



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
***ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –***  
***ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

**Διπλωματική εργασία**

**“ Ενδοσχολικές συγκρούσεις: Αίτια, επιπτώσεις και στρατηγικές για την αποτελεσματική διαχείρισή τους ”**

του

**Παπαδόπουλου Γεώργιου**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
2. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2020

## **Ευχαριστίες**

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Παπαλόη Ευαγγελία η οποία με αμέριστη κατανόηση, ενδιαφέρον και υπομονή συνέβαλε στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο για την άψογη οργάνωση του μεταπτυχιακού προγράμματος καθώς και για τη συμμετοχή του μαζί με την καθηγήτρια κα. Κωνσταντινίδου Θάλεια στην τελική αξιολόγηση της εργασίας μου.

Copyright © Παπαδόπουλος Γεώργιος, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Παπαδόπουλος Γεώργιος

A.E.M.: 782

Ηλεκτρονική διεύθυνση: [papg64@gmail.com](mailto:papg64@gmail.com)

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: " Ένδοσχολικές συγκρούσεις: Αίτια, επιπτώσεις και στρατηγικές για την αποτελεσματική διαχείρισή τους"

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 25-1-2020

Ο δηλών

Παπαδόπουλος Γεώργιος

## Περιεχόμενα

---

Ευρετήριο πινάκων .....	7
Ευρετήριο διαγραμμάτων .....	8
Περίληψη.....	11
Abstract.....	12
Εισαγωγή .....	13

### ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η σύγκρουση – Θεωρητική προσέγγιση

1.1. Η έννοια της σύγκρουσης .....	15
1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	15
1.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις .....	17
1.1.3. Κατηγορίες συγκρούσεων .....	19
1.1.4. Στάδια των συγκρούσεων .....	24
1.1.5. Συνέπειες των συγκρούσεων .....	27
1.2. Η σύγκρουση στο χώρο της εκπαίδευσης .....	30
1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	30
1.2.2. Κατηγορίες ενδοσχολικών συγκρούσεων .....	31
1.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	33

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Η Διαχείριση των συγκρούσεων

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	42
2.2. Μοντέλα συγκρουσιακής συμπεριφοράς .....	43

2.3. Τεχνικές και στόχοι διαχείρισης συγκρούσεων .....	51
2.3.1. ανάλογα με τα αποτελέσματα .....	51
2.3.2. Διευθέτηση των συγκρούσεων με παρέμβαση τρίτων .....	53
2.3.3. Άλλες τεχνικές .....	55

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Η Διαχείριση των συγκρούσεων και οι προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο**

3.1. Η σημασία της πρόληψης και της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο (οφέλη) .....	56
3.2. εμπόδια της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων .....	58
3.3. Συναφείς έρευνες .....	59
3.3.1 Η έρευνα στην Ελλάδα .....	60
3.3.2. Διεθνείς Έρευνες .....	62
Σύνοψη θεωρητικού πλαισίου .....	63

### **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική προσέγγιση**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Περιγραφή της μεθοδολογίας.**

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	65
1.2. Δείγμα της έρευνας.....	65
1.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων και ερευνητική διαδικασία.....	66
1.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	67

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Παρουσίαση-Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.**

2.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	68
2.2. Απόψεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τη σύγκρουση.....	69
2.3. Συνάψεις.....	85
2.4. Συμπεράσματα.....	113

2.5. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας..... 117

**Βιβλιογραφία** ..... 118

**Παράρτημα** ..... 127

## Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Τύποι σύγκρουσης .....	21
Πίνακας 2: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης .....	23
Πίνακας 3: Μοντέλα συγκρουσιακής συμπεριφοράς .....	44
Πίνακας 4: Εσωτερική συνέπεια κατά Cronbach .....	68
Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία .....	69
Πίνακας 6: Ιεράρχηση προτιμήσεων ως προς τις συγκρουόμενες ομάδες .....	71
Πίνακας 7: Συχνότητα συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς .....	72
Πίνακας 8: Βασικοί λόγοι συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς .....	73
Πίνακας 9: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων .....	76
Πίνακας 10: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων .....	78
Πίνακας 11: Βαθμός αρνητικής επιρροής της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου από τις συγκρούσεις .....	79
Πίνακας 12: Περιγραφικός πίνακας κλίμακας διαχείρισης συγκρούσεων .....	80
Πίνακας 13: Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ως αφορμή για ανάλυση των δυσλειτουργιών και ως θετική επιρροή στη λειτουργία του σχολείου.....	80
Πίνακας 14: Ιεράρχηση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές.....	82
Πίνακας 15: Δεξιότητες Διευθυντών.....	84
Πίνακας 16: Ενέργειες που θα βοηθούσαν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.....	85
Πίνακας 17: Πίνακας ANOVA Τίτλοι σπουδών- Αποφυγή.....	98
Πίνακας 18: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων Τίτλοι σπουδών- Αποφυγή.....	99
Πίνακας 19: Πίνακας ANOVA Τίτλοι σπουδών- Συμβιβασμός.....	100
Πίνακας 20: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων Τίτλοι σπουδών- Συμβιβασμός.....	101
Πίνακας 21: Πίνακας ANOVA Τίτλοι σπουδών- Επίλυση.....	102
Πίνακας 22: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων Τίτλοι σπουδών- Επίλυση.....	103
Πίνακας 23: Πίνακας ANOVA Τύπος σχολείου- Μάχη.....	109
Πίνακας 24: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων Τύπος σχολείου- Μάχη.....	109
Πίνακας 25: Πίνακας ANOVA Ηλικία- Αποφυγή.....	110
Πίνακας 26: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων Ηλικία- Αποφυγή.....	110



## Ευρετήριο διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης.....	23
Διάγραμμα 2: Η διαδικασία της σύγκρουσης ( πηγή: Pondy, 1967).....	27
Διάγραμμα 3: Συγκρουσιακό πλέγμα (πηγή:Blake &Mouton, 1970).....	45
Διάγραμμα 4: Μοντέλο Thomas, 1974.....	45
Διάγραμμα 5: Συχνότητα συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς .....	72
Διάγραμμα 6: Βασικοί λόγοι συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.....	73
Διάγραμμα 7: Βαθμός που επηρεάζεται αρνητικά η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου από τις συγκρούσεις.....	79
Διάγραμμα 8: Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ως αφορμή για ανάλυση των δυσλειτουργιών και ως θετική επιρροή στη λειτουργία του σχολείου.....	81
Διάγραμμα 9: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης της κατανομής τάξεων /τμημάτων /ωρών στη δημιουργία συγκρούσεων...	86
Διάγραμμα 10: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης του εξωτερικού περιβάλλοντος στη δημιουργία συγκρούσεων.....	87
Διάγραμμα 11: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης των ατομικών διαφορών στη δημιουργία συγκρούσεων.....	88
Διάγραμμα 12: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης της άνισης αντιμετώπισης στη δημιουργία συγκρούσεων.....	88
Διάγραμμα 13: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.....	89
Διάγραμμα 14: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και των βασικών λόγων συγκρούσεων.....	90
Διάγραμμα 15: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλούν συγκρούσεις η ανάθεση εφημερ./αρμοδ. /εκδηλ....	91
Διάγραμμα 16: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού....	92
Διάγραμμα 17: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις το συγκεντρωτικό στιλ ηγεσίας.....	93
Διάγραμμα 18: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών.....	94

Διάγραμμα 19: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα.....	95
Διάγραμμα 20: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα.....	96
Διάγραμμα 21: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας.....	97
Διάγραμμα 22: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών.....	98
Διάγραμμα 23: Διάγραμμα «Αποφυγή» - Τίτλοι σπουδών.....	100
Διάγραμμα 24: Διάγραμμα Συμβιβασμός - Τίτλοι σπουδών.....	102
Διάγραμμα 25: Διάγραμμα Τίτλοι σπουδών- Επίλυση.....	104
Διάγραμμα 26: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ακρόασης.....	105
Διάγραμμα 27: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη.....	106
Διάγραμμα 28: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδας.....	107
Διάγραμμα 29: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες έκφρασης.....	108
Διάγραμμα 30: Διάγραμμα Μάχη - Τύπος Σχολείου.....	109
Διάγραμμα 31: Διάγραμμα Αποφυγή - Ηλικία.....	111

Διάγραμμα32: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων και της Επιμόρφωσης διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων..... 111

Διάγραμμα 33: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων και των δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή..... 112

Διάγραμμα 34: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων και των ικανοτήτων αρχηγού ομάδας του Διευθυντή..... 113

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συχνότητα του φαινομένου στα σχολεία τους, αναδείχθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα βασικά αίτια των συγκρούσεων και οι απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο επηρεάζεται η επικοινωνία και το σχολικό κλίμα από αυτές. Τέλος διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τις στρατηγικές που είναι ικανές στην ορθή διαχείριση των συγκρούσεων καθώς και οι απόψεις τους για τις αναγκαίες δεξιότητες των διαχειριστών μιας σύγκρουσης και οι απόψεις τους για το βαθμό που διαθέτουν οι συγκεκριμένοι διαχειριστές αυτές τις δεξιότητες.

Μετά από ευρεία ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου στην οποία συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί όλων των τύπων σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης. Τα ευρήματα της έρευνας κατά δεικνύουν ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν προκύπτουν συχνά συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, ενώ υποστηρίζουν ότι τα αίτια είναι συνδυασμός οργανωσιακών και προσωπικών λόγων. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά και σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία και το σχολικό κλίμα και κυριαρχεί η άποψη ότι οι δημοφιλέστερες στρατηγικές αντιμετώπισης από τους εμπλεκόμενους είναι η επίλυση και ο συμβιβασμός. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα υποστηρίζουν ότι οι διαχειριστές της σύγκρουσης επιλέγουν να συμβιβάσουν και να κατευνάσουν τους εμπλεκόμενους και έχουν την άποψη ότι οι δεξιότητες που κατέχουν σε μεγάλο βαθμό αυτά τα άτομα είναι δεξιότητες έκφρασης και ακρόασης, ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων και ικανότητες αρχηγού ομάδας.

**Λέξεις κλειδιά:** συγκρούσεις, στρατηγικές διαχείρισης σύγκρουσης, επικοινωνία, σχολικό κλίμα, δεξιότητες διαχειριστών σύγκρουσης.

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate teachers' views on the conflict phenomenon at school. Specifically, secondary school teachers' views on the frequency of the phenomenon in their schools were explored, the teachers' views on the root causes of the conflicts and their views on the extent to which communication and the school climate are affected. Finally, the research participants' views on strategies that are capable of managing conflict effectively were explored, as well as their views on the skills needed by conflict managers and their views on the degree to which these managers possess these skills.

After extensive review of the relevant international and Greek-language bibliography, a quantitative research was carried out using a written anonymous questionnaire involving 120 teachers of all types of secondary education in Kozani. According to teachers' views the research findings indicate that conflicts do not often arise between those involved in the school educational process and that the causes are mainly a combination of organizational and personal reasons. Respondents say conflict has a major and negative impact on communication and the school climate and is dominated by the view that the most popular coping strategies are resolution and compromise. Participants in the present research claim that conflict managers choose to reconcile and appease those involved and they believe that the skills that managers largely have are expression and listening skills, empathy, emotional intelligence, crisis management and team leadership skills.

**Key words:** conflicts, conflict management strategies, communication, school climate, conflict manager skills.

## **Εισαγωγή**

Οι άνθρωποι οργανώνονται σε ομάδες με κοινούς στόχους ώστε να διαχειριστούν ορθολογικά και αποτελεσματικά την αξιοποίηση πόρων. Ως απόρροια αυτής της οργάνωσης όμως εμφανίζονται οι συγκρούσεις, ένα αναπόφευκτο φυσιολογικό κοινωνικό φαινόμενο (Ιορδανίδης, 2014). Αρκετοί ερευνητές δίνουν έμφαση στην αξία που έχουν οι συγκρούσεις για την ανάπτυξη του οργανισμού όταν αυτές διαχειρίζονται σωστά (Edelman,1993; Owens,1998; Μπουραντάς,2001 στον Ιορδανίδη,2014). Μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας γίνεται κατανοητό το πόσο μεγάλη σημασία αποκτά η διαχείριση των συγκρούσεων για τους σύγχρονους οργανισμούς. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές που εμπλέκει η διαχείριση συγκρούσεων αφενός μειώνουν τις δυσλειτουργίες που είναι φυσικό επακόλουθο της σύγκρουσης και αφετέρου ενισχύουν τις θετικές επιδράσεις της στον οργανισμό. Συνεπώς αυτή η διαχείριση θα διατηρήσει ή θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και τη δημιουργικότητα του οργανισμού και επίσης θα βοηθήσει στην καλύτερη πραγμάτωση των όποιων ατομικών στόχων τίθενται στα πλαίσια της (Blake & Mouton,1970; Rahim,2002). Ο Mayer υποστηρίζει ότι η διαχείριση συγκρούσεων είναι σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης της αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας ενός οργανισμού, ενώ η αδυναμία σωστής διαχείρισής τους επηρεάζει καθοριστικά την παραγωγικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Ιορδανίδης,

2014). Στα πλαίσια αυτής της παραπάνω διαχείρισης στο σχολικό οργανισμό λαμβάνονται αποφάσεις που έχουν άμεση σχέση με το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα των σχολείων και επιδρούν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Πασιαρδή, 2001).

Κατά συνέπεια η διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό οργανισμό και η αποτελεσματική διαχείριση του κρίνεται αναγκαία και σημαντική με δεδομένο ότι το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, οφείλει να είναι αποτελεσματικό, επιλύοντας όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα του. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες κυρίως σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολείο. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν τα αίτια, η συχνότητα εμφάνισης και οι επιπτώσεις των συγκρούσεων, ενώ θα αναλυθούν οι δεξιότητες και η στρατηγική που πρέπει να αναπτυχθούν για την ορθή διαχείρισή τους.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται ευρεία βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της σύγκρουσης, γίνεται λόγος για τις κατηγορίες, τα στάδια και τις συνέπειες των συγκρούσεων και προσεγγίζεται η σύγκρουση στο χώρο της εκπαίδευσης και οι παράγοντες που την προκαλούν. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η διαχείριση των συγκρούσεων, συγκρουσιακά μοντέλα και στρατηγικές διαχείρισης. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα οφέλη και τα εμπόδια που παρεμβάλλονται σε μια αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και γίνεται επισκόπηση συναφών ερευνών.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στο δείγμα της έρευνας, στο ερευνητικό εργαλείο, στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και οι συνάψεις με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία και κάποιες υποκλίμακες της σύγκρουσης που έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της

έρευνας που δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και το ερευνητικό μέρος κλείνει με κάποιους περιορισμούς.



# Κεφάλαιο 1ο :Η σύγκρουση - Θεωρητική προσέγγιση

## 1.1 Η έννοια της σύγκρουσης

Η διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου μέσω αρκετών ερευνητικών μελετών σε βάθος αρκετών δεκαετιών και ένα πλήθος εννοιολογικών προσεγγίσεων από διαφορετική οπτική γωνία τόσο από κοινωνιολογική, όσο και από ψυχολογική, ανθρωπολογική, οργανωσιακή και επικοινωνιακή καταδεικνύουν την σπουδαιότητα του φαινομένου (Ιορδανίδης, 2014)

### 1.1.1.Εννοιολογική προσέγγιση

Πρώτη η Follett (1924) διερευνώντας το συγκρουσιακό φαινόμενο, δεν το θεωρεί αδυναμία των οργανισμών υποστηρίζοντας ότι η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μετόχων ενός οργανισμού αρκετές φορές οδηγεί σε διαφωνίες λόγω διαφορετικών απόψεων, συμφερόντων και προτεραιοτήτων με αποτέλεσμα τις συγκρούσεις. Ο αποτελεσματικός ή μη τρόπος διαχείρισης του φαινομένου θα προωθήσει ή θα αναστείλει την ανάπτυξη του οργανισμού ανάλογα με το αν τα αποτελέσματα αυτής της διαχείρισης είναι θετικά ή αρνητικά.

Στη συνέχεια ο Pondy (1967) ομαδοποιεί τις συγκρούσεις με βάση προϋπάρχουσες καταστάσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις και συμπεριφορές και ορίζει την λανθάνουσα, την αντιληπτή, την φανερή και την αισθητή σύγκρουση.

Ο Deutsch (1990) δίνοντας έμφαση στα αίτια των συγκρούσεων υποστηρίζει ότι όταν οι ενέργειες δύο μερών δεν συμβιβάζονται στην προσπάθειά τους να πετύχουν τους στόχους τους αναγκαστικά εμφανίζεται η σύγκρουση γιατί τα οφέλη της μιας πλευράς αντιμάχονται τα οφέλη της άλλης.

Για τον Robbins (1978) η διένεξη εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα άτομα αλληλεπιδρούν ανταγωνιστικά και αντιθετικά και υφίσταται όταν αυτή γίνει αντιληπτή και από τις δύο πλευρές.

Αρνητικά προσδιορίζει τη σύγκρουση ο Mullins (1996), αφού θεωρεί ότι είναι η συμπεριφορά που υιοθετεί ένα άτομο βάζοντας εμπόδια στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του.

Ο Robbins (1998) με κριτήριο την ένταση της σύγκρουσης και τη σχέση με την απόδοση του οργανισμού διακρίνει την δυσλειτουργική από την λειτουργική σύγκρουση ενώ ο Rahim (2002) με κριτήριο τον αριθμό των εμπλεκόμενων προσδιορίζει τις ενδοπροσωπικές, τις διαπροσωπικές, τις ενδοομαδικές και διαομαδικές συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012α:297) σύγκρουση είναι *"η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του"*.

Μια σύγκρουση δεν μπορεί εξαρχής να χαρακτηριστεί ως καλή ή κακή, ωφέλιμη ή καταστροφική, η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εξαρτάται από τα μέτρα και τα κριτήρια που έχουν χρησιμοποιηθεί και τους εμπλεκόμενους σε αυτή (Ιορδανίδης, 2014).

Το επίκεντρο των περισσότερων εννοιολογικών οριοθετήσεων εντοπίζεται στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων. Ο Rahim (2002:207) προσπαθώντας να συμπεριλάβει τα κοινά στοιχεία των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση ως *«διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)»*. Η σύγκρουση μπορεί να εμφανιστεί όταν:

- Οι δραστηριότητες των εμπλεκόμενων δεν είναι συμβατές με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
- Οι συμπεριφορές της μιας πλευράς δεν συμβαδίζουν με τις προτιμήσεις της άλλης πλευράς
- Η κοινή πηγή κάλυψης αναγκών των εμπλεκόμενων δεν τους ικανοποιεί επαρκώς.
- Η σημασία των συμπεριφορών, των αξιών, των δεξιοτήτων και των στόχων είναι καθοριστική και μοναδική για τη μια πλευρά και δευτερεύουσα για την άλλη πλευρά
- Οι εμπλεκόμενοι συμπεριφέρονται αντίθετα κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων.
- Οι εμπλεκόμενοι αλληλοεξαρτώνται κατά την εκτέλεση λειτουργιών και δραστηριοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις αιτίες πρόκλησης τους οι (Rahim, 2001 & Cook, 2008) προσδιορίζουν:

- Συγκρούσεις δεδομένων από ανεπαρκή πληροφόρηση και διαφορετική έκθεση των γεγονότων.
- Συγκρούσεις ενδιαφερόντων λόγω της ανομοιότητας των απόψεων για την παροχή και κατανομή πόρων.
- Συγκρούσεις σχέσεων που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα, τα κοινωνικά στερεότυπα και η προβληματική επικοινωνία.

- Συγκρούσεις δομών που σχετίζονται με ιδιαίτερα μοντέλα συμπεριφοράς, ανεπαρκή έλεγχο, και άνισο καταμερισμό της εξουσίας.
- Συγκρούσεις αξιών που δημιουργεί η διαφορετικότητα ιδεών και απόψεων η οποία προσδιορίζει συμπεριφορές και τον τρόπο ζωής γενικά.

Ο Schellenberg (1996) ερμηνεύει τις συγκρούσεις και τις ταξινομεί βασισμένος : α) στις θεωρίες ατομικών χαρακτηριστικών (individual characteristics theories) που προσεγγίζουν τη συγκρουσιακή συμπεριφορά δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων ατόμων, β) στις θεωρίες των κοινωνικών διαδικασιών (social process theories) που κατανοούν τη σύγκρουση ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εξέλιξης και σταθεροποίησης της κοινωνίας, γ) στις κοινωνικές δομικές θεωρίες (social structural theories) που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις ως αποτέλεσμα του τρόπου δόμησης και οργάνωσης της κοινωνίας και δ) στις τυπικές θεωρίες (formal theories) που προσεγγίζουν τις συγκρούσεις ορθολογιστικά

### 1.1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η διοικητική επιστήμη περιγράφει, εξηγεί, αναλύει και προβλέπει πώς θα εξελιχθούν τα οργανωσιακά φαινόμενα και η ανθρώπινη συμπεριφορά με στόχο την πραγμάτωση των σκοπών της οργάνωσης (Ιορδανίδης, 2014).

Από τις διοικητικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί έως σήμερα, κάποιες δίνουν έμφαση στους στόχους της οργάνωσης, άλλες δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες των εργαζομένων και κάποιες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση των οργανωτικών δομών με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Τρεις από τις πιο χαρακτηριστικές θεωρίες που προσεγγίζουν και το συγκρουσιακό φαινόμενο είναι η κλασική, η νεοκλασική και η σύγχρονη.

#### ➤ *Η παραδοσιακή προσέγγιση (κλασική)*

Δίνοντας βαρύτητα στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού η παραδοσιακή προσέγγιση επιδιώκει την τυποποίηση και τον καταμερισμό των εργασιών, την εξειδίκευση, την πειθαρχική συμμόρφωση και τον διοικητικό έλεγχο. Αυτή η κλασική θεωρία βλέπει τα πράγματα ορθολογιστικά παραβλέποντας τον ανθρώπινο παράγοντα, υποστηρίζει ότι η αρμονική και συνεργατική συμπεριφορά εξουδετερώνει τις συγκρούσεις και προάγει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η κλασική σχολή βασισμένη στις γραφειοκρατικές απόψεις του Taylor εκτιμά ότι όταν όλοι οι μέτοχοι του οργανισμού τηρούν τους κανόνες που διέπουν τη

λειτουργία του τότε οι συγκρούσεις και οι διαπραγματεύσεις δεν θα πρέπει να υφίστανται στις εργασιακές σχέσεις. Για το λόγο αυτό τα 'κλειστά' οργανωσιακά συστήματα προλαμβάνουν τις συγκρούσεις βάζοντας εξ αρχής κανόνες και κανονισμούς (March & Simon, 1958).

Πρωτοποριακή για την εποχή της η Follet (1924) θεωρεί ότι ο οργανισμός δεν μπορεί να αποφύγει τις συγκρούσεις εφόσον τα μέλη του βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Υποστηρίζει ότι ο οργανισμός ωφελείται όταν δίνεται βαρύτητα στις ανάγκες των εργαζομένων και στις ανθρώπινες σχέσεις και προτείνει τη συνεργατική μέθοδο ως καταλληλότερη για την διαχείριση των συγκρούσεων γιατί οι αντιμαχόμενες πλευρές χωρίς να παραχωρήσουν κάτι βρίσκουν τη λύση. Σήμερα το έργο της αναγνωρίζεται με κάποιες όμως ενστάσεις όπως αυτή της συνεργατικής λύσης που δεν είναι πάντα η πιο ευνοϊκή (Fry & Thomas, 1996).

#### ➤ *Συμπεριφορική προσέγγιση (νεοκλασική)*

Η νεοκλασική σχολή διοίκησης αναδεικνύει τις ανάγκες των εργαζομένων και τις ανθρώπινες σχέσεις. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται στη διερεύνηση της εργασιακής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων και της αποδοτικότητας των οργανισμών. Από το 1930 οι συμπεριφοριστές εξετάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, ενδιαφέρονται για την ικανοποίηση αναγκών των εργαζομένων, αναλύουν τα κίνητρα συμμετοχής στη εργασία και τις κοινωνικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο με αποτέλεσμα οι επιστήμονες της νέας προσέγγισης να διαμορφώσουν καινούργιες θεωρίες όπως: ο Mayo τις θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι Mc Gregor και Maslow την κίνηση των ανθρώπινων σχέσεων και ο C. Argyris ως κύριος εκπρόσωπος της σχολής της επιστήμης της συμπεριφοράς (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες αποδέχονται τις συγκρούσεις ως ένα φυσιολογικό, αναμενόμενο και αναπόφευκτο φαινόμενο μέσα στους οργανισμούς το οποίο είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών αξιών των ατόμων και των αντιλήψεων τους για τους στόχους του οργανισμού. Οι εκπρόσωποι της νεοκλασικής σχολής υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται ενώ δεν είναι πάντα καταστρεπτικές, κάποιες φορές μαρτυρούν προβληματικές καταστάσεις και μπορούν να προκαλέσουν την αλλαγή και την καινοτομία ώστε να ωφεληθεί ο οργανισμός. Συμπερασματικά και για την κλασική και για την νεοκλασική σχολή οι συγκρούσεις έχουν αποδιοργανωτικό χαρακτήρα και προτείνεται η αποφυγή τους, η εξάλειψη και η άμεση επίλυσή τους γιατί επιφέρουν βλαβερές συνέπειες για τον οργανισμό.

#### ➤ *Αλληλεπιδραστική προσέγγιση (σύγχρονη)*

Στο πλαίσιο της σύγχρονης οργανωτικής επιστήμης κυρίαρχο στοιχείο είναι η σχέση της οργάνωσης με το περιβάλλον καθώς και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Προσεγγίζονται από τη σκοπιά διαφορετικών επιστημών πρακτικά ζητήματα με επίκεντρο πάντα τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Αναπτύχθηκαν θεωρίες όπως η συστημική των Katz και Kahn που αναγνωρίζει την οργάνωση ως ανοικτό σύστημα σε σχέση αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον προσπαθώντας να βρει την ισορροπία του (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Οι υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής θεωρίας ισχυρίζονται ότι, οι συγκρούσεις όχι μόνο δεν πρέπει να αποφεύγονται αλλά, πρέπει να ενθαρρύνονται. Για τους σύγχρονους ερευνητές η σύγκρουση είναι ταυτόσημη της καινοτομίας και είναι το μέσο για να ξεφύγει ο οργανισμός από την αδράνεια και τη στερεοτυπία και να κατευθυνθεί προς την αλλαγή, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Jaya, 2002).

Επίσης υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις είναι η πηγή που αναζωογονεί, ανασυντάσσει και παρακινεί για αυτό και θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας ενός οργανισμού (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση, οι μέτοχοι μιας οργάνωσης οδηγούνται στην ανευθυνότητα και την απροθυμία για δημιουργικότητα και αλλαγή όταν για μεγάλα χρονικά διαστήματα μέσα στην οργάνωση υπερισχύει η ειρήνη, η αρμονία και η συνεργασία (Ιορδανίδης, 2014).

Ένας «λογικός» αριθμός συγκρούσεων είναι αναγκαίος στους οργανισμούς, ώστε να διαμορφωθούν οι απαραίτητες συνθήκες για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους (Rahim, 2001). Από την πλευρά τους, οι Everard & Morris (1999:119) τονίζουν ότι *"η απουσία των συγκρούσεων από ένα οργανισμό μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νοθρότητα"*. Η σύγκρουση βοηθά να διευκρινιστούν άλυτα θέματα βάζοντας τα στο τραπέζι των διαβουλεύσεων και είναι ευκαιρία για μάθηση και τρόπος για να κατανοήσουμε την οπτική γωνία των άλλων (Dalín & Roiff, 1993).

### **1.1.3. Κατηγορίες των συγκρούσεων**

Μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση της οργανωτικής συμπεριφοράς εντοπίζονται διάφοροι τύποι σύγκρουσης που έχουν κατηγοριοποιηθεί είτε ανάλογα με τον αριθμό των εμπλεκόμενων ατόμων ή ομάδων, είτε ανάλογα με τα αποτελέσματα που επιφέρουν ή σύμφωνα με τις αιτίες πρόκλησης τους ή το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται και το στάδιο από το οποίο διέρχονται.

*Ατομικές συγκρούσεις:* Οι εργαζόμενοι στην προσπάθειά τους να είναι συνεπής με τους επαγγελματικούς τους ρόλους έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους λόγω

διαφορετικών αντιλήψεων ή λόγω του ανταγωνισμού για την πρόσβαση σε περιορισμένους πόρους. Οι ατομικές συγκρούσεις διακρίνονται σε ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (Rahim, 2001, 2002).

Η ενδοπροσωπική σύγκρουση ή σύγκρουση ρόλων (role conflict): Παρουσιάζεται όταν από δύο ή περισσότερους ρόλους που κατέχει ένα άτομο προκύπτουν συγκρουόμενες ή και κάποιες φορές ασυμβίβαστες προσδοκίες και οι υποχρεώσεις που επιβάλλει ο ένας ρόλος στο άτομο συγκρούονται με τις υποχρεώσεις που επιβάλλουν στο ίδιο άτομο άλλοι ρόλοι (Παναγιωτοπούλου, 1997). Αν ένα άτομο εμπλέκεται σε καταστάσεις που οδηγούν σε αδιέξοδο ή καταστάσεις όπου οι στόχοι που θέτει συγκρούονται τότε βρίσκεται αντιμέτωπο με την αμφιβολία, την αμηχανία, την σύγχυση και την αβεβαιότητα και βιώνει το λεγόμενο « εργασιακό στρες » (Παππά, 2006). Το άτομο βιώνει μονόπλευρη εσωτερική σύγκρουση όταν η δράση του έρχεται σε αντίθεση με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Η ακραία ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι επικίνδυνη για την προσωπικότητα και την ψυχική υγεία του ατόμου και δεν πρέπει να επιδιώκεται σκόπιμα.

Η διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict): Καθώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και οι καταστάσεις δημιουργούν ένταση. Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι ένα επεισόδιο κοινωνικού χαρακτήρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων στο οποίο είναι διακριτή η αντίθεση συμπεριφορών των εμπλεκόμενων. Η λειτουργία αυτών των συγκρούσεων και ο τρόπος εκδήλωσής τους διαφέρει κάθε φορά και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, το είδος της σχέσης τους, το ζήτημα και το πλαίσιο διαφωνίας και την τακτική που ακολουθούν (Deutsch, 1990). Οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικές οργανώσεις όπως τα σχολεία και επηρεάζουν τη δομή και τη λειτουργία τους είναι συνήθως διαπροσωπικές.

Οι διαφορετικές θέσεις, στόχοι, αξίες και αντιλήψεις εντός της οργάνωσης οδηγούν τους μετόχους της ή τις ομάδες μέσα σε αυτήν σε διαφωνίες και διενέξεις που προσδιορίζουν την κατηγορία των οργανωσιακών συγκρούσεων. Οι οργανωσιακές συγκρούσεις εμφανίζονται στις παρακάτω μορφές (Rahim, 2002).

Ενδο-επιχειρησιακή σύγκρουση: εκδηλώνεται μέσα στον οργανισμό και ταξινομείται σε δύο υποκατηγορίες:

(α) Διαπροσωπική σύγκρουση η οποία εκδηλώνεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων του ίδιου ή διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων (όπως διενέξεις μεταξύ συναδέλφων ή μεταξύ προϊσταμένου – υφισταμένου). Χαρακτηρίζεται ως μια δυναμική διαδικασία ατόμων που αλληλοεξαρτώνται που αρχικά εκφράζει μια αντιληπτή ασυμφωνία και στη συνέχεια προκαλεί ποικίλες συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές διαδικασίες ( Wall & Callister, 1995-Thomas,

1992). Ο Robins (1995) υποστηρίζει ότι οι διαφορές σε κύρος, δύναμη και εξουσία μεταξύ των ομάδων σε συγκρούσεις διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων είναι εν γένει μεγαλύτερες από αυτές του ίδιου ιεραρχικού επιπέδου.

(β) **Διαομαδική σύγκρουση** η οποία λαμβάνει χώρα μεταξύ διαφορετικών τμημάτων ή ομάδων μέσα σε έναν οργανισμό. Η πρόκληση διαομαδικής σύγκρουσης ενισχύεται όταν είναι αισθητή η ύπαρξη ομαδικού δεσμού μεταξύ των μελών της ομάδας. Η αίσθηση ομαδικότητας δίνει στα άτομα τη σιγουριά της νομιμότητας των συμφερόντων τους και όταν αυτά είναι αντίθετα με τα συμφέροντα της άλλης ομάδας το ενδεχόμενο μιας επικείμενης σύγκρουσης δεν είναι πολύ μακριά. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η κλιμάκωση των συγκρούσεων μεταξύ ομάδων είναι μεγαλύτερη από ότι μεταξύ ατόμων και συνδέεται με την ύπαρξη ομαδικής ταυτότητας και παρόμοιας κοινωνικής θέσης (Pruitt et al, 1994). (γ) **Ενδοτμηματική σύγκρουση** μεταξύ των μελών του ίδιου τμήματος ή ομάδας αναφορικά με τους στόχους που έχουν θέσει και τα καθήκοντα τους ή άλλες ενδοτμηματικές διαδικασίες. **δ) Δι-επιχειρησιακή σύγκρουση.** Το είδος αυτό αφορά τη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών για λόγους ανταγωνιστικούς και άλλα θέματα.

Σύμφωνα με μια άλλη τυπολογία και ανάλογα με τα αποτελέσματα που επιφέρουν στον οργανισμό, οι συγκρούσεις διακρίνονται σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές (Guetzkow & Gyr, 1954, Jehn, 1995, DiPaola & Hoy, 2001, De Dreu, 1997). Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ως λειτουργικές τις συγκρούσεις που το αντικείμενο της διαμάχης είναι εργασιακά και γνωστικά ζητήματα και ως δυσλειτουργικές εκείνες που η διαμάχη έχει πάρει έντονο συναισθηματικό ύφος το οποίο δυσκολεύει τη σύγκρουση καθώς συνοδεύεται από την προσωποποίηση αυτής. Ανάλογα με το αντικείμενο της διένεξης διαφορετικοί ερευνητές τις διακρίνουν σε υποκατηγορίες όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας 1.

ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (functional conflict)	ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (dysfunctional conflict)
Rahim (2002)	Substantive (ουσιαστική)	Affective (συναισθηματική)
Jehn (1995)	Task (καθήκοντος/έργου)	Relationship (σχέσεων)
DiPaola & Hoy (2001) De Dreu (1997)	Cognitive (γνωστική)	Affective (συναισθηματική)

**Πίνακας 1:** Τύποι σύγκρουσης

Ειδικότερα:

Λειτουργικές συγκρούσεις (γνωστικές συγκρούσεις): Παρουσιάζονται όταν τα άτομα μιας ομάδας διαφωνούν σε ζητήματα περιεχομένου της εργασίας τους και δεν είναι σύμφωνοι με τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί. Οι Langdom & Marshall (1998) υποστηρίζουν ότι αυτές οι συγκρούσεις είναι εποικοδομητικές γιατί προσφέρουν γόνιμο έδαφος για αποδοτικές οργανωτικές αλλαγές, καινοτομίες, δημιουργικότητα και μάθηση. Η απουσία των παραπάνω διενέξεων και των θετικών τους συνεπειών πιθανόν να κάνει τους οργανισμούς να λιμνάζουν (Rahim et al., 2002· Hoy & Miskel, 2005). Η αμφισβήτηση και η διάσταση απόψεων των ατόμων της ομάδας έχει ως αποτέλεσμα να βρεθούν λύσεις που οδηγούν σε ποιοτικές αποφάσεις και στην επίτευξη των κοινών στόχων των μελών του οργανισμού. Αρκετοί είναι οι ερευνητές που αναγνωρίζουν τη λειτουργική σύγκρουση αποδίδοντας της άλλα ονόματα όπως: γνωστική σύγκρουση, σύγκρουση καθήκοντος ή ουσιαστική σύγκρουση (Πίνακας 1). Ένα μέτριο επίπεδο γνωστικής σύγκρουσης συμβάλλει στο διάλογο και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των θεμάτων με αποτέλεσμα την ποιοτική λήψη αποφάσεων και την υψηλή επίδοση (Greer, et al., 2008· DeDreu 1997). Τα ερευνητικά αποτελέσματα των Medina et al (2002) και Jehn (1995) αποδεικνύουν ότι οι λειτουργικές συγκρούσεις ενδυναμώνουν το οργανωσιακό κλίμα, δεν προκαλούν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις στους εργαζόμενους και γενικά οι επιδράσεις τους είναι θετικές για τη λειτουργία του οργανισμού.

Δυσλειτουργικές συγκρούσεις (συναισθηματικές συγκρούσεις): Οι συγκρούσεις αυτές, εμφανίζονται, όταν άτομα οι ομάδες αλληλεπιδρούν προσπαθώντας να δώσουν λύση σε μια προβληματική κατάσταση αλλά αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα τους για κάποια ή για όλα τα θέματα είναι ασυμβίβαστα (Amason, 1996). Αλλιώς, η σύγκρουση αυτή αναφέρεται και ως σύγκρουση σχέσεων (Jehn, 1997). Οι συγκρούσεις αυτού του είδους είναι αντιληπτές από τους εμπλεκόμενους ως προσωπικές επικρίσεις έντονου συναισθηματικού χαρακτήρα. Η διένεξη συνοδεύεται συνήθως από την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία δημιουργούν ένα αρνητικό περιβάλλον στον οργανισμό. Η συναισθηματική σύγκρουση εξουθενώνει τους εμπλεκόμενους και διευθετείται πιο δύσκολα από ότι η γνωστική που αντιμετωπίζεται και ως εργασιακό κίνητρο (Rahim, 2002).

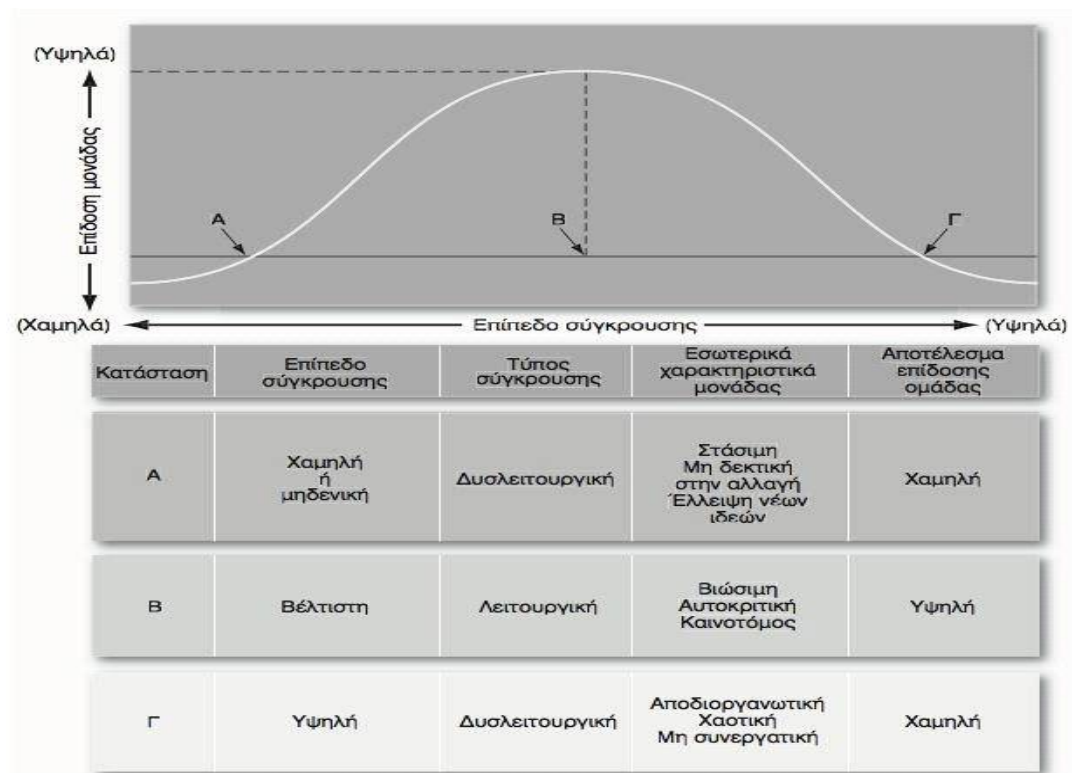
Συνολικά, οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις ζημιώνουν το οργανωσιακό κλίμα, δημιουργούν υπερένταση (εργασιακό στρες), επηρεάζουν αρνητικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων και την ψυχολογική τους ευεξία, μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση στην ομάδα και γενικά



επιφέρουν αποτελέσματα που βλάπτουν τους οργανισμούς (Medina et al., 2002 & Jehn, 1995).

Ο Robbins (1998) ισχυρίζεται ότι οι ακραίες τιμές που θα μπορούσε να λάβει η ένταση μιας σύγκρουσης είναι ανεπιθύμητες επειδή ζημιώνουν την απόδοση του οργανισμού. Ένα άριστο επίπεδο σύγκρουσης μεταξύ του ελάχιστου χαμηλού και του μέγιστου υψηλού επιπέδου είναι ικανό να τονώσει τη δημιουργικότητα, να αυξήσει την παραγωγικότητα, να εκτονώσει την ένταση και να επιφέρει τις κατάλληλες αλλαγές χωρίς να αποδιοργανώσει και να αποσυντονίσει τον οργανισμό. Η σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα 2 και διάγραμμα 1.

**Διάγραμμα 1:** Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης



**Πίνακας 2 :** Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης-πηγή :Robbins(1998)

Ο Pondy (1967) εξετάζοντας το συγκρουσιακό φαινόμενο με κριτήριο τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται εντοπίζει πέντε μορφές συγκρούσεων: α) **λανθάνουσα** ή **σιωπηρή**, όταν υπάρχουν ενδείξεις μη συμβατών στόχων μεταξύ των εμπλεκόμενων, β) **αντιληπτή**, όταν τα άτομα έχουν λάβει γνώση της ασυμβατότητας των στόχων τους, γ) **προφανής** ή **έκδηλη**, λόγω διαφορετικών χειρισμών και τακτικών των εμπλεκόμενων για την επίτευξη των στόχων τους που μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση, δ) **αισθητή**, όταν οι συγκρουόμενοι αρχίζουν να σχεδιάζουν στρατηγικές επίλυσής της, ε) **επακόλουθη**, όταν οι συνέπειες της σύγκρουσης πλέον αρχίζουν να επηρεάζουν την φυσιολογική πορεία του οργανισμού.

#### 1.1.4. Στάδια των συγκρούσεων

Ο Pondy (1967) ανέπτυξε ένα διαδικαστικό μοντέλο αντιμετώπισης και διαχείρισης συγκρούσεων που ασχολείται κατά κύριο λόγο με τη δυναμική της σύγκρουσης και την διαδοχή συμβάντων κατά την εξέλιξή της. Αυτό το μοντέλο που δεσπόζει ακόμα και σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία διερευνά τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων αδιαφορώντας για τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

**Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Λανθάνουσα σύγκρουση (*latent conflict*):** Σε αυτό το στάδιο είναι διάχυτη η αίσθηση ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού ότι κάτι δεν εξελίσσεται ομαλά. Σύμφωνα με τον Pondy (1967) οι πιο σημαντικές πηγές λανθάνουσας σύγκρουσης είναι: α) ο ανταγωνισμός για πόρους που δεν επαρκούν, β) η επιζήτηση αυτονομίας, γ) οι μη συμβατοί στόχοι ομάδας που αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης ομάδας. Επιπρόσθετα ο Robbins (1995) αναφέρει ως πηγές: α) την κακή επικοινωνία, β) το διχασμό ρόλων, γ) την διαφορετικότητα αξιών των ατόμων και τις διαφορές των προσωπικοτήτων τους. Η έκβαση μιας πιθανής σύγκρουσης εξαρτάται κατά πολύ όταν κατά τη διαχείρισή της ληφθούν υπόψη προηγούμενες συνθήκες και καταστάσεις και η γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων (Amason, 1996).

**Στάδιο 2<sup>ο</sup>α : Αντιληπτή σύγκρουση (*Perceived conflict*):** Σε αυτό το στάδιο είναι πλέον αντιληπτή η ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης, ενώ διαχέεται παντού

ένταση και ανησυχία. Οι αντιληπτικές ικανότητες των εμπλεκόμενων συμβάλουν στο να εκτιμηθεί η παρούσα κατάσταση ως απειλή ή όχι. Όταν τουλάχιστον ή μια πλευρά θεωρήσει ότι απειλούνται τα συμφέροντά της τότε δεν θα αργήσει η εκδήλωση της σύγκρουσης. Αντίθετα όταν καμιά πλευρά δεν αντιλαμβάνεται τα συμβάντα ως απειλή, ενώ υπάρχουν συγκρουσιακές προϋποθέσεις η σύγκρουση δεν θα εκδηλωθεί.

Ο Σαϊτς (2002) υποστηρίζει ότι η λανθασμένη ερμηνεία ή η ελλιπή γνώση των γεγονότων και η παρανόηση των προθέσεων της άλλης πλευράς μπορούν να προκαλέσουν την αντιληπτή σύγκρουση και να οδηγήσουν την εμπλοκή στο επόμενο στάδιο. Εφόσον οι εμπλεκόμενες πλευρές αντιληφθούν την επικείμενη διαμάχη, μπορούν να την αποτρέψουν αν δεν είναι ζωτικής σημασίας και απειλή ελάχιστα τα συμφέροντά τους. Επίσης μπορούν να εστιάσουν αλλού, να συγκρουστούν για άλλα θέματα που λύνονται γρήγορα με ελάχιστες αρνητικές συνέπειες. Παράλληλα η βελτίωση της επικοινωνίας, ο διάλογος και η αποσαφήνιση των συμβάντων μπορούν να αποτρέψουν τη μετάβαση της αντιληπτής σε φανερή σύγκρουση.

**Στάδιο 2<sup>ο</sup> β: Αισθητή σύγκρουση (Felt conflict):** Στο στάδιο αυτό πέρα από την αντίληψη της κατάστασης προστίθεται το συναίσθημα. Η πιο σημαντική παράμετρος που θα μετασχηματίσει την αισθητή σε φανερή σύγκρουση και θα καθορίσει επίσης και την έκβασή της είναι η προσωποποίηση ή όχι της κατάστασης (Pondy, 1967).

Ένταση, ανησυχία και γενικά αρνητικά συναισθήματα απορρέουν από την **προσωποποίηση** της κατάστασης όταν τουλάχιστον η μια πλευρά απειλείτε και αντιμετωπίζεται με αρνητικούς χαρακτηρισμούς σε προσωπικό επίπεδο. Η πλευρά που επικρίνεται βιώνει έντονο φόβο, εχθρότητα, άγχος και έλλειψη εμπιστοσύνης.

Οι **μη προσωποποιημένες** καταστάσεις δίνουν βαρύτητα στη συμπεριφορά και στα χαρακτηριστικά των σχέσεων που είναι υπεύθυνα για το πρόβλημα με αποτέλεσμα από μόνες τους να οδηγούν στην επίλυση της διένεξης. Επίσης δίνεται έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων γιατί ανάμεσα σε δυο άτομα με κυριαρχική διάθεση αυξάνουν τα ποσοστά μιας επικείμενης σύγκρουσης από ότι ανάμεσα σε ένα κυρίαρχο και ένα υποχωρητικό άτομο.

**Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Φανερή σύγκρουση (manifest conflict):** Οι εμπλεκόμενοι άτομα ή ομάδες βιώνουν τη σύγκρουση, ενώ αυτή διέρχεται μέσα από κρίσιμα υψηλά επίπεδα έντασης και αντιδρούν υιοθετώντας το κατάλληλο στυλ συμπεριφοράς για την αντιμετώπισή της (Rahim, 2002). Η εμπλοκή μπορεί να πάρει α) τη μορφή ανοιχτής

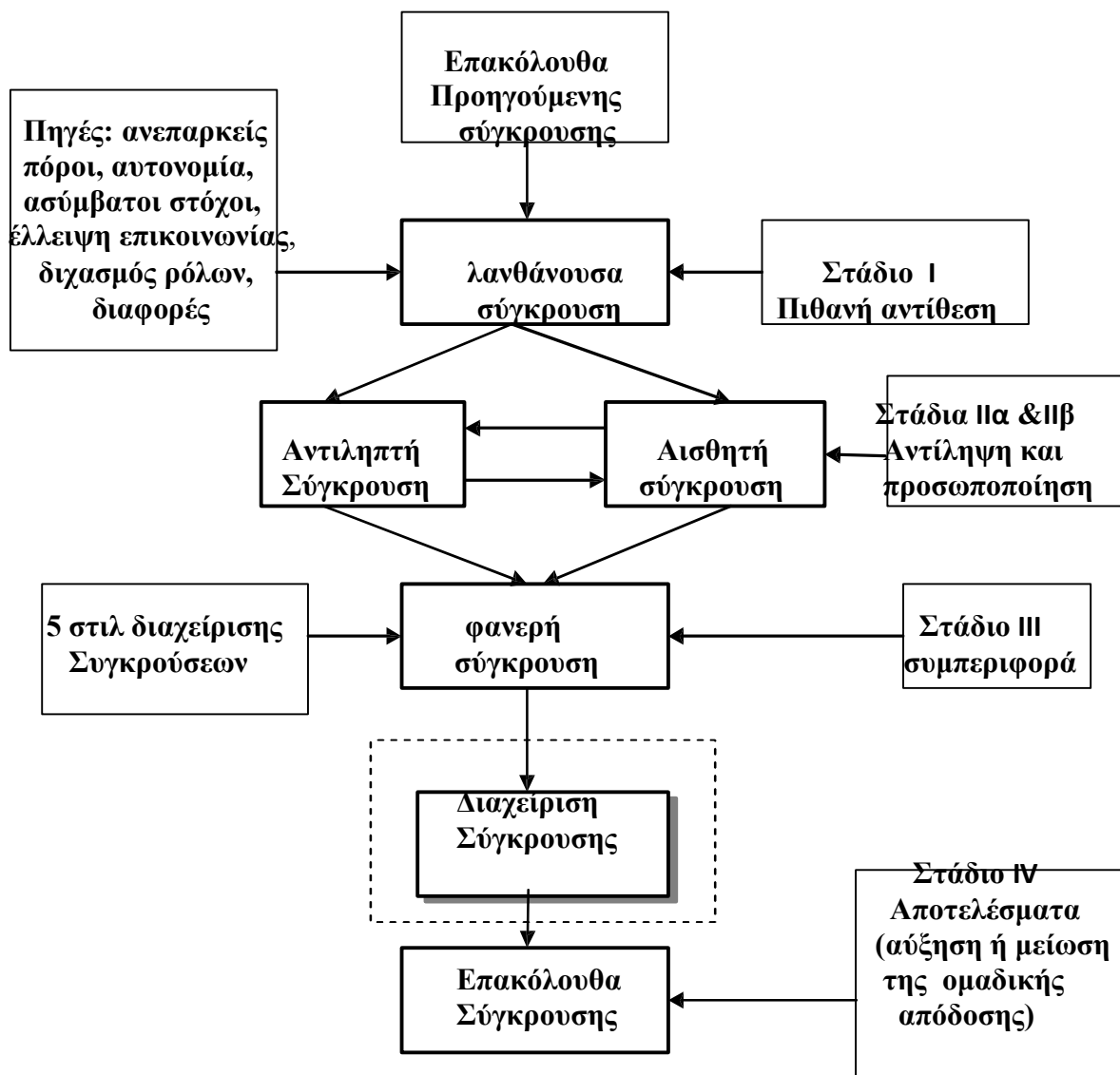
σύγκρουσης η οποία εκδηλώνεται επιθετικά και ανταγωνιστικά βασισμένη σε συναισθήματα και να γίνει ανεξέλεγκτη και ακραία με τη χρήση φυσικής και λεκτικής βίας, γεγονός που δεν συνηθίζεται σε εργασιακούς χώρους ή β) τη μορφή μιας διαδικασίας με λογικές, καθορισμένες και προβλεπόμενες ενέργειες με πρόθεση να επιλυθεί η διαμάχη, γεγονός που απαιτεί δεξιότητες και συγκεκριμένες τεχνικές και χρειάζεται συνειδητή προσπάθεια για να αναπτυχθούν και να εξασκηθούν.

**Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα της σύγκρουσης (conflict aftermath):** Η τελική φάση προσδιορίζει τα αποτελέσματα της μεθόδου διαχείρισης της σύγκρουσης που εφαρμόστηκε. Κάθε συγκρουσιακό επεισόδιο έχει βραχυχρόνια και μακροχρόνια αποτελέσματα πάνω στα άτομα, στις σχέσεις τους και στον οργανισμό, ακόμη και μετά τη λήξη του επηρεάζει σχέσεις και συμπεριφορές καθώς και τη λειτουργία του οργανισμού (Miller, 2006). Μετά τη λήξη της εμπλοκής τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται λειτουργικά όταν οδηγήσουν σε αύξηση της απόδοσης και σε καινοτομίες ή δυσλειτουργικά εάν μειώσουν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα.

Στην περίπτωση win-lose, η ηττημένη πλευρά επιζητά την νίκη σε ενδεχόμενη νέα διένεξη με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο ανταγωνισμός, η επικοινωνία καθιστάτε προβληματική, παραμελείται η συνεργασία και η εμπιστοσύνη, η προσωποποίηση των ρόλων αυξάνεται και ένα κλίμα αρνητικών συναισθημάτων γίνονται η αφορμή να ξεσπάσει μια νέα σύγκρουση.

Στην περίπτωση lose-lose, και οι δύο πλευρές αισθάνονται ηττημένες με αποτέλεσμα να μην επαρκή η δέσμευση που νιώθουν ώστε να πραγματοποιήσουν τη λύση που συμφωνήθηκε. Εάν η προτεινόμενη λύση δεν εξαλείφει τα αίτια της σύγκρουσης οι εμπλεκόμενοι οδηγούνται αναγκαστικά σε μια νέα πιο έντονη διαμάχη.

Στην περίπτωση win-win, η αίσθηση του κέρδους των εμπλεκόμενων πλευρών αυξάνει τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία τους, αποπροσωποποιούνται τα προβλήματα και η δέσμευση ως προς τα συμφωνηθέντα είναι υψηλή.



**Διάγραμμα 2: Η διαδικασία της σύγκρουσης**

Πηγή: Pondy (1967)

### 1.1.5. Συνέπειες των συγκρούσεων

Δεν μπορεί να αποδοθεί εξ αρχής σε μια σύγκρουση ο χαρακτηρισμός «καλή» ή «κακή», «ωφέλιμη» ή «καταστροφική» (Ιορδανίδης, 2014). Οι συγκρούσεις ανάλογα με τις αιτίες τους, την έντασή τους και τον τρόπο που θα διαχειριστούν θα έχουν είτε θετικές είτε αρνητικές συνέπειες τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο.

## **A. Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων**

**Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης:** Η εν ευθέτω χρόνω επίλυση ή η εξασθένηση μιας σύγκρουσης είναι πιθανόν να προστατέψει τον οργανισμό από άλλες επικείμενες συγκρούσεις μεγαλύτερης δυναμικής και έντασης. Όταν μια συγκρουσιακή κατάσταση αντιμετωπίζεται έγκαιρα ελαχιστοποιούνται οι εντάσεις, οι διαμάχες και τα άγχη, αναπτύσσεται ένα συνεργατικό κλίμα και αυξάνεται η εμπιστοσύνη (Tiosvold & Tiosvold, 1995).

**Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων:** Η σύγκρουση εν τη γενέση της κάνει αισθητές τις αδυναμίες που την προκαλούν, παράλληλα όμως δίνει και το έρεισμα για την οριστική αντιμετώπισή τους. Ενώ οι αντιμαχόμενες πλευρές υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους παραθέτοντας η κάθε μια τη δική της πρόταση, αλλά καμιά από αυτές δεν είναι αποδεκτή από την άλλη πλευρά, προκύπτει η ανάγκη εξεύρεσης μιας τρίτης συμβιβαστικής λύσης που θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Αυτή η προσπάθεια συμβιβασμού των δύο πλευρών μετατρέπει τη σύγκρουση σε εποικοδομητική, ενθαρρύνει το διάλογο και τη δημιουργικότητα ώστε να προκύψει η πιο σωστή και κοινά αποδεκτή λύση (Σαΐτης, 2002; Singh, 1995; Greenberg & Baron, 2013).

**Αύξηση συνοχής και επίδοσης εντός της ομάδας:** Κατά την εξέλιξη ενός διαομαδικού ανταγωνισμού αυξάνεται η συνοχή και η συνεργασία των μελών της κάθε ομάδας. Η αντιπαράθεση θα οδηγήσει στη διερεύνηση περισσότερων παραμέτρων των προτεινόμενων λύσεων, ενώ ο συνασπισμός και η ένωση των προσπαθειών θα φέρει τα μέλη της κάθε ομάδας πιο κοντά και θα αυξήσει τα επίπεδα απόδοσης προς όφελος του οργανισμού (Σαΐτης, 2002).

**Προσήλωση στους στόχους – Αποδοχή αυταρχικής ηγεσίας:** Παραμερίζεται το προσωπικό όφελος, ενώ υπέρτατη σημασία αποκτά το κοινό καλό. Αυξάνεται η προσήλωση στους στόχους και τα μέλη θέτουν νέους πιο αυστηρούς κανόνες για να εξαλείψουν πιθανές επερχόμενες συγκρούσεις, ενώ παρατηρείτε ακόμη και ανοχή σε περίπτωση αυταρχικής συμπεριφοράς του ηγέτη (Everard & Morris, 1999).

**Εκτίμηση των δυνάμεων ή ικανοτήτων των ομάδων:** Κατά τη διαδικασία της αντιπαράθεσης δυο ομάδων επιζούν οι ισχυρότεροι. Όταν δεν μπορεί να μετρηθεί η ισχύς ανάμεσα στις δύο αντιμαχόμενες πλευρές μπορεί να εξακριβωθεί μέσα από τη

διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης. Αν εφαρμοστεί η μέθοδος επιβολής της εξουσίας γίνεται σαφής η υπεροχή δυνάμεων της μια πλευράς έναντι της άλλης, ενώ η μέθοδος της συνεργασίας προϋποθέτει ισοτιμία δυνάμεων. Επίσης διάμεσο της σύγκρουσης οι αντιμαχόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν ποια θέματα είναι σημαντικά για αυτούς και ποια για τους αντιπάλους τους (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

***Ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης - Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων:*** Η συγκρουσιακή κατάσταση ενδυναμώνει την αυτοαντίληψη των εμπλεκόμενων καθώς κατανοούν καλύτερα τις θέσεις τους, διατυπώνουν με σαφήνεια απόψεις και επιχειρήματα. Επιπρόσθετα όταν οι συγκρουόμενοι έρθουν σε ευθεία αντιπαράθεση ελευθερώνουν τα συναισθήματά τους, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους. Στο επίπεδο των σχέσεων τα άτομα αυξάνουν την ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών προβλημάτων καθώς και τις ικανότητες της επικοινωνίας και της κατανόησης. Η επιτυχής έκβαση μιας σύγκρουσης ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς όλοι αισθάνονται πιο δυνατοί και ικανοποιημένοι (Tjosvold & Tjosvold, 1995; Scholtes et al, 1996).

***Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων:*** Όταν από έναν υγιή ανταγωνισμό δύο πλευρές καταλήξουν σε σύγκρουση τότε αυτή θα είναι ωφέλιμη για τον οργανισμό γιατί θα ενισχύσει το στρατηγικό σχεδιασμό, την απόδοση και την ανάπτυξη του οργανισμού. Οι συμμετέχοντες σε αυτή με ενεργητικότητα, αυθορμητισμό και μεγάλα ποσοστά συμμετοχής θα πάρουν αποφάσεις και θα δώσουν λύσεις αυξημένης ποιότητας στα προβλήματα που τους απασχολούν (Greenberg & Baron, 2013).

## **B. Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων**

***Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων:*** Κατά τη διάρκεια της συγκρουσιακής διαδικασίας η αντιπαλότητα εκφράζεται με τη διαστρέβλωση απόψεων για τα κίνητρα της άλλης πλευράς, μεγέθυνση των αρνητικών χαρακτηριστικών της αντίπαλης πλευράς και παράβλεψη των θετικών και αντικατάσταση της ενεργητικής ακρόασης με ελειπή επικοινωνία. Το χάσμα μεταξύ των δύο πλευρών γίνεται όλο και πιο μεγάλο με κυρίαρχη την αίσθηση ότι υπάρχουν πολλές διαφορές με τους αντιπάλους, η παραδοχή αυτή δημιουργεί εχθρική διάθεση, καχυποψία και δυσαρέσκεια με

αποτέλεσμα να εντείνεται η σύγκρουση και να γίνεται όλο και πιο δύσκολη η συμφιλίωση (Σαΐτης, 2002).

**Πτώση του ηθικού:** Κατά την εξέλιξη του συγκρουσιακού φαινομένου ένα ή περισσότερα άτομα πολύ πιθανό να αισθανθούν ότι αποδυναμώνεται το ηθικό τους, ιδικά τα άτομα που νιώθουν ότι έχουν υποστεί ζημία από την οριστική έκβαση της σύγκρουσης και ότι έχουν καταπατηθεί τα συμφέροντά τους (Σαΐτης, 2002).

**Αύξηση του εργασιακού στρες:** Η σταδιακή εξέλιξη της σύγκρουσης από τα χαμηλά επίπεδα έντασης ως την κορύφωσή της μπορεί να ελαττώσει το ενδιαφέρον για την εργασία το οποίο μπορεί να συνοδεύεται με συχνές απουσίες από αυτή. Η σύγκρουση προκαλεί συναισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας, αυξάνει το άγχος των εργαζομένων και τα παράπονά τους. Όλα τα παραπάνω επακόλουθα είναι υπαίτια αυξημένων επιπέδων εργασιακού στρες τα οποία καταστρέφουν τη δημιουργικότητα και την απόδοση των εργαζομένων (Singh, 1995; Παππά, 2006).

**Μείωση της παραγωγικότητας:** Η σύγκρουση μέσα στην ομάδα αποδυναμώνει τους εμπλεκόμενους, μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση και την αίσθηση ομαδικότητας καθιστώντας όλο και περισσότερες διαφορές μεταξύ των μελών με αποτέλεσμα να μειωθεί η παραγωγικότητα και ο οργανισμός να μη λειτουργεί σωστά (Jehn, 1994; Σαΐτης, 2002).

## 1.2 Η σύγκρουση στο χώρο της εκπαίδευσης

### 1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Ο κάθε σχολικός οργανισμός είναι χώρος συναναστροφής και αλληλεπίδρασης ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής διαστρωμάτωσης, διαφορετικού φύλου και ηλικίας και διαφορετικών ενδιαφερόντων όπως εκπαιδευτικοί, στελέχη, βοηθητικό προσωπικό και μαθητές καθώς και άτομα από το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον όπως κηδεμόνες μαθητών και παράγοντες της τοπικής κοινωνίας (Φασουλής, 2006). Το παραπάνω εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, οι ομάδες πίεσης από το εξωτερικό περιβάλλον καθώς και η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών επιφέρουν κάποιες φορές έντονες στρεσογόνες καταστάσεις με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ενδοσχολικές συγκρούσεις. Οι Everard & Morris (1999) τονίζουν ότι αυτές οι συγκρούσεις είτε ως προϊόν της διάστασης απόψεων λόγω εναλλακτικών μορφών δράσης, είτε ως αυθεντικές συγκρούσεις συμφερόντων ή προσωπικοτήτων δεν είναι απλά αναπόφευκτες, αλλά και πολύτιμο κομμάτι του



σχολικού βίου. Συγκρούσεις προκύπτουν όταν προσωπικά οφέλη, στόχοι και προτεραιότητες ατόμων ή ομάδων δεν ταιριάζουν με τις αξιώσεις του σχολικού οργανισμού και με το όραμα και τους στόχους που έχει θέση ο διευθυντής μαζί με τους συνεργάτες του οι οποίοι προωθούν τις ίδιες ιδέες και ιδανικά (Gardiner & Simmons, 1992). Για να αποτραπούν οι έριδες, οι προστριβές και ως συνέπεια οι συγκρούσεις μέσα στο σχολικό οργανισμό, είναι απαραίτητος ο έγκαιρος σχεδιασμός και ο προγραμματισμός στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς καθώς και η τοποθέτηση κάποιων ορίων που δεν πρέπει να προσπερνούνται από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Thomas, 1982). Το ερευνητικό ενδιαφέρον του Di Paola (1990) εντόπισε ότι στους σχολικούς οργανισμούς εκδηλώνονται κυρίως γνωστικές συγκρούσεις και ένα ελάχιστο ποσοστό συναισθηματικών συγκρούσεων.

### **1.2.2. Κατηγορίες ενδοσχολικών συγκρούσεων**

Ο Σαΐτης (2002) με κριτήριο τον αριθμό των εμπλεκόμενων ατόμων ή ομάδων διακρίνει τις διαπροσωπικές και τις ομαδικές συγκρούσεις, αυτές μεταξύ ατόμων και ομάδων, τις συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας και τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις.

**Διαπροσωπικές συγκρούσεις:** Εμφανίζονται μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας. Η εμπλοκή θα μπορούσε να συμβεί μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού ή ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς εξ αιτίας της απουσίας συνεργασίας με αποτέλεσμα την έλλειψη συνοχής και αποτελεσματικότητας εκεί όπου εκδηλώνονται. Αυτού του είδους οι αντιπαραθέσεις καθιστούν τη λειτουργία του σχολείου προβληματική καθώς έχει προηγηθεί διάσταση απόψεων και αντιλήψεων των εργαζομένων (Ζαβλανός, 1999). Η έλλειψη οργανωτικών δομών και οι περιορισμένοι πόροι δυσκολεύουν τη διδακτική προετοιμασία και διδασκαλία με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται ανταγωνιστικά, γεγονός που μπορεί να επιφέρει τη μεταξύ τους σύγκρουση (Owens, 1998).

**Ομαδικές συγκρούσεις:** Στο χώρο του σχολείου συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται τυπικές και άτυπες ομάδες (Πετρίδου, 2011) με διαφορετικές αντιλήψεις, στόχους και τακτικές που διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα (March & Simon, 1958). Η ύπαρξη διαφορετικών συμφερόντων, στόχων καθώς και τα

επικοινωνιακά προβλήματα μεταξύ αυτών των ομάδων προκαλούν συγκρούσεις, εμποδίζουν τη διάχυση της γνώσης και την πρόοδο των μαθητών (Kinard, 1988).

**Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων:** Οι αντικρουόμενες απόψεις και η προβληματική επικοινωνία μέσα στο σχολείο γίνονται λόγος αντιπαράθεσης που καταλήγει σε σύγκρουση του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων ή ενός καθηγητή με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου (Bernstein, 2000). Η αδιαλλαξία χωρίς καμιά διάθεση από τους εμπλεκόμενους για την εκτόνωση της κρίσης καθιστά τη σύγκρουση σφοδρή και τα αποτελέσματα ολέθρια για το σχολικό οργανισμό, αντίθετα η αντιληπτική ικανότητα του λάθους και η υποχώρηση λειτουργεί πλεονεκτικά ως τρόπος αποφυγής της σύγκρουσης και συνιστάται ειδικά όταν ένα άτομο δεν μπορεί να μεταπείσει τους άλλους γιατί η αντιπαράθεση με την ομαδική κουλτούρα αποδυναμώνει την κοινωνική του επιρροή σε αυτούς (Γκιάστας, 2008).

**Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας:** Το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα και η λειτουργία του επηρεάζεται άμεσα από τους φορείς της τοπικής κοινωνίας ( Σαΐτης, 2007), την τοπική αυτοδιοίκηση και τους γονείς που συνιστούν το εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού. Από αυτή τη σχέση θα εξαρτηθεί η επιβίωση του σχολείου καθώς το συγκεκριμένο εξωτερικό περιβάλλον καθορίζει τους σκοπούς, τους στόχους του και την αποτελεσματικότητά του (Κατσαρός, 2008).

### ***Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικού***

Η ανάληψη διαφορετικών ρόλων ενός ίδιου εκπαιδευτικού αυξάνει τα επίπεδα του εργασιακού του στρες και μπορεί να γίνει και αφορμή συγκρούσεων λόγω των διαφορετικών απόψεων που έχουν για αυτόν οι μαθητές (Fontana, 1996).

Ο Μουχάγιερ (1985) εντοπίζει έξι τύπους ενδοπροσωπικών συγκρούσεων εκπαιδευτικού:

- Σύγκρουση λόγω της απουσίας σαφούς οριοθέτησης ανάμεσα στους ρόλους που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός.
- Σύγκρουση προερχόμενη από το πλέγμα του εκπαιδευτικού ρόλου (διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση) λόγω της πίεσης που μπορεί να προκαλέσει γιατί εμπεριέχει διαφορετικές προσδοκίες.

- Σύγκρουση που προκαλείται όταν η επιθυμητή αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του δεν ταιριάζει με τους κανόνες που θέτει το σχολείο και η κοινωνία για το ίδιο το σχολείο.
- Σύγκρουση μεταξύ της δέσμευσης που προσάπτει ο εκπαιδευτικός ρόλος και των στόχων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού.
- Συγκρούσεις αξιών λόγω της διάστασης αξιών νέων και ενηλίκων οι αξίες του εκπαιδευτικού στη σημερινή κοινωνία θεωρούνται συντηρητικές.
- Σύγκρουση προερχόμενη από τον περιφερειακό ρόλο κάποιων ειδικοτήτων όταν το αντικείμενο τους θεωρείται μειωμένης αξίας από συναδέλφους και μαθητές.

### ***Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μαθητή***

Προκύπτουν από τη διάσταση των αρχών με τις οποίες διαπαιδαγωγείτε ένας μαθητής μέσα στην οικογένεια και αυτών που διδάσκεται στο σχολείο. Αναγκαστικά ο μαθητής υιοθετεί διαφορετική συμπεριφορά στο σπίτι και διαφορετική στο σχολείο, ενώ βιώνει παράλληλα μια διανοητική και συναισθηματική σύγκρουση. Εάν ο μαθητής δεν εναρμόνιση τη συμπεριφορά του ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά θα αντιμετωπίσει πρόβλημα στον έναν από του δύο θεσμούς (Fontana, 1996).

### **1.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση των ενδοσχολικών συγκρούσεων**

Κάθε φορά που εκδηλώνεται το συγκρουσιακό φαινόμενο στον χώρο εργασίας και συγκεκριμένα στο χώρο του σχολείου τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου δεν είναι ποτέ επιφανειακά ούτε πάντα ορατά. Συνεπώς μια σύγκρουση είναι δύσκολο να εμφανιστεί ξαφνικά και χωρίς λόγο (Robbins, 2000). Σε αυτή τη διαπίστωση συμβάλει η εμπλοκή πολλών παραγόντων όπως η σχολική κουλτούρα και το περιβάλλον του σχολείου, οι σχέσεις και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών, η πολιτισμική και κοινωνική τους καταβολή, ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος που αυτός διαχειρίζεται τις διενέξεις (Deutsch et al, 1992).

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση του οργανωσιακού πεδίου οι πιο βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση των συγκρούσεων, διακρίνονται

τρεις βασικές κατηγορίες παραγόντων: οι ατομικοί, οι οργανωσιακοί, οι εξωγενείς παράγοντες, ως ακολούθως:

### **Ατομικοί Παράγοντες**

**Ατομικές διαφορές:** Οι πολλαπλές ατομικές διαφορές των μελών ενός οργανισμού μπορούν να γίνουν λόγος προστριβών και αισθητών αντιθέσεων καθιστώντας δύσκολη τη μεταξύ τους συνεργασία. Παράδειγμα ο σχολικός οργανισμός όπου ο σύλλογος διδασκόντων εμφανίζει ανομοιογένεια λόγω διαφορετικών απόψεων, αντιλήψεων, θέσεων, αξιών και πεποιθήσεων των μελών του. Προβληματικές καταστάσεις που διευθετούνται δύσκολα είναι αυτές που οφείλονται στα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορικές προτιμήσεις των ατόμων γιατί αυτά τα χαρακτηριστικά και οι προτιμήσεις πάρα πολύ δύσκολα αλλάζουν (Καψάλης, 2005). Ενδέχεται όμως μια συνειδητή αλλαγή στη συμπεριφορά κάποιου να επιφέρει μια συμβιβαστική λύση στο πρόβλημα που προέκυψε (Darling & Walker, 2001). Συνεπώς πριν η σύγκρουση πάρει μεγάλες διαστάσεις οι εμπλεκόμενοι με αίσθημα ευθύνης πρέπει να αποβλέπουν στο κοινό όφελος παραγκωνίζοντας την ατομικότητα και τη μονοδιάστατη αντιμετώπιση των συμβάντων (Ιορδανίδης, 2014).

**Το ανταγωνιστικό και το συνεργατικό προφίλ του εκπαιδευτικού:** Σε ατομικό επίπεδο ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στον ανταγωνισμό ή τη συνεργατικότητα επηρεάζει την έκβαση των συγκρούσεων όπως έδειξε και η έρευνα του Λεπίδα (2012) σε ένα δείγμα 125 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα η συνεργατικότητα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση των διαφορών τους, ενώ η ανταγωνιστικότητα τους ωθεί να ακολουθήσουν στάση αποφυγής. Το συνεργατικό πνεύμα βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές και σύνθετες απαιτήσεις του επαγγέλματος αποτελεσματικότερα με λιγότερο άγχος και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση (Πομάκη, 2007). Από την άλλη πλευρά ο ανταγωνισμός επηρεάζει αρνητικά τις συναδελφικές σχέσεις, δημιουργεί ένα κλίμα απογοήτευσης, μειώνει την παροχή ποιοτικής εργασίας από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να ζημιωθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

### **Οργανωσιακοί παράγοντες**

**Το σχολικό κλίμα:** Το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας συνιστούν το σχολικό της κλίμα το οποίο την κάνει να ξεχωρίζει από τις άλλες σχολικές μονάδες και επηρεάζει τις συμπεριφορές των μελών της (Hoy & Miskel, 2003). Ένα θετικό σχολικό κλίμα προωθεί τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα και τα μέλη του σχολείου πορεύονται έχοντας κοινούς στόχους, ενώ όταν επικρατεί αρνητικό σχολικό κλίμα ένα αίσθημα απογοήτευσης και φθοράς επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006). Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επιδρά ο τρόπος άσκησης εξουσίας από τον διευθυντή<sup>1</sup>, η οργανωτική δομή του σχολείου και οι επιδιώξεις και οι στόχοι των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008). Η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, το οποίο διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης ηγεσίας και από τους στόχους και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων με απαραίτητη τη συναίνεση των εμπλεκόμενων πλευρών όταν αντιδρούν χωρίς να υποδεικνύουν κάποια λύση (Hall, 1993). Επιπρόσθετα ο Deutsch τονίζει ότι η μέθοδος επιδίωξης της συναίνεσης προϋποθέτει την ύπαρξη ικανοποιητικής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων και κλίμα φιλικής διάθεσης, αλληλοϋποστήριξης και ικανοποίησης με σκοπό την επίλυση του προβλήματος (Σαΐτης, 2014).

**Η σχολική κουλτούρα:** Η σχολική κουλτούρα είναι από τα σημαντικότερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και προσδιορίζεται μέσα από τους συμπεριφορικούς κανόνες και τις κοινές αξίες που επικρατούν μεταξύ των μελών του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Οι κοινές νόρμες συμπεριφοράς ενδυναμώνουν την συνυπευθυνότητα, τη συνεργασία και την προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης και εγκαθιστούν ένα κλίμα αμοιβαίας υποστήριξης, σεβασμού και εμπιστοσύνης, προωθείται η ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία, ενώ αναγνωρίζεται και εκτιμάται η προσπάθεια όλων (Πασιαρδής, 2004). Όταν έχει εδραιωθεί μια συνεργατική κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται και αναζητούν αποτελεσματικότερους

---

<sup>1</sup> Αναφορικά με την επίδραση του διευθυντή παραπέμπει και το άρθρο 28 της παρακάτω υπουργικής απόφασης « ..... ο διευθυντής έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Υ.Α. αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 28).

τρόπους για την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών τους και των στόχων του σχολείου γενικότερα, μακριά από εντάσεις και καταστροφικές συγκρούσεις (Κούλα, 2011). Έτσι, η συνεργατική κουλτούρα ενδυναμώνει τις σχέσεις και την επαγγελματική εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών εξαλείφει τις αντιθέσεις, βοηθά να αξιοποιηθούν και να κατανεμηθούν σωστά όλα τα διαθέσιμα μέσα και πόροι, οδηγεί σε καινοτόμες δραστηριότητες και στην αποφυγή των συγκρούσεων (Πασιαρδή, 2001).

**Έλλειψη επικοινωνίας:** Η προβληματική επικοινωνία ή η παντελή έλλειψή της αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές πρόκλησης συγκρούσεων σε όλους τους οργανισμούς. Τα μέλη μιας ομάδας συμβιώνουν και εργάζονται αρμονικά για να πετύχουν τους στόχους τους με την προϋπόθεση να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Οι ελλείψεις πληροφορίες και η κακή μετάδοσή και η λήψη τους δυσχεραίνουν την κατανόηση και από τις δύο πλευρές οδηγώντας σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις (Μπουραντάς, 2002). Στον εκπαιδευτικό οργανισμό για παράδειγμα όταν ο διευθυντής δεν ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για τις όποιες αλλαγές από ανώτερα κλιμάκια και παρεμποδίζει την πρόσβαση σε νόμους και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας τότε προκαλεί προστριβές με τους συναδέλφους του (Καψάλης, 2005), γιατί η ανταλλαγή πληροφοριών είναι ελλιπής και ανεπαρκής και παρεμποδίζεται η συνεργασία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Εκτός όμως από την ευκρίνεια, τη σαφήνεια και την πληρότητα των μηνυμάτων είναι αναγκαία και η ενεργητική ανταλλαγή τους καθώς και η ικανότητα των ατόμων να μιλούν τη γλώσσα του σώματος (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Η χρήση μη-λεκτικών μηνυμάτων βοηθά ώστε να μπορεί ο καθένας να αναγνωρίζει και να σέβεται τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του άλλου αλλά και τον τρόπο που σκέφτονται οι άλλοι έστω και αν οι απόψεις του για διάφορα θέματα διαφέρουν από τις απόψεις των άλλων (Βαικούση, 2008).

**Προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης:** Η οργανωτική δομή του σχολικού οργανισμού παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες είτε λόγω ασαφειών στη νομοθεσία περί αρμοδιοτήτων, ρόλων και καθηκόντων των εκπαιδευτικών ή και λόγω του τρόπου διοίκησής του. Η ασάφεια σε βασικά θέματα της καθημερινότητας του σχολείου όπως η ανάθεση εφημεριών και εξωδιδασκτικού έργου των εκπαιδευτικών, η κατανομή των τμημάτων και τάξεων, η απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας

εκπαιδευτικού κ.ά. αποτελούν αιτίες διενέξεων ειδικά όταν υπάρχουν αδικημένοι εκπαιδευτικοί (Ghaffar, 2009). Η χρήση του αυταρχικού μοντέλου διοίκησης και της αποφυγής ως μεθόδου διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων (Huffstutter et all, 1997) άλλα και η άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών όταν γίνονται αισθητές οι διακρίσεις της διοίκησης προς αυτούς αποτελούν επίσης πηγές διενέξεων (March & Simon, 2003). Συνεπώς πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που οργανώνεται το σχολείο, ώστε η λειτουργία του να ρυθμίζεται από τις αρχές της ισονομίας και της δικαιοσύνης (Mullins, 1996).

Ειδικότερα, έντονες αντιθέσεις ανάμεσα στις αποφάσεις της διοίκησης και σε αυτό που αναμένουν οι εργαζόμενοι ως σωστότερη πρακτική δημιουργούν απογοητευτικό κλίμα και έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ εργαζομένων και ηγεσίας. Σύμφωνα με την Πετρίδου (1998) υπάρχουν τέσσερα στυλ ηγεσίας:

- Το αυταρχικό - εκμεταλλευτικό, το οποίο προωθεί το φόβο και τον εξαναγκασμό και τη λήψη αποφάσεων να γίνεται από την κεντρική διοίκηση χωρίς τη συμμετοχή των υφισταμένων, ενώ η επικοινωνία κατευθύνεται από πάνω προς τα κάτω.
- Το καλοπροαίρετο αυταρχικό στυλ κατά το οποίο οι εργαζόμενοι είναι υποτελείς, αλλά υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και φιλίας μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων. Στη μορφή αυτή, οι αποφάσεις λαμβάνονται κυρίως στην κορυφή, αλλά ορισμένες μεταβιβάζονται και σε χαμηλότερα επίπεδα.
- Το συμβουλευτικό στυλ κατά το οποίο η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, οι σημαντικές αποφάσεις παίρνονται από την κορυφή, αλλά οι εργαζόμενοι εκφράζουν τις γνώμες τους οι οποίες αξιοποιούνται δημιουργικά πολλές φορές.
- Το συμμετοχικό στυλ κατά το οποίο υπάρχει ενεργή συμμετοχή όλων στις αποφάσεις και στον καθορισμό των στόχων και ενθαρρύνεται η υψηλή απόδοση και οι συμμετοχικές διαδικασίες.

**Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του διευθυντή:** Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλάζει κάθε φορά που με την αλλαγή κυβέρνησης εισάγονται μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να εκπροσωπήσουν και να υποστηρίξουν αυτές τις αλλαγές στο σχολείο

και απέναντι στην κοινωνία. Καθώς οι αλλαγές είναι σύμφυτες των συγκρούσεων και οι διευθυντές είναι μεσάζοντες μεταξύ των αντικρουόμενων προσδοκιών εσωτερικών και εξωτερικών πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος η θέση τους διακατέχεται από υψηλό συγκρουσιακό κίνδυνο (Nir & Eyal, 2003). Υπάρχουν κυρίως τρεις πιθανοί ρόλοι που ο κάθε διευθυντής σχολείου θα πρέπει να υποστηρίξει όταν έρθει αντιμέτωπος με μια συγκρουσιακή κατάσταση:

- Ως υποκινητής όταν ενθαρρύνει τις νόμιμες αντιδράσεις των εμπλεκόμενων στην προσπάθεια του να διαχειριστή τη σύγκρουση μεγιστοποιώντας τα παραγωγικά αποτελέσματά της και μειώνοντας τα καταστροφικά (Huffstutter et al. , 1997).
- Ως μεσολαβητής ώστε να διαχειριστή μια σύγκρουση διατηρώντας τις απαραίτητες ισορροπίες ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, όταν δεν μπορούν τα ίδια να επιλύσουν τις διαφορές τους (Scholtes et al., 1996).
- Ως εναγόμενος όταν του ασκείται κριτική ή όταν ξεσπά μία εξέγερση εναντίον του για τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση και την πολιτική που ακολουθεί (Σαΐτης, 2002).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να κατανοεί τη φύση των συγκρούσεων, τους τύπους, τις πηγές και τη δυναμική τους και να τις αντιμετωπίζει άμεσα. Πρέπει να γνωρίζει τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων και να επιλέγει την κατάλληλη κάθε φορά που θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, να εφαρμόζει προληπτικές στρατηγικές και να εξασκεί και να βελτιώνει τις δεξιότητές του. Είναι επίσης σημαντικό να γνωστοποιεί ξεκάθαρα σε όλους τον τρόπο με τον οποίο θα λυθεί το πρόβλημα από την αρχή (Huffstutter et al. , 1997).

Για τον χειρισμό των συγκρούσεων ο διευθυντής χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδας για να μπορεί να κρατεί την ομάδα ενωμένη και συγχρόνως να κατέχει δεξιότητες εκπαιδευτή ενηλίκων ώστε να εμπυχώνει, να διαμεσολαβεί όταν χρειάζεται, να είναι φορέας της αλλαγής και καταλύτης, φίλος και συνεργάτης (Κόκκος, 1999). Για μια αποτελεσματική επικοινωνία πρέπει ο διευθυντής να κατέχει: α) δεξιότητες έκφρασης που είναι η σωστή μετάδοση ενός μηνύματος με την κατάλληλη κάθε φορά χρήση της φωνής του λόγου και του σώματος. β) δεξιότητες ακρόασης που είναι η σωστή λήψη ενός μηνύματος και γ) δεξιότητες διαχείρισης μιας προβληματικής κατάστασης που έχουν σχέση με την



ικανότητα διαπραγμάτευσης (Σταθοπούλου, 2017). Για την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης και η προσαρμογή στις διαφορές προσωπικότητας και κουλτούρας (Σαΐτης, 2014). Επιπλέον είναι αναγκαίο ο διευθυντής να διαθέτει συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη που τον βοηθά να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του και των άλλων και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά, η ενσυναίσθηση που είναι η ικανότητα να μπορεί κάποιος να μπει στη θέση του άλλου και ο αυτοέλεγχος που είναι η ικανότητα κυριαρχίας των συναισθημάτων (Goleman, 2000).

Σε επίπεδο διοίκησης-ηγεσίας ο ρόλος του διευθυντή και κατά κύριο λόγο οι τεχνικές που επιλέγει για να διαχειριστή κατάλληλα τις συγκρούσεις μαζί με το στιλ ηγεσίας που κατά περίπτωση υιοθετεί είναι καθοριστικοί παράγοντες της έκβασης των συγκρούσεων. Ο διευθυντής ως διαχειριστής της έκρυθμης αυτής κατάστασης ή θα κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να βρεθεί μια λύση στα προβλήματα, ή διαφορετικά δεν θα μπορέσει να αποτρέψει τα αρνητικά αποτελέσματα της έκρηξης που θα ακολουθήσει. Στο πλαίσιο αυτό, πολλοί ερευνητές προτείνουν ένα παραχωρητικό στιλ ηγεσίας το οποίο θα εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Riasi & Asadzadeh, 2015).

**Διαφορές μεταξύ ομάδων:** Μέσα σε κάθε οργανισμό εκτός από τις υπάρχουσες τυπικές ομάδες δημιουργούνται πολύ συχνά και άτυπες ομάδες. Οι τυπικές ομάδες είναι επίσημα προσδιορισμένες από την οργανωτική δομή και οι στόχοι τους έχουν προκαθοριστεί, ενώ οι άτυπες ομάδες αναπτύσσονται με βάση τα ατομικά συμφέροντα και τις φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις (Πετρίδου, 2011). Συγκεκριμένα στο σχολικό οργανισμό ο σύλλογος διδασκόντων είναι μια τυπική ομάδα μέσα στην οποία είναι δυνατόν να αναπτυχθούν επιμέρους μικρότερες άτυπες ομάδες. Συχνά οι επιλογές μιας ομάδας έρχονται σε σύγκρουση με τις επιλογές κάποιας άλλης ομάδας με αποτέλεσμα τις συνέπειες αυτής της προβληματικής κατάστασης να τις επωμιστεί ολόκληρος ο σχολικός οργανισμός (Ζαβλανός, 1999). Η δράση αυτών των ομάδων συχνά είναι μονομερής και είναι αισθητή η αδιαφορία τους για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων μελών του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Συνήθως σε μεγάλους συλλόγους εκπαιδευτικών δημιουργούνται υποομάδες οι οποίες με τη δράση τους αποκόπτονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις και εκπαιδευτικές επισκέψεις χωρίς

να απευθύνουν ανοιχτή πρόσκληση και σε άλλα μέλη του συλλόγου που ίσως θα ήθελαν να συμμετέχουν και να συνεργασθούν.

**Συγκρουόμενοι στόχοι:** Οι διαφορετικοί στόχοι των μελών του ίδιου οργανισμού έχουν ως αποτέλεσμα ασυμφωνίες ως προς την ανάθεση εργασιών και γενικά του τρόπου που πρέπει να εφαρμοσθή ώστε να ωφεληθεί η εξέλιξη και η ανάπτυξη του οργανισμού (Plunkett & Attner, 1989).

Οι αντικρουόμενοι στόχοι ατόμων και ομάδων προκαλούν την αντιπαλότητα γιατί η επίτευξη των στόχων της μιας πλευράς αποκλείει την επίτευξη των στόχων της άλλης πλευράς με αποτέλεσμα να ξεσπάσει η σύγκρουση. Όταν για παράδειγμα δύο εκπαιδευτικοί διεκδικούν την ανάληψη της ίδιας εξωδιδασκτικής δραστηριότητας, η εκπλήρωση της επιθυμίας του ενός αποκλείει την εκπλήρωση της επιθυμίας του άλλου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αν και οι δύο πλευρές μπορέσουν να αντιληφθούν ότι οι στόχοι τους είναι επιμέρους στόχοι των συνολικών στόχων του σχολείου άρα δεν μπορούν να είναι ασύμβατοι τότε η έκβαση της διένεξης θα μπορούσε να αλλάξει (Μπουραντάς, 2002).

**Περιορισμένοι διαθέσιμοι πόροι:** Η διάθεση περιορισμένων διαθέσιμων πόρων σε άτομα και ομάδες μέσα στον οργανισμό προκαλεί τον μεταξύ τους ανταγωνισμό. Οι δικαιούχοι κατά τη διαδικασία διαμοιρασμού αυτών των πόρων, είτε πρόκειται για ηλεκτρονικό εξοπλισμό, είτε για κονδύλια ή πληροφορίες ίσως προκαλέσουν το συγκρουσιακό φαινόμενο. Αυτός ο διαμοιρασμός δεν είναι πάντα εύκολος, γιατί κάθε τμήμα απαιτεί την υποστήριξη του οργανισμού στις δικές του εργασίες και δραστηριότητες με αποτέλεσμα την αύξηση του ανταγωνισμού και την πρόκληση σύγκρουσης ειδικά όταν υπάρχουν αδικημένοι. Αυτά τα άτομα ή οι ομάδες θα ανταποδώσουν την αδικία την οποία εισέπραξαν με έλλειψη συνεργασίας και ελάχιστη δυνατή απόδοση. (Mullins, 1996).

Ένα παράδειγμα σύγκρουσης που απορρέει από τη διάθεση των περιορισμένων πόρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι αυτή μεταξύ των διευθυντών και της σχολικής επιτροπής ή μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Η ανεπάρκεια για παράδειγμα στον εξοπλισμό οπτικοακουστικού υλικού και εξοπλισμού πληροφορικής είναι δυνατόν να οδηγήσει σε προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών και η άνιση κατανομή των πόρων ανάμεσα στα σχολεία μπορεί να προκαλέσει την αντίδραση του διευθυντή

προς τη σχολική επιτροπή ή προς τα μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης (Παπασταμάτης, 2005; Σαΐτης, 2002).

### **Εξωγενείς παράγοντες**

**Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα περιθώρια αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας:** Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα αφού ένα μεγάλο σύνολο αποφασιστικών, συντονιστικών και επιτελικών εξουσιών ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και η λήψη αποφάσεων αναφορικά ως προς τη θέσπιση νόμων, διατάξεων, κανονισμών και εγκυκλίων. Από το Υπουργείο διαμορφώνεται επίσης το συνολικό εκπαιδευτικό όραμα, τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπρίνια, 2008). Ο διευθυντής κάθε σχολείου ως πρόεδρος και συντονιστής του συλλόγου διδασκόντων και υπεύθυνος για την αποτελεσματική του λειτουργία έχει τη διακριτική ευχέρεια και μπορεί να διαμορφώσει τα όρια σχολικής αυτονομίας που συνδέονται με το βαθμό συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων (Καρκανιά, 2013). Η άσκηση συλλογικής εξουσίας με τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων γεφυρώνει τις διαφορές και αποτρέπει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Μέσα στη λογική της συλλογικής αυτονομίας οι συμμετέχοντες επικοινωνούν και συνεργάζονται ενεργά στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και ο διευθυντής αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή της συλλογικής προσπάθειας και όχι του διοικητικού προϊσταμένου (Fullan, 1993). Από το 1980 πολλά σχολεία σε Καναδά και Η.Π.Α. είναι αυτοδιοικούμενα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ίδιου του σχολείου, εφαρμόζουν ένα είδος συλλογικής εξουσίας με μεγάλη αυτονομία και αποτέλεσμα την βελτιωμένη επίδοση των μαθητών, αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, ανακατεύθυνση των πόρων για την επίτευξη στόχων που θέτονται από την τοπική σχολική κοινότητα (Chapman, 1990).

**Εξωτερικό περιβάλλον:** Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) το σχολείο είναι μια κοινωνική οργάνωση αποτελούμενη από στοιχεία τα οποία αλληλοεξαρτώνται και εξυπηρετούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά δεν μένει ανεπηρέαστο από τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δεν δρα ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένο αλλά επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες που άλλοτε ενθαρρύνουν και άλλοτε

δυσχεραίνουν το επίπονο έργο των εκπαιδευτικών ( Bentley, 1998). Οι εξωτερικές παρεμβάσεις και οι πιέσεις γονέων και κηδεμόνων των μαθητών καθώς και οι παρεμβάσεις μελών της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε διενέξεις με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να επηρεάσουν την εύρυθμη λειτουργία του. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής καλείται να εξομαλύνει την υπάρχουσα δυσμενή κατάσταση και να εξασφαλίσει προϋποθέσεις καλύτερης δυνατής συνεργασίας με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Η διαχείριση των συγκρούσεων**

Σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» η ύπαρξη της σύγκρουσης στις ομάδες θεωρείται φυσιολογικό επακόλουθο. Επομένως η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει και ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε δεδομένη χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί οφείλουν να αποκτήσουν ανάλογες εμπειρίες εξοικείωσης και να συνυπάρχουν με αυτήν. Μια ανάλογη θεώρηση προτείνει την ενθάρρυνση της σύγκρουσης ως μέσο εισαγωγής αλλαγών και καθιέρωσης των νέων δομών και συνθηκών γι' αυτήν την αλλαγή. Η διατήρηση της λειτουργικής σύγκρουσης έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της επικοινωνίας αλλά και της κριτικής σκέψης και οδηγεί στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων και σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας (Polychronίου, 2008). Ως εκ τούτου, η διευθέτηση των συγκρούσεων έχει διπλό στόχο, αφενός τη μείωση των δυσλειτουργιών στον οργανισμό στο πλαίσιο του οποίου προκαλείται και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της. Συνεπώς, απώτερος στόχος της διευθέτησης αυτής είναι να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα στον οργανισμό καθώς και να προσδιοριστούν τρόποι για την καλύτερη πραγμάτωση των όποιων ατομικών στόχων υφίστανται στο πλαίσιο της (Blake & Mouton, 1970; Rahim, 2002).

### **2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της διαχείρισης των συγκρούσεων**

Διαχείριση συγκρούσεων είναι η διαδικασία αναγνώρισης και διευθέτησης της σύγκρουσης με δίκαιες και αποτελεσματικές πρακτικές βασισμένες στη λογική, έχοντας ως προαπαιτούμενα ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Επιπρόσθετα η διαχείριση συγκρούσεων είναι η μεθοδική διαδικασία που στοχεύει στην εξασφάλιση αμοιβαίως ικανοποιητικών

αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει. Το ζητούμενο στην διαχείριση συγκρούσεων είναι ο περιορισμός των δυσλειτουργικών συγκρούσεων οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας και η αύξηση των πιθανοτήτων να επιλυθούν οι τυχόν διαφορές αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2001).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, η έμφαση στον τομέα των συγκρούσεων δίνεται στη διαχείριση των συγκρούσεων παρά στην επίλυση αυτών. Η διαφορά αυτή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων δεν είναι μόνο σημασιολογική (Robbins, 1978). Η επίλυση συγκρούσεων συνεπάγεται τη μείωση, των περιορισμό ή τον τερματισμό της σύγκρουσης. Μελέτες σχετικές με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και τη διαιτησία εμπίπτουν στην κατηγορία της επίλυσης συγκρούσεων. Σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες, οι συγκρούσεις εντός των οργανισμών θα πρέπει να αποφεύγονται είτε προάγουν τους οργανωσιακούς στόχους είτε όχι. Ωστόσο, άλλοι επιστήμονες του χώρου υποστηρίζουν ότι οι οργανωσιακές συγκρούσεις έχουν διπλό, λειτουργικό και δυσλειτουργικό αποτέλεσμα (Wall and Callister, 1995). Είναι γενικά παραδεκτό ότι εκείνο που χρειάζονται περισσότερο οι σύγχρονοι οργανισμοί είναι η διαχείριση των συγκρούσεων. Η διαχείριση συγκρούσεων εμπλέκει αποτελεσματικές στρατηγικές, που σκοπό έχουν την ελάττωση των δυσλειτουργιών που απορρέουν από τη σύγκρουση και την ενίσχυση των εποικοδομητικών λειτουργιών που συνοδεύουν τη σύγκρουση, σε συνδυασμό με τη βελτίωση της γνώσης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Σε αυτούς τους δύο τελευταίους τομείς, της οργανωσιακής γνώσης και αποτελεσματικότητας, φαίνεται ότι υστερεί η επίλυση συγκρούσεων σε σχέση με τη διαχείριση των συγκρούσεων (Rahim, 2001).

## **2.2. Μοντέλα συγκρουσιακής συμπεριφοράς**

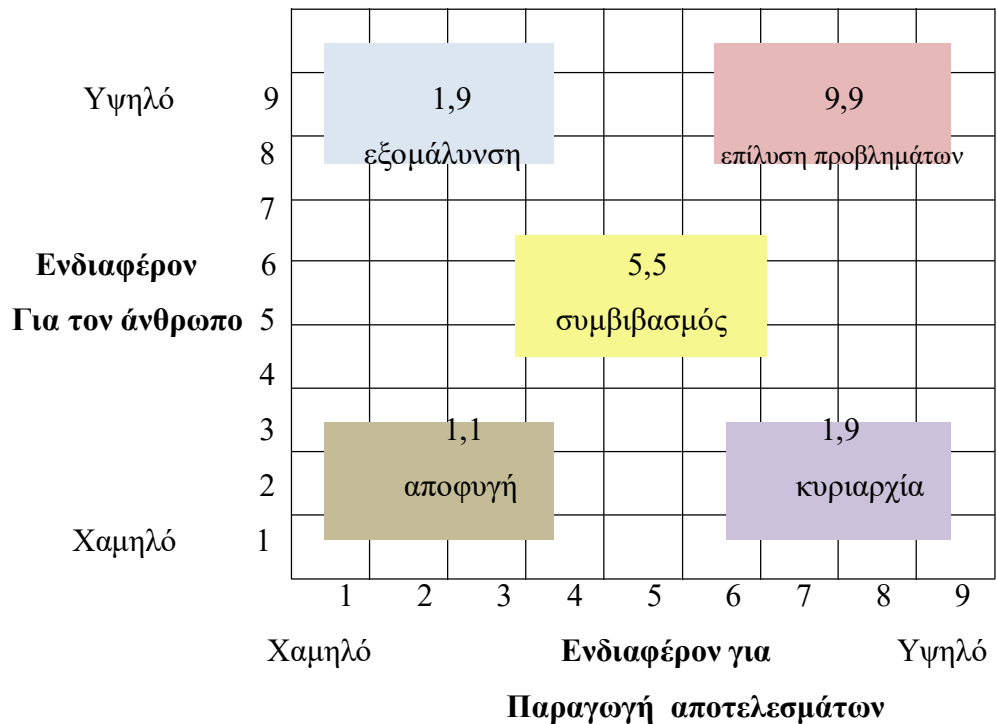
Το 1926 η Folett υπόδειξε τρεις βασικές τακτικές με τις οποίες οι διευθυντές αντιμετωπίζουν το συγκρουσιακό φαινόμενο: την κυριαρχία, τον συμβιβασμό και τη συνεργασία. Το 1970 οι Blake & Mouton εμπλουτίζοντας την προηγούμενη έρευνα προσθέτουν άλλες δύο τακτικές: την αποφυγή και την εξομάλυνση, σε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που περιγράφει πέντε βασικούς τρόπους αντίδρασης σε περίπτωση εμπλοκής σε ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Τα πορίσματα ερευνητικών

μελετών έως και σήμερα προτάσουν και άλλα μοντέλα διευθέτησης της συγκρουσιακής συμπεριφοράς όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα 3.

<b>ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ</b>	<b>Blake &amp; Mouton (1964)</b>	<b>Thomas (1976)</b>	<b>Rahim (1983)</b>
<b>ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1</b>	<i>Ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα</i>	<i>Επιβολή</i>	<i>Ενδιαφέρον για τους άλλους</i>
<b>ΔΙΑΣΤΑΣΗ 2</b>	<i>Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους</i>	<i>Συνεργασία</i>	<i>Ενδιαφέρον για εαυτό</i>
	κυριαρχία	ανταγωνισμός	κυριαρχία
	αποφυγή	αποφυγή	αποφυγή
	εξομάλυνση	προσαρμογή	εξυπηρέτηση
	συμβιβασμός	συμβιβασμός	συμβιβασμός
	επίλυση προβλήματος	συνεργασία	ενσωμάτωση

Πίνακας 3: Μοντέλα συγκρουσιακής συμπεριφοράς

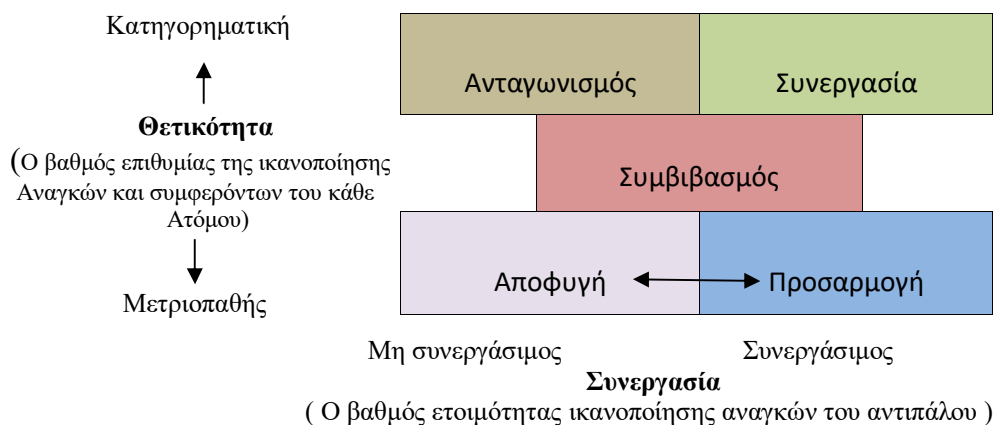
Οι Blake & Mouton (1970) κατασκεύασαν ένα συγκρουσιακό πλέγμα το οποίο προσδιορίζει τους βασικούς τύπους συμπεριφοράς σε καταστάσεις έντονων διαφορών και αντιπαραθέσεων που υποδηλώνουν είτε λανθάνουσα είτε επικείμενη ανοιχτή σύγκρουση. Το συγκρουσιακό πλέγμα είναι ένας πίνακας στον οποίο αποτυπώνεται η συμπεριφορά των ατόμων σε συνάρτηση δύο παραμέτρων: το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελεσμάτων.



Διάγραμμα 3°

Συγκρουσιακό πλέγμα (πηγή: Blake & Mouton, 1970)

Το 1974 ο Thomas δημιούργησε το δικό του μοντέλο το οποίο έχει παραπλήσια μορφή με το συγκρουσιακό πλέγμα των Blake & Mouton και είναι συνάρτηση του βαθμού της συνεργασίας που επιδεικνύουν οι εμπλεκόμενοι και του βαθμού της θετικότητας ως προς την ικανοποίηση των συμφερόντων και των αναγκών όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα 4.



Διάγραμμα 4° : Μοντέλο Thomas (1974)

## **A. Μέθοδος της αποφυγής**

Όταν η σύγκρουση δεν αφορά ζωτικής σημασίας ζητήματα για τον οργανισμό και η διοίκηση προθυμοποιείται να αγνοήσει τις αιτίες της, τότε μπορεί να επιλέξει τη μέθοδο της αποφυγής. Στην περίπτωση που δεν ισχύουν οι παραπάνω δύο προϋποθέσεις ή κάποια από τις συνέπειες της σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα καταστροφική για τον οργανισμό τότε η αποφυγή ως μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης κρίνεται ως ακατάλληλη ( Thomas, 1976). Επιπρόσθετα , επειδή οι αρχικές προϋποθέσεις δεν έχουν πάντα ταυτόχρονη ισχύ, η διοίκηση επιλέγει να εφαρμόσει την αποφυγή σταδιακά. Συγκεκριμένα ο βαθμός που καταγίνεται η διοίκηση με το συγκρουσιακό πρόβλημα και το είδος του διαχωρισμού που πρέπει να επιβάλει στους συγκρουόμενους καθορίζει τις παρακάτω περιπτώσεις αποφυγής:

(α) Στην περίπτωση της **ηθελημένης άγνοιας** τα στελέχη αγνοούν σκόπιμα το πρόβλημα που οδηγεί στη σύγκρουση καθώς και τα αίτια της πιστεύοντας ότι αν ένα πρόβλημα αγνοηθεί σαν να μην υπάρχει, τότε αυτό θα εκλείψει από μόνο του. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι κάποιες συγκρούσεις έχουν επιλυθεί αλλά τα αίτια που τις προκάλεσαν δεν έχουν αντιμετωπιστεί με ενδεχόμενο να επακολουθήσει μια νέα χειρότερη σύγκρουση. Το γεγονός αυτό επιβάλει στη διοίκηση να εφαρμόσει άλλο τρόπο αποφυγής.

(β) Με την επιβολή του **μερικού διαχωρισμού** τα στελέχη από τη μία πλευρά δεν αγνοούν τη σύγκρουση από την άλλη πλευρά όμως δε θέλουν να αντιμετωπίσουν τα βαθύτερα αίτια του προβλήματος επιβάλλοντας μερικό διαχωρισμό των αντιμαχόμενων πλευρών. Με τον τρόπο αυτό η διοίκηση περιορίζει την επαφή και την επικοινωνία των διαφωνούντων έχοντας ως στόχο να ελαχιστοποιηθεί η επίδραση και η εκδήλωση των διαφορών. Η επικοινωνία διατηρείται σε τυπικό επίπεδο τόσο όσο χρειάζεται για να καλυφθούν οι λειτουργικές ανάγκες του οργανισμού.

(γ) Η εφαρμογή του **πλήρους διαχωρισμού** των αντιμαχόμενων πλευρών μπορεί να εφαρμοστεί όταν δεν είναι απαραίτητη η πραγματική επικοινωνία για τις λειτουργικές ανάγκες του οργανισμού. Η παραμικρή εξάρτηση των δύο συγκρουόμενων τμημάτων ή ομάδων του οργανισμού καθιστά αναγκαία τη μεταξύ τους επικοινωνία και τη μέθοδο αυτή αδύνατη. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στη μέθοδο της



αποφυγής: οι συγκρούσεις αγνοούνται με την προσδοκία ότι θα εξαφανισθούν, η εξέταση των προβλημάτων δεν είναι άμεση ή τίθεται σε αναμονή, οι διαδικασίες επιβραδύνονται ώστε να αποφευχθεί η διένεξη, η άμεση αντιπαράθεση αποφεύγεται διακριτικά και, τέλος, τηρούνται οι προβλεπόμενες τυπικές διαδικασίες για την επίλυση της διαμάχης.

Προτείνεται η χρήση της αποφυγής όταν:

- Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι ασήμαντο ενώ έχουν προτεραιότητα άλλα ζητήματα.
- Η προκληθείσα διαταραχή έχει μεγαλύτερο κόστος από τα οφέλη της επίλυσης.
- Για την αποφυγή των εντάσεων και την αποκατάσταση της ηρεμίας.
- Όταν η πιθανότητα ικανοποίησης των συμφερόντων μιας ομάδας είναι μηδενική.

### ***B. Μέθοδος της εξομάλυνσης/προσαρμογής***

Αναγνωρίζεται καταρχήν η παρουσία της σύγκρουσης, ενώ ιδιαίτερη σημασία και προσοχή δίνεται στη διατήρηση της αρμονίας και της ειρήνης μέσα στον οργανισμό. Η επίτευξη των στρατηγικών στόχων έχει δευτερεύουσα σημασία και η ηγεσία αναδεικνύει τα κοινά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων ώστε να μην γίνουν αισθητές οι διαφορές τους. Οι αντιπαρατιθέμενες ομάδες εξαναγκάζονται να συνεργαστούν και να συμφωνήσουν να εκπληρώσουν η μια τις επιθυμίες της άλλης. Σύμφωνα με τον Milton (1981) η εξομάλυνση και η αποφυγή είναι δύο τεχνικές που δίνουν βραχυπρόθεσμες λύσεις στα προβλήματα έως ότου να βρεθεί η μόνιμη πραγματική λύση. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι στη μέθοδο της εξομάλυνσης / προσαρμογής επικρατεί: η υποχωρητικότητα, η υποταγή και η συμμόρφωση.

Προτείνεται η χρήση της εξομάλυνσης/προσαρμογής όταν:

- Η αρμονία και η σταθερότητα έχουν πρωτεύοντα ρόλο στον οργανισμό.
- Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι σημαντικό για τον οργανισμό και για να αντιμετωπιστεί είναι απαραίτητη η δημιουργία κλίματος συνεργασίας.
- Για να μπορέσουν οι αντιμαχόμενοι να μάθουν από τα λάθη τους.

### ***Γ. Μέθοδος του συμβιβασμού***

Ο συμβιβασμός είναι μια στρατηγική της ηγεσίας η οποία επιτυγχάνει την μερική ικανοποίηση των απαιτήσεων της κάθε πλευράς με τέτοιο τρόπο, ώστε κανείς να μην θεωρείτε ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος. Η συμβιβαστική λύση επιλύει σε ικανοποιητικό βαθμό τη σύγκρουση γιατί περιλαμβάνει τα κοινά σημεία των αντιμαχόμενων πλευρών, γίνεται προσπάθεια να συμβιβαστούν οι αντίθετες απόψεις, όμως η έλλειψη απόλυτης ικανοποίησης που αποκομίζουν και οι δύο πλευρές είναι αρνητικό σημείο αυτής της μεθόδου (Thomas, 1976). Ως **μειονεκτήματα** αυτής της μεθόδου αναφέρονται τα παρακάτω:

- Δεν αντιμετωπίζει τις υποβόσκουσες αιτίες της σύγκρουσης στρέφοντας την προσοχή στην επίλυσή τους
- Ο συμβιβασμός από τη φύση του αποκλείει την πλήρη ικανοποίηση και των δύο πλευρών.
- Η πιθανότητα να μην επιλυθεί το πραγματικό πρόβλημα θα επιφέρει δυσαρέσκεια Και παράπονα.
- Ο συμβιβασμός είναι απίθανος όταν η μια από τις δύο πλευρές έχει περισσότερες δεξιότητες και είναι πιο ισχυρή.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι στη μέθοδο του συμβιβασμού επικρατεί η διαπραγμάτευση, η επιζήτηση συμφωνιών και ανταλλαγών και, η ανεύρεση ικανοποιητικών λύσεων.

Προτείνεται η χρήση του συμβιβασμού κυρίως όταν οι αντιπαρατιθέμενοι έχουν την ίδια ισχύ και αμοιβαία αποκλειόμενους στόχους, όταν απαιτείται προσωρινή διευθέτηση σύνθετων προβλημάτων, όταν ο χρονικός περιορισμός επιβάλλει την εύρεση μιας γρήγορης λύσης.

### ***Δ. Μέθοδος της εξουσίας /κυριαρχίας***

Η ηγεσία συντηρεί ανταγωνιστικό κλίμα μέσα στον οργανισμό και τα στελέχη επιβάλλουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα την επικράτηση του ισχυρότερου. Η

επιβολή εξουσίας που εφαρμόζει αυτή η μέθοδος προέρχεται από τη θέση στην ιεραρχική κλίμακα ή την προσωπική εξουσία των στελεχών (Σαΐτης, 2002).

Συγκεκριμένα:

- Η εξουσία θέσης μπορεί να λάβει τις μορφές της νόμιμης, εξαναγκαστικής και της εξουσίας δύναμης ανταμοιβής. Η νόμιμη εξουσία αφορά τον νόμιμο κάτοχο μιας νόμιμης θέσης και είναι απρόσωπη. Η εξαναγκαστική αφορά τη δυνατότητα επιβολής ποινών και η εξουσία δύναμης ανταμοιβής τη δυνατότητα του ηγέτη για παροχή ανταμοιβών.

- Η προσωπική εξουσία μπορεί να λάβει τη μορφή της εξουσίας του ειδικού όταν πηγάζει από τις γνώσεις, την πείρα και τις επιδεξιότητες του ηγέτη ή μπορεί να λάβει τη μορφή της εξουσίας αναφοράς όταν ο υφιστάμενος προσπαθεί να μοιάσει τον ηγέτη.

Από τις παραπάνω διακρίσεις εξουσίας αυτές που ευνοούν τη διαχείριση συγκρούσεων και τη υψηλή απόδοση των εργαζομένων είναι η χρήση της νόμιμης εξουσίας, της εξουσίας του ειδικού και της αναφοράς, ενώ η εξουσία ανταμοιβής και του εξαναγκασμού μπορούν να προκαλέσουν την αντίσταση και τη σύγκρουση. Όταν πρέπει να παρθούν αποφάσεις και ο χρόνος δεν εξυπηρετεί τη λήψη τους, τότε η μέθοδος της εξουσίας κρίνεται ως η πιο γρήγορη και εύχρηστη τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης (Singh, 1995).

Δύο σημαντικά **πλεονεκτήματα** αυτής της προσέγγισης είναι: η γρήγορη επίλυση της σύγκρουσης και η επικαιροποίηση της υπάρχουσας ιεραρχικής δομής εξουσίας του οργανισμού.

Ένα από τα σημαντικά **μειονεκτήματα** αυτής της μεθόδου είναι ότι, παραμερίζει τα αίτια του προβλήματος με αποτέλεσμα η επιβληθείσα λύση να δώσει αφορμή για μεταγενέστερη πιο σοβαρή σύγκρουση. Επιπλέον, μειώνει τη συνοχή της ομάδας, καθώς δημιουργεί κερδισμένους και χαμένους. Σημειώνεται ότι, αν η επιβληθείσα λύση είναι άδικη και για τις δύο πλευρές, τότε όλοι αισθάνονται νικημένοι ενώ, μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση της ηγεσίας.

Προτείνεται η χρήση της μεθόδου εξουσίας / κυριαρχίας όταν πρέπει να επιλυθούν ζωτικής σημασίας προβλήματα γρήγορα και δραστικά, όταν πρέπει να επιβληθεί

πειθαρχία, η τήρηση κανόνων και άλλα μη δημοφιλή μέτρα, όταν κάποιοι εκμεταλλεύονται τη μη ανταγωνιστική συμπεριφορά.

### ***E. Μέθοδος της συνεργασίας ή της άμεσης αντιμετώπισης***

Οι αντιπαρατιθέμενες πλευρές προσπαθούν να κατανοήσουν η μια τις θέσεις της άλλης μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία. Για να συμβεί αυτό, οι ομάδες κάποιες φορές εφαρμόζουν την αμοιβαία ανταλλαγή προσωπικού για μικρό χρονικό διάστημα. Η μετακίνηση αυτή δημιουργεί ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των ομάδων, απομακρύνει τα εμπόδια, προάγει τη δημιουργικότητα και αυξάνει την απόδοση. Αυτή η διαδικασία δίνει έμφαση στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων τονίζοντας ότι είναι σημαντικότεροι από τους ατομικούς στόχους των αντίθετων πλευρών και αντιμετωπίζει τις αιτίες για τις οποίες οι δύο πλευρές συγκρούονται (Follet, 1973; Johnson & Johnson, 2009).

Η μέθοδος της συνεργασίας δεν μπορεί να επιβληθεί, για αυτό και προϋποθέτει την προθυμία και των δύο πλευρών μέσα από μία ειλικρινή ανταλλαγή απόψεων να κατανοήσουν η μια τις θέσεις της άλλης. Προτείνεται η χρήση της μεθόδου συνεργασίας:

- Για να βρεθεί μια λύση που δεν θα διχάζει τις αντιμαχόμενες πλευρές, όταν οι θέσεις τους είναι εξίσου σημαντικές.
- Για να αντιμετωπιστούν καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές εκρήξεις προκαλώντας εμπλοκή.
- Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν οργανωτικός στόχος είναι η μάθηση.
- Για το συνδυασμό των απόψεων ατόμων που έχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- Για να επέλθει η δέσμευση με συνδυασμό των διαφορετικών συμφερόντων κατά την προσπάθεια επίτευξης συναίνεσης.

### **2.3 Τεχνικές και στόχοι διαχείρισης των συγκρούσεων**

Οι συγκρούσεις διαταράσσουν την έκρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και μειώνουν την αποτελεσματικότητά του, για το λόγο αυτό επιβάλλεται πρώτοι από όλους τα στελέχη και μετά οι εκπαιδευτικοί να τις αμβλύνουν ή να τις διαχειριστούν. Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, ότι κάθε σύγκρουση είναι διαφορετική ανάλογα με τα δεδομένα που τη χαρακτηρίζουν. Με

αυτή τη λογική και η τεχνική αντιμετώπισης της κάθε σύγκρουσης είναι επίσης διαφορετική

### **2.3.1. Τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων ανάλογα με τα αποτελέσματα**

Με κριτήριο τα αποτελέσματα που παράγουν οι συγκρούσεις και πιο συγκεκριμένα ανάλογα με το ποιος ωφελείται από τη διαχείρισή τους ο Milton (1981) διακρίνει τρεις βασικές τεχνικές:

**α) Τεχνικές Win-Lose:** Είναι τεχνικές κατά τις οποίες η μια ομάδα κερδίζει και η άλλη χάνει και χρησιμοποιούνται όταν οι αντίπαλες ομάδες δεν είναι εξίσου δυνατές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού του είδους των τεχνικών είναι:

*i. Η κυριαρχία.* Είναι η τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων όπου η μια πλευρά κάνει χρήση της εξουσίας που της παρέχεται και επιβάλλεται στους πιο αδύναμους ή τους κατώτερους ιεραρχικά εξαναγκάζοντας τους να συμφωνήσουν μαζί της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βρεθεί σίγουρα μια λύση στο πρόβλημα χωρίς όμως αυτή η λύση να είναι η καλύτερη. Αυτή η τεχνική εξυπηρετεί καταστάσεις έκτακτης ανάγκης όταν ο ηγέτης πρέπει να πάρει άμεσα μια απόφαση (Rahim & Magner, 1995).

*ii. Η απόφαση της πλειοψηφίας.* Στην περίπτωση αυτή η λύση του προβλήματος καθορίζεται μετά από ψηφοφορία με την απόφαση της πλειοψηφίας η οποία μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική φόρτιση στους ηττημένους (Ury et al, 1988).

**β) Τεχνικές Lose-Lose:** Στις τεχνικές lose-lose καμία πλευρά δεν επιτυγχάνει τους σκοπούς της ή ικανοποιεί ένα ελάχιστο ποσοστό αυτών (Milton, 1981). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:

*i. Η αποφυγή.* Είναι μια τεχνική που έχει σκοπό την αναβολή αντιμετώπισης των συγκρουσιακών προβλημάτων (Σαΐτης, 2002).

*ii. Η καταστολή.* Σε αυτή την τεχνική τα εμπλεκόμενα μέρη συνεργάζονται αναγκαστικά, κρατούν κρυφές τις διαφορετικές τους απόψεις και καταπνίγουν τα πραγματικά συναισθήματα τους (Milton, 1981).

*iii. Η εξομάλυνση.* Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η υποβάθμιση των διαφορών των δύο πλευρών ώστε να μην επικρατεί κλίμα

πόλωσης και η επισήμανση των ομοιοτήτων τους για να εξομαλυνθούν οι μεταξύ τους σχέσεις. Η λύση που προκύπτει από την τεχνική της εξομάλυνσης είναι επιφανειακή και βραχυπρόθεσμη αφού δεν αντιμετωπίζονται οι πραγματικές αιτίες της σύγκρουσης (Milton, 1981).

*iv. Ο συμβιβασμός.* Με αυτή την τεχνική οι αντιμαχόμενοι υποχρεώνονται να κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις αν και διατηρούν τις διαφορές τους (Σαΐτης, 2002). Ο συμβιβασμός μπορεί να διενεργηθεί είτε άμεσα από τους ίδιους τους αντιμαχόμενους, είτε με τη διαμεσολάβηση ενός τρίτου ατόμου (Καψάλης, 2005).

**γ) Τεχνικές Win-Win:** Οι τεχνικές win-win βασίζονται στην συνεργασία και την εμπιστοσύνη και έτσι επιτυγχάνεται η διευθέτηση των προβλημάτων μέσω της ομόθυμης προσπάθειας των δύο πλευρών. Τεχνικές τέτοιου τύπου είναι οι ακόλουθες:

*i. Η συναίνεση.* Στην τεχνική αυτή σκοπός είναι η εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Η μέθοδος αυτή απαιτεί περισσότερο χρόνο από άλλες τεχνικές και προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή όλων των ατόμων προκειμένου να εξευρεθούν εναλλακτικές λύσεις σε ένα περιβάλλον ελευθερίας λόγου χωρίς να προκαλείτε πόλωση απόψεων (Singh, 1995).

*ii. Η δημιουργία υψηλότερων στόχων.* Η επίτευξη κοινών στόχων υψηλότερων από τους προσωπικούς απαιτεί τη συνοχή και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση (Καψάλης, 2005). Οι ομάδες οφείλουν να ενώσουν τις δυνάμεις τους προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι και αφήνουν τη διαμάχη στο παρασκήνιο (Milton, 1981).

*iii. Η εξεύρεση πόρων.* Είναι μία τεχνική που επιλέγεται για την επίλυση των συγκρούσεων που προκαλούνται από την έλλειψη πόρων. Η χρήση της είναι περιορισμένη καθώς η εξεύρεση πόρων δεν είναι πάντοτε εφικτή (Milton, 1981).

*iv. Η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα.* Με τη συγκεκριμένη τεχνική επιδιώκεται η μεταβολή της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης. Επίσης, η ανάλυση των ρόλων και η σαφής περιγραφή των αρμοδιοτήτων των μελών του οργανισμού μπορεί να συμβάλει στη διευθέτηση των συγκρούσεων (Καψάλης, 2005).

ν. *Αλλαγές στη δομή του οργανισμού.* Ο φυσικός διαχωρισμός των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση και η αλλαγή αντικειμένου εργασίας περιλαμβάνονται σε αυτή την τεχνική που βοηθά να εκτονωθεί η κατάσταση μετά από έντονες συγκρούσεις.

### **2.3.2. Διευθέτηση των συγκρούσεων με παρέμβαση τρίτων**

Κάποιες φορές όταν οι συγκρουόμενοι δεν μπορούν να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση στα προβλήματά τους, στρέφονται αναγκαστικά σε ένα τρίτο πρόσωπο κοινής αποδοχής που διαθέτει κύρος, γνώσεις και πειθώ, προκειμένου να αποκατασταθεί η επικοινωνία, να επιλυθούν οι διαφορές και να βρεθούν τρόποι που να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Σαΐτης, 2002). Ο De Bono (1986) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι αντιμαχόμενοι είναι τα χειρότερα άτομα για να λύσουν τη δική τους διαμάχη. Στην κατηγορία αυτή οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης της σύγκρουσης είναι οι παρακάτω :

#### ***α) Η διαιτησία***

Η τεχνική της διαιτησίας χρησιμοποιείται συνήθως όταν οι διαπραγματεύσεις ανάμεσα στους αντιμαχόμενους έχουν φτάσει σε αδιέξοδο σημείο και επιβάλλεται η διευθέτηση της σύγκρουσης να γίνει από κάποιον ειδικό. Αρχικά οι εμπλεκόμενοι εκθέτουν τις απόψεις τους σε ένα τρίτο εξωτερικό πρόσωπο κοινά αποδεκτό το οποίο αμερόληπτα λαμβάνει μια απόφαση που μπορεί να είναι δεσμευτική και για τα δύο μέρη (Richey et al., 2001). Στους οργανισμούς η ανάθεση επίλυσης της σύγκρουσης στα υψηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια αποτελεί ίσως τη δημοφιλέστερη μέθοδο διαχείρισης μετά την αποφυγή και επίσης μία εναλλακτική λύση σε εκείνη των διαπραγματεύσεων ( Tjosvold & Tjosvold, 1995). Ωστόσο όταν τα στελέχη είναι απροετοίμαστα για τη διαδικασία, δεν έχουν επαρκή χρόνο και οι προκαταλήψεις για την συμμετοχή τους γίνονται εμπόδιο τότε η διαιτησία καθίσταται αναποτελεσματική.

#### ***β) Η διαμεσολάβηση***

Η τεχνική της διαμεσολάβησης οδηγεί τους συγκρουόμενους να φθάσουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση μέσω της παρέμβασης ενός τρίτου ουδέτερου και αμερόληπτου προσώπου (Masters & Albright, 2002). Η τεχνική αυτή ενισχύει την αίσθηση της δικαιοσύνης όσον αφορά τα αναμενόμενα αποτελέσματα της και

επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να αισθανθούν ότι έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου εξαρτάται από το είδος του προβλήματος, την προσωπικότητα των συγκρουόμενων μερών, τα χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή, το είδος της εξουσίας που κατέχει αυτός, τη διατήρηση της ψυχραιμίας του, τις πληροφορίες που γνωρίζει για τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση και το αν υπάρχει επίσημη διαδικασία αντιμετώπισης. Ένας διαμεσολαβητής μπορεί να γίνει συντελεστής μιας αμοιβαίας ωφέλιμης λύσης ή να ικανοποιήσει εν μέρει της ανάγκες κάθε πλευράς, ή να αφήσει τους εμπλεκόμενους να λύσουν μόνοι τους τις διαφορές τους, κρατώντας ουδετερότητα ή συντονίζοντας απλά τη διαδικασία (Κάντας, 1995; Greenberg & Baron, 2013). Κατά τη διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης οι διαμεσολαβητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ δύο στρατηγικών (Tjosvold & Tjosvold , 1995) : (α) να συμβάλουν στη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος στους εμπλεκόμενους και (β) στην εκπαίδευση των εμπλεκόμενων σε στρατηγικές συνεργατικής διαπραγμάτευσης.

### **γ) Η διευκόλυνση**

Η συγκεκριμένη μέθοδος βελτιώνει την επικοινωνία και τη διοχέτευση πληροφοριών μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διένεξη, προκειμένου να προετοιμαστεί το έδαφος κατά την πρώτη τους προγραμματισμένη συνάντηση. Η διευκόλυνση εστιάζει σε διαδικαστικές τεχνικές και οδηγίες , προβαίνει σε συστάσεις και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους με σκοπό να επιτευχθεί η τελική συμφωνία. Συνεπώς, διευκολύνει ένα συμβιβασμό, χωρίς να ελέγχει το τελικό αποτέλεσμα. Ο διευκολυντής συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους αμερόληπτα μπορεί να είναι ένα ουδέτερο άτομο μέσα από τον οργανισμό ή εξωτερικός σύμβουλος. Η μέθοδος της διευκόλυνσης προτείνεται όταν το κλίμα δεν είναι συναισθηματικά φορτισμένο ή πολωμένο, όταν υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέρη ή όταν υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα και η επίλυση των συγκρούσεων αναμένεται να αποφέρει κέρδος και για τα δύο μέρη (Masters & Albright, 2002).

### **δ) Η διαπραγμάτευση**

Η τεχνική της διαπραγμάτευσης χρησιμοποιείται όταν κρίνεται απαραίτητο να παρέμβουν διοικητικά στελέχη ώστε να διευθετηθεί η σύγκρουση. Κατά τη



διάρκεια της εφαρμογής αυτής της μεθόδου οι εμπλεκόμενοι ανταλλάσσουν διαδοχικά προσφορές και προτείνουν αμοιβαίες παραχωρήσεις στην προσπάθεια να επιτευχθεί μία κοινά αποδεκτή λύση Greenberg & Baron, (2013). Οι Fisher & Ury (1981) υπογραμμίζουν την ύπαρξη των παρακάτω αρχών για την επίτευξη διαπραγματεύσεως με βάση τα ενδιαφέροντα (*Interest Based Negotiation*): α) Διαχωρισμός των ανθρώπων και των συναισθημάτων τους από το πρόβλημα, β) ιδιαίτερη προσοχή στα ενδιαφέροντα και στους σκοπούς των συγκρουόμενων πλευρών και όχι στις θέσεις τους και γ) εξέταση όλων των πιθανών λύσεων πριν παρθούν αποφάσεις. Η συγκεκριμένη τεχνική μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές κέρδους-ζημίας είναι σε πολλές περιπτώσεις πιο αποτελεσματική από την αποφυγή ή την χρήση εξουσίας (Bendersky, 2002).

### **2.3.3. Άλλες τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων**

#### ***Επίλυση συγκρούσεων «έναν προς έναν»***

Η διευθέτηση των συγκρούσεων σε προσωπικό επίπεδο, κάποιες φορές δεν εμπεριέχει συγκεκριμένη εκπαίδευση σε ορισμένες τεχνικές ούτε βοήθεια από τρίτα πρόσωπα. Αυτή η καθημερινή τεχνική θα μπορούσε να αποτελέσει εναλλακτική λύση στην κατηγορία της αποφυγής, της αντιπαράθεσης και της διαμεσολάβησης. Η εμπειρία που αποκτούν οι εμπλεκόμενοι κατά την εξάσκησή τους στη διευθέτηση της σύγκρουσης είναι πεδίο μάθησης για τους υφισταμένους και συντελεί στη μείωση των πολλαπλών αρνητικών επιδράσεων της, ενώ τα στελέχη του οργανισμού κερδίζουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Αυτή η μέθοδος είναι αποτελεσματική σε θέματα εργασίας, συμπεριφοράς και αξιών αλλά αναποτελεσματική σε θέματα επικοινωνίας, συντελεί στην αναχαίτιση προβλημάτων, στη βελτίωση των σχέσεων και του κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον και βοηθά στην επίτευξη και εφαρμογή της συμφωνίας. Οι (McGrane et al, 2005) τονίζουν ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της μεθόδου είναι απαραίτητα η πρωτοβουλία να ξεκινήσει η διαδικασία, η ενεργητική ακρόαση, η αιτιολόγηση και επεξήγηση, η ανάκτηση πληροφοριών, η απολογία, ο αυτοέλεγχος, η ικανότητα συνολικής θεώρησης του θέματος, η ομαδικότητα και η σταθερότητα.

#### ***Απορρόφηση της διαμαρτυρίας***

Αυτή η τεχνική εξυπηρετεί τα διοικητικά στελέχη του οργανισμού ώστε να ελέγχουν την αντίδραση των εργαζομένων απορροφώντας τη σύγκρουση. Η διοίκηση κάνει τις απαραίτητες αλλαγές στον οργανισμό αφού λάβει σοβαρά υπόψη τις αιτίες της σύγκρουσης πριν αυτή λάβει ανεξέλεγκτες διαστάσεις και ένταση και επεκταθεί παντού μέσα στον οργανισμό (Leavitt & Pondy, 1973).

Ο Κάντας (1998), προτείνει τους παρακάτω τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης από τα στελέχη του οργανισμού σε περίπτωση μη πρόληψης αυτής:

- Επιδίωξη δημιουργίας ομάδων με εξειδικευμένο προσωπικό, με στόχο την εκπαίδευση των μελών του οργανισμού στην επίλυση των συγκρούσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικότερης επικοινωνίας.
- Μέριμνα από την ηγεσία του οργανισμού για την αгаστή συνεργασία μεταξύ των αντικρουόμενων μερών θέτοντας εκ νέου στόχους με όρια και κανόνες.
- Ενθάρρυνση και των δύο μερών για την επίλυση της σύγκρουσης με συζήτηση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Η Διαχείριση των συγκρούσεων και οι προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο**

### **3.1. Η σημασία της πρόληψης και της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο- οφέλη**

Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης (Fullan, 1993). Η αναγκαιότητα αλλαγής του σχολείου έχει τονιστεί και από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη, τον Μάρτιο του 2006: *«(...)πρέπει να επιταχυνθούν οι μεταρρυθμίσεις για να διασφαλιστούν εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας, που να είναι τόσο αποτελεσματικά όσο και δίκαια».*

Συνεπώς, το σχολείο επιβάλλεται να αλλάξει, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η αλλαγή εξάλλου, θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την επιβίωση και την ανάπτυξη του οποιουδήποτε οργανισμού συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού. Οι αλλαγές όμως, δεν μπορούν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν εύκολα από όλους τους ανθρώπους, καθώς ενδέχεται να προκαλέσουν εντάσεις, διενέξεις, διαφωνίες που μπορεί να οδηγήσουν σε έντονες προστριβές,

παίρνοντας τη μορφή ισχυρών συγκρούσεων. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη την πολυπλοκότητα των διαδικασιών και την αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012), κατανοούμε ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο στην προσπάθεια εισαγωγής κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου με την κατάλληλη παρέμβαση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα προσωπικά και οργανωτικά οφέλη. Η σύγκρουση είναι σύμφυτη της ανάπτυξης και ως εκ τούτου η οργανωτική και ατομική ανάπτυξη δεν μπορούν να προχωρήσουν χωρίς συγκρούσεις (Laursen, 2004). Σύμφωνα με τους Langdom και Marshall (1998), η εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να είναι το γόνιμο έδαφος για αποδοτικές οργανωτικές αλλαγές, δημιουργικότητα και υγιή ανταγωνισμό. Οι Thomas et al. (1978) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της κατάλληλης διαχείρισης των συγκρούσεων. Αργότερα ο Rahim (1986) ενισχύει την άποψη αυτή, επισημαίνοντας ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων οδηγεί στην αύξηση των κινήτρων, ενδυναμώνει το ηθικό και προωθεί την ατομική και οργανωτική ανάπτυξη. Η εποικοδομητική διαχείριση της σύγκρουσης ενισχύει τα κίνητρα και την ενεργητικότητα για δράση όπως επίσης και τον καινοτόμο προσανατολισμό των ατόμων και του οργανισμού, λόγω μεγαλύτερης ποικιλίας απόψεων και αυξημένης αίσθησης της ανάγκης (Κάντας, 2009). Η διαχείριση συγκρούσεων είναι μία δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας ενθαρρύνονται η εμπλοκή ατόμων με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που συχνά οδηγούν στη λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων, στην καινοτομία και την οργανωτική αλλαγή (Χυτήρης, 1994). Οι Tjosvold et al. (2001) δηλώνουν ότι οι προϊστάμενοι και ο εργαζόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη σύγκρουση για να λύσουν προβλήματα, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και να ενισχύσουν τις σχέσεις τους, ενώ η ατελέσφορη αντιμετώπιση συγκρούσεων παράγει περισσότερη σύγκρουση και έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη του οργανισμού και στις εργασιακές εμπειρίες των εργαζομένων. Άλλοτε ενδοοργανωσιακές διαπροσωπικές συγκρούσεις συσχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα (Jehn & Bendorky, 2003), επαγγελματική δυσαρέσκεια, (Menon et al., 1997) και επαγγελματική εξουθένωση (DeDreu et al., 2002).

Ο Rahim (2002) υποστηρίζει ότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές διευθέτησης των συγκρούσεων ενισχύουν την οργανωτική μάθηση και την αποτελεσματικότητα,

ικανοποιούν τις ανάγκες των εμπλεκόμενων και ενδυναμώνουν το ηθικό του οργανισμού. Η οργανωτική μάθηση περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσης, τη διάχυση αυτής και την ερμηνεία πληροφοριών μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες. Η οργανωτική μάθηση αναμένεται να ενισχύει την καινοτόμο και κριτική σκέψη και να οδηγήσει στην μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα .

Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων και την επίτευξη της μεταξύ τους ισορροπίας. Σύμφωνα με τον Mitroff (1998), στη διαχείριση μιας οργανωτικής σύγκρουσης η πρόκληση θα ήταν η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Πρόκειται για μια διαδικασία που αναμένεται να οδηγήσει στη συλλογική μάθηση, την οργανωτική αποτελεσματικότητα καθώς και στην ικανοποίηση όσων συμμετέχουν.

Ο Mitroff (1998) υποστηρίζει ότι ένας σοφός ηγέτης θα πρέπει με τη συμπεριφορά του να ενισχύει το ηθικό της ομάδας. Για να συμβεί αυτό, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι ανοικτός στις νέες πληροφορίες και να είναι πρόθυμος να αποδεχτεί τις απόψεις της άλλης πλευράς. Για τον ίδιο λόγο βέβαια, οι υφιστάμενοι και όλοι οι συμμετέχοντες έχουν το ηθικό καθήκον να εκφράσουν ανοικτά τις διαφωνίες τους σε αποφάσεις των διευθυντών και όταν αυτές μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες.

### **3.2. διευκολυντικοί παράγοντες και εμπόδια**

Η εκπαίδευση είναι ένας ζωτικός κοινωνικός θεσμός που δεν μπορεί να παραμένει στάσιμη. Συνεπώς επιβάλλεται για λόγους επιβίωσης και ανανέωσης του συστήματος να επιδιώκει την αλλαγή (Πασιαρδής, 2004). Στην περίπτωση αυτή είναι κατανοητό ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο μέσα στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου στην προσπάθεια εισαγωγής αλλαγών (Σαΐτης, 2012). Ο Deutsch (1973) επισημαίνει ότι μια μέτρια σε ένταση σύγκρουση οδηγεί στην επιτυχή εισαγωγή των οργανωσιακών αλλαγών. Επικεντρώνοντας στο χώρο της εκπαίδευσης ο West- Burnham (1991) επισημαίνει ότι ο συντηρητισμός είναι κύριος παράγοντας αντίστασης στην αλλαγή και αποτελεί τροχοπέδη στην πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο συντηρητισμός τόσο σε ατομικό επίπεδο των εκπαιδευτικών όσο και σε οργανωσιακό του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα κάθε καινοτόμας προσπάθειας και βασική αιτία που η

εκπαίδευση, παρά τις εκκλήσεις για εισαγωγή αλλαγών, έχει παραμείνει, σε μεγάλο βαθμό στάσιμη και αμετάβλητη εξαιτίας των συντηρητικών πρακτικών της. Ο συντηρητισμός, συνακόλουθα, επειδή οδηγεί στην αντίσταση ενάντια σε οποιαδήποτε προσπάθεια να αλλάξει το status-quo, τις περισσότερες φορές προκαλεί σύγκρουση μεταξύ των εμπλεκόμενων ως αναμενόμενη συνέπεια. Συνεπώς, η σύγκρουση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως και σε κάθε οργανισμό, μπορεί να αποτελέσει ένα αρνητικό φαινόμενο με καταστροφικά αποτελέσματα για την οργάνωση, αν δεν αναγνωριστούν τα αίτια που την προκαλούν και δεν διευθετηθεί αποτελεσματικά. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή δεν είναι εύκολη μια και, όπως ήδη έχει γίνει κατανοητό, απαιτείται ριζική μεταμόρφωση των συντηρητικών ιδεών και των παραδοσιακών πρακτικών των ατόμων και του συστήματος.

Στις μέρες μας ενισχύεται η άποψη του Owens (2001) ότι η επιτυχής διοίκηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Το σχολείο σύμφωνα με τους DiPaola & Hoy (2001) αποτελεί ιδανικό περιβάλλον εκδήλωσης συγκρούσεων λόγω την αλληλεξάρτησης των μελών καθώς και της ποικιλομορφίας των στόχων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων τους. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, απευθύνονται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας για να διευθετήσει ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών αναλώνουν αρκετό χρόνο, προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν από τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Στη νομοθεσία άλλωστε τονίζεται ότι «...ο διευθυντής έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας» (Υ.Α. αρ. 1340, 16/10/2002, άρθρο 28). Ωστόσο, πολλοί είναι οι «παραδοσιακοί» διευθυντές που θεωρούν τη σύγκρουση ανεπιθύμητη και προσπαθούν να την ελαχιστοποιήσουν ή να την εξαφανίσουν, παρεμποδίζοντας στην ουσία τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Οι Everard & Morris (1999: 119) προσθέτουν ότι μια οργάνωση που στερείται της σύγκρουσης «... μπορεί να υποδηλώνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών.

### **3.3. Συναφείς έρευνες**

Από το σύνολο των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί έως και σήμερα για τον προσδιορισμό αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης των συγκρούσεων, λιγότερες είναι αυτές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με σχετικά

αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα όσον αφορά τη σχέση της επιλογής μιας αποτελεσματικής πρακτικής με την ηλικία, το φύλο και άλλους παράγοντες. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων στις παραπάνω έρευνες είναι κυρίως τα: Organizational Conflict Inventory (Rahim, 1983) και Conflict Mode Instrument (Thomas & Kilman, 1974).

### **3.3.1. Η έρευνα στην Ελλάδα**

Στην έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) οι δημοφιλέστερες τεχνικές που επιλέγονται στην προσπάθεια διευθέτησης των σχολικών συγκρούσεων κατά σειρά προτίμησης είναι: (α) της συνεργασίας, (β) της εξομάλυνσης ή παραχώρησης, (γ) του συμβιβασμού, (δ) της χρήσης της εξουσίας και (ε) της αποφυγής. Η έρευνα έδειξε ότι το μέγεθος του σχολείου δεν επηρεάζει την επιλογή της τεχνικής, ενώ αντίθετα την επηρεάζει το είδος και τα αίτια της σύγκρουσης. Επιπρόσθετα ούτε το φύλο έχει ιδιαίτερη επιρροή στην επιλογή της τεχνικής. Χαρακτηριστική ήταν μια μικρή διαφορά στην προτίμηση της χρήσης εξουσίας από τους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες, όπως επίσης και η μη χρήση της αποφυγής εκ μέρους των γυναικών σε αντίθεση με τους άνδρες που τη χρησιμοποιούν σε ελάχιστο βαθμό. Επίσης η εργασιακή εμπειρία επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς τα άτομα με μεγάλη εργασιακή εμπειρία προσανατολίζονται κυρίως στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και όχι άλλων προσωπικών στόχων, όπως και ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα είναι πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση των συγκρούσεων. Ενδεικτική είναι επίσης η σημαντικότητα του ρόλου που αναλαμβάνει ο διευθυντής στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

Η έρευνα της Πομάκη (2007) που επικεντρώνει στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το κλίμα του σχολείου συχνά προσβάλλεται από τον ανταγωνισμό και τις αντιπαλότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι ανταγωνιστικές διαθέσεις αφορούν κυρίως προσωπικές φιλοδοξίες ή σχετίζονται με την πρόσβαση στους πόρους του σχολείου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό το διευθυντή υπεύθυνο και διαμορφωτή του καλού σχολικού κλίματος και αναγνωρίζουν κάποιες στρατηγικές που μπορεί ο ίδιος να υιοθετήσει για τη διαμόρφωση του με αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση εμφάνισης των συγκρούσεων ή της αποτελεσματικής τους διαχείρισης.

Ο Τέκος (2011) στην έρευνά του διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τις συγκρούσεις που προκύπτουν τόσο στο σύλλογο διδασκόντων, όσο και με τους γονείς των μαθητών και κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι διευθυντές προτιμούν να χρησιμοποιούν συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές στην επιλογή του στυλ διαχείρισης σε σχέση με το φύλο, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ δε διαπιστώθηκαν διαφορές σε σχέση με την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Ο Λεπίδας (2012) προσπάθησε να διερευνήσει τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μάχη, αποφυγή, κατευνασμό, συμβιβασμό, επίλυση προβλημάτων) απέναντι στις ενδοσχολικές συγκρούσεις και κατά πόσο οι εν λόγω στάσεις επηρεάζονται από το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών και το στυλ διοίκησης που ακολουθείται από το διευθυντή (υποστηρικτικό, κατευθυντικό, περιοριστικό). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ένα συνεργατικό προφίλ και προσανατολίζονται περισσότερο σε συνεργατικές μορφές αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Αντίθετα, το ανταγωνιστικό προφίλ συνδέεται με την υιοθέτηση της στάσης της αποφυγής. Επίσης, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή έχει επίδραση στις συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, ο υποστηρικτικός τρόπος ηγεσίας ευνοεί τον κατευνασμό και συμβάλλει στη θετική διεύθυνση των συγκρούσεων, ενώ η κατευθυντική και περιοριστική ηγεσία συνδέονται με τη στάση της αποφυγής.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι στην Ελλάδα έχουν γίνει λίγες έρευνες που αφορούν τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία, οι οποίες είναι κυρίως μεταπτυχιακού επιπέδου, διερευνούν το ρόλο που παίζει ο διευθυντής στη διεύθυνσή τους και πώς η επιλογή του τρόπου αντιμετώπισής τους επηρεάζεται από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.

Η πρόσφατη εμπειρική έρευνα της Σαϊτή (2014), η οποία είναι η πρώτη έρευνα στον ελληνικό χώρο που χρησιμοποιεί οικονομετρική ανάλυση, διαφέρει από τις προηγούμενες καθώς εξετάζει την επίδραση των οργανωτικών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. συγκεντρωτισμός) στην επιλογή του στυλ που υιοθετείται για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, δημιουργώντας έτσι τη βάση για μια ουσιαστική και σε βάθος έρευνα. Τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο στα σχολεία και οφείλονται τόσο σε

οργανωτικούς λόγους (π.χ. απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού), όσο και σε διαπροσωπικούς (π.χ. έλλειψη ικανής ηγεσίας). Επίσης, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα οι συγκρούσεις να προκύψουν σε αστικά κέντρα, παρά σε άλλες περιοχές. Τέλος, η τεχνική της ενσωμάτωσης, η συνεργασία και η συνοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν βασικούς παράγοντες για την υιοθέτηση επικοινωνιακών στρατηγικών για την επίλυση των συγκρούσεων, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

### **3.3.2. Διεθνείς έρευνες**

Η Somech (2008) διερεύνησε κατά πόσο τα οργανωτικά χαρακτηριστικά της ομάδας (αλληλεξάρτηση στόχων και καθηκόντων μεταξύ των μελών) σχετίζονται με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων (επιλογή πιο επικοινωνιακού τρόπου, ενσωμάτωση ή πιο καταστροφικού, κυριαρχία) και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ της ενσωμάτωσης και στην απόδοση της ομάδας και αρνητική ανάμεσα στο στυλ της κυριαρχίας και στην αποτελεσματικότητα της ομάδας, αντίστοιχα.

Η ποιοτική έρευνα της Vuyisile Msila (2012) έδειξε ότι οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο στις σχολικές μονάδες και ότι οι διευθυντές δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Επιπρόσθετα οι διευθυντές έχουν την τάση να παρερμηνεύουν το ρόλο των συγκρούσεων και γι αυτό υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να διακόπτονται αμέσως ή να αγνοούνται. Παρόλα αυτά τόνισαν την ανάγκη τους να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα τους επιτρέψουν να γίνουν αποτελεσματικοί διαχειριστές των συγκρούσεων για να κατευθύνουν τα σχολεία τους με επιτυχία.

Ο Rahim (2002) παρουσίασε νέα στοιχεία που κατέδειξαν σε αντίθεση με τις γενικά αποδεκτές απόψεις, ότι η οργανωσιακή σύγκρουση δε χρειάζεται να ελαχιστοποιείται ή να αποφεύγεται σε όλες τις περιπτώσεις. Αντίθετα, εντός ορισμένων ορίων είναι απαραίτητη για την εύρεση δημιουργικών λύσεων, για την αύξηση της παραγωγικότητας και για την αλλαγή. Ο συγγραφέας εξηγεί πόσο σημαντική είναι η διάγνωση των συγκρούσεων και πως τα στελέχη μπορούν να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται τα διάφορα είδη των συγκρούσεων.

Σύμφωνα με έρευνες το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων αφορούν μαθητές. Απουσιάζουν προγράμματα διαχείρισης και



πρόληψης των συγκρούσεων που αφορούν στις συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Katz & Lawyer (1993: 2) υποστηρίζουν ότι *«η κατάρτιση των διευθυντών των σχολείων για την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής, αμοιβαιότητας και αυτονομίας»*.

Οι DeChurch και Marks (2001) κατέδειξαν ότι η επιλογή της μεθόδου επίλυσης των συγκρούσεων επηρεάζει τα αποτελέσματά τους. Οι μέθοδοι επίλυσης των συγκρούσεων που έχουν ως αποτέλεσμα αμοιβαία αποδεκτές λύσεις έχουν θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση των εργαζομένων. Διαπιστώθηκε ότι οι συνεργατικές μέθοδοι επίλυσης των συγκρούσεων βελτιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι ανταγωνιστικές ή οι παθητικές μέθοδοι την δισχαιρύνουν. Όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται με ενεργητικές μεθόδους διαχείρισης αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της ομάδας, ενώ όταν η σύγκρουση διαχειρίζεται παθητικά, η αποτελεσματικότητα μειώνεται.

### **Σύνοψη Θεωρητικού Πλαισίου**

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται να διαταράσσονται πολλές φορές εξαιτίας του συγκρουσιακού φαινομένου. Σε κάθε σχολική μονάδα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία και τα ενδιαφέροντα με αποτέλεσμα η αναγκαστική αυτή συνύπαρξη να οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις (Φασούλης, 2006). Οι συγκρούσεις, είτε στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας είτε με το εξωτερικό περιβάλλον, είναι αναπόφευκτο φαινόμενο της καθημερινότητας των σχολείων (Κατσαρός, 2008). Οι ερευνητές τονίζουν ότι ο λειτουργικός τύπος σύγκρουσης εξυπηρετεί το συμφέρον του οργανισμού, υποστηρίζει τους σκοπούς του και βελτιώνει την απόδοση. Σύμφωνα με τους Langdom και Marshall (1998), η εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να είναι το γόνιμο έδαφος για αποδοτικές οργανωτικές αλλαγές, καινοτομίες, δημιουργικότητα και μάθηση. Οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν ότι οργανισμοί στους οποίους δεν παρατηρούνται τέτοιου είδους φαινόμενα, είναι πιθανόν να λιμνάζουν (Rahim et al., 2002· Hoy & Miskel, 2005). Ο δυσλειτουργικός τύπος σύγκρουσης απειλεί το συμφέρον του οργανισμού και έχει αρνητικές συνέπειες στην απόδοση. Επιπρόσθετα η δυσλειτουργική σύγκρουση δημιουργεί αρνητικό εργασιακό κλίμα και αποδυναμώνει τη συνοχή της

ομάδας (Ζαβλανός, 2002). Η κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να περιορίσει την εμφάνιση των δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση των εργαζομένων, και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2001). Η εποικοδομητική διαχείριση της σύγκρουσης ενισχύει τα κίνητρα και την ενεργητικότητα για δράση όπως επίσης και τον καινοτόμο προσανατολισμό των ατόμων και του οργανισμού, λόγω μεγαλύτερης ποικιλίας απόψεων και αυξημένης αίσθησης της ανάγκης (Κάντας, 2009). Καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων επιτελούν τόσο οι διαχειριστές της όσο και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από αυτούς. Σύμφωνα με τον νόμο (ν.1566/1985) ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Επομένως, είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της εξασφάλισης ενός θετικού σχολικού κλίματος και των εργασιακών συνθηκών που θα αποτρέπουν τις συγκρούσεις ή θα μειώνουν τις αρνητικές τους επιπτώσεις. Ωστόσο, πολλοί είναι οι «παραδοσιακοί» διευθυντές που θεωρούν τη σύγκρουση ανεπιθύμητη και προσπαθούν να την ελαχιστοποιήσουν ή να την εξαφανίσουν, παρεμποδίζοντας στην ουσία τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Ο διευθυντής έχει τη διακριτική ευχέρεια και μπορεί να παραχωρήσει μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων συλλογική εξουσία στους εκπαιδευτικούς, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, θα γεφυρωθούν οι διαφορές και θα αποτραπεί η εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Μέσα στη λογική της συλλογικής αυτονομίας οι συμμετέχοντες επικοινωνούν και συνεργάζονται ενεργά στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και ο διευθυντής αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή της συλλογικής προσπάθειας και όχι του διοικητικού προϊσταμένου (Fullan, 1993).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εμπειρική προσέγγιση**

### **Κεφάλαιο 1ο: Περιγραφή της Μεθοδολογίας**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία. Στην αρχή παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων καθώς και την αξιοπιστία και τον τρόπο ανάλυσής τους.

#### **1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολείο. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια, οι απόψεις τους σχετικά με την συχνότητα εμφάνισης και οι απόψεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων, ενώ θα αναλυθούν οι ισχυρισμοί των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες και τη στρατηγική που πρέπει να αναπτυχθούν για την ορθή διαχείρισή των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί:

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος:

- Πόσο συχνό είναι το συγκρουσιακό φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου;
- Ποια βασικά αίτια αναδεικνύονται (προσωπικά-υπηρεσιακά/οργανωσιακά);
- Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η επικοινωνία και το σχολικό κλίμα από τις συγκρούσεις;
- Ποιες στρατηγικές αναδεικνύονται για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο;
- Ποιες δεξιότητες βοηθούν έναν εκπαιδευτικό ή ένα διευθυντικό στέλεχος στη διαχείριση μιας σύγκρουσης και σε ποιο βαθμό τις διαθέτουν;

#### **1.2 Δείγμα της έρευνας**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκατόν είκοσι (120) στο σύνολο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης Το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε από τον ερευνητή είτε ηλεκτρονικά είτε μετά από άμεση επαφή. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν πως η συμμετοχή τους σε αυτήν ήταν ανώνυμη, άκρως εμπιστευτική και τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Το μέγεθος του δείγματος είναι καθοριστικό για την επιτυχία μιας έρευνας. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μικρότερα και περιορισμένα είναι τα σφάλματα και επομένως πιο ακριβή τα αποτελέσματα της έρευνας. Ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

### **1.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και ερευνητική διαδικασία**

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων και η χρήση ερωτηματολογίου γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η καταλληλότερη μέθοδος καταγραφής των απόψεων ενός πληθυσμού. Η ποσοτική μέθοδος αποτελεί μια λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές μεθόδους όπως η συνέντευξη οι οποίες απαιτούν περισσότερο χρόνο για τη συλλογή επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2002).

Το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα συντάχθηκε μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και προηγούμενων ερευνών στον τομέα των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Συγκεκριμένα για τη δημιουργία και σύνθεσή του χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν στις έρευνές τους οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015), ο Τέκος (2011) και ο Λεπίδας (2012) οι ερωτήσεις των οποίων συνδυάστηκαν και τροποποιήθηκαν ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου ώστε να μπορούν εύκολα να ποσοτικοποιηθούν τα δεδομένα της έρευνας και να διευκολυνθεί η στατιστική τους ανάλυση. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να περιέχει σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις χωρίς επικαλύψεις και μικρό μέγεθος ώστε να μην κουράζονται οι συμμετέχοντες (Creswell, 2002).

Οι απαντήσεις στις περισσότερες ερωτήσεις δίνονται με βάση την πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας Likert με λεκτικά στοιχεία Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά,

Πολύ συχνά, ενώ σε δύο ερωτήσεις ζητείτε από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν τις απαντήσεις τους σε μια κλίμακα ιεράρχησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της φόρμας (Google docs) και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε με επισκέψεις στα σχολεία και άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες. Μια δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση της ποσοτικής ανάλυσης προσφέρει μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων, και κινήτρων, όπως επίσης, και καλύτερη ανάλυση μεγάλων συνόλων τυποποιημένων δεδομένων (Robson, 2007).

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

#### **1.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Βασική προϋπόθεση μιας επιτυχημένης και έγκυρης ποσοτικής έρευνας είναι η προσεκτική δειγματοληψία και η χρήση κατάλληλων οργάνων και κατάλληλων μεθόδων στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων. Η επίτευξη όμως ποσοστού εγκυρότητας 100% είναι αδύνατη καθώς πάντοτε υπάρχει η πιθανότητα εσωτερικού σφάλματος. Υπάρχουν δέκα διαφορετικά είδη εγκυρότητας. Όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου, δηλαδή το βαθμό στον οποίο τα μέρη του ερωτηματολογίου εκπροσωπούν επάξια όλες τις πιθανές διαστάσεις του φαινομένου που αξιολογείται, έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή να ισχύει. (Cohen, Manion & Morrison, 2004).

Ο πολλαπλασιασμός μιας έρευνας μέσα στο χρόνο ανεξάρτητα από τα μέσα και τις ομάδες συμμετοχής και η συνέπειά της καθιστούν μια έρευνα αξιόπιστη. Επιπρόσθετα πρέπει να εξασφαλίζεται πως αν πραγματοποιούνταν σε μια παρόμοια ομάδα ατόμων και σε παρόμοιο πλαίσιο τότε θα έδινε παρόμοια αποτελέσματα. Υπάρχουν τρεις διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας: η σταθερότητα, η ισοδυναμία και η εσωτερική συνέπεια (Cohen et.al., 2007).

Για να εξεταστούν τα δύο πρώτα είδη αξιοπιστίας θα πρέπει τα ερευνητικά εργαλεία να εφαρμοστούν δύο ή και περισσότερες φορές καθώς η σταθερότητα μετρά τη συνέπεια στο χρόνο και η ισοδυναμία την ύπαρξη παρόμοιων αποτελεσμάτων αν χρησιμοποιηθούν ισοδύναμες μορφές δοκιμασίας ή ισοδύναμα εργαλεία.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ως προς το δείγμα της έρευνας, υπολογίστηκε ο συντελεστής άλφα ( $\alpha$ -Cronbach) στο στατιστικό

πρόγραμμα SPSS 21.0. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής Cronbach βρέθηκε ίσος με 0.795 και σύμφωνα με τους Κατσή, Σιδερίδη και Εμβαλωτή (2010), ο αριθμός αυτός που βρίσκεται μεταξύ 0.70 και 0.79, θεωρείται αποδεκτός, ενώ άνω του 0.80 είναι ικανοποιητικός. Υπάρχει δηλαδή, αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στην έρευνα.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,795	65

**Πίνακας 4: Εσωτερική συνέπεια κατά Cronbach, πίνακας spss**

## **Κεφάλαιο2ο : Παρουσίαση-Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **2.1 Δημογραφικά στοιχεία**

Από το δείγμα των 120 εκπαιδευτικών οι (49) είναι άνδρες και οι (71) γυναίκες. Σε ότι αφορά το προφίλ των συμμετεχόντων ως προς την σχέση εργασίας τους το 90,8% είναι μόνιμοι, το 6,67% είναι αναπληρωτές και ένα 2,5% είναι ωρομίσθιοι. Ως προς την ηλικία μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (63,3%) είναι 41-50 ετών, το 25,8% είναι άνω των 50 ετών, το 7,5% είναι μεταξύ 31-40 έτη και μόλις ένα 3,3% είναι 21 έως 30 ετών. Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, το 52,5% έχει συνολική υπηρεσία από 21 έως 30 έτη, το 29,17% έχει από 11 έως 20 έτη και μόλις το 10,8% έχει λιγότερα από 10 έτη. Ως προς την προϋπηρεσία στο τρέχον σχολείο το 36,6% έχει προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη, το 31,67% έχει προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη. Ως προς τον τύπο σχολείου υπηρετήσης το 70,7% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 19,8% υπηρετεί σε Επάλ και ένα 9% υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο. Ως προς τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, το 75% κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο και ένα 15,83% κατέχουν μεταπτυχιακά διπλώματα.

Χαρακτηριστικά	N	%	Χαρακτηριστικά	N	%
<b>Φύλο</b>			<b>Σχέση Εργασίας</b>		
Άνδρας	49	40,80	ΜΟΝΙΜΟΣ	109	90,83
Γυναίκα	71	59,20	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	8	6,67
			ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	3	2,50
<b>Ηλικία</b>			<b>Έτη Υπηρεσίας</b>		
21-30 ετών	4	3,33	<10	13	10,83
31-40 ετών	9	7,50	11 ΕΩΣ 20	35	29,17
41-50 ετών	76	63,33	21 ΕΩΣ 30	63	52,50
>50ετών	31	25,83	>31	9	7,50
<b>Τύπος Σχολείου</b>			<b>Προϋπηρεσία στο τρέχον σχολείο</b>		
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	63	70,70	0- 5έτη	23	19,17
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	36	9,00	6-10 έτη	38	31,67
ΕΠΑΛ	21	19,80	11-15 έτη	44	36,67
			16-20 έτη	10	8,33
			21-25 έτη	4	3,33
			>25 έτη	1	0,83
<b>Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου</b>					
ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	90	75,00			
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ					
ΑΕΙ	4	3,33			
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	19	15,83			
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	1,67			
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	5	4,17			

**Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία**

## 2.2. Απόψεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τη σύγκρουση

«ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;» (ερωτ. 8)

**Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές** ιεραρχήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (101) εκπαιδευτικοί στην **1<sup>η</sup> θέση** με ποσοστό 84,2 %. Τέλος (19) εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν στην 2<sup>η</sup> θέση τις συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές (ποσοστό 15,8% των ερωτηθέντων )

**Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς** ιεραρχήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς,( 91) εκπαιδευτικοί , στην **2<sup>η</sup> θέση** με ποσοστό 75,8 % . (19) εκπαιδευτικοί τις ιεράρχησαν στην 1<sup>η</sup> θέση (ποσοστό 15,8% των ερωτηθέντων ), ενώ αμέσως μετά , μόλις (10) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,3 %) τις ιεράρχησαν στην 3<sup>η</sup> θέση .

**Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς** ιεραρχήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (103) εκπαιδευτικοί στην **3<sup>η</sup> θέση** με ποσοστό 85,8 % . (9) εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν στην 2<sup>η</sup> θέση τις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (ποσοστό 7,5 % των ερωτηθέντων ), ενώ αμέσως μετά ( 8) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,7 %) τις ιεράρχησαν στην 4<sup>η</sup> θέση .

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ιεραρχήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (75) στην **4<sup>η</sup> θέση** με ποσοστό 62,5 % . (40) εκπαιδευτικοί τις ιεράρχησαν στην 5<sup>η</sup> θέση ποσοστό 33% των ερωτηθέντων , ενώ αμέσως μετά το 1,7 % τις ιεράρχησαν στην 3<sup>η</sup> θέση . Τέλος μόλις (2) εκπαιδευτικοί , ποσοστό 2%, ιεράρχησαν τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς στην 6<sup>η</sup> θέση ανάμεσα στις ομάδες που εκδηλώνονται συγκρούσεις.

**Οι συγκρούσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς** ιεραρχήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (61) στην **6<sup>η</sup> θέση** με ποσοστό 50,8 % . (39) εκπαιδευτικοί τις ιεράρχησαν στην 5<sup>η</sup> θέση ποσοστό 32,5% των ερωτηθέντων , ενώ αμέσως μετά το 15,8 % τις ιεράρχησαν στην 4<sup>η</sup> θέση . Τέλος μόλις (1) εκπαιδευτικός , ποσοστό 0,8 % , ιεράρχησαν τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή ,στην 3<sup>η</sup> θέση ανάμεσα στις ομάδες που εκδηλώνονται συγκρούσεις.



Οι συγκρούσεις ανάμεσα στον διευθυντή και μαθητή ιεραρχήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (56) στην 6<sup>η</sup> θέση με ποσοστό 46,7 % . (41) εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν στην 5<sup>η</sup> θέση τις συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και τον διευθυντή (ποσοστό 34,2% των ερωτηθέντων ), ενώ αμέσως μετά (19) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,8 %) τις ιεράρχησαν στην 4<sup>η</sup> θέση . (3) εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν τις συγκρούσεις ανάμεσα στον μαθητή και τον διευθυντή στη 3<sup>η</sup> θέση (ποσοστό 2,5%) . Τέλος μόλις (1) εκπαιδευτικός , ποσοστό 0,8 % τις ιεράρχησε στην 2<sup>η</sup> θέση ανάμεσα στις ομάδες που εκδηλώνονται συγκρούσεις.

Ιεράρχηση ομάδων	Ιεράρχηση προτιμήσεων						Σύνολο
	1	2	3	4	5	6	
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	0	0	3	75	40	2	120
Ανάμεσα στο δ/ντή και σε εκπαιδευτικό	0	0	1	19	39	61	120
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	19	91	10	0	0	0	120
Ανάμεσα στο δ/ντή και μαθητή	0	1	3	19	41	56	120
Ανάμεσα σε μαθητές	101	19	0	0	0	0	120
Ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς	0	9	103	8	0	0	120
<b>Σύνολο</b>	120	120	120	120	120	120	

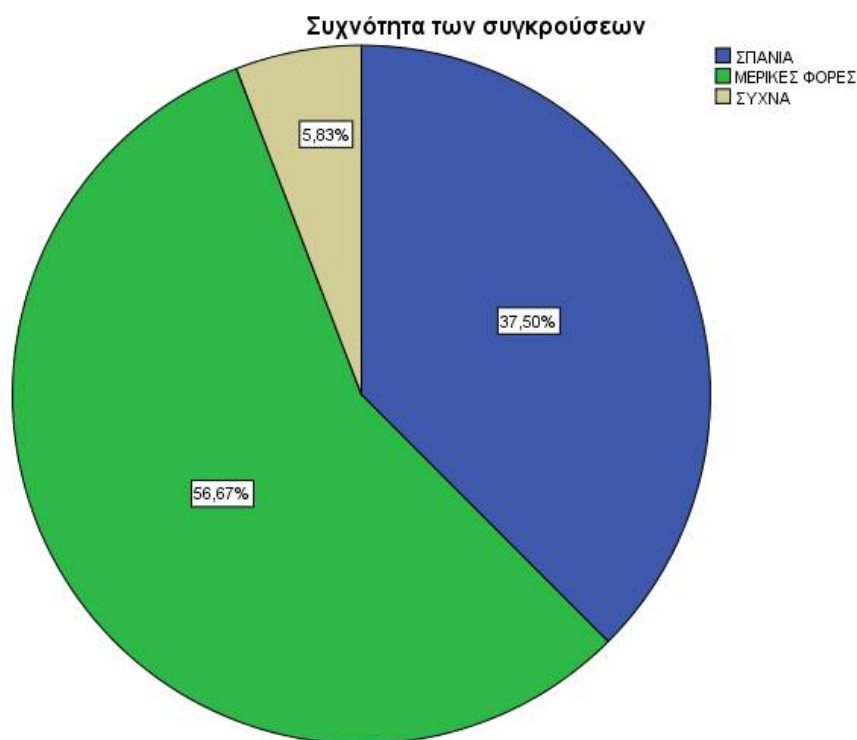
**Πίνακας 6: Ιεράρχηση προτιμήσεων ως προς τις συγκρουόμενες ομάδες.**

«Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας; » (ερωτ. 9)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι συγκρούσεις αυτές συμβαίνουν μερικές φορές . Συγκεκριμένα 68 εκπαιδευτικοί , ποσοστό 56,7 % , δήλωσαν πως μερικές φορές παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών . 45 εκπαιδευτικοί , ποσοστό 37,5% δήλωσε πως σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών . Τέλος μόλις 7 εκπαιδευτικοί , ποσοστό 5,8% , δήλωσε πως τέτοιες συγκρούσεις συμβαίνουν συχνά .

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΣΠΑΝΙΑ	45	37,5	37,5	37,5
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	68	56,7	56,7	94,2
ΣΥΧΝΑ	7	5,8	5,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Συχνότητα συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς



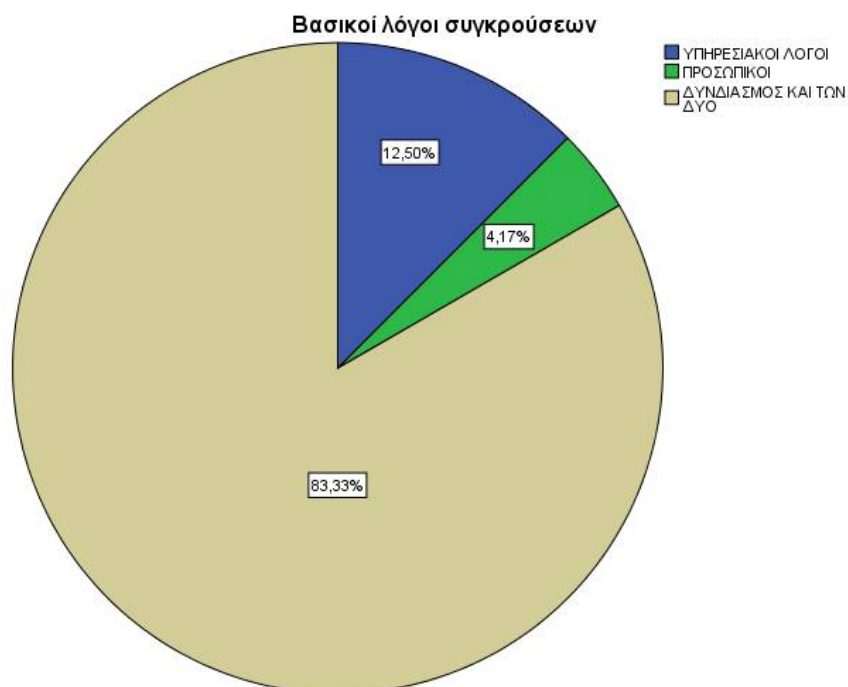
Διάγραμμα 5 . Διάγραμμα συχνότητας συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

«Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι βασικοί λόγοι σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ;» (ερωτ. 10)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τον συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων . Συγκεκριμένα (100) εκπαιδευτικοί , ποσοστό 83,3 % θεωρεί πως ο συνδυασμός προσωπικών και υπηρεσιακών λόγων είναι η βασική αιτία των συγκρούσεων . Αμέσως μετά (15) εκπαιδευτικοί , ποσοστό 12,5% , δήλωσε πως οι υπηρεσιακοί λόγοι είναι η αιτία των συγκρούσεων . Τέλος μόλις (5) εκπαιδευτικοί θεωρούν αποκλειστικά τους προσωπικούς λόγους ως αιτία των συγκρούσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ ΛΟΓΟΙ	15	12,5	12,5	12,5
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΔΥΝΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΟ	5	4,2	4,2	16,7
100	83,3	83,3	100,0	
Total	120	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Βασικοί λόγοι συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 6: Βασικοί λόγοι συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

«σε ποιο βαθμό πιστεύετε προκαλούν συγκρούσεις οι παρακάτω υπηρεσιακοί λόγοι ; » (Ερώτ.11)

**Η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων . Συγκεκριμένα το 68,3% δήλωσαν πως σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ ) η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού προκαλεί συγκρούσεις . Ουδέτερη στάση διατήρησε το 22,5% , ενώ δεν θεωρείται σημαντικός λόγος συγκρούσεων από το 9,2% των ερωτηθέντων.

**Τα ασαφή όρια εξουσίας** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς 66,6% αποτελούν σημαντικό λόγο συγκρούσεων. Ουδέτερη στάση διατήρησε το 20% , ενώ αρνητική στάση το 13,3% των ερωτηθέντων.

**Η κατανομή τάξεων/τμημάτων/μαθημάτων** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων . Συγκεκριμένα το 64,2% δήλωσαν πως σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ) η κατανομή τάξεων /τμημάτων/ μαθημάτων προκαλεί συγκρούσεις . Ουδέτερη στάση διατήρησε το 25% , ενώ δεν την θεωρούν σημαντικό λόγο συγκρούσεων το 10,8% των ερωτηθέντων.

**Η ανάθεση εφημεριών/αρμοδιοτήτων/εκδηλώσεων** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα το 57,5% δήλωσαν πως σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ) η ανάθεση εφημεριών/αρμοδιοτήτων/εκδηλώσεων προκαλεί συγκρούσεις Ουδέτερη στάση διατήρησε το 25,8% , ενώ δεν θεωρείται σημαντικός λόγος συγκρούσεων από το 16,7% των ερωτηθέντων.

**Η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών** για το 56,7% των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός λόγος πρόκλησης συγκρούσεων . Ουδέτερη στάση διατήρησε το 30% , ενώ αρνητική στάση το 13,3% των ερωτηθέντων.

**Το εξωτερικό περιβάλλον** για το 46,7% των εκπαιδευτικών προκαλεί σε μέτριο βαθμό συγκρούσεις. Σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις θεωρούν πως διαδραματίζει το 38,4 % , ενώ αρνητική στάση κράτησε το υπόλοιπο 15% των ερωτηθέντων.

**Η απασχόληση των μαθητών** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς 45,8% προκαλεί σε μέτριο βαθμό συγκρούσεις . Σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις θεωρούν

πως διαδραματίζει η απασχόληση μαθητών το 29,1 % , ενώ δεν θεωρείται σημαντικός λόγος συγκρούσεων από το 25% των ερωτηθέντων.

**Η χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς 41,7 % προκαλεί σε μέτριο βαθμό συγκρούσεις . Σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις θεωρούν πως διαδραματίζει το 36,7 % , ενώ δεν θεωρείται σημαντικός λόγος συγκρούσεων από το 21,7% των ερωτηθέντων.

**Η συμπλήρωση ωραρίου** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς 39,2 % προκαλεί σε μέτριο βαθμό συγκρούσεις. Σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις θεωρούν πως διαδραματίζει το 30,9 % , ενώ ουδέτερη στάση κράτησε το 30% των ερωτηθέντων.

**Το συγκεντρωτικό στιλ ηγεσίας** αποτελεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων για το 77,5% των ερωτηθέντων. Ουδέτερη στάση κράτησε το 12,5% , ενώ δεν θεωρείται σημαντικός λόγος συγκρούσεων από το υπόλοιπο 10% του δείγματος.

	Αρνητική ή τάση	Μεσαία τάση	Θετική τάση	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
κατανομή τάξεων/τμημάτων/μαθημάτων	10,8%	25%	64,2%	3,61	4
ανάθεση εφημεριών/αρμοδιοτήτων/εκδηλώσεων	16,7%	25,8%	57,5%	3,48	4
χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ	21,7%	41,7%	36,7%	3,19	3
Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού	9,2%	22,5%	68,3%	3,75	4

απασχόληση μαθητών	25%	45,8%	29,1%	3,08	3
συμπλήρωση ωραρίου	39,2%	30%	30,9%	3,04	3
ασαφή όρια εξουσίας	13,3%	20%	66,6%	3,63	4
συγκεντρωτικό στυλ ηγεσίας	10%	12,5%	77,5%	3,88	4
εξωτερικό περιβάλλον	15%	46,7%	38,4%	3,26	3
εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών	13,3%	30%	56,7%	3,48	4

**Πίνακας 9: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων**

«Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι προκαλούν συγκρούσεις οι παρακάτω προσωπικοί λόγοι; » (Ερώτ. 12)

**Η αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή** για το 94,1% των ερωτηθέντων είναι σημαντικός λόγος συγκρούσεων. Ουδέτερη στάση κράτησε το 5%, ενώ δεν τη θεωρεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων το υπόλοιπο 0,8%.

**Η έλλειψη ικανής ηγεσίας** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων . Συγκεκριμένα το 93,4% έκανε την παραπάνω δήλωση, ενώ ουδέτερη στάση διατήρησε το υπόλοιπο 6,7% .

**Η άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών** για το 91,7% προκαλεί συγκρούσεις σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ ) . Ουδέτερη στάση διατήρησε το 6,7%, ενώ δεν θεωρεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων την άνιση αντιμετώπιση εκπαιδευτικών το υπόλοιπο 1,7%

**Το κακό σχολικό κλίμα** για το 90,9% των εκπαιδευτικών σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ ) προκαλεί συγκρούσεις . Ουδέτερη στάση διατήρησε το υπόλοιπο 9,2% των ερωτηθέντων.

**Η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας** για το 86,7% των ερωτηθέντων προκαλεί σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ ) συγκρούσεις . Ουδέτερη στάση

διατήρησε το 10% των ερωτηθέντων, ενώ δεν την θεωρούν σημαντικό λόγο συγκρούσεων το υπόλοιπο 3,3%

**Η έλλειψη επικοινωνίας** μεταξύ συναδέλφων για το 85,8% των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων. Ουδέτερη στάση διατήρησε το υπόλοιπο 14,2% των ερωτηθέντων.

**Οι ατομικές διαφορές** για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αποτελούν σημαντικό λόγο συγκρούσεων . Συγκεκριμένα το 80% έκαναν την παραπάνω δήλωση, ουδέτερη στάση διατήρησε το 18,3% , ενώ αρνητική στάση το 1,7%

**Οι συγκρουόμενοι στόχοι των εκπαιδευτικών** είναι σημαντική αιτία συγκρούσεων για το 73,4% των ερωτηθέντων . Ουδέτερη στάση κράτησε το 18,3%, ενώ αρνητική στάση το 8,3%.

**Ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων** για το 69,1% των ερωτηθέντων προκαλεί συγκρούσεις σε μεγάλο βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ) . Ουδέτερη άποψη έχει το 26,7%, ενώ αρνητική θέση παίρνει το υπόλοιπο 4,2%

**Η διάσταση μεταξύ προσωπικών και σχολικών στόχων** είναι λόγος συγκρούσεων σε σημαντικό βαθμό για το 68,3% των ερωτηθέντων. Ουδέτερη στάση έχει το 26,7%, ενώ δεν θεωρεί σημαντικό λόγο συγκρούσεων την διάσταση μεταξύ προσωπικών και σχολικών στόχων το υπόλοιπο 5%

**Το εργασιακό άγχος** προκαλεί σε μέτριο βαθμό συγκρούσεις για το 60 % των ερωτηθέντων. Σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις διαδραματίζει για το 28,4 % , ενώ είναι ασήμαντο για το υπόλοιπο 11,7%.

**Οι επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών** για το 49,2 % των ερωτηθέντων επηρεάζουν σε μέτριο βαθμό τις συγκρούσεις . Σημαντικό ρόλο αποδίδει το 20,8 % , ενώ αρνητική στάση κρατά το 30%.

	Αρνητική τάση	Μεσαία τάση	Θετική τάση	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων	0%	14,2%	85,8%	3,99	4
Κακό σχολικό κλίμα	0%	9,1%	90,9%	4,60	5
Ατομικές διαφορές	1,7%	18,3%	80%	4,08	4
Έλλειψη συνοχής της σχ. κοινότητας	3,3%	10%	86,7%	4,38	5
Έλλειψη ικανής ηγεσίας	0%	6,7%	93,4%	4,5	5
Αυταρχική συμπεριφορά διευθυντή	0,8%	5%	94,1	4,52	5
Άνιση αντιμετώπιση εκπαιδευτικών	1,7%	6,7%	91,7%	4,40	5
Ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων	4,2%	26,7%	69,1%	3,81	4
Διάσταση μεταξύ προσωπικών και σχολικών στόχων	5%	26,7%	68,3%	3,80	4
Συγκρουόμενοι στόχοι εκπαιδευτικών	8,3%	18,3%	73,4%	3,76	4
Εργασιακό άγχος					
Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών	11,7%	60%	28,4%	3,19	3
	30%	49,2%	20,8%	2,88	3

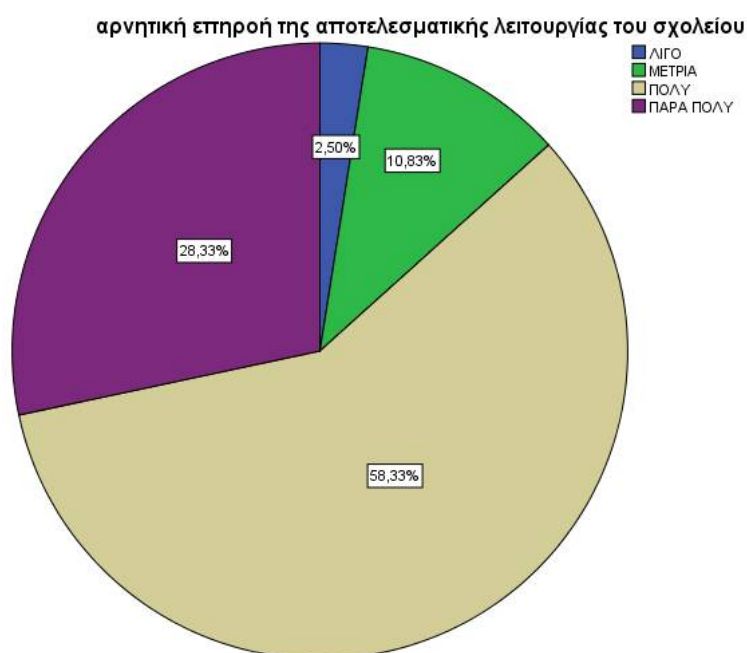
**Πίνακας 10: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων**

«σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου;» (Ερωτ.13) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επηρεάζουν σημαντικά και αρνητικά την λειτουργία του σχολείου λόγο συγκρούσεων . Συγκεκριμένα 104 εκπαιδευτικοί , ποσοστό 86,6% δήλωσαν πως σε σημαντικό βαθμό (πολύ ή πάρα πολύ ) επηρεάζεται αρνητικά η λειτουργία του σχολείου . Ουδέτερη στάση διατήρησαν 13 εκπαιδευτικοί ποσοστό 10,8%, ενώ δεν θεωρεί ιδιαίτερη σημαντική την επιρροή των συγκρούσεων στη αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, 16 εκπαιδευτικοί , ποσοστό 13,3%



	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΛΙΓΟ	3	2,5	2,5	2,5
ΜΕΤΡΙΑ	13	10,8	10,8	13,3
ΠΟΛΥ	70	58,3	58,3	71,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	34	28,3	28,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

**Πίνακας 11: Βαθμός αρνητικής επιρροής της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου από τις συγκρούσεις.**



**Διάγραμμα 7: Βαθμός που επηρεάζεται αρνητικά η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου από τις συγκρούσεις.**

#### Αποτελέσματα κλίμακας διαχείρισης συγκρούσεων (Ερώτ. 14)

Από την κλίμακα διαχείρισης των συγκρούσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν την επίλυση (Μ.Ο. 3,56, Τ.Α. 0,44) και τον συμβιβασμό (Μ.Ο. 3,03, Τ.Α. 0,47). Ακολουθεί ο κατευνασμός ως μέθοδος διαχείρισης των

συγκρούσεων (Μ.Ο. 2,51, Τ.Α. 0,50), ενώ σε μικρότερη συχνότητα επιλέγουν τη μάχη (Μ.Ο. 1,81, Τ.Α. 0,45) και την αποφυγή (Μ.Ο. 1,56, Τ.Α. 0,56).

### Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Μάχη	120	2,00	1,00	3,00	1,8111	,45061	,203
Συμβιβασμός	120	2,33	1,67	4,00	3,0306	,47140	,222
Αποφυγή	120	3,00	1,00	4,00	1,5611	,56836	,323
Επίλυση	120	2,67	1,33	4,00	3,5639	,44866	,201
Κατευνασμός	120	2,67	1,33	4,00	2,5194	,50172	,252
Valid N (listwise)	120						

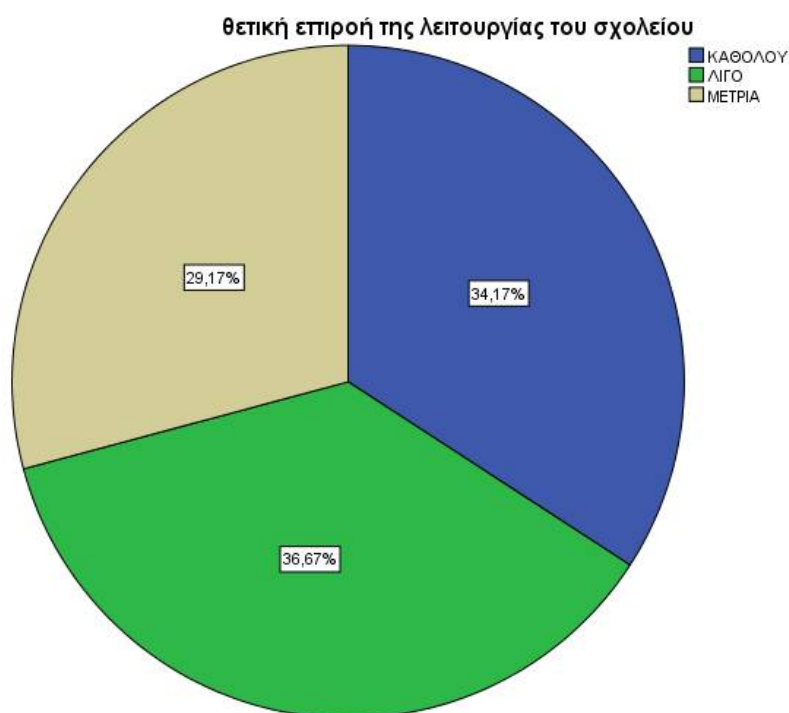
**Πίνακας 12:** Περιγραφικός πίνακας κλίμακας διαχείρισης συγκρούσεων

«Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για ανάλυση των δυσλειτουργιών και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου ; » (ερωτ. 15)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44) δήλωσαν «λίγο» με ποσοστό 36,7%, (41) εκπαιδευτικοί , ποσοστό 34,2% δήλωσε πως οι συγκρούσεις δεν επηρεάζουν καθόλου θετικά την λειτουργία του σχολίου. Τέλος 35 εκπαιδευτικοί , ποσοστό 29,2 %,δήλωσε πως μερικές φορές οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την λειτουργία του σχολείου .

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	41	34,2	34,2	34,2
ΛΙΓΟ	44	36,7	36,7	70,8
ΜΕΤΡΙΑ	35	29,2	29,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

**Πίνακας 13:** οι συγκρούσεις μεταξύ εκπ/κών ως αφορμή για ανάλυση των δυσλειτουργιών και ως θετική επιρροή στη λειτουργία του σχολείου.



**Διάγραμμα 8: Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για ανάλυση των δυσλειτουργιών και να επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου**

**«Με ποιο τρόπο ο διευθυντής σας διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας; » ερωτ. 16**

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές ως εξής: Η τεχνική του συμβιβασμού καταγράφεται στην **1<sup>η</sup> θέση** από (68) εκπαιδευτικούς με ποσοστό 56,7% και στη **2<sup>η</sup> θέση** από (48) εκπαιδευτικούς με ποσοστό συμμετοχής 40%. Η τεχνική της επίλυσης ιεραρχήθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (45) με ποσοστό 37,5% στην **1<sup>η</sup> θέση** και (29) εκπαιδευτικούς με ποσοστό 32,5% στην **3<sup>η</sup> θέση**, ενώ (24) εκπαιδευτικοί , ποσοστό 20% ιεράρχησαν την τεχνική αυτή στην **2<sup>η</sup> θέση**. Ο κατευνασμός ιεραρχείται από (64) εκπαιδευτικούς ποσοστό 53,3% στην **3<sup>η</sup> θέση** και (43) εκπαιδευτικούς ποσοστό 35,8%, στην **2<sup>η</sup> θέση**, ενώ η χρήση της εξουσίας καταγράφηκε στην **4<sup>η</sup> θέση** από 84 εκπαιδευτικούς και ποσοστό 70% . Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (100) ιεράρχησαν την τεχνική της αποφυγής στην **5<sup>η</sup> θέση** με ποσοστό συμμετοχής 83,3%

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές	Ιεράρχηση προτιμήσεων					Σύνολο
	1	2	3	4	5	
Αποφυγή	0	0	2	18	<b>100</b>	120
Συμβιβασμός	<b>68</b>	<b>48</b>	4	0	0	120
Κατευνασμός	6	<b>43</b>	<b>64</b>	7	0	120
Επίλυση	<b>45</b>	24	<b>39</b>	10	2	120
Εξουσία	1	6	11	<b>84</b>	18	120
<b>Σύνολο</b>	120	120	120	120	120	

**Πίνακας 14: Ιεράρχηση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές.**

« Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει τις παρακάτω δεξιότητες; » ερωτ. 17

**Ως προς τις δεξιότητες έκφρασης** που διαθέτει ο διευθυντής τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (71) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 59,2 %. (41) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 34,2% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος (8) εκπαιδευτικοί ποσοστό 6,7% δήλωσαν πως ο διευθυντής δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο δεξιότητες έκφρασης .

**Ως προς τις δεξιότητες ακρόασης** που διαθέτει ο διευθυντής τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 62,5 %. (39) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 32,5% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος (6) εκπαιδευτικοί ποσοστό 5% δήλωσαν πως ο διευθυντής δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο δεξιότητες ακρόασης .

**Ως προς το αν ο διευθυντής τους διαθέτει αυτοέλεγχο** , οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (88) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 65 % . (35) εκπαιδευτικοί

με ποσοστό 29,2% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος (7) εκπαιδευτικοί ποσοστό 5,8% δήλωσαν πως ο διευθυντής δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο αυτοέλεγχο .

**Ως προς το αν ο διευθυντής τους διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη,** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (72) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 60 %. (42) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 35% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος (6) εκπαιδευτικοί ποσοστό 5% δήλωσαν πως ο διευθυντής τους δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο συναισθηματική νοημοσύνη.

**Ως προς το αν ο διευθυντής τους διαθέτει ενσυναίσθηση,** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (60) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 50 %. (40) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 33,3% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος 20 εκπαιδευτικοί ποσοστό 16,7% δήλωσαν πως ο διευθυντής τους διαθέτει λίγο ενσυναίσθηση.

**Ως προς το αν ο διευθυντής τους διαθέτει δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων,** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (70) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 58,3 %. (40) εκπαιδευτικοί , ποσοστό 33,3% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος 10 εκπαιδευτικοί ποσοστό 8,4% δήλωσαν πως ο διευθυντής δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων.

**Ως προς το αν ο διευθυντής τους διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδας,** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (67) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 55,9 %. (43) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 35,8% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος (10) εκπαιδευτικοί ποσοστό 8,3% δήλωσαν πως ο διευθυντής τους δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο ικανότητες αρχηγού ομάδας.

**Ως προς το αν ο διευθυντής τους διαθέτει δεξιότητες εκπαιδευτή ενηλίκων,** οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58) διατήρησαν ουδέτερη στάση με ποσοστό 48,3 %. (49) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 40,9% διατήρησε θετική στάση στην παραπάνω δήλωση . Τέλος (13) εκπαιδευτικοί ποσοστό 10,8% δήλωσαν πως ο διευθυντής τους δεν διαθέτει ή διαθέτει λίγο δεξιότητες εκπαιδευτή ενηλίκων.

	Αρνητική τάση	Μεσαία τάση	Θετική τάση	Μέσος όρος	Επικρατού σα τιμή
Δεξιότητες έκφρασης	6,7%	34,2%	59,2%	3,62	4
Δεξιότητες ακρόασης	5%	32,5%	62,5%	3,7	4
Αυτοέλεγχος	5,8%	29,2%	65%	3,73	4
Συναισθηματική νοημοσύνη	5%	35%	60%	3,62	4
Ενσυναίσθηση	16,7%	33,3%	50%	3,43	4
Δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων	8,4%	33,3%	58,3%	3,61	4
Ικανότητα αρχηγού ομάδας	8,3%	35,8%	55,9%	3,51	4
Δεξιότητες εκπαιδευτή ενηλίκων	10,8%	48,3%	40,9%	3,33	3

**Πίνακας 15: Δεξιότητες διευθυντών.**

**«Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα βοηθούσαν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων τα παρακάτω» (ερωτ. 18)**

**Η επιμόρφωση διευθ/κών στελεχών και εκπ/κών στη διαχείριση συγκρούσεων.** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (119) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 99,2 % . Τέλος μόλις ένας (1) εκπαιδευτικός ποσοστό 0,8% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση.

**Η ενεργή συμμετοχή των εκπ/κών στη λήψη αποφάσεων.** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (114) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 95 % . (5) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 4,2% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση. Τέλος μόλις ένας (1) εκπαιδευτικός με ποσοστό 0,8% κράτησε αρνητική στάση.

**Η αύξηση της αυτονομίας των εκπ/κών.** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (112) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 93,3 % . (6) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση. Τέλος μόλις δύο (2)

εκπαιδευτικοί ποσοστό 1,7%, δήλωσαν πως θα βοηθούσε λίγο στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων η αύξηση της αυτονομίας των εκπ/κών .

**Η συμμετοχική μορφή διοίκησης.** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (112) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 93,3 %. Τέλος (8) εκπαιδευτικοί ποσοστό 6,7% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση.

**Η συνεργατική σχολική κουλτούρα.** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (113) διατήρησαν θετική στάση με ποσοστό 94,2 %. (6) εκπαιδευτικοί με ποσοστό 5% διατήρησε ουδέτερη στάση στην παραπάνω δήλωση. Τέλος μόλις ένας (1) εκπαιδευτικός με ποσοστό 0,8%, δήλωσε πως θα βοηθούσε λίγο στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων η συνεργατική σχολική κουλτούρα.

	Αρνητικ ή τάση	Μεσαία τάση	Θετική τάση	Μέσος όρος	Επικρατού σα τιμή
Η επιμόρφωση στελεχών και εκπ/κών στη διαχείριση συγκρούσεων	0%	0,8%	99,2%	4,67	5
Η ενεργή συμμετοχή των εκπ/κών στη λήψη αποφάσεων.	0,8%	4,2%	95%	4,47	5
Η αύξηση της αυτονομίας των εκπ/κών	1,7%	5%	93,3%	4,46	5
Η συμμετοχική μορφή διοίκησης.	0%	6,7%	93,3%	4,47	5
Η συνεργατική σχολική κουλτούρα.	0,8%	5%	94,2%	4,54	5

**Πίνακας 16: Ενέργειες που θα βοηθούσαν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.**

### 2.3 Συνάψεις

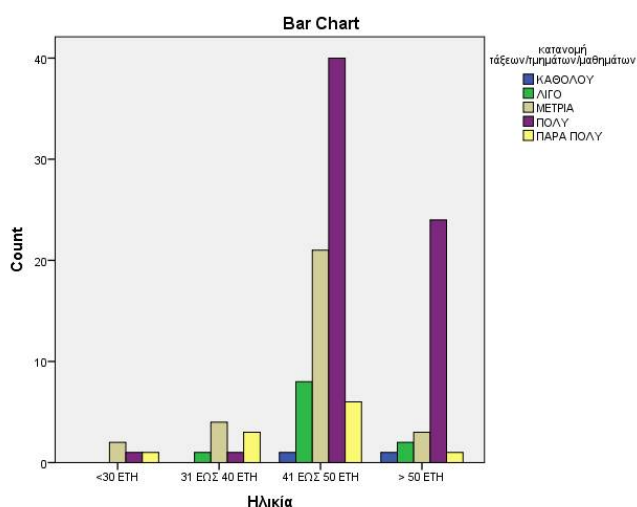
Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν τα στοιχεία της ανάλυσης συσχετίσεων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, αλλά και συσχετίσεις μεταξύ των

υποκλιμάκων των υπό εξέταση εννοιών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος με το στατιστικό εργαλείο  $\chi^2$ , κρίνεται όμως απαραίτητο να παρουσιαστούν μόνο εκείνα τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν σημαντική εξάρτηση και μπορούν να συνδεθούν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

## Η Ηλικία

### Ηλικία – Επίδραση της κατανομής τάξεων/τμημάτων/μαθημάτων στις συγκρούσεις

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 21,887$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.039 < 0.05$ , Άρα οι μεταβλητές «Ηλικία» και «Επίδραση της κατανομής τάξεων/τμημάτων/μαθημάτων στις συγκρούσεις» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 9. Είναι λοιπόν φανερό πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία αξιολογούν υψηλότερα την επίδραση της κατανομής τάξεων/τμημάτων/μαθημάτων στη διαμόρφωση συγκρούσεων σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους , σε στάθμη σημαντικότητας 5 %



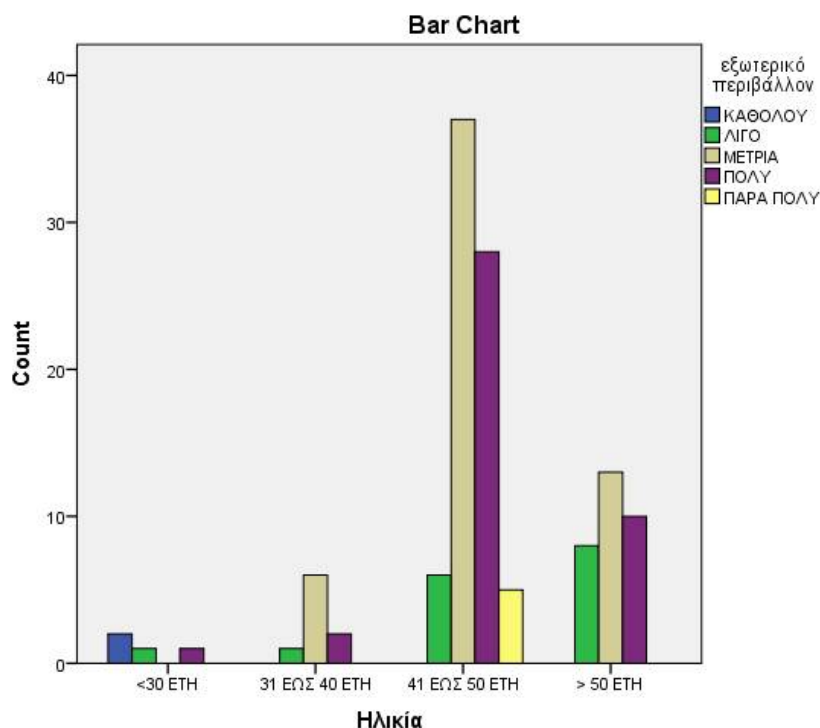
**Διάγραμμα 9: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης της κατανομής τάξεων /τμημάτων /ωρών στη δημιουργία συγκρούσεων.**

### Ηλικία – Επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στις συγκρούσεις

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 21,887$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.039 < 0.05$ , Άρα οι μεταβλητές «Ηλικία» και «Επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στις συγκρούσεις» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 10.



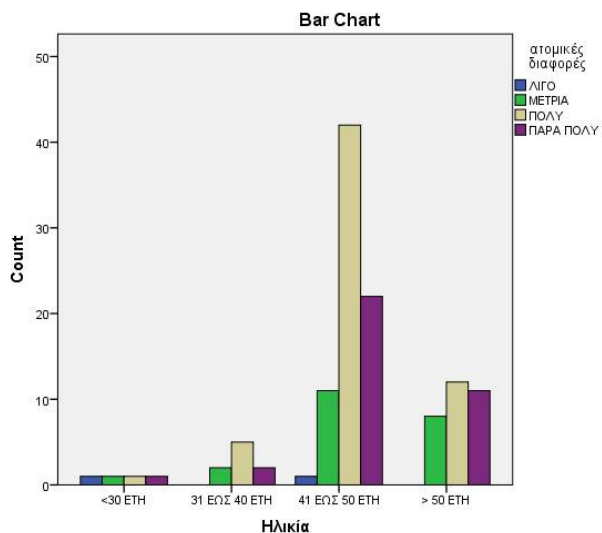
Είναι λοιπόν φανερό πως οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη των 30 ετών ηλικία αξιολογούν χαμηλότερα την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση συγκρούσεων σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους ,σε στάθμη σημαντικότητας 5 %.



**Διάγραμμα 10 :Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης του εξωτερικού περιβάλλοντος στη δημιουργία συγκρούσεων.**

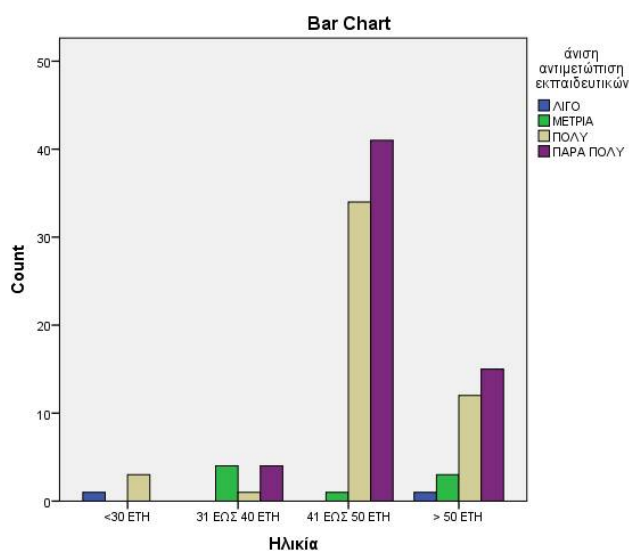
#### Ηλικία – Επίδραση των ατομικών διαφορών στις συγκρούσεις

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 17,843$ ,  $df = 9$ ,  $p = 0.037 < 0.05$ , Άρα οι μεταβλητές «Ηλικία» και «Επίδραση των ατομικών διαφορών στις συγκρούσεις» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 11. Είναι λοιπόν φανερό πως οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη των 30 ετών ηλικία αξιολογούν χαμηλότερα την επίδραση των ατομικών διαφορών στη διαμόρφωση συγκρούσεων σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους, σε στάθμη σημαντικότητας 5 %



**Διάγραμμα 11: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης των ατομικών διαφορών στη δημιουργία συγκρούσεων.**

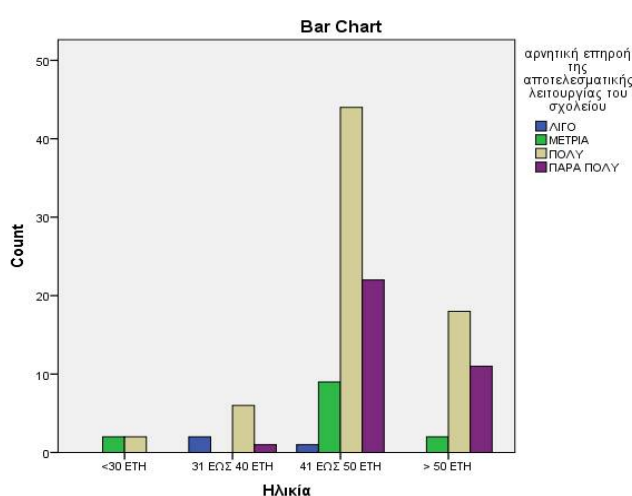
Ηλικία – Επίδραση της άνισης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις  
 Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 43,783$ ,  $df = 9$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Ηλικία» και «Επίδραση της άνισης αντιμετώπισης στις συγκρούσεις» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 12. Είναι λοιπόν φανερό πως οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη των 40 ετών ηλικία αξιολογούν χαμηλότερα την επίδραση της άνισης αντιμετώπισης στη διαμόρφωση συγκρούσεων σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους , σε στάθμη σημαντικότητας 1 %



**Διάγραμμα 12: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης της άνισης αντιμετώπισης στη δημιουργία συγκρούσεων.**

### Ηλικία – Οι συγκρούσεις ως αρνητική επιρροή της αποτελεσματικότητας του σχολείου

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 25,367$ ,  $df = 9$ ,  $p = 0.003 < 0.005$ , Άρα οι μεταβλητές «Ηλικία» και «Επίδραση των συγκρούσεων στη αποτελεσματικότητα του σχολείου» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 13. Είναι λοιπόν φανερό πως οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη των 40 ετών ηλικία αξιολογούν χαμηλότερα την επίδραση των συγκρούσεων στη αποτελεσματικότητα του σχολείου ,σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους , σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

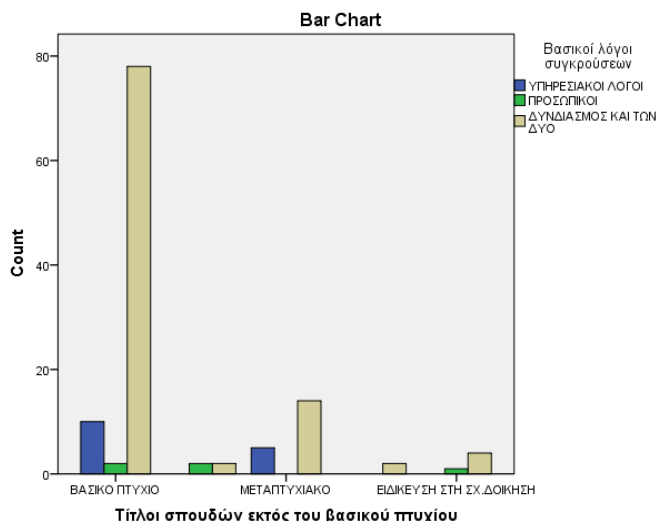


**Διάγραμμα 13:Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.**

### **Τίτλοι σπουδών**

#### Τίτλοι σπουδών – Βασικοί λόγοι συγκρούσεων

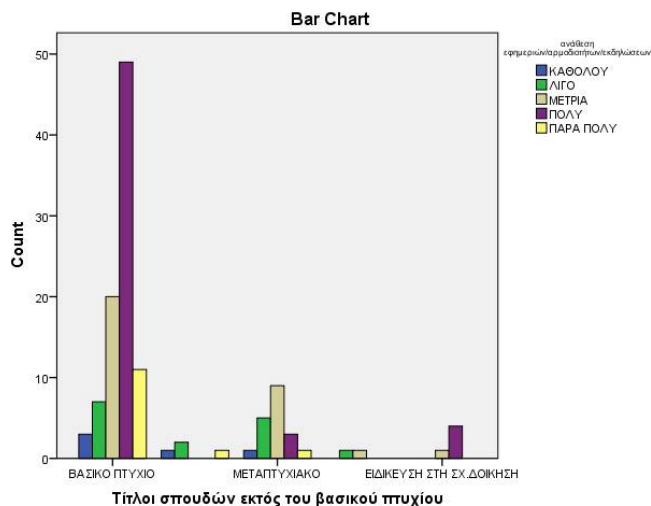
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 30,221$ ,  $df = 8$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βασικοί λόγοι συγκρούσεων» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 14. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με μόνο βασικό πτυχίο και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό αναφέρονται ιδιαίτερα στον συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους



**Διάγραμμα 14 :Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και των βασικών λόγων συγκρούσεων.**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλούν συγκρούσεις οι ανάθεση εφημεριών/αρμοδιοτήτων/εκδηλώσεων

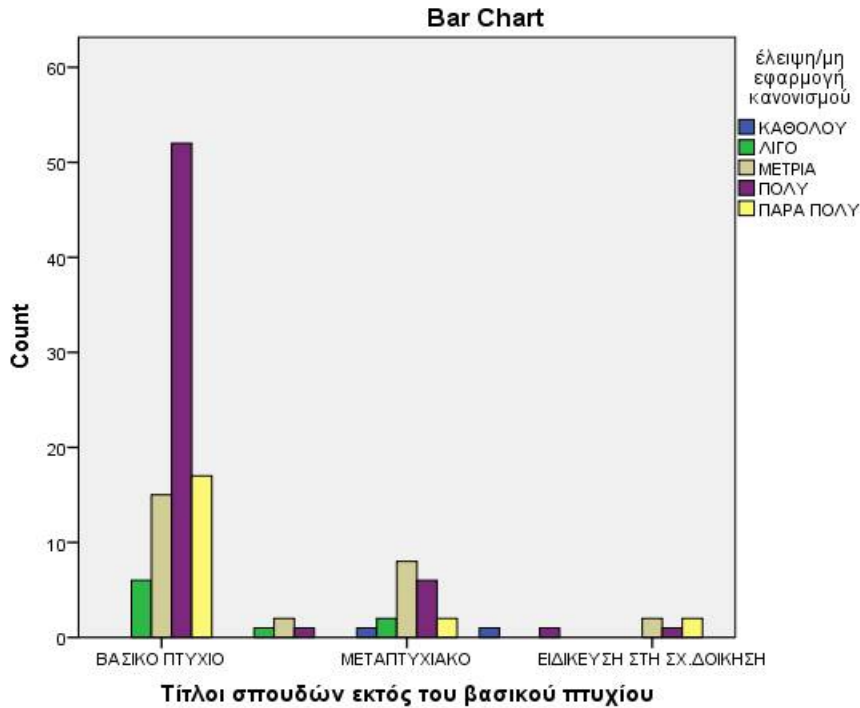
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 33,204$ ,  $df = 16$ ,  $p = 0.007 < 0.01$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλούν συγκρούσεις οι ανάθεση εφημεριών/αρμοδιοτήτων/εκδηλώσεων» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 15. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με μόνο βασικό πτυχίο αξιολογούν υψηλότερα τον Βαθμό που προκαλούν συγκρούσεις οι ανάθεση εφημεριών/αρμοδιοτήτων/εκδηλώσεων σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μεταπτυχιακό και δεύτερο πτυχίο



**Διάγραμμα 15: Κατανομή απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ τίτλων σπουδών και Βαθμού που προκαλούν συγκρούσεις η ανάθεση εφημερ./αρμοδιοτ./εκδηλ.**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού

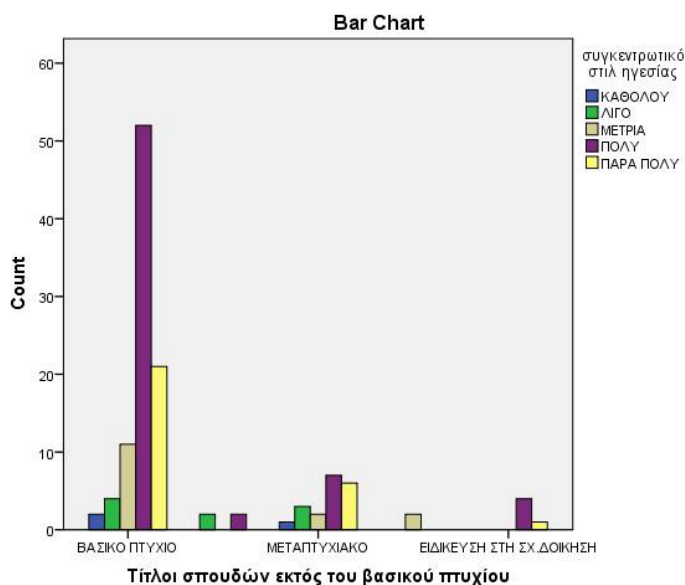
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 47,537$ ,  $df = 16$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 16. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με μόνο βασικό πτυχίο και οι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στη σχολική διοίκηση αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που προκαλούν συγκρούσεις η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους με μεταπτυχιακό, διδακτορικό και δεύτερο πτυχίο.



**Διάγραμμα 16: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις το συγκεντρωτικό στίλ ηγεσίας

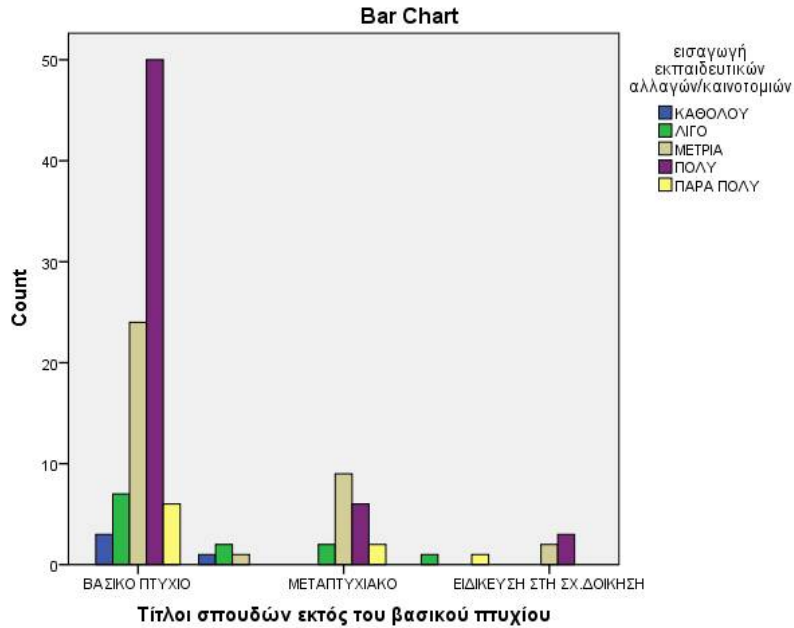
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 32,301$ ,  $df = 16$ ,  $p = 0.009 < 0.01$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις το συγκεντρωτικό στίλ ηγεσίας» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 17. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με μόνο βασικό πτυχίο και οι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στη σχολική διοίκηση αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις το συγκεντρωτικό στίλ ηγεσίας σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους με μεταπτυχιακό, διδακτορικό και δεύτερο πτυχίο.



**Διάγραμμα 17: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις το συγκεντρωτικό στίλ ηγεσίας**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 30,912$ ,  $df = 16$ ,  $p = 0.014 < 0.05$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 5 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 18. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο αξιολογούν χαμηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους με μεταπτυχιακό, διδακτορικό ,δεύτερο πτυχίο και ειδίκευση στη σχολική διοίκηση.

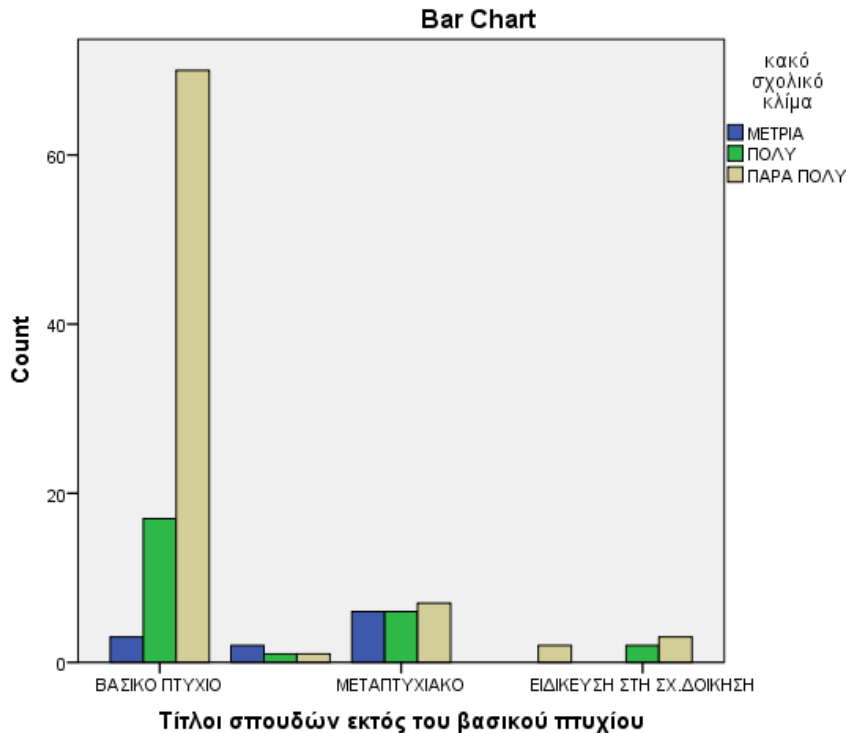


**Διάγραμμα 18: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών.**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 29,380$ ,  $df = 8$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 19. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό , αξιολογούν χαμηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους με διδακτορικό ,δεύτερο πτυχίο και ειδίκευση στη σχολική διοίκηση.



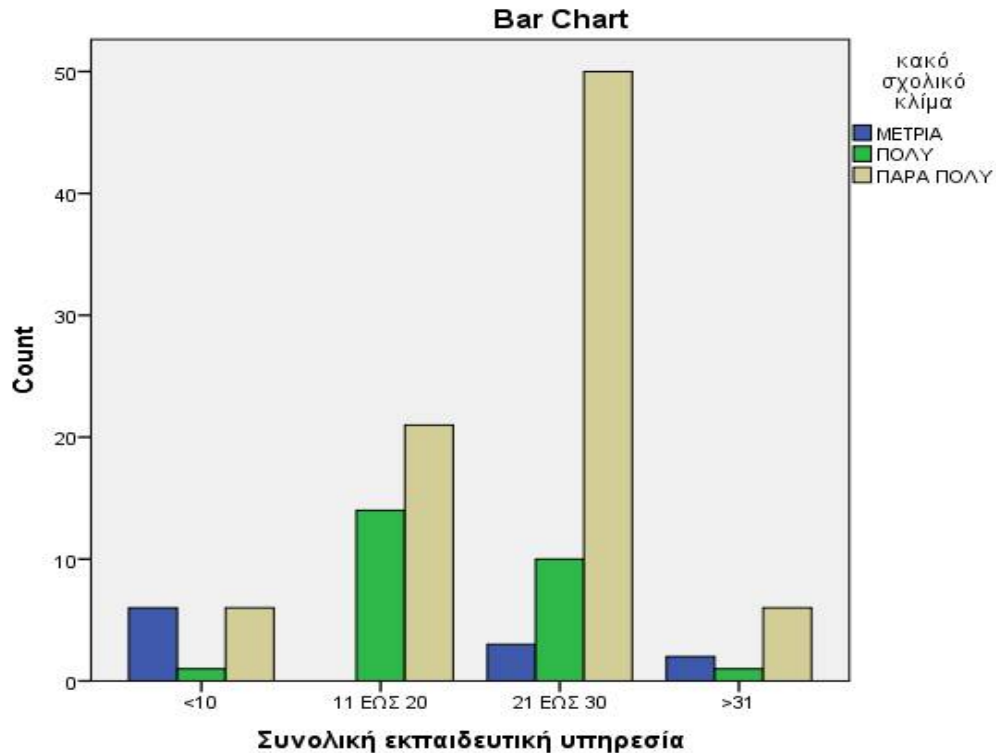


**Διάγραμμα 19: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα.**

### Χρόνια Υπηρεσίας

#### Συνολική υπηρεσία – συσχέτιση σχολικού κλίματος και συγκρούσεων

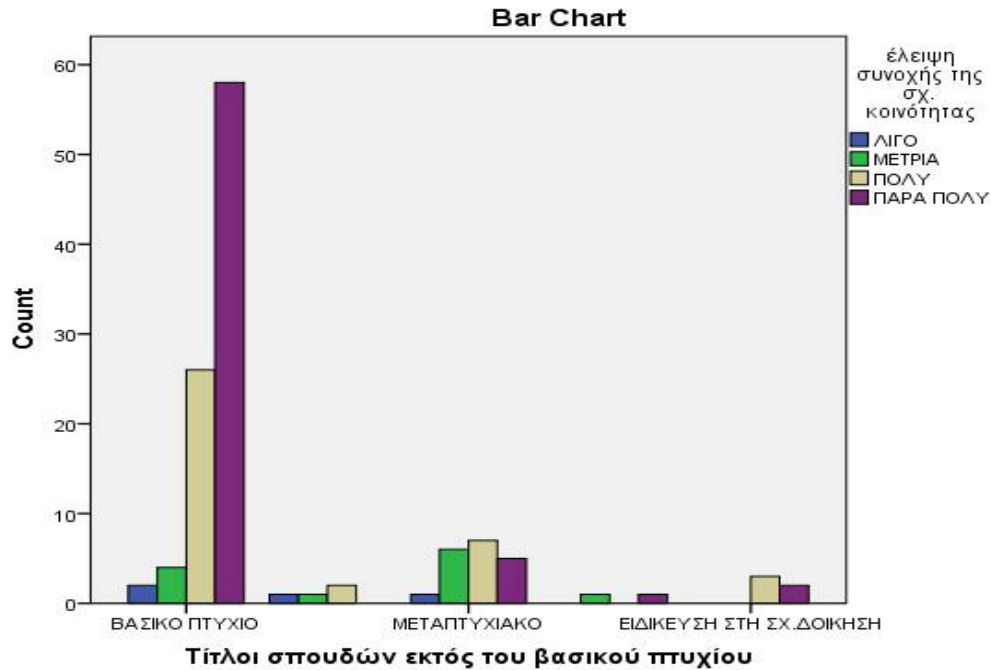
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 36,033$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Συνολική υπηρεσία» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 20. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία μικρότερη των 10 ετών, αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία μεγαλύτερη των 31 ετών αξιολογούν χαμηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους



**Διάγραμμα 20: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις το κακό σχολικό κλίμα.**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας

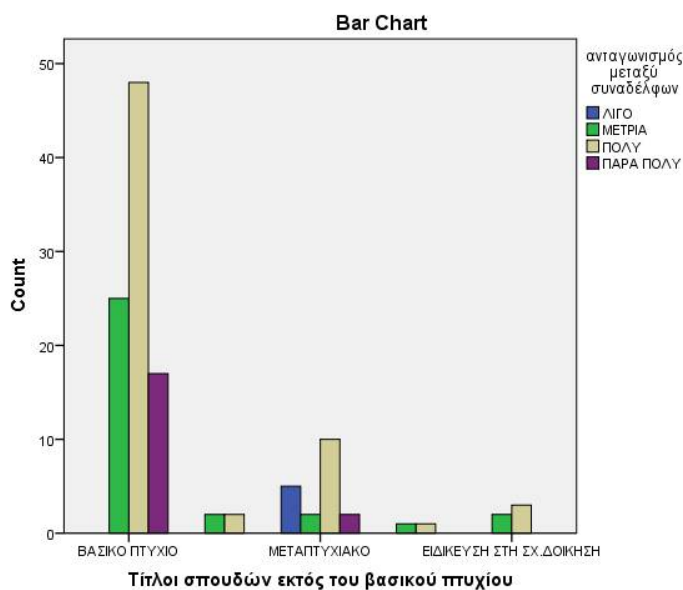
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 32,058$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.001 < 0.005$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 5 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 21. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό , αξιολογούν χαμηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους με διδακτορικό ,δεύτερο πτυχίο και ειδίκευση στη σχολική διοίκηση.



**Διάγραμμα 21: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας.**

Τίτλοι σπουδών – Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 32,701$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.001 < 0.005$ , Άρα οι μεταβλητές «Τίτλοι σπουδών» και «Βαθμός που προκαλεί συγκρούσεις ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 5 % Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 22. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που προκαλεί συγκρούσεις ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους με διδακτορικό ,μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο και ειδίκευση στη σχολική διοίκηση.



**Διάγραμμα 22:Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ των τίτλων σπουδών και του Βαθμού που προκαλεί συγκρούσεις ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών.**

Αποφυγή- Τίτλοι σπουδών

Ο παράγοντας «τίτλοι σπουδών » φαίνεται να επηρεάζει την μεταβλητή «Αποφυγή» ( $F_{4,115} = 6,846, p=0,000 < 0.001$ ) φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με Δεύτερο πτυχίο και των εκπαιδευτικών με ειδίκευση στη σχολική διοίκηση σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέγουν συχνότερα την στρατηγική της αποφυγής έναντι των συναδέλφων τους

**ANOVA**

Αποφυγή

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,393	4	1,848	6,846	,000
Within Groups	31,048	115	,270		
Total	38,441	119			

**Πίνακας 17 - Πίνακας ANOVA Τίτλοι σπουδών –Αποφυγή**

### Multiple Comparisons

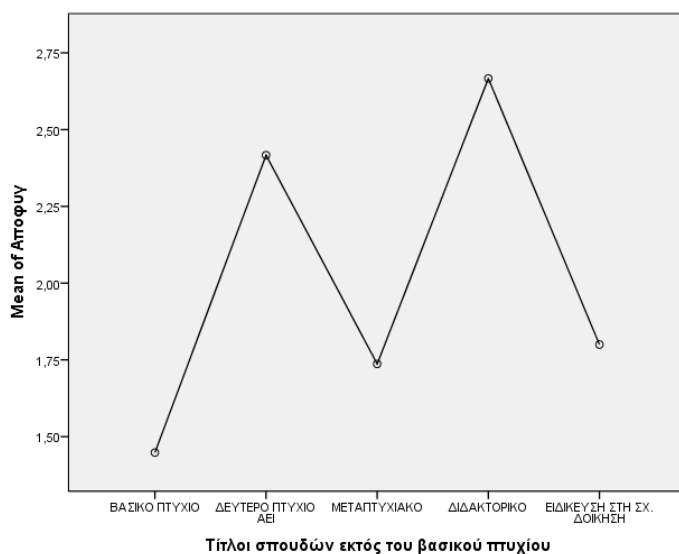
Dependent Variable: Αποφυγή

LSD

(I) Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	(J) Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,96852*	,26551	,000	-1,4944	-,4426
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,28869*	,13118	,030	-,5485	-,0288
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-1,21852*	,37147	,001	-1,9543	-,4827
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,35185	,23874	,143	-,8247	,1210
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,96852*	,26551	,000	,4426	1,4944
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,67982*	,28584	,019	,1136	1,2460
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,25000	,44998	,580	-1,1413	,6413
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	,61667	,34856	,080	-,0738	1,3071
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,28869*	,13118	,030	,0288	,5485
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,67982*	,28584	,019	-1,2460	-,1136
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,92982*	,38626	,018	-1,6949	-,1647
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,06316	,26116	,809	-,5805	,4542
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	1,21852*	,37147	,001	,4827	1,9543
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	,25000	,44998	,580	-,6413	1,1413
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,92982*	,38626	,018	,1647	1,6949
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	,86667*	,43473	,049	,0056	1,7278
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,35185	,23874	,143	-,1210	,8247
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,61667	,34856	,080	-1,3071	,0738
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,06316	,26116	,809	-,4542	,5805
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,86667*	,43473	,049	-1,7278	-,0056

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Πίνακας 18 - Πίνακας Πολλαπλών συγκρίσεων Τίτλοι σπουδών -Αποφυγή**



**Διάγραμμα 23: Διάγραμμα «Αποφυγή» - Τίτλοι σπουδών.**

#### Συμβιβασμός- Τίτλοι σπουδών

Ο παράγοντας «τίτλοι σπουδών» δεν φαίνεται να επηρεάζει την μεταβλητή «Συμβιβασμός» ( $F_{4,115} = 1,407, p=0,236 > 0,05$ ). Παρόλα αυτά φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με Δεύτερο πτυχίο και των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέγουν συχνότερα την στρατηγική του συμβιβασμού έναντι των συναδέλφων τους.

#### ANOVA

Συμβιβασμός

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,234	4	,308	1,407	,236
Within Groups	25,210	115	,219		
Total	26,444	119			

**Πίνακας 19: Πίνακας ANOVA Τίτλοι σπουδών –Συμβιβασμός.**

#### Multiple Comparisons

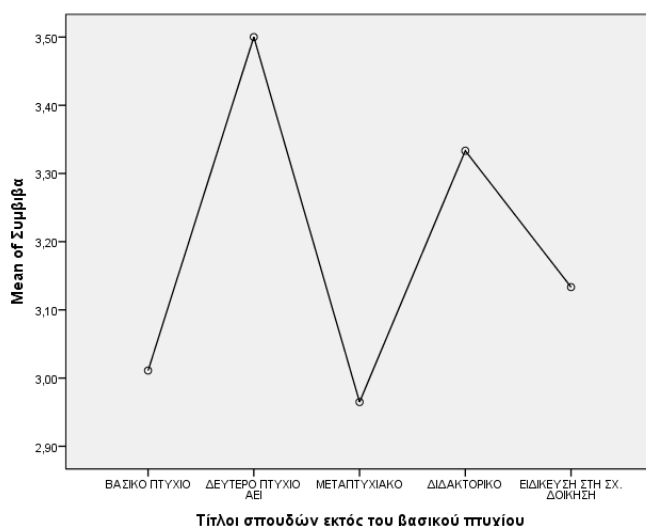
Dependent Variable: Συμβιβασμός

LSD

(I) Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	(J) Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,48889*	,23925	,043	-,9628	-,0150
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,04620	,11821	,697	-,1880	,2803
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,32222	,33473	,338	-,9853	,3408
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,12222	,21513	,571	-,5483	,3039
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,48889*	,23925	,043	,0150	,9628
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,53509*	,25757	,040	,0249	1,0453
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,16667	,40548	,682	-,6365	,9698
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	,36667	,31408	,245	-,2555	,9888
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,04620	,11821	,697	-,2803	,1880
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,53509*	,25757	,040	-1,0453	-,0249
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,36842	,34806	,292	-1,0579	,3210
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,16842	,23533	,476	-,6346	,2977
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,32222	,33473	,338	-,3408	,9853
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,16667	,40548	,682	-,9698	,6365
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,36842	,34806	,292	-,3210	1,0579
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	,20000	,39173	,611	-,5759	,9759
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,12222	,21513	,571	-,3039	,5483
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,36667	,31408	,245	-,9888	,2555
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,16842	,23533	,476	-,2977	,6346
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,20000	,39173	,611	-,9759	,5759

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Πίνακας 20: Πίνακας Πολλαπλών συγκρίσεων Τίτλοι σπουδών – Συμβιβασμός.**



**Διάγραμμα 24: Διάγραμμα «Συμβιβασμός» - Τίτλοι σπουδών.**

### Επίλυση- Τίτλοι σπουδών

Ο παράγοντας «τίτλοι σπουδών» δεν φαίνεται να επηρεάζει την μεταβλητή «Επίλυση» ( $F_{4,115} = 2,372$ ,  $p=0,056 > 0,05$ ). Παρόλα αυτά φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο και των εκπαιδευτικών μεταπτυχιακό. Συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο επιλέγουν συχνότερα την στρατηγική της επίλυσης έναντι των συναδέλφων τους με μεταπτυχιακό.

### ANOVA

Επίλυση

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,826	4	,456	2,372	,056
Within Groups	22,129	115	,192		
Total	23,955	119			

**Πίνακας 21: Πίνακας ANOVA Τίτλοι σπουδών –Επίλυση**

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: Επίλυση

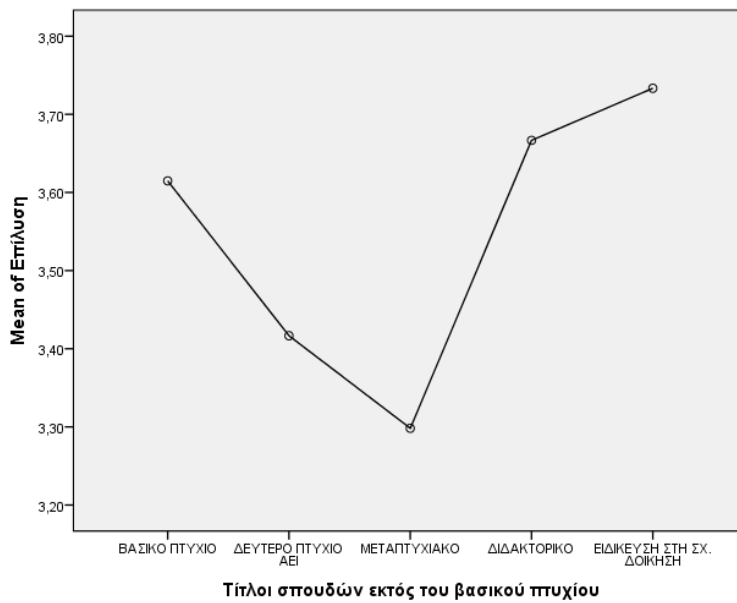


LSD

(I) Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	(J) Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	,19815	,22415	,379	-,2459	,6422
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,31657*	,11075	,005	,0972	,5359
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,05185	,31361	,869	-,6731	,5693
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,11852	,20155	,558	-,5178	,2807
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,19815	,22415	,379	-,6422	,2459
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,11842	,24132	,625	-,3596	,5964
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,25000	,37989	,512	-1,0025	,5025
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,31667	,29427	,284	-,8995	,2662
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	-,31657*	,11075	,005	-,5359	-,0972
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	-,11842	,24132	,625	-,5964	,3596
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,36842	,32610	,261	-1,0144	,2775
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,43509	,22048	,051	-,8718	,0016
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,05185	,31361	,869	-,5693	,6731
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	,25000	,37989	,512	-,5025	1,0025
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,36842	,32610	,261	-,2775	1,0144
	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	-,06667	,36701	,856	-,7936	,6603
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΧ.ΔΟΙΚΗΣΗ	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	,11852	,20155	,558	-,2807	,5178
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	,31667	,29427	,284	-,2662	,8995
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,43509	,22048	,051	-,0016	,8718
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	,06667	,36701	,856	-,6603	,7936

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Πίνακας 22: Πίνακας Πολλαπλών συγκρίσεων Τίτλοι σπουδών - Επίλυση

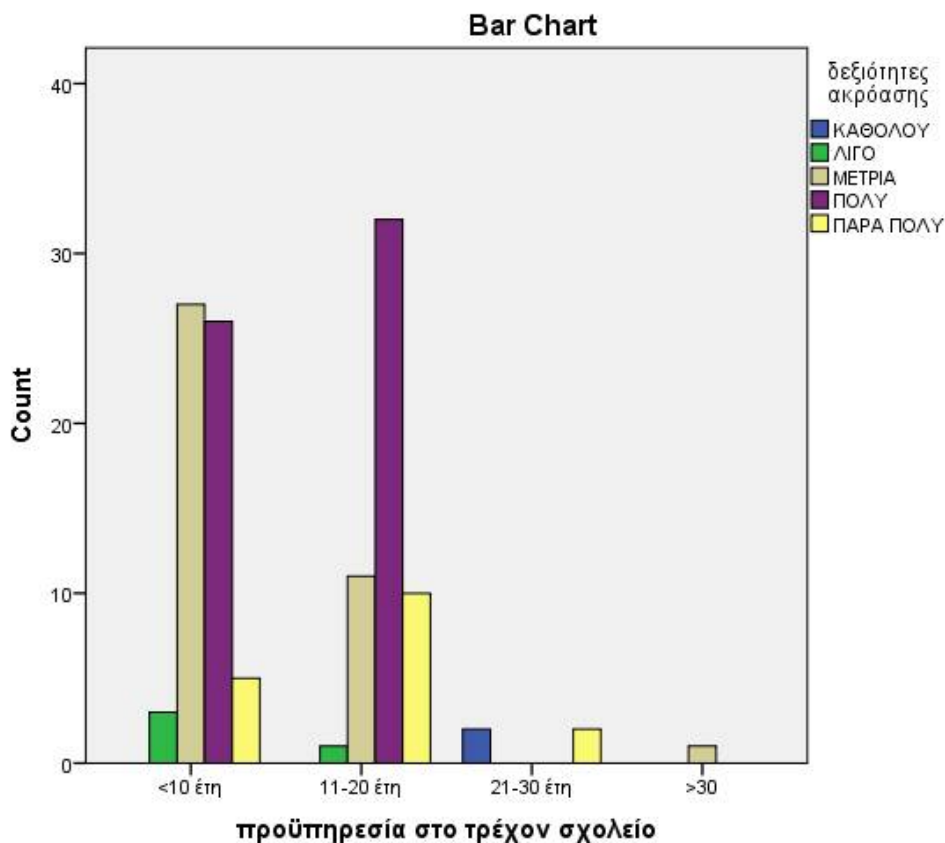


**Διάγραμμα 25: Διάγραμμα Τίτλοι σπουδών- Επίλυση.**

### **Χρόνια υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο**

#### Συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο- Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ακρόασης

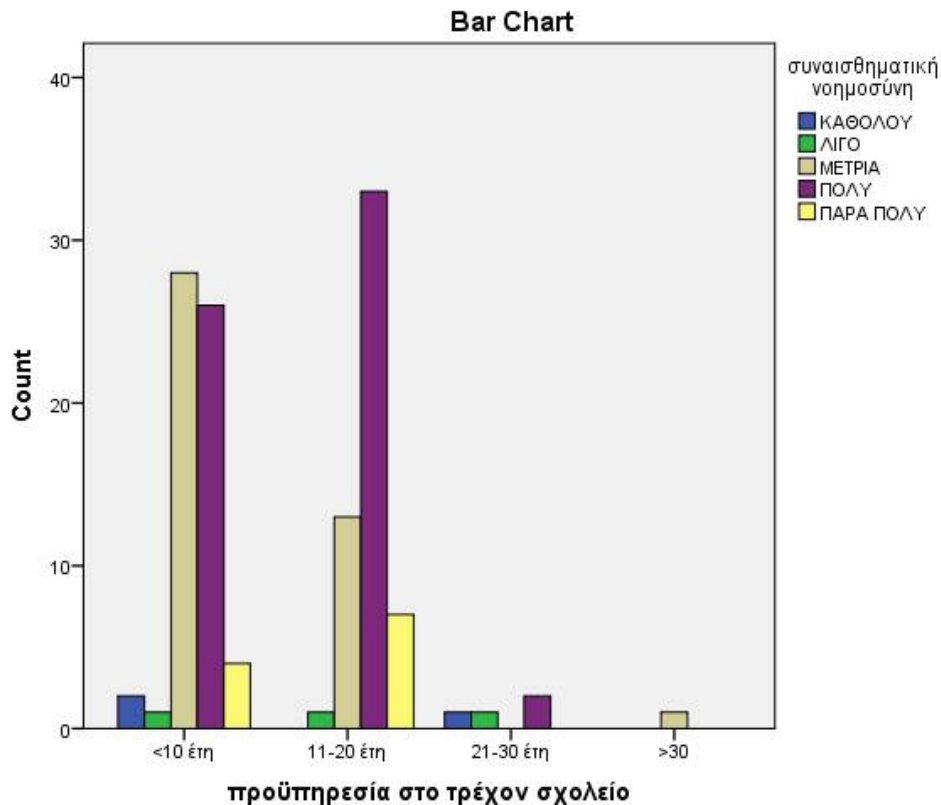
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 76,912$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Συνολική υπηρεσία στο τρέχον» και «Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ακρόασης» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 %ο. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 26. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 11-21 έτη στο τρέχον σχολείο , αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ακρόασης, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.



**Διάγραμμα 26: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες ακρόασης.**

Συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο- Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη

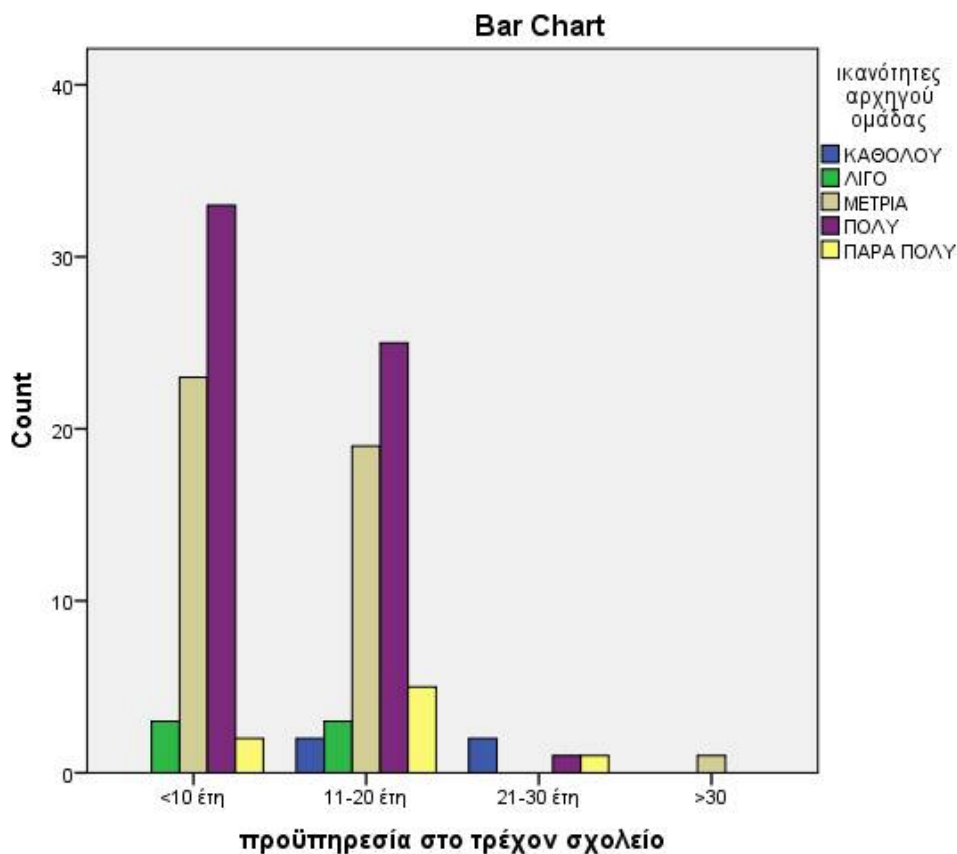
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 28,704$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.004 < 0.005$ , Άρα οι μεταβλητές «Συνολική υπηρεσία στο τρέχον» και «Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 5 %. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 27. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 11-21 έτη στο τρέχον σχολείο, αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που ο διευθυντής διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους



**Διάγραμμα 27: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη.**

Συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο- Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδος

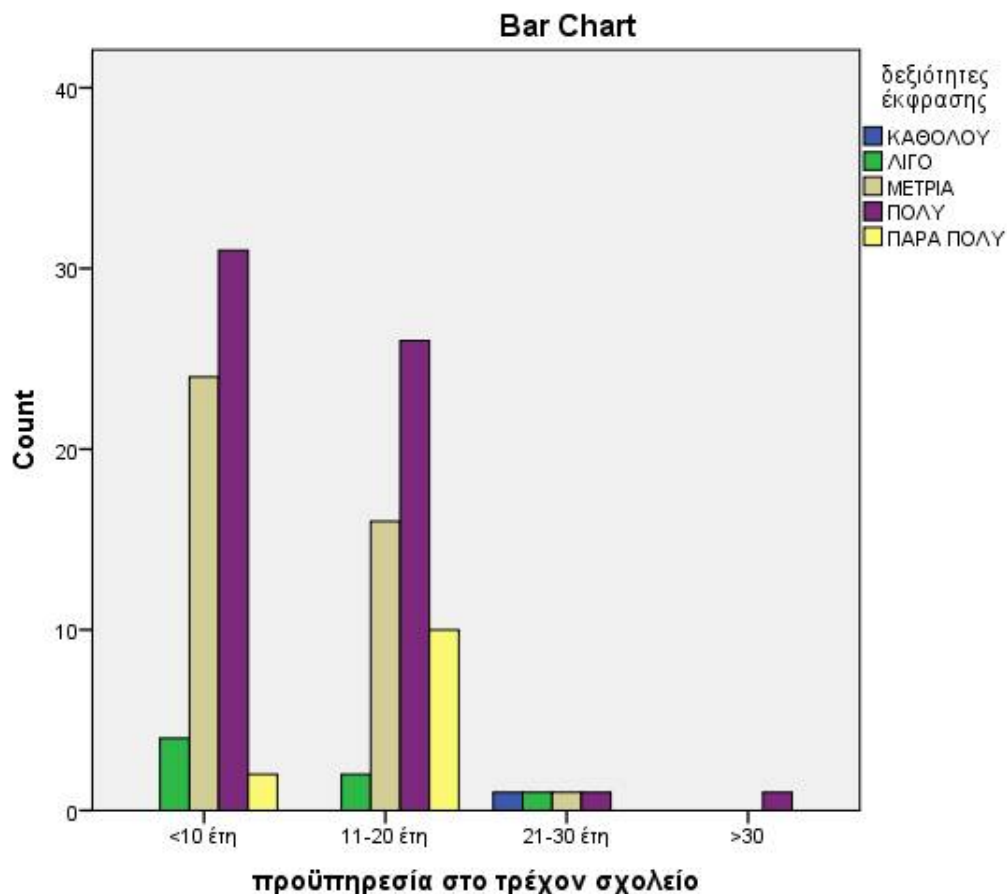
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $X^2= 36,192$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Συνολική υπηρεσία στο τρέχον» και «Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδος» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 %. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 28. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο μικρότερη από 10 έτη αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που ο διευθυντής διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδος, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.



**Διάγραμμα 28: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδας.**

Συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο- Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες έκφρασης

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 41,516$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0.000 < 0.001$ , Άρα οι μεταβλητές «Συνολική υπηρεσία στο τρέχον» και «Βαθμός που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες έκφρασης» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 %. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα 29. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 11-21 έτη στο τρέχον σχολείο, αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες έκφρασης, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.



**Διάγραμμα 29: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και του βαθμού που ο διευθυντής διαθέτει δεξιότητες έκφρασης.**

### *Τύπος Σχολείου*

#### Μάχη – Τύπος σχολείου

Ενώ ο παράγοντας «τύπος σχολείου» φαίνεται να μην επηρεάζει την μεταβλητή «μάχη» ( $F_{2,117} = 2,267$ ,  $p=0,108 > 0.05$ ) φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ και των γυμνασίων σε ότι αφορά την συχνότητα που επιλέγουν την στρατηγική της μάχης. Συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ επιλέγουν συχνότερα την «μάχη», σε σχέση με τους συναδέλφους τους των γυμνασίων.

### ANOVA

Μάχη

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,901	2	,451	2,267	,108
Within Groups	23,261	117	,199		
Total	24,163	119			

**Πίνακας 23: Πίνακας ANOVA Τύπος Σχολείου –Μάχη**

### Multiple Comparisons

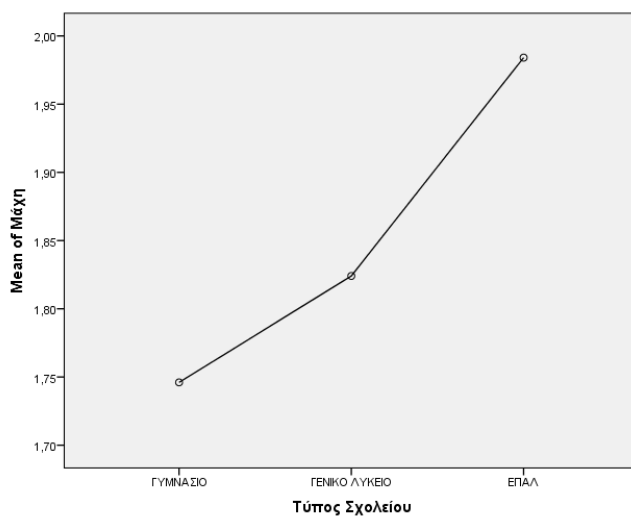
Dependent Variable: Μάχη

LSD

(I) Τύπος Σχολείου	(J) Τύπος Σχολείου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	-,07804	,09316	,404	-,2625	,1065
	ΕΠΑΛ	-,23810*	,11235	,036	-,4606	-,0156
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	,07804	,09316	,404	-,1065	,2625
	ΕΠΑΛ	-,16005	,12243	,194	-,4025	,0824
ΕΠΑΛ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	,23810*	,11235	,036	,0156	,4606
	ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	,16005	,12243	,194	-,0824	,4025

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Πίνακας 24: Πίνακας Πολλαπλών συγκρίσεων Τύπος Σχολείου -Μάχη**



**Διάγραμμα 30: Διάγραμμα Μάχη - Τύπος Σχολείου.**

## Ηλικία

### Αποφυγή- Ηλικία

Ο παράγοντας «ηλικία» φαίνεται να επηρεάζει την μεταβλητή «Αποφυγή» ( $F_{3,116} = 2,978$ ,  $p=0,034 < 0.05$ ) φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με ηλικία μικρότερη των 30 ετών σε σχέση με αυτούς με ηλικία μεγαλύτερη των 40 ετών. Φαίνεται λοιπόν πως οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνότερα την στρατηγική της «αποφυγής» στη διαχείριση των συγκρούσεων.

### ANOVA

Αποφυγή

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,749	3	,916	2,978	,034
Within Groups	35,692	116	,308		
Total	38,441	119			

Πίνακας 25: Πίνακας ANOVA Ηλικία –Αποφυγή

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αποφυγή

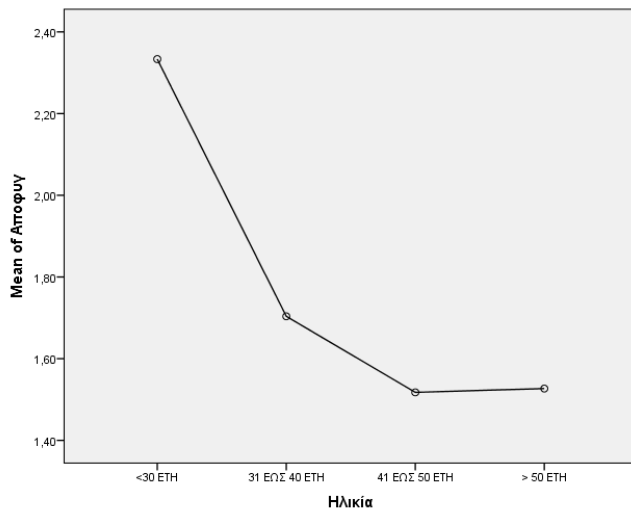
LSD

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<30 ETH	31 ΕΩΣ 40 ETH	,62963	,33333	,061	-,0306	1,2898
	41 ΕΩΣ 50 ETH	,81579*	,28455	,005	,2522	1,3794
	> 50 ETH	,80645*	,29470	,007	,2228	1,3901
31 ΕΩΣ 40 ETH	<30 ETH	-,62963	,33333	,061	-1,2898	,0306
	41 ΕΩΣ 50 ETH	,18616	,19554	,343	-,2011	,5735
	> 50 ETH	,17682	,21003	,402	-,2392	,5928
41 ΕΩΣ 50 ETH	<30 ETH	-,81579*	,28455	,005	-1,3794	-,2522
	31 ΕΩΣ 40 ETH	-,18616	,19554	,343	-,5735	,2011
	> 50 ETH	-,00934	,11821	,937	-,2435	,2248
> 50 ETH	<30 ETH	-,80645*	,29470	,007	-1,3901	-,2228
	31 ΕΩΣ 40 ETH	-,17682	,21003	,402	-,5928	,2392
	41 ΕΩΣ 50 ETH	,00934	,11821	,937	-,2248	,2435

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 26: Πίνακας Πολλαπλών συγκρίσεων Ηλικία -Αποφυγή



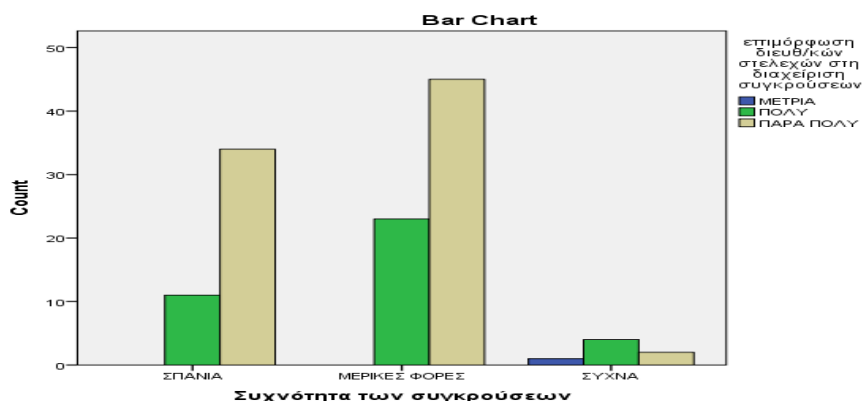


**Διάγραμμα 31: Διάγραμμα Αποφυγή - Ηλικία**

### Συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων

[Συχνότητα των συγκρούσεων – Επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων](#)

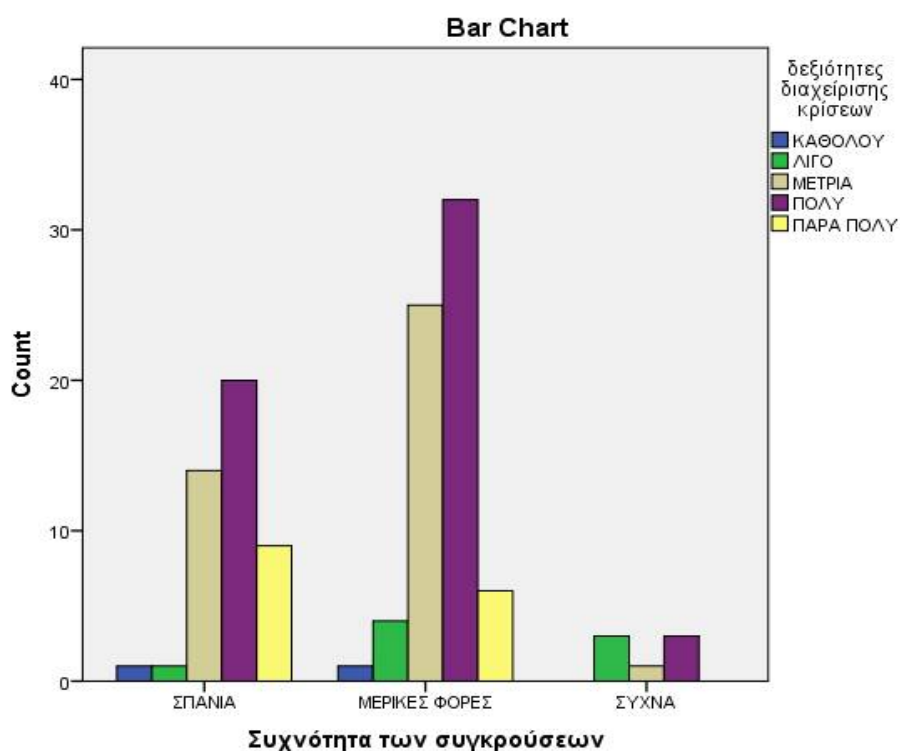
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 20,441$   $df = 4$ ,  $p = 0.000 < 0.01$ , Άρα οι μεταβλητές «Συχνότητα των συγκρούσεων» και «Επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % και ο συντελεστής spearman (-0,227) είναι αρνητικός που σημαίνει ότι όσο αυξάνετε η άποψη των εκπαιδευτικών ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων τόσο ελαττώνονται οι συγκρούσεις.



**Διάγραμμα 32: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων και της Επιμόρφωσης διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων.**

### Συχνότητα των συγκρούσεων – Δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή

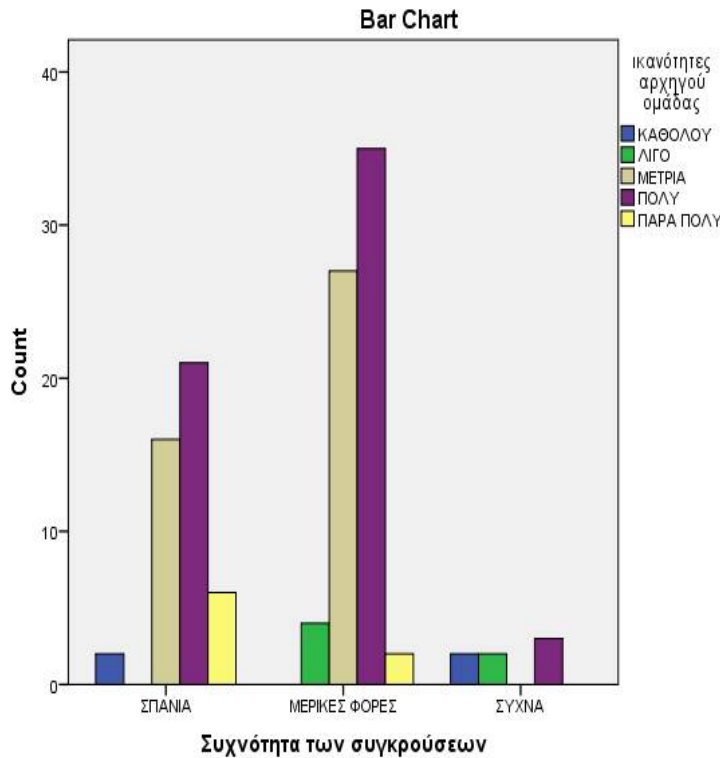
Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 20,123$   $df = 8$ ,  $p = 0.000 < 0.01$ , Άρα οι μεταβλητές «Συχνότητα των συγκρούσεων» και «Δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % και ο συντελεστής spearman (- 0,202) είναι αρνητικός που σημαίνει ότι όσο αυξάνετε η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή τους είναι υψηλές τόσο ελαττώνονται οι συγκρούσεις.



**Διάγραμμα 33: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων και των δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή.**

### Συχνότητα των συγκρούσεων – Ικανότητες αρχηγού ομάδας

Μετά την στατιστική ανάλυση υπολογίσαμε ότι ,  $\chi^2 = 33,808$   $df = 8$ ,  $p = 0.000 < 0.01$ , Άρα οι μεταβλητές «Συχνότητα των συγκρούσεων» και «Ικανότητες αρχηγού ομάδας» είναι ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ, σε στάθμη σημαντικότητας 1 % και ο συντελεστής spearman (- 0,222) είναι αρνητικός που σημαίνει ότι όσο αυξάνετε η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι ικανότητες αρχηγού ομάδας του Διευθυντή τους είναι υψηλές τόσο ελαττώνονται οι συγκρούσεις



**Διάγραμμα 34: Κατανομή των απαντήσεων στη συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων και των ικανοτήτων αρχηγού ομάδας του Διευθυντή.**

## 2.4 Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε είναι εμφανής η ανάγκη από έναν Διευθυντή-ηγέτη ο οποίος εάν μπορέσει να διαχειριστή παραγωγικά τις συγκρούσεις αυτό θα φέρει ανώτερα αποτελέσματα στο σχολικό οργανισμό, εξάλλου όπως έχει αναφερθεί η σύγκρουση δεν έχει απαραίτητα αρνητικά αποτελέσματα αλλά αντίθετα αυτά εξαρτώνται από τον τρόπο που εμείς θα τη διαχειριστούμε. Τα συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα καθώς και η συσχέτιση τους με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, βάσει των απόψεων του δείγματος, παρουσιάζονται παρακάτω:

### Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στα σχολεία

Ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν οι ερωτηθέντες στο σχολείο που υπηρετούν το 56,7 % από αυτούς δήλωσαν πως μερικές φορές παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ τους, ενώ ένα 37,5% επιβεβαίωσε τη σπανιότητα του φαινομένου. Τέλος

μόλις ένα ποσοστό 5,8% , δήλωσε πως τέτοιες συγκρούσεις συμβαίνουν συχνά. Μετά από έλεγχο δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ή τον τύπο σχολείου, όμως βρέθηκαν συσχετίσεις της συχνότητας των συγκρούσεων και των δεξιοτήτων που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτει ο διευθυντής τους. Επίσης βρέθηκε συσχέτιση της επιμόρφωσης στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων και της συχνότητας των συγκρούσεων. Για τις δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή το  $\chi^2$  (20,123) ( $p=0,010$ ) και ο συντελεστής spearman (-0,202) είναι στατιστικά σημαντικοί. Η συσχέτιση είναι αρνητική και αυτό σημαίνει ότι όσο το επίπεδο διαχείρισης κρίσεων του Διευθυντή είναι υψηλότερο τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα των συγκρούσεων. Για τις ικανότητες αρχηγού ομάδας του Διευθυντή το  $\chi^2$  (33,808) ( $p=0,000$ ) και ο συντελεστής spearman (-0,222) που σημαίνει ότι όσο υψηλότερες είναι οι ικανότητες αρχηγού ομάδας του Διευθυντή τόσο λιγότερες είναι οι συγκρούσεις. Σχετικά με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών στην ποσοτική έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδης (2014) σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας το 76,09% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι στον εργασιακό τους χώρο δεν εκδηλώνονται συχνά συγκρούσεις, ενώ στην πανελλαδική έρευνα των Ιορδανίδη, Μπάκα και Σαΐτη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2010 το 50,6% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι σπάνια συμβαίνουν συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον (Ιορδανίδης, 2014).

### **Βασικά αίτια συγκρούσεων**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τον συνδυασμό υπηρεσιακών-οργανωσιακών και προσωπικών λόγων . Συγκεκριμένα το 83,3 % θεωρεί πως ο συνδυασμός προσωπικών και υπηρεσιακών-οργανωσιακών λόγων αποτελεί η βασική αιτία των συγκρούσεων . Ένα εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό, μόλις το 12,5% , δήλωσε πως οι υπηρεσιακοί λόγοι είναι η αιτία των συγκρούσεων, ενώ το 4,2% θεωρούν αποκλειστικά τους προσωπικούς λόγους ως αιτία των συγκρούσεων. Μετά από έλεγχο βρέθηκε συσχέτιση των τίτλων σπουδών και των βασικών λόγων συγκρούσεων με το  $\chi^2$  (30,221) ( $p=0,000$ ) και τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο και μεταπτυχιακό να υποστηρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους το συνδυασμό υπηρεσιακών-οργανωσιακών και προσωπικών λόγων. Σχετικά με τα βασικότερα αίτια το 94,1% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι βασικό αίτιο είναι η αυταρχική συμπεριφορά του Διευθυντή, ακολουθεί η έλλειψη ικανής ηγεσίας για το 93,4% των

συμμετεχόντων, η άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών για το 91,7%, το κακό σχολικό κλίμα για το 90,9%, η έλλειψη επικοινωνίας για το 85,8%, το συγκεντρωτικό στυλ ηγεσίας για το 77,5% και η έλλειψη η μη εφαρμογή κανονισμού για το 68,3% των συμμετεχόντων. Στην πανελλαδική έρευνα των Ιορδανίδη, Μπάκα και Σαΐτη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2010 το 13,3% των ερωτηθέντων ανέφερε υπηρεσιακούς-οργανωσιακούς λόγους, το 3,1% ανέφερε προσωπικούς λόγους και το 83,6% ανέφερε συνδυασμό και των δύο παραπάνω παραγόντων (Ιορδανίδης, 2014).

### **Λιασύνδεση των συγκρούσεων με την επικοινωνία και το σχολικό κλίμα**

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων για το 85,8% των ερωτηθέντων είναι πολύ σοβαρό αίτιο συγκρούσεων, ενώ το 90,9% επιλέγει το κακό σχολικό κλίμα ως σπουδαιότερο λόγο. Μετά τον έλεγχο συσχετίσεων βρέθηκε συσχέτιση του κακού σχολικού κλίματος και της συνολικής υπηρεσίας με το  $\chi^2$  (36,033) ( $p=0,000$ ) και τους εκπαιδευτικούς με συνολική προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη να υποστηρίζουν πιο ισχυρά ότι το κακό σχολικό κλίμα είναι πάρα πολύ σημαντικός λόγος συγκρούσεων. Την ίδια άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί με μόνο το βασικό πτυχίο και το  $\chi^2$  (29,380) ( $p=0,000$ ). Στην πανελλαδική έρευνα των Ιορδανίδη, Μπάκα και Σαΐτη σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2010 ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν συγκεκριμένα αίτια πρόκλησης συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί κατάταξαν ως πρώτο κατά σειρά αίτιο την κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου, ενώ ως τρίτο κατά σειρά αίτιο το αρνητικό σχολικό κλίμα (Ιορδανίδης, 2014). Συμπερασματικά θεωρώντας την επικοινωνία και το σχολικό κλίμα και αίτιο και συνέπεια των συγκρούσεων κρίνεται ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά και σε μεγάλο βαθμό τους δύο αυτούς παράγοντες.

### **Στρατηγικές για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο**

Από την κλίμακα διαχείρισης των συγκρούσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν την επίλυση (Μ.Ο. 3,56, Τ.Α. 0,44) και τον συμβιβασμό (Μ.Ο. 3,03, Τ.Α. 0,47). Ακολουθεί ο κατευνασμός ως μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων (Μ.Ο. 2,51, Τ.Α. 0,50), ενώ σε μικρότερη συχνότητα επιλέγουν τη μάχη (Μ.Ο. 1,81, Τ.Α. 0,45) και την αποφυγή (Μ.Ο. 1,56, Τ.Α. 0,56). Μετά από έλεγχο συσχετίσεων φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των

εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ και των γυμνασίων σε ότι αφορά την συχνότητα που επιλέγουν την στρατηγική της μάχης. Βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ επιλέγουν συχνότερα την «μάχη», σε σχέση με τους συναδέλφους τους των Γυμνασίων. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με ηλικία μικρότερη των 30 ετών σε σχέση με αυτούς με ηλικία μεγαλύτερη των 40 ετών. Φαίνεται λοιπόν πως οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνότερα την στρατηγική της «αποφυγής» στη διαχείριση των συγκρούσεων. Σχετικά με την στρατηγική του «συμβιβασμού» φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με Δεύτερο πτυχίο και των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο επιλέγουν συχνότερα την στρατηγική του «συμβιβασμού» έναντι των συναδέλφων τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό αποφεύγουν να συγκρουστούν. Τέλος οι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στη σχολική διοίκηση προτιμούν τη στρατηγική της «επίλυσης» έναντι όλων των άλλων. Εξετάζοντας ανάλογα τις προτιμήσεις των διευθυντών τους οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την τεχνική του «συμβιβασμού» στην 1<sup>η</sup> θέση με ποσοστό 56,7% και στη 2<sup>η</sup> θέση με ποσοστό συμμετοχής 40%. Ο «κατευνασμός» ιεραρχείται με ποσοστό 53,3% στην τρίτη θέση, ενώ η χρήση της «εξουσίας» καταγράφηκε στην 4<sup>η</sup> θέση σε ποσοστό 70% και η «αποφυγή» στην 5<sup>η</sup> θέση σε ποσοστό 83,3%. Στην έρευνα των (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011) οι διευθυντές προτιμούν πρώτο κατά σειρά το στυλ του «συμβιβασμού» και ακολουθούν το στυλ της «αποφυγής» και της «επιβολής», ενώ η έρευνα του Λεπίδα (2012) όταν διαχειριστές της σύγκρουσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύει κατά σειρά την στρατηγική της «επίλυσης» και μετά τις στρατηγικές του «κατευνασμού», «συμβιβασμού», «μάχης» και τελευταία της «αποφυγής».

#### **Δεξιότητες εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών για τη διαχείριση συγκρούσεων και βαθμός στον οποίο τις διαθέτουν**

Το 59,2% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι οι δεξιότητες έκφρασης που διαθέτει ο διευθυντής τους τον βοηθούν πάρα πολύ ώστε να διαχειριστεί τις συγκρούσεις, ως προς τις δεξιότητες ακρόασης, διατήρησαν θετική στάση ποσοστό 62,5 %, ως προς τον αυτοέλεγχο διατήρησαν θετική στάση ποσοστό 65 %, ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη, διατήρησαν θετική στάση ποσοστό 60 %, ως προς την ενσυναίσθηση, θετική στάση με ποσοστό 50 %. Ως προς τις δεξιότητες διαχείρισης

κρίσεων, ποσοστό 58,3 %, ως προς τις ικανότητες αρχηγού ομάδας, ποσοστό 55,9 % και τέλος ως προς τις δεξιότητες εκπαιδευτή ενηλίκων το 40,9% διατήρησε θετική στάση. Μετά από έλεγχο βρέθηκε συσχέτιση της συνολικής υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο και της δεξιότητας ακρόασης με το  $\chi^2$  (76,912) ( $p=0,000$ ) και τους εκπαιδευτικούς με συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο από 11-21 έτη να αξιολογούν υψηλότερα από τους υπόλοιπους τις δεξιότητες ακρόασης του διευθυντή τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί  $\chi^2$  (28,704) ( $p=0,004$ ) αξιολογούν επίσης σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ότι ο διευθυντής τους έχει υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και δεξιοτήτων έκφρασης  $\chi^2$  (41,516) ( $p=0,000$ ). Οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία στο τρέχον σχολείο μικρότερη από 10 έτη αξιολογούν υψηλότερα το βαθμό που ο διευθυντής τους διαθέτει ικανότητες αρχηγού ομάδος,  $\chi^2$  (36,192) ( $p=0,000$ ) σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Το 2014 σε έρευνα σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και αναδείχθηκαν η υπευθυνότητα, η ηθική, η υπομονή και ο δυναμισμός (Κεχαγιά, 2014).

## 2.5. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανάλυση του συγκρουσιακού φαινομένου στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη στο Ν. Κοζάνης σε 120 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανέδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία για το φαινόμενο, τα αίτια και τους τρόπους διαχείρισής του. Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Μεταξύ των παραγόντων που περιορίζουν την γενίκευση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας αναφέρονται:

- Μικρός αριθμός δείγματος
- Γεωγραφικοί περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας
- Διεξαγωγή της έρευνας μόνο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Χρήση μόνο ποσοτικής μεθόδου
- Πίεση χρόνου
- Διερεύνηση απόψεων μόνο των εκπαιδευτικών και όχι των διευθυντών των σχολικών μονάδων

Σε μελλοντική έρευνα, κατά το σχεδιασμό, καλό είναι να ληφθούν υπόψη οι παραπάνω περιοριστικοί παράγοντες για μεγαλύτερη αξιοπιστία και δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Everard, K.B. & Morris, G. (1999).** *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fontana, D. (1996).** *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς (μτφ.), Εκδόσεις Σαββάλα*.
- Goleman, D. (2000).** Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. ( μτφ. Μεγαλούδη Φωτεινή). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Greenberg, J. & Baron, R.A (2013).** *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (επιμ. και μτφρ. Αντωνίου, Αλέξανδρος- Σταμάτιος). Αθήνα: Gutenberg.
- Miller, K. (2006).** Οργάνωση και Επικοινωνία. Εκδόσεις: Διάυλος, 251-276
- Robson, C. (2007).** Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. *Gutenberg, Αθήνα*.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012).** Συγκρούσεις-Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Π. (Επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Βαϊκούση, Δ. (2008).** *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι-ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκιάστας, Ι. (2008).** *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι-ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (1999).** *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002).** *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014).** *Διαχείριση Συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κάντας, Α. (1995).** *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1998).** *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία. Επιλογή αξιολόγηση προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Κάντας, Α. (2009).** *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία (3<sup>ος</sup> τόμος)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012).** Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Αθήνα.
- Καρκανιά, Γ. (2013).** *Ο σύλλογος των διδασκόντων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008).** *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010).** *Στατιστικές Μέθοδοι Στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καψάλης, Α. (2005).** Χαρακτηριστικά του καλού Σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κεχαγιά, Α. (2014).** *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης για το ρόλο και το έργο του διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998).** *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999).** *Εκπαίδευση Ενηλίκων. (Τόμος Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κούλα, Β. (2011).** *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λεπίδας, Α. (2012).** *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006).** *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αντιαυταρχική αγωγή του Α.Σ. Neil*. Αθήνα : Εκδόσεις Μετασπουδή.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014).** *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση (Τεύχος 3)* Αλεξανδρούπολη: Hellenic journal of research in education.
- Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985).** *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

- Μπουραντάς, Δ. (2002).** *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένος.
- Μπρίνια, Β. (2008).** *Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης.* Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997).** *Η επικοινωνία στις οργανώσεις.* Αθήνα: Κριτική.
- Παππά, Β. (2006).** *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 11.*
- Παπασταμάτης, Α. (2005).** *Αύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων.* Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ. 106-120).* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πασιαρδή, Γ. (2001).** *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πετρίδου, Ε. (1998).** *Διοίκηση-Μάνατζμεντ: Μια εισαγωγική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πετρίδου, Ε. (2011).** *Διοίκηση-Μάνατζμεντ.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΣΟΦΙΑ.
- Πομάκη, Π. (2007).** *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης.* Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008).** *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* α:297 Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* β Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014).** *Μήση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008).** *Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς. Από την επίλυση των συγκρούσεων στη διαχείριση των συγκρούσεων.* Διοικητική ενημέρωση , 44.

**Σταθοπούλου, Π. (2017).** *Η σημασία της επικοινωνίας ως παράγοντα πρόληψης οργανωσιακών συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο.* Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

**Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011).** *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51.

**Φασουλής, Κ. (2006).** *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον.* Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα.

**Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003).** *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

**Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008).** *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.* Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

**Χυτήρης, Λ. (1994).** *Οργανωσιακή συμπεριφορά:* Αθήνα: Interbooks.

### **Ξενόγλωσση**

**Amason, A. (1996).** Distinguishing the effects of Functional and Dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *The academy of Management journal*, 39 (1), 123-148.

**Bendersky, C. (2002).** Conflict and control: A Theoretical Model of the Mechanisms through Which Organizational Forms Affect Routine Conflict Behaviors. AoM Conflict Management Division 2002 Mtgs. No 10987.

**Bentley, T. (1998).** *Learning Beyond the school.* London: Routledge.

**Bernstein, B. (2000).** *Pedagogy, Symbolic Control and Identity.* London: Rowman & Littlefield Publishers.

**Blake, R. & Mouton, J. (1970).** The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioural Science*. 6,413-426.

**Chapman, J. (1990).** *School-based Decision-making and Management.* London: Falmer Press.

**Cook, S. V. (2008).** *Where Does Conflict Management Fit in the Systems Leadership Puzzle?.* AASA Journal of Scholarship & Practice, 4 (4), 11-17.

- Cohen, L. , Manion, L & Morrison, K. (2004).** *Research Methods in education.* Ανακτήθηκε από [http://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education\\_crttu.pdf](http://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_crttu.pdf)
- Creswell, J.W. (2002).** *Educational research: Planning, Conducting and evaluating quantitative* (146-166) Upper saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dalin, P. & Rolff, H. G. (1993).** *Changing the school culture.* London: Cassel.
- Darling, J. & Walker, E. (2001).** Effective conflict management: Use of the behavioral style model. *Leadership and Organization Development journal*, 22 (5), 230-242.
- De Church, L. A. & Marks, M. A. (2001).** *Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management.* *International journal of conflict Management*.12, 4-22
- De Dreu, C. (1997),** “Productive conflict: the importance of conflict management and conflict issue”, in De Dreu, C. and Van De Vliert, E. (Eds), *Using Conflict in Organizations*, Sage Publications, London.
- Deutsch, M. (1973).** *The resolution of conflict.* London: Routledge.
- Deutsch, M. (1990).** Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1, 237-263
- Deutsch, M. , Mitchell, V. , Zhag, Q. , Khattri, N. , Tepavac, L. , Weitzman, E.A. & Lynch, R. (1992).** The effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school. New York: International Center for Cooperation and Conflict Resolution.
- Di Paola, M. (1990).** Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools. Doctoral Dissertation. The State University of New Jersey
- Di Paola, M., & Hoy, W. (2001).** Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.
- Follett, M. P. (1924).** *Creative Experience*, London: Longman
- Follett, M. P. (1973).** *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follet*, edited by E.M. Fox and L. Urwick. London: Pitman.
- Fry, B.R. & Thomas, L.L. (1996).** *Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings.* *Journal of management history*, 2 (2), 11-19.

- Fisher, R. & Ury, W. (1981).** Getting to Yes, New York: Penguin Books, στο Masters M.F. & Albright R.R., “Conflict resolution in the workplace”, 2002.
- Fullan, M. (1993).** *Change Forces: Probing the Depths of educational Reform.* London: Falmer press.
- Gardiner, P. & Simmons, E. (1992).** The Relationship Between conflict, change and project management. In Fenn, P. & Gameson, R. (Eds.), *Construction Conflict Management and Resolution* (pp. 115-121). London: E and FN Spon.
- Ghaffar, A. (2009).** Conflict in Schools: Its causes & management strategies, *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.
- Guetzkow, H., Gyr, J. (1954).** An analysis of conflict in decision-making groups. *Human Relations*, 7, 367-381.
- Greer, L. L. Jehn, A. K. & Mannix, A. E. (2008).** Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the Moderating role of conflict resolution. *Small Group Research*, 39, 278-302.
- Hall, L. (1993).** *Negotiation: Strategies for mutual gain.* Newbury Park: SAGE Publications.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2003).** *Studies in leading and organizing schools.* Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005).** *Educational Administration: Theory, research and practice.* St. Louis: McGraw-Hill.
- Huffstutter, S. J. Lindelow, J. J. Scott, S.C. Smith & J. Watters (1997).** Managing Time, Stress and Conflict. In S.C. Smith and P.K. Piele. ( eds). *School Leadership Handbook for Excellence* (pp. 374-400). USA: University of Oregon.
- Jaya, G. (2002).** Kindling the Hidder Fire: Empowerment through conflict management in organizations στο *Manage Extension Research Review*.
- Jehn, K. (1994).** Enhancing effectiveness: an investigation of advantages and disadvantages of value-based inter-group conflict. *International Journal of conflict Management*, 5, 223-238
- Jehn, K. (1995).** “A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict”, *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 256-282.
- Jehn, K. (1997).** *Qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups.* *Administrative science Quarterly*, 42: 530-557.

- Jehn, K. & Bendersky, C. (2003).** Intragroup conflict in organizations: A Contingency perspective on the Conflict – Outcome Relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0191-3085\(03\)25005-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-3085(03)25005-X)
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2009).** *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Katz, N. & Lawyer, J. (1993).** *Conflict Resolution: Building Bridges*. Newbury Park, CA. : Corwin Press.
- Kinard, J. (1988).** *Management*. Toronto, D. C. : Health & Company(p.2).
- Langdom, A. & Marshall, P. (1998).** *Organizational Behaviour*. Published by Addison Wesley. Longman. Australia.
- Laursen, B. (2004).** Conflict and Socioemotional Development . *International Encyclopedia of the social & Behavioural Sciences*. Editors-in-Chief: Neil J. Smelser and Paul B. Baltes, 2535-2537.
- Leavitt, H. J. & Pondy, L. R. (1973)** *Readings in Managerial Psychology* 2<sup>nd</sup> Edition Ed. SAGE journals. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
<https://doi.org/10.1177/135050767600700223>
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958).** *Organizations*. New York:Wiley.
- Masters, M. & Albright, R. (2002).** *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York: Amason.
- McGrane, F. , Wilson, J. & Cammock, T. (2005).** *Leading employees in one-to-one dispute resolution: Leadership and Organization Development Journal*. Vol. 26, No. 4, pp. 263-279.
- Mitroff, I. I. (1998).** *Smart thinking for crazy times: The art of solving the right problems*. San Francisco: Bernett-Koeler.
- Medina, F.J., Dorado, M.A., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I.F.J.J (2002).** Types of conflict and Personal and Organizational Consequences. Submitted to the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM) Utah.
- Menon, A. , Jarowski, B. J. & Kohli. A. K. (1997).** Product Quality: Impact of Interdepartmental interactions. *Journal of the Academy of Marketing Sciences*, 25, 187-200.
- Milton, C. (1981).** *Human Behaviour in organization. Three levels of behavior*. New Jersey: Prentice – Hall.

- Mullins, L. (1996).** Management and Organizational Behaviour. London: Pitman.
- Msila, V. (2012).** Conflict management and school leadership. Journal of communication 3 (1), 25-34.
- Nir, A. E. & Eyal, O. (2003).** School based management and the role conflict of school superintendent. Journal of Education Administration, 41 (5), 547-564.
- Owens, R. G. (1998).** *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Owens, R. G. (2001).** *Organizational behavior in education: Instructional Leadership and School Reform*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Plunkett, W. & Attner, R. (1989).** *Introduction to Management*. Boston: PWS- Kent Publishing.
- Pondy, L. (1967).** *Organizational conflict: Concepts and Models*. Administrative Science Quarterly, 12 (2), 296-320.
- Polychroniou, P. (2008).** *Styles of handling conflict in Greek organizations: The impact of transformational leadership and emotional intelligence*. The international Journal of Organisational Behaviour, 13 (1), 52-67.
- Pruitt, G. D. & Rubin, Z. J. & Kim, S. H. (1994).** *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. McGraw-hill.
- Rahim, A. (1983).** *A measure of styles of handling interpersonal conflict*. Academy of Management Journal.
- Rahim, M. A. (1986).** *Referent role and styles of handling Interpersonal Conflict*. Journal of Social Psychology, 126 (1), 79-86.
- Rahim, M. A. (2001).** *Managing conflict in organizations*. Praeger, Westport, CT.
- Rahim, M. A. (2002),** "Toward a theory of managing organizational conflict", the International Journal of Organizational Analysis, 13(3), 206-235.
- Rahim, A. & Magner, R. (1995),** *Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-Order factor model and its invariance across groups*. Journal of Applied Psychology.80:122-132.
- Rahim, A. , Psenicka, C. & Polychroniou, P. (2002).** *A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries*. The International Journal of Organizational Analysis, 10 (4), 303-326.
- Riasi, A. & Asadzadeh, N. (2015).** The relationship between principals reward power and their conflict management styles based on Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Waterloo, Ont. : Growing Science, Vol.5.2015, 6, p.611-618.

- Richey, B., Bernardin, J.J., Tyler, C.L. & McKinney, N. (2001)**, The effect of arbitration program characteristics on applicants intentions toward potential employees. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1006-1013.
- Robbins, S.P. (1978)**, Conflict Management and Conflict Resolution Are Not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), 67-75.
- Robbins, S.P. (1995)**, Organizational Behavior in Singh H.M (ed.), *Fundamentals of Educational Management*. New Delhi: Vikas Publishing House.
- Robbins, S. P. (1998)**, *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2000)**, *Managing organizations: New challenges and perspectives*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Schellenberg, J. (1996)**. *Conflict Resolution: Theory, Research and Practice*. Albany: State University of New York Press.
- Scholtes, P. , Joiner, B. & Streibel, B. (1996)**. *The team handbook*. Madison, WI: oriel Corporation
- Singh, H. M. (1995)**. *Fundamentals of Educational Management*. Uttar Pradesh: Vikas Publishing House Pvt Ltd.
- Somech, A. (2008)**. *Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness*. *Educational Administration Quarterly*, 44(3): 359-390.
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (1974)**. *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York: Xicom, inc.
- Thomas, K. (1976)**. Conflict and Conflict management. In Dunnette, M. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.889-935). Chicago: Rand Mc Nally.
- Thomas, K. ,Jamieson, D. & Moore, K. (1978)**. Conflict and collaboration: Some concluding observations. *California Management Review*, 21 (2), 31-38.
- Thomas, K. (1982)**, Manager and mediator: A comparison of third- party roles based on conflict-management goals. In Bomers, G. & Peterson R. (Eds.), *Conflict management and industrial relations* (pp. 141-157). New York: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995)**. *Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively*. New York: John Willey and Sons Inc.



**Tjosvold, D. , C. Hui & K. S. Law. (2001).** Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*,36 (2), 83-166.

**Ury, W. L., Brett J. M., Goldberg, S. B. (1998).** *Getting disputes resolved*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Wall, J. A., & Callister, R. R. (1995).** Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558.

**West-Burnham, J. (1991).** Quality Management for Schools. Harlow: Longman.

### **Νομοθεσία**

Υ.Α. αρ. Φ353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 28.

Υ.Α. αρ. 1340, 16/10/2002, άρθρο 28.

## **Παράρτημα**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης και όσον αφορά στην συμπλήρωση του ισχύουν τα παρακάτω: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, σημασία έχει η προσωπική σας γνώμη. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και οι απαντήσεις σας απολύτως **εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Στόχος μας είναι η διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

1. Σχολείο: Γυμνάσιο  Γενικό λύκειο  Επάλ

## **B. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**2. Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα

**3. Ηλικία:** < 30  31-40  41-50  >50 έτη

**4. Τίτλοι Σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου):**

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  Ειδίκευση στη σχ.  
διοίκηση

**5. Σχέση εργασίας:** Μόνιμος  Αναπληρωτής  Ωρομίσθιος

**6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία:**

< 10 έτη  11-20  21-30  > 31 έτη

**7. Προϋπηρεσία** στο σχολείο που υπηρετείται τώρα ..... χρόνια.

## **Γ. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

**8. Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις στο σχολείο;**

(Ιεραρχήστε αξιολογικά ( π.χ. 1, 2, 3, κλπ ) τις παρακάτω ομάδες ανάμεσα στις οποίες εκδηλώνονται συγκρούσεις)

Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό

Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή

Ανάμεσα στο διευθυντή και μαθητή

Ανάμεσα σε μαθητές

Ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς

9. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας.

Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

10. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι βασικοί λόγοι;

Υπηρεσιακοί  Προσωπικοί  Συνδυασμός και των δύο

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι προκαλούν συγκρούσεις οι παρακάτω υπηρεσιακοί λόγοι;

<b>Υπηρεσιακοί λόγοι</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
α. κατανομή τάξεων/τμημάτων μαθημάτων	1	2	3	4	5
β. ανάθεση εφημερ./αρμοδιοτήτων/οργάνωσης εκδηλώσεων	1	2	3	4	5
γ. χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ	1	2	3	4	5
δ. έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
ε. απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
στ. συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα από ένα σχολεία	1	2	3	4	5
ζ. ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης μεταξύ διεύθυνσης και διδασκόντων	1	2	3	4	5
η. συγκεντρωτικό στιλ ηγεσίας δ/ντή (έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικού)	1	2	3	4	5

θ. Εξωτερικό περιβάλλον (γονείς- φορείς 1 2 3 4 5 τοπικής κοινωνία)
ι. η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών/ καινοτομιών

**12.** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι προκαλούν συγκρούσεις οι παρακάτω προσωπικοί λόγοι;

Προσωπικοί λόγοι	καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
β. κακό σχολικό κλίμα	1	2	3	4	5
γ. ατομικές διαφορές (διαφορετικές αντιλήψεις, ηλικία, ιδεολογία)	1	2	3	4	5
δ. έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας ( διαφορές μεταξύ άτυπων ομάδων)	1	2	3	4	5
ε. έλλειψη ικανής ηγεσίας	1	2	3	4	5
στ. αυταρχική συμπεριφορά διευθυντή	1	2	3	4	5
ζ. άνιση αντιμετώπιση εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
η. ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων	1	2	3	4	5
θ. διάσταση μεταξύ προσωπικών και σχολικών στόχων	1	2	3	4	5
ι. συγκρουόμενοι στόχοι εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
κ. εργασιακό άγχος	1	2	3	4	5

λ. επαναλαμβανόμενες απουσίες 1 2 3 4 5

εκπαιδευτικών

**13.** Από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου;

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**14.** Ποια είναι η συνήθης αντίδραση σας όταν βιώνετε μια διένεξη στο σχολείο όπου εργάζεστε. Απαντήστε χρησιμοποιώντας την κλίμακα ( 1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά).

1. Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;

1.  2.  3.  4.

2. Αποφεύγετε να συναντήσετε τη άλλη πλευρά;

1.  2.  3.  4.

3. Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;

1.  2.  3.  4.

4. Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;

1.  2.  3.  4.

5. Γίνεστε επιθετικοί;

1.  2.  3.  4.

6. Εξετάζετε την άποψη της άλλης πλευράς;

1.  2.  3.  4.

7. Προσπαθείτε να κατευνάσετε την άλλη πλευρά;

1.  2.  3.  4.

8. Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων;

1.  2.  3.  4.

9. Αναζητάτε μια δίκαιη λύση;

1.  2.  3.  4.

10. Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει το δικό της;

1.  2.  3.  4.

11. Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης;

1.  2.  3.  4.

12. Φέρεστε σαν να μην υπάρχει πρόβλημα;

1.  2.  3.  4.

13. Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας;

1.  2.  3.  4.

14. Ζητάτε συγγνώμη πρόθυμα;

1.  2.  3.  4.

15. Προσπαθείτε να συμβιβαστείτε;

1.  2.  3.  4.

**15.** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για ανάλυση των δυσλειτουργιών και να επηρεάσουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου;

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**16.** Με ποιο τρόπο ο διευθυντής σας διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας;

(Ιεραρχήστε αξιολογικά ( π.χ. 1, 2, 3, κλπ) τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης μιας σύγκρουσης από τον διευθυντή σας)

Αποφεύγει να διαχειριστή τη σύγκρουση;

Προσπαθεί να μοιράσει τη διαφορά επιδιώκοντας το συμβιβασμό;

Ακούει προσεκτικά και τις δύο πλευρές και επικεντρώνεται σε πιθανές λύσεις;

Υποβαθμίζει τη σημασία της σύγκρουσης επιδιώκοντας τον κατευνασμό;

Χρησιμοποιεί την εξουσία του ώστε να λήξει η σύγκρουση;

17. Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει τις παρακάτω δεξιότητες;

---

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	πολύ	Πάρα πολύ
α. δεξιότητες έκφρασης (πειθώ)	1	2	3	4	5
β. δεξιότητες ακρόασης	1	2	3	4	5
γ. αυτοέλεγχος	1	2	3	4	5
δ. συναισθηματική νοημοσύνη ( να αναγνωρίζω και να διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τα συναισθήματα μου αλλά και τα συναισθήματα των άλλων)	1	2	3	4	5
ε. ενσυναίσθηση ( να μπορώ να μπω στη θέση του άλλου)	1	2	3	4	5
στ. δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων	1	2	3	4	5
ζ. ικανότητες αρχηγού ομάδας	1	2	3	4	5
η. δεξιότητες εκπαιδευτή ενηλίκων	1	2	3	4	5

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων:

---

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	πολύ	
Πάρα πολύ					
α. η επιμόρφωση διευθ/κών στελεχών και εκπ/κών στη διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5
β. η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
γ. η αύξηση της αυτονομίας των εκπ/κών	1	2	3	4	5
δ. η συμμετοχική μορφή διοίκησης	1	2	3	4	5
ε. η συνεργατική σχολική κουλτούρα	1	2	3	4	5

---

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας