

**ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΥΖΟΥΝΗ**

**ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ  
ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Ιωάννινα 2003



Ανδρέας Μπούζος\* & Κωνσταντίνα Κουζούνη\*\*

## Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας

### Περίληψη

Η σύγκρουση αποτελεί ουσιαστική έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και πολυδιάστατο φαινόμενο, γεγονός που αιτιολογεί τη θέση της ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημερινής εποχής και της κοινωνικής πραγματικότητας. Εμφανίζεται στα περισσότερα επίπεδα δραστηριοποίησης του ατόμου, όπως είναι το κοινωνικό, το πολιτικό, το θρησκευτικό κ.ά. με δυσάρεστες, κυρίως, συνέπειες σε όλες τις μορφές κοινωνιών. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η σύγκρουση δε θα μπορούσε παρά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος και της σχολικής πραγματικότητας. Η παρούσα εργασία στο πρώτο μέρος προσεγγίζει την έννοια των συγκρούσεων που παρουσιάζονται σε όλων των ειδών τα σχολεία και εκδηλώνονται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αναφορικά με προβλήματα ευρείας κλίμακας. Στο δεύτερο μέρος, σκιαγραφούνται οι ζωτικοί παράγοντες και τα αίτια πρόκλησης των συγκρούσεων και καταδεικνύεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου. Στο τρίτο μέρος εξετάζονται οι συνέπειες -θετικές ή αρνητικές- των συγκρούσεων. Τέλος, στο τέταρτο μέρος, διατυπώνονται κάποιες σκέψεις αναφορικά με τις δυσκολίες που συναντά συχνά ο εκπαιδευτικός κατά την επιτέλεση του έργου του και παρουσιάζονται γνωστές μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων, οι οποίες θεωρούνται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

**Λέξεις κλειδιά:** Σύγκρουση, παιδαγωγική σχέση, διαπροσωπική επικοινωνία, αντικοινωνική συμπεριφορά, μέθοδοι ρύθμισης των συγκρούσεων

## Interpersonal conflicts as an active part of the educational reality

### Abstract

Conflict is an essential manifestation of human behavior and a multifaceted construct which occupies a central position in our social system. It appears in most of the domains that a person engages in, including the social, political and religious domain, with negative consequences for all kinds of societies. In accordance to the aforementioned, it becomes clear that conflict is also a vital part of every educational system. The first part of the present article approaches the meaning of conflict that is evident between students as well as between students and teachers in all kinds of schools. The second part examines crucial factors causing these conflicts and an attempt is made to demonstrate the complexity of this construct. The third part discusses the consequences, both positive and negative, of conflicts and the final part, lays down some thoughts about the difficulties a teacher faces as well as methods for dealing with conflicts, which have been suggested in the international bibliography as very effective.

**Keywords:** Conflict, pedagogical relationship, interpersonal communication, antisocial behaviour, methods of dealing with conflicts

\* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

\*\* Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## A. Εισαγωγή

Το σχολείο σήμερα αποτελεί έναν από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς. Μετά την οικογένεια είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί για κάθε άτομο ως μια μικρή κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται και στους κόλπους της οποίας βιώνει κάποιους ρόλους, καθώς αναλαμβάνει συγκεκριμένες υποχρεώσεις.

Στον τομέα της εκπαίδευσης ζούμε διαρκώς μια επανάσταση<sup>1</sup>. Αλλεπάλληλες αλλαγές σε έννοιες και μεθόδους συμβαίνουν ταχύτατα κι ευρύτατα σε όλα τα σχολικά συστήματα της χώρας μας. Όλα αυτά δεν είναι παρά η απόρροια μιας δημοκρατικής εξέλιξης στις ενδοατομικές σχέσεις και στα κοινωνικά σύνολα. Η χρήση του στοιχείου της ανωτερότητας από τους ενήλικες, ως μέσου επιβολής τους στα παιδιά, περιορίζεται με γοργό ρυθμό. Κατά συνέπεια, μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα, που ολοένα και βελτιώνεται, είναι αδύνατο να μεταχειριζόμαστε τα παιδιά ως κατώτερα πρόσωπα. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι δεν μπορούν πλέον να αναγκάσουν ένα παιδί να φερθεί καλά ή να υπακούσει. Η άσκηση εξωτερικής πίεσης έχει χάσει πια την αποτελεσματικότητά της και είναι καλό να αντικατασταθεί με την, εκ των έσω, υποκίνηση.

Όλα αυτά, δεν πρέπει να το ξεχνάμε, επιτελούνται στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής σχέσης, η οποία αποτελεί το γενικό πεδίο αλληλεπίδρασης όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τρόπος διάρθρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι το στοιχείο που προσδιορίζει τους νόμους και τις αρχές αυτής της σχέσης, καθώς συνδέεται με κοινωνικο-πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική δομή. «Οι αρχές αυτές είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία. Ήδη η αρχή της κυριαρχίας δείχνει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μια α-συμμετρική σχέση από πλευράς επικοινωνίας, αφού παρατηρείται άνιση κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Η εξουσία στη παιδαγωγική σχέση εκδηλώνεται με την έκφραση της βούλησης του δασκάλου και αποκρυσταλλώνεται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει και οι οποίοι οφείλουν να ισχύουν για τους μαθητές»<sup>2</sup>. Η ίδια η θέση του δασκάλου στο σχολείο σήμερα είναι άρρηκτα δεμένη με την κατοχή και τη χρήση παιδαγωγικής εξουσίας.

Με το θέμα αυτό έχουν ασχοληθεί επιστήμονες διαφόρων κλάδων (παιδα-

1. Βλ. R. Dreikurs (1980). *Η Ψυχολογία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ. 18.

2. Α. Ε. Γκότοβος (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 109.

γωγοί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι κ.ά.), οι οποίοι έχουν καταλήξει, στην πλειονότητά τους, στη διαπίστωση ότι σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μεταχειρίζονται τους μαθητές σύμφωνα με τις παλιές αυταρχικές αρχές<sup>3</sup>. Πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται πως θα ξεσπάσει αναρχία, αν δεν «εξαναγκάσουν» τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες που οι ίδιοι επιβάλλουν. Αμέτρητα, όμως, εμπόδια ανακύπτουν από τέτοιες αψυχολόγητες προσπάθειες να πιέσουν τα παιδιά να υποταχθούν και να συμμορφωθούν. Τα παιδιά γίνονται τότε θρασύτερα<sup>4</sup> και οδηγούνται σε αντικοινωνικές, τις περισσότερες φορές, συμπεριφορές, καθώς και σε συγκρούσεις, είτε μεταξύ τους είτε με το δάσκαλο.

Συγκρούσεις ξεσπούν σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα είδη σχολείων, με όλους τους τύπους μαθητών, πάνω σε όλων των ειδών τα προβλήματα. Συγκρούσεις, επιπλέον, εμφανίζονται σε όλες τις σχέσεις στο σχολείο, μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός μαθητή, μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ολόκληρης τάξης, μεταξύ δύο μαθητών ή δύο ομάδων μαθητών, μεταξύ δύο εκπαιδευτικών, μεταξύ ενός εκπαιδευτικού κι ενός γονέα, μεταξύ εκπαιδευτικών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη, οποτεδήποτε οι άνθρωποι βρίσκονται σε κάποια σχέση με άλλους, ως άτομα ή ως ομάδες.

Στα σχολεία ιδιαίτερα δημιουργούνται συχνά και μάλιστα συνεχείς συγκρούσεις<sup>5</sup>, γιατί εκεί μόνον στεγάζεται μια τόσο εκπληκτικά ανομοιογενής ομάδα ανθρώπων, αναφορικά με την ηλικία, τη φυλή ή την εθνικότητα, το επίπεδο πνευματικών ικανοτήτων, το βαθμό εκπαιδευτικής εμπειρίας, εξουσίας, κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας αλλά και ποικιλίας ταλέντων.

Πέραν, όμως, των όσων προαναφέρθηκαν, οι διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις<sup>6</sup> και οι διαφορετικοί στόχοι μπορούν να δημιουργήσουν ένταση στον τομέα επικοινωνίας, τόσο των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Με την έννοια αυτή οι συγκρούσεις μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο δεν μπορούν να αποφευ-

---

3. Βλ. Χ. Ι. Κωνσταντίνου (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

4. Βλ. R. Dreikurs (1980), *ό. π.*, σ. 30.

5. Βλ. Th. Gordon (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, σ. 289.

6. Βλ. Α. Μπούζος (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος, σ. 72.

χθούν, αλλά είναι μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων δεν είναι υπόθεση μόνο των ειδημόνων, αλλά και υποχρέωση κάθε εκπαιδευτικού, αφού αποτελούν στοιχείο αναπόσπαστο της παιδαγωγικής του ιδιότητας και δραστηριότητας.

Η παρούσα μελέτη, με επίκεντρο όλους αυτούς τους προβληματισμούς, υπό το πρίσμα έγκριτων ερευνητών κι επιστημόνων, προσπαθεί να δώσει, με κριτική βέβαια στάση, το στίγμα της θεώρησης των συγγραφέων.

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω η δομή της εργασίας διαμορφώνεται ως εξής: στο πρώτο μέρος περιγράφεται το φαινόμενο των συγκρούσεων του σχολικού περιβάλλοντος και οριοθετείται, όσο το δυνατό πληρέστερα, η έννοια της «σύγκρουσης». Στο δεύτερο μέρος εξετάζονται τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, ενώ στο τρίτο διερευνώνται οι συνέπειες των συγκρούσεων, τόσο οι άμεσα ορατές, όσο κι εκείνες που υπολανθάνουν.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά τα προβλήματα που ο κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κατά την επιτέλεση του πολύπλοκου έργου του, αναφορικά με τις συγκρούσεις. Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές από τις πιο σημαντικές μεθόδους επίλυσης των συγκρούσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών, όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί και προταθεί από διάφορους ερευνητές.

## **B. Η έννοια της σύγκρουσης: Ορισμοί – γενική περιγραφή του φαινομένου**

Οι συγκρούσεις, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικής ζωής. Ξεκινώντας την προσπάθεια να μελετήσουμε το πολυδιάστατο αυτό φαινόμενο, κρίνουμε σκόπιμο να ορίσουμε την έννοιά του. Παρόλο που παρατηρείται μια σχετική ομοφωνία από τους διάφορους επιστήμονες, αναφορικά με το τι είναι σύγκρουση σε ένα γενικό πλαίσιο, παρατηρούνται ωστόσο και ορισμένες διαφορές ιδιαίτερα χαρακτηριστικές με τις οποίες διακρίνουν τις συγκρούσεις. Για το λόγο αυτό και για την πληρέστερη οριοθέτηση της έννοιας αυτής θα παραθέσουμε διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί, για να καταλήξουμε σε ορισμό κάπως γενικά αποδεκτό.

Σύμφωνα με τη «θεωρία ισορροπίας» του Piaget<sup>7</sup>, οι συγκρούσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις εξελικτικές διαδικασίες του ατόμου. Οι δυο τύποι συγκρούσεων, που αναγνωρίζει ο Piaget, είναι ο ενδοπροσωπικός και ο διαπροσωπικός. Ενώ η ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι στην ουσία μια

7. Βλ. J. Piaget (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

γνωστική σύγκρουση, που διαδραματίζεται στο εσωτερικό του ατόμου, η διαπροσωπική σύγκρουση είναι κοινωνικής φύσεως και εντάσσεται στις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η διαπροσωπική σύγκρουση, ιδιαίτερα αυτή που αφορά άτομα ίσης δύναμης (π.χ. συνομήλικους), αποτελεί κεντρικό δρόμο μείωσης του εγωκεντρισμού. Επίσης, παρέχει στο παιδί ευκαιρίες, ώστε να αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του και τις θέσεις των άλλων παιδιών. Η ενδοπροσωπική σύγκρουση, κατά τον Piaget, επηρεάζεται από το πλαίσιο της διαπροσωπικής σύγκρουσης, ενώ οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων έχουν κεντρική θέση στη γνωστική, κοινωνική και ηθική εξέλιξη του παιδιού.

Παρόμοιες απόψεις συμμαρξίζεται ο Dalton<sup>8</sup>, ο οποίος και περιέγραψε τις συγκρούσεις ως ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές. Σημείωσε, επιπλέον, ότι η σύγκρουση μεταξύ ατόμων ενδέχεται να αφορά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ τους και ότι η σύγκρουση μεταξύ ατόμων και μεταξύ ομάδων, έχει ίσως ως στόχο τη συμμόρφωση σε ορισμένες πρακτικές για την κατανομή διαφόρων πόρων.

Κάτι ανάλογο υποστήριξε ο Woods<sup>9</sup>, ο οποίος τόνισε επιπλέον το γεγονός ότι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων είναι αναπόφευκτες και ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος τους οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες.

Ο Lewin<sup>10</sup> και αργότερα ο Miller<sup>11</sup>, κατά την εξέταση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον, διατύπωσαν μια γενική θεωρία για τις συγκρούσεις δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις ενδοψυχικές, που τις χωρίζουν στους εξής τύπους:

(1) *Σύγκρουση Προσέγγισης-Προσέγγισης*: Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζεται η προσπάθεια ικανοποίησης δύο εξίσου επιθυμητών αλλά ασυμβίβαστων στόχων.

(2) *Σύγκρουση Αποφυγής-Αποφυγής*: Ο τύπος της σύγκρουσης αυτής πε-

8. Βλ. M. Dalton (1950). «Conflict between staff and line managerial officers». *American Sociological Review*, 15, 342-351.

9. Βλ. R. D. Woods (1989). «Conflict management climate and procedures in selected public school in North Carolina», *Dissertation Abstract International*, 52.53A.

10. Βλ. K. Lewin (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: Mc Graw-Hill.

11. Βλ. N. E. Miller (1959). «Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behaviour, motivation and social learning», In: S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science (Vol.2). General systematic formulations, learning, and special processes*, New York: McGraw-Hill. New York, 196-292. N. E. Miller (1953). «Comments on theoretical models: Illustrated by the development of a theory of conflict behavior». *Journal of Personality*, 20, 82-100.

ριγράφει εκείνη τη συμπεριφορά κατά την οποία το άτομο καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εξίσου απωθητικές εναλλακτικές λύσεις.

(3) *Σύγκρουση Προσέγγισης-Αποφυγής*: Χαρακτηριστικό του τύπου αυτού είναι η ταυτόχρονη συνύπαρξη αρνητικών και θετικών δυνάμεων, που έλκονται και απωθούνται από ένα στόχο.

(4) *Σύγκρουση Διπλής Προσέγγισης-Αποφυγής*: Αυτή η σύγκρουση χαρακτηρίζεται από το δίλημμα του ατόμου που επιθυμεί και να πράξει κάτι, αλλά την ίδια στιγμή και να αποφύγει την πράξη αυτή.

Για ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις έκανε λόγο και ο Γκότοβος<sup>12</sup>, αλλά τις εξέτασε κάτω από το πρίσμα δύο διαφορετικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την πρώτη, οι συγκρούσεις, αποτέλεσμα πάλης εσωτερικών δυνάμεων, εμφανίζονται στο εσωτερικό του ατόμου και το ωθούν σε διαφορετικές και ασυμβίβαστες κατευθύνσεις. Δηλαδή, η σύγκρουση –και κυρίως αυτή ανάμεσα στο άτομο και τον εαυτό του– παρουσιάζεται ως στοιχείο της προσωπικότητας και θεωρείται ως ατομικό πρόβλημα. Η κύρια αδυναμία αυτής της ψυχολογίζουσας αντίληψης για τις συγκρούσεις, όπως τονίζει και ο ίδιος ο συγγραφέας, είναι ότι «δεν είναι σε θέση να δει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό γίνεσθαι και στη δομή της συνείδησης».

Η δεύτερη προσέγγιση συσχετίζει τις συγκρούσεις με την κοινωνική δομή. Ο κοινωνιολογικός υπερπροσδιορισμός της σύγκρουσης υποστηρίζει ότι η κοινωνική δομή προκαθορίζει τις συγκρούσεις που αναδύονται στην καθημερινή ζωή και ότι μεταξύ τους υπάρχει σχέση αιτίου- αιτιατού. Επιπλέον, τονίζει ότι «η σύγκρουση είναι μια επιλογή, είναι δηλαδή στρατηγική προώθησης μιας συγκεκριμένης αντίληψης για την σχολική πραγματικότητα».

Διάφοροι άλλοι επιστήμονες όπως οι Hay, Deutsch, Filley και Shantz έκαναν λόγο για διαπροσωπικές συγκρούσεις και όχι για ενδοατομικές. Ο Hay<sup>13</sup> και ο Shantz<sup>14</sup> υποστήριξαν ότι οι συγκρούσεις είναι γεγονότα κατά τα οποία ένα άτομο διαμαρτύρεται ή αντιτίθεται στις πράξεις κάποιου άλλου και ότι η αρχική πράξη ενδέχεται να έχει σκοπό να βλάψει τον άλλο δέκτη. Οι δύο αυτοί μελετητές βλέπουν τις συγκρούσεις ως μια μορφή κοινωνικής ανταλλαγής μεταξύ των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, ο Shantz, για να οριοθετήσει πλήρως τον όρο «σύγκρουση», τον αποσαφήνισε με τους χαρακτηρισμούς «καταναγκαστική», «διασπαστική», «επιθετική» συμπεριφορά.

12. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 106-107.

13. Βλ. D. F. Hay (1984). «Social conflict in early childhood». *Annals of Child Development*, 1, 1-44.

14. Βλ. C. Shantz (1987). «Conflict between children», *Child Development*, 58, 283-305.



Ο Deutsch<sup>15</sup> και ο Filley<sup>16</sup> όρισαν τις συγκρούσεις ως μια διαδικασία που διαδραματίζεται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες πλευρές, όταν υπάρχουν αντικρουόμενες δραστηριότητες και στόχοι. Ο Deutsch ήταν ο πρώτος που τόνισε τη «φυσικότητα» των συγκρούσεων, θέτοντας αυτές κάτω από το πρίσμα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων. Όρισε, επίσης, πέντε τύπους διαπροσωπικών συγκρούσεων που βασίζονται στις εξής διαφορές: (1) προτιμήσεις, (2) αξίες, (3) στόχοι, (4) πιστεύω, (5) έλεγχος πόρων.

Μαζί του συμφώνησαν, τόσο οι Folger & Poole<sup>17</sup>, οι οποίοι όρισαν τις συγκρούσεις ως αλληλεπίδραση ανεξάρτητων προσώπων, όταν αυτά «κνηγούν» αλληλοσυγκρουόμενους στόχους, όσο και οι Hersey & Blanchard<sup>18</sup>, οι οποίοι πρόσθεσαν ότι οι περισσότερες συμπεριφορές των ατόμων παρακινούνται από την ανάγκη υλοποίησης διαφόρων στόχων. Το σκεπτικό αυτό προώθησαν οι Clark & Astuto<sup>19</sup> καθώς και ο Owens<sup>20</sup>, οι οποίοι παρατήρησαν ότι το γνωστικό πλαίσιο της παρακίνησης γίνεται περίπλοκο, όταν τα άτομα προσπαθούν να ικανοποιήσουν τους στόχους τους, μέσα σε ένα περιβάλλον που προκαλεί συγκρούσεις.

Οι Hocker & Wilmot<sup>21</sup> τόνισαν ιδιαίτερα το ρόλο του ανταγωνισμού, αναφορικά με τους σπάνιους πόρους. Στον ορισμό τους για τις συγκρούσεις έκαναν λόγο για ένα φανερό αγώνα ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες αντιπαλλόμενες πλευρές, όπου η καθεμία επιδιώκει την επίτευξη των δικών της στόχων που σχετίζονται με διανομή των διαφόρων πόρων. Ο όρος «πόροι» στην περίπτωση συγκρούσεων μεταξύ παιδιών, που μας ενδιαφέρει στην εργασία, έχει να κάνει, για παράδειγμα, με ερώτημα ποιο παιδί θα κερδίσει την εύνοια του δασκάλου ή ποιο θα είναι το δημοφιλέστερο ανάμεσα στους συνομήλικους μέσα στην τάξη.

---

15. Βλ. M. Deutsch (1993). «Educating a peaceful world», *American Psychologist*, 48(5), 510-517.

16. Βλ. A. Filley (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Glenview: Scott, Foresman.

17. Βλ. J. P. Folger & M. S. Poole (1984). *Working through conflict: a communication perspective*. Glenview: Scott, Foresman.

18. Βλ. P. Hersey & K. H. Blanchard (1993). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

19. Βλ. D. L. Clark & T. A. Astuto (1994). «Redirecting reform: challenges to popular assumptions about students and teachers», *Phi Delta Kappan*, 75(7), 513-520.

20. Βλ. R. G. Owens (1991). *Organizational Behavior in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

21. Βλ. J. L. Hocker & W. Wilmot W (1991). *Interpersonal Conflict* (3rd ed.). Dubuque: Wm. C. Brown.

Οι Katz & Lawyer<sup>22</sup> στον ορισμό τους για τις συγκρούσεις έδωσαν έμφαση στο ρόλο των διαφοροτικοτήτων και περιέγραψαν τις συγκρούσεις ως μια κατάσταση μεταξύ δύο ή και περισσότερων αντικρουόμενων πλευρών. Το ίδιο υποστήριξαν και οι Perry, Perry & Kennedy<sup>23</sup>, οι οποίοι όρισαν τη σύγκρουση ως μια κατάσταση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα αντιτιθέμενα άτομα.

Πολλοί πάντως είναι οι ερευνητές που ορίζουν τις συγκρούσεις με γνώμονα τους παράγοντες που τις προκαλούν. Σύμφωνα με τον Pondy<sup>24</sup>, η έλλειψη πόρων, οι διαφορές παντός τύπου ανάμεσα στα άτομα, η αντιπαλότητα και το άγχος μπορούν να οδηγήσουν σε επεισόδιο συγκρούσεων. Οι Cooper<sup>25</sup> και οι Strodl & Burke<sup>26</sup> υποστηρίζουν ότι τέτοια επεισόδια μπορούν να συμβούν μεταξύ ατόμων, λόγω της επιθυμίας τους να συμμετέχουν σε διάφορες αποφάσεις, χωρίς όμως να δέχονται αποφάσεις που έχουν υπαγορευθεί από κάποιους άλλους, ή, τέλος, όταν διαφορετικοί άνθρωποι, από διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με διαφορετικές προτιμήσεις, καλούνται να πάρουν αποφάσεις από κοινού.

Ο Coombs<sup>27</sup> κατατάσσει τις συγκρούσεις σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται σε άτομα που έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο εκδοχές, ενώ η δεύτερη σε άτομα που έχουν διαφορετικούς στόχους, αλλά πρέπει να διαλέξουν το ίδιο πράγμα. Η δομή των συγκρούσεων της τρίτης κατηγορίας, τέλος, επικεντρώνεται στις αποφάσεις που πρέπει να παρθούν, ώστε να ξεπεραστούν ομαλά οι συγκρούσεις της πρώτης και δεύτερης κατηγορίας.

Πολύ σημαντική είναι και η θεώρηση των συγκρούσεων από τον Wheeler<sup>28</sup>. Σύμφωνα με αυτόν τα δομικά χαρακτηριστικά των συγκρούσεων ανάμεσα στα παιδιά συχνά αποκαλούνται θέματα (issues), στρατηγικές

22. Βλ. N. H. Katz & J. W. Lawyer (1993). *Conflict Resolution: building bridges*. California: Corwin Press, Inc.

23. Βλ. D. Perry, L. Perry & E. Kennedy (1992). «Conflict and the development of antisocial behavior». In: C. U. Shantz & W. W. Hartup (eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 301-324

24. Βλ. J. R. Pondy (1967). «Organizational conflict», *Administrative Science, Quarterly* 12(2), 513-520.

25. Βλ. B. S. Cooper (1988). «The measurement of conflict interaction intensity», *Human Relations*, 41(2), 171-178.

26. Βλ. P. Strodl (1992). *A model of teacher leadership*. A paper presented at the Annual meeting of the Eastern Educational Association, Hilton, Head, SC.

27. Βλ. C. H. Coombs (1987). «The Structure of Conflict», *American Psychologist*, 42, 355-363.

28. Βλ. E. J. Wheeler (1994). «Peer Conflict in the Classroom». *Eric Digest*. ED372871.

(strategies) και αποτελέσματα (outcomes). Τα θέματα περιλαμβάνουν τον έλεγχο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι στρατηγικές των συγκρούσεων ενδέχεται να είναι σωματικού ή λεκτικού τύπου τακτικές, επιθετικές ή μη. Τα αποτελέσματα των συγκρούσεων μπορεί να είναι μια άλυτη κατάσταση για τους μαθητές, μια επιβεβλημένη από τους ενήλικους λύση, μια από κοινού συμφωνημένη λύση, με συμβιβασμούς ή διαπραγματεύσεις.

Από την εξέταση όλων των παραπάνω ορισμών καθίσταται σαφές ότι στον όρο σύγκρουση συμπεριλαμβάνονται όλες οι δυνατές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές εντάσεις, οι προβληματικές καταστάσεις και οι αντιπαραθέσεις. Στο λεξικό Webster αναφέρεται ότι η λέξη conflict (σύγκρουση) προέρχεται από τη λατινική λέξη conflictus, που σημαίνει παράλληλο χτύπημα. Συνώνυμες είναι: διαφωνία, διένεξη, πόλεμος, διαμάχη. Ως ρήμα η λέξη conflict (συγκρούομαι) σημαίνει αντιπαλεύω ή αντιμάχομαι – έρχομαι σε πλήρη αντίθεση. Στην Ελληνική το ρήμα «συγκρούομαι» χρησιμοποιείται και μεταφορικά, για να δηλώσει την έντονη αντίθεση, ρήξη ή αντιπαράθεση με κάποιον ή κάτι. Συνώνυμα είναι τα ρήματα αντιτίθεμαι και αντιμάχομαι. Αντίστοιχα, το ουσιαστικό «σύγκρουση» (συνώνυμα: διαμάχη, ρήξη) υποδηλώνει, με τη μεταφορική του σημασία, την έντονη αντίθεση και αντιπαράθεση ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες, την κατάσταση που δημιουργείται από την ύπαρξη αντίθετων και ασυμβίβαστων επιθυμιών, αναγκών, στόχων κ.λπ.<sup>29</sup>

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, καθώς το θέμα θα επικεντρωθεί στις διαπροσωπικές συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητή-εκπαιδευτικό ή ανάμεσα σε μαθητές, κρίθηκε σκόπιμο να καταλήξουμε σε ένα γενικότερο ορισμό της σύγκρουσης. Ως σύγκρουση, λοιπόν, ορίζεται<sup>30</sup> η ταυτόχρονη παρουσία και διεγερση αντιτιθέμενων και ασυμφιλίωτων τάσεων, ορμών και επιθυμιών με ίση ισχύ σε ένα άτομο ή τη πρόκληση αντικρουόμενων και ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες.

### **Γ. Παράγοντες – Αίτια των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών**

Η εμφάνιση συγκρούσεων δε δύναται να εξηγηθεί μονοδιάστατα, καθώς τα αίτια και οι συνθήκες τους είναι πολύμορφης φύσης. Για το λόγο αυτό πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι εκείνοι οι παράγοντες που μπορούν να προκαλέ-

29. Βλ. Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Γ. Μπαμπινιώτης (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

30. Βλ. Α. Μπούζος, *ό.π.*, σ. 112.

σουν μια σύγκρουση, τόσο ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές όσο κι ανάμεσα στους μαθητές.

Έρευνες<sup>31</sup> έχουν δείξει ότι ο τύπος και η ένταση των συγκρούσεων στις οποίες τα παιδιά οδηγούνται, αλλάζουν σύμφωνα με τον παράγοντα ηλικία, όπως και με τις κοινωνικές – γνωστικές ικανότητες των παιδιών<sup>32</sup>. Από την ηλικία των 2 έως 6 ετών η ικανότητα των παιδιών να καταλαβαίνουν την αιτιακή σχέση μεταξύ του σκοπού μιας πράξης τους και του αποτελέσματος αυτής αυξάνεται σταδιακά, όπως επίσης αυξάνεται και η ικανότητά τους να κατανοούν τις ανάγκες τους και να προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, χρησιμοποιώντας συχνά ως μέσο τις συγκρούσεις.

Παρόλο που παρατηρούνται διαφορές ως προς τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τη γενικότερη μεθοδολογία που ακολουθούν οι διάφορες έρευνες αναφορικά με τον παράγοντα ηλικία και το ρόλο που αυτός διαδραματίζει στη δημιουργία συγκρούσεων, ωστόσο, συμφωνούν όλοι ότι ο αριθμός των συγκρούσεων των παιδιών μειώνεται, όσο αυξάνεται η ηλικία. Επίσης, συγκλίνουν οι απόψεις ότι τα θέματα και οι διαβαθμίσεις της έντασης των συγκρούσεων διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία<sup>33</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις των παιδιών, που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 2-6 ετών, έχουν ως θέμα το παιχνίδι και τα πειράγματα (π.χ. για την εξωτερική τους εμφάνιση<sup>34</sup>), ενώ οι συγκρούσεις των παιδιών, που βρίσκονται στην ηλικιακή

31. Βλ. J. A. Camras (1984). «Children's verbal and non verbal communication in a conflict situation», *Ethology and Sociobiology*, 5, 255-268. M. Killen & L. Naigles (1995). «Preschool children pay attention to their addressees: effects of gender and composition on peer disputes», *Discourse Processes*, 19, 329-345. J. E. Vespo & M. Caplan (1993). «Preschoolers differential conflict behavior with friends and with acquaintances», *Early Education and Development*, 4 (1), 45-53.

32. Βλ. J. Astington (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge M.A: Harvard University Press. J. Dunn (1987). «The beginnings of a moral understanding: development in the second year». In: K. Kagan & S. Lamb (eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago I.L: The University of Chicago Press., 91-112.

33. Βλ. C. U. Shantz & D. U. Shantz (1985). «Conflict between children: social-cognitive and sociometric correlates», In: W. Damon & W. Berkowitz, *New directions for children development: Vol. 29, Peer conflict and psychological growth*, San Francisco, C. A: Jossey – Bass, 3-22. W. Corsaro & T. Rizzo (1990). «Disputes in the peer culture of American and Italian nursery schoolchildren», In: A. Grimlaw (ed.), *Conflict talk: sociological investigations of arguments in conversations*. New York: Cambridge University Press, 21-66. R. Bakeman & J. R. Brownlee (1982). «Social roles governing object conflicts in toddlers and meschoolers», In: K. H. Rubin & H. S. Ross (eds.), *Peer relations and social skills in childhood*. New York: Springer, 99-111.

34. Βλ. J. Dunn (1987), *ό.π.* H. Ross & C. Conant (1992). «The social structure of early conflict: interaction, relationships and alliances», In: C. U. Shantz & W. W. Hartup (eds.), *Conflict in child*

ομάδα 6-12 ετών, έχουν ως θέμα τις διαφορές απόψεων, αντιλήψεων ή αξιών<sup>35</sup>.

Ένας ακόμη παράγοντας που για αρκετούς ερευνητές επηρεάζει την εμφάνιση και τον τύπο των συγκρούσεων είναι αυτός του φύλου. Τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε συγκρούσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό, ενώ τα κορίτσια εκδηλώνουν σε πολύ μικρότερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά και τάση για σύγκρουση<sup>36</sup>. Επιπλέον, πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον τρόπο που επιλύουν τις συγκρούσεις. Βρήκαν, λοιπόν, ότι τα αγόρια επιλύουν συνήθως τις συγκρούσεις με εχθρικούς και βίαιους τρόπους, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν ως μέσο τη συζήτηση, τις διαπραγματεύσεις και εμφανίζονται πιο διαλλακτικά<sup>37</sup>. Αρκετοί είναι κι εκείνοι που συνδέουν τις συγκρούσεις των μαθητών με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικογνωστικής εξέλιξης και θεωρούν ως κύριο παράγοντα των συγκρούσεων την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών, γεγονός που συντελεί στην εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura<sup>38</sup>, αντιμετωπίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι αντιδράσεις των παιδιών στις αλλαγές, προάγουν μεταπτώσεις στη συμπεριφορά τους. Οι Elkind<sup>39</sup>, Seligman<sup>40</sup>, Eron<sup>41</sup>, Biehler &

---

*and adolescent development*. Cambridge, M.A: Cambridge University Press, 153-185. A. R. Eisenberg & C. Garvey (1981). «Children's use of verbal strategies in resolving conflicts», *Discourse Processes*, 4, 149 – 170.

35. Βλ. W. Corsaro & T. Rizzo (1990), ό.π. D. F. Hay (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of Child Development*, 1, 11-44.

36. Βλ. E. Boulding (1990). *A global civic culture*. Syracuse: University Press.

37. Βλ. A. L. Lee (1991). «An unequal equation: a model of yin yang dynamics in conflict resolution». (Doctoral Dissertation University of Toronto, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 53, p. 2692. W. P. McFarland (1988). «The effects of a developed interpersonal communication skills training program and gender on three self – reported conflict resolution styles of eleventh grade vocational students» (Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania). *Dissertation Abstracts International*, 49, p. 1114.

38. Βλ. A. Bandura (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

39. Βλ. D. Elkind (1993). *Reinventing childhood: Raising and educating children in a changing world*. Rosemont, N. J: Modern Learning Press.

40. Βλ. M. Seligman (1994). *What you can change and what you can't change*. New York: Simon & Schuster.

41. Βλ. L. D. Eron (1997). «The development of antisocial behavior from a learning perspective», In: D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (eds.), *Handbook of Antisocial Behavior*. New York: Wiley, 140-147.

Showman<sup>42</sup> καθώς και ο Erikson<sup>43</sup>, κινούμενοι πάνω στη θεωρία του Bandura, πρόσθεσαν ότι η απόρριψη, το αίσθημα αποτυχίας και η λανθασμένη αυτοα-ντίληψη, που είναι πιθανό να βιώσουν ορισμένοι μαθητές, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τους Jones & Jones<sup>44</sup> «η αντικοινωνική συμπεριφορά οφείλεται σε ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά του παιδιού, σε αρνητική παρακίνηση, σε ανάρμοστες αξίες, σε οικογενειακά προβλήματα, και αντανακλά έλλειψη ενδοπροσωπικών κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία θετικών και ήρεμων διαπροσωπικών σχέσεων». Όταν λοιπόν οι μαθητές δεν υλοποιούν τους προσωπικούς τους στόχους, μοιραία καταλήγουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε συγκρούσεις. Τη μορφή με την οποία εκδηλώνονται οι διάφορες αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών και την αντίδραση των εκπαιδευτικών σ' αυτές μελέτησε και ο Α. Μπρούζος, στα πλαίσια ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Λευκάδα και Κέρκυρα) και της Αττικής. Από τους 415 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 82,9% (N=344) υπηρετούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (336 δάσκαλοι και 8 καθηγητές ειδικοτήτων), το 14,7% (N=61) στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας και το 2,4% (N=10) δεν απάντησε στο σχετικό ερώτημα.

Ως προς το φύλο το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε άνδρες και γυναίκες με ποσοστό 49,4% (N=205), ενώ το 1,2% (N=5) δε δήλωσε φύλο. Ειδικότερα το 52,0% (N=179) των δασκάλων ήταν άνδρες και το 48,0% (N=165) γυναίκες. Τα αντίστοιχα ποσοστά στους καθηγητές ήταν 39,3% (N=24) άνδρες και 60,7% (N=37) γυναίκες. Η σύνθεση του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας είναι η εξής: το 11,3% (N=47) «0 ως 5 έτη», το 43,6% (N=181) «6 ως 15 έτη», το 27,5% (N=114) «16 ως 25» έτη και το 15,7% (N=65) «26 έτη και άνω». Ένα ποσοστό 1,9% (N=8) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, μεταξύ άλλων, ποιοι ενοχλητικοί παράγοντες, από τους αναγραφόμενους στο ερωτηματολόγιο, εκδηλώνονται στην τάξη τους, καθώς και σε ποιο βαθμό ενοχλούνται. Στη συνέχεια δίνονται οι

---

42. Βλ. R. F. Biehler & J. Showman (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin.

43. Βλ. E. Erikson (1987). *A way of looking at things: selected papers of E. Erikson 1930-1980*. New York: Norton.

44. V. F. Jones & L. S. Jones (1998). *Comprehensive Classroom Management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.

πίνακες με τα αποτελέσματα. Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι για τους δασκάλους οι πιο συχνά ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών τους είναι οι τσακωμοί με τους συμμαθητές τους, η χειροδικία (μερικές φορές την εβδομάδα), η συνομιλία με το διπλανό τους και η τάση να σηκώνονται από τη θέση τους (αρκετές φορές την ημέρα). Για τους καθηγητές οι πιο ενοχλητικές συμπεριφορές είναι η αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών, η συνομιλία με το διπλανό τους (αρκετές φορές την ημέρα), η βοήθεια στο συμμαθητή που εξεταζόταν και η χειροδικία.

Σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δασκάλων και καθηγητών παρατηρείται στον παράγοντα «να χειροδικούν με άλλους», αφού αυτός εμφανίζεται πιο συχνά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (αρκετές φορές την εβδομάδα σε ποσοστό 26,7%), παρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το να «έρχονται μαθητές αργοπορημένοι», είναι μια ακόμη συμπεριφορά, στην οποία παρατηρείται σημαντική στατιστικά διαφορά, γιατί αυτή φαίνεται να αποτελεί χαρακτηριστικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εμφανίζεται κατά τους καθηγητές μερικές φορές την ημέρα σε ποσοστό 10,1%, ενώ κατά τους δασκάλους σε ποσοστό 5,2%).

Σημαντική στατιστικά διαφορά διαφαίνεται και στους παράγοντες: «να καταστρέφουν πράγματα άλλων μαθητών», συμπεριφορά που εκδηλώνεται περισσότερες φορές την ημέρα, στα Γυμνάσια (σε ποσοστό 7,2% έναντι 3,0% στα Δημοτικά), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εκδηλώνεται και στα Δημοτικά αρκετές φορές το μήνα (56,9%). Διαφορά εμφανίζεται ακόμη και στον παράγοντα «να προκαλούν ζημιές στο σχολείο», συμπεριφορά που γίνεται αισθητή από τους καθηγητές πιο συχνά (μερικές φορές το μήνα σε ποσοστό 63,2%) παρά από τους δασκάλους (49,7%).

Αντίθεση απόψεων διαφαίνεται και στην εκδήλωση της συμπεριφοράς «να σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος», αφού αυτή η τάση είναι πιο ισχυρή για τους μαθητές του δημοτικού, οι οποίοι την εκδηλώνουν αρκετές φορές την ημέρα (ποσοστό 30,8% των δασκάλων έναντι 10,1% των καθηγητών).

Τέλος, σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρείται και στους παράγοντες: «να απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα» ή «και να κάνουν στο μάθημα εργασίες άλλων μαθημάτων» στις συμπεριφορές αυτές οι μαθητές του γυμνασίου «αποσπούν το πρώτο βραβείο» στη συχνότητα εκδήλωσής τους (καθηγητές: 70,6%, δάσκαλοι: 39,6% για την πρώτη, και 63% για τους δασκάλους στην ένδειξη «ποτέ» έναντι 28,4% των καθηγητών για την δεύτερη συμπεριφορά).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1**  
**Ενοχλητικοί Παράγοντες στην Τάξη**

Πόσο συχνά εμφανίζονται οι παρακάτω συμπεριφορές στους μαθητές σας;	M	Mdn	s	L	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Να σας απαντούν με αναίδεια.	1,9 2,0	2,0 2,0	0,8 0,8	0,7 0,6	33,9 21,7	51,1 59,4	10,8 13,0	3,0 5,8	1,2 –
Να σας εξοργίζουν σκόπιμα.	1,6 2,0	2,0 2,0	0,8 0,8	0,7 0,6	57,2 45,6	29,8 41,2	10,5 10,3	2,1 2,9	0,3 –
Να μαλώνουν με συμμαθητές τους.	2,9 2,7	3,0 2,0	0,9 0,9	0,9 0,9	5,1 4,4	30,4 50,0	37,0 23,5	24,1 19,1	3,3 2,9
Να χειροδικούν εναντίον άλλων.	<b>2,7</b> <b>2,3</b>	2,0 2,0	1,0 1,1	1,0 1,1	8,2 22,4	43,6 46,3	26,7 11,9	18,5 17,9	3,0 1,5
Να έρχονται αργοπορημένοι.	<b>2,2</b> <b>2,5</b>	2,0 2,0	0,8 0,9	0,6 0,8	16,7 5,8	57,4 53,6	19,8 27,5	5,2 10,1	0,9 2,9
Να παίρνουν ή να καταστρέφουν πράγματα άλλων μαθητών (π.χ. τετραδία, στυλό κ.λπ.).	<b>1,9</b> <b>2,1</b>	2,0 2,0	0,8 0,9	0,6 0,9	28,3 21,7	56,9 55,1	11,1 13,0	3,0 7,2	0,6 2,9
Να προκαλούν ζημιές ή να καταστρέφουν αντικείμενα του σχολείου.	<b>1,7</b> <b>2,2</b>	2,0 2,0	0,7 0,8	0,5 0,6	44,5 14,7	49,7 63,2	2,7 14,7	1,8 7,4	1,2 –
Να μιλούν με το διπλανό τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	3,4 3,6	4,0 4,0	1,2 1,1	1,3 1,2	4,9 –	21,0 22,1	18,8 20,6	36,8 32,4	18,5 25,0
Να σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος.	<b>3,0</b> <b>1,9</b>	3,0 2,0	1,1 1,0	1,3 1,0	8,7 42,0	31,4 36,2	21,0 11,6	30,8 10,1	8,1 –
Να ψιθυρίζουν την απάντηση, όταν ερωτάται κάποιος άλλος.	3,1 3,2	3,0 3,0	1,1 1,3	1,3 1,7	7,2 7,4	29,4 27,9	26,4 20,6	25,5 22,1	11,4 22,1
Να διαβάζουν στην τάξη εικονογραφημένα περιοδικά ή να παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια.	1,5 1,4	1,0 1,0	0,9 0,6	0,8 0,4	69,1 72,1	20,4 22,1	5,7 4,4	3,0 1,5	1,8 –
Να κάνουν στο μάθημα εργασίες άλλων μαθημάτων.	<b>1,5</b> <b>1,9</b>	1,0 2,0	0,7 0,8	0,5 0,6	63,0 28,4	27,4 5,2	8,1 13,4	1,2 1,5	0,3 1,5
Να απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα.	<b>1,5</b> <b>2,0</b>	1,0 2,0	0,6 0,7	0,4 0,5	54,7 16,2	39,6 70,6	4,8 10,3	0,9 1,5	– 1,5

1=ποτέ, 2=μερικές φορές το μήνα, 3=μερικές φορές την εβδομάδα, 4=μερικές φορές την ημέρα, 5=σε κάθε διδακτική ώρα. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ( $p=0.001$ ).



Από τον Πίνακα 2, στον οποίο σχολιάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτές τις ενοχλητικές συμπεριφορές, διαφαίνεται σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους και στους καθηγητές. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές φαίνονται να ενοχλούνται περισσότερο από τους δασκάλους, όταν οι μαθητές τους: «απαντούν με αναιδεια» (καθηγητές: 60,9%, δάσκαλοι: 41,6%), «μιλούν με το διπλανό τους», (καθηγητές: 44,3%, δάσκαλοι: 25,8%), «προκαλούν ζημιές», (καθηγητές: 70,6%, δάσκαλοι: 51,3%), «ψιθυρίζουν την απάντηση στις ερωτήσεις που αυτοί απευθύνουν σε κάποιον συγκεκριμένο μαθητή» (καθηγητές: 33,2%, δάσκαλοι: 21,7%), κι όταν «σηκώνονται από τη θέση τους δίχως κάποιο σοβαρό λόγο» (καθηγητές: 37,3%, δάσκαλοι: 25,8%).

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στον παράγοντα «να απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα», συμπεριφορά που γίνεται πιο ενοχλητική για τους δασκάλους αυτή την φορά παρά για τους καθηγητές (δάσκαλοι: 28,6%, καθηγητές: 13,2%).

Επιχειρώντας κανείς να εξηγήσει τα παραπάνω αποτελέσματα, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών -κάποιες από αυτές αναφέρθηκαν νωρίτερα, ενώ κάποιες άλλες θα αναφερθούν στη συνέχεια- οι οποίες παρουσιάζουν ως σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας συγκρούσεων την ηλικία των μαθητών και τους προσωπικούς τους στόχους. Αυτό συμβαίνει γιατί η διαφορά στις ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών φανερώνει ότι οι παράγοντες «ηλικία» και «προσωπική στοχοθεσία του μαθητή» διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνισή τους. Για παράδειγμα, το να σηκώνονται οι μαθητές του δημοτικού από τη θέση τους, χωρίς να υπάρχει λόγος, υποδηλώνει συμπεριφορά που ταιριάζει με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Επίσης, η αδικαιολόγητη απουσία των μαθητών του γυμνασίου αποτελεί εφηβική συμπεριφορά που ταιριάζει με τη δική τους ηλικιακή ομάδα και αιτιολογείται από επίδραση ώριμων εφήβων.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς το γεγονός ότι ενοχλούνται οι καθηγητές πολύ περισσότερο από τους δασκάλους για κάποιες «ανάρμοστες» συμπεριφορές των μαθητών τους δικαιολογείται εν μέρει, αν σκεφτεί κανείς ότι προσδοκούν μεγαλύτερη ωριμότητα από τους μαθητές τους, λόγω της ηλικίας τους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι είναι φυσικό να μην ενοχλούνται στον ίδιο βαθμό (για τις ίδιες συμπεριφορές), καθώς οι συμπεριφορές των μαθητών είναι κάπως φυσιολογικές, σε σχέση με την ηλικία και με τις ανάγκες των μαθητών τους για προσοχή, δύναμη κ.ά (στοιχεία που θα αναλυθούν στη συνέχεια).

## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στους Ενοχλητικούς Παράγοντες

Πόσο ενοχλείστε όταν οι μαθητές ...	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %
Σας απαντούν με αναίδεια.	<b>2,1</b> <b>1,6</b>	1,1 0,9	41,6 60,9	24,4 24,6	21,9 5,8	12,2 8,7
Σας εξοργίζουν σκόπιμα.	2,0 1,8	1,1 1,1	45,9 55,2	20,8 20,9	17,2 11,9	16,2 11,9
Μαλώνουν με συμμαθητές τους.	2,2 2,0	0,8 0,9	23,1 36,2	42,0 34,8	30,9 26,1	4,0 2,9
Χειροδικούν με άλλους.	1,9 1,8	0,8 0,9	37,0 47,8	41,7 31,9	17,9 14,5	3,4 5,8
Έρχονται αργοπορημένοι.	2,4 2,3	1,0 0,8	22,8 20,0	27,9 38,6	35,6 37,1	13,8 4,3
Παίρνουν ή καταστρέφουν πράγματα άλλων μαθητών (π.χ. τετράδια, στυλό κ.λπ.).	1,9 1,8	0,9 0,8	39,2 39,7	34,1 39,7	21,3 19,1	5,4 1,5
Προκαλούν ζημιές ή καταστρέφουν αντικείμενα του σχολείου.	<b>1,7</b> <b>1,4</b>	0,9 0,6	51,3 70,6	33,6 22,1	9,9 7,4	5,3 –
Μιλούν με το διπλανό τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	<b>2,0</b> <b>1,7</b>	0,8 0,8	29,8 44,3	39,4 40,0	27,6 14,3	3,1 1,4
Σπκώνονται από τη θέση τους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος.	<b>2,2</b> <b>1,9</b>	0,9 0,9	25,8 37,3	33,5 38,8	34,8 16,4	5,8 7,5
Ψιθυρίζουν την απάντηση, όταν ρωτάτε άλλον συμμαθητή τους.	<b>2,3</b> <b>1,9</b>	0,9 0,8	21,7 33,3	37,0 42,0	35,2 23,2	6,1 1,4
Διαβάζουν στην τάξη εικονογραφημένα περιοδικά ή παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια.	1,7 1,7	1,0 1,0	56,1 56,3	23,6 28,1	11,5 4,7	8,8 10,9
Κάνουν στο μάθημα εργασίες άλλων μαθημάτων.	1,9 1,7	0,9 0,8	43,7 49,3	34,8 35,8	13,7 11,9	7,8 3,0
Απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα.	<b>2,1</b> <b>2,5</b>	1,0 0,8	28,6 13,2	41,1 35,3	19,1 42,6	11,2 8,8

1=πάρα πολύ, 2=πολύ, 3=λίγο, 4=καθόλου. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ( $p=0,001$ ).

Για τις βασικές αιτίες των συγκρούσεων τόσο ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές όσο και μεταξύ μαθητών -από διαφορετική οπτική γωνία σε σχέση με όσα μέχρι στιγμής παρουσιάστηκαν- έκανε λόγο και ο R. Dreikurs<sup>45</sup>. Κατά το σκεπτικό του, η κάθε πράξη του παιδιού έχει κάποιο σκοπό. Βασικός σκοπός του είναι να έχει πάντα τη θέση του μέσα στην ομάδα και για να το πετύχει αυτό επιστρατεύει τέσσερις άλλους στόχους ενοχλητικής συμπεριφοράς. Ο πρώτος ονομάζεται *Μηχανισμός Προσέγκυσης Προσοχής* και χρησιμοποιείται από τα παιδιά, όταν αυτά αναζητούν συνεχώς αποδείξεις συμπάθειας από τους γύρω τους. Ο δεύτερος σκοπός ονομάζεται *Επίδειξη Δύναμης* και εκδηλώνεται όταν το παιδί επιχειρεί να αποδείξει ότι μπορεί να κάνει ό,τι θέλει και αρνείται να κάνει αυτό που πρέπει. Ο τρίτος σκοπός ενοχλητικής συμπεριφοράς ονομάζεται *Αποζήτηση Εκδίκησης* και με αυτόν το παιδί, νιώθοντας ανεπιθύμητο για διάφορους λόγους, πιστεύει πως η θέση του μέσα στην ομάδα εξαρτάται από το να κατορθώσει να κάνει τον εαυτό του μισητό. Ο τέταρτος και τελευταίος στόχος, σύμφωνα με τον R. Dreikurs, είναι αυτός της *Επίδειξης Ανικανότητας* από μέρους του παιδιού, το οποίο, αποφεύγοντας να συμμετέχει στο περιβάλλον του, προσπαθεί να αποκλείσει πιθανές ταπεινωτικές και δυσάρεστες εμπειρίες.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, λοιπόν, προκειμένου να διευθετήσει πιθανές συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ μαθητών ή ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές του, θα πρέπει να γνωρίζει αυτούς τους τέσσερις στόχους συμπεριφοράς, καθένας από τους οποίους, όπως διαφαίνεται, χρησιμοποιείται για να καλύψει διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (ανάγκη για: αγάπη, προσοχή, σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, εξουσία).

Επιπρόσθετα, λίστες αναγκών, τις οποίες οι μαθητές προσπαθούν να ικανοποιήσουν (κι όταν δεν το επιτυγχάνουν οδηγούνται σε συγκρούσεις), συναντώνται διάσπαρτες σε συγγραφικά έργα πολλών ψυχολόγων και άλλων επιστημόνων. Μια από τις πιο διάσημες λίστες είναι η ιεραρχία αναγκών από τον Maslow. Η λίστα περιέχει την ανάγκη για αγάπη, για προστασία, για την αίσθηση του ανήκειν, την ανάγκη για αυτοεκτίμηση, καθώς και την ανάγκη να είναι κάποιος κοινωνικά ενεργός και αποδεκτός.

Ο William Glasser<sup>46</sup> από την πλευρά του προτείνει μια παρόμοια λίστα, που αναφέρεται στις ανάγκες για δύναμη, για ελευθερία, για αγάπη, για επιβίωση και για ψυχαγωγία. Υποστηρίζει ότι «συχνά τα σχολεία γίνονται μέρη

45. Βλ. R. Dreikurs (1989). Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι, σ.σ. 42-50.

46. Βλ. W. Glasser (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper & Row.

όπου οι ανάγκες των μαθητών δεν αναγνωρίζονται και δεν ικανοποιούνται. Η ανάγκη των μαθητών π.χ. για ελευθερία και εξουσία αγνοούνται, όταν οι δάσκαλοι τους επιβάλλουν τι να κάνουν, πώς και πότε να το κάνουν».

Παρόμοιες απόψεις συμμερίζεται και ο Th. Gordon<sup>47</sup>, ο οποίος προσθέτει ότι οι ανάγκες που προκαλούν τη μη αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών είναι τόσο ισχυρές, ώστε να μην μπορούν ή να μη θέλουν να την αλλάξουν και ότι οι σχέσεις των μαθητών με το δάσκαλο είναι συνήθως τόσο κακές, ώστε οι μαθητές αδιαφορούν για την ικανοποίηση των αναγκών του δασκάλου. Επακόλουθο στις πιο πολλές τάξεις είναι δάσκαλοι και μαθητές να βρίσκονται σχεδόν κάθε στιγμή σε κατάσταση «σύγκρουσης αναγκών»<sup>48</sup>.

Σημαντική αιτία δημιουργίας συγκρούσεων, εκτός των όσων έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, θεωρείται και η διαφορετικότητα αντιλήψεων, στάσεων, αξιών, από τις οποίες χαρακτηρίζονται τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι<sup>49</sup>. Οι αντιμαχόμενες πεποιθήσεις και αντιλήψεις μπορούν να διαταράξουν το κλίμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μετέχοντα στην εκπαίδευση πρόσωπα (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές). Στις αντιλήψεις, σύμφωνα με τον Α. Μπρούζο<sup>50</sup>, κατατάσσονται αντικρουόμενες και ασυμβίβαστες γνώμες, όπως πεποιθήσεις σχετικά με τη θρησκευτική, την πολιτική, την ηθική διαπαιδαγώγηση, σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών.

Κι ο Th. Gordon<sup>51</sup>, όμως, υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες συγκρούσεις, που συχνά δεν επιλύονται, γιατί έχουν να κάνουν με ζητήματα που αναφέρονται σε παγιωμένες απόψεις, αξίες, προτιμήσεις, προσωπικά γούστα, τρόπο ζωής, ιδανικά και πεποιθήσεις. Ένα μικρό δείγμα τέτοιων ζητημάτων περιλαμβάνει κατά τον Gordon τα εξής: το μήκος των μαλλιών των αγοριών, την τάξη, την καθαριότητα, την ευγένεια, την ηθική συμπεριφορά, την επιλογή φίλων κ.ά. Τονίζει, επίσης, ότι οι συγκρούσεις για ζητήματα αξιών δεν είναι δυνατόν να αποφευχθούν και

47. Βλ. Th. Gordon (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, σ.σ. 207-209.

48. Βλ. L. A. Froyen (1993). *Classroom Management: The reflective teacher leader*. Macmillan Publishing Company. R. J Reed (1983). «Causes and remedies of school conflict and violence». *National Dissertation of Secondary School Principals*, 67(462), 75 – 79.

49. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ. 105. Α. Ε. Γκότοβος (1990), *ό. π.* L. A. Froyen (1993), *ό. π.* L. K. Girard (1995). *Preparing Teachers for Conflict Resolution in the schools*. Eric Digest ED 387456.

50. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ. 105.

51. Βλ. *ό. π.*, σ.σ. 327-329.

ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να τις αναγνωρίζουν και να τις ξεχωρίζουν από τις συγκρούσεις αναγκών.

Οι αντιφατικοί ρόλοι και οι ασυμβίβαστες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή των γονέων, θεωρούνται ως παράγοντες πρόκλησης διαπροσωπικών συγκρούσεων<sup>52</sup>. Εάν δεν εκπληρωθούν οι προσδοκίες που έχουν οι φορείς των ρόλων αυτών, τότε ακολουθούν κυρώσεις από το πρόσωπο ή την ομάδα που είχε τις προσδοκίες και απογοητεύτηκε. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από φορείς και πρόσωπα, όπως οι γονείς, η διεύθυνση του σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας, η κοινωνία κ.λπ. Επειδή, λοιπόν, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, αντιμετωπίζουν αντιφατικές προσδοκίες ρόλων, υπάρχουν στο χώρο του σχολείου αρκετές καταστάσεις που οδηγούν στην πρόκληση συγκρούσεων<sup>53</sup>.

Πολλοί είναι οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι το φυσικό περιβάλλον του σχολείου είναι αυτό που σε μεγάλο βαθμό καθορίζει, τι θα λάβει χώρα μέσα στην κάθε τάξη. Οι παράγοντες που προσδιορίζουν τον όρο «σχολικό περιβάλλον» είναι: οι εγκαταστάσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διοικητικές αρχές, οι σχέσεις δασκάλου – μαθητών, ο τρόπος που είναι δομημένος ο χώρος της τάξης, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και η επικοινωνία που αναπτύσσεται τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι Gottfredson & Hollifield<sup>54</sup> υποστήριξαν ότι το κλίμα του σχολείου καθορίζει το πώς το σχολείο μπορεί να παρέχει ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, καθώς και ότι ένα σχολείο που διακρίνεται από παντός τύπου συγκρούσεις, δεν αποτελεί κατάλληλο τόπο διδασκαλίας και μάθησης.

Ο Shapiro<sup>55</sup> δηλώνει ότι το σχολικό περιβάλλον γίνεται συχνά τρομακτικό και χαοτικό για δασκάλους και μαθητές και προσθέτει ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να καθιερώσουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη, προκειμένου να αποτρέπεται η σύγκρουση και να ευνοείται η μάθηση. Ο Th. Gordon<sup>56</sup>, αναφερόμενος στον παράγοντα «σχολικό περιβάλλον», υποστήριξε ότι οι πιο πολλές

---

52. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης, Α. Μπούζος (1995), ό. π.

53. Βλ. Α. Μπούζος (1995), ό. π., σ.σ. 116-117.

54. Βλ. G. D. Gottfredson & J. H. Hollifield (1988). «How to diagnose school climate: pinpointing problems, planning changes», *National Association of Secondary School Principals*, 72(506), 63-70.

55. Βλ. B. S. Shapiro, D. F. Dinges, E. Carota Orne, N. Bauer, L. B. Reilly, W. G. Whitehouse, K. Ohene-Frempong & M. T. Orne (1995). «Home management of sickle celebrated pain in children and adolescents: Natural history and impact on school attendance», *Pain*, 61, 139-144.

56. Βλ. ό. π., σ.σ. 251-253.

αίθουσες διδασκαλίας σχεδιάζονται, κατασκευάζονται και εξοπλίζονται με τρόπο που αναστέλλει την παρώθηση και συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και ότι, όταν οι μαθητές εμποδίζονται από το περιβάλλον της τάξης, πολλοί από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που κατέχουν, (όπως η αντίσταση και η αποστασιοποίησή τους από τα πράγματα), τα εκτρέπουν σε συμπεριφορές μη αποδεκτές (συγκρούσεις) από τους δασκάλους, ακόμα και συγκρούσεις.

Όμως και η δομή του ελληνικού σχολείου σήμερα δεν είναι η πλέον κατάλληλη. Η μετωπική διάταξη των μαθητών μέσα στην τάξη, όπου μόνο ο δάσκαλος μπορεί να τους κοιτά όλους, η δόμηση της τάξης, που δεν επιτρέπει την μετακίνηση των μαθητών, ο υπερβολικός αριθμός, που δυσχεραίνει την επικοινωνία τους, η ύπαρξη των βαθμών, η υποχρέωση να καλυφθεί η ύλη, όλα αυτά και άλλα μαρτυρούν πως το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα, υπάρχει για να χρησιμοποιείται ως μηχανισμός διατήρησης της άρχουσας ιδεολογίας<sup>57</sup>. Φορείς της λειτουργίας αναπαραγωγής του σχολείου είναι και οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί τις περισσότερες φορές προσπαθούν να επιβάλλουν την τάξη και την ηρεμία, κάνοντας χρήση της εξουσίας τους ή χρησιμοποιώντας ως μεθόδους επίλυσης φυσιολογικών συγκρούσεων την πειθαρχία και την τιμωρία<sup>58</sup>. Σε όλες τις σχολικές τάξεις διαμορφώνονται ειδικές δομές σχέσεων, οι οποίες δεν είναι τόσο ισχυρές, αλλά σταθεροποιούνται στις μεγαλύτερες τάξεις. Μολονότι η συμβίωση των μαθητών δεν είναι εκούσια, δημιουργείται μια ομάδα με την κοινωνικοψυχολογική έννοια του όρου, με αποτέλεσμα να επιβάλλεται βαθμιαία ο «κώδικας συμπεριφοράς» της τάξης<sup>59</sup>. Ωστόσο, όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να συμβάλλει διαρκώς και ενεργά στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και δεν έχει συμφωνήσει, από την αρχή, σε συνεργασία με τους μαθητές, σε κάποιους κανόνες<sup>60</sup>, οι μαθητές φυσικά παύουν να λειτουργούν ως ομάδα, γιατί δεν αισθάνονται ότι αποτελούν κοινωνικό σύνολο. Έτσι, αρκετές φορές ξεσπούν συγκρούσεις, τις οποίες και πάλι ο δάσκαλος αντιμετωπίζει με το δογματικό σύστημα των αμοιβών-ποινών, το οποίο για τους μαθητές είναι περισσότερο επιβλαβές απ' ό,τι οι ίδιες οι συγκρούσεις.

---

57. Α. Μπρούζος, *ό. π.*, σ.σ. 55-57.

58. Βλ. S. Blandford (1998). *Managing discipline in schools*. London: Routledge. W. Glasser (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper & Row.

59. Βλ. G. L. Huber (1986). «Pädagogische Interaktion in der Schule», In: B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. München-Weinheim. Psychologie VerlagsUnion, 397-433.

60. Βλ. Basil Bernstein (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μια ακόμη συνθήκη που εντάσσεται στον όρο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία συγκρούσεων είναι η επικοινωνία. Πολλές διαταραχές στις σχέσεις αλλά και στις διαπροσωπικές συγκρούσεις στο σχολείο είναι δυνατό να εξηγηθούν με την παράβλεψη ή την αγνόηση των επιπέδων επικοινωνίας (περιεχόμενο-σχέση), έτσι όπως τα περιγράφει ο Watzlawick και οι συνεργάτες του και αναλυτικότερα ο Schulz von Thun<sup>61</sup>.

Αν λάβουμε υπόψη ότι κάθε επικοινωνία έχει δύο όψεις, εκείνη που αφορά το περιεχόμενο και εκείνη που αφορά τη σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες, τότε η διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να αναφέρεται είτε στο περιεχόμενο ή στη σχέση είτε και στα δύο. Οι πιο σοβαρές συγκρούσεις εμφανίζονται, όταν παρουσιάζονται διαταραχές και στα δύο επίπεδα επικοινωνίας<sup>62</sup>. Έρευνες συνηγορούν ότι ακόμη και η μετωπική διάταξη των θρανίων<sup>63</sup> και η αντίστοιχη μέθοδος διδασκαλίας (διάλεξη δασκάλου), δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της επικοινωνίας και ευνοούν τη γραμμική σχέση κατά την οποία κυριαρχεί ο μονόλογος του δασκάλου<sup>64</sup>.

Οι Porter & Taplin<sup>65</sup> ορίζουν την επικοινωνία ως χειρονομίες λεκτικές και μη, καθώς και ως πράξεις που μεταδίδονται και λαμβάνονται. Ο Mehan<sup>66</sup> με ανάλογο σκεπτικό, που το είχε αναπτύξει νωρίτερα από πολλούς άλλους, τόνισε ότι «η αποτυχία του μαθητή να συμμετέχει στα δομημένα επικοινωνιακά πλαίσια της τάξης, εκλαμβάνεται από αυτόν ως ατομικό μειονέκτημα, και γι' αυτό αντιδρά συχνά με άπρεπη ή εχθρική διάθεση».

61. Βλ. P. Watzlawick, J. H. Beavin & D. D. Jackson (1985). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern. Stuttgart: Huber. F. Schulz von Thun (1981 Bd. 1, 1989 Bd. 2). *Miteinander Reden: Störungen und Klärungen, Bd. 1, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung Bd. 2*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

62. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος (1990), *ό.π.*, σ. 107. Α. Μπρούζος (1995), *ό.π.*, σ. 75 κ.ε.

63. Βλ. Ι. Ν. Κανάκης (1993). «Εξοπλισμός και εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας – Ιστορική εξέταση και εμπειρική διερεύνηση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 83 – 106.

64. Βλ. Η. Ματσαγγούρας (1985). «Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77 – 86. Μ. Ευσταθίου – Καραγεωργιάκη (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: θεωρία του συστήματος Ν. Α. Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

65. Βλ. J. N. Porter & R. Taplin (1987). *Conflict and conflict resolution. A sociological introduction with updated bibliography and theory section*. New York: University Press of America.

66. Η. Mehan (1978). *Learning lessons*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.

Ο Th. Gordon<sup>67</sup>, τέλος, έκανε λόγο για δώδεκα είδη μηνυμάτων που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και δημιουργούν ισάριθμα εμπόδια σ' αυτήν. Το πρώτο εμπόδιο-μήνυμα είναι η *διαταγή*, η *εντολή* και η *κατεύθυνση*. Όταν, για παράδειγμα, ένα άτομο διατάσσεται να κάνει κάτι, είναι απίθανο να φέρει λεκτική αντίρρηση απέναντι στη διαταγή αυτή. Το δεύτερο εμπόδιο είναι η *προειδοποίηση*, η *απειλή*. Οι μαθητές συνήθως δεν αρέσκονται να τους ελέγχουν οι δάσκαλοι χρησιμοποιώντας ως μέσο τις απειλές, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Τρίτο εμπόδιο αποτελεί η *διδασχία*, η *παράθεση* «πρέπει». Αυτά τα μηνύματα θυμίζουν στο μαθητή τη δύναμη της εξωτερικής εξουσίας, και γι' αυτό, κατά κανόνα, ο μαθητής αντιδρά με αντίσταση. Το τέταρτο εμπόδιο είναι η *συμβουλή*, η *προσφορά λύσεων ή προτάσεων*. Τα μηνύματα αυτά συχνά έχουν ως αποτέλεσμα να εξαρτώνται οι μαθητές από τους δασκάλους.

Το πέμπτο μήνυμα είναι αυτό της *διάλεξης*, της *ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων* μέσω των οποίων συμβαίνει οι μαθητές να νιώθουν κατώτεροι ή και ανεπαρκείς. Το έκτο εμπόδιο αναφέρεται στη *διαφωνία*, στην *επίκριση* και στην *κατηγορία*. Η κριτική προξενεί ισχυρή αντίδραση στους μαθητές και τους ωθεί να κρύβουν τα συναισθήματά τους. Το έβδομο μήνυμα είναι αυτό του *επαίνου* ή της *συμφωνίας*. Ένα εμπόδιο που, επίσης, έχει αρνητικές συνέπειες για το μαθητή. Το όγδοο μήνυμα είναι η *κατηγοριοποίηση*, η *γελοιοποίηση*, στοιχεία που ασκούν βλαπτικές επιδράσεις στην αυτοεικόνα του μαθητή.

Το ένατο εμπόδιο είναι η *ερμηνεία*, η *διατήρηση*. Τέτοια μηνύματα υποβάλλουν στους μαθητές την εντύπωση ότι ο δάσκαλος «τους έχει καταλάβει» και γνωρίζει τα κίνητρά τους, με αποτέλεσμα σχεδόν όλοι να παύουν να επιδιώκουν επικοινωνία μαζί του. Δέκατο μήνυμα αποτελεί η *συμπάθεια*, η *παρηγοριά*, το οποίο αφήνει στους μαθητές να νιώσουν ότι ο δάσκαλος θέλει να μην αισθάνονται όπως αισθάνονται. Ενδέκατο εμπόδιο είναι αυτό της *ανάκρισης*, κατά το οποίο οι μαθητές αισθάνονται απειλούμενοι από τις ερωτήσεις του δασκάλου κι αντιδρούν σ' αυτές.

Το δωδέκατο και τελευταίο μήνυμα, σύμφωνα με τον Gordon, είναι η *απομάκρυνση*, η *αποφυγή*, ο *σαρκασμός*. Τέτοια μηνύματα ενδέχεται να δώσουν στο μαθητή την εντύπωση ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται γι' αυτόν και ότι, ίσως, τον απορρίπτει. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να είναι ενήμεροι για όλα αυτά τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και να λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα, ώστε ν' αποκλείουν την πιθανότητα εμφάνισής τους.

67. ό.π., σ.σ. 92-100.



Έχοντας κανείς ως γνώμονα όλες τις παραπάνω θέσεις και απόψεις (αντικρουόμενες και μη) των διαφόρων ερευνητών και συγγραφέων σχετικά με το ποιοι παράγοντες και ποια αίτια ευθύνονται για τη δημιουργία συγκρούσεων, (δασκάλου-μαθητή, μαθητή-μαθητή), είναι δύσκολο να προσπαθήσει να επιλέξει μόνο κάποιες από αυτές ως σημαντικές και να αποκλείσει τις υπόλοιπες.

Για το λόγο αυτό επιλέγεται μία πιο συνθετική προσέγγιση -αναφορικά με τους παράγοντες και τα αίτια των συγκρούσεων- η οποία εμπεριέχει και συνοψίζει, όσο αυτό είναι εφικτό, όλες τις προαναφερθείσες θέσεις. Σύμφωνα με αυτή, στη δημιουργία διαπροσωπικών συγκρούσεων συμμετέχουν τρεις γενικές κατηγορίες παραγόντων<sup>68</sup>:

1. Τα ίδια τα δρώντα πρόσωπα, ανάλογα με την ηλικία τους, το φύλο τους, τις κοσμοαντιλήψεις τους, τις πεποιθήσεις, τις απαιτήσεις τους, τις γνωστικές-κοινωνικές τους δεξιότητες, τις μορφές επικοινωνίας.
2. Οι κοινωνικές συνθήκες, (κανόνες, αξίες, κατανομή ευκαιριών), οι οποίες προκαλούν διαταραχές σχέσεων ανάμεσα στα μετέχοντα στην εκπαίδευση άτομα, (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές κ.λπ.).
3. Οι αντιφατικές προσδοκίες των διαφόρων φορέων και των ομάδων επικοινωνίας, καθώς επίσης η ίδια η αντιφατικότητα των προσδοκιών, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των ατόμων ή των ομάδων, που μετέχουν σε μια σύγκρουση.

#### **Δ. Συνέπειες των συγκρούσεων**

Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για τις συνέπειες που έχουν παρατηρηθεί, μετά την εκδήλωση σύγκρουσης, μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Από μια εκτενή μελέτη για τις συνέπειες των συγκρούσεων, προέκυψε ότι άλλοι συγγραφείς κάνουν λόγο μόνο για αρνητικές συνέπειες, άλλοι μόνο για θετικές κι άλλοι ακολούθησαν μια πιο συνθετική προσέγγιση, παραθέτοντας συνοπτικά, τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες του φαινομένου των συγκρούσεων. Για την πληρέστερη λοιπόν κάλυψη του συγκεκριμένου θέματος κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν όσο το δυνατό περισσότερες και διαφορετικής υφής απόψεις.

Είναι προφανές ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ή ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές θα έχουν αρνητικές συνέπειες και για τις δύο πλευρές, τόσο ως άτομα, όσο και ως ομάδα. Τα παιδιά που παίρνουν μέρος

68. Βλ. L. R. Martin (1981). *Schulberatung -Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption*. Stuttgart: Klett.

σε μια σύγκρουση είναι τα πρώτα που εισπράττουν αρνητικές συνέπειες: Τέτοιες είναι η αποξένωσή τους από τους υπόλοιπους μαθητές και από το δάσκαλο, η συνακόλουθη χαμηλή αυτοεκτίμηση και λανθασμένη αυτοεικόνα, καθώς και οι κυρώσεις που θα υποστούν από το δάσκαλο, «πληρώνοντας το τίμημα» για την αντικοινωνική και άπρεπη συμπεριφορά που εκδήλωσαν.

Κατά μια άλλη άποψη<sup>69</sup> η σύγκρουση θεωρείται «ως ένα τμήμα της σχολικής πραγματικότητας και συνεπώς δεν μπορεί παρά να έχει επιπτώσεις αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του μαθητή, τη διαδικασία δηλαδή διαμόρφωσης της ταυτότητας και της απόκτησης επικοινωνιακής και λειτουργικής πληρότητας. Η άρθρωση της σύγκρουσης με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται στα εξής σημεία»:

1. Έμμεσα, με προσδιορισμό της παιδαγωγικής σχέσης, όπου η σύγκρουση δεν μπορεί παρά να επηρεάζει την αντίληψη αυτής της σχέσης, τόσο από τη μεριά του μαθητή, όσο και από εκείνη του δασκάλου.
2. Άμεσα, καθώς δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία να μπει στο ρόλο του συγκρουόμενου. Εδώ πια ο μαθητής εθίζεται να συγκρούεται, δηλαδή, μαθαίνει εμπειρικά το «συντακτικό της σύγκρουσης».

Επομένως, τα «μαθήματα» που παίρνει ο μαθητής από τις συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ανασταλτικά στην ομαλή πορεία της κοινωνικοποίησής του.

Δυσάρεστη συνέπεια των συγκρούσεων, επίσης, αποτελεί και η πιθανή εμφάνιση στίγματος στο μαθητή που πρωταγωνιστεί σε μια σύγκρουση<sup>70</sup>. Το στίγμα δίνεται στο μαθητή είτε, κυρίως, από το δάσκαλο είτε από τους συμμαθητές του. Όταν, για παράδειγμα, ένας χαρακτηρισμός του δασκάλου δηλώνει ή αφήνει να εννοηθεί ότι συγκεκριμένος μαθητής έχει χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους άλλους κατά τρόπο μειωτικό -ότι δηλαδή στην περίπτωση των συγκρούσεων είναι περισσότερο «αντιδραστικός» και «επιθετικός» σε σχέση με τους άλλους, τότε «ανοίγει ο δρόμος για τη δημιουργία ενός στιγματισμένου μαθητή και αυτό ενδέχεται να ξεπεράσει τα όρια του σχολείου και να περάσει και σε άλλους κοινωνικούς χώρους»<sup>71</sup>.

Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης, όσο κι αν δεν αναμειγνύονται σε συγκρούσεις, θα υποστούν και αυτοί αρνητικά επακόλουθα, τα οποία έχουν να κάνουν περισσότερο με την παραβίαση κάποιων κανόνων με τους οποίους

69. Α. Ε. Γκότοβος, *ό.π.*, σ.σ. 115-116.

70. Βλ. E. Goffman (1976). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.

71. Α. Ε. Γκότοβος (1990), *ό.π.*, σ. 121. Βλ. επίσης, K. Hurrelmann & D. Ulich (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, σ. 494.

ως τότε είχαν συνηθίσει να εργάζονται και κατά συνέπεια αποδιοργανώνονται.

Και οι δάσκαλοι όμως έχουν να αντιμετωπίσουν αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων είτε συμμετέχουν σ' αυτές είτε γίνονται απλώς αποδέκτες ή παρατηρητές. Καλούνται, αναπόφευκτα, να αντιμετωπίσουν μια ιδιαίτερα δυσάρεστη γι' αυτούς κατάσταση, βοηθώντας πρώτα τους μαθητές να απεγκλωβιστούν από αυτή, προσπαθώντας έπειτα να επαναφέρουν το κλίμα της τάξης στην αρχική του ισορροπία, αποκαθιστώντας τέλος τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς και τις σχέσεις του ίδιου με τους μαθητές του.

Ωστόσο, οι πιο σοβαρές αρνητικές, πάντοτε, συνέπειες των συγκρούσεων πλήττουν τη λειτουργία της τάξης ως ομάδας. Σε κατάσταση σύγκρουσης τα παιδιά παύουν να θεωρούν τον εαυτό τους μέλη της ομάδας<sup>72</sup>, οπότε είναι πιθανό να δημιουργηθεί ένα κλίμα ανταγωνισμού, που, ενδεχομένως, στερεί από το παιδί την όποια σιγουριά το διέκρινε για τη θέση που είχε στην ομάδα, στοιχείο απαραίτητο για την αρμονική του λειτουργία μέσα σ' αυτήν. Η ανάπτυξη συγκρούσεων και ανταγωνιστικού πνεύματος (κυρίως όταν διαδραματίζονται συγκρούσεις αναγκών και συγκρούσεις ρόλων), συμβάλλουν στη διάλυση των καλών κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη και συχνά ανατρέπουν το ομαδικό πνεύμα. Τότε καμιά συνεργασία και καμιά ομαδική εργασία δεν είναι δυνατή<sup>73</sup>.

Αξιοσημείωτο επιπλέον είναι το γεγονός ότι υπάρχουν συγγραφείς που κάνουν λόγο στα έργα τους τόσο για αρνητικές όσο και για θετικές συνέπειες των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Α. Μπρούζο<sup>74</sup>, οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν και θετικές επιδράσεις. Οι συγκρούσεις εμπεριέχουν και θετικά στοιχεία, που, εάν γίνουν αντιληπτά και αξιοποιηθούν, ενδέχεται να επιφέρουν κινητικότητα σε στατικές διαδικασίες επικοινωνίας. Εκτός τούτου η ύπαρξη και η διευθέτηση συγκρούσεων επιδρά θετικά στην ωρίμανση του ατόμου και στη δημιουργία χαρακτήρα με προσωπικότητα.

Αλλά και για την κοινωνία η ύπαρξη συγκρούσεων, κατά τη θεώρηση του ίδιου, μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις καθώς: οι συγκρούσεις προωθούν αλλά και παρεμποδίζουν αλλαγές και πρόοδο στην κοινωνία και στα συστήματα που έχουν την τάση για ομοιόσταση<sup>75</sup>. Ανασταλτικά στην εξέλιξη της κοινωνίας δρουν κυρίως όταν αποφεύγεται η πρόκληση μιας με-

72. Βλ. R. Dreikurs (1980), *ό. π.*, σ.σ. 109-118.

73. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό. π.*

74. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ.σ. 118-119.

75. Βλ. M. Selvini-Palazzoli et al. (1978). *Der entzauberte Magier*. Stuttgart: Klett-Cotta, σ.

γάλης σύγκρουσης για βασικές αξίες και κανόνες της κοινωνίας, λόγω της εμφάνισης πολλών μικρών συγκρούσεων.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ύπαρξη συγκρούσεων χαρακτηρίζει την καθημερινή ζωή, η οποία, όπως και η παιδαγωγική πράξη, χαρακτηρίζεται από αντινομίες<sup>76</sup>. Είναι πάντως εσφαλμένη πρακτική να επιδιώκεται η δημιουργία αρμονικής εικόνας για την κοινωνία και να επιχειρείται με κάθε τρόπο η καταστολή συγκρούσεων, προκειμένου να επιτευχθεί στις διαπροσωπικές σχέσεις εικονική αρμονία. Ο βασικός στόχος μιας συγκρουσιακής αγωγής έγκειται στη διαπαιδαγώγηση των νέων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να κατανοήσουν οι ίδιοι από μόνοι τους ότι η ύπαρξη απόλυτα αρμονικών σχέσεων είναι ανεπιθύμητη και ουτοπική. Συγκρουσιακή αγωγή σημαίνει επίσης να αποκτήσουν οι νέοι την ικανότητα αντιμετώπισης των αναπόφευκτων συγκρούσεων, που προκύπτουν στις διαφορετικές περιοχές των διαρκώς μεταβαλλόμενων σχέσεων του περιβάλλοντός τους, ώστε να μη τις θεωρούν μόνον ως εμπόδιο και αιτία δυσλειτουργίας<sup>77</sup>.

Ο Gordon<sup>78</sup> υποστηρίζει ότι μια σύγκρουση είναι η στιγμή της αλήθειας σε μια σχέση, μία δοκιμή της «υγείας» της, μια κρίση που μπορεί να την εξασθενήσει ή να την ενισχύσει, ένα κρίσιμο γεγονός που μπορεί να αφήσει μόνιμη πικρία, υποβόσκουσα εχθρότητα και ψυχικά τραύματα. Οι συγκρούσεις περικλείουν, κατά τη γνώμη του Gordon, τους πόρους της καταστροφής ή τους πόρους της βαθύτερης ένωσης, οι οποίοι είναι δυνατό να οδηγήσουν σε «ένοπλο αγώνα» ή σε βαθύτερη αμοιβαία κατανόηση. Καταλήγοντας, μάλιστα, παρατηρεί ότι η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα κάτι κακό, ενώ, στην πραγματικότητα, μια σχέση χωρίς φανερές συγκρούσεις μπορεί να είναι λιγότερο υγιής από μια σχέση με συχνές συγκρούσεις.

Ο Simpson<sup>79</sup> πάλι δήλωσε ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι δημιουργική ή και καταστροφική, όταν δεν αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά. Παρατήρησε ότι η σύγκρουση αποβαίνει καταστροφική όταν τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σ' αυτή δεν τη χρησιμοποιούν σαν αφορμή για συζήτηση και περισυλλογή και ότι συνήθως οι μετέχοντες σε αυτή, την αντιλαμβάνονται ως ένα παιχνίδι του τύπου «χάνω-κερδίζω», κατά το οποίο τα άτομα δεν επικεντρών-

76. Βλ. R. Winkel (1988). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.

77. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ.σ. 118 – 119.

78. Βλ. Th. Gordon (1994). *Ο αποτελεσματικός Γονέας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή. Εκπαιδευτήρια Κωστήα-Γείτονα, σ. 184.

79. Βλ. D. Simpson (1977). «Handling group and organizational conflict», In: *The 1977 annual handbook for group facilitators*. San Diego, CA: University Associates, 120-122.

νουν την προσοχή τους στα θέματα που προκαλούν τις συγκρούσεις. Αντίθετα, πρόσθεσε, η σύγκρουση είναι δημιουργική, όταν τα άτομα γνωρίζουν πώς να την αντιμετωπίσουν. Κάτω από την ομπρέλα της δημιουργικής σύγκρουσης ενυπάρχει υψηλό ομαδικό πνεύμα και δέσμευση κάθε μέλους απέναντι στα υπόλοιπα η οποία δεν αναιρείται, αν δε ληφθούν υπόψη οι προσδοκίες όλων, ώστε να διευκολυνθεί, ταυτόχρονα, η λήψη συλλογικών αποφάσεων.

Και άλλοι, όμως, συγγραφείς, (Lippitt<sup>80</sup>, Robbins<sup>81</sup>, Cameron, Kim & Whetton<sup>82</sup>, Schwenk<sup>83</sup>), έκαναν λόγο για συνύπαρξη θετικών και αρνητικών συνεπειών στις συγκρούσεις μαθητών και δασκάλων. Κατά την τοποθέτησή τους οι συγκρούσεις οδηγούν σε ανεύθυνη συμπεριφορά, σε απώλεια της εμπιστοσύνης, σε μείωση της παραγωγικότητας τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών, σε διεύρυνση του βάθους των διαφορών που έχουν τα εμπλεκόμενα μέλη.

Από την άλλη μεριά δεν παραγνωρίζουν και τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων. Ανάμεσα σ' αυτά συγκαταλέγονται ότι τα άτομα μαθαίνουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (κάτι που θα τους φανεί χρήσιμο σε όλες τις σχέσεις που θα αναπτύξουν στη ζωή τους) και διδάσκονται να σέβονται τους συνανθρώπους τους αλλά και τον εαυτό τους. Οι υποστηρικτές, λοιπόν, της πιο συνθετικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις είναι μέρος των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και δεν είναι ούτε μόνον «καλές», ούτε μόνον «κακές».

Αρκετοί, όμως, είναι και αυτοί που αναγνωρίζουν στις συγκρούσεις μόνο θετικές συνέπειες. Οι De Vries & Zan<sup>84</sup> αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις και τη διαδικασία επίλυσής τους περισσότερο σαν ένα σημαντικό μέρος της σχολικής ζωής του παιδιού παρά ως πρόβλημα, και κυρίως σαν ευκαιρίες για τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους και να αναπτύξουν τη λογική τους αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

---

80. Βλ. G. L. Lippitt (1982). «Managing conflict in today's organizations», *Training and Development Journal*, July, 67-74.

81. Βλ. S. P. Robbins (1978), «'Conflict management' and 'Conflict resolution', are not synonymous terms», *California Management Review*, XXI(2), 67-74.

82. Βλ. K. S. Cameron, M. U. Kim, & D. A. Whetton (1987). «Organizational effects of decline and turbulence», *Administrative Science Quarterly*, 32, 222-240.

83. Βλ. C. L. Schwenk (1990). «Conflict in organizational decision making: an exploratory study of its effect in for-profit and not for-profit organizations», *Management Science*, 36(4), 436-448.

84. Βλ. R. De Vries & B. Zan (1994). *Moral classroom, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές (Hay<sup>85</sup>, Killen & Turiel<sup>86</sup>, Shantz<sup>87</sup>) υποστηρίζουν ότι ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλα συνομήλικα άτομα, ακόμη κι όταν αυτές δίνονται μέσω συγκρούσεων, συμβάλλουν στην καλύτερη κοινωνική εξέλιξη και ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Ο D. Weeks<sup>88</sup>, συμφωνώντας με τα παραπάνω, πρόσθεσε ότι οι συγκρούσεις προσφέρεται να χρησιμοποιηθούν για να βοηθηθεί το άτομο να διευκρινίσει μια υπάρχουσα σχέση και να την οριοθετήσει καλύτερα. Η σύγκρουση αποτελεί πράγματι φυσικό στοιχείο κάθε σχέσης, γιατί εξαιτίας της αποκαλύπτονται πτυχές του ατόμου, που το χαρακτηρίζουν και το βοηθούν να μαθαίνει να συμβιβάζεται και να συνδιαλέγεται με άλλους ανθρώπους, αποκομίζοντας από τη συναναστροφή πολλά θετικά στοιχεία.

Κι ο Piaget<sup>89</sup>, όμως, κατά την ανάπτυξη της θεωρίας του έδειξε, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά δεν αποτελούν παθητικούς αποδέκτες της γνώσης κι ότι συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση των εμπειριών τους. Μ' αυτό τον τρόπο, επισημαίνει, οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εξέλιξης του ατόμου και της προσωπικότητάς του. Οι συγκρούσεις, δηλαδή, αποτελούν γόνιμη διαδικασία, κατά την οποία οι διάφορες εκπαιδευτικές εμπειρίες του ατόμου, ακόμη και οι αρνητικές, προάγουν τη λειτουργία της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και οδηγούν στην αυτογνωσία.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί η μεστή και ουσιώδης θεώρηση του Mayer<sup>90</sup>: «Η σύγκρουση μπορεί να είναι πηγή χαράς ή πόνου, πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, βαρύ φορτίο, ευχή ή κατάρα, δώρο ή βάσανο, ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζεται. Συχνά οι μοναδικές ευκαιρίες που ενυπάρχουν στις καταστάσεις συγκρούσεων χάνονται και επιτρέπεται στο χειρότερο να συμβεί, ενώ δεν έπρεπε».

85. Βλ. D. Hay (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of Child Development*, 1, 1-44.

86. Βλ. M. Killen & E. Turiel (1991). «Conflict resolution in preschool social interactions», *Early Education and Development*, 2, 240-255.

87. Βλ. C. U. Shantz (1987). *The promises and perils of social conflicts*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, Maryland.

88. Βλ. D. Weeks (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles C. A.: Jeremy P. Tarcher, Inc.

89. Βλ. J. Piaget (1967). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield, Adams and Co.

90. R. J. Mayer (1990). *Conflict Management: The courage to confront*. Columbus, OH: Buttelle Press.

### Ε. Μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων

Πριν από την εξέταση των μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά στο θέμα των δυσκολιών που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κατά την επιτέλεση του έργου του.

Ο εκπαιδευτικός επωμίζεται τον πιο σημαντικό ρόλο μέσα στο σχολείο και φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την υλοποίηση στόχων, όπως να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν κάποιους ρόλους και να αναλάβουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις, να τα βοηθήσει να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους και να ολοκληρώσουν γενικότερα την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα<sup>91</sup>. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός άλλωστε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος<sup>92</sup>.

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο δάσκαλος οφείλει να αναλάβει τον επιπρόσθετο ρόλο του «συμβούλου» των μαθητών για την επίλυση των διάφορων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ως επιχειρήματα παρατίθενται, μεταξύ άλλων, από τη μία ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικό πρόσωπο στη σχολική ζωή του μαθητή, από την άλλη ότι η Διδασκαλία, η Συμβουλευτική, η Αγωγή και η Μάθηση, είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους<sup>93</sup>.

Η Συμβουλευτική, μάλιστα, θεωρείται ως βασική «παιδαγωγική διάσταση» της σχολικής διαδικασίας που έχει ως βασικούς στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, και την αυτοπραγμάτωσή του<sup>94</sup>. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στο σχολείο – σύμφωνα με επιχειρήματα αυτά –, είναι «να συμβάλει στο συγκερασμό των αντιφατικών λειτουργιών που καλείται να επιτελέσει το σχολείο»<sup>95</sup>.

---

91. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ. 15.

92. Βλ. Γ. Μαυρογιώργος (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία- Για μια (Αντι)παλη Πρόταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση. Χ. Ι. Κωνσταντίνου (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωπάκης. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.* Η. Musgrove & P. H. Taylor (1971). *Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrern und Eltern*. München: Piper, 81-92.

93. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*

94. Βλ. L. R. Martin (1991). «Beratung als pädagogische Disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 585 – 597. Κ. Aurin (1984). *Beratung – eine pädagogische Aufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhard. Σ. Κρίβας (1986). «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως παιδαγωγική πράξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 125 – 140.

95. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ. 29. H. Fend (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz.

Έχοντας υπόψη κανείς όλα τα παραπάνω, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δικαιολογημένα οι εκπαιδευτικοί σήμερα αισθάνονται υπερβολικά πιεσμένοι ή και αγχωμένοι, γιατί προσπαθούν να διαχειριστούν το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίσει λεπτές δυσκολίες εκτεθειμένος σε πολλές πιέσεις και έντονες καταστάσεις με απαιτήσεις για τις οποίες δεν είναι πάντα προετοιμασμένος. Γι' αυτές τις δυσκολίες, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη συνέχεια υπό το πρίσμα βασικών πεδίων συγκρούσεων -με τα παιδιά, με τους γονείς, το διευθυντή, το διοικητικό περιβάλλον, και τον εαυτό του- πεδία που μελετήθηκαν εκτενώς σε διεθνές επίπεδο.

Στο πρώτο πεδίο σύγκρουσης (αυτής με τα παιδιά), ο δάσκαλος, είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι, παρασύρεται σε έναν αγώνα υπεροχής, απ' όπου δεν μπορεί να ξεμπλέξει και η αντίσταση που συναντά μέσα στην τάξη (είτε επειδή το παιδί δεν μπορεί να καθίσει φρόνιμα, είτε επειδή επιδιώκει την απόσπαση προσοχής του δασκάλου κ.ά), αναχαιτίζει τις καλύτερες του προθέσεις και κλυδωνίζει τον ιδεαλισμό με τον οποίο πιθανόν διάλεξε το επάγγελμά του<sup>96</sup>. Ένα επιπλέον σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει στη σχέση με τα παιδιά, είναι κατά πόσο οφείλει να είναι αυστηρός ή ελαστικός. Σοβαρό πρόβλημα που έχει εξεταστεί από πολλούς μελετητές<sup>97</sup>.

Στο δεύτερο πεδίο συγκρούσεων, αυτό με τους γονείς, ο δάσκαλος μπορεί να τους κατηγορήσει ως υπεύθυνους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με τους μαθητές τους. Οι γονείς από την πλευρά τους ισχυρίζονται ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να αποτυγχάνει ποτέ, ενώ έχουν και την απαίτηση να ξέρει να διδάσκει και να γνωρίζει τι να κάνει όταν κάποιο παιδί ατακτεί<sup>98</sup>. Παρατηρείται, δηλαδή, το γνωστό σε όλους παιχνίδι της εκατέρωθεν επίρριψης ευθυνών.

Στο τρίτο πεδίο σύγκρουσης, αυτό με τον διευθυντή και το διοικητικό περιβάλλον, ο δάσκαλος αισθάνεται ότι δεν υποβοηθείται στο έργο του από αυτούς τους φορείς -στοιχείο που έχει καταγραφεί από πολλές έρευνες<sup>99</sup>. Αντί-

96. Βλ. R. Dreikurs (1980), *ό.π.*, σ. 28.

97. Βλ. T. Smith & R. Geoffrey (1968). *The complexities of the urban classroom: an analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston. P. Jackson (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press. H. Mehan (1979). *Learning lessons*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

98. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό.π.*, σ.σ. 355-356. R. Dreikurs (1980), *ό.π.*, σ. 31.

99. Βλ. S. Blandford (1998), *ό.π.* W. Glasser (1990), *ό.π.* D. Lortie (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press. D. Mitchell, I. Ortiz & T. Mitchell (1987). *Work orientation and job performance: the cultural basis of teaching rewards incentives*. Albany, New York: Sunny Press. W. Waller (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.



θετα, παρεμποδίζεται ως υφιστάμενος, δε συμμετέχει άμεσα στη λήψη αποφάσεων, συχνά συναντά δογματική ακαμψία και αντίσταση στις όποιες αλλαγές προσπαθεί να επιφέρει, ενώ του επιβάλλεται ως ομοιόμορφο ένα σύστημα αξιών, από το οποίο δεν μπορεί να παρεκκλίνει σε μεγάλο βαθμό<sup>100</sup>.

Στο τέταρτο και τελευταίο πεδίο σύγκρουσης, με τον εαυτό του, ο δάσκαλος βιώνει διάφορα συναισθήματα αναφορικά με την προσωπική του ικανότητα να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο του και κυρίως στον τρόπο που το επιτελεί. Στο πρόβλημα αυτό, καθώς υπεισέρχεται θέμα προσωπικής αξίας και γοήτρου<sup>101</sup>, σημαντική βοήθεια είναι ανάγκη να προσφέρουν και οι διάφοροι Κοινωνικοί Λειτουργοί, Σύμβουλοι και Ψυχολόγοι<sup>102</sup>.

Το ερώτημα, όμως, που παραμένει είναι πώς μπορεί να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και στα άλλα πεδία σύγκρουσης. Το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ειδικό αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Με γνώμονα, λοιπόν, όλα τα παραπάνω, θα μελετηθούν στη συνέχεια οι πιο σημαντικές μέθοδοι και τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων που έχουν προταθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πολύς λόγος έχει γίνει για τον όρο «διοίκηση της τάξης» (Classroom management), αναφορικά με το πώς αντιμετωπίζονται ή πρέπει να αντιμετωπίζονται οι ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών και οι μεταξύ τους συγκρούσεις προκειμένου να διασφαλίζεται καλύτερα η επιτυχία στη διαδικασία μάθησης<sup>103</sup>. Στον όρο αυτό έχουν, επίσης, δοθεί διάφορες προσεγγίσεις με κυριότερες:

1. Τη συμβουλευτική προσέγγιση, βάσει της οποίας έχουν προταθεί μοντέλα που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή<sup>104</sup>.
2. Την μπιχεβιοριστική προσέγγιση η οποία προτείνει μοντέλα και τεχνι-

---

100.. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό. π.*, σ.σ. 355-359. R. Dreikurs (1980), *ό. π.*, σ.σ. 28-30.

101. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

102. Βλ. Ι. Graudenz (1992). *Lehrer lernen sich selbst besser kennen*. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe. E. Benz & W. Caroli (1977). *Beratung im Kontext der Schule*. Ravensburg: Maier.

103. Βλ. R. F. Biehler & J. Snowman (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin. V. F. Jones & L. S. Jones (1998). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.

104. Βλ. A. Bandura (1969). *Principle of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart, Winston. A. Glasser (1993), *ό. π.* J. Lott & H. S Glenn (1997). *Positive discipline in the classroom*. Amherst, M. A: Prima.

κές που επικεντρώνονται στην ανακάλυψη των αιτίων της ενοχλητικής συμπεριφοράς των μαθητών<sup>105</sup>.

3. Τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε μεθόδους που ακολουθεί ο δάσκαλος ως «αρχηγός» της όλης προσπάθειας για την επίλυση τυχόν προβλημάτων, που ανακύπτουν στην τάξη<sup>106</sup>.

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις του όρου «διοίκηση της τάξης», στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται οι παρακάτω τεχνικές ως οι σημαντικότερες μέθοδοι ρύθμισης συγκρούσεων<sup>107</sup>:

1. *Η διαισθητική μορφή αντιμετώπισης συγκρούσεων*. Σ' αυτή τα εμπλεκόμενα άτομα επιλέγουν, με γνώμονα τη διαίσθηση, από το «ρεπερτόριό τους» μια συμπεριφορά. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για μη ορθολογική αντίδραση, μη συνειδητό έλεγχο και συμπεριφορά, δίχως συνείδηση της ιδιαίτερης κατάστασης.
2. *Η μέθοδος επιβαλλόμενων «λύσεων»*: Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή η ρύθμιση των συγκρούσεων γίνεται με τη «χρήση» εξουσίας, μια και ο ισχυρότερος επιβάλλει τις «λύσεις» του.
3. *Η ορθολογική μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων*. Κατ' αυτήν τα μετέχοντα μέλη αποδέχονται εθελοντικά μια γνήσια λύση της σύγκρουσης. Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει ετοιμότητα για συνεργασία, συναισθηματικό έλεγχο, παραίτηση από χρήση βίας ή κατάχρηση εξουσίας και –το κυριότερο– αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Τα προγράμματα και οι τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων, των οποίων οι μορφές αναλύθηκαν προηγουμένως, «μοιράζονται» πολλά χαρακτηριστικά αναφορικά με το περιεχόμενό τους. Μία σε βάθος ανάλυση των ποικίλων μεθόδων και προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κυριότερες επικεντρώνονται –παρά τις διαφορές που μπορεί να παρουσιάζουν, σε σχέση με τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονται (γνωστικό, συμπεριφοριστικό, συμβουλευτικό)– σε τρεις περιοχές:

1. Να αποκτήσουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι επικοινωνιακές δεξιότητες.
2. Να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης των προβλημάτων.

105. Βλ. R. Dreikurs (1980), *ό.π.* K. Elkind (1998). *Reinventing childhood: Raising and educating children in a changing world*. Rosemont, N. J: Modern Learning Press. M. Seligman (1994). *What you can change and what you can't change*. New York: Simon & Schuster.

106. Βλ. A. Glasser (1993), *ό.π.* A. Faber & E. Mazlish (1980). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. New York: Avon Books. V. F Jones & L. S Jones (1998), *ό.π.*

107. Βλ. A. Μπρούζος (1995), *ό.π.*, σ. 73.

3. Να αποκτήσουν δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων εκείνων που προκαλούν τις συγκρούσεις, όπως ο θυμός, η οργή, η αγανάκτηση.

Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια, θα γίνει ειδική αναφορά στα μοντέλα και στις μεθόδους που αγγίζουν μία ή και περισσότερες από αυτές τις περιοχές. Δε θα γίνει, όμως, προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους, γιατί τα πεδία που προαναφέρθηκαν αλληλοκαλύπτονται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης, για την επίλυση των συγκρούσεων στην εκπαίδευση, είναι το γνωστό του Gordon<sup>108</sup>. Αυτό χωρίζεται σε έξι στάδια:

1. Προσδιορισμός του προβλήματος (της σύγκρουσης) με ακρίβεια και σαφήνεια.
2. Σύλληψη δυνατών λύσεων.
3. Αξιολόγηση των λύσεων προς ικανοποίηση των εμπλεκόμενων προσώπων.
4. Λήψη αποφάσεων, διαδικασία στην οποία θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές.
5. Καθορισμός του τρόπου υλοποίησης της απόφασης βήμα-βήμα, ώστε ο καθένας να γνωρίζει τις υποχρεώσεις του.
6. Αξιολόγηση της επιτυχίας από τη λύση. Σκοπός της τελευταίας αυτής φάσης είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των προσπαθειών δάσκαλου-μαθητών.

Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου, τα οποία έχουν πολλοί επιστήμονες επισημάνει, συνίστανται πρώτα στην ικανοποίηση όλων των πλευρών και στην αύξηση της παρακίνησης για την εφαρμογή της λύσης, γιατί οι μαθητές αισθάνονται χρήσιμοι ότι συμβάλλουν σε μία σοβαρή προσπάθεια, χωρίς να αποτελούν απλώς παθητικούς δέκτες. Έπειτα, έρχονται πιο κοντά με το δάσκαλο και αντιλαμβάνονται την έννοια της ομάδας. Τέλος, οι μαθητές γίνονται πιο ώριμοι και υπεύθυνοι.

Σημαντικό, επιπλέον, προσόν για τη λειτουργία αυτής της μεθόδου αποτελεί, κατά τον Gordon<sup>109</sup>, η ενεργητική ακρόαση και η καίρια και ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, στοιχεία που ο συγγραφέας έχει τονίσει ιδιαίτερα. Με την ενεργητική ακρόαση ασκείται αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και δίνονται στο παιδί πειστήρια της κατανόησης εκ μέρους του δασκάλου (ανατροφοδότηση). Έτσι, συντελείται η πιο σημαντική φάση, με την οποία ολοκληρώνεται η διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεσματικά.

108. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό. π.*, σ.σ. 264-278.

109. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό. π.*, σ.σ. 71-78.

Μέρος της τελευταίας αποτελούν και τα γνωστά «εγώ-μηνύματα»<sup>110</sup> (I messages), τα οποία, σύμφωνα με τον Gordon, οφείλουν όλοι οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν, προκειμένου να εξομαλύνουν την επικοινωνία τους με τους συναθρώπους τους. Ένας άλλος χαρακτηρισμός για τα «εγώ-μηνύματα» θα μπορούσε να είναι και «μηνύματα ανάληψης ευθυνών».

Μια, άλλη, σημαντική, στρατηγική για την επίλυση των συγκρούσεων είναι η ονομαζόμενη «μέθοδος επίλυσης προβλημάτων» (problem solving strategy)<sup>111</sup>. Σύμφωνα με τον Glasser<sup>112</sup>, η μέθοδος αυτή αποσκοπεί να κάνει τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους και πιο ενεργούς, «αφήνοντας λίγο το δάσκαλο πιο πίσω», για να δώσει χώρο στους μαθητές να αυτενεργήσουν. Η στρατηγική αυτή περατώνεται σε οχτώ βήματα.

Σύμφωνα με το πρώτο, ο δάσκαλος οφείλει να γίνεται φίλος με τους μαθητές και να βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό και για την επίλυση συγκρούσεων. Στο δεύτερο «σκαλοπάτι», ο δάσκαλος καλό είναι να επικεντρώνει την προσοχή του στη συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών του, αποφεύγοντας δυσάρεστες αναδρομές στο παρελθόν. Το τρίτο βήμα είναι να πείθει ο δάσκαλος τους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους, ενώ το τέταρτο είναι να τους βοηθάει να αναπτύξουν ένα πλάνο-σχέδιο αλλαγής της συμπεριφοράς τους.

Το πέμπτο βήμα αναφέρεται στην προσπάθεια του δασκάλου να φιλοτιμήσει μαθητές, ώστε να προσπαθούν να φέρουν σε πέρας το πλάνο που ο καθένας τους οργάνωσε. Το έκτο είναι να μη δέχεται άκριτα καμία δικαιολογία από τους μαθητές εκείνους που αθετούν την υπόσχεσή τους, ενώ το έβδομο να μην επιβάλλει σ' αυτούς που δεν τήρησαν την υπόσχεση τους τιμωρία ούτε να εμπλέκεται στη διαδικασία των λογικών συνεπειών, που θα αντιμετωπίσουν οι ασυνεπείς. Στο όγδοο και τελευταίο βήμα αυτής της στρατηγικής ο δάσκαλος οφείλει να ανασυγκροτεί τις δυνάμεις του, ώστε σε περίπτωση αποτυχίας να επανέρχεται στο τρίτο βήμα, κάνοντας μια νέα προσπάθεια.

Εκτός όμως από αυτήν την πολύ αξιόπιστη στρατηγική, ο Glasser πρότεινε και μία εναλλακτική, γνωστή ως «Συνεδριάσεις της Τάξης» (Class-

110. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό.π.*, σ.σ. 156-159.

111. Βλ. A. Glasser (1993), *ό.π.* A. C. Filley (1978). «Some normative issues in conflict management». *California Management Review*, 21(2), 61-66. R. J. Burke (1970). «Methods of resolving interpersonal conflict: the constructive use of subordinate differences and disagreement», *Personnel Administrations*, 32(4), 48-55. E. Phillips & R. Cheston (1979). «Conflict resolution: what works», *California Management Review*, 1(11), 76-83.

112. Βλ. W. Glasser (1990). *The quality school, managing school without coercion*. New York: Harper & Row.

Meetings)<sup>113</sup>. Ο εκπαιδευτικός, αν θεωρήσει ότι δεν του «ταιριάζει» η πρώτη, μπορεί να ακολουθήσει τη δεύτερη, προκειμένου να επιλύσει τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη του. Συνεδριάσεις στην τάξη μπορούν να γίνουν για θέματα κοινωνικής ή εκπαιδευτικής φύσεως, αλλά και για άλλα που απασχολούν τους μαθητές. Προϋπόθεση για τις συνεδριάσεις είναι ο δάσκαλος να έχει εκπαιδευτεί στον τρόπο οργάνωσης σχετικών συζητήσεων, γιατί αυτές δεν πρέπει να είναι ευκαιριακές και τελείως αυτοσχέδιες. Σκοπός αυτής της στρατηγικής δεν είναι απαραίτητα η επίλυση όλων των προβλημάτων που ταλανίζουν το δάσκαλο και τους μαθητές, αλλά η άμβλυνσή τους, προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου.

Την ίδια στρατηγική, αλλά με αρκετές διαφορές ως προς την επιτέλεσή της, έχει προτείνει κι ο Dreikurs<sup>114</sup>, που την ονομάζει «Συμβούλιο της Τάξης». Σύμφωνα μ' αυτόν, προτού δημιουργηθεί το συμβούλιο, οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν, σε οργανωμένες, δοκιμαστικές συζητήσεις, στην ερμηνεία ρόλων, καθώς και στην κατανόηση τόσο της δικής τους συμπεριφοράς όσο και της συμπεριφοράς των άλλων. Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία σε ένα παιδί ανατίθεται ένας ρόλος που τον ερμηνεύει όπως το ίδιο τον αντιλαμβάνεται, και με την οποία μπορεί να σταθεί παράμερα και να κοιτάζει τα προβλήματά του με τα μάτια κάποιου άλλου, καθώς και στην κατανόηση τόσο της δικής του συμπεριφοράς όσο και της συμπεριφοράς των άλλων.

Αφού λοιπόν οι μαθητές θα έχουν εξασκηθεί αρκετά σε όλα αυτά, ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει ένα συμβούλιο, τα μέλη του οποίου θα εναλλάσσονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να συμμετέχουν σ' αυτό όλοι οι μαθητές. Το συμβούλιο θα επιλέγει κάποια θέματα που απασχολούν την τάξη και θα τα θέτει προς συζήτηση, υπό τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου.

Μια ακόμη πολυσυζητημένη και αποτελεσματική μέθοδος επίλυσης των συγκρούσεων, όπως προκύπτει από τα ευρήματα σχετικών ερευνών<sup>115</sup>, είναι

---

113. Βλ. W. Glasser (1990), *ό. π.*

114. Βλ. R. Dreikurs (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι, σ.σ. 233-236.

115. Βλ. J. A. Guanci (2002). *Peer Mediation: A winning solution to conflict resolution*. *Education Digest* 67, 26–33. L. Hakim (1992). *Conflict resolution in the schools*. *Eric Digest* No. ED 365907. D. W. Johnson, R. T. Johnson, B. Dudley & D. Magnuson (1995). «Training elementary school students to manage conflict», *The Journal of Social Psychology*, 6, 673–686. E. J. R. Conn (1989). *Conflict management techniques for kindergarten through fourth grade*. *Eric digest* No ED 313116. Y. George et al. (1996). *Peer Mediation training: solution to violence in schools*. *Eric digest* No ED 408019. J. Eisler (1994). *Comprehensive conflict resolution training program*. *Eric digest* No ED 380749.

αυτή της διαμεσολάβησης των συνομήλικων (Peer Mediation). Σύμφωνα μ' αυτή, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιλύσουν μόνοι τους τις συγκρούσεις, αναλαμβάνοντας ρόλο διαμεσολαβητών, ορισμένοι ασφαλώς από εκείνους που έχουν το πρόβλημα, αφού πρώτα έχουν εκπαιδευθεί από το δάσκαλο. Βασικό στοιχείο αυτής της μεθόδου αποτελεί η εναλλαγή των προσώπων στο ρόλο του διαμεσολαβητή και τα συστατικά της μέρης είναι: η αυτοκαθοδήγηση, η μέριμνα για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η επιδίωξη αποκατάστασης δικαιοσύνης, η εμπιστοσύνη, η αυτοαποκάλυψη και η ευκαμψία στις διαδικασίες που επιτελούνται τα πράγματα. Η δημοκρατική αυτή μέθοδος επίλυσης των συγκρούσεων, κατά γενική ομολογία, βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν καλύτερα το ρόλο τους καθώς και τις υποχρεώσεις τους, τόσο απέναντι στον εαυτό τους, όσο κι απέναντι στο δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Εκτός των όσων προαναφέρθηκαν, μπορεί κανείς να συναντήσει πληθώρα μοντέλων και τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων στη διεθνή βιβλιογραφία. Η τεχνική «Σταμάτα και Σκέψου» του J. L. Conn<sup>116</sup>, η μέθοδος «Πες αυτό που θες» του B. Porr<sup>117</sup>, το μοντέλο του D. Weeks<sup>118</sup> - που απαρτίζεται από οχτώ βήματα, παρόμοια με αυτά που πρότεινε ο A. Glasser - το μοντέλο των L. Lantieri & J. Patti<sup>119</sup> - που επικεντρώνεται περισσότερο στην πρόληψη των συγκρούσεων, με προτάσεις τρόπων αυτοελέγχου του ατόμου- είναι ορισμένα από αυτά. Η παρουσίαση όλων των τεχνικών και μοντέλων δεν είναι εφικτή στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αφού θα ξέφευγε και από τα όρια και από τους στόχους της.

Καθίσταται, πάντως, σαφές ότι οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να αντιμετωπιστεί από το δάσκαλο και από το σχολείο γενικότερα, αρκεί να επιλεγεί η πιο κατάλληλη τεχνική, ανάλογα με τις συνθήκες και τα πρόσωπα.

---

116. Βλ. J. L. Conn (1989). *Conflict Management techniques for Kindergarten through fourth grade*. Eric Digest No ED 313116.

117. Βλ. B. Porr (1996). *Talk it out: conflict resolution in the elementary classroom*. Eric Digest No ED 401506.

118. Βλ. D. Weeks (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles C. A.: Jeremy P. Tarcher, Inc.

119. L. Lantieri & J. Patti (1996). *Waying peace in our schools*. Boston M. A.: Beacon Press.

## ΣΤ. Επίλογος

Πειθαρχικά προβλήματα μέσα στην τάξη, εντάσεις, διαφωνίες, καβγάδες μεταξύ των μαθητών και μεταξύ δασκάλου – μαθητών, καταστάσεις, που συχνά ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ελέγξει, εμποδίζουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό, καθώς και για άλλους που ήδη αναφέρθηκαν (Εισαγωγή), εκπονήθηκε η παρούσα μελέτη με σκοπό να αναλύσει σε βάθος όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του φαινομένου των σχολικών συγκρούσεων.

Μια πρώτη διαπίστωση της παρούσας εργασίας, είναι ότι τα αίτια και οι συνθήκες εντός των οποίων ξεσπούν οι συγκρούσεις, έχουν πολλές διαστάσεις, γεγονός που καταδεικνύει τη δυσκολία στην αντιμετώπισή τους. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι, παρά τις πολλές ερευνητικές προσπάθειες που έχουν συντελεστεί τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τον εντοπισμό των αιτιών, υπάρχει ακόμη κενός χώρος για έρευνα, ώστε δικαιούται κανείς να υποστηρίξει πως το θέμα παραμένει ανεξάντλητο.

Δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η κύρια προϋπόθεση για τη επίλυση συγκρούσεων μαθητή – μαθητή ή εκπαιδευτικού – μαθητή, είναι η γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα του περιβάλλοντος στην τάξη. Οι πιο πολλές έρευνες συνηγορούν ότι η ανάπτυξη θετικής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, η αποτελεσματική επικοινωνία, η λειτουργία σε ομαδικά πλαίσια και η ανάληψη ευθυνών συμβάλλουν στη διευθέτηση των συγκρούσεων.

Φυσικά, δεν είναι εύκολη υπόθεση να διαμορφωθεί σε κάθε σχολική τάξη μια υγιής παιδαγωγική σχέση κι ένα ισχυρό ομαδικό πνεύμα και δεν αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός σήμερα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται πρακτική βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθεί στο δύσκολο και βαρυσήμαντο έργο του.

Τελευταίο αντικείμενο διερεύνησης της εργασίας ήταν τα διάφορα μοντέλα και οι πιο έγκυρες μέθοδοι ρύθμισης των συγκρούσεων, κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία. Από τη διερεύνηση αυτή προκύπτει το συμπέρασμα ότι αφενός υπάρχουν αναρίθμητα προγράμματα για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στην τάξη, αφετέρου τα προτεινόμενα μοντέλα έχουν διαμορφωθεί βάσει αναγκών ξένων χωρών. Για το λόγο αυτό από την παρούσα μελέτη προτείνεται να αναλάβουν και οι Έλληνες επιστήμονες ανάλογη δράση, για την εξεύρεση ιδιαίτερων μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων, ώστε να αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ή να ελέγξουν τουλάχιστον εμπειρικά, τη δυνατότητα εφαρμογής των γνωστών μεθόδων στην ελληνική πραγματικότητα με ενδεχόμενη προσαρμογή σ' αυτές.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- BERNSTEIN, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- DREIKURS, R. (1980). *Η Ψυχολογία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- DREIKURS, R. (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ – ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΑΚΗ, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: θεωρία του συστήματος N. A Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- GORDON, TH. (1994). *Ο αποτελεσματικός Γονέας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- GORDON, TH. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι. Ν. (1993). «Εξοπλισμός και εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας – Ιστορική εξέταση και εμπειρική διερεύνηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 83-106.
- ΚΡΙΒΑΣ, Σ. (1986). «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως Παιδαγωγική Πράξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 125–140.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1985). «Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77–86.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία- Για μια (Αντι)παλη Πρόταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. Εκδόσεις Λύχνος.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. Ε. (1992α). *Έλληνες Δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. Ε. (1992β). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.



**Ξένη**

- ASTINGTON, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge M.A: Harvard University Press.
- AURIN, K. (Hrsg.) (1984). *Beratung – eine pädagogische Aufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- BAKEMAN, R. & BROWNLEE, J. R. (1982). «Social roles governing object conflicts in toddlers and preschoolers», In: K. H. RUBIN & H. S. ROSS (eds.), *Peer relations and social skills in childhood*. New York: Springer, 99–111.
- BANDURA, A. (1969). *Principle of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- BENZ, E. & CAROLI, W. (1977). *Beratung im Kontext der Schule*. Ravensburg: Maier.
- BIEHLER, R. F. & SHOWNAN, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Haughton Mifflin.
- BLANDFORD, S. (1998). *Managing discipline in schools*. London: Routledge.
- BOULDING, E. (1990). *A global civic culture*. Syracuse University Press.
- BURKE, J. (1970). «Methods of resolving interpersonal conflict: the constructive use of subordinate differences and disagreement», *Personnel Administrations*, 32(4), 48–55.
- CAMERON, K. S., KIM, M. U. & WHETTON, D. A. (1987). «Organizational effects of decline and turbulence», *Administrative Science Quarterly*, 32, 222–240.
- CAMRAS, J. A. (1984). «Children's verbal and non verbal communication in a conflict situation», *Ethology and Sociobiology*, 5, 255–268.
- CLARK, D. A. & ASTUTO, T. A. (1994). «Redirecting reform: challenges to popular assumptions about students and teachers», *Phi Delta Kappan*, 75(7), 513–520.
- CONN, E. G. R. (1989). *Conflict management techniques for kindergarten through fourth grade*. Eric digest No ED 313116.
- COOMBS, C. H. (1987). «The Structure of Conflict», *American Psychologist*, 42, 355–363.
- COOPER, B. S. (1988). «The measurement of conflict interaction intensity», *Human Relations*, 41(2), 171–178.
- CORSARO, W. & RIZZO, T. (1990). «Disputes in the peer culture of American and Italian nursery schoolchildren», In: A. GRIMLAW (ed.), *Conflict talk: sociological investigations of arguments in conversations*. New York: Cambridge University Press, 21–66.

- DALTON, M. (1950). «Conflict between staff and line managerial officers», *American Sociological Review*, 15, 342-351.
- DE VRIES, R. & ZAN, B. (1994). *Moral classroom, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- DEUTSCH, M. (1993). «Educating a peaceful world», *American Psychologist*, 48(5), 510-517.
- DUNN, J. (1987). «The beginnings of a moral understanding: development in the second year», In: K. KAGAN & S. LAMP (eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago I. L.: The University of Chicago Press, 91-112.
- EISENBERG, A. R. & GARVEY, C. (1981). «Children's use of verbal strategies in resolving conflicts», *Discourse Processes*, 4, 149-17.
- EISLER, J. (1994). *Comprehensive conflict resolution training program (1993-1994)*. Eric digest No ED 380749.
- ELKIND, D. (1993). *Reinventing childhood: Raising and educating children in a changing world*. Rosemont, N. J: Modern Learning Press.
- ERIKSON, E. (1987). *A way of looking at things: selected papers of E. Erikson 1930-1980*. New York: Norton.
- ERON, L. D. (1997). «The development of antisocial behaviour from a learning perspective», In: D. M. STOFF, J. BRIELING & J. D. MASER (eds.), *Handbook of Antisocial Behaviour*, New York: Wiley, 140-147.
- FABER, A. & MAZLISCH, E. (1980). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. New York: Avon Books.
- FEND, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz.
- FILLEY, A. (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*. Glenview: Scott, Foresman.
- FILLEY, C. (1978). «Some normative issues in conflict management», *California Management Review*, 21(2), 61-66.
- FOLGER, J. P. & POOLE, M. S. (1984). *Working through conflict: a communication perspective*. Glenview: Scott, Foresman.
- FROYEN, L. A. (1993). *Classroom Management : The reflective teacher leader*. Macmillan Publishing Company.
- GEORGE, Y. et al. (1996). *Peer Mediation training: solution to violence in schools*. Eric digest No ED 408019.
- GIRARD, L. K. (1995). *Preparing Teachers for Conflict Resolution in the Schools*. Eric digest ED 387456.
- GLASSER, W. (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper & Row.

- GOFFMAN, E. (1976). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- GOTTFREDSON, G. D. & HOLLIFIELD, G. H. (1988). «How to diagnose school climate: pinpointing problems, planning changes», *National Association of Secondary School Principals*, 72(506), 63-70.
- GRAUDENZ, I. (1992). *Lehrer lernen sich selbst besser kennen*. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe.
- GUANCI, J. A. (2002). «Peer Mediation: A winning solution to conflict resolution», *Education Digest*, 67, 26 – 33.
- HAKIM, L. (1992). *Conflict resolution in the schools*. Eric digest No. ED 365907.
- HAY, D. F. (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of Child Development*, 1, 1-44.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. H. (1993). *Management of Organizational Behaviour*. Endlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HOCKER, J. L. & WILMOT, W. (1991). *Interpersonal Conflict*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- HUBER, G. L. (1986). «Pädagogische Interaktion in der Schule», In: B. WEIDENMANN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, München-Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, 397-433.
- HURRELMANN, K. & ULICH, D. (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- JACKSON, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., DUDLEY, B. & MAGNUSON, D. (1995). «Training elementary school students to manage conflict», *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.
- JONES, V. F. & JONES, L. S. (1998). *Comprehensive Classroom Management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- KATZ, N. H. & LAWYER, G. W. (1993). *Conflict Resolution: building bridges*. California: Corwin Press, Inc.
- KILLEN, M. & TURIEL, E. (1991). «Conflict resolution in preschool social interactions», *Early Education and Development*, 2, 240-255.
- KILLEN, M. & NAIGLES, L. (1995). «Preschool children pay attention to their addressees: effects of gender and composition on peer disputes», *Discourse Processes*, 19, 329-345.
- LANTIERI, L. & PATTI, J. (1996). *Waying peace in our schools*. Boston M. A.: Beacon Press.
- LEE, A. (1991). «An unequal equation: a model of yin yang dynamics in conflict resolution». (Doctoral Dissertation University of Toronto, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 53, 2692.

- LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- LIPPITT, G. L. (1982). «Managing conflict in today's organizations», *Training and Development Journal*, July, 67-74.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LOTT, J. & H. S. GLENN (1997). *Positive discipline in the classroom*. Amherst, M. A: Prima.
- MARTIN, L. R. (1981). *Schulberatung -Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption*. Stuttgart: Klett.
- MARTIN, L. R. (1991). «Beratung als pädagogische Disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 585-597.
- MAYER, R. J. (1990). *Conflict Management: The courage to confront*. Columbus, OH: Buttelle Press.
- McFARLAND, W. P. (1988). «The effects of a developed interpersonal communication skills training program and gender on three self – reported conflict resolution styles of eleventh grade vocational students» (Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania (1988). *Dissertation Abstracts International*, 49(04), 1114.
- MEHAN, H. (1978). *Learning lessons*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- MILLER, N. E. (1953). «Comments on theoretical models: Illustrated by the development of a theory of conflict behavior», *Journal of Personality*, 20, 82-100.
- MILLER, N. E. (1959). «Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behaviour, motivation and social learning», In: S. KOCH (ed.), *Psychology: A study of a science (Vol.2). General systematic formulations, learning, and special processes*, New York: McGraw-Hill. New York, 196-292.
- MITCHELL, D. E., ORTIZ, F. I. & MITCHELL, T. K. (1987). *Work orientation and job performance: the cultural basis of teaching rewards incentives*. Albany, New York: Sunny Press.
- MUSGROVE, H. & TAYLOR, P. H. (1971). «Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrern und Eltern». In: K. BETZEN & K. E. NIPKOW (Hrsg.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, München: Piper, 81-92.
- OWENS, R. J. (1991). *Organizational Behaviour in Education*. Edlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- PERRY, D., PERRY, L. & KENNEDY, E. (1992). «Conflict and the development of antisocial behaviour», In: C. U. SHANTZ & W. W. HARTUP (eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 301-324.

- PHILLIPS, E. & CHESTON, R. (1979). «Conflict resolution: what works», *California Management Review*, 1(11), 76–83.
- PIAGET, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1967). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield, Adams and Co.
- PONDY, J. R. (1967). «Organizational conflict», *Administrative Science*, 12(2), 513-520.
- PORR, B. (1996). *Talk it out: conflict resolution in the elementary classroom*. Eric Digest No ED 40150.
- PORTER, J. N. & TAPLIN, R. (1987). *Conflict and conflict resolution. A sociological introduction with updated bibliography and theory section*. New York: University Press of America.
- REED, R. J. (1983). «Causes and remedies of school conflict and violence», *National Dissertation of Secondary School Principals*, 67(462), 75–79.
- ROBBINS, S. P. (1978). «'Conflict management' and 'Conflict resolution', are not synonymous terms», *California Management Review*, XXI (2), 67-74.
- ROSS, H. & CONANT, C. (1992). «The social structure of early conflict: interaction, relationships and alliances», In: C. U. SHANTZ & W.W. HARTUP (eds.), *Conflict in child and adolescent development*, Cambridge M.A: Cambridge University Press, 153-185.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981 Bd. 1, 1989 Bd. 2). *Miteinander Reden: Störungen und Klärungen, Bd. 1, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung Bd. 2*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SCHWENK, C. L. (1990). «Conflict in organizational decision making: an exploratory study of its effect in for-profit and not for-profit organizations», *Management Science*, 36(4), 436-448.
- SELIGMAN, M. (1994). *What you can change and what you can't change*. New York: Simon & Schus.
- SELVINI-PALAZZOLI, M. et al. (1978). *Der entzauberte Magier*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SHANTZ, C. U. & HARTUP, W. W. (1989) (eds.). *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHANTZ, C. U. & SHANTZ, D. U. (1985). «Conflict between children: social-cognitive and sociometric correlates», In: W. DAMON & W. BERKOWITZ (eds.), *New directions for children development: Vol. 29, Peer conflict and psychological growth*, San Francisco, C. A.: Jossey – Bass, 3-22.

- SHANTZ, C. U. (1987). «Conflict between children», *Child Development*, 58, 283-305.
- SHANTZ, C. U. (1987). *The promises and perils of social conflicts*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, Maryland.
- SHAPIRO, B. S., DINGES, D. F., CAROTA, E., ORNE, N., BAUER, L., REILLY, B., WHITEHOUSE, W., OHENE-FREMPOND, K. & ORNE, M. T. (1995). «Home management of sickle celebrated pain in children and adolescents: Natural history and impact on school attendance», *Pain*, 61, 139-144.
- SIMPSON, D. (1977). «Handling group and organizational conflict», In: *The 1977 annual handbook for group facilitators*, San Diego, CA: University Associates, 120-122.
- SMITH, T. & GEOFFREY, R. (1968). *The complexities of the urban classroom: an analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STRODL, P. (1992). *A model of teacher leadership*. A paper presented at the Annual meeting of the Eastern Educational Association, Hilton, Head, SC.
- VESPO, J. E. & CAPLAN, M. (1993). «Preschoolers differential conflict behaviour with friends and with acquaintances», *Early Education and Development*, 4 (1), 45-53.
- WALLER, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- WEEKS, D. (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles, C. A.: Jeremy P. Tarcher, Inc.
- WHEELER, E. J. (1994). *Peer Conflict in the Classroom*. Eric Digest ED372871.
- WINKEL, R. (1988). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- WOODS, R. D. (1989). «Conflict management climate and procedures in selected public school in North Carolina», *Dissertation Abstract International*, 52,53A.