



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:**

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ

της

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΜΑΤΘΑΙΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Σεπτέμβριος, 2023

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Διαβίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:**

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ

της

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΜΑΤΘΑΙΟΥ

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηνικολάου Σοφία, *Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής ψυχολογίας, Διδάσκουσα στο ΠΑΜΑΚ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε., Επικεφαλής Κ.Ι.Ε.Π.Ε.*

Β' Επόπτρια: Ανδρούτσου Δέσποινα, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Επιστημονική Συνεργάτιδα Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

Γ' Επόπτρια: Πλατσίδου Μαρία, *Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

Σεπτέμβριος, 2023

Περίληψη

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται εξαιρετικά σημαντικός για τη διαχείρισή τους. Ειδικότερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης δεν μπορεί να είναι πλέον παθητικός και εκτελεστικός σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις του ρόλου του. Αντίθετα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να ενσαρκώσει έναν πιο παιδαγωγικό, μετασχηματιστικό και ερευνητικό ρόλο, προκειμένου να είναι εφικτή κάθε προσπάθεια αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και ικανότητες διαχείρισης συγκρούσεων. Για τους παραπάνω λόγους, η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείρισή τους αποτέλεσαν επίκεντρο της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των συχνότερων τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων από 140 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων και της ενδεχόμενης επίδρασης των αντιλήψεών τους για τον γενικό τους ρόλο σε αυτήν. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, καθώς και στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν για τον ρόλο τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν συχνότερα ως τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων τον συμβιβασμό και τη συνεργασία και αναδείχθηκαν οι αντιλήψεις για τον γενικό τους ρόλο (παραδοσιακό ή παιδαγωγικό) με τις οποίες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και των τρόπων που αξιοποιούν προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκρούσεις των μαθητών. Αναλυτικότερα, εντοπίστηκε πως εκπαιδευτικοί, που συμφωνούν με πιο παραδοσιακές αντιλήψεις ως προς τον εκπαιδευτικό ρόλο, δεν υποχωρούν σε μια σύγκρουση. Από την άλλη, εκπαιδευτικοί, που συμφωνούν με αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν έναν πιο σύγχρονο και παιδαγωγικό ρόλο, τείνουν να αξιοποιούν τον συμβιβασμό και τη συνεργασία, ενώ δεν συνηθίζουν να αποφεύγουν μια σύγκρουση ή να τη διαχειρίζονται επιβάλλοντας την άποψή τους. Τέλος, εξετάστηκαν πιθανές

συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τους διάφορους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους και προέκυψαν αξιόλογα αποτελέσματα.

Λέξεις – κλειδιά: Συγκρούσεις, μαθητές, εκπαιδευτικοί, τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων, ρόλος εκπαιδευτικού, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Conflicts between students are an integral part of reality in modern education and the role of teachers is crucial. The role of teachers, in particular, in a modern globalized environment of learning cannot be passive and executive, as tradition suggests. On the contrary, modern teachers are required to play a pedagogical, transformative and explorative role, so that every effort to reconstruct the educational system is made possible. Teachers must possess specialized knowledge, communication and social skills, as well as conflict management skills to succeed in this role. For the above reasons, managing conflicts between students as well as the role of teachers have been the focal point of this study. A research study was conducted to investigate the most common ways of managing conflicts in 140 teachers of Primary General Education in Thessaloniki, using a questionnaire as a research tool, according to their own opinions and the possible effect of them on their general role. The study also examined the influence of teachers' demographic characteristics on the way they manage conflicts and the opinions they form towards their role.

According to the results of the study, teachers frequently use cooperation and compromising techniques to manage conflicts between students and the opinions on their general role (traditional or pedagogical) have been illustrated, which they seem to agree with. In addition, it has been proved that there is correlation between the way teachers perceive their role and the ways they choose to use, in order to manage these conflicts. To be more specific, it is shown that teachers who hold traditional views on their educational role, do not relent in conflicts. On the other hand, teachers who agree with the opinions formed in a modern and pedagogical environment tend to implement cooperation and compromising techniques, and they do not avoid conflicts, nor use them by forcing their opinion. The study also found correlations between teachers' demographic characteristics and their conflict management techniques, as well as in regards to teachers' opinions on their role, resulting in foreseen data.

Keywords: Conflicts, students, teachers, conflict management techniques, teacher's role, Primary Education.

Πίνακας Περιεχομένων και Παραρτημάτων

Εισαγωγή	1
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο	
1. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
1.1 Έννοιες, ορισμοί και επεξηγήσεις του όρου «σύγκρουση».....	4
1.2 Μορφές και λειτουργίες συγκρούσεων.....	4
1.3 Ενδοσχολικές συγκρούσεις.....	5
1.4 Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων.....	8
1.4.1. Αιτίες συγκρούσεων.....	8
1.4.2. Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων.....	9
1.4.3. Θετικές συνέπειες συγκρούσεων.....	10
1.5. Τρόποι - Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στα σχολικά περιβάλλοντα.....	11
1.6. Το μοντέλο των Rahim και Bonoma.....	14
2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	15
2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	15
2.1.1. Αποσαφήνιση έννοιας.....	15
2.1.2. Σύγχρονος ρόλος εκπαιδευτικού.....	17
2.2. Στυλ διδασκαλίας.....	18
2.3. Συνέπειες των στυλ διδασκαλίας στους μαθητές.....	19
2.4. «Αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός.....	20
3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	22
4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	26
4.1. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών.....	26
4.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο.....	29
4.3. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους.....	30
4.4. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.....	31

4.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.....	32
--	----

Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	34
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	34
5.2 Μέθοδος.....	35
5.2.1. Δείγμα της έρευνας.....	35
5.2.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	36
5.3. Ερευνητική διαδικασία.....	39
5.4. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	39
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	41
6.1. Διερεύνηση της παραγοντικής δομής της κλίμακας των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	41
6.2. Διερεύνηση της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων.....	42
6.3. Διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών.....	44
6.4. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο.....	45
6.5. Διερεύνηση της επίδρασης του γενικού ρόλου του εκπαιδευτικού στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων των μαθητών.....	45
6.6. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων.....	47
6.6.1. Φύλο.....	47
6.6.2. Ηλικία.....	48
6.6.3. Έτη υπηρεσίας.....	48
6.6.4. Επίπεδο σπουδών.....	49
6.7. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις για τον ρόλο τους.....	50

6.7.1. Φύλο.....	50
6.7.2. Ηλικία.....	50
6.7.3. Έτη υπηρεσίας.....	51
6.7.4. Επίπεδο σπουδών.....	51
Γ' Μέρος: Συμπερασματικές Παρατηρήσεις – Συζήτηση	
των Πορισμάτων – Περιορισμοί - Μελλοντικές	
Προεκτάσεις	
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
7.1 Συζήτηση	54
7.1.1. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών.....	54
7.1.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο.....	55
7.1.3. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους.....	57
7.1.4. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.....	58
7.1.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.....	60
7.2 Σημασία και χρησιμότητα της έρευνας.....	61
7.3 Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας.....	62
7.4 Μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	75
Ερωτηματολόγιο.....	75

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Περιγραφή δείγματος	36
Πίνακας 2.1.: Αύξοντες αριθμοί των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για τους Τρόπους Διαχείρισης Συγκρούσεων.....	37
Πίνακας 2.2.: Αύξοντες αριθμοί των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για τον γενικό ρόλο των εκπαιδευτικών.....	38
Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα «Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων».....	41
Πίνακας 4.1.: Έλεγχος Αξιοπιστίας 1 ^{ης} κλίμακας ανά τρόπο διαχείρισης.....	43
Πίνακας 4.2.: Έλεγχος Αξιοπιστίας 2 ^{ης} κλίμακας για τον γενικό ρόλο των εκπαιδευτικών.....	44
Πίνακας 5: Μέτρα θέσης και τυπικές αποκλίσεις των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	44
Πίνακας 6: Μέτρα θέσης και τυπικές αποκλίσεις του γενικού ρόλου των εκπαιδευτικών.....	45
Πίνακας 7: Επίδραση του Παραδοσιακού - Κλασσικού ρόλου στη Διαχείριση Συγκρούσεων.....	46
Πίνακας 8: Επίδραση Παιδαγωγικού – Σύγχρονου ρόλου στη Διαχείριση Συγκρούσεων.....	47
Πίνακας 9: Επίδραση φύλου	47
Πίνακας 10: Επίδραση Ηλικίας.....	48
Πίνακας 11: Επίδραση Ετών Υπηρεσίας.....	49
Πίνακας 12: Επίδραση Επιπέδου Σπουδών.....	50
Πίνακας 13: Επίδραση Φύλου.....	50
Πίνακας 14: Επίδραση Ηλικίας.....	51
Πίνακας 15: Επίδραση Ετών Υπηρεσίας.....	51
Πίνακας 16: Επίδραση Επιπέδου Σπουδών.....	52

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα «ζωντανό» οργανισμό, μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και καλούνται να συνεργαστούν άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες και έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, η συνύπαρξή τους και πολύ περισσότερο η συνεργασία τους δεν μπορεί να είναι πάντοτε αρμονική. Αντιθέτως, συχνά δημιουργούνται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας διαφωνίες, εντάσεις και ενίοτε συγκρούσεις. Τα εμπλεκόμενα μέρη σε αυτές μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί - μαθητές, εκπαιδευτικοί – διευθυντής, εκπαιδευτικοί - γονείς, ενώ συχνές είναι και οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ μαθητών (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στις συγκρούσεις μιας συγκεκριμένης από τις προαναφερθείσες ομάδες της σχολικής κοινότητας, αυτής των μαθητών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το σχολείο αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη συγκρούσεων, καθώς οι μαθητές εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον φέροντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, καθώς και τις αρχές και αξίες που εμφύσησε σε αυτούς το οικογενειακό τους περιβάλλον και ο κοινωνικός τους περίγυρος (Ανδρέου, Λαμπριανού, Ελευθερίου, Κωνσταντίνου, Αδάμου, Χατζησάββα & Χαρίτου, 2016). Συνακόλουθα, διενέξεις και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών συμβαίνουν διαρκώς στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη θετική όψη των συγκρούσεων (Sahin, Serin & Serin, 2011· Χούντα, 2015· Hakvoort 2010), επισημαίνοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα αυτής για τους μαθητές και υποστηρίζοντας πως οποιαδήποτε παρεμπόδιση εκδήλωσης συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών στερεί από αυτά ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.

Εντούτοις, ο θετικός αντίκτυπος μιας σύγκρουσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πώς τη διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης (Valente, Lourenço & Németh, 2022). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις συγκρούσεις των μαθητών, καθώς και ο τρόπος, που αξιοποιεί προκειμένου να τις διαχειριστεί, συχνά διαφέρουν. Αναλυτικότερα, εντοπίζονται εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αξιοποιούν πιο άμεσες και παρεμβατικές στρατηγικές με στόχο την άμεση αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στοχεύουν στη διευθέτηση της σύγκρουσης, αξιοποιώντας συνεργατικούς και διαμεσολαβητικούς τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μελών. Τέλος, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να παρέμβουν στη

διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης των μαθητών τους, αναβάλλοντας τη διευθέτησή της ή μεταφέροντας την ευθύνη στη διεύθυνση. Τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ανέδειξαν και άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες των Singer & Hannikainen (2002), Doğan (2016), Zurlo, Vallone, Dell' Aquila και Marocco (2020), Αγνάντη (2020), Βουγιούκα, Βεντούλη και Μπαλλή (2012) μελετούν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις των μαθητών τους, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο τους σε αυτή και επισημαίνοντας την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους γύρω από τέτοιου είδους θέματα.

Παράλληλα με τα παραπάνω και σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο αυταρχικός και αυστηρός ηγέτης της τάξης, που ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τη μετάδοση γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός, σήμερα, οφείλει να στέκεται πλάι στα παιδιά, να συνεργάζεται μαζί τους για την επίλυση προβλημάτων που τυχόν τα απασχολούν, υιοθετώντας το ρόλο του φίλου, του συμβούλου και καθοδηγητή. Να τους παρέχει κίνητρα για μάθηση και να αναπτύσσει με το διδακτικό του έργο θετικό κλίμα μέσα αλλά και έξω από την τάξη. Να υιοθετήσει το ρόλο του στοχαζόμενου επαγγελματία, του διαρκώς ενδυναμωμένου με επιστημονική κατάρτιση, του ενημερωμένου, προκειμένου να μπορέσει να συμβαδίσει με την πληθώρα αλλαγών του σύγχρονου σχολείου και της σύγχρονης κοινωνίας εν γένει. Τέλος, να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας για ζητήματα που αφορούν στη συμπεριφορά και την πρόοδο των μαθητών (Συμεωνίδου, 2014· Μόρφη 2017).

Στη βάση των παραπάνω, στηρίζεται και η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία, μέσω της ποσοτικής μεθόδου και με τη χρήση του ερωτηματολογίου, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, επιλύουν συχνότερα τις συγκρούσεις των μαθητών τους και την ενδεχόμενη επίδραση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον γενικό τους ρόλο σε αυτή. Άλλωστε, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού αντανακλά το στυλ διδακτικής συμπεριφοράς που ο ίδιος έχει υιοθετήσει: αυταρχικό, δημοκρατικό - συμμετοχικό, ελευθεριάζον, επηρεάζοντας και τους τρόπους παρέμβασής του σε προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική ζωή, όπως οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005· Γρόσδος & Κελεσιδής, 2020 · Tagliante, 1994· Ταρατόρη, 2000· Χατζηδήμου, 2006). Επιπλέον, αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας αποτελεί η πιθανή

συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τους τρόπους που επιλέγουν για τη διευθέτηση συγκρούσεων των μαθητών, καθώς και τις αντιλήψεις τους για το ρόλο που υιοθετούν, αυτόν του παραδοσιακού και κλασικού ή ενός πιο σύγχρονου και παιδαγωγικού ρόλου.

Όσον αφορά στη διάρθρωση της παρούσας εργασίας, αυτή αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, η παρουσίαση της οποίας επιτυγχάνεται μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της σύγκρουσης, των μορφών, των βασικών αιτιών, καθώς και των συνεπειών των συγκρούσεων για τα παιδιά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα διάφορα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ αναδεικνύεται και ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση τους, όπως αποδεικνύεται από αντίστοιχες έρευνες στον διεθνή και ελλαδικό χώρο.

Στο δεύτερο μέρος συγκαταλέγεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν και έγινε προσπάθεια να απαντηθούν, καθώς και η ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα αυτής.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της ερευνητικής μελέτης, πραγματοποιείται η αναλυτική παρουσίαση των συμπερασμάτων. Απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είχαν τεθεί, αναδεικνύεται η χρησιμότητα της έρευνας, ενώ δεν παραλείπεται η αναφορά των περιορισμών, καθώς και μελλοντικών προεκτάσεων της. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές, καθώς και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο.

Α' Μέρος- Θεωρητικό Πλαίσιο

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

1.1. Έννοιες, ορισμοί και επεξηγήσεις του όρου «σύγκρουση»

Οι συγκρούσεις θεωρούνται ένα οργανικό κομμάτι της ανθρώπινης κοινωνίας και αποτελούν αναπόφευκτο και καθημερινό φαινόμενο. Αυτό συμβαίνει διότι πολλές φορές δημιουργείται διάσταση αξιών, στόχων και πεποιθήσεων μεταξύ ορισμένων ατόμων ή ομάδων, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού.

Προσπαθώντας, λοιπόν, να κατανοήσει κανείς την έννοια της σύγκρουσης, διαπιστώνει πως αναφέρεται σε κάθε μορφή δυσαρέσκειας, έντασης ή αντιπαράθεσης που δημιουργούνται, όταν οι απόψεις ή οι ενέργειες ορισμένων μελών μιας ομάδας δεν συμφωνούν ή θεωρούνται μη αποδεκτές από ένα ή περισσότερα μέλη της ίδιας ομάδας (Thoti, Saufi & Rathod, 2013, όπως αναφ. στην Τραγά, 2019). Πρόκειται για μια διαδικασία με αμφίδρομο χαρακτήρα, όπου οι πράξεις ενός ατόμου ή μελών μιας ομάδας στοχεύουν στην παρακώλυση της επίτευξης στόχων κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας (Wit, Greer & Jehn, 2012).

Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κάθε είδους σύγκρουσης είναι η ύπαρξη διαφορετικών πεποιθήσεων ανταγωνιστικών ατόμων ή ομάδων, που έχει ως αποτέλεσμα τη διασάλευση της ομαλής λειτουργίας ενός οργανισμού, διαφοροποιώντας τη δομή και το περιβάλλον του (Rahim, 2003).

1.2. Μορφές και λειτουργίες συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις, ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέλη στα οποία αφορούν θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- τις διαπροσωπικές, οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ δύο ατόμων,
- τις ενδοπροσωπικές, οι οποίες αφορούν στο ίδιο άτομο και στα εσωτερικά αντικρουόμενα συναισθήματα που βιώνει,
- τις ενδο-ομαδικές, οι οποίες αφορούν στο ίδιο άτομο και στα εσωτερικά αντικρουόμενα συναισθήματα που βιώνει,

- τις δια-ομαδικές, οι οποίες αφορούν στα μέλη δύο διαφορετικών ή και περισσότερων ομάδων (Shahmohammadi, 2014, όπως αναφ. στην Τραγά, 2019).

Ανάλογα, λοιπόν, με τη μορφή που παίρνουν οι συγκρούσεις, έχουν και διαφορετικές λειτουργίες: μπορούν να αφορούν στην ύπαρξη διαφορετικών πεποιθήσεων και αξιών μεταξύ των συνδιαλεγόμενων μερών μιας ομάδας, καθώς και στη σύγκρουση των συμφερόντων μεταξύ τους, συμφέροντα τα οποία δεν μπορούν να ικανοποιηθούν όλα την ίδια στιγμή. Μπορούν όμως να αφορούν και στο αποτέλεσμα της προσπάθειας ενός υποκειμένου να εμποδίσει ένα άλλο ή και περισσότερα του ενός άτομα από το να πετύχει τους στόχους του. Το περιεχόμενό τους είναι πολυποίκιλο και μπορεί να εκφραστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, αλλά σε κάθε περίπτωση φαίνεται πως υποβόσκει μια εχθρότητα μεταξύ των ατόμων, των οργανώσεων, των ομάδων και των λοιπών πιθανών μερών που μπορεί να εμπλέκονται σε αυτή (Τόνιου, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο επιλύονται (ή δεν επιλύονται) οι συγκρούσεις δείχνει και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί δυνητικά να επιλυθεί ένα πρόβλημα, ενώ προωθείται η επικοινωνία, η συζήτηση και η συμμετοχή (Αγγελίδης, 2013). Έτσι λοιπόν, ύστερα από μια σύντομη παρουσίαση της έννοιας της σύγκρουσης, μπορεί να συμπεράνει κανείς πως δεν πρόκειται για μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά μάλλον για ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο μάλιστα έχει μελετηθεί από επιστήμονες που ανήκουν σε διαφορετικά πεδία (Τριαντή, 2020). Αξίζει να μελετηθεί, τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και γενικότερα, τόσο από θετική όσο και από αρνητική σκοπιά, ως μια δραστηριότητα κοινωνικοποίησης, η οποία προάγει την επικοινωνία και την εξέλιξη των ατόμων. Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, παρόλα αυτά, αποτελούν ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στη μελέτη των συγκρούσεων γενικότερα και χρήζουν ειδικής προσέγγισης, η οποία λαμβάνει υπόψη της την ηλικία των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες στο χαρακτήρα και την ψυχοσύνθεσή τους ως απόρροια αυτής.

1.3. Ενδοσχολικές συγκρούσεις

Τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο οι συγκρούσεις αποτελούν στα σχολικά περιβάλλοντα ένα όλο και πιο συχνό φαινόμενο. Για το λόγο αυτό ο εντοπισμός, η κατανόηση αλλά και η διαχείριση των συγκρούσεων βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος (Rohani, 2019 · Valente & Lourenço, 2020). Αναγνωρίζεται συνεπώς στη σημερινή εποχή, όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι

Silva και Dota (2013), ότι τα επεισόδια σύγκρουσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής οποιουδήποτε σχολείου. Αντίστοιχα και ο Turk (2018) τονίζει ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι φυσικές και αναπόφευκτες.

Τα σχολεία είναι χώροι όπου μαθητές με διαφορετικά επίπεδα προσωπικής, σωματικής, συναισθηματικής, γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης συναντώνται ορισμένες ώρες της ημέρας. Αυτή η κοινοτική δραστηριότητα μαθητών, που έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, ενδιαφέροντα, στόχους, αξίες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και προσωπικότητες, οδηγεί φυσικά σε διαπροσωπικές συγκρούσεις και διαφωνίες (Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Sevkin, Turk, Kalender & Zengin, 2010). Στη βάση των προαναφερθέντων, η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο ασυμβατότητας μεταξύ ατόμων ή ομάδων (Valente, Lourenço & Németh, 2022) και υπό το πρίσμα αυτό δύναται να οριστεί ως η διαφωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων σχετικά με ιδέες, ενδιαφέροντα, αρχές και αξίες εντός της σχολικής κοινότητας (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011).

Μιλώντας, λοιπόν, κανείς για σύγκρουση στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αναφέρεται σε κάποια μορφή τριβής ή διαφωνίας που προκύπτει μεταξύ ατόμων, όταν οι πεποιθήσεις ή οι ενέργειες ενός ή περισσότερων μελών της ομάδας είτε θίγονται είτε είναι μη αποδεκτές από ένα ή περισσότερα άτομα. Η σύγκρουση αφορά δηλαδή στις αντίθετες ιδέες και ενέργειες διαφορετικών οντοτήτων, καταλήγοντας σε μια ανταγωνιστική κατάσταση (Shahmohammadi, 2014). Τις περισσότερες φορές οι μαθητές καταφεύγουν σε επιθετική συμπεριφορά για να λύσουν τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες τους. Συνακόλουθα η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς συνδέεται με τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και λειτουργεί ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων ή αυτοέκφρασης. Ο καβγάς, η λεκτική αντιπαράθεση, η διάδοση φημών, η επίπληξη, η κατηγορία είναι οι πιο συνηθισμένοι τύποι επιθετικής συμπεριφοράς που συνοφαινούνται με τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ των μαθητών (Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Sevkin, Turk, Kalender & Zengin, 2010).

Να σημειωθεί εδώ, πως πολύ συχνά η έννοια των συγκρούσεων συγχέεται, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με την έννοια της επιθετικότητας, αν και η σύγκρουση είναι εφικτό να εκδηλωθεί και ως απλή διαφωνία (Rourke, Wonzniak & Cassidy 1999). Ειδικότερα, ένα άτομο εκφράζοντας επιθετική συμπεριφορά στοχεύει κυρίως στο να βλάψει κάποιον άλλον. Στην περίπτωση που η απλή διαφωνία εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως επιθετική συμπεριφορά, αυτός προσπαθεί με κάθε δυνατό

τρόπο να προλάβει ή να διακόψει την εκδήλωσή της, εμποδίζοντας έτσι την ανάδειξη του θετικού ρόλου που διαδραματίζουν οι συγκρούσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.

Έπειτα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τόσο η μορφή όσο και οι τρόποι επίλυσης συγκρούσεων καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Βάσει ερευνών, παρατηρείται συχνότερη εμπλοκή των αγοριών σε σωματικές συγκρούσεις, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται συνηθέστερα σε συγκρούσεις που εκφράζονται με τη λεκτική βία (Δημάκος, 2005). Επιπλέον, τα κορίτσια αξιοποιούν περισσότερο ως τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης τον συμβιβασμό και την αποφυγή, ενώ συχνά επιλύουν τη σύγκρουση μέσω της διαπραγμάτευσης με απώτερο στόχο τους τη διατήρηση μακροχρόνιων σχέσεων. Αντίθετα τα αγόρια επιλέγουν λιγότερο συνεργατικές λύσεις (Atici, 2007· Owens, Daly & Slee, 2005· Greenhalgh & Gilkey, 1984, όπως αναφέρεται στην Αγνάντη, 2020). Επιπλέον, έχουν την τάση να επιμένουν περισσότερο σε συγκρούσεις που αφορούν σε προσωπικά οφέλη (Gerhart & Rynes, 1991, όπως αναφέρεται στην Αγνάντη, 2020). Σε έρευνα των Johnson & Johnson (2001) προέκυψε πως τα κορίτσια είναι πιθανότερο να επιδιώξουν τη βοήθεια διαμεσολαβητών προκειμένου να επιλυθεί η σύγκρουση, ενώ τα αγόρια επιλύουν τη σύγκρουση με επιθετική συμπεριφορά έναντι άλλων αγοριών.

Όσον αφορά στην ηλικία των παιδιών, σύμφωνα με πλήθος ερευνών, τα μικρότερα παιδιά επιλέγουν πιο απλούς και άμεσους τρόπους επίλυσης, όπως είναι η σωματική βία, απειλές και η αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ενήλικα. Από την άλλη, οι Iakab και Ionu (2020) αναφέρουν ότι για τους μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο οι συγκρούσεις που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα συνδέονται με την κατοχή και χρήση αντικειμένων, τους περιορισμένους πόρους (πχ παιχνίδια), τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, όπως επιθετικότητα, ζήλια και αποκλεισμός από ομάδες, όπως επίσης συνδέονται με την παραβίαση κανόνων. Επιπρόσθετα, οι μεγαλύτεροι μαθητές επιλέγουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις στις οποίες εμπλέκονται με διαπραγμάτευση. Μάλιστα, από την ηλικία των 8 τα παιδιά είναι σε θέση πλέον να αξιοποιούν περισσότερο συνεργατικούς τρόπους. Η προγενέστερη αξιοποίηση των τρόπων αυτών από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας καθίσταται σχεδόν αδύνατη, καθώς είναι δύσκολη η κατανόηση της σκέψης και της συμπεριφοράς των άλλων (Αγνάντη, 2020). Σύμφωνα με την Παυλίδου (2012), κύρια πηγή συγκρούσεων των μικρότερων παιδιών είναι η διαμάχη για κάποιο αντικείμενο, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά συνηθίζουν να διαφωνούν για ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου. Οι Laursen, Finkelstein & Betts (2001, όπως

αναφέρει Αγνάντη, 2020) επισημαίνουν πως τα μικρότερα παιδιά επιλύουν τη σύγκρουση κυρίως μέσω του εκφοβισμού, ενώ στους εφήβους επικρατέστερος τρόπος είναι η διαπραγμάτευση και λιγότερο ο εκφοβισμός και η απόσυρση.

1.4. Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων

1.4.1. Αιτίες συγκρούσεων

Όσον αφορά στις αιτίες των συγκρούσεων, τόσο στο σχολείο όσο και γενικότερα, αυτές είναι ποικίλες και διαφέρουν ανάλογα με την περίπτωση. Η κατανόησή τους αποτελεί σίγουρα το πρώτο βήμα για την επίλυσή τους, ένα βήμα το οποίο δεν θα έπρεπε να παραβλέπεται. Κάποια από τα αίτια θα μπορούσαν να είναι η κακή επικοινωνία, οι ασυμβίβαστοι στόχοι, ο αθέμιτος ανταγωνισμός αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών, τα οποία έχει αποδειχτεί πως συχνά αποτελούν αιτία συγκρούσεων (Τριαντή, 2020). Ειδικότερα, στην περίπτωση των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, ένας παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση είναι η έλλειψη οργάνωσης και επαρκούς ηγεσίας (Saiti, 2014), κάτι το οποίο έχει αντίκτυπο τόσο στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή καθώς και στις σχέσεις μαθητών μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις συγκρούσεις των μαθητών, τα αίτια αυτών, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι οι διαφορετικοί διάλογοι επικοινωνίας, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, οι διαφορετικές απόψεις για ποικίλα ζητήματα, το οικογενειακό τους υπόβαθρο, η έλλειψη επικοινωνίας, τα πειθαρχικά παραπτώματα, η έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης, η απουσία της κατάλληλης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και οι συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά. Για τα παιδιά μικρής ηλικίας ακόμη και η εξωτερική εμφάνιση ενδέχεται να αποτελέσει αιτία συγκρούσεων (Townley, 1994). Σύμφωνα με τους Valente, Lourenço & Németh (2022) συγκρούσεις μεταξύ μαθητών μπορεί να προκύψουν λόγω παρεξηγήσεων, τσακωμών, ανταγωνισμού μεταξύ ομάδων, διακρίσεων, εκφοβισμού, χρήσης χώρων και περιουσιακών στοιχείων, σεξουαλικής παρενόχλησης, απώλειας ή καταστροφής σχολικών περιουσιακών στοιχείων.

Αναλόγως με τις αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν μια σύγκρουση, καθορίζεται και το στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Πιο συγκεκριμένα, ο Pondy (1969) αναφέρει

πέντε στάδια κατά τη διαδικασία μιας σύγκρουσης: τη λανθάνουσα σύγκρουση, την παρατηρούμενη σύγκρουση, τη βιωμένη σύγκρουση, την ορατή σύγκρουση και τέλος, τα επακόλουθα της σύγκρουσης. Το πρώτο στάδιο αφορά στις αιτίες που, ενώ δεν έχουν εμφανισθεί ακόμα, μπορούν να δημιουργηθούν δυνητικά. Το δεύτερο στάδιο αφορά στην επίγνωση που έχουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης. Το τρίτο στάδιο έχει να κάνει με τις συνέπειες της σύγκρουσης στην ψυχοσύνθεση των εμπλεκόμενων μερών, ενώ το τέταρτο στάδιο αφορά στη φάση της σύγκρουσης, όπου αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή από όλους. Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο αφορά στη διαχείριση της σύγκρουσης από τα εμπλεκόμενα μέρη (Pondy 1969, όπως αναφ. στον Αγγελίδη, 2013).

1.4.2. Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων

Όσον αφορά στις συνέπειες των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, να σημειωθεί ότι οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να προκαλέσουν σημαντική συναισθηματική και σωματική βλάβη και οδηγούν σε επιθετικές συμπεριφορές, όταν τα παιδιά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις απογοητεύσεις τους (Iakab & Ionu, 2020· Μαυροσκούφη, 2007). Οι αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν τη δυσφορία, την ανασφάλεια, αισθήματα ασημαντότητας/ κατωτερότητας όπως επίσης, θλίψη, αγανάκτηση, απογοήτευση και άγχος. Σε κοινωνικό επίπεδο οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών συνδέονται με την εχθρότητα, τη μισαλλοδοξία και τη βία (Valente, Lourenço & Németh, 2022).

Πέραν τούτου όμως, να σημειωθεί ότι η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις που αποσπούν την προσοχή του δασκάλου και διαταράσσουν τη μαθησιακή διεργασία (Valente, Lourenço & Németh, 2022), διαμορφώνοντας έτσι ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη, που επηρεάζει την ποιότητα του παρεχόμενου του εκπαιδευτικού έργου (Shahmohammadi, 2014· Turk, 2018).

1.4.3. Θετικές συνέπειες συγκρούσεων

Ορισμένοι επιστήμονες αναφέρονται και στη θετική όψη της σύγκρουσης, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των διαφόρων εκφάνσεων της καθημερινότητας των ανθρώπων και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξής της, καθώς αποτελεί σημάδι προόδου, διότι μέσω αυτής οι άνθρωποι αναπτύσσουν καινοτόμες, διαφορετικές από τις καθιερωμένες, ιδέες (Χούντα, 2015). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Sahin, Serin & Serin (2011), οι οποίοι τονίζουν πως η δημιουργία συγκρούσεων είναι συνακόλουθο της συνύπαρξης των ανθρώπων. Συγχρόνως, ο Hakvoort (2010) αναδεικνύει τη σημασία της σύγκρουσης και την συνδέει με την ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζοντας πως οποιαδήποτε παρεμπόδιση εκδήλωσης συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών στερεί από αυτά ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Εντούτοις, ο θετικός αντίκτυπος μιας σύγκρουσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πώς την διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης (Valente, Lourenço & Németh, 2022). Τις απόψεις αυτές έρχονται να ενισχύσουν οι Johnson & Johnson (1996), υποστηρίζοντας ότι η σύγκρουση δεν έχει πάντοτε αρνητική σημασία και περιεχόμενο. Αντιθέτως, υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη του ατόμου και την ποιότητα των σχέσεών του.

Πιο συγκεκριμένα, σε προσωπικό επίπεδο, η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη των λαθών και στην ανάπτυξη νέων ιδεών. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, πως για τον ίδιο Piaget, οι συγκρούσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων γνωστικών μοντέλων, τα οποία οδηγούν σε πιο εξελιγμένες αντιλήψεις (Arsenio & Cooperman, 1996). Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται τη στιγμή που τα ίδια τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν ένα πρόβλημα κάτω από διαφορετικές οπτικές και θεωρήσεις και να κατανοήσουν ότι οι συνομήλικοί τους είναι δυνατό να σκέφτονται και να αισθάνονται διαφορετικά από τους ίδιους (Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012).

Από την άλλη πλευρά, σε κοινωνικό επίπεδο, η σύγκρουση επιτρέπει την ενίσχυση της επικοινωνίας, τον σεβασμό προς τους άλλους όπως επίσης και ενδυναμώνει τη δέσμευση. Όσον αφορά στα οφέλη σε οργανωτικό επίπεδο, η εμφάνιση συγκρούσεων καθιστά δυνατή τη βαθύτερη και πολύπλευρη κατανόηση των προβλημάτων, την αναζήτηση και ανάπτυξη νέων λύσεων και την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος στην τάξη αλλά και εν γένει στο σχολείο. Έτσι,

οι συγκρούσεις μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση ευρύτερων οραμάτων για ορισμένες καταστάσεις και, ταυτόχρονα, να εγγυηθούν δικαιώματα και ευκαιρίες για όλους, ανεξαρτήτως διαπροσωπικών διαφορών (Valente, Lourenço & Németh, 2022).

1.5. Τρόποι – στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι μια τέχνη διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων που προέκυψαν μέσα σε μια ομάδα ή οργανισμό, συμπεριλαμβανομένου ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Rohani, 2019). Όπως σημειώνει ο Karim (2015) η διαχείριση συγκρούσεων συνεπάγεται ότι το άτομο εντοπίζει και αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με λογικό τρόπο. Εντούτοις, για να επιτευχθεί αυτό, βασική προϋπόθεση αποτελούν κάποιες δεξιότητες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται αφενός η αποτελεσματική επικοινωνία και αφετέρου η διαπραγμάτευση. Πέραν τούτου ο όρος διαχείριση συγκρούσεων έχει καταστεί στη σύγχρονη εποχή ένας διαρκώς διευρυνόμενος όρος - ομπρέλα, που αξιοποιείται για να καλύψει μία ποικιλία προσεγγίσεων, κοινή συνισταμένη των οποίων αποτελεί η αναγνώριση ότι η διαχείριση συγκρούσεων διδάσκει δεξιότητες ζωής, στρατηγικές διαπραγμάτευσης, δεξιότητες διαμεσολάβησης. Σύμφωνα με τους DiPaola και Hoy (2001), οι συχνότερες συγκρούσεις που συμβαίνουν στο σχολείο αποδίδονται περισσότερο στο ρόλο και το καθήκον που πιστεύει το κάθε μέλος πως έχει και λιγότερο σε συναισθηματικά αίτια.

Ο τύπος στον οποίο ανήκουν τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τα άτομα τα οποία σε κάθε σύγκρουση αναζητούν την κυριαρχία της δικής τους άποψης. Επιπλέον, υπάρχουν τα άτομα αυτά τα οποία διαπραγματεύονται, στοχεύοντας στην από κοινού εύρεση εναλλακτικών λύσεων. Βέβαια υπάρχουν και τα άτομα εκείνα, τα οποία επιδιώκουν την επικράτηση της δικαιοσύνης και για το λόγο αυτό προσπαθούν να λύσουν τη διαφωνία καθαυτή, χωρίς να επιτυγχάνουν απαραίτητα την ικανοποίηση και των δυο πλευρών. Στην περίπτωση αυτή γίνεται μια προσπάθεια να συμβιβαστεί μια κατάσταση. Τέλος, δεν θα έπρεπε να παραληφθεί ο τύπος των ατόμων που εκφράζει αδιαφορία για την επίλυση μιας σύγκρουσης και για το λόγο αυτό αναβάλλει ή και αποφεύγει την επίλυσή της (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Θεωρείται πολύ σημαντικό να έχει κανείς γνώση του τύπου στον οποίο ανήκει, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αντιδρά στην εκάστοτε σύγκρουση, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερη η διαχείριση και η επίλυση της. Για τον λόγο αυτό οι Milofsky και Berdan (2011) προτείνουν την ανάλυση της κάθε σύγκρουσης στα μέρη της, προκειμένου να βρεθούν ευκολότερα κατάλληλες λύσεις.

Στη σχετική βιβλιογραφία οι τρόποι - στυλ διαχείρισης συγκρούσεων συνοψίζονται σε πέντε διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης και διατυπώνονται ως εξής:

- ❖ Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων,
- ❖ Παραχώρηση/ Εξομάλυνση/ Προσαρμογή,
- ❖ Ανταγωνισμός/ Κυριαρχία/ Επιβολή,
- ❖ Αποφυγή και
- ❖ Συμβιβασμός (Rahim, 2011·Valente & Lourenço, 2020 · Zurlo, Vallone, Dell' Aquila & Marocco, 2020).

Ειδικότερα ισχύουν τα εξής:

- **Συνεργασία/Ενσωμάτωση στόχων/ Επίλυση προβλημάτων:** υποδηλώνει μεγάλη ανησυχία τόσο για τον εαυτό όσο και για τους άλλους και χαρακτηρίζεται από μια σχέση συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στη σύγκρουση, με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας και αποδεκτής λύσης μέσω της διαφάνειας, της ανταλλαγής πληροφοριών, της εξέτασης και της εξερεύνησης των διαφορών για την επίτευξη εποικοδομητικής λύσης. Αυτό το στυλ θεωρείται ως μια στρατηγική «Win-Win» διαχείρισης συγκρούσεων, λόγω της έμφασης που δίνεται στο ενδιαφέρον για βελτιστοποίηση. Επιπλέον, θεωρείται ως ενοποιητική στρατηγική, καθώς τα εμπλεκόμενα μέρη στη σύγκρουση λειτουργούν ενωτικά, στοχεύοντας στην επίτευξη των στόχων τους και ταυτόχρονα και στην ικανοποίηση της άλλης πλευράς. Με τον τρόπο αυτό στοχεύουν τόσο στην επίτευξη στόχων, όσο και στη διατήρηση των σχέσεων τους.

- **Παραχώρηση/ Εξομάλυνση/ Προσαρμογή:** υποδηλώνει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό και υψηλή ανησυχία για τους άλλους και χαρακτηρίζεται από την προσφυγή σε μια μη συγκρουσιακή συμπεριφορά που στοχεύει στην ελαχιστοποίηση των διαφορών μεταξύ των μερών που εμπλέκονται στη σύγκρουση, δίνοντας έμφαση στα κοινά σημεία και θυσιάζοντας το προσωπικό ενδιαφέρον για

τη διαφύλαξη της σχέσης. Στην περίπτωση αυτή, ο στόχος τίθεται σε δεύτερη μοίρα και πρωτεύοντα ρόλο έχει η διατήρηση μιας καλής σχέσης, οπότε η διαφωνία επιλύεται με την εξομάλυνση της κατάστασης.

- **Ανταγωνισμός/ Κυριαρχία/ Επιβολή:** υποδηλώνει υψηλή ανησυχία για τον εαυτό και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους και θεωρείται στρατηγική «Win-Lose» και επίδειξη εξουσίας ή έκφραση μιας εξαναγκαστικής συμπεριφοράς με στόχο να κερδίσει ή να υπερασπιστεί τη θέση κάποιου, αγνοώντας συχνά τις ανάγκες και την προοπτική των άλλων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου αναδεικνύεται ως σπουδαιότερη της σχέσης και τα άτομα εξαναγκάζονται να συμμορφωθούν προκειμένου να επιτευχθεί αυτός.

- **Αποφυγή:** η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον για την επίτευξη στόχων και από τις δυο πλευρές. Στην περίπτωση αυτή η λύση που θα βρεθεί, αν βρεθεί, θα αφήνει ανικανοποίητα τα συμφέροντα και των δυο μερών. Πρόκειται για έναν τρόπο διαχείρισης, κατά τον οποίο, τα άτομα μη αξιολογώντας σημαντικά τη σχέση και το στόχο, αμφότερα, επιλέγουν να αποφύγουν τη σύγκρουση εγκαταλείποντάς την.

- **Συμβιβασμός:** υποδηλώνει ενδιάμεση ανησυχία για τον εαυτό και τους άλλους. Αυτό το στυλ περιλαμβάνει τη διάσπαση της διαφοράς, την ανταλλαγή παραχωρήσεων ή την αναζήτηση μιας γρήγορης, μέσης θέσης, σύμφωνα με την οποία και τα δύο μέρη που εμπλέκονται στη σύγκρουση αποδέχονται να εγκαταλείψουν κάποιο συμφέρον προκειμένου να καταλήξουν σε αμοιβαία αποδεκτές αποφάσεις. Εδώ τα εμπλεκόμενα μέρη δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ούτε στη σχέση αλλά ούτε και στην ικανοποίηση στόχων και καταλήγουν στην επίλυση της σύγκρουσης μέσω του συμβιβασμού.

Κατά τους Johnson & Johnson (1996), μια διαφωνία επιλύεται με επιτυχία, όταν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ικανοποιημένα, όταν έχει επιτευχθεί η βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και όταν έχουν εφοδιαστεί με εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες μελλοντικά θα συμβάλλουν στην εποικοδομητική επίλυση παρόμοιων καταστάσεων. Μάλιστα, θεωρούν τη διαπραγμάτευση ως την καταλληλότερη στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων, επισημαίνοντας ωστόσο, πως για να θεωρηθεί αποτελεσματική, οφείλει να οδηγεί σε μια κοινή λύση που λαμβάνει υπόψη της και την άλλη πλευρά.

Οι τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να περιλαμβάνουν διαφορετικές μεθόδους. Η συνεργασία (επίλυση προβλήματος) περιλαμβάνει την προσπάθεια κατανόησης της άποψης των άλλων και τη διαπραγμάτευση της σύγκρουσης

αποτελεσματικά, ώστε να βρεθούν και τα δύο μέρη με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Ο εξαναγκασμός (ανταγωνισμός) περιλαμβάνει καταστροφικές συμπεριφορές όπως η λεκτική επίθεση στον άλλον, η άμυνα ή η απώλεια αυτοελέγχου. Η αποφυγή περιλαμβάνει την άρνηση της σύγκρουσης, την αμφιβολία, την αλλαγή και την αποφυγή θεμάτων, ενώ η παραχώρηση περιλαμβάνει την τοποθέτηση των αναγκών του άλλου μέρους πάνω από τις προσωπικές ανάγκες. Η ολοκληρωμένη επίλυση συγκρούσεων βασίζεται στο να μοιράζονται τα μέρη τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους με την πρόθεση να καταλήξουν σε μια αμοιβαία αποδεκτή λύση. Μεταξύ των τρόπων επίλυσης συγκρούσεων, η συνεργασία και ο συμβιβασμός θεωρούνται ως ενοποιητικές καθώς βοηθούν τα άτομα να αναπτυχθούν και να αποκτήσουν εμπειρία ενώ επιλύουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Ciuladiene & Kairiene, 2018).

1.6. Το μοντέλο των Rahim και Bonoma

Ένα μεγάλο μέρος των μελετών θέτει στο επίκεντρο το ζήτημα της διαχείρισης συγκρούσεων, στοιχείο το οποίο έχει συμβάλει στη διαμόρφωση διαφορετικών μοντέλων. Ένα από τα ευρύτερα μοντέλα που βρίσκει εφαρμογή στο πεδίο της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές αλλά και μεταξύ των μαθητών είναι η περίπτωση του μοντέλου των Rahim και Bonoma (1979).

Με βάση την οπτική των Rahim & Bonoma (1979), οι τρόποι που αξιοποιούνται από τα μέρη για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης ταξινομούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο διασταυρώνονται δύο μεταβλητές: (α) επιθυμία να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα του αντισυμβαλλομένου (ανησυχία για τους άλλους, το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα συμφέροντα των άλλων και να διατηρήσει μια θετική σχέση μαζί τους) και (β) επιθυμία να ικανοποιήσει τα δικά του συμφέροντα, δείχνοντας ενδιαφέρον για τον εαυτό του και επιδιώκοντας την επίτευξη των προσωπικών του στόχων (Rahim, 2011 · Valente & Lourenço, 2020).

Ειδικότερα, η πρώτη διάσταση σχετίζεται με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει το άτομο για τους άλλους, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο τα άτομα προσπαθούν να διαχειριστούν και να επιλύσουν μία σύγκρουση, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον και συνεκτιμώντας την οπτική του άλλου εμπλεκόμενου μέρους. Η δεύτερη διάσταση αφορά στην ανησυχία για τον εαυτό, δηλαδή στον βαθμό στον οποίο τα άτομα

στοχεύουν στην ικανοποίηση του δικού τους συμφέροντος στις διαδικασίες διαχείρισης συγκρούσεων(Rahim, 2011· Valente & Lourenço, 2020).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού

2.1.1. Αποσαφήνιση έννοιας

Αξιοποιώντας τον όρο «ρόλος» του εκπαιδευτικού, εννοούμε μια σειρά προσδοκιών και επιθυμητών, αναμενόμενων συμπεριφορών από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Ανεξάρτητα της κοινωνικής ομάδας, στη οποία ανήκει κανείς, έχει διαμορφωμένη μια συγκεκριμένη «ιδανική» εικόνα και αντίστοιχες προσδοκίες για το πώς οφείλει να είναι ένας εκπαιδευτικός. Επομένως, κάποιιο θεωρούν πως ένας εκπαιδευτικός, πρώτα από όλα, πρέπει να αγαπά όλους τους μαθητές του. Άλλοι πιστεύουν ότι βασική προϋπόθεση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι η δυνατότητά του να έχει απάντηση για κάθε ερώτημα που του τίθεται. Ορισμένοι έχουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αφήνουν κάθε προσωπικό πρόβλημα, κάθε συναίσθημα εκτός της σχολικής τάξης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως των κοινών αρμοδιοτήτων, που καλούνται να αναλάβουν (σχεδιασμός διδασκαλίας, διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, συνεργασίας με γονείς, κ.α.), δεν παύουν να είναι και οι ίδιοι άνθρωποι. Ο καθένας τους αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα και φέρει τις δικές τους εμπειρίες, αξίες, ενδιαφέροντα, αδυναμίες. Επομένως, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, παρά το γεγονός ότι ενυπάρχει, μεταξύ άλλων η «διαχειριστική διάσταση», βάσει της οποίας το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, η αξιολόγηση κ.α. εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την Πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να μένουν προσκολλημένοι στον ρόλο του απλού διεκπεραιωτή. Αντίθετα, διαθέτουν ένα συγκεκριμένο ηθικό κώδικα βάσει του οποίου δρουν και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016).

2.1.2. Σύγχρονος ρόλος εκπαιδευτικού

Για πολλά χρόνια επικρατούσε η παραδοσιακή αντίληψη πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του παντογνώστη, του μεταδότη γνώσεων και αξιών. Τα τελευταία χρόνια, με την επικράτηση των διάφορων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών ο ρόλος αυτός έχει επαναδιατυπωθεί και πλέον εστιάζεται σε αυτόν του διαμεσολαβητή, διευκολυντή και συνεργάτη (Vygostky, 1978)

Πιο συγκεκριμένα, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τα μοντέλα που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι τοποθετούνται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης με ενεργό πρωταγωνιστικό ρόλο (Clasersfeld, 1985, όπως αναφέρεται στην Κατσάμπουλα, 2019). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων μερών. Επιπλέον, η ίδια η διδασκαλία απαρτίζεται από ένα σύνολο διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα αυτών των σχέσεων αλληλεπίδρασης καθορίζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη διαμόρφωση των σχέσεων αυτών και της ποιότητάς τους, την έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με τη στάση και τη συμπεριφορά του ασκεί μεγάλη επιρροή στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών του (Μπίκος, 2004). Επιτυχημένες και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ιδιαίτερα στις ηλικίες 4 έως 12 ετών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη γνωστικών στόχων αλλά και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ο οποίος δεν ενισχύει τους μαθητές και δεν ενθαρρύνει την εποικοδομητική συμμετοχή τους, αναπτύσσει ένα περιβάλλον τάξης όπου δεν επιτυγχάνονται ούτε η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά ούτε και η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010).

Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρουσιάζει ποικίλες διαστάσεις, όπως του επιστήμονα, του κυρίαρχου εξουσίας, του φορέα κοινωνικοποίησης, του προτύπου μίμησης και του ιδιώτη και ατομικιστή. Τις περισσότερες φορές οι διαστάσεις αυτές είναι συμπληρωματικές η μια στην άλλη.

2.2. Στυλ διδασκαλίας

Τα διάφορα στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, συνδέονται άμεσα με την ποιότητα των σχέσεων που έχει με τους μαθητές του. Σύμφωνα με τους Lewin, Lippitt & White (1939), τρία είναι τα βασικά στυλ διδασκαλίας: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο-αδιάφορο, από τα οποία καθένα ξεχωριστά επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την ποιότητα της σχολικής μάθησης και των σχέσεων που αναπτύσσονται (Ξωχέλλης, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ο οποίος υιοθετεί το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας έχει την απόλυτη εξουσία της τάξης του, ο ίδιος κατευθύνει τη διδασκαλία, χωρίς να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες συμμετοχής και ανταλλαγής ιδεών. Επιλέγει κατά κύριο λόγο τη μετωπική διδασκαλία, όπου δεν υπάρχει χώρος για τον εποικοδομητικό διάλογο. Απευθύνεται συγκεκριμένα σε κάθε μαθητή, στοχοποιώντας τον, προκειμένου να τον επιπλήξει ή να τον αποδοκιμάσει. Συνηθίζει να περιορίζει τη συμμετοχή των «αδύναμων» μαθητών, τους οποίους αποθαρρύνει με ειρωνικά σχόλια (Μπασέτας, 2007). Δημιουργείται με τον τρόπο αυτό ένα κλίμα υποταγής και επιθετικότητας, όπου οι μαθητές αισθάνονται άγχος και φόβο, με αποτέλεσμα να εκφράζουν άλλοτε παθητικές και άλλοτε επιθετικές συμπεριφορές. Συγχρόνως, αρνητικές είναι και οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2005).

Στην αντίπερα όχθη, τοποθετείται ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός, ο οποίος με φιλική διάθεση προς τα παιδιά, ενισχύει τη συμμετοχή τους προς την εκπαιδευτική διαδικασία, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις, δρώντας ομαδικά. Μέσα σε αυτό το κλίμα αισθάνονται ασφάλεια για συμμετοχή ακόμη και οι αδύναμοι μαθητές, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοαντίληψή τους. Βάσει ερευνών η υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ διδασκαλίας έχει θετικότερα αποτελέσματα στη μάθηση, καθώς παρέχει στους μαθητές υψηλό αίσθημα ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται συλλογικά και όχι μεμονωμένα σε κάθε μαθητή, όταν θέλει να επιπλήξει μια μη αποδεκτή συμπεριφορά. Κανόνες υπάρχουν και ακολουθούνται αυστηρά. Μάλιστα, στη δημιουργία τους συμβάλλουν ενεργά και οι ίδιοι οι μαθητές (Μπασέτας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός με το αδιάφορο στυλ διδασκαλίας μεταθέτει την ευθύνη της διδασκαλίας κυρίως στους μαθητές του και παρεμβαίνει μόνο για γενικά θέματα, παρέχοντας απόλυτη ελευθερία στα παιδιά με ελάχιστη καθοδήγηση. Πιο

συγκεκριμένα, είναι αμέτοχος καθ' όλη την εκπαιδευτική πράξη. Δε σχεδιάζει, δεν υλοποιεί και δεν αξιολογεί τη διδασκαλία. Δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση μάθησης. Θεωρείται ως συμβουλευτική η παρουσία του στην τάξη, ωστόσο δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, δεν παρέχει κάποιου είδους ανατροφοδότηση των εργασιών και των συμπεριφορών τους (Μπασέτας, 2007).

2.3. Οι συνέπειες των στυλ διδασκαλίας στους μαθητές

Αυταρχικό στυλ διδασκαλίας:

- Ο μαθητής είναι προκατειλημμένος και επιθετικός απέναντι στους αδύναμους συμμαθητές του. Επιπλέον, αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στους καλύτερους του.
- Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, δεν είναι δημιουργικός και δραστήριος στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Δεν αισθάνεται άνετα να εκφράσει τις απόψεις του μπροστά σε μεγάλο ή μικρό ακροατήριο.

Δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας:

- Ο μαθητής μαθαίνει να δουλεύει μόνος του αλλά και ομαδικά.
- Βοηθά και συνεργάζεται με τους συμμαθητές του.
- Είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, χωρίς προκαταλήψεις για τους συμμαθητές του.
- Έχει την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα για ενεργή εμπλοκή στην εκπαιδευτική πράξη.

Αδιάφορο-ελευθεριάζον στυλ:

- Ο μαθητής αισθάνεται διαρκώς απογοητευμένος με χαμηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για το σχολείο γενικότερα.
- Έχει έντονο άγχος και αίσθημα αποτυχίας
- Αδυνατεί να ενταχθεί αρμονικά στην τάξη και να αλληλοεπιδράσει με τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές του.

2.4. «Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να επιτύχει την αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματος, που συνειδητά έχει επιλέξει, οφείλει να αναπτύσσει δεξιότητες ευελιξίας, ενσυναίσθησης και αναστοχασμού, οι οποίες θα τον εφοδιάσουν κατάλληλα, ώστε αποτελεσματικά να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, επιλέγοντας τις κατάλληλες, κάθε φορά, τεχνικές. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, κρίνεται ως απαραίτητη η ατέρμονη επιμόρφωσή του, η ενδυνάμωση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου, η επαναδιατύπωση και ο επαναπροσδιορισμός καινούριων διδακτικών στόχων (Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδής, Γ. , 1993· Καραγιάννη, 2020).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αξιολογείται και βάσει του τρόπου που επιδρά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του. Όπως επισημαίνει και ο Brophy (1986), η διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί ως αποτελεσματική όταν συνδυάζει τη γνωστική και κοινωνική πλευρά της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας του, έχοντας, εκ των προτέρων ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς στόχους διδασκαλίας και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Δεν περιορίζεται, λοιπόν, στην απλή μετάδοση γνώσεων. Αντίθετα, δημιουργεί κατάλληλες διαδικασίες μάθησης, οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την αυτονομία τους (Ξωχέλλης, 2020). Επιπλέον, λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του, αξιοποιώντας τεχνικές, οι οποίες προβάλλουν εναλλακτικές και διαφορετικές λύσεις, οι οποίες προκύπτουν από τους ίδιους τους μαθητές ως λογική συνέπεια των πράξεων τους. Δημιουργεί ένα κλίμα μέσα στην τάξη, όπου κυριαρχούν η ισότητα, η αγωνιστικότητα και η ηθική, ενώ συγχρόνως έχει την ικανότητα να εντοπίζει και να ενθαρρύνει την ικανότητα αλλά και την αδυναμία του κάθε μαθητή και να την αξιοποιεί κατάλληλα για την ενίσχυση της δυναμικής της τάξης (Ξωχέλλης, 2005). Πιστεύει ακράδαντα πως κάθε μαθητής διαθέτει την ικανότητα να πετύχει ακαδημαϊκά με την κατάλληλη καθοδήγηση και τις ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσα στην τάξη (Καραγιάννη, 2020).

Ο «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός υιοθετεί μια προσέγγιση η οποία ενθαρρύνει τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση με δραστηριότητες και εργασίες που έχουν νόημα για τους μαθητές. Τους παρέχει τη δυνατότητα, λαμβάνοντας το ρόλο των ερευνητών, να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, απαντώντας σε

ερωτήματα που τους θέτει και προσπαθώντας να δώσουν λύση σε προβλήματα που τα ενδιαφέρουν. Επιπλέον, επιδιώκει την ομαλή ροή μεταξύ των δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επεξεργαστούν, να κατανοούν τις νέες γνώσεις και τα ερεθίσματα και να "χτίσουν" στις προϋπάρχουσες γνώσεις. Στην τάξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού τα περιστατικά συγκρούσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς είναι περιορισμένα (Σαλβαράς, 2013 όπως αναφ. στη Μπάστα, 2015).

Η Καραγιάννη (2020), συνοψίζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και δεξιότητες, που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, σε τρεις τομείς αρμοδιοτήτων. Πρώτα από όλα, θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενό του, προκειμένου να ξεχωρίζει και να αξιοποιεί τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών του. Επιπλέον, οφείλει να είναι ικανός να αξιοποιεί την κατάλληλη τεχνική διαχείρισης συμπεριφορών, προσαρμόζοντάς την στην ομάδα μαθητών που απευθύνεται κάθε φορά. Τέλος, είναι απαραίτητο να έχει αναπτύξει τις κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες θα του επιτρέψουν να συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλα τα μέλη που συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης (μαθητές, γονείς, ειδικοί υγείας).

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα συμφωνούν στη διαπίστωση ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση και την επίλυση συγκρούσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, είναι καθοριστικής σημασίας (Iakab & Ionu, 2020· Rohani, 2019). Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές καταστάσεις σύγκρουσης που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ των συνομηλίκων, διαταράσσοντας την δυναμική της τάξης. Ακόμα και στις περιπτώσεις που η σύγκρουση παραμένει λανθάνουσα, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ενεργοποιηθεί σε μία κατεύθυνση, να ενισχύσει την επικοινωνία και να διαχειριστεί με ευέλικτο τρόπο το συγκρουσιακό κλίμα, καθώς σε διαφορετική περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος επιδείνωσης της ήδη προβληματικής και δυσλειτουργικής κατάστασης (Valente, Lourenço & Németh, 2022).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των ενηλίκων γενικότερα στη διαχείριση των συγκρούσεων ομηλίκων, οφείλει να είναι καθοδηγητικός και όχι παρεμβατικός, προκειμένου να επιτευχθεί η εποικοδομητική διαχείρισή τους από τα ίδια τα παιδιά. Ο Piaget (1932) επισημαίνει πως ο ενήλικας θα πρέπει «να μειώσει τη δύναμή του και να γίνει σύντροφος με τα παιδιά» (σ. 364, όπως αναφέρεται στο Βουγιούκας, Βεντούλη και Μπαλλή, 2012).

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται τη σύγκρουση, όπως προαναφέρθηκε, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο συμπεριφοράς και αντίδρασης του ίδιου του εκπαιδευτικού, τόσο μέσω της διδακτικής πρακτικής που υιοθετεί, όσο και του τρόπου αλληλεπίδρασής του με το ευρύτερο περιβάλλον του. Για παράδειγμα, υπάρχει η περίπτωση ο εκπαιδευτικός να αγνοεί την άποψη των άλλων, επιδιώκοντας την ικανοποίηση των δικών του επιθυμιών ή μπορεί να λειτουργεί με βάση το συμβιβασμό στα συγκρουσιακά επεισόδια. Και στις δυο περιπτώσεις, που αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά. Για το λόγο αυτό κρίνεται τόσο σημαντικός ο ρόλος του για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Jennings & Greenberg, 2009).

Συγχρόνως, ο τρόπος αντίδρασης του ίδιου του εκπαιδευτικού έναντι των συγκρούσεων συνομηλίκων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το εάν αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση ως πρόβλημα ή όχι. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο

διαδραματίζουν παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται τόσο με χαρακτηριστικά των παιδιών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως οι πεποιθήσεις, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι σχέσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (Jennings & Greenberg, 2009).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δυο ευρύτερες κατηγορίες τρόπων παρέμβασης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων των συνομηλίκων: α) η άμεση και β) η έμμεση παρέμβαση. Ειδικότερα, οι στρατηγικές που συμπεριλαμβάνονται στην άμεση αντίδραση στοχεύουν κυρίως στην εξωτερική διαχείριση της σύγκρουσης, όπου ο εκπαιδευτικός επιβάλλει έναν δικό του τρόπο επίλυσης, χωρίς ωστόσο να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών (Chen & Smith, 2002· Singer & Haan, 2007· Singer & Hannikainen, 2002, όπως αναφέρονται στο Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012). Ο εκπαιδευτικός επιδιώκοντας την άμεση διακοπή της σύγκρουσης, στοχεύει στην αποκατάσταση της ειρήνης και της διατήρησης ενός αρμονικού κλίματος στην τάξη. Ο τύπος αυτός αξιοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις πρόληψης ή αντιμετώπισης επιθετικών συμπεριφορών (Lee, 2008· Silver & Harkins, 2007, όπως αναφέρονται στο Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012). Μέσω του τρόπου αυτού παρέμβασης, αναδεικνύεται ένας εκπαιδευτικός αυταρχικός, ο οποίος καταχράται τη δύναμή του σε βάρος των μαθητών του. Η άμεση παρέμβαση αποδίδει άμεσα αποτελέσματα, ωστόσο στερεί στα παιδιά την ευκαιρία εκμάθησης τρόπων επίλυσης συγκρούσεων, καθώς δεν υπάρχει ανατροφοδότηση των πράξεων τους (Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012).

Οι στρατηγικές που συγκαταλέγονται στο μοντέλο της έμμεσης παρέμβασης θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, ο οποίος καλείται να προσδιορίσει το πρόβλημα, να προτείνει πιθανές λύσεις, να εκφράσει αλλά και να κατανοήσει συναισθήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως βοηθητικός. Δρώντας ως μεσολαβητής, προσπαθεί να αποκαταστήσει τις σχέσεις, να ανακουφίσει τις εντάσεις, απευθύνοντας ερωτήσεις στους μαθητές και υπενθυμίζοντάς τους κανόνες της τάξης (Singer & Haan, 2007, όπως αναφέρεται στο Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012). Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά λαμβάνουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαχείριση των δικών τους συγκρούσεων. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος ενθαρρύνει τα παιδιά να αναζητήσουν και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Ο τρόπος αυτός παρέμβασης θέτει τον διάλογο στο επίκεντρο, προκειμένου να αναζητηθούν από τα ίδια τα παιδιά λογικές αιτίες για το συγκρουσιακό επεισόδιο και στη συνέχεια

ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των πράξεών τους.

Τέλος, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποφεύγουν την εμπλοκή τους στη σύγκρουση είτε γιατί δεν θεωρούν ως άξιες σημασίας και προσοχής τις καταστάσεις σύγκρουσης είτε διότι πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι ικανά να αντιμετωπίσουν αυτόνομα τη σύγκρουση (Lewis, 1996· Malloy & MacMurray, 1996, όπως αναφέρονται στο Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012).

Στη βάση των προαναφερθέντων καθίσταται σαφές το ότι για να αποτραπούν οι συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής πρακτικής που ακολουθεί. Συνακόλουθα για να διευκολυνθεί η δημιουργία συστημάτων υποστήριξης συνομηλίκων είναι καίριας σημασίας ο σχεδιασμός και η υλοποίηση, από μέρους του εκπαιδευτικού, προγραμμάτων καλλιέργειας και ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για τα παιδιά δημοτικού σχολείου, αυτού του είδους τα προγράμματα περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό από δράσεις οι οποίες αποσκοπούν αφενός στην ενίσχυση των δεξιοτήτων εκείνων που σχετίζονται με την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων και αφετέρου την παροχή συστηματικής και μεθοδευμένης υποστήριξης προς τους μαθητές, προκειμένου να καταστούν ικανοί να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να επιλύουν προβλήματα και να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση (Iakab & Ionu, 2020). Επιπλέον, στο ρόλο του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνεται και ο εφοδιασμός των μαθητών με τους κατάλληλους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, που ενδέχεται να προκύψουν κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Chen (2003), οι τρόποι αυτοί θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ακριβή εκτίμηση της σύγκρουσης, στον συμβιβασμό συμφερόντων και των δύο μερών, στην ανάδειξη εναλλακτικών λύσεων, στη χρήση της αιτιολόγησης μιας πρότασης, στην αξιοποίηση χειρονομιών συμφιλίωσης και στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν κάποιες βασικές συνιστώσες που είναι σημαντικό να διακρίνουν έναν εκπαιδευτικό. Η πρώτη εξ αυτών αφορά στις δεξιότητες ενσυναίσθησης, καθώς αναγνωρίζεται ότι αυτή αποτελεί τον πυλώνα της καλής επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, διασφαλίζοντας την κατανόηση των συναισθημάτων αλλά και των κινήτρων που συνυφαίνονται με την εμφάνιση μιας σύγκρουσης. Επίσης, η ενεργητική ακρόαση είναι ένα καίριας σημασίας εργαλείο που διασφαλίζει τη συγκέντρωση όλων των απαιτούμενων για την κατανόηση των αιτιών που οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας σύγκρουσης ενώ

τέλος, δεν θα πρέπει να παραληφθεί η ανατροφοδότηση η οποία υποστηρίζει και ενθαρρύνει τη θετική συμπεριφορά (Valente, Lourenço & Németh, 2022).

Όταν ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει, με το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί, τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, επιτυγχάνεται καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών. Δίνεται διαρκώς η ευκαιρία στους μαθητές για ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία με κάθε τρόπο επιβραβεύεται με επαίνους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές υιοθετούν θετική στάση προς το σχολείο, εσωτερικεύουν τους κανόνες και τις αξίες που πρεσβεύουν και συνακόλουθα απέχουν από μη αποδεκτές συμπεριφορές (Loukas, Ripperger-Suhler & Herrera, 2012). Από την άλλη πλευρά, η διαμόρφωση ενός αρνητικού κλίματος και η δημιουργία συγκρουσιακών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό, μειώνει τη διάθεση των μαθητών για συμμετοχή. Έτσι οι μαθητές διατηρούν μια παθητική στάση, η οποία ενισχύει την επιθετική συμπεριφορά, καθώς το ενδιαφέρον τους για το σχολείο ολοένα και μειώνεται (Ladd & Burgess, 2001).

Επιπλέον, εξαιρετικά σημαντικές είναι η δίκαιη μεταχείριση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η υποστήριξή τους από αυτόν. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης και συνεργασίας και αναπτύσσονται καλές και ανθεκτικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ενώ ελαττώνονται οι πιθανότητες για την εμφάνιση συγκρούσεων και επιθετικών συμπεριφορών (Elsaesser, Gorman – Smith & Henry, 2013· Hughes, Cavell & Willson, 2001) Ακόμη και αν δημιουργηθούν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές είναι εφοδιασμένοι με τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να επιλύσουν οι ίδιοι τις συγκρούσεις αυτές. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί έναν ρόλο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό, δρώντας με δικαιοσύνη και αμεροληψία έναντι όλων των μαθητών, οι οποίοι είναι ενοχλημένοι και απογοητευμένοι από τη σύγκρουση (Jenning & Greenberg, 2009).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να αναδειχθούν τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές αλλά και σε εθνικό επίπεδο αναφορικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, πώς αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και πώς οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφωμένες για τον γενικό τους ρόλο συνδέονται με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν. Επιπλέον, παρουσιάζονται και αναλύονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών) στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, που αξιοποιούν και στις αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

4.1. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Singer & Hannikainen (2002) κατέληξαν πως πολλοί είναι οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά σε συγκρούσεις. Επιπλέον, ανέδειξαν την επιθυμία των παιδιών να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν αρμονικά μεταξύ τους, κάτι το οποίο συχνά δεν επιτυγχάνεται και οδηγούνται σε διαφωνίες, μάλιστα σε συχνότητα των 5-8 συγκρούσεων σε μια ώρα. Επομένως, ο ρόλος που οφείλουν να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί είναι σπουδαίος και αφορά στη μεταλαμπάδευση αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων. Αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν πως κατά μέσο όρο η διάρκεια παρέμβασης των εκπαιδευτικών ήταν 2 λεπτά και 37 δευτερόλεπτα, ενώ η απουσία τους από τη διαφωνία ήταν μόλις για 37 δευτερόλεπτα. Επιπλέον, σχετικά με τον τρόπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών εντόπισαν δυο τύπους: τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν ως κύριο μέσο τη διαμεσολάβηση και τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν την κυριαρχία ως μέσο επιβολής. Ο πρώτος τύπος προσπαθεί μέσω της διαμεσολάβησης να προτείνει εναλλακτικές λύσεις, ενώ αντίθετα ο δεύτερος εστιάζει στην επιβολή κανόνων και κατευθύνσεων. Διαφάνηκε πως η πρώτη κατηγορία δε λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη τις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών, με αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης, εν αντιθέσει με τη δεύτερη κατηγορία, όπου επιτυγχάνεται η μείωση των συγκρουσιακών επεισοδίων.

Στη συνέχεια αξίζει να γίνει αναφορά στην εμπειρική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Doğan (2016). Στη συγκεκριμένη μελέτη εφαρμόστηκε το μοντέλο του Rahim (Rahim & Bonoma, 1979) για τη διερεύνηση των συγκρούσεων, που συμβαίνουν στο σχολείο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις απόψεις των δασκάλων και τα στυλ διαχείρισης που υιοθετούν για να τις αντιμετωπίσουν. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν τις περισσότερες φορές ένα αυταρχικό στυλ προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκρούσεις. Η υιοθέτηση του συγκεκριμένου στυλ όπως παρατηρεί ο Doğan (2016) βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη να εκφράσουν την εξουσία τους. Εντούτοις, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ακολουθούν παράλληλα και συνδυαστικά ένα δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ λόγω της σημασίας που αποδίδουν στο να εντοπίσουν τον καλύτερο τρόπο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και να επιλύσουν με επιτυχία τη σύγκρουση, προσπαθώντας να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί, τέλος, ότι από τη συγκεκριμένη μελέτη κατέστη εμφανές ακόμα πως οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το στυλ αποφυγής και συμβιβασμού όταν αντιλαμβάνονται ότι μία σύγκρουση μεταξύ των μαθητών μπορεί να καταστεί επιβλαβής για τη συνέχεια και την ποιότητα της εκπαιδευτικής σχέσης δασκάλου-μαθητή (Doğan, 2016).

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας των Zurlo, Vallone, Dell' Aquila & Marocco (2020), αναδείχθηκαν τέσσερα πρότυπα-μοτίβα που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις των μαθητών τους. Το πρώτο εξ αυτών είναι το *πολυστρατηγικό και εμπλεκόμενο μοτίβο*. Οι εκπαιδευτικοί που το υιοθετούν είναι πρόθυμοι να βρουν έναν αποτελεσματικό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων συζητώντας με τους μαθητές. Επίσης διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί αξιοποιούν ένα ευρύ φάσμα τρόπων διαχείρισης, αλλά διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο εμφάνισης εργασιακού άγχους λόγω της τάσης τους να μην αποφεύγουν ποτέ να χειρίζονται ανοιχτά και άμεσα μια σύγκρουση, καταβάλλοντας, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπερβολική ατομική προσπάθεια. Το δεύτερο μοτίβο χαρακτηρίστηκε ως *πολυστρατηγικό και προσανατολισμένο στη λύση*. Σε αυτό το μοτίβο ομαδοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που υιοθετούν όλους τους τρόπους διαχείρισης και, κατά συνέπεια, ήταν δυνητικά ικανοί να χειριστούν αποτελεσματικά ένα ευρύ φάσμα συγκρούσεων, αναζητώντας λύσεις ανάλογα με την κατάσταση (Zurlo, Vallone, Dell' Aquila & Marocco, 2020).

Το τρίτο μοτίβο χαρακτηρίστηκε ως *προσανατολισμένο στον έλεγχο και την αποφυγή* και περιλάμβανε τους εκπαιδευτικούς εκείνους που αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση μέσω της κυριαρχίας και της αποφυγής, ορίζοντας και επιδεικνύοντας με σαφήνεια τον ρόλο και την εξουσία τους και κατευθύνοντας τους τρόπους χειρισμού της σύγκρουσης. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το μοτίβο βρέθηκαν επίσης λιγότερο πρόθυμοι να υιοθετήσουν τρόπους διαχείρισης όπως η ολοκλήρωση και ο συμβιβασμός, προτιμώντας συχνά να αποφεύγουν την ανοιχτή αντιπαράθεση για να κλιμακωθεί μια συγκρουσιακή κατάσταση. Αυτό το πρότυπο διαχείρισης συγκρούσεων ελλοχεύει τον κίνδυνο να επιδεινωθεί μια σύγκρουση και να δημιουργηθεί ένα εχθρικό κλίμα στην τάξη. Τέλος, το τέταρτο μοτίβο χαρακτηρίστηκε ως *διαμεσολαβητικό*. Σε αυτό ομαδοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που περιόρισαν την προσφυγή στην κυριαρχία και την αποφυγή και κυρίως υιοθέτησαν τρόπους ολοκλήρωσης, συμβιβασμού και υποχώρησης, συλλογισμού με τους μαθητές και εμπλοκής τους σε συζητήσεις με στόχο την προώθηση των διαπραγματευτικών διαδικασιών (Zurlo, Vallone, Dell' Aquila & Marocco, 2020).

Στον Ελλαδικό χώρο, όσον αφορά στις απόψεις εκπαιδευτικών για την παρέμβαση τους σε διαφωνίες και συγκρούσεις των μαθητών, αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα της Συμεωνίδου (2014), η οποία, στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής, διερευνά την επίδραση που έχει το προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού στο έργο του. Αναλυτικότερα, σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, διαπιστώνεται πως η πλειονότητα τους εφαρμόζει συνεργατικούς τρόπους, αναζητώντας τις αιτίες που οδηγούν στην προβληματική συμπεριφορά μέσω της συζήτησης και του διαλόγου. Αντίθετα, με πολύ μικρότερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τιμωρητικούς τρόπους, όπως η επιβολή κυρώσεων και ποινών (σωματικών ή ψυχολογικών).

Σύμφωνα παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα των ερευνών της Τρίγκα (2019) στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας σχετικά με τη συχνότητα, τις αιτίες, τις επιπτώσεις των συγκρούσεων και των στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας για τη διαχείριση τους, καθώς και της Τζιούτζια (2019) σχετικά με τους συνήθεις τρόπους παρέμβασης εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Και στις δυο έρευνες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιλέγουν κυρίως συνεργατικούς και διαμεσολαβητικούς τρόπους παρέμβασης ενώ διαφωνούν με την επίλυση της σύγκρουσης μέσω της τιμωρίας.

Σε έρευνα της, η Αγνάντη (2020) διερευνά τους λόγους και τους τρόπους παρέμβασης, τους οποίους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρεμβαίνουν στις συγκρούσεις μαθητών βοηθώντας τους με τη δική τους, ωστόσο, καθοδήγηση να τις επιλύσουν, χωρίς να τους προσφέρουν τη δυνατότητα να λύσουν οι ίδιοι τη διαφωνία. Μάλιστα, σε περιπτώσεις σωματικής ή λεκτικής βίας, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η παρέμβασή τους είναι άμεση και αποφασιστική προκειμένου να προληφθούν τραυματισμοί και να διασφαλιστεί η σωματική ακεραιότητα των μαθητών. Επιπλέον, από τις απαντήσεις τους προέκυψε, ως ο κυριότερος στόχος της παρέμβασής τους, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ενώ λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στοχεύουν στη διακοπή της σύγκρουσης και στην κατάρτιση των μαθητών με τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ομοίως, στα αποτελέσματα ερευνών των Βασιλειάδου (2015), Παντζαρτζίδου (2016), Σαλίχο και Αλεβίζο (2015) και Τσατσάκη (2019) σχετικά τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική βία και την παραβατικότητα, εντοπίζεται οι συνήθεις τρόποι διαχείρισης να έχουν παιδαγωγικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα, με τον διάλογο και τη συζήτηση, σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο τάξης, να κυριαρχούν. Τέλος, έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011) σχετικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών και των δυο βαθμίδων, παρουσιάζει ως συνήθεις τρόπους, με σειρά συχνότητας εφαρμογής, τον συμβιβασμό, την αποφυγή και τέλος την επιβολή.

4.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο

Η Χατζηνικολάου (2014), στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, εξετάζει την επίδραση προσωπικών και εργασιακών παραγόντων (όπως και οι αντιλήψεις για τον γενικό ρόλο του εκπαιδευτικού) των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ετοιμότητα, κινητοποίηση και επάρκεια τους σε θέματα διαχείρισης του πένθους στη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα, βάσει των ευρημάτων της, οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν, φαίνεται να προτιμούν τον παιδαγωγικό από τον παραδοσιακό ρόλο, υιοθετώντας πιο σύγχρονες αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο.

Σύμφωνα είναι και τα ευρήματα της εμπειρικής μελέτης των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) όπου διερευνάται η αποτελεσματική διδασκαλία και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, καθώς και τα χαρακτηριστικά εκείνα που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να τροποποιεί τη συμπεριφορά μαθητών του. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αποτελεσματικό στη διαχείριση συμπεριφορών των μαθητών του, εκείνον τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διδασκαλία, χωρίς να παρεμβαίνει απόλυτα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες εμπλοκής όλων των μαθητών σε αυτή. Αντίθετα, φαίνεται πως δεν συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με τα διοικητικά του καθήκοντα και υποχρεώσεις. Με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συνεργάτη, συμβούλου, καθοδηγητή και υποστηρικτή, συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Συμεωνίδου (2014), αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό ρόλο που οφείλει να διαμορφώσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός πως ο εκπαιδευτικός σήμερα, οφείλει να υιοθετήσει πιο σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Στόχος του δεν θα αποτελεί μονάχα η μετάδοση γνώσεων, όπως προστάζουν τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά πολύ περισσότερο η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όπου ο ίδιος θα είναι συνοδοιπόρος (Πουρσανίδου, 2016)

4.3. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους

Σε έρευνα της, η Συμεωνίδου (2014) καταλήγει πως το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος της τάξης, η διαχείριση αυτής και ιδιαίτερα των συγκρουσιακών καταστάσεων που προκύπτουν, σκιαγραφεί και το παιδαγωγικό του προφίλ, δηλαδή τον τύπο του εκπαιδευτικού που υιοθετεί. Ο σύγχρονος, λοιπόν, εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά πολύ περισσότερο αναλαμβάνει τον ρόλο του παιδαγωγού, του συμβούλου και του υποστηρικτή έχοντας ως κύριο στόχο του την πολυδιάστατη ανάπτυξη του παιδιού (κοινωνική, πνευματική, ψυχική και ψυχολογική). Αυτός ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διαρκή επιμόρφωσή του, προκειμένου να επιλέγει τους κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών του (Πουρσανίδου, 2016).

4.4. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Σχετικά με τη διαφοροποίηση των δυο φύλων ως προς την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011), σε έρευνα τους σχετικά τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές και των δυο βαθμίδων, συμπέραναν πως οι γυναίκες συμμετέχοντες προτιμούν περισσότερο ως τρόπους διαχείρισης την αποφυγή και τον συμβιβασμό. Ομοίως σε έρευνα του Δοξαριώτη (2019) με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν με τα διάφορα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που εφαρμόζουν, βρέθηκε πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο την ενσωμάτωση και τον συμβιβασμό από τους άνδρες. Επιπλέον, επιλέγουν συχνότερα από τους άνδρες τρόπους, όπως η αποφυγή και η συγκατάβαση. Σύμφωνα είναι και τα ευρήματα των Rahim (1983) και Havenga (2008), με τις γυναίκες να προτιμούν την αποφυγή, τον συμβιβασμό, την ενσωμάτωση και τη συγκατάβαση, ως τρόπους διαχείρισης πιθανών συγκρούσεων. Αντίθετα, οι άνδρες επιλέγουν κυρίως τρόπους επιβολής και κυριαρχίας ανεξαρτήτως κουλτούρας.

Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα του Τσατσάκη (2019) σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική βία και την παραβατικότητα, δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Ομοίως και σε έρευνα των Μητσάρα και Ιορδανίδη (2015), σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης συγκρούσεων στα Δημοτικά σχολεία, δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Αυτό εξηγείται αν λάβει κανείς υπόψη του ότι οι συγκρούσεις αποτελούν ένα δυναμικό στοιχείο για την ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού και συνακόλουθα οι τρόποι διαχείρισης που θα επιλεγθούν και θα εφαρμοσθούν κάθε φορά δεν αποτελούν σταθερά (Ruble & Schneer, 1994, όπως αναφέρεται στο Μητσάρα και Ιορδανίδη, 2015).

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των τρόπων διαχείρισης, ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, ο Δοξαριώτης (2019) συμπεραίνει πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να επιλέγουν συνεργατικά στυλ διαχείρισης, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία προτιμούν τα στυλ της παραχώρησης, συμβιβασμού και επιβολής. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και ο Balay (2007), με μεγαλύτερους σε ηλικία

εκπαιδευτικούς να προτιμούν την εφαρμογή συνεργατικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, έρευνα της Μποζίκα (2015) για τη διερεύνηση της σχέσης του επικοινωνιακού κλίματος και της εμπιστοσύνης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία τουλάχιστον δύο ετών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, όπως η συνεργασία και ο συμβιβασμός. Ωστόσο, οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) δεν εντοπίζουν επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην επιλογή των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.

Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης, που αξιοποιούν και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσατσάκη (2019), εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές παρουσιάζονται πιο αυστηροί και εφαρμόζουν συχνότερα τιμωρητικούς τρόπους παρέμβασης. Ωστόσο, διευκρινίζει ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να εξηγηθεί, εφόσον οι πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων δεν έχουν άμεση σχέση με την παιδαγωγική, με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται και η παιδαγωγική κατάρτιση τους.

4.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Η Καρτσώνη (2020) στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του εκπαιδευτικού - ηγέτη στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος στο πλαίσιο της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός – ηγέτης, καταλήγει πως δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το επίπεδο σπουδών τους, εντοπίζονται αξιόλογες διαφοροποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μικρότερη των 10 ετών και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου, θεωρούν πως ένας εκπαιδευτικός – ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει όραμα και υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του, να σχεδιάζει και να οργανώνει τη διδασκαλία, αξιοποιώντας τεχνικές παιδοκεντρικισμού, να προωθεί εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες θα στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του

διαλόγου και της συνεργασίας και να επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής του εμπειρίας.

Σε παρόμοια αποτελέσματα με τα παραπάνω, καταλήγει και η Κουτσού (2019), η οποία στα πλαίσια της Διπλωματικής της εργασίας διερευνά τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων με το διδακτικό στιλ που υιοθετούν. Ειδικότερα, από τα ευρήματα προέκυψε πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς το διδακτικό στιλ που επιλέγουν να εφαρμόσουν στη σχολική τάξη, γεγονός που σημαίνει πως σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και όχι το φύλο τους. Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, η ερευνήτρια συμπεραίνει πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος τόσο απομακρύνονται από την υιοθέτηση πιο δασκαλοκεντρικών στιλ διδασκαλίας.

Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα των Akbari & Tavassoli (2011), οι οποίοι καταλήγουν πως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως αυτού της αυθεντίας και του ειδικού, θεωρώντας πως διαθέτουν περισσότερες γνώσεις και κύρος κάτι που τους οδηγεί στην υιοθέτηση και εφαρμογή πιο δασκαλοκεντρικών στιλ διδασκαλίας.

Β' Μέρος- Ερευνητικό Πλαίσιο
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, επιλύουν συχνότερα τις συγκρούσεις των μαθητών τους και κατά πόσο οι τρόποι αυτοί συνδέονται με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Δευτερεύων στόχος είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών τους δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) επηρεάζουν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν, καθώς και τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους που τέθηκαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται παρακάτω, τα οποία, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν:

1. Ποιους τρόπους επιλέγουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιλύσουν τις συγκρούσεις των μαθητών τους;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τον γενικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών;
3. Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικών του δείγματος για τον γενικό τους ρόλο συνδέονται με τον τρόπο ή τους τρόπους που επιλέγουν προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκρούσεις των μαθητών τους;
4. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών);
5. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών);

5.2. Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, ήταν αυτή της ποσοτικής μεθοδολογίας. Η ποσοτική μεθοδολογία στηρίζεται στη μέθοδο της «βολικής δειγματοληψίας», δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να λάβει απαντήσεις από ένα μεγάλο δείγμα του πληθυσμού (Κυριαζή, 2011). Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί τις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας μελέτης και θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στην υποενότητα 5.2.2.

5.2.1. Δείγμα της έρευνας

Αναφορικά με το δείγμα /τους συμμετέχοντες της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αυτοί αποτέλεσαν συνολικά 140 Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, Δημόσιων Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης. Όπως επισημάνθηκε, το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν δείγμα ευκολίας, με σκοπό να ληφθεί ένα μεγάλο δείγμα εύκολα και γρήγορα. Στη μελέτη έλαβαν τελικώς μέρος 86 (61,4%) γυναίκες και 54 (38,6%) άνδρες, με το γυναικείο φύλο να υπερέχει αισθητά. Επομένως, ως προς το φύλο, το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν τα συμπεράσματα στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην ηλικία τους, οι περισσότεροι (48) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 51 και άνω ετών (34,3%). Σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (69) έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (49,3%). Τέλος, σχετικά με τα έτη υπηρεσίας τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (54) φαίνεται πως έχουν 20-29 έτη υπηρεσίας (38,6%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος

		N	N%
Φύλο	Άνδρας	54	38,6%
	Γυναίκα	86	61,4%
Ηλικία	22-30	32	22,9%
	31-40	29	20,7%
	41-50	31	22,1%
	51 και άνω	48	34,3%
Έτη Υπηρεσίας	0-9	41	29,3%
	10-19	26	18,6%
	20-29	54	38,6%
	30 και άνω έτη	19	13,6%
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ	47	33,6%
	Δεύτερο Πτυχίο	16	11,4%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	69	49,3%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	8	5,7%

5.2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείται από τρία μέρη (βλ. Παράρτημα). Το πρώτο μέρος αφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος και περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών). Στο δεύτερο μέρος συγκαταλέγονται δέκα (10) δηλώσεις, οι οποίες εξετάζουν τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την επίλυση συγκρούσεων των μαθητών τους. Τέλος, το τρίτο μέρος, αποτελούμενο από εννιά (9) δηλώσεις εξετάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τον γενικό τους ρόλο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν για τις μετρήσεις των παραπάνω.

Κλίμακα μέτρησης των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

Όπως προαναφέρθηκε, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, διερευνά τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκειμένου να διαχειριστούν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών τους. Για το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι κλίμακες των Χανδόλια (2019) και Συμεωνίδου (2014) και στη συνέχεια δομήθηκε το παρόν ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αποτελούμενο από δέκα (10) δηλώσεις κλειστού τύπου (δύο για κάθε τρόπο διαχείρισης), προκειμένου να αξιολογηθούν και οι πέντε τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων: αποφυγή, παραχώρηση, επιβολή, συμβιβασμός, συνεργασία. Όλες οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert 5 διαβαθμίσεων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν με δηλώσεις που αντιστοιχούν στη συχνότητα υιοθέτησης του συγκεκριμένου τρόπου. Για κάθε δήλωση αντιστοιχούν οι απαντήσεις: (1) Ποτέ/Σχεδόν ποτέ, (2) Σπάνια, (3) Μερικές φορές, (4) Συχνά/ Πολύ συχνά και (5) Σχεδόν πάντα/Πάντα. Προκειμένου να επιβεβαιωθεί η παραπάνω ομαδοποίηση στους 5 τρόπους διαχείρισης, υλοποιήθηκε έλεγχος παραγοντικής ανάλυσης (Ενότητα 6.1).

Πίνακας 2.1. *Αύξοντες αριθμοί των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για τους Τρόπους Διαχείρισης Συγκρούσεων*

Υποκλίμακες	Ερωτήσεις
Παραχώρηση/Εξομάλυνση/Προσαρμογή	5, 13
Αποφυγή	6, 11
Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων	7, 9
Συμβιβασμός	8, 12
Επιβολή/ Επίθεση	10, 14

**Η αρίθμηση των ερωτήσεων έχει γίνει βάσει της αρίθμησης των δηλώσεων του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα)*

Κλίμακα μέτρησης του γενικού ρόλου των εκπαιδευτικών

Για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και προκειμένου να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους, αξιοποιήθηκε η κλίμακα της Χατζηνικολάου (2014), η οποία, με 9 δηλώσεις κλειστού τύπου, μετρά δύο βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου: α) τον Παραδοσιακό - Κλασσικό και β) τον Παιδαγωγικό - Σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει 3 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στον α) Παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού που λειτουργεί κυρίως ως διοικητικός υπάλληλος με στόχο την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ως μεταδότης γνώσεων, ως αξιολογητής, ως εκπληρωτής διοικητικών υποχρεώσεων (για παράδειγμα αντιστοιχούν προτάσεις όπως: «Διοικητικός, ως προς την επίβλεψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων», «Μεταδότης γνώσεων, ως προς αυτό που προδιαγράφει το Αναλυτικό Πρόγραμμα») και β) 6 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στον Παιδαγωγικό – Σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβουλευτικού, συνεργατικού και υποστηρικτή στις ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας ευκαιρίες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη (για παράδειγμα αντιστοιχούν προτάσεις όπως: «Παιδαγωγός, ως προς το άτομο που γνωρίζει τα θέματα αγωγής των παιδιών, μεταφέρει αλλά και αναπαράγει τη γνώση», «Συμβουλευτικός- Υποστηρικτής, ως προς τη βοήθεια και συμπαράσταση που δίνει στα παιδιά στα όποια προβλήματα τους»). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν. Για κάθε δήλωση αντιστοιχούν οι απαντήσεις: (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα.

Πίνακας 2.2. *Αύξοντες αριθμοί των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για τον γενικό ρόλο των εκπαιδευτικών*

Υποκλίμακες	Ερωτήσεις
Παραδοσιακός- Κλασσικός ρόλος	15, 16,18
Παιδαγωγικός- Σύγχρονος ρόλος	17, 19, 20, 21, 22, 23

**Η αρίθμηση των ερωτήσεων έχει γίνει βάσει της αρίθμησης των δηλώσεων του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα)*

5.3. Ερευνητική διαδικασία

Όσον αφορά στην ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη, σ' αυτή ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα. Αρχικά, υλοποιήθηκε μια πλήρης μελέτη της βιβλιογραφίας και των μελετών που συνδέονται με το συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια, μέσω της παραπάνω μελέτης υλοποιήθηκε η σύνταξη ενός συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, το οποίο θα μπορούσε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, προστέθηκαν και προτάσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μια εισαγωγή με πληροφορίες σχετικά με τα πλαίσια διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας και τον σκοπό αυτής, καθώς και από σχετικές οδηγίες συμπλήρωσης πριν από κάθε τμήμα του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω των φορμών Google (Google forms) και στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) σε Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης Δημόσιων Σχολείων στον Νομό της Θεσσαλονίκης.

5.4. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και όπως επισημάνθηκε παραπάνω, αυτή υλοποιήθηκε μέσω της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου, με τη χρήση κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου (με δηλώσεις κλειστού τύπου). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε μορφή Google Form και στάλθηκε ηλεκτρονικά στο δείγμα.

Η έρευνα υλοποιήθηκε το διάστημα Μαΐου- Ιουνίου του 2023. Μόλις παρατηρήθηκε εμφανής περιορισμός της συχνότητας και του ρυθμού συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και εφόσον είχε ήδη συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων (140 απαντήσεις ερωτηματολογίων) ακολούθησε το κλείσιμο αποδοχής απαντήσεων και η εξαγωγή των απαντήσεων σε αρχείο υπολογιστικού φύλλου excel. Δεν υπήρξε απαραίτητο να ελεγχθεί η πιθανότητα ελλিপών απαντήσεων, καθώς για όλες τις δηλώσεις ήταν ενεργοποιημένη η υποχρεωτική απάντηση. Επομένως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνταν να εκφράσουν την άποψή τους απαραίτητα για κάθε δήλωση. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά

ερωτήματα της μελέτης, μέσω του στατιστικού και περιγραφικού προγράμματος SPSS26.

Επιπλέον, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές ανάλογα με τις κλίμακες και τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου που αφορά στους τρόπους τους οποίους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να επιλύσουν τις συγκρούσεις των μαθητών περιλαμβάνει 5 διαστάσεις: «*Παραχώρηση/ Εξομάλυνση/ Προσαρμογή*» (2 δηλώσεις), «*Αποφυγή*» (2 δηλώσεις), «*Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση*» (2 δηλώσεις), «*Συμβιβασμός*» (2 δηλώσεις) και «*Ανταγωνισμό/Κυριαρχία/Επιβολή*» (2 δηλώσεις). Η δεύτερη κλίμακα, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο, αποτελείται από 2 υποκλίμακες: «*Παραδοσιακός- Κλασικός Ρόλος*» και «*Παιδαγωγικός - Σύγχρονος Ρόλος*»

Αρχικά, μέσω περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, διερευνήθηκαν οι τρόποι που υιοθετούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση μαθητικών συγκρούσεων, καθώς και οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφωμένες οι συμμετέχοντες για τον ρόλο τους σε μεγαλύτερο βαθμό.

Έπειτα, μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, εξετάστηκε η ενδεχόμενη σύνδεση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τον γενικό τους ρόλο με τους τρόπους που επιλέγουν για την διαχείριση συγκρούσεων των μαθητών τους. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η πιθανή επίδραση των δημογραφικών παραγόντων των συμμετεχόντων στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο. Σχετικά με τους ελέγχους της επαγωγικής στατιστικής και εφόσον οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (σύμφωνα με έλεγχο που προηγήθηκε), επιλέχθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. Διερεύνηση της παραγοντικής δομής της κλίμακας των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου φορτίζουν στους πέντε τρόπους διαχείρισης, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση. Αναλυτικότερα, στον Πίνακα 3 φαίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης που αφορούν στους τρόπους διαχείρισης των μαθητικών συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς. Μέσω της παραγοντικής ανάλυσης διαπιστώθηκε: $KMO=0,746>0,5$ και $Sig.=0,000<0,01$ (βάσει του ελέγχου «*Bartlett's Test of Sphericity*»). Η ανάλυση έδειξε πως οι 10 προτάσεις ομαδοποιούνται σε 5 παράγοντες: «*Παραχώρηση/ Εξομάλυνση/ Προσαρμογή*» (2 ερωτήσεις), «*Αποφυγή*» (2 ερωτήσεις), «*Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση*» (2 ερωτήσεις), «*Συμβιβασμός*» (2 ερωτήσεις) και «*Επιβολή/ Επίθεση*» (2 ερωτήσεις).

Συνολικά οι 5 παράγοντες αυτή έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και οι παράγοντες φορτίσεις έχουν τιμές μεγαλύτερες του 0,6 έχοντας συνολική ερμηνεία των δεδομένων 65,5 %.

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα «*Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων*»

	Παράγοντες φορτίσεις				
	1	2	3	4	5
Παρεμβαίνω με σκοπό να ηρεμήσουν τα πνεύματα και να αποκλιμακωθεί η ένταση.	0.655				
Αντιμετωπίζω τη σύγκρουση ως κάτι λιγότερο σημαντικό.	0.687				
Αποφεύγω να λύσω ο ίδιος τη διαφωνία, παραπέμποντας τα εμπλεκόμενα μέλη στη διεύθυνση.		0.744			
Φέρομαι σαν να μην υπάρχει πρόβλημα, συχνά μεταφέροντας την επίλυση της διαφωνίας σε ευθετότερο χρόνο.		0.714			

Αναζητώ τις αιτίες της σύγκρουσης, εξετάζοντας τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, προκειμένου να καταλήξουμε σε μια κοινή αποδεκτή λύση.	0.701				
Επικεντρώνομαι σε μια σειρά πιθανών λύσεων, με στόχο την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, την οποία σε συνεργασία με μαθητές, συναδέλφους και της διεύθυνσης, θα υλοποιήσουμε και θα αξιολογήσουμε.	-0.691				
Επιδιώκω την ανεύρεση μιας μέσης λύσης, η οποία θα ικανοποιεί σε κάποιο βαθμό όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.	-0.745				
Συζητώ με τα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	0.850				
Χρησιμοποιώ την εξουσία για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης και την αποκατάσταση της τάξης.	0.698				
Δηλώνω από την αρχή τη θέση μου και καθορίζω τις κυρώσεις σε περίπτωση μη συμμόρφωσης των εμπλεκόμενων μελών.	0.663				
Ιδιοτιμές	2.7	2.4	2.1	4.3	3.9
Ποσοστό διακύμανσης	27.6	18.62	19.36	47.31	40.15
KMO	0.746				
Bartlett's p	<0.01				

Παράγοντα 1: Παραχώρηση/ Εξομάλυνση/ Προσαρμογή

Παράγοντα 2: Αποφυγή

Παράγοντας 3: Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων

Παράγοντας 4: Συμβιβασμός

Παράγοντας 5: Ανταγωνισμός/Κυριαρχία/Επιβολή

6.2. Διερεύνηση της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων

Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πέντε υποκλιμάκων διενεργήθηκε έλεγχος με τον δείκτη Cronbach α . (Πίνακας 4.1). Για την πρώτη υποκλίμακα της Παραχώρησης/ Εξομάλυνσης/Προσαρμογής βρέθηκε τιμή $\alpha=0.65$, η οποία είναι αποδεκτή, για την δεύτερη υποκλίμακα της Αποφυγής βρέθηκε τιμή $\alpha=0.73$, η οποία

είναι ικανοποιητική, για την τρίτη υποκλίμακα της Συνεργασίας/Επίλυσης Προβλήματος/ Ενσωμάτωσης στόχων βρέθηκε τιμή $\alpha=0.67$, η οποία είναι αποδεκτή, για την τέταρτη υποκλίμακα του Συμβιβασμού βρέθηκε τιμή $\alpha=0.62$, που είναι αποδεκτή και τέλος για την πέμπτη υποκλίμακα της Επιβολής/ Επίθεσης βρέθηκε τιμή $\alpha=0.79$, η οποία είναι αρκετά ικανοποιητική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι υποκλίμακες της Συνεργασίας, Παραχώρησης και Συμβιβασμού έχουν τιμή του συντελεστή alpha μικρότερη του 0,7 η οποία σύμφωνα με τον Field (2013), είναι επαρκής σε περιπτώσεις, όπου για τον υπολογισμό του συντελεστή alpha συμμετέχει μικρός αριθμός μεταβλητών, όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση. Ο Field, (2013), μάλιστα, αναφέρει και χαμηλότερες τιμές σε ιδιάζουσες περιπτώσεις. Οπότε καμία από αυτές τις μεταβλητές δεν θα εξαιρεθεί από την ανάλυση.

Πίνακας 4.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας 1^{ης} κλίμακας ανά τρόπο διαχείρισης

	Τιμή Cronbach a	Πλήθος δηλώσεων
Παραχώρηση/Εξομάλυνση/Προσαρμογή	0.65	2
Αποφυγή	0.73	2
Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων	0.67	2
Συμβιβασμός	0.62	2
Επιβολή/ Επίθεση	0.79	2

Γενικός ρόλος εκπαιδευτικού

Ακολούθως υπολογίστηκε η εσωτερική συνέπεια μέσω του δείκτη Cronbach a. για τις 2 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου για τον γενικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.2.). Για την υποκλίμακα του Παραδοσιακού - Κλασσικού ρόλου βρέθηκε τιμή $\alpha= 0.72$ και για την υποκλίμακα του Παιδαγωγικού – Σύγχρονου ρόλου βρέθηκε τιμή $\alpha= 0.73$. Οι τιμές και για τις δυο υποκλίμακες κρίνονται ικανοποιητικές.

Πίνακας 4.2. Έλεγχος Αξιοπιστίας 2^{ης} κλίμακας για τον γενικό ρόλο των εκπαιδευτικών

	Τιμή Cronbach a	Πλήθος Δηλώσεων
Παραδοσιακός- Κλασικός Ρόλος	0.72	3
Παιδαγωγικός- Σύγχρονος Ρόλος	0.73	6

6.3. Διερεύνηση των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται τα μέτρα θέσης και οι τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων της κλίμακας για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5), εντοπίζεται μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στον Συμβιβασμό (MT = 4,24, TA = 0,567) και στη Συνεργασία/Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων (MT = 4,16, TA = 0,28). Η μέση βαθμολογία της Παραχώρησης/ Εξομάλυνσης/ Προσαρμογής παρέπεμπε σε μέτριου βαθμού εφαρμογή (MT = 2,93, TA = 0,635). Οι μέσες βαθμολογίες του Ανταγωνισμού/Κυριαρχίας/Επιβολής (MT = 2,74, TA = 0,903) και της Αποφυγής (MT = 2,12, TA = 0,748) ήταν χαμηλότερης της ουδέτερης άποψης αλλά μόνο η Αποφυγή έδειχνε ουσιαστική διαφωνία.

Πίνακας 5. Μέτρα θέσης και τυπικές αποκλίσεις των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

	MT	TA
Αποφυγή	2,12	,748
Παραχώρηση/ Εξομάλυνση/ Προσαρμογή	2,93	,635
Ανταγωνισμός/Κυριαρχία/Επιβολή	2,74	,903
Συμβιβασμός	4,24	,567
Συνεργασία/Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων	4,16	,528

6.4. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και περιγράφονται τα μέτρα θέσης και οι τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων, οι οποίες συνιστούν δυο βασικές διαστάσεις του γενικού ρόλου των εκπαιδευτικών: τον Παραδοσιακό- Κλασσικό ρόλο και τον Παιδαγωγικό - Σύγχρονο ρόλο. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, διαπιστώθηκαν υψηλές μέσες βαθμολογίες και στις δύο υποκλίμακες. Η μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στον Παιδαγωγικό - Σύγχρονο ρόλο (ΜΤ = 4,15, ΤΑ = 0,436) και στη συνέχεια στον Παραδοσιακό-Κλασσικό ρόλο (ΜΤ = 3,72, ΤΑ = 0,507).

Πίνακας 6. Μέτρα θέσης και τυπικές αποκλίσεις του γενικού ρόλου των εκπαιδευτικών

	ΜΤ	ΤΑ
Παραδοσιακός- Κλασσικός Ρόλος	3,72	,507
Παιδαγωγικός- Σύγχρονος Ρόλος	4,15	,436

6.5. Διερεύνηση της επίδρασης του γενικού ρόλου του εκπαιδευτικού στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων των μαθητών

Στην ενότητα αυτή διερευνάται η πιθανή σύνδεση του ρόλου των εκπαιδευτικών (Παραδοσιακός – Παιδαγωγικός) με τους τρόπους που επιλέγουν για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχεται εάν ο ρόλος που υιοθετούν οι συμμετέχοντες (Κλασσικός-Παραδοσιακός, Σύγχρονος-Παιδαγωγικός) επηρεάζει και τους τρόπους που αναμένεται να επιλέξουν προκειμένου να διαχειριστούν τις μαθητικές συγκρούσεις. Η εξέταση αυτή έγινε με την βοήθεια πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον εκάστοτε

εκπαιδευτικό ρόλο και ανεξάρτητες μεταβλητές τους διάφορους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του βέλτιστου μοντέλου με εξαρτημένη μεταβλητή τον Παραδοσιακό - Κλασσικό εκπαιδευτικό ρόλο. Το βέλτιστο μοντέλο βρέθηκε με την βοήθεια της βηματικής εισαγωγής / αφαίρεσης των ανεξαρτήτων μεταβλητών (stepwise regression) και το τελικό μοντέλο περιγράφεται από τη σχέση:

$$\text{Παραδοσιακός - Κλασσικός ρόλος} = -0,233 * \text{Παραχώρηση} + 4,404$$

Το μοντέλο αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ($F(1,139) = 12.815, p < 0.001$), έχει χαμηλή ερμηνευτικότητα καθώς επεξηγεί μόνο το 8,5% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ($R^2 = 0.085$) και δείχνει ότι η Παραχώρηση/Εξομάλυνση/Προσαρμογή δεν αποτελεί τρόπο διαχείρισης που υιοθετείται από έναν Παραδοσιακό - Κλασσικό εκπαιδευτικό.

Πίνακας 7. Επίδραση του Παραδοσιακού - Κλασσικού ρόλου στη Διαχείριση Συγκρούσεων

$$R^2 = 0,085 = 8,5\%$$

	B	Τυπ. Σφάλμα	B	T	P
(Σταθερά)	4,404	,195		22,626	<,001
Παραχώρηση	-,233	,065	-,291	-3,580	<,001

Όσον αφορά στον Παιδαγωγικό - Σύγχρονο ρόλο, το βέλτιστο μοντέλο περιγράφεται μαθηματικά από τη σχέση (Πίνακας 8) :

$$\text{Παιδαγωγικός - Σύγχρονος ρόλος} = - 0,91 * \text{Αποφυγή} - 0,094 * \text{Επιβολή/Επίθεση} + 0,171 * \text{Συμβιβασμός} + 0,298 * \text{Συνεργασία/Επίλυση Προβλήματος/Ενσωμάτωση στόχων} + 2,638$$

Το μοντέλο αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ($F(4,139) = 12.815, p < 0.001$), έχει μέτρια ερμηνευτικότητα καθώς επεξηγεί μόνο το 46,3% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ($R^2 = 0.463$) και δείχνει ότι η Αποφυγή και ο Ανταγωνισμός/Κυριαρχία/Επιβολή δεν αποτελούν τρόπους διαχείρισης

συγκρούσεων ενός Παιδαγωγικού - Σύγχρονου εκπαιδευτικού. Αντίθετα, ο Συμβιβασμός και η Συνεργασία/Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση αποτελούν τρόπους που υιοθετούνται από έναν τέτοιο εκπαιδευτικό.

Πίνακας 8. Επίδραση Παιδαγωγικού – Σύγχρονου ρόλου στη Διαχείριση Συγκρούσεων

$$R^2 = 0,463 = 46\%$$

	B	Τυπ. Σφάλμα	B	T	P
(Σταθερά)	2,638	,329		8,020	<,001
Αποφυγή	-,091	,042	-,157	-2,171	,032
Επιβολή	-,094	,033	-,195	-2,857	,005
Συμβιβασμός	,171	,058	,233	2,965	,004
Συνεργασία	,298	,063	,361	4,746	<,001

6.6. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων

6.6.1. Φύλο

Η πρώτη εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών αφορούσε στην επίδραση του φύλου στους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά τη διαχείριση συγκρούσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 και έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου μόνο στην Παραχώρηση/Εξομάλυνση/Προσαρμογή ($U = 1795,5$, $z = -2,44$, $p = 0,015$). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες την Παραχώρησης/Εξομάλυνσης/Προσαρμογής ($MT = 3,08$, $TA = 0,48$).

Πίνακας 9. Επίδραση φύλου

	Άνδρας		Γυναίκα		U	Z	P
	MT	TA	MT	TA			
Αποφυγή	2,26	0,89	2,03	0,63	2088,00	-1,03	0,304
Παραχώρηση	2,68	0,77	3,08	0,48	1795,50	-2,44	0,015
Επιβολή	2,56	1,00	2,84	0,83	1891,00	-1,89	0,058
Συμβιβασμός	4,13	0,51	4,30	0,60	1911,50	-1,89	0,059

Συνεργασία	4,08	0,61	4,22	0,46	2144,50	-0,81	0,418
------------	------	------	------	------	---------	-------	-------

6.6.2. Ηλικία

Η δεύτερη εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών αφορούσε στην επίδραση της ηλικίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 και έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στην Αποφυγή ($H = 10,172$ $df = 3$, $p = 0,017$), στην Παραχώρηση/Εξομάλυνση/Προσαρμογή ($H = 39,565$ $df = 3$, $p < 0,001$), στην Επιβολή/Επίθεση ($H = 24,728$ $df = 3$, $p < 0,001$), στον Συμβιβασμό ($H = 10,153$ $df = 3$, $p = 0,017$) και στη Συνεργασία/ Επίλυση προβλήματος/ Ενσωμάτωση στόχων ($H = 17,486$ $df = 3$, $p = 0,001$). Για αυτές τις περιπτώσεις διαπιστώθηκε μεγαλύτερη εφαρμογή της Αποφυγής ($MT = 2,34$, $TA = 0,87$), της Παραχώρησης/Εξομάλυνσης/Προσαρμογής ($MT = 3,24$, $TA = 0,45$), και του Ανταγωνισμού/Κυριαρχίας/Επιβολής ($MT = 3,18$, $TA = 0,85$) από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών. Ο Συμβιβασμός ($MT = 4,41$, $TA = 0,56$) εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από εκπαιδευτικούς της ηλικιακής κατηγορίας 22 έως 30 ετών και η Συνεργασία ($MT = 4,4$, $TA = 0,36$) από εκπαιδευτικούς ηλικίας μεταξύ 31 και 40 ετών.

Πίνακας 10. Επίδραση Ηλικίας

	22-30		31-40		41-50		51 και άνω		H(3)	P
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αποφυγή	1,94	0,55	1,83	0,60	2,23	0,74	2,34	0,87	10,172	0,017
Παραχώρηση	2,56	0,63	2,53	0,72	3,18	0,38	3,24	0,45	39,565	<0,001
Επιβολή	2,28	0,68	2,40	0,99	2,84	0,76	3,18	0,85	24,728	<0,001
Συμβιβασμός	4,41	0,56	4,36	0,40	4,21	0,59	4,06	0,61	10,153	0,017
Συνεργασία	4,33	0,35	4,40	0,36	4,13	0,52	3,94	0,62	17,486	0,001

6.6.3. Έτη Υπηρεσίας

Η τρίτη εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών αφορούσε στην επίδραση των ετών υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 και έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση των ετών υπηρεσίας στην Αποφυγή ($H = 9,801$ $df = 3$, $p = 0,02$), Παραχώρηση/Εξομάλυνση/ Προσαρμογή ($H = 30,823$ $df = 3$, $p < 0,001$), Επιβολή /Επίθεση ($H = 25,759$ $df = 3$, $p < 0,001$), Συμβιβασμό ($H = 9,774$ $df = 3$, $p = 0,021$) και στη Συνεργασία/Επίλυση Προβλήματος/Ενσωμάτωση στόχων ($H = 18,164$ $df = 3$, $p < 0,001$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εκπαιδευτικοί

με υπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την Αποφυγή (MT = 2,37, TA = 0,86) και τον Ανταγωνισμό/Κυριαρχία/Επιβολή (MT = 2,3, TA = 0,8). Εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μικρότερη των 10 ετών χρησιμοποιούν τον Συμβιβασμό (MT = 4,39, TA = 0,49) και τη Συνεργασία (MT = 4,34, TA = 0,37) Τέλος, εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μεταξύ 20 και 29 ετών εφαρμόζουν την Παραχώρηση (MT = 3,2, TA = 0,46).

Πίνακας 11. *Επίδραση Ετών Υπηρεσίας*

	0-9		10-19		20-29		30 και άνω έτη		H(3)	P
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αποφυγή	1,89	0,58	2,10	0,80	2,32	0,79	2,37	0,86	9,801	0,020
Παραχώρηση	2,56	0,69	3,10	0,58	3,20	0,46	3,13	0,37	30,823	<0,001
Επιβολή	2,30	0,80	2,87	0,91	2,93	0,86	3,39	0,68	25,759	<0,001
Συμβιβασμός	4,39	0,49	4,25	0,64	4,11	0,56	4,05	0,60	9,774	0,021
Συνεργασία	4,34	0,37	4,17	0,55	4,15	0,46	3,68	0,71	18,164	<0,001

6.6.4. Επίπεδο Σπουδών

Τέλος, εξετάστηκε η επίδραση του επιπέδου σπουδών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 και έδειξαν ότι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Παραχώρηση/Εξομάλυνση/Προσαρμογή ($H = 15,506$ $df = 3$, $p = 0,001$), Επιβολή/Επίθεση ($H = 26,118$ $df = 3$, $p < 0,001$), Συμβιβασμό ($H = 16,51$ $df = 3$, $p = 0,001$), Συνεργασία/Επίλυση προβλήματος/Ενσωμάτωση στόχων ($H = 13,819$ $df = 3$, $p = 0,003$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η Παραχώρηση (MT = 3,14, TA = 0,47) και η Επιβολή (MT = 3,21, TA = 0,76) αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από εκπαιδευτικό μόνο με Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ. Οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος εφαρμόζουν τρόπους όπως ο Συμβιβασμός (MT = 4,42, TA = 0,51), και η Συνεργασία (MT = 4,31, TA = 0,38) Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή της Συνεργασίας έδειξε παρόμοιες μέσες βαθμολογίες και στους εκπαιδευτικούς που έχουν και Δεύτερο Πτυχίο.

Πίνακας 12. Επίδραση Επιπέδου Σπουδών

	Βασικό		Δεύτερο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		H(3)	P
	Πτυχίο		Πτυχίο		Δίπλωμα		Δίπλωμα			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αποφυγή	2,36	0,92	1,81	0,54	2,00	0,62	2,31	0,65	7,183	0,066
Παραχώρηση	3,14	0,47	2,38	0,72	2,88	0,66	3,13	0,35	15,506	0,001
Επιβολή	3,21	0,76	2,22	0,68	2,62	0,92	2,00	0,38	26,118	<0,001
Συμβιβασμός	4,02	0,67	4,13	0,22	4,42	0,51	4,13	0,35	16,510	0,001
Συνεργασία	3,90	0,68	4,31	0,36	4,31	0,38	4,13	0,23	13,819	0,003

6.7. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις για τον ρόλο τους

6.7.1. Φύλο

Η πρώτη εξέταση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των εκπαιδευτικών αφορά στην επίδραση του φύλου στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον γενικό τους ρόλο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 και έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στον Παραδοσιακό- Κλασσικό Ρόλο ($U = 1464$, $z = -3,73$, $p = <0,001$). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναν πιο Παραδοσιακό εκπαιδευτικό ρόλο ($MT = 3,92$, $TA = 0,47$) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 13. Επίδραση Φύλου

	Ανδρας		Γυναίκα		U	Z	P
	MT	TA	MT	TA			
Παραδοσιακός- Κλασσικός Ρόλος	3,92	0,47	3,60	0,50	1464,00	-3,73	<0,001
Παιδαγωγικός- Σύγχρονος Ρόλος	4,06	0,44	4,21	0,42	1981,00	-1,47	0,141

6.7.2. Ηλικία

Η δεύτερη εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών αφορούσε στην επίδραση της ηλικίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 14 και έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας μόνο στον Παιδαγωγικό – Σύγχρονο Ρόλο του εκπαιδευτικού ($H = 14,92$ $df = 3$, $p = 0,002$). Αναλυτικότερα, η υιοθέτηση

του Σύγχρονου - Παιδαγωγικού ρόλου (MT = 4,36, TA = 0,38) παρουσιάζεται μεγαλύτερη στην ηλικιακή κατηγορία 22 έως 30 ετών

Πίνακας 14. Επίδραση Ηλικίας

	22-30		31-40		41-50		51 και άνω		H(3)	P
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Παραδοσιακός-Κλασικός Ρόλος	3,73	0,60	3,91	0,45	3,66	0,42	3,65	0,51	5,093	0,165
Παιδαγωγικός-Σύγχρονος Ρόλος	4,36	0,38	4,22	0,28	4,09	0,45	4,01	0,48	14,920	0,002

6.7.3. Έτη Υπηρεσίας

Η επόμενη εξέταση αφορά στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 15 και έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της υπηρεσίας στον Παιδαγωγικό - Σύγχρονο Ρόλο ($H = 14,272$ $df = 3$, $p = 0,003$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μικρότερη των 10 ετών υιοθετούν εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες διαμορφώνουν έναν πιο Παιδαγωγικό και Σύγχρονο ρόλο (MT = 4,3, TA = 0,34).

Πίνακας 15. Επίδραση Ετών Υπηρεσίας

	0-9		10-19		20-29		30 και άνω έτη		H(3)	P
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Παραδοσιακός-Κλασικός Ρόλος	3,81	0,57	3,71	0,47	3,70	0,47	3,57	0,46	4,054	0,256
Παιδαγωγικός-Σύγχρονος Ρόλος	4,30	0,34	4,13	0,46	4,10	0,45	3,88	0,47	14,272	0,003

6.7.4. Επίπεδο Σπουδών

Τέλος, και στην παρούσα υποενότητα εξετάζεται η επίδραση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον γενικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 16, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στον Παιδαγωγικό-Σύγχρονο Ρόλο ($H = 17,063$ df

=3, $p = 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναν πιο Σύγχρονο ρόλο (MT = 4,29, TA = 0,41).

Πίνακας 16. *Επίδραση Επιπέδου Σπουδών*

	Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ		Δεύτερο Πτυχίο		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		Διδακτορικό Δίπλωμα		H(3)	P
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Παραδοσιακός-Κλασικός Ρόλος	3,65	0,55	3,86	0,61	3,75	0,48	3,69	0,18	2,307	0,511
Παιδαγωγικός-Σύγχρονος Ρόλος	3,95	0,45	4,22	0,31	4,29	0,41	4,04	0,32	17,063	0,001

Γ' Μέρος Συμπερασματικές Παρατηρήσεις - Συζήτηση των Πορισμάτων – Περιορισμοί – Μελλοντικές Προεκτάσεις

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας ανάλυσης των στατιστικών δεδομένων, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις που προέκυψαν για κάθε ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, όπως διατυπώθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, είναι η ανάδειξη των συχνότερων τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης σε συγκρούσεις των μαθητών τους, καθώς και η επίδραση που έχει ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον γενικό τους ρόλο στην επιλογή αυτών των τρόπων. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί, πως παρά το γεγονός ότι προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα από τους ελέγχους που ακολουθήθηκαν, τα συμπεράσματα αυτά δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν στον γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της χώρας, λόγω του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων και του γεγονότος πως αφορούσε αποκλειστικά τον Νομό Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις, που προκύπτουν από τα ευρήματα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή προβληματισμών και νέων σκέψεων σχετικά με το νέο - σύγχρονο ρόλο που καλούνται να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί έναντι των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών τους, εφόσον οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον παραδοσιακό και σύγχρονο ρόλο τους αποδεικνύεται στενά συνδεδεμένος με τον τρόπο που διαχειρίζονται τις μαθητικές συγκρούσεις. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένοι περιορισμοί της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις για μελλοντική προέκταση αυτής.

7.1. Συζήτηση

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει προσπάθεια παρουσίασης των γενικών συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

7.1.1. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στους τρόπους διαχείρισης που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις συγκρούσεις των μαθητών τους, διαπιστώνεται, πως εφαρμόζουν, κατά κύριο λόγο, τον συμβιβασμού και τη συνεργασία, προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών τους. Αντίθετα, δε συνηθίζουν να εφαρμόζουν τρόπους διαχείρισης, όπως ο ανταγωνισμός/επιβολή και η αποφυγή. Ειδικότερα, όσον αφορά στην αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δε συνηθίζουν να αποφεύγουν την παρέμβαση και διαχείριση μιας διαφωνίας μεταξύ των μαθητών. Η παραχώρηση παρουσιάζει μια ιδιαίτερη συμπεριφορά, κατά την οποία, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να την εφαρμόσουν, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Ωστόσο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων διατηρεί μια ουδέτερη στάση έναντι της παραχώρησης ως συχνότερου τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές όπως οι εξής : *«Επιδιώκω την ανεύρεση μια μέσης λύσης, η οποία θα ικανοποιεί σε κάποιο βαθμό τα εμπλεκόμενα μέλη»*, *«Επικεντρώνομαι σε μια σειρά πιθανών λύσεων, με στόχο την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, την οποία σε συνεργασία με μαθητές, συναδέλφους και της διεύθυνσης, θα υλοποιήσουμε και θα αξιολογήσουμε»* και *«Συζητώ με τα εμπλεκόμενα μέλη προκειμένου να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός»*. Οι παραπάνω προτάσεις παραπέμπουν σε τρόπους συμβιβασμού και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση μαθητές. Από την άλλη πλευρά, τρόποι όπως : *«Χρησιμοποιώ την εξουσία για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης και την αποκατάσταση της τάξης»* και *«Μεταθέτω την επίλυση του προβλήματος σε ευθετότερο χρόνο»* και *«Αποφεύγω να λύσω ο ίδιος τη διαφωνία παραπέμποντας τα εμπλεκόμενα μέλη στον διευθυντή»* δεν υιοθετούνται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τις συγκρούσεις των μαθητών τους. Ειδικότερα, αναδεικνύονται ως συνήθεις τρόποι ο συμβιβασμός και η συνεργασία μέσω της συζήτησης, του διαλόγου και της διαμεσολάβησης , ενώ σε μικρότερο βαθμό και όταν κριθεί αυτό αναγκαίο, υιοθετούνται τρόποι που έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα (Αγνάντη, 2020· Συμεωνίδου, 2014· Τρίγκα, 2019· Τζιούτζια, 2019· Τσατσάκη, 2019)

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν και αφιερώνουν χρόνο σε πιο εποικοδομητικούς τρόπους διαχείρισης για τις συγκρούσεις των μαθητών τους, όπως ο συμβιβασμός και η συνεργασία. Αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί λαμβάνοντας κανείς υπόψη του πως η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, την εκμάθηση και τήρηση κανόνων, καθώς και την αρμονική συμβίωσή τους. Επομένως, είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να επενδύουν χρόνο στην ανεύρεση διαφορετικών τρόπων προκειμένου να καθοδηγήσουν τα παιδιά στη δημιουργική επίλυση της σύγκρουσης και όχι στην άμεση και αναγκαστική διακοπή αυτής. Ταυτόχρονα, οι συγκρούσεις μεταξύ παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενδεχομένως μπορεί να αποδειχθούν πιο σύνθετες και σκληρές με αποτέλεσμα να απαιτείται η διάθεση περισσότερου χρόνου από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι ήδη πιεσμένοι από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την προσπάθεια αυστηρής υλοποίησής του, επιλέγοντας κυρίως την άμεση διακοπή της σύγκρουσης και την επιβολή της λύσης που θεωρούν οι ίδιοι ιδανικότερη.

7.1.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον γενικό τους ρόλο με βάση δυο διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου (τον παραδοσιακό ρόλο και τον παιδαγωγικό ρόλο). Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν έναν πιο παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και αντιλήψεις οι οποίες θέλουν τον εκπαιδευτικό να ενσαρκώνει έναν πιο σύγχρονο και παιδαγωγικό ρόλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προέκυψε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υιοθετούν αντιλήψεις, οι οποίες παραπέμπουν και στους δυο ρόλους (παραδοσιακό - κλασικό και σύγχρονο - παιδαγωγικό). Παρ όλα αυτά ο παιδαγωγικός ρόλος παρουσιάζει μεγαλύτερη βαθμολογία, χωρίς ακραίες

τιμές, δείχνοντας πως αποτελεί μια πιο σταθερή επιλογή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν περισσότερο με αντιλήψεις, οι οποίες διαμορφώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, παιδαγωγού σε θέματα αγωγής των παιδιών, καθοδηγητή και προτύπου μίμησης, συνεργάτη των παιδιών στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως σε μικρότερο βαθμό αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως μεταδότη γνώσεων βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Ενώ παρουσιάζονται διχασμένοι ως προς τον ρόλο του μεταρρυθμιστή και του αξιολογητή. Τέλος, διαφωνούν σχετικά με τον διοικητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, του διεκπεραιωτή συγκεκριμένων υπηρεσιακών δραστηριοτήτων.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνητικών μελετών σχετικά τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, αναδεικνύεται ένας πιο σύγχρονος και παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου, όπου ο ίδιος παρουσιάζεται ως συνεργάτης και καθοδηγητής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οργανώνει και συντονίζει την διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, παραμερίζοντας τον ρόλο του ως διοικητικού υπαλλήλου (Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη, 2010· Συμεωνίδου, 2014· Χατζηνικολάου, 2014). Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός πως ο εκπαιδευτικός σήμερα, οφείλει να υιοθετήσει πιο σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Στόχος του δεν θα αποτελεί μονάχα η μετάδοση γνώσεων, όπως προστάζουν τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά πολύ περισσότερο η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όπου ο ίδιος θα είναι συνοδοιπόρος .

Επομένως, η μεγαλύτερη υιοθέτηση αντιλήψεων που διαμορφώνουν έναν πιο σύγχρονο και παιδαγωγικό ρόλο μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός πως με την επικράτηση των διάφορων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών η παραδοσιακή αντίληψη για τον εκπαιδευτικό ρόλο έχει αλλάξει. Πλέον ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει επαναδιατυπωθεί και δεν περιορίζεται σε αυτόν της αυθεντίας και του κυρίαρχου της τάξης που έχει ως κύριο μέλημά του την μετάδοση γνώσεων και αξιών. Ο εκπαιδευτικός σήμερα οφείλει να παρουσιάζεται ως διευκολυντής και συνεργάτης στη πορεία μάθησης των μαθητών του. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες φαίνεται πως συμφωνούν, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, και με πιο παραδοσιακές αντιλήψεις για τον ρόλο τους, όπως η μετάδοση γνώσεων και η αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως, διότι και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο πρέπει να ακολουθηθεί και

οι μαθητές ιδιαίτερα των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού να αξιολογηθούν για την πορεία τους. Μάλιστα, τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας «βαραίνει» η ευθύνη δημιουργίας γερών θεμελίων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην γνωστική ανάπτυξη τους και την αξιολόγησή τους.

7.1.3. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προέκυψε πως η παραχώρηση δεν αποτελεί τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετείται από έναν παραδοσιακό- κλασικό εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κατά κύριο λόγο, ως μεταδότη της γνώσης, ως αξιολογητή, ως αρμόδιου διοικητικών υποθέσεων, αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν έναν πιο παραδοσιακό και κλασικό ρόλο του δασκάλου, δεν επιλέγει ως τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων των μαθητών, την παραχώρηση. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός πως οι πιο παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί, θεωρώντας τους εαυτούς τους κυρίαρχους και αυθεντίες της τάξης τους, δεν παρουσιάζονται ως παραχωρητικοί και συγκαταβατικοί έναντι μιας σύγκρουσης, αλλά επιλέγουν πιο άμεσες λύσεις, συνήθως επιβάλλοντας την «ιδανικότερη», κατά αυτούς, λύση.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με αντίστοιχο έλεγχο που προηγήθηκε, διαπιστώνεται πως ένας πιο σύγχρονος – παιδαγωγικός εκπαιδευτικός υιοθετεί ως τρόπους διαχείρισης τη συνεργασία και τον συμβιβασμό, προκειμένου να διαχειριστεί τις μαθητικές συγκρούσεις. Αντίθετα, ο ανταγωνισμός/επιβολή και η αποφυγή δεν αποτελούν τρόπους που αξιοποιεί ένας τέτοιος εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως συνεργατικού, συμβουλευτικού, συμπαραστάτη και υποστηρικτή σε θέματα που απασχολούν τους μαθητές του, δεν επιλέγει να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μέσω της κυριαρχίας του και επιβάλλοντας τη δική του άποψη. Επιπλέον, δεν αποφεύγει την επίλυση της σύγκρουσης μεταφέροντας την ευθύνη αυτής σε κάποιο άλλο πρόσωπο, όπως ο διευθυντής. Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, υιοθετεί στυλ διαχείρισης που στοχεύουν στην ουσιαστική και εποικοδομητική επίλυση της σύγκρουσης. Ενδιαφέρεται για τις αιτίες που προκάλεσαν τη σύγκρουση και καλεί τους εμπλεκόμενους μαθητές στην ανεύρεση και πρόταση πιθανών τρόπων επίλυσης που θα ικανοποιούν και τις δυο πλευρές και τις ατομικές τους ανάγκες. Στη

συνέχεια, εφόσον επιλέξουν από κοινού την κατάλληλη λύση και την εφαρμόσουν, θα αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά της με στόχο τη μελλοντική εφαρμογή της. Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως η πεποίθηση πιο σύγχρονων και παιδαγωγικών αντιλήψεων οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε πιο εποικοδομητικούς, ενδεχομένως και πιο σύνθετους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων. Είναι λογικό, λοιπόν, ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως συνεργάτη, διαμεσολαβητή και καθοδηγητή των μαθητών στην παιδαγωγική διδασκαλία, να προτιμά και τρόπους, οι οποίοι ενθαρρύνουν την δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων, προωθούν την ομαδικότητα και τη συνεργασία, καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών (είτε ως παραδοσιακού είτε ως παιδαγωγικού) επηρεάζει και το έργο τους ως προς την διαχείριση συγκρούσεων των μαθητών τους, όπως επιβεβαιώνεται και σε έρευνα της Συμεωνίδου (2014).

7.1.4. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Αρχικά, όσον αφορά στο φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη εφαρμογή της παραχώρησης συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς του δείγματος. Προτιμούν, δηλαδή, περισσότερο την άμεση παρέμβαση στη σύγκρουση των μαθητών με στόχο την αποκλιμάκωση της έντασης μεταξύ των εμπλεκομένων, ή άλλες φορές προσπερνούν τη συγκρουσιακή κατάσταση μειώνοντας τη σημασία της. Ομοίως και σε έρευνά των Δοξαριώτη, (2019), Rahim (1983) και Havenga (2008) οι γυναίκες επιλέγουν συχνότερα ως τρόπο διαχείρισης την παραχώρηση και συγκατάβαση, σε αντίθεση με τους άνδρες, οι οποίοι διαχειρίζονται κατά κύριο λόγο τις συγκρούσεις μέσω της κυριαρχίας και της επιβολής τους. Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα των Τσατσάκη (2019) και Μητσάρα και Ιορδανίδη (2015), δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο.

Όσον αφορά στην επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στους τρόπους που επιλέγουν για τη διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών τους, διαπιστώνεται μεγαλύτερη εφαρμογή της αποφυγής, παραχώρησης και επιβολής από εκπαιδευτικούς ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών. Αντίθετα, ο συμβιβασμός συχνότερα προτιμάται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή

κατηγορία των 22 έως 30 ετών, ενώ η συνεργασία αποτελεί συνήθη επιλογή εκπαιδευτικών μεταξύ 31 και 40 ετών. Διαπιστώνεται, λοιπόν, βάσει των ευρημάτων, πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις μαθητικές συγκρούσεις με πιο άμεσους και παρεμβατικούς τρόπους, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων πλευρών και στοχεύουν στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα επίλυσης της σύγκρουσης, επιλέγοντας τρόπους διαχείρισης, όπως ο συμβιβασμός και η συνεργασία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έχουν εκτεθεί σε πιο σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες και πρακτικές στα πλαίσια των Βασικών ή Μεταπτυχιακών σπουδών τους. Επιπλέον, θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιο «ξεκούραστοι» και «φρέσκοι» στον χώρο εκπαίδευσης συγκριτικά με τους ήδη μεγαλύτερους, εξουθενωμένους επαγγελματικά συναδέλφους τους. Σχετικά με την επιλογή της τεχνικής της συνεργασίας από την μεσαία ηλικιακή κατηγορία των εκπαιδευτικών (31- 40 ετών), θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ενδεχομένως γιατί προϋποθέτει μεγαλύτερη γνώση και εμπειρία από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σε αντίθετα συμπεράσματα καταλήγουν οι έρευνες των Δοξαριώτη (2019) και Balay (2007), όπου οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να επιλέγουν συνεργατικές τεχνικές διαχείρισης, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία προτιμούν τεχνικές παραχώρησης, συμβιβασμού και επιβολής.

Σημαντικές είναι οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων και τους τρόπους διαχείρισης που αξιοποιούν. Αναλυτικότερα, εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών εφαρμόζουν τρόπους αποφυγής και επιβολής. Εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μικρότερη των 10 ετών εφαρμόζουν τρόπους συμβιβασμού και συνεργασίας, ενώ εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μεταξύ 20 έως 29 ετών καταφεύγουν στην παραχώρηση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα στρεσογόνο, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί διαφορετικές περιπτώσεις και να ικανοποιήσει τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών. Στην προσπάθειά τους να το επιτύχουν αυτό και έχοντας συσσωρευμένη μεγάλη ψυχολογική κούραση και επαγγελματικό στρες, εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας δε διαθέτουν την υπομονή και τη διάθεση να αξιοποιήσουν πιο εποικοδομητικούς τρόπους για τη διαχείριση των μαθητικών συγκρούσεων, με αποτέλεσμα να αρκούνται σε πιο άμεσες αντιδράσεις. Σε συμφωνία βρίσκεται έρευνα της Μποζίκα (2015), όπου διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία τουλάχιστον δύο ετών στη συγκεκριμένη σχολική

μονάδα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, όπως η συνεργασία και ο συμβιβασμός.

Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων στην επιλογή των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, η παραχώρηση και η επιβολή είναι πιο πιθανές να εφαρμοσθούν από εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο βασικό πτυχίο ΑΕΙ, ενώ οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος είναι πιο πιθανό να αξιοποιήσουν τον συμβιβασμό και τη συνεργασία. Επομένως, θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς πως οι επιπρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών ιδιαίτερα με αντικείμενο της επιστήμης της αγωγής, ενδυναμώνουν τις γνώσεις τους και τους εφοδιάζουν με νέες και σύγχρονες πρακτικές και εργαλεία για την εκπαιδευτική διδασκαλία. Άλλωστε μια από τις βασικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό είναι η διαρκής επιμόρφωσή και εξέλιξή του προκειμένου να είναι και αποτελεσματικότερη η παιδαγωγική του δράση.

Αντίθετα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσατσάκη (2019) σύμφωνα με τα οποία εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές παρουσιάζονται πιο αυστηροί και εφαρμόζουν συχνότερα τιμωρητικές μεθόδους.

7.1.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Αρχικά, όσον αφορά στον παραδοσιακό ρόλο, εντοπίζονται επιδράσεις μόνο από το φύλο του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκε μεγαλύτερος βαθμός υιοθέτησης του παραδοσιακού ρόλου από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν έναν πιο παραδοσιακό εκπαιδευτικό ρόλο. Συμφωνούν πως κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού έργου είναι η μετάδοση γνώσεων βάσει του αναλυτικού προγράμματος, η αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με το εκάστοτε αξιολογικό σύστημα, καθώς και η διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων, υιοθετώντας το ρόλο του εντολοδόχου υπαλλήλου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε ασυμφωνία με τα αποτελέσματα ερευνών των Καρτσώνη (2020) και Κουτσού (20219), όπου δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων.

Στην αντίπερα όχθη βρίσκεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ρόλος, όπου διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας (22-40 ετών), μικρότερης υπηρεσίας (0-19 έτη) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή δεύτερου

πτυχίου συμφωνούν περισσότερο με αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν ένα τέτοιο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά αντιλαμβάνονται τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή, συμβούλου και συμπαραστάτη των μαθητών. Ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνικές και πρακτικές στη διδακτική διαδικασία με ίσες ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί απομακρύνονται από την ιδέα της αυθεντίας του δασκάλου με τον αυστηρό, παρεμβατικό ρόλο και υιοθετούν έναν ρόλο πιο σύγχρονο, αυτόν του συνεργάτη και συνοδοιπόρου των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ερευνών των Καρτσώνη (2020) και Akbari & Tavassoli (2011).

Τα παραπάνω εξηγούνται λαμβάνοντας κανείς υπόψη του πως οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έχοντας πρόσφατα αποφοιτήσει από τα Πανεπιστήμια, έχουν έρθει σε επαφή με πιο σύγχρονες θεωρίες σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις μεθόδους και πρακτικές που οφείλει να εφαρμόζει στη διδασκαλία του και ως νεοεισερχόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν ενδεχομένως περισσότερη αισιοδοξία και μεράκι για την πρακτική εφαρμογή των θεωριών αυτών. Επιπλέον, σήμερα η επιμόρφωση και η ενίσχυση των προσόντων των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί σχεδόν προϋπόθεση για την είσοδό τους στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται με σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, όπου στο επίκεντρο βρίσκεται ο μαθητής. Από την άλλη πλευρά οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές βάσει των δικών τους σχολικών εμπειριών. Αντιλαμβάνονται, λοιπόν, τον ρόλο τους ως αυτού της αυθεντίας, του ειδικού της τάξης, με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν πιο δασκαλοκεντρικά στυλ διδασκαλίας.

7.2. Σημασία και χρησιμότητα έρευνας

Αναμφίβολα η σχολική μονάδα αποτελεί έναν «ζωντανό», δυναμικό οργανισμό από όπου είναι ανέφικτο να λείπουν οι συγκρούσεις μεταξύ όλων των μελών που συνυπάρχουν σε αυτόν. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τους τρόπους που επιλέγουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση συγκρούσεων των μαθητών τους, καθώς και την ενδεχόμενη επίδραση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον γενικό τους ρόλο σε αυτή. Η μελέτη της παραπάνω σχέσης μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα, να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο του

δείγματος, αλλά και γενικότερα, για το ποιος οφείλει να είναι ο ρόλος τους στις συγκρούσεις των μαθητών και πώς ο τρόπος παρέμβασης τους επηρεάζεται από τον ρόλο του εκπαιδευτικού που έχουν διαμορφώσει. Επιπλέον, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αποδειχθούν ωφέλιμα στη διαδικασία αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στην καθημερινή διδακτική τους προσέγγιση και τις πρακτικές που αξιοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, από τα ευρήματα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποφεύγουν τη διαχείριση μιας σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών, αλλά πολύ περισσότερο υιοθετούν πιο εποικοδομητικούς τρόπους διαχείρισης. Ωστόσο, σε μεγαλύτερο βαθμό υιοθετούν τον συμβιβασμό και στη συνέχεια τη συνεργασία, ενδεχομένως, διότι αποτελεί πιο σύνθετο και περίπλοκο τρόπο διαχείρισης, που προϋποθέτει μεγαλύτερη εμπειρία, γνώσεις και διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Προκειμένου, λοιπόν, να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η υιοθέτηση συνεργατικών και διαμεσολαβητικών τρόπων διαχείρισης από τους εκπαιδευτικούς, θα ήταν εξαιρετικά σημαντικό να πραγματοποιηθεί ενσωμάτωση προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, τόσο στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, όσο και ως απαραίτητα επιμορφωτικά σεμινάρια των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να ενδυναμωθούν μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, ημερίδων και προγραμμάτων εντός και εκτός του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και περισσότερων ετών υπηρεσίας. Κύριος στόχος θα είναι η έκθεσή τους σε πιο σύγχρονες, παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές μεθόδους, καθώς και η ενημέρωση και υποστήριξή τους σε προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων των μαθητών.

7.3. Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας

Στην ενότητα αυτή αξίζει να επισημανθούν και ορισμένοι περιορισμοί και αδυναμίες της παρούσας έρευνας, που παρά τα αξιολογικά αποτελέσματα που προέκυψαν, οφείλουμε να μην παραλείψουμε. Αρχικά, όπως ήδη προαναφέρθηκε, το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούσε ένας περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων (140 συμμετέχοντες). Επιπλέον, η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Αυτό σημαίνει πως τα αποτελέσματα που εξήχθησαν δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Μια

ακόμη αδυναμία θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός πως για διευκόλυνση διεξαγωγής της έρευνας, ο διαμοιρασμός του ερευνητικού εργαλείου, του ερωτηματολογίου, έγινε ψηφιακά μέσω των φορμών Google στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων της Πρωτοβάθμιας του Νομού Θεσσαλονίκης, όπου έχουν πρόσβαση κυρίως οι διευθυντές της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να μην είναι βέβαιη η προώθησή του στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπλέον, η επιλογή της ηλεκτρονικής αποστολής του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες, παρά τα πλεονεκτήματά της, θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως περιορισμός. Αυτό, διότι, η απουσία προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες, ελλοχεύει τον κίνδυνο δημιουργίας ασαφειών και αποριών των ερωτηθέντων, με αποτέλεσμα την μη ορθή και αντικειμενική συμπλήρωση των ερωτήσεων από την πλευρά τους. Τέλος, δεν θα έπρεπε να παραληφθεί πως στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αξιοποιούνται αποκλειστικά εργαλεία αυτοαναφοράς, μέσω των οποίων εκφράζονται κυρίως υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάσει την αντικειμενικότητα και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

7.4. Μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας

Όσον αφορά στην επεκτασιμότητα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις. Αρχικά, το δείγμα της μελέτης θα μπορούσε να διευρυνθεί προκειμένου να καλύπτει τον πληθυσμό εκπαιδευτικών σε όλο τον ελλαδικό χώρο, συμπεριλαμβανομένων σχολικών μονάδων αγροτικών και αστικών περιοχών. Επιπλέον, θα άξιζε η μελέτη να επεκταθεί και στις δυο βαθμίδες Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών, βάσει της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία υπηρετούν.

Θα ήταν ενδιαφέρουσα μια συγκριτική προσέγγιση μεταξύ των τρόπων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές ανάγκες, ώστε να εντοπιστούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις. Έπειτα, στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στις συγκρούσεις των μαθητών τους, καθώς και η αποτελεσματικότητα των τρόπων διαχείρισης που αξιοποιούν, σύμφωνα με τις δικές τους απόψεις. Βασικό στόχο όλων των παραπάνω προτάσεων επέκτασης της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να αποτελέσει η δυνατότητα ανίχνευσης της

ανάγκης επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων μεταξύ των μαθητών ενόψει του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού που ολοένα και αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις. Ωστόσο, κρίνεται σημαντικό, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, γύρω από τέτοιου είδους θέματα, να μην στοχεύουν στην πρόσκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, αλλά πολύ περισσότερο στην ενδυνάμωση των ίδιων των μαθητών με τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε οι ίδιοι αποτελεσματικά να τα αντιμετωπίζουν

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Ν. (2013). *Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση του Ν. Πέλλας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αγναντή, Β. Ε. (2020). *Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στις συγκρούσεις των συνομηλίκων του δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57). DOI: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2010.271>.
- Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζσάββα, Χ., & Χαρίτου, Χ. (2016-17). *Επίλυση συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας των δεξιοτήτων των παιδιών για αποτροπή ή/και διαχείριση συγκρούσεων*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο.
- Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματία. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τόμος 1ος). Αθήνα: Gutenberg.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Βασιλειάδου, Ε. (2015). *Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τις ομάδες εργασίας των μαθητών: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βουγιούκας, Κ., Βεντούλη, Κ., & Μπαλλή, Β. (2012). Οι συγκρούσεις των παιδιών και οι τρόποι διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς: συσχετίσεις με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν οι ίδιοι στα παιδιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής*

Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. 24, 28-32. Doi :
<http://dx.doi.org/10.26268/heal.uoi.9124>.

- Γρόσδος, Σ., & Κελεσιδης, Ε. (2020). *Επίλυση συγκρούσεων και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και την τάξη. 110 σενάρια- μελέτες περίπτωσης και 200 δραστηριότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δημάκος, Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
- Δοξαριώτης, Γ. (2019). *Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καραγιάννη Ε. (2021). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 43–52. Doi: <https://doi.org/10.12681/edusc.3368>
- Καρτσώνη, Κ. (2020). *Ο Εκπαιδευτικός – Ηγέτης της Τάξης και Σχολικό Κλίμα. Διερεύνηση των Απόψεων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσάμπουλα, Μ. (2019). Ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών: εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κουτσού, Θ. (2019). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών σε Σχέση με το Διδακτικό τους Στιλ* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005) Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.63-81). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου, 2023, από https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/stratigikes_symperiforon.pdf.

- Μητσαρά Σ., & Ιορδανίδης Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57–96. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8848>.
- Μόρφη, Α. (2017). Το Προφίλ του Εκπαιδευτικού στο Δημόσιο Σχολείο- Έρευνα. (Διδακτορική Διατριβή). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρήτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπάστα Ζ. (2016). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 906–913. Doi:<https://doi.org/10.12681/edusc.202>.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μποζίκια, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2020). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 70, 126-135.
- Παντζαρτζίδου, Δ. (2016). *Επιθετικότητα και Βία στο Σχολικό Πλαίσιο: Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδής, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Παυλίδου, Α. (2012). *Διαχείριση συγκρούσεων παιδιών με διαταραχές λόγου* (Μεταπτυχιακή Εργασία), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πουρσανίδου Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62–75. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>.
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη (Πρακτικά 1ουΕπιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού), Αθήνα, 11-12 Ιουνίου 2014. Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού. Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου, 2023 από https://www.hamogelo.gr/files/PDF/EAN/EAN_30_07_2015.pdf.
- Συμεωνίδου, Α. (2014). *Το προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση στο έργο του: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51, 199–217.
- Τζιουτζία, Ο. (2019). *Η διαμεσολάβηση ως μέτρο αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε σχολεία* (Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τόνιου, Δ. (2021). *Συγκρούσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τραγά, Μ. (2019). *Τεχνικές Επικοινωνίας και Διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και ο ρόλος των αθλητικών δραστηριοτήτων* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τριαντή, Π. (2021). Διαχείριση συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές των Διευθυντών - Έρευνα. *Κείμενα Παιδείας*, 1(1). Doi:<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.25198>.
- Τρίγκα, Μ. (2019). *Ενδοσχολικές συγκρούσεις μεταξύ μαθητών δημοτικού: η διαμεσολάβηση ως εργαλείο πρόληψης - αντιμετώπισης του φαινομένου. Μελέτη περίπτωσης: Δημοτικά σχολεία Παλαιοκάστρου Θεσ/νίκης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Χανδόλια, Ε. (2019). *Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Άρτας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια, των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Περιθανάτια αγωγή* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χούντα, Ε. (2015). *Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα με τη χρήση Ψηφιακής Φωτογραφίας* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Akbari, R. & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style and emotional intelligence: possible relations and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61. Doi: <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21255>.
- Arsenio, W. & Cooperman, S. (1996). Children's conflict-related emotions: implications for morality and autonomy. *New Directions for Child Development*, 73, 25-39. Doi: <https://doi.org/10.1002/cd.23219967304>.
- Atici, M. (2007). Primary school students' conflict resolution strategies in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(2), 83-95. DOI:10.1007/s10447-007-9033-x.
- Balay, R. Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8, 321-336 (2007). <https://doi.org/10.1007/BF03029266>.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>.
- Chen, D. W. & Smith, K. E. (2002). The social conflict inventory (SCI): a measure of beliefs about classroom peer conflicts. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 299-313.

- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Educational Journal*, 30(4), 203-208. DOI:10.1080/1090102020230402.
- De Wit, F. R., Greer, L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 97(2), 360. <https://doi.org/10.1037/a0024844>.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools, *International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244. Doi:<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005512>.
- Doğan, S. (2016). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), DOI:10.5539/jel.v5n2p200.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D.B. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 235-249. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9839-7>.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: And Sex and Drugs and Rock "N" Roll*, 4th Edition, Sage, Los Angeles, London, New Delhi.
- Gerhart, B., & Rynes, S. (1991). Determinants and consequences of salary negotiations by male and female MBA graduates. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 256-262. Doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.2.256>.
- Greenhalgh, L., & Gilkey, R. W. (1984). Effects of sex-role differences on approaches to interpersonal and interorganizational negotiations. *Paper presented at the Academy of Management annual Meeting*. Boston: MA.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7, 157–169. <https://doi.org/10.1080/17400201.2010.498997>.
- Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *SA Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22-28. Doi: <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v6i1.143>.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. Doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7).
- Iakab, A., & Iovu, M.-B. (2020). Conflict Mediation Between Elementary School Children. *Journal Plus Education*, 26(1), 154-164. doi>10.24250/JPE/1/2020/AI/MBI

- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2001). Peer Mediation in an Inner-City Elementary School. *Urban Education*, 36(2), 165-178.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of educational research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Karim, D. (2015). Managing Conflict by School Leadership: A Case Study of a School from Gilgit - Biltistan. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(5), 340-343.
- Ladd, G.W., & Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental metaanalysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423-449. Doi: <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0531>.
- Lee, Y. J. (2008). Reflecting on my role in children's conflicts in an early childhood special education classroom. *Reflective Practice*, 9(3), 319-327. DOI:10.1080/14623940802207394.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299. Doi: <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>.
- Lewis, C.C. (1996). Beyond conflict resolution skills: how do children develop the will to solve conflicts at school? *New Directions for Child Development*, 73, 91-106. DOI:10.1002/cd.23219967308.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K.G., & Herrera, D.E. (2012). Examining competing models of the associations among peer victimization, adjustment problems, and school connectedness. *Journal of School Psychology*, 50(6), 825-840. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.003>.

- Malloy, H. L. & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolution: peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 185- 206. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90005-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90005-8).
- Milofsky, A., & Berdan, K. (2011). *Peacebuilding Toolkit for Educators: High School Edition*. Washington, D.C: United States Institute of Peace. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2022 από [https://www.usip.org/sites/default/files/GPC_EducatorToolkit\(HighSchool\)_combined.pdf](https://www.usip.org/sites/default/files/GPC_EducatorToolkit(HighSchool)_combined.pdf).
- Owens, L., Daly, A., & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimisation and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggressive Behavior*, 31(1), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20045>.
- Pérez-Serrano, G., and Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a Convivir. El Conflicto Como Oportunidad de Crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pondy, L.R. (1969). Varieties of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 499- 505. Doi: <https://doi.org/10.2307/2391586>.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323-1344. Doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368–376. <https://doi.org/10.2307/255985>.
- Rahim, M. (2003). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*. 13(3), 206-235. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.437684>.
- Rahim, M. (2011). *Managing Conflicts in Organizations*. Routledge: New York.
- Rohani, I. (2019). Conflict Management between Students at the Integrated Islamic Elementary School Qurrota A'yun Ponorogo. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 349, 250-253. Doi 10.2991/iccd-19.2019.67.
- Rourke, M. T., Wonzniak, R. H. & Cassidy, K. W. (1999). The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: do children act differently with different peers? *Early Education and Development*, 10(2), 209-227.
- Ruble, T. L., & Schneer, J. A. (1994). Gender differences in conflict-handling styles: Less than meets thee? In A. Taylor & I. B. Miller (Eds.), *Conflict and gender* (pp. 155-167). Cresskill, NJ: Hampton Press

- Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(3), 2324–2328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>
- Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators' school connectedness. *Journal of School Psychology*, 50, 825-840. Doi: 10.1016/j.jsp.2012.07.003
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management among Secondary School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438>.
- Silva, F., and Dota, L. (2013). Conflito na escola: um conceito em movimento por meio de narrativas. *Proceedings of the Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου, 2023 από <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70425/2/87775.pdf>
- Silver, C. & Harkins, D. (2007). Labeling, affect, and teachers' hypothetical approaches to conflict resolution: an exploratory study. *Early Education and Development*, 18(4), 625-645. Doi: <https://doi.org/10.1080/10409280701681854>.
- Singer, E. & Haan, D. (2007). *The Social Lives of Young Children. Play, Conflict and Moral Learning in Day-Care Groups*. Amsterdam: SWP.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5-18. Doi: <https://doi.org/10.1080/02568540209594994>.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLE International.
- Thoti, K. K., Saufi, R. A., & Rathod, B. (2013). Reasons for Conflicts between the Employees in Software in Industry. *Vidyaniketan Journal of Management and Research*, 1(2), 31-43.
- Townley, A. (1994). Introduction: Conflict Resolution, Diversity and Social Justice. *Education and Urban Society*, 27(1), 5–10. Doi: <https://doi.org/10.1177/00131245940270010>.
- Turk, F. (2018). Evaluation of the Effects of Conflict Resolution, Peace Education and Peer Mediation: A Meta-Analysis Study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43. Doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25>.
- Valente, S., & Lourenço, A.A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5(5), 1-10. Doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>.

- Valente, S., Lourenço, A., & Németh, Z. (2022). *School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. Interpersonal Relationships*. Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου, 2023 από <https://www.intechopen.com/chapters/74550>.
- von Glasersfeld, E. (1985). Reconstructing the concept of knowledge. *Archives de Psychologie*, 53(204), 91–101.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L., & Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>.
- Zurlo, M.C., Vallone, F., Dell' Aquila, E., & Marocco, D. (2020). Teachers' Patterns of Management of Conflicts With Students: A Study in Five European Countries. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 112-127. Doi: <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο



Συγκρούσεις μεταξύ Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διαχείρισή τους

Αγαπητές και Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σκοπός της Έρευνας είναι να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλύουν τις συγκρούσεις των μαθητών τους, καθώς και η σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στους τρόπους αυτούς και τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Επισημαίνουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά στην παρούσα έρευνα.

Δεδομένου ότι η προσωπική σας άποψη είναι σημαντική, παρακαλείσθε να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Ματθαίου Αικατερίνη

ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία"

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Α' Μέρος-Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών

Παρακαλείσθε να επιλέξετε το στοιχείο που σας αντιπροσωπεύει:

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. **Ηλικία ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 22-30
 31-40
 41-50
 51 και άνω

3. **Έτη Υπηρεσίας ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-9
 10-19
 20-29
 30 και άνω έτη

4. **Τίτλοι Σπουδών ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ
 Δεύτερο Πτυχίο
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
 Διδακτορικό Δίπλωμα

Β' Μέρος- Τρόποι Διαχείρισης Συγκρούσεων

Παρατίθενται 10 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται μεταξύ των μαθητών. Σε κάθε δήλωση αντιστοιχούν οι απαντήσεις: (1) Ποτέ/Σχεδόν ποτέ, (2) Σπάνια, (3) Μερικές Φορές, (4) Συχνά/Πολύ συχνά, (5) Σχεδόν Πάντα/Πάντα.

5. **Παρεμβαίνω με σκοπό να ηρεμήσουν τα πνεύματα και να αποκλιμακωθεί η ένταση ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

6. **Αποφεύγω να λύσω ο ίδιος τη διαφωνία, παραπέμποντας τα εμπλεκόμενα μέλη στη διεύθυνση ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

7. **Αναζητώ τις αιτίες της σύγκρουσης, εξετάζοντας τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, προκειμένου να καταλήξουμε σε μια κοινή αποδεκτή λύση ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

8. **Επιδιώκω την ανέρευση μιας μέσης λύσης, η οποία θα ικανοποιεί σε κάποιο βαθμό *
όλα τα εμπλεκόμενα μέλη**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
 Σπάνια
 Μερικές Φορές
 Συχνά/Πολύ συχνά
 Σχεδόν Πάντα/Πάντα

9. **Επικεντρώνομαι σε μια σειρά πιθανών λύσεων, με στόχο την επιλογή της *
καλύτερης δυνατής λύσης, την οποία σε συνεργασία με μαθητές, συναδέλφους και
της διεύθυνσης, θα υλοποιήσουμε και θα αξιολογήσουμε**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
 Σπάνια
 Μερικές Φορές
 Συχνά/Πολύ συχνά
 Σχεδόν Πάντα/Πάντα

10. **Χρησιμοποιώ την εξουσία για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης και την *
αποκατάσταση της τάξης**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
 Σπάνια
 Μερικές Φορές
 Συχνά/Πολύ συχνά
 Σχεδόν Πάντα/Πάντα

11. **Φέρομαι σαν να μην υπάρχει πρόβλημα, συχνά μεταφέροντας την επίλυση της διαφωνίας σε ευθετότερο χρόνο ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

12. **Συζητώ με τα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

13. **Αντιμετωπίζω τη σύγκρουση ως κάτι λιγότερο σημαντικό ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

14. Δηλώνω από την αρχή τη θέση μου και καθορίζω τις κυρώσεις σε περίπτωση μη συμμόρφωσης των εμπλεκόμενων μελών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ/Σχεδόν ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά/Πολύ συχνά
- Σχεδόν Πάντα/Πάντα

Γ' Μέρος- Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τον Εκπαιδευτικό τους Ρόλο

Ακολουθούν 10 προτάσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον γενικό τους ρόλο. Παρακαλείσθε, να δηλώσετε κατά πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με την κάθε μια από αυτές. Σε κάθε δήλωση αντιστοιχούν οι απαντήσεις: (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα

15. Διοικητικός, ως προς την επίβλεψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. **Μεταδότης γνώσεων, ως προς αυτό που προδιαγράφει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. **Οργανωτικός-Συντονιστικός ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (προγραμματισμό διδασκαλίας, κλίμα τάξης, κατάλληλες συνθήκες) ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. **Αξιολογητής, ως προς το εξεταστικό-βαθμολογικό-επιλεκτικό σύστημα ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. **Παιδαγωγός, ως προς το άτομο που γνωρίζει τα θέματα αγωγής των παιδιών, μεταφέρει αλλά και αναπαράγει τη γνώση** *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφανώ Απόλυτα
- Διαφανώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφανώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. **Καθοδηγητής-Κοινωνικός, ως προς πρότυπο μίμησης σε αξίες, σχέσεις και συμπεριφορές** *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφανώ Απόλυτα
- Διαφανώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφανώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

21. **Συμβουλευτικός- Υποστηρικτής, ως προς τη βοήθεια και συμπαράσταση που δίνει στα παιδιά στα όποια προβλήματά τους** *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφανώ Απόλυτα
- Διαφανώ
- Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφανώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

22. **Μεταρρυθμιστής αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αλλαγές σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας και κοινωνικού στίβου** *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφανώ Απόλυτα
- Διαφανώ
- Ούτε Συμφωνά ούτε Διαφανώ
- Συμφωνά
- Συμφωνά απόλυτα

23. **Συnergατικός- Συνερευνητής, ως προς την έρευνα, ανακάλυψη, ανάλυση, παρουσίαση και αξιολόγηση των γνώσεων και πληροφοριών μαζί με τους μαθητές μου** *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφανώ Απόλυτα
- Διαφανώ
- Ούτε Συμφωνά ούτε Διαφανώ
- Συμφωνά
- Συμφωνά απόλυτα

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες