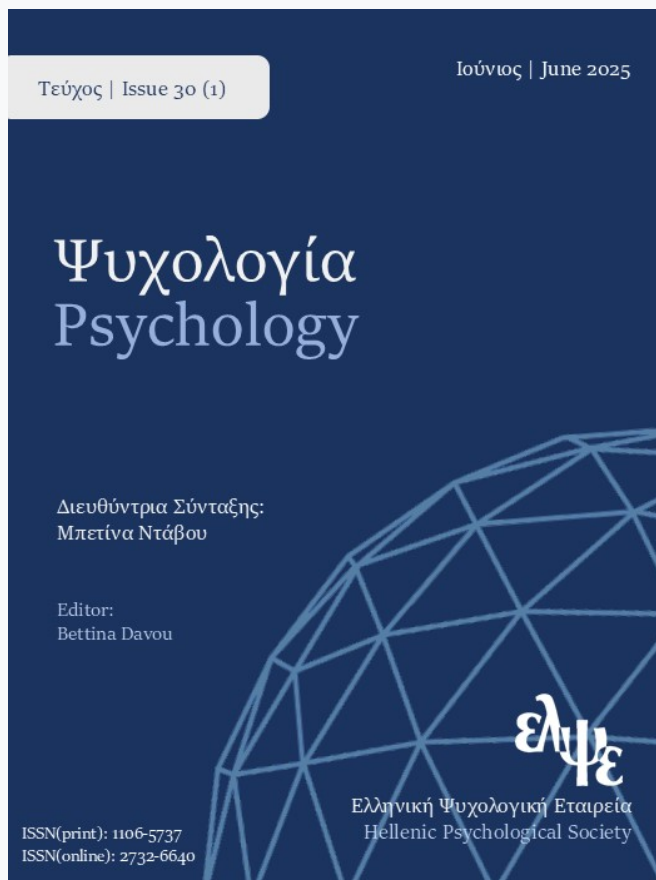


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 30, No 1 (2025)

June 2025



Secondary School's teachers Emotional Intelligence and Conflict Management with Adolescents in the Classroom

Christina-Aikaterini Bavela, Iouliani Pachiti, Aikaterini Vasiou, Panagiota Dimitropoulou

doi: [10.12681/psy_hps.39107](https://doi.org/10.12681/psy_hps.39107)

Copyright © 2025, Christina-Aikaterini Bavela, Iouliani Pachiti, Aikaterini Vasiou, Panagiota Dimitropoulou



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Bavela, C.-A., Pachiti, I., Vasiou, A., & Dimitropoulou, P. (2025). Secondary School's teachers Emotional Intelligence and Conflict Management with Adolescents in the Classroom. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 30(1), 6–37. https://doi.org/10.12681/psy_hps.39107

Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διαχείριση των συγκρούσεων με εφήβους στη σχολική τάξη

Χριστίνα-Αικατερίνη ΜΠΑΒΕΛΑ¹, Ιουλιανή ΠΑΧΙΤΗ², Αικατερίνη ΒΑΣΙΟΥ³, Παναγιώτα ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ²

¹ Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

² Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

³ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Συναισθηματική νοημοσύνη Συμπεριφορικά προβλήματα Διαχείριση συγκρούσεων Σχολική τάξη Εκπαιδευτικοί Έφηβοι	Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων και των συμπεριφορικών προβλημάτων (ΣΠ) που εμφανίζουν οι μαθητές στην εφηβεία. Το δείγμα αποτελείται από 22 εκπαιδευτικούς της δημόσιας Β΄/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδος, οι οποίοι αξιολογήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου (TEI-Que-SF) και ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ικανοποιητικά επίπεδα ΣΝ, ενώ η έλλειψη ενδιαφέροντος φαίνεται να αποτελεί το κυρίαρχο ΣΠ που εντοπίζεται στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα ΣΠ των μαθητών (π.χ., αδιαφορία μαθητών, μη αποδεκτή συμπεριφορά μαθητών κτλ.), τα οποία διαφοροποιούνται με το φύλο, συχνά οδηγούν σε συγκρούσεις, οι οποίες επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες (π.χ., προσωπικότητα μαθητή, προσωπικότητα εκπαιδευτικού, μέθοδος διδασκαλίας κτλ.). Για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σημασία της συναισθηματικής τους κατάστασης, καθώς και στρατηγικών όπως η διαλλακτικότητα και η ενσυναίσθηση. Συμπερασματικά, η ΣΝ των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει την άσκηση του επαγγέλματός τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τη διαχείριση των συγκρούσεων στην τάξη. Με την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της λήψης αποφάσεων και της εφαρμογής σχετικών παρεμβάσεων που προάγουν την ΣΝ των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού πλαισίου.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Παναγιώτα Δημητροπούλου, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 74150, p.dimitropoulou@uoc.gr	

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις στην τάξη αποτελούν μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο και συνδέονται με ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους (Valente et al., 2022). Σχετικές έρευνες τονίζουν ότι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ιδιαίτερα επιζήμιες για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Zurlo et al., 2020).

Ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα, το φύλο, η ηλικία και οι παρελθοντικές εμπειρίες, ενδέχεται να επηρεάσουν την εκδήλωση συγκρούσεων (Almost et al., 2016· Koerke & Harkins, 2008). Οι διαφορές στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης ή τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς και η ανταπόκρισή τους σε δύσκολες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσουν σε εντάσεις.

Συστημικοί παράγοντες, όπως η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος αξιολόγησης, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και η έλλειψη πόρων, ενδέχεται να προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς, το οποίο ενίοτε εκτονώνεται με τη μορφή συγκρούσεων στην τάξη. Οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες παίζουν, επίσης, καθοριστικό ρόλο. Προβλήματα στο σπίτι, όπως οικογενειακές εντάσεις ή οικονομικές δυσκολίες, συχνά επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών, προκαλώντας συγκρούσεις στο σχολείο. Επιπλέον, κοινωνικά θέματα όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή οι κοινωνικές αδικίες μπορεί να εντείνουν αυτές τις αντιπαραθέσεις (Oberle et al., 2020· Valente et al., 2020).

Επιπρόσθετα, η εφηβική περίοδος για τους μαθητές χαρακτηρίζεται από πολλές συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές αλλαγές, καθώς και από την αναζήτηση της ταυτότητάς τους και την επιδίωξη πιο στενών σχέσεων με άλλους ανθρώπους (Αναγνωστόπουλος & Γιαννακόπουλος, 2016· Lightfoot et al., 2022). Οι έφηβοι συχνά εκφράζουν την αβεβαιότητα σχετικά με την ταυτότητα και την ανεξαρτησία τους μέσω προβλημάτων συμπεριφοράς. Έτσι, μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως αντιδραστική ή προκλητική συμπεριφορά, που περιλαμβάνει την άρνηση να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης, επιθετικότητα προς συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς και συχνές συγκρούσεις με εξουσιαστικά πρότυπα (Lightfoot et al., 2022· Μακρή-Μπότσαρη, 2008). Η ανάγκη αυτή για αυτονομία μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένες συγκρούσεις ή σε ανυπάκουη συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, άλλοι έφηβοι μπορεί να εκδηλώσουν προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως έντονη ανασφάλεια ή άγχος που να οδηγούν σε απομόνωση και απόσυρση (Αναγνωστόπουλος & Γιαννακόπουλος, 2016· Lightfoot et al., 2022). Επιπλέον, οι έντονες εναλλαγές στη διάθεση και τα συναισθηματικά ξεσπάσματα, δυσχεραίνουν τις σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς (Carlisle, 2011· Lee, 2018· Shin & Ryan, 2012). Γενικότερα, η αρνητική συναισθηματική διάθεση των μαθητών συνιστά παράγοντα επικινδυνότητας για εκδήλωση συμπεριφορικών προβλημάτων (ΣΠ), καθώς η αδυναμία διαχείρισής τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών τείνει να προκαλεί προβλήματα εξωτερίκευσης, ενώ η τυχόν καταστολή τους εσωτερικευμένες δυσκολίες (Brenning et al., 2022· Olivier et al., 2020).

Επίσης, το στυλ του εκπαιδευτικού ως προς τη διαχείριση της τάξης και την επιβολή πειθαρχίας συνιστά έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τις σχέσεις του με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλές τεχνικές για την επίτευξη αυτού του στόχου (Van Praag et al., 2017). Σε περιπτώσεις ΣΠ, οι ποινές που εφαρμόζονται περιλαμβάνουν παρατηρήσεις, αποβολές για συγκεκριμένες ώρες ή ημέρες, καθώς και την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Προεδρικό Διάταγμα 1979, όπ. αναφ. στο Ε-νομοθεσία.gr, Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2017). Όταν προκύπτουν τέτοιες συμπεριφορές, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιδρούν με αυστηρότητα, τιμωρώντας ή απομακρύνοντας τους μαθητές από την τάξη. Επιπρόσθετα, επηρεάζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, κατηγορώντας τους μαθητές ακόμα και όταν δεν φέρουν την ευθύνη, με το να τους θεωρούν «κακούς χαρακτήρες». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται αποκλειστικά στο γνωστικό κομμάτι, αγνοώντας τα ΣΠ που ανακύπτουν μέσα στην τάξη (Πουρσανίδου, 2016).

Μια πιο διαλλακτική προσέγγιση για τη διαχείριση των συγκρούσεων περιλαμβάνει την τροποποίηση της συμπεριφοράς με αμοιβές, τη σύνταξη γραπτών «συμβολαίων» με τους μαθητές και τη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Παναγάκος, 2016). Η προσαρμογή στις συναισθηματικές ανάγκες των εφήβων, η διαμόρφωση λογικών στρατηγικών λήψης αποφάσεων, η καθιέρωση δίκαιων κανόνων συμπεριφοράς, η προώθηση ουσιαστικού διαλόγου, η υπομονή, η χρήση χιούμορ, η έκφραση φροντίδας, η μεταδοτικότητα και βελτίωση των διδακτικών μεθόδων θεωρούνται τεχνικές που προάγουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και λειτουργούν ως μηχανισμοί διαχείρισης των ΣΠ (American Psychological Association, 2002· Zhang et al., 2019· Πάγκαλος, 2016· Παναγάκος, 2016· Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011).

Επιπλέον, οι υψηλού επιπέδου επικοινωνιακές δεξιότητες είναι εξίσου κρίσιμες για τους εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλουν στην οργάνωση του μαθήματος και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Ozkaral & Ustu, 2019). Η συχνή και ποιοτική επικοινωνία κατά το διδακτικό έργο, η καθοδήγηση και οι κατάλληλοι έπαινοι, σε συνδυασμό με την αποφυγή ευερέθιστης συμπεριφοράς, ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και βοηθούν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Allen et al., 2021· Dong et al., 2021· Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011).

Μέρος αυτών των δεξιοτήτων είναι η «συναισθηματική γλώσσα» του εκπαιδευτικού, που αφορά στη συναισθηματική αντίληψη και αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Η χρήση της έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη μαθησιακή σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών, ενδεχομένως τους επιπλήττουν και παραμελούν τυχόν ζητήματα ψυχικής υγείας (Κιτσάκη & Παναγάκη, 2007· Kourkoutas & Wolhuter, 2013). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν αφοσίωση, ευγένεια και χιούμορ προκαλούν θετική εντύπωση στους μαθητές, ενώ οι αυστηροί ή αδιάφοροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις θετικές σχέσεις, πιστεύοντας ότι οι μαθητές θα το εκμεταλλευτούν (Bieg et al., 2019· Martin & Collie, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, όπως επισημαίνουν οι Valente και Lourenço (2020) και οι Wolff et al. (2021), η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων είναι κρίσιμη για τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, την επικοινωνία χωρίς κατηγορίες και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Χωρίς αυτές τις δεξιότητες, οι συγκρούσεις μπορούν να επιδεινώσουν το σχολικό κλίμα, όπως σημειώνουν οι Κατσαρού et al. (2016), και να μειώσουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι βασικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, διαφαίνεται η επίδραση που ενδέχεται να ασκεί η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Η ΣΝ αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να εκφράζει συναισθήματα, καθώς και να τα εμπριέχει στη σκέψη του με στόχο την προσωπική του ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997).

Στη σχετική βιβλιογραφία, αναφέρονται διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που εξετάζουν τη ΣΝ. Το μοντέλο ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1995· 1997) περιγράφει τέσσερα στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης και τονίζει ότι η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων είναι κρίσιμη για την ευημερία και την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Το κοινωνικο-συναισθηματικό μοντέλο του Bar-On (2006) αναγνωρίζει βασικές διαστάσεις και δεξιότητες, όπως η αναγνώριση και έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων και η διατήρηση θετικής στάσης για την προαγωγή της ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Από την άλλη, το μικτό μοντέλο του Goleman (2001) περιλαμβάνει χαρακτηριστικά προσωπικότητας και κοινωνικές ικανότητες, διαχωρίζοντας τη ΣΝ σε τέσσερις διαστάσεις: την αυτεπίγνωση, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων.

Το μοντέλο της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, όπως προτείνεται από τους Petrides και Furnham (2000, 2006), συνιστά ένα ιεραρχικό και πολυδιάστατο σύστημα που συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση σε τομείς όπως η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μοντέλο, στο οποίο βασίζεται και η παρούσα μελέτη, αναγνωρίζει τις πτυχές προηγούμενων μοντέλων ως διακριτές ατομικές διαφορές και προσθέτει επιπλέον πτυχές της προσωπικότητας που σχετίζονται με την ΣΝ (Petrides & Maniaveli, 2020). Εστιάζει σε πτυχές της αυτοαντίληψης και διαθέσεις που συνδέονται με τα συναισθήματα, όπως η αντίληψη και η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η παρορμητικότητα. Τονίζει, επίσης, τις διαφορές στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται συναισθηματικές πληροφορίες σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, επικεντρώνοντας σε χαρακτηριστικά που δεν αφορούν γνωστικές ικανότητες (Petrides et al., 2016· Petrides & Furnham, 2006). Ο Petrides (2009) δημιούργησε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), που περιλαμβάνει 144 δηλώσεις για την μέτρηση δεκαπέντε συναισθηματικών διαστάσεων της ΣΝ, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τέσσερις υποκατηγορίες, στην ευημερία, στην κοινωνικότητα, στον αυτοέλεγχο και στη συναισθηματικότητα.

Ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει τη ΣΝ και το ρόλο των δημογραφικών παραμέτρων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες στη ΣΝ σε σχέση με τους άνδρες (Anari, 2012· Gill & Sankulkar, 2017· Sangeetha, 2017). Οι γυναίκες συνήθως έχουν υψηλότερη συναισθηματική επίγνωση και ενσυναίσθηση, ενώ οι άνδρες χαρακτηρίζονται από ισχυρότερη συναισθηματική ρύθμιση. Οι διαφορές είναι εμφανείς και στα συλ

διδασκαλίας, με τις γυναίκες να εστιάζουν στην συναισθηματική σύνδεση και τους άνδρες στη διαχείριση του άγχους και στον αυτοέλεγχο (Dewaele et al., 2018). Ως εκ τούτου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση καθώς εμπλέκονται περισσότερο συναισθηματικά, ενώ οι άνδρες αντιμετωπίζουν το στρες διαφορετικά (Petrides et al., 2006). Επίσης, οι γυναίκες φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (Alrajhi et al., 2017), αν και υπάρχουν έρευνες που δεν εντοπίζουν σημαντικές διαφυλικές διαφορές (Kant, 2014).

Η ηλικία, επίσης, φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στη ΣΝ και στη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, λόγω της πολυετούς εμπειρίας τους, διαθέτουν μεγαλύτερη συναισθηματική ωριμότητα και είναι πιο ικανοί να χειρίζονται τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της ΣΝ και των χρόνων προϋπηρεσίας παρουσιάζουν αντικρουόμενα ευρήματα (Myint & Aung, 2016· Sousa, 2011). Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 6 χρόνια εμπειρίας συνήθως έχουν υψηλότερη συναισθηματική αντίληψη και μπορούν να ρυθμίζουν τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς (Sousa, 2011). Σε άλλη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη διδακτική εμπειρία σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στη ΣΝ (Valente et al., 2019). Παράλληλα, κάποιες μελέτες δεν εντοπίζουν σαφή σύνδεση μεταξύ των ετών εμπειρίας και της ΣΝ (Fotre, 2022). Τέλος, οι Fernández-Berrocal et al. (2017) επισημαίνουν ότι η ΣΝ συνεισφέρει σημαντικά στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών προκλήσεων που σχετίζονται με μια μακροχρόνια επαγγελματική πορεία στη διδασκαλία.

Επιπρόσθετα, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται καίρια για την ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Dolev & Leshem, 2016· Hernández-Amorós & Urrea-Solano, 2017). Εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω εξειδικευμένης ελοπτείας, παρέχουν στρατηγικές που ενισχύουν την ενσυναίσθησή τους και τη δυνατότητά τους να καλλιεργούν τη ΣΝ στους μαθητές (Cojocariu & Nechita, 2011· Coskun & Oksuz, 2019· Palomera et al., 2017· Rafaila, 2015).

Τέλος, όσον αφορά στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών, από τις έρευνες προκύπτει η σύνδεσή της με την ύπαρξη της ΣΝ στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικότητας, βοηθώντας τους να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές απαιτήσεις των μαθητών τους (Garbenis, 2021). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών, όπως τα μαθηματικά, εμφανίζουν ισχυρότερο αυτοέλεγχο και κοινωνικότητα, αλλά χαμηλότερη συναισθηματική έκφραση, γεγονός που τους βοηθά στη διατήρηση της πειθαρχίας και της οργάνωσης στην τάξη (Abiodullah & Aslam, 2020).

Η παρούσα έρευνα

Ο θεωρητικός προβληματισμός που ανακύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη, είτε αυτή είναι κατάλληλη είτε όχι.

Γενικά, οι μελέτες στην κατεύθυνση αυτή αφορούν κατά βάση στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ή στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών (Harney, 2015· Üstüner & Kiz, 2014). Σε ό,τι αφορά το περιβάλλον της σχολικής τάξης, τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί είτε με γνώμονα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπό τους στα επίπεδα ΣΝ (Bar-On, 2006· Birol et al., 2009· Ghanizadeh & Moafian, 2010), είτε σε σχέση με τα διδακτικά στυλ που υιοθετούνται μέσα στην τάξη (Baracsi, 2016· Βάσιου, 2018· Razavi, 2014· Yildizbas, 2017), πάντα με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και την ενίσχυση των επιπέδων ΣΝ των ίδιων των μαθητών (Denham et al., 2012· Fabio & Kenny, 2012· Garner, 2010).

Ειδικότερα, οι έρευνες που αξιοποιούν το εργαλείο TEI-Que διερευνούν κυρίως τα επίπεδα ΣΝ των μαθητών και τη σχέση τους με τη σχολική επιτυχία και τα ΣΠ τους (Di Fabio & Palazzeschi, 2015· Mavroveli et al., 2008· Petrides et al., 2004), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η ΣΝ επηρεάζει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και τις αλληλεπιδράσεις τους στο σχολικό περιβάλλον (Mavroveli et al., 2009· Petrides et al., 2006· Poulou, 2014·

Siu, 2009). Οι αντίστοιχες μελέτες για τη ΣΝ των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση συγκρούσεων και τα ΣΠ στην τάξη είναι περιορισμένες όπως έχουν επισημάνει οι Rispens και Demerouti (2016). Η Πούλου (2015- 2017) βρήκε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών τείνουν να συμβάλλουν στα ΣΠ, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν τη ΣΝ με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. Αντίθετα, οι Nizielski et al. (2012) συμπέραναν ότι η ΣΝ των εκπαιδευτικών, όταν επικεντρώνεται στις ανάγκες των μαθητών, βοηθά στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και την πειθαρχία (Valente et al., 2019).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιπέδων ΣΝ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των αντιλήψεών τους σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων εντός της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, εξετάστηκε κατά πόσο εκπαιδευτικοί με χαμηλή/υψηλή ΣΝ δύνανται να διαχειριστούν τα ΣΠ των μαθητών.

Ως εκ τούτου, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν ικανοποιητική βαθμολογία τόσο στο συνολικό επίπεδο ΣΝ, όσο και στις τέσσερις διαστάσεις ΣΝ.
2. Το συνολικό επίπεδο ΣΝ αναμένεται να καθορίζεται από το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.
3. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο;
4. Πώς περιγράφουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους;
5. Πώς περιγράφουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους;
6. Ποιες είναι οι διαστάσεις των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη;
7. Με ποιους τρόπους διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτές τις συγκρούσεις;
8. Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να διευκολύνουν την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εντός της σχολικής τάξης;

Μέθοδος

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας οδήγησαν στην υιοθέτηση της μικτής μεθόδου για τη συλλογή δεδομένων, με στόχο την ολοκληρωμένη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς και των επιπέδων ΣΝ που τους χαρακτηρίζει. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε το ενσωματωμένο μοντέλο μικτών μεθόδων, όπου τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση στατιστικών σχετικά με τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προσέφεραν βαθύτερη κατανόηση των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων (Creswell & Plano Clark, 2011). Η ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στην προσέγγιση του ρεαλισμού, εστιάζοντας στην ανάδειξη των κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών που συνδέονται με τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζονται από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως οι σχολικές συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 22 εκπαιδευτικούς δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (72,7% άντρες, 27,3% γυναίκες), ηλικίας 39 έως 66 ετών ($MO = 54,6$ έτη, $TA = 6,67$) οι οποίοι δίδασκαν σε τάξεις του Γενικού Λυκείου σχολείων του Νομού Αργολίδος. Οι συμμετέχοντες εντοπίστηκαν μέσω βολικής δειγματοληψίας, επιτρέποντας τη συμμετοχή σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών από διάφορες ειδικότητες αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που προκύπτουν. Εξετάστηκε, επίσης, κατά πόσο αυτές οι δυσκολίες συνδέονται με τις ώρες διδασκαλίας που αντιστοιχούν σε κάθε διδακτικό αντικείμενο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, το δείγμα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από διάφορες ειδικότητες, με τις ώρες διδασκαλίας να ποικίλλουν ανάλογα με την ειδικότητα, επηρεάζοντας επομένως και τη συχνότητα της επαφής

με τους μαθητές. Έτσι, το 54,5% δίδασκε μαθήματα Θεωρητικής Κατεύθυνσης, το 40,9% Θετικής και το 4,5% Τεχνολογικής. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, εκτός από το πρώτο πτυχίο (77,3%), ένα 13,6% κατείχε μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση, το 4,5% μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα και το 4,5% είχε ολοκληρώσει διδακτορικές σπουδές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (86,4%) είχε προϋπηρεσία 16 χρόνια και άνω, το 9,1% δήλωσε 11-15 χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ ένα 4,5% εργαζόταν 1-5 χρόνια. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι και κατείχαν μόνιμη θέση στο Δημόσιο, ενώ 4 από αυτούς δίδασκαν ταυτόχρονα σε δύο σχολεία.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ημιδομημένη συνέντευξη. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 23 ανοικτές ερωτήσεις (βλ. Συμπληρωματικό Υλικό), οι οποίες εστίαζαν στο προφίλ των συμμετεχόντων, τη συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, τις συγκρούσεις στην τάξη και τη διαχείρισή τους, καθώς και στους παράγοντες που διευκολύνουν την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009). Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το συντομευμένο ερωτηματολόγιο TEIQue-SF (Petrides, 2009), το οποίο αξιολογεί διαστάσεις της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μέσω 30 ερωτήσεων σε 6-βαθμη κλίμακα Likert (1= «Συμφωνώ απόλυτα», 6= «Διαφωνώ απόλυτα») (βλ. Συμπληρωματικό Υλικό). Σύμφωνα με τους Petrides et al. (2007) οι διαστάσεις ομαδοποιούνται σε τέσσερις υποκλίμακες: 1) *Ευημερία* (προτάσεις 5, 9, 12, 20, 24, 27), που σχετίζεται με την αυτογνωσία και τη θετική στάση ζωής (π.χ. «Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος/η από τη ζωή μου»), 2) *Κοινωνικότητα* (προτάσεις 6, 10, 11, 21, 25, 26), που αφορά στη διεκδικητική συμπεριφορά και στις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. «Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους»), 3) *Αυτοέλεγχος* (προτάσεις 4, 7, 15, 19, 22, 30), που σχετίζεται με την ανθεκτικότητα στην πίεση και τον έλεγχο συναισθημάτων (π.χ. «Συνήθως μπορώ να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω»), και 4) *Συναισθηματικότητα* (προτάσεις 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28), που εστιάζει στην επίγνωση των συναισθημάτων και τις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. «Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου»). Επίσης, οι δηλώσεις 3, 14, 18 και 29 ανήκουν στις κατηγορίες *Προσαρμοστικότητα* και *Κινητοποίηση του εαυτού* (Mikolajczak et al., 2007) και συμβάλλουν στον υπολογισμό των συνολικών επιπέδων ΣΝ, τα οποία προκύπτουν από τον μέσο όρο των 30 προτάσεων (Petrides, 2009). Τα αποτελέσματα για κάθε υποκλίμακα, όπως και τα συνολικά επίπεδα ΣΝ, ερμηνεύονται με βάση τις κατώτερες έως ανώτερες τιμές, με τις υψηλότερες να υποδηλώνουν αυξημένα επίπεδα ΣΝ (Zampetakis, 2011).

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α υπολογίστηκε τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακες. Οι υποκλίμακες *Ευημερίας* και *Αυτοελέγχου* παρουσίασαν τιμές Cronbach's α .86 και .69, αντίστοιχα, οι οποίες θεωρούνται αξιόπιστες. Αντίθετα, οι υποκλίμακες *Συναισθηματικότητα* και *Κοινωνικότητα* εμφάνισαν χαμηλές τιμές (α .42 και .09, αντίστοιχα), κάτι που πιθανότατα να εξηγείται από την ετερογένεια των τιμών λόγω της συντομευμένης μορφής του εργαλείου, σύμφωνα με τους Cooper και Petrides (2010). Παρά ταύτα, η συνολική αξιοπιστία του εργαλείου θεωρήθηκε ικανοποιητική, με Cronbach's α = 0,79.

Ερευνητική διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων, εξασφαλίστηκε άδεια από την αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν εθελοντικά, υπέγραψαν Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και τη χρήση των απαντήσεών τους, ενώ οι συνεντεύξεις και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν σε διαθέσιμες αίθουσες των σχολείων σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών (Robson, 2010). Η συλλογή δεδομένων έλαβε χώρα από τον Φεβρουάριο έως τον Μάρτιο του 2020, με σεβασμό στην ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων. Η σειρά των ερωτήσεων στις συνεντεύξεις δεν ακολουθήθηκε αυστηρά, αλλά διαμορφώθηκε ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, ενώ χρησιμοποιήθηκαν διερευνητικές ερωτήσεις, όπου κρίθηκε απαραίτητο, για να συλλεχθούν

περαιτέρω στοιχεία (Robson, 2010· Willig, 2015). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την ολοκλήρωση της συνέντευξης. Τέλος, όλες οι διαδικασίες που εφαρμόστηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν σύμφωνες με τους κανόνες δεοντολογίας της ιδρυματικής επιτροπής έρευνας και με τη Διακήρυξη του Ελσίνκι του 1964, καθώς και με τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις της.

Αποτελέσματα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) έκδοση 23.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, 2015). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η ειδικότητα, ο τίτλος σπουδών, η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και η εργασιακή σχέση, μέσω υπολογισμού συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Στη συνέχεια, ακολούθησε επαγωγική ανάλυση για τη σύγκριση συγκεκριμένων δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, ειδικότητα) με τα συνολικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και τις επιμέρους διαστάσεις της ξεχωριστά.

Επίπεδο ΣΝ των εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους

Για την εξαγωγή των επιπέδων της αντιληπτής ΣΝ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (ΜΟ) και οι τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της εκάστοτε διάστασης, καθώς και του συνολικού επιπέδου ΣΝ, στο οποίο συμπεριλήφθηκαν και οι τέσσερις δηλώσεις που δεν συμπεριλαμβάνονται στις τέσσερις διαστάσεις. Με τον ίδιο τρόπο υπολογίστηκαν οι ΜΟ και ΤΑ των τεσσάρων διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου ΣΝ κατά τη σύγκριση των συμμετεχόντων ανά φύλο, ηλικιακή ομάδα και ειδικότητα.

Τα αποτελέσματα του t-test ενός δείγματος (one-sample t-test) έδειξαν ότι το συνολικό επίπεδο ΣΝ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (ΜΟ = 4,39, ΤΑ = 0,43) ήταν σημαντικά υψηλότερο από το θεωρητικό μέσο όρο (ΜΟ = 3,50) ($t(21) = 9,69, p < 0,001$).

Επιπλέον, οι υποκλίμακες, με μικρές διαφορές και σε φθίνουσα σειρά, ταξινομήθηκαν ως εξής: η Ευημερία είχε την υψηλότερη βαθμολογία, ακολουθούμενη από τη Συναισθηματικότητα, τον Αυτοέλεγχο, και τέλος, την Κοινωνικότητα (βλ. Πίνακα 1). Οι μικρές διαφορές υποδηλώνουν την σχετικά ομοιόμορφη κατανομή των βαθμολογιών σε κάθε διάσταση, ενώ οι τιμές για όλες τις διαστάσεις εμφανίζονται πάνω από το μέσο όρο, γεγονός που τις καθιστά ικανοποιητικές.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) του συνολικού επιπέδου ΣΝ και των διαστάσεων της για όλους τους συμμετέχοντες

	N	Min	Max	ΜΟ	ΤΑ
Ευημερία	22	3,17	6,00	4,61	0,78
Αυτοέλεγχος	22	2,83	5,83	4,22	0,81
Συναισθηματικότητα	22	3,50	5,38	4,46	0,52
Κοινωνικότητα	22	3,33	4,83	4,11	0,46
Συνολικά Επίπεδα ΣΝ	22	3,57	5,37	4,39	0,43

Επαγωγική ανάλυση ΣΝ και σύγκριση ανά ομάδες (Φύλο, Ηλικιακή ομάδα, Ειδικότητα)

Λαμβάνοντας υπόψη το μικρό μέγεθος του δείγματος, ιδιαίτερα μετά τον διαχωρισμό του στις ανάλογες ομάδες για σύγκριση (φύλο, ηλικιακή ομάδα, ειδικότητα) αναμενόταν ότι δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρά μόνο παρατήρηση των περιγραφικών στοιχείων.

Επομένως, προχωρώντας στην πρώτη συγκριτική ανάλυση, δηλαδή τη σύγκριση των συμμετεχόντων με βάση το φύλο σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις της ΣΝ και τα συνολικά της επίπεδα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα, τα συνολικά επίπεδα ΣΝ εμφανίστηκαν σχεδόν όμοια μεταξύ των δύο φύλων. Όσον αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της ΣΝ, οι τιμές δεν παρουσίασαν μεγάλες

διαφορές, με εξαίρεση τη διάσταση του Αυτοελέγχου, όπου οι άντρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Διαφορές στα συνολικά επίπεδα ΣΝ και τις διαστάσεις της ως προς το φύλο

	Άντρες (n = 16)		Γυναίκες (n = 6)	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Ευημερία	4,71	0,89	4,36	0,29
Αυτοέλεγχος	4,35	0,90	3,86	0,37
Συναισθηματικότητα	4,53	0,51	4,29	0,56
Κοινωνικότητα	4,09	0,47	4,14	0,46
Συνολικά Επίπεδα ΣΝ	4,46	0,48	4,20	0,17

Όσον αφορά στη δεύτερη συγκριτική ανάλυση, δηλαδή τη σύγκριση της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων ως προς τις διαστάσεις της ΣΝ και το συνολικό της επίπεδο (Πίνακας 3), δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Η ομάδα κάτω των 45 ετών παρουσίασε τα υψηλότερα επίπεδα ΣΝ σε σχέση με τις δύο άλλες ηλικιακές ομάδες. Χαμηλότερα επίπεδα Αυτοελέγχου και χαμηλότερα επίπεδα Συναισθηματικότητας σημειώθηκαν στους συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 45-55 ετών συγκριτικά με τις δύο άλλες ηλικιακές ομάδες. Οι συμμετέχοντες κάτω των 45 ετών ανέφεραν τα υψηλότερα επίπεδα Αυτοελέγχου, ενώ οι συμμετέχοντες άνω των 55 ετών τα υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικότητας.

Πίνακας 3. Διαφορές στα συνολικά επίπεδα ΣΝ και τις διαστάσεις της ως προς την ηλικιακή ομάδα

	Ηλικιακή ομάδα					
	Κάτω των 45 ετών (n = 2)		45 - 55 ετών (n = 9)		Άνω των 55 ετών (n = 11)	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Ευημερία	5,00	1,41	4,48	0,77	4,65	0,75
Αυτοέλεγχος	5,00	1,18	3,83	0,74	4,39	0,71
Συναισθηματικότητα	4,56	0,44	4,25	0,61	4,62	0,41
Κοινωνικότητα	4,00	0,71	4,02	0,60	4,19	0,30
Συνολικά Επίπεδα ΣΝ	4,65	1,01	4,20	0,37	4,49	0,34

Η τρίτη συγκριτική ανάλυση αφορούσε στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ειδικότητες, ενώ θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός Τεχνολογικής κατεύθυνσης συμμετείχε στην έρευνα. Παρατηρώντας τα περιγραφικά στοιχεία, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Θετικής κατεύθυνσης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ΣΝ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Θεωρητικής κατεύθυνσης και τον συμμετέχοντα της Τεχνολογικής κατεύθυνσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Θετικής κατεύθυνσης εμφάνισαν γενικά υψηλότερα επίπεδα και στις τέσσερις διαστάσεις, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Θεωρητικής κατεύθυνσης.

Πίνακας 4. Διαφορές στα συνολικά επίπεδα ΣΝ και τις διαστάσεις της ως προς την ειδικότητα

	Ειδικότητα					
	Θεωρητική (n = 12)		Θετική (n = 9)		Τεχνολογική (n = 1)	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Ευημερία	4,58	0,63	4,81	0,87	3,17	-
Αυτοέλεγχος	3,92	0,55	4,63	0,99	4,17	-
Συναισθηματικότητα	4,30	0,52	4,58	0,41	5,37	-
Κοινωνικότητα	3,97	0,45	4,22	0,43	4,67	-
Συνολικά Επίπεδα ΣΝ	4,24	0,37	4,59	0,46	4,23	-

Αποτελέσματα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω παραγωγικής θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ερμηνεία των σχέσεων και των συνεπειών των θεμάτων που αναδύθηκαν (Braun & Clarke, 2006· Τσιώλης, 2018· Willig, 2015). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν μέσω εννοιολογικών προσδιορισμών και εντοπίστηκαν θέματα που συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα (ερωτήματα 3 έως 8) (Τσιώλης, 2018). Οι γενικές θεματικές αποτέλεσαν τα κύρια ερωτήματα των συνεντεύξεων και προέκυψαν από τους αντίστοιχους τίτλους/θέματα που καταγράφηκαν στο Πρωτόκολλο Συνέντευξης (βλ. Συμπληρωματικό Υλικό). Οι επιμέρους κατηγορίες των θεμάτων, που αναλύθηκαν βάσει των ερευνητικών αξόνων, αντλήθηκαν από τα επιμέρους ερωτήματα που περιλαμβάνει κάθε θεματικός άξονας. Κάθε υποκατηγορία περιλάμβανε μια σειρά από κωδικούς ή ανώτερους κωδικούς, οι οποίοι απαντούν στο εκάστοτε κεντρικό ερευνητικό ερώτημα. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα κύρια θέματα, τις υποκατηγορίες τους και τους κωδικούς που αναφέρθηκαν συχνότερα από τους συμμετέχοντες. Οι σχέσεις και οι εξαρτήσεις μεταξύ των θεμάτων απεικονίζονται μέσω γραμμών ροής και ειδικά οι εξαρτήσεις δηλώνονται με βέλη διπλής κατεύθυνσης.

Συγκεκριμένα, η δεύτερη και η τρίτη στήλη αφορούν στους κωδικούς που απαντούν σε μεγαλύτερη συχνότητα στο κάθε θέμα (που παρουσιάζεται στην πρώτη στήλη), ενώ η τέταρτη στήλη συνιστά το αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων στηλών. Στην πρώτη περίπτωση των εξαρτήσεων, φάνηκε ότι για τη συμπεριφορά των μαθητών, η προσωπικότητα εξαρτάται από το φύλο, οπότε και εκδηλώνεται διαφορετικά. Για τη δεύτερη περίπτωση, οι συγκρούσεις στη σχολική τάξη ενδέχεται να εξαρτώνται τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες, με τους ενδογενείς να καθορίζουν τους εξωγενείς παράγοντες. Συνολικότερα, όλα τα θέματα δείχνουν να συσχετίζονται και να συμβάλλουν στην εκδήλωση των συγκρούσεων.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας σχετίζεται με την καταγραφή των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή τους, καθώς και το ρόλο που παίζει η εμπειρία τους στη διαχείριση αυτών των δυσκολιών.

Περιγραφή των δυσκολιών στην τάξη. Εισαγωγικά, τέθηκε στους συνεντευξιζόμενους η ερώτηση «Σε ποια ηλικία διοριστήκατε ως εκπαιδευτικός;», με την πλειοψηφία να αναφέρει ότι διαθέτει τουλάχιστον 20 χρόνια προϋπηρεσίας, γεγονός που υποδεικνύει ότι έχουν αποκτήσει σημαντική εμπειρία στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εξέφρασαν ότι οι δυσκολίες προκύπτουν από τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, κυρίως λόγω της ανομοιομορφίας στο γνωστικό τους επίπεδο. Χαρακτηριστικά ο κ. Σ. είπε:

Το βασικό πρόβλημα [...] είναι ότι τα παιδιά στο Λύκειο τα περισσότερα έρχονται [...] λειτουργικά αναλφάβητα. [...] δηλαδή έρχονται με πάρα πολλά κενά από το Γυμνάσιο και δεν έχω το χρόνο να καθίσω να ασχοληθώ με αυτά τα παιδιά γιατί δεν μου δίνονται οι ώρες.

Ο κ. Χ. πρόσθεσε: «Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η [...] ανόμοια κατανομή των μαθητών σε κάθε τάξη. Δηλαδή σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές που είναι [...] άριστοι και υπάρχουν και μαθητές που δεν ξέρουν να γράψουν τ' όνομά τους με λίγα λόγια.»

Εξίσου σημαντική δυσκολία θεωρούνται και τα ΣΠ των μαθητών, καθώς αναφέρθηκε η αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα. Σύμφωνα με τον κ. Ρ.: «[...] τους βάζουμε με χίλια ζόρια να παρακολουθήσουν.»

Διαχείριση των προκλήσεων στην αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αρκετοί συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν πως τα πρώτα χρόνια ήταν πιο δύσκολα λόγω της έλλειψης εμπειρίας και των λαθών που έκαναν, γεγονός που τους αναστάτωνε συναισθηματικά.

Όπως ανέφερε η κ. Γ.: «τα πρώτα χρόνια ήταν πιο δύσκολα γιατί έπρεπε και εγώ να βρω τα πατήματά μου και τον τρόπο μου μέσα στην τάξη.[...] ήταν και η απειρία στη μέση.»

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι είχαν μια αυστηρή προσέγγιση απέναντι στους μαθητές, εφαρμόζοντας πρακτικές, όπως οι ωριαίες αποβολές και η καταφυγή στη Διεύθυνση. Ο κ. Φ., ανέφερε: «Έμπαινα μέσα για να κάνω πόλεμο. Δηλαδή έμπαινα εεε, με τα όπλα μου και στην αρχή σφιγμένος.»

Διαχείριση των προκλήσεων βάσει εμπειρίας. Στο συγκεκριμένο ερώτημα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η εμπειρία τους έχει οδηγήσει σε ψυχική και συναισθηματική ωρίμαση, καθώς και σε αυξημένη ικανότητα να διαχειρίζονται τις προκλήσεις. Χαρακτηριστικά ο κ. Φ. ανέφερε:

Θα λέγαμε ότι κανείς μέσα στην περίοδο κατά την οποία διδάσκει [...] διέρχεται τα στάδια της ανθρώπινης ζωής. Ξεκινάει άσχετος, νήπιο [...], δεν ξέρει τί να κάνει. Περνάει την εφηβεία του και ωριμάζει, πλουτίζοντας μ' αυτό το τρόπο το ρεπερτόριο που έχει κάνοντάς το πιο ποικίλλο. Έχει ήδη εμπειρία. Έχει δει πολλών ειδών εεε, παιδιά. Έχει ζήσει πολλές καταστάσεις. Έχει διδάξει πολλά μαθήματα σε διαφορετικές περιοχές. Εεεε, και επομένως το ρεπερτόριο των αντιδράσεών του, εεε, έχει αναπτυχθεί.

Συμπεριφορά μαθητών

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας αναλύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντί τους, την παρουσία ΣΠ και τις διαφυλικές διαφορές των μαθητών.

Συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με το συγκεκριμένο ερώτημα, παρατηρήθηκε σχετική ομοφωνία σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι την χαρακτήρισαν θετική, με κάποιες εξαιρέσεις. Η κ. Γ. ανέφερε: «[...] Άλλες φορές είναι πάρα πολύ καλή και υπάρχουν και λίγες περιπτώσεις εεε, που ξεφεύγουν από το όριο.»

Ύπαρξη ΣΠ στους μαθητές. Τα ΣΠ των μαθητών φαίνεται να συνδέονται από τη μια πλευρά με την προσωπικότητά τους (όπως ανωριμότητα, ψυχολογική αστάθεια και γενική αδιαφορία για το μάθημα) και από την άλλη με συμπεριφορές που έχουν κοινωνικές επιπτώσεις (όπως απειθαρχία και παραβατικότητα). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν κυρίως στην πρώτη περίπτωση, εστιάζοντας ειδικότερα στην αδιαφορία των μαθητών. Σχετικά με την ανωριμότητα ο κ. Ν. ανέφερε:

Αν ένα παιδί έρχεται σχολείο [...] για να τελειώσει η χρονιά, αυτό το παιδί δεν χαλιναγωγείται εύκολα. Δηλαδή δέχεσαι ότι αυτός δεν μπορεί να κάτσει ήσυχα. Μπορεί να ζητάει διαρκώς άδεια να βγει έξω, να πάει τουαλέτα, να ξανάρθει, σαν υπερκινητικό ή σαν κάτι άλλο.

Η κ. Γ. πρόσθεσε: «Και πολλές φορές έχω την αίσθηση ότι έχω να κάνω με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ενώ είναι 15,16,17 χρονών που.. κάποια παιδιά μου δίνουν τη αίσθηση ότι είναι 11-12.»

Όσον αφορά στα ΣΠ που δύνανται να λάβουν κοινωνικές προεκτάσεις, αυτά σχετίζονται κυρίως με την απειθαρχία, δηλαδή την επιθετική στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό και την απροθυμία για συνεργασία, ενώ λιγότερο συχνά σχετίζονται με παραβατική συμπεριφορά. Χαρακτηριστικά η κ. Ο ανέφερε: «Εεεε, θα έλεγα ότι έχουνα έλλειψη πολιτισμού. Έφτασαν σ' αυτό το σημείο, ναι. [...] Εεε, το λεξιλόγιό τους δεν είναι καλό.»

Ο κ. Α. ανέφερε ένα βίαιο περιστατικό μεταξύ μαθητών:

[...], είχε γίνει μια περίπτωση, δεν ήμουν όμως παρών στη τάξη, [...]. Όπου ένα παιδί είχε επιτεθεί σε ένα άλλο παιδί με ψαλίδι. Του είχε τρυπήσει [...] τη περιοχή γύρω στο νεφρό εκεί και ήμουνα μέλος της Επιτροπής μετά που φτιάχτηκε προκειμένου να ερευνηθεί αυτή η επιθετική συμπεριφορά.

Πίνακας 5. Θεματικός χάρτης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στη σχολική τάξη

Το φαινόμενο των συγκρούσεων στη σχολική τάξη			
Θέματα	Κωδικοί		
Παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	Απειρία εκπαιδευτικών → Εμπειρία εκπαιδευτικών →	Αρνητικά συναισθήματα Συναισθηματική ωρίμαση
Συμπεριφορά μαθητών	Προσωπικότητα ↑↓ Φύλο →		ΣΠ
Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών	Θετικές	Επικοινωνία εκτός μαθήματος →	Προσωπικά ζητήματα
Συγκρούσεις στη σχολική τάξη ↔	Ενδογενείς παράγοντες ↓↑ Εξωγενείς παράγοντες	Μεταξύ μαθητών → Εκπαιδευτικών-μαθητών →	Προσωπικά ζητήματα Κακή συμπεριφορά μαθητών
Διαχείριση συγκρούσεων	Μέσα διαχείρισης		Αδυναμία διαχείρισης ↔ Κακή συμπεριφορά μαθητών ↓ Καταφυγή στη Διεύθυνση
	Κανόνες	Ποινές	
Αποτελεσματική διαχείριση ↔	Προσωπικοί παράγοντες ↓↑ Έλλειψη επιμόρφωσης	Ενσυναίσθηση Παρουσία ειδικών Κανόνες	

Διαφυλικές διαφορές μαθητών και ΣΠ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα ΣΠ των μαθητών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά και έντονα, ενώ τα κορίτσια εκφράζουν την επιθετικότητά τους με πιο έμμεσους τρόπους.

Η κ. Α. υποστήριξε ότι: «[...] περισσότερα αγόρια έχουν αυτήν την [...] έντονη συμπεριφορά περισσότερο.. Αλλά και απ' την άλλη μεριά τα κορίτσια ίσως έχουν έναν άλλον τρόπο [...] να την δείχνουν.. Ίσως λίγο πιο έτσι ύπουλο, [...] πιο πονηρό, πιο ευέλικτο σε σχέση με τα αγόρια... [...]»

Αντίθετη άποψη είχε ο κ. Σ.: «[...] είναι [...] εύκολο να πεις ότι τα αγόρια κάνουν πιο πολλή φασαρία αλλά δεν είναι έτσι. Εεεε, τα αγόρια θα την κάνουν τη φασαρία μπροστά σου, καθαρά. Ε, τα κορίτσια θα μπορεί να είναι αυτά που θα δημιουργήσουν όλο το πρόβλημα και δεν θα φανούν και θα κάνουν κάποιον άλλον να φανεί.»

Σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών

Ο τρίτος ερευνητικός άξονας εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχέσεις που διατηρούν με τους μαθητές, την επικοινωνία τους εκτός του μαθήματος και την περιγραφή των θεμάτων που συζητούν κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων.

Περιγραφή των μεταξύ τους σχέσεων. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι διατηρούν καλές έως πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό και οικειότητα. Επιπλέον, για ορισμένους, σημαντικό ρόλο παίζει και η «χημεία» που υπάρχει ανάμεσά τους.

Όπως ανέφερε ο κ. Ρ.: «Νιώθω και... τα αγαπάω και μ' αγαπάνε. [...] δηλαδή... [...] εγώ εισπράττω αυτό που δίνω. Αγάπη δίνω; Αγάπη παίρνω.»

Ο κ. Σ. ανέφερε ότι υιοθετεί το ρόλο του «μεγάλου αδερφού» προς τους μαθητές και ότι η σχέση τους χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια:

Προσπαθώ να είμαι πιο κοντά. Άρα προσπαθώ να παίξω το ρόλο του μεγάλου αδερφού. Δηλαδή και να μου πεις και να μου τα πεις ελεύθερα και να μου τα πεις όπως τα θες και χωρίς να... το φτιάξεις, χωρίς περιτυλίγματα και τα λοιπά.

Από την άλλη, η κ. Ο. υπογράμμισε την πιθανότητα παρεκτροπής του μαθητή σε περίπτωση υπερβολικής οικειότητας: «Δεν είμαστε φίλοι. Ε, γιατί αν τους δώσουμε λίγο παραπάνω, ίσως τους δίνουμε και τη δυνατότητα να παραφερθούν και αυτό τους κάνει κακό.»

Ο κ. Η. ισχυρίστηκε πως πιθανώς υιοθετεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στους μαθητές: «Δεν θα 'λεγα δηλαδή ότι... οι σχέσεις μας είναι [...] φιλικές ε, ή στενές. Είναι εντελώς τυπικές. [...] Είναι μια στάση άμυνας (;) Ποτέ δεν αναπτύσσω δηλαδή με κάποιον μαθητή μου ή με τους μαθητές μου γενικότερα μία πιο στενή σχέση.»

Επικοινωνία εκτός μαθήματος. Στο ερώτημα αυτό, μόλις τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν επικοινωνούν με τους μαθητές τους εκτός του μαθήματος, λόγω περιορισμένου χρόνου.

Ο κ. Δ. υποστήριξε ότι έχει επικοινωνία με όλους τους μαθητές του σχολείου: «Εεεμ, και όχι μόνο με τους μαθητές στους οποίους κάνω μάθημα. Εεεε, με όλο το σχολείο ουσιαστικά. Δηλαδή ίσως εεε, υπάρχει μία σχέση μεγαλύτερη εμπιστοσύνης. Οπότε πολλά θέματα τα οποία προκύπτουν ή ανακύπτουν, έρχονται και τα συζητάμε.»

Ο κ. Λ. ανέφερε ότι επικοινωνεί και εκτός σχολείου με τους μαθητές του, με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης: «Εεε, και με τους σημερινούς μαθητές μας είμαστε όλοι και στα μέσα εεε, παρεούλα. Δηλαδή κάτι που θα δουν αστείο ξέρω 'γω σε ένα meme οικονομικό, μου το στέλνουν ξέρω 'γω στο Instagram τους στέλνω εγώ ένα αντίστοιχο, γελάμε.»

Από την άλλη, ο κ. Η. δήλωσε ότι καμία από τις δύο πλευρές δεν επιθυμεί κάποια μορφή επικοινωνίας:

Όσες φορές δηλαδή είμαι στο προαύλιο, κάνοντας την εφημερία μου, δεν βλέπω να με προσεγγίζει κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια. Ούτε και εγώ βέβαια κινούμαι [...] προς τους μαθητές [...]. Μάλλον με το που τελειώνει το μάθημα, βλέπω κάποιους συνάδελφους μου... Στο γραφείο κατευθυνόμαστε, κλεινόμαστε στο χώρο μας, χωρίς να επιδιώκουμε δηλαδή... εε, να έρθουμε κοντά με τους μαθητές μας.

Θέματα προς συζήτηση. Τα θέματα που τίθενται σε συζήτηση αφορούν είτε προσωπικά ζητήματα των μαθητών (οικογενειακά ή ερωτικά), είτε αστεία, γενικές συζητήσεις και ζητήματα που σχετίζονται με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα προσωπικά ζητήματα των μαθητών.

Η κ. Θ. ανέφερε ότι αποφεύγει να συζητά ερωτικά ζητήματα με τους μαθητές, καθώς πιστεύει ότι δεν διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση για αυτό.

Ναι, συμβαίνει αυτό και πολλές φορές έρχομαι σε δύσκολη θέση γιατί δεν ξέρω πόσο έχω τις γνώσεις για να ανακατευτώ σε κάποια περίπλοκα έτσι θέματα ή θέματα που έχουν να κάνουν με γονείς ή... και αποφεύγω ειδικά εεε, οποιαδήποτε συμβουλή σε θέματα που μπορεί να με προσεγγίσουν... φύσης ερωτικής.

Ο κ. Ζ. παρατήρησε ότι ορισμένες γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες συζητήσεις με τους μαθητές τους σχετικά με τέτοια θέματα:

Αλλά έχω δει και [...] κάποιες γυναίκες συνάδελφοι οι οποίες είναι πιο διαχυτικές με τους μαθητές. Οι μαθήτριες μπορεί πιο πολύ λίγο να μιλάνε σ' αυτές ας πούμε, για θέματα προσωπικά, για θέματα άλλα ψυχολογικά και αυτά ας πούμε δικά τους.

Συγκρούσεις στη σχολική τάξη

Ο τέταρτος ερευνητικός άξονας εστιάζει στη συχνότητα των συγκρούσεων μέσα στην τάξη, στα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές, καθώς και στους λόγους και στους παράγοντες που μπορεί να τις προκαλέσουν.

Συχνότητα των συγκρούσεων. Στο συγκεκριμένο εισαγωγικό ερώτημα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δεν είναι συχνές. Οι πιο συνηθισμένες αφορούν παρατηρήσεις που γίνονται στους μαθητές ή κάποιες διαφωνίες που προκύπτουν μεταξύ τους.

Ο κ. Σ τόνισε ότι οι συγκρούσεις δεν προκύπτουν συχνά, καθώς έχει καθορίσει από την αρχή κανόνες για τους μαθητές.

Συγκρούσεις με τους μαθητές και εμένα εεε, δεν παρουσιάζονται πάρα πολύ, γιατί εεε, φροντίζω να... τις έχω ξεκαθαρίσει απ' την αρχή. Δηλαδή θα έρχομαι απ' την αρχή ότι την ώρα που θα κάνουμε μάθημα θα δουλέψουμε έτσι και από κει και πέρα ό,τι πρόβλημα έχετε θα έρθετε να το συζητήσουμε εκτός μαθήματος.

Η κ. Θ. ισχυρίστηκε ότι παρατηρεί συχνότερες συγκρούσεις με τα τμήματα στα οποία διδάσκει λιγότερες ώρες: «Και μπορεί να συμβεί σε ένα τμήμα που μπορεί να έχω μόνο 2 ώρες. Όταν έχω ένα τμήμα που του κάνω 5 ώρες κάθε μέρα, εκεί έχω άλλη σχέση. Εκεί δεν έχω καν σύγκρουση.»

Αντίθετα, οι συγκρούσεις για τον κ. Κ. ήταν ένα καθημερινό φαινόμενο: «Ο κανόνας των μαθητών είναι να κάνει την απατεωνιά... και απλά να του τη θίγεις, αν δεν του την θίξεις δεν πάει καλά η δουλειά. Το παν γυρεύοντας δηλαδή, με λίγα λόγια με τη συμπεριφορά τους.»

Συμμετέχοντες και αιτίες συγκρούσεων. Όσον αφορά στα άτομα που συμμετέχουν στις συγκρούσεις, οι απαντήσεις αναφέρονταν είτε σε συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, είτε σε συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές, με τους συμμετέχοντες να υποστηρίζουν και τις δύο περιπτώσεις. Αναφορικά με το περιεχόμενο των συγκρούσεων, στην πρώτη περίπτωση επικεντρώνονται στη μη αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών, ενώ στη δεύτερη, οι αιτίες προέρχονται από προσωπικά θέματα ή διαφωνίες.

Ο κ. Ρ. υποστήριξε ότι ο πιο συνηθισμένος λόγος για τις συγκρούσεις με τους μαθητές είναι η αδιαφορία τους, ενώ λιγότερο συχνά αναφέρεται η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας:

Τις πιο πολλές φορές... η σύγκρουση είναι γιατί δεν κάθεται να με παρακολουθήσει. [...] Τώρα, εεεε, έχει τύχει μερικές φορές, εντάξει δεν μπορεί να μην τύχει καμιά φορά ξέρω 'γω με κάποιο παιδί ξέρω 'γω, να μην τα βρίσκεις.

Ο κ. Χ. ανέφερε ότι τα προσωπικά θέματα προκαλούν συνήθως συγκρούσεις μεταξύ μαθητών: «[...] λίγες φορές αφορούν, πολύ λίγες εμένα και τους μαθητές. Κυρίως περισσότερες φορές μεταξύ των μαθητών οι συγκρούσεις. Για δικά τους ζητήματα [...].»

Ο κ. Μ. επεξήγησε πως ο ανταγωνισμός μεταξύ μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε πιο ατομική αντιπαράθεση:

Δηλαδή μπορεί να είναι κόντρα καλών μαθητών για το ποιος θα είναι ο πρώτος του τμήματος και εεε, μπορεί να ξεφύγει αυτή η κόντρα. Δηλαδή να μη μείνει μόνο στην επίδοση αλλά να γίνει μετά κόντρα και σε επίπεδο προσωπικό των μαθητών και έξω απ' τη τάξη.

Παράγοντες που συμβάλλουν σε συγκρούσεις. Κατά τους συμμετέχοντες, οι παράγοντες που οδηγούν σε συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: τους ενδογενείς και τους εξωγενείς, οι οποίοι είναι ταυτόχρονα άμεσα συνδεδεμένοι.

- i. Ενδογενείς παράγοντες:** Περιλαμβάνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του μαθητή και του εκπαιδευτικού αντίστοιχα. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά έχουν διαπαιδαγωγηθεί από την οικογένεια, καθώς και η διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (χάσμα γενεών).

Η κ. Θ. έκανε λόγο για έλλειψη σαφών μακροπρόθεσμων στόχων:

Πιστεύω ότι έχουν μία φοβερή ανία, εεε, απίστευτη ανία. Δεν ξέρουν γιατί έρχονται. Εκτός εξαιρέσεων, που είναι παιδιά που έχουν προσανατολισμό από πολύ μικρή ηλικία «εγώ θα πάω Πανεπιστήμιο» και έχουν και τις δυνατότητες να το κάνουν. [...] Το 50% θα μπορούσε να είχε μάθει μία τέχνη. Έρχεται γιατί δεν έχει πού αλλού να πάει.

Η κ. Α. εξέφρασε την πεποίθηση ότι οι μαθητές δεν οριοθετούνται επαρκώς: «Πιστεύω ότι τα παιδιά δεν έχουνε μάθει...εεε.. υπευθυνότητα. [...] τα παιδιά δεν ξέρουνε τα όριά τους, μέχρι πού μπορούν να φτάσουνε.»

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, ο κ. Φ. υποστήριξε ότι υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ της προσωπικότητας και της μεθόδου διδασκαλίας: «Ό,τι είμαστε, την προσωπικότητά μας, όσες και τεχνικές να μετέρχεται κανείς, την κουβαλάει στο τρόπο με τον οποίο διδάσκει και στο τρόπο με τον οποίο σχετίζεται με τα παιδιά.»

Σημαντικά ήταν για τον κ. Χ. και τα προσωπικά προβλήματα του εκπαιδευτικού: «[...] και εμείς μπορεί να κουβαλάμε κάποια προβλήματα, τα κουβαλάμε και μέσα στη τάξη. Και κατά καιρούς να μην είναι η συμπεριφορά μας αυτή που πρέπει.»

Ο κ. Λ. υποστήριξε ότι η συμπεριφορά του μαθητή είναι απόρροια του οικογενειακού περιβάλλοντος: «Εεεε, είμαι βέβαιος ότι το κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα και κυρίως το οικογενειακό περιβάλλον, έχει πολύ μεγάλη σχέση με αυτό που βλέπουμε εμείς μες στη τάξη. Βλέπουμε επιθετικότητα, πολλές φορές ε, σχετίζεται σίγουρα με την επιθετικότητα στην οικογένεια.»

Επιπρόσθετα, ως βασικό παράγοντα σύγκρουσης ο κ. Ν. επισήμανε το χάσμα ηλικίας: «Δηλαδή βλέπω ότι τους νεαρούς εκπαιδευτικούς, τα παιδιά πάντοτε τους συμπαθούν περισσότερο. Το έχω διαπιστώσει κατά καιρούς. Είναι λογικό, είναι μια φυσιολογική αντίδραση.»

- ii. Εξωγενείς παράγοντες:** Αφορούν στο σχολικό περιβάλλον και στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και σε κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα τον μαθητή.

Σε αυτή την κατηγορία, τονίστηκε η σημασία της βαρύτητας του κάθε μαθήματος, με την κ. Γ. να επισημαίνει ότι οι μαθητές έχουν μια προκατάληψη σχετικά με το μάθημα της ξένης γλώσσας.

Για παράδειγμα όταν διδάσκω Αγγλικά έχω παρατηρήσει εεε, ότι γενικά τα παιδιά [...] αντιμετωπίζουν το μάθημα λίγο πιο επιπόλαια απ' ότι τα άλλα μαθήματα, εεεεε, διότι υπάρχει μία προκατάληψη ότι η ξένη γλώσσα διδάσκεται στο φροντιστήριο και ότι τα Αγγλικά στο σχολείο εεεε, είναι περιττά ή δεν μαθαίνουμε αρκετά.

Ο κ. Ξ. επισήμανε ότι η συμπεριφορά του μαθητή προς το μάθημα εξαρτάται από το αν αυτό υπόκειται σε Πανελλαδικές εξετάσεις: «Νομίζω σχετίζεται με τη τάξη και [...] κυρίως στη Δευτέρα Λυκείου εεε, με το αν το μάθημα της Χημείας θα το δώσουμε Πανελλαδικά και στη Τρίτη Λυκείου.»

Ο κ. Δ. παρουσίασε τις διαφοροποιήσεις στα προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την ειδικότητά τους:

Όταν ασχολείσαι με τις Κοινωνικές Επιστήμες και η δουλειά σου είναι η συμπεριφορά του ανθρώπου και της κοινωνίας [...] είναι λογικό να έχεις κάποια εφόδια περισσότερα απ' ότι έχει κάποιος άλλος, ο οποίος

είναι σε άλλον τομέα, των Φυσικών επιστημών ή οτιδήποτε άλλο. Άρα προφανώς και μπορείς να τα διαχειριστείς καλύτερα.

Η κ. Γ. επισήμανε τον περιορισμένο χρόνο λόγω της διδασκαλίας σε δύο διαφορετικά σχολεία:

Αν εγώ τώρα έχω 100 μαθητές [...] στο ένα σχολείο και έχω και άλλους 60 στο άλλο εεεμ, τους οποίους τους βλέπω 2 φορές την εβδομάδα ας πούμε στο άλλο σχολείο που πάω, δεν μπορώ να έχω την ίδια επαφή με όλα τα παιδιά [...].

Ο κ. Π. τόνισε την έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων:

[...] πολλοί γονείς δεν μας ενημερώνουν για τα προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν. Άρα εγώ όταν θα μπω μέσα στη τάξη θα πρέπει να διερευνήσω, να δω η συμπεριφορά του παιδιού πού οφείλεται. Όταν ο γονέας δεν έρχεται να μας εμπιστευτεί για τον οποιονδήποτε λόγο το πρόβλημα που υπάρχει στο παιδί του, δεν είμαστε ειδικοί να το βρούμε εμείς.

Ο κ. Δ. μίλησε για την επίδραση της οικονομικής κρίσης στους μαθητές:

Ιδιαίτερα μετά την περίοδο της οικονομικής ύφεσης τη τελευταία δεκαετία, έχουν επιδεινωθεί αυτά τα προβλήματα. Πολλοί εεε, χωρισμοί έτσι διαζύγια και λοιπά, μονογονεϊκές οικογένειες εεε, όλα αυτά ταλανίζουν τα παιδιά. Φτώχεια, αν μη τί άλλο, αδυναμία δηλαδή πολλές φορές εξεύρεσης και των βασικών στοιχείων [...] διαβίωσης.

Ο κ. Μ. τόνισε την επιρροή του περιβάλλοντος και των νέων παραμέτρων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου:

[...], στην πορεία των χρόνων αλλάζουν τα παιδιά, αλλάζουν οι συμπεριφορές τους. Εεε, δηλαδή άλλα παιδιά είχαμε πριν από 20 χρόνια, με άλλα δεδομένα, ενδιαφέροντα, εεεε, και άλλους είδους συγκρούσεις και άλλα παιδιά έχουμε σήμερα. Που σημαίνει ότι η επίδραση του περιβάλλοντος και των νέων δεδομένων είναι καθοριστικοί και για τη προσωπικότητα που θα διαμορφώσει το κάθε παιδί.

Διαχείριση των συγκρούσεων

Ο πέμπτος ερευνητικός άξονας εστιάζει στους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, στις περιπτώσεις και στους λόγους που εμποδίζουν την αποτελεσματική τους διαχείριση, καθώς και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στην αντίστοιχη Διεύθυνση.

Διαχείριση των συγκρούσεων. Στο συγκεκριμένο ερώτημα, αρκετοί συμμετέχοντες τόνισαν ότι η ύπαρξη κανόνων αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επίσης, αναφέρθηκαν συχνά στις ποινές που προβλέπει η νομοθεσία, ενώ λιγότερο συχνά επικεντρώθηκαν σε λιγότερο αυστηρές τεχνικές.

Όσον αφορά στην ύπαρξη κανόνων, ο κ. Λ. ανέφερε:

Τους έχω κάνει εξ αρχής τους κανόνες εεε, ξεκάθαρους. Για παράδειγμα, τους έχω πει ότι όταν θα χτυπάει το κουδούνι... αδιάφορο πότε τα ίδια τα παιδιά εεε, έχουν συνηθίσει να μπαίνουν μες στη τάξη, μαζί μου θα μπαίνουν στα πρώτα 10 δευτερόλεπτα.

Ο κ. Τ. ανέφερε τη σύναψη ενός «συμβολαίου» μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών:

Αλλά είμαι της άποψης ότι όταν ένας εκπαιδευτικός από την αρχή βάζει όρια, λέει στα παιδιά [...] τί ζητά, ποια συμπεριφορά ζητά απ' τους μαθητές ή τέλος πάντων κάνει και μια συμφωνία. Ότι εγώ λέω αυτά και αυτά. Εσείς τί λέτε; Και καταλήγουν λοιπόν ότι αυτή θα είναι η συμπεριφορά μας καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Η κ. Ο. υποστήριξε ότι επιλέγει την παρατήρηση ή τη συζήτηση ιδιαίτερα με τους μαθητές:

[...] αν κάποιος μαθητής εεεε, [...] μιλάει ενοχλεί μες στη τάξη, το πρώτο που θα κάνω [...] του φωνάζω στο διάλειμμα και μιλάμε γι' αυτό το θέμα. Δηλαδή δεν θα του πω βγες έξω. Ή μπορώ να του πω με ωραίο τρόπο ας πούμε μη μιλάς, ησύχασε αλλά μετά θα το συζητήσουμε.

Αντίστοιχα, ο κ. Σ. ανέφερε ότι προτιμά να συζητά αποκλειστικά στο διάλειμμα: «Δηλαδή δεν απαντάω σε οτιδήποτε τεθεί την ώρα του μαθήματος πάνω σε οτιδήποτε δεν έχει να κάνει με το μάθημα. Άρα οτιδήποτε τέτοιο υπάρξει το φρενάρουμε εκεί και το συζητάμε στο διάλειμμα και μόνο.»

Η κ. Γ. παρουσίασε μια αλληλουχία σταδίων, ξεκινώντας από τη γενική παρατήρηση, ακολουθούμενη από την προσωπική παρατήρηση και ολοκληρώνοντας με την ωριαία αποβολή:

[...] ξεκινάω με μία παρατήρηση ήπια και γενική που απευθύνεται σε όλους. Όταν βλέπω ότι δεν καταλαβαίνει σε ποιον απευθύνεται η παρατήρηση, την κάνω πιο προσωπική [...] και καταλαβαίνει αυτός τί με έχει ενοχλήσει. [...] Μπορεί όμως να μην το αντιληφθεί ή να μην θέλει να το αντιληφθεί. Οπότε αν με ενοχλεί πάρα πολύ, που συνήθως με ενοχλεί, θα του πω ότι [...] το επόμενο βήμα είναι να βγει έξω με ωριαία αποβολή.

Στα στάδια αυτά, ο κ. Η. πρόσθεσε ένα λιγότερο συχνά μέτρο, τη σύγκληση Συμβουλίου του τμήματος:

Εεεε, περισσότερο με τη παρατήρηση, μετά με την επίπληξη. Ε, πολύ σπάνια με ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα. Και... σε κάποιες περιπτώσεις, το έχω κάνει αυτό μέχρι τώρα 2 φορές στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία, με τη σύγκληση του Συμβουλίου του τμήματος.

Ο κ. Β. αναφέρθηκε στην αποτελεσματικότητα της ωριαίας αποβολής, την οποία εφαρμόζει από τα αρχικά μαθήματα: «Αν χρειαστεί, το μη δημοκρατικό τώρα λέω, αν χρειαστεί, πρώτες μέρες ψαρωτικά μπορεί να βγάλω με το παραμικρό κάποιο παιδί έξω. Εε, σας πληροφορώ ότι συντονίζονται και όλη η χρονιά πηγαίνει νορμάλ.»

Μεταξύ των πιο διαλλακτικών τεχνικών, εκτός από τη συζήτηση, περιλαμβάνεται και η χρήση του χιούμορ, όπως υποστηρίζει η κ. Α.: «Άλλες φορές με το χιούμορ.. πειράζοντας τα παιδιά... έτσι αν κάποιο παιδί είναι πιο.. ζωνρό. Συνηθίζω να μιμούμαι τη φωνή του [...]...»

Ο κ. Ζ. δήλωσε ότι προσαρμόζει κάθε φορά την τεχνική του με βάση την προσωπικότητα και τον τρόπο που λειτουργεί ο εκάστοτε μαθητής:

[...] προσπαθώ να καταλάβω την ψυχολογία του μαθητή και να λειτουργήσω ανάλογα. Δηλαδή... με λίγο χιούμορ, με λίγη διπλωματικότητα, με έντονη αντιπαράθεση καμιά φορά. [...] Δηλαδή επειδή αν είσαι με κάποιον καιρό μαθητή, τον ξέρεις τον χαρακτήρα του, οπότε λειτουργείς ανάλογα.

Ο κ. Λ. τόνισε το πόσο σημαντική είναι η ενσυναίσθηση προς τους μαθητές:

[...] χρειάζεται μια διάθεση να βρεθεί μία χημεία. Να σεβαστείς τα παιδιά, να μην τα ειρωνευτείς, να προσπαθήσεις να καταλάβεις λίγο την ηλικία τους, τις ανάγκες τους, τη βαρεμάρα τους, τα πάντα τους ας πούμε, αλλά ταυτόχρονα και αυτά να καταλάβουν τους δικούς σου κανόνες, το δικό σου κώδικα, το τί θες εσύ να βγάλεις μέσα απ' το μάθημα και νομίζω θα βρεθεί αυτή η χημεία.

Ο κ. Φ πρόσθεσε ότι είναι απαραίτητο να κατανοεί ο εκπαιδευτικός την ψυχοδυναμική της τάξης: «[...] δάσκαλος σημαίνει μέθοδος και [...] ένα μεγάλο κομμάτι της μεθόδου στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεσαι την ιδιοσυστασία την ψυχική του καθενός εκεί ξεχωριστά και τις ψυχοδυναμικές της τάξης.»

Αδυναμία διαχείρισης. Στο συγκεκριμένο ερώτημα, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν βιώσει στιγμές αδυναμίας στη διαχείριση μιας δύσκολης κατάστασης, την οποία συνήθως αποδίδουν στην κακή συμπεριφορά των μαθητών.

Η κ. Ε. ανέφερε περιστατικό εξύβρισης στο πρόσωπό της: «Υπήρχε στιγμή που δεν μπορούσα να τη διαχειριστώ. Δηλαδή όταν ο μαθητής ξεπέρασε τα όρια. Είναι και πολύ πρόσφατο. Δηλαδή μαθητής να με έχει βρίσει... χυδαία. Εεεε, εκεί δεν... νιώθεις μεγάλη αδυναμία. Δεν ήξερα τί να κάνω.»

Ο κ. Ζ. εντόπισε στον εαυτό του το αίτιο της αδυναμίας: «Και σε μένα που δεν... μερικές φορές δεν βρίσκω τον κατάλληλο τρόπο διαχείρισης. Ή δεν έχω και την κατάλληλη διάθεση εκείνη τη μέρα.»

Αντίστοιχα και η κ. Θ.: «Ή εγώ να είμαι η ίδια ξέρω 'γω, ψυχικά ταραγμένη, μπορεί να είμαι επιβαρυνμένη από δικά μου προβλήματα και να μην έχω την υπομονή ή τη σοφία να... το δω το πράγμα πιο αποστασιοποιημένα.»

Καταφυγή στη Διεύθυνση του σχολείου. Σε σχέση με την ερώτηση αν έχουν ζητήσει βοήθεια από τη Διεύθυνση του σχολείου, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το έχουν κάνει τουλάχιστον μία φορά, κυρίως λόγω της κακής συμπεριφοράς των μαθητών. Παράλληλα, αρκετοί προτιμούν να επιλύουν τα προβλήματα αυτόνομα, ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι η καταφυγή στη Διεύθυνση εξαρτάται και από τη στάση που αυτή υιοθετεί απέναντί τους.

Η κ. Ο. υποστήριξε ότι θα κατέφευγε σε περίπτωση χρήσης κακού λεξιλογίου: «[...] μόνο εάν χρησιμοποιούσε τέτοιο λεξιλόγιο... τότε. Που δεν γινόταν διαφορετικά.»

Η κ. Ε. ανέφερε ότι η Διεύθυνση δεν σέβεται τον εκπαιδευτικό: «[...] μειώνει την υπόληψη νομίζω του καθηγητή. Μπροστά στα μάτια του φαίνεται ότι ο καθηγητής δεν μπορεί να διαχειριστεί μόνος του την κατάσταση. Το γραφείο συνήθως δεν σέβεται τον εκπαιδευτικό.»

Ο κ. Φ. θεωρεί αποτυχία την καταφυγή στη Διεύθυνση:

[...] οι Διευθυντές όσο περνάν τα χρόνια [...] κοιτούν εεεε, μην παρεμβαίνουν για να τα έχουν καλά με τους μαθητές και τους εε, και τους γονείς. Και θεωρώ ότι είναι μια αποτυχία του δασκάλου. Εγώ βρίσκομαι τόσες ώρες με τα παιδιά μέσα στη τάξη. [...] είναι κομμάτι της δουλειάς μου αυτό. Πρέπει να τα βρω κάπου. Δεν μπορεί να μου τα βρει ο Διευθυντής. Δεν είναι συνοικέσιο, δεν είναι προξενικό.

Αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων

Ο έκτος και τελευταίος ερευνητικός άξονας περιλαμβάνει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τυχόν αλλαγές και βελτιώσεις για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, για τις στρατηγικές αποφυγής τους, καθώς και για την ανάγκη τους να επιμορφωθούν σε θέματα ψυχολογίας των εφήβων και διαχείρισης των ΣΠ.

Αλλαγές στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αναφορικά με την προθυμία ή την απροθυμία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν αλλαγές στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, λίγοι ήταν οι συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι η εφαρμογή αλλαγών είναι μια διαρκής διαδικασία. Όσοι εκδήλωσαν ότι έχουν τη διάθεση για αλλαγές, τόνισαν ότι αυτές θα αφορούν προσωπικούς παράγοντες και πιο κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση κάθε μαθητή.

Από την άλλη πλευρά, η κ. Α. εξέφρασε την απροθυμία της, εξαιτίας του φόβου ότι η κατάσταση θα επιδεινωθεί: «Δεν θα ήθελα να αλλάξω. Τουλάχιστον όσο είναι.. Γιατί τα πράγματα θα αγριέψουν πολύ περισσότερο στο σχολείο και...»

Η κ. Γ. ανέφερε ότι επιθυμεί να αποφεύγει τις ωριαίες αποβολές και να μην είναι τόσο ανεκτική:

Εεεεμ, θα ήθελα εεε, να υπάρχει τρόπος να αποφύγω την ωριαία αποβολή εεε, που είναι κάτι τελείως στείρο και αδιέξοδο και για μένα και για τα παιδιά. Εεεεμ, και θα ήθελα επίσης εε, από την άλλη πλευρά εεε, ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να μην δείχνω στην αρχή τουλάχιστον τόσο μεγάλη ανοχή ίσως στην αρχή της διδακτικής ώρας ή στην αρχή του σχολικού έτους. Εεε, να μην είμαι τόσο δημοκρατική σε εισαγωγικά.

Η κ. Θ. εξέφρασε την επιθυμία να είναι περισσότερο υπομονετική και ψυχραιμη, καθώς και να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που οδηγούν σε σύγκρουση.

Να έχω περισσότερη υπομονή κάποιες φορές. Εεεε, να θυμάμαι αυτά που έχω μάθει, να λαβαίνω υπόψιν μου όλους τους παράγοντες που είναι έξω. Δηλαδή δεν ξέρω από ποιο σπίτι προέρχεται πολλές φορές αυτό το παιδί. Τί προβλήματα έχει μέσα στο ίδιο του το σπίτι. [...] Θα ήθελα [...] να διατηρώ τη ψυχραιμία μου...

Στο παραπάνω συμφώνησε και η κ. Υ., η οποία πρόσθεσε πόσο καίρια είναι η ύπαρξη εποπτικών μέσων για την ενίσχυση της διδασκαλίας: «Προσωπικά θα 'θελα [...] να 'χω περισσότερη προσωπική... [...] δύναμη για να ανταπεξέλθω. Και κάτι που θα βοηθούσε θα 'ταν να 'χαμε, [...] κάποια εποπτικά μέσα, για να γίνεται το μάθημα όχι βαρετό αλλά ενδιαφέρον και να μη βαριούνται.»

Αποφυγή των συγκρούσεων στη σχολική τάξη. Για τους περισσότερους συμμετέχοντες, οι μέθοδοι αποφυγής συγκρούσεων συνδέονται με μια πιο διαλλακτική στάση και ενσυναίσθηση προς τους μαθητές, τη θέσπιση σαφών κανόνων και την παρουσία Ψυχολόγων ή Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία.

Η κ. Γ. τόνισε τη σημασία της πλήρους κατανόησης του προφίλ κάθε μαθητή, καθώς και της διάθεσης του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με τον μαθητή:

Εεεεμ, νομίζω ότι ο μόνος τρόπος είναι με το που μπαίνει κάποιος σε μια αίθουσα εεε, να έχει πλήρη εικόνα εεε, του προφίλ του κάθε μαθητή. Δηλαδή θα πρέπει να έχει καθίσει και να έχει δουλέψει, να έχει μάθει εεε, ποιος είναι αυτός ο μαθητής, από ποιο οικογενειακό περιβάλλον προέρχεται, [...] να έχει δει τον φάκελό του αν έχει κάποιο ειδικό πρόβλημα εεε, δυσλεξίας, διάσπασης προσοχής, αν παρακολουθείται, αν παίρνει κάποια φάρμακα [...] Εεεε, και από κει και πέρα να έχει και τη διάθεση να ασχοληθεί και προσωπικά με τα παιδιά.

Η κ. Ε. αναφέρθηκε σε ένα περισσότερο ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας: «[...] αυτό που θεωρώ εγώ το πιο σημαντικό είναι να γίνομαι καλύτερη και πιο μεταδοτική, σαν εεε, σαν καθηγήτρια. Να είναι καλύτερος ο τρόπος διδασκαλίας μου, πιο αποτελεσματικός, πιο ελκυστικός για τα παιδιά.»

Πάνω στο ίδιο θέμα, ο κ. Ν. έκανε λόγο για πιθανή αντικατάσταση ενός μαθήματος με συζητήσεις ευρύτερου περιεχομένου με τους μαθητές: «Μπορώ και να μην κάνω μάθημα κάποια μέρα και να ασχοληθούμε με μια παιδαγωγική συζήτηση. Άλλοι βρίσκουν έναν τρόπο χαλαρό ίσως να κάνουν προβολές με ντοκιμαντέρ ή άλλα και κάνουν μια αλλαγή στο τρόπο του μαθήματος.»

Ο κ. Η. υποστήριξε τη σημασία της διαλλακτικότητας, της ενσυναίσθησης και της ανεκτικότητας προς τους μαθητές:

[...] να μην είναι κανείς προκατειλημμένος απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες. Το να έχει καλή διάθεση να συμμεριστεί το οποιοδήποτε πρόβλημά τους. Το να είναι ανεκτικός. Το να παραβλέπει κάποιες εε, παρασπονδίες τους. Εεεμ, ακόμη θα 'λεγα ότι το χιούμορ επίσης βοηθάει στο να εξομαλυνθούν κάποιες καταστάσεις δύσκολες.

Αντίθετα, ο κ. Χ. θεωρεί ότι η ύπαρξη οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών μπορεί να προκαλέσει εντονότερες συγκρούσεις:

[...] δεν πρέπει να... έχεις μεγάλη οικειότητα με τους μαθητές γιατί κάποια στιγμή θα παρεξηγήσουν αυτή την οικειότητα και θα οδηγηθούν σε συγκρούσεις μεγαλύτερες [...]. Πρέπει να υπάρχει, ναι μια απόσταση. Κάποιες φορές βέβαια ντάξει, θα τους πλησιάζεις, θα συζητήσεις αλλά να αισθάνονται ότι... δεν είναι και τόσο οικεία.

Ο κ. Τ. έκανε λόγο για ένα συμβόλαιο μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, το οποίο θα βασίζεται σε σαφείς και ξεκάθαρους κανόνες:

Μια κουβέντα στην αρχή, μια... ένα ουσιαστικά συμβόλαιο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών γενικότερα εεε, ένα συμβόλαιο που θα παρεκκλίνουμε όλοι μας, μπορεί να παρεκκλίνουμε κάποια στιγμή. Αλλά όμως, εεε, σε κάποιες στιγμές που έχουμε παρεκκλίνει να ξέρουμε ότι ο ένας θα επαναφέρει τον άλλον.

Ο κ. Π. τόνισε ότι είναι απαραίτητη η παρουσία και άλλων ειδικών ψυχικής υγείας στα σχολεία:

Νομίζω ότι η Πολιτεία έχει έρθει ο καιρός να... στείλει στα σχολεία κοινωνικούς λειτουργούς. Όταν ο γονέας δεν έρχεται να μας εμπιστευτεί για τον οποιονδήποτε λόγο το πρόβλημα που υπάρχει στο παιδί του, δεν είμαστε ειδικοί να το βρούμε εμείς.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο ερώτημα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναφέροντας μόνο τις συναντήσεις με τους Σχολικούς Συμβούλους. Γενικά, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι ενημερώνονται μέσα από το Διαδίκτυο, βιβλία και άλλες πηγές. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι η επιμόρφωση είναι εξαιρετικά σημαντική για το επάγγελμά τους και υπογράμμισαν πόσο σημαντικό είναι να μετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή βιωματικά προγράμματα.

Η κ. Ο. ανέφερε τις συναντήσεις με την Σχολική Σύμβουλο: «Εεεε, κατά καιρούς και με τη Σύμβουλο που μαζευόμαστε, συζητάμε αυτά τα θέματα. [...] ανταλλάσσουμε απόψεις [...] Τί κάνει ο ένας, τί κάνει ο άλλος. Και ο... Σύμβουλος πολλές φορές προτείνει λύσεις.»

Ο κ. Δ. ανέφερε ότι είναι ενήμερος σχετικά με τα ζητήματα της εφηβικής και προεφηβικής ηλικίας εξαιτίας της ειδικότητάς του:

Εεε, γενικά με τα προβλήματα των μαθητών όχι μόνο σεμινάρια εε, έχω κάνει ένα χρόνο Παιδαγωγικά. Που σημαίνει ότι [...] έχω επίγνωση των θεμάτων αυτών, [...] των προβλημάτων της εφηβικής ή προ-εφηβικής ηλικίας. Ε, και με ψυχολογικά κριτήρια και με κοινωνικά κριτήρια.

Η κ. Θ. μίλησε για το πόσο σημαντικά είναι τα βιωματικά σεμινάρια για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να καταλάβει καλύτερα τους μαθητές: «Υπήρχαν πραγματικά μερικές φορές εξαιρετικοί εκπαιδευτές, που μέσα από ένα βιωματικό μάθημα, μιμούμασταν ρόλους. Εεε, εκεί μου έδιναν καλύτερα να καταλάβω το τί συμβαίνει σε μία τάξη.»

Αντίθετα, ο κ. Κ. υποστήριξε ότι τα σεμινάρια δεν συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: «[...] πιστεύω, πρέπει να το 'χεις. Δεν πιστεύω ότι οι εκπαιδευσεις βοηθάνε. [...] Ξέρουμε ότι είναι παιδιά, δεν πιστεύω ότι σε ένα σεμινάριο θα τα μάθουμε αυτά.»

Χαρακτηριστικά, ο κ. Φ. ανέφερε ότι υπηρέτησε στον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων και πλέον αντλεί περισσότερη ικανοποίηση από το επάγγελμά του:

Εγώ ειδικά έχω ασχοληθεί αρκετά με αυτό το ζήτημα διότι για 2 περίπου χρόνια και με αυτή τη πρόθεση να τα δω και γι' αυτό ίσως ενδεχομένως έχω μια γνώση γύρω από αυτά, εεε, ήμουν στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων. [...] Το είχα ζητήσει εγώ και είχαμε συνεργαστεί και με το Πανεπιστήμιο της (***) και με άλλους φορείς, με Ψυχολόγους και τα λοιπά. [...] Εεεε, όλα αυτά με βοήθησαν να εε, δω διαφορετικά τα πράγματα. [...] Εεεε, θα έλεγα με ό,τι επιφύλαξη μπορεί να έχει αυτό, ότι απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου.

Συζήτηση

Οι συγκρούσεις μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να μελετηθεί κατά πόσο τα επίπεδα ΣΝ μπορεί να επηρεάζουν την κατάλληλη ή μη διαχείριση των συγκρούσεων, και να εξετάσει τις απόψεις τους σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων στην τάξη και τα ΣΠ που εμφανίζουν οι έφηβοι μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 22 εκπαιδευτικοί και

χρησιμοποιήθηκε η μικτή μέθοδος με τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου και ημιδομημένης συνέντευξης.

Η πρώτη και δεύτερη υπόθεση αφορούσαν από την μία πλευρά την επιβεβαίωση μιας ικανοποιητικής βαθμολογίας των συνολικών επιπέδων ΣΝ των συμμετεχόντων και των επιμέρους διαστάσεων της και από την άλλη την ανάδειξη της επίδρασης της ΣΝ από το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α έδειξε πολύ χαμηλά επίπεδα στις υποκλίμακες της *Συναισθηματικότητας* και της *Κοινωνικότητας* για το συγκεκριμένο δείγμα, τα επίπεδα ΣΝ κρίθηκαν ως αρκετά ικανοποιητικά, υπερβαίνοντας τον μέσο όρο τόσο συνολικά όσο και στις άλλες υποκλίμακες, όπως η *Ευημερία* και ο *Αυτοέλεγχος*. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες στην ελληνική (Anastasiou, 2020· Βάσιου, 2018· Platsidou, 2010) και την ξένη βιβλιογραφία (Eryilmaz et al., 2020· Naqvi et al., 2016) επιβεβαιώνοντας συνάμα και την πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, στη μελέτη των Jaleel και Verghis (2017) καταγράφηκαν διαφορετικά ευρήματα καθώς το 44% των εκπαιδευτικών εμφάνισε μέτρια ΣΝ, το 26% υψηλή και το 24% χαμηλή. Η πλειοψηφία των ελληνικών ερευνών που αναφέρουν υψηλά επίπεδα ΣΝ στους εκπαιδευτικούς μπορεί να δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διατηρούν συναισθηματική σταθερότητα, καθώς μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των μαθητών τους.

Όσον αφορά στις συγκριτικές αναλύσεις για τα επίπεδα ΣΝ με βάση το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, γεγονός που πιθανά να αποδίδεται στο μικρό μέγεθος του δείγματος. Στο σημείο αυτό η δεύτερη υπόθεση δεν επαληθεύεται για όλες τις περιπτώσεις, γεγονός που πιθανόν να εξηγείται από την πληθώρα ερμηνειών σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την επίδρασή τους στη ΣΝ. Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία, σημειώθηκαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου για τους άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες, εύρημα που πιθανόν να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή από τους άντρες και αρκετά συχνά οδηγούνται σε συναισθηματική εξάντληση (Dewaele et al., 2018· Petrides et al., 2006) Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών, οι κάτω των 45 ετών ανέφεραν υψηλότερα συνολικά επίπεδα ΣΝ, ενώ οι ηλικίας 45-55 εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου και συναισθηματικότητας, επιβεβαιώνοντας έρευνες που συνδέουν τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη συναισθηματική αντίληψη και περισσότερες δυσκολίες διαχείρισης των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, σε σχέση με τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Sousa, 2011· Valente et al., 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Θετικής κατεύθυνσης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ΣΝ και σε όλες τις υποκλίμακες σε σύγκριση με αυτούς της Θεωρητικής κατεύθυνσης, αντικρούοντας την έρευνα των Abiodullah και Aslam (2020), σύμφωνα με τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών παρουσιάζουν χαμηλότερη συναισθηματική έκφραση.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών ως ένα σοβαρό εμπόδιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας φάνηκε να είναι εξίσου καθοριστική για τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι με το πέρασμα του χρόνου ενισχύονται ψυχικά και συναισθηματικά, γεγονός που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης βελτιώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία τους (Burroughs et al., 2019· Smeltzer Erb, 2004).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώθηκε στη συμπεριφορά των μαθητών, την οποία οι εκπαιδευτικοί γενικά χαρακτηρίζουν ως ικανοποιητική. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές εκδηλώνουν ΣΠ που σχετίζονται, τόσο με την προσωπικότητά τους και τη γενικότερη αδιαφορία τους προς το μάθημα, όσο και με θέματα απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς. Παραμένει παράδοξο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν υψηλά επίπεδα ΣΝ, καθώς θα ανέμενε κανείς ότι αυτό θα

ασκούσε θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών και στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη και αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον (Denham et al., 2012· Fabio & Kenny, 2012· Garner, 2010· Nizielski et al., 2012· Πούλου, 2015· Valente et al., 2019). Σύμφωνα με την έρευνα των Fernández-Berrocal και Ruiz (2008), η έλλειψη ΣΝ διευκολύνει την εμφάνιση ΣΠ στους μαθητές, ενώ οι Platsidou και Salman (2012) επισημαίνουν ότι είναι σύνηθες οι άνθρωποι να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ΣΝ χωρίς αυτό να συνοδεύεται απαραίτητα από αντίστοιχες δεξιότητες.

Όσον αφορά στις διαφορές που παρατηρούνται στα ΣΠ των μαθητών ανά φύλο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι τα αγόρια διαφοροποιούνται σε σχέση με τα κορίτσια στη μορφή της επιθετικότητας που εκδηλώνουν, η οποία είναι πιο άμεση και εμφανής, ενώ τα κορίτσια τείνουν να προτιμούν μια έμμεση μορφή επιθετικότητας. Η συγκεκριμένη παρατήρηση μπορεί να ερμηνευτεί μέσω ευρημάτων άλλων μελετών που συνδέουν τις διαφυλικές διαφορές με την έλλειψη ΣΝ στους μαθητές (Fernández-González et al., 2018· García-Sancho et al., 2014· Gomez-Baya et al., 2016· Mavrouli et al., 2009· Petrides et al., 2006· Poulou, 2014). Επιπλέον, τα κορίτσια τείνουν να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα ΣΝ σε σύγκριση με τα αγόρια, γεγονός που τα καθιστά πιο ευέλικτα στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, και στην έκφραση των εσωτερικών τους προβλημάτων με λιγότερο εμφανή τρόπο (Μακρή-Μπότσαρη, 2008· Siu, 2009).

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συνιστούν το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες περιγράφουν αυτές τις σχέσεις από καλές έως πολύ καλές, ενώ αρκετοί αναφέρουν ότι επικοινωνούν με τους μαθητές και εκτός του μαθήματος. Οι συζητήσεις τους συνήθως αφορούν γενικά θέματα ή σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά φαίνεται να είναι αντικρουόμενα, καθώς το γεγονός ότι οι συζητήσεις είναι κυρίως επιφανειακές δεν οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις τους είναι πραγματικά στενές, ώστε να προάγεται η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, ο αμοιβαίος σεβασμός και η οικειότητα (Baržokek, 2013). Εάν υποθέσουμε ότι τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών δεν αντανακλούν ακριβώς τις ικανότητές τους, τότε το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με την έρευνα της Baracsi (2016), η οποία τονίζει ότι η χαμηλή ΣΝ συνδέεται με περιορισμένες επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες, καθώς και με αδυναμία στην αυτορρύθμιση και στην κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών.

Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται μέσα στη σχολική τάξη διατυπώνονται στο έκτο ερευνητικό ερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί γενικά αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις με τους μαθητές είναι σχετικά λιγοστές και περιορίζονται κυρίως σε απλές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν τόσο στη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών όσο και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι αιτίες των συγκρούσεων αφορούν στα ΣΠ των μαθητών, τα οποία εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων (Παναγάκος, 2016). Βάσει της βιβλιογραφίας, η σύνδεση μεταξύ της ΣΝ των εκπαιδευτικών και της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών εξαρτάται από το βαθμό που ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στις ανάγκες του μαθητή (Nizielski et al., 2012). Οι ελλείψεις αυτές εντείνονται όταν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους δεν έχουν συνεργατική σχέση ούτε επικοινωνούν αποτελεσματικά, γεγονός που μπορεί να προκαλεί ΣΠ στους μαθητές τους (Valente et al., 2019). Από την άλλη πλευρά, προσωπικά θέματα και αντιπαραθέσεις που απορρέουν από ανταγωνισμό για την διάκριση του καλύτερου μαθητή και την προσπάθεια επικράτησης στην κοινωνική ομάδα συνιστούν βασικές πηγές συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών (Enachi-Vasluiianu & Mălureanu, 2017· Hale, 2012· Thara, 2014).

Οι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις ποικίλλουν και κατηγοριοποιούνται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές που βρίσκονται στην εφηβεία, μια περίοδο που εμπριέχει συναισθηματικές και ψυχολογικές διακυμάνσεις, είναι συχνά επιρρεπείς στο να παρερμηνεύουν συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2016· Lightfoot et al., 2022· Μακρή-Μπότσαρη, 2008). Σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους περιλαμβάνουν την οικογένεια και την επιρροή των συνομηλίκων (Aboobaker et al., 2019· Kari et al., 2007· Van Heel et al., 2019). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, μέσω του χαρακτήρα, της συμπεριφοράς

και του στυλ διδασκαλίας τους φαίνεται να παίζουν, επίσης, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δυναμικής μέσα στην τάξη και των συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν (Γαλανάκη, 2004· Hosotani & Imai-Matsumura, 2011· Razavi, 2014· Shanmugasundaram & Mohamad, 2011· Χούπας, 2010). Η ηλικιακή απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συχνά δυσκολεύει τη μεταξύ τους σχέση, αλλά αυτό το στοιχείο δεν επαληθεύτηκε στην παρούσα έρευνα όπως και στη μελέτη της Platsidou (2010). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-55 ετών εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου (Mikolajczak et al., 2007), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο αυξημένο άγχος λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων και την πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou et al., 2006· Seyedehhava & Vahid, 2014). Εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκρούσεις περιλαμβάνουν το σχολικό περιβάλλον και τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, στοιχεία που επιβεβαιώνονται από πολλές μελέτες, ενώ και άλλοι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες προκαλούν αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004· Hargreaves, 2000· Μπίκα, 2011· Nurmi, 2012).

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία των κανόνων (Παναγάκος, 2016), ενώ κάποιοι εφαρμόζουν ποινές όπως προβλέπεται από τη νομοθεσία με αρνητικές, ωστόσο, συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ψυχική ισορροπία των μαθητών (Κιτσάκη & Παναγάκη, 2007· Kourkoutas & Wolhuter, 2013). Εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ τείνουν να αποφεύγουν τέτοιες μεθόδους (Petrides et al., 2007) και επιλέγουν πιο ευέλικτες στρατηγικές όπως το χιούμορ, η συζήτηση και η σύναψη «συμβολαίων» με τους μαθητές (Πλατσίδου, 2010· Σουσαμίδου-Καραμπέρη & Βαβέτση-Τσιβίκη, 2011· Zhang et al., 2019). Παρά την υψηλή ΣΝ που παρουσιάζουν, αρκετοί εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι βρέθηκαν σε καταστάσεις που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν, με αποτέλεσμα να αποταθούν στη Διεύθυνση του σχολείου τουλάχιστον μία φορά για βοήθεια. Ωστόσο, οι περισσότεροι προτιμούν να επιλύουν τα προβλήματα μόνοι τους. Οι ίδιες διαπιστώσεις που αφορούν στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, προκύπτουν και για το συγκεκριμένο εύρημα το οποίο είναι αντικρουόμενο, καθώς θα αναμενόταν να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει στην τάξη.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων είναι ενδιαφέροντα. Η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί από Θεωρητικές σχολές φαίνεται να διαθέτουν περισσότερα εφόδια λόγω της κατάρτισής τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. Ωστόσο, η ποσοτική ανάλυση ανέδειξε υψηλότερα επίπεδα ΣΝ στους εκπαιδευτικούς της Θετικής Κατεύθυνσης, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να μην επιδρά σημαντικά στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών, όπως αναφέρεται άλλωστε και σε άλλες μελέτες (Dolev & Leshem, 2016· Hernández-Amorós & Urrea-Solano, 2017).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι συμμετέχοντες φάνηκαν διχασμένοι ως προς την επιθυμία τους για αλλαγές σε αυτή τη διαδικασία. Οι πιο θετικοί εστίασαν κυρίως σε συναισθηματικούς παράγοντες και σε πιο κατάλληλες στρατηγικές για αποτελεσματική διαχείριση, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Herburn et al., 2021· Vinokur et al., 2024). Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει εκπαίδευση σχετικά με τα ΣΠ των εφήβων, αρκετοί από αυτούς αναγνώρισαν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και ήταν πρόθυμοι να την βελτιώσουν μέσω προσωπικής επιμόρφωσης. Η προσέγγιση αυτή είναι ενθαρρυντική και συμφωνεί με τους Mayer και Salovey (1995), οι οποίοι θεωρούν τη συναισθηματική ευαισθητοποίηση απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποίηση του ατόμου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Επιπλέον, πολλές έρευνες τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης μέσω κοινωνικών δικτύων ή μέσω της παρακολούθησης εργαστηρίων και σεμιναρίων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της ΣΝ (Mansfield et al., 2016· Mattingly & Kraiger, 2019· Yin et al., 2013).

Καταλήγοντας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι τρόποι αποφυγής συγκρούσεων σχετίζονται με μια πιο διαλλακτική στάση και ενσυναίσθηση προς τους μαθητές. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται άμεσα με τα

υψηλά επίπεδα ΣΝ, που είναι απαραίτητα για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών και για την αποφυγή συγκρούσεων μέσω της καλλιέργειας θετικών σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γεγονός που επισημαίνεται και σε άλλη σχετική έρευνα (Kumar, 2013).

Όπως είναι αναμενόμενο, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς που επηρεάζουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο αποτελείται από 22 εκπαιδευτικούς από τρία Γενικά Λύκεια μιας συγκεκριμένης Περιφέρειας με την πλειοψηφία να είναι άντρες και μόνο έναν εκπαιδευτικό Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. Καθώς ο στόχος της μικτής αυτής μελέτης δεν ήταν η γενίκευση, τα αποτελέσματα πρέπει να γίνουν κατανοητά μέσα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο δείγμα από το οποίο προκύπτουν και σε σχέση με τις θεωρητικές θέσεις για την ΣΝ και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επίσης, η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς μπορεί να ωθήσει τους συμμετέχοντες να παρουσιάζουν μια πιο κοινωνικά αποδεκτή εικόνα του εαυτού τους (Van de Mortel, 2008), γεγονός που μπορεί να μειώσει την ακρίβεια των δεδομένων και να οδηγήσει σε αντιφατικά συμπεράσματα. Επιπλέον, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν χαμηλός σε συγκεκριμένες υποκλίμακες, πιθανόν λόγω της συντόμευσης του ερωτηματολογίου (Cooper & Petrides, 2010).

Δεδομένου ότι οι έρευνες αναφορικά με τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη είναι περιορισμένες στον ελληνικό χώρο, προτείνεται μελλοντικά η διεύρυνση του δείγματος σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, σε διαφορετικούς τύπους σχολείων (π.χ. ιδιωτικά, ειδικής αγωγής κ.ο.κ.), καθώς και η σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών. Ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθεί κατά πόσο τα ΣΠ των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση μέσα στην τάξη ανάλογα με τα επίπεδα ΣΝ που εμφανίζουν οι ίδιοι οι μαθητές. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν οι επιδράσεις άλλων παραγόντων όπως οι γονείς, οι συνομήλικοι, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα ΜΜΕ στη ΣΝ και στα ΣΠ.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η έρευνα επιχείρησε να αναδείξει τη σημαντική σχέση μεταξύ της ΣΝ των εκπαιδευτικών και των συγκρούσεων στην τάξη. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί κατά την ποσοτική ανάλυση εμφάνισαν ικανοποιητικά επίπεδα ΣΝ, δεν είναι σύμφωνα σε αρκετά σημεία με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών αφορούν κατά βάση σε γενικής φύσεως θέματα, δεν υποδηλώνει απαραίτητα μια ουσιαστική σχέση μεταξύ τους, αλλά περισσότερο μια τυπική ίσως και επιφανειακή συνδιαλλαγή. Επιπλέον, τόσο η παρουσία ΣΠ των μαθητών και η αντίστοιχη εκδήλωσή τους με διάφορους τρόπους μέσα στη σχολική αίθουσα, όσο και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις, δεν συνάδει με τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών. Η πιθανόν χαμηλή ΣΝ που τελικά τους χαρακτηρίζει, περιορίζει την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις στην τάξη. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, οδηγούν στη διαπίστωση ότι τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων αντιπαρατίθενται, καθώς τα επίπεδα ΣΝ των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην αντανακλούν στις πραγματικές τους ικανότητες-δεξιότητες, οπότε και εντοπίζονται συγκρούσεις μέσα στη σχολική αίθουσα. Επομένως, η ενίσχυση της ΣΝ μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων αναδύεται ως απαραίτητη τόσο σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ διαχειρίζονται καλύτερα τους μαθητές, αποφεύγοντας τιμωρητικές πρακτικές και επιδιώκοντας διαλλακτικές λύσεις. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στη μείωση των συγκρούσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abiodullah, M., & Aslam, M. (2020). Emotional intelligence as a predictor of teacher engagement in classroom. *Bulletin of Education and Research*, 4(2), 127–140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258049.pdf>

- Aboobaker, S., Jangam, K. V., Sagar, K. J. V., Amaresha, A. C., & Jose, A. (2019). Predictors of emotional and behavioral problems among Indian adolescents: A clinic-based study. *Asian Journal of Psychiatry*, 39, 104–109. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2018.12.002>
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 525–550). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21
- Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 72(7), 1490–1505. <https://doi.org/10.1111/jan.12903>
- Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A., & Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 67, 378–388. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.003>
- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (2016). *Teen Brain: Behavior, problem solving, and decision making*. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/The-Teen-Brain-Behavior-Problem-Solving-and-Decision-Making-095.aspx
- American Psychological Association. (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals* (pp. 1–47). American Psychological Association. <https://www.apa.org/pubs/info/brochures/develop>
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Γιαννακόπουλος, Γ. (2016). Ψυχοπαθολογία της εφηβείας: Χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Στο Δ. Κ. Αναγνωστόπουλος, Ε. Λαζαράτου, & Γ. Γιαννακόπουλος (Επιμ.), *Κλινικά Φροντιστήρια* (Τεύχος 28, σσ. 84–97). Ιατρική Εταιρεία Αθηνών. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.3782.8720>
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>
- Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers trait emotional intelligence in Greece and implications for preschool human resources management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 26–36. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.26.36>
- Antoniou, A. -S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. -N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Baracsi, Á. (2016). Emotional intelligence of Hungarian teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1728–1737. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040728>
- Barłózek, N. (2013). Teachers' emotional intelligence—A vital component in the learning process. In O. Majchrzak (Ed.), *PLEJ_2 czyli Psycholingwistyczne eksploracje językowe* (pp. 95–112). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/14974?show=full>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.
- Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1–47. <https://doi.org/10.12681/jret.11974>
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: Longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 517–534. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0>
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Atamtürk, A. N., & Şensoy, Ş. (2009). A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2600–2605. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.459>

- Βούλγαρης, Σ., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο Γυμνάσιο. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (σσ. 959–975).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qrp0630a>
- Brenning, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., De Clercq, B., & Antrop, I. (2022). Emotion regulation as a transdiagnostic risk factor for (non)clinical adolescents' internalizing and externalizing psychopathology: Investigating the intervening role of psychological need experiences. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(1), 124–136. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01107-0>
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). A Review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. In N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen, & W. Schmidt, *Teaching for Excellence and Equity* (Vol. 6, pp. 7–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Carlisle, M. (2011). Healthy relationships and building developmental assets in middle school students. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 18–32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/348/1043>
- Cojocariu, V.-M., & Nechita, Z. (2011). On a programme for stimulating the elementary pupil's emotional intelligence through the educational process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 261–265. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.073>
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449–457. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497426>
- Coskun, K., & Oksuz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36–47. <https://doi.org/10.21449/ijate.503393>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd edition). Sage.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dewaele, J.-M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? In J. D. D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 125–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2015). Beyond fluid intelligence and personality traits in scholastic success: Trait emotional intelligence. *Learning and Individual Differences*, 40, 121–126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.04.001>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education, Special Issue*, 8(1), 75–94. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/9996>
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., & Cheng, L. (2021). How children feel matters: Teacher–student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 581235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581235>
- Enachi-Vasluiianu, L., & Mălureanu, F. (2017). An analytical approach of sources of conflict among students. *CBU International Conference Proceedings*, 5, 599–602. <https://doi.org/10.12955/cbup.v5.992>

- Eryilmaz, A., Satici, B., & Deniz, M. E. (2020). A model of career adaptability for teachers: Emotional intelligence, goal setting, and striving for goals. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 63–72. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijope/issue/69689/1111139#article_cite
- E-νομοθεσία.gr, Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2017). *Προεδρικό Διάταγμα 104/1979, Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως. (Φ.Ε.Κ 23 Α / 7-2-1979)*. E-Νομοθεσία.Gr, Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/pd-104-1979.html>
- Fabio, A. D., & Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39(5), 461–475. <https://doi.org/10.1177/0894845311421005>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/538/Art_15_256_eng.pdf?seque
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, 127, 68–73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.038>
- Fotre, T. M. (2022). *The impact of social-emotional curriculum training on Oregon 4th-8th Grade school teachers' emotional intelligence* [Doctoral Dissertation, George Fox University]. <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/189>
- Garbenis, S. (2021). Trait emotional intelligence of teachers working in Special Education schools. *Human, Technologies and Quality of Education*, 2021, 464–477. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.35>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424–435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Gill, G. S., & Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 7(2), 1–6. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00430>
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent workplace: How to select for, measure, and improve Emotional Intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 1–18). Jossey-Bass.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., & Paino, S. (2016). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms after a one year follow-up during adolescence. *The International Journal of Emotional Education, Special Issue* 8(1), 35–47.
- Hale, C. (2012). Power, position and autonomy: Student conflict in a communicative language classroom. *Working Papers in Applied Linguistics and TESOL*, 12(1), 1–17. <https://doi.org/10.7916/D8TF09oP>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harney, E. I. (2015). *Correlation of emotional intelligence of school leaders and school climate: A cross-cultural comparison between American and South Korean schools* [Doctoral Dissertation, Indiana University of

Pennsylvania].

<https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1680833554/DFCE3E36C08C4F64PQ/1?accountid=17198&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

- Hepburn, L., Beamish, W., & Alston-Knox, C. L. (2021). Classroom management practices commonly used by secondary school teachers: Results from a Queensland survey. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 485–505. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00402-y>
- Hernández-Amorós, M. J., & Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 511–519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality: Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- IBM SPSS Statistics for Windows (Version Version 23.0). (2015). [Computer software]. IBM Corp.
- Jaleel, S., & Molly Verghis, A. (2017). Comparison between emotional intelligence and aggression among student teachers at secondary level. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 137–140. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050117>
- Kant, R. (2014). Interrelationship between personality traits and emotional intelligence of secondary teachers in India. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 3(3), 158–168. <https://doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6145>
- Kapı, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V., & Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in Greek adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(7), 594–598. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0201-4>
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(3), 169–186.
- Κιτσάκη, Φ., & Παναγάκη, Κ. (2007). Η εκπαιδευτική πράξη απόρροια της «συναισθηματικής γλώσσας» του εκπαιδευτικού. *Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην Εκπαίδευση*, 1–11. <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/kitsaki-panagaki/kitsaki-panagaki.pdf>
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education & Development*, 19(6), 843–864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Kourkoutas, E. E., & Wolhuter, C. C. (2013). Handling learner discipline problems: A psycho-social whole school approach. *Koers - Bulletin for Christian Scholarship*, 78(3), 8 pages. <https://doi.org/10.4102/koers.v78i3.550>
- Kumar, V. J. L. (2013). Adolescence behavior problems: How to tackle or prevent? *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 6(4), 13–17. <https://doi.org/10.26634/jpsy.6.4.2182>
- Lee, E. J. (2018). Social achievement goals and social adjustment in adolescence: A multiple-goal perspective. *Japanese Psychological Research*, 60(3), 121–133. <https://doi.org/10.1111/jpr.12189>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2022). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστ. Επιμ: Ζ. Μπαμπλέκου, Μεταφ: Μ. Κουλεντιανού & Ι. Παπαθανασάκη). Gutenberg.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας*. [Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ]. <http://hdl.handle.net/10795/1090>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2018.03.002>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259–272. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338–353. <https://doi.org/10.1080/00223890701333431>
- Μπίκα, Χ. (2011). *Μορφές μαθητικής επιθετικότητας στο Γυμνάσιο: Μια μελέτη περίπτωσης*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπίας. <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5695>
- Myint, A. A., & Aung, A. A. (2016). The relationship between emotional intelligence and job performance of Myanmar school teachers. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.56278/asten.v1i1.142>
- Naqvi, I. H., Iqbal, M., & Akhtar, S. N. (2016). The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 209–224. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210379.pdf>
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320–329. <https://doi.org/10.1177/0734282912449439>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students’ characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students’ perceptions of teacher social–emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741–1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>
- Olivier, E., Morin, A. J. S., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2327–2346. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x>
- Ozkaral, T. C., & Ustu, H. (2019). Examination of the relationship between teacher candidates’ emotional intelligence and communication skills. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 232–240. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n5p232>
- Πάγκαλος, Σ. (2016). Τι συμβαίνει στην τάξη όταν διδάσκω Βιολογία. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* (pp. 264–273). Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. https://users.sch.gr/spangs/arthra/klima_taxis.htm

- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: Mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142–149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>
- Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: Τεχνικές πρόληψης και τεχνικές παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 350. <https://doi.org/10.12681/edusc.155>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In J. D. A. Parker, D. H. Saklofske, & C. Stough (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85–101). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2020). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273–289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537–547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η εφαρμογή της ανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 100–113.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Platsidou, M., & Salman, L. (2012). The role of emotional intelligence in predicting burnout and job satisfaction of Greek lawyers. *International Journal of Law, Psychology and Human Life*, 1(1), 13–22. <https://www.proquest.com/docview/2118769346?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Πούλου, Μ. Σ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12(2), 129–155.
- Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785062>
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72–89. <https://core.ac.uk/reader/141678170>
- Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 5(1). <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>

- Rafaila, E. (2015). The competent teacher for teaching emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 953–957. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.253>
- Razavi, R. (2014). EFL teachers' emotional intelligence and their personality types: Exploring possible relations. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2), 134–141. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.2p.134>
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2011). *Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning applications of psychological science to teaching and learning modules*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>
- Rispens, S., & Demerouti, E. (2016). Conflict at work, negative emotions, and performance: A diary study. *Negotiation and Conflict Management Research*, 9(2), 103–119. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12069>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Επίσ. Επιμ: Κ. Ε. Μιχαλοπούλου & Φ. Καλύβα, Μεταφ: Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Gutenberg.
- Sangeetha, N. (2017). A study on factors influencing emotional intelligence of teachers of management education in Coimbatore city. *International Journal of Advanced Research*, 5(3), 1490–1500. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/3657>
- Seyedehhava, M., & Vahid, N. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to English language teachers' burnout. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 39–47. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.39>
- Shanmugasundaram, U., & Mohamad, A. R. (2011). Social and emotional competency of beginning teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1788–1796. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.426>
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). How do young adolescents cope with social problems? An examination of social goals, coping with friends, and social adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 851–875. <https://doi.org/10.1177/0272431611429944>
- Siu, A. F. Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 553–557. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.05.004>
- Smeltzer Erb, C. (2004). *Realms of beginning teachers' emotional work* [Doctoral Dissertation, University of Toronto]. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/119503/1/nq94298_ocr.pdf
- Sousa, R. L. V. (2011). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar*. [Master Dissertation, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/443>
- Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α., & Βαβέτση-Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων* (1η εκδ.). University Studio Press.
- Thapa, T. B. (2014). Students' conflict in schools. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 3(1), 76–80. <https://doi.org/10.3126/av.v3i1.9991>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (1η εκδ., σσ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Üstüner, M., & Kiş, A. (2014). The relationship between communication competence and organizational conflict: A study on head of educational supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(56). <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.5>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 47(8), 18–32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2>

- Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. In M. Peaslee Levine (Ed.), *Interpersonal Relationships*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95395>
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48. http://www.ajan.com.au/ajan_25.4.html
- Van Heel, M., Bijttebier, P., Colpin, H., Goossens, L., Van Den Noortgate, W., Verschueren, K., & Van Leeuwen, K. (2019). Investigating the interplay between adolescent personality, parental control, and externalizing problem behavior across adolescence. *Journal of Research in Personality*, 81, 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.06.005>
- Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>
- Vinokur, E., Yomtovian, A., Marom, M. S., Itzhakov, G., & Baron, L. (2024). Social-based learning and leadership in school: Conflict management training for holistic, relational conflict resolution. *Frontiers in Social Psychology*, 2, 1412968. <https://doi.org/10.3389/frsps.2024.1412968>
- Χούπας, Ι. Κ. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Εισαγωγή*. (Επιστ. Επιμ: Ε. Τσέλιου, Μεταφ: Ε. Αυγήτα). Gutenberg.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Yildizbas, F. (2017). The relationship between teacher candidates' emotional intelligence level, leadership styles and their academic success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 215-231. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.13>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Zampetakis, L. A. (2011). The measurement of Trait Emotional Intelligence with TEIQue-SF: An analysis based on unfolding Item Response Theory Models. In C. E. J. Härtel, N. M. Ashkanasy, & W. J. Zerbe (Eds.), *Research on Emotion in Organizations: What have we learned? Ten years on* (Vol. 7, pp. 289-315). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1746-9791\(2011\)0000007016](https://doi.org/10.1108/S1746-9791(2011)0000007016)
- Zhang, T., Wang, Z., Liu, G., & Shao, J. (2019). Teachers' caring behavior and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Personality and Individual Differences*, 142, 270-275. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.005>
- Zurlo, M. C., Vallone, F., Dell'Aquila, E., & Marocco, D. (2020). Teachers' patterns of management of conflicts with students: A study in five European countries. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 112-127. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>

Secondary School's teachers Emotional Intelligence and Conflict Management with Adolescents in the Classroom

Christina-Aikaterini BAVELA¹, Iouliani PACHITI², Aikaterini VASIOU³, Panagiota DIMITROPOULOU²

¹ School of Humanities, Hellenic Open University

² Department of Psychology, School of Social Sciences, University of Crete

³ Department of Primary Education, School of Educational Sciences, University of Crete

KEYWORDS

Emotional intelligence
Behavioral problems
Conflict management
Classroom
Teachers
Adolescents

ABSTRACT

This research aimed to highlight the levels of Emotional Intelligence (EI) among secondary education teachers and their perceptions regarding the management of conflicts and behavioral problems (BP) exhibited by adolescent students. The sample consists of 22 public secondary education teachers from the region of Argolis, who were assessed through a questionnaire (TEI-Que-SF) and semi-structured interviews. Results showed that teachers possess satisfactory levels of EI, while a lack of interest appears to be the dominant BP observed in students. Teachers recognize that students' BPs (e.g., student indifference, unacceptable behavior), which vary by gender, often lead to conflicts influenced by various factors (e.g., student personality, teacher personality, teaching methods). For effective conflict management, teachers mentioned the importance of their own emotional state, as well as strategies such as flexibility and empathy. In conclusion, teachers' EI seems to affect their professional practice, their relationships with students, and conflict management within the classroom. This study underscores the need for decision-making and the implementation of interventions that enhance EI among school community members, contributing to the smooth functioning of the educational framework.

CORRESPONDENCE

Panagiota Dimitropoulou,
Department of Psychology,
University of Crete,
Rethymno, 74150
p.dimitropoulou@uoc.gr