



ηλεκτρονικό περιοδικό
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ**

ΤΟΜΟΣ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 6

Αύγουστος, 2019

ISSN: 1792-2437



Ε ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαραράς Αναστάσιος, Med, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλολόγος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Καθηγητής Φιλολόγος, Υποδιευθυντής Σχολείου
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σμυρναίος Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Διευθυντής Σχολείου
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Σχολική Σύμβουλος Ε.Α.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

Περιεχόμενα

σελ.
2

- Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Ανδρέου Αθανάσιος.....4

- Πολλαπλές ταυτότητες σε περιβάλλοντα συνομιλιακών αφηγήσεων μεταξύ εφήβων
Σκιαδάς Γρηγόρης.....13

- Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο
Θάνος Θεόδωρος.....28

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ανδρέου Αθανάσιος

Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
aandreo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - Γενικών Λυκείων (ΓΕΛ) και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ)-, καθώς και το βαθμό «ενοχής» κάποιων βαθύτερων αιτίων που την προκαλούν. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν είναι: α) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και β) πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των επαγγελματικών παραγόντων (παράγοντες που προέρχονται από την εργασία) στη δημιουργία του προβλήματος, καθώς και ο αντίστοιχος ρόλος των προσωπικών παραγόντων (παράγοντες που προέρχονται από το ίδιο το άτομο). Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ως συνολικό δείγμα) δεν βρίσκονται αντιμέτωποι με υψηλούς βαθμούς επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της αποπροσωποποίησης από την εργασία βρίσκονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό αισθήματα προσωπικής επίτευξης. Εντούτοις, στα προαναφερθέντα ευρήματα παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επαγγελματική εξουθένωση (burnout), εργασιακό άγχος, Έλληνες εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια πρώτη προσέγγιση του όρου burnout ο Freudenberger (1974) περιγράφει μια κατάσταση εξάντλησης και αποστασιοποίησης από το εργασιακό περιβάλλον επαγγελματιών που απασχολούνταν στον τομέα της ψυχικής υγείας. Η κατάσταση αυτή οδηγούσε τα άτομα στο να αισθάνονται ανίκανα να αποδώσουν ικανοποιητικά στην εργασία τους θεωρώντας ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη ενέργεια. Έκτοτε, πολλοί ερευνητές προερχόμενοι από διαφορετικούς κλάδους εργαζομένων διεξάγουν έρευνες για να κατανοήσουν το φαινόμενο και να προτείνουν λύσεις για τα προβλήματα που δημιουργεί η επαγγελματική εξουθένωση. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο με παγκόσμια εμβέλεια που θα πρέπει να απασχολεί τις κυβερνητικές υπηρεσίες και τους οργανισμούς (τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα) με σκοπό την ανάπτυξη παρεμβάσεων προς την κατεύθυνση της μείωσής του ή της θεραπείας του (Maslach, 2003; McLeod, Densley & Chapman, 2006; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

Γενικότερα, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις δεν απομακρύνονται ιδιαίτερα από την αρχική και ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως αποδοχή της υπόθεσης ότι η ενέργεια ή η ικανότητα των εργαζομένων στην εργασία μπορεί να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου στην περίπτωση που το περιβάλλον εργασίας δεν παρέχει τους απαραίτητους πόρους και η ίδια η εργασία είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Έτσι, ο εργαζόμενος/η οδηγείται σε ένα τελικό στάδιο κατά το οποίο δημιουργείται μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης από την οποία είναι δύσκολο να ανακάμψει (Schaufeli & Greenglass, 2001). Με

την πάροδο του χρόνου οι εργαζόμενοι που βιώνουν επαγγελματική εξάντληση χάνουν την ικανότητα να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην εργασία τους και εάν συνεχίσουν να εργάζονται το αποτέλεσμα είναι να προσφέρουν σχεδόν ασήμαντο έργο, ενώ το πρόβλημα γίνεται αντιληπτό τόσο από τους ίδιους όσο και από τους συνεργάτες τους (Schaufeli et al, 2009).

Κάποιοι ερευνητές ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως τη «σταδιακή απώλεια του ιδεαλισμού, της ενέργειας και του σκοπού που βιώνουν άνθρωποι οι οποίοι εργάζονται σε επαγγέλματα προσφοράς ως αποτέλεσμα της εργασίας τους» (Sturges & Poulsen, 1983). Ενώ σε μια πιο εμβριθή προσέγγιση οι Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) αποδίδουν στην επαγγελματική εξουθένωση τρεις διαστάσεις, τη «συναισθηματική εξουθένωση», την «αποπροσωποποίηση» και την «προσωπική επίτευξη». Η πρώτη αφορά στα προσωπικά αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσει ο εργαζόμενος στον χώρο της εργασίας του, η δεύτερη στον βαθμό της αρνητικής στάσης του εργαζόμενου απέναντι στους συνεργάτες του και η τρίτη στο πόσο ικανός αισθάνεται ο εργαζόμενος να αποδώσει στην εργασία του.

Εν κατακλείδι, το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκτείνεται σε όλους τους κλάδους των εργαζομένων. Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: έχουν μικρότερη προθυμία να προετοιμαστούν επαρκώς για το μάθημά τους, είναι συνήθως λιγότερο δημοφιλείς στους μαθητές τους, έχουν μικρότερη αντοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη και γενικότερα νιώθουν μικρότερη δέσμευση και αφοσίωση στην εργασία τους (Farber & Miller, 1981).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσίαση μιας σύντομης επισκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες διαφορετικών κλάδων απασχόλησης (Borg & Riding, 1991; Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Ευρήματα ερευνών που αφορούν στους εκπαιδευτικούς έχουν δείξει ότι το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με τη γενική σωματική και ψυχική τους υγεία (Huberman, 1993), καθώς και με προσωπικούς παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση (Billingsley & Cross, 1992; Zellars, Perrewe, & Hochwarter, 2000). Ο Hock (1988) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής βρίσκονται αντιμέτωποι με μέτρια έως υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ σε παρόμοια έρευνα με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αγροτικά σχολεία στην ίδια χώρα τα αποτελέσματα έδειξαν το 17,6% των συμμετεχόντων να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, το 47,3% σε μέτρια και μόλις το 35% σε πιο χαμηλά (Chenevey, Ewing & Whittington, 2008).

Στην Αυστραλία σε έρευνά της η Trent (1997) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από συνεχώς αυξανόμενο άγχος το οποίο σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ έρευνα στην Ιταλία προσδιορίζει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης στο 19,7% (Quattrin, Ciano, Saveri, Balestri, Biasin, Calligaris & Brusafarro, 2010).

Σε άλλη σχετική έρευνα στη Σουηδία το 50% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος παρουσίασε επίσης συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Από το συνολικό δείγμα το 4% ανέφερε υψηλό βαθμό εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξουθένωση – αποπροσωποποίηση - προσωπική επίτευξη), το 15% σε τουλάχιστον δύο διαστάσεις, ενώ το υπόλοιπο 31% σε τουλάχιστον μία διάσταση (Arvidsson, Hakansson, Karlson, Björk, Persson, 2016).

Γενικότερα, τα επίπεδα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης διαφέρουν ανάμεσα στις χώρες και τα επαγγέλματα αλλά η γενική εκτίμηση είναι ότι κυμαίνονται συνολικά μεταξύ 3 – 16% (Maslach et al., 2001), ενώ για τους εκπαιδευτικούς κυμαίνονται μεταξύ 25 – 35% στην Ευρώπη.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στις κλίμακες συναισθηματικής εξάντλησης και

αποπροσωποποίησης από τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τους παλαιότερους. Παράλληλα, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων και μικρότερη αποπροσωποποίηση από τους ομολόγους τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kantas & Vasillaki, 1997).

Οι Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos (2009) αναφέρουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως συνολικό δείγμα, φαίνεται να έρχονται αντιμέτωπες με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους άνδρες ομολόγους τους (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Σε αμιγές δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, ενώ στην κλίμακα προσωπικής επίτευξης σημειώθηκαν υψηλές επιδόσεις, συνολικά το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν χαμηλό (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Αντίθετα, σε διαφορετικά συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα των Κάμπσιου και Λώλη (2016) όπου σε δείγμα 1447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση και μάλιστα με υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, μέτριες και υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και χαμηλές στην προσωπική επίτευξη.

Γενικά, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα αρκετών σχετικών ερευνών το πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα φαίνεται να είναι υπαρκτό και μάλιστα σε αξιοσημείωτο βαθμό. Οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014), αναφέρουν ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν εργασιακό άγχος, συνέπεια του οποίου είναι η επαγγελματική εξουθένωση, ανέρχεται στο 54%. Αυτό στηρίζεται και από την έρευνα του Βασιλόπουλου (2012) στην οποία οι εκπαιδευτικοί με μεγάλο άγχος αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκρινόμενοι με εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερο άγχος.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την βαρύτητα ευθύνης κάποιων από τις βαθύτερες αιτίες που την προκαλούν. Επίσης, εξετάζει και κατά πόσο τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τα ιδιαίτερα ακαδημαϊκά προσόντα τους. Οι υποθέσεις της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

Υπόθεση 1: Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπόθεση 2: Για τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ευθύνονται κυρίως οι προσωπικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία).

Υπόθεση 3: Για τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ευθύνονται κυρίως οι επαγγελματικοί παράγοντες (έτη υπηρεσίας, πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Δεκέμβριο του 2017 έως και Μάιο του 2018 σε 115 μόνιμους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους οι 82 εργάζονταν σε ΓΕΛ και οι 22 σε ΕΠΑΛ των νομών Λάρισας και Μαγνησίας, ενώ επίσης συμμετείχαν και 11 πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί-φοιτητές του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ Βόλου με τουλάχιστον τριετή διδακτική προϋπηρεσία (8 υπηρετούσαν σε ΓΕΛ και 3 σε ΕΠΑΛ).

Πριν την κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική διανομή του αρχικού ερωτηματολογίου σε έξι άτομα τα οποία δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Με βάση την πιλοτική έρευνα και τις συνακόλουθες παρατηρήσεις-επιστημάνσεις διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου των Maslach,

Jackson & Leiter (1996) από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, η αρχική προσαρμογή και η τελική αναπροσαρμογή του έγινε από τον ερευνητή. Η συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς ήταν προαιρετική και ανώνυμη, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσής του για κάθε εκπαιδευτικό κυμάνθηκε μεταξύ 10'-15' λεπτών.

ΔΕΙΓΜΑ

Μοιράστηκαν συνολικά 160 έντυπα ερωτηματολόγια από τα οποία τελικά επιστράφηκαν έγκυρα συμπληρωμένα τα 115 (ποσοστό 71,8%). Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες αποτελούσαν το 58,2% (N=67) του δείγματος ενώ οι άνδρες το 41,8% (N=48). Όσον αφορά στην επαγγελματική προϋπηρεσία το 15,7% του δείγματος είχε μικρότερη των 10 ετών, το 31,3% μεταξύ 10-25 ετών, ενώ το 53% άνω των 25 ετών. Επιπλέον, 34 από τους εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, 53 γνώριζαν άριστα μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα και 79 διέθεταν πιστοποίηση στις ΤΠΕ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν μετά από στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0. for Windows.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα ερωτηματολόγια φιλοξένησαν τρεις κλίμακες οι οποίες έχουν ως εξής:

α) Κλίμακα μέτρησης της «συναισθηματικής εξουθένωσης» που αναφέρεται στο αίσθημα της μείωσης των θετικών συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο, όπως και στην υπερβολικά μεγάλη σωματική και πνευματική αδυναμία που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός. Για τη μέτρηση χρησιμοποιήθηκαν 9 προτάσεις - δηλώσεις του τύπου: «Νιώθω συναισθηματικά άδειος/α από τη δουλειά μου», «Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και είμαι υποχρεωμένος/η να πάω άλλη μια μέρα στη δουλειά μου», δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ). Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν πολύ καλή σύμφωνα με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach ($\alpha = .87$).

β) Κλίμακα μέτρησης της «αποπροσωποποίησης» η οποία αναφέρεται στο πόσο αδιάφορη ή και αρνητική είναι η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους. Για τη μέτρηση χρησιμοποιήθηκαν 5 προτάσεις - δηλώσεις του τύπου: «Θεωρώ ότι μεταχειρίζομαι τους μαθητές/τριες μου σαν να ήταν απρόσωπα αντικείμενα», «Θεωρώ ότι οι μαθητές/τριες μου πιστεύουν ότι είμαι υπεύθυνος/η, για κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν», δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ) ($\alpha = .75$).

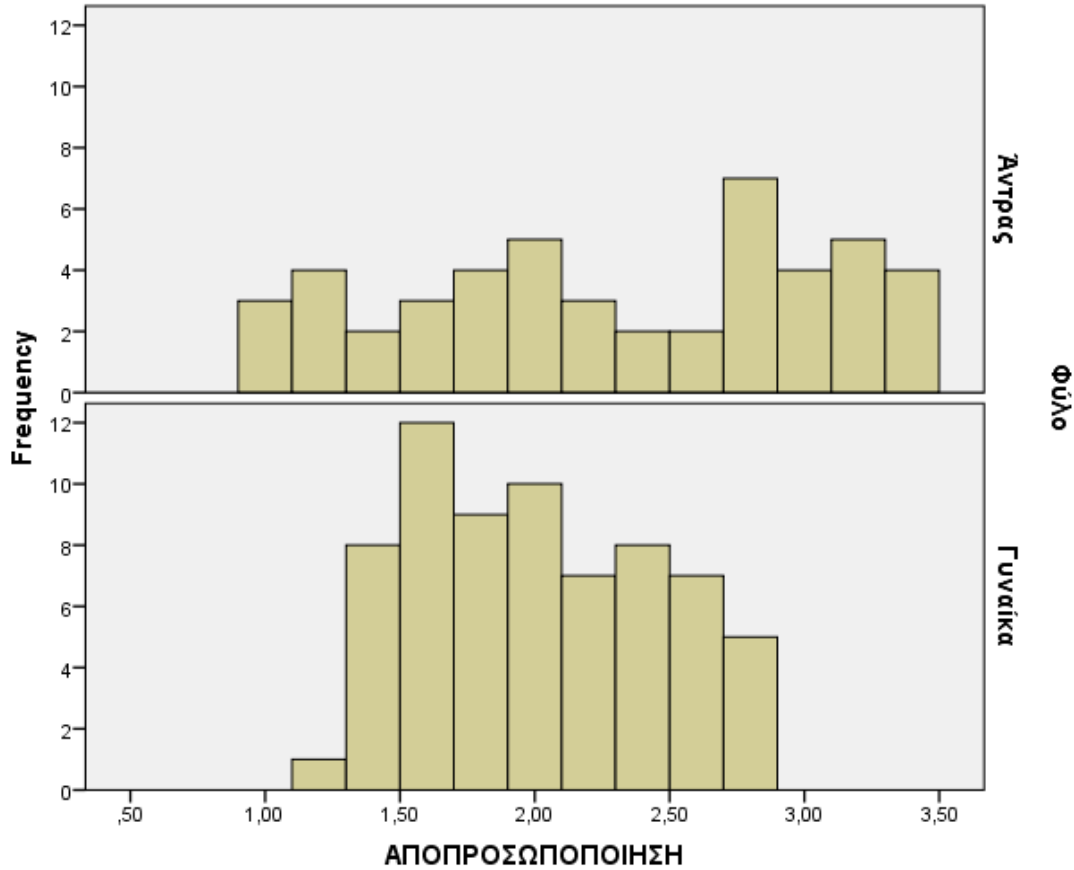
γ) Κλίμακα μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αίσθημα της «προσωπικής επίτευξης» η οποία αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί για την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου. Για τη μέτρηση χρησιμοποιήθηκαν 8 προτάσεις-δηλώσεις του τύπου: «Αισθάνομαι ότι μέσα από τη δουλειά μου μπορώ να επηρεάσω τις ζωές των άλλων ανθρώπων», «Θεωρώ ότι στη δουλειά μου μπορώ να χειριστώ τα διάφορα συναισθηματικά προβλήματα με πολύ ήρεμο τρόπο», δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ) ($\alpha = .73$).

Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι τόσο της περιγραφικής στατιστικής όσο και οι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής για την παρουσίαση, την περιγραφή και τη συμπερασματολογία των αριθμητικών δεδομένων. Με τη βοήθεια των μεθόδων της περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) των μεταβλητών. Η επαγωγική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών των ομάδων στις οποίες χωρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί και χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t (t -test) για ανεξάρτητα δείγματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

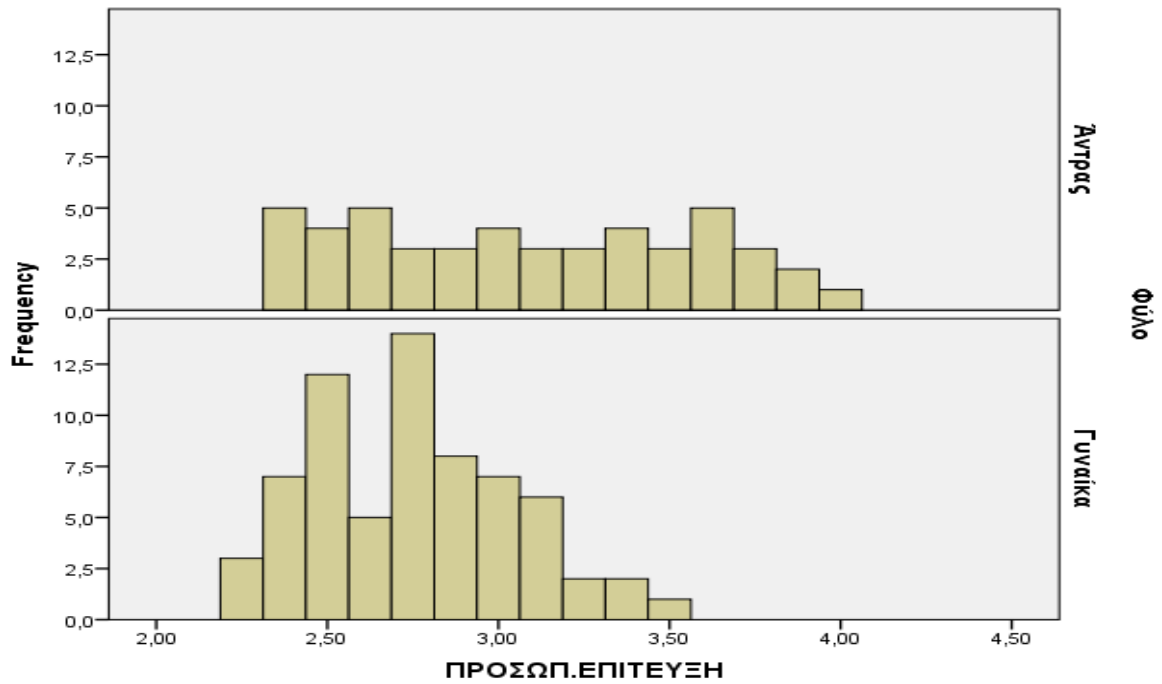
Διερευνήθηκε ο ρόλος των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων όπως του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και των ειδικών προσόντων των εκπαιδευτικών στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε όλες τις κλίμακες οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν επιδόσεις κατώτερες ή πλησίον του μέσου όρου. Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t

για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι ο βαθμός αποπροσωποποίησης συνδέεται σημαντικά με το φύλο. Ειδικότερα οι άνδρες ($M = 2,30, SD = 0,76$) αναφέρουν υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες ($M = 2,01, SD = 0,45$), $t(69,82) = 2,37, p = 0,02$. (Σχήμα 1).



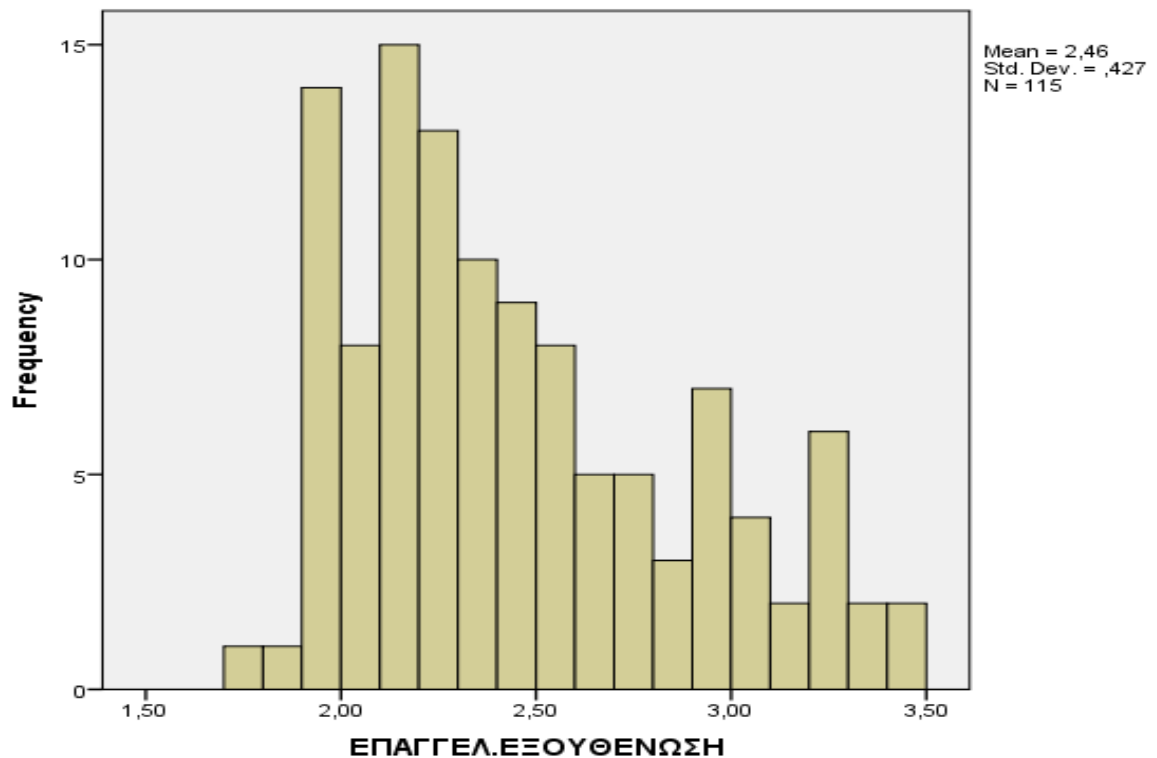
Σχήμα 1. Βαθμός αισθήματος αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών

Επίσης και ο βαθμός προσωπικής επίτευξης φαίνεται ότι συνδέεται σημαντικά με το φύλο, δεδομένου ότι οι άνδρες ($M = 3,08, SD = 0,30$) αναφέρουν υψηλότερο βαθμό προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 2,75, SD = 0,30$), $t(71,49) = 4,18, p = 0,001$. (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Βαθμός αισθήματος προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών

Ο βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης δεν συνδέεται σημαντικά με το φύλο με αποτελέσματα: άνδρες ($M = 2,39, SD = 0,76$), γυναίκες ($M = 2,32, SD = 0,55$), $t(103,01) = 0,72, p = 0,48$. Στη γενική κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (με τη συμπερίληψη και των τριών κλιμάκων) οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν αποτελέσματα πλησίον του μέσου όρου: άνδρες ($M = 2,59, SD = 0,55$), γυναίκες ($M = 2,36, SD = 0,28$) και στο συνολικό δείγμα ($M = 2,46, SD = 0,43$). (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Ηλικιακά στο συνολικό δείγμα τα άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μεταξύ των 45-55 ετών ($M = 2,71, SD = 0,40$) σε σύγκριση με τα νεότερα ($M = 2,26, SD = 0,19$), $t(59,70) = 6,53, p < 0,001$ και τα μεγαλύτερης ηλικίας ($M = 2,10, SD = 0,18$), $t(90,49) = 10,32, p < 0,001$. Το ίδιο παρατηρείται και στην προϋπηρεσία, όπου τα άτομα με προϋπηρεσία 10-25 έτη ($M = 2,83, SD = 0,44$) σημείωσαν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, υψηλότερους μέσους όρους στη γενική κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τα άτομα με μικρότερη προϋπηρεσία των 10 ετών ($M = 2,27, SD = 0,32$), $t(51,59) = 3,50, p < 0,001$ και με μεγαλύτερη προϋπηρεσία των 25 ετών ($M = 2,29, SD = 0,32$), $t(57,39) = 6,44, p < 0,001$. Τα ιδιαίτερα προσόντα των εκπαιδευτικών (μη ύπαρξη ή ύπαρξη δύο και άνω προσόντων), δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης ($M = 2,41, SD = 0,45$), ($M = 2,39, SD = 0,20$).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δεν βρίσκονται αντιμέτωποι με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρουσιάζουν σχετικά χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, ενώ και στην κλίμακα προσωπικής επίτευξης σημείωσαν ικανοποιητικές επιδόσεις, ευρήματα που βρίσκονται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Kantas & Vasillaki, 1997; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με ακόμη μεγαλύτερη επιτυχία το αίσθημα της αποπροσωποποίησης, σε αντίθεση με το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης όπου φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα οι άνδρες. Τα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι τα μεσήλικα άτομα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά τόσο με τα νεότερα όσο και με τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα. Το ίδιο παρατηρείται και στην προϋπηρεσία όπου οι εκπαιδευτικοί με μικρή ή πολύ μεγάλη προϋπηρεσία βρίσκονται αντιμέτωποι με αξιολογικά μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους ομολόγους τους που βρίσκονται ενδιάμεσα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στον ενθουσιασμό που, λόγω ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας, διαθέτουν οι νεότεροι και στην σχετική ασφάλεια που αισθάνονται οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, όσοι έχουν εργαστεί αρκετά χρόνια μεν αλλά δεν βρίσκονται ακόμα κοντά στην έξοδο από την υπηρεσία, ερχόμενοι και αντιμέτωποι με τις ταχείες και συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση, στο συνταξιοδοτικό και τα γενικότερα οικονομικά προβλήματα της χώρας, πιθανόν να βιώνουν σε σχέση με τους υπόλοιπους μεγαλύτερο άγχος που μετουσιώνεται σε χαμηλή μεν, αλλά μεγαλύτερη συγκριτικά επαγγελματική εξουθένωση. Το μέγεθος και η διάρθρωση του δείγματος δεν επιτρέπουν την γενίκευση των συμπερασμάτων σε επίπεδο συνολικού πληθυσμού. Μελλοντικές σχετικές έρευνες, θα μπορούσαν να εμβαθύνουν προς την ίδια κατεύθυνση διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας τα ευρήματα.

Το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, έστω και σε χαμηλά επίπεδα, εξακολουθεί να είναι σοβαρό και υπαρκτό. Η πολιτεία οφείλει, αναγνωρίζοντάς το, να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά μέτρα με διαφόρων μορφών παρεμβάσεις (ενημέρωση, επιμόρφωση, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, ίδρυση δομών υποστήριξης των εκπαιδευτικών κ.α), ώστε να αντιμετωπίζεται έγκαιρα και από τα πρώτα του στάδια. Με τα μέτρα αυτά θα προστατευτεί το πολύτιμο και αναντικατάστατο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Antoniou, A. S., Polychroni, F., Vlachakis, A. N. (2006). Gender and Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout between Primary and High-School Teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213> Τελευταία πρόσβαση: 31/03/2018.

Arvidsson, I., Hakansson, C., Karlson B, Björk, J., Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 823-834.

Βασιλόπουλος, Σ. Π. (2012). Job burnout and its relation to social anxiety in teachers of primary education. *Hellenic journal of psychology*, 9(1), 18-44.

Billingsley, B.S. & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *J Spec Educ*, 25, 453-471.

Borg, M.G. & Riding R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263-281.

Chenevey, J.L., Ewing, G. C., & Whittington, M. C. (2008). Teacher burnout and job satisfaction among agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 12-22.

Farber, B., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psychoeducational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.

Freudenberger H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Hock, R. R. (1988). Professional Burnout among Public School Teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1177/009102608801700207> Τελευταία πρόσβαση: 22/03/2018.

Huberman M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25, 47-69.

Κάμπτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.

Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/10277/10389.pdf> Τελευταία πρόσβαση: 11/03/2018.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work & Stress*, 11, 94-100.

Maslach, C. (2003). Job Burnout. *New Directions in Research and Intervention*, 12, 5, 189-192.

Maslach, C. Jackson, S. E., Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Maslach, C. Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 397-422.

McLeod, H.J., Densley, L., Chapman, K. (2006). The Effects of Training in Behaviour Modification Strategies on Stress, Burnout, and Therapeutic Attitudes in Frontline 48 Inpatient Mental Health Nurses. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 12(1), 1-10.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' Burnout, Depression, Role Ambiguity and Conflict. *Social Psychological Education*, 12, 295-314. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7> Τελευταία πρόσβαση: 13/03/2018.

Quatrin, R., Ciano, R., Saveri, E., Balestri, M., Biasin, E., Calligaris, L., Brusaferrò, S. (2010). Burnout in teachers: an Italian survey. *Annali di Igiene: Medicina Preventiva e di Comunità*, 22(4), 311-318.

Schaufeli, W. B. & Greenglass, E. R. (2001). Introduction on a special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16, 501-510.

Schaufeli, W. B. Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204-220.

Σπυρομήτρος, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10, 142-186. Διαθέσιμο στο:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/13781/13369> Τελευταία πρόσβαση: 18/02/2018.

Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.

Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>
Τελευταία πρόσβαση: 24/02/2018.

Sturgess, J. & Poulsen, A. (1983). The Prevalence of Burnout in Occupational Therapists. *Occupational Therapy in Mental Health*, 3(4), 47-60.

Trent, L.M.Y. (1997). Enhancement of the school climate by reducing teacher burnout: Using an invitational approach. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 4(2), 103-114.

Zellars K, Perrewe P, Hochwarter W. (2000). Burnout in health care: the role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570–1598.

Πολλαπλές ταυτότητες σε περιβάλλοντα συνομιλιακών αφηγήσεων μεταξύ εφήβων

Γρηγόρης Σκιαδάς

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Αγγλικής Γλώσσας
griskiadas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συνομιλιακές αφηγήσεις ανάμεσα σε έφηβους αναδεικνύουν την εμφάνιση πολλαπλών ταυτοτήτων του “εγώ” από μέρους του ομιλητή ή των συνομιλητών του στην ίδια αφηγηματική διαδικασία. Παρατηρείται η συν-εμφάνιση πέραν της μιας ταυτότητας του “εαυτού” στο ίδιο άτομο και αναλύονται τα αίτια αλλά και οι στόχοι που ο ομιλητής/αφηγητής επιχειρεί να επιτύχει με τη συγκεκριμένη κατασκευή. Αποδεικνύεται ότι, σε διεπιδραστικό επίπεδο, οι διαφορετικές παρουσιάσεις του “εγώ” από τον ομιλητή υπό τη μορφή πολλαπλής ταυτότητας δεν είναι στοιχείο παραπλάνησης/ασυνέπειας αλλά μια επισταμένη προσπάθεια οικοδόμησης ταυτοτήτων στο επιθυμητό -από αυτόν- επίπεδο. Στην πραγματικότητα, ο ομιλητής τοποθετείται θετικά στα θέματα των αφηγήσεων καθιστώντας τον ίδιο μέλος μιας επιθυμητής κοινωνικής ομάδας η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνοχή της, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την αναγνώριση των ικανοτήτων του συνομιλητή. Παράλληλα, ενισχύει το “θετικό του πρόσωπο” και την ταυτότητα της νεότητας με τα επιμέρους στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν ως έννοια.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Πολλαπλές ταυτότητες, συνομιλιακές αφηγήσεις, τοποθέτηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη ερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο έφηβοι ομιλητές -μαθητές γενικού λυκείου- τοποθετούνται στον αφηγηματικό κόσμο των συνομιλιακών αφηγήσεων. Εξετάζουμε τις ταυτότητες που αναδεικνύονται κατά την αφηγηματική διαδικασία επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη μελέτη και ερμηνεία των πολλαπλών ταυτοτήτων που οικοδομεί ο έφηβος μέσα στο ίδιο αφηγηματικό γεγονός.

Παρουσιάζουμε τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας του αφηγηματικού υλικού, δίνοντας τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούν στους πληροφορητές, καθώς επίσης τον τρόπο και το χωροχρόνο της ηχογράφησης. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στο θεωρητικό πλαίσιο που στηρίχτηκε η συλλογή και μελέτη του υλικού μας με κύριο άξονα το μοντέλο ανάλυσης του Bamberg (1997, 2004, 2005). Μετά από μια περιγραφική εξέταση των αφηγηματικών αποσπασμάτων, καταλήγουμε στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία της εμφάνισης των πολλαπλών ταυτοτήτων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Βασικός στόχος να καταδείξουμε ότι το φαινόμενο δεν είναι αποτέλεσμα επιφανειακής ασυνέπειας ή έλλειψης ικανότητας τοποθέτησης του ομιλητή μέσα σε ένα συγκεκριμένο διεπιδραστικό περιβάλλον· κάτι που θα διατάρασσε τελικά την διεπιδραστική αρμονία. Αντίθετα, θα το αναδείξουμε ως “μέθοδο” σωστότερης και ακριβέστερης περιγραφής και ενίσχυσης της ταυτότητας του “εγώ” μέσα στο πολύπλοκο και πολύπλευρο συνομιλιακό περιβάλλον που εντάσσεται ο αφηγητής κάθε φορά.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΗΧΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το συνομιλιακό υλικό αποτελείται από τρεις συνομιλιακές αφηγηματικές ομάδες. Η κάθε ομάδα, με διαφορετικό θέμα αναφοράς, περιέχει τρεις παράλληλες αφηγήσεις στις οποίες συμμετέχουν και οι δύο πληροφορητές του υλικού. Η πρώτη ιστορία έχει ως θέμα την υπερβολική χρήση του υπολογιστή και των διαδικτυακών παιχνιδιών που οδηγεί στον εθισμό και σε ενέργειες αντίθετες με τις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες -μερικές φορές αξιόποινες. Η δεύτερη έχει ως κεντρικό θέμα το ποδήλατο και τις περιπέτειες επικίνδυνης χρήσης του από

μερικούς έφηβους. Στην τρίτη ομάδα, οι αφηγητές αναφέρονται σε διάφορες φάρσες που οι έφηβοι κάνουν σε φίλους τους ή ακόμη και σε άγνωστα πρόσωπα.

Οι πληροφορητές είναι ο Γιώργος και ο Χρήστος, δύο έφηβοι δεκαεπτά χρονών, που τους συνδέει μια βαθύτατη και μακροχρόνια φιλία. Έχουν πολλά κοινά στοιχεία όσον αφορά στο κοινωνικό περιβάλλον που δραστηριοποιούνται, αφού ζουν στην ίδια γειτονιά και τους συνδέουν κοινά ενδιαφέροντα όπως η μουσική, οι υπολογιστές, η επιστήμη, η περιπέτεια και η διασκέδαση. Ο χρόνος που περνούν μαζί είναι αρκετός, κυρίως τα Σαββατοκύριακα, αλλά πηγαίνουν σε διαφορετικά σχολεία και άρα διαφοροποιούνται ως προς τις σχολικές τους εμπειρίες τις οποίες ανταλλάσσουν στις συναντήσεις τους. Συχνά διασκεδάζουν εκτός σπιτιού μαζί, αλλά κυρίως συναντιούνται στο σπίτι του ενός ή του άλλου με αποτέλεσμα να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τα δύο οικογενειακά περιβάλλοντα.

Η ηχογράφιση έγινε στο δωμάτιο του Γιώργου όπου γενικά οι δύο φίλοι περνούν τον περισσότερο χρόνο όταν ο Χρήστος τον επισκέπτεται και ως εκ τούτου ο χώρος της ηχογράφησης ήταν πολύ οικείος και για τους δύο. Η ηχογράφιση έγινε χωρίς την παρουσία άλλου ατόμου ως συντονιστή ή συνομιλητή. Μάλιστα, σε μια προσπάθεια η ηχογράφιση να γίνει όσο πιο αυθόρμητη μπορούσε, η διαδικασία είχε αρχίσει πριν ο Χρήστος μπει στο δωμάτιο όπου τον περίμενε ο Γιώργος. Και οι δύο έφηβοι γνώριζαν μόνο το σκοπό της ηχογράφησης και όχι το ιδιαίτερο προς αναζήτηση περιεχόμενο και υλικό της έρευνας.

Συνολικά καταγράφηκε συνομιλία μιας ώρας ανάμεσα στους δύο φίλους από την οποία αποσπάσαμε έναν αριθμό συνομιλιακών αφηγήσεων και επεξεργαστήκαμε με βοήθεια του προγράμματος Adobe Audition 3.0. Στη συνέχεια, το υλικό απομαγνητοφωνήθηκε με τη βοήθεια των συμβόλων μεταγραφής που παραθέτουμε στο παράρτημα αυτής της μελέτης (Jefferson 1989, 2004; Ten Have 1999; Παυλίδου 2002). Υιοθετήθηκαν, επίσης, τα σύμβολα // (Διακοπή) και ((-----)) (Μεταγλωσσικά σχόλια) όπως αυτά χρησιμοποιούνται στο Archakis et al. (2009).

ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ο Bamberg (1997:335) δίνει μια πολύ σημαντική, διττή και ευρύτερη, ερμηνεία στον όρο “narrative” των Ladov και Waletzky (1967). Ο αφηγηματικός λόγος, από τη μια, μπορεί να αποτελεί αναπαράσταση (representation) του αυθεντικού γεγονότος μέσα από το πώς αυτό έγινε αντιληπτό από τον αφηγητή σε επίπεδο προσωπικής εμπειρίας. Σε μια δεύτερη, πιο έμμεση αυτή τη φορά ερμηνεία, η διαδικασία της αφήγησης (telling) ως κοινωνική πράξη “παρεμβαίνει” ανάμεσα στο πραγματικό γεγονός και την τελική διαμορφούμενη ιστορία (tale). Μέσα από αυτή την προσέγγιση, το ακροατήριο -συμμετέχοντας ενεργά είτε όχι στην αφηγηματική διαδικασία- εμφανίζεται ως ουσιαστικός παράγοντας επίδρασης στην τελική μορφή και παρουσίαση του αφηγηματικού γεγονότος. Τελικά, ο αφηγηματικός κόσμος αποτελεί κατασκευή του αφηγητή και το αποτέλεσμα της αφηγηματικής διαδικασίας ορίζεται ή χαρακτηρίζεται από το βασικό στόχο του αφηγητή ή των συν-αφηγητών να διαμορφώσουν συγκεκριμένες ταυτότητες.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

Η “έκφραστική” ιδιότητα της γλώσσας καθιστά την ίδια, μέσω του γλωσσικού χρήστη, “εργαλείο” για την κατασκευή ταυτοτήτων σε προσωπικό/κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, η γλώσσα γίνεται το μέσο έκφρασης ή επικοινωνίας το οποίο έχει διαφοροποιητική αξία για κάθε ομιλητή. (Χριστίδης, 2001). Παράλληλα, η Ιωαννίδου (2009) καταδεικνύει τη χρήση της γλώσσας σε μια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα ως ένα νοητό πεδίο δύσκολης “διαπραγματεύσης.” Η κάθε γλώσσα συσχετίζεται άμεσα με τις διαφορετικές εθνικές αξίες των ομιλητών και συχνά εμφανίζεται ως “μέσο” άσκησης εξουσίας ή “κοινωνικής κινητικότητας.”

Στη συνομιλιακή αφήγηση οικοδομούνται κοινωνικοί ρόλοι που συσχετίζονται με την “τοποθέτηση” (positioning) των ατόμων στα διαφορετικά επίπεδα της αφηγηματικής διαδικασίας. Η θεωρία της “τοποθέτησης” μας δίνει τη δυνατότητα μέσα από την ανάλυση του αφηγηματικού λόγου να διαπιστώσουμε πώς ο ομιλητής σκιαγραφεί τον εαυτό του και τους

άλλους σε ένα δεδομένο γλωσσικό-κοινωνικοπολιτισμικό περιστασιακό περικείμενο (Madill et al., 2005; Davies & Harré, 1990). Σύμφωνα με τον Bamberg (1997: 336-337), τα επίπεδα εφαρμογής, τοποθέτησης και δημιουργίας ταυτοτήτων είναι τρία. Το πρώτο αφορά τους χαρακτήρες της αφηγηματικής πράξης και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Ειδικότερα, παρουσιάζει ενδιαφέρον πώς αυτοί πραγματώνονται, τοποθετούνται στο χωροχρόνο και στα στοιχεία της δράσης του αφηγηματικού κόσμου. Στο δεύτερο επίπεδο εντοπίζουμε την τοποθέτηση του ομιλητή ή των συνομιλητών σε σχέση με το ακροατήριο και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για το σκοπό αυτό. Στο τελευταίο επίπεδο, μέσα από τα δύο προηγούμενα επίπεδα, ο αφηγητής τοποθετείται απέναντι σε αξιακές παραδοχές, ιδεολογικές και κοινωνικές τάσεις ή στάσεις που εκφράζονται δια του λόγου, απαντώντας τελικά στο ερώτημα “Ποιος είμαι εγώ;” (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010). Συνεπώς, ο Bamberg εστιάζει στον αφηγηματικό λόγο ως μέσο του ομιλητή να σκιαγραφήσει τον εαυτό του και όχι απλώς στο πώς μια αφήγηση κατασκευάζει κάποια ταυτότητα (Georgakopoulou, 2013).

Οι ταυτότητες δεν αποτελούν προκατασκευασμένες δομές αλλά δυναμικές κατασκευές που οι οποίες υπόκεινται σε συνεχή αναθεώρηση και αναδιαπραγμάτευση (Georgakopoulou, 2013). Από την άλλη, οι ίδιες γίνονται κατανοητές μέσα από το λόγο της συνομιλικής αφήγησης σε τοπικό και σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Σκιαδάς, 2012, 2014). Υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοφιλοσοφικής αντίληψης, η ταυτότητα ορίζεται από το λόγο ως πράξη και ο λόγος περιγράφεται ως ένας μηχανισμός κατασκευής ή επιβολής που παρεμβαίνει στις διάφορες κοινωνικές δομές αλλά και που μπορεί να διαμορφώνεται από αυτές. Σε αυτή την κατασκευή η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο και συνεπώς, μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική κατασκευή που οδηγεί στην ένταξη του ομιλητή σε μια ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Οι γλωσσικές διεπιδράσεις των ανθρώπων είναι εκείνες κυρίως, όχι όμως αποκλειστικά, μέσω των οποίων τα άτομα οικοδομούν ταυτότητες ως κοινωνικές πραγματικότητες.

Τα άτομα κατασκευάζουν την ταυτότητά τους κάθε φορά ανάλογα με τον στόχο που θέτουν. Για το σκοπό αυτό, έχοντας πρόσβαση σε ένα κοινωνικά διαθέσιμο σύνολο γλωσσικών-παραγλωσσικών και κοινωνικών επιλογών, ανασύρουν τις κατάλληλες για τη διαμόρφωση της ταυτότητας που επιδιώκουν. Επομένως, γίνεται λόγος για ταυτότητες -και όχι για μια συγκεκριμένη- αφού το άτομο μπορεί να οικοδομεί παραπάνω από μια, ανάλογα με τους στόχους του όπως αυτοί ορίζονται από τις διαφορετικές περιστάσεις και το συνομιλιακό περιβάλλον.

ΟΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΝΕΟΤΗΤΑΣ, ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ “ΕΓΩ/ΕΜΕΙΣ,”

Στον αφηγηματικό κόσμο ο τρόπος που ο ομιλητής συσχετίζει τους χαρακτήρες μεταξύ τους και οικοδομεί τις ταυτότητές τους αναδεικνύει τις στάσεις και αντιλήψεις του σχετικά με τον κόσμο γύρω του. Για παράδειγμα, η κατασκευή της ταυτότητας της “νεότητας” ή του “κοινωνικού φύλου” γίνεται συχνά αντιληπτή ως μια δυναμική διαδικασία μέσα από διάφορες γλωσσικές πρακτικές. Η περίπτωση της πρώτης είναι μια πράξη ταύτισης ή αντίστασης στον κόσμο των ενηλίκων ή των νεανικών ομάδων, κυριαρχικών ή ανταγωνιστικών. Η πράξη αυτή επιτυγχάνεται με την επιλογή συγκεκριμένων συμπεριφορικών και λεκτικών τοποθετήσεων εκ μέρους των χαρακτήρων της αφήγησης και αξιολογήσεων από τον ομιλητή. Στην περίπτωση της δεύτερης -και σε σχέση με τον αφηγηματικό κόσμο- παρατηρούμε στις αφηγήσεις ανδρών, για παράδειγμα, κάποια κοινά στοιχεία. Αυτά αφορούν στον τόπο (δημόσιοι/εξωτερικοί χώροι), τους συμμετέχοντες στη διαδικασία (αποκλειστικά ή κυρίως άνδρες) και τα θέματα συζήτησης που περιστρέφονται γύρω από αυτοκίνητα, μηχανές, τεχνολογία, επαγγελματικές υποχρεώσεις, ποτό ή αθλητισμό. Ο βασικός στόχος της αφήγησης παραμένει η προβολή των επιτευγμάτων των ανδρών-αφηγητών ή άλλων ανδρών-χαρακτήρων στο πλαίσιο διαπληκτισμών ή ανταγωνισμών και γενικότερα, η προβολή της ατομικής δράσης του “εγώ.” Μέσα από αφηγήσεις σε μορφή μονολόγων, ο αφηγητής συχνά καταφεύγει σε λεπτομερείς περιγραφές για να επιτύχει την απομάκρυνση του ακροατή από κάθε είδους συναισθηματική και προσωπική έκφραση του πρώτου.

Στον αφηγηματικό λόγο, πέραν της οικοδόμησης του “εγώ,” ο ομιλητής ή/και οι συνομιλητές στοχεύουν στη δημιουργία της ταυτότητας του “εμείς.” Η ταυτότητα αυτή μπορεί

να οικοδομηθεί όχι μόνο μέσα από τη συν-αφήγηση A-B γεγονότων (γεγονότα γνωστά και στους δύο συμμετέχοντες) και G γεγονότων (γνωστά σε όλη την ομάδα) αλλά και την αφήγηση των A γεγονότων -οικεία μόνο στον αφηγητή. Σε επικοινωνιακές περιστάσεις όπου ο συνομιλητής δεν γνωρίζει το αφηγούμενο γεγονός, και ως εκ τούτου δεν μπορεί να συμμετέχει ως συναφηγητής, συχνά καταφεύγει στην αφήγηση μιας διαφορετικής, παράλληλης ιστορίας με επαναλαμβανόμενη όμως, σε κάποιο βαθμό, δράση και αξιολόγηση. Επιβεβαιώνονται έτσι, μέσα από την παράλληλη αφήγηση, οι κοινές αξίες των αφηγητών ή της ομάδας, ο αμοιβαίος σεβασμός και κατανόηση. Αποτελεί, επίσης, δείγμα συνεκτικότητας ανάμεσα στους άνδρες (Coates, 2001: 95-96) αλλά ταυτόχρονα προβάλλει μια “ηγεμονική” αρρενωπότητα από μέρους των αφηγητών. Δύο ιστορίες μπορούν να θεωρηθούν παράλληλες όταν πληρούν τα κριτήρια της γειννίασης και της θεματικής συνάφειας (Coates, 2001: 84).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ

Στην ενότητα αυτή αναλύουμε συνολικά εννέα συνομιλιακές αφηγήσεις με βάση τη θεωρητική τοποθέτηση του προηγούμενου κεφαλαίου, εστιάζοντας στη μελέτη της κατασκευής των ταυτοτήτων του “κοινωνικού φύλου”, της “νεότητας” και του “εμείς.” Απώτερος στόχος της ανάλυσης αυτής είναι η κωδικοποίηση των ευρημάτων για την επαλήθευση του σκοπού και των συμπερασμάτων της μελέτης.

ΟΜΑΔΑ 1

Το θέμα στην πρώτη ομάδα της συνομιλιακής αφήγησης είναι η χρήση των υπολογιστών, τα διαδικτυακά παιχνίδια και η αρνητική επίδρασή τους στα άτομα που παρουσιάζουν στοιχεία εξάρτησης. Αποτελείται από τρεις παράλληλες αφηγήσεις με περίπου την ίδια δομή και περιεχόμενο.

Στην πρώτη αφήγηση οι βασικοί χαρακτήρες της ιστορίας είναι μια ομάδα φανατικών παικτών ενός παιχνιδιού του διαδικτύου (WOW) και ένα συγκεκριμένο άτομο που πρόσφατα εντάχθηκε στην ομάδα μετά το θάνατο του αδερφού του, επίσης εθισμένου παίχτη. Κυρίαρχο στοιχείο στην αφήγηση είναι η εξάρτηση των ατόμων-παικτών ώστε να αποκαλούνται και να αυτοαποκαλούνται μέσα στην ομάδα με το γνωστό, στον κύκλο των διαδικτυακών παικτών, όρο “καμένοι.”

(1) Χρήστος: *Να δεις ρε συ (.) το πόσο καμένοι είναι αυτοί που παίζουν WOW, ξέρεις οι:://*

Επίσης, το ότι ο εθισμός αποτελεί το αξιομνημόνευτο στην αφηγηματική διαδικασία διαφαίνεται από την απρόσμενα παράδοξη αντίδραση ενός άλλου παίχτη στο άκουσμα ότι κάποιο μέλος από την ομάδα έχει φύγει από τη ζωή. Εδώ εμφανίζεται ο παίχτης να συγχέει την πραγματικότητα (θάνατος προσφιλούς προσώπου) με την εικονική πραγματικότητα που προσφέρει το παιχνίδι.

(13) Χρήστος: *E.: και πετάγεται ένας (2,7) και κάνει did he drop any good loot;*

(14) Γιώργος: *[Όχι ρε]*

(15) Χρήστος: *[Όταν] δηλαδή (.) στον κόσμο του παιχνιδιού όταν κάποιος πεθαίνει αφήνει κάποια αντικείμενα, αφήνει λεφτά ή εξοπλισμό τέτοια πράγματα, και αυτός τώρα (.) το ‘χε συνδέσει έτσι στη: στο μυαλό του, ότι και στον πραγματικό κόσμο όταν ο άλλος πεθαίνει αφήνει εξοπλισμό και τέτοια πράγματα. Αυτό δηλαδή είναι: extreme περιπτώσεις!*

Παρά την κοινωνικά μη αποδεκτή αυτή αντίδραση ενός χαρακτήρα της ιστορίας, μέσα από τον αφηγηματικό λόγο καταδεικνύεται σαφέστατα ένα υψηλό αίσθημα αλληλεγγύης το οποίο συνδέει τα μέλη των ομάδων. Ο αδερφός του αποθανόντος παίχτη αισθάνεται την ανάγκη

επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη για να γνωστοποιήσει το γεγονός και την ταυτότητά του ως νέο μέλος που χρησιμοποιεί τα στοιχεία του αδερφού του.

(7) Χρήστος: *Λοιπόν ήταν ένας ρε παιδί μου είναι guild, ξέρεις guild ενώσεις παικτών εκεί πέρα, ε:: με πολύ καμένους ε:: κι 'χαν έναν:: καλό παίχτη ε:: αυτός πέθανε, και στο Forum του guild εμ:: είχε μπει ο αδερφός του, ο αδερφός αυτουνού που πέθανε και έπαιξε με το χαρακτήρα του και γνώρισε τα παιδιά εκεί πέρα στην guild ε:: και πάει και γράφει λέει όλον αυτό τον καιρό λέει ήμουν εμ:: είμαι ο αδερφός του τάδε Θώρα δεν θυμάμαι το όνομά τουθ και έφυγε πριν από:: απ' αυτό τον κόσμο πριν από:: μια βδομάδα και:://*

(8) Γιώργος: *//Ναι;*

(9) Χρήστος: *Έφυγε να πριν από μια βδομάδα και απλά θα ήθελε να το ξέρετε και σεις, γιατί νομίζω ότι πρέπει να τον εκτιμάτε λέει τόσες ώρες που παίζατε μαζί και 'γω σας εκτιμάω λέει που σας γνώρισα τώρα αυτή την εβδομάδα (2.4) ·hhh ε:: και νομίζω ο:::, αυτός ο τάδε δεν θυμάμαι πάλι το 'νομά του ((γέλιο)) ότι είναι μαζί μας λέει αυτός δηλαδή.*

(10) Γιώργος: *A:: παίζει υποτίθεται, α:: ναι [μας παρακολουθεί]*

(11) Χρήστος: *Μας παρακολουθεί από κει πάνω...*

Και στη δεύτερη αφήγηση, μέσα από την εξιστόρηση του γεγονότος της δολοφονίας του ενός από τους τρεις χαρακτήρες από τον αδερφό του και ένα φίλο του, συγχέεται η πραγματικότητα της ζωής με αυτή του παιχνιδιού και επιβεβαιώνεται η επίδραση των παιχνιδιών στον άνθρωπο που μπορεί να φτάνει στην ανθρωποκτονία.

(26) Γιώργος: *Ήταν δύο αδέρφια και 'νας φίλος, σαν να 'μαι εγώ κι ο Σωτήρης και συ, και παίζανε Counter και:: σχεδίασε ο ένας αδερφός με τον άλλον ↑όπως το Counter, πήγαν κάπου βρήκαν όπλα έστησαν ενέδρα στον άλλον και τον σκότωσαν επηρεασμένοι από αυτό που έβλεπαν στην οθόνη και ζούσαν στον με τον υπολογιστή, πήγαν και το 'καναν στην πραγματικότητα σκότωσε τον αδερφό του.*

(27) Χρήστος: *Αυτοί περίμεναν ότι ο αδερφός τους δεν θα πέθαινε εντελώς θα ξαναγύρναγε πίσω [όπως στο Counter]*

Στην τρίτη, το μέγεθος του εθισμού δηλώνεται από την αντίδραση του βασικού χαρακτήρα της ιστορίας να σκοτώσει τους γονείς του που δεν του επέτρεπαν να παίξει κάποιο παιχνίδι στον υπολογιστή του.

(39) Χρήστος: *Στο γραφείο του, πήγε (.) και το ξεκλείδωσε κει είχε μέσα ένα όπλο ο πατέρας του και πή- κει που κοιμόντουσαν οι δικοί του πήγε και τους:: σκότωσε και τους δύο(0.6) εν ψυχρώ//*

(40) Γιώργος: *//Για:: [επειδή]//*

(41) Χρήστος: *//[Επειδή] δεν τον αφήναν να παίζει, ↓επειδή δεν τον αφήναν να παίζει.*

Σχετικά με τη θέση ή στάση του εκάστοτε ομιλητή με τον ακροατή του παρατηρούμε τα εξής βασικά στοιχεία:

Αλληλεγγύη (solidarity). Το στοιχείο αυτό εκδηλώνεται με την ύπαρξη παράλληλων αφηγήσεων. Σύμφωνα με την Coates (2001: 84, 96), οι παράλληλες αφηγήσεις ενισχύουν, από τη μια, το αίσθημα φιλίας και της σύσφιξης των σχέσεων των συνομιλητών, από την άλλη δε, οικοδομούν την ταυτότητα του “εμείς.” Και αυτό γιατί απαιτείται προσεκτική διαχείριση της συνομιλιακής διαδικασίας, όπου ο κάθε ακροατής οφείλει να παρακολουθεί τα λεγόμενα του

ομιλητή ώστε η δική του παράλληλη αφήγηση να εμφανίζει κατά το δυνατόν παρόμοια δράση και αξιολόγηση. Οι συνομιλιακές αφηγήσεις μεταξύ ανδρών στις παράλληλες αφηγήσεις επιτυγχάνουν την ένδειξη έμμεσης, αμοιβαίας κατανόησης και συνεκτικότητας αφού η άμεση αποδοχή της μάλλον αποτελεί χαρακτηριστικό των γυναικών και ταμπού για τους άνδρες (Coates, 2001: 96)

Η θεματολογία και η χρήση ιδιαίτερου λεξιλογίου ανταποκρίνεται σε περιβάλλοντα ανδρών, μια και οι υπολογιστές είναι από τα πιο προσφιλή θέματα ανάμεσα στους εφήβους. Επίσης, παρατηρείται ότι ο Χρήστος αναφέρεται σε δύο ιστορίες με το ίδιο θέμα δεχόμενος ενδιάμεσα την κατακύρωση εκτεταμένης συνεισφοράς από το Γιώργο. Ο Γιώργος, επιτρέποντας στο φίλο του μια πιο ευρεία αφήγηση στο συνομιλιακό περιβάλλον, δείχνει να αποδέχεται το Χρήστο ως πιο ειδικό στα θέματα υπολογιστή· πράγμα που έρχεται να ενισχύσει η σχετική ερώτηση του Γιώργου (στ. 20) προς το Χρήστο.

Στη συνομιλιακή αφήγηση 1α-1γ διακρίνουμε μια ανταγωνιστική διάθεση από μέρους του Γιώργου. Ο Χρήστος, που θεωρείται ειδικότερος/αυθεντία σε θέματα υπολογιστών και διαδικτύου, ξεκινά την εκτεταμένη αφήγηση μιας ιστορίας για τους εθισμένους στο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Όντας ο ίδιος αρκετά εξαρτημένος σε παρόμοιες καταστάσεις και κινούμενος γλωσσικά με άνεση γύρω από αυτά τα θέματα, συμπαρασύρει και το Γιώργο στη διήγηση μιας παρόμοιας ιστορίας, ωστόσο, εκτασιακά μικρότερης. Για λόγους διάσωσης του “θετικού του προσώπου” (Brown & Levinson, 1987), των ταυτοτήτων του “εγώ” και “εμείς,” αλλά και της φιλικής σχέσης μέσα από τα κοινά ενδιαφέροντα, ο Γιώργος αναγκάζεται να αναγνωρίσει την υπεροχή του Χρήστου στο θέμα αυτό αλλά και να δηλώσει ότι και ο ίδιος είναι “καμένος” με το διαδίκτυο και το playstation. Επιτυγχάνεται, κατ’ αυτό τον τρόπο, η σύσφιξη του φιλικού δεσμού μέσα από τον αλληλοσεβασμό των συνομιλητών και το στοιχείο της νεότητας ως ταυτότητα.

Η χρήση ιδιαίτερου λεξιλογίου του τύπου “καλοί καμένοι/βαράνε δεκάωρο” (ομάδα 1α, στ. 5), “extreme περιπτώσεις” (ομάδα 1α, στ. 15), “καίγομαι/καήλα μεγάλη” (ομάδα 1γ, στ. 44), ενισχύει την ταυτότητα της νεότητας (Ανδρουτσόπουλος, 2001).

(20) Γιώργος: *Το δικό μας το Counter πώς το βλέπεις (.) τον δικό μας τον κλάδο ή το h-l;*

(21) Χρήστος: *Το Counter, ↑α:: τι να πούμε τώρα για το Counter, είναι παλιά αξία και αυτό έχει τους καμένους οι καμένοι βέβαια αυτοί είναι πιο επικίνδυνοι.*

(22) Γιώργος: *A:: ναι είδες τι έπαθε ένας;*

Όσον αφορά στη στάση και των δύο συνομιλητών απέναντι στο φαινόμενο των “καμένων” παικτών, μέσα από αξιολογικές εκφράσεις ιδιαίτερης αξιολογικής έντασης, δείχνουν και οι δύο ξεκάθαρα την αντίθεσή τους σε κάθε μορφή εθισμού και βίαιης συμπεριφοράς. Ορίζεται, κατ’ αυτό τον τρόπο, ξανά η ταυτότητα του “εμείς” σε σχέση με την ομάδα που χαρακτηρίζονται ως “αυτοί” (στ. 14,16-19). Αντιτίθενται σε ακραίες εκδηλώσεις προσήλωσης ή εθισμού και αν ακόμη προέρχονται από άτομα της ηλικίας τους.

(14) Γιώργος: *[Όχι ρε]*

(16) Γιώργος: *Ρε φίλε αυτή είναι μεγάλη πόρωση, αυτό είναι//*

(17) Χρήστος: *//Το WOW πράγματι έτσι και σε ↑πιά::σει.*

(18) Γιώργος: *Καλά:: κιο είναι από τα πιο πορωτικά παιχνίδια ρε Χρήστο.
Δεν υπάρχει::=*

(19) Χρήστος: *=Αφού ακόμα και δω στην Ελλάδα έχουνε φτιάξει κλινική για Τέτοιους κανόνες για αποτοξίνωση.*

Ο Γιώργος, ωστόσο, στο τέλος αυτής της ομάδας των αφηγήσεων διατυπώνει μια διαφορετική θέση από την προηγούμενη δική του και φαίνεται να αποδέχεται τον ήδη αρνητικά μαρκαρισμένο όρο “καμένος” για τον εαυτό του. Μάλιστα, παραδέχεται με θετική διάθεση ένα είδος εθισμού στο διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με εκφράσεις όπως “καίγομαι, καήλα μεγάλη, συνέχεια, ούτε:: για νερό” (στ. 42-45).

- (42) Γιώργος: *Εγώ ρε [φίλε]*
 (43) Χρήστος: *[Τι να πεις]*
 (44) Γιώργος: *Η μεγαλύτερη / οι περισσότερες ώρες που 'χω κάτσει στο ίντερνετ (.) είναι από τις δύο το μεσημέρι μέχρι τις έξι το απόγευμα τέσσερες ώρες αλλά συνέχεια στο ίντερνετ, δεν βγήκα ούτε:: για νερό, ↓αλλά δεν μιλάμε για το playstation ↑καίγομαι καήλα [μεγάλη το playstation]*
 (45) Χρήστος: *[Άλλο το playstation]*

ΟΜΑΔΑ 2

Το θέμα της δεύτερης ομάδας των αφηγήσεων είναι το ποδήλατο, μια από τις αγαπημένες ασχολίες των νέων, κυρίως των εφήβων και πηγή πολλών ιστοριών/εμπειριών. Ιδιαίτερα, τα κατορθώματα και οι ποδηλατικές δεξιότητες των αγοριών αποτελούν μέσο οικοδόμησης της ταυτότητας του “εγώ,” του κοινωνικού φύλου, της νεότητας και στοιχείο ανταγωνισμού.

Η πρώτη από τις τρεις αφηγήσεις αυτής της ομάδας είναι αρκετά εκτεταμένη και οι βασικοί χαρακτήρες της είναι ο Χρήστος, ο Γιώργος, ο αδερφός του ο Σωτήρης, ενώ γίνεται στο τέλος και μια απλή αναφορά στην Καλλινίκη, την αδερφή του Γιώργου. Ο Γιώργος, ως πρωταγωνιστής της ιστορίας, διαμορφώνει την ταυτότητα του δυναμικού ατόμου που αρέσκεται σε ρισκοκίνδυνες χρήσεις του ποδηλάτου (στ. 3) αλλά και του υπεύθυνου που φροντίζει τα πράγματά του (ποδήλατο) (στ. 9). Σε αντίθεση με αυτόν, ο Σωτήρης εμφανίζεται ως άτομο που έχει εγκαταλείψει το ποδήλατό του και δεν ξέρει να το χρησιμοποιεί σωστά. (στ. 9,15).

- (3) Γιώργος: *Θυμάσαι; Εγώ ήθελα επίτηδες να:: / και πήγα ε:: /το 'θελα και πήγα μέσα από τις λάσπες >θυμάσαι που λερώθηκαν οι τροχοί έγιναν μετά:: <//*
 (9) Γιώργος: *Πήγα σήμερα το καθάρισα (.) εντωμεταξύ έβλεπα το ποδήλατο του Σωτήρη μαράζωνε το λυπόμουνα ρε φίλε. Δύο φορές το 'χει κυκλοφορήσει την μία πήγε να τον πατήσει αμάξι ((γέλιο)) και την άλλη πήγαμε μαζί, εντάξει και τέλος πάντων το πήρα, το 'πλυνα, πήγα να του φουσκώσαμε τα λάστιχα και τον πήρα μετά (.) πήγαμε λίγο μέχρι /πήγαμε:: βόλτα, τον πήγα από / προς το Dina's Tennis Club μετά μπήκαμε στα χαλίκια εκεί πέρα που 'χες ↑πέσει εσύ.*
 (15) Γιώργος: *Ο Σωτήρης έχει πρόβλημα με τις ταχύτητες (.) δεν έχει μάθει τις ταχύτητες ακόμα μπερδεύει τις ταχύτητες//*

Ο Γιώργος ενισχύει ακόμη περισσότερο την ταυτότητα του “εγώ” παρουσιάζοντας τον εαυτό του ως δυναμικό, να παίρνει γρήγορες αποφάσεις και να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις, ενώ ο Σωτήρης δειλιάζει και περιμένει βοήθεια από κάποιον άλλον (στ. 21,25-27). Εδώ ο ομιλητής οικοδομεί το χαρακτηριστικό της αρρενωπότητας και της ηγεμονικής φύσης στην ιστορία: κάτι που αποτελεί στοιχείο των ανδρικών συνομιλιών. Στο σημείο αυτό, ο Γιώργος εσκεμμένα δεν αναφέρει τη διαφορά ηλικίας με το Σωτήρη γιατί αυτό θα μείωνε το δικό του προφίλ. Επιβεβαιώνεται, εδώ, η δεύτερη ερμηνεία που δίνει ο Bamberg (1997: 335) στον όρο “narrative” των Ladon και Waletzky και που αναλύθηκε στο κεφάλαιο των “Κοινωνικών ρόλων και ταυτοτήτων.”

- (21) Γιώργος: *Ο Σωτήρης είχε πρώτη πρώτο το δίσκο και προσπαθούσε να αναπτύξει ταχύτητα με αυτό >είχε ίδια ταχύτητα και μου λέει δεν τα νιώθω τα πεντάλ, δεν μπορώ να το συνεχίσω έλα σταμάτα το δεν ξέρω τι να κάνω < και τέλος πάντων του λέω ανέβασε ταχύτητα παιδί μου και άρχισε να πατάς και φρένο ανέβασε ταχύτητα κανονικά πήγε με τετάρτη και με τα τον έστριψα και βγήκαμε στο Βασιλόπουλο, ↓είδες εκείνο το δρόμο*

με τα πολλά χαλίκια;

(25) Γιώργος: Το κοκαλώνω το ποδήλατο το δικό μου, βάζω / βάζω πρώ-
αφού είχα βάλει πρώτη πρώτο δίσκο (.) και κει που το 'χα
κοκαλωμένο ανάμεσα σε πολλά χαλίκια αρχίζω και κάνω >με
μεγάλη δύναμη πεντάλ<

(26) Χρήστος: {Και} //

(27) Γιώργος: //[Σπίνιαρε]

Ο Χρήστος διακόπτει την αφήγηση του Γιώργου (στ. 20) για να επιβεβαιώσει την κοινή τοποθέτηση στο αφηγούμενο θέμα ενισχύοντας, παράλληλα, και την προσωπική ταυτότητα του “εγώ” ως άτομο που γνωρίζει από ποδήλατα. Το ίδιο συμβαίνει στο στ. 22 όπου ο Χρήστος με μια ρητορική του ερώτηση και ανταγωνιστική διάθεση αποδέχεται τη μειωμένη δεξιότητα του Σωτήρη να ανταπεξέλθει σε δύσκολες καταστάσεις που προφανώς αυτός και ο Γιώργος μπορούν. Στο σημείο αυτό οικοδομείται η ταυτότητα του “εμείς”, στην οποία ο Σωτήρης δεν γίνεται δεκτός ως μέλος.

(22) Χρήστος: *Ναι; Από κει μέσα τον [πήγες, ρε;]*

Ο Γιώργος αποδέχεται το Χρήστο ως ισότιμο μέλος της ταυτότητας του “εμείς” που οικοδομεί μέσα από τη λεπτομερή αφήγησή του. Το ερωτηματικό “θυμάσαι;” και η χρήση του εγκλειστικού α’ πληθυντικού προσώπου υπογραμμίζουν την ύπαρξη κοινών εμπειριών και ενισχύουν τη στάση του αφηγητή για αλληλεγγύη και προσπάθεια συνοχής της ομάδας. (στ. 1-4).

(1) Γιώργος: ... εγώ κάπου πηγαίνω με το ποδήλατο, ↓ και το φροντίζω, το προσέχω ·hhh και τότε που πηγαίναμε στο Dina's Tennis Club
//

(2) Χρήστος: //Ναι, ναι

(3) Γιώργος: *Θυμάσαι; Εγώ ήθελα επίτηδες να.: / και πήγα ε.: /το 'θελα και πήγα μέσα από τις λάσπες >θυμάσαι που λερώθηκαν οι τροχοί έγιναν μετά.: < //*

(4) Χρήστος: //Ω.:χ ναι

Στη δεύτερη αφήγηση έχουμε μια συν-αφήγηση με πρωταγωνιστές το Γιώργο και το Χρήστο. Σε αυτή την ιστορία (στ. 38-56) ενισχύεται η αλληλεγγύη των δύο φίλων που αφηγούνται από κοινού μια περιπέτεια με τα ποδήλατά τους. Ο Γιώργος εμφανίζεται ως ατρόμητος να δοκιμάζει το ποδήλατο στα όριά του και να προβαίνει σε επικίνδυνη χρήση του. Ο Χρήστος στηρίζει την ταυτότητα του “εγώ” όταν αποδέχεται με ενθουσιασμό τις ενέργειες του Γιώργου και χρησιμοποιώντας το εγκλειστικό α’ πληθυντικό πρόσωπο -με αποκορύφωμα το στ. 56- επιβεβαιώνει το “εμείς.” Το ρήμα “↑Θυμάσαι;” (στ. 40) επίσης ενεργεί ως δείκτης επαναφηγούμενης ιστορίας (Norrick, 1997; Σκαρβελάκη, 2007). Και οι δύο συνομιλητές εμφανίζονται ρισοκίνδυνοι να απολαμβάνουν κάποιες ακραίες δραστηριότητες με το ποδήλατό τους.

(38) Χρήστος: *Καλά και αυτό το ποδήλατο [όπως γυρνάγαμε] //*

(39) Γιώργος: // [Τι έχει τραβήξει] [φίλε]

(40) Χρήστος: [Παρέδωσε] ψυχή όπως γυρνάγαμε κείνη την ημέρα.
↑Θυμάσαι;

(41) Γιώργος: *Κι όμως μας έβγαλε ασπροπρόσωπους. //*

(42) Χρήστος: //Μας έβγαλε ασπροπρόσωπους. //

(43) Γιώργος: //Κατεβαίναμε //

(44) Χρήστος: //Το προλάβαμε άμα δε / καλά που ήμασταν σε κατηφόρα να λες και δεν ήμασταν σε καμιά ανηφόρα //

(45) Γιώργος: //Καλά θυμάσαι στον Καμάρα τότε που κατέβαινα από της πρώτες μέρες τρίτη ή τέταρτη ημέρα που είχα εγώ το χιλιάρι

κατέβαινα και μετά μύρισε το λάστιχο, μύριζε:://

(56) Χρήστος: //Και οι δύο αυτό κάναμε τα βάζαμε, κα::λά.

Στην τρίτη συνομιλιακή αφήγηση, με θέμα ξανά το ποδήλατο και τις τρέλες των εφήβων, οι χαρακτήρες της ιστορίας είναι δύο συμμαθητές του Γιώργου, ο Καπούσι και ο Κίμωνας. Η αφήγηση είναι πιο λεπτομερής αυτή τη φορά και παρουσιάζεται ως πιο ακραία. Διαδραματίζεται στο ίδιο επικίνδυνο σημείο με την προηγούμενη, ενώ οι δύο χαρακτήρες φαίνονται να εκτελούν ακριβώς την ίδια δραστηριότητα με αυτή του Χρήστου και του Γιώργου (στ. 49). Μέσα από την αφήγησή του ο Γιώργος οικοδομεί για τους χαρακτήρες της ιστορίας μια διαφορετική ταυτότητα, εκείνη του “αυτοί.” Τους εντάσσει, δηλαδή, σε μια διαφορετική ομάδα που τελικά δεν διαφοροποιείται από αυτή του “εμείς” στην αφήγηση 2β. Ο Γιώργος προβαίνει σε αρνητικά σχόλια σχετικά με τις ενέργειες των δύο συμμαθητών του αποκαλώντας μάλιστα τον Καπούσι “τρέλό/μη φυσιολογικό” (στ. 55). Ο Χρήστος, σε μια προσπάθεια συντήρησης της συναδελφικότητας και της συνοχής του “εμείς,” ασπάζεται τα αρνητικά σχόλια του συνομιλητή του προχωρώντας σε μια αρνητική αξιολόγηση (στ. 58).

(49) Γιώργος: Κατέβαιναν του Καμάρα (.) και >έκαναν έκαναν έκαναν γρήγορα γρήγορα πεντάλ< μου λέει ο Κίμωνας έφτασε το κοντέρ να μου δίνει 80 χιλιόμετρα την ώρα κατέβαιναν με ογδόντα ((γέλιο Χρήστου)) Σταματάω μου λέει ο Καπούσι εγώ άρχισα να πατάω φρένο, εντωμεταξύ να πατάω φρένο να αρχίζει να μου μυρίζει να βγάζει καπνό και να μην σταματάει ((γέλιο Χρήστου)) Μετά όταν σταμάτησα είχε σωθεί όλο το ντακάκι, το ντακάκι ξέρεις πιο είναι; Το μαύρο που γαντζώνει στα φρένα//

(55) Γιώργος: ...((γέλιο Χρήστου)). Ρε συ ο Καπούσι είναι τρελό το παιδί δεν είναι / δεν είναι φυσιολογικός αυτός//

(56) Χρήστος: //Καλά που σε κείνο το δρόμο δεν κυκλοφορούν αμάξια ε::

(57) Γιώργος: Κα::λά.

(58) Χρήστος: Μαλάκα:: έτσι και δει κανένα αμάξι να κατεβαίνει αυτός να 'ρθει από πάνω...

ΟΜΑΔΑ 3

Στην τρίτη ομάδα το θέμα είναι οι φάρσες: με αφηγητή το Γιώργο στις δύο από αυτές και σε μια το Χρήστο. Από αυτές, μόνο στην πρώτη ο Γιώργος έχει τον πρωταγωνιστικό λόγο ενώ στις άλλες δύο οι αφηγητές διηγούνται εμπειρίες που έχουν ακούσει από τρίτους.

Στην πρώτη ο ομιλητής διηγείται μια φάρσα που έκανε ο ίδιος σε αγνώστους μέσω τηλεφώνου. Με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου εντάσσει στην κοινότητα πρακτικής και το συνομιλητή του ενισχύοντας έτσι τη συνοχή της και την ταυτότητα του “εμείς.” Εκφράζει τόσο μια συμπίεση των μελών της όσο και απόδοση των ευθυνών της πράξης σε ολόκληρη την ομάδα. Η συνεργατική διάθεση, επίσης, εκφράζεται μέσα από το γεγονός ότι ο κάθε ομιλητής δεν διακόπτει το συνομιλητή του. Οι δεσμοί φιλίας καθορίζουν τους κανόνες διαδοχής αφηγηματικών λόγων στο επικοινωνιακό συνεχές και παράλληλα διατηρούν τη συνοχή της ομάδας. Στις άλλες δύο αφηγήσεις οι χαρακτήρες δεν προσδιορίζονται επακριβώς: τους ομιλητές τους ενδιαφέρουν περισσότερο οι ίδιες οι πρακτικές της φάρσας τις οποίες δείχνουν να διασκεδάζουν ιδιαίτερα, όπως άλλωστε και αυτή που είναι οι ίδιοι πρωταγωνιστές.

Οι αφηγητές Γιώργος και Χρήστος οικοδομούν μια ταυτότητα περιγράφοντας άτομα τα οποία αρέσκονται στο χιούμορ στα πλαίσια της ταυτότητας του “εμείς” και της “νεότητας” που απηφά κοινωνικές διαδικασίες ή αρχές ευρύτερα αποδεκτές. Στη συνέχεια, μέσα από την αφηγηματική διαδικασία και διεπίδραση, κατασκευάζεται η ταυτότητα του “αυτοί” στην οποία οι συνομιλητές με την αντίδρασή τους (γέλιο) αφήνουν να διαφανεί η θετική τους στάση, άρα και η ενδεχόμενη αναφορική ταύτιση των δύο ταυτοτήτων του “εμείς” και του “αυτοί.”

Όμως, στο τέλος της τρίτης αφηγηματικής ομάδας (στ. 7) ο Γιώργος σχολιάζοντας αξιολογικά τις πράξεις των χαρακτήρων στις αφηγήσεις 3β-3γ αναφέρει:

(7) Γιώργος: *Κα.:λά δεν μπορείς να φανταστείς τι φάρσες μπορούν να κάνουνε κα.:λά.*

Σε αυτό το σημείο, με τη χρήση του γ' πληθυντικού προσώπου ("μπορούν/κάνουνε") διαφαίνεται μια διαφορετική τοποθέτηση, μια προσπάθεια δηλαδή αποποίησης ή διαφοροποίησης των δικών του ενεργειών/ευθυνών σε ανάλογες δράσεις. Διαχωρίζει, ουσιαστικά, το "εγώ/εμείς" από το "αυτοί" που μόλις προηγουμένως είχε οικοδομήσει και ίσως ταυτίσει με τον συνομιλητή του.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι οι ομιλητές-αφηγητές μέσα από τη διεπίδραση κατά τη διάρκεια μιας αφηγηματικής διαδικασίας προβάλλουν συγκεκριμένες τοποθετήσεις και ταυτότητες. Επιβεβαιώθηκε από το υλικό η ενίσχυση του "εγώ," του "εμείς" καθώς και οι ταυτότητες της "νεότητας" ή του "κοινωνικού φύλου." Με τον κατάλληλο γλωσσικό χειρισμό οι συνομιλητές επιδεικνύουν αλληλεγγύη και σεβασμό στα μέλη της ομάδας, τη συνοχή της κοινότητας πρακτικής αλλά και στοιχεία ανταγωνισμού.

Ωστόσο, ο Γιώργος φαίνεται να εμφανίζει διττή τοποθέτηση απέναντι στους χαρακτήρες των αφηγήσεων και στο βασικό θέμα που εκφράζει η κάθε μια, οικοδομώντας δύο διαφορετικές εικόνες του "εαυτού" του. Από τη μια, εμφανίζεται ως επικριτής συγκεκριμένων ομάδων και πρακτικών ενώ από την άλλη, η στάση του δηλώνει προσπάθεια ενσωμάτωσης στην ομάδα υιοθετώντας βασικά χαρακτηριστικά της. Μπορούμε να ορίσουμε τη διττή αυτή τοποθέτηση ως "**οικοδόμηση πολλαπλής ταυτότητας**" (**multiple positioning construction**) από το ίδιο πρόσωπο μέσα στην ίδια σειρά παράλληλων αφηγήσεων.

Όπως έχουμε ήδη αναλύσει στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο Γιώργος στην πρώτη αφηγηματική ομάδα τοποθετείται αρνητικά απέναντι στην πρακτική της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου και των αρνητικών επακόλουθων που φτάνουν ως την εκτέλεση αξιόποινων πράξεων. Συνοδεύει, δε, την τοποθέτησή του αυτή με σχετικές αξιολογικές φράσεις που ήδη έχουν σχολιαστεί (αφηγηματική ομάδα 1, στ. 14,16,18) αλλά και με τη δική του παράλληλη αφήγηση (αφήγηση 1β). Στο τέλος, όμως, των αφηγήσεων εκφράζει μια διαφορετική τοποθέτηση και αυτοαποκαλείται "καμένος." Με τον ίδιο τρόπο στη δεύτερη συνομιλιακή αφήγηση παρουσιάζει τον εαυτό του να αγαπά το ποδήλατο και να προβαίνει σε τέτοια χρήση ώστε να εγείρει τον κίνδυνο τον οποίο και αγνοεί. Για παρόμοια, ωστόσο, γεγονότα αποκαλεί το συμμαθητή του "τρελό" και "μη φυσιολογικό." Τέλος, στην τρίτη αφηγηματική συνομιλία ο ίδιος φαίνεται να αναπολεί τις φάρσες που έκανε με το συνομιλητή του εις βάρος άγνωστων ανθρώπων, ενώ τοποθετείται αρνητικά για τέτοιου είδους ενέργειες που επιχειρούνται από άλλα άτομα.

Μια προσπάθεια επιφανειακής ερμηνείας της τοποθέτησης αυτής του Γιώργου μάλλον θα οδηγούσε σε εσφαλμένο συμπέρασμα καταδεικνύοντας ασυνέπεια από μέρους του όσον αφορά στην "αντιφατική" τοποθέτησή του μέσα στο ίδιο διεπιδραστικό περιβάλλον. Όπως σχολιάζει η Cheshire (2000: 245), μέσα από μια διεπίδραση δύο έφηβοι -ως αφηγητές ή συν-αφηγητές- φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την οικοδόμηση συγκεκριμένων ταυτοτήτων και πώς αυτές προβάλλονται, παρά για τα πραγματικά γεγονότα που αφηγούνται. Συχνά οικειοποιούνται ένα επιμέρους χαρακτηριστικό, σε ένα αρνητικά μαρκαρισμένο αφηγηματικό περιεχόμενο, για την ισχυροποίηση των δικών τους ταυτοτήτων, όπως αυτές του κοινωνικού φύλλου, της "νεότητας," του "εγώ" ή του "εμείς." Στη μελέτη μας το χαρακτηριστικό αυτό είναι η ταυτότητα του προσκολλημένου στην τεχνολογία, του ατόμου που αγαπά την περιπέτεια, του δυναμικού και ισχυρού που επιβάλλεται με τις ενέργειές του ή του ανέμελου που λατρεύει τις φάρσες.

Η Coates (2001: 82) αναφέρει ότι η συνομιλιακή αφήγηση είναι τελικό αποτέλεσμα της "συνεργασίας" του ομιλητή και του/των συνομιλητών του. Η διαρκής προσπάθεια για την επίτευξη διεπιδραστικών στόχων/σχέσεων, εξαγωγή συγκεκριμένων ερμηνευτικών συμπερασμάτων, οριοθέτηση τοποθετήσεων και οικοδόμηση ταυτοτήτων ενεργούν ως ουσιαστικά κίνητρα στη διαμόρφωση της αφηγηματικής διαδικασίας. Σε ένα, επομένως, "ρευστό" συνομιλιακό αφηγηματικό περιβάλλον η παρουσία πολλαπλών ταυτοτήτων από το ίδιο άτομο μπορεί να ερμηνευτεί προς αυτή την κατεύθυνση. Βεβαίως, η πολλαπλή ταυτότητα

πρέπει να παρουσιάζεται επιτηδευμένα ώστε να μην υπάρξει αλλοίωση στην κατασκευή και συνοχή των οικοδομώμενων ταυτοτήτων του “εμείς/εγώ” από τη μια και του “κοινωνικού φύλου” από την άλλη. Όπως είδαμε από την ανάλυση του αφηγηματικού υλικού, οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται στο διεπιδραστικό περιβάλλον που οικοδομούν από κοινού οι δύο συνομιλητές. Οι δύο έφηβοι θεματικά στις αφηγήσεις τους περιστρέφονται γύρω από τις σωματικές και λεκτικές επιτυχίες τους σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Johnstone, 1993; Cheshire, 2000) και συνεχίζουν να επιβεβαιώνουν κάθε στιγμή την ταυτότητα του “δυνατού.”

Ένα άλλο στοιχείο που επιβεβαιώνει τη λειτουργική ύπαρξη της πολλαπλής ταυτότητας προκύπτει από τη βαθύτερη ανάλυση της τρίτης αφηγηματικής ομάδας. Στην τριτοπρόσωπη ιστορία 2γ ο Γιώργος, ως εκφωνητής, αφηγείται με χαρακτηριστική υποκειμενικότητα ένα γεγονός που του είχαν διηγηθεί ο Κίμωνας και ο Καπούσι, οι πρωταγωνιστές της. Ωστόσο, ο εκφωνητής, έχοντας και συγγραφική συμμετοχή στην παρουσίαση της ιστορίας, προχωρά σε μια λεπτομερέστατη περιγραφή ενός γεγονότος που θα ταίριαζε περισσότερο σε εξιστόρηση προσωπικών βιωμάτων. Επίσης, παρατηρείται ότι η αφήγηση ξεκινά σε γ’ πληθυντικό πρόσωπο με ρήματα όπως “έκαναν/κατέβαιναν” και στο σημείο κορύφωσής της χρησιμοποιείται από τον εκφωνητή το α’ πρόσωπο στον ίδιο αριθμό σε μια προσπάθεια οικειοποίησης της εμπειρίας και ένταξης του ίδιου σε αυτή την ομάδα. Σύμφωνα με την Cheshire (2000: 255) αυτή η διαπίστωση είναι συχνή σε συνομιλιακές αφηγήσεις μεταξύ αγοριών ή ανδρών. Σκιαγραφούν, με αυτό τον τρόπο, τα συναισθήματά τους ως πρωταγωνιστές οι ίδιοι των γεγονότων. Παράλληλα, εκφράζουν κρίσεις και περιγράφουν τους λόγους ή τα κίνητρα για ένα συμβάν που δεν το έχουν βιώσει με απώτερο σκοπό την επικύρωση της ένταξής τους σε μια ομάδα (αφήγηση 3γ, στ. 49).

Παράλληλα, η “αντίφαση” στην οριοθέτηση της συγκεκριμένης στάσης-τοποθέτησης αποσκοπεί στη διάσωση του “θετικού προσώπου” του αφηγητή. Ουσιαστικά, η αμεσότητα και υποκειμενικότητα στην αφήγηση αποτελούν προσπάθεια ένταξης σε μια συγκεκριμένη ομάδα της οποίας όμως οι πρακτικές δεν συνάδουν απόλυτα με την ευρύτερη κοινωνική τοποθέτηση του ομιλητή. Εδώ τίθεται το δίλλημα να θεωρηθεί από τον ακροατή του: εκτός ομάδας (απειλή θετικού προσώπου) ή ως μέλος της ομάδας να αποδέχεται πλήρως της πρακτικές της (απειλή αρνητικού προσώπου). Για το λόγο αυτό προβαίνει στην “αντίφαση” που τελικά το βοηθά να οικοδομήσει την ταυτότητα “μέλους της ομάδας” υιοθετώντας μόνο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Μέσα από αυτή τη στρατηγική, στα πλαίσια του ανταγωνισμού αλλά και της στήριξης της ταυτότητας του “εμείς,” ο αφηγητής συμπαρασύρει και τον ακροατή του - ενίοτε συν-αφηγητή του- προς την ίδια κατεύθυνση.

Η Schiffrin (1996: 191) επισημαίνει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο εκφράζουμε ένα εμπειρικό γεγονός ως αφηγηματικό υλικό αποτελεί, τελικά, πηγή “αναπαράστασης” της ταυτότητάς μας σε προσωπικό ή/και κοινωνικό επίπεδο. Αντιστρέφοντας τους όρους αυτής της διατύπωσης, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι προκειμένου ο ομιλητής να οικοδομήσει μια ταυτότητα -όπως αυτός στοχεύει, δίνοντάς της συγκεκριμένη μορφή σε τοπικό ή ευρύτερο πλαίσιο και οριοθετώντας τις παραμέτρους που επιθυμεί να θέσει- μπορεί να προσαρμόζει ανάλογα την αφηγηματική διαδικασία, το παραγόμενο αφηγηματικό υλικό και τις τοποθετήσεις του. Αυτό που τελικά φαίνεται να διαφέρει δεν είναι η ίδια η ταυτότητα, αλλά οι διαφοροποιούμενες τοποθετήσεις της κοινότητας πρακτικής που σταθερά αποσκοπούν στην οικοδόμηση συγκεκριμένων ταυτοτήτων.

Σε κάθε μια από τις τρεις συνομιλιακές αφηγηματικές ομάδες παρατηρούμε το Γιώργο να ταλαντεύεται ανάμεσα στην απόρριψη πρακτικών κάποιων κοινωνικών ομάδων, μέσα από αξιολογικές τοποθετήσεις και στην αποδοχή κάποιων τυπικών τους χαρακτηρισμών. Η αποδοχή στοχεύει στην οικειοποίηση μερικών χαρακτηριστικών της ήδη απορριφθείσας ομάδας των νέων προκειμένου να οικοδομήσει την ταυτότητα του “εγώ” ή να επιτύχει την ένταξή του στην ομάδα.

Τόσο σε προτασιακό όσο και σε κειμενικό επίπεδο, η διττή τοποθέτηση του Γιώργου απέναντι στο αφηγούμενο γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί και με βάση τη διάκριση του Bruner (1990) στον “επιστημικό” (epistemic self) και “ως δράστη” (agentive self) “εαυτό”. Σύμφωνα με τον ίδιο, παρουσιάζουμε τον εαυτό μας “επιστημικό” όταν εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, τη γνώμη μας ή τη θέλησή μας. Από την άλλη, αποδίδουμε στον εαυτό μας το στοιχείο του “δράστη” όταν αναφερόμαστε σε δράσεις και ενέργειες που αποσκοπούν σε

συγκεκριμένους στόχους, με συγκεκριμένη επίδραση στους άλλους. Η αρνητική τοποθέτηση του Γιώργου με τη μορφή αξιολογικών προτάσεων, για παράδειγμα στο θέμα της εξάρτησης από το διαδίκτυο που οδηγεί σε αξιόποινες ενέργειες, ανήκει στην “agentive” τοποθέτηση του εαυτού του. (ομάδα 1, στ. 13-19, 30). Το ίδιο συμβαίνει με την αντίθεσή του στους ακραίους χειρισμούς του ποδηλάτου που θέτει σε κίνδυνο τον ποδηλάτη και τα παραβρισκόμενα άτομα (ομάδα 2, στ. 55) ή τις κακόγουστες και σε ακατάλληλη ώρα φάρσες ορισμένων ατόμων στους συνανθρώπους τους (ομάδα 3, στ. 7).

(13) Χρήστος: *E:: και πετάγεται ένας (2,7) και κάνει did he drop any good loot;*

(14) Γιώργος: *[Όχι ρε]*

(15) Χρήστος: *[Όταν] δηλαδή (.) στον κόσμο του παιχνιδιού όταν κάποιος πεθαίνει αφήνει κάποια αντικείμενα, αφήνει λεφτά ή εξοπλισμό τέτοια πράγματα, και αυτός τώρα (.) το ‘χε συνδέσει έτσι στη:: στο μυαλό του, ότι και στον πραγματικό κόσμο όταν ο άλλος πεθαίνει αφήνει εξοπλισμό και τέτοια πράγματα. Αυτό δηλαδή είναι:: extreme περιπτώσεις!*

(16) Γιώργος: *Ρε φίλε αυτή είναι μεγάλη πόρωση, αυτό είναι//*

(17) Χρήστος: *//Το WOW πράγματι έτσι και σε ↑πιά::σει.*

(18) Γιώργος: *Καλά:: κιο είναι από τα πιο πορωτικά παιχνίδια ρε Χρίστο. Δεν υπάρχει::=*

(19) Χρήστος: *=Αφού ακόμα και δω στην Ελλάδα έχουνε φτιάξει κλινική για τέτοιους κανόνες για αποτοξίνωση*

(30) Γιώργος: *Ρε φίλε αυτό δεν παίζεται τώρα:: να σκοτώσεις τον αδερφό σου και τέτοια*

(55) Γιώργος: *... Ρε συ ο Καπούσι είναι τρελό το παιδί δεν είναι / δεν είναι φυσιολογικός αυτός//*

(7) Γιώργος: *Κα::λά δεν μπορείς να φανταστείς τι φάρσες μπορούν να κάνουνε κα::λά*

Αντίθετα, ο ίδιος παρουσιάζει την “επιστημική” πλευρά του εαυτού του όταν τοποθετείται θετικά απέναντι στη χρήση του διαδικτύου και του παιχνιδιού playstation. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση κατά την οποία ο Γιώργος χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως “καμένο,” χαρακτηριστικό που πιο πριν είχε απορρίψει στο πρόσωπο των χαρακτήρων των αφηγήσεων της πρώτης συνομιλιακής ομάδας. (ομάδα 1, στ. 44). Το ίδιο συνεχίζει να κάνει και στις δύο άλλες ομάδες αφηγήσεων. Για παράδειγμα, στις δικές του περιπέτειες με το ποδήλατο παρουσιάζει ένα “εαυτό” ριψοκίνδυνο (ομάδα 2, στ. 38-45) που παίρνει γρήγορες αποφάσεις (ομάδα 2, στ. 21). Αντίθετα, για δραστηριότητες των χαρακτήρων του Καπούσι και Κίμωνα -πανομοιότυπες με τις δικές του- ο Γιώργος χαρακτηρίζει τον πρώτο ως “τρελό/μη φυσιολογικό.”

Συνοψίζοντας, ο Γιώργος θέλει να θεωρείται “καμένος,” να κάνει τρέλες με το ποδήλατό του ή φάρσες στους άλλους. Η ύπαρξη ωστόσο των αρνητικών αξιολογικών προτάσεων και στις τρεις ομάδες αιτιολογείται από το γεγονός ότι ο ομιλητής θα πρέπει αναγκαστικά να τοποθετηθεί αρνητικά στα συγκεκριμένα γεγονότα. Παράλληλα όμως, αποδέχεται συγκεκριμένες συνήθειες και δείχνει να επιδιώκει την οικοδόμηση της ταυτότητας που τον εντάσσει στην ευρύτερη κοινότητα πρακτικής των χαρακτήρων των αφηγήσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη μελέτη των συνομιλιακών αφηγήσεων ανάμεσα σε δύο έφηβους φίλους ανεδείξαμε την περίπτωση εμφάνισης πολλαπλών ταυτοτήτων του “εγώ” από μέρους του ομιλητή ή των συνομιλητών του στην ίδια αφηγηματική διαδικασία. Αναλύσαμε τα στοιχεία που προέκυψαν από το ηχογραφημένο αφηγηματικό υλικό με σκοπό την ανίχνευση των αιτιών

συν-εμφάνισης πέραν της μιας ταυτότητας του εαυτού στο ίδιο άτομο και των στόχων που ο ομιλητής/αφηγητής επιχειρεί να επιτύχει.

Η διττή παρουσίαση του “εαυτού” από τον ομιλητή, υπό τη μορφή της πολλαπλής ταυτότητας, δεν αποτελεί στοιχείο παραπλάνησης ή ασυνέπειας, αλλά προσεκτικής τοποθέτησης του και οικοδόμησης ταυτοτήτων στο σωστό, επιθυμητό επίπεδο. Η τελική τοποθέτηση του ομιλητή στο διεπιδραστικό επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου πηγάζει από τις επιμέρους τοποθετήσεις του εαυτού του στα διαφορετικά επίπεδα του κόσμου αυτού. Η παραπάνω συνολική τοποθέτηση σε τοπικό επίπεδο οδηγεί σε κοινωνικούς ρόλους ή ταυτότητες που επιζητά ο ομιλητής να αναδείξει σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο και μέσα από τη διεπίδραση με τους συνομιλητές/ακροατές του.

Στην ουσία, σε κάθε περίπτωση, ο αφηγητής τοποθετείται θετικά απέναντι στα θέματα των αφηγήσεων αποδεχόμενος τα χαρακτηριστικά που του ενισχύουν το “θετικό πρόσωπο” και τον καθιστούν μέλος της ομάδας (epistemic self). Ενισχύει, επίσης, τα στοιχεία της ταυτότητας της “νεότητας” που λατρεύει το ηλεκτρονικό παιχνίδι και τον υπολογιστή, του ρισκοκίνδυνου και ατρόμητου, αλλά και του ατόμου που του αρέσουν οι φάρσες που κάνουν οι νέοι. Τοποθετείται, ωστόσο, επικριτικά στις μεθόδους συμπεριφοράς, αντίδρασης και στις ακραίες εκδηλώσεις οι οποίες είναι αντίθετες με τις κοινωνικές και ηθικές νόρμες που ως άτομο ασπάζεται (agent self). Τέλος, και οι δύο ομιλητές στηρίζουν, μέσα από τη διεπίδραση, τη συνοχή της ομάδας, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την αναγνώριση των ικανοτήτων του συνομιλητή τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Archakis, A., Lampropoulou, S. & Papazachariou, D. (2009). “As for the dialect, I will now tell you how we spoke at home”: On the performance of dialectal talk”. *Journal of Greek Linguistics*, 9(1), 5-33.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.

Bamberg, M. (2004). Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human development*, 47, 331-353.

Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities, in: Meister, J. C., Kindt, T., Schernus, W. & Stein M. (Eds.), *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Cheshire, J. (2000). The telling or the tale? Narratives and gender in adolescent friendship networks. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 234-262.

Coates, J. (2001). “My mind is with you”: Story sequences in the talk of male friends. *Narrative Inquiry*, 11(1), 81-101.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.

Georgakopoulou, A. (2013). Building iterativity into positioning analysis: A practice based approach to small stories and self. *Narrative Inquiry*, 23(1), 89-110.

Ioannidou, E. (2009). “Using the improper language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom”. *Language and Education*, 23(3), 263-278.

Jefferson, G. (1989). Preliminary Notes on a Possible Metric Which Provides for a “Standard Maximum” Silence of Approximately One Second in Conversation, in Roger, D. & Bull, P. (eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*, (pp. 166-196). Clevedon: Multilingual Matters.

Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction, in Lerner, G.H. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Johnstone, B. (1993). Community and context: Midwestern men and women creating their worlds in conversational storytelling, in Tannen, D. (ed), *Gender and conversational interaction* (pp. 62-80). Cambridge: Cambridge University Press.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp 12-44). Seattle: University of Washington Press.

Madill, A., Sermpezis, C. & Barkham, M. (2005). Interactional positioning and narrative self-construction in the first session of psychodynamic-interpersonal psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 15(4), 420-432.

Norrick, N. R. (1997). Twice-told tales: Collaborative narration of familiar stories. *Language in Society* 26, 199-200.

Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society* 25, 167-203.

Ten Have, P. (1999). *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage Publications.

Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Γλώσσα των νέων, στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμέλεια σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 108-113). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2010). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παυλίδου, Θ. Σ. (2002). Γλώσσα-γένος-φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα, στο Παυλίδου, Θ.Σ. (επιμ.), *Γλώσσα-γένος-φύλο* (σσ. 13-76). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Σκαρβελάκη, Ι. (2006). Στρατηγικές ενάρξεων στις συνομιλιακές αφηγήσεις νέων. Διαθέσιμο στο: http://nemertes.lis.upatras.gr/dspace/bitstream/123456789/906/1/Nimertis_Skarvelaki%28f%29.pdf. Ανακτήθηκε στις 14/01/2010.

Σκιαδάς, Γ. (2012). *Η Ομοιογένεια στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα. Γλωσσική Ιδεολογία ή Προϋπόθεση της Διδακτικής Πράξης; Μια Ερευνητική Μελέτη Μέσω της Ανάλυσης Λόγου*. Αργίνο: Εκδόσεις Δ. Μπακής.

Σκιαδάς, Γ. (2014). Η συμβολή της Θεωρίας της Ευγένειας ως οδηγός εφαρμογής στρατηγικών διδασκαλίας και επικοινωνίας στο μάθημα της Αγγλικής, Στο: “*Εκπαίδευση και Ετερότητα*”, Τόμος II, (σσ.113-124), Επιμ. Π. Γεωργογιάννης. Π. Πρακτικά 17ου Διεθνούς Συνεδρίου “Εκπαίδευση και Ετερότητα.” 27-29 Ιουνίου 2014. Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.

Χριστίδης, Α.Φ. (2001). Γλωσσική ομοιογένεια-Γλωσσική ποικιλομορφία. Στο Α.Φ. Χριστίδης κ.ά. (Επιμ.), *Γλώσσα-γλώσσες στην Ευρώπη* (σσ. 15-18). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΜΒΟΛΑ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΣ

[Έναρξη επικάλυψης
]	Λήξη της επικάλυψης
=	Συγκόλληση εκφωνημάτων
(0.0)	Παύση με ακρίβεια δέκατου του δευτερολέπτου
(.)	Μικρή παύση (συνήθως μικρότερη του μισού δευτερολέπτου).
λέξη	Έμφαση, με αύξηση τόνου ή έντασης
::	Ποσότητα του αμέσως προηγούμενου ήχου
-	Ο/η ομιλητής/τρια κόβει τη φράση του/της

.	Τελική επιτόνιση
,	Μη τελική επιτόνιση
;	Ανοδική επιτόνιση στο τέλος
↓↑	Ανοδική ή καθοδική επιτόνιση
ΛΕΞΗ	Ιδιαίτερα δυνατό ήχο σε σχέση με την υπόλοιπη συνομιλία
°λέξη°	Μείωση έντασης της φωνής στο εκφώνημα (ή μέρος του)
> <	Επιτάχυνση ενός εκφωνήματος ή ενός μέρος του
< >	Επιβράδυνση ενός εκφωνήματος ή ενός μέρος του
Λέ ξη	Λέξεις που προφέρονται αργά
• hhh	Εισπνοή. Άνω τελεία χωρίς h δηλώνει εκπνοή
λέ(η)ξη λέhhhξη	Εισπνοές κατά τη διάρκεια γέλιου, κλάματος κλπ.
()	Ακατανόητο εκφώνημα με κενό διάστημα ανάλογο με το χρονικό διάστημα εκφοράς
(λέξη)	Εκφώνημα ή μέρος του που δεν είναι αναγνωρίσιμο με βεβαιότητα
(Όνομα):	Ταυτότητα ομιλητή (ψευδώνυμο) που δεν είναι αναγνωρίσιμη με βεβαιότητα
(1όνομαΑ):	Ομιλητής αρσενικού γένους αλλά μη αναγνωρίσιμης ταυτότητας
(1όνομαΘ):	Ομιλήτρια θηλυκού γένους αλλά μη αναγνωρίσιμης ταυτότητας
(-----)	Απόκρυψη ταυτοτήτων/γεωγραφικών περιοχών στα λεγόμενα των ομιλητών
//	Διακοπή
((-----))	Μεταγλωσσικά σχόλια

Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο

Θάνος Θεόδωρος

Αν. Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ththanos@cc.uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική πρακτική ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών στο σχολείο και εντάσσεται στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Πρόκειται για μια δομημένη διαδικασία στην οποία οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές με τη βοήθεια του διαμεσολαβητή κατανοούν τι συνέβη και προτείνουν λύσεις για την επίλυση της σύγκρουσης σε ένα συναινετικό πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και συμφέροντα. Η διαμεσολάβηση διέπεται από τον εθελοντισμό, την ισότητα, την εχεμύθεια και την εμπιστοσύνη και αποσκοπεί στην επανόρθωση της ζημιάς και την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Για την εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο απαιτείται η συναίνεση του συλλόγου των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στη συνέχεια, ενημερώνονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, διερευνάται το σχολικό κλίμα, επιλέγονται και εκπαιδεύονται οι μαθητές-διαμεσολαβητές, γίνεται η αναγκαία προετοιμασία για την εφαρμογή του προγράμματος, εφαρμόζεται το πρόγραμμα και αξιολογείται. Η εκπαίδευση των μαθητών-διαμεσολαβητών γίνεται με βιωματικό τρόπο και περιλαμβάνει την ενημέρωση των μαθητών για θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού και τη διαμεσολάβηση, δεξιότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης και τη διαδικασία μιας συνεδρίας διαμεσολάβησης. Η εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων διαμεσολάβησης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, έδειξε ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού όσο και ως προς τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Σχολική διαμεσολάβηση, επιλογή μαθητών, διαμεσολαβητής

ΟΡΙΣΜΟΣ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική μορφή ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και εφαρμόζεται στο σχολείο. Βασίζεται στην εχεμύθεια, την εμπιστευτικότητα, το σεβασμό, την ισότητα και την ουδετερότητα. Στη διαμεσολάβηση η συμμετοχή είναι εθελοντική και η επίλυση των διαφορών προκύπτει μέσα από τις προτάσεις που προτείνουν και που συμφωνούν τα ίδια τα αντικρουόμενα μέρη (Θάνος, 2017).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης και εντάσσεται στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Αποσκοπεί στην επίλυση μιας σύγκρουσης μεταξύ των διαφωνούντων πλευρών, του φορέα («θύτη») πρόκλησης της συμπεριφοράς και του αποδέκτη («θύμα») της συμπεριφοράς, με την αποκατάσταση της βλάβης και των διαρρηγμένων σχέσεων αλλά και την ένταξη του δράστη στην κοινωνία. Η όλη διαδικασία εστιάζει στην πράξη και όχι στον φορέα πρόκλησής της. Έτσι, αποφεύγεται ο στιγματισμός του, διευκολύνεται η ένταξή του στην κοινωνική ομάδα που ανήκει και μειώνεται η πιθανότητα υποτροπής του. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της κοινωνικής διαμεσολάβησης σε μικρές κοινότητες, το σχολείο αποτελεί κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της (Αρτινοπούλου, 2010).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής επίλυσης των εντάσεων και των συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, αντικαθιστώντας τις παραδοσιακές πειθαρχικές τιμωρητικές πρακτικές. Πράγματι, σε αντίθεση με την προσέγγιση των «σπασμένων σχολικών τζαμιών», η σχολική διαμεσολάβηση απαντά στο αίτημα για την ύπαρξη «δομής και σταθερών σημείων αναφοράς» (Wilson & Kelling, 1982).

Ως διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) ορίζεται «...η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών, με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή -του διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία, με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας». Ως διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) ορίζεται «...η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών, με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή -του διαμεσολαβητή- μέσα από μια δομημένη διαδικασία, με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας».

Η διαμεσολάβηση μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο με διαμεσολαβητή, συνήθως, έναν μαθητή ή/και ένα μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού που έχει εκπαιδευτεί στη σχολική διαμεσολάβηση. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε ένα περιστατικό σύγκρουσης ή διαφωνίας λαμβάνουν μέρος σε συνεδρία με έναν διαμεσολαβητή. Ο διαμεσολαβητής ρωτάει την κάθε εμπλεκόμενη «να πει την ιστορία του», ενώ η άλλη πλευρά ακούει χωρίς να διακόπτει και μετά επαναλαμβάνει ό,τι έχει ειπωθεί ασχέτως αν συμφωνεί με αυτό ή όχι. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αντιστρέφονται. Οι δύο πλευρές εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Ο διαμεσολαβητής ανακεφαλαιώνει τονίζοντας τα κοινά σημεία και τις διαφορές στην υπόθεση μέσα σε ένα πλαίσιο θετικής αναπλαισίωσης, διευκολύνοντας τις δύο πλευρές να κατανοήσουν τη σύγκρουση. Έπειτα, ζητείται στον καθένα να προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιλυθεί η σύγκρουση, και να συμφωνήσουν σε μία τελική και μία εναλλακτική λύση (Rigby, 2014; Wall, Stark & Standifer, 2001).

Η σχολική διαμεσολάβηση αναγνωρίζει ότι οι συγκρούσεις αποτελούν σύνθετο φαινόμενο και δεν μπορούν να επιλυθούν με την έκφραση συμπόνιας, συμβουλής ή απειλής ή την επιβολή τιμωρίας. Αντίθετα, η σχολική διαμεσολάβηση θεωρεί ότι για την επίλυση μιας σύγκρουσης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αναλυτική κατανόησή της και στη συνέχεια η ανασύνθεσή της σε ένα νέο πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται αίσθημα ασφάλειας, θετική αναγνώριση και ισοτιμία και λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η λύση που θα προκύψει από τη διαμεσολάβηση πρέπει να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές (Αρτινοπούλου, 2010). Πράγματι, στη διαμεσολάβηση επιδιώκεται η μέγιστη ικανοποίηση των εμπλεκόμενων πλευρών μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα (Pyncheon, 2012). Η επίλυση της σύγκρουσης γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες, τα συμφέροντα και τις δυνατότητες των διαφωνούντων, διότι αποτελεί δική τους πρόταση και απόφαση. Με αυτόν τον τρόπο η σχολική κοινότητα ρυθμίζει μόνη της, εσωτερικά, τα προβλήματα (Αρτινοπούλου, 2010).

Η διαμεσολάβηση, όπως όλες οι πρακτικές της επανορθωτικής δικαιοσύνης αποσκοπεί στη λογοδοσία όσων εμπλέκονται σε συγκρούσεις μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ισοτιμίας και στην πρόληψη των συγκρούσεων μέσα από την υποστήριξη και τη θετική αντίδραση στους παραβάτες, αντί της «εξουδετέρωσής» τους. Η ένταξη της διαμεσολάβησης στο σχολείο στοχεύει, εκτός από την πρόληψη και την επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων αφενός στην εκμάθηση, χρησιμοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης σύγκρουσης από τους μαθητές και αφετέρου στην άμβλυνση της προκατάληψης στη διαφορετικότητα και στη διαμόρφωση κανόνων στο σχολείο. Ειδικότεροι στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης αποτελούν:

- Η μείωση των εντάσεων και των συγκρούσεων στο σχολείο και την ενίσχυση των φιλικών σχέσεων.

- Η μείωση της παραβατικότητας και των τιμωρητικών πρακτικών και, κυρίως, των αποβολών.
- Η ανάπτυξη και η ενίσχυση κλίματος και πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι επιλύουν τις διαφορές τους αυτόνομα, δημιουργικά και εποικοδομητικά.
- Η ενδυνάμωση της ατομικότητας και της ισότητας.
- Η εύρεση αποδεκτών και δίκαιων λύσεων στις διαφορές.
- Η ανάπτυξη στρατηγικής για τη διαχείριση μελλοντικών προβλημάτων.
- Η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών και, γενικότερα, του σχολείου.
- Η «απελευθέρωση» των εκπαιδευτικών από το ρόλο της «αστυνόμησης» των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2010· Flacknoe, 2005· Burrell, Zirbel & Allen, 2003).

ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία, η οποία διέπεται από ορισμένες αρχές, στις οποίες οφείλεται και η επιτυχής εφαρμογή της στο σχολείο (Rigby, 1996). Οι αρχές της σχολικής διαμεσολάβησης αφορούν: στην εκούσια συμμετοχή των συμμετεχόντων μερών και κανένας δεν μπορεί να υποχρεωθεί να συμμετέχει σε αυτή· στην επανατοποθέτηση της σύγκρουσης στο πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιήθηκαν· στη δυνατότητα εξισορρόπησης των συμφερόντων ώστε και οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές να είναι κερδισμένες από την επίλυση της σύγκρουσης· στην ευελιξία της διαδικασίας και του προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας (Marshall, 1999). Ειδικότερα, βασικές αρχές της διαμεσολάβησης είναι:

- Η εθελοντική συμμετοχή των εμπλεκόμενων πλευρών. Κανείς δεν συμμετέχει τη διαμεσολάβηση χωρίς τη θέλησή του.
- Η ισοτιμία μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών, συμπεριλαμβανομένου και του διαμεσολαβητή, γεγονός που εκφράζει το σεβασμό και την υποστήριξη όχι μόνο του θύματος, αλλά και του δράστη. Η ισοτιμία εξασφαλίζεται μέσω της ουδέτερης στάσης του διαμεσολαβητή.
- Ο σεβασμός στην έκφραση της οπτικής κάθε πλευρά, ασχέτως αν η άλλη συμφωνεί ή όχι με αυτή.
- Η εχεμύθεια και η εμπιστευτικότητα της διαδικασίας. Ότι λέγεται κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης δεν αναφέρεται πουθενά, εκτός κι αν πρόκειται για κάτι πολύ σοβαρό. Η εμπιστευτικότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ειλικρινούς και γόνιμου διαλόγου (Fredrickson & Mauyana, (1996).

Η σχολική διαμεσολάβηση σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τιμωρητικές πρακτικές προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων πλευρών για την επίλυση του προβλήματος. Οι εμπλεκόμενες πλευρές μέσα από τον διάλογο και την έκφραση των συναισθημάτων προτείνουν λύσεις, οι οποίες είναι ωφέλιμες και για τις δύο πλευρές (Zambrana-Ortiz, 2011). Η σχολική διαμεσολάβηση σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές διαχείρισης των διαφορών και των συγκρούσεων στο σχολείο διαφοροποιείται ως προς:

- *Την εμπλοκή της κοινότητας στην επίλυση της σύγκρουσης:* Η σχολική διαμεσολάβηση ως πρακτική επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων στο σχολείο προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ στις παραδοσιακές πρακτικές η επίλυση της σύγκρουσης γίνεται, μόνο, από τη διεύθυνση του σχολείου ή τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς και σε ακραίες περιπτώσεις από το Σύλλογο Διδασκόντων. Η σχολική διαμεσολάβηση με την ενεργή εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας θέτει τις βάσεις για την δόμηση των σχέσεων σε ένα άλλο επίπεδο.
- *Την Αποκατάσταση ελέγχου με κοινωνική υποστήριξη:* Στη σχολική διαμεσολάβηση δίνεται η ευκαιρία της επανόρθωσης της ζημίας και της αποκατάστασης των σχέσεων, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η ένταξη του «δράστη» στον κοινωνικό ιστό του σχολείου, χωρίς το στιγματισμό του. Έτσι, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεγγύης και ενισχύεται το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα. Αντίθετα στις παραδοσιακές πρακτικές ο «δράστης» στιγματίζεται, περιθωριοποιείται κι έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να εμφανίσει και πάλι παραβατική συμπεριφορά, υποτροπιάζοντας. Έτσι, ο κοινωνικός ιστός αποδυναμώνεται με την ανάθεση της διαχείρισης της σύγκρουσης στη διεύθυνση του σχολείου.
- *Την ισότιμη συμμετοχή στη διαδικασία:* Ο σεβασμός και υποστήριξη των εμπλεκόμενων μαθητών στη σύγκρουση κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης λειτουργούν ως αντίρροπες δυνάμεις στην απομάκρυνση του δράστη. Οι τιμωρητικές πρακτικές με την επίλυση της σύγκρουσης από τη μια μεριά δεν προσφέρουν ικανοποίηση στο θύμα και από την άλλη ο θύτης δεν σκέφτεται τις συνέπειες της πράξης του ενώ εθίζεται σε αυτές.
- *Τη διεύρυνση της εκπαίδευσης μέσω βιωματικής μάθησης:* Με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη σχολική διαμεσολάβηση διαμορφώνεται ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης και εσωτερίκευσης των κανόνων. Η διαμεσολάβηση ως δομημένη διαδικασία έχει ξεκάθαρους κανόνες, από τους οποίους προκύπτουν σταθερές συμπεριφορές και θετικά πρότυπα. Ο ευέλικτος χαρακτήρας της διαμεσολάβησης, επιτρέπει την ενσωμάτωση στοιχείων της σχολικής κοινότητας βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μελών της αφενός και αφετέρου τη συνεχή αξιολόγησή της ως προς τη λειτουργία της. Οι κανόνες πηγάζουν από την ίδια τη σχολική κοινότητα και υπόκεινται σε μια συνεχή αξιολόγηση στο τι λειτουργεί σωστά ή όχι. Οι δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων που αποκτούν οι μαθητές θεωρούνται κρίσιμες κοινωνικές δεξιότητες για τους μαθητές (Αρτινοπούλου, 2010· Karp & Breslin, (2001).

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο είναι περισσότερο επιτυχής σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές, γιατί: (α) Αυξάνονται οι πιθανότητες επίλυσης της σύγκρουσης και τήρησης της συμφωνίας και αποκατάστασης της βλάβης. (β) Συμβάλλει στην ικανοποίηση αφενός του θύματος με την αποκατάσταση της ζημίας και αφετέρου του δράστη με την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή του στη διαδικασία. (γ) Μειώνεται σημαντικά η υποτροπή των δραστήων. (δ) Βελτιώνεται το σχολικό κλίμα και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις εποικοδομητικής συνεργασίας. (ε) Ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από βιωματικές διαδικασίες (Αρτινοπούλου, 2010).

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης, μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά από πρόταση κάποιου μέλους της σχολικής κοινότητας προς το σύλλογο των διδασκόντων του σχολείου (Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης, & Κατσιούλας, 2013). Στη συζήτηση που διεξάγεται κατά τη διάρκεια της συνεδρίας ορίζονται οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για τον συντονισμό και την εποπτεία του προγράμματος, οι οποίοι θα εισηγηθούν τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος (Θάνος, 2017). Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης περιλαμβάνει: 1) την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, 2) τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος, 3) την επιλογή και εκπαίδευση των μαθητών διαμεσολαβητών, 4) την προετοιμασία για την εφαρμογή του προγράμματος και 5) την αξιολόγηση (Θάνος & Σταθά, 2018).

Η ενημέρωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σχολικής κοινότητας για την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο αφορά στον ορισμό, τον σκοπό και τους στόχους, τις αρχές και τα πλεονεκτήματα της σχολικής διαμεσολάβησης. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι μαθητές ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης ή από τους υπεύθυνους του προγράμματος και οι γονείς με σχετική επιστολή ή εκδήλωση στο σχολείο. Η ενημέρωση μπορεί να περιλαμβάνει χρησιμοποιηθεί έντυπο υλικό, βίντεο, φωτογραφίες και ιστότοπους του διαδικτύου (Θάνος, 2017)

Στη συνέχεια ακολουθεί η διερεύνηση του σχολικού κλίματος, η οποία, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει: τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη σχολική βία και εκφοβισμό· την εμπλοκή τους ως «δράστες» ή/και «θύματα» ή/και την αντίληψη περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο· τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς· τα συναισθήματα που νιώθουν κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο· τις προτάσεις των μαθητών για την επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων, κ.ά. Μέσα από τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος διαμορφώνεται μια πιο σαφής και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη βία στο σχολείο. Οι πληροφορίες αυτές είναι πολύ σημαντικές για την εκπαίδευση των μαθητών ως διαμεσολαβητές και την εφαρμογή του προγράμματος (Αρτινοπούλου, 2010· Thanos & Dalakas, 2014).

Ακολουθεί η επιλογή και εκπαίδευση των μαθητών και στη συνέχεια η προετοιμασία του σχολείου για την εφαρμογή του προγράμματος. Κατά την προετοιμασία: α) Κατασκευάζεται το «κουτί της διαμεσολάβησης» και καθορίζεται ο χώρος που θα τοποθετηθεί. Στο κουτί οι μαθητές θα τοποθετούν το αίτημά τους για διαμεσολάβηση. β) Διαμορφώνεται το γραφείο διαμεσολάβησης, στο οποίο θα διεξάγονται οι συνεδρίες. γ) Ενημερώνονται εκ νέου οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για την έναρξη εφαρμογής του προγράμματος. Οι μαθητές διαμεσολαβητές περνούν από όλα τα τμήματα και ενημερώνουν τους συμμαθητές για το πρόγραμμα παίζοντας παιχνίδια, ζωγραφίζοντας και κάνοντας εικονικές διαμεσολαβήσεις. Η ενημέρωση μπορεί να περιλαμβάνει και την ευρύτερη κοινωνία με την πραγματοποίηση διαφόρων εκδηλώσεων όπως ομιλίες, προβολή ταινιών, κ.λπ. (Θάνος, 2017).

ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Η επιλογή και εκπαίδευση των μαθητών ως διαμεσολαβητές αποτελεί το βασικότερο στάδιο εφαρμογής του προγράμματος της διαμεσολάβησης στο σχολείο. Ως διαμεσολαβητές μπορούν όλοι οι μαθητές του σχολείου (ολιστική προσέγγιση) ή ορισμένοι μαθητές (προσέγγιση cadre) (Johnson & Johnson, 1996).

Η πιο συνηθισμένη προσέγγιση επιλογής μαθητών είναι η προσέγγιση cadre, κατά την οποία επιλέγεται μια ομάδα μαθητών. Αυτή η ομάδα, μπορεί να περιλαμβάνει είτε μαθητές από όλο το σχολείο είτε τους μαθητές μιας τάξης. Η επιλογή των μαθητών από όλο το σχολείο μπορεί να γίνει μετά από πρόταση των εκπαιδευτικών ή/και των μαθητών ή να αυτοπροταθούν οι ίδιοι οι μαθητές που θέλουν να γίνουν διαμεσολαβητές. Εφόσον ο αριθμός των μαθητών που επιθυμούν να εκπαιδευτούν στη διαμεσολάβηση υπερβαίνει τον καθορισμένο (συνήθως 15-20 μαθητές), τότε μπορεί να γίνει κλήρωση ή ψηφοφορία. Στην περίπτωση της επιλογής μιας ή περισσότερων τάξεων η επιλογή μπορεί να γίνει από πρόταση του εκπαιδευτικού ή/και των μαθητών μιας τάξης (Αρτινοπούλου, 2010).

Η διάρκεια της εκπαίδευσης των μαθητών εξαρτάται από το μέγεθος της ομάδας, το πρόγραμμα του σχολείου, την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Ο μέσος όρος διάρκεια εκπαίδευσης είναι: α) για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου 12-18 ώρες, β) για τους μαθητές γυμνασίου 12-18 ώρες και γ) για τους μαθητές λυκείου 15-20 ώρες (ACR, 2007· Αρτινοπούλου, 2010). Από την εφαρμογή του προγράμματος σε διάφορα σχολεία της χώρας μας προκύπτει ότι η διάρκεια της εκπαίδευσης εξαρτάται από το μέγεθος της ομάδας, γιατί, όλοι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε εικονικές διαμεσολαβήσεις είτε ως διαμεσολαβητές είτε ως διαμεσολαβούμενοι. Έτσι, όσο μεγαλύτερη είναι η ομάδα, τόσοσ περισσότερος χρόνος χρειάζεται (Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης, & Κατσιούλας, 2013).

Η εκπαίδευση των μαθητών μπορεί να γίνει είτε εντός είτε εκτός σχολικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, η εκπαίδευση των μαθητών μπορεί να γίνει στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων μαθημάτων, συνήθως, των κοινωνικών επιστημών. Στην Ελλάδα, όπου η εκπαίδευση έγινε εντός του σχολικού προγράμματος, πραγματοποιήθηκε στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και στην περίπτωση των γυμνασίων και λυκείων στο πλαίσιο του προγράμματος αγωγής υγείας (Θάνος & Σταθά, 2018). Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει και εκτός σχολικού προγράμματος είτε μετά το πέρας των μαθημάτων είτε ένα ή περισσότερα σαββατοκύριακα, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των μαθητών και των εκπαιδευτών (Θάνος, 2017).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΕΣ

Την εκπαίδευση των μαθητών αναλαμβάνει κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει λάβει σχετική εκπαίδευση. Ακόμη μπορεί το σχολείο να συνεργαστεί με έναν ειδικό φορέα, όπως στην περίπτωση του 5ου Βαλάνειου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων που την εκπαίδευση ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Thanos & Dalakas, 2014).

Κατά την εκπαίδευση των μαθητών είναι απαραίτητη η χρήση διδακτικών πρακτικές οι οποίες θα εγείρουν το ενδιαφέρον και θα διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές θα μαθαίνουν με αβίαστο, εμπειρικό και ευχάριστο τρόπο. Επίσης, η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα γνωστικά, ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2010). Η εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να βασίζεται στις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών. Η βιωματική μάθηση και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελούν βασικές διδακτικές πρακτικές στην εκπαίδευσή τους ως διαμεσολαβητές (Θάνος, 2017).

Πράγματι, η εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση συνομηλίκων βασίζεται στη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, ομαδικά παιχνίδια, θεατρικό παιχνίδι και οπτικο-ακουστικά μέσα, τα οποία εγείρουν το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών με ευχάριστο τρόπο (Αρτινοπούλου, 2010).

Η εκπαίδευση των μαθητών περιλαμβάνει θεωρητικά και πρακτικά θέματα, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής θεματικές ενότητες (Θάνος, Κολφωτιά & Χατζάκη, 2011):

1. *Σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός και τρόποι αντιμετώπισή τους - σχολική διαμεσολάβηση.* Οι μαθητές αναγνωρίζουν και διακρίνουν τα περιστατικά σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, τις μορφές τους, τον χώρο και τον χρόνο εμφάνισής τους και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται, κάνοντας αναλυτική αναφορά στη σχολική διαμεσολάβηση (ορισμός, σκοπός, αρχές, διαδικασία). Μέσα από τη συζήτηση και τις βιωματικές ασκήσεις αναδεικνύεται η προτίμηση των μαθητών για εναλλακτικές, ειρηνικές πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας, οι οποίες εμπεριέχουν τον διάλογο, την κατανόηση, τη δικαιοσύνη και την αποκατάσταση των σχέσεων (ACR, 2007).
2. *Έκφραση, κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων - ενσυναίσθηση.* Μέσα από ασκήσεις και δραστηριότητες αναδεικνύονται τα συναισθήματα που δημιουργούνται

από τις συγκρούσεις. Οι μαθητές αποκτούν τεχνικές αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων αυτών και δεξιότητες ενσυναίσθησης (Αρτινοπούλου 2010· Θάνος, 2017).

3. *Σεβασμός στη διαφορετικότητα - αποδοχή του άλλου.* Οι μαθητές κατανοούν ότι όλα τα άτομα μεταξύ τους έχουν κοινά σημεία αλλά και διαφορετικά. Αναγνωρίζουν το ρόλο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην έλλειψη σεβασμού και στη μη αποδοχή του άλλου, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και ασκήσεις (Αρτινοπούλου 2010· Θάνος, 2017).
4. *Δεξιότητες επικοινωνίας - ενεργητική ακρόαση.* Οι μαθητές συζητούν για τα χαρακτηριστικά του καλού ακροατή, εντοπίζουν τους παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία, κατανοούν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας, αναγνωρίζουν τις επιδράσεις του «τρόπου διατύπωσης» (πχ. κατευθυντικός λόγος) του λόγου και εξασκούνται σε τεχνικές περίληψης, παράφρασης, αντανάκλασης, κ.λπ. του λόγου. Οι δεξιότητες επικοινωνίας αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση των μαθητών, γιατί η διαμεσολάβηση είναι πρωτίστως διαδικασία διαλόγου/επικοινωνίας (ACR, 2007· Winkelspecht, 2007).
5. *Η διαδικασία της διαμεσολάβησης.* Οι μαθητές μαθαίνουν τα στάδια/δομή μιας συνεδρίας διαμεσολάβησης και συμμετέχουν σε εικονικές διαμεσολαβήσεις/παιχνίδια ρόλων ως διαφωνούντες αλλά και ως διαμεσολαβητές. Στο τέλος κάθε εικονικής διαμεσολάβησης ακολουθεί συζήτηση/αξιολόγησή της (ACR, 2007· Winkelspecht, 2007).

Τόσο κατά τη διάρκεια όσο και με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των μαθητών, γίνεται αξιολόγηση της κατά την οποία αναδεικνύονται τυχόν προβλήματα και δυσκολίες για την αντιμετώπισή τους. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των μαθητών έδειξε ότι οι μαθητές πώς η εκπαίδευση είναι ενδιαφέρουσα και επαρκής (Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης & Κατσιούλας, 2013· Thanos & Dalakas, 2014).

Στη χώρα μας, δεν υπάρχουν επίσημα προγράμματα εκπαίδευσης στη σχολική διαμεσολάβηση, ελλείπει σχετικής επίσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα σχολεία που εφαρμόζεται η σχολική διαμεσολάβηση οι εκπαιδευτικοί - συντονιστές του προγράμματος και εκπαιδευτές των μαθητών-διαμεσολαβητών εκπαιδεύτηκαν μέσω προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ή σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων (Συνήγορος του Πολίτη). Τα τελευταία χρόνια, κάποια σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη σχολική διαμεσολάβηση έχει διοργανώσει το Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Θάνος, 2017).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Από τη δεκαετία του 1980, προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης εφαρμόζονται σε πολλές χώρες της Ευρώπης, στη Βόρεια Αμερική, στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα (Cremis, 2007). Στην Ελλάδα, η εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και μετά (Θάνος & Σταθά, 2018). Σημαντικό μέρος της εφαρμογής των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης είναι η αξιολόγησή τους, γιατί δίνει τη δυνατότητα αφενός να καταγραφούν οι επιδράσεις τους στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και αφετέρου να φανούν οι αδυναμίες και τα κενά για την βελτίωσή τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης πραγματοποιούνται σχετικές έρευνες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, με τη χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων ή/και την πραγματοποίηση παρατήρησης. Ως κριτήρια, συνήθως, χρησιμοποιούνται: το ποσοστό

επιτυχίας των διαδικασιών διαμεσολάβησης, η μείωση των εντάσεων και των συγκρούσεων στο σχολείο, οι επιδράσεις στις γνωστικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών (διαμεσολαβητών, διαφωνούντων πλευρών, υπολοίπων μαθητών) και η ικανοποίηση του σχολικού πληθυσμού (Αρτινοπούλου, 2010· ACR, 2007). Ωστόσο, οι μελέτες αξιολόγησης των προγραμμάτων είναι περιορισμένες γιατί είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματά τους (Haft & Weiss, 1998).

Από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα εφαρμογής του προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης δεν επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία των μαθητών και, κατ' επέκταση, τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Γενικά, όμως, οι ατομικές μεταβλητές, η κουλτούρα, το κοινωνικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες του μαθητή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος. Επίσης, ο τύπος των μοντέλων των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης που χρησιμοποιούνται επιδρούν στα αποτελέσματά τους: τα μοντέλα ολιστικής προσέγγισης έχουν καλύτερη επίδραση στο σχολικό κλίμα ενώ τα μοντέλα cadre στη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2010).

Η μεγαλύτερη και βασική επίδραση των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης εντοπίζεται στους μαθητές-διαμεσολαβητές (Johnson & Johnson, 1996) σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-διαμεσολαβητές: αναπτύσσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες στη διαχείριση των συγκρούσεων· μπορούν να αξιολογούν καταστάσεις και να ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους· εφαρμόζουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης και αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων σε άλλους· αποκτούν αισθήματα κυριότητας/αυτοπεποίθησης· χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει και εκτός σχολείου (Farrell, Myer & White, 2001).

Στην Ελλάδα, στα περισσότερα προγράμματα διαμεσολάβησης που έχουν εφαρμοστεί δεν έχει πραγματοποιηθεί αξιολόγησή τους ή όταν έχει γίνει αξιολόγηση αυτή δεν είναι συστηματική. Από τη διαχρονική αξιολόγηση προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης που έχει εφαρμοστεί σε δημοτικό σχολείο των Ιωαννίνων, προκύπτει ότι οι μαθητές επιλύουν τις διαφορές τους με τη διαμεσολάβηση και δεν ξανατσακώνονται ή τσακώνονται λιγότερο. Οι μεταξύ τους σχέσεις έχουν βελτιωθεί και το κλίμα του σχολείου είναι πιο θετικό (Θάνος, 2017).

Η σχολική διαμεσολάβηση δεν είναι πανάκεια και δεν μπορεί να επιλύσει όλες τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, συνιστά μια πρακτική με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Η εφαρμογή της, όμως, είναι δύσκολη γιατί δεν υπάρχουν εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί και η διαδικασία είναι χρονοβόρα. Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις διακόπτεται και δεν συνεχίζεται. Η σχολική διαμεσολάβηση πρέπει να ενταχθεί στις πολιτικές για την αντιμετώπιση των διαφορών και της βίας στα σχολεία και να γίνει εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Θάνος, 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Association for Conflict Resolution (ACR) (2007), όπ. π.· Winkelspecht, C. R. (2007). *Evaluation of a school-based peer mediation program: Assessing disputant outcomes as evidence of success*. Alabama: Auburn University.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (συνεργασία: Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Burrell, N.A., Zirbel, C.S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 7-26.

Cremin, H. (2007). *Peer mediation. Citizenship and social inclusion revisited*. Maidenhead: Open University Press.

Farrell, A., Myer, A. & White, K. (2001). Evaluation of responding in peaceful and positive ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 451-463.

- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., Κολοφωτιά, Μ. & Χατζάκη, Μ. (2011). Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (σελ. 46-76). Αθήνα: Τόπος.
- Θάνος, Θ. & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση». Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σελ. 175-190). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., Τσατσάκης, Α., Σταγάκης, Β. & Κατσιούλας, Κ. (2013). Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογής τους. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 317-335). Αθήνα: Τόπος.
- Flacknoe, M. (2005). What does anyone about peer mediation? *Improving Schools*, 83, 221-235.
- Fredrickson, J. & Mauyana, G. (1996). Peer mediation programs: benefits and key elements. *Center For Applied Research and Educational Improvement Research/Practice Newsletter*, University of Minnesota, 4 (3).
- Haft, W. S. & Weiss, E. R. (1998). Peer mediation in schools: expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review*, 3, 213-319.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation program in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Karp, D. & Breslin, B. (2001). Restorative Justice in School Communities. *Youth and Society*, 33(2), 249-272.
- Marshall, T. (1999). *Restorative in Justice: An Overview*. Home Office.
- Pynchon, V. (2012, June 9). The Anti-Bullying Secret Weapon Arrives Just in Time for School. *Forbes*, διαθέσιμο στο: <http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school> (τελευταία ανάκτηση στις 15.08.2016).
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of Bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 30, 4, 409-419.
- Συνήγορος του πολίτη/ Συνήγορος του παιδιού, *Σχολική διαμεσολάβηση. Πώς λειτουργεί ο θεσμός σήμερα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.0-18.gr/gia-megaloyis/bia-sto-scholeio (τελευταία ανάκτηση στις 29.07.2016).
- Thanos, Th. & Dalakas, Ch. (2014). Peer mediation: Application to a primary school. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds), *Intercultural Mediation in Europe. Narratives of Professional Transformation* (pp. 215-233). Illinois: Common Ground.
- Zambrana-Ortiz, N. J. (2011). *Pedagogy in (e)motion: Rethinking spaces and relations*. New York: Springer Science
- Wall, J., Stark, J. & Standifer, R. (2001). Mediation: a current review and theory development. *The Journal of Conflict Resolution*, 45 (3), 370-391.
- Wilson, S., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). Effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A-meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149.
- Winkelspecht, C. R. (2007). *Evaluation of a school-based peer mediation program: Assessing disputant outcomes as evidence of success*. Alabama: Auburn University.
- Wilson, J. & Kelling, G. (1982). *Broken Windows*, The police and neighborhood safety, διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.lantm.lth.se/fileadmin/fastighetsvetenskap/utbildning/Fastighetsvaerderingssyste m/BrokenWindowTheory.pdf> (τελευταία ανάκτηση στις 15.08.2016).

