

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΩ ΚΑΛΕΝΤΙΝΗΣ Ν. ΑΡΤΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ

**Διαχείριση συγκρούσεων
και περιστατικών βίας**

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2015 - 2016

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	σ. 03
ΕΝΟΤΗΤΑ 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις όρων	
Συγκρούσεις	σ. 04
Διαχείριση συγκρούσεων	σ. 04
ΕΝΟΤΗΤΑ 2. Όροι και προϋποθέσεις επίλυσης συγκρούσεων	
Επίλυση συγκρούσεων στην παιδική και στην εφηβική ηλικία.....	σ. 05
ΕΝΟΤΗΤΑ 3. Εκφοβισμός στο σχολείο.....	σ. 08
ΕΝΟΤΗΤΑ 4. Διαδικαστικά και επιτελικά θέματα της διαχείρισης συγκρούσεων	
Μοντέλα διαχείρισης των συγκρούσεων.....	σ. 10
Μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης.....	σ. 11
Τεχνικές διαμεσολάβησης.....	σ. 12
Διαδικασία διαμεσολάβησης.....	σ. 12
ΕΝΟΤΗΤΑ 5. Κοινωνικές δεξιότητες.....	σ. 14
ΕΝΟΤΗΤΑ 6. Αγωγή ελεύθερου χρόνου	σ. 16
ΕΝΟΤΗΤΑ 7. Μη βίαη επικοινωνία.....	σ. 18
ΕΝΟΤΗΤΑ 8. Έρευνα	
Ταυτότητα της έρευνας.....	σ. 20
Ερευνητικά δεδομένα.....	σ. 21
Συμπεράσματα.....	σ. 23
Επίλογος.....	σ. 25
Βιβλιογραφία	σ. 26

Πρόλογος

Οι συγκρούσεις είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και εκδηλώνονται, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, μεταξύ των ανθρώπων στο πλαίσιο των καθημερινών του συναναστροφών. Βέβαια, οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν και ατομική μορφή υπό την έννοια ότι εκδηλώνονται μέσα στον ίδιο τον άνθρωπο, περίπτωση στην οποία κάνουμε λόγο για εσωτερικές συγκρούσεις. Το ειδικότερο αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία είναι, κυρίως, οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν αυτές να αντιμετωπιστούν. Τρόποι που, όμως, δεν σχετίζονται με κλασικές συμπεριφοριστικές μεθόδους αλλά εμπλέκουν τους ίδιους τους μαθητές ως διαμεσολαβητές.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις όρων

1.1. Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις ορίζονται σαν δυσεπίλυτες διαφορές σε αντίθεση με τις διαφωνίες που είναι ευκολότερα διευθετούμενες. Σύμφωνα με τον Stamatis (1987) η σύγκρουση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίδρασης και εκτείνεται από την εσωτερική σύγκρουση του ατόμου έως τις αντιτιθέμενες ομάδες στην ίδια οργάνωση είτε μεταξύ δυο διαφορετικών οργάνωσεων. Η σύγκρουση μπορεί, επίσης, να οριστεί ως μια κατάσταση δυσαρμονίας ή ακραίου ανταγωνισμού που απορρέει από αντικρουόμενες πεποιθήσεις ή αμοιβαία αποκλειόμενες επιθυμίες.

1.2. Διαχείριση συγκρούσεων

Διαχείριση συγκρούσεων είναι η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με έναν λογικό τρόπο. Η διαχείριση συγκρούσεων ορίζεται, επίσης, ως η συστηματική διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαία ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργιών και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν αποτελεσματικά όσες διαφορές λάβουν χώρα.

Η διαχείριση συγκρούσεων σημασιολογικά αποδίδεται και με τον όρο επίλυση συγκρούσεων. Ο εν λόγω όρος περιγράφει μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία και συμβάλλει ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μπορέσουν να προσδιορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις, που θα τις ικανοποιούν.

Η διαχείριση συγκρούσεων παραπέμπει εννοιολογικά στη σχολική διαμεσολάβηση. Η τελευταία ορίζεται ως η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή- του λεγόμενου διαμεσολαβητή, μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010).

2. Όροι και προϋποθέσεις επίλυσης συγκρούσεων

Για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων απαιτούνται δεξιότητες (α) επικοινωνίας, όπως είναι η κατανόηση της οπτικής του άλλου, η αναγνώριση φραγμών στην επικοινωνία, η εξοικείωση με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, (β) διαχείρισης συναισθημάτων, όπως η αναγνώριση, η αποδοχή και έκφραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και (γ) δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, όπως για παράδειγμα η αναγνώριση του άγχους και των συνεπειών του και οι εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

2.1. Επίλυση συγκρούσεων στην παιδική και στην εφηβική ηλικία

Έρευνες έχουν δείξει διαφοροποίηση στον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Η συχνότερη έκβαση των συγκρούσεων στην προσχολική και στη σχολική ηλικία είναι η επιθετικότητα και ο εξαναγκασμός και, στη συνέχεια η αποφυγή και η διαπραγμάτευση. Προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας και στην αρχή της ενηλικίωσης οι πιο πολλές διαφωνίες με συνομηλίκους επιλύονται με διαπραγμάτευση, σε μικρότερο βαθμό με την αποφυγή και σπανιότερα μέσω της επιβολής και του εξαναγκασμού (Laurson, Finkelstein & Betts, 2001).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων καθώς είναι εκείνη που, ως ένα βαθμό, καθορίζει τη συμπεριφορά του σε μια δεδομένη στιγμή. Έτσι, ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιδρά σε μια κατάσταση σύγκρουσης, δεν αφορά αποκλειστικά στο άτομο αλλά ερμηνεύεται, κυρίως, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και της συγκεκριμένης κατάστασης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναμενόμενο πως τα άτομα για παρόμοιες διαμάχες ενδέχεται να υιοθετήσουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης, σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον (Louis & Miles, 1990).

Οι απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση συγκρούσεων μαθαίνονται και αναπτύσσονται ήδη από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και παγιώνονται κατά την εφηβική ηλικία. Τα παιδιά «μαθαίνουν» δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μέσω της καθοδήγησης, της ενίσχυσης ή της προβολής προτύπων από τους "σημαντικούς

άλλους" στο περιβάλλον τους, στην οικογένεια, στο σχολείο, στις ομάδες των συνομηλίκων κ.ά. Όσον αφορά, ειδικότερα, τους σημαντικούς άλλους, αυτοί θεωρούνται για τα παιδιά οι γονείς, οι δάσκαλοί τους και γενικότερα πρόσωπα που γίνονται οι υποδοχείς κάθε πρωταρχικής επικοινωνίας (φυσικής επαφής, επιθυμίας, φόβου, ανάγκης) από την πλευρά του παιδιού.

Στοιχείο σημαντικό που πρέπει να σημειώσουμε είναι πως σύμφωνα με σύγχρονες θεωρίες και έρευνες οι συγκρούσεις με συνομηλίκους, υπό προϋποθέσεις, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού και να αποτελέσουν μια σημαντική φάση της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης (Ross & Conant, 1992). Μια σύγκρουση συνήθως επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με τον έλεγχο του φυσικού ή του κοινωνικού περιβάλλοντος ή σε θέματα ηθικής. Οι έφηβοι μπορούν να βασιστούν στη λεκτική ή στη μη λεκτική επικοινωνία, στην ηλικία ή στις γνώσεις τους, προκειμένου να αποκτήσουν τον έλεγχο μιας κατάστασης ή μπορεί να καταφύγουν στην παρέμβαση ενός ενήλικα. Ως προς την τελευταία, έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλύσουν μια σύγκρουση μόνα τους –εφόσον έχουν μάθει τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και έχουν ασκηθεί στις ανάλογες δεξιότητες.

Η έκβαση μιας σύγκρουσης μπορεί να είναι η αποτυχία επίλυσής της, μια λύση που προτείνεται από έναν ενήλικα, η υποταγή του ενός παιδιού στο άλλο ή μια αμοιβαία συμφωνία μέσω διαπραγμάτευσης, υποχωρήσεων ή εύρεσης εναλλακτικών λύσεων (Wheeler, 1994). Όσον αφορά στο ρόλο της ηλικίας, φαίνεται, ότι τα μικρότερα παιδιά συγκρούονται συχνότερα για αντικείμενα και χρησιμοποιούν πιο πολύ σωματικές στρατηγικές, ενώ τα μεγαλύτερα διαφωνούν κυρίως για κοινωνικά ζητήματα και χρησιμοποιούν πιο πολύ λεκτικές διαπραγματεύσεις και ορθολογική διαδικασία (Ross & Conant, 1992). Έχει βρεθεί, επίσης, ότι τα πιο μικρά παιδιά χρησιμοποιούν συχνότερα συμβιβαστικές στρατηγικές σε μη επιθετικές συγκρούσεις, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εκδηλώνουν πιο έντονα πείσμα και επιμονή (Laursen, Finkelstein & Betts, 2001).

Η επίλυση συγκρούσεων, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχει βρεθεί ότι επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται το παιχνίδι, από τις προηγούμενες εμπειρίες του παιδιού και από την παρουσία ενηλίκων. Οι συγκρούσεις που παρατηρούνται μεταξύ παιδιών στο πλαίσιο ενός δυαδικού παιχνιδιού, διαφέρουν από τις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών που παίζουν στο πλαίσιο μιας ομάδας. Για παράδειγμα, σε μια ομάδα μαθητών στο σχολείο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να

φύγουν από το χώρο, να βρουν μια άλλη δραστηριότητα και να αποφύγουν τελικά τη σύγκρουση, ενώ στο δυαδικό παιχνίδι, τα παιδιά θα πρέπει οπωσδήποτε να επιλύσουν τη διαφορά τους, προκειμένου να συνεχίσουν να παίζουν (Killen & Turiel, 1991).

Ένα συχνό εύρημα των ερευνών είναι, ότι τα παιδιά συνήθως καταφέρνουν να επιλύσουν τις διαφορές τους και να συνεχίσουν το παιχνίδι τους και ότι η διαφωνία, συνήθως, αφορά αποφάσεις σχετικά με το παιχνίδι και κατά δεύτερο λόγο σχετικά με την κατανομή των παιχνιδιών (Rende & Killen, 1992). Η παρουσία ενός ενήλικα διαφοροποιεί κατά πολύ τις συνθήκες μιας σύγκρουσης. Όταν δεν υπάρχει κάποιος ενήλικας στο χώρο, τα παιδιά συνήθως αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και βρίσκουν δικές τους λύσεις, ενώ, όταν ένας ενήλικας είναι παρών οι συγκρούσεις των παιδιών τείνουν να είναι πιο επιθετικές. Άλλωστε, είναι πολύ πιθανό οι λύσεις που παρέχονται από ενήλικες, να μην ικανοποιούν τα παιδιά ή να είναι ασυνεπείς ή μεροληπτικές, κυρίως όταν οι ενήλικες αυτοί είναι οι γονείς που εμπλέκονται στις συγκρούσεις των παιδιών τους. Είναι σημαντικό, επομένως, η παρέμβαση των ενηλίκων στις διαμάχες των παιδιών να επικεντρώνεται στην καθοδήγηση των παιδιών, στη διαδικασία επίλυσης των διαφορών τους και όχι στην παροχή έτοιμων λύσεων.

3. Εκφοβισμός στο σχολείο

Όταν η σύγκρουση επαναλαμβάνεται τακτικά και υπάρχει ανισορροπία δύναμης τότε μιλάμε πλέον για τη μετεξέλιξή της σε εκφοβισμό προκαλώντας επώδυνα συναισθήματα. Ο εκφοβισμός στο σχολείο είναι ένα πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών με κύρια χαρακτηριστικά (α) την πρόθεση για πρόκληση βλάβης (β) την επανάληψη (ή απειλή επανάληψης) για μεγάλο χρονικό διάστημα και (γ) την ύπαρξη «διαφοράς ισχύος» μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζουν και εκείνων που υφίστανται τον εκφοβισμό. Υπό αυτή την έννοια, ο εκφοβισμός, διαφοροποιείται από τις συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ παιδιών με παρόμοια σωματική, ψυχολογική ή κοινωνική δύναμη (Salmivalli & Peets, 2009· Smith & Brain, 2000).

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με τις ακόλουθες μορφές:

- σωματική βία (σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ),
- λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, προσβολές, ειρωνεία),
- συναισθηματική βία (απομόνωση του παιδιού, κλοπή ή καταστροφή των πραγμάτων του, εκβιασμός, απειλές κλπ),
- σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, προσβλητικά ή χυδαία μηνύματα, απειλές ή πειράγματα κλπ),
- ηλεκτρονική βία (μέσω διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων με κλήσεις και μηνύματα με προσβλητικό ή συκοφαντικό περιεχόμενο).

Έρευνες σχετικές με τις διαφορές των δύο φύλων έχουν δείξει, ότι ενώ τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα συμπεριφορές όλων των μορφών εκφοβισμού, αναλογικά, οι έμμεσες πρακτικές εκφοβισμού φαίνεται να υιοθετούνται συχνότερα από τα κορίτσια (Peets & Kikas, 2006). Σύμφωνα με τη διεθνή επιδημιολογική έρευνα *Health Behavior in School-age Children* του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας το ποσοστό των εφήβων που υφίστανται εκφοβισμό ποικίλλει σημαντικά στις διάφορες χώρες (Craig & Harel, 2004).

Στην Ελλάδα το 6% των κοριτσιών και το 7% των αγοριών ηλικίας 15 ετών αναφέρουν ότι έχουν υποστεί εκφοβισμό (δύο έως τρεις φορές το μήνα), ενώ το μέσο ποσοστό των 35 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχεται σε 8,4% και 10,7%

αντίστοιχα. Ομοίως, το 18% περίπου των αγοριών και το 7,8% των κοριτσιών των 35 χωρών αναφέρουν ότι έχουν εκφοβίσει άλλα παιδιά (τουλάχιστον δύο έως τρεις φορές το μήνα). Στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό φθάνει το 5% για τα κορίτσια και το 17% για τα αγόρια. Εκτός από τις ομάδες των παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό και εκείνων που εκφοβίζουν, έρευνες αναφέρουν ένα ποσοστό 4-6% των μαθητών, οι οποίοι υφίστανται εκφοβισμό συγχρόνως, οι ίδιοι εκφοβίζουν άλλα παιδιά (Haynie & al., 2001· Nansel et al., 2001). Η συμπεριφορά αυτή συναντάται συχνότερα μεταξύ των μαθητών των μικρότερων τάξεων (Salmivalli & Peets, 2009).

Οι έρευνες σχετικά με τα παιδιά που εκφοβίζουν και τα παιδιά που θυματοποιούνται εστίαζαν μέχρι πρόσφατα, κυρίως, στο άτομο και όχι στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται ο εκφοβισμός. Νεότερες προσεγγίσεις, ωστόσο, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των σχέσεων και της δυναμικής της ομάδας των συνομηλίκων για την κατανόηση αυτών των συμπεριφορών (Bukowski & Sippola, 2001· Pierce & Cohen, 1995). Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, ο εκφοβισμός θεωρείται ως μέσο για την απόκτηση ή τη διατήρηση κοινωνικής ισχύος στην ομάδα των συνομηλίκων. Επιπλέον, η στοχοποίηση συγκεκριμένων παιδιών δεν είναι τυχαία. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πολλαπλούς προσωπικούς, διαπροσωπικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες επικινδυνότητας είναι εκείνα που συχνά θεωρούνται ως «εύκολοι στόχοι» και είναι πιο πιθανό να υποστούν κάποια μορφή εκφοβισμού από συμμαθητές τους με μεγαλύτερη φυσική ή κοινωνική δύναμη.

Η αντίδραση της ομάδας των συνομηλίκων είναι καθοριστική για την ενίσχυση ή μη του εκφοβισμού. Σε μια ομάδα, μια τάξη ή ένα σχολείο όπου ο εκφοβισμός θεωρείται ως μη αποδεκτή συμπεριφορά, καταδικάζεται και συνδέεται με αρνητικές συνέπειες σε όσους προβαίνουν σε τέτοιες ενέργειες, είναι πιο πιθανό να υπάρχουν περιορισμένες εκδηλώσεις του φαινομένου, συγκριτικά με μια ομάδα όπου υπάρχει ανοχή, έλλειψη κατάλληλης αντίδρασης και όπου οι συμπεριφορές εκφοβισμού επιφέρουν θετικές συνέπειες και οφέλη σε προσωπικό ή/και κοινωνικό επίπεδο (Salmivalli & Voeten, 2004).

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που γίνονται μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού σπάνια επιχειρούν να βοηθήσουν το παιδί που εκφοβίζεται ή αναφέρουν το περιστατικό σε ενήλικες (O' Connell, Pepler & Craig, 1999), γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης σε κατάλληλες δεξιότητες αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού.

4. Διαδικαστικά και επιτελικά θέματα της διαχείρισης συγκρούσεων

4.1. Μοντέλα διαχείρισης των συγκρούσεων

Ως μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων νοούνται ουσιαστικά οι βασικές στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Οι στρατηγικές αυτές είναι οι ακόλουθες:

α) Ενσωμάτωση στόχων. Η συγκεκριμένη τεχνική χαρακτηρίζεται από ανοικτή επικοινωνία, συνεχή ροή πληροφοριών καθώς και εξέταση των διαφωνιών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση. Η μέθοδος αυτή προάγει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και απομακρύνει τα εμπόδια αφήνοντας έτσι χώρο για μεγαλύτερη απόδοση. Για να καταστεί αυτό εφικτό απαιτείται και οι δύο πλευρές να είναι ειλικρινείς σε ότι αφορά τα κίνητρα και τους στόχους τους, οι διαφορές να εκφράζονται ανοιχτά και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση.

β) Παραχώρηση. Η συγκεκριμένη μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων συνδέεται με την προσπάθεια μείωσης της έντασης των διαφωνιών και ανάδειξης κοινών τόπων με σκοπό την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του άλλου μέρους. Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται όταν κάθε μία από τις αντίπαλες ομάδες ενδιαφέρεται και ανησυχεί για τα συμφέροντα της άλλης ομάδας επιδεικνύοντας πρόθεση υποχώρησης για να επέλθει ειρηνική διευθέτηση και αρμονική συνύπαρξη (Μαυραντζά, 2011).

γ) Αποφυγή. Η αποφυγή υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και για στόχους τρίτων. Ο συγκεκριμένος τρόπος διαπραγμάτευσης χρησιμοποιείται όταν το σημείο στο οποίο εντοπίζεται η διαφωνία είναι μικρής σημασίας ή όταν πρόκειται για θέματα τακτικής ή ελιγμών σε σχέση με τους άλλους πρωταγωνιστές. Η χρήση αυτής της τακτικής μπορεί να προκύπτει από την αδιαφορία για τη φύση του συγκρουσιακού προβλήματος, από την αποστροφή προς τη διαδικασία που απαιτείται για την επίλυση της σύγκρουσης ή από την αίσθηση αδυναμίας επίλυσης της σύγκρουσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

δ) Συμβιβασμός. Αυτός ο τρόπος διακανονισμού μοιάζει με την τεχνική συνεργασίας καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών, αλλά δεν

προσφέρει μόνιμες και βιώσιμες λύσεις. Συνεπώς, επιτυγχάνεται μια επιφανειακή επίλυση χωρίς να επιδιώκεται η εύρεση των βαθύτερων αναγκών και ενδιαφερόντων των δύο ομάδων. Ο συμβιβασμός είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας (ό.π.). Γενικότερα ο συμβιβασμός ως στυλ διαπραγμάτευσης δεν θεωρείται κατάλληλος στο πλαίσιο της επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων, τα οποία απαιτούν αποτελεσματική εναρμόνιση με τους στόχους που έχουν θέσει οι εμπλεκόμενες πλευρές.

4.2. Μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης

Οι δεξιότητες διαμεσολάβησης είναι στην εργαλειοθήκη των μαθητών ένα απαραίτητο μέσο προκειμένου να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σύγκρουσης ή/και εκφοβισμού. Ως προς την απόκτησή τους, αυτό θα μπορούσε να γίνει από αντιπροσωπευτικό αριθμό μαθητών σε σειρά μαθημάτων που πραγματοποιούνται εντός του σχολικού προγράμματος και εντάσσονται σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών. Επίσης, η εκπαίδευση στις σχετικές δεξιότητες μπορεί να αφορά όλους τους μαθητές μίας ή περισσότερων τάξεων προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και να ξεχωρίσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία εκείνοι οι οποίοι θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν περαιτέρω για να γίνουν διαμεσολαβητές. Πέραν αυτών, θα μπορούσε να εφαρμοστεί και το μοντέλο της μαθητικής λέσχης το οποίο περιλαμβάνει την επιλογή μαθητών από τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό και όχι από κάθε σχολική μονάδα χωριστά. Η εκπαίδευση των υποψήφιων διαμεσολαβητών πραγματοποιείται μετά το σχολείο.

Μιαν άλλη ταξινόμηση των προγραμμάτων διαμεσολάβησης είναι εκείνα που έχουν προληπτικό χαρακτήρα κατά τα οποία διδάσκονται οι μαθητές πώς να διαχειρίζονται περιστατικά βίας μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη ταξινόμηση, οι μαθητές διδάσκονται προσωπικές δεξιότητες, μαθαίνουν γνωστικές και θεωρητικές δεξιότητες ενώ ακολουθούνται και προσεγγίσεις δομικής αλλαγής οι οποίες στοχεύουν στη δομική αλλαγή του σχολείου και στη στροφή σε πιο συνεργατικά περιβάλλοντα.

4.3. Τεχνικές διαμεσολάβησης

Αποτελεσματικές τεχνικές διαμεσολάβησης είναι οι εξής:

- i. **Παράφραση.** Ο διαμεσολαβητής επαναλαμβάνει με δικά του λόγια αυτό που έχει πει ο διαφωνών.
- ii. **Αντανάκλαση συναισθημάτων.** Ο διαμεσολαβητής συνοψίζει με δικά του λόγια τα συναισθήματα των δύο πλευρών.
- iii. **Χρήση ενθαρρυντικών εκφράσεων.** Τόσο οι ενθαρρυντικές εκφράσεις όσο και η γλώσσα του σώματος βοηθούν τον ομιλητή να συνεχίσει να μιλά προκειμένου να δώσει περισσότερες εξηγήσεις για τις θέσεις του.
- iv. **Χρήση ανοιχτών ερωτήσεων.** Οι κλειστές ερωτήσεις δε βοηθούν το πρόβλημα να βγει στην επιφάνεια. Ο διαμεσολαβητής πρέπει να θέτει ανοικτά ερωτήματα τα οποία επιτρέπουν στους διαφωνούντες να εκφράζονται ειλικρινά και ελεύθερα.
- v. **Θετική αναπλαισίωση.** Ο διαμεσολαβητής φροντίζει πάντα να μεταφέρει την κατάσταση σε πιο θετικά πλαίσια. Τονίζει τα θετικά σημεία που παρατηρεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.
- vi. **Περίληψη.** Αναφέρει περιληπτικά ο διαμεσολαβητής όσα είπαν οι εμπλεκόμενοι κάθε διαφωνών, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων τους.
- vii. **Κατάλληλη γλώσσα σώματος.** Ο διαμεσολαβητής πρέπει να δείχνει θέληση για να βοηθήσει και ηρεμία για να συντονίζει την κουβέντα.
- viii. **Δημιουργία εναλλακτικών λύσεων.** Ο διαμεσολαβητής πρέπει να παροτρύνει να προτείνονται αρκετές λύσεις ώστε οι δύο διαφωνούντες να συνειδητοποιήσουν ότι στη διαφωνία δεν υπάρχουν μονόδρομοι αλλά από κοινού μπορούν να διαλέξουν μια κοινή λύση και την εναλλακτική μέσα από άλλες που να είναι ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές.

4.4. Διαδικασία διαμεσολάβησης

Οι κυριότερες φάσεις από τις οποίες διέρχονται οι διεργασίες της διαμεσολάβησης είναι οι εξής:

1. Ζητάμε από κάθε εμπλεκόμενο να μας πει τα γεγονότα από τη δική του σκοπιά ενώ ο άλλος ακούει χωρίς να διακόπτει. Συγκεντρώνονται πληροφορίες για το λόγο της σύγκρουσης και για τα συμφέροντα των εμπλεκόμενων μερών.

2. Αφού μιλήσουν και οι δύο, ζητάμε να επαναλάβει ο καθένας τι είπε ο άλλος εστιάζοντας στο πρόβλημα και όχι στο απέναντι πρόσωπο.
3. Κάνουμε περίληψη κάθε άποψης έτσι που να καταλάβει ο καθένας τη σκοπιά του άλλου.
4. Ρωτάμε για τα συναισθήματα του καθενός. Είναι σημαντικό να γνωρίσουν και οι δύο ότι και οι δύο υποφέρουν, ακόμα κι αν το εκφράζουν διαφορετικά.
5. Βρίσκουμε ένα σημείο συμφωνίας, όπως για παράδειγμα κάποια κοινή πεποίθηση, κάποια κοινή αντίληψη.
6. Ζητάμε και από τις δύο πλευρές να προσφέρουν ιδέες για το τι πρέπει να γίνει για να λυθεί το πρόβλημα, χωρίς να υποτιμάμε τη δυνατότητά τους να επιλύσουν οι ίδιοι την κατάσταση.
7. Ζητάμε να δεσμευτούν οι εμπλεκόμενοι στο να δοκιμάσουν μια λύση και δίνουμε ένα χρονικό περιθώριο για να συζητήσουμε την επιτυχία ή όχι του σχεδίου που συμφώνησαν. Είναι σημαντικό να νοιώθουν ότι σε ένα βαθμό είναι κερδισμένοι και οι δύο.

5. Κοινωνικές δεξιότητες

Πέραν της ανάπτυξης δεξιοτήτων διαμεσολάβησης και διαχείρισης συγκρούσεων, τόσο οι συγκρουσιακές καταστάσεις όσο και τα φαινόμενα βίας μπορούν να αντιμετωπιστούν προληπτικά εάν τα παιδιά καλλιεργήσουν ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες. Στόχος είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τα κύρια χαρακτηριστικά της «ομάδας» και να κατανοήσουν πώς οι συμπεριφορές τους μπορούν να συμβάλουν θετικά στην προώθηση των σκοπών της ομάδας και, ταυτόχρονα, των σκοπών των μελών της, σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας. Η ομάδα αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν επιδιώκοντας την πραγμάτωση κάποιου σκοπού, έχουν συνείδηση τόσο τα ίδια τα άτομα ως μέλη, όσο και οι άλλοι στο περιβάλλον, ότι αποτελούν μέλη της ομάδας, ενσαρκώνουν ρόλους που η ίδια η ομάδα θεσμικά περιέχει, ικανοποιούν κάποιες ανάγκες τους και μοιράζονται κοινές στάσεις και αξίες (Hogg & Vaughan, 2010). Οι παράγοντες που συστηματικά και δυναμικά αλληλεπιδρούν ώστε να σχηματίζεται μια ομάδα εντάσσονται και αλληλεξαρτώνται σταθερά από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Οι δυναμικές διεργασίες που συμβαίνουν στην ομάδα εντάσσονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό, διομαδικό και πολιτισμικό επίπεδο (Πολέμη-Τοδούλου, Βασιλείου & Βασιλείου, 2003). Μέσα από την συνύπαρξή τους στην ομάδα οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τη δυναμική των συνεργατικών και ανταγωνιστικών σχέσεων στις διεργασίες εντός της ομάδας και μεταξύ των ομάδων και να κατανοήσουν τη σημασία της αμοιβαιότητας, της αλληλουποστήριξης και των θετικά προσανατολισμένων κοινωνικών συμπεριφορών, όπως είναι η αλληλεγγύη και ο αλτρουισμός, ως προτύπων συμπεριφοράς που εμπεριέχουν την εθελοντική προσπάθεια του ατόμου για προσφορά και βοήθεια προς τους άλλους, αποσκοπώντας στη σωματική και ψυχολογική ευεξία και ευημερία του άλλου (Hogg, & Vaughan, 2010).

Παράλληλα, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη θεμελιώδη έννοια των αξιών, ως πεποιθήσεων που αποτελούνται από σαφείς ή υποδηλούμενες συλλήψεις των βαθύτερων επιθυμιών μιας κοινωνίας, καθορίζουν την επιλογή μέσων και προτύπων δράσης και διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο στο σύστημα των πεποιθήσεων

ατόμων και ομάδων (Γεώργας, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς, & Schwartz, 1992). Εισάγεται η έννοια των πανανθρώπινων ηθικών αξιών, δηλαδή όσων ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο (Vauclair, Hanke, Fischer, & Fontaine, 2011) και οι επιμέρους κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις των αξιών του ατομικισμού και της συλλογικότητας που εστιάζουν αξιολογικά, είτε στο άτομο και στην ανάπτυξή του, είτε στην ομάδα και στην εξέλιξή της, αντίστοιχα (Πολέμη-Τοδούλου, Βασιλείου & Βασιλείου, 2003).

Συνδέοντας τις ατομικιστικές και συλλογικές αξίες με τις έννοιες της ομάδας και με τη δυναμική των διεργασιών που αναδύονται στη ζωή της ομάδας, εντοπίζεται ο βαθμός που το άτομο ενδέχεται, όταν δραστηριοποιείται μέσα στην ομάδα ως μέλος της, να προσπαθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό ή αντίθετα να αδρανεύει (φαινόμενα κοινωνικής προσπάθειας και κοινωνικής αδράνειας ή οκνηρίας). Επισημαίνεται με αυτόν τον τρόπο και πάλι η σημασία της μέγιστης συνεισφοράς του ατόμου προς την ομάδα στην οποία ανήκει, στην προσπάθεια για την ταυτόχρονη πραγμάτωση των ατομικών και των ομαδικών σκοπών (Κοκκινάκη, 2005).

Για τους μαθητές της εφηβικής ηλικίας εισάγεται η έννοια των άγραφων κανόνων, δηλαδή των κοινών πεποιθήσεων για το πώς αρμόζει να συμπεριφερόμαστε, που αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ομοιομορφίας της συμπεριφοράς σε κάθε κοινωνία (Hogg, & Vaughan, 2010· Miell & Dallos, 2008). Επιπλέον, για την ίδια ηλικία μαθητών, εισάγεται η έννοια των κοινωνικών αξιωμάτων τα οποία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά, άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο λειτουργικό τρόπο. Τα θεμελιώδη κοινωνικά αξιώματα αφορούν στην ανταμοιβή της ατομικής προσπάθειας, στην επιρροή της μοίρας στη ζωή μας, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην πνευματικότητα-θρησκευτικότητα (Gari, Panagiotopoulou, & Mylonas, 2009· Παναγιωτοπούλου, Γκαρή & Παυλόπουλος, 2006). Στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας και της δυναμικής των σχέσεων μεταξύ των ομάδων στο σχολικό περιβάλλον, για τους μαθητές αποτελεί σημαντική κατάκτηση η συνειδητοποίηση της υιοθέτησης αξιών στη συμπεριφορά τους, συμβάλλοντας στην αλληλεγγύη και συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον.

6. Αγωγή ελεύθερου χρόνου

Αν στα φαινόμενα σύγκρουσης και βίας παράγοντας που τα υποκινεί είναι η αφομοίωση μη ορθών προτύπων συμπεριφοράς και στάσεων ζωής στον εξωσχολικό χρόνο των μαθητών, τότε η αγωγή ποιοτικής επένδυσης του ελεύθερου χρόνου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μέχρι πρόσφατα το παιδαγωγικό ενδιαφέρον αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο επικεντρωνόταν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του. Ο ελεύθερος χρόνος αντιμετωπιζόταν αρχικά ως κενός χρόνος και βασική επιδίωξη αποτελούσε η αναζήτηση περιεχομένων για την αξιοποίησή του και όχι η εκμάθηση της καθαυτής σχέσης με τη κατανομή και το σχεδιασμό του χρόνου (Freericks, 1996). Σήμερα στο επίκεντρο του θεωρητικού ενδιαφέροντος δεν βρίσκεται η πλήρωση αυτού του κενού χρόνου αλλά ο ίδιος ο χρόνος. Ερευνάται η σημασία του για τη διαμόρφωση του χρόνου ζωής και η πολυδιάστατη φύση του (Κορωναίου, 1996). Σκοπός της Παιδαγωγικής είναι να διευκολύνει το παιδί και τον ενήλικα στην οργάνωση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου και γενικότερα του συνολικού χρόνου ζωής του (Freericks et.al., 2009).

Στο παρελθόν οι περισσότερες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία θεωρούσαν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών αποκλειστικά ως χρόνο παιχνιδιού (Zinnecker, 2001). Ωστόσο, η πρόσβαση των παιδιών και των νεαρών ατόμων στα αγαθά του ελεύθερου χρόνου άλλαξε αυτήν την οπτική. Ο σχεδιασμός του ελεύθερου χρόνου φαίνεται να ακολουθεί πλέον την ίδια λογική με αυτή των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων (Zeiher, 2007). Έτσι η έννοια του ελεύθερου χρόνου και στην παιδική ηλικία συνδέεται στενά με την άποψη για το αυτόνομο υποκείμενο, το οποίο μπορεί να επιλέγει τις ενέργειές του και να δρα με αυτοπροσδιορισμό και υπευθυνότητα. Κεντρικός άξονας για τη βίωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών είναι η ελευθερία δράσης και επιλογής, όπως και στον κόσμο των ενηλίκων (Θωίδης, 2003· Πνευματικός, 2009).

Πράγματι, θεμελιώδης λειτουργία του ελεύθερου χρόνου είναι η δυνατότητα εξατομικευμένου προσανατολισμού στο χρόνο. Η αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας, η ανάπτυξη δηλαδή της ατομικής αυτονομίας ως προς τη διάθεση του χρόνου αποτελεί κεντρικό στόχο (Θωίδης, 2007). Η κατανόηση του ελεύθερου χρόνου ως «ελευθερία στον χρόνο» προσφέρει ένα πλαίσιο δυνατοτήτων αυτοπροσδιορισμού

και ανάπτυξης της προσωπικότητας μέσω της μάθησης και της επικοινωνίας. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσει το άτομο προσωπική «αρμοδιότητα» σε σχέση με τον χρόνο του, ελεύθερο ή μη (Elias, 1984). Με τον όρο αυτό νοείται η ικανότητα του κάθε ανθρώπου να ρυθμίζει, να οργανώνει και να διευθετεί με υπευθυνότητα και αυτοδυναμία τις προσωπικές, αλλά και τις αντικειμενικές απαιτήσεις σε σχέση με τον χρόνο του.

Όσον αφορά το ρόλο του σχολείου για τους τρόπους επένδυσης του ελεύθερου χρόνου αυτό θα πρέπει να διευρύνει την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, να ενσωματώσει την κοινωνική μάθηση στις σχολικές διαδικασίες, χωρίς να ιδιοποιηθεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και χωρίς να τον μετατρέψει σε σχολική εργασία και διδασκαλία. Ο ελεύθερος χρόνος, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, μπορεί να γίνει σημαντική αφετηρία για κοινωνική, δημιουργική και «ενεργητική» μάθηση, έτσι ώστε να επεκταθούν οι κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών, να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές τους επαφές και να αναπτυχθούν στέρεες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες.

7. Μη βίαη επικοινωνία

Η Μη Βίαη Επικοινωνία είναι μια διαδικασία επικοινωνίας που αναπτύχθηκε από τον Αμερικάνο ψυχολόγο Marshall Rosenberg. Η εν λόγω μορφή επικοινωνίας εδράζεται σε τρεις άξονες, όπως αυτοί παρουσιάζονται παρακάτω.

Ο πρώτος είναι η ειλικρινής έκφραση. Μαθαίνουμε να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να εκφράσουμε με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα αυτό που έχουμε μέσα μας, το οποίο κάθε στιγμή διαμορφώνεται με έναν μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο. Εκφράζοντας τον εαυτό μας με τη βοήθεια της Μη Βίαης Επικοινωνίας, καταφέρνουμε να φέρουμε στο φως αυτό που βιώνουμε και να αποκτήσουμε μια ουσιώδη ανθρώπινη επαφή με τους άλλους. Οι σχέσεις μας στηρίζονται στην ειλικρίνεια και την εμπιστοσύνη.

Ο δεύτερος άξονας είναι η ενσυναισθητική ακρόαση. Αυτό σημαίνει να αφουγκραζόμαστε βαθιά τους άλλους και έτσι να τους βοηθάμε να εκφράσουν αυτά που κρύβουν μέσα τους. Η ενσυναίσθηση σύμφωνα με τη Μη Βίαη Επικοινωνία είναι η πλήρης παρουσία στον πόνο και στη χαρά των άλλων ανθρώπων. Είναι ένας τρόπος να πάμε πίσω από τα λόγια τους και να ακούσουμε αυτό που προσπαθούν να μας πουν. Κάθε φορά που ακούμε πραγματικά έναν άνθρωπο, αποκτούμε μια ψυχική επαφή μαζί του, η οποία βοηθά τόσο αυτόν όσο και εμάς να αγγίξουμε αυτά που μας απασχολούν και να ξεκινήσουμε τη διαδικασία της αλλαγής.

Ο τρίτος άξονας της Μη Βίαης Επικοινωνίας είναι η ενσυναίσθηση προς τον εαυτό μας. Ίσως η πιο σπουδαία πτυχή της διαδικασίας που εμπνεύστηκε ο Rosenberg είναι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφερόμαστε στον εαυτό μας. Ο σκοπός της Μη Βίαης Επικοινωνίας είναι να μάθουμε να αφουγκραζόμαστε τον εαυτό μας με όση προσοχή, ανθρωπιά και αγάπη ακούμε τους πιο αγαπημένους μας ανθρώπους και να δούμε την ομορφιά της ζωής μέσα από τον ίδιο μας τον εαυτό.

Η Μη Βίαη Επικοινωνία εστιάζει στα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία:

- Στην παρατήρηση των γεγονότων έτσι όπως συμβαίνουν σύμφωνα με τη μαρτυρία των αισθήσεών μας και όχι όπως αλλοιώνονται από τις κρίσεις, τις αξιολογήσεις και τις διαγνώσεις μας. Η αλληλεπίδραση με τον περιβάλλον και με τους άλλους περιστρέφεται γύρω από γεγονότα που συμβαίνουν καθημερινά στη ζωή μας. Στόχος της Μη Βίαης Επικοινωνίας είναι να μας

μάθει να διαχωρίζουμε αυτά τα γεγονότα από τις κρίσεις που κάνουμε για αυτά.

- Στα συναισθήματα που πυροδοτούνται από ένα συγκεκριμένο γεγονός. Το να αναγνωρίζουμε και να ονοματίζουμε τα συναισθήματά μας είναι ένα ολόκληρο πεδίο μόρφωσης από μόνο του. Η Μη Βίαη Επικοινωνία μας ζητά να αποκτούμε σταδιακά όλο και μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων που βιώνουμε σε μια δεδομένη στιγμή, γιατί το κάθε συναίσθημα αποτελεί ένα μήνυμα από τον εαυτό μας. Αν λοιπόν θέλουμε να αποκτήσουμε ουσιαστική επαφή με τον εαυτό μας είναι πολύ σημαντικό να μπορέσουμε να εξελίξουμε τη συναισθηματική μας συνειδητότητα.
- Στις βαθιές, πανανθρώπινες ανάγκες που αποτελούν τα κίνητρα των πράξεών μας. Σύμφωνα με τη Μη Βίαη Επικοινωνία, οτιδήποτε κάνουμε το κάνουμε γιατί προσπαθούμε να καλύψουμε κάποια ή κάποιες ανάγκες μας. Όλοι οι άνθρωποι μοιραζόμαστε τις ίδιες ανάγκες, αλλά σε μία δεδομένη στιγμή μία συγκεκριμένη ανάγκη αναδύεται στην επιφάνεια και μας ειδοποιεί για την παρουσία της μέσω των συναισθημάτων που παράγει. Έτσι, είτε το συνειδητοποιούμε είτε όχι, οι πράξεις στις οποίες θα προβούμε θα σχετίζονται με αυτή την ανάγκη. Για τη Μη Βίαη Επικοινωνία οι ανάγκες είναι η πιο κεντρική και σπουδαία έννοια, μιας και αυτές αποτελούν την έκφραση της ζωής μέσα μας και, όταν αυξάνουμε την επίγνωση των αναγκών μας, γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας και τη ζωή που θέλουμε να κάνουμε.
- Στα αιτήματα που θα διατυπώσουμε στους άλλους ή στον εαυτό μας προκειμένου να καλύψουμε τις ανάγκες μας και να υπηρετήσουμε τη ζωή που εκφράζεται μέσα από αυτές τις ανάγκες. Τα αιτήματα είναι ρητές, συγκεκριμένες και πραγματοποιήσιμες προτάσεις, οι οποίες ζητούν τη δράση που είναι απαραίτητη για την κάλυψη των αναγκών ενώ διατυπώνονται σε θετική γλώσσα δράσης σε αντίθεση με την ακαμψία των βίαιων απαιτήσεων.

Σε συνολική θεώρηση, η Μη Βίαη Επικοινωνία βασίζεται στην ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να ζουν χωρίς την προσφυγή στην άσκηση βίας και όταν συμβαίνει το αντίθετο αυτό οφείλεται στο γεγονός πως δεν γνωρίζουν άλλες στρατηγικές για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Μία από αυτές τις στρατηγικές είναι η διαχείριση συγκρούσεων, ειδικότερα, η διαμεσολαβητική ικανότητα, την οποία και παρουσιάσαμε στην παρούσα εργασία.

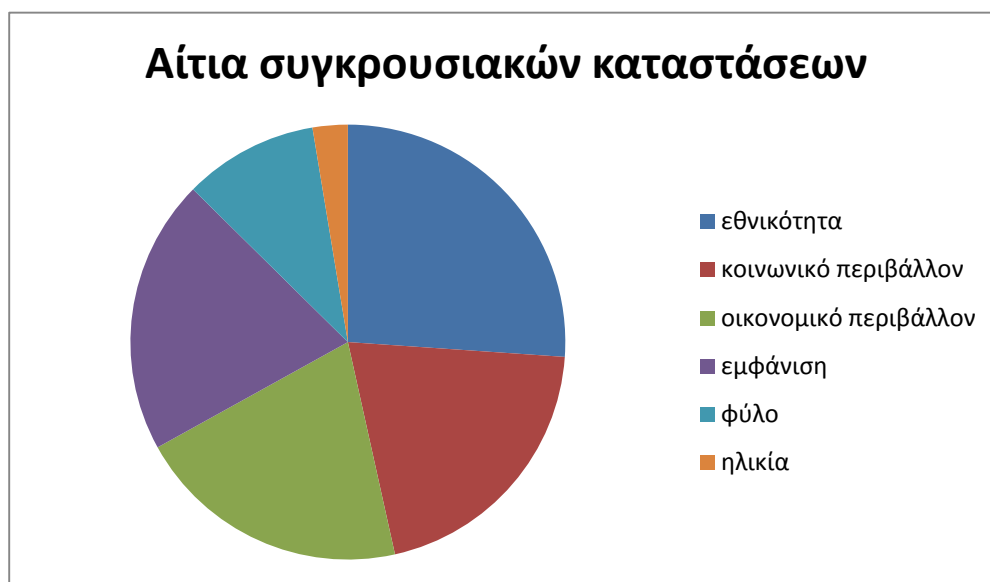
8. Έρευνα

8.1. Ταυτότητα της έρευνας

Στο πλαίσιο του project προχωρήσαμε σε επιτόπια έρευνα, βάσει ερωτηματολογίου, προκειμένου να διερευνήσουμε τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών αναφορικά, αφενός, με τις συγκρουσιακές καταστάσεις και τα περιστατικά βίας, αφετέρου με τη διαμεσολάβηση και τη διαχείριση συγκρούσεων. Το δείγμα της έρευνας στοιχειοθετούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου και του Λυκείου Άνω Καλεντίνης.

8.2. Ερευνητικά δεδομένα

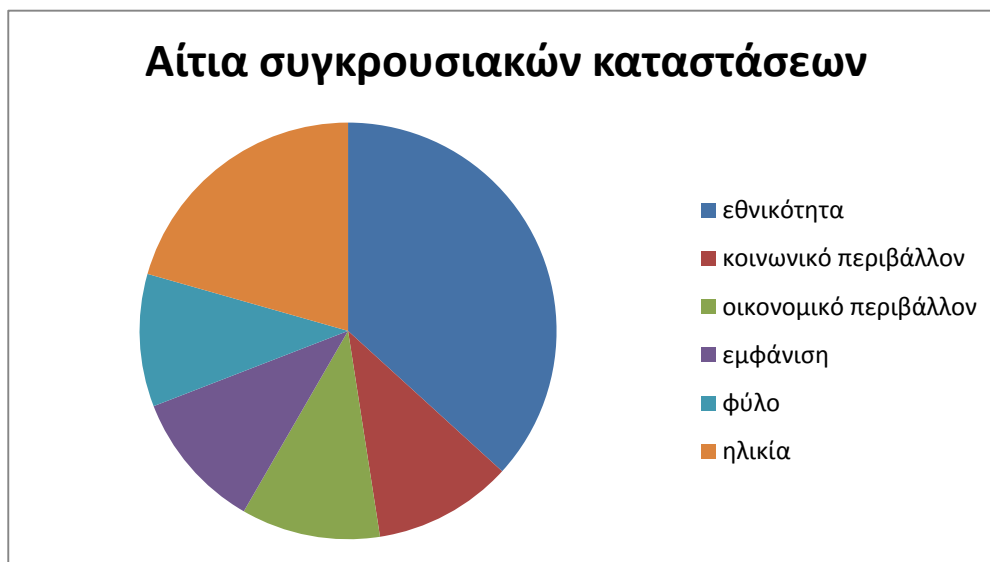
Στο ερώτημα ως προς τα αίτια των συγκρουσιακών καταστάσεων (βλ. Γράφημα 1) η πλειοψηφία των αγοριών 60% θεωρεί ως το κυριότερο την εθνικότητα ενώ έπονται εκείνα του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος και της εμφάνισης τα οποία συγκεντρώνουν το 47%. Ένα μικρό ποσοστό των αγοριών 23% θεωρεί ως αίτιο το φύλο ενώ την ηλικία ως παράγοντα δημιουργίας συγκρούσεων βλέπει το 6%.



Γράφημα 1. Κατανομή των αιτίων στα οποία αποδίδουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις τα αγόρια

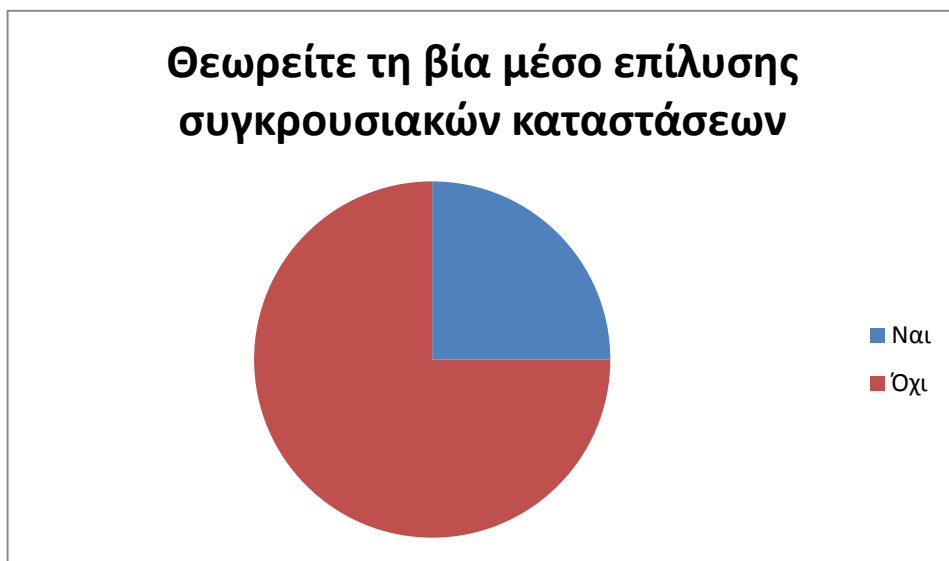
Την εθνικότητα, επίσης, θεωρούν και τα κορίτσια (βλ. Γράφημα 2) ως το κυριότερο αίτιο των συγκρούσεων 75% ενώ μόλις το 22% πιστεύει πως η εθνικότητα και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον μπορεί να παίζει ρόλο στα συγκρουσιακά

φαινόμενα. Μεγάλη μερίδα των κοριτσιών 42% θεωρεί πως η ηλικία ευθύνεται για τα περιστατικά βίας ενώ, όπως και στην περίπτωση των αγοριών, μικρή σημασία αποδίδεται στον παράγοντα ηλικία.

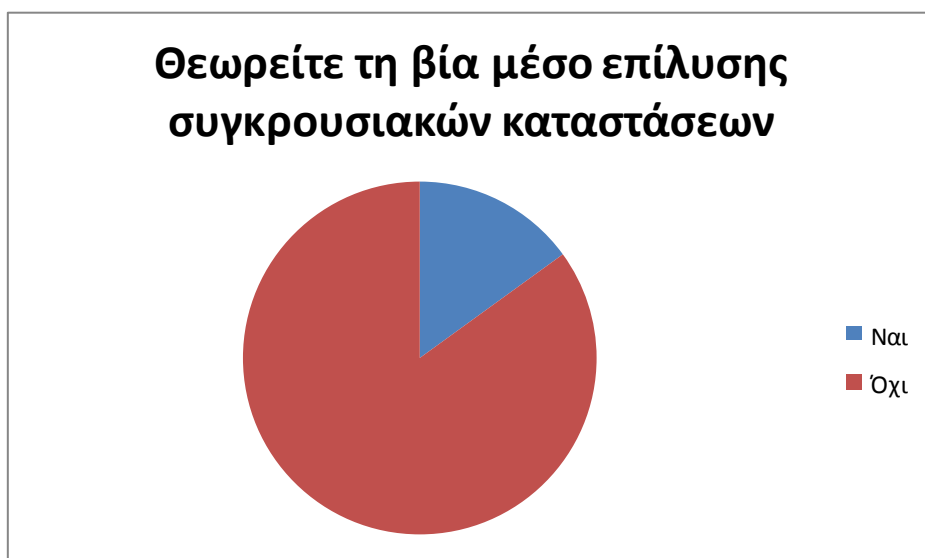


Γράφημα 2. Κατανομή των αιτιών στα οποία αποδίδουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις τα κορίτσια

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς την επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων διαμέσου της βίας (βλ. Γραφήματα 3 και 4) σε καθολικό ποσοστό τόσο τα αγόρια 75% όσο και τα κορίτσια 85% την απορρίπτουν.



Γράφημα 3. Άποψη των αγοριών ως προς το εάν η προσφυγή στη βία είναι μέσο επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων



Γράφημα 4. Άποψη των κοριτσιών ως προς το εάν η προσφυγή στη βία είναι μέσο επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων

Επίσης, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, τόσο τα αγόρια 73% όσο και τα κορίτσια 70% έζησαν από κοντά ένα ή περισσότερα περιστατικά βίας ενώ η πλειοψηφία των αγοριών 52% έχει ζήσει εμπλακεί σε περιστατικά βίας σε αντίθεση, όπως είναι αναμενόμενο, από τα κορίτσια εκ των οποίων το 20% έχει την εμπειρία της προσωπικής εμπλοκής σε περιστατικό βίας.

Αναφορικά με την αντίδραση των αγοριών ως μάρτυρες περιστατικών βίας, στην πλειοψηφία τους 60% αναφέρουν πως έχουν προσπαθήσει οι ίδιοι να το

σταματήσουν ενώ ένα υψηλό ποσοστό 48% αναφέρει πως δεν αισθάνθηκε καμία ανάγκη αντίδρασης. Το ίδιο συναίσθημα βίωσε ένα μικρό ποσοστό κοριτσιών 15%, ενώ σε ποσοστό 50% προσπάθησαν να σταματήσουν περιστατικά βίας στα οποία παρέστησαν. Παραμένοντας στα κορίτσια, ένα ποσοστό 25% απάντησε πως αναφέρει αμέσως τέτοια γεγονότα σε κάποιον καθηγητή ενώ ένα μικρό ποσοστό 6% αισθάνθηκε πανικό ή φόβο. Το ίδιο ποσοστό ισχύει και τα αγόρια αρκετά εκ των οποίων 35% αναφέρουν τέτοια γεγονότα στον καθηγητή.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων και των περιστατικών βίας οι δύο επιλογές που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη αποδοχή τόσο των αγοριών και των κοριτσιών είναι η αναφορά του περιστατικού στους καθηγητές και στον Διευθυντή του σχολείου. Την αναφορά στον τελευταίο επιλέγουν στην πλειοψηφία τους τα κορίτσια ενώ εκείνη της αναφοράς στον Διευθυντή επιλέγει το 38%. Δύο στοιχεία, πάντως, που πρέπει να σημειώσουμε τα οποία και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης είναι η προτεραιότητα που δίνουν τα αγόρια και τα κορίτσια στη συζήτηση με φίλους για παροχή συμβουλών και στην αναφορά του περιστατικού στους γονείς. Συγκεκριμένα, το 40% των προτιμήσεων των κοριτσιών συγκεντρώνει η άμεση αναφορά των περιστατικών βίας στους γονείς ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι μόλις 12%. Επίσης, η συζήτηση με τους φίλους ως τρόπος αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων δεν φαίνεται να αποτελεί για τα κορίτσια πρόσφορο μέσο καθώς συγκεντρώνει το 20% των προτιμήσεών τους ενώ, αντίθετα, για τα αγόρια έχει μεγαλύτερη σημασία καθώς το επιλέγει το 45%.

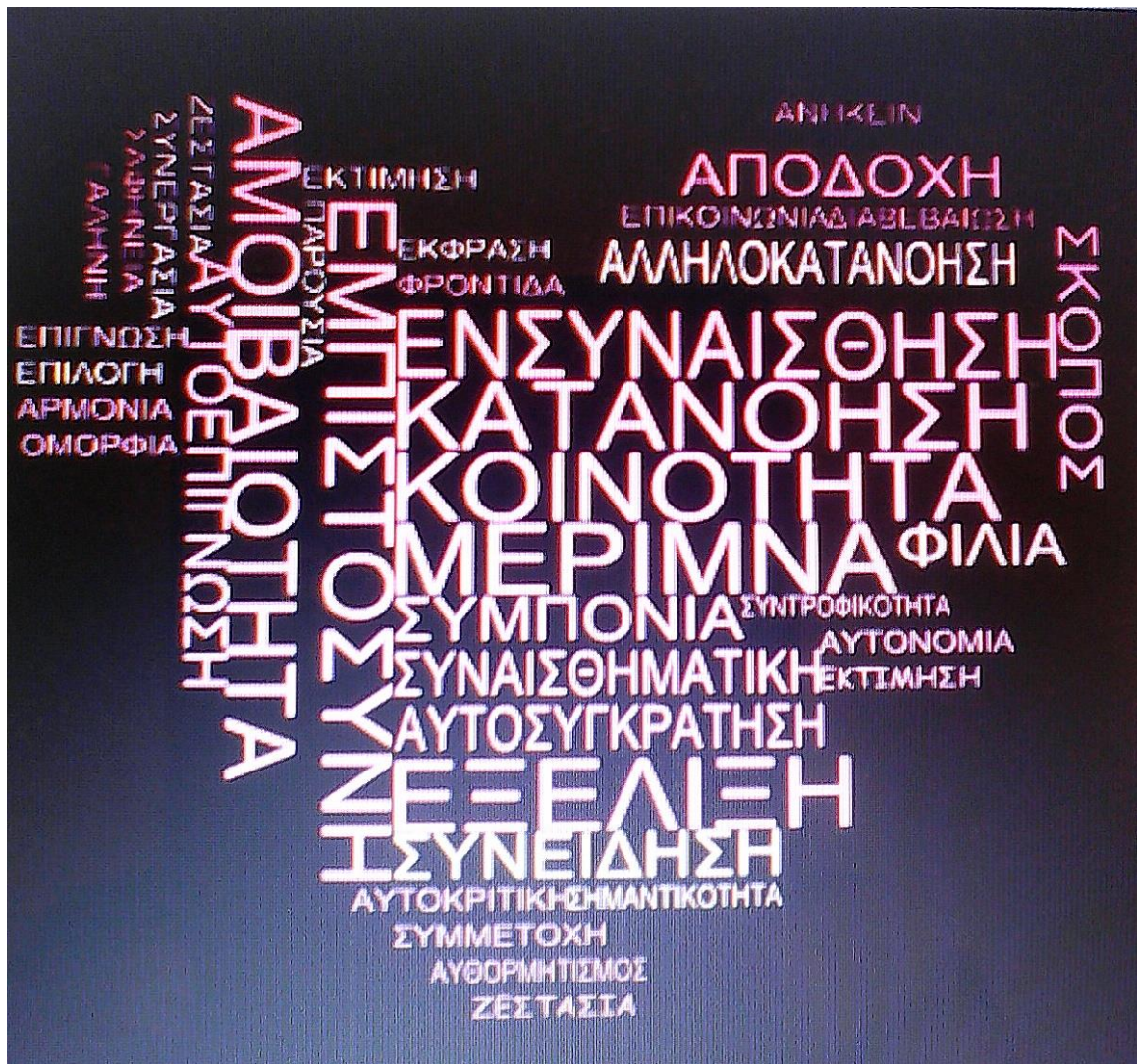
8.3. Συμπεράσματα

Στοιχείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι πως στην πλειοψηφία τους οι μαθητές θεωρούν την εθνικότητα ως την κύρια πηγή συγκρουσιακών καταστάσεων και περιστατικών βίας. Η διαπίστωση αυτή καθιστά απαραίτητη, ασφαλώς, την καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων επίλυσης διαφωνιών και συγκρούσεων, όμως, καθιστά και απαραίτητο τον εμπλουτισμό του ωρολόγιου προγράμματος με εργασίες που κινούνται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός πως οι μαθητές στο σύνολό τους απορρίπτουν την προσφυγή στη βία ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων. Τέλος, η ανάγκη καλλιέργειας στους μαθητές δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων υποδεικνύεται και από το γεγονός πως στην πλειοψηφία τους οι μαθητές έχουν προσπαθήσει να

παρέμβουν οι ίδιοι σε περιστατικά βίας προκειμένου να τα σταματήσουν. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την εσωτερική ανάγκη τους να αναπτύξουν ικανότητες τέτοιες που να τους δίνουν τη δυνατότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά ως διαμεσολαβητές.

Επίλογος

Ως επίλογο, παραθέτουμε υπό μορφή συννεφόμενου το λεξιλόγιο της μη βίαιης επικοινωνίας το οποίο αντιπροσωπεύει και τις ιδιότητες που πρέπει να διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά συμπεριλαμβανομένης εκείνης που οφείλουμε να επιδεικνύουμε ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων.



Βιβλιογραφία

[συμπεριλαμβάνονται και τίτλοι προς περαιτέρω διερεύνηση του θέματος]

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Azmitia, M. & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.I., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bukowski, W., & Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355-377). New York, NY: Guilford Press.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group dynamics*. New York: Harper & Row.
- Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ. & Schwartz, Sh. (1992). Καθολικές αξίες: ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(1), 7-25.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ. (1998). Η ψυχοκοινωνική διάσταση της προσαρμογής παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα Έκθεση Πεπραγμένων, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
- Γκαρή, Α. & Μυλωνάς Κ. (2006). Οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας: μελέτη των ενδοοικογενειακών σχέσεων ζευγαριών και της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης παιδιών και προεφήβων. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου, Δ. Σιδηροπούλου- Δημακάκου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στις γυναίκες*, σ. 303- 327. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multidimensional development perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behaviour*, 34-61. Newbury Park, CA: Sage.
- Gari, A., Panagiotopoulou, P. & Mylonas, K. (2009). Social axioms in Greece : Etic and emic dimensions and their relations with locus of control. In K. Leung & M. Bond (Eds.), *Beliefs around the World: Advancing Research on Social Axioms*, 197-216.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 80-91.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010). Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.
- Haynie, D.L., Nause L.T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Θωίδης, Ι. (2003). «Η επανασύνδεση» της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία των ενηλίκων: Ο καταλυτικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου. *Κίνητρο*, τ. 5, 35-45.
- Θωίδης, Ι. (2007). «Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου». Λήμμα στο Παιδαγωγικό Λεξικό, επιμ. Έκδ. Π. Ξωχέλλης, σ. 371-374. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer Influence in Involuntary Social Groups: Lessons from Research on Bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents*, 225-244. New York, NY: Guilford Press.

- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας – Σύγκρουση – Ανάπτυξη και αλλαγή – Κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Levine, J. & Moreland, R. L. (1998). Small groups. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, vol.2, 415-469.
- Killen, M., & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Education and Development*, 2(3), 240-255.
- Knoff, H.M., & Batsche, G.M. (1995). Project ACHIEVE: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review*, 24, 579-603.
- Κορωνάου Α.(1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα : Νήσος.
- Laursen, B., & Hartup, W.W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill Palmer Quarterly*, 35(3), 281-297.
- Laursen, B., Finkelstein, B.D., & Betts, N.T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21, 423-449.
- Louis, K.S., & Miles, M.B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lourie, I.S. (1977). The phenomenon of the abused adolescent: A clinical study. *Victimology*, 2, 268-276.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων, σ. 44-45. ΔΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Miell, D & Dallos, R. (2008). *Διαπροσωπικές σχέσεις: μια συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- O'Connell, P., Pepler, D.J., & Craig, W. (1999). Peer involvement in Bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 86-97.
- Παναγιωτοπούλου, Π., Γκαρή, Α., & Παυλόπουλος, Β. (2006). Κοινωνικά αξιώματα: Διαπολιτισμικές διαφορές των γενικών πεποιθήσεων. Στο Π. Κορδούτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ.). *Πεδία Έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία*, σ. 27-45. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Πνευματικός, Δ., Θωίδης, Ι., & Γάκη, Ευγ. (2009). Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, 454-462.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Βασιλείου, Β., & Βασιλείου, Γ. (2003). Η διεργασία ομάδας δια μέσου της πολιτισμικής αλλαγής. *Μετάλογος*, 4, 82-100.
- Σαΐτης, Χ., (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Ε.Κ.Π.Α., Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης: Αθήνα.

Διαδικτυακές πηγές:

https://el.wikipedia.org/wiki/Μη_Βίατη_Επικοινωνία

(Προσπελάστηκε 22 Φεβρουαρίου 2016).