ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Η Επικοινωνία στην Εκπαίδευση. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τα Αίτια των Συγκρούσεων και η Διαμεσολάβηση ως Τρόπος Αντιμετώπισής τους στη Μαθητική Κοινότητα»

"Communication in Education. Teachers' Views on Conflict Causes and Mediation as a Way to Address the Learning Communities "

Φοιτήτρια: ΟΛΓΑ ΤΖΙΟΥΤΖΙΑ

Α.Μ: 1038

Επιβλέπουσα: Κωτσαλίδου Δόξα

Ά Βαθμολογητής: Τριαντάρη Σωτηρία

Ί Βαθμολογητής: Λαζαρίδης Θεμιστοκλής

Φλώρινα, 2019

Περίληψη

Αναμφίβολα, τα σχολεία αποτελούν μία μορφή κοινωνικής οργάνωσης και διέπονται από διάφορους κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν την προσδοκώμενη και επιθυμητή συμπεριφορά όλων όσων συμμετέχουν σε αυτά. Οποιαδήποτε παρέκκλιση από τους κανόνες αυτούς συνιστά παράδειγμα αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους.

Η συγκεκριμένη εργασία βασίστηκε στη συνειδητοποίηση ότι τα περιστατικά σχολικών συγκρούσεων και ελλιπούς επικοινωνίας είναι πιο επίκαιρα από ποτέ, κάτι που καταδεικνύεται από το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από αυτά τα θέματα. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει το κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δύναται να διαχειριστούν περιστατικά κρίσης που προκύπτουν από φαινόμενα σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας. Αν και οι περισσότερες μελέτες στον τομέα αυτό δίνουν έμφαση στην ίδια την αντιμετώπιση των περιστατικών τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα, η συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρήσει να εμβαθύνει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν τα συγκεκριμένα περιστατικά ή να μειώνουν τις αρνητικές τους επιπτώσεις μέσα από τη διαμεσολάβηση. Εν συντομία, η εργασία θα παρουσιάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο και με τη σημασία της πρόληψης και της μετέπειτα αντιμετώπισής τους μέσω της σχολικής διαμεσολάβησης, προκειμένου να μη διαιωνίζονται.

Το ερευνητικό μέρος βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο ειδικά διαμορφωμένο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης. Τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική του μορφή, το ερωτηματολόγιο έδωσε πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και τη μαθητική παραβατικότητα. Επίσης, έριξε φως στις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν και φυσικά ανέδειξε τη σημασία της διαμεσολάβησης ως αποτελεσματικής τεχνικής ορθής επικοινωνίας και αποσώβησης της βίας.. Πιο σημαντικά, κατέδειξε συγκεκριμένες αδυναμίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να καλυφτούν μέσα από διάφορες επιμορφωτικές δράσεις.

Λέξεις-κλειδιά: επικοινωνία, σύγκρουση, σχολική διαμεσολάβηση

Abstract

Undoubtedly, schools are a form of social organization and are governed by a variety of rules that determine the expected and desirable behavior of all those involved in them. Any deviation from these rules is an example of divergent behavior, which can be manifested in a variety of ways.

This particular work was based on the awareness that incidents of school conflicts and incomplete communication are more relevant than ever, as evidenced by the increased research interest in these issues. More specifically, this paper attempts to investigate whether Greek teachers of both primary and secondary education can manage crisis incidents resulting from school violence and student offenses. Although most studies in this area emphasize the actual handling of incidents at the time they take place, this work will attempt to deepen the ability of teachers to prevent or minimize their adverse effects through mediation. In short, the work will present teachers' perceptions of the causes of conflicts in the school environment and the importance of preventing and subsequently addressing them through school mediation in order not to perpetuate them.

The research part was based on a questionnaire specially formulated for the purposes of this study. In both its printed and electronic form, the questionnaire provided very interesting data on teachers' perceptions of school violence and student delinquency. It has also shed light on the actions they take and of course has highlighted the importance of mediation as an effective technique of correct communication and the repression of violence. More importantly, it has revealed specific weaknesses of teachers, which can be covered through various training actions.

Key words: communication, conflict, school mediation

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 7

Κεφάλαιο 1ο Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο 11

1.1Ορισμός και Μέσα Επικοινωνίας 11

1.2Σκοπός της Επικοινωνίας 12

1.3 Διαδικασία Επικοινωνίας 13

1.4 Μέθοδοι-Μορφές επικοινωνίας 15

1.5Μοντέλα Επικοινωνίας 18

1.6 Ρητορική και Επικοινωνία 21

1.7 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση 25

Κεφάλαιο 2ο Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο 31

2.1. Ορισμός Σύγκρουσης 31

2.2. Η Διαδικασία της Σύγκρουσης 31

2.3.Είδη Σύγκρουσης 32

2.4. Παράγοντες Συγκρούσεων 35

2.5. Μοντέλα Σύγκρουσης 38

2.6. Συνέπειες Συγκρούσεων 40

2.7. Διαχείριση Συγκρούσεων 44

2.8 Η σχολική βία 51

2.8.1Αίτια Σχολικής Βίας 51

2.8.2Οι συνέπειες της σχολικής βίας 53

2.8.3Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης της σχολικής βίας 54

Κεφάλαιο 3ο Διαμεσολάβηση 56

3.1 Ορισμός Διαμεσολάβησης 56

3.2 Βήματα Διαμεσολάβησης 57

3.3 Ο Ρόλος του Διαμεσολαβητή 59

3.4 Διαμεσολάβηση στην Εκπαίδευση 61

3.4.1Σχολική Διαμεσολάβηση 61

3.4.2Μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης 64

3.4.3Διαδικασία Σχολικής Διαμεσολάβησης 66

3.4.4Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Διαμεσολάβηση 67

3.4.5Εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση 68

Κεφάλαιο 4ο Έρευνα 74

4.1 Σκοπός 74
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 75
4.3 Δείγμα 75
4.4 Ερευνητικά Εργαλεία 76
Κεφάλαιο 5ο Αποτελέσματα 88
Κεφάλαιο 6^{ο} Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα 97
Επίλογος 103
Βιβλιογραφία 106
Ελληνόγλωσση 106
Ξενόγλωσση 109
Παράρτημα 111
Ερωτηματολόγιο 111

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 20/12/2019

Εισαγωγή

Το σχολείο του 21ου αιώνα δεν πρέπει να θεωρείται ως ένας εκπαιδευτικός χώρος, που προάγει απλά τη στείρα γνώση και την εκμάθηση απλών κοινωνικών, διαπροσωπικών και ανθρωπιστικών δεξιοτήτων. Απεναντίας, αποτελεί ένα μανθάνων οργανισμό, ο οποίος επηρεάζει βαθύτατα τόσο τις ζωές των μεμονωμένων μαθητών όσο και την ευημερία της κοινωνίας για πάρα πολλές δεκαετίες (OECD, 2006).

Δημιουργούνται συνεπώς πολύ μεγάλες προσδοκίες αναφορικά με το ρόλο που καλείται να επιτελέσει το σύγχρονο σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Αν τα σχολεία συνιστούν «κοινωνικές οργανώσεις που απορρέουν από την έμφυτη ανάγκη της συνεργασίας των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν σε μια κοινωνική πραγματικότητα» (Σαΐτης, 2007), τότε τα σχολεία πέρα από ένα ιεραρχημένο σύνολο σχέσεων αποτελούν μικρογραφίες της εκάστοτε κοινωνίας. Συνεπώς, ως τέτοιες μικρογραφίες συχνά αντανακλούν τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πτυχές των κοινωνιών, συμβαδίζοντας με όλες τις αλλαγές που συντελούνται σε αυτές (Φεσάκης, 2014).

Άλλωστε, τα σχολεία είναι ζωντανά και δυναμικά συστήματα από τη φύση τους. Σύμφωνα με τους MacGilchrist, Reed και Myers (2004) τα σχολεία είναι ευφυή και αποτελούν ανθρώπινες κοινότητες που συνεχώς αναπτύσσονται και βελτιώνονται. Στο σύγχρονο σχολείο δε μαθαίνουν μόνο οι μαθητές, μαθαίνει και ο ίδιος ο οργανισμός μέσα από τα περιστατικά της ίδιας της σχολικής ζωής. Αν, λοιπόν, το σχολείο είναι ένας μανθάνων οργανισμός τότε οφείλουν να συνδέουν την ατομική επίδοση με αυτήν του οργανισμού, να διαμορφώνουν ένα ασφαλές περιβάλλον για όλο το ανθρώπινο δυναμικό τους και να μπορούν να παρακολουθούν διαρκώς το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

Οι φράσεις «κοινωνικές οργανώσεις», «ανθρώπινες κοινότητες», «μανθάνοντες οργανισμοί», «συνεργατικό κλίμα», «ασφαλές περιβάλλον», «ταύτιση σκοπών και επιδόσεων» αποτελούν τα κυριότερα ίσως χαρακτηριστικά του σχολείου μιας ευνομούμενης κοινωνίας. Εντούτοις, διεθνείς και εγχώριες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα σύγχρονα σχολεία δεν αποτελούν πάντα ασφαλή και ιδανικά εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα. Η βία και η παραβατικότητα έχουν διεισδύσει στους κόλπους τους, διαταράσσοντας όλες τις ανθρώπινες σχέσεις, το σχολικό κλίμα, την αίσθηση ασφάλειας, την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών. Αναμφισβήτητα, η σχολική βία και η μαθητική παραβατικότητα δεν αποτελούν πλέον μόνο θέματα που άπτονται της ασφάλειας και της δικαιοσύνης. Αντιθέτως, αποτελούν μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα που αφορούν όλα τα σχολεία.

Με γνώμονα αυτή τη συνειδητοποίηση, διατυπώνεται ο προβληματισμός αναφορικά με το βαθμό της σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας στα σχολεία και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας δύναται να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά με όπλο τους τη διαμεσολάβηση.

Η εργασία είναι ερευνητική και δομημένη σε δύο κύρια μέρη: στο πρώτο μέρος, που είναι το αποτέλεσμα μιας εκτεταμένης αναφοράς των ερευνών και των άρθρων που έχουν γραφτεί τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα της σχολικής επικοινωνίας και της σύγκρουσης, επιχειρείται να τεθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο, ένα πρίσμα κάτω από το οποίο θα μελετηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία αποτελεί το δεύτερο τμήμα της παρούσας εργασίας.

Ως εκ τούτου, στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας επιχειρείται να περιγραφεί και να οριστεί η έννοια της επικοινωνίας, όπως επίσης και να περιγραφούν η επικοινωνιακή διαδικασία και οι μέθοδοι. Στο επόμενο κεφάλαιο διερευνώνται και παρουσιάζονται οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο γενικότερα και τα αίτια και οι ψυχολογικές προεκτάσεις τους. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, είναι αφιερωμένο στο θεσμό της διαμεσολάβησης και ειδικότερα στην περιγραφή και ανάλυσή της ως τρόπο διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας εντός της τάξης και του σχολικού πλαισίου.

Έχοντας ολοκληρώσει και θέσει ένα θεωρητικό πλαίσιο υπό το πρίσμα του οποίου να μπορούν να συζητηθούν τα αποτελέσματα, το δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση της έρευνας που διεξήχθη, αναφορικά με τα αίτια και τους τρόπους διαχείρισης της σχολικής επιθετικότητας μέσα στην τάξη. Αρχικά, ορίζεται η σημαντικότητα και η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας και δίνονται πληροφορίες αναφορικά με τη μεθοδολογία και τον τρόπο διεξαγωγής της. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η συζήτηση και η σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα της

βιβλιογραφικής ανασκόπησης του πρώτου μέρους της εργασίας. Στις τελευταίες σελίδες της παρούσας εργασίας ο αναγνώστης θα βρει τα παραρτήματα, όπως επίσης και τις βιβλιογραφικές αναφορές για τα άρθρα και τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της.

Κεφάλαιο 1ο Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο

1.1Ορισμός και Μέσα Επικοινωνίας

Η διαδικασία της επικοινωνίας διαδραματίζει ρόλο συνεκτικό των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνθέτουν το προσωπικό στοιχείο της οργάνωσης. Ο ρόλος αυτός εντοπίζεται ιδίως στο ότι αφενός η διαδικασία της επικοινωνίας εξασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη των κέντρων αποφάσεων, που διαθέτει η οργάνωση, και αφετέρου εμποδίζει την ανεξέλεγκτη δημιουργία νέων ανεξάρτητων κέντρων τα οποία θα μπορούσαν να προκαλέσουν διάσπαση της ενότητας του οργανωτικού σχήματος.

Η επικοινωνία παίζει το σημαντικότερο ρόλο μέσα στον οργανισμό, προκειμένου να υπάρχει καλή επαφή μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων και των διαφόρων τμημάτων μέσα στον οργανισμό. Η καλή επικοινωνία βοηθάει να μην δημιουργηθούν ανεξάρτητα και αυτόνομα κέντρα που θα μπορούσαν να διασπάσουν την οργανωτική δομή του οργανισμού. Προκειμένου να υφίστανται σωστοί δίαυλοι επικοινωνίας υπάρχουν μέσα διευκόλυνσης αυτής μεταξύ των στελεχών και των τμημάτων. Αυτά είναι: (α) ο πίνακας ανακοινώσεων, (β) το κουτί ιδεών (γ) οι συγκεντρώσεις, συνελεύσεις, περιφερειακές συναντήσεις στελεχών (δ) το έντυπο υλικό οργανισμού, (ε) η τεχνική της 'ανοικτής πόρτας' κλπ.

Η καθοδήγηση, η ηγεσία, η υποκίνηση και το κατάλληλο κοινωνικό κλίμα της οργάνωσης δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία. Σε ό,τι αφορά τη χρηστικότητα της επικοινωνίας στη σχέση μεταξύ ανώτερων και κατώτερων στελεχών αυτή είναι απαραίτητη (Μπουραντάς, 2001):

- ✓ Για να αναγνωρίσει ο υφιστάμενος ότι η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί σπουδαίο ελατήριο για αποδοτική εργασία.
- ✓ Για να βοηθηθούν οι διευθυντές να αποκτήσουν διοικητικές ικανότητες και τους εργαζόμενους να νοιώθουν ότι εργάζονται για άλλους.
- ✓ Για να επηρεαστεί θετικά η παραγωγή να μειώσει τις σπατάλες σε χρόνο και να βελτιώσει την ποιότητα των προϊόντων.
- ✓ Για τη σωστή και έγκαιρη πληροφόρηση των εργαζομένων για τα δρώμενα του οργανισμού και τις επερχόμενες πιθανές αλλαγές.
- ✓ Για να γνωρίζει ο κάθε διευθυντής τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των εργαζομένων.

- ✓ Για να υποβοηθείται η διάθεση και η προθυμία των εργοδοτούμενων να βοηθήσουν τον οργανισμό και μέσω της επικοινωνίας να προάγετε αυτή τη καλή διάθεση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το κέντρο βάρους της λειτουργίας μίας οργάνωσης τίθεται στην τήρηση των κανόνων, στην τυποποίηση και επανάληψη της εργασιακής δραστηριότητας η επικοινωνία συνδέεται με το συντονισμό των δραστηριοτήτων και την άσκηση διαφόρων μορφών ελέγχου».

1.2Σκοπός της Επικοινωνίας

Οι άνθρωποι επικοινωνούν θέλοντας να ικανοποιήσουν ανάγκες τόσο στην επαγγελματική όσο και στην έξω-επαγγελματική τους ζωή. Οι άνθρωποι θέλουν οι άλλοι να τους ακούν, να τους εκτιμούν, να τους αναζητούν. Θέλουν επίσης να εκπληρώνουν καθήκοντα και να επιτυγχάνουν στόχους. Είναι φανερό λοιπόν ότι βασικός σκοπός της επικοινωνίας είναι να βοηθά τους ανθρώπους να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους όσο και με τους φίλους τους, τις ομάδες και τους οργανισμούς (Himmstreet, 2008).

Η επικοινωνία πληροφορεί, πείθει και ψυχαγωγεί μέσα από λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Λεκτικά μέσα, δια μέσω της χρήσης των λέξεων: μπορεί να είναι είτε γραπτά είτε προφορικά. Μη λεκτικά μηνύματα, χωρίς τη χρήση λέξεων. Οι άνθρωποι στέλνουν συνεχώς μη λεκτικά μηνύματα δια μέσω των κινήσεων του σώματος, της εμφάνισης, των οσμών, του ρουχισμού, των στολών, των εκφράσεων του προσώπου και μιας ποικιλίας άλλων συμβόλων σημείων και συμπεριφορών (Himmstreet, 2008).

Σκοπός της επικοινωνίας με την ευρύτερη της έννοια είναι ο συντονισμός των δραστηριοτήτων της επιχείρησης, με τρόπο ώστε να προάγεται η αποτελεσματικότητα της δράσης της μονάδας ως συνόλου. Παρ' όλα αυτά, πολλοί από τους ασχολούμενους με τα θέματα της επικοινωνίας υποστηρίζουν ότι εκτός από τον συντονισμό, η επικοινωνία έχει και άλλους δευτερεύοντες σκοπούς, όπως την ολοκλήρωση ή σύνδεση, τη δημιουργία ενός καλού κλίματος εργασίας, τη δημιουργία ενός αισθήματος συνεργατικότητας, την ανάθεση αρμοδιοτήτων και ευθυνών, την αναγκαία κατανόηση για ομαδική εργασία, τη δραστηριοποίηση και την ικανοποίηση από τη εργασία. Η επικοινωνία ενός πολιτιστικού οργανισμού έχει μια διαφορά έναντι των επιχειρήσεων καθώς σε αυτή την περίπτωση η επικοινωνία δεν αφορά

μόνο τους εργαζομένους στον οργανισμό αλλά και την επικοινωνία αυτών (εργαζομένων) με το κοινό – επισκέπτες.

1.3 Διαδικασία Επικοινωνίας

Η έννοια της διαδικασίας της επικοινωνίας συνεπάγεται ότι γεγονότα και καταστάσεις κινούνται και αλλάζουν διαρκώς και συνεπώς ότι τα γεγονότα και οι σχέσεις έχουν κάποια δυναμική. Μια δυναμική σχέση ή ένα δυναμικό γεγονός περιλαμβάνει ενέργεια και δράση. Έτσι αυτό που αποκαλούμε ροή πληροφοριών σε έναν οργανισμό είναι στην πραγματικότητα μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα μηνύματα δημιουργούνται, διανέμονται κι ερμηνεύονται διαρκώς. Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι συνεχομένη κι εξελισσόμενη γι' αυτό και η οργανωσιακή επικοινωνία δεν είναι κάτι που συμβαίνει και παύει να υφίσταται. Η επικοινωνία είναι μια συνεχής διαδικασία.

Η επικοινωνία προϋποθέτει ένα πομπό, ένα κανάλι ή δίαυλο, ένα μήνυμα, έναν δέκτη ή παραλήπτη, μια επίδραση ή αποτέλεσμα, ένα περιβάλλον στο οποίο συντελείται η επικοινωνία, καθώς και μια σειρά πραγμάτων στα οποία αναφέρεται το μήνυμα. Ορισμένες φορές μάλιστα, όχι όμως πάντα, υπάρχει και πρόθεση ή σκοπός επικοινωνίας ή λήψης. Επικοινωνία μπορεί να είναι οτιδήποτε από όλα αυτά ή όλα αυτά μαζί. Η επιτυχία της επικοινωνιακής διαδικασίας εξαρτάται από την δυνατότητα και την ικανότητα του αποστολέα, να μεταβιβάζει μηνύματα στον αποδέκτη με τρόπους που να υλοποιείται πλήρως ο στόχος του περιεχομένου του μηνύματος (McQuail, 2001).

Η επικοινωνία, επομένως, αποφέρει αποτελέσματα, καθώς μπορεί να επηρεάσει τη γνώση, τη σκέψη, την ιδεολογία, τα αισθήματα, την ενέργεια, τη συμπεριφορά κ.λπ. του δέκτη. Τέλος, ο πομπός πληροφορείται για την τύχη του μηνύματος με τη βοήθεια του μηχανισμού ελέγχου - ανατροφοδότησης.

Βασικά στοιχεία μιας ολοκληρωμένης επικοινωνιακής διαδικασίας είναι (Λούτας, 2004) : Η πηγή, δηλαδή το άτομο εκείνο που με βάση τα ερεθίσματά που δέχεται, δημιουργεί το μήνυμα.

- Το μήνυμα, το οποίο αποτελεί το πληροφοριακό υλικό που θα αποσταλεί.

- Η μορφή, την οποία έχει καθορίσει ο αποστολέας (χρησιμοποιώντας την τυπική ή άτυπη διαδικασία) καθορίζοντας συγχρόνως και τον τρόπο που θα επικοινωνήσει γραπτά ή προφορικά.
- Ο δίαυλος, ο οποίος αποτελεί το επικοινωνιακό μέσο που χρησιμοποιεί για να μεταβιβάσει το μήνυμα.
- Ο προορισμός, ο οποίος καθορίζει τον αποδέκτη του μηνύματος δηλαδή αυτόν προς τον οποίο προορίζεται το πληροφοριακό υλικό.
- Το πλαίσιο, δηλαδή οι γενικότερες πολιτικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές συνθήκες στις οποίες λαμβάνει χώρα η επικοινωνία σε συνδυασμό με την ψυχολογική κατάσταση του αποστολέα και του αποδέκτη.
- Ο σκοπός, ο οποίος αιτιολογεί την απάντηση στο ερώτημα, τι ακριβώς επιδιώκεται με τη μετάδοση του μηνύματος και ποια είναι τα προσδοκώμενα οφέλη που θα προκύψουν στο τέλος.
- Η ανατροφοδότηση, η οποία είναι το σημαντικότερο στάδιο μιας επιτυχημένης επικοινωνιακής διαδικασίας, όταν δηλαδή ο αποδέκτης του μηνύματος αντιληφθεί απόλυτα το νόημα του και προβεί σε ενέργεια σύμφωνα με το περιεχόμενο του επικοινωνιακού υλικού που έχει δεχτεί και τη εκφρασμένη επιθυμία του αποστολέα.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η επικοινωνία είναι μια διαδικασία (Δεριζιώτης et al, 2006).

- Δυναμική, επειδή μεταβάλλεται συνεχώς.
- Συνεχής, γιατί δεν σταματά ποτέ, ακόμη και όταν επικρατεί σιωπή, αυτή η σιωπή μπορεί να αποτελέσει μια μορφή επικοινωνίας.
- Κυκλική, εξαιτίας της ανατροφοδότησης των μηνυμάτων από τους δέκτες, που γίνονται αποστολείς και αντίστροφα.
- Μη επαναλαμβανόμενη, γιατί όταν μεταδοθεί κάποιο μήνυμα αυτό δεν μπορεί να ανακληθεί από τον αποστολέα.
- Σύνθετη, γιατί το κάθε άτομο δίνει ελαφρώς διαφορετικές έννοιες στις λέξεις αντιδρώντας με διαφορετικούς τρόπους στη λήψη κάποιου μηνύματος.

Για να υλοποιηθούν επομένως αποτελεσματικά οι στόχοι της επιχείρησης ή ενός οργανισμού απαιτείται ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Ο συντονισμός, η συνεργασία και το ευνοϊκό κλίμα προϋποθέτουν την αμφίδρομη ροή πληροφοριών

από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας και αντίστροφα. Για να είναι αποτελεσματική αυτή η ροή πληροφοριών απαιτούνται οι κατάλληλες διαδικασίες επικοινωνίας και δομές, καθώς επίσης και τα κατάλληλα δίκτυα πληροφοριών.

1.4 Μέθοδοι-Μορφές επικοινωνίας

Οι μορφές επικοινωνίας που πρέπει να ακολουθεί μια επιχείρηση, ένας οργανισμός ή ένας συνεταιρισμός πρέπει να είναι πολλαπλές. Η επιλογή του τρόπου επικοινωνίας με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον θα πρέπει να διαμορφώνονται κάθε φορά με τους στόχους της οργάνωσης (επιχείρηση, οργανισμός, συνεταιρισμός). Είναι, όμως, σκόπιμο να ακολουθούνται περισσότερες από μιας μορφής επικοινωνίας, έτσι ώστε να αποφεύγονται λάθη, παραλείψεις ή αδυναμίες της κάθε μορφής.

Οι μορφές επικοινωνίας διακρίνονται (Λούτας, 2005) σε:

- Λεκτική μορφή: η οποία περιλαμβάνει τη στάση του σώματος, τις κινήσεις με τα μάτια ή τα χέρια, τις εκφράσεις του προσώπου κ.λπ.
- Προφορική μορφή: είναι αυτή κατά την οποία αναπτύσσεται διάλογος ή συζήτηση μεταξύ του πομπού (πηγή) και του δέκτη του μηνύματος. Για παράδειγμα προφορική μορφή επικοινωνίας θεωρείται η συνέντευξη, οι διαλέξεις, οι ομιλίες κ.λπ.
- Γραπτή μορφή: αποτελεί την έντυπη μορφή επικοινωνίας με την οποία μεταφέρεται το μήνυμα από τον πομπό (πηγή) του μηνύματος στον δέκτη. Οι επιστολές, οι αναφορές, τα ενημερωτικά σημειώματα αποτελούν χαρακτηριστικά παράδειγμα γραπτής μορφής επικοινωνίας.
- Οπτική μορφή: μπορούν να θεωρηθούν οι εικόνες, τα χρώματα, τα σύμβολα, οι διαφάνειες κ.λπ.
- Ακουστική μορφή: το μήνυμα μεταφέρεται στον αποδέκτη μόνο δια της αίσθησης της ακοής. Πολύ συχνό παράδειγμα ακουστικής μορφής επικοινωνίας στις επιχειρήσεις θεωρείται το τηλέφωνο που μεσολαβεί μόνο ο ήχος.
- Οπτικοακουστική μορφή: συνδυάζει εξίσου την οπτική και την ακουστική μορφή επικοινωνίας.

- Ηλεκτρονική μορφή: αναφέρεται στη χρησιμοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους March και Simon υπάρχουν πέντε είδη επικοινωνίας (Ζαβλάνος, 2002):

1. Επικοινωνία σε μη προγραμματισμένες δραστηριότητες.

2. Επικοινωνία που συμβάλλει στον καθορισμό προγραμμάτων, στις καθημερινές προσαρμογές, ή γενικότερα στο «συντονισμό» των προγραμμάτων.

3. Επικοινωνία που παρέχει στοιχεία για την εφαρμογή των μεθόδων, δηλαδή των πληροφοριών που απαιτούνται για την εκτέλεση των προγραμμάτων.

4. Επικοινωνία που συντελεί στη δημιουργία προγραμμάτων, δηλαδή επικοινωνία που χρησιμοποιείται σαν ερέθισμα.

5. Επικοινωνία που παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με το Μπουραντά (2001), τα επικοινωνιακά είδη είναι:

- ✓ Η Τυπική επικοινωνία στα πλαίσια της οργάνωσης

Η αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του οργανισμού ξεκινά από ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Η συνεργασία, ο συντονισμός και το ευνοϊκό κοινωνικό κλίμα προϋποθέτουν την αμφίδρομη ροή πληροφοριών, ανάμεσα στα ανώτερα και κατώτερα κλιμάκια της διοίκησης μέσω κατάλληλων δομών, δικτύων πληροφοριών και διαδικασιών επικοινωνίας. Συνήθως, η επικοινωνία στους οργανισμούς διακρίνεται σε κάθετη «από πάνω προς τα κάτω», ή «από κάτω προς τα επάνω» και σε οριζόντια. Θα αναλύσουμε ξεχωριστά τον καθένα απ' αυτούς τους δρόμους και θα δούμε τα υπέρ και τα κατά τους για μία οργάνωση.

- ✓ Η «Από πάνω προς τα κάτω επικοινωνία»

Η παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας στους οργανισμούς – η οποία ακόμη και σήμερα αποτελεί τη μόνη ισχύουσα μορφή επικοινωνίας – αρχίζει από τα ανώτερα κλιμάκια και καταλήγει στα κατώτερα, χωρίς να είναι αμφίδρομη. Αυτή η μορφή επικοινωνίας

αντιστοιχεί μόνο σε αυταρχικές οργανώσεις, αλλά έχει πολλά μειονεκτήματα (Μπουραντάς, 2001).

1. Οι υφιστάμενοι δεν έχουν την ευκαιρία να στείλουν μηνύματα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, ιδέες για βελτίωση της παραγωγικότητας, προσωπικές ανάγκες, προβλήματα ή παράπονα. Έτσι, νοιώθουν δυσαρεστημένοι και η βελτίωση της εργασίας τους δεν υφίσταται.

2. Τα μηνύματα που στέλνονται από πάνω προς τα κάτω περνώντας από όλα τα ιεραρχικά επίπεδα παρουσιάζουν σημαντικές αλλοιώσεις και συνεπώς γίνονται σε μικρό βαθμό κατανοητά από τους αποδέκτες.

3. Τα πιο συνηθισμένα μέσα σ' αυτήν την επικοινωνία είναι γραπτές διαταγές, κανονισμοί, περιοδικά ή ενημερωτικά φυλλάδια και βέβαια προφορική επικοινωνία.

- ✓ Η «Από κάτω προς τα επάνω επικοινωνία»

Αυτή η μορφή επικοινωνίας είναι σημαντική και συμπληρώνει την προηγούμενη, δίνει τη δυνατότητα και στους υφισταμένους να περνούν τα παράπονά τους προς τα άνω και να κάνουν προτάσεις, αλλά και οι άνω να ελέγξουν το αν οι παρατηρήσεις τους ελήφθησαν και έγιναν κατανοητές. Βασικοί τρόποι για να γίνει αυτή η επικοινωνία είναι να υφίστανται τακτικές συναντήσεις προϊσταμένων-υφισταμένων, επιστολές, κουτιά παραπόνων, προτάσεων και υποδείξεων. Συχνά δεν χρησιμοποιείται από αυτούς που έχουν τις ανώτερες διοικητικές θέσεις, πράγμα που έχει αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία, την οργάνωση και την ικανοποίηση των μελών.

- ✓ Η Οριζόντια επικοινωνία

Η οριζόντια οργάνωση είναι απόρροια της επιτελικής ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο, σε κάθε εργασία της εταιρείας τοποθετούνται προϊστάμενοι. Οι προϊστάμενοι έχουν πραγματική ισχύ και λαμβάνουν αποφάσεις. Πρόκειται για την επικοινωνία μεταξύ εργαζομένων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο της ιεραρχίας ή σε διαφορετικά τμήματα του οργανισμού. Σκοπός της είναι:

1. Ο συντονισμός μεταξύ των διαφόρων δραστηριοτήτων και η σφαιρική αντιμετώπιση τυχών προβλημάτων.

2. Οι καλές ανθρώπινες σχέσεις (αμοιβαία ενημέρωση, αλληλοκάλυψη και αλληλοσυμπλήρωση των δραστηριοτήτων).

Επιτυγχάνεται με τις επιτροπές, τα συμβούλια και άλλες έξω-εργασιακές συναντήσεις

- ✓ Άτυπη επικοινωνία

Παράλληλα με την τυπική επικοινωνία, δηλαδή εκείνη που η τυπική οργάνωση αναγνωρίζει και υιοθετεί υπάρχει και η άτυπη. Πρόκειται για πληροφορίες που βρίσκονται έξω από τις επίσημα αναγνωρισμένες δομές και διαδικασίες, για παράδειγμα οι φήμες, είναι μία μορφή άτυπης επικοινωνίας.

- ✓ Γραμμική μορφή επικοινωνίας

Κατά τη δημιουργία μιας οποιασδήποτε επιχείρησης η ανάπτυξή της είναι, συνήθως, γραμμική. Μέσω του όλο και αυξανόμενου όγκου και της επέκτασης των βασικών γραμμικών καθηκόντων που συνδέονται άμεσα με την επίτευξη των στόχων αναπτύσσονται τα πρώτα στάδια εξουσίας και καταμερισμού ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Αυτή η γραμμή εξουσίας έχει τρία πλεονεκτήματα:

1. Είναι κατανοητή από όλους, γιατί ο καθένας γνωρίζει τη θέση του στο διάγραμμα της εταιρείας και γνωρίζει τι καλείται να εκτελέσει.
2. Ο κάθε εργαζόμενος γνωρίζει από ποιον λαμβάνει εντολές και σε ποιον δίνει αναφορά.
3. Υπάρχει, σε σύγκριση με τις άλλες μορφές ανάπτυξης, μια μεγαλύτερη ταχύτητα λήψης αποφάσεων, καθώς ο κάθε υπάλληλος έχει πλήρη εξουσία στην εργασία του και πρέπει μόνο να δίνει αναφορά στον προϊστάμενο του.

Η γραμμική μορφή χρησιμοποιείται κυρίως σε μικρές – μικρομεσαίες επιχειρήσεις, όπου ο ιδιοκτήτης-διευθυντής είναι η κεφαλή του διαγράμματος και από τον οποίο εκπορεύονται όλες οι εξουσίες και οι αρμοδιότητες. Όσο, όμως, η επιχείρηση αυξάνει σε όγκο, τόσο προστίθενται καινούργια άτομα κάτω από τα ήδη υπάρχοντα, και τόσο δημιουργούνται επιτελικές θέσεις για την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών.

1.5Μοντέλα Επικοινωνίας

Καθώς το κοινωνικό περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής μεταβάλλονται, διάφορα μοντέλα και θεωρίες επικοινωνίας εμφανίζονται τα οποία είτε συμπληρώνουν

παλαιότερα είτε προτείνουν κάτι εντελώς καινούριο κάθε φορά. Αυτό συμβαίνει γιατί η επικοινωνιακή διαδικασία είναι μία λειτουργία που λαμβάνει χώρα στον κοινωνικό περίγυρο, συνεπώς ανάλογα με τις περιστάσεις και τις κάθε φορά νέες ανάγκες της επικοινωνίας δημιουργούνται τα παραπάνω στο χώρο της επικοινωνιακής πολιτικής.

Φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας κα ο Αριστοτέλης, είχαν προσεγγίσει την έννοια της επικοινωνίας από την οπτική της ρητορικής. Ο Αριστοτέλης, είχε προτείνει ένα μοντέλο με κύρια στοιχεία τον ομιλητή, το μήνυμα, το κοινό, το αποτέλεσμα και τον τελικό στόχο. Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η πόλη προέκυψε από την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για κοινωνική ζωή και επικοινωνία. Τέλος, στα Ηθικά Νικομάχεια (1168a28 – 1172a15) ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η πεμπτουσία της φιλίας είναι η συνεχής επικοινωνία μεταξύ των φίλων (Τσενέ, 2013).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα για τη διαπροσωπική και την μαζική επικοινωνία. Ο Harold Lasswell, στο έργο του «Δομή και Λειτουργία της Επικοινωνίας στην Κοινωνία» (1948), όρισε την επικοινωνιακή διαδικασία ως ποιος (λέει) τί (σε) ποιον (σε) ποιο δίαυλο (με) ποιο αποτέλεσμα. Πρόκειται για ένα γραμμικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η επικοινωνία είναι μία απλή πράξη μετάδοσης μηνυμάτων και έτσι είναι σίγουρο ότι ο πομπός πρόκειται να επηρεάσει το δέκτη. Το μοντέλο του Lasswell δέχθηκε κριτική, γιατί παραλείπει το στοιχείο της ανάδρασης στην επικοινωνιακή πράξη. (Μαυροσκούφης, 2008).

- Το διαβιβαστικό μοντέλο

Ο Harold Lasswell (1902–1978), πολιτικός επιστήμονας και θεωρητικός της επικοινωνίας μέλος της Σχολής του Σικάγου, στο έργο του Δομή και Λειτουργία της Επικοινωνίας στην Κοινωνία (‘’The Structure and Function of Communication in Society’’ (1948)) όρισε την επικοινωνιακή διαδικασία ως μια προσπάθεια να απαντηθεί η ερώτηση «Ποιος λέει τι, από ποιο μέσο και με τι αποτέλεσμα;» Ο Lasswell δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα (στην επίδραση που θα έχει το μήνυμα στον δέκτη) απ’ ότι το ίδιο το μήνυμα. Το μοντέλο του Lasswell εδραιώθηκε λόγω του ότι ήταν χρήσιμο, μολονότι ήταν κάπως απλοϊκό για την κατανόηση της διαδικασίας της επικοινωνίας, γι’ αυτό και στη συνέχεια ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Westley και MacLean (1957), το ανέπτυξαν περισσότερο.

Η επιτυχία των Westley και MacLean συνίσταται στη διατύπωση ότι η μαζική επικοινωνία συμπεριλαμβάνει έναν νέο ρόλο, αυτόν του «επικοινωνητή» (όπως είναι π.χ ένας επαγγελματίας δημοσιογράφος σε έναν επικοινωνιακό προγραμματισμό) ανάμεσα στην «κοινωνία» και το «κοινό». Συνεπώς, η διαδικασία της επικοινωνία δεν είναι απλώς: (1) πομπός, (2) μήνυμα, (3) δίαυλος ή κανάλι, (4) πολλοί πιθανοί δέκτες. Η διαδικασία περιλαμβάνει μάλλον: (1) γεγονότα και «φωνές» μέσα στην κοινωνία, (2) τον διαυλικό ρόλο του επικοινωνητή, (3) τα μηνύματα και (4) τον αποδέκτη.

Οι Shannon και Weaver το 1949 στην Αμερική παρουσίασαν το μαθηματικό μοντέλο της επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η επικοινωνία περιγράφεται ως μία γραμμική, μονόδρομη διαδικασία, στην οποία εντάσσονται επιπλέον στοιχεία. Παρατηρεί κανείς εκτός από την πηγή-πομπός που ανέφερε ο Lasswell, οι Shannon και Weaver προσθέτουν στο μοντέλο τους τον αναμεταδότη που μετατρέπει τα μηνύματα σε σήμα, μία ενδεχόμενη πηγή θορύβου, η οποία ανά πάσα στιγμή μπορεί να παρεμβληθεί και να επηρεάσει την επικοινωνία και, τέλος, αφού γίνει η μετατροπή του σήματος σε μήνυμα εκ μέρους του δέκτη, υπάρχει ο προορισμός. Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο των Shannon και Weaver εστιάζεται κυρίως στη γραμμικότητα του και στην έλλειψη ανάδρασης. (Μαυροσκούφης, 2008).

Το στοιχείο αυτό προστέθηκε αργότερα από τον DeFleur. Σύμφωνα με τον αυτόν τον θεωρητικό, μέσω της ανάδρασης η πηγή ξέρει αν η επικοινωνία ήταν επιτυχής, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να αναπροσαρμόσει πιο αποτελεσματικά το μήνυμα που θέλει να περάσει στο δέκτη (κυβερνητικό μοντέλο). .Σύμφωνα με το κυβερνητικό μοντέλο δίνεται «ιδιαίτερη έμφαση όχι πλέον στο μήνυμα αυτό καθεαυτό, αλλά στους στόχους που επιδιώκονται να εκπληρωθούν με τη μετάδοση ενός μηνύματος. Προστίθεται λοιπόν η έννοια της ανατροφοδότησης, που επιτρέπει στον πομπό να διορθώσει το μήνυμά του, σε συνάρτηση με τις αντιδράσεις των ληπτών» (Μαυροσκούφης, 2008).

Ένα άλλο μοντέλο προτείνει η Hooper-Greenhill στο οποίο αναγνωρίζεται ότι η επικοινωνία είναι κοινωνική λειτουργία και οι άνθρωποι δημιουργούν τα δικά τους νοήματα και μηνύματα με ενεργητικό τρόπο. Το μοντέλο της Hooper-Greenhill αντιστοιχεί περισσότερο στο συστημικό μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η διαδικασία της επικοινωνίας είναι ένα ανοικτό σύστημα σχέσεων των ανθρώπων

μεταξύ τους, με τα μέσα επικοινωνίας και με το περιβάλλον τους. Στο κέντρο της διαδικασίας βρίσκεται ο άνθρωπος, ο οποίος είναι συγχρόνως πομπός και δέκτης, ενώ βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους, αλλά και σε εξάρτηση με το περιβάλλον του. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στην ψυχολογία, αφού αναγνωρίζεται η αξία της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, ως μέλους που διαδραματίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στο σύνολο που ονομάζεται κοινωνία (Μαυροσκούφης, 2008).

Η ρητορική ασχολείται με θέματα που αποτελούν μέρος των γνώσεων όλων των ανθρώπων και δεν ανήκουν στο περιεχόμενο μια συγκεκριμένης ειδικής επιστήμης. Γι αυτό την ασκούν, λίγο πολύ, όλοι οι άνθρωποι, άλλοι στην τύχη και άλλοι με μία ικανότητα που την απέκτησαν με άσκηση. Η ρητορική είναι χρήσιμη, γιατί η αλήθεια και το δίκαιο έχουν μεγαλύτερη δύναμη από τα αντίθετά τους και σε περίπτωση που νικιούνται από αυτά, θεωρείται πράγμα άξιο μορφής. Επίσης, με τη βοήθεια της ρητορικής, διευκρινίζονται τα θέματα για χάρη ενός ακροατηρίου που δυσκολεύεται να παρακολουθήσει μια εξειδικευμένη επιστημονική γλώσσα.. Ο ρήτορας μπορεί να πείθει και για την αντίθετη άποψη συμβάλλοντας έτσι στην αποκάλυψη της πραγματικής ουσίας ενός θέματος έχοντας την ικανότητα να ανατρέπει τα επιχειρήματα ενός άλλου, που επιχειρηματολογεί αντίθετα στο σωστό και το δίκαιο. Επιπλέον, αν θεωρείται ντροπή να μη μπορεί κανείς να υπερασπιστεί τον εαυτό του με τη βοήθεια του σώματός του, επίσης, είναι ντροπή να μη μπορεί να κάνει το ίδιο με τη βοήθεια του λόγου του (Ηλιού, χ.χ.).

Έργο της ρητορικής δεν είναι να επιτύχει να πείσει, αλλά να διακρίνει τα υπάρχοντα σε κάθε περίπτωση, μέσα πειθούς. Έργο της, επίσης, είναι να επισημάνει το πραγματικά πειστικό, αλλά και το φαινομενικά πειστικό.

1.6 Ρητορική και Επικοινωνία

Ρητορική είναι η ικανότητα να βρίσκουμε σε κάθε περίπτωση τα μέσα με τα οποία μπορούμε να γίνουμε πειστικοί. Οι αποδείξεις με τις οποίες πείθουμε είναι δύο ειδών, οι άτεχνες και οι έντεχνες. Οι άτεχνες αποδείξεις δεν έχουν την αρχή τους σε εμάς, αλλά υπάρχουν από πριν σε εμάς και αυτές είναι : οι μαρτυρίες, οι ομολογίες, τα συμβόλαια και άλλα παρόμοια. Έντεχνες αποδείξεις, είναι αυτές που κατασκευάζει ο ρήτορας με τη βοήθεια της τεχνικής που διαθέτει. Ο ρητορικός λόγος, μπορεί να γίνει πιο πειστικός με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι ο χαρακτήρας του

ρήτορα, γιατί οι άνθρωποι εμπιστεύονται πιο πολύ αυτούς που με το λόγο τους παρουσιάζονται αξιόπιστοι και έντιμοι. Ο δεύτερος τρόπος είναι η προσπάθεια του ρήτορα να πείθει μέσω των ακροατών, τους δημιουργεί με τον λόγο του έντονα συναισθήματα , γιατί δεν αποφασίζουμε με τον ίδιο τρόπο λυπημένοι ή χαρούμενοι. Τελευταίος τρόπος είναι με τα επιχειρήματα που υπάρχουν στον ίδιο το ρητορικό λόγο. Ένας ικανός - πειστικός ρήτορας, επομένως, είναι αυτός που μπορεί να κάνει συλλογισμούς και να μελετάει τους χαρακτήρες, τα πάθη. Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι η ρητορική είναι παρακλάδι της διαλεκτικής και της ηθικής – πολιτικής επιστήμης (Ηλιού, χ.χ.).

Το ενθύμημα, που είναι ρητορικός συλλογισμός και το παράδειγμα που είναι ρητορική επαγωγή, πετυχαίνουν την πειθώ στη ρητορική. Ωστόσο, το ενθύμημα στους λόγους των ρητόρων προκαλεί περισσότερο ενθουσιασμό στους ακροατές , αυτό όμως δεν σημαίνει πως οι ρητορικοί λόγοι που χρησιμοποιούν παραδείγματα, δεν είναι λιγότερο πειστικοί. Είναι φανερό πως οι προτάσεις που αποτελούν τις προκείμενες των ενθυμημάτων είναι κάποιες φορές απολύτως αληθινές, τις περισσότερες, όμως φορές βασίζεται σε πιθανότητες και σε ενδείξεις. Ενδείξεις ονομάζονται αυτές που το περιεχόμενο τους το αποδεχόμαστε υποχρεωτικά, είναι τεκμήρια, κάτι δηλαδή αποδεδειγμένο και τελειωμένο (Ζαβλάνος, 2012).

Πρέπει, να κάνουμε μια αναφορά στις περιοχές από τις οποίες αντλούμε τα επιχειρήματα μας. Οι περιοχές αυτές είναι οι “ειδικοί τόποι” και οι “κοινοί τόποι”. Οι “ειδικοί τόποι” είναι οι προκείμενες προτάσεις που ταιριάζουν σε κάθε επιμέρους επιστημονικό κλάδο, ενώ οι “ κοινοί τόποι”, είναι οι προκείμενος που έχουν εφαρμογή σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Σχεδόν όλα τα ενθυμήματα, σχηματίζονται από τους ειδικούς, τους μερικούς , δηλαδή, και ιδιαίτερους τόπους, ενώ από τους κοινούς τόπους, τα λιγότερα.

Ο ρητορικός λόγος έχει τρεις παράγοντες επικοινωνίας : τον ομιλητή, το θέμα για το οποίο μιλάει και τέλος αυτόν στον οποίο απευθύνεται. Ο ακροατής το μόνο που μπορεί να κάνει ως απλός θεατής είναι να κρίνει τη δεινότητα του ρήτορα ή να είναι κριτής για πράγματα που πρόκειται να γίνουν. Ανάλογα με τον στόχο του λόγου, διακρίνουμε τρία είδη ρητορικών λόγων : το συμβουλευτικό, τον επιδεικτικό και το δικανικό. Ο συμβουλευτικός ρήτορας, χρησιμοποιεί μέλλοντα, γιατί δίνει συμβουλές για πράγματα που πρόκειται να συμβούν. Ο δικανικός ρήτορας, χρησιμοποιεί

παρελθοντικό χρόνο, γιατί ο λόγος του είναι για πράγματα που έχουν γίνει. Ο επιδεικτικός ρήτορας χρησιμοποιεί ενεστώτα, γιατί αναφέρεται σε σύγχρονα γεγονότα, μπορεί όμως να χρησιμοποιεί και παρελθοντικό χρόνο για πράγματα που έγιναν, καθώς και μέλλοντα για πράγματα που πρόκειται να γίνουν (Ζαβλάνος, 2012).

Το καθένα από τα τρία αυτά είδη του ρητορικού λόγου , έχει διαφορετικό τελικό στόχο. Στόχος του συμβουλευτικού λόγου είναι το ωφέλιμο και το βλαβερό, γιατί προτρέπει το ωφέλιμο και αποτρέπει το βλαβερό. Επιδεικτικοί στόχοι είναι το όμορφο ή το άσχημο. Στόχος του δικανικού λόγου είναι το δίκαιο και το άδικο. Ωστόσο, τα αδύνατα πράγματα δε μπορεί ούτε να έχουν γίνει στο παρελθόν, ούτε να γίνουν στο μέλλον, παρά μόνο τα δυνατά, υποχρεωτικά και ο συμβουλευτικός και ο δικανικός και ο επιδεικτικός ρήτορας πρέπει να έχουν έτοιμες προκείμενες προτάσεις σχετικά με το δυνατό και το αδύνατο, είτε θέλουν να αποδείξουν το καλό ή το κακό, το όμορφο ή το άσχημο, το δίκαιο ή το άδικο (Ζαβλάνος, 2012).

Ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι η ρητορική είναι το μέσω που μπορούμε να πείσουμε κάποιον, για να γίνει αυτό όμως πρέπει να γνωρίσουμε τα μέσα πειθούς που είναι αναγκαία σε κάθε περίπτωση. Ο Αριστοτέλης τονίζει ότι η πειθώ είναι δύναμη λόγου, αλλά και ήθους. Μέσω της πειθούς ο ρήτορας μπορεί να πει τις απόψεις του στο ακροατήριο και έτσι να γίνεται διάλογος - επικοινωνία. Η επικοινωνία μπορεί να έχει γραπτό και προφορικό χαρακτήρα. Με βάση τον Πλάτωνα η επικοινωνία σημαίνει διαλέγομαι. Όταν ο διάλογος γίνεται μέσα στα πλαίσια της διαλεκτικής όλα είναι ελεγχόμενα, γιατί αυτοί που συζητούν είναι δύο και έχουν την δυνατότητα να ασκήσουν έλεγχο στον εαυτό τους αλλά και ο ένας στον άλλο (Τριαντάρη, 2009).

Η φιλοσοφία θα βοηθήσει αρκετά στο έργο πειθούς της ρητορικής, γιατί συνδέεται με την διαλεκτική, την θεωρία της ψυχής και περί του κόσμου. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι η ρητορική πρέπει να έχει άμεση σχέση με την διαλεκτική, εφόσον έτσι είναι πιο εύκολο να βρεθεί η αλήθεια. Εκτός όμως από την αλήθεια, ο ρήτορας πρέπει να γνωρίζει την ψυχολογία του ακροατή. Ο ρήτορας τότε θα μπορεί να γνωρίζει τι μπορεί να πιστεύει ο ακροατής, τι του αρέσει, ποιες είναι οι αδυναμίες του, δυνατότητες της ψυχής του, ώστε να πετύχει πιο εύκολα την πειθώ (Τριαντάρη, 2009).

Ο Αριστοτέλης βρήκε τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στη ρητορική και την διαλεκτική που έχουν ως στόχο την πείθω. Πρώτο: για να μας γίνει κάτι αποδεκτό, πρέπει να έχει

αποδειχθεί. Μια απόδειξη είναι το ενθύμημα που αποτελεί έργο της διαλεκτικής. Δεύτερο: είναι η δυνατότητα του ρήτορα και του διαλεκτικού να πείθουν για τα αντίθετα, σε αυτούς που τα επιχειρήματα τους είναι αντίθετα προς το δίκαιο και το σωστό. Τρίτο: και οι δυο δεν ασχολούνται με μια συγκεκριμένη ομάδα θεμάτων, γι' αυτό και η ρητορική και η διαλεκτική θεωρούνται σημαντικές. Τέταρτο: Ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι έργο και των δυο δεν είναι μόνο να πείσουν, αλλά να διακρίνουν τα μέσα πειθούς. Πέμπτο: η ρητορική και η διαλεκτική διακρίνουν το πραγματικά πειστικό αλλά και το φαινομενικά πειστικό. Έκτο: το κοινό αυτό ανάμεσα στα δυο ισχύει μέχρι ένα βαθμό. Ο ρήτορας έχει διάφορους συλλογισμούς, μαζί με το συλλογίζεσθαι. Όμως, ο διαλεκτικός έχει μόνο ως αφετηρία την ικανότητα του συλλογίζεσθαι. Και αυτό γιατί, εάν πατάξει την προαίρεση και δώσει δευτερεύουσα θέση στη διανοητική του ικανότητα είναι Σοφιστής (Τριαντάρη, 2009).

Ο Αριστοτέλης έδωσε έμφαση στην επίδραση της ψυχολογίας του ακροατή και την δυνατότητα του ρήτορα μέσω του λόγου του να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του στο κοινό του, και αυτό γιατί αλλιώς θα πάρουν αποφάσεις όταν είναι ή χαρούμενοι ή λυπημένοι ή διακατέχονται από αγάπη ή μίσος. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι σημαντικό σημείο στην επικοινωνία ανάμεσα στο ρήτορα και στο ακροατήριο, είναι ο συνδυασμός της ηθικής και της ψυχολογίας από τον ρήτορα. Ο Αριστοτέλης θεώρησε αλληλένδετη τη γνώση του να κάνει ο ρήτορας συλλογισμούς για να συγκροτεί επιχειρήματα με την ικανότητά του να μελετάει τους χαρακτήρες και τις αρετές του ακροατηρίου (Τσενέ, 2013).

Η ρητορική τέχνη, η οποία ασχολήθηκε συστηματικά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, αποτέλεσε το σημαντικότερο ορόσημο κατά τους αρχαίους χρόνους. Για πρώτη φορά στους Σωκρατικούς Διαλόγους του Πλάτωνα καθίστανται εμφανείς οι κεντρικές, χαρακτηριστικές τάσεις της Σωκρατικής Διαλεκτικής, ενώ ο Αριστοτέλης υπήρξε ο πρώτος που αναγνώρισε τα ζητήματα της επικοινωνίας μέσα από την περιγραφή της ρητορικής τέχνης, ως τέχνης πειθούς, και ταξινόμησε τους τρόπους με τους οποίους ένας ρήτορας μπορεί να πείσει το κοινό του: πρώτον με την επίκληση στη λογική μέσα από πειστικά ή φαινομενικά πειστικά επιχειρήματα, δεύτερον με την επίκληση στο συναίσθημα ή τη συγκίνηση που προκαλεί στον ακροατή και τρίτον με την επίκληση στο ήθος ή την αξιοπιστία του (Τριαντάρη, 2016).

Η ρητορική, μέσα από τη χρήση λεκτικών συμβόλων και κωδίκων, δημιουργεί νοητικές και οπτικές εικόνες, οι οποίες επιδρούν στο δέκτη των μηνυμάτων. Η δημιουργία οπτικών συμβόλων καλείται «οπτική ρητορική» και βοηθά την επικοινωνιακή διαδικασία και διαλεκτική σχέση των ατόμων. Η «οπτική ρητορική» στη σύγχρονη εποχή εξελίσσεται μέσα από την κυριαρχία της εικόνας. Η εικόνα επηρεάζει το συνομιλητή τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό. Με αυτόν τον τρόπο, η «οπτική ρητορική» αποτελεί μέσο επικοινωνίας στην καθημερινότητα του ατόμου, αφού παραθέτει οπτικά τα σημεία επικοινωνίας και παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα ελεύθερης ανάλυσης και ερμηνείας τους (Τριαντάρη, 2016).

Η ρητορική πρόσφερε με την επικοινωνιακή της διάσταση στη σύγχρονη κοινωνία τόσο την «οπτική ρητορική» όσο και τη Σημειωτική, δηλαδή το διαχωρισμό σημαίνοντος και σημαινομένου στην επικοινωνία του ατόμου. Με άλλα λόγια, η ρητορική παρείχε όλα τα στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα στη διαλεκτική σχέση και ομαλή επικοινωνία του ατόμου, θέτοντας τους κανόνες με τους οποίους αυτή υλοποιείται. Γι’ αυτό και αποκαλείται η τέχνη της επικοινωνίας, μέσα από την οποία το άτομο γνωρίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του «άλλου», κατακτώντας έτσι την αυτογνωσία (Τριαντάρη, 2016).

1.7 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση

Εκπαίδευση σημαίνει «διδασκαλία, μια πνευματική συνάντηση δασκάλου και μαθητή», από την οποία δημιουργείται μια σχέση επικοινωνίας. Για να υπάρξει αυτή η επικοινωνία, χρειάζονται ο πομπός της διδασκαλίας, δηλαδή ο δάσκαλος, ο αποδέκτης της διδασκαλίας, δηλαδή ο μαθητής και τα "μηνύματα", ή αλλιώς τα διδασκόμενα. Η παραπάνω σχέση ανήκει στο ευρύτερο σχήμα της γλωσσικής επικοινωνίας. Μια γλωσσική επικοινωνία μπορεί κανείς να τη δει, είτε από την πλευρά του πομπού, είτε από την πλευρά του δέκτη. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στην παιδευτική επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 1994).

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα σύστημα ανοιχτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους

βασικούς παράγοντες, μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Καθημερινά, στο χώρο του σχολείου, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα και απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν και αναλύουν γεγονότα, καταστάσεις και συμπεριφορές. Όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία, τότε υπάρχει και ευνοϊκό κλίμα, το οποίο παράγει την αμοιβή και τον έπαινο και επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, σε κάθε σχολική μονάδα, υπάρχουν πολλά επίπεδα επικοινωνίας. Υπάρχει η επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και τους διδάσκοντες, η επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων, μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, μεταξύ διδασκόντων και γονέων και τέλος, η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, ίδιων ή διαφορετικών τάξεων. Όταν η επικοινωνία σε κάποιο από αυτά τα επίπεδα είναι προβληματική, οι αρνητικές επιπτώσεις είναι πολλαπλές και προεκτείνονται και στα υπόλοιπα επίπεδα. Αντίθετα, όσο πιο σωστή και συνεπής είναι η επικοινωνία στα παραπάνω επίπεδα, τόσο πιο άρτια και αποτελεσματικά λειτουργεί η σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Κάθε σχολική μονάδα δημιουργείται προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, όπως είναι η μετάδοση γνώσεων και αξιών και η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Για να φτάσουμε στην πραγμάτωση των στόχων αυτών, προϋποτίθεται, εκτός των άλλων, ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Επομένως, η μελέτη και η κατανόηση της επικοινωνίας είναι ουσιαστική για τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου, αφού, ως κοινωνικό φαινόμενο, η επικοινωνία είναι ο θεμέλιος λίθος όλων των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης.

Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες και ερευνητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών θεμάτων, αποτελεί πλέον αδιάψευστη πραγματικότητα το γεγονός ότι, πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και τα οποία διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων, οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η φύση των εργασιών και η διδακτική πράξη υλοποιούνται, κατά κύριο λόγο, μέσω της λεκτικής ή της μη λεκτικής επικοινωνίας. Γι’ αυτό η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για τις σχολικές μονάδες. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι

μαθητές και οι γονείς, απαιτούν περισσότερη πληροφόρηση από τη σχολική οργάνωση (Σαΐτης, 2005).

Κύριος σκοπός της επικοινωνίας είναι να πραγματοποιήσει αλλαγές στους τρόπους δράσεις των μονάδων και των τμημάτων της οργάνωσης. Σε κάθε οργάνωση, ένα από τα βασικότερα προβλήματα είναι η διατήρηση της διαδικασίας της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Το πρόβλημα της διαχείρισης της επικοινωνίας εντός ενός σχολικού οργανισμού οδηγεί γενικά σε κακή επικοινωνία. Η βασικότερη πηγή προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν στη διαδικασία της επικοινωνίας, είναι ότι κάτι που είναι πραγματικά κατανοητό από τον πομπό του μηνύματος, μπορεί να μην είναι το ίδιο κατανοητό από τον δέκτη. Πρέπει να γίνει από όλους αντιληπτό ότι ο ομιλητής και ο ακροατής είναι δύο ξεχωριστά άτομα που έχουν τους δικούς τους περιορισμούς και συνήθειες, οι οποίες αφορούν στην επικοινωνία και ότι μπορούν να συμβούν πολυάριθμα γεγονότα που θα διαταράξουν τη σωστή ροή πληροφοριών και επικοινωνίας μεταξύ τους (Σαΐτης, 2005).

Όταν τα άτομα μιας οργάνωσης επικοινωνούν μεταξύ τους, τότε αναφερόμαστε στην εσωτερική επικοινωνία. Αυτού του είδους η επικοινωνία εξυπηρετεί τον συντονισμό των συνεργασιών των εργαζομένων της οργάνωσης και, συνεπώς, την επίτευξη κοινών στόχων. Θα μπορούσε να είναι επίσημη ή ανεπίσημη. Λειτουργίες της εσωτερικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν την προφορική επικοινωνία και τη γραπτή επικοινωνία.

Η επικοινωνία αποτελεί καθημερινή μας συνήθεια και γίνεται αυθόρμητα, γι' αυτό ίσως είναι δύσκολο, αφενός, να καταλάβουμε τη σημασία που έχει η επικοινωνία στις οργανώσεις και τους οργανισμούς, και αφετέρου να κατανοήσουμε τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη βελτίωση των τεχνικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, αφού τελικά η επικοινωνία είναι η κινητήριος δύναμη ενός οργανισμού. Ένας οργανισμός δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν. Έτσι, όλοι οι οργανισμοί χρειάζονται άτομα τα οποία θα εργάζονται σε αυτούς και θα είναι ικανά να:

- Δρουν και να αλληλεπιδρούν.
- Κάνουν προβλέψεις για το μέλλον και οικονομικές αναλύσεις.
- Σχεδιάζουν επιχειρηματικά πλάνα.
- Οργανώνουν και να οργανώνονται με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου.

- Προσλαμβάνουν νέα άτομα και να τα εντάσσουν στο εργασιακό περιβάλλον.
- Διαχειρίζονται και να διοικούν το ανθρώπινο δυναμικό της οργάνωσης, έτσι ώστε να υλοποιηθεί ένα σχέδιο ή να ολοκληρωθεί μια εργασία.
- Ανταλλάσσουν πληροφορίες, ιδέες και απόψεις.
- Συντονίζουν και να ελέγχουν τις καθημερινές διαδικασίες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η επικοινωνία, τελικά, φαίνεται να λειτουργεί ως μία «ένωση» που συγκρατεί ολόκληρο τον οργανισμό ενιαίο, ως μία οντότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σχολικές μονάδες είναι ένας περίπλοκος και σύνθετος οργανισμός και η διοίκηση και οργάνωσή τους δε θα έπρεπε να απέχει από αυτήν ενός οποιουδήποτε άλλου δημόσιου οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η επιτυχία της κάθε οργάνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό της. Η επικοινωνία που αφορά στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών λαμβάνει χώρα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, ακόμα και των διοικητικών υπαλλήλων του Υπουργείου Παιδείας. Εάν η λειτουργία της επικοινωνίας εντός των οργανισμών εκτελείται οργανωμένα και μεθοδικά, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη των στόχων κάθε σχολικής μονάδας και την πρόοδο της οργάνωσης. Διαφορετικά, θα δημιουργήσει κενά ανάμεσα στις διάφορες άλλες λειτουργίες της οργάνωσης και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πρόοδό της. Με την αμφίδρομη επικοινωνία, μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, η διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται πιο αποτελεσματική. Από τη μια πλευρά τα ηγετικά στελέχη συγκεντρώνουν πληροφορίες, ώστε με τη χρήση τους να οδηγηθούν στη σωστή λήψη αποφάσεων και, από την άλλη πλευρά, ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης και αναπτύσσονται αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, παρά την αναγκαιότητα που έχει η σωστή χρήση επικοινωνιακών τεχνικών για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, δίνεται λίγη προσοχή σε αυτήν, τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης των Ηγετικών Στελεχών Εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο διοικητικής πρακτικής.

Τελικά, η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί τη βάση, ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να πραγματοποιηθούν όλοι οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο βαθμός όμως της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας αυτής, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των διευθυντικών στελεχών να επικοινωνούν με όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Πιθανά λάθη ή και παρανοήσεις στην επικοινωνιακή διαδικασία των μελών μιας σχολικής κοινότητας, μπορούν να διαταράξουν την ισορροπία ολόκληρου του οργανισμού και να δημιουργήσουν προβλήματα που δύσκολα θα επιλυθούν.

Κεφάλαιο 2ο Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο

2.1. Ορισμός Σύγκρουσης

"Σύγκρουση είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ομάδες, όπου οι ομάδες αντιλαμβάνονται ότι η άλλη ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειές τους για να επιτύχει τους στόχους της (Griffin & Moorhead., 2005), ή όπως διαφορετικά λένε, η σύγκρουση αρχίζει όταν μία ομάδα επιδιώκει τα συμφέροντά της εις βάρος των συμφερόντων των άλλων ομάδων".

Η συνεχής αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα άτομα ενός οργανισμού, πολλές φορές δημιουργεί διαφωνίες και αντιτιθέμενες γνώμες σχετικά με την πορεία επίτευξης των στόχων και τα ατομικά κίνητρα του κάθε εργαζομένου. Με αυτόν τον τρόπο εκδηλώνονται συγκρούσεις, οι οποίες άμεσα κρίνεται απαραίτητο να διευθετηθούν με κατάλληλες στρατηγικές, προκειμένου να επέλθει η αρμονία και να επικρατήσει κλίμα συνεργατικότητας και ομαδικότητας, που καθιστά τους ανθρώπους δημιουργικούς, παραγωγικούς, αποδοτικούς και τον οργανισμό αποτελεσματικό και ανταγωνιστικό.

Κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη, το ένα μέλος παρεμποδίζει την υλοποίηση των στόχων του άλλου ή κινείται αρνητικά ως προς την αναστολή πραγμάτωσής τους. Έτσι, η σύγκρουση ορίζεται ως «η διαδικασία που αρχίζει όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αντιλαμβάνεται ότι κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα είναι αρνητικά επηρεασμένο ή είναι σχεδόν αρνητικά επηρεασμένο για κάτι που το πρώτο άτομο ή η πρώτη ομάδα ενδιαφέρεται». (Μερκούρης, 2002).

Ο Γιαννουλέας (1997) ορίζει τη σύγκρουση ως «την αντιπαράθεση - διαμάχη στόχων ή προσωπικοτήτων μεταξύ ατόμων, ατόμων και ομάδων ή ομάδων», ενώ ο Μπουραντάς (2002) «ως μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ή ομάδας».

2.2. Η Διαδικασία της Σύγκρουσης

Η σύγκρουση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία ακολουθεί έξι στάδια, που είναι τα εξής (Κάντας, 1995):

- η συνειδητοποίηση: δύο ή περισσότερα άτομα συγκρούονται, από τη στιγμή που κάποιο από αυτά συνειδητοποιεί ότι τα υπόλοιπα εμπλέκονται στην πραγμάτωση των στόχων του και την παρεμποδίζουν,
- οι σκέψεις και τα συναισθήματα: κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, κάθε μέλος εκφράζει γνώμες υποκειμενικές και μεροληπτικές και εκδηλώνει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα απέναντι στα εμπλεκόμενα στη διένεξη άτομα,
- οι προθέσεις: τη στιγμή που λαμβάνει χώρα και εκδηλώνεται η σύγκρουση, κάθε μέλος σκέφτεται τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί στο άμεσο μέλλον, προκειμένου να διασφαλίσει τα συμφέροντά του,
- η συμπεριφορά: το άτομο που έχει θιγεί και αποτελεί τον αποδέκτη της συγκρουσιακής κατάστασης εκφράζει λεκτικά την άποψή του και προχωρά σε παρατηρήσιμες πράξεις,
- η αντίδραση του άλλου μέλους: το δεύτερο μέλος, με κριτήριο τη συμπεριφορά του πρώτου, αντιδρά ανάλογα κι έτσι υπάρχει δράση-αντίδραση, ώστε να τεθεί «επί τάπητος» η αιτία της σύγκρουσης και να υπάρξει ανατροφοδότηση,
- τα αποτελέσματα: στο τελευταίο στάδιο τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέλη βρίσκουν λύση και επιλύουν τη σύγκρουση ή φτάνουν σε αδιέξοδο και η σύγκρουση παραμένει.

2.3.Είδη Σύγκρουσης

Σε σχέση με τις συγκρούσεις, υπάρχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις ανάπτυξης αυτών. Συγκεκριμένα (Μπουραντάς, 2002):

1. Η παραδοσιακή αντίληψη: Η παραδοσιακή αντίληψη χαρακτηρίζει ακόμη το μεγαλύτερο αριθμό διοικητικών στελεχών και πιστεύει ότι:

- Οι συγκρούσεις μπορούν να αποφευχθούν.
- Οι συγκρούσεις πηγάζουν από τα προβλήματα προσωπικότητας των ατόμων με την αποτυχημένη ηγεσία.
- Οι συγκρούσεις δημιουργούν δυσλειτουργίες στην οργάνωση και έχουν γενικά αρνητικές συνέπειες.

- Οι συγκρούσεις λύνονται με φυσική απομάκρυνση των συγκρουόμενων μερών ή με την παρέμβαση των ανωτέρων.

2. Η Σύγχρονη αντίληψη για τις συγκρούσεις αναφέρει ότι:

- Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες.
- Οι συγκρούσεις αυτές καθαυτές δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές, δηλαδή μπορεί να έχουν είτε αρνητικές, είτε θετικές συνέπειες.
- Οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως στη πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, κανόνων, τεχνικών, συστημάτων.
- Οι συγκρούσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν θετικά με την εξάλειψη των αιτιών που τις προκαλούν και την επίλυση των προβλημάτων.

3. Τέλος, με βάση τη σύγχρονη αντίληψη εκτός των αρνητικών συνεπειών οι συγκρούσεις επιφέρουν και θετικές. Συγκεκριμένα:

- Ενεργοποιούν τα άτομα για μεγαλύτερη δράση.
- Αποτελούν κινητήρια δύναμη θετικών αλλαγών στην οργάνωση.
- Αποτελούν αναπτυξιακή εμπειρία.

Όλες οι αντιλήψεις συμφωνούν ότι ο χειρισμός των συγκρούσεων αποτελεί βασικό καθήκον του προϊστάμενου-ηγέτη, καθώς και των υπολοίπων μελών της ομάδας. Η αποτελεσματικότητα του εν λόγω χειρισμού ασφαλώς συμβάλλει στην συνολική αποτελεσματικότητα της ομάδας και της επιχείρησης. Ο αποτελεσματικός προϊστάμενος-ηγέτης συνεπώς, εκτός του ότι πρέπει να τον διακρίνει η σύγχρονη αντίληψη για τις συγκρούσεις, χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες σχετικά με το χειρισμό τους στην πράξη. Οι παραπάνω γνώσεις βοηθούν στο χειρισμό των συγκρούσεων.

Από οργανωσιακής σκοπιάς, οι συγκρούσεις θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες όπως:

1. Ιεραρχικές συγκρούσεις, δηλαδή μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων, π.χ μεταξύ του Διοικητικού Συμβουλίου και Γενικού Διευθυντή.

2. Λειτουργικές συγκρούσεις μεταξύ διαφόρων λειτουργιών ή τμημάτων της επιχείρησης, π.χ μεταξύ πωλήσεων και παραγωγής.

3. Συγκρούσεις επιτελικών-γραμμικών στελεχών.

4. Συγκρούσεις μεταξύ της τυπικής και άτυπης οργάνωσης (Μπουραντάς, 2002).

Η σύγκρουση (Sullivan & Decker,2009) διακρίνεται σε:

- Επίσημη και Ανεπίσημη: Η πρώτη εκδηλώνεται ανάμεσα σε φορείς που παρεμβαίνουν και παρεμποδίζουν την ομαλή πορεία του οργανισμού για την επίτευξη στόχων, ενώ η δεύτερη λαμβάνει χώρα μεταξύ συναδέλφων σε προσωπικό επίπεδο,
- Ενδοοργανωσιακή και Διαοργανωσιακή: η πρώτη διαδραματίζεται στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, ενώ η δεύτερη αφορά διαφορές και ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ διαφορετικών οργανισμών,
- Οριζόντια και Κάθετη: η οριζόντια αφορά συγκρούσεις μεταξύ μερών ίδιας ιεραρχικής θέσης, ενώ η κάθετη διενέξεις ανάμεσα σε μέρη διαφορετικής ιεραρχικής θέσης και βαθμίδας, όπως μεταξύ των υπαλλήλων και των προϊσταμένων,
- Διαπροσωπική και Ομαδική: η σύγκρουση επέρχεται μεταξύ δύο ατόμων και λαμβάνει προσωπικό χαρακτήρα (διαπροσωπική) ή μεταξύ ομάδων και λαμβάνει γενικευμένο χαρακτήρα (ομαδική).

Η σύγκρουση, κατά τους Swanburg & Swanburg (1999), δεν εκδηλώνεται πάντα με κατά μέτωπο επίθεση ή διαφωνία, αλλά και με άλλους πιο έμμεσους τρόπους, που είναι οι εξής:

- ✓ Γλώσσα σώματος: πολλές φορές ο θυμός ή η αγανάκτηση εκδηλώνεται με εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως ο τρόπος που κοιτάμε κάποιον, το σήκωμα των φρυδιών, οι μορφασμοί του προσώπου.
- ✓ Συμμετοχή και άλλων ατόμων στην σύγκρουση.
- ✓ Επιθετικός ανταγωνισμός.

- ✓ Απαράδεκτη συμπεριφορά: πολλές φορές η σύγκρουση εκδηλώνεται με καταστροφή αντικειμένων λόγω έντονου θυμού και βίαιη και επιθετική συμπεριφορά.
- ✓ Μείωση της παραγωγικότητας και συμπεριφορές αποφυγής: σε αυτή την περίπτωση, τα άτομα καθυστερούν σκόπιμα στην εργασία τους, δηλώνουν ασθένεια συχνά, επιβραδύνουν το ρυθμό εργασίας τους ή αρνούνται να συμμετάσχουν σε αποφάσεις σχετικά με την εργασία.
- ✓ Διενέξεις: έκφραση παραπόνων, απειλή για λήψη πειθαρχικών μέτρων, όπως σκόπιμη απόκρυψη πληροφοριών ή παραπληροφόρηση.
- ✓ Απογοήτευση, απάθεια, χαμηλό ηθικό: τα άτομα απογοητεύονται κατά την προσπάθεια τους να αποφύγουν τη σύγκρουση ή μετά από αποτυχημένες απόπειρες επίλυσης της.

2.4. Παράγοντες Συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι το φαινόμενο που παρατηρείται όταν σε ένα άτομο δημιουργείται η εντύπωση, ότι η επίτευξη των στόχων του επικαλύπτεται. Οι συχνότεροι λόγοι για την δημιουργία συγκρούσεων είναι οι ακόλουθοι (Cobb, 2004):

- Η δυσμενής εξέλιξη των εμφανιζομένων συνεπειών : στην δυσμενή διαφοροποίηση των αξιών που αποδίδονται στις αναμενόμενες ή πραγματοποιούμενες συνέπειες. Τώρα όσο αφορά τη δύναμη έχει παρατηρηθεί, ότι αποτελεί το σημαντικότερο φαινόμενο στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Πολλές προσπάθειες ορισμού της δύναμης έχουν γίνει. Οι μέχρι τώρα ορισμοί μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες:
- ✓ Η δύναμη ως απόθεμα δυνατοτήτων, ως βάσεις δύναμης, ως δυνατότητες.
- ✓ Η δύναμη ως πραγματική ικανότητα για επίδραση
- ✓ Η δύναμη ως ένα επεισόδιο

Η θεώρηση της δύναμης με τον πρώτο τρόπο βασίζεται στην υπόθεση ότι ο αποδέκτης της δύναμης θα μπορούσε να επηρεασθεί από την διαπίστωση των δυνατοτήτων του αντιπάλου. Ο δεύτερος τρόπος προσανατολισμού, ορίζει την δύναμη ως την αποδεδειγμένη ικανότητα για επίτευξη επίδρασης, η οποία πηγάζει από την χρησιμοποίηση των βάσεων ισχύος. Στα πλαίσια αυτού του προσανατολισμού επιδιώκεται η μέτρηση της δύναμης, μέσω των εμπειρικών

ερευνών (Nikolakopoulos, 2005). Ο τρίτος προσανατολισμός των ορισμών για την δύναμη βασίζεται στην υπόθεση ότι μεταξύ της ύπαρξης δύναμης και της πραγματικής χρησιμοποίησής της υπάρχει μια διαφορά, η οποία οφείλεται στους ακόλουθους λόγους:

- Δυσμενείς συνθήκες περιορίζουν ή αποτρέπουν την έκφραση συγκεκριμένων βάσεων δύναμης
- Το άτομο ακόμα και αν χρησιμοποιεί δύναμη δεν θα έφτανε στο επιθυμητό αποτέλεσμα
- Το άτομο δεν θεωρεί σκόπιμη την χρησιμοποίηση δύναμης

Βάσει των πιο πάνω ορισμών δεν μπορεί να υπάρχει αμφιβολία ότι το πιο σημαντικό κίνητρο για την χρησιμοποίηση δύναμης είναι η επίτευξη των στόχων ενός ατόμου. Η δύναμη και η σύγκρουση είναι φαινόμενα άμεσα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Ως πρώτο βήμα για τον σχεδιασμό της κατανομής της δύναμης μπορεί να θεωρηθεί το μέγεθος και η ένταση της σύγκρουσης (Cobb, 2004).

Το κάθε άτομο συμμετέχει σε διαφορετικά πεδία σχέσεων. Το κάθε ένα από αυτά τα πεδία έχει διαφορετική σημασία για το ενδιαφερόμενο άτομο. Βάση αυτής της υπόθεσης θα πρέπει η διαφοροποιημένη σημασία να επιδράσει στην κατανομή διαθέσιμου αποθέματος δύναμης. Η ύπαρξη επαρκών αποθεμάτων δύναμης σε σχέση προς την δυνατότητα διάθεσης εκφράζει την συγκρουσιακή ικανότητα του ατόμου.

Οι παράγοντες που δημιουργούν ένα περιβάλλον δυσμενές στον εργασιακό χώρο και «εν δυνάμει» αποτελούν αίτια εκδήλωσης συγκρούσεων, σύμφωνα με τον Garcia (2006), είναι οι ακόλουθοι:

- Ασυμβατότητα στόχων: κάθε οργανισμός, γεγονός που ισχύει και στον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας εργασίας, θέτει στόχους, τους οποίους καλείται να επιτύχει, προκειμένου να χαρακτηρισθεί αποτελεσματικός. Πολλές φορές, το περιεχόμενο των στόχων είναι ασαφές και δε γίνεται αντιληπτό από το σύνολο του προσωπικού, με αποτέλεσμα να υφίστανται αντικρουόμενες απόψεις και να εκδηλώνονται συγκρούσεις. Επιπλέον, κάθε οργανισμός θέτει γενικούς στόχους και επιμέρους. Στους εργαζομένους γνωστοποιούνται μόνο οι γενικοί, με αποτέλεσμα αυτοί να μην έχουν γνώση της πορείας που πρέπει να

ακολουθήσουν για την υλοποίησή τους, Έτσι, ο καθένας ακολουθεί πορεία διαφορετική, που αναστέλλει και παρακωλύει την πορεία των υπολοίπων. Γι' αυτό και οι επιμέρους στόχοι κρίνεται απαραίτητο να ιεραρχούνται από τη διοίκηση και να γίνονται γνωστοί στους εργαζομένους. Τέλος, οι ίδιοι οι εργαζόμενοι έχουν θέσει ατομικούς στόχους, τους οποίους επιθυμούν να πραγματώσουν. Όταν οι στόχοι του καθενός είναι διαφορετικοί, όταν δε συγκλίνουν με τους ομαδικούς στόχους του οργανισμού, τότε δημιουργούνται συγκρουσιακές καταστάσεις.

- Ασάφεια και Επικάλυψη ρόλων: κάθε οργανισμός οφείλει εξαρχής να προσδιορίζει και να επεξηγεί τα καθήκοντα των εργαζομένων. Το άτομο πρέπει να λάβει γνώση σχετικά με το αντικείμενο εργασίας του, τις αρμοδιότητές του. Όταν υπάρχει ασάφεια ρόλων, τότε ο κάθε εργαζόμενος καταπιάνεται με καθήκοντα που δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά του, αναστέλλοντας ή καθυστερώντας την αποστολή των αρμοδίων και προκαλώντας κλίμα έντασης και σύγκρουσης.
- Αλληλεξάρτηση ρόλων: κάθε οργανισμός αποτελείται από τμήματα, τα οποία ασχολούνται για την υλοποίηση των ίδιων σκοπών μα διαφορετικών στόχων. Κάθε τμήμα διεκπεραιώνει ένα στάδιο του έργου και όλα μαζί οδηγούν στην επίτευξή του. Τα τμήματα αποτελούν μέρη μιας αλυσίδας, που συνεργάζονται αρμονικά για να λειτουργεί σωστά η αλυσίδα. Όταν ένα τμήμα δε λειτουργεί σωστά ή δεν αποδίδει ή καθυστερεί, τότε καθυστερεί την πορεία του συνόλου των τμημάτων του οργανισμού, αφού το έργο του ενός εξαρτάται από το έργο του άλλου.
- Οργανωσιακές σχέσεις: η δομή και ο τρόπος οργάνωσης διαδραματίζει καίριο ρόλο στην εκδήλωση ή μη συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Πολλές φορές η εξουσία που έχουν ανώτερα στελέχη χρησιμοποιείται ως μέσο επιβολής και στιγματισμού ή εκφοβισμού των υπαλλήλων, με αποτέλεσμα την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και συγκρουσιακών καταστάσεων, που διαιωνίζονται και προκαλούν δυσμενές κλίμα, μη συνεργατικό.
- Διαφορετικές πεποιθήσεις, εμπειρίες, αξίες: αυτά, σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση του προσωπικού σε έναν οργανισμό, μπορεί να δημιουργήσουν διάφορες υποομάδες μεταξύ των εργαζόμενων. Αυτό

οδηγεί σε διάκριση και διαχωρισμό των ομάδων ως προς κάποια χαρακτηριστικά, αποκλεισμό κάποιων ομάδων λόγω έλλειψης γνώσεων ή χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και εμφάνιση συγκρουσιακού κλίματος.

- Οικειότητα: συγκρούσεις μπορεί να δημιουργηθούν λόγω εγγύτητας ορισμένων μελών της ομάδας, για παράδειγμα λόγω δεσμών φιλίας ή συγγένειας, πράγμα που μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα άλλα μέλη και να προκαλέσει αντιδράσεις και διαφωνίες.

2.5. Μοντέλα Σύγκρουσης

Το επικρατέστερο μοντέλο διαχείρισης των συγκρούσεων θεωρείται ότι είναι το μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης. Το μοντέλο αυτό επινοήθηκε για πρώτη φορά από την Follet (1940) και έκτοτε υπέστη τροποποιήσεις και συμπληρώσεις από τους Rahim & Bonoma (1979). Οι δύο διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό του συγκεκριμένου μοντέλου, αναφέρονται στο ενδιαφέρον που επιδεικνύει κάποιος για τα προσωπικά του ζητήματα / συμφέροντα σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τα ζητήματα /συμφέροντα της άλλης πλευράς. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει ένας διαχωρισμός του πλέγματος σε πέντε διακριτές περιοχές.

1. Συνεργασία / Ενοποίηση (Collaborating / Integrating)

Αυτός ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων υποδηλώνει υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τα προσωπικά ζητήματα αλλά ταυτόχρονα όμως και για τα ζητήματα της άλλης πλευράς. Προϋποθέτει τη σύμπραξη και τη συνεργασία ανάμεσα στα διάφορα μέρη με ευθύτητα και ειλικρίνεια, ώστε να υπάρξει ανταλλαγή των απαραίτητων πληροφοριών και να εξεταστούν στη συνέχεια οι υπάρχουσες διαφορές προκειμένου να αναζητηθεί μία κοινά αποδεκτή λύση και για τα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Πρόκειται για μία διαδικασία μέσα από την οποία άτομα τα οποία βλέπουν διαφορετικές πτυχές ενός προβλήματος, προσπαθούν με δημιουργικό τρόπο να εξερευνήσουν τις υφιστάμενες διαφορές τους με απώτερο σκοπό την αναζήτηση λύσεων, οι οποίες πηγαίνουν πιο πέρα από την περιορισμένη οπτική γωνία του κάθε μέρους για το είναι τελικά εφικτό (Gray, 1989).

Σύμφωνα με τον Prein (1976), αυτός ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων έχει δύο χαρακτηριστικά στοιχεία: α) Έντονη αντιπαράθεση και β) Επίλυση των προβλημάτων Η έντονη αντιπαράθεση περιλαμβάνει την ύπαρξη ανοικτής επικοινωνίας, τη

διασαφήνιση των παρεξηγήσεων και την ανάλυση των υποκρυπτόμενων αιτιών της σύγκρουσης. Αυτή η διαδικασία είναι προαπαιτούμενη προκειμένου να υπάρξει επίλυση του προβλήματος. Στη συνέχεια, γίνεται αναγνώριση του πραγματικού προβλήματος, ή ενδεχομένως των πραγματικών προβλημάτων, και αναζητείται η λύση που θα παρέχει τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των συμφερόντων της κάθε πλευράς.

2. Ανεκτικότητα / Υποχωρητικότητα (Accommodating / Obliging)

Αυτός ο τρόπος υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον για τα προσωπικά συμφέροντα και ταυτόχρονα υψηλό ενδιαφέρον για τα συμφέροντα των άλλων. Ο συγκεκριμένος τρόπος σχετίζεται με την προσπάθεια να υποβαθμιστούν οι υπάρχουσες διαφορές ενώ την ίδια στιγμή τονίζονται τα υφιστάμενα κοινά σημεία προκειμένου να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα της άλλης πλευράς. Υπάρχει ένα στοιχείο αυτοθυσίας σε αυτό τον τρόπο που μπορεί να έχει την μορφή ανιδιοτελούς γενναιοδωρίας, επιείκειας ή υπακοής στις προσταγές της άλλης πλευράς. Ένα ανεκτικό / υποχωρητικό άτομο, παραμελεί τα δικά του ενδιαφέροντα προκειμένου να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα της άλλης πλευράς. Λειτουργεί ως ένας «απορροφητής συγκρούσεων». Δηλαδή είναι το άτομο που αντιδρά με χαμηλή επιθετικότητα ή ακόμη και με φιλικότητα στις εχθρικές πράξεις των άλλων Prein (1976).

3. Ανταγωνισμός / Επικράτηση (Competing / Dominating)

Αυτός ο τρόπος διαχείρισης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για τα προσωπικά θέματα και χαμηλό ενδιαφέρον για τα θέματα των άλλων. Ταυτίζεται με ένα προσανατολισμό νίκης-ήττας όπου γίνεται προσπάθεια να επικρατήσει η θέση της μίας πλευράς αδιαφορώντας παντελώς για τις επιπτώσεις που προξενούνται στην άλλη πλευρά. Ένα ανταγωνιστικό άτομο κάνει κάθε προσπάθεια για να επιτύχει τον αντικειμενικό του στόχο κι έτσι συχνά αγνοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς. Μερικές φορές μάλιστα προσπαθεί να επικρατήσει με κάθε κόστος ώστε τελικά να νικήσει αδιαφορώντας, όμως, για τη ζημιά που ενδέχεται να προξενήσει στους άλλους. Ως παράδειγμα, θα μπορούσε να αναφερθεί η περίπτωση ενός ανταγωνιστικού προϊσταμένου ο οποίος χρησιμοποιεί την δύναμη που του παρέχει η θέση του προκειμένου να επιβάλει την θέληση του στους υφισταμένους του κι έτσι να ελέγχει την υπακοή τους. Η τακτική όμως αυτή διαφοροποιείται όταν ένα ανταγωνιστικό άτομο δεν κατέχει κάποια διευθυντική θέση. Σε αυτή την περίπτωση,

προσπαθεί να επιτύχει τους σκοπούς του χρησιμοποιώντας πλάγια μέσα όπως εξαπάτηση, παραπλανητικά τεχνάσματα ή ενδεχομένως και την κατάλληλη χειραγώγηση των ανωτέρων του (Rahim, 2011).

4. Αποφυγή (Avoiding)

Αυτός ο τρόπος υποδεικνύει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τα προσωπικά ζητήματα όσο και για τα ζητήματα των άλλων. Σχετίζεται με καταστάσεις όπου γίνονται προσπάθειες αποφυγής του προβλήματος με διάφορους τρόπους. Είναι οι περιπτώσεις όπου συνεχώς αναβάλλεται ένα θέμα με απώτερο σκοπό να μην αντιμετωπιστεί ποτέ, η αποχώρηση από καταστάσεις που θεωρούνται ως απειλητικές καθώς και η υποβάθμιση των προβλημάτων προκειμένου να μην χρειαστεί να αντιμετωπιστούν. Ένα άτομο που αποφεύγει την διαχείριση των συγκρούσεων, αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τα δικά του συμφέροντα καθώς και τα συμφέροντα των άλλων. Αυτός ο τρόπος διαχείρισης δείχνει μία αδιάφορη συμπεριφορά τόσο προς τα προβλήματα όσο και προς τα μέρη που εμπλέκονται σε μία σύγκρουση. Ένα τέτοιο άτομο συνήθως αρνείται να παραδεχτεί δημόσια ότι υφίσταται κάποια σύγκρουση η οποία θα πρέπει με κάποιο τρόπο να αντιμετωπιστεί (Rahim, 2011).

5. Συμβιβασμός (Compromising)

Αυτός ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων υποδεικνύει την ύπαρξη μεσαίου βαθμού ενδιαφέροντος τόσο για τα προσωπικά όσο και για τα ζητήματα των άλλων. Με αυτό τον τρόπο διαχείρισης, κάθε μέρος δίνει κάτι και ταυτόχρονα λαμβάνει κάτι. Έτσι, τελικά και τα δύο μέρη παραχωρούν κάτι προκειμένου να υπάρξει μία κοινά αποδεκτή λύση. Στην περίπτωση όμως που επιλέγεται τελικά η συμβιβαστική λύση, υπάρχει το μειονέκτημα ότι ενδέχεται να μην είναι η καλύτερη δυνατή διότι το όλο θέμα δεν αναλύεται και δεν αντιμετωπίζεται εις βάθος, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Συνεργασίας / Ενοποίησης (Rahim, 2011).

2.6. Συνέπειες Συγκρούσεων

Η σύγκρουση στο περιβάλλον εργασίας, αν δε γίνει άμεσα αντιληπτή πριν την εκδήλωσή της ή αν δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με κατάλληλες στρατηγικές, επιφέρει δυσχερή αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Αρχικά, η σύγκρουση προκαλεί σχέσεις ανταγωνισμού, επιθετικότητας μεταξύ των εργαζομένων στα πλαίσια του εκάστοτε οργανισμού. Διαταράσσεται η επικοινωνία, δεν υφίσταται εποικοδομητικός

διάλογος και δεν μπορούν να υλοποιηθούν οι κοινοί στόχοι. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε εργαζόμενος επιθυμεί την εξυπηρέτηση ατομικών συμφερόντων εις βάρος της αρχής της συλλογικότητας. Πολλές φορές δεν του παρέχονται κίνητρα, με απότοκο την έλλειψη παραγωγικότητας και αποδοτικότητάς του, γεγονός που σταδιακά οδηγεί σε αναποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και έλλειψη ανταγωνιστικότητας εν συγκρίσει με οργανισμούς χωρίς ύπαρξη συγκρούσεων (Κάντας, 1995).

Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορικές θεωρίες υποστηρίζουν την ανάγκη ύπαρξης συγκρούσεων στο χώρο εργασίας, οι οποίες δρουν θετικά και συντελούν στην αλλαγή και καινοτόμο δράση ενός οργανισμού. Μέσα από τη σύγκρουση υπάρχει η ανάδειξη της διαφορετικότητας των ατόμων, η ενεργός συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και αποφεύγεται η αδράνεια και στασιμότητα. Η σύγκρουση φέρνει στην επιφάνεια προβληματικές καταστάσεις που υπάρχουν και πρέπει να εκδηλωθούν, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και ριζικά και να μη διαιωνίζονται. Επιπλέον, συμβάλλει στη δημιουργικότητα, όταν βρίσκονται σε ελεγχόμενα επίπεδα και έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή καινοτομιών, μέσα από τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Κάντας, 1995).

Αναφορικά με τα συναισθήματα των εργαζομένων που βιώνουν την αλλαγή, οι Adams, Hayes & Hopson ύστερα από σχετικές έρευνες συνέθεσαν την καμπύλη αλλαγής και κατέληξαν πως οι εργαζόμενοι βιώνουν κοινά συναισθήματα αναφορικά με τις αλλαγές στον εργασιακό χώρο, τα οποία χαρακτηρίζονται από επτά διαδοχικά στάδια:

1. Σοκ: η πρώτη αντίδραση παρουσιάζεται με την μορφή σοκ με κύριο χαρακτηριστικό την πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση, καθώς οι εργαζόμενοι συνειδητοποιούν ότι θα πρέπει να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αλλαγής,

2. Άρνηση: στο στάδιο αυτό τα άτομα πιστεύουν πως η αλλαγή δεν θα τους επηρεάσει και έτσι μέρος της αυτοπεποίθησης τους επιστρέφει,

3. Ανησυχία: τα άτομα συνειδητοποιούν την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην αλλαγή και για τον λόγο αυτό η αυτοπεποίθηση τους μειώνεται,

4. Αποδοχή: οι εργαζόμενοι αναγνωρίζουν πλέον την ανάγκη να διαφοροποιηθούν από τις συμπεριφορές και συνήθειες του παρελθόντος,

5. Δοκιμή: τα άτομα αποδέχονται τους νέους ρόλους και περνούν στην φάση της δοκιμής,

6. Αναζήτηση: τα άτομα μαθαίνουν και προσαρμόζονται και ο βαθμός της αυτοπεποίθησης τους αυξάνεται,

7. Ολοκλήρωση: τα άτομα έχουν υιοθετήσει πλήρως την αλλαγή και νιώθουν σιγουριά μέσα από την νέα κατάσταση.

Σύμφωνα με καλά εμπεριστατωμένες έρευνες της επιστήμης της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Τσενέ, 2013) πάνω στις αντιδράσεις των οργανωσιακών αλλαγών, έχει αποδειχθεί πως, τόσο οι οργανισμοί, όσο και οι εργαζόμενοι σε αυτούς, αντιστέκονται στην αλλαγή. Κάποιοι, ερμηνεύουν την αντίσταση στην αλλαγή θετικά, συνδέοντας την με σταθερότητα και προβλεψιμότητα στην συμπεριφορά. Οι διαφωνούντες με την άποψη αυτή, δίνουν έμφαση στην εποικοδομητική διαφωνία και οι οργανισμοί οδηγούνται σε ακόμη καλύτερες και βελτιωμένες λύσεις.

Αμφότερες οι απόψεις έχουν τα υπέρ και τα κατά τους, συνήθως όμως η αντίσταση δρα ως τροχοπέδη στην προσαρμογή και στην πρόοδο, καθυστερεί και μερικές φορές αναστέλλει την ίδια την αλλαγή. Το γεγονός ότι οι επιχειρήσεις σήμερα ολοένα και περισσότερο αντιμετωπίζουν φαινόμενα αλλαγών, έχει άμεση επίδραση στην ψυχολογία των εργαζομένων, καθώς δεν πρόκειται για μια απλή, χωρίς άμεσες συνέπειες για τους ίδιους διεργασία. Από την φύση του ο άνθρωπος, διέπεται από μια έμφυτη αντίδραση στην αλλαγή και ο παράγοντας αυτός έρχεται να αποτελέσει μια επιπλέον δυσκολία, αν όχι τελικά την μεγαλύτερη δυσκολία στην αντιμετώπιση της οργανωσιακής αλλαγής.

Οι άνθρωποι γενικώς τείνουν να αποφεύγουν τις αλλαγές καθώς χάνεται για αυτούς η αίσθηση του βολέματος και κατά βάθος προτιμούν την υφιστάμενη καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν στο εργασιακό τους περιβάλλον, ακόμη και αν αυτή χαρακτηρίζεται από προβλήματα και δυσκολίες. Υπάρχει, λοιπόν, θα μπορούσε κανείς να πει μια πλευρά «κρυφής ειρωνείας» στην αντίσταση στην αλλαγή από την άποψη ότι πολλές φορές οι άνθρωποι φαίνεται να προτιμούν αυτό που είναι επίπονο αλλά γνωστό σε αυτούς, σε σχέση με την άγνωστη υπόσχεση που συνδέεται με την αλλαγή (Ζαβλάνος, 2012).

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η αντίσταση στην αλλαγή, βασική προϋπόθεση είναι η πλήρης κατανόηση των βασικών αιτιών της και ο διαχωρισμός της από τα συμπτώματα της αντίστασης στην αλλαγή, η ανάλυση των οποίων θα ακολουθήσει αμέσως μετά. Αναλύοντας τα αίτια αναλύουμε ακριβώς τους κύριους λόγους που κρύβονται πίσω από τα συμπτώματα.

Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία, ο φόβος για το άγνωστο μέλλον, η ανασφάλεια του οικείου, η ικανότητα προσαρμογής, η πιθανότητα αποτυχίας, οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται, οι νέες συνθήκες εργασίας, η απώλεια των μέχρι σήμερα κεκτημένων, είναι μερικά από τα αίτια (Stephen, 2005) βαρύτητας όπως είναι φυσικό στα διαφορετικά επίπεδα ιεραρχίας του οργανογράμματος ενός οργανισμού. Δεν αμφισβητεί κανείς πως οι άμεσοι δέκτες είναι τα ανώτατα στελέχη που ουσιαστικά θα φέρουν το μεγαλύτερο κόστος της αλλαγής και είναι αυτοί που θα βρεθούν υπόλογοι σε όποια πιθανή αποτυχία.

Αυτό, όμως, δεν κάνει τον ρόλο και των υπόλοιπων βαθμίδων της ιεραρχίας λιγότερο σημαντικό, αφού η επιτυχία της αλλαγής ουσιαστικά θα στηριχθεί στην δέσμευση τους και την ενεργή τους υποστήριξη. Σύμφωνα με τον K. Hultman προκειμένου να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε γιατί οι άνθρωποι αντιστέκονται στην αλλαγή είναι πολύ βασικό να αντιληφθούμε το «state of mind» των ανθρώπων. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στο state of mind των ανθρώπων είναι οι: πράξεις τους, οι απόψεις τους, τα συναισθήματα τους και οι αξίες τους, τα οποία ουσιαστικά καθορίζουν τον τρόπο αντίδρασης στις διάφορες καταστάσεις. Έτσι και στην αλλαγή, οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν την όποια αντίδραση τους και διαμορφώνουν τους κάτωθι κύριους λόγους αντίστασης στην αλλαγή (Gordon, 2002).

1. Κάποιοι άνθρωποι αντιδρούν στην αλλαγή γιατί νιώθουν πως οι ανάγκες τους καλύπτονται ήδη και άρα οι ίδιοι είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο που τα πράγματα γίνονται ως σήμερα. Στην περίπτωση αυτή οι εργαζόμενοι δεν έχουν κίνητρο να ακολουθήσουν την αλλαγή και να βοηθήσουν στην υλοποίηση της.

2. Ο δεύτερος λόγος είναι πως μερικοί πιστεύουν ότι η αλλαγή θα το κάνει δυσκολότερο για αυτούς να καλύψουν τις ανάγκες τους. Συνεπώς, βλέπουν την αλλαγή ως απειλή και όχι ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και αυτό είναι κυρίως βάσει των πεποιθήσεων τους.

3. Κάποιοι επίσης πιστεύουν πως το ρίσκο που συνεπάγεται η αλλαγή είναι πολύ μεγαλύτερο από τα όποια οφέλη. Στην περίπτωση αυτή όπως είναι φυσικό οι εργαζόμενοι φοβούνται την αλλαγή την οποία και θεωρούν απειλή τόσο για τους ίδιους όσο και για τον οργανισμό στο σύνολο του.

4. Μια ακόμη μερίδα εργαζομένων αντιστέκεται στην αλλαγή γιατί απλά πιστεύουν πως δεν είναι απαραίτητη την παρούσα χρονική στιγμή. Υποστηρίζουν λοιπόν πως η προς εφαρμογή αλλαγή είναι ένας ακόμη τρόπος να τους δοθεί περισσότερη δουλειά και δεν πρόκειται να βοηθήσει ουσιαστικά τον οργανισμό στο θέμα της βελτίωσης της θέσης του έναντι του ανταγωνισμού.

5. Ο πέμπτος λόγος είναι η άποψη των εργαζομένων ότι ο οργανισμός δεν χειρίζεται καλά το θέμα της αλλαγής όσον αφορά στο διαδικαστικό κομμάτι της εφαρμογής της. Η άποψη αυτή μπορεί να απορρέει από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι δεν συμμετείχαν στην απόφαση της αλλαγής, ή δεν ενημερώθηκαν έγκαιρα, ή ότι νιώθουν προδομένοι από την ανώτατη διοίκηση.

6. Τέλος, η πεποίθηση των εργαζομένων ότι η αλλαγή θα αποτύχει είναι ένας ισχυρός λόγος για να προκαλέσει την αντίσταση τους. Η στάση αυτή δείχνει βέβαια έλλειψη εμπιστοσύνης προς την διοίκηση και τον τρόπο που χειρίζεται τα βασικά θέματα (Gordon, 2002).

2.7. Διαχείριση Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Sullivan & Decker (2009), στρατηγικές κατάλληλες για τη διαχείριση και ομαλή επίλυση των συγκρούσεων αποτελούν:

- Η αντιπαράθεση: θεωρείται η πιο λειτουργική και αποτελεσματική τεχνική επίλυσης της σύγκρουσης, όπου τα εμπλεκόμενα μέρη μέσα από τη χρήση ορθών και λογικών επιχειρημάτων και χωρίς συναισθηματικές υπερβολές προσπαθούν να εντοπίσουν τη βαθύτερη αιτία της σύγκρουσης και να την επιλύσουν άμεσα, ώστε να επωφεληθούν από κοινού και οι δύο πλευρές,
- Η διαπραγμάτευση: αποτελεί μια τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης, κατά την οποία οι δυο πλευρές προσπαθούν με δοσοληψία να καταλήξουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση, ακόμη κι αν δεν επέλθει συμφωνία,
- Η σύμπραξη: κυρίαρχο στοιχείο σε αυτή την τεχνική αποτελεί η συνεργατικότητα. Οι αντιπαλόμενες πλευρές ανταλλάσσουν απόψεις,

προτείνουν καινοτόμες λύσεις, προκειμένου να διευθετήσουν τα προβλήματα που οδηγούν σε σύγκρουση, χωρίς να θίγονται τα ατομικά συμφέροντα, αλλά ούτε και τα ομαδικά,

- Ο συμβιβασμός: αποτελεί μια στρατηγική, στην οποία δεν υπάρχει αποτελεσματική λύση ούτε ικανοποιούνται και οι δύο πλευρές. Τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέρη απλά υποχωρούν και συμβιβάζονται, με στόχο την ισορροπία, ενώ οι στόχοι τους είναι διαφορετικοί και δεν υπάρχει η δυνατότητα υλοποίησής τους,
- Ο ανταγωνισμός: στην περίπτωση αυτή οι αντικρουόμενες πλευρές προσπαθούν να βρουν τρόπους και μέσα επίδειξης της εξουσίας τους πάνω στον άλλο. Δε χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα και ομαδικό πνεύμα και ενδιαφέρονται μόνο για την ικανοποίηση των ατομικών εις βάρος των συλλογικών αναγκών. Λύση επέρχεται μόνο αν η μια πλευρά αποχωρήσει από την αντιπαράθεση λόγω εξωτερικών ή εσωτερικών πιέσεων,
- Η αποφυγή: πολλές φορές τα άτομα, προκειμένου να μην καταστραφεί η σχέση τους με τους συναδέλφους, αποφεύγουν να εμπλακούν σε διαμάχες ή διαφωνίες. Διατηρούν παθητική στάση και δεν επιθυμούν να αντιληφθούν ή να φέρουν στην επιφάνεια το πρόβλημα που υφίσταται. Με αυτόν τον τρόπο, το πρόβλημα διαιωνίζεται και τα άτομα χαρακτηρίζονται από εκούσια άγνοια ή απόκρυψη ή αποφυγή του προβλήματος,
- Η συμφιλίωση: σε αυτή τη στρατηγική η μια από τις δύο πλευρές που εμπλέκονται στη σύγκρουση, μη θέλοντας να διαταράξει τις διαπροσωπικές σχέσεις, υποχωρεί και αποδέχεται την ικανοποίηση των συμφερόντων της αντίπαλης πλευράς εις βάρος των δικών της,
- Η καταστολή: είναι μια τεχνική όπου δεν ευνοείται η εκδήλωση συγκρούσεων και περιλαμβάνει ακόμη και τη λήξη της συνεργασίας με μία από τις αντιμαχόμενες πλευρές, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγκρουση.

Οι HOY και Miskel δίνουν οκτώ οδηγίες - προτάσεις που πιστεύουν ότι μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνία ενός διοικητικού στελέχους με τους υφισταμένους του.

1. Καθορισμός του αντικειμενικού σκοπού

2. Προσδιορισμός του ακροατηρίου

3. Καθορισμός του μέσου (μέσα - κανάλια επικοινωνίας)

4. Καθορισμός αμοιβαίου ενδιαφέροντος

5. Ο χρόνος

6. Διαμόρφωση της επικοινωνίας

7. Ο όγκος

8. Μέτρηση των αποτελεσμάτων

Επιπλέον, πρέπει να γίνεται έλεγχος της απόδοσης και διορθώσεις, όπου χρειάζονται. Έπεται η προσαρμογή στον κόσμο του δέκτη. Όταν προσπαθεί κάποιος να μεταδώσει κάτι σε κάποιον άλλο, η τάση είναι να προσαρμόζει την επικοινωνία αυτή στον εαυτό του. Ακολουθεί η χρήση ανάδρασης. Η ανάδραση έχει τη χρήση της μέσα από τη διαδικασία απόκτησης πληροφοριών για το πώς αντέδρασε και τι έπραξε ο δέκτης, ώστε να είναι δυνατό να αναληφθεί διορθωτική δραστηριότητα, από τον αποστολέα όταν αυτό είναι αναγκαίο. Ακόμη, χρήσιμη θεωρείται η χρήση άμεσης, απλής γλώσσας. Μερικοί άνθρωποι όταν επικοινωνούν χρησιμοποιούν περίπλοκα λεκτικά σχήματα, δυσνόητες λέξεις, πολλά επίθετα, μεγάλες προτάσεις. Ακόμη, χρησιμοποιούν ξένη ορολογία, υπερβολικά επιστημονικούς όρους, πομπώδεις εκφράσεις, επαγγελματική διάλεκτο, κ.ο.κ. Όλα αυτά όμως δεν διευκολύνουν τη μετάδοση και κατανόηση του μηνύματος, ούτε βέβαια εξασφαλίζουν την προσδοκώμενη αντίδραση από τον δέκτη. Αντιθέτως του δημιουργούν πρόβλημα όπως π.χ. αμφιβολία, αμηχανία, ανησυχία, ανία, φόβο (για το τι πραγματικά θέλει να πει ο πομπός) κ.ά. και δημιουργούν μια αρνητική στάση, προκατάληψη ή και αντίδραση στον πομπό (Watkins, 2003).

Η επικύρωση των λόγων με πράξεις διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επίλυση συγκρούσεων. Επιτυγχάνεται με χρήση της, πρόσωπο με πρόσωπο, επικοινωνίας, χρήση διαφορετικών τύπων επικοινωνίας ταυτόχρονα. Ένας ακόμα τρόπος αντιμετώπισης είναι η διαπραγμάτευση. Η διαδικασία της διαπραγμάτευσης βασίζεται όπως προαναφέρθηκε σε μεγάλο βαθμό στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μερών. Οι σχέσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό όλες τις δράσεις από την έναρξη μέχρι την παύση τους. Η διαπραγμάτευση ξεκινά αρχικά με την επιλογή του μηνύματος, δηλαδή με τον ορισμό του στόχου της. Η φάση της προετοιμασίας της διαπραγμάτευσης είναι απαραίτητη για τη τελική της έκβαση (Eckersley, 2012).

Παρακάτω ακολουθούν οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης και οι οποίες επηρεάζονται από τις ευρύτερες σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών:

- Προετοιμάζοντας τη διαπραγμάτευση: Σύμφωνα με τη περίπτωση και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαπραγματευόμενων, επιβάλλεται η καλή προετοιμασία σε σχέση με το μοντέλο που θα επιλεγεί από τους διαπραγματευτές. Σε κάθε σημείο είναι σημαντικό πριν την έναρξη κατά τη διαπραγμάτευση να εξετάζονται τα ακόλουθα:
- Στόχοι: τι επιδιώκει ο διαπραγματευτής να πετύχει και που νομίζει ότι στοχεύει η άλλη πλευρά.
- Ιστορικό σχέσης: Ποιο είναι το παρελθόν των σχέσεων των εμπλεκόμενων στη διαπραγμάτευση, ποιο το ιστορικό τους.
- Στοιχεία δύναμης: Ποια είναι η ισχυρή πλευρά και πόσο καλύπτει τις προσδοκίες της άλλης.
- Ζητούμενα πορίσματα: Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη διαπραγμάτευση.
- Πιθανές συνέπειες: Ποιες είναι οι εκτιμώμενες συνέπειες για κάθε εμπλεκόμενη πλευρά στη διαπραγμάτευση.
- Δημιουργία ατζέντας: Στα πρότυπα οποιασδήποτε οργανωμένης δράσης, θα πρέπει να υπάρχει σχετική ατζέντα θεμάτων προς συζήτηση.
- Πιθανές λύσεις: Δυνατοί συμβιβασμοί.

Οι δράσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης και σχετίζονται και με την σωστή ανάπτυξη της διαδικασίας μεταξύ δυο μερών είναι οι ακόλουθες:

1. Ηθική τάξη.

2. Ποιότητα.

3. Αρχική συμφωνία.

4. Προφίλ.

5. Διευκρινίσεις.

6. Ανάγκες.

7. Αξιοπιστία.

8. Απαιτήσεις.

9. Θετικότητα.

10. Προσοχή.

11. Πίεση.

12. Αυτοέλεγχος.

13. Εξουσία.

14. Εγωισμός.

15. Επικύρωση.

16. Οργάνωση.

Στη διαπραγματευτική διαδικασία υπάρχει μια σειρά από καταστάσεις, που επηρεάζουν τις σχέσεις των διαπραγματευόμενων μερών:

- Το να ακούει κανείς εκείνο, που περιμένει να ακούσει. Δηλαδή, να έχει ήδη διαμορφωμένη κάποια άποψη, να πιστεύει ότι κατάλαβε τι έχει να του πει ο συνομιλητής του, οπότε πραγματικά δεν συνειδητοποιεί αυτά που ακούει.
- Το να αγνοεί κάποιες πληροφορίες, απαραίτητες για να κατανοήσει τις νέες. Δεν είναι σε θέση να καταχωρήσει καμία πληροφορία επειδή του λείπει η βασική γνώση. Για παράδειγμα, να μην γνωρίζει από ηλεκτρονικούς υπολογιστές και να βομβαρδίζεται με πληροφορίες για το Internet.
- Το να έχει διάφορες αντιλήψεις, σχετικά με το άλλο μέρος, που να συγκρούονται με τις πληροφορίες τις οποίες αποδέχεται.
- Οι λέξεις, σημαίνουν διαφορετικά πράγματα, σε διαφορετικούς ανθρώπους, οπότε μια λέξη που για κάποιον δεν είναι κακή για έναν άλλο να είναι πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να οδηγήσει ακόμα και σε ρήξη στις σχέσεις των διαπραγματευόμενων, πριν καν ξεκινήσει η διαδικασία της διαπραγμάτευσης.
- Η επαγγελματική διάλεκτος να μην κατανοείται από άλλους (Eckersley, 2012).

Παρατηρείται με βάση τα παραπάνω ότι είναι πολλοί οι λόγοι που το άτομο που διαπραγματεύεται πρέπει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες της άλλης πλευράς, για να μπορεί να διατηρεί καλές σχέσεις μαζί της προκειμένου να επιτύχει μέσα από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης το αποτέλεσμα που επιδιώκει (Edmonds, 2011).

Σε μια διαμάχη είναι δυνατόν να υπάρξει διαιτησία. Στη περίπτωση που οι διαπραγματεύσεις βρίσκονται σε αδιέξοδο, η λύση επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα, μεσολαβώντας, για να βοηθήσει τους αντιμαχόμενους να αποφασίσουν σε κάτι από κοινού. Η διαμεσολάβηση είναι δυνατόν να γίνει επίσημα ή ανεπίσημα επιδιώκοντας λύση με αμοιβαίο όφελος (Edmonds, 2011).

Το ζητούμενο είναι πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί μια σύγκρουση με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Έχουν αναπτυχθεί μοντέλα χειρισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι τύποι αυτοί των συγκρούσεων έχουν δύο βασικές διαστάσεις. Κατά την πρώτη διάσταση το άτομο δίνει πολύ μεγάλη σημασία στις δικές του επιδιώξεις ενώ κατά την δεύτερη διάσταση, το άτομο δίνει μεγαλύτερη σημασία στους αντιπάλους του με την έννοια ότι ενδιαφέρεται και για τους αντιπάλους του και όχι μόνο για τον εαυτό του. Συνδυασμός των δύο αυτών διαστάσεων μας δίνει τους πιο κάτω πέντε τρόπους αντιμετώπισης των συγκρουσιακών φαινομένων (Edmonds, 2011):

1. Ενσωμάτωση (integration). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το άτομο δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση ως σύστημα είναι πολύ ανοιχτή προς τον έξω κόσμο. Στην περίπτωση αυτή οι συγκρουόμενες πλευρές ενδιαφέρονται να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που δημιουργούν τις εντάσεις κάνοντας δημιουργικές παρεμβάσεις και δεν φείδονται να κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις έτσι ώστε να φτάσουν όσο πιο νωρίς σε μια λύση και για τις δύο πλευρές.

2. Παραχώρηση (obliging). Σύμφωνα με τον τύπο αυτό το άτομο δείχνει μικρό ενδιαφέρον για τον εαυτό του και μεγάλο ενδιαφέρον για τους άλλους. Το άτομο στην περίπτωση αυτή παραβλέπει το ενδιαφέρον για τον εαυτό του προκειμένου να ικανοποιήσει το άλλο μέρος. Αυτό το στυλ είναι χρήσιμο σε περιπτώσεις όπου το άτομο πιστεύει ότι έχει άδικο και πιο χρήσιμη είναι η θέση του άλλου μέρους για την πορεία του οργανισμού. Στην περίπτωση αυτή το ένα μέρος ελπίζει ότι αν

υποχωρήσει από τις θέσεις του τότε είναι πολύ πιθανό να κερδίσει κάτι από την συναλλαγή του με το άλλο μέρος.

3. Επιβολή (dominating). Στην περίπτωση αυτή το άτομο έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τον εαυτό του και λίγο ενδιαφέρον για τους αντιπάλους του. Προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του αδιαφορώντας για τις συνέπειες που θα έχει αυτό στους αντιπάλους του.

4. Αποφυγή (avoiding). Στην περίπτωση αυτή το άτομο δείχνει μικρό ενδιαφέρον τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους. Αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τόσο τα δικά του ενδιαφέροντα όσο και τα ενδιαφέροντα των άλλων. Το στυλ αυτό είναι χρήσιμο όταν το θέμα που προκαλεί την σύγκρουση είναι απλό.

5. Συμβιβασμός (compromising). Εδώ το άτομο δείχνει μικρό ενδιαφέρον για τον εαυτό του και μέτριο ενδιαφέρον για τους άλλους. Και τα δύο μέρη υποχωρούν κατά το ίδιο βαθμό ελπίζοντας ότι θα φτάσουν σε κάποιο συμβιβαστικό αποτέλεσμα που θα ικανοποιεί και τα δύο μέρη. Το στυλ αυτό είναι χρήσιμο στις περιπτώσεις εκείνες που οι στόχοι των συγκρουόμενων μελών είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι ή όταν τα δύο μέρη έχουν την ίδια δύναμη π.χ. εργατικά σωματεία και διοίκηση της επιχείρησης (Edmonds, 2011).

Τώρα αν θέλουμε να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα: ποιο από τα πιο πάνω στυλ χειρισμού των συγκρούσεων είναι το πιο χρήσιμο, θα ισχυριστούμε ότι καθένα είναι χρήσιμο ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η διοίκηση των συγκρούσεων που εμφανίζονται στην οργάνωση προϋποθέτει την διάγνωση αρχικά, και την παρέμβαση σε ένα δεύτερο στάδιο.

Η διάγνωση της σύγκρουσης σε ένα σύστημα, όπως είναι η επιχείρηση, είναι μια ιδιαιτέρως σημαντική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα:

- Θα πρέπει να έχει μετρηθεί η ένταση της σύγκρουσης όλων των μερών που παίρνουν μέρος.
- Να έχουν εντοπισθεί οι πηγές της σύγκρουσης.
- Να έχει μετρηθεί η αποτελεσματικότητα των μερών που λαμβάνουν μέρος στην σύγκρουση.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι για να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά η ύπαρξη ενός συγκρουσιακού φαινομένου, πρέπει κατ' αρχήν να μάθουν όσοι εμπλέκονται στην σύγκρουση, ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι χειρισμού της, οι οποίοι εφαρμόζονται σε διαφορετικές κάθε φορά καταστάσεις.

2.8 Η σχολική βία

2.8.1Αίτια Σχολικής Βίας

Η σχολική βία και η μαθητική παραβατικότητα είναι πολυδιάστατα και πολύ παραγωγικά φαινόμενα, καθώς φαίνεται ότι οι αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές των παιδιών προκαλούνται από μία πληθώρα παραγόντων που λειτουργούν αλληλεπιδραστικά. Αν επιχειρούσαμε να ομαδοποιήσουμε τα αίτια τους, θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε στις εξής κατηγορίες:

- ✓ Οικογενειακά αίτια: Αναμφισβήτητα, η οικογένεια ως παράγοντας κοινωνικοποίησης θέτει τα πλαίσια μέσα στα οποία το άτομο δέχεται τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες και μαθαίνει τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες που θα έχει και ως ενήλικας. Κατά συνέπεια, επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου καθώς αποτελεί παράδειγμα μίμησης συμπεριφορών (Πουρσανίδου, 2016). Η ενδοοικογενειακή βία, η έλλειψη τρυφερότητας και αγάπης, η παραμέληση, η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις των γονέων ακόμα και η υπερπροστασία επηρεάζουν αρνητικά το παιδί και το ωθούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, αρχικά στο σχολικό περιβάλλον και εν συνεχεία στην ενήλικη ζωή του.
- ✓ Αίτια που σχετίζονται με το σχολείο: Έρευνες έχουν δείξει ότι ο θεσμός του σχολείου έχει συνυπαιτιότητα για την εκδήλωση των βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών. Η συνήθης τακτική των εκπαιδευτικών να διακρίνουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς χρησιμοποιώντας στερεοτυπικά κριτήρια που αφορούν τη σχολική επίδοση, την κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση και τη διαγωγή, λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, ωθώντας τους «κακούς», να γίνουν βίαιοι και παραβάτες.
- ✓ Διαπολιτισμικά αίτια: Η Ελληνική σχολική τάξη αποτελεί πλέον ένα πολυπολιτισμικό κράμα πολυπληθών και ανομοιογενών στοιχείων. Κάποιοι μαθητές αρνούμενοι να αποδεχτούν τη διαφορετική εθνική, θρησκευτική και

πολιτισμική προέλευση των συμμαθητών τους ασκούν σε αυτούς ρατσιστική βία (Σαΐτης, 2014). Αλληλεπιδραστικά, το αλλοδαπό θύμα στην προσπάθειά του να αμυνθεί και να προσδιορίσει τη νέα του ταυτότητα στη νέα χώρα που ζει δύναται να εμπλακεί σε παραβατική συμπεριφορά (Καραβόλτσου, 2013).

Καθοριστικοί επίσης παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου είναι το έλλειμμα στην πληροφόρηση, στην ευαισθητοποίηση και αντίστοιχα στη διαχείριση ανάλογων κρίσεων από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού, εκπαιδευτικούς και γονείς. Στην Ελλάδα καταγράφεται προβληματική επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά θύτες και τους γονείς τους (Καραβόλτσου, 2013). Επιπρόσθετα, ο προσδιορισμός της σχολικής επιτυχίας ως κυρίαρχο μέσο επίτευξης των σκοπών της οικογένειας και του σχολείου και η σύνδεσή της με την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, έχει ως αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να οργανώνει αρνητικά την αυτοεικόνα των παιδιών και να τα οδηγεί και σε επιθετικές συμπεριφορές.

Οι μελέτες που σχετίζονται με αυτούς που ασκούν εκφοβισμό εκφράζουν δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ατόμων. Αφενός επικρατεί η άποψη ότι τα άτομα αυτά στερούνται ευαισθησίας και επαρκούς κοινωνικής αντίληψης, και αφετέρου διαπιστώνεται ότι πολλοί δράστες μπορούν να χαρακτηριστούν όχι μόνο κοινωνικά επαρκείς, αλλά και ιδιαίτερα έξυπνοι. Εκείνο όμως που τελικά επιβεβαιώνεται από τις περισσότερες μελέτες είναι ότι, ανεξαρτήτως του βαθμού κοινωνικών ικανοτήτων που διαθέτουν ή στερούνται, δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα ενσυναίσθησης τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό πεδίο. Τα παιδιά θύτες-δράστες συνήθως έχουν έντονη, εξωστρεφή και παρορμητική προσωπικότητα και μη ανοχή στη διαφορετικότητα (Καραβόλτσου, 2013). Ενώ το δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον τους φαίνεται επίσης να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους.

Στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι παρατηρητές, μάρτυρες των περιστατικών αυτών. Ως παρατηρητής θεωρείται το άτομο, που χωρίς να είναι θύμα ή δράστης εκφοβισμού γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτό, παρόλο που μπορεί να επηρεαστεί και να εμπλακεί έμμεσα, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο εκφοβισμός δεν αφορά μόνο τη διαπροσωπική σχέση θύματος και δράστη, αλλά ως κοινωνικό φαινόμενο, διέπεται από ομαδικές διαδικασίες. Οι θεατές του εκφοβισμού,

ισχυροποιούν το δράστη, όταν δεν παρεμβαίνουν υπέρ του θύματος καθώς η αδυναμία, ή η απροθυμία τους να κάνουν κάτι, ερμηνεύεται ως συγκατάθεση για τη συνέχιση της επιθετικότητας. Ταυτόχρονα οι φανεροί υποστηρικτές του θύτη, η παρέα του, οι οποίοι δημιουργώντας μία αίσθηση κοινής ταυτότητας, αυξάνουν την ισχύ του δράστη και τον ενθαρρύνουν με τη στάση τους (Καραβόλτσου,2013).

2.8.2Οι συνέπειες της σχολικής βίας

Σε σχολικό επίπεδο, τα φαινόμενα της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη στάση των μαθητών για την εκπαίδευση και το σχολικό χώρο. Αρχικά, οι μαθητές που φοιτούν σε εκπαιδευτικές μονάδες με περιστατικά βίας, αναπτύσσουν αισθήματα φόβου για το σχολείο. Αρκετοί μαθητές αρνούνται να πάνε στο σχολείο, προτιμώντας την ασφάλεια που τους παρέχει το σπίτι τους, καθώς δεν αισθάνονται ότι ανήκουν στην κοινότητα του σχολείου. Το γεγονός ότι οι μαθητές βιώνουν τη φοίτησή τους στο σχολείο από «δυσάρεστη ως δυσβάσταχτη», συνοψίζεται στην παρακάτω διαπίστωση ότι οι 9 στους 10 μαθητές και μαθήτριες πιστεύουν ότι οι καλύτερες τους στιγμές στο σχολείο είναι όταν δεν είναι σε αυτό (Περκίδου, 2007).

Αναμφισβήτητα, η πιο σημαντική επίπτωση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ότι τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν τόσο τη σχολική επίδοση των μαθητών όσο και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών. Στο σκεπτικό της Ευρωπαϊκής Διάσκεψης που πραγματοποιήθηκε στην Ουτρέχτη της Ολλανδίας για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας επισημαίνεται ότι «η ασφάλεια στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως απόρροια αλλά και ως προϋπόθεση της ποιότητας της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατό να αναμένεται παιδεία επαρκούς ποιότητας, εάν δεν υπάρχει ανοικτό και ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο μαθητές/σπουδαστές μπορούν να μαθαίνουν και εκπαιδευτικοί να διδάσκουν χωρίς την απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης» (Περκίδου, 2007). Άλλωστε αρκετές έρευνες συνηγορούν στο γεγονός ότι υπάρχει αιτιώδη συνάφεια ανάμεσα στη σχολική βία και στη σχολική επίδοση τόσο από την πλευρά των θυτών όσο και από τη μεριά των θυμάτων (Χρηστάκης, 2001). Οι μεν θύτες προκειμένου να αντιμετωπίσουν το στίγμα της σχολικής αποτυχίας απορρίπτουν το σχολείο και στρέφονται εναντίον του (Καλογρίδη, 1995). Τα δε θύματα, θέλοντας να αποφύγουν την περαιτέρω θυματοποίηση τους, επιλέγουν να απέχουν όσο περισσότερο μπορούν από το σχολικό χώρο, μένοντας αναπόφευκτα πίσω γνωστικά.

Η πολυπλοκότητα και η σπουδαιότητα της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση δράσεων που είτε θα προλαμβάνουν είτε θα αντιμετωπίζουν δραστικά αυτά τα φαινόμενα.

2.8.3Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης της σχολικής βίας

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, που εμπλέκει το σύνολο του σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα. Αποτελεί, λοιπόν, ευθύνη όλων να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του. Μια παρέμβαση που προτείνεται υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας από τη σχολική μονάδα, βάσει της οποίας θα δρα η σχολική κοινότητα. Αναγκαία προϋπόθεση θεωρεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν και να μην ανέχονται τα περιστατικά θυματοποίησης. Για τη σχολική τάξη προτείνει τη διοργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων και την καλύτερη επίβλεψη των μαθητών κατά την ώρα του διαλείμματος, καθώς αποτελεί το χρονικό σημείο που εκδηλώνονται, κατά κύριο λόγο, φαινόμενα σχολικής βίας. Οι θύτες θα πρέπει να ασκηθούν από ειδικούς στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, αλλά και στην εκμάθηση εναλλακτικών συμπεριφορών, που δεν εμπεριέχουν βία. Αλλά και τα θύματα είναι αναγκαίο (να μπορούν) να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα δικαιώματα τους, ακόμη κι αν αυτό απαιτεί να έρθουν αντιμέτωποι με τους θύτες (Ασημόπουλος κ.α., 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η σχολική βία και η μαθητική παραβατικότητα αποτελούν δυσλειτουργικές εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς με πολυδιάστατες αρνητικές συνέπειες, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να προωθούν την κοινωνική, προσωπική και ανθρωπιστική ανάπτυξη των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οφείλουν να επιδιώκουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του σεβασμού για τους άλλους (Καλατζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004), όσο διαφορετικοί κι αν είναι αυτοί.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας αποτελεί η στενή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Η αμφίδρομη επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ενημερωθούν αμφότερες οι πλευρές για αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλαγές που μπορεί εν δυνάμει να «προδίδουν» ένα θύμα ή ένα θύτη. Επιπλέον, μέσω του διαλόγου τόσο οι οικογένειες όσο και το σχολικό περιβάλλον μπορούν να

ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά για τα φαινόμενα αυτά και να συζητήσουν μαζί τους για το τι κρίνεται σκόπιμο να κάνουν αν εμπλακούν με οποιοδήποτε τρόπο σε αυτά.

Βασική θέση των περισσότερων σύγχρονων παιδαγωγών είναι ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις οργανωτικές παρεμβάσεις του αποβλέπει σε δύο σκοπούς. Ο πρώτος σκοπός είναι άμεσος και αφορά την εξασφάλιση της τάξης, που είναι αναγκαία για την διεξαγωγή της διδασκαλίας και την ασφαλή συνύπαρξη των μελών της σχολικής τάξης. Ο δεύτερος σκοπός είναι απώτερος και αφορά την ανάπτυξη της κοινωνικο-ηθικής αυτονομίας των παιδιών, των δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η λειτουργία της δημοκρατικής πολιτείας, στοιχείων που είναι αναγκαία για τον πολίτη της μεταμοντέρνας κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2005).

Σύμφωνα με τις προτάσεις του Συνηγόρου του Παιδιού (Μόσχος, 2010) προς το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, κάθε σχολική μονάδα πρέπει να δώσει έμφαση στην σύνταξη και εφαρμογή σχολικών κανονισμών, στις ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, στην διδασκαλία διδακτικών ενοτήτων σχετικά με τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, την πραγματοποίηση ειδικών συζητήσεων και προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μαθητών στον σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων κατά την χρήση του διαδικτύου κλπ., δράσεις δηλαδή που θα ενθαρρύνουν τη συνεργασία, θα σέβονται τις ατομικές διαφορές και θα εδραιώνουν τη δημοκρατία. Τρόπο εφαρμογής προγραμμάτων ενάντια στη σχολική βία αποτελεί και ο θεσμός της διαμεσολάβησης, που περιγράφεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 3ο Διαμεσολάβηση

3.1 Ορισμός Διαμεσολάβησης

Η διαμεσολάβηση ανήκει στο φάσμα των μορφών επίλυσης των συγκρούσεων, οι οποίες επιδιώκουν την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ικανοποίηση των διαφωνούντων μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα. Είναι μία κλιμακούμενη διαδικασία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε μικρά όσο και σε μεγάλα προβλήματα (Pynchon, 2012). Η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση εναρμονίζεται με τις νέες εκπαιδευτικές, αλλά και γενικότερες ανάγκες, οι οποίες συνίστανται στη δημιουργία ενός συνεργατικού σχολείου, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και εποικοδομητικού διαλόγου. Σ' αυτή τη λογική βασίζεται και η διαδικασία της μεσολάβησης συνομηλίκων ή αλλιώς σχολικής διαμεσολάβησης, η οποία εμφαίνει στη φωνή του μαθητή συμφωνώντας με τους ανθρωπιστικούς ψυχολόγους, που υποστηρίζουν πως το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται τους φόβους και τ' αρνητικά του συναισθήματα μέσα σ' ένα πλαίσιο ενσυναίσθησης, αποδοχής και γνησιότητας. Μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον πραγματώνεται και η σχολική διαμεσολάβηση.

Διαμεσολάβηση καλείται η διαδικασία κατά την οποία ο μεσάζων ή διαμεσολαβητής επεμβαίνει και αναλαμβάνει καίριο ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων ανάμεσα σε δυο μέρη, με στόχο να επιλυθεί το πρόβλημα που τα απασχολεί με ειρηνικό τρόπο. Η διαμεσολάβηση αποτελεί τεχνική επίλυσης της σύγκρουσης με δημοκρατικό και συνεργατικό τρόπο, ενισχύει την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και παρέχει λύσεις εφαρμόσιμες (Αρτινοπούλου, 2010).

Η διαμεσολάβηση αποτελεί επιτυχή και αποτελεσματική τεχνική διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων, διότι προτεραιότητα δίνει στα ίδια τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτήν και τις πραγματικές τους ανάγκες. Τους δίνει τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν σκέψεις, δράσεις, συναισθήματα χωρίς να τους περιορίζει. Μια επιτυχημένη διαμεσολάβηση είναι αυτή στην οποία τα μέρη εφαρμόζουν οικειοθελώς και άμεσα τις αποφάσεις που έχουν συμφωνηθεί. Αυτό σημαίνει πως οι ανάγκες τους διερευνήθηκαν με επιτυχία μέσα από τη διαδικασία και οι αποφάσεις πάρθηκαν με πλήρη επίγνωση και συναίνεση. Σε γενικές γραμμές, η διαμεσολάβηση προσφέρει ένα μοντέλο δράσης όπου τα άτομα εξασκούνται στο να λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική γωνία των άλλων και το δικαίωμα σε διαφορετική θέαση καταστάσεων από τη

δική τους. Μαθαίνουν επίσης να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (Αρτινοπούλου, 2010).

3.2 Βήματα Διαμεσολάβησης

Η Διαμεσολάβηση είναι ένα εργαλείο της επικοινωνίας που χρησιμοποιείται και στο εργασιακό περιβάλλον για την επίλυση των συγκρούσεων που μπορεί να έχει δημιουργηθεί μεταξύ των εργαζομένων. Μπορεί να συμβάλει στην εξομάλυνση των σχέσεων των εργαζομένων οι οποίες δοκιμάζονται καθημερινά, καθώς η εργασιακή ανασφάλεια, η πίεση, το φόρτο και η μεταστροφή προς πιο ευέλικτες μορφές εργασίας είναι κάποιοι από τους λόγους οι οποίοι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν έντονες προστριβές στο εργασιακό περιβάλλον να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και κατ' επέκταση σε μειωμένη παραγωγικότητα. Με λίγα λόγια, στόχος της, είναι να μειωθούν οι εντάσεις, να επικρατήσει, έστω και τυπικά, ένα κλίμα συνεργασίας, να ξεκαθαριστούν παρεξηγήσεις και τελικά τα μέρη να καταλήξουν σε κάποιους αμοιβαίους συμβιβασμούς (Αρτινοπούλου, 2010).

Εάν στις εργασιακές συγκρούσεις προκύψουν ζητήματα όπως π.χ. αδικίες που μπορεί να σχετίζονται με ιεραρχική ανέλιξη, ή από υπερβολικά ανταγωνιστικούς ρυθμούς της ομάδας που ρίχνει την απόδοση, έντονο στρες, ελάχιστοι δίαυλοι επικοινωνίας που μπορεί να προκαλέσουν παρεξηγήσεις, η διαμεσολάβηση θεωρείται απαραίτητη μεταξύ των εμπλεκομένων ώστε να έρθει εις περάς με θετικό πρόσημο η οποιαδήποτε σύγκρουση.

Την πρωτοβουλία για την εφαρμογή μιας διαπραγμάτευσης πρέπει να πάρουν οι εργαζόμενοι που βιώνουν τη σύγκρουση. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να προσφύγουν στο workplace mediation το οποίο ειδικεύεται σε τέτοιες περιπτώσεις και ο διαμεσολαβητής να επιλεχτεί από κοινού από τα πρόσωπα που θα συμμετάσχουν. Κατά την ημέρα της διεξαγωγή της διαμεσολάβησης, ο διαμεσολαβητής ξεκινάει τη διαδικασία με μία κοινή συνάντηση των μερών και προσπαθεί να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης μέσα στην οποία μπορούν να ειπωθούν τα φλέγοντα ζητήματα που επηρεάζουν τόσο την επίδοσή τους στην εργασία όσο και την ψυχολογία τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, η οποία είναι εμπιστευτική, ο διαμεσολαβητής καλείται να κάνει αντιληπτό στα ενδιαφερόμενα άτομα πως η θέση του είναι ουδέτερη και δεν έχει δικαίωμα να ταχθεί με το μέρος κανενός και ότι οι

προτάσεις που θα δώσει δεν είναι δεσμευτικές μέχρι την τελική συμφωνία. Εάν κριθεί απαραίτητο, η διαδικασία μπορεί να συνεχιστεί και με περισσότερες συνεδριάσεις ακόμη και με το κάθε άτομο ξεχωριστά.

Λόγω της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας και της εργασιακής αβεβαιότητας, οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων είναι πολλές φορές τεταμένες. Ο ανταγωνισμός και το αίσθημα ανασφάλειας φέρουν σε συγκρούσεις τους συναδέλφους. Αυτή η κατάσταση πρέπει να κατευναστεί εφαρμόζοντας την διαδικασία της διαμεσολάβησης, Ένα ουδέτερο άτομο θα μπορούσε να δράσει αποτελεσματικά, ώστε να προβούν στη σύναψη μιας συμφωνίας τέτοια ώστε να δημιουργούσε ή να επανέφερε τις κατάλληλες ισορροπίες που θα εξασφάλιζε τη συνεργασία και την ειρήνη στο εργασιακό περιβάλλον και κατ' επέκταση τη βιωσιμότητα της επιχείρησης (Ψαρόπουλος, 2013).

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης έχει ευέλικτο χαρακτήρα και καθορίζεται από τον διαμεσολαβητή σε συνεννόηση με τα μέρη, γι' αυτό και μπορεί να δημιουργηθούν διάφορες παραλλαγές της, ανάλογα με την φύση της υπόθεσης και τους συμμετέχοντες. Συνήθως ξεκινά με μια κοινή συνάντηση του διαμεσολαβητή με τα μέρη και τους νομικούς παραστάτες τους, τα οποία, αφού ενημερωθούν αναλυτικά από τον διαμεσολαβητή για την όλη διαδικασία, παρουσιάζουν τις απόψεις τους για την μεταξύ τους διαφορά. Στη συνέχεια, ακολουθούν κατ' ιδίαν συναντήσεις μεταξύ του διαμεσολαβητή και του κάθε μέρους, προκειμένου αυτός να διερευνήσει την ουσία της υπόθεσης και να βοηθήσει τα μέρη στις μεταξύ τους διαπραγματεύσεις προσανατολίζοντάς τα προς τα συμφέροντα τους και μεταφέροντας από τη μία στην άλλη πλευρά προτάσεις, πάντα, όμως, με την συναίνεσή τους. Στο τέλος της διαδικασίας ο διαμεσολαβητής συντάσσει το "Πρακτικό της Διαμεσολάβησης", το οποίο περιλαμβάνει, εκτός των άλλων στοιχείων, τη συμφωνία επίλυσης και υπογράφεται από όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία, μπορεί δε να κατατεθεί στη γραμματεία του αρμόδιου Πρωτοδικείου, αν κάποιο από τα μέρη το ζητήσει, ώστε να αποτελεί και εκτελεστό τίτλο (Αρτινοπούλου, 2010).

Η Διαμεσολάβηση στο χώρο εργασίας εφαρμόζεται, κυρίως, όταν: α) Τα συναισθήματα είναι έντονα σε συγκρουσιακό βαθμό, β) Η συνεργασία/ συνεργατικότητα των εμπλεκόμενων μερών κρίνεται σημαντική, γ) Ο εργαζόμενος δεν νιώθει άνετα να προσεγγίσει μόνος του τον συνάδελφό του/την άλλη πλευρά, δ) Τα εμπλεκόμενα μέρη συνεργάζονται στενά και δεν μπορούν να αποφύγουν τη

σύγκρουση, ε) Ο ένας ή και οι δυο εργαζόμενοι θέλουν να αποφύγουν τις τυπικές διαδικασίες. Αποφεύγουμε τη διαμεσολάβηση στο χώρο εργασίας κυρίως όταν: α) Εξυπηρετεί σκοπιμότητες ή και κακόβουλες προθέσεις, β) Μία από τις εμπλεκόμενες πλευρές δε θέλει να συμμετάσχει, γ) Ένας εργαζόμενος είναι πάρα πολύ ταραγμένος/φορτισμένος ώστε να διαπραγματευτεί, δ) Υπάρχει ανισορροπία ισχύος των εμπλεκόμενων, όπου η δίκαιη συμφωνία είναι απίθανη, ε) Σε περιπτώσεις workplace bulling, όπου το μεν εκφοβισμένο θύμα δεν μπορεί να διαπραγματευθεί αποτελεσματικά με συνέπεια την παντελή ανισορροπία δυνάμεων μεταξύ των μερών, ενώ θα συνεχίσει να εργάζεται στον ίδιο χώρο με το θύτη και μετά τη διαμεσολάβηση, ο δε εκφοβιστής θύτης σχεδόν ποτέ δεν παραδέχεται τη συμπεριφορά του, που πολλές φορές θεωρεί απόλυτα φυσιολογική, δεν σέβεται την εμπιστευτικότητα της διαδικασίας και χρησιμοποιεί ό,τι αποκομίσει από αυτή για περαιτέρω επιθέσεις, τις οποίες συνεχίζει και μετά τη διαμεσολάβηση (Αρτινοπούλου, 2010).

3.3 Ο Ρόλος του Διαμεσολαβητή

Ο διαμεσολαβητής είναι ένα τρίτο (ανεξάρτητο, αμερόληπτο και ουδέτερο) πρόσωπο σε σχέση με τα μέρη μιας διαφοράς, από το οποίο εκείνα ζητούν να τα βοηθήσει να την επιλύσουν με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο. Έχει ειδική εκπαίδευση και δεξιότητες, δεν είναι δικαστής, δεν παίρνει δηλαδή αυτός την απόφαση επί της διαφοράς, αλλά διευκολύνει να καταλήξουν σε αυτή τα ίδια τα μέρη. Ο διαμεσολαβητής στη χώρα μας πρέπει: να έχει λάβει ειδική εκπαίδευση από έγκυρο φορέα κατάρτισης διαμεσολαβητών, να έχει διαπιστευθεί από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, να έχει εγγραφεί στον Πίνακα Διαπιστευμένων Διαμεσολαβητών που είναι αναρτημένος στην ιστοσελίδα του, να τηρεί τον Κώδικα Διαπιστευμένων Διαμεσολαβητών και να μετεκπαιδεύεται υποχρεωτικά κάθε διετία. Εξυπακούεται ότι σημαντικότατο ρόλο για την επιλογή του διαμεσολαβητή έχουν η εμπειρία του και οι διαπραγματευτικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, η προσωπικότητά του και η διαρκής και εξειδικευμένη εκπαίδευσή του (Αρτινοπούλου, 2010).

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή αφορά, κυρίως:

α) Στο καθορισμό των διαφορών. Ο αμερόληπτος διαμεσολαβητής διευκολύνει τις εμπλεκόμενες πλευρές να διαπιστώσουν και να συγκεκριμενοποιήσουν το πρόβλημα και τις διαστάσεις του.

β) Στη διευθέτηση των διαφορών των αντίπαλων μερών. Συχνά η σύγκρουση ευδοκιμεί όταν τα εμπλεκόμενα μέρη διεκδικούν συγκεκριμένα συμφέροντα, αρχές ή διαδικασίες. Ωστόσο, όταν η διαμεσολάβηση δεν τελεσφορήσει υπάρχει η δυνατότητα χρήσης κάποιας άλλης διαδικασίας, όπως είναι για παράδειγμα η διαιτησία.

γ) Στη διαχείριση συγκρούσεων που συμβαίνουν για μακρά χρονικά διαστήματα και προβλέπεται ότι θα εξακολουθήσουν να υπάρχουν και στο μέλλον. Στην περίπτωση που τα άτομα ή οι ομάδες που εμπλέκονται στη σύγκρουση δε δείχνουν διάθεση για περιορισμό ή οριστική λύση της σύγκρουσης, η διαδικασία της διαμεσολάβησης είναι δυνατό να θέσει υπό έλεγχο τη διαμάχη καθιερώνοντας κατάλληλους κανόνες, δομές και τρόπους επικοινωνίας. Έτσι, καθίσταται δυνατή η δυνατότητα εφαρμογής μιας μεθόδου επίλυσης στο άμεσο μέλλον (Σπυράκη & Σπυράκη, 2019).

Ο μεσάζων οφείλει να ακολουθεί κάποιους κανόνες και διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος και δεν επιδοκιμάζει τη στάση και συμπεριφορά της μιας πλευράς έναντι της άλλης. Καθοδηγεί την όλη διαδικασία χωρίς να προβαίνει σε σχόλια και κριτική και στοχεύει στη δημιουργία διαλόγου ανάμεσα στα αντικρουόμενα μέρη και την έκφραση των συναισθημάτων τους. Είναι εχέμυθος, διακριτικός και προσπαθεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εμπλεκομένων στη διαδικασία. Διαθέτει ενσυναίσθηση, μπαίνει στη θέση του άλλου, αντιλαμβάνεται σκέψεις και συναισθήματα. Διέπεται από ευφράδεια, ειλικρίνεια, ευγένεια, πειθώ (Αρτινοπούλου, 2010).

Ο διαμεσολαβητής (Αρτινοπούλου, 2010), προκειμένου να λειτουργήσει επιτυχημένα στον ρόλο του, οφείλει να έχει συγκεκριμένες ικανότητες. Παρακάτω περιγράφονται οι πιο ουσιαστικές:

i. Ενεργητική ακρόαση: Ο διαμεσολαβητής πρέπει να είναι καλός ακροατής, δηλαδή να ακούει προσεκτικά τους διαφωνούντες, προσπαθώντας να τους κατανοήσει μέσα από τα λεγόμενα και τη συμπεριφορά τους.

ii. Ενσυναίσθηση: Ο διαμεσολαβητής πρέπει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να μεταφέρει στους δύο διαφωνούντες τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά τους. Με αυτόν τον τρόπο βοηθάει την κάθε πλευρά ν' αντιληφθεί την οπτική της άλλης, ώστε ο ένας να καταλάβει τον άλλον καλύτερα και να βρεθεί κοινή λύση.

iii. Θετική αναγνώριση: Ο διαμεσολαβητής είναι πάντα καλοπροαίρετος απέναντι στις δύο πλευρές, προσπαθεί να διαφυλάξει το ευνοϊκό κλίμα της συζήτησης χωρίς να κάνει διακρίσεις ή σχόλια και χωρίς να είναι επιθετικός ή επικριτικός. Οφείλει να μην παίρνει θέση, αλλά να βοηθά τις δύο πλευρές να έρθουν πιο κοντά.

iv. Ευκρίνεια και σαφήνεια: Ο διαμεσολαβητής πρέπει να διατυπώνει με σαφή και ευκρινή τρόπο τις κρίσεις και τις επισημάνσεις του προκειμένου να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις.

v. Ουδετερότητα: Ο διαμεσολαβητής πρέπει να παραμείνει ουδέτερος και αντικειμενικός. Ακόμη, ο διαμεσολαβητής πρέπει να γνωρίζει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και να μην τις αφήνει να διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις του για τα άτομα και τις καταστάσεις.

vi. Εμπιστοσύνη και εχεμύθεια: Προκειμένου οι μαθητές να εμπιστευθούν τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, πρέπει σε όλη τη διάρκειά της να χτίζεται εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση. Οι εμπλεκόμενοι πρέπει να διαβεβαιώνονται, μέσα από τις πράξεις του διαμεσολαβητή, ότι η διαμεσολάβηση δεν είναι απλά ακόμη ένα τέχνασμα για να τους πουν τί να κάνουν, αλλά ότι θα επιλέξουν τη δική τους λύση στο πρόβλημα. Ο διαμεσολαβητής πρέπει επίσης να έχει ακεραιότητα και να είναι εχέμυθος για όσους και όσα σχετίζονται με τη διαμεσολάβηση.

vii. Συνεργασία: Ο διαμεσολαβητής είναι υπεύθυνος για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, όχι για τη λύση στο πρόβλημα. Η επίλυση τους προβλήματος είναι ευθύνη των εμπλεκομένων.

3.4 Διαμεσολάβηση στην Εκπαίδευση

3.4.1Σχολική Διαμεσολάβηση

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μία πρακτική επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων και εφαρμόζεται με το διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση. Αποτελεί μία μορφή ειρηνικής επίλυσης επιθετικών συμπεριφορών, η οποία

οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας. Εφαρμόζεται διδάσκοντας τεχνικές διαπραγμάτευσης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αυτοδυνάμωσης των εμπλεκομένων. Στη σχολική διαμεσολάβηση οι μαθήτριες και οι μαθητές συζητούν ανοιχτά χωρίς να δέχονται κριτική ερμηνεία από τους διαμεσολαβητές, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και διερευνούν από κοινού τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους (Τριαντάρη, 2018).

Στο σχολικό περιβάλλον ο μεσάζων είναι συνομήλικος των παιδιών που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Διαμεσολαβητής γίνεται κάποιος που το επιθυμεί, επιλέγεται από τα παιδιά ή από τον εκπαιδευτικό. Τα μέρη που συμμετέχουν στη σύγκρουση επιλέγουν εθελοντικά και εκούσια κι όχι από εξαναγκασμό να αποταθούν στο διαμεσολαβητή προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα που τα αφορά. Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον που αναζητούν συχνότερα τη βοήθεια της διαμεσολάβησης είναι οι διαφωνίες μεταξύ φίλων, η διάδοση φημών, οι συγκρούσεις μεταξύ ζευγαριών, μαλώματα την ώρα του διαλείμματος και ζητήματα κλοπής κάποιου αντικειμένου. Σκοπός της διαμεσολάβησης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, ώστε να μπορούν να επιλέξουν από ποικίλους τρόπους επίλυσης τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό στη δική τους περίπτωση (Τζήμας, 2018).

Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία που διερευνά συναισθήματα και ανάγκες. Ένα παιδί έρχεται να ζητήσει βοήθεια για μία σύγκρουση που έχει με κάποιο άλλο παιδί, γιατί η σχέση τους έχει κλονιστεί και κυριαρχεί έλλειψη επικοινωνίας. Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να εκφράσουν από κοινού πώς αισθάνονται αναφορικά με το συγκεκριμένο γεγονός και να προσδιορίσουν ποια ανάγκη έχουν και οι δύο που θέλουν να καλυφθεί σε σχέση με το άλλο παιδί. Η συνειδητοποίηση του συναισθήματος, η αποδοχή του, η έκφρασή του προς τον άλλον, είναι μία διαδικασία που απαιτεί την αλληλεπίδραση. Τα συγκρουόμενα μέλη εκφράζονται ελεύθερα είτε με θυμό, είτε με ηρεμία, είτε με ντροπή και έτσι η σχέση τους αποκτά υπόσταση και ανοίγει δρόμους που οδηγούν από το «εγώ» στο «εσύ». Χτίζεται μία επικοινωνιακή γέφυρα, με στόχο την εξάλειψη των προβλημάτων και την αποκατάσταση της σχέσης τους (Αρτινοπούλου,2010).

Σκοπούς της σχολικής διαμεσολάβησης, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), αποτελούν:

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων από τους μαθητές,
- Ο ειρηνικός και δημοκρατικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων,
- Ο περιορισμός των φαινομένων βίας,
- Η ενίσχυση της ισότητας,
- Το συνεργατικό πνεύμα και η ενίσχυση της ομαδικότητας,
- Η βελτίωση του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τεχνικές στις οποίες εκπαιδεύονται τα παιδιά να χρησιμοποιούν μέσα από προγράμματα διαμεσολάβησης είναι: η παράφραση, η αντανάκλαση συναισθημάτων, η χρήση ενθαρρυντικών φράσεων και ανοιχτών ερωτήσεων, η θετική αναπλαισίωση, η περίληψη και ο έλεγχος πραγματικότητας (Τζήμας, 2018).

1. Παράφραση: ο διαμεσολαβητής, επαναλαμβάνει με δικά του λόγια όσα έχει πει η μια και η άλλη πλευρά σχετικά με την αιτία της σύγκρουσης. Με τον τρόπο αυτό τα εμπλεκόμενα στη διένεξη τα μέλη νιώθουν ότι ο διαμεσολαβητής τα έχει κατανοήσει.
2. Αντανάκλαση συναισθημάτων: ο διαμεσολαβητής δε συνοψίζει τώρα τα λεγόμενα των δυο πλευρών, που δικαιολογούν ή όχι την οδήγησή τους στη σύγκρουση. Συνοψίζει τα συναισθήματα που ένιωσαν τα μέλη πριν και μετά το πέρας της διένεξης. Αυτό συμβαίνει προκειμένου τα ίδια να συνειδητοποιήσουν τι πραγματικά αισθάνθηκαν.
3. Χρήση ενθαρρυντικών φράσεων και ανοιχτών ερωτήσεων: συμβάλλει στην δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μερών και του διαμεσολαβητή και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του γεγονότος. Οι δυο πλευρές ενθαρρύνονται να περιγράψουν σημεία της σύγκρουσης που μπορεί να παρέλειψαν αρχικά. Με τις ανοιχτές ερωτήσεις, παροτρύνονται τα μέλη να εκφράσουν ανοιχτά και ειλικρινά σκέψεις, γεγονότα, διευκρινίζοντας την κατάσταση, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος να χειραγωγηθεί η ροή του λόγου τους ή να παραποιηθούν τα λεγόμενά τους.
4. Περίληψη-Σύνοψη: εστιάζει στα θετικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα λόγια των εμπλεκομένων στη διένεξη πλευρών. Ο διαμεσολαβητής συνοψίζει τα λεγόμενα των μερών, τονίζοντας τα πιο σημαντικά και ουσιαστικά σημεία, δίνοντας έμφαση στα γεγονότα, ζητώντας

ανατροφοδότηση από τα μέρη για να σιγουρευτεί ότι δεν παρέλειψε κάτι ουσιώδες που να τα απασχολεί σχετικά με το ζήτημα.

5. Έλεγχος πρακτικής εφαρμογής τελικών αποφάσεων: Αφού ολοκληρωθούν με επιτυχία οι προηγούμενες τεχνικές διαμεσολάβησης, ο διαμεσολαβητής εφιστά την προσοχή των μελών από εδώ και στο εξής στις μελλοντικές συνέπειες των αποφάσεών τους. Επίσης, βοηθά τα μέρη να συνειδητοποιήσουν πόσο πραγματοποιήσιμες ή μη είναι οι θέσεις και οι επιδιώξεις τους (Τζήμας, 2018).

3.4.2Μοντέλα Σχολικής Διαμεσολάβησης

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), υπάρχουν δύο μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης. Το πρώτο είναι το "cadre", όπου ένας μικρός αριθμός μαθητών εκπαιδεύεται και αποτελεί την ομάδα διαμεσολάβησης του σχολείου και το δεύτερο το ολιστικό, όπου εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές της τάξης. Στο πρώτο, ο διαμεσολαβητής στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, προκειμένου τα ίδια να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να επιλύουν διενέξεις, όταν αυτές εκδηλώνονται. Το δεύτερο μοντέλο θεωρείται πιο διευρυμένο, μιας και συμμετέχουν όλα τα παιδιά για να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής.

Οι Johnson & Johnson (1996) προτείνουν τρία μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης. Το πρώτο σχετίζεται με προσεγγίσεις που εστιάζουν στην απόκτηση δεξιοτήτων, όπου τα παιδιά εξασκούνται ώστε να ενισχύσουν τις απαραίτητες διαπροσωπικές δεξιότητες για να επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Το δεύτερο αφορά προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπου οι μαθητές εξασκούνται σε γνωστικές δεξιότητες για την επίλυση συγκρούσεων. Τέλος, το τρίτο μοντέλο αναφέρεται σε προσεγγίσεις δομικής αλλαγής, η οποία επικεντρώνεται στη δυναμική της ομάδας ως φορέα αλλαγής και διατήρησης συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού κλίματος, με απώτερο σκοπό τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ειδικότερα, οι Johnson and Johnson προτείνουν τρεις διαφορετικές ταξινομήσεις, οι οποίες αποτυπώνονται ευσύνοπτα από την Αρτινοπούλου (2010) ως εξής:

1ος Τρόπος Ταξινόμησης: Πρόκειται για τον διαχωρισμό προγραμμάτων βάσει της ολιστικής προσέγγισης (total student body approach) ή τα προγράμματα της carde προσέγγισης.

- ✓ Η ολιστική προσέγγιση περιλαμβάνει την εκπαίδευση συνολικά του μαθητικού πληθυσμού και δίνει τη δυνατότητα σ' όλους τους μαθητές να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές. Οι Johnson and Johnson συγκαταλέγονται στους ένθερμους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου, θεωρώντας πως μια τέτοια προσέγγιση λειτουργεί προληπτικά απέναντι στη βία και, ενδεχομένως, μειώνει τη σοβαρότητα και τη συχνότητα των περιστατικών. Ωστόσο, το τεράστιο κόστος, η δυσκολία οργάνωσης και εφαρμογής οδηγούν στην ελάχιστη εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου.
- ✓ Η carde προσέγγιση αποτελεί τον πιο διαδεδομένο και συχνά εφαρμοσμένο τρόπο εκπαίδευσης πάνω στη σχολική διαμεσολάβηση. Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία επιλέγει έναν αντιπροσωπευτικό αριθμό μαθητών από τον συνολικό πληθυσμό του σχολείου. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα carde όπως:

i. το elective course, το οποίο αφορά στην επιλογή σειράς μαθημάτων που πραγματοποιούνται εντός του σχολικού προγράμματος και εντάσσονται σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών

ii. το classroom model, το οποίο αφορά στην εκπαίδευση όλων των μαθητών μιας ή περισσοτέρων τάξεων προκειμένου ν' αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και να ξεχωρίσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία εκείνοι οι οποίοι θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν περαιτέρω για να γίνουν διαμεσολαβητές

iii. το μοντέλο της μαθητικής λέσχης, ήτοι student club model, το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως στον Καναδά και στην Αμερική. Περιλαμβάνει την επιλογή μαθητών από τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό και όχι από κάθε σχολική μονάδα χωριστά. Η εκπαίδευση των υποψήφιων διαμεσολαβητών πραγματοποιείται μετά το σχολείο.

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

2ος Τρόπος Ταξινόμησης των Levy and Maxwell (1989): Σ' αυτήν την ταξινόμηση τα προγράμματα χωρίζονται σε προγράμματα curriculum και σε προγράμματα διαμεσολάβησης.

- Προγράμματα curriculum: Έχουν προληπτικό χαρακτήρα διδάσκοντας τους μαθητές πώς να διαχειρίζονται περιστατικά βίας μέσα στο σχολείο.

3ος Τρόπος Ταξινόμησης του Opotow (1991): Ο Opotow χώρισε τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων και σχολικής διαμεσολάβησης σε τρεις κατηγορίες.

- ✓ Προσεγγίσεις δεξιοτήτων: Οι μαθητές διδάσκονται προσωπικές δεξιότητες.
- ✓ Ακαδημαϊκού τύπου προσεγγίσεις: Οι μαθητές μαθαίνουν γνωστικές και θεωρητικές δεξιότητες.
- ✓ Προσεγγίσεις δομικής αλλαγής: Αυτές οι προσεγγίσεις στοχεύουν στη δομική αλλαγή του σχολείου και στη στροφή σε πιο συνεργατικά περιβάλλοντα.

3.4.3Διαδικασία Σχολικής Διαμεσολάβησης

Σε όλη αυτήν τη διαδικασία, οι διαμεσολαβητές θέτουν ερωτήματα και ενθαρρύνουν τα μέρη, προκειμένου να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους. Δεν κατευθύνουν, δεν κρίνουν και δεν αξιολογούν. Ακούν, παροτρύνουν να μιλήσουν και οι δύο πλευρές και δημιουργούν μία διαλεκτική διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος (Μαυροσκούφης, 2008).

Τα βήματα είναι:

- Παρατήρηση μιας κατάστασης που οδήγησε στη διένεξη,
- Συναισθήματα που νιώθουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν,
- Ανάγκες που σχετίζονται με το γεγονός που συνέβη και το συναίσθημα που δημιουργήθηκε,
- Αιτήματα σχετικά με το τι επιθυμώ να κάνουν οι άλλοι (Μαυροσκούφης, 2008).

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, είναι τα εξής: (Μαυροσκούφης, 2008).

- Διαδραστικές ασκήσεις
- Βιωματικά παιχνίδια
- Παιχνίδια ρόλων

- Ανάλυση εννοιών
- Προσομοίωση περιστατικών για διαμεσολάβηση

Μέσω αυτών επεξεργαζόμαστε και μαθαίνουμε τα κύρια βήματα της σχολικής διαμεσολάβησης, τα οποία εμπεριέχουν τις έννοιες και τις συμπεριφορές της ενσυναίσθησης, του διαλόγου, του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας. Αυτή η εμπιστοσύνη που κατακτάται αργά και σταθερά, καλλιεργεί στις αντικρουόμενες πλευρές μία αίσθηση ασφάλειας. Έτσι, ενθαρρύνονται να εκφράσουν το θυμό τους και την οργή τους, μέσα από ένα δρόμο διαλόγου. Εμπλέκονται ενεργά, γιατί μιλούν τα ίδια για τα προβλήματά τους (Μαυροσκούφης, 2008).

Η σχολική διαμεσολάβηση προσεγγίζει το άτομο, δίνει έμφαση στο τι λέει, τι έγινε, πως το λέει. Και οι δύο πλευρές, καλούνται μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών τους να βρουν μία κοινή λύση και να την τηρήσουν. Αυτενεργούν , παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφασίζουν ανάλογα με τα δικά τους δεδομένα και όχι με προσδοκίες τρίτων για αυτούς (Μαυροσκούφης, 2008).

3.4.4Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Διαμεσολάβηση

Η συναισθηματική νοημοσύνη «περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των γύρω του, την ικανότητα να τα διακρίνει καθώς και το να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθορίσει τη σκέψη και τις πράξεις του». Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της νοημοσύνης αυτής, είναι η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και μάλιστα τη στιγμή που τα νιώθει (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012).

Στόχος της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων ελέγχου των συναισθημάτων, έτσι ώστε να είναι σε θέση το άτομο να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει από την παιδική ηλικία και να αφορά τα βασικά συναισθήματα, όπως η λύπη, η χαρά, ο θυμός, ο φόβος και το άγχος. Έχει αποδειχθεί πως η συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης των κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων

ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συμβάλλει στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άρρηκτα με την ενσυναίσθηση του ατόμου. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «η κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του διπλανού ατόμου με ακρίβεια, το να νιώθει κανείς όπως νιώθει ο διπλανός του καθώς και ο τρόπος έκφρασης των παραπάνω». Τα παιδιά με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, προσπαθούν να επεμβαίνουν όταν εκτυλίσσονται μπροστά τους περιστατικά σχολικής βίας ή συγκρούσεις, με σκοπό να τα καταστείλουν. Ακόμη, η ενσυναίσθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτοεπίγνωση. Όσο καλύτερα καταλαβαίνουμε τα συναισθήματά μας, τόσο καλύτερα καταλαβαίνουμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Με τη βασική εκπαίδευση στη διαδικασία της διαμεσολάβησης, βελτιώνονται οι δεξιότητες ενσυναίσθησης (Şahin, Serin & Serin, 2011).

3.4.5Εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση

Ένα καλό πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης, προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς, πρέπει να στηρίζεται σύμφωνα με τους Fredickson και Maruyama (2006), (αναφέρεται στην Αρτινοπούλου (2010)) σε τρία σημεία :

i. Ένα καλό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης

ii. Διαμεσολαβητές, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τη σύνθεση του μαθητικού συνόλου

iii. Μέγιστη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό

Η εκπαίδευση στην υποστήριξη συνομηλίκων γενικά εμπεριέχει την ενεργό ακρόαση και την ικανότητα να αντιδρά κανείς γνήσια και αυθεντικά στις ανάγκες και στα συναισθήματα αυτών που ζητούν βοήθεια. Αλλά οι συνομήλικοι υποστηρικτές πρέπει να πάνε πέρα από την ενσυναίσθηση και να προσανατολιστούν σε μία λογική επίλυσης του προβλήματος, ώστε οι εμπλεκόμενοι να προχωρήσουν σε μία μορφή επίλυσης ή αποκατάστασης. Σ’ αυτό το σημείο είναι απαραίτητες οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι συνομήλικοι υποστηρικτές πρέπει να δείχνουν, μέσα από την επιλογή των λέξεών τους, του τόνου της φωνής τους, του ρυθμού της ομιλίας τους και μέσω της αυτοπεποίθησής τους, ότι πιστεύουν στην επίλυση του προβλήματος. Θα πρέπει, επίσης, να υπάρχει ένα είδος επίβλεψης και απολογισμού για να μπορούν οι διαμεσολαβητές να επεξεργάζονται τί κάνουν και ν’ αντιμετωπίζουν συλλογικά τα θέματα που προκύπτουν.

Οι ρόλοι των διαμεσολαβητών μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, αλλά και τον βαθμό εμπλοκής στο προς επίλυση θέμα. Με κριτήριο το πόσο άμεση ή έμμεση πρέπει να είναι η συμβολή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού οι βοηθητικοί ρόλοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (Αρτινοπούλου, 2010) ως εξής:

- Ρόλοι έμμεσης συμβολής

α) Συμμαθητής – Παιδαγωγός (Peer tutor): Επιλέγεται σε περιπτώσεις στις οποίες κάποιος μαθητής δυσκολεύεται ν' ανταπεξέλθει στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις του, γεγονός που προκαλεί έντονο άγχος. Ορισμένοι μαθητές χάνουν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ άλλοι οδηγούνται σε κατάθλιψη ή γίνονται επιθετικοί και σκληροί με τους υπόλοιπους. Η προσωπικότητα του μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το αν βιώνει την κατάθλιψη ως θύμα, που σημαίνει ότι δέχεται επιθέσεις από τους συνομηλίκους του ή ως θύτης, δηλαδή αν στέφεται εναντίον άλλων.

Ο ρόλος του συμμαθητή – παιδαγωγού (peer tutor) πρέπει να εστιάσει στο να βοηθήσει τον μαθητή στις ακαδημαϊκές του δραστηριότητες. Μέρος της δυσκολίας αυτού του εγχειρήματος είναι το γεγονός ότι οι μαθητευόμενοι είναι πολλές φορές αρνητικοί στη βοήθεια που τους παρέχεται, επειδή δε θέλουν να νιώθουν ότι εξαρτώνται από κανένα. Έτσι, ο «παιδαγωγός» θα πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει τον συμμαθητή του χωρίς ο τελευταίος να στιγματίζεται ως «ανεπαρκής». Τέλος, ο «παιδαγωγός» θα πρέπει να διαθέτει κάτι περισσότερο από καλή θέληση και γνώσεις. Είναι εξίσου σημαντική η κατανόηση και η συναισθηματική υποστήριξη μέσα στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης και της ενθάρρυνσης, όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες.

β) Οδηγός προσανατολισμού συμμαθητή (Peer orientation guide): Το γεγονός της μετάβασης σ' ένα καινούριο σχολείο ή από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί ν' αποτελέσει παράγοντα σχολικού εκφοβισμού για κάποιους μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση η καθοδήγηση προσανατολισμού των μαθητών μπορεί να παρέχεται σε δύο επίπεδα: i) κατά το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ii) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν έρχεται ένας καινούριος μαθητής. Για παράδειγμα, μερικά σχολεία αναθέτουν σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

να επισκεφτούν το δημοτικό και να μιλήσουν για το καινούριο σχολείο στο οποίο θα πάνε οι μαθητές. Σε αυτό το επίπεδο αναλαμβάνουν εκπαιδευτικό ρόλο, αφού υπόσχονται ότι θα τους υποδεχτούν, όταν έλθουν στο Γυμνάσιο και θα τους βοηθήσουν. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κάνει τους μαθητές να νιώσουν πιο άνετα. Παρόλα αυτά, μερικοί μαθητές νιώθουν «χαμένοι», όταν βρίσκονται στο καινούριο σχολείο, ειδικά όταν δεν έχουν φίλους εκεί, πράγμα που τους καθιστά αντικείμενο χλευασμού από τους υπόλοιπους.

γ) Ο σύντροφος (The buddy): Επιλέγεται για παιδιά απομονωμένα στο σχολείο εξαιτίας διαφόρων ενδογενών ή εξωγενών παραγόντων όπως, για παράδειγμα, το γεγονός ότι δεν μπορούν να κάνουν εύκολα φίλους όπως πχ. θύματα εκφοβισμού ή βίαιοι μαθητές. Συνήθως τέτοιοι μαθητές δεν έχουν φίλους στο σχολείο, άρα απαιτείται συναισθηματική υποστήριξη από ένα «οικείο πρόσωπο», το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει τον συμμαθητή του σε καταστάσεις έντονου στρες, παρέχοντάς του υποστήριξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν πρόκειται για αληθινό φίλο, καθώς η αληθινή φιλία δε μπορεί να δημιουργηθεί κατόπιν υπόδειξης, αλλά για έναν «ειδικό φίλο» ο οποίος μπορεί να δώσει ευκαιρίες ή να διευθετήσει υποθέσεις. Τέλος, απαιτείται σημαντική ωριμότητα από την πλευρά του παιδιού που αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο και σωστή κρίση από την πλευρά του εκπαιδευτικού που διαπραγματεύεται τη συμφωνία.

δ) Εξωτερικοί συνεργάτες (Peer outreach worker): Ενώ πολλοί μαθητές εμφανώς χρειάζονται κοινωνική υποστήριξη, κυρίως σε μικρά σχολεία, στα μεγάλα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάτι τέτοιο δε γίνεται εύκολα αντιληπτό από τους άλλους. Ο ρόλος του εργαζόμενου εκτός των δομών του σχολείου είναι να εντοπίσει τέτοιους μαθητές. Τα αίτια μπορεί να αφορούν παράγοντες εντός και εκτός του σχολείου.

Αν ο εκφοβισμός εμφανίζεται με έμμεσο τρόπο, δηλαδή αντιμετωπίζεται ως διωγμός από την ομάδα, ίσως δεν γίνεται αντιληπτός. Επειδή τα κορίτσια συνηθίζουν να εφαρμόζουν έμμεσες μορφές εκφοβισμού, η δουλειά του εξωτερικού συνεργάτη συνήθως αφορά στην εμπλοκή του κυρίως με κορίτσια (Αρτινοπούλου, 2010).

- Ρόλοι άμεσης υποστήριξης:

α) Υποστηρικτές (Peer supporters): Έχουν αρκετά ευρύ ρόλο, ο οποίος μερικές φορές γίνεται και κοινωνικά εκπαιδευτικός για νεότερους συμμαθητές, καθώς έχουν συμβουλευτικές και διαμεσολαβητικές λειτουργίες. Οι υποστηρικτές πρέπει να βοηθούν τους συμμαθητές τους να έχουν πιο ευτυχισμένη και λιγότερο αγχώδη ζωή και αναλαμβάνουν κάποιον εκπαιδευτικό ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης. Πρέπει να μπορούν να καθοδηγούν μικρές ομάδες συζήτησης από νεότερους μαθητές στην τάξη ή σε εργαστήρια, εστιάζοντας σε θέματα όπως η παρενόχληση.

Το πρόγραμμα αυτό έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για το παιδί που βιώνει έντονο στρες αλλά και για τον ίδιο τον υποστηρικτή, αφού μπορεί ν' αναπτυχθεί και να ωριμάσει ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δημιουργούν καλές σχέσεις με τους μαθητές του σχολείου.

β) Σύμβουλος (Peer counsellor): Ως «σύμβουλος» θεωρείται ένα άτομο στο οποίο οι μαθητές απευθύνονται για ένα προσωπικό ή κοινωνικό πρόβλημα. Ο σύμβουλος πρέπει να είναι διαθέσιμος τηλεφωνικά, ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία του ατόμου που ζητά βοήθεια. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται ειδική εκπαίδευση του «συμβούλου», ο οποίος θα δουλεύει επικουρικά με τον σχολικό σύμβουλο. Ο ρόλος αυτός είναι πιο επίσημος από τον ρόλο του υποστηρικτή, έτσι δεν μπορεί να έχει γενική εκπαιδευτική λειτουργία.

γ) Διαμεσολαβητής (Peer Mediator): Η διαμεσολάβηση είναι μία δομημένη, ομαλή, εμπιστευτική διαδικασία όπου δύο ουδέτεροι μεσολαβητές χρησιμοποιούν τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις τεχνικές διαμεσολάβησης σε συνομηλίκους τους, για να βοηθήσουν τους μαθητές που βρίσκονται σε σύγκρουση να εντοπίσουν το πρόβλημα που επιθυμούν να επιλύσουν, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ο ένας για τον άλλον και να εντοπίσουν τις δικές τους λύσεις (Αρτινοπούλου, 2010).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η υποστήριξη συνομηλίκων εμπεριέχει την εκπαίδευση συγκεκριμένων παιδιών ως φίλων ή συμπαραστατών. Αναζητούν παιδιά που συχνά φαίνονται μοναχικά στον προαύλιο χώρο και τους προτείνουν να παίξουν μαζί, ενώ, ακόμα, αναφέρουν σοβαρούς καυγάδες και διαμάχες στους ενήλικες. Μπορεί να υπάρχει ένας «πάγκος φίλων» ή μία «στάση φιλίας» στα οποία οι μαθητές

μπορούν να πάνε, εάν χρειαστούν συμπαράσταση από τους συνομήλικους (Cowie & Jennifer, 2009).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμπαράσταση συνομηλίκων συνήθως περιλαμβάνει συνομήλικους μέντορες, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν συμπαράσταση σε μαθητές με δυσκολίες και εργάζονται ομαδικά με μια ομάδα εκπαιδευτών, ώστε να έρχονται σε επαφή με έναν μαθητή που βρίσκεται σε ανάγκη για ένα χρονικό διάστημα. Οι συμπαραστάτες μπορούν, επίσης, να επιλέγονται από τους μαθητές για να διαχειριστούν διαπροσωπικά θέματα. Κάποιοι μαθητές μπορούν να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές για να επιλυθούν διαμάχες μέσω μιας δομημένης διαδικασίας στην οποία ο συμπαραστάτης, έχοντας έναν ουδέτερο ρόλο, βοηθά εθελοντικά τους εμπλεκόμενους να λύσουν τις διαφορές τους (Fernandez, Villoslada & Funes, 2002).

Σημαντική παράμετρος για την εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης και βασική πτυχή της εκπαίδευσης στη διαμεσολάβηση αποτελεί η επιλογή των διαμεσολαβητών. Η επιλογή των διαμεσολαβητών πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και πρέπει να αποτυπώνει το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο). Επιπρόσθετα, οι διαμεσολαβητές πρέπει να δείχνουν επιθυμία να ενταχθούν στο πρόγραμμα, να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, εχεμύθεια, στοιχεία αλτρουισμού και ενθουσιασμό για το πρόγραμμα.

Η επιλογή μπορεί να γίνεται:

i. είτε με ψηφοφορία κατά την οποία οι συνομήλικοι θα αποφασίζουν για τους συμμαθητές τους

ii. είτε οι ίδιοι οι καθηγητές/ συντονιστές μπορούν να προτείνουν μαθητές, οι οποίοι να ταιριάζουν στο προφίλ του διαμεσολαβητή

iii. είτε οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι να αυτοπροταθούν.

- Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη διαδικασία είναι τα ακόλουθα:

i. Εθελοντική συμμετοχή: Οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα οικειοθελώς χωρίς να εξαναγκάζονται από κάποιον (δάσκαλο ή γονέα).

ii. Αντικειμενικότητα και ουδετερότητα: Οι διαμεσολαβητές οφείλουν να λειτουργούν αντικειμενικά, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Εάν κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης αισθανθούν ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν με τον παραπάνω τρόπο, επιβάλλεται ν' αποσυρθούν, αναθέτοντας το περιστατικό σε κάποιον άλλον διαμεσολαβητή.

iii. Αποφυγή συγκρούσεων συμφερόντων: Προκειμένου να διασφαλιστεί η αμεροληψία ο διαμεσολαβητής δεν μπορεί ν' αναλαμβάνει υποθέσεις στις οποίες συνδέεται με προσωπική σχέση με κάποιον από τους διαφωνούντες (πχ. είναι συγγενείς ή φίλοι του).

iv. Εχεμύθεια: Είναι πολύ βασικό οι διαμεσολαβητές να εμπνέουν εμπιστοσύνη στα άτομα τα οποία έρχονται να λύσουν τις διαφωνίες τους με ειρηνικό τρόπο. Ο διαμεσολαβητής ποτέ δε συζητά τα περιστατικά με τρίτους και τονίζει από την αρχή της διαδικασίας ότι δεσμεύεται από αυτές τις αρχές.

v. Ποιότητα της διαδικασίας: Η διαδικασία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό προς τα διαφωνούντα μέλη, ευγένεια, ισότητα και ειλικρίνεια. Εάν, λοιπόν, κατά τη διαδικασία αυτά πάψουν να υφίστανται, τότε ο διαμεσολαβητής οφείλει να διακόψει τη συνεδρία. Σε περίπτωση που αυτό επαναλαμβάνεται συχνά, ο ίδιος οφείλει να συμβουλευτεί τον συντονιστή του προγράμματος.

vi. Συνεχής βελτίωση της διαδικασίας: Οι διαμεσολαβητές οφείλουν συνεχώς να προσπαθούν ν' αναβαθμίζουν τη διαδικασία, συνομιλώντας με άλλους πιο έμπειρους συντονιστές ή διαμεσολαβητές.

vii. Διαφήμιση και προώθηση: Η συνεχής προώθηση του προγράμματος θα οδηγήσει και στην περαιτέρω αναγνωρισιμότητά του.

viii. Σεβασμός: Αφορά στον σεβασμό που ο διαμεσολαβητής δείχνει προς τους διαφωνούντες, αλλά και τον σεβασμό των διαφωνούντων προς τον διαμεσολαβητή (Αρτινοπούλου, 2010).

Κεφάλαιο 4ο Έρευνα

4.1 Σκοπός

Από τα μέσα της δεκαετίας του ’90, αυτό που έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης είναι η βία των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα επικεντρώνονται στην διερεύνηση της έκτασης, της συχνότητας και των μορφών σχολικής βίας και εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά την ελληνική σχολική πραγματικότητα σχετικές έρευνες έδειξαν ότι παράγοντες, όπως το μέγεθος του σχολείου, ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ή τους γονείς τους, μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη επιθετικότητα. Ακόμη, τα φαινόμενα της βίας και της παραβατικότητας εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στην Πρωτοβάθμια, όπου επικρατούν η σωματική και λεκτική βία και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το πρόβλημα εστιάζεται στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα παιδιά με άλλη εθνική καταγωγή και στις συγκρούσεις των δύο φύλων (Αρτινοπούλου, 2016). Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η νεανική παραβατικότητα και η βία φαίνεται να παίρνει τις μορφές της ηλεκτρονικής βίας, της σωματικής και σεξουαλικής ενόχλησης, στην παράνομη χρήση κινητών στο σχολείο, στην αντιγραφή και σε μικροκλοπές.

Αναφορικά με τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους σχετικά με την έγκαιρη πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Προκαλεί ,ωστόσο, μεγάλο προβληματισμό το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πιο χαμηλή αυτοπεποίθηση σχετικά με τον αν μπορούν ουσιαστικά να διαχειριστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτά.

Από τα παραπάνω γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας και τις μορφές που λαμβάνουν αυτά στο χώρο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και αν είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τα αίτια που τα προκαλούν προκειμένου να δράσουν προληπτικά και κατασταλτικά. Η διερεύνηση αυτή αποτελεί την προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του ερωτηματολογίου θα επιχειρήσει να ελέγξει μία σειρά υποθέσεων και να

διερευνήσει τη στάση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα προαναφερθέντα φαινόμενα.

Η εργασία επικεντρώνεται στην καταγραφή των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα διαχείρισης κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας, και την παράθεση των προτάσεών τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολείο.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- Με ποια συχνότητα εμφανίζονται οι διάφορες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής βίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος;
- Πού αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής βίας των μαθητών όσον αφορά τον μαθητή, την οικογένειά του, τον εκπαιδευτικό και το σχολείο;
- Ποιες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής βίας των μαθητών αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως πρόβλημα συμπεριφοράς που χρίζει αντιμετώπιση;

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελούν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανά την Ελλάδα. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 47 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 33 υπηρετούν στην Α/βάθμια (70,2%) και οι 15 στη Β/βάθμια (31,9%). Επιπλέον, οι 39 είναι γυναίκες (84,8%) και οι 7 άνδρες (15,2%). Ηλικιακά το δείγμα ποικίλει, καθώς το 6,4% είναι μεταξύ 20-30 ετών, το 46,8% μεταξύ 30-40, το 34% μεταξύ 40-50 και το 12,8% 50-60 ετών, αντίστοιχα.

Οι συμμετέχοντες υπηρετούν σε σχολεία της Φλώρινας, Τήνου, Πτολεμαΐδας, Λάκκας, στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, το 27,7% του πληθυσμού της έρευνας διδάσκει στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το 17% στην ΄Γ και ΄Δ τάξεις του δημοτικού, ενώ το 23,4% στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Παράλληλα, ποσοστό 8,5% υπηρετεί σε γυμνάσια και 23,4% σε λύκεια.

Το 19,1% υπηρετεί στην εκπαίδευση 9 έτη, ενώ μεγάλο ποσοστό κινείται μεταξύ των 3-5 ετών. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, το 46,8% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 40,4% πτυχίο πανεπιστημίου, ενώ ποσοστό 6,4% κατέχει δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό, αντίστοιχα.

4.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Στη παρούσα έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικής μορφής ανώνυμο ερωτηματολόγιο, που διευκολύνει τη συλλογή πλήθους στοιχείων, τα οποία είναι απαραίτητα για τη μελέτη των μεταβλητών και τη μεταξύ τους συσχέτιση, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη χρησιμοποίηση μεγαλύτερου δείγματος από ότι για παράδειγμα η μέθοδος της συνέντευξης. Ταυτόχρονα, ως ένα βαθμό εξασφαλίζει μεγαλύτερη αξιοπιστία, αφού λόγω της ανωνυμίας δεν επηρεάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων από τη διαπροσωπική επαφή τους με τον ερευνητή.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του επιβλέποντος. Η έρευνα διήρκησε ένα μήνα, κατά τη διάρκεια του οποίου ο ερευνητής ανήρτησε στο διαδίκτυο το ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συμπληρωθεί εκούσια από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αρχικά ενημερώθηκαν σχετικά με το θέμα και το σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και τη χρήση του αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη. Τα δύο πρώτα αφορούν γενικές πληροφορίες και τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού. Τα τρία επόμενα συσχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και διερευνούν την ύπαρξη γνώσεων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, τη συνειδητοποίηση των αιτιών του φαινομένου και τη δυνατότητα εφαρμογής κατάλληλων τεχνικών πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισής του.

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η Επικοινωνία στην Εκπαίδευση. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τα Αίτια των Συγκρούσεων και η Διαμεσολάβηση ως Τρόπος Αντιμετώπισής τους στη Μαθητική Κοινότητα» και συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπό του έχει να μελετήσει τη σχολική βία και

παραβατικότητα των μαθητών γυμνασίων και λυκείων. Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες και τα δεδομένα τους θα αξιοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Παρακαλούμε απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας με Χ την επιθυμητή σας απάντηση στα πεδία που παρέχονται ή σχολιάστε τη δική σας άποψη όπου αυτό ζητείται.

Α. Γενικά Στοιχεία

Υπηρετώ στην Α/μια □ Β/μια □

Β. Δημογραφικά

1.Φύλο: Άνδρας □ Γυναίκα □

2.Ηλικία: 20-30 ετών □ 30-40 ετών □ 40 -50 □ 50-60 ετών □

3.Σχολείο που υπηρετείτε …….. 4.Τάξη που διδάσκετε .....

5.Πόσα έτη εργάζεσθε συνολικά σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο;…….

6.Εκπαιδευτικό επίπεδο Πτυχίο □ Δεύτερο πτυχίο □ Μεταπτυχιακό □ Διδακτορικό □

Γ. Γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας. (Παρακαλώ δηλώστε, σημειώνοντας με (x) στο αντίστοιχο πλαίσιο με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, στις ακόλουθες προτάσεις).

	Διαφωνώ απόλυτα	**διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
1.Η συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς					

στην τάξη αυξάνει χρόνο με τον χρόνο.					
2.Η συχνότητα εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών δεν σχετίζονται με το φύλο τους.					
3.Τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
4.Τα κορίτσια εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
5.Η εθνικότητα των μαθητών σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς.					
6.Οι Έλληνες μαθητές εκδηλώνουν συχνότερα					

προβλήματα συμπεριφοράς.					
7.Οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητα της Ελληνικής εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
8.Η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς.					
9.Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
10.Η ηλικία των μαθητών σχετίζεται με τη συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς.					
11.Οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας					

εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
12.Οι μαθητές μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					

Δ. Γνώσεις ως προς την αιτιολογία εκδήλωσης σχολικής βίας

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να αποτελούν αιτίες εκδήλωσης σχολικής βίας οι παρακάτω παράγοντες;

(Στις ερωτήσεις που ακολουθούν καλείστε να επιλέξετε ένα αριθμό της κλίμακας όπου το 1 αντιστοιχεί στην απόλυτη άρνηση της πρότασης, το 5 στην απόλυτη αποδοχή της και τα 2,3,4 σε ενδιάμεσες καταστάσεις. Στην συγκεκριμένη περίπτωση θα έχουμε:

1: απίθανο να αποτελεί αιτία, 2: σχεδόν απίθανο να αποτελεί αιτία

3: πιθανό να αποτελεί αιτία 4: πολύ πιθανό να αποτελεί αιτία

5: σχεδόν βέβαιο να αποτελεί αιτία

Α) ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ανεπαρκείς συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ γονιών και παιδιών (π.χ. αδιαφορία γονιών, έλλειψη					

χρόνου για το παιδί.)					
Διαφωνία γονιών / συζυγικά προβλήματα					
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονιών					
Αδυναμία γονιών να βοηθήσουν το παιδί					
Αυστηρές απαιτήσεις των γονιών					
Επιεική μέτρα πειθαρχίας					
Πολυμελής οικογένεια					
Χαμηλό εισόδημα γονιών					

Β) ΜΑΘΗΤΗΣ

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Έμφυτη προσωπικότητα / ιδιοσυγκρασία του παιδιού					
Το παιδί θέλει να προσελκύει					

την προσοχή των άλλων					
Το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του					
Το παιδί δεν ξέρει τι περιμένουν από αυτό					
Το παιδί έχει χαμηλό νοητικό επίπεδο					
Το παιδί δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου					
Το παιδί έχει πρόβλημα υγείας					
Το παιδί αντιπαθεί το σχολείο					
Το παιδί ανταγωνίζεται τα άλλα παιδιά					

Γ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Το στυλ					

διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (π.χ. αυταρχικό, δημοκρατικό, αδιάφορο)					
Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού					
Ακατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού					
Ακατάλληλη συμπεριφορά προηγούμενων εκπαιδευτικών προς το μαθητή					
Ανεπαρκής για το μαθητή μέθοδος διδασκαλίας					
Υπερβολικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού από το μαθητή					
Ελλιπής οργάνωση της τάξης					

Δ) ΣΧΟΛΕΙΟ

	1	2	3	4	5
Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο					
Διδακτική ύλη μη σχετική με τα ενδιαφέροντα του μαθητή					
Ανεπαρκής οργάνωση και διοίκηση του σχολείου					
Άσχημες σχολικές εμπειρίες του παιδιού					
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη					
Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου.					

Ε. Ερωτήσεις σχετικές με τη διαχείριση των προβλημάτων σχολικής βίας

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς γνώσεις ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα σχολικής βίας; Ναι □ Όχι □

2. Για τη διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμοποιείται η μεσολάβηση τρίτου προσώπου (Σχολικός Σύμβουλος, Προϊστάμενος, κάποιος άλλος);

Ναι □ Οχι □

3. Αν ναι με ποια συχνότητα γίνεται η μεσολάβηση αυτή;

Σπάνια □ Μερικές φορές □ Συχνά □ Πολύ συχνά □

4. Συνήθως υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης;

Ναι □ Οχι □ Ισως □

5. Κατά πόσο οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν εμπόδια που συναντάτε στην προσπάθειά σας να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα σχολικής βίας των μαθητών σας.

	καθόλου	**λίγο**	**αρκετά**	**πολύ**	**Πάρα πολύ**
Ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας					
Αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος					
Ανεπαρκείς γνώσεις					
Δυσκολίες στον προγραμματισμό του μαθήματος					
Ανεπαρκής συνεργασία με την οικογένεια					
Ελλιπής					

συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων					
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη					
Κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης					
Κοινωνικές προκαταλήψεις των μαθητών					
Προσωπική ανασφάλεια					

3.Δηλώστε πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής βίας.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

	καθόλου	**λίγο**	**αρκετά**	**πολύ**	**Πάρα πολύ**
1.Χρησιμοποίηση αμοιβών για ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς.					
2.Επιβολή ποινών					
3.Χρήση απειλών					
4.Συζήτηση με τον μαθητή					

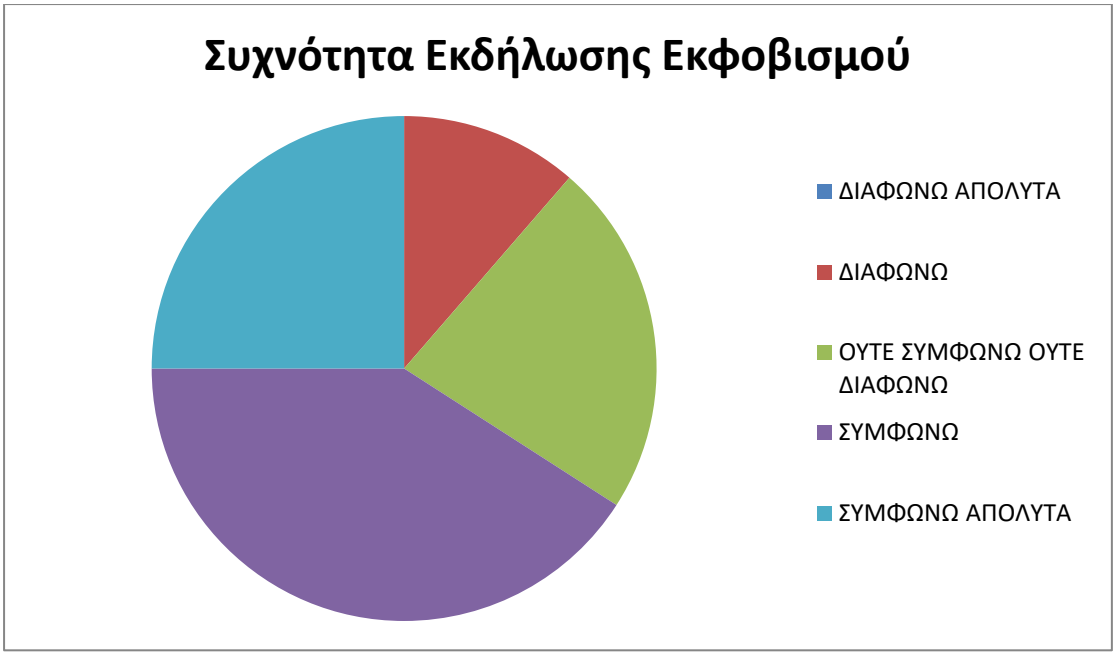
(ιδιαιτέρως)					
5.Συζήτηση μέσα στην τάξη για τις συνέπειες παρόμοιων συμπεριφορών					
6.Υπενθύμιση του τρόπου λειτουργίας και των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης					
7.Εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας					
8.Καταγραφή και ανάλυση της συμπεριφοράς του μαθητή					
9.Παρακίνηση του μαθητή για συμμετοχή του στις δραστηριότητες του σχολείου.					
10.Εξασφάλιση της εμπιστοσύνης του μαθητή					
11.Αγνόηση της ενοχλητικής συμπεριφοράς					
12.Εμπλοκή των μαθητών της					

τάξης στην επίλυση του προβλήματος συμπεριφοράς					
13.Αναζήτηση της συνεργασίας άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου					
14.Αναζήτηση της συνεργασίας της οικογένειας του μαθητή					
15. Διαμεσολάβηση					
16.Αναζήτηση συνεργασίας ειδικού (σχολικού ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, ειδικού εκπαιδευτικού) εντός σχολείου, εάν υπάρχει.					

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας.

Κεφάλαιο 5ο Αποτελέσματα

1.Γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας.

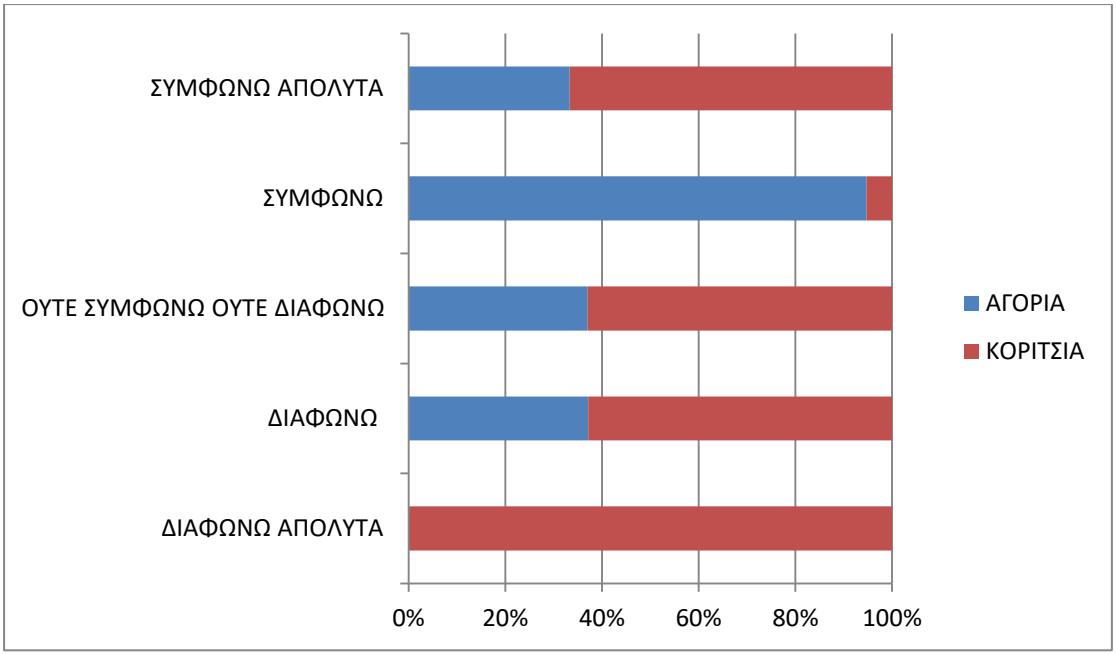


Γράφημα 1: Συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς

Όπως βλέπουμε παραπάνω, μεγάλο ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 66% θεωρεί ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών έχουν αυξητική τάση, εν αντιθέσει με το 23% και 11% που δεν έχει άποψη ή διαφωνεί.

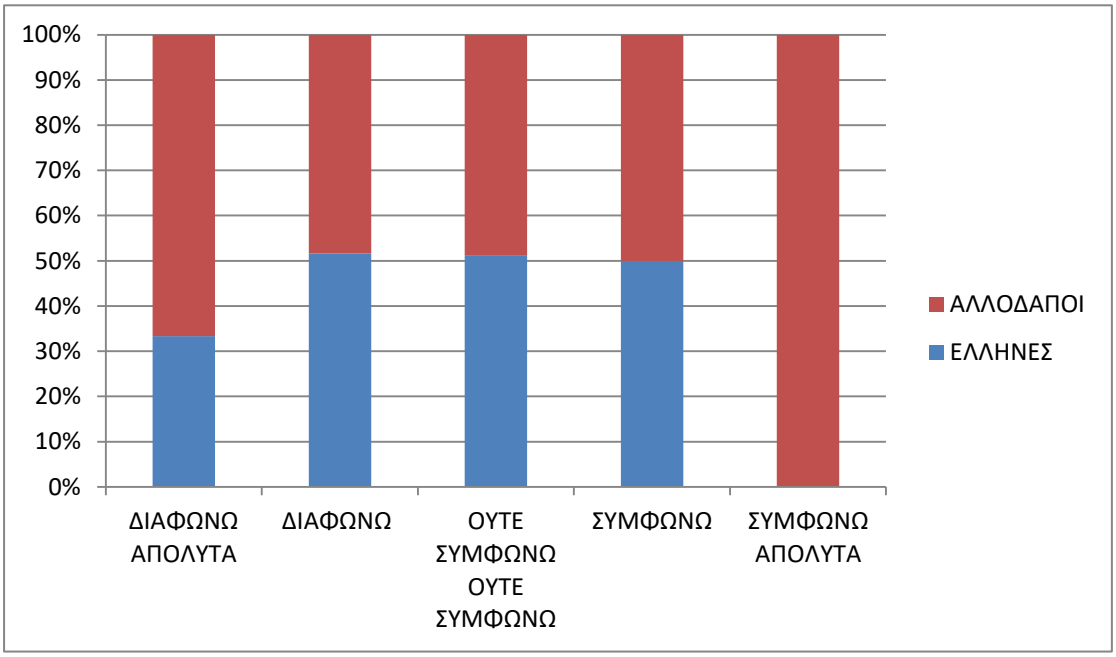
Στην ερώτηση αν η συχνότητα εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών σχετίζεται με το φύλο τους, οι απόψεις των ερωτηθέντων διίστανται, καθώς το 38,6% συμφωνεί, το 38,6% διαφωνεί, ενώ μόλις το 9,1% συμφωνεί απόλυτα.

Σε ακόλουθη ερώτηση αναφορικά με το αν τα αγόρια ή τα κορίτσια εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο, διαπιστώνεται, όπως παρατηρούμε στο Γράφημα 2, ότι η πλειοψηφία συγκριτικά θεωρεί ότι τα αγόρια δύνανται να υιοθετήσουν αρνητική και επιθετική στάση κι όχι τα κορίτσια.



Γράφημα 2: Επιθετική Συμπεριφορά: Συχνότητα ως προς το Φύλο

Η επόμενη ερώτηση εστιάζει στην εθνικότητα ως αίτιο εκδήλωσης επιθετικότητας των μαθητών. Από τις αποκρίσεις του δείγματος, διαπιστώνεται ότι το 50% διαφωνεί με αυτή τη θέση, ενώ το 15,9% συμφωνεί και το 31,8% κρατά ουδέτερη στάση. Ειδικότερα, σε ερωτήσεις αν οι Έλληνες ή οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν επιθετικότητα, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες είναι ουδέτεροι ή διαφωνούν τόσο αναφορικά με τους Έλληνες όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές (βλ. Γράφημα 3).

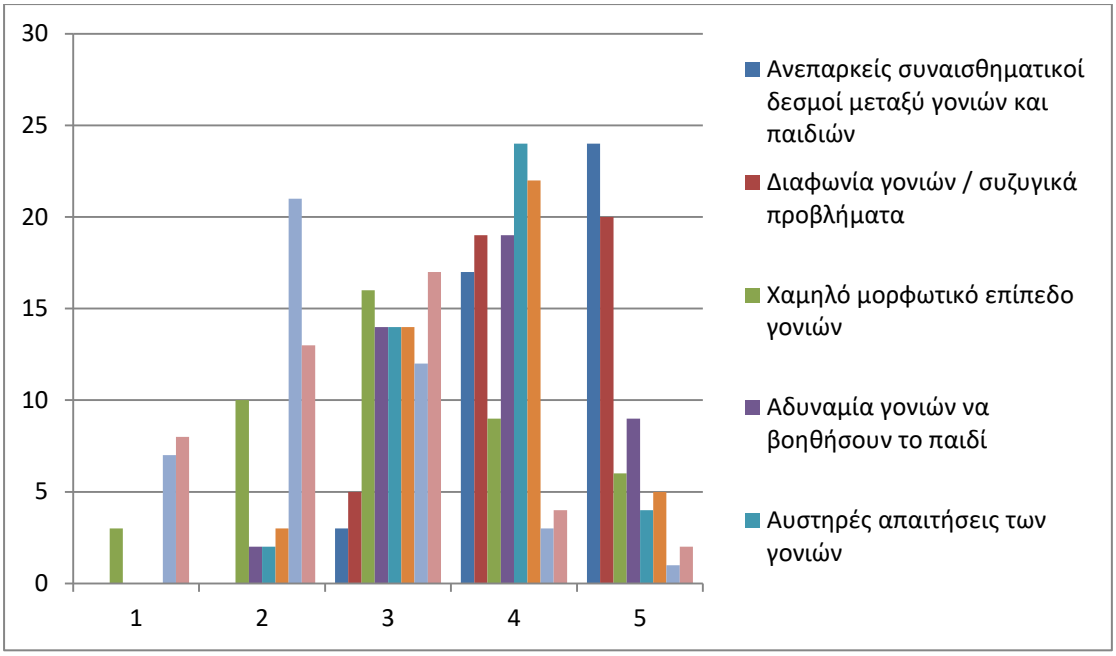


Γράφημα 3: Αντιλήψεις σχετικά με την εκδήλωση επιθετικότητας Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών

Ως προς την ηλικία ως παράγοντα υπεύθυνο για την πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι διαδραματίζει καίριο ρόλο και μάλιστα αναφέρουν ότι επιθετικότητα παρουσιάζουν οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

2.Αίτια σχολικής επιθετικότητας

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το Γράφημα 4 που ακολουθεί, θεωρούν ότι υπεύθυνοι φορείς της σχολικής βίας είναι οι γονείς, εξαιτίας της έλλειψης συναισθηματικών δεσμών και των συζυγικών προβλημάτων, αλλά και των αυστηρών απαιτήσεων που έχουν για το παιδί.



Γράφημα 4: Ρόλος οικογένειας ως αίτιο σχολικής επιθετικότητα

Επιπλέον, για την εμφάνιση της σχολικής βίας η ευθύνη βαραίνει και τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος, σύμφωνα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, θέλει να προσελκύει την προσοχή των άλλων, αδυνατεί πολλές φορές να ελέγξει τη συμπεριφορά του, αγνοεί και δεν έχει καταστεί σαφές τι περιμένουν οι άλλοι από αυτόν, ανταγωνίζεται τα άλλα παιδιά και δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται υπεύθυνος της πρόκλησης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Ποσοστό 47,7% του δείγματος αναφέρει πως το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δημιουργεί βία και επιθετικότητα, ενώ το 54,5% ότι η ίδια η προσωπικότητα και απρεπής συμπεριφορά του διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει σε βίαιη συμπεριφορά των μαθητών. Επιπλέον, η χρήση ακατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας (63,7%), η ελλιπής οργάνωση της τάξης (65,9%) και η έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο (86,3%) επιδρούν αρνητικά στη συμπεριφορά του μαθητή.

3. *Διαχείριση των προβλημάτων σχολικής βίας*

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς γνώσεις ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα σχολικής βίας», το 79,5% των ερωτηθέντων απαντά αρνητικά, ενώ το ίδιο ποσοστό θεωρεί ότι για τη διαχείριση των

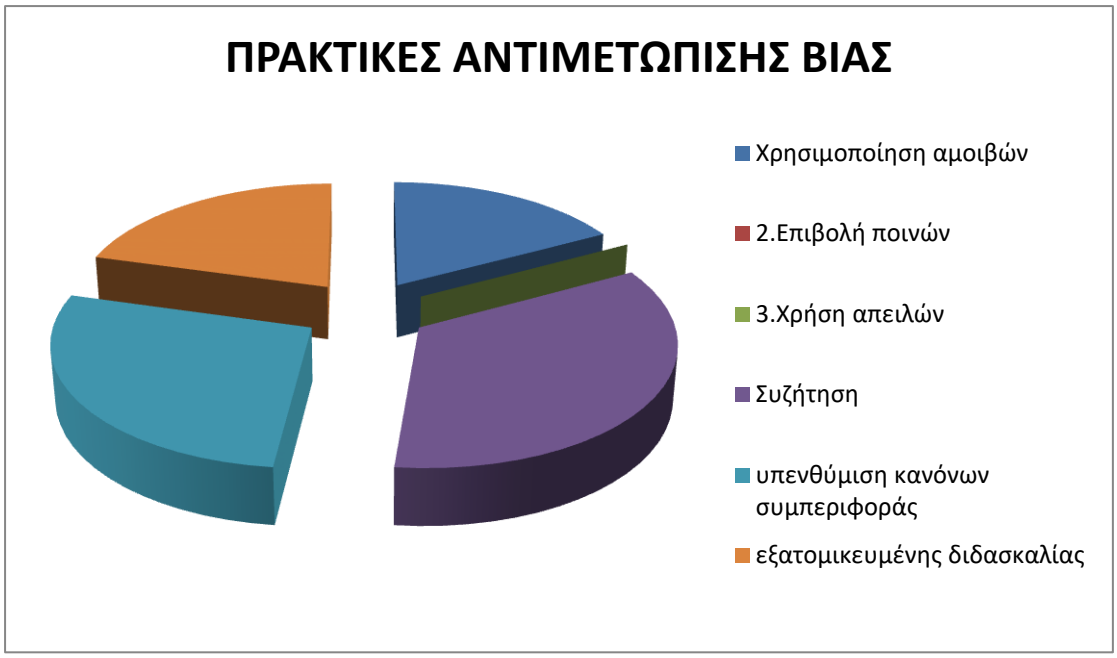
συγκρούσεων πρέπει να χρησιμοποιείται η μεσολάβηση τρίτου προσώπου, αν και αυτό στην πράξη εφαρμόζεται μερικές φορές (48,7%) κι όχι συχνά. Το 61,4% απαντά ότι η σύγκρουση δεν μπορεί να προβλεφθεί.

Αναφορικά με τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα σχολικής βίας των μαθητών του σχολείου που υπηρετούν, οι περισσότεροι θεωρούν σημαντικά εμπόδια την ελλιπή συνεργασία με τους γονείς, τις κοινωνικές προκαταλήψεις, το χρόνο διδασκαλίας, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος,. (Πίνακας 1).

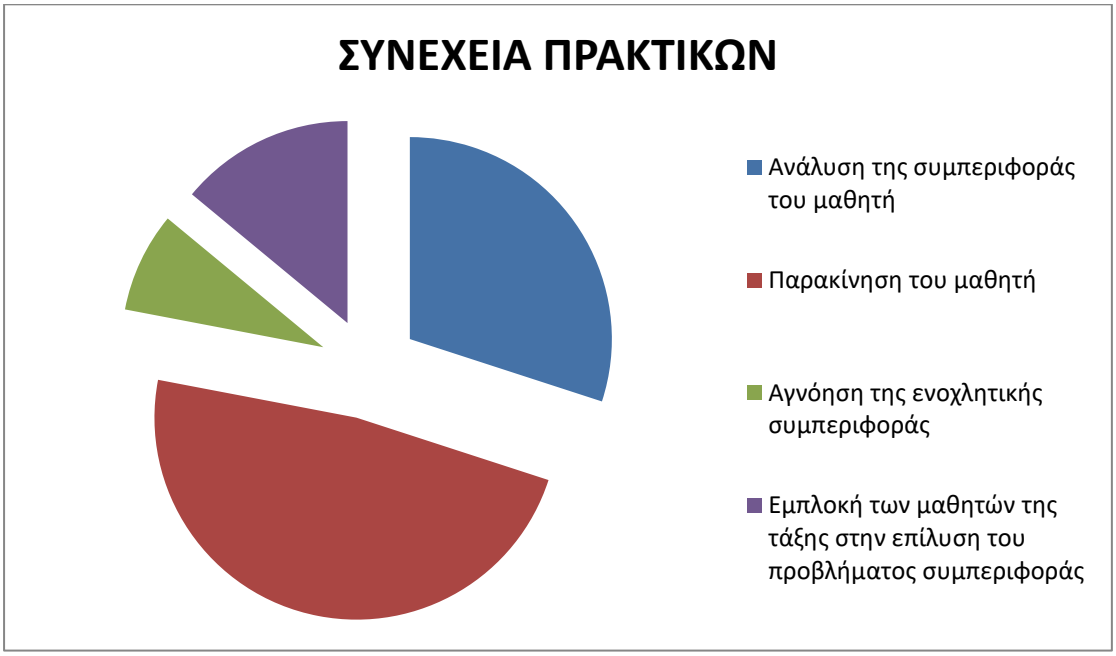
ΕΜΠΟΔΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΒΙΑΣ	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**
Ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας	**63,6**
Αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος	**66**
Ανεπαρκείς γνώσεις	36,4
Δυσκολίες στον προγραμματισμό του μαθήματος	20,5
Ανεπαρκής συνεργασία με την οικογένεια	**75**
Ελλιπής συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων	47,1
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	56,8
Κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης	60,6
Κοινωνικές προκαταλήψεις των μαθητών	**72,7**
Προσωπική ανασφάλεια	50

Πίνακας 1.: ΕΜΠΟΔΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΒΙΑΣ

Πιο αποτελεσματικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής βίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συζήτηση με το μαθητή, την παρακίνηση του μαθητή για συμμετοχή του στις δραστηριότητες του σχολείου, την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη συνεργασία με γονείς και ειδικούς (Γραφήματα 5,6,7).



Γράφημα 5 Πρακτικές Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας



Γράφημα 6

ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
συνεργασία με ειδικούς
συνεργασία της οικογένειας
συνεργασία άλλων εκπαιδευτικών

Γράφημα 7

Κεφάλαιο 6ο Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα

Στη συνέχεια, με βάση τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε μετά την μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας.

1.Γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας.

Για μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών η συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη αυξάνει χρόνο με το χρόνο. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με αντίστοιχη διαπίστωση σε έρευνα της Δούκα (2008) όπου το 50% των εκπαιδευτικών εκφράζει την ίδια άποψη και μάλιστα προχωρά περισσότερο, αποδίδοντας ευθύνες στην χαλάρωση των κοινωνικών ηθών, στην οικογένεια και στα πρότυπα που προβάλουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος η συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών δε σχετίζεται με το φύλο τους. Όμως παρά την άποψη αυτή, τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα σχετικών ερευνών της Ελληνικής βιβλιογραφίας, όπως των Αγγέλου και Ζορμπά (2011). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το προηγούμενο εύρημα σύμφωνα με το οποίο τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δεν σχετίζονται με το φύλο τους δεν συνάδει με το τελευταίο ότι τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, επηρεασμένοι από την ιδέα της ισότητας των φύλων, απαντούν αρχικά αυθόρμητα θετικά, ενώ εστιάζοντας το ερώτημα για κάθε φύλο ξεχωριστά δεν μπορούν να απεγκλωβιστούν από παλαιότερα στερεότυπα. Επίσης, αναφορικά με το χαρακτηριστικό της εθνικότητας, το 50% περίπου των ερωτώμενων εκπαιδευτικών διαφωνούν ότι η εθνικότητα των μαθητών σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ μεγάλο ποσοστό δεν παίρνει θέση στο ερώτημα αυτό. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και με την διαφωνία τους στο αν οι Έλληνες μαθητές εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την Περκίδου (2007) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου σε μεγαλύτερο βαθμό εκδηλώνουν απείθαρχη συμπεριφορά οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες. Το γεγονός ότι ένα σεβαστό ποσοστό δεν παίρνει θέση δηλώνει πιθανά ότι οι επιρροές αυτές δεν έχουν οδηγήσει ακόμα σε μια παγιωμένη θέση και στάση.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (43,5%), σχετίζουν την επίδοση των μαθητών με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο και μάλιστα για μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων τα παιδιά με χαμηλή επίδοση εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, κάτι που επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2002). Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη και με αποτελέσματα έρευνας της Περκίδου (2007) σχετικά με το προφίλ των απείθαρχων μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν κατά πλειοψηφία ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εκδηλώνουν απείθαρχη συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό και μάλιστα η εκδήλωση απείθαρχης συμπεριφοράς επηρεάζει τη σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών που την εκδηλώνουν. Σύμφωνα με τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος μας, η ηλικία των μαθητών σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάλιστα συμφωνεί ότι οι μικρότερες ηλικίες παρουσιάζουν πιο σπάνια προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, κάτι που είναι αντίθετο με τη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2002).

2.Αίτια εκδήλωσης σχολικής βίας

Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απέδωσαν τα προβλήματα των μαθητών τους σε ανεπαρκείς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς τους, σε επιεική μέτρα πειθαρχίας, στην αδυναμία των γονιών να βοηθήσουν το παιδί, στις αυστηρές απαιτήσεις των γονιών και σε διάφορα συζυγικά προβλήματα. Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται και από τη σχετική βιβλιογραφία όπου η δομή και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας συμβάλουν σημαντικά στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά (Χρηστάκης, 2001).

Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τα προβλήματα των μαθητών τους στο ότι θέλουν να προσελκύουν την προσοχή των άλλων, έχουν συσσωρευτεί μαθησιακά κενά και δε μπορούν να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και , στην αντιπάθειά τους για το σχολείο. Επίσης, τα αποδίδουν σε προβλήματα συγκέντρωσης αλλά και στην έμφυτη προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία τους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την άποψη των Ασημόπουλου κ.ά.(2000), σύμφωνα με την οποία όταν το παιδί θέλει να προσελκύει την προσοχή των άλλων, δεν μπορεί να αντεπεξέλθει

στις απαιτήσεις του σχολείου και αντιπαθεί το σχολείο και την σχολική εργασία, είναι πιθανό έως βέβαιο ότι θα οδηγηθεί στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην τάξη. Οι απόψεις αυτές επίσης επιβεβαιώνονται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Χρηστάκης, 2001).

Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τα προβλήματα των μαθητών τους στην έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο, σε διδακτική ύλη μη σχετική με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, στο μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, στις άσχημες σχολικές εμπειρίες του παιδιού και στην ανεπαρκή οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Και στην κατηγορία αυτή αιτιωδών παραγόντων τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από την σχετική έρευνα της Καραβόλτσου (2013), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, στις άσχημες σχολικές εμπειρίες του μαθητή, στο μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, στην μη σχετική με τα ενδιαφέροντα του μαθητή διδακτική ύλη και ακολούθως στην έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο. Ομοίως επιβεβαιώνονται και από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Ματσαγγούρας, 2005).

Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, απέδωσαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους στην ακατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, στην ακατάλληλη συμπεριφορά προηγούμενων εκπαιδευτικών, στο στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και στην ανεπαρκή μέθοδο διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την σύγχρονη βιβλιογραφία, και πιο συγκεκριμένα από τις Γερούκη και Μιχελουδάκη (2015), που θεωρούν ότι το έλλειμμα της πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά βίας και παραβατικότητας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εμφάνισή τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά σε ένα βαθμό συνάδουν με όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2004).

3. Διαχείριση των προβλημάτων σχολικής βίας

Το βασικό ερώτημα της ενότητας αυτής που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ήταν το κατά πόσον πιστεύουν ότι έχουν επαρκείς γνώσεις ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα σχολικής βίας. Καταφατικά απάντησε μόνο το 19,6%.

Επίσης τα βασικά εμπόδια που συναντούν στην προσπάθεια να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα σχολικής βίας των μαθητών είναι τα εξής:

• Ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας 63,0%.

• Αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας 65,3%.

• Ανεπαρκείς γνώσεις 52,2%.

• Δυσκολίες στον προγραμματισμό του μαθήματος 19,6%.

• Ανεπαρκής συνεργασία με την οικογένεια 73,9%.

• Ελλιπής συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων 47,8%.

• Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη 56,5%.

• Κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης 60,9%.

• Κοινωνικές προκαταλήψεις των μαθητών 71,7%.

• Προσωπική ανασφάλεια 54,3%.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα (για τις περισσότερες συμπεριφορές) με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Δούκα, 2005), όπου παρόμοιες συμπεριφορές αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ως προβλήματα συμπεριφοράς.

Σχετικά με το προσδιορισμό των εμποδίων αυτών, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ως εμπόδια για την εφαρμογή των αποτελεσματικών πρακτικών αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, την ανεπαρκή συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού, το μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, τις αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τις ανεπαρκείς γνώσεις τους. Τα αποτελέσματα αυτά εν μέρη έρχονται σε συμφωνία με σχετική έρευνα του

Δούκα (2005), όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ως κυριότερες δυσκολίες στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών τα πολυπληθή τμήματα, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος αλλά λιγότερο την επικοινωνία με τους γονείς, ενώ σχεδόν καθόλου τις ανεπαρκείς γνώσεις.

Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επάρκεια γνώσεων στον τομέα αυτό. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικότερα στην διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, κάτι που υποστηρίζεται και από την σχετική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2002).

Στο τελευταίο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ουσιαστικά τους ζητήθηκε να δηλώσουν πόσο αποτελεσματικές θεωρούνε κάποιες πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αποτελεσματικότερες τις ακόλουθες πρακτικές: εξασφάλιση της εμπιστοσύνης του μαθητή, συζήτηση με τον μαθητή (ιδιαιτέρως) για τα αίτια και τις συνέπειες ανάλογων συμπεριφορών με την δική του, αναζήτηση της συνεργασίας της οικογένειας του μαθητή, παρακίνηση του μαθητή για συμμετοχή του στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου, αναζήτηση συνεργασίας ειδικού (σχολικού ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, ειδικού εκπαιδευτικού) εντός σχολείου, αναζήτηση της συνεργασίας της διεύθυνσης του σχολείου, συζήτηση μέσα στην τάξη για τις συνέπειες παρόμοιων συμπεριφορών, χρησιμοποίηση αμοιβών για ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, αναζήτησης της συνεργασίας άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου. Παρατηρούμε συμφωνία και με σχετική έρευνα των Κυρίδη, Χαλακατέβα και Πανταζόπουλου (Κυρίδης, 1999) που αφορούσε τις μεθόδους άσκησης της πειθαρχίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Βρέθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις συμβουλές, αλλά σπανιότερα και τη χρήση απειλών και ποινών.

Τα γενικευμένα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας, αποπνέουν έναν αέρα αισιοδοξίας, αποδεικνύοντας ότι παρότι οι έλληνες

εκπαιδευτικοί δεν είναι επιστημονικά καταρτισμένοι σχετικά με μεθόδους πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων, εντούτοις φαίνεται ότι δεν κρατάνε μία στάση αδιαφορίας. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Μόσχου (2010), ο οποίος διατείνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε χρησιμοποιεί τεχνικές που εστιάζουν στην προαγωγή της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της ελεύθερης έκφρασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη έρευνα απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετές τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων που ανακύπτουν μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Αυτό το ερευνητικό εύρημα έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς καταρρίπτει την κοινή πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο κυρώσεις και ποινές για να διαχειριστούν τη σχολική βία και τη μαθητική παραβατικότητα. Επίσης, η ολοκληρωμένη άποψη που φαίνεται να διαθέτουν για τα αίτια που τα προκαλούν, απορρίπτει τους ισχυρισμούς ότι δεν ασχολούνται με την αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών τους (Μόσχος, 2010). Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα αντιμετωπίζουν τη σχολική βία και τη μαθητική βία με σοβαρότητα, αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα της κατάστασης.

Επίλογος

Όπως διαπιστώνρται από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί καθημερινό φαινόμενο στο σχολικό χώρο, εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, οφείλεται σε πολλαπλά αίτια και επιφέρει δυσμενείς συνέπειες στους εμπλεκομένους και στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο, αλλά οι μέθοδοί τους δεν είναι αποτελεσματικές. Οι περισσότεροι δεν έχουν υιοθετήσει τη διαμεσολάβηση ως στρατηγική πρόληψης και επόλυσης διαφορών.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από τα φαινόμενα της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής, που αναμφισβήτητα απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους. Η μη αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπισή τους δημιουργούν τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες παρενέργειες στην κοινωνική, προσωπική και σχολική ζωή των μαθητών.

Είναι λυπηρή η διαπίστωση ότι τα σχολεία στην Ελλάδα στερούνται ειδικούς ψυχικής υγείας αλλά ούτε και εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες του εκάστοτε δήμου ή και του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Συνεπώς, η επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική παρέμβασή τους σε περιστατικά βίας ή και άλλων προβληματικών συμπεριφορών είναι ελλιπής και τις περισσότερες φορές βασίζεται είτε στην ενστικτώδη αντίδραση τους είτε στην προσωπική τους θέληση για αυτό-επιμόρφωση. Σημαντικό βήμα για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί αναμφισβήτητα η συνεργασία των εκπαιδευτικών με κοινωνικούς ψυχολόγους, παιδοψυχολόγους και κοινωνιολόγους και φυσικά η καλύτερη αξιοποίηση των συμβουλευτικών σταθμών που υπάρχουν ση δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μόσχος, 2010).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα φαινόμενα οφείλει να είναι διαρκής και συστηματική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις αναφορικά με τη μορφολογία και την έκταση των φαινομένων της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας, τη διαχείριση των κρίσεων που προκύπτουν, τις μεθόδους παρέμβασης και τις τεχνικές αποκατάστασης των διαταραγμένων μαθητικών σχέσεων.

Συμπερασματικά, πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η διαχείριση της σχολικής βίας και της μαθητικής παραβατικότητας δεν περιορίζεται μόνο στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί. Εξίσου σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη πρόληψη και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τους παίζουν τόσο η διεύθυνση του σχολείου όσο και οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειες τους. Η ανάπτυξη των κατάλληλων διαύλων επικοινωνίας αλλά και συνεργασίας μεταξύ τους ίσως αποτελεί την απάντηση σε αυτά τα δυσεπίλυτα προβλήματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγέλου, Δ., & Ζορμπά, Β. (2011). *Ευαισθητοποίηση σε θέματα ισότητας των φύλων,* στο https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1337/2/1337.pdf, πρόσβαση στις 23/11/2019.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *"Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος."* Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ. Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιαντής, Γ. (2000). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο.* Παιδί και έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 10(1), 97-100.

Γερούκη, Μ., & Μιχελουδάκη, Ε. (2015). *Εμποδίζοντας τη βία να γίνει εκφοβισμός- Μί έρευνα δράσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Action Researcher in Education,6.

Ανακτήθηκε 29-11-19 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol6/i6p3.pdf, θεάθηκε στις 12/2/2017.

Γιαννουλέας, Μ., (1997). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δεριζιώτης Χ., Χαρόκοπος Γ., Σκυφτός Κ., (2006), *Επιχειρησιακή επικοινωνία*, Εκδόσεις Σοφία.

Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ., & Παπαϊωάννου, Κ. (2012). *Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο.* Παιδαγωγική επιθεώρηση, 54.

Δούκας, Χ. (2005). *Ομιλία στο Plenary Session συνεδρίου. Προς μια Ευρώπη Ενεργών Πολιτών . Νέες ανάγκες, νέες ταυτότητες, νέα μάθηση*. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: ΥΠΕΠΘ, 27-11-19 από στο http://www.gsae.edu. gr

Ζαβλάνος Μ. (2002), *Οργανωτική συμπεριφορά*, Εκδόσεις Σταμούλη, σελ: 300-324.

Ηλιού, Η. (χ.χ.). Αριστοτέλη ρητορική, επιμέλεια Γιάννης Κορδάτου, Εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

Καλαντζή- Αζίζη, Μ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών:* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας Α., (1995). *Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραβόλτσου, Α. (2013). *Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικόυ εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Λούτας Γ. (2004), *Η θεωρία της επιχειρησιακής επικοινωνίας*, Εκδόσεις Έλλην, σελ: 41-50.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Γ.Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σ.79). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη.* Στο Β. Αρτινοπούλου, Κοινωνική Διαμεσολάβηση , Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μερκούρης Α., (2002).*Διοίκηση Νοσηλευτικών Υπηρεσιών*, Αθήνα:Έλλην.

Μόσχος, Γ. (2010). *Συμπερασματικές σκέψεις και προτάσεις*. Αθήνα: Επιτροπή Μελέτης Ομάδων Ενδοσχολικής Βίας της ΕΕΔΑΑ

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). "*Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα*." Αθήνα: Gutenberg.

Μπελογιάννη, Μ. Π. (2009). *Από τα 12 στα 13 ή αλλιώς από την ΣΤ' δημοτικού στην Α' γυμνασίου. Ένα βίαιο πέρασμα. Σύγχρονη Εκπαίδευση*: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 158, 155-160.

Μπουραντάς Δ., (2002). *Μάνατζμεντ,* Αθήνα:Μπένου.

Nikolakopoulos, A., (2005) *'Planning the use of power: An episodic model', The International Journal of conflict Management,* , V.6, N.3, (Jully), pp. 257-272.

Πασιαρδή, Γ. (2001). "*Το σχολικό κλίμα."* Αθήνα: Τυποθήτω - Δαρδάνος Γ.

Περκίδου, Π. (2007). *Η μαθητική απειθαρχία στη σχολική τάξη.* Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία).

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

Σαϊτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2007). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). "*Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*." Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπυράκη Γ & Σπυράκη Χ. *Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων, στη διαχείριση. Διοικητική ενημέρωση*; 32-50. Ημερομηνία πρόσβασης 15-6-2019 από: http://www.specialedition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_44/spyrakis.pdf).

Τζήμας Γ.Μ., (2018). *Ο ηθικός λόγος στη ρητορική του Αριστοτέλη, Διδακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική αγωγή και διαμεσολάβηση*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Τριαντάρη Σ., (2018), *Από τη Σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση. Η Διαμεσολάβηση ως Στρατηγική και Πολιτική της Επικοινωνίας,* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη.

Τριαντάρη Σ. (2016), *Η Ρητορική, Η Τέχνη της Επικοινωνίας από την Αρχαιότητα στο Βυζάντιο. Η Επικαιροποίηση της Ρητορικής και η Εξέλιξή της*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Τριαντάρη, Σ. Α. (2009), *Πολιτική Ρητορική και Επικοινωνία τον 14ο και τον 21ο αιώνα.* Θεσσαλονίκη : Αντ. Σταμούλη.

Τσενέ, Λ., (2013). Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας, ΤΕΙ Πάτρας - Παράρτημα Πύργου Τμήμα Πληροφορικής και ΜΜΕ, μάθημα «Θεωρία και Μοντέλα Επικοινωνίας». [on line] διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/kokonagera/ss-25888842, προσπελάσθηκε στις 29/12/2019

Φεσάκης, Γ. (2014). *Οι διαδικτυακές κοινότητες Πρακτικής ως οργανωσιακό πρότυπο για ευφυείς εκπαιδευτικές μονάδες και ως παιδαγωγικό μοντέλο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.*

Χαραμής, Π., & Κοτσιφάκης, Θ. (2004). *Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Α. Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ.355-361) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Ψαρόπουλος Χ., 2013, «*Αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας και διαχείριση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο»,* διαθέσιμο στο

http://www.psaropouloschristos.com/2013/02/blogpost_3967.html, ημ/νια ανάκτησης: 22/6/2019).

Ξενόγλωσση

Cobb, A.,(2004), *'An episodic model of power: Toward an integration of theory and research',* Academy of Management Review,, V.3, pp. 482-493.

Cowie, H. & Jennifer, D. (2009). *Engaging Children and Young People Actively in Research. In K. Bryan (ed.), Communication in Healthcare*. London: Peter Lang European Academic Publishers.

Eckersley, R. (2012). *Moving forward in the climate negotiations: Multilateralism or minilateralism?*. Global environmental politics, 12(2), 24-42.

Edmonds, J. (2011*). Managing successful change. Industrial and commercial training*, 43(6), 349-353.

Fernández I., Villoslada E. & Funes, S. (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa.* La Catarata.

Follett, M. P. (1940). *Constructive conflict. In H. C. Metcalf & L. Urwick (Eds.), Dynamicadministration: The collected papers of Mary Parker Follett (pp. 30–49)*. New York:Harper & Row. [originally published 1926].

Garcia C., (2006). *Putting conflict management into practice: a nursing case study*. Journal of Nursing Management, 14:201-206.

Gordon R., (2002), *Organizational behavior, a diagnostic approach*, Prentice Hall, 7th edition.

Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Diego, CA: Jossey-Bass.

Griffin R.W. and G. Moorhead.,(2005), *Organization Behaviour*, Houghton Mifflin, Boston.

Himmstreet B. L. (2008) *Επιχειρησιακές Επικοινωνίες*, Εκδόσεις Έλλην, σελ:25.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). *Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research*. Review of Educational Research, 66(4), 459-506.

Levy, J. (1989). *Conflict resolution in elementary and secondary education*. Mediation Quarterly, 7, 73–87.

MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. London: Sage.

McQuail (2001), *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας*, Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ: 30.

OECD (2006). *Think scenarios, rethink education.* Paris: Center for Educational Research and Innovation

Opotow, S. V. (1991). *Adolescent peer conflicts: Implications for students and for schools.* Education and Urban Society, 23(4), 416–441.

Prein, H. C. M. (1976). *Stijlen van conflicthantering* [Styles of handling conflict. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 31, 321–346.

Pynchon, V. (2012, June 9). *The Anti-Bulling Secret Weapon Arrives Just in Time for School.* Forbes. http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school. Ανάκτηση στις 15-6-2019.

Rahim, M.A., (2011). *Managing Conflicts in Organizations*, 4th ed. Transaction Publishers, New Jersey.

Rahim,M.A., Bonoma, T.V., (1979).*Managing organizational conflict: amodel for diagnosis and intervention.* Psychol. Rep. 44 (3), 1323–1344.

Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). *Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills.* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 2324-2328.

Stephen P., (2005), *Organizational Behavior*, Prentice Hall, 9th edition, p.545-546.

Sullivan E. & Decker P.,(2009). *Αποτελεσματική Ηγεσία και Διοίκηση στις Υπηρεσίες Υγείας.* Επιστημονική επιμέλεια: Μπελλάλη, Αθήνα: Γκιούρδας.

Swanburg R.C. & Swanburg R.J., (1999). *Εισαγωγή στη νοσηλευτική διοίκηση και ηγεσία.* Δεύτερη έκδοση. Επιστημονική επιμέλεια: Αποστολοπούλου, Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λαγός.

Watkins J., (2003) ‘’ *Direct Line – Mergers and Acquisitions: communications company work practices what it preaches during a takeover’’*, People management, 15 / 05 / 2003, σελ 42.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η Επικοινωνία στην Εκπαίδευση. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τα Αίτια των Συγκρούσεων και η Διαμεσολάβηση ως Τρόπος Αντιμετώπισής τους στη Μαθητική Κοινότητα» και συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπό του έχει να μελετήσει τη σχολική βία και παραβατικότητα των μαθητών γυμνασίων και λυκείων. Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν ανώνυμες και τα δεδομένα τους θα αξιοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Παρακαλούμε απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας με Χ την επιθυμητή σας απάντηση στα πεδία που παρέχονται ή σχολιάστε τη δική σας άποψη όπου αυτό ζητείται.

Α. Γενικά Στοιχεία

Υπηρετώ στην Α/μια □ Β/μια □

Β. Δημογραφικά

1.Φύλο: Άνδρας □ Γυναίκα □

2.Ηλικία: 20-30 ετών □ 30-40 ετών □ 40 -50 □ 50-60 ετών □

3.Σχολείο που υπηρετείτε ……..
4.Τάξη που διδάσκετε .....

5.Πόσα έτη εργάζεσθε συνολικά σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο;…….

6.Εκπαιδευτικό επίπεδο Πτυχίο □ Δεύτερο πτυχίο □ Μεταπτυχιακό □ Διδακτορικό □

Γ. Γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν από περιστατικά σχολικής βίας και μαθητικής παραβατικότητας. (Παρακαλώ δηλώστε, σημειώνοντας με (x) στο αντίστοιχο πλαίσιο με το **βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας** σας, στις ακόλουθες προτάσεις).

	Διαφωνώ	**διαφωνώ**	**Ούτε**	**συμφωνώ**	**Συμφωνώ**

	απόλυτα		**συμφωνώ ούτε διαφωνώ**		**απόλυτα**
1.Η συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη αυξάνει χρόνο με τον χρόνο.					
2.Η συχνότητα εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών δεν σχετίζονται με το φύλο τους.					
3.Τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
4.Τα κορίτσια εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
5.Η εθνικότητα των μαθητών σχετίζεται με					

την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς.					
6.Οι Έλληνες μαθητές εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
7.Οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητα της Ελληνικής εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
8.Η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς.					
9.Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση εκδηλώνουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
10.Η ηλικία των μαθητών σχετίζεται με					

τη συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς.					
11.Οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					
12.Οι μαθητές μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς.					

Δ. Γνώσεις ως προς την αιτιολογία εκδήλωσης σχολικής βίας

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να αποτελούν αιτίες εκδήλωσης σχολικής βίας οι παρακάτω παράγοντες;

(Στις ερωτήσεις που ακολουθούν καλείστε να επιλέξετε ένα αριθμό της κλίμακας όπου το 1 αντιστοιχεί στην απόλυτη άρνηση της πρότασης, το 5 στην απόλυτη αποδοχή της και τα 2,3,4 σε ενδιάμεσες καταστάσεις. Στην συγκεκριμένη περίπτωση θα έχουμε:

1: απίθανο να αποτελεί αιτία, 2: σχεδόν απίθανο να αποτελεί αιτία

3: πιθανό να αποτελεί αιτία 4: πολύ πιθανό να αποτελεί αιτία

5: σχεδόν βέβαιο να αποτελεί αιτία

Α) ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Παράγοντες που αφορούν την οικογένεια

	1	2	3	4	5
Ανεπαρκείς συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ γονιών και παιδιών (π.χ. αδιαφορία γονιών, έλλειψη χρόνου για το παιδί.)					
Διαφωνία γονιών / συζυγικά προβλήματα					
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονιών					
Αδυναμία γονιών να βοηθήσουν το παιδί					
Αυστηρές απαιτήσεις των γονιών					
Επιεική μέτρα πειθαρχίας					
Πολυμελής οικογένεια					
Χαμηλό εισόδημα γονιών					

Β) ΜΑΘΗΤΗΣ

Παράγοντες που αφορούν τον μαθητή

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Έμφυτη προσωπικότητα / ιδιοσυγκρασία του παιδιού					
Το παιδί θέλει να προσελκύει την προσοχή των άλλων					
Το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του					
Το παιδί δεν ξέρει τι περιμένουν από αυτό					
Το παιδί έχει χαμηλό νοητικό επίπεδο					
Το παιδί δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου					
Το παιδί έχει πρόβλημα					

υγείας					
Το παιδί αντιπαθεί το σχολείο					
Το παιδί ανταγωνίζεται τα άλλα παιδιά					

Γ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Παράγοντες που αφορούν τον εκπαιδευτικό

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (π.χ. αυταρχικό, δημοκρατικό, αδιάφορο)					
Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού					
Ακατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού					
Ακατάλληλη συμπεριφορά προηγούμενων					

εκπαιδευτικών προς το μαθητή					
Ανεπαρκής για το μαθητή μέθοδος διδασκαλίας					
Υπερβολικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού από το μαθητή					
Ελλιπής οργάνωση της τάξης					

Δ) ΣΧΟΛΕΙΟ

Παράγοντες που αφορούν το σχολείο

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Έλλειψη υπηρεσιών για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο					
Διδακτική ύλη μη σχετική με τα ενδιαφέροντα του μαθητή					
Ανεπαρκής οργάνωση και διοίκηση του					

σχολείου					
Άσχημες σχολικές εμπειρίες του παιδιού					
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη					
Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της περιοχής του σχολείου.					

Ε. Ερωτήσεις σχετικές με τη διαχείριση των προβλημάτων σχολικής βίας

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς γνώσεις ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα σχολικής βίας; Ναι □ Όχι □

2. Για τη διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμοποιείται η μεσολάβηση τρίτου προσώπου (Σχολικός Σύμβουλος, Προϊστάμενος, κάποιος άλλος);

Ναι □ Οχι □

3. Αν ναι με ποια συχνότητα γίνεται η μεσολάβηση αυτή;

Σπάνια □ Μερικές φορές □ Συχνά □ Πολύ συχνά □

4. Συνήθως υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης;

Ναι □ Οχι □ Ισως □

5. Κατά πόσο οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν εμπόδια που συναντάτε στην προσπάθειά σας να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα σχολικής βίας των μαθητών σας.

	καθόλου	**λίγο**	**αρκετά**	**πολύ**	**Πάρα πολύ**
Ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας					
Αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος					
Ανεπαρκείς γνώσεις					
Δυσκολίες στον προγραμματισμό του μαθήματος					
Ανεπαρκής συνεργασία με την οικογένεια					
Ελλιπής συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων					
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη					
Κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης					
Κοινωνικές προκαταλήψεις των μαθητών					
Προσωπική					

ανασφάλεια					

3.Δηλώστε πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής βίας.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

	καθόλου	**λίγο**	**αρκετά**	**πολύ**	**Πάρα πολύ**
1.Χρησιμοποίηση αμοιβών για ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς.					
2.Επιβολή ποινών					
3.Χρήση απειλών					
4.Συζήτηση με τον μαθητή (ιδιαιτέρως)					
5.Συζήτηση μέσα στην τάξη για τις συνέπειες παρόμοιων συμπεριφορών					
6.Υπενθύμιση του τρόπου λειτουργίας και των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης					
7.Εφαρμογή εξατομικευμένης					

διδασκαλίας					
8.Καταγραφή και ανάλυση της συμπεριφοράς του μαθητή					
9.Παρακίνηση του μαθητή για συμμετοχή του στις δραστηριότητες του σχολείου.					
10.Εξασφάλιση της εμπιστοσύνης του μαθητή					
11.Αγνόηση της ενοχλητικής συμπεριφοράς					
12.Εμπλοκή των μαθητών της τάξης στην επίλυση του προβλήματος συμπεριφοράς					
13.Αναζήτηση της συνεργασίας άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου					
14.Αναζήτηση της συνεργασίας της οικογένειας του μαθητή					
15.					

Διαμεσολάβηση					
16.Αναζήτηση συνεργασίας ειδικού (σχολικού ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, ειδικού εκπαιδευτικού) εντός σχολείου, εάν υπάρχει.					

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας.