

Εφαρμογή Προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων σε μαθητές/τριες με διάγνωση Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Διαταραχών

Ανδρέας Μαυρίδης

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Phd Νεότερη Ιστορία
Διευθυντής Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
andreamav1964@gmail.com*

Αικατερίνη Σμαροπούλου

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Ειδικής Αγωγής, Phd Νομικής
smkaterinaki@yahoo.gr*

Περίληψη

Η Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί μία προσέγγιση αποκαταστατικής δικαιοσύνης για την επίλυση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων, που δύναται να βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος. Ειδικότερα, σε μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές δυσκολίες, ήτοι μια κατάσταση, στην οποία οι αντιδράσεις ενός παιδιού ή εφήβου διαφέρουν από αυτές που θεωρούνται γενικά αποδεκτές και επηρεάζουν την επίδοση και απόδοσή του, η εφαρμογή προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων καθίσταται χρηστικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δεν επιδιώκει απλά να επιφέρει αλλαγή συμπεριφοράς στους μεμονωμένους μαθητές, αλλά, αντ' αυτού, να διδάξει στους μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές, αλλά και στους συμμαθητές τους, μαζί -ως όλον, ως ομάδα- πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις κατάλληλα και αποτελεσματικά, σύμφωνα με το δόγμα της μη βίας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές Διαταραχές, Επίλυση Συγκρούσεων στο σχολείο.

1. Εισαγωγή

Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της ζωής. Το σχολικό περιβάλλον, ως σταυροδρόμι διαφορετικών ρόλων και αντικειμένων, τα οποία διαφέρουν ως προς τους ρόλους και τις ιεραρχίες τους καθώς και ως προς τα δημογραφικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, είναι ένας τόπος όπου συχνά προκύπτουν τέτοιες. Η συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και η αυξανόμενη σοβαρότητα της επακόλουθης βίας καθιστούν τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών δαπανηρή, όσον αφορά τον χρόνο που χάνεται για εκπαιδευτικές, διοικητικές και μαθησιακές προσπάθειες.

Η χρήση της μεθόδου της Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων, μιας προσέγγισης αποκαταστατικής δικαιοσύνης για την επίλυση συγκρούσεων, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος του σχολείου και να προσφέρει τα μέγιστα σε εκπαιδευτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους, μαθητές και γονείς, καθιστώντας τους ικανούς να επικοινωνούν περισσότερο αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Ειδικότερα, σε μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές δυσκολίες, ήτοι μια κατάσταση, στην οποία οι αντιδράσεις ενός παιδιού ή εφήβου διαφέρουν από αυτές που θεωρούνται γενικά αποδεκτές και επηρεάζουν την επίδοση και απόδοσή του, η εφαρμογή προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων καθίσταται χρηστικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσωπικού.



Ενώ κάποια θέματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι αποδεκτά στην παιδική ηλικία, όσα παιδιά διαγιγνώσκονται με διαταραχές συμπεριφοράς αναπτύσσουν χρόνιες συνήθειες που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, ανυπακοή, αναστάτωση και εχθρότητα (Κουρκούτας, 2017). Η προσέγγιση της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συμπεριφορικές ή Συναισθηματικές Διαταραχές δεν επιδιώκει να επιφέρει απλά αλλαγή συμπεριφοράς σε μεμονωμένους μαθητές. Αντ' αυτού, προσπαθεί να μετατρέψει το συνολικό σχολικό περιβάλλον σε κοινότητα μάθησης, που οι μαθητές θα μάθουν να ζουν, σύμφωνα με το δόγμα της μη βίας, αλλά και με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση ασφάλειας του κάθε μαθητή (Johnson & Johnson, 1995).

2. Συμπεριφορικές Διαταραχές και προβλήματα εξωτερίκευσης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς

Ο όρος «Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές δυσκολίες» είναι ευρύς και συχνά χρησιμοποιείται για να ομαδοποιήσει αρκετές ειδικές δυσκολίες, όπως μια συμπεριφορά του παιδιού που παρεμβαίνει στη διαδικασία μάθησης του ίδιου ή των συμμαθητών του. Η προσπάθεια ορισμού τους θεωρείται μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, καθώς πρέπει να λάβει υπόψη και το περιβάλλον, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά το άτομο (Heward, 2011; Ρισβάς, 2013).

Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς, που καλύπτει τις περισσότερες πτυχές του θέματος, είναι ο ομοσπονδιακός ορισμός της IDEA για τη Συναισθηματική Διαταραχή και αναφέρεται στην εμφάνιση ενός ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε έντονο βαθμό, ώστε να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση: Αδυναμία μάθησης -ανεξάρτητα από νοητικούς ή αισθητηριακούς παράγοντες ή υγείας- ή/και δημιουργίας-διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικους ή/και με μεγαλύτερους, ακαταλληλότητα συμπεριφοράς ή/και συναισθημάτων, γενική διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης και, τέλος, τάση ανάπτυξης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ή φοβιών σε προσωπικό ή σχολικό επίπεδο. Στον ορισμό συμπεριλαμβάνεται και η σχιζοφρένεια, αλλά δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που είναι «κοινωνικά δυσπροσάρμοστα» (Heward, 2011).

Από την άλλη πλευρά, το Συμβούλιο για τα Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders – CCBD) όρισε τις Συναισθηματικές Διαταραχές, ως μία αναπηρία που εκδηλώνεται ως αντίδραση στα σχολικά προγράμματα και η οποία έχει διάρκεια, θεωρείται μη δικαιολογημένη, δεν μεταβάλλεται και διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την αναμενόμενη συμπεριφορά σε σχέση με την ηλικία, την κοινωνική και πολιτισμική νόρμα του ατόμου, επηρεάζοντας τη σχολική του επίδοσή (Council for Children with Behavioral Disorders, 2022; Samenow, 2001).

Στο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –V (2013) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, οι διαταραχές συμπεριφοράς αναφέρονται με τον τίτλο «Disruptive, Impulse - Control, and Conduct Disorders», δηλαδή «Διαταραχές Προσαρμογής, Ελέγχου Παρορμήσεων και Συμπεριφοράς». Πρόκειται για μια ομάδα διαταραχών που συνδέονται με ποικίλες δυσκολίες στον έλεγχο των επιθετικών συμπεριφορών, του αυτοέλεγχου και των παρορμήσεων. Η επίμονη αντικοινωνική συμπεριφορά θεωρείται ως διαταραχή αντικοινωνικής προσωπικότητας (BehaveNet, 2012).

Τα παιδιά ή οι έφηβοι που διαγιγνώσκονται με Συμπεριφορικές Διαταραχές παρουσιάζουν επίμονα και επικριτικά πρότυπα κακής συμπεριφοράς. Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και προσπαθούν αναποτελεσματικά να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες, καταλήγοντας να εμφανίζουν μια έκπτωση της



λειτουργικότητάς τους σε έναν ή περισσότερους τομείς (γνωστικό-νοητικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα), η οποία επιφέρει καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων. Μπορεί να έχουν πρόβλημα με τον έλεγχο της ψυχραιμίας τους και να παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων. Οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν επιθετικότητα προς ανθρώπους ή/και ζώα, καταστροφή περιουσίας, δόλο, κλοπή και σοβαρή παραβίαση κανόνων (Murphy, Cowan, & Sederer, 2001).

Επίσης, υπό το DSM-5 αναφέρεται πως μπορεί να εμφανίσουν ένα μοντέλο ανθεκτικών αντι-κοινωνικών συμπεριφορών (APA, 2013; McCart, Priester, Davies, & Azen, 2006). Οι αντικοινωνικές συμπεριφορές είναι πράξεις που βλάπτουν ή δεν λαμβάνουν υπόψη την ευημερία των άλλων (Berger, 2003). Πολλοί άνθρωποι επισημαίνουν, επίσης, συμπεριφορά που θεωρείται αντίθετη προς τους ισχύοντες κανόνες για την κοινωνική συμπεριφορά, ως αντικοινωνική συμπεριφορά (Anti Social Behaviour, 2014). Συνήθως, οι προκύπτουσες συμπεριφορές ή ενέργειες θεωρούνται απειλή κυρίως για την ασφάλεια των άλλων ή/και για τους κοινωνικούς κανόνες. Οι προβληματικές συμπεριφορές και τα προβλήματα με τον αυτοέλεγχο που σχετίζονται με αυτές τις διαταραχές συνήθως παρατηρούνται για πρώτη φορά στην παιδική ηλικία και μπορούν να επιμείνουν στην ενήλικη ζωή. Είναι συχνές, εμφανίζονται σε διάφορα περιβάλλοντα και μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες για το άτομο. Το DSM-5 περιγράφει τις ενέργειες κάποιου με αυτή τη διαταραχή ως «*κακώς ελεγχόμενες συμπεριφορές που παραβιάζουν τα δικαιώματα άλλων ή που παραβιάζουν βασικούς κοινωνικούς κανόνες. . . ως αποτέλεσμα ανεπαρκώς ελεγχόμενων συναισθημάτων όπως ο θυμός*» (APA, 2013).

Οι διαταραχές αυτές μπορούν να εμφανίσουν συμπεριφορές είτε εσωτερίκευσης είτε εξωτερίκευσης, όπως ονομάζονται. Γενικότερα, τα παιδιά με Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές διαταραχές, ως μαθητές έχουν ακαδημαϊκή επίδοση που υπολείπεται ένα ή περισσότερα χρόνια του επιπέδου της τάξης τους. Ένας μεγάλος αριθμός, εξ αυτών, έχουν, επίσης, μαθησιακές δυσκολίες και/ή καθυστέρηση ανάπτυξης λόγου (Scott, deVries, Aguilar-Gaxiola et al., 2020). Τα παιδιά με προβλήματα εξωτερίκευσης παρουσιάζουν πολλές φορές αντικοινωνική συμπεριφορά ή/και γίνονται παραβατικοί έφηβοι, ενώ με προβλήματα εσωτερίκευσης είναι συνήθως υπερβολικά αποσυρμένα και δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους, χωρίς να παρουσιάζουν συμπεριφορές ενοχλητικές για τους άλλους (Μπαϊρακτάρη, 2013).

Όσον αφορά τα προβλήματα εξωτερίκευσης μιλάμε για τη διαπροσωπική προσαρμογή, ενώ τα προβλήματα εσωτερίκευσης είναι γενικά προβλήματα ενδο-προσωπικής προσαρμογής (Achenbach & Edelbrock, 1983). Είναι πιθανό, όμως, να παρουσιάζονται και τα δύο είδη προβλημάτων στο ίδιο άτομο. Αυτά τα άτομα παρουσιάζουν, παράλληλα, ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών και χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη των συμπεριφορικών διαταραχών (Παπαγεωργίου, 2013).

Θεωρείται, λοιπόν, μία διαταραχή που εκδηλώνεται ως αντίδραση στα σχολικά προγράμματα και η οποία έχει διάρκεια, θεωρείται μη δικαιολογημένη, δε μεταβάλλεται και διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την αναμενόμενη συμπεριφορά σε σχέση με την ηλικία, την κοινωνική και πολιτισμική νόρμα του ατόμου, επηρεάζοντας τη σχολική του επίδοσή (Council for Children with Behavioral Disorders, 2022).

3. Σχολική Διαμεσολάβηση

Η σύγκρουση είναι ένα φυσιολογικό, φυσικό μέρος της καθημερινότητας. Η λέξη σύγκρουση έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη «contractus», που σημαίνει «χτυπάμε μαζί». Παρά τους βίαιους τόνους της λατινικής του μετάφρασης, η σύγκρουση και η βία δεν είναι συνώνυμα.



Ωστόσο, η ανεπίλυτη και συνεχιζόμενη σύγκρουση οδηγεί συχνά σε βία, παρεμποδίζοντας την παραγωγικότητα και την ποιότητα ζωής στα σχολεία και την κοινότητα. Τα εκτεταμένα δεδομένα δείχνουν ότι οι περιπτώσεις βίας, συμπεριλαμβανομένης της βίας που σχετίζεται με μεροληψία και των πειθαρχικών προβλημάτων στα σχολεία, παρεμβαίνουν σοβαρά στο μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών (Meek, 1992).

Η επιταχυνόμενη αύξηση των συγκρούσεων και των πράξεων βίας στον εκπαιδευτικό κόσμο, οι βαθείς και μόνιμες ζημιές που προκαλούν στα θύματα, τόσο στην προσωπική όσο και στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη, και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζονται αυτές οι καταστάσεις, έχουν γίνει θέματα ενδιαφέροντος και προσοχή σε πολλές χώρες του κόσμου, όπου ένα υψηλό ποσοστό μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (90%) δηλώνει ότι έχει δει περιπτώσεις επιθετικότητας (Filella et al., 2018). Τα σχολεία, άλλωστε, αποτελούν έναν μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινότητας. Μεγαλύτερα ζητήματα, όπως η φυλή, η τάξη και η θρησκεία, συναντώνται σε αυτά, οδηγώντας συχνά σε έντονες και μακροχρόνιες συγκρούσεις. Η σχολική διαμεσολάβηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντί των πειθαρχικών, μαθητικών ποινών, που επιτρέπουν στον παραβάτη μαθητή να παραμείνει αφοσιωμένος στο σχολείο και να «επισκευάσει το κακό» που έχει κάνει στη σχολική κοινότητα (Malek, 2013).

Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου μεταξύ των μαθητών/τριών ως εναλλακτική πρακτική, που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας. Ορίζεται ως μία εθελοντική διαδικασία, μέσω της οποίας επιλύονται, ειρηνικά και εποικοδομητικά, συγκρούσεις μέσα στο σχολείο, μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών/τριών με τη διαμεσολάβηση -χείρα βοήθειας- ενός τρίτου, ουδέτερου μαθητή/τριας (Αρτινοπούλου, 2010).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης πρέπει να στηρίζεται σε ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσον αφορά τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, σε αντιπροσωπευτικούς και ικανούς διαμεσολαβητές – μαθητές και στην αμέριστη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2010). Υπεύθυνοι του προγράμματος, δηλαδή οι συντονιστές του, είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, εκπαιδεύονται ανήλικοι μαθητές διαφόρων ηλικιών για να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές (Βίλμα, 2017; Cohen, 2005).

Η διαμεσολάβηση ομοτίμων έχει γίνει πολύ δημοφιλής στα σχολεία σε όλο τον κόσμο. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, μια μελέτη του Χάρβαρντ υπολόγισε ότι υπήρχαν πάνω από 8.000 τέτοια προγράμματα που εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ και η προσέγγιση συνεχίζει να αυξάνεται σε δημοτικότητα. Η προσέγγιση είναι δημοφιλής, ωστόσο, επειδή είναι μια πολύ επιτυχημένη απάντηση στη σύγκρουση μεταξύ των μαθητών. Τα σχολεία που χρησιμοποιούν τη διαμεσολάβηση ομοτίμων αναφέρουν πολλά οφέλη. Το πιο σημαντικό που αναφέρουν είναι η διδασκαλία στα παιδιά δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε νεαρή ηλικία που σημαίνει ότι θα έχουν αυτές τις δεξιότητες για το υπόλοιπο της ζωής τους. Επιπλέον, τα σχολεία αναφέρουν ότι η χρήση της διαμεσολάβησης από ομοτίμους έχει μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα ποσοστά αναστολής. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στους μαθητές που συμμετέχουν στη διαμεσολάβηση από ομοτίμους (Busch & Folger, 2005; Humphries, 1999).

Προκειμένου να οριστεί ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία Balanced and Restorative Justice (BARJ), η οποία αποτελεί το πλαίσιο για προγράμματα διαμεσολάβησης. Το BARJ βασίζεται σε αρχαίες αρχές και πρακτικές, που επανεμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της



δεκαετίας του 1980, ως απάντηση στην αποκατάσταση του θύματος, τη θετική εμπειρία με την αποκατάσταση, την κοινωφελή υπηρεσία και τη διαμεσολάβηση παραβατών θυμάτων. Εστιάζει στην «επισκευή της βλάβης», χρησιμοποιώντας μία αποκαταστατική και όχι ανταποδοτική προσέγγιση για την επίλυση των συγκρούσεων (Bazemore & Umbreit, 1995).

Η φιλοσοφία του BARJ αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της αναποτελεσματικότητας του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων στην αντιμετώπιση του εγκλήματος και την ανταπόκριση του κοινού σε αυτό. Ως πηγή για την απονομή δικαιοσύνης για ανήλικους και την προώθηση της λογοδοσίας, το σύστημα αυτό έχει δυνατότητες να βελτιώσει την ποιότητα ζωής στις κοινότητες μέσω δράσεων αποκατάστασης και βελτιωμένων υπηρεσιών διαχείρισης κινδύνων και πρόληψης διασφάλισης της δημόσιας ασφάλειας (Bazemore & Umbreit, 1995).

Ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης, αξιοποιώντας τη φιλοσοφία του BARJ, της προσέγγισης της Ισορροπημένης και Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης, επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τις συμπεριφορές τους στο σχολείο και αποτελεί μία πρακτική, εναλλακτική του πειθαρχικού συστήματος τιμωρίας, που ακολουθείται στα σχολεία κατά κόρον, με στόχο την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, που ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους του διαλόγου, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης (Αρτινοπούλου, 2010).

Πρόκειται για μία δυναμική και διαδραστική διαδικασία, όπου ένα ουδέτερο τρίτο μέρος (μέλος της σχολικής κοινότητας) βοηθά, μέσω εξειδικευμένων δεξιοτήτων, δύο άλλα μέρη (επίσης μέλη της σχολικής κοινότητας), που διαφωνούν να επιλύσουν τη διαφορά τους. Με τη συνδρομή επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και μαθητών – μεσολαβητών, οι εμπλεκόμενοι ωθούνται να ακούσουν με προσοχή και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο. Στόχος είναι να καταλήξουν σε μια συμφωνία για να μην επαναληφθεί επιθετική ή προσβλητική συμπεριφορά στο μέλλον, αλλά και για να μεταμορφώνουν τη σχέση τους και, ενδεχομένως, να την αποκαταστήσουν πλήρως.

Οι σχολικοί διαμεσολαβητές εκπαιδεύονται για να βοηθούν τους διαφωνούντες να επιλύουν τις διαφωνίες, ακούγοντας και τα δύο μέρη και ενθαρρύνοντάς τα να μιλήσουν για τις διαφορές τους. Η διαδικασία διαμεσολάβησης επιτρέπει στους ανθρώπους να επιλύουν τις συγκρούσεις σε μια μη απειλητική και μη τιμωρητική ατμόσφαιρα μέσω της χρήσης αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Οι διαμεσολαβητές είναι ουδέτερα τρίτα μέρη που βοηθούν τους ανθρώπους σε μια διαφωνία να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους, να διευκρινίσουν τις ανάγκες και τα ζητήματα που τους απασχολούν και να διαπραγματεύονται ικανοποιητικές συμφωνίες. Η διαμεσολάβηση μοντελοποιεί τη θετική έκφραση και το μοντέλο ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων (Smith, 1995).

Σημαντική παράμετρος για την επιτυχία είναι τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των μαθητών, που θα λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές. Η επιλογή των μαθητών αυτών μπορεί να γίνεται είτε ύστερα από αυτό – πρόταση, εθελοντική προσφορά των μαθητών, είτε από τους ίδιους με ψηφοφορία είτε από τους εκπαιδευτικούς (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Θα πρέπει να αντανakλά την ποικιλία της σχολικής κοινότητας (ηλικία, εθνικότητα, φύλο, γλώσσα, κοινωνικο - οικονομικό υπόβαθρο) και να γίνεται απ' τους μαθητές ή και τους εκπαιδευτικούς, και με βάση ορισμένα κριτήρια που θα έχουν προκαθοριστεί. Αυτά τα κριτήρια αναφέρονται στην επιθυμία και ικανότητα παρακολούθησης της εκπαίδευσης, καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, ικανότητα εχεμύθειας, ενθουσιασμό για το πρόγραμμα, στοιχεία αλτρουισμού κ.α. (Αρτινοπούλου, 2010). Μάλιστα αν οι μαθητές που επιλέγονται είναι από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, ενισχύεται η διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών του σχολείου (Χατζηδαμιανού, 2016).



Η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών γίνεται πάντα με βιωματικό τρόπο, συνήθως διδασκόμενοι τεχνικές διαπραγμάτευσης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αυτοδυνάμωσης των εμπλεκόμενων (Βίλμα, 2017). Εκπαιδεύονται, λοιπόν, στο να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μέσω της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς και την εφαρμογή τεχνικών επίλυσης προβλημάτων. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την παράφραση, την αναγνώριση και αντανάκλαση του συναισθήματος, τη χρήση ενθαρρυντικών φράσεων ή και κινήσεων, τη χρήση ανοιχτών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, την κατάλληλη γλώσσα του σώματος, την περίληψη και τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων (Χατζηδαμιανού, 2016).

Η ενεργός ακρόαση και η ικανότητα αντίδρασης γνήσιας και αυθεντικής στις ανάγκες και στα συναισθήματα αυτών, που χρήζουν βοήθειας, είναι συστατικά στοιχεία στην εκπαίδευση και την υποστήριξη συνομηλίκων γενικά. Όμως, οι συνομηλικοί διαμεσολαβητές αναμένεται να ξεπεράσουν την ενσυναίσθηση και να αποπειραθούν να κατακτήσουν μία λογική επίλυση προβλήματος, με σκοπό οι εμπλεκόμενοι να πετύχουν την επίλυση ή αποκατάσταση (Αντωνίου, Σμυρναίου, & Γενά, 2015).

Υπάρχουν διάφοροι τύποι προγραμμάτων διαμεσολάβησης από συνομηλίκους. Στα προγράμματα με βάση τα προγράμματα σπουδών, η επίλυση συγκρούσεων διδάσκεται στην τάξη. Τα προγράμματα σε όλο το σχολείο μπορούν να έχουν σημαντικά αποτελέσματα στα δημοτικά σχολεία, όπου οι μαθητές έχουν συνήθως τον ίδιο δάσκαλο, ο οποίος μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων σε καθημερινή βάση. Στα προγράμματα αυτά, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων διδάσκονται πρώτα σε συμβούλους και διοικητικούς υπαλλήλους και, στη συνέχεια, σε εκπαιδευτικούς και, τέλος, σε μαθητές. Στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων τείνουν να λάβουν τη μορφή μαθήματος επιλογής ή συλλόγων. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι σπουδαστές μπορούν είτε να προσφέρουν εθελοντικά είτε να καταστούν διαμεσολαβητές (Bush & Folger, 2005; Malek, 2013).

Για όλα αυτά τα προγράμματα, η διοικητική υποστήριξη και η χρηματοδότηση είναι κρίσιμες. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι θα χρειαστεί χρόνος πέρα από τα βασικά και ότι ίσως υπονομεύουν την εξουσία του δασκάλου. Οι φόβοι αυτοί, όμως, θεωρούνται αβάσιμοι, καθώς οι εκπαιδευτικοί εξοικονομούν χρόνο, επειδή δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τόσες διαμάχες και οι περισσότεροι έχουν διαπιστώσει ότι η διαμεσολάβηση από συνομηλίκους υποστηρίζει την εξουσία τους, αντί να την υπονομεύει (Léderach, 2005).

Απώτερος σκοπός εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης είναι να εξασφαλίσουμε στους μαθητές ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ασφαλές, ποιοτικό, γεμάτο σεβασμό, που να αποπνέει κλίμα ηρεμίας. Και τι καλύτερο από το να εντάξουμε σε αυτό τους μαθητές και να τους κάνουμε παράγοντες αλλαγής και προσαρμογής (Davidson, 2003; Moriarty, 1991).

4. Εφαρμογή Προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης και Υποστήριξης Συνομηλίκων σε μαθητές/τριες με διάγνωση Συμπεριφορικών και Συναισθηματικών Διαταραχών

Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και μοναδικός και υφίστανται διάφοροι παράγοντες, που μπορούν να οδηγήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή μη και αντίστοιχα στην κοινωνικοποίηση ή στην απόσυρση. Το ζητούμενο είναι η έγκαιρη εύρεση λύσεων στα εκάστοτε προβλήματα, με σκοπό να υπερκεράσει τις υφιστάμενες δυσκολίες και να ενσωματωθεί στην οικολογία της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας μακροπρόθεσμα. Ειδικότερα, τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές και ιδιαίτερα αυτά με προβλήματα εξωτερικού, που έχουν αναπτύξει τέτοιου



είδους συμπεριφορές από την παιδική τους ηλικία, όχι μόνο δεν πρόκειται να ξεπεράσουν αυτή την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αλλά αυτή η συμπεριφορά αποτελεί ένδειξη παραβατικότητας στην εφηβεία (Heward, 2011). Τα προβλήματα εξωτερίκευσης επηρεάζουν αρνητικά όλους τους τομείς της ζωής ενός παιδιού, ενώ η σχολική επίδοση και η κοινωνική αλληλεπίδραση υπολείπονται σημαντικά (Κουρκούτας, 2017).

Απαιτείται, λοιπόν, προσεκτικός σχεδιασμός για τη σχεδίαση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, που παρουσιάζει Συμπεριφορικές Διαταραχές και, πιο συγκεκριμένα, προβλήματα εξωτερίκευσης, που θα έχει ως απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση της αντικοινωνικής του συμπεριφοράς, μέσω της συνεργασίας σχολείου, εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών στα ζητήματα των συναισθηματικών διαταραχών. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν ιδιάζουσες περιπτώσεις, καθώς πιθανόν να εμφανίζουν συμπτώματα έντονης ιδεοληψίας, ψυχαναγκασμών και έντονων εκρήξεων θυμού, με αυξημένη ευερεθιστικότητα, μειωμένη ανοχή στη ματαίωση, με συχνό φαινόμενο οι αντιδράσεις τους να είναι ακόμα και χειριστικές (Heward, 2011).

Γενικότερα, όλες οι συμπεριφορές επηρεάζονται από τη μάθηση και το αν θα διατηρηθούν εξαρτάται και από το πώς αλληλεπιδρά το άτομο με το περιβάλλον του (Καρμπά - Σχοινά, 2003). Μία από τις τεχνικές που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι η «Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων», με την οποία, μέσω της ανάληψης δράσης από τους μαθητές γίνεται προσπάθεια να γίνει πρόληψη της ενδοσχολικής βίας, μέσα από τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές, προκειμένου να προωθηθεί η σχολική ένταξη, να αντισταθμιστεί η αντικοινωνική συμπεριφορά του και να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική διαμεσολάβηση συνήθως συνδέεται με την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων στην οποία η διαδικασία επικοινωνίας καθιερώνεται από τον διαμεσολαβητή και τον διαμεσολαβούμενο μαθητή μέσω ενός συνόλου προκαθορισμένων βημάτων. Ωστόσο, αυτή είναι μια πολύ περιορισμένη άποψη της διαμεσολάβησης, αφού τα αποτελέσματά της μπορούν να φτάσουν σε ολόκληρο το σχολείο και τα οφέλη για τους εμπλεκόμενους είναι ενδοψυχικά, αλλά και διαπροσωπικά, προωθώντας τη συναισθηματική, κοινωνικογνωστική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

Η τεχνική της Διαμεσολάβησης Συνομηλίκων, λοιπόν, θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα επιβοηθητική στις περιπτώσεις μαθητών με Συμπεριφορικές Διαταραχές. Άλλωστε, η κοινωνική μάθηση δύναται να τροποποιήσει τη συμπεριφορά κοινωνικά απομονωμένων παιδιών, με τη διδασκαλία δεξιοτήτων, ώστε να αυξήσουν τα ποσοστά αποδοχής τους από τους συνομήλικους (LaGreca & Stone, 1990). Έχει διαπιστωθεί, ακόμα, ότι αναφορικά με τους μαθητές με συμπεριφορικές διαταραχές μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά με θετικές αλλαγές, η δύναμη της ομάδας (Heward, 2011). Πριν τη διαμόρφωση οποιασδήποτε μορφής παρέμβασης είναι απαιτούμενη η αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση της συμπεριφοράς (Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1991). Το πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο και να έχει εφαρμογή αποκλειστικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκάστοτε μαθητή με διασπαστική, προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά (Wilson & Lipsey, 2007).

Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει την παρέμβαση πρέπει, πρωτίστως, να ορίσει το μακροπρόθεσμο στόχο, να εστιάσει στην επιθυμητή αλλαγή μιας αρνητικής συμπεριφοράς σε θετική και πως αυτό δύναται να επιτευχθεί. Η αυτό-αξιολόγηση και ο επαναπροσδιορισμός των παραμέτρων του προγράμματος θα γίνει μέσω της συχνότητας εμφάνισης των εκάστοτε συμπεριφορών, θετικών ή αρνητικών. Ανάλογα με τα αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και διαφοροποιεί ότι κρίνει σκόπιμο.



Ο αντίκτυπος των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης στην ηθική και κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται συνήθως με δείκτες, όπως η λεκτική επιθετικότητα, ο αριθμός των παραβάσεων ή τα αρχεία πειθαρχίας, με μείωση από αυτούς τους δείκτες που λαμβάνονται για να υποδηλώνουν θετική ηθική ανάπτυξη. Αλλά μια τέτοια άποψη είναι αμφισβητήσιμη, αφού η μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών δεν εγγυάται τη δημιουργία φιλοκοινωνικών συμπεριφορών. Αν και έχει αποδειχθεί ότι οι διαδικασίες μάθησης για την επίλυση συγκρούσεων και η διαμεσολάβηση αυξάνει την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε μια ομάδα και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να έχει ενσυναίσθηση προς τους άλλους –θεμελιώδεις πτυχές της ηθικής ανάπτυξης– δεν έχει δοθεί αρκετή προσοχή σε αυτές τις μεθόδους ως βασικά συστατικά για την παραγωγή αλλαγής συμπεριφοράς.

Οι Heydenberk και Heydenberk (2005) μελέτησαν εάν η εκπαίδευση σε επίλυση συγκρούσεων είχε θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού στους μαθητές και διαπίστωσαν ότι σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές. Επιπλέον, αξιολόγησαν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης επίλυσης συγκρούσεων σχετικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια εκπαίδευση επέτρεψε τη μετάβαση από μια εγωκεντρική προοπτική –εστίαση στην επιπολαιότητα και τις προκατειλημμένες σκέψεις– σε μια κοινωνική προοπτική, με ένα αυξημένο αίσθημα ευθύνης και αυτορρύθμισης, καθώς και συνεκτίμηση της επιρροής των πράξεων κάποιου στους άλλους.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο της διαμεσολάβησης βασίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες: την ενδυνάμωση και την αναγνώριση. Η ενδυνάμωση επηρεάζει την κοινωνικό - προσωπική ανάπτυξη που προκύπτει κατά την ανακάλυψη από το άτομο των δικών του δεξιοτήτων και την συνακόλουθη επανεκτίμηση του ατόμου μέσω της ηθικής ανάπτυξης. Η αναγνώριση προετοιμάζει το άτομο να νιώθει ενδιαφέρον για τους άλλους, ειδικά εκείνους των οποίων τα ενδιαφέροντα διαφέρουν από τα δικά του και συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων, η διαμεσολάβηση είναι, επίσης, ένα σαφές μέσο κοινωνικής ειρήνης (Bickmore, 2001; Cohen, 2005). Αυτοί οι συγγραφείς αναφέρονται σε έναν «πολιτισμό» της διαμεσολάβησης» που μπορεί να συμβάλει σε μια κουλτούρα ειρήνης που επεκτείνεται σε διαφορετικούς τομείς κοινής χρήσης υπευθυνότητας στην οικοδόμηση θετικών περιβαλλόντων διαβίωσης και πολιτικών λύσεων στις συγκρούσεις.

Εν προκειμένω, σε μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές, κρίνεται απαραίτητο οι διαμεσολαβητές συμμαθητές, να επιλεγθούν από τον εκπαιδευτικό – συντονιστή, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και δεξιότητες τους. Η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να είναι εκτενής, ώστε να αναπτύξουν ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές επίλυσης διαφορών, όπως η κατανόηση μιας διαφοράς, η εμπιστευτικότητα, η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαχείριση συναισθημάτων, η μη βίαιη επικοινωνία και η ενεργητική ακρόαση. Στόχος, φυσικά, είναι η επίτευξη μιας κοινά αποδεκτής συμφωνίας από τα αντιμαχόμενα μέρη, ώστε να μην επαναληφθεί η δύσκολη και ήδη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, στο μέλλον (Αρτινοπούλου, 2010).

Ιδιαίτερα επιβοηθητικό θα ήταν, όπως αναφέρει και ο Heward (2011), να γίνεται καταγραφή των συμπεριφορών, που είναι προς αλλαγή, ανατροφοδοτώντας τον μαθητή, μέσω συζήτησης, για να κατανοήσει ποια είναι τα στοιχεία της συμπεριφοράς του, που επιδέχονται βελτίωση. Να τον επιβραβεύουν, όταν επιδεικνύει διαφορετική στάση, από την αναμενόμενη μέχρι στιγμής και να του ανατίθεται η διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων προς τους συμμαθητές του, ώστε να κατακτήσει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αλλά



και να δρουν προληπτικά, υπενθυμίζοντάς του συνεχώς ποιες είναι οι ενδεδειγμένες συμπεριφορές αντί αυτών που έχουν οριστεί προς αλλαγή.

Η διαδικασία διαμεσολάβησης θα πρέπει να εκκινείται, έπειτα από κάποιο περιστατικό, το οποίο μέλος της ομάδας θεωρεί πως θα πρέπει να επιλυθεί άμεσα αλλά και πριν από κάποια συνήθη συμπεριφορά του μαθητή – στόχου, που έχει παρατηρηθεί πως εκδηλώνεται έπειτα από κάποια αφορμή ή γεγονός (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Σε ουδέτερο χώρο και ώρα, οι εμπλεκόμενοι συναντιούνται με τους διαμεσολαβητές – συνομηλίκους, όπου ο καθένας ξεχωριστά αναφέρει τα γεγονότα από τη δική του οπτική πλευρά, εκφράζοντας, παράλληλα, τα συναισθήματά και τις ανάγκες του. Όλα αυτά γίνονται σε κλίμα αλληλοσεβασμού, εμπιστευτικότητας, ουδετερότητας και αμεροληψίας, χωρίς κριτική, με σκοπό την αποτελεσματική επίλυση του προβλήματος, που έχει ανακύψει (Βίλμα, 2017; Συνήγορος του Πολίτη, χ.η.).

Οι διαμεσολαβητές προβαίνουν σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, συνοψίζουν τα γεγονότα και προσπαθούν μέσω της συζήτησης να εξεύρουν πιθανές λύσεις. Συζητώντας και με τις δύο πλευρές, προσπαθούν να καταλήξουν σε μία, την οποία θα αποδέχονται και θα σέβονται και οι δύο πλευρές, προσπαθώντας να εξομαλύνουν την κατάσταση (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016; Συνήγορος του Πολίτη, χ.η.; Χατζηδαμιανού, 2016). Αν υπάρξει συμφωνία, κοινώς αποδεκτή, τότε και οι δύο πλευρές υπογράφουν το συμβόλαιο – συμφωνητικό, δεσμευόμενοι ότι θα το τηρήσουν και θα προσπαθήσουν να μην επαναληφθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ικανοποίηση και των δύο πλευρών- του θύτη και του θύματος (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης σε μαθητές με Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές διαταραχές τους προσφέρει ενεργή συμμετοχή, η οποία τους δίνει φωνή, μετατρέπει τη μη συμμόρφωση και τα παράπονα σε θετικές ενέργειες και προσφέρει στους συμμετέχοντες την επίγνωση του εαυτού τους ως παράγοντες στη δική τους εκπαίδευση. Τους διδάσκει να αγωνίζονται για αυτό που θεωρείται δίκαιο, να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να διορθώνουν τα λάθη τους και να αποφεύγουν τις «λανθασμένες» συμπεριφορές (Κασσωτάκη, 2014).

Στη σύγκρουση, υπάρχει ανάγκη να εκφραστούν συναισθήματα και σκέψεις και να υπάρξει ανταλλαγή ιδεών στην αναζήτηση λύσης, παρέχοντας ένα χρήσιμο και ασφαλές σενάριο για την ανταλλαγή πληροφοριών (Cohen, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι εμπλεκόμενοι ευαισθητοποιούνται στο «πρόβλημα» και αναπτύσσουν σεβασμό στην ξεχωριστή προσωπικότητα του ατόμου. Όταν το άτομο έρχεται σε σύγκρουση με άλλο τείνουμε να εστιάζουμε στις αδυναμίες του, κάτι που οδηγεί στην απόρριψή της προσωπικότητάς του. Πολλά διαπροσωπικά τα προβλήματα προκύπτουν από την αδυναμία ανάληψης ευθυνών. Στην πραγματικότητα, οι άνθρωποι που βυθίζονται σε μια σύγκρουση τείνουν να κατηγορούν τους άλλους ή να αποφεύγουν τις δικές τους ευθύνες. Η διαμεσολάβηση, όμως, ενθαρρύνει το άτομο να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να κατανοήσει την έτερη οπτική γωνία και να αποδεχτεί ότι μπορεί να διαφέρει από τη δική του (Κουράκης & Σπυρόπουλος, 2017).

Στόχος θα είναι να καταστεί ο μαθητής ικανός να εντοπίζει τις αρνητικές συμπεριφορές, τις οποίες επιδεικνύει, να προσπαθεί να τις αποφύγει και να προβεί σε άλλες εναλλακτικές, χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της επίλυσης διαφορών. Να μπορέσει, δηλαδή, να δει τη σύγκρουση σαν μια ευκαιρία για να εξελιχθεί και να μάθει, παρά κάτι που απαραίτητα θα του προκαλέσει θυμό και απογοήτευση ή κάποιες φορές βία και παρενόχληση (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007). Η μέθοδος στοχεύει στο να του καλλιεργηθούν θετικά συναισθήματα, χωρίς



να νοιώθει πως τιμωρείται ή τον εκδικούνται για την παραβατική συμπεριφορά του. Μόνο, έτσι, θα συνειδητοποιήσει πως οι πράξεις του δεν βλάπτουν μόνο τον ίδιο ή το θύμα, αλλά και ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Η συναισθηματική ρύθμιση, η οποία αναφέρεται σε μια διαδικασία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν, τότε συμβαίνουν και πώς βιώνονται και εκφράζονται είναι απαραίτητη, προκειμένου να προσαρμοστούν αυτοί οι μαθητές στην κοινωνική δυναμική, προσπαθώντας να διατηρήσουν καλή σωματική, ψυχοσυναισθηματική υγεία, όπως καθώς και υγιείς και παραγωγικές διαπροσωπικές σχέσεις (Gross & Thompson, 2007).

Μέσω της προσέγγισης αυτής προωθείται, επίσης, η συνεργατική μάθηση, εμποδίζοντας τα παιδιά αυτά να αισθάνονται αποξένωση ή απόρριψη και αυξάνοντας τις δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, με σκοπό την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η διαμεσολάβηση έχει ένα εγγενές πλεονέκτημα στο ότι δεν απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Εκμεταλλεύεται τα υπάρχοντα ταλέντα που επιδεικνύονται από τους μαθητές, με σκοπό την άμβλυση των συγκρούσεων, τον εμπλουτισμό των σχέσεων, την αύξηση της δύναμης του «εγώ» (Moriarty, 1991).

Θεωρούμε πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα σχολεία να διδάξουν στους μαθητές με Συμπεριφορικές Διαταραχές, αλλά και στους συμμαθητές τους, μαζί -ως όλον, ως ομάδα- πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις κατάλληλα και αποτελεσματικά. Να μάθουν να αξιοποιούν τον θεσμό της Σχολικής Διαμεσολάβησης ως συνολικό σχολικό πρόγραμμα, που επιτρέπει σε κάθε μαθητή να διαχειριστεί εποικοδομητικά τις συγκρούσεις μέσω διαπραγματεύσεων, συμφωνιών και αλληλοαποδοχής. Το πρόγραμμα αυτό θα βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν πως η διευθέτηση έντονων καταστάσεων με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει στη σχολική κοινότητα, καθώς προάγει ένα υγιές, ασφαλές και δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016), αλλά και θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν το αίσθημα της αλληλεγγύης, να αντιληφθούν την έννοια της συγχώρεσης και ενσυναίσθησης και να προάγουν την κριτική τους σκέψη (Κουράκης & Σπυρόπουλος, 2017). Η κουλτούρα του σχολείου θα πρέπει να αλλάξει προς μια διαδικασία αποκατάστασης, με τη μοντελοποίηση και την ενίσχυση από το εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλων δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.

5. Επίλογος - Συμπεράσματα

Απώτερος σκοπός εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης είναι να εξασφαλίσουμε στους μαθητές/τριες ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ασφαλές, ποιοτικό, γεμάτο σεβασμό, που να αποπνέει κλίμα ηρεμίας. Η φιλοσοφία της σχολικής διαμεσολάβησης ενισχύει τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σε μία εποχή που οι σχέσεις εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος δοκιμάζονται λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών και κοινωνικών συνθηκών που οδήγησαν σε μια μακροχρόνια αλληλεπίδραση εξ αποστάσεως, καλούμαστε ως σχολική κοινότητα περισσότερο από ποτέ μέσω στοχευμένων δράσεων να καλλιεργήσουμε τις βασικές αρχές που διέπουν τις υγιείς ανθρώπινες σχέσεις. Τι καλύτερο, λοιπόν, από το να εντάξουμε τους μαθητές/τριες σε αυτή τη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και να τους κάνουμε παράγοντες αλλαγής και προσαρμογής!

Οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές Διαταραχές μέσα από τα προγράμματα Σχολικής Διαμεσολάβησης θα πρέπει να γνωρίσουν τις



προσωπικές τους ικανότητες, αλλά και τις ελλείψεις τους, να καταλαβαίνουν τα κίνητρα πίσω από τις συμπεριφορές των άλλων και να θέτουν ρεαλιστικούς προσωπικούς στόχους» (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2007). Γενικότερα, αυτά τα προγράμματα πρέπει να έχουν σαν πρωταρχικό σκοπό τους, την αυτοκατανόηση και την αποδοχή των μαθητών με τις Συμπεριφορικές διαταραχές και, σε δεύτερο επίπεδο, την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και την αναγνώριση και ορθή έκφραση των συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να θέτουν ως βάση, τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή που χρήζει παρέμβασης. Και, τέλος, να θυμούνται ότι όσο ο μαθητής μπορεί να εκπαιδευτεί για να κατακτήσει τις σωστές συμπεριφορές, τόσο πρέπει και το οικοσύστημά του, για να τον αποδέχεται και να αποτελούν και τα δύο συστατικά στοιχεία του προγράμματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Dept. of Psychiatry.
- Anti Social Behaviour Team. (2014). *Anti Social Behaviour*. Retrieved from: <https://web.archive.org/web/20141018071111/http://www.breckland.gov.uk/content/anti-social-behaviour-1>.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (DSM-5). Washington, DC: Author.
- Bazemore, G., & Umbreit, M. (1995). *The balanced and restorative justice report*. Center for Restorative Justice and Mediation. Minnesota: University of Minnesota, School of Social Work.
- BehaveNet. (2012). *Antisocial Personality Disorder*. Clinical Capsules Terminology: <https://web.archive.org/web/20120211144219/http://www.behavenet.com/capsules/disorders/antisocialpd.html>.
- Berger, K.S. (2003). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence* (6th ed., 3rd publishing). New York: Worth Publishers.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediations training and program implementation in the elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137–60.
- Busch, R., & Folger, J. (2005). *The Promise of Mediation: The transformative approach to conflict* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Council for Children with Behavioral Disorders. (2022). *Behavioral Problems*. Retrieved from: <https://debh.exceptionalchildren.org/>.
- Council of Europe. (2014, January 30). *Bullying - Have you already been in such situation? - Beat Bullying* (Video file). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=e5sB7mndfrQ>.
- Davidson, T. (2003). *Evaluating the Effectiveness of a Peer Mediation Program in an Elementary School Setting* (Doctoral thesis). Rowan University, New Jersey, USA.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program. *Front. Psychol.* 9, 2353. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.02353.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations, in *Handbook of Emotion Regulation*, ed. J. J. Gross (New York, NY: Guilford Press), 3–24.



- Heydenberk, R.A., & Heydenberk, W. A. (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37, 431–52.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα, (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Humphries, T. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*, 3, 13.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Why violence prevention programs don't work – and what does. *Educational Leadership*, 63-68.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). Children with learning disabilities: The role of achievement in their social, personal and behavioral functioning. In H.L. Swanson & B. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*, 1, 333–352.
- Léderach, J. P. (2005). *Moral Imagination: The art and soul of building peace*. Oxford: Oxford University Press.
- Malek, C. (2013). *School-based Mediation*. (Ed. H. Burgess). Ανακτήθηκε από: <https://www.beyondintractability.org/coreknowledge/school-based-mediation>.
- McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 527–543. Doi: 10.1007/s10802-006-9031-1.
- Meek, M. (1992). The Peacekeepers. *Teaching Tolerance*, 1, 46-52, EJ 458 627.
- Moriarty, A. (1991). Theoretical dimensions of school-based mediation. *Social Work in Education*, 13, 176.
- Murphy, M., Cowan, R., & Sederer, L. (2001). Disorders of childhood and adolescence. In *Blueprints in psychiatry* (2nd ed.) (p. 42). Malden, MA: Blackwell Science.
- Samenow, S. (2001). *Before it's too late: Why some kids get into trouble—and what parents can do about it*. New York: Three Rivers.
- Scott, K. M., de Vries, Y. A., Aguilar-Gaxiola, S. et al. (2020). World Mental Health Surveys collaborators. Intermittent explosive disorder subtypes in the general population: association with comorbidity, impairment, and suicidality. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 29, e138. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S2045796020000517>.
- Smith, M. (1995). Mediation and the Juvenile Offender. *Juvenile Justice Bulletin*, 40-46.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.
- Αντωνίου, Φ., Σμυρναίου, Ρ., & Γενά, Α. (2015). *Δράσεις πρόληψης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.gunet.gr/modules/document/?course=SOCGU255>.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βίλμα, Μ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση: μία πρακτική πρόληψης και επίλυσης της ενδοσχολικής βίας*. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Social_Sciences/2017/2017-05-27_Eisigiseis_Hmeridas/Meniki_Vithleem.docx.



- Γιαβρίμης, Π., & Παπάνης, Ε. (2007). *Στάδια σχεδιασμού προγράμματος δευτερογενούς πρόληψης για την ψυχική υγεία των μαθητών*. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_6168.html.
- Γρηγοριάδου, Ε., & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη. Ανακτήθηκε από: https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholikis_diamesolavisis_omilikon.pdf.
- Καρμπά-Σχοινά, Χ. (2003). *Γνωστική – συμπεριφορική παρέμβαση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κασσωτάκη, Α. (2014). *Αναγνώριση, έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων*. Αθήνα: ikid Κέντρα Ανάπτυξης Παιδιού ΙΚΕ.
- Κουράκης, Ε. Ν., & Σπυρόπουλος, Φ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.crimetimes.gr/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%B2%CE%B7%CF%83%CE%B7/>.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.
- Μπαϊρακτάρη, Ε. (2013). *Δυσκολίες συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε από: <http://www.stirixisplus.gr/articles/dyskolies-symperiforas>.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1991). *Προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα*. Αθήνα: Ιδίων.
- Παπαγεωργίου, Μ. (2013). *Διερεύνηση της σχέσης χαμηλής επίδοσης και προβλημάτων συμπεριφοράς ψυχοπαιδαγωγικής παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/134214/files/GRI-2014-12239.pdf>.
- Ρισβάς, Α. Κ. (2013). *Συναισθηματικές διαταραχές - Προβλήματα συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1526/5%20%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%92%CE%9B%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%20%CE%A3%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%A>.
- Συνήγορος του Πολίτη. (χ.η.). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf>.
- Χατζηδαμιανού, Θ. (2016). *Ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης – Θεωρία και έρευνα μελέτης περίπτωσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Καταθετηρίου: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/433>.

