

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

ΦΑΚΕΛΛΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

**ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ  
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ**

Διδάσκουσα: **ΒΑΣΩ ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ**  
**Αν. Καθηγήτρια**

Ακαδ. Έτος 2007-08

Εαρινό εξάμηνο

# Εισαγωγή

Το μάθημα στοχεύει στην εξοικείωση των φοιτητών του Τμήματος Κοινωνιολογίας με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις πρακτικές της κοινωνικής διαμεσολάβησης, ως τρόπου επίλυσης των διαφορών. Στο μάθημα εξετάζονται οι διάφορες μορφές διαμεσολάβησης όπως είναι η σχολική (peer mediation), αστική, οικογενειακή, νομική, δικαστική, επαγγελματική. Προβάλλεται το ευρύτερο πλαίσιο της αποκαταστατικής ή επανορθωτικής δικαιοσύνης (restorative justice), της διαπραγμάτευσης και της ειρηνικής επίλυσης διαφορών. Επίσης δίνονται παραδείγματα εφαρμογής και αξιολόγησης της διαμεσολαβητικής διαδικασίας (καλές πρακτικές), από τις ΗΠΑ και την Ευρώπη.

Σήμερα παρατηρείται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κοινωνική διαμεσολάβηση, περισσότερο στο επίπεδο της πράξης και της εφαρμογής παρά στο θεωρητικό επίπεδο. Στο τελευταίο, εγείρονται πολλά ερωτήματα που αφορούν τις άτυπες μορφές απονομής της δικαιοσύνης, τα εχέγγυα των διαδικασιών στο πλαίσιο της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα του εγκλήματος, τα όρια του τυπικού και άτυπου κοινωνικού ελέγχου, την αμφισβήτηση των θεμελίων των δικαιοσύνης συστημάτων, κ.α. Ωστόσο, η σχετική με το ζήτημα της επανορθωτικής δικαιοσύνης βιβλιογραφία δεν εστιάζει σε παρόμοια τύπου ερωτήματα και ευρύτερους θεωρητικούς προβληματισμούς, αλλά περιλαμβάνει στο μεγαλύτερο μέρος της τις εφαρμογές, τα προγράμματα και τις πρακτικές αυτής της νέας (;) μορφής δικαιοσύνης. Σήμερα, οι οπαδοί της τάσης αυτής ισχυρίζονται ότι έχει ήδη διαμορφωθεί ένα νέο κοινωνικό κίνημα, με στόχο την εξατομίκευση και την «ιδιωτικοποίηση» του εγκλήματος, το οποίο αντιμετωπίζεται πλέον ως μια ιδιωτική διαφορά μεταξύ δράστη και θύματος, που χρήζει άμεσης αποκατάστασης ή επανόρθωσης. Ακόμα κι αν δεν πρόκειται για νέο κοινωνικό κίνημα, θα πρέπει να δεχθούμε ότι η τάση αυτή τείνει να εξελιχθεί σε κυρίαρχη σχολή στο πλαίσιο της εγκληματολογίας.

Με αυτό το σκεπτικό και με γνώμονα την ενημέρωση των φοιτητών μας για τις σύγχρονες εξελίξεις στη θεωρία και την έρευνα στο πεδίο των επιστημών του ανθρώπου και συγκεκριμένα της εγκληματολογίας, εκτιμώ ότι το νέο αυτό μάθημα που διδάσκεται για πρώτη φορά σε ελληνικό πανεπιστήμιο, θα αποτελέσει την αφορμή για να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος και προβληματισμός στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής διδασκαλίας.

Στον φάκελο περιλαμβάνονται εισαγωγικά άρθρα και δημοσιεύσεις για το ζήτημα της κοινωνικής διαμεσολάβησης. Αφορούν την έννοια, τις μορφές και κυρίως τις εφαρμοσμένες όψεις της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών, τις αρχές και τις διαδικασίες, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου, το πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης κ.α. Υπάρχουν κείμενα που δίνουν ολοκληρωμένη εικόνα για την εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολικό περιβάλλον από συνομηλίκους (peer mediation). Προτείνεται επίσης στους φοιτητές σχετική βιβλιογραφία για το αντικείμενο του μαθήματος στην ελληνική και αγγλική γλώσσα.

Αν. Καθηγήτρια ΒΑΣΩ ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ

## ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΝΟΜΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Αντώνη Δ. Μαγγανά, Καθηγητή Τομέα Εγκληματολογίας, Παντείου Πανεπιστημίου

Η απονομή της ποινικής δικαιοσύνης δεν μπορεί, πλέον, αλλά και δεν πρέπει να είναι το μονοπώλιο των νομικών επιστημόνων. Ψυχολόγοι, ψυχίατροι, εγκληματολόγοι, κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί αλλά και το κοινό γενικότερα εκδηλώνουν την επιθυμία τους να έχουν κάποιο λόγο στα τεκταινόμενα στο χώρο της ποινικής διαδικασίας.

Η μονοδιάστατη κατασταλτική απάντηση του ποινικού μηχανισμού δεν ικανοποιεί τους ειδικούς που ασχολούνται με την εφαρμογή της ποινικής νομοθεσίας. Η ανάγκη διεύρυνσης και εκσυγχρονισμού της έννοιας της δικαιοσύνης (και της απονομής της) καθίσταται επιτακτική.

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότεροι νέοι τρόποι απονομής της ποινικής δικαιοσύνης προτείνονται. Θεραπευτική, συμμετοχική, συναινετική, μεταρρυθμιστική και επανορθωτική δικαιοσύνη αποτελούν τις νέες προτάσεις για την επίλυση των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων.

### 1) Η αποτυχία του κατασταλτικού συστήματος

Πολύ λίγοι είναι, σήμερα, εκείνοι που τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ ενός αμιγώς κατασταλτικού συστήματος, το οποίο όπως λειτουργεί επιφέρει πολλά δεινά στο δράστη και την οικογένειά του χωρίς να ικανοποιεί, ουσιαστικά, το θύμα.

Η διχοτόμηση αθώος-ένοχος δεν φαίνεται να είναι ο σωστός τρόπος επίλυσης μιας διαφοράς, η οποία μπορεί να κρύβει ένα πρόβλημα που υποβόσκει στις σχέσεις μεταξύ δύο ανθρώπων.

Το κοινό, από την πλευρά του, έχει πολύ λίγη εμπιστοσύνη στην ικανότητα του συστήματος δικαιοσύνης να ελέγξει το έγκλημα, παρόλο που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μία μείωση της εγκληματικότητας σε ορισμένες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς)(1). Θεωρεί (το κοινό) ότι οι ποινές δεν είναι αρκετά αυστηρές, οι κρατούμενοι βγαίνουν από τη φυλακή πριν εκτίσουν την ποινή τους, οι επιτροπές της υφ' όρον απόλυσης αδυνατούν να προσδιορίσουν τον κίνδυνο που παρουσιάζει ένα άτομο και πολλές φυλακές έχουν καταντήσει πραγματικά ξενοδοχεία.

Το αίσθημα αυτό του κοινού μπορεί να οφείλεται και στην κακή πληροφόρηση από τα ΜΜΕ τα οποία υπερτονίζουν τα εγκλήματα βίας. Αυτό αποδείχθηκε από το γεγονός ότι όταν αναζητήθηκε από το κοινό να κρίνει την αυστηρότητα μιας ποινής μετά από μελέτη του φακέλου της δίκης, βρήκε ότι η ποινή που επιβλήθηκε ήταν πολύ αυστηρή, ενώ η ίδια ποινή θεωρήθηκε πολύ ήπια μετά από την ανάγνωση των εφημερίδων σχετικά με αυτή την υπόθεση(2).

Στο επίπεδο του σφαιρικού συστήματος πολλοί πιστεύουν ότι η διαβίωση στις φυλακές δεν είναι αρκετά αυστηρή. Αντίθετα, αυτοί που γνωρίζουν καλά το σύστημα, θεωρούν ότι η υποτροπή αποτελεί άμεση συνέπεια της βίας, του υπερπληθυσμού και των συνθηκών διαβίωσης που επικρατούν στις φυλακές.

Τα θύματα, από την πλευρά τους, τελούν σε πλήρη σύγχυση, είναι φοβισμένα και θυμωμένα. Θέλουν να γνωρίζουν γιατί συνέβη αυτό το γεγονός και γιατί συνέβη σε αυτούς. Αισθάνονται ανασφαλή, δεν ξέρουν ποιον να εμπιστευθούν και μπερδεύονται με την πολυπλοκότητα του μηχανισμού της ποινικής δικαιοσύνης.

Αλλά ούτε και ο δράστης έχει την αίσθηση ότι του αποδόθηκε δικαιοσύνη. Το έγκλημα του αντιμετωπίζεται ψυχρά και αντικειμενικά έξω από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο

οποίο έλαβε χώρα. Δεδομένου ότι η ποινική διαδικασία, όπως λειτουργεί, προσφέρει πολύ λίγα για την υπευθυνοποίηση του ατόμου είναι αδύνατο να εμπεδωθεί στο άτομο αυτό ο σεβασμός προς τους άλλους και προς το δίκαιο.

Σε πολλές περιπτώσεις, επομένως, ο τρόπος λειτουργίας του συστήματος της κατασταλτικής δικαιοσύνης εμφανίζεται μονοδιάστατος, ξεπερασμένος αλλά και επικίνδυνος. Επιπλέον, το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις δεν λαμβάνονται υπ' όψιν τα δεδομένα των άλλων επιστημών επηρεάζει, άμεσα, το αν θα κριθεί ο υποτιθέμενος δράστης αθώος ή ένοχος ή, ακόμη, ποια ποινή θα του επιβληθεί(3).

Τις αδυναμίες αυτές του κατασταλτικού συστήματος θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε με τη βοήθεια τριών παραδειγμάτων: την μη αποδοχή, σε ορισμένες περιπτώσεις, του ισχυρισμού περί βρασμού ψυχικής ορμής, την υπερβολική αυστηρότητα και ακαμψία των δικαστηρίων στις περιπτώσεις παραβάσεων του νόμου περί ναρκωτικών και στις συχνές προφυλακίσεις που επιβάλλονται.

α) Η περίπτωση του βρασμού ψυχικής ορμής.

Σύμφωνα με το άρθρο 299 παρ. 2 ΕΛΠΚ, στην περίπτωση της ανθρωποκτονίας με πρόθεση αν η πράξη αποφασίστηκε και εκτελέστηκε σε βρασμό ψυχικής ορμής επιβάλλεται η ποινή της πρόσκαιρης αντί της ισόβιας κάθειρξης. Όπως αντιλαμβάνεται κανείς η διαφορά μεταξύ πρόσκαιρης κάθειρξης (ανώτατο όριο τα 20 χρόνια) και ισόβιας είναι σημαντική.

Στην ελληνική νομολογία υπάρχουν περιπτώσεις οριακές όπου οι δικαστές αρνήθηκαν να δεχθούν τον ισχυρισμό αυτό του κατηγορουμένου εφαρμόζοντας μια αμιγώς "νομικιστική" προσέγγιση και αγνοώντας ή παραμερίζοντας τα πορίσματα άλλων επιστημών όπως της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας.

Μία ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι το βούλευμα υπ' αριθ. 59/2003 του Συμβ.Πλημ.Ζακύνθου(4). Ο δράστης, νεαρός τραγουδιστής, και το θύμα, ιδιοκτήτης νυκτερινών κέντρων διατηρούσαν μία πολύχρονη οικογενειακή, φιλική και επαγγελματική σχέση. Ο πρώτος εργαζόταν σε κάποια από τα νυκτερινά κέντρα του ΔΚ με συνέπεια να δημιουργηθεί μια σχέση εξάρτησης όπου ο Ε.Λ. (ο δράστης) ήταν υποχρεωμένος να δέχεται εξευτελισμούς από τον Δ.Κ.

Κατά τη διάρκεια μιας κοινής εξόδου διαπληκτίστηκαν, ήρθαν στα χέρια και ο Δ.Κ., στο ζενίθ του εκνευρισμού του ανέφερε στον Ε.Λ., σχετικά με τη σύζυγο του τελευταίου: "ποια γυναίκα σου, αυτή την πηδάω όποτε θέλω". Τότε ο Ε.Λ. απομακρύνθηκε από το σημείο της συμπλοκής πήγε στο αυτοκίνητό του και πήρε ένα μαχαίρι με το οποίο έπληξε τον Δ.Κ. εννέα φορές εκ των οποίων η μία ήταν σε επικίνδυνο σημείο (την κοιλιά) με αποτέλεσμα να προκληθεί ο θάνατος του από εσωτερική αιμορραγία.

Το Συμβούλιο Πλημμελειοδικών Ζακύνθου παρέπεμψε, τελικά, τον Ε.Λ. σε δίκη για ανθρωποκτονία από πρόθεση σε ήρεμη ψυχική κατάσταση, αρνούμενο τον ισχυρισμό του δράστη ότι βρισκόταν σε βρασμό ψυχικής ορμής.

Στις παρατηρήσεις της σ' αυτό το βούλευμα η Καθ. Καϊάφα-Γκμπάντι υπογραμμίζει ότι το Συμβούλιο επικέντρωσε την προσπάθειά του περισσότερο στον αποκλεισμό του βρασμού ψυχικής ορμής παρά στη θετική συναγωγή της ήρεμης ψυχικής κατάστασης(5).

Σε μια πολύ πιο έντονη κριτική αυτού του βουλεύματος, ο Επικ. Καθ. Γρ. Λάζος καταδεικνύει ότι δεν ελήφθησαν υπ' όψιν από τους δικαστές σημαντικά κοινωνιολογικά και εγκληματολογικά στοιχεία(6).

Κατ' αρχάς δεν αναφέρεται η ηλικία του δράστη παρ' όλο που η ηλικία αποτελεί δυναμικό συντελεστή υπό την έννοια ότι η αντίδρασή του επηρεάστηκε και από την ηλικία του. Ακόμη και αν υποτεθεί ότι κάποιος παραμένει σταθερός από κάθε πλευρά (κοινωνική θέση και ένταξη, αξιακό σύστημα κ.λπ.) και μόνο το γεγονός ότι αλλάζει ηλικιακά

προκαλεί συνεχείς δομικές αλλαγές εφ' όσον, σύμφωνα με τον Halpern, η ηλικία συνιστά κρίσιμο παράγοντα κατανόησης κάθε δυναμικής του υποκειμένου(7).

Εξ' άλλου, το συνολικό πλαίσιο επιβολής και χειραγώγησης συνθέτει ένα καθεστώς ομηρείας του Ε.Λ. Η δράση του Δ.Κ. συνιστά συνεχή εκβιασμό υποχρεώνοντας τον Ε.Λ. σε κατάσταση αδιεξόδου και εξάρτησης από τον Δ.Κ., πρόσωπο που γίνεται σταδιακά, ολοένα και πιο εχθρικό και απρόβλεπτο.

Η απουσία αναφοράς, από τους δικαστές, στις κοινωνιολογικές και εγκληματολογικές θεωρήσεις περί διαπροσωπικής βίας δεν είναι άσχετη με το ότι "το Ποινικό Δίκαιο μπαίνει σε εγρήγορση και ενεργοποιείται από ένα χαστούκι, ενώ παραμένει ανενεργό σε περιπτώσεις ολοκληρωμένης, παρατεταμένης και πολύμορφης βίας»(8).

Τέλος, κριτική είναι η άποψη του Γρ. Λάζου αναφορικά με τη θέση των δικαστών ότι ο Ε.Λ., μπροστά στην ύβρη που εκστόμισε ο Δ.Κ. "ποια γυναίκα σου, εγώ αυτή την πηδάω όποτε θέλω", όφειλε ή ήταν αναμενόμενο να την αποδεχθεί. Άραγε οι δικαστές πιστεύουν ότι ο δράστης θα είχε εξασφαλίσει το πλεονέκτημα του βρασμού ψυχικής ορμής αν είχε αντεπιτεθεί την πρώτη φορά που του απευθύνθηκε η ύβρις, αλλά όχι τώρα όταν υφίστατο ταπείνωση επί τετραετία. Υπάρχει, άραγε, εθισμός στην υποταγή και την ταπείνωση;

Σύμφωνα με την απόφαση του Συμβουλίου, δράστης και θύμα ανήκαν στον κόσμο των νυκτερινών μαγαζιών και ήταν εξοικειωμένοι στα άκουσμα τέτοιου είδους φράσεων και ύβρεων οι οποίες αποδυναμώνονται μετά τη διαδεδομένη χρησιμοποίησή τους από άτομα κυρίως του χώρου της νύχτας.

Ο τελευταίος, όμως, συλλογισμός υποδηλώνει σαφή άγνοια του κόσμου της νύχτας. Στο χώρο αυτό τα λεγόμενα κάποιου παίρνονται πολύ πιο "τοις μετρητοίς" σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς χώρους. Ο χώρος της νύχτας έχει τους δικούς του αυστηρότατους κώδικες, έχει σαφή και αυστηρή ηθική τάξη. Κατ' αρχήν, η γυναίκα κάποιου είναι ταμπού. Όποιος τολμήσει να τη θίξει αποτελεί ηθική επιταγή ότι θα πρέπει να λάβει απάντηση τουλάχιστον από τον άνδρα της. Η ταπείνωση που δέχεται ο Ε.Λ. από τον Δ.Κ. αποτελεί μια από τις έσχατες ταπεινώσεις μια από τις κορυφαίες μορφές χυδαιότητας και ύβρεων μάλλον την έσχατη και κορυφαία.

Ο συγγραφέας του άρθρου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μη αξιολόγηση αυστηρών και συγκροτημένων μεθόδων που έχουν παραχθεί εδώ και δεκαετίες στις κοινωνικές επιστήμες οδηγεί σε μία αναπόφευκτη « ελευθεροσυνειρμικότητα» η δε αναγωγή σε «ψυχολογισμούς» όχι μόνο δεν λύνει αλλά περιπλέκει το πρόβλημα.(9)

Παρόμοιες παρατηρήσεις είχε κάνει ο Γρ. Λάζος στην υπ' αριθμ. 455/1998 απόφαση του Αρείου Πάγου(10).

Εκεί, ο συγγραφέας είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι σε παρόμοιες, όπως η παραπάνω, περιπτώσεις και για την κατανόηση των "μικρών" αλλά καθοριστικής σημασίας πολιτιστικών και κοινωνικών συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων έλαβε χώρα μια εγκληματική ενέργεια, η συνδρομή κοινωνιολόγων πραγματογνωμόνων μπορεί να θεωρηθεί σημαντική(11).

## β) Η αυστηρότητα και ακαμψία στο θέμα των ναρκωτικών

Το πρόβλημα των καταδικασθέντων με βάση το νόμο περί ναρκωτικών έχει λάβει εκρηκτικές διαστάσεις δεδομένου ότι περίπου 3,500 κρατούμενοι στις ελληνικές φυλακές σε σύνολο 8,500 έχουν καταδικασθεί με βάση αυτή τη νομοθεσία.

Οι ποινές που προβλέπονται από το νόμο είναι βαρύτερες και το κοινό στη μεγάλη του πλειοψηφία τις κρίνει υπερβολικά αυστηρές. Στην έρευνα που διενεργήσαμε το 2000 και όσον αφορά τις ερωτήσεις που αφορούσαν την πώληση 30 γραμ. χασίς, την κατοχή ναρκωτικών και τη συνταγογράφηση από γιατρό ένα ποσοστό 90-95% από τους 1167

ερωτηθέντες δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν ποινές μικρότερες από αυτές που προβλέπει ο νομοθέτης(12).

Σύμφωνα με την Αν. Καθ. Χρ. Ζαραφώνιτου η ελληνική νομοθεσία περί ναρκωτικών διατηρεί τον απαγορευτικό/τιμωρητικό της χαρακτήρα παράλληλα με την ειδική μεταχείριση του χρήστη και του εξαρτημένου(13).

Με βάση το Ν 2161/1993 και το Ν 3189/2003 η αντιμετώπιση του χρήστη είναι επιεικέστερη. Στην περίπτωση που προμηθεύεται, κατέχει ή καλλιεργεί ναρκωτικές ουσίες σε ποσότητα που αποδεδειγμένα εξυπηρετεί την προσωπική του χρήση τιμωρείται με φυλάκιση μέχρις ενός έτους.

Παράλληλα με βάση το Ν 2721/1999 "πλημμελειοποιούνται" οι ποινές για τους "μικροδιακινητές" εφόσον πρόκειται για χρήστες και εισάγονται ευνοϊκότερες διατάξεις για τους εξαρτημένους χρήστες. Το 1999 από τους 1847 καταδικασθέντες για αδικήματα σχετικά με τα ναρκωτικά, οι 1500 ήτοι 81,2% είχαν κατηγορηθεί για χρήση(14).

Οι συχνές αλλαγές της νομοθεσίας προς την κατεύθυνση της ηπιώτερης (χρήστης) ή και διαφορετικής (εξαρτημένος) μεταχείρισης δείχνουν καθαρά τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο έλληνας νομοθέτης να χειριστεί το πρόβλημα των ναρκωτικών. Μπροστά σε μια τέτοια αβεβαιότητα οι έλληνες δικαστές θα έπρεπε να ήταν πολύ προσεκτικοί στην επιβολή αυτών των (αυστηρών) ποινών.

Είναι, μάλιστα, πιθανό να παραμένει, ακόμη, στις φυλακές μια κατηγορία παραβατών οι οποίοι έχουν καταδικασθεί με βάση την παλαιότερη και αυστηρότερη νομοθεσία για χρήση, κατοχή ή μικροδιακίνηση και οι οποίοι θα μπορούσαν να επικαλεσθούν την αναδρομική εφαρμογή του νέου ηπιότερου νόμου πράγμα που, εκτός των άλλων, θα βοηθούσε και στην αποσυμφόρηση των φυλακών.

Επιπρόσθετα, υπάρχει το σοβαρό πρόβλημα της μεγάλης διασποράς των ποινών για τα ίδια αδικήματα(15). Σε 506 περιπτώσεις που μελέτησε ο Στρ. Γεωργούλας σχετικά με το αδίκημα της κατοχής η κατώτατη ποινή ήταν 5 μήνες και η ανώτατη 16 χρόνια.

Τέλος, η απουσία επαρκούς κατάρτισης και εμπειρικής γνώσης από τους περισσότερους παρεμβαίνοντες του ποινικού τομέα δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα(16). Ένας από τους όρους θεραπείας των τοξικομανών παραβατών είναι η μη κατανάλωση. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρέως από τους ποινικούς παρεμβαίνοντες. Όμως πολλοί ειδικοί του τομέα της επανένταξης αντιτίθενται σ' αυτό τον όρο. Πράγματι, οι ποινικοί παρεμβαίνοντες θεωρούν την υποτροπή (ως προς την κατανάλωση) ως σημαντική ένδειξη μιας προσεχούς επανάληψης της εγκληματικής συμπεριφοράς, ενώ οι παρεμβαίνοντες του τομέα της επανένταξης θεωρούν ότι η υποτροπή αποτελεί ένα αναμενόμενο στάδιο σε μία διαδικασία επανένταξης προσφέροντας πολύτιμο υλικό για την παρέμβαση: "Το ότι είχες μια υποτροπή δεν σημαίνει ότι θέλεις να σταματήσεις τη θεραπεία». Συχνά, η θεραπευτική δουλειά γίνεται μέσω της υποτροπής τόνισε ένας παρεμβαίνων(17).

#### γ) Οι συχνές προφυλακίσεις

Οι στατιστικές του Ελληνικού Υπ. Δικαιοσύνης αναφέρουν ότι οι 2500 από τους 8500 συνολικά κρατούμενους τελούν υπό καθεστώς προσωρινής κράτησης. Ο αριθμός είναι πολύ μεγάλος και δεν μπορεί εύκολα να αιτιολογηθεί από τους πιθανούς κινδύνους που παρουσιάζει το άτομο για τη δημόσια ασφάλεια.

Προσωπικά, θεωρούμε ότι οι δικαστές, οι εισαγγελείς και οι ανακριτές θα ήταν πιο φειδωλοί στην απαγγελία αυτού του μέτρου αν γνώριζαν ότι το ποσοστό των υπόπτων που παρουσιάστηκαν εν ελευθερία στο δικαστήριο και κρίθηκαν ένοχοι είναι κατά 25% μικρότερο από το ποσοστό των υπόπτων που παρουσιάστηκαν στο δικαστήριο κρατούμενοι(18).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στον Καναδά τα 3/4 των υπόπτων που συνελήφθησαν από την αστυνομία και κρατήθηκαν στο Τμήμα θα παραμείνουν υπό κράτηση μέχρι την πρώτη εμφάνισή τους στο δικαστήριο και θα αποτελέσουν μαζί το *reservoir* απ' όπου θα ληφθούν εκείνοι που θα παραμείνουν κρατούμενοι καθ' όλη τη διαδικασία(19).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι το αμιγές τιμωρητικό σύστημα δημιουργεί πολλά προβλήματα. Αυτοί που θα έχουν την ατυχία να εμπλακούν ως δράστες με τον ποινικό μηχανισμό, θα βγουν χειρότεροι μετά από αυτή την εμπειρία, ενώ για τα θύματα του εγκλήματος η ικανοποίηση θα είναι από ανύπαρκτη έως πολύ περιορισμένη. Υπάρχουν, άραγε, κάποιες εναλλακτικές προτάσεις;

## II) Οι εναλλακτικές μορφές απονομής της ποινικής δικαιοσύνης

### A) Η θεραπευτική δικαιοσύνη

Ουσιαστικά η θεραπευτική δικαιοσύνη, όρος που προτάθηκε από τον D. Waxler(20) επιδιώκει να εξανθρωπίσει τη λειτουργία της δικαιοσύνης μελετώντας το ρόλο του δικαίου ως θεραπευτικού παράγοντα και εστιάζοντας στις επιπτώσεις που έχει στο συγκινησιακό και τον ψυχικό κόσμο του ανθρώπου. Παραδοσιακά, το δίκαιο είχε πολύ λίγο ενδιαφερθεί γι' αυτούς τους στόχους.

Βασικά, η θεραπευτική δικαιοσύνη θεωρεί το δίκαιο ως μια κοινωνική δύναμη η οποία διαμορφώνει συμπεριφορές και επιφέρει συνέπειες. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της διαδικασίας που ακολουθείται, το κατηγορητικό σύστημα που ισχύει σήμερα, ωθεί τους αντιδίκους να βγάλουν στην επιφάνεια τη χειρότερη πλευρά του εαυτού τους και να την προβάλλουν προς τα έξω με εξαιρετικά επιβλαβείς συνέπειες σε ορισμένες περιπτώσεις όπως π.χ. ιδιαίτερα τραυματική μπορεί να είναι η διαδικασία για το ποιος από τους δύο γονείς θα έχει την επιμέλεια του παιδιού.

Αλλά και στο επίπεδο των νομικών που παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τόσο η συμπεριφορά των δικαστών-εισαγγελέων όσο και εκείνη των δικηγόρων μπορεί να έχουν αντιθεραπευτικές συνέπειες. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ο δικαστής στις ακροάσεις για τον προσδιορισμό της ποινής μπορεί να επηρεάσει το αν κάποιος στον οποίο επιβλήθηκε μια ποινή επιτήρησης (*probation*) θα τηρήσει τους όρους που τη συνοδεύουν. Πολύ απλά, αν ένας δικαστής δεν είναι, αρκετά, σαφής όταν παρουσιάζει τους όρους της επιτήρησης, ο καταδικασθείς μπορεί να μη συμμορφωθεί προς όρους που ουδέποτε αντιλήφθηκε ότι του επιβλήθηκαν.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το δίκαιο λειτουργεί με τρόπο εντελώς αντιθεραπευτικό. Αντίθετα, ένα από τα πράγματα που επιδιώκει η θεραπευτική δικαιοσύνη είναι να δανεισθεί στοιχεία από την ψυχολογία, την ψυχιατρική, την εγκληματολογία και την κοινωνική έρευνα ώστε να μπορέσει να τα εντάξει στο νομικό σύστημα όπου είναι δυνατό (π.χ. ο τρόπος που πρέπει να προσεγγισθεί ένας ψυχικά ασθενής).

Εδώ, βεβαίως, ανακύπτει το πρόβλημα κατά πόσον ο δικαστής είναι σε θέση αλλά και αν διαθέτει το χρόνο να μελετήσει τα στοιχεία και τα δεδομένα των παραπάνω επιστημών. Σε μερικά προγράμματα θεραπείας για παράδειγμα ορισμένοι παραβατικοί ενθαρρύνονται στο να προβληματισθούν γύρω από τα γεγονότα που οδήγησαν στην εγκληματική συμπεριφορά ώστε να μην την επαναλάβουν στο μέλλον. Συγκεκριμένα οι δικαστές πρέπει να αναρωτηθούν για δύο πράγματα: 1) ποιες είναι οι καταστάσεις που παρουσιάζουν υψηλό κίνδυνο για επανάληψη της εγκληματικής δράσης και 2) πως μπορούν να αποφευχθούν αυτές οι καταστάσεις. Ειδικοί θεραπευτές έχουν αναπτύξει μεθόδους χειρισμού αυτών των περιπτώσεων προσφέροντας στους παραβατικούς προγράμματα πρόληψης της υποτροπής.

Ας υποθέσουμε ότι ένας δικαστής διάκειται ευνοϊκά προς ένα τέτοιο πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή θα αναρωτηθεί "Θέλω να σε ακούσω αλλά πρέπει να μου παρουσιάσεις ένα προκαταρκτικό σχέδιο ως βάση συζήτησης. Θέλω να καταλάβετε ότι οφείλω να ξέρω γιατί πρέπει να απαγγείλω την επιτήρηση και πρέπει να έχω κάποιες εγγυήσεις ότι το μέτρο θα επιτύχει. Για να αισθανθώ άνετα οφείλω να γνωρίζω τι θεωρείτε ως καταστάσεις υψηλού κινδύνου και πως σχεδιάζετε να τις αποφύγετε"(21). Πρόκειται ουσιαστικά για μια πρόταση διαλόγου με τις άλλες επιστήμες.

Β) Η κοινωνικά ευαισθητοποιημένη δικαιοσύνη

Ενα ενδιαφέρον παράδειγμα κοινωνικά ευαισθητοποιημένης δικαιοσύνης αποτελούν οι αποφάσεις του Ανωτάτου Δικαστηρίου του Καναδά το οποίο δείχνει μία ιδιαίτερη ευαισθησία προς τις κοινωνικές αλλαγές υποδεικνύοντας στο νομοθέτη να προβεί στις ανάλογες προσαρμογές της νομοθεσίας, ή, ακόμη, ερμηνεύοντας την υπάρχουσα νομοθεσία με τρόπο που να καταδεικνύει την ευαισθησία των δικαστών απέναντι σε επίκαιρα κοινωνικά προβλήματα.

Οι νομολογιακές περιπτώσεις είναι πολλές. Στην υπόθεση Lavallee(22) οι δικαστές έκαναν δεκτή την κατάθεση πραγματογνώμονα όσον αφορά την ύπαρξη του συνδρόμου της κακοποιημένης γυναίκας. Συγκεκριμένα, αποφάνθηκαν ότι η αποτίμηση του λογικού χαρακτήρα της αντίδρασης μιας γυναίκας σε μια επίθεση ή απειλή βίας που υπέστη θα έπρεπε να γίνει αφού ληφθεί υπ' όψιν η πραγματικότητα που βιώνουν οι γυναίκες και η οποία διαφέρει από αυτή των ανδρών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κακοποιημένη γυναίκα. Η γυναίκα που είναι θύμα έχει την αίσθηση ότι είναι παγιδευμένη. Δεδομένης της επαναλαμβανόμενης βίας, αναπτύσσει ένα βάσιμο λόγο ότι θα δολοφονηθεί.

Στη συνέχεια της απόφασης αυτής, η Καναδική Κυβέρνηση όρισε μια Επιτροπή υπό την προεδρία της δικαστού Salhany για να αναθεωρήσει τις 72 περιπτώσεις γυναικών που είχαν ήδη καταδικασθεί για συζυγοκτονία ώστε να διαπιστωθεί αν οι τότε συνθήκες επέτρεπαν την προβολή του ισχυρισμού του "συνδρόμου της κακοποιημένης γυναίκας".

Στην υπόθεση Butler(23) (προσδιορισμός της έννοιας του ασέμνου), και κυρίως στην υπόθεση Little sisters(24), όπου το δικαστήριο έπρεπε να αποφανθεί αν οι εξουχιστικοί έλεγχοι των καναδικών τελωνείων, όταν επρόκειτο για πορνογραφικό υλικό που προοριζόταν για τις ομοφυλοφιλικές κοινότητες, ήταν καταχρηστικοί, το Ανώτατο Δικαστήριο του Καναδά έλαβε υπ' όψιν του τα συμπεράσματα εκτεταμένων κοινωνιολογικών ερευνών.

Στην υπόθεση Skinner(25), όπου το Ανώτατο Δικαστήριο επρόκειτο να αποφανθεί για τη νομιμότητα της ποινικοποίησης της συμπεριφοράς του πελάτη εκδιδόμενης, δόθηκε μεγάλη προσοχή στα πορίσματα της Επιτροπής Fraser για την πορνεία και πορνογραφία(26). Η ίδια βιβλιογραφική πηγή χρησιμοποιήθηκε στην υπόθεση R.v.Powder(27) όπου το δικαστήριο αποφάνθηκε κατά πλειοψηφία ότι η αντιστροφή του βάρους της απόδειξης για τους προαγωγούς γυναικών είναι σύμφωνη προς το Σύνταγμα δεδομένου ότι με βάση τις έρευνες αυτές οι γυναίκες διαβιούν σ' ένα εξαιρετικά βίαιο και σκληρό περιβάλλον. Ακόμη στην υπόθεση Foundation...(28), χρησιμοποιήθηκαν οι ψυχολογικές έρευνες για να καταδείξουν τις συνέπειες που έχει η χρήση σωματικής βίας για το σωφρονισμό των ανηλίκων.

Τέλος, στην υπόθεση Proulx(29), οι δικαστές για να αποφύγουν την επιβολή της ποινής του εγκλεισμού σε κλειστή φυλακή στηρίχθηκαν στα πλέον πρόσφατα πορίσματα των ερευνών σχετικά με τις δυσμενείς συνέπειες της κλειστής φυλακής δείχνοντας καθαρά την προτίμησή τους στους εναλλακτικούς τρόπους έκτισης της ποινής.

Εξ' άλλου στην Επαρχία Manitoba του Καναδά, ιδρύθηκαν ειδικά δικαστήρια ενδοοικογενειακής βίας όπου δικαστές και εισαγγελείς λαμβάνουν μία ειδική επιμόρφωση σε θέματα ενδοοικογενειακής βίας(30).

### Γ) Συμμετοχική δικαιοσύνη(31)

Οι διαφορές (conflicts) στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι πανταχού παρούσες κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Επισυμβαίνουν στην οικογένεια, στη δουλειά, στο σχολείο παντού.

Ο τρόπος που θα χειρισθούμε τις διαφορές μας βοηθά να προσδιορίσουμε τις αξίες που βρίσκονται πίσω από τους κανόνες που ρυθμίζουν τη ζωή μας. Συχνά προσφεύγουμε στα δικαστήρια για να τις ρυθμίσουμε. Όμως τα δικαστήρια θεωρούνται ότι μένουν μερικές φορές αδιάφορα μπροστά στις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων. Οι διαφορές παρουσιάζονται με νομική ορολογία που δεν ανταποκρίνεται σωστά σ' αυτά που βιώνουν οι άνθρωποι. Τα μέτρα αποκατάστασης δεν είναι τα κατάλληλα και η διαδικασία μπορεί να αποδειχθεί μακροχρόνια με υψηλό κόστος και να προκαλέσει ψυχική δυσφορία. Αν και τα δικαστήρια στοχεύουν πάντοτε να βρουν λύσεις δίκαιες που στηρίζονται σε αρχές πολλές φορές δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μερών.

Η συμμετοχική δικαιοσύνη έχει ως στόχο να συμμετάσχουν στη λύση του προβλήματος όλα τα άτομα που θίγονται από μία διαφορά. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο αντικειμενικός στόχος είναι να επιτραπεί στα μέρη να επιλύσουν τη διαφορά τους σ' ένα πλαίσιο μη κατηγορητικό.

Μια από τις βασικές αρχές της συμμετοχικής δικαιοσύνης είναι ότι κάθε διαφορά είναι μοναδική λαμβανομένων υπ' όψιν των περιστάσεων, των εμπλεκόμενων μερών και των συνεπειών για τον καθένα. Δεν επιδιώκει να δημιουργήσει ένα ενιαίο σύνολο κανόνων ως μέσο για να απονείμει δικαιοσύνη. Εδώ πρέπει να ανοιχθεί μια παρένθεση για να τονισθεί ότι αυτό φαίνεται, από πρώτη άποψη, ως αντίθετο προς τις κλασικές πρακτικές που ακολουθούνται καθώς και προς την αρχή της νομιμότητας. Μάλλον θα εννοείται ότι μέσα στο πλαίσιο των κανόνων που ισχύουν για όλες τις περιπτώσεις κάθε υπόθεση θα προσεγγίζεται ατομικά και ως προς τα αίτια και ως προς τη λύση που θα δοθεί.

Η συμμετοχική δικαιοσύνη προϋποθέτει ότι όλα τα μέρη είναι σε θέση να συμμετάσχουν πλήρως και με τη θέλησή τους στο διάλογο και τις διαπραγματεύσεις. Είναι πολύ σημαντικό η διαδικασία που θα επιλεγεί να είναι προσαρμοσμένη προς τις τοπικές συνθήκες και προς τα άτομα. Εξ' άλλου, απορρίπτει την ιδέα ότι για να είναι δίκαιη μία λύση πρέπει να είναι σύμφωνη με κανόνες που προϋπάρχουν. Αντίθετα προϋποθέτει ότι η επίλυση μιας διαφοράς βρίσκεται, σχεδόν πάντοτε, σε μία συνολική προσέγγιση και όχι σε μια αντιπαράθεση απ' όπου μόνο το ένα μέρος θα βγει νικητής. Με τον τρόπο αυτό το βασικό χαρακτηριστικό της συμμετοχικής δικαιοσύνης είναι ότι επιδιώκει να αλλάξει τις ανθρώπινες σχέσεις βασιζόμενη στην εθελούσια συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διαφορά.

Είναι, πάντως, απαραίτητο να προετοιμάζεται προσεκτικά η κάθε περίπτωση ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος να παραμεληθούν τα δικαιώματα των πιο ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού από την προσφυγή σε μια λιγότερο επίσημη διαδικασία.

Ποιος, όμως, μπορεί να είναι ο ρόλος του Κράτους σ' ένα πλαίσιο συμμετοχικής δικαιοσύνης;

α) Να μπορεί να προσφέρει τις κατάλληλες υπηρεσίες και τους υπεύθυνους για την ευρύτερη διάδοση της διαδικασίας.

β) Να ενεργεί ως συντονιστής στο επίπεδο της χρηματοδότησης, της κατάρτισης, της έρευνας και της αποτίμησης, και

γ) Να ενεργεί ως μηχανισμός ελέγχου με στόχο την προστασία του κοινού από τη λειτουργία των προγραμμάτων συμμετοχικής δικαιοσύνης.

Η επιτυχία αυτής της μεθόδου απονομής της δικαιοσύνης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη δημιουργία μιας συμμετοχικής κουλτούρας σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι

θα προτιμήσουν να επιλέξουν τρόπους επίλυσης των διαφορών αποδεκτούς και από τα δύο μέρη.

Οι δύο κύριες μορφές της συμμετοχικής δικαιοσύνης είναι η επανορθωτική όσον αφορά τον ποινικό τομέα και η συναινετική όσον αφορά τον αστικό. Οι περισσότερο χρησιμοποιούμενες μορφές επανορθωτικής δικαιοσύνης στον Καναδά είναι(32).

α) Η διαμεσολάβηση ανάμεσα στο θύμα και το δράστη και τα προγράμματα συμφιλίωσης. Οι περισσότερες από αυτές τις διαδικασίες αποτελούν ένα συμπλήρωμα του επίσημου συστήματος απονομής της δικαιοσύνης.

β) Οι οικογενειακές (κοινοτικές) συνεδρίες (conferences). Οι συμμετέχοντες προετοιμάζουν ένα σχέδιο παρακολούθησης της μελλοντικής συμπεριφοράς του δράστη και αποφασίζουν για το πώς θα γίνει η αποκατάσταση-αποζημίωση.

γ) Οι κύκλοι προσδιορισμού της ποινής(33).

δ) Τα Συμβούλια ή οι Επιτροπές της Κοινότητας. Συγκροτούνται από εθελοντές μέλη της κοινότητας και καθορίζουν συναντήσεις μεταξύ θυμάτων και δραστήων.

ε) Άλλες συμμετοχικές διαδικασίες όπως τα προγράμματα διαμεσολάβησης μεταξύ συντρόφων και προγράμματα διαχείρισης του θυμού.

Η βασική αρχή που βρίσκεται πίσω από τη συμμετοχική δικαιοσύνη είναι ότι θεωρεί ότι η βλάβη προκλήθηκε κατ' αρχάς σε ένα άτομο και θεωρείται δευτερευόντως, ως μία πράξη που θα έχει επιπτώσεις για το σύνολο της κοινότητας. Η βλάβη που προκλήθηκε δεν βρίσκεται, αναγκαστικά, στην πράξη που την προκάλεσε ούτε είναι μία άμεση συνέπεια της παραβίασης ορισμένων κανόνων, αλλά είναι συνέπεια των επιπτώσεων που έχει πάνω στους άλλους είτε ως άτομα είτε ως μέλη της κοινωνίας(34). Η θεώρηση αυτή είναι εκ διαμέτρου αντίθετη προς τις κλασικές αντιλήψεις του ποινικού δικαίου το οποίο θεωρεί ότι μία πράξη προξενεί βλάβη από τη στιγμή που παραβαίνει τον Ποινικό Κώδικα και ανεξάρτητα από τις συνέπειες που έχει σ' ένα συγκεκριμένο άτομο.

Δεδομένου ότι η δικαιοσύνη είναι, σύμφωνα με τις αρχές της συμμετοχικής δικαιοσύνης πολυδιάστατη αποκρούεται η ιδέα ότι για να είναι αποδεκτή μια λύση πρέπει να υπακούει σε προϋπάρχοντες κανόνες. Αντίθετα η λύση πρέπει να ικανοποιεί όλα τα μέρη και όχι μόνον αυτόν που κέρδισε την υπόθεση. Ενώ η ποινική δίωξη και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί υποδηλώνουν ότι δεν θα υπάρξουν στο μέλλον σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, η συμμετοχική δικαιοσύνη ανοίγει την πόρτα στη δυνατότητα ανάπτυξης διαφόρων σχέσεων.

Πάντως, οι διαδικασίες αυτές λειτουργούν καλύτερα όταν τα δύο μέρη συμμετέχουν με τη θέλησή τους και διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα για ν' αρχίσουν το διάλογο ή τις διαπραγματεύσεις.

Τέλος, οι αρχές λειτουργίας της συμμετοχικής δικαιοσύνης είναι:

- 1) Η παρέμβαση πρέπει να γίνεται το συντομότερο δυνατό ώστε να μειωθεί και η ένταση μεταξύ των μερών.
- 2) Προσβασιμότητα χωρίς τις υπερβολές της γραφειοκρατίας.
- 3) Εθελούσια συμμετοχή των μερών που θεωρείται εγγύηση για την επιτυχία.
- 4) Προσεγμένη προετοιμασία όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μερών και το χρόνο που θα έχουν στη διάθεσή τους για να προετοιμασθούν.
- 5) Ευκαιρίες άμεσου διαλόγου.
- 6) Υπεράσπιση και υποστήριξη των μερών από τρίτους.
- 7) Εμπιστευτικός χαρακτήρας της διαδικασίας.
- 8) Δικαιοσύνη.
- 9) Πραγματοποιητικός χαρακτήρας των αποτελεσμάτων (π.χ. ύπαρξη προγραμμάτων αποτοξίνωσης).
- 10) Αποδοτικότητα.
- 11) Συστηματική οργάνωση.
- 12) Ευελιξία και η προσαρμοστικότητα.

Συμπερασματικά, η μεταρρυθμιστική δικαιοσύνη συνίσταται στο χειρισμό των διαφορών με τρόπο που να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις διάφορες και διαφορετικές βλάβες που προκλήθηκαν από τη διαμάχη και στοχεύει στις ευκαιρίες που προσφέρονται στα άτομα να συναντηθούν σε μια διαδικασία επούλωσης. Αποτελεί, επομένως, μια γενική στρατηγική απάντησης στις διαφορές. Η διαμάχη θα μετατραπεί από μια διαμάχη όπου τα μέρη έχουν αντιτιθέμενα συμφέροντα σε μία κατάσταση όπου τα μέρη θα αντιληφθούν ότι έχουν συμφέρον να βρουν μαζί λύσεις εφαρμόσιμες για την περίπτωση(35).

Στη συναινετική δικαιοσύνη οι συμμετέχοντες δουλεύουν μαζί για να σχεδιάσουν μία διαδικασία που μεγιστοποιεί τις ικανότητές τους για επίλυση της διαφοράς έστω και αν δεν συμφωνούν σε όλα τα σημεία. Η συναινετική δικαιοσύνη δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα επιβολής ούτε είναι πάντα η "μέση λύση". Στόχος της είναι να βρεθεί κοινό πεδίο για την υιοθέτηση μιας αποδεκτής λύσης. Αυτή είναι και η δύναμη της μεταρρυθμιστικής δικαιοσύνης. Η δυνατότητα χρησιμοποίησης της ουσίας της διαφοράς ως μέσο για να διερευνηθούν οι προοπτικές και να εξευρεθούν λύσεις που όχι μόνο είναι αποδεκτές απ' όλα τα μέλη αλλά που δυναμώνουν και αναπτύσσουν τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων. Η διαμάχη χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη ισχυρών και αξιόσέβαστων σχέσεων.

Πάντως εάν η επανορθωτική δικαιοσύνη (μορφή της συμμετοχικής) έχει τη δυνατότητα να επανορθώσει ορισμένες φυσικές ή συγκινησιακές συνέπειες της διαφοράς το ποινικό σύστημα, όπως λειτουργεί, είναι καλλίτερα οργανωμένο για να προσδιορίσει την ενοχή κάποιου. Και, δεδομένου, ότι η επανορθωτική δικαιοσύνη απαιτεί κάποιον που θα αποδεχθεί την ευθύνη για μία πράξη τι θα συμβεί αν αυτός ο κάποιος αμφισβητήσει την ενοχή του; Κατά δεύτερο λόγο πρέπει να υπάρχει κάποιος μηχανισμός για να θέσει σε εφαρμογή τη συμφωνία μεταξύ θύματος και δράστη. Ποιος θα αναλάβει να παίξει αυτό το ρόλο; Αν είναι η αστυνομία θα πρέπει να αναδιοργανωθεί και ευθυγραμμισθεί προς τις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Και τέλος αν θύμα και δράστης δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της επανορθωτικής δικαιοσύνης τότε αναγκαστικά πρέπει να επιστρέψουμε στο ποινικό σύστημα. Όμως αν σκοπεύουμε να βγουν οι άνθρωποι καλλίτεροι μετά την εμπειρία τους με το ποινικό σύστημα, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όπως λειτουργεί σήμερα δεν επιτυγχάνει κάποια κοινωνική αλλαγή ή κάποια αλλαγή στις σχέσεις θύματος-δράστη(36).

## Επίμετρο

Όταν ήμουν στον Καναδά μου είχε προκαλέσει δυσάρεστη εντύπωση το γεγονός ότι φίλοι και συνάδελφοι επιστήμονες από τις ΗΠΑ θεωρούσαν τους νομικούς ως απλούς "τεχνικούς" (simple technicians) στην εφαρμογή του δικαίου όπως θεωρούσαν και τους μικροβιολόγους σε σχέση με τους γιατρούς.

Είναι γεγονός ότι για άμεση και πλήρη αντικατάσταση του δοκιμασμένου μηχανισμού της ποινικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να γίνεται λόγος τουλάχιστο προς το παρόν. Αυτό φάνηκε καθαρά και στην καναδική απόφαση Owen(37) όπου ένας εγκληματίας τοξικομανής με ψυχικά προβλήματα ζήτησε από τα δικαστήρια να υποστεί την ποινική μεταχείριση για να "γλυτώσει" από την ιατροκοινωνική, η οποία ποινική παρόλες τις ατέλειές της πρόσφερε περισσότερες εγγυήσεις απ' ότι η ψυχιατρική. Στην πρώτη, ήξερε τουλάχιστον ότι υπάρχουν κάποιες σταθερές, ότι μετά από την έκτιση των 2/5 της ποινής θα είχε δικαίωμα να ζητήσει την υφ' όρον απόλυση. Ότι κατά τη διάρκεια της εκδίκασης της υπόθεσής του θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει για την υπεράσπισή του ορισμένες βασικές αρχές του ποινικού δικαίου (τεκμήριο της αθωότητας, απαγόρευση αυτοενοχοποίησης, αποκλεισμός παράνομα επιτευχθέντων αποδεικτικών μέσων κ.λπ.). Αντίθετα, η ψυχιατρική μεταχείριση περιελάμβανε ένα σωρό αβεβαιότητες. Το

απροσδιόριστο του χρόνου που θα τελεί υπό καθεστώς ελέγχου, το απροσδιόριστο του πότε θα περάσει από κάποιο τεστ, όλες αυτές οι παράμετροι θα είχαν εξαιρετικά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο για την οικογενειακή όσο και για την επαγγελματική ζωή του

Όμως, οι δικαστές και γενικότερα οι νομικοί πρέπει να γνωρίζουν τα όριά τους και τις περιορισμένες δυνατότητες που προσφέρει η νομική επιστήμη σε ορισμένους τομείς. Δεν πρέπει να διστάζουν να προσφεύγουν σε άλλες επιστήμες ή άλλους επιστήμονες όταν αυτό χρειαστεί. Οι δικαστές του Καναδικού Ανωτάτου Δικαστηρίου το έχουν πράξει επανειλημμένα όπως τονίσαμε παραπάνω. Μόνο με τον τρόπο αυτό η ποινική δικαιοσύνη έχει προοπτικές να εξακολουθήσει να λειτουργεί χωρίς μεγάλους τριγμούς. Παράλληλα, πρέπει να μελετούνται και να εφαρμόζονται οι λύσεις που πηγάζουν από τις εναλλακτικές μορφές απονομής της δικαιοσύνης. Η συμμετοχική δικαιοσύνη στοχεύει στη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εμπλεκόμενων στη ρύθμιση της προβληματικής κατάστασης (εγκλήματος). Δεν είναι, πλέον, νοητή η μη συμμετοχή του δράστη σ' αυτή τη διαδικασία. Η επανορθωτική δικαιοσύνη θα επιδιώκει την αποκατάσταση της κοινωνικής ειρήνης μέσω της αποκατάστασης των βλαβών που υπέστη το θύμα. Τέλος, η μεταρρυθμιστική δικαιοσύνη θα επιδρά ευθέως στις σχέσεις των ατόμων με βάση ότι τα αντιμαχόμενα μέρη δεν πρέπει να εξακολουθούν να βρίσκονται σε πόλεμο αλλά ότι στο μέλλον θα εξακολουθήσουν να συνυπάρχουν και, επομένως, οι σχέσεις τους πρέπει να ρυθμιστούν με τρόπο ικανοποιητικό και αποδεκτό από όλα τα μέρη. Αν και οι αλλαγές αυτές φαντάζουν πολύ μακρινές και πολύ δύσκολες στην ουσία ξεκινούν από την ανάγκη διαλόγου και επικοινωνίας που τόσο ωραία δίδαξε ο Σωκράτης πριν 2500 χρόνια. Αυτή, λοιπόν, η ανάγκη διαλόγου θα οδηγήσει τους ανθρώπους να υιοθετούν όλο και περισσότερο τις λύσεις που προτείνουν η επανορθωτική, συμμετοχική, θεραπευτική ή μεταρρυθμιστική δικαιοσύνη.

(1) Law Commission of Canada, From Restorative justice to transformative justice, Discussion Paper, Ottawa, 1999. cat. No JL2-6/1999.

(2) Ibid

(3) Για παράδειγμα το "σύνδρομο της κακοποιημένης γυναίκας" που περιλαμβάνεται στο αμερικανικό DSM μπορεί να οδηγήσει στο να θεωρηθεί ότι η γυναίκα βρισκόταν σε κατάσταση νόμιμης άμυνας.

(4) (2004) 4 ΠοινΔικ 391.

(5) (2004) 4 ΠοινΔικ 396.

(6) Γρ. Λάζος, "Ο βρασμός ψυχικής ορμής στην επιχειρηματολογία μιας δικαστικής απόφασης", (2004) 8-9 ΠοινΔικ 997.

(7) Ibid, σ. 998.

(8) Ibid, σ. 1002.

(9) Ibid, σ. 1005.

(10) Γρ. Λάζος, "Η κοινωνιολογική προσέγγιση των δικαστικών αποφάσεων", (1999) 12 ΠοινΔικ 1277. Για την απόφαση βλ. (1998) ΠοινΧρ 1078.

(11) Ibid, σ. 1285, Προσωπικά θεωρούμε ότι είναι αδύνατο οι νομικοί χωρίς τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων να αποφανθούν με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο για τις περιπτώσεις βρασμού ψυχικής ορμής. Βλ. ακόμη A. Manganas, "Guelques reflexions a propos du document de la CRD traitant de l' homicide", (1985) 25 C.de D. (Univ. Laval) 787

(12) A. Μαγγανάς, Γρ. Λάζος, Στ. Παπαμιχαήλ, Μ. Ζάννη, "Εγκλήματα Ποινές και Ελληνική κοινή γνώμη", (2002) ΠοινΔικ 943.

- (13) Χρ. Ζαραφωνίτου, "Ναρκωτικά. Η ποινική-θεραπευτική αντιμετώπιση ενός κοινωνικού προβλήματος" (2004) 10 ΠοινΔικ 1164.
- (14) Ibid. Βλ. ακόμη Ι. Φαρσεδάκη, Γ. Συλίκου, Ναρκωτικά, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη 1996, σ. 235, Ν. Κουράκη, Εγκληματολογικοί Ορίζοντες Β~, Αθήνα, Σάκκουλας, 2005, σ. 78 επ.
- (15) Βλ. Στρ. Γεωργούλας, Κράτος και Ναρκωτικά, Αθήνα, Ατραπός 1999.
- (16) Α. Μαγγανάς, Το εγκληματικό φαινόμενο στην πράξη, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη 2004, σ. 503.
- (17) Ibid.
- (18) Βλ. Α. Μαγγανάς, Θέματα εγκληματολογικά και Ποινικού Δικαίου, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη, 1999, σ. 164.
- (19) Ibid.
- (20) D. Waxler, "Therapeutic Jurisprudence An Overview". Στο [www.Therapeutic Jurisprudence](http://www.TherapeuticJurisprudence).
- (21) Ibid
- (22) R.u.Lavallee, [1990] 1RCS 852.
- (23) R.v.Butler, [1992]1 SCR 452.
- (24) Little Sisters v.R. [2000]2 SCR 19.
- (25) R.v.Skinner, [1990]1 RCS 1235.
- (26) Special Committee on Pornography and Prostitution (Fraser Committee) Pornography and Prostitution in Canada, Ottawa Dep, of Supply and Services, 1988.
- (27) [1992] 2 RCS 10. Βλ. και Α. Μαγγανά, Το εγκληματικό φαινόμενο στην πράξη, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη, 2004.
- (28) Canadian Foundation for Children Youth and the Law v. Canada, [2004] SCR 4.
- (29) R.v.Proulx, [2000] RCS 61.
- (30) Α. Μαγγανάς, supra, υποσ. 27.
- (31) Commission du droit du Canada, Sur la voie de la justice participative, Ottawa, 2003.
- (32) Commission du droit du Canada, Les transformations des rapports humains par; la justice participative, Ottawa, 2003. Βλ. ακόμη Α. Μαγγανά, Το εγκληματικό φαινόμενο στην πράξη, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη, 2004.
- (33) Βλ. Α. Μαγγανάς, supra, υπόσ. 32.
- (34) Commission du droit du Canada, supra, υποσ. 32.
- (35) Law Commission of Canada From Restorative Justice to Tranformative Justice, Discussion Paper, Ottawa 1999, Cat. N JLA2-1/1999.
- (36) Ibid.
- (37) R.v.Owen, (2003) SCR 33.

**Εξώδικη επίλυση: Η μορφή της νομικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα**

**1. Ο θεσμός της νομικής διαμεσολάβησης**

Ο θεσμός της διαμεσολάβησης (Mediation) γνωρίζει ιδιαίτερη άνοδο τα τελευταία είκοσι χρόνια σε Ευρώπη, ΗΠΑ και Καναδά. Αφορά σε μέθοδο εναλλακτικής επίλυσης ιδιωτικών διαφορών και έχει μορφή προαιρετική και καθόλου δεσμευτική για τα αντιμαχόμενα (ή διάδικα) μέρη. Στόχο της αποτελεί η αναζήτηση μιας συμβιβαστικής επίλυσης μιας διαφοράς μέσω κοινά αποδεκτής διαδικασίας, σε ουδέτερο τόπο, σε βραχύ χρόνο και με τη βοήθεια ενός τρίτου προσώπου, του διαμεσολαβητή. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ταχύτερη και οικονομικότερη επίλυση μιας διαφοράς, μέσω εκούσιας, ευέλικτης, εμπιστευτικής, άτυπης και μη δεσμευτικής διαδικασίας.

Διαφοροποιείται από τις μορφές της απλής διαπραγμάτευσης, της δικαστικής ή της διαιτητικής διαδικασίας. Και τούτο γιατί, κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης οι διαμεσολαβητές δεν αποφασίζουν για προκαταρκτικά ζητήματα ούτε εκδίδουν δικαστικές ή διαιτητικές αποφάσεις.

Στη διαδικασία αυτή δεσπάζοντα ρόλο κατέχει ο διαμεσολαβητής, ο οποίος εξαιτίας των τεχνικών που εφαρμόζει, επιτρέπει την ταχεία επίλυση της διαφοράς ακόμη και όταν οι προηγηθείσες διαπραγματεύσεις, είτε μεταξύ των ιδίων των μερών, είτε μεταξύ των δικηγόρων τους αποτύχουν.

**2. Τα πλεονεκτήματα της διαμεσολάβησης**

Η διαμεσολάβηση αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία. Η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι, όταν διεξάγεται από εκπαιδευμένο και έμπειρο διαμεσολαβητή επιτρέπει στα μέρη να επιλύσουν ζητήματα που αποτελούν εμπόδια, να καθορίσουν τα κοινά συμφέροντά τους, να επιλύσουν παρεξηγήσεις, να εξεύρουν πεδία συμφωνίας και τέλος να ενσωματώσουν τη συμφωνία τους σε ένα κοινό κείμενο.

Κυριότερα πλεονεκτήματα:

- ✓ Η ταχεία και ευέλικτη διαδικασία: Μπορεί να διαρκέσει από μία ημέρα έως και τρεις εβδομάδες.

- ✓ Οι ευέλικτες λύσεις: Μπορεί να επιφέρει
- ✓ Η εύκολη πρόσβαση.
- ✓ Αποτελεί άτυπη διαδικασία.
- ✓ Η εξοικονόμηση χρημάτων.
- ✓ Η ανάμειξη ουδέτερου προσώπου μέσω του αμερόληπτου και ικανού διαμεσολαβητή.
- ✓ Μη δεσμευτική διαδικασία κατά την οποία τα μέρη είναι ελεύθερα να αποχωρήσουν όποτε το επιθυμούν.
- ✓ Δεν υφίσταται αντιδικία.
- ✓ Δεν υπάρχει νικητής και ηττημένος.
- ✓ Η επίλυση διαμορφώνεται προς τα κοινά συμφέροντα όλων των μερών.
- ✓ Δεν θίγονται θεμελιώδη δικαιώματα των μερών, όπου τα τελευταία, δύνανται να επιλύσουν τις διαφορές τους δια της δικαστικής οδού.
- ✓ Μπορεί να διεξάγεται παράλληλα με τις δικαστικές διαδικασίες.
- ✓ Η διαδικασία διεξάγεται παρουσία των διαδίκων, σε αντίθεση με τις υποθέσεις οι οποίες παραπέμπονται στη δικαιοσύνη, οι οποίες πολλές φορές διεκπεραιώνονται από τους πληρεξούσιους δικηγόρους.
- ✓ Βοηθά στην επικοινωνία, μέσω της αποσαφήνισης των ζητημάτων ώστε να διευκολύνονται οι διάδικοι στο να αντιληφθούν έννοιες, αλλά και να ενθαρρύνονται να διεξάγουν διαπραγματεύσεις χωρίς να φοβούνται μήπως οι συζητήσεις τους αποκαλυφθούν στο δικαστήριο, σε περίπτωση που δεν βρεθεί λύση με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης.
- ✓ Τα ζητήματα και τα στοιχεία που ανακύπτουν από τη διαμεσολάβηση δεν αποτελούν αποδεικτικά μέσα για τυχόν προσφυγή στα δικαστήρια.
- ✓ Συμβάλλει στο να υπερνικούνται τα αδιέξοδα και οι συναισθηματικοί φραγμοί.
- ✓ Συμβάλλει στην επανεκτίμηση της καταστάσεως από τους διαδίκους.
- ✓ Διαφυλάσσει τις σχέσεις και την καλή φήμη.
- ✓ Είναι κατάλληλη για πολυμερείς διαφορές, γιατί μπορεί να συμμετέχουν σε αυτή περισσότερα πρόσωπα που εμπλέκονται σε μία κατάσταση, που

σε περίπτωση δικαστικής διαδικασίας δεν θα μπορούσαν να καταστούν διάδικοι.

### **3. Μειονεκτήματα της διαμεσολάβησης**

Η διαμεσολάβηση δεν παρέχει λύσεις και οφέλη που δύνανται να προκύπτουν από άλλα μέσα επίλυσης των διαφορών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει κάθε φορά να σταθμίζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα επιλογής της αυτής διαδικασίας για την επίλυση κάποιας διαφοράς. Τα μειονεκτήματα επικεντρώνονται κυρίως σε διαδικαστικές πράξεις οι οποίες προβλέπονται από δικαστικές ή διαιτητικές διαδικασίες.

Κύρια μειονεκτήματα:

- ✓ Η έλλειψη καλής πίστης ανάμεσα στους διαδίκους.
- ✓ Το είδος της επίδικης διαφοράς: Κυρίως σε ποινικές διαφορές, όπου διαπράττονται ειδική αδικήματα, καθίσταται ανέφικτη η επίλυση μέσω της διαμεσολάβησης. Για παράδειγμα σε εγκλήματα κατά της ζωής, της γενετήσιας αξιοπρέπειας, είναι αδύνατη η ύπαρξη εξώδικης επίλυσης της διαφοράς.
- ✓ Η έναρξη της διαμεσολάβησης δεν σημαίνει την έναρξη δικαστικών ενεργειών.
- ✓ Η έναρξη της διαμεσολάβησης δεν διακόπτει την παραγραφή. Οι διάδικοι μπορούν να εγείρουν δικαστικές αξιώσεις και εν συνεχεία να προσφύγουν στη διαδικασία της διαμεσολάβησης έχοντας διαφυλάξει τα κύρια εκ του νόμου απορρέοντα δικαιώματά τους.
- ✓ Ο διαμεσολαβητής δεν δύναται να εκδώσει προσωρινές διαταγές ή εντάλματα έρευνας και σύλληψης.
- ✓ Με τη διαμεσολάβηση δεν δύναται να εφαρμοσθεί η αρχή της δημοσιότητας, όπως λόγου χάρη, η έκδοση απόφασης που θα εκδίδονταν μέσω δικαστικής διαδικασίας.
- ✓ Η διαδικασία της διαμεσολάβησης μέσω της εξεύρεσης λύσης δεν δημιουργεί δεδικασμένο, αφού ο διαμεσολαβητής δεν εκδίδει κανενός είδους απόφαση με στόχο να δημιουργείται δεδικασμένο.

#### **4. Οι υποθέσεις που υπάγονται σε διαμεσολάβηση**

Όπως προαναφέρθηκε, δεν δύνανται να υποβληθούν σε διαμεσολάβηση όλες οι διαφορές ανάμεσα στα διάδικα μέρη. Η συνήθης στρατηγική επιβάλλει πρωτίστως, τη δυνατότητα ανάμεσα στα μέρη διαπραγμάτευσης, στη συνέχεια επιλογή της διαμεσολάβησης και εφόσον υπάρξει αδυναμία εξεύρεσης εξώδικης επίλυσης, να συντελείται η προσφυγή στα δικαστήρια ή στη διαιτησία. Δύναται ωστόσο να λάβει χώρα είτε πριν είτε μετά την έναρξη της νομικής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να συνεκτιμώνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από τυχόν επιλογή της διαδικασίας αυτής.

Οι κυριότερες υποθέσεις που μπορούν να υπαχθούν σε διαδικασία νομικής διαμεσολάβησης αφορούν κυρίως όλες τις εμπορικές διαφορές, όπως σε διαφορές από συμβάσεις έργου (construction disputes), σε διαφορές πνευματικής ιδιοκτησίας, σήματος και αθέμιτου ανταγωνισμού, ναυτικές, πτώχευσης, franchising. Ομοίως, υπάγονται στη διαδικασία αυτή και αστικής φύσεως διαφορές, όπως ασφαλιστικής κάλυψης, real estate συναλλαγές, διαφορές που αφορούν σε εκπλήρωση ενοχικών υποχρεώσεων, σε διαφορές αποζημίωσης από αδικοπραξία, σε διαφορές αποζημίωσης από αδικαιολόγητο πλουτισμό, σε διαφορές προστασίας εμπραγμάτων δικαιωμάτων, σε οικογενειακές διαφορές (αξίωση συμμετοχής στα αποκτήματα), σε διαφορές από καταδίκη δήλωσης βούλησης, ακύρωσης της δικαιοπραξίας λόγω πλάνης, απάτης ή απειλής και γενικότερα, σε όλες τις αστικές διαφορές κατά τις οποίες επιδιώκεται η διάπλαση της έννομης σχέσης δια ιδιωτικής βουλήσεως. Τέλος και σε ποινικές διαφορές όπως για παράδειγμα, στις περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας.

#### **5. Τρόπος διεξαγωγής της διαμεσολάβησης**

Η διαμεσολάβηση ενδείκνυται όταν όλοι οι διάδικοι έχουν κοινή βούληση να επιλύσουν τις διαφορές τους. Δεν περιβάλλεται σε κάποιον θεσμοθετημένο τύπο και διαδικασία. Είναι ανεπίσημη, δεν δεσμεύεται από τυπικούς αποδεικτικούς κανόνες, ούτε και από νομικά επιχειρήματα. Κρίνεται σκόπιμο, σε κάθε περίπτωση, να υπογράφεται ενός είδους συμφωνία για τη διαμεσολάβηση. Είθισται να προηγείται ανταλλαγή σύντομων γραπτών προτάσεων ανάμεσα στα μέρη, η οποία είναι ομοίως ανεπίσημη. Δεν έχει νομικές συνέπειες.

Διεξάγεται από τρίτο πρόσωπο, τον διαμεσολαβητή και αρχίζει με κοινή συνάντηση κατά την οποία τα διάδικα μέρη παρουσιάζουν τις απόψεις τους για την υπό κρίση διαφορά. Προτείνεται ότι θα πρέπει να παρευρίσκονται όλοι οι αρμόδιοι λήψεως αποφάσεων από κάθε διάδικη πλευρά. Η κοινή συνάντηση ακολουθείται από χωριστές συναντήσεις μεταξύ του διαμεσολαβητή και κάθε διάδικου μέρους, με ή χωρίς συμβούλους, με πλήρη εξουσιοδότηση προς διαπραγμάτευση και λήψη οριστικής απόφασεως επί της διαφοράς, με σκοπό να παρέχεται ευχερώς η δυνατότητα σε έκαστο των μερών να υποβάλλει εμπιστευτικά τις προτάσεις, τη θέση και τους στόχους του. Σε διαφορετική περίπτωση, δύναται να συντελείται σειρά συναντήσεων κατά τις οποίες άλλοτε παρίσταται ο διαμεσολαβητής και όλα τα μέρη και άλλοτε ο διαμεσολαβητής και η μία πλευρά.

Οι χωριστές συναντήσεις διεξάγονται σε εμπιστευτική βάση. Απαιτείται πάντα η συναίνεση των μερών για τη δημοσιοποίηση εγγράφων και πληροφοριών που δίδονται στον διαμεσολαβητή.

Διατίθεται απόλυτη εξουσία στα μέρη για την έκβαση της υποθέσεως και του είδους της αποφάσεως. Η παρουσία του διαμεσολαβητή επικεντρώνεται στην διευκόλυνση των διαπραγματεύσεων και στην παροχή γνώσεων και πληροφοριών με σκοπό την επίτευξη του ανωτέρω στόχου.

Η επέλευση τυχόν συμφωνίας συντάσσεται εγγράφως και υπογράφεται από τα μέρη. Το περιεχόμενο του συμφωνητικού περιλαμβάνει τόσο τα συμφωνηθέντα, όσο και μελλοντικές προτάσεις.

## **6. Ο ρόλος και η ιδιότητα του διαμεσολαβητή**

Ουσιαστική θέση στη διαδικασία της διαμεσολάβησης κατέχει ο διαμεσολαβητής. Ειδικότερα, στη νομική διαμεσολάβηση, η ιδιότητα του διαμεσολαβητή μπορεί να είναι αυτή του δικηγόρου, ή ακόμη και κάποιας δημόσιας δικαστικής αρχής (εισαγγελέας). Εξαρτάται από τη φύση, το είδος και το αντικείμενο της διαφοράς. Θεμελιώδης ρόλος του διαμεσολαβητή αποτελεί η διευκόλυνση των μερών και η συνδρομή προς επίτευξη συμφωνίας. Ο διαμεσολαβητής δεν αποφαινεται για το δίκαιο ή άδικο, δεν αποφασίζει, αλλά κατά κύριο ρόλο εκφράζει την άποψή του όταν και εάν αυτή του ζητηθεί. Αποτελεί ουδέτερο και καταλυτικό παράγοντα που με αξιοπιστία και χωρίς

κανένα προσωπικό συμφέρον θα πρέπει να βοηθήσει στην επικοινωνία των μερών και στην επίλυση της διαφοράς. Συνεργάζεται με αμφότερα τα διάδικα μέρη και πρέπει να κατέχει κατ' ελάχιστον τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αμεροληψία, επαγγελματική εμπειρία, ειδικές γνώσεις, διοικητικές και διαπραγματευτικές ικανότητες, ευελιξία, υπομονή. Ασφαλιστικές δικλείδες για την αποτελεσματική λειτουργία του μπορούν να αποτελούν η εκ των προτέρων ορισθείσα εκ του Δικαστηρίου και καταβληθείσα εκ των μερών ισόποση αμοιβή του.

### 7. Διαφορές νομικής διαμεσολάβησης από δικαστική ή διαιτητική διαδικασία

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στη διαμεσολάβηση (Mediation) και στη δικαστική επίλυση και διαιτησία (Litigation & Arbitration) :

<b>ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ</b>	<b>ΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΛΥΣΗ -ΔΙΑΙΤΗΣΙΑ</b>
Έλεγχος της διαδικασίας από τα διάδικα μέρη.	Έλεγχος της διαδικασίας σε τρίτα μέρη.
Ουδέτερο πρόσωπο συνεργάζεται με τα μέρη.	Δικαστής ή διαιτητής εκτιμά το αποδεικτικό υλικό.
Το ενδεχόμενο συμβιβασμού καθορίζεται από τα μέρη.	Ελάχιστες προοπτικές συμβιβασμού- καθορίζεται από το αποδεικτικό υλικό που προσκομίζεται στους δικαστές ή διαιτητές.
Διευκόλυνση διαπραγματεύσεων.	Όχι διαπραγματεύσεις.
Όχι αποδεικτική διαδικασία.	Εκτενής αποδεικτική διαδικασία.
Μυστική και εμπιστευτική διαδικασία.	Δημόσια διαδικασία
Επικοινωνία μερών.	Επικοινωνία δικηγόρων –δικαστηρίου.
Επικέντρωση της διαδικασίας στα συμφέροντα των μερών	Επικέντρωση της διαδικασίας σε κανόνες δικαίου.
Άτυπες συναντήσεις	Συνεδριάσεις δικαστηρίων σε ορισμένο τόπο και χρόνο.
Αποφάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες	Αποφάσεις μετά από εκτίμηση των

των μερών.	αποδείξεων και νόμου.
Αμοιβαία ικανοποιητική επίλυση ανάμεσα στα μέρη.	Νίκη ενός και ήττα του άλλου διαδίκου.
Επιταχυμένη διαδικασία.	Μακρόχρονη διαδικασία.
Ευέλικτοι όροι ανάμεσα στα μέρη.	Στέρηση ευελιξίας-ίδιοι κανόνες για αμφότερα τα μέρη.
Μικρό κόστος της διαδικασίας.	Μεγάλο κόστος διαδικασίας.

## 8. Η νομική διαμεσολάβηση στην Ελλάδα

Η διαμεσολάβηση αποτελεί ταχύτερο, απλούστερο και οικονομικότερο τρόπο επίλυσης των διαφορών, ο οποίος επιτρέπει να λαμβάνεται υπόψη ευρύτερη κλίμακα συμφερόντων των μερών, με μεγαλύτερη πιθανότητα επίτευξης συμφωνίας, η οποία θα τηρηθεί οικιοθελώς και η οποία επαυξάνει τη δυνατότητα διατήρησης των τους σχέσεων, σε αντίθεση με τα συχνά αρνητικά αποτελέσματα που συνεπάγεται η επίλυση μιας διαφοράς μέσω δικαστικής διαδικασίας. Είναι αξιοσημείωτο ότι, σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο το ποσοστό των διαφορών που επιλύονται με διαμεσολάβηση ανέρχεται σε 90% και 85% αντίστοιχα, ενώ στη χώρα μας η εξωδικαστική πρακτική είναι σχεδόν άγνωστη.

Ο θεσμός της νομικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα είναι σχετικά νέος, αφού προβλέφθηκε προσφάτως από συγκεκριμένα νομοθετήματα. Με το άρθρο 214 Α του ΚΠολΔ, ρυθμίστηκε σύμφωνα με τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο νέος δικονομικός θεσμός της απόπειρας συμβιβαστικής επίλυσης της διαφοράς. Σύμφωνα με το ν. 2743/1999, θα άρχιζε να ισχύει από 16.09.2000. Επρόκειτο για δικονομική μεταβολή υψίστης σημασίας, αφού πολλές από τις σοβαρότερες και δυσχερέστερες ιδιωτικές διαφορές θα επιλύονταν ταχύτερα και απλούστερα υποθέσεις υπαγόμενες στην αρμοδιότητα του Πολυμελούς Πρωτοδικείου. Ομοίως, η ψήφιση του Ν. 2915/2001 καταδεικνύει την απόφαση του νομοθέτη να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο βραδυπορίας στην απονομή της δικαιοσύνης από τα πολιτικά δικαστήρια. Επιπλέον, ο νόμος περί ενδοοικογενειακής βίας, προβλέπει τη νομική διαμεσολάβηση του εισαγγελέως στην ποινική διαδικασία.

## **ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A) Ελληνόγλωσση**

Άνθιμος Α., (2006) ‘ Εξώδικη επίλυση διαφορών- Ελληνικό Δίκαιο και κοινοτικές εξελίξεις’ *Δ.Α.Ε. & Ε.ΠΕ. 2006*, 408.

Γιαννιακούλιας Α., ( 2006) ‘ Ο θεσμός της διαμεσολάβησης στη Γαλλία και στο Βέλγιο’ *Δ.Α.Ε. & Ε.ΠΕ. 2006*, 549..

Κανελλόπουλος Ν., (2004) ‘ Εφαρμοσμένες λύσεις επιτάχυνσης της απονομής δικαιοσύνης στη Γαλλία’ *Συνήγορος 2004*, τευχ. 47, 72.

Μακρίδου Κ., ( 1996) ‘Η τακτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια δίκη μετά το Ν, 2915/2001, *Αρμενόπουλος 2001*, τευχ. 11, 1441.

Ματθίας Σ., (2000) ‘Συμβιβαστική επίλυση ιδιωτικών διαφορών- Ερμηνευτική προσέγγιση’ *ΕλλΔ 2000*, (41), 1509.

Ματθίας Σ., (2006) ‘ Εξώδικη επίλυση ιδιωτικών διαφορών’ *Δ.Α.Ε. & Ε.ΠΕ. 2006*, 4.

Χαμηλοθώρης Ι., (2000) ‘ Εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης των ιδιωτικών διαφορών’ Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα 2000.

Χαμηλοθώρης Ι., (2007) ‘ Η διαμεσολάβηση στην Ελλάδα’ *Δ.Α.Ε. & Ε.ΠΕ. 2007*, 213..

### **B ) Ξενόγλωσση**

Bevan A., (1992) ‘Alternative Dispute Resolution’ a Lawyer’s Guide to Mediation and Other Forms of Dispute Resolution’ Sweet & Maxwell, London.

Caroll E., Mackie K., (2000) ‘International Mediation- The Art of Business Diplomacy’ Kluwer Law International.

Cloke K., (2001) ‘Mediating Dangerously- The Frontiers of Conflict Resolution’ Jossey – Bass.

Cloke K., (2006) ‘The Crossroads of Conflict- A journey into the Heart of Dispute Resolution’ Janis Publications.

Hirsch G., ‘ Η δικαστική και εξώδικη επίλυση στη Γερμανία’ *Δ.Α.Ε. & Ε.Π.Ε.* 2007, 17.

Lewicki R., Saunders D., Minton J., (2004) ‘ Η φύση των διαπραγματεύσεων’ Εκδόσεις Κριτική.

## Εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης των διαφορών - Γενικές Πληροφορίες

**Η επίλυση μιας διαφοράς χωρίς προσφυγή στη Δικαιοσύνη είναι εφικτή.**

**Βρίσκεσθε σε αντιδικία με μία επιχείρηση, έναν επαγγελματία, τον εργοδότη σας, ένα μέλος της οικογένειάς σας ή οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, είτε στη χώρα σας είτε στο εξωτερικό. Εάν δεν καταφέρνετε να επιλύσετε τη διαφορά που έχει προκύψει με φιλικό διακανονισμό, μπορείτε ασφαλώς να προσφύγετε στο αρμόδιο δικαστήριο, αλλά μπορείτε επίσης να εξετάσετε το ενδεχόμενο να καταφύγετε σε μία εναλλακτική μέθοδο επίλυσης διαφορών, όπως είναι η διαμεσολάβηση ή η συνδιαλλαγή.**

Η προσφυγή στους εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης διαφορών είναι ενίοτε υποχρεωτική βάσει της νομοθεσίας ή, ενδεχομένως, κατ' εφαρμογή δικαστικής απόφασης, αλλά τις περισσότερες φορές αποτελεί λύση η οποία επιλέγεται οικειοθελώς από τους εμπλεκόμενους σε μία διαφορά. Οι εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης διαφορών μπορούν να σας δώσουν τη δυνατότητα να επιλύσετε τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε με την παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου το οποίο είναι ουδέτερο και διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση. Οι εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης διαφορών μνημονεύονται συχνά με τα αρχικά «ADR», από τον αγγλικό όρο «Alternative Dispute Resolution», και προσλαμβάνουν ποικίλες μορφές. Είναι δυνατό να γίνει διάκριση των διαφόρων περιπτώσεων με κριτήριο τον ρόλο που διαδραματίζει ο τρίτος στη διαδικασία επίλυσης της διαφοράς.

- Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο τρίτος βοηθά τα μέρη να καταλήξουν σε συμφωνία, χωρίς ωστόσο επισήμως να παίρνει θέση σχετικά με τον έναν ή τον άλλον πιθανό

**τρόπο επίλυσης της διαφοράς.**

Στο πλαίσιο των διαδικασιών αυτού του τύπου, οι οποίες συχνά καλούνται "συνδιαλλαγή" ή "διαμεσολάβηση", τα μέρη ενθαρρύνονται να ξεκινήσουν έναν διάλογο ή, εάν τον έχουν διακόψει, να τον ξαναρχίσουν, αποφεύγοντας με τον τρόπο αυτό τη σύγκρουση. Τα μέρη επιλέγουν τα ίδια τη μέθοδο επίλυσης της διαφοράς και διαδραματίζουν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο, προσπαθώντας να ανακαλύψουν μόνα τους τη λύση που τα συμφέρει περισσότερο.

Οι μέθοδοι αυτοί επιτρέπουν την υπέρβαση της αμιγώς νομικής επιχειρηματολογίας και την εξεύρεση μιας λύσης η οποία να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων και να είναι προσαρμοσμένη στα δεδομένα της προς επίλυση διαφοράς. Η συναινετική αυτή προσέγγιση επαυξάνει, εξάλλου, την πιθανότητα να μπορέσουν τα μέρη, μετά την επίλυση της διαφοράς, να διατηρήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, εμπορικής ή άλλης φύσεως.

- **Σε άλλες περιπτώσεις, ο τρίτος βρίσκει ο ίδιος τη λύση και την υποβάλλει εν συνεχεία στα μέρη.**
- Ιδίως στον τομέα της κατανάλωσης, οι καταναλωτές έχουν στη διάθεσή τους εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης διαφορών στο πλαίσιο των οποίων ο τρίτος αποφαινεται επί της λύσης της διαφοράς.
  - Μερικές φορές, ο τρίτος καλείται να απευθύνει στα μέρη σύσταση, την οποία αυτά είναι ελεύθερα να υιοθετήσουν ή όχι. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν τα «συμβούλια παραπόνων των καταναλωτών» (Consumer Complaint Boards) που λειτουργούν στις σκανδιναβικές χώρες. Ο καταναλωτής ο οποίος προσφεύγει αρχικά σε ένα τέτοιο όργανο επίλυσης διαφορών παραμένει ελεύθερος, εάν η λύση που του προτείνεται δεν τον ικανοποιεί, να προσφύγει στα δικαστήρια.
  - Ενίοτε ο τρίτος καλείται να λάβει απόφαση η οποία θα είναι δεσμευτική μόνο για τον επαγγελματία. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν συχνά οι διαμεσολαβητές (Ombudsmen) ή «συνήγοροι των καταναλωτών», που έχουν καθιερωθεί από ορισμένους επαγγελματικούς κλάδους, όπως είναι οι τράπεζες και οι ασφαλιστικές εταιρείες. Οι αποφάσεις αυτών των διαμεσολαβητών είναι υποχρεωτικές για τις επιχειρήσεις που έχουν προσχωρήσει στο σύστημα. Σε περίπτωση που ο καταναλωτής δεν είναι ευχαριστημένος με την απόφαση του διαμεσολαβητή, έχει το δικαίωμα να προσφύγει για την ίδια υπόθεση στα δικαστήρια.
- **Σε άλλες περιπτώσεις, τέλος, οι οποίες ομοιάζουν αρκετά με την κλασικού τύπου διαδικασία ενώπιον δικαστηρίου, ο τρίτος καλείται «διαιτητής» και εκδίδει απόφαση για την επίλυση της διαφοράς.**

Η απόφαση αυτή, που είναι υποχρεωτική και για τους δύο αντιδίκους, είναι δυνατό να ληφθεί κατ' εφαρμογή κανόνων δικαίου (οπότε πρόκειται για την κλασικού τύπου διαιτησία) ή με βάση τις αρχές της ευθυδικίας (οπότε πρόκειται για τη μέθοδο της «φιλικής διαιτησίας»). Η απόφαση του διαιτητή καλείται «διαιτητική απόφαση» κι έχει «ισχύ δεδικασμένου», πράγμα που σημαίνει ότι καταρχήν η διαφορά, μετά την έκδοση της σχετικής διαιτητικής απόφασης, δεν μπορεί πλέον να υποβληθεί ενώπιον δικαστηρίου. Συχνά, γίνεται δεκτό ότι η διαιτησία δεν εμπίπτει στην κατηγορία των εναλλακτικών τρόπων επίλυσης διαφορών. Το κοινοτικό δίκαιο αλλά και το διεθνές δίκαιο περιλαμβάνουν μια σειρά κειμένων τα οποία ρυθμίζουν τα σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης διαφορών ή αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της αξιοποίησής τους. Για αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με το θέμα, πατήστε με τον δρομέα τα εικονίδια με τον τίτλο «κοινοτικό δίκαιο» και «διεθνές δίκαιο».

## Διαχείριση συγκρούσεων

Νίκη Ρουμπάνη

### *Τι είναι η σύγκρουση;*

Η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση που δεν έχει αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Οι συγκρούσεις είναι μέρος της ζωής και μπορεί να δημιουργούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση. Όσο πιο νωρίς αντιμετωπίζεται μια σύγκρουση τόσο το καλύτερο, επειδή οι άνθρωποι έχουν ακόμα τον έλεγχο των εκφράσεων των συναισθημάτων τους.

*Οι συγκρούσεις συνήθως συμβαίνουν:*

- • Εξαιτίας διαφορετικών προτεραιοτήτων.
- • Εξαιτίας παρανοήσεων, φημών κτλ.
- • Εξαιτίας ελλείψεως πόρων, αντικειμένων, χρημάτων, χρόνου κτλ.
- • Εξαιτίας ανταγωνιστικών συναισθημάτων. Κάποιος είναι ανταγωνιστικός ή αισθάνεται ότι τον ανταγωνίζονται κατά την κατανομή εξουσίας.

### *Στυλ σύγκρουσης:*

Υπάρχουν πέντε «στυλ» που μπορεί να χρησιμοποιούνται όταν οι άνθρωποι είναι μέρος μιας σύγκρουσης:

- • Η αποδοχή της επιθετικότητας και η υποταγή.
- • Η αποφυγή της αντιμετώπισης.
- • Το να γίνεται κανείς επιθετικός.
- • Η αναζήτηση ενός «δικαστή» για να ρυθμίσει τη σύγκρουση.
- • Η ανάλυση των αιτιών και των περιστάσεων.

**Όλα τα στυλ είναι χρήσιμα, ανάλογα με τις περιστάσεις, π.χ.,** όταν ένα αμάξι έρχεται να σε πατήσει δεν περιμένεις να αναλύσεις τίποτα, απλά φεύγεις μακριά. Αλλά η αποφυγή της αντιμετώπισης καταπιέζει το θυμό ή την αγανάκτηση και μπορεί να καταλήξει σε μεγαλύτερη σύγκρουση. Το να γίνεται κανείς επιθετικός μπορεί και να είναι χρήσιμο, για να μπει ένα τέλος σε προσβλητική συμπεριφορά, αλλά μπορεί επίσης να προκαλέσει το τέλος της σχέσης.

Επομένως, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ποιο είναι το προσωπικό συνηθισμένο μας στυλ και να αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς του.

Η ερώτηση που πρέπει να θέσουμε στους εαυτούς μας είναι: «τι θέλω να πετύχω; Υπάρχει τρόπος να το πετύχω που θα δείξει επίσης σεβασμό για τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων;» Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι κανείς σε θέση να εκφράσει τα συναισθήματά του, επειδή το να τα καταπιέζει οδηγεί σε περαιτέρω επιθετικότητα ή κατάθλιψη. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να το κάνει κανείς αυτό. Μπορεί να το κάνει με σεβασμό για τα συναισθήματα του άλλου αν καταφέρει να πάει πέρα από το δικό του θυμό ή πόνο. Για να το καταφέρει είναι χρήσιμο να δίνει προσοχή όχι μόνο στις λέξεις ή στα επιχειρήματα, αλλά επίσης και στα πληγωμένα συναισθήματα, είτε νομίζει ότι είναι δικαιολογημένα είτε όχι, επειδή τα συναισθήματα, τα δικά του και των άλλων, είναι σημαντικά. Αν το άτομο στην απέναντι μεριά του τραπέζιού είναι τόσο πληγωμένο που δεν μπορεί να ακούσει, τότε πρέπει να το δει σαν ένα ποτήρι γεμάτο νερό που δεν μπορεί να πάρει άλλη σταγόνα. Θα πρέπει να τον ενθαρρύνει και να αναγνωρίσει τον πόνο και **τότε** ίσως υπάρξει κάποιος χώρος για τα δικά του ή κάποιου άλλου επιχειρήματα ή συναισθήματα. Όλοι μας έχουμε μιλήσει σε «γεμάτα ποτήρια» και εμείς οι ίδιοι

γινόμαστε «γεμάτα ποτήρια». Το να έχουμε επίγνωση αυτού του πράγματος, μπορεί να βοηθήσει την επικοινωνία.

Οι άνθρωποι που συνήθως φροντίζουν τους άλλους, οι αρχηγοί ομάδων, οι δάσκαλοι, οι γιατροί, οι παιδαγωγοί κτλ, συχνά παραλείπουν το να εκφράζουν τα δικά τους αισθήματα εν όψει σύγκρουσης, θεωρώντας το σαν μέρος των καθηκόντων τους να προστατεύουν άλλους. Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στο να σεβόμαστε πάντα τους εαυτούς μας και να αναγνωρίζουμε τους περιορισμούς μας και τις προτεραιότητές μας.

Μια συμβουλή που μπορεί να είναι χρήσιμη είναι: **να είστε σκληροί με το πρόβλημα, αλλά μαλακοί με τους ανθρώπους.**

## **Η σύγκρουση σαν παιδαγωγική ευκαιρία**

Διαχείριση θυμού

Ενεργητική ακρόαση

### **Τεχνικές διαπραγμάτευσης**

1. 1. **Σύγκρουση καθηγητή –τάξης: Περιστατικό.** Είκοσι από τους τριάντα μαθητές έφυγαν χωρίς άδεια την τελευταία ώρα, στο μονόωρο μάθημα των καλλιτεχνικών.

**Διαχείριση:** Κατά πρώτον, με άμεση διαχείριση θυμού, όχι μόνο δεν έγιναν αποδέκτες του εκνευρισμού τα παιδιά που παρέμειναν αλλά έγινε κι ένα πολύ καλό μάθημα πάνω στο σχέδιο που το ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα.

**Κατά δεύτερον, αναλύθηκαν από πλευράς καθηγήτριας οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους οι δεδομένοι μαθητές φέρθηκαν έτσι. Αυτοί οι λόγοι παρουσιάστηκαν στους μαθητές υπό μορφή ερωτήματος: Φύγατε γιατί ήταν έβδομη ώρα κι είχατε κουραστεί, διότι το μάθημα το θεωρείτε όχι σημαντικό, γιατί ο τρόπος που γίνεται δεν σας ικανοποιεί, γιατί είχε ωραίο ήλιο και δεν φοβόσασταν την τιμωρία από μένα κι έτσι ξελογιαστήκατε, κ.α.**

Κατόπιν διαφόρων εξηγήσεων των μαθητών που κυρίως αφορούσαν την κούραση της εβδομάδας, προτάθηκε να κάνουν την εργασία στο σπίτι τους και να την φέρουν στο επόμενο μάθημα. Κατά το μάθημα αυτό, ρώτησα τους μαθητές αν έπρεπε κι εγώ να δείχνω λιγότερο ενδιαφέρον και να αφήσουμε την ευκαιρία να κάνουμε ενδιαφέροντα πράγματα να πάει χαμένοι επειδή συνέβαινε να είναι η τελευταία ώρα της εβδομάδας. Έγινε συζήτηση γύρω από την χρησιμότητα ή μη του μαθήματος. Εκφράστηκαν τα συναισθήματα και οι απόψεις όλων, κι έγιναν προτάσεις για την καλύτερη συνεισφορά όλων μας σε αυτή την ωριαία, μικρή ευκαιρία επαφής με την τέχνη, για μεγαλύτερο όφελος των μαθητών. Η απόδοση και το ενδιαφέρον τους ανέβηκε μετά από αυτή την ανταλλαγή. Μετά την διαπραγμάτευση αυτή, πολλοί μαθητές ζήτησαν κατ' ιδίαν 'συγγνώμη' διότι 'παρασύρθηκαν', πράγμα που αντικρούστηκε, ως πολύ επιφανειακή αφορμή, μια και δεν παρασύρεται κανείς χωρίς σοβαρούς λόγους, όπως π.χ. η υποβάθμιση του μαθήματος που την διαπίστωναν όλα τα παιδιά και το έντονο αίσθημα πίεσης από το σχολικό σύστημα που τα κάνει να θέλουν να...παρασύρονται. Βεβαίως η

συγγνώμη τους έγινε δεκτή, επειδή κάθε συγγνώμη που δεν υπαγορεύεται από φόβο έχει αξία.

**2. 2. Σύγκρουση μαθητών μεταξύ τους:** Εχθρικές σχέσεις μεταξύ αγοριών –κοριτσιών, ντόπιων και αλλοδαπών, χαρακτηρισμός ενός αγοριού ως ομοφυλόφιλου με όλα τα σχετικά επίθετα, ανταλλαγή ύβρεων και απειλών, έλλειψη αναγνώρισης των εκπροσώπων που οι ίδιοι οι μαθητές είχαν εκλέξει.(Α' τάξη γυμνασίου)

**Διαχείριση:** Έγινε συνεργασία με την φιλόλογο του τμήματος. Αποφασίστηκε να γίνει μία πρώτη προσέγγιση του προβλήματος σε επίπεδο αρχών. Μέσα από το μάθημα της Οδύσσειας τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν και να συζητήσουν τα εξής θέματα:

Σε τι τους έπειθε ο Οδυσσεύς ότι ήταν καλός αρχηγός .Σε τι τους απογοήτευε (αν και τον έβρισκαν έξυπνο και ικανό, τα παιδιά τον είπαν εγωιστή και φίλαντο σε σχέση με την παραμονή του στο νησί με την Καλυψώ και με κάποια άλλα περιστατικά. Δήλωσαν επίσης ότι δεν θα ήθελαν να συμπλέουν μαζί του). Μετά συζητήθηκε αν έμοιαζε η ζωή τους στην τάξη με την ζωή των συντρόφων του Οδυσσέα στο καράβι. Αν εκλέγοντας τους εκπροσώπους ήταν σαν να εκλέγουν καπετάνιο. Τι προσδοκίες είχαν από τους 'συντρόφους' στην τάξη και τι προσδοκίες από τους 'καπετάνιους'.

Η συζήτηση αυτή κράτησε ένα εκπαιδευτικό δίωρο.

Αμέσως μετά τα παιδιά ζήτησαν να γίνει μια ανοιχτή κουβέντα για τα προβλήματα των σχέσεων στην τάξη, διότι κατάλαβαν τον στόχο μας και ένοιωσαν ασφάλεια κι εμπιστοσύνη .Σημειωτέον ότι το κλίμα πριν από την παρέμβαση ήταν τόσο αρνητικό που κάποιοι γονείς απειλούσαν άλλους γονείς με μηνύσεις. Ήταν λοιπόν πολύ σημαντικό που τα παιδιά ζήτησαν να συνεργαστούμε με το συγκεκριμένο θέμα.

Αυτό απαιτούσε τεχνικές διαμεσολάβησης: Σε συνεννόηση με την φιλόλογο αφού συζητήσαμε τι θα κάναμε, ορίσαμε μια διδακτική ώρα..

Καθίσαμε όλοι σε κύκλο και η φιλόλογος έθεσε το θέμα σαν πρόβλημα όλης της ομάδας, πρόβλημα σχέσεων που ταλαιπωρούσε όλους .Μετά μίλησα εγώ σαν άτομο που ήρθε να διευκολύνει την κουβέντα και παρουσίασα τους 'βοηθούς' μου, δύο ζώακια, την Καμηλοπάρδαλη κι ένα χαριτωμένο Δράκο με πολλά χρώματα. Είπα πως η Κ. έβρισκε πάντα τα κατάλληλα λόγια να εκφράσει τι την στεναχωρούσε, ακόμα κι όταν ήταν θυμωμένη, ενώ ο Δ. όταν νευρίαζε με έβριζε και επειδή δεν καταλαβαίναμε ο ένας τον άλλο, συνήθως βριζόμαστε χωρίς να βρίσκεται λύση. Γι αυτό τον λόγο τον έπαιρνα μαζί μου για να μαθαίνει, γιατί 'καλό παιδί είναι κι αυτός'. Τα παιδιά γέλασαν και συμπάθησαν αμέσως τους 'βοηθούς' κι ένοιωθα πως ανυπομονούσαν κι αγωνιούσαν να συνεχίσουμε .

Έτσι, αφού με παιγνιώδη τρόπο βάλουμε τους 'κανόνες', **όχι προσβολές, δεν διακόπτουμε αλλά και δεν μονοπωλούμε την κουβέντα**, ώστε να μιλήσουν όλοι, **εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και ακούμε τα συναισθήματα των άλλων**, υποσχόμαστε **εγχεμύθεια**, ξεκινήσαμε.

Αρχίσαμε με την εξαιρετικά προετοιμασμένη φιλόλογο , που ζήτησε συγγνώμη από τα παιδιά γιατί είχε φωνάξει και μάλιστα σε κάποιους ιδιαίτερα, επειδή 'ένοιωθε στεναχωρημένη κι απελπιζόταν'. Δήλωσε επίσης την αισιοδοξία της πως όλοι μαζί θα βρίσκαμε μια λύση.

Από εκεί και πέρα μιλούσαν τα παιδιά με μεγάλη διάθεση να λυθεί το ζήτημα και με 'βροχή' από συγγνώμες. Τα κορίτσια εξομολογήθηκαν τους δικούς τους τρόπους να φέρονται 'άσχημα', όπως την συζήτηση και την κοροϊδία 'πίσω από την πλάτη' και τα

αγόρια είπαν πως θεωρούσαν τους υβριστικούς χαρακτηρισμούς ‘πλάκα’ αλλά ότι αυτοί οι χαρακτηρισμοί δεν τους άρεσαν καθόλου αν οι ίδιοι γινόντουσαν αποδέκτες. Έτσι έβαλαν τα όρια στο τι είναι αστείο και τι όχι, από μόνοι τους. Ανάλογα με την πορεία της κουβέντας έδειχναν τα ‘συναισθήματά τους’ και οι βοηθοί. Η Καμηλοπάρδαλη έδειχνε γενικά ‘ενθουσιασμένη’.

Κάποιο αγόρι είπε ότι πρώτη φορά τον ρώταγαν κι έδειχναν ενδιαφέρον για τα συναισθήματά του. Όλοι συμφωνήσαμε να μιλάμε πιο πολύ γι’ αυτά.

Το επίπεδο συνεργασίας αυτής της τάξης παρέμεινε υψηλό καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και με τη βοήθεια της φιλολόγου ανέβασαν κι ένα θεατρικό έργο. Κατά την έκφραση της συναδέλφου ήταν ‘σαν να λύθηκαν τα μάγια’, έκφραση που κυρίως μαρτυράει κάποια έκπληξη. Όμως αυτή η έκπληξη οφείλεται, ίσως, στο ότι ξεχνάμε πόσο πολύ επηρεάζονται τα παιδιά, όχι τόσο από αυτά που λέμε όσο από το παράδειγμά μας, παράδειγμα που η ίδια, με αγάπη, έδωσε.

Και σ’ αυτή την περίπτωση τα βάλουμε με το πρόβλημα, όχι με τους μαθητές, πράγμα που ενέπνευσε τους μαθητές να συνεργαστούν και να δηλώνουν ότι θέλουν να γίνουν ‘το πιο αγαπημένο τμήμα’

3. 3. **Σύγκρουση καθηγητή με μαθητή:** Ένας μαθητής ο Λ. μου δήλωσε στην πρώτη μας κιόλας συνάντηση με απόλυτο τρόπο ότι δεν ξέρει και δεν μπορεί να κάνει τίποτα.

Η πρώτη φορά έγινε δεύτερη, τρίτη, και ήμουν πλέον σίγουρη πως είχα να κάνω με ένα αποθαρρυσμένο άτομο, δεκατεσσάρων ετών.

**Διαχείριση:** Αυτό που κυρίως με ενδιέφερε ήταν να δημιουργήσω κλίμα συνεργασίας. Κάθε μου φράση, συνεπώς, έπρεπε να εμπεριέχει ένα ‘εμείς’, είτε με την έννοια καθηγήτριας-τάξης, είτε ‘εγώ κι εσύ’.

Καθώς ο μαθητής ένοιωθε να ξεχωρίζει σαν άτομο από τους συμμαθητές του λόγω αυξημένων οικογενειακών προβλημάτων (φυλακισμένο γονιό) ανταποκρινόταν λιγότερο στο ‘εμείς’ με την τάξη κι έδειχνε ενδιαφέρον στο ‘εμείς’ καθηγητή- μαθητή το οποίο βέβαια πολύ λίγο μπορεί κανείς, δυστυχώς, να παρέχει μέσα σε ένα μονόωρο μάθημα. Προσπάθησα λοιπόν να ανταποκριθώ στο επαναλαμβανόμενο παιχνίδι του(κάθε φορά με την ίδια δήλωση ‘εγώ δεν ξέρω- δεν μπορώ καθόλου’) με την δική μου σταθερή στάση: ‘Με παρεξηγείς, ή εγώ δεν εξηγήθηκα καλά, δεν σου ζήτησα αυτό που δεν μπορείς, μόνο ό,τι μπορείς να κάνεις, κι εγώ είμαι εδώ για να σας δείχνω κι άλλα, αλλιώς γιατί πληρώνομαι;’

Όμως δεν έφτανε η αποενοχοποίηση του παιδιού, έπρεπε να τον βοηθήσω κι αυτόν και άλλους που ένοιωθαν το ίδιο, και ας μην το έλεγαν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, να **ανακαλύψουν πως μπορούσαν**. Η αντίδραση ενός μαθητή πάντα αποκαλύπτει ένα πρόβλημα που κάποιοι άλλοι μπορεί να το έχουν αλλά δεν το εκφράζουν, λόγω των σχέσεων εξουσίας και εξάρτησης που υπάρχουν μέσα στο σχολείο και εξαιτίας των οποίων, όταν δεν γίνεται η **απελπισία επιθετικότητα**, γίνεται **αυτοαπόρριψη**.

Έτσι, σε ένα μαθητή που λέει ‘δεν μπορώ’, δεν έχει νόημα να του πεις ‘μπορείς’. Είναι καλύτερο να του δοθεί ένα χέρι ψυχολογικής συμπαράστασης που του λέει: ‘ίσως μαζί το ξαναδούμε, γι’ αυτό είναι εδώ ο καθηγητής, έχει κάποιο νόημα το σχολείο να σε βοηθάει εκεί που δεν μπορείς’. Ρώτησα επίσης κι έμαθα ότι την προηγούμενη χρονιά η τάξη αυτή είχε μια ιδιαίτερα αυταρχική καθηγήτρια που εμφάνιζε το μάθημα ως αντικείμενο για...ολίγους.

Επωφελήθηκα λοιπόν από το πρόβλημα που φανέρωσε ο Λ. για να σχεδιάσω κάποια μαθήματα που έδειχναν πόσο διαφορετικές δημιουργικές προσεγγίσεις μπορεί να υπάρχουν στο ίδιο θέμα, όλες τους σωστές, αλλά με διαφορετικό στόχο ή εστίαση, δείχνοντας θεματικές ενότητες με εντελώς διαφορετικές επεξεργασίες και χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες για να ψάξουν κι άλλες δυνατότητες.

Ενώ λοιπόν στην αρχή αντέγραφαν αυτούς που θεωρούσαν ‘ξεφτέρια’, όταν είδαν ότι η πρωτοτυπία έχει περισσότερο ενδιαφέρον, άφησαν τα φτερά τους να ανοίξουν. Ο Λ. βέβαια πάντα άρχιζε με την ίδια δήλωση, ‘δεν μπορώ-δεν ξέρω’ γιατί φαίνεται πως είχε ανάγκη από αυτή την μονοπώληση του ενδιαφέροντός μου για λίγο, κι εγώ συνέχισα να παίζω το παιχνίδι του, να του λέω δηλαδή σταθερά πως περίμενα μόνο ό,τι μπορεί, όχι παραπάνω, ενώ οι ικανότητες κι ο βαθμός του ανέβαινε σταθερά. Το ιδιαίτερο ταλέντο που ανέπτυξε ήταν το γελοιογραφικό σκίτσο.

Ένας άλλος τύπος σύγκρουσης που δεν αφορά άμεσα το παιδαγωγικό έργο αλλά βάζει όρια (ή επεκτείνει ανάλογα) στο έργο αυτό, είναι η σύγκρουση εκπαιδευτικού με εκπαιδευτικό ή την διεύθυνση του σχολείου καθώς και η σύγκρουση εκπαιδευτικού με γονιό. Οι συγκρούσεις αυτές θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να λαμβάνουν υπόψη το συμφέρον των μαθητών εφόσον γίνονται στο σχολικό περιβάλλον.

Είναι πολύ αποτελεσματική σε άλλα σχολικά συστήματα η προσφυγή σε ‘**διαμεσολαβητές**’ που διευκολύνουν την συνεννόηση των συγκρουομένων μερών.

Ανάλογοι διαμεσολαβητές επιλέγονται από τους μαθητές μεταξύ τους για τα δικά τους διαπροσωπικά θέματα και εκπαιδεύονται ανάλογα στον ρόλο τους. Η επιλογή των διαμεσολαβητών δεν πρέπει να γίνεται με κριτήρια ακαδημαϊκά, καλού μαθητή, αλλά με βάση την εμπιστοσύνη στο άτομο, την απουσία εμπάθειας, την εχεμύθεια και τη βούληση του\της να επωμιστεί ένα τέτοιο έργο.

### Διαμεσολάβηση

Οι άνθρωποι σε σύγκρουση μπορεί να έχουν τις ίδιες αξίες αλλά διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η διαμεσολάβηση επιχειρεί να τους υπενθυμίσει τις κοινές τους αξίες, π.χ. το ότι είναι τμήμα της ίδιας ομάδας, τη φιλία, την αλληλεγγύη, την κοινή αίσθηση δικαιοσύνης κτλ.

Το να απευθύνονται στις αξίες και τους κοινούς στόχους που τους έφεραν μαζί μπορεί να είναι το κλειδί για τη λύση που αναζητούν.

Οι διαμεσολαβητές πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους σε κατάσταση σύγκρουσης να βρουν τις δικές τους λύσεις.

**Ένα μοντέλο τεσσάρων βημάτων για την επίλυση προβλημάτων:**

### ***Ο διαμεσολαβητής θα πρέπει:***

✓ ✓ να βρει τον κατάλληλο για όλους τόπο και χρόνο ώστε να μιλήσουν: αυτό σημαίνει να επιλέξει μια χρονική στιγμή όταν όλες οι μεριές θα είναι ήρεμες και έτοιμες να μιλήσουν και να βρεθούν σε ένα ήσυχο και απομονωμένο μέρος.

✓ ✓ να αναγνωρίσει το πρόβλημα ή ζήτημα:

- ➤ να αφήσει κάθε άτομο να πει τι έγινε,
- ➤ να εστιάσει στο πρόβλημα, όχι στις προσωπικότητες,
- ➤ να χρησιμοποιήσει ικανότητες ενεργητικής ακρόασης,
- ➤ να αποφύγει επικοινωνιακά εμπόδια (βλέπε επίσης «ενεργητική ακρόαση»).
- ✓ ✓ να φροντίσει να γίνει καταγισμός ιδεών για λύσεις:
- ➤ να αφήσει κάθε άτομο να προτείνει τρόπους να λυθεί το πρόβλημα ή να απευθυνθεί το ζήτημα,
- ➤ να ακούσει τον καθένα χωρίς να εκφράζει κρίση, μόνο γεγονότα
- ➤ να τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν λύση.
- ✓ ✓ να βάλει τις δυο μεριές να αναζητήσουν την κατάλληλη λύση και να συμφωνήσουν σ' αυτήν:
- ➤ να λάβει υπόψη όλες τις επιλογές, να εκτιμήσει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία,
- ➤ να καταλήξει μαζί τους σε μια επιλογή με την οποία όλοι μπορούν να συμφωνήσουν, ακόμα κι αν τους δυσαρεστεί.
- ➤ Να ζητήσει να δεσμευτούν στην προσπάθεια ορίζοντας χρονικό όριο για να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα και για τους δύο.

### *Έλεγχος σύγκρουσης*

Αν οι άνθρωποι δεν μπορούν να φτάσουν σε μια κοινώς αποδεκτή λύση αφού έχουν ενθαρρυνθεί να το κάνουν και τους έχει δοθεί ο χρόνος και ο χώρος, ίσως υπάρχει ανάγκη για έλεγχο της σύγκρουσης αν το άτομο, ή η ομάδα, βρίσκονται σε κίνδυνο εξαιτίας αυτής. Αν υπάρξει προσπάθεια για έλεγχο της σύγκρουσης πριν να έχουν οι άνθρωποι την ευκαιρία να την επιλύσουν, μπορεί να καταστραφούν οι ευκαιρίες προόδου, τόσο στη σχέση τους, όσο και στις δραστηριότητές τους.

Μια ιστορία που αφηγείται η Pat McCarthy είναι η ακόλουθη. Δυο παιδιά τσακώνονταν για ένα πορτοκάλι. Η μητέρα ήθελε να βάλει ένα τέλος στον τσακωμό και έκοψε το πορτοκάλι στα δυο. Κανένα παιδί δεν ήταν ευχαριστημένο: το ένα ήθελε τη φλούδα και το άλλο το χυμό, αλλά δεν τους έδωσε χρόνο για να το εκφράσουν.

Ωστόσο, ο έλεγχος της σύγκρουσης μπορεί κάποιες φορές να είναι αναπόφευκτος αν άνθρωποι ή ζητήματα βρίσκονται σε κίνδυνο.

Οι άνθρωποι που θα χειριστούν αυτόν τον έλεγχο θα πρέπει να είναι άνθρωποι των οποίων η αυθεντία αναγνωρίζεται και από τις δύο συγκρουόμενες μεριές, είτε εξαιτίας της θέσης τους και των καθηκόντων τους, είτε εξαιτίας της προσωπικότητας ή της ηλικίας τους, ή ενός συνδυασμού των παραπάνω.

Ο έλεγχος της σύγκρουσης δεν θα πρέπει να καταπιέσει τα επιχειρήματα, απλά να οργανώσει τις δράσεις με τρόπο ώστε να μπορεί να συνεχιστεί να συζητούνται τα θέματα χωρίς επιβλαβείς επιδράσεις σε κανένα. Διαφορετικά η καταπίεση του επιχειρήματος απλά θα κρύψει τη σύγκρουση για λίγο αλλά θα την κρατήσει να σιγοβράζει από κάτω.

Πάνω απ' όλα, τα αισθήματα των ανθρώπων θα πρέπει να αναγνωρίζονται χωρίς κριτική, ειδικά όταν τους ζητάμε να ελέγχουν τις πράξεις τους, π.χ., καταλαβαίνω ότι είσαι αγανακτισμένος. Περιμένω από σένα να... (αποφύγετε να χρησιμοποιείτε το «αλλά» γιατί σκοτώνει την αναγνώρισή σας των αισθημάτων του άλλου).

Τέλος, ο έλεγχος μιας σύγκρουσης μπορεί απλά να σημαίνει την απομάκρυνση του αιτίου: π.χ., το να εξηγηθεί μια παρεξήγηση, το να κοιτάζουν μαζί για περισσότερους διαθέσιμους πόρους, το να καθοριστούν διαφορετικές αποστολές και ευκαιρίες σε κάθε μέλος, έτσι ώστε να αναγνωρίσουν τα όρια και τις δυνάμεις τους. Μεγάλες φιλίες συχνά έχουν ξεκινήσει με μια σύγκρουση, επειδή αν οι άνθρωποι νοιάζονται τόσο πολύ για το ίδιο πράγμα, μπορεί να καταλήξουν να δουλεύουν με τους ίδιους στόχους.

Υπάρχουν πολλά εγχειρίδια πάνω στη διαχείριση συγκρούσεων και τη διαμεσολάβηση συγκρούσεων. Στα περισσότερα θα βρείτε ότι αυτό που ζητάμε είναι μια κατάσταση όπου κερδίζουν όλοι, όπου ο καθένας παίρνει κάτι και κανένας δε νοιώθει τις ανάγκες του παραμελημένες.

**Δεν περιλαμβάνονται σε αυτή την προσέγγιση περιπτώσεις όπου υπάρχει εγκληματική ενέργεια, ή η ανάγκη παρέμβασης εξειδικευμένου ατόμου, π.χ., τραυματισμός μετά από κακοποίηση, ναρκωτικά, ψυχασθένεια, ληστεία, σεξουαλική παρενόχληση ανηλίκου κτλ.**

## «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 άνω*», 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 έσω*» 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 (= «*αυθεντική 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 φυσιολογία 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 άνω» 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 ωθεί 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 αιτιών 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:

---

\* 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.

α) Σε επίπεδο σχολικής τάξης:

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

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 υποθεθεί 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 (αίτιο → 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 συγκρούσεις 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, μειώνουν τη σημασία της σύγκρουσης ή φέρνουν 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 αίτιου – 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 «οικοσυστημική 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:

<b>ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ</b>
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.
Προσδιορίσετε τις αντιδράσεις σας και τα αποτελέσματά τους στις μη προβληματικές συμπεριφορές. Αυξήστε 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 «εμπυχωτής» (*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 «εμφυχωτής» επιλέγει στρατηγικές χαλαρές ή αυστηρά δομημένες από ένα συνεχές, ανάλογο 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 «εμπυχωτής» 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 συναισθηματικές 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 αντιμετώπισή 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 καταπιέσει τα επιχειρήματα, αλλά να βοηθήσει στην οργάνωση των δράσεων, με τρόπο που να μπορεί να συζητούνται

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 συναισθήματα 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 συναισθημάτων 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 Mediation 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 καταπράυνση του θυμού, προβληματισμός για εναλλακτικές αντιδράσεις κλπ),
- ✓ στη διαχείριση του θυμού μέσω πρακτικών για τον έλεγχο 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 ενδοσκοπήσης, 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 διαίωνιση 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 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:

*Μια λειτουργία δεν είναι απαραίτητα ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Μια λειτουργία είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται ή εξαρτάται από παράγοντες. Έτσι, αν συμβαίνει το Α, τότε κάντε το Β, το Γ και το Δ.*

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 προβλη συμπεριφορά; Ποιο αποτέλεσμα έχετε;

Με ποιους τρόπους θα μπορούσε η συμπεριφορά να εμφανιστεί διαφορετικά; Π 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 ( 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 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 περίπτωση 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 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.

*Το παράδειγμα του παιδιού που «πετάγεται» στο μάθημα:*

<b>Αναπλαισίωση</b> = ενθουσιασμός	Πιστεύω ότι ο ενθουσιασμός σου θα εκδηλώνεται πότε πότε με τρόπους απροσδόκητους. Αυτό θα περίμενε κανείς από ένα δραστήριο άτομο σαν και σένα
<b>Θετική υποδήλωση κινήτρων</b> = 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.
<b>Αναζήτηση θετικών λειτουργιών</b> = σύστημα εξέτασης	Δυστυχώς, οι παλιές συνήθειες δεν αλλάζουν εύκολα. Αν αρχίσεις πάλι να «πετάγεις», αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ξαναγύρισα στον παλιό τρόπο εξέτασης.
<b>Ενθάρρυνση προβληματικής συμπεριφοράς</b> = 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 ατόμου 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 οριστικής, 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 λυθεί 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 DIPLOMATIQUE – 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 του 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](http://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.
- Συμόπουλος 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 υποκοουλτούρες», 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 Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, τχ. 5: Διαδικασία Επίλυσης Συγκρούσεων*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χρυσσαφίδης Κ.**, (2000), «Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ως γενεσιουργός 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.