

Η σχολική διαμεσολάβηση ομηλίκων στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση: Διετής μελέτη περίπτωσης

Μάριος Δημάκης
Διευθυντής ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγρινίου
dimakism@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τη συστηματική σχεδίαση, υλοποίηση και αποτίμηση ενός διετούς προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης Ομηλίκων που εφαρμόστηκε στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) Αγρινίου κατά τα σχολικά έτη 2024-2025 και 2025-2026. Η σχολική διαμεσολάβηση αναλύεται ως μια εναλλακτική, επανορθωτική πρακτική επίλυσης συγκρούσεων, η οποία αντικαθιστά τις παραδοσιακές τιμωρητικές πρακτικές, προάγοντας τη μη βίαιη επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση και τη συμπερίληψη. Μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρέμβαση συγκρίνεται με προηγούμενες προσπάθειες στην ελληνική επικράτεια και εντάσσεται στο διεθνές πλαίσιο των Παρεμβάσεων με τη Μεσολάβηση Ομηλίκων (Peer-Mediated Interventions-PMI). Τα αποτελέσματα της διετούς εφαρμογής καταδεικνύουν σημαντική μείωση των ενδοσχολικών εντάσεων, ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς, δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Συμπερίληψη.

1. Εισαγωγή και αναγκαιότητα της παρέμβασης

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις και η παραβατικότητα αποτελούν σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα που επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα και παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρίδης & Σμαροπούλου, 2022). Στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), η διαχείριση των συμπεριφορών αυτών απαιτεί εξειδικευμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις λόγω των ιδιαίτερων αναπτυξιακών, γνωστικών και επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών/τριών (Φιλίππιδης κ.ά., 2022).

Παραδοσιακά, η επίλυση των διαφορών ανατίθεται αποκλειστικά στην εξουσία των ενηλίκων (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί), εστιάζοντας στην απόδοση ευθυνών και την επιβολή ποινών (Αρτινοπούλου, 2010; Θάνος, 2011). Οι πρακτικές αυτές, ωστόσο, συχνά οδηγούν στη στοχοποίηση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την αναπαραγωγή της επιθετικότητας. Αντίθετα, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία της μετάβασης από ένα τιμωρητικό σε ένα επανορθωτικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στην αποκατάσταση των σχέσεων και την καλλιέργεια της προσωπικής ευθύνης.

Η σχολική διαμεσολάβηση ομηλίκων αποτελεί μια εναλλακτική, μη βίαιη μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων, η οποία δίνει ενεργό ρόλο στους/στις ίδιους/ιες τους/τις μαθητές/τριες, εκπαιδεύοντάς τους να λειτουργούν ως ουδέτεροι διαμεσολαβητές μεταξύ των αντικρουόμενων συμμαθητών/τριών τους (Αρτινοπούλου, 2010; Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016; Τσανοσίδου, 2024). Η αναγκαιότητα της παρέμβασης αυτής είναι ακόμη πιο επιτακτική σε περιβάλλοντα ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για την ισότιμη κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη.

Η διαμόρφωση του πλαισίου για τον σχεδιασμό της διετούς παρέμβασης βασίστηκε άμεσα στη φυσιογνωμία, την υλικοτεχνική υποδομή και τις ιδιαίτερες προκλήσεις που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-



Λυκείου Αγρινίου. Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου αποτελείται από 70 μαθητές/τριες, ηλικίας 12 έως 16 ετών στο Γυμνάσιο και 16 έως 25 ετών στο Λύκειο, οι οποίοι/οίες φοιτούν κατόπιν σχετικών γνωμοδοτήσεων από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Ο συγκεκριμένος πληθυσμός χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ποικίλων και σύνθετων αναγκών, καθώς περιλαμβάνει μαθητές/τριες με νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.), καθώς και διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ.). Πέρα από τις καθαρά εκπαιδευτικές ανάγκες, σημαντικές προκλήσεις προκύπτουν και από τη γεωγραφική διασπορά των μαθητών/τριών, καθώς προέρχονται από διάφορες, συχνά απομακρυσμένες, περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, γεγονός που επιβάλλει την καθημερινή μετακίνησή τους με μισθωμένα ταξί και λεωφορεία. Η έδρα της σχολικής μονάδας σε αγροτική περιοχή αρκετά χιλιόμετρα από την πόλη του Αγρινίου δυσχεραίνει τόσο τη φυσική επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες όσο και την ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνική ζωή της πόλης.

Σε επίπεδο εγκαταστάσεων, το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγρινίου συστεγάζεται με το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Αγρινίου σε ένα μισθωμένο διώροφο κτήριο στη Νεάπολη, καταλαμβάνοντας τον πρώτο όροφο. Η συστεγαστική αυτή συνθήκη, σε συνδυασμό με την έλλειψη εξωτερικής ράμπας για άμεση πρόσβαση στον αύλειο χώρο και τον ανεπαρκή αριθμό αιθουσών και εργαστηρίων, δημιουργεί αναπόφευκτα χωρικό συνωστισμό και αισθητηριακή υπερφόρτιση. Αυτοί οι χωροταξικοί περιορισμοί αποτελούν παράγοντες που συχνά πυροδοτούν εντάσεις μεταξύ των μαθητών/τριών στην καθημερινή σχολική ζωή, καθιστώντας την ανάπτυξη ενός εσωτερικού μηχανισμού ειρηνικής διευθέτησης των διαφορών καίρια ανάγκη για τη διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών/τριών.

Στον αντίποδα αυτών των δυσκολιών, η σχολική μονάδα διαθέτει σημαντικά θετικά στοιχεία που διευκολύνουν το έργο της. Ανάμεσα σε αυτά ξεχωρίζουν η πλούσια υλικοτεχνική υποδομή και η στελέχωση από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.). Παράλληλα, η λειτουργία μικρών τμημάτων (3 έως 9 μαθητές/τριες) προσφέρει τη δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, το σχολείο επιδεικνύει έντονη εξωστρέφεια μέσα από τη συστηματική συμμετοχή του σε ποικίλες δράσεις και καινοτόμα προγράμματα (όπως ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning, Σχολείο Πρέσβης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, EUROSCOLA, εθνικό πρόγραμμα της Βουλής των Εφήβων, προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτισμού). Η δραστηριότητα αυτή έχει συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια μιας βαθιάς κουλτούρας συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας, η οποία λειτούργησε ως το ιδανικό υπόβαθρο για την αποδοχή και την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης.

2. Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Η επανορθωτική δικαιοσύνη και οι ιστορικές καταβολές της μεθόδου

Η σχολική διαμεσολάβηση ομηλικών εγγράφεται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης, η οποία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την τιμωρία στην αποκατάσταση των σχέσεων, την καλλιέργεια της προσωπικής ευθύνης και την επανένταξη των εμπλεκόμενων μελών στην κοινότητα, αποφεύγοντας τον στιγματισμό (Cremien, 2007; Αρτινοπούλου, 2010).

Η ιστορική καταγωγή της μεθόδου ανάγεται στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και



συγκεκριμένα στο «επανορθωτικό δίκαιο» του Αριστοτέλη, το οποίο στόχευε στην αποκατάσταση της ισότητας και της αρμονίας μετά την πρόκληση μιας βλάβης (Θάνος, 2011). Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η προσέγγιση αυτή έρχεται να απαντήσει στα ελλείμματα του παραδοσιακού, τιμωρητικού μοντέλου, το οποίο, όπως επισημαίνουν οι σύγχρονες εγχώριες έρευνες, συχνά επιτείνει το αίσθημα αδικίας και τη σχολική αποξένωση (Ταρσένη, 2021; Κοντός, 2022).

2.2. Μοντέλα εφαρμογής και η ελληνική πραγματικότητα

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Βασιλική Αρτινοπούλου (2001; 2010) ορίζει τη σχολική διαμεσολάβηση ως μια δομημένη διαδικασία όπου οι ίδιοι/ιες οι μαθητές/τριες, με τη βοήθεια ενός εκπαιδευμένου, ουδέτερου συμμαθητή τους, διερευνούν τα αίτια της σύγκρουσης, εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους και συν-διαμορφώνουν μια κοινά αποδεκτή συμφωνία. Η ίδια συγγραφέας διακρίνει δύο βασικά μοντέλα εφαρμογής: α) Το μοντέλο της «ομάδας-πυρήνα» όπου εκπαιδεύεται μια επιλεγμένη ομάδα μαθητών που αναλαμβάνει τις διαμεσολαβήσεις σε όλο το σχολείο και β) το «ολιστικό μοντέλο» το οποίο στοχεύει στην εκπαίδευση ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού και του προσωπικού, ενσωματώνοντας τη διαμεσολάβηση στην καθημερινή σχολική κουλτούρα και μετατρέποντας το σχολείο σε μια κοινότητα μάθησης και ειρήνης (Οδηγός Σχολικής Διαμεσολάβησης, 2021).

Η συστηματική διάδοση και θεσμοθέτηση της σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα υποστηρίχθηκε ενεργά από το «Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης», υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Θεόδωρου Θάνου. Ο Θάνος (2011; 2019) αναδεικνύει, μέσα από το έργο του, τον καταλυτικό ρόλο της μεθόδου στη μείωση της ενδοσχολικής βίας, την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

2.3. Παρεμβάσεις με τη μεσολάβηση ομηλικών και Ειδική Αγωγή

Στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), η χρήση των παρεμβάσεων με τη μεσολάβηση ομηλικών κατέχει κεντρική θέση. Αν και οι κλασικές μελέτες των Odom & Strain έθεσαν τις βάσεις αναδεικνύοντας πώς οι κοινωνικά επαρκείς συμμαθητές/τριες μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για μαθητές/τριες με αναπηρίες, η σύγχρονη διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία (όπως αποτυπώνεται ενδεικτικά στις εργασίες των Shauna, 2020; Φιλίππιδη κ.ά., 2022) επιβεβαιώνει ότι οι παρεμβάσεις PMI έχουν εξελιχθεί σε βασικό πυλώνα της διαφοροποιημένης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η θεωρητική βάση των PMI εντοπίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, ο οποίος τόνιζε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση με ομηλικούς διαφορετικού γνωστικού ή επικοινωνιακού επιπέδου λειτουργεί ως «σκαλωσιά» για την ανάπτυξη ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αναπτύσσουν απλώς επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά εντάσσονται ισότιμα στην ομάδα των συνομηλικών (Κοντός, 2022).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών είναι διαχρονικά και διεθνώς τεκμηριωμένη. Μετα-αναλύσεις, όπως των Burrell, Zirbel & Allen (2003), καταγράφουν ποσοστά επιτυχίας των διαμεσολαβήσεων που αγγίζουν το 93%, με το 83% των συμμετεχόντων/ουσών να δηλώνουν απόλυτα ικανοποιημένοι/ες. Παράλληλα, οι Johnson & Johnson (1996) απέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που εκπαιδεύονται στη διαμεσολάβηση διατηρούν και εφαρμόζουν τις δεξιότητες αυτές για μεγάλα χρονικά διαστήματα στην



καθημερινότητά τους, μεταφέροντας την κουλτούρα της ειρηνικής επίλυσης από το σχολείο στην οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα.

2.4. Ελληνικές εφαρμογές και η καινοτομία του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αργινίου

Για τη βαθύτερη κατανόηση της καινοτομίας του προγράμματος στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αργινίου, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση της παρέμβασης σε σχέση με προηγούμενες ελληνικές έρευνες και εφαρμογές σχολικής διαμεσολάβησης. Η εφαρμογή του θεσμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει καταγράψει αξιοσημείωτα παραδείγματα, τα οποία όμως επικεντρώνονται κυρίως στη γενική εκπαίδευση ή σε βραχύχρονες παρεμβάσεις.

Ενδεικτικά, οι Καρακιάζης & Παπακίτσος (2016) μελέτησαν τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Δυτικής Αττικής, αναδεικνύοντας την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε περιοχές με ιδιαίτερα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, επισημαίνοντας ωστόσο ότι η μέθοδος απαιτεί συνεχή συστημική στήριξη για να μην ατονήσει. Στο πεδίο καταγραφής των αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα, η πρόσφατη έρευνα της Τσανοσίδου (2024) σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Έβρου, ανέδειξε ότι η σχολική διαμεσολάβηση αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αυτονομίας των μαθητών/τριών. Παράλληλα, όμως, η ερευνήτρια χαρτογράφησε σημαντικές προκλήσεις και επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών, όπως ο κίνδυνος επιβολής των πιο «ισχυρών» μαθητών/τριών έναντι των πιο «αδύναμων» κατά τη διαδικασία, η πιθανότητα έλλειψης αντικειμενικότητας των παιδιών, καθώς και η ανάγκη για συστηματική και επίσημη επιμόρφωση του προσωπικού.

Στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι καταγραφές παραμένουν περιορισμένες αλλά εξαιρετικά ενθαρρυντικές. Οι Φιλιππίδης, Παπαδοπούλου, Μπουκόρου, & Σιαροπούλου (2022) παρουσίασαν την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Δράμας, όπου εκπαιδεύτηκαν δύο μαθητές με αναπηρία ως διαμεσολαβητές, διαχειριζόμενοι επιτυχώς επτά περιστατικά συγκρούσεων. Η παρέμβαση αυτή απέδειξε έμπρακτα ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στον ρόλο του διαμεσολαβητή. Παράλληλα, οι Μαυρίδης & Σμαροπούλου (2022) εστίασαν σε μαθητές/τριες με διαγνωσμένες συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας ότι η διαμεσολάβηση δε μεταβάλλει απλώς την ατομική συμπεριφορά, αλλά διδάσκει την ομάδα ως όλον πώς να διαχειρίζεται συλλογικά τις κρίσεις.

Η διετής παρέμβαση στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αργινίου εισάγει ένα ολοκληρωμένο, υβριδικό μοντέλο. Ενώ προηγούμενες έρευνες βασίστηκαν σε περιορισμένο αριθμό περιστατικών ή σε θεωρητικές καταγραφές εκπαιδευτικών, η παρούσα μελέτη περίπτωσης εφάρμοσε μια μόνιμη δομή (την «Ομάδα Ειρήνης») σε συνδυασμό με διαφοροποιημένα, οπτικοποιημένα εργαλεία Μη Βίαιης Επικοινωνίας, επιτυγχάνοντας τη διασύνδεση των μαθητών/τριών Ε.Α.Ε. ακόμη και με δομές Γενικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ.).

3. Μεθοδολογία και ερευνητικά εργαλεία

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας Δράσης υπό τη μορφή συμμετοχικής μελέτης περίπτωσης. Η επιλογή της έρευνας δράσης κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη, καθώς επιτρέπει στους/στις ίδιους/ιες τους/τις εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως ερευνητές/τριες, εισάγοντας μια καινοτόμο παρέμβαση (τη σχολική διαμεσολάβηση) με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας. Για τη διασφάλιση της



επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας της παρέμβασης, εφαρμόστηκε η στρατηγική της τριγωνοποίησης δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι η αποτίμηση του προγράμματος δε βασίστηκε σε μία μόνο πηγή, αλλά στον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από διαφορετικά εργαλεία σε τρεις διακριτές φάσεις: πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της διετούς εφαρμογής.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και μέσα καταγραφής

Τα εργαλεία που σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διετή πορεία του προγράμματος περιλαμβάνουν:

- Ερωτηματολόγια Ανίχνευσης Αναγκών: Κατά την προπαρασκευαστική φάση, διανεμήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια κλειστού και ανοιχτού τύπου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Στόχος τους ήταν η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης αναφοράς, η χαρτογράφηση των συχνότερων τύπων σύγκρουσης και η καταγραφή των παραδοσιακών τρόπων διαχείρισής τους εντός του σχολείου.
- Απλοποιημένες Φόρμες Αιτήματος: Για να γεφυρωθούν τα επικοινωνιακά εμπόδια, σχεδιάστηκαν ειδικά έντυπα αιτημάτων διαμεσολαβήσεως με ελάχιστο γραπτό λόγο. Τα έντυπα αυτά βασίστηκαν στη χρήση οικείων εικόνων, συμβόλων και emoji, καθιστώντας τη διαδικασία προσβάσιμη και φιλική για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, ελλείμματα λόγου ή διαταραχές αυτιστικού φάσματος.
- Φόρμες Καταγραφής και Συμφωνητικά Επίλυσης: Πρόκειται για τα επίσημα έγγραφα της διαδικασίας τα οποία συμπλήρωναν οι ίδιοι/ιες οι μαθητές/τριες-διαμεσολαβητές, με τη διακριτική και υποστηρικτική καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών όπου κρινόταν αναγκαίο. Στα έντυπα αυτά αποτυπώνονταν με σαφήνεια το ιστορικό της διαφοράς και, κυρίως, οι αμοιβαίες δεσμεύσεις που ανέλαβαν τα αντικρουόμενα μέλη για την αποκατάσταση των σχέσεών τους.
- Ημιδομημένες Συνεντεύξεις: Μετά την ολοκλήρωση των διαμεσολαβήσεων, διεξήχθησαν ατομικές και ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις τόσο με τους/τις μαθητές/τριες-διαμεσολαβητές όσο και με τους αιτούντες. Οι συνεντεύξεις προσέφεραν πλούσιο ποιοτικό υλικό για την αξιολόγηση της εμπειρίας, των συναισθημάτων και του βαθμού συναισθηματικής ωρίμανσης των παιδιών.
- Ερωτηματολόγια Τελικής Αξιολόγησης της Δράσης: Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, διανεμήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια αποτίμησης σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς) προκειμένου να καταγραφεί ο βαθμός ικανοποίησης από τον θεσμό και ο αντίκτυπος της «Ομάδας Ειρήνης» στο γενικότερο σχολικό κλίμα.

3.3. Η χρονολογική πορεία της διετούς εφαρμογής στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγρινίου

Η υλοποίηση του προγράμματος ακολούθησε μια σαφή εξελικτική και αναπτυξιακή πορεία. Το δεύτερο έτος εφαρμογής δεν αποτέλεσε απλή επανάληψη του πρώτου, αλλά λειτούργησε ως πεδίο εμβάθυνσης, ψηφιακού μετασχηματισμού και διαφοροποίησης των πρακτικών, ενσωματώνοντας τις ανατροφοδοτήσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και των υποστηρικτικών φορέων.

Η δράση ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2024 με πρωτοβουλία της διεπιστημονικής ομάδας και υπό τον συντονισμό υπεύθυνης εκπαιδευτικού, έχοντας ως πρωταρχικό άξονα τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών.

3.3.1. Προπαρασκευαστική Φάση (Νοέμβριος 2024)

Πραγματοποιήθηκε η επιλογή και η κατάλληλη διαρρύθμιση του σταθερού χώρου



διαμεσολάβησης εντός της σχολικής μονάδας. Για τον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης αξιοποιήθηκε το υλικό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την Ένωση Εκπαιδευτικών για την Προώθηση της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.), καθώς και οι επίσημοι οδηγοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και του Κέντρου «Αντιγόνη». Παράλληλα, οργανώθηκε συνάντηση ενημέρωσης με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για την εξασφάλιση της απαραίτητης συγκατάθεσης και της συμμαχίας της οικογένειας.

3.3.2. Φάση Εκπαίδευσης (Δεκέμβριος 2024-Ιανουάριος 2025)

Συγκροτήθηκε η πρώτη ομάδα εθελοντών/ντριών μαθητών/τριών-διαμεσολαβητών, αποτελούμενη από οκτώ (8) μαθητές και μαθήτριες με αντιπροσωπευτική κατανομή από το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Λόγω των ιδιαίτερων γνωστικών, επικοινωνιακών και αναπτυξιακών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διευρύνθηκε και ολοκληρώθηκε σε έναν εντατικό κύκλο οκτώ ωριαίων βιωματικών συναντήσεων (αντί των αρχικά σχεδιασμένων τεσσάρων), προκειμένου να διασφαλιστεί η επαρκής αφομοίωση των σταδίων της διαδικασίας. Οι συναντήσεις περιλάμβαναν διαδραστικές παρουσιάσεις, ανάλυση οπτικοακουστικού υλικού με βέλτιστες διεθνείς πρακτικές και, κυρίως, εκτενείς προσομοιώσεις μέσω παιχνιδιού ρόλων βασισμένων σε υποθετικά σενάρια καθημερινών σχολικών συγκρούσεων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της μονάδας παρακολούθησαν στοχευμένη ημερίδα του Δικτύου Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης. Στο τέλος αυτής της φάσης, οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν το «κουτί διαμεσολάβησης», το οποίο τοποθετήθηκε σε προσβάσιμο σημείο του σχολείου, συνοδευόμενο από τα πρώτα απλοποιημένα έντυπα αιτημάτων.

3.3.3. Βιωματικές δράσεις και εξωστρέφεια (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2025)

Πραγματοποιήθηκαν βιωματικές ασκήσεις στην ολομέλεια των τμημάτων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Στο πλαίσιο της κοινωνικής δικτύωσης, οι μαθητές/τριες πραγματοποίησαν δύο επισκέψεις συνεργασίας στο 2ο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) Αγρινίου, το οποίο διέθετε ήδη οργανωμένη δομή διαμεσολάβησης. Στις 6 Μαρτίου 2025 (Παγκόσμια Ημέρα κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), το σχολείο συμμετείχε σε κοινή δημόσια δράση ευαισθητοποίησης στην κεντρική πλατεία της πόλης μαζί με το 2ο ΕΠΑ.Λ. και το 11ο και 21ο Δημοτικό Σχολείο, στέλνοντας ηχηρό μήνυμα συμπερίληψης.

3.3.4. Φάση εφαρμογής και αξιολόγησης (Μάρτιος-Μάιος 2025)

Κατά την εαρινή περίοδο ενεργοποιήθηκαν οι πρώτες επίσημες διαδικασίες, με συνολικά 4 περιστατικά συγκρούσεων να επιλύονται επιτυχώς. Το πρώτο έτος ολοκληρώθηκε με τη συλλογή των ανώνυμων ερωτηματολογίων αξιολόγησης και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στον Σύλλογο Διδασκόντων.

Κατά την εαρινή περίοδο ενεργοποιήθηκαν οι πρώτες επίσημες διαδικασίες. Συνολικά, στο «κουτί διαμεσολάβησης» κατατέθηκαν έξι αιτήματα για επίλυση διαφορών. Από αυτά, τέσσερα περιστατικά (που αφορούσαν λεκτικές παρεξηγήσεις και μικροσυγκρούσεις στον αύλειο χώρο) οδηγήθηκαν σε πλήρη και επιτυχή διευθέτηση κατά την πρώτη κιόλας συνάντηση διαμεσολάβησης, με τη συν-διαμόρφωση και υπογραφή γραπτού συμφωνητικού. Για ένα περιστατικό, το οποίο χαρακτήριζε εντονότερο συναισθηματικό υπόβαθρο και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά αποκλεισμού, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή μιας δεύτερης (επαναληπτικής) συνάντησης με τους διαμεσολαβητές για την επαναξιολόγηση της συμφωνίας και τη σταθεροποίησή της. Τέλος, ένα αίτημα αποσύρθηκε από τον ίδιο τον αιτούντα μαθητή πριν την έναρξη της διαδικασίας, καθώς η διαφορά επιλύθηκε άτυπα μεμονωμένα. Το πρώτο έτος ολοκληρώθηκε με τη συλλογή των ανώνυμων ερωτηματολογίων αξιολόγησης και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στον Σύλλογο Διδασκόντων.



Με βάση τα συμπεράσματα της πρώτης χρονιάς, το πρόγραμμα επανεκκινήθηκε τον Οκτώβριο του 2025 με σαφή προσανατολισμό στη διαφοροποίηση των τεχνικών για μαθητές/τριες με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες.

3.3.5. Αναδιοργάνωση του χώρου και διεύρυνση της ομάδας (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2025)

Ο χώρος διαμεσολάβησης μετεξελίχθηκε στη «Γωνιά της Ειρήνης», η οποία εξοπλίστηκε με emoji boards, κάρτες συναισθημάτων και οπτικοποιημένες κλίμακες έντασης (θερμόμετρα συναισθημάτων). Τον Δεκέμβριο του 2025 ιδρύθηκε θεσμικά η «Ομάδα Ειρήνης» με διευρυμένη αντιπροσώπευση μαθητών/τριών από όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.

3.3.6. Εμπλουτισμός εκπαιδευτικού προγράμματος (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2026)

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης των διαμεσολαβητών επεκτάθηκε σε 6 συναντήσεις, ενσωματώνοντας βασικές αρχές της Μη Βίαιης Επικοινωνίας. Παράλληλα, εισήχθη η «Ψηφιακή Διαδρομή της Ειρήνης»: οι μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας εφαρμογές όπως το Canva και το Book Creator, δημιούργησαν ψηφιακές αφίσες, podcasts και εικονογραφημένα ψηφιακά βιβλία. Για τη βιωματική εκπαίδευση αξιοποιήθηκαν διαδραστικά εργαλεία τεχνολογίας (Kahoot, Mentimeter).

3.3.7. Συμπεριληπτικές δράσεις στην κοινότητα (Δεκέμβριος 2025-Μάρτιος 2026)

Στις 3 Δεκεμβρίου 2025 (Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία), διοργανώθηκαν συνεργατικά μουσικοχορευτικά δρώμενα και θεατρική παράσταση. Στις 6 Μαρτίου 2026, η «Ομάδα Ειρήνης» σε συνεργασία με το 1ο ΕΠΑ.Λ. Αγρινίου πραγματοποίησε στην κεντρική πλατεία τη βιωματική παρέμβαση «Ο Δρόμος των Παπουτσιών» και δραματοποιήσεις καθημερινών περιστατικών εκφοβισμού.

3.3.8. Φάση πρόληψης και ολοκλήρωσης (Απρίλιος-Μάιος 2026)

Η «Ομάδα Ειρήνης» προχώρησε σε εβδομαδιαίες συναντήσεις αναστοχασμού και προέβη σε χαρτογράφηση των «θερμών ζωνών» (τα σημεία του σχολείου όπου παρατηρούνταν οι περισσότεροι χωροταξικοί συνωστισμοί λόγω των κτιριακών περιορισμών), προτείνοντας μικρές παρεμβάσεις πεδίου. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2026 με μια συμπεριληπτική γιορτή λήξης, η οποία λειτούργησε ως φυσικό πεδίο κοινωνικοποίησης.

Κατά το δεύτερο έτος, η θεσμοθέτηση της «Ομάδας Ειρήνης» και η οπτικοποίηση των εργαλείων στη «Γωνιά της Ειρήνης» οδήγησαν σε αύξηση της εμπιστοσύνης των μαθητών/τριών προς τον θεσμό. Συνολικά, καταγράφηκαν δώδεκα αιτήματα διαμεσολάβησης. Η πορεία διαχείρισής τους αποτυπώνεται ως εξής: Τέσσερα περιστατικά επιλύθηκαν επιτυχώς κατά την πρώτη συνάντηση, με τους/τις μαθητές/τριες να καταλήγουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις. Ένα περιστατικό απαίτησε επαναληπτική (δεύτερη) συνάντηση αναστοχασμού εντός μίας εβδομάδας, προκειμένου να εξομαλυνθούν δευτερογενείς εντάσεις, επιτυγχάνοντας τελικά τη βιώσιμη αποκατάσταση των σχέσεων των εμπλεκομένων. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι δύο περιστατικά δεν κατέστη δυνατόν να επιλυθούν μέσω της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Τα περιστατικά αυτά, τα οποία αφορούσαν έντονες συμπεριφορικές εκρήξεις με στοιχεία αισθητηριακής υπερφόρτισης και παγιωμένες εξωσχολικές αντιπαραθέσεις, ξεπερνούσαν τα όρια παρέμβασης των μαθητών/τριών-διαμεσολαβητών. Ακολουθώντας το πρωτόκολλο, οι διαμεσολαβητές διέκοψαν τη διαδικασία και παρέπεμψαν τα ζητήματα στην αρμόδια Επιστημονική Ομάδα Υποστήριξης (Ψυχολόγο και Κοινωνικό Λειτουργό) του σχολείου για εξειδικευμένη διαχείριση κρίσεων.

4. Αποτελέσματα

Η αποτίμηση της διετούς έρευνας δράσης βασίστηκε στην επεξεργασία των τελικών ερωτηματολογίων αξιολόγησης και στη θεματική ανάλυση περιεχομένου των ημιδομημένων



συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αργινίου.

Η στατιστική ανάλυση των ανώνυμων ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στο τέλος της διετίας (Μάιος 2026) σε δείγμα εκπαιδευτικών (N=25) και μαθητών/τριών (N=50) ανέδειξε μια ριζική μεταβολή στις αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας σε σχέση με την αρχική κατάσταση αναφοράς: Το 88% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η παρουσία της «Ομάδας Ειρήνης» και του θεσμού της διαμεσολάβησης μείωσε αισθητά την ένταση και τη συχνότητα των καθημερινών συγκρούσεων (λεκτικών και σωματικών) στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου. Ενώ στα αρχικά ερωτηματολόγια ανίχνευσης αναγκών αποτυπωνόταν μια τάση απόλυτης εξάρτησης από τις ποινές, στα τελικά ερωτηματολόγια το 76% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι περιορίσε τη χρήση παραδοσιακών τιμωρητικών μέτρων (π.χ. αποβολές, γραπτές παρατηρήσεις). Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να παραπέμπουν τα περιστατικά στη «Γωνιά της Ειρήνης», γεγονός που επιβεβαιώνει τη σταδιακή μετάβαση της σχολικής μονάδας στο επανορθωτικό μοντέλο. Στην πλευρά των μαθητών/τριών, το 92% όσων συμμετείχαν ως αντικρουόμενα μέρη σε διαδικασίες διαμεσολάβησης εξέφρασε απόλυτη ικανοποίηση από τη συμφωνία επίλυσης που συν-διαμόρφωσε. Παράλληλα, το 85% δήλωσε ότι ένιωσε ασφάλεια και ότι εισακούστηκε από τον συμμαθητή-διαμεσολαβητή χωρίς να υποστεί κριτική ή στιγματισμό, καταρρίπτοντας την αρχική πεποίθηση των μαθητών (κατά 82% στην έναρξη του προγράμματος) ότι «μόνο οι μεγάλοι μπορούν να λύνουν καβγάδες».

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων αποδελτιώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κεντρικές θεματικές κατηγορίες (υπέρβαση της «μαθημένης βοθητητότητας» και ενδυνάμωση, χωρική αποσυμπίεση και υπέρβαση επικοινωνιακών εμποδίων, ψηφιακό αποτύπωμα ως γέφυρα συμπερίληψης και εξωστρέφειας) προσφέροντας πλούσιο υλικό για τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Στην 1η θεματική κατηγορία οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ανέλαβαν τον ρόλο του διαμεσολαβητή παρουσίασαν εντυπωσιακή εξέλιξη στη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση και αυτοεκτίμηση, ξεπερνώντας το στερεότυπο του «παθητικού δέκτη» οδηγιών από ενήλικες. «Στην αρχή φοβόμουν ότι δε θα με ακούσουν επειδή δυσκολεύομαι να μιλήσω γρήγορα. Περίμενα πάντα να αναλάβει ο καθηγητής. Αλλά όταν αναλάβαμε εμείς, ένιωσα σημαντικός που τούς βοήθησα να δώσουν τα χέρια. Είδαμε ότι μπορούμε κι εμείς» (Μαθητής-Διαμεσολαβητής, Γ' Λυκείου). Στη 2η θεματική κατηγορία η χρήση των οπτικοποιημένων μέσων (emoji boards, θερμόμετρα συναισθημάτων) στη «Γωνιά της Ειρήνης» λειτούργησε ως καταλύτης, ιδιαίτερα σε ένα σχολικό περιβάλλον με έντονους κτιριακούς περιορισμούς που προκαλούσαν συχνά αισθητηριακή υπερφόρτιση. «Το σχολείο μας είναι στενό, δεν έχουμε μεγάλους διαδρόμους. Όταν βρέχει και είμαστε μέσα στο διάλειμμα γινόταν χαμός, όλο σπρωξίματα και φωνές. Στη Γωνιά της Ειρήνης όμως ηρεμούσαμε. Ο συμμαθητής μου μού έδειξε τον πίνακα με τα συναισθήματα. Έδειξα με το δάχτυλο τον Θυμό. Ήταν πιο εύκολο να με καταλάβουν χωρίς να φωνάζω» (Ωφελούμενος Μαθητής, Β' Γυμνασίου). Στη 3η θεματική κατηγορία η ενσωμάτωση εργαλείων όπως το Canva και το Book Creator επέτρεψε σε μαθητές/τριες με σοβαρές δυσκολίες στην προφορική επικοινωνία να συμμετάσχουν ισότιμα στη διάχυση των αποτελεσμάτων και στις κοινές δράσεις με τα Γενικά Σχολεία (ΕΠΑ.Λ.) στην πλατεία της πόλης. «Επειδή μπερδεύω τις λέξεις μου, με την εφαρμογή έφτιαξα ψηφιακά κόμικς για τη φίλιά. Τα δείξαμε στα παιδιά από το ΕΠΑ.Λ. στην πλατεία. Συμμετέχοντας στο βιωματικό παιχνίδι μαζί τους, με έκανε να νιώσω ωραία. Κατάλαβα ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουμε τις ίδιες ανησυχίες» (Μαθητής, Γ' Λυκείου).



5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας διετούς μελέτης περίπτωσης έρχονται να επιβεβαιώσουν και να επεκτείνουν τα ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας στο πεδίο των Παρεμβάσεων με τη Μεσολάβηση Ομηλίκων στην Ειδική Αγωγή. Το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ικανοποίησης των μαθητών (92%) ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς μετα-αναλύσεις των Burrell, Zirbel, & Allen (2003), οι οποίες είχαν καταγράψει ποσοστά επιτυχίας των συμφωνιών που άγγιζαν το 93%. Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαιώνει τη θέση των Φιλιππίδη κ.ά. (2022) αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών/τριών με αναπηρία να ανταποκριθούν πλήρως στον ρόλο του διαμεσολαβητή, εφόσον τους παρασχεθεί η κατάλληλη «σκαλωσιά», σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978).

Η ουσιαστική διαφοροποίηση και καινοτομία της δικής μας παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι, σε αντίθεση με προηγούμενες βραχύχρονες ή αποσπασματικές ελληνικές εφαρμογές, η δημιουργία μιας μόνιμης δομής («Ομάδα Ειρήνης») και η χρήση ψηφιακών εργαλείων εξασφάλισαν τη βιωσιμότητα του θεσμού. Παράλληλα, η εξωστρέφεια μέσω της δικτύωσης με το 1ο και 2ο ΕΠΑ.Λ. Αγρινίου επιβεβαίωσε τη θεωρία της Cremin (2007) για τη συμβολή της διαμεσολάβησης στην κοινωνική συμπερίληψη και στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης των ειδικών σχολείων.

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η διετής εφαρμογή του προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης Ομηλίκων στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγρινίου απέδειξε ότι η επανορθωτική δικαιοσύνη μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Η μεθοδολογική προσαρμογή των εργαλείων στις ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατέδειξε ότι η διαμεσολάβηση είναι εφικτή και εξαιρετικά αποτελεσματική σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, εφόσον υπάρχει δέσμευση, συστηματικός σχεδιασμός και κατάλληλη υποστήριξη (Φιλιππίδης κ.ά., 2022).

Με βάση τα συμπεράσματα της διετούς αυτής πορείας, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις για τη μελλοντική εξέλιξη και διάχυση της πρακτικής:

- Είναι αναγκαία η επίσημη ενσωμάτωση της σχολικής διαμεσολάβησης στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας όλων των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της χώρας, μετατρέποντάς την από μια εθελοντική πρωτοβουλία σε σταθερό, θεσμοθετημένο πυλώνα της σχολικής ζωής.
- Προτείνεται η διοργάνωση τακτικών, βιωματικών σεμιναρίων για το σύνολο του εκπαιδευτικού και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π., Ε.Β.Π.) σε τεχνικές Μη Βίαιης Επικοινωνίας και εμψύχωσης ομάδων, με σκοπό τη διασφάλιση κοινής παιδαγωγικής στάσης απέναντι στις συγκρούσεις.
- Διεύρυνση της «Ομάδας Ειρήνης». Η ενθάρρυνση της συμμετοχής περισσότερων μαθητών/τριών με χαμηλότερη λειτουργικότητα, μέσω της συστηματικής χρήσης Εναλλακτικών και Επαυξητικών Συστημάτων Επικοινωνίας και οπτικοποιημένων πρωτοκόλλων, θα ενισχύσει περαιτέρω τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα του θεσμού.
- Ανάπτυξη Τοπικών και Ευρωπαϊκών Δικτύων. Η θεσμοθέτηση της συνεργασίας με άλλα σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μέσω κοινών eTwinning και Erasmus+ δράσεων θα επιτρέψει την ανταλλαγή καλών πρακτικών και θα ενισχύσει την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρίες στην ευρύτερη κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in



- educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/crq.50>
- Cremin, H. (2007). *Peer mediation: A constructive approach to meeting the challenges of school life*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting social skills of exceptional children. *The Journal of Special Education*, 18(4), 539–561. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/002246698401800409>
- Shauna, M. (2020). Peer-mediated interventions and inclusionary practices in special vocational education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(8), 845–862.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γρηγοριάδου, Ε., & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη. Ανακτήθηκε από https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholikas_diamesolavisis_omilikon.pdf
- Θάνος, Θ. (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία: Επανορθωτική δικαιοσύνη, σχολική διαμεσολάβηση, ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: Μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β'(6), 28–36.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Οδηγός σχολικής διαμεσολάβησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Καρακιόζης, Κ., & Παπακίτσος, Ε. (2016). Διαμεσολάβηση συνομηλίκων: Ένας εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων. Στο Φ. Γούσιος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός, 366–374.
- Κοντός, Γ. (2022). *Η σημασία της σχολικής διαμεσολάβησης ως μέθοδος πρόληψης και επίλυσης συγκρούσεων, βίας και διαφορών μεταξύ μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και οφέλη μαθητών από την εφαρμογή της (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171133>
- Μαυρίδης, Α., & Σμαροπούλου, Α. (2022). Εφαρμογή προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης και υποστήριξης συνομηλίκων σε μαθητές/τριες με διάγνωση συμπεριφορικών και συναισθηματικών διαταραχών. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 2(4), 66–78. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/cul.4297>
- Ταρσένη, Σ. (2021). *Η σχολική διαμεσολάβηση ως τρόπος ειρηνικής επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε συνθήκες πανδημίας: Έρευνα δράσης (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/338796>
- Τσανοσίδου, Χ. (2024). *Στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της σχολικής διαμεσολάβησης (Διπλωματική Εργασία)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από <https://share.google/m2QrGn7M3wcGGKpDL>
- Φιλίππιδης, Γ., Παπαδοπούλου, Α., Μπουκόρου, Β., & Σιαροπούλου, Μ. (2022). Η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης για την επίλυση συγκρούσεων μαθητών με αναπηρίες



και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Χ. Τσιχουρίδης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ., 141–147.

