



**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ  
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ /  
MASTER OF SCIENCE IN MANAGEMENT & ORGANISATION OF  
EDUCATIONAL UNITS**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Τίτλος: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης στη διαχείριση συγκρούσεων στο πλαίσιο του  
συλλόγου διδασκόντων**

**Ξενοπούλου Ουρανία**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια Ψυχογυιού Ευαγγελία**

**Θεσσαλονίκη**

**Ιούνιος 2019**

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λ.π.)

Θεσσαλονίκη,

2019

Η δηλούσα: Ουρανία Ξενιτοπούλου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συγκρούσεις ως φυσικό επακόλουθο της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τους σχολικούς οργανισμούς. Οι διευθυντές-προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων πασχίζουν για την επίλυσή τους, η οποία, ωστόσο, δεν είναι πάντα εφικτή. Οι διευθυντές-προϊστάμενοι πρέπει να έχουν την ικανότητα να διαβλέπουν τις συγκρούσεις και να είναι έτοιμοι να τις διαχειριστούν επωφελώς για το σύλλογο διδασκόντων και τη σχολική μονάδα στο σύνολό της. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το πώς:

(α) ο/η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν (ή μίας εξ αυτών κατά την κρίση τους, εάν υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες) διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

(β) ο/η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η μιας σχολικής μονάδας ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική ανασκόπηση με τέσσερα κεφάλαια (εκπαιδευτική διοίκηση, σχολική ηγεσία, συγκρούσεις και συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς) και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ερευνητική μεθοδολογία. Η έρευνα που διεξήχθη από τις αρχές έως τα τέλη Ιανουαρίου του 2019 ήταν ποσοτική και στηρίχθηκε στην συμπλήρωση ηλεκτρονικού και χειρόγραφου ερωτηματολογίου. Το δείγμα περιελάμβανε 296 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, από δημοτικά και νηπιαγωγεία διάφορων νομών της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι διευθυντές-προϊστάμενοι παρεμβαίνουν στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στους συλλόγους διδασκόντων σε δημοτικά και νηπιαγωγεία, χρησιμοποιώντας έναν συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο. Τέλος, εντοπίστηκαν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τον τρόπο που θα ήθελαν να διαχειρίζονται οι διευθυντές - προϊστάμενοι τις συγκρούσεις στους συλλόγους διδασκόντων.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική διοίκηση, σχολική ηγεσία, συγκρούσεις, διευθυντής δημοτικού, προϊστάμενος νηπιαγωγείου, ενδοσχολικές συγκρούσεις.

## ABSTRACT

Confrontations as an aftermath of human communication are reasonably interrelated with school organizations. School Principals and Kindergarten Supervisors take severe measures to overcome such an issue, though confrontation resolution is not always attainable. Their competence to foresee confrontations among colleagues contributes to the harmony within the Teacher Union and the overall school environment.

The research of the current diploma thesis focuses on Primary Education teachers' personal experiences and opinions. In fact, they are asked to place themselves on two main issues: (a) how their School Principals and Kindergarten Supervisors do handle confrontations among colleagues and (b) on how they truly should.

In addition, the diploma thesis is divided in two main parts: the theoretical review and the research methodology. The review is equally divided in 4 main chapters: Management in Education, school leading, confrontations, and confrontations in school organizations.

The research was based on a quantitative method, the participants filled in questionnaires distributed to them not only via internet but also by hand, and it was conducted from the beginning until the end of January 2019. The sample consisted of 296 educators in both Kindergarten and Primary Schools from different prefectures in Greece.

According to the results, it is proved that School Principals and Kindergarten Supervisors do intervene to confrontations taking place in different Teachers Unions by implementing a cooperative and democratic approach. Nevertheless, it is important to mention that certain opposing opinions were expressed in terms of the ideal confrontation resolution within the Teachers Unions.

**Key words:** educational management in Education, school leading, confrontations, school principal, Kindergarten supervisor, confrontations in school organizations.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	Σελ. 3
ABSTRACT.....	Σελ 4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	Σελ.5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	Σελ.8
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	Σελ 11
<b>ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....</b>	<b>Σελ 12</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>Σελ.12</b>

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	Σελ.15
1.1.1 Διοίκηση σχολικού οργανισμού.....	Σελ.16
1.2 Όργανα Διοίκησης σχολικού οργανισμού .....	Σελ.17
1.2.1 Διευθυντής Δημοτικού, καθήκοντα - αρμοδιότητες .....	Σελ.17
1.2.2 Προϊστάμενος νηπιαγωγείου, καθήκοντα –αρμοδιότητες....	Σελ.18
1.2.3 Σύλλογος διδασκόντων.....	Σελ.19

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς .....	Σελ.20
2.1.1 Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	Σελ.21
2.2 Ο διευθυντής-προϊστάμενος σχολικών μονάδων ως ηγέτης.....	Σελ.22

2.3 Αποτελεσματικός διευθυντής-προϊστάμενος σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	Σελ.23
---	--------

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

3.1 Η έννοια των συγκρούσεων .....	Σελ.25
3.1.1 Η ύπαρξη ομάδων στους οργανισμούς και ο ρόλος τους στις συγκρούσεις .....	Σελ.27
3.2 Είδη συγκρούσεων .....	Σελ.30
3.2.1 Αίτια συγκρούσεων .....	Σελ.32
3.3 Στάδια συγκρούσεων .....	Σελ.34
3.4 Τεχνικές διευθέτησης .....	Σελ.35
3.5 Αποτελέσματα συγκρούσεων .....	Σελ.38
3.5.1 Θετικές συνέπειες .....	Σελ.38
3.5.2 Αρνητικές συνέπειες .....	Σελ.38
3.5.3 Πρόληψη συγκρούσεων .....	Σελ.39

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

4.1 Ενδοσχολικές συγκρούσεις .....	Σελ.40
4.1.1 Αιτίες-παράγοντες συγκρούσεων .....	Σελ.42
4.2 Ρόλος-δεξιότητες διευθυντή σχολικού οργανισμού στη διαχείριση συγκρούσεων .....	Σελ.43
4.2.1 Ρόλος- δεξιότητες προϊσταμένου-ης νηπιαγωγείου.....	Σελ.45
4.3 Έρευνες σχετικά με τις συγκρούσεις .....	Σελ.46

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός Έρευνας.....	Σελ.50
5.1.1 Ερευνητική Μέθοδος .....	Σελ.51
5.1.2 Δείγμα.....	Σελ.51
5.1.3 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	Σελ.60
5.1.4.Ερευνητική Διαδικασία.....	Σελ.62
5.1.5 Ανάλυση Δεδομένων.....	Σελ.62
5.1.6 Ηθικά Ζητήματα.....	Σελ.63
5.2. Αποτελέσματα.....	Σελ.63
5.2.1 Περιγραφική στατιστική.....	Σελ.63
5.2.2 Διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα εργασίας....	Σελ.92
5.2.3 Διαχείριση συγκρούσεων γενικά στην σχολική μονάδα.....	Σελ.95
5.3. Επαγωγική στατιστική.....	Σελ.99
5.3.1 Στατιστικοί έλεγχοι και επίπεδο σημαντικότητας.....	Σελ.99
5.3.2 Φύλο και διαχείριση συγκρούσεων.....	Σελ.99
5.3.3 Προϋπηρεσία και διαχείριση συγκρούσεων .....	Σελ.100
5.3.4 Εκπαιδευτική μονάδα και διαχείριση συγκρούσεων.....	Σελ.102
5.4 Συμπεράσματα προτάσεις.....	Σελ.103
5.5.Περιορισμοί Έρευνας.....	Σελ.110
5.6. Θεωρητικές και Πρακτικές Εφαρμογές Αποτελεσμάτων.....	Σελ.111
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>Σελ.112</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ(1) ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>Σελ.121</b>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2) ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΔΕΙΟΠΙΣΤΙΑΣ**

.....Σελ.128

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (3) ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....Σελ.134**

### **ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ**

**Πίνακας 1.....Σελ.52**

**Διάγραμμα 1 .....Σελ.53**

**Πίνακας 2.....Σελ.53**

**Διάγραμμα 2.....Σελ.54**

**Πίνακας 3.....Σελ.54**

**Διάγραμμα 3.....Σελ.55**

**Πίνακας 4.....Σελ.55**

**Διάγραμμα 4.....Σελ.56**

**Πίνακας 5.....Σελ.56**

**Πίνακας 6.....Σελ.56**

**Πίνακας 7.....Σελ.57**

**Διάγραμμα 5.....Σελ.58**

**Πίνακας 8.....Σελ.58**

**Διάγραμμα 6.....Σελ.60**

**Πίνακας 9.....Σελ.64**

**Διάγραμμα 7.....Σελ.65**

**Πίνακας 10.....Σελ.65**

**Διάγραμμα 8.....Σελ.66**

**Πίνακας 11.....Σελ.67**

**Διάγραμμα 9.....Σελ.67**



Πίνακας 12.....	Σελ.68
Διάγραμμα 10.....	Σελ.69
Πίνακας 13.....	Σελ.69
Διάγραμμα 11.....	Σελ.70
Πίνακας 14.....	Σελ.71
Διάγραμμα 12.....	Σελ.71
Πίνακας 15.....	Σελ.72
Διάγραμμα 13.....	Σελ.73
Πίνακας 16.....	Σελ.74
Διάγραμμα 14.....	Σελ.74
Πίνακας 17.....	Σελ.75
Διάγραμμα 15.....	Σελ.76
Πίνακας 18.....	Σελ.76
Διάγραμμα 16.....	Σελ.77
Πίνακας 19.....	Σελ.78
Διάγραμμα 17.....	Σελ.79
Πίνακας 20.....	Σελ.79
Διάγραμμα 18.....	Σελ.80
Πίνακας 21.....	Σελ.81
Διάγραμμα 19.....	Σελ.81
Πίνακας 22.....	Σελ.82
Διάγραμμα 20.....	Σελ.83
Πίνακας 23.....	Σελ.83
Διάγραμμα 21.....	Σελ.84
Πίνακας 24.....	Σελ.85

Διάγραμμα 22.....	Σελ.86
Πίνακας 25.....	Σελ.87
Διάγραμμα 23.....	Σελ.87
Πίνακας 26.....	Σελ.88
Διάγραμμα 24.....	Σελ.89
Πίνακας 27.....	Σελ.90
Διάγραμμα 25.....	Σελ.90
Πίνακας 28.....	Σελ.91
Διάγραμμα 26.....	Σελ.92
Πίνακας 29.....	Σελ.94
Πίνακας 30.....	Σελ.97
Πίνακας 31.....	Σελ.99
Πίνακας 32.....	Σελ.100
Πίνακας 33.....	Σελ.101
Πίνακας 34.....	Σελ 101
Πίνακας 35.....	Σελ.103

## Στη μνήμη του πατέρα μου Θεόδωρου

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Ψυχογιού για την πολύτιμη καθοδήγησή της και τις υποδείξεις της. Επίσης, τους εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα που, μέσω κοινών γνωστών, προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έντυπη και ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον σύζυγό μου και την μικρή μου κόρη για την υπομονή και την ενθάρρυνσή τους για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

# ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ύπαρξη των συγκρούσεων στους οργανισμούς ως επακόλουθο των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων θεωρείται δεδομένη. Οι διαφορετικές απόψεις, αξίες και ανάγκες των μελών των οργανισμών είναι μερικές από τις αιτίες για τη δημιουργία τους (Σαΐτης, 2007). Χωρίς αμφιβολία οι σχολικοί οργανισμοί ως ζωντανοί οργανισμοί επηρεάζονται από τις συγκρούσεις είτε θετικά, είτε αρνητικά. Αρκετές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στους σχολικούς οργανισμούς, όπως τη μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και τον ανταγωνισμό ανάμεσά τους. Άλλες έρευνες κατέδειξαν τη θετική διάσταση των συγκρούσεων, καθώς μέσα από αυτές μπορούν οι οργανισμοί να οδηγηθούν σε αλλαγές, σε βελτίωση σχέσεων ανάμεσα στα μέλη τους και σε αύξηση του επαγγελματικού ενδιαφέροντος των εργαζομένων, με αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002· Παρασκευόπουλος, 2008). Η διοίκηση καλείται στις μέρες μας να υιοθετήσει έναν πιο σύνθετο ρόλο σε σχέση με το παρελθόν, προσπαθώντας να επιτύχει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο. Διαθέτοντας ποικίλες δεξιότητες ένας διευθυντής-προϊστάμενος μπορεί να αντιμετωπίσει τις υφιστάμενες σχολικές συγκρούσεις και να ομαλοποιήσει την λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης, 2008). Οι δεξιότητες αυτές καθιστούν τους διευθυντές ικανούς να προβλέπουν, να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις, όποτε αυτές προκύψουν (Rahim, 2002).

Αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα αναφέρονται κυρίως στις αιτίες συγκρούσεων μέσα στους σχολικούς οργανισμούς. Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές στο εξωτερικό (Somech, 2010· Msila, 2012· Boucher, 2013· Sahin, 2010). Στην Ελλάδα, επίσης, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, που αναφέρονται στη διαχείριση συγκρούσεων από τους διευθυντές, κυρίως των δημοτικών σχολείων (Αργυρού,

2011· Λεπίδα, 2012· Ουρουμίδη, 2015). Η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά της ελληνικής επικράτειας, αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών και προϊσταμένων τους στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στους συλλόγους διδασκόντων, θεωρείται σημαντική και επίκαιρη. Τα τελευταία έτη υπάρχει μία στροφή της επιστημονικής κοινότητας προς το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζουν οι διευθυντές σχολείων στη διαχείριση των συγκρούσεων. Ειδικότερα, η Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων προσδίδει άλλα χαρακτηριστικά γνώρισμα στους διευθυντές-προϊσταμένους, πέρα των διοικητικών τους υποχρεώσεων, όπως η συνεργατικότητα τους, η καινοτόμα δράση τους και το όραμα που οφείλουν να μεταδίδουν στους υφιστάμενους τους.

Επιχειρώντας μία μελέτη των πιο πρόσφατων ερευνών σχετικά με το ρόλο του διευθυντή-προϊστάμενου σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση των συγκρούσεων στους συλλόγους διδασκόντων, διαπιστώνεται ότι αφορούν μόνο τα δημοτικά σχολεία και τους εκπαιδευτικούς τους, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν τα νηπιαγωγεία.

Μέσα από την ταυτόχρονη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από τα δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τη σημαντικότητα του θέματος των συγκρούσεων στο σύνολο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με τη παρούσα έρευνα ίσως προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με το ρόλο των διευθυντών δημοτικών και των προϊσταμένων νηπιαγωγείων στη διαχείριση των συγκρούσεων στους συλλόγους διδασκόντων. Οι αντιλήψεις δασκάλων και νηπιαγωγών αναφορικά με το πώς θα ήθελαν να διαχειρίζεται ένας διευθυντής-προϊστάμενος τις συγκρούσεις στους συλλόγους διδασκόντων ίσως αποτελέσουν την αφορμή ώστε το αρμόδιο Υπουργείο να δημιουργήσει κύκλους επιμορφώσεων, δίνοντας βάρος στη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματική τους λειτουργία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης, αναφορικά με το πώς:

(α) ο/η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν (ή μίας εξ αυτών, κατά την κρίση τους, εάν υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες) διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

(β) ο/η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η μιας σχολικής μονάδας ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα τεθούν και θα γίνει προσπάθεια μέσα από την έρευνα να απαντηθούν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων, αναφορικά με το πώς λειτουργεί ο/η διευθυντής/ρια τους κατά τη διαχείριση συγκρούσεων που εμφανίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.
- Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων, αναφορικά με τον ρόλο που θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχει ο/η διευθυντής/ρια δημοτικού σχολείου, στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.
- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με το πώς λειτουργεί ο/η προϊστάμενος-η τους κατά τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.
- Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με τον ρόλο που θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχει ο/η προϊστάμενος-η νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το θεωρητικό που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και το ερευνητικό με έξι υποκεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της Εκπαιδευτικής Διοίκησης καθώς και η περιγραφή των οργάνων διοίκησης των σχολικών οργανισμών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται η έννοια της ηγεσίας του διευθυντή-προϊσταμένου ως ηγέτη και του αποτελεσματικού διευθυντή-προϊσταμένου. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις συγκρούσεις, ειδικότερα στην έννοια των συγκρούσεων, στην ύπαρξη ομάδων στους οργανισμούς και στο ρόλο τους στις συγκρούσεις, επίσης, στα είδη, τα αίτια, τα στάδια των συγκρούσεων, στις τεχνικές διεθέτησης και στα αποτελέσματά τους. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους περιγράφονται οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς καθώς και οι αιτίες τους, ο ρόλος και οι δεξιότητες των διευθυντών-προϊσταμένων και τέλος μία επισκόπηση ερευνών που σχετίζονται με τις σχολικές συγκρούσεις.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τη μεθοδολογία της έρευνας που περιλαμβάνει υποκεφάλαια τα οποία αναφέρονται στον σκοπό της έρευνας, την ερευνητική μέθοδο, το δείγμα, την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση δεδομένων και τα ηθικά ζητήματα. Ακολουθεί το υποκεφάλαιο της παρουσίασης των ερευνητικών αποτελεσμάτων μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ενώ παράλληλα γίνονται έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας. Στο τελευταία υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα εξαγόμενα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας και οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα γίνονται προτάσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

### **1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός Εκπαιδευτικής Διοίκησης**

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), αποτελούμενοι από διευθυντές, υποδιευθυντές/προϊσταμένους, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές και εξωτερικό περιβάλλον (Μαυρογιώργος, 2008), χρειάζονται μία συντονισμένη διαχείριση για να γίνει όσο πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση, η οποία ονομάζεται Εκπαιδευτική Διοίκηση (Κουτούζης, 2008). Αντίστοιχα, ο Σαΐτης (2005) χαρακτηρίζει την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως ένα σύνολο δράσεων των εκπαιδευτικών οργανισμών (από νηπιαγωγεία έως λύκεια), οι οποίοι χρησιμοποιούν ορθολογικά το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτουν, ώστε να υλοποιούν τους στόχους τους. Ο Naylor (2004) λαμβάνει υπόψη του μία σειρά παραμέτρων, όπως την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, τους διαθέσιμους πόρους και τις μεταβαλλόμενες συνθήκες όσον αφορά τα σχολεία, στην προσπάθειά του να διασαφηνίσει τον όρο Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση, αν και αποτελεί μέρος της γενικής διοίκησης, έχει και αυτή τις δικές της αρχές και έτσι καθίσταται αυτόνομος κλάδος. Οι αρχές αυτές για τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012) μπορούν να προσδιορίσουν το στρατηγικό σχέδιο που θα χρησιμοποιήσει ένα ηγετικό στέλεχος σε ένα σχολείο. Λόγω αυτού οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι οφείλουν να γνωρίζουν, εκτός όλων των άλλων θεμάτων, τον τρόπο που θα εφαρμόσουν τις αρχές αυτές, ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς που έχουν θέσει για τα σχολεία τους.

Εν συντομία οι αρχές αυτές είναι :

- ✚ Της νομιμότητας (εγγύηση για ενδεχόμενες αυθαιρεσίες της διοίκησης)
- ✚ Της δικαιοσύνης (αμεροληψία προς τους υφιστάμενους)
- ✚ Της σωστής λήψης απόφασης (έχουν ληφθεί υπόψη όλες οι εκδοχές ενός θέματος)
- ✚ Της άμεσης εποπτείας (πιο άμεση επαφή με τους υφιστάμενους οδηγεί σε αποτελεσματική απόδοσή τους στο σχολικό προγραμματισμό)
- ✚ Της αποδοτικότητας (η σχολική διοίκηση χρειάζεται να έχει υψηλή απόδοση)
- ✚ Της δημοκρατίας (χρησιμοποίηση της συμμετοχικής ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων)
- ✚ Της προσαρμοστικότητας (λειτουργία ανάλογα με τα δεδομένα της εκάστοτε σχολικής οργάνωσης).

### **1.1.1 Διοίκηση σχολικού οργανισμού**

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Η κατάλληλη επιλογή συστήματος Διοίκησης αποτελεί βασική προϋπόθεση. Για τον Πασιαρδή (2004) η διοίκηση των σχολικών οργανισμών ορίζεται ως μία διοικητική διεκπεραίωση εργασιών που προκύπτουν καθημερινά στους οργανισμούς. Οι σχολικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται ως ανοιχτά συστήματα, που διαρκώς αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Η άποψη αυτή στηρίζεται στη σύγχρονη προσέγγιση της διοίκησης, μία θεώρηση που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '60 και επικεντρώνεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των οργανισμών με το περιβάλλον τους (Σαΐτης, 2002). Επίσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα του κάθε οργανισμού, γι' αυτό δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος διοίκησής τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008<sup>α</sup>. Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Κάνοντας μία μικρή αναδρομή στο παρελθόν, γίνεται αντιληπτό πως η οργάνωση των εκπαιδευτικών ομάδων έχει επηρεαστεί από τις διάφορες θεωρίες της επιστημονικής διοίκησης. Ξεκινώντας από μία γραφειοκρατική θεώρηση, στις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα και μέσα στα πλαίσια της Βιομηχανικής Επανάστασης, εντοπίζονται στοιχεία της και στα σχολεία, όπως η ιεραρχία στην εξουσία, ο έλεγχος από τον ανώτερο, οι κανονισμοί λειτουργίας κ.ά. Μετέπειτα σε αυτό το γραφειοκρατικό μοντέλο προστέθηκαν και στοιχεία από την θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων, στο δεύτερο τέταρτο του 20<sup>ού</sup> αιώνα, δίνοντας



έτσι έμφαση στο εσωτερικό περιβάλλον των σχολείων, στις άτυπες ομάδες και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται δασκαλοκεντρικό και η εκπαιδευτική διοίκηση πιο δημοκρατική, αφού οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση επηρεάστηκε από την συστημική προσέγγιση, όπου ο οργανισμός αποτελείται από υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με το περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

## **1.2 Όργανα Διοίκησης σχολικού οργανισμού**

Λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία (ν. 1566/ 1985, άρθρο 11), η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή, τους προϊστάμενους νηπιαγωγείων και το σύλλογο διδασκόντων όσον αφορά την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η άσκηση διευθυντικών καθηκόντων στα νηπιαγωγεία και τα ολοήμερα νηπιαγωγεία γίνεται από τους προϊσταμένους και στα δημοτικά και τα ολοήμερα δημοτικά από τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές. Τα στελέχη αυτά αποτελούν μονομελή διοικητικά όργανα, με αρμοδιότητες και εξουσίες που τους εκχωρήθηκαν σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002, Φ.Ε.Κ. 1340 τ.Β'/16-10-2002). Μελετώντας κανείς το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο παρατηρεί το μεγάλο όγκο αρμοδιοτήτων που πρέπει να υλοποιούν τα διοικητικά στελέχη των σχολείων, χωρίς να αποτελούν αυτές μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διοικητική εργασία τους τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει :

- ✓ Γραφειοκρατικές ενέργειες
- ✓ Χειρισμό ανθρώπινου παράγοντα (υποκίνηση, ενεργοποίηση, αντιμετώπιση προβλημάτων-συγκρούσεων, δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας)
- ✓ Αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (συνεργασία με διοικητικά στελέχη άλλων κοινωνικών φορέων)

Γίνεται σαφές ότι τα όργανα διοίκησης των σχολικών οργανισμών έχουν ένα πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος εξαρτάται από τις ικανότητες που διαθέτουν (Σαϊτης, 2008<sup>α</sup>).

### **1.2.1 Διευθυντής δημοτικού σχολείου, καθήκοντα - αρμοδιότητες**

Ο νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α'/30-9-1985) προέβλεπε τα καθήκοντα των Διευθυντών σε γενικά πλαίσια χωρίς τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής ορίζεται υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, τον συντονισμό της σχολικής ζωής και οφείλει να συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Με ακρίβεια και πληρότητα ορίστηκαν τα καθήκοντά τους με την Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002, η οποία καθιστά το διευθυντή παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά υπεύθυνο της σχολικής μονάδας. Έτσι ο διευθυντής :

- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Επιδιώκει τη συνεργασία ανάμεσά τους, μειώνει τις αντιθέσεις στο σύλλογο διδασκόντων, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και τους παρέχει θετικά κίνητρα.
- Καθοδηγεί τους νέους εκπαιδευτικούς και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.
- Ενισχύει μαθητές και εκπαιδευτικούς ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους και συμμετέχει στην προσπάθεια επίτευξής τους, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει πιο δημοκρατικό και ανοικτό προς την κοινωνία.
- Καθοδηγεί με σαφείς οδηγίες τους εκπαιδευτικούς και ελέγχει την πορεία των όσων τους έχει αναθέσει.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το έργο του διευθυντή δείχνει πιο πολύ διοικητικό και λιγότερο παιδαγωγικό. Ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία του συστήματος ουσιαστικά περιορίζουν τον διευθυντή και δεν του αφήνουν πολλά περιθώρια στο να αναλάβει πρωτοβουλίες και να προωθήσει καινοτομίες στο σχολείο του (Saiti, 2015).

### **1.2.2 Προϊστάμενος νηπιαγωγείου, καθήκοντα-αρμοδιότητες**

Ο Νόμος 1566 του 1985 όριζε για τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων, όπως και στα δημοτικά, τα έτη υπηρεσίας ως κριτήριο για την πλήρωση θέσης προϊσταμένου-ης, χωρίς να ορίζονται επακριβώς τα διοικητικά τους καθήκοντα (Θεοχαρίδη και Χριστόπουλος, 2012). Η ψήφιση του Νόμου 4547/2018 αναβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθιερώνει κανόνες αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση, ορίζοντας ως κριτήρια για την επιλογή στελεχών, στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά, την επιστημονική συγκρότηση των υποψηφίων, τη διοικητική και διδακτική τους εμπειρία, τις διοικητικές τους ικανότητες καθώς και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ιδίως διδακτικών, διοικητικών,

οργανωτικών και λειτουργικών. Η νομοθεσία για τους προϊστάμενους-ες των νηπιαγωγείων ορίζει σχεδόν τα ίδια διοικητικά καθήκοντα με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων και αφορά :

- Την ομαλή λειτουργία του νηπιαγωγείου
- Την τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων
- Την τήρηση – θεώρηση και το κλείσιμο των βιβλίων (π.χ. σχολικής ζωής κ.ά.)
- Το συντονισμό της σχολικής ζωής

Οι προϊστάμενοι-ες νηπιαγωγείων έχουν ταυτόχρονα διπλό ρόλο (διοικητικό και παιδαγωγικό), χωρίς τη μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, όπως γίνεται στους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών. Με την απόφαση 127187/Ε1/2016 του Υπουργού Παιδείας, το ωράριο των προϊσταμένων που υπηρετούν σε 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια νηπιαγωγεία παραμένει στις 25 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ για τα 4/θέσια και άνω προβλέπεται σχετική μείωση. Αξίζει να σημειωθεί πως στην Ελλάδα η πλειοψηφία των νηπιαγωγείων είναι μονοθέσια και διθέσια.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), η διοικητική επάρκεια και η επιτυχία των διευθυντών-προϊσταμένων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθορίζεται από ένα πλαίσιο δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επιστημονική κατάρτιση, τη διοικητική πείρα και την κριτική θεώρηση της σχολικής μονάδας.

Μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και μείωσης των συγκρούσεων, το παραπάνω πλαίσιο βελτιώνει τις ενδεχόμενες αδυναμίες της διοικητικής επάρκειας και βοηθά την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς.

### **1.2.3 Σύλλογος διδασκόντων**

Όργανο διοίκησης των σχολείων, σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985, είναι και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Αποτελείται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, με πρόεδρο το διευθυντή ή προϊστάμενο-η της σχολικής μονάδας, όταν συνέρχεται σε σώμα. Με την απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002 του Υπουργού Παιδείας και τα άρθρα 36 έως και 39 καθορίζονται οι αρμοδιότητες του συλλογικού αυτού οργάνου, η λειτουργία και το έργο του. Πιο συγκεκριμένα, ο Σύλλογος διδασκόντων οφείλει να καλλιεργεί πνεύμα συλλογικότητας, αλληλεγγύης, να δημιουργεί καλό κλίμα συνεργασίας με τους γονείς και τους μαθητές, να εφαρμόζει σύγχρονες και

κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας, να αξιοποιεί τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες, να συνεργάζεται με τον/ην Σχολικό-η Σύμβουλο,<sup>1</sup> να συνδιοργανώνει με άλλους φορείς επιμορφώσεις, σε ενδοσχολικό επίπεδο, να καταμερίζει εργασίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να προτείνει στην Σχολική Επιτροπή την καλύτερη αξιοποίηση ή τη βελτίωση των σχολικών χώρων κ.ά. Το κατά πόσο μπορούν να διασφαλιστούν όλα τα παραπάνω εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων, όπως το μέγεθος και η ισχύς των άτυπων ομάδων που υπάρχουν μέσα στους συλλόγους διδασκόντων. Αυτό όμως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο κεφάλαιο 3 για την ύπαρξη ομάδων στους οργανισμούς.

Η θεσμοθέτηση του συλλόγου διδασκόντων από την πολιτεία δίνει ουσιαστικό ρόλο στα μέλη του, που συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, υποστηρίζοντας και το έργο του διευθυντή-προϊσταμένου. Η διοίκηση στο σχολείο γίνεται πιο δημοκρατική με την συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΗΓΕΣΙΑ**

### **2.1 Ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς**

Η ηγεσία ως έννοια σχετίζεται στενά με τη διοίκηση και την λειτουργία των οργανισμών. Ο Πασιαρδής (2004) πιστεύει στην διαφοροποίηση της ηγεσίας από τη διεύθυνση. Γι' αυτόν η διεύθυνση σχετίζεται με την καθημερινή διοίκηση ενός οργανισμού με ταυτόχρονη όμως καθοδήγηση του οργανισμού από τον ηγέτη, κάτι που στην διοίκηση δεν γίνεται, γιατί αυτή περιλαμβάνει μόνο τη διοικητική διεκπεραίωση των εργασιών στους οργανισμούς. Η ηγεσία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διοίκησης, όμως, δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτήν καθώς ένα διοικητικό στέλεχος δεν είναι εξ ορισμού ηγέτης. Η ηγεσία απασχολεί ως φαινόμενο τους χώρους της κοινωνιολογίας, της οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων και των σχολικών οργανισμών. Ειδικότερα οι τελευταίοι, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, δέχονται την επήρεια των απαιτήσεων της κοινωνίας και δεν θα γινόταν να μην έχουν σχέση με την ηγεσία, η οποία συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωσή τους (Μιχόπουλος, 1998). Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν ειπωθεί μέχρι τώρα προκύπτει ότι οι όροι διοίκηση και ηγεσία αλληλοσυμπληρώνονται. Είναι διαδικασίες απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και το ιδανικό για έναν προϊστάμενο είναι να τις ασκεί

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 4547/2018, τους Σχολικούς Συμβούλους διαδέχθηκαν οι Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου

παράλληλα (Μπουραντάς, 2002). Κατά την έρευνα στη βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγάλο εύρος ορισμών για την ηγεσία, καθώς πολλοί μελετητές, για να την προσδιορίσουν καλύτερα, αναφέρονται επιπλέον και στα χαρακτηριστικά της. Σύμφωνα με την επιστήμη της Διοίκησης, η ηγεσία είναι μία διαδικασία, η οποία στηρίζεται στη λογική και στο συναίσθημα, με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ενδεικτικά, οι Bush & Glover (2003), προσπαθώντας να ορίσουν την εκπαιδευτική ηγεσία, την προσδιορίζουν ως μία διαδικασία που οδηγεί στην υλοποίηση επιθυμητών σκοπών.

Ο Μπουραντάς δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για ένα καλύτερο μέλλον » (Μπουραντάς, 2005, σ.197).

Στην εκπαίδευση η στροφή προς την ηγεσία εμφανίζεται στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, γιατί τότε κυριάρχησε η άποψη ότι η ποιότητα της ηγεσίας ενδέχεται να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και την αναβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bush, 2007). Για τον Παπακωνσταντίνου (2013) η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται με τον κοινωνικό επηρεασμό του ενός ατόμου προς μία ή πολλές ομάδες, ώστε να δημιουργηθούν δομημένες σχέσεις και δραστηριότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ομαδικών στόχων και όχι απλά στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, όπως γίνεται στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν περιλαμβάνει μόνο την τυποποιημένη εφαρμογή νόμων, υπηρεσιακών εντολών κ.ά. αλλά και την ικανότητα του εκάστοτε διευθυντή/προϊστάμενου της σχολικής μονάδας να επηρεάζει συναισθηματικά το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του (Ανδρέου, 1999). Διττός λοιπόν ο ρόλος του διευθυντή που θα πρέπει να υιοθετεί στρατηγικές με σκοπό την καλύτερη λειτουργία και εξέλιξη του σχολικού οργανισμού του, απαλλαγμένου από συγκρουσιακά φαινόμενα.

### **2.1.1 Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Για τον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη ως προς την ομάδα του μίλησαν για πρώτη φορά οι Lippitt R. και White R. από το Πανεπιστήμιο της Iowa, τη δεκαετία του 1930. Ήταν

η πρώτη συστηματική έρευνα, με την οποία προσδιορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας, με κριτήριο τον τρόπο λήψης αποφάσεων ενός ηγέτη μέσα σε έναν οργανισμό. Οι μορφές ηγεσίας που μπορούν να υπάρξουν είναι η αυταρχική ηγεσία, η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία και η χαλαρή εξουσιοδοτική ηγεσία.

1) Το αυταρχικό στιλ ηγεσίας υιοθετείται από έναν διευθυντή ή προϊστάμενο, όταν επιβάλλει την άποψή του με την ισχύ της θέσεώς του, δεν αποδέχεται αντίθετες απόψεις, επιβάλλει κυρώσεις σε όσους δεν ακολουθούν τις διαταγές του, αποφασίζει μόνος του και είναι δογματικός στις επαγγελματικές του σχέσεις (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Μπορεί να λειτουργήσει αυτή η μορφή ηγεσίας, όταν τα μέλη των οργανισμών δεν δέχονται να ακολουθήσουν άλλους τρόπους ηγεσίας (Μπρίνια, 2008).

2) Στη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη και τις απόψεις των συναδέλφων του, μέσα από πολλές συζητήσεις που διεξάγονται στους οργανισμούς (Spillance, 2006). Το στιλ αυτό απευθύνεται συνήθως σε άτομα με αυξημένες δεξιότητες ή πολύ έμπειρα με μεγάλο αίσθημα ευθύνης και δεκτικότητα σε νέες ιδέες (Μπρίνια, 2008). Οι ηγέτες με αυτό το στιλ μπορεί να είναι:

α) Συμβουλευτικοί, ακούγοντας και τις απόψεις των συναδέλφων, διατηρώντας όμως τον τελευταίο λόγο στη λήψη της τελικής απόφασης.

β) Συναινετικοί, αποφασίζοντας μέσα από συζήτηση που αντανακλά τη συναίνεση των υπολοίπων ατόμων.

γ) Δημοκρατικοί, μεταβιβάζοντας την εξουσία στην ομάδα, αφού προηγουμένως συνέλεξαν απόψεις από όλους τους εκπαιδευτικούς και έκαναν ψηφοφορία για την λήψη τελικής απόφασης. Με αυτό τον τρόπο όλα τα μέλη της ομάδας ικανοποιούνται και ενεργούν πιο αποτελεσματικά (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012<sup>α</sup>).

3) Στη χαλαρή εξουσιοδοτική ηγεσία ο ηγέτης έχει περιορισμένο ρόλο, αφού συνήθως αδιαφορεί ή αφήνει να αποφασίζουν οι υπόλοιποι της ομάδας για ζητήματα που τους απασχολούν ως σχολικός οργανισμός, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο πως δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του (Spillance, 2006).

Σύμφωνα με τον Λαδόπουλο (1982) και τον Μπουραντά (2002) η αποτελεσματικότητα των παραπάνω μορφών, έχει άμεση σχέση με:

1) Την προσωπικότητα του ηγέτη.

2) Την ωριμότητα της ομάδας να δεχθεί ή όχι το κάθε στίλ ηγεσίας.

3) Την περίσταση όπου συμβαίνουν όλα τα παραπάνω.

## **2.2 Ο διευθυντής-προϊστάμενος σχολικών μονάδων ως ηγέτης**

Οι διευθυντές/προϊστάμενοι σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονται στη βάση της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης, με εκτελεστικά κυρίως καθήκοντα (Πασιαρδής, 1995). Όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο, όλες τους οι ενέργειες κατευθύνονται από το Νόμο Πλαίσιο 1566/85 άρθρο 11 και την μεταγενέστερη Υ.Α Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002. Για τον Σαΐτη ο ηγέτης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οφείλει να καθοδηγεί, να παρέχει κίνητρα, να εμπνέει τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του σχολείου, να τους καθοδηγεί και να τους συμπαραστέκεται σε όλες τις φάσεις εφαρμογής του εκπαιδευτικού τους έργου. Η υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών στις συνεδριάσεις με το σύλλογο διδασκόντων, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών (Σαΐτης, 2008), η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και η ικανότητα διαχείρισης των εντάσεων και συγκρούσεων είναι μερικά ακόμα χαρακτηριστικά του διευθυντή/προϊσταμένου ηγέτη (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Επίσης, ο διευθυντής-προϊστάμενος ηγέτης χρειάζεται να επιδεικνύει ευαισθησία στις ανάγκες και τα συναισθήματα των υφισταμένων του και να διαχειρίζεται δημοκρατικά τις συγκρούσεις που μπορεί ανά πάσα στιγμή να προκύψουν στο σχολείο του (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000).

Τέλος, μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες του σχολικού ηγέτη είναι η δημιουργία ενός οράματος και η καθοδήγηση των υφισταμένων του προς αυτό, γνωρίζοντας πως χρειάζεται τη βοήθειά τους, για να το υλοποιήσει. Με τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο διευθυντής/προϊστάμενος ηγέτης αποκτάει περισσότερη δύναμη και επιρροή, καθώς αναγνωρίζεται από τους άλλους ως προς τις ικανότητές του στη διοίκηση. Επιπλέον, αυξάνει την αυτοεκτίμησή του, όταν τον αποδέχονται στην σχολική του μονάδα οι υπόλοιποι συνάδελφοί του. Έχοντας αυτά ως εφόδια μπορεί να οδηγηθεί στην υλοποίηση των αρχικών του στόχων και του οράματος που έχει για το σχολείο του (Πασιαρδής, 2004).

## **2.3 Αποτελεσματικός διευθυντής-προϊστάμενος σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Η κοινωνία του σήμερα επιζητά αποτελεσματικότερη εκπαίδευση με διευθυντές και προϊστάμενους σχολείων όχι ως απλούς διεκπεραιωτές καταστάσεων, αλλά άτομα που θα εμπνέουν. Θα συναισθάνονται τους υφισταμένους τους, οι οποίοι θα τους ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Έχοντας αναφερθεί παραπάνω στον σχολικό ηγέτη επιχειρείται στη συνέχεια μία παράθεση ορισμένων από τα πολλά χαρακτηριστικά που διαθέτει και που τον οδηγούν στην αποτελεσματικότητα. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημοτικών σχολείων και οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων δείχνουν εμπιστοσύνη στους υφισταμένους τους, όταν υιοθετούν ένα δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αποφάσεις που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου τους.

Για τον Fullan (2007) η αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχετίζεται με την επίτευξη καινοτόμων λύσεων μέσω της ικανότητας να επιλέγουν τα κατάλληλα άτομα για τις κατάλληλες θέσεις. Επίσης, η σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων των σχολείων από τους διευθυντές/προϊστάμενους δίνει την ευκαιρία στα σχολεία να αναβαθμιστούν, καθώς αυτοί κάνουν σωστή χρήση των γνώσεών τους προς όφελος του σχολικού οργανισμού (Στραβάκου, 2003). Για τον Σαΐτη (2007) ο αποτελεσματικός διευθυντής– προϊστάμενος:

- 1) Εμπνέει τους συναδέλφους του.
- 2) Είναι σταθερός στα όσα πιστεύει.
- 3) Είναι επικοινωνιακός με συναδέλφους, γονείς και μαθητές.
- 4) Διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.
- 5) Οραματίζεται καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Στην Ελλάδα οι διευθυντές-προϊστάμενοι εκφράζουν και καθορίζουν, ως ένα βαθμό, την σχολική κουλτούρα. Επιπρόσθετα, σχεδιάζουν πλάνα διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων, προσπαθώντας έτσι να επιφέρουν την ισορροπία στις διαπροσωπικές σχέσεις των υφισταμένων τους (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011).

Γίνεται σαφές πως οι διευθυντές και προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για να θεωρούνται αποτελεσματικοί, οφείλουν να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων εντός των συλλόγων διδασκόντων. Είναι εκείνοι που γνωρίζουν εκτενώς τα εκπαιδευτικά ζητήματα των μονάδων τους και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα μέσα σε αυτές (Λαϊνιάς, 2004). Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση των συγκρούσεων μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

### 3.1 Η έννοια των συγκρούσεων

Για τον καθορισμό της έννοιας των συγκρούσεων γίνεται κατανοητό, λαμβάνοντας υπόψη την διεθνή βιβλιογραφία, πως δεν επρόκειτο για κάτι απλό, αλλά για κάτι πιο σύνθετο στο πέρας του χρόνου. Εντοπίζεται μία πληθώρα ορισμών για τη συγκεκριμένη έννοια. Πολλούς επιστήμονες από διάφορες ειδικότητες (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι κ.ά.) κατά καιρούς τούς απασχόλησε ο όρος «σύγκρουση», γεγονός που τον καθιστά πολύπλοκο (Σπυράκης και Σπυράκη, 2008). Παρά τις συνεχόμενες απόπειρες για την αποσαφήνιση του όρου δεν εντοπίζεται ένας που να ορίζει απόλυτα την σύγκρουση (Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2015).

Για τους ομιλούντες ελληνικά, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, η λέξη σύγκρουση είναι συνώνυμη με την «μάχη», «διαμάχη», «αντίθεση» και «αντιπαράθεση» (Μπαμπινιώτης, 2011). Σε μεταφορική χρήση η λέξη μπορεί να αναφέρεται σε μία κατάσταση στην οποία συνυπάρχουν στοιχεία που αλληλοαναιρούνται ή που εμποδίζει το ένα την ύπαρξη ή την λειτουργία του άλλου (Μπαμπινιώτης, 2002). Έτσι ένας ορισμός στον οποίο συγκλίνουν αρκετοί είναι εκείνος στον οποίο αναφέρεται η σύγκρουση ως η ικανότητα ενός ή πολλών ατόμων να προσπαθούν με συνειδητό τρόπο να παρεμποδίσουν ή να μετριάσουν την υλοποίηση των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Συγκρούσεις εμφανίζονται σύμφωνα με τον Σαΐτη στο χώρο εργασίας και όπου υφίστανται δεσμοί συνεργασίας και αλληλεξάρτησης (Σαΐτης, 2007).

Ο DeCenzo (1997) πιστεύει πως είναι θέμα χρόνου δύο άνθρωποι να διαφωνήσουν, όταν συμβιώνουν σε ένα μέρος, και μάλιστα να εκδηλωθεί μία ευρύτερη σύγκρουση, όταν συμμετέχουν και άλλα άτομα, όπως αναφέρεται στην Κεχαγιά (2014). Πηγαίνοντας μερικές

δεκαετίες πίσω, σε εκείνη του 70', εντοπίζουμε την ερμηνεία του Deutch, που αναφέρεται στην επιζήτηση ασυμβίβαστων ή φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων, προς όφελος μίας εκ των δύο πλευρών (Deutch, 1977). Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και ο Rahim (2002) που, συνοψίζοντας τα όμοια στοιχεία διαφορετικών ορισμών, επιβεβαιώνει ότι η σύγκρουση είναι μία διαδικασία αλληλοεπιδράσεων, όταν μεταξύ ατόμων, ομάδων ή οργανισμών εντοπίζονται διαφωνίες.

Κάνοντας μία αναδρομή στους ορισμούς που κατά καιρούς έδωσαν συγγραφείς και ερευνητές, θα λέγαμε πως άλλοτε η σύγκρουση έχει αρνητική διάσταση και άλλοτε γίνεται αντιληπτή ως κοινωνικό φαινόμενο. Έτσι, για τον Χυτήρη (2013) είναι μία κατάσταση ασυμφωνίας ή και ανταγωνισμού, όπου κάθε μεριά επιχειρεί να παρεμποδίσει τις προσπάθειες της άλλης, ώστε να επιτύχει τους στόχους της. Υπάρχουν και εκείνοι, όπως ο Spaho (2013), που πιστεύουν πως η σύγκρουση αποτελεί μία κοινωνική συνθήκη, όπου τα άτομα ή ομάδες αντιτάσσονται στην επίτευξη των στόχων της άλλης πλευράς. Για κάποιους άλλους μελετητές θεωρείται ένα είδος ανοιχτής ή κρυφής διαμάχης που όμως δεν επιλύθηκε αποτελεσματικά (Ρουμπάνη και Ζήκας, 2007). Παρόλο που η σύγκρουση φαίνεται να έχει ένα αρνητικό περιεχόμενο, για τους Everard & Morris (1999), τα επακόλουθά της μπορεί και να είναι θετικά, καθώς ανάμεσα στους συγκρουόμενους μπορούν να αναπτυχθούν στενότερες σχέσεις. Επίσης, μέσα από μία συγκρουσιακή κατάσταση μπορεί ο οργανισμός να γίνει πιο αποτελεσματικός, αυξάνοντας το έργο που παράγει. Όταν οι συγκρούσεις απουσιάζουν στο εσωτερικό των οργανισμών, ενδέχεται να υποδηλώνουν αδιαφορία από τα μέλη των οργανισμών σε θέματα που προκύπτουν μέσα σε αυτούς. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί έως σήμερα για τις συγκρούσεις τις περιγράφουν ως μία κατάσταση ή μία στάση άλλοτε με θετικό και άλλοτε με αρνητικό χαρακτήρα. Παρατηρώντας όμως καλύτερα, εντοπίζονται και συγκλίσεις μεταξύ τους:

- ❖ Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στους οργανισμούς καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση ατόμων.
- ❖ Στις συγκρούσεις υπάρχουν αντίθετες επιδιώξεις μεταξύ των ατόμων ή ομάδων που λαμβάνονται υπόψη στη διάρκεια της σύγκρουσης.
- ❖ Οι συγκρούσεις εμπεριέχουν τις αντιλήψεις και τις ενέργειες της κάθε πλευράς που ματαιώνονται από την άλλη.
- ❖ Οι συγκρούσεις επιδρούν στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων ή των ομάδων (Baron, Fortin, Frei, Hauver & Shack, 1990).

Ασχέτως από το πώς κάθε συγγραφέας-ερευνητής προσδιορίζει την έννοια της σύγκρουσης, αυτή υπάρχει ως φαινόμενο σε κάθε είδος οργανισμού, εξαιτίας των επαναλαμβανόμενων επιδράσεων ανάμεσα στα άτομα που τον απαρτίζουν.

### **3.1.1 Η ύπαρξη ομάδων στους οργανισμούς και ο ρόλος τους στις συγκρούσεις**

Τα άτομα που είναι μέλη των οργανισμών υιοθετούν κάποιους ρόλους και συγκεκριμένες στάσεις ώστε να φέρουν εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί. Όταν συνεργάζονται διαφορετικά άτομα με ίδια ή σχεδόν ίδια καθήκοντα συγκροτούν μια **ομάδα εργασίας**. Οι ομάδες εργασίας είναι σημαντικές, γιατί μέσα από αυτές τα άτομα αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου, αποκτούν το αίσθημα της ομαδικότητας με την συμμετοχή τους στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων μέσα στους οργανισμούς όπου εργάζονται.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως η ομάδα σχηματίζεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ώστε να οδηγηθούν στην ολοκλήρωση ενός κοινού στόχου (Χυτήρης, 2001). Ανάλογα με τις σχέσεις που ορίζει ένας οργανισμός στα άτομα μιας ομάδας, ή τις σχέσεις που δημιουργούν τα μέλη των ομάδων μεταξύ τους για να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες, οι ομάδες διαχωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες, **τις τυπικές ομάδες και τις άτυπες**.

Οι **τυπικές ομάδες** σχηματίζονται συνειδητά βάσει καθορισμένων σχεδίων με σκοπό να εκτελέσουν συγκεκριμένο έργο -που το ορίζει εξ αρχής η νόμιμη αρχή - όσο γίνεται πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά (Χυτήρης, 2001). Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών οι ομάδες αυτές έχουν σχέση με συγκεκριμένο οργανόγραμμα δράσεων και στόχων. Εδώ ανήκουν και οι ομάδες εργασίας, οι οποίες εστιάζουν στην ολοκλήρωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθόπουλος, Κατσουλάκη και Μαυρογιώργος, 1999: 202). Ο διευθυντής-προϊστάμενος συμβάλλει ώστε αυτές οι ομάδες να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν σωστά, προτείνοντας άτομα για κάθε περίπτωση που θα εργαστούν αποδοτικά μέχρι να ολοκληρώσουν το έργο που τους έχει ανατεθεί (Everard & Morris, 1999).

Αντιθέτως, **οι άτυπες ομάδες** προκύπτουν αυθόρμητα, γιατί συνήθως στηρίζονται σε κοινά ενδιαφέροντα ή βιώματα των ατόμων που τις απαρτίζουν ή ακόμα και σε δημογραφικά στοιχεία π.χ. η ηλικία κ.ά. (Πομάκη, 2007). Τα άτομα που θα δημιουργήσουν άτυπες ομάδες

έχουν προσωπικές προσδοκίες και λόγους που τις κάνουν (ανάγκη για ασφάλεια, κοινωνική ένταξη, ταύτιση, αποφυγή «στραβοπατημάτων»). Οι σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών τους είναι άτυπες και δεν προβλέπονται από τον οργανισμό (Χυτήρης, 2001). Τέτοιες ομάδες είναι οι ομάδες φίλων-συναδέλφων, συγγένειας, προσωπικών σχέσεων κ.ά. Στις άτυπες υπάρχουν και οι **υποομάδες (κλίκες)**, που υποστηρίζουν άλλες απόψεις έναντι των υπολοίπων, έτσι ώστε να καλλιεργείται ο κατακερματισμός, με συχνό παράδειγμα αυτό των σχολικών οργανισμών όπου οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν θέσεις ισχύος έναντι των νεότερων συναδέλφων τους (Αθανασούλα – Ρέππα κ.ά., 1999).

Κάθε ομάδα χαρακτηρίζεται από την ‘προσωπικότητά’ της, τη στάση και τους σκοπούς της. Η αλληλεπίδραση των μελών της και η ομαδική αποδοχή ιδεών χαρακτηρίζει τη δυναμική κάθε ομάδας. Για να χαρακτηριστεί αυτή η δυναμική αποτελεσματική θα πρέπει να έχει:

- Κοινό στόχο
- Αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών και
- Γνώσεις περί αμοιβών και αποτελεσμάτων (Ζαβλανός, 2002).

Οι παραπάνω ομάδες περνάνε από διάφορα στάδια που οδηγούν στην ωρίμανσή τους ώστε να μπορούν να έχουν αποτελεσματική αλληλεπίδραση τα μέλη τους και να κατανοούν δυνατά και αδύναμα σημεία των υπολοίπων της ομάδας. Αξίζει να σημειωθεί πως ο χρόνος είναι εκείνος που βοηθάει καταλυτικά στην ωρίμανση των ομάδων αυτών (Χυτήρης, 2001). Έτσι διακρίνονται στα παρακάτω στάδια που μπορεί όμως η σειρά τους να διαφέρει από ομάδα σε ομάδα:

1<sup>ο</sup> στάδιο της αμοιβαίας αποδοχής, όπου συναντάται η γνωριμία των ατόμων και ο έλεγχος αποδεκτών ή μη διαπροσωπικών συμπεριφορών μεταξύ τους. Όσο πιο συχνά αλληλεπιδρούν, ο χρόνος για να αποδεχτούν αμοιβαία ο ένας τον άλλον μικραίνει, ενώ ο χρόνος γίνεται περισσότερο, όταν δεν αλληλεπιδρούν. Εδώ διαφαίνεται και η εξάρτηση του κάθε μέλους από το άλλο, ως προς την επίδειξη της αποδεκτής συμπεριφοράς.

2<sup>ο</sup> στάδιο εκείνο των δικτύων επικοινωνίας, όπου οι συμμετέχοντες σε αυτά παίρνουν μέρος στις λήψεις αποφάσεων. Ωστόσο, κάποια άτομα προσπαθούν να επιβληθούν ως ηγέτες με το πέρασμα του χρόνου, παρόλο που μπορεί ακόμα να μην έχουν ξεκαθαριστεί ποιες θα

είναι οι σχέσεις μεταξύ των μελών. Έτσι η ομάδα έχει αρχίσει να δημιουργεί τη δική της δομή.

3<sup>ο</sup> στάδιο της παρακίνησης και της παραγωγικότητας, όπου τα μέλη αποδέχονται την όποια προσπάθεια της ομάδας στην οποία ανήκουν, αποδεχόμενα το ρόλο το δικό τους αλλά και των άλλων. Εδώ αρχίζει να αναπτύσσεται και η αίσθηση μίας ομαδικής ταυτότητας.

4<sup>ο</sup> στάδιο της οργάνωσης και του ελέγχου, όπου τα μέλη της ομάδας δραστηριοποιούνται για την επίτευξη των κοινών στόχων που έχουν θέσει (Χυτήρης, 2001).

Σημαντικό επίσης σε μία ομάδα είναι το πόσο δεμένα είναι μεταξύ τους τα μέλη της και πόσο αφοσιωμένα σε αυτήν. Το μέγεθος του δεσίματος αυτού και της αφοσίωσης χαρακτηρίζει την συνεκτικότητα των ομάδων. Υπάρχουν παράγοντες που αυξάνουν την συνεκτικότητα αλλά και άλλοι που την μειώνουν.

Σε εκείνους που την αυξάνουν, συγκαταλέγονται:

- ❖ Το μικρό μέγεθος της ομάδας.
- ❖ Η κοινή αποδοχή των μελών για το στυλ ηγεσίας στην ομάδα.
- ❖ Το φιλικό κλίμα.
- ❖ Τα κοινά ενδιαφέροντα και οι αξίες των μελών της ομάδας.
- ❖ Το μεγάλο κύρος μεταξύ των μελών.
- ❖ Κοινή αντίληψη περί στόχων και επίτευξης τους.
- ❖ Το εξωτερικό περιβάλλον, όταν θεωρηθεί από την ομάδα ως απειλή προς αυτήν, με αποτέλεσμα να συσπειρώνεται η ομάδα γύρω από τους κοινούς της στόχους.

Σε εκείνους που την μειώνουν, συγκαταλέγονται:

- ❖ Το χαμηλό κύρος των μελών της ομάδας ως προς τις προσωπικότητές τους.
- ❖ Το μεγάλο μέγεθος της ομάδας (δυσχέρεια επικοινωνίας).
- ❖ Η αντίθεση μεταξύ των ομαδικών και ατομικών στόχων των μελών της ομάδας.
- ❖ Η συμμετοχή των μελών σε άλλες ομάδες.
- ❖ Οι προσπάθειες ενός ή περισσότερων μελών για επιβολή άποψης ή θέσης ή δράσης στα υπόλοιπα μέλη της ίδιας ομάδας.
- ❖ Η μη αποδοχή του στυλ ηγεσίας από τα μέλη της ομάδας.

- ❖ Ο ανταγωνισμός των μελών της ομάδας.
- ❖ Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και οι διαφορετικές αξίες των μελών της ομάδας (Χυτήρης, 2001).

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα των ομάδων, χρειάζεται να γίνει αναφορά σε τρεις παραμέτρους που αφορούν τους σχολικούς οργανισμούς και σχετίζονται με το τι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο/η διευθυντής-ρια, προϊστάμενος-η κατά τον σχηματισμό ομάδων μέσα σε αυτούς:

- ✓ Το μέγεθός τους
- ✓ Τη δομή τους (ρόλοι και ιεραρχίες μελών, κλίκες, συνοχή κ.ά.)
- ✓ Τους κοινωνικούς κανόνες – νόρμες (για πρόποσα συμπεριφορά) (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά., 1999).

Από τα παραπάνω επηρεάζονται μία σειρά πραγμάτων, όπως η απόδοση, η βιωσιμότητα, η συνοχή των ομάδων και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί.

### 3.2 Είδη συγκρούσεων

Κατά τον Rahim (2001), συγκρούσεις μπορούν να παρουσιαστούν μέσα σε έναν οργανισμό (ενδοοργανωτικές) αλλά και ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους οργανισμούς (διοργανωτικές). Οι συγκρούσεις μπορούν να διαφέρουν εξαιτίας των διαφορετικών αιτιών που τις προκαλούν, αλλά και των διαφορετικών συνεπειών που μπορεί να επιφέρουν στα άτομα και τους οργανισμούς τους. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στις συγκρούσεις έχουν τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές, το μέρος που λαμβάνουν χώρα και ο χρόνος κατά τον οποίο εξελίσσονται οι συγκρούσεις. Αρκετοί ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορα κριτήρια, προσπάθησαν να διαχωρίσουν τις συγκρούσεις. Αρχικά, οι συγκρούσεις μπορούν να διακριθούν σε **οριζόντιες και κάθετες**, σύμφωνα με τον Spaho (2013), καθώς και σε συγκρούσεις **ρόλων** και συγκρούσεις μεταξύ **προσωπικού**.

- ❖ **Οριζόντιες** χαρακτηρίζονται οι **συγκρούσεις** όταν εμφανίζονται μεταξύ προσώπων-ομάδων που όμως ανήκουν στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας (π.χ. μεταξύ εργαζομένων μίας επιχείρησης ή μεταξύ εκπαιδευτικών).
- ❖ **Κάθετες** χαρακτηρίζονται οι **συγκρούσεις** όταν εμφανίζονται μεταξύ προσώπων-ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας (π.χ. μεταξύ

εργαζομένων μίας επιχείρησης και του διευθυντή τους ή εκπαιδευτικών και του προϊστάμενου τους).

- ❖ **Συγκρούσεις ρόλων** χαρακτηρίζονται οι συγκρούσεις όταν οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού δεν κατανοούν το ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν.
- ❖ **Συγκρούσεις προσωπικού** χαρακτηρίζονται οι συγκρούσεις όταν εμφανίζονται μεταξύ εργαζομένων του ίδιου επιπέδου στην ιεραρχία και του βοηθητικού προσωπικού (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών και της σχολικής γραμματείας) .

Οι Σπυράκης και Σπυράκη (2008) διαχωρίζουν παρόμοια τις συγκρούσεις σε:

- ❖ **Γραμμικές** (μεταξύ στελεχών)
- ❖ **Ιεραρχικές** (μεταξύ προσωπικού)
- ❖ **Κάθετες** (σύμφωνα με την τυπολογία του Spaho)

Επίσης από κοινού με τον Spaho (2013) τις κατηγοριοποιούν σε:

- ❖ **Προσωπικές** (εξαιτίας διαφορετικών προσωπικοτήτων των ατόμων) και
- ❖ **Οργανωσιακές** (εξαιτίας παραλήψεων αδυναμιών και προβλημάτων στην οργάνωση).

Σύμφωνα με την Jameson (1999) μία σύγκρουση μπορεί να χαρακτηριστεί ως **επίσημη** (formal) αλλά και ως **ανεπίσημη** (non formal).

1. Στην πρώτη περίπτωση παρουσιάζεται με αθέτηση επίσημων διαδικασιών μέσα σε έναν οργανισμό.

2. Στη δεύτερη περίπτωση παρουσιάζεται όταν τα άτομα του οργανισμού έχουν διαφορετικές αξίες και πιστεύω, καθώς και όταν διαφωνούν με τον τρόπο που πραγματοποιείται μία εργασία ή με τον επιμερισμό αρμοδιοτήτων και τον καταμερισμό πόρων στους οργανισμούς στους οποίους ανήκουν.

Σύμφωνα με τους Medina κ.ά. (2002), αν λάβουμε υπόψη τις συνέπειες μίας σύγκρουσης σε έναν οργανισμό και στην αποδοτικότητα των ατόμων, η σύγκρουση μπορεί να διαχωριστεί σε **λειτουργική** και **δυσλειτουργική**.

1. Στη λειτουργική, αναφερόμαστε σε γνωστικό επίπεδο που έχει σχέση με τις στρατηγικές ολοκλήρωσης στόχων, τη διαχείριση πόρων και τις υποχρεώσεις των ατόμων που μετέχουν σε αυτή τη σύγκρουση. Έχει θετικό πρόσημο ως προς τη λειτουργία του οργανισμού και την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού.

2. Στη δυσλειτουργική, αναφερόμαστε σε συναισθηματικό επίπεδο που είναι κάτι πιο προσωπικό για τα άτομα και έχει αρνητικό πρόσημο για αυτά με

αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων στην λειτουργία του οργανισμού και στις σχέσεις των μελών του (Φίλντιση, 2014). Για τον Bondesio, M. J. (1992), οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις καταδεικνύουν τη δυσκολία του πλήρους διαχωρισμού των συγκρούσεων, καθώς η μία κατηγορία συνδέεται με την άλλη και είναι συνήθως σε μία διαδικασία ανάπτυξης, κατά την οποία μπορεί να ξεκινήσει ως ένας τύπος σύγκρουσης και να καταλήξει σε κάτι διαφορετικό.

### **3.2.1 Αίτια συγκρούσεων**

Τα αίτια των συγκρούσεων αποτελούν για πολλούς θεωρητικούς το κλειδί της επίλυσής τους. Βρίσκοντας και κατανοώντας τις αιτίες οδηγούμαστε σε μία επιτυχημένη διευθέτησή τους. Για τον Μπουραντά (1992, 2002) μία αποτελεσματική αντιμετώπισή τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως τυχαία, εάν δεν προσδιοριστούν επακριβώς οι αιτίες δημιουργίας τους.

Οι συγκρούσεις πηγάζουν σε γενικά πλαίσια από:

1. Το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο κινείται ένας οργανισμός δηλαδή την πολιτική, οικονομική, κοινωνική κατάσταση εντός της οποίας υπάρχει, τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού κ.ά. Οι οργανισμοί αντανακλούν τις κοινωνίες στις οποίες ανήκουν και οποιαδήποτε αλλαγή σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο μεταφέρεται από τα μέλη τους στο εσωτερικό τους. Σε περιόδους μεγάλων οικονομικών κραχ οι οργανισμοί δεν μπόρεσαν να επιβιώσουν. Επιπροσθέτως, τα μέλη τους πιθανόν να είναι διαφορετικών ηλικιών και εθνικοτήτων. Μεταφέροντας ο κάθε εργαζόμενος του οργανισμού τη δική του κουλτούρα και τις αντιλήψεις μέσα σε αυτόν, ενδέχεται να βρεθεί αντιμέτωπος με τη διαφορετική κουλτούρα και τις αντιλήψεις ενός άλλου εργαζομένου του οργανισμού.

2. Το περιβάλλον εργασίας, δηλαδή τις συνθήκες που επικρατούν (π.χ το είδος εργασίας, το στιλ διοίκησης που εφαρμόζεται στον οργανισμό, το εργατικό δυναμικό του, η υλικοτεχνική υποδομή του και το καθαρό εργασιακό περιβάλλον). Μη δημοκρατικοί τρόποι διοίκησης από τους προϊστάμενους, ο μεγάλος φόρτος εργασίας σε μικρό αριθμό εργαζομένων και τα ελάχιστα υλικοτεχνικά μέσα αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης συγκρουσιακών καταστάσεων.

3. Την κουλτούρα και το πώς οργανώνεται ο οργανισμός, δηλαδή τη στρατηγική που υιοθετεί και τους στόχους που θέτει. Αν οι στόχοι αυτοί δεν γίνουν αποδεκτοί από τα μέλη του, δεν οργανωθούν κατάλληλα από τον διευθυντή του οδηγούνται αργά ή γρήγορα σε εντάσεις που μόνο κακό μπορούν να επιφέρουν.



4. Το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, ό,τι δηλαδή σχετίζεται με την προσωπικότητα, την πνευματική και σωματική υγεία των εργαζομένων και το προσωπικό σύστημα αξιών τους (Κουτούζης, 2008).

Όταν τα μέλη ενός οργανισμού δεν έχουν διασαφηνισμένο ρόλο μέσα σε αυτόν, οδηγούνται συχνά σε διενέξεις, γιατί δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και τι αναμένεται να γίνει από τον καθένα τους (Saiti, 2015). Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις που μπορεί να έχουν μεταξύ τους τα μέλη του οργανισμού αποτελούν μία ακόμη αιτία σύγκρουσης (Saiti, 2015).

Σε σχέση με το ανθρώπινο στοιχείο που αναφέρθηκε παραπάνω, οι διαφορετικές απόψεις και τα διαφορετικά συμφέροντα των ατόμων ενδέχεται να οδηγήσουν σε ζήλια που και αυτή με την σειρά της προκαλεί αναταράξεις στον οργανισμό στον οποίο συνυπάρχουν τα άτομα. Επιπρόσθετα, η ανταγωνιστικότητα των μελών ενός οργανισμού για την επιρροή που θα ήθελαν να έχουν στους υπόλοιπους αποτελεί ακόμα μία καίρια αιτία για σύγκρουση (Σαϊτης, 2014).

Μέσα από πιθανές αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, νομικό επίπεδο της περιοχής στην οποία ένας οργανισμός ενεργοποιείται προκύπτουν διαφωνίες σε σχέση με συμφέροντα και αβεβαιότητα για το μέλλον σε σχέση με δικαιώματα και εξασφάλιση πόρων (Σαϊτης, 2002).

Οι συνθήκες εργασίας, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων καθώς και το είδος διοίκησης που υπάρχει στους οργανισμούς έχουν τη δική τους βαρύτητα στην συχνότητα των συγκρούσεων (Κουτούζης, 2008). Επίσης, η έλλειψη κανόνων ασφάλειας και υγιεινής στους χώρους εργασίας, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών (Σαϊτης, 2005) και η ύπαρξη τυπικών και άτυπων ομάδων -που έχουν ανταγωνιστικό χαρακτήρα ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκουν- γίνονται πιθανά αίτια συγκρούσεων (Χυτήρης, 2001). Το πώς διαχειρίζεται ένας οργανισμός το ανθρώπινό του δυναμικό (όσον αφορά τις διακρίσεις) και το καθεστώς εργασίας των εργαζομένων μέσα σε αυτόν κατέχουν με την σειρά τους το δικό τους μερίδιο στις αιτίες των διαφωνιών (Πετρίδου, 2011. Everard & Morris, 1999).

Όσον αφορά την κουλτούρα ενός οργανισμού και την στρατηγική που ακολουθεί, αυτές οδηγούν άλλοτε σε αύξηση και άλλοτε σε μείωση των συγκρούσεων. Το τι είδους σύγκρουση θα προκύψει και πώς θα καταλήξει, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως: το ρόλο της ηγεσίας σε έναν οργανισμό, τα προβλήματα οργάνωσης, το πόσο μεγάλος είναι ο οργανισμός, το ανομοιογενές προσωπικό, την άνιση απόδοση καθηκόντων και τη σαφή διάκρισή τους (Σαϊτης, 2002· Καψάλης, 2005).

Ως τελευταία αιτία σύγκρουσης θα λέγαμε τον ανθρώπινο παράγοντα, που περιλαμβάνει την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και το σύστημα αξιών του καθενός. Οι διαφορές που υπάρχουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, η προσωπική κοσμοθεωρία και η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα καθενός καθορίζουν και το πώς θα δει κανείς τις αναδυόμενες καταστάσεις που προκύπτουν μέσα στους οργανισμούς (Κάντας, 1995· Κουτούζης, 2008). Προβλήματα οικογενειακής και ψυχολογικής φύσης, η κακή σωματική υγεία και οι προσωπικές βλέψεις ίσως να δυσκολέψουν την συνεννόηση μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, να φανερώσουν παλαιότερες αψιμαχίες, που όμως, επειδή δεν αντιμετωπίστηκαν όπως θα έπρεπε, αναθερμαίνονται δημιουργώντας καινούριες (Καψάλης, 2005).

### 3.3 Στάδια συγκρούσεων

Μελετώντας κανείς τις συγκρουσιακές καταστάσεις στους οργανισμούς διαπιστώνει την δυναμική που έχουν και την κλιμακωτή τους εξέλιξη. Δεν είναι ένα φαινόμενο που ξαφνικά συμβαίνει, αντιθέτως απαιτείται χρόνος και διέλευση από μία σειρά σταδίων (ή ορισμένων από αυτά) μέχρι την κορύφωσή τους. Το αν μία σύγκρουση περάσει απ' όλα τα στάδια εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται (Thomas, 1976). Σε έρευνες γίνεται αναφορά κυρίως σε δύο μοντέλα κλιμάκωσης των συγκρούσεων, με πρώτο του Pondy (1967) και δεύτερο του Thomas (1976), που αποτέλεσαν το θεμέλιο λίθο για τα επτά επίπεδα εκδήλωσης της έντασης της σύγκρουσης, όπως αναφέρονται από τους Prenzel & Vanclay (2014). Τα επίπεδα αυτά αρχίζουν από την απουσία της σύγκρουσης και καταλήγουν στην έκδηλη διαφωνία.

Για τον Pondy η σύγκρουση κλιμακώνεται μέσα από τέσσερα στάδια:

**1<sup>ο</sup>: Λανθάνουσα σύγκρουση.** Σε αυτό το αρχικό στάδιο η σύγκρουση υποβόσκει, χωρίς να αποκλείει την εκδήλωση μιας πιο έντονης διαμάχης. Εντοπίζονται προβληματικές καταστάσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και προβλήματα όπως η υλικοτεχνική υποδομή και ο καταμερισμός εργασιών που θα μπορούσαν να καταλήξουν σε λανθάνουσες συγκρούσεις (Μπουραντάς, 2002).

**2<sup>ο</sup>: Αντιληπτή σύγκρουση.** Η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή από τους εμπλεκόμενους, καθώς παραδέχονται τις διαφορές μεταξύ τους. Μεγάλης σημασίας σε αυτό το σημείο είναι οι αντιληπτικές ικανότητες των ατόμων, καθώς υπάρχει περίπτωση η σύγκρουση να παραμείνει λανθάνουσα εξαιτίας του ό,τι κανείς εμπλεκόμενος δεν αισθάνεται απειλούμενος. Η μειωμένη πληροφόρηση και οι παρεξηγήσεις σε προσωπικές τοποθετήσεις είναι οι κύριες πηγές των αντιληπτών συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002· Σαϊτής, 2007).

**3ο: Φανερή σύγκρουση.** Η σύγκρουση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους αποκτά προσωπικό χαρακτήρα. Κάθε πλευρά νιώθει άβουλα και μπορεί να συμπεριφερθεί προκλητικά στην άλλη. Τέτοιου είδους συμπεριφορά μπορεί να είναι μία επίθεση, ανυπακοή σε κανόνες, ύβρεις, υπονόμηση των στόχων της άλλης πλευράς ακόμα και χειροδικίες.

**4ο: Αποτελέσματα σύγκρουσης.** Τα αποτελέσματα από συγκρουσιακά φαινόμενα μπορούν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στους οργανισμούς, ανάλογα με το πώς θα γίνει η διαχείριση της σύγκρουσης, και να αποτελέσουν την αιτία για την επόμενη λανθάνουσα σύγκρουση. Στην πρώτη περίπτωση, αν ικανοποιηθούν όλοι και επικεντρωθούν σε λανθάνουσες συγκρούσεις ώστε να τις επιλύσουν, ο οργανισμός θα αποδώσει καλύτερα, θα εισαγάγει καινοτομίες κ.ά. Στη δεύτερη, μειώνεται η απόδοση των εργαζομένων σε αυτόν, καθώς οι λανθάνουσες συγκρούσεις παραμένουν άλυτες.

Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο του Thomas (1976) που αναφέρεται στον Spaho (2013) η σύγκρουση περνάει μέσα από:

1. Το στάδιο της απογοήτευσης
2. Το στάδιο της συνειδητοποίησης
3. Το στάδιο της συμπεριφοράς
4. Το στάδιο της αντίδρασης από την αντίθετη πλευρά
5. Το στάδιο των συνεπειών

Οι διεργασίες που διεξάγονται σε διαφορετικά στάδια είναι σχεδόν οι ίδιες με εκείνες του μοντέλου του Pondy, μόνο που εδώ αφήνεται ελεύθερος ο τρόπος με τον οποίο οι ομάδες αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις και τα πιθανά αποτελέσματα αυτών.

### **3.4 Τεχνικές διευθέτησης**

Ως τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται κάποιος την σύγκρουση κάθε φορά που αυτή προκύπτει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Για τον Σαΐτη οι συγκρούσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται εγκαίρως και με αποτελεσματικό τρόπο, όταν εμφανίζονται σε έναν οργανισμό (2007). Στις περισσότερες περιπτώσεις των θεωρητικών γίνεται αναφορά στο Μοντέλο Διπλής Ανησυχίας (Dual Concern Model) των Blake & Mouton (1964). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η τεχνική που θα επιλεγεί για την διαχείριση της σύγκρουσης έχει σχέση με την προσοχή που δίνεται κάθε φορά είτε στα άτομα, είτε στην παραγωγή αποτελεσμάτων.

Έτσι διαμορφώνονται πέντε τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων: **Η ενσωμάτωση, η παραχώρηση, η επιβολή, η αποφυγή και ο συμβιβασμός.**

Στην **ενσωμάτωση** υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους στόχους των άλλων αλλά και τους προσωπικούς. Εδώ επιδιώκεται μία κοινά αποδεκτή λύση με ανοιχτή επικοινωνία και μεγάλη προσήλωση από τις αντιμαχόμενες πλευρές. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται σε περιπτώσεις συγκρούσεων λόγω σύνθετων ζητημάτων, όπως κατά τον προσδιορισμό των μακροπρόθεσμων στόχων.

Στην **παραχώρηση** υπάρχει μικρό ενδιαφέρον για τους προσωπικούς στόχους και μεγάλο για τους στόχους των άλλων. Έτσι μειώνεται η ένταση καθώς εντοπίζονται τα κοινά σημεία ώστε να ικανοποιηθεί η μία από τις δύο πλευρές. Όταν η μία από τις δύο πλευρές είναι πιο ανίσχυρη και έτοιμη να παραχωρήσει κάτι που της ανήκει, τότε χρησιμοποιείται η παρούσα τεχνική.

Στην **επιβολή** υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους προσωπικούς στόχους και μικρό για τους στόχους τρίτων. Επιβολή εντοπίζεται σε περιπτώσεις γρήγορων αποφάσεων σε θέματα μικρής σημασίας, από τον προϊστάμενο στους υφισταμένους σε έναν οργανισμό. Δεν συνιστάται σε συνεργασίες μακροχρόνιες και όταν οι δύο πλευρές έχουν την ίδια θέση.

Στην **αποφυγή** υπάρχει μικρό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους, όσο και για στόχους τρίτων. Η τεχνική αυτή χρησιμεύει, όταν η σύγκρουση είναι μικρής σημασίας και το κόστος για να αντιμετωπιστεί μεγαλύτερο από το όφελος μιας πιθανής επίλυσης. Επίσης, εδώ μιλάμε για αναβολή σε ένα μετέπειτα χρονικό σημείο, με ανικανοποίητους τους στόχους όλων των εμπλεκόμενων. Γίνεται λοιπόν σαφές πως επρόκειτο για μία μη ενδεδειγμένη τεχνική.

Στον **συμβιβασμό** τηρείται μία «μέση οδός» που έχει να κάνει με το ενδιαφέρον για προσωπικούς στόχους και τους στόχους τρίτων. Γίνεται προσπάθεια να βρεθεί μία συμβιβαστική λύση, με όσο γίνεται μεγαλύτερη ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων. Δίνεται όμως μία πρόσκαιρη λύση, χωρίς να διερευνηθούν τα ουσιαστικά αίτια της σύγκρουσης και αυτό αποτελεί ένα από τα μειονεκτήματα αυτής της τεχνικής (Πατσαλής και Παπουτσάκη, 2015). Αντιθέτως, θεωρείται αποτελεσματική για τους σχολικούς οργανισμούς (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Κατά το μοντέλο των Everard & Morris (1999), υπάρχουν οι παρακάτω στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις και αναφέρονται σε οργανισμούς όπως τα σχολεία και τα πανεπιστήμια.

**Αποφυγή:** Με αυτή την στάση το άτομο αποφεύγει τη σύγκρουση, την αναστέλλει με την προσδοκία ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του. Από τη μία πλευρά αυτή η στάση ενδέχεται να προκαλέσει άγχος σε όλους τους εμπλεκόμενους και προβλήματα επικοινωνίας

και από την άλλη να χρειάζεται, όταν ένα θέμα δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό και μπορεί όντως να περάσει από μόνο του.

**Μάχη:** Η στάση αυτή υπερασπίζεται ό,τι ο καθένας θεωρεί ως σωστό ή την επίτευξη μιας προσωπικής νίκης. Επίσης, γίνεται εκμετάλλευση της θέσης ισχύος που έχει το άτομο στην ιεραρχία του οργανισμού, χωρίς να υπάρχει σεβασμός προς τους άλλους. Ωστόσο, μπορεί να χρησιμεύσει για την υιοθέτηση δυσάρεστων μέτρων ή όταν η άλλη πλευρά προσπαθεί να εκμεταλλευτεί καταστάσεις.

**Εξομάλυνση προβλημάτων:** Η στάση αυτή είναι υποχωρητική και συνεργατική καθώς τον τίθενται πάνω από όλα τα συμφέροντα των άλλων. Η μη προσεκτική χρήση της μπορεί να οδηγήσει σε χαλάρωση της πειθαρχίας. Παρόλα αυτά χρησιμεύει για να κερδίσει κάποιος την εμπιστοσύνη του άλλου ή όταν πιστεύει πως έχει άδικο.

**Συμβιβασμός:** Το άτομο δεν επιδιώκει δημιουργικές λύσεις, αλλά αμφιταλαντεύεται και χρησιμοποιεί την μέση οδό. Εντούτοις, η πρακτική αυτή επιλέγεται για προσωρινές λύσεις.

**Επίλυση προβλημάτων:** Εδώ τα άτομα αναζητούν λύσεις που να ικανοποιούν όλες τις πλευρές. Η πρακτική αυτή έχει ως μειονέκτημα το χρόνο που θα χρειαστεί για την επίλυση των προβλημάτων και έτσι να αποτελέσει δικαιολογία για αναβολή αποφάσεων. Απαιτείται όμως στις περιπτώσεις θεμάτων που δεν επιδέχονται συμβιβασμούς, η σύγκρουση είναι μακροχρόνια και όταν δίνεται βαρύτητα στην ποιότητα της απόφασης που θα παρθεί ώστε να οδηγήσει σε δημιουργικές λύσεις.

Μεταγενέστερα, ο Rahim (2002) κατανέμει τις τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων σε πέντε επίσης κατηγορίες, έχοντας ως άξονα το ενδιαφέρον του ατόμου για τον εαυτό του και για τους άλλους :

- 1. Αποφυγή,** όπου το άτομο δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον για το ίδιο και τους άλλους
- 2. Συμβιβασμός,** όπου το άτομο δείχνει μεσαίας έντασης ενδιαφέρον για όλους ακόμα και για το ίδιο
- 3. Υποχώρηση,** όπου το άτομο επιδεικνύει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό του και υψηλό για τους άλλους
- 4. Κυριαρχία,** όπου το άτομο δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για το ίδιο και χαμηλό για όλους τους άλλους και τέλος
- 5. Ενσωμάτωση** όπου υπάρχει υψηλό ενδιαφέρον για όλους.

Για τον Ζαβλανό (1999) δεν υπάρχει μία και μοναδική τεχνική διευθέτησης για όλες τις συγκρούσεις, αλλά το ποια θα επιλεγεί εξαρτάται από την ίδια τη σύγκρουση. Όλες οι

παραπάνω αναφορές και διακρίσεις που εντοπίστηκαν στην βιβλιογραφία συγκλίνουν σε μία αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού.

### **3.5 Αποτελέσματα συγκρούσεων**

Μολονότι πολλές κλασικές θεωρίες για τη διοίκηση προσέδιδαν στη σύγκρουση αρνητική χροιά, οι σύγχρονες θεωρήσεις τής δίνουν θετικό πρόσημο ως προς την οργανωτική απόδοση ενός οργανισμού και ειδικότερα του σχολικού, επειδή οδηγεί σε αποτελεσματική ανάπτυξη του (Saiti, 2015). Οι σχολικοί οργανισμοί ως εκ τούτου χρειάζεται να συνηθίσουν την ύπαρξη των συγκρούσεων στο εσωτερικό τους, να τις δουν ως επακόλουθο των κοινωνικών επαφών των μελών τους, αφού οι επιρροές τους έχουν άμεση σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τα μέσα που χρησιμοποιούνται (Γιαννίκας, 2014). Συμπερασματικά, υπάρχει περίπτωση οι συγκρούσεις να φανούν ωφέλιμες για τους οργανισμούς όπου εμφανίζονται και για το λόγο αυτό οι τελευταίοι θα πρέπει να αποδεχτούν μία πιθανή εμφάνισή τους και να τις διαχειριστούν δημιουργικά.

#### **3.5.1 Θετικές συνέπειες**

Οι αντιπαραθέσεις που εμφανίζονται μεταξύ των εμπλεκομένων δίνουν ευκαιρία στα άτομα αυτά να δημιουργήσουν νέες ιδέες, να έχουν σωστότερες κρίσεις (Ζαβλανός, 2002) και καλύτερους στόχους (Παρασκευόπουλος, 2008). Για τον Χυτήρη (1996) ισχύουν τα παραπάνω, εφόσον ο διευθυντής, όταν πρόκειται για σχολικό οργανισμό, έχει την ικανότητα να διαχειριστεί τις αντιπαραθέσεις σωστά. Με αυτό τον τρόπο ο οργανισμός μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερος και πιο παραγωγικός (Ζαβλανός, 1999). Ο Καψάλης (2005) προσθέτει την ενίσχυση του ηθικού και των κινήτρων στα μέλη των συλλόγων διδασκόντων καθώς και την αύξηση της συνοχής τους ως μελών της ίδιας εκπαιδευτικής μονάδας (άτυπες ομάδες), όταν έχουν να αντιμετωπίσουν έναν κίνδυνο από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011). Για τον Χυτήρη (2001) η σύγκρουση επιφέρει το βέλτιστο, όταν εκτονώνει τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα.

Είναι πολύ σημαντικό σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά στη συμβολή που έχουν οι συγκρούσεις στα ίδια τα άτομα και στην ενδοσκόπηση του εαυτού τους, ώστε να επανεξετάσουν ενδεχόμενα στερεότυπα που έχουν (Φασουλής, 2005) και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, για να αντιμετωπίζουν

αποτελεσματικά, με αλληλοσεβασμό και αλληλοκατανόηση πιθανές διενέξεις (Παρασκευόπουλος, 2008).

### 3.5.2 Αρνητικές συνέπειες

Αντίθετα, οι συνέπειες των συγκρούσεων μπορούν να αποβούν μοιραίες, αν δεν έχουν έγκαιρα αντιμετωπιστεί. Σε αρνητικές συνέπειες συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθες:

1. οι δυσκολίες στην επικοινωνία μέσα στις ομάδες των οργανισμών,
2. η δυσχέρεια στην πραγματοποίηση καινοτομιών,
3. η παραποίηση των οργανωτικών στόχων,
4. η κατάχρηση πόρων (Παρασκευόπουλος, 2008),
5. η μείωση του παραγόμενου έργου από τα μέλη των σχολικών οργανισμών
6. η ελάττωση των κινήτρων του διδακτικού προσωπικού (Ανδρουλάκης και Σταμάτης, 2009).

Για τον Σαΐτη (2007) ένα ψυχρό και αρνητικό κλίμα στους σχολικούς οργανισμούς αποτρέπει τα μέλη τους από το να λάβουν οποιαδήποτε απόφαση και έτσι είναι πιθανό να οδηγηθούν σε εντονότερες μελλοντικές διαφωνίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εργασιακό άγχος, που οδηγεί σε συχνές απουσίες, όταν δημιουργείται άσχημο κλίμα μεταξύ τους από τη διαρκή ενασχόληση με τις απόψεις των άλλων (Παππά, 2006), έτσι έχουν ένα συναίσθημα ήττας από την κατανάλωση ενέργειας που μπορεί να κινητοποιήσει ακόμα και ένα σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Παρασκευόπουλος, 2008).

Για την αποτίμηση όλων των παραπάνω συνεπειών ο Ζαβλανός (2002) αναφέρει πως εξαρτάται από το τι ενέργειες πραγματοποιήθηκαν και πόσο αποτελεσματικοί τρόποι υιοθετήθηκαν. Επιπρόσθετα, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) θεωρεί πως υπάρχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες από τις συγκρούσεις και η διευθέτησή τους έχει σχέση με το αν χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης ή όχι.

### 3.5.3 Πρόληψη συγκρούσεων

Η πρόληψη των συγκρουσιακών καταστάσεων στους οργανισμούς και κυρίως στους σχολικούς είναι δύσκολη, στις περιπτώσεις κυρίως που δεν υπάρχει ουσιαστική αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών του οργανισμού είτε αυτά είναι προϊστάμενος - υφιστάμενοι, είτε άτομα στον ίδιο εργασιακό χώρο. Η πρόληψη αφορά κυρίως τα στελέχη των οργανισμών τα οποία οφείλουν να οδηγήσουν σε μία κοινή πολιτική τα άτομα των οργανισμών (υπαλλήλους, εκπαιδευτικούς) με κοινούς στόχους προς όφελος του συνόλου.

Παραπάνω, προσδιορίστηκε από αρκετούς ερευνητές η θετική όψη των συγκρούσεων, παρόλα αυτά καλύτερη θα ήταν η πρόληψη καθώς έτσι αποφεύγονται άγχη, ανασφάλειες, φόβοι κ.ά. Τα εμπλεκόμενα άτομα απαλλαγμένα απ' όλα τα προηγούμενα, επικεντρώνονται σε πιο ουσιώδη θέματα εστιάζοντας στην συνεργασία και την σωστή οργάνωση. Τα στελέχη των σχολικών οργανισμών χρειάζεται να διασφαλίζουν ένα ήρεμο κλίμα, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν θα αναλώνονται σε ανούσιες αψιμαχίες αλλά θα αφιερώνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ο Schein (1980) μίλησε για την σύνδεση πρόληψης με απόδοση και αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Αναφέρει πως τα άτομα που συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν θα πρέπει να εστιάζουν τις προσπάθειές τους στην κατάκτηση των στόχων που είχε θέσει εξ αρχής ο εκπαιδευτικός οργανισμός τους. Επίσης εστιάζει στο γεγονός πως τα άτομα ή οι ομάδες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα ανταλλαγής ρόλων, ώστε να δουν από μία άλλη οπτική πιθανά προβλήματα, που απασχολούν ένα άλλο μέλος της ομάδας. Τέλος, σημαντικό ρόλο για τους οργανισμούς παίζει η δικαιοσύνη, η έλλειψη ανταγωνισμού και η εφαρμογή της αρχής της ισονομίας.

Άλλοι ερευνητές όπως οι Katz & Lawyer (1993) συσχετίζουν την πρόληψη με δύο ενέργειες. Η πρώτη είναι να συμφωνήσουν από κοινού τα μέλη των οργανισμών ώστε να αναλύουν τις απόψεις τους με βάσιμα επιχειρήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους, να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα, όταν προκύπτουν, να ακούνε τις αντίθετες απόψεις και να γνωστοποιούν τη συμφωνία που προέκυψε. Η δεύτερη είναι η παρακολούθηση της συγκεκριμένης συμφωνίας με τον έλεγχο των αρχικών συλλογικών στόχων που τέθηκαν και ο εφησυχασμός των εμπλεκόμενων για τη διατήρηση του ελέγχου, αν γίνει αθέτηση συμφωνίας. Επιτυγχάνεται κυρίως έτσι η συνεργατικότητα των μελών του οργανισμού, απαλλάσσοντάς τους από το ατομικό συμφέρον και την προβολή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ**

### **4.1 Ενδοσχολικές συγκρούσεις**

Όπως κάθε οργανισμός χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των μελών του, έτσι και σχολικοί οργανισμοί αποτελούμενοι από εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό, που συνυπάρχουν καθημερινά και συνδιαλέγονται, ενδέχεται να οδηγηθούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Τα εμπλεκόμενα μέλη θα εμφανίσουν κάποια στιγμή αντίθετες απόψεις ή



πρακτικές και θα δημιουργηθούν παρεξηγήσεις που θα επιφέρουν συγκρούσεις (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015). Αυτές οι συγκρούσεις υποδηλώνουν ανταγωνισμό, ίσως και εχθρική διάθεση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ενός σχολείου (διευθυντής-ια/προϊστάμενος-η, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινωνίας).

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία των **ενδοοργανωτικών/ενδοεπιχειρησιακών συγκρούσεων**, εκείνων δηλαδή που εμφανίζονται στο εσωτερικό των οργανισμών (Rahim, 1992). Για τον Κατσαρό η σύγκρουση στους σχολικούς οργανισμούς είναι κάτι που δεν μπορεί να αποφευχθεί και λειτουργεί ως μία οργανωτική πραγματικότητα. Για την Αθανασούλα-Ρέππα (2012) οι σχολικές συγκρούσεις, είτε ως απλή διαφωνία απόψεων είτε ως σύγκρουση συμφερόντων, θεωρούνται ανεκτίμητες στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Ανάλογα με το ποια μέλη εμπλέκονται κάθε φορά, οι ενδοσχολικές συγκρούσεις κατηγοριοποιούνται σε:

- **Διαπροσωπικές συγκρούσεις**, που εμφανίζονται όταν υπάρχουν προσωπικές διαφορές μεταξύ των ατόμων μίας ομάδας, όπως ο σύλλογος διδασκόντων. Επίσης εκδηλώνονται μεταξύ διοικητικών στελεχών ενός σχολικού οργανισμού όπως διευθυντή-υποδιευθυντή ή και ανάμεσα σε διοικητικό στέλεχος και διδάσκοντα δηλαδή διευθυντή και εκπαιδευτικό (Μπουραντάς, 2002). Γενικότερα παρατηρούνται ανάμεσα σε ισχυρά άτομα ή ενός ισχυρού και ενός λιγότερου ισχυρού, όπως διευθυντής με γονέα, εκπαιδευτικός με γονέα και διευθυντής με μαθητή (Σαΐτης, 2002).
- **Ομαδικές συγκρούσεις**, που εμφανίζονται μεταξύ ατόμων διαφορετικών ομάδων εντός της ίδιας σχολικής μονάδας όπως ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι άτυπες ομάδες (στο εσωτερικό ενός σχολείου) που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο εμπεριέχονται σε αυτή την κατηγορία συγκρούσεων (Miller, 2006).
- **Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων**, όπως ανάμεσα στον διευθυντή-προϊστάμενο του σχολείου και τον σύλλογο διδασκόντων, εκπαιδευτικό και μαθητές ενός τμήματος (Χυτήρης, 2001 Σαΐτης, 2014), καθώς και σε διευθυντή με το σύλλογο γονέων, με ομάδα μαθητών ή ακόμα και με κάποιο τοπικό φορέα. Τέλος, ενδέχεται και ένας εκπαιδευτικός να έρθει σε αντιπαράθεση με το σύλλογο διδασκόντων στον οποίο ανήκει ή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου στο οποίο υπηρετεί (Σαΐτης, 2002)
- **Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον**, που δημιουργούνται όταν για ένα εκπαιδευτικό θέμα διαφωνούν το σχολείο και οι τοπικοί φορείς της κοινότητας (π.χ Διευθυντής /σύλλογος διδασκόντων με έναν Ο.Τ.Α (Σαΐτης, 2014)

➤ **Συγκρούσεις εσωτερικού τύπου**, που αναπτύσσονται στους συλλόγους διδασκόντων, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προτεραιότητες και δεν μπορούν να διαλέξουν με ποια χρονική σειρά θα υλοποιήσουν τους στόχους της σχολικής τους μονάδας (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011).

#### 4.1.1 Αιτίες-παράγοντες συγκρούσεων

Η ανάλυση και η κατανόηση των αιτιών των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς κρίνεται αναγκαία, καθώς αυτές αποτελούν ένα υπαρκτό φαινόμενο που όλο και περισσότεροι ερευνητές θέλουν να το διερευνήσουν. Σε θεωρητικό επίπεδο ο Ζαβλανός (1990) και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) ομαδοποιούν τις αιτίες των συγκρούσεων στα σχολεία σε τέσσερις ομάδες. Στην **1<sup>η</sup> ομάδα** ανήκουν εκείνες που σχετίζονται με τη δομή του σχολικού οργανισμού, στη **2<sup>η</sup> ομάδα** ανήκουν όσες αφορούν τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων, στην **3<sup>η</sup> ομάδα** ανήκουν αυτές που αφορούν τον ανθρώπινο παράγοντα και στην **4<sup>η</sup> ομάδα** ανήκουν όσες έχουν σχέση με προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ εκείνων που συμμετέχουν στις συγκρούσεις. Αναλυτικότερα ως αιτίες χαρακτηρίζονται:

- Ο ακαθόριστος ρόλος των εκπαιδευτικών, οι ασαφείς αρμοδιότητές τους (Σπυράκης και Σπυράκη, 2008) και η έλλειψη ενημέρωσής τους για θέματα που αφορούν αναπληρώσεις απουσίας εκπαιδευτικών, εφημερίες, συνοδείες για σχολικές εκδρομές κ.ά. (Πετρίδου, 2011).
- Η μη αποτελεσματική ηγεσία από το διευθυντή-προϊστάμενο του σχολικού οργανισμού, δεδομένου ότι έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 2008· Φασουλής, 2005).
- Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και ο περιορισμός των κονδυλίων που προορίζονται για τις κτιριακές ανάγκες των οργανισμών ενδέχεται να οδηγήσουν σε αντιπαραθέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση (Ιορδανίδης, 2014).
- Όταν μία ομάδα επιχειρεί να κυριαρχήσει εις βάρος μίας άλλης καθώς και να επεκτείνει τη σφαίρα επιρροής της σε άλλους, στοχεύοντας στην υπεροχή της έναντι των υπολοίπων (Σπυράκης & Σπυράκης, 2008).
- Οι συγκρουόμενοι στόχοι των εκπαιδευτικών, καθώς επιδιώκουν την κατάκτησή τους, ενδεχομένως εις βάρος άλλων συναδέλφων τους (Σπυράκης και Σπυράκη, 2008).

- Η έλλειψη κοινού οράματος των εκπαιδευτικών για το σχολείο τους (για την αποστολή και τους στόχους του) ή η απροθυμία για την κατανόσή του (Πετρίδου, 2011).
- Η έλλειψη συνοχής των συλλόγων διδασκόντων, καθώς συχνά οι εκπαιδευτικοί μέλη τους είναι αποσπασμένοι, ή αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι και κάθε χρόνο μετακινούνται, μεταβάλλοντας τη σύνθεση των συλλόγων τους (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011· Φασουλής, 2006).
- Οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται από διαφορετικά ίσως κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, μπορεί ο καθένας να λειτουργεί σύμφωνα με το δικό του προσωπικό σύστημα αξιών και συμφερόντων που διαφοροποιείται από εκείνο ενός άλλου συναδέλφου του (Rahim, 2002· Ιορδανίδης, 2014).
- Η ελλιπής ή ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών και η ασάφεια στα μηνύματα που ανταλλάσσουν τα άτομα μεταξύ τους αποτελούν εμπόδιο για την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Μπουραντάς, 2002· Παρασκευόπουλος, 2008).

Σε ερευνητικό επίπεδο πολλοί ερευνητές στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν με τα αποτελέσματα των ερευνών τους το παραπάνω θεωρητικό επίπεδο των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες συγκρούσεων που εντοπίστηκαν είναι: η μη αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία, η μη συνοχή ανάμεσα στα μέλη των οργανισμών εξαιτίας των συχνών τους μετακινήσεων, οι περικοπές στην οικονομική ενίσχυση των σχολείων, οι περιορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές και οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων (Ανδρουλάκης και Σταμάτης, 2009· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011· Φασουλής, 2005).

## **4.2 Ρόλος-δεξιότητες διευθυντή σχολικού οργανισμού στη διαχείριση συγκρούσεων**

Αναμφίβολα ο ρόλος ενός διευθυντή σε έναν σχολικό οργανισμό είναι πολυσύνθετος και με πολλές απαιτήσεις. Η διαχείριση πολλών και διαφορετικών θεμάτων, σε συνδυασμό με την καθημερινή επικοινωνία με τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, τον καθιστούν ένα άτομο με πολλές δεξιότητες και ικανότητες. Ο ρόλος του θα καθορίσει και το πώς θα λειτουργήσει η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ηγείται. Για τον Πασιαρδή (2004), η

εικόνα ενός σχολείου αντικατοπτρίζεται μέσα από την εικόνα που έχει ο/η διευθυντής/ρια του, για τον/την ίδιο/α και για αυτά που είναι ικανός/η να πραγματοποιήσει.

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι, βάσει νόμου, υπεύθυνος για τον συντονισμό, τον έλεγχο και την εύρυθμη λειτουργία της. Ο ρόλος του θεωρείται κρίσιμος στη διαχείριση των διενέξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος, 2008), οπότε είναι αναγκαία η άριστη γνώση της νομοθεσίας και η κατοχή δεξιοτήτων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού. Σημαντική είναι και η κατάρτισή του σε θέματα συμβουλευτικής, ώστε να συμβάλλει στη διευθέτηση των θεμάτων που ανακύπτουν, συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς (Δακοπούλου, 2008).

Επίσης, για τον Παπαγεωργίου (2002), ο διευθυντής χρειάζεται να επιδείξει σεβασμό και ανθρωπιά στους άλλους και όχι να ασκεί μόνο τα καθήκοντα που ορίζονται από την νομοθεσία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στα σχολεία μία από τις βασικές αιτίες συγκρούσεων είναι η διαχείριση των πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει τη σωστή και δίκαιη κατανομή και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, ώστε να ικανοποιούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί και να αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό τρόπο οι ανάγκες του σχολείου (Χαλκιώτης, 2008). Αυτό διαφαίνεται εξάλλου από τις απαντήσεις που έδωσε το δείγμα εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα και θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι τρεις κύριοι ρόλοι που μπορεί ένας διευθυντής να υιοθετήσει σε μία συγκρουσιακή περίπτωση:

**1) Υποκινητής της σύγκρουσης**, που ως εκ της θέσεως του έχει την εξουσία να δημιουργήσει σκοπίμως διενέξεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενεργοποιηθεί μία διαδικασία ανανέωσης στον σχολικό του οργανισμό, διοικώντας όμως με ένα αυταρχικό στιλ που τον αποξενώνει από τους υφισταμένους του

**2) Εναγόμενος της σύγκρουσης**, που βρίσκεται αντιμέτωπος με τις κατηγορίες και τις διαφωνίες των υπόλοιπων εκπαιδευτικών κυρίως για θέματα διοίκησης

**3) Μεσολαβητής της σύγκρουσης**, που μεσολαβεί για την επίλυση διαφορών μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών ακόμη και γονέων, ώστε να διατηρήσει τις ισορροπίες και να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ τους. Μπορεί να δράσει προληπτικά, διευκρινίζοντας στόχους, για να μην οδηγηθούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε μία καταστροφική

σύγκρουση, αλλά και πυροσβεστικά, έχοντας εκείνος τον τελευταίο λόγο για την αποκατάσταση των εκπαιδευτικών σχέσεων (Σαΐτης, 2007).

Με τις παραπάνω γνώσεις και δεξιότητες ο διευθυντής καλείται να λάβει σωστές αποφάσεις στη διαχείριση συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο του, αλλά και να γίνει ικανός στην πρόβλεψη απειλών για τον οργανισμό, πριν γιγαντωθούν και επηρεάσουν την λειτουργία του (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Γίνεται κατανοητό ότι ένας/μία διευθυντής/ρια, θα πρέπει να προβλέπει την θετική ή αρνητική επίπτωση των συγκρούσεων στο σχολικό οργανισμό του, ώστε να τις αντιμετωπίσει ανάλογα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Όσον αφορά την πρόληψη των συγκρούσεων, ο Σαΐτης (2007) πιστεύει πως ένας διευθυντής χρειάζεται να:

- Γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ενδιαφέροντα, δεξιότητες κ.ά.
- Δείχνει ενδιαφέρον σε δυσaréσκεια που ενδέχεται κάποιος εκπαιδευτικός να του εκφράσει.
- Αναγνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Παρακινεί για υιοθέτηση πρωτοβουλιών.

Ο διευθυντής χρειάζεται να συναισθανθεί τους υφιστάμενους του και να επικεντρωθεί στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του, ώστε να το βοηθήσει στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων του, εμψυχώνοντάς το και καλλιεργώντας ένα υποστηρικτικό κλίμα εντός του σχολείου (Σπυράκης και Σπυράκη, 2008). Αναφερόμενοι στο Μοντέλο Διπλής Ανησυχίας (Dual Concern Model) των Blake και Mouton (1964) με τις πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, θεωρούμε πως η τεχνική της **παραχώρησης και της ενσωμάτωσης (συνεργασίας)** θεωρούνται πιο αποτελεσματικές, σε αντίθεση με την **επιβολή (εξουσία)** και την **αποφυγή**. Η τεχνική του **συμβιβασμού** μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική ανάλογα με την ένταση της σύγκρουσης. Η **επιβολή** ως επιλογή διαταράσσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, προκαλώντας στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα, ενώ η **αποφυγή** μπορεί να τους οδηγήσει σε απάθεια και αδιαφορία.

#### 4.2.1 Ρόλος- δεξιότητες προϊσταμένου-ης νηπιαγωγείου

Στην προσχολική εκπαίδευση, ο ρόλος του-της προϊσταμένου-ης νηπιαγωγείου είναι εξίσου πολυδιάστατος και απαιτητικός με εκείνο του διευθυντή των δημοτικών σχολείων.

Επιπρόσθετα, πέραν των διοικητικών τους καθηκόντων (πράξεις, εγκύκλιοι και οδηγίες) ασκούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα χωρίς μείωση ωραρίου, όπως γίνεται στους διευθυντές δημοτικών. Ο ρόλος των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης δεν σταματάει μόνο στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά διευρύνεται πέρα απ' αυτό. Ο ρόλος και η στάση τους προσδιορίζονται από το τι γνωρίζουν τα νήπια, τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και τις ειδικές αρχές του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 2004, σ. 68).

επίσης, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία, η επαφή-επικοινωνία με γονείς και τους υφιστάμενους νηπιαγωγούς είναι καθημερινή και καλύπτει όλους τους τομείς της σχολικής τους ζωής. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο ρόλος του προϊσταμένου αποτελείται από βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που θα καθορίσουν την έκβαση των σχέσεων εντός του νηπιαγωγείου.

Όπως έχει αναφερθεί για τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, ο τρόπος που θα διαχειριστούν μία συγκρουσιακή κατάσταση, θα καθορίσει και την εξέλιξή της. Ο/η προϊστάμενος-η θα πρέπει να είναι ικανός να επιλέξει την κατάλληλη τεχνική για την αναδυόμενη σύγκρουση, καθώς, όπως έχει αναλυθεί διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο, όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και κατά συνέπεια ούτε και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων στα νηπιαγωγεία εξαρτάται από την αυτοπειθαρχία και τον τρόπο επικοινωνίας που εφαρμόζει στην πράξη ο/η εκάστοτε προϊστάμενος-η. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει :

1. Να εκφράζεται με ήρεμο και ειλικρινή τρόπο στους συναδέλφους του.
2. Να γίνει καλός ακροατής και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθησή του σε σχέση με το τι νιώθουν οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων.
3. Να χρησιμοποιεί το διάλογο με τα εμπλεκόμενα μέλη του νηπιαγωγείου κάνοντας ερωτήσεις και όχι να αποφασίζει τελεσίδικα μόνος του.
4. Να έχει τη δύναμη να έρθει σε αντιπαράθεση λέγοντας «όχι».
5. Να λαμβάνει υπόψη όλες τις πιθανές διαστάσεις της σύγκρουσης και της πίεσης που δέχονται οι συμμετέχοντες σε αυτή.
6. Να μην εστιάζει στο τι μπορεί να χωρίζει τους αντικρουόμενους, αλλά σε αυτό που μπορεί να τους ενώσει, όπως η θέσπιση ξεκάθαρων κοινών στόχων, που θα οδηγήσουν το νηπιαγωγείο σε επιτυχημένη πορεία.

### 4.3 Έρευνες σχετικά με τις συγκρούσεις

Η πληθώρα ερευνών που εντοπίζεται στο διεθνή και ελληνικό χώρο με θέμα τις συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς καταδεικνύει και την ιδιαίτερη σημασία τους. Κάθε μία αναφέρεται σε διαφορετικές περιστάσεις και εκπαιδευτικά πλαίσια. Γενικότερα, οι έρευνες αναφέρονται στις αιτίες, τις συνέπειες και τη συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς και στο ρόλο που παίζουν οι διευθυντές σε αυτές και τις τεχνικές που υιοθετούν για τη διαχείρισή τους. Στη πλειονότητά τους εστιάζουν σε συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Πιο λίγες είναι εκείνες που επικεντρώνονται στις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών τους. Ακολουθεί βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που αναφέρονται στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς αποτελεί ένα από τα αντικείμενα έρευνας και της παρούσας εργασίας.

Στο διεθνή χώρο, για τους Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), οι έρευνες μεταφέρουν τις ιδέες και τις τεχνικές εκείνες που υιοθετούνται σε κάθε εργασιακό περιβάλλον. Το συμπέρασμα της έρευνας του Rahim (2001) καταλήγει στο ότι οι σύλλογοι διδασκόντων, αναλόγως του μεγέθους τους, επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και ο **συμβιβασμός** δεν θεωρείται η πιο κατάλληλη επιλογή, καθώς χρειάζεται χρόνος και βούληση από την μεριά των εκπαιδευτικών για υποχώρηση και εξεύρεση μίας μέσης λύσης. Σε άλλη έρευνα, οι Chen και Tjosvold (2002) κατέληξαν στο ότι η **επιβολή, η αποφυγή και ο συμβιβασμός** είναι οι πιο συνηθισμένες τεχνικές αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ το 2008, με δείγμα 923 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η Somech οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η **συνεργασία**, ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, επηρεάζει πιο θετικά τις ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς την απόδοσή τους μέσα στο σχολείο, σε αντίθεση με την **κυριαρχία**. Επίσης, η Sahin (2010), στην Αττάλεια της γειτονικής Τουρκίας, ερευνώντας τις απόψεις 486 εκπαιδευτικών και 90 διευθυντών δημοτικών σχολείων, διαπίστωσε ότι οι υπάρχουσες δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας των διευθυντών σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό, με τον τρόπο που θα διαλέξουν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που προκύπτουν στα σχολεία τους.

Σε άλλη έρευνα που έλαβε χώρα στην Νότια Αφρική, ο Msila το 2012, κατέδειξε πως οι διευθυντές δημοτικών σχολείων δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ως προς τη

διαχείριση των συγκρούσεων. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από τις απόψεις τους που θεωρούν ότι θα έπρεπε οι συγκρούσεις να αποφεύγονται ή να σταματήσουν να υπάρχουν. Δείχνουν έτσι να αγνοούν τον ρόλο που διαδραματίζουν αυτές μέσα στα σχολεία. Για αυτό το λόγο ο ερευνητής επισημαίνει την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, πάνω στο τόσο σοβαρό θέμα των συγκρούσεων. Τέλος, η έρευνα της Boucher το 2013, με δείγμα 176 διευθυντών δημοτικών σχολείων από 40 περιφέρειες της Νότιας Καρολίνας (Η.Π.Α), κατέδειξε ως επικρατέστερη μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων εκείνη της **συνεργασίας**. Οι διευθυντές θεωρούν πως η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναδυόμενων συγκρούσεων συσχετίζεται με θέματα εμπιστοσύνης, κατανόησης, έγκαιρης αντιμετώπισης των προβλημάτων και αυτογνωσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

Συνεχίζοντας με τις έρευνες στον ελληνικό χώρο, πολλοί είναι οι ερευνητές και εδώ που ασχολήθηκαν με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα των Σαΐτη, Δάρρα και Ψάρρη (1996) σε δείγμα 1420 εκπαιδευτικών και διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 7 νόμους της χώρας, κατέδειξε την συσχέτιση ανάμεσα στον τρόπο ηγεσίας του διευθυντή με τη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, κατά την άποψή τους **ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας** είναι εκείνος που θα μπορούσε να τις μειώσει.

Στη μελέτη του Καλαβρού, το 2007, δίνεται έμφαση στους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών οργανισμών, όπου **η συναίνεση** για αυτούς αποτελεί τη λύση για την αντιμετώπιση της πλειονότητας των συγκρούσεων. Εδώ το δημοκρατικό πνεύμα κατά την ανταλλαγή απόψεων αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην αποφυγή των συγκρούσεων.

Η Αργυρού (2011), στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας σε 130 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του Ν. Πρέβεζας, αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον περιορισμό των συγκρούσεων, ανέδειξε ότι ο διευθυντής του σχολείου τους επιλέγει τον **συμβιβασμό** (με ποσοστό 83%), καθώς και τις διπλωματικές λύσεις στις συγκρούσεις που προκύπτουν. Επίσης, σε άλλη μεταπτυχιακή έρευνα μία χρονιά αργότερα, το 2012, στο Ν. Μαγνησίας, ο Λεπίδας βρήκε πως το στιλ ηγεσίας δείχνει να επιδρά στις συγκρούσεις και πως ο υποστηρικτικός τρόπος ηγεσίας συντελεί στη θετική εξέταση των συγκρούσεων.

Οι Μπαλιούση και Μπαλιούσης (2014) έδωσαν έμφαση και αυτοί με τη σειρά τους στο ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα από τη



διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του δήμου Διονύσου Αττικής.

Την ίδια χρονιά το 2014, ο Δημητρακόπουλος αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων, σε δείγμα 195 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του Πειραιά, Κορυδαλλού, Νίκαιας-Ρέντη και Κερατσινίου, ανέδειξε μεταξύ άλλων ως επικρατέστερη άποψη (με ποσοστό 74,9%) ότι ο διευθυντής των ερωτηθέντων δεν αποφεύγει μία ανακύπτουσα σύγκρουση, αλλά χρησιμοποιεί την τεχνική της **συνεργασίας** για να την αντιμετωπίσει.

Σε έναν άλλο νομό, τον Έβρο, η μεταπτυχιακή έρευνα του Ουρουμίδη (2015) με δείγμα 118 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, συγκέντρωσε πολύ ενδιαφέροντα δεδομένα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (93,3%) υποστηρίζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του διευθυντή, που δεν θέλει να είναι αποστασιοποιημένος και να αφήνει μόνους τους υφισταμένους του να βρουν λύση (με ποσοστό 87,3%). Περίπου το μισό δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνεί στο ότι ο ρόλος του διευθυντή οφείλει να είναι **συμβιβαστικός** (51,7%).

Οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015), σε έρευνα που διεξήγαγαν σε διάφορους νομούς της Ελλάδας, από την Καβάλα έως και την Αττική σε δείγμα 102 εκπαιδευτικών (δασκάλων, διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων), κατέγραψαν τη **συνεργασία** ως την επικρατέστερη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ τελευταία επελέγη η **αποφυγή**. Αξίζει να σημειωθεί πως η **χρήση της εξουσίας** ήταν προτελευταία επιλογή των ερωτώμενων, δείχνοντας έτσι πως οι διαχειριστές των συγκρούσεων αποφεύγουν να επιβληθούν στηριζόμενοι κυρίως στη θέση ισχύος που έχουν.

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την παράθεση των δύο πιο πρόσφατων ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς αυτό αποτελεί πεδίο έρευνας της παρούσας εργασίας. Σε μεταπτυχιακή έρευνα της Μπατσούλα (2015), στην Περιφέρεια Ανατολικής Θεσσαλονίκης και δείγμα 139 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στα νηπιαγωγεία, βρέθηκε να χρησιμοποιείται πιο πολύ το **υποστηρικτικό στιλ ηγεσίας** και να επιλέγεται η επίλυση των προβλημάτων κυρίως ως τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης.

Η Γιουβανάκη (2017) χρησιμοποίησε δείγμα 181 νηπιαγωγών από την Περιφέρεια του Πειραιά, για να διερευνήσει το πώς η εκπαιδευτική ηγεσία διαχειρίζεται τις συγκρούσεις στα νηπιαγωγεία. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων δείχνει ότι οι προϊστάμενοι/ές τους επιλέγουν την **εξομάλυνση και την συνεργασία** ως τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς δεν είναι ποτέ απόντες/απούσες, όταν τους/τις χρειάζονται οι υφιστάμενοί τους. Αναφορικά με το πώς θα ήθελαν τους/τις προϊσταμένους/ες τους, η συντριπτική πλειονότητά τους επιθυμεί σχεδόν πάντα να συνεργάζονται μαζί τους και να μην αποφεύγει μία σύγκρουση. Τέλος, στην πλειονότητα τους οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ευχαριστημένοι με τον τρόπο διοίκησης του νηπιαγωγείου τους.

Γίνεται σαφές από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση πως η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί ένα από τα κύρια καθήκοντα των διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών οργανισμών, καθώς η μη αντιμετώπισή τους μόνο προβλήματα επιφέρει στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Οι ελληνικές έρευνες εντοπίζονται κυρίως σε μεταπτυχιακές εργασίες με έμφαση στο ρόλο του διευθυντή δημοτικού. Διαπιστώνεται έλλειψη ερευνών σχετικά με το θέμα αυτό στα δημόσια νηπιαγωγεία, της Ελλάδας αλλά και του εξωτερικού. Αντιθέτως, υπάρχει πληθώρα ερευνών για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων και τους διευθυντές τους. Η ταυτόχρονη διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά και νηπιαγωγεία της ελληνικής επικράτειας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς μέχρι σήμερα και αυτό το κενό έρχεται εν μέρει να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Από τις περισσότερες έρευνες που παρουσιάστηκαν, όπως των Somech (2008), Boucher (2013), Λεπίδα (2012), Αργυρού (2011), Γιουβανάκη (2017), Δημητρακόπουλου (2014) και Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), προκύπτει από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ότι **η συνεργασία** για εξεύρεση μίας καλύτερης λύσης για όλους, αποτελεί την επικρατέστερη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων. Άλλες έρευνες καταλήγουν στην συσχέτιση της μείωσης ή της αποφυγής των συγκρούσεων με τη χρήση ενός **δημοκρατικού στιλ ηγεσίας** από το διευθυντή του σχολείου (Καλαβρού, 2007· Σαϊτή, Δάρρα και Ψάρρη, 1996).

Οι έρευνες των Rahim (2001) και Msila (2012) αναφέρονται σε σχολικά περιβάλλοντα διαφορετικά από τα ελληνικά, καθώς εφαρμόζουν τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων δανεισμένες από άλλα εργασιακά περιβάλλοντα. Επίσης, επισημαίνεται η έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων στους διευθυντές και η ανάγκη επιμόρφωσής τους, ώστε οι σχολικοί οργανισμοί να βελτιωθούν ως προς τις επιδόσεις τους.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Σκοπός Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές/προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς θα έπρεπε ο διευθυντής/προϊστάμενος μιας σχολικής μονάδας, ως εκ της θέσεώς του, να διαχειρίζεται αυτές τις συγκρούσεις. Τέλος, μελετήθηκαν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τον ενδεδειγμένο τρόπο διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων και μελετήθηκε ο ρόλος κάποιων κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών (π.χ. προϋπηρεσία εκπαιδευτικών) στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτό το θέμα.

##### 5.1.1 Ερευνητική Μέθοδος

Ο σκοπός μιας έρευνας καθορίζει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν. Η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιείται για την ερευνητική μελέτη κοινωνικών ζητημάτων, με σκοπό την αποτύπωση τάσεων των ατόμων, ενώ θεωρείται κατάλληλη για την διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών (Robson 2010 Creswell, 2011). Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, γιατί μέσω της συλλογής αριθμητικών δεδομένων, μετρήθηκαν και περιγράφηκαν οι εκτιμήσεις ενός πληθυσμού (εκπαιδευτικών) αναφορικά με τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που εκδηλώνονται σε σχολικές μονάδες (περιγραφική στατιστική). Επίσης, από την πλευρά της επαγωγικής στατιστικής, διερευνήθηκαν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (π.χ. η σχέση μεταξύ προϋπηρεσίας προϊσταμένων και αντιλήψεων αναφορικά με τον τρόπο διευθέτησης των συγκρούσεων). Η παρούσα έρευνα είναι συγχρονική (cross-sectional study design) και ο μεθοδολογικός της σχεδιασμός είναι δειγματοληπτικός με χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς (self-report questionnaire) (βλ. Παράρτημα 1), το οποίο διανεμήθηκε και ηλεκτρονικά μέσω της Google Drive υπηρεσίας, με σκοπό να συγκεντρωθούν δεδομένα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και να διερευνηθούν οι τρέχουσες απόψεις του πληθυσμού (Creswell, 2011).

### 5.1.2 Δείγμα

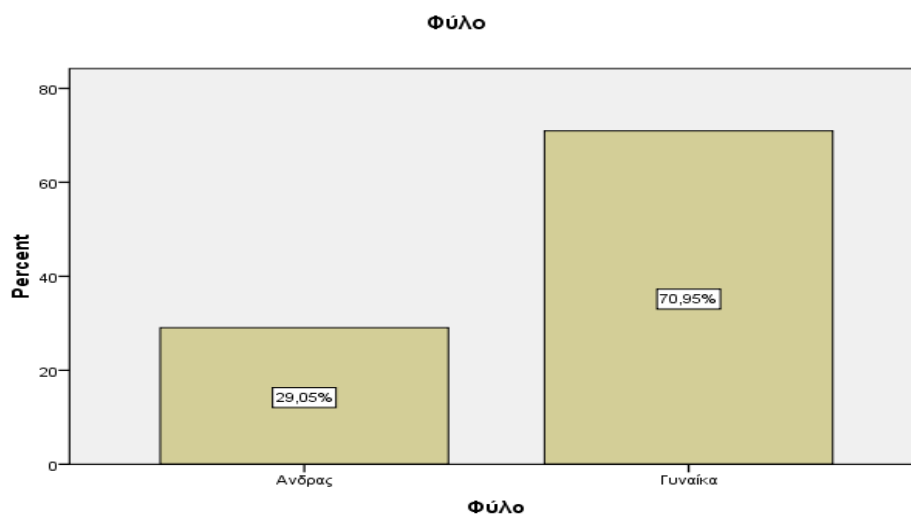
Ο πληθυσμός που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα αποτελείτο από δασκάλους, νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία του νομού Θεσσαλονίκης (Δήμος Ευόσμου-Κορδελιού, Δήμος Ωραιοκάστρου, Δήμος Παύλου Μελά και Δήμος Α΄ Θεσσαλονίκης), του Κιλκίς, της Δράμας, της Ξάνθης, της Λαμίας, του Βόλου, της Κέρκυρας, της Κρήτης, του Πειραιά, της Καλαμάτας και της Σάμου, κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η δειγματοληψία ήταν ευκολίας (convenience sampling) και χρησιμοποιήθηκε δείγμα χωρίς πιθανότητα. Συνεπώς, η μη χρήση τυχαίας δειγματοληψίας καθιστά το δείγμα της παρούσας έρευνας μη αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματά της μη γενικεύσιμα στον γενικό πληθυσμό μιας και δεν είχαν όλοι οι συμμετέχοντες τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν για τους σκοπούς της (Cohen et al., 2008 Robson, 1993). Ωστόσο, η συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολλές και διαφορετικές σχολικές μονάδες της Ελλάδος μπορεί να προσφέρει ευρήματα τα οποία αντανakλούν σε μεγάλο βαθμό την ελληνική πραγματικότητα και μπορούν να αποτελέσουν την βάση για μελλοντικές έρευνες που θα εφαρμόσουν την μέθοδο της τυχαιοποίησης.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 296 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των ανδρών ανήλθε στο 29.05% (86 στους 296), ενώ των γυναικών άγγιξε το 70.97% (210 στους 296) όπως διαφαίνονται στον Πίνακα 1 και το Διάγραμμα 1, αντίστοιχα.

Πίνακας 1

Φύλο Συμμετεχόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανδρας	86	29,1	29,1	29,1
Γυναίκα	210	70,9	70,9	100,0
Total	296	100,0	100,0	



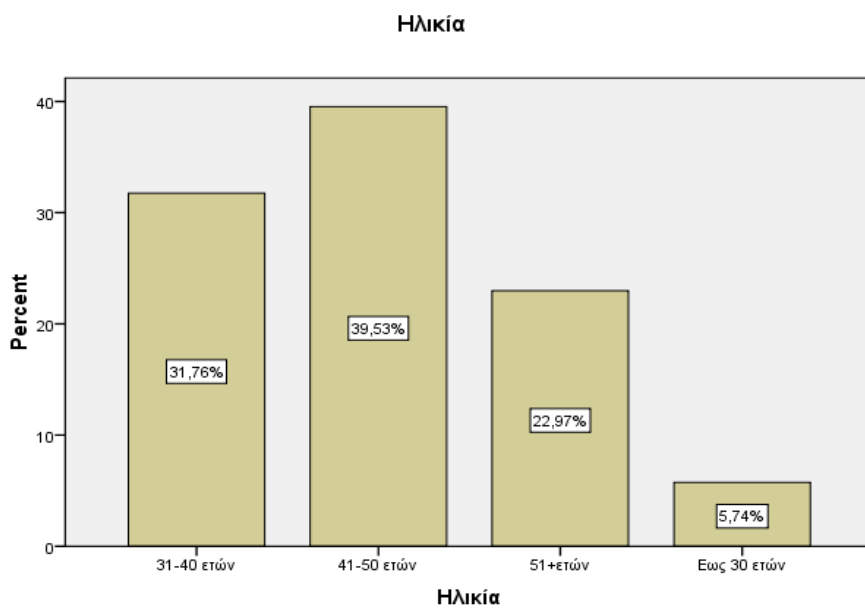
**Διάγραμμα 1. φύλο συμμετεχόντων.**

Από αυτούς, το 39.5% ήταν μεταξύ 41-50 ετών, το 31.8% ήταν μεταξύ 31-40 ετών, ενώ το 23% ήταν άνω των 51 ετών. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (5.7%) είχε ηλικία έως 30 έτη. Τα παραπάνω ποσοστά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και το Διάγραμμα 2 αντίστοιχα.

**Πίνακας 2**

**Ηλικία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 31-40 ετών	94	31,8	31,8	31,8
41-50 ετών	117	39,5	39,5	71,3
51+ετών	68	23,0	23,0	94,3
έως 30 ετών	17	5,7	5,7	100,0
Total	296	100,0	100,0	



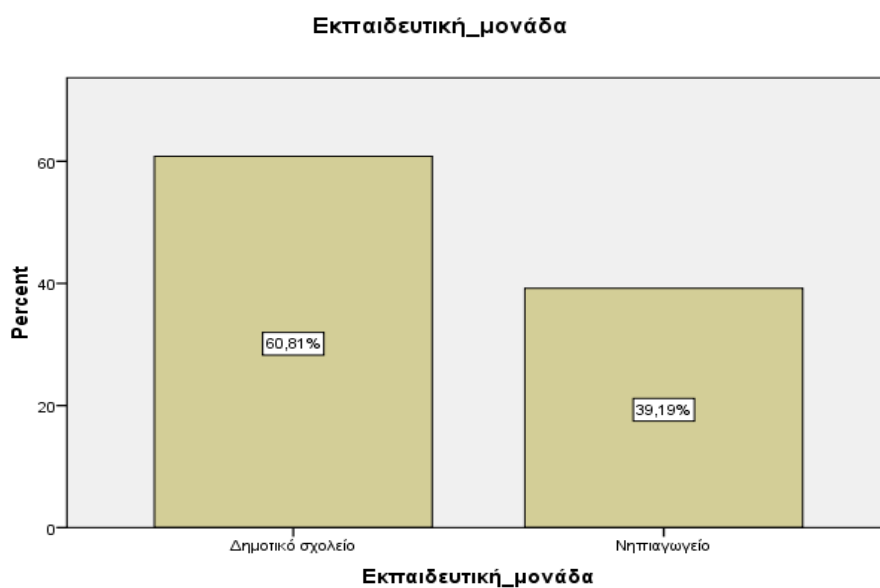
**Διάγραμμα 2. Ηλικία συμμετεχόντων.**

Όσον αφορά την σχολική μονάδα εργασίας, το 60.8% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί σε δημοτικό σχολείο, ενώ το 39.2% ήταν νηπιαγωγοί, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 και το Διάγραμμα 3, παρακάτω.

**Πίνακας 3**

**Εκπαιδευτική μονάδα συμμετεχόντων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δημοτικό σχολείο	180	60,8	60,8	60,8
Νηπιαγωγείο	116	39,2	39,2	100,0
Total	296	100,0	100,0	



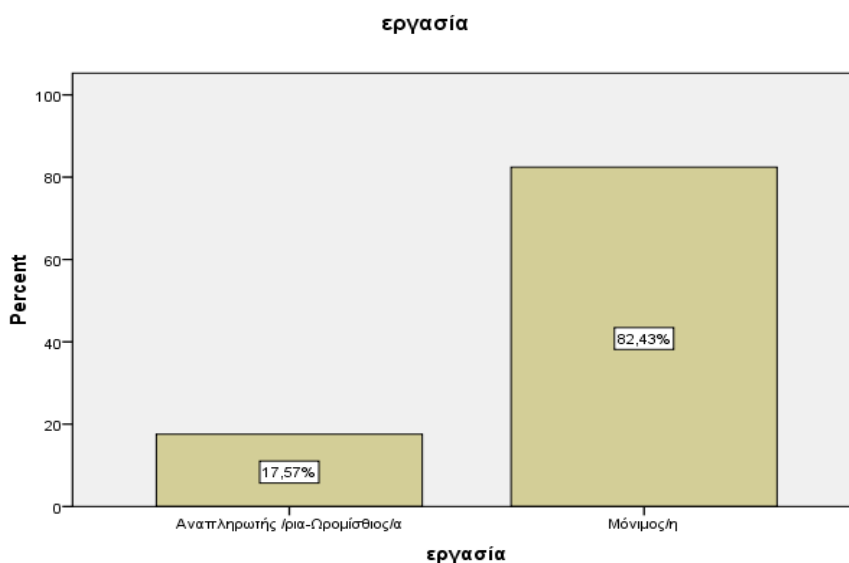
**Διάγραμμα 3. Εκπαιδευτική μονάδα.**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (82.4%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι (17.6%) ήταν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και το Διάγραμμα 4, ακολούθως.

**Πίνακας 4**

**Σχέση εργασίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αναπληρωτής /ρια-Ωρομίσθιος/α	52	17,6	17,6	17,6
Μόνιμος/η	244	82,4	82,4	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 4. Σχέση εργασίας**

Συγκεντρωτικά στοιχεία αναφορικά με τα έτη εργασιακής εμπειρίας και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, παρατίθενται στους Πίνακες 5, 6, 7 και 8 παρακάτω και απεικονίζονται γραφικά στα διαγράμματα 5 και 6 αντιστοίχως.

**Πίνακας 5**

<b>Στοιχεία Εκπαιδευτικών</b>		
	<b>Συχνότητες</b>	<b>Ποσοστά %</b>
<b>Προϋπηρεσία</b>		
<b>1-5</b>	<b>28</b>	<b>9.5%</b>
<b>6-10</b>	<b>32</b>	<b>10.8%</b>
<b>11-15</b>	<b>88</b>	<b>29.7%</b>
<b>16-20</b>	<b>60</b>	<b>20.3%</b>
<b>21-25</b>	<b>42</b>	<b>14.2%</b>
<b>26+</b>	<b>46</b>	<b>15.5%</b>

**Πίνακας 6**

<b>Στοιχεία Εκπαιδευτικών</b>		
<b>Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο</b>	<b>Συχνότητες</b>	<b>Ποσοστά %</b>
<b>Βασικό Πτυχίο</b>	<b>132</b>	<b>44.6%</b>



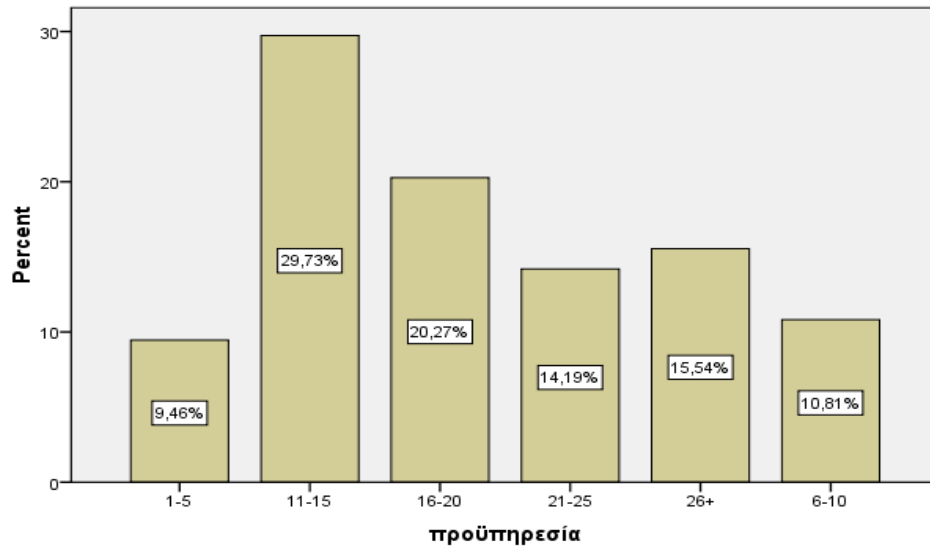
2ο πτυχίο	15	5.1%
Μεταπτυχιακό	60	21.3%
Εξομοίωση	27	9.1%
Διδακτορικό	1	0.3%
Άλλα	61	20.6%

Το 29.7% των εκπαιδευτικών είχε από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσία, το 20.3% είχε από 16 μέχρι 20 έτη, ενώ το 15.5% του συνόλου των εκπαιδευτικών είχε πάνω από 26 έτη εργασιακής εμπειρίας. Το 20.3% των εκπαιδευτικών είχε 1 έως 10 χρόνια προϋπηρεσία. Το 44.6% των εκπαιδευτικών είχε βασικό πτυχίο σπουδών, το 21.3% είχε μεταπτυχιακό τίτλο, το 9.1% είχε παρακολουθήσει εξομοίωση, ενώ το 5.1% κατείχε και 2<sup>ο</sup> πτυχίο. Το 20.6% των εκπαιδευτικών είχε άλλες σπουδές π.χ. στο διδασκαλείο.

Πίνακας 7 Προϋπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5	28	9,5	9,5	9,5
11-15	88	29,7	29,7	39,2
16-20	60	20,3	20,3	59,5
21-25	42	14,2	14,2	73,6
26+	46	15,5	15,5	89,2
6-10	32	10,8	10,8	100,0
Total	296	100,0	100,0	

προϋπηρεσία



Διάγραμμα 5. Σχέση εργασίας.

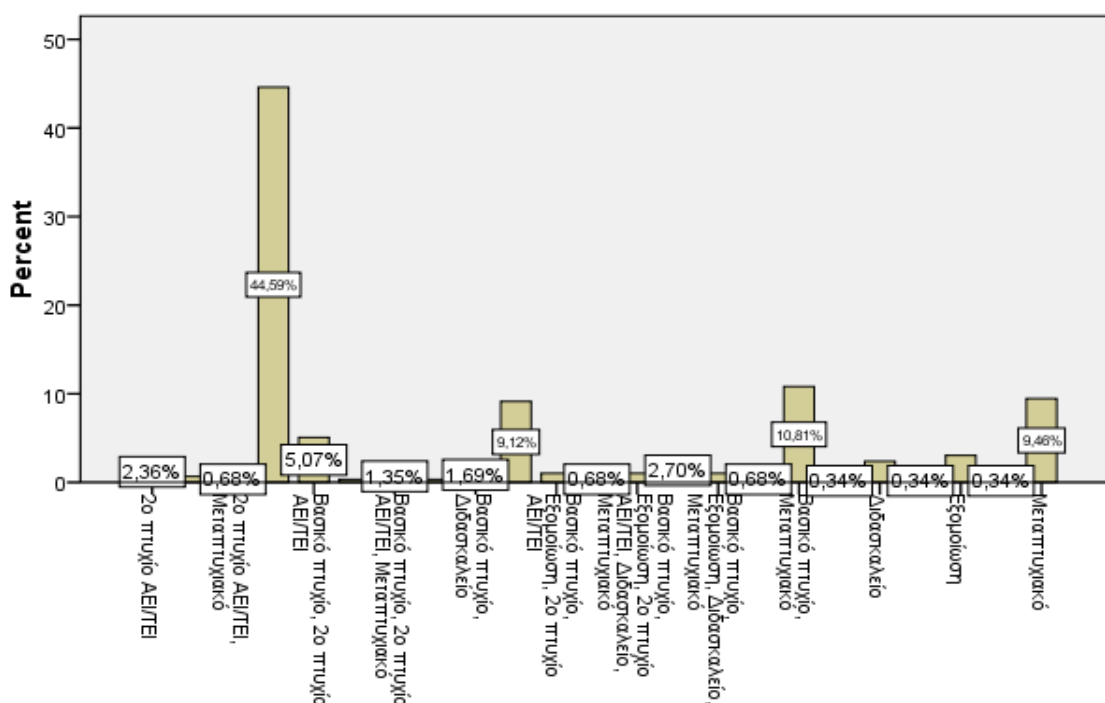
Πίνακας 8 Σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	7	2,4	2,4	2,4
2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	2	,7	,7	3,0
2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό	2	,7	,7	3,7
Βασικό πτυχίο	132	44,6	44,6	48,3
Βασικό πτυχίο, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	15	5,1	5,1	53,4

Βασικό πτυχίο, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	1	,3	,3	53,7
Βασικό πτυχίο, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό	4	1,4	1,4	55,1
Βασικό πτυχίο, Διδακτορικό	1	,3	,3	55,4
Βασικό πτυχίο, Διδασκαλείο	5	1,7	1,7	57,1
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση	27	9,1	9,1	66,2
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3	1,0	1,0	67,2
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Διδασκαλείο	2	,7	,7	67,9
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση, 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	3	1,0	1,0	68,9
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση, Διδασκαλείο	8	2,7	2,7	71,6
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	3	1,0	1,0	72,6
Βασικό πτυχίο, Εξομοίωση, Μεταπτυχιακό	2	,7	,7	73,3
Βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό	32	10,8	10,8	84,1
Βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	1	,3	,3	84,5
Διδασκαλείο	7	2,4	2,4	86,8
Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό	1	,3	,3	87,2

Εξομοίωση	9	3,0	3,0	90,2
Εξομοίωση, Διδασκαλείο	1	,3	,3	90,5
Μεταπτυχιακό	28	9,5	9,5	100,0
Total	296	100,0	100,0	

### Σπουδές



Διάγραμμα 6. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

### 5.1.3. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και την επόπτριά της. Η χρήση ερωτηματολογίου αποτελεί έναν εύχρηστο και οικονομικό τρόπο συλλογής εμπειρικών δεδομένων, που επιτρέπει την ανώνυμη συγκέντρωση στοιχείων από μία μεγάλη μερίδα του πληθυσμού σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Βάμβουκας, 2006; Cohen et al., 2008). Οι δηλώσεις που περιελάμβανε το εργαλείο ήταν κλειστού τύπου. Οι συμμετέχοντες καλούνταν

να προσδιορίσουν χρησιμοποιώντας τρεις διαφορετικές 5-βαθμες κλίμακες τύπου Likert (π.χ. 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα) τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με συγκεκριμένες δηλώσεις που περιείχε το ερωτηματολόγιο που τους είχε δοθεί. Η στατιστική ανάλυση δεδομένων που συλλέγονται με αυτόν τον τρόπο, είναι άμεση, εύκολη, ενώ η χρήση κλιμάκων μέτρησης Likert προξενεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, χωρίς να τους κουράζει (Creswell, 2011).

Στο παρόν ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς της έρευνας, για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, μέσω της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, καθώς και για την σημασία της ανταπόκρισής τους στην διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, δόθηκε και μια εκτίμηση του συνολικού χρόνου που απαιτούνταν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, περιελάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής μονάδας όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις ακολουθούσαν την κλίμακα Likert με πέντε διαστήματα, όπου ίσχυαν τα παρακάτω: “1= Ποτέ”, “2= Σπάνια”, “3= Μερικές φορές”, “4= Συχνά” και “5= Πάντα” και “1= Καθόλου”, “2= Λίγο”, “3= Αρκετά”, “4= Πολύ” και “5= Πάρα Πολύ”. Ένα παράδειγμα ερώτησης του πρώτου μέρους είναι: *«σε περίπτωση σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η σας παρεμβαίνει στην σύγκρουση;»*.

Στο δεύτερο μέρος οι 12 ερωτήσεις αφορούσαν το πώς θα έπρεπε ο/η προϊστάμενος/η της μιας σχολικής μονάδας να διαχειρίζεται γενικά αυτές τις συγκρούσεις. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις δίνονταν με κλίμακα Likert με πέντε διαστήματα, όπου ίσχυαν τα παρακάτω: “1= Διαφωνώ απόλυτα”, “2= Διαφωνώ”, “3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ”, “4= Συμφωνώ” και “5= Συμφωνώ απόλυτα”. Ένα παράδειγμα ερώτησης του δεύτερου μέρους είναι: *«ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του θα έπρεπε να παρεμβαίνει άμεσα σε κάθε περίπτωση σύγκρουσης;»*

Τέλος, στο τρίτο μέρος υπήρχαν 6 ερωτήσεις που αναφέρονταν στις κοινωνικο-δημογραφικές πληροφορίες των εκπαιδευτικών όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, ο τύπος σχολικής μονάδας (δημοτικό ή νηπιαγωγείο), η σχέση εργασίας (μόνιμος/η ή ωρομίσθιος/α/αναπληρωτής/τρια) και η προϋπηρεσία τους. Για την συλλογή των δεδομένων από τα πρώτα δύο μέρη χρησιμοποιήθηκε κλίμακα ίσων διαστημάτων με «συνεχόμενες»

επιλογές απαντήσεων στα ερωτήματα (Creswell, 2011), ενώ στο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε κατηγορική κλίμακα. Στην παρούσα έρευνα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν όλες οι δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών, ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με κλίμακα Likert με τιμές μέτρησης από 1 έως 5.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με την χρήση του συντελεστή Cronbach's-a όσον αφορά στις ερωτήσεις του πρώτου και του δεύτερου μέρους. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής Cronbach's-a για το πρώτο μέρος ήταν αρκετά χαμηλός (0.37), κάτι που σημαίνει ότι δεν υπήρχε συνάφεια μεταξύ αυτών των ερωτήσεων του εργαλείου. Στο δεύτερο μέρος, ο συντελεστής Cronbach's-a ήταν σε ικανοποιητικό και αποδεκτό επίπεδο (0.7), υποδηλώνοντας ότι οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους είχαν μεγαλύτερη εσωτερική συνάφεια μεταξύ τους (βλ. Παράρτημα 2).

#### **5.1.4 Ερευνητική Διαδικασία**

Η έρευνα διεξήχθη από τις 8 έως τις 31 Ιανουαρίου. Διανεμήθηκαν 169 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια (μέσω της εφαρμογής google docs-forms) και 129 ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή. Αρχικά, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων του Δήμου Ευόσμου-Κορδελιού και της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με σκοπό να τους ενημερώσει για τον σκοπό της έρευνας και να ζητήσει άδεια για την διεξαγωγή της. Στην συνέχεια, επισκέφθηκε τα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία των περιοχών αυτών και ακολούθησε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς όπου τους ενημέρωσε για τον σκοπό και την διαδικασία της έρευνας, την σημασία της συμμετοχής τους σε αυτήν και την διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων τους. Σε δεύτερη φάση, όπου έγινε η διανομή των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια έδωσε την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν πιθανές ερωτήσεις ή απορίες αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο των ερωτήσεων ή τις οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τέλος, ορίστηκε η ημερομηνία της περισυλλογής των ερωτηματολογίων. Η προθυμία και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν σε αξιοσημείωτο επίπεδο, αν αναλογιστεί κανείς ότι από τα 129 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή, μόνο δύο δεν συμπεριελήφθησαν στην τελική στατιστική ανάλυση λόγω του ότι δεν ήταν πλήρως ή ορθά συμπληρωμένα.

#### **5.1.5 Ανάλυση Δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα 296 ερωτηματολόγια έγινε με την χρήση του προγράμματος SPSS 17.00. Η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί έγινε με την χρήση πινάκων ποσοστών και συχνοτήτων. Η ανάλυση της εσωτερικής αξιοπιστίας του εργαλείου πραγματοποιήθηκε με την χρήση του συντελεστή Cronbach's- $\alpha$ . Με σκοπό τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. έτη προϋπηρεσίας) σε συνάρτηση με διάφορες άλλες μεταβλητές που περιγράφουν τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ -τεστ. Αφού λοιπόν διερευνήθηκε το αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση εργασίας, βασικές σπουδές και μεταπτυχιακές σπουδές), θεωρήθηκε χρήσιμο να παρουσιαστούν μόνο τα ευρήματα που είναι στατιστικώς σημαντικά ( $p < .05$ ). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα αναφερθούν αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

### **5.1.6 Ηθικά Ζητήματα**

Τηρήθηκαν απαρέγκλιτα οι κανόνες βασικών δεοντολογικών ζητημάτων, καθώς ζητήθηκε αρχικά άδεια από όλους τους Διευθυντές των σχολείων, πριν διανεμηθούν τα γραπτά ερωτηματολόγια από την ερευνήτρια. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν προφορικώς και γραπτώς για τον σκοπό της έρευνας και τους ζητήθηκε άδεια πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια ενημέρωσε όλους τους εκπαιδευτικούς ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, καθώς και ότι μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς την οιαδήποτε συνέπεια και χωρίς να χρειαστεί καν να αναφέρουν τους λόγους. Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι όλα τα προσωπικά τους δεδομένα θα παραμείνουν ανώνυμα και εμπιστευτικά, καθώς και ότι μόνο η ερευνήτρια και η επόπτητά της θα έχουν πρόσβαση στα δεδομένα τα οποία θα αποθηκευτούν σε προσωπικό Η/Υ, ο οποίος θα προστατεύεται από κωδικό πρόσβασης. Τέλος, η ερευνήτρια τους ενημέρωσε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

## **5.2 Αποτελέσματα**

### **5.2.1. Περιγραφική στατιστική**

Ακολουθεί η παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 17.00. Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων και ποσοστών.

## Frequency Table

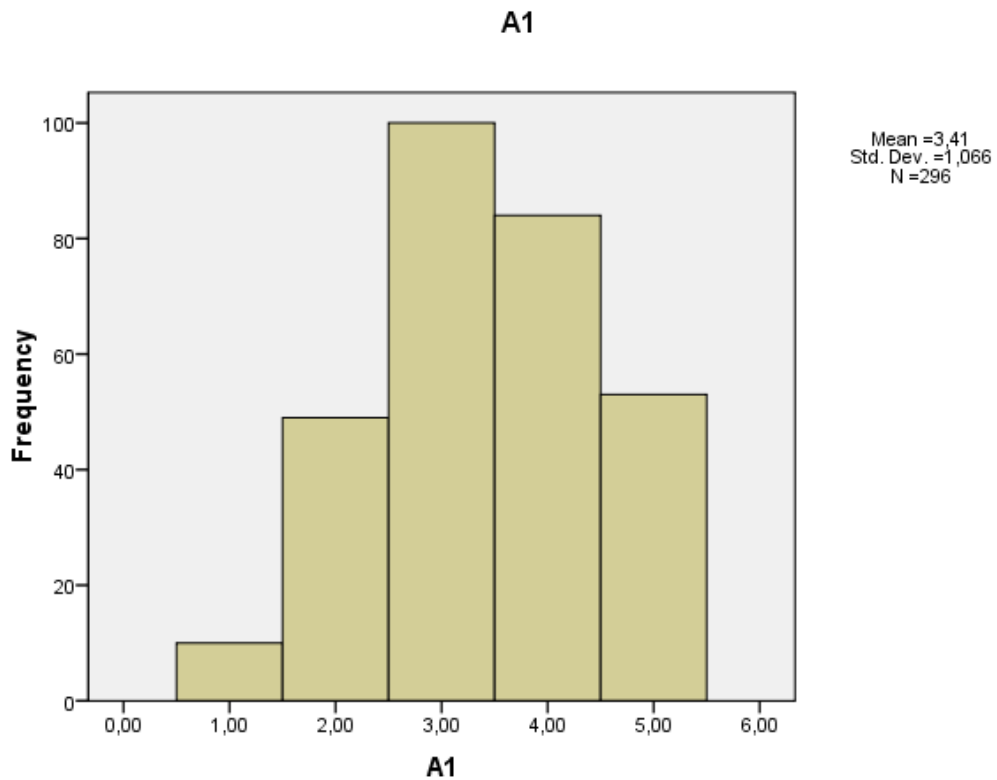
**A. Σε περίπτωση σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η σας:**

**1. Παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση.**

Πίνακας 9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	10	3,4	3,4	3,4
σπάνια	49	16,6	16,6	19,9
μερικές φορές	100	33,8	33,8	53,7
συχνά	84	28,4	28,4	82,1
πάντα	53	17,9	17,9	100,0
Total	296	100,0	100,0	





**Διάγραμμα 7**

**Για τον Πίνακα 9:**

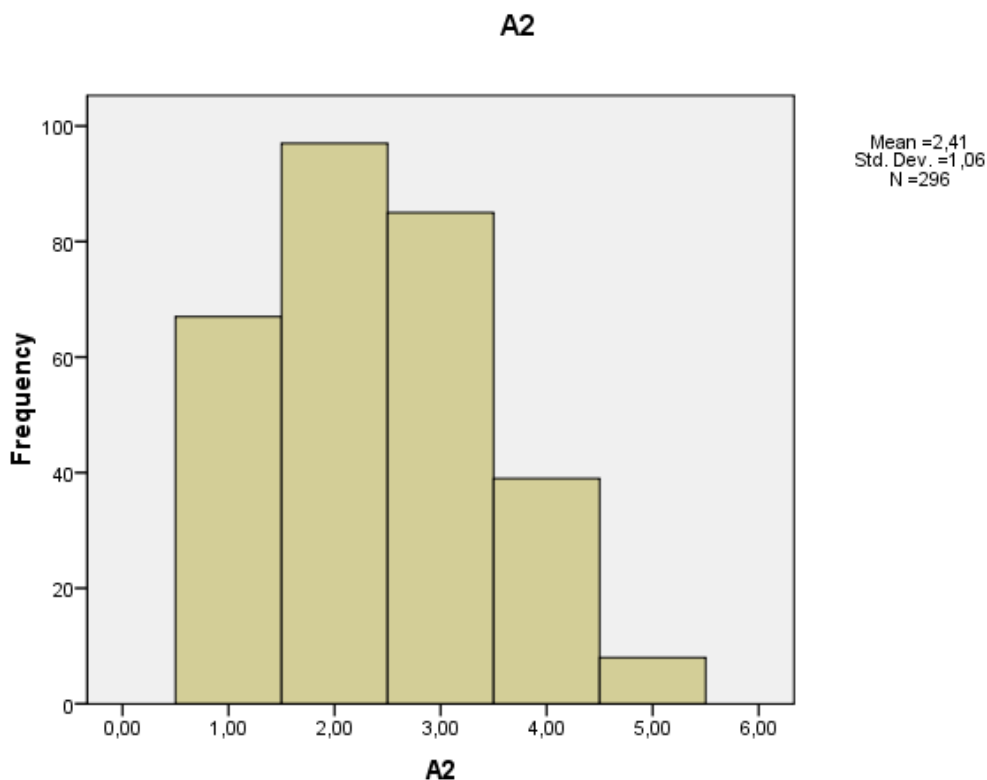
*Το 33.8% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα παρεμβαίνει μερικές φορές σε περίπτωση σύγκρουσης, ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό (28.4%), απάντησε ότι παρεμβαίνει συχνά. Το 17.9% απάντησε ότι παρεμβαίνει πάντα, ενώ το 16.6% απάντησε ότι παρεμβαίνει σπάνια.*

**2. Καθυστερεί να παρέμβει σε περίπτωση σύγκρουσης.**

**Πίνακας 10**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	67	22,6	22,6	22,6
σπάνια	97	32,8	32,8	55,4

μερικές φορές	85	28,7	28,7	84,1
συχνά	39	13,2	13,2	97,3
πάντα	8	2,7	2,7	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 8**

**Για τον Πίνακα 10:**

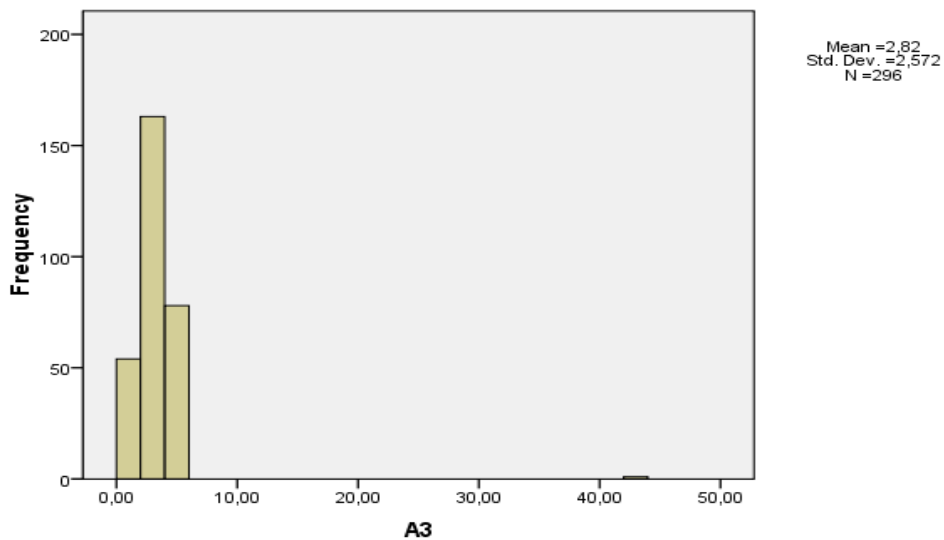
*Το 55.4% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα καθυστερεί σπάνια να παρέμβει ή δεν καθυστερεί ποτέ, ενώ το 28.7% απάντησε ότι καθυστερεί μερικές φορές να παρέμβει. Μόλις το 2.7% απάντησε ότι καθυστερεί να παρέμβει πάντα.*

3. **Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της.**

**Πίνακας 11**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	54	18,2	18,2	18,2
σπάνια	82	27,7	27,7	45,9
μερικές φορές	81	27,4	27,4	73,3
συχνά	57	19,3	19,3	92,6
πάντα	21	7,1	7,1	99,7
42,00	1	,3	,3	100,0
Total	296	100,0	100,0	

**A3**



**Διάγραμμα 9**

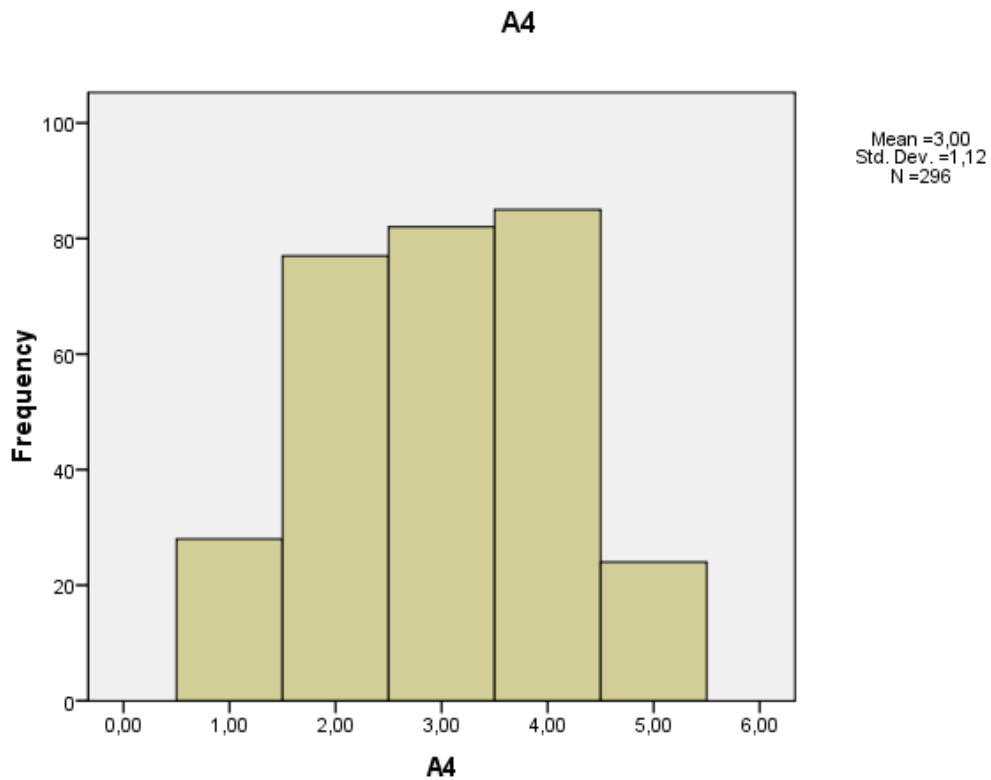
**Για τον Πίνακα 11:**

*Το 55.1% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα σπάνια επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της ή μόνο μερικές φορές, ενώ το 19.3% απάντησε ότι επιβάλλεται συχνά. Το 18.2% απάντησε ότι δεν επιβάλλεται ποτέ.*

**4. Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.**

**Πίνακας 12**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	28	9,5	9,5	9,5
σπάνια	77	26,0	26,0	35,5
μερικές φορές	82	27,7	27,7	63,2
συχνά	85	28,7	28,7	91,9
πάντα	24	8,1	8,1	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 10**

**Για τον Πίνακα 12:**

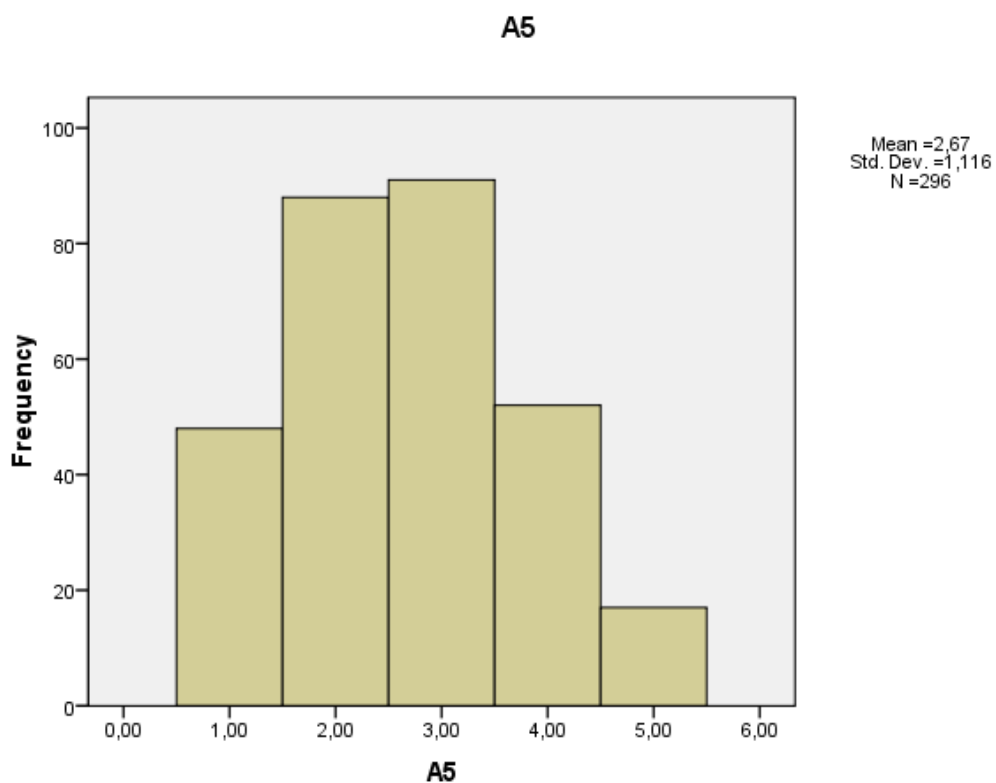
*Το 28.7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα συχνά επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της, ενώ το 27.7% απάντησαν ότι επιβάλλεται μερικές φορές. Το 26% απάντησε ότι επιβάλλεται σπάνια*

- 5. Παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών.**

**Πίνακας 13**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	48	16,2	16,2	16,2

σπάνια	88	29,7	29,7	45,9
μερικές φορές	91	30,7	30,7	76,7
συχνά	52	17,6	17,6	94,3
πάντα	17	5,7	5,7	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 11**

**Για τον Πίνακα 13:**

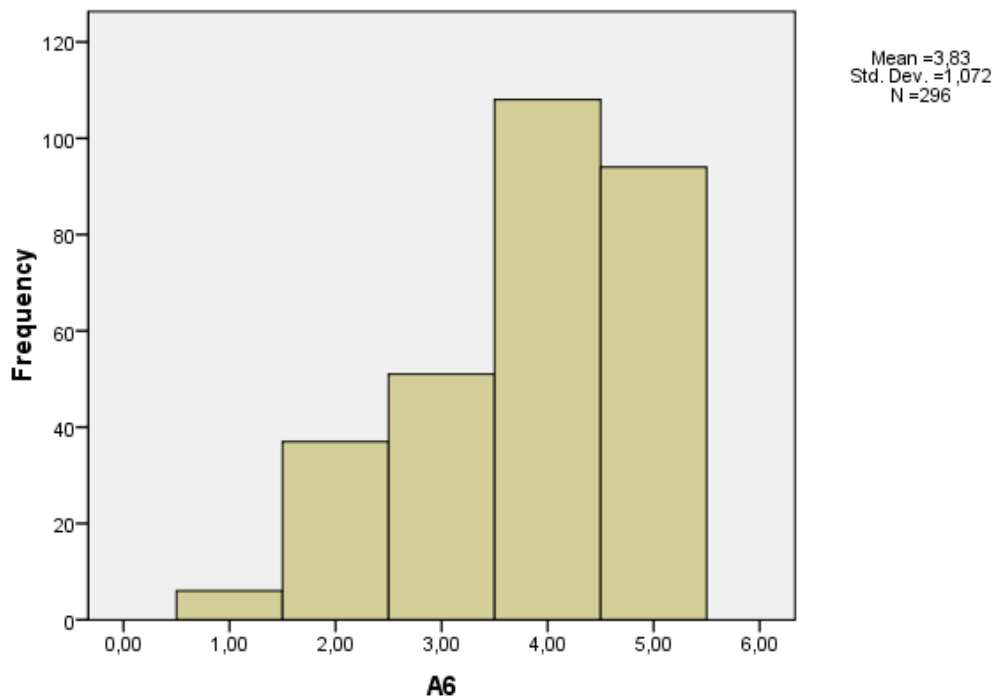
*Το 60.4% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα παρεμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές στην σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Το 17.6% απάντησαν ότι παρεμβαίνει συχνά για αυτόν τον σκοπό, ενώ το 16.2% απάντησε ότι δεν παρεμβαίνει ποτέ για αυτόν τον λόγο.*

6. Συζητά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση.

Πίνακας 14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	6	2,0	2,0	2,0
Σπάνια	37	12,5	12,5	14,5
μερικές φορές	51	17,2	17,2	31,8
συχνά	108	36,5	36,5	68,2
πάντα	94	31,8	31,8	100,0
Total	296	100,0	100,0	

A6



Διάγραμμα 12

**Για τον Πίνακα 14:**

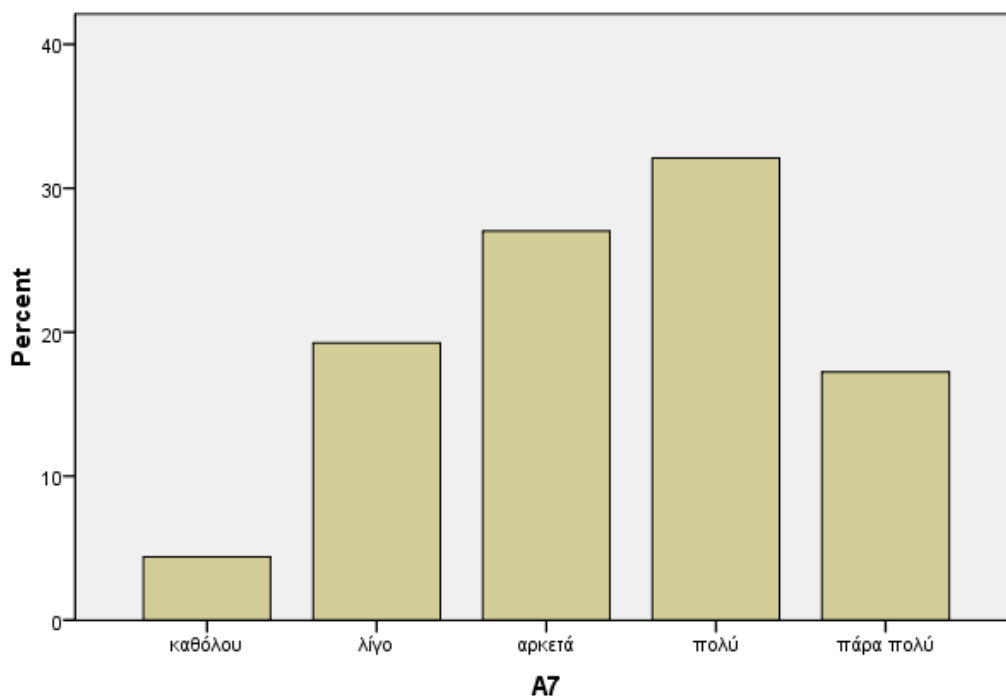
Το 36.5% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο/η προϊστάμενος/η συζητά συχνά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση, ενώ το 31.8% απάντησε ότι συζητά πάντα με σκοπό να πετύχει μία κοινά αποδεκτή λύση. Το 17.5% υποστήριξε ότι αυτό γίνεται μόνο κάποιες φορές, ενώ το 12.5% θεωρεί ότι γίνεται σπάνια.

7. **Ο/Η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου σας διαχειρίζεται με επικοδομητικό τρόπο τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.**

Πίνακας 15					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	13	4,4	4,4	4,4
	λίγο	57	19,3	19,3	23,6
	αρκετά	80	27,0	27,0	50,7
	πολύ	95	32,1	32,1	82,8
	πάρα πολύ	51	17,2	17,2	100,0
	Total		296	100,0	100,0



A7



Διάγραμμα 13

**Για τον Πίνακα 15:**

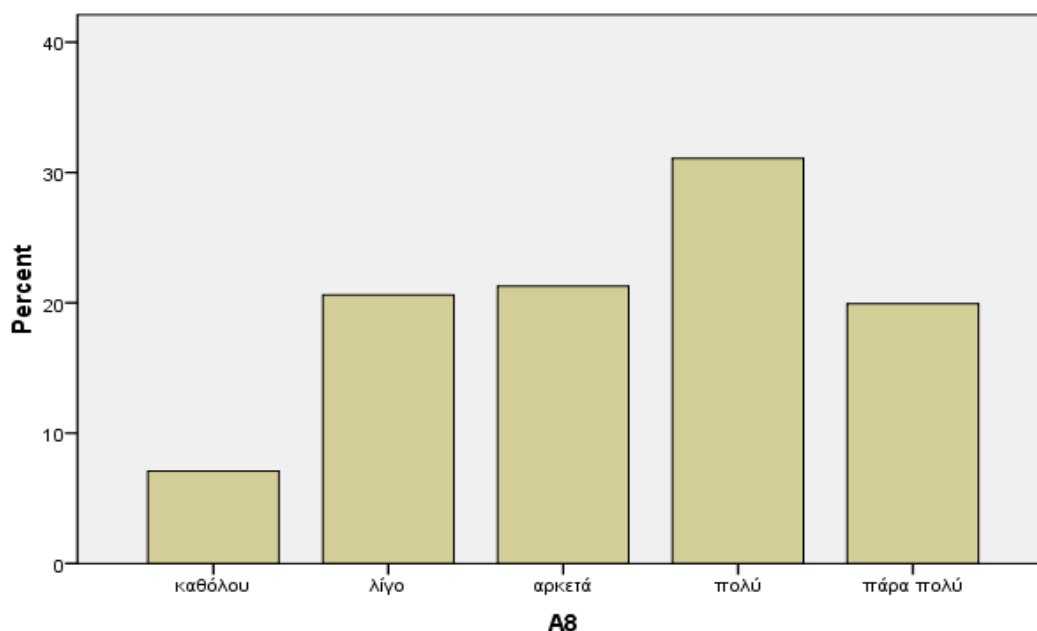
Το 32.1% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα, διαχειρίζεται με πολύ εποικοδομητικό τρόπο τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό (27%), απάντησε ότι τις διαχειρίζεται με έναν αρκετά εποικοδομητικό τρόπο. Το 17.2% του δείγματος απάντησε ότι τις διαχειρίζεται πάρα πολύ εποικοδομητικά. Το 19.3% πιστεύει πως τις διαχειρίζεται λίγο εποικοδομητικά και μόλις το 4.4% πιστεύει πως δεν τις διαχειρίζεται καθόλου εποικοδομητικά.

8. **Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου σας διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων;**

**Πίνακας 16**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	21	7,1	7,1	7,1
λίγο	61	20,6	20,6	27,7
αρκετά	63	21,3	21,3	49,0
πολύ	92	31,1	31,1	80,1
πάρα πολύ	59	19,9	19,9	100,0
Total	296	100,0	100,0	

**A8**



**Για τον Πίνακα 16:**

**Διάγραμμα 14**

*Το 31.1% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο από τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου διαχειρίζεται τις συγκρούσεις*

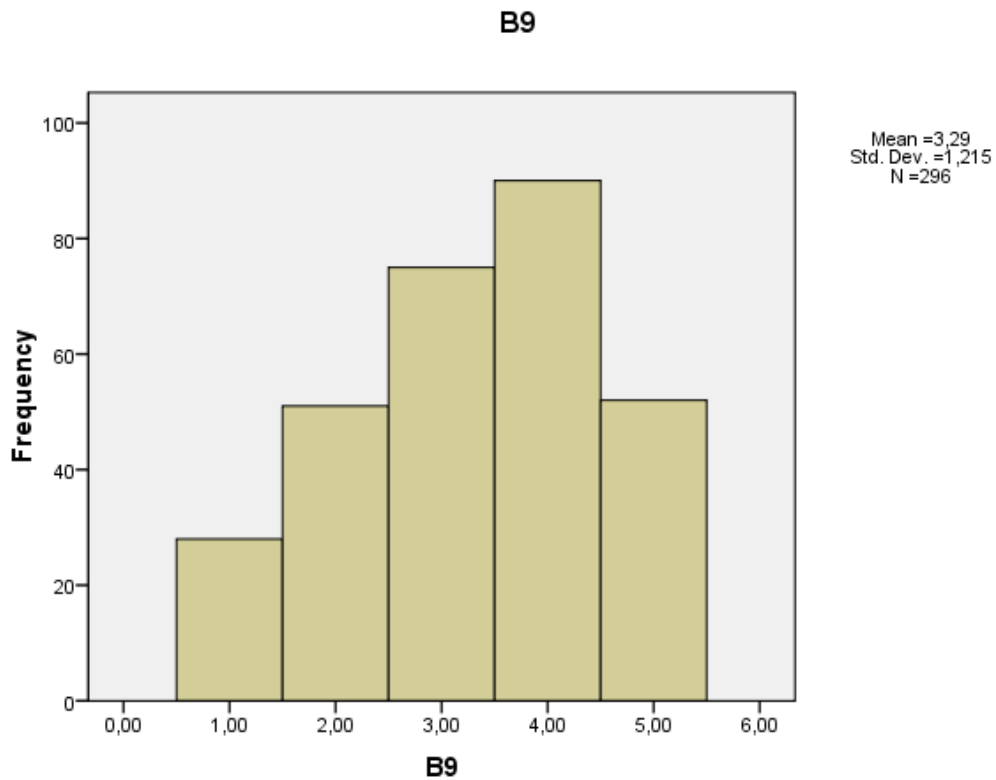
μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ το 19.9% απάντησε ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένο. Το 21.3% απάντησε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο, ενώ το 20.6% δήλωσε ελάχιστο βαθμό ικανοποίησης. Το 7.1% δήλωσε καθόλου ικανοποιημένο.

**Β.Ο/Η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να:**

**9. Παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση.**

Πίνακας 17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	28	9,5	9,5	9,5
διαφωνώ	51	17,2	17,2	26,7
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	75	25,3	25,3	52,0
συμφωνώ	90	30,4	30,4	82,4
συμφωνώ απόλυτα	52	17,6	17,6	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 15**

**Για τον Πίνακα 17:**

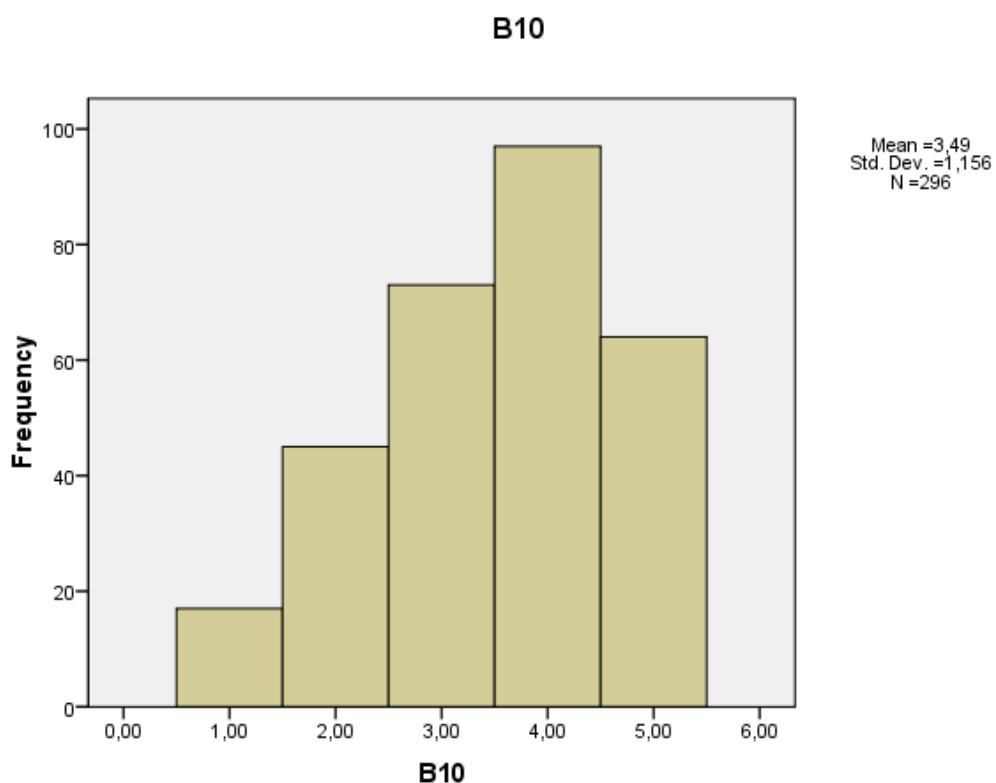
*Το 30.4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση, ενώ το 17.6% συμφωνεί απόλυτα. Το 25.3% των εκπαιδευτικών κρατάει ουδέτερη στάση, το 17.2% διαφωνεί, ενώ το 9.5% διαφωνεί απόλυτα.*

**10. Παρεμβαίνει άμεσα σε περίπτωση σύγκρουσης.**

**Πίνακας 18**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	17	5,7	5,7	5,7
διαφωνώ	45	15,2	15,2	20,9

ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	73	24,7	24,7	45,6
συμφωνώ	97	32,8	32,8	78,4
συμφωνώ απόλυτα	64	21,6	21,6	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 16**

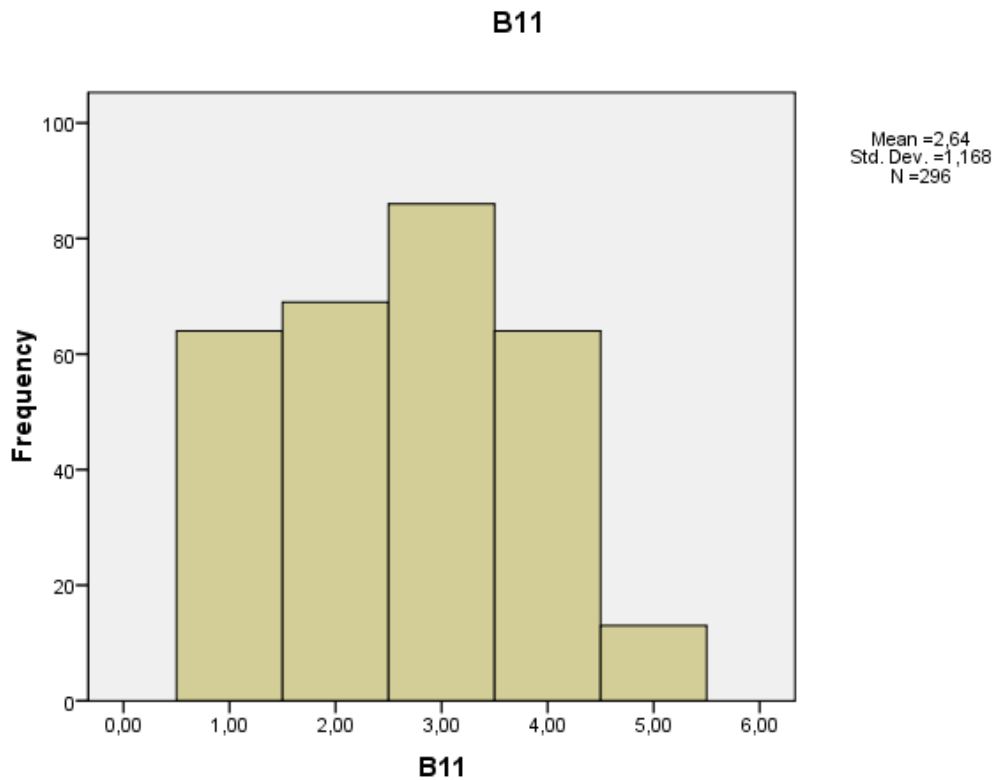
**Για τον Πίνακα 18:**

*Το 32.8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να παρεμβαίνει άμεσα σε κάθε σύγκρουση ενώ το 21.6% συμφωνεί απόλυτα. Το 24.7% των εκπαιδευτικών κρατάει ουδέτερη στάση, το 15.2% διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση και μόλις το 5.7% διαφωνεί απόλυτα .*

**11. Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της.**

**Πίνακας 19**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	64	21,6	21,6	21,6
διαφωνώ	69	23,3	23,3	44,9
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	86	29,1	29,1	74,0
συμφωνώ	64	21,6	21,6	95,6
συμφωνώ απόλυτα	13	4,4	4,4	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 17**

**Για τον Πίνακα 19:**

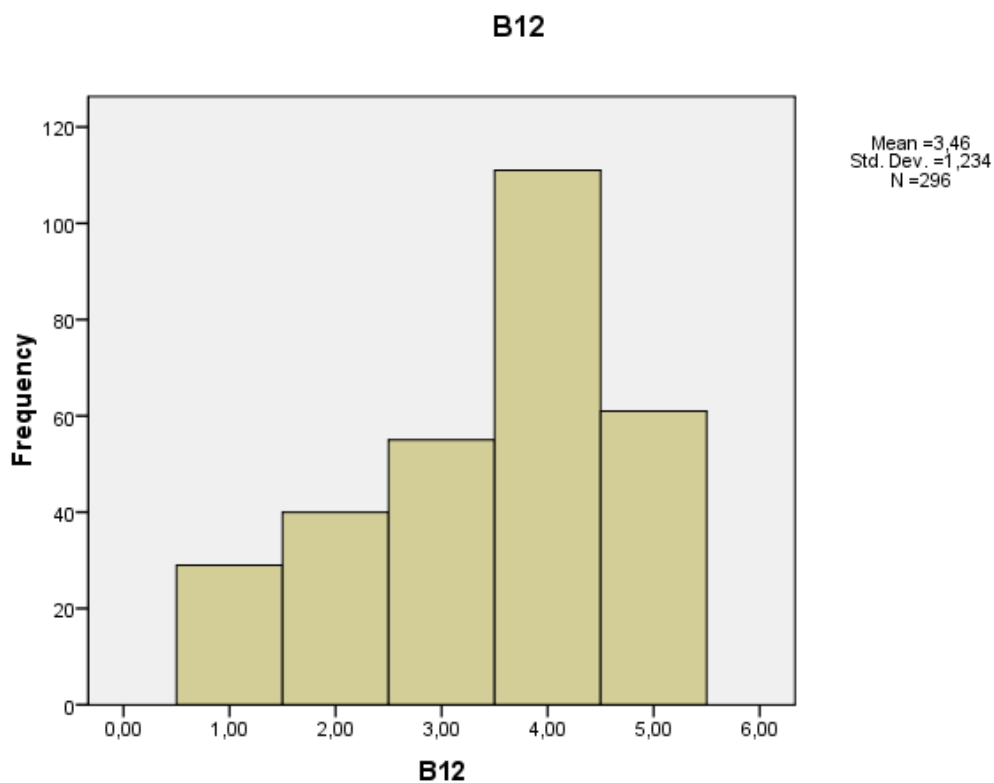
*Το 29.1% των εκπαιδευτικών είναι ουδέτερο με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της. Το 44.9% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, το 21.6% συμφωνεί, ενώ το 4.4% συμφωνεί απόλυτα.*

- 12. Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.**

**Πίνακας 20**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid    διαφωνώ απόλυτα	29	9,8	9,8	9,8

διαφωνώ	40	13,5	13,5	23,3
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	55	18,6	18,6	41,9
συμφωνώ	111	37,5	37,5	79,4
συμφωνώ απόλυτα	61	20,6	20,6	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 18**

**Για τον Πίνακα 20:**

*Το 37.5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδικούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της. Το 20.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 23.3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Το 18.6% παραμένει ουδέτερο.*

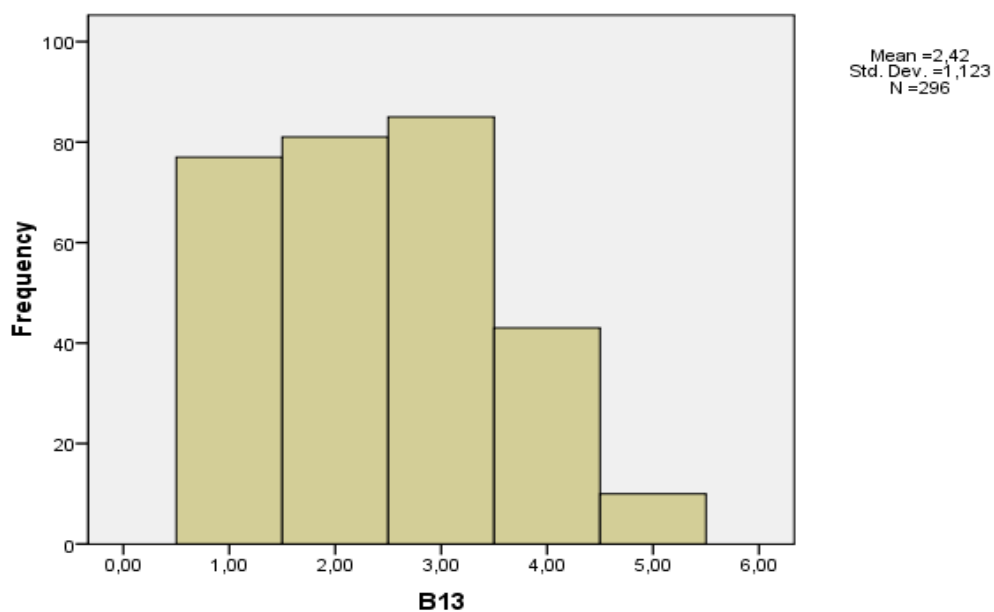


13. Παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 21

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	77	26,0	26,0	26,0
διαφωνώ	81	27,4	27,4	53,4
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	85	28,7	28,7	82,1
συμφωνώ	43	14,5	14,5	96,6
συμφωνώ απόλυτα	10	3,4	3,4	100,0
Total	296	100,0	100,0	

B13



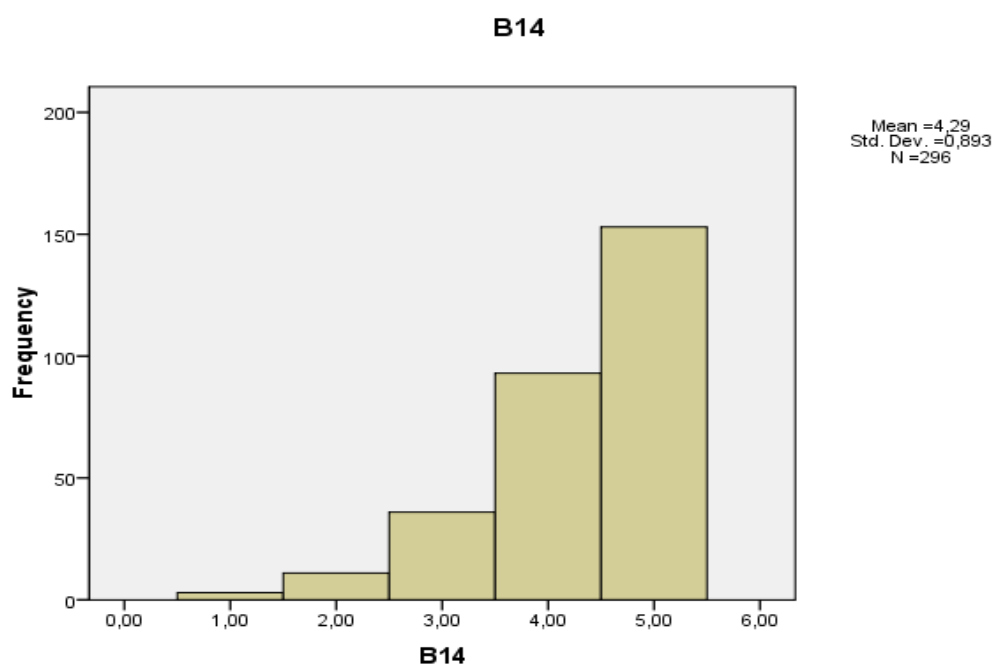
Διάγραμμα 19

**Για τον Πίνακα 21:**

Το 28.7% των εκπαιδευτικών είναι ουδέτερο με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Το 53.4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, το 14.5% συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 3,4% συμφωνεί απόλυτα.

**14. Συζητά με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση.****Πίνακας 22**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	3	1,0	1,0	1,0
διαφωνώ	11	3,7	3,7	4,7
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	36	12,2	12,2	16,9
συμφωνώ	93	31,4	31,4	48,3
συμφωνώ απόλυτα	153	51,7	51,7	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 20**

**Για τον Πίνακα 22:**

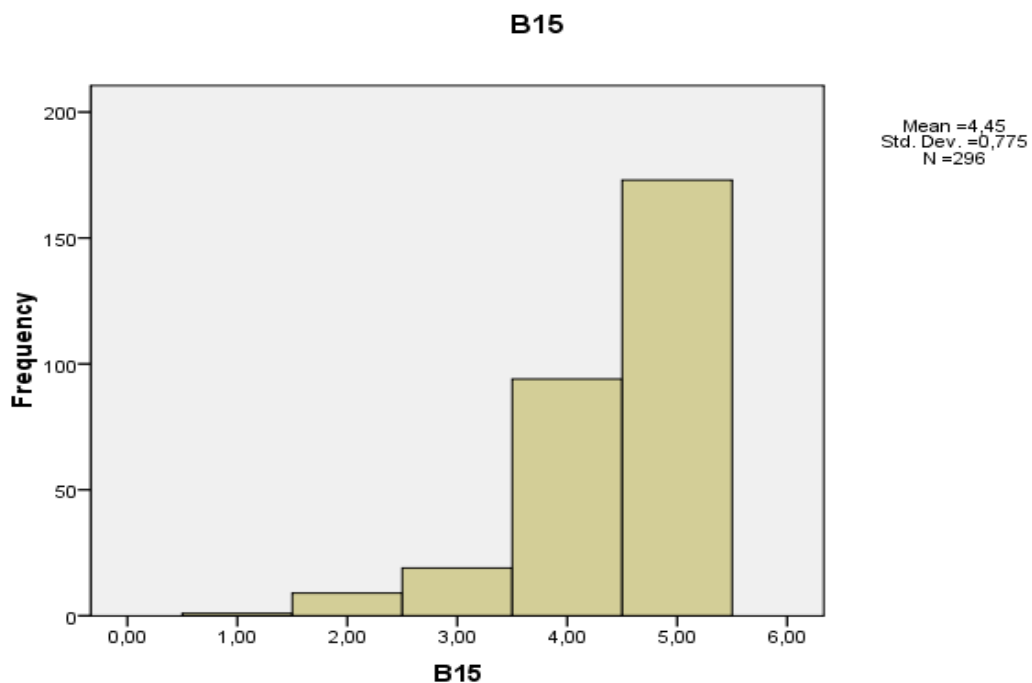
*Το 51.7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να συζητά με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση. Το 31.4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί, το 12.2% παραμένει ουδέτερο, ενώ το 4.7% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση.*

- 15. Διερευνά τις αιτίες της σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της.**

**Πίνακας 23**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	1	,3	,3	,3

διαφωνώ	9	3,0	3,0	3,4
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	19	6,4	6,4	9,8
συμφωνώ	94	31,8	31,8	41,6
συμφωνώ απόλυτα	173	58,4	58,4	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 21**

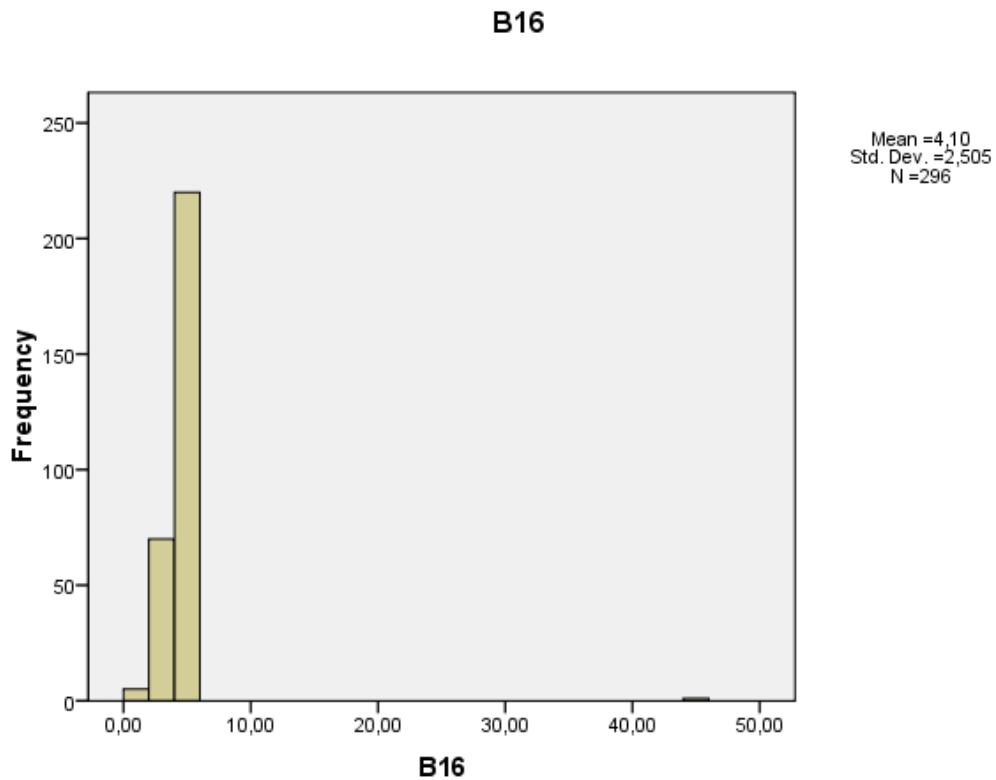
**Για τον Πίνακα 23:**

*Το 58.4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να διερευνά τις αιτίες της σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της. Το 31.8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί, το 6.4% παραμένει ουδέτερο, ενώ το 3.3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση.*

16. Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης, όταν η αντιδικία αφορά την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων του σχολείου, την βέλτιστη αξιοποίησή τους.

Πίνακας 24

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	5	1,7	1,7	1,7
διαφωνώ	16	5,4	5,4	7,1
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	54	18,2	18,2	25,3
συμφωνώ	129	43,6	43,6	68,9
συμφωνώ απόλυτα	91	30,7	30,7	99,7
44,00	1	,3	,3	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 22**

**Για τον Πίνακα 24:**

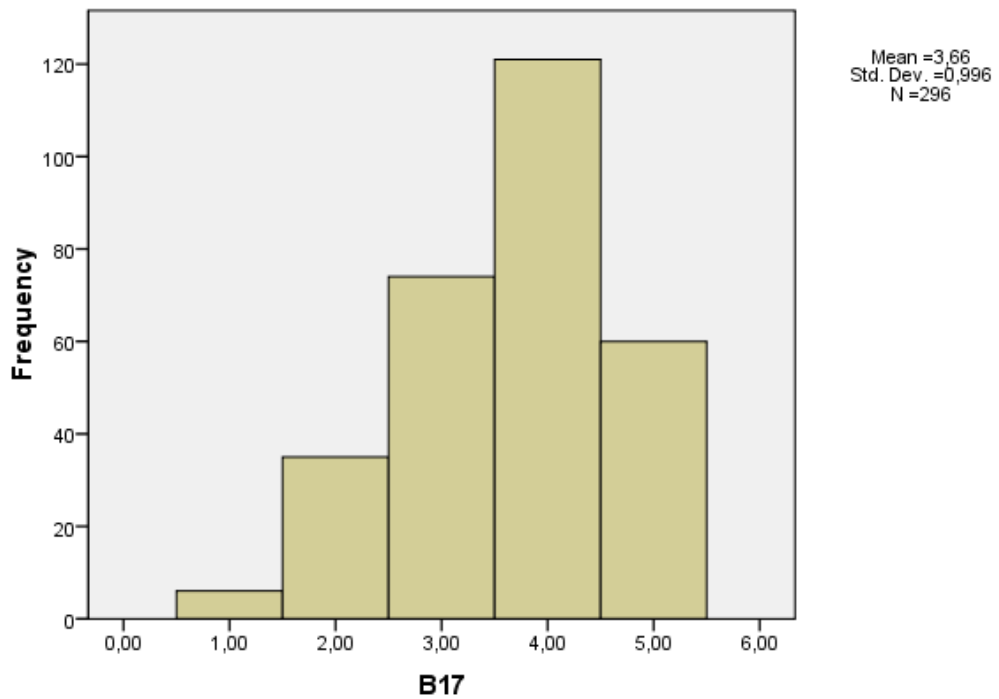
*Το 43.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης, όταν η αντιδικία αφορά την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων του σχολείου, την βέλτιστη αξιοποίησή τους. Το 30.7% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 18.2% παραμένει ουδέτερο. Το 5.4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση και μόλις το 1.7% διαφωνεί απόλυτα.*

- 17. Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την ικανοποίηση των συναδέλφων του από το αποτέλεσμα της διευθέτησης.**

Πίνακας 25

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	6	2,0	2,0	2,0
διαφωνώ	35	11,8	11,8	13,9
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	74	25,0	25,0	38,9
συμφωνώ	121	40,9	40,9	79,7
συμφωνώ απόλυτα	60	20,3	20,3	100,0
Total	296	100,0	100,0	

B17



Διάγραμμα 23

**Για τον Πίνακα 25:**

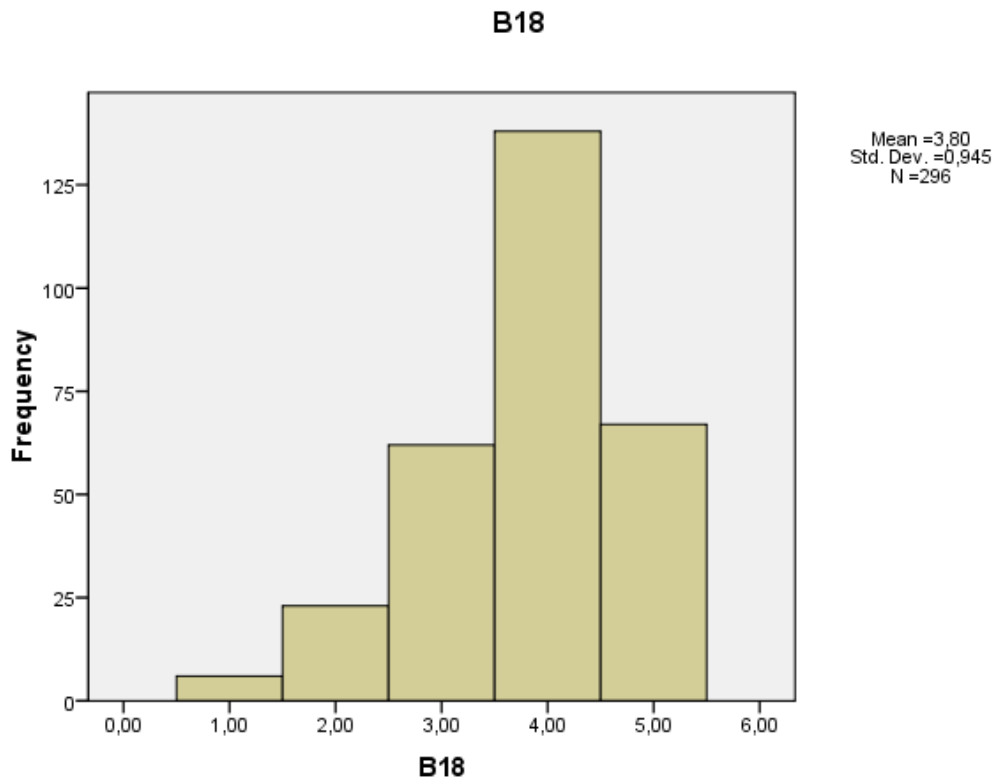
Το 40.9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την ικανοποίηση των συναδέλφων του από το αποτέλεσμα της διευθέτησης. Το 20.3% συμφωνεί απόλυτα, το 13.8% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ενώ το 25% παραμένει ουδέτεροι.

- 18. Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την επίδραση του αποτελέσματος της διευθέτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.**

**Πίνακας 26**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	6	2,0	2,0	2,0
διαφωνώ	23	7,8	7,8	9,8
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	62	20,9	20,9	30,7
συμφωνώ	138	46,6	46,6	77,4
συμφωνώ απόλυτα	67	22,6	22,6	100,0
Total	296	100,0	100,0	





**Διάγραμμα 24**

**Για τον Πίνακα 26:**

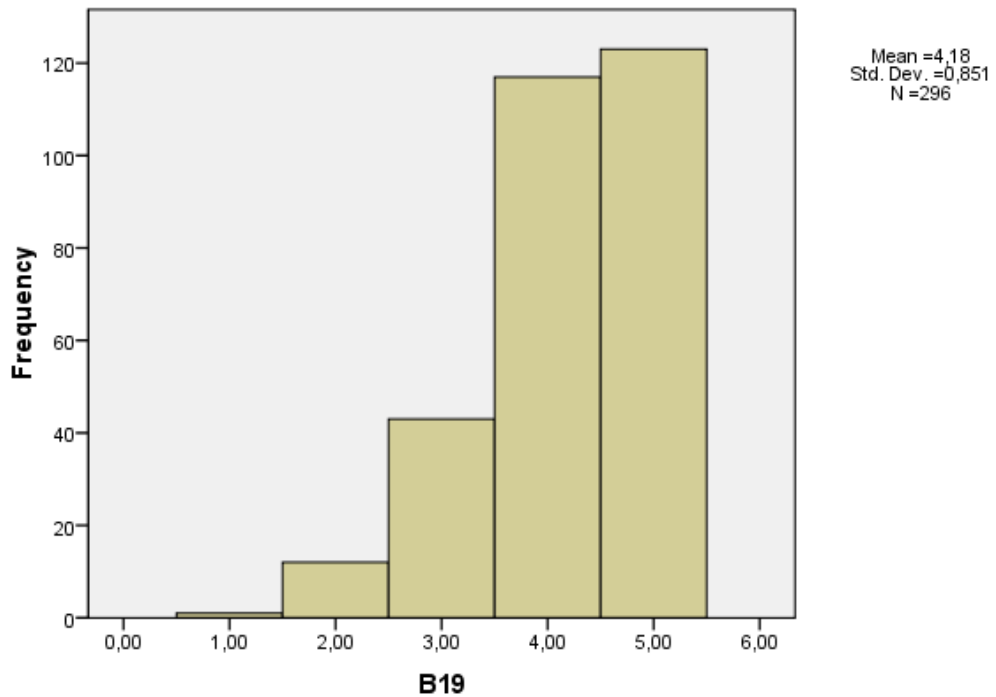
*Το 46.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την επίδραση του αποτελέσματος της διευθέτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Το 22.6% συμφωνεί απόλυτα, το 9.8% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 20.9% παραμένει ουδέτερο..*

- 19. Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την αποφυγή επανάληψης της σύγκρουσης.**

Πίνακας 27

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	1	,3	,3	,3
διαφωνώ	12	4,1	4,1	4,4
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	43	14,5	14,5	18,9
συμφωνώ	117	39,5	39,5	58,4
συμφωνώ απόλυτα	123	41,6	41,6	100,0
Total	296	100,0	100,0	

B19



Διάγραμμα 25

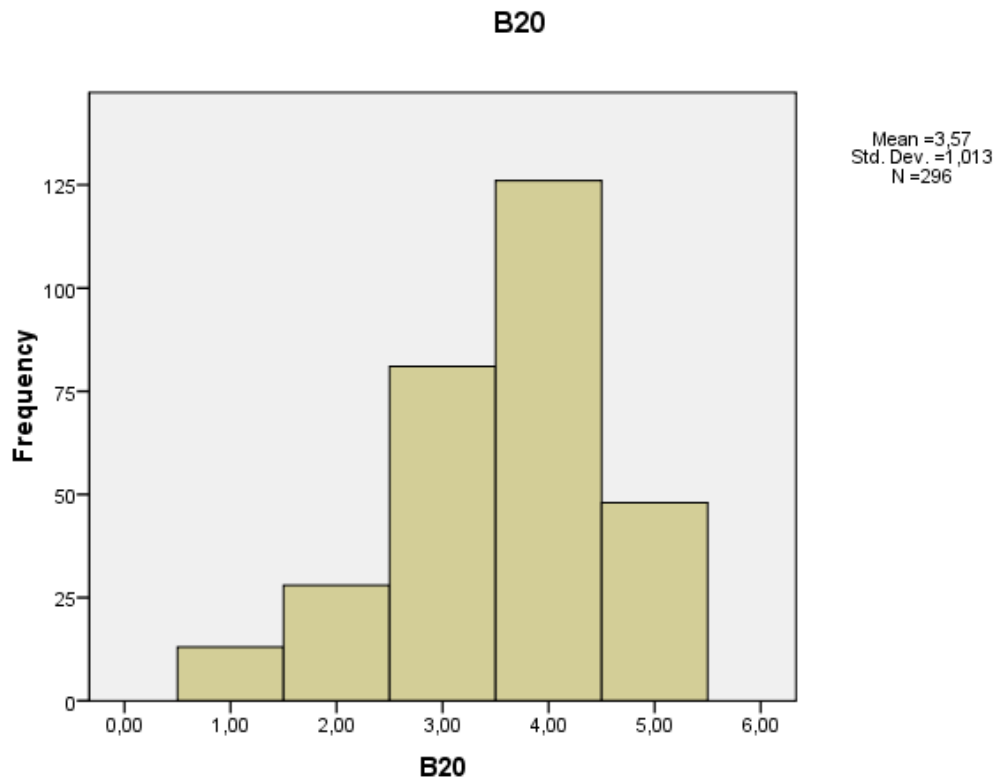
**Για τον Πίνακα 27:**

Το 41.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την αποφυγή επανάληψης της σύγκρουσης. Το 39.5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 4.4% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ενώ το 14.5% παραμένει ουδέτερο.

- 20. Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης τη συνεκτικότητα των τυπικών και άτυπων ομάδων στον εκπαιδευτικό οργανισμό.**

**Πίνακας 28**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	13	4,4	4,4	4,4
διαφωνώ	28	9,5	9,5	13,9
ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	81	27,4	27,4	41,2
συμφωνώ	126	42,6	42,6	83,8
συμφωνώ απόλυτα	48	16,2	16,2	100,0
Total	296	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 26**

**Για τον Πίνακα 28:**

Το 42.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης τη συνεκτικότητα των τυπικών και άτυπων ομάδων στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Το 16.2% συμφωνούν απόλυτα, το 13.9% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 27.4% παραμένει ουδέτερο.

**5.2.2. Διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα εργασίας**

**5.2.2.1 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας παρεμβαίνει στις συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων**

Το 33.8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα παρεμβαίνει μερικές φορές σε περίπτωση σύγκρουσης, ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό (28.4%) απάντησε ότι παρεμβαίνει συχνά. Το 17.9% απάντησε ότι παρεμβαίνει πάντα, ενώ το 16.6% απάντησε ότι παρεμβαίνει σπάνια. Συνεπώς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών

δηλώνει ότι ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας παρεμβαίνει στις συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων (1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Ακόμα, το 55.4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα καθυστερεί σπάνια να παρέμβει ή δεν καθυστερεί ποτέ, ενώ το 28.7% απάντησε ότι καθυστερεί μερικές φορές να παρέμβει. Μόλις το 2.7% απάντησε ότι καθυστερεί πάντα να παρέμβει. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και στην ερώτηση για το αν ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική μονάδα επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της. Πιο συγκεκριμένα, το 55.1% θεωρεί ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα σπάνια επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της ή ότι επιβάλλεται μόνο μερικές φορές, ενώ το 19.3% απάντησε ότι επιβάλλεται συχνά. Το 18.2% απάντησε ότι δεν επιβάλλεται ποτέ.

***5.2.2.2 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας παρεμβαίνει με συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο στις συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων.***

Το 28.7% δηλώνει ακόμα ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα συχνά επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της, ενώ το 27.7% αναφέρει ότι επιβάλλεται με αυτόν τον τρόπο μερικές φορές. Ένα ελαφρώς μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (26%) απάντησε ότι επιβάλλεται σπάνια. Επίσης, το 60.4% υποστηρίζει ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα παρεμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές στην σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδिकούντων δασκάλων. Το 17.6% θεωρεί ότι παρεμβαίνει συχνά για αυτόν τον σκοπό, ενώ το 16.2% απάντησε ότι δεν παρεμβαίνει ποτέ για αυτόν τον λόγο. Επίσης, το 36.5% θεωρεί ότι ο/η προϊστάμενος/η συζητά συχνά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση, ενώ λίγο λιγότεροι (31.8%) απάντησαν ότι συζητά πάντα με σκοπό να πετύχει μία κοινά αποδεκτή λύση. Το 17.5% υποστήριξε ότι αυτό γίνεται μόνο κάποιες φορές, ενώ το 12.5% θεωρεί ότι γίνεται σπάνια. Το 32.1% δηλώνει ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα διαχειρίζεται με πολύ επικοινωνιακό τρόπο τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό (27%), απάντησε ότι τις διαχειρίζεται με έναν αρκετά επικοινωνιακό τρόπο. Το 19.3% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τις διαχειρίζεται ελάχιστα επικοινωνιακά, ενώ το 17.2% απάντησε ότι τις διαχειρίζεται πάρα πολύ επικοινωνιακά. Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας παρεμβαίνει με συνεργατικό και

δημοκρατικό τρόπο στις συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων (2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Τέλος, το 31.1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι πολύ ικανοποιημένο από τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ το 19.9% δηλώνει ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένο. Το 21.3% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο, ενώ το 20.6% δήλωσε ότι είναι ελάχιστα ικανοποιημένο. Στον Πίνακα 29 παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα παραπάνω ποσοστά.

### Πίνακας 29

#### Διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα εργασίας

Σε περίπτωση σύγκρουσης, ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής σας μονάδας	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση.	3.4%	16.6%	33.8%	28.4%	17.9%
Καθυστερεί να παρέμβει σε περίπτωση σύγκρουσης.	22.6%	32.8%	28.7%	13.2%	2.7%
Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδικούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της.	18.2%	27.7%	27.4%	19.3%	7.4%
Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδικούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.	9.5%	26%	27.7%	28.7%	8.1%
Παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών.	16.2%	29.7%	30.7%	17.6%	5.7%
Συζητά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση.	2%	12.5%	17.2%	36.5%	31.8%

Ο/Η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου σας διαχειρίζεται με εποικοδομητικό τρόπο τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.	4.4%	19.3%	27%	32.1%	17.2%
Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου σας διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων;	7.1%	20.6%	21.3%	31.1%	19.9%

### 5.2.3 Διαχείριση συγκρούσεων γενικά στην σχολική μονάδα

**5.2.3.1 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση:** *Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να παρεμβαίνει γενικά στις συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων και θεωρούν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής για την διευθέτηση αυτών των συγκρούσεων*

Το 30.4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση. Το 25.3% των εκπαιδευτικών κρατάει ουδέτερη στάση, ενώ το 17.2 διαφωνεί. Ακόμα, το 32.8% συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να παρεμβαίνει άμεσα σε κάθε περίπτωση σύγκρουσης. Το 24.7% των εκπαιδευτικών κρατάει ουδέτερη στάση, ενώ το 21.6% συμφωνεί απόλυτα. Το 29.1% είναι ουδέτερο με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδικούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της. Το 44.9% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 21.6% συμφωνεί.

Το 37.5% συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδικούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της. Το 20.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 23.3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Το 28.7% είναι ουδέτερο με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής

μονάδας θα έπρεπε να παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Το 53.4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση, ενώ μόλις το 14.5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση. Το 51.7% συμφωνεί απόλυτα με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να συζητά με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση. Το 31.4% συμφωνεί, ενώ μόνο το 4.7% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Το 58.4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να διερευνά τις αιτίες της σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της. Το 31.8% συμφωνεί, ενώ μόνο το 3.3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση.

Το 43.6% συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης, όταν η αντιδικία αφορά την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων του σχολείου, την βέλτιστη αξιοποίησή τους. Το 31% συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 18.3% παραμένουν ουδέτεροι. Το 7.1% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Το 40.9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την ικανοποίηση των συναδέλφων του από το αποτέλεσμα της διευθέτησης. Το 20.3% συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 25% παραμένουν ουδέτεροι. Το 13.8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Το 46.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την επίδραση του αποτελέσματος της διευθέτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Το 22.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την δήλωση, ενώ το 20.9% παραμένουν ουδέτεροι.

Το 41.6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την αποφυγή επανάληψης της σύγκρουσης. Το 39.5% συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 14.5% παραμένει ουδέτερο. Το 4.4% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Τέλος, το 42.6% συμφωνεί με την δήλωση ότι ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της



σύγκρουσης τη συνεκτικότητα των τυπικών και άτυπων ομάδων στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Το 16.2% συμφωνούν απόλυτα, ενώ το 27.4% παραμένει ουδέτερο. Το 13.9% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Συνεπώς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να παρεμβαίνει γενικά στις συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων και θεωρούν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής για την διευθέτηση αυτών των συγκρούσεων (3η ερευνητική υπόθεση). Στον Πίνακα 30 παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά.

**Πίνακας 30**

*Διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα εργασίας*

<b>Ο/Η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του θα έπρεπε να:</b>	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ – ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
Παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση.	9.5%	17.2%	25.3%	30.4%	17.6%
Καθυστερεί να παρέμβει σε περίπτωση σύγκρουσης.	5.7%	15.2%	24.7%	32.8%	21.6%
Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της.	21.6%	23.3%	29.1%	21.6%	4.4%
Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.	9.8%	13.5%	18.6%	37.5%	20.6%
Παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών.	26%	27.4%	28.7%	14.5%	3.4%

Συζητά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση.	1%	3.7%	12.2%	31.4%	51.7%
Διερευνά τις αιτίες της σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της.	0.3%	3%	6.4%	31.8%	58.4%
Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης, όταν η αντιδικία αφορά την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων του σχολείου, την βέλτιστη αξιοποίησή τους.	1.7%	5.4%	18.3%	43.6%	31%
Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την ικανοποίηση των συναδέλφων του από το αποτέλεσμα της διευθέτησης.	2%	11.8%	25%	40.9%	20.3%
Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την επίδραση του αποτελέσματος της διευθέτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.	2%	7.8%	20.9%	46.6%	22.6%
Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την αποφυγή επανάληψης της σύγκρουσης.	0.3%	4.1%	14.5%	39.5%	41.6%
Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης τη συνεκτικότητα των τυπικών και άτυπων ομάδων στον εκπαιδευτικό οργανισμό.	4.4%	9.5%	27.4%	42.6%	16.2%

## 5.3.Επαγωγική στατιστική

### 5.3.1. Στατιστικοί έλεγχοι και επίπεδο σημαντικότητας

Ως κριτήριο στατιστικού ελέγχου πιθανών στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών και άλλων μεταβλητών της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το  $\chi^2$ -τεστ του Pearson.

### 5.3.2. Φύλο και διαχείριση συγκρούσεων

**5.3.2.1 4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση:** *Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους.*

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της δήλωσής τους αναφορικά με το αν ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια της σχολικής τους μονάδας επιβάλλεται, σε περίπτωση σύγκρουσης, με την ισχύ της θέσεως του/της. Η τιμή  $\chi^2$ -τεστ του Pearson ήταν 11.76 ( $p < .05$ ). Συνεπώς, υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους (4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση σε σχέση με τους άνδρες (βλ. Πίνακα 31). Ακόμα, το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι σχετίζεται σημαντικά με την άποψή τους ότι ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια της σχολικής τους μονάδας επιβάλλεται, σε περίπτωση σύγκρουσης, με το κύρος της προσωπικότητάς του ( $\chi^2=10.52$ ,  $p < .05$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση σε σχέση με τους άνδρες (βλ. Πίνακα 32).

Πίνακας 31

Φύλο εκπαιδευτικών και επιβολή προϊσταμένου με την ισχύ της θέσεως του/της.

A3	Φύλο		Total
	Ανδρας	Γυναίκα	
ποτέ	7	47	54
σπάνια	29	53	82
μερικές φορές	30	51	81
συχνά	15	42	57

πάντα	5	16	21
Total	86	210	296

Πίνακας 32

Φύλο εκπαιδευτικών και επιβολή προϋσταμένου με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.

Α4	Φύλο		Total
	Ανδρας	Γυναίκα	
ποτέ	4	24	28
σπάνια	20	57	77
μερικές φορές	26	56	82
συχνά	33	52	85
πάντα	3	21	24
Total	86	210	296

### 5.3.3. Προϋπηρεσία και διαχείριση συγκρούσεων

*5.3.3.1 5<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με περισσότερα και λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους.*

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι σχετίζεται σημαντικά με την άποψή τους ότι ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια της σχολικής τους μονάδας επιβάλλεται, σε περίπτωση σύγκρουσης, με το κύρος της προσωπικότητάς του ( $\chi^2=39.72, p<.05$ ). Συνεπώς, υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με περισσότερα και λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους (5<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας ήταν πιο πιθανό να θεωρούν ότι ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια επιβάλλεται από “μερικές φορές” έως “συχνά” με το κύρος της

προσωπικότητάς του/της με σκοπό την επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ των αντιδικούντων εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 33). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της δήλωσής τους ότι ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια της σχολικής τους μονάδας συζητά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση. Η τιμή  $\chi^2$ -τεστ του Pearson ήταν 35 ( $p<.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 έτη προϋπηρεσία ήταν πιο πιθανό να δηλώσουν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει από “συχνά” έως “πάντα” (βλ. Πίνακα 34). Τέλος, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την άποψή τους ότι γενικά ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να διερευνά τις αιτίες μιας σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της. Η τιμή  $\chi^2$ -τεστ του Pearson ήταν 45.79 ( $p<.05$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια προϋπηρεσία ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω δήλωση.

**Πίνακας 33**

Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών και συχνότητα επιβολής προϊσταμένου μέσω της προσωπικότητας του							
Συχνότητα	1-15	6-10	11-15	16-20	21-25	26+	Σύνολο
Ποτέ	3	1	12	3	6	3	28
Σπάνια	8	12	29	16	10	2	77
Μερικές φορές	8	9	16	23	6	20	82
Συχνά	5	8	26	12	15	19	85
Πάντα	4	2	5	6	5	2	24
Σύνολο	28	32	88	60	42	46	296

**Πίνακας 34**

Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών και συχνότητα επίλυσης της σύγκρουσης μέσω συζήτησης							
Συχνότητα	1-15	6-10	11-15	16-20	21-25	26+	Σύνολο
Ποτέ	1	0	3	0	2	0	6
Σπάνια	6	10	9	5	4	3	37
Μερικές φορές	4	3	16	10	11	7	51
Συχνά	7	10	41	23	8	19	108
Πάντα	10	9	19	22	17	17	94
Σύνολο	28	32	88	60	42	46	296

### **5.3.4. Εκπαιδευτική μονάδα και διαχείριση συγκρούσεων**

*5.3.4.1 6<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊστάμενους.*

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και των νηπιαγωγών όσον αφορά στην άποψή τους σχετικά με το αν ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά να παρεμβαίνει άμεσα σε κάθε περίπτωση σύγκρουσης ( $\chi^2=11.09, p<.05$ ). Συνεπώς, υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊστάμενους (6<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και έτειναν να συμφωνούν με την παραπάνω άποψη ήταν περισσότεροι σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Ακόμα, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών αναφορικά με το αν ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά να παρεμβαίνει σε μία σύγκρουση αποσκοπώντας στην καταστολή της, έστω και εις βάρος της μιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Η τιμή  $\chi^2$ -τεστ του Pearson ήταν 9.8 ( $p<.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και έτειναν να είναι ουδέτεροι ή να διαφωνούν με την παραπάνω άποψη ήταν περισσότεροι σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Τέλος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών αναφορικά με το αν ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά να παρεμβαίνει σε μία σύγκρουση συζητώντας με τους εμπλεκόμενους με σκοπό την ανεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης ( $\chi^2=16.8, p<.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και έτειναν να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω άποψη, ήταν περισσότεροι σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Στον Πίνακα 35 παρακάτω, παρατίθενται οι αριθμητικές διαφορές δασκάλων και νηπιαγωγών σε συνάρτηση με τον βαθμό συμφωνίας τους με τις παραπάνω δηλώσεις.

### Πίνακας 35

*Διαφορές Δασκάλων-Νηπιαγωγών ως προς την διαχείριση συγκρούσεων*

Ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Είμαι ουδέτερος		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	Π70	Π60	Π70	Π60	Π70	Π60	Π70	Π60	Π70	Π60
Να παρεμβαίνει σε κάθε περίπτωση σύγκρουσης.	11	6	27	18	33	40	64	33	45	19
Να παρεμβαίνει στην σύγκρουση αποσκοπώντας στην καταστολή της, έστω και εις βάρος της μιας πλευράς.	39	38	55	26	54	31	23	20	9	1
Να παρεμβαίνει σε μία σύγκρουση συζητώντας με τους εμπλεκομένους με σκοπό την ανεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης.	1	2	1	10	26	10	62	31	90	63

#### 5.4 Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και ο ρόλος που έχουν οι προϊστάμενοι όσον αφορά στη διαχείρισή τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών που υπηρετούν σε διάφορες σχολικές μονάδες της ελληνικής περιφέρειας αναφορικά με την συχνότητα παρέμβασης των προϊσταμένων σε περιπτώσεις συγκρούσεων και τις τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν, με σκοπό να καταστεί δυνατή η αντιμετώπισή τους. Ακόμα, διερευνήθηκε η σχέση του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τον τύπο της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο παρόν

κεφάλαιο, θα συζητηθούν οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, θα γίνει μια αναφορά στις θεωρητικές-πρακτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων, στα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα της έρευνας και θα διατυπωθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα που θα αφορούν στο φαινόμενο των συγκρούσεων και στην μελέτη του τρόπου διαχείρισής τους από τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

***5.4.1 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς λειτουργεί ο/η διευθυντής/ριά τους κατά τη διαχείριση συγκρούσεων που εμφανίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων;***

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο/η προϊστάμενος/η στην σχολική τους μονάδα παρεμβαίνει από μερικές φορές έως πάντα, όταν προκύπτει κάποια σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι παρόμοιο με αυτό του Δημητρακόπουλου (2014), ο οποίος διεξήγαγε έρευνα σε ένα δείγμα 195 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πειραιά, Κορυδαλλού, της Νίκαιας-Ρέντη και του Κερατσινίου και βρήκε, μεταξύ άλλων, ότι το 83% των διδασκόντων δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/ριά τους δεν αποφεύγει μία ανακύπτουσα σύγκρουση, αλλά αντίθετα παρεμβαίνει σε αυτήν. Η παρέμβαση αυτή καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζουν τον ρόλο που διαδραματίζουν οι συγκρούσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον και δεν προσπαθούν να τις αποφύγουν ή να αγνοήσουν την ύπαρξή τους. Η σύγκρουση θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της δυναμικής των ανθρώπινων σχέσεων που αναπτύσσονται σε ένα εργασιακό περιβάλλον και ως εκ τούτου η αναγνώριση της σημασίας της και η έγκαιρη παρέμβαση εκ μέρους του/της προϊσταμένου/ης συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική διαχείρισή της.

Ακόμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι προϊστάμενοι προσπαθούν να επιλύσουν μια σύγκρουση μεταξύ των διδασκόντων με τον διάλογο και την χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι οι διευθυντές παρεμβαίνουν σπάνια σε μια σύγκρουση με σκοπό την καταστολή της, έστω και εις βάρος της μιας πλευράς. Αντίθετα, η πλειοψηφία των προϊσταμένων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να προσπαθεί μέσω του διαλόγου να βρει μια κοινά αποδεκτή λύση και για τις δύο πλευρές των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα της Αργυρού (2011) η οποία στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, μελέτησε 130 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του Ν. Πρέβεζας και έδειξε ότι το 83% των εκπαιδευτικών θεωρεί τον συμβιβασμό



και τις διπλωματικές στρατηγικές ως τις δύο πιο συχνές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την επίλυση των συγκρούσεων που ενσκήπτουν στην σχολική τους μονάδα. Επιπρόσθετα, η Sahin (2010), διερευνώντας τις απόψεις 486 εκπαιδευτικών και 90 διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Τουρκία, διαπίστωσε ότι οι υπάρχουσες δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας των διευθυντών σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με έναν εποικοδομητικό και αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων.

Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε ακόμα ότι περίπου το 70% των εκπαιδευτικών είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας τις συγκρούσεις που προκύπτουν. Φαίνεται λοιπόν ότι ο δημοκρατικός και διαλλακτικός ρόλος του επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας συμβάλλει στην εποικοδομητική και αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που ανακύπτουν σε αυτή. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και ο Λεπίδας (2012), ο οποίος μελέτησε ορισμένα σχολεία του Ν. Μαγνησίας και βρήκε ότι ο υποστηρικτικός τρόπος ηγεσίας συντελεί σε μία πιο θετική προσέγγιση των συγκρούσεων. Ωστόσο, σχεδόν το 50% των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα υποστήριξε ότι οι προϊστάμενοι της σχολικής τους μονάδας χρησιμοποιούσαν το κύρος της προσωπικότητάς τους, προκειμένου να διαχειριστούν τις αναδυόμενες συγκρούσεις. Η μελέτη των διαφορετικών στιλ ηγεσίας των διευθυντών και της επιρροής του στην δημιουργία και διατήρηση των συναδελφικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών θα διαφώτιζε τις θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις του παραπάνω ευρήματος.

***5.4.2 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο που θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχει ο/η διευθυντής/ρια δημοτικού σχολείου, στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.***

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνούσε γενικά με την άποψη ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να παρεμβαίνει άμεσα, ως εκ της θέσεως του/της, σε περίπτωση σύγκρουσης. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την μεταπτυχιακή έρευνα του Ουρουμίδη (2015), η οποία εξέτασε ένα δείγμα 118 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Ν. Έβρου. Σχεδόν το 90% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας δεν πρέπει να είναι αποστασιοποιημένος και να μην εμπλέκεται στην διαδικασία ανεύρεσης λύσης. Αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης

αυτών των συγκρούσεων, αρκετοί εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συμφωνούσαν με την άποψη ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά να επιβάλλεται στους αντιδικούντες εκπαιδευτικούς με το κύρος της προσωπικότητάς του/της και όχι χρησιμοποιώντας την ισχύ της θέσεώς του/της ή παρεμβαίνοντας σε σύγκρουση, με σκοπό την καταστολή της και μάλιστα εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) υποστηρίζει βιβλιογραφικά το παραπάνω εύρημα. Συγκεκριμένα, αυτοί οι ερευνητές μελέτησαν ένα δείγμα 102 εκπαιδευτικών (δασκάλων, διευθυντών, υποδιευθυντών και ειδικοτήτων) από διάφορους νομούς της Ελλάδος (από τον Ν. Καβάλας έως τον Ν. Αττικής) και βρήκαν ότι η συνεργασία είναι η επικρατέστερη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων. Βρήκαν ακόμα ότι η χρήση της εξουσίας ήταν η προτελευταία επιλογή των ερωτώμενων, δείχνοντας έτσι πως οι διαχειριστές των συγκρούσεων αποφεύγουν να επιβληθούν στηριζόμενοι στην θέση ισχύος που έχουν.

Ωστόσο, σε συμφωνία με την έρευνα του Καλαβρού (2007), ο οποίος βρήκε ότι ο διάλογος και το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας αποτελούν σημαντικές λύσεις για την αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα θεωρούσε ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να συζητά με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση. Σχεδόν όλο το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας συμφώνησε ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να διερευνά τις αιτίες της σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν από τον/την διευθυντή/ρια τους να μην αγνοεί τις συγκρούσεις, αλλά να εμπλέκεται με ενεργό τρόπο σε αυτές, ώστε να γίνονται καλύτερα κατανοητές οι αιτίες της εμφάνισής τους και να είναι πιο «ριζική» η αντιμετώπισή τους. Η διερεύνηση των αιτίων της σύγκρουσης καθιστά περισσότερο πιθανή την οριστική διευθέτησή τους, άρα και την αποφυγή της επανεμφάνισης/επανάληψής τους. Συνεπώς, η αποφυγή της επανάληψης της σύγκρουσης θεωρείται πολύ σημαντική από την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απάντησαν ότι ο/η διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε να ενεργεί προς αυτόν τον σκοπό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ακόμα ότι οι προϊστάμενοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ως κριτήρια επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επίδραση του αποτελέσματος αυτής της διευθέτησης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους συμμετοχικούς τρόπους διοίκησης των προϊσταμένων, οι οποίοι πρέπει να δίνουν βάση στην επικοινωνία και την καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και να

σέβονται τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις απόψεις τους. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με τις έρευνες των Χατζηλέεκα (2006), Walson (2015) και Μίχα (2017) αντίστοιχα, ενώ παράλληλα συμβαδίζει με τη σύγχρονη αντίληψη ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον συμβάλλει καθοριστικά στην προοδευτική και αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού (Σαϊτής, 2008). Σε άμεση σχέση με το παραπάνω είναι και η έρευνα της Somech (2008), η οποία βρήκε ότι η συνεργασία και η αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκόμενων σε μια σύγκρουση εκπαιδευτικών ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων θεωρείται πιο προσηφιλής σε σχέση με την επιβολή εξουσίας. Η διατήρηση της συνεκτικότητας των τυπικών και άτυπων ομάδων στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι μία ακόμα «υποχρέωση» που πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι έχουν οι προϊστάμενοί τους κατά την διευθέτηση μιας ανακλύπτουσας σύγκρουσης.

Με γνώμονα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας εν συνόλω, το καλό κλίμα συνεργασίας και η ποιότητα των συναδελφικών σχέσεων πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τον/ην προϊστάμενο/η μιας σχολικής μονάδας, που καλείται να παρέμβει σε μια σύγκρουση μεταξύ των διδασκόντων. Συμπεραίνει κανείς ότι μέσω του διαλόγου οι διευθυντές προσπαθούν να πετύχουν αμοιβαία ικανοποίηση των αντικρουόμενων πλευρών, να ελαχιστοποιήσουν τη σύγκρουση και να διασφαλίσουν τις προσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, αποφεύγοντας παράλληλα να διαταράξουν την συνοχή των ομάδων. Ακόμα, φαίνεται ότι οι διευθυντές δεν αποστασιοποιούνται από τις συγκρούσεις και όταν προσπαθούν να επιβληθούν, το κάνουν περισσότερο χρησιμοποιώντας το κύρος της προσωπικότητάς τους παρά την θέση ισχύος τους ή την διάπραξη αδικίας εις βάρος της μιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις έρευνες των Boucher (2013) και Sucuoglu (2015), οι οποίες παρουσιάζουν τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις ως τους επικρατέστερους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, επιβεβαιώνουν την διεθνή βιβλιογραφία, κατά την οποία η έμφαση στην συνεργασία και την διερεύνηση των αιτιών ενός ζητήματος προτείνονται ως τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων στον χώρο εργασίας (Montana & Charnov, 1987).

#### ***5.4.3 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους;***

Το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την άποψή τους ότι ο/η προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια της σχολικής τους μονάδας επιβάλλεται στους

αντιδικούντες εκπαιδευτικούς, σε περίπτωση σύγκρουσης, με την ισχύ της θέσεως του/της και/ή το κύρος της προσωπικότητάς του/της. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να υποστηρίξουν την παραπάνω άποψη. Ωστόσο, αυτό το εύρημα δεν υποστηρίζεται από την ερευνητική βιβλιογραφία, με βάση την οποία το φύλο των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το πώς επιλέγουν οι προϊστάμενοι τους να διαχειριστούν μια ανακύπτουσα σύγκρουση (Θεοδοσίου, 2015). Παρόλα αυτά, οι μεγάλες αριθμητικές διαφορές στο δείγμα της παρούσας έρευνας μεταξύ ανδρών ( $N= 86$ ) και γυναικών ( $N= 210$ ), καθιστούν αυτές τις συγκρίσεις άνευ νοήματος.

#### ***5.4.4 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με περισσότερα και λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους;***

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την άποψή τους ότι ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας επιβάλλεται, σε περίπτωση σύγκρουσης, με το κύρος της προσωπικότητάς του. Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν περισσότερο πιθανό να θεωρούν ότι οι προϊστάμενοί τους επιβάλλονται με αυτόν τον τρόπο, με σκοπό να διαχειριστούν μια σύγκρουση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα χρόνια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ακόμα ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την άποψή τους ότι ο/η προϊστάμενος/η της σχολικής τους μονάδας συζητά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση ή διερευνά τις αιτίες μιας σύγκρουσης με σκοπό την επίλυσή της. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία ήταν πιο πιθανό να δηλώσουν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει από ‘συχνά’ έως ‘πάντα’. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας πιθανόν να αντανακλούν κάποια γνωρίσματα που αποδίδουν στους προϊσταμένους τους, επειδή τα θεωρούν οι ίδιοι σημαντικά και όχι λόγω του ότι τα παρατηρούν στο στιλ της ηγεσίας τους. Προηγούμενες έρευνες (π.χ. Αργυρίου, Ανδρεάδου, και Αθανασούλα-Ρέππα, 2013) έχουν δείξει ότι οι προϊστάμενοι μεγαλύτερης ηλικίας υιοθετούν πιο συχνά τεχνικές όπως είναι η συνεργασία και η συζήτηση κατά την διευθέτηση μιας σύγκρουσης, σε σχέση με τους νεότερους προϊσταμένους, που επιλέγουν συνήθως την επιβολή και την κυριαρχία. Συνεπώς, η απευθείας διερεύνηση (τόσο με ποσοτικές όσο και με ποιοτικές μεθόδους) της σχέσης μεταξύ της προϋπηρεσίας, του στιλ

ηγεσίας και των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων σε ένα δείγμα που θα αποτελούνταν μόνο από προϊσταμένους-διευθυντές θα ήταν πιο διαφωτιστική.

**5.4.5 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊσταμένους;**

Διαφορές μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών βρέθηκαν αναφορικά με τις απόψεις τους για το αν ο προϊστάμενος/η-διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά να παρεμβαίνει άμεσα σε κάθε περίπτωση σύγκρουσης, καθώς και για το αν θα έπρεπε να παρεμβαίνει συζητώντας με τους εμπλεκόμενους, με σκοπό την ανεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Και στις δύο περιπτώσεις, οι δάσκαλοι έτειναν να συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους νηπιαγωγούς με τη άποψη αυτή. Επίσης, οι δάσκαλοι που διαφωνούσαν ή ήταν ουδέτεροι με την άποψη ότι ο/η προϊστάμενος/η μιας σχολικής μονάδας θα έπρεπε γενικά να παρεμβαίνει σε μία σύγκρουση, αποσκοπώντας στην καταστολή της, έστω και εις βάρος της μιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών, ήταν περισσότεροι σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Προηγούμενες έρευνες δεν έχουν διεξαχθεί με σκοπό να γνωρίζουμε αν τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζονται από την τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια κάλυψης αυτού του βιβλιογραφικού κενού, δείχνοντας ότι ο διακριτός τρόπος λειτουργίας των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων μπορεί να επηρεάζει διαφορετικά τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς το φαινόμενο των συγκρούσεων και της διαχείρισής τους από τους προϊσταμένους. Σημαντικά οργανωσιακά ζητήματα που διαφοροποιούν τον τρόπο λειτουργίας των δημοτικών από αυτόν των νηπιαγωγείων, όπως είναι οι διαφορετικές εργασιακές συνθήκες, οι διαφορετικές αρμοδιότητες του διδακτικού προσωπικού, οι ώρες εργασίας και το μέγεθος του διδακτικού και του μαθητικού πληθυσμού, επηρεάζουν την συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και φαίνεται να δημιουργούν στους δασκάλους μια διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για την αποτελεσματική διαχείρισή τους εκ μέρους των προϊσταμένων τους. Συνεπώς, ο ρόλος του προϊσταμένου ενός δημοτικού σχολείου μπορεί να απαιτεί σε μεγαλύτερο βαθμό την εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων, ειδικότερα αν ο αριθμός των εμπλεκόμενων είναι μεγαλύτερος ή οι συγκρούσεις πιο συχνές. Αντίθετα, ο/η προϊστάμενος-η ενός νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετούν σαφώς λιγότεροι εκπαιδευτικοί, ίσως να εφαρμόζει ένα πιο «κυριαρχικό» στιλ παρέμβασης στις συγκρούσεις, η συχνότητα εμφάνισης των οποίων μπορεί να είναι σημαντικά μικρότερη. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα οι δάσκαλοι ( $N= 180$ ) ήταν σαφώς

περισσότεροι σε αριθμό σε σχέση με τους νηπιαγωγούς ( $N= 116$ ), οπότε τα αποτελέσματα της σύγκρισης δεν θεωρούνται αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα στον εκπαιδευτικό πληθυσμό. Μελλοντικές έρευνες που θα διερευνήσουν πιθανές διαφορές στο στιλ ηγεσίας και την προσωπικότητα των προϊσταμένων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων είναι απαραίτητες για την διατύπωση ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

## 5.5 Περιορισμοί Έρευνας

Στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Η δειγματοληψία ευκολίας χωρίς πιθανότητα δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Η τυχαία δειγματοληψία θα εξασφάλιζε ότι όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας θα είχαν τις ίδιες πιθανότητες να λάβουν μέρος σε αυτήν και ως εκ τούτου η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα είχε διασφαλιστεί. Επίσης, η χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορεί να μην επέτρεψε στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάποιο σχόλιο ή να εκφράσουν μια διαφορετική άποψη από τις προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων. Συνεπώς, η χρήση μόνο ποσοτικών μεθόδων και όχι ποιοτικών, δεν επέτρεψε να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το φαινόμενο της σύγκρουσης και της διαχείρισής της. Ακόμα, η χρήση ενός μη σταθμισμένου ερωτηματολογίου, όπως αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, θίγει σοβαρά ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, όπως ο χαμηλός συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας που βρέθηκε για το πρώτο μέρος των ερωτήσεων του εργαλείου.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έχει και σημαντικά πλεονεκτήματα. Αρχικά, το δείγμα ήταν αρκετά πιο μεγάλο σε σχέση με αυτό προηγούμενων ερευνών (π.χ. Αργυρού, 2011· Δημητρακόπουλου, 2014· Ουρουμίδη, 2015· Μητσαρά και Ιορδανίδη, 2015), ενώ στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί από πολλές και διαφορετικές σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορεί να αντικατοπτρίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με αυτά άλλων ερευνών που χρησιμοποίησαν μικρότερο δείγμα και εξέτασαν σχολικές μονάδες εντός ενός νομού. Επίσης, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν τόσο από δασκάλους όσο και από νηπιαγωγούς, κάτι το οποίο επέτρεψε την διερεύνηση διαφορών μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών κλάδων ως προς το φαινόμενο των συγκρούσεων και της διαχείρισής τους. Τέλος, σε αντίθεση με τον σχεδιασμό προηγούμενων ερευνών (π.χ. Θεοδοσίου, 2015), ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας επέτρεψε την μελέτη της σχέσης ορισμένων κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών

των εκπαιδευτικών (φύλο, προϋπηρεσία) με τις απόψεις τους πάνω σε ζητήματα ενδο-σχολικών συγκρούσεων.

## 5.6. Θεωρητικές και Πρακτικές Εφαρμογές Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την σημασία που έχει ο/η προϊστάμενος-η μιας σχολικής μονάδας για την διαχείριση των συγκρούσεων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, διευρύνοντας τον παραδοσιακό του/της ρόλο και καθιστώντας τον/ην εν δυνάμει ηγέτη. Παρόλο που είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας να συζητηθούν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, στο πλαίσιο λειτουργίας του αποτελεσματικού ηγέτη μπορεί να ενταχθεί η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τον/την προϊστάμενο-η μιας σχολικής μονάδας με σκοπό την επίλυσή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Το κύρος της προσωπικότητας, η διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία, η έμφαση στην διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων και της συνεκτικότητας των εκπαιδευτικών ομάδων κατά την διεθétηση μιας σύγκρουσης και η προσπάθεια ανεύρεσης των αιτιών της για την ριζική αντιμετώπισή της, είναι τα γνωρίσματα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους προϊσταμένους τους και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελούν και γνωρίσματα αποτελεσματικής ηγεσίας (Ανδρής, 2015).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ακόμα την σημασία αναγνώρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, με σκοπό την άμεση παρέμβαση και διαχείρισή τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η παρέμβαση των προϊσταμένων σε μια ανακύπτουσα σύγκρουση είναι απαραίτητη. Συνεπώς, **η συμμετοχή των νέων προϊσταμένων σε επιμορφωτικά προγράμματα άμεσης αναγνώρισης και διαχείρισης των συγκρούσεων με σκοπό την επίλυσή τους** κρίνεται αναγκαία. Σε πρακτικό επίπεδο, λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι εφικτό να αξιοποιηθούν από όσους ασχολούνται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη σημασία του ρόλου που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ρια στη διαχείριση των ενδο-σχολικών συγκρούσεων.

Ο πιο προσεκτικός **καθορισμός κριτηρίων για επιλογή διευθυντών δημοτικών σχολείων και προϊσταμένων νηπιαγωγείων** αποτελεί μία ακόμη πρόταση για το μέλλον των σχολικών οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. **Η συμμετοχή των υποψηφίων διευθυντών και προϊσταμένων σε σεμινάρια και μεταπτυχιακά προγράμματα που ειδικεύονται στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων** θεωρείται επιβεβλημένη. επίσης, για τους προϊσταμένους-ες νηπιαγωγείων θα πρέπει η πολιτεία να επανεξετάσει το διοικητικό

τους ρόλο, που διαρκώς αυξάνεται σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν. **Η αποκλειστική ενασχόλησή τους με τη διοίκηση των νηπιαγωγείων** αποτελεί μία μελλοντική πρόταση για το Υπουργείο Παιδείας, ώστε οι προϊστάμενοι-ες να μπορούν με μεγαλύτερη προσήλωση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της θέσης τους. Αυτό συνεπάγεται προσλήψεις και άλλων νηπιαγωγών, για να καλυφθούν τα κενά που θα δημιουργηθούν, ένα θέμα πολυσύνθετο που απασχολεί χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα και όλη την ελληνική κοινωνία και, δυστυχώς, δεν είναι της παρούσης να αναλυθεί περισσότερο. **Η εμπλοκή των προϊσταμένων σε φαινόμενα ενδο-σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών**, επίσης, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ψυχολογική υγεία του διδακτικού προσωπικού (μείωση του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης), στην ποιοτική βελτίωση της παραγωγικότητάς του και στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. **Η συνεργασία στο κομμάτι λήψης αποφάσεων, ο σεβασμός κατά την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, με σκοπό την ανεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων, η έμφαση στην διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων και η προσπάθεια αναζήτησης των αιτιών μιας σύγκρουσης με πρωτοβουλία του/της προϊσταμένου/ης** αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, με σκοπό να συνεχίσουν να είναι παραγωγικοί και αποτελεσματικοί στο μέλλον (Robbins & Judge, 2013).

Με την παρούσα έρευνα έγινε μία πρώτη προσπάθεια να μελετηθούν οι αντιλήψεις τόσο των δασκάλων όσο και των νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο του προϊστάμενου-ης τους αναφορικά με τις συγκρούσεις στους συλλόγους των διδασκόντων, καθώς και το ρόλο που θα ήθελαν να έχει αυτός. Οι απόψεις τους μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες για το τι διευθυντές και προϊσταμένους-ες επιθυμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και η κοινωνία.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν τις απόψεις εκπαιδευτικών από τα ιδιωτικά δημοτικά και νηπιαγωγεία της Ελλάδας, αναφορικά με τις συγκρούσεις και να συγκριθούν τα αποτελέσματα τους με την παρούσα εργασία. Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από περισσότερα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας θα μπορούσε να δώσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς θέλουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργεί ο/η διευθυντής-ντρια προϊστάμενός-η τους στις συγκρούσεις που ανακύπτουν στα σχολεία τους και πώς στην πραγματικότητα λειτουργούν.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθόπουλος, Σ., Κατσουλάκης, Σ. και Μαυρογιώργος, Γ., 1999. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος: Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [Online] Διαθέσιμο στο: [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/ekp62b\\_F28948.PDF](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/ekp62b_F28948.PDF) [Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2018].

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2012. Συγκρούσεις-ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Π. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008. Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. και Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α' Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [Online] Διαθέσιμο στο:

[https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62\\_A\\_Ekpaideftiki\\_Dioikisi\\_kai\\_Politiki\\_F8611.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_A_Ekpaideftiki_Dioikisi_kai_Politiki_F8611.pdf)

[Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2018].

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008<sup>α</sup>. *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρής, Ε., 2015. *Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, σ. 150-155. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.130> [Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2019].

Ανδρέου, Α., 1999. *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Ανδρουλάκης, Ε. και Σταμάτης, Ι. Π., 2009. Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 10, σ. 107-118. [Online] Διαθέσιμο στο :

[http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_10/androul.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_10/androul.pdf) [Ανακτήθηκε 27

Νοεμβρίου 2018].

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. και Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2013. Τεχνικές διαχείρισης και συμβουλευτικής παρέμβασης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διεύθυνση των συγκρούσεων. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1-2, σ. 125-141. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Αργυρού, Ε., 2011. *Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος και τον περιορισμό των συγκρούσεων: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πρέβεζας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19674> [Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2019].

Βάμβουκας, Μ., 2006. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, (5η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιουβανάκη, Μ., 2017. *Διαχείριση των συγκρούσεων και εκπαιδευτική ηγεσία: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες προσχολικής αγωγής*. Διπλωματική εργασία. Πειραιάς: Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34739> [Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2018].

Δακοπούλου, Α., 2008. Εκπαιδευτική αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Α. Δακοπούλου, Γ., Μαυρογιώργος, Δ. και Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* Τόμος : Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο [Online] Διαθέσιμο στο: [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62\\_A\\_Ekpaideftiki\\_Dioikisi\\_kai\\_Politiki\\_F8611.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_A_Ekpaideftiki_Dioikisi_kai_Politiki_F8611.pdf) [Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018].

Δημητρακόπουλος, Γ., 2014. *Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας της Π. Ε. στη διαχείριση των συγκρούσεων και η συμβολή του στη δημιουργία θετικού κλίματος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πειραιά*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://eap.gr> [Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2018].

Ζαβλανός, Μ., 1999. *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ., 1990. *Οργάνωση και Διοίκηση τ.2*. Αθήνα: Ίων.

Ζαβλανός, Μ., 2002. *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

Θεοδοσίου, Ι., 2015. *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.euc.ac.cy/easyconsole.cfm/page/search/lang/el> [Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2019].

Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ., 2000. *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοχαρίδη, Α. και Χριστόπουλος, Κ., 2012. Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. *Τα Εκπαιδευτικά Νέα*, τ. 101-102, σ. 61-68. [Online] Διαθέσιμο στο:

<https://docplayer.gr/502945-O-dioikitikos-rollos-ton-proistamenon-nipiagogeioy-ta-kena-sti-nomothesia-kai-stis-epimorfotikes-drasesis.html> [Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2018].

Ιορδανίδης, Γ., 2014. *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Κάντας, Α., 1995. *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψάλης, Α., 2005. *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κεχαγιά, Δ., 2014. *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης δυτικής Θεσσαλονίκης για το ρόλο και το έργο του διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο <https://www.eap.gr> [Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου 2018].

Κιτσαράς, Γ., 2004. *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής. Με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Κουτούζης, Μ., 2008. Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α. και Κουτούζης, Μ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της*

*Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο:

[https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62\\_C\\_Koinoniki\\_kai\\_Evropaiki\\_Diastasi\\_tis\\_Ekpaideftikis\\_Dioikisis\\_F8637.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_C_Koinoniki_kai_Evropaiki_Diastasi_tis_Ekpaideftikis_Dioikisis_F8637.pdf) [Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018].

Κοτούζης, Μ., 2008. Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. και Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο:

[https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62\\_A\\_Ekpaideftiki\\_Dioikisi\\_kai\\_Politiki\\_F8611.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_A_Ekpaideftiki_Dioikisi_kai_Politiki_F8611.pdf)

[Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018].

Λαδόπουλος, Ι., 1982. *Θέματα Διοίκησης Προσωπικού*. Αθήνα.

Λαΐνας, Α., 2004. Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17, σ. 151-179.

Λεπίδας, Δ., 2012. *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β. και Τεντζέρης, Ε., 2015. Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 6, σ. 129-137. [Online] Διαθέσιμο στο : [http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/6\\_Teychos\\_Neou\\_Paidagogou\\_Septemvriou\\_2015.pdf](http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/6_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf) [Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου 2019].

Μαυρογιώργος, Γ., 2008. Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α, Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ, Μαυρογιώργος, Γ. και Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος: Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [Online]. Διαθέσιμο στο : [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62\\_A\\_Ekpaideftiki\\_Dioikisi\\_kai\\_Politiki\\_F8611.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_A_Ekpaideftiki_Dioikisi_kai_Politiki_F8611.pdf) [Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018].

Μητσαρά, Σ., και Ιορδανίδης, Γ. 2015. Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, τ. 3, σ. 57-96. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848> [Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2019].

Μίχα, Δ, 2017. *Μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο βαθμός κατανόησής τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που διευθύνουν*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Κόρινθος.

Μιχόπουλος, Α., 1998. *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Μπαλιούση, Π. και Μπαλιούσης, Ε., 2014. *Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Φλώρινα. [Online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.pee.gr> [Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2018].
- Μπαμπινιώτης, Γ., 2002. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Δεύτερη έκδοση. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ., 2011. *Λεξικό συνωνύμων-αντωνύμων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπατσούλα, Ο., 2015. *Ο ρόλος των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. [Online] Διαθέσιμο στο : <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45845/14713.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2018]
- Μπουραντάς, Δ., 1992. *Μάνατζμεντ. Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team ΕΠΕ.
- Μπουραντάς, Δ., 2002. *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ., 2005. *Ηγεσία - Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β., 2008. *Management εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ουρουμίδης, Κ., 2015. *Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας και διαχείριση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. Ορεστιάδα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30071> [Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2019].
- Παπαγεωργίου, Η., 2002. *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού– Εγχειρίδιο για τη σωστή διοίκηση του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. και Αναστασίου, Σ., 2013. *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παππά, Β., 2006. Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 11, σ. 135-142.
- Παρασκευόπουλος, Θ., 2008. *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., 1995. Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 20, σ. 171-205.
- Πασιαρδής, Π., 2004. *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ. και Παπουτσάκη, Κ., 2015. *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. *Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21<sup>ου</sup> Αιώνα*. Στο: Αλεξανδράτος, Γ., Τσιβάς, Α. & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ., (Επιμ). Πρακτικά από το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 27-29 Μαρτίου.

- Πετρίδου, Ευ., 2011. *Διοίκηση – Management: Μια εισαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: σοφία Α.Ε.
- Πομάκη, Π., 2007. *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της Δ/σης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/76281/files/gri-2007-607.pdf> [Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2019].
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ., 2007. *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρουμπάνη, Ν. και Ζήκας, Γ., 2007. Διαχείριση συγκρούσεων και διαμεσολάβηση. H.R. Edu Services, Human Rights and Education Network, *Διαμεσολάβηση συνομηλίκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων και ενηλίκων* (σ. 7-9), Λεμεσός.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ., 2011. *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ., 2012. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ., 2012<sup>α</sup>. *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ., 2002. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση .
- Σαΐτης, Χ., 2005. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ., 2007. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. 3<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα : Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ., 2008. *Ο διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ., 2008<sup>α</sup>. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη* (3<sup>η</sup> έκδ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Online] Διαθέσιμο στο [:http://library.pi-schools.gr/cgi-bin-EL/egwgcgi/46147/showfull.egw/1+0+9+full](http://library.pi-schools.gr/cgi-bin-EL/egwgcgi/46147/showfull.egw/1+0+9+full) [Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2018].
- Σαΐτης, Χ., 2014. *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες Τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. και Ψάρρη, Κ., 1996. Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σ.126-137.[Online] Διαθέσιμο στο: <http://www.neapaideia-glossa.gr/archive.htm> [Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2018].
- Σπυράκης, Γ. και Σπυράκη, Χ., 2008. Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 44, σ. 32-50. Αθήνα: Ειδική Εκδοτική.
- Στραβάκου, Π., 2003. *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τέκος, Γ., και Ιορδανίδης, Γ., 2011. Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 51, σ. 199-217 [Online] Διαθέσιμο

στο : <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7043> [Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2019].

Φασούλης, Κ., 2005. *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), Αθήνα. [Online] Διαθέσιμο στο : [http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/fasoulis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf) [Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου 2018].

Φίλντιση, Ε., 2014. *Η διαχείριση των συγκρούσεων από τον διευθυντή του σχολείου με βάση τον τύπο προσωπικότητάς του*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://www.eap.gr> [Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου 2018].

Χαλκιώτης, Δ., 2008. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά*. Στο : Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. και Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος: Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [Online] Διαθέσιμο στο: [https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62\\_A\\_Ekpaideftiki\\_Dioikisi\\_kai\\_Politiki\\_F8611.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_A_Ekpaideftiki_Dioikisi_kai_Politiki_F8611.pdf) [Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018].

Χατζηγέλεκας, Δ., 2006. *Τρόποι ηγεσίας των διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ του Ν. Λάρισας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.

Χατζηπαναγιώτου, Π., 2010. *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χυτήρης, Λ., 1996. *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks

Χυτήρης, Λ., 2001. *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

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

Χυτήρης, Λ., 2017. *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ε. Μπένου.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L.A. and Shack, M. L., 1990. Reducing organizational conflict: The role of socially-induced positive affect. *International Journal of Conflict Management*, vol.1(2), pp.133–152. [Online] Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1108/eb022677>. [Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2018].

Blake, R. & Mouton, J., 1964. The fifth achievement, *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 6, pp. 413-426.

Bondesio, M. J., 1992. Conflict Management at School: An Unavoidable Task, p.p.4, [Online] Διαθέσιμο στο : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355655.pdf> [Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2018].

Boucher, M.M., 2013. *The Relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate* (Doctoral dissertation). College of Education, University of South Carolina, South Carolina. [Online] Διαθέσιμο στο:

<http://scholarcommons.sc.edu/etd/948>[Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2018].

Bush, T. & Glover, D., 2003. *School leadership: Concepts and evidence*. National college for school leadership. [Online] Διαθέσιμο στο :

[https://www.researchgate.net/publication/252485640\\_School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence)

[Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου 2019].

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South Africa Journal of Education*, vol. 27(3), pp. 391-406.

Chen, G. & Tjosvold, D., 2002. Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, vol. 19(4), pp. 557–72.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Creswell, J. W., 2011. *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Deutsch, M., 1977. *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.

Everard, K. & Morris, G., 1999. *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ. [Online] Διαθέσιμο στο: <http://documents.tips/documents/everard-morris-html> [Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2018].

Fullan, M., 2007. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Jameson, K., 1999. Toward a comprehensive model for the assessment and management of intraorganizational conflict: Developing the framework'', *International Journal of Conflict Management*, vol. 10(3), pp. 268-294, [Online] Διαθέσιμο στο:

<https://doi.org/10.1108/eb022827> [Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου 2018].

Katz, N. & Lawyer, J., 1993. *Conflict Resolution: Building Bridges*, Newbury Park, CA, Corwin Press.

Medina, F.J., Dorado, M.A., Munduate, L., Martínez, I. & Cisneros, I.F.J., 2002. *Types of conflict and personal and organizational consequences*. In: 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management. Utah, January 2002. [Online] Διαθέσιμο στο:

[http://www.academia.edu/download/46482181/Types\\_of\\_Conflict\\_and\\_Personal\\_and\\_Organ20160614-2169-12w2x2a.pdf](http://www.academia.edu/download/46482181/Types_of_Conflict_and_Personal_and_Organ20160614-2169-12w2x2a.pdf)

Miller, K., 2006. *Οργάνωση και Επικοινωνία*. Αθήνα: Διάλογος.

Montana, P. & Charnov, B., 1987. *Μάνατζμεντ: Κλασική θεωρία Μάνατζμεντ, δομές οργανισμών, Μάνατζμεντ προσωπικού και δυναμική ομάδων εργασίας*. Μτφ. από: Κατσαντώνη Σ. και Κατσαντώνη

Γ. Επανεκδοση 1993. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Msila, V., 2012. Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, vol. 3(1), pp. 25-34. [Online] Διαθέσιμο στο :  
[https://www.researchgate.net/publication/233868808\\_Conflict\\_Management\\_and\\_School\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/233868808_Conflict_Management_and_School_Leadership)  
[Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2018].
- Naylor, J., 2004. *Management*. 2<sup>nd</sup> edition. Essex: Pearson Education.
- Pondy, L. R., 1967. Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, vol. 12(2), pp. 296-320. [Online] Διαθέσιμο στο:  
[https://www.jstor.org/stable/2391553?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2391553?seq=1#page_scan_tab_contents) [Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2018].
- Prenzel, P. V. & Vanclay, F., 2014. How social impact assessment can contribute to conflict management *Environmental Impact Assessment Review*, vol. 45, pp.30-37. [Online] Διαθέσιμο στο:  
[https://doi.org/\(...\)6/j.eiar.2013.11.003](https://doi.org/(...)6/j.eiar.2013.11.003) [Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου].
- Rahim, A., 2001. *Managing Conflict in Organizations*.3<sup>rd</sup> edition. Westport, CT: Quorum Books.
- Rahim, M.A., 2002. Toward a theory of managing organizational conflict , *International Journal of Organizational Analysis*, vol 10, pp. 302-326. [ Online] Διαθέσιμο στο:  
<https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/16583/1/A%20model%20of%20emotional%20intelligence%20and%20conflict.pdf>. [Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2018].
- Rahim, M.A., 2002. Toward a theory of managing organizational conflict, *International Journal of Conflict Management*, vol 13, pp. 206-235. [Online] Διαθέσιμο στο:  
[https://www.researchgate.net/publication/228182312\\_Toward\\_a\\_Theory\\_of\\_Managing\\_Organizational\\_Conflict](https://www.researchgate.net/publication/228182312_Toward_a_Theory_of_Managing_Organizational_Conflict) [ Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2018].
- Robbins, S. & Judge, T., 2013. *Organizational behavior*. USA: Pearson.
- Robson, C., 1993. *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μτφ. από: Νταλάκου Β. και Βασιλικού Κ. Επανεκδοση 2010. Αθήνα: Gutenberg.
- Şahin, A., 2010. The relationship between interpersonal communication skills and conflict management strategies of primary school administrators. *Milli Egitim*, issue:188, pp.125-143.
- 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*, vol. 43(4), pp. 582–609. [Online] Διαθέσιμο στο:  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1741143214523007> [Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2018].
- Schein, E., 1980. *Organizational Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs [On line] Διαθέσιμο στο: <https://trove.nla.gov.au/work/9719958?selectedversion=NBD1695936>
- Somech, A., 2008. Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44(3), pp.359-390. [Online] Διαθέσιμο στο:



[https://www.researchgate.net/publication/249684662\\_Managing\\_Conflict\\_in\\_School\\_Teams\\_The\\_Impact\\_of\\_Task\\_and\\_Goal\\_Interdependence\\_on\\_Conflict\\_Management\\_and\\_Team\\_Effectiveness](https://www.researchgate.net/publication/249684662_Managing_Conflict_in_School_Teams_The_Impact_of_Task_and_Goal_Interdependence_on_Conflict_Management_and_Team_Effectiveness)

[Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου 2018].

Spaho, K., 2013. Organizational communication and conflict management. *Journal of Contemporary Management Issues*, vol. 18(1), pp. 103-118. [On line] Διαθέσιμο στο: <http://hrcak.srce.hr/file/153271>

[Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2018].

Spillance, J., 2006. *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sucuoğlu, E., 2015. Evaluation of the Conflict Causes and Conflict Management Approaches of the State Lycee Teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, vol. 30(4), pp.16-28. [Online]

Διαθέσιμο στο :

[https://www.researchgate.net/publication/296742273\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Conflict\\_Causes\\_and\\_Conflict\\_Management\\_Approaches\\_of\\_the\\_State\\_Lycees\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/296742273_Evaluation_of_the_Conflict_Causes_and_Conflict_Management_Approaches_of_the_State_Lycees_Teachers) [Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2019].

Thomas, K.W., 1976. *Conflict and conflict management, Handbook of industrial and organizational psychology* (in M. D. Dunnette ed.). Chicago: Rand-McNally.

Walson, O.B.A., 2015. *Demographic and personality correlates of principals' performance in the management of secondary schools in South Nigeria*. Doctoral dissertation. Department of Educational Foundations, University of Nigeria, Nsukka. [Online] Διαθέσιμο στο :

<http://www.unn.edu.ng/internals/repository/view/MTc0NzE-> [Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2019].

## **NOMOΘΕΣΙΑ**

Νόμος 1566/1985, (ΦΕΚ 167, τ. Α/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4547/2018, (ΦΕΚ 102, τ. Α/12-6-2018): «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002 (Φ.Ε.Κ 1340, τ. Β/16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Υπουργική Απόφαση, 127187/Ε1/01-8-2016 (Φ.Ε.Κ 2524, τ. Β/16-8-2016 «Καθορισμός διδακτικού ωραρίου εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία».

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (1)**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητέ/η συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «*Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης, αναφορικά με το πώς:

(α) ο/η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν (ή μίας εξ αυτών, κατά την κρίση τους, εάν υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες) διαχειρίζεται

(β) ο/η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η μιας σχολικής μονάδας ως εκ της θέσεώς του/της θα έπρεπε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή εθελοντική. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές, θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα διασφαλιστεί πλήρως η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων. Η συμμετοχή σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Γι' αυτό παρακαλείσθε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τις οδηγίες που σας δίνονται κάθε φορά. Για τη συμπλήρωσή του εκτιμάται ότι θα χρειαστούν 10-15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Ξενιτοπούλου Ουρανία, ΠΕ60

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΑΤΕΙΘ

**Μέρος Α΄:** Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τη διαχείριση των συγκρούσεων από τον/την διευθυντή-ρια/προϊστάμενο-η της δικής σας σχολικής μονάδας.

**Σε περίπτωση σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε, ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η σας:**

*Επιλέξτε τη συχνότητα με την οποία συμφωνείτε, όπου:*

*1=ποτέ, 2= σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντα*

**1 Παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση.**

	1	2	3	4	5	
ποτέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάντα

**2 Καθυστερεί να παρέμβει σε περίπτωση σύγκρουσης.**

	1	2	3	4	5	
ποτέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάντα

**3 Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της.**

	1	2	3	4	5	
ποτέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάντα

**4 Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.**

	1	2	3	4	5	
ποτέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάντα

**5 Παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της,**

**έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών.**

	1	2	3	4	5	
ποτέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάντα

**6 Συζητά με τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση.**

	1	2	3	4	5	
ποτέ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάντα

*Παρακαλώ επιλέξτε μία απάντηση:*

*1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ 5=πάρα πολύ*

**7 Ο/Η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου σας διαχειρίζεται με επικοινωνιακό τρόπο τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων.**

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάρα πολύ

**8 Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η του σχολείου σας διαχειρίζεται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων;**

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	πάρα πολύ

**Μέρος Β΄:** Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται γενικά στη διαχείριση των συγκρούσεων από τον/την διευθυντή-ρια/προϊστάμενο-η μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ή προσχολικής εκπαίδευσης.

**Ο/Η διευθυντής-ρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, όταν ανακλύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως εκ της θέσεώς του θα έπρεπε να:**

*Επιλέξτε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε, όπου:*

*1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα*

**9 Παρεμβαίνει σε κάθε σύγκρουση.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**10 Παρεμβαίνει άμεσα σε περίπτωση σύγκρουσης.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**11 Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με την ισχύ της θέσεώς του/της.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**12 Επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιδρούν σε μια σύγκρουση με το κύρος της προσωπικότητάς του/της.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**13 Παρεμβαίνει στη σύγκρουση, αποσκοπώντας οπωσδήποτε στην καταστολή της, έστω και εις βάρος κάποιας πλευράς των αντιδικούντων εκπαιδευτικών.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**14 Συζητά με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση, επιδιώκοντας κοινά αποδεκτή λύση.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**15 Διερευνά τις αιτίες της σύγκρουσης, ώστε να βρει την κατάλληλη μέθοδο για την εκτόνωσή της.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**16 Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης, όταν η αντιδικία αφορά την αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων του σχολείου, την βέλτιστη αξιοποίησή τους.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**17 Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την ικανοποίηση των συναδέλφων του από το αποτέλεσμα της**

**διευθέτησης.**

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**18** Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την επίδραση του αποτελέσματος της διευθέτησης στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**19** Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης την αποφυγή επανάληψης της σύγκρουσης.

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**20** Λαμβάνει υπόψη του ως κριτήριο επιλογής του τρόπου διευθέτησης της σύγκρουσης τη συνεκτικότητα των τυπικών και άτυπων ομάδων στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

διαφωνώ	1	2	3	4	5	συμφωνώ
απόλυτα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	απόλυτα

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**21 ΦΥΛΟ**

Ανδρας

Γυναίκα

**22 ΗΛΙΚΙΑ**

Έως 30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

51+ ετών

**23 ΣΠΟΥΔΕΣ (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**

Βασικό πτυχίο

Εξομοίωση

2<sup>ο</sup> πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

**24 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ**

Δημοτικό σχολείο

Νηπιαγωγείο

**25 ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/ρια-Ωρομίσθιος/α

**26 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ**

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26+

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2)**



## ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

### Reliability

#### Scale: 1st part

##### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	296	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	296	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,372	,438	8

##### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
A1	3,4088	1,06650	296
A2	2,4054	1,05982	296
A3	2,8243	2,57160	296
A4	3,0000	1,11993	296

A5	2,6689	1,11622	296
A6	3,8345	1,07181	296
A7	3,3851	1,11095	296
A8	3,3615	1,21337	296

#### Inter-Item Correlation Matrix

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
A1	1,000	-,432	,079	,153	,123	,282	,247	,294
A2	-,432	1,000	,107	-,114	,085	-,215	-,323	-,349
A3	,079	,107	1,000	,127	,186	-,036	-,093	-,069
A4	,153	-,114	,127	1,000	,152	,274	,262	,225
A5	,123	,085	,186	,152	1,000	-,182	-,184	-,259
A6	,282	-,215	-,036	,274	-,182	1,000	,649	,669
A7	,247	-,323	-,093	,262	-,184	,649	1,000	,829
A8	,294	-,349	-,069	,225	-,259	,669	,829	1,000

#### Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,111	2,405	3,834	1,429	1,594	,220	8

#### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
24,8885	22,574	4,75121	8

## Reliability

### Scale: 2nd part

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	296	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	296	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,708	,779	12

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
B9	3,2939	1,21492	296
B10	3,4932	1,15566	296
B11	2,6385	1,16782	296
B12	3,4561	1,23430	296
B13	2,4189	1,12303	296
B14	4,2905	,89256	296
B15	4,4493	,77512	296
B16	4,1014	2,50488	296
B17	3,6554	,99635	296
B18	3,8007	,94464	296
B19	4,1791	,85074	296
B20	3,5676	1,01288	296

**Inter-Item Correlation Matrix**

	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
B9	1,000	,744	,228	,102	,282	,215	,118	-,018
B10	,744	1,000	,173	,056	,261	,304	,195	-,051
B11	,228	,173	1,000	,451	,563	,091	,023	-,001
B12	,102	,056	,451	1,000	,167	,156	,306	,151
B13	,282	,261	,563	,167	1,000	,020	-,116	-,025
B14	,215	,304	,091	,156	,020	1,000	,624	,140

B15	,118	,195	,023	,306	-,116	,624	1,000	,146
B16	-,018	-,051	-,001	,151	-,025	,140	,146	1,000
B17	,182	,201	,216	,125	,190	,422	,263	,165
B18	,140	,243	,128	,279	,194	,407	,322	,241
B19	-,022	,086	,154	,348	,070	,454	,489	,252
B20	,261	,258	,246	,031	,219	,304	,145	,007

**Inter-Item Correlation Matrix**

	B17	B18	B19	B20
B9	,182	,140	-,022	,261
B10	,201	,243	,086	,258
B11	,216	,128	,154	,246
B12	,125	,279	,348	,031
B13	,190	,194	,070	,219
B14	,422	,407	,454	,304
B15	,263	,322	,489	,145
B16	,165	,241	,252	,007
B17	1,000	,553	,417	,423
B18	,553	1,000	,542	,391
B19	,417	,542	1,000	,322
B20	,423	,391	,322	1,000

### Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,612	2,419	4,449	2,030	1,839	,388	12

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
43,3446	52,030	7,21318	12

### Frequencies

#### Statistics

		Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Εκπαιδευτική_μο νάδα	εργασία	προϋπηρεσία
N	Valid	296	296	296	296	296	296
	Missing	0	0	0	0	0	0

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (3)

## ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

### A3 \* Φύλο

#### Crosstab

Count

	Φύλο	

		Ανδρας	Γυναίκα	Total
A3	ποτέ	7	47	54
	σπάνια	29	53	82
	μερικές φορές	30	51	81
	συχνά	15	42	57
	πάντα	5	16	21
	42,00	0	1	1
	Total	86	210	296

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,769 <sup>a</sup>	5	,038
Likelihood Ratio	13,021	5	,023
N of Valid Cases	296		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,088	,086	-1,020	,308
	N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,088	,086	-1,020	,308
N of Valid Cases		296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### A4 \* Φύλο

#### Crosstab

Count

		Φύλο		
		Ανδρας	Γυναίκα	Total
A4	ποτέ	4	24	28
	σπάνια	20	57	77
	μερικές φορές	26	56	82
	συχνά	33	52	85
	πάντα	3	21	24
	Total	86	210	296

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,724 <sup>a</sup>	4	,030



Likelihood Ratio	11,506	4	,021
N of Valid Cases	296		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,97.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,129	,089	-1,441	,150
N of Valid Cases		296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## A4 \* προϋπηρεσία

#### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία				
		1-5	11-15	16-20	21-25	26+
A4	ποτέ	3	12	3	6	3
	σπάνια	8	29	16	10	2
	μερικές φορές	8	16	23	6	20
	συχνά	5	26	12	15	19
	πάντα	4	5	6	5	2
	Total	28	88	60	42	46

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία	
		6-10	Total
A4	ποτέ	1	28
	σπάνια	12	77
	μερικές φορές	9	82
	συχνά	8	85
	πάντα	2	24
	Total	32	296

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,726 <sup>a</sup>	20	,005
Likelihood Ratio	44,362	20	,001
N of Valid Cases	296		

a. 9 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,101	,059	1,716	,086

N of Valid Cases	296		
------------------	-----	--	--

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## A6 \* εργασία

### Crosstab

Count

		εργασία		Total
		Αναπληρωτής /ρια-Ωρομίσθιος/α	Μόνιμος/η	
A6	ποτέ	1	5	6
	σπάνια	13	24	37
	μερικές φορές	4	47	51
	συχνά	20	88	108
	πάντα	14	80	94
	Total	52	244	296

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,751 <sup>a</sup>	4	,019
Likelihood Ratio	11,103	4	,025

N of Valid Cases	296		
------------------	-----	--	--

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,05.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,141	,117	1,174	,240
N of Valid Cases		296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## A6 \* προϋπηρεσία

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία				
		1-5	11-15	16-20	21-25	26+
A6	ποτέ	1	3	0	2	0
	σπάνια	6	9	5	4	3
	μερικές φορές	4	16	10	11	7
	συχνά	7	41	23	8	19
	πάντα	10	19	22	17	17

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία				
		1-5	11-15	16-20	21-25	26+
A6	ποτέ	1	3	0	2	0
	σπάνια	6	9	5	4	3
	μερικές φορές	4	16	10	11	7
	συχνά	7	41	23	8	19
	πάντα	10	19	22	17	17
	Total		28	88	60	42

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία	
		6-10	Total
A6	ποτέ	0	6
	σπάνια	10	37
	μερικές φορές	3	51
	συχνά	10	108
	πάντα	9	94
	Total	32	296

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,063 <sup>a</sup>	20	,020
Likelihood Ratio	35,567	20	,017
N of Valid Cases	296		

a. 9 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal    Gamma	,051	,065	,782	,434
N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## B10 \* Εκπαιδευτική\_μονάδα

#### Crosstab

Count

		Εκπαιδευτική_μονάδα		
		Δημοτικό σχολείο	Νηπιαγωγείο	Total
B10	διαφωνώ απόλυτα	11	6	17
	διαφωνώ	27	18	45

ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	33	40	73
συμφωνώ	64	33	97
συμφωνώ απόλυτα	45	19	64
Total	180	116	296

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,092 <sup>a</sup>	4	,026
Likelihood Ratio	10,987	4	,027
N of Valid Cases	296		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,66.

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	-,174	,084	-2,047	,041
N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## B13 \* Εκπαιδευτική μονάδα

#### Crosstab

Count

		Εκπαιδευτική_μονάδα		Total
		Δημοτικό σχολείο	Νηπιαγωγείο	
B13	διαφωνώ απόλυτα	39	38	77
	διαφωνώ	55	26	81
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	54	31	85
	συμφωνώ	23	20	43
	συμφωνώ απόλυτα	9	1	10
	Total	180	116	296

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,851 <sup>a</sup>	4	,043
Likelihood Ratio	10,555	4	,032
N of Valid Cases	296		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,92.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,108	,089	-1,214	,225



N of Valid Cases	296		
------------------	-----	--	--

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## B14 \* Εκπαιδευτική μονάδα

### Crosstab

Count

		Εκπαιδευτική_μονάδα		
		Δημοτικό σχολείο	Νηπιαγωγείο	Total
B14	διαφωνώ απόλυτα	1	2	3
	διαφωνώ	1	10	11
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	26	10	36
	συμφωνώ	62	31	93
	συμφωνώ απόλυτα	90	63	153
	Total	180	116	296

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,856 <sup>a</sup>	4	,002
Likelihood Ratio	17,629	4	,001
N of Valid Cases	296		

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,856 <sup>a</sup>	4	,002
Likelihood Ratio	17,629	4	,001
N of Valid Cases	296		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,18.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal    Gamma	,009	,103	,090	,928
N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## B15 \* εργασία

### Crosstab

Count

	εργασία		Total
	Αναπληρωτής /ρια-Ωρομίσθιος/α	Μόνιμος/η	

B15	διαφωνώ απόλυτα	0	1	1
	διαφωνώ	4	5	9
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	4	15	19
	συμφωνώ	22	72	94
	συμφωνώ απόλυτα	22	151	173
	Total	52	244	296

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,884 <sup>a</sup>	4	,042
Likelihood Ratio	9,115	4	,058
N of Valid Cases	296		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	,341	,116	2,543	,011
N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## B15 \* προϋπηρεσία

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία				
		1-5	11-15	16-20	21-25	26+
B15	διαφωνώ απόλυτα	0	1	0	0	0
	διαφωνώ	4	0	1	0	0
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	2	8	6	1	2
	συμφωνώ	14	23	18	11	18
	συμφωνώ απόλυτα	8	56	35	30	26
	Total		28	88	60	42

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία	
		6-10	Total
B15	διαφωνώ απόλυτα	0	1
	διαφωνώ	4	9
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	0	19
	συμφωνώ	10	94
	συμφωνώ απόλυτα	18	173

### Crosstab

Count

		προϋπηρεσία	
		6-10	Total
B15	διαφωνώ απόλυτα	0	1
	διαφωνώ	4	9
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	0	19
	συμφωνώ	10	94
	συμφωνώ απόλυτα	18	173
	Total	32	296

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,795 <sup>a</sup>	20	,001
Likelihood Ratio	44,201	20	,001
N of Valid Cases	296		

a. 17 cells (56,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.

Ordinal by Ordinal	Gamma	,108	,077	1,402	,161
	N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## B17 \* εργασία

### Crosstab

Count

		εργασία		Total
		Αναπληρωτής /ρια- Ωρομίσθιος/α	Μόνιμος/η	
B17	διαφωνώ απόλυτα	4	2	6
	διαφωνώ	8	27	35
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	11	63	74
	συμφωνώ	18	103	121
	συμφωνώ απόλυτα	11	49	60
	Total	52	244	296

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	11,667 <sup>a</sup>	4	,020
Likelihood Ratio	8,723	4	,068
N of Valid Cases	296		

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,667 <sup>a</sup>	4	,020
Likelihood Ratio	8,723	4	,068
N of Valid Cases	296		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,05.

### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal    Gamma	,118	,122	,951	,342
N of Valid Cases	296			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.