

«Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη»

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης
αναπληρωτής καθηγητής Α.Π.Θ. -
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Η σχολική τάξη δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά ένα κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερη διάρθρωση, μια ομάδα που εμφανίζει σταθερά χαρακτηριστικά, όμοια με άλλες τάξεις, συγχρόνως όμως και αρκετές ιδιαιτερότητες. Η ομάδα αυτή παρουσιάζει μια «τυπική δομή», γιατί η ομαδοποίηση των μαθητών γίνεται με βάση εξωτερικούς παράγοντες, που είναι όμως και «λειτουργική», με την έννοια ότι τα μέλη της έχουν μεταξύ τους σχέσεις επικοινωνίας, καθώς οι μαθητές που συμμετέχουν σ' αυτή μοιράζονται ορισμένες λειτουργίες ή «ρόλους» και αποκτούν την αίσθηση μιας ιδιαίτερης ταυτότητας.

Ο ρόλος των μελών της ομάδας καθορίζεται με βάση νόρμες, που προσδιορίζουν και τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Στις περιπτώσεις που η σχολική δομή είναι αυταρχική, δηλαδή οι νόρμες είναι προκαθορισμένες και επιβάλλονται «εκ των ἀνω», το δίκτυο της επικοινωνίας οργανώνεται με βάση το σχήμα της πυραμίδας. Αντίθετα, όπου η δομή είναι δημοκρατική, το οργανωτικό σχήμα είναι αυτό του κύκλου. Ωστόσο, στο εσωτερικό της ομάδας διαμορφώνονται και αυθόρμητες ή ανεπίσημες ομαδοποιήσεις, συνιστώντας έτσι την «άτυπη δομή» της τάξης, η οποία επηρεάζει περισσότερο ή λιγότερο τις επαφές και τους ρόλους μεταξύ των μελών της τάξης. Αν τα κριτήρια για τη διαμόρφωση των υποομάδων στο εσωτερικό της «τυπικής δομής» είναι απλώς η αμοιβαία συμπάθεια μεταξύ των μελών τους, το δίκτυο επικοινωνίας της τάξης δεν επηρεάζεται σοβαρά. Οι «κλίκες», όμως, μπορεί να συγκροτούνται με βάση την έλλειψη ικανοποίησης ή τη δυσαρέσκεια, οπότε δημιουργούνται συστήματα αντίθετων δυνάμεων με αντίρροπους ρόλους, σκοπούς και προοπτικές. Η τάξη, λοιπόν, αποβλέπει στη συνοχή, ενώ οι κλίκες στη διάσπαση και τη διάλυση, γι' αυτό και δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα στην ενδοταξική επικοινωνία.

Καθίσταται, έτσι, επιτακτική η ανάγκη για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει «εκ των ἔσω» τις σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση του κοινωνιομετρικού τεστ. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αποκαλυφθούν και να ενισχυθούν οι κοινωνικά αδύναμοι ή απομονωμένοι μαθητές ή οι ιδιαίτερα δημοφιλείς και κοινωνικά ισχυροί, που ασκούν σημαντική επιρροή πάνω στους άλλους. Από την άποψη αυτή θεωρείται σκόπιμο να μετατρέπει ο εκπαιδευτικός την τάξη από «τυπική δομή» σε «άτυπη», με την έννοια ότι οι μαθητές συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων, των καθηκόντων, των επιδιώξεων κλπ.

Προκειμένου να βελτιωθεί η ενδοταξική επικοινωνία πρέπει, επιπλέον, να προσέξει ο εκπαιδευτικός μια σειρά διαπιστώσεων και ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων, βασικότεροι από τους οποίους είναι οι εξής:

- ✓ Η κοινωνική αλληλεπίδραση, ρεαλιστική ή συμβολική ή πρόσωπο με πρόσωπο, αποτελεί μια διαδικασία καθημερινής «διαπραγμάτευσης», που υπόκειται σε κανόνες.
- ✓ Οι κανόνες συμπεριφοράς, ρητοί και άρρητοι (οι δεύτεροι γίνονται ορατοί, όταν παραβιάζονται) ή εφευρημένοι «εκ των υστέρων», γίνονται συνήθως

αντιληπτοί ως «ομοιομορφίες». Υπάρχουν, ωστόσο, και εναλλακτικές συμπεριφορές, που μπορεί να είναι κοινωνικά επιθυμητές ή ανεπιθύμητες.

- ✓ Εκτός από τους κανόνες σημαντικοί παράγοντες για τη συμπεριφορά είναι η διαμόρφωση του σχολικού και ενδοταξικού χώρου και χρόνου, το μέγεθος της τάξης (ανώτερος ανεκτός αριθμός = 25 άτομα) και η κυρίαρχη κουλτούρα.
- ✓ Ιδιαίτερη σημασία έχει η υποκείμενη θεωρία για το «ρόλο». Σύμφωνα με το συμπεριφορισμό (Skinner) ή το δομολειτουργισμό (Parsons) ο ρόλος γίνεται αντιληπτός ως ρεαλιστική συμπεριφορά που προϋποθέτει τη γνώση και την εφαρμογή σαφών κανόνων, ενώ σύμφωνα με την ερμηνευτική αντίληψη ο ρόλος αποτελεί μια συνεχή ερμηνευτική διαδικασία, ανάλογη με τις εκάστοτε συνθήκες και τον απέναντι.
- ✓ Η πρώτη αντίληψη, κυρίαρχη στα περισσότερα σχολεία, οδηγεί στην αντιμετώπιση των περιστάσεων που δυσχεραίνουν την πραγμάτωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προβλημάτων, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν ή να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα (= modus vivendi). Διαμορφώνονται, έτσι, στρατηγικές με βάση τη διαφοροποίηση των ρόλων εκπαιδευτικού (έχει την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και το δικαίωμα για τον ορισμό των προβλημάτων) και μαθητή (συνήθως έχει την υποχρέωση να πειθαρχεί) ή, πολύ συχνά, εκδηλώνονται και αντανακλαστικές αντιδράσεις. Οι στρατηγικές για την εξασφάλιση της τάξης περιλαμβάνουν συνήθως:
 - το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση (= διαχωρισμός «κανονικών» από τους «μη κανονικούς»),
 - τη χειραγώγηση (= «ανθεντική λύση», «διπλωματία εκπαιδευτικού»),
 - την ενσωμάτωση (= εξήγηση κανόνων, «φιλότιμο»),
 - τις κυρώσεις (= απειλή, επιβολή, αναστολή, παραίτηση). Ωστόσο, οι κυρώσεις συχνά δεν έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, εφόσον ο μαθητής δεν τις αναγνωρίζει πάντα ως τέτοιες, ενώ η ποιότητά τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά τους και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού. Έτσι, υπάρχουν:
 - ο αυστηρός εκπαιδευτικός, που επιμένει στην τήρηση κανόνων, συχνά σε αντίθεση με το γενικότερο πλαίσιο, προκαλώντας τις έντονες αντιδράσεις των μαθητών,
 - ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας και που εμπλέκεται σ' ένα φαύλο κύκλο από αδυναμία του ίδιου και των μαθητών να ερμηνεύσουν ορθά τις ποινές,
 - ο ανεκτικός εκπαιδευτικός, που αρκετά συχνά ταυτίζεται, κακώς βέβαια, με τον προοδευτικό,
 - ο εκπαιδευτικός που αποδίδει τα προβλήματα στο σύστημα.
- ✓ Τα παιδιά και οι έφηβοι συνήθως αντιμετωπίζονται, ακόμη και από το σχολείο, ως μικροί ενήλικες. Η αντιμετώπιση αυτή ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την άρνηση των εφήβων, κυρίως, να συνεργαστούν, ιδίως όταν αντιλαμβάνονται ότι οι μεγαλύτεροι θέλουν να τους επιβάλουν τη δική τους θέληση. Παράλληλα, πολύ συχνά παραγνωρίζονται τα βαθύτερα αίτια της ανταγωνιστικής και αρνητικής συμπεριφοράς των εφήβων, που κατά κανόνα οφείλονται στην ψυχολογική ανάγκη τους για επίδειξη υπεροχής και αναζήτηση συγκινήσεων.

Η έλλειψη σαφώς καθορισμένων κανόνων για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η παρεξήγηση της ελευθεριακής κριτικής ή, ακόμη χειρότερα, η

ενσωμάτωσή της από τους συντηρητικούς κύκλους, η κρίση νομιμοποίησης του παραδοσιακού σχολείου και του συστήματος αξιών του, οι συχνές και «εκ των ἀνω» αλλαγές στα σχολεία με συνέπεια την απορύθμισή τους, η τάση προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς και η συνακόλουθη υποχώρηση της ανθρωπιστικής παιδείας, η απαξίωση των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, η κοινωνικοποιητική αδυναμία της οικογένειας και τα αρνητικά πρότυπα της μαζικής κουλτούρας, οι διαφορετικές προτεραιότητες και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, η έλλειψη χρόνου, χώρου και πόρων, τα ανταγωνιστικά συναισθήματα κ.ά. έχουν ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των παραδοσιακών ρόλων και τις συγκρούσεις μέσα στο σχολείο. Τα στοιχεία αυτά εμφανίζονται με μεγαλύτερη ένταση στα λεγόμενα «ιδιάζοντα σχολεία», που βρίσκονται μέσα σε κοινωνικά αποδιοργανωμένο περιβάλλον, το οποίο πλήττεται επιπλέον και από τη δομική φτώχεια. Εκεί, η «σχολική κακομεταχείριση» προσλαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις με διαρθρωτικές επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολείων.

Μια σημαντική επίπτωση είναι και η διαμόρφωση μιας μαθητικής υποκουλτούρας, η οποία θωρεί τους μαθητές σε απόπειρες αντίστασης, που εκδηλώνονται συνήθως όχι ως ιδεολογία αμφισβήτησης, αλλά ως αντίπαλες πρακτικές απόρριψης του σχολείου, των καλών βαθμών και των συμμαθητών – «φυτών». Η αντίδραση των μαθητών μπορεί να εκδηλώνεται με πολλές μορφές:

- ✓ συμβολική έκφραση αντίθεσης, π.χ. αλκοόλ, κάπνισμα, προκλητική εμφάνιση – ενδυμασία,
- ✓ στρατηγικές για την εξασφάλιση ζωτικού χώρου και χρόνου, π.χ. κοπάνες, πλάκες, χαβαλές, αδιαφορία, παθητικότητα, άρνηση συνεργασίας ή παροχής βοήθειας,
- ✓ βία προς τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, π.χ. λεκτικές προκλήσεις, μείωση συμμαθητών ή εκπαιδευτικών, απειθαρχία, αναστάτωση, βιαιοπραγία, ρύπανση ή βανδαλισμοί.

Οι μορφές αυτές, σε συνδυασμό με τις συνθήκες, τις περιστάσεις και τα πρόσωπα, επηρεάζουν και το «στυλ» της σύγκρουσης, το οποίο μπορεί να ταξινομηθεί στις εξής κατηγορίες:

- ✓ αποδοχή της επιθετικότητας και υποταγή,
- ✓ αποφυγή της αντιμετώπισης,
- ✓ επιθετική αντίδραση (αντεπίθεση),
- ✓ αναζήτηση «διαμεσολαβητή», για να ελέγξει τη σύγκρουση και να δώσει λύση,
- ✓ ανάλυση των αιτίων και των περιστάσεων.

Ειδικά ως προς την ενδογενή σχολική επιθετικότητα επισημαίνεται ότι πρέπει να τηρούνται ορισμένες βασικές εκπαιδευτικές αρχές, ώστε να προλαμβάνονται σχετικές καταστάσεις*. Συγκεκριμένα:

α) Σε επίπεδο σχολικής τάξης:

- δεν προκαλούμε τη βία, αντιμετωπίζουμε όλους με σεβασμό, συμπεριφερόμαστε με ψυχραίμια, δείχνουμε αποφασιστικότητα, σαφήνεια και συνέπεια,
- σταματούμε εξαρχής την ένταση, διαθέτουμε χρόνο για συζήτηση,
- υπενθυμίζουμε τους κανόνες και ζητούμε από όλους την εφαρμογή τους.

* Εδώ δε γίνεται αναφορά σε ακραίες παραβατικές συμπεριφορές ή σε καθαρά εγκληματικές πράξεις, π.χ. σκόπιμους ξυλοδαρμούς ή τραυματισμούς, δράση συμμοριών, χρήση απαγορευμένων ουσιών, σεξουαλική κακοποίηση κλπ, περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτείται η παρέμβαση εξειδικευμένων ατόμων και η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων.

β) Σε επίπεδο σχολείου:

- παρέχουμε ασφάλεια και φροντίζουμε για την ενημέρωση, την ένταξη και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών,
- εφαρμόζουμε προληπτική πολιτική και παρέχουμε ευκαιρίες εκτόνωσης, π.χ. με την ενσωμάτωση στο σχολικό χρόνο ευκαιριών συζήτησης για τη βία ή τη διοργάνωση εκδηλώσεων (ποτιστικών, αθλητικών κ.ά.),
- εκπαιδεύουμε και παράλληλα διαπαιδαγωγούμε, αξιοποιώντας την παιδαγωγική ως απάντηση στο πολιτισμικό χάσμα που συνεχώς βαθαίνει ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους,
- φροντίζουμε για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάληψη δράσεων για τη βελτίωση του σχολείου,
- οικοδομούμε συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών.

Με το ίδιο πνεύμα πρέπει να αντιμετωπίζεται και ο αγώνας των εφήβων για επίδειξη υπεροχής. Πάντως, τέτοιες συμπεριφορές είναι σκόπιμο να τερματίζονται με βάση:

- ✓ την καταρχήν παροχή εμπιστοσύνης μέσα σε κλίμα σεβασμού,
- ✓ τον καταμερισμό ευθυνών,
- ✓ την επίλυση των προβλημάτων με δικαίωμα επιλογής της λύσης,
- ✓ την εξήγηση των πιθανών συνεπειών,
- ✓ την αξιοποίηση της εμπειρίας από τις συνέπειες,
- ✓ τη χρήση τεχνικών για την ενθάρρυνση της αντιμετώπισης των προβλημάτων, π.χ.
 - τις συζητήσεις των θεμάτων στην τάξη, στην ομάδα των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ή στο σχολικό συμβούλιο
 - την εμπλοκή των γονέων
 - τη θέσπιση κανόνων
 - την ανάθεση συγκεκριμένων καθηκόντων.

Είναι, ωστόσο, ανάγκη να κατανοηθεί ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κάτι το ανεπιθύμητο, γιατί αποτελούν μέρος της ζωής και σημαντική πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Γι' αυτό και μπορεί να δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση και πρόοδο, και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Αρκεί η σύγκρουση να αντιμετωπίζεται νωρίς και συστηματικά, για να λειτουργεί ως παιδαγωγική ευκαιρία. Έτσι, η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται κυρίως στο αν οι συγκρούσεις θα επιλυθούν με τρόπο «καταστροφικό», δηλαδή με εξαναγκασμό, απειλές και ποινές, ή «εποικοδομητικό», δηλαδή με την εφαρμογή καλοσχεδιασμένων στρατηγικών. Είναι αποδεδειγμένο, μάλιστα, ότι η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων συνεισφέρει τα μέγιστα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων και την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων. Θα πρέπει, πάντως, οι εκπαιδευτικοί να έχουν υπόψη τους τα εξής:

- ✓ Οι σημερινοί μαθητές είναι πιο αγχώδεις, εγωκεντρικοί και παρορμητικοί, λιγότερο υπεύθυνοι και ευαίσθητοι στις ανάγκες των άλλων, έχουν ασθενέστερα κίνητρα για μάθηση, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και μικρότερη ικανότητα αυτοελέγχου.
- ✓ Τα προβλήματα οργάνωσης, συμμετοχής, διευθέτησης, ελέγχου, πειθαρχίας κλπ αποτελούν ενιαία δραστηριότητα με τη διδασκαλία, γεγονός που λ.χ. καθιστά για το μαθητή δύσκολη τη διάκριση μεταξύ τιμωρίας και άσκησης.

- ✓ Η ανοχή προς τις λανθάνουσες μορφές συγκρούσεων, επιθετικότητας ή παραβατικής συμπεριφοράς ενισχύει την επανεμφάνισή τους εξαιτίας της «σταδιακής μάθησης» μέσα από ενδιάμεσες σχετικές καταστάσεις στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.
- ✓ Οι αρνητικές συμπεριφορές και πρακτικές των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την καθιέρωση παράλογων κανόνων (ειρωνεία, υποτίμηση, εντολές, ερωτήσεις ελέγχου, απόρριψη αυθεντικού προφορικού λόγου, αποκλειστική χρήση του αρσενικού γένους κλπ), ασκούν αρνητική επίδραση στους μαθητές, μια και σύμφωνα με τη κοινωνική θεωρία της μάθησης τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζονται από την παρατήρηση του προτύπου.
- ✓ Η παιδαγωγική παρέμβαση είναι αλυσιτελής, όταν προσφέρει έτοιμη λύση ή είναι αποσπασματική, ευκαιριακή και περιστασιακή.
- ✓ Οι συγκρούσεις οφείλονται σε βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ανθρώπων: να ανήκουμε, να έχουμε τον έλεγχο, να ακούγεται η άποψή μας.
- ✓ Στα θέματα, τις μορφές, τις στρατηγικές επίλυσης και την έκβαση των συγκρούσεων παίζουν ρόλο η ηλικία, το φύλο (με σχετική ασάφεια) και η παρουσία ή μη ενηλίκου.

Βέβαια, το σχολείο, ακόμη κι αν υποτεθεί ότι μπορεί να διαγνώσει τα βαθύτερα αίτια των συγκρούσεων, είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν είναι σε θέση να συστήσει και να εφαρμόσει θεραπεία. Ωστόσο, μπορεί να επιτύχει την αλλαγή των συγκρουσιακών – προβληματικών καταστάσεων, μια και αυτές αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μια ολοκληρωμένη στρατηγική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η γνωστή ως «οικοσυστημική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία το σχολείο ή η σχολική τάξη θεωρείται ως «οικοσύστημα», μια ενότητα δηλαδή τα μέρη της οποίας βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και δυναμικής ισορροπίας μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό δεν ισχύει υποχρεωτικά η αυστηρά ντετερμινιστική σχέση (αύτο → αποτέλεσμα), ενώ και η παραμικρή αλλαγή ενός στοιχείου μπορεί να επηρεάσει ολόκληρο το σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά του καθενός μέσα στο σχολείο ή την τάξη, όπου εμφανίζεται το πρόβλημα, επηρεάζει και επηρεάζεται από την προβληματική συμπεριφορά. Από τη σκοπιά αυτή οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που σχετίζεται με το πρόβλημα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την προβληματική συμπεριφορά. Έτσι, η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στην αντιμετώπισή της με άμεση αναφορά στο άτομο. Άλλωστε, η διάγνωση ατόμων με προβλήματα (= το ίδιο το άτομο έχει πρόβλημα π.χ. ο μαθητής είναι σαρκαστικός ή επιθετικός, καταλογισμός ελλείψεων π.χ. διάσπαση προσοχής, διαπιστώσεις για προβληματικό κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον π.χ. ο μαθητής προέρχεται από διαλυμένη οικογένεια, ζει μόνο με τη γιαγιά του κλπ), ακόμη κι αν θεωρηθεί ακριβής, έχει συνήθως αρνητικές συνέπειες, εφόσον:

- ✓ σπάνια επιτυγχάνεται θετική αλλαγή,
- ✓ ενώ δεν αντιμετωπίζεται το πρόβλημα, αποσπάται η προσοχή από τη πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο ή την τάξη,
- ✓ δεν εστιάζεται η προσοχή στο τι μπορεί να κάνει το άτομο σωστά ή στο τι είναι δυνατό να βελτιωθεί.

Επιπλέον, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η σύγκρουση των αντιλήψεων οφείλεται σε διαφορετικούς τρόπους βίωσης και εννοιολογικής οργάνωσης του περιβάλλοντος. Έτσι, ένας μαθητής που επανειλημμένα κοροϊδεύει τους συμμαθητές του κατά τη

διάρκεια του μαθήματος εκδηλώνει μια συμπεριφορά που μπορεί να σημαίνει για το δάσκαλο ότι ο μαθητής:

- *έχει μαθησιακές δυσκολίες*
- *έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες*
- *βαριέται το μάθημα*
- *θέλει να εκνευρίσει το δάσκαλο*
- *προέρχεται από διαλυμένο σπίτι*
- *χρειάζεται ειδική προσοχή από το δάσκαλο*
- *χρειάζεται άμεση πειθάρχηση*
- *μερικά από τα παραπάνω ή όλα μαζί.*

Συχνά ένα άτομο έχει ανταγωνιστικές και φανερά αλληλοσυγκρουόμενες αντιλήψεις για τη σημασία της συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου. Το ερώτημα πώς μπορεί να λυθούν τέτοιες νοητικές συγκρουόσεις συζητήθηκε εδώ και χρόνια από τους Αμερικανούς ψυχολόγους *L. Festinger* (1957) και *G. Bateson* (1972, 1979). Οι αναλύσεις τους βασίζονται στη θεωρία της «γνωστικής ασυμφωνίας» (*cognitive dissonance*), σύμφωνα με την οποία το άτομο που έχει αντιφατικές πεποιθήσεις, πίστεις, στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις κλπ θα επιχειρήσει να μειώσει τη «γνωστική σύγκρουση» (*cognitive conflict*), τη δυσαρμονία δηλαδή μεταξύ των γνωστικών στοιχείων, απορρίπτοντας μία από τις αντιλήψεις αυτές ή προσθέτοντας νέα γνωστικά στοιχεία, που υποστηρίζουν μία από τις προηγούμενες αντιλήψεις, μειώνοντας τη σημασία της σύγκρουσης ή φέρνοντας τις προηγούμενες ασύμφωνες αντιλήψεις σε αρμονία. Η πίεση, μάλιστα, που ασκείται στο άτομο από τη γνωστική ασυμφωνία εξαρτάται από τη σπουδαιότητα των αλληλοσυγκρουόμενων αντιλήψεων. Έτσι, σε περιπτώσεις γνωστικής ασυμφωνίας συμβαίνουν συνήθως τα εξής:

- ✓ 1. Αντιλήψεις που θεωρούνται όλες και σημαντικές και εξίσου ελκυστικές θα προκαλέσουν μεγαλύτερο βαθμό ασυμφωνίας και εντονότερη πίεση για μείωσή της.
- ✓ 2. Υπερισχύει συνήθως η πιο καθιερωμένη ή γενικεύσιμη αντίληψη, δηλαδή εκείνη που έχει χρησιμοποιηθεί πιο επιτυχημένα και πιο συχνά (= επιρροή της προηγούμενης μάθησης).
- ✓ 3. Όσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλει ένα άτομο, για να εκτελέσει έργο μικρής σημασίας τόσο περισσότερο πείθει τον εαυτό του ότι το έργο αυτό είναι σημαντικό.
- ✓ 4. Όταν ένα άτομο αναγκαστεί, κάτω από την πίεση της συμβολικής εξουσίας, να κάνει κάτι για το οποίο δε συμφωνεί, τότε όσο μικρότερη είναι η αμοιβή γι' αυτή τη συμπεριφορά του τόσο περισσότερο θα προσπαθήσει να πείσει τον εαυτό του για την αλλαγή της στάσης του.
- ✓ 5. Οι δάσκαλοι μπορεί να παραβλέψουν εύλογες αντιλήψεις και να επιλέξουν άλλες λανθασμένες, αν τα γνωστικά στοιχεία των δεύτερων έχουν ευρεία κοινωνική υποστήριξη (= επιρροή της υποστήριξης από την κοινωνικά ομάδα), π.χ. από το σχολικό θεσμό που διατηρεί κωδικοποιημένα στοιχεία για το «ιστορικό» των μαθητών, από τους συναδέλφους που είναι πεπεισμένοι για κάποιες αντιλήψεις και έτοιμοι να δικαιολογήσουν ακόμη και την αποτυχία τους στην πράξη (= μαζικά φαινόμενα), από τις γενικές πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κοινωνικών τάξεων, εθνικών ή φυλετικών ομάδων, των φύλων κλπ.
- ✓ 6. Οι δάσκαλοι προσπαθούν σε κάθε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς να εντοπίσουν σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος (= επιρροή του λογικού

συλλογισμού «*αίτιο – αποτέλεσμα*»), κάνοντας μια σειρά υποθέσεων. Ωστόσο, το θέμα δεν είναι η εγκυρότητα της ερμηνείας, αλλά η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως βάση για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, αυτή η συλλογιστική πορεία μπορεί να εστιάσει τις προσπάθειες στα ίδια τα άτομα που δημιουργούν προβλήματα. Κι αν αυτό μπορεί να φέρει κάποιο αποτέλεσμα σε οξείες ή απλές περιπτώσεις, είναι δύσκολο να προκαλέσει αλλαγή της συμπεριφοράς σε χρόνιες καταστάσεις.

Στο βαθμό που είναι τεκμηριωμένο ότι στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού δεν επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, αλλά η σύγκρουση, που μπορεί να σχετίζεται με διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές και ιδεολογίες, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις, αντιδράσεις στην εφαρμογή καινοτομιών, αγώνα για την εξουσία και τον έλεγχο κλπ, είναι απόλυτα αναγκαίο να εφαρμοστούν ειδικές στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ώστε οι τελευταίες να μετατραπούν από παράγοντα διάλυσης σε αποτελεσματική διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την «*οικοσυστηματική προσέγγιση*», για την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης θα πρέπει να ακολουθείται η εξής διαδικασία:

- ❖ αλλαγή της οπτικής γωνίας – τροποποίηση της σκέψης πάνω στο πρόβλημα (= αναστοχασμός και αναπλαισίωση),
- ❖ συνεργατική δυνατότητα και θετική εναλλακτική ερμηνεία,
- ❖ ρόλος του ντεντέκτιβ,
- ❖ 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 κλπ),
- ❖ εντοπισμός αλλαγών μετά από τις προσπάθειες..

Στην όλη διαδικασία είναι απολύτως σκόπιμη η ανάλυση περιπτώσεων και η τήρηση σχετικού αρχείου σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα:

| ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ |
|---|
| Περιγράψτε τι συμβαίνει στην προβληματική κατάσταση. Ποιος κάνει τι; Πότε; Σε ποιον; Ποιος άλλος εμπλέκεται; |
| Πώς αντιδράτε συνήθως εσείς στην προβληματική συμπεριφορά; Ποιο είναι συνήθως το αποτέλεσμα; |
| Πού αποδίδετε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου (αίτια, κίνητρα); Ποιες είναι μερικές από τις λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς που βλέπετε στο παρόν; |
| Ποιες θετικές εναλλακτικές ερμηνείες ή ποια θετικά κίνητρα θα μπορούσε να υπάρξουν γι' αυτή τη συμπεριφορά; |
| Ποιες θετικές λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς υπάρχουν; (Μια λειτουργία είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με άλλους. Αν συμβαίνει το Α, τότε κάντε το Β ή το Γ). |
| Θα μπορούσε η συμπεριφορά να εμφανιστεί διαφορετικά; Σε διαφορετικό τόπο ή χρόνο, με διαφορετικό τρόπο ή για διαφορετικό λόγο; Θα μπορούσατε να επηρεάσετε το άτομο έτσι που να εκδηλώνει τη συμπεριφορά του με θετικό τρόπο; |
| Βασισμένοι σε μια ή περισσότερες από τις θετικές ερμηνείες, τα θετικά κίνητρα και τις θετικές λειτουργίες της συμπεριφοράς του ατόμου τι πραγματικά θα μπορούσατε να πείτε ή να κάνετε με βάση αυτά τα στοιχεία; |
| Περιγράψτε τις μη προβληματικές συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του ατόμου του οποίου η συμπεριφορά αποτελεί πρόβλημα για σας. |

| |
|--|
| Απαριθμήστε τις καταστάσεις στις οποίες μια συμπεριφορά του συγκεκριμένου ατόμου δεν αποτελεί πρόβλημα για σας. |
| Επιλέξτε ένα στοιχείο από τα προηγούμενα που θα ήταν το ευκολότερο για σας να το σχολιάσετε θετικά. |
| Στηριγμένοι στο στοιχείο που επιλέξατε τι θα μπορούσατε να πείτε με θετικό τρόπο στο άτομο του οποίου η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι προβληματική για σας; Σε ποια περίπτωση θα το πείτε; |
| Καταγράψτε τις καταστάσεις στις οποίες το άτομο δεν παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά. Σημειώστε όσες περισσότερες διαφορές μπορείτε να εντοπίσετε ανάμεσα στις προβληματικές και τις μη προβληματικές καταστάσεις. |
| Καταγράψτε τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά του ατόμου για τα οποία δεν επιθυμείτε καμιά αλλαγή. |
| Προσδιορίστε τις αντιδράσεις σας και τα αποτελέσματά τους στις μη προβληματικές συμπεριφορές. Ανξήστε το χρόνο που αφιερώνετε στις μη προβληματικές συμπεριφορές. |

Συμπληρωματική στρατηγική θα μπορούσε να θεωρηθεί και η «ομαδοσυνεργατική μάθηση», που είναι εξαιρετικά λειτουργική για τη διαχείριση των συγκρούσεων και τη μετατροπή τους σε αποτελεσματική διαδικασία μάθησης (*adaptive schools work*). Στο πλαίσιο της ομαδικής λειτουργίας καθορίζεται ένας «εμψυχωτής» (*facilitator*) και προσδιορίζεται η ακόλουθη δέσμη δεξιοτήτων, κρίσιμων για τη διαχείριση των συγκρούσεων:

- *Αποστολή* (*sending*): έκθεση του σκοπού της επικοινωνίας, αποκάλυψη όλων των σχετικών πληροφοριών, πρόνοια για γεγονότα, ιδέες, απόψεις και συμβουλές, ανακοίνωση του τρόπου αντίληψης των πραγμάτων, κατάλληλη χρήση της φωνής, αναγνώριση ιδεών (π.χ. «*νομίζω ότι...*», «*μου φαίνεται ότι...*» κλπ και όχι «*αυτοί λένε ότι...*»), αποσαφήνιση των θέσεων που υποστηρίζονται.
- *Αποδοχή* (*receiving*): έλεγχος της κατανόησης μέσω παράφρασης, διακοπών, διερεύνησης και εξέτασης σε βάθος.
- *Απόδοση προσοχής* στον *εαυτό μας* και *τους άλλους* (*paying attention*): ενημέρωση για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εγρήγορση για τις παραμέτρους της φωνής των άλλων, τη μη λεκτική επικοινωνία και τη χρήση του χώρου, επίγνωση των καθηκόντων και των διαθέσεων της ομάδας.

Στην όλη διαδικασία είναι χρήσιμη η τήρηση πρωτοκόλλων, γιατί αυτά μπορεί να συμβάλουν στην επίτευξη ψυχολογικού κλίματος ασφάλειας, απαραίτητου για την ειλικρινή συναισθηματική εμπλοκή με άλλους. Ασφάλεια για κάποιους μπορεί να σημαίνει ότι γνωρίζουν πως είναι προστατευμένοι από λεκτικές επιθέσεις ή ότι έχουν την αίσθηση πως αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους. Μπορεί ακόμη να σημαίνει ότι δεν υποτιμάται η προσωπικότητά τους ή ότι δεν έρχονται σε αμηχανία, ότι νιώθουν πως είναι ισότιμοι ή πως δε φοβούνται για πιθανή τιμωρία. Τέλος, μπορεί να σημαίνει ότι χρειάζονται χρόνο, για να σκεφτούν πριν να μιλήσουν, ότι οι συζητήσεις δεν κυριαρχούνται από τις φωνές των πολυλογάδων ή, κι αυτό ίσως είναι το πιο σημαντικό στην ομαδικά δουλειά, ότι είναι ελεύθεροι να μιλήσουν, χωρίς να είναι απολύτως βέβαιοι για κάτι.

Χωρίς τη χρήση πρωτοκόλλων οι ομάδες τείνουν είτε να αποφεύγουν να συζητούν ακανθώδη ζητήματα είτε να τα θίγουν με τρόπους που προκαλούν συγκινησιακές συγκρούσεις. Τα πρωτόκολλα προσφέρουν ασφάλεια ως προς τη συμμετοχή στη συζήτηση, εστίαση σε θέμα ή θέματα, χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών,

καθορισμό των απαιτούμενων γνωστικών δεξιοτήτων και ορίων στη συμπεριφορά και τα θέματα. Τα μέλη μιας ομάδας πρέπει να νιώθουν ασφαλή, για να διακινδυνεύσουν να συμμετάσχουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους, αλλά τα πρωτόκολλα μπορεί να πηγαίνουν και πέρα από την παροχή άνεσης. Τα μέλη μπορεί να μη νιώθουν και πολύ άνετα. Κι αυτό είναι αναμενόμενο, είναι φυσιολογικό και σημαντικό, γιατί η έλλειψη άνεσης αποτελεί συχνά παράθυρο στη μάθηση.

Ο «εμψυχωτής» επιλέγει στρατηγικές χαλαρές ή αυστηρά δομημένες από ένα συνεχές, ανάλογα με τις δεξιότητες της ομάδας, τη συναισθηματική ένταση των μελών και το βαθμό γνωστικής πολυπλοκότητας του θέματος. Δύο αυστηρά δομημένα πρωτόκολλα είναι τα εξής:

- ✓ *Πρώτη και τελευταία λέξη (first – last word):* τα άτομα διαβάζουν ένα σώμα σχετικών με το θέμα κειμένων, κατά προτίμηση πριν από τη συνάντηση, και επισημαίνουν τμήματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ίδια. Σε μικρές ομάδες, κάθε άτομο με τη σειρά συνεισφέρει με ένα σημείο που υπογράμμισε, χωρίς να κάνει σχόλια πάνω σ' αυτό. Τα υπόλοιπα μέλη κάνουν με τη σειρά τους το σχολιάζουν, χωρίς να γίνεται εκτενής συζήτηση. Στη συνέχεια, το πρόσωπο που έκανε την αρχική επισήμανση μοιράζεται τις σκέψεις του για το θέμα, έχοντας τον τελευταίο λόγο. Η όλη διαδικασία διεξάγεται γύρω από ένα τραπέζι.
- ✓ *Πίνακας υποθέσεων (assumptions wall):* Αυτή η δομή απαιτεί την ανάδυση των υποκείμενων υποθέσεων, που καθορίζουν τις αντιλήψεις, τις θέσεις, τη λογική και τα συναισθήματα. Αυτές σπάνια εκθέτονται, αλλά, όταν δηλωθούν δημόσια, επιτρέπουν στα τέλη της ομάδας να εξετάσουν τη λογική τους, να γίνουν λιγότερο επικριτικά και να κατανοήσουν τους άλλους καλύτερα. Τα μέλη της ομάδας:
 - δημιουργούν κατάλογο με τις υποθέσεις που σχετίζονται με ένα θέμα (π.χ. επιστημονικές, θρησκευτικές),
 - επιλέγουν την υπόθεση που κυρίως καθοδηγεί τη σκέψη τους όσον αφορά το θέμα, την καταγράφουν σε μια κόλλα χαρτιού με οκτώ έως δέκα λέξεις και την αναρτούν στον πίνακα,
 - ζητούν πληροφορίες και υποβάλλουν ερωτήσεις για τις υποθέσεις αυτές, παίρνοντας διαδοχικά το λόγο (σε σχήμα κύκλου).

Κάθε μέλος μπορεί να υποβάλει ερώτηση για μία από τις υποθέσεις ή να την προσπεράσει. Πεδία για υποβολή ερωτημάτων σχετικά με τις υποκείμενες υποθέσεις μπορεί να είναι η προέλευση, η περιεκτικότητα, οι αξίες, η σπουδαιότητα και οι συνέπειες. Οι ερωτήσεις πρέπει να υποβάλλονται με τον κατάλληλο τόνο της φωνής και να διατυπώνονται με τον εξής τρόπο: «είμαι περίεργος για το λόγο που κάνει αυτή την υπόθεση σημαντική για σένα». «Βοήθησέ με να καταλάβω τις αξίες που πιστεύεις ότι αυτή η υπόθεση εμπεριέχει». «Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες νομίζεις ότι αυτές οι υποθέσεις μπορεί να μην ισχύουν»; «Μπορείς να με βοηθήσεις να καταλάβω τη σκέψη σου, κάνοντάς μου γνωστά τα δεδομένα πάνω στα οποία στηρίζεται»; Κάθε φάση αναζήτησης πληροφοριών αρχίζει με μια σύντομη συζήτηση μεταξύ αυτού που ζητά πληροφορίες και εκείνου που κάνει τις υποθέσεις έτσι, ώστε να αποκαλυφθούν τα βαθύτερα νοήματα πίσω από τις υποθέσεις. Ο «εμψυχωτής» ασκεί εποπτεία και επεμβαίνει μόνον όταν είναι ανάγκη να κρατηθούν χαμηλά οι τόνοι και να τηρηθεί η διαδικασία.

Η εφαρμογή του τελευταίου ειδικά σταδίου απαιτεί για την αποτελεσματικότητα της συζήτησης επιλογή κατάλληλων περιεχομένων, διαδικασία αλληλεπίδρασης και

στρατηγικές που να προνοούν έτσι που το ένα μέλος να αλληλεπιδρά με τα άλλα, να τα ακούσει, να εκθέτει τις σκέψεις και τις απόψεις του, να παράγει και να ελέγχει ιδέες. Πόση βαρύτητα θα δοθεί στα περιεχόμενα και πόση στις διαδικασίες, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για το σχεδιασμό της συνάντησης. Είναι διαπιστωμένο εμπειρικά ότι όσο περισσότερο συναίσθημα εμπλέκεται τόσο μεγαλύτερη είναι η πολυπλοκότητα, ενώ όσο μεγαλύτερες είναι οι ιδεολογικές προκλήσεις τόσο περισσότερος χρόνος απαιτείται.

Ο τύπος της διαδικασίας μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το σκοπό της συνάντησης. Για να παραχθούν πληροφορίες, οι συναντήσεις πρέπει να είναι είτε εστιασμένες σ' αυτές ή να διαμορφώνονται με βάση στρατηγικές με τις οποίες η ομάδα θα είναι σε θέση να συγκεντρώσει δεδομένα. Η οργάνωση των πληροφοριών προϋποθέτει μεγαλύτερη γνωστική πολυπλοκότητα και συνεργασία. Τα μέλη πρέπει να εξετάζουν το βαθμό κατανόησης των πληροφοριών, να αναζητούν και να καταλήγουν σε ταξινομικά σχήματα, να αναπτύσσουν επίπεδα συναίνεσης. Αν οι προκλήσεις είναι περισσότερο σύνθετες, ενδέχεται να απαιτούνται διαφορετικά πρωτόκολλα και εκτενείς χρονικές περίοδοι. Σε θέματα που προκαλούν συναίσθηματικές φορτίσεις η ομάδα πρέπει να κινείται αργά, ώστε τα μέλη της να είναι βέβαια πως γίνονται κατανοητά. Βασικό είναι, πάντως, να τηρούνται κατά την επικοινωνία αρχές και όχι προτιμήσεις, και να χρησιμοποιούνται στρατηγικές που επιτρέπουν στα άτομα να εκφράζονται φιλικά και να αμφισβητούν τις θέσεις των άλλων χωρίς την απειλή του θυμού, της έχθρας ή της ανταπόδοσης. Και φυσικά, σε κάθε περίπτωση, ουσιώδες στοιχείο είναι ο ακριβής υπολογισμός του χρόνου.

Τέλος, αν οι στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων δε μπορεί να οδηγήσουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις και στην περίπτωση που άτομο ή μία ομάδα διατρέχει κίνδυνο, είναι αναγκαίο να ελεγχθούν οι συγκρούσεις. Προηγουμένως, βέβαια, πρέπει να έχουν εξαντληθεί οι προσπάθειες για συνεργατική αντιμετώπιση της, γιατί αλλιώς μπορεί να χαθούν ευκαιρίες για πρόοδο τόσο στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων όσο και στις δραστηριότητές τους. Βασικά σημεία στη διαδικασία για τον έλεγχο της σύγκρουσης είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Αυτός που θα αναλάβει τον έλεγχο ως «διαμεσολαβητής» (*mediator*) θα πρέπει να είναι πρόσωπο κύρους και κοινής αποδοχής. Το πρόσωπο αυτό μπορεί να είναι και ένας μαθητής, που θα έχει όμως εκπαιδευτεί έτσι που να μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο με επιτυχία (*peer mediation approach*).
- ✓ Ο έλεγχος της σύγκρουσης δε θα πρέπει να καταπίεσει τα επιχειρήματα, αλλά να βοηθήσει στην οργάνωση των δράσεων, με τρόπο που να μπορεί να συζητιούνται τα θέματα χωρίς επιβλαβείς συνέπειες για κανένα. Η καταπίεση των επιχειρημάτων πιθανόν να κατασιγάσει ή να κρύψει τη σύγκρουση, αυτή όμως σε λίγο θα επανεμφανιστεί.
- ✓ Οι εμπειρίες και τα συναίσθηματα των ατόμων πρέπει να εκφράζονται και να αναγνωρίζονται χωρίς κριτική, ειδικά όταν τους ζητείται να ελέγχουν τις πράξεις τους. Προς την κατεύθυνση αυτή χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση της γλώσσας. Είναι π.χ. αποδεκτή η φράση «καταλαβαίνω ότι είσαι αγανακτισμένος. Περιμένω από σένα να...», είναι όμως απαραίτητο να αποφεύγεται η χρήση του «αλλά», γιατί ουσιαστικά ακυρώνει την αναγνώριση των συναίσθημάτων και των εμπειριών του άλλου. Κρίσιμο στοιχείο, επίσης, είναι και η ικανότητα «ενεργητικής ακρόασης», που μπορεί να εκφράζεται με κινήσεις, με το κοίταγμα του άλλου στα μάτια, με διευκρινιστικές ερωτήσεις, με τη συνόψιση των λόγων του κλπ.

- ✓ Ο έλεγχος της σύγκρουσης μπορεί απλώς να σημαίνει την απομάκρυνση του αιτίου, π.χ. την άρση μιας παρεξήγησης, την αναζήτηση περισσότερων διαθέσιμων πόρων, τον καθορισμό διαφορετικών καθηκόντων και ευκαιριών για κάθε άτομο κλπ.

Σε αρκετές χώρες εφαρμόζονται εδώ και χρόνια ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση (peer mediation programs), με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητη για τη διαχείριση του θυμού, την ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την κοινωνική προσαρμογή. Τα προγράμματα αυτά, είτε με τη μορφή ειδικών σχεδίων εργασίας είτε ενσωματωμένα στο εβδομαδιαίο curriculum, δεν περιορίζονται μόνο στις περιπτώσεις παιδιών που είναι δυσπροσάρμοστα και περισσότερο ευεπίφορα ή ευάλωτα στη βία (children at risk), αλλά αφορούν όλους τους μαθητές (βλ. π.χ. The “Working Together To Resolve Conflict” curriculum). Από θεωρητική άποψη αξιοποιούν την ανάγκη να γνωρίζουν οι μαθητές τα δεδομένα της σύγκρουσης, ώστε να μπορέσουν να την επιλύσουν, καθώς και τη διαπίστωση ότι η γνώση δεν είναι ικανή από μόνη της να φέρει αλλαγές, αλλά απαιτείται η εξάσκησή τους σε δεξιότητες συμπεριφοράς, ώστε να καταστήσουν τη γνώση τους λειτουργική.

Τα σχετικά προγράμματα αποτελούν πρακτική προσαρμογή του γνωστού ως «τριαδικού μοντέλου διαμεσολάβησης» (*Triadic Mediational Transaction Model*) των J. Porter και R. Taplin (1987), που αποδίδει ιδιαίτερη προσοχή στο υπόβαθρο της σύγκρουσης (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, διαπροσωπικό κλπ), το οποίο μπορεί να επηρεάζει τις συμπεριφορές. Λαμβάνει υπόψη του, επίσης, την προσέγγιση της Εξελικτικής Ψυχολογίας ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που ανταποκρίνονται με θετικούς τρόπους στις προκλήσεις του περιβάλλοντος και έχουν θετικά πρότυπα αναπτύσσουν μεγαλύτερη ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, εφόσον δημιουργούν νέες γνωστικές δομές εξαιτίας τόσο των προκλήσεων όσο και του υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι κύριες φάσεις τέτοιων προγραμμάτων εστιάζουν:

- ✓ στην κατανόηση της σύγκρουσης ως στοιχείου της πραγματικής ζωής, που όμως απαιτεί κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την εποικοδομητική αντιμετώπισή του,
- ✓ στην κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων που τους κάνουν ενεργητικούς ακροατές και καλύτερους ομιλητές,
- ✓ στην κατανόηση του θυμού ως συναισθήματος (πιθανά αίτια, φυσικά σημάδια, τρόποι έκφρασης, τεχνικές για καταπράννηση του θυμού, προβληματισμός για εναλλακτικές αντιδράσεις κλπ),
- ✓ στη διαχείριση του θυμού μέσω πρακτικών για τον έλεγχό του με εστίαση στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων,
- ✓ στην διαδικασία διαμεσολάβησης (τι είναι, ποιες είναι οι προϋποθέσεις της, πώς λειτουργεί, πώς μπορεί να είναι επιτυχής κλπ).

Κατάλληλη στρατηγική, η οποία μπορεί θαυμάσια να συνδυαστεί και με άλλες από τις παραπάνω, θεωρείται και η «ανάληψη ρόλων». Η στρατηγική αυτή προσφέρεται για:

- ✓ την εξάσκηση της συμπεριφοράς, με σκοπό την προετοιμασία για νέο ρόλο ή την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων,
- ✓ την ανάλυση μιας προβληματικής κατάστασης, με σκοπό να εξεταστούν εναλλακτικοί τρόποι χειρισμού της,
- ✓ την «εκ των έσω» ανακάλυψη των κινήτρων και των ρόλων των άλλων ή του εαυτού μας.

Στην «ανάληψη ρόλων» έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και της ικανότητας ενδοσκόπησης, με σκοπό την επίλυση ή την πρόληψη προβλημάτων. Αποτελεί έναν τύπο προσομοίωσης, με την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα μπορεί να εισαχθεί σε μια ανάλογη κατάσταση και να αξιολογήσει τις συνέπειες διαφορετικών συμπεριφορών. Κύριες μορφές προβληματικών καταστάσεων στις οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί η «ανάληψη ρόλων» είναι αυτές που σχετίζονται με:

- την εξουσία και την αυθεντίες,
- την ηθική και τη λογική,
- τους σκοπούς και τους στόχους,
- τις νόρμες και τα κριτήρια,
- την αλλαγή και την εξέλιξη.

Για την επιτυχή εφαρμογή της στρατηγικής απαιτείται μια σειρά ενεργειών, μεταξύ των οποίων μεγαλύτερη σημασία έχουν η επιλογή ενός σεναρίου για μια ανάλογη με το υπαρκτό πρόβλημα κατάσταση, η επιλογή και η χρήση δεδομένων, η διαμόρφωση των ομάδων, η επιλογή και η διευθέτηση του χρόνου, η επιλογή του χώρου, η διαχείριση των συναισθημάτων, οι αντιδράσεις όσων δε συμμετέχουν στη διαδικασία κλπ. Χρειάζεται, επίσης, προσοχή στο γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας εστιάζουν συνήθως το ενδιαφέρον τους όχι στην ενσυναίσθηση και στη διαδικασία κατανόησης, αλλά στην ίδια τη λύση του προβλήματος, καθώς και στο ότι συχνά τέτοιες πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν στην ενίσχυση των προκαταλήψεων και τη διαιώνιση των συγκρούσεων.

Οι παραπάνω στρατηγικές, βέβαια, μπορεί να φαίνονται απλοϊκές και μερικές. Ωστόσο, προϋποθέτουν από την πλευρά του εκπαιδευτικού, πέρα από τις οργανωτικές δεξιότητες, διάθεση για ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική ζωή και ικανότητα για αναστοχασμό, πράγμα που συχνά είναι επώδυνο, γιατί προσκρούει στις μικροθεωρίες και τα στερεότυπα στα οποία ο καθένας υπόκειται. Φυσικά, σε καμιά περίπτωση δεν υποτιμάται η σημασία της πολιτικής και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος ούτε αναιρείται η αξία του οράματος που πρέπει να έχει το σχολείο. Πάντως, είναι πολύ πιο χρήσιμες και αποτελεσματικές από τις τεχνικές επιβίωσης που εφαρμόζονται στο σημερινό σχολείο, την προσαρμογή σε καταστάσεις «*αμοιβαίας κατανόησης*» μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (π.χ. ανοχή στην έλλειψη ανταπόκρισης των μαθητών στα μαθήματα κορμού), την αμηχανία ή την απόγνωση μπροστά στην αυξανόμενη απαξίωση του δημόσιου σχολείου, τη βίωση αγχογόνων καταστάσεων ή την παραίτηση και την αδιαφορία.

Στις μέρες μας, δεν είναι λίγοι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι η κατασκευή του μεταμοντέρνου υποκειμένου, ενός υποκειμένου χωρίς κριτική σκέψη και βαθιά συναισθήματα αλλά με ψυχώσεις, είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη. Ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων έχει υποκατασταθεί από την τηλεόραση, τα παιδιά δυσκολεύονται πια να ακούσουν και να μιλήσουν, δυσκολεύονται να είναι μαθητές, η εκπαιδευτική διαδικασία τείνει να μετατραπεί σ' ένα «*δημοκρατικό ζάπινγκ*». Ωστόσο, όσο κι αν οι δάσκαλοι εμποδίζονται να κάνουν τη δουλειά τους, οφείλουν να λειτουργούν σαν να είναι οι μόνοι που μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά και τους νέους. Διαφορετικά, το δημόσιο σχολείο κινδυνεύει να μεταβληθεί στο κοντινό μέλλον σ' ένα «*θεματικό πάρκο*», κάτι μεταξύ παιδικού σταθμού και ασύλου με περιθωριακές ζώνες αναπαραγωγής της γνώσης και κυρίαρχο το ρόλο των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε, οι ελίτ αναπαράγονται στα ακριβά ιδιωτικά σχολεία με βάση τα πρότυπα της συστηματικής κριτικής σκέψης και μέσα σε αυστηρό πλαίσιο κανόνων. Το κρίσιμο

ερώτημα, λοιπόν, είναι: θα γίνουν οι εκπαιδευτικοί συνυπεύθυνοι στην κατασκευή διαδικαστικών ηλιθίων, περιχαρακωμένοι στη γραφειοκρατική αντίληψη για το ρόλο του σχολείου, ή θα ανακαλύψουν εκ νέου τη χαμένη παιδαγωγική διάστασή του, αναδεικνύοντάς το σε ηθική οντότητα και χώρο δημιουργίας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΜΙΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

- ❖ 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 κλπ)
- ❖ εντοπισμός αλλαγών μετά από τις προσπάθειες

1. ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ Πώς να σκεφτείτε το πρόβλημα διαφορετικά

Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που έχετε τον τελευταίο καιρό. Συνήθως τα προβλήματα αυτά έχουν ονόματα και πρόσωπα. Σκεφτείτε μια πραγματική κατάσταση με πραγματικούς ανθρώπους που αποτελεί τον τελευταίο καιρό πρόβλημα για σας. Κρατήστε σημειώσεις για τον εαυτό σας.

Περιγράψτε τι συμβαίνει στην προβληματική κατάσταση. Ποιος κάνει τι;
Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται;

Πώς ανταποκρίνεστε εσείς συνήθως στην προβληματική συμπεριφορά;
Ποιο είναι το συνηθισμένο αποτέλεσμα;

Ποια είναι η τωρινή σας ερμηνεία για το λόγο για τον οποίο το πρόσωπο συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;

Ποιες θετικές εναλλακτικές ερμηνείες θα μπορούσε να υπάρξουν γι' αυτή τη συμπεριφορά;

Βασισμένοι σε μια ή περισσότερες από αυτές τις θετικές ερμηνείες της συμπεριφοράς του ατόμου, πώς θα μπορούσατε να αντιδράσετε με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε με βάση μία από τις θετικές ερμηνείες;

2. ΘΕΤΙΚΗ ΥΠΟΔΗΛΩΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Αναζητώντας θετικά κίνητρα στα προβλήματα συμπεριφοράς

Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που έχετε τελευταία. Κρατήστε σημειώσεις. Να είστε όσο το δυνατόν πιο σαφείς.

| |
|--|
| Τι κάνει το άτομο; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος εμπλέκεται; |
| Πώς ανταποκρίνεστε εσείς συνήθως; Ποιο αποτέλεσμα έχετε; |
| Γιατί νομίζετε ότι το άτομο το κάνει αυτό; Ποια νομίζετε ότι είναι τα κίνητρα του ατόμου γι' αυτή τη συμπεριφορά; |
| Ποια θετικά κίνητρα θα μπορούσε να υπάρχουν γι' αυτή τη συμπεριφορά; |
| Βασισμένοι σε ένα ή περισσότερα από αυτά τα θετικά κίνητρα της συμπεριφοράς, πώς θα μπορούσατε να ανταποκριθείτε διαφορετικά απ' ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε με βάση ένα από τα θετικά κίνητρα; |

3. ΘΕΤΙΚΗ ΥΠΟΔΗΛΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ

Αναζητώντας θετικές λειτουργίες στα προβλήματα συμπεριφοράς

Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που έχετε τελευταία. Κρατήστε σημειώσεις για τον εαυτό σας. Να είστε όσο γίνεται σαφέστεροι στην περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς.

| |
|---|
| Ποιος κάνει τι, πότε, σε ποιον κλπ; |
| Πώς αντιδράτε εσείς συνήθως και με ποιο αποτέλεσμα; |
| Ποιες είναι μερικές από τις λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς που βλέπετε στο παρόν; |
| Ποιες θα μπορούσε να είναι θετικές οικοσυστημικές λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς; |
| Σημείωση: <i>Μια λειτουργία δεν είναι απαραίτητα ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Μια λειτουργία είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται ή εξαρτάται από άλλους παράγοντες. Έτσι, αν συμβαίνει το A, τότε κάντε το B, το Γ και το Δ.</i> |
| Στηριγμένοι σε μία ή περισσότερες από αυτές τις οικοσυστημικές λειτουργίες, πώς θα μπορούσατε να αντιδράσετε με διαφορετικά απ' ό,τι στο παρελθόν; Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε βασισμένοι σε μία από αυτές τις θετικές λειτουργίες; |

4. ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Σκεφτείτε ένα πρόβλημα που έχετε τελευταία. Κρατήστε σημειώσεις για τον εαυτό σας. Να είστε κατά το δυνατόν σαφείς στην περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς.

| |
|--|
| Ποιος κάνει τι, πότε, σε ποιον κλπ; |
| Πώς αντιδράτε εσείς συνήθως, για να κάνετε το άτομο να σταματήσει την προβληματική |

| |
|--|
| συμπεριφορά; Ποιο αποτέλεσμα έχετε; |
| Με ποιους τρόπους θα μπορούσε η συμπεριφορά να εμφανιστεί διαφορετικά; Π.χ. σε διαφορετικό μέρος ή χρόνο, με διαφορετικό τρόπο ή για διαφορετικό λόγο. |
| Πώς θα μπορούσατε να επηρεάσετε το άτομο να εκδηλώσει την τροποποιημένη συμπεριφορά έτσι, ώστε αυτή να αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο; |

5. Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΚΕΡΚΟΠΟΡΤΑΣ Επηρεάζοντας έμμεσα το πρόβλημα

Σκεφτείτε ένα άτομο (ή μία ομάδα) του οποίου η συμπεριφορά αποτελεί τελευταία πρόβλημα για σας. Κρατήστε σημειώσεις για τον εαυτό σας.

| |
|--|
| Περιγράψτε τις μη προβληματικές συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά ενός ατόμου (ή μιας ομάδας) του οποίου η συμπεριφορά είναι πρόβλημα για σας. |
| Απαριθμήστε τις καταστάσεις στις οποίες μια συμπεριφορά του ατόμου αυτού (ή της ομάδας) δεν αποτελεί πρόβλημα για σας. |
| Επιλέξτε ένα στοιχείο απ' όσα απαριθμήσατε, που θα ήταν το ευκολότερο για σας να το σχολιάσετε θετικά και με ειλικρίνεια. |
| Στηριγμένοι στο στοιχείο που επιλέξατε, τι θα μπορούσατε να πείτε με ειλικρίνεια και θετικό τρόπο στο άτομο (ή στην ομάδα) του οποίου η συμπεριφορά είναι προβληματική για σας; Σε ποια περίσταση θα το πείτε; |

6. ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΣ ΕΞΑΙΡΕΣΕΙΣ Εστιάζοντας την προσοχή σε ό,τι δεν αποτελεί πρόβλημα

Σκεφτείτε ένα άτομο του οποίου η συμπεριφορά αποτελεί τελευταία πρόβλημα για σας. Σημειώστε τις απαντήσεις σας στις επόμενες ερωτήσεις.

| |
|---|
| Καταγράψτε τις καταστάσεις στις οποίες το άτομο που προσδιορίσατε δεν παρουσιάζει τη συμπεριφορά που σας δημιουργεί πρόβλημα. |
| Σημειώστε όποιες διαφορές μπορείτε να προσδιορίσετε ανάμεσα στις προβληματικές και τις μη προβληματικές καταστάσεις. |
| Καταγράψτε τις συμπεριφορές, τα προτερήματα και τα χαρακτηριστικά του ατόμου που προσδιορίσατε, για τα οποία δεν επιθυμείτε καμιά αλλαγή. |
| Προσδιορίστε τις δικές σας αντιδράσεις που ήδη έχουν θετικό αποτέλεσμα σε σχέση με το συγκεκριμένο άτομο. Ποια είναι τα διαφορετικά στοιχεία των αντιδράσεών σας σ' αυτές τις μη προβληματικές καταστάσεις; |
| Κάντε ένα σχέδιο, για να χρησιμοποιήσατε όσα μάθατε απαντώντας στις παραπάνω ερωτήσεις, ώστε να πολλαπλασιάσετε το χρόνο που αφιερώνετε στις μη προβληματικές συμπεριφορές. |

ΤΕΧΝΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΗΣ ΥΠΟΤΡΟΠΗΣ

Σκοπός της είναι να θεωρηθεί η επανεμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ως μέρος της κανονικής εξέλιξης που οδηγεί στη λύση και όχι στην αποτυχία. Η θεώρηση αυτή επιτρέπει τη συνέχιση της συνεργασίας για την εδραίωση της αλλαγής.

To παράδειγμα του παιδιού που «πετάγεται» στο μάθημα:

| | |
|---|--|
| Αναπλαισίωση = ενθουσιασμός | Πιστεύω ότι ο ενθουσιασμός σου θα εκδηλώνεται πότε πότε με τρόπους απροσδόκητους. Αυτό θα περίμενε κανείς από ένα δραστήριο άτομο σαν και σένα |
| Θετική υποδήλωση κινήτρων = ενδιαφέρον | Είμαι πραγματικά ευχαριστημένος που έχω ένα μαθητή σαν εσένα, με τόσο ενδιαφέρον για το μάθημα. Δε θα αποτελούσε έκπληξη για μένα, αν μερικές φορές απαντούσες χωρίς να ερωτηθείς. |
| Αναζήτηση θετικών λειτουργιών = σύστημα εξέτασης | Δυστυχώς, οι παλιές συνήθειες δεν αλλάζουν εύκολα. Αν αρχίσεις πάλι να «πετάγεσαι», αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ξαναγύρισα στον παλιό τρόπο εξέτασης. |
| Ενθάρρυνση προβληματικής συμπεριφοράς = καταγραφή απάντησης από το μαθητή πριν να «πεταχτεί» | Ίσως στην αρχή το βρίσκεις δύσκολο να γράφεις αυτό που θέλεις να πεις, γι' αυτό δε θα φαινόταν παράξενο, αν «πεταγόσουν» κάπου κάπου. |

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

- ⊕ **Περιμένετε:** η αντίδραση σε μια χρόνια προβληματική κατάσταση απαιτεί χρόνο.
- ⊕ **Παρατηρήστε:** συνήθως στις χρόνιες προβληματικές καταστάσεις είμαστε πιο ενημερωμένοι για το πρόβλημα απ' ό,τι για τις ενδείξεις αλλαγής.
- ⊕ **Επαναλάβετε την παρέμβαση:** αν χρησιμοποιείτε την τεχνική που επιλέξατε σωστά, αφήστε λίγο χρόνο και επαναλάβετε την παρέμβαση. Συχνά οι άνθρωποι μένουν έκπληκτοι από τη διαφορετική συμπεριφορά και χρειάζονται χρόνο για να την κατανοήσουν.
- ⊕ **Δοκιμάστε άλλη τεχνική:** η επιτυχία κάθε τεχνικής εξαρτάται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο πρόσωπο που την χρησιμοποιεί, στο πρόσωπο στο οποίο εφαρμόζεται και στο πλαίσιο όπου εμφανίζεται το πρόβλημα. Έτσι, αν δεν απέδωσε η αναπλαισίωση λ.χ., δοκιμάστε τη θετική υποδήλωση κινήτρων.
- ⊕ **Χρησιμοποιήστε τη «γλώσσα» του άλλου ατόμου:** η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν αυτή γίνεται στη «γλώσσα» του ατόμου που επιθυμούμε να επηρεάσουμε.
- ⊕ **Δοκιμάστε να δείτε την κατάσταση από την οπτική γωνία του άλλου ατόμου:** μια καλή τεχνική είναι να προσπαθήσετε να φανταστείτε τι θα περιέγραφε το άλλο άτομο για τη δική σας συμπεριφορά. Θα μπορούσατε, επίσης, να φανταστείτε πώς εκείνο θα την αναπλαισίωνε ή τι θα έβρισκε ως κίνητρό της.
- ⊕ **Σας βοήθησε η τεχνική που επιλέξατε να αντιδράσετε με εντιμότητα και ειλικρίνεια σε σχέση με το άτομο;**
Σε κάθε περίπτωση να επιλέγετε τεχνικές που θα σας επιτρέψουν να δράσετε με εντιμότητα και ειλικρίνεια.

 **Μήπως, μετά από μια αρχική αλλαγή, επιστρέψατε στην παλιά μορφή της συμπεριφοράς σας;**

Μερικές φορές, μετά από μια αρχική επιτυχία, ο εκπαιδευτικός επιστρέφει στην παλιά συμπεριφορά του, το ίδιο και το άτομο με το οποίο δούλεψε. Αν συνέβη κάτι τέτοιο, επαναλάβετε την παρέμβαση που επέφερε την αρχική αλλαγή.

 **Υπάρχει ένα ακόμη μέρος του οικοσυστήματος που θα μπορούσατε να συμπεριλάβετε;**

Συχνά είναι αρκετό να δουλεύουμε μόνο με ένα μέρος του οικοσυστήματος. Ωστόσο, μπορεί να είναι σκόπιμο να συμπεριλάβετε και άλλα μέρη του (π.χ. μια ομάδα μαθητών ή ολόκληρη την τάξη). Μπορεί, επίσης, να σκεφτείτε ένα μεγαλύτερο οικοσύστημα (π.χ. το σχολείο) ή ένα άλλο που να περιλαμβάνει π.χ. και το σχολείο και τους γονείς.

**ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

 **Αλλάζοντας την οπτική γωνία:**

- Πώς μπορεί να ερμηνευτεί η συμπεριφορά μου από την οπτική του άτομου με το οποίο έχω το πρόβλημα;
- Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην ερμηνεία που κάνω εγώ σχετικά με τη συμπεριφορά μου και την ερμηνεία που κάνει το άτομο με το οποίο έχω πρόβλημα;
- Ποια δική μου διαφορετική συμπεριφορά (αποδεκτή από μένα) θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το άτομο αυτό ως μια θετική αλλαγή;
- Η αλλαγή της συμπεριφοράς μου πιθανολογώ ότι θα οδηγήσει σε λύση οριστική, προσωρινή ή υπό διαπραγμάτευση;

 **Αναλύοντας τις δημιουργικές ικανότητές σας:**

- Πριν από την εφαρμογή κάποιας τεχνικής σκεφτείτε μια προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίσατε στο παρελθόν, χωρίς να μπορέσετε να δώσετε λύση.
 - Στη συνέχεια σκεφτείτε αν θα μπορούσατε να κάνετε κάτι διαφορετικό, για να αλλάξει η κατάσταση προς το καλύτερο. Ο εντοπισμός όσων ήδη γνωρίζουμε να κάνουμε έχει περιγραφεί ως «λύση προσανατολισμού».
 - Για την ανάλυση των ικανοτήτων είναι χρήσιμα τα εξής ερωτήματα:
 - Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που εγώ θεωρώ θετικά;
 - Τι δεξιότητες έχω;
 - Με ποιες κατηγορίες μαθητών δουλεύω καλά;
 - Σε ποια είδη καταστάσεων δουλεύω καλά;
 - Πώς θα μπορούσα να αξιοποιήσω ένα από τα χαρακτηριστικά ή τις ικανότητές μου, για να λινθεί αυτό το πρόβλημα;
 - Πώς θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τη γνώση μου, προσαρμόζοντάς την σε κάθε μαθητή με τον οποίο συνεργάζομαι για τη λύση του προβλήματος;
 - Πώς θα μπορούσα να συνδυάσω με επιτυχία τη γνώση μου για τις καταστάσεις που με απασχολούν με τις προηγούμενες επιτυχίες μου, ώστε να βρω λύση στο πρόβλημα;

-  **Αρχίστε την παρέμβασή σας και συνεχίστε συστηματικά:**
- Αρχίστε από μικροπράγματα.
 - Προχωρήστε αργά.
 - Αναπτύξτε ένα σχέδιο.
 - Συμβουλευτείτε και άλλους, που μπορούν να σας βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τη δημιουργικότητά σας.

ΠΗΓΗ:

Molnar A. – Lindquist B., (1998), *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, μετ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυροπούλου Κατερίνα**, (1999), «Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη άμεσης παρέμβασης», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 106, σσ. 101-104.
- Bateson G.**, (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Chandler.
- Bateson G.**, (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unit*, New York: Dutton.
- Berger K. S.**, (1994), *The Developing Person through the Life Span*, 3rd edition, New York: Worth Publishers.
- Bodine R. J. – Crawford Donna K.**, (1997), *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools*, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Γαλάνης Γ.**, (1995), «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 82 – 83, σσ. 123-130.
- Γιαννακάκη Πασχαλιά.**, (1994), «Ιχνηλατώντας μορφές αντίστασης με τους μαθητές στο χώρο του σχολείου», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 75, σσ. 60-71.
- Γκότοβος Α. Ε.**, (1985), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- College of Education – University of Florida**, (2006), *Managing Student Behavior in Today's Schools*, in: education.ufl.edu/web/?pid=298, όπου υπάρχει υλικό για σχετικά curricula, όπως: *Working Together to Resolve Conflict. Curriculum, Working Together to Resolve Conflict. Peer Mediation Training Manual (Student & Teacher Version), Tools for Getting Along. Teaching Students to Problem Solve και Take CHARGE*.
- Δροσινού Μαρία**, (1995), «Η βία στο σχολικό χώρο», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 85, σσ. 77-79.
- Dufor D.-R.**, (2002), «Η Κρίση στην εκπαίδευση. Η κατασκευή του “μεταμοντέρνου” παιδιού», στο: *LE MONDE DIPLOMATIC – Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* 10-2-2002.
- Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής**, (1997), *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα. Απειθαρχία, επιθετικότητα, βία, εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία*, Κομοτηνή: Β' Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο.
- Festinger L.**, (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fortin L.**, (1998), «Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας», στο: Μπεζέ Λουκία [επιμ.], *Βία στο σχολείο... του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 93-116.
- Ηλιού Μαρία**, (2000), «Οι εκπαιδευτικοί: εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 113, σσ. 45-46.

- Girard Kathryn I.**, (1996), "Preparing Teachers for Conflict Resolutions in the Schools", *ERIC Digest*, in: www.ericdigests.org/1996-2/conflict.html.
- Girard K. – Koch S.**, (1996), *Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators*, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Inger M**, (1991), "Conflict Resolution Programs in Schools", *ERIC Digest No 74*, in: www.ericdigests.org/1992-5/conflict.htm.
- Johnson D. W.**, (1995), *Our Mediation Notebook*, 2nd edition, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Κανελλοπούλου Νεκταρία**, (1995), «Η τάξη μορφή βίας», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση 85*, σσ. 87-88.
- Kauffman J. M. – Mostert M. P. – Trent S. C. – Pullen Patricia L.**, (2006), *Managing Classroom Behavior: A Reflective Case-Based Approach*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Langdon C. A.**, (1997), "The Fourth Phi Kappa Poll of Teachers' Attitudes toward Public Schools", in: *Phi Delta Kappan 79*, pp. 212-220.
- Martella R. C. – Nelson R. J. – Marchand-Martella N. E.**, (2003), *Managing Disruptive Behaviors in the Schools : A Schoolwide, Classroom, and Individualized Social Learning Approach*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Μαυρογιώργος Γ.**, (1995), «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση 80*, σσ. 59-64 και 82 – 83, σσ. 17-22.
- Μαυροσκούφης Δ.**, (1988), «Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί: οι επιπτώσεις του ανοίγματος της εκπαίδευσης στη θέση και τους ρόλους των εκπαιδευτικών», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση 40*, σσ. 64-78.
- Molnar A. – Lindquist B.**, (1998), *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, μετ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ Λουκία**, (1998), «Βία του σχολείου και βία στο σχολείο. Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά», στο: Μπεζέ Λουκία [επιμ.], *Βία στο σχολείο... του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 61-77.
- Μπίκος Κ.**, (1990), *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικο-παιδαγωγικός ρόλος των σχολείου*, Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη.
- Pain J.**, (1998), «Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον», στο: Μπεζέ Λουκία [επιμ.], *Βία στο σχολείο... του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 49-60.
- Παπαδοπούλου-Μελά Βανέσσα**, (1999), «Το παρα-πρόγραμμα: η αθέατη πλευρά του σχολικού προγράμματος», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση 106*, σσ. 69-77.
- Παπαϊωάννου Σ.**, (1993), «Ενσωμάτωση και ανατρεπτικότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από συνθήκες μετάβασης και κρίσης», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση 74*, σσ. 47-55.
- Perlstein Ruth – Thrall Gloria**, (1996), *Ready-to-Use Conflict Resolution Activities for Secondary Students*, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Πετρόπουλος Ν.**, (2000), «Βία και διαμαρτυρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, σσ. 31-73.
- Pfeiffer W. J. – Ballew A. C.**, (1988), *Using Role Plays in Human Resource Development*, San Diego, CA: University Associates, Inc.
- Porter J. N. – Taplin R.**, (1987), *Conflict and Conflict Resolution*, Lanham, MD: University Press of America.
- Roderick T.**, (1987/1988), "Johnny Can Learn to Negotiate", in: *Educational Leadership 4*, pp. 86-90.
- Roubani Niki**, "Conflict management", in: www.humanrights-edu-cy.org. (Προσπελάστηκε στις 18-1-2007).
- Schrumpf F. – Crawford D. K. – Bodine R. J.**, (1997), *Peer Mediation. Conflict Resolution in Schools: Student Manual*, revised edition, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Σιμόπουλος Γ.**, (1995), «Η βία στο σχολικό χώρο», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση 85*, 88-100.

- Smith S. W. – Daunic Ann D.**, (2005), *Managing Difficult Behaviors through Problem Solving Instruction: Strategies for the Elementary Classroom*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Σολομών Ι. – Μακρυνιώτη Δήμητρα.**, (1995), «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 80, 33-46.
- Tulley M. – Chiu L. H.**, (1995), “Student Teachers and Classroom Discipline”, *The Journal of Educational Research* 83 (3), pp. 164-171.
- Χατζηχρήστου Χρυσή**, [επιμ.], (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συνναϊσθηματική Αγωγή στο Σχολείο*, τχ. 5: *Διαδικασία Επίλυσης Συγκρούσεων*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χρυσαφίδης Κ.**, (2000), «Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ως γενεσιοναργός αιτία ή ως παράγων ενίσχυσης της επιθετικότητας», στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, σσ. 390-406.
- Walton Francis X.**, (1982), *Κερδίστε τους εφήβους από 13 – 19 στο σπίτι και το σχολείο*, μετ. Εύη Νάντσου, Αθήνα: Θυμάρι.
- Waren L. – Center D. B.**, (2000), “Managing Difficult Moments in the Classroom”, Harvard College, in: *NEA Advocate*, October 2000.