



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αυτοεκτίμηση και δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων στο
σχολείο: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού**

Στάικου Αθανασία

A.M.: 235

Επιβλέπων καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος

ΜΑΙΟΣ 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης Διπλωματικής Εργασίας

Κούτρας Βασίλειος	Καθηγητής	Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων	Επιβλέπων
Ζάραγκας Χαρίλαος	Καθηγητής- Πρόεδρος Τμήματος Νηπιαγωγών	ΠΤΝ Ιωαννίνων	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Σαρρής Δημήτριος	Αναπλ. Καθηγητής	ΠΤΝ Ιωαννίνων	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Στάικου Αθανασία: «Αυτοεκτίμηση και δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

Στις κόρες μου

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κούτρα Βασίλειο, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τη συνεχή υποστήριξή του τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, μέσα από την ουσιαστική ανατροφοδότηση που μου παρείχε.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης στην οικογένειά μου, η οποία στάθηκε δίπλα μου με αμέριστη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής για την περάτωση της διπλωματικής μου, ενισχύοντάς με ώστε να αντιμετωπίσω κάθε πρόκληση και να ολοκληρώσω με επιτυχία αυτή την προσπάθεια.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	3
Abstract	1
Εισαγωγή	2
Κεφάλαιο 1. Αυτοεκτίμηση.....	4
1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και θεωρητικό πλαίσιο	4
1.2. Οι έννοια της αυτοεκτίμησης σε σχέση με την έννοια της αυτοπεποίθησης.....	7
1.3. Παράγοντες επίδρασης της αυτοεκτίμησης	8
1.4. Η σημασία της αυτοεκτίμησης για το άτομο	9
1.5. Η αυτοεκτίμηση στην παιδική ηλικία	10
1.6. Αυτοεκτίμηση στην εφηβική ηλικία	12
Κεφάλαιο 2. Επίλυση συγκρούσεων.....	14
2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση	14
2.2. Αιτίες σύγκρουσης.....	14
2.3. Συνέπειες σύγκρουσης.....	20
2.3.1. Αρνητικές συνέπειες	20
2.3.2. Θετικές συνέπειες	20
2.4. Μορφές σχολικών συγκρούσεων.....	21
2.5. Τεχνικές Διαχείρισης και Επίλυσης Συγκρούσεων από τη σχολική μονάδα.....	22
2.6. Εκπαίδευση στη διαχείριση συγκρούσεων	24
2.7. Συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων και τρόποι αντιμετώπισης.....	25
Κεφάλαιο 3. Παρούσα έρευνα.....	28
3.1. Σκοπός και υποθέσεις	28
3.2. Αυτοεκτίμηση και επίλυση συγκρούσεων	29
Κεφάλαιο 4. Ερευνητικός σχεδιασμός και μέθοδος.....	32
4.1. Ερευνητική μεθοδολογία	32
4.2. Δειγματοληπτική μέθοδος και δείγμα.....	32
4.3. Ερευνητικά εργαλεία	35
4.4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά εργαλείων	36

4.5. Ερευνητική Διαδικασία.....	37
4.6. Στατιστική επεξεργασία.....	37
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα	39
5.1. Περιγραφική Στατιστική.....	39
5.2. Επαγωγική Στατιστική.....	50
5.2.1. Έλεγχος διαφοράς στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των τάξεων.....	50
5.2.2. Έλεγχος διαφοράς στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των φύλων.....	51
5.2.3. Έλεγχος διαφοράς στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των τάξεων..	51
5.2.4. Έλεγχος διαφοράς μεταξύ των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των φύλων.....	52
5.2.5. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας	52
5.2.6. Ανάλυση παλινδρόμησης.....	56
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση	57
6.1. Ανασκόπηση των υποθέσεων	57
6.2. Ερμηνευτική ανάλυση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία	58
6.2.1. Η ρόλος της ηλικίας και του φύλου στην αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.....	59
6.2.2. Σύνδεση αυτοεκτίμησης και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων	60
6.3. Συμπεράσματα	62
6.4. Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	63
6.5. Παιδαγωγικές Προεκτάσεις και η Σχέση με τη Σχολική Βία	64
Βιβλιογραφία	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	74

Περίληψη

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επηρεάζει σημαντικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται συγκρούσεις με τους συνομηλίκους τους συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και την προσωπική τους αξία. Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων σε μαθητές δημοτικού. Σκοπός της εργασίας ήταν να αναλυθεί κατά πόσο το επίπεδο αυτοεκτίμησης επηρεάζει την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η μεθοδολογία περιλάμβανε τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων σε μαθητές δημοτικών σχολείων, καθώς και ανάλυση με ποσοτικά στατιστικά εργαλεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 90 παιδιά που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλότερη αυτοεκτίμηση στο σχολικό πλαίσιο εμπλέκονται λιγότερο συχνά σε συγκρούσεις, γεγονός που υποδηλώνει την προστατευτική λειτουργία της αυτοεκτίμησης στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις τους με συνομηλίκους συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων, καταδεικνύοντας ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και προάγουν πιο ώριμες αντιδράσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με την ανάγκη ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων ως βασικά μέσα πρόληψης φαινομένων επιθετικότητας και συγκρούσεων στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Επίλυση συγκρούσεων, Κοινωνικές δεξιότητες, Σχολικό Περιβάλλον

Abstract

Self-esteem is a crucial factor for children's psychosocial development, as it significantly affects their interpersonal relationships and behavior within the school environment. In this context, students' ability to manage conflicts with their peers is directly linked to their self-perception and sense of personal worth. This study explores the relationship between self-esteem and conflict resolution skills among primary school students. The aim of the research was to analyze the extent to which self-esteem levels influence students' ability to manage and resolve conflicts in the school setting. The methodology involved the collection of primary data through questionnaires administered to elementary school students, along with analysis using quantitative statistical tools. A total of 90 children attending the last three grades of primary school participated in the study. The results indicated that students with higher levels of school-related self-esteem were less frequently involved in conflicts, suggesting a protective role of self-esteem in interpersonal relationships. Moreover, it was found that children's self-esteem regarding peer relationships was positively correlated with their ability to manage conflicts effectively, highlighting that positive interpersonal relationships enhance social skills and promote more mature responses in conflict situations. The findings are discussed in light of the need to strengthen self-esteem and develop social skills as key strategies for preventing aggression and conflict in schools.

Keywords: Self-esteem, Conflict Resolution, Social Skills, School Environment

Εισαγωγή

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά τους, την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές καλούνται συχνά να διαχειριστούν συγκρούσεις με συνομηλίκους, οι οποίες μπορεί να προκύψουν τόσο μέσα στην τάξη όσο και στον ευρύτερο σχολικό χώρο. Η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, ωστόσο, απαιτεί δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία – δεξιότητες που σε μεγάλο βαθμό συνδέονται με το επίπεδο αυτοεκτίμησης του κάθε παιδιού.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών του δημοτικού και των δεξιοτήτων που διαθέτουν για την επίλυση συγκρούσεων. Ειδικότερα, εξετάζεται το κατά πόσο η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των παιδιών στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν αυτές τις δεξιότητες μέσω συγκεκριμένων παρεμβάσεων και πρακτικών. Δεδομένου ότι η σχολική περίοδος είναι καίριας σημασίας για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των παιδιών, η κατανόηση αυτής της σύνδεσης μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για την ανάπτυξη προγραμμάτων που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και για τη διαμόρφωση νέων, πιο αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά την έναρξη της παρούσας μελέτης, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την έννοια της αυτοεκτίμησης και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, δίνοντας έμφαση στη σημασία της κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, οι αιτίες και οι μορφές τους, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να διαχειριστούν και να επιλυθούν. Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθεί επιδιώκει να αναδείξει τη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ικανότητά τους να επιλύουν συγκρούσεις, προσφέροντας παράλληλα προτάσεις για την ενίσχυση των σχετικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Α΄ μέρος - Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1. Αυτοεκτίμηση

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και θεωρητικό πλαίσιο

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αξία που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του και στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων του (Marsh & Craven, 2006, όπ. αναφ. Donald et al., 2018). Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην ατομική αξιολόγηση του εαυτού, δηλαδή στο πώς ένα άτομο βλέπει την αξία του και τη θέση του στον κόσμο (Cast & Burke, 2002).

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης οι οποίες μαζί με την αυτοαξιολόγηση επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις επιδόσεις, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες, (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2006). Υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης συνδέονται με θετική αποδοχή του εαυτού και ενίσχυση της αίσθησης προσωπικής αξίας, ενώ χαμηλά επίπεδα μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθήματα ανεπάρκειας, μειωμένη αίσθηση της προσωπικής αξίας και απόρριψη του εαυτού (Orth et al., 2012).

Η αυτοεκτίμηση μαζί με την αυτοαντίληψη συνιστούν τις βασικές διαστάσεις του εαυτού. Η συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας περιγράφεται μέσα από την έννοια της αυτοεκτίμησης και είναι το συναίσθημα που έχουμε σχετικά με την αξία μας ως άτομα (Δημοπούλου, 2006). Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική πλευρά του εαυτού, δηλαδή στην εικόνα ή την πεποίθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του.

Η αυτοεκτίμηση είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που παίζει κεντρικό ρόλο στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αναφέρεται στην συνολική αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για τον εαυτό του (Σκόνδρα, 2016). Είναι ένας πολύπλευρος όρος που έχει μεγάλη σημασία (Youngs, 1992). Σύμφωνα με τις αρχικές θεωρίες, η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την έννοια του «ιδανικού εαυτού», που αντιπροσωπεύει την καλύτερη εκδοχή του ατόμου. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης καθορίζεται από τη διαφορά ανάμεσα στον πραγματικό και τον «ιδανικό εαυτό» (James, 1980). Αργότερα, ο Coopersmith (1967) ανέφερε ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την προσωπική εκτίμηση της αξίας του ατόμου, ενώ

ο Rosenberg (1965) την περιέγραψε ως «θετική ή αρνητική στάση απέναντι στον μοναδικό εαυτό».

Σύμφωνα με τη θεωρία του McDougall (1932), η αυτοεκτίμηση, αφορά το πώς νιώθει ένα άτομο για τον εαυτό του και μπορεί να εκφραστεί ως το πηλίκο ανάμεσα στις επιτυχίες που έχει πετύχει το άτομο και στους στόχους που θεωρεί σημαντικούς (Δημοπούλου, 2006). Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται από την ιδέα ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται με το συναισθηματικό κομμάτι του εαυτού και δείχνει πόσο κάποιος αποδέχεται ή εκτιμά τον εαυτό του.

Ο Branden (1969) περιγράφει την αυτοεκτίμηση ως τον συνδυασμό αυτοπεποίθησης και αυτοσεβασμού, τονίζοντας την πίστη ότι το άτομο είναι ικανό να ζει τη ζωή του και ότι αξίζει να είναι ευτυχισμένο. Με άλλα λόγια, αυτοεκτίμηση είναι ο τρόπος που το άτομο εκτιμά την εικόνα που έχει για τον εαυτό του (Γιαννέλος, 2004. Γουβιάς, 2003). Αυτός ο ορισμός αφορά τη γενική αυτοεκτίμηση (global self-esteem). Όταν, όμως, ένα άτομο αξιολογεί συγκεκριμένους τομείς της ζωής του, όπως οι κοινωνικές του σχέσεις ή η εμφάνισή του, τότε αναφερόμαστε στην αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένους τομείς (domain-specific self-esteem) (Baumeister et al., 2000. Κοντοπούλου & Κοκκινάκη, 1990). Συνολικά, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με την αξία και τις ικανότητές του, καθώς και στην αποδοχή ή την απόρριψη από τους «σημαντικούς άλλους» γύρω του.

Σύμφωνα με τους ερευνητές Coopersmith (1984) και Rosenberg (1986), η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι ικανοί, σημαντικοί, επιτυχημένοι και άξιοι να πραγματοποιήσουν τα προσωπικά τους όνειρα. Αυτή η έννοια λειτουργεί σε τρία επίπεδα: το φυσικό, το πνευματικό και το μεταφυσικό (Steffenhagen & Burns, 1987). Όταν η αυτοεκτίμηση είναι υψηλή, παρατηρούνται πολλοί θετικοί παράγοντες, όπως η προσαρμοστικότητα, το κοινωνικό ενδιαφέρον και η επιτυχία (Steffenhagen & Burns, 1987).

Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: τον αυτοσεβασμό (self-respect) και την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), σύμφωνα με τον Branden (1992). Ο αυτοσεβασμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να εκτιμά την αξία του, κατανοώντας ότι αξίζει να επιτύχει και να πετύχει τους στόχους του στη ζωή. Εν ολίγοις, περιλαμβάνει την επίγνωση ότι έχει τη δυνατότητα και το δικαίωμα να διεκδικεί αυτό που επιθυμεί και χρειάζεται για να είναι ευτυχισμένο και ικανοποιημένο. Από την άλλη πλευρά, η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να χειρίζεται τις

προκλήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα να σκέφτεται κριτικά, να παίρνει αποφάσεις, να ενεργεί και να επιλέγει τις κατάλληλες ενέργειες, καθώς και την ικανότητά του να κατανοεί και να αξιολογεί τις καταστάσεις και τα γεγονότα στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Branden, 1992. Walz & Bleuer, 1992). Έτσι, και οι δύο αυτές διαστάσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη μιας υγιούς αυτοεκτίμησης, καθώς συνδυάζουν την αναγνώριση της αξίας του ατόμου με την ικανότητά του να επιτυγχάνει και να ανταγωνίζεται σε διάφορες πτυχές της ζωής του.

Ο Epstein (1985) προσδιορίζει τρία επίπεδα αυτοεκτίμησης, τα οποία συνθέτουν τη συνολική εικόνα του εαυτού ενός ατόμου. Το πρώτο επίπεδο είναι η σφαιρική αυτοεκτίμηση (global), που αναφέρεται στη γενική αίσθηση αξίας που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, ανεξαρτήτως συγκεκριμένων τομέων της ζωής του. Το δεύτερο επίπεδο είναι η ενδιάμεση αυτοεκτίμηση (intermediate), η οποία εστιάζει σε ειδικές πτυχές της ζωής, όπως η επαγγελματική, η κοινωνική ή η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, και αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι μπορεί να αισθάνονται διαφορετικά για τον εαυτό τους σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς. Το τρίτο επίπεδο είναι η περιστασιακή αυτοεκτίμηση (situational), που σχετίζεται με τις καθημερινές ή περιστασιακές καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση, όπως οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει υψηλή αυτοαντίληψη στην επαγγελματική του ζωή, αισθανόμενο επιτυχημένο και ικανό, αλλά να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση στον κοινωνικό τομέα, π.χ. λόγω κοινωνικών δυσκολιών. Σε αυτή την περίπτωση, η γενική, σφαιρική αυτοεκτίμηση του ατόμου μπορεί να επηρεάζεται κυρίως από την επαγγελματική του αυτοαντίληψη, εφόσον ο τομέας αυτός έχει μεγαλύτερη σημασία για εκείνον από ότι η κοινωνική του ζωή (Epstein, 1985). Αυτό υποδηλώνει ότι οι αυτό-αξιολογήσεις σε διαφορετικούς τομείς μπορούν να διαφέρουν και να έχουν διαφορετική επιρροή στη συνολική εικόνα του εαυτού.

Σύμφωνα με τους Rosenberg et al. (1995) η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου επηρεάζεται μόνο από την επιτυχία σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς. Επιπλέον, τονίζει ότι η αυτοεκτίμηση δεν σημαίνει αίσθημα ανωτερότητας, δηλαδή δεν υποδηλώνει ότι κάποιος δεν κάνει ποτέ λάθη ή δεν έχει αδυναμίες. Αντίθετα, σχετίζεται με συναισθήματα αυτοσεβασμού και αποδοχής του εαυτού. Ένα βασικό σημείο διαφωνίας σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης είναι αν περιλαμβάνει κάποιες επιμέρους πτυχές του εαυτού ή αν αυτές λειτουργούν ανεξάρτητα από αυτήν (Cook-Littlefield et al., 2008). Ο Rosenberg υποστήριξε μια συνολική προσέγγιση στην αυτοεκτίμηση, αντί να την εξετάζει σε επιμέρους κομμάτια. Δημιούργησε την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSE) το 1965, η οποία παραμένει ένα από τα πιο ευρέως

χρησιμοποιούμενα εργαλεία για τη μέτρηση της συνολικής αίσθησης αξίας και των συναισθημάτων ενός ατόμου προς τον εαυτό του (Chiu, 1988).

Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση, μπορεί να παρουσιάζει αδυναμίες (Crocker & Park, 2004. Neff & Vonk, 2009, Ryan & Brown, 2003, όπ. αναφ. Donald et al., 2018) καθώς βασίζεται στην προσωπική εκτίμηση του ατόμου για τον εαυτό του η οποία μπορεί να επηρεάζεται αρνητικά από την κριτική των άλλων. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης, δεν ολοκληρώνεται χωρίς τη συνδρομή εξωτερικής ανατροφοδότησης από άλλους ανθρώπους, καθώς είναι δύσκολο να επιτευχθεί πλήρως αντικειμενική αυτοεικόνα (Δερμανόπουλος, 2021). Παρά την ενδεχόμενη διαμόρφωση εσφαλμένων αντιλήψεων ή κριτικών για τον εαυτό μέσα στον χρόνο, το άτομο συνεχίζει να προσπαθεί να αναθεωρεί και να επαναξιολογεί την εικόνα του, ακόμη και αν αυτές οι απόψεις αποκλίνουν από κάποια αντικειμενικά κριτήρια (Ehrlinger & Dunning, 2003. Koriati, 2008).

1.2. Οι έννοια της αυτοεκτίμησης σε σχέση με την έννοια της αυτοπεποίθησης

Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση είναι στενά συνδεδεμένες έννοιες και συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες, έχουν όμως διαφορές. Η διαφορά ανάμεσα στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση δεν έχει ακόμα ξεκαθαριστεί πλήρως, καθώς στη βιβλιογραφία οι δύο έννοιες συχνά παρουσιάζονται με παρόμοιο τρόπο ενώ υπάρχει διαφωνία σχετικά με τη διάκρισή τους. Η αυτοεκτίμηση συχνά συνδέεται και με την αυτογνωσία (Baumeister, 2005. Ferkany, 2008) ενώ η αυτοπεποίθηση αφορά την πίστη του ατόμου ότι μπορεί να χειριστεί επιτυχώς τις προκλήσεις και να ξεπεράσει τα εμπόδια. Συνδέεται με το πόσο εμπιστεύεται κάποιος τις ικανότητές του και πιστεύει ότι μπορεί να ελέγξει καταστάσεις ώστε να επιτύχει αυτό που θέλει. Από την άλλη, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται περισσότερο με την αποδοχή, τον σεβασμό και την αίσθηση αξίας που νιώθει κάποιος για τον εαυτό του (). (Baumeister, 2003)

Η αυτοπεποίθηση είναι η πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του για να πετύχει απέναντι σε προκλήσεις, παρόλο που μπορεί να αντιμετωπίζει φόβους και δυσκολίες. Ορίζεται ως η ρεαλιστική προσδοκία επιτυχίας, βασισμένη στις εμπειρίες και στις προηγούμενες προσπάθειες και επιτυχίες του (Kleitman & Moscrop, 2010). Επιπλέον, μπορεί να θεωρηθεί

και ως η εσωτερική αίσθηση της αξίας του ατόμου, ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες, που ενισχύεται όταν αισθάνεται καλά με τον εαυτό του (Αγγελέρη, 2019). Οι Franks και Marolla (1976) περιγράφουν την αυτοπεποίθηση ως «εσωτερική αυτοεκτίμηση», διαχωρίζοντάς την από την «εξωτερική», η οποία βασίζεται στις αυτοαξιολογήσεις. Όλες αυτές οι ιδέες συγκλίνουν στο ότι η αυτοπεποίθηση δίνει στο άτομο την αίσθηση ότι μπορεί να έχει ενεργό ρόλο στη ζωή του, να ξεπερνά τις δυσκολίες και να επιτυγχάνει στόχους με δυνατή θέληση (Kleitman & Moscrop, 2010).

Στη βιβλιογραφία, οι δύο έννοιες, συνεξετάζονται συχνά καθώς τόσο η αυτοεκτίμηση όσο και η αυτοπεποίθηση είναι δύο κρίσιμα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που αλληλεπιδρούν συμβάλλοντας στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, βοηθώντας τα να γίνουν παραγωγικοί πολίτες στην κοινωνία. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης μπορεί να μειώσει την πιθανότητα ενός ατόμου να οδηγηθεί σε μια επιτυχημένη και παραγωγική ζωή.

Συνολικά ωστόσο, σύμφωνα με τη Δημοπούλου (2006), παρά την έντονη σύνδεση της αυτοπεποίθησης με την αυτοεκτίμηση, δε θα πρέπει να λαμβάνονται και να χρησιμοποιούνται ως είναι ταυτόσημες έννοιες.

1.3. Παράγοντες επίδρασης της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση συνδέεται με μία σειρά παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που δρα και αναπτύσσεται κάποιος. Έρευνα που διεξήγαγαν οι Bleidorn et al. (2016) σε 48 χώρες, χρησιμοποιώντας δείγμα εφήβων, ενηλίκων και ηλικιωμένων, έδειξε ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αυτοεκτίμηση τείνει να αυξάνεται από το τέλος της εφηβείας μέχρι τη μέση ηλικία. Έρευνες έχουν ακόμα δείξει ότι σε χώρες με υψηλό Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν, που χρησιμοποιείται ως ένδειξη ευημερίας, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των δύο φύλων. Ειδικότερα, η Κεντρική και Νότια Αμερική καταγράφουν τη μεγαλύτερη διαφορά, ενώ η Νότια Ασία φαίνεται να σημειώνει τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Helwig & Ruprecht, 2017).

Παλαιότερες και πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν ελαφρώς χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους άνδρες (Kling et al., 1999. Robins et al., 2002), ιδιαίτερα κατά την πρώιμη εφηβεία. Ωστόσο, κατά την όψιμη εφηβεία και την ενηλικίωση, τα αποτελέσματα

είναι αντιφατικά, με κάποιες έρευνες να δείχνουν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα είναι μικρές ή ασήμαντες (Orth et al., 2012, 2015, Bleidorn et al., 2016). Οι Kling et al. (1999) τονίζουν ότι τα αγόρια τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια, κυρίως προς το τέλος της εφηβείας. Η χαμηλότερη αυτοεκτίμηση των γυναικών και η υψηλότερη των ανδρών συχνά αποδίδεται σε κοινωνικά στερεότυπα και επιρροές, όπως η ενασχόληση με μη ρεαλιστικά πρότυπα ομορφιάς (Allgood-Merten et al., 1990, McKinley & Hyde, 1996, στο Helwig et al., 2017) και η σύνδεση της αυτοπεποίθησης με την αρρενωπότητα (Marsh, 1987, Orlofsky & O'Heron, 1987, στο Helwig et al., 2017).

Η αυξημένη οικονομική κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονται με καλύτερη αίσθηση προσωπικής ευεξίας και υψηλότερη αυτοεκτίμηση στους εφήβους (Κοκκέβη & συν., 2010). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το υψηλό εισόδημα φαίνεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες (Sloan, 2020). Σε μια μετανάλυση, οι Amato & Keith (1991, στο Donald & al., 2018) διαπιστώνουν ότι τα παιδιά με διαζευγμένους γονείς τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση.

1.4. Η σημασία της αυτοεκτίμησης για το άτομο

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση συμβάλλει σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ευεξία και συσχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, επιθετικότητας, αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αυτοκαταστροφικών σκέψεων (Dale et al., 2019). Αντίθετα, ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανό να βιώσει στην πορεία της ζωής του συναισθήματα κατάθλιψης, μοναξιάς και άγχους (Youngs, 1992). Για να αποτρέψουν τους άλλους από το να αντιληφθούν την ανασφάλεια που νιώθουν, αυτά τα άτομα υιοθετούν αμυντικές συμπεριφορές (Baumeister, 2005), όπως η αντίσταση, η επανάσταση, η άμυνα ή η επιθυμία για εκδίκηση.

Μια από τις πιο καθοριστικές ασπίδες προστασίας ενάντια στο άγχος και τις πιέσεις της ζωής είναι η αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα ζωτικό στοιχείο που σχετίζεται με πολλές παραμέτρους της ζωής, επηρεάζοντας άμεσα τις ορατές συμπεριφορές ενός ατόμου. Στην ιεραρχία των αναγκών του Maslow, η αυτοεκτίμηση κατατάσσεται στην τέταρτη θέση και συνδέεται στενά με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ανεξαρτησίας (Maslow, 1942). Έρευνες έχουν δείξει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συχνά οδηγεί σε θλίψη, άγχος, σωματικές

και ψυχικές ασθένειες, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και σε αντικοινωνικές ή παραβατικές συμπεριφορές.

Τα άτομα που διαθέτουν θετική αυτοεκτίμηση είναι ικανά να καθορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τους στόχους και τις κατευθύνσεις τους (Baumeister et al., 2000, Youngs, 1992). Επίσης, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις λανθασμένες συμπεριφορές τους και να κατανοήσουν τις συνέπειες των πράξεών τους (Baumeister, 2005. Γουβιάς, 2003, Youngs, 1992). Τα παιδιά με αυτοεκτίμηση συνειδητοποιούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και τις αποδέχονται (Σκόνδρα, 2016). Εμφανίζουν αισιοδοξία και είναι πρόθυμα να συνεργαστούν και να βοηθήσουν τους άλλους, ενώ αναπτύσσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις (Walz & Bleuer, 1992). Θέτουν σαφείς στόχους για το μέλλον τους, ξέρουν τι θέλουν να επιτύχουν και συχνά αναζητούν πρότυπα για καθοδήγηση. Επίσης, η αυτοπεποίθησή τους τους επιτρέπει να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Muris, Meesters, & Fijen, 2003, Walz & Bleuer, 1992) και όταν έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις, αναζητούν εναλλακτικές λύσεις για την επίλυσή τους.

1.5. Η αυτοεκτίμηση στην παιδική ηλικία

Η αυτοεκτίμηση στα παιδιά αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα της αυτοαξιολόγησής τους, ο οποίος σχετίζεται με την αντίληψη του πραγματικού τους εαυτού (Harter, 1999). Αυτή η έννοια μπορεί να θεωρηθεί ως μια ατομική μεταβλητή που αρχίζει να διαμορφώνεται κατά τη μέση παιδική ηλικία, δηλαδή όταν τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συνομηλίκους τους (Ruble et al., 1980). Οι συγκρίσεις αυτές είναι κρίσιμες για την αυτοεκτίμηση, καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίσουν τις ατομικές τους διαφορές. Όταν ένα παιδί νιώθει ότι η αυτοεκτίμησή του απειλείται, μπορεί να επιλέξει να συγκρίνει τον εαυτό του με παιδιά που θεωρεί λιγότερο ικανά, προκειμένου να αισθανθεί ανώτερο (Χατζηχρήστου και συν., 2004). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά αποκτούν συνείδηση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους συγκρίνονται με τους συνομηλίκους τους, σε τομείς όπως η σχολική επίδοση, τα αθλήματα και οι κοινωνικές σχέσεις, και προσαρμόζουν αντίστοιχα την αυτοεκτίμησή τους (Γιαννέλος, 2004, Γουβιάς, 2003).

Η αυτοεκτίμηση θεωρείται επίσης ένας σημαντικός δείκτης της ψυχικής υγείας των παιδιών. Τα άτομα που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση

και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αξιόλογο και ικανό (Dale et al., 2019). Αυτό μεταφράζεται σε μεγαλύτερη ικανοποίηση και ευτυχία στην ενήλικη ζωή τους. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως κατάθλιψη και άγχος, καθώς και δυσκολίες στην προσαρμογή σε σχολικές και κοινωνικές σχέσεις, με αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξη του ατόμου στην ενήλικη ζωή (Harter, 1993. Van den Bergh & Marcoen, 1999).

Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να είναι υπερβολικά αυστηρά με τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται εύκολα και να εκφράζουν αρνητικά σχόλια για τον εαυτό τους (Σκόνδρα, 2016). Φοβούνται επίσης την αποτυχία και συχνά προτιμούν να μην προσπαθήσουν καθόλου, παρά να ρισκάρουν την πιθανότητα να αποτύχουν. Αυτά τα παιδιά πιστεύουν ότι μια προσωρινή αποτυχία μπορεί να γίνει μόνιμη, κάτι που μπορεί να τους προκαλέσει άγχος, ψυχολογικά προβλήματα και να τους δυσκολέψει στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων και προκλήσεων που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους (Σκόνδρα, 2016). Συχνά, δέχονται αρνητικά σχόλια από τους γύρω τους, τα οποία αφορούν την εικόνα τους και έτσι επιβεβαιώνουν λανθασμένα την αυτοεικόνα τους. Ως αποτέλεσμα, αδυνατούν να ακούσουν τα θετικά σχόλια που τους απευθύνονται, διότι τα θεωρούν ότι δεν τους αφορούν (Γουβιάς, 2003. Youngs, 1992).

Σύμφωνα με τη Σκόνδρα (2016), «η αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην αύξηση της ατομικής παραγωγικότητας και στη διαμόρφωση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων». Συγκεκριμένα, τα παιδιά συχνά προσπαθούν να διακριθούν σε τομείς που οι γονείς τους θεωρούν σημαντικούς. Έτσι, όταν οι γονείς δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, η αυτοεκτίμηση των παιδιών επηρεάζεται από τους βαθμούς τους και το επίπεδο της σχολικής τους απόδοσης (Σκόνδρα, 2016). Σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά δεν καταφέρνουν να εκπληρώσουν τις προσδοκίες των γονιών τους, ενδέχεται να αισθάνονται ανεπαρκή (Σκόνδρα, 2016). Καθώς μεγαλώνουν και εισέρχονται στην εφηβεία, οι φίλοι αποκτούν μεγαλύτερη επιρροή στην αυτοεκτίμησή τους (Σκόνδρα, 2016). Έτσι, η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται αρχικά από τις αξίες που προέρχονται από τους γονείς, στη συνέχεια επηρεάζεται από τις αξίες που εισάγουν οι φίλοι, και τελικά διαμορφώνεται από τις προσωπικές αξίες που έχει αποδεχθεί το άτομο (Σκόνδρα, 2016).

1.6. Αυτοεκτίμηση στην εφηβική ηλικία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) (2009), η εφηβεία καλύπτει ηλικίες από 11 έως 19 ετών. Σε αυτήν την περίοδο, οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σημαντικές φυσικές, ψυχικές και κοινωνικές αλλαγές. Επιπλέον, οι πιέσεις αυτής της ηλικιακής φάσης συχνά οδηγούν σε ψυχικές διαταραχές, με πολλές από αυτές να διαγιγνώσκονται ήδη από την ηλικία των 14 ετών (Dale et al., 2019). Οι κοινωνικές αλλαγές που προκύπτουν από τη μετάβαση από παραδοσιακούς σε βιομηχανικούς τρόπους ζωής έχουν δημιουργήσει κενά στις ανθρώπινες ζωές, προκαλώντας συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές βλάβες (Dale et al., 2019).

Στην εφηβεία, οι σχέσεις με τους άλλους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, και η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που «ειδοποιεί» το άτομο για πιθανή απόρριψη, ενισχύοντας έτσι την ανάγκη του να παραμείνει συνδεδεμένο με την κοινωνική ομάδα (Wagner et al., 2018). Ένας βασικός παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στην εφηβεία, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη καθώς συνδέεται με την ικανότητα των εφήβων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να βελτιώνουν τη διάθεσή τους όταν χρειάζεται (Wells et al., 2020).

Με την έναρξη της εφηβείας, παρατηρείται συνήθως μείωση της αυτοεκτίμησης. Αυτό συμβαίνει επειδή οι έφηβοι δέχονται πιο ρεαλιστική και συχνά αρνητική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους τους και από άτομα εξουσίας, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Robins & Trzesniewski, 2005. Robins et al., 2002. Fenzel, 2000). Με την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης, η αυτοεκτίμηση φτάνει στο χαμηλότερο σημείο γύρω στα 14-15 χρόνια και αρχίζει να ανακάμπτει στα τέλη της εφηβείας, καθώς πλησιάζει η ενηλικίωση (McMullin & Cairney, 2004. Orth & Robins, 2014. Orth et al., 2012. Robins & Trzesniewski, 2005). Ωστόσο, σε μια έρευνά τους, οι Twenge & Campbell (2001, στο Donald, 2018) διαπιστώνουν ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξάνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Κατά την εφηβεία, το άτομο είναι πιθανό να αναπτύξει μια υπερβολικά υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης ως ένα μέσο προστασίας του εαυτού του (Baumeister et al., 2003; Nussbaum & Dweck, 2008, στο Donald et al., 2018).

Η αυτοεκτίμηση βασίζεται ακόμα στο αίσθημα κοινωνικής επάρκειας και στις θετικές κοινωνικές εμπειρίες. Έρευνες δείχνουν ότι οι έφηβοι με υψηλή αυτοεκτίμηση συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά, βιώνουν λιγότερο έντονα συναισθήματα ζήλειας και μοναξιάς, νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο, έχουν μεγαλύτερη αντοχή στο στρες, είναι

πιο διεκδικητικοί, επίμονοι και διαθέτουν ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες (Wagner et al., 2018).

Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση στην εφηβεία είναι ένα δυναμικό στοιχείο που επηρεάζει την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων. Η διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης είναι συνήθως πτωτική στην αρχή της εφηβείας, λόγω των πιο ρεαλιστικών και συχνά αρνητικών ανατροφοδοτήσεων από το κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, καθώς οι έφηβοι ωριμάζουν και ενισχύουν την ικανότητα αυτοεκτίμησης, παρατηρείται μια σταδιακή ανάκαμψη προς το τέλος της εφηβείας. Η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με πιο υγιείς κοινωνικές σχέσεις, λιγότερη μοναξιά και μεγαλύτερη αντοχή στο άγχος, ενώ οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο επιρρεπείς σε συναισθηματικά προβλήματα και δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις τους.

Κεφάλαιο 2. Επίλυση συγκρούσεων

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση

Η σύγκρουση εμφανίζεται όταν διαταράσσεται η επιθυμητή και ισχυρή κατάσταση ισορροπίας και συνεργασίας μέσα σε μια ομάδα (Ζωγράφος & Θωμάς, 2014). Είναι γεγονός ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, καθώς κάθε άτομο φέρει τις δικές του απόψεις, αξίες και στόχους, οι οποίοι συχνά συγκρούονται με αυτούς των άλλων. Παράλληλα, εντός μιας ομάδας μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις όταν ένα μέλος αγνοεί τα κοινά συμφέροντα και προτάσσει μόνο τα προσωπικά του οφέλη. Έτσι, η σύγκρουση μπορεί να προκύψει από τις διαφορετικές επιδιώξεις των μελών μιας ομάδας. Σύμφωνα με την Πάσχου (2017), όταν οι προσδοκίες των εμπλεκομένων είναι αντίθετες και το ένα μέρος καταφέρνει να επιτύχει τον στόχο του, το άλλο αποτυγχάνει να επιτύχει το αντίστοιχο αποτέλεσμα. Τέλος, η σύγκρουση μπορεί να λάβει τη μορφή διαφωνιών ή αντιπαραθέσεων, είτε μεταξύ ατόμων είτε εντός μιας ομάδας, όταν οι απόψεις κάποιων μελών αντιτίθενται στις απόψεις των άλλων, δημιουργώντας έτσι αρνητική ατμόσφαιρα και εντάσεις.

Οι κύριοι τύποι συγκρούσεων που παρατηρούνται είναι οι εξής: σύγκρουση στις διαπροσωπικές σχέσεις, σύγκρουση ως προς τους εργασιακούς στόχους και σύγκρουση σχετικά με τις διαδικαστικές μεθόδους (Τριαντάρη, 2020). Επιπλέον, ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονται, η σύγκρουση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε διάφορους τύπους. Συγκεκριμένα, υπάρχει η δυαδική σύγκρουση, που αφορά τη σύγκρουση μεταξύ δύο ατόμων, η ενδοομαδική σύγκρουση, που αναφέρεται σε διαφωνίες εντός της ίδιας ομάδας, και η διομαδική σύγκρουση, η οποία συμβαίνει όταν συγκρούονται άτομα από διαφορετικές ομάδες (Τριαντάρη, 2020).

2.2. Αιτίες σύγκρουσης

Για την αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση οποιασδήποτε μορφής σύγκρουσης, είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε τα αίτιά της. Τα αίτια αυτά είναι πολυποίκιλα και επηρεάζουν τόσο τον εργασιακό χώρο όσο και τον τομέα της εκπαίδευσης. Γενικά, οι

συγκρούσεις συχνά προκύπτουν λόγω έλλειψης σαφούς καθορισμού αρμοδιοτήτων, περιορισμένου χρόνου, ανεπαρκών οικονομικών πόρων ή ελλείψεων σε υλικά και εξοπλισμό. Επιπλέον, ζητήματα όπως ανεπαρκής ή λανθασμένη επικοινωνία, ανταγωνιστικές σχέσεις, αντικρουόμενα συμφέροντα, προσωπικοί στόχοι και φιλοδοξίες μπορούν επίσης να εντείνουν τις εντάσεις. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ ατόμων ή ομάδων, καθώς και η διαφορετική αντίληψη για καταστάσεις ή προτεραιότητες, αποτελούν επίσης συχνές πηγές σύγκρουσης (Darmani & Marfo, 2010).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρείται ότι, πέρα από τα ήδη αναφερθέντα αίτια, η έκταση μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο. Όσο μεγαλύτερη είναι η σχολική μονάδα, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για την εμφάνιση συγκρούσεων (Okoth et al., 2016).

Οι συγκρούσεις συχνά απορρέουν από τις διαφοροποιημένες στάσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με τη ζωή, από αποκλίνουσες ανάγκες και καθήκοντα, από διαφορετικές πολιτικές απόψεις, αντικρουόμενα συμφέροντα, καθώς και από διαφορές που εντείνονται μέσω του ανταγωνισμού. Παράγοντες όπως λάθη στον επαγγελματικό χώρο, ελλιπής γνώση, ή ακόμα και αρνητικές συμπεριφορές και αντιδράσεις συμβάλλουν επίσης στη δημιουργία συγκρούσεων (Πίννη & Ρέτση, 2016).

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, ένα από τα βασικά αίτια πρόκλησης συγκρούσεων είναι οι ατομικές διαφορές. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές παρουσιάζουν πολλές και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι ατομικές αυτές διαφοροποιήσεις αποτελούν συχνά μια πρόκληση για την παιδαγωγική επάρκεια και τις διδακτικές ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού. Οι διαφορές αυτές αφορούν τα ποικίλα ενδιαφέροντα που συνυπάρχουν σε μια σχολική τάξη, καθώς είναι αδύνατον όλοι οι μαθητές να μοιράζονται τις ίδιες προτιμήσεις, στόχους ή το ίδιο επίπεδο γνώσεων. Επιπλέον, πέρα από το γνωστικό υπόβαθρο, παρατηρούνται και άλλες διαφοροποιήσεις, όπως η ύπαρξη ανταγωνισμού, το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλο, η εμφάνιση άγχους, καθώς και οι δυναμικές που προκύπτουν από τη δημιουργία κλικών ή ομάδων μέσα στην τάξη (Τέκος, 2009).

Όπως επισημάνθηκε, βασική αιτία συγκρούσεων συνιστά και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα παιδιά από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα συχνά συμβαδίζουν ευκολότερα με τις αξίες και τους κανόνες του σχολείου, καθώς αυτές αντανακλούν αρχές που καλλιεργούνται και επιβραβεύονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως η ευγένεια, η πειθαρχία και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Αντίθετα, τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ενδέχεται να μην έχουν την ίδια υποστήριξη στο σπίτι, γεγονός που δυσκολεύει την

προσαρμογή τους στα σχολικά πρότυπα. Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να συμπεριφέρονται πιο ευνοϊκά προς τα παιδιά των υψηλότερων στρωμάτων, ενώ ασκούσαν αυστηρότερη κριτική στα παιδιά από χαμηλότερα στρώματα. Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών δεν επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, εκτός αν υπάρχουν στερεότυπα που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Αναγνωστοπούλου, 2005). Σήμερα, οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών στη σχολική τάξη έχουν μειωθεί, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο σε μαθητές με υψηλότερο, παραμελώντας εκείνους από χαμηλότερα στρώματα, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικές συμπεριφορές. Συχνά, μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δημιουργούν κλίκες με συνομηλίκους τους, ενώ εμφανίζουν τάση να αναβάλλουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, σε αντίθεση με τους μαθητές από ευνοημένες οικογένειες, οι οποίοι είναι πιο συνεπείς (Fontana, 1996).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών είναι οι διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το φύλο. Τα αγόρια και τα κορίτσια εκφράζουν διαφορετικές συμπεριφορές και ακολουθούν ξεχωριστούς κώδικες επικοινωνίας, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα άτομα του αντίθετου φύλου. Από μικρή ηλικία, τα παιδιά μαθαίνουν να συμμορφώνονται με τα κοινωνικά πρότυπα που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους με βάση το φύλο τους. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι το φύλο επηρεάζει την στάση των μαθητών προς τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, με τον εκπαιδευτικό να μπορεί να αντιδρά διαφορετικά αναλόγως του φύλου του μαθητή, ενώ οι στερεοτυπικές αντιλήψεις του ίδιου του δασκάλου μπορεί να ενισχύσουν τέτοιες διαφοροποιήσεις στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005). Τα στερεότυπα φύλου αφορούν τις πεποιθήσεις γύρω από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των δύο φύλων. Σήμερα, πολλά παιδιά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τους άλλους με βάση αυτά τα στερεότυπα, κάτι που περιορίζει τις δυνατότητές τους. Μία συνηθισμένη στερεοτυπική συμπεριφορά είναι η εστίαση στις σωματικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Όταν τα παιδιά ζουν σε κοινωνίες με στερεότυπες αντιλήψεις, υιοθετούν παρόμοιες στάσεις και μαθαίνουν να επισημαίνουν αυτές τις διαφορές, τοποθετώντας "ετικέτες" στους άλλους (Elliott et al., 2008).

Συγκρούσεις μπορούν να προκληθούν και από τις λεγόμενες «κλίκες» των μαθητών. Αυτές οι κλειστές υποομάδες χαρακτηρίζονται από αλληλοϋποστήριξη και κοινά ενδιαφέροντα, ενώ είναι απομονωμένες από την ευρύτερη συλλογική ζωή της τάξης. Τα μέλη μιας κλίκας έχουν μεταξύ τους εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη, ενώ συνήθως μοιράζονται κοινές ανάγκες. Η

δημιουργία κλικών είναι ένα φυσικό φαινόμενο που προκύπτει από τις συνθήκες στο σχολείο, ιδιαίτερα μέσα στην τάξη. Η έλλειψη συμμετοχής σε δραστηριότητες, η πίεση για συμμόρφωση στους κανόνες, η έλλειψη ελευθερίας, η απομόνωση μαθητών λόγω χαμηλών επιδόσεων ή διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, καθώς και η αίσθηση απειλής από άλλους, είναι μερικές από τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές στο σχηματισμό κλικών. Μέσα από αυτές τις ομάδες, οι μαθητές προσπαθούν να βρουν την προσωπική τους ταυτότητα και συχνά να υπερβούν τις αντιφάσεις που έχουν με τα σχολικά πρότυπα (Αναγνωστοπούλου, 2005). Οι κλίκες σχηματίζονται συνήθως μέσα στην τάξη, όταν κάποια μέλη αναπτύσσουν συμπάθεια και δημιουργούν μικρές ομάδες, γνωστές ως «παρέες συνομηλίκων». Τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να ανεξαρτητοποιηθούν, επιλέγουν τα άτομα με τα οποία θέλουν να συναναστρέφονται. Η δημιουργία κλικών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση, τα κοινά ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η γειτονιά των μελών. Επίσης, μπορεί να προκύψει από τυχαίους παράγοντες, όπως η συνάντηση παιδιών σε συγκεκριμένη στιγμή ή οι κοινές ιδεολογίες και αξίες που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας (Μπίκος, 2011).

Ο ανταγωνισμός είναι επίσης ένας παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Στη σύγχρονη κοινωνία, ο ανταγωνισμός είναι ένα πολύ κοινό φαινόμενο και συνδέεται στενά με τον ατομισμό. Στο σχολικό περιβάλλον, η έμφαση συχνά δίνεται στην ατομική πρόοδο και το προσωπικό συμφέρον. Οι παράγοντες που ενισχύουν τον ανταγωνισμό είναι αρκετοί, με σημαντικότερο τον διαχωρισμό των μαθητών σε "καλούς" και "κακούς" σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις τους και τους βαθμούς τους. Αυτή η συνεχής σύγκριση για την κατάκτηση υψηλών βαθμολογιών, που ενισχύεται από τη βαθμοθηρική φύση του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργεί ανταγωνιστικά κίνητρα, ενώ παράλληλα υπονομεύει την ουσιαστική μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, η έλλειψη αξιολόγησης των ομαδικών δραστηριοτήτων και η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών ενισχύει τη δημιουργία ανταγωνιστικών συμπεριφορών. Αντί να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια, το σχολείο πολλές φορές προάγει την ατομική επίδοση. Επιπλέον, όταν οι δάσκαλοι ενισχύουν τον ανταγωνισμό για να βελτιώσουν τις επιδόσεις, αυτό μπορεί να εντείνει τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών (Μπίκος, 2011).

Παράγοντα πρόκλησης εντάσεων αποτελεί και το άγχος. Το άγχος είναι πλέον έντονα παρόν στην κοινωνία και φυσικά επηρεάζει και το σχολικό περιβάλλον. Πολλοί μαθητές νιώθουν άγχος κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο πολλές φορές εμποδίζει την απόδοσή τους, ειδικά κατά την αξιολόγηση. Το άγχος ορίζεται ως μια δυσάρεστη

συναισθηματική αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους, που συχνά συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα και αίσθημα αδυναμίας ελέγχου. Εκδηλώνεται σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά, και εξαρτάται από τη γενετική προδιάθεση, την ιδιοσυγκρασία, την οικογένεια και τις μαθησιακές εμπειρίες (Ζαφειροπούλου & Καλατζή - Αζίζι, 2011). Ο Slavin (2006) αναφέρει ότι το άγχος των μαθητών πηγάζει κυρίως από τον φόβο της αποτυχίας, ο οποίος μειώνει την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό το άγχος δεν αφορά μόνο τους μαθητές με χαμηλή απόδοση, αλλά και αυτούς με καλή ή άριστη απόδοση, καθώς επιδιώκουν την τελειότητα. Το άγχος μπορεί να επηρεάσει τη σχολική τους απόδοση, προκαλώντας δυσκολίες στην αφομοίωση γνώσεων και στην επίδοση στις εξετάσεις, καθώς η υπερβολική προσπάθεια για επίτευξη των σχολικών απαιτήσεων έχει αρνητικά αποτελέσματα.

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση στο σχολείο είναι η παρουσία μαθητών με ιδιαιτερότητες. Ο Slavin τονίζει ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό ως προς τους τρόπους μάθησης, τις συμπεριφορές, τις προτιμήσεις και τα κίνητρα του. Στην πράξη, όμως, τα σχολεία συχνά δεν καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες όλων των μαθητών, ειδικά εκείνων με ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές αυτοί ομαδοποιούνται για να διευκολυνθεί η μάθηση και η ενσωμάτωσή τους, όμως αυτή η προσέγγιση δεν είναι πάντα αποδοτική, καθώς οι μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ένταξή τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, κάτι που δυσχεραίνει και την καθημερινή διαχείριση από τους δασκάλους. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές με ιδιαιτερότητες χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη μέσω της ειδικής αγωγής, η οποία περιλαμβάνει εξατομικευμένο και στοχοκατευθυνόμενο πρόγραμμα διδασκαλίας, βασισμένο σε έρευνες και τακτική παρακολούθηση της προόδου τους (Heward, 2011).

Βασικό αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας και πειθαρχίας. Η αταξία στη σχολική τάξη συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις. Οι εντάσεις που δημιουργούνται, όπως οι φωνές ή οι προσβλητικές εκφράσεις, έχουν συνήθως μια βαθύτερη αιτία. Η αταξία δεν ορίζεται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό, αλλά βασίζεται σε κριτήρια που περιλαμβάνουν τη διακοπή της διδασκαλίας, την αναστάτωση της μάθησης και τους κινδύνους για τους μαθητές και τη σχολική περιουσία (Μπίκος, 2004). Οι πιο συνηθισμένες αταξίες σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτές περιλαμβάνουν ανάρμοστη συμπεριφορά που διαταράσσει τη μαθησιακή διαδικασία, διενέξεις, συζητήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άλλες συμπεριφορές που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Επίσης,

προβλήματα όπως κακές σχέσεις μεταξύ μαθητών, λεκτικές προσβολές, ακατάλληλη ένδυση, βία και αποπροσανατολισμός από το μάθημα συμβάλλουν στην αταξία (Ματσαγγούρας, 2008)

Εκτός από τις αταξίες και τα μικροπροβλήματα στην τάξη, υπάρχουν και σοβαρότερα ζητήματα, όπως η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός. Η βία δεν είναι νέο φαινόμενο στην κοινωνία ή ανάμεσα στα παιδιά, μερικοί θεωρούν ότι οι εκδηλώσεις βίας είναι φυσικό επακόλουθο της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς τα πρότυπα βίας τα προετοιμάζουν για το μέλλον και την αντιμετώπιση αδικίας. Στη σχολική τάξη, η βία εκδηλώνεται μέσω αντικοινωνικών συμπεριφορών, διενέξεων, εντάσεων και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Στέφου, 2015. Βεγγιάννη, 2011).

Καθοριστικής σημασίας για την πρόκληση συγκρούσεων, είναι και η ηλικία. Η εφηβεία συνιστά μια περίοδο κατά την οποία συχνά παρατηρείται βίαιη συμπεριφορά η οποία συχνά εκδηλώνεται με αντιδραστική στάση, έλλειψη αυτοεκτίμησης και εχθρότητα προς την εξουσία (Βεγγιάννη, 2011). Η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την αντίληψη του παιδιού για την επιτυχία, ενισχύοντας ή αποθαρρύνοντας την αυτοεκτίμησή του. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο μπορεί να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά και εκφοβισμό προς εκείνους με υψηλές επιδόσεις. Επίσης, το απομονωμένο σχολικό περιβάλλον και η αποχή από δραστηριότητες εντείνουν τη βία, ενώ το φύλο και η εθνικότητα μπορούν να συμβάλλουν σε τέτοιες συμπεριφορές (Βεγγιάννη, 2011).

Συνολικά, οι συγκρούσεις στην σχολική τάξη είναι πολυδιάστατες και πηγάζουν από διάφορους παράγοντες, όπως οι διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι αντιφάσεις στα φύλα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η δημιουργία κλικών και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός. Αυτές οι εντάσεις ενισχύονται από φαινόμενα όπως η αταξία, οι διαταραχές στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ πιο σοβαρά προβλήματα όπως η σχολική βία και ο εκφοβισμός προσθέτουν επιπλέον δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάγκη για μια σχολική κοινότητα που προάγει την αποδοχή, τη συνεργασία και την εξατομικευμένη προσέγγιση καθίσταται επιτακτική προκειμένου να μειωθούν οι συγκρούσεις και να διασφαλιστεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κάθε μορφή σύγκρουσης είναι μοναδική, εξελίσσεται με διαφορετικό τρόπο και απαιτεί εξατομικευμένη προσέγγιση στη διαχείρισή της.

2.3. Συνέπειες σύγκρουσης

2.3.1. Αρνητικές συνέπειες

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον αναπόφευκτα δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η παρουσία συγκρούσεων οδηγεί σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, αποφυγή αλλαγών, χαμηλά επίπεδα δέσμευσης προς τον οργανισμό, καθώς και σε αισθήματα άγχους και ανασφάλειας (Rahim, 2001). Αυτά τα ζητήματα έχουν ως συνέπεια τη δυσλειτουργία του σχολείου, με την επικράτηση ενός αρνητικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ελλιπή επικοινωνία και προκατάληψη, επηρεάζοντας αρνητικά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές και τους γονείς.

Οι συγκρούσεις μειώνουν την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ υποβαθμίζουν το ήθος και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Dessler, 2008). Η έλλειψη συνεργασίας που συχνά συνοδεύει τις συγκρούσεις επιδεινώνει την κατάσταση, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο έντασης που επηρεάζει αρνητικά τόσο τη μαθησιακή όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία (Κούγια, 2017).

Συνολικά, οι επιπτώσεις των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι πολυδιάστατες, με το αρνητικό κλίμα να αναγκάζει συχνά τους εκπαιδευτικούς να απομακρύνονται από το σχολικό περιβάλλον, αφήνοντας πίσω ένα δυσλειτουργικό σύστημα που δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.3.2. Θετικές συνέπειες

Παρά το γεγονός ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον συνδέονται κυρίως με αρνητικές συνέπειες, μπορούν επίσης να έχουν και ορισμένα θετικά αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, υπάρχει η ευκαιρία να εξεταστεί το πρόβλημα σε βάθος, δίνοντας τη δυνατότητα για αναζήτηση εναλλακτικών και καινοτόμων λύσεων που ίσως να μην είχαν ληφθεί υπόψη προηγουμένως. Επιπλέον, η διαχείριση της σύγκρουσης επιτρέπει τη δοκιμή των στρατηγικών που έχουν επιλεγεί, συμβάλλοντας στην πρόληψη μελλοντικών λαθών.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργικές και αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην επίτευξη στόχων που πιθανόν να μην είχαν τεθεί διαφορετικά. Σύμφωνα με τους Tjosvold et al., (2011), οι συγκρούσεις επιτρέπουν τον εντοπισμό τόσο των κινδύνων όσο και των ευκαιριών, προωθώντας την εύρεση λύσεων.

Επιπλέον, τα εμπλεκόμενα μέρη συχνά υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις στην προσπάθειά τους να διορθώσουν τα σφάλματά τους, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα.

Οι συγκρούσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικός δείκτης της αποδοτικότητας ενός σχολείου, προωθώντας την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων, την πρόοδο και την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Όπως επισημαίνει η Κούγια (2017), τέτοιες καταστάσεις μπορούν να γίνουν αφορμή για την εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και την εφαρμογή αλλαγών μέσα στη σχολική κοινότητα. Μέσα από αυτές, τα μέλη του σχολείου ενισχύουν τη συνεργασία και προάγουν την ανταλλαγή απόψεων, συμβάλλοντας θετικά τόσο στη διοίκηση όσο και στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι συγκρούσεις δίνουν τη δυνατότητα στα εμπλεκόμενα μέρη να επιλύσουν διαφορές με ουσιαστικό τρόπο, να ενδυναμώσουν τους δεσμούς τους με το σχολείο και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, επιλύονται προβλήματα, ενώ η ικανοποίηση από την εργασία αυξάνεται, γεγονός που ενισχύει την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, είναι ζωτικής σημασίας να υιοθετούνται αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ώστε αυτές να αξιοποιούνται με τρόπο εποικοδομητικό και θετικό.

2.4. Μορφές σχολικών συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις παρουσιάζονται σε διάφορες μορφές. Επομένως, είναι αναμενόμενο ότι στην σχολική τάξη θα εκδηλωθούν με έναν από τους παρακάτω τύπους:

Οι συγκρούσεις μπορεί να εμφανιστούν σε διάφορες μορφές στο σχολικό περιβάλλον. Στην περίπτωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, αυτές συμβαίνουν ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, όπως οι μαθητές σε μια τάξη. Τέτοιες συγκρούσεις συνήθως προκύπτουν όταν τα άτομα δυσκολεύονται να συνεργαστούν ή νιώθουν αποξένωση από την ομάδα, θεωρώντας ότι δεν ανήκουν σε αυτήν και δεν συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες (Τέκος, 2009). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορούν να εμφανιστούν σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, προκαλώντας αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία τους (Μαυραντζά, 2011).

Οι ομαδικές συγκρούσεις αφορούν διαφωνίες και αντιπαραθέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Σαϊτης, 2002). Αυτές οι συγκρούσεις ανακύπτουν

όταν υπάρχουν διαφορές και ασυμβατότητες μεταξύ μελών της ίδιας ομάδας, επηρεάζοντας την ομαλή λειτουργία και την οργάνωση της ομάδας (Μαυραντζά, 2011).

Οι συγκρούσεις προκύπτουν ανάμεσα σε τμήματα ή ομάδες μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συνήθως λόγω προκαταλήψεων και στερεοτύπων που υπάρχουν για άλλες ομάδες. Σε τέτοιες περιπτώσεις, μια ομάδα συχνά επικεντρώνεται μόνο στα αρνητικά χαρακτηριστικά της άλλης, αγνοώντας τα θετικά της. Αυτή η μορφή σύγκρουσης περιλαμβάνει και εθνικιστικές ή φυλετικές διαμάχες, οι οποίες έχουν αρνητικές συνέπειες για την ομάδα. Όπως επισημαίνεται (Τέκος, 2009), οι προκαταλήψεις οδηγούν σε περιθωριοποίηση, απομόνωση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας.

Οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν διαφορετικές συνέπειες για το άτομο και να καταταγούν σε λειτουργικές ή δυσλειτουργικές, ανάλογα με την επίδρασή τους. Οι λειτουργικές συγκρούσεις, που ονομάζονται και γνωστικές συγκρούσεις, προκύπτουν μέσα σε μια ομάδα και συνήθως οφείλονται σε τρεις παράγοντες (Μαυραντζά, 2011). Πρώτον, όταν τα μέλη της ομάδας διαφωνούν για το περιεχόμενο των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί, καθώς κάθε μέλος έχει τη δική του άποψη. Δεύτερον, λόγω του ανταγωνισμού που προκύπτει από την έλλειψη πόρων. Τρίτον, λόγω διαφορών που αφορούν τη διοίκηση και την οργάνωση, όπως η κατανομή των καθηκόντων (Μαυραντζά, 2011).

Αντίθετα, οι δυσλειτουργικές ή συναισθηματικές συγκρούσεις αναπτύσσονται όταν τα μέλη μιας ομάδας διαφωνούν εξαιτίας του διαφορετικού γνωστικού επιπέδου τους. Αυτές οι συγκρούσεις χαρακτηρίζονται από ένταση και θυμό, και έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια εμπιστοσύνης και την απογοήτευση των μελών, καθώς δεν υλοποιούνται όλες οι ιδέες τους. Τα συναισθήματα αλλάζουν, οδηγώντας σε μειωμένη απόδοση και δυσaráεσκεια μεταξύ των μελών της ομάδας (Μαυραντζά, 2011).

2.5. Τεχνικές Διαχείρισης και Επίλυσης Συγκρούσεων από τη σχολική μονάδα

Είναι σαφές ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζοντας τα μέλη και τη λειτουργία του είτε θετικά είτε αρνητικά. Κάθε σύγκρουση εμφανίζεται με μοναδικά χαρακτηριστικά, γεγονός που δυσκολεύει τον σαφή χαρακτηρισμό της ως εποικοδομητικής ή επιζήμιας. Ο αντίκτυπος εξαρτάται από τα εμπλεκόμενα μέρη και τον

τρόπο διαχείρισης της κατάστασης (Γιαννίκας, 2014). Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι καθοριστική για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μια ηγεσία που εστιάζει στη σωστή διαχείριση και όχι μόνο στη λήψη αποφάσεων μπορεί να διασφαλίσει τη δημιουργική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα ατομικούς και συλλογικούς στόχους. Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων, επιλέγοντας την κατάλληλη προσέγγιση ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν μπορεί να περιλαμβάνουν την εναρμόνιση στόχων, την παραχώρηση, την επιβολή, την αποφυγή ή την αναζήτηση συμβιβαστικών λύσεων. Η επιλογή της στρατηγικής επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η δυνατότητα συνεργασίας των εμπλεκομένων, η ποιότητα της επικοινωνίας μέσα στον οργανισμό και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των στόχων που έχουν τεθεί. Η επιτυχής διαχείριση απαιτεί ευελιξία και κατανόηση της δυναμικής της ομάδας.

Με βάση σχετικές μελέτες, η διαχείριση των συγκρούσεων προτείνεται να στηρίζεται σε ένα μοντέλο που συνδυάζει το προσωπικό συμφέρον με την ευαισθησία για τις ανάγκες των άλλων. Στο προσωπικό επίπεδο, οι άνθρωποι επικεντρώνονται στην επίτευξη των δικών τους στόχων, ενώ στο συλλογικό, επιδιώκουν να τους υλοποιήσουν λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες και τα συμφέροντα των γύρω τους (Γιαννίκας, 2014. Λαουλάκου, 2017).

Η διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει διαφορετικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες κάθε περίπτωσης. Μια από αυτές είναι η συνεργασία, όπου μέσα από ανοιχτή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών επιδιώκεται η επίτευξη δημιουργικών λύσεων και η επίτευξη στόχων με ειλικρίνεια και κατανόηση. Άλλη μέθοδος είναι η παραχώρηση, όπου ένα μέρος δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων του άλλου, επιδιώκοντας τη διατήρηση της ειρήνης και την εύρεση κοινών σημείων (Γιαννίκας, 2014).

Η επιβολή χρησιμοποιείται κυρίως όταν προτεραιότητα δίνεται στους προσωπικούς στόχους, με έμφαση στη δύναμη και την εξουσία, συχνά εις βάρος της συνεργασίας. Αντίθετα, η αποφυγή εφαρμόζεται όταν η διαχείριση της σύγκρουσης θεωρείται πιο δαπανηρή από την επίλυσή της, οδηγώντας σε αναβολή ή παραμέληση του ζητήματος. Ο συμβιβασμός, τέλος, προσφέρει μια μέση λύση, εξισορροπώντας τα ατομικά συμφέροντα και τις ανάγκες των άλλων, αν και δεν ενδείκνυται για πολύπλοκα θέματα.

2.6. Εκπαίδευση στη διαχείριση συγκρούσεων

Στο σχολικό περιβάλλον, όπως και σε κάθε εργασιακό χώρο, οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο. Ωστόσο, οι μαθητές συχνά δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να τις διαχειριστούν, με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις να επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο για τους ίδιους όσο και για τη σχολική κοινότητα. Για τον σκοπό αυτό έχουν συσταθεί προγράμματα διαμεσολάβησης με στόχο την εκπαίδευση των μαθητών στην επίλυση των συγκρούσεων. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), οι διαμεσολαβητές – τα άτομα δηλαδή που καλούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές – πρέπει να είναι ικανοί να ακούν ενεργά, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να εντοπίζουν τα προβλήματα, προκειμένου να βοηθήσουν στην εξεύρεση λύσης για την παρεξήγηση.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τον ρόλο του διαμεσολαβητή, συντριπτική πλειοψηφία των συγκρούσεων, καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί. Οι Ciuladiene και Kairiene (2017) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμεσολαβητές δεν πρέπει μόνο να επιλύουν συγκρούσεις, αλλά και να διασφαλίζουν τη διατήρηση υγιών σχέσεων με τους μαθητές. Μια θετική και αποδοτική σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων βασίζεται στην ειλικρίνεια, το σεβασμό, την κατανόηση και τη συνεργασία, καθώς χωρίς αυτά η σχολική μονάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά. Είναι κρίσιμο οι διαμεσολαβητές να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τις συγκρούσεις και τη διαχείρισή τους, προκειμένου να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα (Shanka & Thuo, 2017).

Συνοψίζοντας, το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία είναι συχνό, με πολλούς μαθητές να μην διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Παρόλο που οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες, μια σωστή διαχείριση μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η διαμεσολάβηση από ομότιμους, όπου εμπλέκεται ένα ουδέτερο τρίτο πρόσωπο, αποτελεί μια μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων, στην οποία οι μαθητές παίζουν κρίσιμο ρόλο στην απόφαση για τη λύση της διαφοράς, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξή τους ως υπεύθυνοι πολίτες. Συχνά, οι συγκρούσεις συμβαίνουν μεταξύ μαθητών, καθιστώντας τη σχολική διαμεσολάβηση ιδιαίτερα σημαντική για την επίλυση αυτών των διαφορών.

2.7. Συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων και τρόποι αντιμετώπισης

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αναπτύσσουν περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις, μέσα από τις οποίες μοιράζονται εμπειρίες, στάσεις και συναισθήματα, ενισχύοντας παράλληλα την προσωπική τους εξέλιξη. Οι σχέσεις αυτές, που ξεκινούν από την παιδική ηλικία και συνεχίζονται στην εφηβεία, χαρακτηρίζονται από υποστήριξη και αγάπη και συχνά εξελίσσονται σε φιλίες που διαρκούν σε όλη τη ζωή τους. Οι εμπειρίες αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής τους.

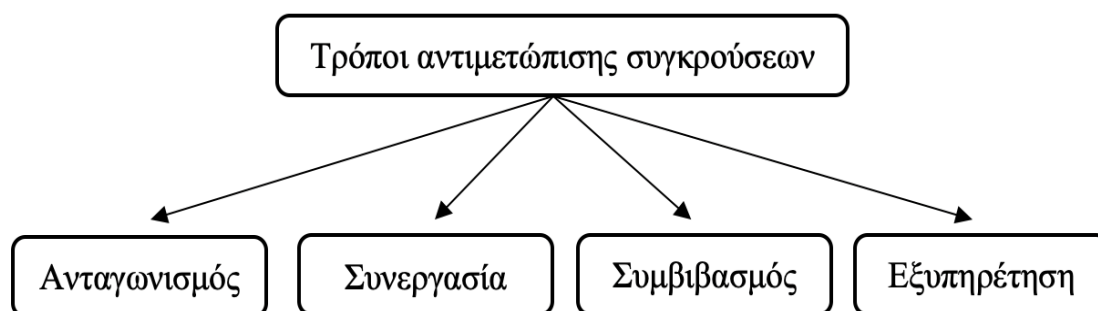
Η αποδοχή από τους συνομηλίκους και οι φιλίες συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς δείχνουν την κοινωνική τους θέση και τη δημοτικότητά τους στην ομάδα. Αντιθέτως, τα παιδιά που δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες είναι πιο επιρρεπή σε επιθετική συμπεριφορά, χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, μοναξιά, κατάθλιψη, και ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ενήλικη ζωή τους, όπως ανεργία (Rotenberg & Boulton, 2013).

Όταν προκύπτει μια σύγκρουση μεταξύ φίλων, υπάρχουν διάφοροι τρόποι επίλυσής της. Η υποβολή σημαίνει την αποδοχή των απαιτήσεων της άλλης πλευράς χωρίς αντίσταση. Ο συμβιβασμός, από την άλλη, περιλαμβάνει την παραχώρηση και από τις δύο πλευρές, συνήθως μέσω διαπραγματεύσεως. Η απόσυρση συμβαίνει όταν η σύγκρουση δεν επιλύεται λόγω αμφιβολιών ή αβεβαιότητας, ενώ η παραίτηση είναι όταν μια πλευρά επιλέγει να σταματήσει τη σύγκρουση και να αφήσει την κατάσταση ως έχει (Rotenberg & Boulton, 2013).

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται μια σύγκρουση καθορίζει το στυλ του στην επίλυση συγκρούσεων. Σύμφωνα με την Τριαντάρη (2018), οι βασικοί τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων περιλαμβάνουν τον ανταγωνισμό, τη συνεργασία, τον συμβιβασμό, την αποφυγή και την εξυπηρέτηση των άλλων.

Σχήμα 1

Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων



Οι Rahim και Magner (1995) περιγράφουν πέντε διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων: Η ενσωμάτωση επικεντρώνεται στη συνεργασία των εμπλεκομένων πλευρών, με στόχο την αναγνώριση των διαφορών και την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών για να βρεθεί η καλύτερη λύση. Η υποταγή προτεραιοποιεί τις ανάγκες και επιθυμίες της αντίπαλης πλευράς, με το άτομο να επιλέγει να υποχωρήσει και να ικανοποιήσει τον άλλο για να μειώσει τις διαφορές. Η κυριαρχία επικεντρώνεται στη ικανοποίηση των δικών συμφερόντων, με στόχο την επικράτηση του «εγώ» σε βάρος της άλλης πλευράς, ανεξάρτητα από το κόστος. Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος για την επίλυση της σύγκρουσης, με το άτομο να επιλέγει την απομάκρυνση ή την αποφυγή οποιασδήποτε παρέμβασης. Ο συμβιβασμός περιλαμβάνει την προσπάθεια και από τις δύο πλευρές να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση, η οποία, όμως, δεν ικανοποιεί πλήρως καμία από τις δύο πλευρές.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία των παιδιών, ειδικά στην περίοδο της εφηβείας. Παράλληλα, οι γονείς και οι κηδεμόνες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Β' μέρος – Ερευνητικό

Κεφάλαιο 3. Παρούσα έρευνα

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται ο βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, καθώς και οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν με βάση τη θεωρητική προσέγγιση και τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα από τη σχετική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη θεωρητική βάση που στηρίζει την εξέταση των υπό μελέτη μεταβλητών, ενώ παράλληλα περιγράφεται πώς τα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας συνέβαλαν στη διαμόρφωση των υποθέσεων. Η ανάλυση αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση και τη βαθύτερη κατανόηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης.

3.1. Σκοπός και υποθέσεις

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών κατά την προεφηβική και εφηβική ηλικία, με έμφαση στους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, ενώ ταυτοχρόνως, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται με τις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων, το οποίο αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της σχολικής ζωής των παιδιών.

Επιπλέον, επιμέρους στόχοι της έρευνας περιελάμβαναν τη διερεύνηση του αν η εν λόγω σχέση παρουσιάζει αναπτυξιακή πορεία, μέσω της ανάλυσης διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, καθώς και την αξιολόγηση της επίδρασης του φύλου στην αυτοεκτίμηση και τις σχετικές παραμέτρους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

Υ1: Υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σχετίζονται με υψηλότερη ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Υ2: Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο αυτοεκτίμησης και στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων με βάση το φύλο και την τάξη φοίτησης (ηλικία).

Υ3: Όταν ελέγχεται η επίδραση της αυτοεκτίμησης, το φύλο και η ηλικία δεν προβλέπουν σημαντικά την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων.

Υ4: Η αυτοεκτίμηση των μαθητών προβλέπει θετικά την ικανότητά τους να επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον.

3.2. Αυτοεκτίμηση και επίλυση συγκρούσεων

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η αυτοεκτίμηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Όταν οι μαθητές αναπτύσσουν ισχυρή αυτοεκτίμηση, αποκτούν την ικανότητα να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ενισχύεται η ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες συζήτησης και διαπραγμάτευσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Παράλληλα, η αυτοεκτίμηση ενδυναμώνει την αυτονομία των μαθητών και τους βοηθά να εκφράζουν με σαφήνεια τις απόψεις και τις ανάγκες τους, προωθώντας έτσι την ειρηνική επίλυση διαφορών (Ach & Pollman, 2022). Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σχετίζεται άμεσα με την παροχή ίσων ευκαιριών, την ενθάρρυνση και τη θετική ενίσχυση, στοιχεία που περιορίζουν την πιθανότητα χρήσης τιμωριών ή άλλων κατασταλτικών μέτρων. Αυτό δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν προβλήματα ή αντιθέσεις, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να επιλύουν συγκρούσεις με τρόπους που βασίζονται στον διάλογο και τη συνεργασία (Ach & Pollman, 2022).

Οι τάξεις που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών επιτυγχάνουν μεγαλύτερη συνοχή και αρμονία, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να συμμορφώνονται στους κανόνες με κατανόηση και όχι υπό πίεση. Η συναίνεση και η συνεργασία που αναπτύσσονται μέσα από αυτές τις διαδικασίες εξυπηρετούν το κοινό καλό, μειώνουν τις αντιπαραθέσεις και καλλιεργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Έτσι, η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως θεμέλιο για τη διαχείριση των συγκρούσεων, διασφαλίζοντας την κοινωνική συνοχή και την υγιή λειτουργία της τάξης (Doumen et al., 2011)

Καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και το έλεγχο των συγκρουσιακών σχέσεων στο σχολείο είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μείωση της επιθετικότητας στη σχολική τάξη είναι καθοριστικός, καθώς οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς που προάγει την ηρεμία και την αποφυγή της βίας. Σε περιπτώσεις εκδήλωσης βίαιων περιστατικών, είναι απαραίτητο να παρέχει στήριξη στο μαθητή που υπήρξε θύμα της επιθετικής συμπεριφοράς και να αποθαρρύνει την επιβράβευση ή τη δικαιολόγηση του μαθητή που λειτουργεί ως θύτης. Εξίσου σημαντική είναι

η προσπάθεια να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του θύματος, ώστε να περιοριστούν οι αρνητικές συνέπειες της βίας και να αποκατασταθεί η ψυχική του ευημερία (Woolfolk, 2007).

Η σχέση αυτοεκτίμησης και της επίλυσης συγκρούσεων εντοπίζεται στη βιβλιογραφία και με την αντίθετη αιτιακή κατεύθυνση. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, παιδιά με αποτελεσματικές και επαρκείς δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων εμφανίζουν περισσότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με εκείνα που δεν επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις.

Έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων έχουν δείξει ότι η ικανότητα να επιλύει κανείς προβλήματα με αποδοτικό και κατάλληλο τρόπο συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, καθώς το άτομο επιτυγχάνει τους στόχους του. Η αυτοεκτίμηση περιγράφεται ως μια διαδικασία με την οποία το άτομο αναγνωρίζει και αξιολογεί τον εαυτό του, είτε θετικά είτε αρνητικά, διαμορφώνοντας μια γενική αίσθηση της αξίας του (Rosenberg, 1965). Παράγοντες όπως η εμπιστοσύνη στην προσωπική αξία, η ικανότητα να εκφράζονται δεξιότητες και γνώσεις, η επίτευξη στόχων, η αποδοχή από τους άλλους, οι ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και η αποδοχή της φυσικής εμφάνισης, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης (Ach & Pollman, 2022. Baumeister et al., 2003).

Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο πρόθυμα να ρισκάρουν και να επιδιώξουν τους στόχους τους, ακόμα κι αν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας, δείχνοντας μεγαλύτερη αποφασιστικότητα και φιλοδοξία. Αντίθετα, όσοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση αποφεύγουν να ρισκάρουν λόγω φόβου απόρριψης ή αποτυχίας, γεγονός που συχνά τους οδηγεί σε ανασφάλεια και δυσκολίες στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη (Baumeister et al., 1989. Tice, 1993).

Η επίλυση των συγκρούσεων συνιστά μία πολύ σημαντική δεξιότητα ζωής για τα παιδιά και σχετίζεται άμεσα την κοινωνική προσαρμογή. Η κοινωνική προσαρμογή, όπως και η φυσική, συναισθηματική και λογική ανάπτυξη, αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά. Οι έφηβοι, μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να οριοθετήσουν τη θέση τους στις σχέσεις τους με συνομηλίκους και ενήλικες, κερδίζοντας κοινωνική αποδοχή. Ο όρος "προσαρμογή" αναφέρεται στη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του (ειδικότερα το κοινωνικό), η οποία επιτρέπει την κάλυψη των αναγκών και των κινήτρων του.

Η εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τη διαμόρφωση και βελτίωση των ικανοτήτων των ατόμων. Μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες είναι η επίλυση των διάφορων δυσκολιών που ανακύπτουν.

Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο. Οι μαθητές που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τις διαφωνίες με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η έλλειψη αυτοεκτίμησης μπορεί να οδηγήσει σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και ένταση. Οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται συγκρούσεις με σεβασμό και να αναζητούν λύσεις που προάγουν τη συνεργασία, εφόσον λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη και κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές δράσεις που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και καλλιεργούν τις δεξιότητες επικοινωνίας μπορούν να μειώσουν τις εντάσεις και να βελτιώσουν την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 4. Ερευνητικός σχεδιασμός και μέθοδος

4.1. Ερευνητική μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ποσοτική δειγματοληπτική μέθοδο, όπως την περιγράφει ο Creswell (2011). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων από ένα δείγμα που θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού ενδιαφέροντος. Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιδιώκεται η κατανόηση και η ανάλυση των υπό μελέτη φαινομένων με τη χρήση μετρήσιμων στοιχείων, διασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια των αποτελεσμάτων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες παρείχαν τις απαραίτητες πληροφορίες. Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση και η περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της, προκειμένου να αναλυθούν οι συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την περίοδο.

4.2. Δειγματοληπτική μέθοδος και δείγμα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας εφόσον προσεγγίστηκαν σχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων που υπήρχε εύκολη πρόσβαση. Η επιλογή που κρίθηκε κατάλληλη λόγω της περιορισμένης κλίμακας της μελέτης (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη τεχνική ανήκει στις μη πιθανολογικές μεθόδους δειγματοληψίας και βασίζεται στην επιλογή συμμετεχόντων που είναι άμεσα διαθέσιμοι. Η επιλογή αυτή μπορεί να γίνει με κριτήρια όπως η γεωγραφική εγγύτητα, η προσωπική γνωριμία ή η προθυμία συμμετοχής των ατόμων. Αν και η μέθοδος αυτή διευκολύνει τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, μειώνοντας το κόστος και τον απαιτούμενο χρόνο, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, καθώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν εύκολα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ένα συγκεκριμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο, το οποίο αφορούσε ένα σύνολο ατόμων από το οποίο αντλήθηκε το δείγμα. Συγκεκριμένα, η επιλογή των συμμετεχόντων εστιάστηκε σε τρεις ηλικιακές ομάδες, 10, 11 και 12 ετών αντίστοιχα. Η επιλογή αυτών των ηλικιακών ομάδων έγινε με γνώμονα τις σημαντικές αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, καθώς πλησιάζουν την εφηβεία—μια περίοδο που επηρεάζει άμεσα την αυτοεικόνα και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Εν ολίγοις, η ένταξη αυτών των ηλικιακών ομάδων στο δειγματοληπτικό πλαίσιο έγινε σκόπιμα, με στόχο να διερευνηθούν πιθανές διαφορές ή κοινά στοιχεία στις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 90 μαθητές, εκ των οποίων 30 φοιτούσαν στη Δ' τάξη, 30 στην Ε' και 30 στη Στ' δημοτικού (Σχήμα 1). Από το συνολικό δείγμα των παιδιών που συμμετείχαν 46 (51.1%) ήταν αγόρια και 44 (48.9%) κορίτσια (Σχήμα 2).

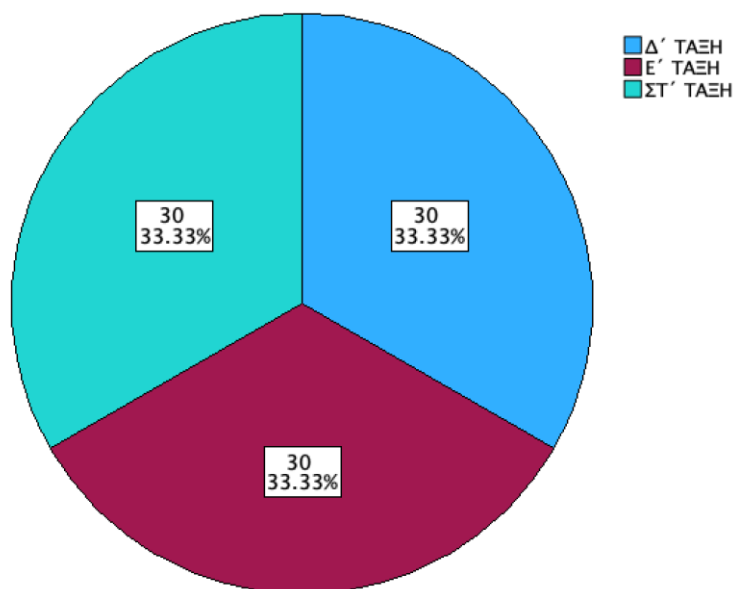
Πίνακας 1

Κατανομή δείγματος ανά τάξη φοίτησης και φύλο

		Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Τάξη Φοίτησης	Δ' τάξη	15	15	30
	Ε' τάξη	16	14	30
	ΣΤ' τάξη	15	15	30
	Σύνολο	46	44	90

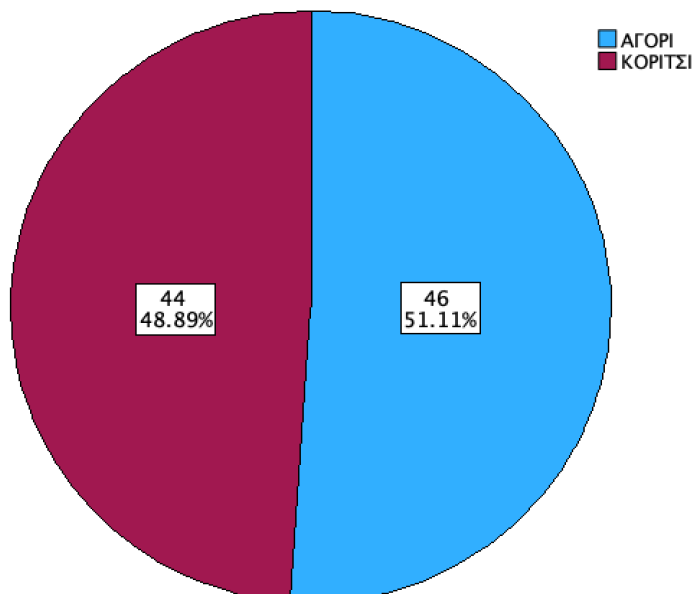
Σχήμα 1

Κατανομή δείγματος ανά τάξη φοίτησης



Σχήμα 2

Κατανομή δείγματος ανά φύλο



4.3. Ερευνητικά εργαλεία

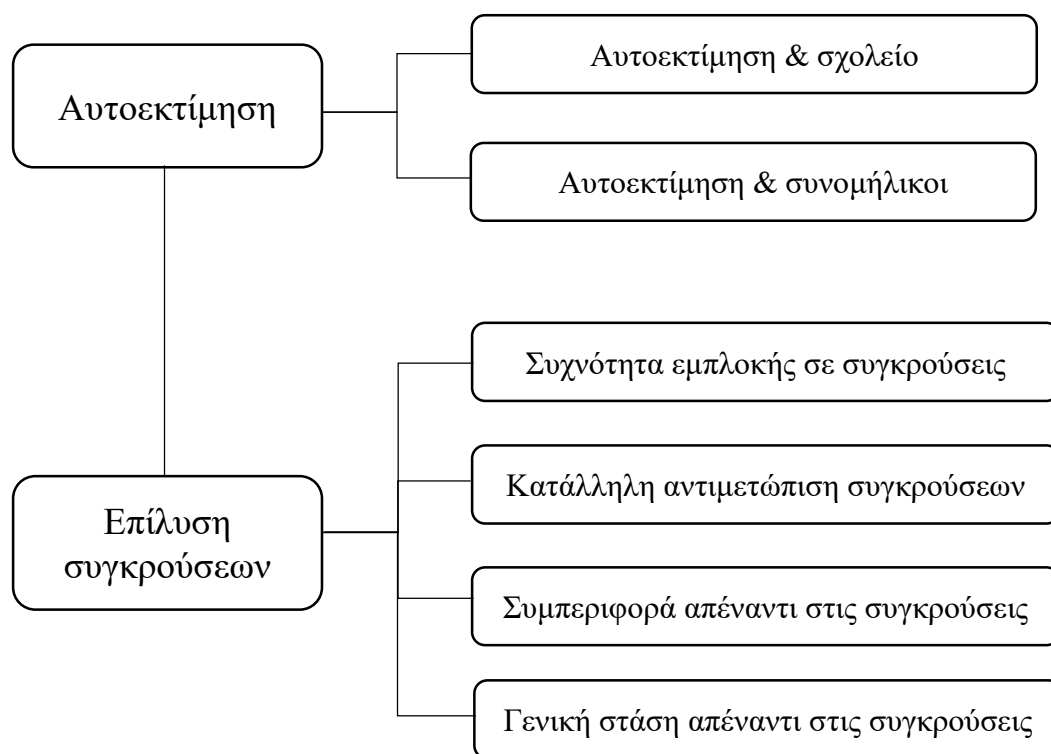
Οι δύο κεντρικές μεταβλητές της παρούσας μελέτης αξιολογήθηκαν με τη χρήση δύο σταθμισμένων αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων, τα οποία, σύμφωνα με τους κατασκευαστές, είναι κατάλληλα για τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες εστιάζει η έρευνα. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης, στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Hare (Hare Self-Esteem Scale) (Hare, 1975), η οποία αποτελείται από 30 ερωτήσεις, χωρισμένες ισότιμα σε τρεις επιμέρους υποκλίμακες. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι δύο από τις τρεις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους και την αυτοεκτίμηση στο σχολείο. Η τρίτη υποκλίμακα, που αφορά την αυτοεκτίμηση στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν συμπεριλήφθηκε, καθώς η έρευνα εστίασε αποκλειστικά σε συμπεριφορές σχετικές με το σχολικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας μια τετραβάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στη δήλωση «Διαφωνώ απόλυτα» και το 4 στη δήλωση «Συμφωνώ απόλυτα».

Για τη μέτρηση των δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων χορηγήθηκε μια προσαρμογή του ερωτηματολογίου “Youth Conflict, Conflict Resolution and Tolerance Tool - YCTS” (Dershem et al., 2011). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις από την 4^η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, που αφορά τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Ομοίως με το παραπάνω εργαλείο, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας μια τετραβάθμια κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις με πρόσωπα της σχολικής κοινότητας, την καταλληλότητα των τρόπων που επιστρατεύουν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις, το βαθμό ορθής συμπεριφοράς που έχουν σε μία ενδεχόμενη σύγκρουση καθώς και τη γενική στάση τους απέναντι στις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου, όπως προέκυψε από τη σύνθεση των δύο παραπάνω εργαλείων, παρουσιάζεται συνοπτικά στο Σχήμα 3, όπου αποτυπώνεται η κατανομή των επιμέρους θεματικών ενοτήτων που αποτέλεσαν τις επιμέρους μεταβλητές της έρευνας.

Σχήμα 3

Διάρθρωση ερωτήσεων ερωτηματολογίου σε ενότητες¹



4.4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά εργαλείων

Σε ό,τι αφορά το Hare Self-Esteem Scale, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του έχουν επιβεβαιωθεί μέσω προηγούμενων ερευνών. Η δοκιμασία αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενης μέτρησης έδειξε ικανοποιητική σταθερότητα, με συντελεστές συσχέτισης (r) να κυμαίνονται από .56 έως .65 για τις τρεις υποκλίμακες και στο .74 για τη συνολική κλίμακα. Η εγκυρότητα της κλίμακας επιβεβαιώνεται μέσω της συγκλίνουσας εγκυρότητας, καθώς έχει βρεθεί να συσχετίζεται με άλλα έγκυρα εργαλεία μέτρησης της αυτοεκτίμησης, της δομικής εγκυρότητας, η οποία υποστηρίζεται από την παραγοντική ανάλυση που ανέδειξε τη θεωρητική της δομή, και της διακριτής εγκυρότητας, καθώς η κλίμακα διαφοροποιείται σαφώς

¹ Βλ. Παράρτημα

από άλλα μη σχετιζόμενα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, επιβεβαιώνοντας ότι μετρά αποκλειστικά την αυτοεκτίμηση.

Αναφορικά με το YCTS, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία. Για την εκτίμηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha, ο οποίος υπολογίστηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική συνοχή του εργαλείου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συντελεστές πάνω από 0.8 υποδηλώνουν υψηλή αξιοπιστία του εργαλείου (Tavakol & Dennick, 2011). Όσον αφορά την εγκυρότητα, έγινε επιφανειακή αξιολόγηση, προκειμένου να διαπιστωθεί ότι τα ερωτήματα καλύπτουν πλήρως τις διάφορες διαστάσεις που σχετίζονται με κάθε θεματικό τομέα.

4.5. Ερευνητική Διαδικασία

Αρχικά διανεμήθηκαν ενημερωτικά έντυπα προς του γονείς των μαθητών και έντυπα συναίνεσης. Οι μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα μόνο με την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων τους.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή στους μαθητές, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, τη διαδικασία και για το δικαίωμά τους να διακόψουν όποια στιγμή το επιθυμούν. Τηρώντας αυστηρά την αρχή της εμπιστευτικότητας και της προστασίας προσωπικών δεδομένων, δεν ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης υπό συνθήκες ησυχίας, ώστε να εξασφαλιστεί η αφοσίωση και η ακρίβεια των απαντήσεων. Η διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2024 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2024.

4.6. Στατιστική επεξεργασία

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων, ακολουθήθηκε διαδικασία στατιστικής επεξεργασίας χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε

το στατιστικό λογισμικό SPSS 29, μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση για την καταγραφή των συχνοτήτων και των ποσοστιαίων κατανομών κάθε μεταβλητής του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, εφαρμόστηκαν επαγωγικές στατιστικές μέθοδοι, οι οποίες αποσκοπούσαν στην εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης παρουσιάζονται με τη χρήση διαγραμμάτων και πινάκων στη σχετική ενότητα. Όσον αφορά την επαγωγική ανάλυση, αυτή επικεντρώθηκε στις μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με τις ερευνητικές ερωτήσεις και τις υποθέσεις της μελέτης. Τα στατιστικά τεστ που επιλέχθηκαν βασίστηκαν σε ευρέως αναγνωρισμένες πρακτικές και εφαρμόστηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, παρατίθενται αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική Στατιστική

Παρακάτω, παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα όλων των μεταβλητών της έρευνας, όπως διαμορφώθηκαν από το συνολικό άθροισμα των απαντήσεων στις αντίστοιχες ενότητες του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση γίνεται με βάση την ηλικιακή ομάδα και το φύλο των συμμετεχόντων, παρέχοντας μια συνολική εικόνα των δεδομένων ανά κατηγορία.

Πίνακας 2

Αυτοεκτίμηση στο σχολείο ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Αυτοεκτίμηση στο σχολείο				
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	28.60	3.80	23	37
		Κορίτσι	15	29.20	4.83	21	37
		Σύνολο	30	28.90	4.28	21	37
	Ε' τάξη	Αγόρι	16	29.56	2.48	25	34
		Κορίτσι	14	29.64	3.05	25	36
		Σύνολο	30	29.60	2.71	25	36
	ΣΤ' τάξη	Αγόρι	15	27.27	3.41	22	34
		Κορίτσι	15	27.47	3.00	23	34
		Σύνολο	30	27.37	3.16	22	34
Σύνολο		Αγόρι	46	28.50	3.33	22	37
		Κορίτσι	44	28.75	3.77	21	37
		Σύνολο	90	28.62	3.53	21	37

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «Αυτοεκτίμηση στο σχολείο» ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης παρουσιάζουν τον υψηλότερο μέσο όρο αυτοεκτίμησης ($M = 29.60$, $SD = 2.71$), ακολουθούμενοι από τους μαθητές της Δ΄ τάξης ($M = 28.90$, $SD = 4.28$), ενώ οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης καταγράφουν τη χαμηλότερη μέση τιμή ($M = 27.37$, $SD = 3.16$). Η διαφορά αυτή υποδηλώνει μια πιθανή τάση μείωσης της αυτοεκτίμησης καθώς οι μαθητές προχωρούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στις τιμές της αυτοεκτίμησης εντός κάθε τάξης. Στην Δ΄ τάξη, τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή ($M = 29.20$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 28.60$). Αντίστοιχα, στην Ε΄ τάξη, τα κορίτσια ($M = 29.64$) και τα αγόρια ($M = 29.56$) έχουν σχεδόν ταυτόσημες τιμές. Στην ΣΤ΄ τάξη, η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών ($M = 27.47$) είναι επίσης οριακά υψηλότερη από εκείνη των αγοριών ($M = 27.27$).

Πίνακας 3

Αυτοεκτίμηση και συνομήλικοι ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Αυτοεκτίμηση και συνομήλικοι				
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι	15	25.33	3.46	19	32
		Κορίτσι	15	25.33	2.92	20	32
		Σύνολο	30	25.33	3.14	19	32
	Ε΄ τάξη	Αγόρι	16	26.13	2.75	20	30
		Κορίτσι	14	26.14	3.46	20	35
		Σύνολο	30	26.13	3.05	20	35
	ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι	15	26.33	3.54	20	34
		Κορίτσι	15	25.60	3.16	21	30
		Σύνολο	30	25.97	3.32	20	34
	Σύνολο	Αγόρι	46	25.93	3.21	19	34
Κορίτσι		44	25.68	3.12	20	35	

Σύνολο 90 25.81 3.16 19 35

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής «Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους» ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης εμφανίζουν την υψηλότερη μέση τιμή στην αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ($M = 25.97$, $SD = 3.32$), ακολουθούμενοι από τους μαθητές της Ε΄ τάξης ($M = 26.13$, $SD = 3.05$), ενώ οι μαθητές της Δ΄ τάξης καταγράφουν τη χαμηλότερη μέση τιμή ($M = 25.33$, $SD = 3.14$). Η διαφορά αυτή είναι μικρή, υποδηλώνοντας ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους παραμένει σχετικά σταθερή κατά τη διάρκεια των τάξεων του δημοτικού, με μικρές διακυμάνσεις. Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή του φύλου, οι τιμές είναι πολύ κοντά σε όλες τις τάξεις, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στη Δ΄ τάξη, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια καταγράφουν ακριβώς την ίδια μέση τιμή αυτοεκτίμησης ($M = 25.33$). Στην Ε΄ τάξη, τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη τιμή ($M = 26.14$) από τα αγόρια ($M = 26.13$), ενώ στην ΣΤ΄ τάξη η αυτοεκτίμηση των αγοριών ($M = 26.33$) είναι υψηλότερη από εκείνη των κοριτσιών ($M = 25.60$).

Συνολικά, η αυτοεκτίμηση των μαθητών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους φαίνεται να παραμένει σχετικά σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας, χωρίς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων ή των φύλων. Μικρές αυξομειώσεις μπορεί να αποδίδονται σε ατομικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ωστόσο δεν διαφαίνεται κάποια σαφής τάση διαφοροποίησης ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο των μαθητών.

Πίνακας 4

Συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις				
Φύλο			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι	15	7.87	2.95	5	13
		Κορίτσι	15	7.33	3.02	5	13
	Σύνολο		30	8.43	3.00	5	13
		Αγόρι	16	7.94	2.57	5	12

Ε΄ τάξη	Κορίτσι	14	8.79	2.78	5	14
	Σύνολο	30	8.33	2.66	5	14
ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι	15	9.33	2.77	5	13
	Κορίτσι	15	9.53	2.42	6	14
	Σύνολο	30	9.43	2.56	5	14
Σύνολο	Αγόρι	46	8.37	2.78	5	13
	Κορίτσι	44	9.11	2.70	5	14
	Σύνολο	90	8.73	2.76	5	14

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε συγκρούσεις, διαχωρισμένη ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Παρατηρούμε ότι η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις αυξάνεται σταδιακά από τη Δ΄ προς τη ΣΤ΄ τάξη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Δ΄ τάξης καταγράφουν τη χαμηλότερη μέση τιμή ($M = 8.43$, $SD = 3.00$), οι μαθητές της Ε΄ τάξης παρουσιάζουν μια ελαφρώς υψηλότερη τιμή ($M = 8.33$, $SD = 2.66$), ενώ οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα συγκρούσεων ($M = 9.43$, $SD = 2.56$). Το εύρημα αυτό ενδέχεται να συνδέεται με την αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση και τις περισσότερες ευκαιρίες για σύγκρουση που προκύπτουν στις μεγαλύτερες τάξεις.

Όσον αφορά το φύλο, στην Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη τα κορίτσια φαίνεται να εμπλέκονται ελαφρώς πιο συχνά σε συγκρούσεις σε σχέση με τα αγόρια. Στην Ε΄ τάξη, τα κορίτσια καταγράφουν υψηλότερη μέση τιμή ($M = 8.79$) έναντι των αγοριών ($M = 7.94$), ενώ στη ΣΤ΄ τάξη η διαφορά είναι μικρότερη, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει ($M = 9.53$ για τα κορίτσια έναντι $M = 9.33$ για τα αγόρια). Αντίθετα, στη Δ΄ τάξη, τα αγόρια ($M = 7.87$) εμπλέκονται ελαφρώς πιο συχνά σε συγκρούσεις από τα κορίτσια ($M = 7.33$), αν και η διαφορά είναι μικρή. Σε γενικό επίπεδο, η συνολική μέση τιμή για όλα τα παιδιά είναι 8.73 ($SD = 2.76$), με ελάχιστη τιμή 5 και μέγιστη 14. Τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή εμπλοκής σε συγκρούσεις ($M = 9.11$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 8.37$), αν και η διαφορά δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

Συνολικά, η συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε συγκρούσεις παρουσιάζει μια τάση αύξησης όσο προχωρούν οι τάξεις, πιθανώς λόγω της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των κοινωνικών σχέσεων και της ανάπτυξης της αυτονομίας των παιδιών. Επίσης, ενώ τα αγόρια τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε συγκρούσεις στις μικρότερες τάξεις, στα μεγαλύτερα

επίπεδα φοίτησης τα κορίτσια φαίνεται να καταγράφουν ελαφρώς υψηλότερες τιμές, γεγονός που μπορεί να αντανακλά διαφοροποιήσεις στον τρόπο που τα δύο φύλα διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Πίνακας 5

Κατάλληλη αντιμετώπιση συγκρούσεων ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Κατάλληλη αντιμετώπιση συγκρούσεων				
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	16.30	3.20	11	23
		Κορίτσι	15	17.00	3.30	11	22
		Σύνολο	30	16.60	3.20	11	23
	Ε' τάξη	Αγόρι	16	16.00	3.21	10	22
		Κορίτσι	14	15.30	2.20	10	18
		Σύνολο	30	15.63	2.80	10	22
	ΣΤ' τάξη	Αγόρι	15	17.00	3.55	11	25
		Κορίτσι	15	16.30	3.60	9	21
		Σύνολο	30	16.63	3.51	9	25
	Σύνολο	Αγόρι	46	16.40	3.28	10	25
		Κορίτσι	44	16.20	3.10	9	22
		Σύνολο	90	16.29	3.17	9	25

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τη μέση τιμή (*M*) και την τυπική απόκλιση (*SD*) για την κατάλληλη αντιμετώπιση συγκρούσεων ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Αναπτυξιακά, παρατηρείται μια μη γραμμική εξέλιξη της ικανότητας κατάλληλης αντιμετώπισης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, στη Δ' τάξη η συνολική μέση τιμή είναι $M = 16.60$ ($SD = 3.20$), στην Ε' τάξη παρατηρείται ελαφρά μείωση $M = 15.63$ ($SD = 2.80$), ενώ στη ΣΤ' τάξη η μέση τιμή αυξάνεται ξανά $M = 16.63$ ($SD = 3.51$).

Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια και τα κορίτσια εμφανίζουν μικρές διαφορές. Στη Δ' τάξη, τα κορίτσια ($M = 17.00$, $SD = 3.30$) είχαν υψηλότερη μέση τιμή από τα αγόρια ($M = 16.30$, $SD = 3.20$). Στην Ε' τάξη, τα αγόρια ($M = 16.00$, $SD = 3.21$) είχαν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή από τα κορίτσια ($M = 15.30$, $SD = 2.20$). Στη ΣΤ' τάξη, τα αγόρια ($M = 17.00$, $SD = 3.55$) διατήρησαν υψηλότερη μέση τιμή από τα κορίτσια ($M = 16.30$, $SD = 3.60$).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων δεν ακολουθεί μια αυστηρά ανοδική πορεία, καθώς τα παιδιά της Ε' τάξης εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τη Δ' και τη ΣΤ' τάξη. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι μικρές και δεν ακολουθούν ένα σταθερό και συνεπές μοτίβο.

Πίνακας 6

Ενδεδειγμένη συμπεριφορά απέναντι στις συγκρούσεις ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Ενδεδειγμένη συμπεριφορά σε συγκρούσεις				
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	13.27	2.15	10	17
		Κορίτσι	15	14.60	2.06	11	18
		Σύνολο	30	14.00	2.18	10	18
	Ε' τάξη	Αγόρι	16	13.50	1.86	9	17
		Κορίτσι	14	15.07	1.94	12	19
		Σύνολο	30	14.23	2.03	9	19
	ΣΤ' τάξη	Αγόρι	15	14.53	2.67	11	19
		Κορίτσι	15	13.53	2.17	11	19
		Σύνολο	30	14.03	2.44	11	19
Σύνολο	Αγόρι		46	13.76	2.26	9	19
	Κορίτσι		44	14.39	2.12	11	19
	Σύνολο		90	14.07	2.20	9	19

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τη μέση τιμή (M) και την τυπική απόκλιση (SD) για την ενδεδειγμένη συμπεριφορά απέναντι στις συγκρούσεις, ανά τάξη φοίτησης και φύλο.

Σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις ανά τάξη, παρατηρούνται μικρές διαφορές σχετικά με την ενδεδειγμένη συμπεριφορά των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στη Δ' τάξη, η συνολική μέση τιμή είναι $M = 14.00$ ($SD = 2.18$), στην Ε' τάξη παρατηρείται μικρή αύξηση $M = 14.23$ ($SD = 2.03$), ενώ στη ΣΤ' τάξη η μέση τιμή μειώνεται ελαφρώς $M = 14.03$ ($SD = 2.44$).

Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια φαίνεται παρουσιάζουν σταθερά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τα αγόρια. Στη Δ' τάξη, τα κορίτσια ($M = 14.60$, $SD = 2.06$) σημείωσαν υψηλότερη μέση τιμή από τα αγόρια ($M = 13.27$, $SD = 2.15$). Στην Ε' τάξη, η διαφορά μεταξύ των φύλων διατηρήθηκε, με τα κορίτσια ($M = 15.07$, $SD = 1.94$) να ξεπερνούν τα αγόρια ($M = 13.50$, $SD = 1.86$). Ωστόσο, στη ΣΤ' τάξη, παρατηρήθηκε αναστροφή της τάσης, καθώς τα αγόρια ($M = 14.53$, $SD = 2.67$) είχαν υψηλότερη μέση τιμή από τα κορίτσια ($M = 13.53$, $SD = 2.17$).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κορίτσια τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερη ενδεδειγμένη συμπεριφορά στις συγκρούσεις στις μικρότερες τάξεις, ενώ η διαφορά αυτή μειώνεται ή αναστρέφεται στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Η συνολική εξέλιξη της ικανότητας αυτής δεν ακολουθεί αυστηρά ανοδική πορεία με την αύξηση της ηλικίας, καθώς η μικρή αύξηση από τη Δ' στην Ε' τάξη ακολουθείται από μια ελαφριά μείωση στη ΣΤ' τάξη.

Πίνακας 7

Αξιολόγηση γενικής στάσης των παιδιών απέναντι στις συγκρούσεις ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Γενική στάση στις συγκρούσεις					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	13.00	1.87	11	17
		Κορίτσι		15	14.40	1.84	12	19
		Σύνολο		30	13.67	1.97	11	19
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		16	13.44	2.37	9	18
		Κορίτσι		14	14.57	1.99	10	17
		Σύνολο		30	14.00	2.24	9	18

	Αγόρι	15	14.20	2.08	10	18
ΣΤ' τάξη	Κορίτσι	15	13.87	2.33	10	18
	Σύνολο	30	14.03	2.17	10	18
	Αγόρι	46	13.52	2.14	9	18
Σύνολο	Κορίτσι	44	14.27	2.04	10	19
	Σύνολο	90	13.89	2.11	9	19

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τη μέση τιμή (M) και την τυπική απόκλιση (SD) της γενικής στάσης των παιδιών απέναντι στις συγκρούσεις, ανά τάξη φοίτησης και φύλο.

Αναπτυξιακά, παρατηρείται σταδιακή βελτίωση στη γενική στάση απέναντι στις συγκρούσεις από τη Δ' ($M = 13.67$, $SD = 1.97$) έως τη ΣΤ' τάξη ($M = 14.03$, $SD = 2.17$), με μια μικρή αύξηση και στην Ε' τάξη ($M = 14.00$, $SD = 2.24$).

Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια εμφανίζουν σταθερά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τα αγόρια σε όλες τις τάξεις. Στη Δ' τάξη, τα κορίτσια ($M = 14.40$, $SD = 1.84$) είχαν υψηλότερη μέση τιμή από τα αγόρια ($M = 13.00$, $SD = 1.87$). Παρόμοια τάση παρατηρείται και στην Ε' τάξη, όπου τα κορίτσια ($M = 14.57$, $SD = 1.99$) ξεπερνούν τα αγόρια ($M = 13.44$, $SD = 2.37$). Στη ΣΤ' τάξη, η διαφορά αυτή μειώνεται σημαντικά, με τις μέσες τιμές των αγοριών ($M = 14.20$, $SD = 2.08$) και των κοριτσιών ($M = 13.87$, $SD = 2.33$) να συγκλίνουν.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι η γενική στάση των παιδιών απέναντι στις συγκρούσεις βελτιώνεται με την ηλικία, με τα κορίτσια να υιοθετούν πιο θετική στάση στις μικρότερες τάξεις, ενώ η διαφορά μεταξύ των φύλων μειώνεται σημαντικά στη ΣΤ' τάξη.

Πίνακας 8

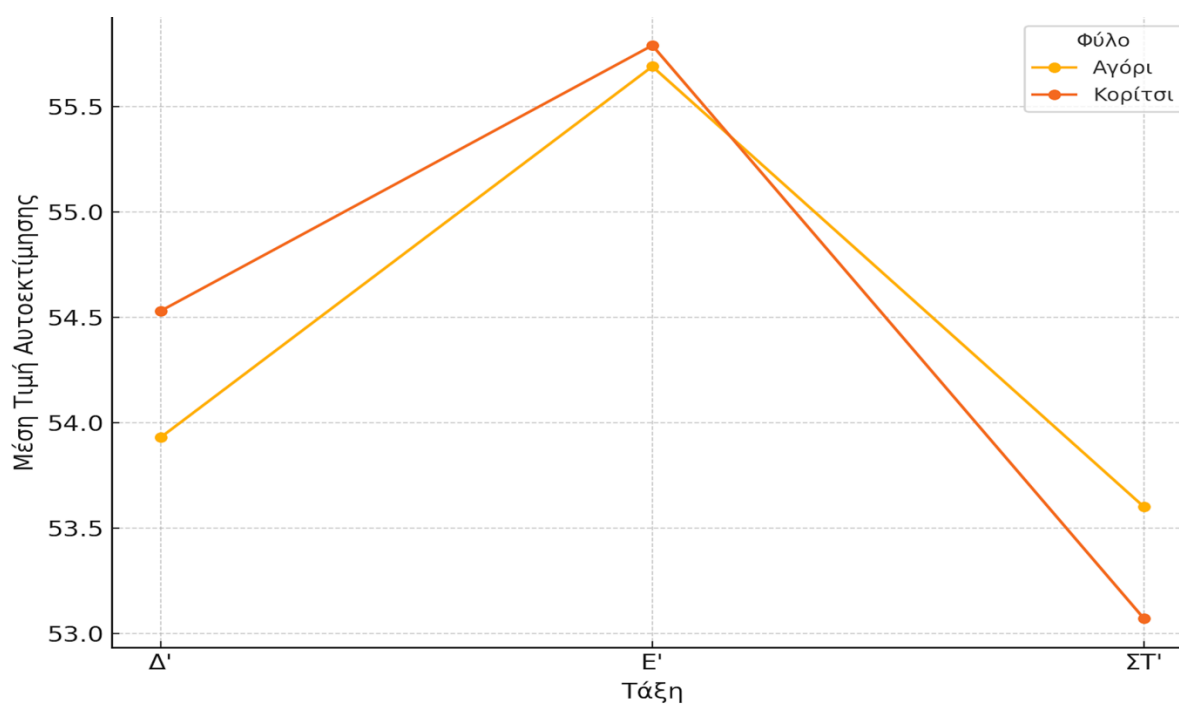
Συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης

			Αυτοεκτίμηση			
Φύλο			N	M	SD	Min Max
Τάξη Φ.	Αγόρι		15	53.93	5.47	45 64
	Κορίτσι		15	54.53	6.00	44 64

	Σύνολο	30	54.23	5.64	44	64
Ε' τάξη	Αγόρι	16	55.69	3.88	48	63
	Κορίτσι	14	55.79	5.20	51	71
	Σύνολο	30	55.73	4.46	48	71
ΣΤ' τάξη	Αγόρι	15	53.60	6.08	44	66
	Κορίτσι	15	53.07	5.60	45	64
	Σύνολο	30	53.33	5.74	44	66
Σύνολο	Αγόρι	46	54.43	5.17	44	66
	Κορίτσι	44	54.43	5.60	44	71
	Σύνολο	90	54.43	5.35	44	71

Γράφημα 1

Μέση τιμή αυτοεκτίμησης ανά τάξη και φύλο



Ο Πίνακας 8 και το Γράφημα 1, δείχνουν τον συνολικό βαθμό αυτοεκτίμησης ανά τάξη και φύλο. Αναφορικά με την επίδοση ανά τάξη, οι μέσες τιμές (M) διατηρούνται σχετικά σταθερές μεταξύ των τάξεων, με μια μικρή αύξηση στην Ε' ($M = 55.73$, $SD = 4.46$) σε σύγκριση με τη Δ' ($M = 54.23$, $SD = 5.64$) και τη ΣΤ' τάξη ($M = 53.33$, $SD = 5.74$).

Όσον αφορά το φύλο, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στη Δ' τάξη, οι μέσοι όροι των αγοριών ($M = 53.93$, $SD = 5.47$) και των κοριτσιών ($M = 54.53$, $SD = 6.00$) είναι σχεδόν ισοδύναμοι. Το ίδιο ισχύει και για την Ε' ($M = 55.69$, $SD = 3.88$ για τα αγόρια, $M = 55.79$, $SD = 5.20$ για τα κορίτσια) και τη ΣΤ' τάξη ($M = 53.60$, $SD = 6.08$ και $M = 53.07$, $SD = 5.60$, αντίστοιχα). Συνολικά, η αυτοεκτίμηση των παιδιών ($M = 54.43$, $SD = 5.35$) παραμένει σταθερή χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ φύλων και τάξεων.

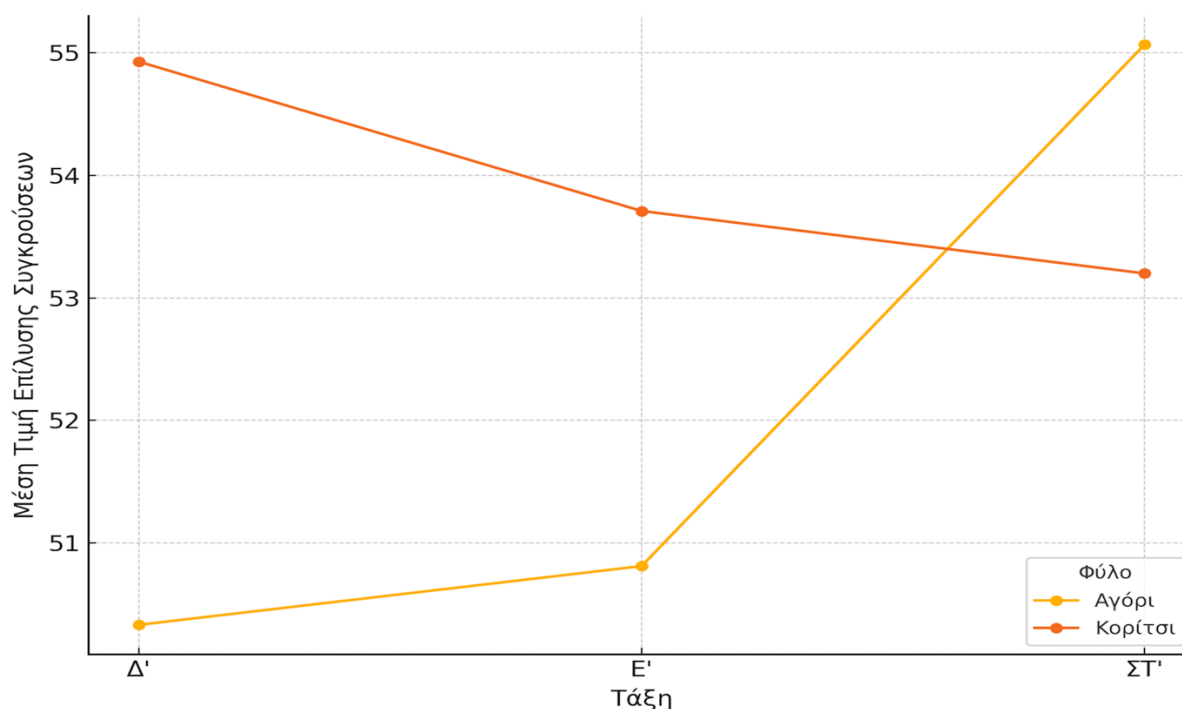
Πίνακας 9

Βαθμός επίλυσης συγκρούσεων

			Επίλυση Συγκρούσεων				
			N	M	SD	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	50.33	6.15	42	64
		Κορίτσι	15	54.93	6.95	45	64
		Σύνολο	30	52.63	6.86	42	64
	Ε' τάξη	Αγόρι	16	50.81	6.45	40	61
		Κορίτσι	14	53.71	5.62	45	62
		Σύνολο	30	52.17	6.15	40	62
	ΣΤ' τάξη	Αγόρι	15	55.07	7.42	42	65
		Κορίτσι	15	53.20	8.70	42	72
		Σύνολο	30	54.13	8.00	42	72
Σύνολο		Αγόρι	46	52.04	6.88	40	65
		Κορίτσι	44	54.00	7.10	42	72
		Σύνολο	90	53.00	7.02	40	72

Γράφημα 2

Μέση τιμή επίλυσης συγκρούσεων ανά τάξη και φύλο



Ο Πίνακας 9 και το Γράφημα 2, παρουσιάζουν τον βαθμό επίλυσης συγκρούσεων ανά τάξη και φύλο. Η μέση τιμή (M) για κάθε τάξη δείχνει μια ελαφριά αύξηση στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων από τη Δ' ($M = 52.63$, $SD = 6.86$) και την Ε' ($M = 52.17$, $SD = 6.15$) προς τη ΣΤ' τάξη ($M = 54.13$, $SD = 8.00$).

Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή στη Δ' και την Ε' τάξη. Στη Δ' τάξη, τα κορίτσια ($M = 54.93$, $SD = 6.95$) υπερτερούν των αγοριών ($M = 50.33$, $SD = 6.15$). Παρόμοια τάση παρατηρείται και στην Ε' ($M = 53.71$, $SD = 5.62$ για τα κορίτσια, $M = 50.81$, $SD = 6.45$ για τα αγόρια). Στη ΣΤ' τάξη, η διαφορά μειώνεται, με τα αγόρια να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή ($M = 55.07$, $SD = 7.42$) από τα κορίτσια ($M = 53.20$, $SD = 8.70$).

Η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων ($M = 53.00$, $SD = 7.02$) αυξάνεται ελαφρώς με την ηλικία, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή στη Δ' και την Ε' τάξη ενώ στη ΣΤ' τα αγόρια εμφανίζουν καλύτερη μέση τιμή στο βαθμό επίλυσης συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τη συνολική αποτίμηση των περιγραφικών δεδομένων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των ηλικιακών

ομάδων, ενώ μόνο στην αυτοεκτίμηση στο σχολείο υπήρξε σημαντική διαφορά, με τη ΣΤ΄ τάξη να έχει χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με την Ε΄ τάξη. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των δύο φύλων, τόσο στην συνολική αποτίμηση όσο και στις επιμέρους μεταβλητές (αυτοεκτίμηση στο σχολείο και αυτοεκτίμηση με τους συνομηλίκους). Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων τόσο μεταξύ των ηλικιακών ομάδων όσο και μεταξύ των φύλων. Μοναδική διαφορά που εντοπίστηκε ήταν στις στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, όπου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά με τα αγόρια και τα κορίτσια να διατηρούν καλύτερη στάση απέναντι στις συγκρούσεις σε σχέση με τα αγόρια.

5.2. Επαγωγική Στατιστική

Για τον έλεγχο των παραπάνω δεδομένων εφαρμόστηκαν παραμετρικοί έλεγχοι διακύμανσης (ANOVA) και διαφοράς μέσων όρων (t test). Αν και η προϋπόθεση κανονικότητας δεν πληρούνταν για όλες τις μεταβλητές, η μη ύπαρξη ακραίων τιμών καθώς και το μέγεθος του δείγματος ($N = 90$) κατέστησαν τους παραμετρικούς ελέγχους κατάλληλους και αξιόπιστους για την ανάλυση των δεδομένων.

5.2.1. Έλεγχος διαφοράς στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των τάξεων

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των μαθητών της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) με εξαρτημένη μεταβλητή την αυτοεκτίμηση και ανεξάρτητη την τάξη φοίτησης. Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των τριών τάξεων, $F(2, 87) = 1.56, p = 0.216$. Η ανάλυση μεγέθους επίδρασης έδειξε ότι το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό, με το η^2 να είναι 0.035, το οποίο υποδεικνύει ότι μόνο το 3.5% της διακύμανσης στην αυτοεκτίμηση εξηγείται από την ηλικιακή ομάδα. Συνεπώς, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των μαθητών της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Οι post hoc αναλύσεις, επιβεβαίωσαν τα παραπάνω αποτελέσματα καθώς δε καταδείχθηκαν επιμέρους διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ανά ζεύγη.

Ο έλεγχος διακύμανσης πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά τόσο για την αυτοεκτίμηση στο σχολείο όσο και για την αυτοεκτίμηση με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των τριών τάξεων στην αυτοεκτίμηση στο σχολείο, καθώς η ANOVA κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά $F(2, 87) = 3.30, p = 0.042$, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης είχαν διαφορετικά επίπεδα αυτοεκτίμησης στο σχολείο. Από τις post hoc αναλύσεις, χρησιμοποιώντας το κριτήριο LSD, διαπιστώθηκε ότι η ΣΤ' τάξη είχε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με την Ε' τάξη ($p = 0.014$). Δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων αναφορικά με την αυτοεκτίμηση στο σχολείο.

Αντίθετα, για την αυτοεκτίμηση με τους συνομηλίκους, η ANOVA δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών τάξεων $F(2, 87) = 0.53, p = 0.590$.

5.2.2. Έλεγχος διαφοράς στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των φύλων

Για τη σύγκριση της αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t (t-test) για ανεξάρτητα δείγματα. Οι μέσες τιμές για τα αγόρια ($M = 54.43, SD = 5.17$) και τα κορίτσια ($M = 54.43, SD = 5.60$) ήταν ίδιες, με ενώ η διακύμανση των δύο ομάδων ήταν ομοιόμορφη (Levene's Test: $F = 0.026, p = 0.872$). Ο έλεγχος t έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των δύο φύλων $t(88) = 0.003, p = 0.499$. Όμοια, δε διαπιστώθηκαν διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην αυτοεκτίμηση στο σχολείο $t(88) = -0.334, p = 0.739$ και στην αυτοεκτίμηση με τους συνομηλίκους $t(88) = 0.378, p = 0.706$.

5.2.3. Έλεγχος διαφοράς στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των τάξεων

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (ANOVA). Η μέση τιμή για την επίλυση συγκρούσεων στην Δ' τάξη ήταν $M = 52.63 (SD = 6.86)$, στην Ε' τάξη $M = 52.17 (SD = 6.15)$ και στη ΣΤ' τάξη $M = 54.13 (SD = 8.00)$. Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των τριών τάξεων, $F(2, 87) = 0.638, p = 0.531$. Η ανάλυση μεγέθους επίδρασης έδειξε ότι το μέγεθος της επίδρασης ήταν πολύ μικρό, με το η^2 να είναι 0.014, το οποίο υποδεικνύει ότι μόνο το 1.4% της διακύμανσης στην επίλυση συγκρούσεων

εξηγείται από την τάξη. Συνεπώς, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης. Τα αποτελέσματα των post hoc αναλύσεων επιβεβαίωσαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων. Όμοια, αποτελέσματα βρέθηκαν και για τις επιμέρους μεταβλητές της κλίμακας επιβεβαιώνοντας, ότι τη μη ύπαρξη αναπτυξιακών διαφορών σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

5.2.4. Έλεγχος διαφοράς μεταξύ των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των φύλων

Για τη σύγκριση του βαθμού των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t (t -test) για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση του Levene's Test έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήταν ομοιόμορφες ($F = 0.247$, $p = 0.621$), επιτρέποντας την υπόθεση ίσων διακυμάνσεων. Ο έλεγχος t δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των φύλων $t(88) = -1.297$, $p = 0.099$.

Αναφορικά με τη σύγκριση του μέσου όρου της συχνότητας των συγκρούσεων στο σχολείο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, το t -test έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, $t(88) = -1.285$, $p = 0.101$ γεγονός που υποδηλώνει ότι η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις στο σχολείο δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Όμοια, δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων, $t(88) = 0.312$, $p = 0.378$ και στον βαθμό εφαρμογής ενδεδειγμένων συμπεριφορών απέναντι στις συγκρούσεις, $t(88) = -1.353$, $p = 0.090$. Ωστόσο, σχετικά με τη γενική στάση που διατηρούν τα αγόρια και τα κορίτσια απέναντι στις συγκρούσεις, το t -test έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(88) = -1.704$, $p = 0.046$ υποδεικνύοντας ότι η γενική στάση των κοριτσιών είναι πιο ενδεδειγμένη σε σχέση με εκείνη των αγοριών.

5.2.5. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης Pearson r προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων και των δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο. Τα ευρήματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Αυτοεκτίμηση

Από την ανάλυση, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης στο σχολείο και της αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους συνομηλίκους $r(88) = .28, p = .008$ βάσει των οποίων εξετάστηκε η συνολική αυτοεκτίμηση των παιδιών. Η αυτοεκτίμηση στο σχολείο και η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με τη συνολική αυτοεκτίμηση των παιδιών, $r(88) = .82, p < .001$ και $r(88) = .77, p < .001$ αντίστοιχα.

Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο

Στατιστικά σημαντικές σχέσεις βρέθηκαν και μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών μέσω των οποίων εξετάστηκαν οι δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον βαθμό ενδεδειγμένης αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον $r(88) = .23, p = .029$. Επίσης, η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις στο σχολείο φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στις συγκρούσεις $r(88) = .36, p < .001$ αλλά και με την ευρύτερη στάση τους απέναντι στις συγκρούσεις $r(88) = .33, p = .001$. Τέλος, η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις συσχετίστηκε θετικά με τη συνολική επίδοση στην ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον $r(88) = .71, p < .001$.

Η ικανότητα των παιδιών να αντιμετωπίζουν κατάλληλα τις συγκρούσεις βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά απέναντι στις συγκρούσεις $r(88) = .23, p = .032$ αλλά και με τη γενικότερη στάση τους απέναντι στις συγκρούσεις στο σχολείο $r(88) = .26, p = .015$. Όμοια, θετική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στις συγκρούσεις αλλά και τη γενική στάση τους απέναντι σε αυτές $r(88) = .38, p < .001$.

Αυτοεκτίμηση και δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο

Αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο, προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σύμφωνα με τα ευρήματα.

Στατιστικά σημαντική σχέση, βρέθηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης στο σχολείο και της συχνότητας των συγκρούσεων στο σχολείο, $r = -0.42$, $p < .001$. Η σχέση ήταν αρνητική υποδεικνύοντας ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση των μαθητών στο σχολείο, τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, οι μαθητές που έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση φαίνεται να βιώνουν συχνότερα συγκρούσεις στο σχολείο. Σε ό,τι αφορά την αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους, βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον $r(88) = .24$, $p = .024$.

Ο συνολικός βαθμός της αυτοεκτίμησης βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα εμπλοκής των παιδιών σε συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα η σχέση που εντοπίστηκε ήταν αρνητική $r(88) = -.221$, $p = .037$ γεγονός που υποδεικνύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αυτοεκτίμηση των παιδιών τόσο μειώνεται η συχνότητα εμπλοκής τους σε συγκρούσεις στο σχολείο και το αντίθετο.

Τέλος, η συνολική επίδοση στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση στο σχολείο $r(88) = -.213$, $p = .044$. Η αρνητική συσχέτιση ενδέχεται να υποδηλώνει ότι μαθητές με υψηλότερη αυτοεκτίμηση εμπλέκονται λιγότερο ή επιλύουν συγκρούσεις με τρόπους που δεν αποτυπώνονται άμεσα στις μετρήσεις. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων $r(88) = .24$, $p = .024$, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές με υψηλότερη αυτοεκτίμηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι πιθανότερο να επιλέγουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις συνδέθηκε θετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων $r(88) = .355$, $p < .001$, καθώς και με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτές $r(88) = .333$, $p = .001$, γεγονός που καταδεικνύει ότι η αυξημένη εμπειρία συγκρούσεων μπορεί να επηρεάζει τόσο τον τρόπο αντίδρασης όσο και τις αντιλήψεις των μαθητών για τις συγκρούσεις στο σχολείο.

Πίνακας 10

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Αυτοεκτίμηση-Σχολείο	–									
2.Αυτοεκτίμηση_Συνομήλικοι	.28**	–								
3.Συχνότητα συγκρούσεων	-.42***	.10	–							
4.Αντιμετώπιση συγκρούσεων	.08	.24*	.23*	–						
5.Συμπεριφορά στις συγκρούσεις	-.17	.08	.36**	.23*	–					
6.Στάσεις στις συγκρούσεις	-.10	-.07	.33**	.26*	.38***	–				
7.Αυτοεκτίμηση-Σύνολο	.82***	.77***	-.22*	.19	-.07	-.10	–			
8.Επίλυση Συγκρούσεων-Σύνολο	-.21*	.15	.71***	.69***	.67***	.67***	-.05	–		
9.Ηλικία	-.18	.08	.15	.00	.02	.07	-.07	.09	–	
10.Φύλο	.04	-.04	.14	-.03	.14	.18	.00	.14	.00	–

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.2.6. Ανάλυση παλινδρόμησης

Για να διερευνηθεί η προβλεπτική ικανότητα διαφορετικών τύπων αυτοεκτίμησης στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον συνολικό δείκτη επίλυσης συγκρούσεων. Αρχικά εξετάστηκε ένα μοντέλο που περιλάμβανε μόνο τις δημογραφικές μεταβλητές (φύλο και τάξη), το οποίο δεν αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό, $F(2, 87) = 1.182, p = .312$. Στη συνέχεια, προστέθηκαν δύο ανεξάρτητες μεταβλητές, η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με το σχολείο και η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους. Το νέο μοντέλο αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό, $F(4, 85) = 2.822, p = .030$, εξηγώντας το 11.7% της διακύμανσης στην επίλυση συγκρούσεων ($R^2 = .117$). Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση σε σχολικό πλαίσιο είχε αρνητική συμβολή, $\beta = -0.280, p = .012$, ενώ η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους παρουσίασε θετική και στατιστικά σημαντική συμβολή, $\beta = .232, p = .033$. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι οι δύο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 11

Αποτελέσματα παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων

Μεταβλητές	Beta	SE	β	p
Αυτοεκτίμηση (Σχολείο)	-.555	.216	-.280	.012
Αυτοεκτίμηση (Συνομήλικοι)	.516	.239	.232	.033

* $p < .05$

Ο συνολικός δείκτης αυτοεκτίμησης δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική πρόβλεψη για τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι ενσωματώνει δύο υποκλίμακες με διαφορετικές — και ενδεχομένως αντίθετες — επιδράσεις στη μεταβλητή εξόδου. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της ανάλυσης των διαστάσεων της αυτοεκτίμησης ως διακριτών μεταβλητών, καθώς η ενοποίηση τους ενδέχεται να συγκαλύψει την πραγματική επίδραση καθεμιάς.

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, εξετάζοντας παράλληλα την επίδραση του φύλου και της ηλικίας. Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Ταυτοχρόνως επιδιώκεται η ερμηνευτική θεμελίωση των ευρημάτων σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ενισχύοντας την έρευνα και εξάγοντας ουσιαστικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής όσο και μεταγενέστερου ερευνητικού προβληματισμού.

6.1. Ανασκόπηση των υποθέσεων

Η πρώτη και βασική υπόθεση της παρούσας μελέτης ήταν ότι τα **υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης θα σχετίζονται με υψηλότερη ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον**. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε εν μέρει καθώς η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η συνολική αυτοεκτίμηση σχετίζεται αρνητικά με τη συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις, γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση ενός παιδιού, τόσο λιγότερες συγκρούσεις αντιμετωπίζει. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους σχετίστηκε θετικά με την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά που αισθάνονται ικανοποιημένα από τις κοινωνικές τους σχέσεις είναι πιθανότερο να επιλέγουν αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αυτοεκτίμηση στο σχολείο παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση υποστήριζε ότι θα **υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο αυτοεκτίμησης και στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων με βάση το φύλο και την τάξη φοίτησης (ηλικία)**. Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε στο σύνολό της, καθώς οι στατιστικές αναλύσεις δεν ανέδειξαν σημαντικές διαφορές ούτε στο επίπεδο της συνολικής αυτοεκτίμησης, ούτε στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων με βάση το φύλο ή την τάξη (ηλικία). Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια και τα αγόρια παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα συνολικής αυτοεκτίμησης, τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στη διαπροσωπική της διάσταση.

Επίσης, δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τη συχνότητα εμπλοκής σε συγκρούσεις, τον τρόπο αντιμετώπισής τους ή τη στάση απέναντί τους. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε ότι η γενική στάση των κοριτσιών απέναντι στις συγκρούσεις βρέθηκε στατιστικά σημαντικά πιο θετική σε σχέση με τα αγόρια.

Όσον αφορά την ηλικία (τάξη φοίτησης), δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη συνολική αυτοεκτίμηση, με εξαίρεση την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, όπου οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερη τιμή από εκείνους της Ε΄ τάξης.

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας υποστήριζε ότι **όταν ελέγχεται η επίδραση της αυτοεκτίμησης, το φύλο και η ηλικία δεν προβλέπουν σημαντικά την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων**. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε, βάσει των ευρημάτων της ιεραρχικής παλινδρόμησης. Όταν εξετάστηκαν μόνο οι δημογραφικές μεταβλητές (φύλο και ηλικία), το μοντέλο δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, γεγονός που σημαίνει ότι αυτές οι μεταβλητές δεν επηρέαζαν με ουσιαστικό τρόπο την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Ωστόσο, όταν προστέθηκαν οι μεταβλητές της αυτοεκτίμησης στο μοντέλο, το επίπεδο εξήγησης της μεταβλητής εξόδου αυξήθηκε σημαντικά επιβεβαιώνοντας ότι η αυτοεκτίμηση είναι πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων σε σύγκριση με το φύλο ή την ηλικία.

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση υποστήριζε ότι **η αυτοεκτίμηση των μαθητών προβλέπει θετικά την ικανότητά τους να επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον**. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται μερικώς. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Αντίθετα, η αυτοεκτίμηση στο σχολείο εμφάνισε αρνητική συσχέτιση με την ίδια εξαρτημένη μεταβλητή, κάτι που αρχικά φαίνεται αντιφατικό.

6.2. Ερμηνευτική ανάλυση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν ορισμένες ουσιαστικές πτυχές της σχέσης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα ανέτρεψαν ορισμένες κοινές παραδοχές που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση αυτών των παραμέτρων βάσει του φύλου και της ηλικίας.

6.2.1. Η ρόλος της ηλικίας και του φύλου στην αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων

Αρχικά, φάνηκε ότι οι διαφορές στο φύλο και την ηλικία δεν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης ούτε για την αυτοεκτίμηση ούτε για την επίλυση συγκρούσεων. Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ενισχύει την ιδέα ότι αυτές οι έννοιες είναι περισσότερο αποτέλεσμα ατομικών και κοινωνικών εμπειριών, και λιγότερο βιολογικών ή ηλικιακών παραμέτρων.

Όσον αφορά τις ηλικιακές διαφορές, παρόλο που οι διακυμάνσεις μεταξύ των τάξεων του δημοτικού δεν ήταν έντονες, παρατηρήθηκε μια ελαφριά τάση μείωσης της αυτοεκτίμησης στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις, κάτι που μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα των ψυχοκοινωνικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν τη μετάβαση προς την προεφηβεία. Η ερμηνεία αυτή βρίσκεται σε αρμονία με τις παρατηρήσεις των Robins et al. (2002), οι οποίοι υποστήριξαν ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αναπτύσσουν μεγαλύτερη ικανότητα αυτοπαρατήρησης και συγκριτικής αξιολόγησης, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Επίσης, το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί ακόμα στο γεγονός ότι τα παιδιά όσο μεγαλώνουν και εντάσσονται πιο έντονα στην εφηβεία αναπτύσσουν περισσότερες αμφιβολίες για τον εαυτό τους (Harter, 1999). Τέλος, η μείωση αυτή μπορεί ακόμα να συνδέεται με την αυξημένη σχολική πίεση, στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της τελευταίας τάξης του δημοτικού ή στη μετάβαση προς το γυμνάσιο. Μεταγενέστερες έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τη σχέση των δύο μεταβλητών κάτω από αυτό το πρίσμα.

Επιπλέον, η γενική επίδοση στις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων δεν εμφάνισε σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο. Εξαίρεση αποτέλεσε η διαπίστωση ότι τα κορίτσια διατηρούσαν στατιστικά σημαντικά πιο θετική στάση απέναντι στις συγκρούσεις σε σύγκριση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό είναι πιθανό να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα του αυξημένου κοινωνικού προσανατολισμού που χαρακτηρίζει τα κορίτσια ήδη από την παιδική ηλικία, γεγονός που έχει καταδειχθεί και στη βιβλιογραφία (Gilligan, 1982) και υποστηρίζει ότι τα κορίτσια αναπτύσσουν νωρίτερα και σε μεγαλύτερο βαθμό στάσεις και συμπεριφορές που ευνοούν την κοινωνική σύνδεση, την ενσυναίσθηση και τη φροντίδα για τις σχέσεις με τους άλλους, στοιχεία που ενδεχομένως τα καθιστούν περισσότερο διαλλακτικά και θετικά προδιατεθειμένα απέναντι στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ακόμη και σε καταστάσεις σύγκρουσης. Επίσης, αυτό μπορεί να εξηγηθεί μέσω των κοινωνικών και πολιτισμικών προσδοκιών που επηρεάζουν την ανατροφή και κοινωνικοποίηση των φύλων. Όπως

επισημαίνουν οι Helwig και Ruprecht (2017), τα κορίτσια ενθαρρύνονται συχνά από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον να εκφράζουν συναισθήματα, να είναι συμβιβαστικά και να αποφεύγουν τη σύγκρουση, γεγονός που επιδρά θετικά στις δεξιότητες διαχείρισης. Αντίθετα, τα αγόρια συχνά καλούνται να υιοθετούν πιο ανταγωνιστικές και διεκδικητικές συμπεριφορές, κάτι που ενδέχεται να επιβαρύνει την ομαλή επίλυση διαφωνιών. Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι τέτοιες ερμηνείες βασίζονται εν μέρει σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες χρειάζεται να αμφισβητηθούν και να επανεξεταστούν κριτικά στο πλαίσιο ενός πιο συμπεριληπτικού και ευαίσθητου ως προς το φύλο εκπαιδευτικού λόγου.

Συνολικά, σε ό,τι αφορά την ηλικία και το φύλο, τα ευρήματα δεν ανέδειξαν διαφορές τόσο στην αυτοεκτίμηση όσο και στις δεξιότητες των παιδιών να επιλύουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Εκτός των ερμηνειών που δόθηκαν παραπάνω, η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών στη μελέτη αυτή ενδεχομένως να οφείλεται και στην ηλικία του δείγματος, το μικρό της εύρος ή ακόμα και σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού που δεν έχουν αποτυπωθεί πλήρως.

6.2.2. Σύνδεση αυτοεκτίμησης και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων

Η αυτοεκτίμηση, όπως τεκμηριώνεται σε πλήθος θεωριών (Branden, 1969. Coopersmith, 1967. Rosenberg, 1965), αποτελεί βασικό παράγοντα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές σχέσεις και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Σκόνδρα, 2016). Παράλληλα, η βιβλιογραφία για τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Ζωγράφος & Θωμάς, 2014. Πάσχου, 2017) καταδεικνύει ότι πρόκειται για μια σύνθετη δεξιότητα, άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη. Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ανέδειξε ποικίλες διαστάσεις της σχέσης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο, επιβεβαιώνοντας, σε μεγάλο βαθμό, θεωρητικές θέσεις που είχαν διατυπωθεί προηγουμένως από ερευνητές.

Μία από τις βασικότερες διαπιστώσεις αφορά τον τρόπο με τον οποίο η αυτοεκτίμηση φαίνεται να επηρεάζει τη συχνότητα και την ένταση με την οποία τα παιδιά εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης φαίνεται να έχουν μειωμένη τάση να εμπλέκονται σε διενέξεις με τους συνομηλίκους τους. Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση ενδέχεται να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να διαχειριστούν κοινωνικές καταστάσεις και

να αποφύγουν συγκρούσεις με άλλους, ενώ οι μαθητές με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση μπορεί να έχουν μεγαλύτερη τάση για συγκρούσεις ή να μην διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις ήδη υπάρχουσες συγκρούσεις στο σχολείο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε άμεση συνάρτηση με τις απόψεις των Baumeister et al., (2000), καθώς και της Μακρή-Μπότσαρη (2001), που υποστήριξαν ότι τα άτομα με θετική εικόνα εαυτού παρουσιάζουν μεγαλύτερη εσωτερική σταθερότητα και κοινωνική επάρκεια. Όμοια, και ο Harter (1999), υποστηρίζει ότι τα παιδιά με υψηλότερη αυτοεκτίμηση τείνουν να είναι πιο κοινωνικά ικανά και να διαχειρίζονται καλύτερα τις κοινωνικές προκλήσεις. Οι μαθητές αυτοί είναι περισσότερο ικανοί να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές προκλήσεις που εγείρονται σε συγκρουσιακές περιστάσεις, ενσωματώνοντας στρατηγικές κατάλληλες για την επίλυση.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη διαχείριση των συγκρούσεων φαίνεται να συνδέεται στενά με τις προσωπικές τους στάσεις και τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια αυτών των περιστατικών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως όσο περισσότερο ένας μαθητής δείχνει θετική προδιάθεση και εσωτερική ρύθμιση απέναντι σε μια σύγκρουση, τόσο πιο αποτελεσματικός καθίσταται και ο τρόπος επίλυσής της. Το στοιχείο αυτό συνάδει με τη θεώρηση της Δημοπούλου (2006), σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση, όταν συνδυάζεται με την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, η θέση αυτή ενισχύεται από τις απόψεις του Branden (1992), ο οποίος τόνισε τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας και της πίστης του ατόμου στις δυνατότητές του ως βασικά θεμέλια της εσωτερικής ισορροπίας και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα εικόνα όσον αφορά τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Η ανάλυση των δύο υποκλιμάκων της αυτοεκτίμησης ανέδειξε στατιστικά σημαντικές αλλά αντίρροπες συσχετίσεις. Ενώ η αυτοεκτίμηση στο σύνολό της δεν φάνηκε να έχει υψηλή προβλεπτική ισχύ, όταν εξετάστηκε διακριτά, ως αυτοεκτίμηση στο σχολείο και αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους, διαπιστώθηκαν ουσιαστικές και αντίθετες επιδράσεις. Η αυτοεκτίμηση στο σχολείο παρουσίασε αρνητική σχέση με την επίλυση συγκρούσεων, ενώ η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους συνδέθηκε θετικά με την επίλυση συγκρούσεων. Αντίθετα, όταν οι δύο διαστάσεις συνδυάστηκαν σε έναν ενιαίο δείκτη συνολικής αυτοεκτίμησης, η σχέση με την επίλυση συγκρούσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι δύο υποκλίμακες αποτυπώνουν διαφορετικές ψυχοκοινωνικές πτυχές της αυτοαντίληψης των παιδιών.

Η αρνητική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης στο σχολείο με τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων ενδεχομένως δείχνει ότι οι μαθητές που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις ενδέχεται να αποφεύγουν τη συμμετοχή σε συγκρουσιακές καταστάσεις, είτε επειδή τις θεωρούν απειλητικές για την αυτοεικόνα τους είτε επειδή αποφεύγουν τη ρήξη με το σχολικό περιβάλλον. Ακόμα, η αρνητική σχέση της αυτοεκτίμησης στο σχολείο με τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων ίσως υποδηλώνει ότι οι μαθητές με υψηλότερη αυτοεκτίμηση εκτίθενται λιγότερο σε συγκρούσεις, όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα, ή τείνουν να τις επιλύουν με λιγότερο εμφανείς τρόπους, γεγονός που μπορεί να μην καταγράφεται πλήρως από τις μετρήσεις των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να αντανακλά είτε διαφοροποιήσεις στην αντιλαμβανόμενη ανάγκη διαχείρισης συγκρούσεων από τους μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση, είτε μεθοδολογικά όρια στη μέτρηση των σχετικών δεξιοτήτων.

Αντίθετα, η θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων καταδεικνύει ότι τα παιδιά με υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Η θετική συμβολή της κοινωνικής αυτοεκτίμησης συνάδει με τη βιβλιογραφία που αναδεικνύει τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων. Η αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους πιθανόν να συνδέεται με μεγαλύτερη κοινωνική ευελιξία και ενσυναίσθηση. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τις θεωρητικές θέσεις των Baumeister et al., (2003), σύμφωνα με τις οποίες η αυτοεκτίμηση δεν αποτελεί ενιαία και μονοδιάστατη έννοια, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και τις πηγές αναγνώρισης. Παρόμοια, η Σκόνδρα (2016) τονίζει ότι οι διαφορετικές εκφάνσεις της αυτοεκτίμησης ενδέχεται να επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνονται. Συνεπώς, τα παρόντα ευρήματα ενισχύουν την ανάγκη για διαφοροποιημένες και στοχευμένες προσεγγίσεις καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο, καθώς δεν φαίνεται να λειτουργεί το ίδιο κάθε πτυχή της στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

6.3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Η έρευνα ανέδειξε πώς όταν η αυτοεκτίμηση που αφορά

το διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι σαφής προβλεπτικός παράγοντας της ορθής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον ενώ η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή διάσταση ίσως συνιστά έναν έμμεσο ρυθμιστικό παράγοντα αποφυγής. Το φύλο και η ηλικία, αν και παρουσιάζουν κάποιες μικρές επιδράσεις, δεν αποτελούν ουσιαστικούς καθοριστικούς παράγοντες για τις συγκρουσιακές συμπεριφορές και τις στρατηγικές διαχείρισής τους.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας ενισχύουν τον θεωρητικό συλλογισμό πως η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στις κοινωνικές και συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Ενισχύεται η άποψη ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι στενά συνδεδεμένη με την εσωτερική τους εικόνα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Εντούτοις, καταδεικνύεται η ανάγκη για εμβάθυνση σε ορισμένες πλευρές της σχέσης αυτής, όπως είναι η πολιτισμική διάσταση, η επιρροή των κοινωνικών ρόλων και η επίδραση των οικογενειακών και σχολικών προσδοκιών, ώστε να επιτευχθεί μια ακόμη πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου.

6.4. Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα, η μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Η χρήση της μη πιθανολογικής δειγματοληψίας (δειγματοληψία ευκολίας) μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, τα δεδομένα βασίζονται σε αυτοαναφορές μαθητών, κάτι που ενδέχεται να επηρεάζει την αξιοπιστία τους λόγω κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν εις βάθος τον ρόλο της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ποιοτικές μέθοδοι για πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των συγκρούσεων. Θα ήταν ακόμα ωφέλιμο, ο ερευνητικός προβληματισμός να εστιάσει σε παρεμβάσεις βασισμένες στην κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, ώστε να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα στην ενίσχυση των σχετικών δεξιοτήτων. Η σύνδεση των θεωρητικών προσεγγίσεων με τα εμπειρικά δεδομένα ενισχύει την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση δεν αποτελεί μόνο προσωπικό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμική μεταβλητή που επηρεάζεται και επηρεάζει τη σχολική ζωή. Η επίλυση συγκρούσεων, όπως φάνηκε, δεν μπορεί να ειπωθεί απομονωμένα από το πλαίσιο

της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Μέσα από την έρευνα αυτή, αναδεικνύεται έμμεσα και ο κομβικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσουν τη σχέση και την επίδραση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με δεξιότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, μέσω μεθόδων όπως η θετική ανατροφοδότηση, η ενσυναίσθηση και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, φαίνεται να μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Branden, 1992).

Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της αυτοεκτίμησης στη διαμόρφωση των εμπειριών των μαθητών όσον αφορά τις συγκρούσεις και την αντιμετώπισή τους, υποδεικνύοντας την ανάγκη για παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην προώθηση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η αυτοεκτίμηση δεν είναι απλώς μια αφηρημένη ψυχολογική έννοια, αλλά ένας παράγοντας με καθοριστικό αντίκτυπο στην καθημερινή σχολική ζωή των παιδιών. Η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, η οποία συνδέεται με θετικές στάσεις, αποτελεσματικές συμπεριφορές και συναισθηματική ανθεκτικότητα, αποτελεί όχι μόνο ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης αλλά και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσα από πρακτικές ενδυνάμωσης, υποστήριξης και ενεργητικής ακρόασης συνιστά στρατηγική που κάθε σχολείο οφείλει να ενσωματώνει, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η σύγκρουση δεν είναι πηγή φόβου, αλλά ευκαιρία ανάπτυξης.

6.5. Παιδαγωγικές Προεκτάσεις και η Σχέση με τη Σχολική Βία

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία όταν ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της αυξανόμενης ανησυχίας για την ενδοσχολική βία και τη γενικότερη βία στην παιδική και εφηβική ηλικία. Η βία στα σχολεία, είτε εμφανίζεται ως λεκτική ή σωματική επιθετικότητα, είτε ως συστηματικός εκφοβισμός (bullying), συνδέεται άρρηκτα με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη γενικότερη σχολική κουλτούρα.

Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τη σημαντική συμβολή της αυτοεκτίμησης, και ειδικότερα της κοινωνικής αυτοεκτίμησης (σε σχέση με συνομηλίκους), στην ικανότητα των παιδιών να επιλύουν συγκρούσεις με πιο υγιή και εποικοδομητικό τρόπο. Αυτό το στοιχείο είναι κρίσιμο, καθώς ερευνητικά έχει βρεθεί ότι παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι συχνότερα θύματα ή θύτες βίαιης συμπεριφοράς (Olweus, 1993). Συνεπώς, η καλλιέργεια θετικής αυτοεικόνας και κοινωνικής επάρκειας εντός του σχολικού πλαισίου μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ως προς την εμφάνιση και την αναπαραγωγή φαινομένων σχολικής βίας.

Επίσης, το εύρημα ότι η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση δεν προβλέπει απαραίτητα θετική επίλυση συγκρούσεων αποτελεί μια επισήμανση προς τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική διοίκηση καταδεικνύοντας ότι η επίδοση και η συμμόρφωση με το σχολικό πλαίσιο δεν αρκούν για την κοινωνική ευημερία των παιδιών. Είναι απαραίτητο να υπάρξει ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού, η οποία θα περιλαμβάνει τόσο τις ακαδημαϊκές ικανότητες όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση.

Στο πλαίσιο της πρόληψης της βίας, η παρούσα έρευνα ενισχύει την αναγκαιότητα της συστηματικής ενσωμάτωσης προγραμμάτων ενίσχυσης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Η διδασκαλία ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης, επικοινωνίας και επίλυσης διαφορών, ιδιαίτερα όταν γίνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια, έχει βρεθεί ότι μειώνει σημαντικά μελλοντικές εκδηλώσεις επιθετικότητας και ενισχύει τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και αποδοχής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελέρη, Α. (2019). *Χρήση mouse tracking στη μελέτη ανάπτυξης ιστοσελίδων από τελικούς χρήστες*.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεγιάννη, Ε., Ν. (2011). Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (Bullying). Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο: [http://nemertes.lis.upatras.gr/j\[...\]\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/j[...](ptde).pdf)
- Γιαννέλος, Α. (2004). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' δημοτικού και της σχέσης με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*.
- 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. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 3, 136-147. <https://bit.ly/2R7VR1G>
- Γιαννιτσοπούλου, Ε., Ζήση, Β., Οικονομίκου, Α., & Μίχου, Τ. (2003). Η Επίδραση της ηλικίας σε αντιληπτικές και κινητικές ικανότητες αθλητριών αγωνιστικής γυμναστικής ηλικίας 11 ετών και άνω. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 1(1), 49-57.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα* (2).
- Cook-Littlefield, J., Elliott, S., N., Kratochwill, T., R., Travers, J., F., (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία, αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Επιμ. Λεονταρή, Α., Συγκολλίτου, Έ., μτφρ. Καλύβα, Φ., Σόλμαν, Μ., (σ. 149). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Δερμανόπουλος, Σ. (2021). *Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης μαθητών σχολικής ηλικίας μέσω της Θεατρικής Αγωγής* (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Δημοπούλου, Μ. (2006). *Η σχέση της παχυσαρκίας με την αυτοεκτίμηση και την εικόνα σώματος*. (Πτυχιακή Εργασία)
- Ζαφειροπούλου Μ. & Καλαντζή - Αζίτζι Α., Επιστ. Επιμ. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζωγράφος, Δ., Θωμά, Δ. (2014). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της σχέσης ηγέτη-ομάδας και η συμβολή της κατά τη σύγκρουση και διαπραγμάτευση μέσα στον εργασιακό χώρο.
- Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια*. (Διδακτορική διατριβή)
- Κοζορόνη, Ε. (2008). *Πως επηρεάζεται η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με το φύλο και άλλους παράγοντες σε αγροτικές και αστικές περιοχές του νομού Ηρακλείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία)
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2010). Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχική Υγείας.
- Κούγια, Α. (2017). Οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της διοίκησης.
- Λαουλάκου, Α. (2017). *Ο τρόπος διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II (ΠΑΤΕΜ II) Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου III (ΠΑΤΕΜ III) Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001γ). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου I*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος Ομάδα - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά και τα Ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: [https://dspace.lib.uom.gr/\[...\]2011.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/[...]2011.pdf),
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιβλιογραφία

- Ach, J. S., & Pollmann, A. (2022). Self-confidence, self-assertiveness, and self-esteem: The triple S condition of personal autonomy. In J. F. Childress & M. Quante (Eds.), *Thick (concepts of) autonomy* (Vol. 146, pp. 69–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80991-1_4
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egoism?. *Current directions in psychological science*, 9(1), 26-29.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(3), 547–579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb02384.x>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. *Psychological science in the public interest : a journal of the American Psychological Society*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Baumeister, R. F. (2005). Rethinking self-esteem. Why nonprofits should stop pushing self-esteem and start endorsing self-control. *Stanford Social Innovation Review*.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem-A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396–410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam
- Branden, N. (1992). *The power of self-esteem*. Florida: Health Communications.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). *A theory of self-esteem*. In *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- CHIU, L.-H. (1988), Measures of Self-Esteem for School-Age Children. *Journal of Counseling & Development*, 66: 298-301. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00874.x>
- Ciuladiene, G., & Kairiene, B. (2017). The Resolution of Conflict between Teacher and Student: Students' Narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability* vol. 19, no. 2, σσ. 107-120.
- Coopersmith, S. (1967). *Coopersmith self-esteem inventory form A*. Self-Esteem Institute.
- Coopersmith, S. (1984). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, Incorporated.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων Έλλην.

- Dale, L. P., Vanderloo, L., Moore, S., & Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66–79. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001>
- Dessler, G. (2008) Human Resource Management. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Dramani, A. & Marfo, C. (2010). Managing workplace conflict in the school environment: Challenges, rewards and the way forward. *Journal of Language, Technology and Entrepreneurship in Africa*, Vol. 2, No.2 Adapted from: file:///C:/Users/Home/Downloads/WORKPLACECONFLICT.pdf
- Donald, J. N., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Marshall, S. L., & Guo, J. (2018). A worthy self is a caring self: Examining the developmental relations between self-esteem and self-compassion in adolescents. *Journal of personality*, 86(4), 619-630.
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H. and Verschueren, K. (2011), Teacher–child conflict and aggressive behaviour in first grade: the intervening role of children's self-esteem. *Inf. Child Develop.*, 20: 449-465. <https://doi.org/10.1002/icd.725>
- Ehrlinger, J., & Dunning, D. (2003). How chronic self-views influence (and potentially mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.5>
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματική μάθηση*. Επιστ. Επιμ. & Μετ.: Λεονταρή Α., & Συγγολίτου Ε. Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, R. (1985). The positive side effects of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 73- 78.
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93–116. <https://doi.org/10.1177/0272431600020001005>
- FERKANY, M. (2008), The Educational Importance of Self-Esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42: 119-132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00610.x>
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Franks, D. D., & Marolla, J. (1976). *Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation*. *Sociometry*, 324-341.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- James, W. (1890/ 1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

- Helwig, N. E., & Ruprecht, M. R. (2017). Age, gender, and self-esteem: A sociocultural look through a nonparametric lens. *Archives of Scientific Psychology*, 5(1), 19–31. <https://doi.org/10.1037/arc0000032>
- Heward, W., L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Επιστ. Επιμ.: Διαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. Μετάφραση: Λυμπεροπούλου, Χ. Αθήνα.
- Kleitman, S., Moscrop, T. (2010). Self-Confidence and Academic Achievements in Primary-School Children: Their Relationships and Links to Parental Bonds, Intelligence, Age, and Gender. In: Efklides, A., Misailidi, P. (eds) *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_14
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>.
- Koriat, A. (2008). Subjective confidence in one's answers: The consensuality principle. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 945–959. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.945>
- Maslow, A. H. (1942). Self-Esteem (Dominance-Feeling) and Sexuality in Women. *The Journal of Social Psychology*, 16(2), 259–294. <https://doi.org/10.1080/00224545.1942.9714120>
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1932.tb02209.x>
- McMullin, J. A., & Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of aging studies*, 18(1), 75–90.
- Muris, P., Meesters, C., & Fijen, P. (2003). The Self-Perception Profile for Children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1791–1802. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00004-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00004-7)
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Okoth, A. E., Yambo, M.O.J., (2016) Determining Causes of conflicts in secondary schools and their Influence on students' academic achievement in Kisumu City, Kenya. *Journal of Harmonized Research in Management*, 2(2) pp 135-142
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current directions in psychological science*, 23(5), 381–387.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>.

- Rahim, M.A. (2001) Managing Conflict in Organizations. 3rd Edition, Quorum Books, Westport, Connecticut.
- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 122–132. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.1.122>
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*, 14(3), 158-162.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Rosenberg, M. (1965). *Self-esteem scale*.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida, Krieger Publishing Co.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141–156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebl, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.105>
- Rotenberg, K.J. and Boulton, M. (2013), Interpersonal Trust Consistency. *Social Development*, 22: 225–241. <https://doi.org/10.1111/sode.12005>
- 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, 2324-2328
- Shanka, E., & Thuo, M. (2017). Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers. *Journal of Education and Practice* Vol.8, No.4.
- Slavin, R., E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sloan, M. (2020). Emotional intelligence of adults raised in different family structures. (Master thesis).
- Steffenhagen, R. A., & Burns, J. (1987). *The social dynamics of self-esteem*. Praeger, New York, N.Y.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 37–53). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_3
- Tjosvold, D. Wong, A. S. & Chen, N. Y. F. (2014). Constructively managing conflicts on

organizations. Annual review of organizational psychology and organizational behavior

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321–344. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_3

Van den Bergh, B. R. H., & Marcoen, A. (1999). Harter's Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity in a Dutch-speaking Belgian sample of fourth, fifth and sixth graders. *Psychologica Belgica*, 39(1), 29–47.

Youngs, B. B. (1992). *The 6 vital ingredients of self-esteem. How to develop them in your students*: Jalmar Press.

Wagner J, Lüdtke O, Robitzsch A, Göllner R, Trautwein U. (2018). Self-esteem development in the school context: The roles of intrapersonal and interpersonal social predictors. *J Pers.* 86: 481–497. <https://doi.org/10.1111/jopy.12330>

Walz, G. R., & Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem. A vital element of school success*. Michigan: Counseling and Personal Services.

Woolfolk, A. Επιστ. Επιμ.: Μάκρη - Μπότσαρη Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Wells, A. E., Hunnikin, L. M., Ash, D. P., & Farrington, L. (2020). Low self-esteem and impairments in emotion recognition predict behavioural problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42(4), 693–701. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09814-7>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑΞΗ: Δ' / Ε' / Στ'

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ / ΚΟΡΙΤΣΙ

Ερωτηματολόγιο

Στο ερωτηματολόγιο αυτό θα χρειαστεί να απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το πώς αισθάνεσαι σε σχέση με το σχολείο, τους συνομηλίκους σου αλλά και τις συγκρούσεις που συμβαίνουν στο σχολείο και πώς τις αντιμετωπίζεις. Βάλε **X** ανάλογα με το πόσο διαφωνείς ή συμφωνείς με την πρόταση που διαβάζεις.

1 = Διαφωνώ πολύ

2 = Διαφωνώ

3 = Συμφωνώ

4 = Συμφωνώ πολύ

Αυτοεκτίμηση	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
Σχολείο	1	2	3	4
1. Οι δάσκαλοί μου περιμένουν πάρα πολλά από μένα.				
Είμαι το ίδιο καλός/καλή όσο και οι άλλοι στην τάξη μου στα πράγματα που κάνουμε στο σχολείο.				
Συχνά αισθάνομαι ότι δεν τα καταφέρνω όσο καλά θα ήθελα στο σχολείο.				
Συνήθως είμαι περήφανος/η για τους βαθμούς μου.				
Το σχολείο είναι πιο δύσκολο για μένα σε σχέση με τους άλλους.				
Οι δάσκαλοί μου είναι συνήθως ευχαριστημένοι με τη δουλειά μου.				
Οι περισσότεροι από τους δασκάλους μου δεν με καταλαβαίνουν.				
Είμαι σημαντικό πρόσωπο στην τάξη μου.				
Φαίνεται πως ό,τι κι αν κάνω, δεν παίρνω ποτέ τους βαθμούς που αξίζω.				
Συνολικά, νιώθω πολύ τυχερός/η που έχω τους δασκάλους που είχα από τότε που ξεκίνησα το σχολείο.				

Αυτοεκτίμηση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συνομήλικοι	1	2	3	4
Έχω τόσους φίλους όσους και οι άλλοι στην ηλικία μου.				
Δεν είμαι τόσο δημοφιλής όσο οι άλλοι στην ηλικία μου.				
Στα πράγματα που αρέσουν στους συνομηλίκους μου, είμαι το ίδιο καλός/καλή όσο οι περισσότεροι άλλοι.				
Οι συνομήλικοί μου με κοροϊδεύουν συχνά.				
Οι άλλοι πιστεύουν ότι είμαι ευχάριστος/η και διασκεδαστικός/ή.				
Συνήθως μένω μόνος/η γιατί δεν είμαι σαν τους άλλους στην ηλικία μου.				
Οι άλλοι εύχονται να ήταν σαν εμένα.				
Εύχομαι να ήμουν διαφορετικός/ή για να έχω περισσότερους φίλους.				
Αν οι φίλοι μου ψήφιζαν για αρχηγό στην παρέα τους, θα με εξέλεγαν σε υψηλή θέση.				
Όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα, δεν είμαι αυτός/ή στον οποίο θα στραφούν οι συνομήλικοί μου για βοήθεια.				

Συγκρούσεις στο σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Τον τελευταίο καιρό έχετε <u>συχνά</u> συγκρούσεις με...	1	2	3	4
τους συμμαθητές σας/ τις συμμαθήτριές σας.				
τους φίλους σας/ τις φίλες σας.				
τον δάσκαλο/τη δασκάλα σας.				
Κάποιον/α άλλο/η εκπαιδευτικό του σχολείου σας.				
τον διευθυντή/ την διευθύντρια του σχολείου σας.				

Συγκρούσεις στο σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Όταν συμβαίνει μια σοβαρή σύγκρουση στο σχολείο, πώς αντιμετωπίζεται;	1	2	3	4
Συνήθως τα βρίσκουμε μόνοι μας.				
Μεσολαβούν άλλα παιδιά της ηλικίας μας.				
Μεσολαβούν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.				
Μεσολαβούν οι «δυνατοί» του σχολείου.				
Μεσολαβούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.				
Μεσολαβεί ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου.				
Μεσολαβούν οι γονείς.				

Συγκρούσεις στο σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Όταν συμβαίνει μια σύγκρουση στο σχολείο, πώς συμπεριφέρεσαι συνήθως	1	2	3	4
Αγνοώ τον άλλον.				
Δείχνω ότι διαφωνώ μαζί του/της μιλώντας ευγενικά.				
Δείχνω ότι διαφωνώ μαζί του/της μιλώντας με άσχημα λόγια.				
Κάνω τον άλλο/η να αισθανθεί άσχημα.				
Τον/την χτυπάω ελαφριά, τον/την σπρώχνω, τον/την απωθώ.				
Σπρώχνω ή χτυπάω τον/την άλλο/η πολύ.				
Ζητώ βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο.				

Συγκρούσεις στο σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Στάσεις	1	2	3	4
Είναι σημαντικό για μένα να συμπεριφέρομαι πάντα σωστά και να αποφεύγω αυτά που θεωρούνται λάθη.				
Είναι σημαντικό για μένα να λύνω όλες τις συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο.				
Μπορεί να χρησιμοποιήσω ακατάλληλη γλώσσα (βρισιές, άσχημες εκφράσεις) κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης.				
Για μένα, η ανοχή σημαίνει αδυναμία και υποχώρηση.				
Για μένα, η σωματική σύγκρουση είναι αποδεκτή.				
Είναι πολύ ταπεινωτικό να ζητάς βοήθεια από τους γονείς για να λύσεις συγκρούσεις στο σχολείο.				