



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι επικοινωνιακές και διαμεσολαβητικές τεχνικές του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

The communicative and mediation techniques of the teacher in primary education.

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΓΑΡΥΦΑΛΙΑ

ΑΕΜ: 3194

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΣΩΤΗΡΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ, ΠΡΟΕΔΡΟΣ, ΔΕΠ
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ, ΕΔΙΠ**

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	4
Εισαγωγή.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	6
1.1 Ρητορική και χρήση της στο λόγο ως μέσο επικοινωνίας.....	6
1.2. Επικοινωνία.....	9
1.3. Τεχνικές επικοινωνίας.....	11
<i>1.3.1. Προφορική επικοινωνία.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.2. Γραπτή επικοινωνία.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3.3. Λεκτική επικοινωνία.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3.4. Η μη λεκτική επικοινωνία.....</i>	<i>14</i>
1.4. Η αξία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο σχολείο.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ.....	21
2.1. Αρχές αποκαταστατικής δικαιοσύνης, υπόβαθρο διαμεσολάβησης.....	21
2.2. Αποσαφήνιση της έννοιας διαμεσολάβησης.....	21
2.3. Τεχνικές Διαμεσολάβησης.....	23
2.4. Δεξιότητες Ρήτορα- Διαμεσολαβητή.....	23
2.5. Σχολική Διαμεσολάβηση.....	25
<i>2.5.1. Αποτελέσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης.....</i>	<i>26</i>
2.6. Πλεονεκτήματα της Διαμεσολάβησης, σε αντίθεση από άλλα παραδοσιακά μοντέλα.....	27
2.7. Δυσχέρειες των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	30
3.1. Δραστηριότητες Σεβασμού προς τη Διαφορετικότητα.....	30
3.2. Δραστηριότητες Αναγνώριση, Κατανόηση και Διαχείριση Δυσάρεστων Συναισθημάτων.....	30
3.3. Δραστηριότητες Αποτελεσματικής Επικοινωνίας.....	31
3.4. Δραστηριότητες Συνεργασίας.....	31
3.6. Δραστηριότητες Εφαρμογής Δεξιοτήτων Επίλυσης Συγκρούσεων.....	32
3.7.Ενδεικτικές Δραστηριότητες.....	32
<i>1^η Δραστηριότητα.....</i>	<i>32</i>
<i>2^η Δραστηριότητα.....</i>	<i>33</i>
<i>3^η Δραστηριότητα (α' μέρος).....</i>	<i>34</i>
<i>3^η Δραστηριότητα (β' μέρος).....</i>	<i>35</i>
<i>4^η Δραστηριότητα.....</i>	<i>36</i>
<i>5^η Δραστηριότητα.....</i>	<i>38</i>

<i>6^η Δραστηριότητα</i>	39
<i>7^η Δραστηριότητα</i>	40
<i>8^η Δραστηριότητα</i>	41
<i>9^η Δραστηριότητα</i>	42
<i>10^η Δραστηριότητα</i>	43
<i>11^η Δραστηριότητα</i>	44
<i>12^η Δραστηριότητα</i>	45
<i>13^η Δραστηριότητα</i>	46
<i>14^η Δραστηριότητα</i>	47
Συμπεράσματα	48
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ	49
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, 13 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	49
ΒΡΕΣ ΤΗΝ ΚΡΥΜΜΕΝΗ ΑΝΑΓΚΗ	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	51

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της επικοινωνίας και της διαμεσολάβησης. Στις μέρες μας παρατηρείται να αυξάνονται συνεχώς φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και βίας. Πολλά προγράμματα πρόληψης αυτών των καταστάσεων έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς, χωρίς να έχουν σημαντικά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια, μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται λόγος για τα καινοτόμα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων και της σχολικής διαμεσολάβησης, που βασίζονται στις αρχές της κοινωνικής και επανορθωτικής δικαιοσύνης. Γίνεται, λοιπόν, βιβλιογραφική αναφορά στις τεχνικές της επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν την κινητήρια δύναμη για το επιθυμητό αποτέλεσμα, και στην αποσαφήνιση του όρου «διαμεσολάβηση». Επιπλέον, στην εργασία παρακολουθούμε και ενδεικτικές δραστηριότητες για την εκπαίδευση των διαμεσολαβητών στο σχολικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, τεχνικές επικοινωνίας, αποκαταστατική δικαιοσύνη, διαμεσολάβηση, τεχνικές διαμεσολάβησης, σχολική διαμεσολάβηση, διαμεσολαβητής.

Abstract

The present paper refers to the resolution of conflicts in school space, primary education, through communication and mediation. Nowadays, there is a growing phenomenon of bullying and violence. Many prevention programs of these situations have been implemented from time to time, without any significant results. In recent years, through the international bibliography, there is talk of innovative conflict resolution and school mediation projects, based on the principles of social and remedial justice. There is therefore a bibliographic reference to communication techniques, which are the driving force for the desired outcome, and the clarification of the term 'mediation'. In addition, in the work we monitor and indicative activities for the education of mediators in the school area.

Key words: communication, communication techniques, restorative justice, mediation, mediation techniques, school mediation, mediator.

Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται αναφορά στη ρητορική και πως αυτή συνδέεται με την επικοινωνία και στη συνέχεια μια εκτενής παρουσίαση της επικοινωνίας, τους σκοπούς που έχει και πως λειτουργεί/επηρεάζει στο σχολικό χώρο τους μαθητές. Καθώς επίσης, και τις τεχνικές της επικοινωνίας, που είναι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία, και τις αξίες τους. Η επικοινωνία και τα μέσα της αποτελούν βασικό μέρος της διαμεσολάβησης, εφόσον με αυτήν επιθυμείτε οι μαθητές, και όχι μόνο, να επιλύουν τις συγκρούσεις που προκύπτουν αποφεύγοντας κάθε είδους μορφή βίας και επιθετικότητας. Παρατηρείται έτσι, ότι γνωρίζοντας όλους τους τρόπους που μπορεί ένας άνθρωπος να επικοινωνήσει με κάποιον άλλο και να του δώσει πληροφορίες, αποφεύγονται τυχόν παρεξηγήσεις. Χρειάζεται όμως, αυτός που παρατηρεί (δέκτης) να μπορεί να «διαβάσει» και όλους αυτούς τους τρόπους από τον ομιλούντα (πομπός).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για την αποκαταστατική δικαιοσύνη, που είναι το υπόβαθρο της διαμεσολάβησης, και πως έφτασε στην δημιουργία της τελευταίας. Έπειτα γίνεται πλήρης αποσαφήνιση του όρου της διαμεσολάβησης, τις τεχνικές της και τις δεξιότητες του διαμεσολαβητή. Αμέσως μετά, γίνεται αναφορά στη σχολική διαμεσολάβηση, που είναι και το κεντρικό θέμα της εργασίας. Πως δηλαδή, εκπαιδεύονται οι μαθητές και πως λειτουργεί μέσα σε μια σχολική κοινότητα, τι οφέλη προσφέρει και ποια είναι τα αποτελέσματά της. Κλείνοντας, αναφέρονται και τα πλεονεκτήματα που έχει σε αντίθεση με τα κλασικά μοντέλα αντιμετώπισης συγκρούσεων αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ακόμα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αρχικά γίνεται μια αναφορά σε λόγους που μας οδηγούν πολλές φορές σε συγκρούσεις, όπως είναι η διαφορετικότητα, η αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία, οι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και τέλος η εφαρμογή δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Μέσα από τις δραστηριότητες που θα επιλέξει ένας εκπαιδευτικός για να φτάσει στη σχολική διαμεσολάβηση, οφείλει να προσθέσει στο περιεχόμενό τους την αποδοχή όλων αυτών για να το πετύχει. Στην τελευταία ενότητα παρατίθενται ενδεικτικές δραστηριότητες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν ανάλογα με το υλικό, τις ανάγκες και τον αριθμό των μαθητών και της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 Ρητορική και χρήση της στο λόγο ως μέσο επικοινωνίας

Η ρητορική επιχειρεί με τον λόγο να μορφοποιήσει οπτικά την εικόνα του νου, χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τόνο φωνής όπως αυτή απορρέει από τον ρητορικό, ρυθμικό λόγο. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η τέχνη της ρητορικής ανοίγει τους δρόμους για τις νοητικές και οπτικές εικόνες βοηθώντας τες να φτάσουν στον ψυχικό κόσμο των ακροατών. Αυτή η συνάθροιση εικόνας και λόγου αποτελεί την οπτική ρητορική (Τριαντάρη, 2007)

Η οπτική ρητορική αφορά την δημιουργία οπτικών συμβόλων, με σκοπό να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Στην οπτική ρητορική σμίγουν νόημα και εικόνα, με αποτέλεσμα την γεφύρωση της επικοινωνίας του δημιουργού με το κοινό του, εξασφαλίζοντας έτσι την γέννηση συναισθημάτων. Αυτό επιταχύνεται και από τη διαρκή χρήση χρωμάτων, γραμμών, υφών και ρυθμών που προσδίδουμε σε μια εικόνα (Τριαντάρη, 2007)

Ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως όσα λέγονται μπορούν να γίνουν εικόνες. Οι εικόνες με τη σειρά τους έχουν την ιδιότητα να αποτελούν μεταφορές οι οποίες μπορούν να ερμηνευθούν από τους ανθρώπους και να τους επηρεάσουν συναισθηματικά, ενώ παράλληλα φαίνεται πως μπορούν να δημιουργήσουν μιας μορφής επικοινωνίας μαζί τους. Στις μέρες μας η «οπτική ρητορική» που τη συναντάμε είτε μέσω του διαδικτύου, είτε μέσω της καθημερινής επικοινωνιακής πράξης, επιτρέπει στον άνθρωπο μια ελεύθερη νοηματική ερμηνεία και αντίληψη σε συνάρτηση με αυτά που βλέπει και γνωρίζει (Τριαντάρη, 2007)

Την οπτική ρητορική την συναντάμε ακόμα και στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και στην καθημερινότητα μας. Με τη χρήση των μέσων αυτών, όλες οι κοινωνικές ομάδες ανεξαρτήτως ηλικίας και οικονομικής κατάστασης, έχουν την δυνατότητα επικοινωνίας μέσω της εικόνας, ενώ παράλληλα εξωτερικεύονται και τα συναισθήματα τους στη θέαση κάποιας εικόνας με κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό, οικογενειακό περιεχόμενο (Τριαντάρη, 2007)

Επιπροσθέτως την οπτική ρητορική την βρίσκουμε και στην διαφήμιση και αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες με σκοπό την ταξινόμιά τους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι διαφημιστές διαθέτουν πλήρη ελευθερία και ικανοποιητικό φάσμα επιλογών και οπτικών στοιχείων. Υπάρχουν δύο ειδών αναλογίες και αυτές είναι η οπτική δομή και η νοηματική λειτουργία (Τριαντάρη, 2007)

Η οπτική δομή εκθέτει τα οπτικά στοιχεία και την μεταξύ τους σχέσεις όπου μπορεί να είναι αντιπαραθέσεις, συγχωνεύσεις και αντικαταστάσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει κλίμακα ευκολίας με τις αντιπαραθέσεις να βρίσκονται σε πρώτη θέση σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που έρχονται στη σειρά. Η νοηματική λειτουργία χωρίζεται σε επιμέρους διαστάσεις και αυτές είναι της σύγκρισης ομοιοτήτων ή διαφορών και της σύνδεσης ομοιοτήτων ή διαφορών αντίστοιχα. (Τριαντάρη, 2007)

Η γλώσσα είναι πολυδιάστατη και μηχανεύεται πάνω στην αντίληψη του ανθρώπου καθώς και στον τοπικό προσδιορισμό, αφού παρατηρείται πληθώρα ελληνικών διαλέκτων στον κόσμο. Σε μια μεγέθυνση του θέματος αυτού, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η μικτότητα διαφορετικών απόψεων και σημασιών αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά τον κόσμο. Η ποικιλομορφία αυτή των απόψεων οδηγεί στην

πιθανή χρήση παρανόησης αλλά και κατ' επέκταση διαμάχες ανάμεσα στα άτομα και στις διάφορες κοινωνικές τάξεις με τη χρήση της πειθούς. Η χρήση της αποτελεί γόητρο για τους σοφιστές της εποχής και γι' αυτό παρατηρείται συνεχής απασχόληση με την διαλεκτική τέχνη και κατόπιν με τα επιχειρήματα (Τριαντάρη, 2007)

Οι Σοφιστές αναδύονται μέσα από τα επιχειρήματα και τις συγκρούσεις που αυτά δημιουργούν, εξυψώνοντας τη δυναμική που χαρακτηρίζει την έννοια της πειθούς. Μάχονται για την αναγνώριση της ισχύς που έχει η γλώσσα και ο λόγος και είναι υπέρμαχοι της ιδέας ότι με τον σωστό χειρισμό τους έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν τα υπέρ και τα κατά διαφόρων ζητημάτων χρησιμοποιώντας πάντα τα ορθά γι' αυτούς επιχειρήματα. Βασικό εργαλείο του ρήτορα, ως ατόμου που χρίζεται δημόσιος ομιλητής, είναι η γλώσσα. Σε σύγκρουση με τους παραπάνω ισχυρισμούς έμελλε να βρίσκεται ο Πλάτωνας, ο οποίος υποστήριξε την δύναμη και τη μοναδικότητα της αλήθειας και όχι της πειθούς, ενώ παράλληλα η αυτονομία της γλώσσα φαίνεται να μην αναγνωρίζεται από τον ίδιο (Τριαντάρη, 2007).

Ο Σωκράτης επίσης προσπάθησε να διαχωρίσει τη θέση του παραθέτοντας μια δικιά του θεωρία η οποία αναφέρεται στον συσχετισμό της πειθούς με την ίδια την αλήθεια. Σύμφωνα με τον Σωκράτη, ο δεινός ρήτορας για να καταφέρει να πείσει το ακροατήριό του, δεν θα πρέπει να αγνοήσει την ύπαρξη της αλήθειας γιατί αυτομάτως θα οδηγήσει το ακροατήριό του στους δρόμους της πλάνης με αποτέλεσμα να συμπαρασύρει το κοινό του σε ενδεχόμενες κακές πράξεις αντί σε καλές. Εκείνος ο ρήτορας που είναι γνώστης της αλήθειας και των πραγμάτων αλλά δεν κατέχει ουσιαστικά την τέχνη του λόγου είναι καταδικασμένος στην οδήγηση του ακροατηρίου του προς την πλάνη, γεγονός που του αφαιρεί τον τίτλο του ικανού και δεινού ρήτορα (Τριαντάρη, 2007).

Μια δική του γλωσσική θεωρία εναπόθεσε και ο Αριστοτέλης, όπου στη Ρητορική του πάντρεψε τον λόγο με το ήθος και το πάθος θέλοντας να προβάλει την ικανότητα και το ήθος του ρήτορα, σε συνάρτηση με την διέγερση των παθών του ακροατηρίου του. Κατανόησε ότι η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της γνώσης και αποτελεί τον μονόδρομο της καλλιτεχνικής έκφρασης του ρήτορα. Ο ρήτορας είναι αναγκαίο να διαθέτει ποιότητα στον λόγο του, αφού μέσω αυτού εκφράζεται και η ψυχική του κατάσταση (Τριαντάρη, 2007).

Η γλώσσα έχει βασικό ρόλο στην ανθρώπινη δραστηριότητα, αφού θεωρείται πως μέσω αυτής, μεταφράζουμε με κάποιον τρόπο τη σκέψη μας φιλτράροντας και εξωτερικεύοντας την με λόγια. Ταυτόχρονα όμως παρατηρούνται και κάποιες γενικότερες συνέπειες της. Η γλώσσα θεωρείται το μέσο της ρητορικής, αλλά και ο δίαυλος της συζήτησης και της επικοινωνίας των ανθρώπων μεταξύ τους, για τη διατύπωση των απόψεων τους. Παρατηρείται στενή επαφή της ρητορικής με τη γλώσσα, αφού δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτή. Σημαντικός ωστόσο θεωρείται ο διαχωρισμός της γλώσσας με τη ρητορική και αυτό γιατί οι λειτουργίες της ρητορικής είναι πολύ μεγαλύτερες από εκείνες που έχει η γλώσσα από μόνη της (Τριαντάρη, 2007).

Στην πρακτική χρήση της γλώσσας αυτό που επιδιώκεται από τον ρήτορα είναι η πειθώ. Για να επιτύχει ο ρήτορας την πειθώ, προσπαθεί να διαμορφώσει τη γλώσσα με σκοπό κάθε φορά να αναλύσει ένα σημαντικό ζήτημα και να επηρεάσει το ακροατηρίου του. Βάση αυτού, συμπεραίνουμε πως η γλώσσα είναι το όπλο του ρήτορα που τον βοηθά να πείσει, να επηρεάσει και να οδηγήσει τους πολίτες στα μονοπάτια των απόψεων και ιδεών του. Για να φτάσει ο ρήτορας στον στόχο του σημαντικό ρόλο έχουν το ήθος και το ύφος που θα προβάλλει, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά (Τριαντάρη, 2007).

Τη σύνδεση της γλώσσας με τη ρητορική κατάφερε και την ανέδειξε ο Αριστοτέλης, αφού έκρινε ότι οι γλωσσικές πρακτικές έχουν σημαντικό ρόλο για την πραγματοποίηση μιας συζήτησης. Η γλώσσα αποτελεί το μέσο της επικοινωνίας και μπορεί να επηρεάσει την ατομική αλλά και την κοινή γνώμη. Η ρητορική την εποχή των Σοφιστών απέκτησε κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα και αυτό γιατί οι πολίτες απέκτησαν φωνή και προσπαθούσαν να υπερασπιστούν τα συμφέροντα τους αλλά και τις απόψεις τους για τα κοινά. Έτσι, χτίστηκαν τα θεμέλια εμπιστοσύνης της γλώσσας αλλά και για τον ίδιο τον ανθρώπινο λόγο, όπως τα γνωρίζουμε μέχρι και σήμερα (Τριαντάρη, 2007).

Αναφορικά με την ορθή χρήση της γλώσσας βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τον σκοπό της που είναι και ο καλλιτεχνικός λόγος και η διαμόρφωση αυτού. Ο ρήτορας ενσαρκώνει τον ρόλο του καλλιτέχνη, κατασκευάζει και αναπλάθει λέξεις αποσκοπώντας στην ηδονή και απόλαυση του ακροατηρίου. Ο ρήτορας στοχεύει στην διαπαιδαγώγηση του κοινού του αλλά και στην διέγερση των αισθήσεων του. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε πως ο άνθρωπος είναι από τη φύση του πολιτικό ζώο, συμπληρώνοντας τη θέση του για την ανάγκη των ανθρώπων να έχουν κοινωνική ζωή και να ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο (Τριαντάρη, 2007).

Η γλώσσα αποτελεί το μέσω της ρητορικής, την πειθώ που λειτουργεί ως πυξίδα για τις απόψεις και αποφάσεις των ακροατών. Αποτελεί το όπλο του ρήτορα το οποίο αν μάθει να το χειρίζεται σωστά μπορεί να καταφέρει την εξωτερική του συναισθηματικού και ψυχικού κόσμου του ακροατηρίου του. Απαιτείται σωστή χρήση λέξεων, καθαρή άρθρωση, δυνατή φωνή και αποφυγή φλυαρίας. Στη σύγχρονη φιλοσοφία δεν έχει γίνει ακόμα αντιληπτό κατά πόσο ο ομιλητής διαθέτει τις παραπάνω προδιαγραφές και ο βαθμός κατάκτησης της επικοινωνίας με το ακροατήριό του. Ο Αριστοτέλης συνέδεσε την ρητορική με την διαλεκτική και αυτό γιατί παρατηρείται συνεχής παραγωγή συλλογισμών και επιχειρημάτων από τον πομπό-ρήτορα προς τον δέκτη-ακροατήριό. Η σύγχρονη εκδοχή της ρητορικής είναι η επικοινωνία, η οποία μπορεί να μεταδίδει μηνύματα και να επηρεάζει συναισθήματα.

Η ρητορική αλλά και η επικοινωνία έχουν ως κοινό σημείο την διαλεκτική, αφού διαπραγματεύονται ανθρώπινες σχέσεις, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες. Ο ρήτορας με τη σειρά του, προσπαθεί να επικοινωνήσει με το κοινό του, να δημιουργήσει συναισθήματα και να επηρεάσει τον ψυχικό κόσμο του ακροατηρίου του. Η σύνδεση της ρητορικής με την επικοινωνία, βασίζεται σε διάφορες διαστάσεις και έχουν ως επίκεντρο την πειθώ. Για να καταφέρει ο πομπός-ρήτορας να μεταφέρει τα μηνύματα του στον δέκτη-ακροατήριό θα χρειαστεί να διατυπώσει ορισμένα επιχειρήματα. Ο πομπός προσπαθεί να δημιουργήσει επιχειρήματα και από την μεριά του ο δέκτης θα κρίνει αν αυτά συμφωνούν με την ιδεολογία και τις απόψεις του, έτσι ώστε να τα αποδεχτεί. Ο πομπός, όπως και ο ρήτορας επινοεί τα επιχειρήματα που σκοπεύει να χρησιμοποιεί κάθε φορά, αναδεικνύοντας έτσι τη δύναμη της πειθούς (Τριαντάρη, 2007).

Για να χαρακτηριστεί ένας ρήτορας- πομπός ως ικανός θα πρέπει να μεταφέρει ξεκάθαρα τα μηνύματα που θέλει να περάσει στο κοινό του, να μην μεταπηδά από το ένα θέμα στο άλλο και να χρησιμοποιεί το ύφος που αρμόζει κάθε φορά με το οποίο θα καταφέρει να προσελκύσει και τέλος να πείσει το ακροατήριό του (Τριαντάρη, 2007).

1.2. Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη έννοια που δεν εξαντλείται σε ένα απλό ορισμό, με πιο σημαντική την ‘αλληλοκεντρική – ετεροκεντρική’ διαπροσωπική λειτουργία της. Αυτή η λειτουργία εμφανίζεται με τη μορφή συνεχόμενων και πολυσύνθετων διαδικασιών αλληλεπίδρασης. «Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ή μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις» (Κόκκος 1999). «Εμφανίζεται τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργανισμών και αφορά τη μετάδοση ή λήψη πληροφοριών – μηνυμάτων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων, όπως είναι η γλώσσα, τα σχήματα, οι χειρονομίες κ.λ.π. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η επικοινωνία: είναι μια διαδικασία που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις σκέψεις, τις θέσεις, τη συμπεριφορά, το ηθικό των ανθρώπων ή μιας ομάδας, καθώς και την απόδοση του σχολείου (Μπουραντάς, 1991) και συνδέεται με τις ανθρώπινες σχέσεις, γιατί αυτές οι σχέσεις διαμορφώνονται, με την αμοιβαία ανταλλαγή και μεταβίβαση απόψεων, σκέψεων, θέσεων και άλλων πληροφοριών (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Η επικοινωνία είναι αυτό που φέρνει κοντά και συνδέει τους ανθρώπους. Γι’ αυτό θεωρείται ότι είναι μια από τις πιο σημαντικές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κι ακόμα χωρίς την επικοινωνία, αυτό που κυρίως θεωρείται ανθρώπινη συμπεριφορά δε θα ήταν δυνατό να υπάρξει, μιας και προϋποθέτει – έτσι όπως την ξέρουμε – ένα κοινωνικό σύνολο. Επίσης καμιά ιδέα δεν μπορεί να επιβιώσει, να εξαπλωθεί και να επιβληθεί, χωρίς επικοινωνία. Είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική λήψη των αποφάσεων, γιατί η επικοινωνία είναι το μέσο εκείνο, με το οποίο μεταφέρονται οι πληροφορίες που είναι θεμελιώδεις για τη λήψη αποφάσεων. Η επικοινωνία είναι τόσο θεμελιώδης στην ανθρώπινη ζωή, που συνεχίζεται και υπάρχει ακόμα κι όταν δεν την αντιλαμβανόμαστε συνειδητά. Δύο άνθρωποι, που βρίσκονται μαζί, θα επικοινωνήσουν με κάποιο τρόπο σχεδόν αναπόφευκτα (Βαλασιδής, 1985).

Η επικοινωνία είναι ιδιαίτερο προβληματική σήμερα, γεγονός που οφείλεται στους εξής παράγοντες:

- Τις πολυάνθρωπες σημερινές κοινωνίες, που αποξενώνουν τον άνθρωπο από τον άνθρωπο.
- Τη συσσώρευση προβλημάτων και άγχους στον καθένα από μας που κομματιάζουν, διαστρεβλώνουν και αναιρούν την όποια επικοινωνία.
- Την πλατύτερη και βαθύτερη μόρφωση και καλλιέργεια όλων, που ζητά πιο εκλεπτυσμένες επικοινωνιακές μεθόδους.

- Την τρομακτική εξέλιξη και εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και «κυρίως» της τηλεόρασης, που αυξάνουν καταλυτικά τον όγκο των κάθε φύσης μηνυμάτων και τον μεταλλάζουν σε βαθιά επικοινωνιακή ρύπανση.

Η καλή και αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει και ένα έμφυτο ταλέντο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το οποιοδήποτε ταλέντο δεν επιδέχεται καλλιέργεια, το αντίθετο. Βασικά η καλή επικοινωνία, εκτός από το έμφυτο ταλέντο (ικανότητα διάγνωσης του κατάλληλου μήκους κύματος εκπομπής του μηνύματος, ανάλογα με τον ή τους δέκτες) απαιτεί θεωρητικές γνώσεις (ψυχολογία, κοινωνιολογία) και τεχνική κατάρτιση (γνώση των μέσων επικοινωνίας και κυρίως των σύγχρονων οπτικοακουστικών και ηλεκτρονικών). Σε γενικές γραμμές, έξι είναι οι τρόποι επικοινωνίας (Βαλασίδης, 1985) :

- Προφορικός λόγος
- Γραπτός λόγος
- Σήματα – σύμβολα
- Εκφράσεις – χειρονομίες – κινήσεις
- Ήχος (μουσική κ.λ.π.)
- Συνδυασμοί όλων των παραπάνω

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία θετικά ή αρνητικά την επικοινωνία είναι πολλοί. Οι κυριότεροι είναι οι εξής (Βαλασίδης, 1985) :

- Το διανοητικό επίπεδο του δέκτη (ομάδας ή ατόμου).
- Η μόρφωση. Όσο πιο μορφωμένος είναι ο δέκτης τόσο πιο «καχύποπτος» είναι. Δεν αποδέχεται τίποτα, προτού το «βασανίσει» και πειστεί απόλυτα.
- Το τεράστιο καθημερινό ρεύμα μηνυμάτων, που επιδιώκουν την εκπόρθηση του συνειδητού, καθιστά ακόμη δυσκολότερο το πρόβλημα
- Ο «διάμεσος» ρόλος των διαμορφωτών της κοινής γνώμης των ανθρώπων, που κατά τους Lazarsfeld, Berelson και Gaundet παραλαμβάνουν το μήνυμα απ' την πρώτη πηγή και το διοχετεύουν στον κύκλο τους.
- Η αμεσότητα των σημερινών μέσων επικοινωνίας και κυρίως της τηλεόρασης, που φέρνει την πραγματικότητα απόφια στο δέκτη.

- Η απλοποίηση. Όλο και περισσότερο ο άνθρωπος αρνείται να καταβάλλει προσπάθεια, για να συλλάβει ένα μήνυμα. Υπεύθυνη βασικά γι' αυτό είναι η τηλεόραση.
- Η συχνότητα της εκπομπής ενός μηνύματος.
- Η επιλογή του μέσου εκ μέρους του δέκτη. Όταν ο δέκτης καθίσει μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης, είναι έτοιμος να δεχθεί τα μηνύματα της.
- Το κύρος της πηγής του μηνύματος. Ο δέκτης δεν είναι διατεθειμένος να «αποδεχθεί» μηνύματα, που εκπέμπονται από αναξιόπιστες ή άσημες πηγές.
- Η ψυχολογική διάθεση του δέκτη. Ο δέκτης δεν φτάνει απλώς να θέλει να δεχθεί ένα μήνυμα. Πρέπει και να μπορεί. Και εδώ υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες: περιβάλλον, προσωπικά προβλήματα, συνθήκες κ.λ.π.
- Η πολλαπλότητα των μέσων. Για να εξασφαλισθεί ότι το μήνυμα θα φράσει στο δέκτη και θα περάσει στη συνείδηση του, πρέπει να χρησιμοποιηθούν πολλά και διάφορα μέσα επικοινωνίας.
- Η εσωτερική «συγγένεια» της ομάδας προς την οποία απευθύνεται το μήνυμα συντελεί εποικοδομητικά στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Γι' αυτό η επικοινωνία με συγκεκριμένες ομοιογενείς ομάδες κοινού είναι πιο εύκολη και αποτελεσματικότερη απ' ότι με τις ομάδες με ετερόκλητη σύνθεση.

1.3. Τεχνικές επικοινωνίας

Η λεκτική είναι η κορυφαία και πολυπλοκότερη μορφή επικοινωνίας. Είναι το μέσο έκφρασης που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και τον κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς. Πραγματοποιείται κυρίως μέσω της γλώσσας. Γλωσσικός πλούτος σημαίνει και πλούτος σκέψης. Περιλαμβάνει τη μεταβίβαση και την αποδοχή μηνυμάτων, μέσω της χρήσης λέξεων.

Διακρίνεται σε:

Προφορική επικοινωνία, που πραγματοποιείται μέσω της ομιλίας

- *Γραπτή επικοινωνία, που πραγματοποιείται μέσω εγγράφων, επιστολών κ.ο.κ.*

1.3.1. Προφορική επικοινωνία

Παραδείγματα προφορικής επικοινωνίας είναι οι διαπροσωπικές επαφές, οι συζητήσεις, τα συμβούλια, οι τηλεφωνικές συνομιλίες κ.λπ.

Χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας:

1. Έχει ταχύτητα και αμεσότητα
2. Προκαλεί το ενδιαφέρον των άλλων
3. Είναι λιγότερο χρονοβόρα και έχει μικρότερο κόστος
4. Επιτρέπει την άμεση επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης
5. Επιτρέπει την τροποποίηση και προσαρμογή των μηνυμάτων στις απαιτήσεις κάθε συζήτησης
6. Προσαρμόζεται στις ανάγκες των ακροατών (ληπτών)
7. Συμπληρώνεται με μη λεκτικά μηνύματα
8. Προσφέρει ευελιξία στην επικοινωνία
9. Είναι στιγμιαία και δε διαρκεί στο χρόνο (έπεα πτερόεντα)
10. Είναι δύσκολη η αρχειοθέτηση των συζητήσεων (π.χ. απομαγνητοφώνηση, πρακτικά συνεδριάσεων κ.λπ.).

Λόγω των χαρακτηριστικών της, η προφορική επικοινωνία είναι καταλληλότερη για τη μετάδοση καθημερινών και λιγότερο σημαντικών (ή επίσημων) μηνυμάτων. Προσοχή απαιτείται στην επιλογή του κατάλληλου πομπού (αποστολέα), ο οποίος θα πρέπει να έχει τις ανάλογες ικανότητες (π.χ. ομιλητές, πολιτικοί κ.ο.κ.).

1.3.2. Γραπτή επικοινωνία

Περιλαμβάνει τις επιστολές, τις αναφορές, τα τεχνικά εγχειρίδια κ.ο.κ.

Χαρακτηριστικά της γραπτής επικοινωνίας:

1. Είναι σαφής και περιεκτική
2. Δίνει επισημότητα και κύρος στην επικοινωνία
3. Το μεταδιδόμενο μήνυμα είναι «μόνιμο» (scripta manent) και διατηρείται αμετάβλητο στο χρόνο
4. Μπορεί να προετοιμαστεί προσεκτικά πριν να μεταβιβαστεί
5. Επιτρέπει την επισήμανση και διόρθωση λαθών πριν τη μετάδοση. Το μεταδιδόμενο μήνυμα μπορεί να αποθηκευτεί και να «διαβαστεί» οποιαδήποτε στιγμή, από τον παραλήπτη.
6. Δεν είναι ευέλικτη μορφή επικοινωνίας
7. Έχει υψηλότερο κόστος και περισσότερο χρονοβόρα (σε σχέση με την προφορική)
8. Το μήνυμα δε μπορεί να συμπληρωθεί με μη λεκτικά μηνύματα
9. Η αναπληροφόρηση είναι αργή, ή και ανύπαρκτη

Δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στο ερώτημα: «Ποια μορφή λεκτικής επικοινωνίας (γραπτή ή προφορική) είναι πιο αποτελεσματική;». Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, αποτελεσματική επικοινωνία επιτυγχάνεται, όταν συνδυάζονται οι δύο μορφές λεκτικής επικοινωνίας, μέσω πολλαπλών καναλιών.

1.3.3. Λεκτική επικοινωνία

Χαρακτηρίζεται και ως «σιωπηρή γλώσσα» και ορίζεται ως η ανταπόκριση, χωρίς τη χρήση ομιλίας ή γραπτού λόγου, η οποία συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, τα οποία γίνονται αντιληπτά, εντός του οποίου μεταδίδονται και λαμβάνονται τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα.

Για την εφαρμογή της μη λεκτικής επικοινωνίας απαιτείται οπτική επαφή μεταξύ πομπού (αποστολέα) και δέκτη (παραλήπτη). Χρησιμοποιείται συνοδευτικά με τη λεκτική επικοινωνία (ένα νεύμα, μία χειρονομία μπορούν να πουν πολλά περισσότερα, από πάρα πολλές λέξεις). Τα χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι τα εξής:

1. Είναι πιο αυθόρμητη από τη λεκτική: Ο έλεγχος και χειρισμός του λεκτικού μέρους της επικοινωνίας μαθαίνεται. Το μη λεκτικό μέρος συνδέεται κυρίως με το «ασυνείδητο».
2. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να υποκαταστήσει τη λεκτική: Για παράδειγμα η προς τα κάτω κίνηση του κεφαλιού σημαίνει κατάφαση, ενώ η προς τα πάνω κίνηση ή η κίνηση δεξιά αριστερά σημαίνει άρνηση.
3. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να συμπληρώσει τη λεκτική: Όταν, για παράδειγμα, ο αποστολέας μιλά αργά και με αυτοπεποίθηση κοιτάζοντας τους ακροατές (παραλήπτες) στα μάτια δείχνει δυναμισμό. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν ο ομιλητής αποφεύγει να κοιτά στα μάτια τους ακροατές, ή κάνει ξαφνικές και αδέξιες κινήσεις, το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό. Έτσι, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να «προδώσει τον αποστολέα».
4. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι, συνήθως, λιγότερο σαφής από τη λεκτική: Κάποιος, για παράδειγμα, μπορεί να χαμογελά, ενώ κατά βάθος είναι θυμωμένος ή αρνητικός. Ο ακροατής συνεπώς, θα πρέπει να είναι «υπομονετικός» κατά την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος και να συνθέτει τα συμπεράσματά του από τη συνολική εικόνα που δίνει ο αποστολέας.
5. Η μη λεκτική επικοινωνία εκφράζει καλύτερα τα συναισθήματα: Για παράδειγμα, το γέλιο εκφράζει χαρά, το κλάμα εκφράζει λύπη, η αλλοίωση της φωνής εκφράζει φόβο κ.ο.κ.
6. Με τη μη λεκτική επικοινωνία, ο αποστολέας ελέγχει καλύτερα την επικοινωνία: Με τις στάσεις του σώματός του, ή με τις εκφράσεις του προσώπου και τον τόνο της φωνής του, ο αποστολέας ελέγχει καλύτερα μια συζήτηση και γενικά κάθε είδους επικοινωνία, στην οποία υπάρχει οπτική και ακουστική επαφή.
7. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι «πολιτισμικό» προϊόν: Τα μη λεκτικά μηνύματα αναφέρθηκε ότι είναι αυθόρμητα. Ωστόσο, πολλά τέτοια μηνύματα καθορίζονται πολιτισμικά και συναρτώνται άμεσα με την κουλτούρα των λαών. Για παράδειγμα, για τους κατοίκους μιας πόλης ίσως να είναι συνηθισμένο να χαιρετιούνται πλησιάζοντας ο ένας τον άλλο, ενώ οι κάτοικοι ενός χωριού, συνήθως χαιρετιούνται από απόσταση. Μπορείτε επίσης να σκεφτείτε την κλασική χειρονομία που δείχνει αβρότητα συναισθημάτων και χαρακτηρίζει την ελληνική φυλή (ανοιχτή παλάμη).

1.3.4. Η μη λεκτική επικοινωνία

Περιλαμβάνει:

1. Τη γλώσσα του σώματος
2. Την παραγλώσσα
3. Την προσωπική παρουσίαση
4. Την επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου
5. Την επικοινωνία με διευθέτηση του χρόνου
6. Τη φυσική ή συμβολική γλώσσα
7. Τη σιωπή.

1. Η γλώσσα του σώματος.

Αποτελεί το 70% περίπου από το σύνολο των μέσων που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία. (Η φωνή αποτελεί το 20% και ο πραγματικός λόγος, μόλις το 10%). Οι πληροφορίες που φτάνουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο οδηγούνται εκεί μέσω των πέντε αισθήσεων. Το σημαντικότερο ρόλο παίζει η όραση, που διαχειρίζεται το 85% περίπου των πληροφοριών. Η ακοή χειρίζεται το 10%, ενώ οι υπόλοιπες αισθήσεις περιορίζονται στο 5%. Το «πρόβλημα» εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι προσπάθειες επικεντρώνονται στην οργάνωση και μεταβίβαση των λέξεων που χρησιμοποιούνται, ενώ η γλώσσα του σώματος αναπτύσσεται ουσιαστικά από μόνη της και έτσι τείνει να εκφράζεται με μη-συνειδητό και μη-ελεγχόμενο τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι δείχνει αυτό που πραγματικά αισθάνεται ο κάθε άνθρωπος μετέχοντας στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Η γλώσσα του σώματος περιλαμβάνει τις συνειδητές και ασυνειδητές στάσεις και κινήσεις του σώματος, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, την επαφή με τα μάτια.

Στάσεις και κινήσεις του σώματος

Περιλαμβάνονται οι στάσεις και οι κινήσεις του κορμού και των κάτω άκρων, ενός ατόμου (είτε είναι αποστολέας, είτε είναι παραλήπτης), κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Πολλές κινήσεις διασφαλίζουν καλύτερη επικοινωνία, ενώ άλλες έχουν αρνητικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, όταν πλησιάζουμε ελαφρά τον κορμό προς τον συνομιλητή δείχνουμε ενδιαφέρον, ενώ όταν γυρίζουμε την πλάτη δείχνουμε αδιαφορία.

Χειρονομίες

Αναφερόμαστε στις κινήσεις των χεριών και των δακτύλων. Κατά τεκμήριο, οι χειρονομίες ενισχύουν τη λεκτική επικοινωνία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις την αντικαθιστούν πλήρως. Το πιο κλασσικό παράδειγμα αποτέλεσε η χειρονομία του Άγγλου πρωθυπουργού W. Churchill, στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, που σχημάτιζε το σήμα της νίκης με τα δύο δάκτυλα σε σχήμα V.

Η σωστή χειραγώγηση «λέει πάρα πολλά». Πρέπει να γίνεται με το δεξί χέρι, με ελαφρά λυγισμένο τον αγκώνα προς το συνομιλητή και την παλάμη να «γεμίζει» την παλάμη του άλλου ατόμου, ενώ θα πρέπει να συνοδεύεται από μικρή κίνηση πάνω κάτω, δύο τρεις φορές.

Εκφράσεις του προσώπου

Εμφανίζονται ως συσπάσεις των μυών (μετώπου, φρυδιών, ματιών, μύτης) και «αποκαλύπτουν» τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Θα πρέπει γενικά να αποφεύγονται οι συχνές και έντονες εκφράσεις του προσώπου. Ωστόσο, το χαμόγελο συνήθως αποβαίνει σε όφελος του ατόμου, αρκεί να μην είναι υπερβολικά συχνό και επιτηδευμένο.

Επαφή με τα μάτια

Η οπτική επαφή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την έκβαση της διαδικασίας επικοινωνίας. Η επαφή με διάρκεια δείχνει ειλικρίνεια και δυναμισμό. Παράλληλα αποτελεί δίοδο αναπληροφόρησης και «ενημερώνει» τον ομιλητή, για τις προθέσεις του συνομιλητή του. Η μικρής διάρκειας ή η ανύπαρκτη επαφή δείχνει ανειλικρίνεια, αμηχανία, ή και απόκρυψη της αλήθειας.

2. Η παραγλώσσα

Αναφέρεται στη φωνητική πλευρά της επικοινωνίας. Η λεκτική επικοινωνία ασχολείται με τον έλεγχο των ήχων ώστε να έχουν κάποιο αποτέλεσμα. Η παραγλώσσα εστιάζεται σε συγκεκριμένες λέξεις, που επιλέγονται στη διάρκεια της επικοινωνίας. Δηλαδή, έχει να κάνει με το *πώς* λέγονται κάποια πράγματα και όχι με το *τι* λέγεται (τονικότητα των λέξεων, αλλοίωση του τόνου της φωνής, ταχύτητα ομιλίας κ.ο.κ).

3. Η προσωπική παρουσίαση

Έχει να κάνει με τον κώδικα συμπεριφοράς και τις ενδυματολογικές συνήθειες του ατόμου.

4. Η επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου

Αφορά στην «επικοινωνία της απόστασης» και την επικοινωνία διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος. Στην πρώτη περίπτωση αναφέρονται οι ζώνες απόστασης που περιβάλλουν τα άτομα. Η «ζώνη οικειότητας» καλύπτει ακτίνα 45-50cm και το άτομο επιτρέπει την είσοδο άλλων ατόμων, όταν τα νοιώθει οικεία. Στις επαγγελματικές επαφές η απόσταση αυτή πρέπει να διατηρείται γύρω στο 1-1.5m, ενώ δε θα πρέπει να γίνεται μικρότερη από 70cm (για μικρό χρονικό διάστημα). Στη δεύτερη περίπτωση αναφέρεται ο χώρος εργασίας. *Σκεφτείτε τη διαμόρφωση του χώρου για το προσωπικό και τα υψηλόβαθμα στελέχη ενός οργανισμού.*

5. Η επικοινωνία με διευθέτηση του χρόνου

Αναφέρεται, πρώτον, στο χρόνο που αφιερώνει ένα άτομο σε μία δραστηριότητα, δεύτερον, στην προσπάθεια που καταβάλλει για να την ολοκληρώσει και, τρίτον, στη συνέπειά του. Σχετικά με τα δύο πρώτα σημεία, όσο πιο σημαντικό θεωρεί κάποιος κάποιο έργο, τόσο μεγαλύτερο χρόνο και προσπάθεια αφιερώνει σ' αυτό. Όσον αφορά στη συνέπεια, αυτή σχετίζεται με τη σχέση του ατόμου με το χρόνο. Η συνέπεια δείχνει επαγγελματισμό και σοβαρότητα, ενώ η ασυνέπεια δείχνει αδιαφορία.

6. Η φυσική ή συμβολική γλώσσα

Για παράδειγμα, μία τελετή βράβευσης ενός εργαζόμενου ή η απονομή υποτροφίας σε κάποιον σπουδαστή, αυτόματα του προσδίδει κύρος και μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για άλλους συναδέλφους. Επίσης, η κατάσταση του εργασιακού χώρου, ή των χώρων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού προδιαθέτει κατάλληλα τα μέλη της αντίστοιχης κοινότητας.

7. Η σιωπή

Μπορεί να είναι αινιγματική και παραπλανητική, ή μπορεί να είναι «ηχηρή». Συνήθως εκφράζει αδιαφορία, λύπη, απογοήτευση κ.λπ., αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να εκφράζει θετικά συναισθήματα (*σκεφτείτε τέτοια παραδείγματα*). Η ερμηνεία της σιωπής θα πρέπει να βασίζεται στην «προϊστορία» του ατόμου και πάντως να μη γίνεται με εξαγωγή βιαστικών συμπερασμάτων.

1.4. Η αξία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στο σχολείο

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Στη σχολική μονάδα, η λεκτική επικοινωνία είναι μια μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους (Ευαγγελόπουλος, 1998). Το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης είναι ο λόγος, ο οποίος καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται. Τα στοιχεία που συνθέτουν τη λεκτική επικοινωνία είναι (Κωνσταντίνου, 2004):

- η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.
- ο βαθμός ωριμότητας των μαθητών
- η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Ο Flanders N. (1970) δημιούργησε ένα σύστημα παρατήρησης και ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα (Flanders Interaction Analysis Category System - F.I.A.C.). Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει δέκα κατηγορίες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες (Θρασυβούλου, 1985) :

- Αποδοχή συναισθημάτων: ο/η εκπαιδευτικός αποδέχεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις/ εκφράσεις (θετικές ή αρνητικές) των παιδιών με φιλικό και μη απειλητικό τρόπο.
- Έπαινος και ενθάρρυνση: ο/η εκπαιδευτικός επαινεί και ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και/ή τις πράξεις των παιδιών, κάνει χρήση αστείων που μειώνουν την ένταση.
- Αποδοχή και χρήση ιδεών που προέρχονται από τα παιδιά: ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και αναπτύσσει ιδέες και/ή εισηγήσεις που προέρχονται από τα παιδιά.
- Ερωτήσεις: ο/η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις για το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες του μαθήματος με πρόθεση να πάρει απάντηση από τα παιδιά.
- Παράδοση: ο/η εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα - παρουσιάζει γεγονότα και απόψεις για το περιεχόμενο και τις διαδικασίες του μαθήματος, εκφράζει την γνώμη του και επεξεργάζεται τις ιδέες του, χρησιμοποιεί ρητορικές ερωτήσεις.
- Οδηγίες: ο/η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες, εντολές και κατευθύνσεις που αναμένει να ακολουθήσουν τα παιδιά στην εργασία τους.
- Κριτική - αιτιολόγηση χρήσης εξουσίας: ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με σκοπό την τροποποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών - εξηγεί τους λόγους για τους οποίους κάνει αυτό που κάνει - εκτενής αναφορά στον ρόλο του/της ως εκπαιδευτικού.
- Ανταπόκριση παιδιών: χρήση λόγου από πλευράς των παιδιών ως άμεση ανταπόκριση στον/στην εκπαιδευτικό.
- Πρωτοβουλία παιδιών: χρήση λόγου από πλευράς των παιδιών με δική τους πρωτοβουλία.
- Ησυχία ή σύγχυση: περίοδοι ησυχίας ή/και σύγχυσης, κατά τις οποίες ο παρατηρητής δεν μπορεί να αντιληφθεί/εντοπίσει οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με βάση το σύστημα παρατήρησης του Flanders, έδειξαν ότι, στη σχολική τάξη, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας καλύπτει ο εκπαιδευτικός. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική. (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985) Σύμφωνα με τους Galton, Simon και Croll (1980), ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη σκέψη και τη δράση των μαθητών μέσα από έναν τυποποιημένο μονόλογο. Υπεύθυνοι γι' αυτή τη μορφή επικοινωνιακής δομής είναι (Morrisson & McIntyre, 1975):

- ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας
- η τεράστια ύλη που πρέπει να καλυφθεί, καθώς
- η διασπορά του εκπαιδευτικού στο σύνολο των 20 ή 30 μαθητών

Όταν ο λόγος του εκπαιδευτικού κυριαρχεί, γεγονός που σημαίνει ότι ο κατευθυνόμενος λόγος περιορίζει τις επικοινωνιακές δυνατότητες των μαθητών, τότε η επικοινωνία έχει μορφή τροχού, το κέντρο του οποίου είναι ο δάσκαλος και οι ακτίνες οι μαθητές. (Αναγνωστοπούλου, 2005) Στη μονόδρομη επικοινωνία, οι μαθητές δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη γνώμη τους, να δηλώσουν την αντίθεσή τους, να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις που σχετίζονται με εξωσχολικές καταστάσεις.

(Tiberious, 1990. Κωνσταντινίδης, 1997) Αλλά και ο διάλογος της μορφής τυποποιημένων ερωταποκρίσεων, όπου ο εκπαιδευτικός ρωτά με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες, τις οποίες ήδη κατέχει, διαρθρώνει μια, αμφίδρομη μεν, αλλά προσχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό κάθετη επικοινωνία. (Θρασυβούλου, 1985). Αρκετά συχνό είναι το φαινόμενο ο εκπαιδευτικός να υποβάλει συνεχώς στον μαθητή ερωτήσεις κλειστού τύπου, που οδηγούν σε ελλιπή και ποιοτικά υποβαθμισμένη επικοινωνία και να διαθέτει ελάχιστο χρόνο για ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός είναι συνήθως χαμηλού επιπέδου και δεν ενεργοποιούν την κριτική σκέψη των μαθητών. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι, η συχνότερη αντίδραση του εκπαιδευτικού σε μια σωστή απάντηση του μαθητή, είναι απλά η αποδοχή της απάντησης. Σε περίπτωση, όμως, που ο μαθητής δεν απαντά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ή απαντά λανθασμένα, ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο σε άλλο μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιδεινώνει, την ήδη αυτοτραυματισμένη αντίληψη των αδύνατων μαθητών και να παρεμποδίζει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους (Ματσαγγούρας, 1987).

Όταν όμως στη σχολική τάξη πραγματοποιείται ελεύθερη, ανοιχτή συζήτηση, τότε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γνωρίζονται καλύτερα, μοιράζονται ενδιαφέροντα και όλα τα μέλη της τάξης καταθέτουν τη γνώμη τους. Οι μαθητές ασκούν κριτική στον εκπαιδευτικό, αντί να τον σχολιάζουν εν τη απουσία του, αλλά και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δικαιολογήσει κάποιες ενέργειές τους. Η ομαδική συζήτηση εξασκεί τους μαθητές σε επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύει τη συνοχή της ομάδας της τάξης και δημιουργεί ατμόσφαιρα αμοιβαίας συμπάθειας και αποδοχής (Muijs & Reynolds, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός καθώς και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές εκπέμπουν. Επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει όταν ο εκπαιδευτικός τονίζει συνεχώς στους μαθητές του τις λανθασμένες ενέργειές τους, αντί να προσδιορίζει πως αισθάνεται ο ίδιος από το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών. Εκφράσεις του εκπαιδευτικού, παραδείγματος χάριν, «μη μιλάς», «πάλι άργησες», έχουν επιθετικό περιεχόμενο για τον μαθητή. Αντίθετα, εκφράσεις όπως «αισθάνομαι άσχημα όταν μιλάς» ή «ανησυχώ όταν αργείς», δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα να συναισθανθεί την επίδραση που έχει η συμπεριφορά του στον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα του προσφέρουν την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθεί, με σκοπό να βελτιώσει τη συμπεριφορά του (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Το περιεχόμενο μιας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης και της χροιάς της φωνής του ομιλητή. Έχει αποδειχθεί ότι, η πολύ δυνατή φωνή του εκπαιδευτικού δείχνει έλλειψη αυτοελέγχου καθώς και ψυχική ένταση. Από την άλλη πλευρά, η πολύ χαμηλή και αδύναμη φωνή φανερώνει επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια. Η βαθιά φωνή εξωτερικεύει άνεση και διάθεση για ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος, η απαλή φωνή εκφράζει οικειότητα και, τέλος, η ψιλή φωνή προκαλεί στους μαθητές γέλιο, εκνευρισμό και, σε ορισμένες περιπτώσεις, άγχος. Ανάλογα με τον τόνο της φωνής, το περιεχόμενο των λεκτικών μηνυμάτων που απευθύνει ο δάσκαλος στους μαθητές παίρνει γι' αυτούς διαφορετική σημασία. Έτσι, με τον τόνο της φωνής του, ο εκπαιδευτικός εκφράζει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, την ευγένεια, την ειρωνεία, την τάση για κυριαρχία, τον δισταγμό (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ακόμα, ανάλογα με τη συγκίνηση του λόγου του εκπαιδευτικού, υπάρχουν προσωδιακές μελωδικές διακρίσεις των φωνημάτων. Αν απουσιάζει η συγκίνηση, η φωνή δεν είναι γνήσια και αυθόρμητη και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συλλάβουν την επιτήδευσή της. Όσο πιο έντονη είναι η συγκινησιακή φόρτιση του εκπαιδευτικού, τόσο πιο έντονα μεταφράζεται στη φωνητική συμπεριφορά του. Όταν ο εκπαιδευτικός παραδείγματος χάρι, είναι χαρούμενος, μιλά γρήγορα, αλλά και φυσικά,

όταν είναι οργισμένος, μιλά πυκνά και σφοδρά, όταν δίνει συμβουλές, μιλά βαριά και σεμνά, ενώ όταν δίνει εντολές, μιλά κατηγορηματικά και δυνατά. (Θρασυβούλου, 1985). Η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει τη μη λεκτική ακριβώς, γιατί κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας, τα μη λεκτικά σήματα υπερτερούν σημαντικά (Σταμάτης, 2005).

Η μη λεκτική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ή αγνοούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στη συμπεριφορά των μαθητών τους. (Βρεττός, 1994) Αυτό που αναζητούν οι μαθητές είναι κυρίως το πρόσωπο του δασκάλου τους, προκειμένου να το "διαβάσουν" και να κατανοήσουν, με τον τρόπο αυτό, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντί τους (Θρασυβούλου, 1985).

Με βάση τα στοιχεία μιας έρευνας του Bayes (1970), η οποία αναφέρεται στο Βρεττός (1994), η εσωτερική θέρμη που εκπέμπει το χαμόγελο του εκπαιδευτικού, ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αντίθετα, η συνοφρύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαρέσκεια και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις. Ιδιαίτερα σημαντική στη διδασκαλία είναι η οπτική επαφή, γιατί μέσω αυτής η επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές του γίνεται πιο άμεση. Πιο συγκεκριμένα, το φιλικό και έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού, την ώρα που ο μαθητής εκφράζει τη γνώμη του, ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθειά του. Η ματιά του εκπαιδευτικού όμως, είναι δεσμευτική για τον μαθητή, γιατί όταν ο εκπαιδευτικός, την ώρα που υποβάλλει μια ερώτηση, τον κοιτάζει έντονα, ο μαθητής αισθάνεται υποχρεωμένος να δώσει μια απάντηση. Πέρα από το γεγονός ότι με το βλέμμα του ο εκπαιδευτικός δεσμεύει τον μαθητή, ταυτόχρονα προσπαθεί να κρατήσει τον έλεγχο, καθώς προσέχει τον μαθητή που έχει τον λόγο, αλλά συγχρόνως παρακολουθεί, εντοπίζει και επαναφέρει στην τάξη τους μαθητές που κάνουν φασαρία (Βρεττός, 1994).

Αλλά και οι μαθητές αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό οπτική επαφή, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να λειτουργήσουν ελεύθερα και ομαδικά. Οι μαθητές που φοβούνται μήπως αποκαλυφθεί κάποιο λάθος τους, αισθάνονται φόβο και, γι' αυτόν τον λόγο, αποφεύγουν να κοιτάξουν τον εκπαιδευτικό κατάματα. Το είδος της οπτικής επαφής δασκάλου-μαθητή αποτυπώνει και τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Robertson, 1996).

Όσον αφορά στις χειρονομίες, οι κινήσεις των χεριών του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό του για τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, ή μπορεί να δηλώνουν ότι το μάθημα τού προκαλεί ανία. Από την άλλη πλευρά, και οι μαθητές με τα χέρια τους εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Έτσι, όταν κάποιος είναι θυμωμένος, σφίγγει τη γροθιά του, όταν είναι δύσπιστος, πιάνει το σαγόνι του, ενώ όταν είναι διστακτικός, δαγκώνει τον αντίχειρά του (Κοσμόπουλος, 1990).

Η στάση και οι κινήσεις του σώματος, εκπέμπουν μηνύματα, που σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνομιλούν όρθιοι, ο εκπαιδευτικός διατηρεί χαλαρή τη στάση του σώματος, έτσι ώστε να υποδεικνύεται έμμεσα η διαφορά του status ανάμεσά τους, ενώ ο μαθητής συνήθως στέκεται ευθυτενής. (Κοσμόπουλος, 1990) Όταν ο μαθητής στέκεται με το σώμα του χαλαρά απέναντι στον εκπαιδευτικό, προσπαθεί να δείξει πως δεν τον αναγνωρίζει ως αυθεντία ή ότι δεν τον συμπαθεί ή ότι δεν τον σέβεται. Αλλά και ο τρόπος που κινείται και στέκεται ο εκπαιδευτικός, μεταφράζεται ανάλογα από τους μαθητές. Έτσι, μια στάση ελαφρώς κυρτή, με τα πόδια ενωμένα και τα χέρια σφιγμένα μπροστά από το σώμα, μαρτυρά έναν δάσκαλο υποχωρητικό και μάλλον αδύναμο.

Ο Mehrabian, θεωρεί ότι οι νευρικές κινήσεις εκφράζουν αβεβαιότητα και κατάσταση επαγρύπνησης σε μια αναμενόμενη επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός, μπορεί να δείξει την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και την ανυπομονησία του να χτυπήσει το κουδούνι, με διάφορες κινήσεις, όπως χασμουρητά, αναστεναγμούς, συνεχές κοίταγμα του ρολογιού, χτύπημα των δακτύλων, με αποτέλεσμα να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές του.

Σύμφωνα με έρευνα, όταν το σώμα του εκπαιδευτικού είναι "βουβό", το πρόσωπο ανέκφραστο και το βλέμμα απλανές κατά τη διδασκαλία, προκαλούνται δύο αντιδράσεις. Από τη μια πλευρά, παρατηρείται ανία και αδιαφορία στους μαθητές, από τη άλλη, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, σε μεγάλο βαθμό, δεν γίνεται κατανοητό και δεν παραμένει στη μνήμη των μαθητών για μεγάλο χρονικό διάστημα (Smith, 1984 στο Βρεττός, 1994).

Η μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου μέσα στην τάξη, επηρεάζει και τα άλλα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη άποψη και στάση γι' αυτό. Έτσι, η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχέση του παιδιού τόσο με τον ίδιο, όσο και με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή ακόμα και με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Hesler (1972), οι εκπαιδευτικοί που κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κινούνται ανάμεσα στους μαθητές, θεωρούνται από αυτούς ως περισσότερο φιλικοί και αποτελεσματικοί, σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που κάθονται στην έδρα, στέκονται πλάγια ή στο πίσω μέρος της αίθουσας (Βρεττός, 1994). Οι Woolfolk και Brooks θεωρούν ότι, οι εκπαιδευτικοί που κρατούν μεγάλη απόσταση από τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, κρίνονται αρνητικότερα από τους μαθητές. Έρευνες έχουν ακόμα δείξει ότι, από τους μαθητές κρίνονται θετικότερα οι εκπαιδευτικοί που τους πλησιάζουν, που βρίσκονται περισσότερο χρόνο ανάμεσά τους και που οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπ' όψιν τους το σύνολο των ατόμων της τάξης (Βρεττός, 1994).

Στις σχέσεις δασκάλων-μαθητών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το άγγιγμα, καθώς αποτελεί έκφραση οικειότητας και φιλικής διάθεσης (Κοντάκος, & Πολεμικός, 2000). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγγίξει τον ώμο του μαθητή ή να του σφίξει το χέρι, σαν χειρονομία επιδοκιμασίας και ενθάρρυνσης, όμως δεν έχει παρατηρηθεί να συμβαίνει το αντίθετο, γεγονός που υποδηλώνει ότι μεταξύ τους υπάρχει ιεραρχική διαφορά. Βέβαια, εξαίρεση αποτελούν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, αφού πολλές φορές πλησιάζουν και αγκαλιάζουν τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός αποτελεί υποκατάστατο της σχέσης τους με τους γονείς τους, γι' αυτό και αναζητούν στοργή σε αυτόν. (Κοντάκος & Σταμάτης, 2004). Στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν αγγίζουν τους έφηβους μαθητές του αντίθετου φύλου, γιατί υπάρχει κίνδυνος να υπονοηθεί σεξουαλική παρενόχληση. Αλλά, και οι ίδιοι οι μαθητές δεν επιδιώκουν τη φυσική επαφή με τον εκπαιδευτικό, γιατί, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αυτονομία και ανεξαρτησία, θεωρούν την επαφή ενοχλητική παρέμβαση (Βρεττός, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

2.1. Αρχές αποκαταστατικής δικαιοσύνης, υπόβαθρο διαμεσολάβησης

Η «αποκαταστατική δικαιοσύνη» μέχρι και σήμερα δεν έχει έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, αυτό οφείλεται στο ότι το περιεχόμενό της περιλαμβάνει την «πολιτική της ποινικής δικαιοσύνης έως και την πολιτική για τη ρύθμιση της ευημερίας των παιδιών, σχολείων, εταιρειών, αστικών υποθέσεων και των αυταρχικών καθεστώτων που καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα» (Declan, 2006 ο.α. στο Αρτινοπούλου, 2010). Ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε το 1977 από τον Albert Eglash, ο οποίος πίστευε για αυτήν την μορφή δικαιοσύνης ότι δίνει την ευκαιρία στο θύτη να επανορθώσει το κακό που έκανε προς το θύμα και να ξαναφτιάξουν τις σχέσεις τους, χωρίς κάποιον εξαναγκασμό. Υπάρχουν βέβαια και άλλοι ορισμοί που τονίζουν την έννοια της διαδικασίας κατά την οποία όλες οι πλευρές που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο έγκλημα συγκεντρώνονται με στόχο να αντιμετωπίσουν συλλογικά τις συνέπειες της πράξης και τις επιπλοκές στο μέλλον (Paul Mc Cord). Αλλά και την σημασία του διαλόγου, την επανένταξη του θύτη/δράστη στην κοινότητα, την αποκατάσταση της ζημίας και άλλα παρόμοια.

«Οι τρεις αρχές που βασίζεται η αποκαταστατική δικαιοσύνη είναι:

1. Η δικαιοσύνη επιβάλλει την αποκατάσταση αυτών που επλήγησαν.
2. Τα μέρη που ενεπλάκησαν και επηρεάστηκαν από το έγκλημα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν πλήρως στην διαδικασία απονομής της δικαιοσύνης εάν το επιθυμούν.
3. Οι τοπικές κοινωνίες στοχεύουν στη διατήρηση και εξασφάλιση της κοινωνικής ειρήνης.» (Restorative Justice, χ.η.).

Οι ανάγκες αυτές οδήγησαν στη δημιουργία νέων επαγγελματιών, που αναγνωρίζονται σταδιακά και σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως του διαμεσολαβητή. Μέσα από ανάλογα προγράμματα, τα οποία αφορούν είτε τη σχολική βία, είτε την επίλυση διεθνών διαφορών, είτε εναλλακτικές μορφές διαχείρισης δραστών, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές και πιο επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με αξιολογήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο Καναδικό Τμήμα Δικαιοσύνης αποδείχθηκε πως το αίσθημα του δικαίου επιστρέφει στους δράστες και μεταξύ τους (με τα θύματα) υπάρχει ένα κλίμα πιο θετικό και συνεργάσιμο (Latimer, Dowden, & Muise, 2001).

2.2. Αποσαφήνιση της έννοιας διαμεσολάβησης

Η διαμεσολάβηση είναι μια εναλλακτική μέθοδος εξωδικαστικής επίλυσης ιδιωτικών διαφορών, στην οποία τα μέρη, με τη βοήθεια και συνδρομή του διαμεσολαβητή, ενός τρίτου προς τα μέρη ουδέτερου προσώπου, διαπραγματεύονται προκειμένου να καταλήξουν σε μία βιώσιμη και αμοιβαία ικανοποιητική λύση της διαφοράς, χωρίς την ανάγκη να προσφύγουν σε μία χρονοβόρα και δαπανηρή δικαστική διαμάχη (Διαμεσολάβηση-Λύση Πολιτισμού, 2014). Οι βασικοί κανόνες της διαμεσολάβησης όσο κι αν φαίνονται να είναι απλοί, άλλο τόσο δύσκολοι και απαιτητικοί είναι. Πρώτος κανόνας στη λίστα είναι η εθελοντική συμμετοχή και των δύο πλευρών, θύτης- θύμα. Δεν θα μπορούσε να γίνει λόγος για διαμεσολάβηση, αν έστω μια από τις δύο πλευρές έδειχνε έστω και λίγο

την απροθυμία του να συνεργαστεί για να βρεθεί ένα κοινό σημείο συνεννόησης. Στη συνέχεια ακολουθεί η εχεμύθεια και ο σεβασμός, ότι δηλαδή συζητηθεί στο χώρο αυτό παραμένει εκεί, δεδομένου του σεβασμού που οφείλουν να τρέφουν ο ένας στον άλλο, στο χρονικό περιθώριο της συγκεκριμένης διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής δεν διακόπτει κανείς τον ομιλητή, καθώς δεν χρησιμοποιείται και λεξιλόγιο με υβριστικό περιεχόμενο. Φυσικά απαγορεύεται κάθε μορφή βίας, απειλής ή εκβιασμού, γεγονότα που είναι οξύμωρα από τη στιγμή που τα εμπλεκόμενα άτομα έρχονται σε αυτήν την επαφή με σκοπό την επίλυση του θέματος με αρμονικό τρόπο. Τέλος, εφόσον παρθεί μια κοινή απόφαση, πρέπει να τηρηθεί αντίστοιχα, και από τα δύο μέλη της συμφωνίας.

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης ξεκινάει από τη στιγμή που τα δύο μέρη ενημερωθούν και συμφωνήσουν στο πρόγραμμα, ορίζοντας την πρώτη συνάντησή τους.

Στην έναρξη της πρώτης συνεδρίας τους, αφού ο διαμεσολαβητής καλωσορίσει τις δύο πλευρές (λεκτικά: «καλώς ήρθες, χαιρόμαστε πολύ που σε βλέπουμε εδώ», γλώσσα του σώματος: δεν σταυρώνει τα χέρια, τους κοιτάει στα μάτια, χαμογελάει, είναι ήρεμος), συστήνει όλα τα εμπλεκόμενα μέλη αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Έπειτα παρουσιάζει τις αρχές και τη διαδικασία που ακολουθεί η διαμεσολάβηση, όπως είναι ο ρόλος που έχει ο ίδιος σε αυτή τη διαδικασία και οι κανόνες που οφείλουν να τηρήσουν τα συγκρουόμενα μέρη, εξασφαλίζοντας την ειλικρίνεια και την εχεμύθεια. Μέσω της συγκατάθεσής τους στους κανόνες αλλά και της εμπιστοσύνης που εμπνέει ο διαμεσολαβητής αναπτύσσεται μέσα τους το αίσθημα της αξιοπιστίας και της κοινής πορείας για την επίλυση.

Σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις, εάν ο διαμεσολαβητής αντιληφθεί την ύπαρξη κάποιας μορφής βίας (ψυχολογική, σεξουαλική) ή ότι απειλείται η ζωή ή η σωματική ακεραιότητα κάποιου, διακόπτει αμέσως τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και εκεί εμπλέκονται άλλοι παράγοντες.

Οι ομιλητές καλούνται να διηγηθούν την ιστορία της διένεξής τους ο καθένας από τη δική του σκοπιά, χωρίς βέβαια οι ακροατές να τον διακόψουν. Μέσα από όσα ακούγονται ο διαμεσολαβητής, εξετάζοντας με διευκρινιστικές ερωτήσεις, επιδιώκει την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας, στο τέλος τους ρωτάει εάν υπάρχει κάτι άλλο που θα έπρεπε να ξέρει. Ακολουθεί η αναδιατύπωση των γεγονότων και των δύο πλευρών, όπως τα εισέπραξε και ο ίδιος, πατώντας σε κοινά σημεία ώστε να ορίσουν το πραγματικό πρόβλημα. Εκφράζουν τα συναισθήματα που έχουν και οι δύο, τόσο προσωπικά όσο και για το άλλο μέλος, με σκοπό να επικεντρωθούν στα σημεία που ταυτίζονται και να φτιάξουν μια γερή βάση συμφιλίωσης. Κατόπιν εκφράζουν πιθανές λύσεις που σκέφτονται αυθόρμητα και συζητούν ποια από αυτές θα μπορούσε να τους βοηθήσει και τι αντίκτυπο θα είχε για τη μεταξύ τους σχέση. Εφόσον τα συζητήσουν αυτά καταλήγουν στην πιο ορθή και ταυτόχρονα “κλείνουν” και μια δεύτερη λύση σε περίπτωση που κάτι αλλάξει με την πρώτη τους επιλογή, έτσι δεν υπάρχει μονόδρομος αλλά και μια εναλλαγή. Πριν το τέλος οι υπεύθυνοι οφείλουν να ρωτήσουν τα συμβαλλόμενα μέλη αν όλη η διαδικασία τους είναι επαρκής ή αν χρειάζονται κάτι ακόμη.

Το τελικό στάδιο περιέχει τη γραπτή σύνταξη της συμφωνίας τους (Παράρτημα I) με το οποίο οι αντιδικούντες δεσμεύονται να τηρήσουν όσα συμφώνησαν, καθώς θέτουν και ένα νέο ραντεβού, ώστε να βεβαιωθούν πως η λύση βοήθησε στην εξαφάνιση μιας νέας μεταξύ τους διένεξης. Στο κλείσιμο ο διαμεσολαβητής τους συγχαίρει για αυτό που κατάφεραν, τους ευχαριστεί ταυτόχρονα για τη συμμετοχή τους, τους υπενθυμίζει τη διακριτικότητα αλλά και την εχεμύθεια που πρέπει να έχουν προς το ζήτημα στο εξής. Καταλήγοντας στην επιβεβαίωση πως οποιαδήποτε στιγμή τον ξαναχρειαστούν, ο ίδιος είναι διαθέσιμος και θερμός στο να συζητήσουν ότι τους απασχολεί.

2.3. Τεχνικές Διαμεσολάβησης

Στη διαμεσολάβηση εφαρμόζονται ρητορικές- επικοινωνιακές τεχνικές, όπως είναι η:

1. Παράφραση, η αναδιατύπωση δηλαδή όσων είπαν τα συμβαλλόμενα μέλη, με παραπλήσια λόγια από τον “γεφυροποιό”.
2. Αντανάκλαση συναισθημάτων, η ικανότητα αποτύπωσης των συναισθημάτων των ατόμων που συμμετέχουν από τον διαμεσολαβητή.
3. Χρήση ενθαρρυντικών εκφράσεων, με τις οποίες ο ομιλητής παίρνει θάρρος να πει περισσότερα, δίνοντας κι άλλες πληροφορίες. Στην τεχνική αυτή βοηθούν και οι κινήσεις του σώματος (κούνημα κεφαλιού) για την ενθάρρυνσή του.
4. Χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, με σκοπό οι απαντήσεις που θα παρθούν να δίνουν ειλικρινής πληροφορίες και να συλλέγει ο διαμεσολαβητής τα στοιχεία που χρειάζονται.
5. Θετική αναπλαισίωση, κάνοντας το κλίμα πιο θετικό και επισυνάπτοντας τα θετικά σημεία οι ομιλούντες παραμένουν ήρεμοι και συγκεντρωμένοι στο στόχο τους.
6. Περίληψη, η αναπλαισίωση γίνεται για να τονιστούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων με όσα είπαν και αν κάτι τους έχει ξεφύγει και θέλουν να το συμπληρώσουν.
7. Κατάλληλη γλώσσα σώματος, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ο διαμεσολαβητής δεν πρέπει να δείχνει σε καμία περίπτωση ότι βαριέται ή ότι τον απασχολεί κάτι άλλο, αντιθέτως να φαίνεται ειλικρινής και έτοιμος να τους ακούσει αλλά και να τους καθοδηγήσει.
8. Δημιουργία εναλλακτικών λύσεων, δίνοντας οι ομιλούντες πολλές και διαφορετικές λύσεις θα συνειδητοποιήσουν πως δεν υπάρχει μονόδρομος για την επίλυση του θέματός τους. Φυσικά θα συναινέσουν σε μια κοινή απόφαση, ταυτόχρονα όμως και την εναλλακτική τους, που θα τους ωφελεί αμοιβαία.

2.4. Δεξιότητες Ρήτορα- Διαμεσολαβητή

Ο διαμεσολαβητής δεν επιβάλλει τη λύση στους συμμετέχοντες και ούτε αποφασίζει για αυτούς, είναι εκεί για να τους καθοδηγήσει στις διαπραγματεύσεις τους καταλήγοντας σε αμοιβαία συμφωνία. Για να μπορέσει ο ρήτορας- διαμεσολαβητής να κατευθύνει μια τέτοια συζήτηση οφείλει πρώτα να κατακτήσει ορισμένες δεξιότητες και γνώσεις. Μολονότι πολλές δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν στους διαμεσολαβητές, πολύ σημαντικό ρόλο έχει και η εμπειρία που διαθέτει ο καθένας, ώστε να φτάσει στο επίπεδο του επιδέξιου. Ο χαρακτήρας του θα πρέπει να κατέχει εγρήγορση, υπομονή και διακριτικότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και αυτοέλεγχο, προσαρμοστικότητα, επιμονή, εμφάνιση, φυσιογνωμία και τέλος πρωτοβουλία.

Για να επιλύσει μια σύγκρουση είναι αναγκαίο:

- Να δημιουργήσει τον κατάλληλο χώρο και χρόνο αλλά και να προετοιμάσει τις δύο πλευρές στους κανόνες και τις διαδικασίες, σε ατομική συνάντηση πρώτα με τον καθένα ξεχωριστά. Ο διαμεσολαβητής καλεί τα δύο μέρη σε έναν χώρο τον οποίο έχει φροντίσει ο ίδιος να είναι άνετος, αναπαυτικός και ζεστός, να μην απωθεί τους παρευρισκόμενους. Σε κλίμα φιλικό τους συστήνεται και τους εξηγεί το ρόλο που κατέχει, τους στόχους και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει, τον αριθμό των συναντήσεων που θα έχουν αλλά και τους κανόνες της διαμεσολάβησης, όπως έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Πριν ξεκινήσει

οποιαδήποτε άλλη διαδικασία ενημερώνεται για τυχόν απορίες που υπάρχουν ή κάποιες αλλαγές στους κανόνες που θα ήθελαν οι συμμετέχοντες να αλλάξουν.

- Να ακούσει προσεκτικά τους ομιλούντες, χρησιμοποιώντας δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης. Το λόγο παίρνουν οι δύο συμμετέχοντες, εξηγώντας τι συνέβη πριν, κατά τη διάρκεια και μετά του γεγονότος που τους κλόνισε, ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία. Ο διαμεσολαβητής ακούει το περιστατικό, δίνει χρόνο στις σκέψεις τους, ζητά διευκρινίσεις, δείχνει την απόλυτη προσοχή του και ενσυναίσθηση, κάνει περιλήψεις όσων αναφέρθηκαν, είναι δίκαιος στο χρόνο που τους δίνει και δεν υποστηρίζει καμία από τις δύο θέσεις. Πρέπει να είναι ακριβοδίκαιος, χωρίς να παρασυρθεί από το συναίσθημα.
- Να εντοπίσει τα συμφέροντα αλλά και τι οδήγησε το θύτη και το θύμα σε αυτήν τη σύγκρουση. Μόλις αντιληφθεί τα θέματα που κρύβονται πίσω από τον καθένα και τους έφεραν αντιμέτωπους σε αυτό το γεγονός, επαναδιατυπώνει με ουδέτερο τρόπο όσα ειπώθηκαν, δίνοντάς τους την επιλογή να βρουν οι ίδιοι τις επιθυμητές λύσεις. Σκοπός του είναι να βρει τα κοινά σημεία που θα τους ενώσουν.
- Να δημιουργήσει/εντοπίσει τις επιλογές τους ώστε να οδηγηθούν σε λύση από κοινού και με τα ίδια συμφέροντα. Ο ειρηνοποιός εδώ πρέπει να λειτουργήσει διπλωματικά, ωθεί τους παρευρισκόμενους να απολογηθούν, αν το επιθυμούν, τους βομβαρδίζει με ιδέες για κοινά συμφέροντα αλλά και λύσεις, δεν τους οδηγεί απευθείας στη λύση, όμως με μικρά βήματα τη φορά επιθυμεί να τους φέρει όλο και πιο κοντά, σε κοινό έδαφος. Οι ιδέες που συζητούν δεν κατακρίνονται από κανέναν.
- Να εκτιμήσει τις επιλογές με βάση την δικαιοσύνη. Μόλις βρουν από κοινού τα υπέρ και τα κατά των προτάσεων που τέθηκαν, εξετάζει την αποδοχή που έχουν τα μέλη προς αυτές και αν είναι ίσο και δίκαιο για όλους.
- Να βεβαιωθεί ότι η λύση θα αφήσει ικανοποιημένα και τα δύο μέρη, χωρίς κάποιος να αθετήσει την υπόσχεσή του μελλοντικά. Χρειάζεται να εξετάσει πιο ουσιαστικά αν όντως και τα δύο μέρη μπορούν στο μέλλον να λύσουν ένα πρόβλημα που θα προκύψει, σύμφωνα με όσα υποσχέθηκαν πως θα τηρήσουν. Ξεκινάει με κάποιες αποδοχές-συναινήσεις των προσώπων, βρίσκοντας λύσεις που θα εφαρμόσουν σε πιθανές δυσκολίες, συγκρίνοντάς τες με τα αρνητικά αποτελέσματα που θα έχουν αν δεν τηρήσουν όσα ειπώθηκαν. Στόχο έχει να φτιάξει ένα κλίμα θετικό και αλληλοσυμπράστασης, ενισχύοντας και λεκτικά τη στάση τους, ώστε να φτάσουν στη γραπτή συμφωνία που θα υπογράψουν οικειοθελώς.

2.5. Σχολική Διαμεσολάβηση

«Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου Β. (2010), η σχολική διαμεσολάβηση είναι 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».

Η ιδέα αυτή προήλθε τη δεκαετία του 1990 από την αποκαταστατική δικαιοσύνη, η οποία εντάχθηκε και στους σχολικούς χώρους θέλοντας να αντικαταστήσει το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας (Morrison, 2007). Ο σκοπός της είναι μείωση της βίας και του εκφοβισμού, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο έντονα, στα σχολεία. Οι διαδικασίες αυτές ξεκινούν από την οργάνωση των τάξεων και τη διαχείριση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και φτάνουν σε δομημένες δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να έχουν ως θέμα τους την Αγωγής Υγείας, η οποία είναι κατάλληλη για την ενεργητική, βιωματική μάθηση και αποβλέπει στη διαμόρφωση (ή/και τροποποίηση) προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας (WHO, 1984). Για πιο σίγουρα αποτελέσματα όμως σημαντική είναι η ολική αλλαγή του σχολικού κλίματος και σε αυτό βοηθούν τα προγράμματα διαμεσολάβησης και πιο συγκεκριμένα η διαμεσολάβηση ομηλίκων. Κατακτώντας οι μαθητές τη δεξιότητα επίλυσης των συγκρούσεων μέσω της επικοινωνίας, προλαμβάνονται κρούσματα βίας ή σχολικού εκφοβισμού και κατά συνέπεια χειρότερα περιστατικά, μη αναστρέψιμα.

Για την επίτευξη του προγράμματος οφείλει το σχολείο να έχει εκπαιδευτικούς κατάλληλα καταρτισμένους στο θέμα της διαμεσολάβησης ή κάποιον αρμόδιο εξωτερικό φορέα που θα συνεργαστεί με τη σχολική μονάδα, ώστε να εκπαιδεύσουν και εκείνοι με τη σειρά τους μαθητές που θα επιλεγούν για τη θέση του διαμεσολαβητή. Η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση βοηθά τους μαθητές/δασκάλους να κατανοήσουν τη φύση της σύγκρουσης, της δυναμικής της και το ρόλο των κοινωνικών επιρροών, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων και στη δημιουργία μιας κοινότητας όπου οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της εποικοδομητικής ανάπτυξης (Jones T.S., 2004).

«Η επιλογή των μαθητών-διαμεσολαβητών θα πρέπει να αντανakλά την ποικιλία της σχολικής κοινότητας ανάλογα με την ηλικία, την εθνικότητα, το φύλο, τη γλώσσα, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, να πραγματοποιείται από τους μαθητές ή και τους δασκάλους, και σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά περιλαμβάνουν: την επιθυμία και την ικανότητα παρακολούθησης της εκπαίδευσης, καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμός, ικανότητα εχεμύθειας, ενθουσιασμό για το πρόγραμμα, στοιχεία αλτρουισμού, κ.α.» (Association for Conflict Resolution, 2007).

Όπως αναφέρουν οι Fredrickson και Maruyama (2006), ένα καλό πρόγραμμα διαμεσολάβησης συνομηλίκων θα πρέπει να στηρίζεται σε τρία βασικά στοιχεία:

- i. Σε ένα σωστά οργανωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών
- ii. Σε μια ομάδα διαμεσολαβητών αντιπροσωπευτική με τον πληθυσμό του σχολείου
- iii. Σε ένα κατάλληλα εξοπλισμένο και έμπειρο προσωπικό, το οποίο θα μπορεί να τους συμβουλευσει ανάλογα.

Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας των εκπαιδευόμενων που επιθυμούν να γίνουν διαμεσολαβητές, τροποποιείται και η εκπαίδευσή τους, ώστε να ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. Η ομάδα αυτή συγκροτείται από διαφορετικές ηλικίες και αυτό συνεπάγεται πως μόνο οι θεωρητικές γνώσεις δεν είναι αρκετές για την προετοιμασία τους. Έτσι περιλαμβάνει παιχνίδια ρόλων, ομαδικά παιχνίδια, προφορικές και γραπτές ασκήσεις, παρουσιάσεις και επιδείξεις, ίσως ακόμα και συζητήσεις με δασκάλους για συμπεριφορές και δεξιότητες. Μέσω αυτών των διαδικασιών προετοιμάζουν πολίτες με αρετές, όπως την υπομονή, την αμεροληψία, το σεβασμό και την υπευθυνότητα. Ο τρόπος εκμάθησής τους, επιπλέον, γίνεται βιωματικά κάνοντάς το ενδιαφέρον και όχι βαρετό.

Η διάρκεια της εκπαίδευσής τους διαρκεί από 10 έως 20 ώρες σε διάστημα μιας έως 30 ημερών (Silver, 2000 ο.α. στο Αρτινοπούλου, 2010). Αντίστοιχοι οργανισμοί όμως προσθέτουν πως ρόλο παίζει το πρόγραμμα του σχολείου, η ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών με μέσο όρο ωρών: δημοτικό και γυμνάσιο: 12-18 ώρες και λύκειο: 15-20 ώρες (Fredrickson και Maruyama, 2006 ο.α. στο Αρτινοπούλου, 2010).

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους αναφέρεται σε όρους, μορφές και χαρακτηριστικά σχετικά με το θέμα, δεξιότητες επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης, τι είναι η διαμεσολάβηση και ποια η πολιτική του προγράμματος, πως εκφράζονται και διαχειρίζονται τα συναισθήματα, ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας, αποδοχής και την τελική αξιολόγηση. Μετά το τέλος αυτής της εκπαίδευσης, ο μαθητευόμενος οφείλει να ενημερώνεται περί του θέματος (δια βίου μάθηση) για την προσωπική του εξέλιξη.

Τέλος, το προσωπικό που θα διατελέσει το πρόγραμμα μπορεί να είναι εκπαιδευμένος δάσκαλος ή κάποιος αρμόδιος εξωτερικός φορέας που συνεργάζεται με σχολεία για αυτόν τον λόγο.

Για να γίνει αποδεκτό και αναγνωρίσιμο το πρόγραμμα σημαντική είναι η ενημέρωση και η διαφήμισή του από τη σχολική κοινότητα με διάφορους τρόπους, όπως η αφισοκόλληση σε εμφανές σημείο των αρχών και της λειτουργίας του προγράμματος ή η παρουσίαση των διαμεσολαβητών/τριών, που είναι ενεργοί, με φωτογραφίες, για την αναγνωρισιμότητά τους και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι δεν μπορούν να διαμεσολαβηθούν όλα τα προβλήματα. Τέτοια είναι η χρήση ουσιών, η επίθεση με αντικείμενο, οι κλοπές και άλλα ποινικά αδικήματα, η σεξουαλική παρενόχληση, η χρήση βίας από μαθητή σε καθηγητή και το αντίστροφο. Εάν συμβεί κάτι από αυτά απευθύνονται σε άλλες υπηρεσίες κατάλληλες. Τα θέματα που μπορούν όμως είναι οι διαφορές μεταξύ μαθητών, μεταξύ καθηγητών, μεταξύ μαθητών-καθηγητών, μεταξύ καθηγητών-διεύθυνσης, μεταξύ γονέων-σχολείου και μεταξύ γονέων.

2.5.1. Αποτελέσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία που σίγουρα έχει πολλές προοπτικές για να εξαλείψει φαινόμενα βίας και «κακής» συμπεριφοράς από την νεαρή κιόλας ηλικία, καθώς το σχολείο αποτελεί απεικόνιση της κοινωνίας. Εκπαιδεύοντας τους νέους να αντιμετωπίζουν τις διαφορές τους με ψυχραιμία, συζήτηση, ηρεμία και σεβασμό καλλιεργείται μια νέα κουλτούρα και ένας άλλος τρόπος σκέψης, πιο ειρηνικός. Παράγεται έτσι μια κοινωνία με πολίτες που δεν χρησιμοποιούν τη βία για μέσο επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, αλλά υιοθετούν αξίες που τους βοηθούν να συνυπάρχουν με τους συμπολίτες τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Marshall

(1999), τα αποτελέσματα της διαμεσολάβησης είναι το ίδιο θετικά τόσο σε ανήλικους όσο και σε ενήλικους δράστες, που συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα. Το σημαντικό όμως εδώ είναι η διάρκεια των αποτελεσμάτων στο πέρασμα του χρόνου, γεγονός που επηρεάζεται τόσο από το χαρακτήρα του δράστη όσο και από τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες.

Εξαιρετικό είναι πώς μεταξύ των δύο πλευρών, θύτη-θύματος, γεννιέται το αίσθημα της ικανοποίησης σε συναισθηματικό και ψυχολογικό τομέα, εφόσον ο πρώτος μπορεί να επανορθώσει το λάθος του και ο δεύτερος να συμμετέχει ενεργά σε αυτή τη φάση, εξηγώντας στον δράστη τι ήταν ακριβώς αυτό που τον ενόχλησε/έθιξε. Οι πιθανότητες επιτυχίας της μεταξύ τους αποκατάστασης είναι περισσότερες καθώς και η μείωση της επανεμφάνισης δυσάρεστων καταστάσεων του θύτη (Latimer, Dowden, Muise, 2001).

Μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα αναφέρουν πως μετά την παρακολούθηση των σεμιναρίων παρατήρησαν στον εαυτό τους αλλαγές όπως την ικανότητα να κατανοούν καλύτερα «την πλευρά του άλλου», την απόκτηση της δεξιότητας του διαλόγου καθώς και την ευαισθητοποίηση σε προβλήματα προς επίλυση. Επίσης τους εντυπωσίασε η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μεταξύ ανηλίκων μέσω του διαλόγου, χωρίς την εμπλοκή κάποιου τρίτου-ενήλικα, κάνοντάς τους να είναι πιο «ανοιχτοί» και ελεύθεροι (Brenda, Gerber, 1997 & Blankenship, 2009 & Mertens, 2009).

2.6. Πλεονεκτήματα της Διαμεσολάβησης, σε αντίθεση από άλλα παραδοσιακά μοντέλα

Η αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης, οφείλεται στο ότι η διαδικασία της είναι εθελοντική και δίκαιη και βελτιώνει της σχέσης μεταξύ των συγκρουόμενων μερών. Η σύγκρουση προσδιορίζεται ως μια κρίση επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Για αυτό και η επίλυση της σύγκρουσης, η οποία χαρακτηρίζεται από βαθιά ριζωμένες διαφορές, είναι πολύ πιο δύσκολη σε σχέση με άλλες διευθετούμενες διαφωνίες» (Τριαντάρη, 2018).

Τα πλεονεκτήματά της είναι:

- Σύντομη χρονικά διαδικασία
- Χαμηλό οικονομικό κόστος
- Τον έλεγχο της διαδικασίας τον έχουν τα αντικρουόμενα μέρη
- Εστιάζονται στα ενδιαφέροντα, στους στόχους και στις σχέσεις των μερών
- Η διαδικασία είναι μυστική και εμπιστευτική
- Διευκόλυνση στις διαπραγματεύσεις και ενθάρρυνση για άμεση επικοινωνία των μερών
- Άτυπες συναντήσεις με το διαμεσολαβητή, ο οποίος στοχεύει στο να διευκολύνει τις διαπραγματεύσεις, ώστε τα αντικρουόμενα μέρη να φτάσουν μόνα τους στις αποδεκτά ικανοποιητικές λύσεις
- Ενισχύει την καλή φήμη και τις σχέσεις, καθώς είναι η καταλληλότερη και για διαφορές μεταξύ πολλών μερών
- Η διαδικασία είναι μη δεσμευτική και τα μέρη έχουν την επιλογή να αποχωρήσουν όποτε το επιθυμούν
- Δεν υπάρχει αντιδικία
- Δεν υπάρχει νικητής και νικημένος

- Η επίλυση στοχεύει στα κοινά συμφέροντα των αντικρουόμενων μερών
- Συμβάλει στην υπέρβαση των αδιεξόδων και των συναισθηματικών εμποδίων (Αρτινοπούλου, openeclass ο.α. στο Τριαντάρη, 2018).

Έτσι το επανορθωτικό αυτό μοντέλο πετυχαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους του, σε αντίθεση με τιμωρητικά μοντέλα επίλυσης συγκρούσεων.

Επιπλέον, χρειάζεται να αναφερθούν και τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει στο σχολικό χώρο αυτή η διαδικασία. Αυτά είναι:

- Λιγότερες τιμωρίες
- Λιγότερη βία (μείωση υποτροπής)
- Βελτίωση του κλίματος του σχολείου
- Δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου
- Όχι στα ξεκαθαρίσματα λογαριασμών (εκτός και εντός του σχολείου)
- Αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών
- Δημοκρατία
- Ικανοποίηση και των δύο μερών.

2.7. Δυσχέρειες των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης

Μολονότι το πρόγραμμα αυτό έχει τόσο θετικά αποτελέσματα και ο τρόπος διεξαγωγής του γίνεται με τη θέληση όλων των μελών του (συγκρουσιακά-διαμεσολαβητικά), παρατηρούνται ακόμα κάποιες δυσκολίες ως προς την εφαρμογή του. Ειδικότερα, σε έρευνα της Cremin (2007) που συμμετείχαν 15 σχολεία στα οποία εφαρμοζόταν το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης ομηλικών παρατηρήθηκαν κρούσματα μη τήρησης των κανόνων από τους συμμετέχοντες, απειλές για την προσωπική ασφάλεια τους και παραβίαση των οδηγιών των αρχών για τον τρόπο της διαδικασίας.

Σε άλλη έρευνα της (2007) στο Handsworth Association of Schools διαπιστώθηκε πως το πρόγραμμα αυτό λειτουργούσε στο εσωτερικό του σχολείου χωρίς όμως την υποστήριξη κάποιας ειδικής υπηρεσίας ή χωρίς υποστήριξη από εκπαιδευμένα μέλη. Η ανεπισημότητα αυτή υποβιβάζει από μονή της την όλη διαδικασία, καθώς δεν γνωστοποιείται από το κοινό σύνολο και δεν υπάρχουν οι «κατάλληλοι» για να το ελέγξουν και να το καθοδηγήσουν. Αυτό παραπέμπει στα λόγια του Flecknoe (2005), ο οποίος υποστήριζε ότι το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης δεν υποστηρίζεται από τη δημοκρατική εκπαίδευση και λειτουργεί αυτόνομα, με αποτέλεσμα να υπολειτουργεί και με εκπαιδευτικούς που ίσως συμπεριφέρονται ακατάλληλα.

Περισσότερα προβλήματα μπορεί να είναι:

- Κατάχρηση της διαδικασίας. Οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία είναι εύκολο να παρασυρθούν και να καταχραστούν τη διαμεσολάβηση, δημιουργώντας δηλαδή προβλήματα με σκοπό να βγουν από την τάξη. Κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης μπορεί να οδηγηθούν γρήγορα σε μια συμφωνία, χωρίς να είναι ειλικρινείς, για να τελειώσουν από τη συνάντηση και έτσι η σύγκρουση να συνεχιστεί πάλι μετά. Η έλλειψη δέσμευσης στη διαδικασία είναι σχετικά από νωρίς εμφανής, μπορεί οι μαθητές να θέλουν να το καταχραστούν, όμως στην πορεία αντιλαμβάνονται τα οφέλη της και τη σέβονται, ίσως επειδή δείχνουν ικανότητα στην επίλυση της χωρίς την ανάμειξη ενήλικα.

- ii. Συχνή αίτηση για διαμεσολάβηση. Είναι πολύ πιθανό κάποιος μαθητής να ζητάει συνεχώς να προβεί σε διαμεσολάβηση είτε γιατί στερείται κοινωνικών δεξιοτήτων είτε γιατί θέλει να τραβήξει την προσοχή. Σε μια τέτοια περίπτωση είναι σημαντική η παρέμβαση ενήλικα.
- iii. Περισσότεροι από δύο μαθητές αιτούνται διαμεσολάβηση. Η διαμεσολάβηση, όπως έχει αναφερθεί, είναι η επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα σε δύο άτομα. Αν όμως σε μια περίπτωση τύχει να είναι παραπάνω τα άτομα, τότε χρειάζεται να γίνουν ξεχωριστές συνεδρίες για να συζητήσουν, καθώς όσο πιο λίγα άτομα συμμετέχουν τόσο περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας θα έχουν.
- iv. Αδιαλλαξία. Η άρνηση για οποιοδήποτε συμβιβασμό. Οι διαμεσολαβητές, που έχουν εκπαιδευτεί, έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν αυτή τη πιθανή στάση των δύο μερών και να την ξεπερνάνε. Στα πρώτα 8-12 λεπτά οι δύο πλευρές έχουν δείξει ήδη τις προθέσεις τους κι αν όντως θέλουν να έρθουν σε συμφωνία. Επομένως, αν οι διαμεσολαβητές αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα χρησιμοποιούν τις τακτικές που γνωρίζουν, π.χ. ορίζουν άλλη ώρα συνάντησης, με σκοπό να είναι πιο δεκτικοί στη συνεργασία κι αν πάλι δυσκολεύονται ζητούν την βοήθεια ενός ενήλικα.
- v. Παραβίαση θεμελιωδών κανόνων. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα εμπλεκόμενα μέρη πάνω στην ένταση του προβλήματός τους και στο θυμό, μπορεί να ξεχάσουν όσα συμφώνησαν στην αρχή της συνάντησης, και να εκφραστούν με λάθος τρόπο, δηλαδή με βρισιές και απειλές. Εκεί οι διαμεσολαβητές πρέπει να επιβάλλουν τους θεμελιώδεις κανόνες, καθώς αυτή η συμπεριφορά μπορεί να εγείρει ανάλογα και την αντίθετη πλευρά.
- vi. Έξαρση βίας ή ένταση συναισθημάτων. Είναι μια περίπτωση που συμβαίνει σπάνια, αφού τα εμπλεκόμενα μέρη με δική τους πρωτοβουλία, θέλησαν να λύσουν αρμονικά το πρόβλημά τους. Αν όμως πάλι συμβεί, συνίσταται να υπάρχει κάποιος ενήλικας σε ασφαλή απόσταση, έξω ή μέσα από το χώρο αυτόν.
- vii. Ασυμφωνία. Άλλη μια σπάνια περίπτωση των μαθητών. Παρόλα αυτά όμως, αν συμβεί, ο διαμεσολαβητής δεν έχει ευθύνη για την συμφωνία της λύσης, αλλά έχει την αρμοδιότητα για τον τρόπο διεξαγωγής και την παροχή κατάλληλων συνθηκών για να συμβεί αυτό.
- viii. Παραβίαση της συμφωνίας. Για τους διαμεσολαβητές είναι προτιμότερο να μην επέλθει συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, παρά να υπογραφεί συμφωνία και στην πορεία να παραβιαστεί. Αν συμβεί αυτό, σημαίνει πως κάποια πλευρά έκρυψε στοιχεία στην υπόθεση, οπότε η διαμεσολάβηση είναι ημιτελής. Για να λυθεί χρειάζεται να γίνει επαναφορά της συμφωνίας ή να γίνει δεύτερη διαμεσολάβηση.
- ix. Παραβίαση ιδιωτικότητας. Η εχεμύθεια αποτελεί γερή βάση της διαμεσολάβησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, όταν απειλείται η ζωή κάποιου, είτε με απειλές σωματικής βίας, με παράνομες δράσεις ή κατοχή όπλου, ο διαμεσολαβητής οφείλει να μιλήσει. Ίσως τότε να τους παραπέμψει και σε άλλη ειδικότητα, αν κριθεί απαραίτητο και χρήσιμο.
- x. Ζητείται η συμβολή ενήλικα/εκπαιδευτικού. Η σχολική διαμεσολάβηση, μολονότι αφορά συνομήλικους, μερικοί εκπαιδευτικοί πρόθυμα συμμετέχουν στην διαδικασία. Υπάρχουν, όμως, και εκπαιδευτικοί που θεωρούν τη διαδικασία απειλητική ή πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα μειώσει το κύρος τους. Δεδομένου ότι η διαδικασία της διαμεσολάβησης είναι εθελοντική, η παρουσία ενήλικα/εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι αποδεκτή από όλους τους παρόντες (Schrumpf, Crawford & Bodine, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Δραστηριότητες Σεβασμού προς τη Διαφορετικότητα

Ένας σημαντικός λόγος, που συνήθως έρχονται αντιμέτωποι με διαφωνίες οι άνθρωποι, αφορά τη θρησκεία, τη φυλή, την εμφάνιση, τον τρόπο ζωής, τις πολιτισμικές αξίες κ.λπ., κατακρίνοντας δηλαδή το διαφορετικό. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες επομένως, χρειάζεται να κάνουμε τα παιδιά να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα που υπάρχει στον κόσμο και να την αποδεχτούν. Μέσα από την καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού σταδιακά θα επέλθει και η μείωση τέτοιων συγκρούσεων. Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν για παράδειγμα, πως όπως θα ένιωθαν αυτοί άσχημα αν κάποιος τους κοροϊδεύει για την καταγωγή τους, το ίδιο νιώθει και κάποιος άλλος αν τον κοροϊδέψει αυτός. Οι επεμβάσεις των δασκάλων, στο χάσμα που έχει δημιουργηθεί για τη διαφορετικότητα, οφείλουν να είναι έγκαιρες σχετικά με την περιέργεια των μαθητών, ώστε να μην υιοθετήσουν και αυτοί τους φόβους και τις προκαταλήψεις των ενηλίκων γύρω τους. Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναπτύξουν την ικανότητα για ενσυναίσθηση με το να εξετάζουν πώς νιώθει κανείς όταν βιώνει τη διάκριση.

3.2. Δραστηριότητες Αναγνώριση, Κατανόηση και Διαχείριση Δυσάρεστων Συναισθημάτων

Η έκφραση των συναισθημάτων ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις, αφού μέσα από αυτήν το παιδί επικοινωνεί τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις διαθέσεις του. Τα παιδιά μικρής ηλικίας χρειάζονται καθοδήγηση για να γίνουν πιο ικανά να εκφράζουν και κυρίως να αναγνωρίζουν συναισθήματα (Γιαννοπούλου, 2015). Είναι κατανοητό πως τα δυσάρεστα συναισθήματα είναι και εκείνα που φέρνουν τις πιο έντονες αντιδράσεις, για αυτό είναι σημαντικό να μάθουν να τα αποδέχονται. Βοήθεια προς το παιδί είναι η αποδοχή του συναισθήματος και η κατονομασία του (π.χ. θλίψη, θυμός, απογοήτευση, ανησυχία), ενισχύοντάς το να εκφραστεί λεκτικά, χωρίς να παρεξηγηθεί ή να απορριφθεί από κάποιον. Έτσι σκοπός των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι τόσο η αναγνώριση του συναισθήματος που νιώθει το παιδί σε μια κατάσταση, όσο και ο σωστός/υγιής τρόπος που θα επιλέξει να το εκφράσει, κυρίως για το δικό του καλό.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με το συναίσθημα του θυμού είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να έχουν υπόψη τους τα ακόλουθα (Plummer, 2014):

- i. Ο θυμός είναι ένα ανθρώπινο συναίσθημα.
- ii. Τα μικρά παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να μάθουν πώς να διαχειρίζονται επιτυχώς τα συναισθήματα θυμού.
- iii. Ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα έχει σημαντικές επιπτώσεις στη διαχείριση του θυμού.
- iv. Ο παιδικός θυμός δεν είναι κάτι που πρέπει να προκαλεί φόβο, να απαγορεύεται ή να καταπιέζεται.

- v. Τις περισσότερες φορές το συναίσθημα του θυμού ενεργοποιείται εξαιτίας κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος ή είναι δευτερογενές αποτέλεσμα κάποιου βαθύτερου συναισθήματος.
- vi. Υπάρχουν αρκετά βασικά στοιχεία, τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της ικανότητας της σωστής διαχείρισης θυμού στην παιδική ηλικία (αυτογνωσία, γλωσσική ικανότητα, αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση, δεξιότητα καλής ακρόασης, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα του παιδιού να μπορεί και μόνο του να αποσπά την προσοχή του και να ηρεμεί τον εαυτό του).

Οι τρόποι που πρέπει να αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί όταν ένα παιδί είναι ήδη θυμωμένο (Plummer, 2014):

- i. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να γνωρίζουν ότι εάν θυμώσουν, οι άλλοι συνεχίζουν να τα αγαπούν.
- ii. Η μέθοδος time-out (διάλειμμα για σκέψη) είναι αποτελεσματική μόνο αν είναι προσεκτικά οργανωμένη, ώστε να δώσει στο παιδί χρόνο για να ηρεμήσει.
- iii. Η υγιής διαχείριση του θυμού και η υγιής αυτοεκτίμηση είναι στενά συνδεδεμένες.

3.3. Δραστηριότητες Αποτελεσματικής Επικοινωνίας

Ένας ακόμα λόγος που δημιουργούνται παρεξηγήσεις είναι επειδή οι άνθρωποι δεν έχουν μάθει να ακούν προσεκτικά ή να χρησιμοποιούν τις σωστές λέξεις στη συζήτηση τους. Χρειάζεται επομένως να εξασκηθούν πολύ στην ενεργό ακρόαση αλλά και να χρησιμοποιούν το ΕΓΩ για να διεκδικήσουν τις επιθυμίες τους και όχι να απειλήσουν για αυτές. Η επικοινωνία διαθέτει τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές τεχνικές, άρα σημαντική είναι η εξάσκηση στη χρήση ακριβούς γλώσσας αλλά και στη σωστή διαχείριση της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεσματικά.

3.4. Δραστηριότητες Συνεργασίας

Μια πραγματική και πετυχημένη ομάδα έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κοινό όραμα και αξίες.
- Πνεύμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης.
- Την αίσθηση ότι όταν κερδίζει η ομάδα κερδίζει και το κάθε μέλος της.
- Δεν υπάρχει ανταγωνισμός για το ποιος θα πάρει τα «εύσημα» για μια επιτυχία.
- Το κάθε μέλος της ομάδας έχει τη δική του εξειδίκευση, τις δικές του γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και συνεισφέρει με αυτές στην καλή λειτουργία και επιτυχία της ομάδας.

Μέσω της συνεργασίας είναι δεδομένο ότι πετυχαίνεις περισσότερα πράγματα και ένας χώρος όπου αποδεικνύεται συνεχώς αυτό είναι ο αθλητικός χώρος (καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο). Η καλλιέργεια του κλίματος της ομαδικότητας στην τάξη θα επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα και συναισθήματα. Τις συγκρούσεις σίγουρα δεν μπορούμε να τις αποφύγουμε, είναι ανθρώπινες, όμως έτσι θα μάθουν τρόπους να τις επιλύουν και να τις ξεπερνάνε, γιατί αν ένα άτομο της ομάδας «χάσει», τότε «χάνουν» όλοι. Επομένως, χρειάζεται να εκτιμήσουν την οπτική γωνία των άλλων και να την κρίνουν, να αναπτύξουν υπευθυνότητα και εμπιστοσύνη, να διαχωρίσουν την ανταγωνιστική από τη συνεργατική συμπεριφορά και να πετύχουν τους στόχους τους μέσω της συνεργασίας αφήνοντας τα άλλα πίσω.

3.5. Δραστηριότητες Στρατηγικών Επίλυσης Συγκρούσεων

Από την παιδική κιόλας ηλικία τα παιδιά όταν συναντήσουν μια αντίθετη γνώμη στο φίλο τους που παίζουν ή θα ψάξουν να αλλάξουν παιχνίδι ή θα φύγουν από εκεί και θα επιστρέψουν αργότερα, δύσκολα όμως θα ψάξουν να βρουν μια λύση από κοινού, που να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Βέβαια, η παρουσία ενός ενήλικα μπορεί να αλλάξει τις συνθήκες επεμβαίνοντας για να τους δώσει τη λύση που βρίσκει αυτός λογική.

Έτσι λοιπόν, σε αυτό το στάδιο χρειάζεται τα παιδιά να αναγνωρίζουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων για την καθημερινότητά τους αλλά και να εξασκηθούν στη χρήση τους, να καταλάβουν τη σημασία της κατανόησης της αντίθετης πλευράς και να λύνουν τα προβλήματά/συγκρούσεις τους με τρόπο που να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Τέλος να καταλάβουν πως το άγχος είναι ένας παράγοντας που πολλές φορές μας ωθεί προς τις συγκρούσεις και να βρουν στρατηγικές μείωσής του, μειώνοντας και της αρνητικές συνέπειες.

3.6. Δραστηριότητες Εφαρμογής Δεξιοτήτων Επίλυσης Συγκρούσεων

Εφόσον τα παιδιά έχουν μάθει με όλες τις προηγούμενες δραστηριότητες δεξιότητες επικοινωνίας και στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων σε αυτό το στάδιο μπορούν να αφεθούν ελεύθερα ως προς την χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας αλλά και των στρατηγικών που θα επιλέξουν για να λύσουν τα τυχόν ζητήματα που θα παρουσιαστούν. Ταυτόχρονα, η παρουσία του εκπαιδευτικού, αν εκείνα το χρειαστούν, είναι πάντα διακριτική αλλά ουσιώδης.

Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν για πραγματικά γεγονότα που έχουν ζήσει, με ψευδώνυμο, για να σκεφτούν και να βρουν λύσεις που ίσως τότε δεν έγιναν. Να επανεξετάσουν στρατηγικές που ήταν κατάλληλες ή όχι για μια περίπτωση, να λειτουργήσουν με τα βήματα της διαμεσολάβησης, να διαχωρίσουν μεταξύ των αναγκών των ανθρώπων που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση και των λύσεων ή των θέσεων τους.

3.7. Ενδεικτικές Δραστηριότητες

1^η Δραστηριότητα **«Οι κανόνες μας»**

Στόχοι:

- ✓ Οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους ώστε να διασφαλίζουν οι ίδιοι/ες ένα θετικό κλίμα για όλους/ες στην τάξη.
- ✓ Να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής στη διαμόρφωση κοινών κανόνων στην ομάδα.
- ✓ Να συμμετέχουν στη δημιουργία μιας κοινής συμφωνίας για την ειρηνική μεταξύ τους συνύπαρξη.

Χρόνος

60 λεπτά

Υλικά

Χαρτί του μέτρου, χαρτί A4, μαρκαδόροι, μολύβια

Περιγραφή

Οι μαθητές και μαθήτριες δουλεύουν σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Δημιουργούν μία λίστα με προτάσεις που δηλώνουν πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε όλοι/ες στην τάξη ώστε να εξασφαλίζεται ο σεβασμός και η ισότητα χωρίς διακρίσεις. Τονίζουμε ότι οι προτάσεις μπαίνουν στη λίστα μόνον εάν όλα τα μέλη της ομάδας συμφωνούν. Στη συνέχεια, συγκεντρώνουμε τις προτάσεις όλων των ομάδων σε χαρτί του μέτρου και το τοποθετούμε σε εμφανές σημείο στην αίθουσα. Όσες προτάσεις επαναλαμβάνονται από δύο ή περισσότερες ομάδες, γράφονται μία μόνο φορά στον πίνακα. Δίνουμε σε κάθε μαθητή, μαθήτρια μικρά αυτοκόλλητα ώστε να ψηφίσουν τις προτάσεις που θεωρούν πιο σημαντικές. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αυτοκόλλητά τους για μία, δύο ή τρεις προτάσεις, ανάλογα με την κρίση τους (για παράδειγμα, μπορούν να βάλουν και τα τρία τους αυτοκόλλητα σε μία μόνο πρόταση την οποία θεωρούν εξαιρετικά σημαντική για την εξασφάλιση θετικού κλίματος στην τάξη). Σύμφωνα με την «ιεράρχηση» των προτάσεων από την ομάδα της τάξης, ξαναγράφουμε όλες τις προτάσεις μας στο χαρτί του μέτρου και τις κρατάμε σε εμφανές σημείο στην αίθουσα. Φροντίζουμε ώστε να υπάρχει αρκετός χώρος κάτω από κάθε πρόταση ώστε εκεί να προσθέσουμε το αντίστοιχο με την κάθε ευθύνη, δικαίωμα. Για παράδειγμα, αν η πρόταση αναφέρεται στην ευθύνη που έχουμε ώστε όλοι/ες να παίρνουν τον λόγο στην τάξη όποτε επιθυμούν χωρίς να διακόπτονται, θα αναφέρουμε κάτω από την πρόταση, μετά από συζήτηση στην ολομέλεια, το δικαίωμα όλων να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους κ.ο.κ.

Συζήτηση

- Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα;
- Ήταν εύκολο να δημιουργήσετε μόνοι/ες σας κανόνες;
- Ποια είναι τα συμπεράσματά σας;
- Ποιους κανόνες ακολουθούμε όχι μόνο στην τάξη, αλλά και καθημερινά στη ζωή μας;
- Ποιες είναι οι ευθύνες μας στο σχολείο και στην καθημερινότητάς μας;
- Υπάρχει διάθεση από όλους/ες να τηρούνται οι κανόνες που οι ίδιοι/ες δημιουργήσαμε;
- Ποιος/α είναι υπεύθυνος/η για την τήρηση των κανόνων στην τάξη, στο σχολείο, στη γειτονιά, στην πόλη, στη χώρα και στον κόσμο;
- Τι συμβαίνει όταν κάποιος/α δεν σέβεται τους κανόνες;

2^η Δραστηριότητα **«Στάσου να καταλάβω»**

Στόχοι:

- ✓ Οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν βαθύτερα την έννοια της συμμετοχής.
- ✓ Να αναπτύξουν την ικανότητα να ακούν και να κατανοούν τους/τις συμμαθητές/τριες τους.
- ✓ Να εκφράζουν την άποψή τους με επιχειρήματα σε ένα ασφαλές, δημοκρατικό περιβάλλον.

Χρόνος

30 λεπτά

Υλικά

Χαρτοταινία, μαρκαδόροι, δύο χαρτιά A4

Περιγραφή

Κολλάμε στο πάτωμα ένα μακρύ κομμάτι χαρτοταινία. Στη μία άκρη της χαρτοταινίας τοποθετούμε ένα χαρτί που γράφει «συμφωνώ απολύτως» και στην άλλη άκρη ένα χαρτί που γράφει «διαφωνώ απολύτως». Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα θέλαμε την άποψή τους σε κάποια σημαντικά ερωτήματα που θα θέσουμε. Εξηγούμε ότι η χαρτοταινία λειτουργεί ως κλίμακα, έτσι, ανάλογα με τον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν με την πρόταση που θα διαβάζουμε, θα πρέπει να στέκονται στο σημείο που δηλώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Εξηγούμε στα παιδιά ότι κανείς δεν πρέπει να μιλήσει μέχρι όλοι/ες να έχουν πάρει θέση στη χαρτοταινία και προτρέπουμε όλους/ες να σκεφτούν και να πάρουν θέση, αποφεύγοντας να στέκονται στη μέση. Σε περίπτωση που η πρόταση που διαβάζουμε δεν είναι κατανοητή από τους/τις μαθητές και μαθήτριες, την εξηγούμε καλύτερα με παραδείγματα. Αφήνουμε χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν πριν πάρουν θέση. Μετά από κάθε πρόταση ενθαρρύνουμε τον διάλογο με επιχειρήματα. Αφού πάρουν τον λόγο όλοι/ες όσοι/ες επιθυμούν, ζητάμε από τα παιδιά να μετακινηθούν στη γραμμή σε περίπτωση που άλλαξαν γνώμη μετά τη συζήτηση. Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία μετά από κάθε πρόταση που διαβάζουμε.

Συζήτηση

- Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα;
- Υπήρξαν προτάσεις όπου δυσκολευτήκατε να πάρετε θέση; Ποιες ήταν αυτές και γιατί;
- Αλλάξατε θέση μετά από τη συζήτηση για κάποια πρόταση; Ποια ήταν τα επιχειρήματα που σας έπεισαν;
- Μάθατε κάτι καινούργιο από τις συζητήσεις; Σας έκανε κάτι εντύπωση;
- Θεωρείται ότι έχετε τη δυνατότητα να συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων στην τάξη και στο σχολείο σας; Στο σπίτι; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και με ποιους τρόπους;
- Πιστεύετε ότι το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν είναι ένα σημαντικό δικαίωμα; Γιατί;

3^η Δραστηριότητα (α' μέρος)

«Ορίζουμε τη σύγκρουση»

Στόχοι:

- ✓ Να οριστεί η έννοια της σύγκρουσης από τα παιδιά.
- ✓ Να γίνει συζήτηση για τις διαστάσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης.
- ✓ Να εξεταστεί η δυνατότητα παρέμβασης στη σύγκρουση με βοηθητικούς τρόπους.

Χρόνος

45-60 λεπτά

Υλικά

Χαρτάκια post-it, χαρτί του μέτρου, μολύβια, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία

Περιγραφή

Πριν ξεκινήσουμε τη δραστηριότητα έχουμε τοποθετήσει σε εμφανές σημείο στην αίθουσα πέντε μεγάλα χαρτιά, στο καθένα από τα οποία έχουμε γράψει: συγκρούσεις στην τάξη ή στο σχολείο, συγκρούσεις στην οικογένειά μας (π.χ. με τα αδέρφια μας), συγκρούσεις μεταξύ φίλων, συγκρούσεις στην κοινωνία που ζούμε, συγκρούσεις στον κόσμο που ζούμε.

Από κάτω, σε κάθε χαρτί σχεδιάζουμε τρεις στήλες: 1) περιγραφή σύγκρουσης, 2) πώς το διαχειριστήκαμε, 3) τι θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει εναλλακτικά. Στη συνέχεια, δίνουμε σε κάθε μαθητή και μαθήτρια δύο μικρά χαρτάκια post-it και τους ζητάμε να σημειώσουν δύο πράγματα που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «σύγκρουση». Αν θέλουν, αντί να γράψουν, μπορούν να σχεδιάσουν κάτι. Μαζεύουμε τα χαρτάκια και τα τοποθετούμε στον τοίχο της αίθουσας. Ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν και να δουν τις απαντήσεις των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Πιθανότατα, οι απαντήσεις θα έχουν αρνητική χροιά (π.χ. πόλεμος, μίσος, ξύλο, τσακωμός, φωνές κ.ά.). Αναφέρουμε ότι μπορούμε να διαχειριζόμαστε τις συγκρούσεις με θετικό τρόπο. Σε δύο άλλα χαρτάκια, ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν δύο θετικές λέξεις ή εικόνες που σχετίζονται με τη σύγκρουση, ας πούμε διάλογος, συνεργασία, συζήτηση, επικοινωνία κ.ά. Προσθέτουμε και αυτά τα χαρτάκια στον τοίχο.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε πέντε υποομάδες. Δίνουμε σε καθεμιά από αυτές ένα από τα μεγάλα χαρτιά που ετοιμάσαμε (συγκρούσεις στο σχολείο, στην οικογένεια κλπ.) και ζητάμε από τα παιδιά να συζητήσουν και να τα συμπληρώσουν με παραδείγματα που έχουν βιώσει ή έχουν παρατηρήσει να συμβαίνουν.

Συζήτηση

- Πώς αντιμετωπίζουμε συνήθως τις συγκρούσεις;
- Έχει τύχει ποτέ να παρέμβουμε σε σύγκρουση που είδαμε να συμβαίνει; Αν ναι, με ποιον τρόπο και ποιο ήταν το αποτέλεσμα;
- Ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος να αντιμετωπίσουμε μια σύγκρουση;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που συνήθως μας οδηγούν στη σύγκρουση;
- Τι συμβαίνει όταν αναπτύσσουμε θετική στάση στη διαχείριση συγκρούσεων;
- Ποια είναι τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να φέρει μια ουσιαστική διαχείριση της σύγκρουσης;

3^η Δραστηριότητα (β' μέρος) **«Τύποι της σύγκρουσης»**

Στόχοι:

- ✓ Να διαχωρίζουν οι μαθητές/τριες τα είδη και τους τύπους της σύγκρουσης ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τους διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων.
- ✓ Να αντιληφθούν ότι μπορούν να αλλάξουν το αποτέλεσμα της σύγκρουσης σε θετικό, αν διαχειριστούν τη σύγκρουση με τον κατάλληλο τρόπο.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι οι τύποι της σύγκρουσης εξαρτώνται από το ζήτημα που έχει προκύψει, τη δεδομένη κατάσταση, τη σημασία της σχέσης και τις ηθικές αξίες των μερών που συμμετέχουν σε αυτή.

Χρόνος

30-45 λεπτά

Υλικά

-

Περιγραφή

Σχεδιάζουμε σε μεγάλα χαρτιά στην αίθουσα τέσσερα κουτιά, σε καθένα από τα οποία γράφουμε τα τέσσερα είδη της σύγκρουσης: 1) εσωτερική σύγκρουση (σύγκρουση μέσα μας), 2) διαπροσωπική σύγκρουση (ανάμεσα σε δύο πρόσωπα), 3) σύγκρουση μέσα σε μία ομάδα, 4) σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες.

Τοποθετούμε προφορικά στα διαφορετικά κουτιά, τα παραδείγματα τα οποία δουλέψαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Αντίστοιχα, σχεδιάζουμε πέντε νέα κουτιά, με τους τύπους της σύγκρουσης:

- Τύπος της αποφυγής (το ζήτημα που έχει προκύψει και η σχέση είναι εξίσου σημαντικά).
- Συμβιβαστικός τύπος (στόχος είναι η επικοινωνία ώστε και τα δύο μέρη να ικανοποιηθούν).
- Τύπος της εξομάλυνσης (η σχέση είναι σημαντικότερη από το ζήτημα που έχει προκύψει).
- Πιεστικός τύπος (το ζήτημα που έχει προκύψει είναι σημαντικότερο από τη σχέση).
- Συνεργατικός τύπος (η σχέση και το ζήτημα που έχει προκύψει είναι εξίσου σημαντικά, έτσι αναζητούμε επικοινωνία και συνεργασία).

Συζήτηση

- Πώς κρίνετε τους διάφορους τύπους σύγκρουσης;
- Σε ποια αποτελέσματα θα μπορούσε να οδηγήσει ο καθένας;
- Υπήρξαν περιπτώσεις στις οποίες αλλάξατε τον τύπο της σύγκρουσης; Ποια ήταν η εξέλιξη;
- Ποιες προϋποθέσεις θα σας έκαναν να αλλάξετε τον τύπο της σύγκρουσης;

4^η Δραστηριότητα

«Διαμεσολάβηση, τα πρώτα βήματα»

Στόχοι:

- ✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/κής διαμεσολαβητή/τριας μέσα από σύντομες βιωματικές ασκήσεις.

Χρόνος

90 λεπτά

Υλικά

Αναγράφονται παρακάτω, στην περιγραφή κάθε άσκησης

4^α) Μαντεύουμε συναισθήματα

Χρόνος

10 λεπτά

Περιγραφή

Τα παιδιά που επιθυμούν σηκώνονται και δείχνουν στην ομάδα όποιο συναισθήμα επιλέξουν με εκφράσεις του προσώπου ή με μία φράση τους. Η ομάδα προσπαθεί να μαντέψει. Αν θέλουμε, για να διευκολύνουμε την ομάδα, χρησιμοποιούμε κάρτες συναισθημάτων.

4β) Άκουσα καλά;

Χρόνος

10 λεπτά

Περιγραφή

Οι μαθητές/τριες σηκώνονται σε ζευγάρια. Ο/η πρώτος/η μιλά για δύο λεπτά για το αγαπημένο του/της μέρος, έναν μεγάλο του/της φόβο ή όποιο άλλο θέμα επιλέξει. Στη συνέχεια, το ζευγάρι του/της επαναλαμβάνει όσο πιο πιστά μπορεί όσα ανέφερε προηγουμένως ο/η συμμαθητής/ριά του και αφού ολοκληρώσει με αυτό, προσθέτει τα δικά του/της συναισθήματα για το ίδιο θέμα.

4γ) Το καλωσόρισμα

Χρόνος

20 λεπτά

Περιγραφή

Οι μαθητές/τριες καλούνται να μπουν στον ρόλο του/της διαμεσολαβητή/ριας και να ξεκινήσουν τη συζήτηση με τα δύο μέρη σε σύγκρουση. Εξηγούμε ότι χρειάζεται να καλωσορίσουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη συζήτηση, να εξηγήσουν γιατί η διαμεσολάβηση είναι μία σημαντική διαδικασία, να θέσουν μαζί τους κανόνες της συζήτησης, να διαβεβαιώσουν ότι εξασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα στη συζήτησή τους καθώς και να ρωτήσουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ποιος/α θα ξεκινήσει. Αφού ολοκληρωθεί η άσκηση, μπορούμε να δώσουμε στην ομάδα τις οδηγίες για εισαγωγή στη διαμεσολάβηση, όπως έχουν ειπωθεί στο δεύτερο κεφάλαιο.

4δ) Διαβάζω πίσω από τις γραμμές

Χρόνος

20 λεπτά

Υλικά

Χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι

Περιγραφή

Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να εντοπίσουν τους πραγματικούς λόγους μίας σύγκρουσης, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις είναι κρυμμένοι πίσω από αφορμές. Φέρνουμε στα παιδιά το παράδειγμα του παγόβουνου έτσι ώστε να συζητήσουν σε ομάδες ποια είναι τα συναισθήματα που

εκφράζονται και είναι εμφανή σε μία σύγκρουση και ποια μπορεί να είναι τα κρυμμένα συναισθήματα που βρίσκονται «κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας». Κάθε ομάδα σχεδιάζει το δικό της «παγόβουνο» και σημειώνει επάνω στο χαρτί (με λέξεις ή με σκίτσα) τα φανερά και τα κρυμμένα συναισθήματα της σύγκρουσης που μπορεί να είναι φόβος, έλλειψη εμπιστοσύνης, απομόνωση, αδυναμία κ.ά.

4στ) Οι ερωτήσεις που βοηθούν

Χρόνος

30 λεπτά

Υλικά

Φύλλα εργασίας για κάθε ομάδα

Περιγραφή

Εξηγούμε στην ομάδα ότι για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της διαμεσολάβησης, οι ερωτήσεις μας χρειάζεται να είναι τέτοιες που να φέρνουν ξεκάθαρες και κατανοητές απαντήσεις. Αυτό επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες ανοικτού τύπου ερωτήσεις μέσα από τις οποίες τα εμπλεκόμενα μέρη στη σύγκρουση θα βοηθηθούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για τα ζητήματα που τίθενται. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες ώστε να αναδιατυπώσουν κατάλληλα τις ερωτήσεις που τους/τις δίνονται, σε άλλες, ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσιάζουν τις ερωτήσεις τους και αν χρειάζεται, με τη βοήθεια της ομάδας γίνονται οι απαραίτητες αλλαγές. Τοποθετούμε τις αναδιατυπωμένες ερωτήσεις σε εμφανές σημείο στην αίθουσα (σε χαρτί του μέτρου).

5^η Δραστηριότητα **«Παιγίδι ρόλων»**

Στόχοι:

- ✓ Οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν βιωματικά τα στάδια της διαμεσολάβησης.
- ✓ Να κατανοήσουν τη διαδικασία σε όλα της τα βήματα.
- ✓ Να εξοικειωθούν με τις οδηγίες για τον/την διαμεσολαβητή/τρια.
- ✓ Να διερευνήσουν τρόπους επίλυσης της σύγκρουσης μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης.
- ✓ Να «μπουν» στη θέση όλων των μερών της διαμεσολάβησης.

Χρόνος

90 λεπτά

Υλικά

Σενάρια προσομοίωσης (ένα αντίγραφο για κάθε μαθητή/τρια), φύλλα εργασιών, μολύβια, χώρος για το παιχνίδι ρόλων, γραπτή συμφωνία κοινής λύσης (ένα για κάθε μαθητή/τρια)

Περιγραφή

Μοιράζουμε σε κάθε μαθητή/τρια ένα αντίγραφο του σεναρίου και δίνουμε χρόνο να το επεξεργαστούν (10 λεπτά). Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες ώστε να συμπληρώσουν το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Μόλις ολοκληρωθεί η συζήτηση των απαντήσεων στην ολομέλεια της τάξης, τέσσερις μαθητές/τριες (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) σηκώνονται και παίζουν το σενάριο στην τάξη. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με ακόμα τέσσερις μαθητές/τριες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, οι μαθητές της τάξης λειτουργούν ως παρατηρητές και προσπαθούν να σημειώσουν τις βασικές παρεμβάσεις των διαμεσολαβητών που κάνουν τη διαδικασία να προχωρήσει. Αφού συζητηθούν τα σημεία που εντόπισαν οι παρατηρητές/τριες περνάμε στην επόμενη φάση της δραστηριότητας.

Το σενάριο που δίνεται στα παιδιά σταματά πριν την αναζήτηση της λύσης. Στο σημείο εκείνο, όσοι/ες μαθητές/τριες επιθυμούν, παίρνουν τους ρόλους των δύο μερών σε σύγκρουση και των διαμεσολαβητών/τριών (σύνολο τέσσερις μαθητές και μαθήτριες), ώστε να ολοκληρώσουν τη διαδικασία σύμφωνα με τις αρχές της διαμεσολάβησης. Εξηγούμε στα παιδιά ότι η λύση πρέπει να δοθεί από τα πρόσωπα που ενεπλάκησαν στη σύγκρουση, καθώς και ότι πρέπει να γίνει αποδεκτή και από τα δύο μέρη. Αναφέρουμε ότι πριν το τέλος της διαδικασίας, αφού έχει βρεθεί λύση, υπογράφεται γραπτή συμφωνία για την εφαρμογή της από τα μέρη σε σύγκρουση και από τους διαμεσολαβητές/τριες. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται ώσπου να έχουν μπει στους ρόλους όλοι/ες οι μαθητές και μαθήτριες που επιθυμούν να δείξουν μία καινούργια λύση ή μία άλλη έκβαση της διαδικασίας. Μετά από κάθε παρουσίαση γίνεται συζήτηση στην τάξη για την εξέλιξη της διαδικασίας (αν τηρήθηκαν οι αρχές της, τι θα έπρεπε να έχει γίνει, ποια ήταν η έκβαση κλπ.). Μόλις ολοκληρωθεί και αυτό το μέρος, δίνουμε στα παιδιά το αντίγραφο της συμφωνίας, ώστε να το επεξεργαστούν. Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, στο τέλος του εργαστηρίου, μοιράζουμε το φύλλο οδηγιών σε κάθε μαθητή, μαθήτρια καθώς επίσης το τοποθετούμε και σε μεγάλο μέγεθος σε εμφανές σημείο στην αίθουσα.

Συζήτηση

- Ποια είναι τα βασικά βήματα στη διαδικασία της διαμεσολάβησης;
- Ποιοι είναι οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι διαμεσολαβητές;
- Πώς πρέπει να αντιδρούν τα συγκρουόμενα μέρη, ώστε να επιτύχει η διαδικασία;
- Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να επιτύχει η διαδικασία στο σχολείο σας; Γιατί;
- Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες για τους διαμεσολαβητές; Για τους μαθητές σε σύγκρουση;

6^η Δραστηριότητα **«Όλοι έχουμε ταλέντα»**

Στόχοι:

- ✓ Να περιγράψουν τα ταλέντα/ικανότητές τους.
- ✓ Να αναγνωρίσουν τα ταλέντα/ικανότητες των συμμαθητών/τριών τους.
- ✓ Να επιδείξουν κατανόηση της έννοιας «σεβασμός στη διαφορετικότητα».
- ✓ Να επιδείξουν κατανόηση στη δύναμη που περικλείει η διαφορετικότητα.

Χρόνος

20-30 λεπτά

Υλικά

Κόλλες A4, μολύβια.

Περιγραφή

Αναφέρουμε στα παιδιά ότι όλοι μας έχουμε διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες μας βοηθούν στον να κάνουμε κάποια πράγματα καλύτερα από άλλα. Αυτές οι ικανότητες ονομάζονται ταλέντα και μας κάνουν να είμαστε καλοί σε κάποιο άθλημα ή παιχνίδι ή σε ένα μουσικό όργανο ή πολύ καλοί φίλοι κ.λπ.

Τα παιδιά μπαίνουν σε ζευγάρια και αρχικά μιλούν με τη σειρά το κάθε ένα για τα δικά του ταλέντα/ικανότητες. Έπειτα, αφού ακούσουν το ζευγάρι τους, αναφέρουν ταλέντα που παρατηρούν σε αυτό και ενδεχομένως να μην τα έχει προσέξει το ίδιο το παιδί.

Στη συνέχεια, τα παιδιά παίρνουν μια κόλλα χαρτί και σχεδιάζουν το περίγραμμα της παλάμης τους και καλούνται να γράψουν σε κάθε δάχτυλο της παλάμης μια ικανότητα/ταλέντο. Καθώς δουλεύουν τα παιδιά, προσφέρουμε βοήθεια όπου χρειάζεται. Επειδή σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά ακόμα δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που τα κάνουν μοναδικά, βεβαιωνόμαστε ότι κάθε παιδί έχει αναγνωρίσει και καταγράψει αρκετά από αυτά. Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν με το φύλλο, τους ζητάμε να τα διαβάσουν και να επιλέξουν ένα από αυτά που νιώθουν άνετα να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά μπαίνουν σε ομάδες των 4-6 ατόμων και μοιράζονται τα ταλέντα τους. Βεβαιωνόμαστε ότι τα παιδιά ακούν το ένα το άλλο με σεβασμό και στηρίζουμε παιδιά που τυχόν είναι ντροπαλά ή ευάλωτα.

Συζήτηση:

- Ζητάμε από τα παιδιά να ονοματίσουν την ιδιαίτερη ικανότητα ενός παιδιού από την ομάδα τους.
- Πώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε ταλέντα που έχουμε;
- Πώς θα ήταν ο κόσμος αν είχαν όλοι οι άνθρωποι ακριβώς τις ίδιες ιδιαίτερες ικανότητες; Για παράδειγμα, αν όλα τα παιδιά ήταν καλά στα μαθήματα, αλλά κανένα στις τέχνες ή στο να βοηθά τους γύρω του;
- Κάθε άτομο έχει τη δική του δύναμη, τι θα γίνει αν ενωθεί με αυτή των άλλων ατόμων; Έχουμε ανάγκη ο ένας τη δύναμη του άλλου; Σε μια ομάδα έχει αξία το κάθε άτομο; Είναι σημαντικό;
- Πώς μπορούμε εμείς σαν ομάδα να χρησιμοποιήσουμε τις ιδιαίτερες ικανότητές μας για να βοηθούμε ο ένας τον άλλο στην τάξη και στο σχολείο μας;

7^η Δραστηριότητα

«Κύκλος συζήτησης- Σέβομαι τη διαφορετικότητα»

Στόχοι:

- ✓ Να αναγνωρίσουν συγκεκριμένες διαφορές μεταξύ του εαυτού τους και των φίλων τους.

- ✓ Να επιδείξουν σεβασμό στις διαφορές, ειδικά σε σχέση με τη φυλή, την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής, τις στάσεις και την ικανότητα.

Χρόνος

10-15 λεπτά

Υλικά:

-

Περιγραφή:

- Στήνουμε τον κύκλο.
- Λέμε τους κανόνες.
- Εισάγουμε το θέμα:
*''Σήμερα θα μιλήσουμε για έναν φίλο μας που είναι διαφορετικός από εμάς και τι είναι αυτό που μας αρέσει στον φίλο μας.
Το θέμα λοιπόν του κύκλου σήμερα είναι: «Έχω έναν φίλο που είναι διαφορετικός από εμένα». Όλοι μοιάζουμε μεταξύ μας σε πολλά πράγματα. Όμως διαφέρουμε κιόλας. Σήμερα θέλω να σκεφτείτε έναν φίλο που έχετε που διαφέρει από εσάς κατά έναν τουλάχιστον τρόπο και να μοιραστείτε στον κύκλο τι είναι αυτό που είναι διαφορετικό στον/στην φίλο/η σας και που σας αρέσει; Για παράδειγμα μπορεί να είναι από άλλη χώρα, να έχει άλλες θρησκευτικές συνήθειες, να είναι μικρότερος ή μεγαλύτερος από εσάς. Σκεφτείτε το για λίγα λεπτά.''*
- Τα παιδιά μιλούν στον κύκλο:
Μπορούμε να ξεκινήσουμε εμείς και να συνεχίσει το παιδί που βρίσκεται αριστερά μας. Όποιο παιδί δεν θέλει να μιλήσει μπορεί να δώσει τη σειρά του στο επόμενο, λέγοντας «πάω πάσο».
- Μετά τη συζήτηση, που ακολουθεί, κλείνουμε τον κύκλο τη συζήτησης ευχαριστώντας τους για τη συμμετοχή.

Συζήτηση:

- Με ποιους τρόπους μπορεί να διαφέρουμε από τους φίλους μας;
- Γιατί μας αρέσουν οι φίλοι, παρόλο που είμαστε διαφορετικοί;
- Γιατί κάποιιοι άνθρωποι δεν συμπαθούν κάποιους άλλους που έχουν διαφορετική θρησκεία ή φυλή;

8^η Δραστηριότητα

«Τα πράγματα που με ενοχλούν»

Στόχοι:

- ✓ Να περιγράψουν αποδεκτούς τρόπους αντίδρασης σε πράγματα που τα αναστατώνουν.
- ✓ Να εξηγήσουν γιατί είναι σημαντικό να διαχειρίζονται τα δυσάρεστα συναισθήματα.
- ✓ Να αναφέρουν ότι οι σκέψεις μας συνδέονται άμεσα με τα συναισθήματα που νιώθουμε.
- ✓ Να εξηγήσουν γιατί είναι σημαντικό να ελέγχουμε τις αρνητικές μας αντιδράσεις.

Χρόνος

10-15 λεπτά

Υλικά

Κόλλες Α4, μολύβια, πίνακας, μαρκαδόρος.

Περιγραφή

Δίνουμε μια κόλλα χαρτί στα παιδιά και τους ζητάμε να γράψουν 10 πράγματα που τους προκαλούν θυμό/αναστάτωση. Στη συνέχεια σε ομάδες 4-5 ατόμων συζητούν και καταλήγουν σε 10 κοινά πράγματα που τους προκαλούν θυμό/αναστάτωση. Στον πίνακα δημιουργούμε τρεις ομόκεντρους κύκλους και γράφουμε τα εξής, ξεκινώντας από τον εσωτερικό κύκλο.

1. Τι με ενοχλεί;
2. Τι νιώθω;
3. Πως αντιδρώ; Τι κάνω;

Ζητούμε από την κάθε ομάδα με τη σειρά να αναφέρει ένα ένα τα 10 πράγματα που έχουν σημειώσει και τα καταγράφουμε στον μεσαίο κύκλο. Κάθε φορά που γίνεται μια αναφορά, ζητούμε από τα παιδιά να πουν τα συναισθήματα που πιθανόν να τους δημιουργήσει η κάθε κατάσταση και τα καταγράφουμε στον μεσαίο κύκλο, καταλήγοντας ότι όλα είναι δυσάρεστα. Στη συνέχεια, συμπληρώνουμε και τον εξωτερικό κύκλο με διάφορες αντιδράσεις που πηγάζουν από αυτά τα δυσάρεστα συναισθήματα. Από τους τρόπους αντίδρασης που έχουν καταγραφεί ζητούμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν αυτούς που θεωρούν επικίνδυνους για τον εαυτό τους ή τους άλλους ή που θα τους βάλουν σε περισσότερους μπελάδες (π.χ. να τιμωρηθούν). Τις αντιδράσεις αυτές τις υπογραμμίζουμε. Στη συνέχεια, ζητούμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν αντιδράσεις που ενδεχομένως να έχουν ουδέτερα ή θετικά αποτελέσματα και γιατί. Τις αντιδράσεις αυτές τις κυκλώνουμε. Συζητούμε τους λόγους για τους οποίους είναι καλύτερα να επιλέγουμε κάθε φορά τρόπους αντίδρασης με ουδέτερα ή θετικά αποτελέσματα. Εντοπίζουμε και καταστάσεις όπου ενδείκνυται να ζητήσουν βοήθεια από κάποιον ενήλικα.

Συζήτηση:

- Τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι κάθε φορά που ένιωθαν δυσάρεστα αντιδρούσαν, χωρίς να σκέφτονται τις συνέπειες; Πώς θα ήταν η ζωή μας;
- Πώς χειρίζονται οι άνθρωποι τα δυσάρεστα συναισθήματά τους; Τι κάνουν για να ηρεμήσουν;
- Εσείς τι κάνετε για να νιώσετε καλύτερα;
- Αν νιώθετε πολύ δυσάρεστα και δεν μπορείτε να το χειριστείτε τι θα θέλατε να κάνουν οι γύρω σας;

9^η Δραστηριότητα

«Επικοινωνώ θετικά τα συναισθήματά μου»

Στόχοι:

- ✓ Να δηλώσουν ότι μπορούμε να επικοινωνήσουμε τα συναισθήματά μας με δύο τρόπους, θετικό και αρνητικό.
- ✓ Να περιγράψουν κατάλληλους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων.
- ✓ Να εξηγήσουν ότι οι πράξεις τους ενός μπορεί να επηρεάσουν τα συναισθήματα του άλλου.

Χρόνος

15-20 λεπτά

Υλικά

Πίνακας, μαρκαδόρος, φύλλο εργασίας «η μαργαρίτα των συναισθημάτων».

Περιγραφή

Γράφουμε τον τίτλο «θυμωμένος/η» στον πίνακα και καλούμε κάποιο παιδί να μας δείξει με κάποιο τρόπο το συναίσθημα (π.χ. ύφος, στάση του σώματος) καθώς και πώς αντιδρά κάποιος που αισθάνεται έτσι. Μπορούν να προσπαθήσουν κι άλλα παιδιά να μας δείξουν με το σώμα τους το θυμό, για να δούμε όσο περισσότερες αντιδράσεις γίνεται. Στη συνέχεια, ρωτούμε τα παιδιά να μας πουν πώς αντιδρά κάποιος όταν είναι θυμωμένος/η. Γράφουμε τις απαντήσεις στον πίνακα κάτω από τον τίτλο. Στη συνέχεια ρωτούμε τα παιδιά αν υπάρχουν καλύτεροι τρόποι να εκφράσει κανείς το θυμό του. Τα παιδιά λένε τις ιδέες τους για θετικούς τρόπους έκφρασης και διαχείρισης του θυμού. Προσπαθούμε να μην εξασκούμε κριτική στις απόψεις των παιδιών αλλά τους υπενθυμίζουμε ότι οι εισηγήσεις τους πρέπει να είναι θετικές. Γράφουμε τις ιδέες τους σε μια δεύτερη στήλη.

Έπειτα, δίνουμε στα παιδιά ένα φύλο εργασίας στο οποίο υπάρχει μια μαργαρίτα. Στο κέντρο της μαργαρίτας γράφεται ένα δυσάρεστο συναίσθημα π.χ. λύπη, φόβος κ.λπ. Προτείνουμε όλοι μαζί ιδέες για το τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για αυτά τα συναισθήματα (π.χ. όταν είμαι λυπημένος μπορώ να το πω σε κάποιον, να ασχοληθώ με κάποια δραστηριότητα που με ευχαριστεί, να γράψω τις σκέψεις μου κτλ). Όλες αυτές οι ιδέες γράφονται στα πέταλα της κάθε μαργαρίτας.

Συζήτηση

- Πώς νιώθει κάποιος/α όταν συμπεριφέρεται με τους τρόπους που είναι καταγραμμένοι στην πρώτη στήλη;
- Οι συμπεριφορές αυτές, στην πρώτη στήλη, πιστεύετε ότι βοηθούν κάποιον να χειριστεί το θυμό του; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
- Πώς νομίζετε ότι νιώθουν αυτοί που βρίσκονται γύρω από κάποιον που εκφράζεται με αυτό τον τρόπο;
- Πώς νιώθει κάποιος που συμπεριφέρεται με τους τρόπους που είναι γραμμένοι στη δεύτερη στήλη;
- Οι τρόποι αυτοί βοηθούν το άτομο να χειριστεί το θυμό του; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
- Πώς νομίζετε ότι νιώθουν αυτοί που είναι γύρω από το άτομο που εκφράζεται με αυτό τον τρόπο;

10^η Δραστηριότητα

«Χαρακτηριστικά μη λεκτικής επικοινωνίας»

Στόχοι:

- ✓ Να αναγνωρίσουν τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνήσουν, εκτός από την ομιλία.
- ✓ Να καταγράψουν τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας και να επιλέξουν αυτούς που μπορούν να χρησιμοποιούν κάθε φορά.

Χρόνος

10-15 λεπτά

Υλικά

Κόλλες Α4, ψηφίδες

Περιγραφή

Μοιράζουμε στα παιδιά από ένα κομμάτι χαρτί και τους δίνουμε τις εξής οδηγίες: - Κλείστε όλοι τα μάτια. - Διπλώστε την κόλλα στα δύο. - Σχίστε την πάνω δεξιά γωνία. - Ξαναδιπλώστε. - Σχίστε την κάτω αριστερή γωνία. - Ανοίξτε τα μάτια και ξεδιπλώστε την κόλλα. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ενώ έχουν ακολουθήσει τις οδηγίες, το αποτέλεσμα είναι διαφορετικό στον/στην καθένα/μία.

Εδώ τους ρωτάμε: Υπάρχουν διαφορές μεταξύ του χαρτιού σας και των άλλων χαρτιών; Γιατί παρατηρούμε αυτές τις διαφορές; (Τα παιδιά αναμένεται να αναφέρουν ότι απουσίαζε η οπτική επαφή που είναι σημαντικό κομμάτι της μη λεκτικής επικοινωνίας).

Στη συνέχεια τοποθετούμε μια αυτοκόλλητη ψηφίδα στην πλάτη του κάθε παιδιού και τους δίνουμε την οδηγία να μπου σε ομάδες με βάση το χρώμα της ψηφίδας τους χωρίς να μιλούν. Μπορούν, ωστόσο, να κινηθούν στο χώρο και να δουν τι χρώμα ψηφίδας έχουν οι άλλοι στην πλάτη τους. Μπορούμε να μετρούμε και ανάποδα για να κάνουμε τα παιδιά να μπου σε διαδικασία εγρήγορσης. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επαναληφθεί με διάφορους στόχους, όπως για παράδειγμα σε ένα λεπτό να μπου σε γραμμή βάση του μήνα που έχουν γεννηθεί ή βάση του μεγέθους του παπουτσιού τους χωρίς να μιλούν.

Συζήτηση

- Ήταν εύκολη ή δύσκολη η διαδικασία;
- Τι σας δυσκόλεψε και τι σας βοήθησε;
- Θα μπορούσαμε να καταγράψουμε άλλους τρόπους επικοινωνίας, εκτός από την ομιλία;
- Ποια η διαφορά της πρώτης από τη δεύτερη δραστηριότητα;
- Είναι σημαντική ή όχι η μη λεκτική επικοινωνία;

11^η Δραστηριότητα

«Επαναδιατυπώνω αυτό που άκουσα και λέω την άποψή μου».

Στόχοι:

- ✓ Να ασκηθούν στην ενεργή ακρόαση και την επαναδιατύπωση αυτών που άκουσαν.
- ✓ Να μάθουν πως όταν λέμε την άποψή μας για κάτι προσπαθούμε να ξεκινούμε και να τελειώνουμε με κάτι θετικό.

Χρόνος

10-15 λεπτά

Υλικά

-

Περιγραφή

Αναφέρουμε στα παιδιά ότι είναι σημαντικό όταν κάποιος ζητούν την άποψή μας ή θέλουμε εμείς να την εκφράσουμε υπάρχουν κάποια βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε. Αρχικά λέμε στα παιδιά ότι είναι σημαντικό να επαναδιατυπώνουμε αυτά που ο συνομιλητής μας είπε έτσι ώστε να είμαστε σίγουροι ότι καταλάβαμε καλά αυτό που θέλει να μας πει και τα συναισθήματά του πριν δώσουμε τη δική μας άποψη. Για να βεβαιωθούμε ότι τα παιδιά έχουν καταλάβει τι σημαίνει επαναδιατύπωση γίνεται ένα παράδειγμα με εμάς κι έναν/μία εθελοντή/ρια, ο/η οποίος/α πρέπει να επαναδιατυπώσει αυτά που θα του/της πούμε.

Ακολουθώντας, παρουσιάζουμε στα παιδιά την εικόνα ενός σάντουιτς και τους λέμε ότι όταν πρέπει να πούμε την άποψή μας για κάτι πάντα πρέπει να έχουμε υπόψιν τη συγκεκριμένη εικόνα. Τα δύο ψωμάκια παρουσιάζουν πάντα κάτι θετικό που έχουμε να πούμε, ενώ το περιεχόμενο του σάντουιτς παρουσιάζει αυτό που θέλουμε να πούμε με ειλικρίνεια χωρίς να είμαστε αγενείς.

Στη συνέχεια τα παιδιά γίνονται δυάδες και ακολουθούν τα εξής βήματα: Το ένα παιδί μιλά για δύο λεπτά για το αγαπημένο του παιχνίδι, κάτι που φοβάται ή οτιδήποτε άλλο θέλει, ζητώντας στο τέλος μια συμβουλή από το άλλο παιδί. Το άλλο παιδί ακούει προσεκτικά και αναδιατυπώνει πίσω στο πρώτο παιδί τι είπε συμπεριλαμβανομένου και του πώς ένιωσε. Έχοντας την εικόνα του σάντουιτς, τα παιδιά επιχειρούν να δώσουν την άποψή τους. Τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

Συζήτηση

- Με ποια μέθοδο μπορούμε να απαντάμε σε πράγματα που δεν θέλουμε να κάνουμε;
- Είναι σημαντική η επαναδιατύπωση όσων μας είπε ο φίλος μας; Αν ναι, γιατί;

12^η Δραστηριότητα

«Παιχνίδια συνεργασίας-Αλυσιδωτό κυνηγητό»

Στόχοι:

- ✓ Να αναγνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της συνεργατικής σχέσης.
- ✓ Να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα του να δουλεύουν συνεργατικά σε μια ομάδα.
- ✓ Να αναπτύξουν υπευθυνότητα και εμπιστοσύνη.

Χρόνος

10 λεπτά

Υλικά

-

Περιγραφή

Το παιχνίδι αρχίζει όπως το συνηθισμένο κυνηγητό. Ένας/μία παίκτης/ρια τρέχει πίσω από την υπόλοιπη ομάδα και προσπαθεί να πιάσει τα παιδιά. Όταν καταφέρει να πιάσει ένα παιδί, το κρατά από το χέρι. Στη συνέχεια τα δύο παιδιά μαζί κυνηγούν τα υπόλοιπα προσπαθώντας να τα πιάσουν. Όταν γίνουν τέσσερα τα παιδιά που κρατιούνται μεταξύ τους, χωρίζονται σε δύο ομάδες και συνεχίζουν το κυνηγητό προσπαθώντας η κάθε ομάδα να πιάσει άλλους/ες παίκτες/ριες και να ξαναμοιραστούν. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να μείνει μόνο ένας/μία παίκτης/ρια χωρίς να έχει

πιαστεί. Ο/η τελευταίος/α παίκτης/ρια που θα μείνει θα ξεκινήσει από την αρχή να κυνηγά τα υπόλοιπα παιδιά αλλά αυτή τη φορά η «αλυσίδα» δεν χωρίζεται αφού συνεχίζει να μεγαλώνει έως ότου συνδεθούν όλα τα παιδιά.

Συζήτηση

- Ήταν εύκολη ή δύσκολη η συνεργασία μεταξύ παιδιών σε μικρές ομάδες;
- Πώς σας φάνηκε η συνεργασία όταν ήσασταν όλοι μαζί; Πιο εύκολη ή πιο δύσκολη και γιατί;
- Πώς αποφασίζατε προς ποια κατεύθυνση να τρέξετε κάθε φορά; Τρέχατε όλοι μαζί με τον ίδιο ρυθμό;
- Τι προσπαθούσαν να κάνουν οι κρίκοι της αλυσίδας;
- Ήταν πιο σημαντικό να μείνετε ενωμένοι ή να πιάσετε κάποιον;

13^η Δραστηριότητα **«Λύσεις vs Ανάγκες»**

Στόχοι:

- ✓ Να διαχωρίσουν μεταξύ των αναγκών των παιδιών που τσακώνονται και των λύσεων που προτείνουν.
- ✓ Να περιγράψουν τρόπους ενθάρρυνσης των παιδιών που τσακώνονται ώστε να εκφράσουν με λόγια τις πραγματικές τους ανάγκες.

Χρόνος

-

Υλικά

Φύλλο εργασίας.

Περιγραφή

Εξηγούμε στα παιδιά ότι είναι πολύ σημαντικό να διαχωρίζουμε μεταξύ των αρχικών λύσεων που προτείνουν τα παιδιά που έρχονται στη διαμεσολάβηση και των πραγματικών αναγκών τους. Πολλές φορές σε μια σύγκρουση λέμε τη λύση που έχουμε στο μυαλό μας και όχι την ανάγκη μας. Για παράδειγμα: «Κατέβασε τα πόδια σου από τον καναπέ»=Έχω ανάγκη να μείνει ο καναπές καθαρός.

Ζητούμε από τα παιδιά να μας πουν δικά τους παραδείγματα και βρίσκουμε τις πραγματικές ανάγκες πίσω από τις δηλώσεις τους. Δίνουμε το φύλλο εργασίας (Παράρτημα II) για να το συμπληρώσουν στην τάξη. Εργάζονται ομαδικά και συζητούν ξεχωριστά τις δηλώσεις, για να καταλήξουν στις πιθανές ανάγκες πίσω από κάθε δήλωση. Όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να συμφωνούν με τις ανάγκες που διαπιστώθηκαν. Οι ομάδες ανακοινώνουν τις ανάγκες τους στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση.

Συζήτηση

- Γιατί νομίζετε είναι πιο εύκολο να μιλήσουμε για πιθανές λύσεις στο πρόβλημα παρά για το τι πραγματικά θέλουμε;
- Τι ερωτήσεις μπορεί να κάνουμε ώστε να ενθαρρύνουμε τον άλλον να εκφράσει τις πραγματικές του ανάγκες;

- Πολλές φορές όταν αυτοί που τσακώνονται μεταξύ τους ακούσουν ο ένας τις ανάγκες του άλλου αμέσως τους φεύγει ο θυμός. Γιατί νομίζετε;
- Τι μάθατε από αυτή τη δραστηριότητα που θα σας βοηθήσει στη διαμεσολάβηση;

14^η Δραστηριότητα

«Πώς θα χειριζόσουν εσύ αυτή τη σύγκρουση;»

Στόχοι:

- ✓ Να περιγράψουν γραπτώς μια προσωπική εμπειρία που είχαν από μια σύγκρουση.
- ✓ Να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων.

Χρόνος

Σε δύο μαθήματα

Υλικά

Κόλλες Α4, μολύβια, κουτί

Περιγραφή

Ζητούμε από τα παιδιά να σκεφτούν καταστάσεις σύγκρουσης που οι ίδιοι ή κάποιοι συνομήλικοί τους αντιμετώπισαν και στις οποίες δυσκολεύτηκαν να αποφασίσουν τι να κάνουν. Συζητούμε μερικά παραδείγματα από την προσωπική μας εμπειρία. Στη συνέχεια εξηγούμε τη γραπτή εργασία: θα πρέπει να επιλέξουν μια εμπειρία σύγκρουσης. Στα πρόσωπα της εμπειρίας τους θα δώσουν ψευδώνυμα. Έχουν μισή ώρα για να γράψουν την εμπειρία τους και να την τοποθετήσουν ανώνυμα σε ένα κουτί. Για το επόμενο μάθημα, έχουμε ήδη διαβάσει τις ιστορίες και έχουμε επιλέξει 4-5 που να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια: Περιγράφουν συγκρούσεις που είναι πολύ πιθανό να συμβούν στα παιδιά. Έχουν αρκετή πληροφόρηση, ώστε να μπορούμε να αναγνωρίσουμε το πρόβλημα, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των εμπλεκομένων και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν (αποτελεσματικές ή βλαβερές) για επίλυση της σύγκρουσης.

Ξεκινούμε το δεύτερο μάθημα διαβάζοντας μια από τις ιστορίες δυνατά, τονίζοντας ότι δεν έχει σημασία ποιος/ποια την έγραψε. Τα παιδιά, αφού αναγνωρίσουν το πρόβλημα, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των εμπλεκομένων και τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων που χρησιμοποιήθηκαν, προτείνουν πιθανούς τρόπους επίλυσης. Κυκλώνουμε τις λύσεις που τα παιδιά επιλέγουν ως τις πιο κατάλληλες. Αν θέλουμε, μπορούμε να δραματοποιήσουμε τις λύσεις για να δούμε ποια έχει το πιο καλό αποτέλεσμα. Αν υπάρχει χρόνος, επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία και με δεύτερη και τρίτη ιστορία.

Συζήτηση

- Ποιες από τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι καλύτερες; Γιατί;
- Πώς μπορεί κάποιος να ελέγξει τα συναισθήματά του κατά την ώρα μιας σύγκρουσης;
- Τι μάθαμε για την επίλυση συγκρούσεων μέσα από αυτή τη δραστηριότητα;

Συμπεράσματα

Η ζωή στο σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από την ύπαρξη περιστατικών βίας και έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση λόγω του άγχους και της ανασφάλειας που δημιουργεί (Glover et al., 2000). Η επικοινωνία όμως, η οποία αναπτύσσεται, εξελίσσεται και αποτελεί βασικό παράγοντα από την νηπιακή κιόλας ηλικία, είναι ένας τρόπος για να εκφράζουμε κάθε τι που μας απασχολεί και ενδιαφέρει, γιατί λοιπόν να μην είναι και ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων; Έτσι θα μειωθούν-εξαφανιστούν περιστατικά που θα στεναχωρούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Μέσα από τη διαμεσολάβηση ένας άνθρωπος γνωρίζει τον εαυτό του, μαθαίνει να κατανοεί των συνομιλητή του, μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, μαθαίνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να λύνει εποικοδομητικά τις συγκρούσεις του και να νιώθει πως βελτιώνει τις σχέσεις του με τους άλλους. Καθώς επίσης μπορεί να φτάσει στο σημείο, αν το επιθυμεί, να βοηθήσει και τους γύρω του είτε να μάθουν τα ίδια, είτε να τους οδηγήσει στη λύση ενός προβλήματός/σύγκρουσης τους, με τη συγκατάθεσή τους.

Μετά από αυτήν την μελέτη είναι φανερό πως πρέπει να ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων, κάθε χώρας, η διαδικασία της διαμεσολάβησης, τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εντάξουν ανάλογες δραστηριότητες στα μαθήματά τους με βασικό σκοπό την εξάλειψη άσχημων συνθηκών στην τάξη τους και εν συνεχεία στη σχολική μονάδα αλλά και έξω από αυτήν. Εκτός από τις βασικές γνώσεις, που έχουν ως στόχο να τους μάθουν, δεν πρέπει να ξεχνούν πως έχουν μπροστά τους τους αυριανούς συμπολίτες τους, με τους οποίους θα πορεύονται παράλληλα. Βάζοντας λοιπόν, γερά θεμέλια από τις σχολικές τάξεις και εκπαιδεύοντας μαθητές με δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων θα βοηθήσουν στην μείωση και πρόληψη ραγδαίων επιθετικών και εγκληματικών κρουσμάτων. Η συνείδηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να σταματά στην προσφορά μόνο γνωστικών γνώσεων αλλά να επεκτείνεται και σε θέματα ηθικής αντίληψης, σεβασμού και γενικότερα ευσυνείδητων οντοτήτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

Συμβόλαιο Διαμεσολάβησης

Ημερομηνία _____

Αριθμός Συνάντησης: _____

Όνομα Διαμεσολαβητή 1 _____ Τμήμα _____ Ιδιότητα _____

Όνομα Διαμεσολαβητή 2 _____ Τμήμα _____ Ιδιότητα _____

Όνομα Συμμετέχοντος 1 _____ Τμήμα _____ Ιδιότητα _____

Όνομα Συμμετέχοντος 2 _____ Τμήμα _____ Ιδιότητα _____

Οι πιο πάνω συμμετέχοντες προσήλθαν σε Διαμεσολάβηση εθελοντικά και συμμετείχαν στην πιο κάτω διαδικασία:

1. Εισαγωγή-Κανόνες

ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΧΕΜΥΘΕΙΑ ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΔΕ ΔΙΑΚΟΠΤΟΥΜΕ ΔΕ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕ ΛΕΞΕΙΣ Ή ΦΡΑΣΕΙΣ ΜΕ ΥΒΡΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
 ΔΕΝ ΑΠΕΛΑΟΥΜΕ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΚΒΙΑΖΟΥΜΕ ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΒΙΑΣ ΤΗΡΟΥΜΕ ΤΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

2. Κατάθεση απόψεων και θέσεων

Διαφάνηκε ότι το πρόβλημα είναι:

3. Συμφωνήθηκαν από κοινού τα πιο κάτω:

4. Χρονοδιάγραμμα:

Στην περίπτωση που δεν τηρηθούν τα συμφωνηθέντα, το ζήτημα θα παραπεμφθεί στον οικείο Β.Δ.

Υπογραφή Συμμετέχοντος 1 _____ Υπογραφή Συμμετέχοντος 2 _____

Υπογραφή Διαμεσολαβητή 1 _____ Υπογραφή Διαμεσολαβητή 2 _____

Όνομα, Ιδιότητα και Υπογραφή Εποπτεύοντος Μέλους της ΣΟΔ _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, 13 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΒΡΕΣ ΤΗΝ ΚΡΥΜΜΕΝΗ ΑΝΑΓΚΗ

Διάβασε προσεκτικά την κάθε δήλωση και γράψε τις ανάγκες που βρίσκονται πίσω από κάθε δήλωση.

Δήλωση:

«Αυτή είναι η τρίτη φορά που χάνουμε το λεωφορείο εξαιτίας σου. Δεν είσαι φίλος μου πλέον».

Ανάγκες:

- Έχω ανάγκη να προλαβαίνω το λεωφορείο για να πηγαίνω στην ώρα μου στο σχολείο.
- Έχω ανάγκη να ξέρω ότι μπορώ να βασιστώ στους φίλους μου.

Δήλωση:

«Σταμάτα να με κριτικάρεις όλη την ώρα! Αν νομίζεις ότι δεν είμαι αρκετά καλή τότε να βρεις άλλη φίλη να παίζεις.» **Ανάγκες:**

.....
.....
.....

Δήλωση:

«Νόμιζα ότι θα πηγαίναμε μόνοι μας σινεμά. Αν θα πάει και ο Γιώργος εγώ δεν έρχομαι!»

Ανάγκες:

.....
.....
.....

Δήλωση:

«Δε σου δανείζω τα χρωματιστά μου. Την προηγούμενη φορά που σου τα δάνεισα έσπασες όλες τις μύτες».

Ανάγκες:

.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία

- Imperati, S. (2018). Τα Χαρακτηριστικά ενός Διαμεσολαβητή. Διαθέσιμο στο <https://www.hellenic-mediation.gr/news/169-ta-xarakteristika-enos-diamesolaviti> (τελευταία ανάκτηση 03-05-2019)
- Morrisson, A. & McIntyre, D. (1975). "Δάσκαλοι και διδασκαλία." Μετάφραση: Νταλάκα, Θ. Αθήνα: Δίπτυχο
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). "Effective teaching." London: Paul Chapman Publishing.
- Robertson, J. (1996). "Understanding teacher-student relationships." London: Hodden and Stoughton
- Tiberious, R. (1990). "Small group teaching." Ontario: OISE Press
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). "Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη." Αθήνα: Κυριακίδη.
- Ανδρέου, Α. & Λαμπριανού, Γ. & Ελευθερίου, Ε. & Κωνσταντίνου, Ε. & Αδάμου, Χ. & Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016). ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ στο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Βαλασιδής Ι., (1985) Επικοινωνία, γενικές αρχές. Εκδόσεις Κοντακτά.
- Βρεττός, Ι. (1994). "Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία." Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γρηγοριάδου, Ε., Τέλλιου, Α. (2016). ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ. ΕΝΑΣ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΟΜΙΛΗΚΟΥΣ. Θεσσαλονίκη: ΑΝΤΙΓΟΝΗ.
- Εκπαιδευτικές κοινότητες και Ιστολόγια (χ.η.). [online] Διαθέσιμο στο <https://blogs.sch.gr/> Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (τελευταία ανάκτηση 09-05-2019).
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) "Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη." Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευσταθίου - Καραγεωργάκη, Μ. (1985). "Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη." Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Θρασυβούλου, Μ. (1985). "Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής." Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός Ν. (2000). "Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο." Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). "Σχεσιοδυναμική." Αθήνα: Γρηγόρη
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). "Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης." Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). "Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία." Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). "Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και προτάσεις." Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 6

Σταμάτης, Π. (2005) "Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία", Αθήνα: Ατραπός.

Τζήμας, Γ. (2018). Ο ΗΘΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. ΑΝΤ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.

Τριαντάρη Σ.Α., (2007), «Η ρητορική, η τέχνη της επικοινωνίας από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο. Η επικαιροποίηση της ρητορικής και η εξέλιξη της», Εκδόσεις Σταμούλη, σελ. 193-194.

Τριαντάρη, Σ. (2018). ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ. Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΩΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. ΑΝΤ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ, ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ (χ.η.). Διαμεσολάβηση, λύση πολιτισμού. Διαθέσιμο στο <http://www.diamesolavisi.gov.gr/> (τελευταία ανάκτηση 09-05-2019)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ (χ.η.). Ενημερωτικές Πληροφορίες για το Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης και Διαχείρισης των Συγκρούσεων στο Σχολείο-πριν και μετά την εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο

http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/epimorfosi/programmata/programma_dia_mesolavisis_plirofories_kai_yliko/kathodigisi_sto_programma_sd.pdf (τελευταία ανάκτηση 11-05-2019)