



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ**  
**ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ**  
**ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΚΑΡΑΙΤΣΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΒΑΓΕΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΤΣΙΩΤΑΣ**

**ΛΑΡΙΣΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021**

## Υπεύθυνη Δήλωση

*«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».*

Η Δηλούσα

Στον γιο μου Γιώργο

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Τσιώτα Δημήτριο, συνοδοιπόρο σ' αυτή την προσπάθεια, τόσο για την καθοδήγησή του όσο και για την αμέριστη υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Μπαμπαλιούτα Λάμπρο και κ. Σδρόλια Λάμπρο για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα γιατί χωρίς τη συμβολή τους αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συναδέλφισσες και φίλες Μασιάλα Αντιγόνη και Τσιουρή Αθανασία, η βοήθεια των οποίων υπήρξε πραγματικά ανεκτίμητη καθώς και το συνάδελφο και φίλο Μιαρίτη Ιωάννη για την αμέριστη βοήθεια που πάντοτε προσφέρει απλόχερα.

Τέλος, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για τη στήριξη και την κατανόηση που επέδειξαν όλα αυτά τα χρόνια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ιδιαίτερα στο γιο μου, Γιώργο. Η εργασία αυτή αφιερώνεται σε εκείνον.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής όλων των έμβιων όντων αλλά απαντάται συχνά και σε οργανισμούς. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτοι σ' αυτή λόγω της φύσης του έργου που επιτελούν αλλά και της ποικιλίας των διαδράσεων μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται στη λειτουργία της. Η παρούσα έρευνα μελετά το θέμα των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Καρδίτσας για τη συχνότητα εκδήλωσης των συγκρούσεων, τα αίτια που τις προκαλούν, τις συνέπειες που επιφέρουν και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Διεξήχθη ποσοτική έρευνα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν 130 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας και η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. 20.0.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι μερικές φορές εκδηλώνονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μεταξύ εκπαιδευτικών και σπάνια μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας. Ως κύρια αίτια για τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών καταδεικνύονται το ωρολόγιο πρόγραμμα, η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων, οι αντιθέσεις μεταξύ υποομάδων και τα ατομικά χαρακτηριστικά. Σε σχέση με τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας ως αίτια αναδεικνύονται οι οργανωτικές αδυναμίες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το στιλ ηγεσίας του σχολείου. Οι συγκρούσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά τη σχολική μονάδα. Στις θετικές συνέπειές τους κατά την άποψη των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται κυρίως η ανάδειξη παλιότερων προβλημάτων και η πρόληψη μιας σοβαρότερης κατάστασης ενώ από τις αρνητικές τονίζονται ιδιαίτερα η δημιουργία αρνητικού κλίματος, η πρόκληση άγχους και τα εμπόδια που τίθενται στη συνεργασία. Η σχολική ηγεσία για τη διαχείριση των συγκρούσεων υιοθετεί τη μέθοδο της συνεργασίας και έπειτα του συμβιβασμού ενώ επικουρικά στην αντιμετώπισή τους φαίνεται ότι λειτουργούν χαρακτηριστικά όπως η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και το αίσθημα δικαιοσύνης του σχολικού ηγέτη σε συνδυασμό με την εμπειρία του σε αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων.

Λέξεις- κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, σύγκρουση, σχολική ηγεσία, διαχείριση συγκρούσεων.

## ABSTRACT

Conflict indeed constitutes an integral part of life for all living organisms, but it also occurs in organisations. Educational organisations specifically, appear especially susceptible to conflict, due to the nature of their work as well as the variety of interactions among those involved in their operation. The present research addresses the issue of conflict in the context of school. More specifically, the purpose of this research is to analyse the views of schoolteachers working in the prefecture of Karditsa on the frequency of conflict in their workplace, its causes, its consequences and the ways it can be resolved.

A quantitative research was carried out via an online questionnaire, to which 130 secondary education schoolteachers working in the prefecture of Karditsa responded, while data was analysed through SPSS.20.0 statistics.

The participant educators' answers suggest that conflict is sometimes manifested in the school environment among co-workers and rarely between teachers and the school leadership. As primary causes of conflict among colleagues emerge the school timetable, the distribution of academic duties, clashes between sub-groups as well as specific personality traits. In relation to conflict between teachers and the school leader(s), school mismanagement or inefficiency, individual characteristics and the school leadership style are proposed as its main causes. Conflict seems to affect the school unit both positively and negatively. Its positive effects include the ability to address former problems and the prevention of a more serious situation whereas its negative consequences refer to negative work climate, stress and lack of cooperation. In order to resolve conflict, school leadership adopts a cooperative approach and then a distributive bargaining strategy, while qualities such as honesty, integrity and the sense of justice of the school leader, along with experience, seem to play a significant role in his/her ability to deal with similar situations.

Key words: secondary education, schoolteachers, conflict, school leadership, conflict management

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη-Λέξεις κλειδιά.....	4
Abstract- Key words.....	5
Πίνακας Περιεχομένων.....	6
Κατάλογος Γραφημάτων.....	9
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	15
Εισαγωγή.....	16
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητική Προσέγγιση-Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	18
1.1. Συγκρούσεις.....	18
1.1.1. Ορισμός της σύγκρουσης.....	18
1.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης.....	20
1.1.3. Τύποι σύγκρουσης.....	22
1.1.4. Στάδια σύγκρουσης.....	24
1.1.5. Αίτια συγκρούσεων.....	25
1.1.6. Συνέπειες συγκρούσεων.....	28
1.2. Διαχείριση συγκρούσεων.....	31
1.2.1. Ορισμός της διαχείρισης συγκρούσεων.....	31
1.2.2. Η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων.....	32
1.2.3. Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων.....	34
1.2.4. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων.....	35
1.2.5. Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων βάσει των αποτελεσμάτων τους.....	40
1.2.6. Άλλες μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων.....	42
1.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην πρόληψη και τη διαχείριση των συγκρούσεων.....	45

1.3.1. Η έννοια του «ηγέτη».....	45
1.3.2. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη.....	46
1.3.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην πρόληψη των συγκρούσεων.....	48
1.3.4. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων...50	
1.3.5. Δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων.....	54
Κεφάλαιο 2ο: Παρουσίαση συγκεκριμένης μελέτης, αντικειμένου ή περιοχής.....	57
2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	57
2.2. Ενδοσχολικές συγκρούσεις.....	57
2.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη.....	59
2.4. Επισκόπηση παλαιότερων ερευνών.....	60
Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία έρευνας.....	64
3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	64
3.2. Ερευνητική μεθοδολογία.....	65
3.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	65
3.4. Πληθυσμός- Δείγμα.....	68
3.5. Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	68
3.6. Στατιστική ανάλυση.....	69
Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	71
4.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	71
4.1.1. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	71
4.1.2. Συχνότητα ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	72
4.1.3. Αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	73
4.1.4. Συνέπειες συγκρούσεων.....	76
4.1.5. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων.....	80



4.1.6. Ηγετικό προφίλ του σχολικού ηγέτη.....	96
4.1.7. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	97
4.1.8. Γενικά στοιχεία του σχολείου.....	101
4.1.9. Συνάψεις.....	103
4.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	125
4.2.1. Ανάλυση της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων.....	125
4.2.2. Ανάλυση αιτιών ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	126
4.2.3. Ανάλυση συνεπειών συγκρούσεων.....	127
4.2.4. Ανάλυση μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων.....	129
4.2.5 Ανάλυση του ηγετικού προφίλ του σχολικού ηγέτη και των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει.....	130
4.2.6. Ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	131
4.2.7. Ανάλυση των γενικών στοιχείων του σχολείου.....	132
<b>Κεφάλαιο 5ο : Συμπεράσματα-Προτάσεις-Περιορισμοί-Μελλοντική έρευνα</b>	
5.1. Συμπεράσματα.....	134
5.2. Προτάσεις.....	136
5.3. Περιορισμοί.....	137
5.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	138
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	140
Παράρτημα.....	149

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 4.1.:</b> Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.....	72
<b>Γράφημα 4.2.:</b> Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας.....	73
<b>Γράφημα 4.3.:</b> Ο διαχειριστής της σύγκρουσης στη σχολική μονάδα.....	80
<b>Γράφημα 4.4. :</b> Βαθμός αντιμετώπισης των συγκρούσεων από το σχολικό ηγέτη.....	96
<b>Γράφημα 4.5.:</b> Χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη που τον συνεπικουρούν για τη διαχείριση συγκρούσεων.....	97
<b>Γράφημα 4.6.:</b> Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.....	97
<b>Γράφημα 4.7.:</b> Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία.....	98
<b>Γράφημα 4.8.:</b> Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	99
<b>Γράφημα 4.9.:</b> Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας.....	100
<b>Γράφημα 4.10.:</b> Κατανομή δείγματος σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης....	101
<b>Γράφημα 4.11.:</b> Περιοχή σχολείου του δείγματος των εκπαιδευτικών.....	102
<b>Γράφημα 4.12.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της συνεργασίας σε σχέση με τον τύπο σχολείου..	115
<b>Γράφημα 4.13.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της εξομάλυνσης σε σχέση με τον τύπο σχολείου..	115
<b>Γράφημα 4.14.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της αποφυγής σε σχέση με τον τύπο σχολείου.....	116
<b>Γράφημα 4.15.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής του συμβιβασμού σε σχέση με τον τύπο σχολείου..	116
<b>Γράφημα 4.16.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της επιβολής σε σχέση με τον τύπο σχολείου.....	117
<b>Γράφημα 4.17.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της συνεργασίας σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.....	120
<b>Γράφημα 4.18.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της εξομάλυνσης σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.....	120
<b>Γράφημα 4.19.:</b> Μ.Τ. της τεχνικής της αποφυγής σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.....	121

**Γράφημα 4.20.:** Μ.Τ. της τεχνικής του συμβιβασμού σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.....121

**Γράφημα 4.21.:** Μ.Τ. της τεχνικής της επιβολής σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.122

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 4.1.:</b> Δείκτης $\alpha$ Cronbach.....	71
<b>Πίνακας 4.2.:</b> Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.....	74
<b>Πίνακας 4.3.:</b> Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας.....	75
<b>Πίνακας 4.4.:</b> Επιρροή των συγκρούσεων.....	76
<b>Πίνακας 4.5. :</b> Μόνο θετική επιρροή των συγκρούσεων.....	76
<b>Πίνακας 4.6.:</b> Θετική και αρνητική επιρροή των συγκρούσεων.....	77
<b>Πίνακας 4.7. :</b> Μόνο αρνητική επιρροή των συγκρούσεων.....	77
<b>Πίνακας 4.8. :</b> Θετικές συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	78
<b>Πίνακας 4.9.:</b> Αρνητικές συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	79
<b>Πίνακας 4.10.:</b> Διερευνά ένα ζήτημα με τους υφισταμένους του, ώστε να βρουν μια λύση αποδεκτή απ' όλους.....	81
<b>Πίνακας 4.11.:</b> Ενσωματώνει τις ιδέες του με τις ιδέες των υφισταμένων του, ώστε να καταλήξουν σε μια απόφαση αποδεκτή από όλους.....	81
<b>Πίνακας 4.12.:</b> Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του ώστε να βρει μια λύση που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων.....	82
<b>Πίνακας 4.13.:</b> Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους του προκειμένου να επιλύσουν μαζί ένα πρόβλημα.....	82
<b>Πίνακας 4.14.:</b> Θέτει ανοιχτά όλες του τις ανησυχίες, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.....	83
<b>Πίνακας 4.15.:</b> Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του, ώστε να καταλήξουν σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους.....	83
<b>Πίνακας 4.16.:</b> Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος.....	84
<b>Πίνακας 4.17.:</b> Ικανοποιεί τις ανάγκες των υφισταμένων του.....	84
<b>Πίνακας 4.18.:</b> Ικανοποιεί τις επιθυμίες των υφισταμένων του.....	85

<b>Πίνακας 4.19.:</b> Ενδίδει στις επιθυμίες των άλλων.....	85
<b>Πίνακας 4.20.:</b> Κάνει παραχωρήσεις στους υφισταμένους του.....	86
<b>Πίνακας 4.21.:</b> Ακολουθεί τις προτάσεις των υφισταμένων του.....	86
<b>Πίνακας 4.22.:</b> Ικανοποιεί τις προσδοκίες των υφισταμένων του.....	87
<b>Πίνακας 4.23.:</b> Χρησιμοποιεί την επιρροή του προκειμένου να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του.....	87
<b>Πίνακας 4.24.:</b> Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του..	88
<b>Πίνακας 4.25.:</b> Χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του..	88
<b>Πίνακας 4.26.:</b> Είναι σταθερός στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του άποψης σε ένα ζήτημα.....	89
<b>Πίνακας 4.27.:</b> Χρησιμοποιεί τη δύναμή του για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.....	89
<b>Πίνακας 4.28.:</b> Αποφεύγει να έρθει σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση.....	90
<b>Πίνακας 4.29.:</b> Αποφεύγει την ανοικτή συζήτηση των διαφορών του με τους υφισταμένους του.....	90
<b>Πίνακας 4.30.:</b> Μένει μακριά από τις διαφωνίες με τους υφισταμένους του.....	91
<b>Πίνακας 4.31.:</b> Αποφεύγει να συναντηθεί με τους υφισταμένους του.....	91
<b>Πίνακας 4.32.:</b> Αποφεύγει την έκφραση της διαφωνίας του με τους υφισταμένους του, ώστε να αποφευχθούν τα δυσάρεστα συναισθήματα.....	92
<b>Πίνακας 4.33.:</b> Αποφεύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους συναδέλφους του.....	92
<b>Πίνακας 4.34.:</b> Βρίσκει τη μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο.....	93
<b>Πίνακας 4.35.:</b> Ακολουθεί τη μέση οδό για να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα.....	93
<b>Πίνακας 4.36.:</b> Διαπραγματεύεται με τους υφισταμένους του, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.....	94

<b>Πίνακας 4.37.:</b> Χρησιμοποιεί την τεχνική των αμοιβαίων παραχωρήσεων και των ανταποδοτικών ωφελημάτων, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.....	94
<b>Πίνακας 4.38.:</b> Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων.....	95
<b>Πίνακας 4.39.:</b> Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (πέραν του βασικού τίτλου).....	99
<b>Πίνακας 4.40.:</b> Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	100
<b>Πίνακας 4.41.:</b> Αριθμός μαθητών στα σχολεία του δείγματος.....	101
<b>Πίνακας 4.42.:</b> Αριθμός εκπαιδευτικών στα σχολεία του δείγματος.....	102
<b>Πίνακας 4.43.:</b> Συσχέτιση φύλου- αντικρουόμενων στόχων .....	103
<b>Πίνακας 4.44.:</b> Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (φύλο-αντικρουόμενοι στόχοι).....	104
<b>Πίνακας 4.45. :</b> Συσχέτιση φύλου- προβληματικής επικοινωνίας.....	104
<b>Πίνακας 4.46.:</b> Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (φύλο-προβληματική επικοινωνία).....	104
<b>Πίνακας 4.47.:</b> Συσχέτιση τύπου σχολείου και χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής..	105
<b>Πίνακας 4.48.:</b> Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (τύπος σχολείου-χρήση υλικοτεχνικής υποδομής).....	105
<b>Πίνακας 4.49. :</b> Συσχέτιση φύλου με αύξηση της παραγωγικότητας.....	106
<b>Πίνακας 4.50.:</b> Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-SquareTests (φύλο-αύξηση παραγωγικότητας).....	106
<b>Πίνακας 4.51.:</b> Συσχέτιση φύλου με βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων .....	107
<b>Πίνακας 4.52. :</b> Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-SquareTests (φύλο-βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων).....	107
<b>Πίνακας 4.53.:</b> Συσχέτιση φύλου και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.....	107

<b>Πίνακας 4.54.</b> : Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (φύλο-βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού).....	108
<b>Πίνακας 4.55.</b> : Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και ενίσχυσης της εσωτερικής συνοχής.....	108
<b>Πίνακας 4. 56.</b> : Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (έτη προϋπηρεσίας-ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής).....	109
<b>Πίνακας 4.57.</b> : Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας και της αύξησης της παραγωγικότητας.....	109
<b>Πίνακας 4.58.</b> : Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (έτη υπηρεσίας-αύξηση της παραγωγικότητας).....	110
<b>Πίνακας 4.59.</b> : Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και βελτίωσης διαπροσωπικών σχέσεων..	111
<b>Πίνακας 4.60.</b> : Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (έτη υπηρεσίας-βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων).....	111
<b>Πίνακας 4.61.</b> : Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και επαναπροσδιορισμού των στόχων της σχολικής μονάδας.....	112
<b>Πίνακας 4.62.</b> : Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$ Chi-Square Tests (έτη υπηρεσίας-επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας).....	112
<b>Πίνακας 4.63.</b> : Τύπος σχολείου- μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων (M.T.).....	113
<b>Πίνακας 4.64.</b> : Σχέση τύπου σχολείου με μέθοδο διαχείρισης σύγκρουσης (ANOVA)	114
<b>Πίνακας 4.65.</b> : Αριθμός μαθητών -μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων (M.T.).....	117
<b>Πίνακας 4.66.</b> : Σχέση αριθμού μαθητών με μέθοδο διαχείρισης συγκρούσεων (ANOVA).....	119
<b>Πίνακας 4.67.</b> : Συσχέτιση μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων με συχνότητα συγκρούσεων εκπαιδευτικών με σχολική ηγεσία.....	122
<b>Πίνακας 4.68.</b> : Συσχέτιση μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων με συχνότητα συγκρούσεων εκπαιδευτικών μεταξύ τους.....	124

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΕΙ= Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑΣΕΠ=Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

ΑΤΕΙ= Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΓΕ.Λ.= Γενικά Λύκεια

ΕΠΑ.Λ= Επαγγελματικά Λύκεια

Λ.Τ.=Λυκειακές Τάξεις

Π.Ε.=Περιφερειακή Ενότητα

Σ.Μ.Ε.Α.Ε.= Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης

Υ.Α.= Υπουργική Απόφαση



## Εισαγωγή

Ο οργανισμοί συνιστούν κοινωνικές μονάδες με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι ευοδώνονται μέσω του συντονισμού και της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων. Η συνύπαρξη όμως ατόμων με διαφορετικές προσωπικότητες, αξίες, αντιλήψεις, φιλοδοξίες και οι διαδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, προκαλούν κραδασμούς στη λειτουργία του οργανισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται τα στοιχεία που ενώνουν τα μέλη του όπως ο κοινός στόχος και να υπερισχύουν οι υπάρχουσες διαφορές τους. (Φασούλης, 2006). Η σύγκρουση κατά τους Abah, Itodo και Haruna (2019) αποτελεί μέρος της δυναμικής ενός οργανισμού και θα συνεχίσει να υφίσταται όσο οι άνθρωποι ανταγωνίζονται για απόκτηση δύναμης, για αναγνώριση και ασφάλεια. Και επειδή η σύγκρουση είναι αλληλένδετη με την κοινωνική αλληλεπίδραση, όσο υπάρχει κοινωνία, θα υπάρχει και σύγκρουση υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Ebire (2020). Κατά συνέπεια, η ύπαρξη διαφωνιών σε έναν οργανισμό αποτελεί σύνηθες φαινόμενο και αναπόσπαστο κομμάτι της συλλογικής εργασίας.

Παρόλο που η έννοια της σύγκρουσης για τους περισσότερους είναι φορτισμένη αρνητικά, παραμένει μια φυσιολογική κατάσταση όπως υποδεικνύουν και οι φυσικοί νόμοι (δράση-αντίδραση). Όταν μάλιστα η σύγκρουση ταυτίζεται με την ελκρινή διάσταση απόψεων αποτελεί ζητούμενο. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Everard and Morris (1999) και την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) η απουσία της σύγκρουσης μπορεί να εκληφθεί ως αδιαφορία, νωθρότητα ακόμη και ως αποτίναξη ευθυνών ενώ η αξιοποίησή της μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για εξέλιξη και πρόοδο σε έναν οργανισμό.

Ειδικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτοι στη σύγκρουση, λόγω της φύσης του έργου που επιτελούν, της ποικιλίας των υφιστάμενων διαδράσεων, του αγωγού περιβάλλοντος (Balay, 2006), καθώς και του γεγονότος ότι απώτερος στόχος τους παραμένει η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών της κοινότητας και της κοινωνίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Saiti, 2015). Η αδυναμία επίλυσης ή διευθέτησης αυτών των προβλημάτων έχει ως απότοκο την ανάδυση των συγκρούσεων.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας για τη συχνότητα των συγκρούσεων, τα αίτια που τις πυροδοτούν, τις συνέπειες τους, θετικές ή αρνητικές αλλά και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί η σχολική

ηγεσία προκειμένου να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά καθώς και τα χαρακτηριστικά που συνδράμουν το σχολικό ηγέτη στην αντιμετώπισή τους.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο που υποδιαιρείται σε τρεις υποενότητες γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της σύγκρουσης και βιβλιογραφική επισκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη υποενότητα παρατίθενται διάφοροι ορισμοί για τη «σύγκρουση», γίνεται αναφορά στους τύπους της, στα στάδια που διέρχεται, στα αίτια που την προκαλούν και στις συνέπειες που επιφέρει θετικές ή αρνητικές. Στη δεύτερη υποενότητα που πραγματεύεται τη διαχείριση των συγκρούσεων επιχειρείται να δοθεί ο ορισμός της διαχείρισης συγκρούσεων, επεξηγείται η όλη διαδικασία, γίνεται αναφορά στα πιο γνωστά μοντέλα διαχείρισης, στις μεθόδους διαχείρισής τους, σε τεχνικές με βάση τα αποτελέσματα που επιφέρουν καθώς και σε τεχνικές μη ευρέως χρησιμοποιούμενες. Η τρίτη υποενότητα αφιερώνεται στο ρόλο του σχολικού ηγέτη. Αποσαφηνίζεται η έννοια του όρου «ηγέτης», συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά του, διερευνάται ο ρόλος του στην πρόληψη και στη διαχείριση των συγκρούσεων και παρατίθενται δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεματική περιοχή των ενδοσχολικών συγκρούσεων με έμφαση στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην παραπάνω συνθήκη. Επιπλέον, επιχειρείται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση εργασιών συναφών με την παρούσα.

Στο τρίτο κεφάλαιο που αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και οι ειδικότεροι στόχοι της. Γίνεται αναφορά στην ερευνητική μεθοδολογία, στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, στο δείγμα και στις στατιστικές τεχνικές με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο υποενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία, τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική. Στη δεύτερη υποενότητα ακολουθεί η κριτική τους ανάλυσή τους και η ερμηνεία τους σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, διατυπώνονται προτάσεις, αναφέρονται περιορισμοί της έρευνας και υποδεικνύονται εκφάνσεις του θέματος που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης μελλοντικά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### 1.4. Συγκρούσεις

#### 1.4.1. Ορισμός της σύγκρουσης

Από ετυμολογικής απόψεως η σύγκρουση υποδηλώνει μια κατάσταση στην οποία συνυπάρχουν αλληλοαναιρούμενα στοιχεία που παρακωλύουν την ύπαρξη ή τη λειτουργία του άλλου. Στην ουσία πρόκειται για την έντονη αντιπαράθεση, τη ρήξη, τον ανταγωνισμό, με τελικό στόχο την επικράτηση (Μπαμπινιώτης, 2002). Οι περισσότεροι την αντιλαμβάνονται ως έκφραση αρνητικών συναισθημάτων όπως εχθρικότητα, ανταγωνισμός, επιθετικότητα.

Κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της σύγκρουσης δεν υπάρχει, αν και κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί. Ο Digvijaysinh (2013), τη θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της εξελικτικής διαδικασίας, σημαίνουσας σημασίας στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών αλλαγών, στην επιβίωση και στην επιτυχημένη εξέλιξη των ειδών. Ο Pondy (1967) την αντιλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία που ενυπάρχει σε κάθε οργανωσιακή συμπεριφορά. Ο Boochar (2001), ενδεικτικά υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι που δεν έχουν αντιμετωπίσει συγκρούσεις στην εργασία τους, είτε εργάζονται σε ιδεατές συνθήκες είτε έχουν επιλέξει την εργασιακή απομόνωση.

Για τον Μπουραντά (1992) σύγκρουση συνιστά η κατάσταση, στην οποία υπάρχει σκόπιμη παρεμπόδιση της επίτευξης των στόχων ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Παρόμοια και οι Montana and Charnov (2002), την αντιλαμβάνονται ως διαφωνία μεταξύ μεμονομένων ατόμων ή ομάδων προκειμένου να επιτευχθούν ορθότερα οι οργανωσιακοί στόχοι.

Ο Χυτήρης (2001) την ορίζει ως το απότοκο της διαφωνίας του ατόμου είτε με τον εαυτό του είτε με άλλο άτομο είτε μεταξύ ομάδων. Συνεπώς, πρόκειται για μια ανταγωνιστική κατάσταση όπου η επίτευξη του στόχου του ενός ταυτίζεται με την αποτροπή της πραγμάτωσης των στόχων των άλλων. Για τον Ebire (2020) η σύγκρουση σχετίζεται με τον ανταγωνισμό και μάλιστα ανακύπτει όταν η διαφωνία που πηγάζει από μια ανταγωνιστική κατάσταση δεν επιλύθηκε.

Η σύγκρουση σύμφωνα με το Rahim (2002) είναι απόρροια της εμπλοκής ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε μια δραστηριότητα που είναι ασύμβατη με τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντά του. Επιπλέον, ενδέχεται να οφείλεται σε ανικανοποίητες ή μη επαρκώς ικανοποιημένες επιθυμίες ή σε αλληλεξάρτηση ενεργειών.

Οι Gupta and Sasidhar (2010) την αντιλαμβάνονται ως αντίδραση σε διαφορετικές αξίες, σκοπούς και στόχους. Ανάλογα και οι Γαλανάκης κ.α. (2017), ως διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών που οι ανάγκες, οι αξίες και οι στόχοι τους αντιτίθενται σ' αυτές των αντίπαλων μερών ενώ οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011) την ταυτίζουν με την ενσυνείδητη ενέργεια περιορισμού και παρεμπόδισης της επίτευξης των στόχων κάποιου ατόμου ή ομάδας.

Οι Rostovtseva and Mashanov (2020) θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι μια στάση των αντιμαχόμενων μερών κατά την οποία ένα ή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη παραβιάζουν στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος όπως κανόνες, αρχές, νόμους, παραδόσεις θεσμοθετημένες ή άρρητες. Η σύγκρουση συχνά περιλαμβάνει ένα πρόβλημα συνοδευόμενο από μια αντιπαράθεση, ωστόσο μια προβληματική κατάσταση δεν οδηγεί απαραίτητα σε σύγκρουση.

Γίνεται επομένως εύληπτο ότι η ύπαρξη της σύγκρουσης προϋποθέτει την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων οι οποίες είναι ασύμβατες μεταξύ τους (Καράμηνας, 2010). Με άλλα λόγια, η σύγκρουση εκδηλώνεται όταν οι ανάγκες και οι επιθυμίες κάποιου δεν εναρμονίζονται μ' αυτές των άλλων και μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, οι οποίες κυμαίνονται από μια απλή διαφωνία, λεκτικές προσβολές, έντονο καυγά, επιθετικότητα ή μια εντελώς αντίθεση αντίδραση όπως η επίδειξη παθητικής στάσης.

Ο Baron (1990, όπ. αναφ. στους Σπυράκη και Σπυράκη, 2008) συνοψίζει τα κοινά σημεία όλων των δοθέντων ορισμών για τη σύγκρουση στα εξής: α) η σύγκρουση σχετίζεται με αντικρουόμενα συμφέροντα ατόμων ή ομάδων, β) τα αντίθετα συμφέροντα πρέπει να τυγχάνουν αναγνώρισης και αποδοχής, γ) η σύγκρουση σχετίζεται και με τον αξιακό κώδικα, δ) η σύγκρουση αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα και πρότερες αλληλεπιδράσεις και ε) οι δράσεις της κάθε ομάδας ματαιώνουν τους στόχους της άλλης. Ο Thomas (1992, όπ. αναφ. στους Παπαγεωργάκη και Σισμανίδου, 2016) από την πλευρά του υποστηρίζει ότι η σύγκρουση διέπεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) δεν υπάρχει ταύτιση απόψεων των δύο μερών, β) υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και γ) υπάρχει θέμα παρεμπόδισης, διαφωνίας ή έλλειψης πόρων.

### *1.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης*

Οι Robbins and Judge (2011) διακρίνουν τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της σύγκρουσης. Η πρώτη άποψη, η παραδοσιακή, σχετίζεται με την κλασική αντίληψη του Management (Taylor, Fayol, Weber) που εκλαμβάνει τη σύγκρουση ως κάτι αρνητικό, που οδηγεί πάντοτε σε δυσλειτουργίες, διαταράσσοντας την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Μόνο η συνεργασία, και η απουσία συγκρούσεων εξασφαλίζουν ισορροπία στον οργανισμό επιτρέποντάς του να εκτελεί απερίσπαστα την αποστολή του. Για το λόγο αυτό, κάθε είδους σύγκρουση πρέπει να αποφεύγεται πάση θυσία ή να καταστέλλεται (Σαϊτής, 2014). Ως αίτια της πρόκλησης μιας σύγκρουσης προτάσσονται η αποτυχημένη ηγεσία και οι προβληματικές προσωπικότητες των εμπλεκόμενων μερών και μόνο η επίλυση των οργανωτικών αδυναμιών του οργανισμού ή η επιβολή ποινών μπορεί να εξασφαλίσει την πολυπόθητη αρμονία. Ο Drucker μάλιστα (1974, όπ. αναφ. στους Καραγιάννη και Ρουσσάκη, 2015) υποστήριξε ότι οι συγκρούσεις επιλύονται μόνο με την φυσική απομάκρυνση των εμπλεκόμενων ή με την μεσολάβηση της ηγεσίας. Ο δε Χυτήρης (2006) επισημαίνει ότι καταλυτικό ρόλο στον περιορισμό των συγκρούσεων διαδραματίζει η προσεκτική επιλογή εργαζομένων, η κατάλληλη εκπαίδευσή τους και η παροχή κινήτρων. Στα μειονεκτήματά της παραδοσιακής προσέγγισης συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δεν αναλώνεται στον εντοπισμό των γενεσιουργών αιτιών της σύγκρουσης προκειμένου να επιλυθεί και εν τέλει να αποκατασταθεί η διασαλευμένη ισορροπία. Αυτή η αντιμετώπιση όμως έχει ως απόρροια την επανεμφάνισή τους καθώς και τον αποκλεισμό των εν δυνάμει θετικών επενεργειών της.

Η δεύτερη θεωρία, η συμπεριφορική ή των ανθρωπίνων σχέσεων αναγνωρίζει την επιρροή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην παραγωγικότητα και εν τέλει στην αποδοτικότητα του οργανισμού και εστιάζει στην επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων (Robbins and Judge, 2011). Με άλλα λόγια, η έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, η παροχή κινήτρων και το καλό εργασιακό κλίμα δύνανται να συμβάλλουν στην αποφυγή ή στην ελαχιστοποίηση του αντικτύπου της σύγκρουσης, ή ακόμα και στην αξιοποίησή της προς όφελος του οργανισμού (Jaya, 2002). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη, ότι είναι συγκερασμός θετικών και αρνητικών στοιχείων και εμμένει στην εξεύρεση τρόπων για την ορθή διαχείρισή της. Κατά κύρια λόγο δηλαδή την εκλαμβάνει ως θετική δύναμη και βασικό συστατικό της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού. Μάλιστα, οι θεωρητικοί της νεοκλασικής διοίκησης (Follett, Mayo, Maslow, Argyris) σύμφωνα με

τους Vokic & S. Sontor (2009) υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί πάντα θα συνυπάρχουν με τη σύγκρουση και γι' αυτό πρέπει να τη μετασχηματίζουν σε θετική δύναμη.

Η τρίτη προσέγγιση, η αλληλεπιδραστική, αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση της θεωρίας των συγκρούσεων. Σύμφωνα μ' αυτή ο οργανισμός εκλαμβάνεται ως ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο διέπεται από σχέσεις αλληλεξάρτησης με το περιβάλλον του. Επομένως, η σύγκρουση χρησιμεύει στην ενεργοποίηση του οργανισμού, στη σηματοδότηση προβληματικών καταστάσεων και στη δραστηριοποίηση της ομάδας. Η παρουσία λοιπόν των συγκρούσεων όχι μόνο δεν πρέπει να αποφεύγεται, αντίθετα πρέπει να ενθαρρύνεται. Η αλληλεπιδραστική θεωρία πρεσβεύει ότι μια σύγκρουση μπορεί να αποβεί δημιουργική συμβάλλοντας στη δημιουργικότητα και στην αποτελεσματικότητα του έργου που έχει ανατεθεί στην εκάστοτε ομάδα εργασίας αλλά αυτό εξαρτάται κάθε φορά από τη διαχείρισή της.

Η σύγχρονη διοικητική αντίληψη (Κατσαρός, 2008) και συγκεκριμένα το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ενστερνίζεται την ίδια αντίληψη με την αλληλεπιδραστική και την συμπεριφορική θεωρία, θέτοντας ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων στο μέτρο του δυνατού, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεχή αναδιάρθρωση των οργανισμών και τη βελτιστοποίηση των διαδικασιών τους. Η σύγκρουση εκλαμβάνεται ως πρόξενος αλλαγής και εξέλιξης, ως μέσο εισαγωγής καινοτόμων αλλαγών. Άρα, η εμφάνιση της σύγκρουσης μέσα σε ένα πολυσύνθετο περιβάλλον πρέπει να εκλαμβάνεται ως κάτι φυσιολογικό και όχι ως παθογένεια. Επομένως, οι συγκρούσεις δεν ενέχουν αποκλειστικά θετικό ή αρνητικό πρόσημο αλλά ενδέχεται να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των εργαζομένων προκειμένου να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού.

Πλέον η σύγχρονη έρευνα όπως αναφέρουν οι Rostovtseva and Mashanov (2020) επικεντρώνεται σε δύο κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη μελέτη των συγκρούσεων: α) στην εργοκεντρική (Activity Oriented) που μελετά τη σύγκρουση υπό το πρίσμα της δραστηριότητας και της ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψη και την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος και β) στην προσωποκεντρική (Personality Oriented) θεώρηση που εστιάζει στην επιρροή των προσωπικών χαρακτηριστικών στην επίλυση μιας συγκρουσιακής κατάστασης.

### **1.1.3. Τύποι σύγκρουσης**

Κατά καιρούς έχουν ανακύψει ποικίλες κατηγοριοποιήσεις συγκρούσεων με βάση διάφορα κριτήρια: τον αριθμό των εμπλεκόμενων, το βαθμό της έντασης με την οποία εκδηλώνεται η σύγκρουση, τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία τα εμπλεκόμενα μέρη, τα αίτια που την προκαλούν, τη δημοσιότητα που λαμβάνει αλλά και το χρόνο αντίδρασης των εμπλεκόμενων μερών.

Ο Rahim (2001, όπ. αναφ. στους Γαλανάκη κ.α, 2017) διακρίνει την :

#### **➤ Ως προς τον αριθμό των εμπλεκόμενων μερών**

α) Ατομική-ενδοπροσωπική σύγκρουση που σχετίζεται με τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, όταν δηλαδή η δράση του αντίκειται στις πεποιθήσεις του.

β) Διαπροσωπική, όταν σχετίζεται με συγκρούσεις μεταξύ ατόμων.

γ) Ενδοομαδική ή διομαδική, για σύγκρουση που εκδηλώνεται στο εσωτερικό της ομάδας ή ομάδας- ατόμου ή διαφορετικών ομάδων μεταξύ τους.

δ) Ενδοτμηματική, η οποία εκδηλώνεται στα ενδότερα του οργανισμού, σε κάποιο επιμέρους τμήμα του.

ε) Ενδοοργανωσιακή, όταν αφορά στο εσωτερικό του οργανισμού.

#### **➤ Ως προς το βαθμό έντασης της σύγκρουσης:**

α) Έντονη σύγκρουση, όπου ελλοχεύει βίαιο ξέσπασμα καθώς τα αντίπαλα μέρη εμφανίζονται άκαμπτα.

β) Ήπια σύγκρουση, όπου υποφαίνεται μια συμβιβαστική διάθεση και μετάθεση της επίλυσής της σε ύστερο χρόνο.

#### **➤ Ως προς τη θέση των εμπλεκόμενων μερών στην ιεραρχία**

α) Κάθετη σύγκρουση, όταν τα εμπλεκόμενα μέρη κατέχουν διαφορετική θέση στην ιεραρχική πυραμίδα.

β) Οριζόντια σύγκρουση, όταν τα μέλη είναι ιεραρχικά ισότιμα.

➤ **Ως προς τις αιτίες πρόκλησής τους**

α) Συγκρούσεις σχέσεων, που αφορούν στη διασάλευση των σχέσεων για προσωπικούς λόγους.

β) Δομικές συγκρούσεις, που προκύπτουν εξαιτίας της δομής του οργανισμού.

➤ **Ως προς τη δημοσιότητα που λαμβάνει η σύγκρουση**

α) Ανεπίσημες, όταν δεν γνωστοποιούνται στην κορυφή της ιεραρχίας.

β) Επίσημες, όταν πλέον αναλαμβάνει η ανώτατη ηγεσία είτε αποκτούν νομική διάσταση.

➤ **Ως προς το χρόνο αντίδρασης των εμπλεκόμενων μερών**

α) Θερμές, όταν οι εμπλεκόμενοι αντιδρούν εν βρασμώ ψυχής, σπασμωδικά ή ακραία.

β) Ψυχρές, όταν υπάρχει παντελής διακοπή της επικοινωνίας .

Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011) διακρίνουν: α) τη λανθάνουσα σύγκρουση, η οποία δεν έχει εκδηλωθεί ακόμη, υποβόσκει και έπεται μιας μεγάλης αλλαγής, β) την αντιληπτή, όπου η απουσία σφαιρικής οπτικής των γεγονότων τείνει να οδηγεί σε παρερμηνείες και παρεξηγήσεις και γ) τη φανερή, όπου η σύγκρουση γίνεται πλέον αντιληπτή από την ομάδα και λαμβάνονται μέτρα αντιμετώπισής της.

Ο Rahim (2002) αναφέρεται σε οργανωσιακές συγκρούσεις, τις οποίες διακρίνει σε α) συναισθηματικές και β) σε ουσιαστικές ή «του καθήκοντος». Οι πρώτες σχετίζονται με ασυνέπεια στις διαπροσωπικές σχέσεις, όταν δηλαδή υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των συναισθημάτων των μελών του οργανισμού και εργασιακών θεμάτων. Οι δεύτερες, σχετίζονται με το καθήκον ή με πιο ουσιαστικό περιεχόμενο και σύμφωνα με τους Di Paola και Hoy (2001) ευθύνονται για τις περισσότερες ενδοσχολικές συγκρούσεις. Επιπρόσθετα, τις διαχωρίζει σε αυτές που εξελίσσονται στο εσωτερικό του οργανισμού και σε αυτές που λαμβάνουν χώρα μεταξύ δύο οργανισμών. Στο εσωτερικό του οργανισμού απαντώνται οι διαπροσωπικές ή δυαδικές, οι οποίες αναφέρονται σε διαφωνίες μεταξύ δύο μελών που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο. Έπονται οι ενδοομοαδικές, που σχετίζονται με διαφωνίες μεταξύ μελών της ίδιας ομάδας ή μεταξύ υποομάδων και αφορούν σε διαδικασίες, στόχους και καθήκοντα. Τέλος, υπάρχουν οι διαομαδικές που αφορούν στη διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων του οργανισμού.



Μια επιπλέον διάκριση είναι σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές συγκρούσεις. Οι πρώτες σχετίζονται με το περιεχόμενο και τα καθήκοντα που εμπρικλείει το πλαίσιο εργασίας, δηλαδή σε διαφωνίες σχετικά με την κατανομή των πόρων, την πολιτική του οργανισμού ή διαφορετικές αντιλήψεις. Δεν επηρεάζουν αρνητικά τα συναισθήματα των εμπλεκομένων, αντιθέτως συμβάλλουν στο καλό οργανωσιακό κλίμα, χαλκεύουν την εργασιακή δέσμευση και επιδρούν θετικά στην παραγωγικότητα και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Στον αντίποδα, απαντώνται οι δυσλειτουργικές ή συναισθηματικές. Οφείλονται στις ατομικές διαφορές των εμπλεκομένων και παρεμποδίζουν την επίτευξη των στόχων, διαρρηγνύουν το καλό εργασιακό κλίμα, επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις, αυξάνουν το εργασιακό άγχος και μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση, με αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πορεία του οργανισμού (Medina et al, 2002 όπ. αναφ. Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2014). Ενδεικτικά, ο Πασιαρδής (2015, σελ. 142) επισημαίνει ότι *«μια δυσλειτουργική σύγκρουση μεγαλώνει τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνει τη συνεργασία και την ομαδική δράση και εμποδίζει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων»*.

#### **1.1.4. Στάδια σύγκρουσης**

Σύμφωνα με τους Καραγιάννη και Ρουσσάκη (2015) ο Kernberg (1998) αναφέρει ότι η σύγκρουση αφορμάται από μια αλλαγή που λαμβάνει χώρα στον οργανισμό και αρχικά βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση. Οι πηγές της λανθάνουσας σύγκρουσης σύμφωνα με τον Pondy (1967), ενδέχεται να είναι οι ανεπαρκείς πόροι, η επιδίωξη της αυτονομίας και οι αντικρουόμενοι στόχοι. Στην πορεία γίνεται αντιληπτή χωρίς όμως τα μέλη της ομάδας να είναι σε θέση να συγκεκριμενοποιήσουν το πρόβλημα και δεν αισθάνονται απειλή παρά μια αόριστη ανησυχία. Στη συνέχεια, η σύγκρουση γίνεται πιο βιωματική, επικρατεί ένταση και η απειλή γίνεται αισθητή. Η σύγκρουση που ακολουθεί μπορεί να εκφραστεί ποικιλοτρόπως, από μια μικρή διαφωνία έως πιο βίαια ξεσπάσματα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την εμφάνιση των αποτελεσμάτων, τα οποία είναι αυτά που θα προσδιορίσουν στο μέλλον τις σχέσεις των δύο μερών.

Για τους Robbins and Judge (2011), η σύγκρουση είναι μια δυναμική διαδικασία που διέρχεται πέντε στάδια: α) το στάδιο της ασυμβατότητας, β) της επίγνωσης, γ) των προθέσεων, δ) της συμπεριφοράς και ε) των αποτελεσμάτων. Στο πρώτο στάδιο εντοπίζονται τα στοιχεία που ενδέχεται να λειτουργήσουν ως θρυαλλίδα για την πρόκληση συγκρούσεων όπως η κακή επικοινωνία, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας,

το μέγεθος της ομάδας, η μη ορθή κατανομή αρμοδιοτήτων κ.α. Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή από τα μέλη της ομάδας δημιουργώντας ανάλογα συναισθήματα. Στο τρίτο στάδιο, κάθε μέλος βολιδοσκοπεί τις προθέσεις των άλλων προκειμένου να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του και τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί. Στο στάδιο της συμπεριφοράς υλοποιούνται όσα πριν ήταν σε νοερό επίπεδο και άρχεται η αλληλεπίδραση. Στο τελικό στάδιο, εμφανίζονται τα αποτελέσματα, είτε θετικά είτε αρνητικά. Στην πρώτη περίπτωση η ομάδα λειτουργεί αποτελεσματικά και οι τιθέμενοι στόχοι επιτυγχάνονται ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει εχθρικό κλίμα, μη συνεκτικότητα της ομάδας και οι στόχοι δεν ευοδώνονται. Σε κάθε περίπτωση η πρόληψη όπως και ο έγκαιρος εντοπισμός της υφέρπουσας σύγκρουσης στα πρώτα στάδια, συμβάλλει στην αποσόβηση ή στην άμεση επίλυσή της.

#### **1.1.5. Αίτια συγκρούσεων**

Προκειμένου να υπάρξει μια επιτυχημένη διαχείριση μιας σύγκρουσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο εντοπισμός και η εμβάθυνση των αιτιών που την προκάλεσαν. Μια σύγκρουση μπορεί να είναι απότοκο πολλών παραγόντων. Πολλές από αυτές οφείλονται σε επιρροή του εσωτερικού περιβάλλοντος ενώ κάποιες σχετίζονται με το εξωτερικό. Πολλές φορές βέβαια, η σύγκρουση αποτελεί θέμα οπτικής καθώς σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται να συντρέχουν αιτίες για την εκδήλωση μιας σύγκρουσης, η οποία όμως δεν εκδηλώνεται ποτέ αλλά και περιπτώσεις όπου η ύπαρξη ασήμαντων αιτιών θα πυροδοτήσει την έκρηξη μιας συγκρουσιακής κατάστασης.

##### **➤ Κακή επικοινωνία**

Η προβληματική επικοινωνία κατατάσσεται στις σοβαρότερες αιτίες συγκρούσεων. Η παρερμηνεία των μηνυμάτων ενδέχεται να οφείλεται σε διαφορετικούς σημασιολογικούς κώδικες, σε έλλειψη επαρκών πληροφοριών, σε ύπαρξη προκαταλήψεων εξαιτίας κακών διαπροσωπικών σχέσεων ή δυσπιστίας προς τον πομπό του μηνύματος. Επιπρόσθετα, η επιρροή εξωγενών παραγόντων όπως η κακή επιλογή του χώρου και του χρόνου μετάδοσης τους, η ύπαρξη θορύβου, καθιστούν ιδιαίτερα δυσχερή την κατανόηση των μηνυμάτων (Σαΐτης, 2014).

##### **➤ Διαφορετικές προσωπικότητες**

Οι ατομικές διαφορές είναι επίσης σημαίνουσας σημασίας καθώς σε κάθε οργανισμό συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετική προσωπικότητα, πνευματικό

επίπεδο, αξίες, αντιλήψεις και στόχους (Σαΐτης, 2014). Οι διαφορές αυτού του είδους είναι πιο δύσκολο να γεφυρωθούν καθώς πρόκειται για μόνιμα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν υπόκεινται σε αλλαγή (Καψάλης, 2005). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Darling and Walker (2001), τα χαρακτηριστικά που ενοχοποιούνται για την πυροδότηση μιας σύγκρουσης αφού εντοπιστούν και γίνουν κατανοητά από τα αντιμαχόμενα μέρη δύνανται να μετασχηματιστούν έπειτα από συνειδητή επεξεργασία τους.

#### ➤ **Αλλαγές**

Δυνητικά οι οποιοσδήποτε αλλαγές επιφέρουν αναστάτωση. Ειδικά, όταν επιβάλλονται εκ των άνωθεν και δεν είναι αποτέλεσμα κοινής συναίνεσης, τα προβλήματα δυσχεραίνονται. Ιδιαίτερα οι αλλαγές που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης της διοίκησης και με γραφειοκρατικές εργασίες, ενδέχεται να διασαλεύσουν τα θεμέλια του οργανισμού. Επίκαιρο ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι και το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως μέσο χειραγώγησης και ελέγχου αλλά και ως προς την εμπλοκή των γονέων και των τοπικών φορέων στο έργο του σχολείου (Σαΐτης, 2014).

#### ➤ **Στιλ ηγεσίας**

Το αυταρχικό στιλ ηγεσίας και η μη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων ή ακόμη και η «αδύναμη» ηγεσία που αποδεικνύεται κατώτερη των προσδοκιών των εργαζομένων, ενδέχεται πολλές φορές να λειτουργήσουν ως θρυαλίδα για την πρόκληση συγκρούσεων. Επιπλέον, η κακή επικοινωνία με τους προϊσταμένους, οι άδικες αποφάσεις, η ευνοϊκή μεταχείριση μερίδας των εργαζομένων, κλονίζουν την εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη και προκαλούν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, πικρία, απογοήτευση. Απόρροια των παραπάνω αποτελούν δύο εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές, δηλαδή είτε οι εργαζόμενοι να αδιαφορήσουν για την εκτέλεση των καθηκόντων τους σημειώνοντας μάλιστα και συχνές απουσίες από την εργασία τους είτε να επιδοθούν σε μια ατέρμονη προσπάθεια να αποδείξουν την αξία τους και να δημιουργήσουν ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους σε μια προσπάθεια να προβληθούν οι ίδιοι, πράγμα το οποίο κρίνεται απευκταίο για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού.

#### ➤ **Αντικρουόμενοι στόχοι**

Οι στόχοι αυτοί ονομάζονται έτσι γιατί η επίτευξη του ενός αντιστοιχεί σε αδυναμία πραγμάτωσης του άλλου, πράγμα το οποίο εύλογα οδηγεί σε σύγκρουση. Ενδέχεται να

σχετίζονται τόσο με οργανωτικές δυσκολίες ως προς τον συντονισμό των εργασιών, τον καθορισμό καθηκόντων και υποχρεώσεων στα πλαίσια του οργανισμού όσο και με ατομικές διαφορές τους. Οι στόχοι αυτοί ενδεχομένως δεν εναρμονίζονται με τις ατομικές ή επαγγελματικές φιλοδοξίες των εργαζομένων ή υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, όταν οι ανάγκες των ατόμων για ασφάλεια, αξιοπρέπεια και ισότητα υποσκελίζονται, η ματαιώσή τους αναμενόμενο είναι να οδηγήσει σε σύγκρουση. Συχνά λοιπόν δεν γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες που συνυπάρχουν στον ίδιο οργανισμό ότι οι ατομικοί στόχοι εντάσσονται στους κοινούς στόχους του οργανισμού, γι' αυτό δε δύναται να είναι συγκρουόμενοι.

### ➤ **Οργανωτικά θέματα**

Θέματα όπως η έλλειψη προγραμματισμού που δίνει την αίσθηση της μη οργάνωσης, οι μη ευδιάκριτοι ρόλοι, οι αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες, η μη αποσαφήνιση των καθηκόντων του κάθε μέλους, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενδέχεται να προκαλέσουν σοβαρούς κλυδωνισμούς. Όσον αφορά στις ενδοσχολικές συγκρούσεις εδώ εντάσσονται η κατανομή των τμημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων, οι άδειες και η ανάθεση του εξωδιδακτικού έργου (Λεπίδας κ.α., 2015).

### ➤ **Περιορισμένοι πόροι**

Σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον η έλλειψη πόρων, όπως η έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού, χρηματοδότησης και υλικοτεχνικής υποδομής είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να πυροδοτήσουν μια σύγκρουση. Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες των σχολικών μονάδων είτε αυτές σχετίζονται με την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων τους, όπως αναλώσιμα υλικά, θέρμανση, ύδρευση, ωστόσο το μεγαλύτερο πρόβλημα έγκειται στην έλλειψη κτιριακών υποδομών (γυμναστηρίων, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών) και τεχνολογικού εξοπλισμού, καθώς και οπτικοακουστικών μέσων, που αποτελούν συχνά το «μήλο της έριδος» για την αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλοι παράγοντες όπως η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, η ύπαρξη άτυπων ομάδων, η ανισότητα και η έλλειψη της αίσθησης δικαιοσύνης που εισπράττουν οι εργαζόμενοι καθώς και η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Επιπλέον, το εργασιακό καθεστώς και οι υπηρεσιακές

μεταβολές συχνά λειτουργούν ως τροχοπέδη καθώς οι εργαζόμενοι καλούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα να ενταχθούν και να εγκλιματιστούν μέσα σε μια ή περισσότερες ομάδες ανταποκρινόμενοι ταυτόχρονα σε μια πλειάδα ρόλων.

#### **1.1.6. Συνέπειες συγκρούσεων**

Η σύγκρουση ενδέχεται να έχει θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες. Αυτό εξαρτάται από το είδος της, κυρίως όμως από τον τρόπο διαχείρισής της. Οι Καραγιάννη και Ρουσσάκης (2015) υποστηρίζουν ότι εάν η σύγκρουση αντιμετωπιστεί δημιουργικά δε λαμβάνει αρνητική χροιά. Τα αποτελέσματά της είναι αυτά που θα την καταστήσουν λειτουργική ή μη. Σε κάθε περίπτωση πάντως η κατανόηση της δυναμικής της σύγκρουσης είναι αυτή που θα συμβάλλει στον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών της (Msila, 2012).

Παρόλο που η εμπλοκή σε μια συγκρουσιακή κατάσταση είναι μια αγχογόνος διαδικασία, η επιτυχημένη διαχείρισή τους μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα, όπως οι εμπλεκόμενοι να γνωρίσουν εις βάθος τον εαυτό τους και τους άλλους και να δομήσουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης (Φασούλης, 2006).

Στις θετικές συνέπειες συγκαταλέγονται:

##### **➤ Αύξηση της δημιουργικότητας – παραγωγικότητας της ομάδας**

Η ομάδα μέσα από τη σύγκρουση και τον ανταγωνισμό αυξάνει τη δημιουργικότητά της παράγοντας καινοτόμες ιδέες, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε αλλαγές, καθιστώντας πιο αποτελεσματικό το έργο του οργανισμού και ωθώντας στην αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης μιας συγκρουσιακής κατάστασης παρατίθενται επιχειρήματα, γεννιούνται νέες ιδέες, προτείνονται λύσεις και υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο οι αποφάσεις που θα ληφθούν να είναι οι ορθότερες (Kantek and Gezer, 2009).

##### **➤ Αύξηση της συνοχής της ομάδας**

Λόγω της σύγκρουσης τα μέλη της ομάδας συνασπίζονται, συνεργάζονται και συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και ενεργητικότερα ώστε να βρουν λύσεις στα προβλήματα που ταλανίζουν τον οργανισμό και είναι πιο προσηλωμένα στο στόχο δηλαδή

στην αντιμετώπιση του κοινού εχθρού, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής της ομάδας που λειτουργεί υπέρ του οργανισμού (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

➤ **Ανάδειξη πρότερων προβλημάτων**

Οι Robbins and Judge (2011) εκτιμούν ότι μέσω των οργανωσιακών κυρίως συγκρούσεων αναδύονται προβλήματα του οργανισμού που χρήζουν αποτελεσματικής αντιμετώπισης και αποσαφηνίζονται οι πρωτογενείς αιτίες του προβλήματος ώστε να αντιμετωπιστούν ριζικά. Ταυτόχρονα, η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ώστε μελλοντικά προβλήματα είτε να αποσοβηθούν είτε να μη λάβουν μεγάλες διαστάσεις.

➤ **Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων**

Ο Barth (2006) υποστηρίζει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι τόσο σημαντικές που μπορούν να καθορίσουν όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από μια συγκρουσιακή κατάσταση τα άτομα εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Σε περίπτωση αίσιας έκβασής της σμιλεύουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους (Tjosvold, 1998). Τέλος, αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους και μαθαίνουν να τις αξιοποιούν επωφελούμενοι τόσο οι ίδιοι όσο και η ομάδα στην οποία ανήκουν (Ghaffar, 2009).

Ως αρνητικές συνέπειες θεωρούνται οι παρακάτω:

➤ **Μείωση της παραγωγικότητας**

Η ένταση που προκαλεί η σύγκρουση στους εργαζόμενους ενδέχεται να επιφέρει άγχος, ανασφάλεια, σπατάλη ενέργειας αλλά και αύξηση του εργασιακού στρες με αποτέλεσμα τη σταδιακή απώλεια της εργασιακής ικανοποίησης και τη μείωση της απόδοσης του εργαζομένου.

➤ **Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων**

Η διάρρηξη των διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί συχνά σε στρεβλώσεις των θετικών χαρακτηριστικών της αντίπαλης ομάδας, βίαια ξεσπάσματα και εχθρότητα και άρα δυσχεραίνεται η ανάπτυξη της συνεργασίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη λειτουργία του οργανισμού. Η πόλωση αυξάνεται και οι διαφορές αντί να αμβλύνονται μεγιστοποιούνται (Robbins and Judge, 2011).

### ➤ Διατάραξη θετικού εργασιακού κλίματος

Έπειτα από μια σύγκρουση το θετικό εργασιακό κλίμα διασαλεύεται λόγω του ανταγωνισμού, της καχυποψίας και της ανασφάλειας των εργαζομένων. Η κατάσταση αυτή οδηγεί σε πτώση του ηθικού και στην υιοθέτηση μιας ηττοπαθούς συμπεριφοράς που λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών ή αντιθέτως σε μια ολότελα ανεύθυνη στάση (Σαΐτης, 2014).

### ➤ Αύξηση του ανταγωνισμού

Το εργασιακό περιβάλλον ανέκαθεν λειτουργεί ως ένας είδος αρένας. Όλοι επιζητούν την επιτυχία, την απόκτηση κύρους και αναμενόμενο είναι να διέπονται από ανταγωνιστικό πνεύμα. Ο ανταγωνισμός όμως λειτουργεί ως αντίρροπο της συνεργασίας καθώς συνδράμει στην ελλειμματική επικοινωνία, τονίζει τις διαφορές, υποβαθμίζει τα κοινά στοιχεία και αποπροσανατολίζει από τους τιθέμενους στόχους.

### ➤ Προβλήματα υγείας

Παρατηρείται συχνά οι εργαζόμενοι που λειτουργούν υπό την πίεση ενός φορτισμένου συναισθηματικά περιβάλλοντος να εκδηλώνουν σωματικές (πονοκεφάλους, στομαχικές διαταραχές κτλ.) και ψυχολογικές ενοχλήσεις (εργασιακό άγχος, κατάθλιψη, εξουθένωση), οι οποίες συνεπάγονται συχνές απουσίες και απώλεια ωρών εργασίας (Παππά, 2006). Ειδικότερα το εργασιακό άγχος ενδέχεται να επηρεάσει την απόδοση του εργαζομένου, τις διαπροσωπικές σχέσεις του ακόμη και τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Λεονταρή κ.α., 2000). Σε κάποιες μάλιστα ακραίες περιπτώσεις ενδέχεται να οδηγήσει ακόμη και σε εκούσια αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος.

Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά, ωστόσο πιο επικίνδυνη κρίνεται η αρνητική διάθεση για πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού άρα και η εργασιακή δέσμευση, η απροθυμία συνεργασίας και ανάληψης πρωτοβουλιών και γενικότερα η πτώση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (Kulekci, 2020).

## 1.2. Διαχείριση συγκρούσεων

### 1.2.1. Ορισμός της διαχείρισης συγκρούσεων

Παρόλο που μέχρι πρότινος είθιστο να χρησιμοποιείται ο όρος «επίλυση» της σύγκρουσης, η πρόσφατη βιβλιογραφία τείνει να χρησιμοποιεί τον όρο «διαχείριση» μια και η σύγκρουση εκλαμβάνεται πλέον ως κάτι το αναπόφευκτο αλλά και ως μια εν δυνάμει θετική έννοια. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται και συνώνυμοι όροι όπως διαπραγμάτευση, διαμεσολάβηση, διαιτησία.

Η διαχείριση συγκρούσεων δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την αποφυγή τους, την μείωση ή την εξάλειψή τους. Πρωταρχικός στόχος της αποτελεί η ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργιών που επιφέρει, κυρίως όμως η ανάδειξη των εποικοδομητικών στοιχείων της που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Παπαδοπούλου, 2015).

Η διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων περιλαμβάνει τη διάγνωση και την παρέμβαση σε διαπροσωπικές, συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ μελών της ίδιας ομάδας ή μεταξύ δύο ομάδων. Για τους Ukata and Nmehielle (2020) συνιστά την διαδικασία της αναγνώρισης και αντιμετώπισης της σύγκρουσης με βάση τη λογική, τη δικαιοσύνη και στοχεύοντας στην αποτελεσματικότερη επίλυσή της. Στη βιβλιογραφία απαντάται ως μια συστηματική διαδικασία που στοχεύει στην εξεύρεση εξίσου ικανοποιητικών λύσεων και για τα δύο μέρη.

Συνεπώς, η διαχείριση των συγκρούσεων έχει διττό ρόλο, αφενός την μείωση των δυσλειτουργιών που μπορεί να επιφέρει σε έναν οργανισμό και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της (Γιαννίκας, 2014).

Σύμφωνα με τον Wirawan (2010 όπου αναφέρεται στους Larasati and Raharja, 2019) αντικείμενο της διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί:

- Η αποτροπή κάθε είδους διαταραχής που λειτουργεί διασπαστικά στην προσήλωση στην αποστολή και στο όραμα των μελών του οργανισμού.
- Η κατανόηση των άλλων, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας.
- Η ανάπτυξη διαδικασιών και μηχανισμών για επίλυση τυχόν συγκρούσεων.



### **1.2.2. Η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων**

Ενώ η επίλυση ταυτίζεται με τη μείωση, τον περιορισμό ή τον τερματισμό της σύγκρουσης, η «διαχείριση» περιλαμβάνει τις ενέργειες που απαιτούνται για να διερευνηθούν τα αίτια, η συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μερών και οι συνέπειες που επιφέρουν (Henkinetal., 2000).

Μέσα από τη διαπραγμάτευση και την εξεύρεση των κατάλληλων διαύλων επικοινωνίας επιδιώκεται η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, η δημιουργική ώσμωση των διαφορών και η γεφύρωσή τους, με τελικό στόχο την πρόοδο και την επιτέλεση του έργου του οργανισμού (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011).

Σύμφωνα με το Rahim (2002), προκειμένου να διαχειριστεί κάποιος αποτελεσματικά μια σύγκρουση θα πρέπει να προβεί αρχικά σε διάγνωση και στη συνέχεια στη διευθέτησή της. Η διαδικασία που ακολουθείται περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

- Προετοιμασία (συλλογή των δεδομένων για ανάλυση και διευθέτηση της σύγκρουσης).
- Ανάλυση της σύγκρουσης.
- Επιλογή της μεθόδου διαχείρισής της.
- Ανάλυση δράσης.
- Παρακολούθηση των αποτελεσμάτων.

Η διάγνωση είναι αυτή που θα υποδείξει αν καθίσταται ανάγκη παρέμβασης και την μορφή που αυτή θα λάβει. Γενικότερα, μια διάγνωση στοχεύει στο να διατηρήσει σε ένα μέτριο επίπεδο την υποβόσκουσα σύγκρουση κυρίως για εργασίες ρουτίνας, να μειώσει τη συναισθηματική σύγκρουση σε όλα τα επίπεδα και να δώσει τη δυνατότητα στα μέλη του οργανισμού που τη χειρίζονται, να επιλέξουν την καταλληλότερη και την πιο αποτελεσματική τεχνική (Rahim, 2002).

Ο Dana (2001, όπ. αναφ. στη Msila, 2012) αναφέρει ότι υπάρχουν έξι κύρια σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσουν οι διαχειριστές προκειμένου να αναλύσουν επαρκώς μια σύγκρουση. Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για : α) πιθανή αλληλεξάρτηση των εμπλεκόμενων μερών, β) τον αριθμό των εμπλεκόμενων, γ) εάν υπάρχει κάποιου είδους εκπροσώπησης συμφερόντων άλλων ατόμων, δ) την ταυτότητα της διαπραγματεύουσας αρχής, ε) τυχόν διαύλους επικοινωνίας και στ) το επείγον ή μη της άμεσης διευθέτησής της.

Ο Rahim (2002) υποστηρίζει ότι η παραδοσιακή διαχείριση των συγκρούσεων δεν εξέταζε το ενδεχόμενο οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις να οφείλονται στην δομή του οργανισμού σε αντίθεση με την σύγχρονη θεώρηση που κάνει λόγο για αλλαγές σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Προκειμένου όμως η διαχείρισή τους να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια όπως:

- Οργανωσιακή γνώση και αποτελεσματικότητα. Στόχος είναι μέσω της διαχείρισης των συγκρούσεων να ενισχύεται η οργανωσιακή γνώση δηλαδή η απόκτηση γνώσης, η διάχυσή της και η αξιοποίησή της για μελλοντική χρήση ώστε μακροπρόθεσμα να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Αυτό επιτυγχάνεται με κριτική και καινοτόμο σκέψη αλλά και με αλλαγές στην υπάρχουσα πολιτική του οργανισμού και στην στοχοθεσία του.
- Οι ανάγκες των ενδιαφερόμενων μερών. Σκοπός της διαχείρισης των συγκρούσεων πρέπει να παραμένει η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των στρατηγικών μερών προκειμένου να επιτευχθεί ισορροπία. Γι' αυτό και απαιτείται η επιλογή των κατάλληλων προσώπων για την επίλυση του αντίστοιχου προβλήματος.
- Σημαντική παράμετρος είναι και η ηθική συμπεριφορά του προϊσταμένου αλλά και η δεκτικότητα σε καθετί νέο και η δυνατότητα ευελιξίας. Στον αντίποδα βέβαια υπάρχει και η ηθική υποχρέωση όλων των ενδιαφερόμενων να εκφράζουν τον δισταγμό ή τις αμφιβολίες τους ακόμη και απέναντι σε ιεραρχικά ανώτερα πρόσωπα ιδιαίτερα όταν οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι βαρύνουσας σημασίας.

Η διαχείριση συγκρούσεων προκειμένου να αποβεί αποτελεσματική θα πρέπει να στοχεύει στα παρακάτω:

- Μείωση των επιπτώσεων των συναισθηματικών συγκρούσεων σε διάφορα επίπεδα. Το είδος των συγκεκριμένων συγκρούσεων αναφέρεται σε ασυνέπεια που υφίσταται στις διαπροσωπικές σχέσεις, όταν τα συναισθήματα σε σχέση με τα θέματα είναι ασυμβίβαστα. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι αυτού του είδους οι συγκρούσεις επηρεάζουν την αποδοτικότητα της ομάδας πλήττοντας την δέσμευσή της και την εργασιακή ικανοποίηση.
- Διατήρηση σε μέτριο επίπεδο των ουσιαστικών συγκρούσεων. Αυτού του είδους οι συγκρούσεις δημιουργούνται όταν δύο ή περισσότερα μέλη του οργανισμού διαφωνούν πάνω σε θέματα καθήκοντος ή περιεχομένου. Η βιβλιογραφία

αποδεικνύει ότι αυτές οι διαφορές σε ένα μέτριο επίπεδο καθίστανται επωφελείς καθώς δίνουν ώθηση στο διάλογο με αποτέλεσμα την υψηλότερη απόδοση της ομάδας και τη βέλτιστη λήψη αποφάσεων. Βέβαια, ασχέτως των πλεονεκτημάτων που μπορεί να επιφέρουν, δύνανται να μειώσουν την δέσμευση στην ομάδα και την εργασιακή ικανοποίηση.

- Επιλογή και χρήση της κατάλληλης στρατηγικής. Τα μέλη ενός οργανισμού πρέπει να εκπαιδεύονται και με βάση την εμπειρία τους να επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική προσανατολιζόμενα κυρίως στη μέθοδο της συνεργασίας και της επίλυσης προβλήματος που τα αποτελέσματά τους είναι αυταπόδεικτα.

### **1.2.3. Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων**

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα που αναφέρονται στον τρόπο που προσεγγίζει κάποιος μια σύγκρουση, με πιο γνωστά αυτά του Blake and Mouton (1964), του Thomas (1976) και του Rahim (1983).

Οι Blake and Mouton (1964) παρουσίασαν το συγκρουσιακό πλέγμα, στο οποίο ταξινομούνται πέντε τρόποι διαπροσωπικών συγκρούσεων με βάση δύο κριτήρια: α) το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και β) το ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελεσμάτων. Με βάση τα κριτήρια αυτά διαμορφώνονται πέντε τύποι διαχείρισης συγκρούσεων: η κυριαρχία, όταν υπερισχύει η έμφαση στα αποτελέσματα, η αποφυγή, όταν υπάρχει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τον άνθρωπο όσο και για τα αποτελέσματα, ο συμβιβασμός, όταν υπάρχει μέτριο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και για τα αποτελέσματα, η εξομάλυνση, όταν υπερισχύει το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και η επίλυση του προβλήματος, όταν υπάρχει εξίσου υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τον άνθρωπο όσο και για τα αποτελέσματα (Rahim and Magner, 1995).

Το μοντέλο του Thomas αποτελεί αναπροσαρμογή του μοντέλου του Blake and Mouton και περιλαμβάνει δύο μεταβλητές. Η οριζόντια διάστασή του σχετίζεται με την συνεργατικότητα (cooperativeness), τον βαθμό δηλαδή ικανοποίησης των αναγκών της αντίπαλης πλευράς ενώ η κάθετη διάσταση ορίζεται ως διεκδικητικότητα (assertiveness), ο βαθμός δηλαδή ικανοποίησης των ατομικών αναγκών με ιδιαίτερη έμφαση στα αποτελέσματα. Με βάση τα παραπάνω προκύπτουν πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων: α) η αποφυγή, όταν κανείς δεν ενδιαφέρεται για το συμφέρον του άλλου και η σύγκρουση παρακάμπτεται, β) ο ανταγωνισμός, όταν επιβάλλεται η θέληση του ισχυρότερου, γ) η προσαρμογή, όταν η μια πλευρά ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών της άλλης,

οπότε το άτομο παραγκωνίζει τα δικά του συμφέροντα χάριν της κοινής αρμονίας, δ) ο συμβιβασμός, όταν στόχος είναι η εύρεση της μέσης οδού και ε) η συνεργασία, όπου και τα δύο μέρη επιθυμούν εξίσου την ικανοποίησή τους, με αποτέλεσμα να είναι εξίσου κερδισμένα (Χαριλάου και Τσιάκκιρος, 2011).

Το μοντέλο του Rahim (1983) αξιολογεί τα παραπάνω μοντέλα και αναγνωρίζει δύο διαστάσεις: α) το ατομικό ενδιαφέρον, το βαθμό δηλαδή στον οποίο το άτομο επιδιώκει να καλύψει τις δικές του ανάγκες και τους στόχους και β) το ενδιαφέρον για τους άλλους, το πόσο δηλαδή το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τους στόχους των άλλων. Από τους συνδυασμούς των δύο αυτών διαστάσεων προκύπτουν πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Πρόκειται α) για την τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων, β) την τεχνική της εξυπηρέτησης, γ) την τεχνική της κυριαρχίας, δ) την τεχνική της αποφυγής και ε) την τεχνική του συμβιβασμού.

#### **1.2.4. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων**

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα η καθεμία. Ο Morrison (1998,όπ. αναφ. ο Balay, 2007) εκτιμούσε ότι τα άτομα αντιδρούν στις συγκρουσιακές καταστάσεις με τέσσερις τρόπους: α) με επιθετικότητα, β) με αποφυγή της σύγκρουσης, γ) με απάθεια, αδράνεια και δ) με διάλογο. Κάθε μέθοδος ενδείκνυται για συγκεκριμένη κατάσταση. Δεν υπάρχει μόνο μία «καλή» προσέγγιση αλλά πρέπει να λειτουργεί κάποιος κατά περίπτωση. Συνεπώς, δεν επαρκεί μόνο να γνωρίζει τις μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων αλλά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράμετροι. Σύμφωνα με τη Saiti (2015), προκειμένου να επιλεγεί η αποτελεσματικότερη μέθοδος για κάθε περίπτωση θα πρέπει να εξετάζεται το είδος της σύγκρουσης, η προσωπικότητα και ο βαθμός ωριμότητας των εμπλεκόμενων, οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν, η κουλτούρα του οργανισμού, ο διαθέσιμος χρόνος κ.α. Επιπρόσθετα, η κοσμοθεωρία του σχολικού ηγέτη είναι αναπόφευκτο ότι θα επηρεάσει την αντίδρασή του στην σύγκρουση και στην υιοθέτηση της προσήκουσας μεθόδου. Απαραίτητο σε κάθε περίπτωση πάντως κρίνεται τα εμπλεκόμενα μέρη να προσέλθουν στη διαδικασία με καλή πίστη.

Σύμφωνα με τους Ury, Brett and Goldenberg (1993,όπ. αναφ. στην Παπαδοπούλου, 2015) υπάρχουν τέσσερα κριτήρια που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να επιλεγεί η καλύτερη μέθοδος. Αυτά συνοψίζονται στα κάτωθι: α) το κόστος των συναλλαγών, στο οποίο εμπεριέχεται ο χρόνος, τα χρήματα και οι πόροι που καταναλώθηκαν, β) η

ικανοποίηση από το αποτέλεσμα, η οποία σχετίζεται με το αν τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ως δίκαιη ή μη τη διευθέτηση της σύγκρουσης ή αν ικανοποιούνται επαρκώς τα συμφέροντά τους, γ) η επίδραση στις σχέσεις που αφορά στη διάρκεια της σχέσης που συνδέει τα δύο μέρη και τέλος δ) την επανάληψη της σύγκρουσης, στην οποία διερευνάται το ενδεχόμενο η αποφυγή της σύγκρουσης να έχει μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

#### ➤ Μέθοδος της αποφυγής ή αδράνειας ή αγνόησης

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου σημαίνει αγνόηση του προβλήματος ή άρνηση της ύπαρξής του και τήρηση μιας στάσης ουδετερότητας. Με άλλα λόγια επίδειξη μιας συμπεριφοράς που διέπεται από παθητικότητα και αδράνεια. Πρόκειται για την περίπτωση όπου και τα δύο εμπλεκόμενα μέρη αναγνωρίζουν ότι υπάρχει σύγκρουση αλλά επιλέγουν να την αγνοήσουν είτε γιατί θεωρούν ότι θα επιλυθεί μόνη της μελλοντικά είτε επειδή το κόστος επίλυσής της θα είναι μεγαλύτερο από τα προσδοκώμενα οφέλη είτε γιατί δεν την θεωρούν άξια της προσοχής τους (Chen and Tjosvold, 2002). Οι Ukata and Nmehielle (2020), θεωρούν ότι η αποφυγή μπορεί να λάβει τη μορφή μιας διπλωματικής οπισθοχώρησης, επίδειξης αναβλητικότητας ως προς την εύρεση μιας άμεσης λύσης ή απλά απόσυρσης και μάλιστα χρησιμοποιούν ως σύμβολο αυτής της κατάστασης τη χελώνα, η οποία προκειμένου να αποφύγει μια ενδεχόμενη απειλή, κλείνεται στο καβούκι της. Για τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) οι τρόποι αποφυγής κυμαίνονται από ηθελημένη άγνοια έως μερικό διαχωρισμό. Στην πρώτη περίπτωση η διοίκηση εσκεμμένα αγνοεί τη σύγκρουση και τα αίτιά της. Στην περίπτωση του μερικού διαχωρισμού η σύγκρουση δεν μπορεί πλέον να αγνοηθεί, ωστόσο δεν εξετάζονται τα βαθύτερα αίτιά της. Το μόνο που πράττει η διοίκηση είναι να προβεί σε περιορισμό της επαφής των μερών. Τέλος, ο πλήρης διαχωρισμός αφορά στον ολικό φυσικό διαχωρισμό των διαφωνούντων. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου τα εμπλεκόμενα μέρη υφίστανται απώλειες εκατέρωθεν. Επιτυγχάνεται βέβαια η μη εκδήλωση της σύγκρουσης, ωστόσο επειδή τα αίτιά της παραμένουν, αυτή υποβόσκει και υπάρχει πιθανότητα να εκδηλωθεί κάποια άλλη στιγμή. Πρόκειται με άλλα λόγια για μια μακροπρόθεσμα επιβλαβή τακτική (Παπαδοπούλου, 2015).

Η μέθοδος της αποφυγής ενδείκνυται όταν:

- Η σύγκρουση δεν είναι ζωτικής σημασίας.
- Δεν υπάρχει χρονικό περιθώριο για αντιμετώπιση του προβλήματος.

- Απαιτείται χρόνος για να αποφορτιστούν τα εμπλεκόμενα μέρη και να ανακτήσουν την ψυχραιμία τους.
- Κάποιος άλλος διαθέτει τα εφόδια για να διευθετήσει τη σύγκρουση αποτελεσματικότερα.
- Το κόστος αντιμετώπισης της σύγκρουσης υπερκεράζει τα οφέλη της επίλυσής της.

➤ **Μέθοδος της εξομάλυνσης ή εξυπηρέτησης ή βοήθειας ή προσαρμογής ή συνδιαλλαγής ή υποχώρησης ή συγκάλυψης**

Στη συγκεκριμένη μέθοδο υπάρχει παραδοχή της ύπαρξης της σύγκρουσης. Ωστόσο, υποβαθμίζονται οι διαφορές, τονίζονται τα κοινά συμφέροντα και η σύγκρουση συγκαλύπτεται για χάρη των αρμονικών σχέσεων μέσα στον οργανισμό, γι' αυτό άλλωστε αποκαλείται και «συγκάλυψη». Απαντάται και ως «συνδιαλλαγή» γιατί η σύγκρουση διευθετείται μέσω της παραχώρησης και με το να εκχωρείται προτεραιότητα στις ανάγκες του ισχυρότερου μέρους. Αφορά κυρίως συγκρούσεις που οφείλονται σε ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών. Προϋποθέτει υποχωρητικότητα καθώς η κάθε πλευρά παραμερίζει την ικανοποίηση των συμφερόντων της για χάρη της άλλης. Προσομοιάζει με το χαμαιλέοντα κατά τους Ukata and Nmehielle (2020) που αλλάζει το χρώμα του προκειμένου να προσαρμοστεί κάθε φορά στο νέο περιβάλλον του. Το αποτέλεσμα αυτής της στρατηγικής είναι της τάξης του «Χάνω -Κερδίζεις» καθώς επικρατεί το ισχυρότερο μέρος όχι μέσω διαμάχης αλλά δια της παραχωρήσεως. Όπως υποστηρίζουν οι Βελεγράκη κ.α. (2016), η μέθοδος αυτή ενέχει κοινά στοιχεία με την αποφυγή καθώς και στις δύο περιπτώσεις ενδέχεται να την χρησιμοποιήσει κάποιος προκειμένου να χρονοτριβήσει στην εξεύρεση ουσιαστικής λύσης. Το μειονέκτημά της έγκειται στο ότι κάτω από την επίπλαστη ηρεμία η σύγκρουση υποβόσκει και ενδέχεται να εκδηλωθεί κάποια άλλη στιγμή με μεγαλύτερη ένταση, γι' αυτό και είναι αποτελεσματική μόνο για βραχυχρόνια αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης.

Η μέθοδος της εξομάλυνσης ενδείκνυται όταν:

- Πρωτεύει η διατήρηση της ηρεμίας.
- Το θέμα είναι σημαίνουσας σημασίας για το ένα μέρος και επιδιώκουμε να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη του.
- Κάποιος από τους εμπλεκόμενους συνειδητοποιεί ότι σφάλει.
- Η μια πλευρά υποχωρεί προσβλέποντας σε μελλοντικά ανταλλάγματα.

### ➤ **Μέθοδος του συμβιβασμού ή της διαπραγμάτευσης**

Με τη μέθοδο αυτή τα εμπλεκόμενα μέρη επιδιώκουν τη χρυσή τομή, μια μέση λύση κοινά αποδεκτή όπου θα ικανοποιούνται εν μέρει οι ανάγκες και των δύο. Στην ουσία γίνονται αμοιβαίες παραχωρήσεις και κανείς δεν κερδίζει ούτε χάνει ολοκληρωτικά. Δεν υπάρχει νικητής ή ηττημένος και γι' αυτό από πολλούς μελετητές θεωρείται ως η δεύτερη καλύτερη επιλογή μετά τη συνεργασία. Η λύση όμως που επιτυγχάνεται και σε αυτή την περίπτωση είναι επιφανειακή. Η μη ολοκληρωτική ικανοποίηση κάποιου από τα εμπλεκόμενα μέρη αποτελεί το μειονέκτημά της καθώς δύναται να οδηγήσει σε μια νέα σύγκρουση. Επιπρόσθετα, μπορεί να οδηγήσει σε αμφιταλάντευση και σε «διαπραγματεύσεις» που ενδέχεται να αποβούν εις βάρος ηθικών αξιών. Είναι κατάλληλη σε περίπτωση μη ύπαρξης διαθέσιμου χρόνου ή όταν τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν ισότιμη εξουσία. Σε περίπτωση μη ύπαρξης συμβιβαστικής λύσης, το πρόβλημα επιλύεται μέσω της μεσολάβησης ή της διαιτησίας.

Η μέθοδος του συμβιβασμού ενδείκνυται:

- Όταν οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών είναι αλληλοαναιρούμενοι.
- Όταν τα αντίπαλα μέρη είναι ισοδύναμα.
- Όταν τα θέματα είναι ιδιαίτερα σύνθετα αλλά λόγω χρονικής πίεσης απαιτούνται προσωρινές λύσεις.
- Οι προηγούμενες μέθοδοι που εφαρμόστηκαν δεν υπήρξαν επιτυχημένες.

### ➤ **Μέθοδος του ανταγωνισμού, της επιβολής, της παρέμβασης εξουσίας, της κυριαρχίας**

Με την μέθοδο αυτή ο ισχυρότερος επιβάλλει τη θέλησή του στον πιο αδύναμο λόγω της εξουσίας που κατέχει, γι' αυτό άλλωστε ονομάζεται «επιβολή». Η εξουσία αυτή πηγάζει : α) είτε από την θέση του ατόμου στην ιεραρχία, β) τις ειδικές γνώσεις ή την εμπειρία που διαθέτει και γ) από την επιρροή που ασκεί. Χρησιμοποιείται κάθε μέσο πίεσης ακόμη και απειλές, τιμωρίες και εκβιασμοί προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της μιας πλευράς και δεν υπάρχει περιθώριο συνεργασίας. Χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για την επίτευξη των ατομικών στόχων αδιαφορώντας για τα συμφέροντα της άλλης πλευράς. Είναι προφανέστατα η απλούστερη, η ταχύτερη και η πιο επιθετική μέθοδος επίλυσης μιας σύγκρουσης, ωστόσο δεν αντιμετωπίζονται τα αίτια της και η

δυσaréσκεια παραμένει από πλευράς του ηττημένου, με αποτέλεσμα να εκδηλωθεί σε μεταγενέστερο χρόνο. Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται το ότι ενισχύει τη συνοχή της ομάδας αλλά μακροπρόθεσμα μπορεί να επιφέρει εμπόδια στη συνεργασία και στις διαπροσωπικές σχέσεις, μείωση της παραγωγικότητας και ένταση στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία όμως στην παρούσα φάση έρχονται σε δεύτερη μοίρα.

Η μέθοδος του ανταγωνισμού ενδείκνυται:

- Σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, όπου απαιτούνται γρήγορες και αποφασιστικές ενέργειες.
- Όταν απαιτείται η λήψη δυσάρεστων μέτρων για σοβαρά ζητήματα.
- Το θέμα είναι ελάχιστονος σημασίας.

➤ **Η μέθοδος της συνεργασίας ή άμεσης αντιμετώπισης ή επίλυσης του προβλήματος ή ενοποίησης**

Πρόκειται για μια μέθοδο που συμβάλλει στην ουσιαστική επίλυση των συγκρούσεων καθώς υπάρχει ομοφωνία απόψεων έπειτα από έναν ουσιαστικό διάλογο. Χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για την ικανοποίηση τόσο των ατομικών αναγκών όσο και των αναγκών της άλλης πλευράς. Προϋποθέτει αμοιβαία εμπιστοσύνη, καλή πίστη αλλά και εξασφάλιση ανοικτής επικοινωνίας με ανταλλαγή ορθών πληροφοριών (Μπρίνια, 2008). Και οι δύο πλευρές παραμερίζουν τις ατομικές επιδιώξεις τους και συνεργάζονται για την επίτευξη των κοινών στόχων. Ωστόσο, απαιτείται η διεύθυνση να εξασφαλίσει ότι οι στόχοι του οργανισμού έχουν γίνει κατανοητοί από το σύνολο των εργαζομένων και ταυτόχρονα να τους πείσει ότι καμιά ομάδα δεν μπορεί να πετύχει μόνη της, άρα απαιτείται συνεργασία (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015). Ονομάζεται και μέθοδος της «άμεσης αντιμετώπισης» γιατί αντιμετωπίζει τις αιτίες της σύγκρουσης αλλά και «επίλυσης του προβλήματος» καθώς εστιάζει στην επίλυση του προβλήματος και όχι στην αποδοχή των διαφορετικών απόψεων. Πρόκειται για την πιο παραγωγική στρατηγική που συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και αντιμετωπίζει τις αιτίες της σύγκρουσης. Στα μειονεκτήματά της συγκαταλέγονται το ότι συνιστά μια χρονοβόρα διαδικασία και ότι απαιτεί πολλή ενέργεια αλλά και ιδιαίτερες δεξιότητες εκ μέρους του διαχειριστή της. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται περισσότερο απ' όλες για συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον και στις συναισθηματικές συγκρούσεις.



Η μέθοδος της συνεργασίας ενδείκνυται:

- Όταν οι στόχοι και για τα δύο μέρη είναι ιδιαίτερα σημαντικοί.
- Υπάρχει ανάγκη για πολυφωνία προκειμένου να επιλυθεί ένα πρόβλημα.
- Επιδιώκεται να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων.
- Επιδιώκεται να δεσμευθούν οι εργαζόμενοι για την πραγμάτωση του στόχου.
- Η χρονική συγκυρία είναι η κατάλληλη.
- Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο.

Προβαίνοντας σε συγκριτική μελέτη των παραπάνω μεθόδων διαπιστώνεται ότι για τις προσωπικές συγκρούσεις ενδείκνυται η μέθοδος της επιβολής καθώς σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων π.χ. προσωπικότητα, αξίες, πεποιθήσεις που δύσκολα αλλάζουν, άρα και δύσκολα γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ή συμβιβασμού. Οι συγκρούσεις που έχουν ως εφιαλτήριο τις διαφορές στα ενδότερα μιας ομάδας είναι προτιμότερο να διευθετούνται με τη μέθοδο της συνεργασίας. Θεμιτή θα ήταν επίσης η αξιοποίηση ενός τρίτου και αμερόληπτου ατόμου που διαθέτοντας το απαραίτητο θεσμικό κύρος θα συνέβαλλε στην ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία των αντιμαχόμενων πλευρών. Για τις συγκρούσεις που έχουν ως αφορμή τη διαφορετική θεώρηση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν, ενδείκνυται η μέθοδος της επίλυσης του προβλήματος. Στόχος στην προκειμένη περίπτωση είναι οι βελτιώσεις στην οργανωσιακή δομή, οι οποίες πιθανόν επιβαρύνουν με επιπρόσθετα καθήκοντα κάποιους εργαζόμενους ή οδηγούν σε αλληλοσυγκρουόμενους ρόλους (Γιαννίκας, 2014).

Οι Jhonson and Jhonson (1996, όπ. αναφ. στον Ghaffar, 2009) θεωρούν ότι μια σύγκρουση έχει επιλυθεί δημιουργικά όταν πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις: α) το αποτέλεσμα ικανοποιεί όλες τις πλευρές, β) οι σχέσεις μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών έχουν βελτιωθεί και γ) τα αντίπαλα μέρη έχουν μάθει να επιλύουν εποικοδομητικά μελλοντικές διαφορές.

#### ***1.2.5. Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων βάσει των αποτελεσμάτων τους***

Οι συγκεκριμένες τεχνικές εξαρτώνται από τα αποτελέσματα που επιφέρουν δηλαδή κατά πόσο ικανοποιούν τα ατομικά συμφέροντα αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν και στην ικανοποίηση των άλλων. Σύμφωνα με τον Milton (1981), υφίστανται τρεις κατηγορίες τέτοιων τεχνικών:

- Τεχνικές Win-Loose (Κέρδος-Ζημία), όπου η μια πλευρά χάνει ενώ η άλλη κερδίζει.
- Τεχνικές Loose-Loose (Ζημία- Ζημία), όπου και οι δύο πλευρές δεν επιτυγχάνουν όλους τους στόχους τους αλλά ένα μέρος αυτών.
- Τεχνικές Win-Win (Κέρδος-Κέρδος), όπου και τα δύο μέρη βγαίνουν κερδισμένα.

Η πρώτη κατηγορία τεχνικών (Win-Loose) χρησιμοποιείται προκειμένου η μια πλευρά να επιβάλλει τη δύναμή της ή να κάνει χρήση της εξουσίας της. Εδώ ανήκει η μέθοδος της κυριαρχίας, όπου η θέληση του ανώτερου στην ιεραρχία επιβάλλεται στον κατώτερο αλλά και όταν ακολουθείται η απόφαση της πλειοψηφίας μετά από ψηφοφορία. Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται η προαγωγή της συνοχής της ομάδας και η καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας αλλά λόγω της ύπαρξης νικητών και ηττημένων η αποτελεσματικότητα στα πλαίσια του οργανισμού εμφανίζεται μειωμένη.

Στις τεχνικές Loose-Loose επιτυγχάνεται ένα μικρό ποσοστό των αρχικά τιθέμενων στόχων. Τα δύο μέρη εμφανίζονται αμετακίνητα στις αρχικές τους θέσεις, γι' αυτό και η επίλυση της σύγκρουσης είναι ζημιογόνος και για τα δύο. Εδώ εντάσσονται η αποφυγή, όταν η επίλυση της σύγκρουσης αναβάλλεται για κάποια άλλη στιγμή, η καταστολή, όταν υπάρχει εξαναγκασμός σε συνεργασία, η εξομάλυνση, όταν τονίζονται οι ομοιότητες και υποβαθμίζονται οι διαφορές και ο συμβιβασμός, όταν οι διαφορές εξακολουθούν να υφίστανται αλλά τα μέρη υποχρεώνονται να ακολουθήσουν μια μέση λύση. Ωστόσο, μακροπρόθεσμα φαίνεται να επιφέρουν όμοια αποτελέσματα με τις τεχνικές «Win-Loose» δηλαδή διακοπή της επικοινωνίας και μείωση της συνοχής και της αποτελεσματικότητας της ομάδας.

Στην τρίτη κατηγορία (Win-Win) επιδιώκεται η συνεργασία και η εμπιστοσύνη, με απώτερο στόχο την αμοιβαία ικανοποίηση όλων των μερών. Πρόκειται για την πλέον αποτελεσματική στρατηγική που στοχεύει στην εξάλειψη των αιτίων δημιουργίας της σύγκρουσης. Η συγκεκριμένη τεχνική απαιτεί ευστροφία σκέψης, αμοιβαία εμπιστοσύνη και επικοινωνία με ανταλλαγή ορθών πληροφοριών και πίστη στη διαδικασία (Μπρίνια, 2008). Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τεχνικές όπως: α) η συναίνεση που στοχεύει στην εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης, β) η ολοκληρωμένη λήψη αποφάσεων, γ) η δημιουργία υψηλότερων στόχων όταν τα εμπλεκόμενα μέρη υπερκερνούν τις προσωπικές διαφορές τους προκειμένου να συμβάλλουν στην πραγμάτωση υψηλότερων κοινών στόχων, ωστόσο αποτελεί προσωρινό μέτρο καθώς η σύγκρουση συνεχίζει να υφίσταται. Εδώ ανήκουν επίσης η εξεύρεση πόρων, η οποία έχει περιορισμένη χρήση καθώς

η εξεύρεσή τους δεν είναι πάντα εφικτή, η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης και οι αλλαγές στη δομή του οργανισμού που περιλαμβάνουν τη φυσική απομάκρυνση των εμπλεκόμενων μερών ή ακόμη και την αλλαγή του εργασιακού αντικειμένου τους.

### **1.2.6. Άλλες μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων**

Οι Abah et al. (2019) ταξινομούν τις προσεγγίσεις που ακολουθούνται στη διαχείριση των συγκρούσεων σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) τις «ειρηνικές» και β) τις «αυταρχικές». Στην πρώτη κατηγορία εντάσσουν τη διαπραγμάτευση, την πειθώ με τη χρήση διαλόγου, την αξιοποίηση των κινήτρων, τη στέρηση προνομίων ενώ στη δεύτερη τον φυσικό εξαναγκασμό του ενός μέρους εις βάρος του άλλου, τη συμβιβαστική λύση, την οποία επιβάλλει ένα τρίτο άτομο στην προσπάθειά του να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα του ενός μέρους ή τέλος, τη δημιουργία πρόσφορων συνθηκών για μια διπλωματική διαπραγμάτευση.

Σε περίπτωση που κριθεί απαραίτητη η προσφυγή σε κάποιο τρίτο πρόσωπο, αυτό θα πρέπει να διαθέτει όλα τα εχέγγυα και να τυγχάνει της κοινής αποδοχής. Σύμφωνα με τους Greenberg and Baron (2013) οι τρόποι που μπορούν να ακολουθηθούν είναι οι παρακάτω:

#### ➤ Η διαιτησία

Χρησιμοποιείται όταν η κατάσταση που έχει δημιουργηθεί είναι αδιέξοδη. Τότε τα εμπλεκόμενα μέρη προσφεύγουν σε ένα ειδικό, ο οποίος λειτουργεί ως το τρίτο και αμερόληπτο άτομο, το οποίο ακούει τις απόψεις και των δύο μερών και εκδίδει την απόφασή του, η οποία ενδέχεται να έχει και δεσμευτικό χαρακτήρα. Βέβαια η αποτελεσματικότητά της δεν επιβεβαιώνεται καθώς απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία.

#### ➤ Η διευκόλυνση

Η συγκεκριμένη τακτική στοχεύει να διευκολύνει τα εμπλεκόμενα μέρη προκειμένου να καταλήξουν σε συμφωνία. Ο διευκολυντής συνεργάζεται με τα εμπλεκόμενα μέρη, κάνοντας συστάσεις όπου απαιτείται, με απώτερο στόχο την επίτευξη μιας συμφωνίας, χωρίς όμως ο ίδιος να έχει τον έλεγχο για το τελικό αποτέλεσμα. Είναι περισσότερο αυτός που διευκολύνει την επικοινωνία και αποβλέπει στην προσπόριση αμοιβαίου όφελους και για τα δύο μέρη. Η συγκεκριμένη τακτική ακολουθείται όταν υπάρχουν προσκόμματα στην

επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών ή όταν η επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης θα αποφέρει αμοιβαίο όφελος.

➤ Η διαπραγμάτευση

Η τακτική αυτή ακολουθείται όταν η διοίκηση παρεμβαίνει προβαίνοντας σε παραχωρήσεις και προσφορές προκειμένου να επιτευχθεί μια αποδεκτή απ' όλους συμφωνία. Πρόκειται για την πιο κοινή διαδικασία μετά τον άτυπο διάλογο για να επιτευχθεί μια συμφωνία αποδεκτή και από τα δύο μέρη. Εφαρμόζεται σε συγκρούσεις καθήκοντος, συναισθηματικού ή διαπροσωπικού χαρακτήρα.

Προκειμένου η διαπραγμάτευση να είναι επιτυχημένη οι Fisher and Ury (1981), θέτουν τις θεμελιώδεις αρχές για μια επιτυχημένη διαπραγμάτευση: α) ενδελεχής εξέταση όλων των ενδεχόμενων λύσεων, β) εστίαση στους σκοπούς των εμπλεκόμενων μερών και όχι στις θέσεις τους και γ) αποφυγή ταύτισης ανθρώπου και προβλήματος. Σύμφωνα με τους Girard and Koch (1996 όπου αναφ. στους Σπυράκη & Σπυράκη, 2008) οι παράγοντες που ασκούν επιρροή είναι : α) η επιθυμία των εμπλεκόμενων μερών να προσέλθουν σε διάλογο και να επιλύσουν το πρόβλημα, β) η ύπαρξη σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, γ) η ύπαρξη συμφωνίας σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος, δ) η ύπαρξη κύρους για την υλοποίηση της απόφασης, ε) η ύπαρξη ευνοϊκών εξωτερικών παραγόντων για το διακανονισμό.

➤ Η διαμεσολάβηση

Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια δημοκρατική και δομημένη διαδικασία όπου ένα τρίτο ουδέτερο πρόσωπο αναλαμβάνει να οδηγήσει τα εμπλεκόμενα μέρη στην εύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Πρόκειται για μια τεχνική που θυμίζει την επίλυση προβλήματος, το σημαντικότερο όμως είναι ότι τα άτομα αισθάνονται πως έχουν τον έλεγχο της κατάστασης. Η επιτυχία της παραπάνω τεχνικής εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή και από τη φύση του προβλήματος. Οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να επιδιώκουν να συγκεντρώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες αφορούν στη σύγκρουση, να δομήσουν προσωπική σχέση χωριστά με το κάθε μέρος, να επιλύσουν το πρόβλημα βασιζόμενοι σε συνεργατικές μεθόδους και να λάβουν συλλογικές αποφάσεις (Ghaffar, 2009). Οι Κάντας (1998) και Greenberg and Baron (2013), υποστηρίζουν ότι ένας διαμεσολαβητής μπορεί να αφήσει τα εμπλεκόμενα μέρη να επιλύσουν μόνα τους τη διαφορά διατηρώντας ο ίδιος συντονιστικό ρόλο ή να προβεί σε επίλυση της σύγκρουσης

με αμοιβαίο κέρδος. Οι Bonilla et al. (2020) προτείνουν ένα νέο ολοκληρωμένο μοντέλο, το «Integrated Circular Model of Conflict, (ICT)», το οποίο περιλαμβάνει διαμεσολάβηση, συναισθηματικό έλεγχο και συνεργατικές τεχνικές.

➤ Ο κριτικός φίλος (critical friend)

Πρόκειται για ένα νέο θεσμό που αξιοποιεί την παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου που λειτουργεί ως συνεκτικός κρίκος σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι Μπαγάκης κ.α. (2007), τον αντιλαμβάνονται ως βασικό συντελεστή στη διευκόλυνση αποδοχής κάθε αλλαγής και στην ενθάρρυνση υιοθέτησης καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι Mac Beath and Jardine (1998) τονίζουν ότι ο κριτικός φίλος μέσω της δόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης, προσφέρει ενθάρρυνση και στήριξη στην αποδοχή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και συμβάλλει στη διαχείριση μιας σύγκρουσης που εκπορεύεται από μια τέτοιου είδους αλλαγή.

Οι Jehn and Bendersky (2003), στο μοντέλο τους, το COM (Conflict Outcome Moderated) συνδέουν τη σύγκρουση με το επικείμενο αποτέλεσμα της και προτάσσουν τη συνεργατική διαχείρισή της. Επιπλέον, αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφόρων παραγόντων που δύνανται να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τους τύπους των συγκρούσεων. Οι παράγοντες αυτοί είτε είναι ενισχυτικοί, ενισχύοντας τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές επιδράσεις της είτε καταπιεστικοί, οι οποίοι αποδυναμώνουν τόσο τη θετική όσο και την αρνητική επιρροή στο τελικό αποτέλεσμα χωρίς ωστόσο να καθορίζουν τη σχέση σύγκρουσης -αποτελέσματος. Τέλος, υπάρχουν οι επιδεινωτικοί, οι οποίοι αυξάνουν την αρνητική επιρροή και μειώνουν την θετική επίδραση και οι βελτιωτικοί που στοχεύουν στην ενίσχυση των θετικών επιδράσεων και στην αποδυνάμωση των αρνητικών στην τελική έκβαση. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο πρεσβεύει ότι για να συμβάλλει μια σύγκρουση στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού θα πρέπει να λαμβάνεται αρχικά υπόψη το είδος της σύγκρουσης και τα αποτελέσματα που αναμένουμε από αυτή, διαφορετικά η διαχείρισή της ενδέχεται να είναι εσφαλμένη και να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα. Σε περίπτωση που οι συγκρούσεις είναι συναισθηματικής φύσεως η διαχείρισή τους θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα δικαιώματα των εμπλεκόμενων μερών ή να εναποτίθεται η επίλυσή τους σε ένα τρίτο ανεξάρτητο άτομο. Στον αντίποδα, οι ουσιαστικές συγκρούσεις που σχετίζονται με τα καθήκοντα της εργασίας θα πρέπει να γίνονται αντικείμενο διαχείρισης με βάση συνεργατικές διαδικασίες και με γνώμονα την εξασφάλιση τόσο του ιδίου όσο και του κοινού συμφέροντος.

Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί εναλλακτικές μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων, όπως αυτή μέσω της τέχνης. Ο Καράμηνας (2010) παρουσιάζει μια από αυτές, το παιχνίδι ρόλων. Πρόκειται για μια βιωματική τακτική μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ρόλους με σκοπό να αναπαραστήσουν συμβάντα από την εργασία τους. Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, την αποδραματοποίηση, τον αναστοχασμό και τη συνειδητοποίηση πραγμάτων, οι εμπλεκόμενοι απαλλάσσονται από το άγχος, επανεξετάζουν όλες τις πλευρές ενός θέματος και οδηγούνται στην μάθηση τόσο μέσω της δράσης όσο και μέσω της παρατήρησης. Τα αποτελέσματά της είναι πολλαπλά καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μειώνει τα επίπεδα του άγχους, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και προωθεί την ενσυναίσθηση (Bayanova et al., 2020).

### **1.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην πρόληψη και τη διαχείριση των συγκρούσεων**

#### **1.3.1. Η έννοια του «ηγέτη»**

Η «ηγεσία» είναι μια σύνθετη και αμφιλεγόμενη έννοια, γι' αυτό και είναι δύσκολο να αποδοθεί πλήρως με έναν ορισμό. Ωστόσο, στους περισσότερους ορισμούς φαίνεται να σχετίζεται με την έμπνευση που εμφυσά ο ηγέτης, την άσκηση επιρροής, την επικοινωνία αξιών, την αξιοποίηση και τον συντονισμό των διαθέσιμων πόρων με τη συνεργασία όλων προκειμένου να υλοποιηθεί το όραμά του. Ο Cohen (1990) αντιλαμβάνεται ως ηγέτη το πρόσωπο που εμπνέει και καθοδηγεί τους άλλους ώστε να αναλαμβάνουν και να επιτυγχάνουν στόχους που ούτε οι ίδιοι θεωρούσαν ότι μπορούν να τους επιτύχουν. Ηγέτης σύμφωνα με τον Μπουραντά (2017) είναι το πρόσωπο που ασκεί επιρροή στον περίγυρό του, που είναι σε θέση να εμπνεύσει, να συνενώσει όλους γύρω από κοινές αξίες, να παρακινήσει, να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες όλων των συνεργατών του ώστε να επιτύχει τους στόχους που το ίδιο έχει θέσει.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διαχωριστούν οι όροι «διευθυντής» και «ηγέτης». Η έννοια του διευθυντή συνδέεται με την ιεραρχία. Πρόκειται δηλαδή για θεσμοθετημένο όργανο ενώ ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητο να κατέχει μια επίσημη θέση εξουσίας αλλά σχετίζεται με μια πιο αφηρημένη έννοια εξουσίας που προσδίδει ταυτόχρονα μια ηθική και δημοκρατική χροιά στη διάσταση ενός οργανισμού και αντιπροσωπεύει την ανθρωποκεντρική διάσταση της διοίκησης. Ο πρώτος διορίζεται και αντλεί την εξουσία του από τη θέση που κατέχει ενώ η δύναμη του ηγέτη εναπόκειται στην ικανότητά του να

εμπνέει, να κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων, οι οποίοι τον ακολουθούν αβίαστα (Litzinger and Schaefer, 1982). Ο ηγέτης διαμορφώνει τους σκοπούς, δίνει κίνητρα και τροχοδρομεί τις κινήσεις των άλλων ενώ ο διευθυντής ακολουθεί τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας χωρίς να μπορεί να παρεκκλίνει από τις κατευθυντήριες γραμμές, ειδικά μάλιστα σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως της Ελλάδας. Ο ηγέτης σε αντιδιαστολή με το διευθυντή που στοχεύει στην παγίωση της σταθερότητας και βασίζεται σε καθορισμένα πρότυπα λειτουργίας, επιδιώκει την αλλαγή και προωθεί νέες αντιλήψεις (Μαρκογιαννάκη και Κουτρούκης, 2015). Είναι αυτός που σύμφωνα με τον Zaleznik (2004) προσβλέπει σε μακροπρόθεσμα οφέλη, τρέφει υψηλές προσδοκίες από τους συνεργάτες του, δημιουργεί ο ίδιος τις ευκαιρίες, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ωστόσο δε διστάζει να επωμιστεί και τις ευθύνες που του αναλογούν.

Ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία, εμπεριέχει τις λειτουργίες της διοίκησης αλλά συνάμα εμπερικλείει και τον παιδαγωγικό ρόλο και στοχεύει στη στήριξη και στη διευκόλυνση της βασικής αποστολής ενός σχολικού οργανισμού, δηλαδή στη διδασκαλία και τη μάθηση. Στόχος λοιπόν κάθε εκπαιδευτικού ηγέτη είναι η θετική επιρροή στους ακρογωνιαίους λίθους του εκπαιδευτικού συστήματος, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Έτσι, αποδεικνύεται περίτρανα ότι η εκπαιδευτική ηγεσία και η διοικητική διαχείριση δεν είναι δύο έννοιες αντιφατικές αλλά αλληλοσυμπληρούμενες (Μαρκογιαννάκη και Κουτρούκης, 2015) γιατί όπως υποστήριξαν και οι Bennis and Nanus (1985, όπ. αναφ. στο Μπουραντά, 2005, σ. 201) «*οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα*».

### **1.3.2. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη**

Ο ρόλος του σύγχρονου Διευθυντή- Ηγέτη είναι πολυσύνθετος καθώς δεν αναλώνεται μόνο στην διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών αλλά είναι πιο ουσιαστικός καθώς γίνεται αυτός που ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές, είναι κοινωνός ενός οράματος, διασφαλίζει ένα θετικό εργασιακό κλίμα που βασίζεται στη συνεργασία και στον αλληλοσεβασμό, είναι μπροστάρης σε κάθε καινοτομία, ενεργοποιεί και ενθαρρύνει ακόμη και τους πλέον απρόθυμους και λειτουργεί ως πνευματικός ταγός.

Ο Κουτούζης (1999), συνοψίζει σε τρεις τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται σε κάθε ηγετικό στέλεχος προκειμένου να επιτύχει στο έργο του. Συγκεκριμένα: α) τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες φανερώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να πραγματοποιεί κάποιο

είδος δραστηριότητας ακολουθώντας μια μέθοδο, μια διαδικασία ή τεχνική, β) ανθρώπινες-διαπροσωπικές δεξιότητες, που αναφέρονται στην ικανότητα να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας και γ) νοητικές δεξιότητες, που εμπερικλείουν την ικανότητα ενός στελέχους να αντιλαμβάνεται όλη την οργάνωση ως ενιαίο σύνολο .

Για τους Conger and Kanungo (1998), ο ηγέτης πρέπει μεταξύ άλλων να διέπεται από διορατικότητα, ευαισθησία, να είναι καλός γνώστης των επικοινωνιακών τεχνικών, να ενθαρρύνει τις αλλαγές και να είναι δεκτικός σε καθετί καινοτόμο και τέλος να μην αποποιείται των ευθυνών του.

Για τον Καμπουρίδη (2002) οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης συνοψίζονται στα εξής: οργανωτική ικανότητα, κριτική σκέψη, αναλυτικές και συνθετικές ικανότητες, ικανότητα να εργάζεται υπό συνθήκες πίεσης, αποφασιστικότητα, ευαισθησία και να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο.

Ο Κατσαρός (2008 ) θεωρεί βασικές ηγετικές ικανότητες τις εξής:

- Δημιουργία οράματος συναφούς με την σχολική πραγματικότητα.
- Προώθηση καινοτομίας.
- Ενίσχυση της επιτέλεσης της βασικής αποστολής της εκπαίδευσης και μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.
- Αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού.
- Καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης.
- Αποτελεσματική διαχείριση της πίεσης που ασκείται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό από το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς, τοπική κοινωνία, τοπικοί φορείς.).

Ο Barth (2006) θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση τη δόμηση συναδελφικής κουλτούρας στο σχολείο πριν ο σχολικός ηγέτης επιχειρήσει οποιαδήποτε αλλαγή. Ο παραπάνω στόχος μπορεί να ευοδωθεί όταν :

- Ο ίδιος δηλώνει ξεκάθαρα ότι προσβλέπει στη σύναψη τέτοιου είδους σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων.
- Λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο συναδελφικότητας.
- Επιβραβεύει όσους συμπεριφέρονται συναδελφικά.



Η διαχείριση των συγκρούσεων εντάσσεται στις αρμοδιότητες του Διευθυντή- Ηγέτη. Προκειμένου να τις αντιμετωπίσει και να τις μετατρέψει σε πλεονέκτημα για την μονάδα του πρέπει να είναι προικισμένος με πολλές ικανότητες σύμφωνα με το Morgan (1996, όπ. αναφ. Παπαγεωργάκης και Σισμανίδου, 2016):

- Να βοηθά τους συναδέλφους σε τακτική βάση χωρίς να τους επιβλέπει.
- Να καλλιεργεί ανθρώπινες ουσιαστικές σχέσεις ώστε σε κάθε πρόβλημα οι συνάδελφοι να προστρέχουν σ' αυτόν.
- Να είναι κοινωνός του οράματός του σχολείου, το οποίο να μεταλαμπαδεύει.
- Να δημιουργεί πρόσφορο έδαφος προκειμένου να επιτυγχάνονται οι τιθέμενοι στόχοι.
- Να ασκεί επιρροή στους συναδέλφους ώστε να επιλύονται αρμονικά οι αντιπαραθέσεις.
- Να αναπτύσσει συμμετοχικό πνεύμα.
- Να αντιμετωπίζει άμεσα καταστάσεις αβεβαιότητας.
- Να ενεργεί αποφασιστικά ή διαλλακτικά ανάλογα με την περίπτωση.
- Να προωθεί την καινοτομία.
- Να παρακινεί και να εμπνυχώνει τους συναδέλφους.
- Να αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους συνεργάτες του.
- Να υλοποιεί τους στόχους μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια.
- Να ηγείται και να διάκειται θετικά στις αλλαγές.

### ***1.3.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην πρόληψη των συγκρούσεων***

«Το προλαμβάνειν κάλλιον τοῦ θεραπεύειν» ἔλεγαν οἱ πρόγονοί μας και εἶχαν δίκαιο. Ο ηγέτης γνωρίζει ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, μια μικρογραφία της κοινωνίας και θεωρεί δεδομένο ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο κομμάτι της ύπαρξής του, γι' αυτό λαμβάνει εκ των προτέρων πρωτοβουλίες προκειμένου να αντιμετωπιστούν πριν καταστούν απειλητικές για την εύρυθμη λειτουργία του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008;

Everard and Morris, 1999). Με άλλα λόγια πρέπει να αποφεύγεται η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην πυροδότηση μιας σύγκρουσης.

Θεμέλιος λίθος στην πρόληψη συγκρουσιακών καταστάσεων ανάγεται η επικοινωνία. Πρόκειται για την ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων και συναισθημάτων, τα οποία εκπορεύονται από έναν πομπό σε κωδικοποιημένη μορφή μέσω διαφόρων διαύλων και έχουν ως αποδέκτη ένα έτερο πρόσωπο ή ομάδα με απώτερο στόχο την μετάδοση ενός μηνύματος. Η ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος, ελαχιστοποιεί τις παρανοήσεις, προάγει τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό και λειτουργεί προληπτικά στην αποσόβηση εκδήλωσης συγκρουσιακών καταστάσεων.

Ο διευθυντής κατέχει περίοπτη θέση στην προώθηση της εν λόγω συνθήκης. Η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον υπάρχουν ανοιχτοί διάυλοι επικοινωνίας με όλους, με την παρότρυνση εκ μέρους του στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες καθιστώντας το κατά κάποιο τρόπο συνοδοιπόρο στο δύσκολο έργο της άσκησης διοίκησης. Με άλλα λόγια όταν υιοθετείται μια μετασχηματιστικού τύπου ηγετική συμπεριφορά, η οποία εμπλέκει όλα τα μέλη του οργανισμού στην υλοποίηση των στόχων του και εξασφαλίζει τη συλλογική ευθύνη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση όταν αισθάνονται πως συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2005).

Επιπλέον, όταν αποσαφηνιστούν οι ρόλοι του καθενός, όταν υπάρξει αγαστή συνεργασία, χαλκεύονται στενές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και προλαμβάνονται μελλοντικές δυσάρεστες καταστάσεις. Όταν λαμβάνεται πρόνοια ώστε να ορίζεται σαφώς ο ρόλος κάθε ατόμου, όταν αναγνωρίζεται η συνεισφορά του, τότε μόνο μπορούν να αποσοβηθούν ανταγωνιστικές συμπεριφορές και εντάσεις, γιατί οι εργαζόμενοι αισθάνονται ικανοποίηση από τον εαυτό τους και την επιτυχία των οργανωσιακών στόχων (Γιαννίκας, 2014). Η αναγνώριση του έργου και της αξίας του κάθε ατόμου, η επίδειξη σεβασμού και εμπιστοσύνης κινητοποιούν τα μέλη του οργανισμού και έτσι διαμορφώνεται μια κοινή κουλτούρα και επικρατεί συνεργατικό κλίμα (Κατσαρός, 2008).

Σημαντικό επίσης είναι να οργανώνονται σε τακτική βάση συναντήσεις του προσωπικού, όπου θα συζητιούνται ζητήματα που έχουν προκύψει, όπου όλες οι αποφάσεις θα επιζητείται να λαμβάνονται ομόφωνα ή τουλάχιστον κατά πλειοψηφία, εμπλέκοντας μ' αυτό τον τρόπο

όλους τους συμμετέχοντες στην υλοποίηση των συλλογικών στόχων καθιστώντας τους μέτοχους στη συλλογική ευθύνη (Γιαννίκας, 2014).

Επιπρόσθετα, η διασφάλιση ενός καλού σχολικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από αगाστή συνεργασία των εκπαιδευτικών, σύναψη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη οικειότητας του σχολικού ηγέτη με το διδακτικό προσωπικό, η αλληλοεκτίμηση και η αλληλοσεβασμός, η εμπιστοσύνη, η ελεύθερη έκφραση της γνώμης, η ενθάρρυνση της συνεργασίας, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η υιοθέτηση μιας κοινής κουλτούρας, λειτουργούν αποτρεπτικά για την εμφάνιση μιας συγκρουσιακής κατάστασης. Όταν υπάρχει μια αίσθηση οικειότητας και αίσθημα ασφάλειας, όταν τίθενται όρια, όταν ο ηγέτης λειτουργεί ως θετικό πρότυπο, τότε οι στόχοι του οργανισμού επιτυγχάνονται (Mousena and Raptis, 2020).

Η μειωμένη ροπή προς τη σύγκρουση συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως υψηλή ευφυΐα, διαφορετικός τρόπος σκέψης πέραν της πεπατημένης, συναισθηματική σταθερότητα, αυτοπεποίθηση και επίγνωση των ικανοτήτων του ατόμου. Συνεπώς, διάκειται στην διακριτική ευχέρεια του σχολικού ηγέτη να εξασφαλίσει ένα καλό σχολικό κλίμα με αποδοχή της διαφορετικότητας, κατανόηση και μειωμένο επίπεδο άγχους του προσωπικού (Rostovtseva and Mashanov, 2020).

#### ***1.3.4. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων.***

Όταν η σύγκρουση εκδηλωθεί, χρήζει άμεσης αντιμετώπισης προκειμένου να μη λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις. Σύμφωνα με τους Everard and Morris(1999) και Αθανασούλα – Ρέππα (2008), ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να δείξει ότι επιθυμεί το διάλογο και να ακροαστεί προσεκτικά όλες τις πλευρές. Καλό θα ήταν να ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους ειλικρινά αλλά με ηρεμία και σαφήνεια, ακολουθώντας τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης. Ο ίδιος θα πρέπει να προσεγγίσει το θέμα ολόπλευρα, να επιδείξει ενσυναίσθηση προσπαθώντας να μπει στη θέση του άλλου και να διαμορφώσει ξεκάθαρους στόχους, οι οποίοι μελλοντικά θα συμβάλλουν στον υπερκερασμό των όποιων προστριβών και στην ομαλή συνύπαρξή τους.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002) ο διευθυντής- ηγέτης μπορεί να εμπλακεί σε μια ενδοσχολική σύγκρουση λαμβάνοντας τρεις ρόλους :

- Ως υποκινητής της σύγκρουσης. Η υποκίνηση γίνεται εσκεμμένα προκειμένου η σχολική μονάδα να εισέλθει σε διαδικασία αλλαγής προκειμένου να βγει από το τέλμα στο οποίο έχει βυθιστεί ή να επιλυθούν προβλήματα που την ταλανίζουν ή

όταν έχει εκλείψει το ενδιαφέρον για καινοτομίες και συμπόρευση με τις επιταγές της σύγχρονης εποχής.

- Ως εναγόμενος. Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής βάλλεται για τον τρόπο που ασκεί διοίκηση. Τότε δικαιοδοτείται να απευθυνθεί στην προϊστάμενη αρχή του ζητώντας τη συνδρομή της είτε εμπλέκεται στη σύγκρουση αναζητώντας συμμάχους και προσφεύγοντας σε άλλες ομάδες, των οποίων χαίρει της εκτιμήσεώς τους, όπως αυτή του Συλλόγου, προκειμένου να επικρατήσει.
- Ως διαμεσολαβητής. Στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνει το ρόλο του μεσάζοντα στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών και αφού ακούσει προσεκτικά τα αντίπαλα μέρη καλείται να λειτουργήσει επικουρικά διευκολύνοντας την διασαλευμένη επικοινωνία είτε να λάβει την τελική απόφαση.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι συγκρούσεις, ο διευθυντής πρέπει να ακολουθεί τη συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια (Σαΐτης, 2007):

- Αρχικά περιγράφει στα εμπλεκόμενα μέρη όσα τον απασχολούν για την εν λόγω σύγκρουση.
- Στη συνέχεια, παροτρύνει την κάθε πλευρά να εκφράσει την άποψή της επί του θέματος χωρίς παρεμβολές και ακούγοντας με προσοχή τον καθένα ξεχωριστά. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης ακολουθεί τους κανόνες της ενεργητικής ακρόασης, διατηρώντας συνεχή οπτική επαφή και με τα δύο μέρη, δείχνοντας έμπρακτα ότι τους αποδέχεται, ενθαρρύνοντας τη διατύπωση των απόψεών τους και ανατροφοδοτώντας τους με λεκτικό ή μη τρόπο.
- Έπειτα, ζητά από κάθε πλευρά να συνοψίσει τη θέση της αντίπαλης πλευράς ώστε να διασαφηνιστεί και να οριοθετηθεί το πρόβλημα.
- Επισημαίνει τα σημεία ομοιότητας, εάν υπάρχουν, θέλοντας μ' αυτόν τον τρόπο να τονίσει την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.
- Τέλος, ζητά από την κάθε πλευρά να προτείνει την καταλληλότερη λύση και σε περίπτωση συμφωνίας την επικυρώνει, ενώ αν δεν υπάρξει συμφωνία, ορίζει νέα συνάντηση προκειμένου να διαπιστωθεί η εξέλιξη της σύγκρουσης

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει τις πιθανές αιτίες της σύγκρουσης και τις διαφορές των εμπλεκόμενων μερών, να φροντίζει ώστε να μην υποβόσκουν θέματα συναισθηματικής φύσεως μεταξύ των συναδέλφων, να

δημιουργεί πρόσφορο έδαφος ώστε να επιλύεται η σύγκρουση και να παρακολουθεί στενά την εξέλιξή της.

Ο Rahim (2001) υποστηρίζει ότι για να φέρει αποτελέσματα η διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να στοχεύει στα παρακάτω:

- στην αποφυγή της κλιμάκωσης.
- στη μείωση των επιπέδων της συναισθηματικής σύγκρουσης.
- στην επίλυση του πραγματικού λόγου που οδήγησε σε σύγκρουση.
- στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής που προωθεί την εμπιστοσύνη, την κατανόηση, τον σεβασμό και τη συνεργασία.
- στην ευρηματικότητα, καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι να επιλυθεί ένα πρόβλημα.
- στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Προκειμένου μάλιστα να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μια σύγκρουση συγκρούσεων ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα εξής σύμφωνα με τους Medina et al. (2002):

- Να είναι οξυδερκής ώστε να αντιλαμβάνεται και να προβλέπει τις πιθανές αιτίες της σύγκρουσης και να αντιδρά άμεσα.
- Να αναγνωρίζει τον τύπο της σύγκρουσης.
- Να ενθαρρύνει το διάλογο για θέματα που άπτονται των καθηκόντων της εργασίας και μην αμελεί την επίλυση θεμάτων συναισθηματικής φύσεως.
- Να είναι γνώστης και να χρησιμοποιεί επαρκώς όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.
- Να επιβλέπει στενά αλλά διακριτικά την επίλυση της σύγκρουσης και να επιδιώκει τη μετατροπή της σύγκρουσης από συναισθηματική σε γνωστική, μετακινώντας έτσι το κέντρο βάρους από το συναίσθημα στο καθήκον.
- Να διαμορφώνει ευνοϊκές συνθήκες για την επίλυση της σύγκρουσης.
- Να ενισχύει τη συνοχή της ομάδας και να είναι δεκτικός σε καινοτόμες προσεγγίσεις.
- Να είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος σε νέες καταστάσεις.

Προκειμένου να περιοριστούν οι συνέπειες της σύγκρουσης, ο ηγέτης θα πρέπει να εφαρμόζει τις παρακάτω αρχές σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008):

- Συχνή επικοινωνία με όλους τους εκπαιδευτικούς κυρίως δε με εκείνους που οι απόψεις τους αποκλίνουν από τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας. Οποιαδήποτε αναβολή κρίνεται επιζήμια καθώς το πρόβλημα δεν πρόκειται να επιλυθεί από μόνο του.
- Σε περίπτωση διάβλεψης μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών, προτείνεται να τους εμπλέξει σε συνεργατικές διαδικασίες. Η δημιουργική εμπλοκή σε θέματα ουδέτερης φύσεως ενδεχομένως να τους οδηγήσει σε κατάρριψη των οποιωνδήποτε στεγανών.
- Προσπάθεια κατανόησης όλων των πτυχών του προβλήματος, επίδειξη ενσυναίσθησης και αποτροπής προσπαθειών προσέγκυσης της έννοιάς του εις βάρος των συμφερόντων της αντίπαλης πλευράς.

Ο Κάντας (1998), προτείνει:

- Σύσταση ομάδων με εξειδικευμένο προσωπικό που θα εκπαιδεύει το υπάρχον προσωπικό στη διαχείριση συγκρούσεων και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη ή στη βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- Ανάληψη πρωτοβουλιών από την ηγεσία του οργανισμού για εκ νέου συνεργασία μεταξύ των αντίπαλων μερών, θέτοντας από την αρχή το πλαίσιο και θεσπίζοντας όρια και κανόνες ή αλλαγές στην οργανωτική δομή εφόσον κριθούν απαραίτητες.
- Ενθάρρυνση για επίλυση των προβλημάτων μέσω της διαλεκτικής μεθόδου.
- Αύξηση της ενημέρωσης των πηγών της σύγκρουσης καθώς θεωρείται δεδομένο ότι η σύγκρουση πηγάζει από παρεξηγήσεις μεταξύ προσώπων, που οφείλονται σε επικοινωνιακούς λόγους.

Τέλος, η συμβουλευτική προσέγγιση όπως υποστηρίζει η Somech (2008), μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στην προσπάθεια της διεύθυνσης να προσεγγίσει τα εμπλεκόμενα μέρη, μέσω της οποίας παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη και βοήθεια σε θέματα πρακτικής και συναισθηματικής φύσεως. Προκειμένου να έχει επιτυχία η παραπάνω τακτική θα πρέπει ο διευθυντής-ηγέτης να διαθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα, επικοινωνία αλλά και συμβουλευτικές δεξιότητες όπως η ενεργός ακρόαση,

να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες ερωτήσεις, να αντανακλά τα συναισθήματά του κ.α. Μέσω της παραπάνω πρακτικής μετατοπίζεται η εκπαιδευτική ηγεσία από το συγκεντρωτικό στιλ διοίκησης σε ένα πιο μετασχηματιστικό (Αργυρίου κ.α., 2013).

### ***1.3.5. Δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων***

Δεδομένου του γεγονότος ότι δεν υπάρχουν κανόνες οι οποίοι να ορίζουν ρητά πότε πρέπει να αγνοείται ή όχι μια συγκρουσιακή κατάσταση, ούτε κατευθυντήριες γραμμές για το πως να αντιμετωπιστεί προκειμένου να αποβεί αποτελεσματική για τον οργανισμό, ο επιφορτισμένος με τη διαχείρισή τους έχει αναλάβει έναν απαιτητικό ρόλο (Rahim, 2001). Επομένως, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μια σύγκρουση δεν επαρκούν οι διοικητικές γνώσεις αλλά απαιτούνται και ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας :

**Διοικητικές δεξιότητες:** Ο σχολικός ηγέτης αρχικά πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να εκτιμά τις συνθήκες που προηγούνται της εκδήλωσης μιας σύγκρουσης γιατί η αποτίμηση της πραγματικής κατάστασης σε συνδυασμό με τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς καθορίζει τη διαχείριση της σύγκρουσης και την επιτυχημένη διευθέτησή της (Amason, 1996). Αυτό όπως γίνεται αντιληπτό σχετίζεται όχι μόνο με το γνωστικό υπόβαθρο του διαχειριστή της κρίσης αλλά και με την πείρα του, την οξύνοια και τη διορατικότητά του που τον καθιστούν ικανό να προβλέψει, να αποσοβήσει μια σύγκρουση ή και εάν ακόμη εκδηλωθεί να τη διαχειριστεί αποτελεσματικά. Η εμπειρία είναι κάτι που αποκτιέται με την πάροδο του χρόνου και την αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων ενώ η απόκτηση των γνώσεων δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάληψη μιας διοικητικής θέσης, γι' αυτό επαφίεται στην διακριτική ευχέρεια του στελέχους να επιμορφωθεί προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του επαρκώς.

**Επικοινωνιακές δεξιότητες:** Με τον όρο αυτό εννοούνται οι δεξιότητες που κατέχει κάποιο άτομο που το διευκολύνουν στο να επικοινωνεί, δηλαδή στο να στέλνει και να λαμβάνει μηνύματα, να μεταδίδει πληροφορίες, να εκφράζει συναισθήματα και σκέψεις και να αντιδρά σε ανάλογες εκφάνσεις των συνομιλητών του. Προκειμένου μια επικοινωνία να χαρακτηριστεί επιτυχημένη, απαιτούνται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Σταθοπούλου, 2017) :α) δεξιότητες έκφρασης ή αποτελεσματικής μετάδοσης των μηνυμάτων, που είναι η ικανότητα μετάδοσης ενός μηνύματος χρησιμοποιώντας τη φωνή,

το λόγο και τη γλώσσα του σώματος, β) δεξιότητες ακρόασης ή αποτελεσματική ακοή, που είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα μηνύματα των άλλων και γ) δεξιότητες διαχείρισης της διαδικασίας, δηλαδή η ικανότητα διαπραγμάτευσης ή και βελτίωσης μιας προβληματικής διαδικασίας. Για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαιτείται καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, της χρήσης των κατάλληλων ερωτήσεων, της αντανάκλασης των συναισθημάτων, ο καθορισμός των συνθηκών που το μήνυμα λαμβάνεται και μεταδίδεται αλλά και προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας ή της κουλτούρας του κάθε ατόμου (Σαΐτης, 2014).

**Κοινωνικές δεξιότητες:** Σχετίζονται με την ιδιότητα του ατόμου να αποτελεί μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και να αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους του. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου και μαθαίνονται ήδη από την παιδική ηλικία. Μπορούν να διακριθούν σε λεκτικές, οι οποίες σχετίζονται με την επίδειξη της πρέπουσας συμπεριφοράς σε κάθε περίπτωση ενώ οι μη λεκτικές συνδέονται με τη γλώσσα του σώματος. Σύμφωνα με τον Μάνεση (2013) στην κατηγορία αυτή εντάσσονται: η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα, η ροπή προς την ευελιξία και την καινοτομία, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και η δεξιότητα οργάνωσης ομάδων και η ενδυνάμωση των μελών τους.

**Συναισθηματική νοημοσύνη:** Σύμφωνα με τον Goleman (1997), «συναισθηματική νοημοσύνη» είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος και να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να τα διαχειρίζεται σωστά και αποτελεσματικά. Επειδή όμως η αυτογνωσία, δηλαδή η αναγνώριση των συναισθημάτων, των δυνατών σημείων μας αλλά και των αδυναμιών μας δεν επαρκεί, το άτομο θα πρέπει να ελέγχει τα συναισθήματα του (αυτοέλεγχος, αυτορύθμιση) αλλά και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, δηλαδή να μπορεί να μπαίνει στη θέση τους αντιμετωπίζοντας τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά και να κατανοεί τον τρόπο σκέψης και τις προθέσεις τους (ενσυναίσθηση). Ο Goleman (1997) μάλιστα εντάσσει στην συναισθηματική νοημοσύνη δεξιότητες όπως η επιμονή, ο ζήλος, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αντοχή στην πίεση, η σωστή διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, η ενεργοποίηση κινήτρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, τα οποία κατά την άποψη του συνιστούν δεξιότητες που θα πρέπει να διδαχθούν σε όλους, εάν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για μια δεξιότητα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Στη βιβλιογραφία μάλιστα αναφέρεται ότι η επίγνωση αυτή βοηθά το άτομο να λαμβάνει ορθές



αποφάσεις, να διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα, να επιλύει συγκρούσεις, να αντιμετωπίζει επαρκώς αγγιγμένες καταστάσεις και εν γένει να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που το ίδιο επιθυμεί. Ιδιαίτερα ο σχολικός ηγέτης, τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση των συναδέλφων του και κατανοώντας τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους, μπορεί να συνάγει συμπεράσματα για το κλίμα που υπάρχει στο σύλλογο των διδασκόντων και να τα αξιοποιήσει προς όφελος του οργανισμού (Άνθης και Κακλαμάνης, 2005).

**Δικαιοσύνη, αμεροληψία:** Επιπλέον, ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να είναι δίκαιος, αμερόληπτος και να διατηρεί καλές σχέσεις με τους συναδέλφους του. Να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τις προσπάθειές τους, να τους εμπνυχώνει και να τους στηρίζει, ξεπερνώντας ενίοτε τον ίδιο του τον εαυτό.

**Γνήσιο ενδιαφέρον, κατανόηση:** Έρευνες αποδεικνύουν ότι όταν η ηγεσία δείχνει ενδιαφέρον για τους συνεργάτες της, αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, κατανοεί τα προβλήματά τους και είναι διαθέσιμη να τους συνδράμει, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα θετικά. Με τον τρόπο αυτό δομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και ενισχύεται η οργανωσιακή δέσμευση και η παραγωγικότητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ Η ΠΕΡΙΟΧΗΣ**

### **2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Βασικό στοιχείο κάθε κοινωνικής δομής αποτελεί η εκπαίδευση. Με τον όρο «εκπαιδευτικό σύστημα» εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων (δάσκαλοι, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο και όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008). Η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα διακρίνεται σε τρεις βαθμίδες: α) Πρωτοβάθμια, η οποία περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία, β) Δευτεροβάθμια, που περιλαμβάνει τα Γυμνάσια, τα ΓΕ.Λ και τα ΕΠΑ.Λ και γ) Τριτοβάθμια, στην οποία εντάσσονται τα ΑΕΙ και τα ΑΤΕΙ. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι δημόσιο αγαθό, παρέχεται δωρεάν και μάλιστα κατοχυρώνεται από το άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος όπου προσδιορίζονται και οι στόχοι της δηλαδή « η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών».

Το σχολείο λοιπόν δεν αρκείται μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά στοχεύει στην αρμονική ένταξη των νέων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, στην εμφύσηση πανανθρώπινων αξιών όπως ο σεβασμός, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη και εν τέλει στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς σε ένα περιβάλλον που διέπεται από ρευστότητα.

Προκειμένου όμως να πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, θα πρέπει να επιτελεί απερίσπαστο την αποστολή του. Ωστόσο, το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός επηρεάζεται από το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον του και συχνά διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του λόγω της εμφάνισης συγκρούσεων.

### **2.2. Ενδοσχολικές συγκρούσεις**

Οι στόχοι ενός σχολικού οργανισμού πραγματώνονται μέσω της συλλογικής εργασίας στα πλαίσια της οποίας είναι αναμενόμενο να παρουσιαστούν συγκρούσεις. Μια τέτοια κατηγορία είναι οι ενδοσχολικές, οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ

μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών ακόμη και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ή μεταξύ γονέων και διεύθυνσης του σχολείου. Ο Σαΐτης (2007), διακρίνει τις παρακάτω υποκατηγορίες ενδοσχολικών συγκρούσεων:

α) Ενδοπροσωπικές, που αφορούν στην εσωτερική σύγκρουση που βιώνει ένα άτομο όταν αναγκάζεται να αναλάβει ρόλους που συγκρούονται με τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει, όταν αποτυγχάνει να επιλέξει τον κατάλληλο στόχο ή όταν αναλαμβάνει καθήκοντα που υπερβαίνουν τις δυνατότητές του με αποτέλεσμα τη διατάραξη της ψυχικής του ισορροπίας. Οι συγκρούσεις αυτού του είδους είναι κλιμακούμενες, από το απλό δίλημμα έως μια εσωτερική σύγκρουση που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε ψυχοσωματικές αντιδράσεις ειδικά όταν δεν υπάρχει ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον. Πρόκειται για το είδος των συγκρούσεων που είναι πιο δύσκολα διαχειρίσιμο καθώς το άτομο αποστασιοποιείται και δεν αισθάνεται μέλος της ομάδας.

α) Διαπροσωπικές, που προκύπτουν μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας π.χ. εκπαιδευτικός-εκπαιδευτικός, διευθυντής-υποδιευθυντής ή εκπαιδευτικός-διευθυντής. Οι παράγοντες που κατά τον Hayes (2002) ενοχοποιούνται για την εκδήλωσή τους είναι η μη ικανοποίηση των αναγκών των μελών της ομάδας και η μη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, κυρίως όμως ενδέχεται να εκδηλώνονται λόγω της σύγκρουσης διαφορετικών προσωπικοτήτων. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι συγκρούσεις αυτού του είδους υποσκάπτουν τη συνοχή της ομάδας και δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού γιατί συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα όπως καχυποψία, φθόνος, μίσος, απογοήτευση.

β) Ομαδικές, που αφορούν σε υποομάδες του σχολείου τυπικές είτε άτυπες. Οι Σπυράκη και Σπυράκη (2008) τις διακρίνουν σε α) ενδοομαδικές όταν ανακύπτουν σε άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα (εκπαιδευτικοί- εκπαιδευτικοί) και αφορούν διαφωνίες για τα καθήκοντα ή τους τιθέμενους στόχους μεταξύ των τυπικών ομάδων και β) διαομαδικές που εκδηλώνονται λόγω της δράσης διαφορετικών ομάδων τυπικών είτε άτυπων (εκπαιδευτικοί-διεύθυνση, εκπαιδευτικοί- μαθητές). Στην περίπτωση αυτή ενδέχεται να υπάρχει ανεπαρκής επικοινωνία ή αλληλοσυγκρουόμενοι στόχοι ή διαφωνίες σχετικά με τις διαδικασίες που ακολουθούνται ή τη διάθεση των οικονομικών πόρων. Προκειμένου να μειωθεί η έντασή τους ή να αποτραπεί η εκδήλωσή τους, συστήνεται η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος με κύρια χαρακτηριστικά τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

γ) Μεταξύ ατόμων και ομάδας, όπως μεταξύ εκπαιδευτικού και συλλόγου διδασκόντων, μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών και τέλος, μεταξύ εκπαιδευτικού και ομάδας εκπαιδευτικών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το πρόβλημα ανάγεται στην προβληματική επικοινωνία, γι' αυτό ενδείκνυται διάθεση για αμοιβαίες υποχωρήσεις και όχι άκαμπτη εμμονή στην αρχική τοποθέτηση.

δ) Συγκρούσεις που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, δηλαδή μεταξύ σχολείου και τοπικών φορέων. Πρόκειται για το λεγόμενο εξωτερικό περιβάλλον που συνιστάται από την τοπική αυτοδιοίκηση, τη σχολική επιτροπή, την τοπική κοινωνία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.α. Προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και η σχέση τους να διέπεται από αρμονία και ισορροπία.

Οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) επισημαίνουν ότι η διάκριση των συγκρούσεων σε κατηγορίες είναι σημαίνουσα αξία καθώς έτσι αποσαφηνίζονται και οι κατευθυντήριες γραμμές για τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν και τις τεχνικές που θα εφαρμοστούν για τυχόν επίλυσή τους.

### **2.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη**

Όλα τα μέλη που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να επιδιώκουν μια αμοιβαία σχέση συνεργασίας και να διασφαλίζουν ένα θετικό κλίμα για την επίτευξη της αποστολής του σχολείου κυρίως όμως ο σχολικός ηγέτης.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (ν. 1566/1985) στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας βρίσκεται ο Διευθυντής, ο οποίος προγραμματίζει, οργανώνει, διευθύνει και ασκεί τον τελικό έλεγχο. Τα καθήκοντά του συνοψίζονται στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, στο συντονισμό της σχολικής ζωής, στην τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων και στην εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπλέον, σύμφωνα με την Υ.Α. αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 27, ο Διευθυντής « ..... διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς» αλλά και « ... έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Υ.Α. αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 28). Με άλλα λόγια, ο σχολικός ηγέτης είναι επιφορτισμένος με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος, την καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων

μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και καθίσταται υπεύθυνος για τη λήψη κάθε μέτρου που είναι απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τόσο των έμβιων όντων όσο και των οργανισμών. Η επίδρασή της είναι διττή. Μπορεί να αποβεί καταστροφική αλλά συνάμα δύναται να συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα και στην βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του οργανισμού. Η ενδεδειγμένη μελέτη των συγκρούσεων αποτελεί επομένως προαπαιτούμενο προκειμένου να περιοριστούν τα αίτια που τις προκαλούν, να αναδειχθούν τα θετικά τους στοιχεία και να αξιοποιηθούν προς επίρρωση του στόχου που επιτελεί το σχολείο είτε να καταγραφούν οι αρνητικές συνέπειές τους και να αναζητηθούν ρεαλιστικές λύσεις.

Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει τις συγκρούσεις και τη μέθοδο που υιοθετεί ο σχολικός ηγέτης για την διαχείρισή τους, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας. Στην Ελλάδα οι έρευνες σχετικά με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις είναι περιορισμένες, αφορούν κυρίως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και εξετάζουν το φαινόμενο πρωτίστως από την σκοπιά των διευθυντών. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με προσωπικά βιώματα για την καταστροφική δύναμή τους αποτέλεσε το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, με την προσδοκία να προστεθεί ένα ακόμη «λιθαράκι» στην προσέγγιση ενός τόσο πολυσχιδούς φαινομένου.

#### **2.4. Επισκόπηση παλαιότερων ερευνών**

Ανατρέχοντας στην πρόσφατη βιβλιογραφία εγχώρια και διεθνή αντλούμε στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος τόσο από θεωρητικής πλευράς, στοχεύοντας στην πληρέστερη κατανόηση των εννοιών αλλά και στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων για την αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011) ως προς τη μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων, διαπιστώθηκε ότι προτιμάται ο συμβιβασμός. Επιπλέον, η επιλογή του στιλ διαχείρισης της σύγκρουσης διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται με το φύλο, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και την βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκει η τελευταία.

Οι Χαριλάου και Τσιάκκικος (2011) στην έρευνά τους σε δημοτικά της Κύπρου διαπίστωσαν ότι η επικρατέστερη μέθοδος είναι αυτή της συνεργασίας και έπεται ο συμβιβασμός. Επιπρόσθετα, δε βρέθηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου, της ηλικίας

και των χρόνων διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών με την επιλογή μιας συγκεκριμένης τακτικής.

Η Msila (2012) σε έρευνά της διαπίστωσε την ανεπάρκεια των διευθυντών να διευθετήσουν σωστά τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους και την αντίληψή τους ότι οι συγκρούσεις πρέπει να αποφεύγονται. Επίσης, αναδείχθηκε η συνάφεια μεταξύ του καλού σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων αλλά και η ανάγκη επιμόρφωση των διευθυντών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους.

Άλλη μια έρευνα στην Πρωτοβάθμια είναι αυτή των Πατσαλή και Παπουτσάκη (2014) που τονίζει τη σημασία της πρόληψης ως μέσο αποφυγής συγκρούσεων και της διασφάλισης καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Η επικρατέστερη τακτική είναι αυτή της συνεργασίας αλλά γίνεται λόγος ακόμη και για διαμεσολάβηση από το Σχολικό Σύμβουλο. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι αποδίδουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιρροές στη σύγκρουση και προτείνουν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Η Saiti (2015) σε έρευνα της σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας διερεύνησε τις πηγές συγκρούσεων, όρισε τις κατάλληλες προσεγγίσεις για τον χειρισμό τους και διατυπώνει προτάσεις για ένα πιο δημιουργικό στιλ διαχείρισης των συγκρούσεων προκειμένου να αυξηθεί η σχολική απόδοση. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο και οφείλονται κυρίως σε διαπροσωπικούς και οργανωτικούς λόγους. Τέλος, η μελέτη υποστηρίζει ότι μέσω συνεργατικών μεθόδων τυχόν συγκρούσεις αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά και προς όφελος της αποδοτικότητας του οργανισμού.

Η έρευνα των Λεπίδα, Σταυρόπουλου και Τέντζερη (2015) αναδεικνύει το συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών, το οποίο συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων μέσω του συμβιβασμού και της υιοθέτησης στάσεων επίλυσης προβλημάτων.

Οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) στη δική τους έρευνα που διεξήχθη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαπίστωσαν ότι οι επικρατέστερες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η συνεργασία και ο συμβιβασμός ενώ η εμπειρία των διευθυντών και η προϋπηρεσία τους σε διευθυντική θέση φαίνεται ότι επηρεάζει στην επιλογή της τεχνικής που ακολουθείται.

Οι Παπαγεωργάκης και Σισμανίδου (2016) σε άρθρο τους αναλύουν τις έννοιες της σύγκρουσης και της ηγεσίας, αναφέρουν τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής στη διεύθυνση των συγκρούσεων.

Η κακή επικοινωνία και η σύγκρουση στόχων αναδεικνύονται ως πρώτιστα αίτια για την εκδήλωση συγκρούσεων με βάση την έρευνα της Σούγια (2018) στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι αρνητικές συνέπειες υπερσχύουν των θετικών, ακολουθείται το συνεργατικό στιλ διαχείρισής τους από τη διεύθυνση και επισημαίνεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των Διευθυντών με έμφαση στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τον προγραμματισμό και την οργάνωση.

Η Αντωνίου (2018) στην έρευνά της σε διευθυντές του νομού Αττικής διαπιστώνει ότι η τεχνική του συμβιβασμού προηγείται και έπεται η συνεργασία. Επιπλέον, συνάγεται ότι οι παράγοντες που συνδράμουν το Διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείρισή τους είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η δικαιοσύνη και η ακεραιότητα. Αποτυπώνεται επίσης στην έρευνά της η ανάγκη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών για επιμόρφωση και για κατάρτιση αναλυτικών κανονισμών λειτουργίας.

Την αναγνώριση των αιτίων της σύγκρουσης ως ζήτημα μέγιστης σημασίας για την επίλυσή της τονίζουν οι Παντελοπούλου κ.α. (2019) και παραθέτουν ως συχνότερα αίτια την αντιπαράθεση μεταξύ διαφορετικών ομάδων, την ανεπάρκεια των πόρων και τη σύγκρουση ρόλων όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνά τους σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας του νομού Αχαΐας.

Η Μαυρογεώργου (2019) εντοπίζει ως αίτια της πυροδότησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων τον τρόπο κατανομής των μαθημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το στιλ ηγεσίας και το αρνητικό σχολικό κλίμα. Επίσης, συμπεραίνει ότι η οικονομική κρίση λειτουργεί ενισχυτικά στην εκδήλωση συγκρούσεων. Στην έρευνά της στο νομό Καρδίτσας, οι συνέπειες των συγκρούσεων φαίνεται να είναι τόσο θετικές όσο και αρνητικές και στην αποσόβηση των αρνητικών αποτελεσμάτων συμβάλλουν τόσο οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύοντας πνεύμα συνεργασίας όσο και η διεύθυνση υιοθετώντας ένα δημοκρατικό τρόπο διοίκησης.

Η Χανδόλια (2019) στην έρευνά της στο νομό Άρτας αναδεικνύει ως επικρατούσες τεχνικές διαχείρισης τη συνεργασία και τον συμβιβασμό. Μάλιστα διαπιστώνει σχέση των τελευταίων με τη μειωμένη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Τέλος, συσχετίζει τη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Οι Skordoulis et al. (2020) σε έρευνά τους σε 130 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαπίστωσαν ότι ως πρώτη αιτία συγκρούσεων αναφέρεται η ύπαρξη άτυπων ομάδων. Παράλληλα, συσχετίζουν άμεσα τη συναισθηματική νοημοσύνη με τον τρόπο διαχείρισης μιας σύγκρουσης ενώ διαπιστώνουν αρνητική συνάφεια μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και συχνότητας εκδήλωσής τους.

Η θετική χροιά της σύγκρουσης που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και ωθεί στην καινοτομία αποτυπώνεται στην έρευνα των Larasati and Raharja (2019).

Τέλος, οι Ugwueta (2020) σε ένα άρθρο τους επιβεβαιώνουν τις αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων αφού αποσπούν τους εκπαιδευτικούς από τα καθήκοντά τους και επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή δέσμευση. Καταλήγουν με την προτροπή να αναγνωρίζονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών και να υιοθετούνται πιο συνεργατικά μοντέλα διοίκησης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, επιχειρείται να διερευνηθεί η συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας, τα αίτια που τις προκαλούν και οι συνέπειες που επιφέρουν θετικές ή αρνητικές. Επιπρόσθετα, στους επιμέρους στόχους εντάσσεται η διερεύνηση των μεθόδων διαχείρισης μιας συγκρουσιακής κατάστασης που υιοθετούνται από τη σχολική ηγεσία καθώς και ποια χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη-κατά την άποψη των ερωτώμενων-λειτουργούν επικουρικά στην αποτελεσματική διαχείρισή της.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στα πλαίσια της έρευνας που διεξήχθη είναι τα κάτωθι:

1. Σε ποια συχνότητα προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες του ν. Καρδίτσας;
2. Ποιες είναι οι βασικότερες αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του ν. Καρδίτσας ;
3. Ποιες είναι οι συνέπειες τόσο θετικές όσο και αρνητικές των συγκρούσεων κατά την άποψη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας;
4. Ποιες μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων ακολουθεί η ηγεσία των σχολικών μονάδων του ν. Καρδίτσας;
5. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί μια συγκρουσιακή κατάσταση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας;

### 3.2. Ερευνητική μεθοδολογία

Η έννοια της «έρευνας» θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που στοχεύουν στην παραγωγή νέας γνώσης. Η έρευνα διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: α) ποσοτική και β) ποιοτική. Η πρώτη συνιστά μια συστηματική διαδικασία που διερευνά ένα φαινόμενο προβαίνοντας σε συσχετισμούς μεταξύ μεταβλητών και αξιοποιώντας στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Στόχος της είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων που αναδείχθηκαν από το δείγμα οδηγώντας σε συμπεράσματα αντικειμενικά, χωρίς υποκειμενικές αποχρώσεις. Στον αντίποδα, η ποιοτική αξιοποιείται ιδιαίτερα σε θέματα που άπτονται των κοινωνικών επιστημών. Διερευνά στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα και γενικότερα συμπεριφορές, προκειμένου να εμβαθύνει ή να συμβάλλει στην σφαιρική αντίληψη ενός φαινομένου.

Στην προκειμένη περίπτωση αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος που παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγάλου όγκου δεδομένων και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα και συνάμα εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας έτσι στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων που αντλούνται.

### 3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Με τον όρο «εργαλείο» στην έρευνα εννοούμε το όργανο που μας βοηθά να μετράμε και να τεκμηριώνουμε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Στην παρούσα εργασία, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω της εφαρμογής Google drive.

Ιδιαίτερα στην ποσοτική έρευνα το ερωτηματολόγιο συνιστά πολύτιμο εργαλείο καθώς μας παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρώνουμε δεδομένα από μεγάλες ομάδες πληθυσμού, εξασφαλίζει την αξιοπιστία των πληροφοριών μέσω της ανωνυμίας που προσφέρει και τέλος, παρέχει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και σύγκρισής τους. (Creswell, 2011). Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007) τα πλεονεκτήματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έναντι του έντυπου είναι πολλαπλάσια καθώς μειώνεται τόσο το κόστος όσο και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων και επιπλέον, εξασφαλίζεται η ανωνυμία και αποφεύγεται η πιθανότητα του ανθρώπινου λάθους.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας συνιστά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να διατυπώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε διατυπωμένες προτάσεις με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα) ή μια διαβαθμισμένη κλίμακα, όπου αξιολογούν ένα θέμα (1= Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντα ή 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήσεις όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ως απάντηση ένα ή περισσότερα στοιχεία. Ωστόσο, σε κάποιες ερωτήσεις (B1, B2, Γ2, Γ3, E1) έχει προστεθεί η επιλογή «Άλλο (προσδιορίστε)» παρέχοντας τη δυνατότητα διαφοροποίησης από τις υφιστάμενες απαντήσεις.

Η κατασκευή του στηρίχθηκε στο διεθνούς κύρους ερωτηματολόγιο του Rahim (Organizational Conflict Inventory-II, Form B) το 1983, γνωστό ως ROCCI-II, που μετρά τις πέντε στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων (συνεργασία, συμβιβασμός, εξομάλυνση, αποφυγή, επιβολή) και μεταφράστηκε στα ελληνικά για τους σκοπούς της έρευνας αλλά και σε άλλα σχετικά ερωτηματολόγια Ελλήνων ερευνητών (Μαυρογεώργου, 2019, Χασιώτη, 2019, Χανδόλια, 2019, Αντωνίου, 2018, Σούγια, 2018, Μαυρίδου, 2017 Μητσαρά και Ιορδανίδη, 2015) και αποτελείται από έξι μέρη, τα οποία είναι τα εξής:

Το πρώτο μέρος αποτελείται από δύο ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δύο ερωτήσεις που σχετίζονται με τα πιθανά αίτια εκδήλωσης μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις συνέπειες των συγκρούσεων θετικές και αρνητικές.

Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις και εστιάζει στο πρόσωπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και ιδιαίτερα στις μεθόδους που εφαρμόζει για τη διαχείρισή τους. Στο μέρος αυτό αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Rahim, το οποίο περιέχει 28 δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις (1,4,5,12,22,23,28) αφορούν στη μέθοδο της συνεργασίας, οι δηλώσεις (2,10,11,13,19,24) στη μέθοδο της εξομάλυνσης, οι δηλώσεις (8,9,18,21,25) στη μέθοδο της

επιβολής, οι δηλώσεις (3,6,16,17,26,27) στη μέθοδο της αποφυγής και τέλος, οι δηλώσεις (7,14,15,20) στη μέθοδο του συμβιβασμού.

Το πέμπτο μέρος αποτελείται από μια ερώτηση που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που συνεπικουρούν το σχολικό ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Το έκτο μέρος αποτελείται από έξι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, σχέση εργασίας και έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας).

Το έβδομο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα γενικά στοιχεία του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (τύπος σχολείου, αριθμός μαθητών, αριθμός εκπαιδευτικών, περιοχή του σχολείου).

Στη σχεδιάσή του έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν οι κανόνες σύνταξης ενός ερωτηματολογίου όπως αναφέρονται από τους Τζωρτζάκη και Τζωρτζάκη (2002)

- Να είναι σύντομο, προκειμένου να μην κουράζει τον ερωτώμενο
- Να διέπεται από σαφήνεια και ακρίβεια στην διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να μην υπάρχει δυσκολία στην απάντησή τους
- Να υπάρχει λογική αλληλουχία στη σειρά των ερωτήσεων
- Να μην επικαλύπτονται οι ερωτήσεις
- Να μην υπάρχουν ερωτήσεις που εκθέτουν τον συμμετέχοντα
- Να υπάρχει η δυνατότητα ο ερωτώμενος να απαντήσει και κάτι άλλο πέραν των δοθισών απαντήσεων

Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτικός έλεγχος σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών (8 άτομα) για εντοπισμό τυχόν αστοχιών και αφού ολοκληρώθηκαν οι διορθωτικές παρεμβάσεις απεστάλη αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Για λόγους δεοντολογίας συνοδευόταν από μια επιστολή στην οποία αναφερόταν το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα, το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται η παρούσα εργασία καθώς και ο σκοπός της έρευνας. Επιπλέον, δίνονταν τα εχέγγυα για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και ότι η αξιοποίηση των απαντήσεων θα γινόταν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, επισημαίνονταν η μη ύπαρξη λανθασμένων ή ορθών απαντήσεων καθώς και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που δεν ξεπερνούσε τα 10'.

### **3.4. Πληθυσμός- Δείγμα**

Η επιλογή του δείγματος αποτελεί βασική παράμετρο για την επιτυχία ή μη μιας έρευνας καθώς όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μειώνεται το ποσοστό σφάλματος, τα αποτελέσματα είναι πιο ακριβή και μπορούν να γενικευθούν (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Τον πληθυσμό στην παρούσα έρευνα αποτελούν όλοι οι εκπαιδευτικοί (887) που υπηρετούν το σχολικό έτος 2020-2021 σε σχολικές μονάδες (Γυμνάσια, Γυμνάσια-Λ.Τ, ΓΕ.Λ. ΕΠΑ.Λ, Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 130 εκπαιδευτικούς και ακολουθήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Πρόκειται δηλαδή για δειγματοληψία ευκολίας, όπου η επιλογή δηλαδή έγινε με βάση την εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αυτό. Σύμφωνα με τον Bryman (2017) στην έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες αυτού του είδους η δειγματοληψία είθισται, γιατί δεν περιλαμβάνει πολλά στάδια συγκριτικά με τη δειγματοληψία με πιθανότητες. Το μειονέκτημά της έγκειται στο ότι τα ευρήματα που προκύπτουν δεν μπορούν να γενικευθούν, μπορούν όμως κάλλιστα να συγκριθούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ή να αξιοποιηθούν για πιο ενδελεχή μελέτη του θέματος.

Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια απεστάλησαν στις σχολικές μονάδες του νομού με την παράκληση στους Διευθυντές/ντριες να προωθηθούν στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Λόγω του γεγονότος ότι η ανταπόκριση δεν ήταν η αναμενόμενη, έγινε εκ νέου επικοινωνία με επιλεγμένα σχολεία και επιπλέον, ζητήθηκε η συνδρομή συναδέλφων εκπαιδευτικών να προωθήσουν τα ερωτηματολόγια σε όσους εκπαιδευτικούς γνώριζαν προσωπικά. Κατά συνέπεια, το δείγμα δεν είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό καθώς δεν υπήρξε η ίδια πιθανότητα για κάθε μέλος του πληθυσμού-στόχου να επιλεγεί για τη συγκεκριμένη έρευνα.

### **3.5. Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας κατά το διάστημα 17/11/20 έως και 25/12/2020 αφού προηγήθηκε πιλοτικός έλεγχος από 8 εκπαιδευτικούς κατά το διάστημα 11/11/2020 έως 16/11/2020. Κατόπιν των επισημάνσεων που υποδείχθηκαν προκειμένου να διασφαλιστεί η σαφήνεια και η ακρίβεια στη διατύπωση των ερωτήσεων προέβην σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Εν τέλει το ερωτηματολόγιο απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων προκειμένου να προωθηθεί στους

συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η εξαγωγή των δεδομένων με τη συνδρομή του στατιστικού προγράμματος SPSS και η ανάλυσή τους έλαβε χώρα κατά την περίοδο 7/01/2021 έως και τα τέλη Ιανουαρίου οπότε και ολοκληρώθηκε η συγγραφή με την εξαγωγή των συμπερασμάτων, τους περιορισμούς της έρευνας και την κατάθεση των προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η περίοδος κατά την οποία έλαβε χώρα η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ιδιαίτερα δυσχερής λόγω της πανδημίας, της μη λειτουργίας των σχολείων και την έναρξη της τηλεκπαίδευσης που ήταν ιδιαίτερα επιβαρυντικά τόσο για την ψυχολογία των εκπαιδευτικών όσο και για τον διαθέσιμο χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους λόγω της επιφόρτισής τους με πολλαπλά καθήκοντα. Η μη δυνατότητα φυσικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ενδεχομένως αποτέλεσε τροχοπέδη για τη μη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων στην έρευνα.

### 3.6. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 20.0 και χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση, προκειμένου να αποδοθούν απαντήσεις του δείγματος μέσω γραφημάτων και πινάκων και η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, μέσω της οποίας επιδιώχθηκε η εύρεση συναφειών μεταξύ μεταβλητών.

Πιο συγκεκριμένα, για την περιγραφή των μεταβλητών των ερωτήσεων των ομάδων Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ και Ζ του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων απλής εισόδου (Frequencies Tables) ή δόθηκαν αντίστοιχα διαγράμματα. Επιπρόσθετα, για το είδος της επιρροής των συγκρούσεων δόθηκαν η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και η διακύμανση ενώ για τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων η μέση τιμή, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή και η τυπική απόκλιση .

Επιπλέον, δημιουργήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν συνάφειες μεταξύ δύο μεταβλητών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ο έλεγχος Pearson και Chi Square Test σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 ( $\alpha=0,05$ ). Τέλος, επειδή οι περισσότερες μεταβλητές είναι ποιοτικές για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας λήφθηκαν οι εξής υποθέσεις:

$H_0$ : οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

$H_1$ : οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες αλλά σχετίζονται μεταξύ τους

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται όταν η τιμή p-value είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας που επιλέξαμε, δηλαδή η  $H_0$  απορρίπτεται όταν η  $p\text{-value} < 0,05$  σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ANOVA για την ανίχνευση διαφορών μεταξύ διαφορετικών ομάδων όπως του τύπου σχολείου καθώς και του αριθμού των μαθητών (μέγεθος σχολικής μονάδας) με τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές λήφθησαν το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, ο αριθμός των μαθητών, ο αριθμός των εκπαιδευτικών, ο τύπος του σχολείου, η περιοχή του σχολείου, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ενώ ως εξαρτημένες η συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων, οι αιτίες, οι συνέπειες, οι τεχνικές διαχείρισης μιας σύγκρουσης, τα χαρακτηριστικά που συνεπικουρούν το σχολικό ηγέτη.

Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να ομαδοποιηθούν οι 28 ερωτήσεις που αφορούν στις μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων σε πέντε κατηγορίες. Ειδικότερα οι δηλώσεις 1,4,5,12,22,23,28 αναφέρονται στη συνεργασία, οι δηλώσεις 2,10,11,13,19,24 στην εξομάλυνση, οι δηλώσεις 3,6,16,17,26, 27 στην αποφυγή, οι δηλώσεις 7,14,15, 20 στον συμβιβασμό και οι δηλώσεις 8,9,18,21 και 25 στην επιβολή, προκειμένου να συσχετιστούν με άλλες μεταβλητές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> :ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 4.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

#### 4.1.1. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Σε κάθε έρευνα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της. Η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνέπεια κατά την οποία το ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια, την οποία διατείνεται ότι μετρά. Για την παράμετρο αυτή αξιοποιήθηκε ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach ή αλλιώς δείκτης εσωτερικής συνάφειας, ο οποίος πρέπει να κυμαίνεται από 0,7-1 προκειμένου τα δεδομένα να χαρακτηριστούν αξιόπιστα. Οι τιμές στο παρόν ερωτηματολόγιο κυμαίνονταν σε ικανοποιητικά επίπεδα και είχαν ως ακολούθως:

**Πίνακας 4.1.** Δείκτης  $\alpha$  Cronbach

	Δείκτης $\alpha$ Cronbach	N of Items
1. Συχνότητα συγκρούσεων	,79	2
2. Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	,76	8
3. Αίτια συγκρούσεων εκπαιδευτικών -σχολικής ηγεσίας	,84	7
4. Θετικά αποτελέσματα συγκρούσεων	,91	9
5. Αρνητικά αποτελέσματα συγκρούσεων	,92	8
6. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων (Συνεργασία)	,93	7
7. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων (Εξομάλυνση)	,78	6
8. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων (Αποφυγή)	,64	6
9. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων (Συμβιβασμός)	,82	4
10. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων (Επιβολή)	,87	5

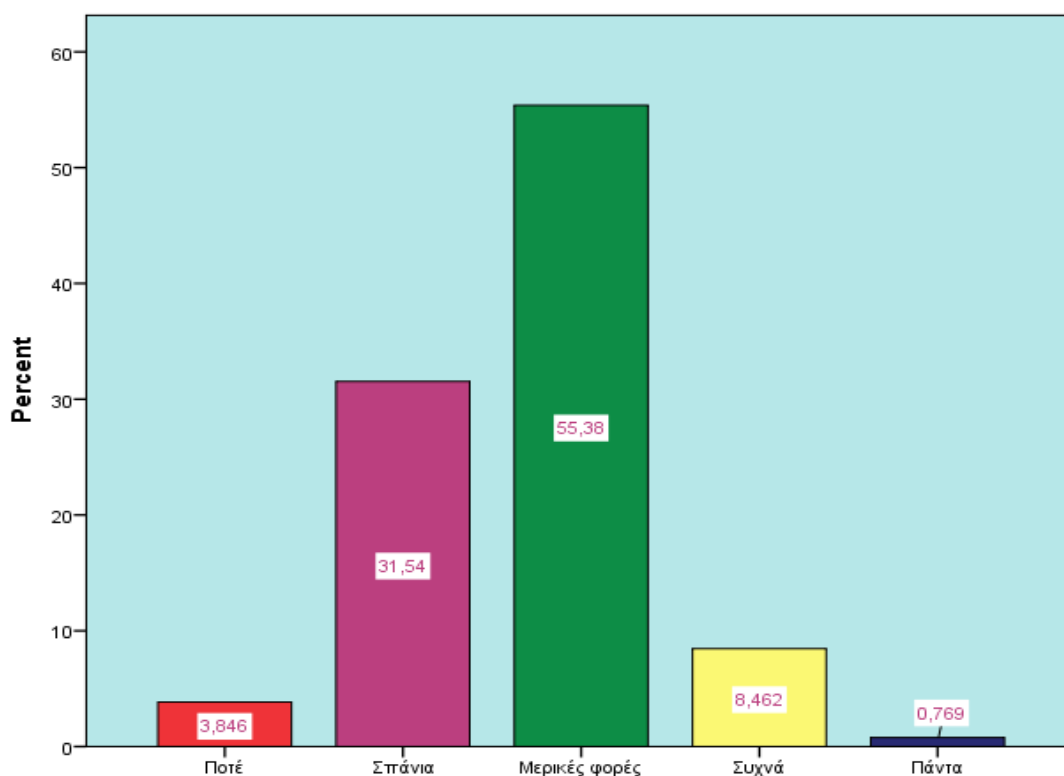
Μια δεύτερη παράμετρος που ελέγχθηκε είναι η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός που το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό για το οποίο



σχεδιάστηκε. Ο στόχος αυτός επετεύχθη τόσο λόγω της αξιοποίησης σταθμισμένων ερωτηματολογίων καταξιωμένων μελετητών όσο και μέσω της προσπάθειας οι ερωτήσεις να είναι αντιπροσωπευτικές της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Επιπρόσθετα, ο πιλοτικός έλεγχος συνέβαλε στην εγκυρότητα καθώς υπήρξαν κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις χάριν της ακρίβειας και της σαφήνειας.

#### 4.1.2. Συχνότητα ενδοσχολικών συγκρούσεων

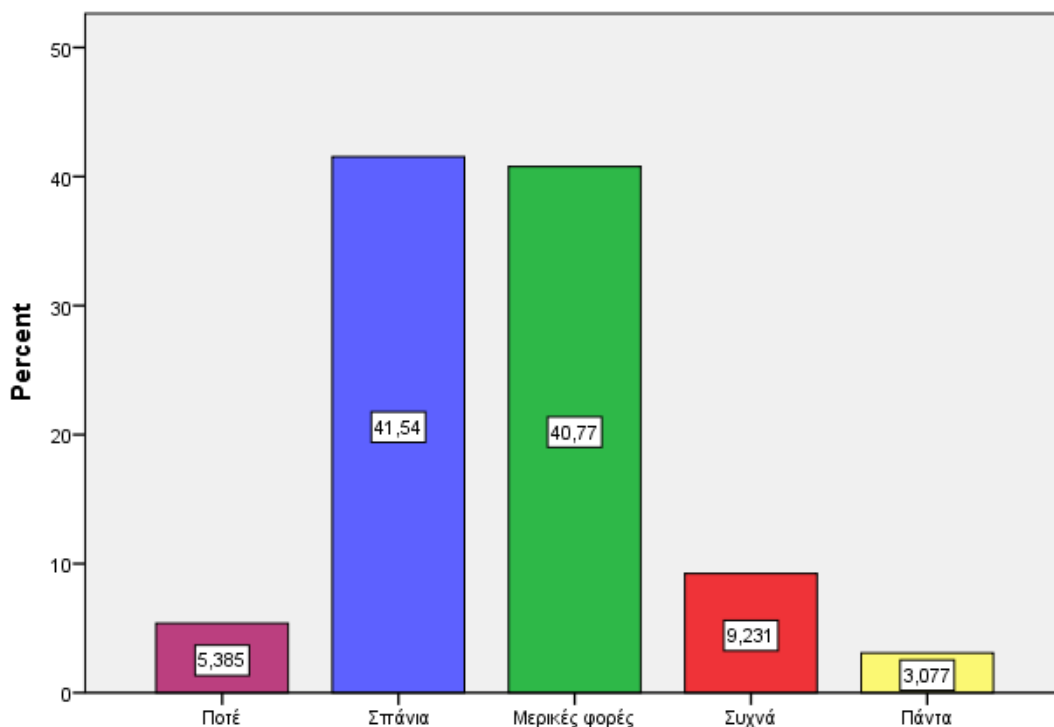
Στο Γράφημα 4.1 παρουσιάζεται η συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών όπου το 55,3% (N=72) απαντά «Μερικές φορές», το 31,5% (N=41) «Σπάνια», το 8,5% «Συχνά» (N=11), το 3,8% (N=5) «Ποτέ» ενώ μόλις 0,8% (N=1) «Πάντα».



**Γράφημα 4.1.:** Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών

Ως προς τη συχνότητα της εκδήλωσης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4.2, το 41,5% (N=54) δηλώνει ότι εμφανίζονται «Σπάνια», ακολουθεί με μικρή διαφορά το «Μερικές φορές» με ποσοστό 40,8% (N=53), το

«Συχνά» με ποσοστό 9,2% (N=12), το «Ποτέ» με 5,4% (N=7) και το «Πάντα» με ποσοστό 3% (N=4).



**Γράφημα 4.2.:** Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας

#### 4.1.3. Αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων

Στον πίνακα 4.2. παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 70,8% (N=92) τα αποδίδει στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το 59,2% (N=77) αναφέρει την κατανομή των διδακτικών αντικειμένων ενώ ακολουθούν οι αντιθέσεις μεταξύ υποομάδων με ποσοστό 53,9% (N=70) και τα ατομικά χαρακτηριστικά με 52,3% (N=68). Ο εργασιακός ανταγωνισμός έπεται με 40,8% (N=53), το εργασιακό καθεστώς με 34,6% (N=45), ενώ τελευταία έρχονται η υλοποίηση προγραμμάτων με 33% (N=43) και η χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής με 30% (N=39). Επιπλέον, τέσσερις συμμετέχοντες στην επιλογή «Άλλο» που δόθηκε προσθέτουν τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών, την κουλτούρα του σχολείου, την έλλειψη σεβασμού και την ποιότητα των μαθητών και το μαθησιακό τους επίπεδο.

**Πίνακας 4.2.: Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών**

<b>Αίτια εκπαιδευτικών μεταξύ τους</b>		<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>Total</b>
<b>Το ωρολόγιο πρόγραμμα</b>	N	3	17	18	81	11	130
	%	2,3	13,1	13,8	62,3	8,5	100
<b>Η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων</b>	N	4	20	29	71	6	130
	%	3,1	15,4	22,3	54,6	4,6	100
<b>Η χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής</b>	N	15	38	38	36	3	130
	%	11,5	29,2	29,2	27,7	2,3	100
<b>Τα ατομικά χαρακτηριστικά</b>	N	9	22	31	56	12	130
	%	6,9	16,9	23,8	43,1	9,2	100
<b>Το εργασιακό καθεστώς</b>	N	11	31	43	40	5	130
	%	8,5	23,8	33,1	30,8	3,8	100
<b>Ο εργασιακός ανταγωνισμός</b>	N	13	37	27	52	1	130
	%	10,0	28,5	20,8	40,0	,8	100
<b>Η υλοποίηση προγραμμάτων</b>	N	14	35	38	41	2	130
	%	10,8	26,9	29,2	31,5	1,5	100
<b>Αντιθέσεις μεταξύ υποομάδων</b>	N	7	21	32	50	20	130
	%	5,4	16,2	24,6	38,5	15,4	100

Στον πίνακα 4.3. παρουσιάζονται τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 69,2%

(N=90) θεωρούν ότι ευθύνονται οι οργανωτικές αδυναμίες (ασάφεια στόχων, μη καθορισμός αρμοδιοτήτων, ευθυνών κτλ.), ακολουθούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά με 61,5% (N=80), το στιλ ηγεσίας του σχολείου με 60% (N=78), η προβληματική επικοινωνία με 59,2% (N=77), οι αντικρουόμενοι στόχοι με 50,8% (N=66), η εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών με 46,1% (N=60) και τέλος οι ελλειπείς ή περιορισμένοι πόροι με 38,4% (N=50). Επιπλέον, τρεις συμμετέχοντες στην επιλογή «Άλλο» που δόθηκε, κάνουν λόγο για πολιτικούς λόγους, για την επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή και για την υπέρμετρη εγωπάθεια της ηγεσίας.

**Πίνακας 4.3:** Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας

Αίτια συγκρούσεων εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας		Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Total
		απόλυτα		ούτε διαφωνώ		απόλυτα	
<b>Προσωπικά χαρακτηριστικά</b>	N	7	19	24	65	15	130
	%	5,4	14,6	18,5	50,0	11,5	100
<b>Οργανωτικές αδυναμίες</b>	N	5	12	23	70	20	130
	%	3,8	9,2	17,7	53,8	15,4	100
<b>Προβληματική επικοινωνία</b>	N	7	18	28	57	20	130
	%	5,4	13,8	21,5	43,8	15,4	100
<b>Αντικρουόμενοι στόχοι</b>	N	8	25	31	58	8	130
	%	6,2	19,2	23,8	44,6	6,2	100
<b>Ελλειπείς ή περιορισμένοι πόροι</b>	N	14	39	27	45	5	130
	%	10,8	30,0	20,8	34,6	3,8	100
<b>Το στιλ ηγεσίας του σχολείου</b>	N	10	22	20	52	26	130
	%	7,7	16,9	15,4	40,0	20,0	100
<b>Εισαγωγή αλλαγών /καινοτομιών</b>	N	7	25	38	51	9	130
	%	5,4	19,2	29,2	39,2	6,9	100

#### 4.1.4. Συνέπειες συγκρούσεων

Σε σχέση με την επιρροή μιας σύγκρουσης, σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες οι αρνητικές απαντήσεις στη θετική επιρροή των συγκρούσεων είναι 92,3% (N=120), οι αρνητικές απαντήσεις στην αρνητική επιρροή των συγκρούσεων είναι 79,2% (N=103) ενώ οι θετικές απαντήσεις στην επιρροή των συγκρούσεων τόσο θετικά όσο και αρνητικά είναι 80% (N=104). Συνεπώς ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (80%) συμφωνούν ότι η επίδραση των συγκρούσεων είναι τόσο θετική όσο και αρνητική.

**Πίνακας 4.4:** Επιρροή των συγκρούσεων

	Οι συγκρούσεις επηρεάζουν μόνο θετικά	Οι συγκρούσεις επηρεάζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά	Οι συγκρούσεις επηρεάζουν μόνο αρνητικά
N	130	130	130
Mean	,08	,80	,21
Std. Deviation	,268	,402	,407
Variance	,072	,161	,166

**Πίνακας 4.5. :** Μόνο θετική επιρροή των συγκρούσεων

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	OXI	120	92,3	92,3	92,3
	NAI	10	7,7	7,7	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

**Πίνακας 4.6.:** Θετική και αρνητική επιρροή των συγκρούσεων

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	OXI	26	20,0	20,0	20,0
	NAI	104	80,0	80,0	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

**Πίνακας 4.7. :** Μόνο αρνητική επιρροή των συγκρούσεων

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	OXI	103	79,2	79,2	79,2
	NAI	27	20,8	20,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Στον πίνακα 4.8. παρουσιάζονται οι θετικές συνέπειες των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Ως πιο θετική συνέπεια καταγράφηκε η ανάδειξη παλαιότερων προβλημάτων με 73,8% (N=96) η πρόληψη μιας σοβαρότερης κατάστασης με 70,7% (N=92), ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας με 62,3% (N=81), η εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων με 53,1% (N=69), η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού με 42,4% (N=55), η προσωπική ανάπτυξη με 36,9% (N=48), η αύξηση της παραγωγικότητας με 30,8% (N=40), η ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής με 29,2% (N=38) και τέλος, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με 28,5% (N=37). Να σημειωθεί ότι στην επιλογή «Άλλο», δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την εκτόνωση της έντασης και την αναγνώριση της συλλογικής δράσης ως επιπρόσθετες θετικές συνέπειες μιας σύγκρουσης.

**Πίνακας 4.8. :**Θετικές συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων

<b>Θετικές συνέπειες συγκρούσεων</b>		<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>Total</b>
<b>Ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής</b>	N	13	49	30	36	2	130
	%	10,0	37,7	23,1	27,7	1,5	100
<b>Αύξηση της παραγωγικότητας</b>	N	17	42	31	36	4	130
	%	13,1	32,3	23,8	27,7	3,1	100
<b>Επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας</b>	N	5	19	25	71	10	130
	%	3,8	14,6	19,2	54,6	7,7	100
<b>Ανάδειξη παλαιότερων προβλημάτων</b>	N	4	14	16	84	12	130
	%	3,1	10,8	12,3	64,6	9,2	100
<b>Πρόληψη μιας σοβαρότερης κατάστασης</b>	N	5	11	22	83	9	130
	%	3,8	8,5	16,9	63,8	6,9	100
<b>Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων</b>	N	15	37	41	30	7	130
	%	11,5	28,5	31,5	23,1	5,4	100
<b>Προσωπική ανάπτυξη</b>	N	17	23	42	41	7	130
	%	13,1	17,7	32,3	31,5	5,4	100
<b>Εκτίμηση ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων</b>	N	11	20	30	55	14	130
	%	8,5	15,4	23,1	42,3	10,8	100
<b>Βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού</b>	N	14	23	38	47	8	130
	%	10,8	17,7	29,2	36,2	6,2	100

Στον πίνακα 4.9. παρουσιάζονται τα αρνητικά επακόλουθα των συγκρούσεων. Με ποσοστό 90,8% (N=118) προηγείται η δημιουργία αρνητικού κλίματος (καχυποψία, θυμός κτλ.), ακολουθεί η πρόκληση άγχους με 90,7% (N=118), τα εμπόδια στη συνεργασία με 90% (N=117), η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων με 89,2% (N=116), η πτώση του ηθικού με 80,7% (N=105), η μη επαγγελματική ικανοποίηση με 80% (N=104) και ακολουθούν η μείωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας με 70,7% (N=92) και η μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών με 59,2% (N=77). Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί στην επιλογή «Άλλο» επισημαίνουν την αρνητική επιρροή στους μαθητές και την αναστολή διάθεση συνεργασίας.

**Πίνακας 4.9.:** Αρνητικές συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων

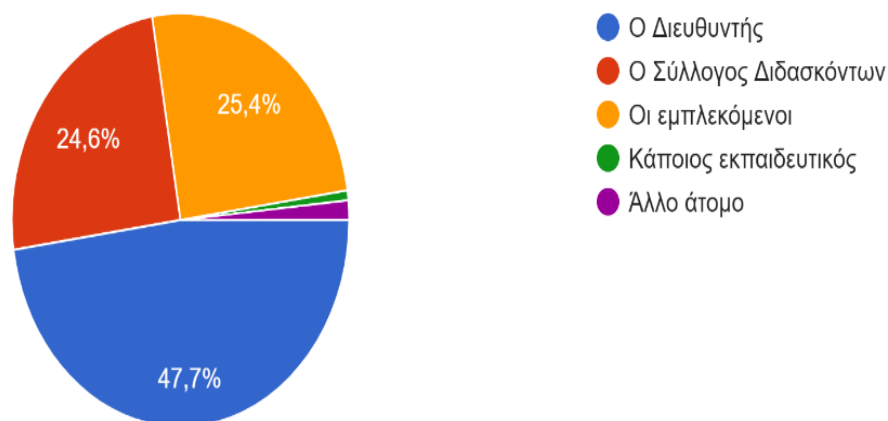
<b>Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων</b>		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
<b>Διατάραξη διαπροσωπικών σχέσεων.</b>	N	1	5	8	88	28	130
	%	,8	3,8	6,2	67,7	21,5	100
<b>Εργασιακό άγχος.</b>	N	2	3	7	80	38	130
	%	1,5	2,3	5,4	61,5	29,2	100
<b>Μη επαγγελματική ικανοποίηση.</b>	N	0	8	18	80	24	130
	%	0,0	6,2	13,8	61,5	18,5	100
<b>Πτώση ηθικού.</b>	N	3	4	18	77	28	130
	%	2,3	3,1	13,8	59,2	21,5	100
<b>Εμπόδια στη συνεργασία.</b>	N	2	3	8	83	34	130
	%	1,5	2,3	6,2	63,8	26,2	100
<b>Αρνητικό κλίμα (καχυποψία, θυμός κτλ.).</b>	N	2	3	7	75	43	130
	%	1,5	2,3	5,4	57,7	33,1	100
<b>Μείωση της</b>	N	2	19	32	55	22	130



παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών.	%	1,5	14,6	24,6	42,3	16,9	100
Μείωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.	N	1	16	21	67	25	130
	%	,8	12,3	16,2	51,5	19,2	100

#### 4.1.5. Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 4.3., κύριος διαχειριστής μιας σύγκρουσης με ποσοστό 47,7% (N=62) εμφανίζεται «ο Διευθυντής», ακολουθούν με 25,4% (N=33) οι εμπλεκόμενοι και με μικρή διαφορά ο Σύλλογος Διδασκόντων με 24,6% (N=32) ενώ κάποιο άλλο άτομο και κάποιος εκπαιδευτικός εμφανίζουν αμελητέο ποσοστό της τάξης του 1,5% (N=2) και 0,8% (N=1) αντίστοιχα.



**Γράφημα 4.3:** Ο διαχειριστής της σύγκρουσης στη σχολική μονάδα

Οι μέθοδοι διαχείρισης μιας σύγκρουσης συνοψίζονται σε πέντε: συνεργασία, εξομάλυνση, επιβολή, αποφυγή και συμβιβασμός. Ο βαθμός στον οποίο ακολουθούνται, διερευνήθηκε μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 28 δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο του Rahim, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στις προαναφερθείσες πέντε μεθόδους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν έχουν ως εξής:

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

**Πίνακας 4.10.:** Διερευνά ένα ζήτημα με τους υφισταμένους του, ώστε να βρουν μια λύση αποδεκτή απ' όλους.

		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,1%	3,1%	3,1%
	Διαφωνώ	6	4,6%	4,6%	7,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	16,9%	16,9%	24,6%
	Συμφωνώ	78	60,0%	60,0%	84,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	20	15,4%	15,4%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Από τον Πίνακα 4.10., διαπιστώνουμε ότι το 75,4% (N=98) συμφωνεί, το 16,9% (N=22) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ μόνο το 7,8% (N=10) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.11.:** Ενσωματώνει τις ιδέες του με τις ιδέες των υφισταμένων του, ώστε να καταλήξουν σε μια απόφαση αποδεκτή από όλους.

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	7,7%	7,7%	7,7%
	Διαφωνώ	14	10,8%	10,8%	18,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	22,3%	22,3%	40,8%
	Συμφωνώ	59	45,4%	45,4%	86,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	18	13,8%	13,8%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Από τον πίνακα 4.11., διαπιστώνεται ότι το 59,2% (N=77) συμφωνεί, το 22,3% (N=29) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ μόνο το 18,5% (N=24) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.12.:** Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του ώστε να βρει μια λύση που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων.

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	5,4%	5,4%	5,4%
	Διαφωνώ	8	6,2%	6,2%	11,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	20,0%	20,0%	31,5%
	Συμφωνώ	66	50,8%	50,8%	82,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	23	17,7%	17,7%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 4.12., το 68,5% (N=89) συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, το 20% (N=26) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 11,6% (N=15) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.13.:** Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους του προκειμένου να επιλύσουν μαζί ένα πρόβλημα.

		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	6,2%	6,2%	6,2%
	Διαφωνώ	10	7,7%	7,7%	13,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	16,2%	16,2%	30,0%
	Συμφωνώ	69	53,1%	53,1%	83,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	22	16,9%	16,9%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.13., το 70% (N=91) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 16,2% (N=21) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ μόνο το 13,9% (N=18) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.14:** Θέτει ανοιχτά όλες του τις ανησυχίες, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	3,8%	3,8%	3,8%
	Διαφωνώ	10	7,7%	7,7%	11,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	13,1%	13,1%	24,6%
	Συμφωνώ	79	60,8%	60,8%	85,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	19	14,6%	14,6%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.14., το 75,4 (N=98) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 13,1% (N=17) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 11,5% (N=15) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.15.:** Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του, ώστε να καταλήξουν σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	4,6%	4,6%	4,6%
	Διαφωνώ	8	6,2%	6,2%	10,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	15,4%	15,4%	26,2%
	Συμφωνώ	71	54,6%	54,6%	80,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	25	19,2%	19,2%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.15., το 54,6% (N=71) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 15,4% (N=20) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 6,2% (N=8) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.16.:** Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	4,6%	4,6%	4,6%
	Διαφωνώ	8	6,2%	6,2%	10,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	13,8%	13,8%	24,6%
	Συμφωνώ	67	51,5%	51,5%	76,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	31	23,8%	23,8%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.16., το 75,3% (N=98) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 13,8% (N=18) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 10,8% (N=14) διαφωνεί.

#### ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ

**Πίνακας 4.17.:** Ικανοποιεί τις ανάγκες των υφισταμένων του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	4,6%	4,6%	4,6%
	Διαφωνώ	18	13,8%	13,8%	18,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	60	46,2%	46,2%	64,6%
	Συμφωνώ	34	26,2%	26,2%	90,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	12	9,2%	9,2%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.17., το 35,4% (N=46) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 46,2% (N=60) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 18,4% (N=24) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.18.:** Ικανοποιεί τις επιθυμίες των υφισταμένων του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	8,5%	8,5%	8,5%
	Διαφωνώ	30	23,1%	23,1%	31,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	58	44,6%	44,6%	76,2%
	Συμφωνώ	28	21,5%	21,5%	97,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	3	2,3%	2,3%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.18., το 23,8% (N=31) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 44,6% (N=58) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 31,6% (N=41) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.19.:** Ενδίδει στις επιθυμίες των άλλων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	27	20,8%	20,8%	20,8%
	Διαφωνώ	51	39,2%	39,2%	60,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	39	30,0%	30,0%	90,0%
	Συμφωνώ	9	6,9%	6,9%	96,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3,1%	3,1%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.19., το 10% (N=13) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 30% (N=39) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ η συντριπτική πλειοψηφία 60% (N=78) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.20.:** Κάνει παραχωρήσεις στους υφισταμένους του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	15	11,5%	11,5%	11,5%
	Διαφωνώ	37	28,5%	28,5%	40,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	53	40,8%	40,8%	80,8%
	Συμφωνώ	23	17,7%	17,7%	98,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	2	1,5%	1,5%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.20., το 19,2% (N=25) συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση ενώ 40,8% (N=53) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 40% (N=52) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.21.:** Ακολουθεί τις προτάσεις των υφισταμένων του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	7,7%	7,7%	7,7%
	Διαφωνώ	27	20,8%	20,8%	28,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	61	46,9%	46,9%	75,4%
	Συμφωνώ	30	23,1%	23,1%	98,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	2	1,5%	1,5%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.21., το 24,6% (N=32) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 46,9% (N=61) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 28,5% (N=37) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.22.:** Ικανοποιεί τις προσδοκίες των υφισταμένων του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	8,5%	8,5%	8,5%
	Διαφωνώ	25	19,2%	19,2%	27,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	55	42,3%	42,3%	70,0%
	Συμφωνώ	35	26,9%	26,9%	96,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3,1%	3,1%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Στον Πίνακα 4.22., το 30% (N=39) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 42,35% (N=55) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 27,7% (N=36) διαφωνεί.

#### ΕΠΙΒΟΛΗ

**Πίνακας 4.23.:** Χρησιμοποιεί την επιρροή του προκειμένου να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	8,5%	8,5%	8,5%
	Διαφωνώ	40	30,8%	30,8%	39,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	29,2%	29,2%	68,5%
	Συμφωνώ	33	25,4%	25,4%	93,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	8	6,2%	6,2%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Στον Πίνακα 4.23., το 31,6% (N=41) συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, το 29,2% (N=38) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 39,3% (N=51) διαφωνεί.



**Πίνακας 4.24.:** Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	25	19,2%	19,2%	19,2%
	Διαφωνώ	45	34,6%	34,6%	53,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	22,3%	22,3%	76,2%
	Συμφωνώ	21	16,2%	16,2%	92,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	10	7,7%	7,7%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.24., το 23,9% (N=31) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 22,3% (N=29) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 53,8% (N=70) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.25.:** Χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	24	18,5%	18,5%	18,5%
	Διαφωνώ	33	25,4%	25,4%	43,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	25,4%	25,4%	69,2%
	Συμφωνώ	33	25,4%	25,4%	94,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	7	5,4%	5,4%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.25., το 30,8% (N=40) συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, το 25,4% (N=33) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 43,9% (N=57) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.26.:** Είναι σταθερός στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του άποψης σε ένα ζήτημα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	14	10,8%	10,8%	10,8%
	Διαφωνώ	57	43,8%	43,8%	54,6%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	20,8%	20,8%	75,4%
	Συμφωνώ	19	14,6%	14,6%	90,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	13	10,0%	10,0%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.26., το 24,6% (N=32) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 20,8% (N=27) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 54,6% (N=71) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.27.:** Χρησιμοποιεί τη δύναμή του για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	25	19,2%	19,2%	19,2%
	Διαφωνώ	53	40,8%	40,8%	60,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	20,0%	20,0%	80,0%
	Συμφωνώ	21	16,2%	16,2%	96,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	5	3,8%	3,8%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.27., το 20% (N=26) συμφωνεί ως προς την παραπάνω δήλωση, το 20% (N=26) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 60%(N=78) διαφωνεί.

## ΑΠΟΦΥΓΗ

**Πίνακας 4.28.:** Αποφεύγει να έρθει σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,1%	3,1%	3,1%
	Διαφωνώ	19	14,6%	14,6%	17,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	24,6%	24,6%	42,3%
	Συμφωνώ	55	42,3%	42,3%	84,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	20	15,4%	15,4%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.28., το 57,7% (N=75) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 24,6% (N=32) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 17,7% (N=23) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.29:** Αποφεύγει την ανοικτή συζήτηση των διαφορών του με τους υφισταμένους του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	14	10,8%	10,8%	10,8%
	Διαφωνώ	43	33,1%	33,1%	43,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	20,0%	20,0%	63,8%
	Συμφωνώ	35	26,9%	26,9%	90,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	12	9,2%	9,2%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.29., το 36,1% (N=47) συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, το 20% (N=26) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 43,9% (N=57) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.30.:** Μένει μακριά από τις διαφωνίες με τους υφισταμένους του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	22	16,9%	16,9%	16,9%
	Διαφωνώ	41	31,5%	31,5%	48,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	40	30,8%	30,8%	79,2%
	Συμφωνώ	21	16,2%	16,2%	95,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	6	4,6%	4,6%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.30., το 20,8% (27) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 30,8% (N=40) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 48,4% (N=63) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.31.:** Αποφεύγει να συναντηθεί με τους υφισταμένους του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	44	33,8%	33,8%	33,8%
	Διαφωνώ	60	46,2%	46,2%	80,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	11,5%	11,5%	91,5%
	Συμφωνώ	8	6,2%	6,2%	97,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	3	2,3%	2,3%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.31., το 8,5% (N=11) μόνο συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, το 11,5% (N=15) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 80% (N=104) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.32:** Αποφεύγει την έκφραση της διαφωνίας του με τους υφισταμένους του, ώστε να αποφευχθούν τα δυσάρεστα συναισθήματα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	16	12,3%	12,3%	12,3%
	Διαφωνώ	36	27,7%	27,7%	40,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	41	31,5%	31,5%	71,5%
	Συμφωνώ	32	24,6%	24,6%	96,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	5	3,8%	3,8%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.32. το 28,4% (N=37) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 31,5% (N=41) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 40% (N=52) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.33.:** Αποφεύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους συναδέλφους του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,1%	3,1%	3,1%
	Διαφωνώ	16	12,3%	12,3%	15,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	11,5%	11,5%	26,9%
	Συμφωνώ	68	52,3%	52,3%	79,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	27	20,8%	20,8%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.33., το 73,1% (N=95) συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, το 11,5% (N=15) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 15,4%(N=20) διαφωνεί.

## ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ

**Πίνακας 4.34.:** Βρίσκει τη μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	6,2%	6,2%	6,2%
	Διαφωνώ	22	16,9%	16,9%	23,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	19,2%	19,2%	42,3%
	Συμφωνώ	64	49,2%	49,2%	91,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	11	8,5%	8,5%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.34., το 57,7% (N=75) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 19,2% (N=25) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 23,1% (N=30) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.35.:** Ακολουθεί τη μέση οδό για να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	8,5%	8,5%	8,5%
	Διαφωνώ	16	12,3%	12,3%	20,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	43	33,1%	33,1%	53,8%
	Συμφωνώ	50	38,5%	38,5%	92,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	10	7,7%	7,7%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.35., το 46,2% (N=60) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 33,1% (N=43) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 20,8% (N=27) διαφωνεί.

**Πίνακας 4.36.:** Διαπραγματεύεται με τους υφισταμένους του, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	6,2%	6,2%	6,2%
	Διαφωνώ	16	12,3%	12,3%	18,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	23,1%	23,1%	41,5%
	Συμφωνώ	64	49,2%	49,2%	90,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	12	9,2%	9,2%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.36., το 58,4% (N=76) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 23,1% (N=30) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 18,5% (N=24) διαφωνεί

**Πίνακας 4.37.:** Χρησιμοποιεί την τεχνική των αμοιβαίων παραχωρήσεων και των ανταποδοτικών ωφελημάτων, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	5,4%	5,4%	5,4%
	Διαφωνώ	21	16,2%	16,2%	21,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42	32,3%	32,3%	53,8%
	Συμφωνώ	56	43,1%	43,1%	96,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3,1%	3,1%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

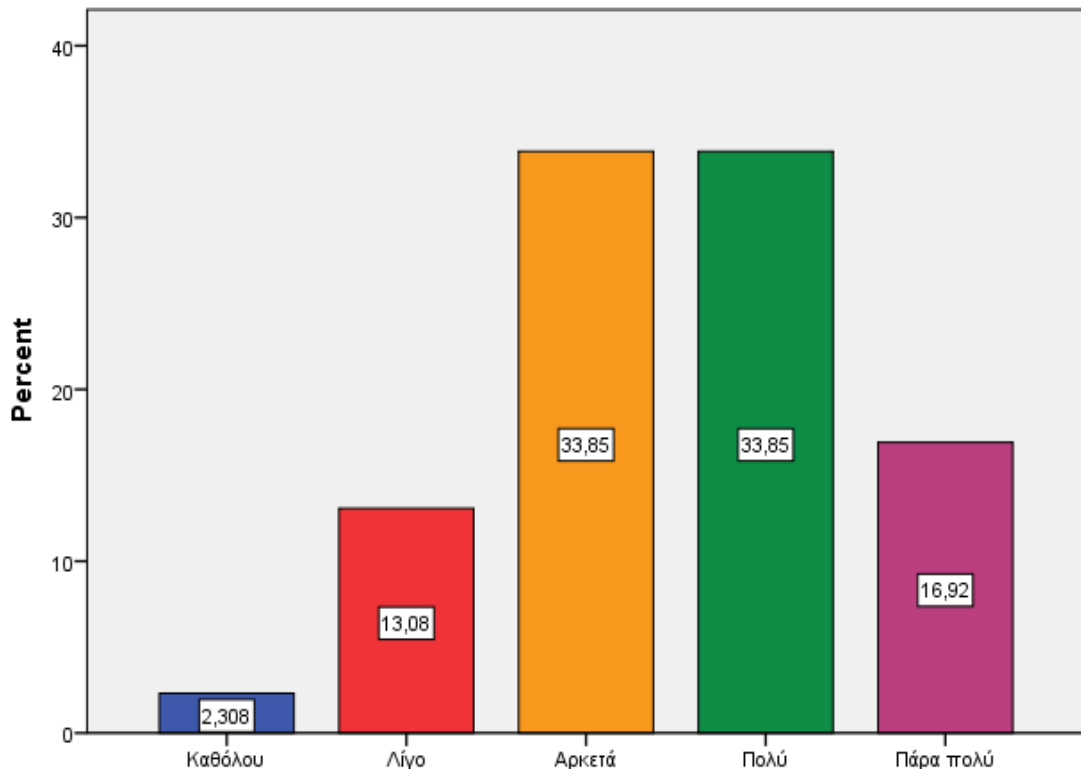
Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.37., το 46,2% (N=60) συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 32,3% (N=42) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 21,6% (N=28) διαφωνεί.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.38. η επικρατέστερη μέθοδος που ακολουθείται σε περίπτωση εκδήλωσης σύγκρουσης είναι η συνεργασία με Μ.Τ. 3,71, ακολουθεί ο συμβιβασμός με Μ.Τ. 3,32, η αποφυγή με Μ.Τ. 2,93, η εξομάλυνση με Μ.Τ. 2,83 και τελευταία η επιβολή με Μ.Τ. 2,67.

<b>Πίνακας 4.38.: Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων</b>					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	130	1,00	5,00	3,71	,83
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	130	1,00	4,50	2,83	,65
ΑΠΟΦΥΓΗ	130	1,33	4,67	2,93	,63
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	130	1,00	5,00	3,32	,82
ΕΠΙΒΟΛΗ	130	1,00	5,00	2,67	,92
Valid N (listwise)	130				

Ως προς το βαθμό που ο σχολικός ηγέτης αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις σύμφωνα με το Γράφημα 4.4. καταδεικνύεται ότι το 33,8% (N=44) υποστηρίζουν «Πολύ» και 33,8% (N=44) «Αρκετά», το 17% (N=22) «Πάρα πολύ», ένα 13,1% (N=17) θεωρεί «Λίγο» ενώ μόλις το 2,3% (N=3) θεωρεί ότι δεν αντιμετωπίζονται «Καθόλου».



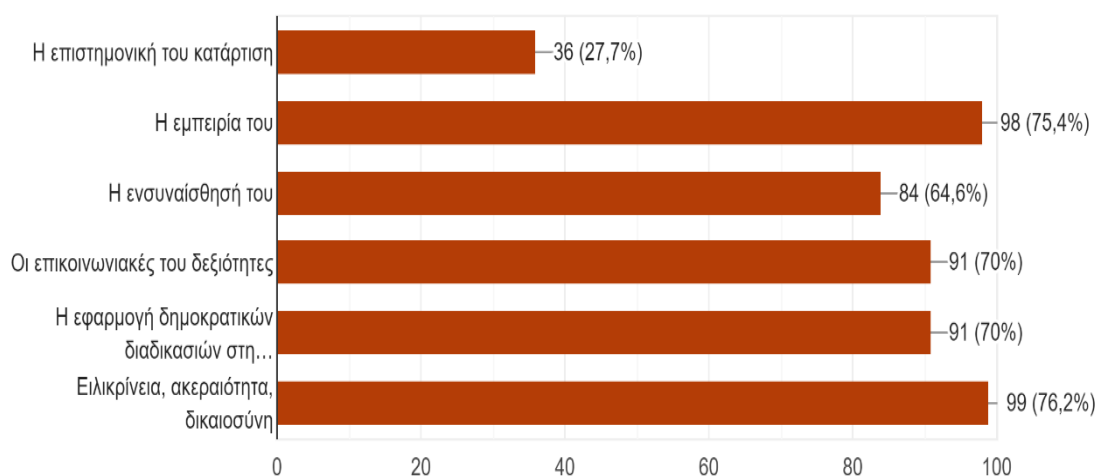


**Γράφημα 4.4.** : Βαθμός αντιμετώπισης των συγκρούσεων από το σχολικό ηγέτη.

#### **4.1.6. Ηγετικό προφίλ του σχολικού ηγέτη**

Ως προς τα χαρακτηριστικά που συνεπικουρούν το σχολικό ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων σύμφωνα με το γράφημα 4.5. διαπιστώνουμε ότι το 76,2% (N=99) προκρίνει την ειλικρίνεια, ακεραιότητα και τη δικαιοσύνη. Έπεται με ποσοστό 75,4% (N=98) η εμπειρία ενώ ισοβαθούν με 70% (N=91) οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η εφαρμογή των δημοκρατικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων. Ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό κατέχει και η ενσυναίσθηση με 64,6% (N=84) ενώ τελευταία με ποσοστό 27,7% (N=36) ακολουθεί η επιστημονική κατάρτιση. Παράλληλα, υπάρχουν τρεις ερωτώμενοι που ανέφεραν την ορθή κρίση, αμεροληψία και λογική, την αίσθηση ευθύνης και τη θέση ισχύος.

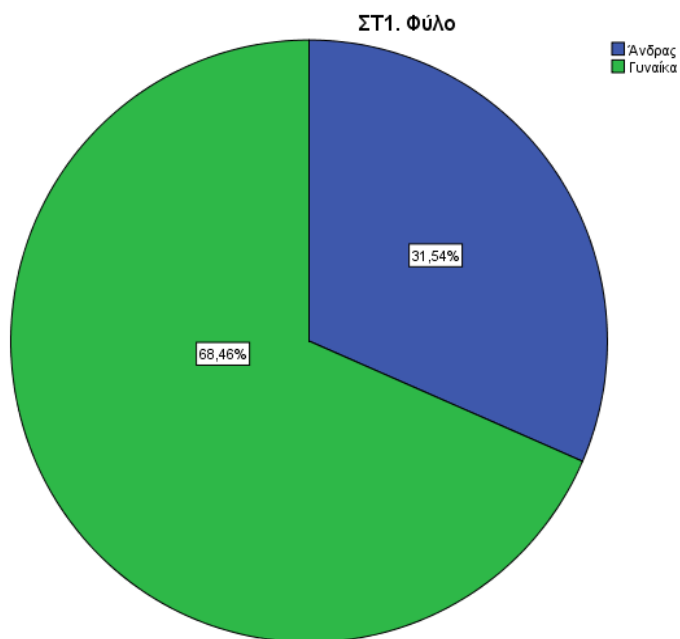
130 απαντήσεις



**Γράφημα 4.5.:** Χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη που τον συνεπικουρούν για τη διαχείριση συγκρούσεων.

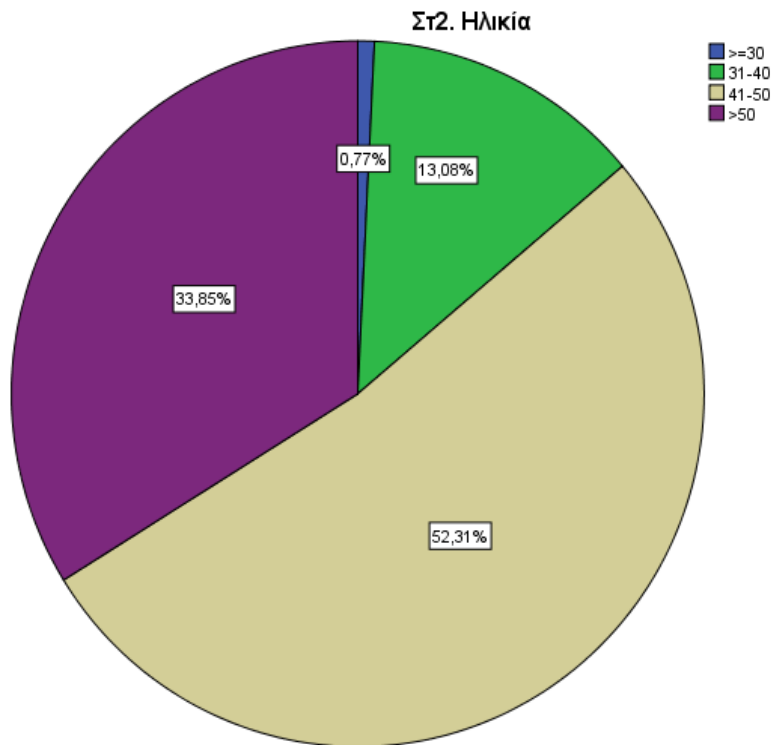
#### 4.1.7. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από το δείγμα των 130 εκπαιδευτικών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Καρδίτσας που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι η αναλογία τους ανά φύλο είναι 31,5% (N=41) οι άνδρες και 68,5% (N=89) οι γυναίκες.



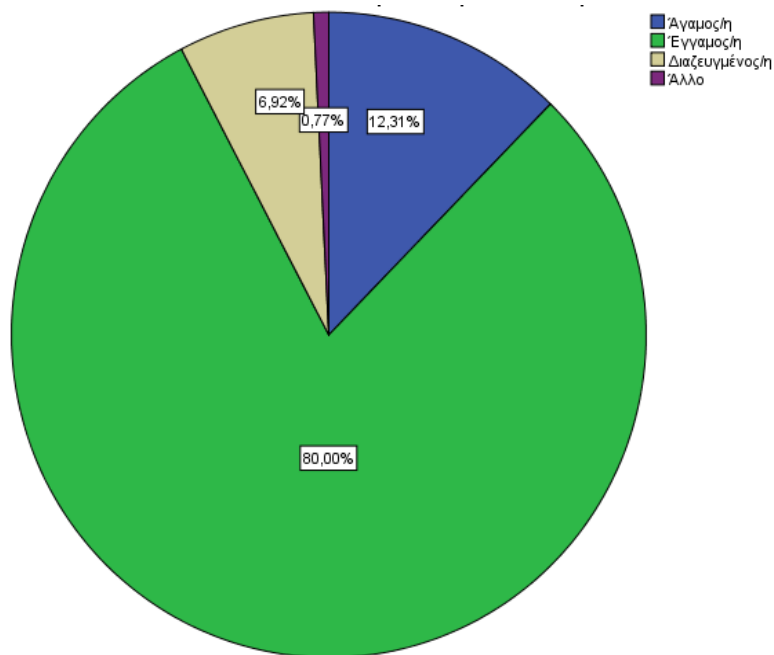
**Γράφημα 4.6.:** Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Στο γράφημα 4.7. παρουσιάζεται το ηλικιακό εύρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, το οποίο κυμαίνεται σε 52,3% (N=68) για την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, σε 33,8% (N=44) για τους άνω των 50 ετών, σε 13,1% (N=17) για τους 31-40 ετών και μόλις 0,8% (N=1) για τους 30 και κάτω.



**Γράφημα 4.7.:** Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Στο γράφημα 4.8. παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των οποίων είναι έγγαμοι σε ποσοστό 80% (N=104), ακολουθούν οι άγαμοι με 12% (N=16), οι διαζευγμένοι με 6,9% (N=9) και μόλις το 0,8% (N=1) ανήκει σε άλλη οικογενειακή κατάσταση.



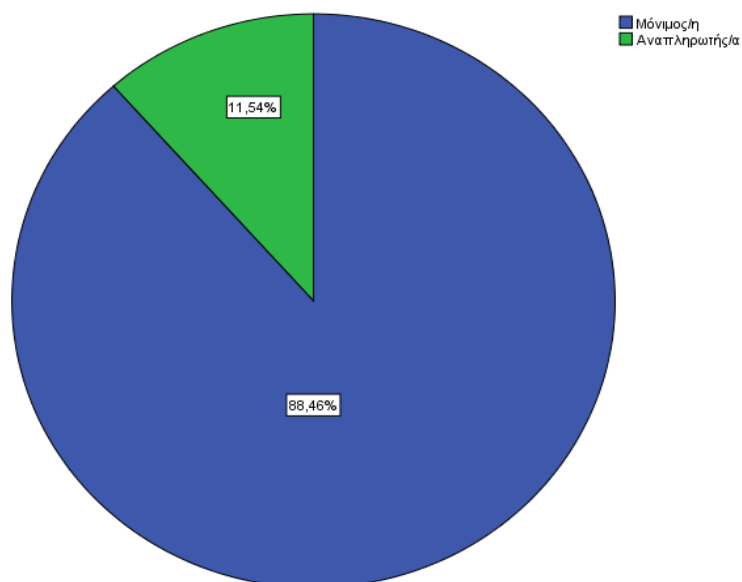
**Γράφημα 4.8.:** Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

Στον πίνακα 4.39. παρουσιάζονται οι σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει οι εκπαιδευτικοί πέραν του βασικού τίτλου σπουδών τους. Διαπιστώνεται ότι 10,8% (N=14) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 42,3% (N=55) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ένα ποσοστό 2,3% (N=3) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ενώ ένα 44,6% (N=58) είναι κάτοχοι άλλων τίτλων σπουδών.

**Πίνακας 4.39.:** Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (πέραν του βασικού τίτλου).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	14	10,8%	10,8%	10,8%
	Μεταπτυχιακό	55	42,3%	42,3%	53,1%
	Διδακτορικό	3	2,3%	2,3%	55,4%
	Άλλο	58	44,6%	44,6%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Ως προς τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι οι μόνιμοι ανέρχονται σε ένα ποσοστό 88,5% (N=115) έναντι των αναπληρωτών με ποσοστό 11,5% (N=15). Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο



**Γράφημα 4.9.:** Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας

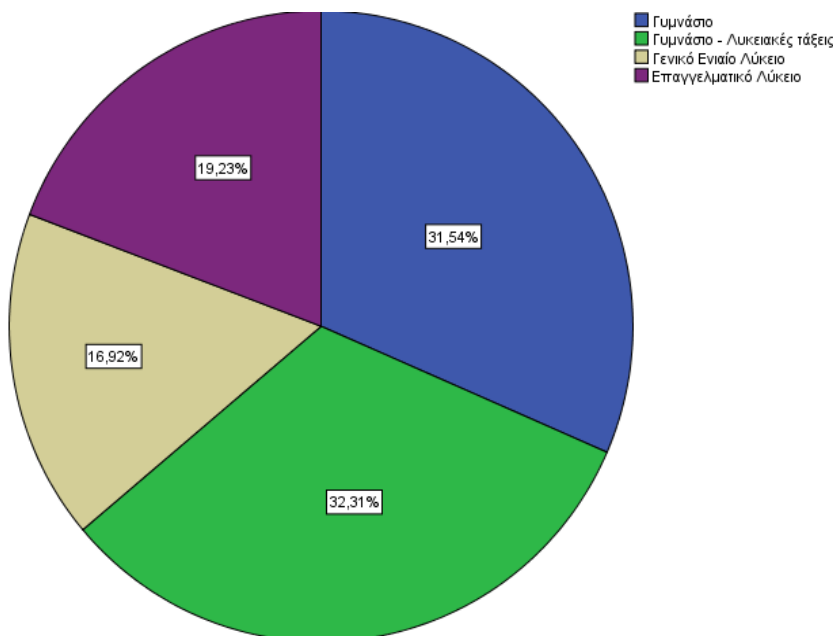
Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον πίνακα 4.40., προκύπτει ότι έως 10 έτη αντιστοιχεί ποσοστό 10% (N=13), από 11-15 ποσοστό 23,1% (N=30), από 16-20 ποσοστό 33,1% (N=43), από 21-25 έτη ποσοστό 12,3% (N=16) ενώ για πάνω από 25 έτη το ποσοστό αγγίζει το 21,5% (N=28).

**Πίνακας 4.40.:** Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>=10	13	10,0%	10,0%	10,0%
	11-15	30	23,1%	23,1%	33,1%
	16-20	43	33,1%	33,1%	66,2%
	21-25	16	12,3%	12,3%	78,5%
	>25	28	21,5%	21,5%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

#### 4.1.8. Γενικά στοιχεία του σχολείου

Ως προς τον τύπο του σχολείου το ποσοστό για τα Γυμνάσια ανέρχεται στο 31,5% (N=41) για τα Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις στο 32,3% (N=43), για τα Γενικά Λύκεια στο 16,9% (N=22) και για τα Επαγγελματικά Λύκεια στο 19,2% (N=25) σύμφωνα με το Γράφημα 4.10.



**Γράφημα 4.10.:** Κατανομή δείγματος σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 4.41. παρουσιάζεται το ποσοστό των σχολείων με πλήθος μαθητών κάτω από 50 που ανέρχεται σε 6,9% (N=9), μεταξύ 50 έως 100 που αγγίζει το 16,9% (N=22), από 100 έως 200 μαθητές φτάνει το 23,8% (N=31) ενώ για άνω των 200 μαθητών ανέρχεται σε ποσοστό 52,3% (N=68).

**Πίνακας 4.41.:** Αριθμός μαθητών στα σχολεία του δείγματος.

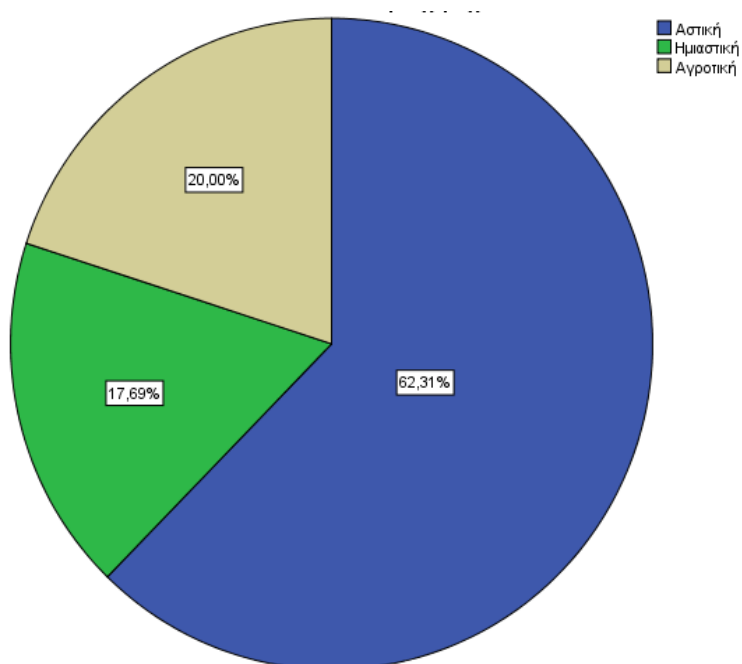
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<50	9	6,9%	6,9%	6,9%
	50-100	22	16,9%	16,9%	23,8%
	101-200	31	23,8%	23,8%	47,7%
	>200	68	52,3%	52,3%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Στον Πίνακα 4.42. παρουσιάζεται το ποσοστό των σχολείων με πλήθος εκπαιδευτικών κάτω των 15 που αγγίζει το 15,4% (N=20), μεταξύ 16 και 35 που ανέρχεται σε 45,4% (N=59) ενώ άνω των 35 εκπαιδευτικών προσεγγίζει το 39,2%(N=51).

**Πίνακας 4.42.:** Αριθμός εκπαιδευτικών στα σχολεία του δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εως 15	20	15,4%	15,4%	15,4%
	16-35	59	45,4%	45,4%	60,8%
	Άνω των 35	51	39,2%	39,2%	100,0%
	Total	130	100,0%	100,0%	

Όσον αφορά στην περιοχή διεξαγωγής της έρευνας, σύμφωνα με το Γράφημα 4.11., εμφανίζεται ποσοστό 62,3% (N=81) για αστική περιοχή, 17,7% (N=23) για ημιαστική περιοχή και 20% (N=26) για αγροτική περιοχή.



**Γράφημα 4.11.:** Περιοχή σχολείου του δείγματος των εκπαιδευτικών.

#### 4.1.9. Συνάφειες

Προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών έγινε έλεγχος συσχέτισεων με τη μέθοδο Chi-Square Test ( $\chi^2$ ).

A. Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων

- Διερευνήθηκε ο τύπος του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών (μέγεθος σχολικής μονάδας) και η περιοχή του σχολείου σε σχέση με τη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών- σχολικής ηγεσίας και δεν εντοπίστηκαν συσχετίσεις.

B. Ως προς τα αίτια των συγκρούσεων

- Διερευνήθηκε η σχέση συγκεκριμένων αιτιών σύγκρουσης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ εκπαιδευτικών- σχολικής ηγεσίας σε συνάρτηση με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και δεν εντοπίστηκαν συσχετίσεις.
- Διερευνήθηκε η σχέση φύλου και συγκεκριμένων αιτιών και πάλι δε βρέθηκαν συσχετίσεις παρά μόνο συσχέτιση μεταξύ φύλου και αντικρουόμενων στόχων, όπου  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=14,093$  και  $p=0,007<0,05$  και μεταξύ φύλου και προβληματικής επικοινωνίας όπου  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=10,854$  και  $p=0,028<0,05$ .

**Πίνακας 4.43.:** Συσχέτιση φύλου- αντικρουόμενων στόχων

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total	
Φύλο	Άνδρας	Count	0	14	10	14	3	41
		Φύλο	0,0%	34,1%	24,4%	34,1%	7,3%	100,0%
	Γυναίκα	Count	8	11	21	44	5	89
		Φύλο	9,0%	12,4%	23,6%	49,4%	5,6%	100,0%
Total		Count	8	25	31	58	8	130



	Φύλο	6,2%	19,2%	23,8%	44,6%	6,2%	100 %
--	------	------	-------	-------	-------	------	----------

**Πίνακας 4.44.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (φύλο-αντικρουόμενοι στόχοι)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,224 <sup>a</sup>	4	,016
Likelihood Ratio	14,093	4	,007
Linear-by-Linear Association	,644	1	,422
N of Valid Cases	130		

**Πίνακας 4.45. :** Συσχέτιση φύλου- προβληματικής επικοινωνίας

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		
Φύλο	Άνδρας	Count	0	6	14	17	4	41
		Φύλο	0,0%	14,6%	34,1%	41,5%	9,8%	100%
Γυναίκα	Count	7	12	14	40	16		89
		Φύλο	7,9%	13,5%	15,7%	44,9%	18,0%	100%
Total		Count	7	18	28	57	20	130
		Φύλο	5,4%	13,8%	21,5%	43,8%	15,4%	100%

**Πίνακας 4.46.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (φύλο-προβληματική επικοινωνία)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,982 <sup>a</sup>	4	,062
Likelihood Ratio	10,854	4	,028
Linear-by-Linear Association	,069	1	,793

N of ValidCases	130		
-----------------	-----	--	--

- Διερεύνηση συσχέτισης τύπου σχολείου και αιτιών σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών.

Διαπιστώνουμε ότι έχουμε  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=23,939$  και  $p=0,021<0,05$ , άρα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τύπου σχολείου και της χρήσης υλικοτεχνικής υποδομής.

**Πίνακας 4.47.:** Συσχέτιση τύπου σχολείου και χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής

			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	Count	6	15	10	9	1	41
		Τύπος σχολείου	14,6%	36,6%	24,4%	22,0%	2,4%	100,0%
	Γυμνάσιο - Λυκειακές τάξεις	Count	3	12	17	8	2	42
		Τύπος σχολείου	7,1%	28,6%	40,5%	19,0%	4,8%	100,0%
	Γενικό Ενιαίο Λύκειο	Count	6	4	6	6	0	22
		Τύπος σχολείου	27,3%	18,2%	27,3%	27,3%	0,0%	100,0%
	Επαγγελματικό Λύκειο	Count	0	7	5	13	0	25
		Τύπος σχολείου	0,0%	28,0%	20,0%	52,0%	0,0%	100,0%
	Total	Count	15	38	38	36	3	130
		Τύπος σχολείου	11,5%	29,2%	29,2%	27,7%	2,3%	100,0%

**Πίνακας 4.48.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (τύπος σχολείου-χρήση υλικοτεχνικής υποδομής)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,390 <sup>a</sup>	12	,033
Likelihood Ratio	23,939	12	,021
Linear-by-Linear Association	3,448	1	,063
N of ValidCases	130		

Γ. Ως προς τις συνέπειες των συγκρούσεων

- Διερεύνηση συσχέτισης του φύλου και της επιλογής συγκεκριμένων συνεπειών - θετικών ή αρνητικών- των συγκρούσεων.

Επειδή έχουμε  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=10,219$  και  $p=0,037<0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της αύξησης της παραγωγικότητας.

**Πίνακας 4.49.** : Συσχέτιση φύλου με αύξηση της παραγωγικότητας

			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Φύλο	Ανδρας	Count	5	16	4	13	3	41
		Φύλο	12,2%	39,0%	9,8%	31,7%	7,3%	100,0%
	Γυναίκα	Count	12	26	27	23	1	89
		Φύλο	13,5%	29,2%	30,3%	25,8%	1,1%	100,0%
Total		Count	17	42	31	36	4	130
		Φύλο	13,1%	32,3%	23,8%	27,7%	3,1%	100,0%

**Πίνακας 4.50.**: Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (φύλο-αύξηση παραγωγικότητας)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,706 <sup>a</sup>	4	,046
Likelihood Ratio	10,219	4	,037
Linear-by-Linear Association	,285	1	,593
N of Valid Cases	130		

Επειδή έχουμε  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=10,115$  και  $p=0,039<0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων.

**Πίνακας 4.51.:** Συσχέτιση φύλου με βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων

			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Φύλο	Ανδρας	Count	3	16	9	8	5	41
		Φύλο	7,3%	39,0%	22,0%	19,5%	12,2%	100,0%
	Γυναίκα	Count	12	21	32	22	2	89
		Φύλο	13,5%	23,6%	36,0%	24,7%	2,2%	100,0%
Total		Count	15	37	41	30	7	130
		Φύλο	11,5%	28,5%	31,5%	23,1%	5,4%	100,0%

**Πίνακας 4.52. :** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (φύλο-βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,506 <sup>a</sup>	4	,033
Likelihood Ratio	10,115	4	,039
Linear-by-Linear Association	,322	1	,570
N of Valid Cases	130		

Επειδή έχουμε  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=15,056$  και  $p=0,005 < 0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

**Πίνακας 4.53:** Συσχέτιση φύλου και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Φύλο	Ανδρας	Count	5	13	10	8	5	41
		Φύλο	12,2%	31,7%	24,4%	19,5%	12,2%	100,0%
	Γυναίκα	Count	9	10	28	39	3	89
		Φύλο	10,1%	11,2%	31,5%	43,8%	3,4%	100,0%
Total		Count	14	23	38	47	8	130
		% Φύλο	10,8%	17,7%	29,2%	36,2%	6,2%	100,0%

**Πίνακας 4.54.** : Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (φύλο-βελτίωση αποτελεσματικότητας του οργανισμού).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,381 <sup>a</sup>	4	,004
Likelihood Ratio	15,056	4	,005
Linear-by-Linear Association	2,260	1	,133
N of Valid Cases	130		

- Διερεύνηση συσχέτισης ετών προϋπηρεσίας και επιλογής συγκεκριμένων συνεπειών των συγκρούσεων.

Επειδή έχουμε  $\chi^2$  Likelihood=31.625 και  $p=0,011 < 0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της ενίσχυσης της εσωτερικής συνοχής.

**Πίνακας 4.55.:** Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και ενίσχυσης της εσωτερικής συνοχής.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		
Έτη εκπ/κής υπ/σίας	>= 10	Count	0	3	1	9	0	13
		Έτη εκπ/κής υπ/σίας	0,0%	23,1%	7,7%	69,2%	0,0%	100%
	11-15	Count	1	12	13	4	0	30
		Έτη εκπ/κής υπ/σίας	3,3%	40,0%	43,3%	13,3%	0,0%	100%
	16-20	Count	6	15	9	13	0	43
		Έτη εκπ/κής υπ/σίας	14,0%	34,9%	20,9%	30,2%	0,0%	100%
	21-25	Count	1	7	4	4	0	16
		Έτη εκπ/κής υπ/σίας	6,2%	43,8%	25,0%	25,0%	0,0%	100%

		Count	5	12	3	6	2	28
	>25	Έτη εκπ/κής υπ/σίας	17,9%	42,9%	10,7%	21,4%	7,1%	100%
Total		Count	13	49	30	36	2	130
		Έτη εκπ/κής υπ/σίας	10,0%	37,7%	23,1%	27,7%	1,5%	100%

**Πίνακας 4.56.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (έτη προϋπηρεσίας- ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,274 <sup>a</sup>	16	,007
Likelihood Ratio	31,625	16	,011
Linear-by-Linear Association	3,259	1	,071
N of Valid Cases	130		

Επειδή έχουμε  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=31.676$  και  $p=0,011 < 0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της αύξησης της παραγωγικότητας.

**Πίνακας 4.57. :** Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας και της αύξησης της παραγωγικότητας

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		
Έτη Εκπ/κής υπηρεσίας	>= 10	Count	1	0	2	8	2	13
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	7,7%	0,0%	15,4%	61,5%	15,4%	100,0%
	11-15	Count	2	10	11	7	0	30
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	6,7%	33,3%	36,7%	23,3%	0,0%	100,0%
	16-20	Count	9	16	9	9	0	43

		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	20,9%	37,2%	20,9%	20,9%	0,0%	100,0%
	21-25	Count	1	6	5	4	0	16
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	6,2%	37,5%	31,2%	25,0%	0,0%	100,0%
	>25	Count	4	10	4	8	2	28
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	14,3%	35,7%	14,3%	28,6%	7,1%	100,0%
Total		Count	17	42	31	36	4	130
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	13,1%	32,3%	23,8%	27,7%	3,1%	100,0%

**Πίνακας 4.58.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (έτη υπηρεσίας-αύξηση της παραγωγικότητας)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,663 <sup>a</sup>	16	,020
Likelihood Ratio	31,676	16	,011
Linear-by-Linear Association	2,527	1	,112
N of Valid Cases	130		

Επειδή έχουμε  $\chi^2$  Likelihood=32,490 και  $p=0,009 < 0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων.

**Πίνακας 4.59.:** Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και βελτίωσης διαπροσωπικών σχέσεων.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		
Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	>= 10	Count	0	1	4	4	4	13
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	0,0%	7,7%	30,8%	30,8%	30,8%	100,0%
	11-15	Count	4	7	14	5	0	30
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	13,3%	23,3%	46,7%	16,7%	0,0%	100,0%
	16-20	Count	7	18	9	8	1	43
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	16,3%	41,9%	20,9%	18,6%	2,3%	100,0%
	21-25	Count	1	6	3	6	0	16
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	6,2%	37,5%	18,8%	37,5%	0,0%	100,0%
	>25	Count	3	5	11	7	2	28
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	10,7%	17,9%	39,3%	25,0%	7,1%	100,0%
Total	Count	15	37	41	30	7	130	
	Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	11,5%	28,5%	31,5%	23,1%	5,4%	100,0%	

**Πίνακας 4.60.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-Square Tests (έτη υπηρεσίας- βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,097 <sup>a</sup>	16	,003
Likelihood Ratio	32,490	16	,009
Linear-by-Linear Association	,513	1	,474
N of Valid Cases	130		

Επειδή έχουμε  $\chi^2_{\text{Likelihood}}=30,393$  και  $p=0,016 < 0,05$  συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και του επαναπροσδιορισμού των στόχων της σχολικής μονάδας.



**Πίνακας 4.61.:** Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και επαναπροσδιορισμού των στόχων της σχολικής μονάδας.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα			
Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	>= 10	Count	0	0	0	11	2	13	
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	0,0%	0,0%	0,0%	84,6%	15,4%	100,0%	
	11-15	Count	0	3	10	17	0	30	
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	0,0%	10,0%	33,3%	56,7%	0,0%	100,0%	
	16-20	Count	1	9	7	23	3	43	
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	2,3%	20,9%	16,3%	53,5%	7,0%	100, 0%	
	21-25	Count	1	4	2	8	1	16	
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	6,2%	25,0%	12,5%	50,0%	6,2%	100,0%	
	>25	Count	3	3	6	12	4	28	
		Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	10,7 %	10,7 %	21,4%	42,9 %	14,3%	100, 0%	
	Total		Count	5	19	25	71	10	130
			Έτη εκπ/κής υπηρεσίας	3,8%	14,6%	19,2%	54,6 %	7,7%	100, 0%

**Πίνακας 4.62.:** Έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  Chi-SquareTests (έτη υπηρεσίας-επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
PearsonChi-Square	24,723 <sup>a</sup>	16	,075
LikelihoodRatio	30,393	16	,016
Linear-by-Linear Association	3,383	1	,066
N of ValidCases	130		

Δ. Ως προς τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων

- Διερεύνηση της σχέσης του τύπου του σχολείου και της επιλεγόμενης μεθόδου διαχείρισης των συγκρούσεων.

**Πίνακας 4.63.:** Τύπος σχολείου- μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων (Μ.Τ.)

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Γυμνάσιο	41	3,74	,92
	Γυμνάσιο - Λυκειακές τάξεις	42	3,68	,81
	Γενικό Ενιαίο Λύκειο	22	3,73	,84
	Επαγγελματικό Λύκειο	25	3,71	,76
	Total	130	3,71	,83
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Γυμνάσιο	41	2,79	,78
	Γυμνάσιο - Λυκειακές τάξεις	42	2,93	,47
	Γενικό Ενιαίο Λύκειο	22	2,77	,58
	Επαγγελματικό Λύκειο	25	2,77	,74
	Total	130	2,83	,65
ΑΠΟΦΥΓΗ	Γυμνάσιο	41	2,89	,64
	Γυμνάσιο - Λυκειακές τάξεις	42	2,93	,68
	Γενικό Ενιαίο Λύκειο	22	3,07	,62
	Επαγγελματικό Λύκειο	25	2,85	,58
	Total	130	2,93	,63
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Γυμνάσιο	41	3,28	,94
	Γυμνάσιο - Λυκειακές τάξεις	42	3,34	,77

	Γενικό Ενιαίο Λύκειο	22	3,23	,83
	Επαγγελματικό Λύκειο	25	3,42	,72
	Total	130	3,32	,82
ΕΠΙΒΟΛΗ	Γυμνάσιο	41	2,61	,96
	Γυμνάσιο - Λυκειακές τάξεις	42	2,77	,90
	Γενικό Ενιαίο Λύκειο	22	2,47	,85
	Επαγγελματικό Λύκειο	25	2,78	,95
	Total	130	2,67	,92

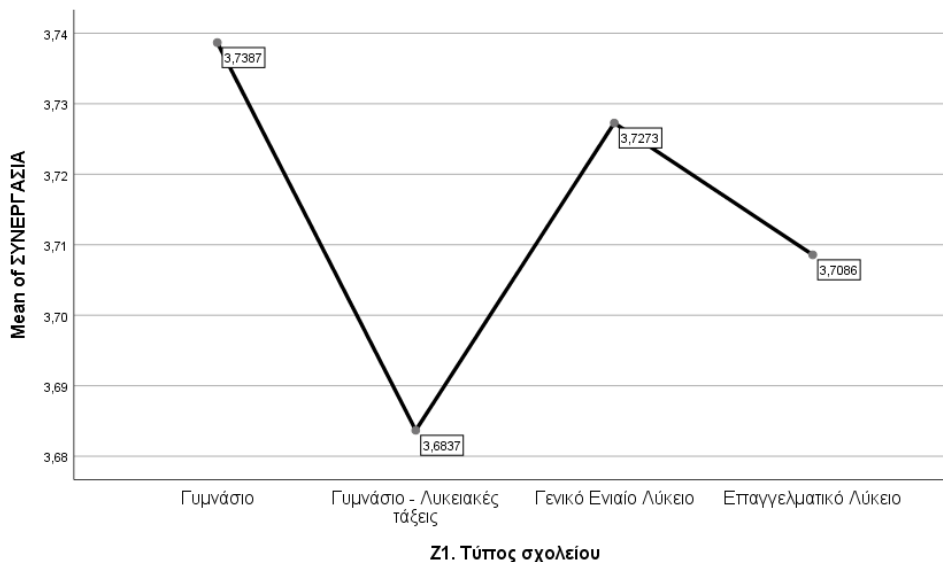
**Πίνακας 4.64.:** Σχέση τύπου σχολείου με μέθοδο διαχείρισης σύγκρουσης (ANOVA).

ANOVA Table						
		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	BetweenGroups	,068	3	,023	,032	,992
	WithinGroups	89,707	126	,712		
	Total	89,775	129			
ΕΠΙΒΟΛΗ	BetweenGroups	1,761	3	,587	,690	,560
	WithinGroups	107,199	126	,851		
	Total	108,960	129			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	BetweenGroups	,657	3	,219	,512	,675
	WithinGroups	53,921	126	,428		
	Total	54,578	129			
ΑΠΟΦΥΓΗ	BetweenGroups	,656	3	,219	,537	,658
	WithinGroups	51,347	126	,408		
	Total	52,003	129			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	BetweenGroups	,518	3	,173	,250	,861
	WithinGroups	86,831	126	,689		
	Total	87,349	129			

Σχετικά με την καταγραφή των στατιστικών διαφορών μεταξύ διαφορετικού τύπου σχολείου και μεθόδου διαχείρισης μιας σύγκρουσης με τη βοήθεια του ελέγχου ανάλυσης

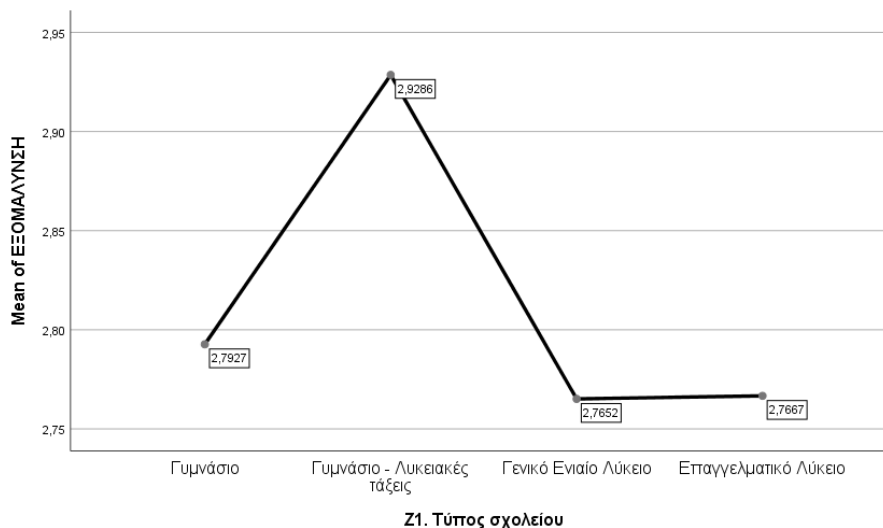
διακύμανσης ANOVA επειδή το  $\text{sig} > 0,05$  δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά, οπότε δεν υπάρχει σχέση.

### Means Plots



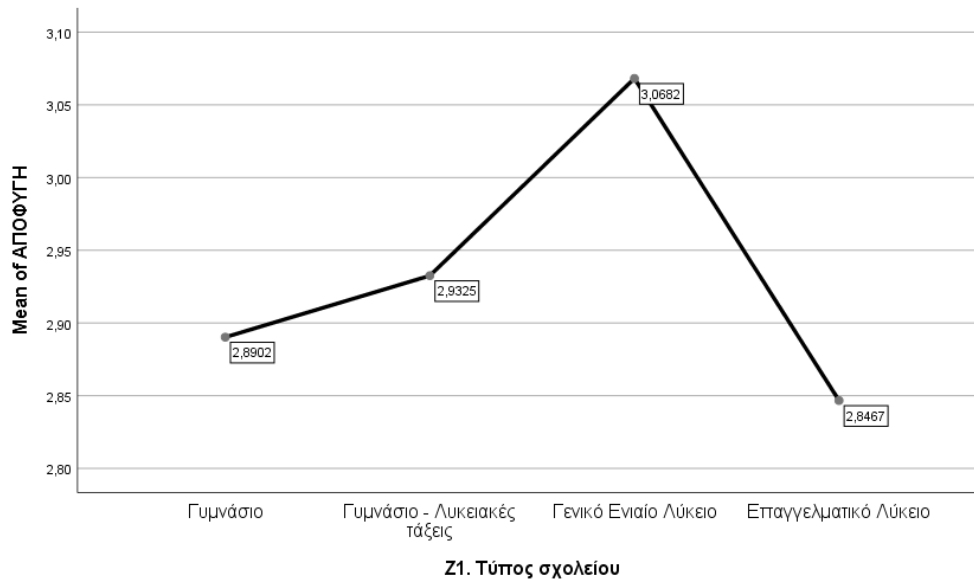
**Γράφημα 4.12.:** Μ.Τ. της τεχνικής της συνεργασίας σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Η μέθοδος της συνεργασίας χρησιμοποιείται περισσότερο στο Γυμνάσιο και στα ΓΕΛ, έπειτα στα ΕΠΑ.Λ και τέλος, στα Γυμνάσια με Λ.Τ.



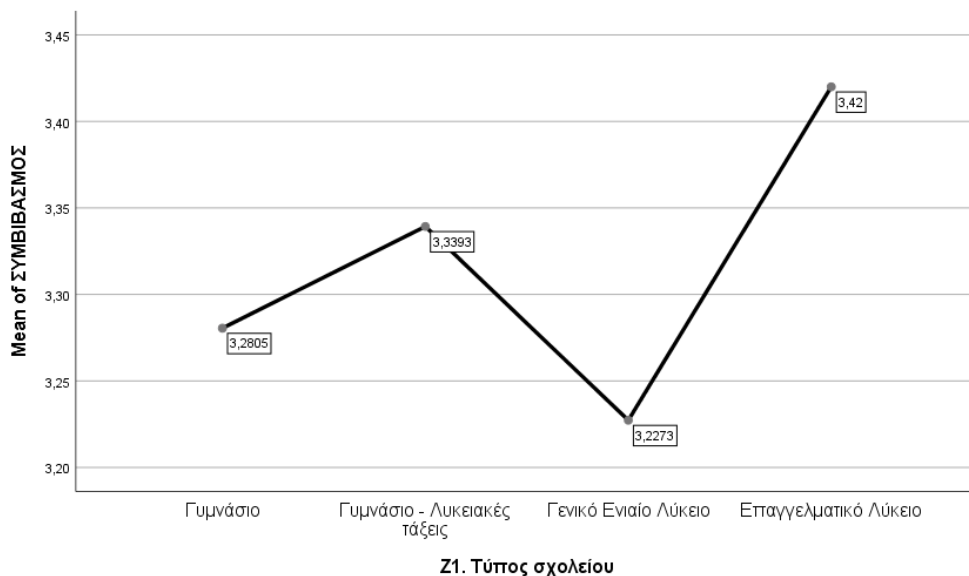
**Γράφημα 4.13.:** Μ.Τ. της τεχνικής της εξομάλυνσης σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Η μέθοδος της εξομάλυνσης ακολουθείται κυρίως στα Γυμνάσια με Λ.Τ, έπειτα στα Γυμνάσια και σχεδόν ισοβαθμεί σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ.



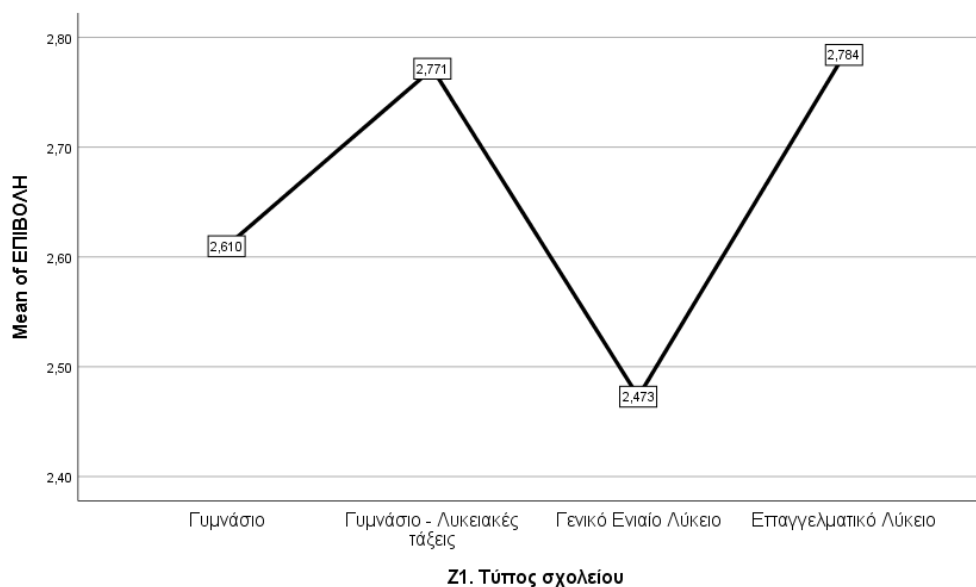
**Γράφημα 4.14.:** Μ.Τ. της τεχνικής της αποφυγής σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Η μέθοδος της αποφυγής προτιμάται στα ΓΕ.Λ., έπειτα στα Γυμνάσια με Λ.Τ., στο Γυμνάσιο και τέλος, στα ΕΠΑ.Λ.



**Γράφημα 4.15.:** Μ.Τ. της τεχνικής του συμβιβασμού σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Η μέθοδος του συμβιβασμού ακολουθείται κυρίως στα ΕΠΑΛ, έπειτα στα Γυμνάσια-Λ.Τ, μετά στα Γυμνάσια και τέλος, στα ΓΕΛ.



**Γράφημα 4.16.:** Μ.Τ. της τεχνικής της επιβολής σε σχέση με τον τύπο σχολείου.

Η μέθοδος της επιβολής χρησιμοποιείται κυρίως στα ΕΠΑΛ, έπειτα στα Γυμνάσια -Λ.Τ, μετά στο Γυμνάσιο και τέλος, στα ΓΕΛ.

- Διερεύνηση της σχέσης αριθμού μαθητών (μέγεθος σχολικής μονάδας) και επιλογής μιας συγκεκριμένης μεθόδου διαχείρισης συγκρούσεων.

**Πίνακας 4.65:** Αριθμός μαθητών -μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων (Μ.Τ.)

		N	Mean	St. deviation
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	<50	9	3,49	,92
	50-100	22	3,62	,89
	101-200	31	3,94	,67
	>200	68	3,67	,87
	Total	130	3,71	,83

ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	<50	9	2,70	,57
	50-100	22	2,87	,69
	101-200	31	2,91	,60
	>200	68	2,79	,68
	Total	130	2,83	,65
ΑΠΟΦΥΓΗ	<50	9	2,70	,58
	50-100	22	3,08	,76
	101-200	31	2,91	,49
	>200	68	2,91	,66
	Total	130	2,93	,63
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	<50	9	2,92	,81
	50-100	22	3,41	,75
	101-200	31	3,47	,77
	>200	68	3,27	,87
	Total	130	3,32	,82
ΕΠΙΒΟΛΗ	<50	9	2,53	,80
	50-100	22	2,83	,94
	101-200	31	2,55	,93
	>200	68	2,70	,93
	Total	130	2,67	,92

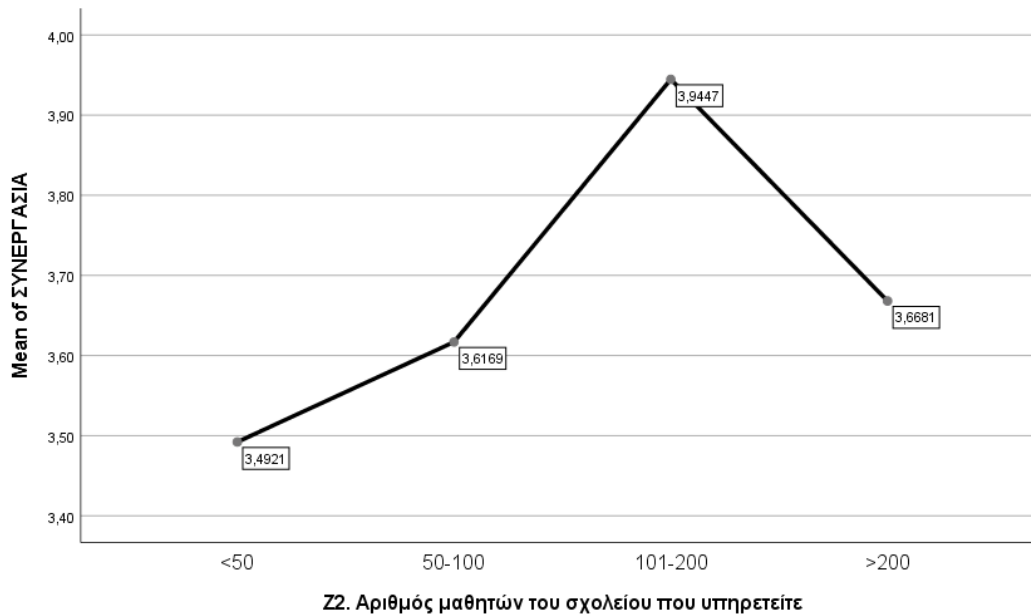
**Πίνακας 4.66.: Σχέση αριθμού μαθητών με μέθοδο διαχείρισης συγκρούσεων (ANOVA).**

ANOVA						
		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	BetweenGroups	2,444	3	,815	1,175	,322
	WithinGroups	87,331	126	,693		
	Total	89,775	129			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	BetweenGroups	,471	3	,157	,366	,778
	WithinGroups	54,107	126	,429		
	Total	54,578	129			
ΑΠΟΦΥΓΗ	BetweenGroups	1,013	3	,338	,834	,478
	WithinGroups	50,991	126	,405		
	Total	52,003	129			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	BetweenGroups	2,471	3	,824	1,223	,304
	WithinGroups	84,878	126	,674		
	Total	87,349	129			
ΕΠΙΒΟΛΗ	BetweenGroups	1,220	3	,407	,476	,700
	WithinGroups	107,740	126	,855		
	Total	108,960	129			

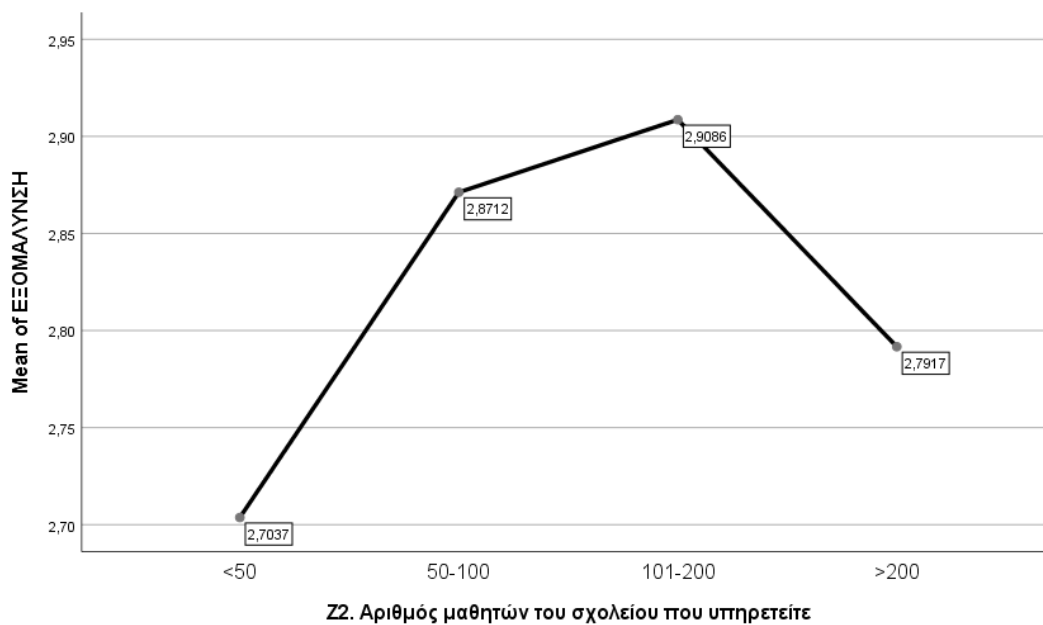
Σχετικά με την καταγραφή των στατιστικών διαφορών μεταξύ αριθμού μαθητών (μέγεθος σχολικής μονάδας) και μεθόδου διαχείρισης μιας σύγκρουσης με τη βοήθεια του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης ANOVA επειδή το  $\text{sig} > 0,05$  δε βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά, οπότε δεν υπάρχει σχέση.



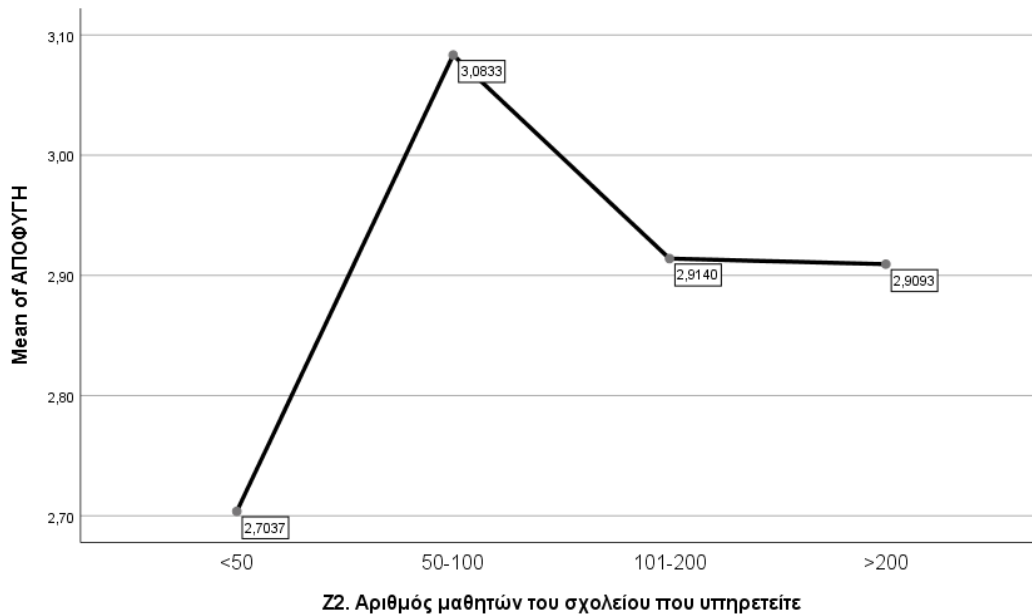
## Means Plots



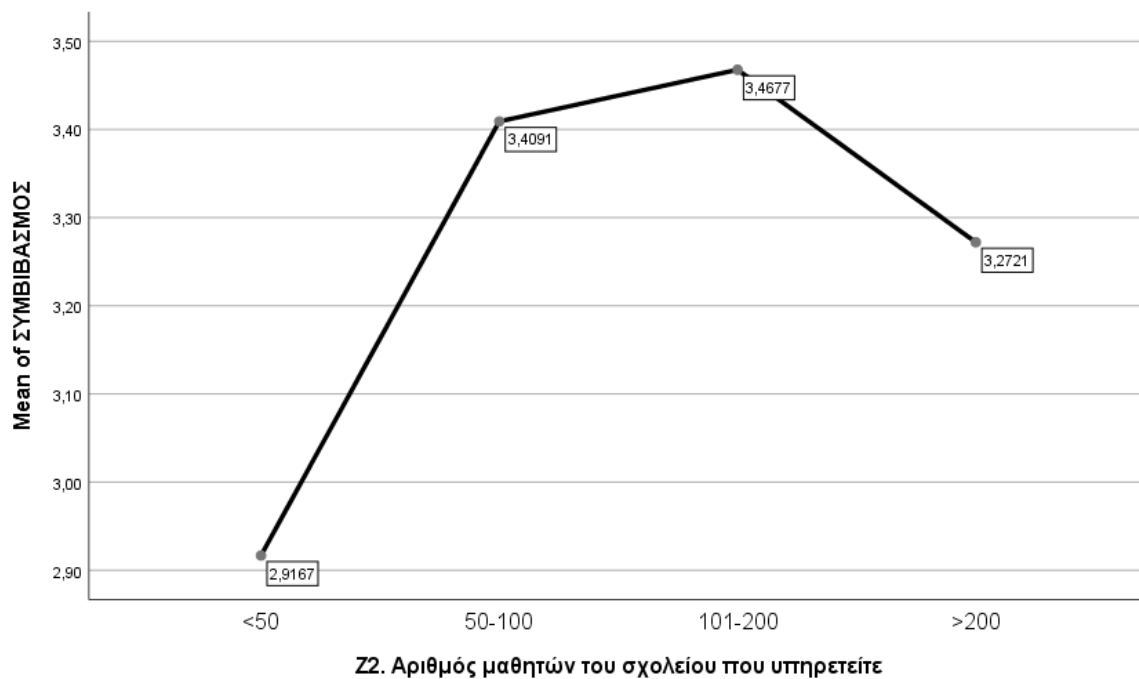
Γράφημα 4.17.: Μ.Τ. της τεχνικής της συνεργασίας σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.



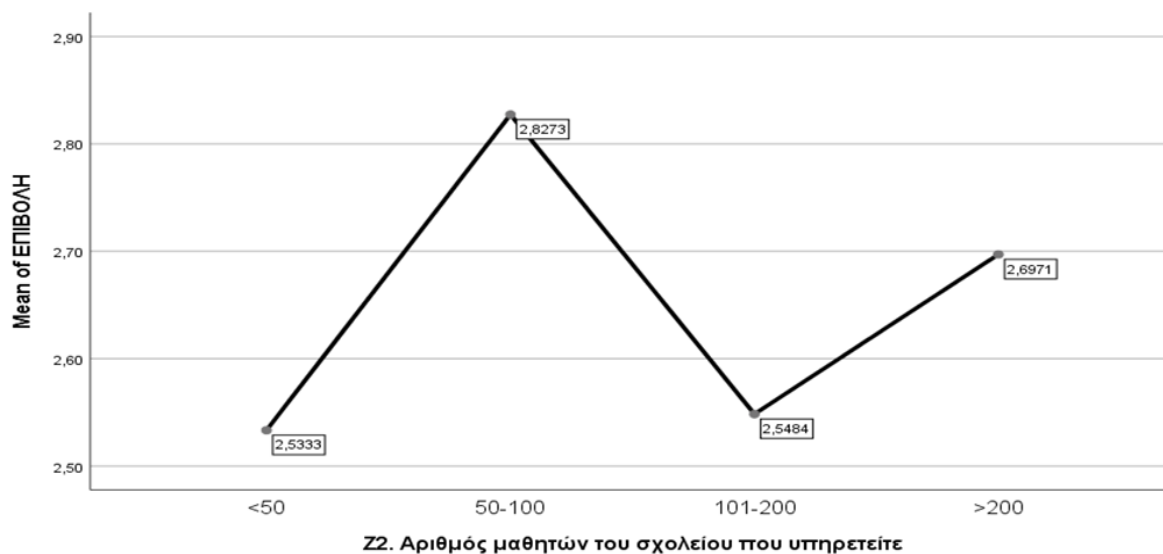
Γράφημα 4.18.: Μ.Τ. της τεχνικής της εξομάλυνσης σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.



**Γράφημα 4.19.:** Μ.Τ. της τεχνικής της αποφυγής σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.



**Γράφημα 4.20.:** Μ.Τ. της τεχνικής του συμβιβασμού σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.



**Γράφημα 4.21.:** Μ.Τ. της τεχνικής της επιβολής σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών.

- Διερεύνηση της σχέσης συχνότητας συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών με τη σχολική ηγεσία με τη μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ως προς τη διερεύνηση της σχέσης της συχνότητας των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας και μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής “Pearson” και βρέθηκαν να υπάρχουν συσχετίσεις. Σύμφωνα με τον πίνακα 4.67 φαίνεται ότι η χρήση των μεθόδων συνεργασίας και του συμβιβασμού μειώνει τη συχνότητα της εκδήλωσης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – σχολικής ηγεσίας ενώ η επιβολή την αυξάνει.

**Πίνακας 4.67.:** Συσχέτιση μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων με συχνότητα συγκρούσεων εκπαιδευτικών με σχολική ηγεσία.

Correlations		Συχν.συγκ/σε ωνεκπ/κων&σ χ. ηγεσίας	ΣΥΝ/ΣΙΑ	ΕΞ/ΝΣΗ	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΣΥΜ/ΣΜΟΣ	ΕΠ/ΛΗ
Συχνότητα	PearsonCorrelation	1	-,404**	-,145	-,078	-,259**	,318**

συγκρούσεων εκπαιδευτικών & σχολικής ηγεσίας	Sig. (2-tailed)		,000	,099	,378	,003	,000
	N	130	130	130	130	130	130
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	PearsonCorrelation	-,40**	1	,363**	,157	,644**	-,523**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,074	,000	,000
	N	130	130	130	130	130	130
ΕΞΟΜΑΛΛΥΝΣΗ	PearsonCorrelation	-,15	,363**	1	,476**	,555**	,107
	Sig. (2-tailed)	,099	,000		,000	,000	,225
	N	130	130	130	130	130	130
ΑΠΟΦΥΓΗ	PearsonCorrelation	-,08	,157	,476**	1	,476**	,229**
	Sig. (2-tailed)	,378	,074	,000		,000	,009
	N	130	130	130	130	130	130
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	PearsonCorrelation	-,26**	,644**	,555**	,476**	1	-,123
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000		,164
	N	130	130	130	130	130	130
ΕΠΙΒΟΛΗ	PearsonCorrelation	,32**	-,523**	,107	,229**	-,123	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,225	,009	,164	
	N	130	130	130	130	130	130
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							

**Πίνακας 4.68.:** Συσχέτιση μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων με συχνότητα συγκρούσεων εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

**Correlations.**

		Συχνότητα συγκρούσεων μεταξύ εκπ/κων	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	ΕΠΙΒΟΛΗ
Συχνότητα συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	1	-,334**	-,200*	-,083	-,185*	-,287**
	Sig. (2-tailed)		,000	,022	,347	,035	,001
	N	130	130	130	130	130	130
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Pearson Correlation	-,33**	1	,363**	,157	,644**	-,523**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,074	,000	,000
	N	130	130	130	130	130	130
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Pearson Correlation	-,20*	,363**	1	,476**	,555**	,107
	Sig. (2-tailed)	,022	,000		,000	,000	,225
	N	130	130	130	130	130	130
ΑΠΟΦΥΓΗ	Pearson Correlation	-,08	,157	,476**	1	,476**	,229**
	Sig. (2-tailed)	,347	,074	,000		,000	,009
	N	130	130	130	130	130	130
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Pearson Correlation	-,19*	,644**	,555**	,476**	1	-,123
	Sig. (2-tailed)	,035	,000	,000	,000		,164
	N	130	130	130	130	130	130
ΕΠΙΒΟΛΗ	Pearson Correlation	,29**	-,523**	,107	,229**	-,123	1
	Sig. (2-tailed)		,000				
	N	130	130	130	130	130	130

	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,225	,009	,164	
	N	130	130	130	130	130	130
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.68 φαίνεται ότι η συχνότητα εκδήλωσης μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών μειώνεται όταν χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι της συνεργασίας, της εξομάλυνσης και του συμβιβασμού ενώ η επιβολή αυξάνει τη συχνότητα εκδήλωσής τους.

Ε. Ως προς το ηγετικό προφίλ του σχολικού ηγέτη

- Διερεύνηση της σχέσης ηλικίας και φύλου των ερωτώμενων με την επιλογή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συνεπικουρούν το σχολικό ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων, όπου δε βρέθηκαν συσχετίσεις.

## 4.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

### 4.2.1. Ανάλυση της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποια συχνότητα προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες του ν. Καρδίτσας;»

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η σύγκρουση στις σχολικές μονάδες αποτελεί μια πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εκδηλώνονται μερικές φορές για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (55,3%) ενώ για αυτές μεταξύ εκπαιδευτικών -σχολικής ηγεσίας το 41,5% εκτιμά ότι συμβαίνουν σπάνια ενώ το 40,7% υποστηρίζει ότι εκδηλώνονται μερικές φορές. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τη βιβλιογραφία που εκλαμβάνει τη σύγκρουση ως αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωσιακής ζωής (Saiti, 2015; Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015; Πατσαλής και Παπουτσάκη, 2014)

Στην προσπάθεια να εντοπιστούν συνάψεις μεταξύ της συχνότητας εκδήλωσης συγκρούσεων με την περιοχή, τον τύπο του σχολείου και τον αριθμό των μαθητών (μέγεθος σχολικής μονάδας), δεν ανιχνεύθηκε καμιά σχέση, σε αντίθεση με την έρευνα της Saiti (2015) που διαπίστωσε ότι όσο μεγαλύτερη η σχολική μονάδα, τόσες περισσότερες

συγκρούσεις ενδέχεται να προκύψουν. Επιπλέον, στην έρευνα της Αντωνίου (2018) προκύπτει ότι ο τύπος του σχολείου διαδραματίζει ρόλο στην εμφάνιση των συγκρούσεων και μάλιστα προηγούνται τα ΕΠΑ.Λ., ακολουθούν τα Γυμνάσια και τελευταία τα ΓΕ.Λ.

#### **4.2.2. Ανάλυση αιτιών ενδοσχολικών συγκρούσεων**

2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι βασικότερες αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του ν. Καρδίτσας;»

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ως σημαντικότερη αιτία το ωρολόγιο πρόγραμμα, έπειτα την κατανομή των διδακτικών αντικειμένων, την αντίθεση μεταξύ υποομάδων, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τον εργασιακό ανταγωνισμό, το εργασιακό καθεστώς, την υλοποίηση προγραμμάτων και τέλος, τη χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής. Ενδεικτικό σχολιασμού είναι ότι σημαντικότερη αιτία προστριβών είναι το πρόγραμμα. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Μαυρογεώργου, 2019; Λεπίδας και συν., 2015). Το στοιχείο αυτό ερμηνεύεται λόγω του γεγονότος ότι επειδή αρκετοί εκπαιδευτικοί μετακινούνται κατά ομάδες από όμορους νομούς, εκδηλώνονται συγκρούσεις γιατί διαταράσσεται ο προγραμματισμός τους. Η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων συνιστά «μήλο της έριδος» ιδιαίτερα όταν έχουν εισαχθεί αλλαγές στον τρόπο εξέτασης των μαθητών όπως η Τράπεζα Θεμάτων που υπάρχει πρόθεση να λειτουργήσει για πρώτη χρονιά στην Α Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2020-2021 ή όταν υπάρχουν μαθήματα που απαιτούν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας. Ενδεικτική είναι η τρίτη θέση που καταλαμβάνει η ύπαρξη των άτυπων υποομάδων, την οποία αναγνωρίζουν και οι Skordoulis et al. (2020) που σχεδόν ισοψηφεί με τα ατομικά χαρακτηριστικά, αιτίες αλληλένδετες καθώς η ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών συνασπίζει τους ανθρώπους στην ίδια ομάδα. Τέλος, τις έσχατες θέσεις, όπως και στην έρευνα της Μαυρογεώργου (2019), καταλαμβάνουν η υλοποίηση προγραμμάτων, τα οποία δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ συναδέλφων καθώς και η χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής μια και τα περισσότερα σχολεία είναι πλέον επανδρωμένα με τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα ή γίνεται δίκαιος προγραμματισμός προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες όλων.

Ως προς τα αίτια συγκρούσεων εκπαιδευτικών-σχολικής ηγεσίας τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν οι οργανωτικές αδυναμίες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το στιλ ηγεσίας του σχολείου, η προβληματική επικοινωνία, ακολουθούν οι αντικρουόμενοι στόχοι, η

εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών και τέλος, οι ελλειπείς ή περιορισμένοι πόροι, εύρημα που εναρμονίζεται με την έρευνα της Saiti (2015), η οποία αποδίδει τις συγκρούσεις σε οργανωτικούς και διαπροσωπικούς λόγους. Η συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η ασάφεια των στόχων, η μη διασαφήνιση των καθηκόντων και του ρόλου των εκπαιδευτικών αναμενόμενο είναι να προκαλούν εκνευρισμό, αισθήματα αδικίας και εν τέλει αντιπαραθέσεις σύμφωνα και με άλλους μελετητές (Saiti, 2015; Σαΐτη και Σαΐτης, 2011; Παρασκευόπουλος, 2008; Montana and Charnov, 2002). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η συνύπαρξη διαφορετικών προσωπικοτήτων είναι μια δύσκολη συνθήκη ενώ το αυταρχικό στιλ ηγεσίας είναι ικανό να πυροδοτήσει δυσάρεστες καταστάσεις. Η βλαπτική επίδραση της προβληματικής επικοινωνίας έχει επισημανθεί και από τους Gupta and Sasidhar (2010) και Σπυράκη και Σπυράκη (2008) ενώ οι αντικρουόμενοι στόχοι είναι επίσης μια σημαντική συνισταμένη για πρόκληση συγκρούσεων, όπως διαπιστώνουν και οι Montana and Charnov (2002), γι' αυτό θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια όλοι οι εμπλεκόμενοι να παραμερίζουν τις προσωπικές φιλοδοξίες και να εστιάζουν στον κοινό στόχο.

Το φύλο βρέθηκε να σχετίζεται με συγκεκριμένες αιτίες όπως τους αντικρουόμενους στόχους και την προβληματική επικοινωνία, εύρημα που εναρμονίζεται με την έρευνα της Χασιώτη (2019). Αντίθετα, σε άλλους μελετητές (Robbins and Judge, 2013; Χαριλάου και Τσιάκκιρος, 2011; Μαυρογεώργου, 2019) δεν εντοπίστηκε ανάλογη σχέση. Συνάφεια εντοπίστηκε και μεταξύ τύπου σχολείου και χρήσης υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια σχολεία υπολείπονται σε τεχνολογικό εξοπλισμό που δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών.

#### **4.2.3. Ανάλυση συνεπειών συγκρούσεων**

3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι συνέπειες τόσο θετικές όσο και αρνητικές των συγκρούσεων κατά την άποψη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας;»

Οι συγκρούσεις όπως καταγράφηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80%), βρέθηκε να έχουν τόσο αρνητικό όσο και θετικό πρόσημο, άποψη την οποία ασπάζονται και άλλοι μελετητές (Msila, 2012; Ghaffar, 2009; Saiti, 2015; Robbins and Judge, 2011; Μαυρογεώργου, 2019; Πατσαλής και Παπουτσάκη, 2014). Διαφορετική είναι η εικόνα η



οποία εμφανίζεται στην έρευνα της Σούγια (2018), όπου οι αρνητικές συνέπειες φαίνεται να υπερσχύουν.

Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι παρόμοιες στους οργανισμούς με κοινά χαρακτηριστικά. Στις θετικές συνέπειες σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων καταγράφονται με σειρά προτεραιότητας η ανάδειξη παλαιότερων προβλημάτων, η πρόληψη μιας σοβαρότερης κατάστασης, ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας, η εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, η προσωπική ανάπτυξη, η αύξηση της παραγωγικότητας, η ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής και τέλος, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, ευρήματα που απαντώνται στη βιβλιογραφία (Παρασκευόπουλος, 2008; Robbins and Judge, 2011). Η ανάδειξη παλιών προβλημάτων και η επαναχάραξη των στόχων επισημαίνεται και από τους Καραγιάννη και Ρουσσάκη (2015) και Somech (2008). Η άποψη ότι η σύγκρουση αναδεικνύει προβληματικές καταστάσεις απορρέει από την αλληλεπιδραστική θεωρία που αντιλαμβάνεται τον οργανισμό ως ανοιχτό σύστημα που επιζητά τη σύγκρουση γιατί συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού αφού εξαιτίας της επιλύονται τα προβλήματα επικοδομητικά (Σπυράκης και Σπυράκη, 2008; Robbins and Judge, 2011).

Στις αρνητικές συνέπειες προηγείται η δημιουργία αρνητικού κλίματος και η πρόκληση άγχους (Μαυρογεώργου, 2019; Καραγιάννη και Ρουσσάκης, 2015; Saiti, 2015, Βελεγράκη και συν., 2016; Msila, 2012). Έπονται τα εμπόδια στη συνεργασία, η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων, η πτώση του ηθικού, η μη επαγγελματική ικανοποίηση και ακολουθούν η μείωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται ότι στις αρνητικές συνέπειες προηγούνται όσες σχετίζονται με τον συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών και επακολουθούν οι επιπτώσεις στον οργανισμό.

Το φύλο βρέθηκε να σχετίζεται με κάποιες από τις θετικές συνέπειες όπως την αύξηση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, κάτι με το οποίο διαφωνεί η Μαυρογεώργου (2019). Τέλος, συσχέτιση διαπιστώθηκε ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και την εσωτερική συνοχή, την αύξηση της παραγωγικότητας, τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, ευρήματα συναφή με την έρευνα της Αντωνίου (2018), όπου η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

#### 4.2.4. Ανάλυση μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων

4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα «Ποιες μεθόδους διαχείρισης συγκρούσεων ακολουθεί η ηγεσία των σχολικών μονάδων του ν. Καρδίτσας;»

Κύριος διαχειριστής μιας σύγκρουσης είναι ο Διευθυντής σύμφωνα με τη δήλωση των μισών περίπου συμμετεχόντων (47,7%), ο οποίος επωμίζεται τον συντονισμό και τον έλεγχο της σχολικής ζωής (Saiti, 2015) και ακολουθούν οι εμπλεκόμενοι και ο Σύλλογος διδασκόντων με μικρή διαφορά. Προφανώς η επίλυση συγκρούσεων που αφορούν υπηρεσιακούς λόγους ανατίθεται στο Διευθυντή ενώ τα προσωπικά θέματα επιλύονται κυρίως από τους εμπλεκόμενους.

Η μέθοδος που ακολουθείται συχνότερα για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης είναι η συνεργασία, η οποία ικανοποιεί όλα τα εμπλεκόμενα μέρη αφού εντοπίζει τα πραγματικά αίτια της σύγκρουσης και οδηγεί σε ουσιαστική επίλυση των συγκρούσεων (Χαριλάου-Τσιάκκιρος, 2011; Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015, Χασιώτη, 2019; Μαυρογεώργου, 2019). Δεύτερος έρχεται ο συμβιβασμός που ικανοποιεί εν μέρει αλλά ουσιαστικά προσφέρει μια επιφανειακή λύση, η οποία ενδεχομένως να οδηγήσει σε νέα σύγκρουση. Μέσω των δύο πρώτων τεχνικών ενισχύεται η συλλογικότητα και η δημιουργική εμπλοκή όλων των μελών (Msila, 2012; Somech, 2008). Ακολουθεί η αποφυγή, που κατά τον Γιαννίκα (2014) ταυτίζεται με την αδιαφορία, εύρημα που ίσως ξενίζει, ωστόσο δεδομένων των συνθηκών της πανδημίας, του εγκλεισμού και της τηλεκαίτευσης, οι Διευθυντές βρέθηκαν επιφορτισμένοι με πρόσθετα καθήκοντα και αν λάβουμε υπόψη και την ηλικία των περισσότερων εξ αυτών, δικαιολογείται η ροπή προς πιο «παραδοσιακές» τακτικές. Στην τέταρτη θέση βρίσκεται η εξομάλυνση που υποβαθμίζει τις διαφορές, δίνει έμφαση στα κοινά συμφέροντα και συγκαλύπτει τη σύγκρουση χάριν της αρμονίας. Ωστόσο, κάτω από την επίπλαστη ηρεμία η σύγκρουση σιγοκαίει. Τελευταία χρησιμοποιείται η επιβολή που δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα καθώς αδιαφορεί για τα συμφέροντα της άλλης πλευράς. Αυτό όμως θέτει εμπόδια στη συνεργασία και κατ' επέκταση στην παραγωγικότητα του οργανισμού και δεν οδηγεί σε ουσιαστική επίλυση του προβλήματος. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια τεχνική που αποβαίνει καταστροφική για την εκπαιδευτική διαδικασία (Λεπίδας και συν., 2015).

Ο τύπος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών (μέγεθος σχολικής μονάδας) δε βρέθηκε να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την επιλογή μιας

συγκεκριμένης μεθόδου διαχείρισης συγκρούσεων στην παρούσα έρευνα, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Χανδόλια (2019) σε εκπαιδευτικούς του νομού Άρτας. Η Χασιώτη (2019) όμως διαπιστώνει ότι η τεχνική του συμβιβασμού είναι προσφιλής στα Γυμνάσια και τα Γ.Ε.Λ. Στον αντίποδα ο Rahim (2001), διαπιστώνει ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ μεγέθους της σχολικής μονάδας και της επιλογής της τεχνικής διαχείρισης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι σε μεγάλες σχολικές μονάδες με πολυπληθείς συλλόγους δεν ακολουθείται ο συμβιβασμός λόγω έλλειψης χρόνου και διάθεσης ενώ σε μικρά σχολεία υιοθετούνται πιο συνεργατικές τεχνικές. Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) πρεσβεύουν ότι στα μεγάλα σχολεία δεν επιλέγεται ο συμβιβασμός και η αποφυγή λόγω της ύπαρξης πολλών και σύνθετων διαδράσεων, οι σχέσεις των συναδέλφων είναι διαφορετικές, πιο τυπικές, σε σχέση με τα μικρά σχολεία. Η αποφυγή αποφεύγεται στα μεγάλα σχολεία γιατί εάν το πρόβλημα χρήζει άμεσης αποκατάστασης και δεν αντιμετωπιστεί, ενδέχεται να λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις. Η ύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών και οι συχνές μετακινήσεις τους στα μεγάλα σχολεία καθιστά δύσκολο και τον σχολικό προγραμματισμό και δεν αφήνει περιθώρια αποφυγής μιας προβληματικής κατάστασης.

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων και της επιλογής μιας εκ των πέντε μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων προσφέρει ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι συγκρούσεις είναι συχνότερες όταν ακολουθείται η τεχνική της επιβολής ενώ σπανίζουν όταν υιοθετείται η συνεργασία και ο συμβιβασμός, αποτέλεσμα το οποίο εναρμονίζεται και με την έρευνα της Χανδόλια (2019), η οποία επιπρόσθετα διαπιστώνει ότι και η αποφυγή αυξάνει την συχνότητα των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα δικαιολογούνται απόλυτα καθώς οι συνεργατικές μέθοδοι στηρίζονται στον ουσιαστικό διάλογο, στη συναδελφικότητα, στο ειλικρινές ενδιαφέρον (Saiti, 2015) και εστιάζουν στην επίλυση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης με συνέπεια τη μείωση της συχνότητας εκδήλωσής τους. Η επιβολή από την άλλη αποτελεί μια αναχρονιστική μέθοδο με αμφίβολα αποτελέσματα που δεν γίνεται αποδεκτή στον πολιτισμένο κόσμο, λειτουργεί ως τροχοπέδη για την επίτευξη συνεργασίας και οδηγεί σε αντίδραση, με συνέπεια την αύξηση της συχνότητας των συγκρούσεων.

#### ***4.2.5 Ανάλυση του ηγετικού προφίλ του σχολικού ηγέτη και των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει***

5<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα «Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί μια συγκρουσιακή κατάσταση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας;»

Ως προς τα χαρακτηριστικά που συνδράμουν στη διευθέτηση των συγκρούσεων προτάσσεται η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η δικαιοσύνη σύμφωνα και με την έρευνα της Αντωνίου (2018). Η τήρηση ίσων αποστάσεων από όλους, η ευθύτητα και η ισότιμη αντιμετώπιση είναι πράγματα που επιζητούν όλοι οι εργαζόμενοι. Όταν αυτά έχουν εξασφαλιστεί, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται. Έπεται η εμπειρία, η αξία της οποίας είναι αδιαμφισβήτητη ενώ ισοβαθμούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η εφαρμογή των δημοκρατικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων. Η επικοινωνία άλλωστε χαρακτηρίζεται ως λυδία λίθος για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού αλλά και το μετασχηματιστικό στίλ ηγεσίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς συναυτουργούς στο όραμα και στην κουλτούρα του σχολείου, εμφανίζουν θετική συνάφεια με την πρόληψη των συγκρούσεων ή την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό κατέχει και η ενσυναίσθηση, η αξία της οποίας εκτιμήθηκε τα τελευταία χρόνια και σχετίζεται στενά με τη μείωση των συγκρούσεων (Skordoulis et al., 2020) ενώ τελευταία ακολουθεί η επιστημονική κατάρτιση. Συνάγεται λοιπόν ότι υπερισχύουν χαρακτηριστικά τα οποία είναι έμφυτα και δε δύνανται να αποκτηθούν με επιμορφωτικές παρεμβάσεις. Άρα, εύλογα θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι η αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης είναι ένα είδος «χαρίσματος» χωρίς βέβαια αυτό να είναι θέσφατο και να υποβαθμίζει τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης.

#### ***4.2.6. Ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών***

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι την πλειονότητα του δείγματος την αποτελούν γυναίκες (68,5%), οι οποίες είναι υπερδιπλάσιες έναντι των ανδρών (31,5%). Το εύρημα αυτό δικαιολογείται καθώς είναι γνωστό ότι ο χώρος της εκπαίδευσης γυναικοκρατείται.

Σε σχέση με την ηλικία διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εντοπίζεται σε ηλικίες άνω των 40 ετών (86,1%) ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός στο σύνολο των 130 είναι 30 ετών και κάτω. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πρακτική μη πρόσληψης εκπαιδευτικών την τελευταία δεκαετία και αντανακλά τα αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι είναι έγγαμοι σε ποσοστό 80%, στοιχείο που συμβαδίζει με το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άνω των 40 ετών.

Σε ό,τι αφορά στις σπουδές των εκπαιδευτικών πέραν του βασικού τους πτυχίου η έρευνα έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό τους (55,4%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, διδακτορικό δίπλωμα ή είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και σε αύξηση του μέσου όρου επιμόρφωσης του κλάδου.

Ως προς τη σχέση εργασίας είναι αυτονόητο ότι οι μόνιμοι υπερτερούν σε ποσοστό 88,5% έναντι των αναπληρωτών με 11,5%. Επισημαίνεται ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων αναπληρωτών στη συγκεκριμένη έρευνα προσεγγίζει το αντίστοιχο πανελλαδικό ποσοστό που ανέρχεται σε 11,8% για το σχολικό έτος 2019-2020 σύμφωνα με τα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool.

Τέλος, ως προς τα έτη υπηρεσίας διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (33,1%) έχουν από 16-20 έτη προϋπηρεσίας εξαιτίας του γεγονότος ότι οι περισσότεροι διορισμοί πραγματοποιήθηκαν πριν είκοσι περίπου έτη ως συνέπεια της εφαρμογής δύο συστημάτων προσλήψεων: του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και της επετηρίδας.

#### **4.2.7. Ανάλυση των γενικών στοιχείων του σχολείου**

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται αυξημένο ποσοστό συμμετοχή (63,8%) από Γυμνάσια και Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις, το οποίο βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ποσοστό των τύπων σχολείων στην Περιφερειακή Ενότητα Καρδίτσας.

Αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών (52,3%) προέρχεται από σχολικές μονάδες με μεγάλο πλήθος μαθητών (άνω των 200) κάτι το οποίο εξηγείται αφενός από το γεγονός ότι η γράφουσα υπηρετεί σε ένα τέτοιο σχολείο και αφετέρου ότι υπάρχουν σχολικές μονάδες με υψηλό αριθμό μαθητών στο νομό Καρδίτσας.

Ως προς τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο, παρατηρείται ότι το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκει σε σχολικές μονάδες με

δυναμικό 16-35 εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει γιατί ο αριθμός των μαθητών ανά σχολείο δε βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον απαιτούμενο αριθμό καθηγητών.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην περιοχή του σχολείου, το υψηλό ποσοστό των σχολείων που ανήκει σε αστική περιοχή (62,3%) συνάδει με το γεγονός ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες του νομού Καρδίτσας εντάσσονται στον αστικό ιστό.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ5° ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

## 5.1. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αντίστοιχες μελέτες τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο. Η σύγκρουση αποτελεί μέρος της οργανωσιακής ζωής, οπότε δεν θα μπορούσε να εκλείψει από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αυτό επαληθεύεται από τη συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών -σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ανέρχεται σε «Μερικές φορές» και «Σπάνια» αντίστοιχα.

Ως πρωταρχικά αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καταδεικνύονται το ωρολόγιο πρόγραμμα, η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων, οι αντιθέσεις των υποομάδων, αίτια που σχετίζονται με τα στενά συμφέροντα των εκπαιδευτικών και έπονται τα ατομικά χαρακτηριστικά, ο εργασιακός ανταγωνισμός, το εργασιακό καθεστώς και τελευταία η υλοποίηση προγραμμάτων και η χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής. Η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές προσωπικές δημιουργεί προστριβές, οι οποίες επιδεινώνονται λόγω των προσωπικών φιλοδοξιών αλλά και της προοπτικής μιας επικείμενης αξιολόγησης. Οι οργανωτικές αδυναμίες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το στιλ ηγεσίας καταλαμβάνουν τις τρεις πρώτες θέσεις στις συγκρούσεις εκπαιδευτικών -σχολικής ηγεσίας επιμερίζοντας μέρος των ευθυνών στην ηγεσία, η οποία πρέπει να τα εξετάσει με προσοχή και να λάβει τα ανάλογα μέτρα προκειμένου να μην αποβούν σκόπελοι για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου μελλοντικά. Ακολουθούν η προβληματική επικοινωνία, οι αντικρουόμενοι στόχοι, η εισαγωγή αλλαγών. Τελευταίοι έρχονται οι ελλείψεις ή περιορισμένοι πόροι, για τους οποίους ευθύνεται η δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρας την τελευταία δεκαετία.

Οι συνέπειες των συγκρούσεων δεν έχουν πάντα αρνητική χροιά όπως πρεσβεύει η παραδοσιακή αντίληψη αλλά ενίοτε δρουν προωθητικά και συμβάλλουν στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Στα θετικά επακόλουθα οι συμμετέχοντες προκρίνουν την ανάδειξη παλαιότερων προβλημάτων, την πρόληψη σοβαρότερων καταστάσεων και τη συμβολή τους στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της σχολικής μονάδας. Ακολουθεί η εκτίμηση των ατομικών και προσωπικών ικανοτήτων, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, η προσωπική ανάπτυξη, η αύξηση της παραγωγικότητας, η ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Παρατηρείται δηλαδή μια συλλογιστική του να μαθαίνουμε από τα λάθη μας προσβλέποντας μακροπρόθεσμα στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην βελτίωση της

παροχής υπηρεσιών. Στα αρνητικά επακόλουθα προηγούνται συναισθηματικής φύσεως καταστάσεις όπως το αρνητικό κλίμα λόγω της καχυποψίας και του θυμού, η πρόκληση άγχους, τα εμπόδια στη συνεργασία και η διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακολουθεί η πτώση του ηθικού, η μη άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης και τελευταίες έπονται η μείωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα του οργανισμού κατατάσσονται στις τελευταίες επιλογές των εκπαιδευτικών ίσως γιατί λόγω της φύσης του σχολείου που είναι ένας κοινωνικός οργανισμός και άρα δεν αποτελεί έναν οργανισμό με τη στενή έννοια του όρου, εκλείπει η έννοια της εργασιακής δέσμευσης που σχετίζεται με την ανταγωνιστικότητα και την αποδοτικότητα ενός οργανισμού. Αυτό βέβαια που πρωτεύει είναι η αξιοποίηση των θετικών συνεπειών και η έγκαιρη πρόληψη των αρνητικών στοιχείων προκειμένου να αποσοβηθεί η καταστροφική επίδρασή τους.

Διαχειριστής των περισσότερων συγκρούσεων αναδεικνύεται ο Διευθυντής, όπως είναι λογικό ως προϊστάμενη αρχή αλλά ακολουθούν σε δεύτερο επίπεδο οι εμπλεκόμενοι που σχεδόν ισοβαθμούν με την επιλογή του Συλλόγου του Διδασκόντων, κάτι που συνδέεται με την ηλικία και το πνευματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιλέγουν να επιλύουν οι ίδιοι τις διαφορές τους με δημοκρατικές διαδικασίες. Η μέθοδος που υιοθετείται κατά κόρον για την διευθέτηση των συγκρούσεων είναι η συνεργασία και έπεται ο συμβιβασμός, δεδομένο που εναρμονίζεται με τις περισσότερες έρευνες και αποτελεί αξίωμα στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς έχει αποδειχτεί η αποτελεσματικότητα ειδικά της συνεργασίας. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι την τρίτη θέση καταλαμβάνει η αποφυγή, ωστόσο το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται τόσο από τη μεγάλη ηλικία κάποιων Διευθυντών που ακολουθούν παραδοσιακές τακτικές αλλά και από τη σύμπτωση της διεξαγωγής της έρευνας με την περίοδο του εγκλεισμού λόγω της πανδημίας και της έναρξης της τηλεεκπαίδευσης, οι οποίες τους επιβάρυναν με πρόσθετα καθήκοντα. Στην τέταρτη θέση εμφανίζεται η εξομάλυνση και τελευταία η επιβολή, γιατί αποτελεί μια αναχρονιστική και βάρβαρη πρακτική.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η δικαιοσύνη είναι χαρακτηριστικά που οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι συμβάλλουν τα μέγιστα στην αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης. Ακολουθεί η εμπειρία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι δημοκρατικές διαδικασίες, γιατί το έργο που επιτελείται στα σχολεία είναι αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας, οπότε όλοι επιθυμούν να μετέχουν στις αποφάσεις ισότιμα.



Τελευταίες έρχονται η ενσυναίσθηση, η σημασία της οποίας προβλήθηκε τα τελευταία χρόνια και το επιστημονικό υπόβαθρο, η θέση του οποίου είναι σαν να σηματοδοτεί ότι η άσκηση διοίκησης δεν είναι θέμα τόσο κατάρτισης όσο ενστίκτου και εμπειρίας.

## 5.2. Προτάσεις

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου καθώς δεν εξαντλείται μόνο στην απαραίτητη τήρηση υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων αλλά σχετίζεται και με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στοιχείο ευμετάβλητο και συνεπώς δύσκολα διαχειρίσιμο. Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός οργανισμού, οι οποίες όμως πρέπει να διαγιγνώσκονται έγκαιρα και να αξιοποιούνται προς όφελος όλων. Γι' αυτό και τα σχολεία χρειάζονται όχι απλά και μόνο ικανούς διευθυντές αλλά ηγέτες με όραμα, αξίες και επιρροή.

Η ηγεσία δεν είναι έμφυτη σε όλους. Το κενό αυτό καλείται να το καλύψει η επιμόρφωση, η οποία απουσιάζει αισθητά όπως επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Η καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας, της ενσυναίσθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, η εκπαίδευση στην ορθή επικοινωνία και στην επίλυση των συγκρούσεων με έμφαση στην αναγνώριση της σύγκρουσης, στον εντοπισμό των γενεσιουργών αιτίων της, στην υιοθέτηση της κατάλληλης μεθόδου αντιμετώπισής της αλλά και στην εκπαίδευσή τους σε νέες τεχνικές, καθίσταται πλέον απαραίτητη (Παρασκευόπουλος, 2008).

Κάθε στέλεχος οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να επιδείξει ευελιξία, όπως επισημαίνουν και οι Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008). Αυτό που θα μπορούσε να συμβάλλει εποικοδομητικά στην όλη προσπάθεια είναι να αναπτυχθούν οι δεξιότητες αποτελεσματικού χειρισμού των συγκρουσιακών καταστάσεων αλλά και η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας από τους διευθυντές-ηγέτες προκειμένου να διατηρηθεί το καλό κλίμα και η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ειδικά το καλό κλίμα, η καλλιέργεια της συνεργασίας σε συνδυασμό με την αποσαφήνιση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών μέσω της κατάρτισης ή επικαιροποίησης του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου είναι προϋποθέσεις για μια αγωγική και απρόσκοπτη συνεργασία και ευόδωση των οργανωσιακών στόχων. Προς την ίδια γραμμή κινείται και η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας όπου ο σχολικός ηγέτης καθιστά τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες στην άσκηση ηγεσίας. Γνώμονας σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι το καλό του μαθητή και η αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου καθώς η ύπαρξη

συγκρουσιακών καταστάσεων επηρεάζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και έχει αντίκτυπο και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Χαριλάου και Τσιάκκίρος, 2011).

Η επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο τόσο για την ανίχνευση των βαθύτερων αιτιών που προκαλούν τις συγκρούσεις όσο και την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλλει η δικτύωση των σχολείων και η ανταλλαγή καλών πρακτικών αλλά και η δημιουργία ενός Παρατηρητηρίου όπου θα καταγράφονται τυχόν συγκρούσεις, η συχνότητά τους, τα εμπλεκόμενα μέρη, με τελικό στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, τα οποία θα συμβάλλουν στην χάραξη διορθωτικών παρεμβάσεων.

Οι γρήγοροι ρυθμοί αλλά και οι αυξανόμενες απαιτήσεις στο εργασιακό στίβο αποτελούν πλέον μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού καθίσταται απαραίτητη η ικανότητα διαχείρισής τους με εποικοδομητικό τρόπο. Κάθε σύγκρουση είναι μοναδική και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια πρόκληση. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές για τη διαχείριση της κάθε σύγκρουσης καθώς αποτελεί ένα πολυσχιδές φαινόμενο που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες.

### **5.3. Περιορισμοί**

Στους περιορισμούς έγκειται το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν σε μια ιδιαίτερα δύσκολη ομολογουμένως συγκυρία εν μέσω πανδημίας και έναρξης της τηλεεκπαίδευσης. Η δυσκολία αυτή αποτυπώνεται και στο δείγμα, το οποίο είναι δυσανάλογο σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του νομού. Προφανώς, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών όσο και η αρνητική ψυχολογία από τον δεύτερο κατά σειρά εγκλεισμό αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα ανταπόκρισης όπως και το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή και δεν υπήρχε η δυνατότητα της «δια ζώσης» επαφής.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί ότι το θέμα για κάποιους λειτούργησε αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα καθώς θεώρησαν ότι «στιγματίζεται» κατά κάποιο τρόπο το σχολείο τους ή ότι ενδέχεται με κάποιον τρόπο να αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων στην έρευνα, κάτι το οποίο επιθυμούσαν διακαώς να αποφύγουν.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι επειδή η έρευνα διεξήχθη σε μια περιορισμένη μόνο γεωγραφικά περιοχή (ν. Καρδίτσας) με ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν. Τέλος, το γεγονός ότι υπήρξε μόνο ποσοτική έρευνα συνιστά ένα περιορισμό καθώς το βέλτιστο για την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων είναι ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

#### **5.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν αλλά και τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα δίνεται το έναυσμα για διατύπωση περαιτέρω προτάσεων σε μελλοντικούς ερευνητές προκειμένου να διαφωτιστούν πτυχές που δε θίχτηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα.

Αρχικά, προτείνεται η διεξαγωγή μιας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο Περιφέρειας Θεσσαλίας ή ακόμη και πανελλαδικά προκειμένου να αντληθούν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα και να μελετηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων εις βάθος.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια αντίστοιχη έρευνα σε ειδικού τύπου σχολεία όπως Μουσικά, Καλλιτεχνικά, Διαπολιτισμικά ή Σ.Μ.Ε.Α.Ε., τα οποία σύμφωνα με την προσωπική άποψη της γράφουσας, η οποία υπηρετεί σε ένα από αυτά (Μουσικό Σχολείο Καρδίτσας), διαθέτουν το υπόβαθρο (διευρυμένο ωράριο, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητές με ιδιαιτερότητες) που τα καθιστά επιρρεπή στην εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Μια άλλη πρόταση θα ήταν μια συγκριτική έρευνα μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν ομοιότητες ή διαφορές τους ως προς τα αίτια, τις συνέπειες και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν είτε ως αφορμή για διαρθρωτικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων εν γένει είτε για υιοθέτηση καλών πρακτικών.

Μελλοντικά, θα μπορούσαν να μελετηθούν παράγοντες που φαίνεται να ασκούν επίδραση στην εκδήλωση των συγκρούσεων όπως το στιλ ηγεσίας, η σχολική κουλτούρα, ο τρόπος λήψης αποφάσεων αλλά και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας και η έλευση της επικείμενης

αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα θα παρουσίαζαν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ως μεταβλητές που ασκούν ή όχι επιρροή στην εκδήλωση μιας σύγκρουσης.

Τέλος, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνεται ότι παρόλο που έχει διερευνηθεί κατά κόρον ο ρόλος του Διευθυντή στην εκδήλωση και στη διαχείριση μιας συγκρουσιακής κατάστασης για την Υποδιεύθυνση του σχολείου δεν υπάρχουν αντίστοιχες μελέτες. Ιδανικό λοιπόν θα ήταν να καλυφθεί αυτό το επιστημονικό κενό και μάλιστα τυχόν μελλοντικές έρευνες να συνδυάζουν την ποσοτική με την ποιοτική μέθοδο προκειμένου να αποτελέσματα που θα εξαχθούν να είναι πιο έγκυρα και πιο αξιόπιστα και να αναδειχθούν πτυχές που δεν έγιναν εμφανείς με τη χρήση των δομημένων ερωτηματολογίων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνικές

Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008), *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Έλλην.

Ανθης, Χ. και Θ. Κακλαμάνης, (2005), « Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση» στα Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για τη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Άρτα, σελ. 1-10.

[http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14\\_%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D\\_%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%A9%CE%9D.pdf](http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%A9%CE%9D.pdf) (προσπελάστηκε στις 27/12/2020)

Αντωνίου Φλ.(2018), «*Διαχείριση συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Πειραιά, Πειραιάς.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. και Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2013), « Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια», *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 125-140.

Βελεγράκη, Α., Πέτσιου, Ε., Λαπούσης, Γ. και Κ. Τσόγλης (2016), « Ενδοσχολικές συγκρούσεις και τρόποι αποτελεσματικής επικοινωνίας» στα πρακτικά από το 3ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Αθήνα, σελ. 231-239.

Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Gutenberg.

Γαλανάκης, Μ., Κυριάζος, Θ. και Α. Σταλίκας (2017), *Διοικητική συγκρούσεων*, Πατάκης.

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

Everard, Κ. Β και G. Morris (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Α. Αθανασούλα- Ρέππα (Επιμ.), Μτφ. Δ. Κίκιζας, ΕΑΠ.

Ζαφειρόπουλος Κ. (2015), *Πώς γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή εργασιών*, Κριτική.

Greenberg, L. και R. A. Baron (2013), *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*, Μτφ (Α.Σ. Αντωνίου), Gutenberg.

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

Κάντας Α. (1998), *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία- Επιλογή Αξιολόγηση Προσωπικού*, Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Ε. και Ι. Ρουσσάκης (2015), «Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική» πρακτικά από το 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, σελ. 547-558.

Καράμηνas Ι. (2010), «Επίλυση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνικής "παιχνίδι ρόλων"», *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 50, 25-36.

Κατσαρός Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καυάλης Α. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουτούζης Μ. (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, Τόμος Α', ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου Α. (2005), *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου;*, Καντζηλάρη.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. και Β. Γιαλαμάς (2000), «Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30, 139-161.

Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β. και Ε. Τεντζέρης (2015), «Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου», *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 129-137.

Μάνεσης Ν. (2013), *Αποτελεσματική επικοινωνία με φορείς και υπηρεσίες: εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Μαρκογιαννάκη, Χ. και Θ. Κουτρούκης (2015), «Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση», *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(3), 9-17.

Μαυρίδου Κ. (2017), «Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του Σχολικού Ηγέτη», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογεώργου Ε. (2019), «Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Αίτια, Αποτελέσματα, Λύσεις», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μητσαρά, Σ. και Γ. Ιορδανίδης (2015), « Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

Montana, P. J. and B.H. Charnov (2002), *Μάνατζμεντ*, Κλειθάρητος.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., και Θ. Σταμάτης (2007), *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*, Λιβάνης.

Μπαμπινιώτης Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς Δ. (2017), *Ηγεσία, Μικρές Εισαγωγές*, Παπαδόπουλος.

Μπουραντάς Δ. (2005), *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Κριτική.

Μπουραντάς Δ. (1992), *Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*, Μπένου.

Μπρίνια Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*, Αθ. Σταμούλης.

Παντελοπούλου, Κ., Βλάχου, Ε., Μητροπούλου, Φ. και Ν. Μάνεσης(2019), «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων» στα πρακτικά από το 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στο 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός», Αθήνα, σελ. 387-398.

Παπαγεωργάκης, Π. και Ε. Σισμανίδου (2016), «Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων», *Νέος Παιδαγωγός*, 3, 1477-1485.

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

Παππά Β. (2006), « Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 135-142.

Παρασκευά, Φ. και Α. Παπαγιάννη (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Πασιαρδής Π.(2015), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*, Τόμος Ι, Έλλην.

Πατσάλης, Χ. και Κ. Παπουτσάκη (2014), «Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων» πρακτικά από το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Θεσσαλονίκη, σελ. 713-723.

Robbins, S. P. και T. A. Judge (2011), *Οργανωσιακή συμπεριφορά: βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, Κριτική.

Σαϊτή, Α., και Χ. Σαϊτής (2011), *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων*, Τόμος Α, Αυτοέκδοση.

Σαϊτής Χ. (2014), *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*, Αυτοέκδοση.

Σαϊτής Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα

Σαϊτής Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αυτοέκδοση.

Σαϊτής Χ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Ατραπός.

Σούγια Λ. (2018), «Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον: ο ρόλος του Διευθυντή», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.



Σπυράκης Γ. και Χ. Σπυράκη (2008), «Αντιμετώπιση των Συγκρούσεων στους Οργανισμούς: Από την Επίλυση Συγκρούσεων στη Διαχείριση Συγκρούσεων», *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 32-50.

Σταθοπούλου Π. (2017), «*Η σημασία της επικοινωνίας ως παράγοντα πρόληψης οργανωσιακών συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο*», Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

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

Τζωρτζιάκης Κ και Α. Τζωρτζιάκη (2002), *Αρχές μάρκετινγκ. Η ελληνική προσέγγιση*, Rosili.

Φασούλης Κ. (2006), «*Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*» πρακτικά από το 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, σελ. 520-525.

Χανδόλια Ε. (2019), «*Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Άρτας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας*», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Χαριλάου-Παναγιώτου, Α. και Α. Τσιάκκιρος (2011), « Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ποιο στίλ υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;», *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52, 134-153.

Χασιώτη Τ. (2019), «*Ο ρόλος των Διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διαχείριση των Ενδοσχολικών Συγκρούσεων*», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χυτήρης Λ. (2006), *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Interbooks.

Χυτήρης Λ. (2001), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Interbooks.

## Ξερόγλωσσες

Abah, E. A., Itodo, F. and U. Haruna (2019), «Organizational Conflict and Conflict Management in Secondary Schools», *BSUJEM*, 1(1), 221-232.

Amason A. (1996), «Distinguishing the effects of Fuctional and Disfuctional Conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams», *The Academy of Management Journal*, 39(1), 123-148.

Barth R. (2006), «Improving Relationships Within the Schoolhouse», *Educational leadership*, 63 (6), 8-13.

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

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

Baynova, M., Maslikov, V., Polyakova, S., Palekhov, P. and J. Sulyagina (2020), «The use of Art Therapy in Conflictology in Education», *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 410-416.

Bonilla, P., Armadans, I. and T. Anguera (2020), «Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field», *Frontiers in Education*, 5 (50), 1-13.

Boohar D. (2001), « Resolving conflict without punching someone out», *Fort Worth Business Press*, 13(22).

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

Cohen, L., Manion L. and K. Morrison (2007). *Research Methods in Education*, Routledge.

Cohen W. A. (1990), *The art of the leader*, Prentice Hall.

Conger, J. and R. Kanungo (1988), «Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership», in J.A. Conger, R.N. Kanungo, and Associates (Eds.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, Jossey Bass.

- Creswell J. W. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Ίων/Έλλην.
- Darling J. and E. Walker (2001), «Effective conflict management: Use of the Behavioral style model», *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (5), 230-242.
- Digvijaysinh T. (2013), «Conflict and conflict management», *Journal of Business and Management*, 8(6), 7-16.
- DiPaola, M. and W. Hoy (2001), «Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools», *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.
- Ebire M. O. (2020), «Conflict Management Strategies in Educational Institutions», *Journal of Contemporary Issues in Educational Planning and Administration*, 5(2), 126-131.
- Fisher, R. and W. Ury (1981), «Getting to Yes», Penguin Books, στο Masters M.F. & Albright R.R., *Conflict resolution in the workplace*, AMACON.
- Ghaffar A. (2009), «Conflict in Schools: Its causes & management strategies», *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.
- Goleman D. (1997), *Emotional Intelligence*, Bantam Books.
- Gupta, J. M. and B. Sasidhar (2010), «Managing conflicts in organizations: A Communicative Approach», *AIMS International Journal of Management*, 4(3), 177-190.
- Hayes J. (2002), *Interpersonal Skills at Work*, Taylor & Francis Group.
- Henkin, A., Cistone, P. and J. Dee, (2000), «Conflict management strategies of principles in site-based managed schools», *Journal of Education Administration*, 38(2), 142-158.
- Jaya G. (2002), «Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in Organizations», *Manage Extension Research Review*, 5(2) 24- 38.
- Jehn, A. K. and C. Bendersky (2003), «Intragroup Conflict in Organization: A Contingency Perspective on the Conflict-Outcome Relationship», *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242.
- Kantek, F. and N. Gezer (2009), «Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles», *Nurse Education Today*, 29(1), 100-107.

- Kulekci A. E. (2020), « Conflict Situations Teachers Experience and Their Use of Conflict Management Strategies», *Hacettepe University Journal of Education*, 35 (3), 511-525.
- Larasati, R. and S. Raharja (2019), «Conflict Management in Improving Schools Effectiveness» in Proceedings of the *3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*, pp. 191-197.
- Litzinger, W. and T. Schaefer (1982), « Leadership through Followership», *Business Horizons*, 25(5), 78-81.
- MacBeath, J. and J. S. Jardine (1998), « I Didn't Know He Was Ill - The Role and Value of the Critical Friend», *Improving Schools*, 11(1), 41- 47.
- Medina, F. J., Dorado, M. A., Munduate, L., Martinez, I. and I. Cisneros (2002), «Types of conflict and Personal and Organizational Consequences» in the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM), Utah, pp.1-18.
- Milton C. (1981), *Human Behaviour in organization. Three levels of behavior*, Prentice Hall
- Mousena, E. and N. Raptis (2020), «Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context», In *School Management in the 21st Century*, IntechOpen.
- Msila V. (2012), «Conflict management and school leadership», *J Communication*, 3 (1), 25-34.
- Pondy L. R. (1967), « Organizational conflict: Concepts and Models», *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.
- Rahim M. (2002), «Toward a theory of managing organizational conflict», *International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.
- Rahim A. (2001), *Managing Conflict in Organizations*, Quorum Books.
- Rahim, A. and R. Magner (1995), « Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-Order factor model and its invariance across groups», *Journal of Applied Psychology*, 80, 122-132.

Rostovtseva, M. and A. Mashanov (2020), «Methods of Conflict Study in the System of Education», *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 13(2), 208-218.

Saiti A. (2015), «Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators», *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.

Skordoulis M., Liagkis Koukounaras M. Sidiropoulos G. and D. Drosos (2020), «Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The case of Secondary Education Teachers in Greece», *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 521-533

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.

Tjosvold D. (1998), «Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges», *Applied Psychology*, 47(3), 285-313.

Ugwu, S., Emegini B., Okeke-James N., Igbokwe, I. and I. Oraraji (2020), «The influence of principal-teacher conflict on teachers' job performance in public secondary schools in Awka South of Anambra State», *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(4), 39-42.

Ukata, F. and L. Nmehielle (2020), «Application of conflict and conflict management strategies in educational organizational personnel management», *Basic Research Journal of Educational Research and Review*, 8(1), 1-10.

Vokic, N. and S. Sontor (2009), «Conflict management styles in Croatian enterprises – The relationship between individual characteristics and conflict handling styles», *FEB Working Paper Series*, 9 (5), 1-22.

Zaleznik A. (2004), «Managers and Leaders: Are They Different? », *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81.

NOMΟΘΕΣΙΑ

N.1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 187 Α'/30-09-1985)

Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/08-10-2002)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

**Συγκρούσεις στο περιβαλλόντων εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας: Η περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Καρδίτσας.**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση το Rahim Organizational Conflict Inventory -II, Form B, στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Καρδίτσας σχετικά με τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών με τη σχολική ηγεσία, τα αίτια που τις προκαλούν, τις συνέπειες και τις μεθόδους διαχείρισής τους από το σχολικό ηγέτη.

Για τη συμπλήρωσή του απαιτούνται περίπου 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη, δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν, θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Χρυσούλα Βαγενά

Φιλολόγος

### **A. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

A1. Με ποια συχνότητα εμφανίζονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;\*

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Πάντα

**A2. Με ποια συχνότητα εμφανίζονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;\***

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Πάντα

**B. ΑΙΤΙΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

B1. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.\*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το ωρολόγιο πρόγραμμα					
Η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων					
Η χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής					
Τα ατομικά χαρακτηριστικά					
Το εργασιακό καθεστώς					

Ο εργασιακός ανταγωνισμός					
Η υλοποίηση προγραμμάτων					
Αντιθέσεις μεταξύ υποομάδων					

Άλλο(προσδιορίστε)

.....

B2. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας.\*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Προσωπικά χαρακτηριστικά					
Οργανωτικές αδυναμίες (ασάφεια στόχων, μη σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων, ευθυνών κτλ.)					
Προβληματική επικοινωνία					
Αντικρουόμενοι στόχοι					



Ελλιπείς ή περιορισμένοι πόροι					
Το στίλ ηγεσίας του σχολείου					
Εισαγωγή αλλαγών / καινοτομιών					

Άλλο(προσδιορίστε)

.....

#### Γ. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Γ1. Παρακαλώ σημειώστε με ένα ΝΑΙ ή με ένα ΟΧΙ το είδος της επίδρασης των συγκρούσεων\*

	Ναι	Όχι
Οι συγκρούσεις επηρεάζουν μόνο θετικά;		
Οι συγκρούσεις επηρεάζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά		
Οι συγκρούσεις επηρεάζουν μόνο αρνητικά		

Γ2. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων.\*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής					
Αύξηση της παραγωγικότητας					

Επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας					
Ανάδειξη παλαιότερων προβλημάτων					
Πρόληψη μιας σοβαρότερης κατάστασης					
Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων					
Προσωπική ανάπτυξη					
Εκτίμηση ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων					
Βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού					

Άλλο(προσδιορίστε)

.....

Γ3. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων.\*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διατάραξη διαπροσωπικών σχέσεων					
Εργασιακό άγχος					
Μη επαγγελματική ικανοποίηση					
Πτώση ηθικού					

Εμπόδια στη συνεργασία					
Αρνητικό κλίμα (καχυποψία, θυμός κτλ.)					
Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών					
Μείωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας					

Άλλο(προσδιορίστε)

.....

#### **Δ. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

Δ1. Ποιος διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;\*

- Ο Διευθυντής
- Ο Σύλλογος διδασκόντων
- Οι εμπλεκόμενοι
- Κάποιος εκπαιδευτικός
- Άλλο άτομο

Δ2. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας ως προς τον τρόπο που ο σχολικός ηγέτης διαχειρίζεται μια σύγκρουση που λαμβάνει χώρα στον χώρο του σχολείου σας.\*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διερευνά ένα ζήτημα με τους υφισταμένους του, ώστε να βρουν μια λύση αποδεκτή απ' όλους.					

Ικανοποιεί τις ανάγκες των υφισταμένων του.					
Αποφεύγει να έρθει σε δύσκολη θέση και διαχειρίζεται διακριτικά τη σύγκρουση.					
Ενσωματώνει τις ιδέες του με τις ιδέες των υφισταμένων του, ώστε να καταλήξουν σε μια απόφαση αποδεκτή από όλους					
Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του ώστε να βρει μια λύση που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων.					
Αποφεύγει την ανοικτή συζήτηση των διαφορών του με τους υφισταμένους του					
Βρίσκει τη μέση λύση για να επιλύσει ένα αδιέξοδο					
Χρησιμοποιεί επιρροή του προκειμένου να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του					
Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του					

Ικανοποιεί τις επιθυμίες των υφισταμένων του					
Ενδίδει στις επιθυμίες των άλλων					
Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους του προκειμένου να επιλύσουν μαζί ένα πρόβλημα					
Κάνει παραχωρήσεις στους υφισταμένους του					
Ακολουθεί τη μέση οδό για να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα					
Διαπραγματεύεται με τους υφισταμένους του, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός					
Μένει μακριά από τις διαφωνίες με τους υφισταμένους του					
Αποφεύγει να συναντηθεί με τους υφισταμένους του					
Χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του					
Ακολουθεί τις προτάσεις των υφισταμένων του					
Χρησιμοποιεί την					

τεχνική των αμοιβαίων παραχωρήσεων και των ανταποδοτικών ωφελημάτων, ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός					
Είναι σταθερός στην επιδίωξη επικράτησης της δικής του άποψης σε ένα ζήτημα					
Θέτει ανοιχτά όλες του τις ανησυχίες, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο					
Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του, ώστε να καταλήξουν σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους					
Ικανοποιεί τις προσδοκίες των υφισταμένων του					
Χρησιμοποιεί τη δύναμή του για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση					
Αποφεύγει την έκφραση της διαφωνίας του με τους υφισταμένους του, ώστε να αποφευχθούν τα δυσάρεστα συναισθήματα					

Αποφεύγει την ανταλλαγή δυσάρεστων λεκτικών εκφράσεων με τους συναδέλφους του					
Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος					

Δ3. Σε ποιο βαθμό ο σχολικός ηγέτης αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα;\*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

## **Ε.ΗΓΕΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ**

Ε1. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι συνεπικουρούν τον σχολικό ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων;\*

- Η επιστημονική του κατάρτιση
- Η εμπειρία του
- Η ενσυναίσθησή του
- Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες
- Η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων
- Ειλικρίνεια, ακεραιότητα, δικαιοσύνη

Άλλο (προσδιορίστε)

.....

## ΣΤ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑΣΤΟΙΧΕΙΑ

### ΣΤ1. Φύλο\*

- Άνδρας
- Γυναίκα

### Στ2. Ηλικία\*

- ≤30
- 31-40
- 41-50
- >50

### Στ.3 Οικογενειακή κατάσταση\*

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Άλλο

### Στ.4 Σπουδές (πέραν του βασικού τίτλου)\*

- Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

### Στ. 5 Σχέση εργασίας\*

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

### Στ.6 Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας\*

- ≤10
- 11-15



- 16-20
- 21-25
- >25

## **Z. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ**

### **Z1. Τύπος σχολείου\***

- Γυμνάσιο
- Γυμνάσιο -Λυκειακές τάξεις
- Γενικό Ενιαίο Λύκειο
- Επαγγελματικό Λύκειο

### **Z2. Αριθμός μαθητών του σχολείου που υπηρετείτε\***

- <50
- 50-100
- 101-200
- >200
- 

### **Z3. Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο\***

- Έως 15
- 16-35
- Άνω των 35
- 

### **Z4. Περιοχή Σχολείου\***

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

