



Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (ΠΕ.ΣΥ.Π.)
2014-2015**

Διπλωματική Εργασία

«Η συνεισφορά της συμβουλευτικής στη διαχείριση
συγκρούσεων, στο χώρο του σχολείου»

ΦΑΤΣΕΑ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ

Α.Μ.: 28/2014

Τριμελής επιτροπή:

Νικολάου Ελένη, επιβλέπουσα

Πολεμικός Νικήτας, μέλος

Καραγιάννη Ελένη, μέλος

Ρόδος, 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	Περίληψη	3
2.	Abstract	4
3.	Εισαγωγή	5
4.	Συμβουλευτική Ψυχολογία – Σχολική Συμβουλευτική	6
5.	Σύγκρουση	7
5.1.	Μορφές συγκρούσεων	8
5.2.	Αιτίες των συγκρούσεων	9
5.3.	Επιπτώσεις των συγκρούσεων	10
5.4.	Διαχείριση των συγκρούσεων	11
5.5.	Διαχείριση των συγκρούσεων από συνομήλικες – η περίπτωση της Κύπρου	14
5.6.	Ομαδική διαχείριση των συγκρούσεων	19
6.	Συγκρούσεις και Συμβουλευτική	20
6.1.	Οικοσυστημική προσέγγιση	22
6.2.	Επιτροπή Διαχείρισης Κρίσεων – η πρόταση του Mayer	25
6.3.	Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων – η περίπτωση των σχολείων των ΗΠΑ.	26
7.	Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο	30
8.	Σύνοψη - Συμπεράσματα	33
9.	Βιβλιογραφία	36

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.), που διεξάγεται στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), κατά την ακαδημαϊκή περίοδο 2014 - 2015.

Σκοπός της εργασίας είναι μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, να μελετηθεί η συνεισφορά της συμβουλευτικής στη διαχείριση συγκρούσεων, στο χώρο του σχολείου.

Για το λόγο αυτό αναλύθηκαν οι έννοιες της σύγκρουσης και της συμβουλευτικής σε συνάρτηση με το σχολείο, τα είδη των συγκρούσεων, οι αιτίες που τις προκαλούν, οι επιπτώσεις που έχουν και ο τρόπος διαχείρισής τους καθώς και η νέα τάση που υποκείμενο της επιμόρφωσης είναι οι μαθητές, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες, που θα τους καταστήσουν ικανούς να αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή και να διαχειρίζονται οι ίδιοι τις συγκρούσεις. Καταγράφηκε η οικοσυστημική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και η πρόταση του Mayer για το μηχανισμό δημιουργίας Επιτροπής Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία.

Έγινε αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζονται στις ΗΠΑ και τονίστηκε ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο Σχολικός Σύμβουλος στη διαμεσολάβηση και διαχείριση των συγκρούσεων, μέσα από την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων, τα οποία απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς.

Τα συμπεράσματα της μελέτης υπογραμμίζουν ότι παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου, ενδυναμώνουν και στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται δεξιότητες που απαιτούνται στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και στάσεων που έχουν και αποτελούν αρωγό στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, βοηθώντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος.

2. ABSTRACT

The present study was worked out under the Specialization Program in Counselling and Guidance (P.E.SY.P.), held in School of Pedagogical and Technological Education (ASPAITE) during the academic period 2014-2015.

The purpose of the study is through the scientific literature, to deliberate the contribution of the advisory to management conflicts at school.

For this reason was analyzed the concepts of conflict and counseling in regard with the school, types of conflicts, the reasons that cause them, the effects they have and how they are managed and the new trend that indicates the students to be the subject of training, to develop skills that will enable them to assume the role of mediator and manage their own conflicts. Was write down the ecosystem approach in addressing conflicts and the Mayer's proposal on the fermentation to create a Crisis Management Committee in schools.

Reference was made to educational conflict management programs that are applicate in the USA and pointed out the important role which can be played by the School Counselor in mediation and conflict management, through the implementation of training programs and actions, which are addressed to teachers, pupils and parents.

The findings underline that intervention programs and counseling activities at school, empower and support teachers. Thereby cultured skills required to manage negative feelings and attitudes that have and help in the effective management of conflicts by helping to create a safe and welcoming school environment.

3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην κοινωνία τα τελευταία χρόνια δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η αλλαγή των ηθών, η χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, ο πολυ-πολιτισμικός χαρακτήρας των κοινωνιών, η μετακίνηση των πληθυσμών, η βία, η αυξημένη εγκληματικότητα, οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η επέλαση της τεχνολογίας στην καθημερινότητα, η ευρεία χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από την παιδική ηλικία, οδήγησαν σε σύνθετα και πολυπαραγοντικά προβλήματα και νέους τύπους συγκρούσεων και στο χώρο του σχολείου. Ο τρόπος επικοινωνίας και τα ήθη έχουν αλλάξει. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις και πρωτόγνωρες καταστάσεις στην τάξη και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, ενώ συχνά καλείται να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα των μαθητών/τριών, να προσαρμοστεί και να φροντίσει για την κάλυψη των αυξημένων αναγκών τους, για την ομαλή λειτουργία της τάξης του.

Η άποψη του Rogers (1969) ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει θέση για ολόκληρο το πρόσωπο, παρά μόνο για τη νοημοσύνη, δυστυχώς έχει εφαρμογή και στην Ελλάδα, όπου η παιδαγωγική διάσταση υπερτονίζεται, ενώ η ψυχολογική διάσταση της εκπαίδευσης είναι αρκετά υποβιβασμένη. Οι ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων δεν υπολογίζονται και τα σύγχρονα ευρήματα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας βρίσκουν πολύ περιορισμένη εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαίδευση, γεγονός που επιβεβαιώνεται με τη μη στήριξη των δημόσιων σχολείων από σχολικούς ψυχολόγους. Η ένταξη του θεσμού ειδικών επιστημόνων (σχολικών ψυχολόγων, λογοπεδικών, κοινωνικών λειτουργών κ.α.), στο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά στο να κατανοηθούν οι ψυχολογικές διαδικασίες της αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με καλύτερα αποτελέσματα για τους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, κάτι που είναι αυτονόητο σε άλλες αναπτυγμένες χώρες του κόσμου (Ματσόπουλος, 2005). Επιπρόσθετα η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμβουλευτικής θεωρείται πλέον απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να συμβάλει, όπως ορίζει ο νόμος, στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και

ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών και των μαθητριών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν.1566/85).

4. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Η «Συμβουλευτική Ψυχολογία» είναι ο εφαρμοσμένος κλάδος της Ψυχολογίας, ο οποίος διευκολύνει τη δια βίου προσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα, εστιάζοντας σε συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, αναπτυξιακές, καθώς και ανησυχίες που συνδέονται με την υγεία και την οργανωτική συμπεριφορά (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2007). Επικεντρώνεται σε ομαλά και συνήθη αναπτυξιακά ζητήματα αλλά και σε δυσλειτουργικά και ασυνήθη, που σχετίζονται με την ατομική, οικογενειακή, ομαδική ή οργανωτική ανθρώπινη εμπειρία. Προωθεί τη θέσπιση προσωπικών στόχων και προσφέρει θετικά μοντέλα βάση των οποίων μπορεί κανείς να ενδυναμώσει τα προτερήματά του και να δώσει στον εαυτό του τη δυνατότητα για βέλτιστη λειτουργικότητα και ποιότητα ζωής.

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία πραγματεύεται ζητήματα που σχετίζονται με την προαγωγή της ευημερίας στον άνθρωπο, τον εμπλουτισμό των σχέσεων, την επίλυση συγκρούσεων, ζητήματα αποκατάστασης, προβλήματα σεξουαλικά, υπαρξιακά, πνευματικά, θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και πολλά άλλα, μέσα από προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, έγκαιρης παρέμβασης και θεραπευτικής αντιμετώπισης.

Η Σχολική Συμβουλευτική -ως υπο-ειδικότητα της συμβουλευτικής ψυχολογίας- σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (1999), ασχολείται με την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με τη συνεργασία των ειδικών επιστημόνων, όπου θα υπάρχει συνδυασμένη εφαρμογή γνώσεων και εμπειριών μπορεί να αντιμετωπιστούν τα ποικίλα προβλήματα στα σχολεία που εκφράζονται έντονα μέσα από τις διάφορες συγκρούσεις και να ενισχυθεί η συνολική ανάπτυξη των μαθητών/τριών για μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

5. ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ

Η σύγκρουση αποτελεί συχνή εμπειρία στην προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική μας ζωή. Σύμφωνα με τον Χυτήρη (1996), η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίθεσης στο ίδιο το άτομο (με τον εαυτό του) ή μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων/οργανισμών. Μέσα από μια κατάσταση ανταγωνισμού, η μία ομάδα προσπαθεί να αποτρέψει την άλλη από το να επιτύχει τους στόχους της. Ο Coser (1956), αναφέρεται στην πάλη ανάμεσα σε δυο μέρη που αφορά στις αξίες και στις αξιώσεις για κοινωνική θέση, δύναμη (ή εξουσία) καθώς και για εύρεση οικονομικών πόρων, λόγω στενότητας.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Webne - Behram (1998), σύγκρουση είναι κάθε διαφωνία όπου οι εμπλεκόμενοι θεωρούν ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντά τους απειλούνται. Η αναφορά της «απειλής» -σε φυσικό, υλικό ή πνευματικό - ηθικό επίπεδο - την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται ανεξάρτητα από το αν πράγματι υφίσταται ή όχι (υποκειμενική αντίληψη), διαφοροποιεί τη σύγκρουση από την απλή διαφωνία. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι τα άτομα αισθάνονται έντονα την ανάγκη να υπερασπιστούν τον εαυτό τους με κάθε τρόπο και έτσι οδηγούνται στη σύγκρουση.

Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα είτε ως έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων- η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων στάσης- είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής (Morris, 1999). Προϋπόθεση για τη μετατροπή μιας σύγκρουσης σε θετική εμπειρία είναι η εποικοδομητική διαχείρισή της, η οποία απαιτεί ειδικές δεξιότητες που μπορεί να είναι έμφυτες στο άτομο, αλλά μπορούν ακόμη, να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν.

Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των διάφορων αντιδράσεων των εμπλεκόμενων κατά τη σύγκρουση καταγράφονται ως:

- *συναισθηματικές*: εκδηλώνονται μέσα από θυμό, φόβο, απελπισία, σύγχυση, συναισθήματα που μπορεί να παρεξηγηθούν ή να αποβούν επικίνδυνα.

- *διανοητικές*: γίνεται ένας εσωτερικός διάλογος (όπως: πώς μπορεί να μου μιλάει έτσι; Ποιος νομίζει ότι είναι; Είναι ψυχολογικά άρρωστος).
- *σωματικές*: παρουσιάζεται ένταση, εφίδρωση, δύσπνοια, ταχυπαλμία, ναυτία, μειωμένη όραση.

Οι αντιδράσεις επηρεάζονται ανάλογα από ατομικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες, από την ένταση ή τη σημαντικότητα της σύγκρουσης.

5.1. Μορφές συγκρούσεων

Ανάλογα με την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την εμπειρία των εμπλεκόμενων, παρατηρούνται τα παρακάτω είδη συγκρούσεων:

- *Ανταγωνιστικό*: Ο καθένας εμπλεκόμενος προσπαθεί να βγει νικητής, επιδιώκοντας την ήττα του άλλου. Έτσι αυξάνεται η απειλή και η σύγκρουση μπορεί να καταλήξει σε βίαιο επεισόδιο.
- *Παραχωρητικό*: Ο ένας από τους δύο κάνει υπερβολικές παραχωρήσεις προκειμένου να τερματιστεί η σύγκρουση. Συνήθως το συγκεκριμένο άτομο βρίσκεται σε εξαρτητική σχέση με τον άλλο. Τοποθετεί τη σχέση πάνω από τις ανάγκες του, με αποτέλεσμα αυτές να παραμένουν ανικανοποίητες.
- *Αποφευκτικό*: Ο ένας (ή και οι δύο) προσπαθεί να αποφύγει τη σύγκρουση πάση θυσία. Υποθέτει ότι το πρόβλημα θα λυθεί με τον καιρό ή ότι αν το διαπραγματευτεί, οι συνέπειες θα είναι δυσάρεστες. Έτσι προκαλείται σύγχυση, εφόσον οι διαφορές δε βγαίνουν ποτέ στην επιφάνεια και χαλάει έτσι η σχέση.
- *Συμβιβαστικό*: Και οι δύο κάνουν παραχωρήσεις και καταλήγουν σε αμοιβαία συμφωνία. Η διαφορά όμως παραμένει και μπορεί να εμφανιστεί ξανά σε διαφορετικές περιστάσεις.
- *Συνεργατικό*: Μέσα από τη διαχείριση της σχέσης κερδίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Αναπτύσσονται νέες ιδέες, η σχέση επεκτείνεται και ξεδιπλώνονται νέες προοπτικές.

Ανάλογα με το βαθμό αντιληπτικότητας η σύγκρουση μπορεί να είναι:

- *Λανθάνουσα*: υπάρχει μια δυσχερής κατάσταση σύμφωνα με την οποία «κάτι δεν πάει καλά» ή «κάτι δεν είναι σωστό» χωρίς όμως να

συγκεκριμενοποιείται και να φανερώνεται, μια τέτοια κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε φανερή σύγκρουση.

- *Αντιληπτή* (εκδηλωμένη): αναφέρεται στην παρεξήγηση των απόψεων ή των θέσεων του άλλου. Μπορεί να μη γίνονται αντιληπτές όλες οι συγκρούσεις από όλα τα άτομα του οργανισμού, ακόμη να μην γίνουν αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο.
- *Φανερή*: είναι συγκεκριμένη και εμφανής με διάφορες μορφές (ύβρις, προσβολές, χειροδικίες κ.α.) (Σαΐτη και Σαΐτης 2011).

Ανάλογα με τα μέρη τα οποία εμπλέκονται σύμφωνα με τους Montana & Charnov 2002 και Χυτήρης 1996 έχουμε συγκρούσεις:

- *Μονομερείς*: πρόκειται για συγκρούσεις στο ίδιο το άτομο που προκύπτουν από δύο ή περισσότερες αντίθετες απόψεις τις οποίες έχει.
- *Μεταξύ ατόμων*: είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα τις ίδιας ομάδας.
- *Μεταξύ ομάδων*: συμβαίνουν ανάμεσα σε ομάδες του ίδιου οργανισμού που έχουν συγκρουόμενους στόχους ή διαφορετικές απόψεις, για τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού.
- *Ατόμου με ομάδα*: όταν το άτομο που εντάσσεται σε μια ομάδα δεν αποδέχεται τους κανόνες της ομάδας.
- *Μεταξύ οργανισμών*: αναφέρεται σε συγκρούσεις ενός οργανισμού είτε με άλλους οργανισμούς είτε με φορείς της τοπικής κοινότητας.

5.2. Αιτίες των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Plunkett and Attner (1989), ανάμεσα στις αιτίες των συγκρούσεων συμπεριλαμβάνονται οι διαφορετικοί στόχοι, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, οι διαφωνίες όσον αφορά τις απαιτήσεις του κάθε ρόλου, η φύση της κάθε εργασίας, οι ατομικές-προσωπικές προσεγγίσεις και το στάδιο της οργανωτικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους Gray and Stark (1984) υπάρχουν έξι αιτίες συγκρούσεων: 1. *περιορισμένοι πόροι* (κάποιοι από τους πόρους σε μία επιχείρηση είναι περιορισμένοι και δεν επαρκούν για όλους συνεπώς, η απόκτηση τους από κάποια άτομα ή ομάδες σημαίνει αυτόματη στέρηση από άλλους), 2. *αλληλοεξαρτώμενες εργασιακές δραστηριότητες* (όταν για την ολοκλήρωση μιας εργασίας απαιτείται η συνεργασία και άλλων

ατόμων που δεν είναι συνεπής και ευσυνειδήτη), 3. *οργανωτικές αδυναμίες* (ασαφής κατανόηση των γενικών και επιμέρους στόχων του οργανισμού, ασάφεια στον καθορισμό των ρόλων και των καθηκόντων ή απουσία ύπαρξης πληροφόρησης και συντονισμού) 4. *κακή επικοινωνία* (κακή κωδικοποίηση ή μετάφραση του μηνύματος από τον πομπό και τον δέκτη αντίστοιχα -εξαιτίας σημασιολογικών διαφορών – λόγω έλλειψης πληροφοριών ή παρουσίας θορύβου κατά τη διάρκεια μεταφοράς του μηνύματος, με αποτέλεσμα την παρερμηνεία του), 5. *ατομικές διαφορές* (άτομα με διαφορετικές αξίες, πιστεύω, αντιλήψεις και γενικότερα απόψεις σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των στόχων, τα μέσα, τις διαδικασίες, τις τεχνικές κ.α.), 6. *εξωτερικό περιβάλλον* (οι φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, ο ανταγωνισμός από την ύπαρξη αυτών και η αβεβαιότητα).

Οι κύριες πηγές των ενδοσχολικών συγκρούσεων σύμφωνα με τα ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα εντοπίζονται στην όχι καλή επικοινωνία διδασκόντων και μαθητών, στελεχών (Δ/ντων – Υπ/δντων) και διδασκόντων καθηγητών/τριων, στο ανταγωνιστικό πνεύμα, στην επιθυμία για αυτονομία, στις αποκλίσεις από τους στόχους και στην απουσία κάλυψης των βασικών αναγκών, τόσο των μαθητών όσο και του διδακτικού προσωπικού: «Τα άτομα και οι ομάδες έχουν αδιαμφισβήτητες ανάγκες για ταυτότητα, αξιοπρέπεια, ασφάλεια, ισότητα και ανάγκη για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζει τα αναφερθέντα. Ματαίωση ή απογοήτευση από αυτές τις βασικές ανάγκες γίνονται πηγές της κοινωνικής σύγκρουσης» (Gray & Strake, 1984).

5.3. Επιπτώσεις των συγκρούσεων

Όπως κάθε κατάσταση στη ζωή του ανθρώπου, έτσι και οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες. Λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως είναι η ένταση, η φύση της σύγκρουσης, αλλά και η άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπισή της, είναι δυνατόν να υπάρξουν αρκετά θετικά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011; Χυτήρης, 1996; Παρασκευόπουλος, 2007), μέσα από τη σύγκρουση, με την προσπάθεια που καταβάλει το κάθε εμπλεκόμενο μέλος για να υποστηρίξει τις θέσεις του, μπορεί να παραχθούν νέες ιδέες πιο ευρηματικές και ευφυείς. Το κάθε μέλος

αναλύει διεξοδικά και στηρίζει τη θέση του, με αποτέλεσμα να λαμβάνονται πιο σωστές αποφάσεις. Έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου παρατηρείται αύξηση της παραγωγικότητας. Επίσης η ύπαρξη ανταγωνιστικότητας εξάπτει το ενδιαφέρον και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα. Ακόμη ένα στοιχείο είναι ότι τα προβλήματα, έρχονται στην επιφάνεια, δεν καλύπτονται και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα άμεσης αντιμετώπισης και εξεύρεσης λύσης πριν γίνουν μη διαχειρίσιμα.

Όμως μέσα από τις συγκρούσεις, αρκετές φορές, η επικοινωνία διακόπτεται και το κλίμα γίνεται αρνητικό, γιατί αυξάνεται η δυσπιστία και η προκατάληψη, χάνεται η εμπιστοσύνη και δυσχεραίνει η συνεργασία, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται δυσλειτουργίες. Κατά τη σύγκρουση γίνεται άδικη σπατάλη ενέργειας, μπορεί να εμποδίζεται η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και προοδευτικών προγραμμάτων από το ένα μέρος, αν κατέχει θέση ανώτερου στελέχους. Επιπρόσθετα μπορεί να μειωθεί η παραγωγικότητα, να αυξηθεί το άγχος και να επιταχυνθεί η επαγγελματική εξουθένωση.

5.4. Διαχείριση των συγκρούσεων

Όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και επομένως δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο, συνεπώς κατά την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος επίλυσης των συγκρούσεων θεωρούνται απαραίτητες οι παρακάτω συνθήκες (Deutsch & Coleman, 2000, 2005):

- Να γνωρίζει κανείς τον τύπο της σύγκρουσης και να διακρίνει τους σκοπούς που προσπαθεί κάποιος να επιτύχει μέσω της σύγκρουσης. Ανάλογα με τον τύπο της σύγκρουσης, κάθε φορά, απαιτείται διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης. Η σύγκρουση μπορεί να είναι καθαρά ανταγωνιστική (μόνο ο ένας θα κερδίσει), ανάμεικτη (μπορεί να κερδίσουν ή να χάσουν και οι δυο) ή πλήρως συνεργατική (είτε κερδίζουν και οι δυο, είτε χάνουν και οι δυο).
- Να γνωρίζει κανείς τις αιτίες και τα αποτελέσματα της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς και τους εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν, γιατί συμπεριφέρονται με τον συγκεκριμένο τρόπο και τι είναι αυτό που τους προκαλεί τη συγκεκριμένη αντίδραση. Επίσης, σημαντικό θεωρείται να

γνωρίζουν με ποιον τρόπο μπορούν να εκφράζουν σωστά τις αντιδράσεις τους, έτσι ώστε να φθάνουν στην επίλυσή τους με ειρηνικό τρόπο.

- Να συνειδητοποιήσει κανείς ότι κάθε σύγκρουση πρέπει να επιλύεται και όχι να αποφεύγεται, γιατί το πρόβλημα θα παραμείνει δημιουργώντας άγχος, φοβίες ή άλλα αρνητικά συναισθήματα (Νικολάου, 2009α).
- Κάθε άνθρωπος οφείλει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους. Εθνοκεντρισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν σε απομόνωση και περιθωριοποίηση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τριβίλα, 1998; Gratzer, 1998; Βαρβόγλη, 2003).

Οι Bloomfield & Reilly (1998) ορίζουν τη διαχείριση των συγκρούσεων ως το θετικό και εποικοδομητικό χειρισμό της διαφοράς και της απόκλισης. Σύμφωνα με τον ορισμό γίνεται προσπάθεια για ενασχόληση της σύγκρουσης με εποικοδομητικό τρόπο, ώστε τα αντίπαλα μέρη να συνεργαστούν και να δημιουργηθεί ένα πρακτικό και εφαρμόσιμο σύστημα για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφοράς.

Ο M. Afzalur Rahim (2001:27-30) υπολογίζοντας το πως τα εμπλεκόμενα άτομα διευθετούν τις συγκρούσεις και λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον των ατόμων για τους εαυτούς τους και το ενδιαφέρον για τους άλλους, ορίζει πέντε διαφορετικούς τρόπους για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων:

1. *Ενσωμάτωση*: Περιλαμβάνει την συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Υπάρχει διαφάνεια, ανταλλαγή πληροφοριών και εξέταση των διαφορών για την εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης.
2. *Παραχώρηση*: Παραμερίζονται οι διαφορές και δίνεται έμφαση στις ομοιότητες. Μπορεί να πάρει την μορφή ανιδιοτελούς γενναιοδωρίας, φιλανθρωπίας ή υπακοής σε διαταγή.
3. *Επιβολή*: Ένα ανταγωνιστικό ή κυρίαρχο πρόσωπο κάνει τα πάντα ώστε να κερδίσει το στόχο του χρησιμοποιώντας θεμιτά ή αθέμιτα μέσα, με αποτέλεσμα συχνά να αγνοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς. Η επιβολή μπορεί σημαίνει την υπεράσπιση των δικαιωμάτων κάποιου ή μιας άποψης που το άτομο θεωρεί ότι είναι η σωστή.

4. *Αποφυγή*: Έχει συσχετιστεί με την παραίτηση και την μετάθεση ευθυνών. Μπορεί να πάρει την μορφή αναβολής ενός θέματος ή απλά της παραίτησης από μια τρομακτική κατάσταση. Τα άτομα που επιλέγουν αυτό το στυλ αδιαφορούν για γεγονότα και θέματα που εμπεριέχουν συγκρούσεις, φτάνοντας στο σημείο μερικές φορές να αρνηθούν την ύπαρξή τους για να μην τις αντιμετωπίσουν.
5. *Συμβιβασμός*: Εμπεριέχει το δούναί και το λαβείν ή την αμοιβαία υποχώρηση από κάτι ώστε να καταλήξουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση. Ο συμβιβασμός μπορεί να σημαίνει διαχωρισμό της διαφοράς, ανταλλαγή ή αναζήτηση μιας μέσης λύσης. Στον συμβιβασμό παραχωρούνται περισσότερα από ότι στην επιβολή, αλλά λιγότερα από ότι στην παραχώρηση.

Οι Σαϊτή και Σαϊτής (2011) όσον αφορά στο χώρο των σχολικών οργανισμών προτείνουν τις εξής τεχνικές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων:

1. *Η τεχνική της αποφυγής*. Στην τεχνική αυτή περιλαμβάνονται διαδικασίες όπως ο φυσικός διαχωρισμός των εμπλεκόμενων, ο επακριβής ορισμός των καθηκόντων και ρόλων καθώς και η αναβολή της αντιμετώπισης του προβλήματος.
2. *Η τεχνική του συμβιβασμού*. Σε αυτήν την τεχνική, τα εμπλεκόμενα μέρη εξακολουθούν να έχουν διαφορές όμως αναγκάζονται σε μια μέση λύση, κάνοντας αμοιβαίες υποχωρήσεις.
3. *Η τεχνική της αντιπαράθεσης*. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική ένα άτομο με κύρος αλλά και ικανότητα πειθούς, αναλαμβάνει να φέρει σε επαφή τα αντιμέτωπα μέρη ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία, να αντιμετωπιστούν οι παρεξηγήσεις και να βρεθεί ένας τρόπος ικανοποίησης των αναγκών και των δύο πλευρών.
4. *Η χρήση εξουσίας*. Κατά την μέθοδο αυτή ο διευθυντής-προϊστάμενος δίνει εντολή στους υφισταμένους του να σταματήσουν τη σύγκρουση, αφού δεν είναι σε θέση να βρουν λύση.
5. *Η τεχνική του οργανώνειν*. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, αναλύεται η σύγκρουση, ώστε να γίνουν φανερός η φύση και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε. Στη συνέχεια επιλέγεται η μέθοδος που

ταιριάζει στη δεδομένη κατάσταση με βάση τις αιτίες που την δημιούργησαν.

Ο χώρος του σχολείου συγκεντρώνει άτομα συχνά πολύ διαφορετικά μεταξύ τους (Townley, 1994). Αρκετές μπορεί να είναι οι διαφορές που χαρακτηρίζουν τους μαθητές των σημερινών σχολείων: πολιτισμικές, ταξικές και κοινωνικές, ιδεολογικές διαφορές, διαφορές στις ικανότητες και στη συμπεριφορά, ατομικές διαφορές με το κάθε άτομο να έχει τα δικά του βιώματα και συναισθήματα και τις δικές του απόψεις. Πολλές συγκρούσεις προκαλούνται λόγω των διαφορών αυτών. Ακόμη και η εξωτερική εμφάνιση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για σύγκρουση, ειδικά όσον αφορά τα μικρά παιδιά (DeJong, 1994).

Ορισμένες συγκρούσεις μπορεί να είναι απλές και να επιλύονται εύκολα και άμεσα, άλλες όμως μπορεί να είναι ιδιαίτερα πολύπλοκες και να απαιτείται ειδική προσέγγιση και δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την περίπτωση συνήθως ακολουθούν τις παρακάτω προσεγγίσεις:

- Αυταρχικά, δίνοντας εντολές στα παιδιά,
- Επικαλούνται το νόμο ή τον κανονισμό του σχολείου,
- Εντοπίζουν κάποια αδικία και αποκαθιστούν την τάξη τιμωρώντας τον «δράστη» με κάποιο τρόπο,
- Όταν οι ίδιοι οι μαθητές ζητάνε την παρέμβασή τους, ακούνε και τις δύο πλευρές και υποδεικνύουν τι πρέπει να γίνει,
- Γίνονται διαμεσολαβητές εμπλέκοντας τους συγκρουόμενους σε μια διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης, φτάνοντας μόνοι τους στην επίλυση ή σε συμφωνία.

5.5. Διαχείριση των συγκρούσεων από συνομήλικες – η περίπτωση της Κύπρου

Στα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα σήμερα, η μόνη διαμεσολάβηση για την επίλυση των συγκρούσεων γίνεται από το Σύλλογο των Εκπαιδευτικών και ενίοτε από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή μαθητές που τυχαίνει να παρευρίσκονται στο γεγονός. Η παρέμβαση έχει τη μορφή συμβουλών, επιπλήξεων, τιμωριών, με κατάληξη, μερικές φορές, μονομερούς συγγνώμης.

Το γραφείο του Διευθυντή ή των εκπαιδευτικών, ο διάδρομος, η αίθουσα ή η αυλή του σχολείου είναι ο χώρος που συνήθως συμβαίνει. Με αυτόν τον τρόπο η σύγκρουση κοινοποιείται και μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες ή κακόβουλες επικρίσεις. Αυξάνεται η πιθανότητα ο μαθητής να νοιώσει ταπεινωμένος και ενισχύεται η σχέση επιβολής και εξουσίας. Όμως, το επιδιωκόμενο μετά από μια διαχείριση, είναι να νιώθουν κερδισμένοι και οι δυο πλευρές.

Σε αρκετά σχολεία στο εξωτερικό και σε λίγα στην Ελλάδα τελευταία, εφαρμόζεται η ανάληψη της διαμεσολάβησης να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, που μπορεί να είναι και μια πρώην αποθήκη του σχολείου. Στοιχείο που ενισχύει αυτήν την άποψη είναι ότι οι μαθητές αποδέχονται και εμπιστεύονται περισσότερο ένα συμμαθητή τους παρά έναν εκπαιδευτικό, ενώ το ειδικά απομονωμένο δωμάτιο, συμβάλλει στην εχεμύθεια και στην ηρεμία, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης.

Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων μπορεί να εφαρμοστεί με εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτές τις ηλικίες οι διαφορές αφορούν τις σχέσεις μεταξύ τους, το παιχνίδι τους, τη συνεργασία και την κατανόηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση για τους συνομηλίκους τους και να χρησιμοποιούν το διάλογο για την επίλυση των διαφορών τους.

Στην Κύπρο, εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Διαμεσολάβηση στο Σχολείο», σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με την Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης (ΟΑΠ) (<http://www.moec.gov.cy/>).

Σκοπός του προγράμματος είναι η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή εκπαιδευτικών - μαθητών. Η εκπαίδευση γίνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς διαμεσολαβητές. Στο πρόγραμμα, μέχρι το 2014, συμμετείχαν 42 σχολεία Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης. Αφού εκπαιδευτούν τα άτομα που συμμετέχουν αναλαμβάνουν, ως Διαμεσολαβητές, να καταρτίσουν πρόγραμμα συναντήσεων το οποίο

κοινοποιείται στους μαθητές. Κατά την εκπαίδευση οι συμμετέχοντες οφείλουν να ακολουθούν πιστά συγκεκριμένους κανόνες όπως είναι:

- Η εχεμύθεια
- Η ύπαρξη διάθεσης για επίλυση της διαφοράς
- Ο αλληλοσεβασμός
- Η μη χρήση βίας όλων των μορφών
- Η προσεκτική ακρόαση
- Η μη διακοπή κατά τη διάρκεια έκφρασης απόψεων
- Η δέσμευση εκτέλεσης της συμφωνίας

Με την εφαρμογή της Διαμεσολάβησης στα σχολεία τα πλεονεκτήματα είναι πολλά, όπως για παράδειγμα η ειρηνική επίλυση των διαφορών/συγκρούσεων, που πολλές φορές δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάπτυξη του αισθήματος συνεργασίας και ενότητας στη σχολική κοινότητα, η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος με τη δημιουργία θετικού κλίματος, αντί της άρνησης και εχθρότητας που δημιουργεί η αντιπαράθεση (<http://www.moec.gov.cy/>).

Μια πρόταση του Δικτύου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση, επίσης στην Κύπρο, αναφέρεται στην υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων - εργαστηρίων που απευθύνεται σε μαθητές που θα αναλάβουν τη διαχείριση συγκρούσεων και διευκρινίζει τον τρόπο εφαρμογής. Προτείνει οι διαμεσολαβητές μαθητές που θα παρακολουθήσουν τα εργαστήρια να επιλεγούν στο επίπεδο του τμήματος (καλό είναι να είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι, οι οποίοι να είναι αποδεκτοί από τους περισσότερους συμμαθητές τους). Μετά την παρακολούθηση οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν το θέμα που είναι προς επίλυση και να βοηθούν ώστε να επιτευχθεί συμφωνία. Σε όλη τη διαδικασία διαμεσολάβησης δεν πρέπει να διατυπώνει τις δικές του προτάσεις και να τηρεί στάση που εμπνέει εμπιστοσύνη και δημιουργεί ασφάλεια. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι ο διαμεσολαβητής δεν εκτελεί χρέη δικαστή. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωσή του τον έχει καταστήσει ικανό να αναγνωρίζει τα συναισθήματα (ιδιαίτερα του θυμού) στους συμμαθητές, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα και να έχει άριστες δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης.

Οι μαθητές διαμεσολαβητές, ειδικά στα πρώτα στάδια, χρειάζονται την συνεχή υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών αλλά και τη συμπαράσταση και εμπλοκή των γονέων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή του προγράμματος δεν απαλλάσσει τον εκπαιδευτικό από την ευθύνη της διατήρησης της ασφάλειας των μαθητών, όμως αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που συντελεί στην ενίσχυση της συμμετοχής και της υπευθυνότητας των μαθητών για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων, μειώνει τον αυταρχισμό και τη συνεχή προσφυγή σε ποινικοποίηση της συμπεριφοράς.

Ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης συνομηλίκων, στόχο έχει τη μείωση και εξάλειψη της βίας και άλλων παραβατικών συμπεριφορών μέσω:

- Της εκπαίδευσης των μαθητών στην επίλυση συγκρούσεων
- Της μείωσης του αριθμού περιστατικών παραβατικών συμπεριφορών
- Της μεταμόρφωσης του κάθε μαθητή ξεχωριστά, και
- Της βελτίωσης του ποιοτικού κλίματος της σχολικής κοινότητας μέσω της εκμάθησης δεξιοτήτων στους νέους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (<http://adrgroup.co.uk/>).

Το περιεχόμενο ενός προγράμματος επιμόρφωσης για τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων, περιλαμβάνει με τη σειρά, τα εξής:

- Γνωριμία και κτίσιμο ομάδας.
- Προσμονές – Πλαίσιο αξιών.
- Διαφορετικότητα, αποδοχή, ενσυναίσθηση.
- Θέματα ταυτότητας και αλλαγής.
- Έκφραση συναισθημάτων, θυμός και διαχείρισή του.
- Ενεργητική ακρόαση.
- Είδη σύγκρουσης και διαχείρισή της.
- Διαδικασία διαμεσολάβησης.
- Αξιολόγηση.
- Εφαρμογή διαμεσολάβησης και στήριξη διαμεσολαβητών (www.humanrights-edu-cy.org).

Κάθε επεισόδιο σύγκρουσης παρουσιάζει τις δικές του ιδιαιτερότητες. Η προσέγγιση της διαμεσολάβησης είναι εκείνη που εφοδιάζει τα παιδιά με τις

απαραίτητες εμπειρίες και δεξιότητες, που θα τους χρησιμεύσουν στη μετέπειτα ζωή τους. Όταν τα παιδιά βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχολείο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες διαδικασίες και σε άλλες περιστάσεις της ζωής τους (Crawford & Bodine, 1996).

Σύμφωνα με τους Webne-Behram (1998) και Weeks (1992), ειδικούς στη διαχείριση συγκρούσεων, προτείνονται οχτώ βήματα, τα οποία με τη συχνή εφαρμογή κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων θα βοηθήσουν τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Οι μαθητές εφαρμόζουν αυτά τα βήματα συνειδητά ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής:

Βήμα 1: 'Γνώθι σαυτόν' και ...φρόντιζε τον εαυτό σου. (να έχεις επίγνωση ότι η αντίληψή σου είναι υποκειμενική, έχεις προκαταλήψεις και προσωπικά κίνητρα).

Βήμα 2: Εντόπισε ποιες προσωπικές σου ανάγκες απειλούνται κατά τη σύγκρουση.(επέμενε στην ουσία: Ποιο είναι το αντικείμενο της σύγκρουσης. Μην επιτρέψεις στο θυμό σου να αλλοιώσει την εκτίμησή σου για τη σοβαρότητα ή μη της κατάστασης).

Βήμα 3: Βρίσκουμε έναν ασφαλή χώρο για να γίνουν οι διαπραγματεύσεις. (Κατάλληλο χώρο, ασφαλή και ουδέτερο).

Βήμα 4: Αποφασίζουμε να ακούμε ουσιαστικά. (Χρησιμοποιούμε τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης).

Βήμα 5: Υποστηρίζουμε τις ανάγκες μας καθαρά και συγκεκριμένα. (Περιοριζόμαστε στα σημαντικά).

Βήμα 6: Προσεγγίζουμε τη λύση του προβλήματος με ευελιξία. (Σκεφτόμαστε διάφορες λύσεις χωρίς να τις κρίνουμε. Είμαστε ανοικτοί σε παραπλήσιες λύσεις).

Βήμα 7: Διαχειριζόμαστε τα αδιέξοδα με ηρεμία, υπομονή και σεβασμό. (Χωρίζουμε το πρόβλημα σε υποθέματα και ασχολούμαστε με το πιο εύκολο. Κάνουμε διάλειμμα όποτε χρειάζεται).

Βήμα 8: Φτάνουμε σε μια συμφωνία αποτελεσματική και εφαρμόσιμη. (Αξιολογούμε, εφαρμόζουμε, αξιολογούμε. Αναθεωρούμε όπου χρειάζεται, ζούμε για να μαθαίνουμε).

Κατά τον Hurrelmann (1991: 379) «όσο πιο ευνοϊκό είναι το σχολικό κλίμα, όσο πιο δίκαιο είναι οι σχολικοί κανόνες για την αξιολόγηση και την κρίση, όσο πιο ξεκάθαρες είναι οι δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών, όσο πιο κατανοητή είναι η δομή του σχολείου και η οργάνωση του ως προς τις δυνατότητες καθοδήγησης και ελέγχου στο μάθημα και σε όλη τη σχολική ζωή, τόσο πιο αποδεκτό γίνεται το σχολείο από τους μαθητές και τόσο πιο ευνοϊκές καθίστανται οι συνθήκες για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της βίας».

5.6. Ομαδική διαχείριση των συγκρούσεων

Όταν η σύγκρουση παρατηρείται ανάμεσα σε ομάδες, ο Beckhard (στο Μπουραντάς, 1992) προτείνει μια σειρά ενεργειών για την αποτελεσματική διαχείρισή της, η οποία αναμένεται να βελτιώσει τις σχέσεις:

Στάδιο πρώτο: τα εμπλεκόμενα μέλη των ομάδων συναντώνται και ο προϊστάμενος ή ένας σύμβουλος, τους ρωτάει αν πράγματι η επιθυμία τους είναι να καταλήξουν σε κάποια λύση, ώστε να περιοριστεί η μεταξύ τους ένταση και να αποκατασταθεί μια καλή σχέση.

Στάδιο δεύτερο: εφόσον και οι δύο ομάδες συμφωνήσουν για την καλή πρόθεσή τους να βρεθεί λύση, η κάθε μία από αυτές, συζητάει με τα μέλη της και εκφράζει τις απόψεις της για την αντίπαλη ομάδα, αλλά και για την εικόνα που πιστεύει ότι έχει η ομάδα τους, στους άλλους.

Στάδιο τρίτο: οι δύο ομάδες συγκεντρώνονται και ένας εκπρόσωπος, από κάθε ομάδα, καταθέτει τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από την προηγούμενη συζήτηση. Δεν γίνεται διάλογος και συζήτηση, οι υπόλοιποι επιτρέπεται να διατυπώσουν μόνο ερωτήσεις για να γίνει αποσαφήνιση όσων ελέχθησαν.

Στάδιο τέταρτο: οι ομάδες, συζητούν ξεχωριστά, για να αξιολογήσουν αυτά που ειπώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο και να εντοπίσουν τα σημεία διαφωνίας που προκαλούν τις εντάσεις μεταξύ τους έτσι ώστε, μέσα από τη συνεργασία με την άλλη ομάδα, να τα διορθώσουν.

Στάδιο πέμπτο: οι ομάδες μαζί, προσπαθούν:

- I. να καταλήξουν σε μία λίστα με τα σημεία διαφωνίας τους και
- II. να ορίσουν τις διαδικασίες αλλά και τις ευθύνες που θα αναλάβει η κάθε ομάδα για να επιτευχθεί πρόοδος στις σχέσεις τους.

Για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια διαδικασία τα μέλη των ομάδων, που έχουν έρθει σε ρήξη, πρέπει:

- να είναι πραγματικά αποφασισμένοι,
- να δεσμευτούν, ότι θα κάνουν ότι είναι δυνατόν για να έρθουν σε μια κοινή συμφωνία, που θα μειώσει τις συγκρούσεις και θα εξασφαλίσει ένα θετικό κλίμα μεταξύ τους,
- να έχουν την ωριμότητα για να τηρήσουν και να πραγματοποιήσουν όσα υποσχεθούν ο ένας στον άλλον.

6. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Αξίζει να τονιστεί ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κάτι το ανεπιθύμητο, γιατί αποτελούν κομμάτι της ζωής και σημαντική πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται έγκαιρα και συστηματικά, λειτουργεί ως παιδαγωγική ευκαιρία παρέχοντας ευκαιρίες για μάθηση και πρόοδο, συμβάλλοντας έτσι στην ισόρροπη ανάπτυξη παιδιών και εφήβων. Συνεπώς είναι καθοριστικό οι συγκρούσεις να επιλύονται εποικοδομητικά, μέσα από την εφαρμογή προσεκτικά σχεδιασμένων στρατηγικών και όχι καταστροφικά, χρησιμοποιώντας εξαναγκασμό, απειλές και ποινές. Η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων και στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά συμμετέχουν ή γίνονται μάρτυρες σε συγκρούσεις με τη διεύθυνση, με τους συναδέλφους ή και με μαθητές ή γίνονται μάρτυρες συγκρούσεων μεταξύ μαθητών τις οποίες καλούνται να διευθετήσουν. Συνυπολογίζοντας τους στόχους της συμβουλευτικής που αναφέρονται στη συμπεριφορική αλλαγή, στην ενδυνάμωση (απόκτηση ελέγχου της ζωής), στην επίλυση προβλημάτων, στη βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων, στην ενόραση (κατανόηση πηγών και ανάπτυξης

συναισθηματικών δυσκολιών, στην αυτεπίγνωση, στην αυτοαποδοχή, στην ψυχολογική εκπαίδευση, στην καλλιέργεια πνευματικότητας, στην κοινωνική αλλαγή (McLeod, 2009), είναι κατανοητό ότι η είσοδος της στην εκπαίδευση και η αξιοποίησή της, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και να συνεισφέρει τα μέγιστα στην εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης (Νικολάου, 2009β). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πλέον το ρόλο του συμβούλου και είναι αναγκαίο να εκπαιδεύεται κατάλληλα για να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμποδίσουν τις συγκρούσεις από το να εξελιχθούν σε βίαια επεισόδια (Furnham, 1983).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου είναι: α) θεραπευτικός ή αποκατάστασης: βοηθά τους ανθρώπους που βιώνουν άμεσα κάποια δυσκολία, β) προληπτικός: προβλέπει, παρακάμπτει ή προλαμβάνει δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον, γ) εκπαιδευτικός και εξελικτικός: βοηθά στο σχεδιασμό, απόκτηση και παραγωγή του μεγαλύτερου δυνατού κέρδους από εμπειρίες που θα βοηθήσουν τους ανθρώπους να ανακαλύψουν και να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους.

Ορισμένες από τις δεξιότητες-τεχνικές της συμβουλευτικής που πρέπει να διαθέτει και να αξιοποιεί ένας/μία σύμβουλος και θα βοηθήσουν στη διαχείριση των συγκρούσεων συνοψίζονται παρακάτω:

A. *Ενεργητική ακρόαση*: μέσα από λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας ο συμβουλευόμενος νιώθει ότι τον προσέχουν. (Ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, στοιχειώδης ενθάρρυνση, παράφραση, αντανάκλαση συναισθήματος και περίληψη).

B. *Ενθάρρυνση*: ενθαρρύνεται η έκφραση των συναισθημάτων όσο έντονα κι αν είναι.

Γ. *Ενσυναίσθηση*: αναφέρεται στην προσπάθεια κάποιου να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου, ελέγχοντας όμως τα συναισθήματά του.

Δ. *Σεβασμός*: απόδοση σεβασμού στο άτομο, στην ικανότητα και στο δικαίωμά του να αποφασίζει για τον εαυτό του καθώς και στην αξία και στη μοναδικότητά του.

Ε. *Συσχετισμός*: τα άτομα να μπορούν να διακρίνουν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά τους και στις αντιδράσεις των άλλων.

ΣΤ. *Πρόκληση*: ο ενδιαφερόμενος να έρχεται αντιμέτωπος με τις αντιφάσεις που πιθανώς παρουσιάζουν τα λόγια του ή με την αποτυχία που ίσως έδειξε ως προς την επίτευξη κάποιου συμφωνημένου στόχου.

Ε. *Επανάληψη*: επαναλαμβάνονται κάποια λόγια, ειδικά αν πρόκειται για οδηγίες.

Ζ. *Έμφαση* στα πιο σημαντικά θέματα: συχνά αποφεύγουν οι άνθρωποι να εστιάζουν στο πραγματικό πρόβλημα.

Η. *Συγκρότηση*: διάκριση των προβλημάτων ή των ανησυχιών που χρήζουν άμεσης προσοχής.

Θ. *Παρακίνηση*: θετική ενθάρρυνση για νέες συμπεριφορές.

Ι. *Σύνοψη*: ανασκόπηση όσων σημαντικών συζητήθηκαν και των αποφάσεων που ίσως να πάρθηκαν.

Οι διαθέσιμες τεχνικές είναι πάρα πολλές και ένας εκπαιδευτικός - σύμβουλος μέσα από την εξοικείωσή του με τις διάφορες θεωρίες πρέπει να επιλέξει τις καταλληλότερες που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση. Ο σύμβουλος εισέρχεται στον προσωπικό κόσμο του ατόμου και για να λειτουργήσει η σχέση, κρίνεται απαραίτητο, ανάμεσα στα στοιχεία που θα πρέπει να αναπτυχθούν, να περιλαμβάνονται η κοινή αποδοχή, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη. Είναι σημαντικό ο συμβουλευόμενος να νιώσει ασφάλεια και όχι κριτική (Bordin, 1979).

6.1. Οικοσυστημική προσέγγιση διαχείρισης συγκρούσεων

Το σχολείο, ακόμη κι αν υποτεθεί ότι μπορεί να διαγνώσει τα βαθύτερα αίτια των συγκρούσεων, δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να συστήσει και να εφαρμόσει κάποιο είδος «θεραπείας». Εκείνο που μπορεί να επιτύχει είναι η αλλαγή των συγκρουσιακών – προβληματικών καταστάσεων αφού αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί για να δώσουν λύσεις σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών παραβλέπουν τη συστημική προσέγγιση και επικεντρώνονται σε ατομικό επίπεδο, με αποτέλεσμα οι αλλαγές που επέρχονται να είναι ασυντόνιστες, βραχυπρόθεσμες και χωρίς συνέπεια (Borgelt & Conoly, 1999).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία δεν υπάρχει ένα προβληματικό, συμπτωματικό άτομο που μπορεί, μονόδρομα, να επηρεάσει ένας ειδικός. Επίσης δεν αποδέχεται ότι ένα προβληματικό άτομο αντιστέκεται και αρνείται να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε παρέμβαση.

Η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων πρέπει να επιχειρείται μέσα από την «οικοσυστημική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία το σχολείο ή η σχολική τάξη θεωρείται ως «οικοσύστημα», μια ενότητα της οποίας τα μέρη βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ώστε να επιτυγχάνεται μια δυναμική ισορροπία μεταξύ τους. Όπως χαρακτηριστικά είπε ο Αριστοτέλης «το όλον είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του».

Η μεταβολή ενός μέρους του συστήματος, επηρεάζει άμεσα και το άλλο. Σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή, η αλλαγή της συμπεριφοράς ενός μέλους της τάξης, ως τόμπολα, θα επηρεάσει τη συμπεριφορά και των υπολοίπων. Η στρατηγική αυτή εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στην αντιμετώπισή της με άμεση αναφορά στο άτομο.

Η παρέμβαση έχει τη δυνατότητα δράσης με δυο τρόπους:

α) ερμηνεύουμε την προβληματική συμπεριφορά και ανάλογα δρούμε, είναι η τακτική που συνδέει το αίτιο με το αποτέλεσμα και αναζητούνται προηγούμενες εμπειρίες που επηρέασαν τη συμπεριφορά (κακοποίηση, διαλυμένη οικογένεια, βίαιος γονέας, ορφάνια κ.α.). Η διάγνωση των βαθύτερων αιτίων που οδήγησαν στην προβληματική συμπεριφορά θα οδηγήσει στη λύση του και

β) αλλάζουμε συμπεριφορά, είναι η τακτική που βασίζεται στην τρέχουσα κατάσταση. Όταν διαφαίνεται ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι αποτελεσματική το να παραμένουμε πιστοί στις αρχές και σε συγκεκριμένους τρόπους παρέμβασης δεν θα φέρει την επιδιωκόμενη λύση. Η άκαμπτη τακτική «βάλε κι άλλο από το ίδιο – more of the same», όπως την ονόμασε ο Watzlawick (1986), μπορεί να εγκλωβίσει τα άτομα σε έναν φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων και εμμονών, δεν προωθεί την θετική αλλαγή και είναι χωρίς αποτέλεσμα.

Η τροποποίηση των οικοσυστημάτων μέσα στα οποία κρίνεται το μέλλον των παιδιών, όπως είναι τα σχολεία και η οικογένεια, πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα των σχολικών ψυχολόγων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ματσόπουλος, 2005) και των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρουσία σχολικών ψυχολόγων στο ελληνικό σχολείο δεν είναι εφικτή στα περισσότερα από αυτά.

Οι Apter και Conoley (1984), υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί δυσαρμονία του συστήματος και όχι «ασθένεια» που «κατοικεί» στο σώμα του παιδιού. Οι Cooper και Upton (1990), υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν ευθύνεται μόνο ο μαθητής που επιδεικνύει την συμπεριφορά. Τονίζουν ότι η αιτία για την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατανοείται στο πλαίσιο των δράσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Ο Durant (1995) για να μελετήσει τις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, υιοθετεί την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στις εξής παραδοχές:

- i. Η εξέταση μιας προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων που την συντηρούν, συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή της. Πολλές φορές οι εμπλεκόμενοι (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς) δεν συνειδητοποιούν ότι με τη δική τους συμπεριφορά (π.χ. προσβολές ή τιμωρίες προς τα παιδιά) όχι μόνο την συντηρούν αλλά και την ενισχύουν.
- ii. Όταν οι γονείς ή/ και οι εκπαιδευτικοί δεν αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά (more of the same), χωρίς να το επιδιώκουν, συμβάλλουν στη διατήρησή της.
- iii. Πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του παιδιού επηρεάζονται και επιδέχονται θετικές αλλαγές, οι οποίες διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα, αν υπάρξει μια αλλαγή στην προβληματική συμπεριφορά του.

Ο Αϊνστάϊν υποστήριξε ότι τα προβλήματα δεν μπορούν να λυθούν με το ίδιο επίπεδο συνειδητότητας που τα δημιούργησε, δηλαδή με τον ίδιο τρόπο σκέψης που, αρχικά, τα δημιούργησε.

Σύμφωνα με την «οικοσυστημική προσέγγιση», για την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης θα πρέπει να ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία (Molnar & Lindquist, 1998):

- αλλαγή της οπτικής γωνίας – τροποποίηση της σκέψης πάνω στο πρόβλημα (αναστοχασμός και αναπλαισίωση),
- συνεργατική δυνατότητα και θετική εναλλακτική ερμηνεία,
- ρόλος του ντεντέκτιβ, (ερωτήσεις για τη διαλεύκανση των προβλημάτων)
- αναζήτηση θετικών κινήτρων στα προβλήματα συμπεριφοράς,
- ενθάρρυνση της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο,
- αξιοποίηση του χιούμορ,
- εστίαση σε ό,τι δεν αποτελεί πρόβλημα,
- αλλαγή του εαυτού μας (λεξιλόγιο, ύφος, κίνηση κ.α.),
- εντοπισμός αλλαγών μετά από τις προσπάθειες.

Στην όλη διαδικασία είναι απολύτως σκόπιμη η ανάλυση περιπτώσεων και η τήρηση σχετικού αρχείου.

Άλλες τεχνικές της οικοσυστημικής προσέγγισης, που έχουν καταγραφεί συνοψίζονται (Ψαρά, 2007):

- Ο εκπαιδευτικός να διατηρήσει την ουδετερότητά του και να μην εμπλέκει δικά του αρνητικά συναισθήματα.
- Να δίνονται πολλές εναλλακτικές ερμηνείες της προβληματικής συμπεριφοράς.
- Να γίνονται κυκλικές ερωτήσεις προς όλους όσοι εμπλέκονται στο πρόβλημα.
- Να ακολουθείται το συστημικό παράδοξο που αποτελείται από:
 - Την αναπλαισίωση: νέο αντιληπτικό πλαίσιο της προβληματικής συμπεριφοράς που οδηγεί σε στοιχεία τα οποία τονίζουν θετικά τις δυνάμεις των ατόμων που εμπλέκονται και είναι κατανοητό στα άτομα που εμπλέκονται. Οι στόχοι που τίθενται κατά την αναπλαισίωση πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, πρακτικοί, ρεαλιστικοί και να μπορούν να πραγματοποιηθούν.
 - Τη συνταγή συμπτώματος: απευθύνεται στο μαθητή που δημιουργεί το πρόβλημα και στους υπόλοιπους μαθητές.

- ο Τη συγκράτηση αλλαγής: αναγνωρίζονται και σχολιάζονται οι μικρές αλλαγές.

Οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες, δυνατότητες, επιδόσεις, η ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών να δίνουν άλλη διάσταση στα προβλήματα και να τα αντιμετωπίζουν εναλλακτικά, μπορεί να οδηγήσει και στην επίλυσή τους με μόνιμα αποτελέσματα.

6.2. Επιτροπή Διαχείρισης Κρίσεων – η πρόταση του Mayer

Ο Mayer, (2007), τονίζει ότι το σχολείο οφείλει να παρέχει στα παιδιά ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου το παιδί θα αισθάνεται ευπρόσδεκτο. Το παιδί αντιλαμβάνεται το φιλόξενο περιβάλλον και το βλέπει ως καταφύγιο όπου μπορεί απερίσπαστα, να ασχοληθεί με τον εμπλουτισμό των γνώσεων του και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την άμεση εφαρμογή αυστηρών και σαφών κανόνων, οι οποίοι είναι κατανοητοί από όλους και τους οποίους όλοι οφείλουν να σέβονται. Οι γονείς, υποστηρίζει, ότι μπορούν να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση μέσα από την αγαστή συνεργασία και εκπαίδευση που θα τους παρέχει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ακόμη, η οργάνωση, η αισθητική και η καθαρότητα του χώρου αποτελούν παράγοντες που συντείνουν στην ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας και της φιλοξενίας.

Ο Mayer, (2007), υπογραμμίζει ότι, η εμφάνιση κρίσεων στο χώρο του σχολείου είναι συχνότερη από ότι σε παλαιότερες εποχές και αποτελεί επιτακτική ανάγκη μέσα από αποφασιστικά και άμεσα βήματα να τις διαχειρίζεται με ηρεμία και έλεγχο. Αρχικά πρέπει να υπάρξει ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης που θα ακολουθήσει και στη συνέχεια να δημιουργηθεί μια Επιτροπή Διαχείρισης Κρίσεων (ΕΔΚ). Επικεφαλής της επιτροπής δεν είναι απαραίτητο να είναι ο Διευθυντής του σχολείου, πρέπει όμως, να είναι ένα πρόσωπο με δεξιότητες όπως:

- Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων ως ηγέτης και ως άτομο,
- Παίρνει γρήγορες αποφάσεις,
- Εκπέμπει δυναμικότητα και υπευθυνότητα,
- Εμπειρία στη διαχείριση κρίσεων,
- Κατέχει άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες,

- Γνωρίζει το σχολείο, τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία.

Η ΕΔΚ πλαισιώνεται από εθελοντές εκπαιδευτικούς του σχολείου που έχουν ανάλογα προσόντα και ο αριθμός καθορίζεται ανάλογα, από το ανθρώπινο δυναμικό. Βασικό καθήκον της επιτροπής είναι η διατήρηση της ασφάλειας μαθητών και εκπαιδευτικών. Η ΕΔΚ ενημερώνει και δίνει συμβουλές στους μαθητές και όπου απαιτείται, μέσω μόνο του επικεφαλής συνεργάζεται με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, της τοπικής αστυνομίας, του τοπικού τύπου όπου απαιτείται και άλλων κυβερνητικών φορέων. Συστήνεται πρώτα το σχολείο, εσωτερικά να διαχειρίζεται τα προβλήματά του και αν δεν μπορέσει να καταλήξει σε λύση να απευθυνθεί σε εξωτερική βοήθεια. Έτσι αναδεικνύεται ως βασικός μηχανισμός και χρήσιμο «εργαλείο», η ύπαρξη της ΕΚΔ ενισχύοντας το συναίσθημα των μαθητών, ότι το σχολείο τους είναι ένας ασφαλής τόπος.

6.3. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων – η περίπτωση των σχολείων των ΗΠΑ.

Η εκπαίδευση στη διαχείριση συγκρούσεων εφοδιάζει με σημαντικές δεξιότητες ζωής που είναι απαραίτητες για να «κτιστούν» κοινότητες, όπου, ο ένας φροντίζει τον άλλον και δημιουργούνται επικοινωνιακές σχέσεις (Jones and Compton, 2003). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση της σύγκρουσης, τη δυναμική της εξουσίας και της επιρροής που εκπέμπει και το ρόλο που παίζει ο πολιτισμός στο πως αντιλαμβανόμαστε και αντιδρούμε κατά τη σύγκρουση. Αναφέρεται ότι στην Αμερική δεκαπέντε με είκοσι χιλιάδες δημόσια σχολεία, σε σύνολο ογδόντα πέντε χιλιάδων, εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων, καταγράφοντας αξιοσημείωτη πρόοδο (Batton, 2002; Ford, 2002; Tschannen-Moran, 2001). Εκπαιδευτικοί, διοικούντες και γονείς συναινούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών στη διαχείριση συγκρούσεων είναι ένα σημαντικό στοιχείο για να αναπτυχθεί η ασφάλεια στα σχολεία και για να εξαλείψει το φαινόμενο της εμφάνισης ναρκωτικών σε αυτά (Heerboth, 2000; King, Wagner, and Hedrick, 2001; Oppitz, 2003).

Τέσσερεις γενικοί στόχοι είναι ευδιάκριτοι μέσα από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων στην Αμερική.

- *Δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης.* Στη δεκαετία του '90 ένας από τους εθνικούς στόχους της εκπαίδευσης στην Αμερική ήταν: όλα τα σχολεία να είναι απαλλαγμένα από ναρκωτικά, βία και μη εξουσιοδοτημένη παρουσία όπλων και αλκοόλ και να προσφέρουν ένα πειθαρχημένο περιβάλλον που θα συμβάλει στη μάθηση (U.S. Department of Education, 1998, p. 1). Για την ενίσχυση αυτού του στόχου, το Κογκρέσο ψήφισε την Πράξη του 1994, για ασφαλή και χωρίς ναρκωτικά σχολεία και κοινότητες, το οποίο χρηματοδότησε την μονάδα «Ασφαλή και χωρίς ναρκωτικά Σχολεία» (Safe and Drug-Free Schools) του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ. Από την ίδρυσή της, η υπηρεσία αυτή έχει επιδιώξει την ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση των πρωτοβουλιών που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης στα σχολεία. Μεταξύ των πρωτοβουλιών αυτών είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διαχείριση συγκρούσεων (Cuervo, 2003). Τα προγράμματα που δίνουν έμφαση αυτού του στόχου ενδιαφέρονται για τα ακόλουθα είδη αποτελεσμάτων:
 - Μείωση περιστατικών βίας.
 - Μείωση των συγκρούσεων μεταξύ ομάδων των μαθητών, ειδικά συγκρούσεων που οφείλονται σε φυλετικές και εθνικές διαφορές.
 - Μείωση αποβολών, απουσιών και ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου, που σχετίζονται με τα μη ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης.
- *Δημιουργία ενός εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης.* Εκπαιδευτικοί και Διοίκηση γνωρίζουν ότι για να υπάρξει μάθηση απαιτείται ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές, όπου αναπτύσσεται θετικό κλίμα και υπάρχει αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, κυριαρχεί σεβασμός και φροντίδα, ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή για να μοιράζονται τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Lieber, 2003). Οι εκπαιδευτικοί συχνά παλεύουν

με τη διαχείριση της τάξης και την επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη (Girard and Koch, 1996; Kohn, 1996), ειδικά σε αστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Feiman-Nemser, 2003; Shann, 1998). Τα προγράμματα που δίνουν έμφαση αυτού του στόχου ενδιαφέρονται για τα ακόλουθα είδη αποτελεσμάτων:

- Βελτίωση του κλίματος του σχολείου.
 - Βελτίωση του κλίματος της τάξης.
 - Αύξηση του σεβασμού και της φροντίδας στο περιβάλλον.
 - Βελτίωση της διαχείρισης της τάξης.
 - Μείωση του χρόνου που ξοδεύει ο εκπαιδευτικός σε προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.
 - Αύξηση της χρήσης της μαθητοκεντρικής πειθαρχίας.
- *Ενίσχυση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης των μαθητών.* Στο επίκεντρο όλων των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων, είναι η ελπίδα ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, πιο κοινωνικοί και συναισθηματικοί για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή και να συνεισφέρουν θετικά στην κοινωνία (Kessler, 2003). Αν επιτευχθεί αυτό, η λογική συνέχεια είναι ότι θα οδηγήσει και στην ολοκλήρωση και των υπόλοιπων στόχων (Lantieri, 2001). Είναι μέσα στις επιδιώξεις αυτού του στόχου τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων, συχνά, να συμπληρώνονται με κοινωνικά και συναισθηματικά προγράμματα μάθησης (Lantieri and Patti, 1996). Όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται τα αποτελέσματα περιέχουν τα ακόλουθα οφέλη:
- Αύξηση της προσλαμβάνουσας προοπτικής.
 - Βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.
 - Βελτίωση της συναισθηματικής επίγνωσης και της συναισθηματικής διαχείρισης.
 - Μείωση της επιθετικότητας και της εχθρικής συμπεριφοράς.
 - Αύξηση της εποικοδομητικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα.

- *Δημιουργία μιας κοινότητας που διαχειρίζεται εποικοδομητικά τις συγκρούσεις.* Το να δημιουργήσεις μια κοινότητα που χρησιμοποιεί εποικοδομητικά τη σύγκρουση, απαιτεί πρωταρχικά, την ανάπτυξη και την υποστήριξη της κοινωνικής δικαίωσης. Σε μια τέτοια κοινωνία, οι καταστροφικές συγκρούσεις είναι ένα γεγονός που η κοινότητα πρέπει να διευθετήσει και γίνεται μοίρασμα ευθυνών τόσο για τα κοινωνικά δεινά, όσο και για τα κοινωνικά επιτεύγματα. Αυτό αποτελεί μια από τις βασικές επιδιώξεις, που υπογραμμίζει την έννοια της επανορθωτικής δικαιοσύνης, η οποία προσεγγίζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων (Ierley and Claassen-Wilson, 2003). Η επιτυχία στη δημιουργία μιας ανάλογης κοινότητας θα έχει τα ακόλουθα αποτελέσματα:
 - Αύξηση της συμμετοχής και ενασχόλησης των γονέων σε θέματα του σχολείου.
 - Αύξηση των δεσμών ανάμεσα στα σχολεία και στην κοινότητα.
 - Μείωση των εντάσεων και της βίας στην κοινότητα.

Αν και υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων, είναι ξεκάθαρο ότι έχουν να προσφέρουν πολλά στα παιδιά. Τα συμπεράσματα έρευνας που υλοποίησαν οι Sandy and Cochran's (2000, σελ. 340), υποστηρίζουν: «Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων και η εκμάθηση κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι τόσο σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών μας και πρέπει ενεργά, να υποστηρίξουμε την εισαγωγή αυτών των προγραμμάτων, ώστε κάθε παιδί να τύχει της ανάλογης εκπαιδευτικής εμπειρίας, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Οι κοινές αντιλήψεις, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που μοιράζονται τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, λειτουργούν βάση αυτών, προσδίδουν ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά στην εκάστοτε σχολική μονάδα, (Schein, 2009; Ματσαγγούρας 2002) και διαμορφώνουν τη σχολική

κουλτούρα, ενώ οι κοινοί τρόποι συμπεριφοράς διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα (Hoy & Feldman 2005), δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Hoy & Miskel 2008). Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, σε συγκεκριμένη μορφή, αναφέρονται σε αντίστοιχα συγκεκριμένο χωροχρόνο, αποτέλεσμα αυτού είναι να μεταβάλλονται στο διηνεκές, καθώς αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεπιδρούν (Woolley, 2006).

Για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος πρέπει να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις αλληλεπίδρασης των μελών, ώστε να υπάρξει μείωση, αποφυγή ή εκτόνωση ενδεχόμενων συγκρούσεων σε οποιοδήποτε οργανισμό, συνεπώς και στο σχολείο (Anderson 1982).

Στη σχολική μονάδα οι συγκρούσεις συντείνουν στην καλλιέργεια ενός αρνητικού σχολικού κλίματος (Eller & Eller 2009) που δεν βοηθάει την αποτελεσματική λειτουργία της. Οι συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, αντικατοπτρίζουν μια αμφίδρομη επικοινωνία που χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και δυσπιστία (Rahim & Magner & Shapiro 2000), αντανakλούν τις διαφορετικές πεποιθήσεις, τις διαφορετικές αξίες και τους διαφορετικούς στόχους των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών, γονέων), με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η συνεργασία τους (Πολυχρονίου 2005). Συνεπώς η προσπάθεια ανάπτυξης ενός κλίματος συνεργασίας, σε συνάρτηση με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, είναι καθοριστικό στοιχείο για την σωστή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Ματσαγγούρας 2003, Στραβάκου, 2003).

Ο Σχολικός Σύμβουλος, σύμφωνα με το έργο και τις αρμοδιότητες που του έχουν οριστεί (ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1), μπορεί και επιβάλλεται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η γνήσια επικοινωνία και η αγαστή συνεργασία των μελών αποτελούν τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την κοινωνική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση μιας αξιόλογης προσωπικότητας. Ο χώρος του σχολείου είναι ένα περιβάλλον όπου καθημερινά, έρχονται σε επαφή όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα

να υπάρχει η πιθανότητα δημιουργίας μικροεντάσεων και προστριβών. Συνεπώς ο τρόπος αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων που συντείνει στην εποικοδομητική διαμεσολάβηση, αποτελεί σημαντική δεξιότητα που μπορεί και πρέπει να καλλιεργηθεί σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Για τον καλύτερο συντονισμό αυτής της προσπάθειας και για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των δράσεων, προς αυτήν την κατεύθυνση ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς, με μαθητές και με γονείς.

Η συχνή παρουσία του Σχολικού Συμβούλου στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης δίνει τη δυνατότητα της έγκαιρης και αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων γιατί στο πλαίσιο της συνεργασίας παρέχεται η δυνατότητα συνδιαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος (Κούλα, 2011). Η πραγματικότητα όμως διαφέρει, η καθημερινή παρουσία του σε όλες τις σχολικές μονάδες που έχει στην ευθύνη του, δεν είναι εφικτή. Αν δε, ληφθεί υπόψη ότι υπάρχουν περιφέρειες που παρουσιάζουν επιπλέον δυσκολίες, λόγω γεωγραφικής κατανομής, όπως τα νησιωτικά συμπλέγματα, σε συνδυασμό με την πληθώρα των περιστατικών που καταγράφονται στα σχολεία, κάνει επιτακτική την ανάγκη για εξεύρεση εναλλακτικής λύσης, ώστε να καλύπτονται επαρκώς και οι τρεις πληθυσμιακές ομάδες που πρέπει να κινηθεί (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).

Πιστεύεται ότι η επικοινωνία και η συνεργασία, του Σχολικού Συμβούλου, με το εκπαιδευτικό προσωπικό, πρέπει να έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα, γιατί η διοργάνωση επιμορφωτικών και ενημερωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, με στόχο την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας, επηρεάζει έμμεσα τόσο τους μαθητές, όσο και τους γονείς. Αξίζει να τονιστεί ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα πρέπει να παρέχεται καθ' όλη τη διάρκεια και την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας, καθόσον σύμφωνα με την Miller, (2002), η προσωπική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σε κάθε ζήτημα που αφορά στην επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, συμβάλλει στη δημιουργία και διαμόρφωση του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος μέσα σε αυτήν.

Οπότε, μέσα στις πρωτοβουλίες και στις επιλογές του Σχολικού Συμβούλου είναι σημαντικό, πρωτίστως, να συμπεριλαμβάνονται ενδοσχολικές ή διασχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, σε αρκετές περιπτώσεις με την αρωγή των ΤΠΕ, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εξ αποστάσεως επιμορφώσεις ή δράσεις. Άλλος ένας παράγοντας που θα συμβάλλει στην μεγαλύτερη συμμετοχή και καλύτερη αποδοχή από όλους τους εκπαιδευτικούς της κάθε σχολικής κοινότητας, είναι η διαμόρφωση και η οργάνωση ανάλογων επιμορφωτικών ή παρεμβατικών προγραμμάτων που θα είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας των Σχολικών Συμβούλων από διάφορες ειδικότητες.

Ο Σχολικός Σύμβουλος δεν μπορεί να αγνοήσει την ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των γονέων των μαθητών και πρέπει να φροντίζει συνεχώς γι' αυτό. Για την εξασφάλιση μακροπρόθεσμα των αποτελεσμάτων από ανάλογες παρεμβάσεις, κρίνεται απαραίτητη η συμβουλευτική εποπτεία των εκπαιδευτικών (Fell, 2002) αλλά και η εκπαίδευση και η συμβουλευτική (ακόμη και η ψυχοθεραπεία) των γονέων (Kazdin & Wassel, 2000), ειδικά όταν τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία η συμβουλευτική γονέων είναι ένα έργο συνεχές των ειδικών, σχεδόν εφ' όρου ζωής, αφού νέα προβλήματα και πιέσεις εμφανίζονται συνεχώς σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού (Βασιλείου, 1998).

Ο Σχολικός Σύμβουλος με τον τρόπο που λειτουργεί και κατά την επαφή του με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οφείλει να εφαρμόζει και να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε τρία βασικά στοιχεία (Dick 1997):

- στη σωστή έκφραση, για την ακριβή μεταφορά του μηνύματος,
- στη σωστή ακρόαση, για τη σωστή λήψη και σαφή ερμηνεία του εισερχόμενου μηνύματος,
- στην κατάλληλη διαχείριση της όλης διαδικασίας.

Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου για να είναι ουσιαστική πρέπει ο ίδιος να πιστεύει στην αξία της αгаστικής συνεργασίας και να φροντίζει για τη δημιουργία ανάλογου κλίματος. Επιπρόσθετα πρέπει να γνωρίζει τρόπους και τεχνικές προσέγγισης, πρέπει να έχει την ικανότητα να επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους και μέσα, ανάλογα με την περίπτωση, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία και να «κτίζεται» μια συμβουλευτική σχέση που θα έχει διάρκεια.

Ακόμη πριν χρησιμοποιήσει, τις όποιες τεχνικές κρίνει, ότι πρέπει να εφαρμόσει, οφείλει να γνωρίζει τις συνέπειες που θα έχουν. Για το λόγο αυτό η επιμόρφωσή του, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και στην πρακτική εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών, κυρίως μέσα από την ενεργή συμμετοχή του σε βιωματικά εργαστήρια, θεωρείται αναγκαία.

Παρατηρείται λοιπόν ότι, για την εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής παρέμβασης, κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων, ο Σχολικός Σύμβουλος χρειάζεται να κατέχει και να εφαρμόζει αρκετές από τις δεξιότητες της συμβουλευτικής. Για παράδειγμα, η χρήση της ενεργητικής ακρόασης και η εφαρμογή της ενσυναίσθησης, κάνει τον εκπαιδευτικό να νοιώθει ότι υπάρχει κάποιος που ακούει προσεκτικά το πρόβλημά του, προσπαθεί να έρθει στη θέση του και να εμβαθύνει την κατάσταση, με σκοπό να συνεισφέρει και να οδηγήσει σε πιθανή λύση της συγκρουσιακής κατάστασης. Το γεγονός αυτό συντελεί στη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον Σχολικό Σύμβουλο και στον εκπαιδευτικό, αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα όπως είναι η ασφάλεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αποδέχεται την προσπάθεια του Σχολικού Συμβούλου και να καταβάλλει φιλότιμες προσπάθειες οι οποίες θα οδηγήσουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στη διατήρηση και εξασφάλιση ενός θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο.

8. ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται απαραίτητη για την προώθηση υψηλού επιπέδου μάθησης όμως, αρκετές φορές συγκρούσεις μέσα στο χώρο του σχολείου αποτελούν καθημερινά φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς και οι μαθητές γίνονται θύματα βαναυσότητας, εκφοβισμού, γελοιοποίησης, ακόμη και σωματικής βίας.

Οι συγκρούσεις ανάλογα με την προσωπικότητα την ιδιοσυγκρασία ή την εμπειρία των εμπλεκόμενων μπορεί να είναι: ανταγωνιστική, παραχωρητική, αποφευκτική συμβιβαστική ή συνεργατική. Ανάλογα με τον βαθμό αντιληπτικότητας μπορεί να είναι: λανθάνουσα, αντιληπτή ή φανερή. Ανάλογα με τα μέρη που εμπλέκονται μπορεί να είναι, μονομερείς, μεταξύ ατόμων, ατόμου με ομάδα και μεταξύ οργανισμών.

Οι διαφορετικοί στόχοι, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, οι διαφωνίες όσον αφορά τις απαιτήσεις του κάθε ρόλου, η φύση της κάθε εργασίας, οι ατομικές-προσωπικές προσεγγίσεις και το στάδιο της οργανωτικής ανάπτυξης βρίσκονται ανάμεσα στις αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις.

Οι συνέπειες της σύγκρουσης είναι πολλαπλές και πολυεπίπεδες για τους ανθρώπους (ενήλικες και παιδιά) που τη βιώνουν. Όταν οι συνέπειες είναι αρνητικές τα άτομα που εμπλέκονται κατακλύζονται από έντονα συναισθήματα απογοήτευσης, απελπισίας και κυρίως αποδιοργάνωσης που τα καθιστούν ανίκανα να αντιδράσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Τα συναισθήματα αυτά συνήθως είναι πολύ πιο έντονα στα παιδιά και τους εφήβους, γι' αυτό χρειάζονται την καθοδήγηση και τη στήριξη των σημαντικών «άλλων» (Herbert, 1999), προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν και να αρχίσουν να λειτουργούν ξανά αποτελεσματικά.

Όταν η διαχείριση των συγκρούσεων γίνεται άμεσα, από άτομα που γνωρίζουν να χειρίζονται εποικοδομητικά τη διαφορά και την απόκλιση και κατέχουν τις δεξιότητες και τεχνικές της συμβουλευτικής, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Αρκετές είναι οι τεχνικές που προτείνονται για τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε αυτές είναι: της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, της χρήσης της εξουσίας, του οργανώνειν. Άλλες συγκρούσεις επιλύονται εύκολα και για άλλες απαιτείται ειδική προσέγγιση.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια και στην Ελλάδα να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης συνομηλίκων όπου οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες της συμβουλευτικής και εκπαιδεύονται για να αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή στη διαχείριση των συγκρούσεων, αφού, οι μαθητές, αποδέχονται περισσότερο ένα συμμαθητή τους από ότι έναν εκπαιδευτικό. Στην Κύπρο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι διαδεδομένα και τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή τους είναι αρκετά. Τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν ειρηνικά τις όποιες διαφορές/συγκρούσεις που δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσουν το αίσθημα της συνεργασίας και ενότητας στη σχολική κοινότητα και δημιουργείται ένα θετικό κλίμα στο σχολείο.

Στην Αμερική τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων επικεντρώνονται σε τέσσερις στόχους: στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος μάθησης, στην ενίσχυση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης των μαθητών και στη δημιουργία μιας κοινότητας που διαχειρίζεται επικοινωνιακά τις συγκρούσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει, για να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες ανάγκες πρέπει να καλλιεργήσει τεχνικές και δεξιότητες της συμβουλευτικής που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να λύσουν τα προβλήματα των μαθητών τους αντί γι' αυτούς. Μπορούν όμως να τους προσφέρουν τις σχετικές γνώσεις και να τους βοηθήσουν να εξασκήσουν τις δεξιότητες για την επικοινωνιακή επίλυση των συγκρούσεών τους (δεξιότητες περισσότερο πολύπλοκες από αυτές που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων) και με αυτό τον τρόπο να βοηθήσουν στη μείωση της βίας και της εν δυνάμει εγκληματικότητας και στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Καθώς το σχολείο αποτελεί ένα οικοσύστημα, όπου τα μέρη του βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, ώστε να επιτυγχάνεται μια δυναμική ισορροπία μεταξύ τους, η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων πρέπει να επιχειρείται μέσα από την οικοσυστημική προσέγγιση. Η διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί περιλαμβάνει την αλλαγή της οπτικής γωνίας (αναπλασίωση), τη συνεργατική δυνατότητα, την αναζήτηση θετικών κινήτρων στα προβλήματα συμπεριφοράς, την ενθάρρυνση της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο, την αλλαγή του εαυτού μας, την αξιοποίηση του χιούμορ και τον εντοπισμό των αλλαγών μέσα από τις προσπάθειες.

Ο Σχολικός Σύμβουλος σύμφωνα με το έργο και τις αρμοδιότητες που του έχουν οριστεί μπορεί και επιβάλλεται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέσα από την οργάνωση και υλοποίηση ενδοσχολικών ή διασχολικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, με την αρωγή των ΤΠΕ και τη συνεργασία Σχολικών Συμβούλων διαφορετικών ειδικοτήτων μπορεί να συνεισφέρει στην

καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας στο σχολείο το οποίο κατ' επέκταση θα επηρεάσει γονείς και μαθητές. Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών που αφορά στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και στάσεων τους αλλά και στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εναλλακτικών στρατηγικών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο σε κάθε αποτελεσματική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό ο Σχολικός Σύμβουλος χρειάζεται να κατέχει και να εφαρμόζει αρκετές από τις δεξιότητες της συμβουλευτικής όπως είναι η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση.

Δεδομένων των παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η συμβουλευτική ψυχολογία μπορεί και πρέπει να έχει ουσιαστικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως κλάδος της ψυχολογίας με ποικίλες εφαρμογές στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης, της απασχόλησης αλλά και στο χώρο της οικογένειας, μπορεί να συμβάλλει εποικοδομητικά στη διαχείριση των συγκρούσεων, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Εκτός από την παραδοσιακή ατομική συμβουλευτική στήριξη, την πλήρη και διεξοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ολιστικά προγράμματα και δράσεις πρόληψης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικοί τρόποι ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των ατόμων και ταυτόχρονα περιορισμού των παραγόντων επικινδυνότητας στο χώρο του σχολείου. Οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι μπορούν να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας μια κοινωνία δικαίου και καταπολεμώντας τον αποκλεισμό, τις ανισότητες και τις κοινωνικές διακρίσεις.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ADRg, *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων*, ανακτήθηκε στις 15/4/2015 από: <http://adrgroup.co.uk/>.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52 (3): 368-420.
- Apter, S. J. & Conoley, J. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Βαρβόγλη, Λ. (2003). Ο πόλεμος αρχίζει από τα θρανία. *Το ΒΗΜΑ*, 25/05/2003. [Κωδ. Άρθρ. Β13870Η061]

- Βασιλείου, Γ. (1998). *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Batton, J. (2002). "Institutionalizing Conflict Resolution Education: The Ohio Model." *Conflict Resolution Quarterly*, 19 (4), 479–494.
- Bloomfield, D. & Reilly, B. (1998). *The Changing Nature of Conflict and Conflict Management*. Harris, P. & Reilly, B. (eds.). Democracy and Deep-rooted Conflict. Stockholm: Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA).
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16.
- Borgelt, C. & Conoly, J. (1999). Psychology in the Schools: System intervention case examples. In C. Reynolds & Gutkin, T. (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (pp. 1056-1076). New York: Wiley & Sons.
- Cooper, P. & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools, *Educational Psychology*, 10 (4) 301-322.
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*, Glencoe Ill: The Free Press
- Crawford D. & Bodine R. (October 1996). Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. *Program Report*. U.S. Department of Justice. Office of Elementary and Secondary Education.
- Cuervo, A. G. (2003). "Postscript: The Importance of Supporting Conflict Resolution Education." In T. Jones and R. Compton (eds.), *Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DeJong, W. (1994) (Spring). "School-Based Violence Prevention: From the Peaceable School to the Peaceable Neighborhood." *Forum*, no. 25.
- Deutsch, M. & Coleman P. (2000). *Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, Jossey –Bass.
- Deutsch, M. & Coleman, P.T. (2005). *The handbook of constructive conflict resolution: Theory and practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dick, B. (1997). Communication skills. Διαθέσιμο στο: <http://www.aral.com.au/resources/communicn.html>. Ανακτήθηκε στις 12//5/2015
- Durant, M. (1995). *Creative Strategies for School Problems: Solutions for Psychologists and Teachers*. New York: W. W. Norton & Co.

- Eller, S. & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California: Corwin, 3.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Feiman-Nemser, S. (2003). "What New Teachers Need to Learn." *Educational Leadership*, 60 (8), 25–30.
- Fell, P. (2002). *Overcoming barriers to successful support: an examination of issues for teachers and support workers*.
- Ford, E. (2002). "Oregon's SCRIP Model: Building School Conflict Resolution Education Capacity Through Community Partnerships." *Conflict Resolution Quarterly*, 19, 465–477.
- Furnham, A. (1983). Research in social skills training: A critique. In Ellis, R. & Whittington, D. (Eds). *New directions in social skills training*. London: Croom Helm.
- Girard, K. & Koch, S. (1996). *Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, J.L. and Strake, F.A. (1984). *Organizational Behavior-Concepts and Applications* (3rd ed.) Columbus Bell and Howell Company.
- Gratzner, W. (1998). *Mit Aggressionen umgehen*, Westermann Schulb.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heerboth, J. P. (2000). "School Violence Prevention Programs in Southern Illinois High Schools: Factors Related to Principals' and Counselors' Perceptions of Success." *Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (8-A), 2752.
- Heydenberk, W., Heydenberk, R. & McLeod, J. (2009). *An introduction to counselling*. Maidenhead: Open University Press.
- Hoy, W. & Feldman, J. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Education administration: Theory, Research and Practice*, New York: McGraw-Hill.
- Human Rights and Education Network. (2007). Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση. Λεμεσός

- Hurrelmann, K. (1991). Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun? Στο: *Kind, Jugend, Gesellschaft* 36, σσ. 103-108.
- Lerley, A. & Claassen-Wilson, D. (2003). "Making Things Right: Restorative Justice for School Communities." In T. Jones and R. Compton (eds.), *Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, T. S. & Compton, R. (2003). *Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kazdin, A.E. & Wassel, G. (2000). Therapeutic Changes in Children, Parents, and Families Resulting From Treatment of Children With Conduct Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 414-420
- Kessler, R. (2003). "The Heart of the Matter: Social and Emotional Learning as a Foundation for Conflict Resolution Education." In T. Jones and R. Compton (eds.), *Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, K. A., Wagner, D. I. & Hedrick, B. (2001). "Safe and Drug Free School Coordinators' Perceived Needs to Improve Violence and Drug Prevention Programs." *Journal of School Health*, 71 (6), 236–242.
- Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.
- Lantieri, L. (2001). *Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers*. Boston: Beacon Press.
- Lantieri, L. & Patti, J. (1996). *Waging Peace in Our Schools*. Boston: Beacon Press, 1996.
- Lieber, C. M. (2003). "The Building Blocks of Conflict Resolution Education: Direct Instruction, Adult Modeling, and Core Practices." In T. Jones and R. Compton (eds.), *Kids Working It Out: Stories and Strategies for Making Peace in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2007). Εισαγωγή. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου (Επ. Έκδ.), *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις* (σ. 11-21) Αθήνα: Ατραπός.
- Μασσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Μασσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Mayer, J. (2007). Creating a safe and welcoming school. *Educational Practices*. Series – 16. INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION - INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. Ανακτήθηκε στις 10/5/2015 από:
http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_16.pdf
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Κέντρο UNESCO για τις Γυναίκες και την Ειρήνη στα Βαλκάνια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A. – Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, μετ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Montana, P. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ: Τρίτη αμερικανική έκδοση*. Εκδόσεις κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε, Αθήνα.
- Νικολάου, Ε. (2009α). Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ντροπαλής συμπεριφοράς και κοινωνικής φοβίας. *Κοινωνική Εργασία*.
- Νικολάου, Ε. (2009β). Η συμβολή της συμβουλευτικής στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των ντροπαλών παιδιών στο χώρο του σχολείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 88-89, 65-76. Πατάκη. Αθήνα.
- Νόμος, 1566/85, ΦΕΚ 167/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο.
- Oppitz, J. L. (2003). "Violence Prevention: Empowering School Counselors— A Study of Strategies Used by Practicing Elementary School Counselors." *Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 63 (8-A), 2800.

- Παρασκευόπουλος, Θ. (2007). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Πολυχρονίου, Π. (2005). Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. *Current Topics in Management*, 10, 263-273.
- Rahim, M., Magner, N. & Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? *International Journal of conflict of management*, 11, 9-31.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become* (1st Ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Σαϊτή Α. & Σαϊτής Χ., (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, τόμος Α, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Schein, E.H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shann, M. H. (1998). "Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle School." *Journal of Educational Research*, 92 (2), 67–74.
- Sandy, S. V., and Cochran, K. "The Development of Conflict Resolution Skills in Children: Preschool to Adolescence." In M. Deutsch and P. Coleman (eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Tschannen-Moran, M. (2001). "The Effects of a State-Wide Conflict Management Initiative in Schools." *American Secondary Education*, 29 (3), 2–32.
- Townley, A. (1994). Introduction: Conflict Resolution, Diversity and Social Justice. *Education and Urban Society* 27(1).
- Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΑΙΘ, (2002). ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1). Κεφ. Β'. ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, *Πρόγραμμα «Διαμεσολάβηση στο Σχολείο»*. Ανακτήθηκε στις 10/4/2015 από: http://www.moec.gov.cy/ysea/deltio_ysea/deltio_ysea_december_2014.pdf

- U.S. Department of Education. (1998). *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools 1996–1997*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής: Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Webne Behrman, H. (1998). *The Practice of Facilitation: Managing Group Process and Solving Problems*. Quorum Books, Westport, CT.
- Weeks, D. (1992). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*, Tarcher Books, NY, 1992.
- Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks
- Ψαρά, Γ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση, στο «*Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*», ΥΠΑΙΘ – Π.Ι. – Ε.Ε. Αθήνα.