

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με
τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Μποζίκια Ευγενία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Μποζίκα Ευγενία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο» 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

Μποζίκα Ευγενία

Περίληψη

Τα σχολεία σήμερα λειτουργούν κάτω από δυσμενείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση συγκρούσεων. Κατά την αντιμετώπιση μιας επικείμενης σύγκρουσης το άτομο μπορεί να υιοθετήσει συνεργατικές (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός), ή μη συνεργατικές στρατηγικές (αποφυγή και ανταγωνισμός) (Rahim, 2001). Η επιλογή καθεμίας από αυτές, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, τόσο εποικοδομητικά όσο και καταστρεπτικά. Γι' αυτό το λόγο, η διαχείριση των συγκρούσεων τα τελευταία χρόνια έχει τραβήξει την προσοχή πολλών ερευνητών στην Ελλάδα και διεθνώς.

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως δύο παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην υιοθέτηση συνεργατικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία της σύγκρουσης είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Tjosvold, 2008a· Tschannen-Moran, 2001). Όταν οι εργαζόμενοι ικανοποιούν τις ανάγκες τους μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας, είναι πιο πιθανόν να χτίσουν παραγωγικές εργασιακές σχέσεις, να ακολουθήσουν συνεργατικές συμπεριφορές και να αυξήσουν τη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Alanezi, 2011· Gray & Laidlaw, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία είναι η εμπιστοσύνη. (Forsyth, Adams & Hoy, 2011).

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συμπληρωθούν και να επεκταθούν άλλες έρευνες που πραγματεύονται τις συγκρούσεις, την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συγκεκριμένα εξετάζονται οι σχέσεις αυτών των τριών εννοιών μεταξύ τους. Ακόμα, διερευνάται αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο βαθμό ικανοποίησης από την επικοινωνία, στο βαθμό της εμπιστοσύνης αλλά και στην επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων ως προς ορισμένους ατομικούς και εργασιακούς παράγοντες.

Για την εξέταση των παραπάνω σχέσεων επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τα οποία προέκυψε ένα δείγμα 248 εκπαιδευτικών.

Για τη μέτρηση της εμπιστοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Omnibus T-Scale*, που μετράει την εμπιστοσύνη στο διευθυντή και στους συναδέλφους. Το ερωτηματολόγιο

της *Ικανοποίησης από την Επικοινωνία* (Communication Satisfaction Questionnaire) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει το επικοινωνιακό κλίμα στα σχολεία, ενώ για τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή) χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης (ROCI II)*.

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι έχοντες ένα σταθερό περιβάλλον εργασίας και οι εργαζόμενοι σε μικρότερες, λιγότερο πολύπλοκες σχολικές μονάδες τείνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα, να δημιουργούν ένα πιο θετικό κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και να λύνουν τις συγκρούσεις τους με συνεργατικότερους τρόπους. Επιπλέον, η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία εντός του εργασιακού τους συγκείμενου, αλλά και η εμπιστοσύνη που έχουν ο ένας στον άλλον σχετίζονται με τον τρόπο που θα επιλέξουν να διαχειριστούν μία σύγκρουση. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού τόσο περισσότερο εμφανίζονται συνεργατικά στυλ στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αντίστοιχα, όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία, τόσο περισσότερο η διαχείριση των συγκρούσεων γίνεται συνεργατικά. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι για να εξασφαλιστεί η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να καλλιεργήσουν ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα και αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: εμπιστοσύνη, επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων

Abstract

Schools today operate under adverse financial and social circumstances which can lead to the appearance of conflicts. While confronting an upcoming conflict, the person may adopt cooperative (integration, obliging, compromising) or non-cooperative strategies (avoiding and competing) (Rahim, 2001). The selection of each one of them depends on many factors and may have different results for the educational institution either constructive or destructive. That is the reason why the management of conflicts has attracted the attention of many researchers recently in Greece and internationally.

Previous studies have shown that two factors that contribute significantly in the adoption of cooperative strategies during the process of conflict is effective communication and trust among the members of the institution (Tjosvold, 2008a·Tschannen-Moran, 2004). When the staff satisfies its needs via effective communication it is more likely to build productive working relationships and to increase their commitment to the institution (Alanezi, 2011· Gray & Laidlaw, 2004). A necessary requirement for open and effective communication is trust (Forsyth, Adams & Hoy, 2011).

Based on this theoretical frame, the purpose of this study is to complete and extend other studies that deal with conflicts, communication and trust in educational institutions. In particular, the relationships of these three concepts with each other are looked into. Furthermore, this study questions if there are variations in the rate of satisfaction from communication, the rate of trust but also in the choice of style while managing the conflicts in relation to certain personal and working factors.

For the inspection of the above relationships quantitative research has been selected with the use of self-reference questionnaires which have been distributed to elementary teachers and resulted in a sample of 248 teachers. In order to measure trust the Omnibus T Scale was used, that measures the trust in the principal and the colleagues. The Communication Satisfaction Questionnaire was used to measure the communicative environment in schools, whereas for the five strategies of conflict management Rahim Organizational Conflict Inventory II was used.

According to the findings of the current study those who had a stable working environment and the employees of smaller, less complicated school units tend to

communicate more effectively, to create a more positive trust environment among them and to solve the conflicts in a more cooperative way. In addition, the satisfaction that the teachers receive from the communication inside their working context, but also the trust that one has in the others are related to the way they choose to face a conflict. To be more specific it is obvious that as the trust among the members of the educational institution increases, more cooperative conflict management styles appear. Accordingly, the more satisfied the teachers are by the communication the more the management of the conflict becomes cooperative. In conclusion, in order to ensure constructive management of conflicts the educational institutions must cultivate an open communication environment and mutual relationships of trust among the teachers.

Key words: trust, communication, conflict management

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου σ' αυτό το εγχείρημα. Πρώτα και κύρια θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα, για τη συνεργασία, την καθοδήγηση, την υποστήριξη και το χρόνο που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει και στα άλλα δύο μέλη της αρμόδιας για τη βαθμολόγησή μου τριμελούς επιτροπής, την κυρία Λουμάκου Μαρία και την κυρία Αθανασούλα –Ρέππα Αναστασία, οι οποίες αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο για την εργασία μου και τις ευχαριστώ πολύ γι' αυτό.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για τη συνεργασία τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω και στους συμφοιτητές μου για την πολύτιμη βοήθειά τους στη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων που διέθεσαν προσωπικό χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ακόμα, ευχαριστίες οφείλω και στον Παναγιώτη Νανόπουλο για την βοήθεια και τη υποστήριξη που απλόχερα μου παρείχε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με την αμέριστη συμπαράστασή της και την ηθική υποστήριξή που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου έκανε την ολοκλήρωσή τους ευκολότερη.

Μποζίκια Ευγενία

Σεπτέμβριος 2015

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	ii
Abstract	iv
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Οι Συγκρούσεις στους Οργανισμούς.....	5
1.1. Σύγκρουση: Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση	5
1.2. Τύποι των συγκρούσεων	7
1.3. Στάδια της σύγκρουσης	9
1.4. Αιτίες των συγκρούσεων	11
1.5. Επιπτώσεις της σύγκρουσης	13
1.6. Η Διαχείριση συγκρούσεων.....	15
1.7. Αποτελέσματα της διαχείρισης συγκρούσεων.....	17
1.8. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	18
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη στους οργανισμούς.....	22
2.1. Επικοινωνία: Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση.....	22
2.2. Η διαδικασία της επικοινωνίας	24
2.3. Τύποι επικοινωνίας	25
2.4. Λειτουργίες και σκοποί της επικοινωνίας.....	27
2.5. Η αποτελεσματική επικοινωνία στους οργανισμούς.....	28
2.6. Εμπιστοσύνη: Ορισμός και τύποι.....	31
2.7. Η εμπιστοσύνη στους σχολικούς οργανισμούς.....	33
2.8. Επικοινωνία και Εμπιστοσύνη	33
Κεφάλαιο 3 ^ο : Σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα	34
3.1. Διαχείριση συγκρούσεων και επικοινωνία	35
3.2. Διαχείριση συγκρούσεων και εμπιστοσύνη	38
3.3. Η έρευνα για τη διαχείριση συγκρούσεων στην Ελλάδα	40
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η έρευνα.....	42
4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	42
4.2. Μέθοδος.....	44
4.2.1. Συμμετέχοντες	44
4.2.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων	46
4.2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	50

4.2.4. Στατιστική Ανάλυση.....	50
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα.....	52
5.1. Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων.....	52
5.2. Ικανοποίηση από την επικοινωνία.....	56
5.3. Εμπιστοσύνη.....	60
5.4. Συσχετίσεις.....	61
5.4.1. Επικοινωνία και εμπιστοσύνη.....	61
5.4.2. Επικοινωνία και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	62
5.4.3. Εμπιστοσύνη και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	64
5.5. Ατομικοί και εργασιακοί παράγοντες.....	65
5.5.1. Φύλο.....	65
5.5.2. Ηλικία.....	67
5.5.3. Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα.....	70
5.5.4. Σχέση εργασίας.....	72
5.5.5. Μέγεθος σχολείου.....	74
5.5.6. Γεωγραφική θέση σχολείου.....	76
Κεφάλαιο 6 ^ο :Συζήτηση.....	79
6.1. Ικανοποίηση από την Επικοινωνία.....	79
6.2. Εμπιστοσύνη.....	81
6.3. Διαχείριση Συγκρούσεων.....	82
6.4. Επικοινωνία, εμπιστοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων.....	84
6.5. Συμπεράσματα.....	88
6.6. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	90
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	91
Ελληνόγλωσσες:.....	91
Ξενόγλωσσες:.....	93
Παράρτημα Α:.....	102

Εισαγωγή

Το σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, δημιουργεί δυσμενείς συνθήκες στον εργασιακό τομέα. Απαιτεί από τους εργαζόμενους ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Συγχρόνως, η συχνή αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορα θέματα όπως η εισαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η μείωση των μισθών, η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία αυξάνουν τις απαιτήσεις και το φόρτο εργασίας και δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Η σύγκρουση συνήθως δημιουργεί αρνητικούς συνειρμούς στο μυαλό των περισσότερων. Η διαχείρισή της είναι δύσκολη, γιατί συχνά το άτομο νιώθει ότι απειλείται. Η μετατροπή της σε θετική διαδικασία απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και επιδεξιότητα. Σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει η αποτελεσματική επικοινωνία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διοίκησης. Αρκετές έρευνες έχουν πραγματευτεί την αποτελεσματική επικοινωνία στους οργανισμούς και στην εργασία γενικότερα, φέρνοντας στο φως διάφορα ευρήματα. Σε ορισμένες συνδέεται άμεσα με την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Byrne, & LeMay, 2006· Weick, 1993) ενώ σε άλλες αποδεικνύεται ότι οι εργαζόμενοι οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία, τείνουν να είναι περισσότερο υποκινούμενοι και συνεισφέρουν περισσότερο από τους ανικανοποίητους εργαζόμενους (Aaltio-Marjosola & Takala, 2000). Επιπλέον, η αποτελεσματική επικοινωνία βοηθά στη δημιουργία ανθρώπινου περιβάλλοντος και ενθαρρύνει την ενεργότερη ανταπόκριση στους στόχους του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και των ομάδων στους οργανισμούς αποτελεί σημαντική πηγή παρεξηγήσεων και συγκρούσεων. (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας για όλα τα κοινωνικά συστήματα, άρα και για το σχολείο, εξ' αιτίας της αυξημένης αλληλεξάρτησης των ατόμων που εργάζονται σ' αυτά. Η θεωρία των συγκρούσεων δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαχείρισή τους, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση και αντιδρούν. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης των συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση των

δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2002). Τα αποτελέσματα της σύγκρουσης μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του οργανισμού, τόσο καταστρεπτικά όσο και εποικοδομητικά. Για παράδειγμα, η σύγκρουση μπορεί να διεγείρει τη δημιουργικότητα, να οδηγήσει στην καινοτομία, να ενδυναμώσει τις σχέσεις και να βελτιώσει την επικοινωνία, ή να μειώσει το ηθικό, να αυξήσει το στρες στην εργασία και να εμποδίσει τη συνεργασία. (Spraho, 2013· Ghaffar, 2010· Putnam, 1994). Καμία σύγκρουση δεν είναι εξ' αρχής λειτουργική ή δυσλειτουργική, αυτό αποτιμάται ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να οριστεί.

Η οργανωσιακή εμπιστοσύνη είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τους οργανισμούς. Είναι η προθυμία ενός ατόμου ή μιας ομάδας να είναι ευάλωτοι σε μία άλλη πλευρά που βασιζόμενη στη σιγουριά ότι η άλλη πλευρά είναι γενναιόδωρη, αξιόπιστη, επαρκής, ειλικρινής και ανοιχτή. (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Σ' ένα σχολείο δάσκαλοι, γονείς, μαθητές και διευθυντής είναι αμοιβαία εξαρτώμενοι ο ένας από τον άλλον στην επίτευξη των στόχων. Αυτή η αμοιβαία εξάρτηση δημιουργεί ένα αίσθημα τρωτότητας εφόσον η μία πλευρά στηρίζεται στην άλλη για την εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων. Οι Adams και Wiswell (2007) επιχειρηματολογούν υπέρ της άποψης πως υπό συνθήκες υψηλής εμπιστοσύνης τα άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον ως συνεργάτες που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς. Παράλληλα, τα σχολεία με ισχυρές κουλτούρες αποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης αποδίδουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας, γιατί η εμπιστοσύνη διευκολύνει τη συνεργασία, ενισχύει την ανοιχτότητα, προωθεί τη συνεκτικότητα της ομάδας και βελτιώνει τη σχολική απόδοση (Hoy & Miskel, 2005).

Η Arlestig (2008) συνδέοντας την επικοινωνία με την οργανωσιακή κουλτούρα υποστηρίζει πως η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ότι εξαρτάται από την ποιότητα των σχέσεων στον οργανισμό, γεγονός που καθιστά την εμπιστοσύνη μια σημαντική μεταβλητή στην επικοινωνιακή διαδικασία, αλλά και αντίθετα οι ανοιχτές, υποστηρικτικές και συνεργατικές αλληλεπιδράσεις των δασκάλων είναι το θεμέλιο της εμπιστοσύνης του προσωπικού στους συναδέλφους. (Hoy, Smith & Sweetland , 2002). Το πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν και φέρονται ο ένας στον άλλον θεωρείται πως είναι πολύ σημαντικό στον καθορισμό του πώς θα γίνει η σύγκρουση και αν θα

είναι επικοδομητική ή όχι (Tjosvold, 1990). Οι Simons & Peterson (2000) σε έρευνά τους σε 100 διευθύνοντες συμβούλους εξέτασαν τις γνωστικές και συναισθηματικές συγκρούσεις και το ρόλο που διαδραματίζει η εμπιστοσύνη σε αυτές. Συμπεραίνουν πως η εμπιστοσύνη είναι το κλειδί για να κερδίσουμε τα οφέλη από τη σύγκρουση και να μειώσουμε τις συνέπειες. Παράλληλα, οι Koza και Dant (2007) στην έρευνά τους συνδέουν το κλίμα, τους μηχανισμούς ελέγχου του οργανισμού και την επικοινωνία με τη διαχείριση των συγκρούσεων και υποστηρίζουν πως μια διακυβέρνηση που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, αυξάνει τη συμμετοχή και την επικοινωνία μεταξύ των μελών και οδηγεί σε στρατηγικές ενσωμάτωσης στη διαχείριση συγκρούσεων.

Παρ' όλο που η σύγκρουση έχει ερευνηθεί ενδελεχώς, ο διάλογος παραμένει ανοιχτός. Οι ερευνητές τείνουν να την κατηγοριοποιούν και να εστιάζουν περισσότερο στα είδη της και στα αποτελέσματα που κάθε είδος έχει για τον οργανισμό, ή στην κατανόηση των τρόπων που οι εργαζόμενοι χειρίζονται τη σύγκρουση. Δεν υπάρχουν έρευνες που να συνδέουν την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη με το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης στο σχολείο, παρ' όλο που όπως φαίνεται από όσα ήδη ειπώθηκαν, ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερος σημαντικός. Στην Ελλάδα και διεθνώς, ελάχιστες είναι οι έρευνες που πραγματεύονται αυτές τις έννοιες έστω αποσπασματικά και ακόμα λιγότερες αυτές που αναφέρονται στους σχολικούς οργανισμούς, και εστιάζουν κυρίως στο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής/ η διευθύντρια της σχολικής μονάδας (Saiti, 2014· Odetunde, 2013· Adeyiemi & Ademilua, 2012· Zafar, 2011), ο οποίος ναι μεν αποτελεί κομβικής σημασίας παράγοντα στον οργανισμό, αλλά δε θα πρέπει να παραγκωνίζονται και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτελούν την κινητήρια δύναμή του.

Όταν οι έρευνες αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς μελετούν την επικοινωνία ως την αιτία που οδηγεί στη σύγκρουση (Iordanides, Bakas, Saiti & Yfanti, 2013· Salleh & Adulpakdee, 2012) ή πραγματεύονται το ρόλο της κατά τη διαδικασία της σύγκρουσης και πώς αυτή διαμορφώνεται μετά τη σύγκρουση (Olekalns, Putnam, Weingart & Metcalf, 2008). Εξετάζουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων για τη σύγκρουση (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011) και για το αν αυτή έχει επικοδομητικά αποτελέσματα στον οργανισμό ή όχι (Iordanides & Mitsara, 2014). Ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που να πραγματεύονται την ικανοποίηση από την επικοινωνία στις διάφορες διαστάσεις της και πως αυτή συντελεί στον τρόπο που οι

εκπαιδευτικοί επιλέγουν τελικά να διαχειριστούν τη σύγκρουση. Το ίδιο γίνεται και με την έννοια της εμπιστοσύνης.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι παραπάνω έννοιες. Δηλαδή, πως η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη στους σχολικούς οργανισμούς συσχετίζονται την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διερεύνηση των παραπάνω εννοιών χρησιμοποιείται η ποσοτική έρευνα η οποία στηρίζεται στη συλλογή ποσοτικών στοιχείων από δείγματα του πληθυσμού, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994). Η παρούσα έρευνα αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό μέρος. Στα τρία πρώτα κεφάλαια, που αποτελούν το θεωρητικό μέρος, αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο των εννοιών της σύγκρουσης, της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης και παράλληλα παρουσιάζονται σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία οδήγησαν και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας ορίζεται η σύγκρουση και η διαχείρισή της με αναφορές στο σχολικό πλαίσιο. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την επικοινωνία στους οργανισμούς και την εμπιστοσύνη και το τρίτο περιλαμβάνει την ανάλυση άλλων σχετικών ερευνών, η ανασκόπηση των οποίων οδήγησε και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, η ανάλυσή τους και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος, έπεται η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα και η σύνδεσή τους με την ερευνητική βιβλιογραφία. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορές στους περιορισμούς της έρευνας και με προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές.

Κεφάλαιο 1^ο: Οι Συγκρούσεις στους Οργανισμούς

1.1. Σύγκρουση: Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση

Διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την έννοια της σύγκρουσης. Ο καθένας της αποδίδει διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε φορά, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο και την οπτική του, κάτι που γίνεται φανερό από την ποικιλία των ορισμών. Ωστόσο, όλοι συμφωνούν ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας όλων των οργανισμών. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) υποστηρίζουν πως η απουσία σύγκρουσης μπορεί να υποδηλώνει παραίτηση ευθυνών, έλλειψη ενδιαφέροντος και οκνηρή σκέψη, ενώ ο Levi (2014) θεωρεί πως η σύγκρουση για τις ομάδες αποτελεί σημάδι υγείας. Τη σύγκρουση στη βιβλιογραφία μπορούμε να τη συναντήσουμε και ως αντιπαράθεση, αντίθεση ή διαφωνία. Είναι μία περίπλοκη, ασαφής έννοια και εξ' αιτίας των διαφορούμενων και ποικίλων ορισμών της, οι στάσεις προς αυτή και το ρόλο της επίσης ποικίλουν (Ghaffar, 2010).

Κάποιοι ερευνητές ορίζουν τη σύγκρουση χρησιμοποιώντας αρνητικούς όρους. Ο Χυτήρης (2013) θεωρεί πως είναι η κατάσταση της μη συνεργασίας, της διαφωνίας, της αντίθεσης ή και του ανταγωνισμού, κατά την οποία η κάθε πλευρά προσπαθεί να εμποδίσει την άλλη στις επιδιώξεις της και εντέλει στην επίτευξη των στόχων της. Ο Levi (2014) αναφέρει πως η σύγκρουση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι ή οι ομάδες αντιλαμβάνονται πως κάποιος άλλος έχουν λάβει κάποια μέτρα που έχουν αρνητικές επιπτώσεις προς το συμφέρον τους. Άλλοι ερευνητές ορίζουν τη σύγκρουση προσδίδοντάς της θετικά χαρακτηριστικά. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) αναφέρουν πως η σύγκρουση από την άποψη της ελκρινούς διάστασης των απόψεων, προκύπτει από τη διαθεσιμότητα δύο διαφορετικών πορειών δράσης και είναι πολύτιμη για τον οργανισμό, επειδή συχνά σημαίνει ότι η επιλεγμένη πορεία δράσης δοκιμάζεται σε πρώιμο στάδιο, μειώνοντας τον κίνδυνο του να χαθεί ένα σημαντικό στοιχείο.

Αρκετοί συγγραφείς αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο. Ο Rahim (2001) περιγράφει τη σύγκρουση ως μία διαδικασία αλληλεπίδρασης που δηλώνει ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία μέσα ή μεταξύ των κοινωνικών όντων (ομάδες, οργανισμούς, κλπ.) και υποστηρίζει πως συμβαίνει όταν τα μέλη της οργάνωσης ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές των συναδέλφων τους ή των εξωτερικών μελών που αξιοποιούν τις

υπηρεσίες ή τα προϊόντα του οργανισμού. Οι Prenzel και Vanclay (2014) υποστηρίζουν πως η σύγκρουση είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης σε όρους αιτιών και επιπτώσεων, ενώ στον πυρήνα των συγκρουσιακών καταστάσεων υπάρχει μία διαφωνία μεταξύ δύο πλευρών η οποία αφορά μία σύγκρουση συμφερόντων. Ο Spaho (2013) θεωρεί πως η σύγκρουση είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μία κοινωνική κατάσταση, όπου τα ενδιαφέροντα και οι ενέργειες των συμμετεχόντων (άτομα ή ομάδες) αντιμάχονται, μπλοκάρουν και εμποδίζουν την πραγματοποίηση των στόχων της μίας πλευράς.

Παρατηρούμε πως άλλοι ορισμοί θεωρούν τη σύγκρουση ως κατάσταση, ως συμπεριφορά ή της αποδίδουν αρνητικά ή θετικά χαρακτηριστικά, ωστόσο με μια προσεκτικότερη ματιά διαπιστώνουμε πως υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία:

- Είναι αναπόφευκτη για όλους τους οργανισμούς.
- Περιλαμβάνει αντίθετα συμφέροντα μεταξύ ατόμων ή ομάδων ατόμων τα οποία αναγνωρίζονται κατά τη σύγκρουση.
- Εμπλέκει τις πεποιθήσεις και τις δράσεις της μιας πλευράς, οι οποίες ματαιώνονται από την άλλη.
- Είναι μία διαδικασία που επηρεάζει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων ή των ομάδων και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτές έλαβαν χώρα (Baron, Fortin, Frei, Hauver & Shack, 1990).

Το σχολείο ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός με καταμερισμό της εργασίας, με την αρχή της εξουσίας, δηλαδή τις σχέσεις υφιστάμενου-προϊστάμενου, τους κανόνες και τους κανονισμούς, τη ροή της επικοινωνίας, αλλά και ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με εισροές, εκροές, διεργασίες και με υψηλή την απαίτηση της αλληλεπίδρασης είναι βέβαιο ότι θα έχει συγκρούσεις. Ο Balay (2006) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι εξαιρετικά ευάλωτοι στη σύγκρουση εξ' αιτίας του άγχους του περιβάλλοντος, της φύσης της εργασίας και της πολυμορφίας των αλληλεπιδράσεων των μελών και του έργου. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι συγκρούσεις έρχονται με τη μορφή αναγκών ή πόθων που πρέπει να ικανοποιηθούν, διαφωνιών που πρέπει να διευθετηθούν και ιδεών που πρέπει να μοιραστούν που τελικά οδηγούν σε αλλαγές σε στάσεις, αισθήματα και αντιλήψεις (Uchendu, Anijaobi-Idem και Odigue, 2013).

1.2. Τύποι των συγκρούσεων

Πολλοί ερευνητές, εκτός από το να ορίσουν τη σύγκρουση, επιχείρησαν και να την κατηγοριοποιήσουν, χρησιμοποιώντας ποικίλα κριτήρια. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) αναφέρουν πως οι περισσότερες συγκρούσεις έχουν τόσο στοιχεία λογικής όσο και συναισθήματος, και βρίσκονται κάπου ανάμεσα στη γνήσια σύγκρουση συμφερόντων από τη μία πλευρά και στη σύγκρουση προσωπικότητας από την άλλη. Αναλυτικότερα, με κριτήριο το αν περιέχουν το γνωστικό ή το συναισθηματικό στοιχείο και τις επιπτώσεις τους στην απόδοση των μελών και του οργανισμού, οι συγκρούσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε γνωστικές και συναισθηματικές, ή αλλιώς σε συγκρούσεις προσανατολισμένες στο έργο και προσανατολισμένες στις σχέσεις (Jordanides & Mitsara, 2014· Hoy & Miskel, 2005· Rahim, 2002· Jehn, 1995). Οι πρώτες περιστρέφονται γύρω από οργανωσιακά ζητήματα, όπως η επίτευξη στόχων, οι πολιτικές και οι πρακτικές, ενώ οι δεύτερες σχετίζονται με κοινωνικά και συναισθηματικά ζητήματα, όπως οι αξίες και οι προσωπικές ασυμβατότητες.

Με βάση αυτήν την κατηγοριοποίηση, οι ερευνητές θεωρούν πως οι γνωστικές συγκρούσεις είναι εκείνες που είναι εποικοδομητικές και ωφέλιμες για τον οργανισμό, επειδή βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του, βελτιώνουν την ποιότητα των αποφάσεων και ενδυναμώνουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων (Jordanides & Mitsara, 2014). Αντίθετα, οι συναισθηματικές συγκρούσεις θεωρούνται δυσλειτουργικές γιατί προκαλούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των μελών και είναι πιο δύσκολα διαχειρίσιμες (Madlock, 2013· Hoy & Miskel, 2005). Μάλιστα, ο Rahim (2002) υποστηρίζει πως οι δύο αυτές διαστάσεις της σύγκρουσης συσχετίζονται θετικά, γεγονός που φανερώνει ότι κατά την ενίσχυση της γνωστικής σύγκρουσης, ενισχύεται και η συναισθηματική.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων μπορεί να γίνει με κριτήριο το που αυτές εμφανίζονται (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

1. Οι **ενδοπροσωπικές** συγκρούσεις, είναι μονόπλευρες, εσωτερικές συγκρούσεις και μπορεί να εμφανιστούν όταν το πρόσωπο διχάζεται μεταξύ της επιθυμίας να επιτευχθούν δύο ασυμβίβαστοι στόχοι. Συμβαίνουν όταν το άτομο πρέπει να αναλάβει έναν ρόλο ή μία εργασία που δεν ταιριάζει με την εξειδίκευσή, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Rahim, 2001).

2. Οι **διαπροσωπικές** συγκρούσεις είναι αυτές που συμβαίνουν μεταξύ δύο μεμονωμένων ατόμων που μπορεί να ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα και συναντώνται στη βιβλιογραφία ως κάθετες ή οριζόντιες συγκρούσεις (Spaho, 2013· Rahim, 2001). Μπορεί να οφείλονται στις διαφορετικές και ασυμβίβαστες προσωπικότητες και ιδιοσυγκρασίες των ατόμων ή στην έλλειψη συνεννόησης και στις διαφορές των αντιλήψεων και είναι οι πιο συνηθισμένες συγκρούσεις στα σχολεία (Gamage, 2006· Καμπουρίδης, 2002).

3. Οι συγκρούσεις **μεταξύ ατόμων και ομάδων**, προκύπτουν όταν ένα άτομο συγκρούεται με την ομάδα. Στο σχολικό πλαίσιο ένας εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής μπορεί να συγκρουστεί με το σύλλογο διδασκόντων.

4. Οι **ενδοομαδικές** συγκρούσεις παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων της ίδια ομάδας, για παράδειγμα η σύγκρουση δύο εκπαιδευτικών από την ίδια ομάδα. Αναφέρονται στην ασυμβατότητα μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με τους στόχους, τις λειτουργίες ή τις ενέργειες και μπορεί να βασίζονται σε διαφορετικές αντιλήψεις ή στον ανταγωνισμό για προνόμια (Καμπουρίδης, 2002· Rahim, 2001).

5. Οι **διαομαδικές** συγκρούσεις προκαλούνται από τη δράση διαφορετικών ομάδων και στο σχολείο μπορεί να συμβούν μεταξύ διδασκόντων και μαθητών

6. Οι **συγκρούσεις μεταξύ οργανισμών**

Η κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων στη βιβλιογραφία είναι πολύ μεγάλη και θεωρείται πολύ σημαντική από κάποιους ερευνητές διότι μπορεί να οδηγήσει στην κατάλληλη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό βημάτων για την επίλυσή της. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που αντιτίθενται στις κατηγοριοποιήσεις (Tjosvold, 2008a·2008b) υποστηρίζοντας πως είναι αυθαίρετες, αναπαράγουν και ενδυναμώνουν επιβλαβή στερεότυπα και από μόνες τους δεν έχουν καμία χρησιμότητα. Πρέπει να γνωρίζουμε και άλλους παράγοντες για να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη σύγκρουση και τα άτομα που θέλουν να τη διαχειριστούν εποικοδομητικά δε θα πρέπει να περιορίζουν τη γνώση τους στους τύπους.

1.3. Στάδια της σύγκρουσης

Η σύγκρουση δεν εμφανίζεται ξαφνικά σε έναν οργανισμό αλλά περνάει από κάποια στάδια και απαιτεί χρόνο. Η μελέτη τους είναι ιδιαίτερος σημαντική γιατί αποκαλύπτει τη δυναμική και προοδευτική τους φύση αλλά και τον πολυεπίπεδο προσανατολισμό τους. Για να πραγματοποιηθεί μια σύγκρουση δεν είναι απαραίτητο να συμβούν όλα τα στάδια, αυτό εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνεται. Οι Prenzel και Vanclay (2014) αναφέρουν πως οι συγκρούσεις έχουν επτά επίπεδα εκδήλωσης της έντασης της σύγκρουσης που ξεκινούν από την απουσία σύγκρουσης και καταλήγουν στην εμφανή διαφωνία και την κατάρρευση της επικοινωνίας. Ωστόσο, στις έρευνες, συχνά παρατηρούμε δύο μοντέλα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως βάση και για την ανάπτυξη άλλων παρόμοιων. Το πρώτο είναι αυτό του Pondy (1967). Σύμφωνα με αυτό, τα στάδια της σύγκρουσης είναι τα εξής:

1. **Το στάδιο που η σύγκρουση είναι λανθάνουσα:** Εδώ, η σύγκρουση είναι κρυμμένη και υπάρχουν λόγοι για την έναρξή της.
2. **Το στάδιο αντίληψης της σύγκρουσης:** Όλα τα μέρη κατανοούν τη λανθάνουσα σύγκρουση και υπάρχουν διάφορες καταστάσεις στην αντίληψη της σύγκρουσης, από το να γίνεται αντιληπτή αν και δεν υπάρχει μέχρι το υπάρχει και να μην αναγνωρίζεται από κανέναν.
3. **Το στάδιο προσωποποίησης της σύγκρουσης:** Εδώ, η σύγκρουση προσωποποιείται και όλες οι πλευρές νιώθουν εντάσεις και βιώνουν άβολα συναισθήματα.
4. **Το στάδιο εκδήλωσης της σύγκρουσης:** Η σύγκρουση είναι πλέον εμφανής και η συγκρουσιακή συμπεριφορά εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, από την πλήρη απάθεια ως την ανοιχτή επιθετικότητα.
5. **Το στάδιο των συνεπειών:** Σ' αυτό το στάδιο έχουμε τα αποτελέσματα της σύγκρουσης, η οποία μπορεί να λυθεί ή να μην δοθεί ικανοποιητική λύση και να γυρίσει η ίδια πίσω στο λανθάνον στάδιο.

Η μεταφορά από το στάδιο της λανθάνουσας σύγκρουσης στην εκδήλωσή της διαμεσολαβείται από την επικοινωνία, τη λεκτική ή μη. Το δεύτερο μοντέλο, το οποίο συναντούμε εκτενώς στη θεωρία των συγκρούσεων είναι αυτό του Thomas (1976, ό.α. στο Spaho, 2013). Σ' αυτό τα στάδια είναι: **απογοήτευση, συνειδητοποίηση, συμπεριφορά, αντίδραση από την αντίθετη πλευρά και συνέπειες**. Η διαδικασία σε

κάθε στάδιο είναι η αντίστοιχη με αυτή του Pondy. Ωστόσο, αυτή θεώρηση των σταδίων από μόνη της δεν είναι αρκετή διότι αφήνει ανοιχτό τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες χειρίζονται τις συγκρούσεις τους, ή το πώς παρεμβαίνουν σε αυτή οι διαφορετικές πλευρές, αλλά και ποια μπορεί να είναι τα αποτελέσματα της σύγκρουσης.

1.4. Αιτίες των συγκρούσεων

Είναι εξέχουσας σημασίας για έναν οργανισμό να γνωρίζει από πηγάζουν οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στους κόλπους του για να μπορεί να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και να επωφεληθεί από αυτές. Όπως αναφέρει και ο Levi (2014, σελ. 127) «το ζήτημα είναι να καθοριστεί η πηγή έτσι ώστε να αναγνωρίσουμε αν αυτή είναι μία υγιής σύγκρουση για την ομάδα ή ένα σύμπτωμα ή ένα κρυμμένο πρόβλημα που πρέπει να ξεσκεπαστεί». Οι μελετητές των συγκρούσεων παρουσιάζουν μια ευρεία βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο ζήτημα, τόσο θεωρητική, όσο και ερευνητική. Σε θεωρητικό επίπεδο, μια οργανωμένη ταξινόμηση των αιτιών της σύγκρουσης παρουσιάζουν ο Ζαβλανός (1990) και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) οι οποίοι χωρίζουν τις αιτίες που οδηγούν σε σύγκρουση σε ευρύτερες ομάδες:

1. **Η δομή του οργανισμού:** Προβλήματα στη δομή του οργανισμού μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις, για παράδειγμα τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του, η έλλειψη υποδομής, η ανομοιογένεια του προσωπικού, η έκταση της συμμετοχής των ατόμων στη λήψη αποφάσεων κλπ. Άλλοι ερευνητές προσθέτουν τις οργανωτικές αλλαγές, τη διαφορετική αξιολόγηση των αξιών, τις αλληλεξαρτήσεις καθηκόντων και στόχων, τη μη ύπαρξη κριτηρίων εκτίμησης απόδοσης και ανταμοιβών, τα προβλήματα σε σχέση με την κατανομή κοινών πόρων και τις ασαφείς αναθέσεις εργασίας (Χυτήρης, 2013· Καμπουρίδης, 2002· Tjosvold 1990).

2. **Αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων:** όταν μία ομάδα επιχειρεί να κυριαρχήσει εις βάρος μίας άλλης, τότε πυροδοτούνται συγκρούσεις. Οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) στα παραπάνω προσθέτουν και τη σφαίρα επιρροής, που τα άτομα ή οι ομάδες προσπαθούν να επεκτείνουν σε βάρος άλλων με στόχο τη δύναμη και την εξουσία.

3. **Ανθρώπινοι παράγοντες:** διαφορετικές προσωπικότητες που αλληλεπιδρούν συχνά, με διαφορετικές φιλοδοξίες, προσδοκίες, υπόβαθρο και συμφέροντα μπορεί να γίνουν αιτίες για σύγκρουση. Ο Ghaffar (2010) και ο Spaho (2013) υποστηρίζουν πως οι συγκρούσεις είναι εντελώς φυσιολογικές σε έναν οργανισμό επειδή σ' αυτόν συχνά αλληλεπιδρούν άνθρωποι με διαφορετικές γνώμες και προσωπικότητες και το να παίρνεις όσα περισσότερα μπορείς από τη διαφορετικότητα σημαίνει αντιφατικές αξίες, προοπτικές και γνώμες.

4. **Προβλήματα επικοινωνίας:** η προβληματική, κλειστή επικοινωνία και η ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων είναι η κυριότερη πηγή

των συγκρούσεων αφού έτσι καθίσταται δυσχερής η κατανόηση της άλλης πλευράς (Spaho, 2013· Ghaffar, 2010· Σπυράκης και Σπυράκη, 2008· Ζαβλανός, 1990). Οι δυσκολίες στην επικοινωνία δημιουργούνται από σημασιολογικές διαφορές, από την ανεπαρκή ανταλλαγή πληροφοριών και από το θόρυβο που αναλύεται διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο. Η ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών, η άρνηση του ατόμου να δεχτεί ανατροφοδότηση, δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας γιατί όταν ένα άτομο δεν έχει σαφείς και συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τη θέση του άλλου, πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την πλήρη κατανόηση της κατάστασης, καταλήγει να εμπλέκεται σε αντιθέσεις (Somech, 2008· Tjosvold, 1990).

Σε ερευνητικό επίπεδο, διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις πηγές των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θεωρία. Οι πηγές που εντοπίζονται περιλαμβάνουν τις διαφορούμενα καθορισμένες υποχρεώσεις, τη διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων από τους εργαζόμενους, τα διαφορετικά στυλ εργασίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, την άδικη κατανομή εργασίας, την άνιση κατανομή των πόρων, τις ξαφνικές αλλαγές στις πολιτικές και την επιβολή των αποφάσεων στους εργαζόμενους από τη διοίκηση, την έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης της σύγκρουσης, ενώ ο πιο συχνός λόγος διαμάχης βρέθηκε πως είναι τα επικοινωνιακά κενά, οι φήμες και τα κουτσομπολιά. (Barmao, 2013· Adeyemi & Ademilua, 2012· Makaye & Ndofirepi, 2012· Salleh & Adulpakdee, 2012).

Στην Ελλάδα αρκετοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τις συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς (Saiti, 2014· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009· Φασουλής, 2006). Σύμφωνα με αυτούς, οι βασικές πηγές συγκρούσεων στα σχολεία είναι η έλλειψη της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και η έλλειψη συνοχής και συνεργατικότητας ανάμεσα στα μέλη των σχολικών οργανισμών εξ αιτίας των συχνών μετακινήσεων του προσωπικού. Ακόμα, αναφέρονται σχετικές με την οργάνωση παράμετροι, οι περιορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές και οι οικονομικές πηγές αλλά και η αναποτελεσματική επικοινωνία, και οι διαφορετικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις μεταξύ των μελών των σχολικών οργανισμών.

1.5. Επιπτώσεις της σύγκρουσης

Ένα μεγάλο κομμάτι της βιβλιογραφίας έχει ασχοληθεί με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει μία σύγκρουση για τον οργανισμό στον οποίο εμφανίζεται. Αν και τα πρώτα χρόνια οι μελετητές συμφωνούσαν στην άποψη πως οι συγκρούσεις αποτελούν οδυνηρά γεγονότα που μπορεί να έχουν καταστρεπτικές συνέπειες για τον οργανισμό, τις τελευταίες δεκαετίες συγκλίνουν στην άποψη πως «η σύγκρουση από μόνη της δεν είναι ούτε καλή, ούτε κακή (Hoy & Miskel, 2005 σελ. 231)», αλλά είναι ο τρόπος που οι άνθρωποι την προσεγγίζουν που μπορεί να της δώσει αρνητικά ή θετικά χαρακτηριστικά (Somech, 2008). Μια λάθος διαχείρισή της μπορεί να τη μετατρέψει σε επικίνδυνη και αποδιοργανωτική δύναμη.

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στους οργανισμούς (Levi, 2014· Prenzel & Vanclay, 2014· Spaho, 2013· Uchendu et. al, 2013· Ghaffar, 2010· De Dreu & Gelfand, 2008· De Dreu & Van Vianen, 2001). Σύμφωνα με αυτούς η κακή διαχείριση της σύγκρουσης μπορεί να σπαταλήσει πολύτιμο χρόνο στον οργανισμό, να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και άγχος, να μειώσει το ηθικό, παρεμποδίζοντας την επικοινωνία και αποσπώντας την προσοχή από το έργο και τους στόχους. Επιπλέον, μπορεί να διαλύσει τη συνοχή της ομάδας, να καταστρέψει τις κοινωνικές σχέσεις και τον επαρκή συντονισμό. Η κακή διαχείριση της σύγκρουσης υπονομεύει την εμπιστοσύνη που απαιτείται για την αποτελεσματική επικοινωνία και για το μοίρασμα σχετικών πληροφοριών κι έτσι η σύγκρουση μπορεί να παρεμποδίσει την παραγωγικότητα και την απόδοση, να προκαλέσει ακατάλληλες συμπεριφορές και να δημιουργήσει νικητές και χαμένους που θα αποτελέσουν πηγή σύγκρουσης στο μέλλον.

Από την άλλη, πλήθος ερευνητών πραγματεύονται τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει μία σύγκρουση στον οργανισμό, στην ομάδα και στο άτομο. (Levi, 2014· Prenzel & Vanclay, 2014· Spaho, 2013· Ghaffar, 2010· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Somech, 2008· Achinstein, 2002· Putnam, 1994). Σε επίπεδο οργανισμού η σύγκρουση ενισχύει την παραγωγή νέων ιδεών και καινοτομιών, την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων και τελικά συντελεί στην οργανωσιακή αλλαγή. Επιπλέον, συμβάλλει στην επανεξέταση και στην αποσαφήνιση των στόχων του οργανισμού και άλλων σημαντικών θεμάτων, οδηγεί στη λήψη ποιοτικών αποφάσεων και στην έναρξη των απαραίτητων κοινωνικών αλλαγών που οδηγούν στην εξισορρόπηση των δυνάμεων του οργανισμού, ή ακόμα και στην ανασύστασή του. Μέσω των

συγκρούσεων αυξάνεται η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Η σύγκρουση μπορεί να έχει πολύ θετικές επιπτώσεις και για την ομάδα εργασίας του οργανισμού. Διευκολύνει την ομάδα να διερευνήσει ένα θέμα διεξοδικότερα και δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση και έτσι ενισχύει τη συνεχή ανανέωσή της. Ακόμα, παρέχει την ευκαιρία για ανοιχτό και εποικοδομητικό διάλογο μέσω του οποίου μπορούν να λυθούν όποια επικοινωνιακά προβλήματα και εντός του οποίου η ομάδα μπορεί να ενδυναμωθεί για να εργαστεί ξανά μαζί στο μέλλον. Τελικά, η σύγκρουση μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας και μακροπρόθεσμα να ενδυναμώσει το κοινωνικό κεφάλαιο.

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές η σύγκρουση μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις και για το άτομο. Σε ατομικό επίπεδο, μια σύγκρουση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και αυτογνωσία, εφόσον μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση των διαφορών και στην εξεύρεση επωφελών λύσεων. Οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων ενισχύονται και βελτιώνονται οι ατομικές δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, οι άνθρωποι στη σύγκρουση τείνουν να γίνονται αληθινοί και κινητοποιούνται στη συμμετοχή στα δρώμενα του οργανισμού. Τέλος, εκτονώνονται οι όποιες εντάσεις, το στρες και το άγχος, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για την απόδοση των εργαζόμενων και για την επιβίωσή τους, ιδιαίτερα στους σχολικούς οργανισμούς όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω της φύσης της εργασίας τους.

1.6. Η Διαχείριση συγκρούσεων

Τις τελευταίες δεκαετίες οι θεωρητικοί της σύγκρουσης από όλες σχεδόν τις κοινωνικές επιστήμες μιλούν περισσότερο για τη διαχείριση της σύγκρουσης και όχι για την επίλυσή της. Η διαφορά αυτή δεν είναι μόνο σημασιολογική (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Rahim, 2002). Κατά την επίλυση της σύγκρουσης επιχειρείται ο τερματισμός, η μείωση ή η εξάλειψή της. Η διαχείρισή της συμπεριλαμβάνει τακτικές και στρατηγικές οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον οργανισμό να αναδείξει τις εποικοδομητικές πλευρές της σύγκρουσης και να επωφεληθεί από αυτές, αλλά και παράλληλα να μειώσει τις δυσλειτουργικές συνέπειές της. Με αυτή την προσέγγιση οι άνθρωποι αντί να αποφεύγουν ή να αγνοούν τη σύγκρουση ή να την αντιμετωπίζουν ως ένα αναγκαίο κακό, μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ως μία δημιουργική δύναμη για θετικές αλλαγές (Levi, 2014· Hoy & Miskel, 2005).

Τα σχολεία αντιμετωπίζουν καθημερινά συγκρούσεις. Ο Ghaffar (2010) υποστηρίζει πως όσο καλύτερα εκπαιδευτικοί και μαθητές καταλάβουν τη φύση της σύγκρουσης τόσο περισσότερο θα μπορέσουν να τη διαχειριστούν εποικοδομητικά. Προβλήματα υπάρχουν στη διαχείριση των συγκρούσεων όταν το σχολικό πλαίσιο είναι ανταγωνιστικό/ατομικιστικό ή όταν το πλαίσιο και η διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων δεν είναι συμβατά μεταξύ τους. Η εποικοδομητική και δημιουργική διαχείριση συγκρούσεων είναι σημαντική στην επίτευξη των εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων των σχολείων και στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενώ αν η σύγκρουση δεν αντιμετωπιστεί κατάλληλα επηρεάζει μαθητές και εκπαιδευτικούς δημιουργώντας ανεπιθύμητες συνέπειες (Salleh & Adulpakdee, 2012· Balay, 2006).

Οι Salleh και Adulpakdee (2012) στην έρευνά τους βρήκαν πως η πιο αποτελεσματική μέθοδος επίλυσης είναι η αναγνώριση των αιτιών και το να ληφθούν τα απαραίτητα βήματα για την επίλυση. Οι Johnson και Johnson (1996, ό.α. στο Ghaffar, 2010) δηλώνουν πως η εποικοδομητική διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται όταν καταλήγει σε ένα αποτέλεσμα με το οποίο όλοι είναι ικανοποιημένοι, βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων και η ικανότητά τους στην επίλυση μελλοντικών συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο. Επομένως, εκτός από την υιοθέτηση των λειτουργικών πλευρών της σύγκρουσης και της ελάττωσης των δυσλειτουργιών της, κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων συνυπάρχει και η βελτίωση της γνώσης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και η διατήρηση

της μνήμης, για να αντιμετωπιστούν κατάλληλα οι μελλοντικές συγκρούσεις (Rahim, 2001).

Ο Rahim (2002) περιγράφει τα στάδια της διαδικασίας της διαχείρισης των συγκρούσεων. Το πρώτο και πιο σημαντικό στάδιο είναι η αναγνώριση του προβλήματος, η **διάγνωση**. Μόνο στην περίπτωση που θα αναγνωριστεί το σωστό πρόβλημα, η αιτία, είναι πιθανόν να γίνει αποτελεσματική η παρέμβαση. Εδώ, ο στόχος είναι να βρεθεί ο αριθμός των συγκρούσεων στον οργανισμό και να ερευνηθούν στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για την επίλυση των συγκρούσεων. Μετά από σωστή διάγνωση, είναι εύκολο να βρεθεί αν οποιαδήποτε **παρέμβαση** (και ποιος τύπος) είναι απαραίτητη. Υπάρχουν δύο τύποι παρέμβασης: η διαδικαστική και η διαρθρωτική. Η διαρθρωτική αναλαμβάνει να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και να αλλάξει τον οργανωτικό σχεδιασμό. Προσπαθεί να διαχειριστεί τη σύγκρουση αλλάζοντας τις αντιλήψεις της έντασης της σύγκρουσης σε πολλά επίπεδα. Η διαδικαστική προσέγγιση αναλαμβάνει να αλλάξει την ένταση και το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης.

Οι θεωρητικοί των συγκρούσεων συμφωνούν ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία στον οργανισμό για την επιτυχημένη διαχείριση συγκρούσεων. Οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) αναφέρουν την *πολιτισμική ευαισθησία*, που συμβάλλει στην κατανόηση των επιμέρους στοιχείων που φέρνει μαζί της η κάθε πλευρά, το *χειρισμό των συναισθημάτων* και τη χρήση της *πλάγιας σκέψης*, δηλαδή τη δυνατότητα της σκέψης να διερευνήσει την ύπαρξη εναλλακτικών επιλογών ως λύσεων σε μία σύγκρουση, αλλά και τις *επικοινωνιακές δεξιότητες*. Ο Sharland (2014) υποστηρίζει πως η αντίδρασή μας όταν αντιλαμβανόμαστε μια σύγκρουση είναι το κλειδί στο εάν πρόκειται για ευκαιρία για θετικές αλλαγές ή και ανάπτυξη ή αν πρόκειται για την αρχή ενός μεγάλου αγχωτικού, εξουθενωτικού ταξιδιού. Κατηγοριοποιεί τις αντιδράσεις στη σύγκρουση σε αναποτελεσματικές, κατά τις οποίες η σύγκρουση σημαίνει ανταγωνισμό ή πρόβλημα που πρέπει να λυθεί και σε αποτελεσματικές, όπου η σύγκρουση αποτελεί μια ευκαιρία για μάθηση, σύνδεση και αυτεπίγνωση.

1.7. Αποτελέσματα της διαχείρισης συγκρούσεων

Οι τρόπος που επιλέγουμε κάθε φορά να προσεγγίσουμε και να χειριστούμε μία σύγκρουση, είναι αυτός που τελικά καθορίζει τη διαδικασία της επίλυσης της σύγκρουσης, αλλά και τα αποτελέσματά της. Στη βιβλιογραφία (Prenzel & Vancley, 2014· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Καμπουρίδης, 2002· Rahim, 2001) συναντούμε τους πιθανούς τύπους αποτελεσμάτων που προκύπτουν μετά από μία σύγκρουση:

- Το πρώτο επίπεδο αποτελεσμάτων αντιπροσωπεύει την ειρηνική επίλυση μέσω της συζήτησης ή της διαπραγμάτευσης και καταλήγει σε **win-win** κατάσταση όπου και δύο πλευρές λαμβάνουν ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα και βρίσκονται σε καλύτερο σημείο απ' αυτό που ήταν πριν από τη διαμάχη. Αυτό είναι και το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης.
- Το δεύτερο αποτέλεσμα είναι μία **win-lose** ή **lose-win** κατάσταση όπου η μία πλευρά πετυχαίνει τους στόχους της και η άλλη όχι, εφόσον και οι δύο αντιμετωπίζουν τα συμφέροντά τους ως αμοιβαία και αποκλειστικά. Αυτό συμβαίνει επειδή η μία ή και οι δύο πλευρές αρνούνται να συμβιβαστούν. Άλλωστε η πλευρά που χάνει, μην έχοντας πετύχει τους στόχους της υπόκειται σε ψυχολογικές απώλειες. Αλλά και άλλη πλευρά χάνει γιατί μακροπρόθεσμα χτίζονται δυσλειτουργικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.
- Το τελευταίο αποτέλεσμα είναι το **lose-lose** και χαρακτηρίζεται από μεγάλη κλιμάκωση και το κέρδος δεν υπάρχει πια ως στόχος ή ως πιθανότητα. Οι δύο πλευρές μπορεί να προσπαθήσουν να καταστρέψουν η μία την άλλη και ίσως δεχτούν την ήττα, με την προϋπόθεση όμως ότι η άλλη πλευρά χάνει περισσότερα. Και οι δύο πλευρές καταλήγουν να βρίσκονται σε χειρότερη θέση απ' ότι όταν ήταν πριν τη διαμάχη.

1.8. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Η στρατηγική, ή αλλιώς το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης είναι η συμπεριφορά με την οποία ένα άτομο αντιμετωπίζει κάθε φορά μία σύγκρουση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Balay, 2007). Η προσέγγιση που τα άτομα επιλέγουν κάθε φορά μπορεί να εξαρτάται από την προσωπικότητα, τις κοινωνικές σχέσεις τους και τη συγκεκριμένη κατάσταση (Levi, 2014). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά μπορεί να συσχετίζονται με την επιλογή του κάθε στυλ, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία (Havenga, 2008 ·Balay, 2007· Holt & DeVore, 2005). Άλλες έρευνες έχουν ασχοληθεί με οργανωσιακά χαρακτηριστικά που μπορεί να επηρεάζουν την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως η τοποθεσία του σχολείου, το μέγεθος και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του (Saiti, 2014· Balay 2006· Cornille, Pestle & Vanwy, 1999).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί για να περιγράψουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιούν το Μοντέλο Διπλής Ανησυχίας (Dual Concern Model) των Blake και Mouton (1964). Σύμφωνα με αυτό, η επιλογή του στυλ γίνεται με βάση το ενδιαφέρον είτε για την παραγωγή, είτε για τους ανθρώπους, κι έτσι προκύπτουν πέντε στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης: επίλυση (confrontation), απόσυρση (withdrawing), εξομάλυνση (smoothing), επικράτηση (forcing), συμβιβασμός (compromising). Λίγο αργότερα, σ' αυτό το μοντέλο στηρίχθηκε και ο Thomas (1976), ο οποίος προτείνει δύο διαφορετικές διαστάσεις που καθορίζουν τελικά τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων, τη συνεργατικότητα (cooperativeness), δηλαδή την πρόθεση κάποιου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του άλλου και την επιβολή (assertiveness), δηλαδή την πρόθεση κάποιου να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες.

Οι πιο σύγχρονες μελέτες (Rahim, 2002· De Dreu, Evers, Beersma, Kluwer & Nauta, 2001) προσανατολίζονται στις δύο βασικές διαστάσεις της ανησυχίας: την ανησυχία για τον εαυτό (concern for self) και την ανησυχία για τους άλλους (concern for others). Η διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται λαμβάνοντας υπ' όψη την ανησυχία (χαμηλή ή υψηλή) για την επίτευξη των προσωπικών στόχων, σε συνδυασμό με την ανησυχία για τους άλλους (χαμηλή ή υψηλή). Ξεκινώντας από την αδιαφορία και καταλήγοντας στην έντονη ανησυχία, οι δύο αυτές διαστάσεις αποδίδουν πέντε διαφορετικά στυλ στη διαχείριση των συγκρούσεων: ενσωμάτωση (integrating), συγκατάβαση (obliging), επιβολή (dominating), αποφυγή (avoiding) και συμβιβασμός

(compromising). Αναλυτικά (Levi, 2014· Olekalns et al, 2008· Somech, 2008· Rahim, 2002):

1. Ενσωμάτωση (integrating):

Οι αντιτιθέμενες πλευρές αναπτύσσουν την απαραίτητη επικοινωνία για να ξεπεράσουν τις διαφωνίες τους και να βρουν την καλύτερη δυνατή λύση. Στη βιβλιογραφία συναντάται και ως επίλυση προβλήματος. Χαρακτηρίζεται από υψηλή ανησυχία τόσο για τον εαυτό όσο και για τους άλλους και προσανατολίζεται σε win-win αποτελέσματα. Περιλαμβάνει την πρόθεση να αντιμετωπιστεί άμεσα η σύγκρουση και χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα, ανταλλαγή πληροφοριών, αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και εξετάζει τις διαφορές ώστε να βρεθεί μία αποτελεσματική λύση που θα είναι αποδεκτή και από τις δύο πλευρές. Είναι κατάλληλο στυλ για την επίλυση περίπλοκων ζητημάτων, αλλά απαιτεί πολύ χρόνο. Αυτό το στυλ έχει ως σκοπό την ενεργή συνεργασία όλων των μελών.

2. Επιβολή (Dominating):

Στη βιβλιογραφία συναντάται και ως ανταγωνισμός. Εδώ η μία πλευρά χρησιμοποιεί τη δύναμή της για να επιλύσει τη σύγκρουση. Γενικότερα θεωρείται ανταγωνιστικό και ελεγκτικό στυλ και αντικατοπτρίζει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους. Περιλαμβάνει θέσεις ισχύος και ανταγωνιστικότητα στη διαχείριση της σύγκρουσης, ενώ το άτομο που το χρησιμοποιεί συχνά αγνοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς. Ταυτίζεται με win-lose προσανατολισμούς. Είναι κατάλληλο για την αντιμετώπιση ζητημάτων ρουτίνας ή όταν απαιτούνται γρήγορες αποφάσεις ή για την προώθηση μη δημοφιλών αλλαγών στον οργανισμό. Οι Tjosvold, Hui, Ding και Hu (2003) υποστηρίζουν πως αυτό το στυλ κάνει τα μέλη της ομάδας να διστάζουν στο να επιχειρηματολογήσουν για τη γνώμη τους.

3. Αποφυγή (Avoiding):

Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και για τους άλλους. Προωθεί την αναβολή μιας κατάστασης και την αποφυγή της συζήτησης του προβλήματος με τα εμπλεκόμενα μέρη. Τα άτομα αποσύρονται από τη σκηνή είτε φυσικά είτε ψυχολογικά και το άτομο αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τόσο τα δικά του συμφέροντα όσο και τα συμφέροντα των άλλων. Αυτό το στυλ μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν τα πιθανά δυσλειτουργικά αποτελέσματα της αντιμετώπισης της

άλλης πλευράς αντισταθμίζουν τα οφέλη της επίλυσης της σύγκρουσης. Είναι αποτελεσματικό για την επίλυση ασήμαντων ζητημάτων ή όταν χρειάζεται μια περίοδος ανάπαυλας στον οργανισμό πριν να αντιμετωπιστεί ένα πολύπλοκο πρόβλημα.

4. Συμβιβασμός (Compromising):

Εδώ οι αντιτιθέμενες πλευρές διατηρούν τις διαφορές τους ενώ βρίσκουν μία λύση που είναι αποδεκτή και από τις δύο πλευρές, μοιράζοντας τη διαφορά. Περιλαμβάνονται στρατηγικές δοσοληψίας και οι δύο πλευρές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν κάτι για να καταλήξουν σε μια αμοιβαία αποδεκτή απόφαση. Είναι κατάλληλο στυλ όταν οι στόχοι είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι και όταν οι δύο πλευρές έχουν την ίδια ισχύ και έχουν φτάσει σε διαπραγματευτικό αδιέξοδο. Χρησιμοποιείται όταν δε μπορεί να υπάρξει ομοφωνία ή όταν απαιτείται μια προσωρινή λύση για ένα περίπλοκο πρόβλημα ή όταν τα υπόλοιπα στυλ αποδεικνύονται αναποτελεσματικά.

5. Παραχώρηση ή συγκατάβαση (Obliging):

Συνδέεται με την προσπάθεια μείωσης της έντασης των διαφωνιών με σκοπό την ικανοποίηση της μίας πλευράς. Εδώ η μία από τις δύο πλευρές θυσιάζει κάτι προκειμένου να επιτευχθεί μια αποδεκτή λύση. Περιλαμβάνει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό για τους άλλους. Σχετίζεται με την προσπάθεια να μπουν στην άκρη οι διαφορές και να τονιστούν οι ομοιότητες. Χρησιμοποιείται όταν το άτομο δεν είναι εξοικειωμένο με το ζήτημα της σύγκρουσης ή όταν το ζήτημα είναι πιο σημαντικό για την άλλη πλευρά. Ακόμα είναι κατάλληλο όταν το άτομο βρίσκεται σε μειονεκτική θέση από άποψη δύναμης ή όταν θεωρεί πως η διατήρηση σχέσεων με την άλλη πλευρά είναι πιο σημαντική. Το άτομο που χρησιμοποιεί την παραχώρηση συνήθως ευελπιστεί ότι θα πάρει κάτι από την άλλη πλευρά ως αντάλλαγμα στο μέλλον.

Αν και συνδέονται με τη συμπεριφορά οι ερευνητές θεωρούν πως τα στυλ είναι σταθερά στις καταστάσεις (Olekalns et al, 2008). Ένα στυλ θεωρείται αποτελεσματικό για μία συγκρουσιακή κατάσταση όταν οδηγεί στην κατάλληλη διαμόρφωση και στη λύση του προβλήματος. Γενικώς, η ενσωμάτωση και ως ένα βαθμό ο συμβιβασμός είναι κατάλληλα στυλ για τη διαχείριση ζητημάτων στρατηγικής. Τα υπόλοιπα στυλ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για καθημερινά

ζητήματα ρουτίνας στον οργανισμό (Rahim, 2002). Τα στυλ τα οποία χαρακτηρίζονται από μέτριο ή υψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους, δηλαδή το συνεργατικό, το συμβιβαστικό και το συγκαταβατικό στη βιβλιογραφία θεωρούνται συνεργατικά στυλ ενώ τα υπόλοιπα που παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους αναφέρονται ως μη συνεργατικά (Rahim, 2002· 2001).

Συνοψίζοντας, η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι όλων των οργανισμών. Γι' αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια έχει τραβήξει την προσοχή πολλών ερευνητών τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, δεν προκύπτει ξαφνικά αλλά περνάει από διάφορα στάδια. Μπορεί να οφείλεται σε πολλούς λόγους και όταν εμφανίζεται, η διαχείρισή της είναι εκείνη που θα καθορίσει αν πρόκειται να έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στον οργανισμό. Οι τελευταίες έρευνες μιλούν για διαχείριση και όχι επίλυση των συγκρούσεων, εφόσον ο στόχος είναι να αποκομίσουμε οφέλη από αυτήν, χρησιμοποιώντας την ως μία δημιουργική δύναμη. Τα άτομα τείνουν να αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως αυτές αναλύθηκαν. Η επιλογή καθεμιάς από αυτές, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα. Ιδιαίτερος σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη στη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων. Γι' αυτό, το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας αλλά και της εμπιστοσύνης στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Κεφάλαιο 2^ο: Η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη στους οργανισμούς

2.1. Επικοινωνία: Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση

Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με την επικοινωνία στους οργανισμούς. Πρόκειται για μία πολύπλοκη και σύνθετη έννοια (Πασιαρδής, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σύγχρονοι managers ξοδεύουν το 80% της κάθε εργάσιμης μέρας τους σε άμεση επικοινωνία με τους άλλους, ενώ το υπόλοιπο 20% αντιστοιχεί σε δουλειά γραφείου, η οποία επίσης μπορεί να περιλαμβάνει κάποια μορφή επικοινωνίας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Επιπλέον, ο Ramsey (2008, σελ.1) υποστηρίζει πως ενώ ο μέσος άνθρωπος χρησιμοποιεί 18.000 λέξεις ημερησίως, ο αριθμός αυτός αποτελεί απλώς μια προθέρμανση για τους δασκάλους και τους διευθυντές. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διοίκησης, είναι η «κόλλα» που κρατάει τα διαφορετικά μέρη ενός σχολείου μαζί (Gamage, 2006, σελ. 197). Καμία λειτουργία του οργανισμού δε μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς αυτήν ενώ πολλά από τα προβλήματα που εμφανίζονται στο εσωτερικό του οφείλονται στην κακή επικοινωνία (Ζαβλανός, 2003).

Ο Miller (2006, όπ. αναφ. στο Steinhrimsdottir, 2011) κάνει αναφορά στην ιστορία της επικοινωνίας χωρίζοντάς την σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, την *κλασσική*, των *ανθρωπίνων σχέσεων* και των *ανθρώπινων πόρων*. Η *κλασσική* προσέγγιση χρονολογείται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι οργανισμοί ήταν κυρίως βιομηχανικά εργοστάσια και η επικοινωνία είχε ως σκοπό της να δώσει πληροφορίες σχετικές με την εργασία, την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του οργανισμού. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1930 μέχρι τη δεκαετία του 1960 οι θεωρητικοί ασχολούνται με τις ατομικές ανάγκες των εργαζόμενων και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η *προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων* απεικονίζει τόσο την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων για την εργασία όσο και για κοινωνικά θέματα. Σήμερα, μιλούμε για την *προσέγγιση των ανθρώπινων πόρων*: οι υπάλληλοι είναι η πιο σημαντική πηγή του οργανισμού που θέλει να πετύχει τους στόχους του (Ζαβλανός, 2003). Κοινός τόπος και των τριών προσεγγίσεων είναι η άποψη πως η εσωτερική επικοινωνία πάντα συνδέεται με την ευημερία και την ανάπτυξη του οργανισμού.

Οι ορισμοί που της έχουν αποδοθεί κατά καιρούς ποικίλουν και περιλαμβάνουν διαφορετικές παραμέτρους, ενώ παράλληλα εξαρτώνται κάθε φορά από την οπτική γωνία του μελετητή. Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002) πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών, μηνυμάτων, στάσεων, απόψεων, γνώσεων κ.λ.π., που διενεργείται και εξαρτάται από ένα ορισμένο πλαίσιο και αποβλέπει στην επίτευξη ορισμένων στόχων. Ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί ότι πρόκειται για τη διαδικασία με την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται κάποιο μήνυμα η μεταβίβαση του οποίου γίνεται με τη χρήση συμβόλων. Οι Hoy και Miskel (2005) υιοθετούν την άποψη των Mayers και Mayers οι οποίοι θεωρούν πως η επικοινωνία είναι μία συναλλακτική διαδικασία όπου οι άνθρωποι κατασκευάζουν νοήματα και αναπτύσσουν προσδοκίες για όσα συμβαίνουν γύρω τους μέσω της ανταλλαγής συμβόλων ενώ η οργανωσιακή επικοινωνία είναι μια συλλογική και αλληλεπιδραστική διαδικασία που δημιουργεί και ερμηνεύει μηνύματα. Ο Dubrin (1998) τη βλέπει ως τη διαδικασία της ανταλλαγής των πληροφοριών με τη χρήση λέξεων, γραμμάτων, συμβόλων ή λεκτικής συμπεριφοράς. Ο Χυτήρης (2013) θεωρεί πως επικοινωνία είναι η διαδικασία δημιουργίας, μετάδοσης, ερμηνείας και αξιοποίησης μηνυμάτων και πληροφοριών.

Παρατηρούμε πως πρακτικά, όλοι οι ορισμοί της επικοινωνίας την αντιμετωπίζουν ως διαδικασία και περιέχουν έμμεσες ή άμεσες αναφορές ότι περιλαμβάνει ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων. Οι Richmond, McCroskey και McCroskey (2005) επισημαίνουν πως η λέξη διαδικασία στους ορισμούς της επικοινωνίας υποδηλώνει πως η επικοινωνία είναι δυναμική και αλλάζει συνεχώς, ενώ υποστηρίζουν πως δια μέσου της επικοινωνίας με τους άλλους αναπτύσσουμε, παράγουμε, καλλιεργούμε, διαμορφώνουμε και αναδιαμορφώνουμε λέξεις και μηνύματα. Το μήνυμα είναι ένα συνειδητό ερέθισμα, μία έννοια που στέλνεται κωδικοποιημένη για να προκαλέσει μία συγκεκριμένη αντίδραση. (Πάντας & Καραγιάννης, 1998).

2.2. Η διαδικασία της επικοινωνίας

Διάφοροι ερευνητές μελέτησαν τη διαδικασία της επικοινωνίας, η οποία θεωρείται αλληλεπιδραστική και συναλλακτική, περίπλοκη, δυναμική και δεν έχει απαραίτητα αρχή ή τέλος (Hoy & Miskel, 2005). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει πως η επικοινωνία ξεκινάει με την ύπαρξη ενός μηνύματος, μιας ιδέας ή μιας πληροφορίας και ακολουθεί η κωδικοποίηση και η μετάδοσή του. Ο δέκτης παίρνει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί και το κατανοεί. Τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης, αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που επηρεάζει την όλη διαδικασία (Χυτήρης, 2013). Ο κύκλος της επικοινωνίας ολοκληρώνεται όταν το μήνυμα φύγει από τον πομπό και φτάσει στο δέκτη, ο οποίος το ερμηνεύει, το κατανοεί σωστά και έχει την αναμενόμενη αντίδραση.

Επομένως, τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας είναι (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004· Πάντας & Καραγιάννης, 1998):

- Ο **πομπός** ή **αποστολέας** ή **πηγή** που κωδικοποιεί και στέλνει το μήνυμα. Η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία οργάνωσης των ιδεών σε μια σειρά συμβόλων, όπως είναι οι λέξεις, τα οποία είναι σχεδιασμένα για την επικοινωνία με τον παραλήπτη (Dubrin, 1998).
- Το **μήνυμα** που είναι η συμβολική μεταφορά μιας έννοιας και αντιπροσωπεύει ιδέες ή συναισθήματα που μεταδίδονται
- Το **μέσον** ή **κανάλι** είναι το όχημα, η μορφή με την οποία ταξιδεύει το μήνυμα, π.χ. γραπτός ή προφορικός λόγος.
- Ο **δέκτης** ή **λήπτης** ή **παραλήπτης** είναι το πρόσωπο προς το οποίο απευθύνεται το μήνυμα και εκείνος ο οποίος το αποκωδικοποιεί. Στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος ο παραλήπτης ερμηνεύει το μήνυμα και το μεταφράζει σε σημαντική πληροφορία (Dubrin, 1998).
- Η **ανάδραση** ή **ανατροφοδότηση** είναι η ποιότητα και η ποσότητα του μηνύματος του πομπού που επιστρέφει σε αυτόν από το δέκτη. Είναι η πληροφορία που επιτρέπει να γίνουν διορθώσεις και διευκολύνει την ερμηνεία του μηνύματος.
- Το **περιβάλλον** που είναι ο κοινωνικός χώρος μέσα στον οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία.

2.3. Τύποι επικοινωνίας

Διάφοροι ερευνητές ασχολούνται με την κατηγοριοποίηση της επικοινωνίας στους οργανισμούς, γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία της. Η επικοινωνία σε έναν σχολικό οργανισμό περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τη **διαπροσωπική** και την **οργανωσιακή** (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Η διαπροσωπική είναι η συνήθης επικοινωνία μεταξύ των ατόμων στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η οργανωσιακή επικοινωνία αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που τον απαρτίζουν. Σ' αυτό το πλαίσιο η επικοινωνία στις σύγχρονες ομάδες μπορεί να διακριθεί (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009):

α) με κριτήριο τον τρόπο πραγματοποίησής της, σε **άμεση** και **έμμεση**. Η άμεση πραγματοποιείται όταν δεν παρεμβάλλονται ενδιάμεσες διοικητικές θέσεις ενώ στην έμμεση η πληροφορία περνάει δια μέσω τρίτων θέσεων, τηρώντας την ιεραρχία του οργανισμού.

β) με κριτήριο τους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη σε επικοινωνία **μονής** και **διπλής κατεύθυνσης**. Οι Koza και Dant (2007) κάνουν μία σαφή διάκριση των δύο τύπων. Οι μονομερείς ή μονόδρομες επικοινωνιακές στρατηγικές περιλαμβάνουν τη μεταφορά της πληροφορίας από τον αποστολέα στον παραλήπτη, ο οποίος έχει ελάχιστη ευκαιρία για απόκριση ή για να ζητήσει διευκρινίσεις. Οι διμερείς ή διπλής κατεύθυνσης στρατηγικές επικοινωνίας είναι εκείνες στις οποίες οι συνεργάτες είναι αμοιβαία ενεργοί συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία και μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, σχόλια, να εκφράζουν ιδέες, ακόμα και τις συγκρουόμενες, και να επηρεάζουν ο ένας τον άλλον. Ο πρώτος τρόπος είναι αποτελεσματικός σε καταστάσεις άμεσης ανάγκης, ενώ ο δεύτερος είναι χρονοβόρος, αλλά προλαμβάνει τα λάθη και οδηγεί σε σωστή πληροφόρηση (Πάντας & Καραγιάννης, 1998).

γ) με κριτήριο τις επικοινωνούσες θέσεις στην ιεραρχία της ομάδας, οπότε διακρίνεται σε **κάθετη**, **οριζόντια** και **διαγώνια**. Η κάθετη μπορεί να είναι ανιούσα ή κατιούσα και αφορά την επικοινωνία μεταξύ υπαλλήλων σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα, ενώ η οριζόντια αφορά την επικοινωνία των υπαλλήλων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο του οργανισμού. Η διαγώνια επικοινωνία είναι η μεταβίβαση μηνυμάτων σε ανώτερα ή χαμηλότερα οργανωτικά επίπεδα σε διαφορετικά τμήματα (Dubrin, 1998). Σύμφωνα με τους Richmond et al (2005) η οριζόντια επικοινωνία είναι πολύ περισσότερη απ' ό τι η κάθετη επειδή υπάρχουν πολύ περισσότεροι υπάλληλοι απ' ό τι

διευθυντές και επειδή οι υπάλληλοι στο ίδιο επίπεδο νιώθουν πιο άνετα να μιλούν μεταξύ τους απ' ό,τι με ανθρώπους σε διαφορετικά επίπεδα εξουσίας. Οι ίδιοι συγγραφείς επισημαίνουν πως η οριζόντια επικοινωνία συχνά εστιάζει στην ικανοποίηση και στο ηθικό των εργαζόμενων και εδώ συμβαίνει η μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση του οργανισμού.

δ) με κριτήριο τη σημασία της και το στοιχείο του **επείγοντος** ή όχι

ε) με κριτήριο τον αποδέκτη σε **ατομική** και **συλλογική** (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η επικοινωνία που απευθύνεται προς ένα άτομο του οργανισμού είναι ατομική, ενώ αν αφορά σε περισσότερα του ενός άτομα ή ομάδες είναι συλλογική.

Ο Ζαβλανός (1990), η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) και ο Χυτήρης (2013) προσθέτουν δύο ακόμα τύπους επικοινωνίας, την **επίσημη** και την **ανεπίσημη**. Η επίσημη πραγματοποιείται μέσα από τις γραμμές της ιεραρχίας που καθορίζονται από τη διοίκηση. Εδώ οι δομές εξυπηρετούν τον περιορισμό και σταθεροποίηση της ροής της επικοινωνίας και γίνεται έτσι δυνατή η ομοιόμορφη κατανομή της πληροφορίας και του ελέγχου. Η ανεπίσημη επικοινωνία λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε άτομα που βρίσκονται μέσα στην οργάνωση των οποίων οι σχέσεις είναι ανεξάρτητες από την εξουσία και την εργασία τους. Η ανεπίσημη ή άτυπη επικοινωνία συνυπάρχει με την επίσημη ή τυπική και την υποκαθιστά, όταν αυτή είναι ασυνεχής, αναποτελεσματική ή ανεπαρκής.

Ο Χυτήρης (2013) αναφέρει δύο κανάλια της άτυπης επικοινωνίας: τη διοίκηση δια της περιηγήσεως (wandering around management) και το ράδιο αρβύλα (grapevine). Στο πρώτο, οι προϊστάμενοι έρχονται σε άμεση επικοινωνία με τους υφιστάμενους και συζητούν μαζί τους. Το δεύτερο είναι το πρόσωπο με πρόσωπο άτυπο δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ όλων των βαθμίδων και αναπτύσσεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Σε μερικές περιπτώσεις καθίσταται το κύριο μέσο επικοινωνίας και όταν μεταβιβάζονται λανθασμένες φήμες μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα, όπως επιπτώσεις στο ηθικό των εργαζόμενων και στην παραγωγικότητα (Dubrin, 1998). Αν και ένα μεγάλο μειονέκτημα του ράδιο αρβύλα είναι η διάδοση φημών, τα ανεπίσημα δίκτυα εξυπηρετούν κάποιους σκοπούς στον επίσημο σχολικό οργανισμό: αντανακλούν την ποιότητα των δραστηριοτήτων σε αυτό και υποδηλώνουν την κουλτούρα του (Hoy & Miskel, 2005).

2.4. Λειτουργίες και σκοποί της επικοινωνίας

Η επικοινωνία εξυπηρετεί έξι βασικές λειτουργίες στον οργανισμό (Richmond et al, 2005):

1. Η **πληροφοριακή λειτουργία**. Είναι η λειτουργία που παρέχει τις πληροφορίες στους υπαλλήλους, για να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά και αποδοτικά.
2. Η **κανονιστική λειτουργία** της επικοινωνίας περιλαμβάνει ρυθμιστικές πολιτικές εντός του οργανισμού ή μηνύματα για τη διατήρησή του.
3. Η **λειτουργία της ενσωμάτωσης** αφορά τις αναθέσεις εργασίας, τον συντονισμό του έργου και των ομάδων, και την ενοποίηση των ατόμων σε έναν κοινό στόχο.
4. Η **διοικητική λειτουργία** της επικοινωνίας αφορά τη διοίκηση και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, το να κάνεις τους εργαζόμενους να κάνουν αυτό που χρειάζεται, να τους γνωρίσεις καλύτερα και να καθιερώσεις σχέσεις μαζί του.
5. Η **λειτουργία της πειθούς** στην οποία ο διευθυντής προσπαθεί να πείσει τους εργαζόμενους να κάνουν κάτι συγκεκριμένο
6. Η **λειτουργία της κοινωνικοποίησης**. Μπορεί να καθορίσει το αν ένα άτομα επιβιώνει καλά στον οργανισμό, το βαθμό ενσωμάτωσης του.

Η Αθανασούλα – Ρέππα (2008), οι Hoy και Miskel (2005) και ο Ζαβλανός (1990) μιλούν για τις λειτουργίες της επικοινωνίας στους σχολικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με αυτούς η επικοινωνία στα σχολεία εξυπηρετεί την παραγωγή και τον έλεγχο, την καινοτομία και την κοινωνικοποίηση. Η παραγωγή και ο έλεγχος περιλαμβάνουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην μάθηση και τη διδασκαλία, δηλαδή την θέσπιση στόχων, την μεταβίβαση πληροφορίας, την λήψη αποφάσεων, την ηγεσία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων. Η καινοτομία περιλαμβάνει μηνύματα για τη δημιουργία νέων ιδεών και την αλλαγή στα προγράμματα, τις δομές και τις διαδικασίες. Η κοινωνικοποίηση και η συντήρηση είναι ο συναισθηματικός χαρακτήρας της επικοινωνίας. Επηρεάζει την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίηση των αναγκών των συμμετεχόντων και τις διαπροσωπικές σχέσεις και συντελεί στο να ενσωματωθούν οι ατομικοί στόχοι με τους σκοπούς του σχολείου. Έτσι, βελτιώνεται η ποιότητα των λειτουργιών του οργανισμού, αποφεύγονται οι συγκρούσεις και οι συγχύσεις αρμοδιοτήτων και βελτιώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις.

2.5. Η αποτελεσματική επικοινωνία στους οργανισμούς

Η αποτελεσματική επικοινωνία επηρεάζει θετικά τους οργανισμούς με διάφορους τρόπους. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από μια ανασκόπηση τόσο θεωρητική όσο και ερευνητική. Η επικοινωνία διαπερνά σχεδόν όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής εφόσον κρίνεται απαραίτητη στον καθορισμό και στην επίτευξη των στόχων, στην κατάστρωση σχεδίων δράσης, στην αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, στην άσκηση των διοικητικών λειτουργιών και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Καμπουρίδης, 2002). Επιπλέον, η αποτελεσματική επικοινωνία βοηθά στη δημιουργία ανθρώπινου περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων και ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η διαχείριση συγκρούσεων και η δημιουργία θετικού κλίματος εξαρτώνται από αυτήν (Κατσαρός, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματευτεί το ρόλο της αποτελεσματικής επικοινωνίας στα σχολεία και στους οργανισμούς γενικότερα, φέρνοντας στο φως διάφορα ευρήματα. Σε ορισμένες συνδέεται άμεσα με την επιτυχία και αποτελεσματικότητα (Byrne, & LeMay, 2006· Weick, 1993), ενώ σε άλλες σχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή αλλαγή και την παραγωγικότητα (Saeed, Lodhi, Ahmed, urRehman Dustgeer & Sami, 2013· Glomo-Narzoles, 2012). Άλλοι ερευνητές συσχετίζουν την ανοιχτή επικοινωνία με την ικανοποίηση των εργαζόμενων από τον οργανισμό και την εργασία και υποστηρίζουν ότι παίζει θετικό ρόλο στη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Jensen, 2003).

Η οργανωσιακή επικοινωνία σύμφωνα με τους Gray και Laidlaw (2004) μπορεί να εξετάζεται από δύο οπτικές: την οπτική της διαδικασίας που αφορά τη ροή της επικοινωνίας και την οπτική της αντίληψης που αφορά τις αντιλήψεις των υπαλλήλων και τις στάσεις. Η έρευνα στη δεύτερη προοπτική βασίζεται στην ιδέα ότι η γνωστική και συναισθηματική αντίληψη ενός ατόμου για τον οργανισμό θα έχουν έναν αντίκτυπο στη συμπεριφορά του μέσα σ' αυτόν. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι συγγραφείς η ικανοποίηση από την επικοινωνία είναι το κοινωνικοσυναισθηματικό αποτέλεσμα που προκύπτει από τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις και όταν οι εργαζόμενοι ικανοποιούν τις ανάγκες τους μέσω της ικανοποιητικής επικοινωνίας είναι πιο πιθανό να χτίσουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις.

Οι Downs και Adrian (2004) ορίζουν την ικανοποίηση από την επικοινωνία ως την προσωπική ικανοποίηση που είναι συνυφασμένη με την επιτυχή επικοινωνία με κάποιον ή με το να επικοινωνεί κάποιος μαζί σου επιτυχώς. Σύμφωνα με του ίδιους είναι ένα σημαντικό μέτρο στάθμισης της ευημερίας και της λειτουργίας του οργανισμού. Οι Downs και Hazen (1977) ασχολήθηκαν εκτενώς με την ικανοποίηση από την επικοινωνία. Σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να αντικατοπτρίζει αρκετές σημαντικές μεταβλητές στον οργανισμό, αλλά πάνω απ' όλα αντικατοπτρίζει τα βασικά σημεία των αλληλεπιδράσεων ενός ατόμου με τους ανώτερους, τους συναδέλφους, την ομάδα εργασίας, τη δική του δουλειά και την πολιτική της εργασίας του και αφορά παράγοντες όπως το επικοινωνιακό κλίμα, την ενσωμάτωση του ατόμου στον οργανισμό, την επικοινωνία με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους, την ποιότητα των μέσων επικοινωνίας και την ανατροφοδότηση.

Οι έρευνες έχουν δείξει πως οι εργαζόμενοι οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία, τείνουν να είναι περισσότερο υποκινούμενοι και συνεισφέρουν περισσότερο από τους ανικανοποίητους εργαζόμενους (Aaltio-Marjosola & Takala, 2000). Επιπλέον, ο Muchinsky (1977) σε έρευνά του βρήκε πως οι ερωτηθέντες που έχουν μία θετική άποψη για την επικοινωνία μέσα στον οργανισμό έχουν θετικά αισθήματα για το ψυχολογικό περιβάλλον του οργανισμού, τη διοίκηση γενικότερα και τον τρόπο με τον οποίο οι υπάλληλοι ταυτίζονται με τον οργανισμό. Ο Alanezi (2011) σε έρευνά του σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκει μια ισχυρή προβλεπτική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την επικοινωνία και της δέσμευσής τους στο σχολικό οργανισμό. Ακόμα πιο πρόσφατα, οι Abdullah και Hui (2014) τονίζοντας τη σημασία της ξεκάθαρης και αποτελεσματικής επικοινωνίας στα σχολεία σε έρευνά τους σε δασκάλους δημοτικών σχολείων συσχετίζουν την ικανοποίηση από την επικοινωνία με την ικανοποίηση από την εργασία.

Παρ' όλα αυτά, ορισμένες φορές μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα, ή αλλιώς θόρυβοι ή παράσιτα στην επικοινωνία, τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Ο Πασιαρδής (2004) τα κατηγοριοποιεί ανάλογα με τις αιτίες που τα προκαλούν σε **φυσικά**, όπως είναι οι εξωτερικοί θόρυβοι, η κακή ακουστική κλπ., **νοητικά**, δηλαδή το δύσκολο λεξιλόγιο, η υπερφόρτωση πληροφορίας κλπ, και **ψυχολογικά**, όπως είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος και η απροθυμία για επικοινωνία. Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) προσθέτει και τις

προσδοκίες, δηλαδή την υπερεκτίμηση ή την υποτίμηση της αξίας του μηνύματος, την απογοήτευση ή τη δυσαρέσκεια. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι η υπερφόρτωση, ατομικοί και ψυχολογικοί μηχανισμοί παραμόρφωσης όπως η έλλειψη προσοχής, η βιαστική αξιολόγηση και η άρνηση, και τέλος η έλλειψη κοινού λεξιλογίου (Καμπουρίδης, 2002).

Τα προβλήματα στην επικοινωνία μπορεί να οφείλονται στο ότι οι άνθρωποι δεν έχουν συνειδητοποιήσει αρκετά την ανάγκη της επικοινωνίας, δεν γνωρίζουν επακριβώς τι να μεταδώσουν και πώς ή δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα για να μεταβιβάσουν αυτό που θέλουν (Χυτήρης, 2013). Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην επικοινωνία το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση της ύπαρξής τους και η ανάπτυξη τακτικών για κάθε ένα από αυτά (Dubrin, 1998). Είναι πολλές οι καταστάσεις που επηρεάζουν την επικοινωνία προκαλώντας παρερμηνείες και σύγχυση. Ορισμένες από αυτές είναι η θέση ιεραρχίας στον οργανισμό, το ανταγωνιστικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές (Πάντας & Καραγιάννης, 1998). Επιπλέον, η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να παρεμποδιστεί αν εκλείπουν η εμπιστοσύνη και οι δεξιότητες ακρόασης, γιατί χωρίς εμπιστοσύνη οι υπάλληλοι δε θα μπορούν να ακούσουν τις πληροφορίες που στέλνονται (Steinhilmsdottir, 2011).

Η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται στενά με την κουλτούρα του οργανισμού και εξαρτάται από την ποιότητα των σχέσεων σ' αυτόν κι έτσι η εμπιστοσύνη γίνεται μια σημαντική μεταβλητή στην επικοινωνιακή διαδικασία. Η Tschannen-Moran (2001) υποστηρίζει πως η ποιότητα της επικοινωνίας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη για την ανοιχτή επικοινωνία σε έναν οργανισμό. Οι άνθρωποι με υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης είναι πιθανόν να φανερώσουν πιο ακριβή, σχετικά και ολοκληρωμένα δεδομένα για τα προβλήματα, τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Η σχολική κουλτούρα στα επιτυχημένα σχολεία υποδηλώνει αμοιβαία εμπιστοσύνη και κοινές αξίες ανάμεσα σε δασκάλους και διευθυντή (Arlestig, 2008).

2.6. Εμπιστοσύνη: Ορισμός και τύποι

Η οργανωσιακή εμπιστοσύνη είναι μία έννοια που ήρθε στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ερευνητές πραγματεύονται το περιεχόμενό της και τον πολύ βασικό ρόλο που διαδραματίζει στην εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών. Οι Hoy και Miskel (2005, σελ. 179) υποστηρίζουν πως η εμπιστοσύνη είναι σαν τον αέρα: κανείς δεν τον πολυσκέφτεται μέχρι να του χρειαστεί και να μην είναι εκεί. Οι ίδιοι συγγραφείς θεωρούν πως το να εμπιστευέσαι σημαίνει να κάνεις τον εαυτό σου τρωτό στον άλλον με τη σιγουριά ότι δε θα δράσει με τρόπους επιζήμιους για σένα. Η έννοια της εμπιστοσύνης είναι αφηρημένη και υπόκειται σε μία μεγάλη γκάμα ορισμών, συμβαλλόμενων παραγόντων και περιστάσεων. Έχει υπάρξει μεγάλη σύγχυση για το εάν πρόκειται για στοιχείο του χαρακτήρα, πεποίθηση, κοινωνική δομή, διαπροσωπική σχέση, λογική επιλογή ή συμπεριφορική πρόθεση.

Ο ορισμός των Hoy και Tschannen- Moran (1999) αιχμαλωτίζει τους όρους κλειδιά των πιο σύγχρονων αναλύσεων στην εμπιστοσύνη. Σύμφωνα μ' αυτούς η εμπιστοσύνη είναι η προθυμία ενός ατόμου ή μιας ομάδας να είναι ευάλωτη σε μία άλλη πλευρά βασισμένη στη σιγουριά ότι η άλλη πλευρά είναι γενναιοδωρη, αξιόπιστη, επαρκής, ειλικρινής και ανοιχτή. Πιο αναλυτικά, μαζί με μια γενική προθυμία να ρισκάρει την **τρωτότητα** ένα άτομο εμπιστεύεται όντας σίγουρο ότι η άλλη πλευρά διακατέχεται από: **Γενναιοδωρία (Benevolence)**: την πίστη ότι κάτι για το οποίο κάποιος νοιάζεται θα προστατευθεί. **Αξιοπιστία (Reliability)**: την έκταση στην οποία κάποιος μπορεί να βασιστεί στον άλλον. **Επάρκεια (Competence)**: το επίπεδο ικανοτήτων που πρέπει να κατέχει το άτομο για την εκπλήρωση μιας προσδοκίας. **Ειλικρίνεια (Honesty)**: αναφέρεται στο χαρακτήρα, την ακεραιότητα και την αυθεντικότητα. **Ανοιχτότητα (Openness)**: την έκταση στην οποία οι σχετικές πληροφορίες δεν παρακρατούνται και η διαδικασία με την οποία τα άτομα κάνουν τους εαυτούς τους τρωτούς με το μοίρασμα πληροφοριών με τους άλλους.

Η Paine (2003) μελετώντας διάφορους ορισμούς της εμπιστοσύνης στους οργανισμούς καταλήγει στο συμπέρασμα πως είναι αδύνατον να υπάρξει ένας μόνο ορισμός της γιατί πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια εφόσον αποτελείται από πολλαπλούς παράγοντες σε γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά επίπεδα, τα οποία επηρεάζουν την αντίληψη των ατόμων για την εμπιστοσύνη. Δηλαδή είναι:

- Πολυεπίπεδη, εφόσον απορρέει από τις αλληλεπιδράσεις που συνδέουν τους συναδέλφους, την ομάδα, τις οργανωσιακές και τις ενδοοργανωσιακές συμμαχίες. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης βασίζονται στην αλληλεξάρτηση, δηλαδή τα συμφέροντα του ενός δε μπορούν να επιτευχθούν χωρίς να εξαρτώνται από τον άλλον (Hoy & Miskel, 2005).
- Έχει ρίζες στην κουλτούρα γιατί συνδέεται στενά με τις νόρμες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες.
- Βασίζεται στην επικοινωνία: Είναι το αποτέλεσμα των επικοινωνιακών συμπεριφορών, όπως η παροχή πληροφοριών με ακρίβεια, η εξήγηση των αποφάσεων, και η επίδειξη ειλικρινούς και κατάλληλης διαφάνειας.
- Είναι δυναμική, γιατί αλλάζει συνεχώς περνώντας από διάφορες φάσεις: χτίσιμο, αποσταθεροποίηση, διάλυση.

Διάφορες κατηγοριοποιήσεις έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς από τους θεωρητικούς της εμπιστοσύνης στους οργανισμούς. Ο Gedeon (2014) μιλάει για **ενδοοργανωσιακή** εμπιστοσύνη, εντός του οργανισμού και για **διαοργανωσιακή** εμπιστοσύνη, μεταξύ των οργανισμών. Οι Lewicka και Krot (2012) και η Paliszkievicz (2011) κατηγοριοποιώντας την ενδοοργανωσιακή εμπιστοσύνη κάνουν λόγο για την **οριζόντια**, την **κάθετη** και τη **θεσμική** εμπιστοσύνη ή αλλιώς την **εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού**, την **εμπιστοσύνη στο διευθυντή** και την **οργανωσιακή εμπιστοσύνη** που μπορεί να υπάρξει μόνο όταν ο οργανισμός επικοινωνεί ξεκάθαρα με τους εργαζόμενους για τις δράσεις του. Οι Forsyth, Adams και Hoy (2011) μεταφέρουν τους παραπάνω τύπους στο σχολικό πλαίσιο αναφερόμενοι στο προσωπικό του σχολείου το οποίο μπορεί να εμπιστευτεί:

- **Το διευθυντή/ τη διευθύντρια:** το προσωπικό έχει τη σιγουριά ότι ο διευθυντής/ η διευθύντρια θα κρατήσει το λόγο του/της και θα ενεργήσει προς όφελος των δασκάλων.
- **Τους συναδέλφους:** το προσωπικό θεωρεί πως οι δάσκαλοι μπορούν να βασίζονται ο ένας στον άλλον σε δύσκολες καταστάσεις στηριζόμενοι στην ακεραιότητά των συναδέλφων.
- **Το σχολικό οργανισμό:** το προσωπικό εμπιστεύεται τον οργανισμό έχοντας την πεποίθηση ότι αυτός θα ενεργήσει προς το συμφέρον του και θα είναι δίκαιος προς τους δασκάλους.

2.7. Η εμπιστοσύνη στους σχολικούς οργανισμούς

Σ' ένα σχολείο δάσκαλοι, γονείς, μαθητές και διευθυντής είναι αμοιβαία εξαρτώμενοι ο ένας από τον άλλον στην επίτευξη των στόχων. Αυτή η αμοιβαία εξάρτηση δημιουργεί ένα αίσθημα τρωτότητας εφόσον η μία πλευρά βασίζεται στην άλλη για την εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων. Η εμπιστοσύνη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων ενισχύοντας τη συνεκτικότητα του προσωπικού και την ομαδική συνεργασία, διευκολύνοντας την αποτελεσματικότητα των χειρισμών. Έτσι δημιουργείται ένα θετικό περιβάλλον μάθησης και προωθείται μία κουλτούρα στην οποία οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και να πετύχουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας (Jefferson & Knobloch, 2008· Hoy & Miskel 2005· Tschannen- Moran, 2004).

Οι Hoy & Tschannen-Moran (1999) υποστηρίζουν πως η εμπιστοσύνη είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης μάθησης και της συνεργασίας και κρατάει του συμμετέχοντες σε μία κοινότητα ενσωματωμένους και συνεκτικούς. Μειώνει την αβεβαιότητα, διατηρεί την τάξη και είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία. Σε οργανισμούς με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης οι εργαζόμενοι είναι πιο άνετοι να επενδύσουν την ενέργειά τους στην επίτευξη των στόχων παρά στην αυτοπροστασία, γιατί υπό συνθήκες υψηλής εμπιστοσύνης τα άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον ως συνεργάτες που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς (Adams & Wiswell, 2007· Tschannen-Moran, 2001).

Οι Hoy et al (2002) και οι Geist και Hoy (2003, ό.α. στο Hoy & Miskel, 2005) αναφέρονται στους παράγοντες που ενισχύουν την εμπιστοσύνη στο σχολικό πλαίσιο. Η εμπιστοσύνη του προσωπικού στο διευθυντή/στη διευθύντρια χτίζεται από τη συμπεριφορά του/της που είναι συνετός/η, υποστηρικτικός/ή και συναδελφικός/ή. Η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους χτίζεται από τους ίδιους τους δασκάλους που ενεργούν επαγγελματικά και υποστηρικτικά και αναπτύσσουν μία αίσθηση αλληλεγγύης και συναδελφικότητας. Η εμπιστοσύνη στους γονείς και τους μαθητές είναι μια λειτουργία του ακαδημαϊκού προσανατολισμού του σχολείου. Τα εμπόδια στην εμπιστοσύνη σε σχολικούς οργανισμούς περιλαμβάνουν: συχνή αλλαγή της ηγεσίας, απολύσεις προσωπικού, αναποτελεσματική επικοινωνία, η από πάνω προς τα κάτω λήψη αποφάσεων και την απομόνωση του δασκάλου (Angelle, Nixon, Norton & Niles, 2011· Brewster & Railsback, 2003).

2.8. Επικοινωνία και Εμπιστοσύνη

Η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία συνδέονται μεταξύ τους με μία αλληλεπιδραστική σχέση. Για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης εξέχουσας σημασίας θέση κατέχει το ανοιχτό επικοινωνιακό σύστημα του οργανισμού και ανάποδα, για να επιτύχουμε μία ανοιχτή επικοινωνία, απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Από τη μία πλευρά, η εμπιστοσύνη όπως ήδη διατυπώθηκε είναι το αποτέλεσμα των επικοινωνιακών συμπεριφορών. Οι Jefferson και Knobloch (2008) τονίζουν πως η ανοιχτή επικοινωνία, οι ευνοϊκές δομές και οι υποστηρικτικές σχέσεις είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης.

Επιπλέον, οι Brewster & Railsback (2003) αναφερόμενοι στην αποτελεσματική επικοινωνία, τονίζουν την αξία της εμπιστοσύνης. Αναφέρουν τον Lambert (1998) ο οποίος υποστηρίζει πως η εμπιστοσύνη χτίζεται και βιώνεται εντός του πλαισίου των πολυεπίπεδων επικοινωνιακών συστημάτων, το οποίο πρέπει να είναι ανοιχτό και ρευστό, να περιλαμβάνει ανατροφοδότηση και να εξασκείται από όλους στο σχολείο. Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο οι Lewicka και Krot (2012) στην έρευνά τους βρήκαν πως προκειμένου να χτίσουμε εμπιστοσύνη στους οργανισμούς, οι εργαζόμενοι χρειάζονται μία συνεχή και αποτελεσματική ροή πληροφορίας, περιμένουν ότι οι συγκρούσεις θα επιλύονται συστηματικά, θέλουν να νιώθουν οικεία με τους στόχους του οργανισμού και προτιμούν την ξεκάθαρη διαβεβαίωση της διατύπωσης των σκοπών του.

Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο, ο τρόπος και η ποιότητα της επικοινωνίας επηρεάζεται από το βαθμό της εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων (Arlestig, 2008· Young-Ybara & Wiersma, 1999). Η εμπιστοσύνη κρίνεται ως ζωτικής σημασίας παράγοντας για το μοίρασμα των πληροφοριών και τη δικτύωση στο χώρο εργασίας (Reina & Reina, 1999). Οι Forsyth et al (2011) μελετώντας την εμπιστοσύνη στα κοινωνικά συστήματα υποστηρίζουν πως αυτή επιτρέπει τη δημιουργία συνοχής μέσω των αποτελεσμάτων της στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων και διευκολύνει τη ροή της επικοινωνίας εντός των δομών των συνεργατικών δικτύων. Αν υπάρχει η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συναδέλφους σε έναν οργανισμό ή ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συστήματος τότε η ανταλλαγή των πληροφοριών τείνει να είναι ανοιχτή και συχνή.

Κεφάλαιο 3^ο: Σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα

3.1. Διαχείριση συγκρούσεων και επικοινωνία

Το να μπλέκεται κανείς ενεργά με τη σύγκρουση, έναν διάλογο ή μία διαφωνία είναι μία φυσιολογική και σημαντική διάσταση μιας λειτουργικής κοινωνίας εκπαιδευτικών (Achinstein, 2002). Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές όλο και περισσότερο ασχολούνται με ζητήματα της σύγκρουσης στους οργανισμούς και αυτό γίνεται φανερό από την μεγάλη έκταση της βιβλιογραφίας που συναντούμε. Όπως ήδη έχει ειπωθεί, τα σχολεία σήμερα αντιμετωπίζουν ποικίλες συγκρούσεις, και ο αντίκτυπός τους τα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. Το πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν και φέρονται ο ένας στον άλλον θεωρείται πως είναι σημαντικό στον καθορισμό του πώς θα γίνει η διαχείρισή τους και αν αυτή θα είναι εποικοδομητική ή όχι (Olekalns et al, 2008 Tjosvold, 1990). Η επικοινωνία μπορεί να δημιουργήσει τη σύγκρουση, να την αναπαράγει και να γίνει ο τρόπος που θα καθορίσει το αν η σύγκρουση είναι εποικοδομητική ή όχι (Spaho, 2013· Laca, Mejia & Mayoral, 2011· Wilmot & Hocker, 2011· Achinstein, 2002).

Τα μέλη της εκπαιδευτικής οργάνωσης πρέπει να μάθουν να μιλούν ανοιχτά για τη σύγκρουση πριν να προκύψει η ανάγκη και να συζητούν περί ποιας σύγκρουσης πρόκειται και ποιες στρατηγικές και τακτικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διευθετηθεί η σύγκρουση με τρόπους παραγωγικούς και χρήσιμους για τον καθένα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σελ. 322). Μέσω της επικοινωνίας οι άνθρωποι εκφράζουν τους φόβους τους, αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και προσπαθούν να τις επιλύσουν. Η ξεκάθαρη, ανοιχτή επικοινωνία εξοικονομεί χρόνο στον οργανισμό, περιορίζει τη σύγχυση, χτίζει εμπιστοσύνη και εγκαθιστά την αξιοπιστία, ενώ τα οφέλη των συγκρούσεων είναι πολύ πιθανόν να εμφανιστούν όταν αυτές συζητούνται ανοιχτά και με δεξιότητες (Ramsey, 2008· Tjosvold, 2008a).

Ωστόσο, η πολύ λίγη και η υπέρμετρη επικοινωνία μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση (Salleh & Adulpakdee, 2012). Από τη μία όταν η επικοινωνία είναι λίγη, οι συνεργάτες δεν γνωρίζουν αρκετά ο ένας για τον άλλον, για τις προθέσεις, τους στόχους ή τα σχέδιά τους. Ο συντονισμός γίνεται δύσκολος και οι παρεξηγήσεις είναι πιθανόν να συμβούν, γεγονός που οδηγεί σε σύγκρουση. Από την άλλη, η πολύ επικοινωνία μπορεί επίσης να οδηγήσει σε σύγκρουση. Η αποτελεσματικότητα που η

επικοινωνία τελικά καταλήγει να έχει στη διαχείριση των συγκρούσεων εξαρτάται από την επιθυμία που έχουν τα εμπλεκόμενα μέρη να λύσουν το πρόβλημα, και μετά από την ικανότητά τους να εγκαταστήσουν αποτελεσματική επικοινωνία που θα εστιάζει στην αποφασιστική έκφραση και στην ενεργή ακρόαση. (Laca et al , 2011).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την επικοινωνία και με τον τρόπο που αυτή επηρεάζει τη σύγκρουση και επηρεάζεται από αυτήν. Η Putnam (1994) στην έρευνά της στις ενδοομαδικές συγκρούσεις υποστηρίζει πως η διαχείρισή τους γίνεται παραγωγική και ωφέλιμη μέσω της εξασφάλισης συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η Somech (2008) σε μία αντίστοιχη έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζει την αλληλεξάρτηση των εργασιών στη διαχείριση των συγκρούσεων και αναλύει τις επιπτώσεις που αυτή έχει στην επικοινωνία. Επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι τα ανταγωνιστικά στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης εμποδίζουν την επικοινωνία και οδηγούν σε αδιέξοδα ή σε λανθασμένες λύσεις που καταλήγουν να έχουν αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Σε μια συνέχεια των παραπάνω ευρημάτων οι Tjosvold, Hui & Law (2001) συσχετίζουν θετικά την ειρηνική διαχείριση των συγκρούσεων με τις συμπεριφορές που προσανατολίζονται στην ομάδα. Στην έρευνά τους έδειξαν ότι όταν οι αντιτιθέμενες πλευρές συζητούν ανοιχτά και συνεργατικά τις απόψεις τους, πετυχαίνουν τους στόχους τους, ενδυναμώνουν τις σχέσεις τους και αυξάνουν τη δέσμευσή τους στον οργανισμό. Τα άτομα που εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους, προσπαθούν να καταλάβουν το ένα το άλλο και συνδυάζουν τις ιδέες τους, λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν για κοινό όφελος (Tjosvold, 2008a). Στο ίδιο πλαίσιο και οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή σύγκρουση, στην έρευνα των Tjosvold, Wong & Feng Chen (2014) βρέθηκαν να εκφράζουν τις αντιτιθέμενες ιδέες τους άμεσα και να λαμβάνουν υπ' όψη ο ένας τις ιδέες του άλλου, γεγονός που όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας λύσεων και για την ενδυνάμωση των σχέσεων.

Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αυξάνει την πιθανότητα συνεργασίας με πολλούς τρόπους. Επιτρέπει στην ομάδα να χτίζει κοινές νόρμες, πιέζει τα μέλη να τις ακολουθήσουν και να δεσμευτούν στη συνεργασία. Ακόμα, η επικοινωνία γίνεται η γέφυρα μεταξύ της ατομικής συμμετοχής και της ταύτισης με την ομάδα (Gamage, 2006· Pruitt,

1998), και δίνει στα μέλη την ευκαιρία να περιγράψουν την αντίδρασή τους σε διάφορες κινήσεις των υπόλοιπων μελών. Γι' αυτό, οι αλληλεπιδράσεις επίλυσης προβλήματος που χαρακτηρίζονται από πλήρη ανταλλαγή πληροφοριών καταλήγουν σε ενσωματικές λύσεις αμοιβαίου οφέλους. Για να αναπτυχθεί μία λύση την οποία όλοι να πιστεύουν ως αμοιβαία επωφελή και εποικοδομητική, πρέπει να ξέρουν τι ο καθένας από τους άλλους θέλει και πιστεύει ως πολύτιμο (Pruitt, 1998).

3.2. Διαχείριση συγκρούσεων και εμπιστοσύνη

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη βρίσκονται σε μία σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης. Οι ανοιχτές, υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων είναι το θεμέλιο της εμπιστοσύνης του προσωπικού στους συναδέλφους. Ο σεβασμός, η ανοιχτότητα και η συνεργασία μεταξύ τους προωθεί την εμπιστοσύνη, αλλά και η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε συνεργάτες χτίζει την ανοιχτότητα και τη συνεργασία (Hoy et. al, 2002). Οι Lewicka and Krot (2012) υποστήριξαν πως όταν υπάρχει ανάγκη να ληφθεί μια δράση, παρά την αβεβαιότητα και τον κίνδυνο, η εμπιστοσύνη γίνεται η στρατηγική κλειδί χειρισμού της αβεβαιότητας και της αδυναμίας ελέγχου του μέλλοντος. Είναι μια πρόσθετη αξία και ένας παράγοντας κλειδί στη ροή της πληροφορίας: επιτρέπει τον έλεγχο της κρυμμένης γνώσης η οποία δεν μπορεί να ελεγχθεί από επίσημους μηχανισμούς. Ακόμα διευκολύνει τη διαδικασία του διαμοιράσματος της γνώσης και τις διαδικασίες μάθησης πυροδοτώντας συνεργατικές κοινωνικές σχέσεις.

Ο Kalchtermans (2006) αναλύοντας τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα (collaboration & collegiality) μεταξύ δασκάλων επισημαίνει πως η συνεργασία που περιλαμβάνει συνομιλίες και συζητήσεις για αξίες και βαθιές πεποιθήσεις, όχι μόνο χρειάζεται ένα ασφαλές περιβάλλον εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, αλλά αυξάνει το ρίσκο της εμφάνισης συγκρούσεων και διαστάσεων στις απόψεις. Αρκετοί ερευνητές μελετούν το ρόλο της εμπιστοσύνης στις συγκρούσεις και θεωρούν πως είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διαχείρισή τους (Jefferson & Knobloch, 2008· Seppanen, Blomqvist & Sundqvist, 2007· Tschannen- Moran, 2004).

Η εμπιστοσύνη μπορεί να διευκολύνει τις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και να ενώσει τις τα άτομα γύρω από ένα κοινό όραμα (Forsyth et al, 2011). Οι Adams και Wiswell (2007), θεωρούν πως υπό συνθήκες υψηλής εμπιστοσύνης και χαμηλής δυσπιστίας τα άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον ως συνεργάτες που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς. Από την άλλη πλευρά, όταν υπάρχει υψηλή δυσπιστία και χαμηλή εμπιστοσύνη μεταξύ ατόμων, επιβλαβή κίνητρα εις βάρος άλλων εμφανίζονται και επικρατούν αμυντικές αντιδράσεις. Παράλληλα, και άλλες έρευνες βρίσκουν παρόμοια αποτελέσματα υποστηρίζοντας πως όταν υπάρχει ομοφωνία στις σχολικές κουλτούρες, η σύγκρουση και η δυσπιστία ανάμεσα στα

μέλη είναι χαμηλή, ενώ οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και η συλλογική ευθύνη είναι υψηλή (Forsyth et al 2011· Bryk & Schneider, 2002).

Σε μια συνέχεια των παραπάνω οι Simons & Peterson (2000) στην έρευνά τους εξέτασαν τις γνωστικές και συναισθηματικές συγκρούσεις και το ρόλο που διαδραματίζει η εμπιστοσύνη σε αυτές. Συμπεραίνουν πως η εμπιστοσύνη είναι το κλειδί για την πρόληψη της κλιμάκωσης της γνωστικής σύγκρουσης σε σχεσιακή αλλά και το κλειδί για να κερδίσουμε τα οφέλη από τη σύγκρουση που εστιάζει σε καθήκοντα και να μειώσουμε τις συνέπειες των συναισθηματικών συγκρούσεων. Όταν τα μέλη της ομάδας δεν εμπιστεύονται το ένα το άλλο, είναι πιθανόν να ερμηνεύσουν τη διαφορούμενη συμπεριφορά των άλλων αρνητικά και να συμπεράνουν τη σχεσιακή σύγκρουση ως την πιθανότερη εξήγηση για τη συμπεριφορά. Επιπλέον, στις ομάδες με χαμηλή διαπροσωπική εμπιστοσύνη η διαχείριση της σύγκρουσης πραγματοποιείται με πιο επιθετικούς τρόπους, απ' ότι στις ομάδες με υψηλή εμπιστοσύνη.

Κινούμενοι στα ίδια πλαίσια οι Chan, Huang & Ng (2008) σε έρευνά τους βρήκαν πως η εμπιστοσύνη αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ του στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης του διευθυντή και της εργασιακής συμπεριφοράς και της ικανοποίησης των εργαζόμενων. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν πως το αποτελεσματικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντών διευκολύνει τις κοινωνικές διαδικασίες ανταλλαγής με τους υφισταμένους, κι έτσι προωθεί περισσότερο θετικές εργασιακές στάσεις ανάμεσά τους. Οι Koza και Dant (2007) στην έρευνά τους συνδέουν το κλίμα, τους μηχανισμούς ελέγχου του οργανισμού και την επικοινωνία με τη διαχείριση των συγκρούσεων και υποστηρίζουν πως μια διακυβέρνηση που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, αυξάνει τη συμμετοχή και την επικοινωνία μεταξύ των μελών. Και οι δύο παραπάνω έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού οδηγεί σε στρατηγικές ενσωμάτωσης στη διαχείριση συγκρούσεων.

3.3. Η έρευνα για τη διαχείριση συγκρούσεων στην Ελλάδα

Η έρευνα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για τις συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς, αποδεικνύοντας πως το ζήτημα αυτό εξακολουθεί να είναι διαχρονικό και πως ο διάλογος ακόμα παραμένει ανοιχτός. Οι Iordanides et al (2013) εξετάζουν τις απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διευθυντών για τις αιτίες, τη διαχείριση και τα αποτελέσματα των συγκρούσεων, και επιβεβαιώνουν την ύπαρξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Χρησιμοποιούν το διαχωρισμό των αιτιών της σύγκρουσης σε οργανωσιακούς και προσωπικούς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στους προσωπικούς λόγους σύγκρουσης, οι δάσκαλοι θεωρούν πως η κακή επικοινωνία είναι ο σημαντικότερος λόγος σύγκρουσης ενώ οι διευθυντές την τοποθετούν στη δεύτερη θέση. Ακολουθούν το κακό σχολικό κλίμα και η έλλειψη συνοχής στη σχολική κοινότητα.

Η Saiti (2014) σε έρευνά της σε 414 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζει τις αιτίες και τη διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπ' όψιν και το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κινούμενη στα ίδια πλαίσια με τους Iordanides et al (2013) θεωρεί πως η σύγκρουση μπορεί να οφείλεται σε διαπροσωπικούς και οργανωσιακούς λόγους, βρίσκει ανάλογα αποτελέσματα: οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η κακή επικοινωνία, η έλλειψη συνοχής και η αναποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Όταν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν η καλή επικοινωνία θα μείωνε τις πιθανές συγκρούσεις περισσότεροι από τους μισούς συμφώνησαν. Υποστηρίζει την άποψη πως η ενσωμάτωση, η συνεργασία και η συνοχή είναι οι παράγοντες κλειδιά για την καλλιέργεια της εποικοδομητικής διαχείρισης συγκρούσεων.

Οι Iordanides και Mitsara (2014) μελετούν τις επιπτώσεις των γνωστικών και συναισθηματικών συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιβεβαιώνουν πως οι συγκρούσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο στα ελληνικά σχολεία σήμερα και πως οι εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβάνονται περισσότερο ως δυσλειτουργικά γεγονότα που διαλύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και αυξάνουν το εργασιακό στρες. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν πως οι αρνητικές επιρροές της σύγκρουσης στην ομάδα περιλαμβάνουν τη διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών που εμπλέκονται οι οποίες συχνά υπερεκτιμούν

τις ικανότητες της ομάδας τους και η ενεργή ακρόαση συχνά αντικαθίσταται από αρνητικά στερεότυπα τα οποία συμβάλλουν στη μείωση της ποιότητας της επικοινωνίας και στην έλλειψη συντονισμού.

Άλλες έρευνες προσθέτουν μία διαφορετική οπτική στη διαχείριση των συγκρούσεων, εξετάζοντας τους παράγοντες που ευνοούν την επιλογή των στρατηγικών διαχείρισής τους. Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζουν τη στρατηγική που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στη διαχείριση των συγκρούσεων, υπό το πρίσμα ορισμένων προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων, όπως είναι το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι Λεπίδας, Σταυρόπουλος και Τέντζερης (2015) στη δική τους μελέτη στο Ν. Μαγνησίας σε 125 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζουν το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ τους και πως αυτό συμβάλλει στη στάση που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα αποτελέσματά τους αναδεικνύουν πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών υιοθετεί τη στάση της επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό το συνεργατικό παρά το ανταγωνιστικό προφίλ, το οποίο συνδέεται στενά με πρακτικές κατευνασμού και επίλυσης προβλημάτων.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως οι έρευνες στο επίπεδο της ελληνικής επικράτειας εστιάζουν κυρίως στις αιτίες των συγκρούσεων και στα αποτελέσματά τους. Επιβεβαιώνουν την ύπαρξή τους στα σχολεία, και το γεγονός ότι τα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά, και σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζουν πως η επικοινωνία διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διαχείρισής τους. Ωστόσο, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα που να συσχετίζει την επικοινωνία με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη σύγκρουση όταν αυτή προκύπτει. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη αναφέρεται ως στοιχείο της συνεργατικότητας ή της συνοχής που θα πρέπει να διακατέχει τα μέλη του σχολικού οργανισμού κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα που να εξετάζουν το ρόλο της στη διαχείριση της σύγκρουσης. Σ' αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε και η παρούσα εργασία. Αποτελεί μια προσπάθεια να συμπληρωθούν και να επεκταθούν άλλες έρευνες που πραγματεύονται τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εφόσον η διαχείρισή τους όπως έχει ήδη ειπωθεί επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους.

Κεφάλαιο 4^ο: Η έρευνα

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη διαχείριση των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη. Όπως ήδη διατυπώθηκε η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαχείρισή τους. Από τη βιβλιογραφία διαπιστώθηκαν πέντε διαφορετικά στυλ που υιοθετούν τα άτομα στη διαχείριση των συγκρούσεων: ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός, επιβολή και αποφυγή, από τα οποία τα τρία πρώτα θεωρούνται συνεργατικά ενώ τα υπόλοιπα δύο μη συνεργατικά. (Rahim, 2002·2001). Σε μία αναζήτηση των παραγόντων που ευνοούν την επιλογή καθενός από αυτά, εξετάζουμε ορισμένους προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες αλλά και τη σχέση τους με την ικανοποίηση από την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη.

Η ικανοποίηση από την επικοινωνία, όπως αυτή αναλύθηκε βασίζεται στην παραδοχή πως η γνωστική και συναισθηματική αντίληψη του ατόμου, έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του (Gray & Laidlaw, 2004). Οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία όπως αυτές αναλύθηκαν από τους Downs & Hazen (1977), αλλά και από άλλους ερευνητές της επικοινωνίας (Downs & Adrian, 2004· Clampitt & Zirard, 1993) περιλαμβάνουν το επικοινωνιακό κλίμα, τη σχέση με τους ανώτερους, την ενσωμάτωση, την ποιότητα των μέσων, την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, την οργανωσιακή προοπτική, τη σχέση με τους υφιστάμενους, την ανατροφοδότηση. Σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει:

- Τη σχέση που έχουν διάφοροι παράγοντες, ατομικοί, όπως το φύλο και η ηλικία, και παράγοντες του εργασιακού πλαισίου, όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η περιοχή στην οποία ανήκει, στη στρατηγική που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης, στην ικανοποίηση από την επικοινωνία και στην εμπιστοσύνη που αναπτύσσουν μεταξύ τους
- Τη σχέση που έχει η ικανοποίηση από την επικοινωνία με την εμπιστοσύνη
- Τη σχέση που έχουν οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

- Τη σχέση που έχει η εμπιστοσύνη με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

Συγκεκριμένα τα ερωτήματά που προκύπτουν έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια είναι τα εξής:

1. Σε ποιες διαστάσεις της επικοινωνίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους;
2. Υπάρχουν διαφορές στο βαθμό που εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από την επικοινωνία ως προς τους ατομικούς παράγοντες, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα και τη σχέση εργασίας τους ή ως προς τους εργασιακούς παράγοντες, δηλαδή το μέγεθος του σχολείου και τη γεωγραφική περιοχή του;
3. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή/τη διευθύντρια ή τους συναδέλφους τους;
4. Υπάρχουν διαφορές στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους και το διευθυντή/τη διευθύντρια ως προς τους ατομικούς παράγοντες, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα και τη σχέση εργασίας τους ή ως προς τους εργασιακούς παράγοντες, δηλαδή το μέγεθος του σχολείου και τη γεωγραφική περιοχή;
5. Ποιο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων επιλέγουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος;
6. Υπάρχουν διαφορές στη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τους ατομικούς παράγοντες, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα και τη σχέση εργασίας τους ή ως προς τους εργασιακούς παράγοντες, δηλαδή το μέγεθος του σχολείου και τη γεωγραφική περιοχή του;
7. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την επικοινωνία και στην εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και στο διευθυντή/στη διευθύντρια;
8. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την επικοινωνία και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων;
9. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και στο διευθυντή/στη διευθύντρια και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων;

4.2. Μέθοδος

4.2.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, ως εξεταζόμενος πληθυσμός για τον έλεγχο των ερωτημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 248 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την έρευνα επιλέχθηκαν από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Το δείγμα προέρχεται κυρίως από τη Μακεδονία (68,5%), από τη νησιωτική Ελλάδα (10,1%), από τη Θεσσαλία (8,9%) και τα μεγάλα κέντρα της χώρας Αθήνα και Θεσσαλονίκη (8,9%) και από άλλες περιοχές (3,6%). Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε ήταν σκόπιμη, λόγω τεχνικών περιορισμών. Ο συγκεκριμένος τρόπος δειγματοληψίας δεν παρέχει τη δυνατότητα προσδιορισμού της πιθανότητας του να επιλεγεί κάποιο στοιχείο του πληθυσμού στην έρευνα. Χρησιμοποιείται όμως σε καταστάσεις όπου δεν υπάρχει το κατάλληλο δειγματοληπτικό πλαίσιο ή σε περιπτώσεις περιορισμών σε απαραίτητους πόρους διεξαγωγής μίας έρευνας. Η φύση της δειγματοληψίας αποτελεί περιορισμό ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό εξεταζόμενο πληθυσμό. Αν και δεν ήταν δυνατόν να επιτευχθεί ένα τυχαίο πανελλαδικό δείγμα, δόθηκε έμφαση, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο ως προς την περιοχή του σχολείου, το φύλο και όλες τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές.

Από το συνολικό δείγμα των 248 εκπαιδευτικών οι 216 (ή 87.1%) ανήκουν στον κλάδο των δασκάλων και οι 32 (12.9%) ανήκουν στον κλάδο των νηπιαγωγών. Οι 190 (ή 76.6%) υπηρετούν ως μόνιμοι στη θέση εργασίας τους, ενώ οι υπόλοιποι 58 (23.4%) είναι αναπληρωτές. Επιπλέον, σχετικά με τη γεωγραφική θέση των σχολείων, 18 (7.3%) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, 75 (30.2%) σε αστικές περιοχές, 60 (24.2%) σε ημιαστικές περιοχές και 95 (38.3%) σε αγροτικές περιοχές. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν 0 έως 1 έτη προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα είναι 109 (44%), ενώ εκείνοι που έχουν από 2 έτη και πάνω είναι 139 (56%).

Ως προς το φύλο, βλέπουμε στον Πίνακα 4.1. πως οι γυναίκες είναι πολύ περισσότερες από τους άντρες. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται πως είναι γυναικοκρατούμενο και αυτό επιβεβαιώνεται από το παρόν δείγμα. Επιπλέον, οι ηλικίες των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από τον ίδιο πίνακα είναι στο μεγαλύτερο

ποσοστό τους (39,9%) από 41 ως 50 ετών, ενώ ακολουθούν οι νεότεροι ηλικίας ως 30 ετών (23,4%). Η διάκριση του μεγέθους των σχολείων, που έγινε με βάση το ΦΕΚ 1507/2006 όπου σύμφωνα με παιδαγωγικά κριτήρια ως πολυθέσια σχολεία ορίζονται τα 5/θέσια και πάνω, ενώ ως ολιγοθέσια αυτά που είναι κάτω από 5/θέσια, καθώς και οι σπουδές του δείγματος φαίνονται στον Πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1.: Περιγραφή του δείγματος

Φύλο			Μέγεθος Σχολείου		
	N	%		N	%
Άνδρες	73	29,4	Ολιγοθέσια (μέχρι και 5/ θέσιο)	63	25,4
Γυναίκες	175	70,6	Πολυθέσια (από 5/θέσιο και πάνω)	185	74,6
Σύνολο	248	100	Σύνολο	248	100

Ηλικία			Σπουδές		
	N	%		N	%
Μέχρι 30 ετών	58	23.4	Βασικές	172	69.4
31-40 ετών	41	16.5	Επιπλέον (Δεύτερο Πτυχίο, Άλλο)	31	12,5
41-50 ετών	99	39.9	Ανώτερες (Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό Δίπλωμα)	40	16,1
Άνω των 50 ετών	50	20.2	Σύνολο:	248	100
Σύνολο:	248	100.0			

4.2.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, μέσω του ερωτηματολογίου που περιγράφεται στο Παράρτημα Α, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με προσωπικούς παράγοντες, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τον κλάδο, τη σχέση εργασίας τους, τις σπουδές τους, την προϋπηρεσία τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και σε ορισμένες ερωτήσεις σε σχέση με εργασιακούς παράγοντες, όπως είναι το μέγεθος του σχολείου και η γεωγραφική του θέση. Εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία, και μέσω των οποίων πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική του δείγματος, απάντησαν και στις ερωτήσεις που απαρτίζουν 3 ψυχομετρικές κλίμακες, οι οποίες αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα από την αρχική τους αγγλική, με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back translation):

1. Διαχείριση Συγκρούσεων

Η *Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης του Rahim*, (ROCI-II) (Rahim, 2001), χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει τις στρατηγικές που οι ερωτώμενοι υιοθετούν, όταν πρόκειται να διαχειριστούν διαπροσωπικές συγκρούσεις. Είναι μία κλίμακα 28 ερωτήσεων, τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση, που κυμαίνεται από το 1 - «Διαφωνώ Απόλυτα» έως και το 5 - «Συμφωνώ Απόλυτα». Περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις και αρχικά σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις πέντε στρατηγικές (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή) για τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ προϊστάμενων και υφιστάμενων. Σήμερα το ROCI-II μπορεί να αξιολογήσει πως το μέλος ενός οργανισμού χειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις α) με τους προϊσταμένους, β) με τους υφισταμένους και γ) με τους συναδέλφους του. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η τρίτη φόρμα συμπλήρωσης της συγκεκριμένης κλίμακας. Η βαθμολόγηση των πέντε διαστάσεων προκύπτει από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων:

- **Ενσωμάτωση** (integrating): Προσπαθώ να εξετάζω το ζήτημα προκειμένου να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση
- **Παραχώρηση** (obliging): Γενικά προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου

- **Επιβολή** (dominating): Μερικές φορές χρησιμοποιώ τη δύναμή μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση
- **Αποφυγή** (avoiding): Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τους συναδέλφους μου
- **Συμβιβασμός** (compromising): Χρησιμοποιώ την τακτική του «δούναι και λαβείν» για την επίτευξη συμβιβασμού

Σύμφωνα με το Rahim (2001) ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha, ο οποίος μετράει την αξιοπιστία, δηλαδή τη συνέπεια, των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, κυμαίνεται μεταξύ (0.65) και (0.80). Στην παρούσα εργασία, πλην δύο μεταβλητών, της επιβολής (.65) και του συμβιβασμού (0.56), οι οποίες εμφανίζουν τιμές του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha κάτω του αποδεκτού ορίου (0.70), όλες οι εξεταζόμενες μεταβλητές παρουσιάζουν από αποδεκτές (0.74) έως και εξαιρετικά υψηλές (0.98). Αυτό πρέπει να ληφθεί και ως περιορισμός της έρευνας, καθώς σε ότι αφορά τις 2 παραπάνω μεταβλητές, δεν υπήρχαν ερωτήσεις που να τις απαρτίζουν οι οποίες αν εξαιρούνταν θα οδηγούσαν σε σημαντική και ουσιαστική άνοδο του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha.

2. Εμπιστοσύνη

Για τη μέτρηση της εμπιστοσύνης χρησιμοποιήθηκε η *Omnibus T-Scale*. Περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις και αναπτύχθηκε από τους Hoy και Tschannen-Moran (2003). Αυτή η κλίμακα μετρά τρεις διαστάσεις της εμπιστοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της εμπιστοσύνης στο διευθυντή, την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, και την εμπιστοσύνη στον πελάτη (μαθητές/γονείς). Οι απαντήσεις δίνονται σε 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνονται από το 1 – «Διαφωνώ Απόλυτα» ως το 6- «Συμφωνώ Απόλυτα». Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι δύο πρώτες διαστάσεις της, η βαθμολόγηση των οποίων προκύπτει από την κανονικοποίηση (με μέσο $M = 500$ και τυπική απόκλιση $SD = 100$) των αντίστοιχων μεταβλητών Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή και Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, οι οποίες προκύπτουν από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν (δεχόμενοι ότι υπήρχε μία αντιστοιχία 1 προς 1 ανάμεσα σε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό στην έρευνα και σχολείο στο οποίο ανήκει). Ακολουθούν μερικά παραδείγματα:

- Ο διευθυντής στο σχολείο αυτό λειτουργεί συνήθως προς το συμφέρον των εκπαιδευτικών (**εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια**).
- Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αυτό κάνουν καλά τη δουλειά τους (**εμπιστοσύνη σε συναδέλφους**).

Για την παρούσα κλίμακα, οι κατασκευαστές της (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) δίνουν άριστους δείκτες εσωτερικής συνέπειας από (0.90) έως (0.98). Στην παρούσα εργασία, η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και η εμπιστοσύνη στο διευθυντή βρέθηκε πως και οι δύο παρουσιάζουν άριστες τιμές, 0.93 στο δείκτη Cronbach 's alpha.

3. Επικοινωνία

Το ερωτηματολόγιο της *Ικανοποίησης από την Επικοινωνία* (Communication Satisfaction Questionnaire- CSQ) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την επικοινωνία στα σχολεία. Το CSQ είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε από τους Downs και Hazen (1977) για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της επικοινωνίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Στο σύνολό του αποτελείται από 40 ερωτήσεις και μετρά 8 διαστάσεις της επικοινωνίας: *το επικοινωνιακό κλίμα, τη σχέση με τους ανώτερους, την ενσωμάτωση, την ποιότητα των μέσων, την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, την προοπτική, τη σχέση με τους υφιστάμενους, την ανατροφοδότηση*. Αναλυτικά:

- **Επικοινωνιακό κλίμα:** Αντικατοπτρίζει την ικανοποίηση τόσο σε οργανωσιακό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Είναι η διάσταση της επικοινωνίας που δίνει κίνητρα στους εργαζόμενους, που τους παρακινεί στην επίτευξη των στόχων του και τους κάνει να ταυτίζονται με αυτόν. Επιπλέον, περιλαμβάνει εκτιμήσεις για το αν οι στάσεις απέναντι στην επικοινωνία στον οργανισμό είναι υγιείς ή όχι και την έκταση στην οποία η ροή της επικοινωνίας είναι βοηθητική για τις διαδικασίες του οργανισμού.
- **Σχέση με τους ανώτερους:** Περιλαμβάνει την προς τα κάτω και προς τα πάνω επικοινωνία, το πόσο ανοιχτός είναι ο προϊστάμενος προς τους υφιστάμενους, η ικανότητά του να ακούει.
- **Ενσωμάτωση:** Αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα λαμβάνουν πληροφορίες για το άμεσο εργασιακό περιβάλλον τους και για τις ευκαιρίες

που έχουν να συμμετέχουν στα δρώμενα του οργανισμού. Τέτοιου είδους πληροφορίες κάνουν τους εργαζόμενους να νιώθουν ενσωματωμένοι.

- **Ποιότητα των μέσων:** Αντικατοπτρίζει τη χρησιμότητα, τη διαφάνεια και την ποσότητα των πληροφοριών που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι και σχετίζονται με τα κανάλια του οργανισμού, όπως οι δημοσιεύσεις και οι παρουσιάσεις
- **Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία:** Δείχνει το βαθμό στον οποίο η οριζόντια, ανεπίσημη επικοινωνία είναι ακριβής και ρέει ελεύθερα.
- **Οργανωσιακή προοπτική:** Είναι η ικανοποίηση με τα ευρύτερα είδη της πληροφορίας για το σύνολο του οργανισμού, όπως οι στόχοι του, η απόδοσή του και οι ειδοποιήσεις για επερχόμενες αλλαγές.
- **Ανατροφοδότηση:** Περιλαμβάνει το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι νιώθουν ότι αξιολογούνται δίκαια, ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται και ότι οι προϊστάμενοι τους κατανοούν τα προβλήματά τους.
- **Σχέση με υφιστάμενους:** Αφορά τους διευθυντές και αντικατοπτρίζει την επιθυμία που έχουν οι υφιστάμενοι να συμμετέχουν στην προς τα πάνω επικοινωνία.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι επτά από τις οκτώ διαστάσεις. Αφαιρέθηκε η ικανοποίηση των διευθυντών από την επικοινωνία στη σχέση τους με τους εργαζόμενους, η τελευταία διάσταση που περιγράφεται παραπάνω, διότι η έρευνα στο δείγμα της δεν περιλαμβάνει τους διευθυντές. Η κλίμακα είναι 7 σημείων τύπου Likert και κυμαίνεται από το 1- «πολύ δυσαρεστημένος/η» ως το 7 – «πολύ ικανοποιημένος/η». Οι αλλαγές που έγιναν στην κλίμακα αυτή αφορούν την ονοματολογία: αντικαταστάθηκαν λέξεις ώστε να ταιριάζουν με την ορολογία του σχολείου. Για παράδειγμα η λέξη «ανώτερος» αντικαταστάθηκε με τη λέξη «διευθυντής» και η λέξη «οργανισμοί» με τη λέξη «σχολεία». Η βαθμολόγηση των διαστάσεων προκύπτει από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα:

Πόσο ικανοποιημένος/η είμαι από:

- Το βαθμό στον οποίο λαμβάνω εγκαίρως τις πληροφορίες που χρειάζονται για να κάνω τη δουλειά μου (**Επικοινωνιακό Κλίμα**)

- Τις πληροφορίες που λαμβάνω για το πώς η δουλειά μου συγκρίνεται με άλλες (**Προσωπική ανατροφοδότηση**)
- Το βαθμό στον οποίο οι υφιστάμενοί μου ανταποκρίνονται στις ανάγκες μου για πληροφόρηση (**Επικοινωνία με υφιστάμενους**)
- Το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής μου με εμπιστεύεται (**Σχέσεις με το Διευθυντή**)

Οι Downs και Hazen (1977) αναφέρουν πως η αξιοπιστία των διαστάσεων της συγκεκριμένης κλίμακας κυμαίνεται από αποδεκτές τιμές (0.72) ως άριστες (0.96). Στην παρούσα εργασία οι συγκεκριμένες διαστάσεις δίνουν τιμές αξιοπιστίας Cronbach's alpha από (0.74) ως (0.94), δηλαδή αποδεκτές ως άριστες.

4.2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η αποστολή και παραλαβή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από 15 Μαρτίου ως 10 Απριλίου 2015. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς μέσα σε ατομικούς φακέλους, ξεχωριστά για τον καθέναν, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων και να νιώσουν και οι ίδιοι πιο άνετα να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Συνολικά μοιράστηκαν 300 έντυπα ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 248 (ποσοστό 82,7%). Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου περιείχε σαφείς διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, αλλά και γενικές οδηγίες συμπλήρωσης (βλ. Παράρτημα Α). Επιπλέον, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου αναγράφεται μία διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες θα ήθελε να ζητήσει διευκρινίσεις σχετικά με την έρευνα ή να ενημερωθεί για τα αποτελέσματά της. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά.

4.2.4. Στατιστική Ανάλυση

Τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία τους με το στατιστικό πακέτο SPSS v21. Για τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Όλες οι μεταβλητές βρέθηκε πως δεν είναι κανονικές. Το επόμενο βήμα ήταν να εξεταστεί

η λοξότητα, η κύρτωση και τα διαγράμματά τους, για να βρεθεί μήπως ορισμένες είναι κατά προσέγγιση κανονικές. Χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές βρέθηκαν να μην ακολουθούν την κανονική κατανομή. Τα αποτελέσματα αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα

5.1. Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η πρώτη έννοια που εξετάζεται είναι η διαχείριση των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία το άτομο υιοθετεί ένα από τα πέντε στυλ για να διαχειριστεί τη σύγκρουση, τρία συνεργατικά (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός) και δύο μη συνεργατικά (ανταγωνισμός, αποφυγή). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.1.1. οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε χρησιμοποιούν ένα μόνο στυλ, αλλά δηλώνουν ψηλές βαθμολογίες σε περισσότερα. Οι υψηλότερες είναι στην ενσωμάτωση (91,3%), στο συμβιβασμό (72,5%) και στην αποφυγή (63,7%). Τα περιγραφικά μέτρα όλων των στρατηγικών φαίνονται στον πίνακα 5.1.2., ενώ παράλληλα τα κυριότερα χαρακτηριστικά των κατανομών τους φαίνονται στο Διάγραμμα 1.

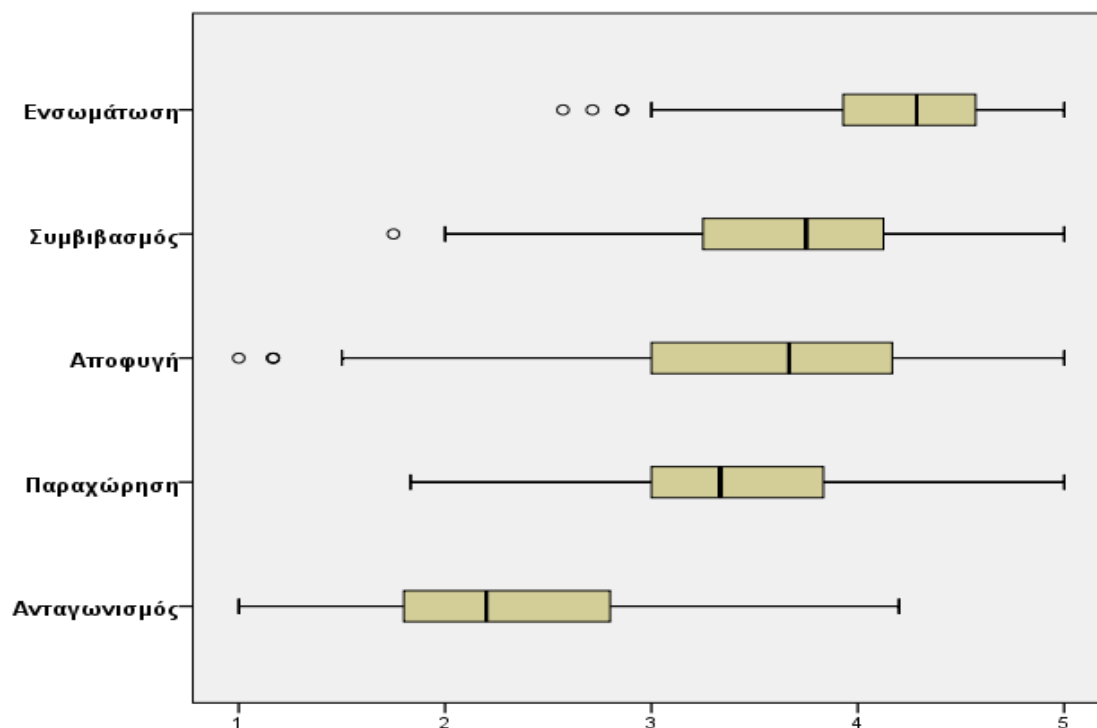
Πίνακας 5.1.1: Επικρατούσα στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων

	Εκπαιδευτικοί με σχετικά υψηλή βαθμολογία ($\geq 3,5$)	
	N	%
Ενσωμάτωση	226	91.3
Συμβιβασμός	180	72.5
Αποφυγή	158	63.7
Παραχώρηση	120	48.4
Ανταγωνισμός	12	4.8

Πίνακας 5.1.2.: Περιγραφικά μέτρα των στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Εκατοστημόριο		
				25°	50° (Διάμεσος)	75°
Ενσωμάτωση	248	4,25	0,53	3,89	4,29	4,57
Παραχώρηση	248	3,37	0,66	3,00	3,33	3,83
Συμβιβασμός	248	3,74	0,60	3,25	3,75	4,19
Ανταγωνισμός	248	2,30	0,71	1,80	2,20	2,80
Αποφυγή	248	3,62	0,85	3,00	3,67	4,17

Διάγραμμα 1: Στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων



Για την εύρεση του στυλ που κυρίως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πραγματοποιήθηκε αρχικά το μη παραμετρικό τεστ Friedman, το οποίο έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαμέσους των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών [$\chi^2 (4) = 544.502, P < 0.001$]. Έπειτα

χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Signed-Rank τεστ για τον έλεγχο των διαφορών ανά δύο στυλ ώστε να εντοπιστούν όσες είναι στατιστικά σημαντικές. Δεδομένων των πολλαπλών συγκρίσεων (10 τεστ) το επίπεδο σημαντικότητας διορθώθηκε κατά Bonferroni δηλαδή στατιστικά σημαντικές διαφορές θεωρούνται όσες έχουν $P < (0.05:10) = 0.005$. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.1.2. βρέθηκαν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.1.2: Wilcoxon Signed-Rank τεστ για τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

	Μέση Τάξη (Mean Rank)	Ενσωμάτωση	Παραχώρηση	Ανταγωνισμός	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Μέση Τάξη (Mean Rank)	-	4.48	2.55	1.33	3.23	3.41
Ενσωμάτωση	4.48	-				
Παραχώρηση	2.55	Z=-13,172 P<0.001**	-			
Ανταγωνισμός	1.33	Z=-13,575 P<0.001**	Z=-12,201 P<0.001**	-		
Αποφυγή	3.23	Z=-9,603 P<0.001**	Z=-4,426 P<0.001**	Z=-12,365 P<0.001**	-	
Συμβιβασμός	3.41	Z=-11,130 P<0.001**	Z=-8,337 P<0.001**	Z=-13,101 P<0.001**	Z=-1.992 P=0.046	-

* $P < 0.005$ (Διόρθωση κατά Bonferroni)

** $P < 0.001$

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κατά σειρά τα εξής στυλ: ενσωμάτωση (Median=4,29), συμβιβασμός (Median=3,75) και αποφυγή (Median=3,67), ακολουθεί η παραχώρηση (Median=3,33) και στην τελευταία επιλογή βρίσκεται ο ανταγωνισμός (Median=2,20). Επομένως, επικρατούν τα συνεργατικά στυλ της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού κι έπεται η αποφυγή που θεωρείται μη συνεργατική.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, εξετάστηκε πόσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα μόνο στυλ. Βρέθηκε πως ένα ποσοστό 30% των εκπαιδευτικών (N=75) παρουσίαζαν σαφή προτίμηση σε ένα μόνο από τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (**καθαρό στυλ**, δηλαδή βαθμολογία υψηλότερη τουλάχιστον κατά 0,5 από όλες τις υπόλοιπες). Ποσοστό 60 % παρουσίαζαν **μικτό στυλ**, δηλαδή

παρόμοια υψηλές βαθμολογίες σε ένα ή δύο ακόμη διαφορετικά στυλ από το επικρατέστερο. Το υπόλοιπο 10% παρουσίαζε παρεμφερείς τιμές στα περισσότερα στυλ (**ομοιόμορφο στυλ**).

Από αυτούς τους 75 εκπαιδευτικούς που παρουσίαζαν σαφή προτίμηση σε ένα μόνο στυλ, η συντριπτική τους πλειοψηφία (85,3%) κατατάσσεται στον συνεργατικό τύπο διαχείρισης συγκρούσεων, και 12% στον αποφευκτικό, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις υιοθετείται ένα μικό στυλ. Στην πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών η επικρατούσα στρατηγική είναι η συνεργατική ενώ πολύ σπάνια υιοθετούνται τα υπόλοιπα στυλ.

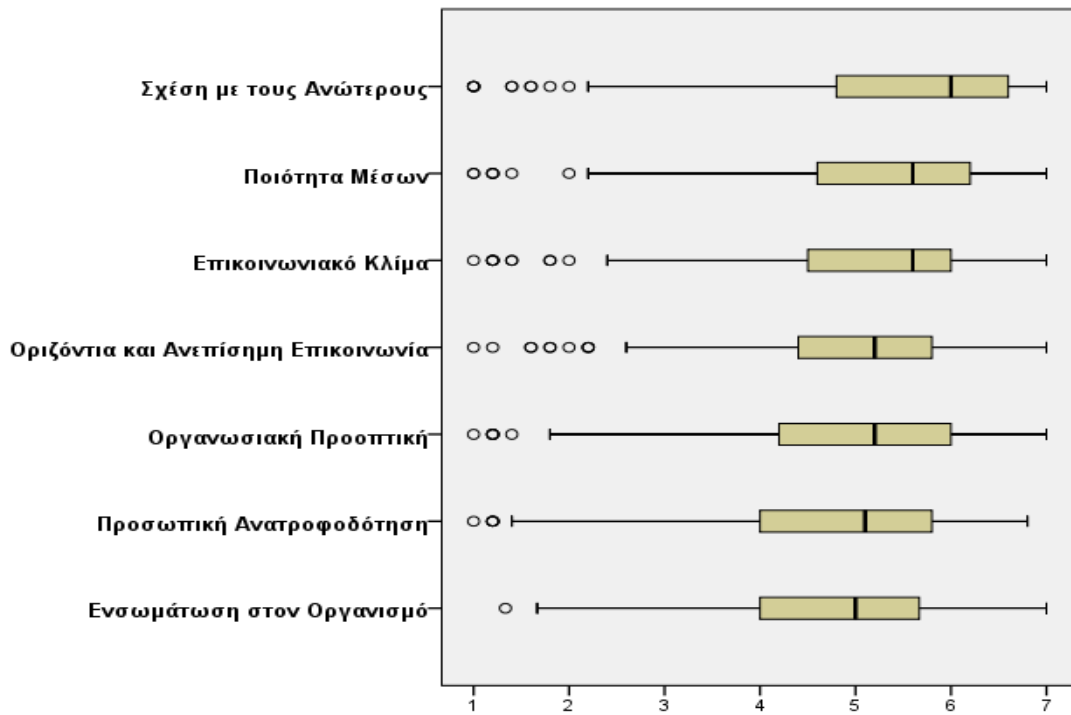
5.2. Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Η δεύτερη έννοια που εξετάζεται είναι η ικανοποίηση από την επικοινωνία, η οποία όπως ήδη ειπώθηκε περιλαμβάνει επτά διαστάσεις - μεταβλητές: το επικοινωνιακό κλίμα, την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, την ποιότητα των μέσων, την ενσωμάτωση στον οργανισμό, την προοπτική, την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι και τη σχέση που έχουν με τους προϊστάμενούς τους. Τα περιγραφικά μέτρα τους φαίνονται στον πίνακα 5.2.1, ενώ την εικόνα των κατανομών τους μπορούμε να τη δούμε στο διάγραμμα 2.

Πίνακας 5.2.1: Περιγραφικά μέτρα των διαστάσεων της ικανοποίησης από την επικοινωνία

	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Εκατοστημόριο		
				25°	50° (Διάμεσος)	75°
Επικοινωνιακό κλίμα	248	5,16	1,33	4,45	5,60	6,00
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	248	5,02	1,15	4,40	5,20	5,80
Ποιότητα των μέσων	248	5,24	1,28	4,60	5,60	6,20
Ενσωμάτωση στον οργανισμό	248	4,75	1,14	4,00	5,00	5,67
Προοπτική στον Οργανισμό	248	4,97	1,31	4,20	5,20	6,00
Προσωπική ανατροφοδότηση	248	4,81	1,27	4,00	5,10	5,80
Σχέση με προϊστάμενους	248	5,52	1,46	4,80	6,00	6,60

Διάγραμμα 2: Ικανοποίηση από την επικοινωνία



Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, εξετάζονται οι σχέσεις που έχουν μεταξύ τους οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία για να διαπιστωθεί αν ορισμένες από αυτές εμφανίζουν πολύ ισχυρές συσχετίσεις και άρα μετρούν το ίδιο φαινόμενο. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 5.2.2.

Πίνακας 5.2.2.: Συσχετίσεις των διαστάσεων της ικανοποίησης από την επικοινωνία κατά Spearman (N=248)

	Επικοινωνιακό κλίμα	Οριζόντια και ανεπίσημη Επικοινωνία	Ποιότητα των μέσων	Ενσωμάτωση	Προοπτική	Προσωπική Ανατροφοδότηση	Σχέση με τους ανώτερους
Επικοινωνιακό Κλίμα	-						
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	,812**	-					
Ποιότητα των Μέσων	,891**	,816**	-				
Ενσωμάτωση	,642**	,588**	,550**	-			
Προοπτική	,700**	,634**	,671**	,633**	-		
Προσωπική ανατροφοδότηση	,772**	,645**	,700**	,787**	,785**	-	
Σχέση με ανώτερους	,886**	,788**	,883**	,558**	,693**	,727**	-

**P<0.01

Όπως φαίνεται από τον πίνακα όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία συσχετίζονται μεταξύ τους θετικά. Εξαιρετικά ισχυρές είναι οι σχέσεις μεταξύ του επικοινωνιακού κλίματος και της οριζόντιας και ανεπίσημης επικοινωνίας ($\rho=0.812$), της ποιότητας των μέσων ($\rho=0.891$) και της σχέσης με τους ανώτερους ($\rho=0.886$), αλλά και της ποιότητας των μέσων με τη σχέση με τους ανώτερους ($\rho=0.883$). Οι υπόλοιπες σχέσεις κυμαίνονται από μέτριες έως ισχυρές. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως οι διαστάσεις επικοινωνιακό κλίμα, οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, ποιότητα των μέσων και σχέση με τους ανώτερους, ίσως να αποτελούν όλες μαζί ή ορισμένες από αυτές, μία διάσταση που μετράει το ίδιο φαινόμενο.

Για να βρεθεί σε ποιες διαστάσεις είναι περισσότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αρχικά πραγματοποιήθηκε το τεστ Friedman, το οποίο έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαμέσους των διαστάσεων της επικοινωνίας [$\chi^2(6) = 253.609, P < 0.001$]. Έπειτα,

χρησιμοποιώντας το Wilcoxon Signed-Rank τεστ (Πίνακας 5.2.2.) ελέγχθηκε η ισότητα των διαμέσων (ή της μέσης τάξης) ανάμεσα σε κάθε δυνατό συνδυασμό ανά δύο των μεταβλητών. Δεδομένων των πολλαπλών συγκρίσεων (21 τεστ) το επίπεδο σημαντικότητας διορθώθηκε κατά Bonferroni δηλαδή στατιστικά σημαντικές διαφορές θεωρούνται όσες έχουν $P < (0.05:21) = 0.0024$.

Πίνακας 5.2.3.: Αποτελέσματα Wilcoxon Signed-Rank τεστ για τις διαστάσεις ικανοποίησης από την επικοινωνία

	Μέση Τάξη (Mean Rank)	Σχέση με τους ανώτερους	Ποιότητα των Μέσων	Επικοινωνιακό κλίμα	Προοπτική στον Οργανισμό	Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	Ανατροφοδότηση	Ενσωμάτωση στον οργανισμό
Μέση Τάξη (Mean Rank)	-	5.61	4.52	4.19	3.80	3.58	3.19	3.11
Σχέση με τους ανώτερους	5.61	-						
Ποιότητα των μέσων	4.52	Z=-7,309 P<0.001**	-					
Επικοινωνιακό κλίμα	4.19	Z=-8,736 P<0.001**	Z=-2,313 P=0.021	-				
Προοπτική στον οργανισμό	3.80	Z=-8,123 P<0.001**	Z=-4,326 P<0.001**	Z=-3,115 p=0.002*	-			
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	3.58	Z=-8,402 P<0.001**	Z=-5,220 P<0.001**	Z=-3,729 P<0.001**	Z=-0,382 P=0.703	-		
Ανατροφοδότηση	3.19	Z=-10,021 P<0.001**	Z=-7,475 P<0.001**	Z=-6,627 P<0.001**	Z=-3,842 P<0.001**	Z=-2,866 P=0.004	-	
Ενσωμάτωση στον οργανισμό	3.11	Z=-8,849 P<0.001**	Z=-6,665 P<0.001**	Z=-6,078 P<0.001**	Z=-4,121 P<0.001**	Z=-3,927 P<0.001**	Z=-1,952 P=0.051	-

* $P < 0.0024$ (Διόρθωση κατά Bonferroni)

** $P < 0.001$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων, όπως δείχνει και ο πίνακας 5.2.3. οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κυρίως ικανοποιημένοι με τη σχέση τους με τους προϊσταμένους του σχολείου (Median=6), με το επικοινωνιακό κλίμα (Median=5,6) και με την ποιότητα των μέσων (Median=5,6). Χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την επικοινωνία εμφανίζονται στις διαστάσεις της οριζόντιας και ανεπίσημης επικοινωνίας (Median=5,2) μαζί με την προοπτική (Median=5,2). Τελευταίες έρχονται η ενσωμάτωση στον οργανισμό (Median=5) και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από αυτόν (Median=5,1).

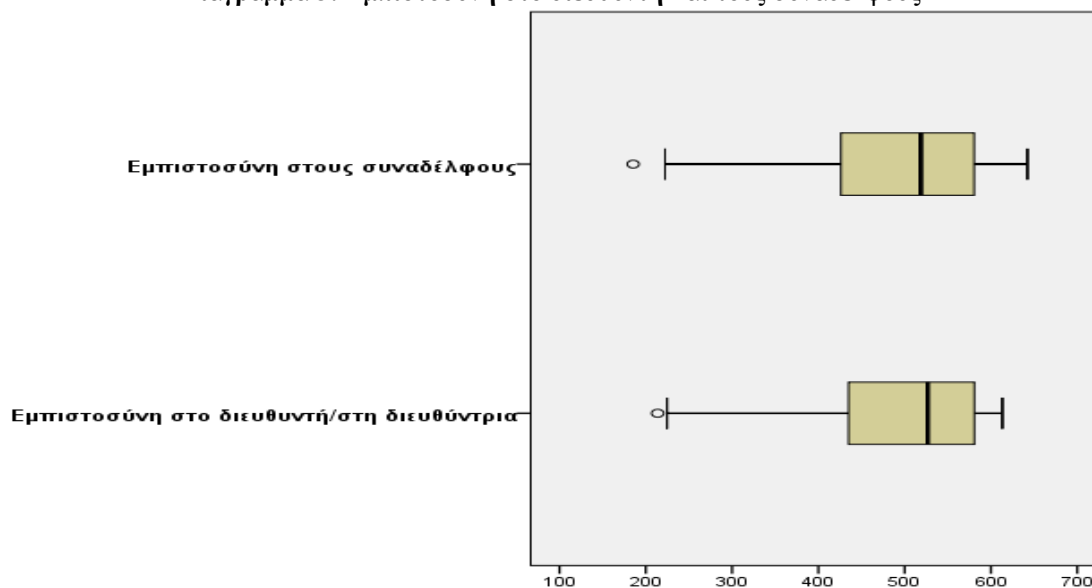
5.3. Εμπιστοσύνη

Η τρίτη έννοια που εξετάζεται είναι η εμπιστοσύνη, η οποία έχει δύο διαστάσεις-μεταβλητές: την εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια και την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους. Τα περιγραφικά μέτρα τους φαίνονται στον Πίνακα 5.3.1., ενώ την εικόνα των κατανομών τους τη βλέπουμε στο Διάγραμμα 3:

Πίνακας 5.3.1.: Περιγραφικά μέτρα εμπιστοσύνης

	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Εκατοστημόριο		
				25°	50° (Διάμεσος)	75°
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	248	500,42	100,04	432,32	526,77	580,74
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	248	499,70	99,96	423,05	518,77	580,53

Διάγραμμα 3: Εμπιστοσύνη στο διευθυντή και τους συναδέλφους



Για να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή/τη διευθύντριά τους ή τους συναδέλφους τους πραγματοποιήθηκε το τεστ Friedman, το οποίο έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαμέσους των διαστάσεων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών [$\chi^2 (1) = 1.032$, $P > 0.05$]. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους εμπιστεύονται τόσο το διευθυντή/τη διευθύντρια όσο και τους συναδέλφους τους στον ίδιο βαθμό.

5.4. Συσχετίσεις

Για την εξέταση των συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης Spearman's Correlation (ρ).

5.4.1. Επικοινωνία και εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.4.1.: Συσχετίσεις ικανοποίησης από την επικοινωνία και εμπιστοσύνης (Spearman 's ρ , N=248)

	Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή	Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους
Επικοινωνιακό Κλίμα	,749**	,724**
Οριζόντια ανεπίσημη επικοινωνία	,666**	,728**
Ποιότητα των Μέσων	,752**	,739**
Ενσωμάτωση	,472**	,498**
Οργανωσιακή Προοπτική	,499**	,511**
Προσωπική Ανατροφοδότηση	,591**	,558**
Σχέση με Προϊστάμενους	,837**	,704**

**P < 0.01

Τα αποτελέσματα, όπως αυτά φαίνονται και στον Πίνακα 5.4.1. είναι τα εξής:

Όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις με την **εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια**. Συγκεκριμένα εξαιρετικά ισχυρά θετικός συντελεστής συσχέτισης βρέθηκε με τη σχέση με τους προϊστάμενους ($\rho=0.837$). Ακόμα, ισχυρές σχέσεις βρέθηκαν με το επικοινωνιακό κλίμα ($\rho=0.749$), με την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία ($\rho=0.666$) και με την ποιότητα των μέσων ($\rho=0.752$). Μέτριες συσχετίσεις βρέθηκαν με την ενσωμάτωση ($\rho=0.472$), με την προοπτική στον οργανισμό ($\rho=0.499$) και με την ανατροφοδότηση ($\rho=0.591$).

Αντίστοιχα, όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις με την **εμπιστοσύνη στους συναδέλφους**. Υψηλές σχέσεις παρουσιάστηκαν με το επικοινωνιακό κλίμα ($\rho=0.724$), με την οριζόντια

και ανεπίσημη επικοινωνία ($r_{ho}=0.728$), με την ποιότητα των μέσων ($r_{ho}=0.739$) και με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους προϊστάμενους ($r_{ho}=0.704$). Μέτριες σχέσεις βρέθηκαν με την ενσωμάτωση ($r_{ho}=0.498$), με την οργανωσιακή προοπτική ($r_{ho}=0.511$) και με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον οργανισμό ($r_{ho}=0.558$).

5.4.2. Επικοινωνία και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Πίνακας 5.4.2.: Συσχετίσεις επικοινωνία και στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (Spearman 's rho, N=248)

	Ενσωμάτωση	Παραχώρηση	Ανταγωνισμός	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Επικοινωνιακό κλίμα	,474**	,422**	-,103	,180**	,305**
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	,457**	,427**	-,053	,162*	,281**
Ποιότητα των Μέσων	,460**	,339**	-,089	,159*	,254**
Ενσωμάτωση στον Οργανισμό	,399**	,442**	,004	,191**	,367**
Οργανωσιακή Προοπτική	,301**	,320**	-,120	,047	,245**
Ανατροφοδότηση	,357**	,335**	-,010	,094	,258**
Σχέση με τους Προϊστάμενους	,421**	,356**	-,121	,201**	,251**

**P<0.01, *P<0.05

Τα αποτελέσματα, όπως αυτά φαίνονται και στον Πίνακα 5.4.2. είναι τα εξής:

Όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με το στυλ της **ενσωμάτωσης**. Με έξι από τις επτά παρουσιάζεται μέτρια σχέση, και συγκεκριμένα με το επικοινωνιακό κλίμα ($r_{ho}=0.474$), με την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία ($r_{ho}=0.457$), με την ποιότητα των μέσων ($r_{ho}=0.460$), με την ενσωμάτωση ($r_{ho}=0.399$) και με τη σχέση με τους προϊστάμενους ($r_{ho}=0.421$). Λιγότερο ισχυρές σχέσεις βρέθηκαν με την ανατροφοδότηση ($r_{ho}=0.357$) και με την προοπτική ($r_{ho}=0.301$).

Το στυλ της **παραχώρησης** φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία και οι σχέσεις που βρέθηκαν είναι από μέτριες ως πολύ χαμηλές. Συγκεκριμένα, η παραχώρηση σχετίζεται μέτρια με το επικοινωνιακό κλίμα ($\rho=0.422$), με την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία ($\rho=0.427$) και με την ενσωμάτωση στον οργανισμό ($\rho=0.442$). Λιγότερο ισχυρές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν με την ποιότητα των μέσων ($\rho=0.339$), με την προοπτική στον οργανισμό ($\rho=0.320$), με την ανατροφοδότηση ($\rho=0.335$) και με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους προϊστάμενους ($\rho=0.356$).

Το στυλ του **συμβιβασμού** βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με όλες της διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία. Οι συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν είναι χαμηλές. Συγκεκριμένα, ο συμβιβασμός βρέθηκε πως συσχετίζεται χαμηλά με το επικοινωνιακό κλίμα ($\rho=0.305$), με την ενσωμάτωση στον οργανισμό ($\rho=0.367$), κι ακόμα λιγότερο με τις υπόλοιπες διαστάσεις: οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία ($\rho=0.281$), ποιότητα των μέσων ($\rho=0.254$), προοπτική στον οργανισμό ($\rho=0.245$), ανατροφοδότηση ($\rho=0.258$) και σχέση με τους προϊστάμενους ($\rho=0.251$).

Από τα μη συνεργατικά στυλ, η **αποφυγή** βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με ορισμένες μόνο διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν είναι ασθενείς. Συγκεκριμένα, το στυλ της αποφυγής σχετίζεται θετικά και ασθενώς με το επικοινωνιακό κλίμα ($\rho=0.180$), με την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία ($\rho=0.162$, $P<0.05$), με την ποιότητα των μέσων ($\rho=0.159$, $P<0.05$), με την ενσωμάτωση στον οργανισμό ($\rho=0.191$) και με τη σχέση με τους προϊσταμένους ($\rho=0.201$). Δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη προοπτική στον οργανισμό και στην προσωπική ανατροφοδότηση με το στυλ της αποφυγής. Τέλος, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της επικοινωνίας και στο στυλ του **ανταγωνισμού**.

5.4.3. Εμπιστοσύνη και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Πίνακας 5.4.3.: Συσχετίσεις επικοινωνία και στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων κατά Spearman (N=248)

	Ενσωμάτωση	Παραχώρηση	Ανταγωνισμός	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Εμπιστοσύνη στο Διευθυντή	,444**	,307**	-,108	,251**	,223**
Εμπιστοσύνη στους Συναδέλφους	,586**	,400**	-,077	,180**	,311**

**P<0.01

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, όπως αυτά φαίνονται και στον Πίνακα 5.4.3. για τα συνεργατικά στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων είναι τα εξής:

- Το στυλ της **ενσωμάτωσης** βρέθηκε να συσχετίζεται μέτρια και θετικά τόσο με την εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια ($r_{ho}=0.444$), όσο και με την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ($r_{ho}=0.586$).
- Το στυλ της **παραχώρησης** βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και λιγότερο ισχυρά με την εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια ($r_{ho}=0.307$) και θετικά και μέτρια με την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ($r_{ho}=0.400$).
- Το στυλ του **συμβιβασμού** βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και ασθενώς τόσο με την εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια ($r_{ho}=0.223$), όσο και με την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ($r_{ho}=0.311$).

Αντίστοιχα, για τα μη συνεργατικά στυλ:

- Πολύ χαμηλές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του στυλ της **αποφυγής** και της εμπιστοσύνης στο διευθυντή/στη διευθύντρια ($r_{ho}=0.251$) και της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους ($r_{ho}=0.180$).
- Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο διαστάσεων της εμπιστοσύνης και του στυλ του **ανταγωνισμού**.

5.5.. Ατομικοί και εργασιακοί παράγοντες

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, στην ικανοποίηση από την επικοινωνία και στην εμπιστοσύνη ως προς ορισμένους ατομικούς και εργασιακούς παράγοντες, ανάμεσα σε δύο συγκεκριμένες ομάδες (δίτιμη ανεξάρτητη μεταβλητή), χρησιμοποιήθηκε το τεστ Mann-Whitney (U). Στις περιπτώσεις όπου εξεταζόταν η ισότητα της διαμέσου μίας (εξαρτημένης) μεταβλητής ανάμεσα σε 3 ή περισσότερα γκρουπ (κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή), χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis (U). Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά Mann-Whitney (U) post-hoc τεστ με διόρθωση Bonferroni (γίνονται απευθείας από την έκδοση SPSS v19 και μετά), με συγκρίσεις στις διαμέσους των γκρουπ ανά 2, προκειμένου να διερευνηθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

5.5.1. Φύλο

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Πίνακας 5.5.1: Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και φύλο

	Ανδρας	Γυναίκα	P	Mann-Whitney (U)
Ενσωμάτωση	4,43	4,29	0.06	5.424,5
Παραχώρηση	3,20	3,50	0.21	7.031,0
Συμβιβασμός	3,75	3,75	0.276	6.943,5
Ανταγωνισμός	2,20	2,40	0.524	6.714,0
Αποφυγή	3,67	3,67	0.672	6.605,0

*P<0.05

Για κανένα από τα πέντε στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων ενσωμάτωση, παραχώρηση, ανταγωνισμός, αποφυγή, συμβιβασμός δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (Πίνακας 5.5.1).

Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Πίνακας 5.5.2.: Ικανοποίηση από την επικοινωνία και φύλο

	Άνδρας	Γυναίκα	P	Mann-Whitney (U)
Επικοινωνιακό κλίμα	5,8	5,4	0.087	5.508,5
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	5,2	5,2	0.062	5.427,5
Ποιότητα Μέσων	5,8	5,4	0.018*	5.168,5
Ενσωμάτωση	5,0	5,0	0.720	6.203,5
Προοπτική	5,4	5,2	0.215	5.479,5
Ανατροφοδότηση	5,2	5,0	0.334	5.891,0
Σχέσεις με προϊστάμενο	6,0	6,0	0.092	5.522,0

*P<0.05

Όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 5.5.2. υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες ως προς την ικανοποίηση από την ποιότητα των μέσων. Φαίνεται πως οι άνδρες (Median= 5.8) εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης σ' αυτή τη διάσταση, σε σχέση με τις γυναίκες (Median=5.4). Για τις υπόλοιπες διαστάσεις επικοινωνιακό κλίμα, οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, ενσωμάτωση, προοπτική στον οργανισμό, ανατροφοδότηση, σχέσεις με τον προϊστάμενο δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα διαφοροποίησης ως προς το φύλο.

Εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.5.3: Εμπιστοσύνη και φύλο

	Άνδρες	Γυναίκες	P	Mann Whitney (U)
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	515,98	526,77	0.993	5.284,0
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	543,48	506,42	0.032*	6.392,0

*P<0.05

Όπως δείχνει και ο Πίνακας 5.5.3. τα δύο φύλα διαφέρουν ως προς την εμπιστοσύνη που δείχνουν στους συναδέλφους. Φαίνεται πως οι άνδρες (Median= 543,48) εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα εμπιστοσύνης στους συναδέλφους τους σε

σχέση με τις γυναίκες (Median=506,42), ενώ δε διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στην εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια ως προς το φύλο.

5.5.2. Ηλικία

Διαχείριση συγκρούσεων

Πίνακας 5.5.4.: Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και ηλικία

	Μέχρι 30 ετών	31 ως 40 ετών	41 ως 50 ετών	50 ετών και άνω	P	Kruskal Wallis (U)
Ενσωμάτωση	4,14	4,29	4,29	4,43	0.112	5.996
Παραχώρηση	3,17	3,67	3,50	3,33	0.017*	10.178
Συμβιβασμός	3,75	3,75	4,00	3,75	0.052	7.735
Ανταγωνισμός	2,20	2,20	2,40	2,20	0.950	352
Αποφυγή	3,67	3,67	3,67	3,67	0.786	1.063

*P<0.05

Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 5.5.4. υπάρχει κάποια διαφοροποίηση για το στυλ της παραχώρησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών. Με βάση τις κατά ζεύγη συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν η ηλικιακή ομάδα 41 ως 50 ετών (Median=3,50) εμφανίζει μεγαλύτερα επίπεδα επιλογής αυτού του στυλ σε σχέση με τις ηλικίες ως 30 (Median= 3,17). Για τα υπόλοιπα ηλικιακά γκρουπ (ανά δύο) στο συγκεκριμένο στυλ δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επιπλέον, για τα υπόλοιπα στυλ ενσωμάτωση, ανταγωνισμός, αποφυγή, συμβιβασμός δε βρέθηκαν διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες.

Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Πίνακας 5.5.5.: Ικανοποίηση από την επικοινωνία και ηλικία

	Μέχρι 30 ετών	31 ως 40 ετών	41 ως 50 ετών	50 ετών και άνω	P	Kruskal Wallis (U)
Επικοινωνιακό κλίμα	4,50	5,20	5,80	5,80	0.000**	30.454
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	4,60	5,20	5,40	5,40	0.000**	26.032
Ποιότητα Μέσων	4,60	5,00	5,80	5,90	0.000**	29.938
Ενσωμάτωση	4,33	4,67	5,00	5,33	0.01*	11.392
Προοπτική	4,40	5,00	5,40	5,80	0.000**	28.029
Ανατροφοδότηση	4,50	4,80	5,20	5,30	0.002*	14.616
Σχέσεις με προϊστάμενο	4,50	4,80	5,2	5,3	0.000**	26.638

**P<0.001, *P<0.05

Για τις διαστάσεις του επικοινωνιακού κλίματος, της οριζόντιας και ανεπίσημης επικοινωνίας, της ποιότητας των μέσων, της ενσωμάτωσης στον οργανισμό, της προοπτικής στον οργανισμό, της ανατροφοδότησης από αυτόν και της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους φαίνεται πως υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα ηλικιακά γκρουπ όπως έχουν οριστεί, και όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5.5.5. Σύμφωνα με τις πολλαπλές συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών και οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 50 ετών δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία, σε σχέση με αυτούς που είναι ως 30 ετών, σε όλες τις διαστάσεις που εξετάζονται. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι στη διάσταση της ποιότητας των μέσων οι εκπαιδευτικοί 41 ως 50 ετών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που είναι από 31 ως 40 ετών.

Εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.5.6.: Εμπιστοσύνη και ηλικία

	Μέχρι 30 ετών	31- 40 ετών	41 έως 50 ετών	50 ετών και άνω	P	Kruskal Wallis (U)
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	462,00	462,00	537,56	537,56	0.002**	14.875
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	469,37	469,37	531,13	555,83	0.001**	16.431

**P<0.01

Και για τις δύο διαστάσεις της εμπιστοσύνης στο διευθυντή/στη διευθύντρια και της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους φαίνεται πως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα ηλικιακά γκρουπ όπως έχουν οριστεί (Πίνακας 5.5.6.). Σύμφωνα με τις πολλαπλές συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 ως 50 και οι 50 ετών και άνω εμπιστεύονται περισσότερο τόσο το διευθυντή/τη διευθύντρια, όσο και τους συναδέλφους τους σε σχέση με εκείνους που είναι ως 30 ετών. Επιπλέον, η ηλικιακή ομάδα 41 ως 50 (Median=537,56) εμπιστεύεται περισσότερο το διευθυντή/τη διευθύντρια σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31 ως 40 ετών (Median=462,00) και οι εκπαιδευτικοί που είναι 50 ετών και άνω (Median= 555,83) εμπιστεύονται περισσότερο τους συναδέλφους τους σε σχέση με εκείνους που είναι 31 ως 40 ετών (Median=469,37).

5.5.3. Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα

Διαχείριση Συγκρούσεων

Πίνακας 5.5.7.: Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα

	0-1 έτη	2 έτη και άνω	P	Mann Whitney (U)
Ενσωμάτωση	4,29	4,43	0.031*	8.779,5
Παραχώρηση	3,17	3,50	0.022*	8.853,5
Συμβιβασμός	3,75	3,75	0.930	7.527,0
Ανταγωνισμός	2,20	2,20	0.773	7.736,5
Αποφυγή	3,67	3,67	0.813	7.708,0

*P<0.05

Όπως δείχνει ο Πίνακας 5.5.7. αυτοί που έχουν 0-1 έτη προϋπηρεσίας («νέοι») και αυτοί που έχουν 2 έτη και πάνω («παλιοί») διαφέρουν ως προς την επιλογή των στυλ ενσωμάτωσης και παραχώρησης στη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι παλιοί τείνουν να επιλέγουν περισσότερο αυτά τα δύο στυλ σε σχέση με αυτούς που έχουν έναν ή κανέναν χρόνο προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Για τα στυλ ανταγωνισμός, αποφυγή, συμβιβασμός δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις.

Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Πίνακας 5.5.8.: Ικανοποίηση από την επικοινωνία και προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα

	0-1 έτη	2 έτη και άνω	P	Mann Whitney (U)
Επικοινωνιακό κλίμα	5,00	5,80	0.001**	9.377,0
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	5,00	5,40	0.000***	9.770,0
Ποιότητα Μέσων	5,20	5,80	0.002**	9.346,5
Ενσωμάτωση	4,67	5,20	0.009**	9.025,0
Προοπτική	5,00	5,20	0.01*	9.022,0
Ανατροφοδότηση	4,60	5,20	0.009**	9.043,5
Σχέσεις με προϊστάμενο	5,40	6,00	0.001**	9.412,5

*P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

Όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 5.5.8 υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που έχουν 0 έως και 1 χρόνο προϋπηρεσία («νέοι») στη σχολική μονάδα και σε αυτούς που έχουν από 2 χρόνια και πάνω («παλιοί») σε όλες τις διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, για τις διαστάσεις επικοινωνιακό κλίμα, οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, ποιότητα των μέσων, ενσωμάτωση στον οργανισμό, προοπτική, ανατροφοδότηση και σχέση με τους προϊστάμενους, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 2 χρόνια και πάνω στη σχολική μονάδα δηλώνουν πως είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους νέους σ' αυτήν.

Εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.5.9.: Εμπιστοσύνη και προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα

	0-1 έτη	2 έτη και άνω	P	Mann Whitney (U)
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	494,39	537,56	0.007**	9.089
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	481,72	543,48	0.016*	8.930

*P<0.05, **P<0.01

Αυτοί που έχουν 0-1 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα («νέοι») και σε αυτοί που έχουν 2 και παραπάνω χρόνια («παλιοί») διαφέρουν ως

προς το βαθμό της εμπιστοσύνης στο διευθυντή/στη διευθύντρια και ως προς τους συναδέλφους, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5.5.9. Οι παλιοί στη σχολική μονάδα φαίνεται πως εμπιστεύονται περισσότερο τόσο το διευθυντή/τη διευθύντρια όσο και τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους νέους.

5.5.4. Σχέση εργασίας

Διαχείριση Συγκρούσεων

Πίνακας 5.5.10.: Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και σχέση εργασίας

	Μόνιμοι	Αναπληρωτές	P	Mann Whitney (U)
Ενσωμάτωση	4,43	4,14	0.002**	4.007,5
Παραχώρηση	3,50	3,17	0.012*	4.307,0
Συμβιβασμός	3,75	3,75	0.945	5.477,5
Ανταγωνισμός	2,20	2,40	0.692	5.699,0
Αποφυγή	3,67	3,75	0.617	5.271,5

*P<0.05, **P<0.01

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.5.10. οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την επιλογή των στυλ της ενσωμάτωσης και της παραχώρησης. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως επιλέγουν περισσότερο αυτά τα στυλ σε σχέση με τους αναπληρωτές. Για τις υπόλοιπες στρατηγικές ανταγωνισμός, αποφυγή, συμβιβασμός δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τη σχέση εργασίας.

Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Πίνακας 5.5.11.: Ικανοποίηση από την επικοινωνία και σχέση εργασίας

	Μόνιμοι	Αναπληρωτές	P	Mann Whitney (U)
Επικοινωνιακό κλίμα	5,80	4,60	0.000***	3.170,0
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	5,40	4,60	0.000***	3.316,0
Ποιότητα Μέσων	5,80	4,60	0.000***	3.190,5
Ενσωμάτωση	5,00	4,67	0.011*	4.292,5
Προοπτική	5,40	4,40	0.000***	3.350,5
Ανατροφοδότηση	5,20	4,40	0.005**	4.158,5
Σχέσεις με προϊστάμενο	6,10	4,90	0.000***	3.166,5

*P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

Για όλες τις διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία, δηλαδή για το επικοινωνιακό κλίμα, την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, την ποιότητα των μέσων, την ενσωμάτωση στον οργανισμό, την προοπτική, την ανατροφοδότηση, τις σχέσεις με τους προϊσταμένους υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και στους αναπληρωτές όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5.5.11. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε όλες τις διαστάσεις της επικοινωνίας σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.5.12.: Εμπιστοσύνη και σχέση εργασίας

	Μόνιμοι	Αναπληρωτές	P	Mann Whitney (U)
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	537,56	462,00	0.000***	3.751
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	543,48	469,37	0.001**	3.991

P<0.01, *P<0.001

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5.5.12. υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές τόσο ως προς την εμπιστοσύνη στο διευθυντή/ στη διευθύντρια όσο και ως προς την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή και τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους αναπληρωτές.

5.5.5. Μέγεθος σχολείου

Διαχείριση Συγκρούσεων

Πίνακας 5.5.13.: Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και μέγεθος σχολείου

	Μέχρι και 5/θέσια	6/θέσια και πάνω	P	Mann Whitney (U)
Ενσωμάτωση	4,57	4,29	0.001**	4.144,5
Παραχώρηση	3,67	3,33	0.025*	4.728,5
Συμβιβασμός	4,00	3,75	0.160	5.143,5
Ανταγωνισμός	2,40	2,20	0.845	5.923,0
Αποφυγή	3,83	3,67	0.020*	4.690,0

*P<0.05, **P<0.01

Οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων σχολείων διαφέρουν ως προς την επιλογή των στυλ ενσωμάτωσης, παραχώρησης και αποφυγής, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία, ενώ όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5.5.13. ενώ δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά δεδομένα για τις στρατηγικές του ανταγωνισμού και του συμβιβασμού. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μικρότερα σχολεία

επιλέγουν περισσότερο τις στρατηγικές ενσωμάτωσης, παραχώρησης και αποφυγής σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε μεγαλύτερα σχολεία.

Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Πίνακας 5.5.14.: Ικανοποίηση από την επικοινωνία και μέγεθος σχολείου

	Μέχρι και 5/θέσια	6/θέσια και πάνω	P	Mann Whitney (U)
Επικοινωνιακό κλίμα	6,00	5,40	0.000***	3.598,0
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	5,80	5,00	0.000***	3.455,5
Ποιότητα Μέσων	6,00	5,40	0.000***	3.432,5
Ενσωμάτωση	5,33	4,67	0.001**	4.211,0
Προοπτική	5,20	5,20	0.123	5.071,0
Ανατροφοδότηση	5,60	5,00	0.001**	4.215,5
Σχέσεις με προϊστάμενο	6,40	5,80	0.000***	3.782,0

P<0.01, *P<0.001

Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων (κάτω από 5/θέσια) και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων (5/θέσια και πάνω) σχολείων διαφέρουν σε όλες τις διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία, δηλαδή το επικοινωνιακό κλίμα, την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, την ποιότητα των μέσων, την ενσωμάτωση στον οργανισμό, την ανατροφοδότηση και τις σχέσεις με τους προϊστάμενους, εκτός από τη διάσταση της προοπτικής στον οργανισμό, για την οποία δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (Πίνακας 5.5.14.). Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία σ' αυτές τις έξι διαστάσεις σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε μεγαλύτερα σχολεία.

Εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.5.15. : Εμπιστοσύνη και μέγεθος σχολείου

	Μέχρι και 5/θέσια	6/θέσια και πάνω	P	Mann Whitney (U)
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	580,74	505,18	0.000***	3.372,5
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	580,53	494,07	0.000***	2.860

***P<0.001

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.5.15. υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πολυθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων ως προς την εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια και ως προς την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή/τη διευθύντρια και τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων σχολείων.

5.5.6. Γεωγραφική θέση σχολείου

Διαχείριση Συγκρούσεων

Πίνακας 5.5.16.: Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και γεωγραφική θέση σχολείου

	Μεγάλο Αστικό Κέντρο (Αθήνα, κλπ.)	Αστική (από 10.000 έως 400.000 κάτοικοι)	Ημιαστική (από 2.000 έως 10.000 κάτοικοι)	Αγροτική (κάτω από 2.000 κάτοικοι)	P	Kruskal Wallis (U)
Ενσωμάτωση	4,07	4,29	4,29	4,43	0.740	6.932
Παραχώρηση	3,08	3,33	3,42	3,33	0.165	5.092
Συμβιβασμός	3,75	3,75	3,75	3,75	0.836	858
Ανταγωνισμός	2,25	2,40	2,30	2,20	0.738	1.261
Αποφυγή	3,75	3,50	3,75	3,67	0.220	4.413

*P<0.05

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να δηλώνουν διαφοροποίηση σε κάποιο από τα στυλ ενσωμάτωση, παραχώρηση, ανταγωνισμός,

αποφυγή, συμβιβασμός ως προς τη γεωγραφική θέση του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (αστικό κέντρο, αστική, ημιαστική και αγροτική περιοχή) (Πίνακας 5.5.16).

Ικανοποίηση από την επικοινωνία

Πίνακας 5.5.17.: Ικανοποίηση από την επικοινωνία και γεωγραφική θέση σχολείου

	Μεγάλο Αστικό Κέντρο (Αθήνα, κλπ.)	Αστική (από 10.000 έως 400.000 κάτοικοι)	Ημιαστική (από 2.000 έως 10.000 κάτοικοι)	Αγροτική (κάτω από 2.000 κάτοικοι)	P	Kruskal Wallis (U)
Επικοινωνιακό κλίμα	4,60	5,40	5,40	5,80	0.000***	19.993
Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία	4,60	5,00	5,10	5,60	0.000***	19.198
Ποιότητα Μέσων	4,87	5,40	5,20	6,00	0.000***	19.355
Ενσωμάτωση	4,50	4,67	4,67	5,33	0.008**	11.918
Προοπτική	4,50	5,20	5,00	5,40	0.051	10.821
Ανατροφοδότηση	4,70	5,20	5,00	5,20	0.055	8.056
Σχέσεις με προϊστάμενο	5,00	5,80	5,80	6,40	0.000***	23.247

P<0.01, *P<0.001

Για τις διαστάσεις του επικοινωνιακού κλίματος, της οριζόντιας και ανεπίσημης επικοινωνίας, της ποιότητας των μέσων, της ενσωμάτωσης στον οργανισμό, της σχέσης με τους προϊσταμένους φαίνεται πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των γεωγραφικών θέσεων των σχολικών μονάδων όπως έχουν οριστεί, ενώ δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τις διαστάσεις της προοπτικής στον οργανισμό και της ανατροφοδότησης (Πίνακας 5.5.17.). Οι πολλαπλές συγκρίσεις δείχνουν πως:

- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επικοινωνιακό κλίμα σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε μεγάλα αστικά κέντρα και σε ημιαστικές περιοχές.

- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές φαίνεται πως είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, από την ποιότητα των μέσων και από τη σχέση τους με τους προϊστάμενους σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.
- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ενσωμάτωση στον οργανισμό σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Εμπιστοσύνη

Πίνακας 5.5.18.: Εμπιστοσύνη και γεωγραφική θέση σχολείου

	Μεγάλο αστικό κέντρο (Αθήνα κλπ.)	Αστική περιοχή (10.000-400.000)	Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000)	Αγροτική (από 2.000 και κάτω)	P	Kruskal Wallis (U)
Εμπιστοσύνη στο διευθυντή	483,59	494,39	521,37	569,95	0.000***	18.931
Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους	469,37	494,07	500,25	555,83	0.000***	19.951

***P<0.001

Τόσο για τη διάσταση της εμπιστοσύνης στο διευθυντή/στη διευθύντρια όσο και για τη διάσταση της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των γεωγραφικών θέσεων όπως φαίνονται στον Πίνακα 5.5.16.. Οι πολλαπλές συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία αγροτικών περιοχών εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή/τη διευθύντρια και τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων αστικών κέντρων και των αστικών περιοχών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών εμπιστεύονται περισσότερο τους συναδέλφους τους σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές.

Κεφάλαιο 6^ο :Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της διαχείρισης των συγκρούσεων, της ικανοποίησης από την επικοινωνία και της εμπιστοσύνης στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν ορισμένοι προσωπικοί παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία, η σχέση εργασίας, η προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αλλά και άλλοι εργασιακοί παράγοντες, όπως το μέγεθος και η τοποθεσία του σχολείου σε σχέση μ' αυτές τις τρεις έννοιες. Επιπλέον, εξετάστηκε η σχέση που έχουν μεταξύ τους. Η έρευνα στηρίχθηκε στο μοντέλο του Rahim (2002), σύμφωνα με το οποίο ανάλογα με την ανησυχία για τους άλλους ή για τον εαυτό μπορεί να έχουμε πέντε στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, τρία συνεργατικά (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός) και δύο μη συνεργατικά (αποφυγή, ανταγωνισμός).

6.1. Ικανοποίηση από την Επικοινωνία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία στις διαστάσεις των σχέσεων με τους προϊσταμένους, του επικοινωνιακού κλίματος, της ποιότητας των μέσων, της οριζόντιας επικοινωνίας και της προοπτικής, ενώ τελευταίες στην κατάταξη έρχονται η ενσωμάτωση και η ανατροφοδότηση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Alanezi, 2011· Steingrimsdottir, 2011· Clampitt & Zirard, 1993) και φανερώνουν πως η παροχή ανατροφοδότησης αποτελεί μία διαχρονική δυσκολία για τους οργανισμούς. Γι' αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη να κατανοήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες ανατροφοδότησης, εφόσον οι ενημερωμένοι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανόν να καταλάβουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της εργασίας τους κι έτσι να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην επιτυχία του οργανισμού (Downs & Adrian, 2004).

Στην ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με το φύλο, σε αντίθεση με άλλες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση (Alanezi, 2011· Gunbayi, 2007 ·Gray & Laidlaw, 2004· Clampitt & Zirard, 1993) βρέθηκε πως οι άντρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες στη διάσταση της ποιότητας των μέσων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ορισμένους ερευνητές (Merchant, 2012· Zuraite, 2008) οι οποίοι

υποστηρίζουν πως τα δύο φύλα διαφέρουν στον τρόπο που χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται την επικοινωνία. Οι γυναίκες χρησιμοποιούν την επικοινωνία ως ένα εργαλείο βελτίωσης των κοινωνικών δεσμών τους, ενώ οι άντρες για να επιτύχουν απτά αποτελέσματα και να δώσουν άμεσες λύσεις σε ζητήματα που προκύπτουν και ίσως σ' αυτή τη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων οφείλεται και το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας.

Επιπλέον, βρέθηκε πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους νεότερους συναδέλφους τους, αλλά και αυτοί που εργάζονται πάνω από ένα χρόνο στην ίδια σχολική μονάδα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους νεοεισερχόμενους σ' αυτήν, σε αντίθεση με ορισμένους ερευνητές (Alanezi, 2011· Zuraite, 2008) που δε βρίσκουν καμία διαφοροποίηση ως προς την ηλικία και τα χρόνια παραμονής στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο, δύο διαφορετικές έρευνες (Gunbayi, 2007 · Clampitt & Zirard, 1993) βρίσκουν παρόμοια ευρήματα με αυτά τη παρούσας έρευνας. Εξηγούν τις διαφορές ως προς την ηλικία με βάση την εργασιακή εμπειρία που αυξάνεται όσο το άτομο μεγαλώνει. Οι εργασιακά έμπειροι δάσκαλοι ίσως βρίσκουν τρόπους να προσαρμόζουν την επικοινωνία στις ανάγκες τους, ενώ οι νεότεροι μπορεί να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες και να αντιμετωπίζουν περισσότερες επικοινωνιακές δυσκολίες και ίσως γι' αυτό να δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Επιπλέον, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία σε σχέση με τους αναπληρωτές. Ίσως επειδή οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σ' ένα σταθερό εργασιακό περιβάλλον και όσο αυξάνεται η θητεία τους σ' αυτό αναπτύσσουν μία κοινή γλώσσα συνεννόησης και επικοινωνούν αποτελεσματικότερα (Gunbayi, 2007) σε αντίθεση με τους αναπληρωτές που αλλάζουν εργασιακό περιβάλλον κάθε χρόνο.

Ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που εργάζονται σε μεγαλύτερα σχολεία, εν αντιθέσει με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν πως το μέγεθος του προσωπικού δεν επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας (Glomo-Narzoles, 2012· Jensen, 2003). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές βρέθηκε πως είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στις υπόλοιπες περιοχές. Ίσως η διαφοροποίηση αυτή να οφείλεται στο γεγονός πως όσο αυξάνεται το μέγεθος του

σχολείου αυξάνεται και η πολυπλοκότητά του και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει και γίνεται δυσκολότερη η επίτευξη ενός υγιούς επικοινωνιακού κλίματος. Τα σχολεία των αστικών κέντρων και των αστικών περιοχών είναι συνήθως μεγάλα και πολυπληθή.

6.2. Εμπιστοσύνη

Ως προς την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί, βρέθηκε πως ο βαθμός εμπιστοσύνης τόσο προς το διευθυντή/τη διευθύντρια όσο και προς τους συναδέλφους τους βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο των σχολείων (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Αυτό το εύρημα είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικό, διότι αναδεικνύει πως παρ' όλες τις δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα, δε σταματούν να δίνουν τη δέουσα προσοχή στις ανθρώπινες εργασιακές σχέσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν περίπου ίδια επίπεδα εμπιστοσύνης τόσο προς το διευθυντή/τη διευθύντρια όσο και προς τους συναδέλφους, εύρημα που συμφωνεί με τους Hoy και Tschannen-Moran (1999) και μπορεί να δηλώνει πως η εμπιστοσύνη είναι διαπεραστική στον οργανισμό και διαχέεται προς όλες τις κατευθύνσεις.

Με βάση το φύλο, οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στους συνεργάτες τους απ' ότι οι γυναίκες. Αντίστοιχες έρευνες καταλήγουν σε διαφορούμενα συμπεράσματα. Οι Lewicka & Krot (2012) στη δική τους έρευνα βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα, ενώ οι Adams και Forsyth (όπ. αναφ. στο Forsyth et al, 2011) δε βρήκαν καμία διαφοροποίηση στην εμπιστοσύνη ως προς το φύλο. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερες απαιτήσεις στον τομέα των σχέσεων απ' ότι οι άντρες (Lewicka & Krot, 2012). Επιπρόσθετα, βρέθηκε πως οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή και τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους νεότερους. Ίσως επειδή οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν συχνές αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος (μεταθέσεις, αποσπάσεις, εργασιακή αβεβαιότητα, κλπ.) κι έτσι είναι πιο άνετοι να επενδύσουν στις εργασιακές σχέσεις.

Σύμφωνα με το επόμενο εύρημα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εμπιστεύονται περισσότερο σε σχέση με τους νεοεισερχόμενους σε αυτήν και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί περισσότερο

από τους αναπληρωτές. Τα παραπάνω ευρήματα μπορεί να εξηγηθούν από το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη χρειάζεται χρόνο, χτίζεται κλιμακωτά και σταδιακά και ενισχύεται από προηγούμενες έμπιστες συμπεριφορές και προηγούμενες θετικές εμπειρίες (Saiti, 2014· Lewicka & Krot, 2012· Paliszkiwicz, 2011), ενώ συγκεκριμένες δημογραφικές τάσεις όπως η σταθερότητα του προσωπικού και η μειωμένη πολυμορφία καθιστούν πιο εύκολη την ίδρυση των κοινών αξιών που απαιτούνται για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης (Jefferson & Knobloch, 2008· Petkovich, 2008 όπ. αναφ. στο Spaho, 2013).

Ως προς τους εργασιακούς παράγοντες, τόσο το μέγεθος του σχολείου, όσο και η θέση του παίζουν ρόλο στο βαθμό της εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία εμπιστεύονται περισσότερο από εκείνους σε μεγαλύτερα σχολεία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή/τη διευθύντριά τους από εκείνους που εργάζονται σε αστικά κέντρα και οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών εμπιστεύονται περισσότερο τους συναδέλφους τους από εκείνους που εργάζονται σε αστικά κέντρα, αστικές και ημιαστικές περιοχές. Όπως έχουν δείξει κι άλλες έρευνες, το μέγεθος του οργανισμού και η αυξημένη περιπλοκότητά του μπορεί να επηρεάζουν την εμπιστοσύνη σε όλες τις διαστάσεις της: όσο αυξάνεται το προσωπικό τόσο πιο δύσκολο γίνεται το χτίσιμο της εμπιστοσύνης (Lewicka & Krot, 2012· Forsyth et al, 2011· Jefferson & Knobloch, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα εξηγούνται και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Στα σχολεία των αστικών κέντρων και των αστικών περιοχών σίγουρα το προσωπικό είναι περισσότερο και οι εργασιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερες σε σχέση με τις αγροτικές περιοχές κι έτσι είναι πιο δύσκολο να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του.

6.3. Διαχείριση Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν κατά σειρά τα εξής στυλ: ενσωμάτωση, αποφυγή, συμβιβασμός, παραχώρηση και ανταγωνισμός. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την ενσωμάτωση όταν προκύπτει μία σύγκρουση (Tjosvold et al 2014· Salleh & Adulpakdee, 2012· Somech, 2008· Tjosvold, 2008a). Άλλωστε η φύση του

επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι τέτοια που απαιτεί υψηλές αλληλεπιδράσεις. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική επικράτεια (Λεπίδας και συν., 2015). Τα μέλη της ομάδας πρέπει να δίνουν έμφαση στη συνεργατικότητα, στην αναγνώριση ότι η επιτυχία του ενός συντελεί στην επιτυχία των υπολοίπων. Έτσι η σύγκρουση δύναται να αντιμετωπίζεται ως ένα κοινό πρόβλημα που χρειάζεται κοινή λύση (Deutsch, όπ. αναφ. στο Somech, 2008). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους δείχνουν πως κυρίως συνεργάζονται μεταξύ τους για να βρουν μία κοινά αποδεκτή λύση, βάζοντας στην άκρη τις διαφορές τους.

Δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την επιλογή του στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες τείνουν να επιλέγουν περισσότερο συνεργατικά στυλ σε σχέση με τους άντρες που είναι μη συνεργατικοί στη διαχείριση των συγκρούσεων (Havenga, 2008 · Balay, 2007 · Holt & DeVore, 2005). Συνήθως η διαφοροποίηση αυτή ανάμεσα στα φύλα αποδίδεται σε στερεοτυπικές προσδοκίες, τις οποίες η παρούσα εργασία διαψεύδει, και σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες μεγαλώνουν περισσότερο προσανατολισμένες στη διαμόρφωση συνδέσεων και στην παγίωση αρμονίας με άλλους, ενώ οι άντρες εστιάζουν περισσότερο σε επιθετικές συμπεριφορές που απαιτούνται από αυτούς για να ανταπεξέλθουν σ' ένα απαιτητικό οικονομικό περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά η ηλικία βρέθηκε να παίζει κάποιο ρόλο μόνο ως προς τη στρατηγική της παραχώρησης. Οι εκπαιδευτικοί από 41 ως 50 την επιλέγουν περισσότερο από εκείνους ως 30 ετών. Σε ανάλογη έρευνα ο Havenga (2008) βρίσκει αντίστοιχα αποτελέσματα για το στυλ του ανταγωνισμού, το οποίο οι μικρότεροι σε ηλικία τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο από τους μεγαλύτερους, ενώ κινούμενος στα ίδια πλαίσια ο Balay (2007) βρίσκει πως οι εκπαιδευτικοί όσο μεγαλώνουν είναι πιο πιθανόν να χρησιμοποιούν την επίλυση προβλήματος απ' ότι οι νεότεροι γιατί ταυτίζονται με τον οργανισμό και εσωτερικεύουν τις αξίες του. Ίσως γιατί όσο αυξάνεται η ηλικία το άτομο ωριμάζει κι έτσι τείνει να προτιμάει περισσότερο αρμονικούς τρόπους στη διαχείριση επικείμενων συγκρούσεων.

Μεγαλύτερο ρόλο φαίνεται να παίζει η προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα και η σχέση εργασίας, όπου οι έχοντες από 2 χρόνια και πάνω στη σχολική μονάδα και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί βρέθηκε πως επιλέγουν περισσότερο τα στυλ της

ενσωμάτωσης και της παραχώρησης σε σχέση με εκείνους που εργάζονται μικρότερο χρονικό διάστημα στη σχολική μονάδα και τους αναπληρωτές αντίστοιχα. Ίσως επειδή οι εκπαιδευτικοί που είναι καινούργιοι σε μια σχολική μονάδα βρίσκονται αντιμέτωποι με περισσότερες προκλήσεις από αυτούς που εργάζονται περισσότερα χρόνια στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον κι έτσι χειρίζονται διαφορετικά τη σύγκρουση. Επιπλέον, η διαφοροποίηση ανάλογα με τη σχέση εργασίας μπορεί να εξηγηθεί από την οπτική της ασφάλειας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αντιμετωπίζουν πιο συνεργατικά τις συγκρούσεις, σε σχέση με τους αναπληρωτές οι οποίοι εργάζονται σε καθεστώς εργασιακής αβεβαιότητας. Με βάση αρκετούς ερευνητές η κινητικότητα των εκπαιδευτικών έχει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως είναι η δημιουργία ενός ακατάλληλου σχολικού κλίματος, η απώλεια της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και τη συνεργασίας (Saiti, 2014· Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009· Jefferson & Knobloch, 2008· Somech, 2008·).

Ως προς τη θέση του σχολείου δε βρέθηκε να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά των Cornille, Pestle και Vanwy (1999) οι οποίοι στη δική τους έρευνα δε βρίσκουν συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία αστικών και μη περιοχών. Από την άλλη πλευρά, για τα στυλ της ενσωμάτωσης, της παραχώρησης και της αποφυγής υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το μέγεθος του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων επιλέγουν περισσότερο αυτά τα στυλ από τους εργαζόμενους σε μεγαλύτερα σχολεία. Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) βρίσκουν πως στα μικρά σχολεία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο το συμβιβασμό και την αποφυγή απ' ότι στα μεγάλα, ενώ σύμφωνα με άλλους ερευνητές όσο αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου τόσο πιο πιθανόν είναι να προκύψουν συγκρούσεις (Saiti, 2014).

6.4. Επικοινωνία, εμπιστοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων

Εμπιστοσύνη και επικοινωνία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία συσχετίζονται θετικά με την εμπιστοσύνη ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και στο διευθυντή/στη διευθύντρια με υψηλές συσχετίσεις. Επομένως, όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τόσο αυξάνεται και η ικανοποίηση που λαμβάνουν από την

επικοινωνία στο σχολικό οργανισμό, αλλά και αντίθετα, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία αυξάνουν το βαθμό της εμπιστοσύνης που έχουν ο ένας στον άλλον και στο διευθυντή/στη διευθύντρια. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα των Lewicka & Krot (2012) οι οποίοι βρήκαν πως προκειμένου να χτίσουμε εμπιστοσύνη στους οργανισμούς οι εργαζόμενοι χρειάζονται μια συνεχή και αποτελεσματική ροή πληροφορίας, αλλά και με τους Forsyth et al (2011) οι οποίοι υποστηρίζουν πως η εμπιστοσύνη διευκολύνει τη ροή της επικοινωνίας εντός των συνεργατικών δικτύων και η ανταλλαγή των πληροφοριών γίνεται συχνή και ανοιχτή.

Για τα ελληνικά δεδομένα, η καλλιέργεια και η διατήρηση ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η ύψιστης προτεραιότητας προϋπόθεση για τη συνοχή όλων των μελών του σχολικού οργανισμού, η οποία συνοχή αυξάνει την πιθανότητα στενότερων, πιο συναδελφικών σχέσεων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό (Saiti, 2014· Πασιαρδής, 2004). Από την άλλη πλευρά, όπως ήδη ειπώθηκε η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να παρεμποδιστεί αν εκλείπουν η εμπιστοσύνη και οι δεξιότητες ακρόασης, γιατί χωρίς εμπιστοσύνη οι εργαζόμενοι δε θα μπορούν να ακούσουν τις πληροφορίες που στέλνονται (Steinhrimsdottir, 2011).

Εμπιστοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων

Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την υιοθέτηση συνεργατικών στρατηγικών (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός): όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού τόσο περισσότερο εμφανίζονται συνεργατικά στυλ στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αυτό το εύρημα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι υπό συνθήκες υψηλής εμπιστοσύνης τα άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον ως συνεργάτες που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς (Gedeon, 2014· Adams & Wisewell, 2007). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλους ερευνητές που βρίσκουν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ της εμπιστοσύνης και των συνεργατικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Chan et al., 2008· Koza & Dant, 2007· Tjosvold, 1990). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα της Tschannen-Moran (2004) η οποία θεωρεί πως η εμπιστοσύνη προωθεί πιο γνήσιες μορφές συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων και βρίσκει πως τα σχολεία με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης μπορεί να προβλεφθεί ότι είναι σχολεία με υψηλό το επίπεδο της συνεργασίας.

Ως προς τα μη συνεργατικά στυλ, δε βρέθηκε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ της εμπιστοσύνης και του ανταγωνισμού. Αυτό το εύρημα δεν επιβεβαιώνει άλλους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν πως όταν είναι χαμηλή η εμπιστοσύνη η διαχείριση της σύγκρουσης πραγματοποιείται με πιο επιθετικούς τρόπους (Simons & Peterson, 2000). Η αποφυγή βρέθηκε πως συσχετίζεται ελάχιστα και θετικά με την εμπιστοσύνη. Ίσως τα άτομα τα οποία αποφεύγουν να εμπλακούν σε κάποια σύγκρουση παρ' όλα αυτά εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους, θεωρώντας πως τα πιθανά δυσλειτουργικά αποτελέσματα της αντιμετώπισης της άλλης πλευράς είναι περισσότερα από τα οφέλη της επίλυσης των συγκρούσεων ή γιατί επιθυμούν να προστατεύσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Ma, Liang, Erkus & Tabak, 2012 ·Rahim, 2001).

Ικανοποίηση από την επικοινωνία και στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η ικανοποίηση από την επικοινωνία συσχετίζεται θετικά σε όλες τις διαστάσεις της με την υιοθέτηση των συνεργατικών στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης, ορισμένες διαστάσεις της βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά, αλλά πολύ χαμηλά με τη στρατηγική της αποφυγής, ενώ καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε με το ανταγωνιστικό στυλ. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλους ερευνητές οι οποίοι θεωρούν πως όταν οι ανάγκες των εργαζόμενων ικανοποιούνται μέσω της ικανοποιητικής επικοινωνίας οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανόν να χτίσουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις, να ακολουθήσουν συνεργατικές συμπεριφορές και να αυξήσουν τη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Alanezi, 2011· Gray & Laidlaw, 2004). Αναλυτικά:

Όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία συσχετίζονται θετικά με το στυλ της *ενσωμάτωσης*. Η συσχέτιση αυτή ήταν αναμενόμενη εφόσον όπως έχει ήδη ειπωθεί, εδώ χρειάζεται η απαραίτητη επικοινωνία για να ξεπεραστούν οι διαφωνίες και να βρεθεί η πιο εποικοδομητική λύση με σκοπό την ενεργή συνεργασία όλων των μελών (Rahim, 2002). Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνεται κι από άλλους ερευνητές. Οι Tjosvold et. al (2001) έδειξαν ότι οι ανοιχτές και συνεργατικές συζητήσεις προωθούν την επιλογή του στυλ της ενσωμάτωσης, ενώ παράλληλα οι Koza & Dant (2007) στα ευρήματά τους υποστηρίζουν πως οι προσανατολισμοί που ενισχύουν τη συνεργασία και το μοίρασμα σχετικών πληροφοριών ενισχύουν συμπεριφορές ενσωμάτωσης στη σύγκρουση.

Η ικανοποίηση από την επικοινωνία συσχετίζεται θετικά σε όλες τις διαστάσεις της με το *παραχωρητικό* στυλ, σύμφωνα με το οποίο η μία πλευρά θυσιάζει κάτι για να επιτευχθεί μία κοινά αποδεκτή λύση. Αυτό το εύρημα ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι η φύση των σχέσεων των ατόμων επηρεάζεται από την ικανοποίηση που νιώθουν με την επικοινωνία κι έτσι οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιλέγουν το στυλ της παραχώρησης που υποδηλώνει στην ουσία ότι το άτομο κάνει αυτό που θέλουν οι άλλοι δείχνοντας ότι σκέφτεται θετικά τις ιδέες τους, σε μία προσπάθεια βελτίωσης των μεταξύ τους σχέσεων (Gunbayi, 2007· Friedman, Tidd, Curall & Tsai, 2000).

Όλες οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία συσχετίζονται θετικά με το στυλ του *συμβιβασμού*, σύμφωνα με το οποίο οι αντιτιθέμενες πλευρές βρίσκουν μία λύση που να είναι κοινά αποδεκτή, μοιράζοντας τη διαφορά. Εδώ οι πλευρές επικοινωνούν με τρόπους με τους οποίους μπορούν να προωθήσουν κοινούς στόχους και να επιλύσουν μία σύγκρουση για κοινό όφελος. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγείται από άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η ικανοποίηση από την επικοινωνία αυξάνει τη δέσμευση και επομένως τα άτομα που ταυτίζονται με τον οργανισμό και εσωτερικεύουν τις αξίες και τους στόχους του μπορούν να δείξουν υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας για τις σχέσεις επιλέγοντας τη στρατηγική του συμβιβασμού (Alanezi, 2011· Balay, 2007).

Ορισμένες μόνο διαστάσεις της ικανοποίησης από την επικοινωνία βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με την επιλογή του *αποφευκτικού* στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, θετική συσχέτιση βρέθηκε με το επικοινωνιακό κλίμα, την οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία, την ποιότητα των μέσων και τη σχέση με τους προϊστάμενους, ενώ καμία συσχέτιση δε βρέθηκε με την προοπτική στον οργανισμό και την ανατροφοδότηση. Οι συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν είναι εξαιρετικά χαμηλές. Το στυλ της αποφυγής έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και μπορεί να έχει διάφορες ερμηνείες. Οι Ma et al (2012) υποστηρίζουν πως η αποφυγή της σύγκρουσης μπορεί να πάρει τη μορφή της διπλωματικής παραχώρησης πάνω σ' ένα ζήτημα, την αναβολή της αντιμετώπισης μέχρι να προκύψει καλύτερος χρόνος, ή την προστασία μίας κοινωνικής σχέσης. Οι Desivilya και Yagli (2005) επίσης θεωρούν πως το στυλ της αποφυγής μπορεί να σημαίνει και αφοσίωση στον άλλον, όπως την εποικοδομητική πρόθεση να βελτιωθούν οι σχέσεις με την αντιτιθέμενη πλευρά, ή απλώς μια καταστρεπτική αδιαφορία για τον άλλον που οδηγεί στην

αποφυγή. Όποια ερμηνεία κι αν λάβουμε υπ' όψιν, αυτό το στυλ αν και είναι πολύ δημοφιλές και χρήσιμο υπό συγκεκριμένες περιστάσεις είναι ευρέως θεωρούμενο ως αναποτελεσματικό και πιθανόν επιζήμιο.

Το *ανταγωνιστικό* στυλ παρουσιάζει γενικότερα αρνητικές συσχετίσεις με την ικανοποίηση από την επικοινωνία αλλά όπως είδαμε δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τα άτομα που χρησιμοποιούν το ανταγωνιστικό στυλ, διεκδικούν επιθετικά τα δικά τους προσωπικά συμφέροντα, τοποθετώντας τα πάνω από τις ανάγκες των άλλων και αυτή η επιλογή δε συσχετίζεται με την ικανοποίηση από την επικοινωνία. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Tjosvold (1990) οι άνθρωποι σε σύγκρουση που πιστεύουν ότι οι ανάγκες, οι στόχοι και οι φιλοδοξίες τους είναι συνεργατικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να δείχνουν ότι προσπαθούν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον και να ενώσουν τις ιδέες τους φέρνοντας ευνοϊκά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η ικανοποίηση από την επικοινωνία συσχετίζεται με την επιλογή των τεσσάρων από τα πέντε στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης, με τρόπους που ήδη φάνηκαν παραπάνω. Επομένως, τα ευρήματά της παρούσας εργασίας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνητών οι οποίοι θεωρούν πως η επικοινωνία διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων, και όταν είναι αποτελεσματική τείνει να συνεμφανίζεται με συνεργατικούς κυρίως τρόπους αντιμετώπισης (Tjosvold et al. 2014· Tjosvold, 2008a· Koza Dant, 2007· Tjosvold et al, 2001· Pruitt, 1998· Putnam, 1994).

6.5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία συμπληρώνει τις υπάρχουσες έρευνες στον τομέα της διαχείρισης των συγκρούσεων, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της χώρας μας. Άτομα που έχουν ικανότητες διαχείρισης της σύγκρουσης μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερες λύσεις όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), Επομένως η έρευνα αυτή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην κανονικοποίηση της διαδικασίας της σύγκρουσης και της διαχείρισής της. Επιπρόσθετα, η χρήση της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης ως εργαλεία ανάλυσης μπορούν να βοηθήσουν τους σχολικούς οργανισμούς να προβληματιστούν σχετικά με το πώς οι δύο αυτές διαστάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε ευνοϊκά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι έχοντες ένα σταθερό περιβάλλον εργασίας και οι εργαζόμενοι σε μικρότερες, λιγότερο πολύπλοκες σχολικές μονάδες τείνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα, να δημιουργούν ένα περισσότερο θετικό κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και να λύνουν τις συγκρούσεις τους με συνεργατικότερους τρόπους. Γι' αυτό, το Υπουργείο Παιδείας, θα πρέπει να βρει τρόπους να περιορίσει τις συγχωνεύσεις των σχολείων και να εξασφαλίσει τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού καταργώντας τις ευέλικτες σχέσεις εργασίας στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε πως η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία εντός του εργασιακού τους συγκείμενου, αλλά και η εμπιστοσύνη που έχουν ο ένας στον άλλον σχετίζονται με τον τρόπο που θα επιλέξουν να διαχειριστούν μία σύγκρουση. Λαμβάνοντας υπ' όψιν μας ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό (Κατσαρος, 2008), τον τρόπο με το οποίο τα επικοινωνιακά κανάλια και το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται στα ελληνικά σχολεία που δεν ευνοεί την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης (Saiti, 2014), αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν τα σχολεία σε μία εποχή πολιτικής και οικονομικής αστάθειας για τη χώρα, ποικίλες καταστάσεις μπορεί να δημιουργηθούν που θα οδηγήσουν σε καταστρεπτικές συγκρούσεις. Γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να καλλιεργήσουν ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα όπου τα μέλη θα νιώθουν ασφάλεια να θέτουν θέματα που τους απασχολούν, ώστε οι συγκρούσεις να λύνονται χωρίς τη δημιουργία ανεπιθύμητων αρνητικών συναισθημάτων (Levi, 2014).

Προς αυτόν τον σκοπό σημαντική είναι η συμβολή της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εργαζόμενους. Το επιπρόσθετο όφελος από την ύπαρξή της είναι η δημιουργία πιο γνήσιων μορφών συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να συλλογιστούν βαθιά για όλα τα εργασιακά ζητήματα που τους απασχολούν, κι έτσι να γίνουν αποτελεσματικότεροι (Tschannen-Moran, 2001). Όταν είμαστε πρόθυμοι να εμπλακούμε σε μία ουσιαστική ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών, σχεδιασμών, στόχων και οραμάτων, που δεν αποκλείεται να περιλαμβάνει επικοινωνιακές διαφωνίες, συγκρούσεις και εμπόδια στην επικοινωνία, είναι βέβαιο ότι στο τέλος θα οικοδομηθεί κάτι μεγαλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να κατασκευάσει καθένας από εμάς ακολουθώντας μία μοναχική πορεία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

6.6. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψη. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, γεγονός που σημαίνει ότι στην ουσία εκφράζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων και οι υποκειμενικές κρίσεις τους για τα ζητήματα που αναλύονται. Επιπλέον, τα άτομα όταν καλούνται να απαντήσουν σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια συχνά τείνουν να ωραιοποιούν τις καταστάσεις και να απαντούν με τρόπο που θεωρούν ότι είναι κοινωνικά αρεστός. Επομένως η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή εφόσον δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αντικειμενικότητά τους. Τέλος, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές της χώρας, γεγονός που αποδεικνύει πως το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό με τη στατιστική έννοια του όρου.

Άλλοι ερευνητές που θα ήθελαν να ασχοληθούν με τις συγκεκριμένες διαστάσεις θα μπορούσαν αντί να χρησιμοποιήσουν το Communication Satisfaction Questionnaire, το οποίο κυρίως εκφράζει την εκτίμηση για τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των άλλων, να χρησιμοποιήσουν κάποιο εργαλείο που θα λαμβάνει υπ' όψιν την ατομική συμπεριφορά στην επικοινωνία. Ακόμα, χρήσιμη θα ήταν και μια αντίστοιχη έρευνα που θα περιλαμβάνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά στοιχεία για τη διερεύνηση των εννοιών που πραγματεύεται η συγκεκριμένη έρευνα ή και μια αντίστοιχη έρευνα που θα λαμβάνει δεδομένα από ένα ευρύτερο και σαφώς αντιπροσωπευτικότερο δείγμα της ελληνικής επικράτειας, αλλά και από εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης στη χώρα μας, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια ή ακόμα και από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε και μία έρευνα που να πραγματεύεται το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ή/ και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό και πώς οι παραπάνω διαστάσεις επηρεάζουν το στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες:

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου διδασκόντων: μελέτη Περίπτωσης,. *Επιστημονικό βήμα*, τ.10, 107-118.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dubrin A. J. (1998). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρής, 4η Έκδοση, Αθήνα: Έλλην.

Εμβαλώτης, Α., Κατσης, Α. & Σιδερίδης Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 1^η έκδοση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.

Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση τ.2* (1^η εκδ., σσ. 93-106, 145-156). Αθήνα: Ίων.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (σς. 1-10). Αθήνα.

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

Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β., & Τέντζερης, Ε. (2015). Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. *Πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός* (σς. 1315-1323). Αθήνα.

Πάντας, Μ & Καραγιάννης, (1998). *Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ.(2008). Αντιμετώπιση συγκρούσεων στους οργανισμούς. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 32-50.

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

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.

Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον, *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου* (13-14 Μαΐου 2006). Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Χυτήρης, Λ. (2013). *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Φαίδιμος.

Ξενόγλωσσες:

Aaltio-Marjosola, I., & Takala, T. (2000). Charismatic leadership, manipulation and the complexity of organizational life. *Journal of Workplace Learning*, 12(4), 146-158.

Abdullah, Z., & Hui, J. (2014). The Relationship between communication satisfaction and teachers' job satisfaction in the Malaysian primary school. *Asian Journal Of Humanities And Social Sciences*, 2(2), 58-71.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *The Teachers College Record*, 104(3), 421-455.

Adams, S. H., & Wiswell, A. K. (2007). Dimensionality of Organizational Trust. *Online Submission*. Retrieved June, 10 2015 from www.eric.ed.gov/ericdocs/Data/ericdocs2sql/content_storage_01.

Adeyemi, T. O., & Ademilua, S. O. (2012). Conflict management strategies and administrative effectiveness in Nigerian Universities. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(3), 368-375.

Alanezi, A. (2011). *Communication satisfaction and its relationship to organizational commitment among secondary teachers in Kuwait*. Doctoral dissertation, Indiana State University, Indiana.

Angelle, P., Nixon, T., Norton, E., & Niles, C. (2011). *Increasing organizational effectiveness: An examination of teacher leadership, collective efficacy, and trust in schools*. Presentation at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, PA.

Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Academic dissertation, Umeå University, Sweden.

Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.

Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321-336.

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.

Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L. A., Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially-induced positive affect. *International Journal of Conflict Management*, 1 (133–152).

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

Brewster, C., & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Byrne, Z. S., & LeMay, E. (2006). Different media for organizational communication: Perceptions of quality and satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 21(2), 149-173.

Chan, K. W., Huang, X., & Ng, P. M. (2008). Managers' conflict management styles and employee attitudinal outcomes: The mediating role of trust. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(2), 277-295.

Clampitt, P. G., & Girard, D. (1993). Communication satisfaction: a useful construct?. *Atlantic Journal of Communication*, 1(2), 84-102.

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

De Dreu, C. K., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., & Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 22(6), 645-668.

DeDreu, C. K. & 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, *The psychology of conflict and conflict management in Organizations*, (pp. 3-54). New York: Erlbaum.

- De Dreu, C. K., & Van Vianen, A. E.** (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 309-328.
- Desivilya, H., & Yagil, D.** (2005). The role of emotions in conflict management: the case of work teams. *International Journal Of Conflict Management*, 16(1), 55-69.
- Downs, C. W., & Adrian, A. D.** (2004). *Assessing Organizational Communication: Strategic Communication Audits*. New York: Guilford Press.
- Downs, C. W., & Hazen, M. D.** (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *Journal of business communication*, 14(3), 63-73.
- Everard K. B., Morris, G., & Wilson, I.** (2004), *Effective school management*. (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K.** (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. New York: Teachers College Press.
- Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C., & Tsai, J. C.** (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32-55.
- Galanis, P.** (2013). Validity and reliability of questionnaires in epidemiological studies. *Archives of Hellenic Medicine*, 30(1), 97–110.
- Gamage, D. T.** (2006). *Professional development for leaders and managers of self-governing schools*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Gedeon, S. A.** (2014). How to measure and build intra-and inter-organisational trust. *International Journal of Business and Globalisation*, 14(1), 122-142.
- Ghaffar, A.** (2010). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Glomo-Narzoles, D. T.** (2012). Communication climate: Its relation to institutional productivity. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(4), 196-205.
- Gray, J., & Laidlaw, H.** (2004). Improving the measurement of communication satisfaction. *Management Communication Quarterly*, 17 (3), 425-448.
- Gunbayi, I.** (2007). The organizational communication process in schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (2), 787-798.

- Havenga, W.** (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *SA J. Human. Resources. Management.*, 6 (1), 22-28.
- 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 (1), 165- 196.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G.** (2005). *Educational leadership and reform*. IAP.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R.** (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86 (2), 38-49.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M.** (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, (9), 184-208.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M.** (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A., & Ifanti, A.** (2013). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal Of Education And Social Sciences*, 2 (2), 45-69.
- Iordanides, G. & Mitsara, S.** (2014). Consequences of Conflict in the Functioning of Primary Schools in Greece. *International Studies in Educational Administration*, 42 (2), 127-144.
- Jefferson, V. & Knobloch, S.** (2008). *Literature Review: The role of trust in school organizations*: Loudoun County Public Schools.
- Jehn, K. A.** (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 256-282.
- Jensen, M.** (2003). *Organizational Communication: A review*. Kristiansand, Norway: Agderforskning. Retrieved May 2, 2015 from http://www.agderforskning.no/reports/fou03_01_organizational_communication.pdf

- Kelchtermans, G.** (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237.
- Koza, K. L., & Dant, R. P.** (2007). Effects of relationship climate, control mechanism, and communications on conflict resolution behavior and performance outcomes. *Journal of Retailing*, 83 (3), 279-296.
- Laca, F., Mejia, J., & Mayoral, E.** (2011). Conflict communication, decision-making, and individualism in Mexican and Spanish university students. *Psychology Journal*, 8 (1), 25-39.
- Levi, D.** (2014). *Group Dynamics for Teams* (5th ed., pp. 125-141). California: Sage Pub.
- Lewicka, D., & Krot, K.** (2012). The significance and measurement of Trust in the organization in the light of the empirical studies. *International Proceedings of Economics Development*, 41(6), 202-207.
- Ma, Z., Liang, D., Erkus, A., & Tabak, A.** (2012). The impact of group-oriented values on choice of conflict management styles and outcomes: an empirical study in Turkey. *The International Journal Of Human Resource Management*, 23 (18), 3776-3793.
- Madlock, P. E.** (2013). The influence of conflict management, leadership, and communication on employee job satisfaction. *Human Communication*. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association, 15 (2), 121-138.
- Makaye, J., & Ndofirepi, A.** (2012). Conflict resolution between heads and teachers: The case of 4 schools in Masvingo, Zimbabwe. *Greener Journal Of Educational Research*, 2 (4), 105-110.
- Merchant, K.** (2012), *How Men And Women Differ: Gender Differences in Communication Styles, Influence Tactics, and Leadership Styles*. Master Thesis, Claremont McKenna College, Claremont. Retrieved on August 30, 2015 from: http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/513
- Muchinsky, P. M.** (1977). Organizational communication: Relationships to organizational climate and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20(4), 592-607.

- Odetunde, O. J.** (2013). Influence of transformational and transactional leaderships, and leaders' sex on organisational conflict management behaviour. *Gender and Behaviour, 11*(1), 5323-5335.
- Olekalns, M., Putnam, L., Weingart, L., & Metcalf, L.** (2008). Communication Processes and Conflict Management. In: C. De Dreu & M. Gelfand (Eds), *The Psychology of conflict and conflict management in organizations* (1st ed., pp. 81-114). New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Paine, K.** (2003). Guidelines for measuring trust in organizations. *The institute for public relations*.
- Paliszkievicz, J.** (2011). Inter-organizational trust: conceptualization and measurement. *International Journal of Performance Measurement, 1*, 15-28.
- Pondy, L. R.** (1967). Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly, 12*(2), 296-320.
- Prenzel, P. V., & Vanclay, F.** (2014). How social impact assessment can contribute to conflict management. *Environmental Impact Assessment review, 45*, 30-37.
- Pruitt, D.** (1998). Social Conflict. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey, *The handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 470-476). New York: McGraw-Hill.
- Putnam, L. L.** (1994). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. *International Journal of Conflict Management, 5*(3), 284-298.
- Rahim, M. A.** (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books.
- Rahim, M. A.** (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management, 13*(3), 206-235
- Ramsey, R. D.** (2008). *How to say the right thing every time: Communicating well with students, staff, parents, and the public*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Reina, D., & Reina, M.** (1999). *Trust and betrayal in the workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Richmond, V., McCroskey, J., & McCroskey, L.** (2005). *Organizational communication for survival: Making work, work*. (3rd ed., pp. 16-31). Boston: Pearson Education, Inc.

- Saeed, R., Lodhi, R. N., Ahmed, S., ur Rehman, M., Dustgeer, F., & Sami, A.** (2013). The role of Communication in organizational change. *Management and Administrative Sciences Review*, 2(6), 689-694.
- Saiti, A.** (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-28. Retrieved on August 20, 2015 from: ema.sagepub.com by
- 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.
- Seppänen, R., Blomqvist, K., & Sundqvist, S.** (2007). Measuring inter-organizational trust—a critical review of the empirical research in 1990–2003. *Industrial Marketing Management*, 36(2), 249-265.
- Sharland, A.** (2014). Conflict as an opportunity. *American Society For Training & Development*, 60-64.
- Simons, T. L., & Peterson, R. S.** (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: the pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 102.
- 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.
- Steingrímisdóttir, H.** (2011). *The Relationship Between Internal Communication & Job Satisfaction A Case Study*. Master Thesis, Copenhagen Business School, Copenhagen.
- Thomas, K. W.** (1976). Conflict and Conflict Management. In: M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.

- Tjosvold, D.** (1990). The goal interdependence approach to communication in conflict: an organizational study. In: A. Rahim (Ed), *Theory and research in conflict management*, (1st ed., pp. 15-27). New York: Praeger.
- Tjosvold, D.** (2008a). The conflict-positive organization: It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19-28.
- Tjosvold, D.** (2008b). Conflicts in the study of conflict in organizations. In: C.K.W. De Dreu & M. J. Gelfand, *The psychology of conflict and conflict management in Organizations*, (pp. 445-454). New York: Erlbaum.
- Tjosvold, D., Hui, C., Ding, D., & Hu, J.** (2003). Conflict values and team relationships: Conflict's contribution to team effectiveness and citizenship in China. *Journal of Organizational Behavior*, 24 (1), 69-88.
- Tjosvold, D., Hui, C. & Law, S. K.** (2001). Constructive conflict in China: Cooperative conflict as bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36 (2), 166–83.
- Tjosvold, D., Wong, A. S., & Feng Chen, N. Y.** (2014). Constructively managing conflicts in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 545-568.
- Tschannen-Moran, M.** (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M.** (2004). *What's trust got to do with it?* Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Kansas City, MO.
- Uchendu, C. C., Anijaobi-Idem, F. N., & Odigwe, F. N.** (2013). Conflict Management and Organizational Performance in Secondary Schools in Cross River State, Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies (RJOPES)*, 2(2), 67.
- Vaus, de D.** (2002). *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage.
- Weick, K.E.** (1993). Theorizing about organizational communication. In: M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, and L. W. Porter (Eds), *Handbook of organization communication*, (pp. 97–122). Newbury Park, CA: Sage

Wilmot, W.W., & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict*. New York: McGraw-Hill.

Young-Ybarra, C., & Wiersema, M. (1999). Strategic flexibility in information technology alliances: The influence of transaction cost economics and social exchange theory. *Organization Science*, *10*(4), 439-459.

Zafar, H. (2011). Assessing the relationship between leadership and conflict management styles in the banking sector of Pakistan. *Pakistan Business Review*, 243-265.

Ziuraite, J. (2008). *Relationships of internal organizational communication, performance and work motivation*. Master Thesis, Vaxjo University: Kalmar, Sweden.

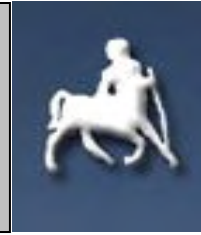
Παράρτημα Α:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, δημιουργεί δυσμενείς συνθήκες στο εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει το επικοινωνιακό κλίμα στα σχολεία σήμερα, καθώς αυτός ο τομέας δεν έχει ακόμα ερευνηθεί επαρκώς στη χώρα μας, παρ' όλο που η επικοινωνία συνδέεται με την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα στο σχολείο. Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Η έρευνα αυτή απευθύνεται αποκλειστικά **σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου **15 λεπτά**. Στην έρευνα εξασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Δεν καταγράφεται κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως **εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστική επεξεργασία και αποκλειστικά για το συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις, ακόμα κι αν σας φαίνονται παρόμοιες.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε για τα αποτελέσματά της μπορείτε να απευθύνεστε στην ηλεκτρονική διεύθυνση eugeniampo87@gmail.com.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη βοήθεια και τη συμμετοχή σας.

Η υπεύθυνη
Μποζίκα Ευγενία

Η επιβλέπουσα καθηγήτρια
Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα

Κωδικός Ερωτηματολογίου:

Φύλο: <input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα	Ηλικία: <input type="checkbox"/> Μέχρι 30 ετών <input type="checkbox"/> 31-40 ετών <input type="checkbox"/> 41-50 ετών <input type="checkbox"/> Άνω των 50 ετών
Γεωγραφική θέση σχολείου: <input type="checkbox"/> Μεγάλο Αστικό κέντρο (Αθήνα, Θεσσαλονίκη κλπ.) <input type="checkbox"/> Αστική (από 10.000- 400.000 κάτοικοι) <input type="checkbox"/> Ημιαστική (από 2.000 έως 10.000 κάτοικοι) <input type="checkbox"/> Αγροτική (κάτω από 2.000 κάτοικοι)	Κλάδος: <input type="checkbox"/> Δάσκαλοι <input type="checkbox"/> Νηπιαγωγοί
Σπουδές πέρα των βασικών: <input type="checkbox"/> Καμία <input type="checkbox"/> Δεύτερο Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/> Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/> Άλλο:..... (προσδιορίστε ακριβώς)	Σχέση Εργασίας: <input type="checkbox"/> Μόνιμος/η <input type="checkbox"/> Αναπληρωτής/ρια
	Μέγεθος Σχολείου:...../θέσιο
	Νομός:.....
	Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα σε έτη:..... (Σημειώστε 0 αν η τρέχουσα σχολική χρονιά είναι η πρώτη σας σε αυτό το σχολείο)

- ✓ Παρακαλώ διαλέξτε το κατάλληλο κουτάκι που βρίσκεται μετά από κάθε πρόταση, για να δηλώσετε *πώς χειρίζεστε τις διαφωνίες ή τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους σας*. Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσες περισσότερες πρόσφατες συγκρουσιακές καταστάσεις μπορείτε, για να δηλώσετε πόσο αντιστοιχεί στη δική σας συμπεριφορά κάθε μία από τις προτάσεις. (**1-Δεν ισχύει καθόλου, 5-Ισχύει Απόλυτα**).

	1.Δεν ισχύει καθόλου	2.Μάλλον δεν ισχύει	3.Ούτε ισχύει /Ούτε δεν ισχύει	4.Μάλλον ισχύει	5. Ισχύει Απόλυτα
1. Προσπαθώ να διερευνήσω το θέμα με τους συναδέλφους μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.					
2. Γενικά προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου.					
3. Προσπαθώ να αποφεύγω να βρίσκομαι στο κέντρο των συγκρούσεων κρατώντας για τον εαυτό μου τη διαφωνία με τους συναδέλφους μου					
4. Προσπαθώ να συμβιβάζω τις απόψεις μου με αυτές των συναδέλφων μου ώστε να καταλήξουμε σε μία κοινή απόφαση.					

5. Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για την αντιμετώπιση όποιου προβλήματος ώστε να βρούμε λύση που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων μας.					
6. Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζήτηση για τις διαφορές μου με τους συναδέλφους μου.					
7. Προσπαθώ να βρίσκω τη μέση οδό για να επιλύσω ένα αδιέξοδο.					
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.					
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να ευνοηθώ σε μία απόφαση.					
10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των συναδέλφων μου.					
11. Υποκύπτω στις επιθυμίες των συναδέλφων μου.					
12. Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους συναδέλφους μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα από κοινού.					
13. Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου.					
14. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο.					
15. Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου έτσι ώστε να μπορεί να γίνει ένας συμβιβασμός.					
16. Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους συναδέλφους μου.					
17. Αποφεύγω να έρχομαι σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους μου.					
18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να ευνοηθώ σε μία απόφαση.					
19. Συχνά συμφωνώ με τις προτάσεις των συναδέλφων μου					
20. Χρησιμοποιώ τη στρατηγική του «δούναι και λαβείν» για να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.					
21. Είμαι γενικά σταθερός/η στο να επιδιώκω τη δική μου πλευρά του θέματος.					
22. Προσπαθώ να εκθέτω ανοιχτά τις ανησυχίες όλων μας έτσι ώστε τα θέματα να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.					
23. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.					
24. Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου.					
25. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μία ανταγωνιστική κατάσταση.					
26. Προσπαθώ να κρατώ τη διαφωνία μου με τους συναδέλφους μου για τον εαυτό μου ώστε να αποφύγω τις παρεξηγήσεις.					
27. Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τους συναδέλφους μου.					
28. Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.					

- ✓ Στη λίστα παρακάτω βρίσκονται διάφορα στοιχεία που συχνά συνδέονται με την ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον του ατόμου. Παρακαλώ δηλώστε πόσο *ικανοποιημένος/η* είστε με την **ποσότητα** και/ή την **ποιότητα** κάθε στοιχείου βάζοντας **X** κάτω από τον κατάλληλο αριθμό. (**1- Πολύ Δυσανεστημένος/η, 7- Πολύ Ικανοποιημένος/η**).

1. Πολύ Δυσανεστημένος/η 4. Αδιάφορος/η 7. Πολύ Ικανοποιημένος/η
 2. Δυσανεστημένος/η 5. Λίγο Ικανοποιημένος/η
 3. Λίγο Δυσανεστημένος/η 6. Ικανοποιημένος/η

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από:	1	2	3	4	5	6	7
1. Το βαθμό ενημέρωσης σχετικά με την πρόοδό μου στη δουλειά.							
2. Τα προσωπικά νέα των συναδέλφων.							
3. Το βαθμό ενημέρωσης σχετικά με τους στόχους του σχολείου και τον τρόπο επίτευξής τους.							
4. Τις πληροφορίες για το πώς η δουλειά μου συγκρίνεται με των άλλων.							
5. Το βαθμό ενημέρωσης για τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η δουλειά μου.							
6. Την αναγνώριση των προσπαθειών μου.							
7. Το βαθμό ενημέρωσης για το τι απαιτείται από εμένα στη δουλειά μου.							
8. Το βαθμό ενημέρωσης για τις κυβερνητικές πολιτικές που επηρεάζουν το σχολείο μου.							
9. Τις πληροφορίες για τις αλλαγές στο σχολείο μου.							
10. Τις αναφορές για το πώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στη δουλειά μου.							
11. Το βαθμό ενημέρωσης για την οικονομική κατάσταση του σχολείου.							
12. Τις πληροφορίες σχετικά με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του σχολείου.							
13. Το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής/ η διευθύντρια κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.							
14. Το βαθμό στον οποίο η επικοινωνία στο σχολείο μου προκαλεί ενθουσιασμό για την επίτευξη των στόχων του.							

15. Το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής/η διευθύντρια με ακούει και μου δίνει την προσοχή του/της.									
16. Το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι στο σχολείο μου έχουν εξαιρετικές επικοινωνιακές ικανότητες.									
17. Το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής/η διευθύντρια προσφέρει καθοδήγηση για την επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη δουλειά.									
18. Το βαθμό στον οποίο η επικοινωνία στο σχολείο μου με κάνει να ταυτίζομαι με αυτό ή να αισθάνομαι ζωτικής σημασίας κομμάτι του.									
19. Το βαθμό στον οποίο η επικοινωνία στο σχολείο μου είναι ενδιαφέρουσα και βοηθητική.									
20. Το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής/ η διευθύντρια μου με εμπιστεύεται.									
21. Το βαθμό στον οποίο λαμβάνω εγκαίρως τις πληροφορίες που χρειάζονται για να κάνω τη δουλειά μου.									
22. Το βαθμό στον οποίο οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται κατάλληλα μέσω σωστών επικοινωνιακών καναλιών.									
23. Το βαθμό στον οποίο κυκλοφορούν φήμες/ κουτσομπολιά στο σχολείο μου.									
24. Το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής/η διευθύντριά μου είναι ανοιχτός/ή σε νέες ιδέες.									
25. Το βαθμό στον οποίο η επικοινωνία με τους συναδέλφους μου είναι ακριβής και ελεύθερη.									
26. Το βαθμό στον οποίο οι επικοινωνιακές πρακτικές μπορούν να εξυπηρετήσουν και σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης.									
27. Το βαθμό στον οποίο οι συνάδελφοι με τους οποίους συνεργάζομαι έχουν απόψεις που είναι συμβατές μεταξύ τους.									
28. Το βαθμό στον οποίο οι συνεδριάσεις μας είναι καλά οργανωμένες.									
29. Το βαθμό στον οποίο η επίβλεψή μου από το διευθυντή/ τη διευθύντρια είναι η κατάλληλη.									
30. Το βαθμό στον οποίο οι γραπτές οδηγίες και οι αναφορές είναι ξεκάθαρες και περιεκτικές.									
31. Το βαθμό στον οποίο οι στάσεις απέναντι στην επικοινωνία στο σχολείο μου είναι υγιείς.									
32. Το βαθμό στον οποίο η ανεπίσημη επικοινωνία στο σχολείο μου είναι ενεργή και ακριβής.									
33. Το βαθμό στον οποίο η ποσότητα επικοινωνίας στο σχολείο μου είναι ακριβώς όση χρειάζεται.									

- ✓ Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις για το κλίμα στο σχολείο σας (**1-Διαφωνώ Απόλυτα, 6-Συμφωνώ Απόλυτα**). Οι απαντήσεις σας είναι απόλυτα εμπιστευτικές.

	1. Διαφωνώ Απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Διαφωνώ Λίγο	4. Συμφωνώ Λίγο	5. Συμφωνώ	6. Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/τη διευθύντρια.						
2. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.						
3. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/ της διευθύντριας.						
4. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλον.						
5. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή.						
6. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.						
7. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των δασκάλων.						
8. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια αυτού του σχολείου δε δείχνει ενδιαφέρον για τους δασκάλους.						
9. Ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλον.						
10. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους.						
11. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στο διευθυντή/στη διευθύντρια τους.						
12. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους.						
13. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο είναι ικανός/η να κάνει καλά τη δουλειά του/της.						
14. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους.						
15. Όταν οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο σου λένε κάτι, μπορείς να το πιστέψεις.						
16. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια δεν πληροφορεί τους δασκάλους για όλα όσα συμβαίνουν στην πραγματικότητα.						

Διευκρινίσεις:

Στο πρώτο κομμάτι του ερωτηματολογίου βρίσκονται οι ερωτήσεις σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο κομμάτι του ερωτηματολογίου αφορά την επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων και περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις η βαθμολόγηση των οποίων προκύπτει από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν ως ακολούθως:

- **Ενσωμάτωση:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 4, 5, 12, 22, 23, 28. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της επιλογή της ενσωμάτωσης.
- **Παραχώρηση:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 2, 10, 11, 13, 19, 24. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της επιλογής της παραχώρησης.
- **Ανταγωνισμός:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 8, 9, 18, 21, 25. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) του ανταγωνισμού.
- **Αποφυγή:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 3, 6, 16, 17, 26, 27. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της αποφυγής.
- **Συμβιβασμός:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 7, 14, 15, 20. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) του συμβιβασμού.

Το τρίτο κομμάτι του ερωτηματολογίου αφορά την ικανοποίηση από την επικοινωνία και περιλαμβάνει επτά διαστάσεις η βαθμολόγηση των οποίων προκύπτει από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν ως ακολούθως:

- **Επικοινωνιακό κλίμα:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 14, 16, 18, 21, 22. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης από τις πληροφορίες για το επικοινωνιακό κλίμα.
- **Ενσωμάτωση στον οργανισμό:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 2, 7. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης από τις πληροφορίες για την ενσωμάτωση του ατόμου στον οργανισμό.

- **Ποιότητα των Μέσων:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 19, 28, 30, 31, 33. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης για την ποιότητα των μέσων στον ορισμό.
- **Οριζόντια και ανεπίσημη επικοινωνία:** η οποία προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 23, 25, 26, 27, 32. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης από τη συγκεκριμένη διάσταση.
- **Προοπτική στον οργανισμό:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 3, 8, 9, 11, 12. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης από τις πληροφορίες για την προοπτική στον οργανισμό.
- **Σχέση με τους Προϊστάμενους:** η οποία προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 15, 17, 20, 24, 29. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης από τη σχέση με το διευθυντή/τη διευθύντρια.
- **Ανατροφοδότηση:** η οποία προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 4, 5, 6, 10, 13. Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της ικανοποίησης από τις πληροφορίες που αφορούν την ανατροφοδότηση.

Το τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου αφορά την εμπιστοσύνη και περιλαμβάνει δύο διαστάσεις η βαθμολόγηση των οποίων προκύπτει από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν ως ακολούθως

- **Εμπιστοσύνη στο διευθυντή/στη διευθύντρια:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 3*, 5, 7, 8*, 11, 13, 16* (με * συμβολίζονται οι ερωτήσεις για τις οποίες έγινε αντιστροφή της κωδικοποίησης προκειμένου όλες οι ερωτήσεις να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση). Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της εμπιστοσύνης στο διευθυντή.
- **Εμπιστοσύνη στους συναδέλφους:** προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτήσεων 2, 4, 6*, 9, 10, 12, 14, 15 (με * συμβολίζονται οι ερωτήσεις για τις οποίες έγινε αντιστροφή της κωδικοποίησης προκειμένου όλες οι ερωτήσεις να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση). Αύξηση (μείωση) του σκορ υποδηλώνει αύξηση (μείωση) της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους.