



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

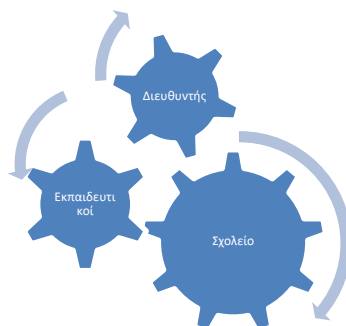
*Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης –
Εκπαιδευτική Ηγεσία*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΛΙΟΥΓΚΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΑΜ: 00971

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ



ΦΛΩΡΙΝΑ



Δεν υπάρχει τίποτε αδύνατο γι' αυτόν που θα προσπαθήσει.

Μέγας Αλέξανδρος, 356-323 π.Χ.,



Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων

Περίληψη

Κάθε άνθρωπος ακολουθεί την προσωπική του πορεία μεταφέροντας και εφαρμόζοντας τις εμπειρίες του, τις γνώσεις του, τις πεποιθήσεις του. Στο διάβα αυτής της πορείας του, συνυπάρχει μ' άλλους ανθρώπους όπου συνδιαλέγεται, συναλλάσσεται και συλλειτουργεί τόσο στην προσωπικό του όσο και στον επαγγελματικό του βίο. Η επαφή με τους συνανθρώπους αναπόφευκτα δημιουργεί συγκρούσεις. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με το θέμα αυτό δηλαδή θα εστιάσουμε στις συγκρούσεις και θα προσπαθήσουμε να αναγάγουμε τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν απ' αυτές. Το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί στις συγκρούσεις που επιτελούνται στις σχέσεις των ανθρώπων σε οργανισμούς και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Οι συγκρούσεις λοιπόν του εκπαιδευτικού προσωπικού στον χώρο του σχολείου είναι αναπόφευκτες στις μεταξύ τους σχέσεις. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να τις διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 193 εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πέλλας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς του Νομού με e-mail και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, viber). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο ROCI- II (Form B). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα στατιστικά εργαλεία που εφαρμόστηκαν ήταν το κριτήριο T- test για την ανάλυση δεδομένων των στελεχών εκπαίδευσης και η ανάλυση διακύμανσης ANOVA.



Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, εκπαιδευτικοί – διευθυντές/ προϊστάμενοι, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματικά χαρακτηριστικά, επαγγελματικά προσόντα, δημογραφικά χαρακτηριστικά

Abstract

Every person follows his own path in life, transmitting and applying his experiences, his knowledge, his beliefs. In this path, he co-exists with other people, with whom he engages in discourse, collaborates, and co-operates, both in his personal and professional life. Inevitably, contact with other people leads to collision. In this essay we will deal with this issue, namely, we will focus on these collisions and we will try to trace the positive outcomes emerging from them. Our interest will be focused on the collisions which occur in the relationships between people in organizations and, more specifically, in the field of education. Collisions among the educational staff in their respective relationships in the workplace are therefore inevitable to happen. The headmaster of the school unit has to manage them in the best possible way in the interests of the quality of the provided educational work.

In the sample of this research participated 195 teaching professionals from the Directorate of Primary Education of Pella, the questionnaire was distributed to the prefecture's teaching professionals via e-mail and other social networks (facebook, viber). The research tool used is the questionnaire ROCI- II (Form B). The tool used for the data statistical analysis is the statistical software package SPSS v.20. The statistical tools applied were the criterion T-test for the data analysis of the executive members of education and the analysis of variance ANOVA.



Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Εισαγωγή.....	7
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : Θεωρητική Προσέγγιση	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΙΣΗ.....	9
Ορισμός της έννοιας της σύγκρουσης.....	9
Ορισμός της οργανωσιακής σύγκρουσης.....	10
Διάκριση συγκρούσεων.....	11
Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις.....	11
Διαπροσωπικές συγκρούσεις.....	12
Ενδοομαδικές συγκρούσεις.....	12
Διομαδικές συγκρούσεις.....	12
Λειτουργικές–Δυσλειτουργικές συγκρούσεις.....	13
Λειτουργικές συγκρούσεις.....	15
Δυσλειτουργικές συγκρούσεις.....	15
1.3.Αιτίες – πηγές οργανωσιακής σύγκρουσης.....	16
Επιπτώσεις των συγκρούσεων.....	18



1.4. Αρνητικές συνέπειες.....	19
1.5. Οφέλη της σύγκρουσης	20
1.6 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων	22
1.7. Στυλ και στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	28
1.8 Το Μετα - μοντέλο Rahim. Οι πέντε τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων.....	35
1.9 Επιλογή κατάλληλης στρατηγικής	38
1.10 Οι συγκρούσεις στο σχολείο	39
1.11 Πηγές και αιτίες συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.....	41
1.12 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο	44
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ :.....	50
2.1 Εμπειρική Προσέγγιση.....	50
2.2 Δειγματοληπτικός Σχεδιασμός.....	52
2.3 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	59
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
3.1 Μέθοδος Ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	59
3.2 Δείγμα.....	60
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	62



3.4. Μεταβλητές του ερωτηματολογίου	62
3.4 Διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας	64
3.5 Ερευνητικές υποθέσεις	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	67
4.1. Μέρος Α – Γενικά δημογραφικά στοιχεία σχολείου	67
4.2. Μέρος Α – Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικών	68
4.3. Μέρος Α – Επαγγελματικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικά προσόντα	73
4.4. Μέρος Β - Organizational Conflict Inventory – II Form B (Rahim)	83
4.5. Ερευνητικές Υποθέσεις	85
4.6 Σύγκριση Δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	97
5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	97
5.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	101
Βιβλιογραφικές αναφορές	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	114



Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ο άνθρωπος από την φύση του είναι «κοινωνικό όν» και για τον λόγο αυτό επιδιώκει να βρίσκεται μαζί με άλλους ανθρώπους, επειδή δύσκολα μπορεί να ευδοκιμήσει και να επιβιώσει μόνος του για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ως εκ τούτου, έχει ανάγκη να συνυπάρχει και να συνεργάζεται μ' άλλους τόσο για την επιβίωσή του όσο και για την εξέλιξή του. Στην προσπάθειά του να οργανωθεί κυρίαρχο στοιχείο στις σχέσεις του ήταν οι συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο ανάμεσα στους ανθρώπους ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Σε κάθε έκφανση της ζωής του ο άνθρωπος αλληλεπιδρά ή αντιδρά με άτομα που βρίσκονται στην ίδια κοινωνική ομάδα ή ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες καθώς υπάρχουν ασυμβίβαστες απόψεις κίνητρα, σκοποί, στόχοι. (Μπρούζος, 1999). Αυτό το φαινόμενο εκδηλώνεται όταν περισσότερες από δύο κοινωνικές οντότητες δηλαδή άτομα, ομάδες, οργανισμοί και έθνη, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους αλληλεπιδρούν και οι μεταξύ τους σχέσεις τείνουν κάποιες φορές να καταλήξουν να είναι ασυμβίβαστες ή αντιφατικές. (Deutsch, 1998· Rahim, 2001). Το σχολείο είναι ένας οργανισμός στον οποίο συνυπάρχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην διάρκεια ενός ή και περισσότερων σχολικών ετών το εκπαιδευτικό προσωπικό από το οποίο απαρτίζεται. Ανάμεσά τους βρίσκονται και τα στελέχη εκπαίδευσης όπως ο Διευθυντής /προϊστάμενος ή υποδιευθυντής. Στις εκπαιδευτικές μονάδες ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προκύπτουν συγκρούσεις, ως αποτέλεσμα της δυναμικής που αναπτύσσεται όταν χρειάζεται να παρθούν αποφάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με:

α. Ζητήματα που αγγίζουν την καθημερινότητα ή και ζητήματα με περισσότερη βαρύνουσα σημασία και αξιακού περιεχομένου,



β. την τήρηση πρακτικών κανόνων και

γ. για οποιαδήποτε φάση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Είναι δηλαδή οι συγκρούσεις που σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Κάντα (1995) χαρακτηρίζονται είτε ως «διαμάχες» όταν αφορούν σε διαφωνίες απόψεων είτε «συγκρούσεις κανονισμών» όταν πρόκειται για θέματα συμπεριφορών που αποκλίνουν από τους κανόνες που υπάρχουν στην ομάδα. Μία κατηγοριοποίηση επίσης είναι αυτή με την οποία θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία και την οποία προβάλλει ο West (2004) και αναφέρεται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, διαφωνίες σε προσωπικό επίπεδο, διαφωνίες στις διαδικασίες, διαφωνίες για τον τρόπο εκτέλεσης των ενεργειών που αφορούν την ολοκλήρωση μιας εργασίας, ή ακόμη και την ίδια εργασία, την ανάληψη μιας συγκεκριμένης αποστολής κλπ.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από την μελέτη που θα προκύψει σχετικά με τις αναφορές των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, να ερευνηθεί ο τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζουν τα στελέχη εκπαίδευσης (διευθυντής/προϊστάμενος) στις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και να φανούν οι θέσεις, αντιλήψεις, για να μπορέσουν να διατυπωθούν και να τεκμηριωθούν επιστημονικά, προς όφελος της διαχείρισης των συγκρούσεων ως προ τα ωφελούμενα μέσα από αυτή την κατάσταση, θετικά αποτελέσματα για μια αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.



ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : Θεωρητική Προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΙΣΗ

Ορισμός της έννοιας της σύγκρουσης

Η σύγκρουση, ως όρος γενικώς, αναφέρεται στην ύπαρξη ασύμφωνων μεταξύ τους απόψεων, ιδεών, αντιλήψεων, συμφερόντων, πρακτικών, ακόμα και αρμοδιοτήτων, που συμβαίνει το ένα να παρακωλύει τη λειτουργία του άλλου ή να το αναιρεί, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση κάποιας μορφής αντιπαράθεσης, η οποία συνήθως εκδηλώνεται με έντονο χαρακτήρα που ξεπερνά τα όρια μιας απλούστερης διαφωνίας/ διάστασης (Μπαμπινιώτης, 2008).

Ετυμολογικά το ουσιαστικό σύγκρουση πηγάζει από το ρήμα της αρχαίας γλώσσας συγκρούω το οποίο προέρχεται από τα συνθετικά συν + κρούω. Σύμφωνα με το λεξικό των Συμεωνίδη, Ξενή και Φλιάτουρα (2009), το ρήμα κρούω, ερμηνεύεται ως: 1α) χτυπώ το ένα πάνω στο άλλο, 1β) συγκρούομαι, 2α) προκαλώ αντιπαλότητα.

Η λέξη «*conflict*» προέρχεται από τη λατινική λέξη *conflictus* που σημαίνει: «μια πράξη παράλληλου χτυπήματος» σύμφωνα με το λεξικό Webster. Η ερμηνεία που δίνεται σύμφωνα με το αγγλικό λεξικό: α: ανταγωνιστική ή αντιτιθέμενη δράση ασυμβίβαστων: ανταγωνιστική κατάσταση ή δράση (από διαφορετικές ιδέες, ενδιαφέροντα ή πρόσωπα) μια σύγκρουση αρχών β: ψυχική πάλη που προκύπτει από ασύμβατες ή αντίθετες ανάγκες, κίνητρα, επιθυμίες ή εξωτερικές ή εσωτερικές απαιτήσεις (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict>).



Συμπερασματικά και σχετικά με την εννοιολογική σχέση της σύγκρουσης ο Rahim συμπεραίνει ότι δεν υπάρχει αποδεκτός γενικά ορισμός από τους μελετητές, επειδή κάποιοι την χαρακτηρίζουν σαν μία κατάσταση, κάποιοι άλλοι σαν κάποιο τύπο συμπεριφοράς, και κάποιοι άλλοι επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής (Rahim, 2001: 17-19). Προκειμένου να αποδώσει με σαφήνεια και πληρότητα την έννοια της σύγκρουσης την ορίζει ως: «*μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία, εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (π.χ. άτομο, ομάδας, οργανισμού κ.λ.π.)*». Rahim (2001: 18)

Σχετικά με τις συγκρούσεις που συμβαίνουν σε μια σχολική μονάδα, οι Μπούζος και Κουζούνη (2003:139) σημειώνουν: «σύγκρουση ορίζεται η ταυτόχρονη παρουσία και διέγερση αντιτιθέμενων και ασυμφιλίωτων τάσεων, ορμών και επιθυμιών με ίση ισχύ σε ένα άτομο ή η πρόκληση αντικρουόμενων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες».

Γενικότερα οι ορισμοί που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την έννοια της σύγκρουσης εστιάζουν στην ποικιλομορφία των απόψεων, των αναγκών, των στόχων καθώς και των ενδιαφερόντων. (Τέκος – Ιορδανίδης, 2011)

Ορισμός της οργανωσιακής σύγκρουσης

Ειδικότερα, στο πλαίσιο ενός οργανισμού με σαφείς στόχους, όπως είναι το σχολείο, η σύγκρουση χαρακτηρίζεται ως «οργανωσιακή» και συνοδεύεται από ένα πλήθος εννοιολογικών προσεγγίσεων, καθώς πολλοί είναι εκείνοι που, προερχόμενοι από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, έχουν επιχειρήσει κατά καιρούς να την ορίσουν, μέσα από το πρίσμα της δικής τους θεώρησης και επιστημονικής οπτικής (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης που υιοθετείται σε έναν οργανισμό – εν προκειμένω σε μια σχολική μονάδα – η έννοια της σύγκρουσης αποκτά διαφορετικές διαστάσεις, πράγμα που σημαίνει το εξής: στην περίπτωση που ως



βάση τίθεται η γραφειοκρατική θεωρία, η σύγκρουση εκλαμβάνεται ως αποτυχία της διοίκησης στα επίπεδα του σχεδιασμού και του ελέγχου, ενώ από την οπτική της διοίκησης που στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, η σύγκρουση αποδίδεται στην αδυναμία καθορισμού των απαραίτητων και κατάλληλων κανόνων εντός της ομάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Διάκριση συγκρούσεων

Υπάρχουν διάφοροι τύποι συγκρούσεων οι οποίοι μπορούν να διακριθούν σε επιμέρους κατηγορίες, κάνοντας χρήση διαφόρων κριτηρίων. Ένα από τα κριτήρια είναι το επίπεδο στο οποίο οι συγκρούσεις εκδηλώνονται. Σύμφωνα μ' αυτό προκύπτουν οι εξής τύποι συγκρουσιακών καταστάσεων:

Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις

Διαπροσωπικές συγκρούσεις

Ενδοομαδικές συγκρούσεις

Διομαδικές συγκρούσεις

Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις

Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις συμβαίνουν στο εσωτερικό ενός ατόμου σε οποιοδήποτε επίπεδο της ιεραρχίας, όταν καλείται εκ της θέσεώς του να εκτελέσει κάποιο έργο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το προσωπικό του αξιακό σύστημα ή όταν δεν πιστεύει στην αναγκαιότητα ή αποτελεσματικότητα του έργου ή όταν καλείται να ολοκληρώσει ταυτόχρονα πολλές εργασίες που απαιτούν ιεράρχηση ή ακόμα όταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του έργου παραμένουν ασαφή και ακαθόριστα (Năstase, 2007),



Διαπροσωπικές συγκρούσεις

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις εκδηλώνονται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετική ομάδα, στο ίδιο ή σε διαφορετικό επίπεδο της ιεραρχίας και οφείλονται σε διαφορές ως προς τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις προτεραιότητες, τις προσωπικές βλέψεις, τα συμφέροντα, τις πρακτικές, ενώ είναι δυνατόν με την πάροδο του χρόνου να πάρουν διαστάσεις και να εμπλέξουν ακόμη περισσότερα άτομα, ίσως και ολόκληρο τον οργανισμό (Năstase, 2007).

Ενδοομαδικές συγκρούσεις

Οι ενδοομαδικές συγκρούσεις – όπως υποδηλώνεται και από την ονομασία τους – εκδηλώνονται στο εσωτερικό μιας ομάδας, μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών της και οφείλονται συνηθέστερα στη διαφορετική αντίληψη/κατανόηση των στόχων της ομάδας και του τρόπου εκτέλεσης ενός έργου, στο διαφορετικό στάτους που έχει ο καθένας μέσα σε αυτήν, στις διαφοροποιημένες σχέσεις μεταξύ νέων και παλαιότερων μελών (Năstase, 2007),

Διομαδικές συγκρούσεις

Οι διομαδικές συγκρούσεις συχνότερα πηγάζουν από οικονομικά αίτια και αφορούν στον διαφορετικό βαθμό πρόσβασης σε οικονομικούς πόρους ή στη διαφορετική ιεράρχηση των αναγκαίων δράσεων, καθώς επίσης θεωρητικά τοποθετούν όλα τα μέλη μιας ομάδας ενάντια σε όλα τα μέλη κάποιας άλλης. Ενώ στην πραγματικότητα όμως, αυτό ποικίλει, εφόσον δεν είναι σπάνιο ένα άτομο να μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει όχι μόνο σε μία ομάδα, αλλά σε περισσότερες της μιας ομάδες (Năstase, 2007).

Στο παρόν, θα προσεγγιστούν κυρίως οι συγκρούσεις που προκύπτουν εντός του σχολικού οργανισμού, μεταξύ των ενήλικων μελών του (διευθυντής – διδακτικό προσωπικό).



Λειτουργικές-Δυσλειτουργικές συγκρούσεις

Μια άλλη κατηγορία διακρίσεων των συγκρούσεων ανάλογα με τις επιπτώσεις τους στην λειτουργία του οργανισμού είναι εξίσου ενδιαφέρουσα και την συναντάμε στους Πατσάλη και Παπουτσάκη (2014) Σύμφωνα μ' αυτούς προτείνονται οι εξής τύποι συγκρουσιακών καταστάσεων: Λειτουργικές συγκρούσεις και Δυσλειτουργικές συγκρούσεις. Οι Θεωρίες της Αλληλεπίδρασης, ανέδειξαν ότι οι συγκρούσεις εκτός των άλλων έχουν και θετικές συνέπειες για τον οργανισμό. Οι ερευνητές της διαχείρισης των συγκρούσεων στην πλειοψηφία τους, δέχονται την ύπαρξη, τόσο των λειτουργικών, ή σύμφωνα με άλλους, εποικοδομητικών συγκρούσεων, όσο και των δυσλειτουργικών ή αλλιώς καταστρεπτικών (Deutsch, 2000· Kilmann, 2011· Rahim, 2001· Robbins 1978· Pondy, 1992b· Tjosvold et al., 2014). Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων ως προς το που ανήκουν αλλά και το απαραίτητο συγκρούσεων της κάθε κατηγορίας για τον οργανισμό μας μεταφέρει ο Pondy (1992a: 296) παρουσιάζοντας ένα σύστημα όπου παρουσιάζει τις οργανωσιακές τους επιπτώσεις σχετικά με την: α) παραγωγικότητα, υπό τις έννοιες της ποιότητας και της ποσότητας β) σταθερότητα, σε σχέση με τη συνοχή ή τη φερεγγυότητα, γ) προσαρμοστικότητα, στα πλαίσια της μάθησης, της βελτίωσης στην απόδοση ή της προσαρμογής σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Κατά άλλους ερευνητές οι συγκρούσεις διαχωρίζονται με βάσει τους στόχους των οργανισμών και το ζητούμενο εδώ είναι εάν οι συγκρούσεις βοηθούν ή όχι την πραγματοποίηση των στόχων. Ο Robbins (1978: 70), υποστηρίζει πώς κανένα επίπεδο σύγκρουσης δεν γίνεται να αξιολογηθεί ως κατάλληλο ή ακατάλληλο. Έτσι σύμφωνα μ' αυτόν η παραπάνω προσέγγιση δεν είναι πάντα ξεκάθαρη. Σε ένα χώρο ή μια ομάδα εμπλεκόμενων κάθε επίπεδο σύγκρουσης μπορεί να δημιουργήσει δυσεπίλυτα προβλήματα, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μπορεί να προκαλέσει τεράστια οφέλη. Μερίδα ερευνητών επιστημόνων (Χυτήρης, 2001· Robbins, 1978) κατατάσσουν τις συγκρούσεις σε λειτουργικές ή δυσλειτουργικές με κριτήριο η σχέση συγκρούσεων και απόδοσης. Εδώ



επικεντρώνονται στις επιπτώσεις που προκαλούν οι συγκρούσεις σ' ένα οργανισμό. Αντίθετα, άλλοι επιστήμονες εξετάζουν το θέμα των συγκρούσεων περισσότερο ολιστικά προσβλέποντας και σε άλλες παραμέτρους. Ο Rahim (2001: 76-77), αναφέρει σχετικά πως οι θυμικές ή συναισθηματικές συγκρούσεις (affective) που προκαλούνται από λεκτική ή σωματική βία, σεξουαλική κακοποίηση κ.ά., δημιουργούν οργανωσιακές δυσλειτουργίες. Ο λόγος είναι πως στις περιπτώσεις όπως αυτές οι συγκρούσεις διακατέχονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα, και ταυτόχρονα δημιουργούν αρνητικό κλίμα στις σχέσεις της ομάδας, στην εμπιστοσύνη, την εργασιακή ικανοποίηση, την πρόθεση παραμονής στην εργασία. Αντίθετα οι λειτουργικές ή ουσιαστικές συγκρούσεις (substantive), που μπορεί να οφείλονται σε διαφωνίες που ανακύπτουν κατά την ανάθεση καθηκόντων, τις θέσεις και γενικά τα ζητήματα που προκείμεν στους οργανισμούς χαρακτηρίζονται λειτουργικές, γιατί έχει αποδειχθεί ότι η διαχείρισή τους οδηγεί τις περισσότερες φορές στη λήψη καλύτερα ποιοτικά αποφάσεων όπως και στην υψηλότερη απόδοση (Rahim 2002b: 211).

Για να είναι εποικοδομητική η διαχείριση των συγκρούσεων είναι ανάγκη να περιέχει τις παρακάτω παραδοχές (Rahim 2002b: 208):

Μείωση των συναισθηματικών συγκρούσεων σε ενδοατομικό, ενδοοργανωσιακό και διοργανωσιακό επίπεδο.

Δημιουργία και διατήρηση ενός μέτριου αριθμού λειτουργικών συγκρούσεων σε μη συνήθη καθήκοντα, αλλάζοντας τις πηγές που δημιουργούν τη σύγκρουση

Αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τα μέλη του οργανισμού μέσω της αλληλεπίδρασης. Σε επίπεδο οργανωσιακής μάθησης αυτό σημαίνει τη χρήση διαφορετικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων ανάλογα με την περίπτωση.

Απαραίτητο στοιχείο για τις λειτουργικές ή δυσλειτουργικές συγκρούσεις αποτελεί το επίπεδο οργανωσιακής μάθησης των μελών. Δηλαδή την



αποτελεσματική χρήση από τα μέλη διαφόρων τρόπων διαχείρισης ανάλογα με τις καταστάσεις όπως και την καταλληλότερη επιλογή τύπου σύγκρουσης που πιθανόν να υπάρξει σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα (Elmagri & Eaton, 2011· Rahim, 2001).

Συνοψίζοντας η λειτουργικότητα ή μη των συγκρούσεων, έγκειται στο βαθμό που τα αποτελέσματά τους ανταποκρίνονται σε μια θετική επίλυση των προβλημάτων ή σε επιτυχίες που αφορούν τα μέλη, τα υποσυστήματα ή τους στόχους του οργανισμού (Rahim, 2001: 197). Η διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με το σχεδιασμό του Rahim (2002b: 216), εμπεριέχει τις φάσεις της διάγνωσης και της παρέμβασης, σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα, ώστε να μειωθούν οι συναισθηματικές και να επιτευχθεί και να διατηρηθεί ένα μέτριο σύνολο λειτουργικών συγκρούσεων σε κάθε επίπεδο.

Λειτουργικές συγκρούσεις

Λειτουργικές, δηλαδή εκείνες που δύνανται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του οργανισμού, να ενισχύσουν το οργανωσιακό κλίμα, χωρίς να υπεισέλθουν συναισθηματικά κριτήρια και αντιδράσεις και

Δυσλειτουργικές συγκρούσεις

Δυσλειτουργικές συγκρούσεις, είναι εκείνες κατά τις οποίες το κάθε συμβαλλόμενο μέρος δρα με τρόπο που παρακωλύει την επίτευξη των ατομικών, ομαδικών ή οργανωσιακών στόχων, με αποτέλεσμα να βλάπτεται ο οργανισμός στο σύνολό του, καθώς επηρεάζονται αρνητικά το οργανωσιακό κλίμα και οι συναισθηματικές αντιδράσεις των μελών, μειώνεται ο βαθμός συνεργασίας και η απόδοσή τους και τελικά ο οργανισμός εμποδίζεται στο να εισαγάγει και να καθιερώσει οποιαδήποτε αλλαγή (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015).



1.3.Αιτίες – πηγές οργανωσιακής σύγκρουσης

Μελετώντας τη σύνοψη που επιχειρεί η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), μπορούμε να εντοπίσουμε και επισημάνουμε τις ακόλουθες βασικές πηγές οργανωσιακής σύγκρουσης, που πάντοτε υφίστανται σε οποιονδήποτε οργανισμό:

- ανεπαρκείς πόροι
- υπέρβαση καθήκοντος/αρμοδιοτήτων
- απόκλιση μεταξύ των στόχων των συμβαλλομένων
- προβληματικό σύστημα επικοινωνίας
- ατομικές διαφορές
- αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων

Ανεπαρκείς Πόροι: Η διαχείριση των περιορισμένων πόρων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού από τους διευθυντές αναπόφευκτα γεννά αντικρουόμενες θέσεις ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των χρημάτων, του διαθέσιμου χρόνου και του προσωπικού, με αποτέλεσμα να προκύπτουν συγκρούσεις για θέματα όπως η ιεράρχηση κάλυψης των υλικοτεχνικών αναγκών (κατανομή του προϋπολογισμού), η ανάθεση ωρών, διδακτικών αντικειμένων και τμημάτων στους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Υπέρβαση καθήκοντος/αρμοδιοτήτων: Συμβαίνει κάποτε, στο εσωτερικό ενός οργανισμού, οπότε και σε μια σχολική μονάδα, κάποιο άτομο ή ομάδα ατόμων να προσπαθούν να ελέγξουν το έργο που έχει ανατεθεί σε κάποιον ή κάποιους άλλους και να επεμβαίνουν στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων ή υλοποίησής του, με αποτέλεσμα να προβάλλεται αντίσταση από τους δεύτερους και να προκαλείται σύγκρουση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Απόκλιση μεταξύ των στόχων των συμβαλλομένων: Στο πλαίσιο ενός οργανισμού, όπως το σχολείο, απαιτείται η συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων σε καθημερινή βάση για τη διευθέτηση των



τρεχόντων ζητημάτων, γραφειοκρατικών, εκπαιδευτικών, οργανωτικών, γεγονός που μπορεί λειτουργήσει ως πηγή σύγκρουσης, δεδομένου του ότι τα μέλη που καλούνται να συνεργαστούν έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, προσωπικότητες, αξίες και στόχους (Παπαδοπούλου, 2015).

Σύστημα επικοινωνίας: Όταν εντός της σχολικής μονάδας δεν έχει αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας, αλλά αντί αυτού συμβαίνει ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ή ακόμη και παραποίηση των πληροφοριών κατά τη διάδοσή τους, τότε η προβληματική αυτή επικοινωνία αποτελεί την κυριότερη πηγή συγκρούσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Ατομικές διαφορές: Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2015), οι ατομικές διαφορές αναδείχθηκαν ως μία από τις κυριότερες αιτίες σύγκρουσης εντός του σχολείου. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται, αν ληφθεί υπ' όψιν ότι ο καθένας από τους εμπλεκόμενους συμμετέχει με την ιδιαίτερη νοοτροπία του, τις αξίες, τις προσδοκίες του από τον επαγγελματικό του ρόλο, την κοινωνική του θέση, το μορφωτικό του προφίλ, τις απόψεις του για τους στόχους και την πορεία της σχολικής μονάδας, τις φιλοδοξίες του και τον βαθμό ανταγωνιστικότητάς του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων: Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας δραστηριοποιούνται διακριτές ομάδες ατόμων, όπως είναι το διοικητικό προσωπικό, το διδακτικό προσωπικό – και μάλιστα διαφόρων ειδικοτήτων – το μαθητικό δυναμικό, το βοηθητικό προσωπικό, οι οποίες καλούνται να συνεργαστούν μεταξύ τους αλλά και με εξωσχολικούς φορείς (προϊστάμενο, σχολικούς συμβούλους, τοπική αυτοδιοίκηση, γονείς), γεγονός που οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις, λόγω των διαφορετικών προτεραιοτήτων και συμφερόντων των ομάδων αυτών, που πολλές φορές είναι και αντικρουόμενα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).



Επιπτώσεις των συγκρούσεων

Η ύπαρξη της σύγκρουσης στις διάφορες ομάδες σύμφωνα με τη «Θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» θεωρείται ως φυσικό ενδεχόμενο. Έτσι είναι ανάγκη οι οργανισμοί να αποκτήσουν ανάλογες εμπειρίες εξοικείωσης και να συνυπάρχουν μ' αυτή. Ο στόχος της διευθέτησης των συγκρούσεων είναι διπλός, αφενός τη μείωση των δυσλειτουργιών που προκαλεί στον οργανισμό και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα, αλλά και η δημιουργικότητα στον οργανισμό (Blake & Mouton, 1970; Rahim, 2002). Οι σύγχρονες Θεωρίες που αναφέρονται στην διοίκηση της εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι οι αντιθέσεις ή οι συγκρούσεις που δημιουργούνται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δεν είναι μόνο θετικές ή μόνο αρνητικές, καθώς και οι αρνητικές τους συνέπειες μπορούν να επιδράσουν θετικά στα άτομα του οργανισμού για μεγαλύτερη προσπάθεια της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. (Μπουραντάς, 2001). Για τον λόγο αυτό μια σύγκρουση λαμβάνει διαφορετικά αποτελέσματα έτσι ώστε να μη μπορεί εκ των προτέρων να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική για τον οργανισμό. Η αποτίμηση της σύγκρουσης γίνεται ανάλογα με τους εμπλεκόμενους στην σύγκρουση, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και τα προσωπικά κριτήρια των συμμετεχόντων.

Στη μελέτη του Rahim (2011) αναδεικνύεται ότι οι κλασικές οργανισμικές θεωρίες των Weber, Fayol, Taylor και άλλων αντιμετώπιζαν το θέμα των συγκρούσεων ως καταστροφικό για την πορεία του οργανισμού και ως εκ τούτου επεδίωκαν να καταρτίσουν έναν κατάλογο από κανόνες, αυστηρές δομές, και διαδικασίες, ώστε να ελαχιστοποιείται η πιθανότητα εκδήλωσης συγκρούσεων και να εξασφαλίζεται η αρμονική συνεργασία των εμπλεκόμενων ως μονόδρομος για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού.

Οι πιο σύγχρονες θεωρίες διοίκησης αναγνωρίζουν ότι οι οργανωσιακές συγκρούσεις δεν είναι πάντα καταστροφικές για την πορεία του οργανισμού,



αντιθέτως αποτελούν ένα φυσικό επακόλουθο της αλληλεπίδρασης ατόμων ή ομάδων, που δεν μπορεί εκ των προτέρων να χαρακτηριστεί ως θετικό ή αρνητικό, καθώς αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που η ηγεσία θα διαχειριστεί τη σύγκρουση προς όφελος ή όχι του οργανισμού (Γιαννίκας, 2014).

Μοντέλα διοίκησης που στηρίζονται σε θεωρίες με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις αναγνωρίζουν όχι μόνο το αναπόφευκτο αλλά ακόμη και την αναγκαιότητα ύπαρξης συγκρούσεων, οι οποίες μέσα από κατάλληλη διεύθυνση μπορούν να προαγάγουν τη λειτουργία του οργανισμού, να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την κουλτούρα του, να ενδυναμώσουν τις σχέσεις των μελών και να εξελίξουν τελικά τον οργανισμό (Rahim, 2017).

Η ποιότητα των επιπτώσεων μιας οργανωσιακής σύγκρουσης, δηλαδή το αν θα έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες για την πορεία και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά όχι από την αιτία που προκαλεί τη σύγκρουση αλλά από τον τρόπο που αυτή θα διευθετηθεί από τον σχολικό ηγέτη, επομένως η κατάλληλη διαχείριση της σύγκρουσης μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, ενώ η ανεπιτυχής καταστολή της υποσκάπτει την πρόοδο του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.4. Αρνητικές συνέπειες

Οι συγκρούσεις από μόνες τους δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα και ταυτόχρονα δημιουργούν αρνητικές συνέπειες, όπως αναφέρουν παλαιότερες θεωρίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το αρνητικό κλίμα, δημιουργεί έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Έχει παρατηρηθεί ότι η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας ευθύνεται για την περαιτέρω δημιουργία αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων και ταυτόχρονα τη δημιουργία ομάδων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Η δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος παρουσιάζει αρνητικές



συνέπειες τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. (Κούγια, 2017, σελ.28).

Μερικές άλλες από τις αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να αφήσει πίσω της κάποια οργανωσιακή σύγκρουση, όπως τις συνοψίζει ο Isa (2015) είναι οι εξής:

- i) δυσαρέστηση των μελών, που μπορεί να εξελιχθεί σε κάποια μορφή κατάθλιψη, άγχος, αυξανόμενη αντίσταση στην αλλαγή ή επαγγελματική εξουθένωση
- ii) πτώση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, καθώς δυσαρεστημένοι ενδέχεται να παραιτηθούν από την εργασία προς εξυπηρέτηση των στόχων του σχολείου ή ακόμη και να αποχωρήσουν από τη συγκεκριμένη ομάδα

Επιπλέον, εν μέσω μιας συγκρουσιακής κατάστασης ενδέχεται κάποια άτομα να προβάλουν το προσωπικό τους συμφέρον και να προσπαθήσουν να το εξυπηρετήσουν εις βάρος των υπολοίπων, ενώ δεν είναι μικρότερης σημασίας το γεγονός ότι στη διαχείριση μιας σύγκρουσης δαπανάται πολύτιμος χρόνος, που θα μπορούσε υπό άλλες συνθήκες να αξιοποιηθεί πιο δημιουργικά για την προαγωγή των στόχων του οργανισμού και την ατομική και συλλογική εξέλιξη των εμπλεκομένων (Omisore, 2014).

1.5. Οφέλη της σύγκρουσης

Εκ πρώτης όψεως, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εκδήλωση και διαχείριση μιας συγκρουσιακής κατάστασης στη σχολική μονάδα φαντάζουν μάλλον δυσδιάκριτα, λόγω της αρνητικής φόρτισης του όρου «σύγκρουση», ωστόσο θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αυτή μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για δράση, αλλαγή, βελτίωση και προαγωγή του οργανισμού στο σύνολό του (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015). Μέσω της σύγκρουσης προκειμένου να εξευρεθούν διάφοροι τρόποι εκτόνωσης, παρέχεται η δυνατότητα να εξεταστούν, αλλά και να συζητηθούν εναλλακτικές λύσεις που



ενδεχομένως οδηγήσουν σε νέους τρόπους δράσης οι οποίοι ήταν άγνωστοι πριν. Η σύγκρουση σε έναν οργανισμό είναι απαραίτητη ως προς την παραγωγικότητα καθώς οδηγεί σε δημιουργικές λύσεις, σε προβλήματα ή στην επίτευξη στόχων που υπό άλλες προϋποθέσεις δεν θα ήταν εφικτή. Rahim (2001). Επίσης σύμφωνα με τον ίδιο, θεωρεί πως μια θετική έκβαση της σύγκρουσης πως τα άτομα που εμπλέκονται αναγκάζονται να εκφράσουν ανοιχτά και να διασαφηνίσουν τις θέσεις τους προάγοντες την επίτευξη ουσιαστικότερης επικοινωνίας. Rahim(2001) Ακόμη η Saiti(2015) αναφέρει πως σύμφωνα με τις νεώτερες θεωρίες της διοίκησης γίνεται φανερό ότι η εμφάνιση συγκρούσεων είναι ένας θετικός δείκτης της απόδοσης ενός οργανισμού ο οποίος οδηγεί σε καλύτερη λήψη αποφάσεων, εξέλιξη και αποδοτικότητα και αυτό γιατί όταν οι συγκρούσεις που τυχαίνουν σε μια σχολική μονάδα και ταυτόχρονα δημιουργούν ένα αμοιβαίο πρόβλημα, τότε η από κοινού συνεξέταση του προβλήματος για την εύρεση της καλύτερης και αποδοτικότερης λύσης μπορεί να λειτουργήσει θετικά, επειδή ωθείται σε δημιουργία καινοτόμων ιδεών, ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, στην ομαλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, αλλά ακόμη και στη μείωση της έντασης που προκλήθηκε.

Μερικά από τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν μέσα από αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης είναι σύμφωνα με τον Omisore (2014):

i) Αναθεώρηση του ισχύοντος εσωτερικού κανονισμού: Εάν οι προηγούμενες αποφάσεις εμποδίζουν την ομαλή διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, δίνεται η ευκαιρία να θεσπιστούν πιο λειτουργικοί κανόνες, έστω κι αν ο οργανισμός βιώσει μία περίοδο αποσταθεροποίησης χάριν ποιοτικότερων και μονιμότερων λύσεων

ii) Ανάπτυξη συνεργασίας και επικοινωνίας – αύξηση συμμετοχής: Εφόσον ο διευθυντής έχει φροντίσει για την καθιέρωση ενός συνεργατικού μοντέλου διοίκησης με δημοκρατικές αρχές στη λήψη αποφάσεων, με την αφορμή μιας σύγκρουσης μπορούν να αναπτυχθούν νέοι δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ των



μελών και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, με ταυτόχρονη παραμέριση των προσωπικών φιλοδοξιών (Omisore, 2014).

iii) *Οργανωτική αυτοανανέωση*: Με τους κατάλληλους χειρισμούς του σχολικού ηγέτη και τη διάθεση συνεργασίας του λοιπού προσωπικού, μέσα από κάθε σύγκρουση μπορεί να αναπτύσσεται όλο και περισσότερο η εσωτερική ικανότητα του οργανισμού να αντιμετωπίζει παρόμοιες καταστάσεις, έχοντας καλλιεργήσει τρόπους βαθύτερης κατανόησής τους και δεξιότητες εξεύρεσης εναλλακτικών και βέλτιστων λύσεων (Omisore, 2014).

Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις είναι σε θέση να βελτιώσουν το κλίμα στην σχολική μονάδα με απώτερο στόχο να βελτιωθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, να διεκπεραιωθούν όλες οι εργασίες, να αυξηθεί η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα των εργαζομένων, συντελώντας ταυτόχρονα την εργασιακή τους ικανοποίηση, αλλά και οργανωσιακή δέσμευση.

1.6 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου σε ένα σύγχρονο σχολικό περιβάλλον καθίσταται πιο περίπλοκος από ποτέ και αποτελεί πεδίο της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας, λόγω της πολυτισμικότητας, ανταγωνιστικότητας, της διαφορετικότητας των μελών που απαρτίζουν τον οργανισμό. Στον διευθυντή του σχολείου δίνεται εξουσία ώστε να εξυπηρετήσει τους στόχους των ανθρώπων που του την εμπιστεύονται. Η εξουσία αυτή πρέπει να δομείται στην ηθική βάση της ικανοποίησης αυτής της εμπιστοσύνης. Ο διευθυντής ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση ενός ζωντανού οργανισμού, συχνά βρίσκεται αντιμέτωπος με προβλήματα (επαγγελματικά, ανθρώπινα, συναδελφικά, συναισθηματικά κ.λπ.) όπου με θάρρος καλείται να λάβει κατά περίπτωση αποφάσεις οι οποίες θα εξυπηρετούν το κοινό καλό, θα προάγουν το καλό κλίμα



μεταξύ των μελών του οργανισμού. Σχετικά με το σχεδιασμό της διαχείρισης των συγκρούσεων η επιστημονική αναζήτηση για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, όπως αναφέρει ο Robbins (1978: 69), είναι αποκλειστική ευθύνη των διευθυντών. Αντιθέτως ο Σαΐτης, (2007: 280), αναφέρει ότι σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαχείριση των συγκρούσεων που τυχαίνουν στις σχολικές μονάδες, δεν είναι και δεν πρέπει να είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Πέρα του τι πιστεύει και του τι πρεσβεύει κάθε επιστημονική θεωρία για την υπευθυνότητα και την ευθύνη για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, αυτός που θα κληθεί άμεσα να δράσει καταλυτικά σε μια σύγκρουση είναι ο διευθυντής. Ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με το Σαΐτη (2007: 286): αναφέρει πως χρειάζεται να υιοθετήσει απέναντι στις συγκρούσεις τρεις ενδεχόμενες αλλά και ασύμβατες μεταξύ τους διαστάσεις, που πρέπει να δράσει ως:

- υποκινητής μιας σύγκρουσης, προκειμένου να δημιουργήσει μια διαδικασία αλλαγών στο σχολείο,
- εναγόμενος, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με μια κατάσταση εξέγερσης ή διαφωνίας απέναντι στην πολιτική που ακολουθεί,
- μεσολαβητής, ανάμεσα στις αντικρουόμενες πλευρές.

Σύμφωνα με τους (Iordanides et al., 2014: 40) στην σχολική διεύθυνση επαφίεται το μέλημα της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων και συχνά, όπως επισημάνουν και οι εκπαιδευτικοί η απουσία της ή και η πλημμελής άσκηση της διαχείρισης θεωρείται βασική αιτία διαπροσωπικών συγκρούσεων (Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanides et al., 2014. Saiti 2015).

Η μεγάλη έμφαση που δίνεται στον ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων καταδεικνύεται κατ' αρχάς από το γεγονός ότι στη σχετική βιβλιογραφία η συντριπτική πλειονότητα των δεδομένων που σχετίζονται με τη διευθέτηση συγκρουσιακών καταστάσεων αφορά το πρόσωπο και τη δράση



του διευθυντή, ενώ πολύ λιγότερο γίνεται λόγος για ανάληψη πρωτοβουλιών από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (Doğan, 2016).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Σαΐτη, Δάρρα και Ψάρρη (1996: 134) σχετικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων, θεωρεί ίσως τον σημαντικότερο λόγο διαπροσωπικών συγκρούσεων, τον τρόπο χειρισμού αυτών από την πλευρά του. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η μελέτη του Λυμπέρη (2003) για τις πρακτικές εξουσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου όταν ασκεί το διοικητικό του έργο. Στην μελέτη αυτή οι αιτίες που προσδίδουν οι διευθυντές σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών αποδίδονται στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα αναφέρουν ότι η στάση τους επικεντρώνεται στους στόχους του οργανισμού. Συνεχίζοντας τονίζεται η αναζήτηση από τους εκπαιδευτικούς για μια περισσότερο ανθρωποκεντρική αντιμετώπιση από την πλευρά της διοίκησης και αποδίδουν τις μη αρεστές διαπροσωπικές σχέσεις στην συμπεριφορά του διευθυντή (Λυμπέρης, 2003: 157). Έτσι στην παρούσα έρευνα φαίνεται καθαρά η διάσταση αντιλήψεων που υπάρχει σε ένα οργανισμό όπως το σχολείο, αλλά και η μετάθεση ευθυνών ανάμεσα σε δύο επαγγελματικές ομάδες, της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών.

Η σημαντική διαφορά που υπάρχει στις αντιλήψεις που έχουν οι διευθυντές για τον τρόπο δράσης τους κατά την διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης σε σχέση με την πραγματική συμπεριφορά τους, επισημαίνεται και υποστηρίζεται και από άλλους επιστήμονες (Munduate et al., 1997). Όσον αφορά όμως την επικοινωνία μεταξύ των προϊσταμένων και υφισταμένων φαίνεται πως οι υφιστάμενοι πολλές φορές δε δηλώνουν στους προϊσταμένους τους αυτό που πραγματικά είναι αλήθεια, αλλά αντίθετα ότι είναι αποδεκτό (Rahim 2001: 135).. Η δυσκολία εδώ βρίσκεται για τον διευθυντή να μην έχει την αντικειμενική και επαρκή ανατροφοδότηση που χρειάζεται ώστε να είναι σε θέση να



προγραμματίζει αλλά και να αναπροσαρμόσει το πλαίσιο διαχείρισης που χρησιμοποιεί. Άλλη μια δυσκολία συναντάται στην έλλειψη επαρκών γνώσεων που παρέχονται μέσα από ένα οργανωμένο πλαίσιο μάθησης (Αργυρίου κ.ά., 2013· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011) Πέραν αυτών ο διευθυντής θα πρέπει να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο ακόμη το έμψυχο κεφάλαιο που είναι μια ομάδα ανθρώπων που ο καθένας από αυτούς είναι διαφορετικός στην συμπεριφορά του, στα πιστεύω του, στις αξίες που ιεραρχεί στην ζωή του, στις δεξιότητές και ικανότητές του, στις πολιτικές του πεποιθήσεις κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· Argyris, 1966· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Üstüner & Kıs, 2014· Williams, 2011).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των πόρων που καλείται να διαχειριστεί ένας διευθυντής σχολείου είναι έμψυχο, ανθρώπινο δυναμικό, πράγμα που καθιστά τον ρόλο του ιδιαίτερα δύσκολο και συχνά τον φέρνει αντιμέτωπο με ποικίλα προβλήματα (Σαΐτης κ.ά., 1996). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να είναι προετοιμασμένος για το ότι μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου ο καθένας συμμετέχει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, με τις διαφορετικές ιδέες και ανάγκες του ή ακόμη και με ανταγωνιστικά συμφέροντα, ενδέχεται να εκδηλωθούν διαφόρων ειδών συγκρούσεις (Σαΐτης, 2002).

Ένας άλλος παράγοντας που αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας του διευθυντή κατά την διαχείριση των συγκρούσεων, είναι ότι **τα προσωπικά χαρακτηριστικά** των εργαζομένων καθώς και των στελεχών όπως το φύλλο, (Brahnam et al., 2004· Clemons & Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Thomas & Thomas, 2008· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010), η ηλικία (Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010), η επαγγελματική εμπειρία (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Wang. & Nasr, 2010), τα



επαγγελματικά προσόντα τόσο των στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Rahim, 2001· Schaubhut, 2007· Havenga & Visagie, 2006), όπως δείχνουν και οι έρευνες φαίνεται, να σχετίζονται με τους τρόπους που τα άτομα αντιδρούν απέναντι στις συγκρούσεις. Ο Παρασκευόπουλος, (2008) επισημαίνει ότι στις ελληνικές σχολικές μονάδες ο τρόπος διαχείρισης, εξαρτάται τόσο από την ιεραρχική θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, **το φύλο** (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), **την ηλικία** (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), **την επαγγελματική εμπειρία** (Παρασκευόπουλος, 2008), **το μέγεθος της σχολικής μονάδας**, τη γεωγραφική της θέση καθώς και από το φύλο του προσωπικού, **την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας**, (Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

Επίσης μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, είναι η **δομή** του επειδή οι διευθυντές υπηρετούν σε ένα συγκεντρωτικό και αυστηρά ιεραρχικό σύστημα (Κατσαρός, 2008· Λυμπέρης, 2003· Σαϊτής, 2007· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2009· Saiti, 2015) και δεν υπάρχουν περιθώρια ελιγμού αποφάσεων παρά η τήρηση ενός αυστηρού πλαισίου κανόνων και διαδικασιών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011· Σαϊτής κ.ά., 1996). Με τον τρόπο αυτό δεν καλλιεργούνται τα απαραίτητα κίνητρα ώστε να προαχθεί η προσπάθεια της καινοτομίας, η βελτίωση της επικοινωνίας, η ποιοτική αναβάθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα η ύπαρξη ενός κλίματος συνεργασίας (Saiti, 2015: 590).

Ο σχολικός ηγέτης, εάν θέλει να είναι αποτελεσματικός σε αυτήν την πτυχή του έργου του, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα και τις δεξιότητες κατ' αρχάς να αναγνωρίζει τις ανακύπτουσες συγκρούσεις, αλλά και να χαρακτηρίζεται από διορατικότητα, ώστε να διακρίνει την πιθανότητα αυτές να αποβούν ωφέλιμες ή ζημιογόνες για την πρόοδο του οργανισμού και να τις διευθετεί καταλλήλως (Γιαννίκας, 2014). Ακόμη ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής



μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων αποδεικνύεται πολύ σπουδαίος και αναγκαίος και μάλιστα μείζονος σημασίας που ταυτόχρονα παρουσιάζει μεγάλο βαθμό δυσκολίας. (Άνθης & Κακλαμάνης 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Βαλσαμίδης, 1996· Γιαννίκας, 2014· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Ρέντζη, 2013· Σαϊτή κ.ά., 2012· Σαϊτής κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011) Οι στόχοι του για την διευκόλυνση του έργου του, αλλά και για να υπάρξουν θετικά οφέλη από την σωστή διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων χρειάζεται να επικεντρώνονται στην υγιή ανθρωποκεντρική διαχείρισή εκδηλώνοντας το πραγματικό ενδιαφέρον του και για τους συνεργάτες του και για τα μέλη του οργανισμού που διοικεί.

Σύμφωνα με τον Rabie (1994), στα πλαίσια ευθύνης του διευθυντή είναι όχι το να εξαλείψει τις συγκρούσεις – ίσως αυτό δεν πετυχαίνεται ποτέ – αλλά το να δράσει με τέτοιο τρόπο που θα μειώσει την έντασή τους και θα ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις, για αυτό και συνιστά σοβαρό πρόβλημα μιας εκπαιδευτικής μονάδας η απουσία ενός χαρισματικού και αποτελεσματικού ηγέτη, που θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις με διάκριση και σοβαρότητα.

Όπως θα αναδειχθεί και ακολούθως, κατά την ανάλυση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, απαραίτητο εφόδιο ενός εκπαιδευτικού στελέχους αποτελούν οι επικοινωνιακές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι μόνο ένας καταρτισμένος αλλά και χαρισματικός άνθρωπος μπορεί με την επιρροή του να γίνει ο συνδετικός κρίκος μέσα στη σχολική κοινότητα και να σφρηλατήσει τις ανθρώπινες σχέσεις, που αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Patterson & Patterson, 2004).

Ο σχολικός ηγέτης, με το να επιληφθεί μιας συγκρουσιακής κατάστασης, δεν παίρνει αυτομάτως το δικαίωμα να επιβάλει την άποψή του ως μοναδική λύση, δεδομένου του ότι παρόλο που η χρήση εξουσίας σε κάποιες ειδικές



περιπτώσεις μπορεί να φαίνεται ως καλή επιλογή, ωστόσο για μια αποτελεσματικότερη και μονιμότερη διευθέτηση του ζητήματος, καλύτερα θα ήταν να προσεγγιστεί η συγκρουσιακή κατάσταση με συνεργατικό και συμβιβαστικό τρόπο (Γιαννίκας, 2014).

Ο Hayes (2002) δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε μερικά από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στην πρόκληση διευθέτησης οποιασδήποτε σύγκρουσης, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγει τις ικανότητες για προσεκτική ακρόαση, αναζήτηση και συλλογή δεδομένων, παροχή συμβουλών και ενίσχυση, καθώς αυτά θα βοηθήσουν τον κάθε διευθυντή να συνυπολογίσει όλες τις παραμέτρους μιας συγκρουσιακής κατάστασης, να σταθμίσει τους κινδύνους και τα πιθανά οφέλη και να επιλέξει το καταλληλότερο – κατά περίπτωση – στυλ διαχείρισης. Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει γενικά να γνωρίζει τις ατομικές διαφορές των εμπλεκόμενων, τις προσωπικές ιδιαιτερότητές τους, τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, των πηγών που τις προκαλούν, και των συνεπειών που προκύπτουν. Ταυτόχρονα απαραίτητη είναι η ανατροφοδότηση, χρησιμοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσο, ώστε να αξιολογεί, αλλά και να επαναπροσδιορίζει κατάλληλα την διαχείριση της σύγκρουσης προς όφελος του οργανισμού.

1.7. Στυλ και στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη λειτουργικού δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας. Ακόμη, αποτελεί το υπόβαθρο για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και το κλειδί για την εδραίωση αρμονικών και παραγωγικών σχέσεων αλληλεπίδρασης ενός οργανισμού (Παπαδοπούλου, 2015). Μία σύγκρουση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές όπως και τα αποτελέσματα που θα επιφέρει μπορεί να είναι διαφορετικά όπως θετικά ή αρνητικά, εποικοδομητικά ή αρνητικά



για τον οργανισμό. Οι σύγχρονες Θεωρίες για την διοίκηση της εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι αντιθέσεις ως φυσικό φαινόμενο που προκαλούνται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού που μπορεί να είναι είτε θετικές, είτε αρνητικές, όπως και οι συνέπειες αυτών, ακόμη και οι αρνητικές είναι δυνατόν να συντελέσουν θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2001).

Για να αντιμετωπιστούν οι συγκρούσεις, τα άτομα προσπαθούν να εφαρμόζουν διάφορα στυλ διοικητικής συμπεριφοράς. Σ' αυτά περιλαμβάνονται η ενσωμάτωση στόχων, η παραχώρηση, η επιβολή, η αποφυγή και ο συμβιβασμός. (Rahim, 2001). Η επιλογή του στυλ για την διαχείριση των συγκρούσεων εξαρτάται εκτός των άλλων και από τους παράγοντες όπως την οργανωσιακή επικοινωνία, την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στόχων και τις ικανότητες συνεργασίας ατόμων και ομάδων (Πολυχρονίου, 2010).

Ο Rahim βασιζόμενος στις μελέτες των Blake και Mouton και του Thomas, προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο επίσης σε δυο βασικές διαστάσεις: α) το ατομικό ενδιαφέρον και β) το ενδιαφέρον για τους άλλους. Η πρώτη διάσταση του μοντέλου διαχείρισης συγκρούσεων αναφέρεται στο βαθμό (υψηλός -χαμηλός) τον οποίο ένα άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους. Ενώ η δεύτερη διάσταση αποδεικνύει το βαθμό (υψηλός -χαμηλός) στον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να καλύψει τους στόχους που του έχουν τεθεί από άλλα άτομα με τα οποία σχετίζεται. Οι δυο αυτές διαστάσεις περιγράφουν τα κίνητρα ενός ατόμου ή μιας ομάδας κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης (Rahim & Magner, 1995).

ΣΤΥΛ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΤΟΜΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΡΙΤΩΝ
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΟΧΩΝ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ



ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΕΠΙΒΟΛΗ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΑΠΟΦΥΓΗ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	ΜΕΣΑΙΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΜΕΣΑΙΟΣ ΒΑΘΜΟΣ

Ο συνδυασμός αυτός των δυο διαστάσεων αποδίδει πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων (Παπαδοπούλου, 2012)

α) Η τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας. Στην αναζήτηση μιας κοινής αποδεκτής λύσης χρησιμοποιείται η τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων για την διαχείριση διαφωνιών που ανακύπτουν στον οργανισμό μέσω της συνεχής επικοινωνίας, της συλλογής πληροφοριών και της εξέτασης των διαφορών – διαφωνιών των εμπλεκόμενων μερών. Αυτή η μέθοδος καλλιεργεί την δημιουργικότητα συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση με την προϋπόθεση να υπάρχει μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών ειλικρίνεια σ' ότι αφορά τα κίνητρα και τους στόχους τους, οι όποιες διαφορές προκύπτουν να εκφράζονται ανοιχτά και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και ωριμότητα. Σύμφωνα με Μαυραντζά 2011, η τεχνική της συνεργατικής επίλυσης των προβλημάτων προτείνεται:

- Όταν οι στόχοι είναι πολύπλοκοι και ιδιαίτερα σημαντικοί και για τα δύο μέρη.
- Όταν επιθυμείται η συγκατάθεση και η συμμετοχή, οι δυνάμεις και γνώσεις όλων, για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση των προβλημάτων.
- Όταν η διοίκηση θέλει να κερδίσει τη δέσμευση των εμπλεκόμενων ως προς την υλοποίηση του κοινού στόχου.
- Όταν η διοίκηση θέλει να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων ατόμων.



β) Η τεχνική της παραχώρησης ή της εξομάλυνσης/προσαρμογής: Είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται στην διαχείριση συγκρούσεων όταν υπάρχει προσπάθεια μείωσης της έντασης που προκύπτει λόγω διαφωνιών και ανάδειξης κοινών τόπων με σκοπό να ικανοποιήσει τους εμπλεκόμενους του άλλου μέρους. Με λίγα λόγια η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται όταν η κάθε ομάδα από τα εμπλεκόμενα μέρη ενδιαφέρεται και ανησυχεί για τα συμφέροντα της άλλης ομάδας υποχωρώντας οικιοθελώς με σκοπό να επέλθει ειρηνική διευθέτηση και αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στα δύο μέρη. (Μαυραντζά, 2011).

γ) Η τεχνική της επιβολής ή της χρήσης της εξουσίας: Εδώ ο όρος «επιβολή» δείχνει το υψηλό ενδιαφέρον που υπάρχει όσον αφορά τους ατομικούς στόχους και το χαμηλό ενδιαφέρον για στόχους άλλων. Ο έχων μια θέση ευθύνης και νιώθει ισχυρότερος κατά την μέθοδο αυτή προσπαθεί να επιβάλει τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης ικανοποιώντας πρωτίστως τα συμφέροντά του αγνοώντας οποιαδήποτε συνεργασία (Σαΐτης, 2002). Η δύναμη εξουσίας που διαθέτει η κυρίαρχη πλευρά ενισχύει την δυνατότητα να επιβάλει τις θέσεις της. Η εξουσία μπορεί να πηγάζει είτε από μια θέση στην ιεραρχική κλίμακα, είτε από την αρχαιότητα στον οργανισμό, είτε από την ειδικότητα. Η προσπάθεια επιβολής των στόχων ενός ατόμου ή μιας ομάδας χωρίς να ενδιαφέρονται για τις ανάγκες και τις προσδοκίες του άλλου μέρους αλλά και χωρίς να υπολογίζουν το οποιοδήποτε κόστος που πιθανών προκύψει προσανατολίζονται σε ένα στυλ διαπραγμάτευσης «κερδίζω – χάνω» Είναι το στυλ που συνήθως χρησιμοποιεί ένας προϊστάμενος στους υφισταμένους του όταν υπάρχουν θέματα ρουτίνας ή όταν χρειάζεται να πραγματοποιηθούν άμεσα κάποιες εργασίες. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011)

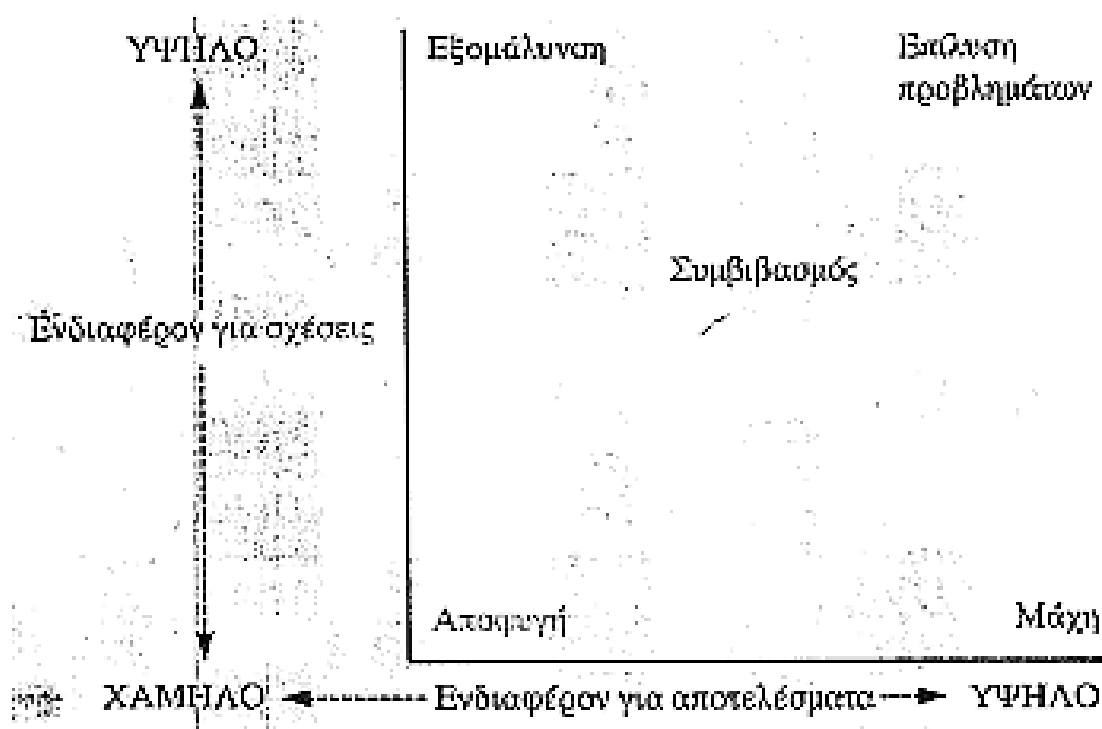
δ) Η τεχνική της αποφυγής: Στην περίπτωση αυτή με την έννοια «αποφυγή» υποδηλώνεται το χαμηλό ενδιαφέρον για τους ατομικούς στόχους, αλλά και το χαμηλό ενδιαφέρον για τους στόχους τρίτων. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται όταν έχει εντοπιστεί ότι η διαφωνία που έχει προκύψει είναι μικρής συμφωνίας ή όταν



απαιτείται να γίνουν κινήσεις ελιγμών σε σχέση με τους άλλους πρωταγωνιστές. Η χρήση αυτής της τακτικής μπορεί να προκύπτει είτε από την αδιαφορία για την φύση του συγκρουσιακού προβλήματος, είτε από την αποφυγή της διαδικασίας που απαιτείται για την επίλυση της σύγκρουσης, είτε από αδυναμία επίλυσης της σύγκρουσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

ε) Η τεχνική του συμβιβασμού: Για την επίλυση μιας σύγκρουσης, τα ενδιαφερόμενα μέλη χρησιμοποιούν συνήθως την τεχνική διαπραγμάτευσης «πάρε – δώσε» προσπαθώντας συμβιβαστικά να μοιράσουν την διαφορά με σκοπό αμοιβαίες αποδεκτές αποφάσεις. Είναι μια μορφή συνεργασίας αφού οδηγεί την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών. Η τεχνική αυτή προσφέρει πρόσκαιρες και όχι μόνιμες και βιώσιμες λύσεις επιφέροντας μια κατάσταση στα εμπλεκόμενα μέρη όπου κανείς δεν χάνει, αλλά και κανείς δεν κερδίζει. Είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η τεχνική του συμβιβασμού δεν θεωρείται κατάλληλη μέθοδος στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων, τα οποία για την επίλυσή τους απαιτείται η εναρμόνιση των στόχων που έχουν θέσει οι εμπλεκόμενες πλευρές.

Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), δύο ερευνητές, οι Everard και Morris, προτείνουν ένα διάγραμμα στο οποίο αποτυπώνονται πέντε στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης, με άξονες/κριτήρια πρώτον το ατομικό ενδιαφέρον, δηλαδή τον βαθμό που κάποιος επιδιώκει την ικανοποίηση των προσωπικών του στόχων και δεύτερον το ενδιαφέρον για τους άλλους, δηλαδή την επιθυμία να ικανοποιήσει τις ανάγκες των άλλων και να εργαστεί για την επίτευξη των δικών τους στόχων



Στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης, κατά τους Everard και Morris, όπως εντοπίζεται στην Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

Σύμφωνα με το διάγραμμα αυτό προκύπτουν τα εξής πέντε βασικά στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης, ανάλογα με την τεχνική που χρησιμοποιείται για την επίλυσή της:

- ο συνεργατικός προσανατολισμός
- η εξυπηρέτηση – προσαρμογή
- ο συμβιβασμός
- ο ανταγωνισμός
- η αποφυγή

(Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

i) Ο **συνεργατικός προσανατολισμός** επιφέρει το μέγιστο δυνατό θετικό αποτέλεσμα από τη σύγκρουση, καθώς επιδιώκεται να ικανοποιηθούν πλήρως οι ανάγκες και των δύο συμβαλλόμενων μερών, με την εφαρμογή και από τις δύο



πλευρές τεχνικών επίλυσης προβλήματος, διαδικασία η οποία απαιτεί πολύ χρόνο και ενέργεια, αλλά αποτελεί την πιο παραγωγική στρατηγική, δεδομένου του ότι αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης και δίνεται προτεραιότητα στους οργανισμικούς στόχους έναντι των προσωπικών (Παπαδοπούλου, 2015).

ii) Η εξυπηρέτηση/προσαρμογή ακολουθεί τη λογική «χάνω – κερδίζεις», δηλαδή η μία πλευρά υποχωρεί για την ικανοποίηση των αναγκών της άλλης, μέθοδος η οποία ενδείκνυται μόνο όταν η κατάληξη της σύγκρουσης δεν θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτυγχάνεται μια επιφανειακή μόνο ηρεμία, χωρίς να εξαλείφεται το πρόβλημα, αλλά αντιθέτως αυτό που ενδιαφέρει είναι η διατήρηση καλών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015).

iii) Ο συμβιβασμός είναι μία μετριοπαθής λύση – όχι η βέλτιστη – που εφαρμόζεται μεταξύ δύο μερών ίσης ισχύος, χωρίς να δημιουργεί κλίμα νικητή και ηττημένου, αλλά μέσα από μια διαδικασία διαπραγμάτευσης επιδιώκεται να καταλήξουν οι συμβαλλόμενοι σε μια αμοιβαία συμφωνία, ειδικά όταν υπάρχει πίεση χρόνου και πρέπει να δοθεί μια προσωρινή λύση (Παπαδοπούλου, 2015).

iv) Ο ανταγωνισμός σχετίζεται με τη χρήση εξουσίας και την επιβολή κάποιας λύσης είτε από τον ιεραρχικά ανώτερο προς τον ιεραρχικά κατώτερο, είτε από ένα ανώτερο στέλεχος προς τους δύο εμπλεκόμενους και σε βάθος χρόνου αποδεικνύεται ζημιογόνος τακτική, καθώς αφενός δεν αντιμετωπίζει τα αίτια της σύγκρουσης, αφετέρου αυξάνει την ένταση και εμποδίζει τη δημιουργία συνθηκών ειλικρινούς συνεργασίας μεταξύ των συμβαλλομένων (Παπαδοπούλου, 2015).

v) Η αποφυγή στην πραγματικότητα αγνοεί κατά κάποιον τρόπο την αντιπαράθεση και αφήνει τη συγκρουσιακή κατάσταση να υποβόσκει, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε ελάχιστους σημασίας ζητήματα που απλώς αναμένεται να εξασθενίσουν σταδιακά, καθώς κρίνεται ότι αυτά δεν αποτελούν προτεραιότητα



έναντι άλλων στη δεδομένη στιγμή και μακροπρόθεσμα γεννά αισθήματα δυσαρέσκειας και απογοήτευσης στους εμπλεκόμενους (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015).

1.8 Το Μετα - μοντέλο Rahim. Οι πέντε τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων

Σύμφωνα με τον (Rahim, 2010: 3), ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στη διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων είναι ο τρόπος που αφενός τα άτομα διαχειρίζονται τη σύγκρουση και αφετέρου, εμπλέκονται σ' αυτή. Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τους πέντε τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων, σύμφωνα με το μοντέλο Rahim. Εδώ κρίνεται σκόπιμο να προχωρήσουμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: «*διαπροσωπικές συγκρούσεις*» και «*styles*», ή «*modes*». Σύμφωνα με τον Rahim (2001: 117), «*διαπροσωπικές συγκρούσεις*» είναι: «*οι εκδηλώσεις ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς, μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλεπιδρώντων ατόμων του οργανισμού, που ανήκουν στα ίδια ή διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα ή τμήματα*». Για τον όρο «*styles*», ή «*modes*», που συναντάται τόσο στην ελληνική όσο και στη ξένη αρθρογραφία, όπως διαπιστώνει ο Thomas (1992: 269), υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων για την έννοια του όρου, αφού ενίοτε, ερμηνεύεται ως προτίμηση, συμπεριφορά ή στρατηγική. Ο ίδιος τον ερμηνεύει ως: «*πρόθεση στρατηγικής από την πλευρά των εμπλεκόμενων, ως προς το τι, σκοπεύει η κάθε πλευρά να επιτύχει, σχετικά με την ικανοποίηση του εαυτού της και των άλλων*». Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των Τέκο και Ιορδανίδη (2011: 202), αναφέρουν πως το «*στιλ διαχείρισης συγκρούσεων*» είναι: «*οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όταν έρχονται σε ρήξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα*».



Το μετα-μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων των Rahim και Bonoma παρουσιάζεται αναλυτικά (Rahim, 2010· Rahim, 2001· Rahim & Bonoma, 1979) ως εξής:

1. Τρόπος Διαχείρισης Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός Τρόπος (*Integrating style*).

Χαρακτηρίζεται από το υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τον εαυτό όσο και για τους άλλους. Συνδέεται με την επίλυση του προβλήματος δηλαδή τη διάγνωση και τη διαμεσολάβηση ως προς τη σωστή κατεύθυνση. Προϋποθέτει τη συνεργασία και των δύο πλευρών, την ειλικρίνεια, την ανταλλαγή πληροφοριών, επανεξέταση των διαφορών ή εναλλακτικών, ώστε να επιτευχθεί μια αμοιβαία αποδεκτή λύση. Είναι αποτελεσματικός τρόπος για πολύπλοκα προβλήματα, που απαιτούν τη σύνθεση ιδεών και κατάλληλος για τη διαχείριση ζητημάτων στρατηγικής σημασίας, αλλά προϋποθέτει επάρκεια χρόνου και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Ωστόσο, ερευνητές θεωρούν ότι αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης σε δραστηριότητες που εμπλέκονται διαφορετικά οργανωσιακά υπο- συστήματα και απαιτείται η μεταξύ τους ενσωμάτωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών είναι ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης κοινωνικών συγκρούσεων.

2. Τρόπος Διαχείρισης Προσαρμογής/Συγκαταβατικός (*Obliging style*).

Χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό για τους άλλους. Είναι συνδεδεμένος με την προσπάθεια υποβάθμισης των διαφορών και της έμφασης των κοινών σημείων, με στόχο να ικανοποιηθούν τα ενδιαφέροντα της άλλης πλευράς. Σαν τρόπος διαχείρισης θεωρείται επίσης κατάλληλος, από την πλευρά που βρίσκεται σε αδύναμη διαπραγματευτική θέση. ή την πλευρά που πιστεύει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές για αυτήν. Είναι ακατάλληλος, όταν η μια πλευρά θεωρεί την άλλη ανήθικη ή λάθος. Σα στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου η μια πλευρά να προσαρμοστεί ώστε να αδράξει οφέλη αργότερα.

3. Τρόπος Διαχείρισης Επιβολής (*Dominating style*).



Χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό για τους άλλους. Είναι γνωστός και ως ανταγωνιστικός. Επιβολή στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ότι σημαίνει υπεράσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων ανεξάρτητα της ορθότητάς τους. Τα άτομα που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο τρόπο, επιδιώκουν να κερδίζουν με οποιοδήποτε κόστος. Όσοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης μπορούν να χειρίζονται τη δύναμη εξαπατώντας, μπλοφάροντας, παραπλανώντας. Στην περίπτωση που κατέχουν θέση ευθύνης συχνά χρησιμοποιούν την ισχύ που τους παρέχει η θέση, προκειμένου να επιβάλλουν τη θέλησή τους στους υφισταμένους τους και να απαιτήσουν την υποταγή τους. Αν χρησιμοποιηθεί από εμπλεκόμενους ίσης δύναμης, ενδέχεται να οδηγήσει σε αδιέξοδο.

4. Τρόπος Διαχείρισης Αποφυγής (Avoiding style).

Χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και τους άλλους. Είναι γνωστός και ως τρόπος απόκρυψης- καταστολής. Ένα άτομο που υιοθετεί αυτόν τον τρόπο, ενδεχομένως να αρνηθεί δημοσίως ότι αντιλήφθηκε ή αναγνώρισε μια διαμάχη που θα έπρεπε να την είχε ήδη αντιμετωπίσει. Συνήθως εκλαμβάνεται, ως αδιάφορη στάση απέναντι σε ένα θέμα ή απέναντι στην άλλη πλευρά. Συνιστάται όταν η πιθανότητα δυσλειτουργικών συνεπειών που ενδέχεται να αντιμετωπίσει η άλλη πλευρά, είναι μεγαλύτερη από τα οφέλη της επίλυσης. Δεν θεωρείται ιδανικός σε σοβαρά ή άμεσης λύσης ζητήματα.

5. Τρόπος Διαχείρισης Συμβιβασμού (Compromising style).

Χαρακτηρίζεται από μέτριο ενδιαφέρον τόσο για τον εαυτό, όσο και για τους άλλους. Στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων πλευρών αναφαίνεται είτε το στοιχείο της συναλλαγής, είτε το στοιχείο της αμοιβαίας παραίτησης από διεκδικήσεις, στοχεύοντας σε μια από κοινού αποδεκτή λύση. Αναζητείται έτσι μια γρήγορη μέση λύση ή μοιράζονται οι παραχωρήσεις και οι διαφορές. Δε συνιστάται για σύνθετα προβλήματα ή για άτομα που έχουν μεγαλύτερη ισχύ, ανήκουν στην άλλη πλευρά και παράλληλα έχουν δίκιο. Είναι χρήσιμος σα μέθοδος προστασίας.



1.9 Επιλογή κατάλληλης στρατηγικής

Καθεμιά από τις στρατηγικές που περιγράφηκαν παραπάνω έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και η επιλογή της καταλληλότερης κάθε φορά εξαρτάται από τη φύση και τη σοβαρότητα της σύγκρουσης, από τις δεξιότητες του σχολικού ηγέτη και την πρόθεσή του να αντιμετωπίσει ή να αγνοήσει τα αίτια της σύγκρουσης, καθώς και από τους διαθέσιμους πόρους, δηλαδή τον χρόνο, τα χρήματα και τη συναισθηματική ενέργεια (Παπαδοπούλου, 2015). '

Οι πολλές και διαφορετικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση των συγκρούσεων είτε από τα άτομα που εμπλέκονται στην σύγκρουση είτε από κάποιον τρίτο πχ διευθυντή του οργανισμού, για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των συνεπειών για τον οργανισμό, είναι σημαντικό να γίνεται η χρήση της κατάλληλης στρατηγικής κατά περίπτωση και στην κατάλληλη χρονική στιγμή. Για την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί στην κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να ληφθούν υπ' όψιν τα τέσσερα κριτήρια, όπως αναφέρουν οι (Ury, Brett & Goldenberg, 1993). Τα κριτήρια αυτά είναι:

- α) το κόστος των συνδιαλλαγών, (χρόνος, χρήματα που δαπανήθηκαν, η συναισθηματική ενέργεια, οι πόροι που καταναλώθηκαν κ.λπ.)
- β) η ικανοποίηση από το αποτέλεσμα, (βαθμός που η επίλυση της σύγκρουσης ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, πχ δίκαιη επίλυση)
- γ) η επίδραση στις σχέσεις (μακροβιότητα της σχέσης των εμπλεκόμενων πλευρών)
- δ) η επαναληψιμότητα της σύγκρουσης (εξετάζει εάν η προσέγγιση της επίλυσης θα έχει αποτελέσματα που αντέχουν στο χρόνο.



1.10 Οι συγκρούσεις στο σχολείο

Το σχολείο ως οργανισμός έχει αποτελέσει έρευνα διαφόρων επιστημών. Η κοινωνική επιστήμη αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα κοινωνικό σύστημα και η παιδαγωγική το μελετά σαν παιδαγωγικό οργανισμό. Πέρα από τις όποιες προσεγγίσεις των επιστημών το σχολείο βρίσκεται και δραστηριοποιείται μέσα στον κοινωνικό χώρο, όπου λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες και αρχές που ρυθμίζουν την ατομική και ομαδική συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης 2014 : 53).

Σύμφωνα μ' αυτή την περιγραφή, το σχολείο εμφανίζει μια πολυδιάστατη υπόσταση, αλλά και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς (Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Έτσι το σχολείο: α) αποτελεί έναν ανοικτό οργανικό σύστημα, το οποίο παρουσιάζει συνεχή αλληλεπίδραση με άλλες κοινωνικές οντότητες, β) χαρακτηρίζεται από ένα οργανωτικό περιβάλλον με συνθετότητα στους ρόλους, τους κανόνες λειτουργίας του, τις διαδικασίες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές αντιθέσεις (Σαΐτης κ.ά, 1996: 130), γ) αποτελεί ένα επικοινωνιακό δίκτυο με βασικούς «κόμβους» τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003:54), δ) μέσα από τη βελτίωση της επικοινωνίας θα πρέπει να μετατραπεί σε συνεργατικό δίκτυο, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει υποσύνολα ανθρώπων: μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοικητικό προσωπικό, διευθυντικά στελέχη κ.ά., (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003:54), καθένα από τα οποία, πρέπει να διεκπεραιώσει το δικό του προσωπικό έργο και όλα μαζί να συνεργαστούν αποτελεσματικά για να επιτύχουν κοινούς και συγκεκριμένους στόχους (Iordanides et al., 2014: 37), ε) συμπεριλαμβάνει τη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία παρουσιάζει πιο σύνθετο χαρακτήρα, αφού οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποτελείται από ένα σύνολο διαφορετικών ειδικοτήτων. (Σαΐτης, 2007: 267).



Όλα αυτά δηλώνουν ότι οι συγκρούσεις που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες αποτελούν μέρος της σχολικής πραγματικότητας ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. (Βαλσαμίδης, 1996· Μπούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Παπαδάτου & Στέφος, 2014· Σαΐτη κ.ά., 2012· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Αποτέλεσμα να εντείνεται αρνητικά το σχολικό κλίμα τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπούζος & Κουζούνη, 2003· Φασούλης, 2006). Οι συνεχείς αλλαγές στις κοινωνικές δομές, τις συνθήκες και τις σχέσεις των ανθρώπων, φαίνεται να επηρεάζουν την όξυνση του φαινομένου όχι μόνο όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητικού (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπούζος & Κουζούνη, 2003), αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007· Saiti, 2015). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις ένα συχνό φαινόμενο στον εργασιακό τους χώρο. (Σαΐτης, κ.ά., 1996· Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις και ο τρόπος διαχείρισής τους, επηρεάζουν τις ζωτικές λειτουργίες, αλλά και καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με έρευνες από διάφορους εμπειρικούς ερευνητές. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σχετίζονται με τα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης του προσωπικού, (Rahim, 2001), την εμπιστοσύνη που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις (Bryk & Schneider, 2003), την ποιοτική λήψη αποφάσεων (Γουρναρόπουλος, 2007· Χυτήρης, 2001· Blake & Mouton, 1984), την επικοινωνία, (Iordanidis, et al., 2014), τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων (Rahim et al., 2002c· Rahim, et al., 2006), καθώς επίσης, τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, (Coleman & Kugler, 2014· Coleman et al., 2009) και απόδοσης (Rahim 2001). Ακόμη οι συγκρούσεις έχουν σχέση με τα υψηλά επίπεδα άγχους των εργαζομένων (Cain & Du Plessis, 2013), την επαγγελματική εξουθένωση (Δεληγάς κ.ά., 2012). Τέλος οι συγκρούσεις επηρεάζονται από το



τύπο σχολείου δηλαδή το μέγεθος της σχολικής μονάδας, πολυθέσιο – ολιγοθέσιο, τη γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας, το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας (Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

1.11 Πηγές και αιτίες συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Σε επίπεδο οργανωσιακής μάθησης, τα μέλη του οργανισμού, αλλά και τα διευθυντικά στελέχη, χρειάζεται να μπορούν να αναγνωρίζουν έγκαιρα και έγκυρα τις πηγές μιας σύγκρουσης. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου, επειδή θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για την πρωταρχική φάση της διάγνωσης, όπως και για ολόκληρη την εξελικτική διαδικασία του πλαισίου που θα πραγματοποιηθεί (Rahim, 2002b· Saiti, 2015). Όπως αναγνωρίζεται οι πηγές των συγκρούσεων στον οργανισμό του σχολείου έχουν κοινά χαρακτηριστικά που αλληλοσυνδέονται συχνά, είναι πολλές και προέρχονται από διαφορετικές αιτίες (Σαΐτης, 2007· Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanides et al., 2014· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Saiti, 2015). Τέτοιες πηγές που δύναται να προκαλέσουν συγκρούσεις σε ένα σχολικό περιβάλλον είναι: το πρόβλημα της κακής επικοινωνίας, των αδυναμιών της οργάνωσης, των συγκρουόμενων στόχων, των περιορισμένων πόρων, των ατομικών διαφορών, αλλά ακόμη και τα προβλήματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. (Σαΐτης, 2007: 278, Παρασκευόπουλος, 2008: 41)

Σε έρευνα των Σαΐτη, Δάρρα και Ψάρρη (1996) που έγινε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου συμμετείχαν 1.420 εκπαιδευτικοί, οι κυριότερες πηγές συγκρούσεων στο σχολείο είναι:

- οι οργανωτικές αδυναμίες. Οι σημαντικοί λόγοι που τις προκαλούν είναι η κατανομή των τάξεων (58%), κατανομή εξωδιδασκτικού έργου (26%), κατάρτιση ωρολογίου προγράμματος (7%), κατανομή μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού (9%),



- η υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη. Αιτίες που τροφοδοτούν αυτή την πηγή είναι η ανεπαρκής στέγαση, συστέγαση και τα παραρτήματα (52%), η ανεπαρκής χρηματοδότηση (30%), η χρήση εποπτικών ή άλλων μέσων διδασκαλίας ή φωτοτυπικού μηχανήματος (18%)
- η αντισυνεργατική συμπεριφορά των διευθυντών σχολικών μονάδων. Η συγκεκριμένη πηγή, αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφέρουν ως κυριότερες αιτίες τη συμπεριφορά των διευθυντών σε ποσοστό 49%, με τη συμπεριφορά των δασκάλων να έπεται σε ποσοστό 40%.

Σε άλλη έρευνα των Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας (2012), όπου έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2010-2011 στα δημοτικά σχολεία δεκατριών εκπαιδευτικών περιφερειών, συμπέραναν ότι παρατηρούνται διενέξεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και μάλιστα οι διενέξεις αυτές πραγματοποιούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα σχολεία που παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέγεθος. Στην παρούσα έρευνα ως σημαντικότεροι λόγοι αναφέρονται οι : η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, το εργασιακό άγχος και η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.

Οι πηγές των συγκρούσεων στο ελληνικό σχολείο συνοψίζονται από τη Saiti (2015: 584), από ποικίλες επιστημονικές αναφορές και παραθέτονται παρακάτω:

- Έλλειψη συνεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που οφείλεται στη συχνή μετακίνησή τους σε διαφορετικές κάθε φορά σχολικές μονάδες
- Έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας και επομένως ανάπτυξη αρμονικού κλίματος από τη σχολική διεύθυνση.



- Οργανωτικές ελλείψεις και αναποτελεσματικές δομές επικοινωνίας και διάχυσης της πληροφορίας.
- Περιορισμένοι υλικοί και οικονομικοί πόροι. Οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην έλλειψη συντονισμού ενεργειών μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής σχολικής επιτροπής εξαιτίας της ασάφειας για το ρόλο και την αποστολή των μελών που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη διαδικασία αλλά και το βαθμό παρέμβασης της τοπικής διοίκησης όσο αφορά τα εκπαιδευτικά ζητήματα.
- Ατομικές διαφορές και διαφορές στις προτιμήσεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας της Saiti (2015: 597), δείχνουν ότι οι συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία οφείλονται σε τόσο σε οργανωτικά ζητήματα όσο και σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Ως πρώτη αιτία σύγκρουσης που αναδύθηκε από τις έρευνες ήταν η κατανομή μαθητών-τριών σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού από το σχολείο (35,3%). Στη συνέχεια, έλλειψη εσωτερικού κανονισμού (30,7%), το ολοήμερο σχολείο (24,9%), η συμπλήρωση του καθημερινού προγράμματος (22,5%), η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου (20,8%), η ανάθεση καθηκόντων στον αύλειο χώρο (20,8%), η χρήση του τεχνολογικού εργαστηρίου (14,5%).

Όσον αφορά την περίπτωση που η πηγή των συγκρούσεων είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, εδώ οι κύριοι παράγοντες εντοπίζονται στην έλλειψη ικανής ηγεσίας (23,4%) και την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (50,5%). Άλλες αιτίες είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (20,5%), η έλλειψη συντονισμού (20,3%) και οι διαφορές στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (16,7%).

Σε άλλη έρευνα των Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti (2014: 51), παρουσιάζεται πως οι αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις στα σχολεία δεν



βρίσκονται σε λειτουργικούς και διαπροσωπικούς λόγους, αλλά στο συνδυασμό αυτών των δύο παραγόντων. Αυτό υποστηρίζει σύμφωνα με την έρευνα το (83,60%) των εκπαιδευτικών και το (83,78%) των διευθυντών. Εδώ αναφέρονται ως αιτίες συγκρούσεων πως είναι: οι αποφάσεις του διδακτικού προσωπικού, η διαμεσολάβηση της διεύθυνσης, η χρήση εξουσίας της διεύθυνσης, η αποφυγή ως τεχνική, η ανάθεση ευθύνης για πρωτοβουλίες, η στάση προσποίησης από τη διεύθυνση ότι δεν υπάρχουν προβλήματα. Από την πλευρά της διεύθυνσης, ο πρώτος λόγος είναι οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και η υποστήριξη στην ανάληψη καινοτομιών. Σχετικά με τις αιτίες που αναφέρονται σε προσωπικούς λόγους, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν ότι αυτές είναι: η φτώχη μεταξύ τους επικοινωνία, οι ατομικές διαφορές, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι απουσίες συναδέλφων, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, η αποτυχία συνεργασίας, η συνεχής κινητικότητα, το εργασιακό άγχος και η φτώχη συνεργασία μεταξύ προσωπικού και διεύθυνσης.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως απ' ότι διαπιστώνεται οι βασικές αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων σχετίζονται με παράγοντες που αντιστοιχούν στα δημογραφικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά και επαγγελματικά προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (Hasani et al., 2014· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015), αλλά και στα δημογραφικά στοιχεία της ίδιας της σχολικής μονάδας, όπως το μέγεθος και η περιοχή στην οποία βρίσκεται (Σαΐτη κ.ά., 2012· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015).

1.12 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο

Ψάχνοντας τη βιβλιογραφία για επιστημονικές έρευνες που αφορούν την Ελλάδα σχετικά με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις καθώς και αυτών που αναφέρονται στις σχέσεις μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, ανακαλύπτουμε ερευνητές επιστήμονες που ασχολήθηκαν όπως: (Αργυρίου κ.ά.,



2013· Βαλσαμίδης, 1996· Μπούζος, & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος, & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides, et.al· 2014· Saiti, 2015) Από αυτές που πραγματικά εστιάζουν την έρευνά τους στις διαπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης είναι των (Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Χατζηδιάκου, 2011), για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η έρευνα των Τέκο και Ιορδανίδη (2011), αφορά εκπαιδευτικούς και στελέχη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κάποια χρήσιμα στοιχεία απ' αυτές θα περιγράψω αμέσως. Η έρευνα που διενήργησαν οι Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη (1996), στην οποία συμμετείχαν 1420 εκπαιδευτικοί και διευθυντές που υπηρετούσαν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία έλαβε χώρα σε οχτώ νομούς της Ελλάδας. Σκοπός της έρευνας ήταν η ύπαρξη και ο εντοπισμός των αιτιών - προβλημάτων που προκαλούν τις συγκρούσεις, αλλά και να προτείνουν τρόπους εξάλειψης αιτιών και αποφυγής των συγκρούσεων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείτο από δεκατέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, δύο από αυτές, αφορούσαν τα ατομικά-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Μεταξύ άλλων, το 51% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι έχει έρθει σε σύγκρουση στο περιβάλλον του σχολείου και όσον αφορά την ταξινόμηση των προσώπων που ήρθαν σε σύγκρουση το 64% απάντησαν: με το διευθυντή και το 52% με κάποιο συνάδελφο. Όσον αφορά τον «τρόπο ρύθμισης των συγκρούσεων» οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις μεθόδους ψηφοφορίας, συμβιβασμού, αντιπαράθεσης ως πολύ αποτελεσματικές και ακολουθούν αυτοί της αποφυγής και της χρήσης εξουσίας. Σχετικά με τη μείωση των συγκρούσεων στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: την καθιέρωση από το διευθυντή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας, την αύξηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία του σχολείου.



Σε άλλη έρευνα των Iordanides, Bakas, Saiti και Ifanti (2014), που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 1043 εκπαιδευτικών και 340 διευθυντών –τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθη σε 13 ελληνικές περιφέρειες. Σκοπός αυτής της έρευνα ήταν να εξετάσει τις απόψεις των σχετικά με τις επιπτώσεις που ανακύπτουν από τις συγκρούσεις στο περιβάλλον όπου εργάζονται, αλλά και το πώς χρειάζεται να επιλύονται. Εδώ χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με την σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στο σχολείο και την περιοχή του σχολείου. Το δεύτερο μέρος αναφερόταν στα δημογραφικά ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (σχέση εργασίας, φύλο, ηλικία, συνολική εμπειρία, χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο, οικογενειακή κατάσταση, θέση στο σχολείο, σπουδές). Το τρίτο μέρος αναφερόταν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συχνότητα, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων. Και το τέταρτο μέρος είχε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση για το πώς τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πώς ένας στους τρεις ερωτώμενους θεωρεί πως οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας είναι ότι τα **μεγαλύτερου μεγέθους** σχολεία, αντιμετωπίζουν συχνότερα συγκρούσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το ίδιο ισχύει για τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, χωρίς αυτό να αφορά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, αλλά τις συγκρούσεις στο σύνολό τους. Ένα άλλο στοιχείο που αποκαλύφθηκε στην έρευνα όπως αναφέρει και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι πως οι συγκρούσεις δημιουργούν αρνητικές συνέπειες στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ακόμη ότι στα σχολεία που τα στελέχη, είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση μειώνονταν οι πιθανότητες να συμβούν συγκρούσεις που οφείλονταν σε οργανωτικούς και διαπροσωπικούς λόγους. Ενώ σχετικά με τις συγκρούσεις που οφείλονταν ειδικά σε προσωπικούς λόγους σε σχέση με τη μεγάλη προϋπηρεσία ή τα πολλά χρόνια υπηρεσία στο ίδιο σχολείο, αυξάνονταν οι πιθανότητες να συμβούν συγκρούσεις.



Σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα στελέχη, υιοθετούν αρχικά συμβιβαστικούς τρόπους διαχείρισης και ακολούθως την αποφυγή ενώ στις τελευταίες θέσεις βρισκόταν η επιβολή. Τέλος μια ακόμη σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρίσκουν περισσότερο αρνητικές τις συνέπειες των συγκρούσεων σε σχέση με τους άντρες. Το αντίθετο συμβαίνει για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Saiti (2015), σε δείγμα 414 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε περιφέρειες της Στερεάς Ελλάδας και Αττικής. Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει τις πιθανές πηγές των συγκρούσεων στα σχολεία, να καθορίσει κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης έτσι ώστε να μειωθούν οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και να προσφέρει προτάσεις βασισμένες στα αποτελέσματα για έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης με σκοπό την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν 19 ερωτήσεις με ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη. Η έρευνα έδειξε ότι οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο σε ποσοστό 68,8% . Η η πλειοψηφία των συγκρούσεων οφείλεται σε διαπροσωπικούς και οργανωσιακούς λόγους και για αυτό η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε αυτόν τον τομέα είναι καθοριστικός παράγοντας. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι , όσο αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου και η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο οι συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού είναι πιθανό να συμβούν. Το παραπάνω αποτέλεσμα ισχύει και για τα σχολεία αστικών περιοχών. Το ίδιο συνέβαινε και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί είχαν **παρακολουθήσει ένα τουλάχιστον πρόγραμμα επιμόρφωσης** (παιδαγωγικού και όχι διοικητικού περιεχομένου). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υποστηρίζεται ότι η επίλυση συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την παρέμβαση του διευθυντή χωρίς τη χρήση της εξουσίας του, αλλά τη μύηση όλου του προσωπικού. Η άμεση και εποικοδομητική διαχείριση του φαινομένου,



ενδυναμώνει τη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως της πηγής που το γεννά, ενώ θεωρείται σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή και της ηγεσίας που εφαρμόζει.

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 301 εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών οι οποίοι υπηρετούσαν σε 41 σχολεία πρωτοβάθμιας και 17 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι αυτή που διεξήχθη από τους Τέκος, και Ιορδανίδης (2011), στους νομούς Μαγνησίας, Λάρισας, Εύβοιας και Πιερίας, αστικών και ημιαστικών περιοχών. Σκοπός της έρευνας ήταν εξέταση του είδους του στιλ που χρησιμοποιούν για να επιλύουν τις συγκρούσεις οι διευθυντές-ριες και υποδιευθυντές-ριες καθώς και των προτιμήσεων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στην επιλογή του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης, όταν προκύπτουν διαφορές στο σύλλογο διδασκόντων και με γονείς μαθητών. Εδώ εξετάστηκαν τρεις τρόποι διαχείρισης : της επιβολής, της αποφυγής, και του συμβιβασμού. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς «Conflict Management Strategies Scale» πεντάβαθμης κλίμακας Likert που αποτελούνταν από 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Holton & Holton το 1992 και τροποποιήθηκε από τον Balay το 2006. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές χρησιμοποιούν πρώτα το συμβιβασμό, την αποφυγή και τέλος την επιβολή. Ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είτε ως διευθυντικά στελέχη, είτε ως εκπαιδευτικοί, φαίνεται να είναι πιο απόλυτες στις απαντήσεις τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά, μόνο στο στιλ της αποφυγής. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση στον τρόπο διαχείρισης μέσω συμβιβασμού. Η προϋπηρεσία και η εμπειρία σε διευθυντικές θέσεις δε φάνηκαν να επηρεάζουν το προτιμητέο στιλ. Σε ότι αφορά το μέγεθος του σχολείου προέκυψε ότι **στις μικρές σχολικές μονάδες** προτιμώνται περισσότερο τρόποι συμβιβασμού και αποφυγής σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.



Ο Παρασκευόπουλος (2008) διερεύνησε σε ένα δείγμα 501 εκπαιδευτικών και διευθυντών- ρίων, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από αρκετά μέρη της Ελλάδας, τις στάσεις τους απέναντι στις συγκρούσεις κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Επιπλέον εξέτασε το ενδεχόμενο διαφοροποίησης των στάσεων, σε σχέση με την ιεραρχική τους θέση, το φύλο τους, τη μετεκπαίδευσή τους, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Σκοπός της έρευνας ήταν τα αποτελέσματα να συμβάλλουν στην εποικοδομητική συζήτηση ή τη δημιουργία προγραμμάτων αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Το μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το «ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των συγκρούσεων» που κατασκεύασαν οι Everard & Morris το 1999, αποτελούμενο από 25 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κυρίως τις στάσεις «λύση προβλημάτων» και «κατευνασμός-εξομάλυνση προβλημάτων», με τους άντρες να φαίνεται ότι τις υιοθετούν περισσότερο, και ακολούθως οι στάσεις «συμβιβασμός», «μάχη» και «αποφυγή», φαίνεται να υιοθετούνται ελάχιστα πιο πολύ από τις γυναίκες. Οι απόψεις των στελεχών δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο τους. Η μετεκπαίδευση στο σύνολο των εκπαιδευτικών δε δείχνει να επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης. Η ηλικία και η διδακτική εμπειρία ωστόσο, συνολικά για τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί άνω των σαράντα ετών διαχειρίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους, τις συγκρούσεις μέσω «κατευνασμού- εξομάλυνσης», ενώ οι εκπαιδευτικοί κάτω των σαράντα ετών δηλώνουν ως συνήθη στάση τη «μάχη».

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 21 έτη και πάνω, δηλώνουν περισσότερο από τους άλλους, τον «κατευνασμό- εξομάλυνση», ως προτιμητέο στιλ.



ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ :

2.1 Εμπειρική Προσέγγιση

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα να επισημάνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση αυτή. Αυτό πετυχαίνεται με την ανάλυση και περιγραφή των ατομικών – δημογραφικών, επαγγελματικών χαρακτηριστικών καθώς και των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια να διερευνηθούν ποιοι από τους παραπάνω μπορούν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις – απόψεις των εκπαιδευτικών. Αν δηλαδή αν το φύλο και ο τύπος του σχολείου επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν. Να προσδιοριστούν τυχόν υπάρχουσες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις.

Το ερευνητικό αντικείμενο της έρευνας είναι η εξέταση των:

Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές.

Παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Οι παράγοντες αυτοί είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση), δημογραφικά χαρακτηριστικά (τύπος σχολείου) τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικά προσόντα τους (σχέση εργασίας, έτη υπηρεσίας, στη δημόσια εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, επίπεδο σπουδών, η γνώση ξένης γλώσσας, η πιστοποίηση Τ.Π.Ε.)

Οι ερευνητικές υποθέσεις στην παρούσα έρευνα είναι:



Ερευνητική υπόθεση 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 2: Η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 3: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 4: Ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 5: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι – αναπληρωτές, ως εκπαιδευτική εμπειρία) επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 6: Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην δημόσια εκπαίδευση επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 7: Η συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;



Ερευνητική υπόθεση 8: Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 9: Το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 10: Πιστοποίηση των Τ.Π.Ε.(Τεχνολογία Πληροφορίας επικοινωνίας) των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

2.2 Δειγματοληπτικός Σχεδιασμός

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της περιφερειακής ενότητας Πέλλας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο νομός Πέλλας βρίσκεται κοντά σε μεγάλα αστικά κέντρα Θεσσαλονίκη , Βέροια , Κατερίνη όπου εκπαιδευτικοί αυτών των περιοχών στελεχώνουν σχολεία της περιφερειακής ενότητας Πέλλας. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία κατά την σχολική χρονιά 2019-2020 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν 1399. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων σύμφωνα με τη λεπτομερή ανάλυση που ζητήθηκε από τη ΔΠΕ του Ν. Πέλλας και αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΚΛΑΔΟΣ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ
ΠΕ05	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	13

ΠΕ06	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	78
ΠΕ07	ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ	11
ΠΕ08	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	4
ΠΕ11	ΦΥΣ. ΑΓΩΓΗΣ	79
ΠΕ79	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	19
ΠΕ86	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	26
ΠΕ91	ΘΕΑΤΡ. ΑΓΩΓΗΣ	12
ΠΕ60	ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	340
ΠΕ70	ΔΑΣΚΑΛΩΝ	817
ΣΥΝΟΛΑ		1399

Τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού είναι 105. Από αυτά τα 34 είναι ολιγοθέσια και τα 71 πολυθέσια. Επίσης στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων των Νηπιαγωγείων. Το σύνολο των νηπιαγωγείων σύμφωνα με την έρευνα είναι 115 για το ίδιο σχολικό έτος. Από αυτά τα 111 είναι ολιγοθέσια και τα 4 πολυθέσια.



Το δείγμα που απάντησε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 193 εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο αφού δομήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα google form, διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά στα mail των σχολικών μονάδων με την παράκληση να προωθηθούν από τους διευθυντές στα προσωπικά e-mails των εκπαιδευτικών προς συμπλήρωση. Για την καλύτερη οργάνωση στην εκτέλεση και ολοκλήρωση αυτού του μέρους της διανομής των ερωτηματολογίων ακολούθησαν τηλεφωνικές επαφές από μένα με τους διευθυντές αλλά και αρκετούς εκπαιδευτικούς που γνώριζα λόγω της πρότερης ιδιότητάς μου ως αναπληρωτής αιρετός στο ΠΥΣΠΕ (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) Πέλλας. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παροτρύνθηκαν από μένα να τα προωθήσουν σε άλλους και μ' αυτό τον τρόπο συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο χρονικό διάστημα από 08/06/2020 έως 28/06/2020.

2.3 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ROCI- II (*Form B*), που αφορά την αντίληψη που έχει ένα άτομο σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους υφισταμένους του (*Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B*). Το ερωτηματολόγιο ROCI- II σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα θεωρείται ως το πιο αναγνωρισμένο και εμπειρικά τεκμηριωμένο για το σκοπό που έχει σχεδιαστεί να ερευνηθεί. (Daly, Lee, & Soutar, .2009· Henning, 2003) Είναι αρκετά δημοφιλές, αλλά και αξιόπιστο και έγκυρο (Daly et al., 2009· Henning, 2003· Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Το εργαλείο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε πάνω από 215(πίνακας 2.1) επιστημονικές μελέτες συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούσαν σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Rahim, 2002a). Λίστα ερευνών με αναφορά στο συγκεκριμένο εργαλείο βρίσκεται στην προσωπική ιστοσελίδα



του κατασκευαστή (<http://people.wku.edu/afzal.rahim/>). Κάποιες από τις έρευνες που γίνεται αναφορά είναι των Cornille., Pestle και Vanwy (1999), του Havenga, (2004), Havenga, (2008), Havenga & Visagie, (2006), των Rahim (2001), Rahim (2002b) και Rahim(2010).

Πίνακας 2.1 Σύνολο επιστημονικών μελετών που χρησιμοποίησαν τα εργαλεία ROCI και ROCI- II έως και το 2002

1. Άρθρα σε περιοδικά	80
2. Βιβλία	5
3. Κεφάλαια σε βιβλία	11
4. Άλλα μέσα	2
5. Διδακτορικές διατριβές	63
6. Μεταπτυχιακές διατριβές	17
7. Εισηγήσεις σε συνέδρια	28
8. Έρευνες σε εξέλιξη	5
9. Δημοσίευτες μελέτες	5
Σύνολο	215

Πηγή: Rahim, (2002a)

Το ερωτηματολόγιο ROCI- II, είναι δομημένο από τρεις διαφορετικές φόρμες και δημιουργήθηκε όπως αναφέραμε παραπάνω με στόχο να υπολογίζει πώς κάποιο μέλος ενός οργανισμού διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στη *Form A*, με τον /την προϊστάμενο/η του, στη *Form B*, με τους υφισταμένους του και τέλος στη *Form C*, με τους συναδέλφους του (Rahim, 2001). Χρησιμοποιεί τις αναφορές των ερωτηθέντων για να μετρήσει μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert, τους πέντε τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων σε έναν οργανισμό (Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούμε την *Form B* η οποία αποτελείται από πέντε υποομάδες δηλώσεων. Κάθε μία από



αυτές τις υποομάδες αντιστοιχεί σ' έναν από τους προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων:

- Ενσωμάτωσης / συνεργατικός (*Integrating style*)
- Προσαρμογής / συγκαταβατικός (*Obliging style*)
- Επιβολής η της χρήσης εξουσίας (*Dominating style*)
- Αποφυγής (*Avoiding style*)
- Συμβιβασμού (*Compromising*).

Η υψηλή βαθμολογία σε κάποια υποομάδα δηλώνει ότι αυτός που ερωτάται προτιμά περισσότερο να χρησιμοποιεί έναν τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τους υπόλοιπους (Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Παρακάτω στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι πέντε τρόποι διαχείρισης μαζί με την υποομάδα των ερωτήσεων που αντιπροσωπεύει ο καθένας από αυτούς.

Πίνακας : Σύνολο αντιπροσωπευτικών ερωτήσεων του προτιμώμενου τρόπου διαχείρισης και αριθμητική κλίμακα κατάταξης τους στο ερωτηματολόγιο

Τρόποι διαχείρισης	Σύνολο Ερωτήσεων	Αριθμητική Κατάταξη
1. Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός (<i>Integrating style</i>)	7	Ερώτηση: 1,4,5,12,22,23,28
2. Προσαρμογής/Συγκαταβατικός (<i>Obliging style</i>)	6	Ερώτηση: 2, 10, 11, 13, 19,24
3. Επιβολής η χρήσης εξουσίας (<i>Dominating style</i>)	5	Ερώτηση: 8, 9, 18, 21, 25
4. Αποφυγής (<i>Avoiding style</i>)	6	Ερώτηση: 3, 6, 16, 17, 26, 27,
5. Συμβιβασμού (<i>Compromising style</i>)	4	Ερώτηση: 7, 14, 15, 20

Πηγή: Rahim, 2001



Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσα προέρχεται από μετάφραση από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική αλλά και αντίστροφα ώστε να διαπιστωθούν τυχόν λάθη. Αποτελείται από δύο μέρη στο πρώτο μέρος γίνεται μια δήλωση που περιέχει τον τύπο του σχολείου (Πολυθέσιο άνω του 4/θέσιου – Ολιγοθέσιο κάτω του 4/θέσιου) στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία Εκπαιδευτικών και τα επαγγελματικά τους προσόντα.

Σχετικά αναφέρονται στη βιβλιογραφία τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το **φύλο** (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, Brahnam, et al., 2004· Clemons, & Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Thomas & Thomas, 2008· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010),, η **ηλικία** (Παρασκευόπουλος, 2008 Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2007· Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010), τα **επαγγελματικά χαρακτηριστικά** (Παρασκευόπουλος 2008· Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Wang. & Nasr, 2010) και τα **προσόντα** των εμπλεκόμενων (Rahim, 2001 Schaubhut, 2007· Havenga & Visagie, 2006) φαίνεται, να σχετίζονται με ορισμένους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνται οι 28 ερωτήσεις σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τικάροντας ανάμεσα στο διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα . Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων στον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων από τον διευθυντή/ τρια του/της.

Επίσης να επισημάνω ότι κατά διάρκεια χορήγησης του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους. Έτσι χωρίς ενδοιασμούς εξέφρασαν αντικειμενικά την άποψή τους. Έτσι διασφαλίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου.



Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (*internal consistency reliability coefficient*) του ROCI- II (*Form B*) σύμφωνα με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha σε έρευνες που έγιναν από τον ίδιο το δημιουργό του, βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ .72 και .80, όπως στον παρακάτω πίνακα που αφορά έρευνα η οποία έγινε σε ένα εθνικό δείγμα προϊσταμένων $N=1.219$ καθώς και σε ένα δείγμα φοιτητών $N=712$ (Rahim, 2001).

Δείκτης αξιοπιστίας των πέντε επιμέρους τρόπων διαχείρισης

	Π	Φ
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	77	.80
Προσαρμογής/Συγκραταβατικός	72	.75
Επιβολής	72	.76
Αποφυγής	76	.78
Συμβιβασμού	73	.65

Πηγή: Rahim, 2001. Σημείωση: Όπου Π = Προϊστάμενος, Φ= Φοιτητές.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Μέθοδος Ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις που συμβαίνουν στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά ταυτόχρονα θα επισημανθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα, με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι το SPSS. Θέλοντας να συγκρίνουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος με τους παράγοντες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και στην προσπάθεια να επιβεβαιώσουμε ή όχι τις ερευνητικές μας υποθέσεις θα κάνουμε t-test ή ανάλυση διακύμανσης Anova ανάλογα την περίπτωση που ενδείκνυται, στην σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ηλικία, τύπος των σχολείων, την διδακτική εμπειρία, τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, καθώς και το επίπεδο σπουδών, το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας, πιστοποίηση Τ.Π.Ε.. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου (**ενσωμάτωση, προσαρμογή, επιβολή, αποφυγή, συμβιβασμός**) αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ το φύλο, η ηλικία, ο τύπος του σχολείου, η συνολική διδακτική εμπειρία, τα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο, το επίπεδο σπουδών, το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας, η πιστοποίηση ΤΠΕ, τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Είναι σημαντική η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Αυτό χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστο όταν τα ίδια αποτελέσματα τα εμφανίζει σταθερά σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με το ίδιο δείγμα αλλά σε διαφορετικές στιγμές



(Ουζούνη και Νακάκης, 2011). Ο δείκτης αξιοπιστίας που χρησιμοποιείται για να μετρήσει την αξιοπιστία του εργαλείου είναι ο δείκτης Cronbach's α (alpha) ή δείκτης συνάφειας. Αυτός μπορεί να βρίσκεται από το άπειρο έως το 1. Οι θετικές τιμές του μας δίνουν αξιοπιστία. Ενδεικτικά:

$\alpha < 0.6$ θεωρείται αναξιόπιστη τιμή

$\alpha = 0.6$ είναι το ελάχιστο αποδεκτό όριο

$\alpha = 0.7$ επαρκές αλλά όχι καλό

$\alpha = 0.8$ καλύτερο

$\alpha = 0.95$ παρέχει πολύ υψηλή αξιοπιστία

3.2 Δείγμα

Για τη διεκπεραίωση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία, απεστάλησαν e-mail στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας, με την παράκληση να σταλούν από τους διευθυντές – προϊσταμένους στα προσωπικά e-mails των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως εργασιακής σχέσης για συμπλήρωση. Στο e-mail υπήρχε ο σύνδεσμος της πλατφόρμας google forms, με την δομή του ερωτηματολογίου, ώστε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Τελικά στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 193 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. .

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία κατά την σχολική χρονιά 2019-2020 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν 1399. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων σύμφωνα με τη

λεπτομερή ανάλυση που ζητήθηκε από τη ΔΠΕ του Ν. Πέλλας και αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΚΛΑΔΟΣ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ
ΠΕ05	ΓΑΛΛΙΚΩΝ	13
ΠΕ06	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	78
ΠΕ07	ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ	11
ΠΕ08	ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	4
ΠΕ11	ΦΥΣ. ΑΓΩΓΗΣ	79
ΠΕ79	ΜΟΥΣΙΚΗΣ	19
ΠΕ86	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	26
ΠΕ91	ΘΕΑΤΡ. ΑΓΩΓΗΣ	12
ΠΕ60	ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	340
ΠΕ70	ΔΑΣΚΑΛΩΝ	817
ΣΥΝΟΛΑ		1399



3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο είχε δύο μέρη και συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς του της περιφέρειας Πέλλας. Η επιλογή αυτή προτιμήθηκε διότι θεωρήθηκε ως αποτελεσματικότερη για την διεξαγωγή της έρευνας σε σύγκριση με άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η εξέταση του φαινομένου των συγκρούσεων και η περαιτέρω διερεύνηση γίνεται συνήθως με τη χρήση ερωτηματολογίων. Είναι εύχρηστο εργαλείο, εύκολο στη συλλογή δεδομένων για τη συμπλήρωσή του, φυσικά δεν προϋποθέτει την φυσική παρουσία του ερευνητή, εξασφαλίζεται και η ανωνυμία, προσφέρει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Η αποστολή του αλλά και η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων μπορεί να γίνει άμεσα χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (face book, viber) ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Το πρώτο μέρος περιείχε δέκα ερωτήσεις διερεύνησης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και το δεύτερο περιείχε τις ερωτήσεις αξιολόγησης του ρόλου των Διευθυντών

3.4. Μεταβλητές του ερωτηματολογίου

Τα δεδομένα εισήχθησαν στο SPSS για να γίνει περαιτέρω ανάλυση. Στον ακόλουθο πίνακα 1, παρουσιάζονται οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου και οι δυνατές τιμές και η κωδικοποίησή τους.

Πίνακας 1. Μεταβλητές του ερωτηματολογίου

Ονομασία μεταβλητής	Αρχείο EXCEL (αρχείο	Δυνατές τιμές	SPSS- ονομασία

	μετρήσεων)		
Τύπος σχολείου	Τύπος σχολείου	1.Πολυθέσιο, 2.Ολιγοθέσιο	Τύπος σχολείου
Φύλο	Φύλο	1.Ανδρας, 2.Γυναίκα	Φύλο
Ηλικία	Ηλικία	1.<30,2.31-40, 3.41- 50, 4.51-60, 5.>60	Ηλικία
Οικογενειακή κατάσταση	Οικογενειακή κατάσταση	1:Αγαμος, 2'Εγγαμος, 3:Διαζευγμ	Οικογ_κατάσταση
Σχέση εργασίας	Σχέση εργασίας	1.Μόνιμος, 2.Αναπληρωτής	Σχέση_εργασίας
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	1:0-5, 2.6-15, 3.16-25, 4.>25	Έτη_υπηρεσίας
Έτη προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο	Έτη προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο	1:0-5, 2.6-15, 3.16-25, 4.>25	Έτη_προϋπηρ
Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	0.Λύκειο, 1.Πτυχίο, 2.Μεταπτ, 3.Διδακτ	Επίπεδο_σπουδών
Ξένες γλώσσες	Ξένες γλώσσες	1.Καθόλου, 2.Μέτρια,	Ξένες γλώσσες



		3. Καλή, 4. Πολυκαλή, 5. Άριστη	
Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.	Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.	Όχι, Α επιπέδου, Β Επιπέδου, ECDL	Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.
28 ερωτήσεις για το ρόλο των Διευθυντών		1:Καθόλου- 5:Πάρα πολύ	

3.4 Διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα 20 ημερών. Συγκεκριμένα διεξήχθη από 08/11/2020 έως 28/11/2020

Δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στην εφαρμογή Google forms και διαμοιράστηκε η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου που ήταν:

https://docs.google.com/forms/d/1jvpL_3h1NqInsNaaLbToT2ZzOeGow4nMbrqC9rFz1rg/edit Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε με e-mail σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας. 15 ημέρες μετά την πρώτη αποστολή υπήρχε και δεύτερη υπενθύμιση.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ήταν υποχρεωτική και υπήρχε σαφής αναφορά στο ερωτηματολόγιο ότι αφορά τη διεξαγωγή έρευνας για επιστημονικό σκοπό.



Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν τελικά το ερωτηματολόγιο ήταν 193.

3.5 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν σε αυτήν την έρευνα βασίζονται στην εξέταση με βάσει τις αναφορές των εκπαιδευτικών τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν οι διευθυντές – προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων και των δύο τύπων σχολείων, δηλαδή των πολυθεσίων και ολιγοθεσίων όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά και να εντοπίσουν τις τυχόν διαφορές που προκύπτουν στις μεταξύ τους αντιλήψεις ως προς τη διαχείριση αυτή.

Οι στόχοι τις έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

- Αφενός να περιγράψουν τα ατομικά – δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
- Να εξετάσουν ποιοί από τους παράγοντες μπορούν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως: ατομικά δημογραφικά (φύλο, ηλικία), τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικά προσόντα (τύπος σχολείου, διδακτική εμπειρία, χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο, επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση).
- Να δούμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

Επηρεάζει το φύλο την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011.



Επηρεάζει η ηλικία την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται: Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2007

Επηρεάζει ο τύπος του σχολείου την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται Σαϊτή κ.ά., 2012· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015).

Επηρεάζει η συνολική διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών την άποψή τους για το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται: Παρασκευόπουλος, 2008.

Επηρεάζει η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι – αναπληρωτές) ως εκπαιδευτική εμπειρία, την άποψή τους για τον ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων; (Παρασκευόπουλος, 2008),

Επηρεάζουν τα έτη παραμονής των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο την άποψή τους για τον ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται: Çetin, & Hacıfazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006

Επηρεάζει το επίπεδο εκπαίδευσης την άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται: Rahim 2001. Schaubhut, 2007· Havenga, & Visagie, 2006

Επηρεάζει η γνώση ξένων γλωσσών των εκπαιδευτικών την άποψη για το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται: Saiti (2015),

Επηρεάζει η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.(ως επιμόρφωση με χαρακτήρα παιδαγωγικού περιεχομένου) την άποψη τον ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων; Ενδεικτικά αναφέρονται: Saiti (2015),

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης ερωτηματολογίου

4.1. Μέρος Α – Γενικά δημογραφικά στοιχεία σχολείου

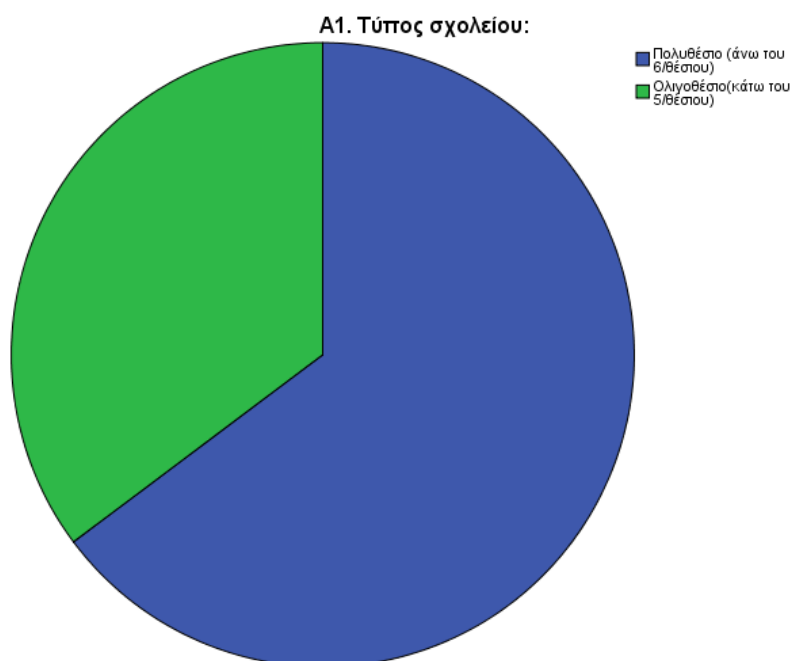
Στους πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των δημογραφικών χαρακτηριστικών (μεταβλητών), και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ο Πίνακας 1 περιέχει την κατανομή των εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολείου, παρουσιάζοντας τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες, για τους δύο τύπους σχολείου, όπως αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1.Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων για τους Τύπους σχολείων των εκπαιδευτικών

	Valid Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολυθέσιο (άνω του 4/θέσιου)	125	64,8	64,8
Ολιγοθέσιο(κάτω του 4/θέσιου)	68	35,2	100,0
Σύνολο	193	100,0	

Εικόνα 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή “Τύπος σχολείου”



Εικόνα 1: Απολύτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή “Τύπος σχολείου”

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι στην έρευνα που συμμετείχαν 193 εκπαιδευτικοί το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν, ήταν πολυθέσια 125 εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 64,77% και 68 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια, με ποσοστό 35,23%.

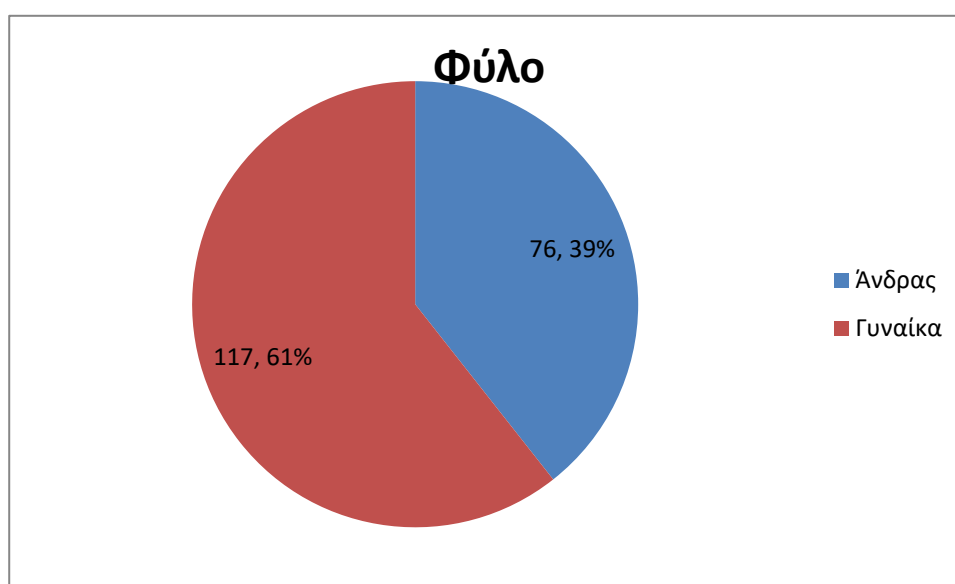
4.2. Μέρος Α - Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 2 καταγράφεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανά φύλο.

Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων Φύλου των εκπαιδευτικών

	Frequency	Valid	Cumulative

		Percent	Percent
Άνδρας	76	39,4	39,4
Γυναίκα	117	60,6	100,0
Σύνολο	193	100,0	



Εικόνα 2: Απολύτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή “Φύλο”

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, αλλά και από το διάγραμμα εικόνα 2, σε σύνολο εκαπαιδευτικών του Νομού Πέλλας που υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση και που απάντησαν στην έρευνα ήταν 193. Το μεγαλύτερο ποσοστό των



συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες ήταν 117 και 60,62% του συνόλου, ενώ οι άνδρες ήταν 76 και 39,4% των ερευνώμενων. Από το κυκλικό διάγραμμα γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άντρες.

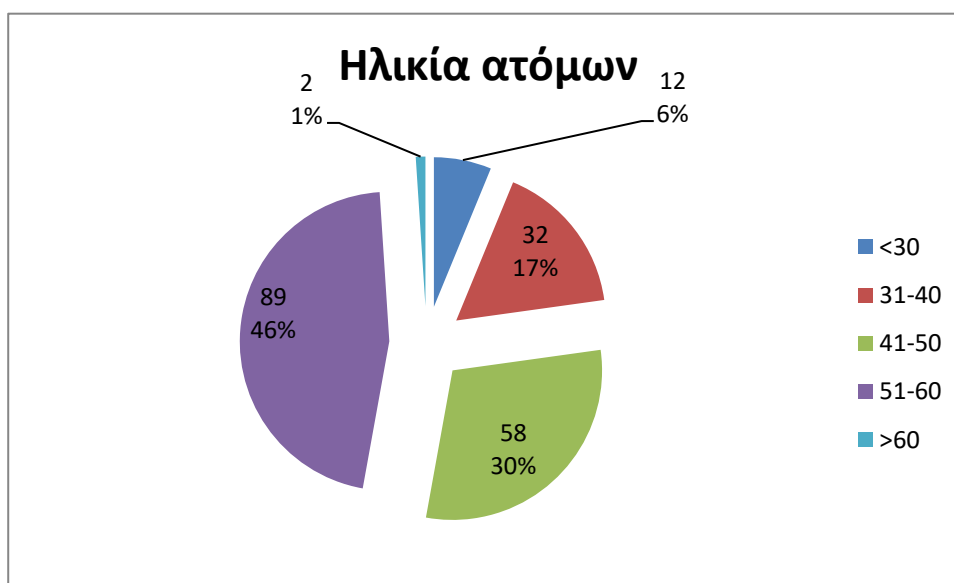
Στον Πίνακα 3 καταγράφονται απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις πέντε διαφορετικές κατηγορίες της ηλικίας των εκπαιδευτών.

Στον πίνακα 3 απεικονίζονται τα δεδομένα σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι ερευνώμενοι 89 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 46,11%) ήταν από 51-60 ετών, 58 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,1%) ήταν από 41-50 ετών, 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,6%) ήταν από 31-40 ετών, 12 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,22%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των μικρότερων από 30 έτη και τέλος 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,04%) ήταν μεγαλύτεροι από 60 ετών. Μάλιστα από τα εικονιζόμενα στον πίνακα γίνεται φανερό ότι το προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά γερασμένο. Στην Εικόνα 3 ακολουθεί ένα γράφημα πίτας για τα παραπάνω δεδομένα.

Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων Ηλικίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
<30	12	6,2	6,2
31-40	32	16,6	22,8

41-50	58	30,1	52,8
51-60	89	46,1	99,0
>60	2	1,0	100,0
Σύνολο	193	100,0	



Εικόνα 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή “Ηλικία”

Στον Πίνακα 4 καταγράφονται απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις τρεις διαφορετικές κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτών

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών)

συχνοτήτων Οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Έγγαμος/η	144	74,6	74,6
Άγαμος/η	45	23,3	97,9
Διαζευγμένος/η	4	2,1	100,0
Σύνολο	193	100,0	

Στον πίνακα 4 και εικόνα 4 απεικονίζονται στοιχεία για την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια οι 144 συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι (ποσοστό 74,6%), οι 45 ήταν άγαμοι (ποσοστό 23,3%) και οι 4 εκπαιδευτικοί ήταν διαζευγμένοι (ποσοστό 2,1%) Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι ερευνώμενοι είναι έγγαμοι, φτάνοντας περίπου στο ποσοστό του 75%.

Στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα εικόνα 3, απεικονίζεται η μεταξύ τους σχέση όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.



Εικόνα 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή “Οικογενειακή κατάσταση”

4.3. Μέρος Α - Επαγγελματικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικά προσόντα

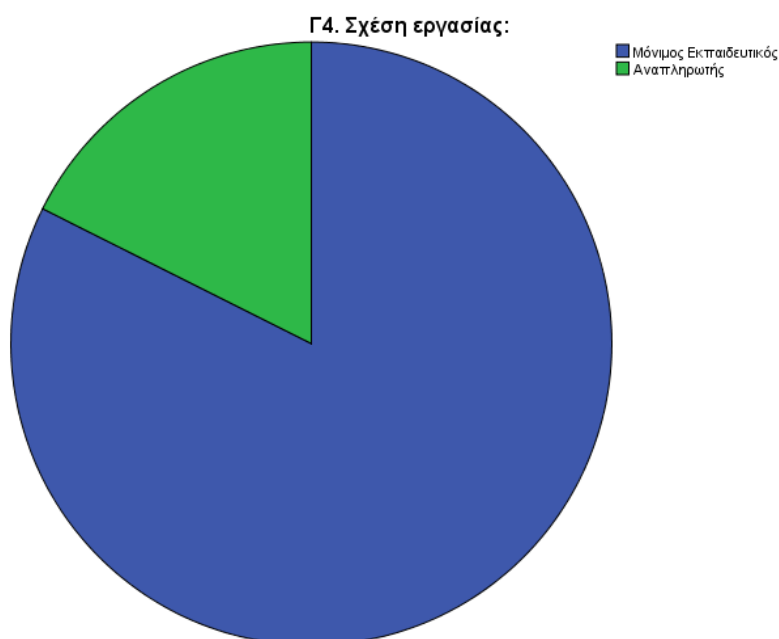
Στον Πίνακα 5 καταγράφονται πληροφορίες για τη σχέση εργασίας (μόνιμος – αναπληρωτής) των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων της Σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent

Μόνιμος Εκπαιδευτικός	159	82,4	82,4
Αναπληρωτής	34	17,6	100
Σύνολο	193	100	

Από τους 193 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι 159 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 82,4%) είναι μόνιμοι, οι 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,6%) είναι αναπληρωτές. Το μεγαλύτερο ποσοστό (82,4%) των εκπαιδευτικών, είχαν μόνιμη σχέση εργασία και μόνο το 17,6% ήταν αναπληρωτές.



Εικόνα 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή ‘Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών’

Στον Πίνακα 6 και εικόνα , καταγράφονται απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες των ετών υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση των εκπαιδευτών.

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων των ετών υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
0-5	16	8,3	8,3
6-15	51	26,4	34,7
16-25	75	38,9	73,6
>25	51	26,4	100,0
Σύνολο	193	100,0	



Εικόνα 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τη μεταβλητή “Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση”

Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 6 και στην εικόνα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 75 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38,9%) είχαν εκπαιδευτική υπηρεσία μεταξύ 16 και 25 ετών, 51 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,4%) είχαν εκπαιδευτική υπηρεσία μεταξύ 6 και 15 ετών, αλλά και το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν μεγαλύτεροι από 25 έτη υπηρεσία, και τέλος 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,3%) με εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως 5 έτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65,28, έχουν πάνω από 15 έτη υπηρεσίας), δηλαδή είναι αρκετά έμπειροι.

Στον Πίνακα 7 και εικόνα καταγράφονται απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτών στο σχολείο που υπηρετούν τώρα.

Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων των ετών προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα οι εκπαιδευτικοί

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
0-5	85	44,0	44,0
6-15	81	42,0	86,0
16-25	22	11,4	97,4
>25	5	2,6	100,0
Σύνολο	193	100,0	



Στον πίνακα 7 και στην εικόνα αποτυπώνεται η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σε έτη που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο. Από το σύνολο των



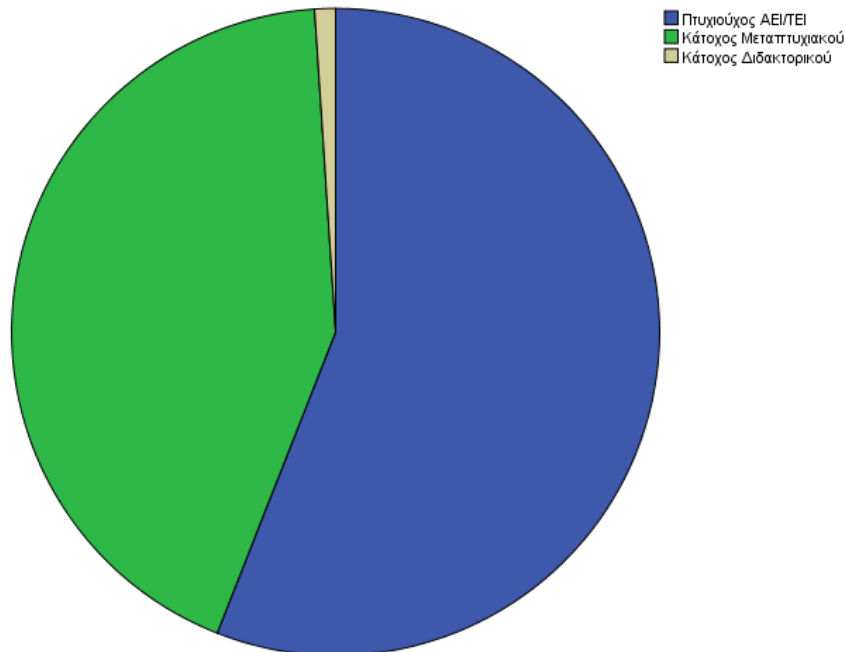
εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν 85 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,00%) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο έως 5 έτη, 81 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,00%) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο μεταξύ 6 και 15 έτη, 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,40%) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 16 έως 25 έτη, 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,6%) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο πάνω από 25 έτη. Από τα παραπάνω φαίνεται πως λίγοι εκπαιδευτικοί παραμένουν αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα μόνο το 14,00% των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 16 έτη στο ίδιο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι και οι μόνιμοι αλλάζουν συχνά σχολείο.

Στον Πίνακα 8 και εικόνα καταγράφονται απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις τρεις διαφορετικές κατηγορίες του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτών

Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων του Επίπεδου σπουδών των εκπαιδευτικών

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	108	56,0	56,0
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	83	43,0	99,0
Κάτοχος Διδακτορικού	2	1,0	100,0
Σύνολο	193	100,0	

7. Επίπεδο σπουδών

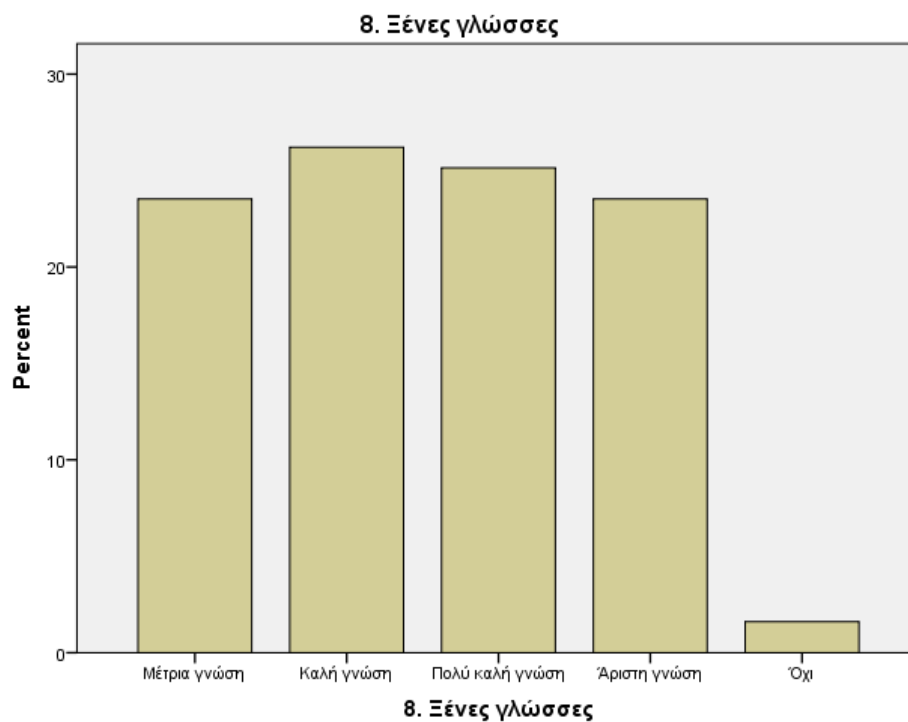


Από τον παραπάνω πίνακα και εικόνα διαπιστώνουμε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που απάντησαν για το επίπεδο των σπουδών τους αναφέροντας τους τίτλους σπουδών που κατέχουν. 108 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 56,00%) διαθέτουν το βασικό τίτλο σπουδών δηλαδή ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, 83 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,00%) κατέχουν μεταπτυχιακό, 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,00%) κατέχουν διδακτορικό. Από τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί (44,00%) έχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό, κάτι που αποτυπώνει το γεγονός ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έχει βελτιωθεί τα τελευταία έτη..

Στον Πίνακα 9 και εικόνα καταγράφονται στατιστικά στοιχεία για την κατανομή του επιπέδου ξένης γλώσσας των εκπαιδευτών

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων του επιπέδου γνώσης Ξένων γλωσσών

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια γνώση	44	23,5	23,5
Καλή γνώση	49	26,2	49,7
Πολύ καλή γνώση	47	25,1	74,9
Άριστη γνώση	44	23,5	98,4
Όχι	3	1,6	100,0
Σύνολο	187	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	6		
Σύνολο	193		





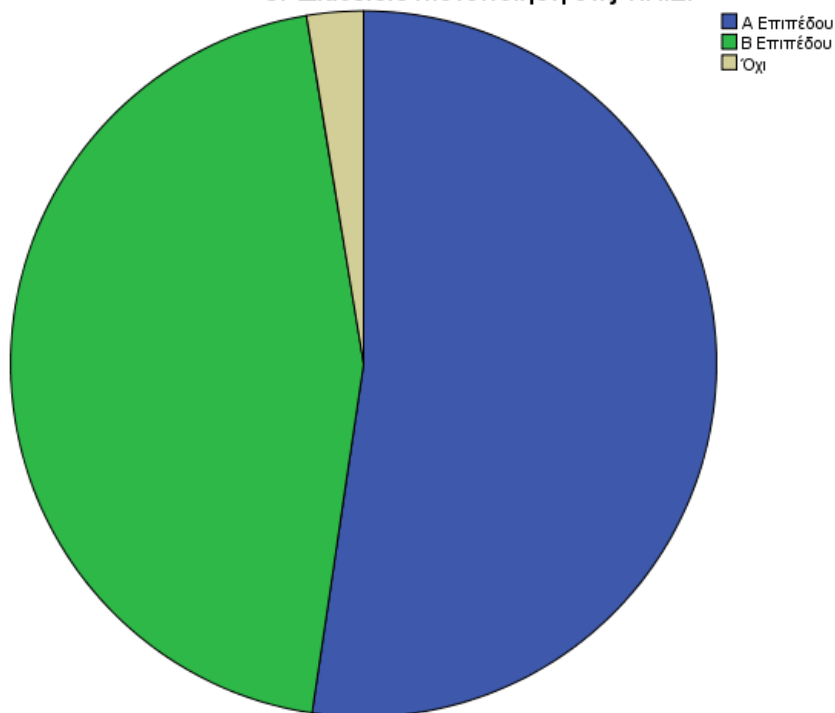
Στον παραπάνω πίνακα και εικόνα, αποτυπώνεται η γνώση ξένης γλώσσας που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το σύνολο 193 ερωτηθέντων έχουμε τις εξής απαντήσεις: 49 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,2%) έχουν καλή γνώση ξένων γλωσσών, 47 εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 25,1%) έχουν πολύ καλή γνώση, 44 εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 23,5%) έχουν άριστη γνώση ξένων γλωσσών, και ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (44) με επίπεδο μόρφωσης για τη γνώση της ξένης γλώσσας «μέτρια». Από τον παραπάνω πίνακα είναι επίσης σαφές ότι και το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών είναι βελτιωμένο, καθώς σχεδόν οι μισοί απ' αυτούς έχουν πολύ καλή και άριστη γνώση, ξένης γλώσσας.

Στον Πίνακα 10 και στην παρακάτω εικόνα καταγράφονται στατιστικά στοιχεία για το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας Τ.Π.Ε.

Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτων & σχετικών) συχνοτήτων της Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
A Επιπέδου	101	52,3	52,3
B Επιπέδου	87	45,1	97,4
Όχι	5	2,6	100,0
Σύνολο	193	100,0	

9. Διαθέτετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.



Στον παραπάνω πίνακα όπως και στην εικόνα αποτυπώνεται η πιστοποιημένη γνώση Τ.Π.Ε. που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το σύνολο 193 ερωτηθέντων έχουμε τις εξής απαντήσεις: 101 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,3%) κατέχουν πιστοποίηση Α' επιπέδου, 87 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 45,1%) κατέχουν πιστοποίηση Β' επίπεδο, και 5 εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν καμιά πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. (ποσοστό 2,6%) Από τον παραπάνω πίνακα είναι επίσης σαφές, ότι και το επίπεδο γνώσης ΤΠΕ των εκπαιδευτικών είναι βελτιωμένο. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας



4.4. Μέρος Β - Organizational Conflict Inventory - II Form B (Rahim)

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 28 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο που εξετάζει Αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους Διευθυντές /προϊσταμένους των εκπαιδευτικών του δείγματος που εξετάζουμε. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert, το ερευνητικό εργαλείο Organizational Conflict Inventory – II Form B του Rahim, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1,4,5,12,22,23 και 28 αφορούν το **συνεργατικό στυλ – ενσωμάτωσης**, στη διαχείριση συγκρούσεων, οι ερωτήσεις 2,10,11,13,19 και 24 αφορούν το **στυλ παραχώρησης – εξομάλυνσης – προσαρμογής**, στη διαχείριση συγκρούσεων, οι ερωτήσεις 8,9,18,21 και 25 αφορούν το **στυλ της επιβολής – χρήση εξουσίας**, οι ερωτήσεις 3,6,16,17,26 και 27 αφορούν **την αποφυγή** στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και τέλος οι ερωτήσεις 7,14,15 και 20 αφορούν το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων του **συμβιβασμού**

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο από το οποίο θα προκύψουν πέντε παράγοντες, τον παράγοντα της ενσωμάτωσης, τον παράγοντα της προσαρμογής, τον παράγοντα της επιβολής, τον παράγοντα της αποφυγής και τον παράγοντα του συμβιβασμού.

Πίνακας παραγόντων αντιπροσωπευτικών ερωτήσεων του προτιμώμενου τρόπου διαχείρισης και αριθμητική κλίμακα κατάταξης τους στο ερωτηματολόγιο

Παράγοντες	Σύνολο Ερωτήσεων	Μεταβλητές
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	7	1,4,5,12,22,23,28
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	6	2,10,11,13,19,24
3.Επιβολής	5	8,9,18,21,25
4.Αποφυγής	6	3,6,16,17,26,27
5.Συμβιβασμού	4	7,14,15,20

Για τους παράγοντες αυτούς που προέκυψαν εξετάσαμε και την αξιοπιστία τους με το Cronbach's alpha τα αποτελέσματα του οποίου ήταν πολύ ικανοποιητικά καθώς κυμάνθηκαν από 0,728 (Αποφυγή) το χαμηλότερο έως 0,908 (Ενσωμάτωσης) το υψηλότερο. Η Προσαρμογή είχε $\alpha=,826$, η Επιβολή είχε $\alpha=,832$ & ο Συμβιβασμός είχε $\alpha=,835$. Αυτό που επιθυμούμε γενικά στην αξιοπιστία είναι ο $\alpha > 0,7$, συνθήκη που ικανοποιείται στην περίπτωση μας, γεγονός που καθιστά την κλίμακα και τα αποτελέσματα αυτής έγκυρα και αξιόπιστα.

Πίνακας 11. Δείκτες Αξιοπιστίας ερωτηματολογίου ανά παράγοντα

Παράγοντες	Cronbach's alpha
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	,908
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	,826
3.Επιβολής	,832
4.Αποφυγής	,728
5.Συμβιβασμού	,835



4.5. Ερευνητικές Υποθέσεις

Ερευνητική υπόθεση 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 2: Η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 3: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 4: Ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 5: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι – αναπληρωτές, ως εκπαιδευτική εμπειρία) επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 6: Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην δημόσια εκπαίδευση επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 7: Η συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;



Ερευνητική υπόθεση 8: Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 9: Το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

Ερευνητική υπόθεση 10: Πιστοποίηση των Τ.Π.Ε.(Τεχνολογία Πληροφορίας επικοινωνίας) των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές;

4.6 Σύγκριση Δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

Θέλοντας να συγκρίνουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος με τους παράγοντες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και στην προσπάθεια να επιβεβαιώσουμε ή όχι τις ερευνητικές μας υποθέσεις θα κάνουμε t-test ή ανάλυση διακύμανσης Ανονα ανάλογα την περίπτωση που ενδείκνυται.

Το φύλο των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 1) είναι διμεταβλητή οπότε θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο ανεξαρτήτων δειγμάτων για να προβούμε στη σύγκριση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 12 βλέπουμε ότι δεν προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, καθώς $p > 0,05$. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών



συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 1.

Πίνακας 12. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με το Φύλο & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Φύλο		Σύνολο	t-τιμή
	Ανδρας	Γυναίκα		
	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,87	3,78	3,83	0,82
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,37	3,31	3,39	0,62
3.Επιβολής	2,85	2,69	2,77	1,36
4.Αποφυγής	3,04	3	3,02	0,45
5.Συμβιβασμού	3,62	3,6	3,61	0,13

Σημείωση: $p > 0,05$

Η ηλικία των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 2) είναι μεταβλητή με πάνω από 2 υποκατηγορίες, οπότε για την σύγκριση θα κάνουμε ανάλυση διακύμανσης Anova.

Από τον πίνακα 13 βλέπουμε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο με έναν από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων και συγκεκριμένα με αυτόν του Συμβιβασμού $F(4,192)=2.49$, $p < 0,05$. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 51-60 ετών πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 & 31-40 και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών, ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω του Συμβιβασμού. Επειδή η μεταβλητή Ηλικία έχει πάνω από δυο υποκατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Games-Howell προκειμένου να εντοπιστεί το



ζευγάρι των υποκατηγοριών που είχε στατιστική σημαντικότητα. Στην περίπτωση μας το ζευγάρι αυτό ήταν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 51-60 ετών και οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τον έναν από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 2, μερικώς.

Πίνακας 13. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την Ηλικία & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Ηλικία					F-τιμή
	<30	31-40	41-50	51-60	>60	
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,33	3,75	3,77	3,94	3,86	1,80
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,13	3,38	3,26	3,38	3,83	1,03
3.Επιβολής	3,35	2,63	2,70	2,74	3,50	2,31
4.Αποφυγής	2,99	2,96	3,02	3,03	3,25	0,14
5.Συμβιβασμού	3,33	3,70	3,42	3,72	4,25	2,49*

Σημείωση: * $p < 0,05$

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 3) είναι μεταβλητή με πάνω από 2 υποκατηγορίες, οπότε για την σύγκριση θα κάνουμε ανάλυση διακύμανσης Anova. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 14 βλέπουμε ότι δεν προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των έγγαμων, άγαμων και διαζευγμένων εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, καθώς $p > 0,05$. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι η οικογενειακή κατάσταση



των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 3.

Πίνακας 14. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την Οικογενειακή κατάσταση & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Οικογενειακή Κατάσταση			F-τιμή
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	Διαζευγμένος/η	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,86	3,68	3,71	0,93
2.Προσαρμογής/Συγκραταβτικός	3,36	3,26	3,33	0,42
3.Επιβολής	2,73	2,85	2,40	0,75
4.Αποφυγής	3,01	3,00	3,46	0,90
5.Συμβιβασμού	3,65	3,51	3,50	0,67

Σημείωση: $p > 0,05$

Ο τύπος του σχολείου (ερευνητική υπόθεση 4) είναι διμεταβλητή οπότε θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο ανεξαρτήτων δειγμάτων για να προβούμε στη σύγκριση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 15 βλέπουμε ότι προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πολυθέσια και ολιγοθέσια σχολείο στους δυο από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και συγκεκριμένα με αυτόν της Ενσωμάτωσης $t(145) = -2,22$, $p < 0,05$ και της Επιβολής $t(191) = 2,13$, $p < 0,05$. Πιο αναλυτικά, στον παράγοντα Ενσωμάτωσης ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ολιγοθέσια σχολεία (3,97) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο πολυθέσια σχολεία (3,73). Αντίθετα, στον παράγοντα Επιβολή ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα πολυθέσια σχολεία (2,84) είναι μεγαλύτερος



από τον μέσο όρο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ολιγοθέσιο σχολείο (2,58). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι ο τύπος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως επιβεβαιώνεται μερικώς η ερευνητική υπόθεση 4.

Πίνακας 15. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τον Τύπο Σχολείου & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Τύπος σχολείου		Σύνολο	t-τιμή
	Πολυθέσιο	Ολιγοθέσιο		
	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,73	3,97	3,85	-2,22*
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,29	3,41	3,35	-1,25
3.Επιβολής	2,84	2,58	2,71	2,13*
4.Αποφυγής	2,99	3,06	3,03	-,72
5.Συμβιβασμού	3,54	3,74	3,64	-1,82

Σημείωση: * $p < 0,05$

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 5) είναι διμεταβλητή οπότε θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο ανεξαρτήτων δειγμάτων για να προβούμε στη σύγκριση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 16 βλέπουμε ότι δεν προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, καθώς $p > 0,05$. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης

των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 5.

Πίνακας 16. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την Σχέση Εργασίας (Μόνιμοι-Αναπληρωτές) & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Τύπος σχολείου		Σύνολο	t-τιμή
	Μόνιμοι	Αναπληρωτές		
	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,85	3,66	3,75	1,29
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,34	3,28	3,31	0,56
3.Επιβολής	2,72	2,92	2,82	-1,29
4.Αποφυγής	3,02	3	3,01	0,14
5.Συμβιβασμού	3,64	3,49	3,56	0,88

Σημείωση: $p > 0,05$

Τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 6) είναι μεταβλητή με πάνω από 2 υποκατηγορίες, οπότε για την σύγκριση θα κάνουμε ανάλυση διακύμανσης Anova. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 17 βλέπουμε ότι δεν προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ των συνολικών ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, καθώς $p > 0,05$. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 6.



Πίνακας 17. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τα Συνολικά έτη υπηρεσίας & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Συνολικά Έτη υπηρεσίας				F-τιμή
	0-5	6-15	16-25	>25	
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,63	3,73	3,79	4,00	1,46
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,24	3,28	3,33	3,42	0,65
3.Επιβολής	2,96	2,80	2,73	2,67	0,60
4.Αποφυγής	3,03	2,99	3,04	2,99	0,98
5.Συμβιβασμού	3,41	3,60	3,54	3,79	1,69

Σημείωση: $p > 0,05$

Από τον πίνακα 18 βλέπουμε ότι η συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο με έναν από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων και συγκεκριμένα με αυτόν του Συμβιβασμού $F(3,192)=2,76$, $p < 0,05$. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 0-5 χρόνια πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με συνολική υπηρεσία από 6-15 χρόνια και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 16-25 χρόνια, ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω του Συμβιβασμού. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με συνολική υπηρεσία πάνω από 25 χρόνια δεν το λάβαμε υπόψη μας καθώς ο αριθμός των εκπαιδευτικών με τόσα πολλά χρόνια υπηρεσίας ήταν ανεπαρκής. Επειδή η μεταβλητή συνολική υπηρεσία έχει πάνω από δυο υποκατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni προκειμένου να εντοπιστεί το ζευγάρι των υποκατηγοριών που είχε στατιστική σημαντικότητα. Στην περίπτωση μας το ζευγάρι αυτό ήταν οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία

από 0-5 χρόνια και οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 16-25 χρόνια. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι η συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών που υπηρετεί στο ίδιο σχολείο επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τον έναν από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 7, μερικώς.

Πίνακας 18. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη Συνολική υπηρεσία στο ίδιο σχολείο & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Συνολική υπηρεσία				F-τιμή
	0-5	6-15	16-25	>25	
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,84	3,82	3,60	4,31	1,25
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,36	3,31	3,18	3,80	1,55
3.Επιβολής	2,74	2,74	2,94	2,36	0,75
4.Αποφυγής	3,03	3,04	2,81	3,33	1,11
5.Συμβιβασμού	3,67	3,57	3,35	4,30	2,76*

Σημείωση: * $p < 0,05$

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 8) είναι μεταβλητή με πάνω από 2 υποκατηγορίες, οπότε για την σύγκριση θα κάνουμε ανάλυση διακύμανσης Anova. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 19 βλέπουμε ότι δεν προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ των συνολικών ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, καθώς $p > 0,05$. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των



διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 8.

Πίνακας 19. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με το Επίπεδο Σπουδών & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Επίπεδο Σπουδών			F-τιμή
	Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	Κάτοχος Διδακτορικού	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,85	3,77	3,79	0,21
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,36	3,29	3,58	0,56
3.Επιβολής	2,72	2,80	2,60	0,22
4.Αποφυγής	3,07	2,95	2,92	0,74
5.Συμβιβασμού	3,65	3,56	3,75	0,36

Σημείωση: $p > 0,05$

Από τον πίνακα 20 βλέπουμε ότι το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 9) σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο με δυο από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων και συγκεκριμένα με αυτόν της Προσαρμογής $F(4,186)=2,79$, $p < 0,05$ και του Συμβιβασμού $F(4,186)=4,01$, $p < 0,05$. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας (3,43) πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με άριστη γνώση (3,23), ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω της Προσαρμογής. Επιπρόσθετα, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας (3,81) πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με άριστη γνώση (3,34), ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω του Συμβιβασμού. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα ήταν μόλις



τρεις, δεν λάβαμε υπόψη τους μέσους όρους τους. Επειδή η μεταβλητή επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας έχει πάνω από δυο υποκατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni προκειμένου να εντοπιστεί το ζευγάρι των υποκατηγοριών που είχε στατιστική σημαντικότητα. Στην περίπτωση μας το ζευγάρι αυτό ήταν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας με άριστη γνώση και οι εκπαιδευτικοί πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους δυο από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 9, μερικώς.

Πίνακας 20. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με το Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες	Επίπεδο Σπουδών					F-τιμή
	Μέτρια γνώση	Καλή γνώση	Πολύ καλή γνώση	Άριστη γνώση	Όχι	
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,83	3,76	4,00	3,66	3,43	1,37
2.Προσαρμογής/Συγκραταβατικός	3,30	3,39	3,43	3,23	2,33	2,79*
3.Επιβολής	2,76	2,82	2,56	2,88	2,93	1,04
4.Αποφυγής	3,11	3,08	3,09	2,84	2,28	2,22
5.Συμβιβασμού	3,72	3,59	3,81	3,34	2,67	4,01*

Σημείωση: * $p < 0,05$

Η Πιστοποίηση των Τ.Π.Ε των εκπαιδευτικών (ερευνητική υπόθεση 10) είναι μεταβλητή με πάνω από 2 υποκατηγορίες, οπότε για την σύγκριση θα κάνουμε ανάλυση διακύμανσης Anova. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 21 βλέπουμε ότι δεν προέκυψε στατιστική διαφορά μεταξύ του επιπέδου πιστοποίησης ΤΠΕ των εκπαιδευτικών και τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, καθώς $p > 0,05$. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι το επίπεδο της Πιστοποίησης ΤΠΕ των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, επομένως δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση 10.

Πίνακας 21. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την Πιστοποίηση Τ.Π.Ε. & τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές

Παράγοντες				F-τιμή
	A Επίπεδο	B Επίπεδο	Όχι	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1.Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,80	3,85	3,60	0,30
2.Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,30	3,37	3,37	0,26
3.Επιβολής	2,76	2,74	2,80	0,04
4.Αποφυγής	2,98	3,06	3,03	0,34
5.Συμβιβασμού	3,57	3,64	3,85	0,45

Σημείωση: $p > 0,05$



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέραμε παραπάνω και σύμφωνα με την εκτενή βιβλιογραφία, οι συγκρούσεις υπήρξαν, υπάρχουν και θα συνεχίσουν να υπάρχουν ως ένα φυσικό φαινόμενο στις ανθρώπινες κοινωνίες και ειδικότερα στις μεταξύ των ανθρώπινες σχέσεις.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη για να εξαχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συνάμα να εστιάσουμε στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε ότι οι τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζονται από την θέση που έχει ο κάθε εργαζόμενος μέσα σ' αυτό. (Παρασκευόπουλος, 2008), το **φύλο** (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, Brahnam, et al., 2004· Clemons, & Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Thomas & Thomas, 2008· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010),, **η ηλικία** (Παρασκευόπουλος, 2008 Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2007· Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010), **τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά** (Παρασκευόπουλος 2008· Çetin, &



Hacıfazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Wang. & Nasr, 2010) και τα **προσόντα** των εμπλεκόμενων (Rahim, 2001 Schaubhut, 2007· Havenga & Visagie, 2006) φαίνεται, να σχετίζονται με ορισμένους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Όπως προκύπτει από την έρευνα που συμμετείχαν 193 εκπαιδευτικοί το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν, ήταν πολυθέσια (άνω των 4/θεσίων) 125 εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 64,77% και 68 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια (κάτω των 4/θεσίων) , με ποσοστό 35,23%. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείτε όλο και περισσότερο σε κάθε Διεύθυνση ΠΕ αναστολές , καταργήσεις, προαγωγές ,συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων. Αυτό συμβαίνει επειδή συνεχώς μειώνεται ο μαθητικός πληθυσμός στα χωριά. Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική προτάσσει τη συγκέντρωση των μαθητών σε πολυθέσια σχολεία .

Ως προς το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες ήταν 117 και 60,62% του συνόλου, ενώ οι άνδρες ήταν 76 και 39,4% των ερευνώμενων. Αυτό προφανές οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες ξεκινούν να εργάζονται νωρίτερα σε σχέση με τους άνδρες οι οποίοι συναντούν μπροστά τους την στράτευση καθώς και στις προτιμήσεις ιεράρχησης που υιοθετούν τα δύο φύλα σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με την ηλικία, οι περισσότεροι ερευνώμενοι 89 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 46,11%) ήταν από 51-60 ετών, 58 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,1%) ήταν από 41-50 ετών, 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,6%) ήταν από 31-40 ετών, 12 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,22%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των μικρότερων από 30 έτη και τέλος 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,04%) ήταν μεγαλύτεροι από 60 ετών. Γίνεται φανερό ότι το προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά γερασμένο και βρίσκεται στο δρόμο της συνταξιοδότησης. Ένα από τα



αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης που βίωσε η εκπαίδευση είναι το πάγωμα των διορισμών και η αύξηση του ορίου ηλικίας στην εργασία.

Όσο αφορά την σχέση εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας, από τους 193 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι 159 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 82,4%) είναι μόνιμοι, οι 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,6%) είναι αναπληρωτές. Το μεγαλύτερο ποσοστό (82,4%) των εκπαιδευτικών, είχαν μόνιμη σχέση εργασία και μόνο το 17,6% ήταν αναπληρωτές. Εδώ φαίνεται ότι ένα ποσοστό 20% περίπου εργάζονται ως αναπληρωτές καλύπτοντας έτσι πάγιες και λειτουργικές ανάγκες των σχολικών μονάδων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65,28, έχουν πάνω από 15 έτη υπηρεσίας), δηλαδή είναι αρκετά έμπειροι. Επίσης Από τα παραπάνω φαίνεται πως λίγοι εκπαιδευτικοί παραμένουν αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα μόνο το 14,00% των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 16 έτη στο ίδιο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι και οι μόνιμοι αλλάζουν συχνά σχολείο. Ακόμη διαπιστώνεται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί (44,00%) έχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό, κάτι που αποτυπώνει το γεγονός ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έχει βελτιωθεί τα τελευταία έτη. Είναι επίσης σαφές ότι και το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών είναι βελτιωμένο, καθώς σχεδόν οι μισοί απ' αυτούς έχουν πολύ καλή με ποσοστό 25,1% και άριστη γνώση ξένης γλώσσας με ποσοστό 23,5%. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας Τ.Π.Ε.

Σημαντικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Αντιθέτως η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τον έναν από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και συγκεκριμένα με αυτόν του Συμβιβασμού $F(4,192)=2.49, p<0,05$. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από



51-60 ετών πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 & 31-40 και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών, ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω του Συμβιβασμού. Ακόμη ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Αντιθέτως ο τύπος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Ακόμη Καταλήγουμε στο συμπέρασμα λοιπόν ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Ενώ η συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο ότι επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τον έναν από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και συγκεκριμένα με αυτόν του Συμβιβασμού $F(3,192)=2,76, p<0,05$. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 0-5 χρόνια πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με συνολική υπηρεσία από 6-15 χρόνια και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία από 16-25 χρόνια, ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω του Συμβιβασμού. Επίσης συμπεραίνεται ότι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Το επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους δυο από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και



συγκεκριμένα με αυτόν της Προσαρμογής $F(4,186)=2,79$, $p<0,05$ και του Συμβιβασμού $F(4,186)=4,01$, $p<0,05$. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας (3,43) πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με άριστη γνώση (3,23), ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω της Προσαρμογής. Επιπρόσθετα, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας (3,81) πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με άριστη γνώση (3,34), ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω του Συμβιβασμού. Τέλος το επίπεδο της Πιστοποίησης ΤΠΕ των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι περισσότερες έρευνες προσπαθούν να συμβάλουν θετικά στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων καθώς και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως δείχνουν τα στοιχεία της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αυξημένα επαγγελματικά προσόντα, μεταπτυχιακό, γνώση ξένων γλωσσών, γνώση ΤΠΕ κλπ αποτελούν παράγοντα ύψιστης σπουδαιότητας όσον αφορά την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σ' όλα αυτά θα πρέπει να προστεθούν και οι συνεχείς επιμορφώσεις που θα πρέπει να γίνονται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα στελέχη εκπαίδευσης από πιστοποιημένα ιδρύματα όπως είναι τα παιδαγωγικά τμήματα.

5.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Καταβλήθηκε προσπάθεια μέσω της συγκεκριμένης έρευνας να παρουσιάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συνάμα να εστιάσουμε στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι συγκρούσεις στα σχολεία τόσο



σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και σε επίπεδο διοίκησης απασχολεί διαχρονικά τους μελετητές.

Η παρούσα έρευνα δεν αντιπροσωπεύει πλήρως το εύρος των συγκρούσεων σε περισσότερους πληθυσμούς σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε σχετικά με στελέχη εκπαίδευσης, ή εκπαιδευτικών, ή μαθητών και γονέων. Προτείνω τη διεύρυνση της έρευνας στα δημοτικά σχολεία, και άλλων περιφερειών της κεντρικής Μακεδονίας ή και σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης τη διερεύνηση της έρευνας ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών καθώς και των γονιών τους, σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων που ανακύπτουν στις σχολικές μονάδες, από τα διευθυντικά στελέχη, λόγω της έμμεσης εμπλοκής των την περίοδο της πανδημίας όπου πολλά μαθήματα γίνονται διαδικτυακά και οι γονείς γίνονται αποδέκτες της συντονισμένης προσπάθειας που καταβάλλεται προς όφελος της εκπαίδευσης, που εκ των πραγμάτων θα υπάρχουν συγκρούσεις. Επίσης υπάρχει κενό στην έρευνα που να αναφέρεται στις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών των σχολείων σχετικά με τους τρόπους που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις οι συντονιστές εκπαίδευσης των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού)



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Ανθης, Κ. Χ., & Κακλαμάνης, Θ. Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *1ο Π.Δ.Π.Δ.Ε., 12-14 Μαΐου*, σσ. 1- 9. Ιωάννινα

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/ την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες της Αγωγής, 1-2*, σσ. 125- 140. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βαλσαμίδης, Π. (Ιαν.- Φεβρ. 1996). Οι κοινωνικές συγκρούσεις στο σχολείο. *Το σχολείο και το σπίτι. 385(1)*, σσ. 32- 41.

Γιαννίκας, Αθ. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στον συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, (3)*, 136-147.

Κάντας, Α., 1995, Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, μέρος 3ο Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης *Επιστημονικό Βήμα, (9)*, σσ. 88- 158.



Κούγια, Α. (2017). Οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της διοίκησης. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35115>

Λυμπέρης, Ν. Α. (2003). Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 99- 100, σσ. 149- 161.

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων*(σ.44-45). Διπλωματική εργασία στο: Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μπουραντάς, Δ. (2001). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές(σ. 423). Αθήνα: Μπένος.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Σύγκρουση. Στο Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (3η έκδ.)

Μπρούζος, Α., (1999). εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού- Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα. Λύχνος

Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*, 16, σσ. 129-174. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. *5ο Διεθνές Συνέδριο, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Β΄*, σσ. 259-264.

Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ., (2011) *Η αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των εργαλείων Μέτρησης στις Ποσοτικές Μελέτες*. Νοσηλευτική 50(2) : 231-239 Ανακτήθηκε από: <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf>

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*(σ.17,27). Διπλωματική εργασία στο Μεταπτυχιακό



Πρόγραμμα Σπουδών: Νέες αρχές στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Παν/μίου Πατρών.

Παπαδοπούλου, Δ. (2015). Μέθοδοι διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων. *Επιστημονικά Χρονικά*, 20(2), 107-119.

Πατσάλης, Χρ. & Παπουτσάκη, Κ. (2015). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Αρ. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη- Παπαδοπούλου, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για τις Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου Αιώνα, Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2015 (Τόμος Α, 713-723). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Παρασκευόπουλος, Δ. Θ. (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες-Αντιμετώπιση-Αποτελέσματα-Η επίδραση του φύλου-Ο ρόλος του διευθυντή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολυχρονίου Π. (2010). *Διοίκηση Συγκρούσεων*, (Σημειώσεις). Πάτρα. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών

Ρέντζη, Α. (Ιούλ.- Δεκ. 2013). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 107- 108, σσ. 227- 235.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Δ. Μ., & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στους σχολικούς οργανισμούς: το οργανωτικό πλαίσιο και η οργανωσιακή υποστήριξη σε συνδυασμό με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 126- 142.



Σαΐτης, Χρ., Σουρτζής, Ε., & Τουρτούνης, Γ. (1996, Ιανουάριος). Νομοθετικά κενά – ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών *Διοικητική Ενημέρωση*, (4), 87-95

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπ/σης τ. Α΄ (σ. 252-285). Αθήνα. Αυτοέκδοση..

Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα., 2-4 Νοεμβρίου 2014*. Ιωάννινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Εργαστήριο Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σαΐτης, Χρ. Α. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη (2^η έκδ.). Αθήνα: Συγγραφέας.

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

Σπυράκης, Γ., & Σπυράκη, Χ. (Ιαν. 2008). Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, σσ. 32-49.

Τέγας, Χ., & Πολυχρονίου, Π. (2010). Διοίκηση συγκρούσεων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού. Στο Γεωργιογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 7- 9 Μαΐου 2010, II*, σσ. 293- 307. Αλεξανδρούπολη



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

Φασούλης, Κ. (2006). Η αποτελεσματική επικοινωνία ως εργαλείο της διοίκησης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.). Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη, 13-14 Μαΐου 2006, σσ. 520-525. Αθήνα. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2014, από: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις Διοίκησης στην Εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

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

Ξενόγλωσσες

Argyris, C. (1996). *Integrating the individual and the Organization* (3rd printing). New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc

Balay, R. (2007). Predicting Conflict Management Based on Organizational Commitment and Selected Demographic Variables. *Asia Pacific Education Review, Education Research Institute*, 8 (2), pp.321-336.

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



Brahnam, S., Hignite, M., Margavio, Barrier, T., & Chin, J. (2004). Are Women Better at Managing Conflict? Proceedings of the: *10th Americas Conference on Information Systems*, 152, pp. 1205- 1212.

Çetin, M., Ö., & Hacifazlıoğlu, Ö., (2004). Academics' Conflict Management Styles, *Doğuş_ Üniversitesi Dergisi*, 5 (2), pp. 155-162.

Clemons, S. & Gloeckner, G. (1999, Spring). How Women Administrators in Public Higher Education Institutions Choose their "Battles" *Journal of Student Affairs*. Fort Collins, Co.

Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10 (1), pp. 69-79.

Daly, T. M., Lee, J. A., & Soutar, G. N. (2009). Conflict-handling style measurement: a best-worst scaling application. *International Journal of Conflict Management*, 21(3), pp. 281-308. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2013 από: www.emeraldinsight.com/1044-4068.htm

Deutsch, M. (1998). Constructive Conflict Resolution: Principles, Training, and Research. In E. Weiner (Eds), *The Handbook of Interethnic Coexistence*, (pp. 199-216). New York: Continuum Publishing.

Deutsch, M. & P.T. Coleman. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory & Practice*. San Francisco: Jossey- Bass

Doğan, S. (2016). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200-219. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p200>



Elmagri, M. I., & Eaton, D. (2011). Identifying the Factors Causing Interpersonal Conflict in Organisations (Through Analysing Secondary Data). *The Built & Human Environment Review*, 4(1), pp. 59- 66.

Hasani, K. Boroujerdi, S.S., Sheikhesmaeili, S., & Aeini, T. (2014). Identity of Organizational Conflict Framework: Evaluating Model Factors Based on Demographic characteristics in Iran. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 7(5), pp.1013- 1036. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου, 2015, από: <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.1061>

Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group

Havenga, W. (2004). Analysis of conflict-handling styles used by owners/managers of family SME's. Proceedings of the: *International Entrepreneurship and SME Conference, 19 September- 23 September*, pp. 1- 20.

Havenga, W. (2008). Gender and Age Differences in conflict management within small business. *SA, Journal of Human Resource Management*, 6(1), pp. 22- 28.

Havenga, W., & Visagie, J. (2006). Interpersonal conflict- handling styles used in public and private sector organisations: a comparative study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32 (1), pp. 60-65.

Henning, M. (2003). *Evaluation of the Conflict Resolution Questionnaire*. (Master of Business Dissertation). Auckland University of Technology, California, United States of America

Iordanides, G., Bakas, Th., Saiti, A., & Ifanti, A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45- 69.



Kilmann, R. H. (2011). *Celebrating 40 Years with the TKI- Assessment. A summary of my Favorite Insights*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2015, από: https://www.cpp.com/PDFs/Author_Insights_April_2011.pdf

Khan, B. & Bibi, Z. (2012). An Inquiry into Conflict Management Strategies: Study of Higher Education Institutions of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Research Journal of Social Science & Management* 2(5), pp. 24- 36.

Munduate, L., Luque, P., & Barón, M. (1997). Styles of handling Interpersonal Conflict: an observational study. *Psicothema*, 9(1), pp. 145-153

Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership, *J Communication*, 3(1): 25-34.

Năstase, M. (2007). Types of organisational conflicts. *Review of International Comparative Management*, 8(4), 80-91

Omisore, B. O. (2014). Organizational conflicts: causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118-137.

Patterson, J. & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74.

Pondy, L. R. (1992a). Overview of Organizational conflict: Concepts and models. *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp.255.

Pondy, L. R. (1992b). Reflections on organizational conflict *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), pp. 257-261..

Rabie, M. (1994). *Conflict resolution and ethnicity*. Westpost, CT: Praeger Publishers.



Rahim, A., Magner, R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First -Order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, vol. 80 pp. 122-132

Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. (3rd ed.). Westport, Connecticut, London: Quorum Books

Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol.10(4), pp. 302-326

Rahim, M. A. (2002a). ROCI Bibliography. Publications which used the conceptualization and/or operationalization of the Rahim Organizational Conflict Inventory-I & II. Western Kentucky University. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου, 2019, από: <http://people.wku.edu/afzal.rahim>

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

Rahim, M. A. (2010). Functional and Dysfunctional Strategies for Managing Conflict. Proceedings of the: 23rd Annual International Association of Conflict Management Conference, June 24- 27, 2010, pp. 1- 14. Boston, Massachusetts.

Rahim, M.A. (2017). *Managing conflict in organizations* (4th ed.). New York: Routledge

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, pp.1323- 1344.

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

Saiti, A. (July, 2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader: A study of Greek primary school educators. Educational



Management Administration & Leadership, 43(4), pp. 582-609. Doi: 10.1177/1741143214523007

Schaubhut, N. A.(2007).Technical Brief for the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Description of the Updated Normative Sample and Implications for Use. Mountain View, CA: CPP, Inc.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behaviour*,13(3), pp. 265-274.

Thomas, K. W & Thomas, G. F. (2008).Conflict Styles of Men and Women at Six Organization Levels. *International Journal of Conflict Management*, 14(2), pp. 1-38.

Tjosvold, D., Wong, A.S.H & Chen, N. Y. F. (2014).Constructively Managing Conflicts in Organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, pp.545- 568.

Ury W, Brett J, Goldberg S. *Getting disputes resolved. Designing systems to cut the costs of conflict*. The program of Negotiation at Harvard Law School, Cambridge. 2nd edition, Jossey-Bass. Massachusetts, 1993

Üstüner, M. & Kiş, A. (2014). The Relationship between Communication Competence and Organizational Conflict: A Study on Head of Educational Supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, pp. 1-24.

Vokic, P. N., & Sontor, S. (2010). The relationship between individual characteristics and conflict handling styles- the case of Croatia. *Problems and Perspectives in Management*, 8(3), pp. 56- 67.

West, M. A. (2004). Effective Teamwork: practical lessons from organizational research, BPS Blackwell, UK.



Wang, H. & Nasr, Y. A. (2010). (Master of Business dissertation).Task conflict handling styles between colleagues with bad personal relationship conflict on task conflict. Umea School of Business

Williams, F. (Nov. 2011). Interpersonal Conflict: The Importance of Clarifying Manifest Conflict Behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*,1(3), pp. 148-160. USA: Centre for Promoting Ideas.

Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2020, από:
<https://archive.org/details/MaxWeberEconomyAndSociety>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α΄ Μέρος

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών συναδέλφων (1)

Οδηγίες: Παρακαλώ σε κάθε πρόταση προκειμένου να απαντήσετε σε ένα τετραγωνίδιο να σημειώσετε ένα τικ \surd όπως στο συγκεκριμένο παράδειγμα \surd

A. Γενικά δημογραφικά στοιχεία σχολείου

1. Τύπος σχολείου:

Πολυθέσιο(άνω του 4/θέσιου)

Ολιγοθέσιο(κάτω του 4/θέσιου)..

B. Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικών

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα...

2. Ηλικία:

<30

31-40

41-50

51-60

>60

3. Οικογενειακή κατάσταση:

α) Έγγαμος/η

β) Άγαμος/η

γ) Άλλο (αναφέρετε τι).....

Γ. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικά προσόντα

4. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος Εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής

Άλλο

5. Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

0-5



6-15

16-25

>25

6. Προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

0-5

6-15

16-25

>25

7. Επίπεδο σπουδών (επιλέγετε το μεγαλύτερο τίτλο που κατέχετε)

Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ

Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Κάτοχος Διδακτορικού

Άλλο:

8. Ξένες γλώσσες

Ναι Μέτρια γνώση Καλή γνώση Πολύ καλή γνώση Άριστη γνώση

Όχι



9. Διαθέτετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.

Ναι

Α΄ Επιπέδου

Β΄ Επιπέδου

Όχι



Β΄ Μέρος

Αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους Διευθυντές /προϊστάμενους σας.

Σημαντικές διευκρινίσεις: Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ως σύγκρουση νοείται η **διαπροσωπική σύγκρουση**, η έννοια της οποίας ορίζεται ως: «το φαινόμενο εμφάνισης ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων εμπλεκόμενων ατόμων» που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό. Επιπλέον, με τον όρο «**πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης**» νοούνται όλες οι καταστάσεις σύγκρουσης που έχετε βιώσει ή έχετε αντιληφτεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ στελεχών και μεταξύ εκπαιδευτικών-στελεχών, κατά το σχολικό έτος. Ειδικότερα, από την ημέρα που ξεκίνησε η έναρξη της εργασίας σας στο συγκεκριμένο σχολείο, μέχρι και τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. 2019-2020

Κάθε απάντηση υποδηλώνει πώς αντιλαμβάνεστε ότι διαχειρίζονται μια κατάσταση σύγκρουσης οι προϊστάμενοι σας

	Βαθμός που συμφωνείτε. Όπου: Διαφωνώ απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα=5.
Πιστεύετε ότι ο-η Διευθυντής/προϊστάμενός σας:	
1. προσπαθεί να προσεγγίσει ένα ζήτημα μαζί με τους υφισταμένους του-ης, έτσι ώστε μαζί να βρείτε μια λύση που να την αποδέχεστε.	1 2 3 4 5

2. γενικά προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5
3. επιχειρεί να αποφύγει να έρχεται σε δύσκολη θέση και επίσης προσπαθεί να κρατήσει μια σύγκρουση με τους υφισταμένους του-ης, για τον εαυτό του-ης.	1 2 3 4 5
4. προσπαθεί να ενσωματώσει τις ιδέες του-ης σε αυτές των υφισταμένων του-ης ώστε να καταλήξετε σε μία από κοινού απόφαση.	1 2 3 4 5
5. προσπαθεί να εργαστεί μαζί με τους υφισταμένους του-ης ώστε να βρείτε λύση σε ένα πρόβλημα η οποία να ικανοποιεί τις προσδοκίες και των δυο πλευρών.	1 2 3 4 5
6. αποφεύγει να συζητήσει ανοικτά τις διαφορές του-ης με τους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5
7. προσπαθεί να βρει μια μέση οδό για να επιλύσει ένα αδιέξοδο.	1 2 3 4 5
8. χρησιμοποιεί την επιρροή του - της για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του -ης.	1 2 3 4 5
9. χρησιμοποιεί την εξουσία του - της ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του-ης.	1 2 3 4 5

10. συνήθως ικανοποιεί επιθυμίες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5
11. υποχωρεί στις επιθυμίες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5
12. μοιράζεται ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους του-ης ώστε να λύσετε ένα πρόβλημα από κοινού.	1 2 3 4 5
13. συνήθως κάνει παραχωρήσεις στους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5
14. συνήθως προτείνει μια μέση λύση ώστε να αρθούν τα αδιέξοδα.	1 2 3 4 5
15. διαπραγματεύεται με τους υφισταμένους του-ης έτσι ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5
16. προσπαθεί να αποφεύγει μια διαφωνία με τους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5
17. αποφεύγει ένα διαπληκτισμό με τους υφισταμένους του-	1 2 3 4 5

ης.	
18. χρησιμοποιεί την εμπειρία του-ης ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του-ης.	1 2 3 4 5
19. συχνά συμφωνεί με τις εισηγήσεις των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5
20. κάνει αμοιβαίες παραχωρήσεις ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5
21. είναι γενικά αμετακίνητος-η από τις θέσεις του-ης για ένα ζήτημα.	1 2 3 4 5
22. προσπαθεί να συζητήσει ανοικτά όλες τις από κοινού σας ανησυχίες, έτσι ώστε όλα τα ζητήματα να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1 2 3 4 5
23. συνεργάζεται με τους υφισταμένους έτσι ώστε να καταλήξετε σε αποφάσεις αμοιβαία αποδεκτές.	1 2 3 4 5
24. προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5

<p>25. μερικές φορές προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τη δύναμή του-ης για να κερδίσει σε μια κατάσταση ανταγωνισμού.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>26. προσπαθεί να κρατήσει εντός του-της τη διαφωνία που έχει με τους υφιστάμενούς του-ης ώστε να αποφευχθεί η πικρία.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>27. προσπαθεί να αποφύγει να ανταλλάξει οτιδήποτε δυσάρεστο με τους υφιστάμενους του- ης</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>28. προσπαθεί να συνεργαστεί με τους υφιστάμενους του-ης για την καλύτερη κατανόηση ενός προβλήματος.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>