

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Τίτλος:

**Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις στη Σχολική Μονάδα**

της

Γκορένα Ελευθερίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Τσακίριδου Ελένη, Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Εξεταστές:

1. Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2. Ιορδανίδης Γεώργιος, αναπληρωτής Καθηγητής Π.Δ.Μ.

Copyright © Γκορένα Ελευθερία, 2017.

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: Γκορένα Ελευθερία

A.E.M.: 0525

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ellegkorena@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2015

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις στη Σχολική Μονάδα»

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 το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 7 – 06 - 2017

Η δηλούσα

Γκορένα Ελευθερία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε κάποια άτομα, η συμβολή των οποίων ήταν πολύτιμη για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κα Τσακιρίδου Ελένη, που ήταν η επιβλέπουσα της εργασίας μου, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την πίστη της στις δυνατότητές μου. Ήταν προνόμιο να την έχω επιβλέπουσά μου.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Ιορδανίδη Γιώργο, διευθυντή του Π.Μ.Σ. για την ουσιαστική βοήθεια που μου πρόσφερε. Ακόμη, τον ίδιο όπως και την κα Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής, για το χρόνο που αφιέρωσαν στην εργασία μου.

Ευχαριστώ τους διευθυντές των Σχολικών Μονάδων που δέχτηκαν να συμμετέχουν στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πολύτιμη συμβολή τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Αισθάνομαι ευγνώμων στην οικογένειά μου για την αμέριστη βοήθεια, την υπομονή και την ηθική τους συμπαράσταση σε όλο το διάστημα, μέχρι και την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, αυτό το έργο δε θα ήταν εφικτό αν ο Θεός δεν ήταν πάντα δίπλα μου. Μου έδωσε δύναμη, πίστη, ελπίδα, επιμονή και υπομονή σε μία δύσκολη για μένα περίοδο.

Στους γονείς μου, Γιώργο - Αναστασία

και στον αδερφό μου, Κώστα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη στροφή των ερευνών των επιστημόνων παγκοσμίως στη μελέτη των παραγόντων που ασκούν επιρροή στην αποτελεσματική λειτουργία του Σχολείου. Ένας από αυτούς είναι οι συγκρούσεις που εγείρονται μεταξύ εκπαιδευτικών και οι οποίες επηρεάζουν και συχνά κλονίζουν τις σχέσεις τους και το σχολικό κλίμα.

Η παρούσα διπλωματική εργασία σκοπεύει να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα εξετάζει τις απόψεις τους σχετικά με τις μεταξύ τους σχέσεις, τις αιτίες εκδήλωσης του φαινομένου και τη συχνότητά του. Επίσης, μελετά τις συνέπειες και τις προτιμώμενες στρατηγικές διαχείρισής του. Τέλος επιδιώκεται, μέσω των απαντήσεων των ερωτώμενων, να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την επιλογή του κατάλληλου σταδίου διευθέτησης των συγκρούσεων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.

Η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ποσοτικής μεθόδου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το “Conflict Management Strategies Scale” των Holton & Holton (1992) και μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας των κ. Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), έγινε δηλαδή συνδυασμός των δύο για την εξαγωγή ακριβέστερων αποτελεσμάτων της έρευνας. Το δείγμα που προέκυψε ήταν 305 εκπαιδευτικοί του Νομού Κοζάνης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 20.0.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές σχέσεις μεταξύ τους. Θεωρούν τη σύγκρουση αρνητικό φαινόμενο που περιορίζεται σε λεκτικό επίπεδο. Κυριότερη αιτία συγκρούσεων στα σχολεία θεωρούνται οι ατομικές διαφορές και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαχειριστούν τη σύγκρουση όταν προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες. Προτιμώμενη στρατηγική διαχείρισής της είναι η μέθοδος της συνεργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: σύγκρουση, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Σχολική Μονάδα

ABSTRACT

Over the last years, there has been an intense scientific interest on the study of factors that influence the effective functions of schools. One of these are the conflicts arisen among teachers which influence and, often, unsettle their relations and the school climate.

This dissertation aims at exploring the phenomenon of conflicts among teachers of Primary Education. Specifically, it aims at the exploration of their ideas with connection to their in-between relations, the causes of the phenomenon and its frequency. Moreover, it studies the consequences and the preferred strategies of managing it. In the end, considering the answers of these questioned, it is aimed to draw conclusions relevant to the choice of the appropriate stage of solving these conflicts for the more effective function of the Primary School.

The investigation of the phenomenon of conflicts was made with the quantitative method. The questionnaire used was “Conflict Management Strategies Scale” of Holton & Holton (1992) and part of the questionnaire survey carried out by Mitsara and Iordanidis (2015), which means there was a combination of the two for the most effective outcomes of the survey. The sample which came out was 305 teachers in Kozani country. The data was analysed with the help of the statistics package IBM SPSS Statistics 20.0.

The outcomes of the survey showed that teachers maintain good relations in-between. They consider the conflict as a negative phenomenon which is restricted in verbal level. The main cause of conflicts in schools are considered to be the individual differences and the teachers choose to manage the conflict when it becomes personal on the part of the participants. The cooperative method is the preferred strategy for managing it.

Key Words: conflict, teachers, Primary Education, School Unit

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	13
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ.....	13
1.1 Σχολική Μονάδα.....	13
1.1.1 Ορισμός του Σχολείου.....	13
1.1.2 Σκοπός του Σχολείου.....	15
1.1.3 Λειτουργία του Σχολείου	16
1.1.4 Σημαντικότητα σχολικού κλίματος.....	18
1.1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	20
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης	23
1.2.1 Ορισμός της σύγκρουσης.....	23
1.2.2 Συγκρούσεις στους οργανισμούς	25
1.2.3 Συγκρούσεις στη Σχολική Μονάδα.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	30
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	30
2.1 Κατηγορίες συγκρούσεων.....	30
2.1.1 Ατομικές συγκρούσεις	30
2.1.2. Οργανωσιακές συγκρούσεις (Organizational conflicts)	31
2.1.3 Λειτουργικές και Δυσλειτουργικές συγκρούσεις.....	32
2.2 Είδη συγκρούσεων στην Εκπαίδευση	33
2.3 Πηγές – Αιτίες συγκρούσεων.....	37
2.3.1. Έλλειψη επικοινωνίας.....	37
2.3.2. Ατομικές διαφορές	38
2.3.3 Κακή οργάνωση	39
2.3.4 Συγκρουόμενοι στόχοι	39
2.3.5 Εξωτερικό περιβάλλον	40
2.3.6 Διαφορές μεταξύ ομάδων.....	40
2.3.7 Περιορισμένοι πόροι	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	42
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	42
3.1 Τα στάδια της σύγκρουσης	42
3.1.1 Στάδιο I: Λανθάνουσα σύγκρουση (latent conflict).....	42
3.1.2 Στάδιο II: Αντιληπτή σύγκρουση (perceived conflict)	42

3.1.3	Στάδιο III: Αισθητή σύγκρουση (felt conflict).....	43
3.1.4	Στάδιο IV: Φανερή σύγκρουση (manifest conflict)	43
3.1.5	Στάδιο V: Αποτελέσματα της σύγκρουσης (conflict aftermath).....	43
3.2	Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.....	44
3.3	Διαχείριση των συγκρούσεων	46
3.3.1	Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων	46
3.4	Αποτελέσματα συγκρούσεων.....	49
3.4.1	Λειτουργικά αποτελέσματα συγκρούσεων	49
3.4.2	Δυσλειτουργικά αποτελέσματα συγκρούσεων.....	52
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	54
	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
4.1	Περίληψη.....	54
4.2	Σκοπός της έρευνας.....	54
4.3	Χρησιμότητα της έρευνας	55
4.4	Ερευνητικά ερωτήματα	55
4.5	Μέθοδος έρευνας	56
4.5.1	Εργαλεία – Ερωτηματολόγιο	56
4.5.2	Δείγμα.....	58
4.6	Μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	60
4.7	Αποτελέσματα	60
4.8	Συζήτηση - Συμπεράσματα	92
4.9	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα - Περιορισμοί.....	95
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	118

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύριο γνώρισμα της εποχής μας αποτελεί η διαρκής και αδιάκοπη προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει πιο λειτουργικό και αποδοτικό. Το Σχολείο, ως κύριος εκφραστής της εκπαίδευσης, καλείται να ανταποκριθεί στον απαιτητικό ρόλο του, επειδή η επίτευξη των στόχων του, η λειτουργία και η αποδοτικότητά του διευκολύνονται όταν υπάρχουν ξεκάθαροι και αποδεκτοί στόχοι, επαρκής επικοινωνία, συνεργασία μεταξύ των μελών, αυξημένο ηθικό, προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Sergiovanni & Starrat, 1993). Για να ικανοποιεί μια Σχολική Μονάδα αυτούς τους στόχους πρέπει να είναι αποτελεσματική στη λειτουργία της (Σαΐτης, 2007).

Το Σχολείο, ως κοινωνικό σύστημα και εκπαιδευτικός οργανισμός, χρειάζεται να έχει το κατάλληλο θετικό κλίμα για να θεωρείται αποτελεσματικό. Το σχολικό κλίμα είναι οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και την απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η ομαλή συνεργασία οδηγεί σε σωστή επικοινωνία και στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων (Πασιαρδη, 2001).

Οι Σχολικές Μονάδες είναι οργανισμοί που στο εσωτερικό τους “ζουν και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας” (Φασουλής, 2006). Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η καθημερινή συνύπαρξή τους στο χώρο του Σχολείου μπορεί να προκαλέσει διάσταση απόψεων, τριβή, φιλονικία, έλλειψη επικοινωνίας και αυτό να έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλωθεί σύγκρουση. Αναπόφευκτα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με αυτό το φαινόμενο καθημερινά λόγω της φύσης της εργασίας τους. Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις επηρεάζουν τη σχέση τους με τους συναδέλφους τους, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην προσωπικότητά τους, στη συμπεριφορά και στην απόδοσή τους.

Η σύγκρουση είναι μια λέξη που στο άκουσμά της δημιουργεί κυρίως αρνητικά συναισθήματα. Είναι "η διαδικασία κατά την οποία ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι τα

συμφέροντά του αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά από άλλο μέρος» (Wall & Callister, 1995). Προκύπτει, επίσης, όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ασυμβίβαστες ανάγκες, στόχους, επιθυμίες ή ιδέες με ένα άλλο πρόσωπο (De Dreu & Gelfand, 2008· Deutsch, 1990· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στους οργανισμούς και τους τρόπους διευθέτησής τους, συμπεριλαμβανομένων των Σχολικών Μονάδων (Rahim, 1983· Thomas, 1992· Balay, 2006). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την Ελλάδα, που οι έρευνες είναι αισθητά λιγότερες και εστιάζουν κυρίως στη διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές/τριες των Σχολείων (Saiti, 2015· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Polychroniou, 2008).

Στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν λάβει χώρα έρευνες που να πραγματεύονται τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις μεταξύ τους στο Σχολείο τους και δη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, λόγω της μεταβολής των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, η οποία έχει επιφέρει αλλαγές σε όλα τα επίπεδα και πλήττει κυρίως το επαγγελματικό, η Σχολική Μονάδα δε μένει ανεπηρέαστη. Η εν λόγω εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα θα αποτυπώσουν την υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα και θα αποβούν χρήσιμα για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον περιορισμό του φαινομένου και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Σχολείου. Ειδικότερα η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στις αίτιες εκδήλωσης του φαινομένου και τη συχνότητά του. Ακόμη, διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές ή αρνητικές συνέπειές του, το στάδιο διευθέτησης της σύγκρουσης και τις στρατηγικές διαχείρισης από μέρους τους.

Εν συνεχεία, ακολουθεί περιγραφή της δομής της εργασίας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου του θέματος που πραγματευόμαστε και στο δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της.

Στο 1^ο Κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων “Σχολείο” και “συγκρούσεις”. Ταυτόχρονα αναλύονται παράμετροι του Σχολείου, όπως το σχολικό κλίμα, και γίνεται αναφορά στις συγκρούσεις στους οργανισμούς, δίνοντας έμφαση στις συγκρούσεις στους κόλπους του Σχολείου.

Στο 2^ο Κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται περιγραφή των κατηγοριών των συγκρούσεων, καθώς και των σημαντικότερων αιτιών εκδήλωσής τους.

Στο 3^ο Κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται βιβλιογραφική έρευνα όσον αφορά στα στάδια διαχείρισης της σύγκρουσης από τους εργαζόμενους σε οργανισμούς, επικεντρώνοντας στις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στη Σχολική Μονάδα. Επίσης, αποτυπώνονται οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και καταγράφονται τα λειτουργικά και δυσλειτουργικά αποτελέσματα αυτών.

Στο 4^ο Κεφάλαιο, στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για να διενεργηθεί η έρευνα. Ειδικότερα: ο σκοπός και η χρησιμότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και ο τρόπος δειγματοληψίας. Κατόπιν γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, κάνοντας αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία. Στο τέλος εξάγονται συμπεράσματα, αναφέρονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το τελευταίο μέρος, όπου παρατίθενται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

1.1 Σχολική Μονάδα

1.1.1 Ορισμός του Σχολείου

Πραγματοποιώντας μία διερεύνηση στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία η έννοια “Σχολείο” παρουσιάζει ενδιαφέρον και πρόκληση από την πλευρά των επιστημόνων και της αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία. Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός που να εμφανίζεται στη βιβλιογραφία και να χαρακτηρίζει απόλυτα τον όρο “Σχολείο” (Κωνσταντίνου, 1998). Και τούτο επειδή η Σχολική Μονάδα είναι ένας πολύπλοκος οργανισμός με ξεχωριστή ταυτότητα, ο οποίος δε δύναται να οριστεί και να περιγραφεί επακριβώς και σφαιρικά. Αποτελεί το βασικό κύτταρο κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι απ’ τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης του ατόμου (Τσαούσης, 1983). Το Σχολείο – μέσω του οποίου παρέχεται η εκπαίδευση - νοείται ως μια κοινωνική οργάνωση στην οποία αλληλεξαρτώνται τα στοιχεία της (κοινωνικοί ρόλοι, αξίες κ.ά.) και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες που το ίδιο επιτελεί. Δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο για να επιτύχει τους τιθέμενους στόχους και, μέσω της αλληλεξάρτησης των μελών του, αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις (Σαΐτης, 2008). Κατά άλλους τα Σχολεία είναι “ουσιαστικές συλλογικότητες ανθρώπων, οι οποίοι καθορίζουν πολιτικές, δημιουργούν δομές, χειρίζονται πόρους και συμμετέχουν σε δραστηριότητες για να επιτύχουν τους τελικούς σκοπούς τους σε συνάρτηση με τις ατομικές και συλλογικές αξίες και ανάγκες τους. Στον οργανισμό ανθρώπινων υπηρεσιών που ονομάζεται Σχολείο, ένας από αυτούς τους επιθυμητούς σκοπούς βοηθά τους ανθρώπους να μάθουν” (Beare et al, 1989). Άλλοι συγγραφείς εκλαμβάνουν το Σχολείο ως κοινωνικό σύστημα, το οποίο

απορροφάει πόρους από το περιβάλλον (εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.ά.) και, διαμέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, “παράγει” μορφωμένους μαθητές (Hoy & Miskel, 1987).

Είναι μέγιστη η σημασία που αποδίδεται στο Σχολείο και δη στο Δημοτικό Σχολείο, από το οποίο ξεκινά η κύρια σχολική αγωγή. Χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό δημιούργημα, μέσω του οποίου ικανοποιούνται βασικές κοινωνικές ανάγκες (Κωνσταντίνου, 1994), οργανωμένη δημόσια υπηρεσία (Σπηλιωτόπουλος, 1999) που επιτελεί έργο και ρυθμίζεται από ένα σύνολο διατάξεων και νόμων (Στραβάκου, 2003) και μέσω της οποίας επιδιώκεται η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων με τη βοήθεια της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Σκουρής, 1995· Πουλής, 2011). Επίσης εκλαμβάνεται ως χαλαρά συνδεδεμένο σύστημα (Weick, 1976), ορθολογικό σύστημα (Patterson & Marshall, 2001), κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από τα δικά του μέλη (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, εργαζόμενοι σε αυτό), χωρισμένο σε κοινωνικά υποσυστήματα (τάξεις) και με δική του “κουλτούρα” (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006), σύστημα που εμπεριέχει και άλλα υποσυστήματα, που αλληλοεξαρτώνται ανάλογα με τον σκοπό που επιτελούν (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999α) και πολύπλοκη οντότητα (Bollen, 1996). Το ίδιο το Σχολείο στο εκπαιδευτικό του έργο είναι μια κοινή επιχείρηση, στη διαμόρφωση της οποίας έχουν εμπλακεί πολλοί (Dewey, 1907). Είναι ο χώρος στον οποίο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Οι παραπάνω ορισμοί για το Σχολείο είναι ουσιώδεις αλλά μονόπλευροι. Στην πραγματικότητα πρέπει να μελετηθεί ολικά, ώστε να αποδοθεί σε αυτό η πλήρης έννοιά του. Έτσι, από νομικής άποψης το σχολείο είναι κρατικός οργανισμός που πραγματοποιεί τους σκοπούς του (Σαΐτης, 2008). Οι επιστήμονες που ασχολούνται με την Οικονομία το βλέπουν σαν έναν κρατικό οργανισμό που συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας μέσω της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2000). Ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας διαφαίνεται στην εικόνα του στην κοινωνία, καθότι δεν αποτελεί απλά έναν παιδαγωγικό οργανισμό υπεύθυνο για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά μεριμνά και για την αγωγή των παιδιών σχετικά με την ένταξή τους στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 1994).

1.1.2 Σκοπός του Σχολείου

Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, όπως και της Ελλάδας. Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης λειτουργία του κράτους και αποτελεί τη βάση ύπαρξης και διατήρησης της ιστορικής ταυτότητας και συνέχειας του έθνους. Στους κόλπους του Σχολείου πραγματοποιείται η εκμάθηση των στοιχειωδών σχολικών δεξιοτήτων, αποκτώνται οι απαραίτητες γνώσεις και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και το ήθος ανεξαρτήτως κοινωνικής, οικονομικής, θρησκευτικής, επαγγελματικής ή εθνικής προέλευσης των μαθητών. Εδώ πραγματοποιείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τόσο πνευματικά όσο και σωματικά. Με άλλα λόγια βασικός σκοπός του Σχολείου είναι η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Συγκεκριμένα το Δημοτικό Σχολείο βοηθά τους μαθητές (Ν.1566/1985 άρθρο 4, παρ. 1):

- α) Να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.
- β) Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.
- γ) Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
- δ) Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.
- ε) Να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών.
- στ) Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με το σκοπό της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Πρωταρχικός σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης δεν είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να ζήσουν μια ωφέλιμη ζωή αλλά να ζήσουν θετικά

(Dewey, 1938). Από την άλλη μεγαλύτερη σημασία έχει να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία (Counts, 1978) και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, που θα τους βοηθήσει να επιλέξουν το επάγγελμα που τους αρμόζει (Adler, 1982). Πρόσφατα ο σκοπός του Σχολείου συνδέθηκε με τον κοινωνικό και οικονομικό τομέα (Tyack, 1988).

Προκειμένου το Σχολείο να επιτελέσει την αποστολή του χρειάζεται να είναι στελεχωμένο με το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό και την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Επιπροσθέτως βασικός είναι ο ρόλος της ηγεσίας που συμβάλλει στη σωστή λειτουργία του και στην ανάπτυξη και διατήρηση του επιθυμητού κλίματος μέσα σε αυτό, φροντίζοντας για τη δημιουργία και διατήρηση ομαλών σχέσεων στην τάξη και στο σχολείο και δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ανάγκες και την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή ξεχωριστά.

1.1.3 Λειτουργία του Σχολείου

Αναμφίβολα το Σχολείο επιτελεί ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο. Η επίτευξη των στόχων του, η λειτουργία και η αποδοτικότητά του διευκολύνονται όταν υπάρχουν ξεκάθαροι και αποδεκτοί στόχοι, επαρκής επικοινωνία, συνεργασία μεταξύ των μελών, αυξημένο ηθικό, προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Sergionanni & Starrat, 1993). Η εύρυθμη λειτουργία του Σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολικού κλίματος και άλλων παραγόντων, όπως της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το έργο τους, της συναδελφικότητας και της συνεργασίας μεταξύ τους και της αποτελεσματικότητας του έργου τους (Hoy & Miskel, 1996). Για να ικανοποιεί μια Σχολική Μονάδα αυτούς τους στόχους πρέπει να είναι αποτελεσματική στη λειτουργία της (Σαΐτης, 2007).

Με τον όρο “αποτελεσματικότητα” εννοούμε το βαθμό στον οποίο ένα Σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους του (Ζαβλανός, 1998· Πασιαρδής, 2000). Πολλές έρευνες διεξήχθησαν αναφορικά με την αποτελεσματική λειτουργία ή την αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Περίοπτη θέση κατέχουν οι έρευνες του Coleman και των συναργατών του (Coleman et.al, 1966) και έπειτα του Jensen (Jensen, 1969) που υποστήριξαν ότι το Σχολείο έχει μικρή επίδραση στην επίδοση των μαθητών και ότι για τη μόρφωσή

τους ευθύνεται η οικογένειά τους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (Austin, 1979· Cuban, 1998). Στον αντίποδα υποστηρίζεται ότι, για την επιτυχία ή την αποτυχία του μαθητή, ευθύνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι το οικονομικό και κοινωνικό του περιβάλλον (D'Amico, 1982) και επιπλέον οι ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Lezotte, 1989). Για άλλους παίζουν ρόλο η διδασκαλία και μάθηση και η αποτελεσματική ηγεσία (Macbeath & Mortimore, 2011· Marishane & Botha, 2011) ενώ άλλοι καταλήγουν στο ότι η αποτελεσματική λειτουργία προϋποθέτει την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων με τους ήδη υπάρχοντες πόρους (Beare et al., 1989).

Ανεξαρτήτως των ποικίλων ορισμών που έχουν δοθεί για την έννοια της αποτελεσματικής λειτουργίας του Σχολείου και των πολυάριθμων ερευνών που έλαβαν χώρα ανά τον κόσμο, δεν προέκυψε σαφής προσδιορισμός της πολυσύνθετης αυτής έννοιας ούτε προσδιορίστηκαν επακριβώς τα κριτήρια που τη συνθέτουν (Edmonds, 1979· Hoy & Ferguson, 1989). Συνοψίζοντας, παρατίθενται οι παράγοντες που, βάσει της σχετικής έρευνας, αποτυπώνουν την αποτελεσματική λειτουργία του Σχολείου:

α) η σχολική ηγεσία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000) και η ομαλή συνεργασία του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων και το σύλλογο γονέων, όπως και η σωστή οργάνωση και διοίκηση της Σχολικής Μονάδας. Ο διευθυντής μεριμνά για την ανάπτυξη του επιθυμητού κλίματος στο Σχολείο και στην τάξη και ενδιαφέρεται για την προσωπικότητα και τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών.

β) Η σωστή οργάνωση του προγράμματος σπουδών και η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς για τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

γ) Η αξιολόγηση του έργου της Σχολικής Μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000), όπως του διοικητικού έργου που ασκεί ο διευθυντής και του διδακτικού που ασκούν οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, η οποία αντανακλάται και στις επιδόσεις των μαθητών και πρέπει να γίνεται με όσο το δυνατόν αντικειμενικότερα κριτήρια.

δ) Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2005) μιας και παρατηρούνται συνεχείς αλλαγές στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία του Σχολείου, τη σωστή οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και την επίδοση των μαθητών.

ε) Το υγιές σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001) όπου συνυπάρχουν και συνεργάζονται επιτυχώς διευθυντής και εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, επικρατούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όλοι είναι ισότιμοι, καλλιεργείται ο σεβασμός και η εκτίμηση και το ενδιαφέρον για τους άλλους.

στ) Η προσωπικότητα των διδασκόντων (Σαΐτης, 1989) καθώς ο δάσκαλος καλείται να καλλιεργήσει τις πνευματικές και σωματικές δεξιότητες των μαθητών, γι' αυτό και πρέπει να διακρίνεται για την ακεραιότητα του χαρακτήρα του, την επιστημονική του κατάρτιση και την ικανότητα συνεργασίας με τους συναδέλφους του και τον διευθυντή.

ζ) Η οργανωσιακή υποστήριξη, δηλαδή η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που κάνει το έργο του δασκάλου πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό (Σαΐτης, 1994).

1.1.4 Σημαντικότητα σχολικού κλίματος

Τα Σχολεία είναι κοινωνικά συστήματα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί, στην λειτουργία των οποίων εμπλέκεται πλήθος παραγόντων. Για να είναι η λειτουργία τους αποτελεσματική χρειάζεται να υπάρχει το κατάλληλο θετικό κλίμα που θα συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής (Cohen et al., 2009), στην ιδιαίτερη προσωπικότητά του Σχολείου (Halpin and Croft, 1963· Hoy & Miskel, 1987), στο περιβάλλον του Σχολείου (Miller, 1981) και είναι αυτό που διαφοροποιεί μια Σχολική Μονάδα από άλλες, έστω κι αν είναι πανομοιότυπες (Forehand & Gilmer, 1964· Σαΐτης, 2008) μετρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εσωτερικού, κυρίως, περιβάλλοντός τους (Πασιαρδή, 2001). Το σχολικό κλίμα, “οργανωτικό σχολικό κλίμα” για πολλούς (Forehand & Gilmer, 1964) βασίζεται σε εμπειρίες ανθρώπων της σχολικής ζωής και αντανακλά τα πρότυπα, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές. Αναφέρεται σε τομείς της σχολικής ζωής (όπως σχέσεις, διδασκαλία και μάθηση, περιβάλλον) και σε μεγαλύτερα οργανωτικά πρότυπα και περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που βοηθούν τους ανθρώπους να νιώθουν ασφαλείς συναισθηματικά και σωματικά (Cohen et al., 2009) και να είναι σε θέση να εργάζονται μαζί, να λύνουν τυχόν προβλήματα και να αντιμετωπίζουν οποιεσδήποτε προκλήσεις (Peterson & Deal, 1998).

Μελετώντας το σχολικό κλίμα από μια άλλη οπτική γωνία, ορίζεται ως το εύρος των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του ψυχολογικού και ακαδημαϊκού τομέα του σχολικού περιβάλλοντος (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2009). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα σχετίζεται αφενός με την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια Σχολική Μονάδα (π.χ. αλληλεπίδραση ανθρώπων, ασφάλεια, προσδοκίες) και επηρεάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές (Zepeda, 2004) και αφετέρου με το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όσων εμπλέκονται σε αυτό (Sergiovanni & Starratt, 2002). Είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο που, ενώ συλλαμβάνεται εύκολα, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί (Ellis, 1988) και σχετίζεται με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος όπως την εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αφού επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και θεμελιώνεται στις συλλογικές αντιλήψεις τους (Hoy and Forsyth, 1986· Hoy & Miskel 1987). Όλα αυτά μας ωθούν να συμπεράνουμε ότι η εικόνα που αντανακλά το Σχολείο μέσω της οργάνωσης, της δομής, του χώρου του και της συμπεριφοράς, δηλαδή το σχολικό κλίμα, επηρεάζει όλα τα μέλη που αποτελούν τη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση όταν νιώθουν ότι αποτελούν μέρος μιας αξιοσημείωτης σχολικής κοινότητας, για την ανάπτυξη της οποίας συνέβαλαν και οι ίδιοι.

Από μια άλλη οπτική “το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο” (Πασιαρδή, 2001).

Κάποιοι μελετητές (Taguiri & Litwin, 1968), ορίζοντας τις Σχολικές Μονάδες ως οργανισμούς, θέλησαν να διευκρινίσουν τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και οργανωτικού κλίματος. Όρισαν, λοιπόν, το οργανωτικό κλίμα ως το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, όπως εκλαμβάνεται από τα μέλη του, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και η αξία του μπορεί να μετρηθεί με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του οργανισμού.

1.1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Η ποιότητα του κλίματος που επικρατεί στο Σχολείο, δηλαδή το αν είναι θετικό ή αρνητικό, επηρεάζει το είδος των συναισθημάτων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό και, κατ' επέκταση, την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και συνακόλουθα την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2008). Εξάλλου χρειάζεται να τονιστεί ότι το σχολικό κλίμα συλλαμβάνεται από την υποκειμενική άποψη όσων εμπλέκονται στο εσωτερικό περιβάλλον του Σχολείου και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μελέτες που διενεργήθηκαν σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα ποικίλουν ως προς τα αποτελέσματά τους. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα:

α) Η δομή. Όταν ένα Σχολείο, όπως και οποιοσδήποτε οργανισμός, παρέχει αυτονομία και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν το έργο τους κατά βούληση και μεριμνά για τις ανάγκες τους, τότε οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αποδώσουν καλύτερα σε αυτό αφού το κλίμα είναι ευνοϊκό και αυξάνει τη δημιουργικότητά τους.

β) Το μέγεθος. Όσο μικρότερη είναι μια Σχολική Μονάδα τόσο υγιέστερες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών, όπως και μεταξύ εκπαιδευτικών – διευθυντή.

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον. Ανεξάρτητα από το είδος του π.χ. οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά. συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Το Σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές με ατομικές διαφορές και χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, ενδιαφέροντα, μόρφωση, μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ποικίλες ψυχικές διαθέσεις τους επιδρούν στο σχολικό κλίμα και το διαμορφώνουν αντίστοιχα.

Σύμφωνα με άλλους μελετητές οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του Σχολείου είναι εξίσου τέσσερις αλλά αγγίζουν διαφορετικούς τομείς της σχολικής ζωής (Πασιαρδή, 2001):

α) Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη Σχολική Μονάδα

“Επικοινωνία” είναι η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται μετάδοση μηνυμάτων, αποδοχή τους και ερμηνεία τους μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (Dance, 1970). Μέσω αυτής τα άτομα και οι ομάδες ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις, πληροφορίες με συγκεκριμένο νόημα. Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία πρέπει να γίνει σωστά η κωδικοποίηση του μηνύματος και η μετάδοσή του από τον πομπό στον δέκτη και να ακολουθήσει η αναμενόμενη ανατροφοδότηση. Αυτό επιτυγχάνεται με την - κατά το δυνατόν - σαφέστερη μετάδοση του νοήματος του μηνύματος από τον πομπό και την επιτυχημένη αποκωδικοποίησή του από τον δέκτη (Ανδρεόπουλος, 1970).

Όσον αφορά στην επικοινωνία στο χώρο του Σχολείου, αυτή αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του ως κοινωνικού συστήματος. Συγχρόνως είναι αυτή που προσδιορίζει την ποιότητα του σχολικού κλίματος, δηλαδή το αν είναι θετικό ή αρνητικό για τη σχολική μάθηση (Πασιαρδή, 2001). Επιπροσθέτως συμβάλλει στην πραγματοποίηση των σκοπών του Σχολείου, ήτοι: διδασκαλία, κοινωνικοποίηση και εφαρμογή καινοτομιών (Hoy & Miskel, 1996). Ειδικότερα, στο χώρο της σχολικής τάξης ο δάσκαλος – εκπαιδευτικός φροντίζει να διαμορφώσει ένα άνετο και φιλικό σχολικό κλίμα, που προάγει τη σύναψη υγιών σχέσεων μεταξύ των μελών της και την τήρηση τιθέμενων κανόνων. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του διευθυντή υπάρχει καθημερινή επικοινωνία και ορισμός συναντήσεων για την ενημέρωση και ρύθμιση θεμάτων του σχολείου. Αντίστοιχες συναντήσεις πραγματοποιούνται και με τους γονείς των μαθητών.

β) Η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Η εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών στο χώρο του Σχολείου είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της δημιουργίας θετικού κλίματος σε αυτό, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας. “Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σχετίζεται περισσότερο με το εκπαιδευτικό έργο που ασκούν μέσα στο Σχολείο, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις αφορούν τόσο στις σχέσεις που δημιουργούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα στο χώρο του Σχολείου, όσο και σε αυτές που δημιουργούν εκτός του Σχολείου. Αναμφίβολα, οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους συμβάλλουν στη δημιουργία

αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημιουργούν την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας Σχολικής Μονάδας” (Πασιαρδή, 2001).

Ο συνδυασμός συνεργατικότητας και αποτελεσματικότητας των Σχολείων προϋποθέτει την ύπαρξη την κατάλληλης δομής, ώστε η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών – διευθυντή να είναι ουσιαστική και τα αποτελέσματά της να διαφαίνονται στο θετικό σχολικό κλίμα (Campro, 1993). Έτσι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα μέσα του Σχολείου, επιλύουν επιτυχώς τα προβλήματα που προκύπτουν σε αυτό με ουσιαστικές συζητήσεις, ενεργή συμμετοχή, ομαδική εργασία και οδηγούνται στην επίτευξη κοινών στόχων με τον διευθυντή τους (Πασιαρδή, 2001).

γ) Η συμβολή της οργάνωσης και της διοίκησης του Σχολείου

Είναι γνωστό πως η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης είναι συνυφασμένη με την οργάνωση του έμψυχου και άψυχου υλικού της. Εν προκειμένω το έμψυχο υλικό είναι τα μέλη του Σχολείου και το άψυχο οι γραφειοκρατικές διαδικασίες. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του Σχολείου απαιτείται αποτελεσματική διοίκηση, η οποία ασκείται από τον διευθυντή, με τον οποίο χρειάζεται να επικοινωνούν σωστά οι εκπαιδευτικοί και το πρόσωπο του οποίου πρέπει να εμπιστεύονται.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πολύπλευρη επικοινωνία είναι: η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδή, 2001). Η δημιουργία θετικού κλίματος, όπου συνδυάζονται αρμονικά η γραφειοκρατία και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδανική. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θέτουν ίδιους στόχους που αγωνίζονται να επιτύχουν, ενθαρρύνονται στην εκτέλεση του έργου τους, αξιοποιούν την πείρα τους και τις καινοτόμες ιδέες τους.

δ) Ο ρόλος του μαθητή

Είναι γνωστό πως το Σχολείο, ως οργανισμός, επιδρά στη συμπεριφορά και στη ζωή των μαθητών. Κύριο μέλημά του, προκειμένου να δημιουργείται σε αυτό θετικό κλίμα, είναι να έχει ως σημείο αναφοράς τον μαθητή και τις ανάγκες και ικανότητές του. Με άλλα λόγια να έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή ο μαθητής να πετύχει στον γνωσιολογικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα (Πασιαρδή, 2001). Σε μια τέτοια Σχολική Μονάδα ο μαθητής αξιοποιεί τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του και αποκτά την ικανότητα της μάθησης, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός είναι συνεχώς στο πλάι του και τον καθοδηγεί, τον εμπνυχώνει και παρακολουθεί την πορεία του.

Η καλλιέργεια της ψυχοσύνθεσης του μαθητή ξεκινά από το κλίμα της τάξης, αφού επηρεάζει τη μάθηση και την αυτοαντίληψη του ιδίου. Μέσα σε αυτή αλληλεπιδρούν επιτυχώς εκπαιδευτικοί και μαθητές και μαθητές μεταξύ τους, διαμορφώνοντας την ιδιαίτερη νοοτροπία της (Owens, 1991). Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παραθέτουν τις ιδέες τους, να αναπτύσσουν τους προβληματισμούς τους, να θέτουν τις ερωτήσεις τους. Έτσι τους προετοιμάζουν για μια επιτυχημένη μελλοντική σταδιοδρομία, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια και αποβλέποντας στο όφελός τους.

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης

1.2.1 Ορισμός της σύγκρουσης

Το αντίζουν συμφέρον και εκ των διαφερόντων καλλίστην αρμονίαν

και πάντα κατ' έριν γίγνεσθαι (Ηράκλειτος)

Είναι γεγονός πως, για τον ορισμό της έννοιας της σύγκρουσης σε όλα τα είδη των ανθρώπινων σχέσεων, έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες από τους διάφορους μελετητές που την ενέταξαν στο επιστημονικό τους πεδίο όπως ψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία κ.ά. Η Follett (1924, αναφορά από Balay, 2006) ήταν εκείνη που μελέτησε πρώτη το φαινόμενο της σύγκρουσης στους οργανισμούς.

Υποστήριξε ότι αυτή εμφανίζεται όταν τα άτομα διαφωνούν εξαιτίας της διάστασης απόψεων, ενδιαφερόντων, συμφερόντων και προτεραιοτήτων που θέτουν και η επιτυχημένη διαχείρισή τους εξασφαλίζει τη σωστή λειτουργία και την ανάπτυξη του οργανισμού.

Ο Pondy (1967) θεωρεί τη σύγκρουση δυναμική διαδικασία αλλά, αντί να της αποδώσει έναν επίσημο ορισμό, την κατηγοριοποιεί σε τέσσερις κατηγορίες βάσει των προϋπαρχουσών καταστάσεων, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών. Ο Thomas (1992) συμεριζεται τη θέση του Pondy και προσδιορίζει τη σύγκρουση με περισσότερη ακρίβεια ως “μια διαδικασία, η οποία ξεκινά όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι ή άλλη πλευρά ανατρέπει ή προσπαθεί να ματαιώσει τις επιθυμίες και τα σχέδιά της”. Έτσι η σύγκρουση είναι θέμα αντίληψης, αλληλεξάρτησης μεταξύ των μερών που έρχονται σε επαφή και παρουσίας αντιπαράθεσης ή παρεμπόδισης.

Στην κατεύθυνση αυτή κινείται ο Rahim (1992) θεωρώντας τη μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα, όταν παρατηρείται ασυμβατότητα μεταξύ κοινωνικών φορέων ή “μεταξύ των αντιλήψεων ή των συναισθημάτων όσων εργάζονται σε ένα οργανισμό” (Barbara & Corvette, 2006) ή είναι “η διαδικασία κατά την οποία ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι τα συμφέροντά του αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά από άλλο μέρος” (Wall & Callister, 1995) ή όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ασυμβίβαστες ανάγκες, στόχους, επιθυμίες ή ιδέες με ένα άλλο πρόσωπο (De Dreu & Gelfand, 2008· Deutsch, 1990· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Οι διαφορετικοί αυτοί στόχοι έχουν ως αποτέλεσμα τα συμφέροντα της μιας πλευράς να είναι επιζήμια για τα συμφέροντα της άλλης πλευράς κι έτσι να προκαλείται η σύγκρουση (Deutch, 1973). Εδώ έρχεται να προστεθεί η ταυτόσημη άποψη του Robbins (1978), ο οποίος διευκρινίζει ότι η ύπαρξη σύγκρουσης συνεπάγεται την αντιληπτική ικανότητα εμφάνισής της και από τις δύο πλευρές.

Ποικίλοι ορισμοί αποδόθηκαν στην έννοια της σύγκρουσης εστιάζοντας στις διαφορετικές απόψεις, ανάγκες, στόχους και ενδιαφέροντα (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που παρατηρείται μεταξύ ατόμων, ομάδων, οργανισμών και εθνών, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής και κοινωνικής ζωής (Rubin, 1994), υπήρχε πάντα και είναι σχεδόν δύσκολο να εξαλειφθεί (Habaci, 2015). Σύγκρουση θεωρείται η διάδραση αλληλοεξαρτώμενων ατόμων, τα οποία

συνειδητοποιούν ότι έχουν αντίθετους στόχους, σκοπούς και αξίες και πιστεύουν ότι το αντίπαλο μέρος δύναται να παρέμβει στην αντιμετώπιση αυτών των στόχων (Putnam & Poole, 1987). Η σύγκρουση μπορεί να εκληφθεί ως μια κατάσταση και μια διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη, κατά την οποία οι απόψεις και οι συμπεριφορές αποκλίνουν ή είναι, ως ένα βαθμό, ασυμβίβαστες, δηλαδή η σύγκρουση μπορεί να είναι ένα γεγονός όπου συγκρούονται άτομα ή ομάδες, των οποίων οι αποκλίνουσες πεποιθήσεις και ενέργειες εκτίθενται και έτσι αρχίζουν να προσδιορίζουν τη φύση των διαφορών τους. Με αυτόν τον τρόπο, η σύγκρουση είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία άτομα ή ομάδες αντιλαμβάνονται ότι οι απόψεις των άλλων δεν είναι οικείες στους ίδιους (Achinstein, 2002) ή ότι η ενέργεια ενός ατόμου παρεμβαίνει, εμποδίζει ή κάνει τη συμπεριφορά του άλλου λιγότερο αποτελεσματική (Uline et al., 2003).

Βεβαίως, υπάρχει κάποια διάσταση απόψεων σχετικά με το τι αφορά αυτή η αντίθεση. Ο Thomas (1976) αναφέρει ότι σχετίζεται με ενδιαφέροντα του ενός μέρους ή κάτι για το οποίο νοιάζεται (Thomas, 1992), οι Putnam & Poole (1987) μιλούν για παρέμβαση του ενός μέρους στους στόχους και τις αξίες του άλλου, οι Donohue & Kolt (1992) εστιάζουν σε ανάγκες ή συμφέροντα, ενώ οι Pruitt & Rubin (1986) σε φιλοδοξίες και ο Deutsch (1980) σε δραστηριότητες.

1.2.2 Συγκρούσεις στους οργανισμούς

Χαρακτηριστικό των κοινωνικών οργανισμών είναι η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση ατόμων ή ομάδων. Στους κόλπους τους συχνά δημιουργούνται διαμάχες, οι οποίες άλλοτε έχουν τη μορφή απλής διαφωνίας, άλλοτε αντίθεσης και άλλοτε εξελίσσονται σε σύγκρουση. Η σύγκρουση είναι μια αναπόφευκτη πτυχή της ζωής και μια διαδραστική κατάσταση που εκδηλώνεται με ατομικές ή ομαδικές διαφωνίες, διαφορές, ασυμβατότητες (Rahim, 1985) καυγάδες, ακόμη και σωματικές συγκρούσεις. Κυμαίνεται μεταξύ εργασιακών ζητημάτων ευθύνης, εξουσίας, δύναμης, ηθικής και διαπροσωπικών ζητημάτων όπως παρεξηγήσεις, διαφορά απόψεων και ελλιπής επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων (Salleh & Adulpakdee, 2012). “Αρχικά η σύγκρουση θεωρήθηκε εξαιρετικά δυσλειτουργική και πρόκληση για τη συνεργασία και ερμηνεύτηκε ως μια ένδειξη ελαττωματικής ή ελλιπούς κοινωνικής δομής. Για τους

περισσότερους ανθρώπους η λέξη “σύγκρουση” έχει αρνητική χροιά είτε εκδηλώνεται σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο” (Jordanides & Mitsara, 2014). Σε μια σύγκρουση δύο τουλάχιστον μέρη, που ονομάζονται παράγοντες, βρίσκονται σε διαμάχη για ορισμένα θέματα (Pawlak, 1998) και η απαρχή της βρίσκεται στο ότι μια ομάδα επιδιώκει να εξυπηρετήσει τα συμφέροντά της σε βάρος των άλλων ομάδων (Jones, 1995). Σύμφωνα με τον Hodgetts (1993) όταν τα άτομα ή ομάδες ατόμων μέσα σε έναν οργανισμό διαπραγματεύονται σχετικά με ένα θέμα, το οποίο τους ενδιαφέρει και το θεωρούν σημαντικό, τότε παρουσιάζεται το φαινόμενο της σύγκρουσης.

Η σύγκρουση, μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας, (Uline et al., 2003) δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί αν ωφελεί ή ζημιώνει τους συμμετέχοντες σε αυτή. Σύμφωνα με κάποιους μελετητές είναι ένα σύμπτωμα “κοινωνικής ασθένειας” ενώ η συνεργασία είναι η πιο υγιής κατάσταση (Tannenbaum, 1966). Η σύγκρουση είναι ένα γεγονός που προκύπτει από προβλήματα που σχετίζονται με τα άτομα και τις ομάδες που εργάζονται από κοινού (Eren, 2009), είναι το αποτέλεσμα της φτώχης επικοινωνίας μεταξύ τους (Robbins, 1993) και τα θεμελιώδη στοιχεία της είναι: διαφωνία, αντιπαράθεση, μη συμμόρφωση (Simsek et al., 1998). Ο Mullins (1996) αναφέρει ότι σύγκρουση είναι η συμπεριφορά που αποβλέπει στη δημιουργία εμποδίων προκειμένου κάποιοι να μην πετύχουν τους στόχους τους, αδιαφορώντας για το συλλογικό θετικό αποτέλεσμα (Griffin & Moorhead, 1986). Ο Thomas (1990) την περιγράφει ως ανταγωνισμό, αντίθεση, διαφωνία και διαμάχη και την ίδια γραμμή ακολουθεί ο DuBrin (1994) που την ορίζει ως φιλονικία και ασυμβατότητα. Ομοίως θεωρείται ως μια διαφορά στους τομείς των δραστηριοτήτων, σχέσεων και συμπεριφορών μεταξύ των κοινωνικών πλευρών (Karip, 2003 αναφέρεται σε Rahim, 1992· Tjosvold, 1991) και σαν δραστηριότητα που σχετίζεται με το συντονισμό των υπομονάδων ενός οργανισμού (Robbins, 1974). Χρειάζεται βέβαια να τονιστεί ότι η σύγκρουση είναι θέμα αντίληψης και πρέπει να γίνει αντιληπτή και από τα δύο μέρη για να υφίσταται (Waitchalla & Raduan, 2006).

Ο Rahim (2002) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση μπορεί να συμβεί όταν:

- Το άτομο ή η ομάδα καλείται να συμμετάσχει σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντά της.

- Η μια πλευρά αναπτύσσει συμπεριφορές που είναι ασύμβατες με τις προτιμήσεις της άλλης πλευράς.

- Υπάρχει κοινή πηγή παροχής αναγκών σε μικρή διαθεσιμότητα, έτσι ώστε δεν είναι δυνατόν δύο ή περισσότερες πλευρές να ικανοποιηθούν επαρκώς από αυτή.

- Η μια πλευρά χαρακτηρίζεται από στάσεις, αξίες, δεξιότητες και στόχους που πιστεύει ότι είναι εξέχοντες για τη συμπεριφορά της ενώ δεν ισχύει το ίδιο για την άλλη πλευρά.

- Δυο πλευρές αναπτύσσουν εν μέρει αντίθετες συμπεριφορές για κοινές δραστηριότητες.

- Δυο πλευρές είναι αλληλοεξαρτώμενες στην εκτέλεση λειτουργιών ή δραστηριοτήτων.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η σύγκρουση έχει εμφανώς αρνητική χροιά για τα άτομα, τις ομάδες και τους οργανισμούς και, όπως ισχυρίζονται οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2014), “είναι μια κατάσταση στην οποία υπάρχουν διαφορετικές, ασυμβίβαστες μεταξύ τους απόψεις, που εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά αλληλεπιδρώντα άτομα ή ομάδες και προκαλούν διαμάχες, αντιπαραθέσεις, επηρεάζοντας το εργασιακό περιβάλλον και τη δομή των σχέσεων των μελών του οργανισμού”. Οι συγκρούσεις αποδίδονται σε διαφορές ή διαφωνίες στάσεων και αντιλήψεων, σε ανάγκες και αξίες, σε καθήκοντα και πολιτικές, περιορισμένα ή αντικρουόμενα συμφέροντα σε ένα έργο, ή σε διαφορές που προκύπτουν από ανταγωνισμό, λάθη ή άγνοια, ή την αρνητική συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των μελών του οργανισμού (Kantek & Gezer, 2009· Rahim, 2000, 2001· Shih & Susanto, 2010· Tjosvold, 1998· Tjosvold et al., 2001· Wall & Callister, 1995). Η πιθανότητα σύγκρουσης είναι μεγαλύτερη όταν υπάρχει διαφοροποίηση στους στόχους, αλληλεξάρτηση στο έργο που επιτελούν τα άτομα ή υψηλό επίπεδο παρεξήγησης (Mullins, 1996, 2007· Tjosvold et al., 2001· Tjosvold, 1998). Ως εκ τούτου, η σύγκρουση θα μπορούσε να συμβεί σε οποιονδήποτε οργανισμό και οι επιπτώσεις της στην απόδοσή του είναι αναπόφευκτες (Saiti, 2014).

Αξιοσημείωτες είναι οι απόψεις του Robbins (1993) περί συγκρούσεων, αφού συνδυάζει αντίθετες θεωρίες. Αρχικά κάνει αναφορά στην “παραδοσιακή άποψη”,

σύμφωνα με την οποία η σύγκρουση σε έναν οργανισμό είναι ανεπιθύμητη και επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία του. Από την άλλη πλευρά βρίσκεται “η θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων” που θεωρεί τη σύγκρουση αναγκαία, βασική, εποικοδομητική και απαραίτητη για την ύπαρξη και εξέλιξη ενός οργανισμού. Ως προέκταση των δύο παραπάνω θεωριών λογίζεται η άποψη του Robbins περί αντίληψης της σύγκρουσης ως μέσου εισαγωγής αλλαγών στη δομή και τη λειτουργία του οργανισμού. Η εφαρμογή της είναι καταλυτική και δύναται να οδηγήσει στην εξέλιξη του οργανισμού μέσω καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών.

1.2.3 Συγκρούσεις στη Σχολική Μονάδα

Οι Σχολικές Μονάδες είναι οργανισμοί που στο εσωτερικό τους “ζουν και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας” (Φασουλής, 2006). Για να επιτύχει τους στόχους της η Σχολική Μονάδα πρέπει να λειτουργεί εύρυθμα και αποτελεσματικά, ήτοι να υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία όλων των μελών της αλλά, παράλληλα, και ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012). Η καθημερινή αυτή επαφή οδηγεί σε συγκρούσεις διευθυντή - εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – μαθητών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ σχολείου και εξωτερικών παραγόντων όπως οι γονείς, οι οποίες δυσχεραίνουν την αποτελεσματική λειτουργία των Σχολείων και καθιστούν επιτακτική την εύρεση τρόπου επίλυσής τους (Henkin & Holliman, 2009). Η σύγκρουση στο Σχολείο πιθανόν εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα άτομα πρέπει να συνεργαστούν ώστε να πάρουν κάποια απόφαση, να ολοκληρώσουν ένα έργο ή να επιλύσουν τυχόν προβλήματα (Stamatis, 2005). Σε αυτές τις περιπτώσεις ενέχει πάντα ο κίνδυνος να υπάρξουν καταστάσεις, που προκύπτουν από την προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επηρεάσουν την ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και διαφορετικών στόχων (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Το Σχολείο είναι ένας “ζωντανός” οργανισμός και οι συγκρούσεις μέσα σε αυτόν είναι αναπόφευκτες. Αναμφισβήτητα είναι γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής

και είναι σχεδόν αδύνατο να βρεθεί Σχολική Μονάδα απαλλαγμένη από συγκρούσεις (Saiti, 2014). Οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι εργάζονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπου επιβάλλεται να είναι πιστοί στο καθήκον τους απέναντι στους μαθητές τους και, κατ'επέκταση, σε γονείς, διευθυντή και κοινωνία και από την άλλη έρχονται αντιμέτωποι με συναισθηματικά ζητήματα έχουν ροπή προς τις συγκρούσεις (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015) και μάλιστα αυτές σχετίζονται περισσότερο με το καθήκον και λιγότερο με το συναίσθημα (DiPaola & Hoy, 2001). Πριν λοιπόν εκδηλωθεί η σύγκρουση, περνάει από στάδια και, είτε υπερισχύουν τα συναισθήματα και επομένως προκαλείται συναισθηματική έκρηξη μεταξύ των πλευρών που αλληλεπιδρούν με αρνητικά αποτελέσματα για την ψυχοσύνθεσή τους, είτε επιλύονται έγκαιρα, προτού εκδηλωθούν έντονα συναισθήματα, οπότε και επέρχεται η σωστή διαχείριση και επίλυση της σύγκρουσης (James & Callister, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 Κατηγορίες συγκρούσεων

Στη μελέτη της βιβλιογραφίας για τους τύπους των συγκρούσεων, καταδεικνύονται διάφορα είδη αυτών, τα οποία κατηγοριοποιούνται βάσει ποικίλων παραγόντων όπως η πηγή που τις προκαλεί, τα αποτελέσματά τους, το επίπεδο ή η φάση που τις δημιουργεί.

2.1.1 Ατομικές συγκρούσεις

Κατά τον Rahim (2001, 2002) όσον αφορά στον αριθμό όσων εμπλέκονται σε συγκρούσεις είτε μιλώντας για άτομα είτε για ομάδες, αυτές διακρίνονται σε:

Ατομικές. Αυτές χωρίζονται σε ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (intra-individual conflicts) ή συγκρούσεις ρόλων (role conflicts) και σε διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflicts).

Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις εμφανίζονται όταν οι προσδοκίες, που αναμένονται από ένα άτομο, υπερβαίνουν την ικανότητά του να επιτύχει αυτούς τους στόχους ενώ παρατηρείται και έλλειψη διαθέσιμων πόρων (Jay, 1995). Τέτοιου είδους συγκρούσεις παρατηρούνται ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο νιώθει ότι απειλείται η αυτοεκτίμησή του κι έτσι γίνεται βίαιο (Hodgetts, 1993). Η σύγκρουση αυτή αποκαλείται και “εσωτερική”, επειδή το άτομο νιώθει ότι αδυνατεί να διαχειριστεί τις προσδοκίες που αντιτάσσονται στον χαρακτήρα του και τις επιλογές του (Whitfield, 1994). Είναι εμφανής όταν το άτομο αντιμετωπίζει μια κατάσταση, κατά την οποία καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο εξίσου ελκυστικών επιλογών και αυτό εγείρει σύγκρουση μέσα του (Whitfield, 1994), η οποία του προκαλεί αμφιβολία, αμηχανία, σύγχυση και αβεβαιότητα, δηλαδή ενδείξεις “εργασιακού στρες” (Παπά, 2006).

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις εμφανίζονται όταν τα μέλη της ομάδας αδυνατούν να συνεργαστούν μεταξύ τους συνεταιρικά (Korsgaard et al., 2005) καθότι η συνεργασία διασφαλίζει τη συνοχή της ομάδας, αξιοποιεί αποδοτικά τους διαθέσιμους πόρους της, δίνει την ευκαιρία στα άτομα να συνεργαστούν για κοινούς στόχους, ενισχύει την ικανοποίηση όλων των μελών και αυξάνει την αποτελεσματικότητα της ομάδας στην επίλυση των επικείμενων συγκρούσεων. Έτσι αποξενώνονται μεταξύ τους. Ο Hodgets (1993) υποστηρίζει ότι “κανείς δε ζει στο κενό. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους. Στην πραγματικότητα αυτό σημαίνει πώς αναπτύσσουμε αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και σε μεγάλο βαθμό, την προσωπικότητα”. Η σύγκρουση, λοιπόν, αυξάνεται όταν αλληλεπιδρούμε με ανθρώπους των οποίων οι παραπάνω παράγοντες είναι διαφορετικοί από τους δικούς μας. Στο Σχολείο, ως κοινωνική οργάνωση, συναντάμε συγκρούσεις.

2.1.2. Οργανωσιακές συγκρούσεις (Organizational conflicts)

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις προσδιορίστηκαν ως οι διαφωνίες ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη ή ομάδες του οργανισμού λόγω διαφορετικής θέσης, στόχων, αξιών ή αντιλήψεων (Ιορδανίδης, 2014), τα οποία προσπαθούν να κερδίσουν περισσότερους πόρους σε βάρος των άλλων (Hodgetts, 1993). Ο Rahim (2002) τις κατηγοριοποιεί σε:

α. Ενδο-επιχειρησιακές συγκρούσεις (Intergroup conflicts), οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα στον οργανισμό. Σχετίζονται με τα στερεότυπα που έχουν επικρατήσει για την εικόνα και την απόδοση της κάθε ομάδας (DiPaola & Hoy, 2001). Οι συγκρούσεις προκαλούνται όταν, ενώ υπάρχει αρνητική εικόνα για μια ομάδα, εντούτοις η άλλη ομάδα, που επιθυμεί για το συμφέρον της αυτή την πραγματικότητα, δε διακρίνει τα αρνητικά σημεία της ούτε ανακλύπτουν στοιχεία που να το επιβεβαιώνουν (Hall, 1993). Ενώ στην αρχή οι διενέξεις είναι έντονες, σταδιακά μειώνονται εφόσον διαφαίνονται θετικά σημεία για την εικόνα της κάθε ομάδας.

Ομοίως η Τριβίλα (1998) συμφωνεί πως οι προκαταλήψεις οδηγούν σε μη δημιουργική συνεργασία και σε αδυναμία επικοινωνίας. Αυτές διακρίνονται σε:

i) Διαπροσωπικές συγκρούσεις, που εκδηλώνονται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου. Στην πρώτη περίπτωση οι σχέσεις

είναι της ίδιας κλίμακας, ενώ στη δεύτερη παρατηρείται ανομοιομορφία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σχέση προϊσταμένου – υφισταμένου.

ii) Διατμηματικές συγκρούσεις, έκδηλες μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων ενός οργανισμού. Συναντώνται όταν οι πόροι είναι περιορισμένοι και σχετίζονται με διαρκή προσπάθεια υπονόμευσης των ενεργειών της αντίπαλης ομάδας, προκειμένου να διακριθεί και να ανελιχθεί ιεραρχικά.

iii) Ενδοτμηματικές συγκρούσεις, που εμφανίζονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και αφορούν στους στόχους και τα καθήκοντα, στα οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν.

β. Δια-επιχειρησιακές συγκρούσεις, που προκύπτουν μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών για ζητήματα όπως η οικονομική επικράτηση στον ανταγωνισμό της αγοράς.

2.1.3 Λειτουργικές και Δυσλειτουργικές συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις, ανάλογα με τις επιπτώσεις που έχουν σε έναν οργανισμό, διακρίνονται σε λειτουργικές (functional) και δυσλειτουργικές (dysfunctional) και κριτήριο αποτελεί η απόδοση των μελών του οργανισμού (Rahim, 2002· Amason, 1996· Jehn, 1995).

- **Οι λειτουργικές συγκρούσεις** ή κατά άλλους μελετητές “ουσιαστικές” (Rahim, 2002), “γνωστικές” (Amason, 1996· Παρασκευόπουλος, 2008) “έργου” (Jehn, 1995) εμφανίζονται όταν η διένεξη αφορά στο εργασιακό και γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα όταν τα άτομα διαφωνούν για τα καθήκοντά τους σχετικά με την εργασία που εκτελούν. Έτσι, ανταλλάσοντας ιδέες, αναζητούν την προσφορότερη λύση και αποτελεσματική στρατηγική για να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού. Οι λειτουργικές συγκρούσεις οφείλονται σε: i) διαφωνία για θέματα πολιτικής και πρακτικών, ii) ανταγωνισμό για ανεπαρκείς πόρους και iii) διαφορετικές αντιλήψεις για τους ρόλους των μελών του οργανισμού (Jordanides & Mitsara, 2014).
- **Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις** ή κατά άλλους “αποτελεσματικές” (Rahim, 2002· Amason, 1996· Παρασκευόπουλος, 2008), “σχέσεων” (Jehn, 1995) εμφανίζονται όταν υπάρχει έντονο το συναισθηματικό στοιχείο μεταξύ των

μελών του οργανισμού, με αποτέλεσμα η διαμάχη να προσωποποιείται. Στην προκειμένη περίπτωση τα μέλη των ομάδων εξωτερικεύουν τα έντονα συναισθήματά τους όπως θυμό, δυσπιστία κάνοντας εμφανή την απογοήτευσή τους και μειώνοντας, συνακόλουθα, την απόδοσή τους, την ικανότητα λήψης της σωστής απόφασης και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Iordanides & Mitsara, 2014).

Οι έρευνες που διεξήχθησαν από τους Medina et al. (2002) και Jehn (1995) κατέδειξαν ότι οι δύο τύποι συγκρούσεων επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τον οργανισμό και τα μέλη του. Ειδικότερα:

α. Οι λειτουργικές συγκρούσεις:

- Ενισχύουν το οργανωσιακό κλίμα
- Επηρεάζουν θετικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων
- Συμβάλλουν θετικά στη λειτουργία του οργανισμού

β. Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις:

- Καταστρέφουν το οργανωσιακό κλίμα
- Αυξάνουν τα επίπεδα έντασης των μελών
- Επηρεάζουν αρνητικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων
- Έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στον οργανισμό

Ο συνδυασμός των δύο τύπων σύγκρουσης συμβάλλει στη μείωση της έντασης και του εργασιακού άγχους (Iordanides & Mitsara, 2014).

2.2 Είδη συγκρούσεων στην Εκπαίδευση

Η Σχολική Μονάδα είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται συγκρούσεις. Αυτές διακρίνονται σε:

α) Ενδοσχολικές, οι οποίες εκδηλώνονται μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ατομικά ή ομαδικά (Ζαβλανός, 1999). Ο Σαΐτης (2007), ανάλογα με τα πρόσωπα που

συμμετέχουν στη διένεξη, τις κατηγοριοποιεί σε διαπροσωπικές, ομαδικές, ανάμεσα σε άτομα και ομάδες και σε συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας.

i) Διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι οποίες εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, όπως μεταξύ εκπαιδευτικών ή διευθυντή – εκπαιδευτικού, επειδή απουσιάζει η επιθυμία συνεργασίας μεταξύ τους και ο καθένας προσπαθεί να επιβάλλει τη γνώμη του καθιστώντας αναποτελεσματική τη λειτουργία του Σχολείου (Ζαβλανός, 1999). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση όπου ένα άτομο βάζει εμπόδια στην επίτευξη των στόχων, προσδοκιών και επιθυμιών ενός άλλου ατόμου, χωρίς να έχει κάποιο προσωπικό όφελος από αυτή την ενέργεια (Mullins, 1996). Κάποιες φορές ο ανταγωνισμός προκύπτει λόγω περιορισμένων πόρων (Kinard, 1988) ή δομών (Owens, 1998), που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία ή την ανοδική πορεία του σχολικού οργανισμού.

ii) Ομαδικές συγκρούσεις, που αφορούν σε ομάδες που δημιουργούνται στο χώρο του Σχολείου (Pawlak, 1998) με διαφορετικούς στόχους, τακτικές και αντιλήψεις (March & Simon, 1958). Οι συγκρούσεις κι εδώ αφορούν σε έλλειψη πόρων, αποτελεσματικής επικοινωνίας ή διαφορετικών συμφερόντων και στόχων (Kinard, 1988). Ένα παράδειγμα ομαδικής σύγκρουσης είναι ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, καθένας από τους οποίους αντιλαμβάνεται ένα σχολικό θέμα από τη δική του σκοπιά με αποτέλεσμα να κλιμακώνεται η ένταση και να δυσχεραίνει η μετάδοση της γνώσης.

Εντούτοις σε κάποιες περιπτώσεις ένα άτομο της ίδιας ομάδας επιδιώκει να ηγηθεί αυτής λόγω προσωπικών φιλοδοξιών και συμφερόντων και τότε η ομαδική σύγκρουση αποκτά τη μορφή διομαδικής (Cummings & Worley, 2001) ή διακομματικής σύγκρουσης (Whitfield, 1994· Owens, 1998). Το αποτέλεσμα είναι να διακοπεί η συνεργασία και η ομάδα να γίνει δυσλειτουργική, επειδή τα άτομα που την αποτελούν επιδιώκουν την προσωπική τους ανέλιξη αδιαφορώντας για το κοινό καλό.

iii) Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, συνήθως μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού ή ενός εκπαιδευτικού και των υπολοίπων. Κι εδώ απουσιάζει η επικοινωνία (Bernstein, 2000) καθώς η κάθε ομάδα εισπράττει όσα συμβαίνουν στον

σχολικό οργανισμό από τη δική της οπτική (Κουτούζης, 1999). Σημαντικό πλεονέκτημα για την εκτόνωση της υφιστάμενης κατάστασης είναι το κάθε μέλος να αντιλαμβάνεται το σφάλμα του και να προσπαθεί να το διορθώσει.

iv) Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας, ήτοι συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ του σχολικού οργανισμού, ως κοινωνικού συστήματος, από τη μια και των γονέων ή της τοπικής κοινωνίας, δηλαδή του εξωτερικού περιβάλλοντος, από την άλλη (Σαΐτης, 2007). Αυτοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, τους σκοπούς και τους στόχους της (Κατσαρός, 2008), να εισάγουν καινοτομίες, γι' αυτό και αποτελούν σύμμαχο για το Σχολείο, το οποίο από την πλευρά του πρέπει να διατηρεί αρμονικές σχέσεις μαζί τους (Bentley, 1998) ώστε να λειτουργεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά.

β) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις. Αυτές διακρίνονται στις συγκρούσεις που εκδηλώνονται εσωτερικά στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς.

i) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μαθητή. Παρατηρούνται όταν ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, με τον οποίο έχει μεγαλώσει ο μαθητής, αντιτίθεται στις αρχές που καλείται να συμμορφωθεί στο Σχολείο. Η διαφορά οικογένειας και Σχολείου εγείρει εσωτερική σύγκρουση στο μαθητή, διανοητικής και συναισθηματικής φύσης. Οι μαθητές που βιώνουν αυτού του είδους τη σύγκρουση έχουν συνήθως διαφορετική εθνικότητα ή οι οικογένειές τους είναι οικονομικά και κοινωνικά κατώτερες από των υπολοίπων (Ιορδανίδης, 2014).

ii) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικού. Αυτές εγείρονται λόγω των ποικίλων ρόλων που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στην πορεία της σταδιοδρομίας του, διαμέσου της ανέλιξής του στις διάφορες ιεραρχικές βαθμίδες, γεγονός που αυξάνει το εργασιακό άγχος του (Ιορδανίδης, 2014). Σύμφωνα με τον Μουχάγιερ (1985) οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις του εκπαιδευτικού κατατάσσονται σε έξι (6) κατηγορίες:

- Σύγκρουση που προέρχεται από τη διάχυτη φύση του ρόλου του (diffuse nature of the role). Το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι οριοθετημένο με ακρίβεια και αυτό εγείρει συνέχεια ερωτήματα στον εκπαιδευτικό σχετικά με τη γνώση των

αποτελεσμάτων της εργασίας του και με την απαλλαγή από τις υποχρεώσεις του ρόλου του.

- Συγκρούσεις που προέρχονται από το πλέγμα του ρόλου του εκπαιδευτικού. Το πλέγμα του ρόλου του (διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς, τοπική κοινωνία) ασκεί πίεση στον εκπαιδευτικό, εξαιτίας των προσδοκιών που αναμένουν από τον ίδιο.
- Συγκρούσεις που προκαλούνται από τα χαρακτηριστικά του Σχολείου ως θεσμού. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι οι συντελεστές της σχολικής ζωής, αφού επιτελούν το έργο τους στο χώρο αυτό. Αντίθετα, τους παραχωρείται ελάχιστος έλεγχος του σχολικού χώρου και στην πλειονότητα το Σχολείο ελέγχεται από την κοινωνία. Αυτό δημιουργεί ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, καθώς η αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους δε συμβαδίζει με τους κανόνες του σχολείου.
- Σύγκρουση ανάμεσα στη δέσμευση που επιβάλλει ο ρόλος του και στον προσανατολισμό της καριέρας. Οι στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του και αφορούν στην κοινωνική του ανέλιξη, μέσω της επαγγελματικής του πορείας, δε συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του ρόλου του αναφορικά με τους μαθητές.
- Σύγκρουση που προκαλείται από τον περιθωριακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Αφορά κυρίως κάποιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, των οποίων το αντικείμενο διδασκαλίας δεν αναγνωρίζεται από συναδέλφους και μαθητές.
- Σύγκρουση αξιών. Παραδοσιακά ο εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει τις αξίες και αντιπροσωπεύει τις ηθικές αρετές, δηλαδή πνευματική ακεραιότητα, έντιμη κριτική, ανεκτικότητα, ευαισθησία, σεβασμό για τους άλλους. Στη σημερινή κοινωνία όμως, οι μαθητές βρίσκονται εκτεθειμένοι στην επίδραση των μέσων ενημέρωσης, με αποτέλεσμα οι αξίες τους να έρχονται σε αντίθεση με αυτές των ενηλίκων.

2.3 Πηγές – Αιτίες συγκρούσεων

Αναμφισβήτητα η εκδήλωση σύγκρουσης στον εργασιακό χώρο και δη στον εκπαιδευτικό εγείρει το ενδιαφέρον για την αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών που την προκάλεσαν, καθώς είναι αδύνατον να προκλήθηκε ξαφνικά (Robbins, 2000). Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση, την κατανόηση των αιτιών και των πηγών της και τον τρόπο που τη διαχειρίζονται τα εμπλεκόμενα μέρη (Friedman et al., 2000· Kabanoff, 1985· Paraskevoropoulos, 2008· Van de Vliert, 1998). Οι πηγές των διαπροσωπικών συγκρούσεων πολλές φορές έχουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά ποικίλουν, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολος ο τρόπος διαχείρισής τους (Rahim, 2001). Στη σχετική βιβλιογραφία (Φασουλής, 2006· Kabanoff, 1985· Nir & Eyal, 2003· Paraskevoropoulos, 2008· Rahim, 2001· Tjosvold, 1998· Van de Vliert, 1998) οι αιτίες των διαπροσωπικών συγκρούσεων μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

2.3.1. Έλλειψη επικοινωνίας

Η ουσιαστική επικοινωνία κατέχει κεντρική θέση σε έναν οργανισμό, αφού η δομή, η έκταση και οι σκοποί ενός οργανισμού καθορίζονται και επιτυγχάνονται με την τεχνική της επικοινωνίας (Bernard, 1960, αναφορά από Παναγιωτοπούλου, 1997). Εντούτοις, παρατηρείται ελλιπής επικοινωνία λόγω εσφαλμένης κωδικοποίησης των μηνυμάτων, κακών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, διαστρεβλωμένης διάθεσης, έλλειψης ευθύτητας και ειλικρίνειας, ανεπαρκούς ενημέρωσης, δηλαδή παραγόντων που υποβαθμίζουν την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών του οργανισμού και οδηγούν αναπόφευκτα σε συγκρούσεις (Saiti, 2014· Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999). «Η έλλειψη πληροφοριών, η κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση μηνυμάτων δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων και συνεπώς οδηγούν σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις» (Μπουραντάς, 2002). Από τη μια μεριά η φτωχή επικοινωνία δε δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να γνωρίσουν τους άλλους και να συνεργαστούν μαζί τους κι αυτό οδηγεί σε σύγκρουση (Pondy, 1967). Από την άλλη η εκτεταμένη επικοινωνία οδηγεί σε παρεξηγήσεις, μεταφράζει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις σε συμπεριφορές επικείμενης σύγκρουσης και θέτει τις βάσεις για μελλοντικές συγκρούσεις (Putnam & Poole, 1987).

Βέβαια η σύγκρουση μεταξύ δύο μερών μπορεί να μη γίνει αντιληπτή από αυτά αλλά, ακόμη και αν γίνει αισθητή, πιθανόν να επιλυθεί προτού οδηγήσει σε κλιμάκωση και συνακόλουθα σε επιθετικότητα (Pondy, 1967). Προκειμένου, λοιπόν, τα μέλη μιας ομάδας να συνεργάζονται επιτυχώς προς την επίτευξη κοινών στόχων, προέχει να μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Μπουραντάς, 2002), επιτυγχάνοντας τη μετάδοση ξεκάθαρων και σαφών νοημάτων, ουσιαστικών και επαρκών πληροφοριών, για να αποφευχθεί η λανθασμένη αποκωδικοποίηση του μηνύματος από το άλλο μέρος (Κουτούζης, 1999). Η αρμονική επικοινωνία σε μία Σχολική Μονάδα συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος που επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία του Σχολείου (Σαΐτης, 2005).

2.3.2. Ατομικές διαφορές

Μέσα σε έναν οργανισμό εργάζονται και αλληλεπιδρούν άτομα και ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, προσωπικότητα, πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα, στόχους, φιλοδοξίες, γνώσεις, προσωπικές κρίσεις, επιμονή, ιδεολογίες που είναι αδύνατο να ταυτιστούν και αποτελούν πηγές σύγκρουσης (Καψάλης, 2005· Μπουραντάς, 2002). Η συνύπαρξη των ατόμων στον ίδιο χώρο προκαλεί προβλήματα και αντιθέσεις και δυσχεραίνει τη μεταξύ τους συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία (Κουτούζης, 1999). Παράλληλα αντιλαμβάνονται ζητήματα με διαφορετικό τρόπο λόγω διαφορετικού κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού υπόβαθρου και εμπειριών (Albert, 2001) καθώς και κουλτούρας, ηλικίας και αυτοαντίληψης (Παπασταμάτης, 2005).

Το ίδιο ισχύει και στις Σχολικές Μονάδες, όπου παρευρίσκονται και συνεργάζονται άτομα με διαφορετικό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο και ιδεολογία και καθιστούν μη αποτελεσματική τη λειτουργία τους (Σαΐτης, 2007). Οι διενέξεις για παράδειγμα του συλλόγου διδασκόντων μπορεί να δημιουργήσουν αρνητικό σχολικό κλίμα και να βλάψουν την ανάπτυξη και αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού και την εικόνα του στην κοινωνία, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιβληθούν σε βάρος των άλλων. Επομένως, όταν ανακύπτει πρόβλημα που οδηγεί σε διένεξη, πρέπει να γίνονται πιο διαλλακτικοί, να ακούνε την άποψη του άλλου μέρους, να επικαλούνται το συναίσθημα και να υποχωρούν κάποιες φορές στη δική τους αν πιστεύουν ότι

έσφαλαν, να εξετάζουν όλες τις πτυχές του προβλήματος και να επιδιώκουν, προς αποφυγή της σύγκρουσης, μια συμφέρουσα λύση που θα ικανοποιήσει και τις δύο πλευρές και θα σταθεί ωφέλιμη και για την πορεία του σχολείου (Darling & Walker, 2001).

2.3.3 Κακή οργάνωση

Σε έναν επίσημο οργανισμό, όπως είναι το Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν τη θέση που έχει οριστεί εκ των προτέρων για εκείνους, το ρόλο δηλαδή που προσδοκάται να φέρουν εις πέρας (Mullins, 2007· Singh, 2008). Η άνιση και άδικη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων σε ένα οργανισμό, και δη στο Σχολείο, η προβληματική διαδικασία λήψης αποφάσεων και τα αυξημένα καθήκοντα, έχουν σαν συνέπεια την επιβάρυνση κάποιων εκπαιδευτικών και την απαρχή σύγκρουσης (Κόντη, 1994). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι πρέπει εξαρχής τα καθήκοντα να προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια και να τα αντιλαμβάνονται και να τα εμπεδώνουν όλα τα μέλη της σχολικής οργάνωσης (Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996), η οποία διακρίνεται από τις αρχές της ισονομίας και της ισότητας (Mullins, 1996). Από τη στιγμή που κατανέμονται αυτές οι αρμοδιότητες επιδιώκεται η αξιοποίηση των ικανοτήτων, γνώσεων, εμπειριών και χρόνου των διδασκόντων, αλλά και όλων των φορέων που συνεργάζονται με το Σχολείο (Μπουραντάς, 2002). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για τους στόχους της Σχολικής Μονάδας, ώστε να εργάζονται και να συνεργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση, την ανάπτυξη και την πρόοδο του Σχολείου.

2.3.4 Συγκρουόμενοι στόχοι

Αναφερόμενοι σε συγκρουόμενους στόχους εννοούμε την κατάσταση κατά την οποία η επίτευξη των στόχων ενός ατόμου ή μιας ομάδας αποβαίνει εις βάρος των στόχων της άλλης πλευράς. Η σύγκρουση προκύπτει όταν η μία πλευρά αντιλαμβάνεται ότι μόνο ο ένας στόχος είναι δυνατόν να επιτευχθεί και αυτό καθίσταται επιζήμιο για τους στόχους των άλλων (Deutch, 1969· Tjosvold, 1998). Θεωρεί δηλαδή τους στόχους ασύμβατους και εφράζει διαφωνίες και παράπονα για την πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί προς την επίτευξη αυτών, επηρεάζοντας την εξέλιξη του σχολικού οργανισμού.

2.3.5 Εξωτερικό περιβάλλον

Σε ένα κοινωνικό σύστημα, όπως είναι η Σχολική Μονάδα, το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει τη λειτουργία της. Μιλώντας για εξωτερικό περιβάλλον, εννοούμε τους παράγοντες εκείνους που ναι μεν δρουν έξω από το χώρο του Σχολείου αλλά, έχοντας άποψη για οτιδήποτε συμβαίνει στο εσωτερικό του και ασκώντας πιέσεις, επηρεάζουν τη λειτουργία του και την αποδοτικότητά του οδηγώντας σε εσωτερικές συγκρούσεις. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους γονείς των μαθητών και με φορείς της τοπικής κοινωνίας και πολλές φορές, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, οδηγεί σε συγκρούσεις, επιβλαβείς για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

2.3.6 Διαφορές μεταξύ ομάδων

Κάθε Σχολική Μονάδα “αποτελείται από ομάδες ατόμων, επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένες, με διαφορετικά συμφέροντα η καθεμιά. Όταν οι αλληλεπιδράσεις των ομάδων έχουν το στοιχείο της κυριαρχίας, τότε εμφανίζονται συμπτώματα συγκρούσεων, που μπορεί να συμβούν σε όλα τα επίπεδα διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων” (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε κάθε Σχολείο, πέραν από τις τυπικές ομάδες που δημιουργούνται για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και τα μέλη τους έχουν συγκεκριμένους ρόλους, αναπτύσσονται ομάδες άτυπες λόγω ατομικών συμφερόντων και κοινών αντιλήψεων, οι οποίες συγκρούονται με άλλες ομάδες αδιαφορώντας για τις μεταξύ τους διενέξεις και προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Από αυτή την πάσχουσα κατάσταση ζημιώνεται η Σχολική Μονάδα, λόγω της προσπάθειας των άτυπων ομάδων να επιτύχουν τους στόχους τους χρησιμοποιώντας αθέμιτα μέσα και υιοθετώντας συμπεριφορές που αντιτάσσονται με τους κανόνες του Σχολείου (Μπουραντάς, 2001).

2.3.7 Περιορισμένοι πόροι

Η ανεπάρκεια των διαθέσιμων υλικοτεχνικών και οικονομικών πόρων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού έχει άμεση σχέση με τον προϋπολογισμό της κυβέρνησης για το οικονομικό κεφάλαιο που θα διαθέσει για την παιδεία. Το μη ικανοποιητικό οικονομικό ποσό που διαμοιράζεται για τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού

οργανισμού στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης και διατίθεται στις Σχολικές Μονάδες από εκείνους ανάλογα με τις ανάγκες της καθεμιάς (Παπασταμάτης, 2005), αδυνατεί να τις καλύψει και δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ διευθυντών και τοπικών φορέων. Ο Pondy (1967) πρώτος έκανε λόγο για τη χορήγηση μειωμένων πόρων στους εργαζομένους και τη μη δίκαιη κατανομή αυτών, ως βασικές πηγές συγκρούσεων.

Οι Masters & Albright (2002) διέκριναν τέσσερις κατηγορίες πιθανών αιτιών συγκρούσεων σε έναν οργανισμό. Αυτές είναι:

i) Οι συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος (environmental sources), στο οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του, την υφιστάμενη πολιτική και κοινωνική κατάσταση της χώρας, στο εσωτερικό της οποίας δρα ο οργανισμός.

ii) Ο ίδιος ο οργανισμός, δηλαδή οι κανονισμοί λειτουργίας του, η στρατηγική του, η διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων.

iii) Το εργασιακό περιβάλλον, ήτοι το αντικείμενο εργασίας, το ανθρώπινο δυναμικό και ο τρόπος διοίκησης του οργανισμού.

iv) Οι ατομικοί παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα του εργαζομένου και η ψυχοσύνθεσή του.

Στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας, μέσω ερευνών που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια από Έλληνες ερευνητές για τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασουλής, 2006) διακρίνονται οι παρακάτω τύποι συγκρούσεων:

- Η έλλειψη συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω συνεχούς αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος εξαιτίας εκπαιδευτικών αναγκών πχ. μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.α.
- Έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και, ως εκ τούτου, ανάπτυξης αρμονικού σχολικού κλίματος.
- Έλλειψη οργάνωσης και αναποτελεσματική επικοινωνία.
- Έλλιπείς οικονομικοί πόροι και υλικοτεχνική υποδομή.
- Ατομικές διαφορές που αφορούν σε αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

3.1 Τα στάδια της σύγκρουσης

Ο Pondy (1967) ανέπτυξε ένα μοντέλο οργανωσιακής σύγκρουσης με γνώμονα τα στάδια ή τις φάσεις εξέλιξης ενός επεισοδίου σύγκρουσης. Το εν λόγω μοντέλο κατέχει, ακόμη και σήμερα, κεντρική θέση στη διεθνή βιβλιογραφία.

3.1.1 Στάδιο I: Λανθάνουσα σύγκρουση (latent conflict)

Σε αυτό το πρώιμο στάδιο της σύγκρουσης υπάρχουν ασυμβίβαστοι στόχοι ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και δημιουργείται μεταξύ τους η υπόνοια ότι κάτι δε λειτουργεί ομαλά. Σύμφωνα με τον Pondy (1967) υπάρχουν τέσσερις τύποι λανθάνουσας μορφής σύγκρουσης: ο ανταγωνισμός για τους λιγοστούς διαθέσιμους πόρους, η τάση για αυτονομία, η σύγκρουση ρόλων και η απόκλιση από τους στόχους του οργανισμού.

3.1.2 Στάδιο II: Αντιληπτή σύγκρουση (perceived conflict)

Κάποιες φορές η σύγκρουση μπορεί να προκύψει ακόμη κι αν δεν υπάρχουν ενδείξεις λανθάνουσας σύγκρουσης. Σε αυτό το στάδιο τα μέλη του οργανισμού διαπιστώνουν ότι υπάρχει πρόβλημα λόγω ασυμβατότητας στόχων και αρχίζει να δημιουργείται κλίμα ανησυχίας και έντασης. Βασική προϋπόθεση είναι τα δύο μέρη να έχουν αυξημένη την αντιληπτική ικανότητα δηλαδή να μπορούν να κατανοήσουν το πραγματικό εύρος της υπάρχουσας κατάστασης. Αν, λοιπόν, μια πλευρά έχει την υποψία ότι τα συμφέροντά της υποθάλπονται, οι στόχοι της εμποδίζονται ή ματαιώνονται τότε η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Ωστόσο, αν μόνο η μία πλευρά θεωρεί την υπάρχουσα κατάσταση ως απειλή, η σύγκρουση πιθανόν να μην εκδηλωθεί ποτέ.

Για την αποφυγή της σύγκρουσης καθοριστικό ρόλο παίζει η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, η οποία συμβάλλει στη μη περαιτέρω εξέλιξή της (Σαΐτης, 2002). Αυτό επιτυγχάνεται με: α) τη σκόπιμη παρεμπόδιση της

σύγκρουσης λόγω της μικρής ισχύος της παράλληλα με το γεγονός ότι δεν εκλαμβάνεται ως απειλή για την ικανοποίηση των συμφερόντων τους και β) την επιλογή τους να στρέψουν την προσοχή τους σε συγκρούσεις για λιγότερα σημαντικά θέματα, οι οποίες επιλύονται άμεσα αποφεύγοντας τις οδυνηρές συνέπειες.

3.1.3 Στάδιο III: Αισθητή σύγκρουση (felt conflict)

Στο στάδιο αυτό παρατηρείται η διαφορά ότι υπεισέρχεται το συναισθηματικό στοιχείο στο πρόβλημα και η κατάσταση αποκτά προσωπική χροιά, δηλαδή προσωποποιείται (Pondy, 1967). Η προσωποποίηση αυτή θα κρίνει την έκβαση της υπάρχουσας κατάστασης και το αν θα εξελιχθεί ή όχι. Σε περίπτωση που αυτή προσωποποιηθεί, δημιουργείται ανησυχία στο εσωτερικό της μιας πλευράς και τα μέλη κυριεύονται από φόβο και ανασφάλεια, αφού πιστεύουν ότι η προσωπικότητά τους θίγεται και οι ίδιοι στοχοποιούνται καθώς κρίνονται αυστηρά και αντιμετωπίζονται με καχύποπτο και αρνητικό τρόπο. Στη μη προσωποποιημένη κατάσταση η σύγκρουση επιλύεται ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά, αφού δεν επικεντρώνεται σε πρόσωπα αλλά στη συμπεριφορά τους.

3.1.4 Στάδιο IV: Φανερή σύγκρουση (manifest conflict)

Στη φανερή σύγκρουση τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση, η οποία είναι ιδιαίτερα αισθητή και υιοθετούν στρατηγικές διαχείρισής της βάσει της συμπεριφοράς τους (Pondy, 1967). Οι οδοί που ακολουθούν είναι οι εξής: α) συγκρούονται ανοιχτά, πράγμα που σημαίνει εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας και έντονα συναισθήματα που βγαίνουν στην επιφάνεια είτε β) βρίσκουν τρόπους επίλυσης του ανακύπτοντος ζητήματος, κάνοντας επίκληση στη λογική μέσω της συνεργασίας και της ομαλής αλληλεπίδρασης.

3.1.5 Στάδιο V: Αποτελέσματα της σύγκρουσης (conflict aftermath)

Ο τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης έχει τις αναμενόμενες θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στα εμπλεκόμενα μέρη και στις μεταξύ τους σχέσεις. Εάν η επίλυσή της ικανοποιεί αμφότερα τα εμπλεκόμενα μέρη, τότε τίθενται οι βάσεις για πιθανή μελλοντική προσφορότερη συνεργασία. Στην περίπτωση που συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή υπάρχει υπόνοια επίλυσης, η σύγκρουση υποβόσκει και μπορεί τα

αποτελέσματά της να είναι πολύ πιο επώδυνα στο μέλλον για τα αναμειγμένα μέρη. Ανάλογα με τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, υπάρχουν οι παρακάτω προσεγγίσεις (Μπουραντάς, 2002):

α) κέρδος – ζημιά (περίπτωση win-lose), όπου η ηττημένη πλευρά θεωρεί ότι αδικήθηκε κι έτσι επιδιώκει τη νίκη σε πιθανή μελλοντική διένεξη, γεγονός που αυξάνει την επιθετικότητα και τον αποπροσανατολισμό μεταξύ των δύο πλευρών και εξασθενεί τη μεταξύ τους διάθεση για συνεργασία,

β) ζημιά – ζημιά (περίπτωση lose-lose), όπου και οι δύο πλευρές αισθάνονται κατά το μεγαλύτερο μέρος ηττημένες από την επίλυση της σύγκρουσης καθώς παραμένουν αμετακίνητες από τις θέσεις τους, με απόρροια την υιοθέτηση καχύποπτης και επιφυλακτικής στάσης απέναντι στην εφαρμογή οποιασδήποτε συμφωνημένης λύσης και

γ) κέρδος – κέρδος (περίπτωση win-win), όπου οι δύο πλευρές αισθάνονται κερδισμένες και, ως εκ τούτου, πιο δημιουργικές, πρόθυμες να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα, και να συμβάλουν στην ικανοποίηση των στόχων και στην κάλυψη αμφότερων των αναγκών.

3.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

Οι συγκρούσεις, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα σύνηθες φαινόμενο στους οργανισμούς. Οι Σχολικές Μονάδες, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, δεν εξαιρούνται από την εμφάνιση αυτού του φαινομένου, η συχνότητα του οποίου είναι αυξημένη. Ο πιο κοινός τύπος σύγκρουσης στο σχολικό περιβάλλον είναι αυτός που δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Αυτός ο τύπος σύγκρουσης ονομάζεται “σύγκρουση ρόλων” (Nir & Eyal, 2003) και παρατηρείται στην περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων έρχεται αντιμέτωπος με παράλογες απαιτήσεις από τρίτους. Βεβαία, χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού χώρου είναι η διαφορετική προσέγγιση από πλευράς των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι καταλληλότερο να εφαρμοστεί (Anderson & Kyprianou, 1994) ή ποια απόφαση

να ληφθεί για συγκεκριμένα ζητήματα, που αφορούν όλους τους τομείς λειτουργίας του Σχολείου.

Είναι εμφανές πως το Δημοτικό Σχολείο εστιάζει στην επιτυχημένη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και, συνακόλουθα, στην αποτελεσματική επίδοση των μαθητών, κατάσταση πολύ απαιτητική για τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση οι προσωπικοί στόχοι των εκπαιδευτικών με τους στόχους του Σχολείου (Lunenburg and Ornstein, 2008). Έτσι, οι κανονισμοί του Σχολείου και το έργο των εκπαιδευτικών συγκρούονται με αρνητικές επιπτώσεις στη γενική εικόνα της Σχολικής Μονάδας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, λόγω της καθημερινής συνύπαρξης των εκπαιδευτικών στο χώρο του Σχολείου, αφήνουν συχνά ανοιχτές πόρτες για διαφωνίες. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ερχόμενοι αντιμέτωποι με καινοτομίες και μη έχοντας το σθένος και την υποστήριξη από τους συναδέλφους τους για να τις αποδεχτούν, επιλέγουν να απομονωθούν (Mostert, 1998). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση όπου οι στόχοι που τίθενται από τη Σχολική Μονάδα είναι μη υλοποιήσιμοι ή υπερβαίνουν τις δυνατότητες κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν μια εσωτερική πάλη, κυριεύονται από άγχος και είναι αδύναμοι να ανταποκριθούν στην πρόκληση που “υψώνεται” μπροστά τους.

Η σύγκρουση που εγείρεται μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι αντιληπτή κατά τον ίδιο τρόπο από όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Ο καθένας μεταφράζει το νόημα και τη δυναμική της από τη δική του σκοπιά. Με το πέρασμα, όμως, του χρόνου αποκτά προσωπική χροιά με την ανάμειξη σε αυτή του συναισθηματικού στοιχείου και εκδηλώνεται με τη μορφή επιθετικότητας. Τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να είναι ευέλικτα και ικανά στη λήψη της σωστής απόφασης για οποιουδήποτε τύπου αντιπαράθεση ή διένεξη. Σε μια Σχολική Μονάδα οι αποφάσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να πάρουν σχετίζονται με καθημερινά θέματα του Σχολείου, που αφορούν κυρίως στη σωστή λειτουργία του. Η λήψη της σωστής απόφασης πρέπει να πληρεί κάποια κριτήρια, ήτοι να υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος για την επεξεργασία και τη διαχείριση του ζητήματος που προέκυψε και η διαδικασία που ακολουθείται να είναι κατά το δυνατόν αντικειμενική και να στηρίζεται σε προσωπικές αξίες. Τις περισσότερες φορές παρατηρείται ελλιπής ενημέρωση για το είδος του ζητήματος που ανέκυψε, έλλειψη χρόνου, ανευθυνότητα, υποκειμενική αξιολόγηση της σπουδαιότητάς του, άγχος, ασάφεια των τιθέμενων κριτηρίων, δηλαδή παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην οδό της σωστής απόφασης και εγείρουν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

3.3 Διαχείριση των συγκρούσεων

Με τον όρο “διαχείριση συγκρούσεων” εννοούμε τη διαδικασία που ακολουθούν οι συμμετέχοντες σε μια σύγκρουση και τις στρατηγικές που σχεδιάζουν με σκοπό την ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργικών στοιχείων της και την ανάδειξη των λειτουργικών και όχι στοχεύοντας στην απόφυγη, μείωση ή διαγραφή της (Menon et al., 1997). Ο Τέκος (2009) αποσαφηνίζει τη διαχείριση ως “ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε ένα οργανισμό” και τη διαχείριση συγκρούσεων ως “διαδικασία μέσω της οποίας ενθαρρύνεται η εμπλοκή ατόμων με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις με σκοπό τη γεφύρωση των διαφορών και τη λύση προβληματικών καταστάσεων”. Για τον Rahim (2002) διαχείριση σύγκρουσης είναι η έμμεση συμβολή στην εξεύρεση ενός αποτελεσματικού τρόπου αντιμετώπισής της, όταν εγείρεται μεταξύ των ομάδων ενός οργανισμού.

3.3.1 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Στο χώρο του Σχολείου οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του, σύνηθες σαν γεγονός και με έντονη συχνότητα εμφάνισης. Τεχνικές αντιμετώπισης συγκρούσεων είναι οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι συμμετέχοντες σε αυτές, όταν έρχονται σε ρήξη, εξαιτίας μη κοινών απόψεων πάνω σε ένα ζήτημα. Τα συγκρούόμενα μέρη συμπεριφέρονται κατά τρόπο που εξυπηρετεί το ίδιο συμφέρον, αφού επιδιώκουν να πείσουν την άλλη πλευρά να υιοθετήσει μια στάση που αντιτίθεται στα πιστεύω της αλλά ευνοεί τους ίδιους.

Σύμφωνα με τον Evans (2003) δεν υπάρχει καμία μέθοδος που να θεωρείται κατάλληλη για όλες τις πιθανές καταστάσεις σύγκρουσης. Ο Rahim (1983), από την άλλη, στηριζόμενος στις μελέτες που προηγήθηκαν από τους Blake & Mouton (1964) και από τον Thomas (1976), παρουσιάζει ένα μοντέλο διαχείρισης σύγκρουσης που καταδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιδρούν τα άτομα και οι ομάδες ευρισκόμενοι σε κατάσταση σύγκρουσης (Μπουραντάς, 2001· Σαΐτης, 2007). Συγκεκριμένα:

α. Μέθοδος της αποφυγής

Στην περίπτωση αυτή το άτομο αποφεύγει συστηματικά τη σύγκρουση, την αγνοεί ή αρνείται την ύπαρξή της, μεταθέτει την επίλυση της διαφωνίας για αργότερα και αναμένει την πλήρη εξάλειψή της χωρίς το ίδιο να αναμειχθεί (Schermerhorn et al., 2000· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Τα άτομα που επιλέγουν αυτή την τεχνική δεν ενδιαφέρονται ούτε για τους άλλους ούτε για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Chan et al., 2006) και αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς τους στόχους και των άλλων (Rahim, 1985). Αυτό έχει σαν επακόλουθο η σύγκρουση να παραμένει ανεπίλυτη, να καταστέλλεται προσωρινά αλλά να επανεμφανιστεί στο μέλλον ισχυρότερη και με ολέθριες συνέπειες για τα άτομα και τον οργανισμό (Uline et al., 2003· Williams, 2005). Ουσιαστικά η αποφυγή μεταθέτει για αργότερα κάτι που πρέπει να επιλυθεί τη δεδομένη χρονική στιγμή και τα άτομα χαρακτηρίζονται από απάθεια, αδιαφορία, ουδετερότητα, παραίτηση, ανάκληση, μετάθεση των ευθυνών τους.

β. Μέθοδος του συμβιβασμού

Στην εν λόγω μέθοδο τα συγκρουόμενα μέρη οδηγούνται σε κοινά αποδεκτές λύσεις μετά από διαπραγματεύσεις, οι οποίες τους ικανοποιούν ως έναν βαθμό, υιοθετούν δηλαδή τη στάση “δούναι και λαβείν” (Hocker & Wilmot, 1998· Cheung & Chuah, 1999). Φαίνεται σα να μοιράζουν τη διαφορά ή να δείχνουν συγκατάβαση σε μια προσωρινή και επιφανειακή λύση που ανταπεξέρχεται σε ένα μεγάλο μέρος των προσδοκιών τους, των αναγκών και ενδιαφερόντων τους αλλά δεν αναδεικνύει νικητή κανέναν από τους δύο, απλά τους εξυπηρετεί (Hodgetts, 1993). Οι πραγματικές ανάγκες και οι στόχοι των δύο μερών αποσιωπούνται, μένουν στην αφάνεια και ενδεχομένως να αναδυθούν αργότερα με την εμφάνιση μιας νέας σύγκρουσης. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται όταν τα αντίπαλα μέρη είναι εξίσου ισχυρά ή αλληλοαποκλειόμενα (Rahim, 1985) και υστερεί στο ότι δεν επικεντρώνεται στις βαθύτερες αιτίες της σύγκρουσης παρά εμμένει στην εξεύρεση μιας λύσης (Montana & Charnov, 2006).

γ. Μέθοδος της συνεργασίας

Κατά τη μέθοδο αυτή τα συγκρουόμενα μέρη αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού τη σύγκρουση. Επικοινωνούν μεταξύ τους και μοιράζονται τις ανησυχίες τους με αποτέλεσμα την αμοιβαία επίλυση των προβλημάτων και την μεταξύ τους εσωτερική αρμονία (Hodgetts, 1993), αλλά και την ανάπτυξη του οργανισμού. Η συνεργασία ωθεί τα εμπλεκόμενα μέρη στην επίλυση των διαφορών τους και στη συνειδητοποίηση πως, χωρίς αυτή, ο προγραμματισμός και οι στόχοι τους θα αποτύχουν. Οι Uline et al. (2003) υποστηρίζουν ότι οι διαφορές πρέπει να εκληφθούν ως δυνάμεις για να οδηγήσουν τα άτομα στην επίλυση της σύγκρουσης. Με αυτή την τακτική ικανοποιούνται τα συμφέροντα και τα οφέλη και των δύο πλευρών, προάγεται η δημιουργικότητα και η εμπροσθοσύνη μεταξύ τους. Επίσης, αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης και επιτυγχάνονται κυρίως οι στόχοι του οργανισμού και όχι οι προσωπικοί στόχοι των εμπλεκόμενων. Βέβαια, για να είναι επιτυχής η συνεργασία απαιτείται να υπάρχει ειλικρίνεια, κατανόηση και υψηλός βαθμός ωριμότητας αμφοτέρων των μερών.

δ. Μέθοδος της εξουσίας / κυριαρχίας

Σύμφωνα με τη μέθοδο της εξουσίας / κυριαρχίας ο ισχυρότερος είναι αυτός που υπερισχύει κατά τη διαδικασία της σύγκρουσης (Σαϊτής, 2002). Στην περίπτωση αυτή εκείνος υπολογίζει μόνο τα δικά του οφέλη και αγνοεί τις επιθυμίες και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς. Επομένως παρατηρείται υψηλό ενδιαφέρον ενός ατόμου για τον εαυτό του και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης (Habaci, 2015). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο διαχείρισης της σύγκρουσης για να προωθήσουν τους στόχους τους σε βάρος των άλλων (Chen & Tjosvold, 2002· Tjosvold et al., 2001). Η επιλογή της επιφέρει παρεμπόδιση της επικοινωνίας και προσωρινή και επιφανειακή λύση του ανακύπτοντος προβλήματος, με αποτέλεσμα αυτό να παραμένει ανεπίλυτο και να υπάρχει η πιθανότητα να διογκωθεί ή να λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις (Skjorshammer 2001· Chen & Tjosvold, 2002).

ε. Μέθοδος της εξομάλυνσης / προσαρμογής

Η επιλογή της εξομάλυνσης ως τρόπου διευθέτησης μιας σύγκρουσης αφορά στο ενδιαφέρον και την ανησυχία της μιας πλευράς για την ικανοποίηση των συμφερόντων της άλλης, προκειμένου να επιλυθεί η σύγκρουση. Έτσι αυτή δείχνει υποχώρηση στις επιθυμίες της άλλης πλευράς και φροντίζει ώστε αυτές να συμβάλλουν θετικά και αποτελεσματικά στη διευθέτηση του προβλήματος. Στην προκειμένη περίπτωση μέλημα των δύο εμπλεκόμενων μερών είναι η διατήρηση ομαλών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ τους, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην σε βάθος επίλυση του προβλήματος. Βέβαια είναι αδύνατον η υποχώρηση να είναι συνεχόμενη, αφού αποτελεί μια προσωρινή συμβιβαστική λύση. Ανά πάσα στιγμή πιθανόν να ελλοχεύει ο κίνδυνος επανεμφάνισης του προβλήματος με μεγαλύτερο εύρος και πιο δυσάρεστες συνέπειες για αμφότερες τις πλευρές (Ιορδανίδης, 2014).

3.4 Αποτελέσματα συγκρούσεων

Η ύπαρξη συγκρούσεων σε έναν οργανισμό αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα από προσωπικής - ψυχολογικής, κοινωνικής και οργανωσιακής πλευράς, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψιν τις αιτίες που προκαλούν τις εκάστοτε συγκρούσεις, τους συμμετέχοντες σε αυτές, αλλά και τον τρόπο διαχείρισης, διευθέτησης και επίλυσής τους από τα εμπλεκόμενα μέρη. Έτσι, μπορούμε να προσδώσουμε στη σύγκρουση ποικίλους χαρακτηρισμούς: καλή, κακή, εποικοδομητική, καταστρεπτική, ουσιαστική, ωφέλιμη, συμφέρουσα, παραγωγική, απρόσωπη (Ιορδανίδης, 2014).

3.4.1 Λειτουργικά αποτελέσματα συγκρούσεων

Πολλοί μελετητές, μέσα από τις έρευνές τους, θεωρούν τη σύγκρουση εποικοδομητική και δημιουργική (Janis, 1985· Horowitz & Boardman, 1994· Tjosvold, 1998, 2008· Rahim, 2000, 2001, 2002· Tjosvold et al., 2001· Rahim et al., 2002· Nir and Eyal, 2003· Φασουλής, 2006· Somech, 2008· Kantek & Gezer, 2009) και ανέδειξαν τις θετικές συνέπειές της.

- **Προσωπική ανάπτυξη – Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας**

Τα μέλη ή οι ομάδες που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση αναπτύσσουν υγιή ανταγωνισμό και ομαλές κοινωνικές σχέσεις που ενισχύουν τη μεταξύ τους συνύπαρξη και αλληλεπίδραση. Οι εμπλεκόμενοι, χρησιμοποιώντας λογικά και σαφή επιχειρήματα και, έχοντας αυτοπεποίθηση, προσπαθούν να πείσουν για την ορθότητα της άποψής τους και να αποσαφηνίσουν τη θέση τους (Rahim, 2011). Συγχρόνως είναι καλοί ακροατές, καθώς αφογκράζονται τη στάση της άλλης πλευράς και επεξεργάζονται τα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή βοηθά τα άτομα να γίνουν πιο ώριμα, να δείχνουν κατανόηση, να αναγνωρίζουν το σωστό και το λάθος και τις διαφορετικές ιδέες (Göksoy & Argon, 2016) και, όταν χρειαστεί, το δίκιο της άλλης πλευράς υποχωρώντας στις θέσεις τους.

Συγχρόνως, σε μια κατάσταση σύγκρουσης τα άτομα επιτρέπουν στα συναισθήματά τους να αναδυθούν στην επιφάνεια και εκφράζουν ευκολότερα την άποψή τους για κάποιο άλλο μέλος, γεγονός που είναι δείγμα επιτυχούς επικοινωνίας (Scholtes et al., 1996) και αρωγός στην εκτόνωση του καθημερινού εργασιακού άγχους. Παράλληλα γίνονται πιο δεκτικοί και αξιοποιούν τη δημιουργικότητά τους και την κρίση τους (Κάντας, 1995). Έτσι, όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται καθ' αυτόν τον τρόπο, δηλαδή ως ένα κοινό πρόβλημα που απαιτεί κοινή εξέταση και επίλυση, (Tjosvold et al., 2001) ενδυναμώνονται και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων (De Dreu, 2008) και δη των εκπαιδευτικών, προσφέροντάς τους αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη ικανοποίηση λόγω της επιτυχούς έκβασής της και βοηθώντας τους στην ορθή διαχείριση μιας μελλοντικής σύγκρουσης (Tjosvold & Tjosvold, 1995· Scholtes et al., 1996 · De Lima, 2001· Rahim, 2000, 2001, 2002· Nir & Eyal, 2003· Fassoulis, 2006).

- **Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων**

Τα μέρη που έρχονται σε αντιπαράθεση έχουν τις δικές τους απόψεις, οι οποίες εξυπηρετούν τα προσωπικά τους συμφέροντα και αποτελούν τη δική τους πρόταση για την επίλυση του ανακύπτοντος προβλήματος. Τις περισσότερες φορές, βέβαια, δεν είναι αρεστές και αποδεκτές από την αντίπαλη πλευρά. Μέσα από μια επικοινωνιακή σύγκρουση, λοιπόν, τα άτομα ή οι ομάδες ενθαρρύνονται και εκφράζουν νέες, ευφυέστερες και πρωτοποριακές ιδέες, που αποτελούν εναλλακτικές λύσεις στο

πρόβλημα που έχει ανακύψει (Simons & Peterson, 2000· Rahim, 2011). Με αυτόν τον τρόπο είναι πιθανό να βρεθεί μια λύση κοινά αποδεκτή και δημιουργική, η οποία να είναι η σωστότερη και να ικανοποιεί τα αντιπαλόμενα μέρη (Singh, 1995· Amason, 1996· Σαΐτης, 2002).

- **Δημιουργία συνοχής, ενίσχυση ηθικού και προώθηση της καινοτομίας**

Είναι σαφές πως, όταν οι δυο πλευρές συνεργάζονται, ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, για την εύρεση λύσης στο πρόβλημα που έχει παρουσιαστεί, αφιερώνουν όλη τους την ενέργεια στο στρατηγικό σχεδιασμό των βημάτων που θα ακολουθήσουν και έτσι καλλιεργείται η συνοχή μεταξύ τους (Johnson & Johnson, 1989· Σαΐτης, 2002· De Dreu, 2008). Αυτό προϋποθέτει ότι υπάρχει υγιής ανταγωνισμός, ο οποίος παρέχει κίνητρα συμμετοχής των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αυξάνοντας τον αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτή (Καψάλης, 2005) και απομακρύνει τα γκρίζα σύννεφα στη σχέση τους ευνοώντας την αποτελεσματική συνεργασία (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Ετσι καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους, οξύνεται το πνεύμα τους, αυξάνεται η επίδοσή τους, ενισχύεται το ηθικό τους, ο καθένας παραθέτει τις δικές του καινοτόμες και πρωτοποριακές ιδέες και όλοι, εξετάζοντας τις ποιοτικές λύσεις που έχουν προταθεί μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, προσανατολίζονται προς την επίλυση του προβλήματος ή, με αυτόν τον τρόπο, φέρνουν στην επιφάνεια νέα θέματα που χρήζουν επίλυσης (Appelbaum et al., 1999· Rahim et al., 2002· Αθανασούλα – Ρέππα, 2008· Greenberg & Baron, 2013).

- **Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης**

Σε μια κατάσταση σύγκρουσης, που βρίσκεται σε εξέλιξη, αναδύονται επιμέρους προβλήματα και αδυναμίες που μέχρι εκείνη τη στιγμή αποσιωπούσαν ή θεωρούνταν μικρής σπουδαιότητας (Rahim, 1992). Η αντιμετώπιση, λοιπόν, της σύγκρουσης σε αρχικό στάδιο λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την εκδήλωση μιας μελλοντικής διαμάχης μεγαλύτερης έντασης, καθώς τα προβλήματα επιλύονται ακριβώς τη στιγμή που ανακύπτουν κι έτσι αποφεύγονται οδυνηρές και σοβαρότερες συνέπειες (Tjosvold & Tjosvold, 1995· Σαΐτης, 2002). Παράλληλα επιτυγχάνεται η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, της Σχολικής Μονάδας εν προκειμένω, αφού οι εντάσεις περιορίζονται και στη θέση τους διαμορφώνεται θετικό κλίμα συνεργασίας και απόδοσης (Nir & Eyal, 2003· Fassoulis, 2006· Trudel & Reio Jr, 2011) που

αντικατοπτρίζεται στο εσωτερική λειτουργία του Σχολείου, αλλά και στην εικόνα του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι ο οργανισμός συνεχίζει να υπάρχει, να επιτελεί τις λειτουργίες του (Robbins & Judge, 2012) και να επιτυγχάνει τους στόχους του.

3.4.2 Δυσλειτουργικά αποτελέσματα συγκρούσεων

Κάποιοι μελετητές, ωστόσο, ανέδειξαν και τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, χαρακτηρίζοντάς τες αναποτελεσματικές, καταστροφικές και επιζήμιες (Amason, 1996· Androulakis & Stamatis, 2009· Balay, 2006· Baron, 1991· Corwin, 1969· De Dreu & Weingart, 2003· Everard et al., 2004· Jehn, 1995· Jehn et al., 1997· Pelled, 1996· Rahim, 2001· Simons & Peterson, 2000).

▪ Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων

Σε μια συγκρουσιακή κατάσταση επικρατεί εχθρότητα και ένταση μεταξύ των αντίπαλων πλευρών (Thomas, 1976· Amason & Schweiger, 1997· Σαϊτής, 2007), η οποία εκδηλώνεται με βίαια ξεσπάσματα και έντονο ανταγωνισμό μεταξύ τους. Τα άτομα ή οι ομάδες του οργανισμού βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, δυσπιστία, καχυποψία, βάλλονται και εξαπολύουν κατηγορίες εναντίον οποιουδήποτε αντιτίθεται στις απόψεις και τα συμφέροντά τους προκαλώντας σύγχυση, αναταραχή και πόλωση στις σχέσεις τους και μειώνοντας την ποιότητα επικοινωνίας και την ικανότητα συνεργασίας (Folger et al., 1993· Brewer, 1995, 1996· Labianca, et al., 1998· Everard & Morris, 1999· Σαϊτής, 2002· Αθανασούλα – Ρέππα, 2008· Rahim, 2011). Πολλές φορές μάλιστα υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους ενώ, αντίθετα, απομονώνουν και λαμβάνουν υπόψιν μόνο τα αρνητικά σημεία της άλλης πλευράς κατηγορώντας την για μη υγιή κίνητρα και εξυπηρέτηση προσωπικών φιλοδοξιών και συμφερόντων. Αντί, λοιπόν, αμφοτέρωθεν να εστιάσουν στις αιτίες της σύγκρουσης και σε έναν γόνιμο διάλογο για επίλυση του προβλήματος, εντείνουν τη διαφωνία και τη δυσαρέσκεια, διευρύνουν τις διαφορές και απομακρύνονται από την πιθανότητα αποκατάστασης των μεταξύ τους σχέσεων (Παρασκευόπουλος, 2008).

• Πτώση του ηθικού

Η εμπλοκή σε μια σύγκρουση “απειλεί” τη συναισθηματική ευημερία των ατόμων (Pondy, 1967). Ειδικότερα αν κάποιος αισθανθεί ότι έχει “σπαταλήσει” την ενέργειά του στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί τη θέση του και τώρα βιώνει μια

αναπάντεχη ήττα, το αίσθημα της απογοήτευσης είναι ακόμη πιο έντονο. Οι εκπαιδευτικοί δε, παύουν να έχουν κίνητρα και χάνουν τον ενθουσιασμό τους για το εκπαιδευτικό τους έργο (Balay, 2006· Androulakis & Stamatis, 2009). Η κατάσταση αυτή επιφέρει σταδιακά στα άτομα μείωση του ηθικού (Amason & Mooney, 1999· Χυτήρης, 2001· Σαΐτης, 2002), νιώθουν ασήμαντα και ανίκανα να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους.

- **Αύξηση του εργασιακού άγχους**

Η σύγκρουση έχει το χαρακτηριστικό να κλιμακώνεται βαθμιαία, κάτι που εξαντλεί τα άτομα και επηρεάζει το συναισθηματικό τους κόσμο. Νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους άλλους, ανασφάλεια, θλίψη, αδιαφορία και απροθυμία να εργαστούν. Αυτό εκδηλώνεται με συχνές απουσίες από την εργασία τους, καθώς την αντιμετωπίζουν ως απειλή, και ανικανότητα να ανταπεξέλθουν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδεικνύουν αδιαφορία για την εκμάθηση και την πρόοδο των μαθητών τους και κάποιες φορές καταφεύγουν σε αίτηση μετάθεσης/απόσπασης προκειμένου να απομακρυνθούν από το ανεπιθύμητο σχολικό περιβάλλον. Σιγά σιγά η δημιουργικότητα και η απόδοσή τους φθίνουν (Παππά, 2006) και τα άτομα βιώνουν έντονη εργασιακή εξουθένωση, δηλαδή σωματική και ψυχολογική εξάντληση (Robbins, 1978) που πολλές φορές τους ακολουθεί στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους (Maslach & Leiter, 2007).

- **Μείωση της παραγωγικότητας – Αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων στόχων**

Τα μέρη που εμπλέκονται σε μια αρνητική κατάσταση όπως η σύγκρουση, τη θεωρούν ψυχοφθόρα για τους ίδιους και επηρεάζει σημαντικά τη συνέπεια στην εργασία τους. Δημιουργείται ένταση μεταξύ τους, μεγενθύνονται οι διαφορές τους (Simons & Peterson, 2000· Καψάλης, 2005) και αντιστέκονται σε οποιαδήποτε αλλαγή ή πρωτοβουλία επιχειρείται. Οι συνέπειες για τον οργανισμό είναι πολύ δυσάρεστες, αφού πλήττεται η δέσμευση και η αφοσίωσή τους σε αυτόν με αποκορύφωμα την αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων στόχων και τη μείωση της παραγωγικότητας (Rahim, 2011· Pondy, 1967). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να επιτελέσουν σωστά το λειτούργημά τους, μη καταφέρνοντας να επιτύχουν τους κοινούς στόχους που έθεσαν με τους μαθητές τους κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Περίληψη

Στο εν λόγω κεφάλαιο δίνεται έμφαση στην πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη χρησιμότητα της έρευνας. Επίσης αναλύεται η διαδικασία επιλογής του δείγματος, το εργαλείο της έρευνας και τα εργαλεία στατιστικής.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα. Οι κύριοι ερευνητικοί στόχοι αφορούν στην αναζήτηση των αιτιών εκδήλωσης του φαινομένου, στον καθορισμό της συχνότητάς του και στην ανάδειξη των αρνητικών ή θετικών συνεπειών του. Ακόμη, στις στρατηγικές διαχείρισης από μέρους των εκπαιδευτικών και στην επιλογή του κατάλληλου σταδίου διευθέτησης των συγκρούσεων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.

4.3 Χρησιμότητα της έρευνας

Το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας Σχολικής Μονάδας είναι συχνό και αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο πολύ λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και η εν λόγω τείνει να συμβάλει στη διεύρυνση του υπάρχοντος τομέα. Η χρησιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πολλαπλή και αφορά:

- Στην επιβεβαίωση ευρημάτων άλλων ερευνών.
- Στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της τοπικής κοινωνίας,
- Στον καθορισμό των στρατηγικών που είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο μιας ευρύτερης έρευνας.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψιν το σκοπό της έρευνας, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι είδους σχέσεις υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας Σχολικής Μονάδας;
2. Πόσο συχνά εμφανίζεται το φαινόμενο της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών; Πιο συχνές είναι οι διαπροσωπικές ή οι οργανωσιακές συγκρούσεις;
3. Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες των συγκρούσεων;
4. Η σύγκρουση θεωρείται θετικό ή αρνητικό φαινόμενο; Ποιες είναι οι σημαντικότερες θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων;
5. Σε ποιο στάδιο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τη σύγκρουση;
6. Διαφοροποιούνται οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

4.5 Μέθοδος έρευνας

4.5.1 Εργαλεία – Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο έρευνας το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες τεχνικές γι' αυτό το σκοπό. Η χρησιμότητά του έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρεται για μεγάλο δείγμα ερωτώμενων, τα στοιχεία που συλλέγονται θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα λόγω εξασφάλισης της ανωνυμίας και δεν απαιτείται χρονοβόρα επεξεργασία (Cohen et al., 2007).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από 6 Μαρτίου μέχρι 30 Απριλίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το “Conflict Management Strategies Scale” των Holton & Holton (1992), που αφορά στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων από μέρους των εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας που διεξήχθη από τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), έγινε δηλαδή συνδυασμός και των δύο για την αποτελεσματικότερη εξαγωγή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς (δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) και διευθυντικά στελέχη (διευθυντές, προϊσταμένους, υποδιευθυντές) του Νομού Κοζάνης.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και διατακτικές προκειμένου να εξαχθούν ακριβή συμπεράσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Αποτελείται, λοιπόν, από δεκαέξι (16) ερωτήσεις, που εξειδικεύουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έξι (6) από αυτές αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ειδικότερα, η ερώτηση επτά (7) συντάχθηκε για τη διερεύνηση του είδους των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων. Η ερώτηση οχτώ (8) συντάχθηκε για το διαχωρισμό των συγκρούσεων σε διαπροσωπικές ή οργανωσιακές και τη συχνότητα αυτών. Οι ερωτήσεις εννέα και δέκα (9, 10) συντάχθηκαν για τη διερεύνηση των αιτιών των συγκρούσεων. Η ερώτηση έντεκα (11) αφορά στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων. Η ερώτηση δώδεκα (12) αναφέρεται στις στρατηγικές/τεχνικές

διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι ερωτήσεις δεκατρία έως δεκαέξι (13-16) αφορούν στις συνέπειες των συγκρούσεων.

Οι ερωτήσεις 9, 10, 14, 16 είναι κλειστού τύπου διπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις 7, 8, 11, 12, 13, 15 είναι αντικείμενα Likert (Likert Items) της ακόλουθης ιεραρχημένης μορφής:

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ αρκετά

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ αρκετά

5 = Συμφωνώ απόλυτα

Τα αντικείμενα Likert συγκροτούν κλίμακες Likert (Likert Scales) (Likert, 1932), όπως συνοψίζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1	Η Δομή Likert του Ερωτηματολογίου
Likert Scales	Likert Items
Συναδελφικές Σχέσεις	Υποερωτήσεις της ερώτησης 7
Συχνότητα & Είδος Συγκρούσεων	Υποερωτήσεις της ερώτησης 8
Στάδιο Διαχείρισης Συγκρούσεων	Υποερωτήσεις της ερώτησης 11
Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων	Υποερωτήσεις της ερώτησης 12

Όσον αφορά στη διανομή των ερωτηματολογίων, αρχικά πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους διευθυντές/προϊσταμένους των σχολείων και ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας, καθώς και για τη σημαντική συμβολή τους σε αυτή. Εκείνοι με τη σειρά τους, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων, ανταποκρίθηκαν θετικά κι έτσι ενημέρωσαν και παρότρυναν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Το πρώτο βήμα της μεθόδου που εφαρμόστηκε ήταν ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Η χρήση κλιμάκων Likert επιβάλλει:

- Τον υπολογισμό της συσχέτισης μεταξύ των αντικειμένων Likert (Τσοπάνογλου, 2010).
- Τον υπολογισμό του συντελεστή εσωτερικής συνοχής Cronbach (Cronbach's alpha) (Cronbach, 1951).

Όλες οι κλίμακες θεωρούνται εσωτερικά συνεκτικές (reliable), δεδομένου ότι ο συντελεστής Cronbach έχει τιμές μεγαλύτερες του 0.7 (Nunnally, 1978). Οι τιμές του συντελεστή για κάθε κλίμακα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Για τις συσχετίσεις μεταξύ των αντικειμένων Likert της ίδιας κλίμακας υπολογίστηκε ο συντελεστής Pearson και βρέθηκε σε κάθε περίπτωση σημαντικός ($p < 0.05$).

Πίνακας 2	Cronbach's Alpha
Συναδελφικές Σχέσεις	.763
Συχνότητα & Είδος Συγκρούσεων	.846
Στάδιο Διαχείρισης Συγκρούσεων	.689
Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων	.733

4.5.2 Δείγμα

Η παρούσα μελέτη ανήκει στις έρευνες πεδίου (Παρασκευόπουλος, 1993) και ο πληθυσμός – στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη διεύθυνσης των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Κοζάνης. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ήταν τυχαία στρωματοποιημένη (Τσοπάνογλου, 2010), καθώς αυτό συγκροτείται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων.

Διανεμήθηκαν 360 ερωτηματολόγια και επιστράφησαν συμπληρωμένα 305 (ποσοστό 84,7%). Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του ήταν περίπου 15 λεπτά. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το δείγμα να είναι κατά το δυνατό αντιπροσωπευτικό των Σχολικών Μονάδων του Νομού Κοζάνης. Έτσι υπήρχε ποικιλομορφία σχετικά με το φύλο του ερωτώμενου, τη θέση του, την περιοχή του σχολείου και τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία που καλούνταν να συμπληρώσει.

Το δείγμα αποτελείται από 96 (31.5%) άντρες και 209 (68.5%) γυναίκες. Οι 282 εξ αυτών (92.5%) είναι μόνιμοι και οι 23 (7.5%) αναπληρωτές. Από αυτούς οι 240 (78.95%) προέρχονται από τον κλάδο των δασκάλων, οι 42 (13.8%) από τον κλάδο αγγλικής φιλολογίας, οι 18 (5.95%) από αυτόν της φυσικής αγωγής και οι 4 (1.3%) από

άλλους κλάδους. Οι 235 (77%) υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί, ενώ οι 46 (15.1%) ως διευθυντές και οι 24 (7.9%) ως υποδιευθυντές.

Ο κύριος όγκος των συμμετεχόντων (79%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ τα ποσοστά κατόχων μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων είναι 14.45% και 1.65% αντίστοιχα. Σχετικά με την προϋπηρεσία, παρατηρείται μεγάλη συγκέντρωση στις μεσαίες κατηγορίες 11-20 και 21-30 (52.8% και 28.1% αντίστοιχα) και μικρότερη στις ακραίες.

Η ίδια ιδιότητα, της συγκέντρωσης στο κέντρο, χαρακτηρίζει και την ηλικιακή κατανομή. Το 30.8% ανήκει στην κατηγορία 31-40, το 42.6% στην 41-50 και το 19.4% στην 51-60. Το 41.8% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε αστικές περιοχές, το 18.1% σε ημιαστικές και το 40.1% σε χωριά.

Τα Σχολεία όπου εργάζονται τα μέλη του δείγματος είναι σε ποσοστό 41.1% πολυθέσια, 32.9% εξαθέσια, 25% ολιγοθέσια, ενώ μόνο 3 (1%) είναι μονοθέσια. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος συνοψίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3	Δημογραφικά Στοιχεία (Συχνότητες, Ποσοστά %)				
Φύλο	Άνδρες: 96 (31.5)		Γυναίκες: 209 (68.5)		
Μορφωτικό Επίπεδο	ΑΕΙ 241 (79)	Διδακταλείο 15 (4.9)	Μεταπτυχιακό 44 (14.45)	Διδακτορικό 5 (1,65)	
Προϋπηρεσία	0-10 38 (12.7)	11-20 158 (52.8)	21-30 84 (28.1)	31-35 19 (6.4)	
Ηλικία	Έως 30 17 (5.6)	31-40 94 (30.8)	41-50 130 (42.6)	51-60 59 (19.4)	Άνω των 60 5 (1.6)
Περιοχή	Αστική 127 (41.8)		Ημιαστική 55 (18.1)		Χωριό 122 (40.1)
Μέγεθος Σχολείου	Μονοθέσιο 3 (1)	Ολιγοθέσιο 76 (25)	Εξαθέσιο 100 (32.9)	Πολυθέσιο 125 (41.1)	
Κλάδος	Δασκάλων 240 (78.95)	Αγγλικής 42 (13.8)	Φυσικής Αγωγής 18 (5.95)	Άλλο 4 (1.3)	
Εργασιακή Θέση	Μόνιμος 282 (92.5)		Αναπληρωτής 23 (7.5)		
Υπηρετείτε ως	Διευθυντής 46 (15.1)	Υποδιευθυντής 24 (7.9)		Εκπαιδευτικός 235 (77)	

4.6 Μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να παράσχει μια ολοκληρωμένη στατιστική συμπερασματολογία των αποτελεσμάτων μετά από λεπτομερή περιγραφή και πλήρη παρουσίαση αυτών. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 20.0, το οποίο είναι κατάλληλο για έρευνες κοινωνικού περιεχομένου (Δαφέρμος, 2005).

Για την περιγραφή των αποτελεσμάτων κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφήματα. Η στατιστική συμπερασματολογία έγινε με χρήση μέσων όρων (means) και τυπικών αποκλίσεων (standard deviations).

Με βάση την κωδικοποίηση των ερωτήσεων Likert, είναι εμφανές ότι, όσο μεγαλύτεροι είναι οι μέσοι όροι από την τιμή 3, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η συμφωνία του συνολικού δείγματος με την αντίστοιχη πρόταση ενώ, όσο μικρότεροι είναι από την τιμή 3, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η διαφωνία. Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των παρατηρούμενων διαφορών χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Για την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις απόψεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το t-test στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι συγκρινόμενες ομάδες ήταν δύο και η διαδικασία ANOVA, όταν οι συγκρινόμενες ομάδες ήταν περισσότερες (Τσάντας κ.ά., 1999).

4.7 Αποτελέσματα

Αφού προηγήθηκαν στατιστικές αναλύσεις, εξήχθησαν τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται λεπτομερώς παρακάτω:

Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

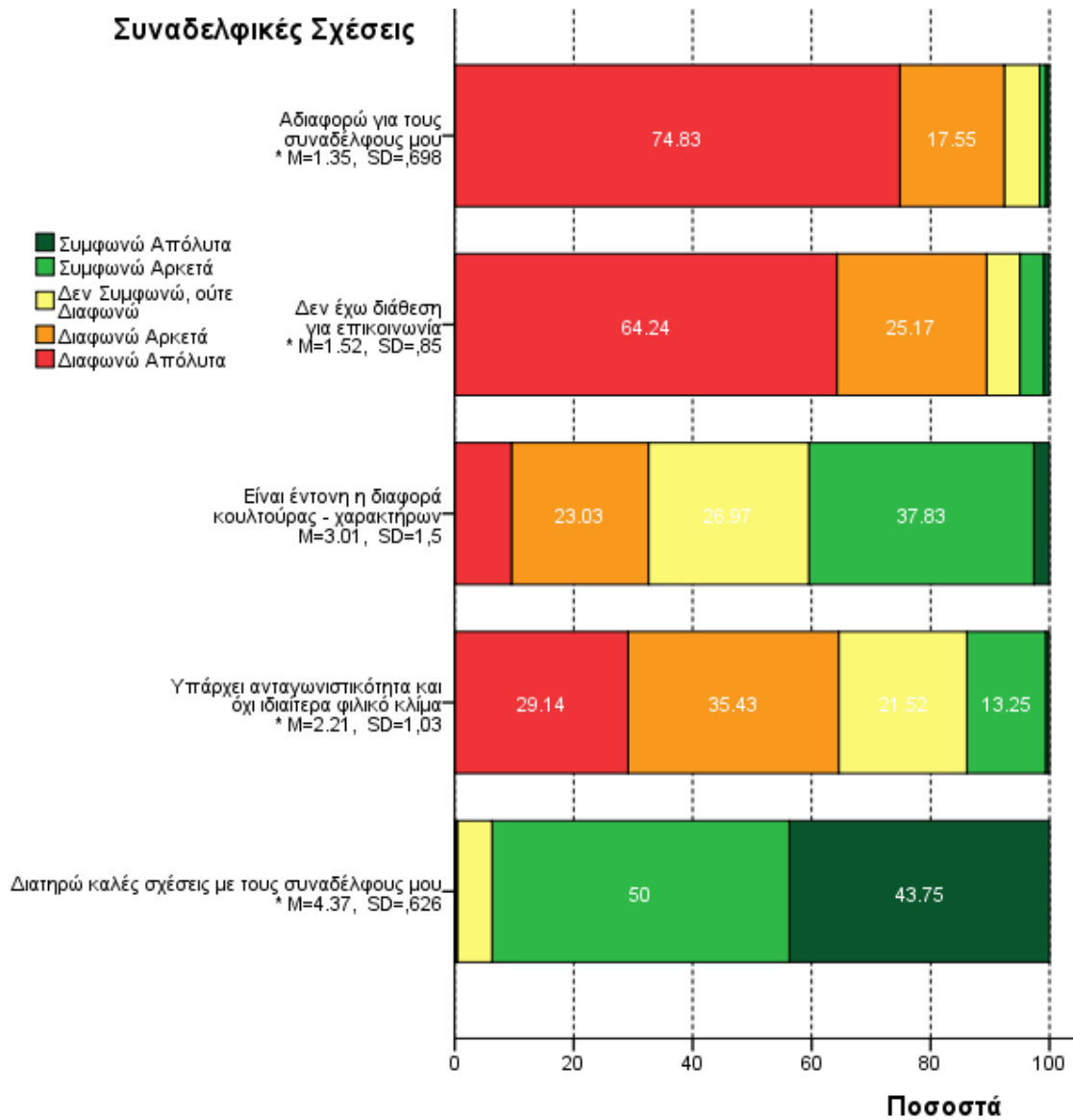
Μέσω της μελέτης του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων με ορισμένες προτάσεις, ερευνήθηκαν συγκεκριμένες πτυχές των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων.

Όπως προαναφέρθηκε, η κωδικοποίηση των ερωτήσεων likert ήταν ιεραρχημένη από το 1 (ένα) έως το 5 (πέντε). Σε αυτήν την κλίμακα η επιλογή 3 (τρία) εκφράζει την απάντηση “*Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*”, δηλαδή την ουδέτερη στάση έναντι της εκάστοτε πρότασης, ως προς την οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους.

Με βάση αυτή την τιμή (3), προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές ορισμένων απαντήσεων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει αδιαφορία για τις συναδελφικές σχέσεις ($M=1.35$, $SD=0.698$) [$t=41.035$, $df = 301$ $p=.000 < 0.001$], υπάρχει διάθεση για επικοινωνία ($M=1.52$, $SD=0.85$) [$t=-30.203$, $df = 301$ $p=.000 < 0.001$], δεν υπάρχει ανταγωνιστικότητα μεταξύ συναδέλφων ($M=2.21$, $SD=1.03$) [$t=-13.383$, $df = 301$, $p=.000 < 0.001$], αφού σε όλες τις παραπάνω προτάσεις οι μέσες τιμές ήταν σημαντικά μικρότερες του τρία (3).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές σχέσεις μεταξύ τους ($M=4.37$, $SD=0.626$) [$t=38.114$, $df = 303$, $p=.000 < 0.001$], συμπέρασμα που προκύπτει από το γεγονός ότι η μέση τιμή είναι σημαντικά μεγαλύτερη του τρία (3).

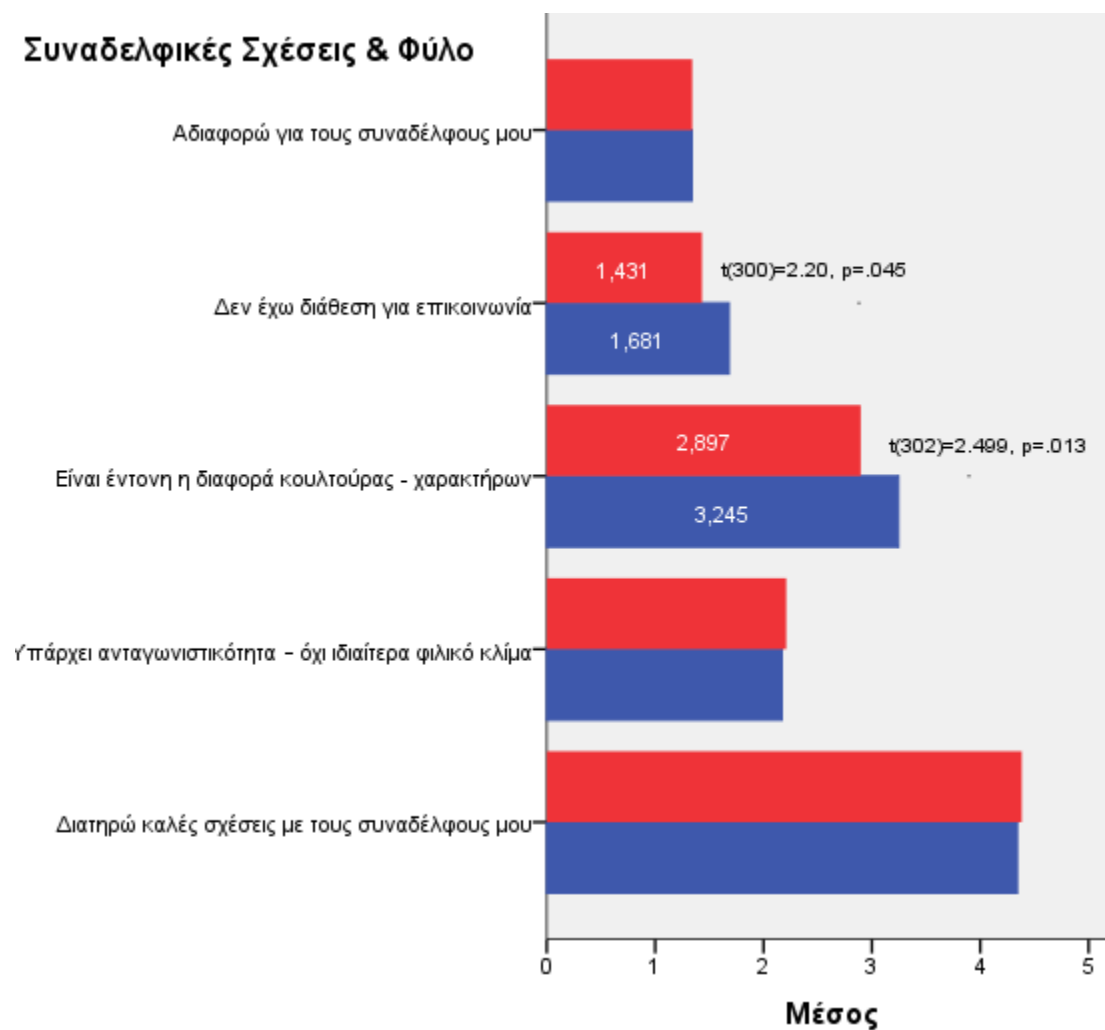


Γράφημα 1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Συναδελφικές σχέσεις και φύλο

Παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στη διάθεση επικοινωνίας μεταξύ αντρών (M=1.681, SD=1.060) και γυναικών (M=1.431, SD=0.715) [$t=2.20$, $df=302$ $p=.045<0.05$].

Οι άντρες (M=3.245, SD=0.958) πιστεύουν, επίσης, περισσότερο από τις γυναίκες (M=2.897, SD=1.089) ότι μεταξύ συναδέλφων είναι έντονες οι διαφορές κουλτούρας και χαρακτήρων [$t=2.499$, $df = 300$ $p=.013 < 0.05$].

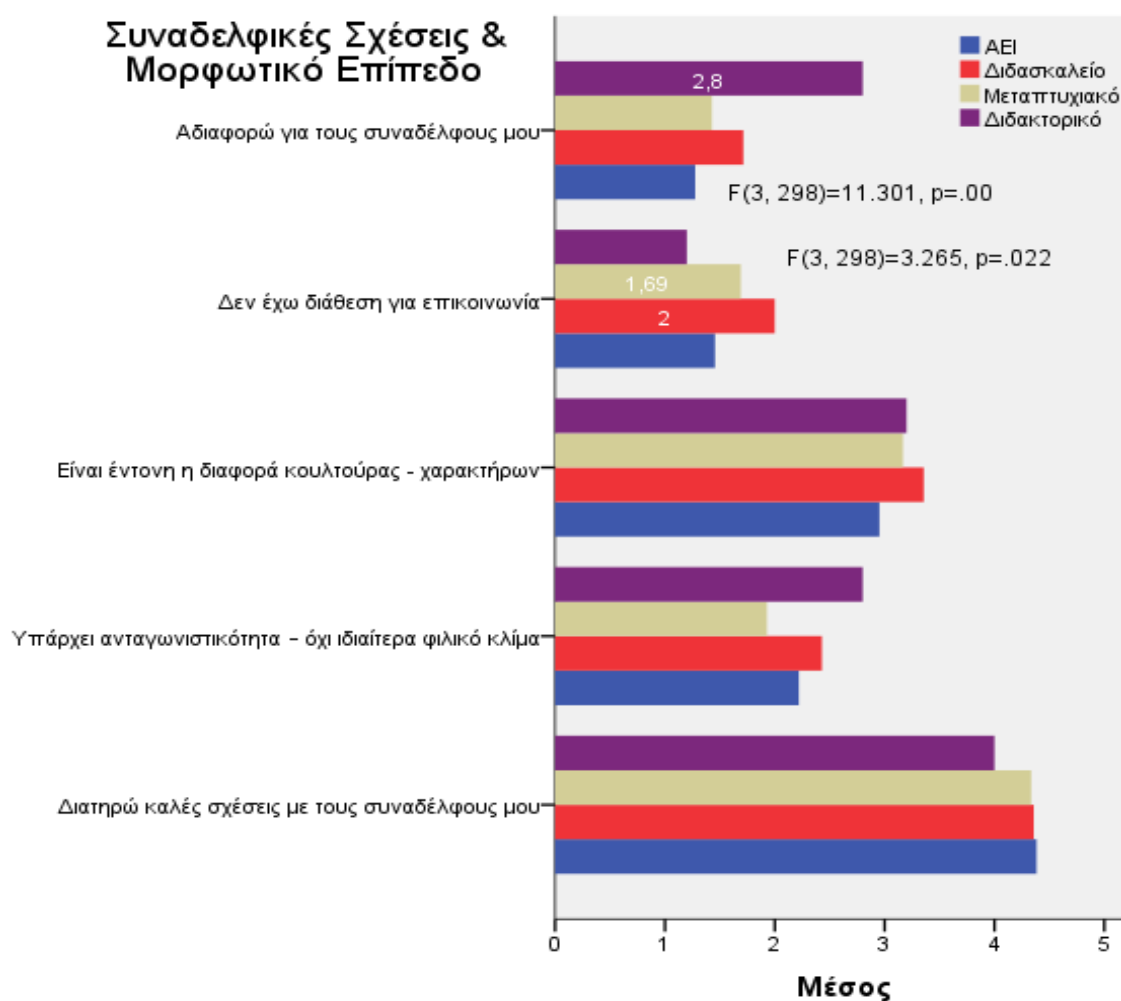


Γράφημα 2: Η επίδραση του φύλου στις συναδελφικές σχέσεις.

Συναδελφικές σχέσεις και μορφωτικό επίπεδο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι κάτοχοι διδακτορικού ενδιαφέρονται λιγότερο για τους συναδέλφους τους [$F(3, 298)=11.301, p=.000 < 0.001$] από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Οι απόφοιτοι διδασκαλείου έχουν λιγότερη διάθεση για επικοινωνία [$F(3, 298)=3.265, p=.022 < 0.05$] από τους συναδέλφους τους.

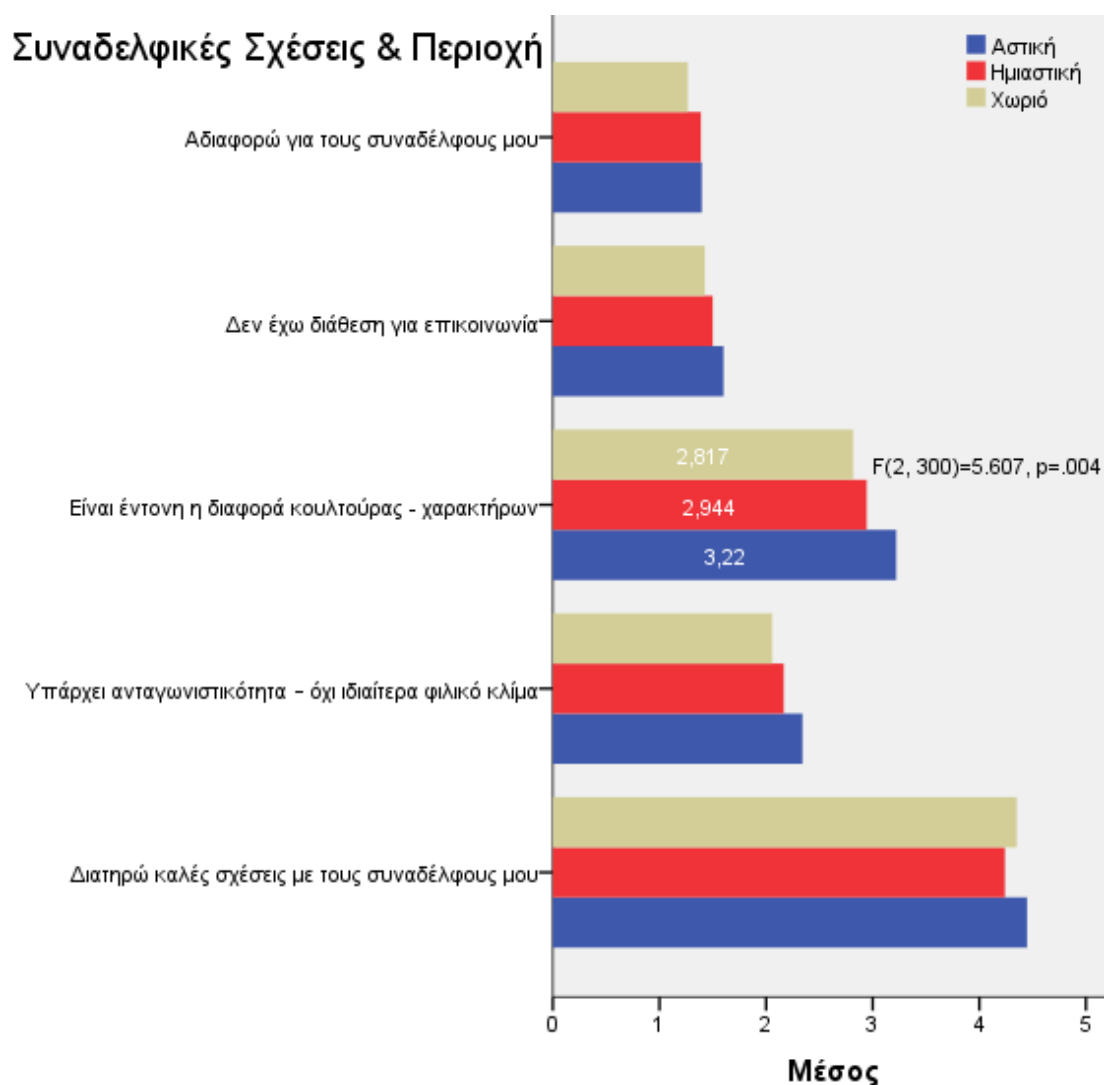


Γράφημα 3: Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις συναδελφικές σχέσεις.

Συναδελφικές σχέσεις και περιοχή

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, η περιοχή στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, είναι ένας παράγοντας με μικρή επίδραση στις συναδελφικές σχέσεις.

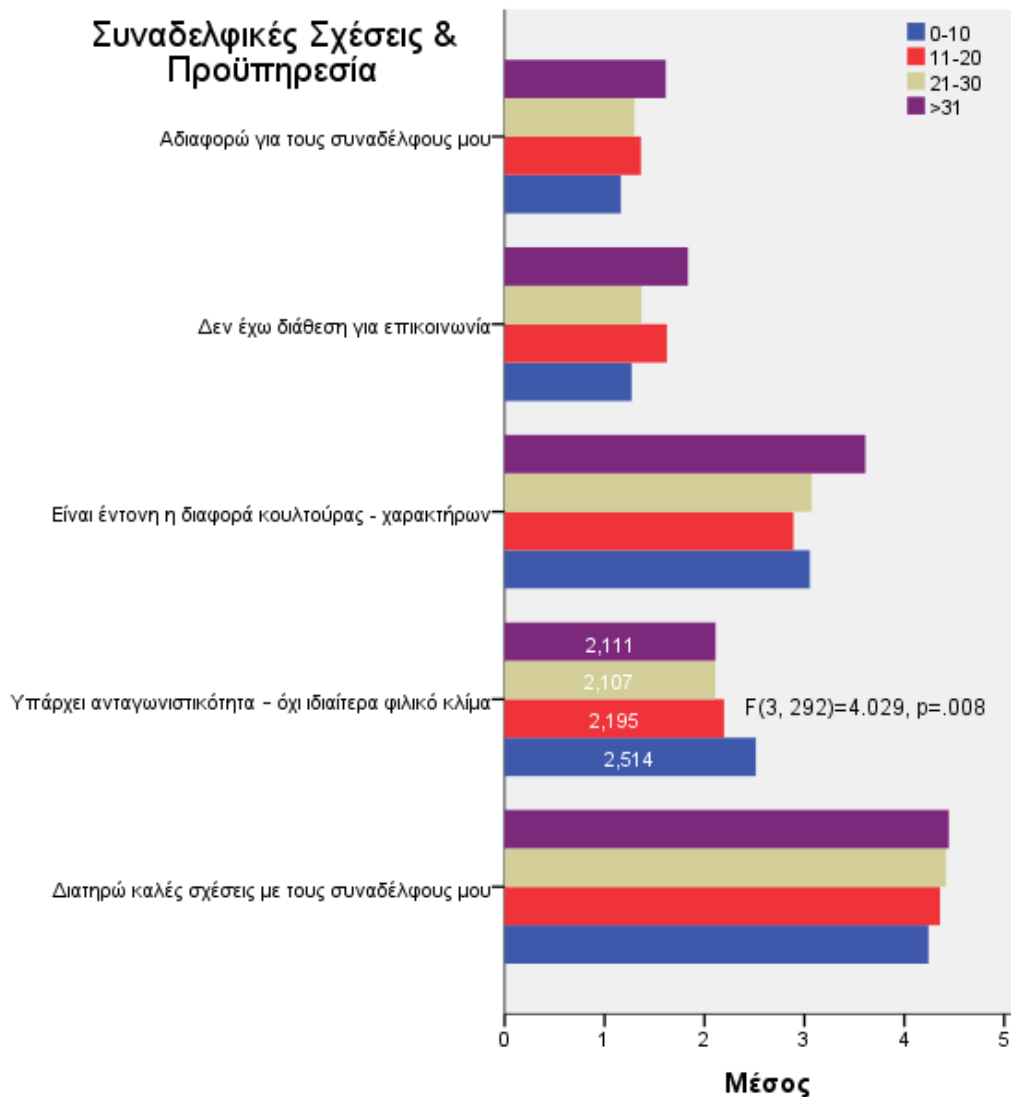
Η μοναδική σημαντική διαφορά στη συμπεριφορά των συναδέλφων από διαφορετικές περιοχές είναι ότι στις αστικές περιοχές είναι εντονότερη η διαφορά κουλτούρας και χαρακτήρων [$F(2, 300)=5.607, p=.004 < 0.01$].



Γράφημα 4: Η επίδραση της περιοχής στις συναδελφικές σχέσεις.

Συναδελφικές σχέσεις και προϋπηρεσία

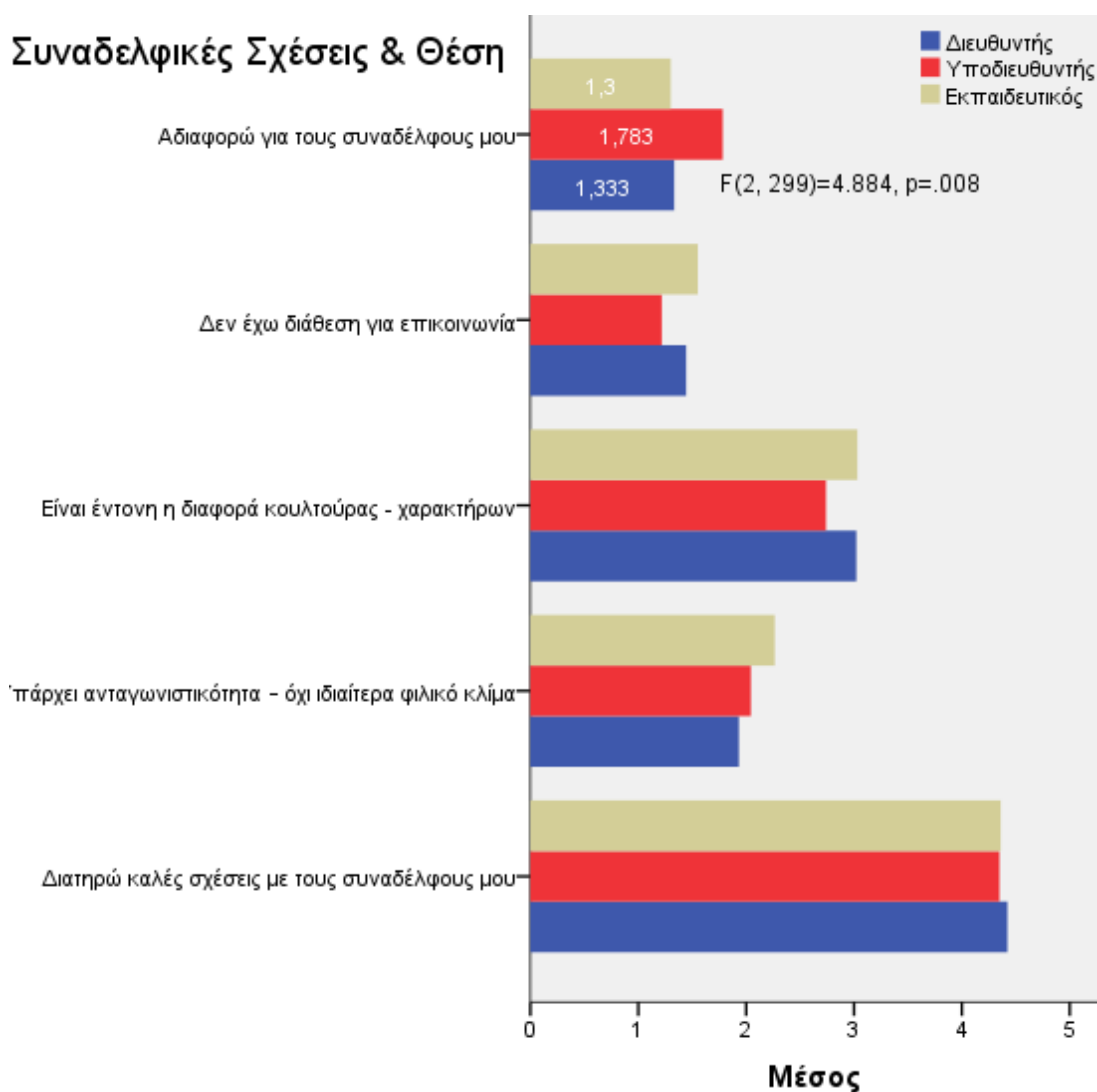
Αξιολογήθηκε η επίδραση της προϋπηρεσίας στις συναδελφικές σχέσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πρόταση πως υπάρχει ανταγωνιστικότητα και μη φιλικό κλίμα βρίσκει περισσότερο σύμφωνους τους έχοντες προϋπηρεσία από μηδέν έως δέκα έτη [$F(3, 292)=4.029, p=.008 < 0.01$]. Τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα βρέθηκαν όταν μελετήθηκε η επίδραση της ηλικίας. Αυτό οφείλεται στη στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση που έχουν οι μεταβλητές ηλικία και προϋπηρεσία, η οποία υπολογίστηκε με τη βοήθεια του συντελεστή Spearman και βρέθηκε να έχει την τιμή .854, $p=.000<0.001$. Αυτό σημαίνει πως, όσο αυξάνεται η ηλικία, κατά 85.4% αναμένεται κάποιος εκπαιδευτικός να έχει μεγαλύτερη προϋπηρεσία.



Γράφημα 5: Η επίδραση της προϋπηρεσίας στις συναδελφικές σχέσεις.

Συναδελφικές σχέσεις και θέση υπηρεσίας

Η θέση, στην οποία υπηρετεί κάποιος εκπαιδευτικός, δείχνει να μην επηρεάζει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους. Η μοναδική σημαντική αλλαγή που παρατηρήθηκε, ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας, είναι η ακόλουθη: οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν ως διευθυντές ή ως δάσκαλοι, ενδιαφέρονται περισσότερο για τους συναδέλφους τους από αυτούς που υπηρετούν ως υποδιευθυντές [F(2, 299)=4.884, p=.008 < 0.01].



Γράφημα 6: Η επίδραση της θέσης υπηρεσίας στις συναδελφικές σχέσεις.

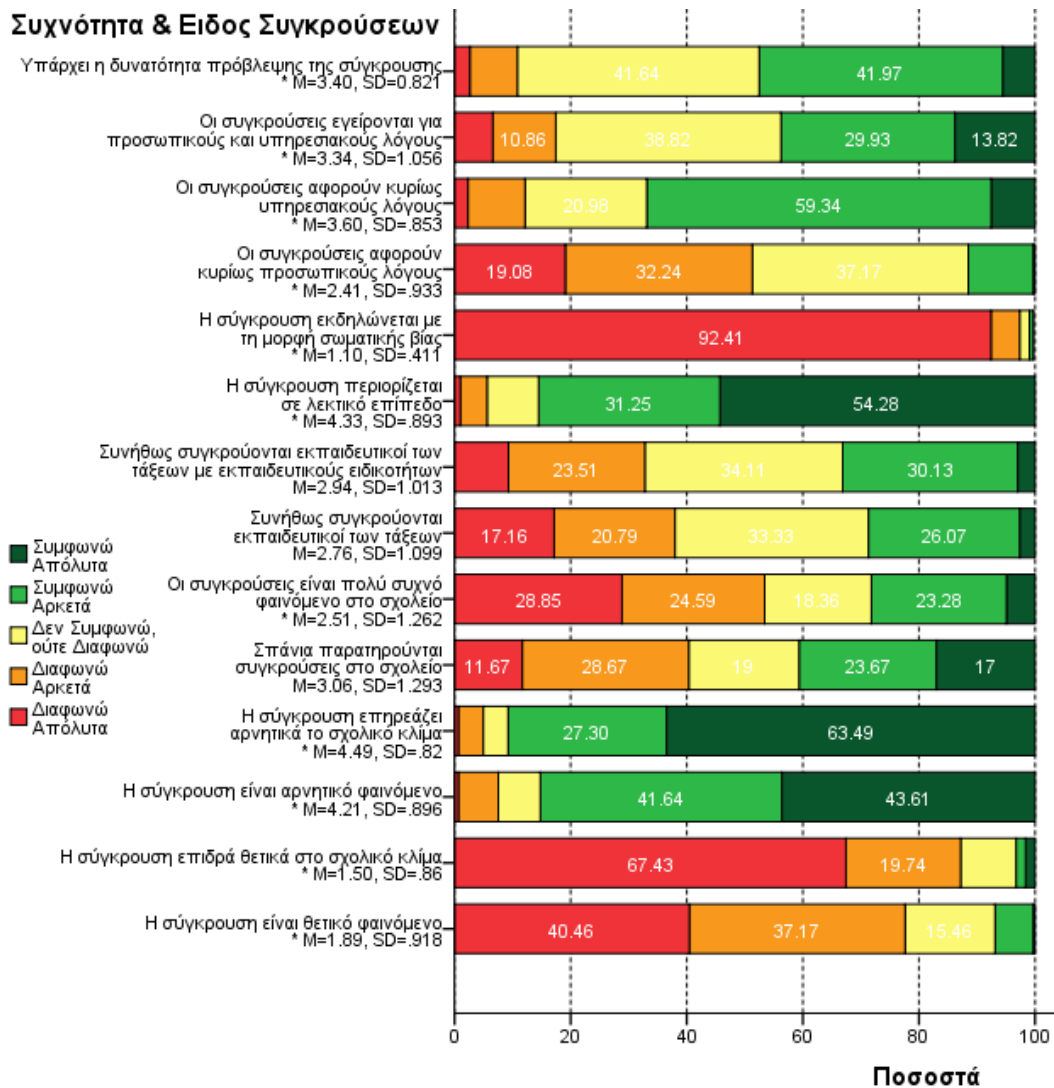
Συχνότητα / Είδος συγκρούσεων

Ως προς τη συχνότητα και το είδος των συγκρούσεων, τα αποτελέσματα δεικνύουν σημαντική συμφωνία ή διαφωνία στην πλειοψηφία των υπό εξέταση προτάσεων. Οι συγκρίσεις έγιναν με τιμή βάσης την τιμή τρία (3) που εκφράζει την ουδετερότητα. Ειδικότερα, οι συνάδελφοι συμφωνούν (μέση τιμή σημαντικά μεγαλύτερη του τρία) πως:

- Υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης (M=3.40, SD=0.821) [t=8.437 df=304, p=.000<0.001].
- Οι συγκρούσεις εγείρονται για προσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους (M=3.34, SD=1.056) [t=5.541 df=304, p=.000<0.001].
- Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως υπηρεσιακούς λόγους (M=3.60, SD=0.853) [t=12.284 df=304, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση περιορίζεται σε λεκτικό επίπεδο (M=4.33, SD=0.893) [t=26.021 df=303, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση είναι αρνητικό φαινόμενο (M=4.21, SD=0.896) [t=23.521 df=304, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα (M=4.49, SD=0.82) [t=31.598 df=303, p=.000<0.001].

Αντίθετα, παρατηρήθηκε διαφωνία (μέση τιμή σημαντικά μικρότερη του τρία) με τις ακόλουθες προτάσεις:

- Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως προσωπικούς λόγους (M=2.41, SD=0.933) [t=-10.942 df=303, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση εκδηλώνεται με τη μορφή σωματικής βίας (M=1.10 SD=0.411) [t=-80.499 df=302, p=.000<0.001].
- Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο Σχολείο (M=2.51, SD=1.262) [t=-6.805 df=304, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση επιδρά θετικά στο σχολικό κλίμα (M=1.50, SD=0.86) [t=-30.351 df=303, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση είναι θετικό φαινόμενο (M=1.89, SD=0.918) [t=-21.052 df=303, p=.000<0.001].



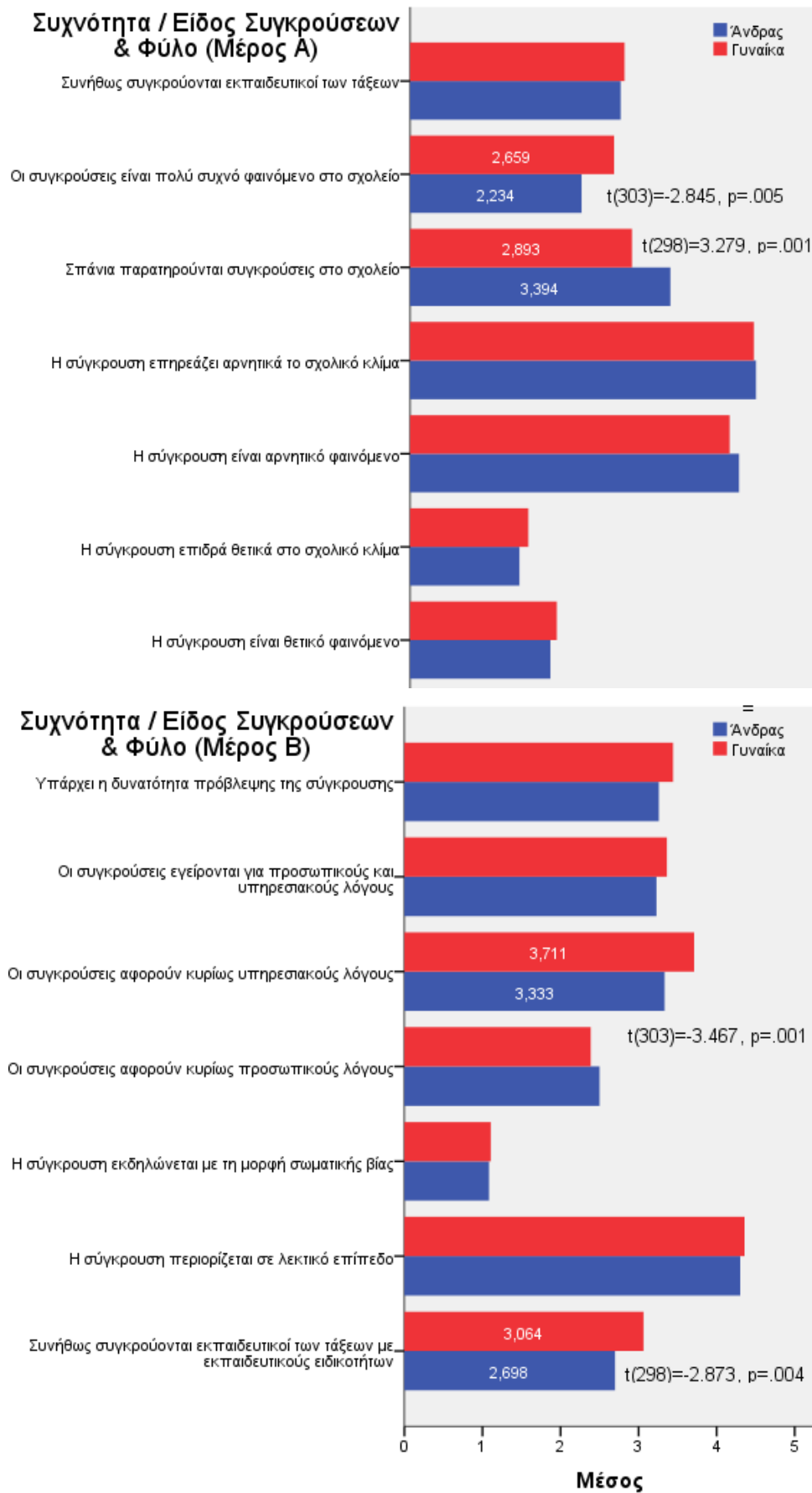
Γράφημα 7: Συχνότητα και είδος συγκρούσεων.

Συχνότητα / Είδος συγκρούσεων και φύλο

Οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους άντρες στις προτάσεις:

- Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο Σχολείο [$t=-2.845$ $df=303$, $p=.005<0.01$]
- Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως προσωπικούς λόγους [$t=-3.467$ $df=303$, $p=.001<0.01$]
- Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων [$t=-2.873$ $df=298$, $p=.004<0.01$]

Οι άντρες παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στην πρόταση ότι σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις στο Σχολείο [$t(298)=3.279$, $p=.001<0.01$].



Γράφημα 8: Η επίδραση του φύλου στη συχνότητα και το είδος συγκρούσεων.

Συχνότητα / Είδος συγκρούσεων και μορφωτικό επίπεδο

Το μορφωτικό επίπεδο έχει έντονη επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα και το είδος των συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συμπεριφορά των συναδέλφων διαφοροποιείται από την παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τις προτάσεις :

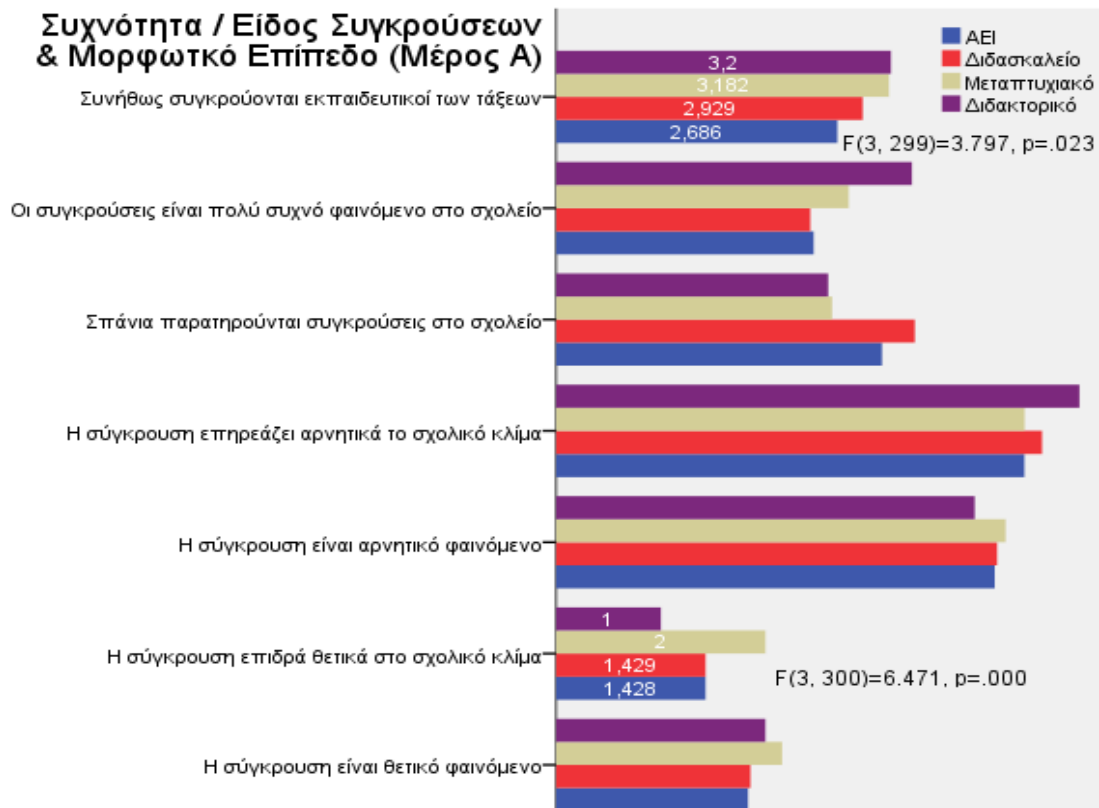
- Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων [F(3,299)=3.797, $p=.023<0.05$].
- Οι συγκρούσεις εγείρονται για προσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους [F(3,300)=6.059, $p=.001<0.05$].
- Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως προσωπικούς λόγους [F(3,300)=3.431, $p=.017<0.05$].
- Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων [F(3,298)=4.639, $p=.003<0.01$].

Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τις προτάσεις:

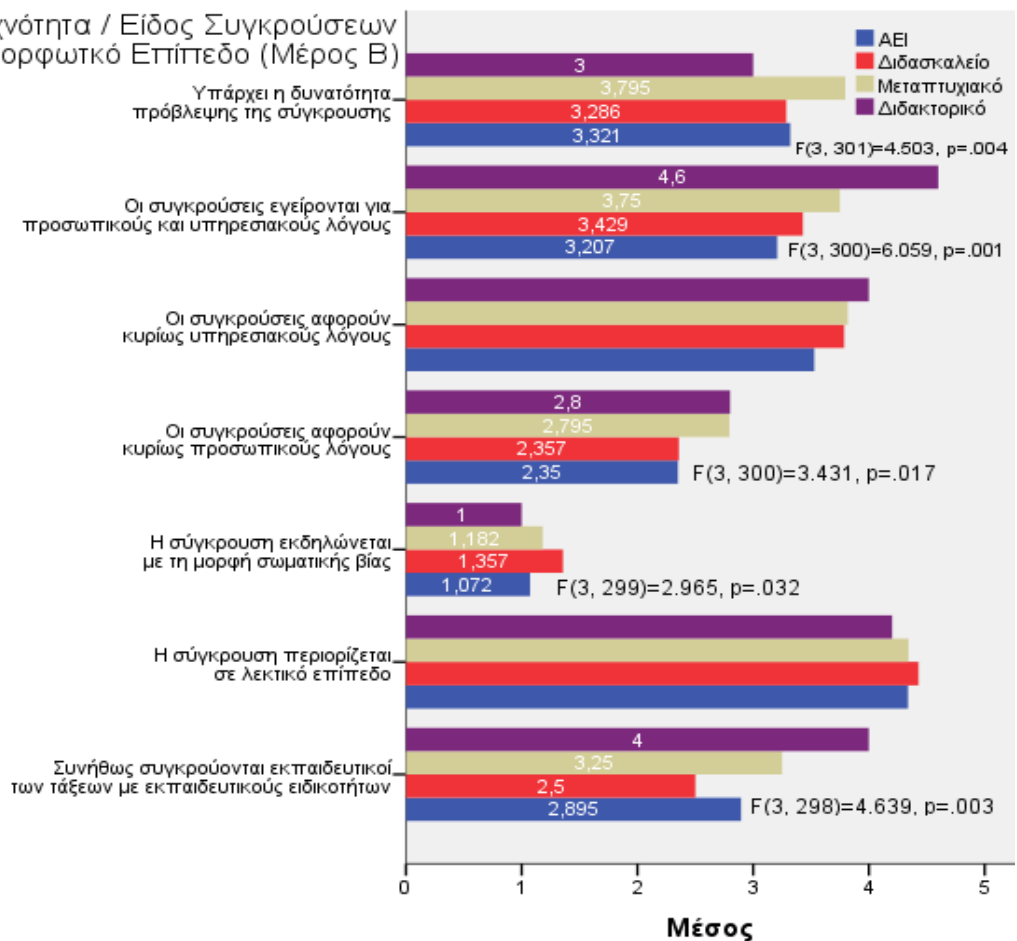
- Η σύγκρουση επιδρά θετικά στο σχολικό κλίμα [F(3,300)=6.471, $p=.000<0.001$].
- Υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης [F(3,301)=4.503, $p=.004<0.01$].

Τέλος, οι απόφοιτοι διδασκαλείου παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την πρόταση πως η σύγκρουση εκδηλώνεται με τη μορφή σωματικής βίας [F(3,299)=2.965, $p=.032<0.05$].

Συχνότητα / Είδος Συγκρούσεων & Μορφωτικό Επίπεδο (Μέρος Α)



Συχνότητα / Είδος Συγκρούσεων & Μορφωτικό Επίπεδο (Μέρος Β)



Γράφημα 9: Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στη συχνότητα και το είδος των συγκρούσεων.

Συχνότητα / Είδος συγκρούσεων και περιοχή

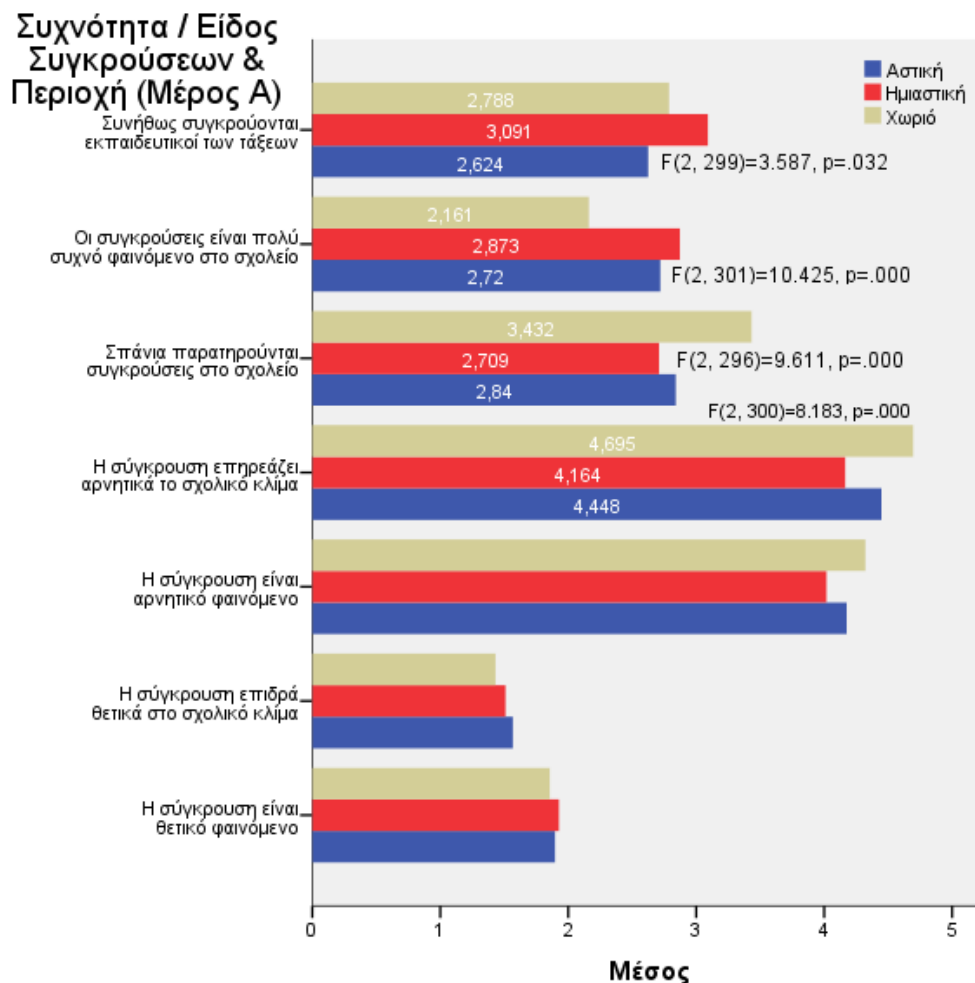
Η περιοχή στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί είναι άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος των συγκρούσεων. Οι εργαζόμενοι σε ημιαστικές περιοχές παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τις προτάσεις:

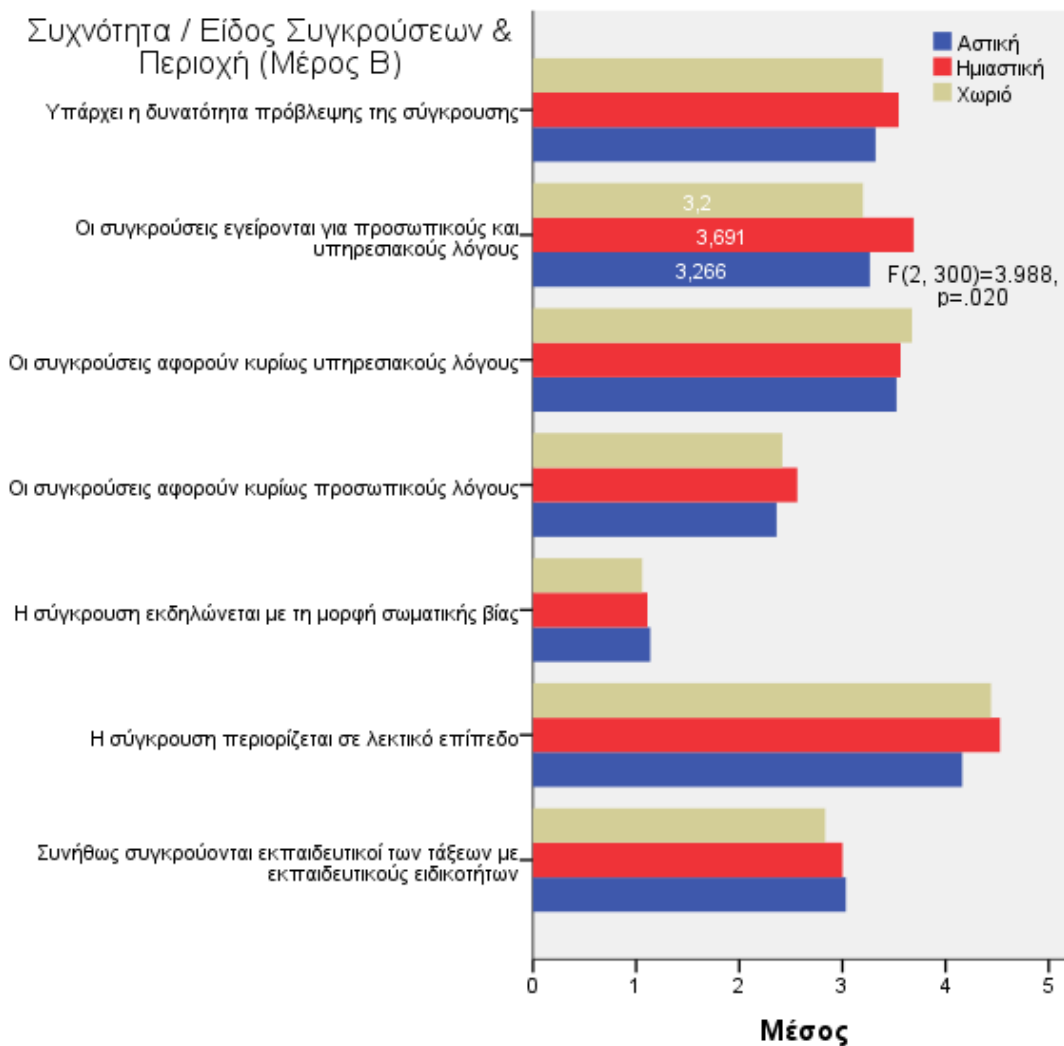
- Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων [F(2,299)=3.587, p=.032<0.05].
- Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο [F(2,301)=10.425, p=.000<0.001].
- Οι συγκρούσεις εγείρονται για προσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους [F(2,300)=3.988, p=.020<0.05]

Οι εργαζόμενοι σε χωριά παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τις προτάσεις:

- Σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις στο σχολείο [F(2,296)=9.611, p=.000<0.001].
- Η σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα [F(2,300)=8.183, p=.000<0.001].

Συχνότητα / Είδος Συγκρούσεων & Περιοχή (Μέρος Α)



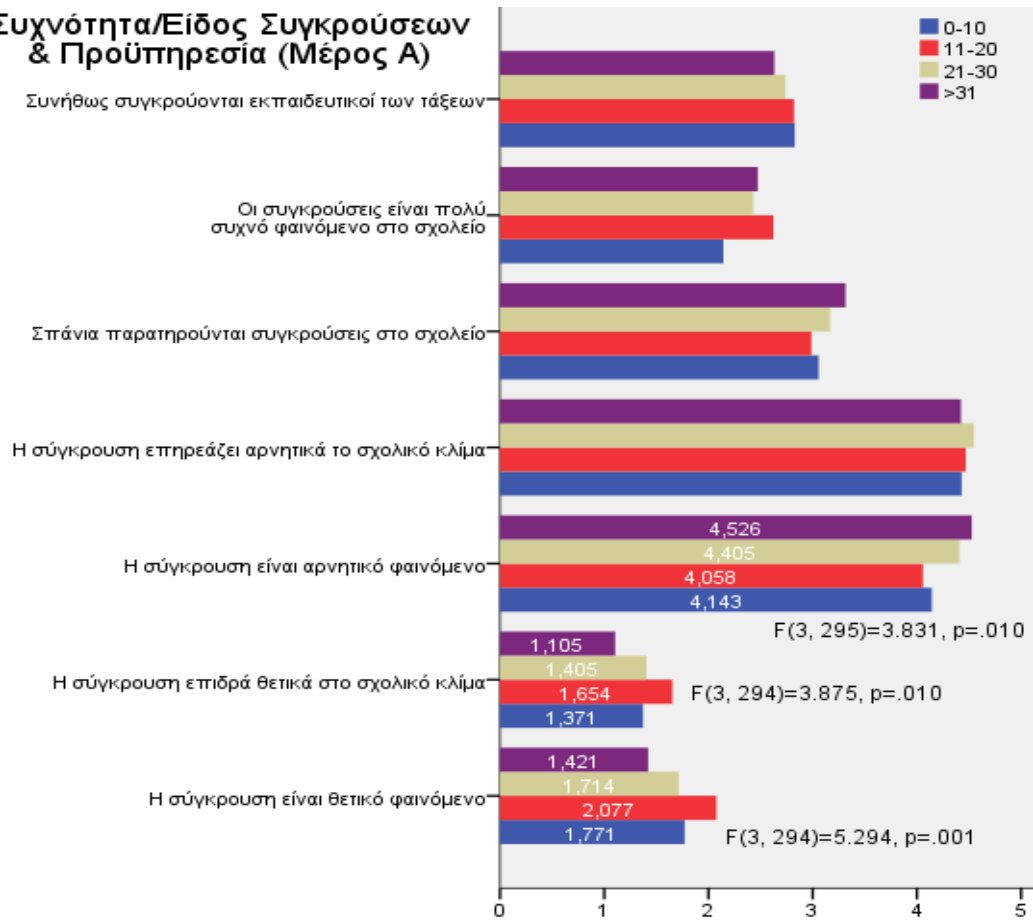


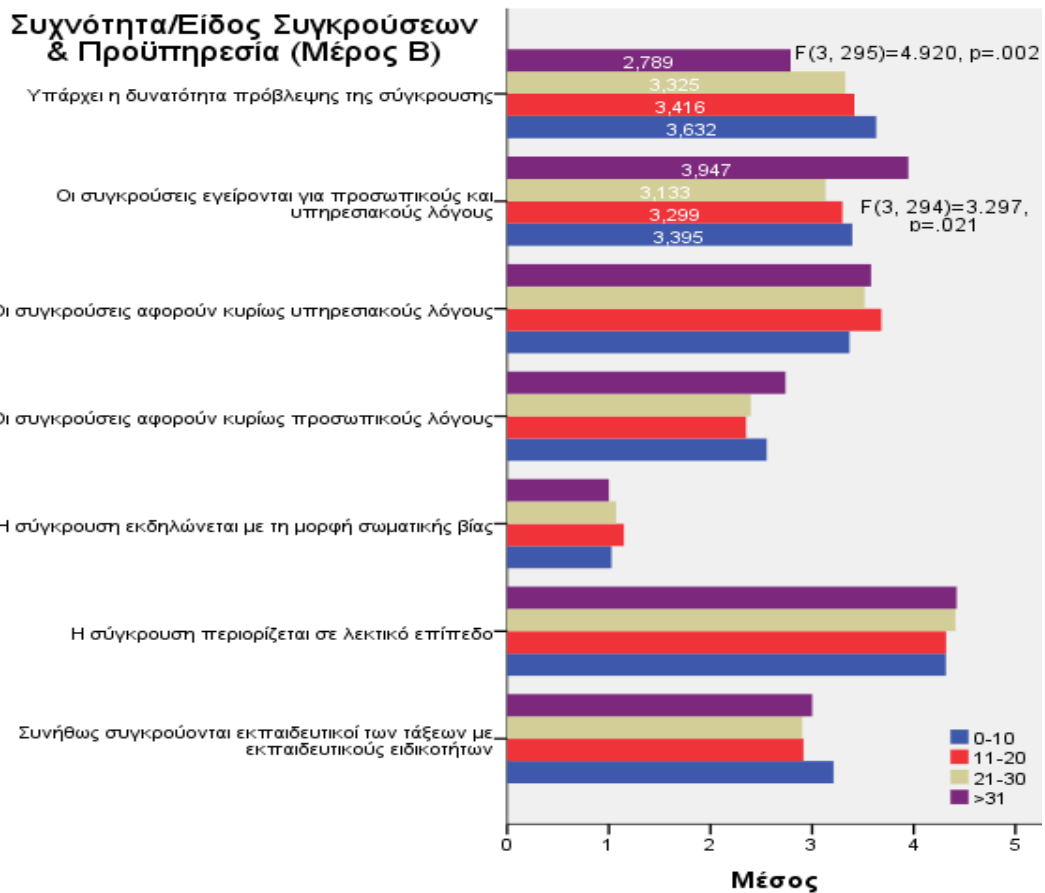
Γράφημα 10: Η επίδραση της περιοχής εργασίας στη συχνότητα και το είδος συγκρούσεων.

Συχνότητα / Είδος συγκρούσεων και προϋπηρεσία

Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας με την πρόταση ότι η σύγκρουση είναι αρνητικό φαινόμενο [F(3,295)=3.831, p=.010<0.05] και μεγαλύτερο με τις προτάσεις ότι η σύγκρουση επιδρά θετικά στο σχολικό κλίμα [F(3,294)=3.875, p=.010<0.05], η σύγκρουση είναι θετικό φαινόμενο [F(3,294)=5.294, p=.001<0.01], υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης [F(3,295)=4.920, p=.002<0.01]. Αυτοί που έχουν την περισσότερη προϋπηρεσία συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση ότι οι συγκρούσεις εγείρονται για προσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους [F(3,294)=3.297, p=.021<0.05].

Συχνότητα/Είδος Συγκρούσεων & Προϋπηρέεσία (Μέρος Α)





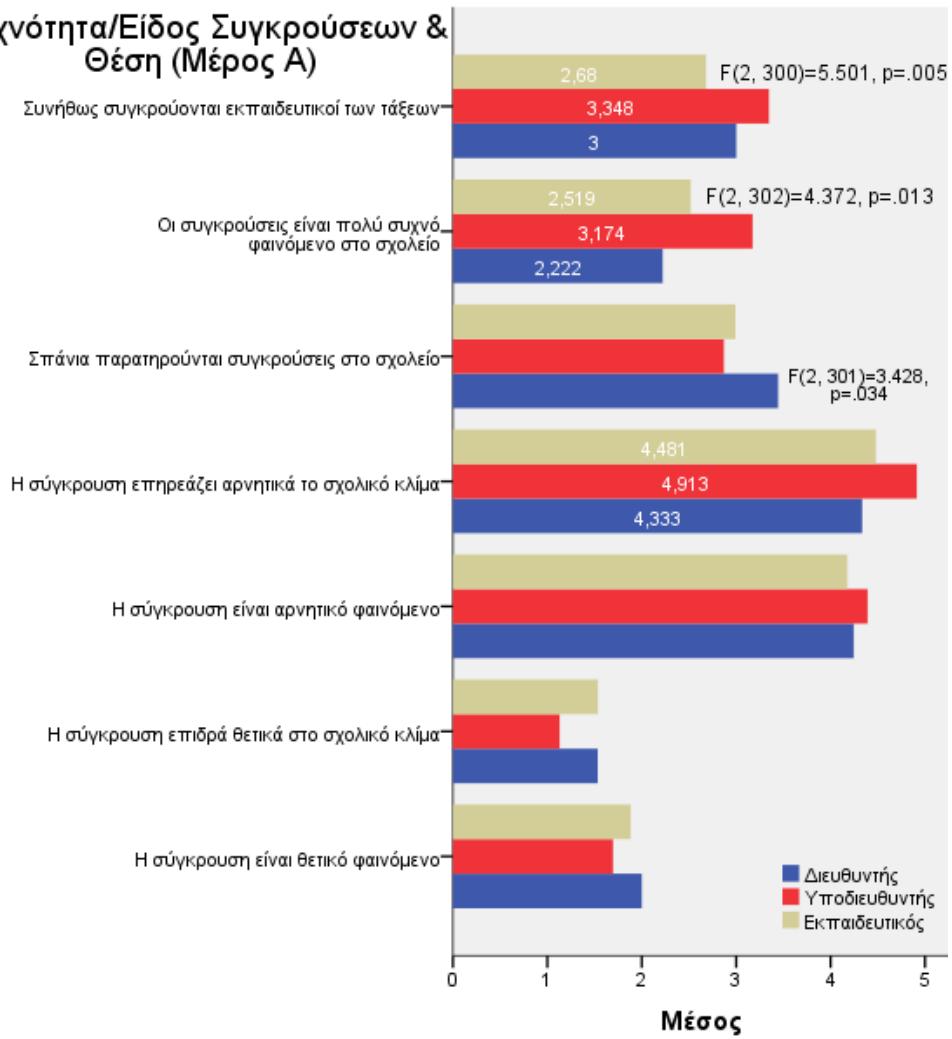
Γράφημα 11: Επίδραση προϋπηρεσίας σε συχνότητα και είδος συγκρούσεων.

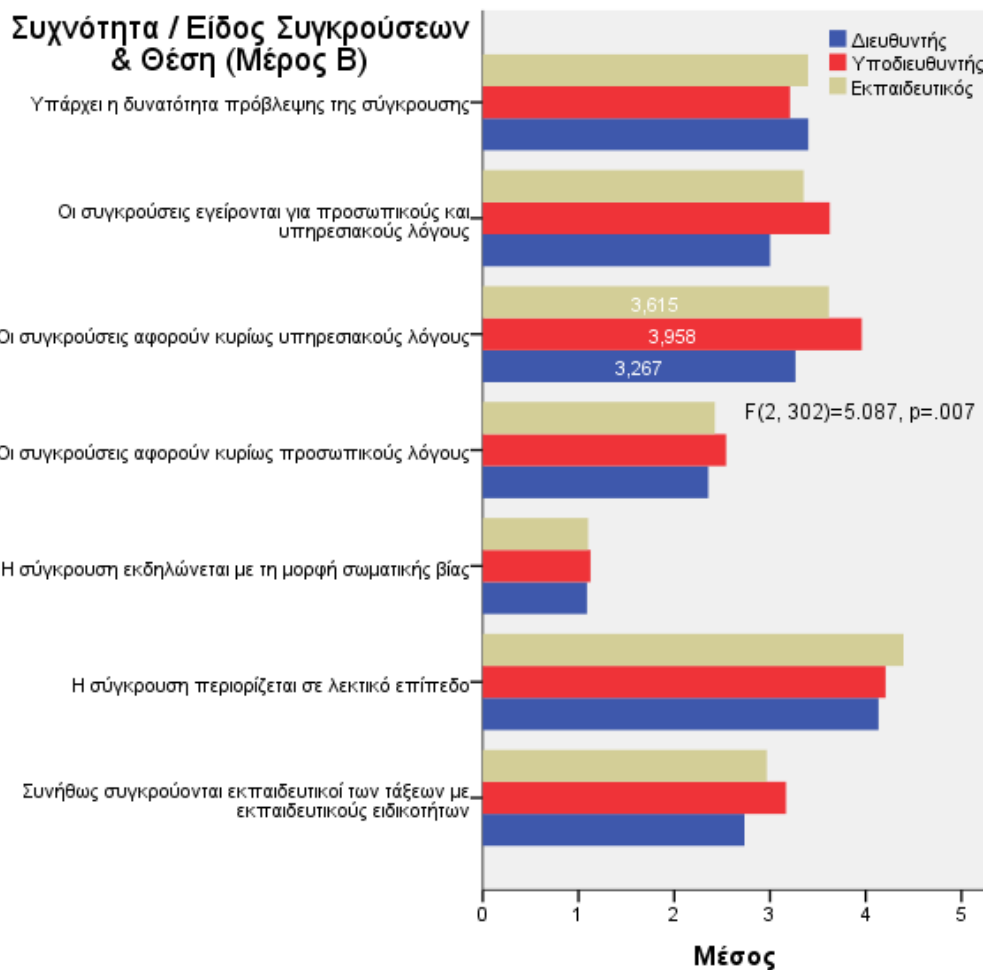
Συχνότητα / Είδος συγκρούσεων και θέση

Η θέση στην οποία υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός επηρεάζει με πολύ συγκεκριμένο τρόπο την άποψή του αναφορικά με τη συχνότητα και το είδος των συγκρούσεων, αφού σε πολλές προτάσεις διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά σε σχέση με την τιμή τρία (3) που εκφράζει την ουδετερότητα. Ειδικότερα, οι υπηρετώντες ως υποδιευθυντές παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τις προτάσεις:

- Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων [F(2,300)=5.501, p=.005<0.01].
- Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο Σχολείο [F(2,302)=4.372, p=.013<0.05].
- Η σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα [F(2,301)=3.428, p=.034<0.05].
- Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως υπηρεσιακούς λόγους [F(2,302)=5.087, p=.007<0.01]

Συχνότητα/Είδος Συγκρούσεων & Θέση (Μέρος Α)





Γράφημα 12: Επίδραση θέσης σε συχνότητα και είδος συγκρούσεων.

Αιτίες συγκρούσεων

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων. Όπως φαίνεται στους Πίνακες 4 και 5, μεταξύ των προτεινόμενων αιτιών ως κυριότερες αναδεικνύονται από την πρώτη ομάδα αιτιών η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό λόγω του ρόλου του και οι διαφορετικές αξίες, ενώ από τη δεύτερη οι ατομικές διαφορές και η έλλειψη επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, από την πρώτη ομάδα αιτιών:

- Η πίεση λόγω του ρόλου επιλέγεται από το 47.2% των εκπαιδευτικών ως σημαντικότερη αιτία και από το 22.9% ως δεύτερη σημαντικότερη.
- Οι διαφορετικές αξίες από το 27.9% ως σημαντικότερη αιτία και από το 29% ως δεύτερη σημαντικότερη.

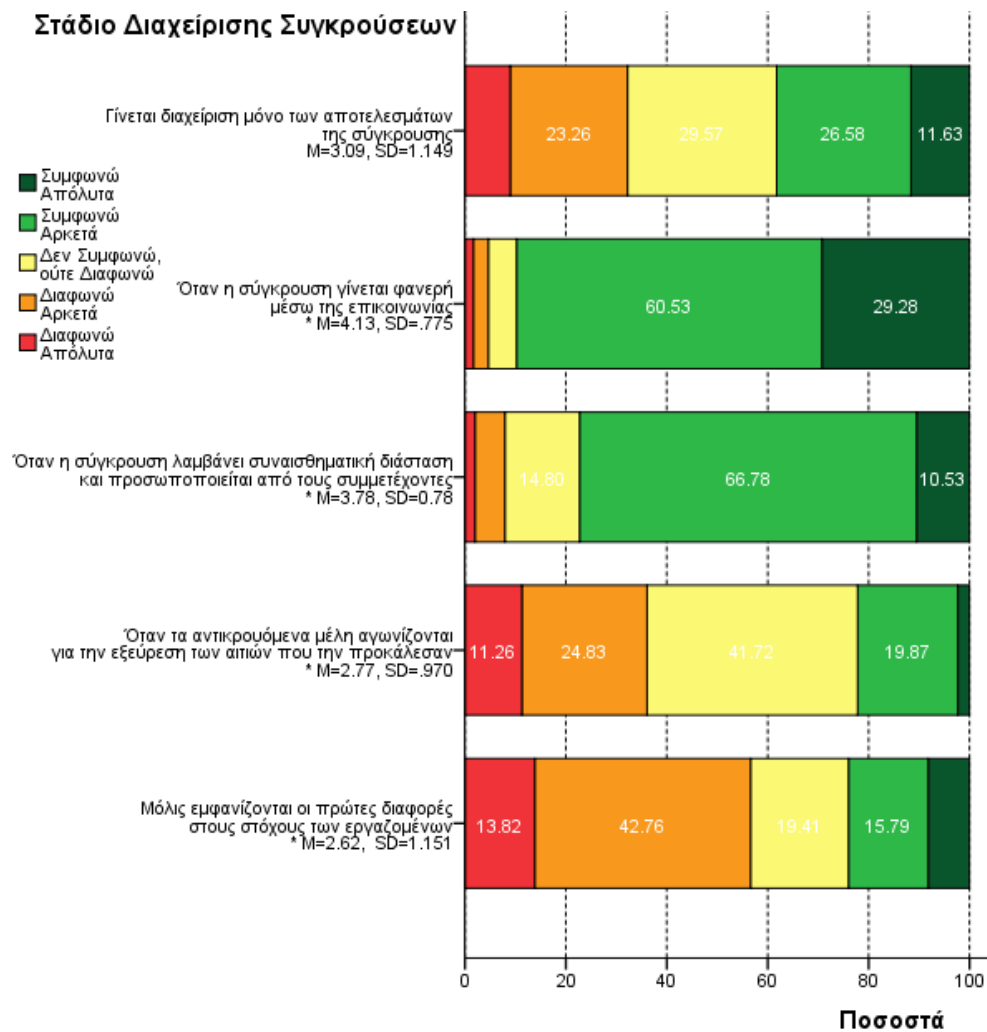
Από τη δεύτερη ομάδα αιτιών:

- Οι ατομικές διαφορές επιλέγονται από το 49.3% των εκπαιδευτικών ως σημαντικότερη αιτία και από το 17.7% ως δεύτερη σημαντικότερη.
- Η έλλειψη επικοινωνίας από το 15.8% ως σημαντικότερη αιτία και από το 61.3% ως δεύτερη σημαντικότερη.

Πίνακας 4	Ερώτηση 9: Αιτίες Ενδοπροσωπικών Συγκρούσεων	
Σημαντικότερη αιτία ενδοπροσωπικών συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα (1^η ή 2^η)		
Η διάχυτη φύση του ρόλου του – μη οριοθετημένο το έργο του εκπαιδευτικού	49 (16.1%)	65 (21.7%)
Η πίεση που του ασκείται λόγω του ρόλου του	144 (47.2%)	69 (22.9%)
Ο ανεπαρκής έλεγχος του σχολικού χώρο λόγω τήρησης κανόνων	7 (2.3%)	18 (5.9%)
Ο περιορισμός της επαγγελματικής του ανέλιξης	16 (5.2%)	24 (7.9%)
Το μη αναγνωρισμένο έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	4 (1.3%)	38 (12.6%)
Οι διαφορετικές αξίες	85 (27.9%)	88 (29%)
Πίνακας 5	Ερώτηση 10: Αιτίες Διαπροσωπικών Συγκρούσεων	
Σημαντικότερη αιτία διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα (1^η ή 2^η)		
Έλλειψη επικοινωνίας	48 (15,8%)	65 (21.3%)
Ατομικές διαφορές	150 (49,3%)	54 (17.7%)
Κακή οργάνωση του Σχολείου	9 (3,0%)	28 (9.2%)
Συγκρουόμενοι στόχοι εκπαιδευτικών	15 (4,9%)	33 (10.8%)
Εξωτερικό περιβάλλον	1 (,3%)	2 (.7%)
Διαφορές μεταξύ ομάδων	4 (1,3%)	3 (1%)
Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι	2 (,7%)	2 (.7%)
Εργασιακό περιβάλλον	10 (3,3%)	23 (7.5%)
Έλλειψη συνοχής	10 (3,3%)	7 (2.3%)
Μη αποτελεσματική σχολική ηγεσία	24 (7,9%)	38 (12.5%)
Σύγκρουση προσωπικών στόχων – στόχων σχολείου	29 (9,5%)	35 (11.5%)
Εισαγωγή καινοτομιών	2 (,7%)	15 (4.9%)

Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων

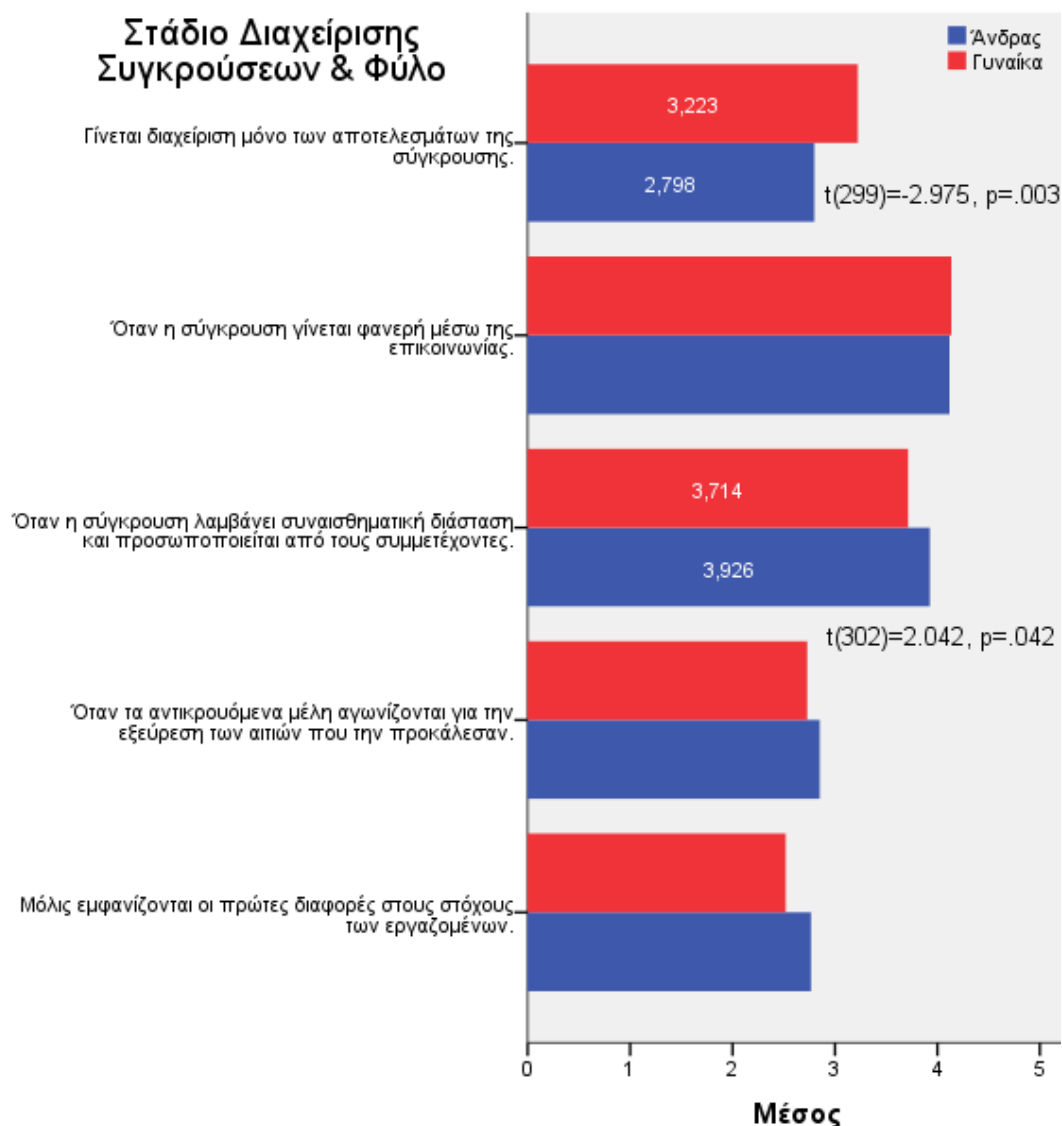
Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσε στο στάδιο κατά το οποίο γινόταν η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η διαχείριση πραγματοποιείται όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας ($M=4.13$, $SD=0.775$) [$t=25.383$ $df=303$, $p=.000<0.001$] ή όταν λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες ($M=3.78$, $SD=0.78$) [$t=17.246$ $df=303$, $p=.000<0.001$]. Στις προηγούμενες προτάσεις η μέση τιμή του βαθμού συμφωνίας βρέθηκε σημαντικά μεγαλύτερη του τρία (3) (ουδέτερη στάση). Αντιθέτως, δεν πραγματοποιείται όταν τα αντικρουόμενα μέρη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν ($M=2.77$, $SD=0.97$) [$t=-4.093$ $df=301$, $p=.000<0.001$] ή μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων ($M=2.62$, $SD=1.151$) [$t=-5.778$ $df=303$, $p=.000<0.001$], καθώς σε αυτές τις προτάσεις η μέση τιμή του βαθμού συμφωνίας βρέθηκε σημαντικά μικρότερη του τρία (3) (ουδέτερη στάση).



Γράφημα 13: Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων.

Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων και φύλο

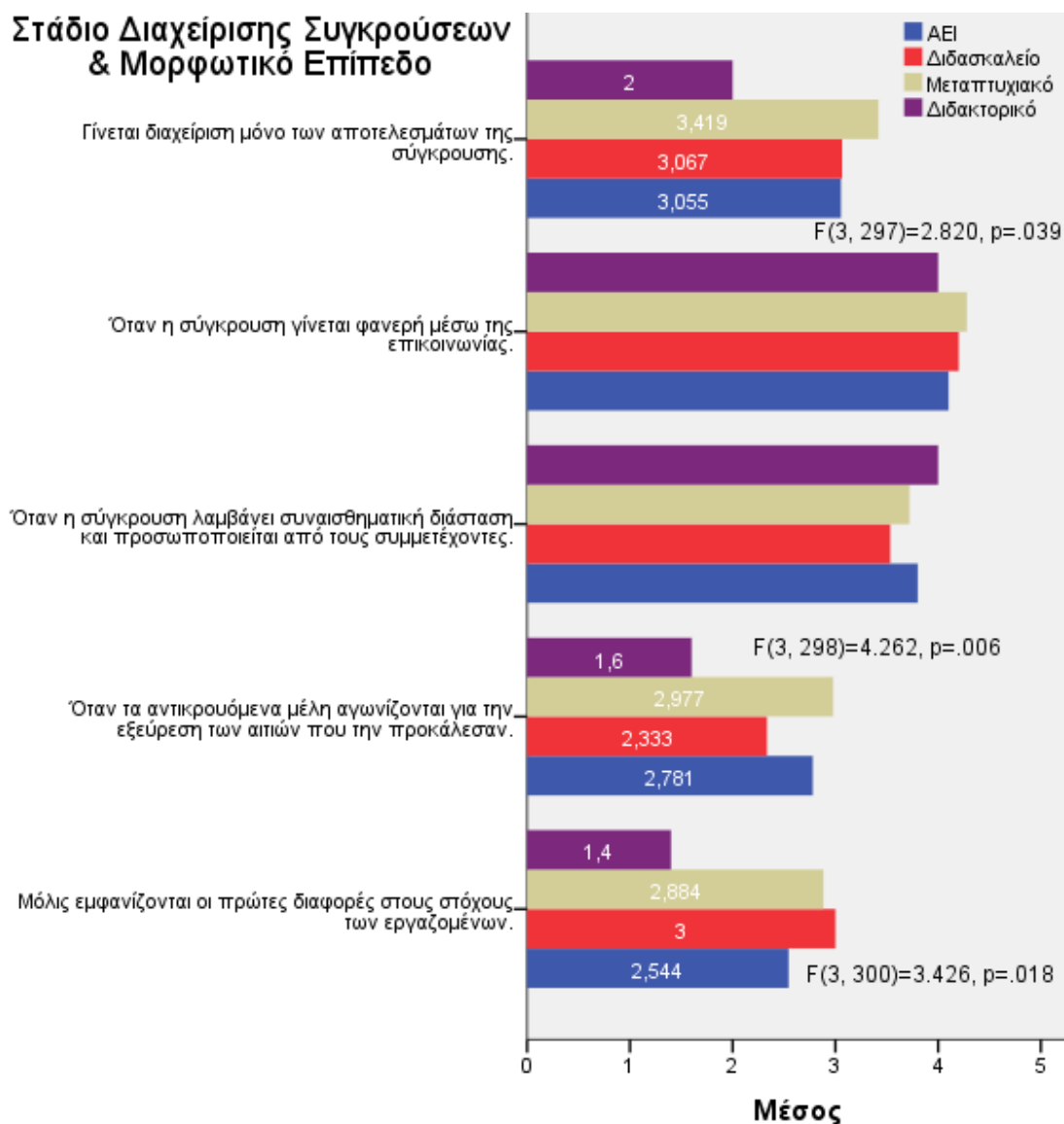
Το φύλο διαφοροποιεί την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προτάσεις ότι “Γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης” και “γίνεται διαχείριση όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες”. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με την πρώτη πρόταση [$t=-2.975$ $df=299$, $p=.003<0.01$], ενώ οι άντρες με τη δεύτερη [$t=2.042$ $df=302$, $p=.042<0.05$].



Γράφημα 14: Η επίδραση του φύλου στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων και μορφωτικό επίπεδο

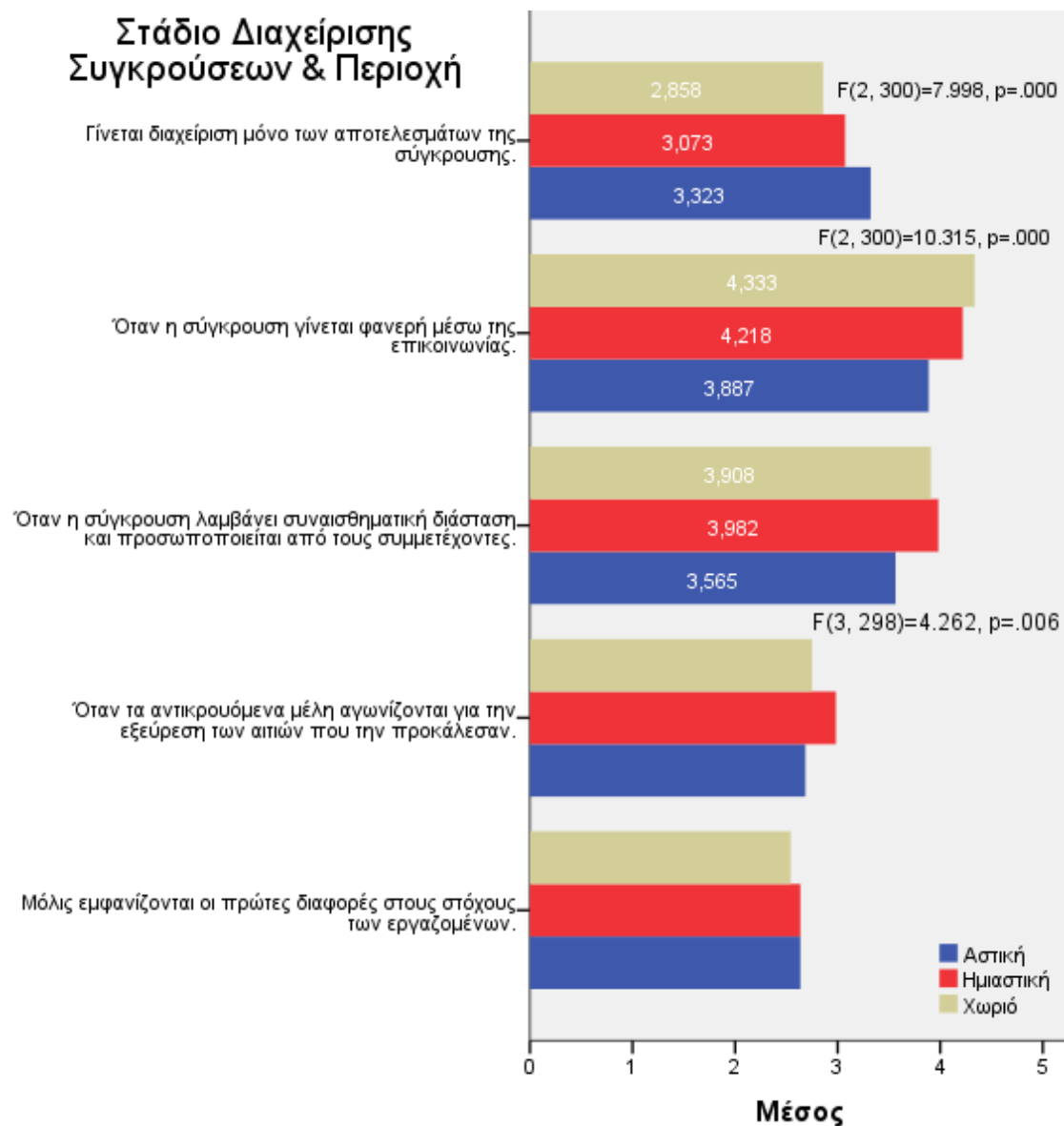
Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου πιστεύουν περισσότερο από τους συναδέλφους τους ότι γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης [F(3,297)=2.820, p=.039<0.05]. Ακόμη, συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση ότι η διαχείριση γίνεται όταν τα αντικρουόμενα μέρη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν [F(3,298)=4.262, p=.006<0.01]. Τέλος, μαζί με τους απόφοιτους διδασκαλείου, συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση ότι η διαχείριση γίνεται μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων. [F(3,300)=3.426, p=.018<0.05].



Γράφημα 15: Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων και περιοχή

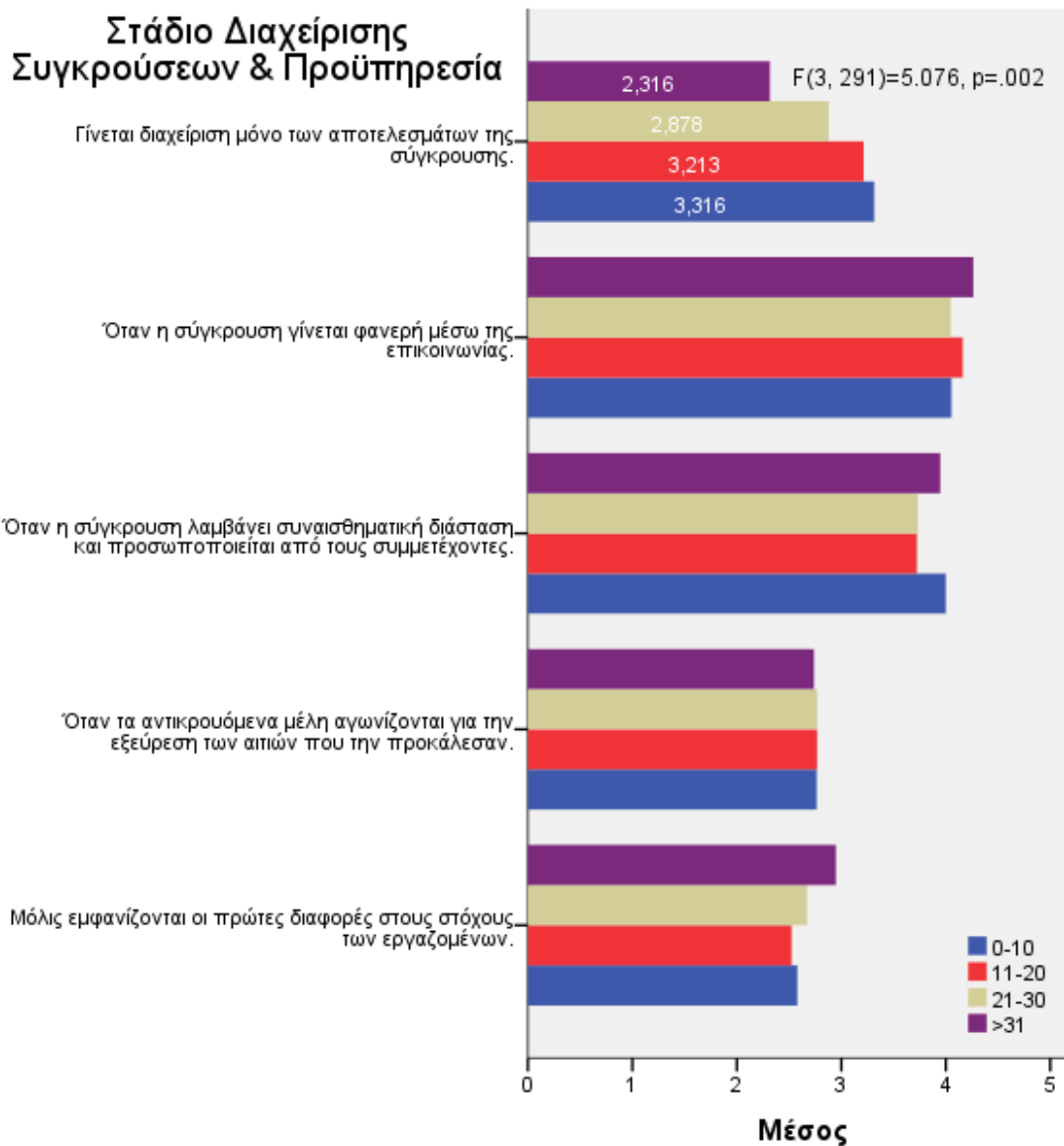
Η περιοχή επηρεάζει τις απόψεις των μελών του δείγματος όσον αφορά στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων με τον ακόλουθο τρόπο: οι υπηρετώντες σε αστικές περιοχές πιστεύουν πως γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης [$F(2,300)=7.998, p=.000<0.001$]. Οι υπηρετώντες σε ημιαστικές περιοχές ή χωριά πιστεύουν πως η διαχείριση γίνεται όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας [$F(2,300)=10.315, p=.000<0.001$] ή όταν λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες [$F(2,298)=4.262, p=.006<0.01$].



Γράφημα 16: Η επίδραση της περιοχής στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων και προϋπηρεσία

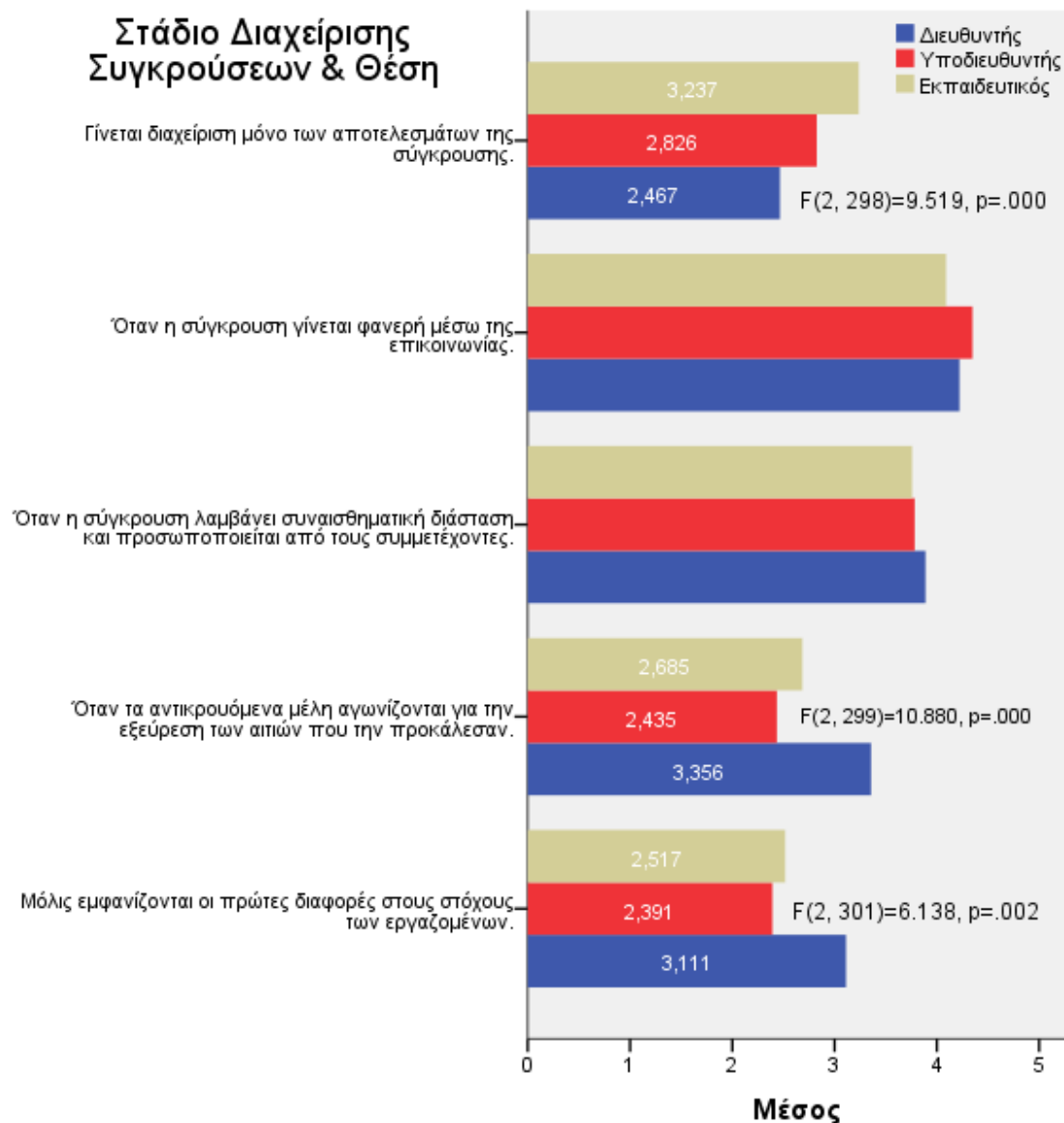
Η επίδραση της προϋπηρεσίας εμφανίζεται σημαντική αναφορικά μόνο με μια πρόταση και έχει σαφή κατεύθυνση: Όσο μικρότερη είναι η προϋπηρεσία τόσο μεγαλώνει ο βαθμός συμφωνίας με την πρόταση ότι γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης [F(3,291)=5.076, p=.02<0.05].



Γράφημα 17: Η επίδραση της προϋπηρεσίας στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων και θέση

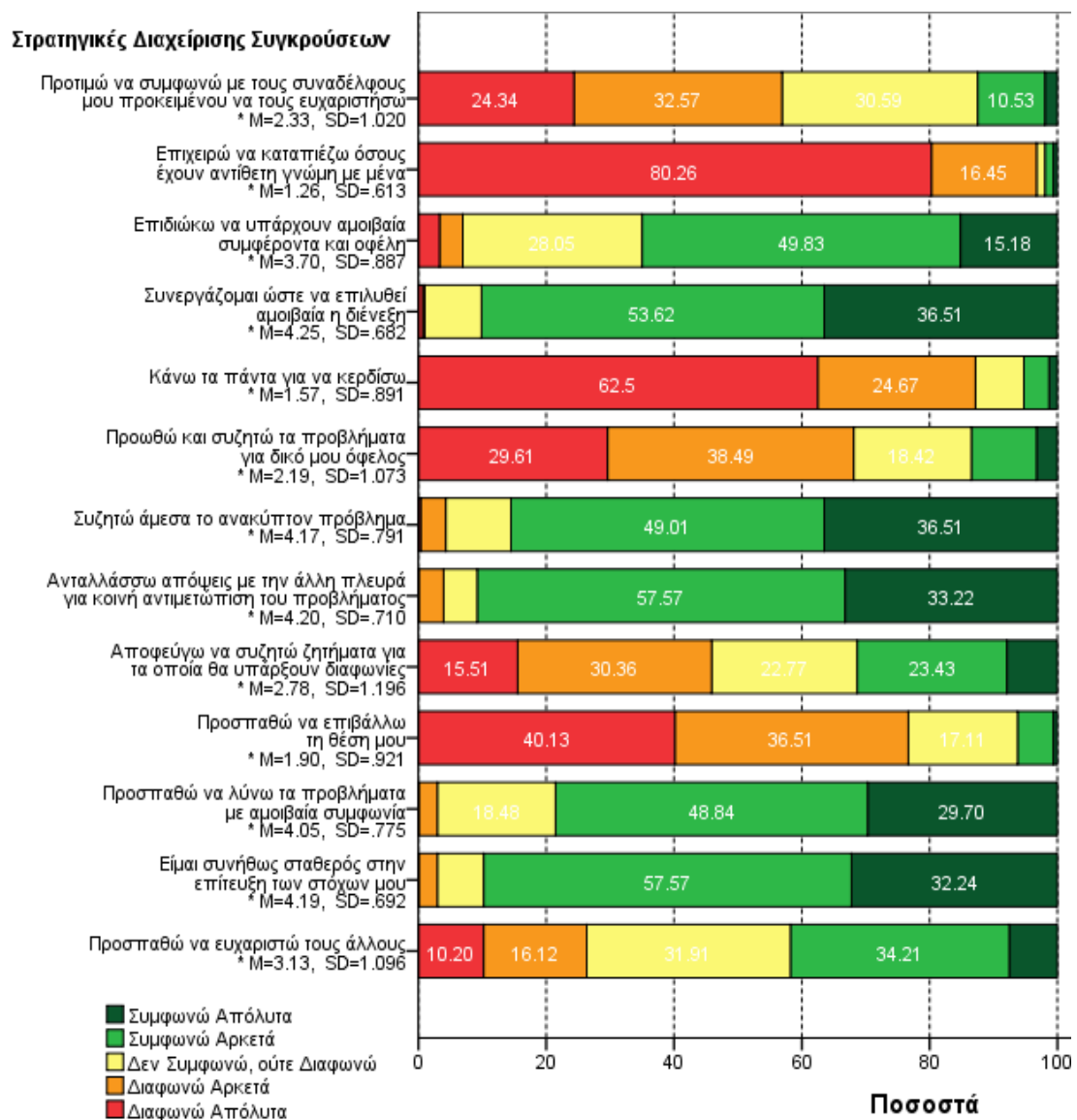
Η θέση στην οποία υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός συντελεί στη διαμόρφωση της άποψής του σχετικά με το στάδιο διαχείρισης της σύγκρουσης. Οι συνάδελφοι που κατέχουν θέσεις διευθυντή ή υποδιευθυντή παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους στην πρόταση ότι γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης [F(2,298)=9.519, p=.000<0.001]. Οι διευθυντές πιστεύουν περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους ότι η διαχείριση γίνεται όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν [F(2,299)=10.880, p=.000<0.001] ή μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων [F(2,301)=6.138, p=.002<0.01].

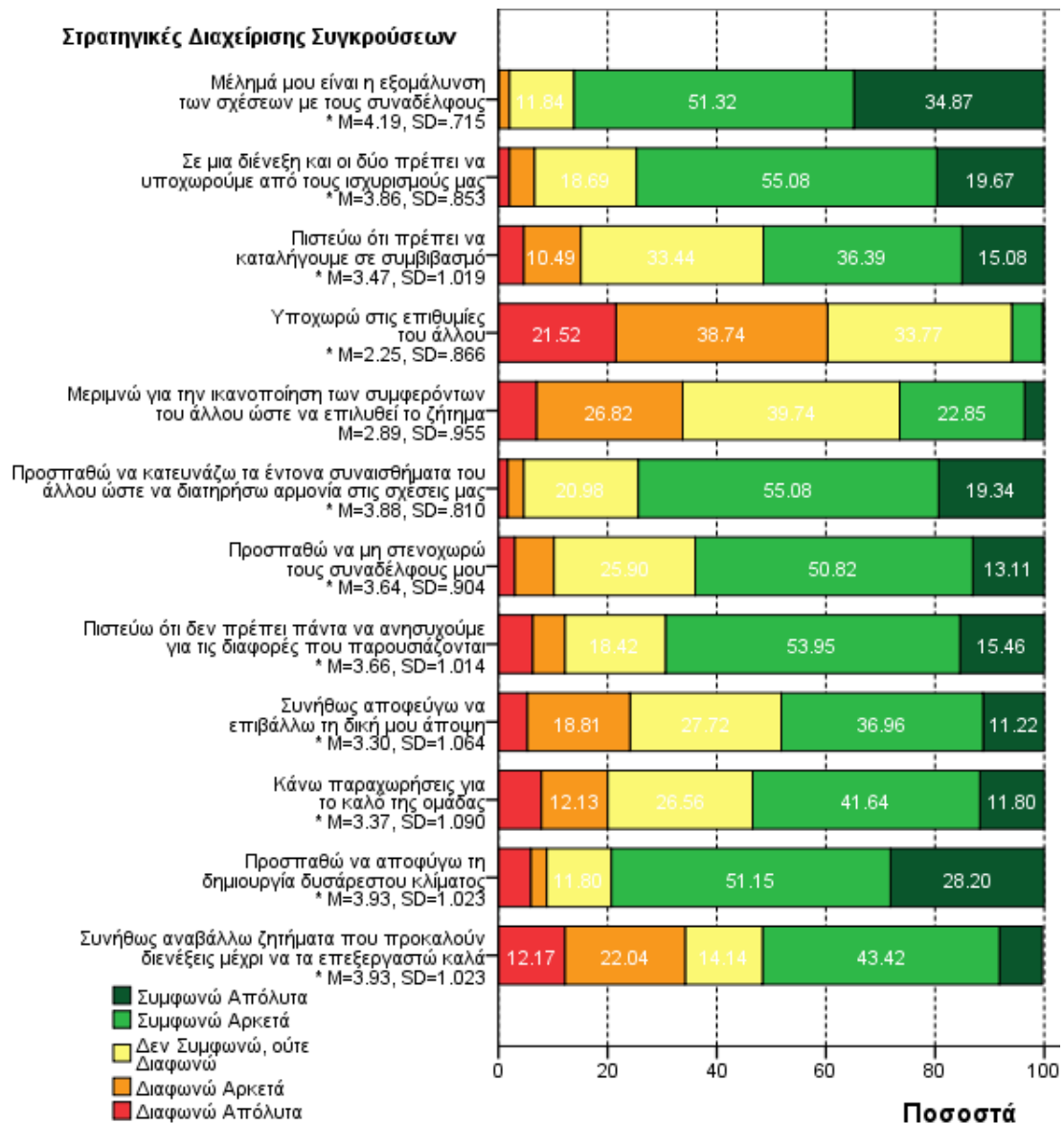


Γράφημα 18: Η επίδραση της θέσης στο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Το Γράφημα 19 αναπαριστά την κατανομή του βαθμού συμφωνίας με προτάσεις που αφορούν στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Η συμφωνία ή η διαφωνία των μελών του δείγματος με όλες τις στρατηγικές κρίνεται στατιστικά σημαντική με εξαίρεση την πρόταση: “μεριμνώ για την ικανοποίηση των συμφερόντων του άλλου ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση”. Όλες οι συγκρίσεις έγιναν με την τιμή τρία (3) που εκφράζει την ουδετερότητα.





Γράφημα 19: Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Στη συνέχεια οι προτάσεις ομαδοποιούνται (πίνακες 6 - 10) με κριτήριο πέντε μεθόδους διαχείρισης:

- Μέθοδος αποφυγής
- Μέθοδος συμβιβασμού
- Μέθοδος συνεργασίας
- Μέθοδος κυριαρχίας
- Μέθοδος εξομάλυνσης

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 6 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τη μέθοδο της αποφυγής, αφού σε έξι από τις επτά σχετικές προτάσεις παρατηρείται σημαντικός βαθμός συμφωνίας μεγαλύτερος του τρία (3).

Πίνακας 6	Ερώτηση 12: Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων
Μέθοδος Αποφυγής	
Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους	M=3.3 [t=2.041 df=303, p=.042<0.05]
Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες	M=2.78 [t=-3.218 df=302, p=.001<0.01]
Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που προκαλούν διενέξεις μέχρι να τα επεξεργαστώ καλά	M=3.16 [t=2.117 df=303, p=.035<0.05]
Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος	M=3.93 [t=15.834 df=303, p=.000<0.001]
Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη	M=3.3 [t=4.915 df=302, p=.000<0.001]
Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους μου	M=3.64 [t=12.354 df=304, p=.000<0.001]
Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα του άλλου ώστε να διατηρήσω αρμονία στις σχέσεις μας	M=3.88 [t=18.883 df=304, p=.000<0.001]

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 7 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τη μέθοδο του συμβιβασμού. Σε πέντε από τις έξι σχετικές προτάσεις παρατηρείται σημαντικός βαθμός συμφωνίας μεγαλύτερος του τρία (3).

Πίνακας 7	Ερώτηση 12: Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων
Μέθοδος Συμβιβασμού	
Προσπαθώ να λύνω τα προβλήματα με αμοιβαία συμφωνία	M=4.05 [t=23.662 df=302, p=.000<0.001]
Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω	M=2.33 [t=-11.411 df=303, p=.000<0.001]
Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας	M=3.37 [t=5.987 df=304, p=.000<0.001]
Πιστεύω ότι δεν πρέπει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται	M=3.66 [t=11.421 df=303, p=.000<0.001]
Πιστεύω ότι πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό	M=3.47 [t=8.032 df=304, p=.000<0.001]
Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας	M=3.86 [t=17.598 df=304, p=.000<0.001]

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ολοκληρωτικά τη μέθοδο της συνεργασίας.

Πίνακας 8	Ερώτηση 12: Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων
Μέθοδος Συνεργασίας	
Ανταλλάσσω απόψεις με την άλλη πλευρά για κοινή αντιμετώπιση του προβλήματος	M=4.20 [t=29.483 df=303, p=.000<0.001]
Συνεργάζομαι ώστε να επιλυθεί αμοιβαία η διένεξη	M=4.25 [t=31.949 df=303, p=.000<0.001]
Επιδιώκω να υπάρχουν αμοιβαία συμφέροντα και οφέλη	M=3.70 [t=13.729 df=302, p=.000<0.001]

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 9 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν τη μέθοδο της κυριαρχίας, καθώς στην πλειοψηφία των σχετικών προτάσεων παρατηρείται σημαντική διαφωνία.

Πίνακας 9	Ερώτηση 12: Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων
Μέθοδος Κυριαρχίας	
Είμαι συνήθως σταθερός στην επίτευξη των στόχων μου	M=4.19 [t=30.020 df=303, p=.000<0.001]
Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου	M=1.90 [t=-20.798 df=303, p=.000<0.001]
Συζητώ άμεσα το ανακύπτον πρόβλημα	M=4.17 [t=25.873 df=303, p=.000<0.001]
Πρωθώ και συζητώ τα προβλήματα για δικό μου όφελος	M=2.19 [t=-13.148 df=303, p=.000<0.001]
Κάνω τα πάντα για να κερδίσω	M=1.57 [t=-28.001 df=303, p=.000<0.001]
Επιχειρώ να καταπιέζω όσους έχουν αντίθετη γνώμη με μένα	M=1.26 [t=-49.560 df=303, p=.000<0.001]

Τέλος, ο Πίνακας 10 δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν τη μέθοδο της εξομάλυνσης, καθώς σε δύο από τις τρεις προτάσεις παρατηρείται σημαντική διαφωνία.

Πίνακας 10	Ερώτηση 12: Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων
Μέθοδος Εξομάλυνσης	
Μεριμνώ για την ικανοποίηση των συμφερόντων του άλλου ώστε να επιλυθεί το ζήτημα	M=2.89 [t=-1928 df=301, p=.055]
Υποχωρώ στις επιθυμίες του άλλου	M=2.25 [t=-15.146 df=303, p=.000<0.001]
Μέλημά μου είναι η εξομάλυνση των σχέσεων με τους συναδέλφους	M=4.19 [t=29.035 df=303, p=.000<0.001]

Συνέπειες των συγκρούσεων

Σε αυτή την ενότητα διερευνώνται οι συνέπειες των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα καθιστούν σαφές το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά το φαινόμενο των συγκρούσεων.

Διαφωνούν σημαντικά με την πρόταση “Οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας” [M=2.10, SD=1.024 - t=-15.19 df=296, p=.000<0.001], ενώ συμφωνούν σημαντικά με την πρόταση “Οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την λειτουργία της Σχολικής Μονάδας” [M=4.18, SD=0.855 - t=23.644 df=292, p=.000<0.001].

Ανάμεσα στις προτεινόμενες θετικές συνέπειες των συγκρούσεων ως σημαντικότερη (71.1%) αναδεικνύεται η ώθηση προς αναζήτηση βέλτιστων λύσεων, ενώ ως δεύτερη σημαντικότερη (36.3%) η προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας.

Από τις αρνητικές συνέπειες σημαντικότερη θεωρείται η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων (65.5%) και δεύτερη σημαντικότερη η μείωση της παραγωγικότητας και η αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων στόχων (42.8%).

Πίνακας 11		Ερωτήσεις 13, 14: Θετικές Συνέπειες Συγκρούσεων			
Βαθμός Συμφωνίας με την πρόταση: Οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν θετικά την λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.					
M=2.10 SD=1.024 * t=-15.19 df=296 p=.000<0.001	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
	100 (33.7%)	105 (35.4%)	60 (20.1%)	27 (9.1%)	5 (1.7%)
Σημαντικότερη θετική συνέπεια των συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα (1 ^η ή 2 ^η)					
Προσωπική ανάπτυξη – Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας.				46 (15.1%)	109 (36.3%)
Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.				217 (71.1%)	61 (20.3%)
Δημιουργία συνοχής, ενίσχυση ηθικού και προώθηση της καινοτομίας.				18 (5.9%)	50 (16.7%)
Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.				24 (7.9%)	80 (26.7%)

Πίνακας 12		Ερωτήσεις 15, 16: Αρνητικές Συνέπειες Συγκρούσεων			
Βαθμός Συμφωνίας με την πρόταση: Οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.					
M=4.18 SD=0.855 * t=23.644 df=292 p=.000<0.001	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
	2 (0.7%)	15 (5.1%)	28 (9.6%)	131 (44.7%)	117 (39.9%)
Σημαντικότερη αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα (1 ^η ή 2 ^η)					
Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων.				200 (65.5%)	51 (16.8%)
Πτώση του ηθικού.				11 (3.6%)	39 (12.8%)
Αύξηση του εργασιακού άγχους.				49 (16.1%)	84 (27.6%)
Μείωση της παραγωγικότητας – Αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων στόχων.				45 (14.8%)	130 (42.8%)

4.8 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Σχολικές Μονάδες του Νομού Κοζάνης. Με βάση το στόχο της έρευνας διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν στο είδος των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, στο είδος και τη συχνότητα των συγκρούσεων, στις αιτίες εκδήλωσης του φαινομένου και στην ανάδειξη των αρνητικών ή θετικών συνέπειών του. Ακόμη, στις στρατηγικές διαχείρισης και στην επιλογή του κατάλληλου σταδίου διευθέτησης των συγκρούσεων, για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.

Τα ευρήματα που παράχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων επιτρέπουν την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων, καθώς και τη συζήτηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα είναι ασφαλές να ειπωθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων είναι, εν γένει, σε καλό επίπεδο. Είναι σαφές ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει αδιαφορία και ανταγωνιστικότητα, ενώ παρατηρείται διάθεση για επικοινωνία (Γράφημα 1). Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε συναδέλφους είναι σπάνιες και, όταν συμβαίνουν, περιορίζονται σε λεκτικό επίπεδο (Γράφημα 7), ενώ είναι παντελής η χρήση σωματικής βίας.

Οι καταγραφόμενες συγκρούσεις ποικίλουν όσον αφορά στο είδος τους. Όμως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, είναι κατά κύριο λόγο ενδοπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών, καθώς βασικά αναφέρονται στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Έτσι, επαληθεύεται ή άποψη του Μουχάγιερ (1985, Ενότητα 2.2/β), σύμφωνα με τον οποίο *οι συγκρούσεις προέρχονται από το πλέγμα του ρόλου του εκπαιδευτικού, τη δέσμευση που επιβάλλει ο ρόλος του και τη διάχυτη φύση αυτού*. Ο εκπαιδευτικός νιώθει πίεση επειδή το έργο του δεν είναι οριοθετημένο με ακρίβεια, υπάρχει σύγκρουση προσωπικών και διδακτικών στόχων, καθώς και προσδοκίες από το ευρύτερο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον του, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία και αμεσότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 5) δεικνύουν ότι, κύρια αιτία πρόκλησης διαπροσωπικών συγκρούσεων σε Σχολικές Μονάδες, είναι οι ατομικές διαφορές, οι οποίες αναλύονται στην ενότητα 2.3.2. Έτσι, επιβεβαιώνεται η άποψη των Καψάλη (2005) και Μπουραντά (2002), που υποστηρίζουν ότι *μέσα σε έναν οργανισμό αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, προσωπικότητα, πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα, στόχους, φιλοδοξίες, γνώσεις, προσωπικές κρίσεις, επιμονή, ιδεολογίες που είναι αδύνατο να ταυτιστούν και αποτελούν πηγές σύγκρουσης*. Η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση αυτών των ατόμων στο σχολικό χώρο είναι δυνατό να εγείρει συγκρούσεις μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ως δεύτερη σημαντικότερη αιτία (Πίνακας 5) αναδεικνύεται η έλλειψη επικοινωνίας (Σαΐτη, 2014), όπως αυτή ορίζεται και αναλύεται στην ενότητα 2.3.1. Το παραπάνω γεγονός ενισχύει τη θέση των Τζωρτζάκη & Τζωρτζάκη (1999) ότι *παρατηρείται ελλιπής επικοινωνία, γεγονός που υποβαθμίζει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών του οργανισμού και οδηγεί αναπόφευκτα σε συγκρούσεις*. Έτσι,

Σε κάθε περίπτωση, η διαχείριση των συγκρούσεων πραγματοποιείται όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας ή όταν λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες (Γράφημα 13). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη του Pondy (1993), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαχείριση της σύγκρουσης όταν αυτή αποκτήσει προσωπική χροιά ή όταν γίνει ιδιαίτερα αντιληπτή από τα εμπλεκόμενα μέρη.

Αναφορικά με τις τεχνικές αντιμετώπισης του φαινομένου, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τη μέθοδο της αποφυγής, αφού έχουν την τάση να ευχαριστούν τους, άλλους, αναβάλλουν ζητήματα και διενέξεις, αποφεύγουν να επιβάλλουν τη δική τους άποψη και προσπαθούν να μη στενοχωρούν τους συναδέλφους (Πίνακας 6). Οι προηγούμενες διαπιστώσεις συμφωνούν με το χαρακτηρισμό του ακολουθούντα τη μέθοδο της αποφυγής ως το άτομο που *αποφεύγει συστηματικά τη σύγκρουση, την αγνοεί ή αρνείται την ύπαρξή της, μεταθέτει την επίλυση της διαφωνίας για αργότερα και αναμένει την πλήρη εξάλειψή της χωρίς το ίδιο να αναμειχθεί* (Schermerhorn et al., 2000· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Άλλη τεχνική διαχείρισης που τυγχάνει αποδοχής είναι αυτή του συμβιβασμού. Από τα αποτελέσματα έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν παραχωρήσεις,

επιδιώκουν να καταλήξουν σε συμβιβασμό και υποχωρούν από τους ισχυρισμούς τους (Πίνακας 7), δηλαδή *τα συγκρουόμενα μέρη οδηγούνται σε κοινά αποδεκτές λύσεις μετά από διαπραγματεύσεις, οι οποίες τους ικανοποιούν ως έναν βαθμό, υιοθετούν δηλαδή τη στάση “δούναι και λαβείν”* (Hocker & Wilmot, 1998· Cheung & Chuah, 1999).

Την ευρύτερη, πάντως, αποδοχή μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων απολαμβάνει η μέθοδος της συνεργασίας. Συμπεριφορές όπως η ανταλλαγή απόψεων με την άλλη πλευρά για κοινή αντιμετώπιση του προβλήματος, η συνεργασία ώστε να επιλυθεί αμοιβαία μια διένεξη και η επιδίωξη να υπάρχουν αμοιβαία συμφέροντα και οφέλη είναι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, κοινός τύπος. *Τα συγκρουόμενα μέρη αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού τη σύγκρουση. Επικοινωνούν μεταξύ τους και μοιράζονται τις ανησυχίες τους με αποτέλεσμα την αμοιβαία επίλυση των προβλημάτων και την μεταξύ τους εσωτερική αρμονία* (Hodgetts, 1993). Η συνεργασία αποτελεί την κατάλληλη τεχνική διαχείρισης και στην έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015). Κατά τον Evans (2003), όμως, δεν υπάρχει καμία τεχνική διαχείρισης που να θεωρείται κατάλληλη για όλες τις συγκρουσιακές καταστάσεις.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις ως ένα αρνητικό φαινόμενο (Πίνακας 12). Αυτό συμφωνεί με την άποψη ότι οι συγκρούσεις είναι ανεπιθύμητες και επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Robbins, 1993), καθώς και αναποτελεσματικές, καταστροφικές και επιζήμιες (Androulakis & Stamatis, 2009· Balay, 2006· De Dreu & Weingart, 2003). Βέβαια έρχεται σε αντίθεση με πολλούς μελετητές, οι οποίοι θεωρούν τη σύγκρουση επικοινωνιακή και δημιουργική (ενότητα 3.4.1) (Janis, 1985· Horowitz & Boardman, 1994· Tjosvold, 1991· Rahim, 2001· Nir & Eyal, 2003· Φασουλής, 2006· Somech, 2008· Kantek & Gezer, 2009).

Από τις αρνητικές συνέπειες σημαντικότερη θεωρείται η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, κατάσταση ή οποία έχει αναλυθεί λεπτομερώς (Everard & Morris, 1999· Σαΐτης, 2002· Αθανασούλα – Ρέππα, 2008· Παρασκευόπουλος, 2008· Rahim, 2011) και δεύτερη σημαντικότερη η μείωση της παραγωγικότητας και η αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων στόχων όπως υπογραμμίζουν οι Rahim (2011) και Pondy (1967).

Όσον αφορά στις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν την ώθηση προς αναζήτηση βέλτιστων λύσεων ως την πιο ουσιαστική, συμφωνώντας με την άποψη πως μέσα από μια εποικοδομητική σύγκρουση τα άτομα ή οι ομάδες ενθαρρύνονται και εκφράζουν νέες, ευφυέστερες και πρωτοποριακές ιδέες, που αποτελούν εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα που έχει ανακύψει (Simons & Peterson, 2000· Rahim, 2011). Δεύτερη στις επιλογές τους είναι η προσωπική ανάπτυξη και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της επικοινωνίας, την οποία συμμερίζονται στην έρευνά τους οι Göksoy & Argon (2016) αφού η διαδικασία αυτή βοηθά τα άτομα να γίνουν πιο ώριμα, να δείχνουν κατανόηση, να αναγνωρίζουν το σωστό και το λάθος και τις διαφορετικές ιδέες. Ομοίως οι Scholtes et al. (1996) θεωρούν πως σε μια κατάσταση σύγκρουσης τα άτομα επιτρέπουν στα συναισθήματά τους να αναδυθούν στην επιφάνεια και εκφράζουν ευκολότερα την άποψή τους για κάποιο άλλο μέλος, γεγονός που είναι δείγμα επιτυχούς επικοινωνίας. Τις παραπάνω απόψεις έρχεται να ενισχύσει ο De Dreu (2008), ο οποίος υποστηρίζει πως, όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται καθ' αυτόν τον τρόπο, ενδυναμώνονται και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων και δη των εκπαιδευτικών.

Μεγάλη απόκλιση παρατηρείται στις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων, όσον αφορά στο φύλο και στην περιοχή. Έτσι, οι γυναίκες πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο, σε αντίθεση με τους άνδρες που τις θεωρούν σπάνιο. Το ίδιο ισχύει αναφορικά με τις περιοχές που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αφού οι εργαζόμενοι σε ημιαστικές περιοχές συμφωνούν με την πρόταση ότι “οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο” ενώ οι εργαζόμενοι σε χωριά συμφωνούν πως “σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις στο σχολείο”.

4.9 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα - Περιορισμοί

Στην παρούσα εργασία δεν εξαντλείται η μελέτη του φαινομένου των συγκρούσεων. Τα παραγόμενα, όμως, συμπεράσματα, εκτός από την επιβεβαίωση των

αποτελεσμάτων παλαιότερων ερευνών, δύνανται να σταθούν αφορμή για περαιτέρω έρευνα που μπορεί να αφορά:

- Στη διεξαγωγή παρόμοιων μελετών σε άλλες περιοχές με σκοπό τη διασταύρωση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων.
- Στην εύρεση τρόπων επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής διαχείρισης, με έμφαση στις μεθόδους του συμβιβασμού και της αποφυγής.
- Στις αιτίες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τη μέθοδο της αποφυγής ως στρατηγική διαχείρισης ενός συγκρουσιακού φαινομένου.
- Στη βελτίωση των μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα τους καθιστούν ικανούς να αναγνωρίζουν τις αιτίες των συγκρούσεων και να τις αντιμετωπίζουν έγκαιρα και αποτελεσματικά, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε η αποδοχή του φαινομένου ως αρνητικό. Ταυτόχρονα, θα τους παρέχεται η κατάλληλη καθοδήγηση, ώστε να καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικής επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους στο χώρο του Σχολείου, το οποίο αυτόματα θα οδηγήσει στη μείωση των συγκρούσεων.

Το δείγμα της έρευνας λειτουργεί περιοριστικά καθώς οι ερωτώμενοι προέρχονται από Σχολεία του Νομού Κοζάνης. Θα ήταν λειτουργικό αν διεξάγονταν αντίστοιχες έρευνες και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και, αφού εξαχθούν τα συμπεράσματα, να γίνει η ανάλογη σύγκριση. Έτσι, θα μπορούσαμε να έχουμε μια ευρύτερη και αντιπροσωπευτικότερη εικόνα σε πανελλήνιο επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999α). *Η δευτεροβάθμια τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980 – 1990)*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 1-16). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ανδρέοπουλος, Κ. (1970). Η διδασκαλία: Μια μορφή επικοινωνίας: *Νέα Παιδεία*, 8(31), σσ. 106

Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, σσ.108-118.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/ντρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σσ.125-140.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1985), Νόμος 1566/1985, άρθρο 4, παράγραφος 1, Αθήνα.

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Δ. Κικίζας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Μετάφραση Α.Σ. Αντωνίου. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ.3-30). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόντη, Θ. (1994). *Διοικητική Ψυχολογία. Η ψυχολογία των ανθρωπίνων και εργασιακών σχέσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως Γραφειοκρατικός οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκη.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α.Σ. Neil*. Αθήνα: Εκδόσεις Μετασπουδή.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2007). *Πώς να αντιμετωπίσετε την επαγγελματική εξουθένωση: Έξι στρατηγικές για τη βελτίωση της σχέσης σας με την εργασία*. Μετάφραση Α.Σ. Αντωνίου. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>

Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού: Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων. Στο Καψάλης Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 106-122). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας: Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του Σχολείου: Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000), *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006), *Αποτελεσματικό Σχολείο – Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *Ανακοίνωση στο 2ο πανελλήνιο συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/syγκrouseis.pdf>

Πουλής, Π. (2011), *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα.

Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ιωάννινα.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1989). Η εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 49, σσ. 72-80.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης – Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (3η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 126-142.

Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Σπηλιωτόπουλος, Ε. (1999). *Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση των συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική ενημέρωση*, 44, σσ. 32-48.

Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σσ. 199-217.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μάνατζμεντ, Νέες ιδέες και τεχνικές στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Rosili.

Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1983). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: “Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη”*, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Interbooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 4(3), pp. 421-455.

Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*, New York: Collier Macmillan.

Albert, I. O. (2001). *Introduction to third party intervention in community conflicts*. Ibadan: PETRAF/John Archers Publishers.

Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of Functional and Dysfunctional Conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39(1), pp. 123-148.

Amason, A. C. & Schweiger, D. (1997). The effect of conflict on strategic decision making effectiveness and organizational performance. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (pp. 101–115). London: Sage.

Amason, A. C. & Mooney, A. C. (1999). The effects of past performance on top management team conflict in strategic decision making. *International Journal of Conflict Management*, 10, pp. 340–359.

Anderson, A. H. & Kyprianou, A. I. (1994). *Effective organizational behavior*. Oxford: Blackwell.

Appelbaum, S., Abdallah, C. & Shapiro, B. (1999). The self-directed team: a conflict resolution analysis. *Team Performance Management*, 5(2), pp. 60-77.

Austin, G. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 32(14), pp. 10-12.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Mngement Cases*, 3(1), pp. 5-24.

Barbara A. & Corvette, B. (2006). *Conflict Management : a practical guide to developing negotiation strategies*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Baron, R. A. (1991). Positive effects of conflict: A cognitive perspective. *Employee Responsibilities Rights*, 4(1), pp. 25-36.

Beare, H., Caldwell, B. J. & Millikin, R.H. (1989). *Creating an Excellent School. Some new management techniques*. London: Routledge.

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

Bernard, C. (1960). *The Functions of the Executive (14th ed.)*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.

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

Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston T.X.: Gulf.

Bollen, R. (1996). School Effectiveness and Improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Greemers et al. (eds.), *Linking school effectiveness and school improvement*, London: Routledge.

Brewer, M. B. (1995). Managing diversity: The role of social identities. In S. E. Jackson, & M. N. Ruderman (Eds.), *Diversity in work teams: Research paradigms for a changing workplace* (pp. 47–68). Washington, DC: American Psychological Association.

Brewer, M. B. (1996). When contact is not enough: Social identity and intergroup cooperation. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, pp. 291–303.

Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), pp. 119-125.

Chan, C. A., Monroe, G., Ng, J. & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2), pp. 289-295.

Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, pp. 557-572.

Cheung, C. C. & Chuah, K. B. (1999). Conflict management styles in Hong Kong industries. *International Journal of Project Management*, 17(6), pp. 393-399

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2007). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education: *Teachers College Record*, 111(1), pp. 180–213.

Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Corwin, R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), pp. 507-520.

Counts, G. S. (1978). *Dare the schools build a new social order?* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.

Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), pp. 453-477.

Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2005). *Organizational development and change* (8th ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.

D'Amico, J. (1982). The Effective Schools Movement: Studies, Issues, and Approaches. *Research for Better Schools*, 22(1), Philadelphia (ERIC Document Reproduction Service. Document Number ED231091).

Dance, F.E. (1970). The concept of communication. *Journal of Communication*, 20(2), pp. 201-210.

Darling, J. & Walker, E. (2001). Effective conflict management: Use of the behavioral style model. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(5), pp. 230-242.

De Dreu C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), pp. 741–749.

De Dreu, C. K. W. & Gelfand, M. J. (Eds.). (2008). *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. New York, NY: Erlbaum.

Denohue, W. A. & Kott, B. (1992), *Managing Interpersonal Conflict*. Newbury, Park Calif.: Sage Publication.

Deutsch, M. (1969). Conflicts: Productive and Destructive. *Journal of Social Issues*, 25(1), pp. 7-42.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. London: Routledge.

Deutsch, M. (1980). Fifty years of conflict. In L. Festinger (Ed.), *Four decades of socialpsychology*. New York: Oxford University Press.

Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1(3), pp. 237-263.

Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.

DiPaola, M. & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), pp. 238-244.

Donohue, W. A. & Kolt, R. (1992). *Managing interpersonal conflict*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

DuBrin, A. J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Virginia: Reston Publishing Company Inc.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.

Ellis, T. (1988). Research Roundup: School climate. *National Association of Elementary School Principals*, 4(2), pp. 1-4.

Eren, E. (2009). *Management and Organization*. Istanbul: Beta Printing and Publishing.

Evans, P.J. (2003). Commonsense Leadership for uncommon Times. *Online journal for academic Leadership*. Fall 1.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2003). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Folger, P. F., Poole, M. S. & Stutman, R. K. (1995). *Working through conflict: Strategies for relationships, groups and organizations*. New York: Harper Collins.

Forehand, G. & Gilmer, B. (1964). Environmental variation studies of organizational behavior: *Psychological Bulletin*, 62, pp. 361-381.

Friedman, R., Currall, S. & Tsai, J. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), pp. 32-55.

Göksoy, S. & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), pp. 197-205.

Griffin, R. & Moorhead, G. (1986). *Organizational Behavior*. Boston: Houghton Mifflin.

Habaci, I. (2015). Investigation of primary class teachers' conflict approaches by gender. *Educational Research and Reviews*, 10(12), pp. 1702-1712. Available on the site: <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/31F708953834>

Hall, L. (1993). *Negotiation: Strategies for mutual gain*. Newbury Park: SAGE Publications.

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: University of Chicago, Midwest Administration Center.

Henkin, A. B. & Holliman, S. L. (2009). Urban Teacher Commitment: Exploring Associations with Organizational Conflict, Support for Innovation and Participation. *Urban Education*, 44(2), pp. 160-180.

Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. (1998). *Interpersonal conflict* (5th ed.). Madison, WI: Brown and Benchmark.

Hodgetts R. M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management.

Horowitz, S. & Boardman, S. (1994). Managing Conflict: Policy and Research Implications. *Journal of Social Issues*, 50(1), pp. 197-211.

Hoy, W.K. & Forsyth, P.B. (1986). *Effective Supervision. Theory in Practice*. New York: Random House Inc.

Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: McGraw Hill.

Hoy, W. & Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools. In J. L. Burdin (ed) *School Leadership*, London: Sage.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, research and practice*, New York: Random House.

Iordanides, G. & Mitsara, S. (2014). Consequences of Conflict in the Functioning of Primary Schools in Greece: *International Studies in Educational Administration*, 42(2), pp.127-144.

James, A. W. Jr. & Callister, R. R. (1995). Conflict and its Management. *Journal of Management*, 21(3), pp. 515-558.

Janis, I. L. (1985). Sources of error in strategic decision making. In Pennings, J. M. (Ed.) *Organizational Strategy and Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jay, R. (1995). *Build a great team*. London: Prentice Hall.

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intergroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), pp. 256-282.

Jehn, K. A., Chadwick, C. & Thatcher, S. M. B. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict on workgroup outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 8(4), pp. 287–306.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 33, pp. 1-123.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Jones, D. R. (1995). *Organizational Theory*, New York: Addison and Wesley.

Kabanoff, B. (1985). Potential influence structures as sources of interpersonal conflict in groups and organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, pp. 113-141.

Kantek, F. & Gezer, N. (2009). Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles. *Nurse Education Today*, 29(1), pp. 100-107.

Kinard, J. (1988). *Management*. Toronto, D. C.: Health & Company.

Korsgaard, M. A., Brodt, S. E. & Sapienza, H. J. (2003). Trust, identity, and individual attachment: Promoting individual's cooperation in groups. In M. A. West, D. Tjosvold and K.D. Smith (eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 113-130). Chichester: Wiley.

Labianca, G., Brass, D. J. & Gray, B. (1998). Social networks and perceptions of intergroup conflict: The role of negative relationships and third parties. *Academy of Management Journal*, 41(1), pp. 55–67.

Lezotte, L. W. (1989). Base School Improvement on what we know about Effective Schools: *The American School Board Journal*, 176, pp. 18-20.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, pp. 1–55.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Cengage/Wadsworth.

Macbeath, J. & Mortimore, P. (2011). *Improving School's Effectiveness*. Philadelphia: Open University Press.

Marishane, R. N. & Botha R. J. (2011). *School Leadership Towards the Changing Context: A Case for School – based Management*. Pretoria: Van Schaik.

Masters, M. F. & Albright, R. R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York: Amacom.

Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (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, pp. 187-200.

Montana, P. J. & Charnov, B. C. (2006). *Management (4th ed.)*. New York: Barron' s.

Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.

Mullins, L. (1996). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitman.

Mullins, L. (2007). *Management and Organizational Behaviour (8th Ed.)*. England: Prentice Hall.

Nir, A. E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration*, 41(5), pp. 547-564.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. New York: Prentice – Hall.

Owens, R.G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon

Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Sciences*, 109, pp. 65-78.

Peterson, K. & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), pp. 28-30.

Patterson, J. A. & Marshall C. (2001). Making Sense of Policy Paradoxes: A Case Study of Teacher Leadership. *Journal of School Leadership*, 11(5), pp. 372-398.

Pelled, L. H. (1996). Demographic diversity, conflict, work group outcomes: An intervening process theory. *Organization Science*, 7, pp. 615–631.

Polychroniou, P. (2008). Styles of Handling Conflict in Greek organizations: The impact of Transformational Leadership and Emotional Intelligence. *International Journal of Organizational Behaviour*, 13 (1), pp.52-67.

Pondy, L. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), pp. 296-320.

Pruitt, D. G. & Rubin, J. Z. (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: Random House.

Putnam, L. L. & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communicational communication: An interdisciplinary perspective* (pp. 547-599). Beverly Hills, CA: Sage.

Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory-11*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Rahim, M. A. (1985). A Strategy for Managing Conflict in Complex Organizations. *Human Relations*, 38(1), pp. 81-89.

Rahim, A. (1992). *Managing Conflict in Organizations*. New York: Praeger.

Rahim, A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *International Journal of Conflict Management*, 11, pp. 5-8.

Rahim, A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. London: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), pp. 206-235.

Rahim, M. A. (2011). *Managing Conflict in Organizations (4th ed)*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.

Rahim, M. A., Magner, N. R. & Shapiro D. L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11(1), pp. 9-31.

Rahim, A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Zhao J-H, Yu, C-S. Chan, A., Yee, K.W., Alves, M., Lee, C-W., Rahman, S. & Van Wyk, R. (2002). A model of Emotional

Intelligence and Conflict Management Strategies: A study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), pp. 302-326.

Robbins, S. P. (1978). Conflict Management and Conflict Resolution are not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), pp. 67-75.

Robbins, S. P. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Robbins, S. P. (2000). *Managing Organizations: New challenges and perspectives*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior*. USA: Pearson.

Rubin, J. (1994). Models of conflict management. *Journal of Social Issues*, 50, pp. 33-45.

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp. 582-609.

Salleh, M. J. & Adulpakdee, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), pp.15-22.

Schermerhorn, J., Hunt, J. & Osborn, R. (2000). *Organizational Behavior (7th ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Scholtes, P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). *The team handbook*. Madison, WI: Oriel Corporation.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition (5th ed.)*. New York: McGraw – Hill.

Shih, H. A. & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), pp. 147-168.

Simons, T. L. & Peterson, R. S. (2000). Task Conflict and Relationship Conflict in Top Management Teams: The Pivotal Role of Intragroup Trust. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), pp. 102-111.

Simsek, H. & Yildirim, A. (2008). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* (7th ed.). Ankara: Seckin Publishing House.

Singh, H. M. (1995). *Fundamentals of Educational Management*. Uttar Pradesh: Vikas Publishing House Pvt Ltd.

Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resource Management Review*, 18(2), pp. 87–99.

Skjorshammer, M. (2001). Co-operation and Conflict in a Hospital: Interprofessional Differences in Perception and Management of Conflicts. *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), pp. 7–18.

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), pp. 359-390.

Strand, P. & Patrician, M. (2001). School climate: Lessons we learned while planning a community forum [Electronic Version]. *Education Week*, 20(40), pp. 38.

Tagiuri, R. & Litwin, D. H. (1968). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston, MA: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.

Tannenbaum, A. (1966). Organizational theory and organizational practice. *Management International Review*, 5, pp. 121-135.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and Conflict management. In Dunnette, M. (Ed), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.

Thomas, K. W. (1990). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette, L. M. Hough (Eds.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (3(2), pp. 651-717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Thomas, K.W. (1992). Conflict and Conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13, pp. 265-274.

Tjosvold, D., (1991). *Conflict Positive Organization: Stimulate Diversity and Create Unity*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), pp. 285-342.

Tjosvold, D. (2008). Conflicts in the study of conflict in organizations. In C.K.W. De Dreu & M. J. Gelfand., *The psychology of conflict and conflict management in organizations* (pp.445-453) New York: Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Tjosvold, D., Hui, C. & Law K. S. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36(2), pp. 166-183.

Trudel, J. & Reio, T. G. Jr. (2011). Managing workplace incivility: The role of conflict management styles – antecedent or antidote? *Human Resource Development Quarterly*, 22, pp. 395-423.

Tyack, D. B. (1988), Ways of seeing: An essay on the history of compulsory schooling. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 24-59), Washington, DC: American Educational Research Association.

Uline, C. L., Tschannen-Moran, M. & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, 105(5), pp. 782-816.

Van de Vliert, E. (1998). Conflict and conflict management. In P. J. D. Drenth, H. Thierry and C. J. de Wolff (eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (pp. 351-376). Hove, U.K.: Psychology Press.

Waitchalla, R. R. V. S. & Raduan, C. R. (2006). A Competence-Based View to Conflict Management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7), pp. 1905-1909.

Wall, J. A. & Callister R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), pp. 515 – 558.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.

Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: Mac-Millan.

Williams, J. C. (2005). *Don't avoid conflicts – manage them*. Boston: Harvard Business School Press.

Zepeda, S. J. (2004). *Instructional Leadership for School Improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική ηγεσία» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, διεξάγω την παρούσα έρευνα που σκοπό έχει τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις μεταξύ τους στη Σχολική Μονάδα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με εμπιστευτικότητα για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα καθώς η συμβολή σας καθίσταται καθοριστική για την εκπόνηση της.

Με εκτίμηση,

Γκορένα Ελευθερία

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Βάζω x στην επιλογή μου)

1. Φύλο

Άνδρας		Γυναίκα	
--------	--	---------	--

2. Επίπεδο μόρφωσης

Πτυχίο ΑΕΙ	
Διδασκαλείο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

3. Έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	
0-5	
6-10	
11-15	
16-20	
21-25	
26-30	
31-35	

Ηλικία ερωτώμενου

Ηλικία	
έως 30	
31-40	
41-50	
51-60	
61+	

4. Περιοχή και μέγεθος σχολείου

Περιοχή	
Αστική	
Ημιαστική	
Χωριό	

Μέγεθος	
Μονοθέσιο	
Ολιγοθέσιο	
Εξαθέσιο	
Πολυθέσιο	

5. Κλάδος/Ειδικότητα

Δασκάλων		Ειδικότητα		Ποια;	
----------	--	------------	--	-------	--

Εργασιακή σχέση

Μόνιμος		Αναπληρωτής		Ωρομίσθιος	
---------	--	-------------	--	------------	--

6. Υπηρετείτε στο σχολείο ως:

Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός	
------------	--	---------------	--	---------------	--

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

7. Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω αναφορικά με τη σχέση σας με τους συναδέλφους;

1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ αρκετά 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4: Συμφωνώ αρκετά 5: Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Διατηρώ καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου					
Υπάρχει ανταγωνιστικότητα – όχι ιδιαίτερα φιλικό κλίμα					
Είναι έντονη η διαφορά κουλτούρας - χαρακτήρων					
Δεν έχω διάθεση για επικοινωνία					
Αδιαφορώ για τους συναδέλφους μου					

8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω συμβαίνουν στο Σχολείο σας αναφορικά με τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους σας;

1:Διαφωνώ απόλυτα 2:Διαφωνώ αρκετά 3:Ούτε συμφωνά ούτε διαφωνά
4:Συμφωνά αρκετά 5:Συμφωνά απόλυτα

	1	2	3	4	5
Η σύγκρουση είναι θετικό φαινόμενο					
Η σύγκρουση επιδρά θετικά στο σχολικό κλίμα					
Η σύγκρουση είναι αρνητικό φαινόμενο					
Η σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα					
Σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις στο σχολείο					
Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο					
Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων					
Συνήθως συγκρούονται εκπαιδευτικοί των τάξεων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων					
Η σύγκρουση περιορίζεται σε λεκτικό επίπεδο					
Η σύγκρουση εκδηλώνεται με τη μορφή σωματικής βίας					
Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως προσωπικούς λόγους					
Οι συγκρούσεις αφορούν κυρίως υπηρεσιακούς λόγους					
Οι συγκρούσεις εγείρονται για προσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους					
Υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης					

9. Ποιες είναι οι κυριότερες κατηγορίες ενδοπροσωπικών συγκρούσεων εκπαιδευτικού; Ιεραρχήστε τις δύο πρώτες προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική

Η διάχυτη φύση του ρόλου του – μη οριοθετημένο το έργο του εκπ/κού	
Η πίεση που του ασκείται λόγω του ρόλου του	
Ο ανεπαρκής έλεγχος του σχολικού χώρο λόγω τήρησης κανόνων	
Ο περιορισμός της επαγγελματικής του ανέλιξης	
Το μη αναγνωρισμένο έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	
Οι διαφορετικές αξίες	

10. Κατά τη γνώμη σας, σε ποιους παράγοντες πιστεύετε πως οφείλονται οι διαπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών; Ιεραρχήστε τις δύο πρώτες προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική

Έλλειψη επικοινωνίας	
Ατομικές διαφορές	
Κακή οργάνωση του σχολείου	
Συγκρουόμενοι στόχοι εκπαιδευτικών	
Εξωτερικό περιβάλλον	
Διαφορές μεταξύ ομάδων	
Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι	
Εργασιακό περιβάλλον	
Έλλειψη συνοχής	
Μη αποτελεσματική σχολική ηγεσία	
Σύγκρουση προσωπικών στόχων – στόχων σχολείου	
Εισαγωγή καινοτομιών	

11. Σε ποιο στάδιο συνήθως γίνεται η διαχείριση των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία;

1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ αρκετά 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4: Συμφωνώ αρκετά 5: Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων.					
Όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν.					
Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες.					
Όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας.					
Γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης.					

12. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων;

1:Διαφωνώ απόλυτα 2:Διαφωνώ αρκετά 3:Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4:Συμφωνώ αρκετά 5:Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους					
Είμαι συνήθως σταθερός στην επίτευξη των στόχων μου					
Προσπαθώ να λύνω τα προβλήματα με αμοιβαία συμφωνία					
Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου					
Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες					
Ανταλλάσσω απόψεις με την άλλη πλευρά για κοινή αντιμετώπιση του προβλήματος					
Συζητώ άμεσα το ανακύπτον πρόβλημα					
Προωθώ και συζητώ τα προβλήματα για δικό μου όφελος					
Κάνω τα πάντα για να κερδίσω					
Συνεργάζομαι ώστε να επιλυθεί αμοιβαία η διένεξη					
Επιδιώκω να υπάρχουν αμοιβαία συμφέροντα και οφέλη					
Επιχειρώ να καταπιέζω όσους έχουν αντίθετη γνώμη με μένα					
Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω					
Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που προκαλούν διενέξεις μέχρι να τα επεξεργαστώ καλά					
Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος					
Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας					
Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη					
Πιστεύω ότι δεν πρέπει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται					
Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους μου					

Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα του άλλου ώστε να διατηρήσω αρμονία στις σχέσεις μας					
Μεριμνώ για την ικανοποίηση των συμφερόντων του άλλου ώστε να επιλυθεί το ζήτημα					
Υποχωρώ στις επιθυμίες του άλλου					
Πιστεύω ότι πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό					
Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας					
Μέλημά μου είναι η εξομάλυνση των σχέσεων με τους συναδέλφους					

13. Οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.
(υπογραμμίζω την επιλογή μου)

1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ αρκετά 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4: Συμφωνώ αρκετά 5: Συμφωνώ απόλυτα

14. Ποιες είναι οι σημαντικότερες θετικές συνέπειες των συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα; Ιεραρχήστε τις δύο πρώτες προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική

Προσωπική ανάπτυξη – Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας.	
Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.	
Δημιουργία συνοχής, ενίσχυση ηθικού και προώθηση της καινοτομίας.	
Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.	

15. Οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.
(υπογραμμίζω την επιλογή μου)

1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ αρκετά 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4: Συμφωνώ αρκετά 5: Συμφωνώ απόλυτα

16. Ποιες είναι οι σημαντικότερες αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα; Ιεραρχήστε τις δύο πρώτες προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική

Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων.	
Πτώση του ηθικού.	
Αύξηση του εργασιακού άγχους.	
Μείωση της παραγωγικότητας – Αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων στόχων.	