



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**CONFLICT MANAGEMENT OF TEACHING**

**STAFF IN PRIMARY EDUCATION**

της

**ΑΘΗΝΑΣ ΚΑΡΑΛΑΖΟΥ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του  
μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Σεπτέμβριος 2021

Θεσσαλονίκη

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

**ΑΘΗΝΑΣ ΚΑΡΑΛΑΖΟΥ**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:**

**ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΝΕΟΦΩΤΙΣΤΟΣ, ΜΕΛΟΣ Σ.Ε.Π. ΠΑΜΑΚ**

**(ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ)**

**ΣΥΝ-ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ:**

**ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΓΙΑΝΝΟΥΛΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΜΑΚ**

**(ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ)**

**ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΥ, ΜΕΛΟΣ Σ.Ε.Π. ΠΑΜΑΚ**

**(ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ)**

Σεπτέμβριος 2021

Θεσσαλονίκη

«Υπάρχουν τρεις αρχές στην ανθρώπινη ύπαρξη: η αρχή της σκέψης, η αρχή της ομιλίας και η αρχή της πράξης. Κάθε σύγκρουση ανάμεσα σ' εμένα και στον συνάνθρωπό μου προέρχεται από το ότι δεν λέω αυτό που εννοώ και δεν κάνω αυτό που λέω»

M. Buber

«Η συνάντηση είναι η έναρξη. Να μένουμε μαζί είναι πρόοδος. Να δουλεύουμε μαζί είναι επιτυχία»

Henry Ford

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία περιλαμβάνει βιβλιογραφική και ποσοτική έρευνα. Πραγματοποιήθηκε κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες, λόγω της πανδημίας του Covid 19. Βασίζεται στην αναγκαιότητα μελέτης θεμάτων που αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαχείριση των συγκρούσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον η σύγκρουση είναι ένα θέμα που πάντα θα απασχολεί όλους, μια που ταυτίζεται με την ανθρώπινη φύση και με την πορεία των ατόμων για επιβίωση και εξέλιξη. Για την πραγμάτωση της έρευνας γίνεται χρήση ποσοτικής δειγματοληπτικής μεθόδου, με ερωτηματολόγιο και με τον προσδιορισμό ερευνητικών ερωτημάτων προς διερεύνηση. Τίθενται ερωτήματα που σχετίζονται με τις αιτίες, τους τρόπους διαχείρισης, τις συνέπειες, δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, ο φορέας εργασίας, τα έτη υπηρεσίας, η σχέση εργασίας. Ανήκει στη θεματολογία του μεταπτυχιακού «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ένας από τους σκοπούς της λειτουργίας αυτού του μεταπτυχιακού είναι η προετοιμασία και η επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, ενώ δίνεται έμφαση και σε ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών.

Για την πραγμάτωσή της σημαντικό ρόλο είχαν όλοι/ες που συμμετείχαν σε αυτήν ως ερωτώμενοι/μενες και τους ευχαριστώ για αυτό. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω, μέσα από την καρδιά μου, και τους ανθρώπους που με βοήθησαν όλο αυτό το διάστημα στο να πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία. Ειδικότερα, τον κ. Βασίλειο Νεοφώτιστο, που από την πρώτη στιγμή στάθηκε δίπλα μου, συμβουλευοντας και παροτρύνοντάς με. Ήταν πολύτιμος ο ρόλος του και καίριες οι συμβουλές του. Σαφώς, οφείλω να ευχαριστήσω και τις συν-επιβλέπουσες, την κ. Στυλιανή Γιαννούλη και την κ. Δέσποινα Ανδρούτσου, που συνεπικούρησαν σε αυτήν την προσπάθειά μου, η καθεμιά με τον δικό της τρόπο. Τέλος, μια που η διπλωματική αυτή εργασία αποτελεί το επισφράγισμα των προσπαθειών μου, θα ήθελα να την αφιερώσω και στον πατέρα μου, που δεν είναι εδώ και πολλά χρόνια κοντά μου και ελπίζω να με βλέπει από ψηλά και να είναι περήφανος για μένα.

Αθηνά Καραλάζου

Σεπτέμβριος 2021

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις συγκρούσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι στόχοι περιλάμβαναν την αναζήτηση των αιτιών, των τρόπων διαχείρισης από τους/τις διευθυντές/ντριες, των συνεπειών, από την οπτική των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διερεύνηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία και τους διαφορετικούς τύπους σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 179 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Πέρα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β. Ελλάδας, κυρίως του Ν. Θεσσαλονίκης, σε Ολοήμερα Ενιαίου Τύπου σχολεία (121 εκπαιδευτικοί), σε Ολοήμερα Πειραματικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχολεία (23 εκπαιδευτικοί) και σε Ολοήμερα Πειραματικά σχολεία (35 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με την έρευνα, οι οργανωτικές αδυναμίες και ο τρόπος διοίκησης των διευθυντών/ντριών ήταν οι πιο σημαντικοί λόγοι συγκρούσεων. Η συνεργασία ήταν η τεχνική που φάνηκε να χρησιμοποιείται περισσότερο στα σχολεία. Μεταξύ των θετικών συνεπειών η πρώτη επιλογή ήταν η «Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων» και στις αρνητικές συνέπειες ήταν η «Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας», με τη «Μείωση της διάθεσης για συνεργασία» αρκετά κοντά. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις, αν και περισσότερο οι άνδρες, σε σύγκριση με τις γυναίκες, φάνηκε να επιλέγουν τη συνεργασία/ενσωμάτωση ως τρόπο διαχείρισης από τους/τις διευθυντές/ντριες. Ηλικία και έτη υπηρεσίας, σε κάποιες κατηγορίες, έδειξε να επηρεάζουν την αναγνώριση των αιτιών ή των συνεπειών. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τις αρνητικές συνέπειες τις αντιλαμβάνονταν πιο πολύ οι μόνιμοι υπάλληλοι σε σχέση με τους αναπληρωτές/τριες και όσοι/ες εργάζονταν σε σχολεία Πειραματικά σε σύγκριση με αυτούς/ές που ήταν σε Πειραματικά Διαπολιτισμικά σχολεία. Αν και κάποιος/α θα περίμενε να υπάρχουν ίσως εμφανείς διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, δε διαπιστώθηκε κάτι τέτοιο. Αυτό που θεωρήθηκε αξιοσημείωτο ήταν ο μεγάλος αριθμός ατόμων με αυξημένα τυπικά προσόντα.

**Λέξεις-κλειδιά:** αιτίες συγκρούσεων, διαχείριση συγκρούσεων, εκπαιδευτικό προσωπικό, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διευθυντές/ντριες, συνέπειες συγκρούσεων

## **Abstract**

The aim of the present study was to examine teaching staff conflicts in Primary Education. The objectives included defining conflict causes, reporting how these were managed by the principals, what the consequences, from the teachers' point of view, were, as well as analysing the respondents' answers, based on the demographic elements and the different types of school the participants came from. The sample included 179 teachers of different specialisation. Apart from literature review, a quantifying survey was implemented in Primary Education schools in N. Greece (mainly in the Prefecture of Thessaloniki); specifically, in All-Day Uniform Type schools (121 teachers), in All-Day Experimental Intercultural Education schools (23 teachers) and in All-Day Experimental schools (35 teachers). Survey results rendered organizational weaknesses and principals' administrative conduct as the most important reasons for conflicts. Collaboration was the method that seemed to be mostly used in schools. Among the positive methods of conflict resolution, first choice was the "Mobilization for seeking better ways to solve the problems" while for the negative ones, the "Creation of negative climate and suspicion", with the "Reduction of cooperation availability" finishing quite close. As far as the demographic elements are concerned, there was no particular differentiation observed, although men, more than women, seemed to choose collaboration/integration as way of principals' management. Age and years of service, in certain fields, seemed to affect the recognition of conflict causes or consequences. Furthermore, it was observed that the negative consequences were better perceived by permanent employees in relation to deputies and by those employed in Experimental schools over the ones in Experimental Intercultural schools. Although someone would expect obvious differences among the different types of schools, no such dissimilarity was noted. What was considered remarkable, was the large number of people with increased qualifications.

**Keywords:** causes of conflicts, conflict management, teaching staff, Primary Education, managers, consequences of conflicts

## Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	x
Κατάλογος Εικόνων.....	xi
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xi
Συντομογραφίες.....	xii
Εισαγωγή.....	1
Έρευνες στον χώρο εκτός Ελλάδος.....	2
Έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο.....	6
Η δομή της εργασίας.....	12
<b>Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>13</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Προσέγγιση του φαινομένου της σύγκρουσης.....</b>	<b>13</b>
1.1 Η έννοια της σύγκρουσης.....	13
1.2 Η διαδικασία για την εκδήλωσή της.....	14
1.3 Τύποι μιας σύγκρουσης.....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αιτίες εκδήλωσης συγκρούσεων.....</b>	<b>20</b>
2.1 Αιτίες σύγκρουσης στον χώρο της Εκπαίδευσης.....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η διαχείριση και η επίλυση.....</b>	<b>25</b>
3.1 Η έννοια της διαχείρισης και της επίλυσης.....	25
3.2 Τα δυο βασικά μοντέλα: διαδικαστικό και δομικό.....	25
3.2.1 Τα θεωρητικά μοντέλα για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης.....	27
3.3 Τεχνικές - μέθοδοι αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης με βάση το αποτέλεσμα...29	
3.3.1 Επιλογή στρατηγικής ή στυλ διαχείρισης.....	30
3.4 Άλλοι τρόποι διαχείρισης ή επίλυσης των συγκρούσεων.....	33
3.5 Στάδια αποτελεσματικής επίλυσης συγκρούσεων μέσα σε έναν οργανισμό.....	37
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συνέπειες από τις συγκρούσεις.....</b>	<b>39</b>
4.1 Οι συνέπειες μιας σύγκρουσης.....	39
4.2 Αρνητικές συνέπειες.....	39
4.3 Θετικές συνέπειες.....	41
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ηγεσία και ο σύλλογος διδασκόντων στα σχολεία - Μια σχέση αλληλεπίδρασης.....</b>	<b>42</b>



5.1	Ο ρόλος του σχολείου.....	42
5.2	Η ηγεσία στα σχολεία.....	43
5.3	Ο σύλλογος διδασκόντων και η δυναμική του.....	46
	<b>Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>49</b>
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Το μεθοδολογικό πλαίσιο.....</b>	<b>49</b>
6.1	Ολοήμερα σχολεία: Ενιαίου Τύπου, Πειραματικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Πειραματικά.....	49
6.2	Η συγγραφή της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	51
6.3	Το είδος της έρευνας και η διαδικασία.....	52
6.4	Πληροφορίες για το ερωτηματολόγιο.....	53
6.4.1	Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου .....	55
6.5	Η χρονική σειρά των διαδικασιών.....	59
6.6	Περιορισμοί της έρευνας.....	60
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης.....</b>	<b>61</b>
7.1	Μέρος Α. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος.....	61
7.2	Περιγραφική στατιστική ανάλυση Μέρους Β του ερωτηματολογίου.....	62
7.2.1	Υπομέρος Α. Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας.....	63
7.2.2	Υπομέρος Β. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων.....	65
7.2.3	Υπομέρος Γ. Συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.....	75
7.3	Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	79
	<b>Γ΄: ΕΡΜΗΝΕΙΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>89</b>
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Προτάσεις.....</b>	<b>89</b>
8.1	Σύγκριση με άλλες έρευνες και συμπεράσματα.....	89
8.2	Προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση.....	98
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>102</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>111</b>

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων.....	27
<b>Πίνακας 2.</b> Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	61
<b>Πίνακας 3.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Α..	63
<b>Πίνακας 4.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συνεργασίας/Ενσωμάτωσης.....	65
<b>Πίνακας 5.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Εξυπηρέτησης/Εξομάλυνσης.....	68
<b>Πίνακας 6.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Κυριαρχίας/Ανταγωνισμού.....	70
<b>Πίνακας 7.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Αποφυγής.....	72
<b>Πίνακας 8.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συμβιβασμού.....	74
<b>Πίνακας 9.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων.....	75
<b>Πίνακας 10.</b> Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων.....	77
<b>Πίνακας 11.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου και έλεγχος κανονικότητας.....	79
<b>Πίνακας 12.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το φύλο.....	81
<b>Πίνακας 13.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία.....	82
<b>Πίνακας 14.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών.....	83
<b>Πίνακας 15.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το φορέα εργασίας.....	84
<b>Πίνακας 16.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση .....	85
<b>Πίνακας 17.</b> Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου ως προς τη σχέση εργασίας.....	86

<b>Πίνακας 18.</b> Συντελεστές συσχέτισης κλιμάκων ερωτηματολογίου.....	87
-------------------------------------------------------------------------	----

## **Κατάλογος Εικόνων**

<b>Εικόνα 1.</b> Η διαδικασία της σύγκρουσης.....	14
<b>Εικόνα 2.</b> Τα επίπεδα της κλιμάκωσης μιας σύγκρουσης.....	17
<b>Εικόνα 3.</b> Οι τρεις διαστάσεις μιας σύγκρουσης.....	19
<b>Εικόνα 4.</b> Ο κύκλος της σύγκρουσης.....	20
<b>Εικόνα 5.</b> Ένα ένθετο μοντέλο σύγκρουσης .....	28
<b>Εικόνα 6.</b> Το τρίγωνο της συλλογικότητας.....	42

## **Κατάλογος Διαγραμμάτων**

<b>Διάγραμμα 1.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Α.....	64
<b>Διάγραμμα 2.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συνεργασίας/Ενσωμάτωσης.....	67
<b>Διάγραμμα 3.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Εξυπηρέτησης/Εξομάλυνσης.....	69
<b>Διάγραμμα 4.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Κυριαρχίας/Ανταγωνισμού.....	71
<b>Διάγραμμα 5.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Αποφυγής.....	73
<b>Διάγραμμα 6.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συμβιβασμού.....	74
<b>Διάγραμμα 7.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Αρνητικές συνέπειες των	

συγκρούσεων.....	76
<b>Διάγραμμα 8.</b> Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων.....	78
<b>Διάγραμμα 9.</b> Μέσος όρος και τυπική απόκλιση, διάμεσος τιμή και ενδοτεταρτημοριακό εύρος κλιμάκων ερωτηματολογίου.....	80

## **Συντομογραφίες**

B. : Βόρεια

κ. : κύριος, κυρία

N. : Νομός

Π.Ε. : Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι μια κατάσταση που συμβαίνει από τα πρώτα χρόνια της ανθρώπινης ύπαρξης, με τον ανταγωνισμό για τους πόρους που προσπαθούσαν να εξασφαλίσουν οι άνθρωποι για την επιβίωσή τους. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί. Σύμφωνα με τον Rahim (2001), προκύπτει, όταν έρθουν σε επαφή δυο πλευρές που αντιμάχονται, καθώς προσπαθούν να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους τους ή λόγου χάρη λόγω διαφορετικών στάσεων, αντιλήψεων και μια μορφή της είναι και η οργανωτική σύγκρουση, η οποία μπορεί να είναι λειτουργική, αν κυρίως δε σχετίζεται με κάποιο συναίσθημα ή δυσλειτουργική. Επιπρόσθετα, κατά αυτόν, η εκμάθηση τρόπων για τη διαχείριση των συγκρούσεων και η εφαρμογή τους στην πράξη είναι επωφελής. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) πιστεύουν πως και οι αλλαγές μπορεί να επιφέρουν συγκρούσεις. Ειδικά στη σημερινή εποχή προβάλλονται θέματα ψηφιακής μεταρρύθμισης, εργαστηριών δεξιοτήτων και της αξιολόγησης, η οποία συζητιέται έντονα. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίλυση και στη διαχείριση. Για τον Joseph (2016, σ. 50), «Η επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει τη μείωση, την εξάλειψη ή τον τερματισμό όλων των μορφών και τύπων συγκρούσεων». Ο Rahim (2002) ωστόσο συμπληρώνει, πως η διαχείριση είναι αυτή στην οποία πρέπει να αποσκοπεί κάθε φορέας ή οργανισμός, μειώνοντας τις αρνητικές συνέπειες, αν υπάρχουν. Αν γίνει μάλιστα σωστά, βοηθάει στη μάθηση και στην καλύτερη αποτελεσματικότητα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι συγκρούσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι στόχοι ήταν να κατανοηθούν οι αιτίες, οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές/ντριες και οι συνέπειες, όπως τα αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί. Άλλοι επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ή ομοιότητες, ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία και να αναζητηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείου.

Είναι πρόπον να γνωρίζει κανείς πώς να αντιμετωπίσει ή να αξιοποιήσει μια σύγκρουση (DeChurch & Marks, 2001), εφόσον η δυναμική της είναι ικανή να οδηγήσει σε ανισορροπία ή σε περαιτέρω ανάπτυξη έναν οργανισμό. Η μελέτη των

συγκρούσεων σε τρεις διαφορετικούς τύπους σχολείων στην Πρωτοβάθμια, Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο Δημοτικό, Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ολοήμερο Πειραματικό και η σύγκριση των δεδομένων τους θα είχε πιθανόν ενδιαφέρον, μια που παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τη λειτουργία και τους στόχους τους και πέρα από αυτό δεν εντοπίστηκαν παρόμοιες έρευνες. Το Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο Σχολείο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της ίδιας βαθμίδας, προσπαθώντας να καλύψει τις γενικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Στο Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από την αρχή της λειτουργίας του, σημαντική θέση έχουν θέματα σχετικά με τον πολιτισμό και τη συνύπαρξη και αποδοχή ατόμων με διαφορές στην κουλτούρα ή σε πολιτισμικά στοιχεία (Μάρκου, 2011), ενώ οι σκοποί του Ολοήμερου Πειραματικού Σχολείου σχετίζονται με την αριστεία, την καινοτομία μέσω και των Ομίλων, την έρευνα, τον πειραματισμό σε μεθόδους, υλικά, πρακτικές και άλλα, σύμφωνα με τη νομοθεσία (Δρογγίτης, 2018). Η έρευνα πάνω σε αυτές τις σχολικές μονάδες μπορεί να δώσει δεδομένα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε πολλές διαφορετικές περιπτώσεις, για παράδειγμα στον τομέα της επιμόρφωσης και στον τομέα της διοίκησης.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία και σε μελέτες για το θέμα των συγκρούσεων, φαίνεται η ανάγκη για διαχείρισή τους. Με βάση τα προαναφερθέντα, ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω μερικές από αυτές τις έρευνες που διεξήχθησαν, μια και αποτέλεσαν και έρευνα για τον ερευνητικό προσανατολισμό της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

## Έρευνες στον χώρο εκτός Ελλάδος

### Ανατολική Τουρκία

Το έτος 2005-2006 διεξήχθη έρευνα σε 21 δημοτικά σχολεία, στην περιοχή της περιφέρειας της Ανατολικής Τουρκίας, για το θέμα των συγκρούσεων στα σχολεία και τη δυνατότητα πρόβλεψης της διαχείρισής τους. Ο Balay (2007) με βάση τις πληροφορίες από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, με 418 απαντημένα από εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων, τυχαίας επιλογής, παρατήρησε πως σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του φύλου και της ηλικίας, οι άνδρες ήταν πιο πιθανό να αποφύγουν τη σύγκρουση και να δεσμευτούν για υποχώρηση στις θέσεις τους, με έμφαση στη συμμόρφωση, σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία

χρησιμοποίησαν περισσότερο σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων που προέκυπταν, μια που ταυτίζονταν περισσότερο με την οργανωτική δέσμευση και με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού.

#### Νότια Αφρική

Ο Msila (2012) αναφέρεται σε ποιοτική έρευνα που έγινε σε οκτώ σχολεία, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, με τον ίδιο προς εξέταση αριθμό διευθυντών/ντριών, στη Νότια Αφρική. Από τα σχολεία που επιλέχθηκαν τα μισά φαίνονταν να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις και τα άλλα μισά να μην έχουν τέτοια θέματα. Ως πηγές συγκρούσεων αναδείχθηκαν λόγοι προσωπικοί, διαφορές ειδικότερα επιλογών που σχετίζονται με τα συνδικαλιστικά και προστριβές με τη διεύθυνση εξαιτίας ρεαλιστικών και μη ρεαλιστικών αιτιών, που μπορεί να βασίζονται λόγω χάρη σε αρνητική στάση απέναντι στη συμμόρφωση σε κάποιους κανόνες. Σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης, παρόλο που αναγνωρίζονταν η σημασία της συλλογικότητας και της συνεργασίας και η πλειονότητα επιδίωκε τη συμμετοχική εργασία, αυτή δεν ήταν συνήθως εφικτή, διότι η κουλτούρα που επικρατούσε δε συνήγαγε με αυτήν την τακτική, ούτε και οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες γνώριζαν πώς να αξιοποιήσουν τη δυναμική των ομάδων. Συνεπώς, συνήθως προσπαθούσαν να αποφύγουν ή να σταματήσουν μια σύγκρουση, επειδή υπήρχε και αδυναμία χρήσης των κατάλληλων δεξιοτήτων, καθώς, όπως αναγνωρίζουν και οι ίδιοι/ες, κανένας δεν τους προετοίμασε για αυτό. Οι συγκρούσεις, τις περισσότερες φορές, έφεραν τον σχηματισμό υποομάδων, δημιούργησαν καχυποψία, επικοινωνιακή δυσκολία, μειωμένη αυτοπεποίθηση, άγχος, και είχαν αρνητικό αντίκτυπο και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας.

#### Αμερική

Στη Νότια Καρολίνα πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δημοτικά σχολεία. Ένα από τα ζητούμενα της έρευνας ήταν να ανιχνευτεί το στυλ που προτιμάν οι διευθυντές/ντριες για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Rahim, το ROCI-II (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς) και συγκεντρώθηκε ένα δείγμα προς ανάλυση από 97 διευθυντές/ντριες. Από αυτό φάνηκε πως το επικρατέστερο, μάλιστα με ποσοστό 91%, ήταν το στυλ της ενσωμάτωσης και ακολουθούσε ως δεύτερη πιο συνηθισμένη επιλογή ο συμβιβασμός. Η κυριαρχία ήταν

το στυλ που προτιμήθηκε λιγότερο, από το 61% του συγκεκριμένου δείγματος (Boucher, 2013).

### Μαλαισία

Στην Μαλαισία πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια έρευνας το 2014, εργαστήρια διαχείρισης συγκρούσεων 16 ωρών, με 18 διευθυντές/ντριες σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε αυτήν, οι συγκρούσεις μέσα στην ομάδα κατείχαν το μεγαλύτερο ποσοστό και η ύπαρξη μη συμβατών στόχων θεωρήθηκε βασική αιτία. Η αδυναμία ή η μη διάθεση ολοκλήρωσης εργασιών, που έπρεπε να γίνουν ή ανατίθεντο, η απογοήτευση από τη μη ικανοποίηση επιθυμιών ή εξαιτίας προκαταλήψεων ήταν επίσης κάποιες άλλες αιτίες για διαμάχες, ενώ τα συναισθήματα που βιώνονταν ήταν έντονα, προκαλώντας συνήθως στρες, θυμό, απογοήτευση και επηρέαζαν τόσο την απόδοση όσο και τις σχέσεις (Siew & Jones, 2018).

### Βόρεια Τουρκία

Το 2014-15 έγινε μια ποιοτική έρευνα με 57 εκπαιδευτικούς στην περιοχή Bolu της Τουρκίας (Göksoy & Argon, 2016). Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα κλήθηκαν να αναφέρουν ανάμεσα στα άλλα και αιτίες που θεωρούσαν πως οδηγούν σε συγκρούσεις. Με βάση αυτά τα δεδομένα, αναφέρθηκαν λοιπόν ως πιθανές αιτίες η έλλειψη επικοινωνίας, προσωπικές αιτίες, πολιτικές/ιδεολογικές και οργανωτικές. Οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων βρέθηκε πως μπορεί να είναι προσωπικές, κοινωνικές και οργανωτικές. Κάποιες προσωπικές θετικές συνέπειες ήταν η δυνατότητα να εξετάσεις ένα γεγονός μέσα από πολλές πλευρές, να αυξήσεις τις γνώσεις και τις δεξιότητές σου μέσα από παρατήρηση και εξάσκηση με συμβάντα που λαμβάνουν μέρος, να κατανοήσεις καλύτερα τους άλλους και να μάθεις συμπεριφορές που θα σου ήταν χρήσιμες, ως θετικά πρότυπα. Κοινωνικές θετικές συνέπειες ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας συμβιβασμού με τους άλλους και ανεύρεσης λύσεων, ο σεβασμός και η κατανόηση της διαφορετικότητας των απόψεων. Πέρα από αυτά, στις οργανωτικές θετικές συνέπειες περιλαμβάνονταν η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος εργασίας που βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας και της ελευθερίας της έκφρασης. Οι αρνητικές συνέπειες κατατάχτηκαν σε τρεις κατηγορίες. Ψυχολογικές, όπως η αδιαφορία, η έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, το στρες. Κοινωνικές, επί παραδείγματι η προκατάληψη που μπορεί να δημιουργηθεί, η εξασθένιση του πνεύματος συνεργασίας και της αίσθησης του ανήκω σε μια ομάδα, δημιουργώντας υποομάδες, με εντάσεις. Οργανωτικές, όπως χαμηλά κίνητρα, απουσία πειθαρχίας, όχι ιδιαίτερα επιτεύγματα. Οι



συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου βρέθηκε πως μπορούν να μειώσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών, γιατί δημιουργούν συναισθήματα απογοήτευσης από την εργασία, τους κάνουν να μην έχουν την ψυχική δύναμη, ούτε τον αρχικό τους ενθουσιασμό για να αντεπεξέλθουν στο έργο τους, δυσχεραίνοντας την επικοινωνία, δημιουργώντας κλίκες και αρνητική προδιάθεση.

#### Αιθιοπία

Στην Αιθιοπία σε έρευνα για τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγετών (Shanka & Thuo, 2017), σε δημοτικά σχολεία αγροτικής περιοχής της ζώνης Wolaita, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι, με δείγμα 146 εκπαιδευτικούς, 50 διευθυντές τμημάτων, με χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεις από 40 επικεφαλείς σχολικών μονάδων και 30 συμμετέχοντες από την Ένωση Γονέων και Εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε τρεις κατηγορίες, όπου εμπλέκονταν αιτίες θεσμικές, σχετικές με την εργασία και με την ηγεσία. Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες από αυτές.

Για την πρώτη κατηγορία: Προβλήματα χρηματοδότησης, κακές κτιριακές υποδομές, ανεπάρκεια υλικού για την εκπαίδευση των μαθητών, αδικίες στον τρόπο κατανομής των πόρων, ανυπαρξία κέντρου αναψυχής και περιβάλλον εργασίας επιβαρυνόμενο.

Για την δεύτερη ενότητα: Ανυπαρξία ενός συστήματος επιβράβευσης, καθυστερήσεις στον χώρο εργασίας ή απουσίες από αυτήν, μη επαρκής προετοιμασία των διδασκόντων, επαγγελματικές αδυναμίες και έλλειψη εκπαίδευσης πάνω σε χρήσιμες δεξιότητες, χαμηλές επιδόσεις, διαφωνίες και μη ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, χρονοδιαγράμματα μη θεμιτά, υπέρογκος φόρτος εργασίας.

Για την τρίτη κατηγορία: Κακή επικοινωνία, εύνοια συγκεκριμένων ατόμων, αδιαφάνεια, ικανότητες ηγεσίας χαμηλές, παραπλανητικές αναφορές από την ηγεσία, αποφάσεις που δε στηρίζονταν σε συμμετοχικές λήψεις, αυταρχικές τάσεις, η εφαρμογή των σχολικών κανόνων που θεωρούνταν είτε αυστηροί, είτε μη κατανοητοί. Στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πως οι ερωτηθέντες πιστεύουν πως οι ηγέτες προσπαθούν να διαχειρίζονται τα προβλήματα, αναζητώντας τις αιτίες, δίνοντας άμεσα λύσεις, κίνητρα, ώστε να μη μεγιστοποιείται το όποιο πρόβλημα εμφανιστεί, αξιοποιώντας το προσωπικό τους, κάνοντας χρήση της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη των αποφάσεων, επιβραβεύοντας εκεί που χρειάζεται, καθώς θεωρήθηκε πως βοηθάει και η διασαφήνιση των ρόλων του/της καθενός/καθεμιάς και των κανόνων. Οι τεχνικές, που

έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ηγέτες, ήταν ανάλογες με την περίπτωση, χωρίς να έχει υιοθετηθεί ένα μόνο συγκεκριμένο στυλ και υπολογίζοντας και τις διαφορές των ατόμων.

## Έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο

Νόμοι : Μαγνησίας, Λάρισας, Εύβοιας, Πιερίας

Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) αναφέρονται στη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, με τυχαίο δείγμα σχολείων, 41 από την Πρωτοβάθμια και 17 από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από αστικές και μη περιοχές. Τα στυλ διαχείρισης τα οποία εξετάστηκαν ήταν της επιβολής, όπου η μια πλευρά υπερίσχυε σε βάρος της άλλης, της αποφυγής, όπου επιχειρήθηκε η διευθέτηση για ισορρόπηση των αντιπαραθέσεων, και του συμβιβασμού, με λύσεις που ήταν σύμφωνες και από τα δύο μέρη. Συλλέγοντας ένα ικανό δείγμα μελέτης, 301 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, διαπίστωσαν πως το στυλ που προτιμάν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν του συμβιβασμού, ύστερα της αποφυγής και κατόπιν της επιβολής. Οι διευθυντές/ντρίες είχαν παρόμοιες προτιμήσεις και ιδίως στην επιλογή του συμβιβασμού ο μέσος όρος των απαντήσεων τους ήταν μεγαλύτερος από τους εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως ήταν πρωτίστως πιο πιθανή η χρήση συμβιβαστικών λύσεων ως επιλογή και ύστερα οι άλλοι τρόποι επίλυσης των διαφορών. Οι γυναίκες ως εκπαιδευτικοί και ως διευθύντριες είχαν μεγαλύτερη απόδοση στις απαντήσεις τους στο στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν παρατηρήθηκε να σχετίζονται ιδιαίτερα με το ποιο στυλ διαχείρισης επιλέγονταν από τους/τις διευθυντές/ντρίες.

Δυτική Στερεά Ελλάδα – Αττική (Αθήνα)

Η Saiti (2015) διεξήγαγε έρευνα, που έγινε τον Νοέμβριο του 2010, σε δυο μεγάλες περιοχές, της Δυτικής Στερεάς Ελλάδας, η οποία είναι κυρίως αγροτική περιοχή, και της Αττικής με επίκεντρο την Αθήνα, το μεγαλύτερο αστικό κέντρο. Συμπληρώθηκαν 414 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υποστήριξαν πως το φαινόμενο της σύγκρουσης ήταν συχνό στα σχολεία, ιδίως των αστικών περιοχών και τα αίτια αναγνωρίζονταν κυρίως ως προσωπικά και οργανωτικά. Στα οργανωτικά, μια πολύ συχνή αιτία ήταν η κατανομή τάξης και στις διαπροσωπικές συγκρούσεις που σχετίζονταν, σύμφωνα με την

ερευνήτρια, από την ανάλυση παραγόντων, με την ύπαρξη μιας μη ικανής ηγεσίας, η πρώτη επιλογή ήταν η ύπαρξη προβλημάτων στην επικοινωνία. Η πλειονότητα θεωρούσε όντως αρνητικές τις συνέπειες και η πιο δημοφιλής απάντηση για την επίλυση των συγκρούσεων ήταν η μεσολάβηση, χωρίς τη χρήση της επιβολής, του/της διευθυντή/ντριας. Το προσωπικό εκεί που εκδηλώνονταν πολλές συγκρούσεις δε φαινόταν να έχει συνοχή. Εκεί που οι σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό ήταν καλύτερες, προβλήματα όπως η απουσία ενός εκπαιδευτικού θα μπορούσε να λυθεί ευκολότερα. Επιπρόσθετα, τα μεγαλύτερα σε μέγεθος σχολεία, όπως αυτά των αστικών περιοχών, με τον μεγαλύτερο πληθυσμιακό αριθμό μαθητών, φάνηκε να αντιμετωπίζουν πιο πολλές διαμάχες και να υπάρχει μικρότερη ευελιξία στις λήψεις αποφάσεων. Η μελέτη της Saiti (2015) έγινε με οικονομετρική ανάλυση, υπολογίζοντας παραμέτρους, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, δίνοντας τη δυνατότητα για μια πιο βαθύτερη ανάλυση και έρευνα.

#### N. Μαγνησίας

Η έρευνα αφορούσε 125 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας του Ν. Μαγνησίας, με 74% δασκάλους, 17% νηπιαγωγούς, 9% εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και έγινε τέλη του 2011, αρχές του 2012. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν γυναίκες και τα αποτελέσματα των εξεταζόμενων στοιχείων ήταν σύμφωνα με τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Κατά συνέπεια, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο το συνεργατικό στυλ σε σύγκριση με το ανταγωνιστικό. Ακόμη, το συνεργατικό προφίλ έδειξε να έχει θετική σχέση με την επίλυση των προβλημάτων και τον κατευνασμό, ενώ στον αντίποδα το ανταγωνιστικό με την αποφυγή και τη μάχη (Λεπίδας, Σταυρόπουλος & Τεντζέρης, 2015).

#### Θεσσαλία - Μακεδονία- Στερεά Ελλάδα

##### Ποσοτική έρευνα

Νομοί: Καρδίτσας, Λάρισας, Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Δράμας, Αττικής και Γρεβενών (δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και διευθυντές/ντριες)

##### Ποιοτική έρευνα

Καρδίτσα, Καβάλα, Αττική (διευθυντές/ντριες)

Καρδίτσα, Λάρισα, Καβάλα, Δράμα (εκπαιδευτικοί)

Από τους νομούς που προαναφέρθηκαν, συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα μέσω 92 ερωτηματολογίων, από δασκάλους/ες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και διευθυντές/ντριες. Επιπλέον και ποιοτικά δεδομένα, με συνέντευξη από δέκα

διευθυντές/ντριες και τέσσερις εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η πλειονότητα θεωρεί πως αυτός/ή που διαχειρίζεται κατεξοχήν τις συγκρούσεις είναι ο διευθυντής/ντρια και η τεχνική που επιλέχθηκε ως πρώτη ήταν της συνεργασίας. Ως δεύτερη επιλογή προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς ο συμβιβασμός, μέσω της διαπραγμάτευσης, στη συνέχεια η παραχώρηση, ακολούθως η χρήση εξουσίας, που, όπως φάνηκε και από τα ποιοτικά δεδομένα, εφαρμόστηκε σε μικρή κλίμακα, και τελευταία καταγράφηκε η τεχνική της αποφυγής. Από τα ποιοτικά ευρήματα, αυτοί/ές που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις παρατηρήθηκε να κάνουν χρήση πολλών τεχνικών, μάλιστα συνδυαστικά και αυτό φάνηκε να ισχύει και στην περίπτωση των δύο φύλων, συμπληρώνοντας τα ποσοτικά αποτελέσματα. Εντούτοις, η τεχνική που υπερίσχυσε για την αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης ήταν της συνεργασίας. Αντίθετα, η αποφυγή και η χρήση εξουσίας είχαν τα μικρότερα ποσοστά. Οι πηγές μιας διαμάχης, όπως και τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της διαχειριστή/στριας καθόρισαν σε κάποιες περιπτώσεις και την επιλογή του τρόπου αντιμετώπισής της. Η κατοχή ακαδημαϊκών προσόντων, εκτός του βασικού πτυχίου, δε φάνηκε να επηρεάζει την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, πιθανολογώντας οι ερευνητές πως αυτό μπορεί να οφείλεται και στη μη συσχέτιση των επιπλέον σπουδών με το αντικείμενο της έρευνας. Εξάλλου, όσοι διέθεταν περισσότερα έτη υπηρεσίας και προφανώς περισσότερη εμπειρία, εμφανίζονταν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, δίνοντας προτεραιότητα στους στόχους του ίδιου του οργανισμού. Όσοι δεν είχαν εμπειρία, αντιμετώπιζαν τις καταστάσεις με την αποφυγή ή με τη χρήση εξουσίας. Παρόλο που οι νεότερες ηλικίες, εξαιτίας της απειρίας και του άγχους, φάνηκε να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη δυσκολία τις συγκρούσεις, κατέληξε η εξέταση των στοιχείων στο συμπέρασμα, πως εάν κατείχαν επιπλέον ακαδημαϊκούς τίτλους, ήταν πιο επιτυχείς στη διαχείρισή τους.

#### Ν. Θεσσαλονίκη

Το 2017, τον Δεκέμβριο, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, μελετώντας τις συγκρούσεις σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης και του ρόλου της διεύθυνσης στην επίλυσή τους και στη διαχείριση του προσωπικού (Paraskevoudou & Ioannidou, 2017). Σε αυτήν παρατηρήθηκε πως οι σχολικές συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως επί το πλείστον ως ένα συχνό φαινόμενο. Το δείγμα ήταν 67 διευθυντές/ντριες και 160 εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες είχαν σε κάποια σημεία διαφορετικές απόψεις, εντοπίζοντας για

παράδειγμα η δεύτερη πλευρά το φαινόμενο ως πιο συχνό. Η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών θεώρησε την κακή επικοινωνία ως βασική αιτία. Μεγάλα ποσοστά παρουσίασαν και η συμπλήρωση ωρών εκπαιδευτικού που λείπει, η διαφοροποίηση ως προς τις αξίες που έχουν οι εμπλεκόμενοι, η μη ανάληψη της ευθύνης, το άγχος, στόχοι που αλληλοσυγκρούονται. Η ικανότητα λήψης αποφάσεων, συντονισμού και οι επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρήθηκαν σημαντικές για μια αποτελεσματική ηγεσία, αν και για τους εκπαιδευτικούς απαραίτητα ήταν και στοιχεία, όπως η ηθική, η δικαιοσύνη, στοιχεία στα οποία δε δίνονταν τόση έμφαση από αυτούς/ές που είχαν τη διεύθυνση. Το φύλο και η ηλικία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, δεν ήταν παράγοντες που επηρέαζαν, ωστόσο η προσωπικότητα του κάθε ατόμου επιδρούσε στην ποιότητα και στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/ντριες.

#### N. Αχαΐας

Οι Manesis, Vlachou και Mitropoulou (2019) προσπαθώντας να ανιχνεύσουν τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τους τύπους και τις συνέπειες των συγκρούσεων και σε ποιον βαθμό τις αντιλαμβάνονται, στηρίχτηκαν σε ποσοτική έρευνα που έγινε σε δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας και αυτό βέβαια περιορίζει τη γενίκευση, όπως συνηγορούν και οι ίδιοι, εφόσον μπορεί οι αντιλήψεις να διαφέρουν ανά περιοχή. Η έρευνα έγινε το 2018, με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία, με εκπαιδευτικούς δασκάλους και ειδικοτήτων, η πλειονότητα γυναίκες, με 168 τελικά ερωτηματολόγια για αξιολόγηση, από 18 σχολεία διαφόρων τύπων, αστικής, αγροτικής και ημιαστικής περιοχής. Παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν, πως αρκετοί δεν αντιλαμβάνονταν τις συγκρούσεις, θεωρώντας τες όχι συχνές και αν συνέβαιναν, πίστευαν πως αφορούσαν κατεξοχήν τους μαθητές. Οι γυναίκες αναγνώρισαν σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό τις συγκρούσεις, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Παρόλο αυτά δε διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις των γυναικών και των ανδρών ιδιαίτερα, αναφορικά με τις αιτίες. Ούτε στις διαφορετικές ηλικίες παρουσιάστηκαν σπουδαίες διαφορές στις απαντήσεις τους, αν και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας εντόπισαν σχετικά συχνότερα συγκρούσεις που αφορούσαν το προσωπικό. Έγινε εμφανές επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων είναι πιο πολύ αρνητικές παρά θετικές, για όλον τον εκπαιδευτικό οργανισμό και τα άτομα που τον αποτελούν. Αρνητικές, που σχετίζονται λόγου χάρη με αρνητικά συναισθήματα, άγχος, ηθικό χαμηλό, εμπόδια στην επικοινωνία και τη συνεργασία, καχυποψία, διόγκωση των όποιων διαφορών, προβλήματα στη συνοχή της

ομάδας ή την απόδοση στην εργασία. Στις περιπτώσεις που ήταν θετικές, η πιο συχνή συνέπεια ήταν ο ορισμός των προβλημάτων και των αιτιών και στη συνέχεια η βελτίωση του τρόπου λήψης των αποφάσεων, τα κίνητρα που αναπτύσσουν τα άτομα και μεταξύ άλλων και η προώθηση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας, αλλαγών, καινοτομιών.

#### Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας

Στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας, στην Π.Ε., σε ποσοτική έρευνα το 2018, με τελικό δείγμα 61 διευθυντές/υποδιευθυντές, ανιχνεύοντας ανάμεσα στα άλλα τον τρόπο διοίκησης και τις τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί από την ηγεσία για τη διαχείριση των καταστάσεων που έπονται των συγκρούσεων, παρατηρήθηκε πως η πλειονότητα του δείγματος θεώρησε πως ο ρόλος τους ήταν σημαντικός για την επίλυση των συγκρούσεων προσωπικού. Απέφευγε τον αυταρχισμό και προσπαθούσε να εφαρμόσει έναν συνδυασμό καθοδηγητικού, υποστηρικτικού και δημοκρατικού στυλ, κατά κύριο λόγο υποστηρικτικού και δημοκρατικού, και αναγνώριζε πως η επιλογή του στυλ διοίκησης συνηγορεί σε μεγάλο βαθμό στην επίλυση των προβλημάτων. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι παράγοντες που μπορούσαν να βοηθήσουν σε μια σύγκρουση ήταν η ικανότητα στην επικοινωνία, στην ηγεσία, η ειλικρίνεια, οι εμπειρίες που φέρουν τα άτομα. Το επιστημονικό υπόβαθρο δε φάνηκε να θεωρείται σημαντικό για τους περισσότερους και πήρε ένα μικρό ποσοστό. Οι πιο πολλοί επέλεξαν συνεργατικές τεχνικές, λίγοι την άσκηση εξουσίας και τον συμβιβασμό και ελάχιστοι την αποφυγή (Ζωγόπουλος, Μπαντούνα & Κουσάβελος, 2020).

#### Περιφερειακή Ενότητα Κυκλάδων

Το 2019, στην Περιφερειακή Ενότητα Κυκλάδων διενεργήθηκε έρευνα, με δείγμα 160 εκπαιδευτικούς Π.Ε., διαφόρων ειδικοτήτων (Κατρανά & Αλεξανδρόπουλος, 2020). Οι περισσότεροι από αυτούς που συμμετείχαν θεώρησαν αρνητικό το εν λόγω φαινόμενο και οι πιο συχνοί παράγοντες σύγκρουσης ήταν ο τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας, που είχε τα μεγαλύτερα ποσοστά και ακολουθούσαν οι άτυπες ομάδες και η έλλειψη επικοινωνίας. Υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις στην έρευνα αναφορικά με το φύλο. Οι γυναίκες έβλεπαν περισσότερο από την πλευρά της διεύθυνσης μια συμβιβαστική διάθεση και μια αναζήτηση καλύτερων λύσεων, μέσα και από μια ομαδική συμμετοχή. Αντίθετα, οι άνδρες, κάποιοι από αυτούς, φάνηκε να βλέπουν εκτός της διάθεσης για συμβιβασμό και μια προσπάθεια αποφυγής. Οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν ανώτερο τίτλο εκπαίδευσης

συμφώνησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως οι διευθυντές/ντρίες αναζητούν λύσεις μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και συζήτηση. Ο τρόπος διοίκησης που ήταν απροκατάληπτος, αντικειμενικός και η σωστή πληροφόρηση εκ μέρους των διευθυντών/ντριών φάνηκε να υπερτερούν ως οι καλύτερες επιλογές για τη διαχείριση των συγκρούσεων, με τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθεί με πολύ μικρή διαφορά. Οι αρνητικές συνέπειες αφορούσαν κατά πρώτο λόγο τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα εμπόδια στη συνεργασία, το άγχος από την εργασία και το κλίμα που θα διαμορφωνόταν αρνητικά. Στις θετικές συνέπειες ο πλουραλισμός των απόψεων που θα εμφανιζόταν είχε την πρώτη θέση.

#### Ν. Καβάλας

Σε ποσοτική έρευνα, με 120 απαντήσεις από εκπαιδευτικούς, το 2020, στον Ν. Καβάλας, ανιχνεύοντας τις αιτίες των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε πως οι πιο πολλοί επικεντρώθηκαν σε ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονταν με υπηρεσιακά και προσωπικά θέματα. Στα υπηρεσιακά η κατανομή των τάξεων/τμημάτων ήταν η βασικότερη αιτία σύγκρουσης και ακολούθως η αναπλήρωση σε περίπτωση απουσίας συναδέλφου/ισσας ή το πώς διαμορφωνόταν το πρόγραμμα. Στα προσωπικά ήταν η ύπαρξη σχολίων που μεταφέρονταν, παράγοντες, όπως η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας των ατόμων και η απουσία εκπαιδευτικού, όταν ήταν επαναλαμβανόμενη. Μάλιστα οι συγκρούσεις εντοπίστηκαν περισσότερο μεταξύ των γυναικών (Καραμούτας & Καραμούτα, 2020).

Από όλες αυτές τις έρευνες γίνεται κατανοητό πως υπάρχουν κοινά σημεία στις μελέτες που έχουν γίνει για τις αιτίες, τον τρόπο διαχείρισης και τις συνέπειες των συγκρούσεων και κάποιες διαφορές. Με βάση όλες αυτές τις μελέτες και τη βιβλιογραφία που υπάρχει, έγινε ο ερευνητικός σχεδιασμός και διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις βασικότερες αιτίες των συγκρούσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους/στις διευθυντές/ντρίες σε μια σχολική μονάδα;
- β) Ποιους τρόπους διαχείρισης πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως υιοθετούν οι διευθυντές/ντρίες;
- γ) Ποιες είναι οι κυριότερες συνέπειες των συγκρούσεων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;

- δ) Ποιες διαφορές ή ομοιότητες βρίσκουμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία;
- ε) Ποιες διαφορές ανακύπτουν ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολείου στους οποίους εφαρμόστηκε η έρευνα;

## Η δομή της εργασίας

Οι βασικοί άξονες του θέματος περιλαμβάνουν: αιτίες, στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, συνέπειες (αρνητικές και θετικές) και παράγοντες αποτροπής μιας σύγκρουσης, με έμφαση και στον ρόλο της ηγεσίας. Η εργασία αποτελείται από δυο βασικά μέρη, ένα θεωρητικό με αναφορά στη βιβλιογραφία, που αποτέλεσε έρευμα για την έρευνα που ακολούθησε, και ένα ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος αναλύεται η έννοια της σύγκρουσης, με τη διαδικασία για την εκδήλωσή της, τα στάδια και τους τύπους που υπάρχουν. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αιτίες εκδήλωσης των συγκρούσεων, η διαχείριση και η επίλυση, αρχικά ως έννοιες, το διαδικαστικό και το δομικό μοντέλο, τα θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης, τεχνικές/μέθοδοι αντιμετώπισης με βάση το αποτέλεσμα, στρατηγικές ή στυλ και άλλοι τρόποι διαχείρισης ή επίλυσης των συγκρούσεων και στάδια αποτελεσματικής επίλυσης μέσα σε έναν οργανισμό. Έπειτα, αναφέρονται οι συνέπειες από μια σύγκρουση, αρνητικές και θετικές, ο ρόλος του σχολείου, της ηγεσίας και του συλλόγου διδασκόντων, που έχει τη δική του δυναμική.

Στο ερευνητικό μέρος γίνεται αναφορά καταρχάς στους τύπους σχολείου που θα μελετηθούν, πληροφορίες που έχουν σχέση με την εργασία και την έρευνα και του τρόπου διεξαγωγής της, και καταγράφονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Κατόπιν, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, συγκρίνοντάς τα και με άλλες έρευνες, ώστε να προκύψουν κάποια συμπεράσματα, και δίνονται προτάσεις για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, για μελλοντικές έρευνες και για ενίσχυση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αποσκοπώντας στη βέλτιστη αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης. Έστερα, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και μετά το παράρτημα, με το ερωτηματολόγιο.



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Προσέγγιση του φαινομένου της σύγκρουσης

#### 1.1 Η έννοια της σύγκρουσης

Συγκρούσεις συναντάμε σε όλες τις ιστορικές εποχές, σε όλες τις δράσεις που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση. Έχουμε συγκρούσεις πολεμικές, αστυνομικές, οικογενειακές και πολλών διαφόρων άλλων μορφών. Κατά τον Cohen (2016), η ιστορία της σύγκρουσης είναι παλιά. Τη βρίσκουμε σε ιστορίες της Βίβλου, από την εποχή της Γένεσης κιόλας, όπου για να κερδίσει η μια πλευρά έπρεπε η άλλη να υποστεί την ήττα. Ήταν η επονομαζόμενη νοοτροπία του μηδενικού αθροίσματος, που επικράτησε για πολλά χρόνια και βασιζόταν κυρίως σε ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων.

Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για τη σύγκρουση (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015· Rahim, 2001· Thomas, 1992). Σύμφωνα με τους Wall και Callister (1995, σ. 517), «...η σύγκρουση είναι μια διαδικασία στην οποία η μια πλευρά αντιλαμβάνεται πως τα συμφέροντά της αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά από μια άλλη πλευρά». Ο Παπάνης (2012, σ. 161) θεωρεί πως «... θα μπορούσε να νοηθεί ως μια μορφή ενέργειας, που τείνει προς εκτόνωση, εάν αντιμετωπιστεί με ωριμότητα, ενώ ενσταλάζει πικρία, θυμό και οργή, εάν αφεθεί στην τύχη». Είναι μια έννοια που εμπεριέχει δυναμισμό (Cooper, 2003), μια διαδικασία δυναμική και μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει κατανοητός ο ιδιαίτερος ρόλος της (Pondy, 1967· Σαΐτης, 2007).

Η σύγκρουση είναι μια διαμάχη, που συνήθως γίνεται κατανοητή μόνο εφόσον εκδηλωθεί και αφορά δυνάμεις αντίθετες, αλλά αλληλοεξαρτώμενες (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015). Αυτό που τη διαφοροποιεί κάθε φορά είναι ο τύπος της, η χρονική διάρκεια, οι συνέπειες, οι αιτίες. Επηρεάζει τόσο τις σχέσεις, όσο και τη λειτουργία των οργανισμών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015· Σαΐτης, 2007). Ο Σαΐτης (2007) μάλιστα αναφέρει πως δεν είναι κάτι που προκύπτει ξαφνικά, αλλά υπάρχει μια ακολουθία σταδίων, και είναι υποχρέωση του κάθε διευθυντή, όταν εκδηλώνεται σε σχολική μονάδα, να τη χειριστεί κατάλληλα.

## 1.2 Η διαδικασία για την εκδήλωσή της

Η σύγκρουση εκδηλώνεται με μια σειρά από πέντε στάδια (Ακρίβος & Γυαλιά, 2019· Pondy, 1967· Robbins & Judge, 2013). Στις ομάδες αρχίζει ως μια δυναμική πράξη με την ύπαρξη συνθηκών που την ευνοούν. Συνεχίζει γνωστικά με την αντίληψη που διαμορφώνει ο/η καθένας/μιά, όπου ο τρόπος μπορεί να διαφέρει, εφόσον όλοι δεν σκέφτονται ίδια. Ακολούθως, μετά από ένα χρονικό διάστημα, συμμετέχουν τα συναισθήματα και υπάρχει η εμπλοκή του ατόμου, φτάνοντας σε επιθετικότητα ή σε εμπόλεμη κατάσταση. Κατόπιν, ανάλογα με το αν τα αποτελέσματα είναι θετικά ή αρνητικά, υπάρχει αύξηση ή μείωση της απόδοσης της ομάδας (Ακρίβος & Γυαλιά, 2019· Robbins & Judge, 2013). Ο Σαΐτης (2007) αναγνωρίζει πως τα στάδια που μπορούν να οδηγήσουν σε μια έκρυθμη κατάσταση δεν είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν όλα και μπορεί να μην υπάρχουν κάποια από αυτά.

### Η διαδικασία της σύγκρουσης

13-8



Εικόνα 1: Η διαδικασία της σύγκρουσης (Ακρίβος & Γυαλιά, 2019, σ. 81· Robbins & Judge, 2013, σ. 450)

Ο Pondy (1967) κάνει μια παρόμοια κατηγοριοποίηση για τα στάδια μιας σύγκρουσης. Τα ορίζει ως εξής: λανθάνουσα σύγκρουση, σύγκρουση που γίνεται αντιληπτή, σύγκρουση που είναι αισθητή, φανερή σύγκρουση, και τέλος το στάδιο που ακολουθεί μετά τη σύγκρουση, με τις συνέπειες που έπονται. Ο διευθυντής ενός σχολείου, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), θα πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται ότι η σύγκρουση μπορεί να έχει διάφορες μορφές και μπορεί να μην είναι ορατή.

Η λανθάνουσα σύγκρουση περιλαμβάνει την ύπαρξη αιτιών που υποβόσκουν. Αυτή μπορεί να εμφανίζεται την ίδια στιγμή με διαφορετικούς τύπους. Μπορεί να αφορά τη διεκδίκηση των πόρων, που δεν είναι επαρκείς, μέσα στον οργανισμό, στα πλαίσια του ανταγωνισμού για αυτούς. Ενδεχομένως, ορισμένα μέλη να εναντιώνονται στον έλεγχο και να έχουν την ανάγκη για αυτονόμηση, σε προσπάθειες ελέγχου για δράσεις που τις θεωρούν δική τους αρμοδιότητα. Επίσης, δύναται να συσχετίζεται με τη διαφοροποίηση που μπορεί να υπάρξει ως προς τους στόχους της υποομάδας στην οποία ανήκουν. Οι ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων ίσως να μη θεωρούνται συμβατές για όλες τις πλευρές. Ακόμη, η λανθάνουσα σύγκρουση μπορεί να σχετίζεται και με τους ρόλους που έχουν τα άτομα (Pondy, 1967).

Στη συνέχεια, έχουμε την αντιληπτή σύγκρουση. Στο στάδιο αυτό δεν υπάρχει πάντα η κατανόηση μιας λανθάνουσας σύγκρουσης, ούτε και το αντίθετο, μια λανθάνουσα σύγκρουση ίσως να μη γίνει αντιληπτή. Σε κάποιες περιπτώσεις, απουσιάζει η κατανόηση της άλλης πλευράς. Η επικοινωνία πιθανόν να βοηθήσει, σε περιπτώσεις εντούτοις που δεν είναι τόσο έντονα αντίθετες οι τοποθετήσεις των μερών, αλλιώς χειροτερεύει την κατάσταση. Υπάρχουν φορές που χρησιμοποιούνται μηχανισμοί καταστολής μιας σύγκρουσης, περισσότερο από τη στιγμή που είναι προσωπικά τα αίτια και όχι τόσο οργανωτικά. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει να μη θίγονται αξίες που είναι μείζονος σημασίας για τα πρόσωπα (Pondy, 1967).

Στο επόμενο στάδιο, στην αισθητή σύγκρουση, υπάρχει διαφοροποίηση από την αντιληπτή, διότι εδώ αναπτύσσονται συναισθήματα άγχους, έντασης. Μπορεί να αντιλαμβάνεται το τάδε πρόσωπο τη σύγκρουση, μα να μην τον επηρεάζει αρνητικά, άμα δε συνδέεται με κάποιο αρνητικό συναίσθημα, ενώ το αντίθετο συμβαίνει, εάν η σύγκρουση προσωποποιείται και εξατομικεύεται. Οι λόγοι μπορεί να οφείλονται σε κρίση ταυτότητας, σε οργανωτικές απαιτήσεις που θεωρούνται πειστικές ή όταν το άτομο συμμετέχει στη σύγκρουση ολοκληρωτικά, εμφανίζοντας έντονες αντιδράσεις (Pondy, 1967).

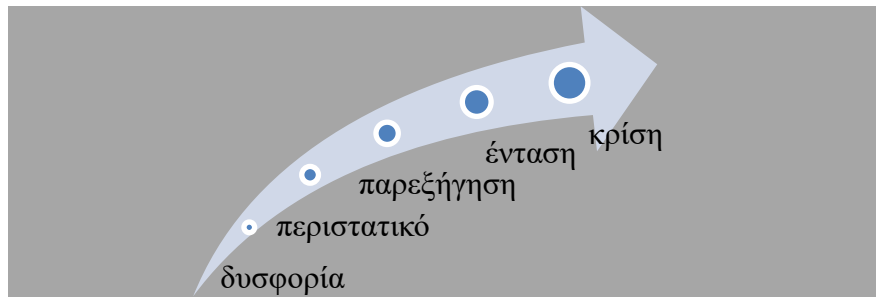
Στη φανερή σύγκρουση το εμπλεκόμενο μέλος αντιδρά και οφείλεται στην αίσθηση απογοήτευσης που έχει, καθώς το παρεμποδίζουν στην επίτευξη των στόχων του, όχι πάντα με πρόθεση. Η εμφάνισή της δε φτάνει συνήθως σε ακραίες μορφές, ιδίως από τη στιγμή που υπάρχουν ορισμένοι προκαθορισμένοι κανόνες. Συμπληρωματικά, τα πιο πολλά προγράμματα που αποβλέπουν στην επίλυση

συγκρούσεων έχουν ως στόχο τη σύνδεση στοιχείων μεταξύ της αντιληπτής και φανεράς σύγκρουσης και της αισθητής με τη φανερή (Pondy, 1967).

Στο τελευταίο στάδιο, σύμφωνα με τον Pondy (1967), μετά τη σύγκρουση, φαίνονται τα αποτελέσματα. Αν η σύγκρουση επιλυθεί, αυτό μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια καλύτερη συνεργασία. Εάν πάλι μένει πιεσμένη, αλλά άλυτη, ίσως να συσσωρεύσει περισσότερη αρνητική ενέργεια με πιθανές δυσάρεστες επιπτώσεις. Ο τρόπος που θα επιχειρηθεί να επιλυθεί μια σύγκρουση θα καθορίσει και την εξέλιξη της (Ακρίβος & Γυαλιά, 2019). Στη σύγκρουση, όπως αναφέρει ο Pondy (1967), ο κάθε οργανισμός βρίσκεται μέσα σε ένα ανοιχτό σύστημα που δέχεται επιρροές και μπορεί αυτές να είναι αρνητικές, δυναμιτίζοντας καταστάσεις και προκαλώντας νέες κρίσεις ή θετικές, όπως για παράδειγμα η παροχή περισσότερων πόρων για τον οργανισμό, κάτι που θα διευκόλυνε και στην αντιμετώπιση μιας λανθάνουσας σύγκρουσης.

Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) προσδιορίζουν την εμφάνιση της σύγκρουσης στο σχολείο στηριζόμενοι σε αυτήν την κατηγοριοποίηση. Εμφανίζεται με τη μορφή της λανθάνουσας, εφόσον υπάρχουν λόγου χάρη προβλήματα υλικοτεχνικά ή μη δίκαιου επιμερισμού των καθηκόντων, της αντιληπτής, που μπορεί να οφείλεται επί παραδείγματι σε επικοινωνιακές παρερμηνείες, και της φανεράς, με την εκδήλωση του φαινομένου και τις όποιες μετέπειτα συνέπειες.

Επιπρόσθετα, οι Βασιλείου και Κεχαόγλου (2015) αναφέρονται και σε μια άλλη κλιμάκωση, με βάση τα σημάδια της εμφάνισής της σύγκρουσης και εμπλέκοντας τα συναισθήματα, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με αυτούς, στην αρχή εμφανίζεται ως μια αίσθηση δυσφορίας, χωρίς πιθανόν να ορίζεται η αιτία, ύστερα περνάει στο στάδιο του περιστατικού, μιας απότομης συναλλαγής όπου προκαλείται νευρική ή κάποιο αποτέλεσμα μη επιθυμητό, κατόπιν έπεται το στάδιο της παρεξήγησης, με προθέσεις και γεγονότα να συγχέονται, φτάνει στην ένταση με τη σχέση να βρίσκεται κάτω από κλίμα αρνητικής ενέργειας, με άσχημες συμπεριφορές, εμμονή σε συγκεκριμένες απόψεις, και στο τελευταίο στάδιο της κλιμάκωσης της σύγκρουσης επέρχεται η κρίση και θέτει τη σχέση σε κίνδυνο. Τα συναισθήματα είναι πρωταρχικής σημασίας τόσο για την εξέλιξη της σύγκρουσης, όσο και για την επιτυχία μιας παρέμβασης προς την επίλυσή της. Για τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012), η καλή διάθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην εκτόνωση μιας σχολικής κρίσης.



Εικόνα 2. Τα επίπεδα κλιμάκωσης μιας σύγκρουσης  
(Βασιλείου και Κεχαόγλου, 2015, σ. 24)

### 1.3 Τύποι μιας σύγκρουσης

Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τα στάδια εξέλιξης του φαινομένου της σύγκρουσης για να μπορεί να την κατανοήσει καλύτερα. Υπάρχουν διάφοροι τύποι σύγκρουσης. Ο Rahim (2001) αναγνωρίζει τέσσερις τύπους ενδοοργανωτικής:

α) Την ενδοπροσωπική σύγκρουση που αισθάνεται το ίδιο τα άτομο, όταν αυτά που καλείται να εκτελέσει ή να υπηρετήσει αντικρούουν τις αξίες του, τα ενδιαφέροντά του και αυτά που γνωρίζει. Οι Lewicki, Saunders και Minton (2004) την χαρακτηρίζουν και ως ενδοψυχική, μια που αφορά και παράγοντες που σχετίζονται με ψυχολογικά αίτια και με επιθυμίες που έρχονται σε σύγκρουση με τα πρέπει και τον γύρω κόσμο.

β) Τη διαπροσωπική σύγκρουση που αναφέρεται στη διαμάχη δυο ή περισσότερων προσώπων που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο. Ο Triebe (1998) θεωρεί πως συνήθως δε γίνεται έτσι ξαφνικά, αλλά υπάρχει ένα ιστορικό γεγονότων.

γ) Την ενδοομαδική σύγκρουση που αφορά θέματα, όπως οργάνωσης, στόχων, και μπορεί να είναι ανάμεσα σε μέλη της ίδιας ομάδας ή σε υποομάδες της ή μπορεί να σχετίζεται με διαφορές μεταξύ των αρχηγών και των μελών της ομάδας, όπου μπορεί να περιλαμβάνονται και όλα τα μέλη. Κατά τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012), οι αδυναμίες στην οργάνωση αποτελούν μια βασική αιτία συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες.

δ) Τη διαομαδική ή διατμηματική σύγκρουση, που είναι ανάμεσα σε μονάδες ή ομάδες του ίδιου οργανισμού, για θέματα που για παράδειγμα έχουν σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τον τρόπο επίτευξής τους ή με τις διαφορές που προκύπτουν λόγω άλλων αρμοδιοτήτων. Οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) αναφέρουν πως οι συγκρούσεις που σχετίζονται με τη δομή οργάνωσης των οργανισμών δύναται να είναι ανάμεσα σε διάφορα τμήματα, λειτουργίες του οργανισμού, μεταξύ ανόμοιων επιπέδων ιεράρχησης και στελεχών επιτελικών-γραμματικών ή να έχουν σχέση με διαμάχες άτυπης και τυπικής οργάνωσης, όπου πρέπει να διαχωρίζονται αυτές που

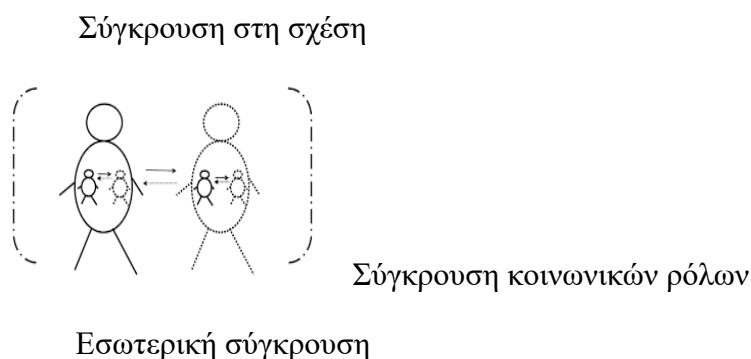
αφορούν τις ομάδες και αυτές που είναι αναμεταξύ προσώπων, μια που έχουν άλλο τρόπο επίλυσης. Στη σύγκρουση βέβαια ανάμεσα σε ομάδες, όπως αναφέρουν οι Lewicki, Saunders και Minton (2004) εξαιτίας της ύπαρξης πολλών μερών που αλληλοεπιδρούν, τα προβλήματα είναι πιο πολύπλοκα και η διαπραγμάτευση είναι πιο σύνθετη διαδικασία.

Ο χώρος του σχολείου ανήκει στους οργανισμούς μάθησης που αποτελούνται από άτομα που λειτουργούν αυτόνομα και ως ομάδες. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012), διαχωρίζουν τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό χώρο σε κατηγορίες. Είναι οι διαπροσωπικές, που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων που είναι μέλη της ίδιας ομάδας, της σχολικής, και μπορούν να διαλύσουν τη συνοχή της, ιδίως αν υπάρχει ιεραρχική διαφορά. Ακολούθως είναι οι ομαδικές, με τη διαμάχη διαφορετικών ομάδων, οι συγκρούσεις ατόμων και ομάδων, τυπικής ή άτυπης μορφής και ακόμη η περίπτωση των συγκρούσεων του σχολείου με τοπικούς κοινωνικούς φορείς, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.

Πέρα από αυτές τις ταξινομήσεις που σχετίζονται με οργανισμούς, ο Rahim (2001) προσθέτει μια επιπλέον. Σύμφωνα με αυτόν, οι τύποι της σύγκρουσης, ανάλογα με τις αιτίες και τις συνθήκες που οδήγησαν στην εκδήλωσή της, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δέκα και αυτοί είναι: Η συναισθηματική σύγκρουση, όπου τα ασύμβατα συναισθήματα εμποδίζουν την επίλυση ενός προβλήματος δυο πλευρών που αλληλοεπηρεάζονται. Η υπαρκτή σύγκρουση με την ύπαρξη διαφορών που σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού, το έργο του και με αντικρουόμενες αντιλήψεις. Η σύγκρουση συμφερόντων με τις αιτίες να αφορούν διαφορετικά συμφέροντα που έχουν σχέση και με τη διάθεση των πόρων. Η σύγκρουση αξιών, με αντιθέσεις στην ιδεολογία. Η σύγκρουση στόχων, με αντιπαράθεση από τα δυο μέρη που έχουν άλλες επιδιώξεις. Η ρεαλιστική έναντι της μη ρεαλιστικής σύγκρουσης, με την πρώτη να στηρίζεται σε παράγοντες λογικούς και τη δεύτερη να εμφανίζεται για να εκτονωθεί μια ένταση, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο στόχο ύπαρξης. Η θεσμοποιημένη σύγκρουση, με την ύπαρξη σαφών κανόνων, προβλέψιμων συμπεριφορών και σχέσεων που διέπονται από συνέχεια, έναντι της μη θεσμικής, όπου δεν υφίσταντο αυτές οι προϋποθέσεις. Η αντιδραστική ή αντισταθμιστική ή σύγκρουση αντιποίνων με την αποτίμηση του κέρδους της κάθε πλευράς, υπολογίζοντάς το με βάση το κόστος που θα έχει η άλλη πλευρά. Η εσφαλμένη σύγκρουση ή λανθασμένου καταλογισμού που οφείλεται σε λάθος εκτίμηση των παραγόντων και η εκτοπισμένη σύγκρουση ή υποκατάστασης, με

μετατόπιση της διαμάχης σε δευτερεύοντα θέματα ή σε άλλες ομάδες που δεν εμπλέκονταν στην αρχική διαμάχη.

Συμπληρωματικά, οι Βασιλείου και Κεχαόγλου (2015) θεωρούν πως η κάθε σύγκρουση έχει συγχρόνως τρεις διαστάσεις και αν κατανοηθεί η μια τουλάχιστον διάσταση υπάρχουν πιθανότητες να μπορέσουν να αναγνωριστούν και οι άλλες όψεις ενός ζητήματος. Σε μια για παράδειγμα σύγκρουση του/της Προϊσταμένου/ης με μέλος του προσωπικού του/της αυτό που συμβαίνει είναι το εξής: Έχουμε τη σύγκρουση μεταξύ προσώπων, τη διαπροσωπική, αυτή που γίνεται μέσα στον άνθρωπο, την εσωτερική με τις στάσεις που κρατάει ο/η καθένας/μία, και την κοινωνική, που σχετίζεται με τους ρόλους που υιοθετούν τα άτομα.



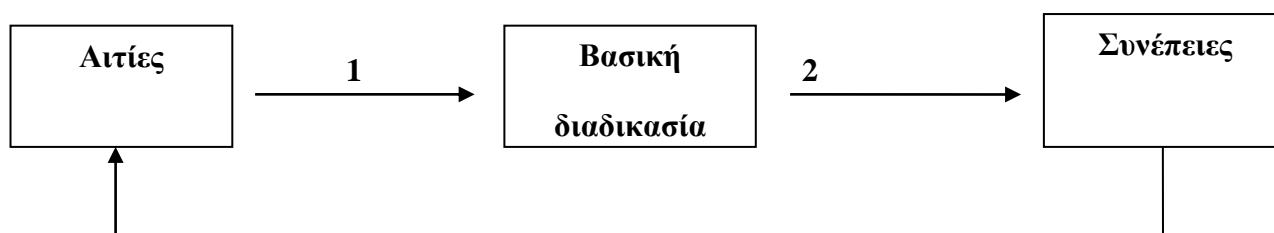
*Εικόνα 3. Οι τρεις διαστάσεις μιας σύγκρουσης (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015, σ. 18)*

Οι Everard, Morris και Wilson (2004) πιστεύουν πως αν εξετάσει κανείς πιο προσεκτικά τις συγκρούσεις, θα αναγνωρίσει πως οι πιο πολλές έχουν στοιχεία λογικά, συναισθηματικά και κάποιες αναλήθειες. Οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι συνήθειες και η κουλτούρα δεν είναι πάντα ορατές, αλλά καλύπτονται, όπως το τμήμα ενός παγόβουνου, που το μεγαλύτερο μέρος του δεν είναι ορατό (Hall, 1976), εντούτοις μπορεί σε αυτό να οφείλονται αρκετές από τις συγκρούσεις που συμβαίνουν. Ακόμη, η εποχή μας χαρακτηρίζεται από γρήγορους ρυθμούς, άγχος, συνεχή αμφισβήτηση, γεγονότα που λειτουργούν πολλαπλασιαστικά και οδηγούν στην ανάγκη διεκδίκησης για την επιβίωση και βελτίωση της ζωής των ατόμων. Για τον Cooper (2003) η σύγκρουση είναι μέρος της ύπαρξης των ανθρώπων και συναντάται σε όλη τη φύση. Κατανοώντας λοιπόν το τι είναι σύγκρουση, πώς εκδηλώνεται, τους τύπους της, μπορεί κανείς να αναζητήσει τις αιτίες που την προκαλούν. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει καλύτερα αντιληπτή και η εμφάνισή της στους χώρους του σχολείου, που μπορεί να είναι το αποτέλεσμα κάποιων ενεργειών ή καταστάσεων που είτε είναι φανερές, είτε υφέρπουν, είτε είναι σε εξέλιξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αιτίες εκδήλωσης συγκρούσεων

### 2.1 Αιτίες σύγκρουσης στον χώρο της Εκπαίδευσης

Η σύγκρουση, κατά τους Wall και Callister (1995), αναπαριστάται γενικά ως μια κυκλική διαδικασία, η οποία επαναλαμβάνεται πολλές φορές. Συμβαίνει μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου λόγω αιτιών, ακολουθούνται ενέργειες με μια σειρά, που έχουν κάποιον σκοπό και επιφέρουν αποτελέσματα ή επιδράσεις, ανατροφοδοτώντας αυτόν τον κύκλο. Για τους ίδιους, ο ορισμός της έννοιας της σύγκρουσης μπορεί να μας δώσει ορισμένες από αυτές τις αιτίες, που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της καθένα/μιας και την ύπαρξη δυο πλευρών. Είναι μια διαμάχη που συνήθως γίνεται κατανοητή μόνο εφόσον εκδηλωθεί, βασίζεται σε διαφορές, όπως αξιών, στόχων, επιθυμιών και τα συναισθήματα που προκαλεί είναι συνήθως εγκατάλειψη, αγωνία, στεναχώρια και όχι τόσο επιθετικότητα ή θυμός (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015).



#### Ανατροφοδότηση 3

Εικόνα 4. Ο κύκλος της σύγκρουσης (Wall & Callister, 1995, σ. 516)

Το θέμα της παρούσας μελέτης είναι ο χώρος της Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της Πρωτοβάθμιας. Αυτή περιλαμβάνει μια πληθώρα εργαζομένων από διάφορες ειδικότητες που δρουν σε συγκεκριμένα πλαίσια και όπως λέει και ο Ghaffar (2009), όπου υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων υπάρχει και η πιθανότητα σύγκρουσης. Οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) επισημαίνουν ακόμη την αξία των πολιτισμικών στοιχείων που κουβαλάει ο καθένας, τα οποία επηρεάζουν τους τρόπους επικοινωνίας, τις αξίες, τις ιδέες. Αν δε ληφθούν υπόψη και δεν κατανοηθούν τα διαφορετικά πολιτισμικά επίπεδα που αλληλεπιδρούν πολλές φορές πάνω στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, τότε ελλοχεύουν κίνδυνοι πυροδότησης συγκρουσιακών καταστάσεων. Ο Παπάνης (2012) πιστεύει πως η εργασία επιδρά πάνω στην τρέχουσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι οικογένειες και το αντίστροφο, κάτι που μπορεί να επιτείνει την εμφάνιση



συγκρούσεων στο πλαίσιο της εργασίας και της οικογένειας, από τότε μάλιστα που οι ρόλοι έχουν ξεφύγει από τα πατροπαράδοτα και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν εξίσου προκλήσεις εργασιακές, παρόμοιες με τους άντρες. Επιπλέον, ο διαθέσιμος χρόνος και το εργασιακό άγχος φορτίζει την οικογενειακή ηρεμία.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύ λόγος για το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά και άλλοι υπάλληλοι, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Εξαρτώνται από παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικά θέματα, με τις συνθήκες εργασίας τους, όταν δεν προσδιορίζεται από την αρχή ο ρόλος τους και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος είναι έντονες ή ασφυκτικές ή θεωρούν πως δεν μπορούν να τις εκπληρώσουν και νιώθουν μόνοι σε όλη αυτή τη δοκιμασία. Η κατάσταση μπορεί να πυροδοτηθεί, ειδικά αν υπάρχει και το ανάλογο ερέθισμα από την άλλη πλευρά και να αντιδράσουν με επιθετικότητα, με αδιαφορία, με αδιαθεσία. Ρόλο διαδραματίζει σε αυτό η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, άνδρα ή γυναίκας, και εκτός από συναισθηματική φόρτιση και επιπτώσεις στην απόδοση των ατόμων επηρεάζονται και οι σχέσεις με τους γύρω (Παππά, 2006). Η επαγγελματική εξάντληση που προκύπτει από τη μη επαρκή επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και η καθημερινή ενασχόληση με μαθητές μικρών ηλικιών, μπορεί να αποτελέσουν αιτίες προστριβών (Πλατής & Αργυροπούλου, 2018).

Ο σύλλογος των διδασκόντων συνήθως δεν είναι σταθερός, επιπρόσθετα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που μετακινούνται εξαιτίας υπηρεσιακών αλλαγών, προσωρινών τοποθετήσεων, μετάθεσης ή απόσπασης σε άλλο σχολείο ή τόπο. Αναγκάζονται επομένως τις πιο πολλές φορές να προσαρμοστούν σε καινούριες συνθήκες, σε νέο περιβάλλον, με άγνωστους συναδέλφους, σε περιβάλλοντα μάθησης πιθανόν διαφορετικά και να ενταχτούν σε σχολικές ομάδες των οποίων τα μέλη δεν τους είναι οικεία (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016). Οι αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, οι λιγότεροι διορισμοί μόνιμων υπαλλήλων, η μετακίνηση προσωπικού σε αρκετά σχολεία για την κάλυψη των ωρών τους, η προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης, αντιμετωπίζονται με δυσπιστία, ως ελεγκτική ενέργεια και αποτελούν πιθανές πηγές συγκρούσεων (Παπαδημητρίου, 2020). Ακόμη, συνηγορούν αρνητικά η προσπάθεια κάποιων να απεμπλακούν από ευθύνες, η επιδίωξη παραβίασης του χώρου που θεωρούν κτήμα τους τα άτομα και γενικότερα οι εργασιακές συνθήκες (Ακρίβος & Γυαλιά, 2019). Ένα άλλο συχνό φαινόμενο συγκρούσεων στον σχολικό χώρο είναι, σύμφωνα

με τον Fields (1996), ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας τυπικής τάξης και στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Οι ρόλοι και των δυο πλευρών εμπλέκονται μια που αφορούν την ανάληψη στρατηγικών για τον ίδιο μαθητή ή μαθήτριά. Οι δυσλειτουργίες της διδασκαλίας και τα προβλήματα της αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές δυσκολίες κάνουν κάποιες φορές τους εκπαιδευτικούς να τείνουν σε μια προσπάθεια αποφυγής του προβλήματος.

Άρα στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλές διαφορετικές αιτίες και ίσως κανείς θα μπορούσε να προσδιορίσει και άλλες με βάση την προσωπικότητα των ατόμων. Προσπαθώντας επομένως ο Σαΐτης (2007) να τις γενικεύσει, τις κατατάσσει στις ακόλουθες κατηγορίες.

α) Η προβληματική επικοινωνία: Όταν οι πληροφορίες δεν είναι επαρκείς, τα μηνύματα κωδικοποιούνται λανθασμένα, ο χρόνος της επικοινωνίας είναι σε λάθος στιγμή και το μέρος δεν ενδείκνυται. Η επικοινωνία περιλαμβάνει ένα σύνολο εκλογικεύσεων και συναισθημάτων, άλλοτε είναι λεκτική και άλλοτε όχι, ενώ πολλές φορές εκλαμβάνεται διαφορετικά από τον καθένα, καθώς οι αποστολές γίνονται αποδέκτες και το αντίστροφο (Κρασσάς, 2016). Ο Oachesu (2016) πιστεύει πως η καλή επικοινωνία συμβάλλει στην εδραίωση, ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και στον αντίποδα οι επικοινωνιακές αδυναμίες στην εμφάνιση των συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, η υπερβολική «φλυαρία» ή «σιωπή» επιδεινώνουν μια άσχημη κατάσταση (Robbins & Judge, 2013).

β) Οι στόχοι που συγκρούονται : Οι επιθυμίες που έχει η μια πλευρά και η πραγμάτωσή τους έρχονται σε σύγκρουση με τις επιθυμίες της άλλης πλευράς. Αυτό μπορεί να συμβεί, λόγω χάρη μεταξύ δυο ατόμων που διεκδικούν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στο οποίο μπορεί να συμμετέχει ένας/μία μόνο ή σε μια άλλη περίπτωση, αν δυο ομάδες έρχονται σε αντιπαράθεση εξαιτίας διαφορετικών συμφερόντων.

γ) Οι ατομικές διαφορές: Στο σχολείο υπάρχουν άτομα διαφόρων ηλικιών, πεποιθήσεων, ενδιαφερόντων, αξιών, με ποικίλες αντιλήψεις, ιδεολογίες. Για τους Everard, Morris και Wilson (2004) η προσωπικότητά τους και ο τρόπος που εκφράζονται μπορεί να αποτελέσουν αιτίες σύγκρουσης, όπως για παράδειγμα μια προστριβή που παίρνει μέρος ανάμεσα σε εσωστρεφή και εξωστρεφή άτομα, απότοκο της δυσaráσκειας των πρώτων απέναντι σε συμπεριφορές που τους φαίνονται επιτηδευμένες. Ιδιαίτερα συγκρούσεις που συνδέονται με διαφορετικές απόψεις, με συναισθήματα, μπορούν να γίνουν πολύ σοβαρές (Cooper, 2003).

δ) **Οργανωτικά προβλήματα:** Στην προκειμένη περίπτωση οι στόχοι του οργανισμού, όπως μιας σχολικής μονάδας, δεν έχουν γίνει κατανοητοί, δεν υπάρχει συντονισμός, οι αποφάσεις δεν παίρνονται από τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες, ούτε η πληροφόρηση είναι επαρκής (Μπουραντάς, 2002). Οι ρόλοι δεν είναι ξεκάθαροι, ούτε οι αρμοδιότητες. Οι εμπλεκόμενες αρμοδιότητες του ενός με του άλλου και οι εργασίες που πρέπει να επιτευχθούν και είναι αλληλοεξαρτώμενες μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στις σχέσεις, για αυτό ο καθένας πρέπει να γνωρίζει τον ρόλο που επιτελεί (Mullins, 2010). Σύμφωνα με τον Belbin (στο άρθρο των Λαζαρίδης, Αγαθαγγέλου & Χούσανλης, 2020), οι ρόλοι στις ομάδες είναι: του Συντονιστή, του Διαμορφωτή, που είναι ένας διαφορετικός ηγέτης που γίνεται οδηγός των εξελίξεων, του Καινοτόμου, του Εξερευνητή, που είναι και ο πιο ενθουσιώδης, του Αξιολογητή, του Συνεργάσιμου, του Εφαρμοστή, που είναι πειθαρχημένος και αποτελεσματικός, του Ολοκληρωτή, που επιδιώκει τη βελτίωση, και του Ειδικού, με τις πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Οι Λαζαρίδης, Αγαθαγγέλου και Χούσανλης (2020) πιστεύουν πως οι άνθρωποι εντάσσονται σε ομάδες και μέσα από αυτές αποκτούν τη δική τους αντίληψη για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους ή και το αντίστροφο, επηρεάζουν και αυτοί με τη σειρά τους τα γεγονότα. Υιοθετούν με αυτόν τον τρόπο ρόλους τους οποίους υπηρετούν και οι οποίοι αν δεν είναι συναφείς με τους χαρακτήρες τους ή δεν είναι αποσαφηνισμένοι, αυτό τους δημιουργεί σύγχυση και δυσκολίες στις ομάδες που είναι ενταγμένοι. Συνάμα, εντάσεις μπορεί να δημιουργήσει στο σχολείο και η ανάγκη τήρησης συγκεκριμένων κανόνων για θέματα πρακτικά ή η πίεση λόγω αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν για σημαντικά ζητήματα ή ζητήματα της καθημερινότητας (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

ε) **Εξωτερικοί παράγοντες ή εξωτερικό περιβάλλον:** Η ανάγκη συνεργασίας με παράγοντες εκτός σχολείου μπορεί να επιφέρει σύγκρουση, όπως για παράδειγμα με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και με άλλους κοινωνικούς φορείς. Επίσης, η νομοθεσία με τις συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει προστριβές. Το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει το σχολείο, μια που πολλές φορές είναι αναγκαία η συνεργασία με διάφορους φορείς και υπάρχει εξάρτηση και αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι, σύμφωνα με τη Saiti (2015), γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό. Η ίδια, αξίζει να σημειωθεί πως σε έρευνά της για το θέμα των συγκρούσεων, υπολόγισε παράγοντες που σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύοντας την αξιοπιστία της έρευνάς της. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) πιστεύουν ότι η οποιαδήποτε αλλαγή στα σχολεία δεν μπορεί να γίνει, αν δεν υπάρχει η έννοια της αποδοχής και από αυτούς που επηρεάζονται από την

αλλαγή. Η εφαρμογή της πρέπει να στηρίζεται σε στοιχεία όπως η αλληλεπίδραση και ο διάλογος. Είναι μια εξελικτική διαδικασία και πρέπει να υπολογίζονται τα συναισθήματα, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων. Είναι σφάλμα να εξατομικεύονται τα προβλήματα, θεωρώντας κάποιους υπεύθυνους για αυτά, λόγω της ανεπάρκειάς τους. Αυτονόητο είναι πως αυτό θα επιφέρει σύγκρουση, εξάλλου και οι αιτίες είναι πολλές φορές άλλες και δεν αφορούν άτομα, αλλά μεθόδους ή συστήματα.

στ) Μειωμένοι πόροι: Η χρηματοδότηση από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης είναι ελάχιστη και δεν καλύπτει πολλές φορές τις σχολικές ανάγκες. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και η οικονομική δυσχέρεια της χώρας, με τους χαμηλούς προϋπολογισμούς για τα σχολεία, είναι αιτίες που μπορούν να αυξήσουν τις συγκρούσεις (Saiti, 2015). Για τον Mullins (2010, σ. 100), «Όσο μεγαλύτερος είναι ο περιορισμός των πόρων, τότε συνήθως τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα σύγκρουσης».

Αντιλαμβάνεται κανείς πως οι συγκρούσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με βάση τις αιτίες, με ευαισθησία και υπολογίζοντας τη βαρύτητα του κάθε περιστατικού (Cooper, 2003). Παρόλα αυτά, αιτία σύγκρουσης για τις Κατσιούλα, Κατσιούλα και Μπούτσκου (2016) μπορεί να αποτελέσει και η ηγεσία, με τη μη υποστήριξη των εκπαιδευτικών είτε σε θέματα επιμόρφωσης ή στρατηγικής για την αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές δυσκολίες ή μέσω της μεροληπτικής αντιμετώπισης των γυναικών, λόγω φύλου, σε θέματα επαγγελματικής τους εξέλιξης. Οι διακρίσεις που μπορεί να γίνονται από την πλευρά της ηγεσίας πιθανόν να δημιουργήσουν αντίδραση (Ακρίβος & Γυαλιά, 2019) και μια μεροληπτική, απαθής ή αμέτοχη σχολική ηγεσία θα μπορούσε να δυναμιτίσει παραπάνω το αρνητικό κλίμα (Oresajo, 2015). Ο Tjosvold (2008) πιστεύει πως η τακτική της αποφυγής μιας σύγκρουσης, που θεωρείται από πολλούς ως η πιο προσφιλή τακτική για το θέμα των συγκρούσεων, δεν είναι επωφελής τις περισσότερες φορές. Αυτό που πρέπει να επιδιώκεται είναι μια σωστή διαχείριση, μια που οργανισμός χωρίς συγκρούσεις δε νοείται.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η διαχείριση και η επίλυση**

### **3.1 Η έννοια της διαχείρισης και της επίλυσης**

Επίλυση και διαχείριση δεν είναι ταυτόσημα. Δε σημαίνει πως η διαχείριση θα φέρει και την επίλυση της σύγκρουσης. Αυτό ωστόσο που μπορεί να καταφέρει, είναι να ενισχυθεί η μάθηση και η ελάττωση των αρνητικών συνεπειών, μια και αυξάνεται ο χρόνος που δαπανάται για αυτήν (Joseph, 2016). Σύμφωνα με τον Rahim (2002, σ. 208), «αυτό που χρειαζόμαστε για τους σύγχρονους οργανισμούς είναι η διαχείριση συγκρούσεων και όχι η επίλυση συγκρούσεων». Πρέπει να βρεθούν τρόποι μείωσης των δυσλειτουργιών που μπορεί να προκληθούν και μάθησης από τα θετικά στοιχεία που μπορεί κάποιος να αποκομίσει μέσω της διαδικασίας της σύγκρουσης, ώστε να βελτιωθούν οι λειτουργίες και η αποδοτικότητα του οργανισμού. Η Saiti (2015), σε άρθρο της για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναφέρει πως η επίλυση επηρεάζεται από τις ικανότητες και δεξιότητες του/της ηγέτη/τριας ενός σχολείου, ακόμη και από παράγοντες οργανωτικούς, που σχετίζονται με την έκταση της γραφειοκρατίας που υπάρχει, την κατανομή των αρμοδιοτήτων, τη δομή της ιεραρχίας και αν οι στόχοι είναι κατανοητοί. Οι ηγέτες πρέπει να αναζητούν εκτός από τις αιτίες και τις επιπτώσεις που θα είχε μια σύγκρουση, ώστε να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική ή το στυλ που θα υιοθετήσουν. Για τον Ghaffar (2009), μια λάθος διαχείριση της σύγκρουσης είναι το πρόβλημα και όχι η ίδια η σύγκρουση, που μπορεί να έχει και ευεργετικές συνέπειες. Συνοψίζοντας, η σημασία της διαχείρισης είναι δεδομένη και για να κατανοηθεί καλύτερα το φαινόμενο θα γίνει μια προσπάθεια ερμηνείας του, με βάση τις θεωρίες που έχουν δημιουργηθεί.

### **3.2 Τα δυο βασικά μοντέλα: διαδικαστικό και δομικό**

Σύμφωνα με τον Thomas (1992), υπάρχουν δυο θεωρητικά μοντέλα: το διαδικαστικό μοντέλο (process model) και το δομικό μοντέλο (structural model). Το πρώτο, το διαδικαστικό, δίνοντας σημασία στη γνωστική λειτουργία, προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις διαφορές στη διαχείριση της σύγκρουσης και αυτών που έπονται, στηρίχτηκε σε έναν τρόπο εξέτασης σε βάθος των γεγονότων, διαπροσωπικών και νοητικών, ακολουθώντας τα γεγονότα που διαδραματίζονται με μια χρονική σειρά. Ωστόσο, ο τρόπος αυτός δεν κάλυπτε πολλές περιπτώσεις. Συνεπώς, η επίγνωση, τα

συναισθήματα, οι συμπεριφορές, οι προθέσεις, οι σκέψεις και οι συνέπειες λήφθηκαν υπόψη για να βελτιωθεί το αρχικό μοντέλο. Προστέθηκαν ως επιπλέον νέα στοιχεία τα συναισθήματα, τα οποία μπορούν να κινητοποιήσουν εντάσεις και η κανονιστική συλλογιστική, όπου δίνεται έμφαση όχι τόσο στις συνέπειες, αλλά σε ενέργειες που βασίζονται σε κοινωνικούς κανόνες. Για τους Ακρίβος και Γυαλιά (2019, σ. 81) το μοντέλο αυτό «...ασχολείται πρωτίστως με τη δυναμική της σύγκρουσης και την αλληλουχία των γεγονότων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια εκδήλωσης της σύγκρουσης. Εστιάζει στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και όχι στα προσωπικά χαρακτηριστικά αυτών».

Το δεύτερο, το δομικό, κατά τον Thomas (1992), καταγίνεται με παραμέτρους περισσότερο σταθερές, με χαρακτηριστικά από το υπάρχον πλαίσιο, όπου υπάρχει αλληλεπίδραση, και από τα μέρη που εμπλέκονται, βρίσκοντας κάποιες κατηγορίες μεταβλητών, οι οποίες επηρεάζουν μια σύγκρουση. Μεταβλητές όπως η συμπεριφοριστική προδιάθεση που έχουν τα εμπλεκόμενα μέρη, οι κοινωνικές πιέσεις που ασκεί το περιβάλλον, η δύναμη των κανόνων, των αξιών, των προτεραιοτήτων που έχουν και οι δυο πλευρές και που ρυθμίζουν τις επιλογές τους, τα κίνητρα και τα εμπόδια που εμφανίζονται στη σχέση αλληλεπίδρασης που έχουν, όπου η κάθε πλευρά προσπαθεί να υποστηρίξει τις δικές της θέσεις, έχοντας ένα μερίδιο συμμετοχής στη σύγκρουση. Όλες αυτές οι μεταβλητές επιδρούν πάνω στον τρόπο που γίνεται ο χειρισμός της σύγκρουσης, ανάλογα με την κατάσταση και το άτομο. Εξελίσσοντας ακόμα περισσότερο το μοντέλο, προστέθηκαν μεταβλητές, ικανές για αλλαγή στο πέρασμα του χρόνου, για να ενθαρρύνουν την παροχή κινήτρων, τη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος, να κάνουν ευνοϊκότερες τις συνθήκες και βασίζονται σε λειτουργίες στήριξης της συνεργασίας και διαμόρφωσης των κατάλληλων συναισθηματικών συνθηκών. Κατά τους Ακρίβος και Γυαλιά (2019, σ. 81) το μοντέλο αυτό «...ασχολείται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά και τη διαδικασία της σύγκρουσης. Εστιάζει στις εσωτερικές δομές και τις προσωπικότητες των εμπλεκόμενων».

Για να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που συμπεριφέρεται το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, θα πρέπει να εστιάσει κανείς τόσο στην συμπεριφορά των ατόμων, όσο και στο περιβάλλον και στις ιδιαιτερότητες του σχολείου, ως ένα πολύπλοκο σύστημα, με υποσυστήματα, που αλληλεπιδρά και υποχρεούται να αντεπεξέλθει στις αλλαγές που μπορεί να υφίσταται (Σαΐτης, 2007). Για αυτό, η γνώση

των μοντέλων αυτών μπορεί να βοηθήσει σε μια καλύτερη κατανόηση και διαχείριση των εκάστοτε συνθηκών. Εκτός από το διαδικαστικό και το δομικό αναπτύχθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα στη βάση αυτών των δύο κυρίως, με αρκετά κοινά σημεία στην προσέγγισή τους. Προέκυψαν μετά από μελέτες και έρευνες πολλών ετών και σαφώς το συγκεκριμένο θέμα θα είναι πάντα επίκαιρο και θα απασχολεί τα άτομα και τους οργανισμούς στην αναζήτησή τους για βέλτιστες πρακτικές αντιμετώπισής του.

### 3.2.1 Τα θεωρητικά μοντέλα για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης

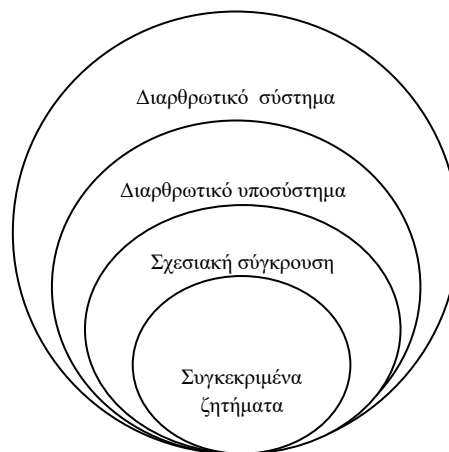
Υπάρχουν αρκετά μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί για να μελετήσουν τις συγκρούσεις, σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2020), και τα οποία παρουσιάζουν δυο παραμέτρους (διάσταση 1, διάσταση 2) πάνω στις οποίες στηρίζονται τεχνικές για την πρόληψη και τη διαχείρισή τους. Οι παράμετροι αυτές άλλοτε δίνουν έμφαση στο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα ή τους ανθρώπους, στη συνεργασία ή στην επιβολή, στο ενδιαφέρον για τους άλλους ή στο ατομικό συμφέρον, στο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα ή τις σχέσεις. Παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τα στυλ που υιοθετούνται κάθε φορά και αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο για αυτά.

**Πίνακας 1. Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων (Παπαδημητρίου, 2020, σ. 142)**

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1	ΔΙΑΣΤΑΣΗ 2	ΣΤΥΛ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ
Blake & Mouton (1964)	Ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα	Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	Αποφυγή
			Κυριαρχία
			Συμβιβασμός
			Εξομάλυνση
			Επίλυση προβλήματος
Thomas (1976)	Συνεργασίας	Επιβολής	Αποφυγή
			Ανταγωνισμός
			Συμβιβασμός
			Προσαρμογή
			Συνεργασία
Rahim (1983)	Ενδιαφέρον για τους άλλους	Ατομικό συμφέρον	Αποφυγή
			Κυριαρχία
			Συμβιβασμός
			Υποχρέωση-παραχώρηση
			Ενσωμάτωση

Everard & Morris (1999)	Ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα	Ενδιαφέρον για τις σχέσεις	Αποφυγή
			Ανταγωνιστική συμπεριφορά
			Συμβιβασμός
			Εξομάλυνση
			Επίλυση προβλήματος

Εκτός από τα προηγούμενα μοντέλα, συναντάμε και πολλές άλλες εκδοχές. Ανάμεσα σε αυτές είναι και το μοντέλο της Dugan (1996), που έχει μια προσέγγιση συστημική. Αυτή προσπάθησε βασισμένη σε μια ανάλυση ορθολογική να συσχετίσει τα επεισόδια των συγκρούσεων με τις βαθύτερες αιτίες τους, βλέποντας τους τύπους μιας σύγκρουσης, που είναι οι πιο συνηθισμένοι και αφορούν άτομα ή ομάδες, ως μέρος άλλων υποσυνόλων, εξετάζοντας τις σχέσεις που υπάρχουν και όσα υποκρύπτονται, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν όλα αυτά, αναγνωρίζοντας τουλάχιστον τέσσερα επίπεδα. Τα όποια θέματα προκύπτουν οφείλονται στην αλληλεπίδραση που υπάρχει στις σχέσεις και στα συναισθήματα. Το σχολείο είναι ένα υποσύστημα, όπου μπορεί να λάβουν μέρος συγκρούσεις και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Ο υπολογισμός των συνεπειών θα επιφέρει αλλαγές και θα βοηθήσει σε καλύτερη διαχείριση του κάθε περιστατικού. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε στην Αμερική, για να κατανοηθεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του ρατσισμού, που εκδηλωνόταν και σε σχολικές μονάδες.



Εικόνα 5. Ένα ένθετο μοντέλο σύγκρουσης (Dugan, 1996, σ. 14)

Σε γενικές γραμμές, πάνω σε όλες αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις εφαρμόζονται ορισμένες τεχνικές. Τεχνικές που σχετίζονται με τις συνέπειες από μια σύγκρουση και με τα στυλ διαχείρισης που υιοθετούνται.



### 3.3 Τεχνικές - μέθοδοι αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης με βάση το αποτέλεσμα

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται κάποιες βασικές τεχνικές αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης που στηρίζονται στα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει. Ο Milton (1981) προσδιορίζει τρεις κατηγορίες για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Στην πρώτη, η μια πλευρά χάνει και η άλλη κερδίζει, στη δεύτερη χάνουν και οι δυο πλευρές και στην τρίτη κερδίζουν και τα δυο μέρη. Οι Βασιλείου και Κεχαγόγλου (2015) συμφωνούν με αυτόν τον διαχωρισμό και θεωρούν πως ο τρόπος που αντιδράει κάποιος/α εμπεριέχει παραμέτρους που έχουν προκύψει από μάθηση ή από συνήθεια ή εξαιτίας πεποιθήσεων ή προσδιορισμού μιας κατάστασης ως σημαντικής ή επουσιώδους. Επομένως, κατά αυτούς χρησιμοποιούνται οι ακόλουθες τεχνικές:

α) Η τεχνική του «εγώ κερδίζω, εσύ χάνεις». Εδώ τα άτομα εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και υπάρχει η αντίληψη πως το πρόβλημα δεν έχει να κάνει με αυτά, μα οφείλεται στην αντίπαλη πλευρά, η οποία είναι άδικη και για αυτό δικαιολογείται η ένταση της φωνής, η άρνηση να εισακουστεί η δική της άποψη και οι όποιες απειλές ή κατηγορίες. Ο Μπουραντάς (2002) συνυπολογίζει ότι η τεχνική που κάποιος κερδίζει και κάποιος χάνει στηρίζεται στον ανταγωνισμό, που υπάρχει συνήθως ως τακτική σε περιβάλλοντα οργανωμένα, και μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή της ομάδας στην προσπάθειά της να επιβληθεί ή να φέρει δυσχέρεια στην επικοινωνία και μείωση της αποδοτικότητας του οργανισμού.

β) Η τεχνική του «εγώ χάνω, εσύ κερδίζεις». Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η υποταγή στον άλλον, η μη διεκδίκηση, σαν να μην επηρεάζει το πρόβλημα τη θέση του ατόμου και η νίκη να μην έχει και τόση σημασία. Εκδηλώσεις που μπορεί να ακολουθούν μια τέτοια στάση είναι το κλάμα, η υποχώρηση, η αδιαφορία.

γ) Η τεχνική του «εγώ χάνω, εσύ χάνεις». Και σε αυτήν, η τάση είναι η αποφυγή μιας κατάστασης και η παραίτηση. Η εξέλιξη πιθανόν να είναι ο συμβιβασμός, χωρίς όμως να έχει επιλυθεί τίποτα και αφήνοντας να αιωρείται μια μη υπαρκτή άνεση με το όλο θέμα. Οι Πλατής και Αργυροπούλου (2018, σ. 63), στηριζόμενοι στην εργασία της Μαυραντζά (2011), αναφέρουν πως στις τεχνικές αυτές που «...καμία πλευρά δεν επιτυγχάνει τους στόχους της ή στην καλύτερη περίπτωση επιτυγχάνει ένα μικρό ποσοστό αυτών, ανήκουν η αποφυγή, η καταστολή, η εξομάλυνση και ο συμβιβασμός». Ιδιαίτερα, από αυτές τις τεχνικές, η αποφυγή είναι, σύμφωνα με αυτούς, η πιο συνήθης

τεχνική από αρκετούς Διευθυντές/ντριες σχολείων, και αποτελεσματική σε κάποιες περιπτώσεις, οι οποίες όμως δε χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης.

δ) Η τεχνική του «εγώ κερδίζω, εσύ κερδίζεις». Η δύναμη μοιράζεται, κανένας δεν είναι ηττημένος/η. Στηρίζεται κυρίως στον διάλογο, στην ενεργητική ακρόαση, στην ανάγκη επανεξέτασης του ζητήματος, ώστε να βρεθεί μια κοινή αποδεκτή λύση, που θα ικανοποιεί και τις δυο πλευρές. Προϋπόθεσή της είναι ο αλληλοσεβασμός και η συνεργασία. Ο Ghaffar (2009) θεωρεί πως η τεχνική που το αποτέλεσμά της είναι η νίκη όλων των μερών είναι η πιο επιτυχημένη για τις σχολικές μονάδες. Για τη Saiti (2015), η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργατικής, με την ύπαρξη προσωπικού σταθερού, με θετικό σχολικό κλίμα, που δημιουργεί αίσθηση εμπιστοσύνης, βοηθάει στην επίλυση των διαφορών και αποτελεί τη βάση για τη συνοχή της ομάδας.

### 3.3.1 Επιλογή στρατηγικής ή στυλ διαχείρισης

Η αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης πρέπει να είναι άμεση και αποτελεσματική (Saiti, 2015). Όσο αργά η επίλυση της, τόσο και δυσκολότερη γίνεται (Παπάνης, 2012). Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές που μπορεί να επιλέξει κανείς. Η αιτία της σύγκρουσης είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη (Oachesu, 2016). Επιπλέον, θα πρέπει να υπολογίζεται και το διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο, ιδίως σε περιβάλλοντα με άτομα που δεν προέρχονται από τα ίδια πολιτισμικά επίπεδα (Joseph, 2016· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Ο Rahim (2002) από την άλλη πιστεύει πως οι στρατηγικές διαχείρισης για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να πληρούν ορισμένα κριτήρια. Αυτά είναι τα εξής:

α) πρώτο κριτήριο: Η οργανωτική μάθηση και αποτελεσματικότητα. Για να επιτευχθεί είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της πρωτοτυπίας, ώστε να αποκτηθεί η ικανότητα πρόβλεψης και διαχείρισης μιας σύγκρουσης.

β) δεύτερο κριτήριο: Να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι ανάγκες αυτών που συμμετέχουν σε μια διένεξη, αλλιώς θα αποτύχει οποιαδήποτε προσπάθεια διαχείρισης.

γ) τρίτο κριτήριο: Να συμβαδίζουν οι στρατηγικές με τις ηθικές αξίες που υπάρχουν.

Οι Σιγάλα και Τσιγγινού (2016) ασχολούμενες με τη διαχείριση των συγκρούσεων στον σχολικό χώρο, αναγνωρίζουν και αυτές πως χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις για να αντιμετωπιστεί μια σύγκρουση. Αναφέρονται λοιπόν σε οκτώ σημεία: να παραδεχτούν αρχικά και τα δυο μέρη την ανάγκη συνεργασίας σε ένα κοινό πρόβλημα, να συμφωνήσουν πως επιθυμούν να βρεθεί μια λύση, να υπολογίσει ο καθένας/μια το τι νιώθει και τι χρειάζεται η άλλη πλευρά, στάση που είναι σύμφωνη με το δεύτερο

κριτήριο του Rahim (2002). Ακόμη, να υπάρχει αλληλοσεβασμός, αλληλοκατανόηση, επικοινωνιακές δυνατότητες, επιθυμία για ανεύρεση μιας λύσης που θα είναι επωφελής για όλους και έλεγχος του συναισθήματος του θυμού.

Δεν υπάρχει μια τεχνική εφαρμόσιμη για όλες τις περιπτώσεις (Oachesu, 2016· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιλέγουν το στυλ ηγεσίας, ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Shanka & Thuo, 2017) και η επιτυχία ή η αποτυχία της διαχείρισης μιας σύγκρουσης εξαρτάται από τη στάση που θα κρατήσουν όλες οι πλευρές, μια που υπάρχει αλληλεπίδραση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Συγχρόνως, ο ρόλος της επικοινωνίας είναι κομβικός στη διαχείριση των διενέξεων (Oachesu, 2016). Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2015) αναφέρουν πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης των σχολικών συγκρούσεων διαφέρουν. Η διαφορά τους έγκειται στο πόσο δίνεται έμφαση στη συνεργασία ή στη διεκδίκηση. Για αυτούς και τον Thomas (2006) οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι: του ανταγωνισμού, της αποφυγής, της προσαρμογής, του συμβιβασμού και της συνεργασίας. Ανάλογο διαχωρισμό κάνει και ο Rahim (2001).

Ο Rahim (2001) διαχωρίζει τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε πέντε:

α) Το στυλ ενσωμάτωσης ή επίλυσης προβλήματος (συνεργασίας): Στηρίζεται στη συνεργασία όλων των μερών, στην προσπάθεια εξεύρεσης κοινής αποδεκτής λύσης, επίλυσης των διαφορών, με ενδιαφέρον για τον ίδιο τον άνθρωπο και τους γύρω του. Σύμφωνα με τον Rahim (2002) και τον Thomas (2006), είναι κατάλληλο για σύνθετα προβλήματα, χρησιμοποιεί δεξιότητες και πληροφορίες από διάφορες πλευρές και οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε επαναπροσδιορισμό του προβλήματος και σε αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Ο Thomas (2006) θεωρεί πως η συνεργασία κάθε άλλο παρά παθητική είναι, αφού πολλές φορές οι άνθρωποι μέσω αυτής εκφράζουν τις τοποθετήσεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται αντιληπτές οι θέσεις τους και απαιτείται για να πραγματοποιηθεί να ενσωματωθούν οι απόψεις όλων όσοι συμμετέχουν σε αυτή. Στοχεύει στην εκπλήρωση στόχων, οι οποίοι θεωρούνται συμβατοί, βασίζεται στην αλληλεπίδραση, δίχως να είναι μια απλή διαδικασία και σαφώς είναι ένας τρόπος διαχείρισης που μπορεί να δώσει λύσεις και να επιφέρει καινοτομίες (Griffin & Moorhead, 2013). Για να υπάρξει συνεργασία οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό, όπως το σχολείο, θα πρέπει να πειστούν για την αναγκαιότητά της, να αντιληφτούν τους στόχους που καλούνται να επιτύχουν και πως δεν υπάρχει άλλος τρόπος (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

β) Το στυλ εξυπηρέτησης ή προσαρμογής /εξομάλυνσης: Σε αυτό, το πρόσωπο που το υιοθετεί ενδιαφέρεται περισσότερο να ικανοποιήσει τους άλλους και όχι τον εαυτό του, αποφεύγει την αντιπαράθεση και χαρακτηρίζεται από υποχωρητικότητα. Ο Rahim (2002) θεωρεί πως η υιοθέτηση αυτού του στυλ μπορεί να γίνει και ως προσπάθεια διατήρησης μιας σχέσης που θεωρείται σπουδαία, για λόγους αδυναμίας ή επειδή δεν υπάρχει γνώση του θέματος ή εξαιτίας της αναμονής ανταποδοτικού κέρδους μελλοντικά. Εντούτοις, δεν ενδείκνυται, εάν για την πλευρά που υποχωρεί το θέμα είναι σοβαρό και δίκαιο ή αν πιστεύει πως η πράξη της αντίθετης πλευράς είναι ανήθικη. Οι Πατσαλής και Παπουτσάκη (2015) την ονομάζουν προσαρμογή αυτή τη στρατηγική, περιλαμβάνεται στο πλαίσιο του «χάνω-κερδίζεις» και τη θεωρούν καλή επιλογή, αν γίνεται για τη διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος. Για τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) η μέθοδος της εξομάλυνσης/προσαρμογής/παραχώρησης έχει αποτελέσματα μόνο για λίγο χρονικό διάστημα, διότι οι αιτίες που επέφεραν τη σχολική σύγκρουση παραμένουν. Ελλοχεύει η πιθανότητα να ξαναεμφανιστεί το ζήτημα αργότερα και οι συνέπειες και η έκταση της σύγκρουσης να μεγιστοποιηθούν. Οι Robbins και Judge (2013) θεωρούν πως η υποχώρηση της μιας πλευράς δε δίνει τη δυνατότητα να βρεθούν τα αίτια μιας διαμάχης και ουσιαστικά στερεί τη δυνατότητα να κερδίσουν και οι δυο πλευρές, απομακρύνοντας την προοπτική για μια λύση που να είναι ουσιαστική.

γ) Το ανταγωνιστικό στυλ ή κυριαρχίας: Στην περίπτωση αυτή πρωτεύον σημασία έχει το ίδιο το άτομο και οι στόχοι που θέτει, αγνοώντας πολλές φορές τις επιθυμίες ή ανάγκες των άλλων και επιβάλλοντας, όπου χρειαστεί, την άποψη ή τη θέλησή του, προτάσσοντας τη θέση εξουσίας που ίσως κατέχει ή χρησιμοποιώντας αθέμιτα μέσα. Το συγκεκριμένο στυλ, σύμφωνα με τον Rahim (2002), δεν είναι το ενδεδειγμένο για υποθέσεις ασήμαντες για την πλευρά που το υιοθετεί ή πολύπλοκες, για τις οποίες υπάρχει χρόνος για ενέργειες. Είναι κατάλληλο για περιπτώσεις συνήθης καθημερινότητας ή αν πρέπει να αντιμετωπιστεί η αντίδραση σε μια μη αρεστή απόφαση για δράση ή απέναντι σε υφιστάμενους ιδιαίτερα διεκδικητικούς ή χωρίς εμπειρία σε κάτι που χρειάζεται εξειδίκευση. Επίσης, είναι προτιμότερο, αν το ζήτημα πρέπει να λυθεί επείγοντως ή οι αποφάσεις της μιας πλευράς προκαλούν ζημιά στην άλλη ή εάν αντίθετα είναι το θέμα σημαντικό για το μέρος που το υιοθετεί. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) συμφωνούν πως, παρόλο που δείχνει αυταρχικότητα, ακόμα και η τεχνική της εξουσίας μπορεί να είναι χρήσιμη, όπως για παράδειγμα σε περιπτώσεις ενός σχολικού οργανισμού που μια ευθύνη μπορεί να βαραινεί τον ίδιο τον/τη διευθυντή/ντρια.

δ) Το αποφευκτικό ή στυλ αποφυγής: Είναι όταν κάποιος/α αποφεύγει να δει μια κατάσταση σαν να μην υπάρχει και αναβάλλει να ασχοληθεί με ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί, αδιαφορώντας. Δεν καλύπτει με αυτόν τον τρόπο ούτε τις δικές του ανησυχίες, ούτε των άλλων. Για τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012), αναφερόμενοι ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, θέματα προσωπικά μπορούν να λυθούν με την αποφυγή, ωστόσο για τον Rahim (2002) αυτή η τακτική δεν ταιριάζει, όταν είναι ευθύνη της πλευράς που το ενστερνίζεται να πάρει αποφάσεις ή όταν υπάρχουν εκκρεμείς εργασίες που είναι μείζονος σημασίας ή χρειάζεται άμεση απόφαση ή και σε περίπτωση που δεν υπάρχει διάθεση αναμονής από τους συμμετέχοντες. Είναι πρόσφορο αυτό το στυλ, εφόσον τα ζητήματα δεν είναι ουσιώδη ή απαιτείται ηρεμία, για να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος για την αντιμετώπιση μιας υπόθεσης με πολλές πτυχές ή αν τα οφέλη από την αποφυγή είναι περισσότερα από την εμπλοκή.

ε) Ο συμβιβασμός/το συμβιβαστικό στυλ: Βασίζεται στην ανταλλαγή παραχωρήσεων ή στην προσπάθεια ανεύρεσης μιας ενδιάμεσης γρήγορης λύσης που δε θα ικανοποιεί απόλυτα όλα τα μέρη, ωστόσο, δε θα είναι και δυσβάσταχτη. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) συμφωνούν πως ο συμβιβασμός μπορεί να ρυθμίσει υποθέσεις, όπως την κατανομή των τάξεων. Είναι κατάλληλο για τον Rahim (2002), σε περιπτώσεις όπου ζητείται μια προσωρινή λύση ή έχουν αποτύχει άλλες τεχνικές ή επιδίωξη είναι η αποφυγή μιας σύγκρουσης που πιθανόν να κρατήσει αρκετά. Παρόλα αυτά, δεν είναι πρόπον για θέματα όπου υπάρχει εμφανής ισχυρότερη η μια πλευρά ή είναι αρκετά πολύπλοκες οι διαστάσεις του προβλήματος. Για τους Σπυράκη και Σπυράκη (2008), ομάδες που συμφώνησαν καταρχάς σε συμφωνίες με την προοπτική βελτιώσεων είτε ανταλλαγμάτων ενδεχομένως να υποπέσουν σε μια σύγκρουση, αναιρώντας την διαδικασία διαπραγμάτευσης που έλαβε χώρα σε προγενέστερο χρόνο.

### **3.4 Άλλοι τρόποι διαχείρισης ή επίλυσης των συγκρούσεων**

Εκτός από τα πέντε στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που προτείνει ο Rahim (2001), οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) αναφέρουν και κάποιους επιπλέον τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Όπως το να τεθούν κάποιοι ανώτεροι στόχοι, όπου η ενέργεια όλων των μερών θα προσανατολίζεται σε κάτι πιο υψηλό και σπουδαίο ή να γίνει αλλαγή στη διάθεση των υπάρχοντων πόρων, υλικών και μη, με επιπλέον ίσως ενισχύσεις, που θα περιορίσει τα οργανωσιακά προβλήματα. Είναι αλήθεια, πως και οι δυο περιπτώσεις είναι προσωρινές λύσεις, που δε θα επιφέρουν μακροχρόνια αποτελέσματα, μια που οι αιτίες των συγκρούσεων μέσα στην ομάδα δε θα εξαλειφθούν

και η αύξηση των πόρων, παραδείγματος χάρι, μπορεί αργότερα να επιφέρει άλλους ανταγωνισμούς.

Η επιλογή της λύσης ή της διαχείρισης θα πρέπει να λαβαίνει υπόψη της τη συγκεκριμένη κατάσταση και το κόστος που θα επιφέρει (Thomas, 2006). Οι Cohen και Insko (2008) προτείνουν και αυτοί ως στρατηγικές επίλυσης την εξέταση των συνεπειών που μπορεί να έχει μια σύγκρουση στο μέλλον. Αν συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες τα οφέλη τους πως δε θα έχουν μακροχρόνια ισχύ, αντιθέτως το πιο πιθανόν είναι πως μελλοντικά οι συνέπειες θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο, τότε η συνεργασία αποτελεί την καλύτερη λύση. Πέρα από αυτήν την τοποθέτηση, μια δεύτερη καλή στρατηγική είναι η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της θέσης του άλλου, προωθώντας τις επαφές μεταξύ των μελών των ομάδων, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει θετικά επακόλουθα. Επιπρόσθετα, άλλοι μελετητές δίνουν έμφαση στα συναισθήματα που παίρνουν μέρος και ιδιαίτερα στην ελπίδα, στην αισιοδοξία που πρέπει να υπάρχει και στην ανάπτυξη ενός πλαισίου μέσα στο οποίο μπορεί να επιλυθεί μια σύγκρουση μεταξύ ομάδων, κάνοντας αξιολόγηση των καταστάσεων και των εμπλεκόμενων μερών (Cohen-Chen, Crisp & Halperin, 2017).

Για τους Robbins και Judge (2013), υπάρχουν περιστατικά, όπου λόγω αδυναμίας επίλυσης μιας διαφοράς, οι αντιμαχόμενες πλευρές στρέφονται στην παρουσία μιας τρίτης ενδιάμεσης πλευράς. Κατά συνέπεια, έχουμε τρεις τέτοιες περιπτώσεις. Η μια είναι η διαμεσολάβηση, με βασική προϋπόθεσή της την ουδετερότητα του/της διαμεσολαβητή/τριας, την ικανότητά του/της να πείθει, να ερμηνεύει αυτά που κρύβονται πίσω από τα μηνύματα. Συμπληρωματικά, απαραίτητο είναι και το επίπεδο της σύγκρουσης να μην είναι υψηλό και να υπάρχουν κίνητρα για να βρεθεί μια λύση. Άλλη επιλογή είναι η συνδιαλλαγή, ο συμβιβασμός, που μοιάζει με τη διαμεσολάβηση. Ως διαδικασία είναι πιο απλή, διότι περιορίζεται περισσότερο σε μια προσπάθεια ενός μεσάζοντα που είναι έμπιστο πρόσωπο, ώστε να υπάρχει επικοινωνία για την ανεύρεση πρόσφορων επιλογών. Η διαιτησία ακολούθως είναι μια τρίτη τεχνική, όπου μπορεί να είναι με την συγκατάθεση και των δυο μερών, είτε χωρίς την έγκρισή τους. Μολονότι η διαφορά από τη διαμεσολάβηση είναι πως οδηγεί πάντα σε αποτέλεσμα, υπάρχει περίπτωση να ευνοεί ιδιαίτερα το ένα μέρος εις βάρος του άλλου, γεγονός που μπορεί να επιφέρει ξανά τους λόγους της σύγκρουσης.

Οι συγκρούσεις δε λείπουν ούτε από τα σχολεία. Ο Cohen, όπως αναφέρεται στη Hakvoort (2010), παρουσιάζει στο βιβλίο του “Students resolving conflict. Peer mediation in schools” (1995/2005) ένα μοντέλο, ένα σύστημα διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχολεία με τη μορφή μιας πυραμίδας με τέσσερα επίπεδα, όπου τα όρια των επιπέδων δεν είναι απτά, αλλά μπορεί και να συνυπάρχουν. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην πρόληψη και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων δραστηριότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, ομαδικές εργασίες, προβολή δημοκρατικών αξιών, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Το δεύτερο είναι το επίπεδο της διαχείρισης, όπου εφαρμόζεται η τεχνική της διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα αντίπαλα μέρη. Γίνεται προσπάθεια επίλυσης, παρέχοντας ταυτόχρονα τα απαραίτητα βοηθητικά εργαλεία και τις πληροφορίες που χρειάζονται, με σκοπό να γίνει κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας της σύγκρουσης και του τρόπου που αντιδρά ο/η καθένας/μία σε αυτή, με χρήση πολλές φορές του διαλόγου και αναζητώντας μια κοινά αποδεκτή λύση που θα προκύψει μέσα από τη συνεργασία. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει την παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου ως διαμεσολαβητή, όταν η διαπραγμάτευση έχει αποτύχει. Στο τελευταίο επίπεδο, εφαρμόζεται η διαιτησία και επέρχεται μια ειρηνική συνύπαρξη. Το επίπεδο αυτό θα χρησιμοποιηθεί, όταν όλα τα άλλα έχουν αποτύχει και θα πρέπει να μην είναι εκτεταμένη η χρήση του (Hakvoort, 2010).

Ο Φασουλής (2006) θεωρώντας πως τα άτομα αλληλοσυνδέονται και θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός και αποδοχή των διαφορών, έτσι που να μην προκύπτουν φαινόμενα προκατάληψης, παρεξήγησης, προτείνει ειδικά για τη σχολική κοινότητα, τη διαλεκτική μέθοδο για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η διαλεκτική είναι μια πορεία όπου ενεργοποιείται η σκέψη για την κατανόηση εννοιών και την απόκτηση γνώσεων, με απώτερο σκοπό τα άτομα να αναζητήσουν την αλήθεια των πραγμάτων, εξετάζοντας την μέσα από επιχειρήματα, προσπαθώντας να κατανοηθούν τα φαινόμενα και να διευκρινιστούν ιδέες και στάσεις. Κατά αυτόν, η διαλεκτική σκέψη δίνει τη δυνατότητα αντιμετώπισης των συγκρούσεων, με μια προσέγγιση όπου κανένας δεν είναι χαμένος ή κερδισμένος, κάτι που θα απέκλειε τη συνεργασία και θα δυνάμωνε τη σύγκρουση. Ένας διαλεκτικός τρόπος σκέψης συνηγορεί στη δημιουργία κλίματος φιλικής διάθεσης, αποδοχής, δικαιοσύνης.

Οι Cloke και Goldsmith (2014, μετ. Δ. Γαβριήλ) πιστεύουν πως πολλές από τις συγκρούσεις έχουν σχέση με τα συστήματα, τις σχέσεις, τις διαδικασίες και με άλλες αιτίες, που ίσως δε φαίνονται, αλλά βασίζονται σε προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί

σε βάθος χρόνου. Τα συναισθήματα εμπλέκονται και επιτείνουν την εσφαλμένη αίσθηση που ίσως έχουμε για τις πραγματικές αιτίες. Η κουλτούρα ενός οργανισμού οφείλει να στηρίζει τις καλές συναδελφικές σχέσεις, τη δικαιοσύνη και να δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας στα μέλη του. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται και καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα. Προτείνουν ασκήσεις, ερωτηματολόγια και άλλες συναφείς δράσεις, για να καταλάβουν τα άτομα καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, τις αιτίες και να αποκτήσουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης. Οι ίδιοι έγιναν γνωστοί μέσω του βιβλίου τους, το οποίο στην Ελλάδα έχει μεταφραστεί από τη Γαβριήλ, «Επίλυση Συγκρούσεων στον Χώρο Εργασίας: 10 στρατηγικές για όλους». Αναφέρεται σε δέκα στρατηγικές, που ακολουθούν μια κυκλική θα έλεγε κανείς αντιμετώπιση και όχι μια γραμμική πορεία. Αυτές είναι ακριβώς οι εξής:

Στρατηγική 1: Κατανοούμε την κουλτούρα και τη δυναμική της σύγκρουσης

Στρατηγική 2: Ακούμε με ενσυναίσθηση και ανταπόκριση

Στρατηγική 3: Αναζητούμε κρυφά μηνύματα κάτω από την επιφάνεια

Στρατηγική 4: Αναγνωρίζουμε και επαναπλαισιώνουμε συναισθήματα

Στρατηγική 5: Διαχωρίζουμε αυτό που έχει σημασία από αυτό που στέκεται εμπόδιο

Στρατηγική 6: Επιλύουμε τα προβλήματα με παράδοξο και δημιουργικό τρόπο

Στρατηγική 7: Μαθαίνουμε από δύσκολες συμπεριφορές

Στρατηγική 8: Ηγούμαστε και συμβουλευόμαστε με σκοπό τη μετάπλαση

Στρατηγική 9: Εξερευνούμε τις αντιστάσεις και διαπραγματευόμαστε με συνεργασία

Στρατηγική 10: Σχεδιάζουμε συστήματα πρόληψης και χρησιμοποιούμε τη διαμεσολάβηση

(Cloke & Goldsmith, 2014, μετ. Δ. Γαβριήλ, σσ. 16-20)

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό πως δεν υπάρχει μια φόρμα που να μπορεί να ακολουθηθεί και υπάρχουν πολλοί παράμετροι που επηρεάζουν την εξέλιξη μιας σύγκρουσης. Ούτε η διαπραγμάτευση είναι μια απλή διαδικασία, επειδή ο/η καθένας/μια έχει τη δική του/της προσωπικότητα, άλλες εμπειρίες συνήθως, άλλη οπτική γενικότερα και για τον τρόπο της διαπραγμάτευσης, ανεξάρτητα αν μεσολαβεί ένα τρίτο πρόσωπο ή αν γίνεται μέσω ενός επίσημου συστήματος (Lewicki, Saunders & Minton, 2004). Ο Thomas (2006) θεωρεί πως η κάθε περίπτωση ορίζει ποιος είναι ο



κατάλληλος χειρισμός και θα πρέπει να αποφεύγονται οι ακραίες θέσεις, ασχέτως του στυλ που υιοθετήθηκε, κατανοώντας πως υπάρχουν θετικά στοιχεία σε όλες τις επιλογές και ανάλογα με το περιστατικό. Σύμφωνα με αυτόν, οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να βοηθήσουν τις ομάδες να ισορροπήσουν ανάμεσα στις δικές τους θέσεις και στις θέσεις των αντίπαλων ομάδων, να υπάρχει επικέντρωση στα ουσιώδη ζητήματα και στον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων. Για τους Σπυράκη και Σπυράκη (2008) η αντιμετώπισή μιας σύγκρουσης, για να είναι αποτελεσματική, μπορεί να ακολουθήσει και αυτή μια σειρά σταδίων, αν ο στόχος είναι η ανεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης, που δεν είναι πάντα μια εύκολη διαδικασία.

### **3.5 Στάδια αποτελεσματικής επίλυσης συγκρούσεων μέσα σε έναν οργανισμό**

Μια που το θέμα της μελέτης αναφέρεται σε συγκρούσεις σε οργανισμούς, καλό θα ήταν να αναφερθούν τα πιθανά στάδια για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, που έχουν σχέση με την οργάνωση μέσα σε αυτούς. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) προτείνουν στο βιβλίο τους “Effective School Management” ορισμένα βήματα, που μπορούν να ακολουθηθούν, όπως και την επιλογή των διευθυντών σε ρόλο συμβουλευτικό. Μια ανάλογη προσέγγιση υπάρχει και από τους Σπυράκη και Σπυράκη (2008), που αναφέρονται σε πέντε στάδια, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε οργανισμούς, όπως είναι και το σχολείο. Τα στάδια αυτά είναι:

- α) Στο πρώτο, έχουμε τη διαμεσολάβηση κάποιου, που μπορεί να είναι μέλος της ομάδας ή ανώτερο στέλεχος και βοηθάει στη συνάντηση των δυο αντίπαλων πλευρών, για να διερευνηθούν οι προθέσεις τους και αν επιθυμούν την επίλυση του θέματος.
- β) Στο δεύτερο, γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης των συναισθημάτων και των απόψεων πάνω στα γεγονότα που συνέβησαν, από την πλευρά και των δύο μερών, αλλά χωρίς να είναι ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο και οι δυο πλευρές.
- γ) Στο τρίτο, ξανασυγκεντρώνονται και οι δυο πλευρές, γίνονται ερωτήσεις για να διευκρινιστούν κάποια ζητήματα και οι εκπρόσωποι των μερών αναφέρουν αυτά στα οποία κατέληξαν στο δεύτερο στάδιο.
- δ) Στο τέταρτο στάδιο, γίνεται αξιολόγηση όσων ειπώθηκαν, δίχως να είναι μαζί και τα δύο μέρη και καθορίζονται τα προβλήματα που χρειάζονται επίλυση, ξεκινώντας από τα σημαντικότερα.

ε) Στο τελευταίο στάδιο, μέσω κοινής συνεδρίασης, ανακοινώνονται τα θέματα των διαφωνιών για τα οποία πρέπει να βρεθεί λύση και στα οποία συμφωνούν και οι δυο πλευρές. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να βρουν τον τρόπο, τη διαδικασία και το τι πρέπει να κάνει το κάθε μέρος.

Τελειώνοντας το κεφάλαιο αυτό και την αναφορά μας στα πιθανά στάδια για την επίλυση μιας σύγκρουσης, γίνεται αντιληπτή η σημασία της διαμεσολάβησης (Robbins & Judge, 2013) της συνεργασίας και της επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής (Thomas, 2006). Άλλωστε, μια σύγκρουση έχει συνέπειες και θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθούν ορισμένες από αυτές, αρνητικές ή θετικές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συνέπειες από τις συγκρούσεις

### 4.1 Οι συνέπειες μιας σύγκρουσης

Μια σύγκρουση θα επιφέρει συνέπειες, αρνητικές ή θετικές. Οι αντιλήψεις που επικρατούσαν παλιότερα υποστήριζαν πως τα επακόλουθα που επιφέρει είναι μόνο αρνητικά και επομένως πρέπει να αποφεύγεται (Oachesu, 2016· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Οι αντιλήψεις αυτές έχουν ξεπεραστεί πλέον και παρόλο που τα αποτελέσματα είναι κυρίως αρνητικά, δε λείπει η αναγνώριση και θετικών συνεπειών (Robbins & Judge, 2013). Οι συγκρούσεις μπορεί να διαταράξουν την ισορροπία του οργανισμού ή να είναι μια ευκαιρία για αλλαγές (Triebe, 1998). Η παρουσία μιας μέτριας έντασης σύγκρουσης στο σχολείο δύναται να είναι τονωτική και να κινητοποιήσει τα άτομα μέσω και του ανταγωνισμού. Ο τρόπος αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης μπορεί να διαφοροποιήσει την έκβασή της. Η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός διευκολύνουν τη θετική έκβαση μιας διαμάχης (Isabu, 2017). Ο κάθε οργανισμός, κατά τον Thomas (2006), μπορεί να προσαρμόζει τις στρατηγικές του, ώστε να διαχειρίζεται τις εντάσεις, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και το τι επιδιώκει. Η γνώση, οι δεξιότητες, η ηγεσία και οι ομάδες εργασίας μπορούν να κάνουν τη διαχείριση των συγκρούσεων το προτέρημά του.

### 4.2 Αρνητικές συνέπειες

Οι Cloke και Goldsmith (2014, μετ. Δ. Γαβριήλ) αναφέρουν πως η σύγκρουση φέρνει φόβο και ανασφάλεια. Πολλές φορές οι αιτίες βρίσκονται ενδόμυχα και καμία σχέση δεν έχουν με αυτό που εξελίσσεται. Σύμφωνα με τον Deutsch και άλλους μελετητές, όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Lewicki, Saunders και Minton (2004), μια σύγκρουση μπορεί να χαρακτηριστεί ως καταστροφική, εφόσον τα συναισθήματα και ο ανταγωνισμός κλιμακώνονται, η λογική παραμερίζεται, επικρατούν στερεότυπα και προκαταλήψεις και δε φαίνονται να υπάρχουν σημεία σύγκλισης, αντίθετα, διαφορές που μεγεθύνονται ακόμα περισσότερο. Η επικοινωνία ή σταματάει ή εμφανίζεται ως μέσο επιβολής της κάθε πλευράς, χάνεται η αίσθηση του μέτρου και ξεπηδούν και νέα θέματα, άσχετα κάποιες φορές από τα αρχικά, κάνοντας τους αντιπάλους να παραμένουν αμετακίνητοι στις θέσεις τους, από τον φόβο μήπως αντιμετωπιστεί η υποχώρηση ως ήττα. Αυτή η κλιμάκωση της διεκδίκησης και από τα δυο μέρη μπορεί

να επιφέρει καταστάσεις μη αναστρέψιμες. Για τον Rahim (2001), οι διαπροσωπικές σχέσεις διαταράσσονται και αλλοιώνεται η πραγματική εικόνα των πραγμάτων. Οι Πλατής και Αργυροπούλου (2018) επισημαίνουν πως η απόδοση της ομάδας του σχολείου δεν είναι η αναμενόμενη, εφόσον δεν υπάρχει ο συνδετικός κρίκος, ώστε να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να παράγουν συλλογικό έργο. Πιθανόν ακόμη να επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015) και να οδηγεί σε χάσιμο ανεκτίμητων ωρών από την εργασία, είτε από την πλευρά της διοίκησης για τη διαχείρισή τους ή με απουσίες από την πλευρά των εργαζομένων (Thomas, 2006). Επιπλέον, από το στρες εμφανίζονται σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα (Mullins, 2010). Για τον Thomas (2006), εφόσον εμπλέκεται το συναίσθημα, επηρεάζονται και οι σχέσεις των εργαζομένων. Δίνεται έμφαση σε ό,τι αρνητικό μπορεί να θεωρηθεί, σε θέματα μη ουσίας, κάνοντας τη συνοχή της ομάδας πιο εύθραυστη.

Όταν μια διαμάχη κρατά μεγάλο διάστημα, τότε εμφανίζεται και η αμφισβήτηση. Αμφισβήτηση για την ηγεσία, για την εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει στην ομάδα, δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος για απειλές από το εξωτερικό περιβάλλον (Παπάνης, 2012). Η κατάσταση έντασης, η οποία παραμένει αρκετό καιρό, δημιουργεί συνήθως και πιο έντονα συναισθήματα. Επειδή τα άτομα αλληλεπιδρούν, οι αντιδράσεις ή η συνέχεια της σύγκρουσης εξαρτάται από αυτό και αν εξατομικευτεί δύναται να οδηγήσει σε απομονωτισμό κάποιων ατόμων και σε κλίμα δυσπιστίας (Triebe, 1998). Το σχολικό κλίμα που δημιουργείται είναι άσχημο και όσο πιο μεγάλη η συχνότητα και η ένταση των συγκρούσεων τόσο χειροτερεύει και η κατάσταση, με απόρροια την επαγγελματική δυσαρέσκεια (Isabu, 2017).

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι σαφές πως υπάρχουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές συνέπειες από μια σύγκρουση. Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και αδιαμφισβήτητα «ζωντανός». Πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που συμβαίνουν στον χώρο του, επειδή η επίλυσή τους μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του και να του δώσει ώθηση για εξέλιξη και δημιουργία, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και παρέχοντάς τους την αίσθηση ασφάλειας που απαιτείται (Πλατής & Αργυροπούλου, 2018). Για τους Παπαγεωργάκη και Σισμανίδου (2016, σ. 1483) «Κάθε σύγκρουση που δεν επιλύεται και σοβεί αποτελεί εν δυνάμει κίνδυνο για τους στόχους του σχολείου». Το σχολείο και η ηγεσία του έχουν επομένως να αντιμετωπίσουν μεγάλες προκλήσεις.

### 4.3 Θετικές συνέπειες

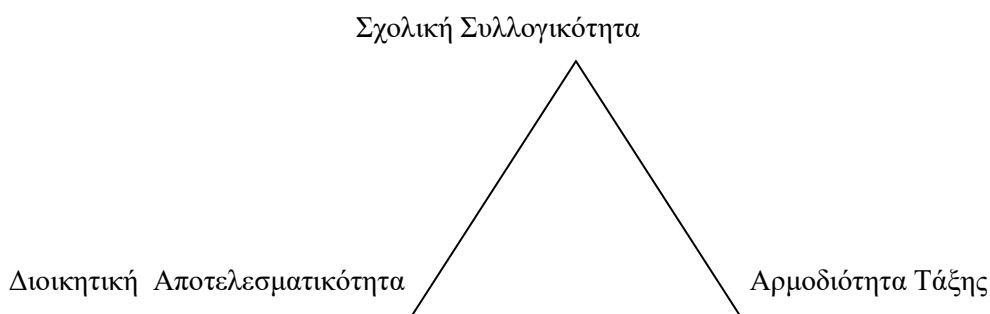
Οι Tekleab, Quigley και Tesluk (2009) υποστηρίζουν πως η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να βοηθήσει στη συνοχή της ομάδας, κάτι που συνεπάγεται σταδιακά και καλύτερα αποτελέσματα, με την προϋπόθεση να μη διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων και οι συγκρούσεις να είναι σχετικές με εργασίες. Οι έρευνές τους επικεντρώθηκαν σε ομάδες φοιτητών, κάνοντας τα πορίσματά τους ενδεχομένως να μην μπορούν να έχουν γενική εφαρμογή σε άλλες ομάδες οργανισμών. Παρόλα αυτά, και άλλοι μελετητές είναι σύμφωνοι με αυτά. Για τον Rahim (2001), εξωγενείς παράγοντες, που γίνονται αντιληπτοί ως απειλές, μπορούν να ενισχύσουν την εσωτερική συνοχή της ομάδας, εκτός αν αυτοί οι παράγοντες δημιουργήσουν αίσθημα καχυποψίας, εντάσεων, με ανταλλαγή κατηγοριών ή αν νιώθει η ομάδα ηττημένη, επιφέροντας αναστάτωση στο εσωτερικό της. Με την άποψη της ενότητας των μελών της ομάδας του σχολείου, που ενισχύεται λόγω της εξωτερικής σύγκρουσης, εναρμονίζονται και οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012), στηριζόμενοι, όπως λεν οι ίδιοι, στη βιβλιογραφία και αναφέροντας μια ενδεικτική (Balgopal & Vassil, 1983· Μπουραντάς, 2001· Schmidt, 1974). Προσμετρούν ακόμη, μεταξύ άλλων, την αντιμετώπιση των προβλημάτων, επειδή δίνεται η δυνατότητα να αναδυθούν στην επιφάνεια.

Οι συγκρούσεις μπορούν να κινητοποιήσουν τα διαφορετικά μέρη στο να υπάρξει δραστηριοποίηση για την πιθανότητα μελλοντικής εμφάνισής τους, με οριοθέτηση κανόνων και τρόπων αντιμετώπισης, μεταβάλλοντας για αυτό άλλες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα τον τρόπο επικοινωνίας (Rahim, 2001). Ο Oresajo (2015) αναφέρει πως από μια σχολική διαμάχη μπορεί να επιτευχθεί και καλύτερη κατανόηση όλων των πλευρών. Μπορεί μέσα από τις διαφορές των ανθρώπων να υπάρξει γνώση, που θα είναι ωφέλιμη και επικέντρωση στα πιο ουσιώδη ζητήματα (Ghaffar, 2009). Τα άτομα, μέσω της σύγκρουσης, με τη δραστηριοποίησή τους και τις αλλαγές που εφαρμόζουν, επιτυγχάνουν την αύξηση της απόδοσης στην εργασία, με αποφάσεις που έχουν ως στόχο τη βελτίωση, την καινοτομία, τον εντοπισμό και επίλυση των προβλημάτων (Robbins & Judge, 2013). Συμπληρωματικά, και ο Isabu (2017) κάνει λόγο για παραγωγή καλύτερων αποτελεσμάτων στα σχολεία, μια που τα άτομα ανταγωνίζονται το ένα το άλλο, μέσω της ευγενής άμιλλας. Δίνεται η δυνατότητα να γίνουν πιο ενεργά, να ξεπεράσουν την παθητικότητά τους ως προς τις καταστάσεις και να γεννηθούν νέες ιδέες, να υπάρξουν καινοτομίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ηγεσία και ο σύλλογος διδασκόντων στα σχολεία - Μια σχέση αλληλεπίδρασης

### 5.1 Ο ρόλος του σχολείου

Τα σχολεία είναι οργανισμοί, ανοιχτά συστήματα, όπου σκοπός τους είναι η παραγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων και εντάσσονται σε ένα ευρύτερο σύστημα, το λεγόμενο Οικο-συστημικό σύστημα, από το οποίο δέχονται επιδράσεις και επιδρούν σε αυτό και τα ίδια (Bronfenbrenner, 1979). Η Εκπαίδευση έχει συγκεκριμένους κανόνες που είναι θεσπισμένοι και μέσα σε αυτή διαμορφώνονται σχέσεις εξουσίας, άτυπης ή τυπικής (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015). Επίσης, η επιτυχία των σχολικών μονάδων εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Ο Martinez (2004), ειδικότερα, κάνοντας μια αναπαράσταση των επιτυχημένων σχολείων, χρησιμοποιεί ένα τρίγωνο, όπου στις τρεις κορυφές του υπάρχουν η σχολική συλλογικότητα, η διοικητική αποτελεσματικότητα και η αρμοδιότητα στην τάξη. Το αποκαλεί «τρίγωνο συλλογικότητας» και σύμφωνα με αυτό η ισορροπία ανάμεσα στα συγκεκριμένα τρία στοιχεία θα επιφέρει και καλύτερα αποτελέσματα.



Εικόνα 6. Το τρίγωνο της συλλογικότητας (Martinez, 2004, σ. 32)

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από αλλαγές και την παρουσία μιας κατά κύριο λόγο ανομοιογενής ομάδας ατόμων, με διαφορετικές πεποιθήσεις, γνώσεις, ιδανικά. Το σχολείο ως μια μικρογραφία της κοινωνίας και ως αναπόσπαστο κομμάτι της οφείλει να προετοιμάσει τους μελλοντικούς πολίτες και να δώσει με τα μέλη του, τον σύλλογο διδασκόντων, το παράδειγμα της αρμονικής συμβίωσης και της επίλυσης των διαφορών, στηριζόμενο σε δημοκρατικές αρχές και σε πνεύμα συνεργασίας. Για τον Isabu (2017), το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό σε εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και θα εμπλέκεται και όλη η κοινότητα,

ενισχύοντας έτσι το καλό κλίμα και βοηθώντας στην αποφυγή πιθανών αιτιών σύγκρουσης.

Η «Διαχείριση συγκρούσεων» είναι, σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνο και Κατσαφούρο (2013), μια από τις θεματικές που θα ήθελαν οι διευθύνοντες σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να επιμορφωθούν, πιστεύοντας πως οι γνώσεις τους πάνω στο θέμα δεν είναι επαρκείς. Η διοίκηση των σχολείων δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην εμπειρία, μα και σε εξειδικευμένες γνώσεις που πρέπει να κατέχουν αυτοί που διοικούν.

## 5.2 Η ηγεσία στα σχολεία

Όσο και να προσπαθεί κανείς να αποφύγει τις συγκρούσεις, αυτές υπάρχουν και πάντα θα εμφανίζονται. Σύμφωνα με τους Larasati και Raharja (2020, σ. 191) «Ένα καλό σχολείο δε σημαίνει ότι το σχολείο δεν έχει ποτέ γνωρίσει σύγκρουση, αλλά ότι το σχολείο είναι σε θέση να διαχειριστεί τις συγκρούσεις...». Μια που δεν μπορούν να αποφευχθούν οι συγκρούσεις, απόρροια και της διαφοράς των ανθρώπων μεταξύ τους, στόχος είναι να γίνει χρήση της δυναμικής τους προς όφελος του οργανισμού. Θα βοηθούσε ακόμη η διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων για θέματα, όπως «η διαχείριση του θυμού», λειτουργώντας και ως πρόληψη για την αποφυγή ή καλύτερα τον περιορισμό των συγκρούσεων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Φυσικά, σημαίνουσα θέση έχει η ηγεσία ενός οργανισμού, που ο Μπουραντάς (2002) την ορίζει ως μια διαδικασία όπου ένα άτομο ασκεί επίδραση πάνω σε μια ομάδα, η οποία με τη δική της θέληση και μέσω της συνεργασίας των μελών της, προσπαθεί να επιτύχει στόχους που θα βελτιώσουν το έργο της.

Ο Φωτόπουλος (2013) υποδεικνύει πως η ηγεσία πρέπει καταρχήν, μέσα από ενδείξεις και γεγονότα που έλαβαν μέρος, να αντιληφθεί τη σύγκρουση. Στη συνέχεια, να εντοπίσει τι είδους είναι, ποια είναι η αιτία της και κατόπιν να σκεφτεί και να προβεί σε ενέργειες που να ταιριάζουν στη φύση της και να μπορούν να εφαρμοστούν. Η διαχείρισή της θα εξαρτηθεί από το τι θέλει να επιτύχει κάθε φορά και ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της εξομάλυνσης και να επιχειρήσει να ηρεμήσει την ένταση βαθμιαία, μπορεί σε άλλη περίπτωση να αδιαφορήσει για αυτήν θεωρώντας την αμελητέα ή να αναλάβει τον ρόλο της διαμεσολάβησης, επιχειρώντας να φέρει στο τραπέζι και τα δυο συγκρουόμενα μέρη με

ισοτιμία στην αντιμετώπισή τους ή να ασκήσει ρόλο πίεσης σε κάποιο από αυτά. Η διαμεσολάβηση ως μέσο για τον χειρισμό των συγκρούσεων βρίσκει σύμφωνους και τους Παπαγεωργάκη και Σισμανίδου (2016), επενδύοντας στην ομάδα, προς όφελος του συνόλου και δημιουργώντας έτσι και μια ευκαιρία για αλλαγή.

Για τους Shanka και Thuo (2017) οι στρατηγικές διαχείρισης περιλαμβάνουν δυο πράγματα. Την ηγεσία και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει αυτή σε θέματα αντιμετώπισης συγκρούσεων και μηχανισμούς κατάλληλους, λαμβάνοντας υπόψη και τις ατομικές διαφορές, ενώ είναι θεμιτή η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που θα παρθούν. Ο Triebe (1998) προτάσσει ένα συνεργατικό μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων. Επισημαίνει παράλληλα, πως για να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση απαιτούνται κοινωνικές δεξιότητες και εμπειρία στην πράξη. Η ύπαρξη μιας συναισθηματικής νοημοσύνης σε υψηλά επίπεδα συμβάλλει παράλληλα με άλλες παραμέτρους σε μια πετυχημένη ηγεσία (Πλατής & Αργυροπούλου, 2018), όπως εκτός από την κατάλληλη κατάρτιση, η διάθεση συνεργασίας μέσα σε ένα κλίμα δικαιοσύνης, δίχως την μεροληψία εις βάρος του οποιοδήποτε προσώπου (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016).

Οι διευθύνοντες, σεβόμενοι όλους τους ρόλους, που κάποιοι από αυτούς μπορούν να συνυπάρχουν στα ίδια άτομα, αναθέτουν εργασίες ταιριαστές σε αυτά, έχοντας λάβει υπόψη τους και τις αδυναμίες τους και κάνοντας στην ομάδα σαφές πως όλα τα μέλη της ομάδας είναι αλληλοεξαρτώμενα και σημαντικά (Λαζαρίδης, Αγαθαγγέλου & Χούσανλης, 2020). Οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) επισημαίνουν την ανάγκη ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις της οργάνωσης και του έγκαιρου προγραμματισμού των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν, του αρχικού προγραμματισμού και του προγραμματισμού κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Οι αποφάσεις πρέπει να είναι εύκολα κατανοητές από όλους, ξεκάθαροι οι ρόλοι των μελών, να υπάρχει σεβασμός, να αντιμετωπίζονται όλοι ισότιμα, με πνεύμα δημοκρατίας και αλληλεγγύης. Να έχουν οριστεί κανόνες και όρια λειτουργίας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για τον Isabu (2017) τα γνωστοποιημένα όρια μπορούν να συμβάλλουν στην αποφυγή της σύγκρουσης. Επίσης, θα βοηθούσε να υπάρχουν συναντήσεις του προσωπικού για ανταλλαγή ιδεών, με σαφείς κουβέντες, αποφεύγοντας έτσι την παραπληροφόρηση και με τον επικεφαλής του σχολείου σε περίπτωση σύγκρουσης να διασφαλίζει το απαραίτητο κλίμα που απαιτείται για να γίνει σωστά ο διάλογος και να επέλθει η συναίνεση. Οι συναντήσεις, όπως αναφέρει ο



Κρασσάς (2016), μπορεί να είναι τυπικές και άτυπες, ώστε να δίνουν την ευκαιρία και μιας καλύτερης γνωριμίας και επικοινωνίας των μελών της ομάδας. Επιπρόσθετα, μια σωστή οργάνωση λειτουργεί προληπτικά, με σωστή ενημέρωση όχι μόνο για τις βασικές λειτουργίες, αλλά και για τους στόχους και το όραμα των σχολικών μονάδων. Βοηθάει οι στόχοι και το τι επιδιώκει ο οργανισμός να είναι αποσαφηνισμένα, όπως και μια σωστή διαχείριση των πόρων (Mullins, 2010).

Η ηγεσία αποτελεί τον ενδιάμεσο συνδετικό κρίκο για την επικοινωνία μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου, πληροφορώντας με σαφήνεια για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016). Πρέπει να εφαρμόζει τεχνικές επικοινωνίας, όπως το να διατηρεί επαφή οπτική με τον/την ομιλούντα, να εκφράζει ενδιαφέρον για αυτά που λέγονται, να μην αποθαρρύνει τον/τη συνομιλητή/τρια της. Η επικοινωνία, η οποία πιθανόν να εκλαμβάνεται κάποιες στιγμές διαφορετικά και όχι ίδια για όλους, περιλαμβάνει ένα σύνολο εκλογικεύσεων και συναισθημάτων που εκφράζονται, όπου οι αποστολές γίνονται αποδέκτες και το αντίστροφο. Όταν είναι ειλικρινής, σε συνδυασμό κάποιες φορές και με το χιούμορ, μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη ως προς τους άλλους και να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στον οργανισμό (Κρασσάς, 2016). Επιπρόσθετα, η συνεργασία είναι μια ευκαιρία να έρθουν κοντά τα άτομα, να ανταλλάξουν απόψεις και χρησιμοποιώντας και το χιούμορ σε ορισμένες περιπτώσεις να καταλήξουν σε επιλογές, που θα ικανοποιήσουν όλες τις πλευρές (Thomas, 2006). Στην προσπάθεια κατανόησης της απέναντι πλευράς, ακούγοντας την προσεκτικά, συμφωνούν και οι Everard, Morris και Wilson (2004), συμπληρώνοντας ότι πρέπει να γίνεται επικέντρωση στα γεγονότα, όπως παίρνουν μέρος, κάνοντας πιο πολλές ερωτήσεις για την κατανόηση των θεμάτων και όχι τόσο δηλώσεις.

Κατά τους Γεραρή και Σταυριανουδάκη (2017, σ. 43) «...το σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο της πληροφορίας, έχει ανάγκη από ανθρώπους που θα υιοθετήσουν καινοτόμες προσεγγίσεις ώστε να πραγματοποιηθεί μία ουσιαστική και μετασχηματιστική αλλαγή του». Το είδος της ηγεσίας που ενδείκνυται για όλα αυτά, σύμφωνα με αυτούς, είναι η μετασχηματιστική. Είναι αυτή που μπορεί να προωθήσει καινοτομίες και αλλαγές που θα φέρουν τη βελτίωση. Αποτελεί ένα μοντέλο που στηρίζεται στην παρακίνηση και σε συμμετοχικές διαδικασίες και χρειάζονται προγράμματα επιμόρφωσης, που θα δώσουν την ώθηση για μια αλλαγή στον τρόπο διοίκησης. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, για τον Bass (1990), είναι περισσότερο

αποτελεσματικοί, έχουν την τάση να εμπλέκουν τα μέλη της ομάδας τους σε δράσεις, ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά τους, τους εμπνέουν με τα χαρίσματά τους. Τους κάνουν να νιώθουν ασφάλεια, τονώνουν την πεποίθηση των ανθρώπων για την ικανότητά τους, βοηθώντας τους, όταν χρειάζεται, ως μέντορες, να διαχειριστούν προβλήματα και να τα επιλύσουν με τον καλύτερο τρόπο.

Οι Πλατής και Αργυροπούλου (2018) συνδέουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και τον δημοκρατικό τρόπο επίλυσης με τη συνεργασία, την οποία προτείνουν ως τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνει μια κουλτούρα επικεντρωμένη στα πρόσωπα, με αξίες, κοινό όραμα, να στηρίζεται στον εθελοντισμό και σε δράσεις που θα υπολογίζουν πως οι σχέσεις είναι αλληλοεξαρτώμενες, ωστόσο χωρίς να χάνεται και η αυτονομία του καθένα. Οι Παπαγεωργιάκης και Σισμανίδου (2016) πιστεύουν πως όντως η ηγεσία συμβάλλει στο θετικό ή αρνητικό σχολικό κλίμα σε μέγιστο βαθμό. Είναι αυτή που μαζί με το καλό σχολικό κλίμα, κατά τους Κατσαρού, Πιτσιάβα και Κάκκο (2016), θα συντελέσει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Το κλίμα που υπάρχει στα σχολεία επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον και από άλλες εσωτερικές αιτίες, έχει επιπτώσεις στη ψυχολογία των ατόμων, στην απόδοση στην εργασία και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτοί/ές που ηγούνται θα πρέπει να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, την εκπλήρωση των καθηκόντων τους και τη ενίσχυση της ομαδικότητας.

### **5.3 Ο σύλλογος διδασκόντων και η δυναμική του**

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από άτομα που ορίζουν τον σύλλογο διδασκόντων και που μέρος του είναι και ο/η διευθυντής/ντρια. Όλα τα μέλη του συλλόγου ανήκουν σε μια ομάδα που έχει τη δική της δυναμική, όρος που αποδίδει την ενέργεια που αναπτύσσεται μέσα από αυτή τη σχέση αλληλεπίδρασης. Η δυναμική αυτή αποτυπώνεται στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, όσο και στις σχέσεις που δημιουργούν μεταξύ τους τα άτομα. Μέσα στον σύλλογο μπορεί να δημιουργηθούν και άλλες υποομάδες, άτυπες ή επίσημες. Άτυπες πέρα από τον χώρο εργασίας, με στενές επαφές συνήθως ή σχέσεις σε πιο προσωπικό επίπεδο και επίσημες, ανάλογα με το είδος των εργασιών (Ψαράς, Ποζαπαλίδου, Ράπτης & Φώκιαλη, 2014).

Εδώ και κάποια χρόνια, σύμφωνα με τις Ντίνου και Τσάγγα (2018), παρατηρείται μια προσπάθεια αποκέντρωσης και αυτονόμησης των σχολικών μονάδων, κάτι που σαφώς δεν είναι εύκολο μια που το σύστημα παραμένει κατά κύριο λόγο γραφειοκρατικό. Εξάλλου, ο σύλλογος διδασκόντων τείνει να έχει έναν πιο ενεργό ρόλο στις αποφάσεις και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, με ενδυνάμωση των σχέσεων, που πρέπει να αξιοποιηθούν. Οι συνεδριάσεις του αναφέρονται σε θέματα οργάνωσης, επίλυσης ζητημάτων, ενημέρωσης, πρωτοβουλιών. Ως όργανο συλλογικό συμβάλλει στη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αναλαμβάνοντας ευθύνες, ερχόμενος σε επαφή και συνεργασία με φορείς. Ο αριθμός των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα, η ικανότητα της ηγεσίας και αν η ομάδα έχει συνοχή, είναι στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η προσωπικότητα των ανθρώπων είναι σημαντικός παράγοντας και μπορεί κάποιες φορές να δυσχεραίνει μια αποδοτική συνεργασία. Η συνεργατική ηγεσία είναι ένα μοντέλο διοίκησης που έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί όλα τα μέλη έχουν λόγο σε αυτή.

Η λειτουργία της συνεργασίας, σύμφωνα με τους Ράπτη, Φώκιαλη, Κόνσολα και Ψαρά (2009), πρέπει να είναι κάθετη και οριζόντια ανάμεσα στα άτομα, αναγνωρίζοντας τη πολλαπλασιαστική δύναμη της αλληλεπίδρασης. Ο συντονισμός είναι χρήσιμος για να είναι ενωμένη η ομάδα και να αποδίδει αποτελέσματα και για αυτό πρέπει να υπάρχει ένας συντονιστής για να αναλάβει αυτόν τον ρόλο, ο οποίος συνήθως κατέχει ανώτερη θέση, χωρίς να είναι μια δεσμευτική υποχρέωση. Υπάρχουν πολλά θετικά στοιχεία στον συνεργατικό τρόπο διοίκησης. Τα σχολεία αποτελούν πολύπλοκα συστήματα που βασίζονται σε έναν ανθρωποκεντρικό άξονα και απαιτείται η εμπλοκή όλων των ατόμων, αφού ο στόχος είναι η ποιότητα και η αλλαγή, αναζητώντας την καλύτερη εξέλιξη. Οι συναντήσεις της ομάδας, όταν προγραμματίζονται σε αρμόζων χρόνο και υπάρχει σαφής πληροφόρηση για τα ζητήματα, έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχής αντιμετώπισης των όποιων προβλημάτων μπορεί να υποκρύπτονται. Αν μάλιστα επεκτεινόταν η χρήση των πόρων και δινόταν η ευκαιρία αξιοποίησής τους από τον σύλλογο, αυτό θα βοηθούσε και τα εκπαιδευτικά θέματα. Ο ρόλος του πρέπει να περιλαμβάνει πιο ενεργές δραστηριότητες, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκσυγχρονισμού του σχολείου, στον προγραμματισμό και σχεδιασμό στόχων, δράσεων και στη δυνατότητα δημιουργίας μηχανισμών που θα συμβάλλουν στην εξέταση των ενεργειών που έχουν γίνει, στην αξιολόγηση και στις αποφάσεις που πρέπει να παρθούν. Οι απαιτήσεις του αιώνα που διανύουμε, σύμφωνα με τους Ψαρά, Ποζαπαλίδου, Ράπτη και Φώκιαλη (2014), και η

ανάγκη ανεύρεσης καινοτόμων πρακτικών έχουν αυξήσει τις απαιτήσεις για βέλτιστα αποτελέσματα, μια που και ο ανταγωνισμός έχει αυξηθεί. Αυτό καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία και στήριξη ομάδων, που μαζί με την ηγεσία, θα στηρίξουν ενέργειες που θα συμβαδίζουν με αυτό το πνεύμα και θα είναι και πιο ευδόκιμες.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και προέρχονταν από δημοτικά σχολεία τριών τύπων: Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο, Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ολοήμερο Πειραματικό. Τα συγκεκριμένα σχολεία είναι σχολεία που έχουν κοινά σημεία, καθώς και τα τρία είναι Ολοήμερα, ωστόσο έχουν και διαφορές.

#### 6.1 Ολοήμερα σχολεία: Ενιαίου Τύπου, Πειραματικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Πειραματικά

Ολοήμερο ονομάζεται το σχολείο που το ωράριο του επεκτείνεται ως τις 16.00 μ.μ. περίπου και η εμφάνισή του ήρθε να καλύψει ανάγκες κοινωνικές και όχι μόνο. Επιδίωξή του είναι να συμβάλλει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αγωγή των παιδιών με πιο ολιστικό τρόπο (Μαράκη, 2012). Οι στόχοι του σχετίζονται μεταξύ άλλων, με αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας, με την παρουσία επιπρόσθετων διδακτικών αντικειμένων, με την προσπάθεια εξάλειψης των ανισοτήτων που δημιουργούνται από τις δυνατότητες των οικογενειών για τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Βοηθάει ακόμη και με τις όλες δραστηριότητές του σε μια καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (Πυργιωτάκης, 2001). Η μέχρι τώρα λειτουργία του έχει δυσκολίες, εντούτοις έχει και προοπτικές βελτίωσης. Υπάρχουν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για να μπορέσουν να ανταπεξέρθουν στις συνεχείς νέες προκλήσεις της εκπαίδευσης. Το όλο πρόγραμμα θα ήταν θεμιτό να μη σχεδιάζεται τμηματικά, δημιουργώντας επικαλύψεις, αντίθετα να υπάρχει μια ενιαία αντίληψη και μια καλύτερη οργάνωση (Μαράκη, 2012).

Το Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο είναι ο τύπος του σχολείου που επικρατεί στην Ελλάδα, έχοντας ένα ενιαίο πρόγραμμα ωρολόγιο και διδακτικό για όλα τα σχολεία και απευθυνόμενο στο γενικότερο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της ίδιας ηλικιακής βαθμίδας, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες διδακτικών αντικειμένων που έχουν ως

στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Το υποχρεωτικό ωράριό του είναι ως τις 13.15 μ.μ. και στη συνέχεια λειτουργεί προαιρετική ζώνη ολοήμερου, που έχει ως στόχο και την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας (Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας ΥΠΙΑΙΘ).

Το Διαπολιτισμικό σχολείο προέκυψε αρχικά λόγω της μεγάλης εισροής μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και σε αυτό σημαντική θέση έχουν θέματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό και τη συνύπαρξη ατόμων που έχουν άλλη κουλτούρα ή άλλες πολιτισμικές καταβολές. Προωθούνται δράσεις δημιουργικές, καλλιτεχνικές, ανταλλαγής εμπειριών. Σύμφωνα με τη Μάρκου (2011), γίνεται προσπάθεια να μην ξεπερνά τον αριθμό των γηγενών μαθητών το ποσοστό των μαθητών από άλλες χώρες ή άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να μη δημιουργούνται προβλήματα απομονωτισμού. Καλύπτονται ποικίλες ανάγκες, κοινωνικές, μαθησιακές, όπως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με βοηθήματα κατάλληλα και ειδικό υλικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι ανάλογο με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Κάποιοι από τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται εκεί ή προέρχονται από ανάλογα πολιτισμικά περιβάλλοντα ή γνωρίζουν τη γλώσσα που μιλάν οι εθνικότητες που συνυπάρχουν με τα γηγενή παιδιά. Επίσης, το προσωπικό για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες συνθήκες έχει σπουδές και επιμόρφωση ανάλογη. Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου απέκτησε στην προσφώνησή του και τον τίτλο του «Πειραματικού».

Ο τρίτος τύπος σχολικής μονάδας, το Πειραματικό σχολείο, όπως αναφέρει και ο ν. 3966/2011, λειτουργεί με σκοπούς που κάποιοι από αυτούς συνδέονται με την αριστεία, την καινοτομία, την έρευνα, την εκπαίδευση φοιτητών, τον πειραματισμό σε μεθόδους, υλικά, πρακτικές, μέσω και των Ομίλων. Παράλληλα, συνεργάζεται συχνά με πανεπιστημιακά τμήματα ή με άλλους φορείς. Η επιλογή του προσωπικού, κατά την υπάρχουσα νομοθεσία, γίνεται με βάση κριτήρια που σχετίζονται με το επίπεδο σπουδών, την εκπαιδευτική εμπειρία και μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης, που στόχος της είναι, σύμφωνα με τον νομοθέτη, να είναι διαρκής και μεθοδική. Επειδή οι απαιτήσεις στα σχολεία αυτού του τύπου είναι αρκετές, ως αντιστάθμισμα συχνά υπάρχουν ορισμένα αγαθά, μισθολογικά ή σχετικά με την εργασία, τα οποία όμως δεν είναι μόνιμα. Είναι θεμιτό το κάθε Πειραματικό σχολείο να μπορεί να επιλέγει σε τι αντικείμενα θα δώσει έμφαση και να υπάρχει ένα είδος αυτονομίας για επιλογές, με βάση τα κριτήρια που το ίδιο θα θέτει (Δρογγίτης, 2018). Λειτουργεί και αυτό ως

Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο για όσους θέλουν να παραμένουν και μετά το υποχρεωτικό ωράριο.

## 6.2 Η συγγραφή της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας, κατά τη Μανούσου (2017), απαιτεί δεξιότητες. Η κριτική σκέψη, η οργάνωση, η συνέπεια σε χρονοδιαγράμματα, η ικανότητα στον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο που πρέπει να τεκμηριώνει, η καλή επικοινωνία που είναι απαραίτητη για τη συνεργασία με τους επιβλέποντες στη διαδικασία εξέλιξης της όλης προσπάθειας, η γνώση μιας ξένης γλώσσας, η δεξιότητα χρήσης των τεχνολογιών, η δημιουργικότητα, το να υπάρχουν στοιχεία πρωτοτυπίας στην έρευνα, αν είναι ερευνητική η εργασία, είναι βασικά στοιχεία που βοηθούν σε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Ακόμη, τα ερευνητικά ερωτήματα πρέπει να στηρίζονται σε μια καλή αποτίμηση της βιβλιογραφίας και να υπάρχει συνάφεια με τους στόχους της έρευνας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση στη συγκεκριμένη εργασία στηρίχτηκε σε χρήση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, σε έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, σε μεταφρασμένα βιβλία, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης, όπως βιβλία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά περιοδικά, εφημερίδες, πρακτικά συνεδρίων, συλλογικά και ατομικά έργα, έρευνες, εκπαιδευτικό υλικό από οργανισμούς, διδακτικά εγχειρίδια, white paper.

Τα ερευνητικά ερωτήματα βασίστηκαν στη τρέχουσα βιβλιογραφία και σε προϋπάρχουσες έρευνες. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως αρνητικές και θετικές, ανάλογα με τον αντίκτυπο που έχουν και δίνεται βαρύτητα στις αιτίες, η κατανόηση των οποίων θα βοηθήσει στην επίλυση ή στη διαχείρισή τους. Το στυλ που υιοθετούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις καθορίζει πολλές φορές και την έκβαση του αποτελέσματος. Πέρα από αυτό, υπάρχουν παράγοντες που λειτουργούν βοηθητικά στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων. Επιπλέον, τα δημογραφικά στοιχεία και οι διάφοροι τύποι σχολείου θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν ως προς το θέμα των συγκρούσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να είναι δυνατή η σύγκρισή τους. Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως διατυπώθηκαν, ήταν τα εξής:

α) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις βασικότερες αιτίες των συγκρούσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους/στις διευθυντές/ντριες σε μια σχολική μονάδα;

- β) Ποιους τρόπους διαχείρισης πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες;
- γ) Ποιες είναι οι κυριότερες συνέπειες των συγκρούσεων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
- δ) Ποιες διαφορές ή ομοιότητες βρίσκουμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία;
- ε) Ποιες διαφορές ανακύπτουν ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολείου στους οποίους εφαρμόστηκε η έρευνα;

### 6.3 Το είδος της έρευνας και η διαδικασία

Η έρευνα ήταν ποσοτική, δειγματοληπτική, με περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η συγκέντρωση των στοιχείων με μια ποσοτική μέθοδο γίνεται περισσότερο με κλειστές προσεγγίσεις, όπου οι ερωτώμενοι/ες απαντούν με βάση συγκεκριμένες επιλογές και μπορεί να αφορά ένα δείγμα πολυπληθές. Μέσω της στατιστικής ανάλυσης με αριθμητικά δεδομένα δίνεται η δυνατότητα συγκρίσεων, συσχετίσεων, ερμηνειών ή διευκρίνισης τάσεων. Βέβαια, υπάρχει περιορισμός ως προς τον αριθμό των μεταβλητών που εξετάζονται, καθώς και τα ερωτήματα είναι συγκεκριμένα, για να είναι και μετρήσιμα.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τους Cohen, Manion και Morrison (2000) το ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι κατανοητό, να τονίζεται η τήρηση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων και να είναι αντιληπτοί ποιοι είναι οι σκοποί που εξυπηρετεί. Ο Φραγκούλης (2001) αναφέρει πως το περιεχόμενό του θα πρέπει να ανταποκρίνεται στους στόχους που τίθενται, ώστε να είναι ένα ερευνητικό εργαλείο αξιόπιστο και αυτό ακολουθήθηκε, ενώ οι ερωτήσεις κλειστού τύπου κάνουν ευκολότερη τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και μπορούν να συγκριθούν εύκολα οι απαντήσεις. Καταρχάς, επιλέγεται η έννοια που θα μετρηθεί μέσω μεταβλητής και το εύρος της. Κατόπιν γίνεται αξιολόγηση από τον/την ερευνητή/τρια, ως μια πρώτη υποκειμενική προσέγγιση της μετρήσιμης έννοιας και στη συνέχεια μια πιο ουσιαστική αξιολόγηση σχετικά με τις μεταβλητές και τις επιλεγμένες προτάσεις (Μακράκης, 1998). Η διαδικασία της έρευνας αυτής βασίστηκε σε ερευνητικά ερωτήματα για να προσδιοριστεί το πρόβλημα. Επιπλέον, το εργαλείο μέτρησης, που είναι το ερωτηματολόγιο, καλύπτει εννοιολογικά το εύρος των μεταβλητών που μετράει, στοχεύοντας να είναι έγκυρο το περιεχόμενό του.



Στο πρώτο μέρος της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου (Field, 2013), του μέρους Β. Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης σχετικά με τις διαφορές, αν υπάρχουν, των κλιμάκων που υπολογίστηκαν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και των συσχετίσεων μεταξύ αυτών των κλιμάκων.

Αναφορικά με την επαγωγική στατιστική ανάλυση η σύγκριση των κλιμάκων σε σχέση με τις μεταβλητές που έχουν δύο κατηγορίες πραγματοποιείται με τον έλεγχο T-test, εφόσον τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή ή αν δεν τηρείται αυτός ο όρος, αυτό μπορεί να γίνει με το μη παραμετρικό test των Mann-Whitney (Field, 2013· Hettmansperger & McKean, 1998), όπως και έγινε. Η σύγκριση των κλιμάκων, ως προς τις μεταβλητές με τρεις και περισσότερες κατηγορίες, μπορεί να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (Field, 2013), εφόσον τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή και υπάρχει ομοιογένεια διασπορών ή με το μη παραμετρικό test των Kruskal-Wallis, σε αντίθετη περίπτωση (Daniel, 1990). Στην παρούσα έρευνα έγινε με μη παραμετρικές δοκιμασίες. Επιπρόσθετα, έγινε και συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων, γιατί θεωρήθηκε καλό να μελετηθεί και αυτή. Η συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson, εφόσον τα δεδομένα ακολουθούσαν κανονική κατανομή ή τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman σε διαφορετική περίπτωση (Field, 2013· Spearman, 1987), όπως στη συγκεκριμένη έρευνα. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS, v. 22, λόγω του ότι είναι ένα αξιόπιστο μέσο και κατάλληλο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας ήταν  $p < 0,05$  για τους ελέγχους υποθέσεων.

## 6.4 Πληροφορίες για το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο ήταν ετεροαναφοράς, δομημένο σε δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος έπρεπε να συμπληρωθούν τα δημογραφικά στοιχεία και το δεύτερο μέρος περιλάμβανε τρεις υποενότητες και 45 δηλώσεις συνολικά, κλειστού τύπου. Για το πρώτο μέρος οι δημογραφικοί παράγοντες που καταγράφηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, ο φορέας εργασίας, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και η σχέση

εργασίας. Στο δεύτερο μέρος εξετάστηκαν οι αιτίες, οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά των διευθυντών/ντριων και οι συνέπειες, αρνητικές και θετικές, που πιθανόν να προκύψουν από τις συγκρούσεις. Χρησιμοποιήθηκε σε όλες τις δηλώσεις του δεύτερου μέρους η πενταβάθμια κλίμακα Likert με τους παρακάτω βαθμούς συμφωνίας στις προτάσεις που δόθηκαν: Διαφωνώ απόλυτα (1), Διαφωνώ αρκετά (2), Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ (3), Συμφωνώ αρκετά (4), Συμφωνώ απόλυτα (5). Έγινε χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, μειώνοντας τις επιρροές εξαιτίας μιας λάθος απάντησης που μπορεί να προκύψει για διάφορους λόγους και επιλέχθηκαν διαδικασίες, όπως η πιλοτική χορήγηση, ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας. Εκτός των προηγούμενων, υπήρχαν και αρκετές μεταβλητές προσδιοριστικές για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Μακράκης, 1998). Οι κλίμακες Likert είναι από τις πιο συνήθεις και δίνουν, σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), στον/η ερωτώμενο/η «...τη δυνατότητα να τοποθετηθεί ακραία ή με μετριοπάθεια, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που έχει επιλέξει, γιατί έχει στη διάθεσή του δύο βαθμίδες σε κάθε κατεύθυνση εκατέρωθεν του μεσαίου σημείου» (σ. 110). Για τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου δεν απαιτείτο περισσότερο από 10 λεπτά και διασφαλιζόταν η ανωνυμία των ερωτηθέντων.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ήταν το εξής:

Α' υποενότητα: Αναφερόταν στις αιτίες συγκρούσεων των μελών της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και ήταν επτά δηλώσεις, οι οποίες βασίστηκαν στα ερωτηματολόγια των Χασιώτη (2019) και Παγανιά (2018). Οι αιτίες είχαν σχέση με προβλήματα επικοινωνίας, ατομικές διαφορές, οργανωτικές αδυναμίες, στόχους που συγκρούονται, πόρους, ζητήματα που σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον, ο τρόπος διοίκησης.

Β' υποενότητα: Αποτελούνταν από 28 δηλώσεις ετεροαναφοράς για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας. Οι δηλώσεις αυτές στηρίχτηκαν στο γνωστό ερωτηματολόγιο Organizational Conflict Inventory – II Form B του Rahim, μεταφράζοντάς το. Οι Cohen, Manion και Morrison (2000) αναφέρουν πως τα δημοσιευμένα ερωτηματολόγια έχουν αρκετά θετικά στοιχεία, για παράδειγμα η αξιοπιστία, επειδή είναι ήδη δοκιμασμένα, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες, λόγου χάρη το εάν ταιριάζουν στη συγκεκριμένη έρευνα και αν υπάρχουν δεδομένα που δεν είναι συναφή με το εξεταζόμενο δείγμα. Εντούτοις, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί

σε πολλές περιπτώσεις και στον ελλαδικό χώρο. Εδώ έγινε χρήση του με μια μικρή παραλλαγή, κάνοντάς το ετεροαναφοράς, όπως και στο αντίστοιχο μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο του Rahim από τη Σούγια (2018), μια που το αρχικό βασίστηκε σε αυτοαναφορές. Το ερωτηματολόγιο αυτό, κατά τον Rahim (2001), ομαδοποιώντας προτάσεις, μετράει τις πέντε διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων: τη Συνεργασία/ Ενσωμάτωση (δηλώσεις «1, 4, 5, 12, 22, 23 και 28»), την Εξυπηρέτηση/Εξομάλυνση (δηλώσεις «2, 10, 11, 13, 19 και 24»), την Κυριαρχία (δηλώσεις «8, 9, 18, 21 και 25»), την Αποφυγή (δηλώσεις «3, 6, 16, 17, 26 και 27») και τον Συμβιβασμό (δηλώσεις «7, 14, 15 και 20»). Η συγκέντρωση σε υποομάδα της υψηλότερης βαθμολογίας εκφράζει την επικρατέστερη προτίμηση του τρόπου που επιλέγουν οι συμμετέχοντες/ουσες στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Γ' υποενότητα: Αναφερόταν στις συνέπειες των συγκρούσεων, αρνητικές και θετικές, συνολικά έντεκα δηλώσεις. Οι αρνητικές ήταν έξι και περιλάμβαναν τη «Μείωση της διάθεσης για συνεργασία», τη «Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας», την «Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών», την «Αύξηση του εργασιακού άγχους», τη «Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης» και τη «Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων». Οι θετικές ήταν πέντε δηλώσεις και σχετίζονται με την «Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων», την «Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων», την «Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών», την «Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας» και την «Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων». Βασίστηκαν στα ερωτηματολόγια κυρίως των Παγανιά (2018) και Χανδόλια (2019) και σε μια δήλωση από το ερωτηματολόγιο της Σούγια (2018) για τη «Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων», η οποία τις αντιμετωπίζει ως δυο υποομάδες και το ίδιο ακολουθήθηκε και σε αυτή την έρευνα.

#### **6.4.1 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου**

Σύμφωνα με τις Heale και Twycross (2015) το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται σε μια ποσοτική έρευνα θα πρέπει να έχει καταρχήν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο, αν μετρά αυτό που έχει κληθεί να βρει, καλύπτοντας όλο το περιεχόμενο της μεταβλητής που εξετάζει, εγκυρότητα ως προς την κατασκευή του, τη λεγόμενη δομική εγκυρότητα,

όπου το ζητούμενο είναι αν μετρά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε και την εγκυρότητα κριτηρίου, αξιολογώντας το εργαλείο με βάση κάποια αντικειμενικά κριτήρια. Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο έρευνας αποτελούνταν από ερωτηματολόγια που έχουν δοκιμαστεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, και έχουν επιλέγει και από άλλους ερευνητές. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο του Rahim για τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων είναι εδώ και πολλά χρόνια σημείο αναφοράς σε πάρα πολλές έρευνες, διεθνώς, ενώ και τα ερωτηματολόγια για τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων συμφωνούν ως προς το περιεχόμενό τους με τα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Η αξιοπιστία έχει σχέση με τη συνοχή του ερωτηματολογίου ή της κλίμακας, τη σταθερότητά της ως προς τα αποτελέσματα, αν υπάρχει συνέπεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ο Ζαφειρόπουλος (2015), αναφερόμενος στην αξιοπιστία, την προσδιορίζει «...ως ο βαθμός εσωτερικής συνάφειας και συνέπειας του εργαλείου μέτρησης» (σ. 133). Μάλιστα θεωρεί πως αυτή θα πρέπει να ελέγχεται, ακόμη και αν το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιείται έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως προς την αξιοπιστία του. Έγινε λοιπόν για όλους αυτούς τους λόγους και πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου με μικρό δείγμα οκτώ ατόμων. Δοκιμάστηκε το ερωτηματολόγιο, ώστε να φανεί αν οι ερωτήσεις γίνονταν κατανοητές, αν υπήρχε κάτι που πρέπει να διορθωθεί ή να παραλειφθεί, και ως προς τη συνάφεια και τη συνοχή των δηλώσεων.

Η αρχική ανάλυση που έγινε, πριν από την επεξεργασία των απαντήσεων, ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας για το μέρος Β του ερωτηματολογίου (Α, Β, Γ υπομέρη). Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  (alpha) (Cronbach, 1951). Αν η τιμή του βρίσκεται στο διάστημα 0,7 έως 0,8 τότε η κλίμακα χαρακτηρίζεται ως επαρκής, ενώ αν βρίσκεται στο διάστημα 0,8 έως 0,95 τότε είναι πάρα πολύ αξιόπιστη (Cortina, 1993). Στην επαγωγική αυτή στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:

- α) Για το υπομέρος Α, η κλίμακα «Αιτίες συγκρούσεων», που υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις επτά ερωτήσεις του υπομέρους Α του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης alpha του υπομέρους Α ήταν 0,805.
- β) Για το υπομέρος Β, οι κλίμακες όπως ορίζονται από το αρχικό ερωτηματολόγιο
  - Στυλ Συνεργασίας/Ενσωμάτωσης, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων:
    1. Προσπαθεί να διερευνήσει ένα ζήτημα με τους εκπαιδευτικούς για να βρει μια λύση αποδεκτή από όλους.

4. Προσπαθεί να ενσωματώνει τις ιδέες του/της με αυτές των εκπαιδευτικών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση.

5. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια λύση που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων.

12. Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση σε ένα πρόβλημα.

22. Προσπαθεί να θέτει ανοιχτά όλες τις ανησυχίες, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

23. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να ληφθούν αποφάσεις αποδεκτές από όλους.

28. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή κατανόηση ενός προβλήματος.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,920.

- Στυλ Εξυπηρέτησης/Εξομάλυνσης, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων

2. Γενικά, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

10. Συνήθως ικανοποιεί τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών.

11. Υποχωρεί στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών.

13. Συνήθως κάνει παραχωρήσεις στους εκπαιδευτικούς.

19. Συχνά ακολουθεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

24. Προσπαθεί να ικανοποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,819.

- Στυλ Κυριαρχίας/Ανταγωνισμού, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων

8. Χρησιμοποιεί την επιρροή του/της για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του/της.

9. Χρησιμοποιεί την εξουσία του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της.

18. Χρησιμοποιεί τις γνώσεις του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της.

21. Είναι γενικά σταθερός/ή στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του/της άποψης σε ένα ζήτημα.

25. Μερικές φορές χρησιμοποιεί τη δύναμή του/της για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,874.

- Στυλ Αποφυγής, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων

3. Προσπαθεί να αποφύγει να βρεθεί σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση.

6. Συνήθως αποφεύγει την ανοιχτή συζήτηση των διαφορών του/της με τους εκπαιδευτικούς.

16. Προσπαθεί να μείνει μακριά από τις διαφωνίες με τους εκπαιδευτικούς.

17. Αποφεύγει συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς.

26. Προσπαθεί να κρατήσει τη διαφωνία του/της με τους εκπαιδευτικούς για τον εαυτό του/της για να αποφευχθούν δυσάρεστα συναισθήματα.

27. Προσπαθεί να αποφύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,529.

- Στυλ Συμβιβασμού, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων

7. Προσπαθεί να βρει μια μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο.

14. Συνήθως προτείνει μια μέση λύση για να ξεπεραστούν αδιέξοδα.

15. Διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,835. Στη συγκεκριμένη κλίμακα δε συμπεριλήφθηκε η ερώτηση 20, «Χρησιμοποιεί την τεχνική του “δούναι και λαβείν”, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός», γιατί ο δείκτης αξιοπιστίας της ήταν πολύ μικρός. Ο Μάρκος (2012, σ. 2) αναφέρει πως: «Ερωτήσεις που παρουσιάζουν χαμηλή συσχέτιση με το συνολικό άθροισμα, έχουν αρνητική επίδραση στην αξιοπιστία των μετρήσεων και είναι απαραίτητο να γίνουν διορθωτικές κινήσεις σχετικά με τις ερωτήσεις αυτές».

γ) Για το υπομέρος Γ, οι κλίμακες

- Αρνητικές συνέπειες, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων

1. Μείωση της διάθεσης για συνεργασία.

2. Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας.

5. Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών.

7. Αύξηση του εργασιακού άγχους.

10. Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης.

11. Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,873.

- Θετικές συνέπειες, ως ο μέσος όρος των ερωτήσεων

3. Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

4. Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων.

6. Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών.

8. Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας.

9. Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Ο δείκτης alpha αυτής της κλίμακας ήταν 0,877.

## 6.5 Η χρονική σειρά των διαδικασιών

Σύμφωνα με τον Creswell (2016) κάθε επιστημονική έρευνα ακολουθεί έξι στάδια, τα οποία είναι τα εξής:

1. Αναγνώριση ενός ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Συγκέντρωση των δεδομένων
5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
6. Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας» (σ. 8).

Αφού προσδιορίστηκε λοιπόν το θέμα, έγινε μια πρώτη βιβλιογραφική προσέγγιση, ορίστηκε ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και κατατέθηκε το Υπόμνημα για τη διπλωματική εργασία τον Φεβρουάριο. Επιλέχτηκε συνάμα και το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιούταν. Η πιλοτική έρευνα έγινε στις αρχές Μαρτίου, ενώ γύρω στα τέλη του μήνα διανεμήθηκε σε όλα τα Διαπολιτισμικά και Πειραματικά της Β. Ελλάδας (εννιά και οκτώ αντίστοιχα σχολεία), που υπήρχαν, περιλαμβάνοντας τις περιοχές της Μακεδονίας, Θράκης και Ηπείρου, και σε επιλεγμένα Ενιαίου Τύπου σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης, στα e-mail των σχολείων, με την παράκληση στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολείων να διαμοιράσουν το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, διαμοιράστηκε και σε κάποιους εκπαιδευτικούς, που ήταν γνωστοί της ερευνήτριας, με την παράκληση να προωθηθεί σε συναδέλφους που δουλεύουν στην Πρωτοβάθμια. Έγινε χρήση τυχαίας και μη τυχαίας (βολικής) δειγματοληψίας. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τα τέλη Μαρτίου ως και λίγο μετά τα μέσα Απριλίου, περίπου ένας μήνας. Στα Πειραματικά (Διαπολιτισμικά και μη), μετά από την πάροδο δυο εβδομάδων, υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολείων και επαναπροώθηση του ερωτηματολογίου, γιατί στην πρώτη προσέγγιση δεν υπήρχε ιδιαίτερη ανταπόκριση. Εν τω μεταξύ ξεκίνησε και η συγγραφή του Θεωρητικού Μέρους. Στη συνέχεια, συλλέχτηκαν τα ερωτηματολόγια και ύστερα έγινε η στατιστική ανάλυση. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με πίνακες και με διαγράμματα. Ακολούθησε η ερμηνεία, η σύγκριση με προηγούμενες έρευνες, τα συμπεράσματα και αργότερα οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση ορισμένων θεμάτων και για μελλοντική

αξιοποίηση. Έπειτα ολοκληρώθηκε η συγγραφή της εισαγωγής και της περίληψης. Στο τέλος, ολοκληρώθηκαν οι βιβλιογραφικές αναφορές και προστέθηκε το παράρτημα.

## 6.6 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες, περιλάμβανε εκπαιδευτικούς και όχι διευθυντές/ντριες από την περιοχή της Β. Ελλάδας και ήταν μόνο ποσοτική. Επικρατούσαν περιορισμοί και αλλαγές στους τρόπους εργασίας, απόρροια της πανδημίας από τον ιό Covid-19. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά, με όλες τις δυσκολίες που συνεπάγεται αυτό, με τον ενδοιασμό πως αρκετά άτομα ίσως να μην ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν με αυτόν τον τρόπο. Ακόμη, στην αναλογία του δείγματος των ομάδων από τους τρεις τύπους σχολείων ο τελικός αριθμός των εκπαιδευτικών από του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου υπερτερούσε σημαντικά, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς από τους άλλους τύπους σχολείου.

Η ανεύρεση της βιβλιογραφίας προσαρμόστηκε και αυτή σε κάποιες έντυπες πηγές και σε αρκετές ηλεκτρονικές πηγές, είτε μέσω ενδεδειγμένων επιστημονικών ιστοσελίδων, είτε μέσω της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου ή γενικότερα μέσω του διαδικτύου. Χρησιμοποιήθηκε κυρίως η εξ αποστάσεως ανεύρεση πηγών, περιορίζοντας την ευκαιρία επαφής με τους χώρους των Βιβλιοθηκών και των χώρων όπου η πρόσβαση θα εξασφάλιζε τη δυνατότητα ανεύρεσης πληροφοριών, ανάμεσα σε περισσότερες πηγές.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης

### 7.1 Μέρος Α. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Το τελικό δείγμα το αποτέλεσαν 179 εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ανεξαρτήτου ειδικότητας, από Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα, Ολοήμερα Πειραματικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ολοήμερα Πειραματικά.

**Πίνακας 2. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

<b>Φύλο</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό</b>
Άνδρας	42	23,46%
Γυναίκα	137	76,54%
<b>Ηλικία</b>		
έως 30 έτη	20	11,17%
31-40 έτη	26	14,53%
41-50 έτη	57	31,84%
51-60 έτη	75	41,90%
61 έτη και άνω	1	0,56%
<b>Σπουδές</b>		
Βασικό πτυχίο	84	46,93%
Επιπλέον σπουδές: δεύτερο πτυχίο	21	11,73%
Μεταπτυχιακό	68	37,99%
Διδακτορικό	6	3,35%
<b>Φορέας εργασίας (δημοτικό σχολείο):</b>		
Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο	121	67,60%
Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	23	12,85%
Ολοήμερο Πειραματικό	35	19,55%
<b>Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:</b>		
1-5 έτη	22	12,29%
6-10 έτη	7	3,91%
11-20 έτη	73	40,78%
21 έτη και άνω	77	43,02%
<b>Σχέση εργασίας</b>		
Μόνιμος/η	141	78,77%
Αναπληρωτής/τρια	38	21,23%
Ωρομίσθιος/α	0	0,00%

Από τον Πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι περίπου τρεις στους/στις τέσσερις από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες ήταν γυναίκες και συγκεκριμένα η συντριπτική πλειονότητα, το 76,54% του δείγματος. Ποσοστό 11,17% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα έως 30 έτη, 14,53% είχε ηλικία 31-40 έτη, περίπου τρεις στους/στις δέκα είχε ηλικία 41-50 έτη και περίπου τέσσερις στους/στις δέκα είχε ηλικία 51 έτη και άνω. Κάτοχοι βασικού πτυχίου ήταν 84 ερωτηθέντες/θείσες, ποσοστό 11,73% δήλωσαν ότι έχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ περίπου τέσσερις στους/στις δέκα δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών. Όσον αφορά τον φορέα εργασίας, ποσοστό 67,60% δήλωσε ότι υπηρετεί σε Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο, 12,85% σε Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και περίπου δύο στους/στις δέκα σε Ολοήμερο Πειραματικό. Ποσοστό περίπου 16% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι έχει το πολύ 10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ περίπου τέσσερις στους/στις δέκα ότι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας και 21 έτη και άνω. Τέλος, περίπου οκτώ στους/στις δέκα ανέφερε ότι υπηρετεί ως μόνιμος/η.

Για να είναι εφικτή η περαιτέρω στατιστική ανάλυση, που αφορά στον έλεγχο των υποθέσεων των ερευνητικών ερωτημάτων, αποφασίστηκε η ηλικιακή ομάδα 61 έτη και άνω να συγχωνευτεί με την ηλικιακή ομάδα 51-60 έτη, η κατηγορία διδακτορικό του επιπέδου σπουδών να συγχωνευτεί με την κατηγορία μεταπτυχιακό ως «Μεταπτυχιακές σπουδές» και η κατηγορία 6-10 έτη υπηρεσίας να συγχωνευτεί με την κατηγορία 1-5 έτη, λόγω του μικρού αριθμού απαντήσεων στις συγκεκριμένες κατηγορίες.

## **7.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση Μέρους Β του ερωτηματολογίου**

Στη στατιστική ανάλυση που έγινε, παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις του δείγματος δεν ακολουθούσαν μια κανονική κατανομή στις δηλώσεις προτίμησής του και οι περισσότερες απαντήσεις κυμαίνονταν στους βαθμούς συμφωνίας. Στους πίνακες φαίνονται οι διαφορετικοί βαθμοί συμφωνίας, διαφωνίας, και η ενδιάμεση τοποθέτηση, αλλά στα διαγράμματα και στον σχολιασμό δίνεται έμφαση κυρίως στο αθροιστικό ποσοστό των βαθμών συμφωνίας, θέλοντας να υπάρχει μια πιο σφαιρική και διαφωτιστική εικόνα. Παρ' όλα αυτά, στις κλίμακες που ενδιαφέρουν, στις περιπτώσεις που αλλάζει η κατάταξη της σειράς των προτιμήσεων, γίνεται αναφορά και στο κείμενο

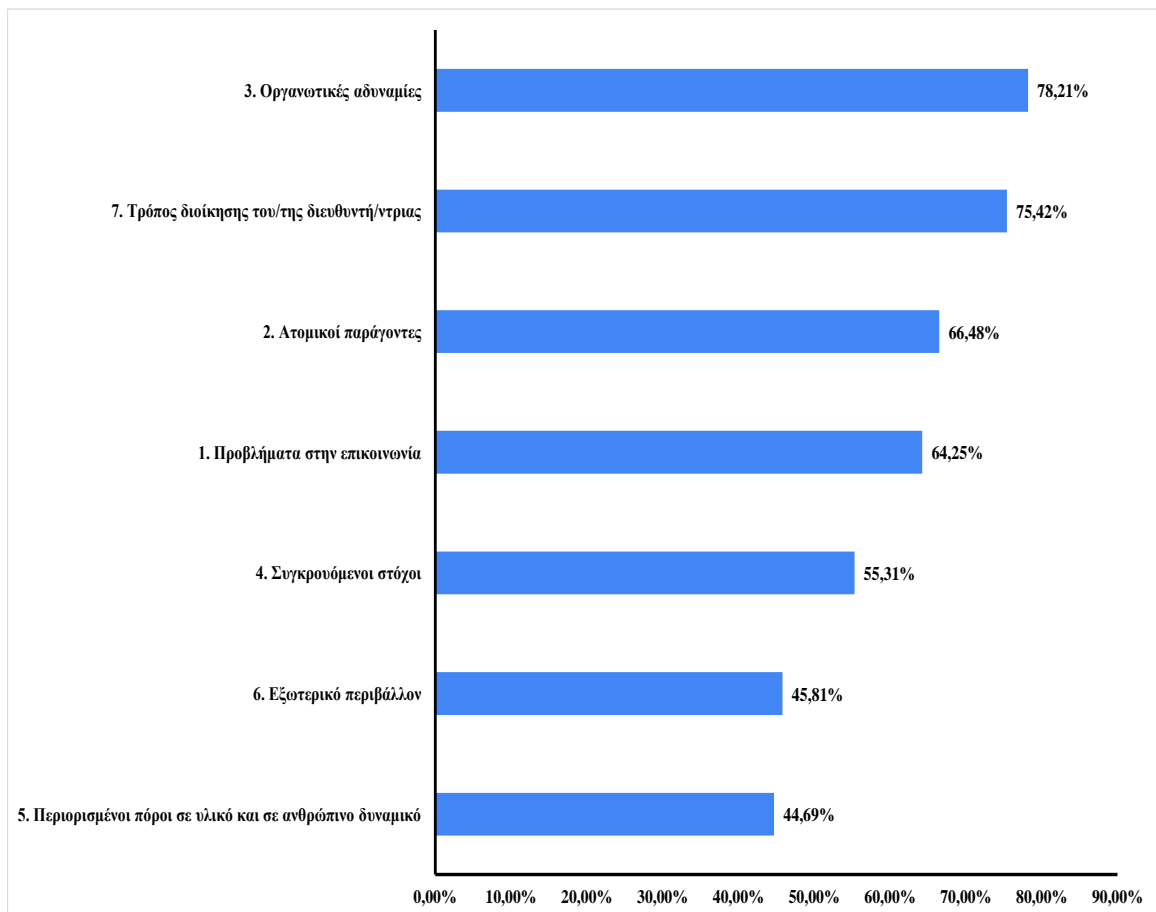
και για τους δυο βαθμούς συμφωνίας ξεχωριστά, καθώς το ίδιο συμβαίνει και όταν εμφανίζονται μεγάλα ποσοστά σε κάποια από τις άλλες κατηγορίες.

### 7.2.1 Υπομέρος Α. Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας

Στον Πίνακα 3 δίνονται οι συχρότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών στις ερωτήσεις του Υπομέρους Α, ενώ στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται μόνο τα ποσοστά για τις κατηγορίες «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα».

**Πίνακας 3. Συχρότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Α**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1. Προβλήματα στην επικοινωνία	8 (4,47%)	19 (10,61%)	37 (20,67%)	82 (45,81%)	33 (18,44%)
2. Ατομικοί παράγοντες	1 (0,56%)	17 (9,50%)	42 (23,46%)	75 (41,90%)	44 (24,58%)
3. Οργανωτικές αδυναμίες	7 (3,91%)	15 (8,38%)	17 (9,50%)	81 (45,25%)	59 (32,96%)
4. Συγκρουόμενοι στόχοι	4 (2,23%)	22 (12,29%)	54 (30,17%)	70 (39,11%)	29 (16,20%)
5. Περιορισμένοι πόροι σε υλικό και σε ανθρώπινο δυναμικό	11 (6,15%)	30 (16,76%)	58 (32,40%)	56 (31,28%)	24 (13,41%)
6. Εξωτερικό περιβάλλον	8 (4,47%)	37 (20,67%)	52 (29,05%)	62 (34,64%)	20 (11,17%)
7. Τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας	8 (4,47%)	10 (5,59%)	26 (14,53%)	65 (36,31%)	70 (39,11%)



**Διάγραμμα 1. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Α**

Από τον Πίνακα 3 και το Διάγραμμα 1, παρατηρείται ότι οι σημαντικότεροι λόγοι συγκρούσεων είναι οι «Οργανωτικές αδυναμίες» και ο «Τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας», με το ποσοστό στις κατηγορίες «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» να είναι μεγαλύτερο του 75%. Ο «Τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας» επιλέχθηκε από 70 άτομα, σε ποσοστό 39,11% στην κατηγορία «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ οι «Οργανωτικές αδυναμίες» στην αντίστοιχη κατηγορία είναι σε ποσοστό 32,96%, με 59 άτομα. Όμως, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1, εάν δει κανείς συνολικά τις κατηγορίες συμφωνίας, τα ποσοστά είναι κοντινά, με τις «Οργανωτικές αδυναμίες» μάλιστα να έχουν ποσοστό συνολικά 78,21% και ο «Τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας» να είναι στο 75,42%. Ακολουθούν οι «Ατομικοί παράγοντες» και τα «Προβλήματα στην επικοινωνία», με το ποσοστό στις κατηγορίες «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» να είναι περίπου 65%. Τα «Προβλήματα στην επικοινωνία» συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό από όλες τις δηλώσεις, στο «Συμφωνώ αρκετά», με 45,81%, πολύ κοντά με τις «Οργανωτικές αδυναμίες», που έχουν 45,25% αντίστοιχα, ωστόσο στον βαθμό απόλυτης συμφωνίας τα ποσοστά δεν

είναι ιδιαίτερα υψηλά, 18,44%. Οι «Συγκρουόμενοι στόχοι» ταξινομούνται στην επόμενη θέση, ενώ καταλαμβάνουν την τέταρτη θέση στις συνολικές προτιμήσεις, μαζί με τον «Τρόπο διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας», όχι όμως στις ίδιες κατηγορίες, αλλά αντίστοιχα η πρώτη δήλωση, στο «Συμφωνώ αρκετά», με 39,11% και η δεύτερη στο «Συμφωνώ απόλυτα», με τα ίδια ποσοστά. Το «Εξωτερικό περιβάλλον» και οι «Περιορισμένοι πόροι σε υλικό και σε ανθρώπινο δυναμικό» έχουν ποσοστό στις κατηγορίες «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» περίπου 45%. Επίσης, στον Πίνακα 11 και στο Διάγραμμα 9 (βλ. σσ. 79-80) φαίνεται και η τιμή του μέσου όρου για τις αιτίες να είναι 3,64, με τυπική απόκλιση 0,70 και με p-value 0,001.

## 7.2.2 Υπομέρος Β. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Στους Πίνακες 4, 5, 6, 7 και 8 δίνονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β, για όλα τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ στα Διαγράμματα 2, 3, 4, 5 και 6 μόνο τα ποσοστά για τις κατηγορίες «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα».

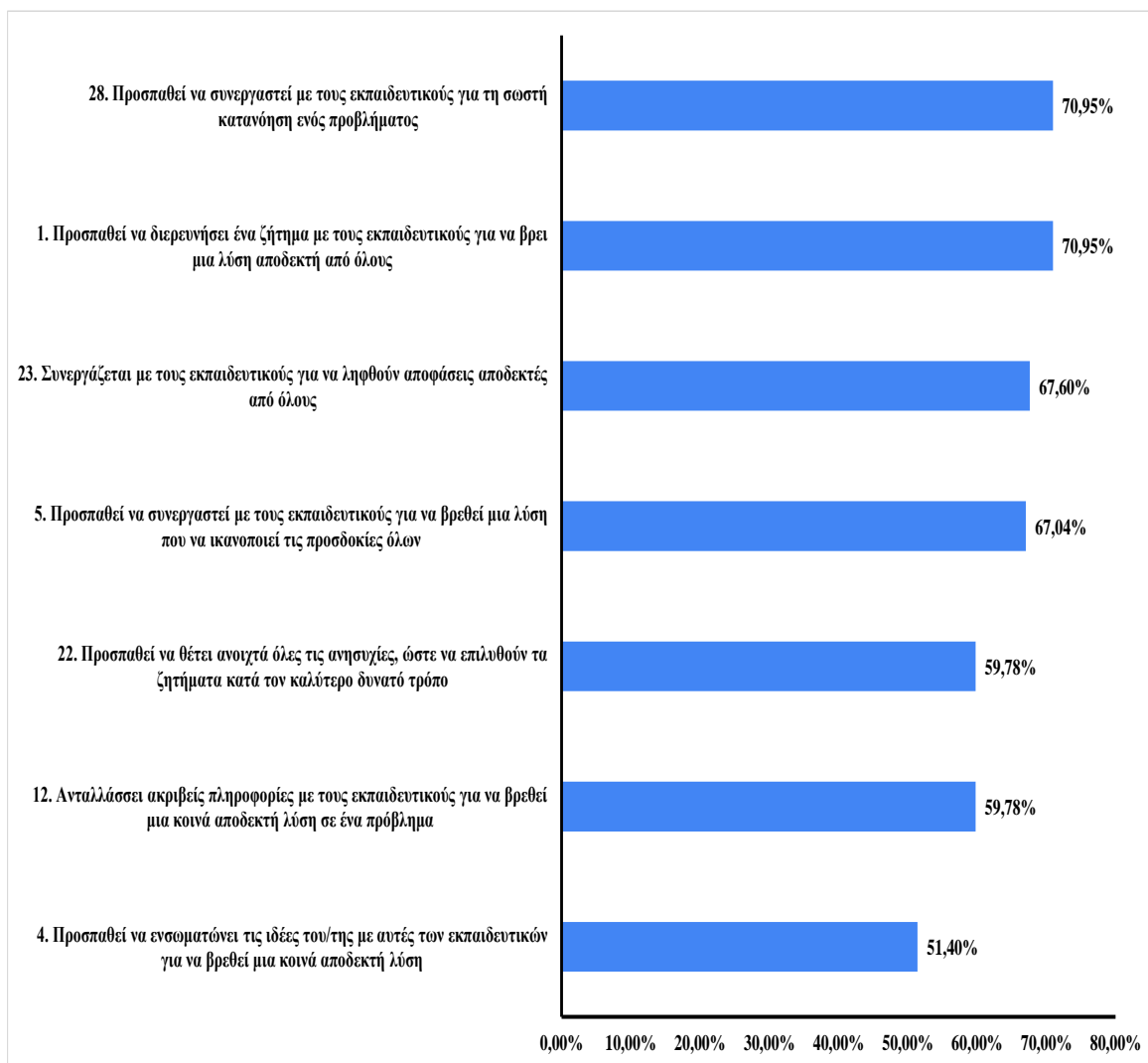
**Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συνεργασίας/Ενσωμάτωσης**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1. Προσπαθεί να διερευνήσει ένα ζήτημα με τους εκπαιδευτικούς για να βρει μια λύση αποδεκτή από όλους	2 (1,12%)	18 (10,06%)	32 (17,88%)	79 (44,13%)	48 (26,82%)
4. Προσπαθεί να ενσωματώνει τις ιδέες του/της με αυτές των εκπαιδευτικών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση	2 (1,12%)	25 (13,97%)	60 (33,52%)	63 (35,20%)	29 (16,20%)
5. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια λύση που να	2 (1,12%)	23 (12,85%)	34 (18,99%)	85 (47,49%)	35 (19,55%)

ικανοποιεί τις προσδοκίες  
όλων

12. Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση σε ένα πρόβλημα	2 (1,12%)	25 (13,97%)	45 (25,14%)	77 (43,02%)	30 (16,76%)
22. Προσπαθεί να θέτει ανοιχτά όλες τις ανησυχίες, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο	1 (0,56%)	30 (16,76%)	41 (22,91%)	72 (40,22%)	35 (19,55%)
23. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να ληφθούν αποφάσεις αποδεκτές από όλους	3 (1,68%)	16 (8,94%)	39 (21,79%)	83 (46,37%)	38 (21,23%)
28. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή κατανόηση ενός προβλήματος	1 (0,56%)	16 (8,94%)	35 (19,55%)	79 (44,13%)	48 (26,82%)

---



**Διάγραμμα 2. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συνεργασίας/Ενσωμάτωσης**

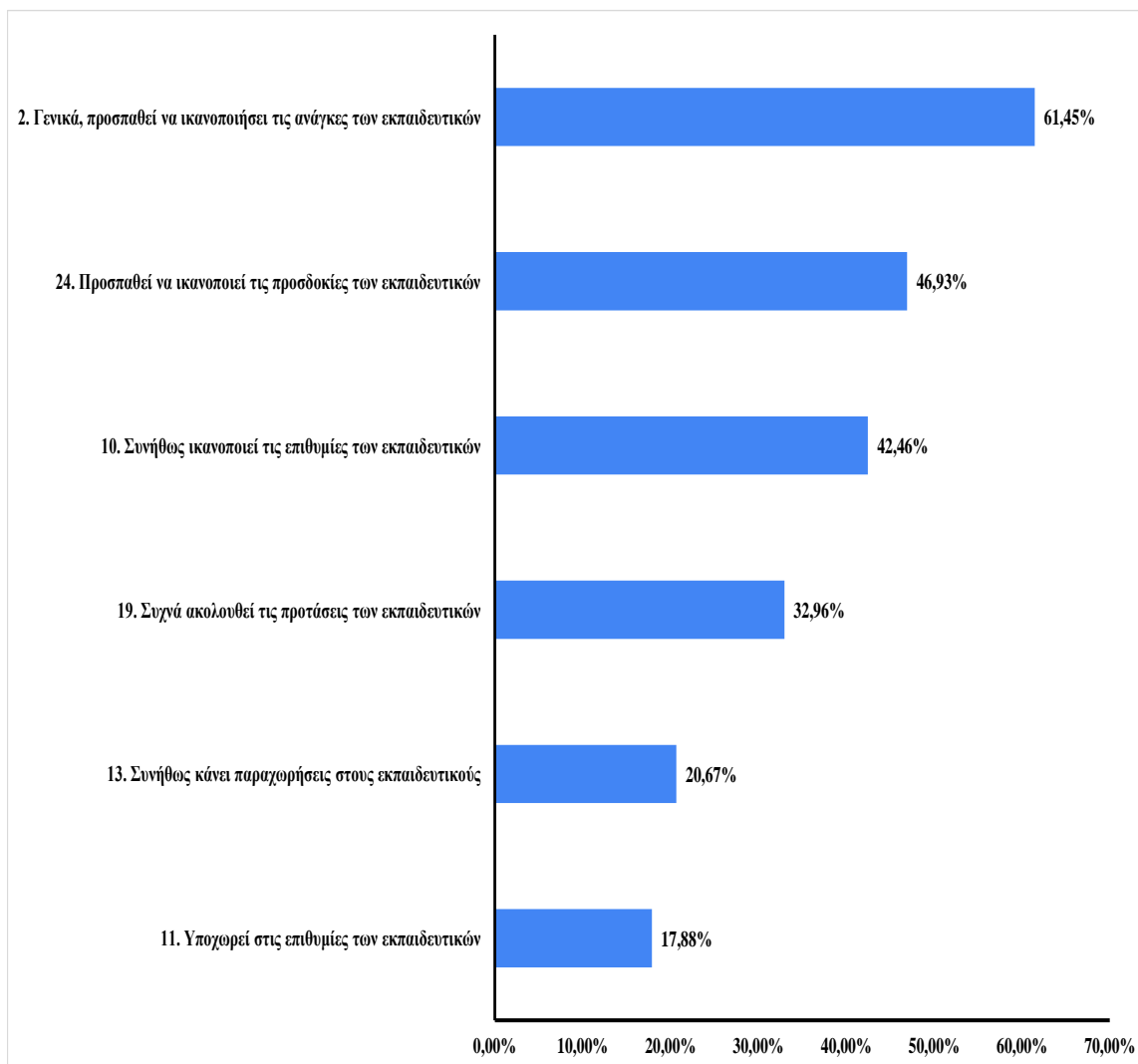
Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 4 και το Διάγραμμα 2, περίπου επτά στους/στις δέκα από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με τις προτάσεις «Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή κατανόηση ενός προβλήματος» και «Προσπαθεί να διερευνήσει ένα ζήτημα με τους εκπαιδευτικούς για να βρει μια λύση αποδεκτή από όλους». Αντίθετα, περίπου οι μισοί δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Προσπαθεί να ενσωματώνει τις ιδέες του/της με αυτές των εκπαιδευτικών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση». Τα μεγαλύτερα ποσοστά, 47,49%, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, τα συγκεντρώνει η επιλογή «Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια λύση που να ικανοποιεί τις

προσδοκίες όλων», στην κατηγορία απόκρισης «Συμφωνώ αρκετά», καθώς και η δήλωση «Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να ληφθούν αποφάσεις αποδεκτές από όλους», στην ίδια κατηγορία, με ποσοστό 46,37%.

**Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Εξυπηρέτησης/Εξομάλυνσης**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
2. Γενικά, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	1 (0,56%)	13 (7,26%)	55 (30,73%)	83 (46,37%)	27 (15,08%)
10. Συνήθως ικανοποιεί τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών	3 (1,68%)	27 (15,08%)	73 (40,78%)	65 (36,31%)	11 (6,15%)
11. Υποχωρεί στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών	22 (12,29%)	50 (27,93%)	75 (41,90%)	26 (14,53%)	6 (3,35%)
13. Συνήθως κάνει παραχωρήσεις στους εκπαιδευτικούς	11 (6,15%)	60 (33,52%)	71 (39,66%)	29 (16,20%)	8 (4,47%)
19. Συχνά ακολουθεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	3 (1,68%)	24 (13,41%)	93 (51,96%)	51 (28,49%)	8 (4,47%)
24. Προσπαθεί να ικανοποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών	5 (2,79%)	19 (10,61%)	71 (39,66%)	67 (37,43%)	17 (9,50%)



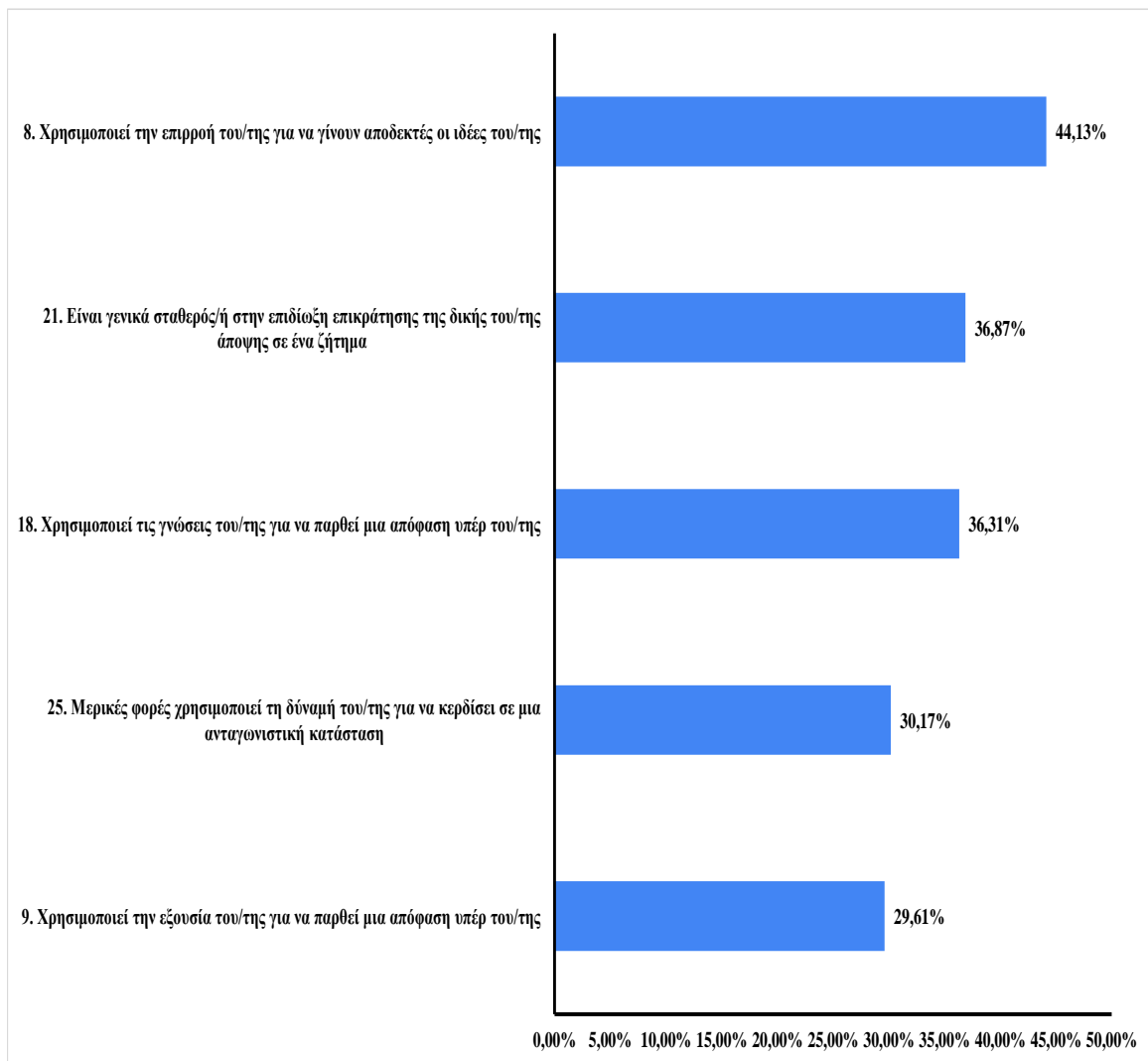


**Διάγραμμα 3. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Εξυπηρέτησης/Εξομάλυνσης**

Από τον Πίνακα 5 και το Διάγραμμα 3, προκύπτει ότι περίπου έξι στους/στις δέκα από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Γενικά, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών», που συγκεντρώνει και το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό, 46,37%, στην κατηγορία «Συμφωνώ αρκετά». Οι περισσότεροι/ες, με ποσοστό 51,96%, επέλεξαν «Ούτε διαφωνώ - ούτε συμφωνώ» στην πρόταση «Συνήα ακολουθεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών». Αντίθετα, περίπου δύο στους/στις δέκα δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με τις προτάσεις «Συνήθως κάνει παραχωρήσεις στους εκπαιδευτικούς» και «Υποχωρεί στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών».

**Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Κυριαρχίας/Ανταγωνισμού**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
8. Χρησιμοποιεί την επιρροή του/της για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του/της	24 (13,41%)	36 (20,11%)	40 (22,35%)	52 (29,05%)	27 (15,08%)
9. Χρησιμοποιεί την εξουσία του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της	41 (22,91%)	39 (21,79%)	46 (25,70%)	34 (18,99%)	19 (10,61%)
18. Χρησιμοποιεί τις γνώσεις του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της	21 (11,73%)	42 (23,46%)	51 (28,49%)	50 (27,93%)	15 (8,38%)
21. Είναι γενικά σταθερός/ή στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του/της άποψης σε ένα ζήτημα	18 (10,06%)	44 (24,58%)	51 (28,49%)	50 (27,93%)	16 (8,94%)
25. Μερικές φορές χρησιμοποιεί τη δύναμή του/της για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση	28 (15,64%)	59 (32,96%)	38 (21,23%)	38 (21,23%)	16 (8,94%)



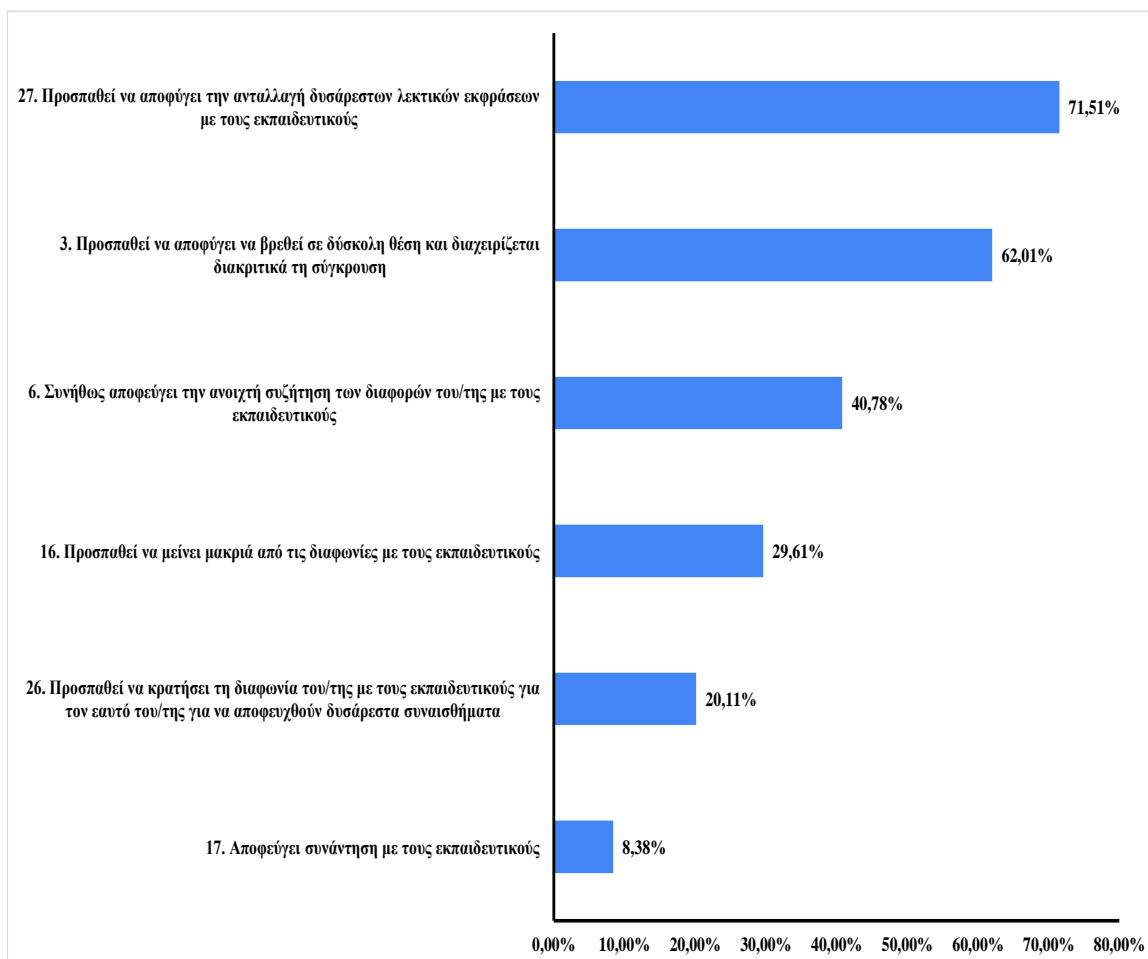
**Διάγραμμα 4. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Κυριαρχίας/Ανταγωνισμού**

Από τον Πίνακα 6 και το Διάγραμμα 4, διαπιστώνεται ότι ποσοστό 44,13% των ερωτηθέντων δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Χρησιμοποιεί την επιρροή του/της για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του/της», και, περίπου ένας στους/στις τρεις με τις προτάσεις «Είναι γενικά σταθερός/ή στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του/της άποψης σε ένα ζήτημα» και «Χρησιμοποιεί τις γνώσεις του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της». Αντίθετα, περίπου τρεις στους/στις δέκα δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με τις προτάσεις «Χρησιμοποιεί την εξουσία του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της» και «Μερικές φορές χρησιμοποιεί τη δύναμή του/της για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση». Στον συγκεκριμένο πίνακα οι απαντήσεις είναι πιο μοιρασμένες στις κατηγορίες απόκρισης και η δήλωση που συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι

στον βαθμό «Διαφωνώ αρκετά», «Μερικές φορές χρησιμοποιεί τη δύναμή του/της για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση», με ποσοστό 32,96%.

**Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Αποφυγής**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
3. Προσπαθεί να αποφύγει να βρεθεί σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση	5 (2,79%)	12 (6,70%)	51 (28,49%)	81 (45,25%)	30 (16,76%)
6. Συνήθως αποφεύγει την ανοιχτή συζήτηση των διαφορών του/της με τους εκπαιδευτικούς	15 (8,38%)	55 (30,73%)	36 (20,11%)	49 (27,37%)	24 (13,41%)
16. Προσπαθεί να μείνει μακριά από τις διαφωνίες με τους εκπαιδευτικούς	14 (7,82%)	63 (35,20%)	49 (27,37%)	38 (21,23%)	15 (8,38%)
17. Αποφεύγει συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς	69 (38,55%)	60 (33,52%)	35 (19,55%)	9 (5,03%)	6 (3,35%)
26. Προσπαθεί να κρατήσει τη διαφωνία του/της με τους εκπαιδευτικούς για τον εαυτό του/της για να αποφευχθούν δυσάρεστα συναισθήματα	16 (8,94%)	51 (28,49%)	76 (42,46%)	30 (16,76%)	6 (3,35%)
27. Προσπαθεί να αποφύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους εκπαιδευτικούς	6 (3,35%)	16 (8,94%)	29 (16,20%)	81 (45,25%)	47 (26,26%)

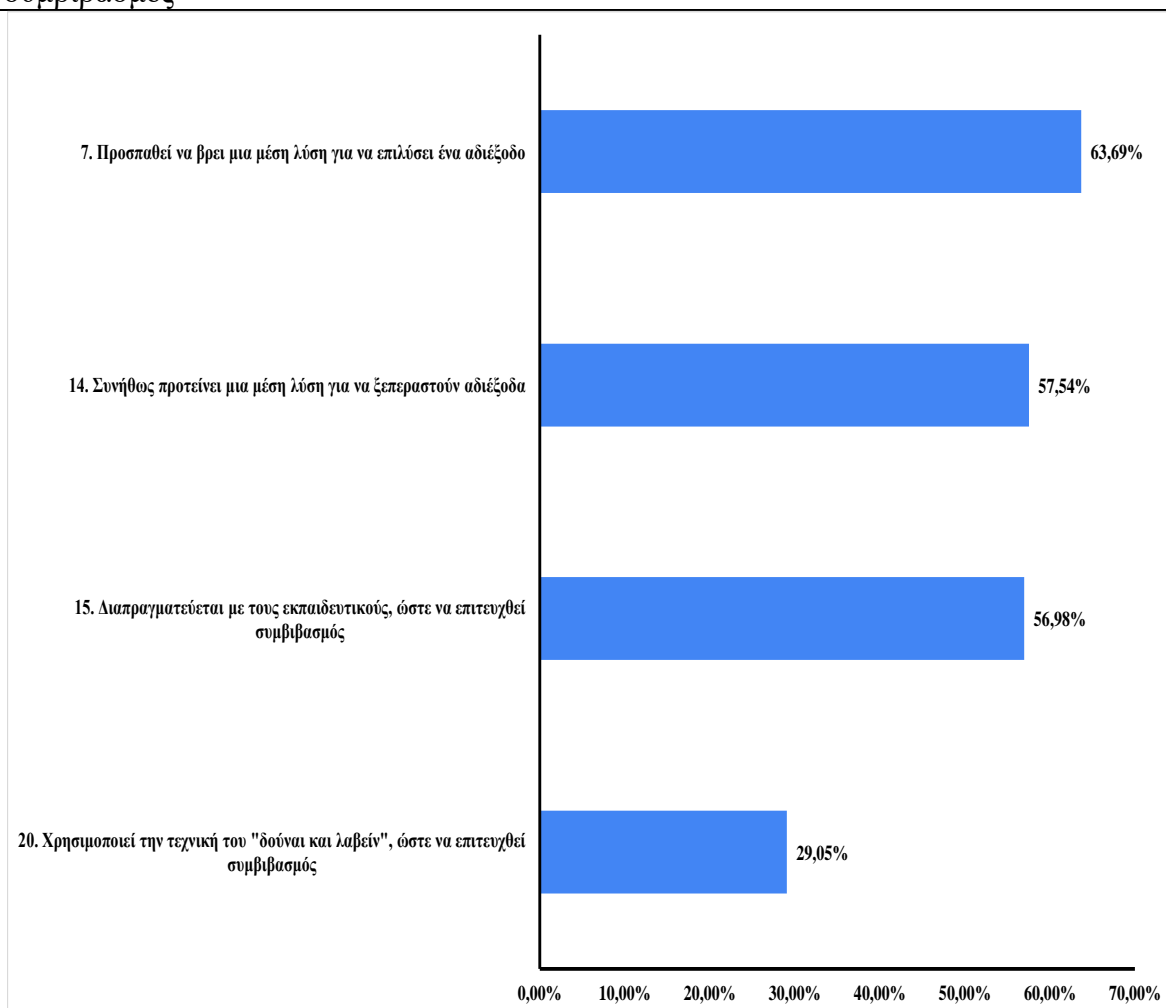


**Διάγραμμα 5. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Αποφυγής**

Από τον Πίνακα 7 και το Διάγραμμα 5, προκύπτει ότι περίπου επτά και έξι στους/στις δέκα από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Προσπαθεί να αποφύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους εκπαιδευτικούς» και με την πρόταση «Προσπαθεί να αποφύγει να βρεθεί σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση», αντίστοιχα. Οι δηλώσεις αυτές έχουν και τα μεγαλύτερα ποσοστά στο σύνολο, στο «Συμφωνώ αρκετά», με 45,25%. Αντίθετα, περίπου δύο και ένας/μια στους/στις δέκα δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Προσπαθεί να κρατήσει τη διαφωνία του/της με τους εκπαιδευτικούς για τον εαυτό του/της για να αποφευχθούν δυσάρεστα συναισθήματα» και με την πρόταση «Αποφεύγει συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς», αντίστοιχα. Στην πρώτη από τις δυο προτάσεις, ένα ποσοστό 42,46% δεν τοποθετήθηκε ούτε θετικά, ούτε αρνητικά.

**Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συμβιβασμού**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
7. Προσπαθεί να βρει μια μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο	3 (1,68%)	15 (8,38%)	47 (26,26%)	90 (50,28%)	24 (13,41%)
14. Συνήθως προτείνει μια μέση λύση για να ξεπεραστούν αδιέξοδα	4 (2,23%)	19 (10,61%)	53 (29,61%)	84 (46,93%)	19 (10,61%)
15. Διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός	5 (2,79%)	19 (10,61%)	53 (29,61%)	84 (46,93%)	18 (10,06%)
20. Χρησιμοποιεί την τεχνική του "δούναι και λαβείν", ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός	21 (11,73%)	40 (22,35%)	66 (36,87%)	43 (24,02%)	9 (5,03%)



**Διάγραμμα 6. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Β σχετικά με το Στυλ Συμβιβασμού**

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 8 και το Διάγραμμα 6, περίπου δύο στους/στις τρεις από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Προσπαθεί να βρει μια μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο». Η πρόταση αυτή έχει τα μεγαλύτερα ποσοστά, στον βαθμό «Συμφωνώ αρκετά» και έπειτα είναι με ίδια ποσοστά, στον ίδιο βαθμό συμφωνίας, με 46,93%, οι προτάσεις «Συνήθως προτείνει μια μέση λύση για να ξεπεραστούν αδιέξοδα» και «Διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός». Αντίθετα, περίπου δύο στους/στις επτά από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με την πρόταση «Χρησιμοποιεί την τεχνική του "δούναι και λαβείν", ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός».

Στην επαγωγική ανάλυση, στον πίνακα 11 και στο διάγραμμα 9 (σσ. 79-80), παρατηρείται πως η Συνεργασία/Ενσωμάτωση είναι αυτό που προτιμάν οι περισσότεροι/ες (M=3,71), με τυπική απόκλιση 0,79, κατόπιν ο Συμβιβασμός (M=3,56), με τυπική απόκλιση 0,78, η Εξυπηρέτηση/Εξομάλυνση (M=3,18), με τυπική απόκλιση 0,64, η Αποφυγή (M=3,03), με τυπική απόκλιση 0,57, και τέλος η Κυριαρχία/Ανταγωνισμός (M=2,92) με τυπική απόκλιση 0,99.

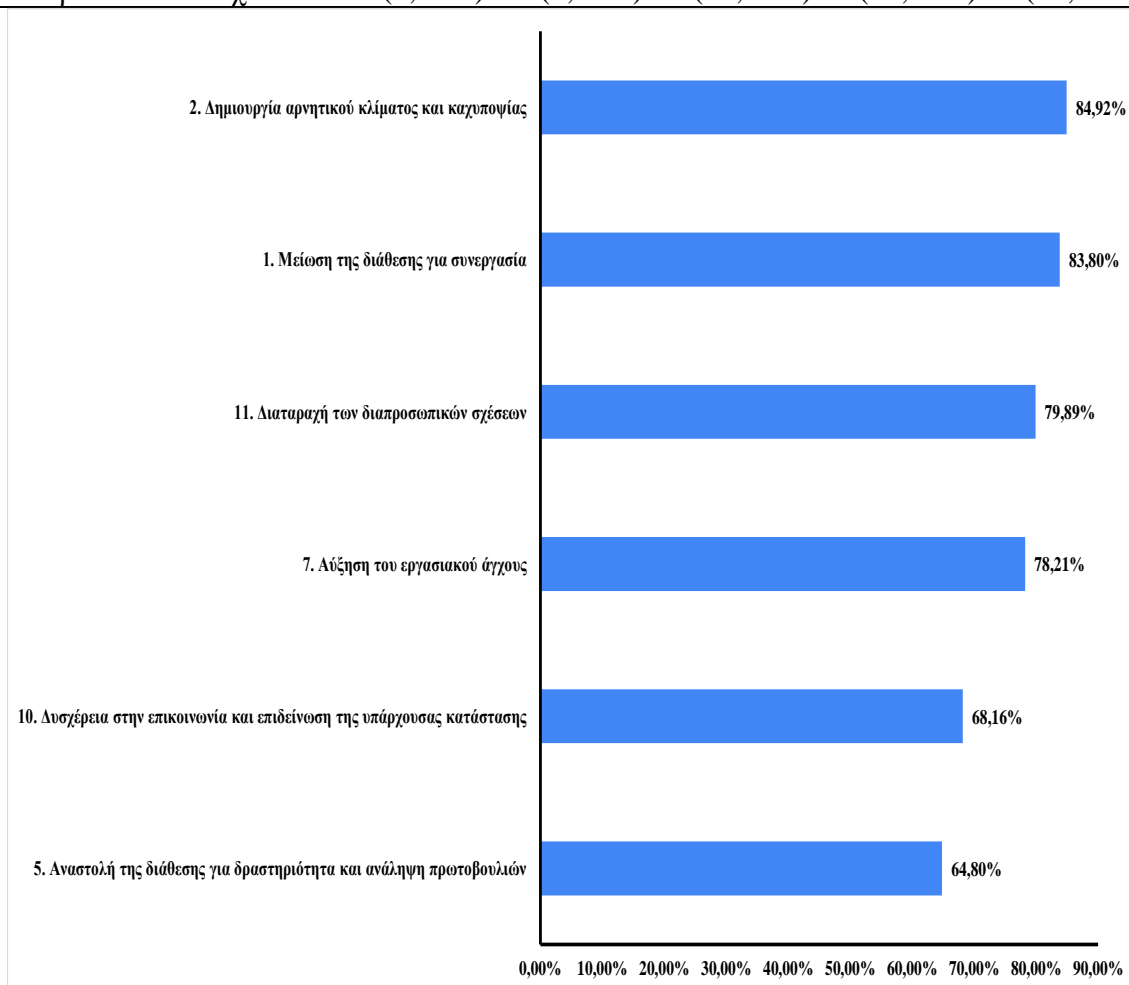
### 7.2.3 Υπομέρος Γ. Συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Στους Πίνακες 9 και 10 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά όλων των κατηγοριών στις ερωτήσεις του Υπομέρους Γ, για τις αρνητικές και θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, ενώ στα Διαγράμματα 7 και 8 μόνο τα ποσοστά για τις κατηγορίες «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα».

**Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων**

			Ούτε		
	Διαφωνώ	Διαφωνώ	διαφωνώ-	Συμφωνώ	Συμφωνώ
	απόλυτα	αρκετά	ούτε	αρκετά	απόλυτα
			συμφωνώ		

1. Μείωση της διάθεσης για συνεργασία	5 (2,79%)	6 (3,35%)	18 (10,06%)	73 (40,78%)	77 (43,02%)
2. Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας	5 (2,79%)	7 (3,91%)	15 (8,38%)	67 (37,43%)	85 (47,49%)
5. Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών	5 (2,79%)	13 (7,26%)	45 (25,14%)	80 (44,69%)	36 (20,11%)
7. Αύξηση του εργασιακού άγχους	7 (3,91%)	5 (2,79%)	27 (15,08%)	66 (36,87%)	74 (41,34%)
10. Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης	6 (3,35%)	13 (7,26%)	38 (21,23%)	73 (40,78%)	49 (27,37%)
11. Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	4 (2,23%)	8 (4,47%)	24 (13,41%)	70 (39,11%)	73 (40,78%)



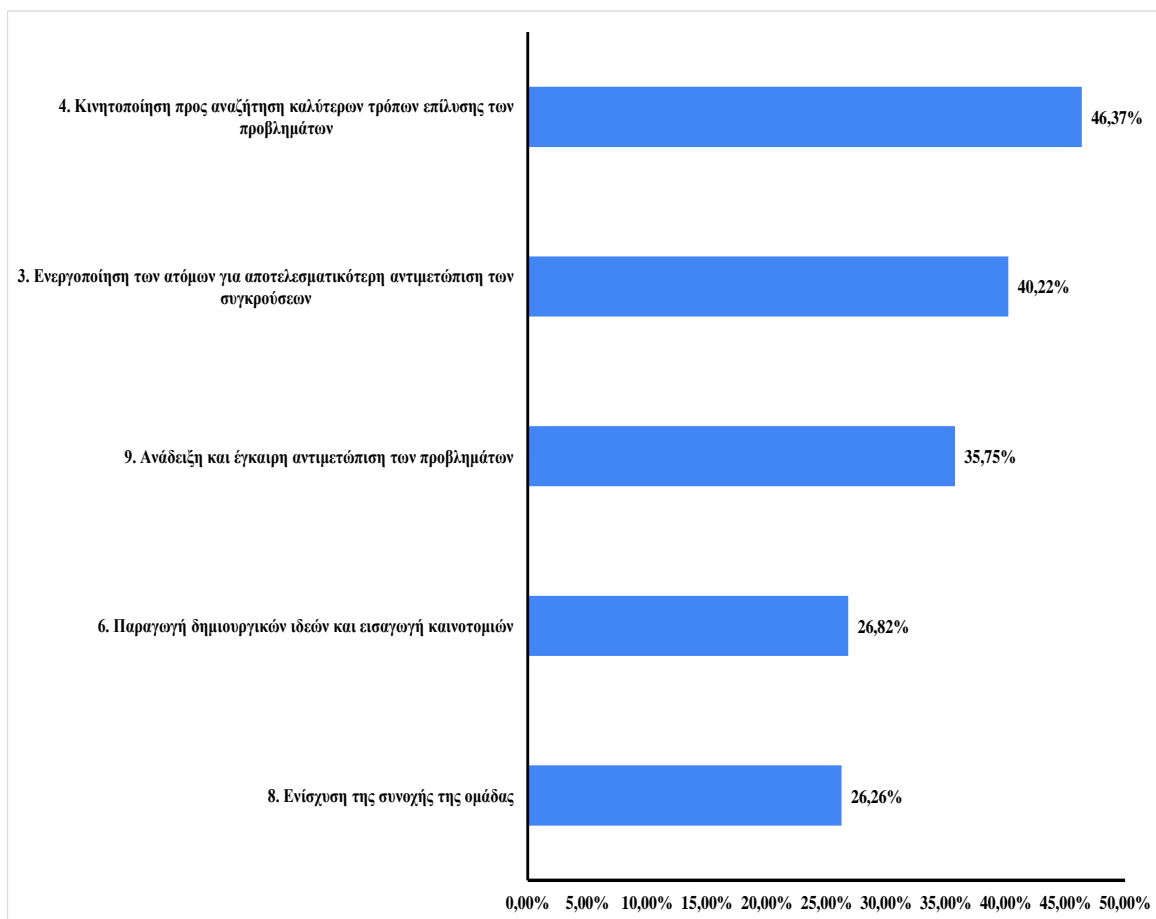
**Διάγραμμα 7. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων**



Από τον Πίνακα 9 και το Διάγραμμα 7, ποσοστό που κυμαίνεται από 78% έως 85% των ερωτηθέντων δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με τις προτάσεις «Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας», «Μείωση της διάθεσης για συνεργασία», «Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων» και «Αύξηση του εργασιακού άγχους», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις προτάσεις «Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης» και «Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών», ήταν 68,16% και 64,80%, αντίστοιχα. Αν και η «Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών» συγκεντρώνει το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό, 44,69%, στο σύνολο, στο «Συμφωνώ αρκετά», τα ποσοστά της δήλωσης αυτής στο «Συμφωνώ απόλυτα» είναι τα χαμηλότερα, σε σχέση με τις άλλες δηλώσεις. Στον βαθμό απόλυτης συμφωνίας, πρώτα είναι η «Αύξηση του εργασιακού άγχους» και έπειτα η «Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων», με αμελητέα διαφορά.

**Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων στις ερωτήσεις του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
3. Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων	9 (5,03%)	33 (18,44%)	65 (36,31%)	54 (30,17%)	18 (10,06%)
4. Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων	4 (2,23%)	30 (16,76%)	62 (34,64%)	62 (34,64%)	21 (11,73%)
6. Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών	18 (10,06%)	47 (26,26%)	66 (36,87%)	29 (16,20%)	19 (10,61%)
8. Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας	30 (16,76%)	60 (33,52%)	42 (23,46%)	34 (18,99%)	13 (7,26%)
9. Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων	10 (5,59%)	44 (24,58%)	61 (34,08%)	47 (26,26%)	17 (9,50%)



**Διάγραμμα 8. Ποσοστά απαντήσεων κατηγοριών «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» των ερωτήσεων του Υπομέρους Γ σχετικά με τις Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων**

Από τον Πίνακα 10 και το Διάγραμμα 8, ποσοστό 46,37% και 40,22% των ερωτηθέντων δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με τις προτάσεις «Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων» και «Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων». Αντίθετα, περίπου ένας/μια στους/στις τέσσερις δήλωσαν «Συμφωνώ αρκετά» και «Συμφωνώ απόλυτα» με τις προτάσεις «Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών» και «Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας». Είναι αξιοσημείωτο πως ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, από 61 ως 66 άτομα, επέλεξαν «Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ», στις κατηγορίες «Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων», «Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων», «Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων», «Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών». Στην επιλογή της «Ενίσχυσης της συνοχής της ομάδας» το μεγαλύτερο ποσοστό, 33,52%,

διαφώνησε αρκετά με τη δήλωση αυτή, ως θετική συνέπεια, ενώ και 23,46% ποσοστό δεν εξέφρασε ούτε θετική, ούτε αρνητική δήλωση.

### 7.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης για τις επτά κλίμακες του ερωτηματολογίου σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων μέτρησης. Συμπληρωματικά, έγινε μια προσπάθεια για παλινδρομήσεις, ωστόσο τα αποτελέσματα δεν ήταν ικανοποιητικά, διότι οι συντελεστές προσδιορισμού των μοντέλων είχαν πολύ χαμηλές τιμές, δίνοντας πολύ μικρό ποσοστό ερμηνείας.

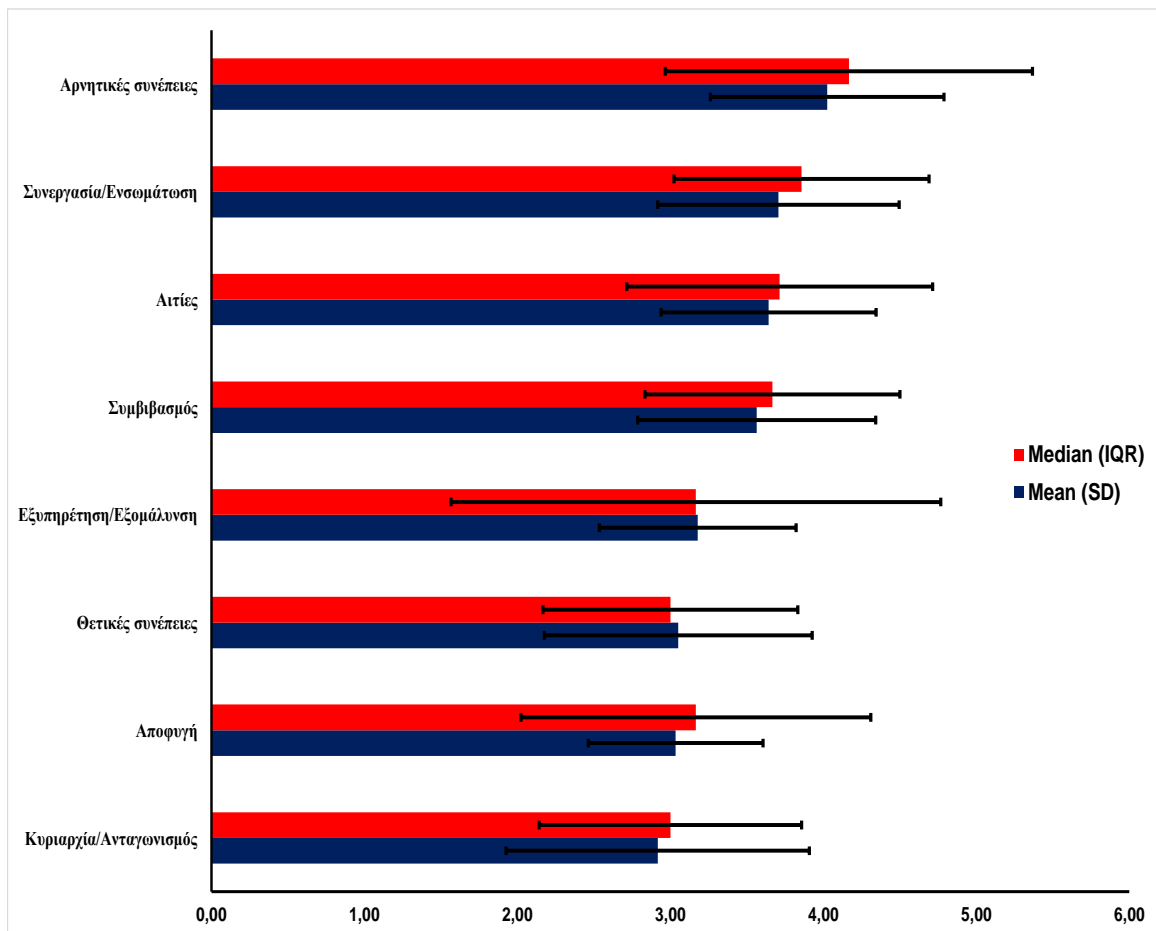
Τα περιγραφικά στατιστικά των κλιμάκων και η τιμή του p-value των ελέγχων κανονικότητας με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov δίνονται στον Πίνακα 11. Στο Διάγραμμα 9 απεικονίζονται οι τιμές των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων, και οι διάμεσες τιμές με τιμές του ενδοτεταρτημοριακού εύρους.

**Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου και έλεγχος κανονικότητας**

	<b>M (SD)</b>	<b>Median (IQR)</b>	<b>Range</b>	<b>p-value (κανονικότητα δεδομένων)</b>
<b>Αιτίες</b>	3,64 (0,70)	3,71 (0,85)	1,00-5,00	0,001
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,71 (0,79)	3,86 (1,15)	1,71-5,00	0,000
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,18 (0,64)	3,17 (0,84)	1,33-5,00	0,002
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	2,92 (0,99)	3,00 (1,6)	1,00-5,00	0,018
<b>Αποφυγή</b>	3,03 (0,57)	3,17 (0,83)	1,17-4,33	0,001
<b>Συμβιβασμός</b>	3,56 (0,78)	3,67 (1)	1,00-5,00	0,000

<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	4,03 (0,76)	4,17 (0,83)	1,17-5,00	0,000
<b>Θετικές συνέπειες</b>	3,05 (0,88)	3,00 (1,2)	1,00-5,00	0,013

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος, Range: εύρος



M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

**Διάγραμμα 9. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση, διάμεσος τιμή και ενδοτεταρτημοριακό εύρος κλιμάκων ερωτηματολογίου**

Διαπιστώνεται ότι τον μεγαλύτερο μέσο όρο και διάμεσο έχει η κλίμακα «Αρνητικές Συνέπειες», με τιμή λίγο μεγαλύτερη του τέσσερα (Συμφωνώ αρκετά), έπεται η κλίμακα «Συνεργασία/Ενσωμάτωση» με αντίστοιχες τιμές λίγο μικρότερες του τέσσερα. Ακολουθούν οι κλίμακες «Αιτίες» και «Συμβιβασμός» με τιμές περίπου τρεισήμισι και οι κλίμακες «Εξυπηρέτηση/Εξομάλυνση», «Θετικές συνέπειες», «Αποφυγή» και «Κυριαρχία/Ανταγωνισμός» με τιμές περίπου τρία.

Να σημειωθεί ότι οι τιμές όλων των κλιμάκων δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτόν χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικές δοκιμασίες Mann-Whitney και Kruskal-Wallis για την ανάλυση τους σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι πίνακες και τα σχόλια πάνω σε αυτούς παρουσιάζονται παρακάτω.

**Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το φύλο**

	<b>Ανδρας (42)</b>		<b>Γυναίκα (137)</b>		<b>Mann-Whitney</b>	
	<b>M (SD)</b>	<b>Median (IQR)</b>	<b>M (SD)</b>	<b>Median (IQR)</b>	<b>U</b>	<b>p-value</b>
<b>Αιτίες</b>	3,58 (0,66)	3,50 (1,00)	3,66 (0,72)	3,71 (0,85)	2573,5	0,300
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,96 (0,72)	4,00 (0,58)	3,63 (0,80)	3,71 (1,00)	2136,0	0,011
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,20 (0,69)	3,33 (1,00)	3,17 (0,63)	3,17 (0,84)	2870,0	0,981
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	2,74 (0,99)	2,70 (1,20)	2,97 (0,99)	3,00 (1,4)	2450,5	0,146
<b>Αποφυγή</b>	2,84 (0,55)	2,83 (0,84)	3,09 (0,57)	3,17 (0,83)	2144,0	0,012
<b>Συμβιβασμός</b>	3,66 (0,66)	3,67 (1,00)	3,54 (0,81)	3,67 (1,00)	2703,5	0,549
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	4,02 (0,74)	4,17 (0,83)	4,03 (0,77)	4,17 (1,00)	2802,0	0,798
<b>Θετικές συνέπειες</b>	3,13 (0,79)	3,20 (1,20)	3,03 (0,90)	3,00 (1,20)	2610,0	0,362

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά και η τιμή του p-value των ελέγχων Mann-Whitney των κλιμάκων σε σχέση με το φύλο. Προέκυψε ότι

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες «Συνεργασία/Ενσωμάτωση» και «Αποφυγή» ( $U=2.136,0$ ,  $p=0,011<0,05$ ,  $U=2.144,0$ ,  $p=0,012<0,05$ ). Αναλυτικότερα, στην πρώτη κλίμακα, οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο (3,96) και διάμεσο τιμή (4,00) και στη δεύτερη κλίμακα, της «Αποφυγής», οι γυναίκες ( $M=3,09$ ,  $Median=3,17$ ).

**Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με την ηλικία**

	έως 30 έτη (20)		31-40 έτη (26)		41-50 έτη (57)		51 έτη και άνω (76)		Kruskal- Wallis	
	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	$\chi^2$ (3)	p-value
<b>Αιτίες</b>	3,41 (0,65)	3,50 (0,64)	3,37 (0,59)	3,36 (0,72)	3,76 (0,70)	3,71 (0,71)	3,71 (0,73)	3,86 (0,85)	10,491	0,015
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,67 (0,76)	3,57 (1,07)	3,77 (0,59)	3,86 (0,71)	3,63 (0,83)	3,86 (1,00)	3,75 (0,83)	3,86 (1,29)	0,721	0,868
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,11 (0,55)	3,00 (0,91)	3,19 (0,56)	3,17 (0,50)	3,13 (0,65)	3,17 (0,67)	3,23 (0,69)	3,33 (0,92)	1,362	0,715
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	2,71 (0,89)	2,50 (1,20)	2,87 (1,04)	2,90 (1,00)	2,95 (0,87)	3,00 (1,40)	2,97 (1,09)	3,00 (2,00)	1,483	0,686
<b>Αποφυγή</b>	2,96 (0,49)	3,00 (0,50)	3,00 (0,57)	3,08 (0,83)	3,07 (0,53)	3,17 (0,83)	3,04 (0,62)	3,08 (0,83)	0,583	0,900
<b>Συμβιβασμός</b>	3,67 (0,58)	3,67 (0,83)	3,69 (0,67)	3,83 (0,67)	3,51 (0,84)	3,67 (1,00)	3,53 (0,82)	3,67 (1,00)	0,727	0,867
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	3,78 (0,79)	3,92 (1,16)	3,99 (0,81)	4,17 (0,83)	4,17 (0,66)	4,33 (0,84)	4,00 (0,80)	4,17 (0,91)	4,430	0,219
<b>Θετικές συνέπειες</b>	2,80 (0,82)	2,80 (0,80)	3,13 (1,05)	3,10 (1,00)	2,80 (0,83)	2,80 (1,40)	3,28 (0,81)	3,30 (1,10)	14,249	0,003

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά και η τιμή του p-value των ελέγχων Kruskal-Wallis των κλιμάκων σε σχέση με την ηλικία. Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες «Αιτίες» και «Θετικές συνέπειες» ( $\chi^2(3)=10,491$ ,  $p=0,015<0,05$ ,  $\chi^2(3)=14,249$ ,  $p=0,003<0,01$ ). Αναλυτικότερα, στην κλίμακα «Αιτίες» οι ερωτηθέντες/θείσες της ηλικιακής ομάδας έως 30 έτη και 31-40 έτη κυρίως, έχουν μικρότερο μέσο όρο και διάμεσο τιμή από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες των ηλικιακών ομάδων 41-50 έτη και από 51 έτη και άνω,

ενώ στην κλίμακα «Θετικές συνέπειες» οι ερωτηθέντες/θείσες της ηλικιακής ομάδας έως 30 έτη και 41-50 έτη έχουν μικρότερο μέσο όρο και διάμεσο τιμή από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες των ηλικιακών ομάδων 31-40 έτη και 51 έτη και άνω.

**Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών**

	Βασικό πτυχίο (84)		Δεύτερο πτυχίο (21)		Μεταπτυχιακές σπουδές (74)		Kruskal-Wallis	
	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	X <sup>2</sup> (2)	p- value
<b>Αιτίες</b>	3,70 (0,68)	3,71 (0,78)	3,76 (0,77)	3,86 (1,14)	3,54 (0,70)	3,50 (0,71)	3,138	0,208
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,72 (0,78)	3,86 (1,08)	3,69 (0,92)	3,86 (1,29)	3,69 (0,76)	3,71 (1,29)	0,209	0,901
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,21 (0,64)	3,17 (0,92)	3,13 (0,79)	3,33 (1,00)	3,16 (0,61)	3,17 (0,67)	0,102	0,950
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	2,91 (0,98)	3,00 (1,60)	3,30 (1,18)	3,40 (1,40)	2,82 (0,93)	2,90 (1,20)	3,233	0,199
<b>Αποφυγή</b>	3,06 (0,60)	3,17 (0,91)	2,87 (0,56)	2,67 (0,83)	3,05 (0,54)	3,08 (0,66)	2,000	0,368
<b>Συμβιβασμός</b>	3,56 (0,69)	3,67 (1,00)	3,41 (0,98)	3,33 (1,00)	3,61 (0,81)	4,00 (1,00)	0,919	0,631
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	4,06 (0,73)	4,17 (0,67)	3,90 (0,84)	3,83 (1,00)	4,02 (0,78)	4,17 (1,00)	0,677	0,713
<b>Θετικές συνέπειες</b>	3,14 (0,79)	3,20 (1,00)	3,12 (0,94)	3,20 (1,60)	2,93 (0,94)	3,00 (1,40)	2,924	0,232

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 14 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά και η τιμή του p-value των ελέγχων Kruskal-Wallis των κλιμάκων σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των κλιμάκων σε σχέση με το επίπεδο σπουδών.

**Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με το φορέα εργασίας**

	Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο (121)		Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (23)		Ολοήμερο Πειραματικό (35)		Kruskal-Wallis	
	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	X <sup>2</sup> (2)	p-value
<b>Αιτίες</b>	3,70 (0,69)	3,71 (0,85)	3,47 (0,69)	3,71 (1,00)	3,55 (0,76)	3,43 (0,85)	2,668	0,263
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,68 (0,80)	3,86 (1,15)	3,86 (0,67)	4,00 (1,00)	3,70 (0,82)	3,86 (1,29)	0,928	0,629
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,14 (0,64)	3,17 (0,83)	3,41 (0,53)	3,33 (1,00)	3,17 (0,71)	3,17 (0,84)	3,824	0,148
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	3,01 (1,03)	3,00 (1,40)	2,71 (0,96)	2,60 (1,40)	2,74 (0,85)	2,60 (1,00)	3,168	0,205
<b>Αποφυγή</b>	3,01 (0,57)	3,00 (0,66)	3,04 (0,59)	3,00 (1,00)	3,12 (0,59)	3,17 (0,83)	1,151	0,562
<b>Συμβιβασμός</b>	3,52 (0,77)	3,67 (1,00)	3,71 (0,60)	3,67 (0,67)	3,64 (0,90)	4,00 (1,33)	2,624	0,269
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	4,03 (0,74)	4,17 (0,67)	3,73 (0,86)	3,83 (1,33)	4,20 (0,74)	4,33 (1,00)	6,133	0,047
<b>Θετικές συνέπειες</b>	3,10 (0,83)	3,00 (1,00)	3,19 (0,98)	3,20 (1,40)	2,78 (0,94)	2,60 (1,60)	4,375	0,112

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά και η τιμή του p-value των ελέγχων Kruskal-Wallis των κλιμάκων σε σχέση με τον φορέα εργασίας. Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα «Αρνητικές συνέπειες» ( $X^2(2)=6,133, p=0,047<0,05$ ). Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη κλίμακα, οι ερωτηθέντες/θείσες που έχουν φορέα εργασίας το Ολοήμερο Πειραματικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν μικρότερο μέσο όρο (3,73) και διάμεσο τιμή (3,83) από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες που εργάζονται στους άλλους φορείς εργασίας,



ιδίως συγκριτικά με το Ολοήμερο Πειραματικό Σχολείο, που έχει και το μεγαλύτερο μέσο όρο (4,20) και διάμεσο (4,33). Η διαφορά Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου και Ολοήμερου Πειραματικού σε αυτήν την κλίμακα είναι μικρή, 0,17 για τον μέσο όρο και 0,16 για τη διάμεσο.

**Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση**

	1- 10 έτη (29)		11-20 έτη (73)		21 έτη και άνω (77)		Kruskal-Wallis	
	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	X <sup>2</sup> (2)	p-value
<b>Αιτίες</b>	3,46 (0,71)	3,57 (0,71)	3,62 (0,70)	3,71 (0,71)	3,73 (0,70)	3,86 (0,85)	3,643	0,162
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,75 (0,81)	3,71 (1,14)	3,64 (0,81)	3,86 (1,14)	3,75 (0,77)	3,86 (1,15)	0,402	0,818
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,17 (0,70)	3,00 (1,00)	3,16 (0,61)	3,17 (0,67)	3,21 (0,66)	3,33 (0,84)	0,504	0,777
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	2,65 (1,01)	2,60 (1,20)	2,94 (0,90)	3,00 (1,40)	3,00 (1,06)	3,00 (1,60)	3,121	0,210
<b>Αποφυγή</b>	3,02 (0,50)	3,00 (0,50)	3,05 (0,54)	3,17 (0,83)	3,03 (0,63)	3,00 (0,83)	0,157	0,925
<b>Συμβιβασμός</b>	3,68 (0,74)	3,67 (0,67)	3,50 (0,76)	3,67 (1,00)	3,58 (0,81)	3,67 (1,00)	0,670	0,715
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	3,70 (0,84)	3,83 (1,33)	4,13 (0,73)	4,33 (0,84)	4,04 (0,74)	4,17 (0,67)	7,357	0,025
<b>Θετικές συνέπειες</b>	2,95 (0,86)	2,80 (0,60)	2,90 (0,94)	3,00 (1,60)	3,23 (0,79)	3,20 (1,00)	6,533	0,038

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά και η τιμή του p-value των ελέγχων Kruskal-Wallis των κλιμάκων σε σχέση με την ηλικία. Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες «Αρνητικές» και «Θετικές συνέπειες»

( $X^2(2)=7,357$ ,  $p=0,025<0,05$ ,  $X^2(3)=6,533$ ,  $p=0,038<0,05$ ). Αναλυτικότερα, στην κλίμακα «Αρνητικές συνέπειες» οι ερωτηθέντες/θείσες με υπηρεσία 1-10 έτη έχουν μικρότερο μέσο όρο και διάμεσο τιμή από τους ερωτηθέντες/θείσες με υπηρεσία 11-20 έτη και 21 έτη και άνω, ενώ στην κλίμακα «Θετικές συνέπειες» οι ερωτηθέντες/θείσες με υπηρεσία 1-10 έτη και 11-20 έτη έχουν μικρότερο μέσο όρο και διάμεσο τιμή από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες με υπηρεσία 21 έτη και άνω.

**Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ερωτηματολογίου ως προς τη σχέση εργασίας**

	Μόνιμος/η (141)		Αναπληρωτής/τρια (38)		Mann-Whitney	
	M (SD)	Median (IQR)	M (SD)	Median (IQR)	U	p-value
<b>Αιτίες</b>	3,68 (0,72)	3,71 (0,85)	3,50 (0,62)	3,57 (0,72)	2191,5	0,085
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση</b>	3,72 (0,79)	3,86 (1,15)	3,65 (0,79)	3,71 (1,00)	2523,5	0,582
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση</b>	3,20 (0,65)	3,17 (0,84)	3,09 (0,63)	3,08 (0,83)	2417,0	0,353
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός</b>	2,95 (1,00)	3,00 (1,40)	2,78 (0,95)	2,80 (1,40)	2391,0	0,309
<b>Αποφυγή</b>	3,04 (0,59)	3,17 (0,83)	3,01 (0,52)	3,00 (0,66)	2562,5	0,680
<b>Συμβιβασμός</b>	3,55 (0,78)	3,67 (1,00)	3,61 (0,79)	3,67 (1,00)	2597,0	0,769
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	4,08 (0,77)	4,17 (0,84)	3,83 (0,73)	4,00 (1,00)	2052,0	0,026
<b>Θετικές συνέπειες</b>	3,09 (0,88)	3,00 (1,20)	2,92 (0,86)	2,80 (0,80)	2313,0	0,196

M: μέσος όρος, SD: τυπική απόκλιση, Median: διάμεσος, IQR: ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά και η τιμή του p-value των ελέγχων Mann-Whitney των κλιμάκων όσον αφορά τη σχέση εργασίας. Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα «Αρνητικές

συνέπειες» ( $U=2.052,0$ ,  $p=0,026<0,05$ ). Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη κλίμακα, οι εκπαιδευτικοί με σχέση εργασίας «Μόνιμου/ης» έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο (4,08) και διάμεσο τιμή (4,17) από τους εκπαιδευτικούς με σχέση εργασίας «Αναπληρωτή/τριας».

Μέσα από την έρευνα προέκυψε και η ανάγκη να ανιχνευτεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των αιτιών, των τρόπων διαχείρισής τους και των συνεπειών των συγκρούσεων, παρόλο που δεν ήταν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, συλλέχτηκαν τα παρακάτω στοιχεία.

**Πίνακας 18. Συντελεστές συσχέτισης κλιμάκων ερωτηματολογίου**

		[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]
<b>Αιτίες [1]</b>	rho	1,000	-0,101	-0,063	0,193**	0,035	-0,074	0,358**	-0,055
<b>Συνεργασία/ Ενσωμάτωση [2]</b>	rho		1,000	0,567**	-0,536**	-0,049	0,662**	-0,085	0,400**
<b>Εξυπηρέτηση/ Εξομάλυνση [3]</b>	rho			1,000	-0,209**	0,293**	0,620**	-0,099	0,383**
<b>Κυριαρχία/ Ανταγωνισμός [4]</b>	rho				1,000	0,138	-0,257**	0,225**	-0,138
<b>Αποφυγή [5]</b>	rho					1,000	0,233**	-0,024	0,177*
<b>Συμβιβασμός [6]</b>	rho						1,000	0,006	0,290**
<b>Αρνητικές συνέπειες [7]</b>	rho							1,000	-0,236**
<b>Θετικές συνέπειες [8]</b>	rho								1,000

\*\*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01

\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

rho: Spearman συντελεστής συσχέτισης

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης. Διαπιστώνεται ότι αρκετές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές, σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 και 0,05. Σύμφωνα με τον Cohen (1998), οι τιμές που μπορεί να πάρει μια συσχέτιση είναι οι εξής: Από 0,10 έως 0,29, όπου θεωρείται χαμηλή, από 0,30 έως 0,49 η μεσαία και από 0,50 έως 1,00, η μεγάλη. Λαμβάνοντας υπόψη τις τιμές των Spearman συντελεστών, θα αναφερθούν οι μεσαίες και ισχυρές συσχετίσεις και όχι οι χαμηλές. Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν, έδειξαν πως η κλίμακα «Συνεργασία/Ενσωμάτωση» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τις κλίμακες «Εξυπηρέτηση/Εξομάλυνση» (0,567) και «Συμβιβασμός» (0,662), και μέτρια θετική συσχέτιση με την κλίμακα «Θετικές συνέπειες» (0,400), ενώ έχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα «Κυριαρχία/Ανταγωνισμός» (-0,536). Ακόμη, η κλίμακα «Εξυπηρέτηση/Εξομάλυνση» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την κλίμακα «Συμβιβασμός» (0,620) και μέτρια θετική συσχέτιση με την κλίμακα «Θετικές συνέπειες» (0,383).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα - Προτάσεις**

#### **8.1 Σύγκριση με άλλες έρευνες και συμπεράσματα**

Στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν κάποια ερευνητικά ερωτήματα και έγινε μια προσπάθεια ανίχνευσης των απόψεων των εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τρεις τύπους σχολείων, Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο, Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ολοήμερο Πειραματικό. Υπήρξαν περιορισμοί, όπως και σε κάθε έρευνα, γεγονός που ίσως δε διευκολύνει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, μια που το δείγμα ήταν από περιοχές της Β. Ελλάδας και κυρίως του Ν. Θεσσαλονίκης και υπάρχει αναγκαιότητα να συμπεριληφθούν και άλλες περιοχές. Ακόμη και η επιλογή του δείγματος έγινε με μια μεικτή προσέγγιση (τυχαία και μη δειγματοληψία), περιλάμβανε εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι διευθυντές/ντριες, στην αναλογία από τους τρεις τύπους σχολείων υπερτερούσε ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών από του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο, και έγινε κάτω από ειδικές συνθήκες, εξαιτίας της πανδημίας. Πιθανόν και για πιο ασφαλή συμπεράσματα να βοηθούσε μια «τριγωνοποίηση», με χρήση και άλλων εργαλείων, εκτός του ερωτηματολογίου.

Παρ' όλα αυτά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι αμελητέα. Συμφωνούν με δεδομένα προηγούμενων ερευνών και προσθέτουν και κάποια νέα στοιχεία. Μολονότι δεν ήταν αναμενόμενο να υπάρξει τόσο μεγάλο ποσοστό προσοντούχων υπαλλήλων, και αυτό το εύρημα είχε ενδιαφέρον, διότι δείχνει μια τάση που έχει επικρατήσει εδώ και αρκετά χρόνια, με προσπάθειες αποκόμισης επιπλέον προσόντων για διορισμό ή μετέπειτα εξέλιξη ή για άλλους λόγους, που δεν πρέπει να αγνοείται. Ακόμη, έχουν τοποθετηθεί στην Πρωτοβάθμια και άτομα από πολλές ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας, κάνοντας το δείγμα πιο ετερογενές σε σχέση με παλαιότερα χρόνια. Το ποσοστό των γυναικών, όπως ήταν αναμενόμενο, υπερτερούσε, ενώ οι ηλικιακές ομάδες παρουσίαζαν μια ποικιλία. Αναλύοντας τις δηλώσεις που συγκεντρώθηκαν, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τις αιτίες των συγκρούσεων στα σχολεία, οι «Οργανωτικές αδυναμίες» και «Ο τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας» συγκέντρωσαν τα περισσότερα ποσοστά. Ακολούθως, ήταν οι «Ατομικοί παράγοντες», τα «Προβλήματα στην επικοινωνία», οι «Συγκρουόμενοι στόχοι», το «Εξωτερικό περιβάλλον» και οι «Περιορισμένοι πόροι σε υλικό και σε ανθρώπινο δυναμικό».

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν ως προς την αναφορά ως σημαντική αιτία συγκρούσεων τον τρόπο διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας, με τους Κατρανά και Αλεξανδρόπουλο (2020). Στη δική τους έρευνα, με παρόμοιο δείγμα, εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, ήταν η πρώτη προτίμηση. Οι επόμενες προτιμήσεις ήταν η ύπαρξη άτυπων υποομάδων και η έλλειψη επικοινωνίας, όχι με μεγάλες μεταξύ τους διαφορές. Στην έρευνα της Saiti (2015), με εκπαιδευτικούς, τα αίτια ήταν κυρίως διαπροσωπικά και οργανωτικά, με παρόμοια αποτελέσματα και στους Καραμούτα και Καραμούτα (2020), όπου οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν σε έναν συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών ζητημάτων. Στους Πατσαλή και Παπουτσάκη (2015), οι διευθυντές Πρωτοβάθμιας του Ν. Αττικής που ρωτήθηκαν, ύστερα από την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, θεώρησαν τον τρόπο διοίκησης τη σημαντικότερη παράμετρο, καθώς και τους ατομικούς παράγοντες. Από την άλλη, οι Paraskevoroulou και Ioannidou (2017) εντόπισαν τις επικοινωνιακές αδυναμίες ως κυρίαρχο αίτιο για τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό, από τις δηλώσεις της πλειονότητας διευθυντών σχολείων. Στους Shanka και Thuo (2017), η άδικη κατανομή των πόρων, η απουσία εκπαιδευτικού υλικού, οι πολλές υποχρεώσεις, η έλλειψη σωστού προγραμματισμού, επιβράβευσης, τα φαινόμενα εύνοιας, αδιαφάνειας, ήταν κάποιοι από τους παράγοντες που σύμφωνα με τους διδάσκοντες, μπορούσαν να διαμορφώσουν καταστάσεις έντασης, ενώ στους Manesis, Vlachou και Mitropoulou (2019), οι ρόλοι που συγκρούονται, οι μη επαρκείς πόροι και ύστερα οι ατομικές διαφορές κατείχαν τις πρώτες θέσεις στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Οι Göksoy και Argon (2016) επισήμαναν αρχικά την έλλειψη επικοινωνίας και κατόπιν προσωπικά, πολιτικά/ιδεολογικά και οργανωτικά θέματα. Τη μη ικανοποιητική επικοινωνία ή την απουσία της αναφέρουν και ο Σαΐτης (2007) και η Παπαδημητρίου (2020) ως πολύ συχνή αιτία για προστριβές.

Ωστόσο, στην έρευνα αυτή τα επικοινωνιακά προβλήματα δεν ήταν η κυρίαρχη αιτία στα συνολικά ποσοστά συμφωνίας, αν και είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά σε

σύγκριση με τις άλλες δηλώσεις, συνολικά, στο «Συμφωνώ αρκετά», αποδεικνύοντας πως θεωρούνται σημαντικά, αλλά όχι απόλυτα. Επιπρόσθετα, οι συγκρουόμενοι στόχοι, το εξωτερικό περιβάλλον και οι πόροι ήταν πιο κάτω στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων, αν και οι συγκρουόμενοι στόχοι είχαν αρκετά μεγάλο ποσοστό προτίμησης στο «Συμφωνώ αρκετά». Φάνηκε πως τα προβλήματα ανακύπτουν πιο εύκολα, όταν έχουν άμεση σύνδεση με τον ίδιο τον σχολικό χώρο. Οι οικονομικές εξαρτήσεις και οι επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον, μολονότι δημιουργούν αιτίες συμπλοκής, δεν ήταν αυτές που αναδείχτηκαν πρωτίστως. Γενικά, τα ποσοστά στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων δεν είχαν μεγάλες μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Εντούτοις, οι πρώτες επιλογές στη συγκεκριμένη έρευνα δείχνουν τη σημασία που δίνουν οι διδάσκοντες στην οργάνωση και στον ρόλο της ηγεσίας και της επιρροής της πάνω στο σχολικό κλίμα και στη δημιουργία συγκρούσεων. Οι Siew και Jones (2018), αν και στη δική τους μελέτη, οι συγκρούσεις μέσα στην ομάδα κατείχαν το μεγαλύτερο ποσοστό και πιο βασική αιτία θεωρήθηκε η ύπαρξη μη συμβατών στόχων, τη συσχετίζουν κατά κάποιον τρόπο και με τη στάση μιας μη επαρκούς, από άποψη ικανοτήτων, ηγεσίας, αν και δε θεωρούν πως είναι ο κυρίαρχος παράγοντας. Το ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη είναι πως το θέμα της οργάνωσης και της διοίκησης τονίζεται περισσότερο και εάν ληφθεί υπόψη ότι το δείγμα αποτελείται από άτομα με υψηλό ποσοστό ακαδημαϊκών προσόντων, ίσως και να συνδέεται και με αυτό. Επίσης, η ανάγκη για διοίκηση που θα βασίζεται σε αρχές διαφάνειας, δημοκρατίας και ισότητας, υπερτονίζεται τα τελευταία χρόνια και αυτοί/ές που κατέχουν διοικητικές θέσεις, εξαιτίας πλέον και της πολυπλοκότητας των καθηκόντων τους, χρειάζεται να είναι πιο καταρτισμένοι/ες και επιμορφωμένοι/ες.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι περισσότεροι επέλεξαν ως τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων τον συνεργατικό τρόπο. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό και στον ελλαδικό χώρο, τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με διευθυντές/ντριες, στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Boucher, 2013· Ζωγόπουλος, Μπαντούνα & Κουσάβελος, 2020· Κρασσάς, 2016· Λεπίδας, Σταυρόπουλος & Τεντζέρης, 2015· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015· Πλατής & Αργυροπούλου, 2018). Στους Πατσάλη και Παπουτσάκη (2015) οι διευθυντές θεωρούν τη δημιουργία καλών σχέσεων ως πρωταρχική στρατηγική και κατόπιν τη συνεργασία και τις εναλλακτικές προτάσεις.

Ως δεύτερη επιλογή ήταν ο συμβιβασμός, όπως και στην έρευνα της Boucher (2013), ύστερα η εξυπηρέτηση/εξομάλυνση, μετά η αποφυγή, με χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας, και τέλος η κυριαρχία, που ήταν το λιγότερο προσφιλές στυλ. Στους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) ο συμβιβασμός ήταν και εκεί δεύτερη επιλογή, με τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης κυρίαρχη. Ακολουθούσε η παραχώρηση/εξυπηρέτηση, η εξουσία/κυριαρχία, και ως τελευταία επιλογή η αποφυγή. Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) εξετάζοντας ως στυλ διαχείρισης την επιβολή, την αποφυγή και τον συμβιβασμό, διαπίστωσαν πως οι συμμετέχοντες, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, με αυτούς μάλιστα να έχουν και λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους, επέλεξαν αρχικά τον συμβιβασμό. Ακολουθούσε η αποφυγή και τελευταία η επιβολή, όπως και στην παρούσα έρευνα. Φαίνεται πως οι τεχνικές της αποφυγής και της κυριαρχίας δεν είναι ιδιαίτερα αρεστές. Στους Ζωγόπουλο, Μπαντούνα και Κουσάβελο (2020), με δείγμα διευθυντές/υποδιευθυντές, η αποφυγή είναι αξιοσημείωτο πως επιλέχτηκε από πάρα πολύ λίγους, όπως και στην έρευνα που διεξήχθη. Ο Tjosvold (2008) πιστεύει πως η τακτική της αποφυγής, αρκετά δημοφιλής τακτική από πολλούς σε όλον τον κόσμο, τουλάχιστον πριν κάποια χρόνια, είναι μη αποτελεσματική τις πιο πολλές φορές. Οι Λεπίδας, Σταυρόπουλος και Τεντζέρης (2015) διαπίστωσαν, μελετώντας εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, πως το στυλ του ανταγωνισμού ήταν αυτό που χρησιμοποιούσαν λιγότερο. Όσο μεγαλύτερα ήταν τα ποσοστά της συνεργασίας, τόσο μικρότερη ήταν και η αποφυγή, ενώ αντίθετα η αύξηση της ανταγωνιστικότητας παρατηρήθηκε πως συνδέονταν με αύξηση της αποφυγής.

Στην έρευνα των Shanka και Thuo (2017) υπολογίζοντας πως κάθε περίπτωση δεν είναι ίδια, οι ερωτηθέντες που ήταν άτομα από την ευρύτερη σχολική κοινότητα, αναγνώριζαν την ανάγκη υιοθέτησης τεχνικών, ανάλογα με την περίπτωση και τα άτομα που εμπλέκονταν. Η κατανόηση των αιτιών, η δίκαιη κατανομή των πόρων, η διαφάνεια, η οριοθέτηση κανόνων, η παρακίνηση, η εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, είναι στοιχεία που, κατά αυτούς, βοηθάν στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τις συνέπειες τις διακρίνουμε σε αρνητικές και θετικές. Οι αρνητικές συγκέντρωσαν τους μεγαλύτερους μέσους όρους, κάτι που ήταν και αναμενόμενο. Στις αρνητικές συνέπειες πρώτη στις κατηγορίες συμφωνίας ήταν η «Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας». Δεύτερη ήταν η



«Μείωση της διάθεσης για συνεργασία». Στη συνέχεια, η «Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων», η «Αύξηση του εργασιακού άγχους», με ελάχιστη διαφορά ανάμεσά τους στον βαθμό απόλυτης συμφωνίας και αντεστραμμένη τη σειρά κατάταξης, η «Δυσχέρεια στην επικοινωνία» και η «Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών». Η δήλωση αυτή επιλέχτηκε από αρκετούς στην κατηγορία «Συμφωνώ αρκετά», αλλά από τους λιγότερους, συγκριτικά με τις άλλες δηλώσεις, στον βαθμό απόλυτης συμφωνίας, γεγονός που ίσως δείχνει πως ενώ θεωρείται σημαντική, δεν είναι πρωταρχική και για αυτό στους συνολικούς βαθμούς συμφωνίας ήταν τελευταία.

Στην έρευνα της Σούγια (2018, σ. 56) η «Μείωση της παραγωγικότητας» ήταν η τελευταία επιλογή, κοντινή με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, αλλά με αρχικές επιλογές τη «Διαταραχή των προσωπικών σχέσεων» και μετά την «Αύξηση του εργασιακού στρες» και την «Πτώση του ηθικού». Στην έρευνα των Manesis, Vlachou και Mitropoulou (2019, σ. 788) φάνηκε πως καταρχήν οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις αρνητικές συνέπειες με «...αρνητικά συναισθήματα, χαμηλό ηθικό και άγχος», στη συνέχεια με «παρεμπόδιση συνεργασίας και επικοινωνίας» και «οικοδόμηση περιβάλλοντος δυσπιστίας και καχυποψίας». Οι Göksoy και Argon (2016) εντοπίζουν ως ψυχολογικές τις κυριότερες αρνητικές συνέπειες, εξαιτίας της δημιουργίας αρνητικού περιβάλλοντος, με την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία να πλήττονται. Στους Κατρανά και Αλεξανδρόπουλο (2020, σ. 149) «...η εμφάνιση εργασιακού άγχους, η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων, η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ή μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή και η δημιουργία αρνητικού κλίματος στη σχολική μονάδα» αξιολογήθηκαν ως συχνότερες. Είναι αλήθεια πως το σχολικό κλίμα είναι πολύ σημαντική παράμετρος για τη σχολική μονάδα και επηρεάζει τη διάθεση του προσωπικού και τις δραστηριότητες της μονάδας.

Στις θετικές οι πιο πολλοί/ές επέλεξαν στις κατηγορίες συμφωνίας την «Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων». Στη συνέχεια ήταν η «Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων», αρκετά κοντινή δήλωση με την προηγούμενη. Ιδιαίτερα, τα προβλήματα, κυρίως αυτά που σχετίζονται με μια κακή οργάνωση, δημιουργούν και συγκρούσεις. Εάν υπάρχει επίλυση αυτών, πιθανόν να μην υφίστανται αρκετές από τις αιτίες που επιφέρουν μια σύγκρουση. Αξιοσημείωτο είναι, πως συγκέντρωσαν μεγάλα

ποσοστά στο στυλ της συνεργασίας, δηλώσεις που σχετίζονταν με την προσπάθεια για την εξεύρεση λύσεων από κοινού και αποφάσεων αποδεκτών από όλους. Δηλώσεις που ταιριάζουν και συμπληρώνουν τις δυο πρώτες επιλογές στις «Θετικές συνέπειες». Ύστερα ήταν η «Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων», η «Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών» και έπειτα η «Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας». Το γεγονός πως η συνοχή της ομάδας, που ως θετική συνέπεια υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία (όπως στην έρευνα της Saiti, 2015), ήταν από τις τελευταίες επιλογές, μπορεί να κατανοηθεί, αν αναλογιστεί κανείς πως κυρίως θεωρούνται αρνητικές οι συνέπειες και η συνοχή επιτυγχάνεται συνήθως ως προς μια εξωτερική απειλή. Η ενίσχυση της συνοχής της ομάδας συγκέντρωσε μεγάλα ποσοστά στην κατηγορία του «Διαφωνώ αρκετά», καθώς και αρκετοί/ές δεν είχαν συγκεκριμένη άποψη. Είναι λογικό ενδεχομένως, πως συνήθως μια σύγκρουση διασπά την ομάδα και αυτήν την αίσθηση έχουν οι πιο πολλοί/ές. Στους Manesis, Vlachou και Mitropoulou (2019, σ. 791) στα θετικά αποτελέσματα τον μεγαλύτερο μέσο όρο είχε για τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών «ο ορισμός του προβλήματος και η αναγνώριση της αιτίας» και έπειτα η «καλύτερη λήψη αποφάσεων». Στην εργασία της Σούγια (2018, σ. 70), η πρώτη επιλογή ήταν «...η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων και δεύτερη η βελτίωση της ποιότητας των λύσεων». Είναι παρόμοιες επιλογές με αυτές που βρέθηκαν σε αυτήν την έρευνα. Οι Goksoy και Argon (2016) αναγνώρισαν και αυτοί ως μια από τις θετικές οργανωτικές συνέπειες την κατανόηση των προβλημάτων και την αναζήτηση λύσεων. Ενδιαφέρον προκαλεί επίσης, στην έρευνα που διενεργήθηκε, το αρκετά μεγάλο ποσοστό ατόμων που επέλεξε την κατηγορία «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ». Θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος/α πως οι θετικές συνέπειες δεν αποτυπώνονται το ίδιο έντονα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας.

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, από συνολική άποψη, δεν έχουμε ιδιαίτερα σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Εντούτοις, οι άνδρες φάνηκε να έχουν πιο μεγάλο μέσο όρο και διάμεσο στις απαντήσεις τους, συγκριτικά με τις γυναίκες, στην επιλογή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές/ντριες της συνεργασίας/ενσωμάτωσης, ενώ αντίθετα οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο και διάμεσο στην αποφυγή και αυτά ήταν στατιστικά σημαντικά. Στατιστικά σημαντικά ήταν και τα στοιχεία που έπονται και έχουν σχέση με την ηλικία. Οι ερωτηθέντες/θείσες ηλικίας 31-40 έτη είχαν μικρότερη διάμεση τιμή και μέσο όρο από αυτούς/ές που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 30 έτη, με μεγαλύτερη διαφορά με αυτούς/ές που ήταν στις κατηγορίες 41-50 έτη και 51 έτη

και άνω, ως προς τις αιτίες, κάτι που ίσως δείχνει πως οι μεγαλύτερες ηλικίες αναγνωρίζουν πιο εύκολα τους λόγους που οδηγούν σε μια σύγκρουση. Ανάλογα αποτελέσματα είχαμε και στις θετικές συνέπειες, με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που είναι σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, 51 και άνω, να τις αντιλαμβάνονται περισσότερο σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Αξίζει να σημειωθεί πως στην έρευνα των Manesis, Vlachou και Mitropoulou (2019) υπήρχαν πολύ μικρές διαφορές στις απαντήσεις αντρών και γυναικών, όπως και σε άτομα από ανομοιογενείς ηλικιακά ομάδες. Οι Κατρανά και Αλεξανδρόπουλος (2020) από την άλλη, βρήκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις αναφορικά με το φύλο, όπου οι γυναίκες παρατηρήθηκε πως επισήμαιναν πιο εύκολα τον ρόλο της διεύθυνσης στον συμβιβασμό, την εξομάλυνση και στην προσπάθεια επίλυσης των διαφορών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και μέσω της συλλογικότητας.

Επιπλέον, τα έτη υπηρεσίας φάνηκε στην παρούσα έρευνα να επηρεάζουν κάπως τις απόψεις των ατόμων με 1-10 έτη, σε σχέση με αυτούς/ές που είχαν από 11 έτη υπηρεσίας και πάνω, εντοπίζοντας λιγότερο τις αρνητικές συνέπειες, όπως και αυτοί/ές που είχαν 1-10 έτη και 11-20 έτη, είχαν μικρότερο μέσο όρο και διάμεσο ως προς τους συμμετέχοντες/ουσες με υπηρεσία 21 έτη και άνω, σε σχέση με τις απαντήσεις τους για τις θετικές συνέπειες. Αυτά τα δεδομένα ήταν στατιστικά σημαντικά και δείχνουν πως η εμπειρία από τα έτη υπηρεσίας μπορεί, σε αρκετές περιπτώσεις, να βοηθάει στην αναγνώριση των συνεπειών. Στους Κατρανά και Αλεξανδρόπουλο (2020), αυτοί που είχαν ανώτερο τίτλο σπουδών έβλεπαν πιο πολύ από τους διευθύνοντες τη χρήση της «τέχνης» του διαλόγου και την υιοθέτηση ενεργειών που αφορούν το σύνολο. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο δεν υπήρξε ιδιαίτερη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις σπουδές. Κάτι που υπήρξε όμως ανάμεσα στους/στις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς, που φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερο από τους αναπληρωτές/τριες συναδέλφους/ισσες τις αρνητικές συνέπειες, γεγονός που γίνεται αντιληπτό λόγω της διαφοράς της πιθανής παραμονής των μόνιμων εργαζομένων στους ίδιους χώρους εργασίας για αρκετό διάστημα, που πιθανόν να φέρει περισσότερες τριβές και ανάδειξη των προβλημάτων.

Στον αντίποδα, οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015), μελετώντας διευθυντές/ντριες, παρατήρησαν πως παρόλο που η τεχνική της συνεργασίας υπερτερεί, γίνεται χρήση και άλλων τεχνικών και αυτό ίσχυε και για τους άνδρες και τις γυναίκες, οι οποίες συγκριτικά με το άλλο φύλο χρησιμοποιούσαν λιγότερο την εξουσία τους.

Στη μελέτη των Τέκου και Ιορδανίδη (2011), οι γυναίκες είχαν μέσους όρους πιο μεγάλους σε σχέση με τους άνδρες στις προτιμήσεις τους μεταξύ των τριών τρόπων διαχείρισης, της επιβολής, της αποφυγής και του συμβιβασμού, επιλέγοντας τις δυο τελευταίες κατηγορίες συχνότερα οι διευθύντριες, με στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα χαρακτηριστικά των διαχειριστών/στριών των συγκρούσεων, το μέγεθος της αστικοποίησης του σχολείου, οι ομάδες που εμπλέκονται, οι κατηγορίες στις οποίες μπορεί να εντάσσεται μια σύγκρουση και οι αιτίες, κατά τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), ήταν όλα αυτά που υποδείκνυαν τον τρόπο διαχείρισης στην δική τους ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση. Σε αυτήν όντως φάνηκε να γίνεται χρήση αρκετών τεχνικών, δίχως να περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη. Τα επιπλέον προσόντα δε φάνηκε να επηρεάζουν την επιλογή της τεχνικής, συνδέοντάς το αυτό οι ερευνητές με την έλλειψη συνάφειας με το αντικείμενο της διοίκησης. Από τις συνεντεύξεις που πήραν είδαν πως η εμπειρία από τα έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης επιδρά στους τρόπους διαχείρισης, με τους άπειρους να επιλέγουν περισσότερο την αποφυγή και την εξουσία, εκτός αν διέθεταν προσόντα, που τους έκανε πιο τελεσφόρους. Το φύλο πάλι, στην ποιοτική τους έρευνα, δε φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα την τεχνική της διαχείρισης, με μικρές διαφορές. Στους Τέκο και Ιορδανίδη (2011) η ηλικία και η προϋπηρεσία δε παρατηρήθηκε σε γενικές γραμμές να σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που διαλέγουν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις οι διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αν και οι πιο νέοι είχαν μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με τους πιο ηλικιωμένους στην επιβολή και στην αποφυγή και οι μεγαλύτεροι στον συμβιβασμό.

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, ούτε οι διαφορετικές σχολικές μονάδες είχαν δεδομένα με ιδιαίτερα αντίθετες τοποθετήσεις. Ωστόσο, στις απαντήσεις για τις αρνητικές συνέπειες, φάνηκε τα άτομα που εργάζονται στα Ολοήμερα Πειραματικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να έχουν μικρότερο μέσο όρο και διάμεσο στις δηλώσεις τους από τα αντίστοιχα άτομα που υπηρετούν στους άλλους τύπους σχολείου, ιδιαίτερα στα Ολοήμερα Πειραματικά, και αυτό ήταν στατιστικά σημαντικό. Αν και οι δυο τύποι σχολείου κατέχουν τον τίτλο του Πειραματικού, πιθανόν όσοι/ες εργάζονται στα Ολοήμερα Πειραματικά να αισθάνονται πιο πεισμένοι/ες από τους/τις συναδέλφους τους, εάν σκεφτεί κανείς πως εδώ και χρόνια οι δράσεις τους έχουν σχέση με την αριστεία, με καινοτομίες και υπόκεινται κατά κάποιον τρόπο σε συνεχείς αξιολογήσεις. Ίσως ακόμη να περίμενε κανείς πιο ορατές διαφορές, πιστεύοντας πως τα Πειραματικά σχολεία και τα Πειραματικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επειδή

αποτελούνται από εκπαιδευτικό προσωπικό που λειτουργεί πολλές φορές με συνεργατικές διαδικασίες και νομίζοντας πως ίσως να κατέχει ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού τους πιο εξειδικευμένες γνώσεις, μπορεί να διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τις συγκρούσεις, πιο συνεργατικό, σε σχέση με τα σχολεία Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα. Ιδίως η κατοχή της θέσης της διεύθυνσης στα Πειραματικά (Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και μη) προϋποθέτει προσόντα και επιμόρφωση, τα οποία πιθανόν να θεωρούνται πως τους βοηθάνε σε μια καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια σύγκρουση, λαμβάνοντας υπόψη και πως πολλές φορές οι αιτίες σχετίζονται με οργανωτικά προβλήματα. Βέβαια, αυτή η υπόθεση δεν επαληθεύεται από την έρευνα.

Συμπληρωματικά, αν και δεν ήταν στους αρχικούς στόχους, θέλοντας να δούμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική ή αρνητική συσχέτιση, ανάμεσα στις κλίμακες του ερωτηματολογίου, παρατηρήθηκε πως υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της συνεργασίας/ενσωμάτωσης με τα δυο στυλ διαχείρισης, την εξυπηρέτηση/εξομάλυνση και τον συμβιβασμό, που και αυτά μεταξύ τους έχουν μια ισχυρή θετική συσχέτιση. Αντίθετα, η συνεργασία/ενσωμάτωση έχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την/τον κυριαρχία/ανταγωνισμό. Διαπιστώσεις, που φαίνονται λογικές.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήρθαν να συμπληρώσουν και να ενισχύσουν την αξιοπιστία των δεδομένων άλλων ερευνών και να δείξουν την ανάγκη προσανατολισμού σε μια καλύτερη οργανωσιακή δομή, με καλά εκπαιδευμένο όχι μόνο προσωπικό, που σε αυτή την έρευνα υπάρχει σε αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό, αλλά και των ατόμων της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί μια ομάδα, που στηριζόμενη σε κανόνες συνεργασίας και με μια σωστή διοίκηση, μπορεί να προωθήσει την εξέλιξη των σχολικών οργανισμών. Η κατανόηση των συγκρούσεων και η ανάγκη διαχείρισής τους είναι επιτακτική, πρωτίστως σε εποχές που χαρακτηρίζονται από γρήγορους ρυθμούς, άγχος και ανάγκη παροχής καλύτερων αποτελεσμάτων. Το ερώτημα είναι αν μπορούν να εφαρμοστούν όλα αυτά στην πράξη και κάτω από ποιες προϋποθέσεις.

## 8.2 Προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση

Αυτό που μπορεί κανείς να αντιληφθεί τόσο από τα αποτελέσματα της έρευνας, με την ανάδειξη του τρόπου διοίκησης και τις οργανωτικές αδυναμίες ως τις βασικότερες αιτίες συγκρούσεων, είναι η σπουδαιότητα της ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων και του ρόλου της πάνω σε θέματα οργάνωσης. Οι Άνθης και Κακλαμάνης (2006) πιστεύουν πως η επιμόρφωση των ηγετών της εκπαίδευσης πρέπει να συμπεριλαμβάνει προγράμματα που θα ενισχύσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν και να καθοδηγήσουν το ανθρώπινο δυναμικό τους. Τα συναισθήματα έχουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση των εργαζομένων και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των διοικούντων θα ήταν επωφελής, γιατί θα ενίσχυε την ικανότητα κατανόησης των άλλων και θα μπορούσε να αλλάξει ή να αποφορτίσει ένα κλίμα δυσαρέσκειας, παρακινώντας ταυτόχρονα τα άτομα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, σε ένα περιβάλλον που θα τους έδινε ασφάλεια και που θα λειτουργούσε προς όφελος της ομάδας. Όταν η επικοινωνία, που δεν είναι μόνο λεκτικός λόγος, είναι επιτυχής, οι άνθρωποι νιώθουν πιο άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους, να ανταλλάξουν πληροφορίες και αποφεύγονται εντάσεις. Στην έρευνα των Ζωγόπουλου, Μπαντούνα και Κουσάβελου (2020), με διευθυντές/υποδιευθυντές, η επικοινωνία και η ειλικρίνεια αρχικά και μετά οι ηγετικές ικανότητες αναγνωρίστηκαν ως παράγοντες που συνεπικουρούν στην αντιμετώπιση των κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Οι Kotzman και Kotzman (2008) έχουν εκδώσει ένα βιβλίο βιωματικών συνεργατικών τεχνικών, με παραδείγματα, όπου επιδιώκεται η βίωση καταστάσεων μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον για την εκμάθηση μέσω της δράσης δεξιοτήτων επικοινωνίας. Υπάρχουν συγκεκριμένες ασκήσεις, σχεδιασμένες μεθοδικά και αναλυτικά, ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, ερωτήσεις και ενδεικτικές απαντήσεις και προσφέρεται για να αποκτήσουν τα άτομα αυτογνωσία και να καταλάβουν και τους άλλους. Η χρήση βιωματικής μάθησης αναφέρεται και στους Siew και Jones (2018), όπου στην έρευνά τους πραγματοποίησαν εργαστήρια 16 ωρών για τη διαχείριση των συγκρούσεων, με χρήση ημερολογίων, καταγραφή των δεδομένων που υπήρχαν πριν και μετά τα εργαστήρια και με συνεντεύξεις.

Επομένως, θα μπορούσε να υπάρξει μελλοντικά μια επιμόρφωση που να βασίζεται σε παρόμοιες τεχνικές και να είναι επωφελής, τόσο για τους/τις

διευθυντές/ντριες όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι Καραγιάννη και Ρουσσάκης (2015) στηριζόμενοι στο βιβλίο «Listen to Me, Listen to You» των Kotzman και Kotzman (2008, σσ. 100-114) προτείνουν δυο ασκήσεις που θα μπορούσαν να γίνουν στα πλαίσια ενός προγράμματος εσωτερικής επιμόρφωσης στον χώρο του σχολείου. Στην πρώτη, γίνεται προσπάθεια αναβίωσης από μνήμες και συγκρούσεις που έγιναν, μέσω και ερωτήσεων. Το κάθε άτομο παρουσιάζει μια δική του περίπτωση και κατόπιν η ομάδα προσπαθεί να τα συγκεντρώσει όλα αυτά ομαδοποιώντας τα κάπως. Ακόμη, αυτός/ή που παίζει τον ρόλο του/της συντονιστή/στριας των ομάδων βοηθάει με διευκρινιστικές ερωτήσεις και με πιθανές απαντήσεις. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την επόμενη άσκηση. Σε αυτήν ακολουθούνται εννιά βήματα και οι εμπλεκόμενοι αναλαμβάνουν να δραματοποιήσουν μια σύγκρουση και μέσω «ελεγμένων» ενεργειών, που θα γίνουν με συγκεκριμένη σειρά, να τη διαχειριστούν. Στη συνέχεια ακολουθεί μια επανεξέταση όλων αυτών που έγιναν. Τα βήματα αυτά της άσκησης των Kotzman και Kotzman (2008), που αναφέρουν οι Καραγιάννη και Ρουσσάκης (2015), παρατίθενται παρακάτω:

1. Φέρομαι με σεβασμό (λεκτική και φυσική συμπεριφορά, διάλογος)
2. Αναγνωρίζω και αποδέχομαι συναισθήματα (πώς νιώθω γι' αυτό που συμβαίνει;)
3. Ακούω προσεκτικά (προσπαθώ να καταλάβω και να συναισθανθώ αυτό που λέει το άλλο μέρος)
4. Παρουσιάζω τη δική μου θέση (τι θέλω, τι πιστεύω ότι πρέπει να γίνει)
5. Αποκαλύπτω τις ανάγκες που κρύβει η θέση μου – προσπαθώ να βρω τι πραγματικά σημαίνει αυτό που θέλει το άλλο μέρος.
6. Παραθέτω ιδέες που μπορεί να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων. Δεν κρίνω τις ιδέες που παρουσιάζουν οι άλλοι.
7. Σχεδιάζω την εφαρμογή ιδεών που φαίνεται να μπορούν να δουλέψουν – δε σταματώ να σκέφτομαι ιδέες που μπορούν να δουλέψουν
8. Αξιολογώ / αναστοχάζομαι τις διαδικασίες και το αποτέλεσμα.
9. Συγκαταβαίνω, ευχαριστώ, συγχωρώ. (σσ. 556-557)

Συμπερασματικά, θα πρέπει να συμπεριληφθεί ως κριτήριο επιλογής διευθυντών/ντριών η επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα διοίκησης και να αξιολογούνται τα προσόντα τους με κριτήρια που θα δίνουν έμφαση όχι γενικά σε ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά σε γνώσεις που έχουν συνάφεια με το έργο τους. Στο εξωτερικό και τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα υπάρχει μια τάση ακαδημαϊκών

μαθημάτων, που έχουν στόχο την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στον συγκεκριμένο τομέα. Είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται, όσοι επιθυμούν να αναλάβουν θέσεις υψηλόβαθμων στελεχών διοίκησης, πάνω σε θέματα της αρμοδιότητάς τους και να υπολογίζονται προσόντα που να εξυπηρετούν τις ανάγκες αυτών των θέσεων. Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως ειπώθηκε, μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες να κατανοήσουν τη θέση των άλλων και για αυτό είναι σημαντική η ανάπτυξη της, με προγράμματα που θα ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση και που θα λαμβάνουν υπόψη την κουλτούρα και τα πολιτισμικά στοιχεία των εργαζομένων και την ανάγκη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η συνεργασία είναι σαφώς μια καλή τεχνική και μπορεί να αποβεί δημιουργική και αποδοτική, ιδίως αν συνυπολογιστεί και η δυναμική του συλλόγου διδασκόντων, με προσωπικό που κατέχει πολλές φορές ειδικές γνώσεις και ταλέντα. Αυτό δε σημαίνει πως πρέπει να παραγκωνίζονται όλες οι άλλες τεχνικές επίλυσης ή διαχείρισης. Αξιοσημείωτη είναι και η τεχνική της διαπραγμάτευσης, που γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί μέσα στον σχολικό χώρο και να συμπεριλάβει και τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Είναι μια διαδικασία, που όπου έχει εφαρμοστεί, ήταν επιτυχή τα αποτελέσματα. Προϋπόθεση βέβαια για όλα αυτά είναι η συνεχής υποστήριξη της σχολικής μονάδας και του προσωπικού της. Ένα δίκτυο παράλληλης στήριξης, με συνεργασία σχολικών μονάδων και με την αρωγή των ανώτερων εκπαιδευτικών κλιμακίων θα συνεπικουρήσει στην καλύτερη διευθέτηση πολλών ζητημάτων. Τυπικά έχει γίνει μια προσπάθεια σύστασης τέτοιων συνεργασιών, αλλά χρειάζεται να πειστεί και η ίδια η σχολική κοινότητα για την αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας και να υπάρξουν πρωτοβουλίες και ενέργειες που θα κάνουν πράξη αυτήν την προσέγγιση.

Αναφορικά με τις έρευνες που θα μπορούσαν να γίνουν στο μέλλον προτείνονται οι εξής:

- α) Να γίνει μια έρευνα σε ένα πληθυσμιακό δείγμα που θα είχε παρακολουθήσει τεχνικές διαπραγμάτευσης και επιμόρφωση πάνω στο θέμα των συγκρούσεων, ώστε να διερευνηθεί σε ποιον βαθμό η πρόληψη μπόρεσε να αποτρέψει ή να προωθήσει θετικά τα αποτελέσματα μιας σύγκρουσης.
- β) Να ανιχνευτούν περιπτώσεις όπου συγκρούσεις αξιοποιήθηκαν δημιουργικά. Τι συνέβη. Ποιες προϋποθέσεις υπήρχαν. Τι αποτελέσματα έφεραν.
- γ) Να πραγματοποιηθούν προγράμματα που θα εμπλέξουν όλη την κοινότητα σε δράσεις για την πρόληψη διευθέτησης συγκρούσεων και να αξιολογηθούν τα ευρήματα.



- δ) Να ανιχνευθεί ο βαθμός συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενεργητικής ακρόασης στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, με δεδομένα από πολλές διαφορετικές περιπτώσεις.
- ε) Να διερευνηθεί πόσο επηρεάζει η πολιτισμική ιδιαιτερότητα στην επίλυση των διαφορών.

Στον Oresajo (2015) παρουσιάζονται κάποιες ιδέες του *Sudhakar I. Prabu*, όπου ανάμεσα σε αυτά που προτείνονται είναι η δημιουργία ομάδων που θα ασχολούνται με τομείς που μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα, η ανεύρεση μηχανισμών που θα διασφαλίζουν την ελευθερία της έκφρασης των απόψεων, η σωστή ενημέρωση και εκπροσώπηση όλων των πλευρών. Η Saiti (2015) αναφέρει τη δυνατότητα επίλυσης των συγκρούσεων και μέσω του διδακτικού προσωπικού και της πρωτοβουλίας του, δίχως να είναι αναγκαία πάντα η επέμβαση της ηγεσίας.

Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση και η εμπλοκή όλων σε διαδικασίες επίλυσης διαφορών, συνυπολογίζοντας τις πολιτισμικές διαφορές, ίσως είναι απαραίτητη. Συμμετοχή όλης της κοινότητας προτείνει και ο Isabu (2017). Ωστόσο, θα υπάρχουν πιθανές δυσκολίες και ανάγκη οριοθέτησης συγκεκριμένων κανόνων για να υπάρχει ισορροπία. Οι ρόλοι που υιοθετούν τα άτομα πρέπει να είναι κατάλληλοι και αποδεκτοί, καθώς και η διαφάνεια και η δικαιοσύνη είναι απαραίτητα στοιχεία. Όπως λέει και το γνωστό γνωμικό: «η ισχύς εν τη ενώσει». Όταν εργάζεσαι ως ομάδα, η δυναμική είναι πολλαπλασιαστική (Ράπτης, Φώκιαλη, Κόνσολας & Ψαράς, 2009) και τα αποτελέσματα καλύτερα από το να λειτουργείς ως μονάδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Βιβλιογραφικές αναφορές στα ελληνικά

Ακριβος, Χ. & Γυαλιά, Ε. (2019). *ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ*. Εκπαιδευτικό υλικό. ΕΚΔΔΑ.

Άνθης, Κ. Χ. & Κακλαμάνης, Κ. Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. Εισήγηση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006.

Βασιλείου, Α. & Κεχαόγλου, Ν. (2015). *Διαχείριση Συγκρούσεων και Επικοινωνία*. Εκπαιδευτικό υλικό. ΓΣΕΕ-Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γεραρής, Η. & Σταυριανουδάκη, Α. (2017). Ο ρόλος της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), *ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ & ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*, 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, 26-28 Φεβρουαρίου 2016, Β' Τόμος, 36-45. ΠΕΣΣ.

Δρογγίτης, Α. (2018). Ανασκόπηση της νομοθεσίας των Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων*, 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 236-245. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2671>

Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας ΥΠΑΙΘ. *Ενιαίου Τύπου Δημοτικό Σχολείο (Σχολικό Έτος 2017-18)*. Ανακτήθηκε στις 16/01/21 από <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=1458&lang=el>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2<sup>η</sup> έκδ.). Κριτική.

Ζωγόπουλος, Κ., Μπαντούνα, Μ. & Κουσάβελος, Ν. (2020).

Η επίδραση του στυλ ηγεσίας-διοίκησης διευθυντών δημοτικών σχολείων στη διαχείριση κρίσης από τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (1), 42-54. Ε.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε στις 08/02/21 από [https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_26\\_oeMUK4RzuF.pdf](https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_26_oeMUK4RzuF.pdf)

Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015, 1, 547-558. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.243>

Καραμούτας, Α. & Καραμούτα, Α. (2020). Πηγές συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας. *International Journal of Educational Innovation*, 2(7), 32-41. Ε.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε στις 08/02/21 από [https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_237\\_X61VxhZ2NC.pdf](https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_237_X61VxhZ2NC.pdf)

- Κατρανά, Γ. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων. *International Journal of Educational Innovation*, 2(4), 143-153. Ε.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε στις 08/02/21 από [https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_177\\_EqcpWvh6Yd.pdf](https://journal.epeke.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_177_EqcpWvh6Yd.pdf)
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4 (3), 169-207. Ανακτήθηκε στις 13/02/21 από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3\\_10.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf)
- Κατσιούλα, Π., Κατσιούλα, Θ. & Μπούτσκου, Λ. (2016) Συγκρούσεις και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Νέος Παιδαγωγός*, Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου, 16 & 17 Απριλίου 2016, 3272- 3280.
- Κρασσάς, Α. (2016). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της διευθέτησης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. *PRIME*, 9 (1), 77-87. Ανακτήθηκε στις 12/02/21 από [http://prime.uth.gr/papers/vol9\\_issue1\\_2016/Krassas.pdf](http://prime.uth.gr/papers/vol9_issue1_2016/Krassas.pdf)
- Λαζαρίδης, Σ., Αγαθαγγέλου, Α., Χούσανλης, Α. (2020). Ο Σύλλογος Διδασκόντων με βάση την ανάλυση ρόλων του Belbin. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 8 (1), 218-229. Ανακτήθηκε στις 12/02/21 από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos1/teyxos\\_8\\_1\\_14.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos1/teyxos_8_1_14.pdf)
- Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β. & Τεντζέρης, Ε. (2015). Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, 6<sup>ο</sup> τεύχος, 129-137. Ανακτήθηκε 08/01/21 από: [http://neospaidagogos.online/files/6\\_Teyxos\\_Neou\\_Paidagogou\\_Septemvriou\\_2015.pdf](http://neospaidagogos.online/files/6_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf)
- Μακράκης, Β. (1998). Μονάδες Μέτρησης. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώργης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής. *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*, Τομ. Α', 279-280. ΕΑΠ.
- Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή - ερευνητική εργασία*. Μεταδιδακτορική έρευνα. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μαράκη, Ε. Π. (2012). Ολοήμερο σχολείο. Η διαχείριση μιας καινοτομίας. *ΣΚΕΨΥ: Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, Τεύχος 5, 250-263.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Σημειώσεις. Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 10/02/21 από: <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>
- Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Πολύδρομο*, Τεύχος 4ο, 33-36. Ανακτήθηκε στις 19/02/21 από: <http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/4%CE%BF%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf>

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96. <https://doi.org/10.12681/hjre.8848>

Μπουραντάς, Δ. Κ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Μπένου.

Ντίνου, Α. & Τσάγγα, Φ. (2018). Ο σύλλογος διδασκόντων ως ομάδα και η δυναμική της. Στο Α. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα*, 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017, Γ', 280-290. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παγανιά, Γ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων και συμπεριφορών στο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή*. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας.

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Νέος Παιδαγωγός*, 3ο Συνέδριο: 16, 17 Απριλίου 2016, 1477-1485.

Ανακτήθηκε στις 09/01/21 από :

[http://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_03\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2016.pdf](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_03_Synedrio_Neos_Paidagogos_2016.pdf)

Παπαδημητρίου, Μ. (2020). Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Τεύχος 24, 133-150. ΠΙΕΜ-ΔΟΕ.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (61), 167-186. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπάνης, Ε. (2012). Διαχείριση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Παναγιωτοπούλου (Επιμ.), *Τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων. Διαχείριση άγχους*, 157-182. ΑΔΕΔΥ: Κοινωνικό Πολυκέντρο.

Παππά, Β.Σ. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2015). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα*, 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, 27-29 Μαρτίου 2015, Θεσσαλονίκη, Τόμος Α', 713-723. ΠΕΣΣ.

Πλατής, Β. & Αργυροπούλου, Α. (2018). Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των διδασκόντων. *PRIME*, 11 (1), 59-72.

Ανακτήθηκε στις 09/01/21 από:

[http://prime.uth.gr/papers/vol11\\_issue1\\_2018/Platis%20V.%20&%20Argyropulu%20A..pdf](http://prime.uth.gr/papers/vol11_issue1_2018/Platis%20V.%20&%20Argyropulu%20A..pdf)

- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς Εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*, 7-27. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ράπτης, Ν., Φώκιαλη, Π., Κόνσολας, Μ. & Ψαράς, Χ. (2009). Η δυναμική της Ομάδας στους συλλόγους διδασκόντων των Δημοτικών Σχολείων. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, Τόμος 3, 232-250. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ατραπός.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. Α. (2012) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, 3<sup>η</sup> Έκδοση. Αυτοέκδοση.
- Σιγάλα, Ζ. & Τσιγγινού, Ε. (2016). Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον μέσω της συνεργασίας των μαθητών. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.). *Νέος Παιδαγωγός*, 3ο Συνέδριο, 16, 17 Απριλίου 2016, 2384-2391.
- Σούγια, Λ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον: Ο ρόλος του Διευθυντή*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των Συγκρούσεων στους Οργανισμούς: Από την Επίλυση Συγκρούσεων στη Διαχείριση Συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*. Τεύχος 44, 32- 50.
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.
- Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Στο *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, 520-525. ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Φραγκούλης, Ι. (2001). *Η Αναγκαιότητα Εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Αγωγής Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Σχεδιασμός Διδακτικού Μοντέλου*. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία*. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 20/01/21 από <https://www.openbook.gr/apotelesmatiki-igesia-stin-ergasia/>
- Χανδόλια, Ε. (2019). *Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Άρτας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χασιώτη, Τ. (2019). *Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων: μια εμπειρική μελέτη σε σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ψαράς, Χ., Ποζαπαλίδου, Σ. & Ράπτης, Ν. & Φώκιαλη, Π. (2014). Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως μορφή Συνεργατικής Ηγεσίας. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Μ. Καΐλα, Ν.

Πολεμικός, Ι. Παπαδόπουλος, Σ. Καφούση & Π. Φώκιαλη (Επιμ.), *Η έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: «Η διδακτορική έρευνα στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού»*, Πρακτικά Δημερίδας, 630-649. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές στα ελληνικά από μετάφραση**

Cloke, K. & Goldsmith, J. (2014). *ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ. 10 στρατηγικές για όλους* (Δ. Γαβριήλ, Μετ.). Νομική Βιβλιοθήκη.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, 2<sup>η</sup> έκδοση στα ελληνικά (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Ίων.

Lewicki, R., Saunders, D. & Minton, J. (2004). *Η φύση των διαπραγματεύσεων* (Κ. Παπαμιχαήλ, Μετ.). Κριτική.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές από ξένη βιβλιογραφία**

Balay, R. (2007). Predicting Conflict Management Based on Organizational Commitment and Selected Demographic Variables. *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 321-336. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03029266> on 21/01/2021

Bass, B. M. (1990) From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/009026169090061S> on 21/01/2021

Boucher, M. M.(2013). *The Relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/948> on 12/01/2021

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2<sup>nd</sup> ed). Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. R. (2016). A Genesis of Conflict: The Zero-Sum Mindset. *Cardoso Journal of Conflict Resolution*, 17 (2), 427-444. Retrieved from <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/cardcore17&div=19&id=&page=> on 15/01/2021

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>

- Cohen, T. R. & Insko, C. A. (2008). War and peace: Possible approaches to reducing intergroup conflict. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 87-93.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00066.x>
- Cohen-Chen, S., Crisp, R. J. & Halperin, E.(2017). A New Appraisal-Based Framework Underlying Hope in Conflict Resolution. *Emotion Review*, 9 (3), 1-7.  
<https://doi.org/10.1177/1754073916670023>
- Cooper, T. H. H. A. (2003). What Is Conflict? How Are Conflicts Resolved? *Journal of Police Crisis Negotiations*, 3(1), 85-100.  
[https://doi.org/10.1300/J173v03n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J173v03n01_06)
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Daniel, W. W. (1990). *Applied Nonparametric Statistics* (2nd ed.). PWS-Kent.
- DeChurch, L.A. & Marks, M.A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12(1):4-22. <https://doi.org/10.1108/eb022847>
- Dugan, M. A. (1996). A Nested Theory of Conflict. *A Leadership Journal: Women in Leadership-Sharing the Vision*, 1, 9-20. Retrieved from  
[https://emu.edu/cjp/docs/Dugan\\_Maire\\_Nested-Model-Original.pdf](https://emu.edu/cjp/docs/Dugan_Maire_Nested-Model-Original.pdf) on 27/01/2021
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. Fourth Edition. Paul Chapman Publishing.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
- Fields, B. A. (1996). A Training Programme for Support Teachers: collaborative consultation and conflict management. *British Journal of In-Service Education*, 22 (3), 325-334. <https://doi.org/10.1080/0305763960220307>
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences* 3 (2), 212-227. Retrieved from:  
[https://www.qurtuba.edu.pk/jms/default\\_files/JMS/3\\_2/05\\_ghaffar.pdf](https://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf) on 02/02/2021
- Göksoy , S. & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (4), 197-205. Redfame Publishing.  
<https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388>
- Griffin, R. W. & Moorhead, G. (2013). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations* (11th ed.). South-Western College Pub.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.  
<https://doi.org/10.1080/17400201.2010.498997>

- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books/Doubleday.
- Heale, R. & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing*, 18 (3), 66-67. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- Hettmansperger, T. P., & McKean, J. W. (1998). *Robust Nonparametric Statistical Methods (Kendall's Library of Statistics; 5)*. Hodder Education Publishers.
- Isabu, M. O. (2017). Causes and management of school related conflict. *African Educational Research Journal*, 5(2): 148- 151. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214170.pdf> on 17/01/2021
- Joseph, J.S. (2016). Conflict Management. *Journal of Business and Management*, 18 (3), 49-53. <https://DOI:10.9790/487X-18314953>
- Kotzman, M. & Kotzman, A. (2008). *Listen to me, listen to you: A step-by-step guide to communication skills training*. ACER Press.
- Larasati , R. & Raharja, S. (2020). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 397, 191-197. Atlantis Press. <https://doi:10.2991/assehr.k.200129.025>
- Manesis, N., Vlachou, E. & Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, 8 (3), 781 – 799. <https://doi:10.12973/eu-jer.8.3.781>
- Martinez, M. C. (2004). *Teachers Working Together for School Success*. Corwin Press.
- Milton, C. R. (1981). *Human Behavior in Organizations: Three Levels of Behavior*. Prentice-Hall.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership, *Journal of Communication*, 3(1), 25-34. <https://doi:10.1080/0976691X.2012.11884792>
- Mullins, L. J. (2010). *Management & Organisational Behaviour* (9th ed.). Financial Times/ Prentice Hall.
- Oachesu, M. (2016). Conflict Management, a New Challenge. *Procedia Economics and Finance. 3<sup>rd</sup> Global Conference on Business, Economics, Management and Tourism*, 39, 807-814. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)30255-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)30255-6)
- Oresajo, N. O. (2015). Conflict Management in School Organisation in Nigeria. *International Journal of Development and Management Review*, Vol. 10, 166-175. Retrieved from: <https://www.ajol.info/index.php/ijdmr/article/view/120975> on 05/01/2021
- Paraskevopoulou, K. & Ioannidou, E. (2017). The role of the leader in the resolution of conflicts and in the management of human resource. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1(1), 3-8. <https://doi:10.5281/zenodo.3271564>



- Pondy, L.R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320. Sage Publications.  
<http://dx.doi.org/10.2307/2391553>
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd ed.). Quorum Books.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.437684>
- Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form B. Retrieved from  
[http://www.semisrc.org/uploads/9/5/4/7/9547971/roci\\_conflict\\_questionnaire\\_2\\_.pdf](http://www.semisrc.org/uploads/9/5/4/7/9547971/roci_conflict_questionnaire_2_.pdf)  
 on 12/12/2020
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior* (15<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.  
<https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Shanka, E. B. & Thuo, M. (2017). Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8 (4), 63-74. Retrieved from  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133021.pdf> on 15/01/2021
- Siew, N. M. & Jones, S. (2018). Training approaches for improving school managers' conflict resolution skills: a case study. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*, 76 (5), 720-738. Retrieved from  
[http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/720-738.Siew\\_Vol.76-5\\_PEC.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/720-738.Siew_Vol.76-5_PEC.pdf) on 03/02/2021
- Spearman, C. (1987). The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology*, 100(3/4), 441-471. University of Illinois Press.  
<https://doi.org/10.2307/1422689>
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R. & Tesluk, P. E. (2009). A Longitudinal Study of Team Conflict, Conflict Management, Cohesion, and Team Effectiveness. *Group & Organization Management*, 34 (2), 170-205.  
<https://doi.org/10.1177/1059601108331218>
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13 (3), 265-274.  
<https://doi.org/10.1002/job.4030130307>
- Thomas, K.W. (2006). *Making Conflict Management a Strategic Advantage* [White paper], 1-9. Retrieved from  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Making-Conflict-Management-StrategicAdvantage%7CThomas/148eb85ff31bc3ff5e9171265146777b913e51b5> on 14/12/2020

Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19-28. <https://doi.org/10.1002/job.473>

Triebe, J. K. (1998). Konfliktmanagement und Umgang mit Krisen. *Projektmanagement Fachmann*, Band 1, 1-23. RKW.

Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995). Conflict and Its Management. *Journal of Management*, 21 (3), 515-558. <https://doi.org/10.1177/014920639502100306>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο έρευνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

σας παρακαλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα προκειμένου, με τη βοήθειά σας, να γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς γίνεται η διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Στόχος της έρευνας είναι να αναζητηθούν τα αίτια, οι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας και οι συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη, μη δεσμευτική, τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας, καθώς και για τον χρόνο που θα αφιερώσετε.

Με εκτίμηση,

Καραλάζου Αθηνά  
(Μεταπτυχιακή φοιτήτρια)

#### ΜΕΡΟΣ Α

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

Ηλικία: Ως 30  31-40  41-50  51-60  61 και άνω

Σπουδές: Βασικό πτυχίο  Επιπλέον σπουδές: δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

(Βάζετε τον μεγαλύτερο τίτλο)

Φορέας εργασίας (δημοτικό σχολείο) :

Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο

Ολοήμερο Πειραματικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ολοήμερο Πειραματικό

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-5 έτη  6-10 έτη  11-20 έτη

21 έτη και άνω

Σχέση εργασίας : Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α **ΜΕΡΟΣ Β****Α. Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας**

Παρουσιάζονται παρακάτω πιθανές αιτίες συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες. Ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας σας, επιλέξτε έναν αριθμό από το 1 έως το 5, σύμφωνα με την εξής αντιστοιχία:

(1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3= Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ αρκετά, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1. Προβλήματα στην επικοινωνία (παρανόηση πληροφοριών, έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης, κακή επιλογή του χρόνου μετάδοσης των μηνυμάτων κ.ά.)	1	2	3	4	5
2. Ατομικοί παράγοντες (διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, ο τρόπος συμπεριφοράς, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, η ιδεολογία κ.ά.)	1	2	3	4	5
3. Οργανωτικές αδυναμίες (ασαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων και ρόλων, κατανομή μαθημάτων, τμημάτων και εξωδιδασκτικών καθηκόντων, έλλειψη συντονισμού κ.ά.)	1	2	3	4	5
4. Συγκρουόμενοι στόχοι (για τη διεκδίκηση μιας θέσης, μιας τάξης, διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων και στόχων της σχολικής μονάδας κ.ά.)	1	2	3	4	5

5. Περιορισμένοι πόροι σε υλικό και σε ανθρώπινο δυναμικό (έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων, ανεπαρκής υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, έλλειψη προσωπικού κ.ά.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6. Εξωτερικό περιβάλλον (εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών, συνεργασία με κοινωνικούς φορείς, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, το νομικό πλαίσιο με τις συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση κ.ά.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας (ευνοϊκή μεταχείριση, διακρίσεις, αυταρχικότητα, συγκεντρωτισμός, έλλειψη επιβράβευσης κ.ά. )	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## **B. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας**

Ποιους τρόπους πιστεύετε πως χρησιμοποιεί ο/η διευθυντής/ντρια προκειμένου να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον/την ίδιο/α; Ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας σας, επιλέξτε έναν αριθμό από το 1 έως το 5, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία: (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3= Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ αρκετά, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ αρκετά</b>	<b>Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ αρκετά</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
1. Προσπαθεί να διερευνήσει ένα ζήτημα με τους εκπαιδευτικούς για να βρει μια λύση αποδεκτή από όλους.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2. Γενικά, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

3. Προσπαθεί να αποφύγει να βρεθεί σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση.	1	2	3	4	5
4. Προσπαθεί να ενσωματώνει τις ιδέες του/της με αυτές των εκπαιδευτικών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση.	1	2	3	4	5
5. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια λύση που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων.	1	2	3	4	5
6. Συνήθως αποφεύγει την ανοιχτή συζήτηση των διαφορών του/της με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
7. Προσπαθεί να βρει μια μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο.	1	2	3	4	5
8. Χρησιμοποιεί την επιρροή του/της για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του/της.	1	2	3	4	5
9. Χρησιμοποιεί την εξουσία του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της.	1	2	3	4	5
10. Συνήθως ικανοποιεί τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
11. Υποχωρεί στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
12. Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση σε ένα πρόβλημα.	1	2	3	4	5
13. Συνήθως κάνει παραχωρήσεις στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
14. Συνήθως προτείνει μια μέση λύση για να ξεπεραστούν αδιέξοδα.	1	2	3	4	5
15. Διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.	1	2	3	4	5
16. Προσπαθεί να μείνει μακριά από τις διαφωνίες με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5

17. Αποφεύγει συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
18. Χρησιμοποιεί τις γνώσεις του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της.	1	2	3	4	5
19. Συχνά ακολουθεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
20. Χρησιμοποιεί την τεχνική του «δούναι και λαβείν», ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.	1	2	3	4	5
21. Είναι γενικά σταθερός/η στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του/της άποψης σε ένα ζήτημα.	1	2	3	4	5
22. Προσπαθεί να θέτει ανοιχτά όλες τις ανησυχίες, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1	2	3	4	5
23. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να ληφθούν αποφάσεις αποδεκτές από όλους.	1	2	3	4	5
24. Προσπαθεί να ικανοποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
25. Μερικές φορές χρησιμοποιεί τη δύναμή του/της για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.	1	2	3	4	5
26. Προσπαθεί να κρατήσει τη διαφωνία του/της με τους εκπαιδευτικούς για τον εαυτό του/της για να αποφευχθούν δυσάρεστα συναισθήματα.	1	2	3	4	5
27. Προσπαθεί να αποφύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
28. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή κατανόηση ενός προβλήματος.	1	2	3	4	5

### Γ. Συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Παρουσιάζονται παρακάτω πιθανές συνέπειες των συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες.

Ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας σας, επιλέξτε έναν αριθμό από το 1 έως το 5, σύμφωνα με την εξής αντιστοιχία: (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3= Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ αρκετά, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ αρκετά</b>	<b>Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ αρκετά</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
1. Μείωση της διάθεσης για συνεργασία.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2. Δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4. Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5. Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6. Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και εισαγωγή καινοτομιών.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Αύξηση του εργασιακού άγχους.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10. Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11. Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».