

**Κωνσταντίνος Βουγιούκας<sup>1</sup>**  
**Κωνσταντίνα Βεντούλη<sup>2</sup>**  
**Βασιλική Μπαλλή<sup>3</sup>**

## **Οι συγκρούσεις των παιδιών και οι τρόποι διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς: συσχετίσεις με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν οι ίδιοι στα παιδιά**

### **Περίληψη**

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το είδος μίας υποθετικής σύγκρουσης παιδιών επηρεάζει τους χαρακτηρισμούς των εκπαιδευτικών για τα παιδιά, τα συναισθήματά τους και τις αντιδράσεις τους όσον αφορά στη διαχείριση της σύγκρουσης. Διακόσιοι πέντε (205) εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν σε ερωτήσεις τριών σεναρίων που διέφεραν ως προς τον τρόπο εμπλοκής των παιδιών σε συγκρούσεις και διακρίνονταν σε ‘εύκολο’, ‘δύσκολο’ και ‘διφορούμενο’ σενάριο. Στα σενάρια περιέχονταν: α) ερωτήσεις με θετικούς και αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τα παιδιά που περιγράφονταν στις συγκρούσεις, β) ερωτήσεις με ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα και αντίστοιχες ψυχολογικές καταστάσεις, και γ) ερωτήσεις σχετικά με μια πιθανή αντιμετώπιση της σύγκρουσης που περιγράφεται ανά σενάριο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: α) οι θετικοί χαρακτηρισμοί και τα θετικά συναισθήματα για τα παιδιά εκφράστηκαν περισσότερο στο ‘εύκολο’ σενάριο, ενώ οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και τα αρνητικά συναισθήματα στο ‘δύσκολο’ σενάριο, β) οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την άμεση αντίδραση, καθώς και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση, με το παιδί στο οποίο είχαν αποδώσει τους περισσότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και είχαν εκφράσει περισσότερα δυσάρεστα συναισθήματα, γ) οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και τα δυσάρεστα συναισθήματα για τα παιδιά συσχετίστηκαν περισσότερο με την άμεση αντίδραση και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση, δ) οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης διατύπωσαν περισσότερους θετικούς χαρακτηρισμούς για τα παιδιά και εξέφρασαν περισσότερα ευχάριστα συναισθήματα για τα παιδιά που εμπλέκονται στις συγκρούσεις, και ε) οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας προτίμησαν να δώσουν έμφαση στην

---

<sup>1</sup>Λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

<sup>2</sup>Πτυχιούχος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

<sup>3</sup>Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

άμεση αντίδραση και την επιβολή λύσης στις συγκρούσεις των παιδιών. Τα αποτελέσματα αναλύονται και ερμηνεύονται με βάση σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα.

**Λέξεις κλειδιά:** Συγκρούσεις παιδιών, συναισθήματα εκπαιδευτικών, χαρακτηρισμοί παιδιών, τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από εκπαιδευτικούς, προσχολική-πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

**Children conflicts and teachers' approaches to their resolution: correlations with teachers' emotions and labeling.**

**Abstract**

The main objective of this research was to explore whether the type of a hypothetical conflict affects: a) the way teachers label children, b) teachers' emotions towards children and c) teachers' approaches regarding conflict resolution. Two hundred and five (205) preschool and primary school teachers answered questions from three vignettes, which differed regarding children's involvement in conflict and were described as 'easy', 'difficult' and 'ambiguous'. Vignettes included: a) questions with positive and negative labels of the children described in conflicts, b) questions with positive and unpleasant emotions and psychological states, and c) questions about teachers' approaches to conflict resolution. Main findings of the study indicated that: a) positive and negative labels and emotions were addressed in the easy and the difficult vignette respectively, b) teachers' direct involvement to the conflict and their imposition of a solution to the children's conflict was related to the child that they had labeled negatively and had expressed the most unpleasant emotions, c) negative labels and negative emotions were associated with teachers' direct involvement to the conflict and their imposition of a solution to the children's conflict, d) pre-school teachers expressed more positive labels and emotions towards children, and e) teachers with more years of service preferred direct involvement to the conflict and their imposition of a solution to the children's conflict. The results are analyzed and interpreted based on current research findings.

*Keywords:* Children conflicts, teachers' emotions, teachers' labeling, teachers' conflict resolution, preschool education, primary education.

## Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων στο σχολικό περιβάλλον είναι αναπόφευκτες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στους τομείς της γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών (Arsenio, & Cooperman, 1996· Campbell, 1995· Chen, Fein, Killen & Tam, 2001· Chen & Smith, 2002· Göncü & Cannella, 1996). Ωστόσο, ως έννοια, οι συγκρούσεις ενέχουν μια αρνητική χροιά, διότι συχνά βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως προβλήματα και θεωρούνται πηγή άγχους και αρνητικών συναισθημάτων (Göncü & Cannella, 1996· Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Αυτό εν μέρει αντανακλά την επικρατούσα άποψη, ότι οι συγκρούσεις των παιδιών αποτελούν ανεπιθύμητο φαινόμενο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δράσης (Göncü & Cannella, 1996). Παρόλα αυτά, με κατάλληλο χειρισμό οι συγκρούσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως πρακτικά εκπαιδευτικά εργαλεία (Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002), καθώς παρέχουν ευκαιρίες για προώθηση της μάθησης και διευκολύνουν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ηθικών κρίσεων των παιδιών (Doppler-Bourassa, Harkins & Mehta, 2008· Killen, Ardilla-Rey, Barakkatz, M. & Wang, 2000). Σε σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι συγκρούσεις μεταξύ παιδιών περιγράφονται ως κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου κάποιο άτομο διαμαρτύρεται ή αντιτίθεται στις ενέργειες ή στις διεκδικήσεις ενός άλλου, το οποίο επιμένει σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκαλώντας αυτή την αντίδραση (Chen et al., 2001· Göncü & Cannella, 1996· Malloy & McMurray, 1996). Επίσης, ορίζονται ως οι σχέσεις όπου δύο άνθρωποι έχουν αντικρουόμενους στόχους και χρησιμοποιούν κάθε είδους κοινωνικές ή αντικοινωνικές στρατηγικές για να επηρεάσουν ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου. Προκύπτουν λόγω της επιμονής στον επιδιωκόμενο στόχο, όταν άλλες εναλλακτικές στρατηγικές είναι αναποτελεσματικές (Doppler-Bourassa et al., 2008· Malloy & McMurray, 1996). Συχνά μπορεί να σχετίζονται με συμπεριφορές που προκαλούν αποστροφή ή διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης, ενώ ενδέχεται να οδηγήσουν σε επιθετικές συμπεριφορές (Arsenio & Lover, 1997· Chen et al., 2001· Jenkins et al., 2008). Παρόλο που αρκετές φορές η έννοια της σύγκρουσης συγχέεται με την επιθετικότητα, έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να εκδηλωθεί και ως απλή διαφωνία (Rourke, Wonzniak & Cassidy, 1999). Συγκεκριμένα, η επιθετική συμπεριφορά έχει ως σκοπό να βλάψει τους άλλους, ενώ η σύγκρουση νοείται ως κατάσταση όπου κάποιος αντιτίθεται σε κάποιον άλλο. Όταν η απλή αντιπαράθεση εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως επιθετική συμπεριφορά, τους δημιουργείται η επιθυμία για άμεση διακοπή της σύγκρουσης,

και κατά συνέπεια, δεν μπορεί να γίνει αντιληπτός ο θετικός ρόλος που διαδραματίζουν οι συγκρούσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.

### **Συνεισφορά των συγκρούσεων στην ανάπτυξη**

Η έννοια των συγκρούσεων και ο ουσιαστικός ρόλος που διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των παιδιών προκάλεσε το ενδιαφέρον αρκετών επιφανών ερευνητών, όπως ο Piaget, ο Vygotsky, ο Erikson, και αποτέλεσε συχνά πεδίο μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την οπτική του Piaget, οι συγκρούσεις δημιουργούν καταστάσεις γνωστικής ανισορροπίας, οδηγώντας τα παιδιά στο να εγκαταλείψουν τα λιγότερο κατάλληλα γνωστικά μοντέλα και να κινηθούν προς πιο εξελιγμένες αντιλήψεις (Arsenio & Cooperman, 1996). Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται, όταν καλούνται να εκτιμήσουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και απόψεις που εμφανίζονται για ένα θέμα και να κατανοήσουν ότι οι συνομήλικοί τους μπορεί να σκέφτονται και να αισθάνονται διαφορετικά από τους ίδιους για ένα κοινό πρόβλημα (Göncü & Cannella, 1996). Επίσης, μέσω της εμπλοκής τους σε συγκρούσεις συνομηλίκων, τα παιδιά έχουν τη ευκαιρία να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, στους τομείς της διαπραγμάτευσης, πληροφόρησης και αιτιολόγησης (Arcaro-McPhee et al., 2002· Campbell, 1995· Chen et al., 2001· Chen & Smith, 2002· Doppler- Bourassa et al., 2008· Killen et al., 2000· Leadbeater, Ohan & Hoglund, 2006· Nelson & Aboud, 1985). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών -και των ενηλίκων γενικότερα-, σ' αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός, για την παροχή καθοδήγησης, με στόχο την εποικοδομητική διαχείριση της σύγκρουσης από τα ίδια τα παιδιά (Göncü & Cannella, 1996). Όπως επισημαίνεται (Piaget, 1932), ο ενήλικας θα πρέπει να *«μειώσει τη δύναμή του και να γίνει σύντροφος με τα παιδιά»* (σ. 364), βοηθώντας τα να ρυθμίσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Lee, 2008).

Ο Vygotsky (1978) αναφέρεται στον κοινωνικό ρόλο των συγκρούσεων, οι οποίες παρέχουν το πλαίσιο για γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση, καθώς εντάσσονται μέσα στη *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης*. Μέσα από τις συναλλαγές ατόμων με διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εσωτερικεύσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις, που τους παρέχονται από το περιβάλλον, και να τις συνδέσουν με τις ήδη προϋπάρχουσες. Ακόμη, ο Erikson (1963) αντιλαμβάνεται τις συγκρούσεις ως απαραίτητο στοιχείο για την εξελισσόμενη γνωστική και λογική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλες μελέτες (Heydenberk & Heydenberk, 2007· Singer & Haan, 2007), οι συγκρούσεις βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του 'ανήκειν' στις ομάδες

συνομηλικών, ώστε να προσανατολιστούν στη διαδικασία διατήρησης και αποκατάστασης αυτών των σχέσεων, μετά από μία ενδεχόμενη σύγκρουση.

### **Κοινωνικοί στόχοι και αντιδράσεις των παιδιών στις συγκρούσεις**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα αίτια που ανιχνεύονται στις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών αφορούν, κυρίως, τη διεκδίκηση αντικειμένων, την είσοδο σε χώρους παιχνιδιού, την ένταξη σε ομάδες, την αλλαγή στη δομή του παιχνιδιού, την ενόχληση-πείραγμα, ενώ εκδηλώνονται και διαφωνίες σχετικά με την τήρηση σχολικών κανόνων (Chen et al., 2001· Chen, 2003· Rourke et al., 1999· Singer & Haan, 2007). Οι πρώτες αντιδράσεις παιδιών που παρατηρούνται διακρίνονται σε λεκτικές, όπως διαμαρτυρία, ενημέρωση ενήλικου ή συνομηλικού, επιμονή και σε μη λεκτικές, όπως αγνόηση, σπρώξιμο, νεύματα κτλ (Jenkins et al., 2008· Leadbeater et al., 2006· Lewis, 1996· Malloy, & McMurray, 1996). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλύουν μόνα τους τις συγκρούσεις, όταν χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές, με συνηθέστερες την επίμονη διεκδίκηση, απόσυρση, διαπραγμάτευση, αντικατάσταση του επιθυμητού αντικειμένου και αναζήτηση της βοήθειας του εκπαιδευτικού για απόδοση λύσης (Arcaro-McPhee et al., 2002· Dunn & Herrera, 1997· Jenkins et al., 2008· Killen et al., 2000· Leadbeater et al., 2006· Χατζηχρήστου, 2008). Η επιλογή στόχων και στρατηγικών από τα παιδιά σχετίζεται με τα γνωστικά, κοινωνικά, λεκτικά επιτεύγματά τους, καθώς και με την ποιότητα και το είδος της σχέσης με τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση (Rourke et al., 1999· Singer & Haan, 2007).

Η συμπεριφορά των παιδιών στις συγκρούσεις είναι δυνατόν να επηρεαστεί σημαντικά και από τη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο μέσω του τρόπου διδασκαλίας του, όσο και μέσω του τρόπου που αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον του. Για παράδειγμα, το αν δρα, αγνοώντας τις απόψεις των άλλων και ευνοώντας τον εαυτό του ή αντίθετα αν κινείται προς το συμβιβασμό σε επεισόδια συγκρούσεων, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μοντέλο ή πρότυπο για τα παιδιά. Συνεπώς, διαφαίνεται η κρίσιμη συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Jennings & Greenberg, 2009). Έχει υποστηριχθεί (Jenkins et al., 2008· Spilt, & Koomen, 2009) ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ενδείξεις στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού τους, που αφορούν στις ήδη διαμορφωμένες κρίσεις του για αυτά. Δηλαδή, έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν στοιχεία για το ποια είναι η άποψη του για τα ίδια, να γνωρίζουν εκ των προτέρων πώς θα τα

αντιμετωπίσει, καθώς και να διακρίνουν τα αρνητικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης. Αυτά τα στοιχεία είναι έκδηλα, ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από αυτά, πιστεύοντας ότι έτσι θα είναι περισσότερο υποστηρικτικός και θα ενεργεί πιο 'επαγγελματικά' στον έλεγχο των συγκρούσεων (Hargreaves, 2000· Spilt, & Koomen, 2009).

### **Επίδραση των χαρακτηρισμών των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις των παιδιών**

Στη βιβλιογραφία (Fox & Stinnett, 1996· Stinnett, Bull, Koonce & Aldridge, 1999· Sutton & Wheatley, 2003) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν αρνητικά τους μαθητές τους, έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτούς και διαμορφώνουν αρνητικές κρίσεις. Για παράδειγμα, ίσως κακώς να χαρακτηρίζουν 'επιθετικά' κάποια παιδιά, παρόλο που στην πραγματικότητα έχουν έλλειμμα στις κοινωνιογνωστικές τους ικανότητες (Werner, Cassidy, & Juliano, 2006). Επιπλέον, με την αρνητική τους στάση απέναντι σε κάποιο παιδί, ωθούν στο στιγματισμό του από τους συνομηλίκους του, στην απόκτηση αρνητικής αυτοεκτίμησης και αυξάνουν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Αντιθέτως, όταν αποδίδουν θετικούς χαρακτηρισμούς σε ένα παιδί, του καλλιεργούν την αίσθηση της επιτυχίας και της μοναδικότητας, καθώς του δημιουργούν την πεποίθηση ότι διαθέτει κοινωνικά επιθυμητά χαρακτηριστικά (π.χ. ακαδημαϊκές ή κοινωνικές δεξιότητες, προσωπική επάρκεια κ.ά.) (Spilt, & Koomen, 2009· Thomson, 2012). Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισής τους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δράσης, αφού όταν χαρακτηρίζουν κάποιο παιδί αρνητικά, ασκούν κριτική στη συμπεριφορά του και εφαρμόζουν συχνότερα την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας, ειδικότερα σε καταστάσεις συγκρούσεων. Αντίθετα η έκφραση θετικών χαρακτηρισμών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ευελιξία στις όποιες παρεμβάσεις (Killen et al., 2000· Silver & Harkins, 2007· Stinnett et al., 1999).

### **Επίδραση της συναισθηματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις των παιδιών**

Στα συναισθήματα περιλαμβάνονται οι υποκειμενικές κρίσεις, οι ψυχολογικές διεργασίες, καθώς και η συναισθηματική έκφραση (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αποτίμησης, τα συναισθήματα αναδύονται από τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά κανείς μια κατάσταση και από το προσωπικό νόημα που της αποδίδει (Niedenthal et al., 2011). Τα συναισθήματα μπορούν να λάβουν δύο μορφές, ανάλογα με το

αν είναι θετικά (π.χ. χαρά, ενδιαφέρον κτλ) ή αρνητικά (θλίψη, θυμός κτλ). Ο ρόλος τους έγκειται στο ότι προσδίδουν νόημα στα βιώματα του ατόμου και το βοηθούν να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να διαχειριστεί περίπλοκες καταστάσεις, προετοιμάζοντάς το για δράση (Hargreaves, 2000· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις σχετίζονται άμεσα με το ψυχολογικό υπόβαθρο των ατόμων (Cacioppo & Gardner, 1999), αποτελούν συστατικό στοιχείο και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Hargreaves, 2000· Jennings & Greenberg, 2009). Αξίζει να αναφερθεί ότι η έκφραση των συναισθημάτων, ανάλογα με τη μορφή της, μπορεί να είναι βοηθητική ή αντίθετα επιβλαβής για την τάξη και να βελτιώσει ή να υποβαθμίσει το επίπεδό της (Hargreaves, 2000). Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ευχάριστα συναισθήματα, διευρύνεται το πεδίο προσοχής τους, η διαδικασία σκέψης και δράσης τους και δραστηριοποιούνται προς την λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης των προβλημάτων (Arsenio & Cooperman, 1996· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004· Silver & Harkins, 2007). Επιπρόσθετα, η βίωση θετικών συναισθημάτων συντελεί στην χρήση του διαλόγου -και άλλων επικοινωνιακών στρατηγικών- ως μέσο διαπραγμάτευσης, συγκριτικά με την ουδέτερη ή αρνητική διάθεση, που μπορεί να συνοδεύει την προκατάληψη και τη χρήση βίαιων στρατηγικών (Hargreaves, 2000· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004). Ευχάριστα συναισθήματα μπορούν να δημιουργηθούν στους εκπαιδευτικούς, όταν η συμπεριφορά των μαθητών ευνοεί τη διαπραγμάτευση, γεγονός που οδηγεί στη μείωση επίδειξης δύναμης από τον εκπαιδευτικό (Hargreaves, 2000· Leonard, 1993).

### **Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις των παιδιών**

Σύμφωνα με μελέτες (Doumen, Verschueren, & Buyse, 2009· Jennings & Greenberg, 2009· Koerke, & Harkins, 2008· Lee, 2008· Leonard, 1993), οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις των παιδιών διαμορφώνονται και επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την παρατηρούμενη συμπεριφορά τους. Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις συγκρούσεις παιδιών που εξελίσσονται στο σχολικό πλαίσιο, εξαρτάται από το αν εκλαμβάνουν τη σύγκρουση ως πρόβλημα ή όχι (Göncü & Cannella, 1996· Jenkins et al., 2008). Ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις αφορούν τα χαρακτηριστικά τόσο των παιδιών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο παίζουν η συναισθηματική εμπλοκή, οι πεποιθήσεις, το επίπεδο κατάρτισής τους, οι σχέσεις και οι

τρόποι αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά (Barber et al., 2011· Chen & Smith, 2002· Doumen et al., 2009· Jennings & Greenberg, 2009).

Σε βιβλιογραφικές αναφορές εντοπίζονται δύο ευρύτερες κατηγορίες τύπων παρέμβασης των εκπαιδευτικών: α) η άμεση και β) η έμμεση παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές που συγκαταλέγονται στην άμεση αντίδραση έχουν ως στόχο την εξωτερική διαχείριση της σύγκρουσης, που επιτυγχάνεται με το να επιβάλλει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο επίλυσης, χωρίς να υπολογίζεται η άποψη των παιδιών, να κατευθύνει τις επιλογές τους, να απομακρύνει την πηγή διαφωνιών (Chen & Smith, 2002· Doppler-Bourassa et al., 2008· Singer & Haan, 2007· Singer & Hännikäinen, 2002). Με το να επιδιώκει τον τερματισμό του επεισοδίου της σύγκρουσης, στοχεύει στην αποκατάσταση της ειρήνης και στη διατήρηση ενός αρμονικού κλίματος και ελέγχου της τάξης (Jenkins et al., 2008). Αυτός ο τύπος παρέμβασης προτιμάται, κυρίως, όταν εκδηλώνεται επιθετικότητα ή όταν υπάρχουν ενδείξεις για μετέπειτα εκδήλωσή της, ενώ βλέπει το παιδί μεμονωμένα και όχι ως μέρος της δυάδας που εμπλέκεται στη σύγκρουση, μη συμβάλλοντας στη διαδικασία κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών ( Lee, 2008· Silver & Harkins, 2007). Μέσα από αυτή την αντίδραση, προβάλλεται η αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να κάνει συχνά κατάχρηση της δύναμής του. Αν και η άμεση παρέμβαση μπορεί να φέρνει γρήγορα αποτελέσματα, εντούτοις αρνείται στα παιδιά την εκμάθηση τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς δεν τους παρέχει ανατροφοδότηση για τη φύση της πράξης τους. (Killen et al., 2000· Jenkins et al., 2008). Μία συνήθης αντίδραση στα πλαίσια της άμεσης παρέμβασης είναι ο χωρισμός των παιδιών από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αποφευχθεί η επιθετικότητα, προκειμένου να δοθεί χρόνος στο παιδί να σκεφτεί τη μη επιτρεπτή συμπεριφορά του, όχι όμως και η ευκαιρία για να τη διορθώσει. Αντί για την απομάκρυνση των παιδιών που συγκρούονται, θα μπορούσε να γίνει προσπάθεια ανακατεύθυνσης του παιδιού στη δραστηριότητα, μια ενέργεια που εφαρμόζεται περισσότερο στα πλαίσια της έμμεσης παρέμβασης (Chen et al., 2001).

Οι στρατηγικές που υπάγονται στο μοντέλο της έμμεσης παρέμβασης προσανατολίζονται στον προσδιορισμό του προβλήματος, στην αναζήτηση πιθανών λύσεων, στην κατανόηση των συναισθημάτων και γενικά στην επίλυση των συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο στα πλαίσια της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός δρα περισσότερο ως διευκολυντής, βοηθώντας στην αναδόμηση και αποκατάσταση των σχέσεων των παιδιών, εκτονώνοντας τις εντάσεις που δημιουργούνται, απευθύνοντας ερωτήσεις και υπενθυμίζοντας κανόνες της τάξης, όπως την κατανομή των ρόλων και την τήρηση της σειράς στο παιχνίδι τους (Arcaro-McPhee et al., 2002· Killen et al., 2000· Singer & Haan, 2007). Επιπλέον,



δίνοντας πιο ενεργητικό ρόλο στα παιδιά για διαχείριση των δικών τους συγκρούσεων, τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις αντίστοιχες δεξιότητες και να αποκτήσουν τον έλεγχο στη διαδικασία της επίλυσης, ενισχύοντας έτσι την υγιή προκοινωνική τους συμπεριφορά (Chen et al., 2001· Chen & Smith, 2002· Heydenberk & Heydenberk, 2007· Lewis, 1996). Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-μεσολαβητή, ο οποίος δίνει συμβουλές και ενθαρρύνει τα παιδιά στην αναζήτηση και εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων, την κατονομασία και αναγνώριση των αναδυόμενων συναισθημάτων και συνειδητοποίηση της οπτικής γωνίας του άλλου (Arcaro-McPhee et al., 2002· Bandura, 1997· Doppler-Bourassa et al., 2008· Lewis, 1996). Γίνεται προσπάθεια για επίλυση της σύγκρουσης, όχι με την επιβολή κυρώσεων, αλλά μέσα από το διάλογο, ώστε να δοθούν λογικές εξηγήσεις στα παιδιά για το συμβάν της σύγκρουσης, να τους παρέχει ο εκπαιδευτικός ρητή ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των πράξεων τους και να δημιουργηθεί μια ωφέλιμη διδακτική κατάσταση (Killen et al., 2000). Μέσω του διαλόγου, αυξάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση σε επίπεδο τάξης και οι θετικές συμπεριφορές. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρέμβασης των εκπαιδευτικών βασίζεται στην κονστρουκτιβιστική οπτική, μέσω της οποίας οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως σημαντική ευκαιρία μάθησης λειτουργικών μοντέλων κοινωνικής συμπεριφοράς για τα παιδιά (Arsenio & Cooperman, 1996· Silver & Harkins, 2007). Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν θέση στις συγκρούσεις των παιδιών, είτε διότι θεωρούν ασήμαντες αυτές τις καταστάσεις, είτε διότι πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι ικανά να τις αντιμετωπίσουν μόνα τους (Lewis, 1996· Malloy, & McMurray, 1996).

Συνοψίζοντας, οι συγκρούσεις μεταξύ παιδιών στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να έχουν αποκτήσει αρνητικό χαρακτήρα, αλλά εντέλει, έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλουν θετικά σε αρκετούς τομείς της ανάπτυξής τους και κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο τρόπος παρέμβασης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται έντονα από την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά, όπως αυτή εκφράζεται ως αποτέλεσμα των χαρακτηρισμών που αποδίδουν σ' αυτά (Doumen et al., 2009). Παρατηρείται ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί τείνουν να παραμένουν σταθεροί και προκαλούν αντίστοιχα θετικά ή δυσάρεστα συναισθήματα. Ο συνδυασμός των δύο οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην απόφασή τους για δράση, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους και κατ' επέκταση την έκβαση της σύγκρουσης.

Σε έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν προκύψει ενδιαφέροντα ευρήματα. Ειδικότερα, οι Doumen et al. (2009), αναφέρουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν αρνητικά ένα

παιδί, αισθάνονται περισσότερο δυσάρεστα συναισθήματα και προσφέρουν λιγότερη υποστήριξη. Οι Silver & Harkins (2007), συνδέουν τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς με δυσάρεστα συναισθήματα, γεγονός που οδηγεί σε πιο άμεσες παρεμβάσεις. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Hargreaves (2000) και Singer & Hännikäinen (2002), οι έμμεσες παρεμβάσεις σχετίζονται με θετικούς χαρακτηρισμούς προς τα παιδιά, οι οποίοι εγείρουν και περισσότερα θετικά συναισθήματα, ενώ οι ίδιοι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η άμεση παρέμβαση σχετίζεται με περισσότερο αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις. Σε έρευνες των Chen & Smith (2002) και Doppler-Bourassa et al. (2008) διαπιστώνεται μία τάση των εκπαιδευτικών για έμμεση παρέμβασή τους στις συγκρούσεις των παιδιών και έμφαση σε περισσότερο παιδοκεντρικές λύσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρόλο που το θέμα των συγκρούσεων έχει απασχολήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς, εντούτοις, δεν εντοπίστηκαν αρκετές έρευνες που να μελετούν συνδυαστικά τους χαρακτηρισμούς, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις, κάτι που φαίνεται να ισχύει και στην ελληνική βιβλιογραφία. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα, μελετώντας τις παραπάνω μεταβλητές, επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό.

### **Στόχοι έρευνας. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει: α) τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, β) τον βαθμό επίδρασης των συναισθημάτων που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και των χαρακτηρισμών που αποδίδουν στα παιδιά στη διαχείριση των συγκρούσεων, και γ) τον βαθμό επίδρασης δημογραφικών μεταβλητών στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς, στα συναισθήματά τους και στους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν στα παιδιά. Υποθέτουμε ότι: α) οι εκπαιδευτικοί θα επιδεικνύουν πιο άμεση αντίδραση και επιβολή λύσης για το παιδί που θα χαρακτήριζαν θετικά, και ενδεχομένως για το παιδί που δεν θα χαρακτήριζαν με σιγουριά αρνητικά ή θετικά, και πιο έμμεση για το παιδί που θα χαρακτήριζαν αρνητικά, και β) οι εκπαιδευτικοί που θα επιλέγουν άμεση αντίδραση θα εκφράζουν περισσότερα δυσάρεστα συναισθήματα, ενώ όσοι επιλέγουν έμμεση αντίδραση θα εκφράζουν περισσότερα ευχάριστα συναισθήματα, και γ) οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης και με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας θα επιλέγουν πιο έμμεσες μορφές αντίδρασης στις συγκρούσεις των παιδιών, θα αποδίδουν πιο θετικούς χαρακτηρισμούς και θα εκφράζουν πιο ευχάριστα συναισθήματα κατά τη διάρκεια

των συγκρούσεων σε σχέση με τους συναδέλφους τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

## **Μέθοδος**

### ***Δείγμα έρευνας***

Το αρχικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Ελλάδα, την Κύπρο και τη Νορβηγία. Η επιλογή της Κύπρου και της Νορβηγίας στόχευε στο να μελετηθεί αν το είδος του πολιτισμικού πλαισίου επηρεάζει τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά, τα συναισθήματα που αισθάνονται οι ίδιοι και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Ωστόσο, αυτή η σύγκριση δεν έγινε εφικτή, καθώς δεν συγκεντρώθηκε σημαντικός αριθμός ερωτηματολογίων από την Κύπρο και την Νορβηγία. Συνεπώς, τα στοιχεία των Κυπρίων και των Νορβηγών εκπαιδευτικών δεν λήφθηκαν υπόψη.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από διακόσιους πέντε (205) εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολούνταν σε δημόσια σχολεία της βόρειας Ελλάδας. Από αυτούς οι ογδόντα ένα (81) (39.5%) είχαν προϋπηρεσία από ένα έως δεκαπέντε (1-15) έτη και ενενήντα δύο (92) (44.9%) άνω των δεκαπέντε (15) ετών. Ο μέσος όρος διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν 14.41 έτη. Εκατόν δύο (102) (49.8%) δίδασκαν στην προσχολική εκπαίδευση και εκατόν τρεις (103) (50.2%) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### ***Εργαλεία συλλογής δεδομένων***

*Σενάρια:* Για την πραγματοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκαν σενάρια υποθετικών συγκρούσεων παιδιών. Η μορφή των σεναρίων προέκυψε από μια πιλοτική έρευνα. Στα πλαίσια αυτής της πιλοτικής διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μέσω των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και για τον τρόπο που αποφασίζουν να αντιδράσουν σε αυτά. Αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα παραδείγματα συγκρούσεων, περιέγραψαν τα συμβάντα και εξήγησαν από ποια παιδιά αναμένουν να προκληθεί η σύγκρουση. Επιπρόσθετα, κοινοποίησαν τα συναισθήματα που νιώθουν οι ίδιοι όταν διαδραματίζεται μια σύγκρουση στην τάξη τους και αιτιολόγησαν για πιο λόγο αισθάνονται έτσι. Τα παραπάνω στοιχεία οδήγησαν στη δημιουργία τριών σεναρίων, τα οποία αποτέλεσαν το εργαλείο συλλογής δεδομένων της

έρευνας. Ταυτόχρονα, μελετήθηκαν και αντίστοιχες έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία (Fox & Stinnett, 1996· Silver & Harkins, 2007· Stinnett, Bull, Koonce & Aldridge, 1999· Werner et al., 2006), από τις οποίες αντλήθηκαν στοιχεία για τη δόμηση της των σεναρίων. Τα τρία σενάκια ήταν διαφοροποιημένα ως προς τα στοιχεία που αφορούσαν τα παιδιά και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονταν οι συγκρούσεις. Κάθε σενάριο αφορούσε ένα παιδί-στόχο για το οποίο δίνονταν ορισμένα χαρακτηριστικά, ώστε τα σενάκια να διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Στο πρώτο σενάριο πρωταγωνιστούσε ένα ‘εύκολο’ παιδί, με την έννοια ότι δε συνήθιζε να προκαλεί με τη συμπεριφορά του, συνεργαζόταν με τα άλλα παιδιά και ακολουθούσε τους κανόνες της τάξης. Το δεύτερο σενάριο ήταν εστιασμένο σε ένα ‘δύσκολο’ παιδί, που το χαρακτήριζαν η άρνηση για συνεργασία και γενικότερα προβλήματα στις συναναστροφές με τους συνομηλίκους του. Τέλος, στο ‘διφορούμενο’ σενάριο δε δινόταν χαρακτηρισμοί για την προηγούμενη συμπεριφορά του παιδιού-στόχου. Αξίζει να σημειωθεί ότι έγιναν περιγραφές συγκρούσεων που διαδραματίζονταν μεταξύ αγοριών, ενώ δε δόθηκαν περαιτέρω στοιχεία για το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών. Ακόμη, δεν διευκρινίστηκε η ηλικία των παιδιών στα σενάκια, ώστε ο/η κάθε εκπαιδευτικός του δείγματος να κάνει αναγωγή των συγκρούσεων στο δικό του/της σχολικό πλαίσιο<sup>4</sup>.

*Χαρακτηρισμοί παιδιών:* Δόθηκε μια λίστα με χαρακτηρισμούς για τα παιδιά που περιγράφονταν στις συγκρούσεις, η οποία απαρτιζόταν από οκτώ (8) θετικούς και οκτώ (8) αρνητικούς. Η σύσταση της λίστας προέκυψε από αναφορές εκπαιδευτικών σε συνεντεύξεις, σχετικά με τους χαρακτηρισμούς που δίνουν στα παιδιά αυτά, καθώς και από σχετική βιβλιογραφία (Sutton & Wheatley, 2003). Μερικοί από τους προσφερόμενους χαρακτηρισμούς προς επιλογή ήταν για τους αρνητικούς, *άτακτος, αυταρχικός, επιπόλαιος, βίαιος*, και για τους θετικούς, *εφευρετικός, κοινωνικός, φιλικός, έξυπνος*. (Cronbach’s  $\alpha = 0.84$ ).

*Συναισθήματα εκπαιδευτικών:* Παρατέθηκε μια λίστα από συναισθήματα και ψυχολογικές καταστάσεις που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά που εμπλέκονται στις συγκρούσεις που απαρτιζόταν από οκτώ (8) ευχάριστα και οκτώ (8) δυσάρεστα και αντίστοιχες ψυχολογικές καταστάσεις. Η σύσταση της λίστας προέκυψε από αναφορές εκπαιδευτικών σε συνεντεύξεις, σχετικά με τα συναισθήματα και τις ψυχολογικές καταστάσεις που νιώθουν απέναντι στα παιδιά αυτά, καθώς και από σχετική βιβλιογραφία (Silver & Harkins, 2007). Κάποια από τα ευχάριστα συναισθήματα και τις αντίστοιχες

---

<sup>4</sup> Τα σενάκια παρατίθενται στο παράρτημα.

ψυχολογικές καταστάσεις ήταν, *χαρά, αποφασιστικότητα, ενδιαφέρον, ενθουσιασμός, και από τα δυσάρεστα, θυμός, σύγχυση, στενοχώρια, ενοχή.* (Cronbach's  $\alpha = 0.89$ ).

*Στρατηγικές εκπαιδευτικών για επίλυση συγκρούσεων:* Με στόχο να αναζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε καταστάσεις συγκρούσεων, δόθηκαν κάποιες επιλογές σχετικά με μια πιθανή αντιμετώπιση της σύγκρουσης που περιγράφεται ανά σενάριο. Οι επιλογές αυτές προέκυψαν από αναφορές εκπαιδευτικών σε συνεντεύξεις, σχετικά τους τρόπους αντίδρασής τους σε συγκρούσεις παιδιών, καθώς και από σχετική βιβλιογραφία (Chen et al., 2001). Οι επιλογές αυτές ήταν διαμορφωμένες σε τέσσερις (4) κατηγορίες, που παρέπεμπαν α) στην άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού, β) στην έμμεση παρέμβαση, αλλά με τον εκπαιδευτικό να έχει τον πρώτο λόγο στην επίλυση της σύγκρουσης, γ) στην έμμεση παρέμβαση δίνοντας έμφαση στη διαχείριση της σύγκρουσης από τα ίδια τα παιδιά, και δ) στην αποφυγή εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή. Κάθε κατηγορία περιείχε από τέσσερις (4) αντιδράσεις. Μερικές από τις προτεινόμενες αντιδράσεις ανά κατηγορία ήταν οι εξής: α) *Επεμβαίνω και επιπλήττω τα παιδιά, Σταματώ τη σύγκρουση και απομακρύνω τα παιδιά,* β) *Αναγκάζω το ένα παιδί να ζητήσει συγγνώμη από το άλλο, Επιβάλλω τον τρόπο επίλυσης που θεωρώ σωστό.* γ) *Ενθαρρύνω την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών, Αναζητώ λύση μαζί με τα παιδιά προτείνοντάς τους λύσεις,* δ) *Αφήνω τη σύγκρουση να εξελιχθεί και δεν επεμβαίνω, Δεν επεμβαίνω, θεωρώ ότι οι συγκρούσεις των παιδιών δεν με αφορούν.* (Cronbach's  $\alpha = 0.84$ ).

Να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις για τους χαρακτηρισμούς των παιδιών, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στις οποίες καλούνταν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με κάθε μία από αυτές. Έγινε χρήση της 3-βαθμης κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο 'Συμφωνώ/Συμφωνώ Απόλυτα', το 2 στο 'Δε γνωρίζω' και το 3 στο 'Διαφωνώ/ Διαφωνώ Απόλυτα'.

#### ***Διαδικασία συλλογής δεδομένων<sup>5</sup>***

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς προέκυψε από επισκέψεις των ερευνητών στους χώρους διδασκαλίας. Δίνονταν στους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια και εξηγούνταν το θέμα της έρευνας, η ύπαρξη σεναρίων και οι πίνακες με τους χαρακτηρισμούς, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις. Αξίζει να αναφερθεί, ότι

---

<sup>5</sup> Ευχαριστίες στον κ. Πέτρο Σταγιόπουλο, και στις κ. Ζαλιμίδου, Κιτσολέρη, Κρομμύδα, Κωστερίδου, Παρζίγκα, Πένκη και Πουλοπούλου για την συνεισφορά τους στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

τονίστηκε στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά της σύγκρουσης σαν να συνέβαιναν στην τάξη τους και να διαλέξουν την αντίδραση που ενδεχομένως θα είχαν τη στιγμή εκείνη και όχι την ιδανική αντίδραση, που θα ήθελαν να είχαν εφαρμόσει. Αφού δόθηκαν σύντομες οδηγίες, οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεση τους ένα εύλογο χρονικό διάστημα, ώστε να μπορέσουν να επεξεργαστούν τα σενάρια και να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Μαρτίου-Ιουνίου 2012.

### *Αναλύσεις*

Για να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης του τύπου του σεναρίου στις μορφές αντίδρασης των εκπαιδευτικών, στη διατύπωση χαρακτηρισμών για τα παιδιά και στην έκφραση συναισθημάτων, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon (Zar, 1996). Ο στατιστικός έλεγχος Spearman rho, με τον οποίο γίνονται συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές (Mayers & Wells, 2003), χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του βαθμού συσχέτισης των παραμέτρων της έρευνας (χαρακτηρισμών, συναισθημάτων, αντιδράσεων). Επίσης, για την αξιολόγηση του βαθμού επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών (χρόνια προϋπηρεσίας και βαθμίδα εκπαίδευσης) στις μορφές αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, στη διατύπωση χαρακτηρισμών, καθώς και στην έκφραση συναισθημάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney (Zar, 1996).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μη παραμετρική στατιστική θεωρήθηκε καταλληλότερη από την παραμετρική, αφού: α) δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής των εμπλεκόμενων μεταβλητών, β) στις περισσότερες συγκρίσεις δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μεταβλητών μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων, και γ) δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας για τις συγκρίσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Σε όλους τους μη παραμετρικούς ελέγχους (Mann-Whitney και Wilcoxon) η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo χρησιμοποιώντας 10.000 κύκλους επαναδειγματοληψίας (Mehta and Patel, 1996, 1999). Με τη μέθοδο αυτή τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι έγκυρα ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές και στατιστικές προϋποθέσεις εφαρμογής των αντίστοιχων στατιστικών ελέγχων.

### *Αποτελέσματα*

#### *Συγκρίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά σενάριο*

Με τον στατιστικό έλεγχο Wilcoxon έγινε σύγκριση των ερωτήσεων ανά σενάριο.

**Πίνακας 1.** Συγκρίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά σενάριο σύγκρουσης.

		ΘΕΤ. ΧΑΡ.	ΑΡΝ. ΧΑΡ.	ΕΥΧ. ΣΥΝ.	ΔΥΣ. ΣΥΝ.	ΑΜΕ. ΑΝΤ.	ΕΠΙ. ΛΥΣ.	ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.	ΜΗ ΑΝΤ.
ΣΕΝ. Α (N=205)	M.O T.A	2.22 <b>a</b> 0.50	1.77 <b>a</b> 0.43	2.03 <b>a</b> 0.45	2.16 <b>a</b> * 0.50	1.85 <b>a</b> 0.60	2.25 <b>a</b> 0.56	1.17 <b>a</b> 0.33	2.74*** <b>a</b> 0.42
ΣΕΝ. Β (N=205)	M.O T.A	2.48 <b>b</b> 0.33	1.51 <b>b</b> 0.37	2.10 <b>b</b> 0.40	2.14 <b>a</b> 0.50	1.81 <b>b</b> 0.57	2.27 <b>a</b> ** 0.55	1.18 <b>a</b> 0.36	2.80*** <b>b</b> 0.37
ΣΕΝ. Γ (N=205)	M.O T.A	2.47 <b>b</b> 0.38	1.95 <b>c</b> 0.49	2.19 <b>c</b> 0.44	2.21 <b>b</b> * 0.63	1.93 <b>c</b> 0.61	2.32 <b>b</b> ** 0.53	1.14 <b>a</b> 0.35	2.69 <b>c</b> 0.46

*Σημείωση:* Για κάθε σενάριο, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα με έντονη γραφή διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$ , σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς ελέγχων Wilcoxon. \*Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τα δυσάρεστα συναισθήματα εκπαιδευτικού ανάμεσα στα σενάρια Α και Γ. \*\* Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την επιβολή λύσης από εκπαιδευτικό ανάμεσα στα σενάρια Β και Γ. \*\*\* Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την μη αντίδραση από εκπαιδευτικό ανάμεσα στα σενάρια Α και Β.

ΣΕΝ. Α: ΣΕΝΑΡΙΟ Α (περιγράφει 'εύκολο' παιδί), ΣΕΝ. Β: ΣΕΝΑΡΙΟ Β (περιγράφει 'δύσκολο' παιδί), ΣΕΝ. Γ: ΣΕΝΑΡΙΟ Γ (περιγράφει 'διφορούμενο' παιδί), ΘΕΤ. ΧΑΡ.: Θετικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΑΡΝ. ΧΑΡ.: Αρνητικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΕΥΧ. ΣΥΝ.: Ευχάριστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΔΥΣ. ΣΥΝ.: Δυσάρεστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΑΜΕ. ΑΝΤ.: Άμεση αντίδραση εκπαιδευτικού, ΕΠΙ. ΛΥΣ.: Επιβολή λύσης από εκπαιδευτικό, ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.: Λύση με έμφαση στο παιδί, ΜΗ ΑΝΤ.: Μη αντίδραση εκπαιδευτικού. Μ.Ο.: Μέσος Όρος αρχικών βαθμών απαντήσεων, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση αρχικών βαθμών απαντήσεων.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα: 1) Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα σενάρια Α-Β και Α-Γ, στην κατηγορία «*Θετικοί χαρακτηρισμοί παιδιού από εκπαιδευτικό*» και ανάμεσα στα σενάρια Α-Β, Β-Γ και Α-Γ στην κατηγορία «*Αρνητικοί χαρακτηρισμοί παιδιού από εκπαιδευτικό*». Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσδίδουν περισσότερους θετικούς χαρακτηρισμούς στο παιδί που εμπλέκεται στη σύγκρουση στο 'εύκολο' σενάριο Α σε σχέση με τα παιδιά που εμπλέκονται στη σύγκρουση στο 'δύσκολο' σενάριο Β και στο 'διφορούμενο' σενάριο Γ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν

περισσότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς στο παιδί που εμπλέκεται στη σύγκρουση στο 'δύσκολο' σενάριο Β σε σχέση με τα παιδιά των δύο άλλων σεναρίων. 2) Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα σεναρία Α-Β, Β-Γ και Α-Γ όσον αφορά την κατηγορία «ευχάριστα συναισθήματα εκπαιδευτικού» και ανάμεσα στα σεναρία Β-Γ στην κατηγορία «δυσάρεστα συναισθήματα εκπαιδευτικού». Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζουν περισσότερο ευχάριστα συναισθήματα απέναντι στο παιδί στο 'εύκολο' σενάριο Α, σε σχέση με τα παιδιά των δύο άλλων σεναρίων. Επίσης, εκφράζουν περισσότερο ευχάριστα αλλά και δυσάρεστα συναισθήματα στο παιδί του 'δύσκολου' σεναρίου Β σε σχέση με το παιδί του 'διφορούμενου' σεναρίου Γ. 3) Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται ανάμεσα στα σεναρία Α-Β, Β-Γ και Α-Γ όσον αφορά την κατηγορία «άμεση αντίδραση εκπαιδευτικού». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο την άμεση αντίδραση όταν αντιμετωπίζουν μία σύγκρουση παιδιών στο 'δύσκολο' σενάριο Β σε σχέση με τα παιδιά των δύο άλλων σεναρίων. Επίσης, η επιλογή της άμεσης αντίδρασης στη σύγκρουση είναι πιο πιθανή στο 'εύκολο' σενάριο Α, συγκριτικά με το 'διφορούμενο' σενάριο Γ. 4) Ανάμεσα στα σεναρία Β-Γ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στην κατηγορία «επιβολή λύσης από εκπαιδευτικό». Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιλέγουν περισσότερο την επιβολή λύσης όταν εξελίσσεται μία σύγκρουση παιδιών στο 'δύσκολο' σενάριο Β από ό,τι στο 'διφορούμενο' σενάριο Γ και 5) Σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα σεναρία Β-Γ και Α-Γ στην κατηγορία «μη αντίδραση εκπαιδευτικού». Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη μη αντίδραση στο 'διφορούμενο' σενάριο Γ σε σχέση με τα παιδιά των δύο άλλων σεναρίων.

Συνοπτικά, φαίνεται ότι: 1. το 'εύκολο' σενάριο σχετίζεται περισσότερο με θετικούς χαρακτηρισμούς ευχάριστα συναισθήματα και το 'δύσκολο' σενάριο με αρνητικούς χαρακτηρισμούς και δυσάρεστα συναισθήματα, 2. το 'διφορούμενο' σενάριο σχετίζεται περισσότερο με την επιλογή της μη αντίδρασης από πλευράς εκπαιδευτικού, και 3. το 'δύσκολο' σενάριο σχετίζεται περισσότερο με την επιλογή της άμεσης αντίδρασης και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση από τους εκπαιδευτικούς.

*Σχέση χαρακτηρισμών παιδιών και συναισθημάτων εκπαιδευτικών με τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων*

Με το συντελεστή Spearman rho έγινε συσχέτιση των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων με τους χαρακτηρισμούς των παιδιών και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.



**Πίνακας 2.** Συσχετίσεις ανάμεσα στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, τους χαρακτηρισμούς και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών

N=205	ΘΕΤ. ΧΑΡ.	ΑΡΝ. ΧΑΡ.	ΕΥΧ. ΣΥΝ.	ΔΥΣ. ΣΥΝ.
ΑΜΕ. ΑΝΤ.	-0.007 (NS)	0.131 (NS)	-0.019 (NS)	0.153*
ΕΠΙ. ΛΥΣ.	0.041 (NS)	0.251**	0.107(NS)	0.308**
ΛΥΣ.ΕΜΦ. ΠΑΙ.	-0.185*	0.255**	-0.021 (NS)	0.073 (NS)
ΜΗ ΑΝΤ.	0.072 (NS)	-0.200**	-0.041 (NS)	-0.087 (NS)

*Σημείωση:* \* Η συσχέτιση σύμφωνα με το συντελεστή Spearman rho είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05 (2-tailed), \*\* Η συσχέτιση σύμφωνα με το συντελεστή Spearman rho είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.01 (2-tailed), NS=Μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση. ΣΕΝ. Α: ΣΕΝΑΡΙΟ Α (περιγράφει 'εύκολο' παιδί), ΣΕΝ.Β: ΣΕΝΑΡΙΟ Β (περιγράφει 'δύσκολο' παιδί), ΣΕΝ.Γ: ΣΕΝΑΡΙΟ Γ (περιγράφει 'διφορούμενο' παιδί), ΘΕΤ. ΧΑΡ.: Θετικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΑΡΝ. ΧΑΡ.: Αρνητικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΕΥΧ. ΣΥΝ.: Ευχάριστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΔΥΣ.ΣΥΝ.: Δυσάρεστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΑΜΕ. ΑΝΤ.: Άμεση αντίδραση εκπαιδευτικού, ΕΠΙ. ΛΥΣ.: Επιβολή λύσης από εκπαιδευτικό, ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.: Λύση με έμφαση στο παιδί, ΜΗ ΑΝΤ.: Μη αντίδραση εκπαιδευτικού, NS: Μη στατιστικά σημαντική διαφορά.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα: 1) Σημειώθηκε ασθενής και αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των θετικών χαρακτηρισμών του παιδιού και του τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης από τους εκπαιδευτικούς μέσω των παιδιών` 2) Παρατηρήθηκαν: μέτρια και θετική συσχέτιση ανάμεσα στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς του παιδιού και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και με την αναζήτηση λύσης μέσω των παιδιών, και ασθενής και αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς του παιδιού και τη μη αντίδραση στη σύγκρουση από πλευράς εκπαιδευτικών` 3) Παρουσιάστηκαν: ασθενής και θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δυσάρεστα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και την άμεση αντίδραση στη σύγκρουση, και μέτρια και θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δυσάρεστα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση.

*Συγκρίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά δημογραφική μεταβλητή*

Οι δημογραφικές μεταβλητές που μελετήθηκαν με τον στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney ήταν τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και η βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 3.** Συγκρίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια διδακτικής τους προϋπηρεσίας

		ΘΕΤ. ΧΑΡ.	ΑΡΝ. ΧΑΡ.	ΕΥΧ. ΣΥΝ.	ΔΥΣ. ΣΥΝ.	ΑΜΕ. ΑΝΤ.	ΕΠΙ. ΛΥΣ.	ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.	ΜΗ ΑΝΤ.
1-15 χρόνια (N=86)	M.O	2.24 <b>a</b>	1.78 <b>a</b>	2.13 <b>a</b>	2.17 <b>a</b>	1.94 <b>a</b>	2.33 <b>a</b>	1.03 <b>a</b>	2.71 <b>a</b>
	T.A	0.32	0.34	0.35	0.49	0.58	0.49	0.25	0.35
>15 χρόνια (N=94)	M.O	2.32 <b>b</b>	1.68 <b>b</b>	2.09 <b>a</b>	2.10 <b>a</b>	1.81 <b>a</b>	2.21 <b>b</b>	1.06 <b>a</b>	2.79 <b>a</b>
	T.A	0.30	0.34	0.35	0.48	0.54	0.52	0.27	0.31

*Σημείωση:* Σε κάθε στήλη, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα με έντονη γραφή διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$ , σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney. ΘΕΤ. ΧΑΡ.: Θετικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΑΡΝ. ΧΑΡ.: Αρνητικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΕΥΧ. ΣΥΝ.: Ευχάριστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΔΥΣ.ΣΥΝ.: Δυσάρεστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΑΜΕ. ΑΝΤ.: Άμεση αντίδραση εκπαιδευτικού, ΕΠΙ. ΛΥΣ.: Επιβολή λύσης από εκπαιδευτικό, ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.: Λύση με έμφαση στο παιδί, ΜΗ ΑΝΤ.: Μη αντίδραση εκπαιδευτικού. Μ.Ο.: Μέσος Όρος αρχικών βαθμών απαντήσεων, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση αρχικών βαθμών απαντήσεων.

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 3. προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας εκφράζουν περισσότερους θετικούς και λιγότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς προς τα παιδιά, ενώ δεν προτιμούν την επιλογή της επιβολής της λύσης της σύγκρουσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 4.** Συγκρίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

		ΘΕΤ. ΧΑΡ.	ΑΡΝ. ΧΑΡ.	ΕΥΧ. ΣΥΝ.	ΔΥΣ. ΣΥΝ.	ΑΜΕ. ΑΝΤ.	ΕΠΙ. ΛΥΣ.	ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.	ΜΗ ΑΝΤ.
Προσχ. (N=102)	M.O T.A	2.22 <b>a</b> 0.30	1.74 <b>a</b> 0.34	2.06 <b>a</b> 0.34	2.14 <b>a</b> 0.51	1.98 <b>a</b> 0.60	2.36 <b>a</b> 0.52	1.06 <b>a</b> 0.27	2.74 <b>a</b> 0.32
Πρωτοβ. (N=103)	M.O T.A	2.33 <b>b</b> 0.31	1.75 <b>a</b> 0.35	2.13 <b>a</b> 0.38	2.17 <b>a</b> 0.48	1.75 <b>b</b> 0.47	2.18 <b>b</b> 0.47	1.05 <b>a</b> 0.26	2.76 <b>a</b> 0.33

*Σημείωση:* Σε κάθε στήλη, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα με έντονη γραφή διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$ , σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney. Προσχ.: Προσχολική εκπαίδευση, Πρωτοβ.: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΘΕΤ. ΧΑΡ.: Θετικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΑΡΝ. ΧΑΡ.: Αρνητικοί χαρακτηρισμοί παιδιών από εκπαιδευτικό, ΕΥΧ. ΣΥΝ.: Ευχάριστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΔΥΣ.ΣΥΝ.: Δυσάρεστα συναισθήματα εκπαιδευτικού, ΑΜΕ. ΑΝΤ.: Άμεση αντίδραση εκπαιδευτικού, ΕΠΙ. ΛΥΣ.: Επιβολή λύσης από εκπαιδευτικό, ΛΥΣ. ΕΜΦ. ΠΑΙ.: Λύση με έμφαση στο παιδί, ΜΗ ΑΝΤ.: Μη αντίδραση εκπαιδευτικού. Μ.Ο.: Μέσος Όρος αρχικών βαθμών απαντήσεων, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση αρχικών βαθμών απαντήσεων.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εξέφρασαν περισσότερους θετικούς χαρακτηρισμούς προς τα παιδιά που εμπλέκονται στις συγκρούσεις, και επέλεξαν λιγότερο την άμεση αντίδραση και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση σε σχέση με τους συναδέλφους τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### Συζήτηση – συμπεράσματα

Βασικός στόχος αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το είδος μίας υποθετικής σύγκρουσης παιδιών επηρεάζει τους χαρακτηρισμούς των εκπαιδευτικών για τα παιδιά, τα συναισθήματά τους και τις αντιδράσεις τους όσον αφορά στη διαχείριση της σύγκρουσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών (Silver & Harkins, 2007). Διαπιστώθηκε ότι το παιδί στο ‘εύκολο’ σενάριο Α (‘συνεργάσιμο’, ‘ακολουθεί τους κανόνες’) έλαβε περισσότερους θετικούς χαρακτηρισμούς και προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς περισσότερα ευχάριστα συναισθήματα, από το παιδί του ‘δύσκολου’ σεναρίου Β (‘μη συνεργάσιμο’, ‘θέλει να γίνεται το δικό του’), το οποίο χαρακτηρίστηκε

αρνητικά και για το οποίο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περισσότερο δυσάρεστα συναισθήματα. Αυτό το εύρημα ενισχύεται και από τη βιβλιογραφία (Sutton & Wheatley, 2003). Στο ‘διφορούμενο’ σενάριο Γ το παιδί που εμπλέκεται στη σύγκρουση χαρακτηρίζεται λιγότερο αρνητικά, ακόμα και από το σενάριο Α, στο οποίο περιγράφεται ένα ‘εύκολο’ παιδί. Πάντως οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους χαρακτηρισμούς και στα τρία σενάρια είναι αρκετά υψηλοί (>2.21, με την τιμή 3 να δηλώνει διαφωνία με το θετικό χαρακτηρισμό του παιδιού), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή, όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις παιδιών, τείνουν να αποδίδουν λιγότερα θετικά χαρακτηριστικά στα εμπλεκόμενα στις συγκρούσεις παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα λιγότερο ευχάριστα συναισθήματα εκφράζονται για το παιδί του σεναρίου Β, που αφορά το ‘δύσκολο’ παιδί.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί συνέδεαν την άμεση αντίδραση, καθώς και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση με το παιδί στο οποίο είχαν αποδώσει τους περισσότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς (σενάριο Β). Αντιθέτως, επέλεξαν να μην αντιδρούν άμεσα στο παιδί που παρουσιαζόταν με διφορούμενο τρόπο (σενάριο Γ). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έτειναν να συμφωνούν περισσότερο με την επιλογή της παροχής βοήθειας προς τα παιδιά ώστε να βρουν μόνα τους τη λύση στη σύγκρουση, ειδικά στο ‘διφορούμενο’ σενάριο σε σύγκριση με το σενάριο που περιγράφει το ‘δύσκολο’ παιδί. Προκύπτει ότι η κατηγορία «λύση με έμφαση στο παιδί» είναι η πιο ‘πολιτικά-παιδαγωγικά’ ορθή και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με αυτήν, ανεξάρτητα από το αν την εφαρμόζουν στην πράξη ή όχι. Η παρουσίαση του παιδιού στο σενάριο Γ με διφορούμενο και ασαφές τρόπο επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αποφεύγουν να επέμβουν, ίσως γιατί περιμένουν ότι η σύγκρουση μπορεί να λυθεί πιο εύκολα σε σχέση με τα σενάρια Α και Β. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στα τρία σενάρια είναι αρκετά υψηλοί (>2.69, με την τιμή 3 να δηλώνει διαφωνία με την επιλογή της μη αντίδρασης στη σύγκρουση των παιδιών), το οποίο μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις παιδιών προτιμούν να ενεργοποιηθούν, παρά να μείνουν στην αδράνεια.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επίσης, μελετήθηκε κατά πόσο οι χαρακτηρισμοί των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με τους τρόπους αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις. Διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν θετικούς χαρακτηρισμούς προς τα παιδιά, τόσο λιγότερο αναζητούσαν λύση στη σύγκρουση, ή και το αντίστροφο. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο οι

εκπαιδευτικοί διατύπωναν αρνητικούς χαρακτηρισμούς προς τα παιδιά, τόσο περισσότερο επέλεξαν να αντιδράσουν άμεσα στη σύγκρουση, να επιβάλλουν τη λύση και να αναζητήσουν τη λύση μέσω των παιδιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν αρνητικούς χαρακτηρισμούς, τόσο λιγότερο επέλεξαν να μην αντιδράσουν στη σύγκρουση, ή και το αντίστροφο.

Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις ότι οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά που εμπλέκονται σε συγκρούσεις επηρεάζουν τον τρόπο που οι ίδιοι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις (Silver & Harkins, 2007). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις των παιδιών, διαμορφώνοντας κυρίως αρνητικούς χαρακτηρισμούς για αυτά. Η μοναδική στατιστικά σημαντική συσχέτιση που αφορά στους θετικούς χαρακτηρισμούς είναι αρνητική, κάτι που ενισχύει το προηγούμενο εύρημα. Επιπλέον, η σημαντική αρνητική συσχέτιση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στην επιλογή των αρνητικών χαρακτηρισμών και της μη αντίδρασης από τους εκπαιδευτικούς, φανερώνει ότι η αύξηση των αρνητικών χαρακτηρισμών των παιδιών φαίνεται να αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να αντιδράσουν και να εμπλακούν στη σύγκρουση των παιδιών.

Επιπρόσθετα, η έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο τα συναισθήματα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων των παιδιών σχετίζονται με τους τρόπους αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περισσότερο δυσάρεστα συναισθήματα κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων. Είναι ενδεικτικό ότι τα ευχάριστα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν σχετίστηκαν καθόλου με τους τρόπους αντίδρασης των εκπαιδευτικών στη σύγκρουση. Ταυτόχρονα, είναι ενδιαφέρον ότι τα δυσάρεστα συναισθήματα σχετίστηκαν με την άμεση αντίδραση και την επιβολή λύσης στη σύγκρουση, τρόποι που μάλλον έχουν περισσότερη 'αρνητική' χροιά. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερα δυσάρεστα συναισθήματα επιλέγοντας να αντιδράσουν άμεσα ή να επιβάλλουν μία λύση στη σύγκρουση. Ταυτόχρονα όμως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγκάζονται ίσως να σταματήσουν την εξελισσόμενη σύγκρουση ή και να επιβάλλουν μία λύση στη σύγκρουση, για να καταπολεμήσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που αναδύονταν και πιθανόν επειδή δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τις συγκρούσεις των παιδιών (Γιούργη, 2001). Αυτή η τακτική δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι επιτυχημένη, αλλά ίσως πρόκειται για μία προσπάθεια διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων (Niedenthal et al., 2011) από την πλευρά εκπαιδευτικών που δημιουργούνται από τη σύγκρουση των παιδιών.

Τέλος, η έρευνα αυτή είχε ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών, όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρέασαν τις απαντήσεις τους (Sutton & Wheatley, 2003). Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας εξέφρασαν περισσότερους θετικούς και λιγότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς προς τα παιδιά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στην επιβολή λύσης στη σύγκρουση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν λάβει καλύτερη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, είναι καλύτερα ενημερωμένοι όσον αφορά στις σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες και ίσως είναι ακόμα πιο ‘φρέσκοι’ και αισιόδοξοι, μη έχοντας αναπτύξει ιδιαίτερα μεγάλο επαγγελματικό στρες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είναι πιθανόν να έχουν διαμορφώσει αρνητικές αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1997) λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης και του χρόνιου στρες και για το λόγο αυτό να διάκεινται πιο αρνητικά προς τους μαθητές τους. (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα στρεσογόνο και αντιμετωπίζει πολλές και ιδιαίτερες προκλήσεις (Friedman, 2003), καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ικανοποιήσει τις ανάγκες πολλών διαφορετικών παιδιών. Στην προσπάθειά του αυτή, και έχοντας ήδη συσσωρεύσει αρκετή ψυχολογική κούραση, ένας εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας ίσως να μην έχει ούτε την εκπαίδευση και κυρίως ούτε την υπομονή να διαχειριστεί τις συγκρούσεις των παιδιών με εποικοδομητικό τρόπο, οπότε αρκείται σε παραδοσιακές λύσεις και πιο άμεσες αντιδράσεις που ίσως να έχει μάθει και από τους παλιότερους εκπαιδευτικούς (Silver & Harkins, 2007).

Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης διατύπωσαν περισσότερους θετικούς χαρακτηρισμούς κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων των παιδιών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, έδειξαν μία τάση να μην εμπλακούν άμεσα στη σύγκρουση και να μην επιβάλλουν τη λύση στη σύγκρουση, σε αντιδιαστολή με τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν ως προτεραιότητα την άμεση εμπλοκή και την παύση της σύγκρουσης. Συνεπώς, η ηλικία των παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους μπορεί να τους επηρεάσει σημαντικά. Στην προσχολική εκπαίδευση, όπου το κύριο βάρος δίνεται στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην εκμάθηση κανόνων και τρόπων αρμονικής

συμβίωσης με τους άλλους, είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να λύσουν τις συγκρούσεις τους με διαφορετικούς τρόπους και όχι αναγκαστικά σταματώντας τις (Arcaro-McPhee et al., 2002). Ταυτόχρονα, οι συγκρούσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά από αυτά της προσχολικής, καθώς μπορεί να είναι πιο σύνθετες, πιο σφοδρές και να χρειάζονται περισσότερο χρόνο και διάθεση για να επιλυθούν αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πιεσμένοι ίσως από το βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, μπορεί κάποιες φορές να αναγκάζονται να μη δίνουν σημασία στο όφελος που έχουν οι συγκρούσεις των παιδιών σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξής τους και να προσπαθούν να τις σταματήσουν, ώστε να προχωρήσουν στη διδασκαλία και την 'παράδοση της ύλης'. Αυτό το άγχος ίσως δεν το έχουν σε τόσο μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, οπότε έχουν την πολυτέλεια του χρόνου να διαχειρίζονται με πιο εποικοδομητικό τρόπο τις συγκρούσεις των παιδιών (Singer & Hännikäinen, 2002).

### **Περιορισμοί Έρευνας**

Όσον αφορά την αξιοποίηση και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή, λόγω του τυχαία επιλεγμένου δείγματος και του περιορισμένου μεγέθους του. Επίσης, το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται σενάρια στα οποία περιγράφονται υποθετικές καταστάσεις συγκρούσεων δεν διευκολύνει τη συναισθηματική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, ενώ οι απαντήσεις τους μπορεί να διαφοροποιούνται από τον τρόπο με τον οποίο επεμβαίνουν συνήθως σε παρόμοιες πραγματικές συνθήκες (Roulou, 2001). Οι απαντήσεις αυτές μπορεί να επηρεάζονται από την κοινή πεποίθηση ότι η εκδήλωση συναισθημάτων δεν θα πρέπει να συγχέεται με τους τρόπους διαχείρισης που εφαρμόζουν, καθώς υποβαθμίζει τις λογικές αντιδράσεις τους' επιπλέον, τα συναισθήματα δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν σε ακριβή κλίμακα (Niedenthal et al., 2011). Επίσης, η ένταξη της επιθετικότητας στα σενάρια μπορεί να επηρέασε την επιλογή της άμεσης αντίδρασης από κάποιους εκπαιδευτικούς (Silver & Harkins, 2007).

Σχετικά με την εφαρμογή μη παραμετρικών μεθόδων σε αυτήν την έρευνα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μειώνεται η ευαισθησία των στατιστικών συγκρίσεων. Σε περίπτωση που ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους, οι παραμετρικοί έλεγχοι (ANOVA με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και t-test), έχουν μεγαλύτερη ισχύ (power) σε σύγκριση με

τους αντίστοιχους μη παραμετρικούς. Όταν όμως δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις των παραμετρικών ελέγχων τότε οι μη παραμετρικοί έχουν κατά κανόνα μεγαλύτερη ισχύ. Στην δική μας περίπτωση δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής των παραμετρικών μεθόδων και συνεπώς η χρήση τους θα ήταν επισφαλής. Από μια άλλη σκοπιά, το μέγεθος δείγματος είναι αρκετά μεγάλο ώστε να εξασφαλιστεί ικανοποιητική ακρίβεια στις μη παραμετρικές στατιστικές συγκρίσεις, με δεδομένο ότι η εφαρμογή τους οδηγεί σε απώλεια βαθμών ελευθερίας στην εκτίμηση της διακύμανσης του σφάλματος.



## Βιβλιογραφία

- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E., & Harkins, D. A. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: a case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(1), 19-26.
- Arsenio, W. & Cooperman, S. (1996). Children's conflict-related emotions: implications for morality and autonomy. *New Directions for Child Development, 73*, 25-39.
- Arsenio, W. F. & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Development Psychology, 15*, 531-542.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barber, L. K., Grawitch, M. J., Carson, R. L. & Tsouloupas, C. N. (2011). Costs and benefits of supportive versus disciplinary emotion regulation strategies in teachers. *Stress and Health, 27*, 173-187.
- Cacioppo, J. T. & Gardner, W. L. (2001). Emotion. *Annual Review of Psychology, 50*, 191-214.
- Campbell, C. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Child Psychology and Psychiatry, 36*(1), 113-149.
- Γιούργη, Μ. (2001). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προσωπικά βιώματα. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Επικοινωνία. Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M. & Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development, 12*(4), 523-544.
- Chen, D. W. & Smith, K. E. (2002). The social conflict inventory (SCI): a measure of beliefs about classroom peer conflicts. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 23*, 299-313.
- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Educational Journal, 30*(4), 203-208.

- Doppler-Bourassa, E., Harkins, D. A. & Mehta, C. (2008). Emerging empowerment: conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior. *Early Education and Development, 19*(6), 885-906.
- Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behavior and teacher-child conflict in kindergarten: is teacher perceived control over child behavior a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology, 79*, 663-675.
- Dunn, J. & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: a developmental perspective. *Aggressive Behavior, 23*, 343-357.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fox, J. D. & Stinnett, T. A. (1996). The effect of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the Schools, 33*, 143-152.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education, 6*(3), 191-215.
- Göncü, A. & Cannella, V. (1996). The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution. *New Directions for Child Development, 73*, 57-69.
- Hamre, B. K., Pianta, R.C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826.
- Heydenberk, W. & Heydenberk, R. (2007). More than manners: conflict resolution in primary level classrooms. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 119-126.
- Leonard, R. J. (1993). Request, refusals, and reasons in children's negotiations. *Social Development, 2*(2), 131-144.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

- Jenkins, S., Ritblatt, S., & McDonald, J. S. (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 429-450.
- Killen, M., Ardilla-Rey, A., Barakkatz, M. & Wang, P. L. (2000). Preschool teachers' perceptions about conflict resolution, autonomy, and the group in four countries: United States, Columbia, El Salvador, and Taiwan. *Early Education & Development*, 11(1), 73-92.
- Koepke, M. F. & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843-864.
- Leadbeater, B. J., Ohan, J. L. & Hoglund, W. L. (2006). How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 721-754.
- Lee, Y. J. (2008). Reflecting on my role in children's conflicts in an early childhood special education classroom. *Reflective Practice*, 9(3), 319-327.
- Lewis, C.C. (1996). Beyond conflict resolution skills: how do children develop the will to solve conflicts at school? *New Directions for Child Development*, 73, 91-106.
- Μαλκικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 11(4), 497-511.
- Malloy, H. L. & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolution: peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185-206.
- Mehta C. & Patel R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS Inc.
- Mehta C. & Patel, N. (1999). Exact permutational inference for categorical and nonparametric data, in: R. Hoyle (ed.) *Statistical Strategies for Small Sample Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 133-166.
- Myers, J. L. & Well, A. D. (2003). *Research Design and Statistical Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος*. Αθήνα: Τόπος.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural

- difficulties. *Behavioural Difficulties*, 6(1), 50-62.
- Rourke, M. T., Wonzniak, R. H. & Cassidy, K. W. (1999). The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: do children act differently with different peers? *Early Education and Development*, 10(2), 209-227.
- Silver, C. & Harkins, D. (2007). Labeling, affect, and teachers' hypothetical approaches to conflict resolution: an exploratory study. *Early Education and Development*, 18(4), 625-645.
- Singer, E. & Haan, D. (2007). *The Social Lives of Young Children. Play, Conflict and Moral Learning in Day-Care Groups*. Amsterdam: SWP.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5-18.
- Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Newbury Park: Sage Publications.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.
- Stinnett, T. A., Bull, K. S., Koonce, D. A. & Aldridge, J. O. (1999). Effects of diagnostic label, race, gender, educational placement and definitional information on prognostic outlook for children with behavior problems. *Psychology in the Schools*, 36(1), 51-59.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for the future research. *Educational Psychology Review*, 15, (4), 327-358.
- Thomson, M. M. (2012). Labeling and self-esteem: does labeling exceptional students impact their self-esteem? *Support for Learning*, 27(4), 158-165.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werner, R. S., Cassidy, K. W., & Juliano, M. (2006). The role of social-cognitive abilities in preschoolers' aggressive behavior. *British Journal of Development Psychology*, 24, 775-799.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο- Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zar, J. (1996). *Biostatistical Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.

## **Παράρτημα**

### Σενάριο Α- 'εύκολο'

Σήμερα στην τάξη σας παρατηρείτε τον Ηλία που ακολουθεί τους κανόνες της τάξης και του αρέσει να βοηθάει τους συμμαθητές του. Στο τέλος μίας εργασίας τα παιδιά μαζεύουν τα υλικά που χρησιμοποίησαν. Ο Ηλίας πλησιάζει τον Αλέκο για να τον βοηθήσει να τα μαζέψει. Ο Αλέκος του φωνάζει «Θα τα μαζέψω εγώ» και τότε ο Ηλίας τα αρπάζει από το χέρι του, τον σπρώχνει και τον ρίχνει κάτω.

### Σενάριο Β- 'δύσκολο'

Σήμερα στην ώρα του διαλείμματος παρατηρείτε τον Ανδρέα που δε συνηθίζει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και θέλει να είναι συνέχεια ο αρχηγός της ομάδας του παιχνιδιού. Ο Μιχάλης διαμαρτύρεται, λέγοντάς του «Άσε και μένα να γίνω αρχηγός». Ο Ανδρέας του φωνάζει απότομα «Φύγε». Επειδή ο Μιχάλης δεν φεύγει, ο Ανδρέας τον σπρώχνει, τον κλωτσάει και τον ρίχνει κάτω.

### Σενάριο Γ- 'διφορούμενο'

Την ώρα του διαλείμματος παρατηρείτε τον Γιώργο και το Βασίλη που είναι φίλοι και παίζουν συχνά μαζί. Σήμερα ο Γιώργος αποφασίζει να παίξει με ένα άλλο παιδί και αγνοεί το Βασίλη. Τότε ο Βασίλης αρχίζει να φωνάζει και να κλαίει. Πηγαίνοντας στο Γιώργο τον σπρώχνει και του λέει 'Δε θα είμαι φίλος σου πια'.

### **Στοιχεία επικοινωνίας:**

Κωνσταντίνος Βουγιούκας,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πανεπιστημιούπολη, 54124 Θεσσαλονίκη

τηλ.: 2310 991299,

e-mail: [costasv@nured.auth.gr](mailto:costasv@nured.auth.gr)