

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίπλη Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Βιωματικό εργαστήριο: Αξιοποιώντας τη
Διαμεσολάβηση και το Ψυχόδραμα κατά την
επίλυση συγκρούσεων μέσα στην τάξη

Ελένη Παπαδιώτη

doi: [10.12681/pansynschool.7495](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7495)

Βιωματικό Εργαστήριο: Αξιοποιώντας τη Διαμεσολάβηση και το Ψυχόδραμα κατά την επίλυση συγκρούσεων μέσα στην τάξη

Παπαδιώτη Ελένη

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Θεσσαλονίκης
papadiotieleni@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν εργαστήριο στοχεύει στη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση των τεχνικών της Διαμεσολάβησης και του Ψυχοδράματος, εξηγώντας πρακτικά πώς εφαρμόζονται αποτελεσματικά οι τεχνικές αυτές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός είναι να αναδειχθεί η συμβολή τους στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ανάμεσα στα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται και η ικανότητα να δείχνει ενδιαφέρον όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών του, αλλά και την συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική τους ευημερία. Στο πλαίσιο αυτό, οι τεχνικές της Διαμεσολάβησης και του Ψυχοδράματος μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά, καθώς αποτελούν ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία για την ανάπτυξη των ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών. Μέσα από την πρακτική της Διαμεσολάβησης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλύσουν ειρηνικά τις συγκρούσεις και τις διαφορές τους, καταλύοντας τη βία σε οποιαδήποτε μορφή της. Παράλληλα τα "ψυχοδραματικά σενάρια", τους δίνουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με διαφορετικά συναισθήματα, να δοκιμάσουν λύσεις σε προβλήματα και να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον. Μέσα από το συνδυασμό των συγκεκριμένων τεχνικών, μαθαίνουν να αναπτύσσουν αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, ενσυναίσθηση, σεβασμό, αποδοχή της διαφορετικότητας, αυτοεπίγνωση και αυτοεκτίμηση. Τελικός στόχος είναι, αξιοποιώντας τη δυναμική της τάξης του, ο εκπαιδευτικός να μπορεί να χρησιμοποιεί τα παραπάνω εργαλεία για να γνωρίσει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών του και να τους παρέχει ένα ασφαλές και ποιοτικό περιβάλλον μάθησης. Το παρόν εργαστήριο –διάρκειας δύο ωρών- αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας και στηρίζεται τόσο στη θεωρία του ιδρυτή του ψυχοδράματος J. L. Moreno (1946), όσο και σε επιστημονικούς οδηγούς για την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης (Deutsch et al., 2014). Στο τέλος του εργαστηρίου θα ακολουθήσει το λεγόμενο ψυχοδραματικό "μοίρασμα" της εμπειρίας των συμμετεχόντων, με τη μορφή της ομαδικής συνέντευξης, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του.

Λέξεις κλειδιά: Διαμεσολάβηση, ψυχόδραμα, εκπαίδευση, σύγκρουση, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

1. Εισαγωγή

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές για δεκαετίες, τόσο ως προς τα στοιχεία που τη συνθέτουν, όσο και για τις ενέργειες που απαιτούνται για τη συνεχή αναβάθμισή της (Doherty, 2008; Fion 2009). Ιδιαίτερα σήμερα, η εκπαίδευση πρέπει να διαθέτει ποιοτικά χαρακτηριστικά, ώστε να ανταποκρίνεται στις λιγγωδώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. (Sallis, 2002). Αναμφισβήτητα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της ποιοτικής εκπαίδευσης (Hammond, 2013). Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα υπάρχουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση, ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν σχετίζονται μόνο με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Stronge et al., 2007), αλλά και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προάγει την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους, παρέχοντάς τους τις δεξιότητες να αυτενεργούν για να βελτιώνουν την ψυχική και πνευματική τους υγείας (Sun

& Shek, 2010). Με άλλα λόγια, συνιστά βασική εκπαιδευτική πρόκληση και απαίτηση του σύγχρονου ποιοτικού σχολείου, η δημιουργία ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν ότι είναι ασφαλείς να οικοδομήσουν την προσωπικότητά τους (Wood et al., 2010) και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, επιλύοντας μεταξύ άλλων, την όποια συγκρουσιακή κατάσταση αντιμετωπίζουν (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Βέβαια, στο χώρο του σχολείου μπορεί να παρουσιαστούν επιπλέον, συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού ή και μεταξύ των εκπαιδευτικών (Rahim, 2002).

Η επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών αποτελεί μία θεματική που συγκεντρώνει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα (Blunk et al., 2017). Με τον όρο "σύγκρουση" στο χώρο του σχολείου εννοείται κυρίως η αντιπαράθεση, διαφωνία, ένταση ή οξύτητα μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών που προκαλείται λόγω αντιθέσεων στις ιδέες, τις συμπεριφορές ή τις ενέργειές τους (Shahmohammadi, 2014). Οι αντιθέσεις αυτές καταλήγουν συχνά σε ανταγωνισμό, διαμάχη και εχθρότητα (Oachesu, 2016). Καθώς μέσα στη σχολική καθημερινότητα, η σύγκρουση είναι τόσο αναπόφευκτη όσο και φυσική, πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες ώστε όχι μόνο να τη διαχειριστεί, αλλά και να την αξιοποιήσει θετικά αναβαθμίζοντας την ποιότητα του έργου του (Rahayu & Setya, 2020).

Προς την κατεύθυνση αυτή, τόσο οι βασικές τεχνικές του ψυχοδράματος, όσο και η διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης αποτελούν εξαιρετικά αποτελεσματικά εργαλεία, με τη βοήθεια των οποίων, ο μαθητής μπορεί να εξασκηθεί στην επίλυση προβλημάτων και την έκφραση συναισθημάτων μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Αποκτά έτσι μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικής και προσωπικής επίγνωσης, αλλά και δεξιότητες αποδοχής, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού προς τα άλλα μέλη της τάξης (Hollander & Jaffer, 2017). Παράλληλα, αναπτύσσει ορθές επικοινωνιακές συμπεριφορές που συντελούν στην προώθηση της μάθησης μέσα σε ένα ποιοτικό και δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον (Burrell et al., 2003).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Σχολική Διαμεσολάβηση

Η σχολική διαμεσολάβηση ή αλλιώς διαμεσολάβηση συνομηλίκων αναφέρεται σε μια εναλλακτική μορφή ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων που μπορεί να παρουσιαστούν μεταξύ των μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου (Cowie & Jennifer, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να παρέμβουν ως ουδέτεροι "τρίτοι" - διαμεσολαβητές, προκειμένου να βοηθήσουν δύο ή περισσότερους διαφωνούντες συμμαθητές τους μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, κανόνες και όρια, για να επιλύσουν αποτελεσματικά, δίκαια και μη τιμωρητικά τη μεταξύ τους διαφωνία (Αρτινοπούλου, 2010).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση αρχικά των εκπαιδευτικών που θα είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της και εν συνεχεία των μαθητών που θα διαδραματίσουν το ρόλο των διαμεσολαβητών. Ωστόσο, εκτός αυτού, είναι θεμιτό να ενημερωθεί όλη οι σχολική κοινότητα για το περιεχόμενο, το σκοπό και τις βασικές αρχές της διαμεσολάβησης καθιστώντας την αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής κουλτούρας του σχολείου (Chittooran & Hoening, 2010).

Οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαμεσολάβησης συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία: ο διαμεσολαβητής παραμένει καθ' όλη τη διαδικασία ουδέτερος και αντικειμενικός. Ο ρόλος του περιορίζεται στην καθοδήγηση των διαφωνούντων μελών προκειμένου να εκφράσουν ο καθένας τη δική του εκδοχή της σύγκρουσης και τα συναισθήματα που απορέσουν από αυτή, καταλήγοντας τελικά μια κοινά αποδεκτή λύση. Οι συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων είναι εθελοντική και διακρίνεται από απόλυτη εχεμύθεια και αμοιβαίο σεβασμό (Johnson & Johnson, 2005).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές εκδοχές εφαρμογής της διαμεσολάβησης, οι οποίες ωστόσο συγκλίνουν στα βασικά στάδια – βήματα που τη συνιστούν:

1. Αμοιβαία επιθυμία των διαφωνούντων να συμμετέχουν στη διαμεσολάβηση.
2. Παρουσίαση των γεγονότων και από τις δύο "πλευρές", επαναδιατύπωση και σύνοψη των απόψεων από τους διαμεσολαβητές.
3. Εστίαση στις ανάγκες, επιθυμίες και τα συναισθήματα και των δύο "πλευρών".
4. Προτάσεις πιθανών λύσεων, κοινά αποδεκτών.
5. Εκτίμηση και αξιολόγηση των προτάσεων που διατυπώνουν τα εμπλεκόμενα μέλη.
6. Συμφωνία ανάμεσα στα δύο μέρη η οποία επιβεβαιώνεται, καταγράφεται και επανελέγχεται (Johnson & Snow, 2002).

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη όταν:

- Τα διαφωνούντα μέλη καταλήγουν σε μια κοινά αποδεκτή και εφικτή συμφωνία μεταξύ τους.
- Οι σχέσεις μεταξύ των μελών αποκτούν σταθερότητα και ελαχιστοποιείται η πιθανότητα νέας σύγκρουσης ή διαμάχης.
- Οι μαθητές στο σύνολό τους αρχίζουν να αποκτούν θετικές κοινωνικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, σεβασμός και αλληλοκατανόηση

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί ένα αποτελεσματικό προληπτικό εργαλείο ενάντια στα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, βίας, βανδαλισμού, σχολικής διαρροής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, ανάμεσα στα βασικά πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να συμμετάσχουν στην επίλυση ρεαλιστικών διαφωνιών, καλλιεργώντας σημαντικές ικανότητες όπως κριτική σκέψη, υπευθυνότητα, ευχέρεια έκφρασης και επικοινωνίας, αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του εσωτερικού ελέγχου. Ευρύτερα, η σχολική διαμεσολάβηση συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό, ειλικρίνεια και δημοκρατικότητα (Baraldi & Iervese, 2012; Churchill, 2013; Noaks & Noaks, 2009; Schaefer et al., 2016).

2.2. Τεχνικές ψυχοδράματος και εκπαιδευτικό ψυχόδραμα

Το εκπαιδευτικό ψυχόδραμα έχει τη βάση του στο ψυχόδραμα που αναπτύχθηκε από τον ψυχίατρο Dr. Moreno J. L., τη δεκαετία του 1920. Αποτελεί μια μέθοδο ομαδικής ψυχοθεραπείας, κατά την οποία οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν καταστάσεις από ζωή τους στο παρελθόν, παρόν και μέλλον, όπως π.χ. σχέσεις, ανεπίλυτες καταστάσεις, συγκρούσεις ή εσωτερικές σκέψεις, χωρίς το φόβο του λάθους ή της τιμωρίας (Moreno, 1946). Μέσω του ψυχοδράματος οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Chimera & Baim, 2010).

Στην πράξη, μία συνεδρία ψυχοδράματος εστιάζει σε κάποιο γεγονός από τη ζωή του "πρωταγωνιστή" - μέλους της ομάδας και αποτελείται από τρεις φάσεις: την προθέρμανση, τη δράση και το μοίρασμα. Κατά την προθέρμανση η ομάδα "ζεσταίνεται" και αποκτά την αίσθηση της συνοχής. Η φάση της δράσης περιλαμβάνει τη δημιουργία και την αναπαραγωγή μιας σκηνής από τη ζωή ενός μέλους της ομάδας -του πρωταγωνιστή- υπό τις οδηγίες του "σκηνοθέτη" - θεραπευτή, ο οποίος καθοδηγεί τους "ηθοποιούς" πάνω στη "σκηνή" χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, όπως:

1. Ο καθρέφτης: ένα βοηθητικό μέλος της ομάδας αναπαριστά τον πρωταγωνιστή, επιτρέποντάς του να παρατηρήσει τον εαυτό του από απόσταση (Clayton, 2012).
2. Ο σωσίας: πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία ένα μέλος της ομάδας εκφράζει της σκέψεις, τα αντικρουόμενα συναισθήματα και τον εσωτερικό κόσμο του πρωταγωνιστή, οδηγώντας τον προς την κάθαρση και την αυτογνωσία (Blatner, 2000).

3. Η αντιστροφή ρόλων: ο πρωταγωνιστής αλλάζει ρόλο με κάποιο βοηθητικό εγώ, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να μπει στη θέση του άλλου και να διευρύνει τον τρόπο σκέψης του (Casson, 2005).

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει το μοίρασμα, κατά το οποίο τα μέλη της ομάδας εκφράζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πιθανές ταυτίσεις τους, σχετικά με την ψυχοδραματική δράση που προηγήθηκε, νιώθοντας ως μια ενότητα με κοινά ή αντίστοιχα βιώματα (Barbour, 1974).

Οι τεχνικές του ψυχοδράματος δύνανται να αποτελέσουν ένα δυναμικό εργαλείο στο σύγχρονο σχολείο, καθώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τόσο διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, όσο και τα προσωπικά τους συναισθήματα που απορρέουν από αυτές (Seligman & Csikszentmihalyi 2014; Tuominen-Soini et al., 2012). Επιπλέον, οι ψυχοδραματικές τεχνικές βρίσκονται σε απόλυτη σύμπτωση με τις αρχές της θετικής ψυχολογίας, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολικού κλίματος, αισιοδοξίας, ψυχικής, σωματικής και διανοητικής υγείας (Cohen, 2006). Η ανασκόπηση της εκπαιδευτικής έρευνας αποδεικνύει ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα σε διεθνές επίπεδο δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ευημερία των μαθητών και τη δημιουργία θετικών σχέσεων μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Kern et al., 2015; Opre et al., 2018; Peterson & Park, 2007; Tuominen et al., 2012; Wood et al., 2010).

Ακόμη και η μεμονωμένη χρήση των επιμέρους ψυχοδραματικών τεχνικών στο σχολικό μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη. Συγκεκριμένα:

Το Βοηθητικό Εγώ: πρόκειται για μία δραστηριότητα που δημιουργεί έναν σύνδεσμο μεταξύ της εσωτερικής πραγματικότητας του πρωταγωνιστή και της πραγματικότητας του εξωτερικού κόσμου. Ποιο συγκεκριμένα, ο μαθητής, μέσω αυτής της τεχνικής έχει τη δυνατότητα να "δει" τον εαυτό του σαν "πορτραίτο", να κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Ο Καθρέφτης: αποτελεί μια χρήσιμη τεχνική που επιτρέπει στο μαθητή να δει κάποιον άλλο να εκφράζει εκ μέρους του τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, βοηθώντας τον έτσι να κατανοήσει τον ίδιο του τον εαυτό. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να γνωρίσει καλύτερα τον εσωτερικό του κόσμο, να εξερευνήσει τα προσωπικά του θέματα και να αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας (Morgan & Rinvolucri, 2007).

Αντιστροφή ρόλων: Η στρατηγική αυτή μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της οπτικής γωνίας ενός άλλου ατόμου. Μεταξύ των μαθητών, η αντιστροφή των ρόλων δύναται να γίνει αφετηρία για τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις και τη βελτίωση δεξιοτήτων, όπως η διαπροσωπική νοημοσύνη και η επίλυση συγκρούσεων (Bustos, 1994).

2.3. Εκπαιδευτικό ψυχόδραμα και σχολική διαμεσολάβηση: Ένας δυναμικός συνδυασμός

Μεγάλος αριθμός επιστημονικών ερευνών έχει καταδείξει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τόσο του σχολικού ψυχοδράματος όσο και της σχολικής διαμεσολάβησης (Clayton, 2012) στον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων μέσα και έξω από το σχολείο. Ο συνδυασμός δε των δύο τεχνικών μπορεί να προσφέρει πολλαπλασιαστικά ακόμη περισσότερα οφέλη, καθώς στηρίζονται σε κοινές αξίες, αρχές και στοχοθεσίες:

Αρχικά, οι τεχνικές του ψυχοδράματος μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαίδευση των μαθητών που πρόκειται να γίνουν διαμεσολαβητές. Συγκεκριμένα, βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός διαμεσολαβητής όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα, δημιουργικότητα, ενεργητική ακρόαση κ.α., μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων που αποτελεί βασικό πυλώνα του ψυχοδράματος (Bedore, 2004). Επιπλέον, κύριες τεχνικές που αξιοποιεί ένας αποτελεσματικός διαμεσολαβητής όπως η επαναδιατύπωση σκέψεων και

συναισθημάτων, παραπέμπουν άμεσα στο ρόλο που διαδραματίζει ο "σωσίας" στο ψυχόγραμμα, μία τσεχική που έχει ήδη περιγραφεί προγενέστερα.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τόσο η συμμετοχή των μαθητών σε ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης, όσο και η εξοικείωσή τους με τις τεχνικές του ψυχοδράματος εστιάζουν στη διαχείριση συγκρούσεων, την κατανόηση του άλλου και την επικοινωνιακή επικοινωνία. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης, οικοδομώντας ισχυρές σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μέσα στη σχολική κοινότητα και μετατρέποντάς την σε ένα δημιουργικό και δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης (Καβροχωριανού, 2014; Rhodes & Akram 2023).

Επιπλέον, και οι δύο τεχνικές βασίζονται σε κοινές θεωρίες μάθησης όπως η βιωματική, η **αποκαλυπτική**, η **διερευνητική**, η **κονστρουκτιβιστική μάθηση και η μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων** (Bruner, 1961; Barrows, 1996; Jonassen, 1992; Rutherford, 1964). Κοινός τόπος των παραπάνω κοινωνικογνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών αποτελεί η πεποίθηση ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε περιβάλλοντα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση, αλληλεπιδρώντας μέσα στην ομάδα. Επιπρόσθετα, εκτός από τη συμμετοχή τους σε **δραστηριότητες απόκτησης νέων εμπειριών, τους δίνεται η ευκαιρία να επαναφέρουν παλαιότερες προσωπικές εμπειρίες, να τις επεξεργαστούν, να τις κατανοήσουν και πιθανά να τις επαναπροσδιορίσουν με σκοπό να τις αξιοποιήσουν στην αντιμετώπιση παροντικών ή μελλοντικών καταστάσεων** (Shunk, 2010).

Οι τεχνικές λοιπόν του ψυχοδράματος, αλλά και η εκπαίδευση που απαιτείται για την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης, περιλαμβάνουν πλείστες βιωματικές ασκήσεις, δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, εμπλέκοντας ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές ώστε να εκφραστούν και να μοιραστούν συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες (Börstler, 2010). Ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων, το οποίο κατέχει κεντρική θέση και στις δυο τεχνικές, προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν σε δεξιότητες ενεργητικής μάθησης, ουσιαστικής γνώσης και προσωπικής δράσης (Alkin & Christie, 2002).

Η εφαρμογή τόσο του εκπαιδευτικού ψυχοδράματος όσο και της διαμεσολάβησης συνομιλικών προσφέρει σημαντικά οφέλη στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να θεμελιώσει μια βαθύτερη σχέση με τους μαθητές του, καθώς τους γνωρίζει ουσιαστικά και μπορεί να ερμηνεύσει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αυτά που εκφράζουν ή σκέφτονται. Από την άλλη, οι μαθητές εισπράττουν στοργή, εγγύτητα, και ενδιαφέρον, όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους. Η εξασφάλιση αυτών των θετικών σχέσεων και η ικανοποίηση της ανάγκης για συναισθηματική και διαπροσωπική υποστήριξη οδηγεί τους μαθητές σε ψυχική ευημερία και επιτυχία στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Aldhafiri 2015; Pishghadam et al., 2021).

3. Στοιχεία εφαρμογής του βιωματικού εργαστηρίου

Το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό του εν λόγω Βιωματικού Εργαστηρίου, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές» (Θεσσαλονίκη, 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 2024). Η χρονική διάρκεια του εργαστηρίου είναι τρεις (3) ώρες. Ο ενδεδειγμένος αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ 15 και 20 ατόμων. Το συνέδριο διοργανώνει η **Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης** σε συνεργασία με το **Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Α.Π.Θ.** και την **υποστήριξη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.**

3.1. Στόχος βιωματικού εργαστηρίου

Σκοπός του βιωματικού εργαστηρίου είναι να λειτουργήσει ως μέθοδος επιμόρφωσης, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα, το εργαστήριο στοχεύει στη θεωρητική, και μεθοδολογική προσέγγιση των τεχνικών της Διαμεσολάβησης και του Ψυχοδράματος, εξηγώντας πρακτικά πώς εφαρμόζονται οι τεχνικές αυτές στην προσπάθεια ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Με βάση τα παραπάνω, οι επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου συνοψίζονται στα εξής:

1. Να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις τεχνικές του ψυχοδράματος και της σχολικής διαμεσολάβησης, τις αρχές, τη μεθοδολογία, τις τεχνικές που τις πλαισιώνουν.
2. Να εξοικειωθούν με τις τεχνικές αυτές μέσω της βιωματικής μάθησης.
3. Να τις συμπεριλάβουν ως εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

3.2. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η μεθοδολογία του εργαστηρίου βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην άμεση εμπειρία, στην ενεργό εμπλοκή και στον εστιασμένο προβληματισμό πάνω σε πραγματικές καταστάσεις (Kolb, 2009). Η βιωματική μάθηση επιτρέπει στους συμμετέχοντες να προσδώσουν νέο νόημα στη προϋπάρχουσα εμπειρία τους, να αναπροσαρμόσουν τις μέχρι τώρα γνώσεις τους, να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές και τελικά να τις αξιοποιήσουν για την επιτυχή διαχείριση μελλοντικών καταστάσεων (Prince, 2004. Παράλληλα, τονίζει τη σημαντική συμβολή της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης και μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, και ενσυναίσθησης (Kolb, 1984).

Επιπλέον, το εργαστήριο αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας, μέσα στην οποία δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ενεργητικής μάθησης, ενδυνάμωσης και συναισθηματικής εμπλοκής των συμμετεχόντων (Pritchard, 2009). Οι συνεργατικές δράσεις που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου έχουν σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από μία κοινωνική, ενεργητική, και εποικοδομητική διαδικασία, σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε εμπειρίες, απόψεις, συναισθήματα και αλληλεπιδράσεις (Laurillard, 2012).

3.3. Εφαρμογή Εργαστηρίου - Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Στο χώρο εκπαίδευσης ενήλικων, η εμπειρία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, γεγονός που εξηγεί γιατί τα βιωματικά εργαστήρια εντάσσονται ολοένα και περισσότερο στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Spraulding, 2010).

Κατά την διεξαγωγή του εργαστηρίου, θα αξιοποιηθεί το αυθόρμητο στοιχείο, η δημιουργικότητα και η φαντασία, ωστόσο ο σχεδιασμός του βασίζεται σε μια καθορισμένη δομή και προσανατολίζεται σε συγκεκριμένους στόχους.

Αρχικά οι συμμετέχοντες κάθονται σε έναν κύκλο, με σκοπό να νιώσουν περισσότερη εγγύτητα και συναισθηματική "απελευθέρωση". Η διάταξη αυτή ενισχύει τόσο τη λεκτική όσο και την εξωλεκτική επικοινωνία. Πραγματοποιείται μια σύντομη εισήγηση στις βασικές θεωρητικές αρχές της σύγκρουσης, της σχολικής διαμεσολάβησης και του ψυχοδράματος. Στη συνέχεια διασφαλίζεται μεταξύ των μελών της ομάδας η τήρηση των βασικών κανόνων της εχεμύθειας, του σεβασμού και της έλλειψης οποιασδήποτε μορφής επίκρισης και

αρνητικού σχολιασμού. Η εφαρμογή του εργαστηρίου δεν απαιτεί τη χρήση κάποιου υλικού. Τα κύρια στάδια διεξαγωγής του είναι τα εξής:

1. Δραστηριότητα γνωριμίας, όπου ζητείται από τους συμμετέχοντες να πούνε με τη σειρά το όνομά τους, τη θέση εργασίας τους και οποιαδήποτε πληροφορία επιθυμούν (π.χ. κάποια αστεία ή ενδιαφέρουσα αναφορά) για τον εαυτό τους. Η διαδικασία αυτή ταυτίζεται με την "προθέρμανση" όπως ονομάζεται στο ψυχόγραμμα, προκειμένου τα μέλη της ομάδας να χαλαρώσουν, να νιώσουν εμπιστοσύνη και διάθεση δημιουργικότητας (Blatner, 2000).

2. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους 3-5 λεπτά για να αναλογιστούν κάποια σύγκρουση που έχουν βιώσει στο χώρο του σχολείου, π.χ. μεταξύ δύο μαθητών ή των ίδιων με κάποιον γονέα. Είναι σημαντικό η σύγκρουση αυτή να τους έχει προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα (άγχος, φόβο, θυμό, κ.α.), λόγω της αδυναμίας τους να την αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Όταν τα μέλη της ομάδας αναφέρουν τα περιστατικά σύγκρουσης που έχουν βιώσει, επαναδιατυπώνονται τα 3-4 πιο αντιπροσωπευτικά είδη που συναντούμε στο σχολικό χώρο, π.χ. η συνεχής διένεξη μεταξύ δύο μαθητών. Ζητούμε από τα μέλη της ομάδας να δηλώσουμε με ποια περίπτωση θεωρούν ότι ταυτίζονται περισσότερο, έχοντας πιθανά βιώσει κάτι παρόμοιο. Το είδος της σύγκρουσης που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις είναι αυτό που θα εκδραματιστεί.

3. Στο επόμενο στάδιο, το μέλος της ομάδας που αναφέρθηκε στη σύγκρουση με τις περισσότερες προτιμήσεις, καλείται να την περιγράψει, εκθέτοντας τα γεγονότα, αλλά και τις απόψεις και τα συναισθήματά που τη συνοδεύουν. Αυτό το στάδιο συναντάται τόσο στη διαδικασία της διαμεσολάβησης, όσο και στο ψυχόγραμμα, προετοιμάζοντας όλη την ομάδα για τη συμμετοχή τους στην αναπαράσταση της σύγκρουσης.

4. Η ομάδα εκδραματίζει τη σύγκρουση: Ο "πρωταγωνιστής" επιλέγει και καθοδηγεί κάποια άτομα προκειμένου να αναπαραστήσουν εκείνους που συμμετείχαν στη σύγκρουση. Αν για παράδειγμα το περιστατικό αναφέρεται στη σύγκρουση μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με έναν μαθητή, θα μπορούσαν να επιλεγούν οι ρόλοι του μαθητή, του διευθυντή, άλλων μαθητών που ήταν παρόντες, των συναδέλφων του συλλόγου διδασκόντων, των γονέων του μαθητή του Συμβούλου Εκπαίδευσης που κλήθηκε για να παρέμβει κ.τ.λ. Τα άτομα αυτά αποτελούν τα "βοηθητικά εγώ" που συναντούμε στο ψυχόγραμμα. Παράλληλα, όποτε ο εμπυχωτής το κρίνει απαραίτητο, αξιοποιούνται και οι άλλες ψυχοδραματικές τεχνικές. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που πρωταγωνιστής δεν μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα που βίωσε κατά τη σύγκρουση που αναπαριστά, μπορεί να επιστρατευτεί ένας "σωσίας", ένα μέλος δηλαδή της ομάδας το οποίο δρα, "παίζει" και μιλά στη θέση του. Έτσι ο πρωταγωνιστής "βλέπει" τον εαυτό του μέσα από κάποιον άλλο, έχοντας τη δυνατότητα να τον αντιληφθεί καλύτερα. Παρόμοια, μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνική του καθρέφτη: ο εμπυχωτής καλεί ένα μέλος της ομάδας να μπει στη θέση του πρωταγωνιστή, ώστε ο ίδιος να μπορεί να παρακολουθήσει τον εαυτό του, πώς διαχειρίστηκε τη σύγκρουση, τι στάση κράτησε, σε ποιο σημείο παρερμήνευσε ή παρεξήγησε το άτομο με το οποίο συγκρούστηκε (π.χ. με το γονέα). Στόχος είναι να παρατηρήσει τον εαυτό του και να εντοπίσει αρνητικές πλευρές της συμπεριφοράς του που προηγουμένως δεν ήταν σε θέση να αντιληφθεί. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής ο εμπυχωτής του εργαστηρίου λειτουργεί τόσο ως διαμεσολαβητής θέτοντας ενίοτε τις κατάλληλες ερωτήσεις για να βοηθήσει τον πρωταγωνιστή (π.χ. πώς θα ήθελες να καταλήξει αυτή η κατάσταση, μπορείς να μας πεις περισσότερα, πώς ένιωσες), όσο και ως σκηνοθέτης του ψυχοδράματος, παίζοντας ο ίδιος το ρόλο του σωσία για να βοηθήσει τον πρωταγωνιστή και τους άλλους "ηθοποιούς" να εκφραστούν αποτελεσματικά.

5. Κατά την τελευταία φάση του εργαστηρίου τα μέλη της ομάδας επιστρέφουν στον κύκλο με σκοπό να συζητήσουν και να προτείνουν πιθανές λύσεις που να καλύπτουν τα συμφέροντα και τις ανάγκες όλων όσων εμπλέκονται στη σύγκρουση (π.χ. αν η σύγκρουση

αφορά δύο μαθητές, η λύση πρέπει να είναι εξίσου κερδοφόρα και για τους δύο). Στο τέλος της συζήτησης πραγματοποιείται το ψυχοδραματικό μοίρασμα, όπου ο καθένας έχει την ευκαιρία να αναφέρει κάτι που τον κινητοποίησε συναισθηματικά, είτε μέσα από το ρόλο που έπαιξε, είτε ως μέλος του "κοινού" που παρακολούθησε, ανατροφοδοτώντας έτσι την εμπειρία που βιώθηκε.

3.4.Αξιολόγηση βιωματικού εργαστηρίου

Τα τελευταία 15 λεπτά θα πραγματοποιηθεί ομαδική συνέντευξη που στοχεύει να διερευνήσει κατά πόσο το εργαστήριο ανταποκρίθηκε τους στόχους του. Για το σκοπό αυτό θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά θέματα όπως:

Η συμμετοχή στο εν λόγω εργαστήριο και η αναβίωση θεμάτων σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, τους βοήθησε να διερευνήσουν ή να αναθεωρήσουν διάφορους τρόπους χειρισμού αυτών των συγκρούσεων και παράλληλα να τους αντικαταστήσουν με νέους, περισσότερο λειτουργικούς;

Μπορεί η διαμεσολάβηση συνομήλικων και το ψυχόδραμα να οδηγήσουν σε ένα πιο θετικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη, ενισχύοντας την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, την ενδυνάμωση της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης, ώστε να επιλύουν τις συγκρούσεις τους ειρηνικά;

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου θα εξαρτηθεί από το βαθμό στον οποίο θα ενισχύσει την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ότι, η συνδυαστική χρήση των τεχνικών της σχολικής διαμεσολάβησης και του εκπαιδευτικού ψυχοδράματος μπορεί να ενσωματωθεί στη σχολική ρουτίνα, αποτελώντας συστατικό στοιχείο μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει το σεβασμό, τη συνεργασία και την δημοκρατικότητα. Η αναγνώριση των ωφελειών αυτών από τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνονται από το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Shearon & Shearon, 1973; Wilson Gillespie & Chick, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Aldhafiri, N. R. (2015). The Role of Interpersonal EFL Teacher Behaviour in Enhancing Saudi Students' Learning. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 47-55.
- Alkin, M. C. & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.) *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 12-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2012). *Participation, facilitation, and mediation: Children and young people in their social contexts*. New York: Routledge.
- Barbour, A., (1974). The Self-Disclosure Aspect of the Psychodrama Charing Session. *Group Psychotherapy and Psychodrama*, 4, 132-138.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In L. Wilkerson, and W. H. Gijssels (Eds.), *New direction for teaching and learning*, 68(3-11). San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bedore, B. (2004). *101 Improv Games for Children and Adults: Fun and Creativity with Improvisation and Acting*. Hunter House.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: history, theory and practice*. (4th ed.) New York: Springer Publishing.
- Blunk, E. M., Russell, E. M. & Armga C. J., (2017). The role of teachers in peer conflict: implications for teacher reflections. *Teacher Development*, 21, 597-608.
- Börstler, J. (2010). Using role-play diagrams to improve scenario role-play. In G. Engels, C. Lewerentz, W. Schäfer, A. Schürr, & B. Westfechtel (Eds.), *Graph Transformations and Model-driven Engineering* (pp. 309-394). Heidelberg: Springer Verlag. doi:10.1007/978-3-642-17322-6_14
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.

- Burrell, A. N., Zirbel, S. C., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 7-26.
- Bustos, D. (1994). Wings and roots. In: Holmes, P., Karp, M. and Watson, M. (eds.), *Psychodrama since Moreno: Innovations in theory and practice* (pp. 45-56). London: Routledge.
- Casson, J. (2005). The stage: the theatre of psychodrama. In: Karp, M., Holmes, P. and Tavon, K. B. (eds.), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 75-97). London: Routledge.
- Chimera, C. & Baim, C. (2010). Introduction to Psychodrama. Workshop for IASA Conference: Cambridge. Ανακτήθηκε στις 25.09.2024 από: <https://www.iasa-dmm.org/images/uploads/Chip%20>
- Chittooran, M.M. & Hoenig, G.A. (2010). *Peer Mediation: A Guide For Educators in Helping Children at Home and School III: Interview with the Editors*. National Association of School Psychologists.
- Churchill, R. (2013). Today's Children, Tomorrow's Protectors: Purpose and Process for Peer Mediation in K-12 Education. *Pepperdine Dispute Resolution Law Journal*, 13 (2). (Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από <https://digitalcommons.pepperdine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1248&context=drlj>)
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead. Open University Press.
- Deutsch, M., Goldman-Wetzler, J., & Chung, C. T. (2014). A framework for thinking about research on conflict resolution initiatives. In P. T. Coleman, M. Deutsch, & E. C. Marcus (ed.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed., pp. 1061–1086). Jossey-Bass/Wiley.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Psychology Press.
- Fion, C.B.L. (2009). Education hub at crossroads; the development of quality in assurance a competitive tool for Singapore's private tertiary education. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 79-94.
- Hollander, E.M. & Jaffer, A. (2017). Gearing up in psychodrama: Using psychodrama to support education in diverse communities and building teams to deliver support. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 16(1), 185-198. (Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από <https://doi.10.1007/s11620-017-0389-6>).
- Jonassen, D. H. (1992). Evaluating Constructivistic Learning. In, T Duffy T. & and Jonassen D. 3(eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (2005). *Teaching students to be peacemakers (4th ed.)* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, C.O. & Snow, M.C. (2002). *Basic Mediation Training: Trainers' Manual*. Mediation@MIT: Cambridge.
- Kern, M., Waters, L. Adler, A. & White, M., (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10, 262- 271. (Ανακτήθηκε στις 20/09/2024 από [10.1080/17439760.2014.936962](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962)).
- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation Gaming*. 40(3), 297-327.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama Volume 1*. Beacon House

- Morgan J. & Rinvolducr. M. (2007). Doubling: A Psychodrama Technique Transposed to Foreign Language Teaching. *World Englishes* 3(1), pp. 34-38. (Ανακτήθηκε στις 19.08.2024 από: <http://www.wiley.com/copyright>).
- Noaks, J., & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61.
- Oachesu, M. (2016). Conflict Management, a New Challenge. *Procedia Economics and Finance*, 39, 807-814 (Ανακτήθηκε στις 26/09/2024 από [https://doi.10.1016/S2212-5671\(16\)30255-6](https://doi.10.1016/S2212-5671(16)30255-6)).
- Opre, D., Pinte, S., Opre, A., and Berdea, M. (2018). Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 18, 161–180.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N.S & Seligman, M., (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156. (Ανακτήθηκε στις 24/09/2024 από <https://doi:10.1080/17439760701228938>).
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Naji Meidani, E., and Derakhshan, A. (2020). An introduction to “Cultuling” Analysis (CLA) in light of variational pragmatics: a step towards “Euculturing”. *Res. Appl. Linguist*, 6, 141–158.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). Abingdon, UK: Routledge.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206 – 235.
- Rahayu, L. & Setya, R. (2020). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (39)7, 191-197.
- Rhodes, G., & Akram, M. (2023). Conflict analysis, learning from practice. *Conflict Resolution Quarterly*, 40(3), 333-355.
- Rutherford, F. J. (1964). The role of inquiry in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 80–84.
- Sallis, E. (2002), *Total Quality Management in Education*. London, Routledge.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. New York, NY, Springer Netherlands
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management among Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635. (Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438>).
- Shinn, M. R. (2008). Best practices in using curriculum based measurement and its use in the problem-solving model. Στο A. Thomas & J. Grimes (Επιμ.), *Best practices in school psychology IV* (σσ. 243–262). Bethesda, MD; National Association of School Psychologists.
- Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H.I., Carter, E. W. (2016). The place of peers in peermediated interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, 37(6), 345-356. (Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από <https://doi.org/10.1177/0741932516629220>).
- Shearon, E., & Shearon, W., Jr (1973). Some uses of psychodrama in education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* . 26 (3-4), 47-52.
- Spaulding, J. T. (2010). The effects of experiential learning with playfulness in the adult education classroom.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165–184.

- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95(3), 455–474. (Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9531-9>).
- Tuominen, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M., (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences* 22(3), 290-305. (Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από [10.1016/j.lindif.2012.01.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002)).
- Wilson Gillespie, C., & Chick, A. (2001). Fussbusters: Using peers to mediate conflict resolution in a head start classroom. *Childhood Education*, 77(4), 192-195.
- Wood, A.M., Froh, J.J., & Geraghty, A.W.A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890 – 905.

Ελληνόγλωσσες

- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Clayton, G.M. (2012). *Η θεωρία των ρόλων στο ψυχόγραμμα – εγχειρίδιο για την ψυχοδραματική Εκπαίδευση. Επιμέλεια - εισαγωγή: Κωνσταντίνος Λέτσιος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλλιγράφος.
- Καβροχωριανού, Έλενα. (2014): *Ψυχόγραμμα: Μια φιλοσοφία ζωής & συσχέτισης για γονείς, εκπαιδευτικούς & παιδιά*. Στο συλλογικό έργο: Κούτρας Σ. (Επιμ.). *Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης*. Εκδόσεις Ταξιδευτής