

Διερεύνηση των αναμενόμενων στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων από μαθητές Δημοτικών σχολείων με την αξιοποίηση σεναρίων

Αιμιλία Μίχαλου, Ιωάννης Δημάκος

Εισαγωγή

Οι σχέσεις εντός μίας ομάδας συνομηλίκων δεν χαρακτηρίζονται πάντα από ηρεμία και αμοιβαία κατανόηση. Συχνά τα παιδιά προσπαθούν να επιβληθούν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και αυτό οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις αποτελούν φυσιολογικό τμήμα της κοινωνικοποίησης και της ωρίμανσης των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011. Bilgin, 2008). Η κοινωνικοποίηση απαιτεί τα παιδιά να μάθουν συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες αναπτύσσουν διαβιώνοντας σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και ομάδες, όπως η οικογένεια, η ομάδα συνομηλίκων, το σχολικό περιβάλλον κτλ. Ειδικότερα στην περίπτωση του σχολείου, λίγοι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τις δικές τους ανάγκες ταυτόχρονα με τις ανάγκες των συνομηλίκων τους, καθώς τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους είναι συγκεκριμένα και μπορεί να αφορούν μόνο αυτούς. Ακόμα πιο συχνά δυσκολεύονται να εξισορροπήσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα με αυτά των άλλων παιδιών, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν ή δεν είναι συνηθισμένα να λύνουν τις διαφορές που ανακύπτουν μεταξύ τους αποτελεσματικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών φαίνονται να είναι απολύτως φυσιολογικές και αναπόφευκτες στα σχολεία (Atici, 2007).

Μία σύγκρουση δεν είναι εξ ορισμού καλή ή κακή, θετική ή αρνητική. Τόσο οι μορφές που μπορεί να λάβει η σύγκρουση όσο και οι στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές προκειμένου να διαχειριστούν τις μεταξύ τους συγκρούσεις έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Atici, 2007. Palmer, 2001. Rinaldi & Heath, 2006. Rose & Asher, 2004. Shantz, 2016). Οι περισσότεροι μαθητές συχνά δεν αναπτύσσουν επαρκείς δεξιότητες ή γνώσεις για τον τρόπο διαχείρισης μιας διαμάχης ή τη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων σε συγκρουσιακές καταστάσεις (Johnson & Johnson, 1994). Η έλλειψη γνώσης και η κακή διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών.

Στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων των μαθητών

Όταν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου μιλούν για συγκρούσεις, κάνουν λόγο για σωματική βία, προσβολές, αφαίρεση αντικειμένων και προσωπικής περιουσίας, λεκτική επίθεση, και διαφωνίες (Atici, 2007. Johnson & Johnson, 1994). Η Χατζηχρήστου (2011) κατηγοριοποιεί τις στρατηγικές επίλυσης που εφαρμόζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας σε: (α) σωματικές, (β) λεκτικές (υπό τη μορφή της απλής αντίδρασης έως την πολύπλοκη διαπραγμάτευση), (γ) επιθετικές (π.χ. αφαίρεση ενός παιχνιδιού ή εισβολή στο χώρο του παιχνιδιού), και (δ) μη επιθετικές. Η Atici (2007) αναφέρει τρεις ευρύτερες κατηγορίες στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων: (α) στρατηγικές που αναφέρονται σε περιπτώσεις όπου τα εμπλεκόμενα μέλη εστιάζουν στο πρόβλημα, δεν κατηγορούν το ένα το άλλο και προσπαθούν να λύσουν εποικοδομητικά τη διαφορά τους μέσα από τη συζήτηση, (β) επιθετικές στρατηγικές (aggressive strategies), που αφορούν περιστάσεις όπου εκδηλώνονται επιθετικές συμπεριφορές, όπως οι τσακωμοί, οι απειλές και ο θυμός, και (γ) στρατηγικές αποφυγής (avoidance strategies) που εντοπίζονται σε περιπτώσεις στις οποίες τα εμπλεκόμενα μέλη τείνουν να παραβλέπουν ή να αποσύρονται από τη σύγκρουση, να συμμορφώνονται με τις υποδείξεις του άλλου μέλους και να αποδέχονται λύσεις που δεν ικανοποιούν τις ατομικές τους ανάγκες (Atici, 2007).

Λίγες είναι οι μελέτες για τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών (French, Pidada, Denoma, McDonald, & Lawton, 2005). Ωστόσο, αποκαλύπτουν πως τα συγκρουσιακά επεισόδια μεταξύ παιδιών δεν εμπεριέχουν πάντα την επιθετικότητα, αλλά μπορεί να είναι μικρής διάρκειας και τις περισσότερες φορές να επιλύονται φιλικά χωρίς την παρέμβαση «εξωτερικών» παραγόντων (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988). Η ανάλυση των συμπεριφορών των παιδιών που εμπλέκονται σε συγκρούσεις έδειξε ότι τα παιδιά επιλύουν τις διαφορές τους περισσότερο με τη χρήση εξαναγκασμού παρά μέσω της διαπραγμάτευσης και της αποδέσμευσης (Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001).

Οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά ως απάντηση σε μια σύγκρουση παρουσιάζουν ποικιλία. Οι Murphy & Eisenberg (2002) κατηγοριοποίησαν τις συμπεριφορές αυτές σε: (1) μη προσβλητικές, λεκτικές εκφράσεις αντίρρησης (π.χ. επιμονή), (2) λεκτικές αλλά μη επιθετικές τεχνικές επίλυσης προβλήματος (π.χ. παροχή εξηγήσεων), (3) ξεσπάσματα, (4) αναζήτηση της συνδρομής ενός ενήλικα, (5) αποφυγή, (6) σωματική επίθεση, και (7) λεκτική επίθεση. Οι French et al. (2005) υποστήριξαν πως τα παιδιά συχνά κατηγοριοποιούν τη σύγκρουση υπό τους όρους του τρόπου επίλυσης και της αποδοχής του αποτελέσματος. Στη διαδικασία αυτή αναδύονται τρεις μορφές συμπεριφοράς: (1)

τα κακεντρεχή σχόλια (malicious gossip), (2) η κοινωνική απομάκρυνση, και (3) η χειραγώγηση μέσω των σχέσεων (relationship manipulation). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική ομάδα που ανήκαν ανέφεραν συγκρούσεις σύντομες, μεταξύ φίλων που επιλύθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό χωρίς την εξωτερική παρέμβαση από κάποιο ενήλικα, αν και υπέθεσαν οι ίδιοι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αναφέρουν την αξιοποίηση της διαπραγμάτευσης σε μια υποθετική σύγκρουση παρά σε ένα πραγματικό και παρατηρούμενο περιστατικό (French et al., 2005).

Oi de Paula & Befi-Lopes (2011) κατηγοριοποίησαν τις στρατηγικές επίλυσης των παιδιών αξιολογώντας τις απαντήσεις τους σε υποθετικές καταστάσεις για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 χρονών καταφεύγουν συχνά σε μονομερείς στρατηγικές, αν και είναι ικανά να μπουν σε διαδικασίες συνδιαλλαγής προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα. Οι ίδιοι ερευνητές κατέληξαν στην πρόταση πέντε αναπτυξιακών στάδιων για την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων. Κάθε στάδιο περιελάμβανε ένα σύνολο στρατηγικών. Το βασικό (θεμελιακό) επίπεδο (επίπεδο μηδέν, level 0) περιελάμβανε στρατηγικές που δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν σε άλλα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο (level 1) συμπεριλήφθηκαν σωματικού τύπου λύσεις και οι στρατηγικές της σωματικής ή λεκτικής παρέμβασης αλλά και της αποφυγής. Το επόμενο επίπεδο (level 2) αφορούσε τις μονόπλευρες λύσεις και στρατηγικές, όπως αυτές της έκκλησης κάποιου ενήλικα για βοήθεια, της τιμωρίας, τα παράπονα, την υπακοή σε υποδείξεις και οδηγίες ή την προσπάθεια να υποβαθμιστεί η κατάσταση για το άλλο άτομο. Οι προτάσεις λύσης, η προσπάθεια πειθούς και παροχής εξηγήσεων, ο συμβιβασμός, η συμμόρφωση και η προσπάθεια για ενδείξη ενσυναίσθησης αποτέλεσαν το τρίτο επίπεδο (level 3), αυτό των συνεργατικών λύσεων. Το ανώτερο επίπεδο (level 4) των αμοιβαίων λύσεων εμπεριείχε τις στρατηγικές της συζήτησης/διαλόγου, της κλήσης για ενότητα και τις συνδυαστικές λύσεις (de Paula & Befi-Lopes, 2011).

Παράγοντες επιρροής

Η συνύπαρξη στο χώρο του σχολείου μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, προσωπικοτήτων, με διαφορετικές αξίες και επιδιώξεις που έχουν συναντηθεί τυχαία σε ένα χώρο και καλούνται να συνυπάρξουν με απώτερο σκοπό την εκπαίδευσή τους, καθιστά τις διαπροσωπικές συγκρούσεις αναπόφευκτες (Turnuklu et al., 2009). Η συμπεριφορά που θα επιδείξουν κατά την σύγκρουση τα παιδιά δεν είναι ανεξάρτητη από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν.

Οι συγκρούσεις των παιδιών διαφοροποιούνται και εξαρτώνται από πολλούς εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική πυκνότητα, η διαθεσιμότητα των πόρων και η ελευθερία κινήσεων (French et al., 2005. Laursen et al., 2001). Οι Rothbaum et al. (2000) θεωρούν τις πεποιθήσεις των ίδιων των παιδιών ιδιαίτερα σημαντικές για το αν οι συγκρούσεις θα θεωρηθούν ως αναμενόμενες και θα ενθαρρύνονται ή θα αντιμετωπίζονται ως προβληματικές και θα αποθαρρύνονται.

Τόσο η μορφή των συγκρούσεων όσο και οι στρατηγικές επίλυσής τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των μαθητών, αν και ο ρόλος του φύλου δεν είναι σαφώς προσδιορισμένος. Για παράδειγμα, τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται σε συγκρούσεις που περιλαμβάνουν εκδηλώσεις σωματικής βίας και είναι πιο βίαια, ενώ τα κορίτσια τείνουν να εμπλέκονται σε συγκρούσεις με εκδηλώσεις λεκτικής βίας (Dimakos & Kaouri, 2012. Δημάκος, 2005). Επιπλέον, τα κορίτσια είναι πιθανότερο σε σχέση με τα αγόρια να καταφύγουν σε στρατηγικές επίλυσης όπως αυτές του συμβιβασμού και της αποφυγής (Atici, 2007. Owens, Daly, & Slee, 2005). Όσον αφορά τα ελληνικά δημοτικά σχολεία, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις.

Αναφορικά με την ηλικία, όσο το παιδί μεγαλώνει, αυξάνεται η ικανότητα του να αξιοποιεί την αντίληψη του για την οπτική του άλλου κατά την επίλυση συγκρούσεων. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας αξιοποιούν στρατηγικές επίλυσης χαμηλότερου επιπέδου (πχ, η σωματική συμπεριφορά, οι απειλές, η αναζήτηση βοήθειας από κάποιο ενήλικα). Αντίθετα, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, οι στρατηγικές που επιλέγουν γίνονται ολοένα και υψηλότερου επιπέδου και περιέχουν εκφράσεις και εκδηλώσεις ενσυναίσθησης, την αμοιβαία λήψη απόφασης και την διαπραγμάτευση (French et al., 2005. Porter, 2005). Από τα 8 χρόνια και μετά η αξιοποίηση των συνεργατικών στρατηγικών είναι συχνότερη, καθώς σε νεότερη ηλικία τα παιδιά δεν είναι απόλυτα ικανά να κατανοήσουν τις σκέψεις και τις ερμηνείες που δίνει το κάθε άτομο. Ήδη από την ηλικία των 6 ετών σταδιακά βελτιώνεται η ικανότητα των παιδιών να προβλέπουν και να εξηγούν τις πράξεις των άλλων υπό τους όρους των πεποιθήσεων και των επιθυμιών αλλά και να αναγνωρίζουν αυτές τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Μεγαλώνοντας κατανοούν επάρκως την αφηρημένη φύση των σκέψεων και πώς αυτές είναι δυνατόν να διαφέρουν από άτομο σε άτομο και έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν την γνώση αυτή σε κοινωνικές περιστάσεις, όντας πιο ικανά να βρουν τις κατάλληλότερες στρατηγικές για την επίλυση κάθε σύγκρουσης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η βελτίωση της κοινωνικής επίγνωσης, η γλωσσική ανάπτυξη και η αφηρημένη σκέψη (de Paula & Befi-Lopes, 2011).

Οι Killen & Sueyoshi (1995) διαπιστώνουν διαφοροποιήσεις στο βαθμό που οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών θεωρούνται ως θέματα που τα ίδια πρέπει να λύσουν ατομικά ή που απαιτείται παρέμβαση των γονιών ή άλλων μελών της κοινωνίας. Οι γονείς, παρεμβαίνοντας στις διαμάχες των παιδιών τους, μπορούν να δομήσουν την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική του άλλου. Τα πρότυπα αποτελούν, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, μια βασική διαδικασία με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν συγκρούσεις (Perlman, Garfinkel, & Turrell, 2007). Ο τρόπος που τα παιδιά θα μάθουν να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις στην παιδική τους ηλικία θα έχει μακροπρόθεσμες επιρροές στις μελλοντικές κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, επηρεάζοντας όχι μόνο τη σωματική και ψυχική υγεία τους αλλά και ολόκληρη την οικογένεια τους (Kesner, 1997). Σε περιπτώσεις απογοήτευσης ή σύγκρουσης τα παιδιά θα αντιγράψουν ή θα μιμηθούν τους τρόπους που οι γονείς ή οι σημαντικοί άλλοι της ζωής τους αντιδρούν (Owusu-Mensah, 2007. McClure, Miller & Russo, 1992). Ο βαθμός προσκόλλησης του παιδιού στο γονέα θα μπορούσε, κατά τον Kesner (1997), να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης της κοινωνικής λειτουργίας και του τρόπου διαχείρισης του ατόμου, καθώς τα ασφαλώς προσκολλημένα παιδιά είναι περισσότερα ικανά σε σχέση με άλλους συνομηλίκους τους.

Δεξιότητες Επίλυσης Συγκρούσεων

Η απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων ξεκινά από τα πρώτα χρόνια και συνεχίζεται μέχρι και την εφηβεία. Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, οι σημαντικοί άλλοι, οι ομάδες συνομηλίκων και τα κοινωνικά πλαίσια εντός των οποίων αναπτύσσεται το παιδί οδηγούν στην εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της καθοδήγησης, της ενίσχυσης και της προβολής προτύπων (Χατζηχρήστου, 2011). Οι Dimakos & Kaouri (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα υψηλά επίπεδα σύγκρουσης στην οικογένεια και οι ελλιπείς στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζονται με συμπεριφορές εκφοβισμού, ενώ όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων των γονέων ως άδικο έχουν λιγότερες πιθανότητες να κοινωνικοποιηθούν.

Οι Perlman et al. (2007) υιοθέτησαν την άποψη πως οι στρατηγικές που θα υιοθετήσουν τα παιδιά στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων σχετίζονται με τις στρατηγικές που αξιοποίησαν σε προγενέστερες περιπτώσεις οι γονείς τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς υιοθετούν στρατηγικές προσανατολισμένες στα άλλα άτομα (other-oriented), δηλαδή εμπλέκουν τα παιδιά τους σε διαδικασίες συνεργατικής επίλυσης προβλήματος και θέασης της

οπτικής του άλλου, τα παιδιά αξιοποιούν πιο ευέλικτους τρόπους διαχείρισης των διαφωνιών με τους συνομηλίκους τους και έχουν λιγότερες πιθανότητες να καταφύγουν σε λεκτική επιθετικότητα και σε περισσότερο άκαμπτες και μη-διαλεκτικές μεθόδους. Αντιθέτως, η χρήση στρατηγικών προσανατολισμένων στον εαυτό (self-oriented), με τις οποίες δίνεται έμφαση στις ανάγκες του ίδιου του ατόμου, την επίδειξη δύναμης ή την επιτρεπτικότητα σχετίζεται με λιγότερο προσαρμοστικές και περισσότερο ανταγωνιστικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν συγκρούσεις πρωταρχικά μέσα από τη μίμηση προτύπων. Οι γονείς και τα αδέρφια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά που θα εκδηλώσουν τα παιδιά στη διάρκεια μιας σύγκρουσης, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, αλλά αυτός ο ρόλος διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και τη σειρά γέννησης (Perlman et al., 2007). Η ύπαρξη άλλωστε περισσότερων αδερφών σχετίζεται με τη βελτίωση των ικανοτήτων της θεωρίας του νου (theory of mind abilities), καθώς η αλληλεπίδραση με αυτά παρέχει πολλές αφορμές προκειμένου να δομηθεί η θεωρία του νου για το άτομο, ώστε να κατανοεί ότι και πέρα από το ίδιο και τα άλλα άτομα έχουν δικές τους νοητικές καταστάσεις όπως π.χ. πεποιθήσεις, συναισθήματα, κίνητρα κτλ. (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Οι αναπτυσσόμενες δεξιότητες της θεωρίας του νου, οδηγούν σε ενίσχυση των αρμονικών κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι συγκρούσεις που προκύπτουν από παρανοήσεις μειώνονται και τα παιδιά αναπτύσσουν ένα νέο σύνολο δεξιοτήτων προκειμένου να αποφεύγουν στενάχωρες ή αμήχανες καταστάσεις (Hughes & Leekam, 2004).

Το κριτήριο με το οποίο ένα άτομο επιλέγει τον τρόπο διαχείρισης εξαρτάται επίσης και από διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του αλλά και από τα συναισθήματά του (Behrendt & Ben-Ari, 2012. Bodtker & Katz Jameson, 2001). Τα συναισθήματα, με κυρίαρχα αυτά της λύπης και του θυμού, που βιώνουν τα παιδιά στη διάρκεια της σύγκρουσης (αλλά και μετέπειτα) αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιρροής της συμπεριφοράς τους. Για τους Arsenio & Killen (1996) τα συναισθήματα σχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζει το άτομο στο περιστατικό, αν δηλαδή είναι αυτό που προκάλεσε τη σύγκρουση ή αν είναι ο αποδέκτης. Οι αρνητικές συναισθηματικές συμπεριφορές κατά τη σύγκρουση επηρεάζουν την συμπεριφορά τους, καθώς τα συναισθήματα μπορούν να ενεργοποιήσουν και να ρυθμίσουν τις διαπροσωπικές συμπεριφορές και να αυξήσουν την πιθανότητα εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών (Murphy & Eisenberg, 2002).

Επομένως, όπως προκύπτει από τα παραπάνω η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων είναι μια διαδικασία εξελισσόμενη και δυναμική και η επιλογή των

αντίστοιχων στρατηγικών από τους μαθητές επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων. Στην ελληνική αρθρογραφία, ενώ παρατηρείται πληθώρα άρθρων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και την επιθετικότητα, στη θεματική της διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη διαχείριση των συγκρούσεων από εκπαιδευτικούς (ενδεικτικά, Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπαλλή, 2012. Γιαννίκας, 2014. Καράμηνας, 2010. Μητσάρα & Ιορδανίδης, 2015. Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια αρχική διερεύνηση της διαχείρισης συγκρούσεων από την προοπτική των μαθητών. Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις στρατηγικές διαχείρισης που υιοθετούν οι μαθητές αλλά και πιθανών παραγόντων (φύλο, τάξη, οικογένεια) που επηρεάζουν την επιλογή αυτή. Στόχος της μελέτης ήταν να αναδείξει τις επιλογές των μαθητών στην επίλυση συγκρούσεων και, κατ' επέκταση, να θέσει τα θεμέλια για τη μελέτη των σχετικών φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 67 μαθητές και μαθήτριες (37 αγόρια και 30 κορίτσια) των Ε' και Στ' τάξεων δύο τυχαία επιλεγμένων δημοτικών σχολείων από την ευρύτερη αστική περιοχή της Πάτρας. Από τους μαθητές, οι 32 φοιτούσαν στην Ε' τάξη και οι 35 στην Στ' τάξη. Το 79% των μαθητών ζούσαν και με τους δυο γονείς, το 9% μόνο με τη μητέρα τους, ενώ για το 10,4% των συμμετεχόντων στο σπίτι ζούσαν και οι παππούδες ή οι γιαγιάδες τους. Αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων, το 58,2% των μαθητών δήλωσε ότι εργάζονται και οι δυο γονείς, το 34,3% μόνο ο πατέρας, το 6% μόνο η μητέρα και το 1,5% κανένας από τους δυο.

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μικρά υποθετικά σενάρια (vignettes), τα οποία περιγράφουν καταστάσεις και τους συμμετέχοντες σε αυτές. Οι συμπεριφορά των χαρακτήρων εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα ζητήματα που αναδεικνύει η περιγραφόμενη κατάσταση (O'Dell, Crafter, Abreu & Cline, 2012). Οι μαθητές καλούνται να πάρουν θέση και να εκφράσουν την άποψή τους για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ρεαλιστικότητα των σεναρίων, η δημιουργία

γία τους βασίζεται σε πραγματικά στοιχεία ή καταστάσεις που έχει εντοπίσει ή καταγράψει ο ερευνητής (Martin, 2004). Η τεχνική των μικρών ιστοριών-σεναρίων επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να διαμορφώσουν την δική τους ερμηνεία για την περιγραφόμενη κατάσταση, παρέχοντας την δυνατότητα αποτύπωσης του τρόπου σκέψης του ατόμου για ευαίσθητα θέματα, με διακριτικό τρόπο. Η λεπτομερής περιγραφή των γεγονότων προσεγγίζει αρκετά την πραγματικότητα, δεν εμπλέκει προσωπικά τους ερωτώμενους δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για οικεία προς αυτούς θέματα, χωρίς να αναγκάζονται να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, ενώ οι απουσία κάποιων στοιχείων ή λεπτομερειών οδηγεί τους συμμετέχοντες στην συμπλήρωση τους από τους ίδιους, παρέχοντας σημαντικά στοιχεία (Hughes, 1998. O'Dell et al., 2012. Poulou, 2006).

Τα μικρά σενάρια, αν και σε κάποιες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα, αξιοποιούνται σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων της κοινωνικής έρευνας, καθώς παρέχουν την δυνατότητα να προσομοιάζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Στις τελευταίες συμπεριλαμβάνονται οι κοινωνικές συναλλαγές αλλά και οι εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης διαφωνιών. Μάλιστα οι πρόσφατες πειραματικές έρευνες που εστιάζουν στην εναλλακτική επίλυση διαφωνιών αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα μικρά σενάρια (Collett & Childs, 2011. O'Dell et al., 2012)

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά σενάρια, τα οποία αποτύπωναν περιστατικά της καθημερινότητας των μαθητών στη σχολική τάξη και τον ευρύτερο χώρο του σχολείου. Τα περιστατικά περιέγραφαν συγκρουσιακές καταστάσεις, τόσο σε λεκτικό όσο και σωματικό επίπεδο.

Διαδικασία

Κάθε σενάριο δόθηκε στους μαθητές υπό τη μορφή φύλλου εργασίας με συγκεκριμένες ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αφορούσαν α) το τι αναμένουν ότι θα συμβεί στη συνέχεια β) τα συναισθήματα κατά τη διάρκεια του περιστατικού, γ) την αντίδραση των υπολοίπων ατόμων (συμπρωταγωνιστών) του σεναρίου και δ) τον χειρισμό της κατάστασης από τον εκπαιδευτικό. Στις κλειστές τύπου ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καλούνταν να πουν την άποψη τους για α) το ποιος θα επέμβει για να λύσει την κατάσταση και β) τι θα συμβεί μετά. Αντίγραφο των σεναρίων υπάρχει στο Παράρτημα Α' της εργασίας.

Στατιστική Ανάλυση

Οι απαντήσεις των μαθητών για τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με βάση την κατηγοριοποίηση των de Paula & Befi-Lopes (2011) σε επίπεδα και στρατηγικές, όπως έχουν περιγραφεί παραπάνω. Έμφαση δόθηκε στις προσδοκίες των μαθητών για την έκβαση, στην προκειμένη περίπτωση, για την επίλυση μιας κατάστασης, καθώς από αυτές επηρεάζεται και ο τρόπος που θα την χειριστούν.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων και στη συνέχεια συσχέτιση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών με εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 . Οι αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης R (2016).

Αποτελέσματα

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών σε κάθε ένα από τα σενάρια από τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα στο πρώτο σενάριο η πλειοψηφία των μαθητών αναμένει την εκδήλωση συμπεριφορών που παραπέμπουν σε «σωματική» παρέμβαση (χτυπήματα, λεκτική επίθεση κτλ) σε ποσοστό 31,6% αλλά και στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ενήλικα (22,8%).

Πίνακας 1
Ποσοστά μαθητών που επέλεξαν τις διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης σύγκρουσης ανά σενάριο

Στρατηγική	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Άλλο-Μη προσδιορισμένο	1,8	8	12,3
Σωματική Παρέμβαση	31,6	17,6	15,1
Λεκτική Παρέμβαση	7,9	20,0	16
Υλική Δωροδοκία	---	1,6	0
Απειλή Απαίτηση Διεκδίκηση	---	6,4	0
Απουσία Αλληλεπίδρασης	1,8	0	1,9
Τιμωρία	4,4	2,4	10,4
Άλλο-Μη προσδιορισμένο	1,8	8	12,3
Σωματική Παρέμβαση	31,6	17,6	15,1
Λεκτική Παρέμβαση	7,9	20,0	16
Υλική Δωροδοκία	0	1,6	0
Απειλή Απαίτηση Διεκδίκηση	0	6,4	0

Απουσία Αλληλεπίδρασης	1,8	0	1,9
Τιμωρία	4,4	2,4	10,4
Έκκληση στην Εξουσία Ενηλίκων	22,8	20,8	28,3
Παράπονο	0	3,2	11,3
Δικαιολόγηση	1,8	0	0
Αποκλεισμός του Άλλου	0,9	0	0
Αμφισβήτηση	0	1,6	0
Αδύναμες Πρωτοβουλίες	3,5	3,2	0
Υπακοή σε οδηγίες	2,6	3,2	0
Απολογία Κατεναυσμός	1,8	0,8	0
Αναζήτηση οδηγιών ή στοιχείων	3,5	4,8	0
Πειθώ	3,5	1,6	0
Τιμωρία για μάθηση	0,9	0	0,9
Αναβολή Δράσης	0	0,8	0
Διαπροσωπική Δωροδοκία	0	0,8	0
Συμφιλίωση Συμβιβασμός	8,8	3,2	1,9
Ουσιαστική Συζήτηση	1,8	0	0
Αλλαγή Οπτικής	0	0	1,9

Στο δεύτερο σενάριο η πλειοψηφία των παιδιών αναμένει την αναζήτηση βοήθειας από κάποιο ενήλικα σε ποσοστό 20,8% και εν συνέχεια την σωματική παρέμβαση (17,6%), προτιμήσεις που επαναλαμβάνονται και στο τρίτο σενάριο σε ποσοστό 28,3% και 15,1% αντίστοιχα. Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις ως προς το αναπτυξιακό επίπεδο των στρατηγικών, είναι ορατό πως υπερέρχουν αυτές που ανήκουν στο επίπεδο των μονόπλευρων λύσεων και ακολουθούν αυτές των σωματικών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2
Ποσοστά ανά αναπτυξιακό επίπεδο λύσεων των μαθητών

Αναπτυξιακό επίπεδο λύσεων –στρατηγικών των μαθητών	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Καμία Λύση	4,5	9,0	19,4
Σωματικές Λύσεις	43,3	34,3	23,9

Μονόπλευρες Λύσεις	37,3	46,3	50,7
Συνεργατικές Λύσεις	14,9	10,4	6,0

Και στα τρία σενάρια οι μαθητές στην πλειοψηφία τους υπέδειξαν τον εκπαιδευτικό της τάξης ως το άτομο που θα μεσολαβούσε για να «ηρεμήσει» τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση, ενώ στη συνέχεια ανέμεναν και την παρέμβαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις αυτές καταγράφονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3

Ποσοστά – Ποιος αναμένουν να ηρεμήσει τους πρωταγωνιστές του σεναρίου

Ποιος θα ηρεμήσει τους πρωταγωνιστές;	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Θα ηρεμήσουν μόνοι τους	22,4	14,3	9,8
Ο δάσκαλος της τάξης	41,4	27,4	48,2
Ένας από τους δασκάλους	13,8	6,3	8,0
Ο Διευθυντής του σχολείου	19,0	9,7	27,7
Κανένας. Ο καβγάς θα συνεχιστεί	3,4	1,1	6,3

Ακολούθως, οι μαθητές ρωτήθηκαν για τις πιθανές αντιδράσεις και συμπεριφορές που θα ακολουθούσαν ή θα επιδείκνυαν οι συμμαθητές των πρωταγωνιστών. Η πλειοψηφία των απαντήσεων των μαθητών, διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το σενάριο. Στο πρώτο σενάριο οι μαθητές ανέμεναν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να προσπαθήσουν να χωρίσουν τα εμπλεκόμενα μέλη (51,3%), στο δεύτερο να προσφέρουν βοήθεια ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα (28,1%) και στο τρίτο να το πουν στο δάσκαλο ή στο Διευθυντή του σχολείου (20,8%). Αναλυτικότερα οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4

Ποσοστά – Πώς θα αντιδράσουν οι συμμαθητές των πρωταγωνιστών

Πώς θα αντιδράσουν οι συμμαθητές των πρωταγωνιστών;	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
---	-----------	-----------	-----------

Θα το πουν στο/η δάσκαλο/α ή Διευθυντή/ντρια	9,2	3,1	20,8
Θα βοηθήσουν να λυθεί το πρόβλημα	1,3	28,1	0
Θα πάρουν το μέρος κάποιου	9,2	23,4	11,3
Θα προσπαθήσουν να τους χωρίσουν	51,3	26,6	18,9
Θα τους συμβιβάσουν	17,1	14,1	1,9
Θα τους πουν να ζητήσουν συγγνώμη	1,3	1,6	3,8
Θα γελούν με την ασήμαντη διαφωνία	3,9	3,1	--
Δεν θα επέμβουν	6,6	9,4	7,5
Θα διαμαρτυρηθούν για την φασαρία	0	31	35,8

Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων ως προς το αναπτυξιακό επίπεδο, ακολουθήθηκε η ίδια κατηγοριοποίηση, με αυτή των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης. Και στα τρία σενάρια, οι μαθητές αναμένουν πως οι συμμαθητές των πρωταγωνιστών να αξιοποιήσουν μονόπλευρες λύσεις στην πλειοψηφία τους. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί

Πίνακας 5
Ποσοστά ανά αναπτυξιακό επίπεδο λύσεων των υπόλοιπων μαθητών

Αναπτυξιακό επίπεδο λύσεων –στρατηγικών των υπόλοιπων μαθητών	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Καμία λύση	11,9	14,9	31,3
Σωματικές λύσεις	6	--	--
Μονόπλευρες λύσεις	61,2	64,2	67,2
Συνεργατικές λύσεις	20,9	20,9	1,5

Σύνολο	100	100	100
--------	-----	-----	-----

Ως προς τη διαχείριση του περιστατικού, οι μαθητές ρωτήθηκαν και για την πιθανή αντίδραση του εκπαιδευτικού. Από τις απαντήσεις τους (που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6), η πλειονοψηφία των μαθητών στο πρώτο και στο δεύτερο σενάριο αναμένει ο εκπαιδευτικός να τους χωρίσει και να τους μιλήσει, κάνοντας τους κήρυγμα (ποσοστά 21,4% και 31,3% αντίστοιχα) και στο τρίτο σενάριο να τους μαλώσει ή να τους βάλει τιμωρία (31,7%) και εν συνεχεία να τους κάνει κήρυγμα (15,9%).

Πίνακας 6
Ποσοστά – Τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός

Αντίδραση Εκπαιδευτικού	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Θα προσπαθήσει να τους ηρεμήσει	14,3	13,8	13,4
Θα τους μαλώσει/τιμωρία	16,7	7,5	31,7
Θα τους πάει στο διευθυντή	14,3	6,3	12,2
Θα τους βοηθήσει/μιλήσει	21,4	23,8	6,1
Κήρυγμα	23,8	31,3	15,9
Θα τους χωρίσει	6,0	12,5	15,9
Θα συνεχίσει το μάθημα	2,4	2,5	2,4
Δεν θα επέμβει	1,2	2,5	2,4

Ακολουθώντας και σε αυτή την περίπτωση την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων ως προς τα αναπτυξιακά επίπεδα, ο τρόπος που αναμένεται να αντιδράσουν οι εκπαιδευτικοί παραπέμπει σε μονόπλευρες λύσεις (Πίνακας 7) και για τα τρία σενάρια και ακολουθούν οι συνεργατικές λύσεις.

Πίνακας 7
Ποσοστά ανά αναπτυξιακό επίπεδο λύσεων/συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό

Αναπτυξιακό επίπεδο λύσεων/ συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Καμία λύση	3,0	6,0	4,5

Σωματικές λύσεις	1,5	1,5	3,0
Μονόπλευρες λύσεις	58,2	61,2	74,6
Συνεργατικές λύσεις	37,3	31,3	17,9
Σύνολο	100	100	100

Οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να απαντήσουν στο τι περιμένουν να συμβεί την επόμενη φορά που οι πρωταγωνιστές του σεναρίου θα συναντηθούν ξανά. Οι πλειοψηφία των μαθητών και στα τρία σενάρια θεωρεί ότι ο τσακωμός θα έχει ξεχαστεί, χωρίς να αποκλείουν το ενδεχόμενο να συνεχίσουν ο ένας να προκαλεί τον άλλο (Πίνακας 8).

Πίνακας 8
Ποσοστά – Τι θα συμβεί την επόμενη φορά που θα συναντηθούν

Τι θα συμβεί την επόμενη φορά που θα συναντηθούν;	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Θα ξεχαστεί	71,4	71,4	65,3
Ο τσακωμός θα συνεχιστεί	8,6	14,3	15,3
Θα προκαλεί ο ένας τον άλλο	20,0	14,3	19,4

Τέλος οι μαθητές ερωτήθηκαν για το πώς αισθάνεται καθένα από τα παιδιά, χωρίς να διευκρινιστεί αν γίνεται αναφορά στους πρωταγωνιστές της σύγκρουσης ή σε αμέτοχους συμμαθητές τους. Στα δυο από τα τρία σενάρια οι απαντήσεις στους επικεντρώθηκαν κυρίως στα συναισθήματα των πρωταγωνιστών (πίνακας 9).

Πίνακας 9
Ποσοστά – Επικέντρωση απαντήσεων μαθητών ως προς τα συναισθήματα

Επικέντρωση απαντήσεων των μαθητών ως προς τα συναισθήματα	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Αναφορά σε όλη την τάξη	27,5	16,7	22,7
Αναφορά σε πρωταγωνιστές σεναρίου	39,1	51,7	27,3
Δεν προσδιορίζεται	33,3	31,7	50,0

Τα συναισθήματα που ανέφεραν ότι βιώνονται, ανεξάρτητα από το ποιος τα βιώνει, ήταν κατά κύριο λόγο αρνητικά και στα τρία περιστατικά που τους παρουσιάστηκαν. Η πλειοψηφία έκανε λόγο για λύπη και στεναχώρια καθώς επίσης και για θυμό. Αναλυτικότερα τα συναισθήματα παρουσιάζονται στον πίνακα 10 που ακολουθεί.

Πίνακας 10
Ποσοστά – Πώς αισθάνεται το καθένα από τα παιδιά

Πώς αισθάνεται το καθένα από τα παιδιά;	Σενάριο 1	Σενάριο 2	Σενάριο 3
Θυμός/Οργή/Μίσος	21,6	17,9	29,5
Λύπη/Στεναχώρια/Θλίψη	31,8	33,3	11,5
Άσχημα/Τύψεις	19,3	14,1	24,4
Χαρά (για τον φίλο τους)	3,4	1,3	12,8
Ντροπή/Απογοήτευση	5,7	9,0	7,7
Ανασφάλεια/Αγωνία	4,5	1,3	--
Κούραση/Δυσφορία	--	1,3	--
Άλλο	13,6	21,8	14,1
Σύνολο	100	100	100

Διερευνώντας την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και των απαντήσεων που έδωσαν, στατιστικά σημαντικές σχέσεις εντοπίστηκαν μεταξύ του επιπέδου των στρατηγικών που θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός ($\chi^2 = 12.309$, $df = 3$, $p = .006$), στο αν οι συμμετέχοντες εστίασαν στη συναισθηματική κατάσταση μόνο των συμμετεχόντων ή όχι ($\chi^2 = 7.879$, $df = 2$, $p = .019$), για το περιστατικό του Σεναρίου 2, όπως επίσης και στο τι αναμένεται ότι θα συμβεί μετά ($\chi^2 = 6.752$, $df = 2$, $p = .034$) για το περιστατικό του Σεναρίου 3.

Η τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την αντίληψη των μαθητών για τον τρόπο αντίδρασης και χειρισμού της κατάστασης από τον εκπαιδευτικό ($\chi^2 = 13.849$, $df = 7$, $p = .05$) και για το τι αναμένεται να συμβεί μετά ($\chi^2 = 6.520$, $df = 2$, $p = .038$) για το σενάριο 1.

Τέλος, στατιστικά σημαντικές σχέσεις εντοπίστηκαν μεταξύ της μεταβλητής που αφορούσε το αν τα παιδιά μένουν στο σπίτι με τους δύο ή τον έναν γονέα και την στρατηγική που αναγνώριζαν κατά την εξέλιξη της σύγκρουσης ($\chi^2 = 66.727$, $df = 48$, $p = .038$) για το σενάριο 1, και του τι αναμένεται να συμβεί την επόμενη φορά ($\chi^2 = 9.571$, $df = 4$, $p = .048$) για το σενάριο 3. Στο

σενάριο 2 εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του αναπτυξιακού επιπέδου των στρατηγικών που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την διαχείρισης της κατάστασης και του αριθμού αδερφών των συμμετεχόντων ($\chi^2 = 20.274, df = 9, p = .016$).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως έδειξαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα επέλεξαν στρατηγικές επίλυσης χαμηλότερων επιπέδων (σωματικές και μονόπλευρες λύσεις), όπως αυτές περιγράφονται από τους de Paula & Befi-Lopez (2000). Δεν φάνηκε να προτιμώνται οι συνεργατικές ή οι αμοιβαίες λύσεις, γεγονός που ενδεχομένως να αναδεικνύει ελλειπείς δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων από τους συγκεκριμένους μαθητές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετά μεγάλο ποσοστό οι μαθητές δεν ανέφεραν αποκλειστικά μόνο μια στρατηγική. Στις απαντήσεις τους ανιχνεύονταν και στοιχεία άλλων στρατηγικών του ίδιου ή διαφορετικού επιπέδου. Η πολυπλοκότητα των συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά και η ποικιλία των στρατηγικών και των συνδυασμών τους που έχει στη διάθεσή του το άτομο, μπορεί να δικαιολογήσει την αναφορά των παιδιών σε πολλαπλές στρατηγικές κατά την επεξεργασία υποθετικών καταστάσεων (Murphy & Eisenberg, 2002), όπως επίσης και το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη θεωρία του νου.

Όσον αφορά την στρατηγική που αναμένεται να ακολουθηθεί για την επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης, φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση με το αν οι συμμετέχοντες μαθητές διαμένουν με τον ένα ή και τους δυο γονείς ή/και με άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες για το ρόλο των γονεϊκών προτύπων κατά την επιλογή του τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης (Perlman et al., 2007. Sandy, 2001). Το συμπέρασμα αυτό εμμέσως υποστηρίζεται και από το γεγονός πως η πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέμενε η κατάσταση να επιλυθεί με την παρέμβαση του κάποιου ενήλικου ατόμου (π.χ. του εκπαιδευτικού).

Όπως φαίνεται από την επεξεργασία των απαντήσεων, ο παράγοντας τάξη φαίνεται να επηρεάζει τις αναμονές των μαθητών από την έκβαση του περιστατικού. Το φύλο φαίνεται να σχετίζεται με το τι περιμένουν να συμβεί την επόμενη φορά. Αν θεωρήσουν ότι ο εκπαιδευτικός θα δώσει λύση, ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών μειώνεται και περιορίζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που δεν περιέχουν στρατηγικές αποτελεσματικής επίλυσης, και τις οποίες οι de Paula & Befi-Lopez (2000) κατατάσσουν ως υψηλότερου επιπέδου.

Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές ρωτήθηκαν για τη διαχείριση του περιστατικού από τρεις ομάδες ατόμων: α) τους μαθητές που εμπλέκονται στο περιστα-

τικό, β) τους συμμαθητές τους, και γ) τους εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυση των απαντήσεων φάνηκε ότι και στις τρεις περιπτώσεις αναμένεται να παρουσιαστούν μονόπλευρες λύσεις. Ωστόσο μονόπλευροι φαίνεται να είναι και οι αναμενόμενοι χειρισμοί του εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως να μην πρόκειται για απλή σύμπτωση, αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τον τρόπο διαχείρισης, και ενδεχομένως οι αντιδράσεις των παιδιών να αποτελούν αντανάκλαση του και ερμηνεύονται από αυτό. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αναμένουν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την αξιοποίηση συνεργατικών λύσεων.

Τέλος όσον αφορά τα συναισθήματα που ανέφεραν οι μαθητές, οι απαντήσεις τους συμπίπτουν με ευρήματα παλαιότερων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες αρνητικά συναισθήματα, διαφορετικής έντασης, αναδύονται και βιώνονται από τα παιδιά, ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιδιώκεται, την οικειότητα προς το αντίπαλο μέλος και την ένταση που κάθε παιδί βιώνει το εκάστοτε συναίσθημα (Arsenio & Killen, 1995. Millen & Olson, 2000. Murphy & Eisenberg, 2002.)

Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις – Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα αφορούσε σε μια μικρής κλίμακας διερεύνηση του φαινομένου της επίλυσης συγκρούσεων. Στην έρευνα συμμετείχε περιορισμένος αριθμός μαθητών. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έδωσαν τη δυνατότητα να γίνει μια αρχική εκτίμηση των αντιλήψεων και των απόψεων των μαθητών, σε τρία διαφορετικά περιστατικά σύγκρουσης, που το καθένα είχε διαφορετικά χαρακτηριστικά, ως προς τον αριθμό των εμπλεκομένων, το χώρο και την χρονική στιγμή του σχολικού χρόνου, στην οποία εξελίσσεται. Ενδεχομένως να υπήρχε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών αν οι ερωτήσεις εστίαζαν στον τρόπο που οι ίδιοι θα χειρίζονταν την κατάσταση. Όπως άλλωστε σημειώνουν οι Collett & Childs (2011), τα μικρά σενάρια είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τη διερεύνηση του πως τα άτομα θεωρούν ότι πρέπει να αντιδράσουν σε μια δεδομένη κατάσταση αλλά όχι κατ' ανάγκη ότι θα δράσουν με αυτό τον τρόπο. Λεπτομερέστερη μελέτη είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την πλήρη σκιαγράφηση της πραγματικότητας των παιδιών σε περιστατικά σύγκρουσης. Η μελέτη των στρατηγικών που αξιοποιούν οι μαθητές των δημοτικών σχολείων, απαιτεί, όπως προκύπτει από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Bilgin, 2008. Johnson & Johnson, 1994. Johnson & Johnson, 2002. Perlman et al., 2005. Sandy & Broadman, 2000), μακράς διάρκειας έρευνα, με συνεχή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των μέσων και των διαδικασιών που κάθε φορά αξιοποιούνται, ώστε να αποτυπώσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ισχύουσα κατάσταση. Κλείνοντας, δεδομένου ότι αφενός η ανάπτυξη των δε-

ξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων ξεκινά από μικρή ηλικία και αφετέρου ότι οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος που χειρίζονται τις συγκρουσιακές καταστάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών σε ανάλογες περιστάσεις, θεωρείται χρήσιμη η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα διευκόλυναν τα παιδιά να διαχειριστούν, κατά το δυνατόν μόνα τους και αποτελεσματικά, συγκρουσιακές καταστάσεις στις μεταξύ τους σχέσεις.

Βιβλιογραφία

- Arsenio, W., & Killen, M. (1996). Conflict related emotions during peer disputes. *Early Education and Development*, 7, 43-57.
- Atici, M. (2007). Primary school students' conflict resolution strategies in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29, 83-95.
- Benherit, H., & Ben-Ari, R. (2012). The positive side of negative emotion: The role of guilt and shame in coping with interpersonal conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 56, 1116-1138.
- Bilgin, A. (2008). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *Elementary Education Online*, 7, 541-556.
- Bodtker, A. M., & Katz Jameson, J. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12, 259-275.
- Collett, J. L., & Childs, E. (2011). Minding the gap: Meaning, affect, and the potential shortcomings of vignettes. *Social Science Research*, 40(2), 513-522.
- de Paula, E. M., & Befi-Lopes, D. M. (2011). Estratégias de resolução de conflito em crianças em desenvolvimento normal de linguagem: cooperação ou individualismo? *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(2), 198-203. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://producao.usp.br/handle/BDPI/9208> στις 10/12/2016.
- Dimakos, I., & Kaouri, C. (2012). Students' Self Perceptions of Bullying and Victimization in Greek Schools. In M. Koutselini (Ed.), *Human Rights and Violent Behaviour: The Social and International Perspective* (pp. 245-256). Nicosia, Cyprus: University of Cyprus.
- French, D. C., Pidada, S., Denoma, J., McDonald, K., & Lawton, A. (2005). Reported peer conflicts of children in the United States and Indonesia. *Social Development*, 14, 458-472.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and

- social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590-619.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20, 381-400.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues*, 50, 117-137.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2002). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12, 25-39.
- Kesner, J. (1997). *Conflict management in children's play: The role of parent-child attachment*. Paper presented at the Annual Conference of the NCFR Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World. Arlington, VA, 7-10 November, 1997. <http://files.eric.gov/fulltext/ED417021.pdf>.
- Killen, M., & Sueyoshi, J. G. (1995). Conflict resolution in Japanese preschool interactions. *Early Education and Development*, 6, 313-330.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21, 423-449.
- Martin, E. (2004). Vignettes and respondent debriefing for questionnaire design and evaluation. *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires*, 149-171.
- McClure, G., Miller, D., & Russo, E. (1992). *Parents and teachers' perception*. London: McGraw-Hill.
- Millen, A., & Olson, S. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal on Abnormal Child Psychology*, 28, 339-352.
- Murphy, B. C., & Eisenberg, N. (2002). An integrative examination of peer conflict: Children's reported goals, emotions, and behaviors. *Social Development*, 11, 534-557.
- O'Dell, L., Crafter, S., de Abreu, G., & Cline, T. (2012). The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research*, 12, 702-714.
- 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, 1-12.
- Owusu- Mensah, M. (2007). *Conflict in the primary school and its effects on teaching and learning: A case study of Ejisu-Juaben district*. Master's Thesis. Ανακτήθηκε στις 3 Ιουνίου 2016 από τη διεύθυνση <http://ik.knust.edu.gh/bitstream/123456789/595/>
- Palmer, J. (2001). Conflict resolution: Strategies for the elementary classroom.

- The Social Studies*, 92, 65-68.
- Perlman, M., Garfinkel, D. A., & Turrell, S. L. (2007). Parent and sibling influences on the quality of children's conflict behaviours across the preschool period. *Social Development*, 16, 619-641.
- Porter, K. L. (2005). *Strategies and beliefs about conflict resolution: Comparing children with language learning disorders to children with typical language development* (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου 2016 από τη διεύθυνση http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04072005-130656/unrestricted/Porter_thesis.pdf
- Poulou, M. (2006). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 50-63.
- R Core Team. (2016). *R: A language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Rinaldi, C. M., & Heath, N. L. (2006). An examination of the conflict resolution strategies and goals of children with depressive symptoms. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 11, 187-204.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75, 749-763.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K. & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121-1142.
- Sandy, S. V. (2001). Conflict resolution education in the schools: "Getting there." *Conflict Resolution Quarterly*, 19, 237-250.
- Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.
- Shantz, C. U. (2016). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 630-638.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B., & Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 639-647.

- 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 Παιδαγωγικών Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 4-33. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2016 από τη διεύθυνση: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol24_2012.pdf.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 3, 136-147.
- Δημάκος, Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
- Καράμηνas, Ι. (2010). Επίλυση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνικής "παιχνίδι ρόλων". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 50, 25-36.
- Μητσάρα, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 51, 199-217.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού. Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

Σενάριο 1

Όταν χτύπησε το κουδούνι για να μπουν για μάθημα, ο Νίκος, ο Μάριος, ο Κώστας και ο Τάκης, εξακολουθούν να τσακώνονται για το ποδόσφαιρο και δεν αργούν να σπρώξουν ή να χτυπήσουν ο ένας τον άλλο.



Σενάριο 2



Ο Μιχάλης έχασε το μολύβι του. Ο Παναγιώτης έχει ένα ίδιο μολύβι. Όταν το βλέπει ο Μιχάλης το παίρνει χωρίς να τον ρωτήσει. Ο Παναγιώτης διαμαρτύρεται και το ζητά πίσω αλλά ο Μιχάλης επιμένει ότι είναι δικό του και αρνείται να το επιστρέψει κατηγορώντας τον ότι του το πήρε.

Σενάριο 3



Την ώρα του μαθήματος ο Φάνης και η Μυρτώ πετούν χαρτάκια στους συμμαθητές τους που κάθονται σε διπλανά θρανία. Οι υπόλοιποι παραπονιούνται για τη φασαρία και αρχίζουν να τους μιλούν άσχημα.

Ερωτήσεις επεξεργασίας σεναρίων

- Τι νομίζεις ότι θα συμβεί στη συνέχεια;

- Ποιος θα τους ηρεμήσει; (μπορείς να επιλέξεις μέχρι δυο απαντήσεις)

	Θα ηρεμήσουν μόνοι τους-θα συμφιλιωθούν
	ο/η δάσκαλος/α της τάξης
	Ένας από τους δασκάλους του σχολείου
	Ο Διευθυντής του σχολείου
	Κανένας. Ο καβγάς θα συνεχιστεί και στο επόμενο διάλλειμα

- Οι συμμαθητές τους τι θα κάνουν;

- Πώς αισθάνεται καθένα από τα παιδιά;

- Ο δάσκαλος τι θα κάνει;

• **Την επόμενη φορά που θα ξαναπαίξουν**

	Το περιστατικό θα έχει ξεχαστεί
	Ο τσακωμός θα συνεχιστεί
	Θα προκαλεί ο ένας τον άλλο, ψάχνοντας αφορμή να ξανατσακωθούν

Abstract

Conflicts are an integral part of children's development and their integration into peer groups. Conflicts occur within the family as well as all other social systems children join, including schools. The management of conflicts is a dynamic process during which individuals are asked to select various strategies. Within the school context, relevant studies have focused on the management of conflicts from the perspective of teachers as well as the prevention of school bullying and violence. Using hypothetical scenarios, the present study attempts to investigate the strategies students attending 5th and 6th grades select while dealing with conflicts during their daily school life. The selection of conflict resolution strategies seems to be affected by familial standards and values, teacher expectations, age and gender.

Key-words: management, resolution of conflicts, strategies, scenario

Αιμιλία Μίχαλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών
E-mail: aimichalou@gmail.com

Ιωάννης Δημάκος

Επικ. Καθηγητής Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών
Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., 265 00 Πάτρα
E-mail: idimakos@upatras.gr