριφοράς είναι η έλλειψη αυτοελέγχου. Υποθέτουν ότι «ο χαμηλός αυτοέλεγχος είναι η κύρια πηγή εγκληματικής συμπεριφοράς και συμπεριφοράς ανάλογης με το έγκλημα, στην οποία τα άτομα με χαμηλό αυτοέλεγχο είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν άμεση ικανοποίηση, να είναι σωματικά δραστήρια, να μην είναι ευαίσθητα στους άλλους και να διαθέτουν περιορισμένη ακαδημαϊκή ικανότητα» (σελ. 88).

Στη συνέχεια υποστήριξαν ότι τα άτομα που διαθέτουν το χαμηλό χαρακτηριστικό αυτοελέγχου είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε εγκληματικές, αποκλίνουσες και τυχαίες συμπεριφορές από εκείνα που διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτοελέγχου. Ωστόσο, σε αυτή τη θεωρία, αναφέρεται ότι το απλό επίπεδο αυτοελέγχου δεν είναι, από μόνο του, μια επαρκής προϋπόθεση που οδηγεί στην εγκληματικότητα. Όπως δηλώνουν, «η έλλειψη αυτοελέγχου δεν απαιτεί το έγκλημα και μπορεί να αντιμετωπιστεί από περιστασιακές συνθήκες..., {αλλά} ο υψηλός αυτοέλεγχος μειώνει αποτελεσματικά την πιθανότητα εγκλήματος - δηλαδή, όσοι το κατέχουν θα είναι σημαντικά λιγότερο πιθανό σε όλες τις περιόδους της ζωής να εμπλακούν σε εγκληματικές πράξεις» (Gottfredson και Hirschi 1990, σελ. 89).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης στον χαμηλό αυτοέλεγχο των παιδιών είναι η μεγιστοποίηση του ρόλου των γονέων. Οι Gottfredson και Hirschi (1990) υποστηρίζουν ότι «οι αποτελεσματικές γονικές πρακτικές όπως η παρακολούθηση, η αναγνώριση αποκλινουσών συμπεριφορών και η τιμωρία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου» (σελ. 90). Οι πρακτικές γονικής μέριμνας υποτίθεται ότι έχουν σημαντική επίδραση στον αυτοέλεγχο των παιδιών, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει την αποκλίνουσα και εγκληματική συμπεριφορά (Moon et al., 2008).



## Θεωρία διαφορικής συσχέτισης

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το φαινόμενο της συμπεριφοράς εκφοβισμού είναι πιθανότατα το αποτέλεσμα της συσχέτισης των παιδιών με παραβατικά περιβάλλοντα, αν και η έρευνα για την έκταση του εκφοβισμού δεν υιοθετεί συγκεκριμένα αυτή τη θεωρία ως θεωρητικό πλαίσιο για να εξηγήσει τον εκφοβισμό. Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ της παραβατικής στάσης των μαθητών απέναντι στη βία και του εκφοβισμού (Moon, et al. 2008, σελ. 5-6). Ο Rigby (2004) υποστηρίζει ότι οι μαθητές επηρεάζονται έντονα από μια μικρότερη ομάδα συνομηλίκων με τους οποίους έχουν σχετικά συνδεθεί. Με τη συναναστροφή με άτομα όπως φίλους που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και έχουν ευνοϊκές στάσεις απέναντι στην παραβίαση των νόμων, τα άτομα μπορούν εύκολα να μάθουν τις «τεχνικές» διάπραξης παραβατικών ή εγκληματικών συμπεριφορών, καθώς και κίνητρα και στάσεις που χρησιμεύουν για την προώθηση εγκληματικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών (Moon, et al. 2008, σελ. 5).

Μελέτες σε ανήλικα παιδιά έχουν δείξει ως επί το πλείστον ότι όσοι συνδέονται με παραβατικούς συνομηλίκους είναι πιο πιθανό να μιμηθούν και να συμμετάσχουν σε αντικοινωνική συμπεριφορά και παραβατική συμπεριφορά. Αναφερόμενος στη θεωρία κοινωνικής μάθησης που αναπτύχθηκε από τον Bandura (1977), οι O'Connell, Pepler & Craig (1999) έχουν εντοπίσει κάποιες συνθήκες που επηρεάζουν την πιθανότητα μίμησης. Ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μιμηθούν ένα μοντέλο όταν το μοντέλο είναι αρκετά ισχυρό. Στη συνέχεια σημείωσαν ότι σε περίπτωση εκφοβισμού, αυτές οι συνθήκες είναι συχνά παρούσες.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησής τους, οι Craig και Pepler, (1995) διαπίστωσαν ότι οι δράστες δύσκολα τιμωρούνται. Μόνο το 11% των επεισοδίων εκφοβισμού παρεμβάλλονταν από συνομηλίκους και το 4% από εκπαιδευτικούς. Κατά συνέπεια, οι συνομήλικοι μπορεί να επηρεαστούν από τους θύτες για να εμπλακούν στον εκφοβισμό ως ενεργοί συμμετέχοντες (O'Connell, et al. 1999, σελ. 438).

#### 4.5.1 Συνέπειες του εκφοβισμού

Ο Rigby, (2003, σελ. 585-586) προσδιόρισε και κατηγοριοποίησε τις πιθανές συνέπειες και τις αρνητικές συνθήκες υγείας όσων εμπλέκονται στον εκφοβισμό ως εξής:

➤ *Χαμηλή ψυχολογική κατάσταση*

Αυτό περιλαμβάνει καταστάσεις του νου που γενικά θεωρούνται δυσάρεστες, όπως γενική δυστυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συναισθήματα θυμού και θλίψης.

➤ *Ανεπαρκής κοινωνική προσαρμογή*

Αυτό συνήθως περιλαμβάνει αίσθημα αποστροφής προς το κοινωνικό περιβάλλον κάποιου εκφράζοντας αντιπάθεια, μοναξιά και απομόνωση στο περιβάλλον κάποιου.

➤ *Ψυχολογική δυσφορία*

Αυτό θεωρείται πιο σοβαρό από τις δύο πρώτες κατηγορίες και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, ακόμη και αυτοκτονικής σκέψης.

➤ *Σωματική έλλειψη ευεξίας*

Τα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι πιθανό περισσότερο από άλλα να υποφέρουν από σωματική ασθένεια.

Σύμφωνα με τον **Hazler** (1996) οι συνέπειες του εκφοβισμού είναι οι εξής:

- ⇒ Κατάθλιψη & Αυτοκτονικές τάσεις
- ⇒ Αυξημένο άγχος & Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- ⇒ Σχολική Ανασφάλεια & σχολική φοβία
- ⇒ Ψυχοσωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλος, αϋπνίες)
- ⇒ Έλλειψη Αυτοπεποίθησης
- ⇒

#### 4.5.2 Συνέπειες στις σχολικές επιδόσεις

Ο συχνός εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών έχει αρνητικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των θυμάτων. Αυτό το ζήτημα έχει εξεταστεί μέσω μιας μεγάλης κλίμακας

μελέτης του εκφοβισμού στις ΗΠΑ από τους Nansel, et al (2001). Διαπίστωσαν από την παρατήρηση 15.000 μαθητών στην τάξη ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής στον εκφοβισμό και των χαμηλότερων ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Επιπλέον, οι Schwartz, Farver, Chang & Lee-Shin(2002)σημειώνουν ότι όσοι εμπλέκονται συχνά στον εκφοβισμό παρουσιάζουν κακές σχολικές επιδόσεις στο σχολείο. Ωστόσο, μελέτες από ένα μεγάλο δείγμα μαθητών στις σκανδιναβικές χώρες δεν έχουν δείξει στοιχεία για την κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς ως συνέπεια των κακών βαθμών στο σχολείο. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα είχαν κάπως χαμηλότερες από το μέσο όρο βαθμολογίες από τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκφοβισμού (Olweus, 1978).

#### 4.6 Ο Ρόλος των εκπαιδευτικών σε περιστατικά εκφοβισμού

Μόλις πρόσφατα, ο ρόλος των δασκάλων στις διαδικασίες εκφοβισμού έχει μελετηθεί εκτενέστερα με τους εκπαιδευτικούς ως βασικούς εταίρους αλληλεπίδρασης (Gest and Rodkin, 2011 □ Brendgen & Troop-Gordon, 2015). Οι Έρευνες των Bauman et al το 2008, των Burger et al το 2015, των Troop-Gordon & Ladd, 2015 & των Wachs et al., 2019 έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν με διάφορους τρόπους σε περιστατικά εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών. Αν και οι μελετητές προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τις απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών, μέχρι σήμερα δεν χρησιμοποιείται σαφής και κοινή κατηγοριοποίηση στην έρευνα σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό (Colpin et al., 2021). Παρόλα αυτά, μπορούν να εντοπιστούν ορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα αντίδρασης σε αυτές τις κατηγοριοποιήσεις.

Πρώτον, μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ ενεργητικής και παθητικής απόκρισης. Οι ενεργητικές απαντήσεις είναι άμεσες προσπάθειες για την αποτροπή περαιτέρω θυματοποίησης (Troop-Gordon & Quenette, 2010 ), όπως η λεκτική επίπληξη του μαθητή που εκφοβίζει και η βοήθεια των εμπλεκόμενων μαθητών να βρουν μια λύση για το περιστατικό εκφοβισμού (Burger et al., 2015). Όσον αφορά τις παθητικές απαντήσεις, για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να μην παρατηρεί, να μην ανταποκρίνεται ή να αγνοεί μια κατάσταση εκφοβισμού (Bauman et al., 2008 □ Rigby,

2014), ή ένας δάσκαλος μπορεί να επικεντρωθεί στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού του ίδιου του μαθητή που έχει πέσει θύμα (Troop-Gordon & Quenette, 2010).

Δεύτερον, οι απαντήσεις μπορούν είτε να επικεντρωθούν αποκλειστικά σε άτομα, όπως ο μαθητής που εκφοβίστηκε ή ο μαθητής που υπέστη θύμα, είτε να εμπλέκουν μια μεγαλύτερη ομάδα, όπως ολόκληρη η τάξη. Παραδείγματα απαντήσεων που επικεντρώνονται σε άτομα είναι η υποστήριξη του θυματοποιημένου μαθητή (Campraert et al., 2017) και η πειθαρχία του μαθητή που εκφοβίζει (Troop-Gordon et al., 2021). Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές αναγνωρίζουν το ρόλο άλλων, όπως οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού, ο διευθυντής του σχολείου ή οι γονείς, στην ανταπόκριση στην κατάσταση εκφοβισμού (Bauman et al., 2008 □ Wachs et al., 2019 □ Rigby, 2020).

Τρίτον, μια πιο παραδοσιακή αυταρχική προσέγγιση τιμωρίας μπορεί να διακριθεί από μια μη τιμωρητική, αποκαταστατική προσέγγιση (Bauman et al., 2008 □ Rigby, 2014 □ Burger et al., 2015). Παραδείγματα τιμωρητικής προσέγγισης είναι οι επιπλήξεις και οι κυρώσεις, ενώ μια μη τιμωρητική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία με μαθητές που εκφοβίζουν, όπως η αύξηση της ενσυναίσθησης τους και η παροχή γνώσης για τις βλάβες της εκφοβιστικής συμπεριφοράς τους για τον μαθητή που έχει πέσει θύμα.

Σύμφωνα με την έλλειψη κατηγοριοποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στον εκφοβισμό μέχρι στιγμής, τα έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία για τη μέτρηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι σπάνια και απαιτείται περαιτέρω ανάπτυξη μετρήσεων (Bauman et al., 2021 □ Troop-Gordon et al., 2021). Τα περισσότερα διαθέσιμα επί του παρόντος όργανα μετρούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε υποθετικά σενάρια εκφοβισμού, όπως το Ερωτηματολόγιο Handling Bullying (Bauman et al., 2008). Ωστόσο, αυτά τα σενάρια αξιολογούν τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έκαναν, το οποίο μπορεί να διαφέρει από την πραγματική τους συμπεριφορά στην πράξη. Επιπλέον, τα σενάρια δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητα την πολυπλοκότητα των καταστάσεων εκφοβισμού στην πραγματική ζωή (Wachs et al., 2019 □ Fischer et al., 2020).

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Μεθοδολογία έρευνας

### 5.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια εμπειρική έρευνα και επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει:

A) τον ρόλο της ενσυναίσθησης στον τρόπο διαχείρισης/επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών

B) τον ρόλο της ενσυναίσθησης στον τρόπο αντιμετώπισης πιθανών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές

Γ) και τέλος εάν οι ατομικές διαφορές (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση κ.α.) των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους τρόπους που επιλέγουν να διαχειριστούν τις παραπάνω καταστάσεις.

### 5.2 Συμμετέχοντες της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 107 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικής και γενικής αγωγής όλων των ειδικοτήτων με στόχο την αναζήτηση μιας πιο γενικής οπτικής πάνω στο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από διάφορα δημοτικά κ γυμνάσια των Ιωαννίνων καθώς επίσης και από δημοτικά της Πρέβεζας. Στα ερωτηματολόγια επίσης που συμπληρώθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από όλη την Ελλάδα χωρίς γεωγραφικό προσδιορισμό και περιορισμό.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, οι 81 (75,7%) εξ αυτών ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι 26 (24,3%) ήταν άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία, οι 31 (29%) βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των «20-30 ετών», οι 37 (34,6%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «31-40 ετών», οι 39 (36,4%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «41-50 ετών» και κανείς δεν ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των «51+». Σχετικά με την Οικογενειακή τους κατάσταση, οι 67 (62,6%) είναι άγαμοι, οι 35 (32,7%) είναι

έγγαμοι, οι 5 (4,7%) είναι διαζευγμένοι. Επίσης οι 52 (48,6%) είναι γονείς/κηδεμόνες ενώ οι 55 (51,4%) όχι.

**Πίνακας 1: Κατανομή των απαντήσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτήσεων 1-4**

		N	%
Φύλο	Γυναίκα	81	75.7%
	Ανδρας	26	24.3%
Ηλικία	20-30	31	29.0%
	31-40	37	34.6%
	41-50	39	36.4%
	51+	0	0.0%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	67	62.6%
	Έγγαμος	35	32.7%
	Διαζευγμένος	5	4.7%
	Άλλο	0	0.0%
Γονέας/κηδεμόνας	ΝΑΙ	52	48.6%
	ΟΧΙ	55	51.4%

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 2, οι 30 εξ αυτών (28%) διαθέτουν πτυχίο, οι 69 (64,5%) διαθέτουν μεταπτυχιακό, οι 8 (7,5%) διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ενώ κανείς δεν διαθέτει διδακτορικό. Όσον αφορά την ειδίκευση, οι 76 (71%) διαθέτουν φιλοσοφική και παιδαγωγική ειδίκευση, οι 14 (13,1%) ανήκουν στον κλάδο των φυσικό-μαθηματικών σχολών ενώ οι 17 (15,9%) διαθέτουν κάποια άλλη ειδίκευση. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, οι 54 (50,5%) διαθέτουν «0-5 έτη προϋπηρεσίας», οι 5 (4,7%) διαθέτουν «6-10 έτη προϋπηρεσίας», οι 21(19,6%) διαθέτουν «11-15 έτη προϋπηρεσίας» και οι 27 (25,2%) διαθέτουν «16 + χρόνια προϋπηρεσίας». Επιπλέον, οι 68 (63,6%) είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής

και οι 39 (36,4%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Τέλος, όσον αφορά τον τύπο σχολικής μονάδας, οι 46 (43%) εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε δημοτικό σχολείο, οι 26 (24,3%) εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε γυμνάσιο, οι 20 (18,7%) εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε λύκειο και οι 15 (14%) δουλεύουν σε άλλου τύπου σχολική μονάδα.

**Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτήσεων 5-9**

		N	%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο	30	28.0%
	Μεταπτυχιακό	69	64.5%
	Δεύτερο πτυχίο	8	7.5%
	Διδακτορικό	0	0.0%
Ειδίκευση	Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	76	71.0%
	Φυσικό/μαθηματική	14	13.1%
	Άλλο	17	15.9%
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	54	50.5%
	6-10	5	4.7%
	11-15	21	19.6%
	16+	27	25.2%
Είστε Γενικής Αγωγής? ή Ειδικής Αγωγής?	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	68	63.6%
	Ειδικής Αγωγής	39	36.4%
Τύπος Μονάδας	Σχολικής Δημοτικό	46	43.0%
	Γυμνάσιο	26	24.3%

Λύκειο	20	18.7%
Άλλο	15	14.0%

### 5.3 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2022. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες και δια ζώσης σε έντυπη μορφή, αλλά και διαδικτυακά μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής Google forms. Η συμπλήρωση έγινε ανώνυμα.

### 5.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 87 συνολικών ερωτήσεων, το οποίο αποτελούνταν από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελούνταν από 9 ερωτήσεις και αποσκοπούσε στην συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, ενώ η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε τα ψυχομετρικά εργαλεία που ενσωματώθηκαν στην έρευνα.

### 5.5 Ψυχομετρικά εργαλεία

**«Η Κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης» του Mark Davis, 1980. *The Interpersonal Reactivity Index (IRI)***

Για την μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο The Interpersonal Reactivity Index (IRI) που δημιουργήθηκε από τον Mark Davis το 1980. Μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Τσίτσας, Θεοδοσοπούλου και Μαλικιώση-Λοϊζου (2012). Περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 4 υποκλίμακες που εξετάζουν τις εξής διαστάσεις της ενσυναίσθησης:

1. **Perspective-taking scale: Ανάλυση προοπτικής του άλλου**



(7 ερωτήσεις: “Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα”, “Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία”, “Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο”, “Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές” και “Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις”)

## 2. **Empathic concern scale: Ενσυναίσθητη ανησυχία**

(7 ερωτήσεις: “Εντρυφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος”, “Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του”, “Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά” και “Όταν βλέπω κάποιο τραυματισμένο προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος”)

## 3. **Personal distress scale: Προσωπική ανησυχία**

(7 ερωτήσεις: “Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν”, “Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα”, “Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση”, “Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση”, “Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων” και “Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν... συμπάσχω συχνά μαζί του”)

## 4. **Fantasy scale: Φαντασία**

(7 ερωτήσεις: “Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου”, “Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό”, “Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα” και “Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση”)

Το ερωτηματολόγιο ακολουθεί την πενταβάθμια κλίμακα του Likert, με διαβαθμίσεις από το 1 (Δεν με περιγράφει καλά) έως το 5 (Με περιγράφει πολύ καλά). Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου υπολογίστηκε ο συντελεστής **Cronbach's**

**Alpha**, με τις τιμές του να θεωρούνται ικανοποιητικές όταν είναι μεγαλύτερες του 0.7 ή του 0.8.

**Πίνακας 3: Δείκτης αξιοπιστίας IRI**

Δείκτης αξιοπιστίας	
Cronbach's	N
Alpha	
Ανάληψη προοπτικής του άλλου (3,8,11,15,21,25,28)	.682 7
Ενσυναίσθητη ανησυχία (2,4,9,14,18,20,22)	.708 7
Προσωπική ανησυχία (6, 10,13,17,19,24,27)	.743 7
Φαντασία (1,5,7,12,16,23,26)	.715 7

**«Organizational Conflict Inventory II» του Rahim (1983)**

Για την ανάλυση συμπεριφορών διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Rahim (1983) Organizational Conflict Inventory II (ROC II). Το ROC II αποτελεί το πιο διαδεδομένο εργαλείο για την διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων (Daly, Lee, Sutar & Rasmi, 2009). Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά για τις ανάγκες πολλών εργασιών. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις και εξετάζει 5 στυλ διαχείρισης συγκρούσεων τα οποία είναι τα εξής:

1. **Collaborating Style-Συνεργασία**

(εξετάζεται από 7 προτάσεις: “Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου”, “Όταν βλέπω κάποιον τραυματισμένο, προσπαθώ να

παραμείνω ψύχραιμος’’, ‘‘Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα’’ και ‘‘Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις’’.)

## 2. Accommodating Style-Παραχώρηση

(εξετάζεται από 6 προτάσεις: ‘‘ Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν’’, ‘‘Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα’’, ‘‘Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα’’, ‘‘Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση’’ και ‘‘Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων’’.)

## 3. Competing Style-Επιβολή

(εξετάζεται από 5 προτάσεις: ‘‘Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του’’, ‘‘Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο’’ και ‘‘Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές’’.)

## 4. Avoiding style-Αποφυγή

(εξετάζεται από 6 προτάσεις: ‘‘Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό’’, ‘‘Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση’’, ‘‘Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση’’ και ‘‘Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν... συμπάσχω συχνά μαζί του’’.)

## 5. Compromising style -Συμβιβασμός

(εξετάζεται από 4 προτάσεις: ‘‘Έντροφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος’’, ‘‘Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία’’ και ‘‘Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά’’.)

Το ερωτηματολόγιο ακολουθεί την πενταβάθμια κλίμακα του Likert, με διαβαθμίσεις από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου υπολογίστηκε ο συντελεστής **Cronbach's Alpha**.

**Πίνακας 4: Δείκτης αξιοπιστίας του ROC II**

		Δείκτης αξιοπιστίας	
		Cronbach's Alpha	N
Συνεργασία	(1,4,5,12,22,23,28)	.840	7
Παραχώρηση	(2,10,11,13,19,24)	.855	6
Επιβολή	(8,9,18,21,25)	.735	5
Αποφυγή	(3,6, 16,17,26,27)	.698	6
Συμβιβασμός	(7,14,15,20)	.730	4

**«Handling Bullying Questionnaire» (HBQ) των Rigby and Horra (2008)**

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το Handling Bullying Questionnaire (HBQ) των Rigby and Horra(2008) για την υποθετική αντιμετώπιση ενός πιθανού περιστατικού σχολικού εκφοβισμού το οποίο αποτελείτε από 22 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 5 υποκλίμακες:

1. **Working with the victim** - Δουλεύοντας με το θύμα (εξετάζεται από 4 ερωτήσεις: “Θα έλεγα στο θύμα να ορθώσει ανάστημα στον νταή”, “Θα πρότεινα στο θύμα να ενεργήσει πιο διεκδικητικά”, “Θα συμβούλευα το θύμα να πει στο νταή «άσε με ήσυχο»”)

2. **Working with the bully** - Δουλεύοντας με τον Νταή (εξετάζεται από 5 ερωτήσεις: “Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη με τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου του νταή/νταήδες, θα τους έλεγα τι είχε συμβεί και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν/να βελτιώσει την κατάσταση”, “Θα βοηθούσα τον νταή να πετύχει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έτσι ώστε αυτός ή αυτή να μην θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν”, “Θα έβρισκα στον νταή κάτι πιο ενδιαφέρον να ασχοληθεί” )
3. **Ignoring the incident** - Αγνόηση περιστατικού (εξετάζεται από 5 ερωτήσεις: “Θα αντιμετώπιζα το θέμα ελαφρά”, “Θα αφήσω κάποιον άλλον να ασχοληθεί με το ζήτημα”, “Θα το αγνοούσα”)
4. **Enlisting other adults** - Στρατολόγηση/συμπερίληψη άλλων ενηλίκων (εξετάζεται από 5 ερωτήσεις: “Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο”, “Θα παρακαλούσα τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει”, “Θα παρέπεμπα το θέμα σε ένα υπεύθυνο (π.χ. Διευθυντή, Υποδιευθυντή, Κοσμήτορα)”)
5. **Disciplining the bully**-Πειθαρχώντας τον Νταή (εξετάζεται από 3 ερωτήσεις: “Θα επέμενα στο νταή να σταματήσει αυτή την συμπεριφορά αμέσως”, “Θα φρόντιζα ώστε ο νταής να τιμωρηθεί κατάλληλα”, “Θα έκανα σαφές στον νταή ότι η συμπεριφορά του/της δεν θα γίνει ανεκτή”)

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανακτήθηκε από το διαδίκτυο από την ιστοσελίδα του K. Rigby (<http://www.kenrigby.net>) και μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια της παρούσας εργασίας. Το ερωτηματολόγιο ακολουθεί την πενταβάθμια κλίμακα του Likert, με διαβαθμίσεις από το 1 (Σίγουρα θα το έκανα) έως το 5 (Σίγουρα δεν θα το έκανα). Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου υπολογίστηκε ο συντελεστής **Cronbach’s Alpha**.

#### **Πίνακας 5: Δείκτης αξιοπιστίας (HBQ)**

<b>Δείκτης αξιοπιστίας</b>	
Cronbach's	N
Alpha	

Δουλεύοντας με το θύμα	.714	4
(6, 11,17,22)		
Δουλεύοντας με τον Νταή	.845	5
(5, 9,12,19,21)		
Αγνόηση περιστατικού	.791	5
(2,8,10,16,18)		
Στρατολόγηση/ ενηλίκων	.678	6
συμπερίληψη άλλων (4,13,14,15,20)		
Πειθαρχώντας τον Νταή	.709	3
(1, 3,7)		

Τιμές μικρότερες του 0.70 υποδεικνύουν χαμηλή αξιοπιστία ενώ όσο υπερβαίνουμε την τιμή 0.70, τόσο αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

## 5.6 Περιγραφικά στοιχεία των ερωτηματολογίων

### 5.6.1 Περιγραφή των δεικτών του (IRI)

Από τον πίνακα 6, φαίνεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ερωτηματολογίου (IRI). Ο πρώτος δείκτης, “Ανάληψη προοπτικής του άλλου” έχει μέση τιμή 20,37 και τυπική απόκλιση 3,67. Ο δείκτης “Ενσυναίσθητη ανησυχία” έχει μέση τιμή 23,04 και τυπική απόκλιση 3,08. Στον δείκτη “Προσωπική ανησυχία” η μέση τιμή είναι 12,74 και η τυπική απόκλιση είναι 4,53. Τέλος, ο δείκτης “Φαντασία” έχει μέση τιμή 15,17 και τυπική απόκλιση 4,51.

**Πίνακας 6: Περιγραφή των δεικτών του IRI**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ανάληψη προοπτικής του άλλου	20.37	3.67
Ενσυναίσθητη ανησυχία	23.04	3.08
Προσωπική ανησυχία	12.74	4.53
Φαντασία	15.17	4.51

### 5.6.2 Περιγραφή των δεικτών του ROC II

Από τον πίνακα 7, φαίνεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του ερωτηματολογίου (ROC II). Ο πρώτος δείκτης, “Συνεργασία” έχει μέση τιμή 4,45 και τυπική απόκλιση 0,46. Ο δείκτης “Παραχώρηση” έχει μέση τιμή 3,63 και τυπική απόκλιση 0,69. Στον δείκτη “Επιβολή” η μέση τιμή είναι 2,46 και η τυπική απόκλιση είναι 0,64. Στον δείκτη “Αποφυγή” έχει μέση τιμή 3,69 και τυπική απόκλιση 0,66. Τέλος, ο δείκτης “Συμβιβασμός” έχει μέση τιμή 3,83 και τυπική απόκλιση 0,50.

**Πίνακας 7: Περιγραφή των δεικτών ROC II**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συνεργασία	4.45	.46
Παραχώρηση	3.63	.69
Επιβολή	2.46	.64
Αποφυγή	3.69	.66
Συμβιβασμός	3.83	.50

### 5.6.3 Περιγραφή των δεικτών του HBQ

Από τον πίνακα 8, φαίνεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των διαστάσεων του ερευνητικού εργαλείου (HBQ). Ο πρώτος δείκτης, “Δουλεύοντας με το θύμα” έχει μέση τιμή 2,39 και τυπική απόκλιση 0,96. Ο δείκτης “Δουλεύοντας με τον Νταή” έχει μέση τιμή 1,69 και τυπική απόκλιση 0,84. Στον δείκτη “Αγνόηση περιστατικού” η μέση τιμή είναι 4,33 και η τυπική απόκλιση είναι 0,80. Στον δείκτη “Στρατολόγηση/συμπερίληψη άλλων ενηλίκων” έχει μέση τιμή 1,90 και τυπική απόκλιση 0,76. Τέλος, ο δείκτης “Πειθαρχώντας τον Νταή” έχει μέση τιμή 1,77 και τυπική απόκλιση 0,82.

**Πίνακας 8 : Περιγραφή των δεικτών HBQ**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δουλεύοντας με το θύμα	2.39	.96
Δουλεύοντας με τον Νταή	1.69	.84
Αγνόηση περιστατικού	1.33	.80
Στρατολόγηση/ συμπερίληψη άλλων ενηλίκων	1.90	.76
Πειθαρχώντας τον Νταή	1.77	.82

### 5.7 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος γιατί κρίθηκε κατάλληλη για τέτοιου είδους έρευνες. Για την περιγραφή των ποσοτικών τιμών και εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ενώ για τις κατηγορικές μετρήσεις όπως το φύλο, και γενικότερα τα δημογραφικά στοιχεία, πλήθη και ποσοστά. Για την εξέταση των δεικτών αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach’s alpha.



Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης και στη συνέχεια έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών με το κριτήριο Bonferroni. Επίσης, έγινε χρήση του independent samples- t test για την σύγκριση των εκβάσεων των ψυχομετρικών εργαλείων ανάλογα με το φύλο και την γενική ή ειδική αγωγή. Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων έγιναν με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson.

Για τις διαστάσεις της αποφυγής των συγκρούσεων και της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης με παράγοντες επίδρασης τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και τα δημογραφικά στοιχεία που είχαν σημαντική επίδραση στους πρωτογενείς ελέγχους. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v26.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

## 6° Κεφάλαιο Αποτελέσματα

### 6.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Προς απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος που διερευνά τον ρόλο της ενσυναίσθησης στον τρόπο διαχείρισης/επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών μελετήθηκε, εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων έγιναν με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Επιπλέον, εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης για όλα τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

#### 6.1.1 Συσχέτιση ψυχομετρικών εργαλείων: ROC II με το IRI

Στον πίνακα 9, φαίνεται η συσχέτιση των διαστάσεων του ROC II (Rahim Organizational Conflict II ) με τις διαστάσεις του IRI (The Interpersonal Reactivity

Index). Από τον πίνακα, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p$ -value < 0.001) μεταξύ της “Ανάληψης προοπτικής του άλλου” με την “Συνεργασία” με θετικό συντελεστή Pearson 0.50. Ακόμα, στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της “Ανάληψης προοπτικής του άλλου” και της “Παραχώρησης” ( $p$ -value=0,011), με θετικό συντελεστή Pearson 0,246. Ακόμα, στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της “Ανάληψης προοπτικής του άλλου” με την “Επιβολή” ( $p$ -value= 0,24) με αρνητικό συντελεστή Pearson -0,219. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει επίσης μεταξύ της “Ένσυναίσθητης ανησυχίας” και “Συνεργασίας” ( $p$ -value <0.001) με θετικό συντελεστή Pearson 0,416. Επιπλέον στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της “Ένσυναίσθητης ανησυχίας” με την “Επιβολή” ( $p$ -value=0,010) και αρνητικό συντελεστή Pearson -0,247. Στατιστική σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται επίσης μεταξύ της “Προσωπικής ανησυχίας” και της “Επιβολής” ( $p$ -value<0,001) με συντελεστή Pearson 0,334. Τέλος, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ της “Προσωπικής ανησυχίας” και της “Αποφυγής” ( $p$ -value= 0.054) με θετικό συντελεστή Pearson 0,187.

**Πίνακας 9: Συσχέτιση των ROC II με το IRI.**

		Pearson	Sig. (2-tailed)	N
		Correlation		
Ανάληψη προοπτικής του άλλου	Φαντασία	-.095	.330	107
	Συνεργασία	.500	<b>.000</b>	107
	Παραχώρηση	.246	<b>.011</b>	107
	Επιβολή	-.219	<b>.024</b>	107
	Αποφυγή	.141	.147	107
	Συμβιβασμός	-.100	.307	107
	Φαντασία	.089	.364	107
Ένσυναίσθητη ανησυχία	Συνεργασία	.416	<b>.000</b>	107
	Παραχώρηση	.118	.228	107

	Επιβολή	-.247	<b>.010</b>	107
	Αποφυγή	.037	.707	107
	Συμβιβασμός	-.107	.274	107
	Φαντασία	.097	.323	107
	Συνεργασία	-.038	.700	107
	Παραχώρηση	.023	.812	107
Προσωπική ανησυχία	Επιβολή	.334	<b>.000</b>	107
	Αποφυγή	.187	<b>.054</b>	107
	Συμβιβασμός	.058	.556	107

#### 6.1.2 Ανάλυση παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε για τη διάσταση «Συνεργασία» φαίνεται ότι στατιστική σημαντική και ανεξάρτητη είναι η επίδραση των διαστάσεων «Ανάληψη προοπτικής του άλλου» με  $t= 2.276$ ,  $p=0.025$  και «Ενσυναίσθητη ανησυχία» με  $t = 3,129$   $p=0,002$ . Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Ανάληψη προοπτικής του άλλου» να αυξάνεται η Συνεργασία κατά 0,030 και για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Ενσυναίσθητη ανησυχία» να αυξάνεται η Συνεργασία κατά 0,047. Παράλληλα, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται οι εκπαιδευτικοί της φιλοσοφικής να έχουν τιμές Συνεργασίας μεγαλύτερες κατά 0,437 ( $t=3.999$ ,  $p<0.001$ ) από τους εκπαιδευτικούς «άλλης» κατεύθυνσης και οι εκπαιδευτικοί της φυσικομαθηματικής να έχουν τιμές Συνεργασίας μεγαλύτερες κατά 0,358 ( $t=2.660$ ,  $p=0.009$ ) από τους εκπαιδευτικούς «άλλης» κατεύθυνσης. Σημειώνεται τέλος ότι δε καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ιδιότητα γενικής ή ειδικής αγωγής ( $p=0,780$ ). Τα αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζονται στον πίνακα 10. Το ποσοστό εξήγησης της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου μοντέλου είναι 35,90%.

**Πίνακας 10. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Συνεργασίας**

Parameter	Unstandardized Std.			Sig.	Adjusted R Square	R
	Beta	Error	t			
Intercept	2,617	,332	7,880	,000		
Φιλοσοφική/παιδαγωγική	,437	,109	3,999	,000		
Φυσικομαθηματική	,358	,134	2,660	,009		
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	-,021	,077	-,280	,780		
Ανάληψη προοπτικής του άλλου	,030	,013	2,276	,025	35,90%	
Ενσυναίσθητη ανησυχία	,047	,015	3,129	,002		
Προσωπική ανησυχία	-,003	,009	-,367	,714		
Φαντασία	-,011	,008	-1,306	,195		

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε για τη διάσταση «Παραχώρηση» φαίνεται ότι στατιστική σημαντική και ανεξάρτητη είναι η της διάστασης «Φαντασία» με  $t= 1.653$ ,  $p=0,044$ . Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Φαντασία» να αυξάνεται η Παραχώρηση κατά 1,653. Παράλληλα, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται οι εκπαιδευτικοί της φιλοσοφικής να έχουν τιμές Παραχώρησης μεγαλύτερες κατά 0,415 ( $t=2.218$ ,  $p=0.029$ ) από τους εκπαιδευτικούς «άλλης» κατεύθυνσης. Σημειώνεται τέλος ότι καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ιδιότητα γενικής ή ειδικής αγωγής ( $t=-2.152$ ,  $p=0.034$ ) με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να αναμένεται να έχουν μικρότερες τιμές Παραχώρησης από τους ειδικής αγωγής κατά 0,282. Τα αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τη

συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζονται στον πίνακα 11. Το ποσοστό εξήγησης της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου μοντέλου είναι 16,60%.

**Πίνακας 11. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Παραχώρησης**

Parameter	Unstandardize Std.		t	Sig.	Adjusted R Square
	d Beta	Error			
Intercept	3,022	,569	5,311	,000	
Φιλοσοφική/παιδαγωγική	,415	,187	2,218	,029	
Φυσικομαθηματική	,089	,230	,386	,700	
Εκπαιδευτικός αγωγής	γενικής-,282	,131	-2,152	,034	
					16,60%
Ανάληψη προοπτικής του άλλου	,021	,023	,921	,359	
Ενσυναίσθητη ανησυχία	,019	,026	,750	,455	
Προσωπική ανησυχία	,004	,015	,248	,805	
Φαντασία	-,028	,014	-2,040	,044	

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε για τη διάσταση «Επιβολή» φαίνεται ότι στατιστική σημαντική και ανεξάρτητη είναι η επίδραση των διαστάσεων «Προσωπική ανησυχία» με  $t = 3.593$ ,  $p = 0.001$ , «Φαντασία» με  $t = 5.600$ ,  $p < 0.001$  και «Ενσυναίσθητη ανησυχία» με  $t = -3,718$   $p < 0,001$ . Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Φαντασία» να αυξάνεται η Επιβολή κατά 0,064, για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Προσωπική ανησυχία» να αυξάνεται η Επιβολή κατά 0,041 και για κάθε μονάδα

μεγαλύτερης τιμής στην «Ενσυναίσθητη ανησυχία» να μειώνεται η Επιβολή κατά 0,073. Τα αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζονται στον πίνακα 12. Το ποσοστό εξήγησης της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου μοντέλου είναι 38,40%.

**Πίνακας 12. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Επιβολής**

Parameter	Unstandardize Std.			Sig.	Adjusted R Square
	d Beta	Error	t		
Intercept	2,073	,437	4,738	,000	
Εκπαιδευτικός αγωγής	γενικής,078	,102	,766	,445	
Ανάληψη προοπτικής άλλου	του,020	,017	1,147	,254	38,40%
Ενσυναίσθητη ανησυχία	-,073	,020	-3,718	,000	
Προσωπική ανησυχία	,041	,011	3,593	,001	
Φαντασία	,064	,011	5,600	,000	
Φύλο	,181	,121	1,488	,140	

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε για τη διάσταση «Αποφυγή» φαίνεται ότι στατιστική σημαντική και ανεξάρτητη είναι η επίδραση των διαστάσεων «Προσωπική ανησυχία» με  $t = 2.817$ ,  $p = 0.006$ , και «Φαντασία» με  $t = -7.377$ ,  $p < 0.001$ . Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Φαντασία» να μειώνεται η Αποφυγή κατά 0,084, για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Προσωπική ανησυχία» να αυξάνεται η Αποφυγή κατά 0,034. Σημειώνεται ότι δε καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την

ιδιότητα γενικής ή ειδικής αγωγής ( $p=0,367$ ). Τα αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζονται στον πίνακα 13. Το ποσοστό εξήγησης της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου μοντέλου είναι 38,30%.

**Πίνακας 13. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση της Αποφυγής**

Parameter	Unstandardize Std.			Sig.	Adjusted R Square
	Beta	Error	t		
Intercept	3,885	,467	8,314	,000	
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής,	,098	,108	,906	,367	
Ανάληψη προοπτικής του άλλου	,018	,019	,953	,343	
Ενσυναίσθητη ανησυχία	,005	,021	,261	,794	38,30
Προσωπική ανησυχία	,034	,012	2,817	,006	
Φαντασία	-,084	,011	-7,366	,000	
Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	,159	,154	1,036	,303	
Φυσικομαθηματική	-,123	,189	-,653	,516	

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε για τη διάσταση «Συμβιβασμός» φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική επίδραση από καμία διάσταση της ενσυναίσθησης. Μεγαλύτερες τιμές «Συμβιβασμού» κατά 0,440 αναμένονται για τους εκπαιδευτικούς της “Φιλοσοφικής/ παιδαγωγικής” σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν “Άλλο” ( $t=3.038$ ,  $p=0.003$ ). Σημειώνεται επίσης ότι καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις και ανάλογα με την ιδιότητα γενικής ή ειδικής αγωγής ( $t=2.257$ ,  $p=0,026$ ) με μεγαλύτερες τιμές «Συμβιβασμού» κατά 0,226 για τους

εκπαιδευτικούς γενική αγωγή. Τα αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζονται στον πίνακα 14. Το ποσοστό εξήγησης της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου μοντέλου είναι 13,10%.

**Πίνακας 14. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση του Συμβιβασμού**

Parameter	Unstandardize Std.		t	Sig.	Adjusted R Square
	d Beta	Error			
Intercept	3,650	,441	8,269	,000	
Εκπαιδευτικός αγωγής	γενικής,226	,100	2,257	,026	
Ανάληψη προοπτικής άλλου	του-,016	,017	-,921	,359	
Ενσυναίσθητη ανησυχία	,002	,019	,086	,932	
Προσωπική ανησυχία	-,007	,011	-,648	,519	13,10%
Φαντασία	-,010	,011	-,899	,371	
Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	,440	,145	3,038	,003	
Φυσικομαθηματική	,340	,177	1,921	,058	
Πτυχίο	,016	,202	,081	,935	
Μεταπτυχιακό	,301	,188	1,599	,113	

## 6.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον ρόλο της ενσυναίσθησης στον τρόπο αντιμετώπισης ενός υποθετικού περιστατικού σχολικού εκφοβισμού. Για τη



συγκεκριμένη διερεύνηση μελετήθηκε, εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των διαστάσεων αντιμετώπισης περιστατικού σχολικού εκφοβισμού. Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των ερωτηματολογίων έγιναν με τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Επίσης, εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης για όλες τις υποκλίμακες/διαστάσεις της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

### 6.2.1 Συσχέτιση των ψυχομετρικών εργαλείων (HBQ με το IRI)

Στον πίνακα 15, φαίνεται η συσχέτιση των δεικτών του HBQ (Handling Bullying Questionnaire) με τις διαστάσεις της κλίμακας διαπροσωπικής ανταπόκρισης IRI (The Interpersonal Reactivity Index). Από τον πίνακα, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p$ -value=0,017) μεταξύ της κατηγορίας ερωτήσεων «Ανάληψη προοπτικής του άλλου» με την «Δουλεύοντας με το θύμα» με αρνητικό συντελεστή Pearson -0,231. Ακόμη στατική σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της «Ανάληψης προοπτικής του άλλου» με την «Δουλεύοντας με τον Νταή» ( $p$ -value= 0,034) με αρνητικό συντελεστή Pearson -0,205. Στατιστική σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της «Προσωπικής ανησυχίας» με την «Πειθαρχώντας τον Νταή» ( $p$ -value=0,002) με αρνητικό συντελεστή Pearson -0,290. Τέλος, σημαντική στατιστική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ της «Φαντασίας» με την «Δουλεύοντας με το θύμα» ( $p$ -value= 0.017) και θετικό συντελεστή Pearson 0,230.

**Πίνακας 15: Συσχέτιση των HBQ με το IRI.**

		Pearson	Sig.	(2-N	
		Correlation	tailed)		
Ανάληψη άλλου	προοπτικής του	Δουλεύοντας με το θύμα	-.231	<b>.017</b>	107
		Δουλεύοντας με τον Νταή	-.205	<b>.034</b>	107
		Αγνόηση περιστατικού	.026	.794	107

	Στρατολόγηση/ συμπερίληψη άλλων ενηλίκων	.033	.734	107
	Πειθαρχώντας τον Νταή	.098	.314	107
	Δουλεύοντας με το θύμα	.042	.665	107
	Δουλεύοντας με τον Νταή	-.121	.215	107
Ενσυναίσθητη ανησυχία	Αγνόηση περιστατικού	.016	.872	107
	Στρατολόγηση/ συμπερίληψη άλλων ενηλίκων	.132	.174	107
	Πειθαρχώντας τον Νταή	.058	.550	107
	Δουλεύοντας με το θύμα	.040	.682	107
	Δουλεύοντας με τον Νταή	.002	.982	107
Προσωπική ανησυχία	Αγνόηση περιστατικού	.087	.372	107
	Στρατολόγηση/ συμπερίληψη άλλων ενηλίκων	-.143	.143	107
	Πειθαρχώντας τον Νταή	-.290	<b>.002</b>	107
	Δουλεύοντας με το θύμα	.230	<b>.017</b>	107
	Δουλεύοντας με τον Νταή	.066	.498	107
Φαντασία	Αγνόηση περιστατικού	.042	.669	107
	Στρατολόγηση/ συμπερίληψη άλλων ενηλίκων	.145	.135	107
	Πειθαρχώντας τον Νταή	-.120	.220	107

## 6.2.2 Ανάλυση παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε για τη διάσταση «Δουλεύοντας με το θύμα» φαίνεται ότι στατιστική σημαντική και ανεξάρτητη είναι η επίδραση των διαστάσεων «Ανάληψη προοπτικής του άλλου» με  $t=-2.849$ ,  $p=0.005$ , «Φαντασία» με  $t=2.368$ ,  $p=0.020$  και «Ενσυναίσθητη ανησυχία» με  $t=2.296$ ,  $p=0.024$ . Έτσι, σύμφωνα με τους συντελεστές  $b$  αναμένεται για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Ανάληψη προοπτικής του άλλου» μικρότερη τιμή του «Δουλεύοντας με το θύμα» κατά 0,084, για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Φαντασία» μεγαλύτερη τιμή του «Δουλεύοντας με το θύμα» κατά 0,046 και για κάθε μονάδα μεγαλύτερης τιμής στην «Ενσυναίσθητη ανησυχία» μεγαλύτερη τιμή του «Δουλεύοντας με το θύμα» κατά 0,078. Παράλληλα, καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις και ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο ( $t=-2.048$ ,  $p=0.043$ ) με μεγαλύτερες τιμές για τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό σε σχέση με όσους ένα πτυχίο κατά 0,730. Σημειώνεται τέλος ότι δε καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ιδιότητα γενικής ή ειδικής αγωγής ( $p=0,339$ ). Τα αναλυτικά αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τη συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζονται στον πίνακα 16. Το ποσοστό εξήγησης της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου μοντέλου είναι 19,00%.

**Πίνακας 16. Ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διάσταση “Δουλεύοντας με το θύμα”**

Parameter	Unstandardized Std.		t	Sig.	Adjusted R Square
	Beta	Error			
Intercept	1,982	,794	2,498	,014	
Εκπαιδευτικός αγωγής	γενικής,170	,177	,962	,339	19,00%

Ανάληψη προοπτικής του άλλου	-,084	,029	-2,849	,005
Ενσυναίσθητη ανησυχία	,078	,034	2,296	,024
Προσωπική ανησυχία	-,022	,019	-1,127	,262
Φαντασία	,046	,019	2,368	,020
Μεταπτυχιακό	-,730	,356	-2,048	,043
Δεύτερο πτυχίο	-,002	,333	-,006	,996

Τέλος, επισημαίνεται ότι δεν σημειώθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές επιδράσεις για τις επόμενες τέσσερις διαστάσεις της HBQ.

### 6.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Τέλος προς απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το εάν οι ατομικές διαφορές (φύλο, ειδίκευση, εκπαιδευτικό επίπεδο, κ.α.) των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους τρόπους που επιλέγουν να διαχειριστούν τις παραπάνω καταστάσεις, διενεργήθηκαν οι παρακάτω συγκρίσεις ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία που είχαν σημαντική επίδραση στους πρωτογενείς ελέγχους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης και στη συνέχεια έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών με το κριτήριο Bonferroni.

#### 6.3.1 Διαφοροποίηση του ROC II σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία που είχαν σημαντική επίδραση στους πρωτογενείς ελέγχους

##### 1. Φύλο

Στον πίνακα 17, φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μεταξύ των φύλων στην “Επιβολή” με  $p\text{-value}=0,002$ . Οι γυναίκες (2,57) εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τους άνδρες (2,12), οπότε οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό επιβολής από τους άνδρες.

**Πίνακας 17: Διαφοροποίηση του ROC με το Φύλο**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	p-value
Συνεργασία	Γυναίκα	81	4.43	.43	.05	0.561
	Άνδρας	26	4.50	.55	.11	
Παραχώρηση	Γυναίκα	81	3.56	.69	.08	0.061
	Άνδρας	26	3.85	.65	.12	
Επιβολή	Γυναίκα	81	2.57	.63	.07	<b>0.002</b>
	Άνδρας	26	2.12	.52	.10	
Αποφυγή	Γυναίκα	81	3.65	.68	.08	0.297
	Άνδρας	26	3.81	.59	.12	
Συμβιβασμός	Γυναίκα	81	3.86	.50	.06	.265
	Άνδρας	26	3.73	.50	.10	

### 1. Ειδίκευση

Από τους πίνακες 18 και 19, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στη “Συνεργασία” ανάλογα με την ειδίκευση με  $p\text{-value} < 0.001$ . Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ της “Φιλοσοφικής/ παιδαγωγικής” και της επιλογής “Άλλο” ( $p < 0.001$ ). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ανάλογα με την ειδίκευση και στην “Παραχώρηση” με  $p\text{-value} = 0.001$ . Συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται και πάλι μεταξύ της “Φιλοσοφικής/ παιδαγωγικής” και της επιλογής “Άλλο” ( $p = 0.004$ ). Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και για την “Αποφυγής” ανάλογα με την ειδίκευση με  $p\text{-value} = 0.032$ . Τέλος, υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στον “Συμβιβασμό” ανάλογα με την ειδίκευση με  $p\text{-value} = 0,028$ . Η διαφορά και πάλι εντοπίζεται μεταξύ της “Φιλοσοφικής/ παιδαγωγικής” και της επιλογής “Άλλο” ( $p = 0,025$ ).

**Πίνακας 18: Διαφορά του ROC II με την ειδίκευση**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		p-value	
					Lower Bound	Upper Bound		
Συνεργασία	Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	4.55	.41	.05	4.45	4.63	
	Φυσικομαθηματική	14	4.39	.46	.13	4.13	4.66	<b>&lt;0.001</b>
	Άλλο	17	4.06	.51	.12	3.80	4.31	
	Total	107	4.45	.46	.04	4.36	4.54	
Παραχώρηση	Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	3.78	.67	.08	3.63	3.93	
	Φυσικομαθηματική	14	3.35	.64	.17	2.99	3.72	<b>0.001</b>
	Άλλο	17	3.19	.63	.15	2.87	3.52	
	Total	107	3.63	.69	.07	3.50	3.76	
Επιβολή	Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	2.43	.70	.08	2.27	2.59	
	Φυσικομαθηματική	14	2.41	.43	.11	2.16	2.66	0.563
	Άλλο	17	2.61	.47	.11	2.37	2.84	
	Total	107	2.46	.64	.06	2.34	2.58	
Αποφυγή	Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	3.80	.64	.07	3.64	3.94	
	Φυσικομαθηματική	14	3.4	.60	.16	3.06	3.76	<b>0.032</b>
	Άλλο	17	3.44	.68	.17	3.09	3.79	
	Total	107	3.69	.65854	.06366	3.5638	3.8162	
Συμβιβασμός	Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	3.88	.44242	.05075	3.7838	3.9860	
	Φυσικομαθηματική	14	3.88	.59445	.15887	3.5318	4.2182	<b>0.028</b>
	Άλλο	17	3.53	.60520	.14678	3.2182	3.8406	

Total	107	3.82	.50401	.04872	3.7305	3.9237
-------	-----	------	--------	--------	--------	--------

**Πίνακας 19: Διαφορά του ROC II με την ειδικευση ανά δύο παράγοντες.**

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) Ειδικευση	(J) Ειδικευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συνεργασία	Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	Φυσικομαθηματική	.15	.12	.72	-.16	.45
		Άλλο	.49	.11	<b>.000</b>	.21	.77
		Φυσικομαθηματική Άλλο	.34	.15	.091	-.03	.72
Παραχώρηση	Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	Φυσικομαθηματική	.42	.19	.085	-.04	.88
		Άλλο	.58	.18	<b>.004</b>	.16	1.01
		Φυσικομαθηματική Άλλο	.16	.24	1.000	-.41	.74
Επιβολή	Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	Φυσικομαθηματική	.02	.19	1.000	-.43	.47
		Άλλο	-.18	.17	.908	-.59	.24
		Φυσικομαθηματική Άλλο	-.20	.23	1.000	-.76	.36
Αποφυγή	Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	Φυσικομαθηματική	.38	.19	.135	-.08	.83
		Άλλο	.36	.17	.127	-.07	.77
		Φυσικομαθηματική Άλλο	-.05	.23	1.000	-.59	.54
Συμβιβασμός	Φιλοσοφική/ παιδαγωγική	Φυσικομαθηματική	.01	.14	1.000	-.33	.36
		Άλλο	.37	.13	<b>.025</b>	.03	.67
		Φυσικομαθηματική Άλλο	.346	.18	.162	-.07	.77

## 2. Επίπεδο εκπαίδευσης

Από τον πίνακα 20 και 21, και φαίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά του “Συμβιβασμού” ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης με p-value 0,007. Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ όσων έχουν πτυχίο με μεταπτυχιακό με p-value 0,039.

**Πίνακας 20: Διαφορά του ROC II με το επίπεδο εκπαίδευσης**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		p-value	
					Lower Bound	Upper Bound		
Συνεργασία	Πτυχίο	30	4.51	.35	.06	4.38	4.64	0.557
	Μεταπτυχιακό	69	4.43	.45	.05	4.33	4.54	
	Δεύτερο πτυχίο	8	4.32	.85	.30	3.61	5.03	
	Total	107	4.45	.46	.04	4.36	4.53	
Παραχώρησή	Πτυχίο	30	3.48	.77	.14	3.19	3.77	0.194
	Μεταπτυχιακό	69	3.66	.63	.08	3.50	3.81	
	Δεύτερο πτυχίο	8	3.96	.81	.28	3.28	4.61	
	Total	107	3.63	.69	.06	3.50	3.76	
Επιβολή	Πτυχίο	30	2.43	.53	.09	2.23	2.63	0.373
	Μεταπτυχιακό	69	2.50	.69	.08	2.33	2.67	
	Δεύτερο πτυχίο	8	2.18	.39	.13	1.84	2.50	
	Total	107	2.37	.53	.06	2.25	2.49	



	Total	107	2.46	.64	.06	2.33	2.58	
	Πτυχίο	30	3.68	.41	.07	3.53	3.83	
Αποφυγή	Μεταπτυχιακό	69	3.65	.5	.08	3.47	3.83	0.282
	Δεύτερο πτυχίο	8	4.04	.56	.19	3.57	4.51	
	Total	107	3.69	.69	.06	3.56	3.81	
	Πτυχίο	30	3.67	.47	.08	3.49	3.83	
Συμβιβασμός	Μεταπτυχιακό	69	3.93	.51	.06	3.81	4.05	0.007
	Δεύτερο πτυχίο	8	3.50	.33	.11	3.22	3.77	
	Total	107	3.83	.50	.05	3.73	3.92	

**Πίνακας 21: Διαφορά του ROC II με το επίπεδο εκπαίδευσης ανά δύο παράγοντες**

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) εκπαίδευσης	Επίπεδο(J) εκπαίδευσης	ΕπίπεδοMean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συνεργασία	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	.07	.101	1.000	-.17	.32
		Δεύτερο πτυχίο	.19	.18	.924	-.26	.63
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.12	.17	1.000	-.30	.53
Παραχώρηση	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-.18	.15	.729	-.54	.19
		Δεύτερο πτυχίο	-.48	.27	.254	-1.13	.19
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	-.30	.26	.738	-.92	.32

Επιβολή	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-.07	.13	1.000	-.40	.27
		Δεύτερο πτυχίο	.26	.25	.930	-.356	.87
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.33	.24	.506	-.24	.91
Αποφυγή	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	.03	.15	1.000	-.31	.38
		Δεύτερο πτυχίο	-.36	.27	.520	-.99	.28
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	-.39	.24	.346	-.98	.21
Συμβιβασμός	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-.29	.11	<b>.039</b>	-.52	-.01
		Δεύτερο πτυχίο	.17	.20	1.000	-.30	.64
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.43	.18	.055	-.01	.87

### 3. Γενική ή ειδική αγωγή.

Από τον πίνακα 22, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά της “Συνεργασίας” ανάλογα με την ερώτηση “Είστε εκπαιδευτικός γενικής ή ειδικής αγωγής” με p-value να είναι 0,004. Εφόσον, η ειδική αγωγή έχει μεγαλύτερη μέση τιμή (3,88) από την γενική αγωγή (3,49) συμπεραίνεται ότι η “Συνεργασία” είναι υψηλότερη στην ειδική αγωγή.

**Πίνακας 22: Διαφορά του ROC II με την ερώτηση “Είστε Εκπαιδευτικός Γενική ή Ειδικής Αγωγής?”.**

	Είστε Εκπαιδευτικός	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Mean	Error p-value
	Γενική ή Ειδικής Αγωγής?						
Συνεργασία	Γενικής Αγωγής	68	4.41	.48	.06		0.201
	Ειδικής Αγωγής	39	4.52	.42	.07		
Παραχώρηση	Γενικής Αγωγής	68	3.48	.67	.08		<b>0.004</b>
	Ειδικής Αγωγής	39	3.88	.67	.10		

Επιβολή	Γενικής Αγωγής	68	2.49	.63	.08	.464
	Ειδικής Αγωγής	39	2.40	.65	.10	
Αποφυγή	Γενικής Αγωγής	68	3.69	.62	.08	.979
	Ειδικής Αγωγής	39	3.6923	.72299	.11577	
Συμβιβασμός	Γενικής Αγωγής	68	3.8787	.45608	.05531	.163
	Ειδικής Αγωγής	39	3.7372	.57339	.09182	

6.3.2 Διαφοροποίηση του HBQ σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία που είχαν σημαντική επίδραση στους πρωτογενείς ελέγχους

#### 1. Φύλο

Στον πίνακα 23, φαίνεται ότι στατιστική σημαντική διαφορά εμφανίζεται ανάλογα με το φύλο για την ερώτηση “Δουλεύοντας με τον Νταή” με  $p\text{-value}=0,036$ . Οι γυναίκες (1,77) εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τους άνδρες (1,45).

**Πίνακας 23: Διαφορά του HBQ με το Φύλο.**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	p-value
Δουλεύοντας με το θύμα	Γυναίκα	81	2.49	.95	.11	0.08
	Άνδρας	26	2.11	.93	.18	
Δουλεύοντας με τον Νταή	Γυναίκα	81	1.77	.91	.10	<b>0.036</b>
	Άνδρας	26	1.45	.54	.10	
Αγνόηση περιστατικού	Γυναίκα	81	4.35	.87	.10	0.632

	Ανδρας	26	4.26	.52	.10	
Στρατολόγηση/ συμπερίληψη ενηλίκων	Γυναίκα	81	1.93	.85	.09	
	άλλων					0.521
	Ανδρας	26	1.82	.38	.07	
Πειθαρχώντας τον Νταή	Γυναίκα	81	1.73	.90	.10	
	Ανδρας	26	1.87	.52	.10	0.330

## 2. Επίπεδο Εκπαίδευσης

Από τον πίνακα 24 και 25, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά της HBQ και της κατηγορίας των ερωτήσεων “Δουλεύοντας με το θύμα” με p-value 0,004 ανάλογα με το επίπεδο σπουδών . Πιο αναλυτικά, σημαντική διαφορά εμφανίζεται μεταξύ του πτυχίου και του μεταπτυχιακού με p-value να είναι 0,003. Άρα, το επίπεδο εκπαίδευσης ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο δουλειάς του εκπαιδευτικού με το θύμα.

**Πίνακας 24: Διαφορά του HBQ με το επίπεδο εκπαίδευσης.**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidencep-value Interval for Mean		
					Lower Bound	Upper Bound	
Δουλεύοντας με το θύμα	Πτυχίο	30	1.92	.91	.17	1.58	2.27
	Μεταπτυχιακό	69	2.60	.94	.12	2.38	2.83
	Δεύτερο πτυχίο	8	2.28	.65	.23	1.74	2.82
	Total	107	2.39	.95	.09	2.20	2.57
Δουλεύοντας με τον Νταή	Πτυχίο	30	1.53	.98	.18	1.17	1.90
	Μεταπτυχιακό	69	1.81	.79	.10	1.62	2.00

	Δεύτερο πτυχίο	8	1.23	.36	.13	.92	1.53	
	Total	107	1.69	.84	.08	1.53	1.85	
	Πτυχίο	30	4.35	.87	.16	4.02	4.67	
	Μεταπτυχιακό	69	4.33	.80	.10	4.14	4.52	0.955
Αγνόηση περιστατικού	Δεύτερο πτυχίο	8	4.25	.48	.17	3.85	4.65	
	Total	107	4.33	.80	.08	4.17	4.47	
	Πτυχίο	30	1.87	.93	.17	1.52	2.21	
	Μεταπτυχιακό	69	1.95	.70	.08	1.78	2.12	0.354
Στρατολόγηση/ συμπερίληψη ενηλίκων	Δεύτερο πτυχίο	8	1.55	.48	.17	1.15	1.94	
	Total	107	1.90	.76	.07	1.75	2.04	
	Πτυχίο	30	1.82	.98	.18	1.46	2.19	
	Μεταπτυχιακό	69	1.74	.80	.10	1.5541	1.93	0.909
Πειθαρχώντας τον Νταή	Δεύτερο πτυχίο	8	1.75	.35	.12	1.4615	2.04	
	Total	107	1.77	.82	.080	1.6093	1.9234	

**Πίνακας 25: Διαφορά του HBQ με το επίπεδο εκπαίδευσης ανά δύο παράγοντες.**

Bonferroni									
Dependent Variable	(I) εκπαίδευσης	Επίπεδο(J) εκπαίδευσης	Επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	Lower Bound	Upper Bound

Δουλεύοντας με το θύμα	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-.68	.20	<b>.003</b>	-1.16	-.19
		Δεύτερο πτυχίο	-.36	.37	.991	-1.24	.53
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.32	.34	1.000	-.51	1.15
Δουλεύοντας τον Νταή	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-.28	.18	.383	-.72	.16
		Δεύτερο πτυχίο	.31	.33	1.000	-.49	1.11
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.59	.31	.182	-.17	1.34
Αγνόηση περιστατικού	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	.02	.18	1.00	-.41	.45
		Δεύτερο πτυχίο	.10	.32	1.00	-.68	.88
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.08	.30	1.00	-.65	.81
Στρατολόγηση/ συμπερίληψη άλλων ενηλίκων	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-.09	.17	1.00	-.49	.32
		Δεύτερο πτυχίο	.32	.30	.89	-.42	1.05
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	.40	.28	.47	-.29	1.09
Πειθαρχώντας τον Νταή	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	.08	.18	1.00	-.36	.52
		Δεύτερο πτυχίο	.07	.32	1.00	-.73	.87
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο	-.01	.31	1.00	-.76	.75

### 3. Ειδίκευση

Από τον πίνακα 26, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά της HBQ ανάλογα με την ειδίκευση.

**Πίνακας 26: Διαφορά του HBQ με την ειδίκευση.**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Confidence-value
--	---	------	----------------	------------	----------------------------------	------------------

						Lower Bound	Upper Bound		
Δουλεύοντας με το θύμα		Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	2.28	.96	.11	2.06	2.50	0.068
		Φυσικομαθηματική	14	2.41	.98	.26	1.85	2.98	
		Άλλο	17	2.87	.85	.21	2.43	3.31	
		Total	107	2.39	.96	.09	2.20	2.57	
Δουλεύοντας με τον Νταή		Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	1.60	.86	.10	1.40	1.79	0.081
		Φυσικομαθηματική	14	1.66	.66	.18	1.27	2.04	
		Άλλο	17	2.11	.81	.20	1.69	2.52	
		Total	107	1.69	.84	.08	1.53	1.85	
Αγνόηση περιστατικού		Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	4.28	.89	.10	4.08	4.49	0.504
		Φυσικομαθηματική	14	4.56	.55	.15	4.24	4.87	
		Άλλο	17	4.33	.46	.11	4.09	4.57	
		Total	107	4.33	.80	.08	4.17	4.48	
Στρατολόγηση/ συμπερίληψη ενηλίκων	άλλων	Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	1.88	.83	.10	1.70	2.07	0.373
		Φυσικομαθηματική	14	1.73	.54	.14	1.42	2.04	
		Άλλο	17	2.11	.53	.13	1.83	2.38	
		Total	107	1.90	.76	.07	1.75	2.04	
Πειθαρχώντας τον Νταή		Φιλοσοφική/παιδαγωγική	76	1.78	.920	.10	1.57	1.99	0.909
		Φυσικομαθηματική	14	1.79	.59	.16	1.44	2.13	

Άλλο	17	1.69	.43	.10	1.46	1.91
Total	107	1.77	.82	.08	1.61	1.92

#### 4. Γενική ή ειδική αγωγή.

Από τον πίνακα 27, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά του HBQ με τον αν κάποιος ασχολείται με την γενική ή την ειδική αγωγή.

**Πίνακας 27: Διαφορά του HBQ με την ερώτηση “Είστε Εκπαιδευτικός Γενική ή Ειδικής Αγωγής?.**

	Είστε Εκπαιδευτικός Γενική ή Ειδικής Αγωγής?	Mean	Std. Deviation	Std. Error	p-value
Δουλεύοντας με το θύμα	Γενικής Αγωγής	68	2.46	1.00	.12
	Ειδικής Αγωγής	39	2.27	.88	
Δουλεύοντας με τον Νταή	Γενικής Αγωγής	68	1.76	.89	.11
	Ειδικής Αγωγής	39	1.57	.74	
Αγνόηση περιστατικού	Γενικής Αγωγής	68	4.25	.95	.11
	Ειδικής Αγωγής	39	4.46	.40	
Στρατολόγηση/ συμπερίληψη ενηλίκων	Γενικής Αγωγής	68	1.96	.83	.10
	Ειδικής Αγωγής	39	1.79	.61	
Πειθαρχώντας τον Νταή	Γενικής Αγωγής	68	1.76	.92	.11
	Ειδικής Αγωγής	39	1.77	.62	



## 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί έρευνας

### 7.1 Συζήτηση

Αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί σχετικά με τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων γύρο από τον ρόλο των διευθυντών και τους τρόπους διαχείρισης που αυτοί επιλέγουν. Οι περισσότεροι επιλέγουν πιο συνεργατικές και συμβιβαστικές μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων ενώ η επιβολή και η αποφυγή επιλέγονται λιγότερο.

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί επίσης αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ λιγότερες είναι οι έρευνες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων με σκοπό να εξεταστεί το ζήτημα από μια πιο καθολική ματιά.

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας οι τρόποι διαχείρισης που επικρατούν είναι η “**Συνεργασία**”, ακολουθούμενη από τον “**Συμβιβασμό**” γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα μας επιλέγει να χρησιμοποιεί περισσότερο αυτούς τους συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν επίσης και με άλλες έρευνες.

Σε έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) που διερευνήθηκαν οι τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρουσιακών επεισοδίων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ως βασικότερο τρόπο διευθέτησης των συγκρουσιακών καταστάσεων τη **συνεργασία**.

Επιπλέον σε έρευνα της Saiti (2015) με τίτλο «Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators» με 414 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ευρήματα έδειξαν μεταξύ άλλων ότι ως καταλληλότερα στυλ διαχείρισης θεωρούνται η ενσωμάτωση (integration), η **συνεργασία** (collaboration) και η συνοχή (coherence).

Τα στυλ αυτά συμβάλλουν σε μια εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων προς όφελος του σχολείου.

Ένα επίσης ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων στην “**Επιβολή**”. Οι γυναίκες (2,57) εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τους άνδρες (2,12), οπότε οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό επιβολής από τους άνδρες. Ενώ σε έρευνα των Brewer et al. (2002) οι άντρες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν τεχνικές που συνδέονται με τον τύπο επιβολής, ενώ οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν τεχνικές που συνδέονται με τον τύπο αποφυγής (Brewer et al., 2002).

Εν συνεχή, οι επικρατούσες διαστάσεις της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας είναι η «ενσυναίσθητη ανησυχία» και η «ανάληψη προοπτικής του άλλου» και συνδέονται στατιστικά σημαντικά με την «συνεργασία» και τον «συμβιβασμό». Γενικά υπάρχει μια γενική συναίνεση μεταξύ των μελετών ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με τη χρήση στρατηγικών συνεργασίας για τη διαχείριση συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2004 □ Godse & Thingujam, 2010).

Οι Basogul και Özgür (2016) επίσης βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής συνιστώσας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της χρήσης συμβιβαστικών και συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Η ενσυναίσθηση όμως επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, ο χαρακτήρας, η μόρφωση, οι αρετές, οι κοινωνικές ικανότητες, καθώς και η οξύνοια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Αναφορικά με τον ρόλο των προσωπικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και όντως ανιχνεύτηκαν διαφοροποιήσεις. Οι διαφορές εντοπίστηκαν στο φύλο, στην ηλικία, στο επίπεδο εκπαίδευσης και στην ειδίκευση. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλων στην “Προσωπική ανησυχία” και την “Φαντασία”. Οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τους άνδρες στην “Προσωπική ανησυχία” και μεγαλύτερη μέση τιμή στην “Φαντασία” από τους άνδρες. Πολλές είναι οι μελέτες που υποστηρίζουν την επίδραση του φύλου στην ενσυναίσθηση (Davis, 1996).

Πολλές είναι οι εμπειρικές μελέτες που έδειξαν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στην ενσυναίσθητης ανησυχίας (Davis, 1996□Tilburg, Unterberg & Vingerhoets, 2002). Υψηλά επίπεδα της ενσυναίσθητης ανησυχίας στις γυναίκες βρέθηκαν και στην έρευνα των Huang et al, (2012). Επιπλέον με βάση τα ευρήματα της παρούσας εργασίας φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την ηλικία στην “Προσωπική ανησυχία”. Οι συμμετέχοντες με ηλικία 41-50 εμφανίζουν χαμηλότερη μέση τιμή από όσους είναι 20-30 ετών (14,42). Άρα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσωπική ανησυχία.

Επιπλέον διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της κατηγορίας των ερωτήσεων “Δουλεύοντας με το θύμα” ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Πιο αναλυτικά, σημαντική διαφορά εμφανίζεται μεταξύ του πτυχίου και του μεταπτυχιακού. Άρα, το επίπεδο εκπαίδευσης ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο δουλειάς του εκπαιδευτικού.

Τέλος, αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία για να γίνουν συγκρίσεις. Στην παρούσα εργασία οι επικρατέστεροι δείκτες για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ήταν οι: «Δουλεύοντας με το θύμα» και «Δουλεύοντας με τον θύτη» γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Bauman et al, (2008) όπου υποστηρίζουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την στρατηγική «στρατολόγηση άλλων ενηλικών» ή αλλιώς «βοήθεια από άλλους ενήλικες».

## 7.2 Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταδειχθεί ο ρόλος της ενσυναίσθησης σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται περιστατικά συγκρούσεων και σχολικού εκφοβισμού. Με βάση τα αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι τα υψηλά επίπεδα «*ενσυναίσθητης ανησυχίας*» και «*ανάληψη προοπτικής του άλλου*» συσχετίζονται σημαντικά με την *συνεργασία* και τον *συμβιβασμό* που θεωρούνται καταλληλότεροι τρόποι αντιμετώπισης και επίλυσης των συγκρούσεων σε σχέση με την παραχώρηση, την επιβολή και την αποφυγή.

Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την διάσταση της ενσυναίσθησης «*ανάληψη προοπτικής του άλλου*» και της κλίμακας «Δουλεύοντας με το θύμα». Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να μπει στην θέση του μαθητή(perspective taking) και να μπορέσει να καταλάβει το πώς νιώθει ο μαθητής είτε υφίσταται εκφοβισμό είτε εκφοβίζει ο ίδιος άλλους συμμαθητές του. Η ενσυναίσθηση είναι μία σημαντική δεξιότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήταν θεμιτό να διαθέτουν για να μπορούν να εισέρχονται στη θέση των μαθητών τους, να κατανοούν πως αισθάνονται και να αναβαθμίζουν το επίπεδο της επικοινωνίας που αναπτύσσουν με αυτούς (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2003).

Σύμφωνα με τους Brackett και Katulak (2006), οι συναισθηματικά ευφυείς δάσκαλοι έχουν τα εργαλεία, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα υγιές και εποικοδομητικό σχολικό περιβάλλον, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση έχουν την δεξιότητα να διαχειριστούν τις καταστάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρξει όφελος και στους μαθητές και στην σχολική μονάδα.

Ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο με πολλές αρνητικές προεκτάσεις τόσο για το θύμα όσο και για το θύτη. Αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως και θα πρέπει να υπάρξει σαφής και άμεση πολιτική κοινωνική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση του από την στιγμή που εμφανίζεται. Όσο πιο γρήγορα γίνει αντιληπτός και αντιμετωπιστεί τόσο καλύτερο θα είναι για το άτομο που εκφοβίζεται αλλά και για το σχολικό περιβάλλον μειώνοντας ή ακόμη και εξαλείφοντας τις αρνητικές συνέπειες που θα δημιουργούσε.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευημερία και η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι εξαιρετικά σημαντικό να δοθεί έμφαση στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στις ικανότητες τους, όχι μόνο τις γνωστικές τους ικανότητες αλλά και στις συναισθηματικές. Ευτυχώς η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επιδέχεται βελτίωση μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα κατάρτισης.

Όλα τα σχολεία πρέπει να έχουν πολιτική αντι-εκφοβισμού που πρέπει να ισχύει ρητά ως προς τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθούνται από την στιγμή που θα γίνεται αντιληπτός ο εκφοβισμός είτε από το προσωπικό, είτε από τους γονείς είτε από τα ίδια τα παιδιά.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε άλλες έρευνες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα τους για περαιτέρω κατάρτιση για ενδυνάμωση της συναισθηματικής τους αγωγής.

### 7.3 Περιορισμοί Έρευνας

Σε όλες τις έρευνες είναι εύλογο να υπάρχουν πρακτικοί και θεωρητικοί περιορισμοί. Η παρούσα έρευνα είναι μια αρχική μελέτη και απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Επιπλέον, αναφορικά με το Δείγμα της παρούσας μελέτης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μικρό και τα ευρήματα της έρευνας να μην μπορούν να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό. Επίσης η συλλογή δεδομένων έγινε αποκλειστικά μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς τα οποία αν και αποτελούν μία ευρέως διαδεδομένη και αποδεκτή μορφή συλλογής δεδομένων, ωστόσο πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να μην είναι απόλυτα αντικειμενικοί ή ειλικρινείς στις απαντήσεις τους και να απαντάνε με βάση κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα.

Επιπροσθέτως, σχετικά με το δείγμα οι γυναίκες με συντριπτική πλειοψηφία (75,7%) συμμετείχαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Σχεδόν οι τρεις στους τέσσερις που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες. Θα ήταν προτιμότερο να είχαμε περισσότεροι εκπροσώπηση από το ανδρικό εκπαιδευτικό πληθυσμό για να οδηγηθούμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Τέλος σχετικά με το ψυχομετρικό εργαλείο των Rigby & Horra, (2008) το (HBQ), τα περισσότερα διαθέσιμα επί του παρόντος όργανα που μετρούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όπως το συγκεκριμένο, είναι με υποθετικά σενάρια εκφοβισμού. Ωστόσο, αυτά τα σενάρια αξιολογούν τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έκαναν, το οποίο μπορεί να διαφέρει από την πραγματική τους συμπεριφορά και αντίδραση στην πράξη.

## Βιβλιογραφία

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Little Brown.
- Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education: A collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9, 89–98.
- Arnold, J. (2009). *Affect in L2 learning and teaching*.
- Asperger, H. (1944). Autistic psychopathology in childhood
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*.
- Baron-Cohen, S. Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome of High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and and Developmental Disorders*, Vol34(No2), 163-175.
- Başoğul, C., & Özgür, G. (2016). Role of emotional intelligence in conflict management strategies of nurses. *Asian nursing research*, 10(3), 228-233.
- Bauman S., Menesini E., Colpin H. (2021). Teachers' responses to bullying: next steps for researchers. *Eur. J. Dev. Psychol.* 18 965–974. 10.1080/17405629.2021.1954904
- Bauman S., Rigby K., Hoppa K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educ. Psychol.* 28 837–856. 10.1080/01443410802379085
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. Retrieved from [http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature\\_dec2005.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf)
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2005). Challenging online behaviors of youth: Findings
- Blair, R. (2006). *Responding to the emotions of others: dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations*.
- Boekaerts, M. (2016). *Engagement as an inherent aspect of the learning process*.
- Boucaut, R. (2003). *workshop bullying: Overcoming Organizational barriers and the way ahead*.

Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *Srate Journal*, 25(2), 16-25

Brackett, M. A. Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). Psychology Press

Braine, M., Kerry, M., & Pilling, M. (1996). *Practical Classroom Management*.

Brendgen M., Troop-Gordon W. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: introduction to the special section. *J. Abnorm. Child Psychol.* 43 1–4. 10.1007/s10802-014-9939-9

Brewer, N., Mitchell, P. & Weber, N. (2002). Gender role organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (1), 78-94.

Bulling and Disability, (2007). National children’s bereau. Διαθέσιμο στο: <https://Anti-bullingalliance.org.uk>

Bullough Jr, R. V. (2019). Empathy, teaching dispositions, social justice and teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(5), 507-522.

Burger C., Strohmeier D., Spröber N., Bauman S., Rigby K. (2015). How teachers respond to school bullying: an examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teach. Teach. Educ.* 51 191–202. 10.1016/j.tate.2015.07.004

Cambridge Dictionary. Definition of ‘conflict’. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict>

Campaert K., Nocentini A., Menesini E. (2017). The efficacy of teachers’ responses to incidents of bullying and victimization: the mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggress. Behav.* 43 483–492. 10.1002/ab.21706

Cannie , R., & Sasse, P. (2002). *Family Today*.

Cappadocia, M.C. Weiss, J.A. Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI:10.1007/s10803-011-1241-x

- Carreira , T., André , C., & Candido , A. (2019). *The school as a personal construction space: how to prevent bullying?*
- Chan, J., Myron, R., & Crawshaw, M. (2005). *The efficacy of non-bullying measures of bullying*. . School Psychology International.
- Chen , P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). *Proactive personality and academic engagement: the mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy*.
- Cialdini, R. B. Brown, S. L. Lewiw, B, P. Luce, C. Neuberg, S. L. (1997) Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 481-494. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.481>
- Clark, A. J. (2016). Empathy and Alfred Adler: An integral perspective. *The Journal of Individual Psychology*, 72(4), 237–253. <https://doi.org/10.1353/jip.2016.0020>
- Cole , G. (1998). *Organizational Behaviour*.
- Colpin H., Bauman S., Menesini E. (2021). Teachers’ responses to bullying: unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *Eur. J. Dev. Psychol.* 18 781–797. 10.1080/17405629.2021.1954903
- Cooper , B. (2010). *In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments*.
- Cooper, B. (2002). Teachers as moral models: the role of empathy in the relationships between teachers and their pupils (Doctoral dissertation, Leeds Metropolitan University).
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Davis,M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis,M. H. (1983). Measuring individuals differences in empathy:Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis,M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark



- Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان, 10, 3-24.
- Deutsch, M. (2005). *Cooperation and conflict*. diagnosis and intervention. Psychological Reports, 44, pp.1323- 1344.
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. Sage Open, 9(2), 2158244019853913.
- Druckman, D., & Zechmeister, K. (1973). Conflict of Interest and Value Dissensus: Propositions in the Sociology of Conflict. Human Relations, 26(4), 449–466. <https://doi.org/10.1177/001872677302600403>
- Druckman, D., Broome, B. J., & Korper, S. H. (1988). Value Differences and Conflict Resolution: Facilitation or Delinking? Journal of Conflict Resolution, 32(3), 489–510. <https://doi.org/10.1177/0022002788032003005>
- Eccles, J. (2016). Engagement: where to next? Learn. Instr. 43, 71–75. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.003
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Taylor, Z. (2014). *The Handbook of Virtue Ethics*.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. Psychological bulletin, 101(1), 91.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). *Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness*.
- Frisby, B. N., Beck, A. C., Smith Bachman, A., Byars, C., Lamberth, C., & Thompson, J. (2016). The influence of instructor-student rapport on instructors' professional and organizational outcomes. Communication Research Reports, 33(2), 103-110.
- Ganczarek, j. hunefeldt, T. Belardinelli, M.O. (2018) From “Einfühlung” to empathy: exploring the relationship between aesthetic and interpersonal experience. <https://doi.org/10.1007/s10339-018-0861-x>

Gandhi, A. U., Dawood, S., & Schroder, H. S. (2021). Empathy mind-set moderates the association between low empathy and social aggression. *Journal of interpersonal violence*, 36(3-4), NP1679-1697NP

Gazzaniga, M. (2008). *Human: The Science Behind What Makes Us Unique*. New York: HarperCollins

Gerdes, K. (2011) Empathy, Sympathy and Pity: 21st Century Definition and Implications for Practice and Research, *Journal of Social Service Research*, 37, 230-241.

Gerdes, K. E. Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141-148.  
<https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141>

Gest S. D., Rodkin P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *J. Appl. Dev. Psychol.* 32 288–296. 10.1016/j.appdev.2011.02.004

Ghelichli, Y., Seyyedrezaei, S. H., Barani, G., & Mazandarani, O. (2020). The relationship between dimensions of student engagement and language learning motivation among Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 8(31), 43-57

Godse, A. S., & Thingujam, N. S. (2010). Perceived emotional intelligence and conflict resolution styles among information technology professionals: testing the mediating role of personality. *Singapore Management Review*, 32(1), 69-84.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818

Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*.

Guilloteaux, M. J. (2016). Student engagement during EFL high school lessons in Korea. *Exp. Samp. Study* 23, 21–46. doi: 10.15334/FLE.2016.23.1.21

Hart, A. (2002). *Improving your School-Relations Programme*.

- Hashim, N. M. H. N., Alam, S. S., & Yusoff, N. M. (2014). Relationship between teacher's personality, monitoring, learning environment, and students' EFL performance. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1).
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Taylor & Francis.
- Heit, P., Page, R., & Meeks, L. (2005). *Violence Prevention*.
- Hen, M. (2010). Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs. *Journal of Study and Research: Vision and Practice*, 13, 134–165.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hong J. S., Espelage D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Aggress. Violent Behav.* 17 311–322. 10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hong, J. S. Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Ikiz, F. (2009). *Investigation of counselor empathy with respect to safe schools*.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative science quarterly*, 530–557.
- Jordan, P.J., & Troth, A.C. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Kim, C., & Harris, H. (2020). *Bullying victimization, school environment, and suicide ideation and plan: focusing on youth in low-and middle-income countries*.

- Lam, T. C. M., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162-200.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528
- Lieber , C., & Rogers, J. (1994). *Challenging billifs and bureaucracies in an urban school system*.
- Lin, T. J. (2022). Student engagement and motivation in the foreign language classroom (Ph.D. thesis). Washington State University. Available online at: <https://www.learntechlib.org/p/119912/>
- Liu, B. (2016). *Effect of L2 exposure: from a perspective of discourse markers*.
- Mercer , S., & Reynolds, W. (2012). *Empathy and quality of care*.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Montgomery, P. G. (1994). *Coping strategies of children who are victimized by bullying*.
- Moon, B., Hwang, H., & McLuskey, J. (2008). *Causes of school bullying. Crime and delinquency*.
- Moore , M., & Kearsley, G. (2004). *Distance Education: A Systems View*.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simon, M., & Scheidt, P. (2001). *Bullying behavior among US youth*.
- Noels, K. A., Lascano, D. I. V., & Saumure, K. (2019). The development of self-determination across the language course: Trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 821-851
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). *Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention*.

- Olweus , D. (1991). *Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program.*
- Olweus , D., & Solberg, C. (1998). *Bullying among children and young people. Information and guidance for parents.*
- Orlich, H., & Callaham, G. (2001). *Teaching Strategies.*
- Owusu, M. Nkrumah, K. (2007). CONFLICT IN PRIMARY SCHOOL AND ITS EFFECTS ON TEACHNG AND LEARNING: A CASE STUDY OF EJISU-JUABEN DISTRICT.
- Parault, S., Davis, H., & Pellegrini, A. (2007). *The social context of bullying and victimization.* The journal of Early Adolescence.
- Park , I., Gong , J., Lyons , G., & Takahashi , M. (2020). *Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: a cross-cultural meta-analysis.* onsei Med J.
- Peng, C. (2021). The academic motivation and engagement of students in English as a Foreign Language classes: does teacher praise matter? *Front. Psychol.* 12, 778174. doi: 10.3389/fpsyg.2021.778174
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood.* W.W. Norton, New York.
- Pidbutska, N., Demidova, Y., & Knysh, A. (2021). Gender aspects of empathy in online learning of adolescents. *Journal of Education Culture and Society*, 12(1), 314-321.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 296–320.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd έκδ.). Westport, CT: Quorum Books. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.48-4579>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206–235.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). *Managing organizational conflict: A*
- Ran , H., He , C., & Wang , L. (2020). *Resilience mediates the association between school bullying victimization and self-harm in Chinese adolescents.*

- Reeve, J. Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.
- Reniers , R., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N., & Völlm, B. (2011). *The QCAE: a questionnaire of cognitive and affective empathy*. *J. Pers. Assess.*
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K. (2004). Addressng Bullying in Schools:Theoretical Perspective and their Implications. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying. how parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educ. Psychol. Pract.* 30 409–419. 10.1080/02667363.2014.949629
- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: what victims say. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17:2338. 10.3390/ijerph17072338
- Robinson, w. (2015). *Grit and Demographic Characteristics Associated With Nursing Student Course Engagement*.
- Rodríguez, M., Pérez , L., & Blanco , Z. (2020). *Workplace bullying, emotional exhaustion, and partner social undermining: a weekly diary study*.
- Rogers , C. (1995). *What understanding and acceptance mean to me*.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relation-ships as developed in the client-centered framework, σ. 81. Στο S. Koch (Ed.), *Psychology a study of a science*, 3, 184-256. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C., Lyon, H., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Roland , E. (1989). *Bullying: The Scandinavian Research Tradition*.

Roorda , D., Jak, C., & Zee, S. (2017). *Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement.*

S.M. Zeedyk, G. Rodriguez, L.A. Tipton, B.L. Baker, J. Blacher, Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives, *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 8, Issue 9, 2014, Pages 1173-1183, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>.

Saiti, A. (July, 2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp. 582-609. Doi: 10.1177/1741143214523007

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

Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggress. Behav.* 22 1–15.

Sampson , R. (2002). *Bullying in school. Problem-oriented guides for police; Problem specific guides series.*

Santrock , P. (2001). *Multiculturalism and Conflict.*

Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125–135. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_7](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7)

Schwartz , D., Farver, J., Chang, A., & Lee-Shin, Y. (2002). *Victimization in South Korean children's peer groups.* *Journal of Abnormal Child Psychology.*

Serbati, A., Aquario, D., Da Re, L., Paccagnella, O., & Felisatti, E. (2020). Exploring good teaching practices and needs for improvement: Implications for staff development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 43-64.

Siann , A., & Uswuegbu, D. (2000). *Constructive means of Confllct resolution.*

Skinner , E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). *A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom*. *Educ. Psychol. Meas.*

Smith , C., & Lastlett, R. (1996). *Effective Classroom Management*.

Smith. R. L. Rose, A. J. (2011). The “cost of caring” in youths’ friendship: Considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology*, 47(6), 1792-1803. <https://doi.org/10.1037/a0025309>

Stojiljković , S., Djigic, G., & Zlatković, B. (2012). *Empathy and teachers' roles*.

Stueber, K. (2013). *Rediscovering Empathy: Agency, folk psychology and the human sciences*.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265–274.

Troop-Gordon W., Kaeppler A. K., Corbitt-Hall D. J. (2021). Youth’s expectations for their teacher’s handling of peer victimization and their socioemotional development. *J. Early Adolesc.* 41 13–42. [10.1177/0272431620931192](https://doi.org/10.1177/0272431620931192)

Troop-Gordon W., Ladd G. W. (2015). Teachers’ victimization-related beliefs and strategies: associations with students’ aggressive behavior and peer victimization. *J. Abnorm. Child Psychol.* 43 45–60. [10.1007/s10802-013-9840-y](https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y)

Troop-Gordon W., Quenette A. (2010). Children’s perceptions of their teacher’s responses to students’ peer harassment: moderators of victimization-adjustment linkages. *Merrill Palmer Q.* 56 333–360. [10.1353/mpq.0.0056](https://doi.org/10.1353/mpq.0.0056)

Tusche, A. Bockler, A. Kanske, P. Trautwein, F. M. Singer, T. (2016) Decoding the charitable brain”Empathy, Perspective Taking, and Attention Shifts Differentially Predict Altruistic Giving. *Journal of Neuroscience*, 36(17) 4719-4732. Doi:<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3392-15.2016>

UNESCO, (2021). Bullying involving children and young people with disabilities. World Anti-Bullying Forum in Stockholm, 1-3 November. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://events.unesco.org/event?id=3608339157>



Unnever, J. D. Cornell, D. G. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>.

Van Tilburg, M. A. L., Unterberg, M. L., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 77– 87. <https://doi.org/10.1348/026151002166334>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164.

Varga, M. (2017). The effects of teacher-student relationships on the academic engagement of students.

Vinayak, S. Judge, .2018. Resilience and Empathy as Predictors of Psychological Wellbeing among Adolescents.

Wachs S., Bilz L., Niproschke S., Schubarth W. (2019). Bullying intervention in schools: a multilevel analysis of teachers’ success in handling bullying from the students’ perspective. *J. Early Adolesc.* 39 642–668. [10.1177/0272431618780423](https://doi.org/10.1177/0272431618780423)

Wang, Y., Derakhshan, A., & Pan, Z. (2022). Positioning an Agenda on a Loving Pedagogy in Second Language Acquisition: Conceptualization, Practice, and Research. *Frontiers in Psychology*, 13

Webb , L., Clary , L., & Johnson , L. (2020). *Electronic and school bullying victimization by race/ethnicity and sexual minority status in a nationally representative adolescent sample.*

Weisz , E., & Cikara, M. (2021). *Strategic regulation of empathy.*

Wheelwright, S., & Baron- Cohen, S. (2004). *The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences.*

Wink, M. N. LaRusso, M. D. Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596

Xie , F., & Derakhshan, A. (2021). *A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context.*

Yang, C. Chen, A. Chen, Y. (2021) College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. PLoS ONE 16(2): e0246676. doi:10.1371/journal.pone.0246676

Yang, P. (2021). Exploring the Relationship Between Chinese EFL Students' Grit, Well-Being, and Classroom Enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 12.

Zaban , D., & Hensel , K. (2019). *School connectedness protective against bullying in a rural community.* J Adolesc Health.

Zhao , H., Xiong, J., & Zhang, Z. (2021). *Growth mindset and college students' learning engagement during the COVID-19 pandemic: a serial mediation model.*

Zhu, J., Wang, X. Q., He, X., Hu, Y. Y., Li, F., Liu, M. F., & Ye, B. (2019). Affective and cognitive empathy in pre-teachers with strong or weak professional identity: An ERP study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 175

Zohoorian, Z., & Faravani, A. (2021). The mystery behind how EFL novice teachers should behave to manage their classroom environment effectively and empathetically. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 7(4), 239-262.

Δημακοπούλου, Φ. (2019). Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση. SCIENTIFIC JOURNAL ARTICLES

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2000). Συμβουλευτική – Προσανατολισμός. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δοξαριώτης, Γ. (2019). Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 03/11/2021 23:16:09 EET - 79.130.3.181

Ζώνιου-Σιδέρη, . (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διασταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα

- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., & Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση Κι η έκταση της Σχολικής Επιθετικότητας και «Κακοποίησης»*.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα παιδιά : Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του Σχολείου*.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στην διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>,
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παπαντή, Β. (2018). Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη. Ρατσιστικός εκφοβισμός/θυματοποίηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Doi:10.12681/eadd/44800
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο Από τη... θεωρία στην πράξη* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Εκδόσεις : Gutenberg
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συγκιρίδου, Ε. (2019). Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων από τους/τις διευθυντές/ριες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η

επίδραση του φύλου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23058/4/SyngkiridouEuangeliaMsc2019.pdf>

Συμεωνίδης, Χ. Ξενής, Γ. Φλιάτουρας, Α. (2009). Λεξικό αρχαίας ελληνικής γλώσσας Α΄, Β΄, Γ΄ γυμνασίου (3<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο. Ε. Δ. Β.).

Τσιαντής, Ι. Ασημόπουλος, . (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Αλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης). Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία. ΑΘΗΝΑ. Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσομώκου, Κ. (2017). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών & διευθυντών σχολικών μονάδων για τη διαχείριση του φαινομένου των συγκρούσεων εκ μέρους των Διευθυντών δια της επικοινωνίας.*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ BULLYING. (2016)  
[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08\\_03\\_16\\_ereyna\\_bulling.doc&ved=2ahUKEwiqzvvT19b8AhU8SvEDHXI3Ds0QFnoECBEQAQ&usg=AOvVaw0FXuH2LDgPXjA-nzHz-3kL](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc&ved=2ahUKEwiqzvvT19b8AhU8SvEDHXI3Ds0QFnoECBEQAQ&usg=AOvVaw0FXuH2LDgPXjA-nzHz-3kL)

Χυτήρης, Σ. Α. (2001). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Interbooks.

### ***Ιστοσελίδες***

<https://Anti-bullingalliance.org.uk>

<https://dictionary.cambridge.org>

<http://www.kenrigby.net>

<https://unesco.org>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Αξιότιμοι συμμετέχοντες

Στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης που διεξάγεται παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο. Η Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν παίρνει πάνω από 20 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Για ερευνητικούς σκοπούς παρακαλώ απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε! Αν χρειαστείτε οποιαδήποτε βοήθεια ή υποστήριξη παρακαλώ να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: *christina.kwstika@gmail.com*

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σημειώστε με ένα X το τετράγωνο που σας αντιπροσωπεύει

#### 1). Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

#### 2). Ηλικία

20-30

41-50

31-40

51+

#### 3). Οικογενειακή Κατάσταση

Άγαμος

Διαζευγμένος

Έγγαμος

Άλλο

#### 4). Είστε Γονέας/Κηδεμόνας?

Ναι

Όχι

**5). Επίπεδο Εκπαίδευσης**

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Δεύτερο πτυχίο

Διδακτορικό

**6). Ειδίκευση**

Φιλοσοφική/παιδαγωγική

Φυσικο/μαθηματική

Άλλο

**7). Έτη Προϋπηρεσίας**

0-5

11-15

6-10

16+

**8). Είστε Εκπαιδευτικός**

Γενικής Αγωγής

Ειδικής Αγωγής

**9). Τύπος Σχολικής Μονάδας που Απασχολείστε**

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Άλλο

Για κάθε δήλωση προσδιορίστε πόσο καλά σας περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου αριθμού **1,2,3,4,5** στην κλίμακα που ακολουθεί. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά και άμεσα μπορείτε. Κώδικας: όπου **1** (Δεν με περιγράφει καλά) ..... έως **5** (Με περιγράφει πολύ καλά)

<b>10.</b> Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

<i>11. Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>12. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>13. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>14. Εντυφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>15. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>16. Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>17. Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>18. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

<i>19. Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>20. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>21. Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>22. Όταν βλέπω κάποιο τραυματισμένο, προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>23. Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>24. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>25. Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>



26. Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση	1	2	3	4	5
27. Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν... συμπάσχω συχνά μαζί του	1	2	3	4	5
28. Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
29. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν	1	2	3	4	5
30. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο	1	2	3	4	5
31. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως αρκετά συμπονετικό πρόσωπο	1	2	3	4	5
32. Όταν βλέπω ένα καλό έργο ταυτίζομαι εύκολα με τον πρωταγωνιστή	1	2	3	4	5
33. Έχω την τάση να χάνω τον έλεγχό μου σε έκτακτες καταστάσεις	1	2	3	4	5
34. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον προσπαθώ να "δω μέσα από τα μάτια του" για λίγο	1	2	3	4	5

<i>35. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σε μένα</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>36. Όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται άμεσα βοήθεια σε μια κρίσιμη κατάσταση, αποδιοργανώνομαι</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>37. Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

*Στις ερωτήσεις που ακολουθούν να δηλώσετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση, κυκλώνοντας τον βαθμό που σας εκφράζει περισσότερο.*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ λίγο</i>	<i>Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ λίγο</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>

<i>38. Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τους συναδέλφους μου, για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

<b>39.</b> Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις επιθυμίες των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
<b>40.</b> Όταν έχω μια διαφωνία με τους συναδέλφους μου, προσπαθώ να μη βγει στην 'επιφάνεια' και να την κρατήσω για τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
<b>41.</b> Προσπαθώ να συνδυάσω τις ιδέες μου με αυτές των συναδέλφων μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.	1	2	3	4	5
<b>42.</b> Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιούν τις προσδοκίες όλων μας.	1	2	3	4	5
<b>43.</b> Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
<b>44.</b> Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν.	1	2	3	4	5
<b>45.</b> Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου.	1	2	3	4	5
<b>46.</b> Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να 'ευνοηθώ' σε μια απόφαση.	1	2	3	4	5
<b>47.</b> Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των συναδέλφων μου	1	2	3	4	5

<i>48. Υποκόπτω στις επιθυμίες των συναδέλφων μου.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>49. Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>50. Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου, πέρα από το αναμενόμενο.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>51. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>52. Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου, ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>53. Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τους συναδέλφους μου.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>54. Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τους συναδέλφους μου.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>55. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>56. Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνουν οι συνάδελφοί μου.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

57. Χρησιμοποιώ την στρατηγική του ‘πάρε και δώσε’ για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός	1	2	3	4	5
58. Γενικά είμαι πολύ σταθερός όταν προωθώ τη δική μου άποψη σε ένα θέμα.	1	2	3	4	5
59. Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών, ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1	2	3	4	5
60. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις	1	2	3	4	5
61. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των συναδέλφων μου	1	2	3	4	5
62. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.	1	2	3	4	5
63. Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τους συναδέλφους μου για τον εαυτό μου, με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.	1	2	3	4	5
64. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
65. Προσπαθώ να δουλέω με τους συναδέλφους μου, για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα	1	2	3	4	5

**Υποθετικό Σενάριο:**

«Ένας (“12-χρονος”) μαθητής δέχεται επανειλημμένα πειράγματα και αποκαλείται με δυσάρεστα ονόματα από ένα άλλο πιο ισχυρό μαθητή, που έπεισε με επιτυχία άλλους

μαθητές να αποφύγουν το στοχευμένο άτομο όσο το δυνατόν περισσότερο. Ως αποτέλεσμα, το θύμα αυτής της συμπεριφοράς αισθάνεται θυμωμένος, μίζερος και συχνά απομονωμένος».

Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που είναι πιο κοντά σε αυτό που νομίζετε ότι θα κάνατε.

1	2	3	4	5
Σίγουρα θα το έκανα	Μάλλον θα το έκανα	Δεν είμαι σίγουρος	Μάλλον δεν θα το έκανα	Σίγουρα δεν θα το έκανα

66. Θα επέμενα στο νταή να σταματήσει αυτή την συμπεριφορά αμέσως	1	2	3	4	5
67. Θα αντιμετώπιζα το θέμα ελαφρά.	1	2	3	4	5
68. Θα φρόντιζα ώστε ο νταής να τιμωρηθεί κατάλληλα.	1	2	3	4	5
69. Θα συζητούσα το θέμα με τους συναδέλφους μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
70. Θα συγκαλούσα μια σύσκεψη με τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου του νταή/νταήδες, θα τους έλεγα τι είχε συμβεί και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν/να βελτιώσει την κατάσταση.	1	2	3	4	5
71. Θα έλεγα στο θύμα να ορθώσει ανάστημα στον νταή.	1	2	3	4	5

72. Θα έκανα σαφές στον νταή ότι η συμπεριφορά του/της δεν θα γίνει ανεκτή.	1	2	3	4	5
73. Θα αφήσω κάποιον άλλον να ασχοληθεί με το ζήτημα.	1	2	3	4	5
74. Θα μοιραστώ την ανησυχία μου με το νταή για το τι συνέβη στο θύμα και θα επιδιώξω να πείσω τον νταή να συμπεριφέρεται με πιο κόσμιο και υπεύθυνο τρόπο.	1	2	3	4	5
75. Θα αφήνα τους μαθητές να το λύσουν μόνοι τους.	1	2	3	4	5
76. Θα πρότεινα στο θύμα να ενεργήσει πιο διεκδικητικά.	1	2	3	4	5
77. Θα συζητούσα με τον νταή προτάσεις από τις οποίες θα μπορούσε να κάνει μια επιλογή για να βελτιώσει την κατάσταση.	1	2	3	4	5
78. Θα παρακαλούσα τον σχολικό σύμβουλο να παρέμβει.	1	2	3	4	5
79. Θα παρέπεμπα το θέμα σε ένα υπεύθυνο (π.χ. Διευθυντή, Υποδιευθυντή, Κοσμήτορα).	1	2	3	4	5
80. Θα επικοινωνούσα με τους γονείς του θύματος ή τους κηδεμόνες για να εκφράσω την ανησυχία μου για την ευημερία του παιδιού τους.	1	2	3	4	5

<i>81. Θα έλεγα απλώς στα παιδιά να «σοβαρευτούνε»</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>82. Θα ενθαρρύνω το θύμα για να δείξει ότι αυτός ή αυτή δεν θα μπορούσε να είναι εκφοβισμένοι.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>83. Θα το αγνοούσα.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>84. Θα βοηθούσα τον νταή να πετύχει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έτσι ώστε αυτός ή αυτή να μην θέλει πια να εκφοβίζει κανέναν.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>85. Θα επέμενα στους γονείς ή τους κηδεμόνες του νταή, ότι “η συμπεριφορά του/της πρέπει να σταματήσει”.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>86. Θα έβρισκα στον νταή κάτι πιο ενδιαφέρον να ασχοληθεί.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>87. Θα συμβούλευα το θύμα να πει στο νταή «κάνε πίσω», «άσε με ήσυχο».</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>