

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων.**

**ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ – ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2018**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Χατζηχρήστου Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα  
Χατζηχρήστου Μαρία

## Περίληψη

Οι συγκρούσεις, που απορρέουν αναπόφευκτα από εγγενή στοιχεία της οργανωσιακής ζωής, όπως η διαχείριση πόρων, το μοίρασμα ρόλων και η αλληλεξάρτηση, αποτελούν ένα υπαρκτό φαινόμενο σε κάθε οργανισμό (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008; De Dreu & Gelfand, 2008) και, ως εκ τούτου, στους σχολικούς οργανισμούς. Καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι με διαφορετικές προσωπικότητες, δεν μπορούν να αγνοηθούν οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ τους (Saiti, 2015), δεδομένης της επίδρασης που μπορούν αυτές να έχουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην αποτελεσματικότητά του. Επομένως, το ενδιαφέρον στρέφεται στην εποικοδομητική διαχείρισή τους, που μπορεί να περιορίσει τις αρνητικές συνέπειές τους και να μεγιστοποιήσει τα οφέλη, μετατρέποντάς τις σε ευκαιρίες για ανανέωση και εξέλιξη του οργανισμού (Χυτήρης, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ τους και ιδίως η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις προτιμήσεις τους.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σχέσης των ατομικών διαφορών στο φύλο και την προσωπικότητα με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων με συναδέλφους στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Εξέτασε, επίσης, τη συχνότητα αυτού του φαινομένου και τις αιτίες του. Δευτερευόντως, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσαν, πέρα των παραπάνω, η επίδραση των πρόσθετων σπουδών, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς και του μεγέθους και της περιοχής της σχολικής μονάδας τους στις επιλογές τους.

Διεξήχθη μια διατμηματική έρευνα επισκόπησης, που στηρίχθηκε στην ποσοτική προσέγγιση, καθώς αυτή κρίθηκε καταλληλότερη για την εξυπηρέτηση των στόχων της. Το δείγμα, που επιλέχθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία, αποτέλεσαν 153 δάσκαλοι εργαζόμενοι σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Λάρισας, που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας αποτελείται από ένα τμήμα με δημογραφικά χαρακτηριστικά, μια ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα των εξεταζόμενων συγκρούσεων, μια κλίμακα με τις πιθανές αιτίες τους, την Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης του Rahim, (ROCI-II) (Rahim & Magner, 1995) και επιλεγθείσες ερωτήσεις της κλίμακας Big Five Inventory των John, Donahue & Kentle (1991) (John & Srivastava, 1999). Το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Σύμφωνα με τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας, συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προκύπτουν μερικές φορές και όποτε τέτοιες συμβαίνουν αποδίδονται τόσο σε διαπροσωπικούς όσο και σε οργανωσιακούς παράγοντες. Φάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί συνολικά προτιμούν τις στρατηγικές της συνεργασίας και του συμβιβασμού έναντι των υπολοίπων. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν τη στρατηγική της κυριαρχίας περισσότερο από τους άντρες ομολόγους τους, κάτι που αποτελεί διάψευση των ευρέως διαδεδομένων έμφυλων στερεότυπων. Αναφορικά με την προσωπικότητα, τα ευρήματα δεν προκάλεσαν έκπληξη, αφού βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εξωστρέφεια, την προσήνεια, την αξιοπιστία, τη διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία και στη στρατηγική της συνεργασίας. Επιπλέον, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην προσήνεια και τις στρατηγικές της παραχώρησης, του συμβιβασμού και της αποφυγής, ενώ αρνητική συσχέτισή της με τη στρατηγική της κυριαρχίας. Τέλος, ως προς τις δευτερεύουσες ανεξάρτητες μεταβλητές, βρέθηκαν διαφορές στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε σχέση με την ηλικία, την προϋπηρεσία, άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις πέρα του βασικού πτυχίου που όμως σχετίζονται με ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις - κλειδιά:** διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, φύλο, προσωπικότητα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

## Abstract

Conflicts, which inevitably result from inherent elements of organizational life, such as resource management, role-sharing and interdependence, are an actual phenomenon in any organization (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; De Dreu & Gelfand, 2008) and hence in school organizations. As teachers are people with different personalities, conflicts that arise between them cannot be ignored (Saiti, 2015), given the effect they can have on the smooth function of the school and its effectiveness. Therefore, interest is focused on their constructive management, which can limit their negative consequences and maximize benefits, turning them into opportunities for renewal and development of the organization (Χυτήρης, 2013). In this context, it is interesting to note the ways in which teachers choose to manage interpersonal conflicts, and in particular to explore the factors that affect their preferences.

The present study focused on investigating the relationship of individual differences in gender and personality to teachers' preferences for managing interpersonal conflicts with their colleagues in school's working settings. It also examined the frequency of this phenomenon and its causes. Secondly, another object of investigation was, beyond the above, the effect of additional studies, age and work experience of teachers, as well as the school's size and area in their choices.

A cross-sectional survey was conducted, based on the quantitative approach, as it was considered best suited to serving its goals. The sample, selected by convenient sampling, consisted of 153 teachers working in public primary schools in the prefecture of Larissa, who completed self-reported questionnaires. The questionnaire designed for the research needs consists of a section with demographic characteristics, a question about the frequency of the conflicts examined, a scale with their possible causes, Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II) (Rahim & Magner, 1995) and selected items of the Big Five Inventory developed by John, Donahue & Kentle (1991) (John & Srivastava, 1999). The statistical analysis program SPSS was used for statistical analysis of the data.

According to the main results of the research, conflicts between teachers arise sometimes in the school and when school conflicts do occur they are mainly attributed to both interpersonal and organizational reasons. It also appeared that teachers generally prefer strategies of integrating and compromising over others. The results also indicated that women teachers tend to prefer dominating strategy more than their male counterparts, which is a denial of widespread gender stereotypes. Regarding personality, the findings were not surprising, since a positive

correlation was found between extroversion, agreeableness, conscientiousness, openness and integrating strategy. Moreover, a positive correlation was found between agreeableness and obliging, compromising and avoiding strategies, while a negative correlation was found between agreeableness and dominating strategy. Finally, regarding the secondary independent variables, differences were found at teachers' preferences for managing interpersonal conflicts in reference of age, working experience, additional studies related to conflict management issues, size and area of the school.

**Keywords:** interpersonal conflict management, gender, personality, primary school teachers

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους στάθηκαν δίπλα μου σε αυτό το εγχείρημα. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη συνεχή υποστήριξη και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει, επίσης, στην κυρία Λαζαρίδου Αγγελική και στον κύριο Κουτούζη Εμμανουήλ, που συμμετείχαν στην τριμελή επιτροπή για την τελική αξιολόγηση της εργασίας μου και τους ευχαριστώ πολύ. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επιπλέον, όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την παροχή πολύτιμων γνώσεων και τη διεύρυνση των πνευματικών μου οριζόντων. Ευχαριστίες οφείλω να απευθύνω και σε όλους τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων δημοτικών σχολείων του Νομού Λάρισας που διέθεσαν προσωπικό χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, συμβάλλοντας σημαντικά στη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με την αμέριστη συμπαράστασή της και την ηθική υποστήριξή που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου διευκόλυνε την ολοκλήρωσή τους.

Χατζηχρήστου Μαρία

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	iii
Abstract.....	v
Εισαγωγή .....	1
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>4</b>
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ατομικά χαρακτηριστικά και διαπροσωπικές σχέσεις- επικοινωνία.....</b>	<b>4</b>
1.1. Φύλο και διαπροσωπικές σχέσεις - επικοινωνία .....	4
1.2. Προσωπικότητα και διαπροσωπικές σχέσεις - επικοινωνία.....	7
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Συγκρούσεις .....</b>	<b>10</b>
2.1. Ορισμός – εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	10
2.2. Σύγκρουση και «συγγενείς» έννοιες.....	12
2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις: η σύγκρουση ως απειλή ή ευκαιρία .....	13
2.4. Στάδια.....	14
2.5. Τύποι.....	16
2.6. Επίπεδα.....	17
2.7. Αιτίες- πηγές.....	17
2.8. Επικοινωνία και συγκρούσεις .....	19
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Διαχείριση συγκρούσεων .....</b>	<b>21</b>
3.1. Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων .....	21
3.2. Διάγνωση της φύσης των συγκρούσεων .....	21
3.3. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων .....	22
3.4. Αποτελέσματα διαχείρισης συγκρούσεων .....	26
3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση.....	28
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων .....</b>	<b>29</b>
4.1. Φύλο και συγκρούσεις .....	29
4.2. Προσωπικότητα και συγκρούσεις.....	30
4.3. Αίτια συγκρούσεων.....	32
<b>B. Η ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>34</b>
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Μέθοδος έρευνας.....</b>	<b>34</b>
5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	34
5.2. Τύπος έρευνας .....	35
5.3. Συμμετέχοντες .....	35
5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	37
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	38
5.6. Στατιστική ανάλυση.....	39
5.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	39
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα .....</b>	<b>41</b>
6.1. Συχνότητα εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων .....	41
6.2. Συνηθέστερες αιτίες διαπροσωπικών συγκρούσεων .....	42
6.3. Προτιμώμενος τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων .....	43
6.4. Διαχείριση συγκρούσεων και φύλο .....	44
6.5. Διαχείριση συγκρούσεων και ηλικία .....	46
6.6. Διαχείριση συγκρούσεων και προϋπηρεσία .....	48
6.7. Διαχείριση συγκρούσεων και περιοχή σχολείου .....	50
6.8. Διαχείριση συγκρούσεων και μέγεθος σχολείου .....	52
6.9. Διαχείριση συγκρούσεων και άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις πέρα του βασικού πτυχίου .....	56
6.10. Διαχείριση συγκρούσεων και γνώση σχετικών ζητημάτων .....	57
6.11. Διαχείριση συγκρούσεων και προσωπικότητα .....	60



<b>Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Συζήτηση.....</b>	<b>64</b>
<b>Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Ερευνητικές προτάσεις.....</b>	<b>70</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές .....</b>	<b>71</b>
Ελληνόγλωσσες.....	71
Ξενόγλωσσες.....	73
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....</b>	<b>79</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....</b>	<b>85</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ .....</b>	<b>87</b>

## Εισαγωγή

Ένα από τα πλέον δημοφιλή πεδία μελέτης της οργανωσιακής ψυχολογίας αποτελούν οι συγκρούσεις, που απορρέουν αναπόφευκτα από εγγενή στοιχεία της οργανωσιακής ζωής, όπως η διαχείριση πόρων, το μοίρασμα θέσεων - ρόλων και η αλληλεξάρτηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; De Dreu & Gelfand, 2008). Ως σύγκρουση μπορεί να οριστεί «μια διαδικασία που ξεκινά όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αντιληφθεί διαφορές και αντιθέσεις μεταξύ του ίδιου και ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας σχετικά με ενδιαφέροντα και πόρους, πεποιθήσεις, αξίες ή πρακτικές που έχουν σημασία για το ίδιο» (De Dreu & Gelfand, 2008: 6). Άλλωστε, δεδομένου ότι κάθε μέλος μιας ομάδας αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα, που διαφέρει από τα υπόλοιπα ως προς τις ικανότητες, τα κίνητρα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις ανάγκες και τις εμπειρίες του, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει μαζί τους, επιδιώκοντας τη συνεργασία και τη συνύπαρξη, ανοίγουν την πόρτα σε διαφωνίες και συγκρούσεις (Saiti, 2015).

Την τάση αυτή δεν μπορούν παρά να ακολουθούν οι σχολικοί οργανισμοί, όπου λαμβάνουν χώρα πολλές συγκρούσεις, ιδίως όταν απαιτείται συνεργασία για τη λήψη κάποιας απόφασης ή την ολοκλήρωση κάποιου έργου (Stamatis, 1987, όπ. αναφ. στο Αργυρίου, Ανδρεάδου, Αθανασούλα – Ρέππα, 2013). Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο Balay (2006: 11), «η φύση της εργασίας, η πολυμορφία των αλληλεπιδράσεων των μελών και το άγχος του περιβάλλοντος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθιστούν τους τελευταίους εξαιρετικά ευάλωτους στη σύγκρουση».

Την ουσία της σύγκρουσης, ως κομβικό στοιχείο στην εμπειρία και στη διαχείρισή της, συνιστά η επικοινωνία, που αποτελεί «μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους» (Κουτούζης, 1999, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 278), με σκοπό την άσκηση επιρροής στην κατάσταση ή τη συμπεριφορά του άλλου (Μπουραντάς, 2002). Είναι μέσω αυτής που οι άνθρωποι εκφράζουν τις επιθυμίες τους, αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και προσπαθούν να τις επιλύσουν. Το τι λέει κανείς αλλά και ο τρόπος που το λέει σηματοδοτεί την προσέγγισή του απέναντι στη σύγκρουση (Olekalns, Putnam, Weingart, & Metcalf, 2008). Η αποτελεσματική επικοινωνία λειτουργεί ως άριστη βάση για τη θεμελίωση και τη διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην ορθή αντιμετώπιση των αναδυόμενων συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002). Αντιθέτως, η μη αποτελεσματική επικοινωνία δυσχεραίνει το

συγκρουσιακό φαινόμενο, καθώς τείνει να αποτελεί πηγή παρεξηγήσεων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η ποιότητα της επικοινωνίας καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το αν μια σύγκρουση θα είναι εποικοδομητική ή όχι για το σύνολο του οργανισμού (Spraho, 2013).

Ο Maun (2007) παρομοιάζει τη σύγκρουση με την πίεση των χορδών ενός βιολιού, καθώς χωρίς αυτή δεν είναι δυνατή η παραγωγή όμορφης μουσικής, αν και η υπερβολική πίεσή τους μπορεί να οδηγήσει στη ρήξη τους, καθιστώντας την τελευταία αδύνατη. Αντίστοιχα, «η δυνατότητα της σύγκρουσης διαπερνά τις ανθρώπινες σχέσεις και αυτό είναι μια δύναμη για υγεία και ανάπτυξη αλλά και για καταστροφή συνάμα» (Burns, 1978: 37, όπ. αναφ. στο Owens & Valesky, 2007: 336). Υπό το πρίσμα αυτό, παρά το αρνητικό πρόσημο με το οποίο συχνά επιφορτίζεται η έννοια της σύγκρουσης, η κατάλληλη διαχείρισή της αναμένεται να συμβάλει στον περιορισμό των εν δυνάμει καταστρεπτικών επιπτώσεών της, καθώς και στην παροχή ευκαιριών για ενίσχυση της μάθησης και της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008; Rahim, 2002), για την ανανέωση ή τη δημιουργική μετεξέλιξη του (Κάντας, 1995). Μάλιστα, η απουσία της σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή και νωθρότητα (Παρασκευόπουλος, 2008).

Στο εύλογο ερώτημα «τι υπαγορεύει την επιλογή του αρμόζοντος τρόπου διαχείρισης μιας σύγκρουσης;» οι μελετητές (Rahim, 2002) απαντούν στηριζόμενοι στην καταλληλότητα κάθε τρόπου για την εκάστοτε περίπτωση. Ωστόσο, την επιλογή αυτή φαίνεται να επηρεάζουν στην πράξη μία πληθώρα παραγόντων ερευνητικά αναδειχθέντων, όπως το φύλο, η προσωπικότητα, ο οργανωσιακός ρόλος των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση, το πολιτισμικό πλαίσιο (Antonioni, 1998; Holt & DeVore, 2005).

Εστιάζοντας στους προσωπικούς παράγοντες, δείχνει ενδιαφέρουσα η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων, καθώς και η ανίχνευση των συνηθέστερων αιτιών τους, που συνιστούν τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας. Η γνώση αυτή μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών, που δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερω στο ελληνικό συγκείμενο αλλά και διεθνώς, αφού τείνει να δίνεται έμφαση στις συγκρούσεις από την οπτική της ηγεσίας. Η αναγκαιότητα αυτή υπαγορεύεται, άλλωστε, από την παρατήρηση των Ανδρουλάκη και Σταμάτη (2009) ότι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, που κρίνεται απαραίτητη για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, απαιτεί την ύπαρξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων.

Η παρούσα έρευνα εκκινεί από μια συνοπτική μελέτη των δύο βασικών ανεξάρτητων μεταβλητών της, δηλαδή του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία (κεφάλαιο 1). Στη συνέχεια, επιχειρείται μία θεωρητική προσέγγιση του συγκρουσιακού φαινομένου και των επιμέρους πτυχών του (κεφάλαιο 2), ενώ παράλληλα διερευνούνται οι προσεγγίσεις που πλαισιώνουν την αντίληψή του και οι πιθανές αιτίες – πηγές του. Έπειτα (κεφάλαιο 3), εξετάζεται η έννοια της διαχείρισης της σύγκρουσης, που περιλαμβάνει την επιλογή στρατηγικής και τις πιθανές επιδράσεις της στους εμπλεκόμενους και το σύνολο του οργανισμού. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο μελετούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση μιας σύγκρουσης. Η ανασκόπηση προηγούμενων ερευνητικών δεδομένων συνιστά το περιεχόμενο του επόμενου κεφαλαίου (κεφάλαιο 4). Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας (κεφάλαιο 5), στο οποίο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και στους περιορισμούς της διεξαχθείσας έρευνας. Παρουσιάζονται, κατόπιν, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα (κεφάλαιο 6), τα οποία ακολούθως γίνονται αντικείμενο ερμηνείας (κεφάλαιο 7). Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση ορισμένων προτάσεων για περαιτέρω έρευνα (κεφάλαιο 8). Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα αφενός με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και αφετέρου με μια σειρά διαγραμμάτων – πινάκων που κρίνονται χρήσιμα.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ατομικά χαρακτηριστικά και διαπροσωπικές σχέσεις-επικοινωνία**

#### **1.1. Φύλο και διαπροσωπικές σχέσεις - επικοινωνία**

Το φύλο αποτελεί ένα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των οποίων η επίδραση στην ανθρώπινη συμπεριφορά διερευνάται. «Κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, ψυχολόγοι, ακόμη και επιχειρηματικοί αναλυτές έχουν περιγράψει εκτενώς αυτή την πολυδιάστατη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων: το ενδιαφέρον των γυναικών στις προσωπικές επαφές, το κίνητρό τους να πετύχουν διαπροσωπική αρμονία και την τάση τους να εργάζονται σε ισότιμες ομάδες, σε αντιδιαστολή με την ευαισθησία των αντρών στην κοινωνική κυριαρχία και την ανάγκη τους να πετύχουν υψηλές θέσεις σε πραγματικές ή αντιληπτές ιεραρχίες», όπως υπογράμμισε ο Fisher (1999: 29, όπ. αναφ. στο Spencer & Kochan 2000: 2). Σύμφωνα με τα λεγόμενα αυτά, η γυναικεία συμπεριφορά δείχνει να προσανατολίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, έναντι του προσανατολισμού στην επίτευξη στόχων που φαίνεται να χαρακτηρίζει την αντρική συμπεριφορά (Catalyst, 2005; Heilman, 2001).

Οι προαναφερθείσες πεποιθήσεις για τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των δύο φύλων, που είναι ευρέως διαδεδομένες, δημιουργούν προσδοκίες για το πώς συμπεριφέρονται οι άνδρες και οι γυναίκες. Στο πλαίσιο αυτό, οι γυναίκες τείνουν να παρουσιάζονται ως ευγενικές, βοηθητικές, συμπονετικές, ευαίσθητες, συνεργατικές, δεκτικές, υποστηρικτικές, φιλικές, συναισθηματικές, ευχάριστες, στοργικές, τρυφερές που ανησυχούν και νοιάζονται για τους άλλους, ακόμη και στα όρια της αυτοθυσίας, που αποτελούν τα θεωρούμενα ως θηλυκά χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, τα θεωρούμενα ως αρσενικά χαρακτηριστικά, που τείνουν να προσδίδονται στους άντρες είναι η επιθετικότητα, η ενεργητικότητα, η δύναμη, η ανεξαρτησία, η αποφασιστικότητα, η αυτοπεποίθηση, η φιλοδοξία, η τόλμη και η ανταγωνιστικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2011; Brewer, Mitchell, & Weber, 2002; Catalyst, 2005; Heilman, 2001; Holt & DeVore, 2005; Watson & Hoffman, 1996).

Αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας έχουν, επίσης, αναφερθεί έμφυλες διαφορές. Οι γυναίκες φαίνεται να χρησιμοποιούν την επικοινωνία για την ενίσχυση του κοινωνικού δικτύου τους και την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, σε αντίθεση με τους άντρες που δείχνουν να την αντιμετωπίζουν πιο χρησιμοθηρικά, με σκοπό να επιβληθούν, να ασκήσουν κυριαρχία, να αποκτήσουν δύναμη, κύρος και έλεγχο του περιβάλλοντός τους

(Basow & Rubenfield, 2003; Leaper & Ayres, 2007; Mulac, Bradac, & Gibbons, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, οι γυναίκες θεωρείται ότι αναπτύσσουν πιο περίτεχνο και σύνθετο λόγο φροντίζοντας να παραμένουν διακριτικές στα λεγόμενά τους, ευγενικές, εκφραστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές, σε αντίθεση με τους άντρες, που δείχνουν πιο επιθετικοί, κυριαρχικοί, συναισθηματικά απόμακροι, με λόγο ευθύ, λιτό και συνοπτικό (Basow & Rubenfield, 2003; Mulac, et al., 2001). Σε γενικές γραμμές, ο τρόπος ομιλίας των γυναικών τείνει να χαρακτηρίζεται πιο φιλικός, αφού μπορεί να περιλαμβάνει αναγνώριση της συμβολής του συνομιλητή, έκφραση συμφωνίας μαζί του και παροχή υποστήριξης, ενώ οι άντρες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο ευθύ λόγο, να διαφωνούν περισσότερο ή να επικρίνουν τη συμβολή του συνομιλητή (Leaper & Ayres, 2007).

Στον εργασιακό χώρο, κατ' επέκταση, η συμπεριφορά μιας γυναίκας αναμένεται να περιλαμβάνει στοιχεία όπως η διστακτική ομιλία, η αποδοχή των κατευθύνσεων των άλλων, η παροχή στήριξης και η προσπάθεια καθησυχασμού των γύρω της, καθώς και η συμβολή στην επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται κυρίως με ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Στον αντίποδα αυτής της συμπεριφοράς, ένας άντρας αναμένεται να μιλάει διεκδικητικά και κατηγορηματικά, να λειτουργεί ανταγωνιστικά προκειμένου να κερδίσει την προσοχή των γύρω του και να τους ασκήσει επιρροή, καθώς και να ασχολείται κατά βάση με την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τις ανατεθείσες εργασίες (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000). Χαρακτηριστική είναι η φράση «Οι γυναίκες αναλαμβάνουν τη φροντίδα, οι άντρες την ευθύνη» (Catalyst, 2005: 4).

Η ερμηνεία αυτής της διαφοροποίησης μεταξύ των δύο φύλων έχει επιδιωχθεί από πολυάριθμες θεωρίες, που μπορούν όμως να ενταχθούν σε δύο θεμελιώδεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει θεωρίες που κρίνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά έμφυτα, καθώς τα αποδίδουν σε βιολογικά αίτια και προσωπικά χαρακτηριστικά. Στον αντίποδα αυτών, επικρατέστερες φαίνεται να είναι πλέον οι θεωρίες της δεύτερης κατηγορίας, οι οποίες επισημαίνουν την επίδραση που ασκεί στη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου το κοινωνικό περιβάλλον και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Αθανασούλα– Ρέππα, 2011).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης υιοθετείται η δεύτερη κατηγορία ερμηνευτικών θεωριών, που καθιστά αναγκαία τη διάκριση μεταξύ δύο βασικών όρων: του βιολογικού φύλου, που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται από τους μελετητές ως «sex», και του κοινωνικού φύλου, «gender» αντιστοίχως. Ο πρώτος αφορά στο καθοριζόμενο εκ γενετής βιολογικό φύλο, που αναφέρεται στις διαφορές αρσενικών και θηλυκών ως προς την αναπαραγωγική τους λειτουργία, ενώ ο δεύτερος συνιστά ένα σύνολο κοινωνικά μαθημένων ρόλων,

ανταποκρινόμενων στα εκάστοτε πολιτισμικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς για άνδρες και γυναίκες (Αθανασούλα– Ρέππα, 2011; Brewer, et al., 2002; Shadare, Chidi, & Owoyemi, 2011).

Στις περισσότερες χώρες παγκοσμίως, οι άντρες τείνουν να κοινωνικοποιούνται με τρόπο τέτοιο, ώστε να επιδεικνύουν μια δεσπόζουσα θέση δύναμης και εξουσίας, σε αντίθεση με τις γυναίκες, που τείνουν να κοινωνικοποιούνται με τρόπο τέτοιο, ώστε να ενδιαφέρονται περισσότερο για τις διαπροσωπικές σχέσεις, να φροντίζουν τους άλλους και να διαδραματίζουν έναν πιο δεκτικό ρόλο (Holt & DeVore, 2005). Φαίνεται, λοιπόν, πιο πιθανό οι ρόλοι των φύλων να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο λειτουργεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις, παρά το βιολογικό του φύλο (Brewer, et al., 2002).

Ωστόσο, καθώς οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως του φύλου τους, είναι εξαιρετικά πολύπλοκα όντα και η συμπεριφορά τους συχνά ενδέχεται να διαφοροποιείται σημαντικά από μια κατάσταση σε μια άλλη, δε δείχνει ασφαλώς η διατύπωση κρίσεων βάσει των παραπάνω πεποιθήσεων (Catalyst, 2005). Δεν πρόκειται, λοιπόν, παρά για στερεοτυπικές γενικεύσεις που έχουμε εσωτερικεύσει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001), ώστε να εξοικονομούμε χρόνο και ενέργεια στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το άτομο που βρίσκεται απέναντί μας (Catalyst, 2005).

Τα έμφυλα στερεότυπα, όπως κάθε άλλου είδους άλλωστε, τείνουν να προκαλούν ένα είδος γνωστικής παραμόρφωσης, καθώς το άτομο προσαρμόζει το περιεχόμενο των αντικειμενικών πληροφοριών που λαμβάνει και τις ερμηνεύει με τέτοιο τρόπο, ώστε να βλέπει ακριβώς αυτό που προσδοκά να δει, επιβεβαιώνοντας τις στερεοτυπικές του αντιλήψεις (Heilman, 2001). Μάλιστα, οι περισσότεροι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται πώς η σκέψη τους επηρεάζεται αυτόματα από τα στερεότυπα, οδηγούμενοι στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι οι κρίσεις τους πηγάζουν από αντικειμενικές παρατηρήσεις (Catalyst, 2005). Δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί εύστοχη, λοιπόν, η παρατήρηση των Dunning και Sherman (1997: 459), οι οποίοι κάνοντας λόγο για τα στερεότυπα, τα αποκαλούν «γνωστικές φυλακές», αφού επηρεάζουν την κρίση του ανθρώπου, συσκοτίζοντάς την πολλές φορές και απομακρύνοντάς την από την προσέγγιση της πραγματικότητας.

Συνοψίζοντας, το κοινωνικό φύλο, λειτουργεί ως ένα θεσμοθετημένο σύστημα κοινωνικών πρακτικών για την παρουσίαση αντρών και γυναικών ως διαφορετικών κατά κοινωνικά σημαντικούς τρόπους. Τα ευρέως διαδεδομένα έμφυλα στερεότυπα είναι ουσιαστικά ο «γενετικός κώδικας» αυτού του συστήματος, αφού αποτελούν τους πολιτισμικούς κανόνες ή

σχήματα μέσω των οποίων οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις διαφορές ανδρών και γυναικών (Ridgeway, 2001: 637).

## 1.2. Προσωπικότητα και διαπροσωπικές σχέσεις - επικοινωνία

Αντικείμενο μελέτης ως προς την επίδρασή της στη συμπεριφορά του ανθρώπου είναι, όμως, και η προσωπικότητα. Την τελευταία απαρτίζουν «οι λίγο-πολύ σταθεροί, εσωτερικοί παράγοντες που συνθέτουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου, που δεν αλλάζουν πολύ από την μια στιγμή στην άλλη, και που είναι διαφορετικοί από τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων σε παρόμοιες καταστάσεις» (Child, 1968, όπ. αναφ. στο Hampson, 1988: 1).

Αν και η ποικιλία των ατομικών διαφορών ως προς την προσωπικότητα είναι σχεδόν άπειρη, οι σημαντικότερες από αυτές μπορούν να κωδικοποιηθούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες (Antonioni, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, έχουν διατυπωθεί για την προσωπικότητα, μεταξύ άλλων, οι λεγόμενες θεωρίες των χαρακτηριστικών της. Τέτοιες θεωρίες είναι εκείνες των Allport, Eysenk και Cattell. Παρά τις διαφορές στις απόψεις τους, αυτοί οι θεωρητικοί μοιράζονται την αντίληψη ότι τα χαρακτηριστικά είναι οι θεμελιακές μονάδες της προσωπικότητας, που αντιπροσωπεύουν γενικές προδιαθέσεις των ανθρώπων να ανταποκρίνονται με συγκεκριμένο, σταθερό τρόπο στα ερεθίσματα (Ποταμιανός, 1997).

Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται το μοντέλο των 5 παραγόντων, στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν πλέον οι ψυχολόγοι, καθώς θεωρείται ότι περιλαμβάνει τις βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας και επιτρέπει τη δόμηση ατομικών διαφορών (Costa & McCrae, 1985, όπ. αναφ. στο Pervin & John, 2001; Ποταμιανός, 1997: 343-345). Η Μεγάλη Πεντάδα (Big Five), όπως αλλιώς αποκαλείται το παραπάνω μοντέλο, περιλαμβάνει, ειδικότερα, τα ακόλουθα πέντε χαρακτηριστικά, που είναι διπολικά (Antonioni, 1998).

Η **Νεύρωση** αναφέρεται γενικά σε μια έλλειψη θετικής ψυχολογικής προσαρμογής και συναισθηματικής σταθερότητας (Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999). Προσδιορίζει, ειδικότερα, την τάση των ατόμων προς την κατάθλιψη, τις ουτοπικές ιδέες, τους ακατανίκητους πόθους και τις ορμές, τις δυσπροσαρμοστικές μιμητικές αποκρίσεις, τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος, η λύπη, το άγχος, η οξυθυμία και η ενοχή. Αξιολογεί την προσαρμοστικότητα, που αντιδιαστέλλεται με τη συναισθηματική αστάθεια (Costa & McCrae, 1985, όπ. αναφ. στο Pervin & John, 2001). Σύμφωνα με τον Tellegen (1985, όπ. αναφ. στο Moberg, 2001), η νεύρωση λειτουργεί ως ένα προειδοποιητικό σύστημα, το οποίο ενεργοποιείται από αντιλήψεις περί περιβαλλοντικής αβεβαιότητας, που επεμβαίνουν στην ικανότητα του ατόμου για προσαρμογή.



Η **Εξωστρέφεια** αξιολογεί την ποσότητα και την ένταση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, τον βαθμό ενεργητικότητας, την ανάγκη για παρακίνηση και την ικανότητα για χαρά, που αντιτίθεται στην εσωστρέφεια (Costa & McCrae, 1985, όπ. αναφ. στο Pervin & John, 2001). Η εξωστρέφεια, καθώς προσδίδει στο άτομο κοινωνικότητα, διεκδικητικότητα και θετικό συναίσθημα, το καθιστά επικοινωνιακό και το κινητοποιεί, επίσης, στην απόκτηση ανταμοιβών (Park & Antonioni, 2007), προσθέτοντας το συστατικό της φιλοδοξίας (Hogan, 1986, όπ. αναφ. στο Barrick & Mount, 1991; Judge, et al., 1999) Επομένως, όπως συμπεραίνουν οι Judge, κ.συν. (1999), η εξωστρέφεια είναι ένα ευρύ χαρακτηριστικό που περιλαμβάνει την κοινωνικότητα, τη φιλοδοξία και την ενεργητικότητα.

Η **Προσήγεια** (καλή προαίρεση) αξιολογεί την ποιότητα του διαπροσωπικού προσανατολισμού του ατόμου πάνω σε ένα συνεχές από τη συμπόνια στον ανταγωνισμό, τόσο στις σκέψεις και στα συναισθήματα όσο και στις πράξεις (Costa & McCrae, 1985, όπ. αναφ. στο Pervin & John, 2001). Όπως υπογραμμίζουν οι Park και Antonioni (2007), η προσήγεια προσδίδει στο άτομο ζεστασιά, γενναιοδωρία, ευπιστία, συνεργατικότητα και αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για τη διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και για την έγνοια αναφορικά με την ευημερία των άλλων.

Αξίζει να επισημανθεί, στο σημείο αυτό, ότι η Εξωστρέφεια και η Προσήγεια περιλαμβάνουν διαπροσωπικά χαρακτηριστικά, δηλαδή περιγράφουν αυτό που κάνουν οι άνθρωποι με τους άλλους και στους άλλους (Pervin & John, 2001).

Η **Διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία** περιγράφει το εύρος, το βάθος και την πολυπλοκότητα της πνευματικής και βιωματικής ζωής του ατόμου. Αυτό που αξιολογεί είναι η αναζήτηση για δραστηριότητα και η εκτίμηση της εμπειρίας για την εμπειρία, η ανοχή απέναντι στο άγνωστο και η διερεύνησή του (Costa & McCrae, 1985, όπ. αναφ. στο Pervin & John, 2001). Τα άτομα που διακρίνονται από αυτό το χαρακτηριστικό όχι μόνο είναι ικανά να επεξεργάζονται περισσότερες σκέψεις, συναισθήματα και παρορμήσεις, αλλά επίσης έχουν έντονα κίνητρα να διευρύνουν συνεχώς τον κόσμο των εμπειριών τους (McCrae & Costa, 1997, όπ. αναφ. στο Park & Antonioni, 2007).

Η **Αξιοπιστία** περιγράφει κατά κύριο λόγο τη συμπεριφορά που έχει να κάνει με τα καθήκοντα, τους στόχους και τον κοινωνικά επιθυμητό έλεγχο των παρορμήσεων. Αξιολογεί, ειδικότερα, τον βαθμό οργάνωσης, σταθερότητας και κινητοποίησης του ατόμου προς έναν στόχο. Αντιπαραθέτει τους ανθρώπους στους οποίους μπορεί να βασιστεί κανείς με εκείνους που είναι νωθροί και ανοργάνωτοι (Costa & McCrae, 1985, όπ. αναφ. στο Pervin &

John, 2001). Η αξιοπιστία λειτουργεί ως ένα ισχυρό κίνητρο για την επίτευξη των στόχων του ατόμου, ενώ παράλληλα του προσδίδει ευσυνειδησία και ηθική ακεραιότητα (Park & Antonioni, 2007). Ουσιαστικά, η αξιοπιστία περικλείει τρεις αλληλοσχετιζόμενες πτυχές, τον προσανατολισμό στην επιτυχία, την υπευθυνότητα και την οργανωτικότητα (Judge, et al., 1999).

Οι πέντε παράγοντες περιγράφονται λεπτομερέστερα στον παρακάτω πίνακα, όπου παρατίθενται τα επιμέρους χαρακτηριστικά που προσδίδονται στο άτομο με κριτήριο τη βαθμολογία του, υψηλή ή χαμηλή, σε κάθε παράγοντα.

**Πίνακας 1: Οι πέντε μεγάλοι παράγοντες της προσωπικότητας**

<b>Άτομο με υψηλή βαθμολογία</b>	<b>Οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητας</b>	<b>Άτομο με χαμηλή βαθμολογία</b>
Αγχώδης, νευρικός, ευαίσθητος, ανασφαλής	<b>ΝΕΥΡΩΣΗ</b>	Ήρεμος, χαλαρός, ασυγκίνητος, ασφαλής
Κοινωνικός, δραστήριος, αισιόδοξος, ομιλητικός	<b>ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΙΑ</b>	Επιφυλακτικός, συγκρατημένος, απόμακρος
Περίεργος με μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, δημιουργικός, με πρωτότυπες ιδέες, με φαντασία	<b>ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ στη νέα εμπειρία</b>	Εθιμοτυπικός, με περιορισμένα ενδιαφέροντα, άμουσος
Τρυφερός, πρόσχαρος, εύπιστος, συγχωρητικός, ειλικρινής	<b>ΠΡΟΣΗΝΕΙΑ</b>	Κυνικός, αγενής, καχύποπτος, μη συνεργάσιμος
Οργανωτικός, αξιόπιστος, εργατικός, συνεπής, πειθαρχημένος	<b>ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ</b>	Αναξιόπιστος, χωρίς στόχους, οκνός, απρόσεκτος, αμελής

Πηγή: Ποταμιανός, 1997: 344-345 (προσαρμοσμένο)

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Συγκρούσεις

### 2.1. Ορισμός – εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Τι είναι όμως η σύγκρουση; Ο όρος αυτός υποδηλώνει γενικά «την **κατάρρευση των καθιερωμένων μηχανισμών λήψης αποφάσεων**, με αποτέλεσμα το άτομο ή η ομάδα να αντιμετωπίζει **δυσκολία κατά την επιλογή μιας εναλλακτικής ενέργειας**, κατά τη λήψη αποφάσεων», είτε γιατί δεν υπάρχει μια μοναδική και από κοινού αποδεκτή λύση, είτε γιατί τα άτομα κάνουν επιλογές που διαφέρουν μεταξύ τους (March & Simon, 2003: 209).

Το εκτενές σώμα της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας προσμετρά πολυάριθμους διατυπωθέντες ορισμούς, χωρίς να υπάρχει απόλυτη ομοφωνία ανάμεσά τους. Ωστόσο, οι **διαφορετικές (ή φαινομενικά διαφορετικές) απόψεις** καθώς και η **μεταξύ τους ασυμβατότητα** είναι δύο στοιχεία που εντοπίζονται σε κάθε απόπειρα ορισμού της εξεταζόμενης έννοιας (Owens & Valesky, 2007). Πρόκειται για τη **γνωστική διάσταση**, στην οποία αναφέρονται οι Simons και Peterson (2000: 102), όταν υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση «είναι μια αντίληψη διαφωνιών μεταξύ των μελών μιας ομάδας σχετικά με το περιεχόμενο των αποφάσεών τους και περιλαμβάνει διαφορές στις απόψεις, τις ιδέες και τις γνώμες τους». Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η ύπαρξη **αλληλεξάρτησης** αποτελεί δομική προϋπόθεση κάθε σύγκρουσης, καθώς μια ασυμβατότητα ενδέχεται να συνυπάρχει αρμονικά, έως ότου αναπτυχθούν αλληλεξαρτήσεις, δηλαδή έως ότου αρχίσουν να αλληλεξαρτώνται οι συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στην κατάσταση ασυμβατότητας μελών (Miller, 2006).

Χαρακτηριστική της έννοιας της σύγκρουσης φαίνεται, επίσης, να είναι η συμπεριφορική διάσταση, που σχετίζεται με την έκφραση της ασυμβατότητας ως διάδρασης με τη μορφή **συμπεριφορών παρεμπόδισης/ αποτροπής** ως «ασύμβατες δραστηριότητες, όπου ένα άτομο παρεμβαίνει, εμποδίζει ή κάνει λιγότερο αποτελεσματική τη συμπεριφορά ενός άλλου» (Alper, Tjosvold, & Law, 2000: 627-628).

Πολλοί είναι, όμως, και οι μελετητές εκείνοι που κάνουν λόγο για τη **συναισθηματική διάσταση** της σύγκρουσης. Αυτή αποτυπώνεται χαρακτηριστικά από τους Pearson, Ensley και Amason (2002: 114), που αναφέρουν ότι η σύγκρουση «βασίζεται στο αρνητικό συναίσθημα και περιλαμβάνει στοιχεία όπως ένταση και απέχθεια μεταξύ των μελών μιας ομάδας».

Η διαφωνία (Δ), με την έννοια των διαφορετικών και ασύμβατων απόψεων – θέσεων, η



συμπεριφορά παρεμπόδισης (Π) και το αρνητικό συναίσθημα (ΑΣ), που αν και συχνά εντοπίζονται μεμονωμένα απαρτίζουν συνολικά την εξεταζόμενη έννοια, μπορούν να αποδοθούν με τη βοήθεια του ακόλουθου διαγράμματος Venn:

### **Σχήμα 1: Διάγραμμα Venn με τα τρία βασικά γνωρίσματα της σύγκρουσης**

Πηγή: Barki & Hartwick, 2004: 219 (προσαρμοσμένο)

Τις παραπάνω διαστάσεις, δηλαδή τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική, υιοθετεί και ο Mayer (2000: 4-6, όπ. αναφ. στο Παρασκευόπουλος, 2008: 24) στην περιγραφή του για τη σύγκρουση, η οποία «υφίσταται εάν έστω και ένα άτομο πιστεύει ή αντιλαμβάνεται πως υπάρχει και συμμετέχει και κάποιος άλλος στη διαδικασία σύγκρουσης, ανεξάρτητα εάν ο άλλος μοιράζεται ή όχι αυτή την αντίληψη. Η σύγκρουση είναι μια συναισθηματική αντίδραση σε μια κατάσταση ή αλληλεπίδραση όταν επισημαίνεται μια κάποιου είδους διαφωνία. Τα συναισθήματα που νιώθει κάποιος μπορεί να είναι φόβος, θλίψη, πικρία, θυμός ή απόγνωση... Αν η σύγκρουση δεν εξωτερικευτεί ως δράση, τότε παραμένει μόνο ως εσωτερική ένταση. Η σύγκρουση πρέπει να μπορεί να εκφραστεί ή να εξωτερικευτεί με τον ένα ή άλλο τρόπο, αλλά σε κάθε περίπτωση ο σκοπός είναι να συναντηθούν οι ανάγκες αυτών που αντιμάχονται».

Βέβαια, «η ύπαρξη ή μη μιας σύγκρουσης είναι πρωτίστως **ζήτημα αντίληψης**», όπως παρατηρεί ο Robbins (1994: 168), καθώς «είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν υφίσταται σύγκρουση, αν κανείς δεν έχει επίγνωση αυτής». Αυτή η διαπίστωση περί **γνωστικής διάστασης της σύγκρουσης** δεν αποκλείει το ενδεχόμενο μια κατάσταση που γίνεται αντιληπτή από τους εμπλεκόμενους ως σύγκρουση να μην είναι τέτοια στην πραγματικότητα αλλά και το αντίστροφο. Σύμφωνα με τους Owens και Valesky (2007), το κριτήριο βάσει του οποίου κρίνεται αν μια κατάσταση που γίνεται αντιληπτή ως σύγκρουση δεν αποτελεί απλώς

παρανόηση αλλά όντως είναι τέτοια, είναι η ύπαρξη πραγματικά αμοιβαία ασυμβίβαστων στόχων ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, σε μια προσπάθεια σύνθεσης των παραπάνω προτείνεται ο ορισμός της σύγκρουσης ως «**της διάδρασης αλληλεξαρτώμενων ατόμων που συνειδητοποιούν την αντίθεση των στόχων, σκοπών και αξιών τους και θεωρούν ότι το αντίπαλο μέρος μπορεί να παρέμβει στην πραγμάτωση των στόχων αυτών**» ( Putnam & Poole, 1987: 552, όπ. αναφ. στο Miller, 2006: 252).

## 2.2. Σύγκρουση και «συγγενείς» έννοιες

Πρόσφατα έχει αρχίσει να εκδηλώνεται αυξανόμενο ενδιαφέρον εκ μέρους των μελετητών για την κατανόηση ποικίλων αρνητικών φαινομένων που παρατηρούνται στον εργασιακό χώρο μεταξύ των εργαζομένων. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται οι προσβλητικές παρατηρήσεις, οι απειλές, η περιθωριοποίηση, οι σκληρές κατηγορίες, οι άσεμνες χειρονομίες, η φυσική επίθεση, ακόμα και οι κλοπές. Όλες αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στο πλαίσιο ευρύτερων θεωρητικών κατασκευών, όπως η επιθετικότητα και η εχθρότητα στον χώρο εργασίας (Raver & Barling, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, στο σημείο αυτό, η σχέση της εξεταζόμενης στην παρούσα εργασία έννοιας, δηλαδή της σύγκρουσης, με τις προαναφερθείσες. Ως κοινά στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών που είναι αλληλεξαρτώμενα με κάποιον τρόπο, καθώς και η αντίληψη τουλάχιστον ενός εξ αυτών ότι υπάρχουν αντιτιθέμενα συμφέροντα, πεποιθήσεις ή αξίες μεταξύ τους (De Dreu & Gelfand, 2008).

Ωστόσο, η βασική διαφορά τους έγκειται στο κίνητρο που υποβόσκει και το οποίο συχνά είναι δυσδιάκριτο. Σε αντίθεση με την κακόβουλη εχθρότητα, που στοχεύει να βλάψει ή να επιδεινώσει τη θέση μιας άλλης ομάδας ή ενός άλλου ατόμου, η νόμιμη έκφραση της σύγκρουσης, αν και ενδέχεται πράγματι να επιδεινώσει τη θέση του άλλου, ενεργεί με σκοπό τη βελτίωση της θέσης του και γενικότερα με βάση ουσιαστικά εποικοδομητικούς στόχους. Η παρακίνηση, λοιπόν, μπορεί να προέρχεται είτε από την επιθυμία καταστροφής του άλλου και κατ' επέκταση του συνόλου του οργανισμού, είτε από την ειλικρινή προσπάθεια εργασίας προς όφελός του. Επομένως, στην πρώτη περίπτωση τα αποτελέσματα προβλέπονται υποχρεωτικά αρνητικά, ενώ στη δεύτερη δεν αποκλείονται και τα θετικά, εφόσον υπάρξει κατάλληλη διαχείριση της αναδυθείσας κατάστασης (Owens & Valesky, 2007; Raver & Barling, 2008).

### 2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις: η σύγκρουση ως απειλή ή ευκαιρία

Αν και για πολλούς η λέξη σύγκρουση υποδηλώνει υποχρεωτικά αρνητικές καταστάσεις όπως πόλεμος, καταστροφή, επιθετικότητα, βία και ανταγωνισμός, άλλοι διακρίνουν στην ίδια έννοια και θετικές πλευρές όπως ενδιαφέρον, ίντριγκα, περιπέτεια και πρόκληση (Χυτήρης, 2013).

Στον επιστημονικό λόγο διακρίνονται αντίστοιχα δύο θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την αντίληψη της έννοιας της σύγκρουσης από τους Valsiner και Cairns (1992, όπ. αναφ. στο Hakvoort, 2010).

Η πρώτη είναι εκείνη που αποκαλούν «**προσέγγιση της αρμονίας**» (**'harmony perspective'**), η οποία δίνει έμφαση στις αρνητικές πτυχές και βλέπει τη σύγκρουση ως κοινωνική δυσλειτουργία που πρέπει να εξαλειφθεί, καθώς ζητούμενο γίνεται η ομογενοποίηση των αξιών, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των ανθρώπων, ως προϋπόθεση της διατήρησης της κοινωνικής αρμονίας και της υπάρχουσας τάξης των πραγμάτων.

Στον αντίποδα αυτής, έρχεται η «**προσέγγιση της σύγκρουσης**» (**'conflict perspective'**), που αντιμετωπίζει τη σύγκρουση όχι μόνο ως ένα φυσικό φαινόμενο αλλά και ως πιθανό μηχανισμό ανάπτυξης, καθώς εκλαμβάνεται ως ευκαιρία διευκόλυνσης της αλλαγής, τροποποίησης και ανάπτυξης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Πρόκειται για δύο εκ διαμέτρου αντίθετες οπτικές, που βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις βασικές θέσεις των παραδοσιακών θεωριών διοίκησης από τη μία και των σύγχρονων θεωριών από την άλλη, όπως αυτές παρουσιάζονται ακολούθως.

Οι παραδοσιακές θεωρίες διοίκησης αντιμετωπίζουν αρνητικά τη σύγκρουση, ως ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο, που οφείλει να αποφευχθεί. Υπό αυτό το πρίσμα βλέπει τη σύγκρουση η κλασική θεωρία διοίκησης, που την αντιλαμβάνεται ως ένδειξη διάλυσης του οργανισμού και αποτυχίας της ηγεσίας για κατάλληλο σχεδιασμό των εργασιών και άσκηση επαρκούς ελέγχου. Αλλά και η θεωρία ανθρωπίνων σχέσεων, που προβάλλει ως ιδεώδη την εικόνα ενός οργανισμού χαρακτηριζόμενου από αρμονική συνεργασία και ενότητα, θεωρεί τη σύγκρουση ως ένδειξη πλημμελών διαπροσωπικών σχέσεων και μη συνεκτικών ομάδων (Owens & Valesky, 2007) Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραπάνω παραδοσιακές θεωρίες, οι συγκρούσεις, ως ένα εγγενώς αρνητικό φαινόμενο τείνουν να δημιουργούν δυσλειτουργίες στην οργάνωση και η λύση τους απαιτεί τη φυσική απομάκρυνση των εμπλεκόμενων μερών

ή την παρέμβαση των ανωτέρων για την επαναφορά της τάξης και της αρμονίας, της ομαλής λειτουργίας που έχει διαταραχθεί (Μπουραντάς, 2002).

Αντίθετα, οι σύγχρονες διοικητικές θεωρίες αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις ως ένα φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο, που οφείλεται κυρίως στην πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, κανόνων, τεχνικών, συστημάτων. Αυτές καθαυτές δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές, δηλαδή μπορεί να έχουν είτε αρνητικές, είτε θετικές συνέπειες. Εδώ μπορεί να υπαχθεί η θεωρία ανθρωπίνων πόρων, που αναγνωρίζει τη σύγκρουση ως πιθανό μέσο μεγέθυνσης και ανάπτυξης στο οργανισμό καθώς και ως μια πορεία προς την οργανωσιακή αλλαγή (Miller, 2006). Η αντιμετώπισή τους επιτυγχάνεται μέσω της εξάλειψης των αιτιών που τις προκαλούν μέσα από μια συνεργατική προσέγγιση.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι μετά από 25 αιώνες η γνωστή ρήση του Ηράκλειτου «Το αντίξουν συμφέρον και εκ των διαφερόντων καλλίστην αρμονίαν και πάντα κατ' έριν γίνεσθαι» κερδίζει πλέον έδαφος και τείνει να επιβεβαιωθεί από τις σύγχρονες θεωρίες, που προτείνουν την αναγνώριση της σύγκρουσης μάλλον ως ευκαιρίας, προξένου αλλαγής και εξέλιξης, παρά ως απειλής. Άλλωστε «δεν υπάρχει απολύτως αρμονική ομάδα...καθώς μια τέτοια ομάδα δε θα είχε διαδικασία και δομή» (Owens & Valesky, 2007: 336), οπότε θα γινόταν εύκολα παθητική, στατική και μη προσαρμόσιμη στις ανάγκες για αλλαγή και καινοτομία. (Robbins, 1994). Η σύγκρουση, λοιπόν, υπό ορισμένες συνθήκες μπορεί να λειτουργήσει ως η ενεργοποιός δύναμη που θα καταπολεμήσει την αδράνεια και θα θέσει τους ανθρώπους σε εγρήγορση (Μόργκαν, 2000).

## 2.4. Στάδια

Οι εργαζόμενοι στους οργανισμούς δε μεταπηδούν αιφνιδίως από την ειρηνική συνύπαρξη σε σχέσεις γεμάτες συγκρούσεις, κάτι που υπαγορεύει λογικά την εκδήλωση μιας σύγκρουσης σε διαδοχικές φάσεις, καθώς αυτή οξύνεται και υποχωρεί (Miller, 2006). Με άλλα λόγια, κάθε σύγκρουση φαίνεται να ξεδιπλώνεται με μία σχετικά τακτική ακολουθία γεγονότων, που τείνει να επαναλαμβάνεται σε επεισόδια, εκτός αν υπάρξει κάποια παρέμβαση. Κάθε επεισόδιο είναι ιδιαίτερα δυναμικό, με τη συμπεριφορά κάθε μέρους να λειτουργεί ως ένα ερέθισμα που προξενεί αντίδραση από το άλλο (Owens & Valesky, 2007).

Ένα μοντέλο για τη διαδικασία που ακολουθείται κατά την ανάπτυξη ενός επεισοδίου σύγκρουσης έχει παρουσιάσει ο Thomas (1992, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1995), που προτείνει τις παρακάτω έξι φάσεις – στάδια:

**Συνειδητοποίηση:** το ένα εμπλεκόμενο μέλος (Α) αποκτά επίγνωση της σύγκρουσης, καθώς διαπιστώνει ότι το άλλο (Β) απειλεί τα συμφέροντά του ή επιδρά σε αυτά.

**Σκέψεις και συναισθήματα:** ο Α αναπτύσσει σκέψεις και συναισθήματα που αναφέρονται σε υποκειμενικές ερμηνείες του για την κατάσταση που δημιουργείται και στους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισής της.

**Προθέσεις:** ο ίδιος διαμορφώνει, κατόπιν, προθέσεις σχετικά με τη διαχείριση της σύγκρουσης, που στο σύνολό τους καθορίζουν τη μετέπειτα συμπεριφορά του.

**Συμπεριφορά:** πρόκειται για παρατηρήσιμες ενέργειες ή συγκεκριμένα λόγια που διατυπώνονται από τον Α και αναφέρονται στο υπό διαμάχη θέμα.

**Αντίδραση του άλλου:** ο Β αντιδρά στην προαναφερθείσα συμπεριφορά και η αντίδρασή του αυτή λειτουργεί ανατροφοδοτικά στις σκέψεις και τα συναισθήματα του Α. Έτσι αρχίζει μια μορφή διάδρασης μεταξύ των δύο μελών.

**Αποτελέσματα:** όταν σταματήσει η διάδραση μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων μελών, έχουμε μια έκβαση, που μπορεί να είναι η εξεύρεση μιας λύσης, το αδιέξοδο ή ακόμη και η αφετηρία ενός δεύτερου επεισοδίου σύγκρουσης που διέπεται από τις ίδιες ή παρόμοιες φάσεις.

Ένα παρεμφερές μοντέλο είχε αναπτυχθεί νωρίτερα από τον Pondy (1967), ο οποίος διέκρινε τα ακόλουθα πέντε στάδια κατά την ανάπτυξη ενός επεισοδίου σύγκρουσης:

**Λανθάνουσα σύγκρουση:** Υπάρχουν κάποιες ελλοχεύουσες, υποβόσκουσες αιτίες ή συνθήκες (π.χ. έλλειψη πόρων) .

**Αντιληπτή σύγκρουση:** Τουλάχιστον ένα από τα μέλη αποκτά επίγνωση της κατάστασης, την οποία αντιλαμβάνεται ως σύγκρουση.

**Αισθητή σύγκρουση:** τα εμπλεκόμενα μέλη αντιδρούν συναισθηματικά στην κατάσταση αυτή βιώνοντας θυμό, ένταση, ενόχληση.

**Δράση:** τα εμπλεκόμενα μέλη προβαίνουν σε συγκρουσιακή συμπεριφορά, που μπορεί να ποικίλλει από παθητική αντίσταση έως απροκάλυπτη επίθεση.

**Αποτέλεσμα - επακόλουθο:** Αν η σύγκρουση αντιμετωπιστεί επιτυχώς και ικανοποιηθούν αμφότερες οι πλευρές, θα θεμελιωθεί η βάση για μια πιο στέρεα και αναθεωρημένη σχέση μεταξύ εκείνων που είχαν εμπλακεί. Ειδιάλλως, οι ελλοχεύουσες αιτίες ενδέχεται να αναδυθούν εκ νέου στην επιφάνεια, προκαλώντας νέο, ακόμη σοβαρότερο επεισόδιο σύγκρουσης, έως ότου διορθωθούν ή διαλυθεί οριστικά η σχέση των εμπλεκόμενων.



Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των παραπάνω μοντέλων, η διαδικασία της σύγκρουσης μπορεί να αποδοθεί σχηματικά ως εξής:



**Σχήμα 2 : Τα στάδια κατά την**

## 2.5. Τύποι

Όλες οι συγκρούσεις μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα φάσμα κατά μήκος του οποίου εντοπίζονται λογικά και συναισθηματικά στοιχεία (Παρασκευόπουλος, 2008), με τα δύο άκρα του να αντιστοιχούν στους δύο ακόλουθους τύπους συγκρούσεων (Owens & Valesky, 2007; Παρασκευόπουλος, 2008; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005).

A. Η **γνήσια ή γνωστική σύγκρουση**, που αφορά σε αμιγώς εργασιακά ζητήματα, όπως διαφωνίες ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, την κατανομή των διαθέσιμων πόρων, τις ακολουθούμενες πολιτικές και διαδικασίες και τα χρησιμοποιούμενα μέσα. Η δράση της θεωρείται ευεργετική για την ομάδα, καθώς επιτρέπει την έκφραση και τη δημιουργική σύνθεση διαφορετικών πεποιθήσεων γύρω από ένα ζήτημα, αντί της μονομερούς επιβολής της θέσης του πιο ομιλητικού ή δυναμικού μέλους της ομάδας.

B. Η **συναισθηματική σύγκρουση**, που είναι γνωστή και ως «σύγκρουση προσωπικοτήτων», αφορά σε διαπροσωπικές δυσκολίες που αναδύονται από συναισθήματα όπως ο θυμός, ο

φόβος, η δυσπιστία, η αντιπάθεια και η μνησικακία. Χαρακτηρίζεται από αρνητικά συναισθήματα, που συνήθως στρέφονται ενάντια σε συγκεκριμένα άτομα, παρά σε συγκεκριμένες ιδέες. Κρίνεται επιζήμια για τον οργανισμό, αφού μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των εμπλεκόμενων από σημαντικές εργασιακές προτεραιότητες, εξαντλώντας τα ενεργειακά τους αποθέματα.

Βέβαια, οι περισσότερες συγκρούσεις, καθώς συνδυάζουν λογικά και συναισθηματικά στοιχεία, μπορούν να ενταχθούν κάπου μεταξύ του πραγματικού ενδιαφέροντος για ένα ζήτημα και της σύγκρουσης προσωπικοτήτων (Καμπουρίδης, 2002).

Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο κίνδυνος αλλοίωσης και μετεξέλιξης μιας γνήσιας σύγκρουσης, που έχει ξεκινήσει ως ορθολογική ανταλλαγή αντικρουόμενων απόψεων, σε μια φορτισμένη συναισθηματικά κατάσταση. Η δυναμική αυτή των συγκρούσεων απαιτεί προσοχή, καθώς στο αρχικό μεμονωμένο θέμα σταδιακά μπορεί να υπεισέλθουν παρανοήσεις, δυσπιστία, παλιότερες, προσωπικές διαφορές, κατηγορίες και προσωπικά οδηγημένες επιθέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Παρασκευόπουλος, 2008; Stoner, 1989, όπ. αναφ. στο Χυτήρης, 2013).

## 2.6. Επίπεδα

Στον εργασιακό χώρο οι εργαζόμενοι είναι πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με συγκρούσεις σε διάφορα επίπεδα (Κάντας, 1995; Schermerhorn, et al., 2005):

- α) Στο **ενδοατομικό επίπεδο**, το ίδιο το άτομο βιώνει εσωτερική σύγκρουση εξαιτίας πραγματικών ή αντιληπτών πιέσεων που πηγάζουν από ασυμβίβαστους εργασιακούς στόχους ή προσδοκίες.
- β) Στο **διαπροσωπικό επίπεδο**, δύο ή περισσότερα μεμονωμένα άτομα εμπλέκονται σε διαπροσωπική σύγκρουση μεταξύ τους.
- γ) Στο **διομαδικό επίπεδο**, μέλη διαφορετικών ομάδων έρχονται σε σύγκρουση.
- δ) Στο **δια-οργανωσιακό επίπεδο**, προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών, που συνήθως λαμβάνουν τη μορφή του ανταγωνισμού ανάμεσά τους.

## 2.7. Αιτίες- πηγές

Η άμεση και σωστή διάγνωση - κατανόηση της φύσης και των πηγών της κάθε σύγκρουσης, των γενεσιουργών αιτιών που τη δημιουργούν, κρίνεται εξαιρετικά σημαντική (Gumuseli & Hacifazlioglu, 2009; Μπουραντάς 2002; Saiti, 2015). Όπως παρατηρεί εύστοχα ο Χυτήρης

(2013: 230), «πολλές φορές τα πρώτα θέματα που προκύπτουν δεν αποτελούν τις πραγματικές αιτίες, αλλά τις αφορμές των προβλημάτων».

Σύμφωνα με τη Miller (2006), ο λόγος της σύγκρουσης εντοπίζεται στην **αντίληψη της ασυμβατότητας** που μπορεί να αφορά μια ποικιλία θεμάτων σε έναν οργανισμό. Ως **βασικές αιτίες –πηγές συγκρούσεων** στους οργανισμούς εν γένει εντοπίζονται οι ακόλουθες (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008; Μπουραντάς, 2002; Παρασκευόπουλος, 2008; Saiti, 2015; Schermerhorn, et al., 2005):

#### **Οργανωτική δομή**

- ασαφής καθορισμός καθηκόντων και ρόλων
- ασαφή όρια ευθύνης - εξουσίας
- έλλειψη διαδικασιών συντονισμού
- έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ανεπαρκείς διαθέσιμοι πόροι

#### **Προβλήματα στην επικοινωνία**

- σημασιολογικές δυσκολίες
- παρεξηγήσεις, παρανοήσεις
- θόρυβος φυσικός ή υπό τη μορφή διαστρεβλωμένων σημάτων
- ελλιπής πληροφόρηση
- κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση των μηνυμάτων

#### **Προσωπικές μεταβλητές**

- διαφορετικοί τύποι προσωπικότητας
- διαφορετικές αντιλήψεις ως προς τους στόχους, τους τρόπους υλοποίησής τους, τα μέσα, τις διαδικασίες, τους κανόνες, τα πρότυπα
- διαφορετική εκπαίδευση ή σύστημα πολιτισμικών αξιών
- διαφορετικές φιλοδοξίες

#### **Ζωτικός χώρος - αυτονομία**

- προσπάθεια παραβίασης της σφαίρας επιρροής ή ελέγχου ενός μέλους μιας οργάνωσης από άλλα μέλη της.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση της Μόργκαν (2000: 14), σύμφωνα με την οποία «οποιαδήποτε και αν είναι η αιτία της, και οποιαδήποτε μορφή και να παίρνει, η σύγκρουση εκπηγάει από κάποια απόκλιση συμφερόντων η οποία μπορεί να είναι εικαζόμενη ή πραγματική», όπου ο όρος «συμφέροντα» αναφέρεται σε προδιαθέσεις, όπως στόχους, αξίες, επιθυμίες, προσδοκίες και ροπές, που οδηγούν το άτομο να δράσει με ένα συγκεκριμένο

τρόπο. Όπως παρατηρεί εύστοχα η ίδια, οι άνθρωποι τείνουν να καταφεύγουν σε αμυντικές ή επιθετικές συμπεριφορές, προκειμένου να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν τη θέση τους, όταν αντιλαμβάνονται ότι άλλοι προσπαθούν να καταπατήσουν τα δικά τους συμφέροντα.

Από την άλλη, ο Mayer (2000, όπ. αναφ. στο Παρασκευόπουλος, 2008) αναγνωρίζει ως πυρήνα των συγκρούσεων τις ανθρώπινες ανάγκες, καθώς διατείνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται να εμπλακούν σε σύγκρουση εξαιτίας αναγκών τους που δεν ικανοποιούνται ή είναι ασύμβατες με τις ανάγκες των άλλων, ιδίως όταν αυτές σχετίζονται με πράγματα ή καταστάσεις που τους ενδιαφέρουν.

## **2.8. Επικοινωνία και συγκρούσεις**

Οι οργανώσεις εξ ορισμού απαιτούν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μελών τους, μέσω των οποίων αναπτύσσονται και οι μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Ιδανικά οι τελευταίες θα έπρεπε να είναι παραγωγικές και ικανοποιητικές επί μονίμου βάσεως. Ωστόσο, κάθε εργασιακή σχέση θα παράγει κάποιο βαθμό σύγκρουσης κάποια στιγμή (Newstrom & Davis, 1993). Η κακής ποιότητας επικοινωνία, μάλιστα, μπορεί να προκαλέσει ένα είδος «καρδιαγγειακής βλάβης» στον οργανισμό, όπως παρατήρησαν οι Stoner και Freeman (1992: 531), προκαλώντας συχνά δυσλειτουργίες, συγκρούσεις, κακή συνεργασία, λανθασμένες αποφάσεις και προβληματικές ανθρώπινες σχέσεις (Μπουραντάς, 2002).

Ένα μεγάλο μέρος των συγκρούσεων που βιώνουμε πηγάζει από την επικοινωνία των επιθυμιών, των αναγκών και των αξιών μας, που ενδέχεται να θεωρηθούν διαφορετικές από εκείνες των άλλων ή να σταθούν αντικείμενο παρερμηνείας (Stoner & Freeman, 1992). Οι Putnam και Poole (1987: 552 όπ. αναφ. στο Olekalns, et al., 2008: 81) διατείνονται ότι «η επικοινωνία συνιστά την ουσία της σύγκρουσης, διότι υποστηρίζει τη δημιουργία ζητημάτων αντίθεσης, εκφράζει τις αντιλήψεις της σύγκρουσης που γίνεται αισθητή από τα μέρη, μετατρέπει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις σε συγκρουσιακές συμπεριφορές και διαμορφώνει το σκηνικό για μελλοντικές συγκρούσεις». Είναι, πράγματι, μέσω αυτής που η σύγκρουση εκδηλώνεται αλλά και αντιμετωπίζεται, άλλοτε με τρόπους παραγωγικούς-εποικοδομητικούς και άλλοτε με τρόπους αντιπαραγωγικούς – καταστρεπτικούς (Miller, 2006).

Η χρήση επικοινωνίας για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης, με σκοπό την ανεύρεση μιας από κοινού αποδεκτής λύσης, αποκαλείται διαπραγμάτευση (Κάντας, 1995; Stoner & Freeman, 1992). Στο πλαίσιο αυτό, άλλοτε χρησιμοποιούνται διανεμητικές στρατηγικές, όπου τα συγκρουόμενα μέρη επιδιώκουν να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη τους και να ελαχιστοποιήσουν

τις ζημιές τους, δηλαδή το καθένα επιθυμεί να αποκομίσει το μεγαλύτερο κομμάτι της διαθέσιμης «πίτας», καταλήγοντας επομένως σε αποτελέσματα «κέρδους – ζημιάς». Άλλοτε προτιμώνται ενοποιητικές ή αμοιβαίας ικανοποίησης στρατηγικές, μέσω των οποίων επιχειρείται η μεγιστοποίηση των κοινών ωφελειών, δηλαδή η μεγέθυνση της διαθέσιμης «πίτας», οδηγώντας σε πιο δημιουργικές λύσεις επικερδείς για όλους. Στην πρώτη περίπτωση, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από την απόκρυψη πληροφοριών, παραπλάνηση και προσπάθειες να μάθει το ένα μέρος όσο το δυνατόν περισσότερα για τη θέση του άλλου. Στη δεύτερη, αντιθέτως, η επικοινωνία τείνει να χαρακτηρίζεται από ανοιχτές αποκαλύψεις, προσεκτική ακρόαση και ειλικρινή αποκάλυψη αντικειμενικών στόχων και προθέσεων (Κάντας, 1995; Putnam & Poole, 1987, όπ. αναφ. στο Miller, 2006; Robbins, 1994; Schermerhorn, et al., 2005).

Ζητούμενο αποτελεί η υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικότητας επικοινωνία, που λειτουργεί υποστηρικτικά τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο διαχείρισης τυχόν συγκρούσεων που ενδέχεται να εμφανιστούν εντός οποιουδήποτε οργανισμού. Στην επιδίωξη αυτή μπορεί να συμβάλει η καλλιέργεια θεμελιωδών επικοινωνιακών δεξιοτήτων εκ μέρους των μελών κάθε οργανισμού, ώστε να είναι σε θέση να διατυπώνουν σαφή, πλήρη, περιεκτικά μηνύματα και να ακούν προσεκτικά τον συνομιλητή τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008; Hoy & Miskel, 2005; Καμπουρίδης, 2002; Schermerhorn, et al., 2005). Σημαντική κρίνεται, επίσης, η διαμόρφωση ενός ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος, που επιτρέπει στους ανθρώπους να νιώθουν ασφαλείς και, ως εκ τούτου, να διατυπώνουν με ειλικρίνεια τις αντιλήψεις τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να δρουν ελεύθερα, χωρίς φόβο (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, & Μαυρογιώργος, 1999). Γενικά, η ανοιχτή και έγκαιρη επικοινωνία μπορεί να συντελέσει στην πρόληψη μιας σύγκρουσης ή τουλάχιστον στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών της επιπτώσεων (Spaho, 2013).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Διαχείριση συγκρούσεων

### 3.1. Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να γίνει αντιληπτή ως «μια φιλοσοφία και ένα σύνολο δεξιοτήτων που βοηθούν τα άτομα και τις ομάδες να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν καλύτερα κάθε σύγκρουση που προκύπτει σε οποιαδήποτε πτυχή της ζωής τους» (Tschannen-Moran, 2001: 3). Στο πλαίσιο των οργανώσεων, ο όρος αυτός περιλαμβάνει, ειδικότερα, τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για την ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργιών και την ενίσχυση των εποικοδομητικών λειτουργιών της σύγκρουσης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της αποτελεσματικότητας στον οργανισμό (Miller, 2006).

Αντίθετα, ο όρος «επίλυση» υπονοεί μείωση, εξάλειψη ή τερματισμό της σύγκρουσης (Rahim, 2002) και, επομένως, υπαγορεύει τη θεώρησή της ως ενός προβλήματος, αγνοώντας το γεγονός ότι μια σύγκρουση μπορεί να είναι εποικοδομητική.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υιοθετείται, λοιπόν, ο όρος «διαχείριση» έναντι του όρου «επίλυση» της σύγκρουσης, αφού κρίνεται ότι ανταποκρίνεται ικανοποιητικότερα στη συνεχή φύση της σύγκρουσης, ως μιας διαδικασίας που μπορεί να έχει θετική έκβαση (Miller, 2006).

### 3.2. Διάγνωση της φύσης των συγκρούσεων

Σε κάθε πτυχή της οργανωσιακής ζωής που απαιτεί συνεργασία και συντονισμό προσπαθειών αναπτύσσονται επιμέρους τάσεις για δράση από τα αλληλεξαρτώμενα άτομα και σε αυτό έγκειται το ενδεχόμενο εμφάνισης συγκρούσεων (Katz & Kahn, 1978, όπ. αναφ. στο De Dreu & Gelfand, 2008). Αυτό το ενδεχόμενο, καθώς και η σφοδρότητα των πιθανών συγκρούσεων, επηρεάζονται από τον συνδυασμό δύο μεταβλητών, της αντίθεσης και της συμβατότητας των στόχων εκείνων που υπαγορεύουν τη δράση των ατόμων, σύμφωνα με τον Χυτήρη (2013). Ο ίδιος αναφέρει ότι η αντίθεση στόχων σχετίζεται με τον βαθμό που οι στόχοι είναι ασυμβίβαστοι, ενώ η συμβατότητα με τον βαθμό που αυτοί θεωρούνται συμβατοί. Με τη σταυροειδή ταξινόμησή τους προκύπτουν τέσσερις συγκρουσιακές καταστάσεις, που παρουσιάζονται σχηματικά στο ακόλουθο διάγραμμα.



### Σχήμα 3: Οι τέσσερις συγκρουσιακές καταστάσεις

Πηγή: Χυτήρης, 2013: 221

Σε ένα πρώτο επίπεδο, βέβαια, κρίνεται σκόπιμη η διαπίστωση αν η αναδυόμενη κατάσταση είναι όντως σύγκρουση ή όχι, αναλόγως με το αν οι στόχοι των συμβαλλόμενων μερών είναι πραγματικά αμοιβαία ασυμβίβαστοι ή μόνο φαινομενικά. Σε περίπτωση που δεν υφίσταται στην πραγματικότητα η σύγκρουση, η παρανόηση που έχει δημιουργηθεί οφείλει να αντιμετωπιστεί με σαφή καθορισμό στόχων και βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων (Owens & Valesky, 2007).

Διαφορετικά, είναι απαραίτητη η προσεκτική διάγνωση της φύσης της σύγκρουσης, που αποτελεί άριστη αφετηρία για την αποτελεσματική διαχείρισή της με τρόπο παραγωγικό. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει το παραπάνω διάγραμμα (σχήμα 4), που υποδεικνύει ότι διαφορετικές καταστάσεις απαιτούν και διαφορετική προσέγγιση (Χυτήρης, 2013).

### 3.3. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η σωστή εξέταση μιας σύγκρουσης, αφού προηγηθεί διάγνωση της φύσης της, είναι αναγκαία για την εύρεση της κατάλληλης στρατηγικής διαχείρισης, που θα οδηγήσει πιθανότατα σε μια ικανοποιητική έκβαση (Παρασκευόπουλος, 2008). Ο συνήθης τρόπος που τείνει να προτιμά και να επιλέγει για να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις κάθε άτομο αποτελεί το ατομικό, προτιμητέο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που μπορεί να νοηθεί ως «ένας προσανατολισμός της συμπεριφοράς και μια γενική προσδοκία σχετικά με την προσέγγισή του απέναντι στη σύγκρουση» (Somech, 2008: 362).

Οι Rahim και Bonoma (1979, όπ. αναφ. στο Rahim, 2002) έχουν προτείνει ένα περιγραφικό θεωρητικό μοντέλο, που επιχειρεί να προβλέψει τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που θα χρησιμοποιηθεί από το άτομο, βάσει δύο διαστάσεων- κινήτρων: την έγνοια για τις ανάγκες του εαυτού και την έγνοια για τις ανάγκες των άλλων. Η λειτουργία του μοντέλου αυτού γίνεται επιτρεπτή, καθώς στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα δύο αυτά κίνητρα δε βρίσκονται σε άμεση αντίθεση μεταξύ τους (Olekalns, et al., 2008). Αντιθέτως, μέσω του συνδυασμού τους παράγονται πέντε τρόποι, στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων - όπως φαίνεται στο σχήμα 4- οι οποίοι αναλύονται ακολούθως (Owens & Valesky, 2007; Παρασκευόπουλος, 2008; Χυτήρης, 2013).

1. Ανταγωνισμός (ή κυριαρχία) (υψηλή έγνοια για τον εαυτό - χαμηλή για τους άλλους): είναι η τάση να χρησιμοποιεί κάποιος τον εξαναγκασμό, εκμεταλλευόμενος οποιαδήποτε μορφή

ισχύος διαθέτει – συναισθηματική, διανοητική, ιεραρχική- στην προσπάθεια επίτευξης του προσωπικού του στόχου συχνά εις βάρος του άλλου, χωρίς σεβασμό απέναντι στα συμφέροντά του.

2.Αποφυγή (χαμηλή έγνοια για τον εαυτό και για τους άλλους): είναι η τάση να αποσύρεται κάποιος ή να παραμένει ουδέτερος μπροστά σε μια δύσκολη και απαιτητική κατάσταση, να παρακάμπτει ή να αγνοεί προβλήματα με διπλωματικό τρόπο, να αναβάλλει την αντιπαράθεση έως ότου βρεθεί ο κατάλληλος χρόνος ή με την ελπίδα ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του. Δεν ικανοποιείται, εδώ, καμία πλευρά ενώ ανά πάσα στιγμή ενδέχεται να εμφανιστεί εκ νέου η ίδια σύγκρουση με άλλη μορφή, καθώς οι ελλοχεύουσες αιτίες παραμένουν.

3.Παραχώρηση (ή προσαρμογή) (χαμηλή έγνοια για τον εαυτό - υψηλή για τους άλλους): όταν το άτομο παραμελεί τις δικές του ανησυχίες, για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της άλλης πλευράς, ακολουθώντας τη λογική της αυτοθυσίας.

4.Συμβιβασμός (μέτρια έγνοια για τον εαυτό και για τους άλλους): Όταν κανένα από τα συγκρουόμενα μέρη δεν είναι τόσο δυνατό ώστε να επιβάλει τη θέση/ απαιτήσεις του στο άλλο, αναπόφευκτα προχωρούν σε συμβιβασμό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω αμοιβαίων παραχωρήσεων, καθώς κάθε πλευρά δίνει κάτι που θέλει για να διατηρήσει κάτι που θέλει περισσότερο. Συνήθως, στο πλαίσιο αυτό, καμία πλευρά δεν παίρνει εξολοκλήρου αυτό που θέλει, αφού αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι μια λύση ικανοποιητική ή δημιουργική αλλά η μέση οδός.

5.Συνεργασία (υψηλή έγνοια για τον εαυτό και για τους άλλους): Πρόκειται για μια προσέγγιση αμοιβαίας επίλυσης προβλήματος, καθώς οι δύο πλευρές συνεργάζονται, προκειμένου να επέλθει η κοινώς αποδεκτή λύση που θα ικανοποιήσει αμφότερους. Σημαίνει την εμβάθυνση σε όλες τις πτυχές του ζητήματος που έχει προκύψει, για να προσδιοριστούν οι κρυμμένες ανησυχίες και των δύο πλευρών και να αναζητηθεί μια δημιουργική εναλλακτική λύση που να τους ικανοποιεί όλους πλήρως.





Βέβαια, οι επιμέρους δυνατοί τρόποι χειρισμού των διαπροσωπικών συγκρούσεων μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές λογικές (Μπουραντάς, 2002) ή κύριες μορφές συγκρούσεων (Schermerhorn, et al., 2005). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

Κέρδος – Ζημιά (win/lose): Η λογική αυτή, που εκφράζεται μέσω της στρατηγικής του ανταγωνισμού- της κυριαρχίας ή της παραχώρησης, καταλήγει στην επικράτηση του ισχυρότερου, ο οποίος θεωρείται νικητής. Ωστόσο, καθώς δε διευθετούνται οι ουσιώδεις αιτίες της σύγκρουσης και τείνουν να καταστέλλονται απλώς οι επιθυμίες του άλλου εμπλεκόμενου μέλους, είναι πιθανό να προκύψει εκ νέου μελλοντική σύγκρουση πάνω στα ίδια ζητήματα, καθώς ο ηττημένος τείνει να αναζητά μια ευκαιρία αποκατάστασης της απώλειας που υπέστη.

Ζημιά – Ζημιά (lose/lose): Το αποτέλεσμα της διαχείρισης της σύγκρουσης αποβαίνει εις βάρος και των δύο συγκρουόμενων μερών. Ο συμβιβασμός και η αποφυγή συμπεριλαμβάνονται στη λογική αυτή. Και εδώ, οι αιτίες της σύγκρουσης εξακολουθούν να ελλοχεύουν, αυξάνοντας τις πιθανότητες εμφάνισης παρόμοιας σύγκρουσης στο μέλλον.

Κέρδος – Κέρδος (win/win): Επιδιώκεται η μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των στόχων και των αναγκών αμφοτέρων των συγκρουόμενων μερών. Η στρατηγική της συνεργασίας, ως ουσιαστική, υπεύθυνη, ειλικρινής αντιπαράθεση και επικοινωνία, συνάδει με τη λογική αυτή, καθώς επιτρέπει τη συνδιαμόρφωση μιας από κοινού αποδεκτής και ικανοποιητικής λύσης. Προσφέροντας μονιμότερες λύσεις, θεωρείται η πλέον αποτελεσματική λογική, αφού εγκαθιδρύει ευνοϊκές συνθήκες, που μειώνουν σημαντικά την πιθανότητα επανεμφάνισης μελλοντικών παρεμφερών συγκρούσεων ή τουλάχιστον διευκολύνουν τη διαχείρισή τους.

Η σχέση καθεμιάς από τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με το πιθανό αποτέλεσμα της παρουσιάζεται στον συγκεντρωτικό πίνακα 2.

**Πίνακας 2: Πιθανή σχέση στρατηγικής διαχείρισης σύγκρουσης – αποτελέσματος**

Στρατηγική διαχείρισης σύγκρουσης	Πιθανό αποτέλεσμα
Αποφυγή →	Ζημιά - Ζημιά
Παραχώρηση →	Κέρδος - Ζημιά
Ανταγωνισμός →	Κέρδος - Ζημιά
Συμβιβασμός →	Ζημιά - Ζημιά
Συνεργασία →	Κέρδος - Κέρδος

Πηγή: Καμπουρίδης, 2002:193

Εντούτοις, παρά τη σαφή ποιοτική υπεροχή της στρατηγικής της συνεργασίας έναντι των υπολοίπων, περιοριστικά λειτουργούν μερικές φορές ο χρόνος και η ενέργεια που αυτή απαιτεί. Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι η καταλληλότητα καθεμιάς από τις προαναλυθείσες στρατηγικές εξαρτάται από τις εκάστοτε περιστάσεις, όπως περιγράφεται ακολούθως (Κάντας, 1995; Μόργκαν, 2000; Schermerhorn, et al., 2005):

Η **αποφυγή** μπορεί να φανεί ωφέλιμη σε περιπτώσεις τετριμμένων ζητημάτων ή λιγότερο σημαντικών από άλλα επείγοντα, ή ακόμη κι όταν οι εργαζόμενοι χρειάζεται να ηρεμήσουν προσωρινά και να ξαναβρούν το μέτρο των πραγμάτων ή είναι πιο σημαντικό να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες προτού προβούν σε οποιαδήποτε άλλη ενέργεια.

Η επιτακτική ανάγκη για ανάληψη άμεσης και αποφασιστικής δράσης ή για λήψη μη δημοφιλών μέτρων σε σημαντικά ζητήματα καλύπτεται ικανοποιητικότερα μέσω της στρατηγικής της **κυριαρχίας**.

Η χρησιμότητα της στρατηγικής της **παραχώρησης** γίνεται εμφανής όταν κάποιο ζήτημα κρίνεται λιγότερο σημαντικό για ένα από τα συγκρουόμενα μέρη ή για την απόκτηση κοινωνικής αναγνώρισης και θαυμασμού που μπορεί να αξιοποιηθεί σε μελλοντική περίσταση, ή ακόμη κι όταν κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές η αρμονία και η σταθερότητα.

Ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος σε συνδυασμό με την ανάγκη για τη σωστή άμεση διευθέτηση πολύπλοκων ζητημάτων υπαγορεύουν την επιλογή του **συμβιβασμού**.

### **3.4. Αποτελέσματα διαχείρισης συγκρούσεων**

Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις διαταράσσουν τις καθορισμένες διαδικασίες του οργανισμού και τη ζωή του. Ωστόσο, η κατάλληλη διευθέτησή τους, που συνιστά μια πρόκληση, μπορεί να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά αποτελέσματα και να μεγιστοποιήσει τα θετικά (Χυτήρης, 2013). Όπως χαρακτηριστικά έχει υποστηριχθεί, η σύγκρουση «μπορεί να θέσει σε κίνηση μηχανισμούς που θα δρομολογήσουν την επίλυσή της ή να εξελιχθεί σε μια αυτοτροφοδοτούμενη διαδικασία που θα κάνει τη διευθέτησή της αδύνατη» (Vallacher, Coleman, Nowak, Bui-Wrzosinska, Liebovitch, Kugler, & Bartoli, 2013: ν).

Υπό το πρίσμα αυτό, η σύγκρουση μπορεί είτε να αποβεί άβολη, ενεργοβόρα, ακόμα και καταστρεπτική για τους εμπλεκόμενους, τις σχέσεις τους και το σύνολο του οργανισμού, είτε να αποτελέσει μια θετική δύναμη για αλλαγή, δίνοντας νέα ζωή, ζωτικότητα και ευκαιρίες ανάπτυξης σε μια ενδεχομένως στάσιμη οργάνωση (Παρασκευόπουλος, 2008; Χυτήρης, 2013). Τα πιθανά αποτελέσματα μιας σύγκρουσης βρίσκονται, λοιπόν, σε άμεση συνάρτηση με τον αποτελεσματικό ή μη τρόπο διαχείρισής της, όπως συνοψίζονται ακολούθως.

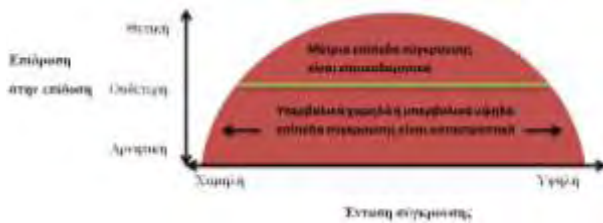
Η **κατάλληλη διαχείριση** της εκάστοτε **σύγκρουσης** την καθιστά **λειτουργική ή εποικοδομητική**, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα τόσο για τα εμπλεκόμενα μέρη όσο και για το σύνολο του οργανισμού. Ειδικότερα, προωθώντας την υγιή έκφραση των διαφορετικών απόψεων και την προσεκτική εξέταση των διαθέσιμων εναλλακτικών λύσεων, η λειτουργική – εποικοδομητική σύγκρουση παρέχει την ευκαιρία για αναθεωρήσεις, διαμόρφωση νέων ή τροποποιημένων στόχων και, ως εκ τούτου, συμβάλλει αποφασιστικά στη λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων. Επιτυγχάνεται, κατά τον τρόπο αυτό, το ιδεώδες του Αριστοτέλη: μια ευταξία η οποία είναι προϊόν διαπραγματεύσεως και δημιουργεί ενότητα μέσα από την ποικιλομορφία (Μόργκαν, 2000). Ενθαρρύνονται, επίσης, οι αυθόρμητες αντιδράσεις, η δημιουργικότητα, η αυτοκριτική, βελτιώνεται η ενσυναίσθηση και ενδυναμώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς «η ζύμωση μέσα σε μια ομάδα μπορεί να δημιουργήσει βαθύτερη κατανόηση ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται σε μια αντιπαράθεση» (Καμπουρίδης, 2002: 188). Μέσω της όλης διαδικασίας επιτυγχάνεται, ακόμη, η εκμάθηση νέων χρήσιμων δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, ενδέχεται να αναδυθούν στην επιφάνεια κρυμμένα προβλήματα και σημαντικά ζητήματα

προς διευθέτηση ή να αναδειχθεί η ανάγκη για αλλαγές και διορθωτικές ενέργειες. Σε κάθε περίπτωση, επομένως, ενισχύεται η παραγωγικότητα, ενώ μειώνεται ο κίνδυνος εμφάνισης τυχόν μεταγενέστερων συγκρούσεων ή τίθενται τα θεμέλια για την αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους (Καμπουρίδης, 2002; Παρασκευόπουλος, 2008; Saiti, 2015; Schermerhorn, et al., 2005).

Αντιθέτως, η **ακατάλληλη διαχείριση** μιας σύγκρουσης την καθιστά **δυσλειτουργική ή καταστρεπτική**, κάτι που συνεπάγεται μια σειρά **αρνητικών αποτελεσμάτων** όχι μόνο για τα ίδια τα εμπλεκόμενα μέρη αλλά και για το σύνολο του οργανισμού εντός του οποίου συντελείται. Καταρχάς, προκαλεί σπατάλη ή κακή χρήση των διαθέσιμων πόρων, ενέργειας, δυνατοτήτων, αποσπά την προσοχή και απομακρύνει τη δράση από τους πραγματικούς οργανωτικούς στόχους, καταλήγοντας συχνά σε διαστρέβλωση ή μη ολοκλήρωση των τελευταίων. Εκτός αυτού, διαμορφώνεται ένα αρνητικό εργασιακό κλίμα, όπου η έλλειψη εμπιστοσύνης, η δυσπιστία και η υποψία λειτουργούν ως τροχοπέδη για τη συνεργασία, εμβαθύνουν τις υπάρχουσες διαφορές και οδηγούν σε πόλωση μεταξύ ατόμων και ομάδων, προκαλώντας πολλές φορές τη λήψη προκατειλημμένων αποφάσεων. Δεν μπορεί, βέβαια, να αγνοηθεί ο συναισθηματικός αντίκτυπος στην υγεία ή στη διάθεση των ατόμων, που βιώνουν πτώση του ηθικού τους, αντλούν μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση ενώ ενδέχεται να εμφανίσουν συμπτώματα αρνητικής εργασιακής συμπεριφοράς ή ακόμα και επιθετικής – εχθρικής. Η μείωση της παραγωγικότητας αλλά και ο αυξημένος κίνδυνος εμφάνισης πρόσθετων μελλοντικών συγκρούσεων είναι στις περιπτώσεις αυτές έκδηλες επιπτώσεις (Καμπουρίδης, 2002; Παρασκευόπουλος, 2008; Saiti, 2015; Schermerhorn, et al., 2005).

Κάθε σύγκρουση αυτή καθαυτή είναι ουδέτερη, ενώ το κριτήριο για τον χαρακτηρισμό της ως καλής ή κακής είναι η επίδρασή της στην ικανότητα επίδοσης και στην παραγωγικότητα του οργανισμού ως συστήματος (Owens & Valesky, 2007). Όπως αποκαλύπτει το παρακάτω σχήμα (σχήμα 5), τόσο τα υπερβολικά υψηλά επίπεδα σύγκρουσης όσο και τα υπερβολικά χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης κρίνονται καταστρεπτικά για τον οργανισμό, καθώς επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μελών του. Αντιθέτως, φαίνεται ότι τα μέτρια επίπεδα σύγκρουσης επιδρούν θετικά στις επιδόσεις, λειτουργώντας ευεργετικά για τον οργανισμό (Schermerhorn, et al., 2005). Άριστο επίπεδο θεωρείται εκείνο κατά το οποίο η σύγκρουση είναι τόση, ώστε να μη δημιουργείται στασιμότητα, αδράνεια, λήθαργος, αλλά να ενισχύεται η δημιουργικότητα, να εκτονώνεται η ένταση, να αυξάνεται η παραγωγικότητα και να δημιουργούνται συνθήκες για αλλαγή, χωρίς όμως να δημιουργούνται φαινόμενα αποδιοργάνωσης, αποσυντονισμού, διοχέτευσης των προσπαθειών σε αντιπαραγωγικές

δραστηριότητες ή δυσαρέσκειας στο προσωπικό και τάσεις για αποχώρηση (Μόργκαν, 2000 ; Χυτήρης, 2013).



**Σχήμα 5: Οι δύο όψεις της σύγκρουσης: λειτουργική και δυσλειτουργική**  
Πηγή: Schermerhorn, et al., 2005: 341  
(προσαρμοσμένο)

### 3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση

Η διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης φαίνεται να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, ερευνητικά αναδειχθέντων, που μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες (Antonioni, 1998; Holt & DeVore, 2005; Kaushal & Kwantes, 2006; Miller, 2006):

- Οι προσωπικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το φύλο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο παρουσιάζει τη σύγκρουση βάσει αντιλήψεων για τον εαυτό του, για τους άλλους ή για την ίδια τη σύγκρουση.
- Οι σχεσιακοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη σχέση μεταξύ των συγκρουόμενων μερών (ισχύς ή ιεραρχική θέση) καθώς και τον βαθμό στον οποίο τα μέρη αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση με τον ίδιο τρόπο.
- Οι πολιτισμικοί παράγοντες περιλαμβάνουν διάφορες πλευρές της οργανωσιακής, εθνικής και φυλετικής κουλτούρας, που μπορούν να επηρεάσουν τους τρόπους που μια σύγκρουση ξεσπά και αντιμετωπίζεται.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους προσωπικούς παράγοντες και, ειδικότερα, στην επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης, που θα μελετηθούν στο επόμενο κεφάλαιο αναλυτικά μέσα από την ανασκόπηση σχετικών προηγούμενων ερευνών.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων

### 4.1. Φύλο και συγκρούσεις

Οι προηγούμενες έρευνες σχετικά με τις προτιμήσεις των δύο φύλων ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων έχουν παραγάγει αντιφατικά αποτελέσματα, που θα μπορούσαν όμως να ταξινομηθούν στις τρεις ακόλουθες βασικές τάσεις.

- Η **πρώτη** θέλει άνδρες και γυναίκες να προτιμούν **διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, σύμφωνα με τα κυρίαρχα παγκοσμίως κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς** από τα δύο φύλα (Holt & DeVore, 2005). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα σύνολο ερευνητικών πορισμάτων που υποστηρίζουν τα έμφυλα στερεότυπα, όπως αυτά αναλύθηκαν στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

Ως προτιμώμενη στρατηγική των ανδρών έχουν αναδείξει την κυριαρχία- ανταγωνισμό (Berryman-Fink & Brunner, 1987; Brewer, et al., 2002; Holt & DeVore, 2005; Rosenthal & Hautaluoma, 1988; Rubin & Brown, 1975), που είναι προφανώς συμβατή με τις στερεοτυπικές προσδοκίες, που θέλουν τον άντρα να έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση τηρώντας στάση διεκδικητική.

Ως προτιμώμενες στρατηγικές για τις γυναίκες έχουν αναδειχθεί εδώ ο συμβιβασμός (Berryman-Fink & Brunner, 1987; Holt & DeVore, 2005), η παραχώρηση (Greeff & De Bruyne, 2000; Rubin & Brown, 1975), η αποφυγή (Brewer, et al., 2002) και η συνεργασία (Brahnam, Margavio, Hignite, Barrier, & Chin, 2005; Rubin & Brown, 1975), δηλαδή πιο ήπιες ή συνεργατικές στρατηγικές, που ευνοούν τη διαφύλαξη της διαπροσωπικής αρμονίας, όπως υπαγορεύει ο προσανατολισμός της γυναικείας συμπεριφοράς στις ανθρώπινες σχέσεις και η συνεπακόλουθη έγνοιά τους για την ευημερία των γύρω τους.

- Η **δεύτερη** τάση περιλαμβάνει ερευνητικά πορίσματα που φανερώνουν μεν **διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αλλά αντίθετες με τις προσδοκίες των ρόλων τους**. Τέτοια μπορούν να θεωρηθούν τα ευρήματα που παρουσιάζουν τους άντρες να προτιμούν την αποφυγή (Brahnam, et al., 2005; Greeff & De Bruyne, 2000; Haferkamp, 1991; Mackey & O'Brien, 1998) ή ακόμη και την παραχώρηση (Rahim, 1983) περισσότερο από τις γυναίκες. Αξίζει εδώ να σημειωθεί η ερμηνεία του Haferkamp (1991), σύμφωνα με τον οποίο, η αποφυγή των συγκρούσεων εκ μέρους των ανδρών μπορεί να αποδοθεί στη θεωρούμενη μικρότερη ικανότητά τους να διαχειρίζονται ζητήματα διαπροσωπικής φύσης συγκριτικά με τις γυναίκες. Επίσης, εδώ μπορούν να τοποθετηθούν ερευνητικά πορίσματα που παρουσιάζουν τις γυναίκες να είναι πιο κυριαρχικές – ανταγωνιστικές από τους άντρες στη διαχείριση των συγκρούσεων (Bedell & Sistrunk, 1973; Rubin & Brown, 1975; Zammuto, London, & Rowland, 1979).
- Στην τρίτη τάση υπάγονται, τέλος, ερευνητικά αποτελέσματα που **υποστηρίζουν ότι υπάρχουν από ελάχιστες έως μηδαμινές διαφορές** στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (Eagly & Johnson, 1990; Korabik, Baril, & Watson 1993; Shadare, et al., 2011; Shockley-Zalabak, 1981; Watson & Hoffman, 1996). Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι εδώ περιλαμβάνονται κυρίως μελέτες με δείγμα κατόχους διοικητικών θέσεων, οπότε οι γυναίκες σε τέτοιες θέσεις ίσως έχουν ενθαρρυνθεί να υιοθετήσουν τα θεωρούμενα ως αρσενικά χαρακτηριστικά, που ευνοούν την επαγγελματική τους αναρρίχηση εντός του οργανισμού (Brahnam, et al., 2005: 201). Πρόσφατη μετα-ανάλυση (Gayle, Preiss, & Allen, 2014: 230) αποκάλυψε, πάντως, συνολικά μικρά μεγέθη επίδρασης των διαφορών των δύο φύλων στην επιλογή στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

## 4.2. Προσωπικότητα και συγκρούσεις

Ανθρωποι με διαφορετικές προσωπικότητες ενδέχεται, λόγω διαφορετικών κινήτρων, διαφορετικής αντίληψης ή αίσθησης μεγαλύτερης συμβατότητας με διαφορετικές συμπεριφορές, να προτιμούν διαφορετικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Park & Antonioni, 2007: 111). Την παρατήρηση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά ευρήματα που ακολουθούν.

Η **νεύρωση** έχει συσχετιστεί θετικά με την αποφυγή, ενώ αρνητικά με την κυριαρχία (Antonioni, 1998). Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την παρατήρηση του Moberg (2001) ότι το να έρχεται κανείς αντιμέτωπος με μια σύγκρουση είναι εν γένει μια απαιτητική

διαδικασία, που συνήθως διεγείρει αρνητικά συναισθήματα, οπότε ένα νευρωτικό άτομο, χαρακτηριζόμενο από έντονο άγχος και συναισθηματική αστάθεια, είναι πιθανό να βρίσκει απειλητικές τις συγκρούσεις και να τις αποφεύγει.

Η **εξωστρέφεια** έχει συσχετιστεί θετικά με τη συνεργασία (Antonioni, 1998; Mills, Robey, & Smith, 1985; Park & Antonioni, 2007) και με την κυριαρχία- ανταγωνισμό (Antonioni, 1998; Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008), ενώ αρνητικά με την αποφυγή (Antonioni, 1998; Kilmann & Thomas, 1975; Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008) και την παραχώρηση (Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008). Τα ευρήματα αυτά ανταποκρίνονται στο κοινωνικό και συνάμα φιλόδοξο προφίλ των εξωστρεφών ατόμων (Judge, et al., 1999).

Η **διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία** έχει συσχετιστεί θετικά με τη συνεργασία, ενώ αρνητικά με την αποφυγή (Antonioni, 1998). Όσοι είναι δεκτικοί σε νέες εμπειρίες τείνουν να έχουν διερευνητική φύση και να αντιμετωπίζουν κάθε κατάσταση ως μια ευκαιρία επαφής με το καινούριο, παραμένοντας ανοιχτοί σε νέες ιδέες και διαφορετικές οπτικές (Gurtman, 1995, όπ. αναφ. στο Park & Antonioni, 2007). Η έρευνα των Park και Antonioni (2007) την έχει συσχετίσει, ωστόσο, αρνητικά με τη συνεργασία, κάτι αντιφατικό που οι ίδιοι αποδίδουν στην ανεξαρτησία που διέπει τα δεκτικά στη νέα εμπειρία άτομα.

Η **προσήνεια** έχει συσχετιστεί θετικά με τη συνεργασία (Antonioni, 1998; Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008), την αποφυγή (Antonioni, 1998) και την παραχώρηση (Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008), ενώ αρνητικά με την κυριαρχία- ανταγωνισμό (Antonioni, 1998; Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008). Στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται να κινείται και το ερευνητικό πόρισμα των Graziano, Jensen-Campbell και Hair (1996), που βρήκαν ότι τα άτομα με υψηλή προσήνεια τείνουν να προτιμούν διαπραγματευτικές τακτικές από την επίδειξη δύναμης κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων. Μπορεί, επίσης, να αναφερθεί εδώ η θετική συσχέτιση που εντόπισαν οι Kaushal και Kwantes (2006) ανάμεσα στη στρατηγική της κυριαρχίας και τον κυνισμό, που διακρίνει τα χαμηλά σε προσήνεια άτομα (Ποταμιανός, 1997). Τα αποτελέσματα αυτά δεν προκαλούν έκπληξη, αφού τα προσηνή άτομα είναι συνεργατικά, φιλικά και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διατήρηση της αρμονίας των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Moberg, 2001), ενώ παράλληλα θεωρούνται πιο ικανά στον έλεγχο του θυμού τους και του αρνητικού συναισθήματος σε καταστάσεις έντασης (Graziano, et al., 1996).



Η **αξιοπιστία** έχει συσχετιστεί θετικά με τη συνεργασία, ενώ αρνητικά με την αποφυγή (Antonioni, 1998). Υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί η διαπίστωση των Kaushal και Kwantes (2006) ότι όσο λιγότερο αξιόπιστο και έμπιστο είναι ένα άτομο, τόσο πιθανότερο είναι να αποφεύγει τους άλλους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επίμονη επιδίωξη για επίτευξη των στόχων του, σε συνδυασμό όμως με την ηθική ακεραιότητά του (Park & Antonioni, 2007), οδηγούν το αξιόπιστο άτομο στη συνεργασία, που επιτρέπει την ικανοποίηση των συμφερόντων και των δύο συγκρουόμενων μερών.

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι ανάλογες με τις προαναφερθείσες τάσεις ως προς την επίδραση της προσωπικότητας φανέρωσε και η έρευνα του Moberg (2001), που υιοθετεί ένα ελαφρώς διαφορετικό μοντέλο στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων.

### 4.3. Αίτια συγκρούσεων

Οι διεξαχθείσες εκτός ελληνικού συγκείμενου έρευνες (Adeyemi & Ademilua, 2012; Barmao, 2013; Makaye & Ndofirepi, 2012; Salleh & Adulpakdee, 2012) έχουν αναδείξει μια σειρά βασικών πηγών των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (πίνακας 3):

**Πίνακας 3: Πηγές συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βάσει ξένων ερευνών**

Οργανωσιακοί λόγοι (official purposes)	Διαπροσωπικοί λόγοι (interpersonal purposes)
διφορούμενα καθορισμένες υποχρεώσεις	επικοινωνιακά κενά, φήμες και κουτσομπολιά
ωρολόγιο πρόγραμμα	διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων
άδικη κατανομή εργασίας	διαφορετικά στυλ εργασίας
άνιση κατανομή πόρων	έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης της σύγκρουσης
ξαφνικές αλλαγές στις πολιτικές	

Αναφορικά με τα ελληνικά σχολεία, αντίστοιχες είναι οι συνηθέστερες πηγές συγκρούσεων που έχουν αναδειχθεί ερευνητικά (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009; Iordanides, Bakas, Saiti, & Ifanti, 2014; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011) και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (πίνακας 4):

**Πίνακας 4: Πηγές συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βάσει ελληνικών ερευνών**

<b>Οργανωσιακοί λόγοι (official purposes)</b>	<b>Διαπροσωπικοί λόγοι (interpersonal purposes)</b>
Περιορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές και οικονομικές πηγές	Αναποτελεσματική - κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών
Κατανομή τάξεων	Διαφορετικές στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις
Ωρολόγιο πρόγραμμα	Αδυναμία συνεργασίας
Απουσία σχολικών λειτουργικών κανόνων	Αρνητικό σχολικό κλίμα
Οργάνωση σχολικών γιορτών	Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας
Κατανομή των μαθητών σε άλλα τμήματα λόγω απουσίας εκπαιδευτικών	Εργασιακό άγχος
Κατανομή εφημεριών διαλειμμάτων	Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών
Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο	Συνεχείς μετακινήσεις εκπαιδευτικών

Συνολικά, μελετώντας τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία παρατηρήθηκε ότι οι προϋπάρχουσες διεξαχθείσες έρευνες, όπως οι παραπάνω για το φύλο και την προσωπικότητα, προσεγγίζουν το ζήτημα των διαπροσωπικών συγκρούσεων κυρίως από την οπτική του ηγέτη ενός οργανισμού, καθώς σε αυτόν τείνει να αποδίδεται ο ρόλος του διαχειριστή και διαμεσολαβητή τους, αναγορεύοντας την ικανότητά του αυτή σε θεμελιώδες συστατικό της επιτυχούς ηγεσίας (Brahnam, et al., 2005). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αν και πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων, δε βρέθηκαν αντίστοιχες που να εστιάζουν στις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και πώς αυτοί τις διαχειρίζονται βάσει προσωπικών παραγόντων. Κάτι τέτοιο θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί δεδομένου ότι, όπως αναφέρουν στη μετα-ανάλυσή τους οι Holt και DeVore (2005), υπάρχουν ενδείξεις ότι οι διαφορές στη δύναμη λόγω θέσης – ρόλου εντός του οργανισμού μπορεί να συνεπάγονται διαφορές στον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Μπορεί εδώ να αναφερθεί η έρευνα των Cornille, Pestle και Vanwy (1999) που βρήκε στατιστικά σημαντικές διαφορές στα χρησιμοποιούμενα

από τους εκπαιδευτικούς στυλ διαχείρισης συγκρούσεων συγκριτικά με αυτά των κατόχων διοικητικών θέσεων. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει το κενό που έρχεται να διερευνήσει η παρούσα έρευνα, συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας γνώσης στον υπό εξέταση τομέα.

## **B. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Μέθοδος έρευνας**

#### **5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η μελέτη του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από την οπτική των ίδιων, αποτελεί τον κεντρικό σκοπό της παρούσας έρευνας. Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που τίθενται είναι οι παρακάτω:

- 1) Να διερευνηθεί η συχνότητα εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον σχολικό χώρο.
- 2) Να εντοπιστούν οι συνηθέστερες αιτίες τέτοιων συγκρούσεων.
- 3) Να βρεθεί ο συνηθέστερα χρησιμοποιούμενος τρόπος διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο.
- 4) Να διερευνηθεί αν διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον προτιμώμενο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με συναδέλφους τους βάσει του φύλου.
- 5) Να διερευνηθεί αν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού συσχετίζονται με τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγει σε περίπτωση σύγκρουσης με συναδέλφους του.
- 6) Να διερευνηθεί αν διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον προτιμώμενο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με συναδέλφους τους βάσει των δευτερευουσών ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας (δηλαδή των υπόλοιπων δημογραφικών χαρακτηριστικών), δηλαδή ανάλογα με την ηλικία, την προϋπηρεσία, την αστικότητα της περιοχής και το μέγεθος του σχολείου, τη συνέχιση των βασικών σπουδών, την κατοχή γνώσεων ζητημάτων διαχείρισης συγκρούσεων.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, που διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 1) Με ποια συχνότητα προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των δασκάλων στα δημοτικά σχολεία όπου εργάζονται;
- 2) Ποιοι είναι οι συνηθέστεροι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση τέτοιων συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (αιτίες συγκρούσεων);
- 3) Ποιος είναι ο συνηθέστερος προτιμώμενος τρόπος που υιοθετούν οι δάσκαλοι/-ες κατά τη διαχείριση των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων;
- 4) Επιδρά το φύλο στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων;
- 5) Επιδρά καθεμιά από τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή η εξωστρέφεια, η προσήνεια, η διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία, η αξιοπιστία και η νεύρωση, στην επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων;
- 6) Επιδρούν τα υπόλοιπα, πέρα του φύλου, δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων;

## **5.2. Τύπος έρευνας**

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην ποσοτική προσέγγιση και, ειδικότερα, συνιστά μια διατμηματική μελέτη επισκόπησης που έχει περιγραφικό και συσχετιστικό χαρακτήρα. Η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής εξυπηρετεί τους προαναφερθέντες στόχους, αφού επιτρέπει την απλή και άμεση προσέγγιση της διερεύνησης αντιλήψεων και συμπεριφορών, προκειμένου να παραχθούν οι απαιτούμενες ποσοτικές πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν αφενός στην αποτύπωση της εικόνας που παρουσιάζει το συγκρουσιακό φαινόμενο μεταξύ των δασκάλων και αφετέρου στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων χαρακτηριστικών (Σαραφίδου, 2011).

## **5.3. Συμμετέχοντες**

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τον πληθυσμό αναφοράς αποτελούν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες των δημόσιων δημοτικών σχολείων του Νομού Λάρισας, από όπου προήλθε το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε. Για τη λήψη του επιλέχθηκε το μη πιθανοθεωρητικό δειγματοληπτικό σχέδιο ευκολίας ή αλλιώς η αποκαλούμενη βολική δειγματοληψία, εξαιτίας πρακτικών λόγων που καθιστούσαν εφικτή την πρόσβαση σε αυτό. Η φύση της δειγματοληψίας λειτουργεί περιοριστικά ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον συνολικό εξεταζόμενο πληθυσμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Αν και δεν ήταν

δυνατό να επιτευχθεί ένα τυχαίο πανελλαδικό – κι επομένως αντιπροσωπευτικό- δείγμα, ο νομός Λάρισα, στον οποίο περιορίστηκε η έρευνα, μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός, διότι βρίσκεται στο κέντρο της ηπειρωτικής Ελλάδας και διαθέτει πολλά σχολεία, οπότε προσεγγίζει τον συνολικό πληθυσμό ως προς τα χαρακτηριστικά του.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, του οποίου τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 5.3., αποτελείται από 153 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότητας ΠΕ70, δηλαδή δασκάλους και δασκάλες. Από αυτούς οι 110 είναι γυναίκες (71,9%) και οι 43 άντρες (28,1%), με τη σαφή υπεροχή των γυναικών να μην ξαφνιάζει, δεδομένης της αναλογίας των δύο φύλων στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα. 114 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία αστικής περιοχής, ενώ τα υπόλοιπα 39 από εκπαιδευτικούς σε σχολεία ημιαστικής περιοχής. Επίσης, 31 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία, ενώ οι υπόλοιποι 122 σε πολυθέσια. Ο μέσος όρος ηλικίας είναι 48,3 ετών. Από το σύνολο των ερωτηθέντων μόλις 3 (2%) είναι αναπληρωτές και οι υπόλοιποι 150 μόνιμοι (98%). Η πλειοψηφία τους έχει συνεχίσει πέρα του βασικού πτυχίου με επιμορφωτικά προγράμματα (90 εκπαιδευτικοί - 58,8% ), 17 εκπαιδευτικοί έλαβαν δεύτερο πτυχίο (11,1%), 11 μεταπτυχιακό (7,2%), 2 διδακτορικό (1,3%) ενώ 33 (21,6%) αρκέστηκαν αποκλειστικά στο βασικό πτυχίο, χωρίς περαιτέρω σπουδές ή επιμορφώσεις. Προκύπτει, λοιπόν, ότι 90 εκπαιδευτικοί συνέχισαν με επιμορφώσεις, 30 συνέχισαν με άλλες σπουδές πέρα του βασικού πτυχίου και 33 δεν προχώρησαν σε τίποτα από τα παραπάνω. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι 35 εκπαιδευτικοί συνέχισαν σε σπουδές/επιμορφώσεις που τους παρείχαν γνώσεις σχετικές με ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων.

**Πίνακας 5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N= 153)**

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ανδρες	43	28,1 %
Γυναίκες	110	71,9 %
<b>Χρόνια προϋπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>Ποσοστό %</b>
<= 17 έτη	42	27,5 %
18-28 έτη	73	47,7 %
>= 29 έτη	38	24,8 %

	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Ηλικία (σε έτη)	48,3	6,037

#### 5.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Στις ποσοτικές έρευνες ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων θεωρείται το ερωτηματολόγιο, διότι προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών, καθώς και τη δυνατότητα άμεσης κωδικοποίησης και αξιοποίησης πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Για τις ανάγκες της παρούσας (ποσοτικής) έρευνας σχεδιάστηκε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α), με 69 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αποτελείται από τα ακόλουθα τέσσερα μέρη.

**1<sup>ο</sup> μέρος:** δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, μετεκπαίδευση, συνολική προϋπηρεσία, μέγεθος και περιοχή σχολείου). Σημειώνεται ότι στο μέρος αυτό δε ζητήθηκε η ειδικότητα του εκπαιδευτικού, εφόσον τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (δασκάλους και δασκάλες). Επίσης, ως προς το μέγεθος του σχολείου, λήφθηκε υπόψη το ΦΕΚ 1507/2006, σύμφωνα με το οποίο βάσει παιδαγωγικών κριτηρίων τα 5/θέσια και πάνω σχολεία κρίνονται πολυθέσια, ενώ όσα είναι κάτω από 5/θέσια κρίνονται ολιγοθέσια.

**2<sup>ο</sup> μέρος:** Προηγήθηκε μια ερώτηση που αφορά στη συχνότητα εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο όπου εργάζονται οι ερωτώμενοι και ακολούθησε μια κλίμακα της συχνότητας με την οποία μια σειρά αιτιών προκαλούν τέτοιες συγκρούσεις. Πρόκειται για πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «σχεδόν ποτέ» έως και το 5 «πολύ συχνά». Περιλαμβάνει 16 στοιχεία και σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, βάσει αντίστοιχων προηγούμενων ερευνητικών δεδομένων, όπως αυτά αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της κλίμακας αυτής υπολογίστηκε  $\alpha = 0,852$  (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

**3<sup>ο</sup> μέρος:** Η Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης του Rahim, (ROCI-II) (Rahim & Magner, 1995) επιλέχθηκε για να αξιολογήσει τις **στρατηγικές** που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν, όταν πρόκειται να διαχειριστούν διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους στον χώρο του σχολείου. Πρόκειται για πεντάβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως και το 5 «συμφωνώ απόλυτα».

Περιλαμβάνει 28 στοιχεία για να μετρήσει τις πέντε στρατηγικές, όπως αυτές αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τη διάσταση της συνεργασίας υπολογίστηκε  $\alpha = 0,779$ , για τη διάσταση της κυριαρχίας – ανταγωνισμού  $\alpha = 0,797$ , για τη διάσταση της αποφυγής  $\alpha = 0,833$ , για τη διάσταση της παραχώρησης  $\alpha = 0,826$  και για τη διάσταση του συμβιβασμού  $\alpha = 0,701$  (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

**4<sup>ο</sup> μέρος:** Από την κλίμακα Big Five Inventory (BFI) – «Το Μοντέλο των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων» των John, Donahue & Kentle (1991) (John & Srivastava, 1999) επιλέχθηκαν 18 ερωτήσεις, για να μετρηθούν οι **5 διαστάσεις της προσωπικότητας των ερωτώμενων** βάσει της υιοθετηθείσας θεωρίας των 5 Μεγάλων Παραγόντων. Από αυτές 4 αφορούν στην εξωστρέφεια, 4 στην αξιοπιστία, 3 στη νεύρωση, 4 στην προσήνεια και 3 στη διαθεσιμότητα στο καινούριο. Κάτι τέτοιο κρίθηκε σκόπιμο, ώστε να μην αυξηθεί υπερβολικά ο αριθμός των συνολικών ερωτήσεων και καταστεί πολύ χρονοβόρα η συμπλήρωσή του. Ως προς τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, για τη διάσταση της εξωστρέφειας υπολογίστηκε  $\alpha = 0,88$ , για τη διάσταση της αξιοπιστίας  $\alpha = 0,613$ , για τη διάσταση της νεύρωσης  $\alpha = 0,88$ , για τη διάσταση της διαθεσιμότητας στη νέα εμπειρία  $\alpha = 0,73$  και για τη διάσταση της προσήνειας  $\alpha = 0,625$  (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

### 5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διανομή και παραλαβή των ερωτηματολογίων που σχεδιάστηκαν πραγματοποιήθηκε από τις 15 Μαΐου έως τις 8 Ιουνίου 2017. Συνολικά διανεμήθηκαν 220 ερωτηματολόγια σε δημοτικά σχολεία του Νομού Λάρισας. Η χορήγησή τους έγινε σε έντυπη μορφή με παράδοση από την ίδια την ερευνήτρια, κατόπιν σχετικής συνεννόησης, στους διευθυντές των σχολείων, από τους οποίους προωθήθηκαν εν συνεχεία στους δασκάλους. Επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα τα 153, από τα οποία προήλθαν τα δεδομένα της έρευνας. Το ποσοστό απόκρισης των ερωτηθέντων ήταν, επομένως, περίπου 69,5%. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη σελίδα του ήταν ένα εισαγωγικό σημείωμα που απευθυνόταν στους ερωτώμενους, για να πληροφορηθούν σε αδρές γραμμές ως προς το περιεχόμενο της έρευνας - χωρίς βεβαίως να αποκαλύπτεται με ακρίβεια ο σκοπός της - και να βεβαιωθούν για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους. Επιπλέον, στην ίδια σελίδα αναγραφόταν ένα κινητό τηλέφωνο και μία διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να μπορεί όποιος εκ των συμμετεχόντων επιθυμούσε να ζητήσει τυχόν διευκρινίσεις ή να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 15- 20 λεπτά.

## 5.6. Στατιστική ανάλυση

Αφού ολοκληρώθηκε επιτυχώς η παραλαβή των απαντημένων ερωτηματολογίων, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι με το στατιστικό κριτήριο One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (1-Sample K-S) ελέγχθηκαν οι εξεταζόμενες ποσοτικές μεταβλητές και βρέθηκαν **κανονικές οι κατανομές των μεταβλητών αποφυγή και παραχώρηση**, αφού δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα για αυτές τις δύο ( $P > 0,05$ ) (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ). Ωστόσο, στη συνέχεια, αφού υπολογίστηκαν η λοξότητα, η κύρτωση και παρατηρήθηκε το ιστόγραμμα των κατανομών των υπόλοιπων μεταβλητών, διαπιστώθηκε ότι **θεωρούνται κατά προσέγγιση κανονικές οι κατανομές των μεταβλητών συνεργασία, συμβιβασμός, αξιοπιστία, νεύρωση, διαθεσιμότητα, κυριαρχία**. Αντιθέτως, **οι κατανομές των μεταβλητών εξωστρέφεια και προσήγεια είναι μη κανονικές**. Επομένως, όπως επισημαίνεται στο επόμενο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές ή μη παραμετρικές μέθοδοι κατά περίπτωση.

Επιπλέον, διευκρινίζεται ότι κρίθηκε σκόπιμο οι ποσοτικές μεταβλητές «ηλικία» και «προϋπηρεσία» να μετατραπούν, μέσω επανακωδικοποίησης των τιμών τους, σε κατηγορικές τακτικές μεταβλητές, προκειμένου να καταστεί πιο λειτουργική η χρήση τους στο πλαίσιο της στατιστικής ανάλυσης. Ειδικότερα, η μεταβλητή ηλικία περιλαμβάνει τις κατηγορίες 31-41 ετών, 42-50 ετών και  $\geq 51$  ετών (κανένας από τους ερωτηθέντες δεν είχε ηλικία μικρότερη των 31 ετών), ενώ η μεταβλητή προϋπηρεσία περιλαμβάνει τις κατηγορίες  $\leq 17$  έτη, 18-28 έτη,  $\geq 29$  έτη.

## 5.7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη, παρά την καταβληθείσα προσπάθεια για την επίτευξη ενός επιστημονικά ορθού εγχειρήματος, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, που κρίνεται σημαντικό να σημειωθούν και να ληφθούν υπόψη.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς αποτελούν κατά βάση υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, η συχνότητα εμφάνισης και οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων δε μετρήθηκαν μέσω πραγματικών γεγονότων και συμπεριφορών, αλλά μέσω των υποκειμενικών αντιλήψεων που



συμπλήρωσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί. Κάτι αντίστοιχο συνέβη με την προσωπικότητα, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν τι πιστεύουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Αν, μάλιστα, ληφθεί υπόψη η τάση των ανθρώπων να ωραιοποιούν τις καταστάσεις, ώστε να παρουσιάζουν απαντήσεις που θεωρούν ότι συμβαδίζουν με κοινωνικά αρεστά μοτίβα, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο η αποτυπωθείσα εικόνα του συγκρουσιακού φαινομένου να απέχει από την πραγματικότητα.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εξετάζονται οι γενικώς χρησιμοποιούμενες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Έτσι, υποβαθμίζεται η έκταση στην οποία τα άτομα μπορεί να αλλάζουν τις τακτικές τους διαδρώντας με τους άλλους σε καταστάσεις σύγκρουσης. Επίσης, αγνοείται ο ρόλος του οργανωσιακού πλαισίου και της κουλτούρας του εκάστοτε (σχολικού) οργανισμού, εντός του οποίου εργάζεται κάθε συμμετέχων, παρόλο που είναι πιθανό να λειτουργεί ως παράγοντας επίδρασης στον τρόπο διαχείρισης των αναδυόμενων συγκρούσεων (Miller, 2006).

Τέλος, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος, σε συνδυασμό με τη γεωγραφικά περιορισμένη περιοχή στην οποία διεξήχθη η έρευνα, λειτουργούν ως τροχοπέδη για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα

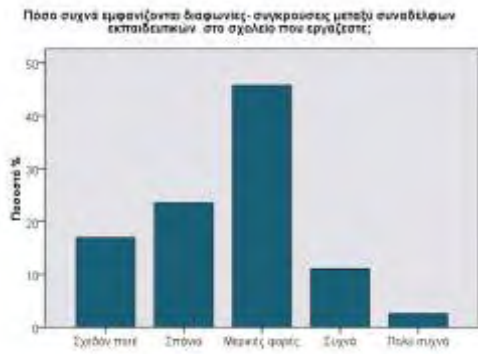
### 6.1. Συχνότητα εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων

Η πρώτη πτυχή που κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί, ως προς το συγκρουσιακό φαινόμενο μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η συχνότητα με την οποία αυτό εκδηλώνεται στον εργασιακό χώρο των δημοτικών σχολείων.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6.1., η **πλειοψηφία** των εκπαιδευτικών (45,8%) απάντησε ότι μεταξύ τους προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις στον χώρο εργασίας του σχολείου **μερικές φορές (επικρατούσα τιμή)**. Ακολουθεί η απάντηση «σπάνια», που δόθηκε από το 23,5% των ερωτηθέντων και το «σχεδόν ποτέ» (17%). Το 11,1% θεώρησε ότι τέτοιες συγκρούσεις συμβαίνουν συχνά, ενώ μόλις το 2,6% ισχυρίστηκε ότι συμβαίνουν πολύ συχνά στον σχολικό χώρο όπου εργάζονται. Η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στο διάγραμμα 6.1.1.

Πίνακας 6.1. Συχνότητα εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων

	N	Ποσοστό %
Σχεδόν ποτέ	26	17 %
Σπάνια	36	23,5 %
Μερικές φορές	70	45,8 %
Συχνά	17	11,1 %
Πολύ συχνά	4	2,6 %



### Διάγραμμα 6.1. 1. Συχνότητα εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων

### 6.2. Συνηθέστερες αιτίες διαπροσωπικών συγκρούσεων

Δεδομένης της σημασίας που αποδίδεται στη διάγνωση της αιτίας που προκαλεί μια σύγκρουση για τη θεμελίωση μιας εποικοδομητικής διαχείρισής της, σειρά είχε η αναζήτηση των συνηθέστερων αιτιών. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, όπως αποκαλύπτει ο πίνακας 6.2., οι συνηθέστερες **αιτίες** που προκαλούν συγκρούσεις ανάμεσά τους στον εργασιακό χώρο του σχολείου είναι η **αναποτελεσματική - προβληματική επικοινωνία** μεταξύ τους (M.O.=3,42), το **ωρολόγιο πρόγραμμα** (M.O.=3,20) και η **κατανομή τάξεων** (M.O.=3,01). Ακολουθούν οι **διαφορετικές στάσεις-αξίες** (M.O.=2,99) και οι **διφορούμενα καθορισμένες υποχρεώσεις** (M.O.=2,98). Οι σπανιότερες αιτίες διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ τους φαίνεται να είναι η έλλειψη συνοχής - συνεργατικότητας, η έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και η κατανομή των εφημεριών στα διαλείμματα.

Πίνακας 6.2. Αιτίες διαπροσωπικών συγκρούσεων

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
<b>Κατανομή τάξεων</b>	<b>3,01</b>	0,835
<b>Ωρολόγιο πρόγραμμα</b>	<b>3,20</b>	0,955

Περιορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές/ οικονομικές πηγές	2,18	0,862
Φήμες, κουτσομπολιά	2,11	1,023
<b>Διφορούμενα καθορισμένες υποχρεώσεις</b>	<b>2,98</b>	0,847
Διαφορετικά στυλ εργασίας	2,24	0,974
<b>Διαφορετικές στάσεις, αξίες</b>	<b>2,99</b>	1,000
Διοργάνωση σχολικών γιορτών	2,20	1,026
Επαναλαμβανόμενες απουσίες συναδέλφων	2,18	0,967
<b>Αναποτελεσματική – προβληματική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων</b>	<b>3,42</b>	0,950
Απουσία λειτουργικών κανόνων	2,01	0,939
Έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	<b>1,89</b>	0,957
Έλλειψη συνοχής/ συνεργατικότητας εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων του προσωπικού	<b>1,94</b>	0,975
Κατανομή μαθητών σε άλλες τάξεις λόγω απουσίας συναδέλφων	2,07	0,933
Κατανομή εφημεριών διαλειμμάτων στον προαύλιο χώρο του σχολείου	<b>1,82</b>	0,807

### 6.3. Προτιμώμενος τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων

Μια πολύ σημαντική πτυχή του εξεταζόμενου φαινομένου αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις μεταξύ τους διαπροσωπικές συγκρούσεις. Εξετάζοντας συνολικά σε όλους τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (N=153) τον προτιμώμενο τρόπο διαχείρισης, διαπιστώθηκε ότι πρώτη κατά προτίμηση είναι η στρατηγική της συνεργασίας με Μ.Ο. = 4,52 και ακολουθούν ο συμβιβασμός (Μ.Ο.= 4,31), η αποφυγή (Μ.Ο.= 3,44), η παραχώρηση (Μ.Ο.= 3,11) ενώ τελευταία στις προτιμήσεις τους αναδεικνύεται η στρατηγική της κυριαρχίας (Μ.Ο.= 2,14), σύμφωνα με τον πίνακα 6.3.

**Πίνακας 6.3. Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων**

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
<b>Συνεργασία</b>	<b>4,52</b>	0,462
Κυριαρχία	2,14	0,735
Αποφυγή	3,44	0,877
Παραχώρηση	3,11	0,840
Συμβιβασμός	4,31	0,547

#### 6.4. Διαχείριση συγκρούσεων και φύλο

Η επεξεργασία των δεδομένων προχώρησε με τη μελέτη της επίδρασης του φύλου στην επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του κριτηρίου **t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις δύο υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές. Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων μόνο ως προς την κυριαρχία**  $\{t(93,001) = -3,155, P = 0,002\}$  και οι γυναίκες (M.O.= 2,25) παρουσίασαν **μεγαλύτερη τιμή** απ' ό,τι οι άντρες συνάδελφοί τους (M.O.=1,87). Αντιθέτως, δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συνεργασία  $\{t(151) = 0,122, P = 0,903\}$ , την αποφυγή  $\{t(151) = -1,864, P = 0,064\}$ , την παραχώρηση  $\{t(151) = -0,516, P = 0,606\}$  ή τον συμβιβασμό  $\{t(151) = -1,695, P = 0,092\}$ .

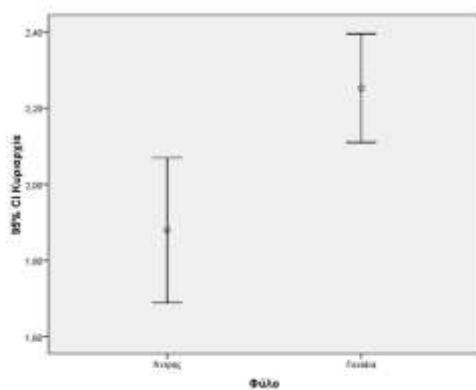
**Πίνακας 6.4.1. Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά φύλο**

	Test Levene για ομοιογένεια διασπορών			t-test για ανεξάρτητα δείγματα		
		F	Sig.	t	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή πιθανότητας (P)
Συνεργασία	ομοιογένεια	1,928	0,167	0,122	151	0,903
<b>Κυριαρχία</b>	ομοιογένεια	4,495	<b>0,036</b>	-2,892	151	0,004

	<b>ανομοιογένεια</b>			<b>-3,155</b>	<b>93,001</b>	<b>0,002</b>
Αποφυγή	ομοιογένεια	0,036	0,849	-1,864	151	0,064
Παραχώρηση	ομοιογένεια	0,037	0,848	-0,516	151	0,606
Συμβιβασμός	ομοιογένεια	0,744	0,390	-1,695	151	0,092

**Πίνακας 6.4.2. Μέσες τιμές στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων κατά φύλο**

	<b>Γυναίκες (N= 110 )</b>		<b>Άνδρες (N= 43)</b>	
	M.T.	Σ.Σ.	M.T.	Σ.Σ.
Συνεργασία	4,52	0,041	4,53	0,082
<b>Κυριαρχία</b>	2,25	0,071	1,87	0,094
Αποφυγή	3,52	0,081	3,23	0,138
Παραχώρηση	3,13	0,081	3,05	0,122
Συμβιβασμός	4,36	0,047	4,19	0,099



**Διάγραμμα 6.4. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «κυριαρχία» κατά φύλο**

## 6.5. Διαχείριση συγκρούσεων και ηλικία

Κατόπιν, εξετάστηκε αν η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επιλογή στρατηγικής για τη διαχείριση των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του **κριτηρίου F-test ανάλυσης διασποράς κατά έναν παράγοντα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις τρεις υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι 3 υποομάδες των εκπαιδευτικών με διαφορετική ηλικία (31-41 ετών, 42-50 ετών, 51+ ετών) ως προς τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές. Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνεργασία**  $\{F(2, 150)= 7,967, P= 0,001\}$ . Κατόπιν, διεξήχθη έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και παρατηρήθηκε ότι το στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα εντοπίζεται μεταξύ των δύο πρώτων υποομάδων, καθώς **οι εκπαιδευτικοί 31-41 ετών παρουσιάζονται πιο συνεργατικοί** (M.O.= 4,76) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που διανύουν την τέταρτη δεκαετία της ζωής τους (42-50 ετών, M.O.= 4,38).

Αντιθέτως, δε βρέθηκε να διαφοροποιείται βάσει της ηλικίας η υιοθέτηση των υπόλοιπων στρατηγικών, δηλαδή της κυριαρχίας  $\{F(2, 150)= 1,609, P= 0,204\}$ , της αποφυγής  $\{F(2, 150)= 0,149, P= 0,862\}$ , της παραχώρησης  $\{F(2, 150)= 1,816, P=0,166\}$  και του συμβιβασμού  $\{F(2, 150)= 2,162, P= 0,119\}$ .

Πίνακας 6.5.1. Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών

	Levene Statistic	Sig.
Συνεργασία	1,883	0,156
Κυριαρχία	1,314	0,272
Αποφυγή	0,500	0,607
Παραχώρηση	1,042	0,355
Συμβιβασμός	2,753	0,067

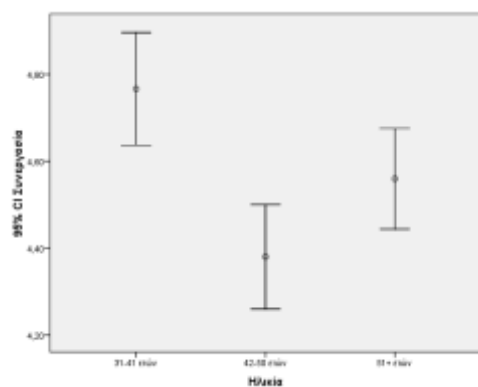
**Πίνακας 6.5.2. Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία**

	31- 41 ετών (N= 30 )	42-50 ετών (N= 62)	>= 51 ετών (N= 61)	Ανάλυση Διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (Anova)		
	M.T.(T.A.)	M.T.(T.A.)	M.T.(T.A.)	F	df	P
<b>Συνεργασία</b>	4,76 (0,34)	4,38 (0,47)	4,55 (0,45)	7,967	2, 150	<b>0,001</b>
Κυριαρχία	1,93 (0,72)	2,19 (0,68)	2,21 (0,78)	1,609	2, 150	0,204
Αποφυγή	3,51 (0,95)	3,43 (0,82)	3,41 (0,91)	0,149	2, 150	0,862
Παραχώρηση	3,36 (0,95)	3,01 (0,82)	3,10 (0,78)	1,816	2, 150	0,166
Συμβιβασμός	4,47 (0,41)	4,22 (0,62)	4,33 (0,51)	2,162	2, 150	0,119

**Πίνακας 6.5.3. Έλεγχος Bonferroni για συνεργασία – ηλικία**

Έλεγχος Bonferroni		
		Sig.
<b>31- 41 ετών</b>	42-50 ετών	0,000 ***
	>= 51 ετών	0,113
<b>42-50 ετών</b>	31- 41 ετών	0,000***
	>= 51 ετών	0,078
<b>&gt;= 51 ετών</b>	31- 41 ετών	0,113
	42-50 ετών	0,078

\*\*\* P< 0,001





	Levene Statistic	Sig.
--	------------------	------

**Διάγραμμα 6.5. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «συνεργασία» ως προς την ηλικία**

### 6.6. Διαχείριση συγκρούσεων και προϋπηρεσία

Ακολούθησε η διερεύνηση της επίδρασης της συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην επιλογή στρατηγικής για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του **κριτηρίου F-test ανάλυσης διασποράς κατά έναν παράγοντα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις τρεις υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι 3 υποομάδες των εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ( έως και 17 έτη, 18-28 έτη, 29+ έτη) ως προς τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές. Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ως προς τη στρατηγική κυριαρχία** {F (2, 150)= 4,47 , P= 0,013}. Κατόπιν, διεξήχθη έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και παρατηρήθηκε ότι το στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα εντοπίζεται μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης υποομάδας εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ της πρώτης και της τρίτης, αφού **οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως και 17 έτη παρουσιάζονται λιγότερο κυριαρχικοί** (M.O.= 1,86) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, δηλαδή εκείνους με 18-28 έτη (M.O.= 2,23) ή εκείνους με τουλάχιστον 29 έτη (M.O.= 2,28).

Δε βρέθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνεργασία {F(2, 150)= 2,759, P=0,067}, την αποφυγή {F(2, 150)= 0,441, P= 0,644}, την παραχώρηση {F(2, 150)= 1,356 , P= 0,261} ή τον συμβιβασμό {F(2, 150)= 2,055, P= 0,132}.

#### Πίνακας 6.6.1. Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών

Συνεργασία	2,581	0,079
Κυριαρχία	2,995	0,053
Αποφυγή	0,562	0,571
Παραχώρηση	2,241	0,110
Συμβιβασμός	2,126	0,123

**Πίνακας 6.6.2. Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την προϋπηρεσία**

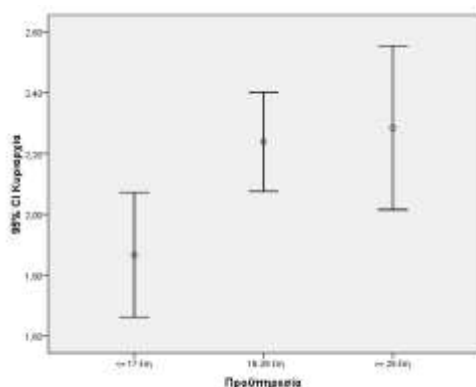
	<= 17 έτη (N= 42 )	18-28 έτη (N= 73)	>= 29 έτη (N= 38)	Ανάλυση Διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (Anova)		
	M.T.(T.A.)	M.T.(T.A.)	M.T.(T.A.)	F	df	P
Συνεργασία	4,65 (0,40)	4,51 (0,44)	4,42 (0,53)	2,759	2, 150	0,067
<b>Κυριαρχία</b>	1,86 (0,65)	2,23 (0,69)	2,28 (0,81)	4,470	2, 150	<b>0,013</b>
Αποφυγή	3,39 (0,92)	3,51 (0,81)	3,36 (0,95)	0,441	2, 150	0,644
Παραχώρηση	3,19 (0,96)	3,16 (0,76)	2,92 (0,81)	1,356	2, 150	0,261
Συμβιβασμός	4,42 (0,43)	4,32 (0,52 )	4,17 (0,67)	2,055	2, 150	0,132

**Πίνακας 6.6.3. Έλεγχος Bonferroni για κυριαρχία - προϋπηρεσία**

Έλεγχος Bonferroni		
		Sig.
<= 17 έτη	18-28 έτη	0,025 *
	>= 29 έτη	0,031*
<b>18-28 έτη</b>	< = 17 έτη	0,025*

	>= 29 έτη	1,000
>= 29 έτη	<= 17 έτη	0,031*
	18-28 έτη	1,000

\*P< 0,05



**Διάγραμμα 6.6. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «κυριαρχία» ως προς την προϋπηρεσία.**

### 6.7. Διαχείριση συγκρούσεων και περιοχή σχολείου

Έπειτα, ελέγχθηκε αν η περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα επηρεάζει την επιλογή στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του κριτηρίου **t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις δύο υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά ως προς την επιλογή των πέντε εξεταζόμενων στρατηγικών μεταξύ **εκπαιδευτικών σχολείων αστικών περιοχών και σχολείων ημιαστικών περιοχών**. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους μόνο ως προς την κυριαρχία** { $t(81,121)=2,139, P= 0,035$ } με τους

εκπαιδευτικούς στις αστικές περιοχές να παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή (M.O.= 2,21) από τους συναδέλφους τους στις ημιαστικές περιοχές (M.O.= 1,95). Αντιθέτως, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τη συνεργασία {t(151)=0,115, P= 0,908}, την αποφυγή {t(151)= -0,793, P= 0,429}, την παραχώρηση {t(151)= 0,985, P= 0,326} ή

	Αστική περιοχή (N= 114 )	Ημιαστική περιοχή (N= 39)
--	-----------------------------	------------------------------

τον

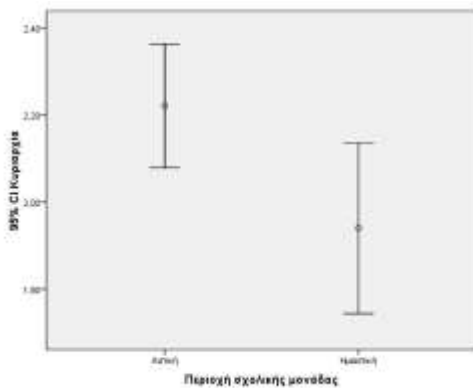
	Test Levene για ομοιογένεια διασπορών			t-test για ανεξάρτητα δείγματα		
		F	Sig.	t	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή πιθανότητας (P)
Συνεργασία	ομοιογένεια	0,251	0,617	0,115	151	0,908
<b>Κυριαρχία</b>	ομοιογένεια	3,930	<b>0,049</b>	1,924	151	0,056
	ανομοιογένεια			<b>2,139</b>	<b>81,121</b>	<b>0,035</b>
Αποφυγή	ομοιογένεια	3,029	0,084	-0,793	151	0,429
Παραχώρηση	ομοιογένεια	0,588	0,444	0,985	151	0,326
Συμβιβασμός	ομοιογένεια	0,717	0,398	-1,491	151	0,138

συμβιβασμό {t(151)= -1,491, P= 0,138}.

**Πίνακας 6.7.1. Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας**

**Πίνακας 6.7.2. Μέσες τιμές στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας**

	Μ.Τ.	Σ.Σ.	Μ.Τ.	Σ.Σ.
Συνεργασία	4,53	0,043	4,52	0,074
<b>Κυριαρχία</b>	<b>2,21</b>	0,071	<b>1,95</b>	0,098
Αποφυγή	3,41	0,078	3,53	0,156
Παραχώρηση	3,15	0,076	3,00	0,144
Συμβιβασμός	4,27	0,051	4,42	0,085



**Διάγραμμα 6.7.** Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «κυριαρχία» ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας

### 6.8. Διαχείριση συγκρούσεων και μέγεθος σχολείου

Ύστερα, ακολούθησε ο έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στον τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του κριτηρίου **t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις δύο υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά ως προς την επιλογή των πέντε εξεταζόμενων στρατηγικών μεταξύ **εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων**. Παρατηρήθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τη συνεργασία**  $\{t(62,629)=2,939, P= 0,005\}$  με τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια σχολεία να παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή (Μ.Ο.= 4,71) από τους συναδέλφους τους στα πολυθέσια (Μ.Ο.= 4,48). Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, με το ίδιο μοτίβο να

επαναλαμβάνεται, σημειώθηκε επίσης ως προς την **αποφυγή** { $t(151)= 6,117, P< 0,001$ } (ολιγοθέσια Μ.Ο.= 4,21, πολυθέσια Μ.Ο.= 3,24), την **παραχώρηση** { $t(151)= 2,086, P= 0,039$ } (ολιγοθέσια Μ.Ο.= 3,39, πολυθέσια Μ.Ο.= 3,04 ) και τον **συμβιβασμό**{ $t(151)= 3,906, P< 0,001$ } (ολιγοθέσια Μ.Ο.= 4,64, πολυθέσια Μ.Ο.= 4,23). Αντιθέτως, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τη την κυριαρχία { $t(151)= 0,333, P= 0,740$ }.

Πίνακας	Ολιγοθέσια σχολεία (N= 31)		Πολυθέσια σχολεία (N= 122)		6.8.1.
	Μ.Τ.	Σ.Σ.	Μ.Τ.	Σ.Σ.	
<b>Συνεργασία</b>	4,71	0,062	4,48	0,043	

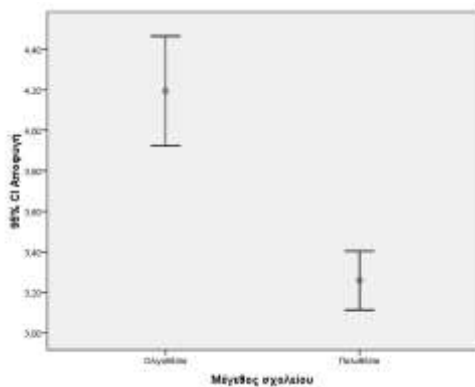
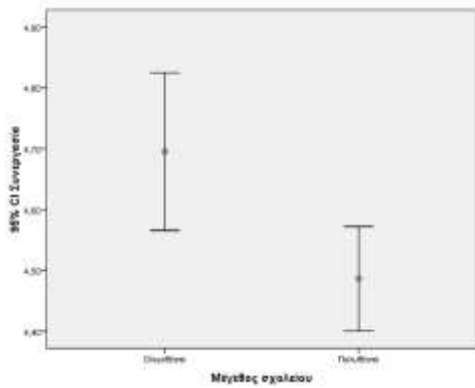
  

		Test Levene για ομοιογένεια διασπορών		t-test για ανεξάρτητα δείγματα		
		F	Sig.	t	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή πιθανότητας (P)
<b>Συνεργασία</b>	ομοιογένεια	6,125	0,014	2,431	151	0,016
	<b>ανομοιογένεια</b>			<b>2,939</b>	<b>62,629</b>	<b>0,005</b>
<b>Κυριαρχία</b>	ομοιογένεια	0,009	0,925	0,333	151	0,740
<b>Αποφυγή</b>	ομοιογένεια	1,055	0,306	6,117	151	<b>0,000</b>
<b>Παραχώρηση</b>	ομοιογένεια	2,660	0,105	2,086	151	<b>0,039</b>
<b>Συμβιβασμός</b>	ομοιογένεια	0,111	0,739	3,906	151	<b>0,000</b>

**Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας**

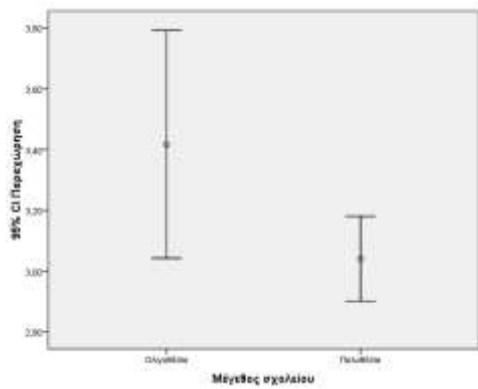
**Πίνακας 6.8.2. Μέσες τιμές στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας**

<b>Κυριαρχία</b>	2,18	0,135	2,13	0,066
<b>Αποφυγή</b>	4,21	0,129	3,24	0,072
<b>Παραχώρηση</b>	3,39	0,178	3,04	0,071
<b>Συμβιβασμός</b>	4,64	0,082	4,23	0,048

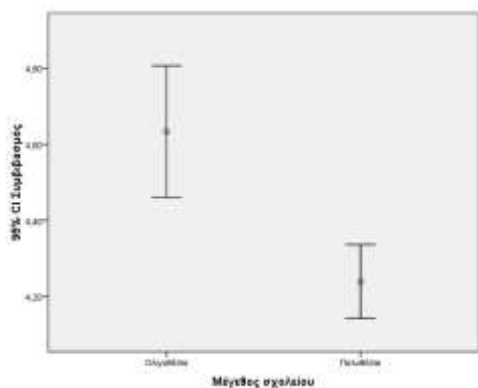


**Διάγραμμα 6.8.3. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «συνεργασία» ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας**

**Διάγραμμα 6.8.4. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «αποφυγή» ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας**



**Διάγραμμα 6.8.5. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «παραχώρηση» ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας**





	<b>Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών</b>	<b>Ανάλυση Διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (Ανοva)</b>
--	---------------------------------------	---

**Διάγραμμα 6.8.6. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «συμβιβασμός» ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας**

### **6.9. Διαχείριση συγκρούσεων και άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις πέρα του βασικού πτυχίου**

Ύστερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στον έλεγχο της επίδρασης άλλων σπουδών (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) ή επιμορφώσεων πέρα του βασικού πτυχίου στον τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του **κριτηρίου F-test ανάλυσης διασποράς κατά έναν παράγοντα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις τρεις υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι 3 υποομάδες των εκπαιδευτικών με διαφορετική πορεία πέρα του βασικού πτυχίου (με άλλες σπουδές, με επιμορφώσεις και χωρίς τίποτα από αυτά) ως προς τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές. Δε βρέθηκε **καμία στατιστικά σημαντική διαφορά** ως προς τη συνεργασία { $F(2, 150) = 0,335, P = 0,716$ }, την κυριαρχία { $F(2, 150) = 0,622, P = 0,538$ }, την αποφυγή { $F(2, 150) = 2,414, P = 0,093$ }, την παραχώρηση { $F(2, 150) = 0,088, P = 0,915$ } ή τον συμβιβασμό { $F(2, 150) = 0,969, P = 0,382$ }.

	Levene Statistic	Sig.	F	df	P
Συνεργασία	0,742	0,478	0,335	2, 150	0,716
Κυριαρχία	0,094	0,910	0,622	2, 150	0,538
Αποφυγή	0,902	0,408	2,414	2, 150	0,093
Παραχώρηση	0,004	0,996	0,088	2, 150	0,915
Συμβιβασμός	3,460	0,074	0,969	2, 150	0,382

**Πίνακας 6.9. Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων ως προς τη συνέχιση πέρα του βασικού πτυχίου**

### 6.10. Διαχείριση συγκρούσεων και γνώση σχετικών ζητημάτων

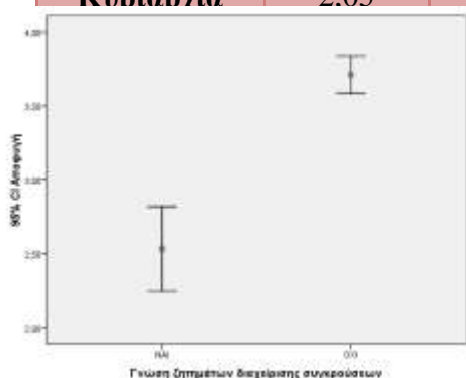
Ωστόσο, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί εάν το παραπάνω εύρημα επηρεαστεί από τη συνέχιση πέρα του βασικού πτυχίου ειδικά σε θέματα αντιμετώπισης συγκρούσεων. Αφού εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του κριτηρίου **t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα** (κανονικότητα κατανομής ποσοτικών μεταβλητών, επαρκώς μεγάλο δείγμα και στις δύο υποομάδες, ομοιογένεια διασπορών), ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά ως προς την επιλογή των πέντε εξεταζόμενων στρατηγικών μεταξύ **εκπαιδευτικών με άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις πέρα του βασικού πτυχίου που πραγματεύονται ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων και εκείνων χωρίς την απόκτηση σχετικών γνώσεων**. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεν και των δε ως προς την **αποφυγή**  $\{t(151) = -8,443, P < 0,001\}$ , με τους γνώστες τέτοιων ζητημάτων (M.O.=2,53) να έχουν χαμηλότερη τιμή από τους μη γνώστες συναδέλφους τους (M.O.=3,71). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του βρέθηκε ως προς την **παραχώρηση**  $\{t(151) = -2,124, P = 0,035\}$ , με το ίδιο μοτίβο να επαναλαμβάνεται, δηλαδή τους γνώστες ζητημάτων συγκρουσιακών (M.O.=2,85) να εμφανίζουν τιμή χαμηλότερη από τους άλλους (M.O.=3,19) και ως προς τον **συμβιβασμό**  $\{t(43,034) = -2,411, P = 0,020\}$  (γνώστες M.O. = 4,07, μη γνώστες, M.O. = 4,38). Αντιθέτως, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε ως προς τη συνεργασία  $\{t(151) = -1,025, P = 0,307\}$  ούτε ως προς την κυριαρχία  $\{t(151) = -,829, P = 0,409\}$ .

**Πίνακας 6.10.1. Στρατηγικές διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση σχετικών ζητημάτων**

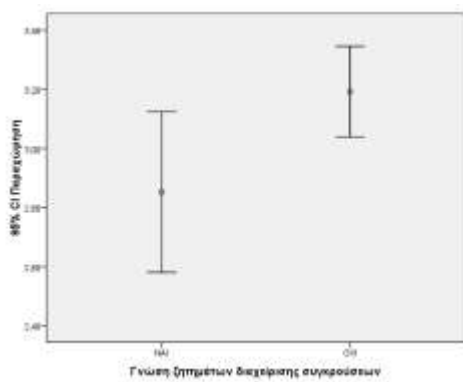
	Test Levene για ομοιογένεια διασπορών			t-test για ανεξάρτητα δείγματα		
		F	Sig.	t	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή πιθανότητας (P)
Συνεργασία	ομοιογένεια	0,800	0,372	-1,025	151	0,307
Κυριαρχία	ομοιογένεια	1,787	0,183	-0,829	151	0,409
Αποφυγή	ομοιογένεια	1,441	0,232	-8,443	151	<b>0,000</b>
Παραχώρηση	ομοιογένεια	0,006	0,937	-2,124	151	<b>0,035</b>
Συμβιβασμός	ομοιογένεια	5,343	<b>0,022</b>	-3,008	151	0,003
	<b>ανομοιογένεια</b>			<b>-2,411</b>	<b>43,034</b>	<b>0,020</b>

**Πίνακας 6.10.2. Μέσες τιμές στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τη γνώση σχετικών ζητημάτων**

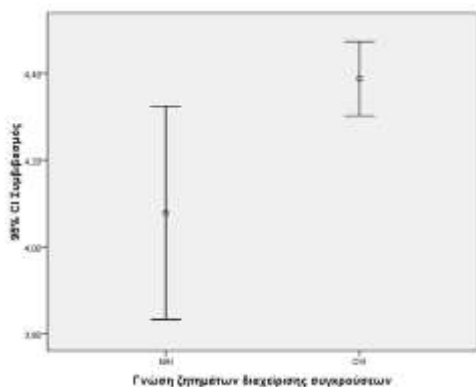
	Γνώστες ζητημάτων διαχείρισης συγκρούσεων (N= 35)		Μη γνώστες (N= 118)	
	M.T.	Σ.Σ.	M.T.	Σ.Σ.
Συνεργασία	4,45	0,072	4,54	0,043
Κυριαρχία	2,05	0,111	2,17	0,069
Αποφυγή	3,71	0,139	3,71	0,063
Παραχώρηση	3,19	0,133	3,19	0,077
Συμβιβασμός	4,38	0,121	4,38	0,043



**Διάγραμμα 6.10.3. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «αποφυγή» ως προς τη γνώση ζητημάτων διαχείρισης συγκρούσεων**



**Διάγραμμα 6.10.4. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «παραχώρηση» ως προς τη γνώση ζητημάτων διαχείρισης συγκρούσεων**



### **Διάγραμμα 6.10.5. Μέσες τιμές επιλογής της στρατηγικής «συμβιβασμός» ως προς τη γνώση ζητημάτων διαχείρισης συγκρούσεων**

#### **6.11. Διαχείριση συγκρούσεων και προσωπικότητα**

Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώθηκε με την αναζήτηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των πέντε βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των στρατηγικών που αυτοί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν για να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις τους.

Με τον παραμετρικό έλεγχο σημαντικότητας του συντελεστή συσχέτισης Pearson R ελέγχθηκε αν συσχετίζονται οι πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με την αξιοπιστία, τη νεύρωση και τη διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Με τον μη παραμετρικό έλεγχο σημαντικότητας του συντελεστή συσχέτισης Spearman rho ελέγχθηκε αν συσχετίζονται οι πέντε στρατηγικές διαχείρισης με τις υπόλοιπες διαστάσεις της προσωπικότητας, δηλαδή την εξωστρέφεια και την προσήνεια.

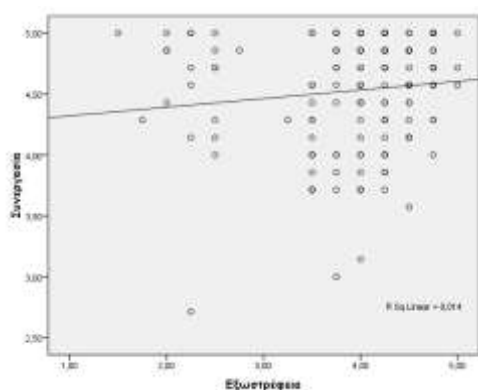
Συνολικά, βρέθηκαν οι εξής στατικά σημαντικές συσχετίσεις:

- Η εξωστρέφεια συσχετίζεται θετικά με τη συνεργασία ( $\rho=0,177$ ,  $N=153$ ,  $P= 0,029$ ).
- Η προσήνεια συσχετίζεται θετικά με τη συνεργασία ( $\rho=0,431$ ,  $N=153$ ,  $P < 0,001$ ), την αποφυγή ( $\rho=0,181$ ,  $N=153$ ,  $P= 0,026$ ), την παραχώρηση ( $\rho=0,243$ ,  $N=153$ ,  $P= 0,03$ ) και τον συμβιβασμό ( $\rho=0,180$ ,  $N=153$ ,  $P= 0,026$ ), ενώ αρνητικά με την κυριαρχία ( $\rho= -0,193$ ,  $N=153$ ,  $P= 0,017$ ).
- Η αξιοπιστία συσχετίζεται θετικά με τη συνεργασία ( $R=0,316$ ,  $N=153$ ,  $P < 0,001$ ).
- Η διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία συσχετίζεται θετικά με τη συνεργασία ( $R=0,182$ ,  $N=153$ ,  $P= 0,024$ ).

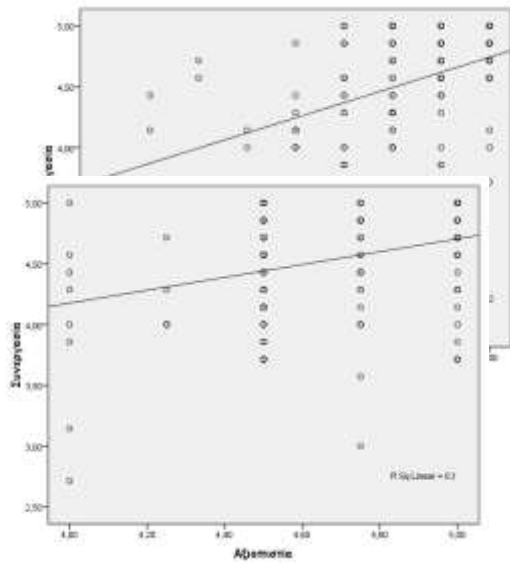
**Πίνακας 6.11. Συσχετίσεις των στρατηγικών διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων με τις διαστάσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.**

	<b>Συνεργασία</b>	<b>Κυριαρχία</b>	<b>Αποφυγή</b>	<b>Παραχώρηση</b>	<b>Συμβιβασμός</b>
Εξωστρέφεια	rho= 0,177* P= 0,029	rho= 0,052 P= 0,521	rho= 0,047 P= 0,561	rho=0,051 P= 0,535	rho= 0,079 P= 0,329
Προσήνεια	rho= 0,431*** P < 0,001	rho= -0,193* P= 0,017	rho= 0,181* P= 0,026	rho= 0,243** P= 0,003	rho= 0,180* P= 0,026
Αξιοπιστία	R= 0,316*** P < 0,001	R= -0,088 P= 0,278	R= 0,086 P= 0,292	R= 0,096 P= 0,237	R= 0,097 P= 0,231
Νεύρωση	R= -0,064 P= 0,435	R= -0,021 P= 0,797	R= -0,058 P= 0,475	R= 0,110 P= 0,175	R= -0,072 P= 0,379
Διαθεσιμότητα	R= 0,182 * P= 0,024	R= -0,018 P= 0,821	R= 0,004 P= 0,956	R= 0,062 P= 0,444	R= 0,036 P= 0,663

\*P < 0,05, \*\*P < 0,01 , \*\*\*P < 0,001

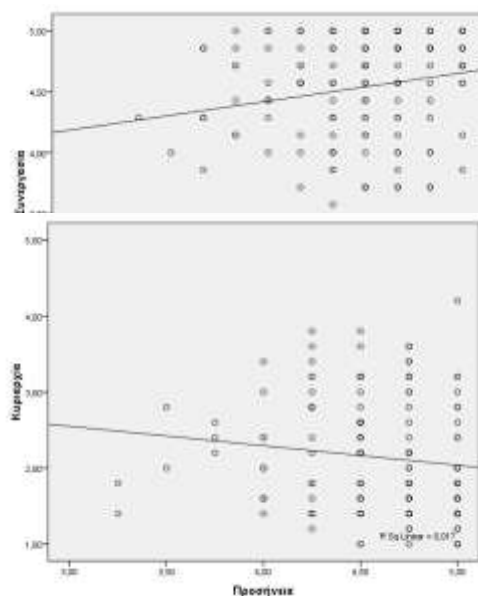


**Διάγραμμα 6.11.1. Συσχέτιση συνεργασίας -εξωστρέφειας**



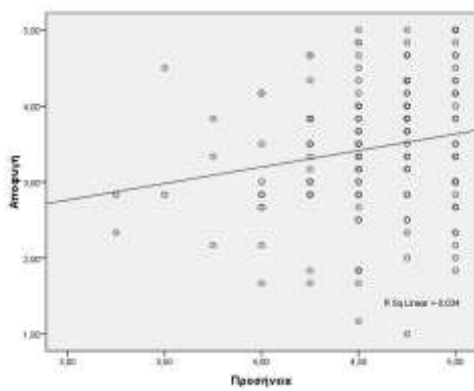
**Διάγραμμα 6.11.2. Συσχέτιση συνεργασίας - προσήνειας**

**Διάγραμμα 6.11.3. Συσχέτιση συνεργασίας - αξιοπιστίας**

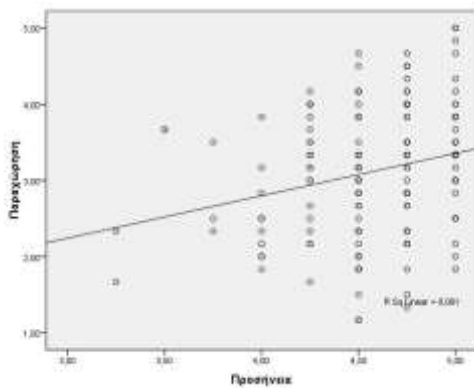


**Διάγραμμα 6.11.4. Συσχέτιση συνεργασίας διαθεσιμότητας στη νέα εμπειρία**

**Διάγραμμα 6.11.5. Συσχέτιση κυριαρχίας - προσήνειας**

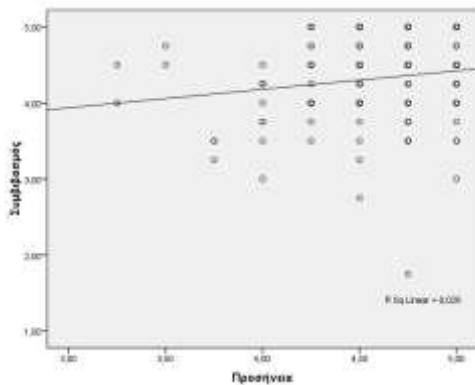


**Διάγραμμα 6.11.6. Συσχέτιση αποφυγής - προσήνειας**





**Διάγραμμα 6.11.7. Συσχέτιση παραχώρησης - προσήνειας**



**Διάγραμμα 6.11.8. Συσχέτιση συμβιβασμού - προσήνειας**

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Συζήτηση**

Αν και στο παρελθόν η σύγκρουση είχε εκληφθεί ως σημάδι αποτυχίας ενός οργανισμού, πλέον τείνει να αναγνωρίζεται ως αναπόφευκτο και φυσιολογικό φαινόμενο των κοινωνικών συστημάτων, που άλλωστε ενυπάρχει στην ίδια την ανθρώπινη φύση και στη δυναμική κάθε ανθρώπινης σχέσης (Owens & Valesky, 2007). Η ευχή για ένα εργασιακό πλαίσιο χωρίς συγκρούσεις είναι ουτοπική, ενώ το να προσποιείται κανείς ότι έχει επιτύχει ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ανεπιθύμητο (Tjosvold, 2008). Πέρα από αυτό, δεν είναι λίγοι οι μελετητές που διατείνονται ότι η σύγκρουση λειτουργεί εποικοδομητικά, συμβάλλοντας σημαντικά στην εξασφάλιση της αυθεντικής συμμετοχής των μελών ενός οργανισμού, καθώς και στην ενδυνάμωση και τον εκδημοκρατισμό του (Hoy & Miskel, 2005).

Οι εργαζόμενοι στους σχολικούς οργανισμούς, όπως και οπουδήποτε αλλού, που καλούνται να συνεργαστούν και βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεξάρτησης, δεν είναι παρά άτομα με διαφορετικές προσωπικές ανάγκες, προσωπικούς στόχους, φιλοδοξίες, συστήματα αξιών και βαθμό ψυχικής ωριμότητας (Χυτήρης, 2013). Αν ληφθεί, μάλιστα, υπόψη το γεγονός ότι η εργασία των εκπαιδευτικών αποκτά όλο και πιο σύνθετο χαρακτήρα σε συνθήκες διαρκών μεταβολών, το σχολείο δεν μπορεί παρά να λειτουργήσει ως ένα πεδίο εκπαιδευτικής πράξης ανοιχτό σε συγκρούσεις και διλήμματα (Μαυρογιώργος, 1999, όπ. αναφ. στο Παρασκευόπουλος, 2008). Την επισήμανση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει η παραδοχή των περισσότερων ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας ότι στα δημοτικά σχολεία όπου εργάζονται λαμβάνουν πράγματι χώρα μεταξύ τους διαπροσωπικές συγκρούσεις τουλάχιστον μερικές φορές. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, που συμφωνεί μάλιστα με αντίστοιχα προηγούμενων μελετών (Iordanides, et al., 2014; Saiti, 2015).

Βέβαια, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όχι μόνο αποκαλύπτουν την ύπαρξη και την εκδήλωση του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά το αποδίδουν τόσο σε οργανωσιακής όσο και σε διαπροσωπικής φύσης παράγοντες. Ειδικότερα, ως πρωτεύουσα αιτία αναγνωρίζεται η αναποτελεσματική - προβληματική επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την παρατήρηση ότι η επικοινωνία αποτελεί την ουσία και κομβικό στοιχείο κάθε σύγκρουσης (Olekalns, et al., 2008), ενώ παράλληλα επιστά την προσοχή στη μέριμνα για ανοιχτή και έγκαιρη επικοινωνία (Spaho, 2013) μέσα σε ένα αντίστοιχο επικοινωνιακό κλίμα (Αθανασούλα- Ρέππα, κ.συν., 1999). Ένας, ακόμα, διαπροσωπικός λόγος εμφάνισης συγκρούσεων, που ανέδειξε η παρούσα έρευνα ως σημαντικό, είναι και η επίδραση που έχει η ύπαρξη διαφορετικών στάσεων - αξιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μεταξύ των οργανωσιακών λόγων ως σημαντικότεροι εμφανίζονται ο προσδιορισμός του ωρολογίου προγράμματος, η κατανομή των τάξεων και οι διαφορούμενα καθορισμένες υποχρεώσεις. Η ανίχνευση αιτιών και των δύο κατηγοριών δεν αντιτίθεται σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009; Iordanides, et al., 2014; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011) και αποδεικνύει ότι οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο που συνιστά το σχολείο οφείλονται συνήθως σε έναν συνδυασμό διαπροσωπικών διαφορών και οργανωσιακών δυσλειτουργιών.

Πώς διαχειρίζονται, όμως, οι εκπαιδευτικοί τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, εφόσον αυτές θεωρείται δεδομένο ότι θα προκύψουν, μεταξύ τους; Ως ο περισσότερο προτιμώμενος τρόπος διαχείρισης αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα η στρατηγική της συνεργασίας, που αποτελεί σύμφωνα με τους θεωρητικούς του συγκρουσιακού φαινομένου, τη μοναδική

επιλογή για την επίτευξη αποτελεσμάτων αμοιβαίου κέρδους (Μπουραντάς, 2002; Schermerhorn, et al., 2005). Ακολουθεί, ευρισκόμενη κοντά στον Μ.Ο., η στρατηγική του συμβιβασμού, που ουσιαστικά υπαγορεύει την αναζήτηση μιας μέσης λύσης, όταν ο χρόνος και οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για τη διαδικασία της συνεργασίας (Κάντας, 1995; Μόργκαν, 2000; Schermerhorn, et al., 2005). Αντιθέτως, τελευταία στη σειρά προτίμησης ήρθε η στρατηγική της κυριαρχίας, που βασίζεται στον ανταγωνισμό και οδηγεί σε αποτελέσματα κέρδους – ζημίας, διαιωνίζοντας συνήθως τα υφιστάμενα προβλήματα και τις εχθρικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (Μπουραντάς, 2002; Schermerhorn, et al., 2005). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με εκείνα άλλων ερευνών (Μποζίκια, 2015; Παρασκευόπουλος, 2008, Salleh & Adulpakdee, 2012; Somech, 2008). Πρόκειται για αισιόδοξα πορίσματα, αφού, όπως υποστηρίζουν οι Owens και Valesky (2007), οι υγιείς οργανισμοί, που χαρακτηρίζονται από αναπτυσσόμενους μηχανισμούς επίλυσης προβλημάτων και από συνεργατικό κλίμα, είναι ικανοί να εντοπίζουν τις αναδυόμενες συγκρούσεις και να τις διαχειρίζονται με τρόπο τέτοιο, ώστε να ενδυναμώνονται και να εξελίσσονται. Εξάλλου, η ανάδειξη της εποικοδομητικής φύσης που μπορεί να έχει μια σύγκρουση προϋποθέτει τον συνδυασμό των ενεργειών, των ιδεών και των γνώσεων των διαφορετικών ανθρώπων που απασχολούνται στον ίδιο οργανισμό, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της συνεργατικής αντιμετώπισής της (Tjosvold, 2008).

Όσον αφορά στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε σχέση με το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο κυριαρχικές και ανταγωνιστικές από τους άντρες συναδέλφους τους. Πρόκειται για ένα πόρισμα που έχει ξαναβρεθεί σε προηγούμενες μελέτες (Bedell & Sistrunk, 1973; Rubin & Brown, 1975; Zammuto, et al., 1979), ενώ αντιτίθεται σε εκείνη την ομάδα ερευνών (Berryman-Fink & Brunner, 1987; Brewer, et al., 2002; Holt & DeVore, 2005; Rubin & Brown, 1975), που θέλουν τους άντρες πιο ανταγωνιστικούς και τις γυναίκες να διευκολύνουν γενικώς την επίλυση. Χαρακτηριστικό μπορεί να θεωρηθεί, στο σημείο αυτό, το ενδιαφέρον εύρημα των Burrell, Buzzanell και McMillan (1992, όπ. αναφ. στο Miller, 2006) που βρήκαν ότι οι γυναίκες – σε θέση μάντζερ βέβαια - περιέγραφαν τις συγκρούσεις χρησιμοποιώντας κατά κανόνα ανδρικές μεταφορές από τον πόλεμο και την επίθεση. Η παρούσα έρευνα διαψεύδει, επομένως, τις στερεοτυπικές προσδοκίες για τα δύο φύλα, ενώ δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς καμία από τις υπόλοιπες εξεταζόμενες στρατηγικές. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Cook (1985, όπ. αναφ. στο Brewer, et al., 2002), δεν είναι το βιολογικό φύλο-

που χρησιμοποιήθηκε εδώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή- αλλά το κοινωνικό φύλο που ενδέχεται να επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε κάποιες περιστάσεις.

Αναφορικά με την ηλικία, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, 31- 41 ετών, παρουσιάζονται πιο συνεργατικοί σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους, 42 – 50 ετών. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την επισήμανση του Erikson (όπ. αναφ. στο Παρασκευόπουλος, 2008) ότι τα νέα άτομα επιδιώκουν να δημιουργήσουν το δικό τους περιβάλλον και να εδραιώσουν τη θέση τους μέσα στο στενό κοινωνικό τους, οικογενειακό και επαγγελματικό πλαίσιο, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά, που ήδη βρίσκονται σε μια ικανοποιητική επαγγελματική και κοινωνική πορεία. Αυτό ενδεχομένως, σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη ενεργητικότητα που συνήθως χαρακτηρίζει έναν νεότερο εκπαιδευτικό, τον ωθεί να εργαστεί με περισσότερη διάθεση και προθυμία για την οικοδόμηση ενός καλύτερου και πιο συνεργατικού εργασιακού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξασφαλίσει την αναγνώριση και την προσαρμογή τους, ενώ παράλληλα έχουν αρχίσει να κουράζονται, δηλαδή οι μεγαλύτεροι, δε φαίνεται να είναι τόσο δεκτικοί στη συνεργασία, που απαιτεί άλλωστε πολλή ενέργεια.

Επιπλέον, όπως αποκάλυψε η στατιστική ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στο ενεργητικό τους (έως και 17) τείνουν να είναι λιγότερο κυριαρχικοί συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που προσμετρούν περισσότερα χρόνια εργασίας (περισσότερα από 17). Αναζητώντας στήριγμα στην παραπάνω αναπτυχθείσα επιχειρηματολογία, θα μπορούσε να εικαστεί ότι αυτή η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που σε γενικές γραμμές, με τη μακρόχρονη παρουσία και εργασία τους στον εκπαιδευτικό χώρο, έχουν ήδη πετύχει και εξασφαλίσει μια σταθερή και ικανοποιητική πορεία. Πρόκειται, λοιπόν, για εκπαιδευτικούς που έχουν εδραιωθεί και, ως εκ τούτου, είναι αναμενόμενο να είναι πιο απόλυτοι και άκαμπτοι στις θέσεις τους, επιδεικνύοντας περισσότερη βεβαιότητα και αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, με τα ευρήματα αυτά, που αναφέρονται σε ηλικία και προϋπηρεσία, διαφωνούν άλλοι ερευνητές, όπως ο Παρασκευόπουλος (2008), που βρήκε ότι οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν πιο διαχειριστικές στάσεις και κυρίως την παραχώρηση, δηλαδή να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τις ανάγκες και τα συμφέροντα των άλλων.

Ως προς τη συνέχιση πέρα του βασικού πτυχίου, εν γένει δε φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους συναδέλφους του. Ωστόσο, αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να προχωρήσουν πέρα του βασικού πτυχίου ειδικότερα σε

άλλες σπουδές ή επιμορφώσεις που πραγματευόταν ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων δείχνουν να προτιμούν λιγότερο, συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, τις στρατηγικές της αποφυγής, της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν γίνει αποδέκτες σχετικών γνώσεων τείνουν να αποφεύγουν λιγότερο τις αναδυόμενες συγκρούσεις, δε διστάζουν να έρχονται αντιμέτωποι με αυτές και, μάλιστα, κατά τρόπο ενεργητικό, αφού ούτε υποχωρούν ούτε συμβιβάζονται εύκολα, κάτι που ίσως να πηγάζει από την αυτοπεποίθηση που τους παρέχει η γνώση. Οι παρατηρήσεις αυτές υποδεικνύουν ενδεχομένως ότι η βαθύτερη προσέγγιση και γνώση τέτοιων ζητημάτων μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση μιας ωριμότερης στάσης απέναντι στο συγκρουσιακό φαινόμενο.

Αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων βάσει του μεγέθους του σχολείου, τα ευρήματα μπορούν να θεωρηθούν μάλλον αναμενόμενα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία βρέθηκε ότι τείνουν να προτιμούν τη συνεργασία, την παραχώρηση, τον συμβιβασμό και την αποφυγή περισσότερο συγκριτικά με συναδέλφους τους σε πολυθέσια σχολεία. Πρόκειται για στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων οι οποίες εν γένει χαρακτηρίζονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από ανησυχία και έγνοια για τον άλλο, κάτι που φανερώνει την επιθυμία να διατηρηθούν ήπιοι τόνοι και να μειωθεί η δριμύτητα και η δυσαρέσκεια από την αναδυθείσα σύγκρουση. Παράλληλα, αποτελούν στάσεις που συνήθως προϋποθέτουν την ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό δεν προξενεί έκπληξη, αφού το μικρό μέγεθος ενός σχολείου λειτουργεί ευνοϊκά ως προς τη δημιουργία ενός συνεκτικού και φιλικού πλαισίου, σε αντίθεση με τα μεγάλα σχολεία. Στα τελευταία, λόγω του απρόσωπου χαρακτήρα που τα διακρίνει, καθίσταται δυσκολότερη η δημιουργία ενός ζεστού κλίματος, η ανάπτυξη ενός ισχυρού δικτύου σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η διαμόρφωση μιας πιο προσωπικής προσέγγισης του πολυπληθούς προσωπικού, όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Henderson και Milstein (2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάλογες τάσεις φανέρωσαν και άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στο ελληνικό συγκείμενο, όπως της Μποζικά (2015) και των Τέκου και Ιορδανίδη (2011).

Αντίστοιχη, όμως, ήταν και η διαπίστωση που προέκυψε ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών παρουσιάζονται πιο κυριαρχικοί στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους συγκρούσεων συγκριτικά με εκείνους των ημιαστικών περιοχών. Αν ληφθεί υπόψη ότι συνήθως στις ημιαστικές περιοχές τα σχολεία

είναι μικρότερα σε σχέση με τα αστικά κέντρα, μάλλον είναι εύκολο να δοθεί εξήγηση. Ως στρατηγική η κυριαρχία φανερώνει ανταγωνισμό και προσπάθεια επιβολής των προσωπικών συμφερόντων, καθώς χαρακτηρίζεται από υψηλή έγνοια για τον εαυτό και χαμηλή για το άλλο εμπλεκόμενο στη σύγκρουση μέρος, του οποίου οι ανάγκες συνήθως παραβλέπονται. Αποτελεί, λοιπόν, μια κάπως πιο ταιριαστή επιλογή για τους εκπαιδευτικούς των ως επί το πλείστον μεγάλων και απρόσωπων σχολείων που συναντώνται σε υψηλής αστικότητας μέρη.

Τέλος, η συσχέτιση των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας με τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων απέδωσε, επίσης, ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί που αυτοαναγνωρίζονται ως εξωστρεφείς, προσηνείς, αξιόπιστοι ή διαθέσιμοι σε νέες εμπειρίες, αποδεικνύονται πιο δεκτικοί στη συνεργασία συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που δε διαθέτουν σε υψηλό βαθμό τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για ένα εύρημα που δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί, αφού η κοινωνικότητα και η ενεργητικότητα, η ευγένεια και η ειλικρίνεια, η οργανωτικότητα και η εργατικότητα, ή η δημιουργικότητα που συνθέτουν αντίστοιχα το προφίλ των ανθρώπων αυτών (Ποταμιανός, 1997), λειτουργούν ευνοϊκά και διευκολύνουν την εμπλοκή τους στη συνεργασία για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από προσήνεια τείνουν περισσότερο να υιοθετούν τις στρατηγικές της αποφυγής, της παραχώρησης και του συμβιβασμού ενώ λιγότερο εκείνη της κυριαρχίας σε σύγκριση με τους μη προσηνείς συναδέλφους τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι πρόκειται για ανθρώπους που συχνά προτιμούν να «χάσουν» ολοσχερώς ή εν μέρει στη σύγκρουση, βάσει του πιθανού αποτελέσματος των εν λόγω στρατηγικών (Καμπουρίδης, 2002), παρά να χάσουν τη συμπάθεια των συναδέλφων τους ή να διαλύσουν το κατά τα άλλα ευχάριστο εργασιακό κλίμα. Για ακόμη μία φορά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα προηγούμενων μελετών (Antonioni, 1998; Moberg, 2001; Park & Antonioni, 2007; Wood & Bell, 2008).

Συνοψίζοντας, βάσει των προαναλυθέντων, προκύπτει ότι οι δάσκαλοι ομολογούν την ύπαρξη του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ τους, που αποδίδουν σε έναν συνδυασμό προσωπικών και οργανωσιακών αιτιών, ενώ τείνουν να προτιμούν για τη διευθέτησή του τρόπους συνεργατικούς παρά ανταγωνιστικούς. Πρόκειται, άλλωστε, για μια στάση που αρμόζει στους εκπαιδευτικούς φορείς των σχολικών οργανισμών, καθώς σύμφωνα με τον Φασουλή (2006), η επίτευξη των θεμελιωδών σκοπών της εκπαίδευσης, που συνιστούν η μάθηση και η κοινωνικοποίηση, δεν επιτρέπει την παραγνώριση των ζητημάτων της σύγκρουσης και της προώθησης προτύπων συνεργατικότητας, ως στάσης ζωής εν γένει.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή στρατηγικής για τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων που προκύπτουν, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και σε καμία περίπτωση δε λειτουργεί προκαθοριστικά βάσει των στερεοτυπικών προσδοκιών. Αντιθέτως, άλλοι παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, η ηλικία, η προϋπηρεσία αλλά και η γνώση σχετικών θεμάτων φαίνεται να ασκούν πράγματι επίδραση στη στάση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στις συγκρούσεις. Ομοίως δείχνει να λειτουργεί το πλαίσιο εντός του οποίου εκδηλώνεται η σύγκρουση, δηλαδή το μέγεθος και η περιοχή της σχολικής μονάδας, βάσει της αστικότητάς της.

Αξίζει να υπενθυμιστεί ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στηρίζονται σε ένα σχετικά περιορισμένο δείγμα, καθιστώντας μάλλον παρακινδυνευμένη την παραγωγή γενικεύσεων για το σύνολο του πληθυσμού αναφοράς. Ωστόσο, η εικόνα που αποτυπώνουν μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη για τη μελέτη του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πάνω απ' όλα, όμως, η παρούσα έρευνα συμβαδίζει με την αναγνώριση του συνόλου των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, και όχι μόνο του διευθυντή της, ως οργάνων διοίκησής της, υπεύθυνων για την άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, όπως επισημαίνει και ο Παρασκευόπουλος (2008: 41), οφείλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται κατάλληλα, προκειμένου να είναι σε θέση «να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις και να διαβλέπουν αν αυτές θα συμβάλουν στην πρόοδο ή θα δημιουργήσουν προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να τις διευθετούν αποτελεσματικά», ενισχύοντας την παραγωγικότητα της σχολικής διαδικασίας, που αποτελεί το ζητούμενο.

## **Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Ερευνητικές προτάσεις**

Δεδομένου ότι η οπτική των εκπαιδευτικών ως προς τη μελέτη του συγκρουσιακού φαινομένου δεν έχει διερευνηθεί ακόμη σε βάθος, κρίνεται ενδιαφέρουσα η περαιτέρω εξέτασή της προς κατευθύνσεις που μπορούν να τη διαφωτίσουν.

Μια τέτοια κατεύθυνση μπορεί να αποτελέσει η επιλογή ενός δείγματος πλουσιότερου ως προς την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών που το συνθέτουν. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται μόλις κατά 2% από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ενώ οι υπόλοιποι είναι μόνιμοι, λόγω της σχετικής ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει ο Νομός Λάρισας, στον οποίο περιορίστηκε. Ωστόσο, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί η εικόνα του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολεία με περισσότερους αναπληρωτές ή και ωρομίσθιους, η παρουσία των οποίων, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις

συχνές μετακινήσεις τους, ενδέχεται να προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στην παρατηρηθείσα κατάσταση και στα αντίστοιχα ερευνητικά πορίσματα.

Επιπλέον, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με τη συνεξέταση της μορφής της ηγεσίας που εφαρμόζεται στον σχολικό χώρο όπου αυτοί εργάζονται, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Ειδικότερα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση αυτής της πρόσθετης μεταβλητής στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις αναδυόμενες συγκρούσεις, δεδομένου του κομβικού ρόλου που φαίνεται να διαδραματίζει η ηγεσία ενός οργανισμού στη διαμόρφωση της κουλτούρας του (Schein, 2004). Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος, μεταξύ άλλων παραγόντων, το πολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή η κουλτούρα ενός οργανισμού, μπορεί να επηρεάσει την προσέγγιση των συγκρούσεων και τη διαχείρισή τους.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2011). «Έμφυλη τάξη πραγμάτων» και εκπαιδευτική διοίκηση: κεφ. στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.) *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη*, Αθήνα Επίκεντρο. σσ. 956- 974.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμος Β). Πάτρα: Ε.Α.Π..



- Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Π. Ι. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 107-118.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/τρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 125- 140.
- Cohen, L. , Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Χ. Γ. Χατζηχρήστου επιμ., Β.Βασάρα μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία* (τόμος 3). (5<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.
- March, J., & Simon, H. (2003). *Οργανώσεις*. (Κ. Μάστορα, μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Miller, K. (2006). *Οργάνωση και επικοινωνία: Προσεγγίσεις και διαδικασίες*. (Μ. Κωνσταντοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Διάυλος.
- Μόργκαν, Γκ. (2000). *Οι όψεις της οργάνωσης: Εισαγωγή στη θεωρία οργάνωσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μποζίκια, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Βόλος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ποταμιανός, Γ.Α. (1997). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Pervin, L.A., & John, P.O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.

- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). Αριθμός μαθητών ανά τάξη ή τμήμα τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. Απόφαση (ΦΕΚ 1507/2006 τ.2, Φ.3/897/97652/Γ1, ημερ. 13-10-2006). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σ.520-525). Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. Σ. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Φαίδιμος.

### Ξενόγλωσσες

- Adeyemi, T.O., & Ademilua, S. O. (2012). Conflict Management Strategies and Administrative Effectiveness in Nigeria Universities. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and policy: Scholarlink Research Institute Journal*, 3, (3), 368-375.
- Alper, S., Tjosvold, D., & Law, K.S. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel psychology*, 53, 625- 642.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *International journal of conflict management*, 9, (4), 336-355.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3, (1), 5-24.
- Barki, H., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of educational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 15, (3), 216- 244.
- Barmao, C. (2013). Conflict: Challenges and Mechanisms Head Teachers can use to Manage Conflict towards an improvement Teacher Morale in Public Primary Schools in Eldoret Municipality, Kenya. *Journal of Social Science for Policy Implications*, 1, (1), 14-22.

- Basow, S. A. & Rubenfield, K. (2003). "Troubles Talk": Effects of Gender and Gender-Typing. *Sex Roles*, 48, ( 3-4),183- 187.
- Bedell, J., & Sistrunk, F. (1973). Power, opportunity costs and sex in a mixed-motive game. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, (2), 219-226.
- Berryman-Fink, C., & Brunner, C. (1987). The effects of sex of source and target on interpersonal conflict management styles. *The Southern Speech Communication Journal*, 53,38-48.
- Brahnam, S. D., Margavio, T. M., Hignite, M. A., Barrier, T. B., & Chin, J. M. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development*, 24, (3), 197-208.
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 13, (1), 78-94.
- Catalyst (2005). *Women "Take Care," Men "Take Charge:." Stereotyping of U.S. Business Leaders Exposed*. New York: Catalyst.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10, (1), 69-79.
- De Dreu, C. K. W., & Gelfand, M. J. (2008). Conflict in the Workplace: Sources, Functions, and Dynamics Across Multiple Levels of Analysis. In C. K. W. De Dreu, & M. J. Gelfand (Eds.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations* (pp. 3- 54). New York: Lawrence Erlbaum.
- Dunning, D., & Sherman, D. A. (1997). Stereotypes and Tacit Inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, (3), 459-471.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The Leadership Styles of Women and Men. *Journal of Social Issues*, 57, (4), 781–797.
- Eagly, A.H., & Johnson, B.T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108, (2), 233-256.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gayle, B.M., Preiss, R.W., & Allen, M. (2014). Where are we now? A meta-analytic review of sex difference expectations for conflict management strategy selection. In N. Burrell,

- M. Allen, B. Gayle, & R. Preiss (Eds.), *Managing interpersonal conflict: Advances through meta-analysis* (pp. 226-248). New York: Routledge.
- Graziano, G., Jensen-Campbell, L., & Hair, E. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: the case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, (4), 820-835.
- Greeff, A.P., & De Bruyne, T. (2000). Conflict management style and marital satisfaction. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 26, 321-334.
- Gumuseli, A., & Hacifazlioglu, O. (2009). Globalization and Conflict Management in Schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 183-198.
- Haferkamp, C.J. (1991). Orientations to conflict: gender, attributions, resolution strategies, and self-monitoring. *Current Psychology*, 10, (4), 227-240.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7, (2), 157-169.
- Hampson, S. E. (1988). *The construction of personality: An introduction*. Psychology Press.
- Heilman, M. E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder. *Journal of Social Issues*, 57, (4), 657-674.
- Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, (2), 165-196.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Iordanides, G. D., Bakas, T., Saiti, A., & Ifanti, A. (2014). Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2, (2), 37-58.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives (2nd ed.). In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). THE BIG FIVE PERSONALITY TRAITS, GENERAL MENTAL ABILITY, AND CAREER SUCCESS ACROSS THE LIFE SPAN. *PERSONNEL PSYCHOLOGY*, 52, 621-652.
- Kaushal, R., & Kwantes, C.T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579-603.

- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1975). Interpersonal conflict-handling behavior as a reflection of Jungian Personality dimensions. *Psychological Reports*, 37, 971-980.
- Korabik, K., Baril, G. L., & Watson, C. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: The moderating effects of gender. *Sex roles*, 29,(5-6), 405-420.
- Leaper, C., & Ayres, M. M. (2007). A Meta-Analytic Review of Gender Variations in Adults' Language Use: Talkativeness, Affiliative Speech, and Assertive Speech. *Personality and Social Psychology Review*, 11, (4), 328-363.
- Mackey, R.A., & O'Brien, B.A. (1998). Marital conflict management: gender and ethnic differences. *Social Work*, 43, (2), 128-41.
- Makaye, J., & Ndofirepi, A. P. (2012). Conflict Resolution between Heads and Teachers: The Case of 4 Schools in Masvingo Zimbabwe. *Greener Journal of Educational Research*, 2, (4), 105-110.
- Maun, C. (2007). Conflict Management: What really works? Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.clintmaun.com/index.php5?cID=283> (15/10/2017)
- Mills, J., Robey, D., & Smith, L. (1985). Conflict-Handling and Personality Dimensions of Project-Management Personnel. *Psychological Reports*, 57, (3), 1135 – 1143.
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International journal of conflict management*, 12, (1), 47-68.
- Mulac, A., Bradac, J. J., & Gibbons, P. (2001). Empirical support for the gender-as-culture hypothesis: An intercultural analysis of male/female language differences. *Human Communication Research*, 2, (1), 121-152.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work*. (9th ed.). Boston, Mass: McGraw-Hill Companies.
- Olekalns, M., Putnam, L.L., Weingart, L.R., & Metcalf, L. (2008). Communication Processes and Conflict Management. In C. K. W. De Dreu, & M. J. Gelfand (Eds.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations* (pp. 81-114). New York: Lawrence Erlbaum.
- Owens, R.G., & Valesky, T.C. (2007). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school reform*. (9<sup>th</sup> ed.). USA: Pearson.
- Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41, (1), 110-125.
- Pearson, A. W., Ensley, M.D., & Amason, A.C. (2002). An assessment and refinement of Jehn's intragroup conflict scale". *International Journal of Conflict Management*, 13, (2), 110-126.

- Pondy (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12, ( 2), 296-320.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, (2), 368–376.
- Rahim, M. A., & Magner, R. N. (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First-Order Factor Model and Its Invariance Across Groups. *Journal of Applied Psychology*, 80, (1), 122-132.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13, (3), 206-235.
- Raver, J.L., & Barling, J. (2008). Workplace Aggression and Conflict: Constructs, Commonalities, and Challenges for Future Inquiry. In C. K. W. De Dreu, & M. J. Gelfand (Eds.), *The psychology of conflict and conflict management in organizations* (pp. 211- 244). New York: Lawrence Erlbaum.
- Ridgeway, C. L. (2001). Gender, Status, and Leadership. *Journal of Social Issues*, 57, (4), 637–655.
- Robbins, S. P. (1994). *Essentials of organizational behavior*. (4<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Rosenthal, D.B., & Hautaluoma, J. (1988). Effects of importance of issues, gender, and power of contenders on conflict management style. *Journal of Social Psychology*, 128, 699-701.
- Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. New York: Academic Press.
- 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.
- Salleh, M. J., & Adulpakdee, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1, (1),15-22.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., & Osborn, R.N. (2005). *Organizational Behavior*. (9<sup>th</sup> ed.) , New York: J. Wiley.

- Shadare, A. O., Chidi, O. C., & Owoyemi, O. A. (2011). Gender Influences on Managerial Style and Conflict Resolution Effectiveness in Work Organisations in South-Western, Nigeria. *International Journal of Business Administration*, 2, (1), 54.
- Shockley-Zalabak, P. (1981). The effects of sex differences on the preference for utilization of conflict styles of managers in a work setting: An exploratory study. *Public Personnel Management Journal*, 10, (3), 289–295.
- Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102-111.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44, (3), 359-390.
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Journal of Contemporary Management Issues*, 18, (1), 103-118.
- Spencer, W. A., & Kochan, F. K. (2000). Gender Related Differences in Career Patterns of Principals in Alabama: A Statewide Study. *Education Policy Analysis Archives*, 8, (9), 1-18.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1992). *Management*. (5<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29, (1), 19-28.
- Tschannen- Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29, (3), 2-32.
- Vallacher, R.R., Coleman, P.T., Nowak A., Bui-Wrzosinska, L., Liebovitch, L., Kugler, K.G., & Bartoli, A. (2013). *Attracted to Conflict: Dynamic Foundations of Destructive Social Relations*. Berlin: Springer-Verlag.
- Watson, C., & Hoffman, L. R. (1996). Managers as negotiators: A test of power versus gender as predictors of feelings, behavior, and outcomes. *The Leadership Quarterly*, 7, (1), 63-85.
- Wood, V. F., & Bell, P. A. (2008). Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 45, (2), 126-131.
- Zammuto, R. F., London, M., & Rowland, K. M. (1979). Effects of sex on commitment and conflict resolution. *Journal of Applied Psychology*, 64, (2), 227–231.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο της έρευνας



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

Αγαπητή

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Κυρία,



Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, προκειμένου να διερευνήσω τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν, όταν προκύπτουν διαφωνίες με συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας, σε συνάρτηση με στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Διευκρινίζεται ρητά ότι οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και δεν πρόκειται να σας ζητηθεί κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο χρόνο, ώστε να συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, καθώς αυτό που έχει σημασία για την έρευνα είναι η προσωπική σας άποψη.

Η συμβολή σας θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την εκπόνηση της έρευνάς μου και τα αποτελέσματά της θα ανακοινωθούν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Για κάθε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στο τηλέφωνο 6937115685 ή στο email [mchatzichr@pre.uth.gr](mailto:mchatzichr@pre.uth.gr).

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Με εκτίμηση,  
η υπεύθυνη της έρευνας:  
Χατζηχρήστου Μαρία.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Συμπληρώστε με  το κατάλληλο  ή με αριθμό, όπου ζητείται.

**ΦΥΛΟ:** Άντρας  Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:** ..... **ετών** (συμπληρώστε με αριθμό)

**ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΩΣ:** Ωρομίσθιος  Αναπληρωτής  Μόνιμος

**Πέρα του βασικού πτυχίου προχωρήσατε σε κάτι από τα ακόλουθα;**

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ      
Καμία  Μεταπτυχιακό

Επιμορφωτικά προγράμματα

Διδακτορικό

Εφόσον προχωρήσατε σε κάτι από τα παραπάνω, πρόκειται για σπουδές ή επιμορφώσεις που πραγματευόταν ζητήματα διαχείρισης διαφωνιών- συγκρούσεων;  
ΝΑΙ  ΟΧΙ

**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ:** ..... έτη (συμπληρώστε με αριθμό)

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** ...../θεσιο (συμπληρώστε με αριθμό)

**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:**

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

**Πόσο συχνά εμφανίζονται διαφωνίες- συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στο σχολείο που εργάζεστε;**

Σχεδόν ποτέ

Μερικές φορές

Συχνά

Σπάνια

Πολύ συχνά

**Με τι συχνότητα θεωρείτε ότι προκαλούν διαφωνίες-συγκρούσεις με τους συναδέλφους σας οι παρακάτω παράγοντες;**

Κυκλώστε την επιλογή σας (1,2,3,4 ή 5) για καθεμιά από τις ακόλουθες δηλώσεις.

	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Κατανομή τάξεων	1	2	3	4	5
2. Ωρολόγιο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
3. Περιορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές/οικονομικές πηγές	1	2	3	4	5
4. Φήμες, κουτσομπολιά	1	2	3	4	5
5. Διφορούμενα καθορισμένες υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
6. Διαφορετικά στυλ εργασίας	1	2	3	4	5

7. Διαφορετικές στάσεις, αξίες	1	2	3	4	5
8. Διοργάνωση σχολικών γιορτών	1	2	3	4	5
9. Επαναλαμβανόμενες απουσίες συναδέλφων	1	2	3	4	5
10.Αναποτελεσματική- προβληματική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων	1	2	3	4	5
11.Απουσία λειτουργικών κανόνων	1	2	3	4	5
12. Έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	1	2	3	4	5
13.Έλλειψη συνοχής/ συνεργατικότητας εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων του προσωπικού	1	2	3	4	5
14. Κατανομή μαθητών σε άλλες τάξεις λόγω απουσίας συναδέλφων.	1	2	3	4	5
15. Κατανομή εφημεριών διαλειμμάτων στον προαύλιο χώρο του σχολείου	1	2	3	4	5
16. Άλλο:..... (παρακαλώ διευκρινίστε, <u>αν θεωρείτε</u> ότι υπάρχει)	1	2	3	4	5

### Τρόποι συμπεριφοράς στην εργασία, όταν προκύπτουν διαφωνίες με τους συναδέλφους

Κυκλώστε την επιλογή σας (1, 2, 3, 4 ή 5) για καθεμιά από τις ακόλουθες δηλώσεις, αναλόγως με το βαθμό που σας εκφράζουν.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
1.Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τους συναδέλφους μου, για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.	1	2	3	4	5
2. Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις επιθυμίες των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
3. Όταν έχω μια διαφωνία με τους συναδέλφους μου, προσπαθώ να μη βγει στην 'επιφάνεια' και να την	1	2	3	4	5

κρατήσω για τον εαυτό μου.					
4. Προσπαθώ να συνδυάσω τις ιδέες μου με αυτές των συναδέλφων μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.	1	2	3	4	5
5. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιούν τις προσδοκίες όλων μας.	1	2	3	4	5
6. Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
7. Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν.	1	2	3	4	5
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου.	1	2	3	4	5
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να 'ευνοηθώ' σε μια απόφαση.	1	2	3	4	5
10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
11. Υποκύπτω στις επιθυμίες των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
12. Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.	1	2	3	4	5
13. Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου, πέρα από το αναμενόμενο.	1	2	3	4	5
14. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο.	1	2	3	4	5

**Τρόποι συμπεριφοράς στην εργασία, όταν προκύπτουν διαφωνίες με τους συναδέλφους (συνέχεια)**

	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ λίγο</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
15. Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου, ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό.	1	2	3	4	5
16. Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
17. Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5

18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να 'ευνοηθώ' σε μια απόφαση.	1	2	3	4	5
19. Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνουν οι συνάδελφοί μου.	1	2	3	4	5
20. Χρησιμοποιώ την στρατηγική του 'πάρε και δώσε' για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός.	1	2	3	4	5
21. Γενικά είμαι πολύ σταθερός όταν προωθώ τη δική μου άποψη σε ένα θέμα.	1	2	3	4	5
22. Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών, ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1	2	3	4	5
23. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.	1	2	3	4	5
24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
25. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.	1	2	3	4	5
26. Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τους συναδέλφους μου για τον εαυτό μου, με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.	1	2	3	4	5
27. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
28. Προσπαθώ να δουλεύω με τους συναδέλφους μου, για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.	1	2	3	4	5

### Θεωρώ γενικά τον εαυτό μου ως κάποιον που...

Κυκλώστε την επιλογή σας (1,2,3,4 ή 5) για καθεμιά από τις ακόλουθες δηλώσεις, αναλόγως με το βαθμό που σας εκφράζουν.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
1....είναι αξιόπιστο άτομο.	1	2	3	4	5
2...βοηθάει τους άλλους και είναι ανιδιοτελής.	1	2	3	4	5
3....είναι εξωστρεφής και κοινωνικός.	1	2	3	4	5
4....συνήθως συγχωρεί.	1	2	3	4	5

5....είναι συγκρατημένο και επιφυλακτικό άτομο.	1	2	3	4	5
6....αγχώνεται εύκολα.	1	2	3	4	5
7....είναι άτομο με δυναμική προσωπικότητα.	1	2	3	4	5
8....είναι άτομο συναισθηματικά σταθερό, που δεν αναστατώνεται εύκολα.	1	2	3	4	5
9.... κάνει σχέδια και τα ακολουθεί μέχρι τέλους.	1	2	3	4	5
10....είναι άτομο με δημιουργική φαντασία.	1	2	3	4	5
11....είναι άτομο συνήθως σιωπηλό.	1	2	3	4	5
12....ξέρει αρκετά για τέχνη, μουσική ή λογοτεχνία.	1	2	3	4	5
13.....εύκολα αποσπάται η προσοχή του.	1	2	3	4	5
14.....είναι μελαγχολικό άτομο.	1	2	3	4	5
15.....προτιμά δουλειά ρουτίνας.	1	2	3	4	5
16.....συνηθίζει να βρίσκει ελαττώματα στους άλλους.	1	2	3	4	5
17....εύκολα ξεκινάει καυγάδες με άλλους.	1	2	3	4	5
18....είναι άτομο τεμπέλικό και οκνηρό.	1	2	3	4	5

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας!**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

### Δείκτες αξιοπιστίας α του Cronbach

**Πίνακας 1. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «συνεργασία»**

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,779</b>	<b>7</b>

**Πίνακας 2. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «κυριαρχία»**

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
-------------------------	-------------------

0,797	5
-------	---

**Πίνακας 3. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «αποφυγή»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,833	6

**Πίνακας 4. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «παραχώρηση»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,826	6

**Πίνακας 5. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «συμβιβασμός»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,701	4

**Πίνακας 6. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «εξωστρέφεια»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,880	4

**Πίνακας 7. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «προσήνεια»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,625	4

**Πίνακας 8. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «αξιοπιστία»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,613	4

**Πίνακας 9. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «νεύρωση»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,880	3

**Πίνακας 10. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα «διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,730	3

**Πίνακας 11. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα «Αιτίες διαπροσωπικών συγκρούσεων»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,852	15

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Έλεγχος κανονικότητας ποσοτικών μεταβλητών

**Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών με το τεστ One-Sample Kolmogorov-Smirnov (1-Sample K-S)**

		Συνεργασία	Κυριαρχία	Αποφυγή	Παραχώρηση	Συμβιβασμός
N		153	153	153	153	153
Normal Parameters <sup>a</sup>	Mean	4,5275	2,1477	3,4423	3,1144	4,3170
	Std. Deviation	,46270	,73548	,87700	,84042	,54788
Most Extreme	Absolute	,161	,165	,071	,080	,141



Differences	Positive	,154	,165	,046	,065	,106
	Negative	-,161	-,083	-,071	-,080	-,141
Kolmogorov-Smirnov Z		1,986	2,047	,877	,988	1,739
Asymp. Sig. (2-tailed)		<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,426</b>	<b>,283</b>	<b>,005</b>
a. Test distribution is Normal.						

**Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών με το τεστ One-Sample Kolmogorov-Smirnov (1-Sample K-S)**

		Εξωστρέφεια	Προσήνεια	Αξιοπιστία	Νεύρωση	Διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία
N		153	153	153	153	153
Normal Parameters <sup>a</sup>	Mean	3,9314	4,5686	4,6650	2,4357	3,8976
	Std. Deviation	,76693	,37416	,27679	,98548	,72071
Most Extreme Differences	Absolute	,202	,179	,234	,239	,145
	Positive	,123	,124	,234	,239	,071
	Negative	-,202	-,179	-,194	-,143	-,145
Kolmogorov-Smirnov Z		2,503	2,212	2,898	2,962	1,790
Asymp. Sig. (2-tailed)		<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,003</b>
a. Test distribution is Normal.						