



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΣΕ ΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

της

ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΑΝΤΖΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Περικλής Χριστίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη,

Φεβρουάριος, 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 κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 20 Φεβρουαρίου 2019

Η Δηλούσα: Μαρία Καραντζή

Περίληψη

Οι συγκρούσεις εντός του πλαισίου των σχολικών μονάδων δεν είναι ούτε κάτι το αφύσικο, ούτε κάτι το πρωτόγνωρο, αντιθέτως αποτελούν μία κατάσταση η οποία λαμβάνει χώρα πολύ συχνά στο σχολικό περιβάλλον. Παρά το γεγονός ότι ως φαινόμενο είναι κάτι το συνηθισμένο, αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να αγνοείται από τους εμπλεκομένους στη σχολική ζωή, αντιθέτως θα πρέπει να υπάρχει έγκυρη και έγκαιρη αντιμετώπιση του, ώστε ο εκπαιδευτικός θεσμός να λειτουργεί με αρμονία και τα επιτυγχάνει τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό του ρόλο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση του ζητήματος των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων. Αναλυτικότερα η εργασία ακολουθεί την δομή δύο κύριων αξόνων ενός θεωρητικού, και ενός εμπειρικού. Στο θεωρητικό άξονα αποσαφηνίζεται η έννοια της σύγκρουσης, τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα και οι μορφές της, καθώς επίσης και οι αιτιολογικοί παράγοντες και οι συνέπειες αυτών και η αντιμετώπιση τους.

Στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας παρουσιάζεται εμπειρική μελέτη δείγματος 200 ατόμων, τα οποία είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα εξετάζεται το φαινόμενο των συγκρούσεων όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εστιάζοντας στις αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις, στις συνέπειες τους στις σχολικές μονάδες που εμφανίζονται και στον συνηθέστερο τρόπο αντιμετώπισης τους. Τέλος η εργασία παρουσιάζει μία σειρά συμπερασμάτων και προτάσεων για το εξεταζόμενο θέμα.

Abstract

Among the educational sector it is not usual for clashes to be observed. It could be noted that it is a topic which sparks concern and is regarded as a daily occurrence. Despite the fact that it is widely common for controversy to exist between teachers, however, it should not be accepted as the norm and should be adequately faced in order for solutions to be found.

The aim of this research is to contemplate the approach of clashes between school units. More specifically this assignment will be separated in two parts the theoretical and the empirical part. For the theoretical part the essence of conflict it is characteristic and general forms will be analyzed. Furthermore, the reasons as to why this happens and the consequences of this will be discussed.

As for the empirical part of this assignment a sample of theoretical study of 200 primary school teachers will be presented. More specifically in the research the general causes of conflict will be depicted, the consequences of the conflict on the corresponding school institutes and the most common ways of handling these issues will be portrayed.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων	5
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1 ^ο	10
1.1 Κίνητρα της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	10
1.2 Αποσαφήνιση της Έννοιας της Σύγκρουσης	11
1.3 Τα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα και οι Μορφές της Σύγκρουσης.....	13
1.4 Οι Αιτιακοί Παράγοντες των Συγκρούσεων.....	17
Κεφάλαιο 2 ^ο	23
2.1 Η Σύγκρουση εντός της Σχολικής Μονάδας.....	23
2.2. Οι Συγκρούσεις στα Ελληνικά Σχολεία.....	25
2.3 Τα Αποτελέσματα και οι Συνέπειες της Σύγκρουσης στη Σχολική Μονάδα	28
2.4 Η Διαχείριση των Συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα	36
2.5 Η Κουλτούρα και το Κλίμα της Σχολικής Μονάδας ως Μέσο για την Αντιμετώπιση της Σύγκρουσης.....	40
2.6 Ο Ρόλος του Διευθυντή ως Διαχειριστή της Σχολικής Σύγκρουσης	44
Κεφάλαιο 3 ^ο	47
3.1 Μεθοδολογία.....	47
3.2 Αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας.....	49
Κεφάλαιο 4 ^ο	81
4.1 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	81
4.2 Συμπεράσματα	84

3.3 Προτάσεις	86
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	87
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	90
Παράρτημα.....	94

Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων

Πίνακας 1.....	49
Πίνακας 2.....	49
Πίνακας 3.....	50
Πίνακας 4.....	50
Πίνακας 5.....	51
Πίνακας 6.....	51
Πίνακας 7.....	52
Πίνακας 8.....	52
Πίνακας 9.....	53
Πίνακας 10.....	53
Πίνακας 11.....	54
Πίνακας 12.....	55
Πίνακας 13.....	55
Πίνακας 14.....	56
Πίνακας 15.....	56
Πίνακας 16.....	57
Πίνακας 17.....	57
Πίνακας 18.....	58
Πίνακας 19.....	58
Πίνακας 20.....	59
Πίνακας 21.....	59
Πίνακας 22.....	60

Πίνακας 23.....	60
Πίνακας 24.....	61
Πίνακας 25.....	61
Πίνακας 26.....	62
Πίνακας 27.....	62
Πίνακας 28.....	63
Πίνακας 29.....	64
Πίνακας 30.....	64
Πίνακας 31.....	65
Πίνακας 32.....	65
Πίνακας 33.....	66
Πίνακας 34.....	66
Πίνακας 35.....	67
Πίνακας 36.....	67
Πίνακας 37.....	68
Πίνακας 38.....	68
Πίνακας 39.....	69
Πίνακας 40.....	69
Πίνακας 41.....	70
Πίνακας 42.....	70
Πίνακας 43.....	71
Πίνακας 44.....	71
Πίνακας 45.....	72
Πίνακας 46.....	72
Πίνακας 47.....	73
Πίνακας 48.....	73
Πίνακας 49.....	74
Πίνακας 50.....	74
Πίνακας 51.....	75
Πίνακας 52.....	75

Πίνακας 53.....	76
Πίνακας 54.....	76
Πίνακας 55.....	77
Πίνακας 56.....	78
Πίνακας 57.....	78
Πίνακας 58.....	79
Πίνακας 59.....	80
Πίνακας 60.....	80

Εισαγωγή

Σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα, ακόμη και ο χώρος του σχολείου, αποτελούν τομείς οι οποίοι χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα και μεγάλη αλληλεπίδραση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λαμβάνουν χώρα σειρά διαφωνιών, οι οποίες αφορούν τα εμπλεκόμενα μέρη και είναι διαφορετικής έντασης και έκτασης. Ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες διαφωνιών που αναπτύσσονται εντός της κάθε σχολικής μονάδας, από τις πιο συχνές είναι αυτές, που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ή ανάμεσα στους τελευταίους και στο διευθυντή. Ωστόσο πολλές φορές οι διαφωνίες κλιμακώνονται με συνέπεια να μετατρέπονται σε συγκρούσεις, δημιουργώντας μία σειρά προβλημάτων τα οποία με τη σειρά τους έχουν σαν συνέπεια την ανάπτυξη ενός κλίματος έντασης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Msila 2012). Η σύγκρουση σύμφωνα με τον Convette (2007), εμφανίζεται χωροχρονικά όταν ανάμεσα στις θέσεις, τις αντιλήψεις ή τα συναισθήματα που νιώθουν οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού, επικρατεί ασυμβατότητα.

Η διαδικασία της σύγκρουσης χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα η οποία ωστόσο κλιμακώνεται ή όχι, σύμφωνα με τα στάδια τα οποία διαπερνά. Η προαναφερόμενη κατάσταση έχει σαν συνέπεια μία σύγκρουση είτε σταδιακά να κορυφώνεται και να προκαλεί συναισθηματική έκρηξη, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσα από εκδηλώσεις θυμού ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση, είτε να οδηγείται στην επίλυση μέσω της διαδικασίας του συμβιβασμού, επιδιώκοντας την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών, πριν, η έντονη συναισθηματική τους κατάσταση τους οδηγήσει σε λανθασμένη αντιμετώπιση του προβλήματος (James & Callister, 1995).

Για την πλειοψηφία των ατόμων, η σύγκρουση ως έννοια έχει αρνητική χροιά, ωστόσο αποτελώντας τμήμα της ανθρώπινης φύσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθεί και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, μιας και φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στον εκπαιδευτικό της ρόλο (Tyrrell 2002). Η σωστή διαχείριση της σύγκρουσης και στην περίπτωση του κάθε σχολείου, εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων, όπως για παράδειγμα το νομοθετικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος με τον οποίο οι διαχειριστές της σύγκρουσης την αντιμετωπίζουν, ακόμη και οι διάφορες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, ώστε αυτές

να επιλυθούν. Επιπλέον σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι διαδραματίζει στη διαχείριση της σύγκρουσης, η μορφή που έχει, η σχολική κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και το σχολικό κλίμα που διαμορφώνεται, καθώς και ο χαρακτήρας και τα προσωπικά γνωρίσματα των ατόμων που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Η πληθώρα των προαναφερόμενων παραγόντων κάνει αντιληπτό πόσο πολύπλοκη και δύσκολη είναι η διαχείριση μίας σύγκρουσης (Tjosvold, 1998).

Διπλά στα παραπάνω πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι τόσο η διαδικασία διαχείρισης, όσο και επίλυσης μίας σύγκρουσης εντός ενός οργανισμού, είναι μία διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της εξέλιξης. Ο προοδευτικός της χαρακτήρας μάλιστα θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, τα οποία θα πρέπει πάντα να λαμβάνουν υπόψη τους τα άτομα που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Ειδικότερα στην περίπτωση του σχολείου, οι διευθυντές οι οποίοι αποτελούν τους συχνότερους διαχειριστές των συγκρούσεων, θα πρέπει δια μέσου της παρατήρησης, να διαβλέπουν πώς αλληλοεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί και ποιες ενέργειες τελούν, ώστε να καταφέρουν να διατηρήσουν το επίπεδο της λειτουργικότητας της σχολικής μονάδας όσο το δυνατόν υψηλότερο, ακόμη και όταν λαμβάνουν εντός της συγκρούσεις. Παράλληλα οι διευθυντές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι ο συγκρούσεις είναι κάτι το αναπόφευκτο, ωστόσο δεν σημαίνει ότι έχουν μόνο αρνητικές συνέπειες. Αντιθέτως σε πολλές περιπτώσεις μπορεί είτε να συμβάλλουν στην βελτίωση του τρόπου με τον οποίο λαμβάνουν χώρα οι αποφάσεις εντός των σχολικών μονάδων, είτε να έχουν παραγωγική δύναμη όσον αφορά τις προτεραιότητες της συνεργασίας, οι οποίες θα πρέπει να υποστηρίζονται στο σχολικό περιβάλλον (Tjosvold, 1998).

Από τα όσα προαναφέρθηκαν γίνεται κατανοητό ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εντός κάθε οργανισμού, ακόμη και στη σχολική μονάδα, είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία, αφού επιδρά καταλυτικά στην αποτελεσματικότητά και την εξέλιξή της (Callanan et al., 2006).

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Κίνητρα της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η ορθή επικοινωνία των μελών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη σωστή λειτουργία της και στην δημιουργία, διατήρηση και εξέλιξη των ανθρώπινων σχέσεων. Με βάση τα προαναφερόμενα, η εξέλιξη και η λειτουργία του συνόλου των εκπαιδευτικών οργανισμών, λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον διαρκούς αλλαγής.

Κάθε σχολική μονάδα δεν αποτελεί απλώς μία συγκέντρωση ατόμων, αλλά ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο διαθέτει ιδιαίτερη διάρθρωση, μιας και σε αυτό απασχολούνται άτομα, τα οποία έχουν διαφορετικούς ρόλους, ιδιότητες και αντιλήψεις. Οι προαναφερόμενες διαφοροποιήσεις οδηγούν πολλές φορές σε πολύ συχνές συγκρούσεις (Σαΐτης, 2002).

Ειδικότερα το ζήτημα των συγκρούσεων τα τελευταία χρόνια φαίνεται να παρουσιάζει αυξητική τάση και στην περίπτωση της Ελλάδας, γεγονός που έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα. Η συνεχής αύξηση των κρουσμάτων των συγκρούσεων και οι λόγοι που οδηγούν στην εμφάνιση τους με δυναμικό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε και το βασικό κίνητρο για την συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα η παρούσα μελέτη μέσα από την πραγματοποίηση εμπειρικής έρευνας αποσκοπεί να συμβάλει έστω και στο ελάχιστο, βοηθώντας την εκπαιδευτική κοινότητα να κατανοήσει περισσότερο το ζήτημα των συγκρούσεων εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών και παράλληλα να προσφέρει μία ευρύτερη εικόνα όσον αφορά τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων στις ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλείται η παρούσα έρευνα να απαντήσει είναι τα εξής :

- Ποιες είναι οι αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι είναι οι συνηθέστεροι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων;
- Πώς επηρεάζουν οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών την λειτουργία της σχολικής μονάδας;

1.2 Αποσαφήνιση της Έννοιας της Σύγκρουσης

Η σύγκρουση αποτελεί ένα φαινόμενο κοινωνικό, η οποία πραγματοποιείται είτε ανάμεσα σε άτομα, είτε ανάμεσα σε ομάδες (Rubin,1994), αποτελώντας μία αναπόσπαστη πτυχή της καθημερινότητας του ατόμου. Η σύγκρουση είναι μία διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της διάδρασης, ενώ είναι συνέπεια της ανθρώπινης αντίδρασης. Ως φαινόμενο θεωρείται φυσιολογικό, όταν για κάποιο χρονικό διάστημα δυο ή περισσότεροι άνθρωποι συνυπάρχουν σε ένα περιβάλλον (Rahim, 2001).

Στην ουσία η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή ως μία συνεχής μάχη στη βάση των αντιληπτών ασυμβίβαστων διαφορών και πεποιθήσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλεξαρτώμενων ατόμων. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να δομείται πάνω σε διαφορές που αφορούν το αξιακό πλαίσιο, τις επιθυμίες, την προσπάθεια ελέγχου ή ακόμη και την προσπάθεια επιβολής κάποιων επιλογών των μερών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (Rahim, 2001).

Πρακτικά θα μπορούσε να αναφερθεί ότι μία σύγκρουση συμβαίνει όταν είτε ένα άτομο ή μία ομάδα θεωρήσει ότι τα ίδια συμφέροντα της καταπατώνται είτε εμποδίζονται από άλλα άτομα ή ομάδες (Wall & Callester, 1995), ενώ η βίωση της συμβαίνει ως συνέπεια είτε διαφωνίας, είτε ασυνέπειας των μεταξύ τους διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων (Rahim, 2001).

Ερευνώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της σύγκρουσης, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πληθώρα ορισμοί, οι οποίοι μάλιστα είναι αρκετά διαφοροποιημένοι. Η παραπάνω εικόνα είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η έννοια της σύγκρουσης αν και απλή στην ερμηνεία της, μπορεί να υποδηλώσει ποικιλία εννοιών (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Υιοθετώντας τους πιο ευρείς ορισμούς, η σύγκρουση ορίζεται ως το αποτέλεσμα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, ανάμεσα στους οποίους υπάρχει το στοιχείο της αλληλεξάρτησης και η οποία λαμβάνει χώρα διαμέσου της αντίδρασης, ώστε να φανερωθεί η αντίθεση τους σε κάποιους σκοπούς, στόχους ή αξίες (Gupta & Sasidhar, 2010). Ο Adejimola, (2009) με τη σειρά του ορίζει τη σύγκρουση ως την αντικρουόμενη επιδίωξη που έχουν διαφορετικές ομάδες, δια μέσου της οποίας επιδιώκουν την επίτευξη είτε των συμφερόντων, είτε των στόχων τους. Τέλος οι Everard & Morris (1999) υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση δεν είναι παρά ο ειλικρινής

τρόπος μέσω του οποίου εκφράζονται οι διαφορετικές απόψεις των ατόμων, οι οποίες σχετίζονται με την αναζήτηση διαφορετικών τρόπων δράσης τους.

Αν και οι τρεις ορισμοί που αναφέρθηκαν έχουν σημαντικές διαφορές, ωστόσο μπορούν να διαπιστωθούν και κοινά σημεία, με σημαντικότερο το στοιχείο της διαφορετικότητας, αλλά ιδωμένο όχι από νοηματική σκοπιά, αλλά υπό το πρίσμα των διαφορετικών αναγκών, σκοπών και ενδιαφερόντων των συγκρουόμενων ατόμων, ή ομάδων. Επίσης ένα κοινό στοιχείο είναι αυτό της παρέμβασης του κάθε εμπλεκόμενου μέρους, πάνω στο άλλο, ώστε να ικανοποιήσει τις επιδιώξεις του (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Όπως αναφέρει η παραδοσιακή προσέγγιση για τις συγκρούσεις, αυτές έχουν μόνο αρνητική πλευρά και είναι καταστροφικές. Λόγω της καταστροφικής τους φύσης επομένως θα πρέπει να αποφεύγονται, ώστε οι οργανισμοί να εξακολουθήσουν να υπάρχουν (Robbins & Judge, 2011). Επίσης η παραδοσιακή προσέγγιση υποστηρίζει ότι αυτές είναι ανεπιθύμητες γιατί παράγουν αποτυχία, δεν μπορεί ένας οργανισμός να τις διαχειριστεί εύκολα, με συνέπεια την παραγωγή μόνο αρνητικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο αναγνωρίζουν οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να λάβει χώρα μία σύγκρουση, όταν οι στόχοι διαφοροποιούνται σημαντικά, υπάρχει μεγάλη αλληλεξάρτηση στο εργασιακό περιβάλλον ή το επίπεδο να υπάρξουν παρεξηγήσεις είναι αρκετά υψηλό (Tjosvold & SuFang, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε όσο και εάν ένας οργανισμός επιδιώκει να αποφύγει τις συγκρούσεις, αυτές είναι αναπόφευκτες, γι' αυτό και θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην επίλυση τους μέσω της καταλληλότερης προσέγγισης. Η τελευταία αναδεικνύεται πρωτεύουσας σημασίας, αφού εκτός από την επίλυση της σύγκρουσης, επηρεάζει και την ζωή του οργανισμού, γιατί εάν αυτή αποτύχει, θα επιδράσει καθοριστικά στις σχέσεις των εργαζομένων, στις αποδόσεις καθώς και στα κίνητρα τους. Εντός αυτού του πλαισίου είναι πολύ σημαντικό ο εκάστοτε οργανισμός να λάβει εκείνες τις προφυλάξεις, ώστε να αποφύγει το ξέσπασμα κάποιας σύγκρουσης, να δημιουργήσει και να εφαρμόσει λύσεις, οι οποίες θα επιδιώκουν την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών σε περίπτωση που η σύγκρουση ξεσπάσει. Σε αυτό το σημείο ιδιαίτερα σημαντικός

αναδεικνύεται ο ρόλος του ατόμου που θα διαχειριστεί την σύγκρουση και ο τρόπος προσέγγισης των εμπλεκόμενων μερών (Argon, 2015).

1.3 Τα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα και οι Μορφές της Σύγκρουσης

Όπως αναφέρουν οι DiPaola & Hoy (2001), όταν μία σύγκρουση λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής μονάδας, είναι συνδεδεμένη περισσότερο με το αίσθημα του καθήκοντος και σε μικρότερο βαθμό με το συναίσθημα. Τόσο τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, όσο και η μορφή που αυτή θα πάρει εντός του σχολείου, αλλά και σε κάθε άλλη οργάνωση, επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις αιτίες που την προκαλούν, από τον βαθμό της έντασης, από τον ρόλο που διαδραματίζουν τα εμπλεκόμενα μέρη και τον αριθμό τους (Παρασκευόπουλος, 2008).

Όπως υποστηρίζει ο Pondy (1967), οι συγκρούσεις οφείλονται στη βαθμιαία κλιμάκωση διαφόρων γεγονότων, κατάσταση η οποία θα μπορούσε να επιφέρει ακόμη και πλήρη αταξία. Όταν μία σύγκρουση λαμβάνει χώρα, προηγουμένως έχει διανύσει τέσσερα στάδια τα οποία και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη φύση της. Επιπλέον το κάθε στάδιο της σύγκρουσης απαιτεί από τον διαχειριστή της και διαφορετικό χειρισμό.

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται το στάδιο της **λανθάνουσας σύγκρουσης**, κατά τη διάρκεια του οποίου η σύγκρουση υφέρπει, μιας και υπάρχει κάποιο ζήτημα στη σχολική μονάδα, το οποίο ωστόσο δεν έχει πάρει τη μορφή της σύγκρουσης. Σε αυτό το στάδιο η σύγκρουση υποβόσκει και ο διευθυντής εάν την αντιληφθεί, μπορεί μέσω του κατάλληλου χειρισμού να βοηθήσει, ώστε να μην εκδηλωθεί (Σαΐτη & Σαΐτη, 2012).

Σε αυτό το στάδιο αν και η σύγκρουση έχει λανθάνουσα μορφή μπορούν να εντοπιστούν πτυχές της εντός του οργανισμού, ιδίως στα εμπλεκόμενα μέρη της. Για παράδειγμα μπορεί να υπάρχουν διαφορετικοί στόχοι ανάμεσα στους εργαζόμενους, διαφορές στη διοίκηση του οργανισμού ή να μην ακολουθείται μία κοινή πορεία ως προς τα κριτήρια της απόδοσης του οργανισμού. Στα παραπάνω θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η διαφορετική αντίληψη των εργαζομένων ως προς την αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού. Σε αυτό το στάδιο τρεις είναι οι πηγές από τις

οποίες μπορεί να τροφοδοτηθεί η λανθάνουσα σύγκρουση, ο ανταγωνισμός εξαιτίας της έλλειψης πόρων, η επιδίωξη της αυτονομίας και η ασυμβατότητα των στόχων των ομάδων του οργανισμού (Pondy, 1967).

Στις παραπάνω πηγές ο Robbins (1995) επίσης αναφέρει την μη καλή επικοινωνία, τη διαφωνία ως προς τους ρόλους και τα όρια τους από τα μέλη του οργανισμού, καθώς και τις διαφορές ως προς την προσωπικότητα και τις αξίες τους.

Στο δεύτερο στάδιο της **αντιληπτής σύγκρουσης**, η τελευταία κινείται μεταξύ της λανθάνουσας και της πραγματικής μορφής. Η ελλιπής γνώση των διαφόρων γεγονότων ή η λάθος ερμηνεία των θέσεων και των αντιλήψεων της άλλης πλευράς, μπορεί να οδηγήσουν τη σύγκρουση σε αυτό το σημείο. Σε αυτό το στάδιο τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου μπορεί να μην αντιληφθούν την σύγκρουση ή να μην την αντιληφθούν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Τις πιο πολλές φορές όταν η σύγκρουση βρίσκεται σε αυτό το στάδιο, στον οργανισμό επικρατεί ένταση και ανησυχία, ενώ τόσο οι εργαζόμενοι, όσο και η διοίκηση του οργανισμού καταλαβαίνουν ότι ο οργανισμός έχει περιέλθει σε μία κατάσταση ασυμβατότητας.

Και η διοίκηση και οι εργαζόμενοι προσπαθούν να βρουν τα αίτια της σύγκρουσης, ενώ πολλές φορές αναπτύσσουν τον διάλογο, ώστε να ανταλλάξουν απόψεις και να αναθεωρήσουν τις θέσεις τους με σκοπό να συμφωνήσουν. Η αντίληψη όλων των εμπλεκόμενων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την κατανόηση ή μη, της πραγματικής κατάστασης. Εάν όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση καταφέρουν και αποσαφηνίσουν τις θέσεις τους, αλλά και να καλυτερεύσουν την επικοινωνία ανάμεσα τους, τότε η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί και να μην μεταβεί στο επόμενο στάδιο (Σαϊτής, 2002). Ωστόσο εάν μία από τις εμπλεκόμενες ομάδες θεωρήσει ότι το συμφέρον της πλήττεται, τότε η εκδήλωση της σύγκρουσης θεωρείται δεδομένη.

Οι ενέργειες στις οποίες μπορούν να προβούν τα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε να επιλύσουν την σύγκρουση σε αυτό το στάδιο είναι οι εξής :

- Να αγνοήσουν τις ενδείξεις της σύγκρουσης και να επιδιώξουν να την καταπνίξουν, πιστεύοντας ότι δεν μπορεί να απειλήσει το συμφέρον τους.

- Να εστιάσουν και να έρθουν σε σύγκρουση για ζητήματα των οποίων η επίλυση μπορεί να είναι άμεση και η επίδραση τους στον οργανισμό θα είναι μικρότερη (Σαΐτη, 2002).

Το τρίτο στάδιο αφορά την **πραγματική σύγκρουση** και σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της σύγκρουσης, αλλά και τη βιώνουν προσπαθώντας να την αντιμετωπίσουν. Η σύγκρουση σε αυτό το στάδιο έχει εμφανή μορφή και λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Rahim, 2002). Επίσης η συναισθηματική φόρτιση είναι έντονη, ενώ όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση έχουν την τάση να την προσωποποιούν, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στα ζητήματα της σύγκρουσης και αναπτύσσοντας την κατάλληλη στρατηγική, ώστε να την διαχειριστούν. Σημαντικός παράγοντας για την εκδήλωση της σύγκρουσης είναι εάν αυτή τελικά θα προσωποποιηθεί (Pondy, 1967).

Για παράδειγμα ένα υπάρχει ο παράγοντας της προσωποποίησης η ένταση και η ανησυχία που δημιουργείται είναι μεγαλύτερη, αφού τουλάχιστον η μία από τις εμπλεκόμενες πλευρές νιώθει απειλή, η οποία πλέον αφορά αρνητικούς χαρακτηρισμούς σε προσωπικό επίπεδο. Εάν διαμορφωθεί αυτό το κλίμα, τότε η συναισθηματική κατάσταση που επικρατεί είναι αρνητική με συνέπεια να δημιουργείται ένα εχθρικό κλίμα, όπου κυριαρχεί η ένταση, ο φόβος, η απειλή, το άγχος και η έλλειψη εμπιστοσύνης.

Ωστόσο εάν η σύγκρουση δεν προσωποποιηθεί υπάρχει η πιθανότητα προοδευτικά να επέλθει η επίλυση του προβλήματος. Πρέπει να τονιστεί ότι είναι πολύ σημαντικό σε αυτό το στάδιο οι διαχειριστές της σύγκρουσης να γνωρίζουν τα γνωρίσματα των εμπλεκόμενων μερών. Για παράδειγμα εάν στις δύο αντιτιθέμενες πλευρές υπάρχουν δυναμικοί χαρακτήρες, είναι πιθανότερο η σύγκρουση να ξεσπάσει, ενώ κάτι τέτοιο μπορεί να μην συμβεί εάν επικρατεί στην κάθε ομάδα υποχωρητική διάθεσή (Pondy, 1967).

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο αφορά τις **συνέπειες της σύγκρουσης** τόσο τις άμεσες, όσο και τις έμμεσες πάνω στα εμπλεκόμενα μέρη και στη διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων. Ο ανεξέλεγκτος ανταγωνισμός αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του σταδίου, ενώ μπορεί να υπάρξουν εκδηλώσεις λεκτικής ή και φυσικής βίας.

Πιο αναλυτικά η σύγκρουση σε αυτό το στάδιο εκδηλώνεται πλέον σε επικοινωνιακό επίπεδο. Τα μέλη του οργανισμού τη βιώνουν, αντιδρούν και υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές οι οποίες θα τους δώσουν την δυνατότητα να την αντιμετωπίσουν. Σε αυτό το σημείο ακριβώς λαμβάνει χώρα και η διάδραση, η οποία νοείται στο πλαίσιο διαμόρφωσης κύκλων που χαρακτηρίζονται από όξυνση και άλλων, που χαρακτηρίζονται από ύφεση, οι οποίοι σχετίζονται με την στρατηγική που υιοθετείται κάθε φορά από το κάθε εμπλεκόμενο μέρος (Rahim, 2002).

Οι στρατηγικές προσανατολίζονται είτε προς την ανοικτή σύγκρουση δηλαδή επικρατεί το στοιχείο του ανταγωνισμού και της επιθετικότητας, ενώ και η συναισθηματική ένταση είναι πολύ μεγάλη, είτε στην επιλογή στρατηγικών σύμφωνα με τις οποίες τα εμπλεκόμενα μέρη επιδιώκουν να επιλύσουν τη σύγκρουση, μέσα από ενέργειες, οι οποίες είναι λογικά καθορισμένες, χρησιμοποιώντας τη συζήτηση και τη συνεργασία. Ωστόσο για να μπορέσει η σύγκρουση να επιλυθεί χρησιμοποιώντας συμπεριφορές, οι οποίες είναι διακριτικές και ελεγχόμενες, είναι απαραίτητο τα εμπλεκόμενα μέρη να προσπαθήσουν συνειδητά προς αυτή την κατεύθυνση. Εάν αυτό συμβεί η διαχείριση της σύγκρουσης θα είναι επιτυχής, μέσω της χρήσης συγκεκριμένων κανονισμών, τεχνικών ή άλλων πλαισίων συμπεριφοράς (Σαΐτης, 2014).

Ως προς τις μορφές που μπορεί να λάβει μία σύγκρουση εντός της σχολικής μονάδας, αυτές είναι άμεσα συσχετισμένες με το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, των ομαδικών συγκρούσεων, των συγκρούσεων ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες, καθώς επίσης και τις συγκρούσεις μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος (Σαΐτης, 2014).

Ξεκινώντας με τη μορφή της σύγκρουσης, η οποία μπορεί να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις **διαπροσωπικές σχέσεις**, αυτή αφορά διαφωνία η οποία κινείται σε προσωπικό επίπεδο μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου. Η σύγκρουση λαμβάνει χώρα είτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, είτε στο διοικητικά όργανα του σχολείου, ή μεταξύ των δυο προαναφερόμενων κατηγοριών. Όταν τα μέρη που εμπλέκονται στη σύγκρουση έχουν δύναμη, είναι πολύ πιθανό οι συνέπειες από αυτή να είναι επώδυνες και καταστροφικές (Σαΐτης, 2014).

Η ομαδική σύγκρουση μπορεί να λάβει χώρα ανάμεσα **στις ομάδες** της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο η σύγκρουση μπορεί να έχει περιπλοκότερη μορφή, μιας και εμπλέκεται το στοιχείο της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας, αλλά και το στοιχείο της επικοινωνίας, μεταξύ των διαφορετικών ομάδων που συγκρούονται. Για παράδειγμα οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε άτυπες ομάδες της σχολικής ομάδας και του συλλόγου γονέων ή του συλλόγου των εκπαιδευτικών (Rahim, 2001).

Η τρίτη μορφή σύγκρουσης μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ **ενός ατόμου και μίας ομάδας**, για παράδειγμα στο σχολείο η σύγκρουση αυτή μπορεί να συμβεί ανάμεσα σε κάποιον εκπαιδευτικό και στο σύλλογο γονέων, ή ανάμεσα στο διευθυντή και στο σύλλογο των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Εάν η σύγκρουση αφορά τον σχολικό οργανισμό και το εξωτερικό περιβάλλον, μπορεί παραδείγματος χάρη να πραγματοποιηθεί μεταξύ του διευθυντή και του δήμου στον οποίο ανήκει το σχολείο για ζητήματα που το αφορούν (Σαΐτης, 2014).

1.4 Οι Αιτιακοί Παράγοντες των Συγκρούσεων

Η αποσαφήνιση των αιτιών που πυροδοτούν μία σύγκρουση εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αποτελεί σημαντική παράμετρο έτσι ώστε ο οργανισμός να την αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Όπως επισημαίνει ο Παρασκευόπουλος (2008), οι αιτίες της σύγκρουσης διαχωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες, στις εξωγενείς και στις εσωγενείς. Όσον αφορά της εξωγενείς αιτίες, αυτές προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ενώ οι εσωγενείς συνδέονται με το εσωτερικό της περιβάλλον. Οι εσωγενείς αιτίες διαχωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες, η πρώτη εκ των οποίων συνδέεται με τις οργανωτικές δομές της σχολικής μονάδας, η δεύτερη με το στοιχείο της επικοινωνίας και η τρίτη με την προσωπική επιρροή.

Στην περίπτωση της οργανωτικής δομής, αυτή αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής μονάδας αλληλοεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Αυτά τα δύο στοιχεία σε πολλές περιπτώσεις δημιουργούν προβλήματα επικοινωνίας (Κυριακόπουλος, 2007). Σε αυτή την κατηγορία επίσης συμπεριλαμβάνονται και άλλες αιτίες όπως ο τρόπος που γίνονται αντιληπτοί οι ρόλοι εξουσίας, η αριθμητική δυναμική της ομάδας και οι στόχοι που αυτή έχει θέσει. Παράλληλα εντάσσονται οι πιθανοί συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ των ομάδων, εφόσον η πραγματοποίηση των

στόχων της μίας ομάδας, αποτρέπει την άλλη από την υλοποίηση των δικών της στόχων (Gupta & Sasidhar, 2010).

Η περίπτωση ύπαρξης αλληλοαποκλειόμενων στόχων, αποτελεί έναν σημαντικό αιτιακό παράγοντα για να προκληθεί μία σύγκρουση, αφού τα μέρη που εμπλέκονται εκδηλώνουν ένα πλαίσιο συμπεριφοράς, το οποίο κινείται εις βάρος του αντιπάλου, αφού κάθε μία από τις ομάδες επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους της. Στην περίπτωση του σχολείου ένα παράδειγμα τέτοιας σύγκρουσης μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ δύο εκπαιδευτικών, αν για παράδειγμα και οι δύο επιθυμούν να είναι υποψήφιοι για τη θέση του υποδιευθυντή. Η επιθυμία του ενός θα παραγκωνίσει τον άλλον από τον στόχο του και την πραγματοποίηση της επιθυμίας του και το αντίστροφο (Σαΐτης, 2014).

Η δεύτερη υποκατηγορία των εσωγενών αιτιακών παραγόντων είναι αυτή της επικοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο συμπεριλαμβάνονται οι εκδηλούμενες διακρίσεις, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της σημασιολογικής θεώρησης που έχει το κάθε άτομο. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται επίσης ο θόρυβος, αλλά και οι λάθος ερμηνείες, οι οποίες δυσκολεύουν τη σωστή επικοινωνία. Η έννοια του θορύβου δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή μόνο με την κυριολεκτική σημασία της, αλλά πρέπει να συνδέεται με την έννοια της διαστρέβλωσης των μηνυμάτων κατά τη μεταφορά τους αλλά και με τον λάθος τρόπο ερμηνείας τους (Σαΐτης, 2014).

Ο τρόπος κακής κωδικοποίησης των μηνυμάτων, οι άσχημες σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, η ανεπάρκεια της πληροφοριακής διαδικασίας, θεωρούνται κάποιοι από τους πολύ σημαντικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν την ύπαρξη αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, με συνέπεια να οδηγούν σε αντίδραση και σύγκρουση στο εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτης, 2014). Όπως επισημαίνουν οι Tourish και Hargie (2004) η ανεπάρκεια ως προς τη διαφάνεια και η μη δυνατότητα του οργανισμού να ανταποκριθεί μέσω των πολιτικών του στις ανάγκες των μελών του, έχουν σαν συνέπεια να υποβαθμίζουν το ρόλο του διαλόγου και ως εκ τούτου να δημιουργούνται διαταραχές στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Η τρίτη υποκατηγορία των εσωγενών αιτίων των συγκρούσεων αφορά τις προσωπικές επιρροές και είναι άμεσα συσχετισμένη με τους διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας του κάθε ατόμου και με το αξιακό πλαίσιο που πρεσβεύει, η κάθε σχολική μονάδα (Παρασκευόπουλος, 2008). Η παραπάνω κατάσταση έχει σαν

συνέπεια οι συγκρούσεις να οφείλονται στις ανισότητες και τις διακρίσεις που μπορεί να συμβαίνουν εντός του σχολείου, τις οποίες σε πολλές περιπτώσεις επικαλούνται οι διδάσκοντες. Ως παραδείγματα ανισότητας και διακρίσεων έχουν αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η κατανομή των τάξεων, η δυνατότητα υλοποίησης διαφόρων καινοτόμων δράσεων εντός του σχολείου, η πιθανότητα ύπαρξης μαθητών οι οποίοι μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, οι υπερωρίες, η αναγκαστική επιτήρηση, καθώς επίσης και οι συχνές απουσίες συναδέλφων τους (Gupta & Sasidhar, 2010).

Οι κύριες αιτίες σύγκρουσης στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι σύμφωνα με τους Gupta και Sasidhar (2010), η ανεπάρκεια της επικοινωνίας και της ύπαρξης ενός κλίματος εμπιστοσύνης, η ποικιλία και η διαφορετικότητα ως προς τους στόχους των εκπαιδευτικών του σχολείου, η διαφορετική προσωπικότητα και ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών, η μη δυνατότητα κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρει ο κάθε εκπαιδευτικός, γνωρίσματα τα οποία τον κάνουν να διαφέρει από τους υπόλοιπους. Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η επικοινωνία μπορεί να επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από τον λάθος τρόπο χρήσης και αντίληψης τόσο της λεκτικής, όσο και της μη λεκτικής μορφής της μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει σαν συνέπεια ο κάθε διδάσκοντας να ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τα μηνύματα τα οποία δέχεται. Στην κατηγορία των εσωγενών αιτιών των παραγόντων οι οποίοι μπορεί να πυροδοτήσουν μία σύγκρουση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, πρέπει να αναφερθεί και το αίσθημα άγχους που νιώθει πολλές φορές ο εκπαιδευτικός, εξαιτίας της υπερβολικής εργασίας την οποία πρέπει να φέρει εις πέρας και των γρήγορων χρονοδιαγραμμάτων τα οποία αναγκάζεται να ακολουθήσει (Lukman et al., 2009).

Επίσης πρέπει να αναφερθούν ως αιτίες υποκίνησης της σύγκρουσης, οι διαφορετικές κουλτούρες, η σύγχυση ως προς τον ρόλο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, η επικάλυψη των καθηκόντων τους και οι συνεχείς οργανωτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη δομή του σχολείου. Τα αισθήματα της ανασφάλειας και της μη εργασιακής ικανοποίησης, τα οποία μπορεί να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, ο τρόπος ηγεσίας, καθώς επίσης και ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Δίπλα στα παραπάνω πρέπει ως αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων να αναφερθούν και η έλευση νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα,

αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες διαχειρίζονται και σχεδιάζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Lukman et al. , 2009).

Σε κάθε οργανισμό και στην περίπτωση του σχολείου οι εργαζόμενοι, εκπαιδευτικοί στην προκειμένη περίπτωση, αναλαμβάνουν κάποιες θέσεις εργασίας οι οποίες έχουν οροθετηθεί, σύμφωνα με κάποιο οργανόγραμμα του οργανισμού. Μέσω του τελευταίου κάθε εργαζόμενος γνωρίζει τις προδιαγραφές των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του, με αποτέλεσμα να γνωρίζει μια βάση τις απαιτήσεις της δουλειάς ποιος είναι ο ρόλος που θα πρέπει να υπηρετήσει (Singh, 2008). Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις τόσο ο ρόλος του εργαζόμενου, όσο και οι απαιτήσεις της δουλειάς του δεν είναι διασαφηνισμένες, με αποτέλεσμα να λειτουργεί σε ένα περιβάλλον άγνωστο και στρεσογόνο για αυτόν, που μπορεί να τον οδηγήσει σε απροσδόκητες συμπεριφορές. Ολοκληρώνοντας τους εσωγενείς αιτιακούς παράγοντες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν μία σύγκρουση, πρέπει να συμπεριληφθεί στους παραπάνω και το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, το οποίο διαπνέει έναν οργανισμό (Πετρίδου, 2011).

Ως προς τους εξωγενείς αιτιακούς παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην πρόκληση συγκρούσεων, θα πρέπει αρχικά να αναφερθεί η εισαγωγή καινοτομιών σε έναν οργανισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει ενταχθεί στις σχολικές μονάδες και η οποία έχει αποτελέσει αιτία πολλών αναταραχών στην εκπαιδευτική κοινότητα, μιας και για πολλούς διδάσκοντες δεν θεωρείται ως αντικειμενική διαδικασία. Η σύγκρουση η οποία είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης εντός του σχολείου, έχει επιβεβαιωθεί και από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας (2010), όπου στην εγκύκλιο του αναφέρει ότι παρά το γεγονός ότι έχει αναγνωριστεί η συνεισφορά της διαδικασίας της αξιολόγησης, ωστόσο εμπεριέχει και μία σειρά σημαντικών μειονεκτημάτων τα οποία αφορούν την πρόκληση συγκρούσεων εσωτερικών ή τη δημιουργία κλίματος εσωστρέφειας εντός των σχολείων (Υπουργείο Παιδείας, 2010).

Η εισαγωγή καινοτομιών σε ένα σχολείο προκαλούν σύγκρουση γιατί οι αλλαγές που πρεσβεύουν πρέπει τις περισσότερες φορές να πραγματοποιηθούν άμεσα στη σχολική μονάδα. Αυτές επίσης συνδέονται με αρκετή γραφειοκρατική εργασία την οποία επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί και με την εισροή νέων εκπαιδευτικών εργαλείων ή υλικού, το οποίο πρέπει να διαχειρίζονται. Αν και οι παραπάνω αλλαγές

μπορεί να μην επηρεάζουν βραχυπρόθεσμα έναν οργανισμό, ωστόσο ο απαιτούμενος παραπάνω χρόνος για την ενσωμάτωση τους και οι απαιτήσεις τους, μπορεί να προκαλέσουν μακροπρόθεσμα στα μέλη του οργανισμού συγκρούσεις. Αυτό οδηγεί πολλές φορές το σχολείο σε ανισορροπία, αφού προϋπάρχοντες ρόλοι θα πρέπει να μεταβληθούν και μαζί με αυτούς και οι στόχοι του σχολείου (Fullan & Hargreaves, 1992).

Όλα όσα αναφέρθηκαν λειτουργώντας συνδυαστικά με την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να τα υλοποιήσουν, μπορεί να πλήξουν τις εργασιακές σχέσεις και να αναπτύξουν συγκρούσεις (Heaney, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αντίσταση τους απέναντι στην αλλαγή, ειδικότερα εάν αυτή είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Η εισαγωγή μιας καινοτόμου δράσης εντός του σχολείου, μπορεί να δημιουργήσει πολλά ερωτηματικά στους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας τόσο για το ρόλο τους, όσο και για αυτά που προσδοκούν με συνέπεια να επέρχονται συγκρούσεις (Κωνσταντίνου, 2005).

Στους εξωγενείς παράγοντες σύγκρουσης πρέπει να αναφερθεί η έλλειψη κρατικής στήριξης των σχολείων, μέσω της μείωσης των κρατικών επιχορηγήσεων προς αυτά. Η πρακτική αυτή που είναι εντονότερη τα τελευταία χρόνια λόγω και της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, έχει αυξήσει τις συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων. Κυρίως οι συγκρούσεις αυτές προκύπτουν λόγω της μη δυνατότητας του σχολείου να παρέχει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τα βασικά αγαθά, όπως για παράδειγμα θέρμανση, ή το απαραίτητο διδακτικό υλικό για την διενέργεια της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2005).

Τόσο οι εσωγενείς, όσο και οι εξωγενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν, για την πρόκληση σύγκρουσης, έχουν επιβεβαιωθεί και από πληθώρα ερευνών που αφορούν τα σχολεία. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμφώνησαν όσον αφορά τις αιτίες πρόκλησης συγκρούσεως, στην μη δυνατότητα τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τα σχολεία όπου εργάζονται, στο μεγάλο όγκο εργασίας που τους ανατίθεται και στις συναδελφικές τους σχέσεις.

Αντίστοιχα σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησε η Σταμερτίνη (2015) σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, διαπίστωσε ότι εντός των σχολικών μονάδων, οι αιτιακοί παράγοντες των συγκρούσεων που επικρατούν είναι και το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο αναμιγνύεται σε ζητήματα εκπαίδευσης, η ένταση που συσσωρεύεται κατά τη διενέργεια συνεδριάσεων των εκπαιδευτικών, το ζήτημα των εφημεριών και η αναπλήρωση σε περίπτωση απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Η Σύγκρουση εντός της Σχολικής Μονάδας

Κάθε σχολείο αποτελεί μία οργάνωση εντός της οποίας υπάρχει ένας αριθμός ατόμων, επιδίωξη των οποίων είναι η διενέργεια συγκεκριμένων καθηκόντων, διαδικασία που επιτελείται διαμέσου της συνεργασίας. Κάθε εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας διαμορφώνει ένα πλαίσιο από σχέσεις και από δράσεις. Επειδή όμως κάθε εκπαιδευτικός πέρα από επαγγελματίας, χαρακτηρίζεται και από διαφορετική προσωπικότητα, αξίες, ιδανικά, γνώσεις, ανάγκες και κίνητρα, πολλές φορές η συνεργασία και η συνύπαρξη με τους συναδέλφους του δεν είναι εύκολη, με συνέπεια να ξεσπούν συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Henkin & Holliman, 2009).

Όπως αναφέρθηκε η σύγκρουση σε κάθε οργανισμό είναι κάτι το δεδομένο και το αναπόφευκτο, πόσο δε μάλλον στο πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας, η οποία χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα και ζωντάνια, ενώ εμπλέκονται πολλά και διαφορετικά άτομα. Ως συνέπεια των παραπάνω η σύγκρουση εντός του σχολείου μπορεί να παρουσιαστεί ανάμεσα στη μαθητική ή εκπαιδευτική κοινότητα, ακόμη και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Γίνεται αντιληπτό ότι η σύγκρουση παρουσιάζει ποικιλομορφία ως προς τις μορφές που μπορεί να λάβει, αλλά σύμφωνα με έρευνες που έχουν διενεργηθεί κυρίως εκφράζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών, εξαιτίας της πίεσης που νιώθουν για την επιτυχία και τη διατήρηση των προτύπων απόδοσης, ώστε να ικανοποιήσουν την κοινωνία σε επίπεδο αναγκών και επιθυμιών. Η σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς βρίσκει πρόσφορο έδαφος μιας και το επάγγελμά τους, όντας επικεντρωμένο στην εξειδίκευση, χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της ατομικότητας, ενώ η διαδικασία της ομαδικής εργασίας είναι αρκετά σπάνια. Όταν λοιπόν η τελευταία επιδιώκεται, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανιστούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Somech, 2008).

Οι Robbins και Judge (2011) επισημαίνουν ότι πέρα από τον δεδομένο χαρακτήρα της σύγκρουσης, αυτή σε αρκετές περιπτώσεις βοηθά τον οργανισμό να βελτιώσει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του. Η παραπάνω θέση αποδεσμεύει την σύγκρουση από την αρνητική της χροιά, πράγμα του σημαίνει ότι όταν αυτή εκφράζεται εντός ενός σχολείου, μπορεί να επιφέρει και κάποιες θετικές αλλαγές σε

αυτό. Μάλιστα οι ίδιοι επιστήμονες επισημαίνουν ότι εάν υπάρχει παντελής έλλειψη συγκρούσεων, αυτό μπορεί να υποδηλώνει είτε απάθεια, είτε αδιαφορία από τα μέλη του οργανισμού. Παράλληλα οι συγκρούσεις μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά ώστε η σχολική μονάδα να διαπιστώσει υπάρχοντα προβλήματα τα οποία δεν είχε αντιληφθεί έως τότε. Η προαναφερόμενη διαπίστωση θα έχει σαν συνέπεια ο διευθυντής-διαχειριστής, να θέσει σε εφαρμογή νέες προσεγγίσεις αντιμετώπισης τους (Τσιάκιρος, 2012).

Η σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί την πιο κοινή μορφή σύγκρουσης εντός των σχολικών μονάδων, με κύρια αφορμή τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προσωπικές τους αξίες και τις προτεραιότητες που θέτουν. Σύμφωνα με τους Nir & Eyal (2003) ο συγκεκριμένος τύπος σύγκρουσης ονομάζεται «σύγκρουση ρόλων» και λαμβάνει χώρα όταν οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι είτε ασυμβίβαστες, είτε ακατάλληλες. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης η υιοθέτηση διαφορετικών απόψεων για τι θεωρείται πιο κατάλληλο και πιο σημαντικό, είναι κάτι το σύνηθες.

Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις μία μερίδα εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει εσωτερικές συγκρούσεις εξαιτίας των προσωπικών τους στόχων και οραμάτων. Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταφέρνουν να αναγνωρίσουν αλλά και να κάνουν τη σωστή επιλογή επίτευξης του καταλληλότερου στόχου ή γιατί καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο στόχους που αντικρούονται. Για παράδειγμα εάν κάποιος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επιτύχει στόχους οι οποίοι συνδέονται με το διδακτικό του έργο δεν θα καταφέρει να βελτιωθεί σε επαγγελματικό επίπεδο, με συνέπεια αυτό να επηρεάσει και την γενική εικόνα του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση είναι σύνηθες το άτομο να αποστασιοποιηθεί από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, νιώθοντας ότι διαφοροποιείται από το σύνολο. Η προαναφερόμενη διαμάχη συνήθως ξεσπά εάν ο εκπαιδευτικός έρθει αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις και νέες καινοτομίες τις οποίες καλείται να εφαρμόσει εντός της διδασκαλίας του, ωστόσο δεν έχει την απαραίτητη υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον. Σε πολλές ακόμη περιπτώσεις η σχολική ηγεσία μπορεί να θέτει στόχους οι οποίοι είναι μη πραγματοποιήσιμοι, ενώ δεν σχετίζονται με τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει σαν συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν αγχώδεις καταστάσεις και να εμφανίζουν

ποικίλες συμπεριφορές από οκνηρία και δισταγμό ως άσχημη συμπεριφορά η οποία οδηγεί στη σύγκρουση (Mostert, 1998).

Στα σχολεία οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς συνήθως είναι συνέπεια της δυναμικότητας η οποία αναπτύσσεται όταν πρέπει να ληφθούν αποφάσεις, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητας του σχολείου, αλλά και σχετίζονται με ζητήματα βαρύνουσας σημασίας, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να είναι αξιακό. Επίσης οι συγκρούσεις μπορεί να αφορούν την τήρηση πρακτικών κανόνων, αλλά και να συνδέονται με πτυχές που αφορούν την λειτουργία του σχολείου (Mostert, 1998).

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται είτε ως διαμάχες, όταν σχετίζονται με διαφωνία απόψεων, είτε ως συγκρούσεις κανονισμών, όταν σχετίζονται με συμπεριφορές οι οποίες αποκλίνουν από την τήρηση τυπικών κανόνων της ομάδας. Δίπλα στις παραπάνω κατηγορίες πρέπει να εντάξουμε και τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, τις διαφωνίες που οφείλονται στις διαδικασίες που τηρούνται στο σχολείο, τις διαφωνίες για τον τρόπο με τον οποίο εκτελούνται κάποιες ενέργειες για την επίτευξη ενός στόχου, και τις διαφωνίες οι οποίες αφορούν την εργασία είτε την ανάληψη ή όχι ενός συγκεκριμένου καθήκοντος (West, 2004).

Γίνεται κατανοητό από τα προαναφερόμενα ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αφορούν διάφορα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την καθημερινότητα τους και την συνεχή τριβή. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν ότι έχει αναπτυχθεί ένα κλίμα διακρίσεων και ανταγωνισμού, είναι πολύ πιθανόν να ξεσπάσουν μεταξύ τους συγκρούσεις.

2.2 Οι Συγκρούσεις στα Ελληνικά Σχολεία

Αν και το ζήτημα των συγκρούσεων σε διεθνές επίπεδο έχει μελετηθεί ενδελεχώς στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μόνο ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί όσον αφορά τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα δεδομένα στην περίπτωση των σχολείων ως βασικές αιτίες σύγκρουσης έχουν διαπιστωθεί οι εξής :

- Η έλλειψη συνοχής ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της συχνής μετακίνησης τους από τη μία στην άλλη σχολική μονάδα
- Η μη δυνατότητα άσκησης σωστής αποτελεσματικής ηγεσίας με συνέπεια να μην αναπτύσσεται αρμονικό κλίμα εντός του σχολείου
- Οι ελλείψεις στον οργανωτικό τομέα
- Η έλλειψη επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων
- Οι περιορισμένοι υλικοτεχνικοί πόροι οι οποίοι δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν το έργο τους αποτελεσματικά
- Οι διαφορές σε ατομικό επίπεδο, οι διαφορές όσον αφορά στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Σαΐτης, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Σαΐτης, Δάρρα και Ψαρρή (1996) σε έρευνα που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατά το παρελθόν στην επαγγελματική του ζωή έχει συγκρουστεί με κάποιον ή κάποιους από τους συναδέλφους. Ως βασικές αιτίες αυτών των συγκρούσεων προέβαλαν λόγους υπηρεσιακούς, τις οργανωτικές αδυναμίες του σχολείου καθώς και την έλλειψη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα σε άλλη έρευνα του Καλαβρού (2007), η οποία διερευνούσε τον τρόπο λειτουργίας των Συλλόγου Διδασκόντων Σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρήθηκε ότι η δημιουργία ενός καλού κλίματος συνεργασίας και η προαγωγή δημοκρατικών τρόπων επίλυσης των διαφορών, οδηγεί όχι μόνο στην ορθή διαχείριση των συγκρούσεων αλλά και στην βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Επίσης η δημιουργία της παραπάνω κατάστασης δημιουργεί καλή διάθεση και από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να επιδιώξουν να επιλύσουν τις διαφορές τους εντός ενός κλίματος συναίνεσης.

Ο Παππάς (2010) διαπίστωσε σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ένα υπολανθάνον κλίμα σύγκρουσης, ενώ δεν αναπτύσσεται εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Επίσης στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν υπήρχαν αναπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις και οι εκπαιδευτικοί ήταν αποξενωμένοι μην έχοντας αναπτύξει κανενός είδους επικοινωνία.

Το 2012 σε έρευνα την οποία πραγματοποίησαν οι Χαχλάκης και Αποστολοπούλου και στην οποία συμμετείχε ένα δείγμα εξήντα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι συγκρούσεις οι οποίες παρουσιάζονταν στο σχολεία ήταν πιο ισχυρές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς παρά μεταξύ των τελευταίων και των διευθυντών. Ως αιτίες αυτών των συγκρούσεων προτάθηκαν οι προσωπικοί λόγοι, η μη ύπαρξη ορθής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και η διαφορετική αντιμετώπιση όσον αφορά τον χειρισμό σχολικών υποθέσεων.

Το ίδιο έτος πραγματοποιήθηκε παρόμοια έρευνα σε δείγμα εκατόν είκοσι πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι και αυτοί προέρχονταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δίδασκαν σε σχολεία του νομού Μαγνησίας. Σε αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι αιτία για την ανάπτυξη των συγκρούσεων αποτέλεσε ο τρόπος ηγεσίας των σχολείων, ενώ η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος αποδείχθηκε ο βασικός τρόπος επίλυσης στους (Λεπίδας, 2012).

Οι Σαΐτης Ιορδανίδη και Μπάκα (2012) πραγματοποίησαν αντίστοιχη έρευνα σε ένα δείγμα χιλίων τετρακοσίων εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανάπτυξη συγκρούσεων εντός των σχολείων. Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας ως αιτίες των συγκρούσεων υποστηρίχθηκαν η κακή επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι ατομικές διαφορές το αρνητικό σχολικό περιβάλλον, η μη δυνατότητα συνεργασίας και η μη ύπαρξη συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης στην ίδια έρευνα διαφάνηκε ότι μονάδες οι οποίες είναι πολυπληθείς αντιμετωπίζουν περισσότερα κρούσματα συγκρούσεων.

Τέλος σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Πατσαλής και Παπουτσάκη (2014) και αφορούσε και αυτή εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία στο νομό Αττικής, διαπιστώθηκε ότι ως αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων ήταν ατομικές διαφορές, διαταραχές στα διαπροσωπικές σχέσεις, μη ύπαρξη συνεργατικού κλίματος και ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας του σχολείου. Επίσης στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι ως καταλληλότερη μέθοδος διευθέτησης της σύγκρουσης είναι η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επικράτηση δημοκρατικού κλίματος εντός του σχολείου και η επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.3 Τα Αποτελέσματα και οι Συνέπειες της Σύγκρουσης στη Σχολική Μονάδα

Τα αποτελέσματα της σύγκρουσης συνδέονται άμεσα με τις συνέπειες της. Όταν μία σύγκρουση πάρει σάρκα και οστά, τότε η επιρροή της είναι βραχυχρόνια, όσο και μακροχρόνια, ενώ επηρεάζει όλα τα μέλη του οργανισμού, τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει, αλλά και τον οργανισμό συνολικά. Ακόμη και αν μία σύγκρουση λυθεί, επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα μέλη του οργανισμού, τις σχέσεις τους, αλλά και τον τρόπο που ο οργανισμός λειτουργεί (Miller, 2006).

Τα αποτελέσματα της συγκρούσεως εντάσσονται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες (Miller, 2006). Η πρώτη αφορά την περίπτωση «**win – lose**» και το εμπλεκόμενο άτομο ή η ομάδα που θεωρείται ηττημένη από τη σύγκρουση, προσπαθεί να νικήσει. Αυτή η κατάσταση επιφέρει αύξηση του ανταγωνισμού, μείωση της συνεργασίας των μελών της ομάδας, την ύπαρξη κακής επικοινωνίας και την επικράτηση αρνητικών συναισθημάτων. Όλα τα παραπάνω μπορεί να επιφέρουν μία νέα σύγκρουση άμεσα στα μέλη του οργανισμού.

Η δεύτερη υποκατηγορία αποτελεσμάτων φέρει την ονομασία «**Lose - Lose**». Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη σύγκρουση θεωρούν ότι έχουν ηττηθεί, με συνέπεια να μην νιώθουν απόλυτα δεσμευμένοι ως προς τη λύση που έχουν συμφωνήσει. Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση μπορεί να ξανασυμβεί, έχοντας μάλιστα πιο μεγάλη ένταση και έκταση.

Η τρίτη υποκατηγορία συγκρούσεων ονομάζεται «**Win - Win**». Θεωρείται η επιτυχέστερη εκδοχή όταν συμβαίνει, μιας και σε αυτή την περίπτωση όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σύγκρουσης αυξάνουν τα επίπεδα συνεργασίας, εμπιστεύονται περισσότερο το ένα το άλλο, η επικοινωνία τους καλυτερεύει και η δεσμευτικότητα τους βελτιώνεται, με συνέπεια ότι συμφωνία έχει επέλθει μεταξύ τους, να εφαρμόζεται.

Όσον αφορά τις συνέπειες των συγκρούσεων, αυτές υπάρχει πιθανότητα να βλάψουν τον οργανισμό αλλά και τα εμπλεκόμενα μέλη του, σε σημείο καταστροφής. Εάν ωστόσο η σύγκρουση αντιμετωπιστεί έγκαιρα και σωστά, κάθε οργανισμός μεταξύ των οποίων και οι σχολικές μονάδες, μπορούν να βελτιωθούν σε όλους τους τομείς, αφού θα μπορούν να επιτύχουν τη στοχοθεσία τους (Παρασκευόπουλος, 2008).

Ξεκινώντας με τις αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης θα πρέπει καταρχήν να αναφερθούν τα πιθανά προβλήματα και οι δυσκολίες ως προς το επικοινωνιακό κομμάτι, μεταξύ των εργαζομένων της σχολικής μονάδας, αλλά και τη δυσκολία που προκύπτει, ώστε αυτή να μπορέσει να εφαρμόσει νέες και καινοτόμες δράσεις. Επιπλέον πρέπει να τονιστεί ότι η σύγκρουση είναι αρκετά ψυχοφθόρα διαδικασία, μιας και όσοι εμπλέκονται σε αυτή δαπανούν ένα μεγάλο τμήμα της ενέργειάς τους, έχουν πολύ άγχος, με συνέπεια να εξουθενώνονται επαγγελματικά (burnout). Σε πολλές δε περιπτώσεις διαστρεβλώνονται οι οργανωτικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, δεν αξιοποιούνται σωστά και καταχρώνται οι πόροι της, αλλά και όλες οι άλλες διαθέσιμες δυνατότητες της (Παρασκευόπουλος, 2008). Όπως υποστηρίζουν οι Everard και Morris (1999) εάν η βαθύτερη αιτία της σύγκρουσης είναι άμεσα συναρτώμενη με τις προσωπικές φιλοδοξίες των μερών που εμπλέκονται σε αυτή, τα αποτελέσματα που αυτή θα επιφέρει, μπορεί να είναι ιδιαίτερα επικίνδυνα μιας και μπορούν να διαταράξουν τον σχολικό οργανισμό ευρύτερα. Η παραπάνω κατάσταση συμβαίνει όταν τα μέρη της σύγκρουσης απομακρύνονται από τις προτεραιότητες που είχαν θέσει και το ηθικό τους μειώνεται σημαντικά (Bennet & Hermann, 1999).

Σε πολλές περιπτώσεις δημιουργείται ένα εχθρικό κλίμα, αφού οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση δεν μπορούν να αυτοαξιολογηθούν, εμμένοντας μόνο στην αξιολόγηση της αντίπαλης πλευράς και υποστηρίζοντας ότι αυτή χαρακτηρίζεται από δυσλειτουργικότητα και από παράλογες και υπερβολικές απαιτήσεις. Τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονται, έχουν σαν συνέπεια να είναι δύσκολη η πιθανότητα τα μέρη που αντιπαρατίθενται να συμφιλιωθούν (Σαΐτης 2007). Επιπλέον σε πολλές περιπτώσεις τα εμπλεκόμενα μέρη υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους, εστιάζοντας στα αρνητικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντιπάλων τους, με συνέπεια να αναπτύξουν μία στρεβλή εικόνα για την κατάσταση που υφίσταται και να καταρρέει κάθε διάυλος επικοινωνίας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι συγκρουόμενες πλευρές να μην μπορούν να αναπτύξουν μία γόνιμη και ανοικτή συζήτηση, περιορίζοντας την μεταξύ τους επικοινωνία, απλά στην ανταλλαγή αλληλοκατηγοριών (Balay, 2006).

Παράλληλα υπάρχει πιθανότητα μέσα από τη σύγκρουση των εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι να οδηγηθούν σε αντιπαραγωγική συμπεριφορά, κάτι που μπορεί να βλάψει τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις, όσο και να θέσει σε κίνδυνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μειωθούν τα επίπεδα των κινήτρων

του οργανισμού Συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντισταθούν στην πιθανότητα νέων πρωτοβουλιών και να υπάρξει ανεπάρκεια ευταξίας ή συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας με συνέπεια να μειωθεί η αποτελεσματικότητα της (Somech, 2008).

Σε πολλές περιπτώσεις τα συγκρουόμενα μέρη υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αναπτύξουν διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για τα κίνητρα τα οποία μπορεί να έχει ο αντίπαλος, ενώ εστιάζουν στα αρνητικά και όχι στα θετικά του γνωρίσματα. Ακόμη υπάρχει η πιθανότητα να υπερεκτιμήσουν τις δυνατότητες τους, και να γίνουν προκατειλημμένοι περισσότερο, ενώ τα επικρατούντα αρνητικά στερεότυπα να βλάψουν την ποιότητα της επικοινωνίας και τον συντονισμό του οργανισμού. Επίσης τα μέλη της κάθε πλευράς δεν είναι σε θέση να εστιάσουν στις μεταξύ τους διαφορές, ή ακόμη και αν αυτό συμβεί έχουν την τάση να τις παραβλέπουν, ως κάτι που δεν είναι σημαντικό. Αντιθέτως έχουν την τάση να εστιάζουν σε στοιχεία που τους διαφοροποιούν με τα μέλη της ομάδας που έχουν συγκρουστεί. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι αυξάνεται το κλίμα εχθρότητας, η μεταξύ τους καχυποψία, η δυσπιστία, η δυσαρέσκεια και η σύγκρουση αποκτά πιο έντονο χαρακτήρα, ενώ η συμφιλίωση σαν ιδέα απομακρύνεται όλο και περισσότερο (Σαΐτης, 2002).

Στα αρνητικά στοιχεία της σύγκρουσης πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι αυτή έχει τη δυνατότητα να επιδράσει αρνητικά στην ηθική κατάσταση κάποιων ή του συνόλου των εργαζομένων, κυρίως αυτών που αισθάνονται ότι έχουν αδικηθεί από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η διαχείριση της σύγκρουσης και πως τα συμφέροντά τους έχουν πληγεί (Σαΐτης, 2002).

Πέρα από τα προαναφερόμενα μία σύγκρουση μπορεί να προκαλέσει επίσης την αδιαφορία των εργαζομένων απέναντι στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους. Επίσης υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να νιώσουν συναισθήματα κατωτερότητας, άγχος, ανασφάλεια, να σημειώνουν πολλές απουσίες, να εκφράζουν έντονα τα παράπονα τους ή ακόμη να αναπτύξουν και αρνητικές συμπεριφορές. Όλα τα παραπάνω έχουν σαν συνέπεια οι εργαζόμενοι να εμπλακούν σε στρεσογόνες καταστάσεις, η οποίες δύναται να επηρεάσουν σημαντικά την παραγωγικότητα (Παππά, 2006).

Τα άτομα τα οποία εμπλέκονται στη σύγκρουση τις περισσότερες φορές χάνουν όλες τους τις δυνάμεις, με συνέπεια να νιώθουν λιγότερη ικανοποίηση εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Επίσης σε πολλές περιπτώσεις πλήττεται η

συνοχή τους και παρεκκλίνουν από το πλαίσιο της δημιουργικότητας, το οποίο είναι απαραίτητο για να επιτελέσουν το έργο τους. Παράλληλα ο ρόλος μίας σύγκρουσης μπορεί να είναι ενισχυτικός ως προς το κλίμα έντασης το οποίο μπορεί να επικρατήσει στα μέλη του οργανισμού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις ξεσπών αντιδράσεις αναιτίως για οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα πάρει κάποιο μέλος του οργανισμού κάτι που επιβαρύνει αρνητικά την λειτουργία του (Σαΐτης, 2002).

Ωστόσο οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν και θετικές συνέπειες στον οργανισμό. Σε αυτές πρέπει να ενταχθούν η παραγωγικότητα περισσότερων ιδεών, η προαγωγή της δημιουργικότητας του πνεύματος, λόγω της ανταγωνιστικής διάθεσης των εμπλεκόμενων μερών της σύγκρουσης, καθώς επίσης και η καλύτερη αντιμετώπιση και επίλυση της σύγκρουσης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, με συνέπεια το σχολείο να είναι πιο παραγωγικό και πιο αποτελεσματικό (Ζαβλανός, 2002).

Ακόμη στις θετικές επιπτώσεις της σύγκρουσης θα πρέπει να αναφερθούν ότι ενισχύεται σε κάποιες περιπτώσεις η εσωτερική δομή του οργανισμού/σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011), προωθούνται νέοι στόχοι, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, τα μέλη προβαίνουν στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και αναπτύσσουν τον διάλογο (Robbins & Judge, 2011).

Δίπλα στα παραπάνω μπορεί ακόμη να αναφερθούν ότι οι συγκρουόμενες πλευρές επανασυνδέονται και οι σχέσεις τους μετά από την διευθέτηση της σύγκρουσης, είναι πιο ενισχυμένες. Περιορίζονται τόσο συναισθήματα άγχους, όσο και έντασης που νιώθουν όσα μέλη του οργανισμού ενεπλάκησαν στη σύγκρουση, αφού η συναισθηματική καταπίεση που ένιωθαν έχει απελευθερωθεί, ενώ βελτιώνονται οι δεξιότητες τους σε επίπεδο επικοινωνίας και επίπεδο διαπραγμάτευσης (Bennet & Hermann, 1999).

Τα εμπλεκόμενα μέρη αλλά και το σύνολο των μελών ενός οργανισμού, εάν μία σύγκρουση διευθετηθεί αποτελεσματικά γίνονται ωριμότερα, ενώ έχουν εμπλουτίσει και το γνωστικό τους επίπεδο για την μελλοντική αντιμετώπιση συγκρούσεων. Παράλληλα οι σχέσεις των συγκρουόμενων ατόμων επαναπροσδιορίζονται τόσο ανάμεσα τους, όσο και με τον εαυτό τους, ενώ η

εμφάνιση μίας σύγκρουσης που μπορεί να συμβεί, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οδηγήσει στην αποτροπή μίας πιο δύσκολης κατάστασης, η οποία θα μπορούσε στο μέλλον να συμβεί (Kantek & Gezer, 2009).

Παράλληλα μία σύγκρουση είτε εάν εξασθενήσει, είτε εάν αντιμετωπιστεί έγκαιρα, μπορεί να προστατεύσει τη σχολική μονάδα από την πιθανότητα να ξεσπάσουν άλλες δυνητικές συγκρούσεις, οι οποίες θα είναι μεγαλύτερες και πολύ πιο σοβαρές όσον αφορά τα επίπεδα έντασης, τις διαμάχες, το άγχος που θα προκαλέσουν και το πλήγμα που θα επιφέρουν τόσο στη μεταξύ τους συνεργασία, όσο και στην εμπιστοσύνη (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Όταν μία σύγκρουση εκδηλωθεί, αυτό μεταφράζεται ως αδυναμία του οργανισμού να την αντιμετωπίσει. Όταν τα εμπλεκόμενα μέρη συγκρούονται, κάθε πλευρά προβάλλει τη δική της λύση ως την καλύτερη, ωστόσο σε αυτό το στάδιο οι δύο πλευρές είναι αναγκαίο να προτείνουν μία τρίτη λύση, η οποία θα συμβιβάσει τα εμπλεκόμενα μέρη. Σε πολλές περιπτώσεις όμως το ανταγωνιστικό κλίμα που αναπτύσσεται ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέρη για την εξεύρεση της τρίτης λύσης, μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τα μέλη της κάθε ομάδας, να αυξήσει το δημιουργικό πνεύμα, να δημιουργήσει ένα εποικοδομητικό κλίμα μεταξύ τους, αφού μέσω του διαλόγου, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η λύση που θα επικρατήσει να είναι καθολική και κοινώς αποδεκτή, να είναι πιο σωστή από όσες είχαν προταθεί έως τότε και να ικανοποιήσει όλες τα μέρη (Σαΐτης, 2002).

Μία ακόμη θετική συνέπεια συνδέεται με τη συνοχή, η οποία μπορεί να επισυμβεί εντός της κάθε ομάδας. Σε περίπτωση που ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται στο σχολικό οργανισμό λόγω της σύγκρουσης έχει διατηρηματική μορφή, τότε οι δεσμοί της ομάδας, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ενισχυθούν. Παράλληλα η κάθε ομάδα θα προσπαθήσει να προάγει τη δική της λύση ως την καλύτερη, υποβιβάζοντας την λύση που προτείνει η άλλη πλευρά. Αυτό θα έχει σαν συνέπεια να προκύψουν πολλές παράμετροι όσον αφορά τις προτεινόμενες λύσεις, είτε θετικές, είτε αρνητικές με αποτέλεσμα στο τέλος ο οργανισμός να ωφεληθεί συνολικά (Σαΐτης, 2005).

Στις θετικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει μία σύγκρουση εντάσσεται και η πιθανότητα οι στόχοι τους οποίους προάγει κάθε εμπλεκόμενο μέρος, να μπαίνουν ως προτεραιότητα, με συνέπεια να υποβιβάζονται οι προσωπικές φιλοδοξίες ή οφέλη των μελών της ομάδας, εφόσον τα τελευταία είναι διατεθειμένα να θυσιάσουν τα προσωπικά τους θέλω, προκειμένου να επιτευχθεί το συνολικό όφελος της ομάδας. Η παραπάνω κατάσταση είναι συνέπεια της δημιουργίας ενός κλίματος επείγουσας αναγκαιότητας, ενώ τα εμπλεκόμενα μέρη της σύγκρουσης δεν ασχολούνται με ενέργειες οι οποίες δεν σχετίζονται με αυτή, όντας προσανατολισμένα στην προσπάθεια επίλυσης της. Τα συγκρουόμενα μέλη σε πολλές περιπτώσεις συμμορφώνονται στο υπάρχον κανονιστικό πλαίσιο, προωθώντας παράλληλα νέους κανόνες για να εξάλειφθεί η σύγκρουση, η οποία μπορεί μελλοντικά να ξεσπάσει στον οργανισμό και να αποτελέσει εμπόδιο για την επιτέλεση του έργου του. Ακόμη και αν ο ηγέτης της ομάδας πάρει κάποιες αποφάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αυταρχικότητα, τότε τα μέλη της ομάδας μπορεί να τον αντιμετωπίσουν με ανοχή (Everard & Morris, 1999).

Μετά το τέλος της σύγκρουσης τα μέλη που έλαβαν μέρος σε αυτή, νιώθουν πιο ισχυρά σε πολλές περιπτώσεις. Αν και η ισχύς της σύγκρουσης δεν μπορεί να λάβει ποσοτική ή μετρήσιμη έννοια, ωστόσο αυτό είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτό μέσω της διαδικασίας διαχείρισης της. Μέσω της εξουσιαστικής χρήσης των εμπλεκόμενων ομάδων, μπορεί να γίνει σαφές ποια από αυτές υπερέχει σε σχέση με την άλλη, ενώ εάν αναπτύξουν συνεργασία, αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο της δυναμικότητας είναι ισότιμο. Επίσης μέσα από τη σύγκρουση κάθε εργαζόμενος μπορεί να καταλάβει τι αποτελεί προτεραιότητα για αυτόν, όσο και για τους αντιπάλους του (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Παράλληλα όσοι συμμετέχουν σε μία σύγκρουση βελτιώνονται σε προσωπικό επίπεδο, μιας και μπορούν να κατανοήσουν, τη θέση τους, να καθορίσουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν στηρίζοντας αυτές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βελτιώνεται η ικανότητα τους να διαχειριστούν προβλήματα είτε προσωπικής, είτε ενδοοργανισμικής φύσεως, τα οποία μπορεί να δημιουργηθούν στον οργανισμό, καταφέροντας παράλληλα να εκτονώνουν την συσσωρευμένη ένταση, αντιλαμβανόμενα τις δυνατότητες των σχέσεων τους και επιλύοντας τα προβλήματα τους παραγωγικά. Παράλληλα όσοι εμπλέκονται σε μία σύγκρουση μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, αλλά και την ικανότητα κατανόησης,

με αποτέλεσμα να αποφευχθούν μελλοντικές συγκρούσεις. Επιπλέον πέρα από την εκτόνωση της συναισθηματικής έντασης, τα άτομα ενισχύουν την αυτοπεποίθηση αλλά και την αυτοεκτίμηση τους (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Όσο και αν ακούγεται παράξενο μία σύγκρουση έχει τη δυνατότητα να προάγει τον συντονισμό μεταξύ των μελών του οργανισμού, συμβάλλοντας στο να επιτύχει καλύτερα το έργο του και να βελτιώσει την απόδοση του μέσω της καλύτερης χρήσης των πόρων που έχει στη διάθεση του. Επίσης μπορεί να ικανοποιήσει καλύτερα τις προσδοκίες των μελών και κυρίως των εμπλεκόμενων μερών, αφού παρά τον ανταγωνισμό που προάγουν οι συγκρουόμενες ομάδες, ωστόσο ως ένα βαθμό αναπτύσσεται μεταξύ τους ένα κλίμα συνεργατικότητας (Σαΐτης, 2002).

Εάν η σύγκρουση προκύψει στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός υγιούς ανταγωνισμού, τότε οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι ποιοτικότερες και ο στρατηγικός σχεδιασμός που αναπτύσσεται, είναι καλύτερος και αποδοτικότερος. Επίσης η σύγκρουση επιτρέπει την επίλυση ζητημάτων, τα οποία συντελούν στη δημιουργία μιας προβληματικής κατάστασης εντός του οργανισμού, βοηθά στην αύξηση της ενεργητικότητας όσον εμπλέκονται στη σύγκρουση, εντάσσεται το στοιχείο του αυθορμητισμού κατά τη διενέργεια διαλόγου και το ποσοστό των μελών του οργανισμού που συμμετέχουν στον τελευταίο, με αποτέλεσμα οι λύσεις που εντέλει επικρατούν να είναι ποιοτικότερες (Σαΐτης, 2002).

Ανάλογα με το αποτέλεσμα της σύγκρουσης και ποια τελικά ομάδα θα κυριαρχήσει, οι συγκρουόμενοι χωρίζονται σε νικητές και ηττημένους, με τους πρώτους να είναι αυτοί που τελικά κυριάρχησαν της σύγκρουσης έναντι των δεύτερων. Κάθε μία από τις δύο ομάδες ωστόσο έχει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία πρέπει να αναφερθούν. Ως προς τους νικητές αυτοί συνήθως βελτιώνουν τα επίπεδα συνοχής τους, ωστόσο χάνουν την μαχητικότητα τους και διαμορφώνουν ένα κλίμα ευχάριστο μεταξύ τους. Παράλληλα ελαττώνεται το ενδιαφέρον τους για την ολοκλήρωση του έργου που είχαν θέσει, ενώ βελτιώνουν τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ τους. Οι νικητές νιώθουν ότι δικαιώθηκαν και γι' αυτό το λόγω δεν θεωρούν απαραίτητο να προχωρήσουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Σαΐτης, 2002).

Αντιθέτως όσοι ηττούνται εάν τα αποτελέσματα από τη σύγκρουση δεν είναι ξεκάθαρα, διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και τα παρερμηνεύουν, μιας και δεν μπορούν να δεχθούν ότι ηττήθηκαν. Εάν τελικά αποδεχθούν την ήττα, τότε επιδιώκεται η εξεύρεση ενός «αποδιοπομπαίου τράγου», ο οποίος αρχικά επιδιώκουν να είναι εκτός της ομάδας τους. Εάν δεν καταφέρουν να βρουν κάποιον εκτός της ομάδας τους τότε, κάποιο από τα μέλη της ομάδας εντοπίζεται και του αποδίδεται ο προαναφερόμενος ρόλος. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αναπτυχθεί ένα διχαστικό κλίμα και να αυξηθεί εσωτερική ένταση εντός της ομάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή την ομάδα, η ένταση λόγω της ήττας είναι αυξημένη, ενώ τα μέλη της βρίσκονται σε κατάσταση ετοιμότητας, ώστε να εργαστούν πιο σκληρά για να καταφέρουν τους στόχους τους. Η ομάδα των ηττημένων επιδιώκει να ανασυνταχθεί μιας και φοβάται την πιθανότητα μίας μελλοντικής σύγκρουσης. Επιπλέον το συμφέρον της ομάδας τίθεται σε προτεραιότητα, ενώ τα ατομικά οφέλη των μελών μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα. Εάν αποδεχθούν τελικά την ήττα, τότε τα μέλη της ομάδας θα είναι στο μέλλον πιο αποτελεσματικά και ενωμένα, μιας και θα αναγκαστούν να αναθεωρήσουν και να εξετάσουν εξ αρχής τα πρότυπα που είχαν θέσει για τον εαυτό τους (Ζαβλανός, 2002).

Εάν μία σύγκρουση θα έχει θετική ή αρνητική έκβαση σε έναν οργανισμό εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διαχείριση της, καθώς και την παραγωγικότητα των ενεργειών που δρομολογήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση (Ζαβλανός, 2002). Κάθε σύγκρουση επομένως μπορεί να έχει είτε θετικό, είτε αρνητικό πρόσημο για τον οργανισμό, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η στρατηγική την οποία θα ακολουθήσει ο εκάστοτε διαχειριστής για να αντιμετωπιστεί. Η τελευταία πρέπει να αναπτύσσεται εντός ενός εποικοδομητικού πλαισίου, όπου θα επιδιώκεται ο γόνιμος διάλογος, ώστε τελικά η σύγκρουση να έχει θετικές επιπτώσεις στον οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.4 Η Διαχείριση των Συγκρούσεων στη Σχολική Μονάδα

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημόνων, που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα έχουν διατυπωθεί πληθώρα διαφορετικών τρόπων διαχείρισης τους, η επισήμανση των πιο δημοφιλών κρίνεται αναγκαία.

Πέντε είναι οι πιο δημοφιλείς τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης (Greenberg & Baron, 2013) :

- Η μέθοδος της αποφυγής
- Η μέθοδος της εξομάλυνσης ή παραχώρησης
- Η μέθοδος του συμβιβασμού
- Η μέθοδος χρήσης εξουσίας
- Η μέθοδος της συνεργασίας

Η μέθοδος της Αποφυγής: Σε αυτό τον τρόπο διαχείρισης της κρίσης τα εμπλεκόμενα μέρη δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον που έχει ο αντίπαλος, αλλά ούτε και για το συμφέρον του οργανισμού. Η στάση τους τοποθετείται μεταξύ της ηθελημένης άγνοιας και του μερικού διαχωρισμού. Παράλληλα υπάρχει περιορισμός στην επικοινωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται πλήρης διαχωρισμός τους. Για παράδειγμα στο πλαίσιο μίας σχολικής ομάδας, εάν ο διευθυντής αποτελεί το διαχειριστή της σύγκρουσης και ακολουθεί τη μέθοδο της αποφυγής, τότε δεν ενδιαφέρεται για τις αιτίες που προκάλεσαν τη σύγκρουση, αγνοώντας την ηθελημένα. Εάν από την άλλη πλευρά η στάση του εμφορείται από την λογική του διαχωρισμού, ο διευθυντής δεν αγνοεί ότι υπάρχει σύγκρουση αλλά δεν επιδιώκει να εντοπίσει τις βαθύτερες αιτίες που δημιούργησαν το πρόβλημα. Θεωρεί επομένως ότι ο διαχωρισμός των εμπλεκόμενων μερών αποτελεί την καλύτερη λύση στην προκειμένη περίπτωση. Στην περίπτωση του πλήρους διαχωρισμού, τα συγκρουόμενα μέρη διαχωρίζονται συνολικά (Βακόλα & Ιωάννου, 2011).

Εάν ο διευθυντής ως διαχειριστής της σύγκρουσης επιδιώκει να εφαρμόσει την μέθοδο της αποφυγής, θα πρέπει εκ των προτέρων να πραγματοποιήσει δύο ενέργειες. Η πρώτη ενέργεια σχετίζεται με την πρόθυμη διάθεση του να αγνοήσει τους αιτιολογικούς παράγοντες που δημιούργησαν τη σύγκρουση και η δεύτερη ενέργεια αφορά το γεγονός ότι η αγνόηση των αιτιών, πρέπει να έχει ως προϋπόθεση

το ότι η σύγκρουση δεν αφορά ζωτικά ζητήματα του οργανισμού. Εάν ο διευθυντής δεν αγνοήσει τις αιτίες, ή οι συνέπειες της σύγκρουσης μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες για τον οργανισμό, τότε συγκεκριμένη μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης δεν θεωρείται η καταλληλότερη.

Επίσης όπως επισημαίνει ο Παπαστάμου (1989) μπορεί η αποφυγή της σύγκρουσης από κοινωνικής ή ψυχολογικής άποψης να ευνοείται, αλλά σε περίπτωση που αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται συστηματικά, ο οργανισμός μπορεί να αποδυναμωθεί όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα αυτή η μέθοδος προάγει την αναβολή, και τη αποφυγή μιας προβληματικής κατάστασης για τα εμπλεκόμενα μέρη (Rahim, 2001).

Η Μέθοδος της Εξομάλυνσης: Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου είναι ότι κάθε εμπλεκόμενη πλευρά ενδιαφέρεται για το συμφέρον του αντιπάλου της, αποσκοπώντας σε μία ειρηνική συνύπαρξη. Η πραγματοποίηση στρατηγικών στόχων δεν αποτελεί προτεραιότητα, ενώ ο διαχειριστής της σύγκρουσης προσπαθεί να υπερτονίσει τα κοινά σημεία μεταξύ των αντίπαλων πλευρών καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά τους (Milton, 1981). Στόχος αυτής της μεθόδου είναι να δημιουργηθεί στον εργασιακό χώρο ένα κλίμα ειρηνικό, το οποίο για να γίνει πραγματικότητα, θα πρέπει να προάγεται η υποχωρητικότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, η συμμόρφωση και μία στάση υποταγής (Behfar et al., 2008). Ωστόσο η ηρεμία που επικρατεί μπορεί να υποκρύπτει το πρόβλημα που υπάρχει, με συνέπεια να υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η σύγκρουση να εκδηλωθεί σε κάποια χρονική στιγμή μελλοντικά. Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα το πρόβλημα που θα δημιουργηθεί μπορεί να είναι πιο σοβαρό. Ο συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης υποστηρίζεται ως ο καταλληλότερος μόνο για βραχυχρόνια διαστήματα και ο χαρακτήρας του είναι πρόσκαιρος.

Αυτή η μέθοδος θεωρείται η πιο κατάλληλη εάν φανερωθεί ένα λάθος, ενώ είναι αναγκαίο η κάθε πλευρά να θέσει τις απόψεις της, ώστε να επέλθει η επίλυση του προβλήματος. Παράλληλα εάν η σύγκρουση αφορά συγκεκριμένο ζήτημα, πρέπει όλοι να προάγουν ένα κλίμα συνεργασίας. Οι απώλειες από τη χρήση αυτής της μεθόδου για τους ηττημένους ελαχιστοποιούνται, ενώ επικρατεί η αρμονία και η σταθερότητα. Παράλληλα κάθε εμπλεκόμενος υπάρχει πιθανότητα να μάθει από τα λάθη που διέπραξε (Chan et al., 2006).

Η μέθοδος του Συμβιβασμού: Ο συμβιβασμός αποτελεί μία από τις βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μάνατζερ, ώστε να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις, προσπαθώντας τουλάχιστον να ικανοποιήσουν την μία εκ των αντιτιθέμενων πλευρών (Chan et al., 2006). Σε αυτή την μέθοδο προσέγγισης κάθε αντίπαλος κρατά τις διαφορετικές του θέσεις, αλλά επιδιώκεται τη εξεύρεση μίας λύσης, η οποία μπορεί να είναι από κοινού αποδεκτή. Ο συμβιβασμός ικανοποιεί την κάθε εμπλεκόμενη στη σύγκρουση πλευρά μερικώς, ενώ καμία δεν θεωρείται ότι νικά ή ηττάται. Σκοπός του συμβιβασμού είναι η εξεύρεση λύσης ώστε να επιλυθεί ικανοποιητικά η σύγκρουση. Συνήθως όταν λαμβάνει χώρα αυτή η μέθοδος προσανατολίζεται στα κοινά σημεία μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών. Ωστόσο καμία από τις εμπλεκόμενες πλευρές δεν θα ικανοποιηθεί πλήρως, κάτι που κατατάσσεται στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένη μεθόδου (Greenberg & Baron, 2013).

Ένα ακόμη μειονέκτημα του συμβιβασμού είναι ότι δεν επιδιώκεται η αντιμετώπιση των αιτών της σύγκρουσης τα οποία μπορεί να υποβόσκουν, εφόσον εστιάζει κυρίως στο να λύσει τη σύγκρουση. Επίσης μπορεί ουσιαστικά να μην οδηγήσει στην επίλυση της σύγκρουσης, ενώ σε καμία περίπτωση εάν εφαρμοστεί αυτή η μέθοδος δεν μπορεί να επωφεληθεί μόνο η μία εμπλεκόμενη πλευρά, ακόμη και αν αυτό αποτελεί την καλύτερη επιλογή. Στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου μπορεί επίσης να συμπεριληφθεί και το γεγονός ότι από τον συμβιβασμό, όλα τα εμπλεκόμενα μέρη μπορεί να δυσαρεστηθούν, κάτι που μπορεί να γίνει είτε κρυφά, είτε φανερά. Παράλληλα, εσφαλμένα επικρατεί η θέση ότι για να μπορέσει να εφαρμοστεί η μέθοδος του συμβιβασμού, θα πρέπει όλες οι συγκρουόμενες πλευρές να είναι ισοδύναμες, ως προς τη θέση που έχουν στον οργανισμό. Επίσης πιστεύεται λανθασμένα ότι ισοδύναμες θα πρέπει να είναι και όσον αφορά τις επικοινωνιακές δυνατότητες, καθώς επίσης και ως προς το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Εάν κάποιο από τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ισχυρότερο, η λύση του συμβιβασμού δεν ενδείκνυται, γιατί ο πιο ισχυρός θα επικρατήσει (Σαΐτης, 2002).

Βασικό στοιχείο της μεθόδου του συμβιβασμού είναι αυτό της διαπραγμάτευσης, η προσπάθεια επίτευξης συμφωνίας, η εξεύρεση λύσης, η οποία θα είναι αποδεκτή αν όχι ικανοποιητική για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Εάν η στοχοθεσία του οργανισμού είναι σημαντική, ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης θεωρείται λειτουργικός. Επίσης ο συγκεκριμένος τρόπος επίλυσης ενδείκνυται εάν τα

συγκρουόμενα μέρη έχουν στόχους που αλληλοεπικαλύπτονται. Επιπροσθέτως θεωρείται η καταλληλότερη λύση, εάν επιδιώκεται η προσωρινή επίλυση ζητημάτων τα οποία είναι πολύπλοκα, όταν υπάρχει πίεση χρόνου και όταν απαιτείται να επέλθει γρήγορη λύση (Σαΐτης, 2002).

Μέθοδος Εξουσίας – Κυριαρχίας: Σε αυτή την περίπτωση ο ισχυρός θα θέσει τους όρους επίλυσης της σύγκρουσης στα εμπλεκόμενα μέρη. Η εξουσία επιβάλλεται ως συνέπεια της ιεραρχίας ή της προσωπικής εξουσίας κάποιων στελεχών (Σαΐτης, 2002).

Εάν η εξουσία είναι συνέπεια της ιεραρχίας, αυτή κατηγοριοποιείται σε νόμιμη, σε εξαναγκαστική και σε δύναμη ανταμοιβής. Στην περίπτωση της ιεραρχίας η εξουσία είναι απρόσωπη, ενώ η δύναμη της, είναι αποτέλεσμα της θέσης που κατέχει εκείνος που την επιβάλλει, δεν αφορά την δυνατότητα επιβολής ενός συγκεκριμένου προσώπου, αλλά είναι συσχετισμένη με την θέση της εξουσίας (Κυρίδης, 1999). Εάν η εξουσία είναι αποτέλεσμα του εξαναγκασμού, το άτομο που την ασκεί μπορεί να επιβάλλει ποινές, ενώ εάν είναι αποτέλεσμα της σχέσης δύναμης- ανταμοιβής, εκείνος που την ασκεί έχει τη δυνατότητα παροχής ανταμοιβών (Keltner et al., 2003).

Εάν η εξουσία έχει προσωπικό χαρακτήρα κατηγοριοποιείται στη δύναμη του ειδικού και σε αυτή της αναφοράς. Στην δύναμη του ειδικού, αυτή είναι αποτέλεσμα της γνώσης, των δεξιοτήτων και της πείρας που διαθέτει εκείνο το άτομο που την ασκεί. Εάν αυτή είναι συνέπεια απόρροιας, τότε σχετίζεται με την επιθυμία του υφιστάμενου προσωπικού να ταυτιστεί με τον ηγέτη (Σαΐτης, 2002).

Αυτή η μέθοδος πλεονεκτεί αλλά και μειονεκτεί. Ως προς τα πλεονεκτήματα της βοηθά, ώστε η σύγκρουση να επιλύεται γρηγορότερα, ενώ επιβεβαιώνεται και η κατάσταση μιας δομής εξουσίας που εμπεριέχεται στον οργανισμό. Από την άλλη πλευρά μειονεκτεί μιας και δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα αίτια που προκάλεσαν τη σύγκρουση, ενώ η λύση η οποία είναι επιβεβλημένη μπορεί να προκαλέσει άλλη μελλοντική σύγκρουση, η οποία μάλιστα μπορεί να είναι σοβαρότερη. Λόγω του γεγονότος ότι υπάρχουν νικητές και ηττημένοι, σε πολλές περιπτώσεις ελαττώνεται η εσωτερική συνοχή των ομάδων του οργανισμού. Εάν όλοι οι εμπλεκόμενοι θεωρούν ότι η επιβεβλημένη λύση είναι άδικη, τότε νιώθουν στο σύνολο τους ότι έχουν ηττηθεί (Follett, 1973).

Στα αρνητικά πρέπει να αναφέρουμε ότι δημιουργεί πολωτικό κλίμα, αυξάνει την αντιπαλότητα, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούνται εξουσιαστικά παιχνίδια για την επίτευξη των στόχων. Ένα πρέπει άμεσα και αποφασιστικά να δοθεί λύση σε ένα σημαντικό πρόβλημα, τότε η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται και ιδίως στην περίπτωση που πρέπει να παρθούν μέτρα τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από δημοφιλία (Follett, 1973).

Η μέθοδος της συνεργασίας – άμεσης αντιμετώπισης: Σε αυτή την προσέγγιση λαμβάνονται υπόψη οι πιθανοί ενδοιασμοί και οι επιφυλακτικότητες των συγκρουόμενων μερών. Η συγκεκριμένη μέθοδος, εστιάζει στην επίλυση των αιτιών που προκάλεσαν τη σύγκρουση, αλλά και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και όχι των εμπλεκόμενων μερών (Follett, 1973).

Εάν τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν στάση ευνοϊκή και επικοινωνούν μεταξύ τους, μπορεί να ξεπεράσουν τα τυχόν προβλήματα και να βρουν την καλύτερη λύση για όλους. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της μεθόδου είναι το στοιχείο της αντιπαράθεσης και της ανοιχτής συζήτησης των προβλημάτων που υπάρχουν. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας θα πρέπει ο διευθυντής που συνήθως είναι ο διαχειριστής, να προβεί σε κάποιες ενέργειες. Για παράδειγμα θα πρέπει να αντιληφθεί ένα οι εργαζόμενοι έχουν κατανοήσει τη στοχοθεσία του οργανισμού και θα πρέπει να προσφέρει τη συνεργασία για να καταλάβουν οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση ότι μόνο έτσι θα πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Τέλος θεωρείται αναγκαίο τα συγκρουόμενα μέρη να αναπτύξουν ένα κλίμα συναίνεσης και δέσμευσης, ώστε να υπάρξει συγκερασμός των διαφορετικών συμφέρον (Rahim, 2001).

2.5 Η Κουλτούρα και το Κλίμα της Σχολικής Μονάδας ως Μέσο για την Αντιμετώπιση της Σύγκρουσης

Η κουλτούρα ως έννοια γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνθετο πλαίσιο το οποίο αφορά το γνωστικό υπόβαθρό, τις δοξασίες, τους ηθικούς κανόνες, τα ήθη και τα έθιμα και γενικότερα το σύνολο των ικανοτήτων και των συνηθειών που έχει αποκτήσει ένα άτομο, ως μέλος του κοινωνικού συνόλου. Εντός της κοινωνίας υπάρχουν διαφορετικά και ποικίλα είδη από κουλτούρες, εφόσον αυτή είναι άμεσα

συσχετισμένη με την ύπαρξη του ανθρώπου. Η κουλτούρα είναι συνδεδεμένη με πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής αφορώντας μεταξύ άλλων, την επαγγελματική ζωή καθώς και τον τομέα της εκπαίδευσης οποιουδήποτε οργανισμού. Η κουλτούρα στο πλαίσιο ενός οργανισμού γίνεται επομένως κατανοητή ως ένα σύνολο κοινών κατευθύνσεων, τις οποίες ακολουθούν όσοι εργάζονται μέσα σε αυτόν και το οποίο προσφέρει στον οργανισμό τη δική του ταυτότητα (Hoy& Miskel, 2008).

Εφόσον τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς είναι φυσικό να έχουν και αυτά τη δική τους κουλτούρα. Ως σχολική κουλτούρα ορίζεται το σύνολο των αξιών και των πιστεύω που έχουν τα μέλη του σχολείου, ενώ πολλοί επιστήμονες στα προαναφερόμενα συμπληρώνουν, ότι στη σχολική κουλτούρα περιλαμβάνονται επίσης ο σεβασμός και η ιεραρχία καθώς και το πλαίσιο των δομών του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Σε πολλές περιπτώσεις η σχολική κουλτούρα συνδέεται επίσης με το επίπεδο της τεχνολογίας που περιλαμβάνεται σε ένα σχολείο, την υλικοτεχνική υποδομή του, το καταστατικό του, ο τρόπος με τον οποίο αυτή διοικείται, ζητήματα ιεραρχίας και ανάθεσης καθηκόντων και ρόλων, καθώς επίσης και το επίπεδο των γνώσεων και των εμπειριών των εμπλεκόμενων μελών (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Η εικόνα του σχολείου και ο τρόπος λειτουργίας του επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την σχολική του κουλτούρα του, μιας και η τελευταία του δίνει ή δεν του δίνει τη δυνατότητα να υιοθετήσει πρότυπα συμπεριφοράς και νόρμες, όπως είναι παραδείγματος χάριν η υιοθέτηση κοινών οραμάτων, στόχων, καθώς επίσης και η ανάπτυξη ενός υγιούς κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών του (Πασιαρδής, 2004).

Το κοινό πλαίσιο συμπεριφοράς αφορά στοιχεία όπως αυτό της συνυπευθυνότητας των μελών του οργανισμού, την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος, την προσπάθεια για τη συνεχή βελτίωση του οργανισμού, την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών, τον σεβασμό, την κατανόηση και την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επίσης θα μπορούσε να αναφερθούν η σωστή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, η αναγνώριση του κάθε μέλους και της συμβολής του σε αυτή και η αλληλοεκτίμηση (Πασιαρδής, 2004).

Η σημασία της σχολικής κουλτούρας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να διαμορφώσει αξίες και θετικές στάσεις όσον αφορά τις αλλαγές τις οποίες καλείται να πραγματοποιήσει και στις οποίες πρέπει να συμμετέχουν ενεργά τα μέλη του. Επίσης η σχολική κουλτούρα μπορεί να συμβάλλει ώστε το σχολείο να αποκτήσει ένα σύστημα αξιών το οποίο να είναι αποδεκτό από τα μέλη του και να προάγει τη συνεργασία και τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων, ώστε να καταφέρει να γίνει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο (Κούλα, 2011).

Η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική αλλά βρίσκεται συνεχώς σε μία κατάσταση μεταβολής επηρεαζόμενη από το σύνολο των αλλαγών, οι οποίες επισυμβαίνουν τόσο όσον αφορά το εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, ενώ συνδέεται άμεσα και με τους στόχους που θέτει το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Για να βελτιωθεί ποιοτικά η σχολική κουλτούρα και να βοηθήσει στην επίλυση των όποιων συγκρούσεων αναπτυχθούν εντός του σχολείου, πρέπει να προωθηθεί σημαντικά ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών του και εκείνο το πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο προάγει κοινούς στόχους, θα βοηθά στην ενεργοποίηση της συμμετοχής, θα προωθεί την αλληλοϋποστήριξη και την αναγνώριση κάθε μέλους του σχολείου είτε αφορά την μαθητική, είτε την εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιαρδής, 2004).

Όλα τα παραπάνω βοηθούν στη προώθηση της συνεργατικής κουλτούρας εντός του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται, τους δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν νέες καινοτόμες τεχνικές και πρακτικές και να προωθήσουν αποτελεσματικά την διδασκαλία τους, ενώ να περιορίσουν όσο το δυνατόν την πιθανότητα συγκρούσεων εντός του σχολείου (Πασιαρδής, 2004) ή εάν αυτές ξεσπάσουν να μπορέσουν να τις διαχειριστούν και να λειτουργήσουν προς όφελος του οργανισμού.

Η επικράτηση μίας ορθής σχολικής κουλτούρας βοηθά κάθε σχολική μονάδα να δημιουργήσει ένα δίκτυ ασφαλείας, ώστε να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις που θα προκύψουν αποτελεσματικά και να ενεργοποιήσει όλους εκείνους τους μηχανισμούς που θα βοηθήσουν τα συγκρουόμενα μέλη μετά το τέλος της σύγκρουσης να προωθήσουν τη συνεργασία και την ανατροφοδότηση μεταξύ τους, ώστε να εντοπίσουν τις αιτίες της σύγκρουσης και να εξαλείψουν αντίστοιχες καταστάσεις στο

μέλλον. Μέσω της ανάπτυξης μίας συνεργατικής κουλτούρας, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας θα ενδυναμωθούν, θα εξαλειφθούν οι αντιθέσεις, θα αξιοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι πόροι του οργανισμού και τα μέσα που αυτός διαθέτει. Επίσης θα κατανεμηθούν ορθά τα καθήκοντα και οι δραστηριότητες που πρέπει να πραγματοποιηθούν, ενώ το κάθε μέλος θα γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), ανασταλτικά για την δημιουργία συγκρούσεων.

Η ομαδική κουλτούρα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν να προάγουν την μεταξύ τους εμπιστοσύνη οδηγώντας τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Η παραπάνω κατάσταση έχει σαν συνέπεια την επίλυση των συγκρούσεων που προκύπτουν με δημοκρατικό τρόπο, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος (Παρασκευόπουλος, 2008).

Ως προς το σχολικό κλίμα αυτό ορίζεται ως τα εσωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σχολικής μονάδας, τα οποία ασκούν επιρροή στον τρόπο συμπεριφοράς των μελών της και της δίνουν τη δυνατότητα όπως και η σχολική κουλτούρα να διαφοροποιείται από άλλες σχολικές μονάδες (Hoy & Miskel, 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα συμβάλλουν, ώστε ο οργανισμός να συνθέσει την εσωτερική του ταυτότητα, δηλαδή να διαμορφώσει σχολικό κλίμα. Το τελευταίο μπορεί να είναι είτε ευχάριστο και δημιουργικό, είναι αρνητικό και απωθητικό. Μπορεί είτε να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την εκπαιδευτική και τη μαθητική κοινότητα, είτε ακριβώς το αντίθετο (Ανθοπούλου, 1999). Το σχολικό κλίμα ωστόσο επηρεάζεται από μία σειρά σημαντικών παραμέτρων, οι οποίοι αφορούν τον ψυχολογικό και τομέα ακαδημαϊκό τομέα και σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Το τελευταίο επίσης επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική και την μαθητική κοινότητα, καθώς και τον τρόπο πραγματοποίησης των καθηκόντων τους (Πασιαρδής 2004).

Το σχολικό κλίμα δέχεται επιρροή και από τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η σχολική εξουσία εντός του σχολείου, από τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και από τους στόχους που έχει αυτό θέσει και ιδίως οι εκπαιδευτικοί (Σαΐτης, 2008). Επίσης το σχολικό κλίμα δέχεται επιρροή και από την ποιότητα της

σχέσης της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, αλλά και της σχέση των τελευταίων με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές ακόμη και με την τοπική κοινωνία (Κούλα, 2011).

Όταν εντός της σχολικής μονάδας επικρατεί θετικό κλίμα τότε τα μέλη της συνεργάζονται αρμονικά, θέτουν κοινούς στόχους, επικρατεί ένα κλίμα συναδελφικότητας. Όταν αντιθέτως το κλίμα που επικρατεί είναι αρνητικό τότε επικρατούν αισθήματα απογοήτευσης, οι σχέσεις φθείρονται και οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

2.6 Ο Ρόλος του Διευθυντή ως Διαχειριστή της Σχολικής Σύγκρουσης

Ο διευθυντής κάθε σχολείου αντιπροσωπεύει την κορυφή της σχολικής εξουσίας και είναι συνήθως επιφορτισμένος με αρκετούς και απαιτητικούς ρόλους, ενώ στόχος του είναι η σχολική μονάδα να λειτουργεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Ανάμεσα στα πολλά καθήκοντά που έχει, εντάσσεται και αυτό της διαχείρισης των συγκρούσεων οι οποίες μπορεί να προκύψουν εντός του σχολείου. Όπως αναφέρουν οι Huffstuter et al. (1996), δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός τρόπος για την πιο κατάλληλη προσέγγιση του ζητήματος των συγκρούσεων. Κάθε διευθυντής στην προσπάθειά του να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός εφαρμόζει διάφορες στρατηγικές επίλυσης μίας σύγκρουσης αναλόγως με τις επικρατούσες συνθήκες. Πολλές φορές μάλιστα κάνει συνδυασμούς αυτών των στρατηγικών για να έχει το καλύτερο αποτέλεσμα.

Όπως επισημάνθηκε οι συγκρούσεις είναι παρούσες σε κάθε οργανισμό, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις μπορούν να τον ωφελήσουν, εάν η διαχείριση τους γίνει με ορθό τρόπο. Ο διάλογος και η αντιπαράθεση μετά από την επίλυση μίας σύγκρουσης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη μπορεί να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ποιότητας και του επιπέδου απόδοσης του οργανισμού (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Το ξέσπασμα μίας σύγκρουσης πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι το φυσιολογικό και από τους διαχειριστές της σχολικής μονάδας, ενώ πρέπει αυτές να αξιοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν δημιουργικά για τον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004).

Όταν η σύγκρουση συμβαίνει ο διευθυντής/διαχειριστής πρέπει να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να τεθούν σε λειτουργία μία σειρά ικανοτήτων, τις οποίες πρέπει να διαθέτει για να μπορέσει να κάνει εκτίμηση της σοβαρότητας της σύγκρουσης, επιδιώκοντας παράλληλα να παρακινήσει τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις. Παράλληλα να ενθαρρύνει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας να συμμετέχουν στην επίλυση της σύγκρουσης, και να ενεργοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές και πρακτικές, ώστε να διαχειριστεί ωφέλιμα για τον οργανισμό της σύγκρουση και να ελέγξει τις συνέπειες της. Η δεκτικότητα τους όσον αφορά την διενέργεια διαλόγου και την υποστηρικτικότητα τους στο σύνολο των εμπλεκόμενων μερών, πρέπει να συγκαταλέγεται εντός των προτεραιοτήτων του (Σαΐτης, 2008).

Σε πρακτικό επίπεδο ο διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει διάφορες τακτικές ώστε να περιορίσει τις συγκρούσεις εντός του σχολείου ή ακόμη και να τις προλάβει. Για παράδειγμα θα μπορούσε να καθορίσει με λεπτομέρεια τα καθήκοντα της κάθε θέσης εργασίας του σχολείου, να γνωρίζει τόσο τις σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, όσο και τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Να προσδιορίσει με σαφήνεια τους στόχους του οργανισμού και να εφαρμόσει ανταμοιβές για την επίτευξη τους προς τους εμπλεκόμενους (Σαρμανιώτης, 2005). Η οριοθέτηση των στόχων του σχολείου αποτελούν από τις πρώτες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί ο διευθυντής του σχολείου και η δημιουργία κατάλληλων χρονοδιαγραμμάτων και ο καθορισμός των αναγκών του σχολείου.

Επίσης ο διευθυντής ως διαχειριστής της σύγκρουσης θα πρέπει να διαθέτει διαπραγματευτικές ικανότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αμβλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Αργυρόπουλου, 2010). Η ανάπτυξη ορθής επικοινωνίας μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευτικών καθώς και των τελευταίων μεταξύ τους, βοηθά στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος για ζητήματα του σχολείου αλλά και για ζητήματα που αφορούν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Η ανάπτυξη μίας ορθής διαπροσωπικής επικοινωνίας θα λειτουργήσει βοηθητικά, ώστε να επιλυθούν οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των τελευταίων με τον διευθυντή (Κιρκιγιάννη, 2011). Η επικοινωνιακή ικανότητα του διευθυντή μάλιστα στο πλαίσιο του σχολείου είναι πολύ σημαντική γιατί πρόκειται για έναν οργανισμό που το ανθρώπινο στοιχείο είναι πολύ έντονο (Νικολαΐδου και συν., 2010).

Όπως αναφέρεται σε πληθώρα ερευνών η δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικής συμπεριφοράς από τον διαχειριστή της σύγκρουσης θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας για να μπορέσει ο τελευταίος να διαχειριστεί τη σύγκρουση αποτελεσματικά (Κούλα, 2011). Ωστόσο η πρόληψη των συγκρούσεων αποτελεί έναν από τους κυριότερους τρόπους αντιμετώπισης της δημιουργίας άσχημου κλίματος μέσα στο σχολείο. Ο διευθυντής επομένως θα πρέπει να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προλαμβάνει τις συγκρούσεις ή να τις επιλύσει όσο τον δυνατόν πιο έγκαιρα, ώστε να μην λειτουργήσουν δυσλειτουργικά για τον οργανισμό δημιουργώντας του προβλήματα. Η προσωπική βελτίωση και η υιοθέτηση διαθρωτικών μέτρων, η ένταξη εντός της σχολικής κουλτούρας νέων προτύπων συμπεριφοράς, βοηθούν τον διευθυντή για την επιτυχή διευθέτηση των συγκρούσεων (Μαυραντζά, 2011).

Για να καταφέρει ένας διευθυντής να προλάβει την εκδήλωση κάποιας σύγκρουσης θεωρείται βασική προϋπόθεση να γνωρίζει τις ανάγκες των μελών του σχολείου, να τους επιτρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλία σε διάφορα ζητήματα και να εκφράσουν την άποψη τους. Να προσπαθεί να γνωρίζει πιθανά προβλήματα που μπορεί να τους απασχολούν και να τους αναθέτει εκείνα τα καθήκοντα τα οποία είναι σε θέση να υλοποιήσουν σύμφωνα με τις ικανότητες και τις γνώσεις τους. Η ενεργοποίηση επίσης της ενσυναίσθησης αποτελεί ένα από τα προσόντα τα οποία πρέπει να έχει ένας διευθυντής, ώστε να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση των μελών της σχολικής μονάδας και τα πιθανά κίνητρα τα οποία μπορεί να τους ενέπλεξαν εντός μίας σύγκρουσης (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με τις έως τώρα διεξαχθείσες έρευνες στα ελληνικά σχολικά περιβάλλοντα, οι Έλληνες διευθυντές συνηθίζουν να χρησιμοποιούν ως πιο αποτελεσματική λύση για την επίλυση των συγκρούσεων την στρατηγική του συμβιβασμού, ενώ δευτερευόντως προτιμούν να προλαμβάνουν τις συγκρούσεις πριν αυτές δημιουργηθούν. Η στρατηγική του συμβιβασμού ωστόσο επιλέγεται μιας και με αυτή την τακτική δεν υπάρχουν νικητές και χαμένοι μετά το τέλος της σύγκρουσης, ενώ ο διευθυντής θεωρείται ευχάριστος στα μάτια των συγκρουόμενων πλευρών, αφού επιδιώκει να ικανοποιήσει και να ευχαριστήσει κάθε πλευρά διατηρώντας με αυτό τον τρόπο καλή σχέση με όλα τα μέλη του σχολείου (Balay, 2006).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία όσον αφορά την έρευνα στηρίχθηκε σε ποσοτική μεθοδολογία. Η τελευταία δίνει τη δυνατότητα στον εκάστοτε ερευνητή να διερευνήσει συστηματικά φαινόμενα και να μετρήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά τους, που τον ενδιαφέρουν διαμέσου της ποσοτικής οδού, ειδικότερα στην περίπτωση που το δείγμα είναι μεγάλο σε μέγεθος (Robson, 2007).

Η ερευνήτρια αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την ποσοτική έρευνα για την ανάλυση του δείγματος της, μιας και κατέληξε στο ότι αυτή πληροί μία σειρά σημαντικών πλεονεκτημάτων σε σχέση με άλλες μεθόδους ανάλυσης, επιτρέποντας της να καταλήξει σε αξιόπιστα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος επέτρεψε στην ερευνήτρια, να διαχειριστεί το δείγμα της μιας και αυτό ήταν σημαντικό από άποψη μεγέθους, ενώ παράλληλα τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με αποτελεσματικό τρόπο. Η ποσοτική έρευνα επίσης έχει ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα τόσο την αυστηρότητα της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθηθεί από τον ερευνητή, όσο και την ύπαρξη ενός προκαθορισμένου ερευνητικού σχεδιασμού, κάτι που επέτρεψε στην ερευνήτρια να έχει σε σημαντικό βαθμό προσχεδιάσει την έρευνα που θα ακολουθήσει, ώστε να περιορίσει όσο το δυνατόν περισσότερο τα εμπόδια που θα μπορούσαν να εμφανιστούν κατά την ερευνητική διαδικασία (Robson, 2007). Επιπλέον μέσω της ποσοτικής μεθόδου επιτράπη στην ερευνήτρια να ελέγξει με εμπειρικό τρόπο τις προδιατυπωμένες ερευνητικές υποθέσεις που είχε θέσει για την παρούσα εργασία, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης (Κυριαζή, 2006).

Το ειδικότερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διενέργεια της ποσοτικής μεθόδου ήταν ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Βασικό κίνητρο για την επιλογή του ερωτηματολογίου, αποτέλεσε ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του και το κόστος διενέργειας της διαδικασίας. Το ερωτηματολόγιο δεν απαιτεί ο συμμετέχων να αφιερώσει πολύ χρόνο για τη συμπλήρωση του, ενώ επίσης δεν είναι κοστοβόρο. Ένα ακόμη κίνητρο της επιλογής του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου αποτέλεσε το γεγονός ότι μπορεί ταυτόχρονα να διανεμηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Επιπλέον τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν είναι αντικειμενικά και αξιόπιστα, μιας και ο ερευνητής δεν

παρεμβαίνει καθόλου στη διαδικασία συμπλήρωσης του. Παράλληλα η ποσοτικοποίηση των στοιχείων μπορούσε να διενεργηθεί εύκολα και αξιόπιστα, μιας και οι απαντήσεις ήταν καθορισμένες (Bryman, 2017).

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) της μελέτης αποτελούταν από είκοσι δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων θεωρήθηκε ως ο καταλληλότερος μιας και επέτρεπε στους συμμετέχοντες έναν βαθμό ευελιξίας ως προς τις απαντήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα τους περιόριζε ως προς το εύρος των απαντήσεων που θα έδιναν, επιτρέποντας στην ερευνήτρια να κωδικοποιήσει τα αποτελέσματα της και να τα ποσοτικοποιήσει (Bryman, 2017).

Η ερευνήτρια επισκέφθηκε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Ηρακλείου Κρήτης για τη διενέργεια της έρευνας της, η οποία πραγματοποιήθηκε από τις 26 Σεπτεμβρίου 2018 έως τις 18 Δεκεμβρίου 2018 και από τις 17 Ιανουαρίου έως τις 19 Φεβρουαρίου 2019. Σε αυτό το χρονικό διάστημα διαμοίρασε 283 ερωτηματολόγια εκ των οποίων της επεστράφησαν 200. Το δείγμα απαρτιζόταν από εκπαιδευτικούς τυπικής αγωγής και συγκεκριμένα 78 άνδρες και 122 γυναίκες. Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, εν συνεχεία τα δεδομένα τους κωδικοποιήθηκαν με την μέθοδο του spss και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα.

Στόχος της ερευνήτριας ήταν μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας να απαντήσει στα εξής τρία ερευνητικά της ερωτήματα :

- Ποιες είναι οι αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι οι συνηθέστεροι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;
- Πώς επηρεάζουν οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών την λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Ολοκληρώνοντας την παράθεση της μεθοδολογίας της έρευνας, πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη διενέργεια της υπήρξαν μία σειρά περιορισμών που δυσκόλεψαν την διαδικασία πραγματοποίησης της. Το βασικό εμπόδιο ήταν η άρνηση αρκετών εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους διανεμήθηκαν ή η συνεχής αναβολή της διαδικασίας συμπλήρωσης τους, με συνέπεια να μην είναι τόσο εύκολη η συγκέντρωση των δεδομένων, όπως θεωρούσε η ερευνήτρια αρχικά. Το δεύτερο σημαντικό εμπόδιο οφείλεται στο γεγονός ότι η διαδικασία ανάλυσης των

δεδομένων με το στατιστικό πακέτο του spss είναι αρκετά δύσκολη για ερευνητές κοινωνικών επιστημών, όπως η γράφουσα, μιας και δεν υπάρχει μεγάλη εξοικείωση με τις στατιστικές μεθόδους.

3.2 Αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας

Ο πληθυσμός του δείγματος που συλλέχθηκε από την έρευνα του ερωτηματολογίου, αποτελείται από 200 στοιχεία. Από τον παρακάτω πίνακα 1 παρατηρούμε ότι το 39% του δείγματος αποτελείται από άνδρες και το 61% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αντρας	78	39,0	39,0	39,0
	γυναίκα	122	61,0	61,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις συχνότητες των ηλικιακών ομάδων του δείγματος. Παρατηρούμε ότι το 18% του δείγματος αποτελείται από άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30, το 21% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, το 35% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, και τέλος το 26% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών.

Πίνακας 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	κάτω από 30	36	18,0	18,0	18,0
	31-40	42	21,0	21,0	39,0
	41-50	70	35,0	35,0	74,0
	πάνω από 51	52	26,0	26,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Από τον παρακάτω πίνακα 3 βλέπουμε τις συχνότητες που εμφανίζονται στην έρευνα οι τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών. Το 10% του δείγματος φαίνεται να κατέχει πτυχίο εξομοίωσης, το 49% φαίνεται πως διαθέτει δεύτερο πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ και αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό για την συγκεκριμένη κατηγορία. Το 10% φαίνεται να έχει περάσει από μετεκπαίδευση. Σε ποσοστό 27% οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διακρίνουμε πως διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο και το 4% διαθέτει και διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	πτυχίο εξομοίωσης	20	10,0	10,0	10,0
	δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	98	49,0	49,0	59,0
	μετεκπαίδευση	20	10,0	10,0	69,0
	μεταπτυχιακό	54	27,0	27,0	96,0
	διδακτορικό	8	4,0	4,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο παρακάτω πίνακας 4 εμφανίζει τις συχνότητες της σχέσης εργασίας που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός που αποκρίθηκε στην έρευνα. Έτσι το 58,5% που απάντησε στην έρευνα μας, φαίνεται να διαθέτει μόνιμη θέση, το 32% φαίνεται να είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και τέλος το 9,5% είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στην σχολική μονάδα που εργάζονται.

Πίνακας 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μόνιμος	117	58,5	58,5	58,5
	αναπληρωτής	64	32,0	32,0	90,5
	ωρομίσθιος	19	9,5	9,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 5 εμφανίζει τις συχνότητες για την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκαν στην έρευνα. Έτσι το 81% στην έρευνα μας αποτελείται από δασκάλους, το 3% από γυμναστές, το 4,5% από εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, το 2% από μουσικούς, το 2,5% από εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής, το 3% από εικαστικούς και το 4% από εκπαιδευτικούς πληροφορικής.

Πίνακας 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	δάσκαλος	162	81,0	81,0	81,0
	γυμναστής	6	3,0	3,0	84,0
	ξένων γλωσσών	9	4,5	4,5	88,5
	μουσικής	4	2,0	2,0	90,5
	θεατρικής αγωγής	5	2,5	2,5	93,0
	εικαστικών	6	3,0	3,0	96,0
	πληροφορικής	8	4,0	4,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Από τον πίνακα 6 διακρίνουμε τις συχνότητες για τα έτη προϋπηρεσίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα. Το 23,5% διαθέτει λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας, το 22% διαθέτει από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας, το 26% φαίνεται να διαθέτει από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, το 15% έχει από 21 έως 25 έτη προϋπηρεσίας και τέλος το 13,5% φαίνεται πως διαθέτει πάνω από 26 έτη προϋπηρεσία.

Πίνακας 6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	47	23,5	23,5	23,5
	11-15	44	22,0	22,0	45,5
	16-20	52	26,0	26,0	71,5
	21-25	30	15,0	15,0	86,5
	πάνω απο 26	27	13,5	13,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο παρακάτω πίνακας 7 εμφανίζει τις συχνότητες για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα. Έτσι το 24,5% διαθέτει από 1 έως 5 έτη υπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα, το 18,5% διαθέτει από 6 έως 10 έτη στην ίδια σχολική μονάδα, το 44,5% διαθέτει από 11 έως 15 έτη στην ίδια σχολική μονάδα, το 11,5% διαθέτει από 16 έως 20 έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα και το 1% διαθέτει πάνω από 21 έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.

Πίνακας 7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	49	24,5	24,5	24,5
	6-10	37	18,5	18,5	43,0
	11-15	89	44,5	44,5	87,5
	16-20	23	11,5	11,5	99,0
	21+	2	1,0	1,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 8 μας δίνει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την ερώτηση 8, η οποία είναι «Ως εργαζόμενος/η διατηρείτε καλή σχέση με τους συναδέλφους σας;». Το 2,5% των εκπαιδευτικών απάντησε στην ερώτηση 8 την επιλογή καθόλου, το 11% απάντησε πως διατηρεί ελάχιστα καλή σχέση με τους συναδέλφους, το 44,5% απάντησε πως έχει μέτρια σχέση με τους συναδέλφους, το 30% φαίνεται να διατηρεί αρκετά καλή σχέση με τους συναδέλφους, και το 12% διατηρεί πολύ καλή σχέση με τους συναδέλφους του.

Πίνακας 8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	2,5	2,5	2,5
	ελάχιστα	22	11,0	11,0	13,5
	μέτρια	89	44,5	44,5	58,0
	αρκετά	60	30,0	30,0	88,0
	πολύ	24	12,0	12,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 9 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση 9 «Στον χώρο εργασίας σας υπάρχουν άτυπες ομάδες (κλίκες) μεταξύ των εργαζομένων;». Έτσι το 2,5% απάντησε πως δεν υπάρχουν καθόλου οι κλίκες, το 19% υποστηρίζει πως υπάρχουν ελάχιστα, το 43,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως σε μέτριο επίπεδο υπάρχουν κλίκες στον εργασιακό τους περιβάλλον, το 19% υποστηρίζει πως υπάρχουν αρκετά κλίκες στο χώρο εργασίας τους, και τέλος το 16% φαίνεται να υποστηρίζει πως υπάρχουν πολύ οι άτυπες ομάδες στην εργασία τους.

Πίνακας 9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	2,5	2,5	2,5
	ελάχιστα	38	19,0	19,0	21,5
	μέτρια	87	43,5	43,5	65,0
	αρκετά	38	19,0	19,0	84,0
	πολύ	32	16,0	16,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 10 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου «Πόσο αισθάνεστε να βιάζεστε από άτομα του εργασιακού σας περιβάλλοντος;». Έτσι το 2,5% φαίνεται να μην βιάζεται καθόλου από άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος, το 20% των εκπαιδευτικών φαίνεται να βιάζεται ελάχιστα, το 18,5% δηλώνει πως βιάζεται μέτρια από άτομα του εργασιακού του περιβάλλοντος, το 51% των εκπαιδευτικών βιάζεται αρκετά από άτομα στην εργασία του και τέλος το 8% των εκπαιδευτικών της έρευνας, βιάζεται αρκετά από τα άτομα στην εργασία του.

Πίνακας 10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	2,5	2,5	2,5
	ελάχιστα	40	20,0	20,0	22,5
	μέτρια	37	18,5	18,5	41,0
	αρκετά	102	51,0	51,0	92,0
	πολύ	16	8,0	8,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 11 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων της ερώτησης 11 του ερωτηματολογίου «Πόσο ελεύθερος/η αισθάνεστε να δράσετε στο χώρο εργασίας σας;». Το 2% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως δεν νιώθουν καθόλου ελεύθεροι στο εργασιακό περιβάλλον, το 14,5% αισθάνεται ελάχιστα ελεύθεροι, το 34,5% αισθάνονται μέτρια ελεύθεροι στο να δράσουν στο εργασιακό περιβάλλον, το 44,5% των εκπαιδευτικών αισθάνονται αρκετά ελεύθεροι στην εργασία τους να δρουν και το 4,5% φαίνεται να αισθάνονται πολύ ελεύθεροι να δρουν στο εργασιακό περιβάλλον τους.

Πίνακας 11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	2,0	2,0	2,0
	ελάχιστα	29	14,5	14,5	16,5
	μέτρια	69	34,5	34,5	51,0
	αρκετά	89	44,5	44,5	95,5
	πολύ	9	4,5	4,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Στον πίνακα 12 εμφανίζονται οι συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου «Πόσο συχνά παρατηρείται φαινόμενα συγκρούσεων στο χώρο εργασίας σας;». Σε ποσοστό 4% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρούν καθόλου φαινόμενα συγκρούσεων στην εργασία τους, το 8,5% παρατηρεί ελάχιστα φαινόμενα συγκρούσεων, το 34% υποστηρίζει ότι παρατηρούν σε μέτριο βαθμό φαινόμενα συγκρούσεων στην εργασία τους, το 44,5% που αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστό στην συγκεκριμένη ερώτηση, υποστηρίζει πως παρατηρούνται αρκετές συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον και τέλος το 9% θεωρεί ότι στο εργασιακό τους περιβάλλον εμφανίζονται πολύ συχνά φαινόμενα συγκρούσεων.

Πίνακας 12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	4,0	4,0	4,0
	ελάχιστα	17	8,5	8,5	12,5
	μέτρια	68	34,0	34,0	46,5
	αρκετά	89	44,5	44,5	91,0
	πολύ	18	9,0	9,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Οι πίνακες 13 έως 23 αφορούν τις συχνότητες απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το ποιες είναι οι αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο πίνακας 13 μας δίνει τη συχνότητα των απαντήσεων για την αιτία «Κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών». Σε ποσοστό 49,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 32,5% επέλεξαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 8% απάντησαν την επιλογή 3, σε ποσοστό 5% επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί την επιλογή 4 και σε ποσοστό πάλι 5% επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	99	49,5	49,5	49,5
	2	65	32,5	32,5	82,0
	3	16	8,0	8,0	90,0
	4	10	5,0	5,0	95,0
	5	10	5,0	5,0	100,0
Total	200	100,0	100,0		

Ο πίνακας 14 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αιτία «Περιορισμένοι πόροι (σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό)». Σε ποσοστό 39,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 31% απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 18,5% απάντησαν οι εκπαιδευτικοί την επιλογή 3, σε ποσοστό 5,5% επέλεξαν την επιλογή 4 και τέλος σε ποσοστό 5,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 5.

Πίνακας 14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	79	39,5	39,5	39,5
	2	62	31,0	31,0	70,5
	3	37	18,5	18,5	89,0
	4	11	5,5	5,5	94,5
	5	11	5,5	5,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αιτία «Διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις – κουλτούρα». Σε ποσοστό 21% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 16% απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 45,5% απάντησαν στην επιλογή 3, σε ποσοστό 8,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 4 και σε ποσοστό 9% απάντησαν την επιλογή 5.

Πίνακας 15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	21,0	21,0	21,0
	2	32	16,0	16,0	37,0
	3	91	45,5	45,5	82,5
	4	17	8,5	8,5	91,0
	5	18	9,0	9,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 16 εμφανίζει τις συχνότητες απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αιτία «Συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ των μελών». Έτσι σε ποσοστό 1,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 1 για την αιτία που εξετάζουμε σε αυτή την παράγραφο, σε ποσοστό 9% απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 22,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 3, σε ποσοστό 19,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 4 και τέλος σε ποσοστό 47,5% οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει την επιλογή 5.

Πίνακας 16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,5	1,5	1,5
	2	18	9,0	9,0	10,5
	3	45	22,5	22,5	33,0
	4	39	19,5	19,5	52,5
	5	95	47,5	47,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 17 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της έρευνας για την αιτία «Ασαφής καθορισμός καθηκόντων και ευθύνης». Έτσι σε ποσοστό 24% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 21,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 28,5% επέλεξαν την επιλογή 3, σε ποσοστό 12,5% από τους εκπαιδευτικούς στην συγκεκριμένη αιτία απάντησαν την επιλογή 4 και τέλος, το 13,5% επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	48	24,0	24,0	24,0
	2	43	21,5	21,5	45,5
	3	57	28,5	28,5	74,0
	4	25	12,5	12,5	86,5
	5	27	13,5	13,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 18 παρουσιάζει τις συχνότητες απαντήσεων για την αιτία «Άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων». Το 8,5% των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη αιτία απάντησαν την επιλογή 1, το 26% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 2, το 10,5% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 3, το 22,5% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 4 και σε ποσοστό 32,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	8,5	8,5	8,5
	2	52	26,0	26,0	34,5
	3	21	10,5	10,5	45,0
	4	45	22,5	22,5	67,5
	5	65	32,5	32,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 19 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αιτία «Κατανομή τάξεων». Έτσι το 48,5% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 1, το 27,5% απάντησε την επιλογή 2, το 13% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 3, το 4,5% απάντησε την επιλογή 4 και τέλος το 6,5% των εκπαιδευτικών για την αιτία που εξετάζουμε σε αυτή την περίπτωση, επέλεξε την επιλογή 5.

Πίνακας 19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	97	48,5	48,5	48,5
	2	55	27,5	27,5	76,0
	3	26	13,0	13,0	89,0
	4	9	4,5	4,5	93,5
	5	13	6,5	6,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 20 εμφανίζει τα αποτελέσματα συχνοτήτων για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην αιτία «Τρόπος διοίκησης από το διευθυντή του σχολείου». Έτσι το 29,5% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 1, το 30% την επιλογή 2, το 10,5% απάντησαν την επιλογή 3, το 10,5% επίσης επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 19,5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 5.

Πίνακας 20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	29,5	29,5	29,5
	2	60	30,0	30,0	59,5
	3	21	10,5	10,5	70,0
	4	21	10,5	10,5	80,5
	5	39	19,5	19,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 21 εμφανίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αιτία «Αντιπαράθεση μεταξύ διαφόρων ομάδων». Σε ποσοστό 29,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 25,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 18,5% απάντησαν την επιλογή 3, σε ποσοστό 14% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 4 και σε ποσοστό 12,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	29,5	29,5	29,5
	2	51	25,5	25,5	55,0
	3	37	18,5	18,5	73,5
	4	28	14,0	14,0	87,5
	5	25	12,5	12,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Στον πίνακα 22 παρατηρούμε τις συχνότητες που εμφανίζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην αιτία «Εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών στον εργασιακό χώρο». Σε ποσοστό 33% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 36% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 10,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 3, σε ποσοστό 12% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 4 και σε ποσοστό 8,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	66	33,0	33,0	33,0
	2	72	36,0	36,0	69,0
	3	21	10,5	10,5	79,5
	4	24	12,0	12,0	91,5
	5	17	8,5	8,5	100,0
Total		200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 23 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αιτία «Κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή». Έτσι σε ποσοστό 17% απάντησαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 8,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 2, σε ποσοστό 30% απάντησαν την επιλογή 3, σε ποσοστό 19% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 4 και σε ποσοστό 25,5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	34	17,0	17,0	17,0
	2	17	8,5	8,5	25,5
	3	60	30,0	30,0	55,5
	4	38	19,0	19,0	74,5
	5	51	25,5	25,5	100,0
Total		200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 24 εμφανίζει τις μέσες τιμές και τις διακυμάνσεις των κύριων αιτιών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και θα μας βοηθήσει μέσω αυτών να συμπεράνουμε που είναι οι κυριότερες αιτίες συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι η αιτία «Συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ των μελών» εμφανίζει το μεγαλύτερο μέσο όρο 4,02, οπότε μπορούμε να πούμε ότι είναι μια βασική αιτία δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Άλλη μία αιτία βασική που συμβάλλει στην δημιουργία συγκρούσεων είναι η «άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων» που εμφανίζει μέσο όρο 3,45, μεγαλύτερο από άλλες.

Ακόμα μία αιτία, βασική, μπορούμε να πούμε είναι και η «κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή» που εμφανίζεται στο πίνακα 24 μέσο όρο 3,27.

Πίνακας 24

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
γ13_1	200	1	5	1,83	1,097
γ13_2	200	1	5	2,06	1,139
γ13_3	200	1	5	2,69	1,163
γ13_4	200	1	5	4,02	1,096
γ13_5	200	1	5	2,70	1,326
γ13_6	200	1	5	3,45	1,392
γ13_7	200	1	5	1,93	1,176
γ13_8	200	1	5	2,60	1,490
γ13_9	200	1	5	2,54	1,370
γ13_10	200	1	5	2,27	1,271
γ13_11	200	1	5	3,27	1,382
Valid N (listwise)	200				

Ο πίνακας 25 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φύση της εργασίας σας συμβάλλει στην εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;». Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 7,5% υποστηρίζουν ότι η φύση της εργασίας τους συμβάλλει στην εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών σε βαθμό καθόλου, σε ποσοστό 14% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη αυτή σε βαθμό ελάχιστα, σε ποσοστό 24% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη σε βαθμό μέτρια, σε ποσοστό 34,5% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αρχική άποψη σε βαθμό αρκετά και τέλος σε ποσοστό 20% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη την ερώτησης 14 σε βαθμό πολύ.

Πίνακας 25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	15	7,5	7,5	7,5
	ελάχιστα	28	14,0	14,0	21,5
	μέτρια	48	24,0	24,0	45,5
	αρκετά	69	34,5	34,5	80,0
	πολύ	40	20,0	20,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 26 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε φυσική και αναπόφευκτη την ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο της σχολικής μονάδας;». Σε ποσοστό 4,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν το βαθμό καθόλου για την ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου, για την ίδια ερώτηση σε ποσοστό 5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τον βαθμό ελάχιστα, σε ποσοστό 10% οι εκπαιδευτικοί για την ερώτησης 15 επέλεξαν το βαθμό μέτρια, σε ποσοστό 28% οι εκπαιδευτικοί για την ίδια ερώτηση επέλεξαν το βαθμό αρκετά και τέλος για την ερώτηση 15 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52,5% επέλεξαν το βαθμό πολύ.

Πίνακας 26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	9	4,5	4,5	4,5
	ελάχιστα	10	5,0	5,0	9,5
	μέτρια	20	10,0	10,0	19,5
	αρκετά	56	28,0	28,0	47,5
	πολύ	105	52,5	52,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Στον πίνακα 27 εμφανίζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 16 που αφορά μεταξύ «ποιων εκπαιδευτικών (ως προς το φύλο) εμφανίζονται συχνότερα συγκρούσεις». Το 2% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι μεταξύ ανδρών εμφανίζονται συγκρούσεις συχνότερα, το 54,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι συχνότερα εμφανίζονται συγκρούσεις μεταξύ γυναικών, το 32,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι συχνότερα εμφανίζονται συγκρούσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, και τέλος το 11% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι συγκρούσεις που εμφανίζονται συχνότερά είναι ανεξάρτητες από το φύλο.

Πίνακας 27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	2,0	2,0	2,0
	2	109	54,5	54,5	56,5
	3	65	32,5	32,5	89,0
	4	22	11,0	11,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 28 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου «Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;». Το 23,5% του δείγματος υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις εκδηλώνονται συνήθως μεταξύ εκπαιδευτικών, το 29,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συγκρούσεις συνήθως εκδηλώνονται ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικό. Ακόμα το 18,5% των εκπαιδευτικών απάντησε πως οι συγκρούσεις συνήθως εκδηλώνονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, το 10% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ου συχνότερες συγκρούσεις συμβαίνουν μεταξύ διευθυντή και μαθητή, το 15% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συχνότερες συγκρούσεις παρατηρούνται μεταξύ μαθητών. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών της έρευνας υποστηρίζει ότι συνήθως συγκρούσεις δημιουργούνται μεταξύ διευθυντή και μελών συλλόγου των διδασκόντων, αλλά και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικής κοινότητας σε ποσοστό 1,5% και 2% αντίστοιχα.

Πίνακας 28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	23,5	23,5	23,5
	2	59	29,5	29,5	53,0
	3	37	18,5	18,5	71,5
	4	20	10,0	10,0	81,5
	5	30	15,0	15,0	96,5
	6	3	1,5	1,5	98,0
	7	4	2,0	2,0	100,0
Total		200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 29 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου «Ποιους από τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής σας μονάδας στις μεταξύ τους συγκρούσεις;». Έτσι το 29,5% του δείγματος μας υποστηρίζει πως η αποφυγή είναι ένας από τους συχνότερους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, το 34,5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως ο συμβιβασμός είναι ένας από τους συχνότερους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, το 16,5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την συνεργασία για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις στο εργασιακό του περιβάλλον, το 4,5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την παραχώρηση ως τρόπο διαχείρισης των

συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, και τέλος το 15% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο ανταγωνισμός είναι ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιείται συχνότερα. Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι συχνότεροι τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι η αποφυγή και ο συμβιβασμός.

Πίνακας 29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	29,5	29,5	29,5
	2	69	34,5	34,5	64,0
	3	33	16,5	16,5	80,5
	4	9	4,5	4,5	85,0
	5	30	15,0	15,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 30 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων που έδωσε το δείγμα μας για την ερώτηση 19. Το 14,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν λειτουργεί καθόλου θετικά η μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν, το 38,5% υποστηρίζει πως έχει ελάχιστα θετικά αποτελέσματα η μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, το 40,5% υποστηρίζει την επιλογή μέτρια, το 5% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως λαμβάνουν αρκετά θετικά αποτελέσματα από την μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο και τέλος το 1,5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι έχει πολύ θετικά αποτελέσματα ο τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	29	14,5	14,5	14,5
	ελάχιστα	77	38,5	38,5	53,0
	μέτρια	81	40,5	40,5	93,5
	αρκετά	10	5,0	5,0	98,5

πολύ	3	1,5	1,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 31 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό των αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών που δημιουργούν οι συγκρούσεις. Έτσι το 4% απάντησε την επιλογή 1, το 7% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 2, το 16,5% απάντησε την επιλογή 3, το 27,5% επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 45%, και μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 5.

Πίνακας 31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	4,0	4,0	4,0
	2	14	7,0	7,0	11,0
	3	33	16,5	16,5	27,5
	4	55	27,5	27,5	55,0
	5	90	45,0	45,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 32 εμφανίζει τις συχνότητες για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών «Για το βαθμό που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον τους;». Σε ποσοστό 5% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 1, το 14% του δείγματος απάντησε την επιλογή 2, το 23% επέλεξε την επιλογή 3, σε ποσοστό 26% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν την επιλογή 4 για τη συγκεκριμένη αρνητική επίδραση των συγκρούσεων και τέλος το 32% απάντησαν την επιλογή 5.

Πίνακας 32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	5,0	5,0	5,0
	2	28	14,0	14,0	19,0
	3	46	23,0	23,0	42,0
	4	52	26,0	26,0	68,0
	5	64	32,0	32,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 33 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων για το βαθμό που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας οι συγκρούσεις. Έτσι σε ποσοστό 4,5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 1 των απαντήσεων, το 11,5% του δείγματος απάντησε την επιλογή 2, το 23% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 3, το 30% του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 31% των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που εξετάζουμε στην παράγραφο επέλεξε την επιλογή 5.

Πίνακας 33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	4,5	4,5	4,5
	2	23	11,5	11,5	16,0
	3	46	23,0	23,0	39,0
	4	60	30,0	30,0	69,0
	5	62	31,0	31,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Στον πίνακα 34 βλέπουμε τις συχνότητες των απαντήσεων για το βαθμό που επηρεάζουν αρνητικά οι συγκρούσεις τη συνοχή της ομάδας. Σε ποσοστό 4% οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή 1, σε ποσοστό 11% απάντησαν την επιλογή 2, το 18,5% του δείγματος επέλεξαν την επιλογή 3, το 28% του δείγματος απάντησε την επιλογή 4 και το υπόλοιπο 38,5% του δείγματος απάντησε την επιλογή 5.

Πίνακας 34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	4,0	4,0	4,0
	2	22	11,0	11,0	15,0
	3	37	18,5	18,5	33,5
	4	56	28,0	28,0	61,5
	5	77	38,5	38,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 35 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων που λάβαμε από τους εκπαιδευτικούς για το βαθμό που οι συγκρούσεις ωθούν τους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν σε άλλο σχολική μονάδα. Έτσι το 2,5% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 1, το 9,5% απάντησε την επιλογή 2, το 17,5% απάντησε την επιλογή 3, το 20,5% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 4 και τέλος το αρκετά μεγάλο ποσοστό 52% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 5 της κλίμακας.

Πίνακας 35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	2,5	2,5	2,5
	2	19	9,5	9,5	12,0
	3	35	17,5	17,5	29,5
	4	41	20,5	20,5	50,0
	5	100	50,0	50,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 36 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό που αυτοί θεωρούν πως οι συγκρούσεις μειώνουν την απόδοση τους στη σχολική μονάδα. Έτσι το 3,5% του δείγματος μας απάντησε την επιλογή 1, το 12% απάντησε την επιλογή 2, το 20,5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την παραπάνω άποψη σε βαθμό 3, το 28% από το δείγμα μας για αυτή την περίπτωση επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 36% απάντησε την επιλογή 5.

Πίνακας 36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	3,5	3,5	3,5
	2	24	12,0	12,0	15,5
	3	41	20,5	20,5	36,0
	4	56	28,0	28,0	64,0
	5	72	36,0	36,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Στον πίνακα 37 βλέπουμε τα αποτελέσματα των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών «για βαθμό που οι συγκρούσεις δυσκολεύουν την λήψη αποφάσεων τους». Έτσι σε ποσοστό 2% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν αυτή την άποψη σε βαθμό 1, το 6,5% υποστηρίζει αυτή την παρατήρηση σε βαθμό 2, το 11,5% υποστηρίζει επίσης αυτή την άποψη σε βαθμό 3, το 18% των εκπαιδευτικών το υποστηρίζει σε βαθμό 4 και τέλος το μεγαλύτερο ποσοστό, 62%, συγκεντρώνει ο βαθμός 5 από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	2,0	2,0	2,0
	2	13	6,5	6,5	8,5
	3	23	11,5	11,5	20,0
	4	36	18,0	18,0	38,0
	5	124	62,0	62,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 38 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό που οι συγκρούσεις οδηγούν στην αύξηση του εργασιακού στρες. Έτσι σε ποσοστό 1,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επηρεάζονται σε βαθμό 1, το 9,5% του δείγματος επηρεάζεται σε βαθμό 2, το 14,5% επέλεξε την επιλογή 3, το 33,5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 41% επέλεξε την επιλογή 5 στην επίδραση των συγκρούσεων που εξετάζουμε σε αυτή την περίπτωση.

Πίνακας 38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,5	1,5	1,5
	2	19	9,5	9,5	11,0
	3	29	14,5	14,5	25,5
	4	67	33,5	33,5	59,0
	5	82	41,0	41,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Στον πίνακα 39 βλέπουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών «Για το βαθμό που οι συγκρούσεις μειώνουν το ηθικό και την αυτοπεποίθηση των ηττημένων». Το 3,5% απάντησε την επιλογή 1, το 6,5% απάντησαν την επιλογή 2, το 9,5% των εκπαιδευτικών επέλεξαν την επιλογή 3, το 30,5% του δείγματος επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε την επιλογή 5.

Πίνακας 39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	3,5	3,5	3,5
	2	13	6,5	6,5	10,0
	3	19	9,5	9,5	19,5
	4	61	30,5	30,5	50,0
	5	100	50,0	50,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 40 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό που «Οι συγκρούσεις δυσκολεύουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών». Έτσι το 5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 1, το 9,5% των εκπαιδευτικών επέλεξαν την επιλογή 2, το 26% απάντησε την επιλογή 3, το 27,5% επέλεξε την επιλογή 4 και τέλος το 32% επέλεξε την επιλογή 5 για την συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	5,0	5,0	5,0
	2	19	9,5	9,5	14,5
	3	52	26,0	26,0	40,5
	4	55	27,5	27,5	68,0
	5	64	32,0	32,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 41 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για βαθμό που οι συγκρούσεις στο σχολείο συντελούν στην πώληση μεταξύ ατόμων και ομάδων. Το 4% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 1, το 9,5% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή 2, το 12% των εκπαιδευτικών επέλεξαν την επιλογή 3, το 28% του δείγματος επέλεξαν την επιλογή 4 και τέλος το μεγαλύτερο ποσοστό 45,5% επέλεξαν την επιλογή 5.

Πίνακας 41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	4,0	4,0	4,0
	2	19	9,5	9,5	13,5
	3	24	12,0	12,0	25,5
	4	58	29,0	29,0	54,5
	5	91	45,5	45,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Ο πίνακας 42 παρουσιάζει τους μέσους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα αρνητικά αποτελέσματα που δημιουργούν οι συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον. Παρατηρούμε, σύμφωνα με τις απαντήσεις που λάβαμε, ότι οι συγκρούσεις δυσκολεύουν την λήψη αποφάσεων, αφού η συγκεκριμένη επίδραση εμφανίζει το μεγαλύτερο μέσο όρο 4,31. Μία ακόμα αρνητική επίδραση που έχουν οι συγκρούσεις είναι ότι μειώνουν το ηθικό και την αυτοπεποίθηση των ηττημένων, με μέσο όρο 4,17. Επίσης οι συγκρούσεις φαίνεται πως ωθούν τους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν σε άλλες σχολικές μονάδες, επίδραση που συγκέντρωσε μέσο όρο 4,06.

Πίνακας 42

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ε20_1	200	1	5	4,02	1,123
ε20_2	200	1	5	3,66	1,205
ε20_3	200	1	5	3,72	1,153
ε20_4	200	1	5	3,86	1,165
ε20_5	200	1	5	4,06	1,133
ε20_6	200	1	5	3,81	1,153
ε20_7	200	1	5	4,31	1,040
ε20_8	200	1	5	4,03	1,037
ε20_9	200	1	5	4,17	1,071

ε20_10	200	1	5	3,72	1,157
ε20_11	200	1	5	4,02	1,149
Valid N (listwise)	200				

Ο πίνακας 43 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 21 του ερωτηματολογίου, που αφορά το «Εάν οι συγκρούσεις στο σχολείο μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας». Το 9,5% των εκπαιδευτικών απάντησε καθόλου, το 44% των εκπαιδευτικών απάντησε σπάνια, και αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστό για τις απαντήσεις αυτής της ερώτησης, το 17,5% απάντησε ούτε λίγο, ούτε πολύ, το 20% των εκπαιδευτικών απάντησε συχνά, ενώ μόλις το 9% απάντησε πολύ συχνά στην ερώτηση 21.

Πίνακας 43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	19	9,5	9,5	9,5
	σπάνια	88	44,0	44,0	53,5
	ούτε λίγο/πολύ	35	17,5	17,5	71,0
	συχνά	40	20,0	20,0	91,0
	πολύ συχνά	18	9,0	9,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Οι παρακάτω πίνακες εμφανίζουν τις συχνότητες των απαντήσεων για τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση 22 τις επιλογές συχνά και πολύ συχνά.

Ο πίνακας 44 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την «Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα». Έτσι το 13,8% αυτών απάντησαν καθόλου, το 20,7% απάντησαν ελάχιστα, το 31% απάντησαν μέτρια, το 13,8% απάντησαν αρκετά και τέλος το 20,7% αυτών των εκπαιδευτικών απάντησαν πολύ.

Πίνακας 44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	4,0	13,8	13,8
	ελάχιστα	12	6,0	20,7	34,5
	μέτρια	18	9,0	31,0	65,5
	αρκετά	8	4,0	13,8	79,3
	πολύ	12	6,0	20,7	100,0

Total		58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Ο πίνακας 45 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων για την συνθήκη «Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης». Έτσι το 3,4% αυτών των εκπαιδευτικών που απάντησαν, επέλεξαν την επιλογή καθόλου, το 15,5% απάντησαν ελάχιστα, το 29,3% απάντησαν μέτρια, το 22,4% απάντησαν αρκετά και τέλος το 29,3% των εκπαιδευτικών αυτών απάντησαν πολύ.

Πίνακας 45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,0	3,4	3,4
	ελάχιστα	9	4,5	15,5	19,0
	μέτρια	17	8,5	29,3	48,3
	αρκετά	13	6,5	22,4	70,7
	πολύ	17	8,5	29,3	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Ο πίνακας 46 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την συνθήκη «Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων». Έτσι το 1,7% των εκπαιδευτικών αυτών απάντησε καθόλου, το 10,3% απάντησαν ελάχιστα, το 29,3% απάντησαν μέτρια, το 32,8% απάντησαν αρκετά και τέλος το 25,9% των εκπαιδευτικών, που συμμετέχουν στο μπλόκ αυτών των ερωτήσεων, απάντησαν πολύ.

Πίνακας 46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	,5	1,7	1,7
	ελάχιστα	6	3,0	10,3	12,1
	μέτρια	17	8,5	29,3	41,4
	αρκετά	19	9,5	32,8	74,1

	πολύ	15	7,5	25,9	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Ο πίνακας 47 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων για την συνθήκη «αυξημένη αφοσίωσης και αποδοχή αυταρχικής ηγεσίας». Έτσι σε ποσοστό 43,1% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, το 17,2% απάντησαν αρκετά και τέλος το 39,7% απάντησαν πολύ.

Πίνακας 47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μέτρια	25	12,5	43,1	43,1
	αρκετά	10	5,0	17,2	60,3
	πολύ	23	11,5	39,7	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Ο πίνακας 48 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων για την συνθήκη «Εκτίμηση ικανοτήτων των ομάδων». Σε ποσοστό 24,1% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, σε ποσοστό 32,8% απάντησαν αρκετά και τέλος σε ποσοστό 43,1% οι εκπαιδευτικοί για αυτή τη συνθήκη απάντησαν πολύ.

Πίνακας 48

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μέτρια	14	7,0	24,1	24,1
	αρκετά	19	9,5	32,8	56,9
	πολύ	25	12,5	43,1	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Στον πίνακα 49 βλέπουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την συνθήκη « Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων». Σε ποσοστό 48,3% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρκετά, ενώ σε ποσοστό 51,7% των εκπαιδευτικών στην περίπτωση μας απάντησε πολύ για την συνθήκη « βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων».

Πίνακας 49

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	28	14,0	48,3	48,3
	πολύ	30	15,0	51,7	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Στον πίνακα 50 παρουσιάζονται οι συχνότητες για τις απαντήσεις για τη συνθήκη «Προσωπική ανάπτυξη». Σε ποσοστό 3,4% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου, το 1,7% απάντησαν ελάχιστα, το 20,7% απάντησαν μέτρια, σε ποσοστό 31% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρκετά και τέλος το 43,1% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση επέλεξαν την επιλογή πολύ.

Πίνακας 50

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,0	3,4	3,4
	ελάχιστα	1	,5	1,7	5,2
	μέτρια	12	6,0	20,7	25,9
	αρκετά	18	9,0	31,0	56,9
	πολύ	25	12,5	43,1	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Στον πίνακα 51 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την συνθήκη «Καταλληλότερη ανακατανομή των πόρων». Έτσι το 46,6% αυτών των εκπαιδευτικών απάντησαν αρκετά, ενώ το υπόλοιπο 53,4% των εκπαιδευτικών απάντησαν πολύ σε αυτή τη συνθήκη.

Πίνακας 51

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	27	13,5	46,6	46,6
	πολύ	31	15,5	53,4	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Στον πίνακα 52 παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων για την συνθήκη «Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων». Έτσι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 6,9% απάντησαν καθόλου, το 10,3% απάντησαν ελάχιστα, το 27,6% απάντησαν μέτρια, το 25,9% απάντησαν ελάχιστα και τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είχαν δικαίωμα απάντησης σε αυτές τις συνθήκες, σε ποσοστό 29,3% απάντησαν πολύ.

Πίνακας 52

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	2,0	6,9	6,9
	ελάχιστα	6	3,0	10,3	17,2
	μέτρια	16	8,0	27,6	44,8
	αρκετά	15	7,5	25,9	70,7
	πολύ	17	8,5	29,3	100,0
	Total	58	29,0	100,0	
Missing	System	142	71,0		
Total		200	100,0		

Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων με κύριο μέρος του ερωτηματολογίου

Από τον πίνακα 53 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι το φύλο με τη μεταβλητή που αφορά το εάν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους σχετίζονται, και μάλιστα θετικά, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,297. Έτσι το φύλο στην ουσία επηρεάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες για το εάν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές σχέσεις με τους

συναδέλφους τους και με βάση του συντελεστή συσχέτισης, επηρεάζονται σε μικρό βαθμό.

Πίνακας 53

		φύλο	β8
φύλο	Pearson Correlation	1	,297**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	200	200
β8	Pearson Correlation	,297**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	200	200

Από τον πίνακα 54 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι το φύλο με τη μεταβλητή που αφορά την αιτία συγκρούσεων και την αντιπαράθεση μεταξύ διαφορετικών ομάδων σχετίζονται θετικά, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,341. Έτσι βλέπουμε ότι οι απαντήσεις του δείγματος για την αιτία συγκρούσεων και την αντιπαράθεση μεταξύ διαφορετικών ομάδων επηρεάζονται από το φύλο του δείγματος και σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης η επιρροή είναι σε μικρό βαθμό.

Πίνακας 54

		φύλο	γ13_9
φύλο	Pearson Correlation	1	,341**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	200	200
γ13_9	Pearson Correlation	,341**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	200	200

Από τον πίνακα 55 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι το φύλο με τη μεταβλητή που αφορά το κατά πόσο οι συγκρούσεις δυσχεραίνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά και έχουν μικρή σχέση, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,251. Έτσι με βάση την παρατήρηση, συμπεραίνουμε ότι οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την ερώτηση κατά πόσο δυσχεραίνουν οι συγκρούσεις την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το φύλο τους και σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης η επιρροή αυτή είναι σε μικρό βαθμό.

Πίνακας 55

		φύλο	ε20_2
φύλο	Pearson Correlation	1	,251**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	200	200
ε20_2	Pearson Correlation	,251**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	200	200

Από τον πίνακα 56 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0,002 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι το φύλο με τη μεταβλητή που αφορά την αυξημένη αφοσίωση και την αποδοχή της αυταρχικής ηγεσίας, σχετίζονται θετικά και έχουν μικρή σχέση, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,393. Σύμφωνα με αυτή την παρατήρηση μπορούμε να πούμε ότι οι απαντήσεις του δείγματος για την ερώτηση που αφορά την αυξημένη αφοσίωση και την αποδοχή της αυταρχικής ηγεσίας επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και η επιρροή αυτή φαίνεται να είναι μικρή.

Πίνακας 56

		φύλο	ε22_4
φύλο	Pearson Correlation	1	,393**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	200	58
ε22_4	Pearson Correlation	,393**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	58	58

Από τον πίνακα 57 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0,001 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι η ηλικία με τη μεταβλητή που αφορά το εάν στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών υπάρχουν άτυπες ομάδες / κλίκες μεταξύ εργαζομένων, σχετίζονται θετικά και έχουν μικρή σχέση, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,228. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την ερώτηση εάν στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών υπάρχουν άτυπες ομάδες / κλίκες μεταξύ εργαζομένων έχουν επηρεαστεί από την ηλικία τους και σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης η επιρροή αυτή είναι μικρή.

Πίνακας 57

		ηλικία	β9
ηλικία	Pearson Correlation	1	,228**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	200	200
β9	Pearson Correlation	,228**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	200	200

Από τον πίνακα 58 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0,002 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι η ηλικία με τη μεταβλητή που αφορά την αιτία συγκρούσεων λόγω άνισης κατανομής των αρμοδιοτήτων, σχετίζονται θετικά και έχουν μικρή σχέση, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,216. Έτσι βλέπουμε ότι οι απαντήσεις του δείγματος για την ερώτηση που αφορά την αιτία συγκρούσεων λόγω άνισης κατανομής των αρμοδιοτήτων έχουν μικρή επιρροή από την ηλικία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 58

	ηλικία	γ13_6
ηλικία	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,216**
	N	200
γ13_6	Pearson Correlation	,216**
	Sig. (2-tailed)	1
	N	200

Από τον πίνακα 59 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι τα έτη προϋπηρεσίας με τη μεταβλητή που αφορά το βαθμό που θεωρείται ότι είναι φυσική και αναπόφευκτη η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, σχετίζονται θετικά και έχουν ισχυρή σχέση, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,784. Έτσι βλέπουμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ερώτηση που αφορά το βαθμό που θεωρείται ότι είναι φυσική και αναπόφευκτη η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τα έτη προϋπηρεσίας σε εκπαιδευτική μονάδα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 59

		έτη_	προϋπηρεσίας	γ15
έτη_προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	1		,784**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N	200		200
γ15	Pearson Correlation	,784**		1
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	200		200

Από τον πίνακα 60 παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι περίπου ίσο με $0 < 0,01$ επιπέδου σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει ότι τα έτη προϋπηρεσίας με τη μεταβλητή που αφορά το πόσο πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σχετίζονται θετικά και έχουν πολύ ισχυρή σχέση, αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 0,923. Έτσι καταλήγουμε στο ότι οι απαντήσεις του δείγματος για την ερώτηση που αφορά το πόσο πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας έχουν επηρεαστεί από τα έτη προϋπηρεσίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 60

		έτη_προϋπηρε	σίας	ε21
έτη_προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	1		,923**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N	200		200
ε21	Pearson Correlation	,923**		1
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	200		200

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν μία σειρά συμπερασμάτων μέσα από τα οποία επιδιώχθηκε η σαφέστερη και πληρέστερη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχε θέσει η παρούσα εργασία, καθώς και η παράθεση κάποιων γενικών συμπερασματικών απαντήσεων, οι οποίες θα βοηθήσουν στο σχηματισμό μίας ολοκληρωμένης άποψης επί του ερευνώμενου ζητήματος.

Ανατρέχοντας στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειοψηφία τους επρόκειτο για γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες ηλικιακά κινούνται μεταξύ του 41^{ου} έτους και του 51^{ου}. Διαθέτουν σημαντική εμπειρία, κατέχουν μόνιμες θέσεις και είναι έγγαμες. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου σπουδών, ενώ στην πλειοψηφία τους έχουν παραμείνει πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα. Ωστόσο αν και μικρότερο δεν μπορεί να αγνοηθεί και το ποσοστό των ανδρών του δείγματος μας.

Περνώντας στον κύριο μέρος των ερωτήσεων που αφορά το ζήτημα των συγκρούσεων εντός των σχολικών ομάδων, στην ερώτηση που αφορούσε τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε ότι διαθέτει από μέτρια έως καλή σχέση με αυτούς.

Στην ερώτηση εάν θεωρούν ότι εντός των σχολικών ομάδων που εργάζονται υπάρχουν άτυπες ομάδες (κλίκες), στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι αυτές υπάρχουν σε μέτριο επίπεδο, ενώ αντίστοιχα σχεδόν πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες του δείγματος απάντησαν, ότι θεωρούν ότι βάζονται από άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος.

Στην ερώτηση πόσο ελεύθεροι νιώθουν να δράσουν στον χώρο εργασίας τους η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι ένιωθαν αρκετά ελεύθεροι, ενώ στην ερώτηση εάν παρατηρούν φαινόμενα συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας που εργάζονται και εδώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι υπάρχουν συγκρούσεις, ωστόσο η ένταση είναι μέτρια.

Όσον αφορά τις αιτίες των συγκρούσεως σχεδόν το μισό ποσοστό των ερωτηθέντων φαίνεται ότι δεν θεωρεί ως αιτία συγκρούσεων την κακή επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ούτε τους περιορισμένους υλικούς και ανθρώπινους πόρους που έχουν στη διάθεση τους. Επίσης δεν θεωρεί ως αιτία συγκρούσεων την κατανομή τάξεων ή τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, ούτε και την αντιπαράθεση μεταξύ διαφόρων ομάδων ή την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Ωστόσο φαίνεται να θεωρούν ως αιτία συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μέτριο βαθμό τις διαφορετικές αντιλήψεις αξίες και κουλτούρες και τον ασαφή καθορισμό καθηκόντων. Αντιθέτως σημαντική αιτία συγκρούσεων θεωρούν τους συγκρουόμενους στόχους μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, την άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων και κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Επίσης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η φύση της εργασίας τους συμβάλλει στην εκδήλωση των συγκρούσεων μεταξύ αυτών και των συναδέλφων του, ενώ πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες υποστήριξαν θερμά την άποψη ότι η ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον χώρο της σχολικής μονάδας, είναι μία διαδικασία αναπόφευκτη και φυσική.

Όσον αφορά το ρόλο που διαδραματίζει το φύλο ως προς την εμφάνιση συγκρούσεων, στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι πιο συχνά οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα παρουσιάζονται μεταξύ των γυναικών, ενώ οι ειδικότερες ομάδες που εκφράζονται οι συγκρούσεις είναι μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανάμεσα στους τελευταίους και στον διευθυντή. Το 1/5 σχεδόν των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι οι συγκρούσεις πολλές φορές εντοπίζονται και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ως προς τον συνηθέστερο τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων οι ερωτηθέντες απάντησαν τον συμβιβασμό και δευτερευόντως την αποφυγή, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στα προαναφερόμενα ποσοστά, ενώ στην πλειοψηφία του το δείγμα θεωρεί ότι το ξέσπασμα μίας σύγκρουσης μπορεί να λειτουργήσει είτε θετικά, είτε αρνητικά ως προς τη σχολική μονάδα.

Οι συγκρούσεις προκαλούν στην πλειοψηφία του δείγματος πολύ αρνητικά συναισθήματα και δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον χώρο της εργασίας τους. Επίσης υποστήριξαν στην πλειοψηφία

τους ότι οι συγκρούσεις εμποδίζουν σε σημαντικό βαθμό την σχολική μονάδα να επιτύχει τους στόχους τους και επηρεάζουν σημαντικά την συνοχή της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι συγκρούσεις επίσης αποτελούν σημαντική αιτία στην πλειοψηφία του δείγματος μας για την μετακίνηση τους σε άλλη σχολική μονάδα, ενώ επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική τους απόδοση και δυσκολεύουν την λήψη αποφάσεων, οδηγώντας τους σε υψηλά επίπεδα στρες και μειώνοντας το ηθικό και την αυτοπεποίθηση ιδίως εκείνων, οι οποίοι είναι οι ηττημένοι της εκάστοτε σύγκρουσης.

Αν και δεν θεωρούν την εισαγωγή των καινοτομιών ως αιτία σύγκρουσης, ωστόσο η τελευταία πιστεύουν ότι λειτουργεί ανασταλτικά για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στη σχολική μονάδα. Η σημαντική πόλωση μεταξύ των συγκρουόμενων ομάδων θεωρείται ως επίσης ως μία σημαντική συνέπεια των συγκρούσεων.

Το ξέσπασμα των συγκρούσεων θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι επηρεάζει από μέτρια έως πολύ τη δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα, αλλά από την άλλη πλευρά πιστεύουν ότι μπορεί να βοηθήσει στην εξασθένηση κάποιας σημαντικής διαμάχης που υποβόσκει εντός του σχολείου και στην αναζήτηση βέλτιστων λύσεων για την επίλυση των προβλημάτων που υπάρχουν. Τέλος οι συγκρούσεις μπορεί να οδηγήσουν σε αυξημένη αφοσίωση και αποδοχή της αυταρχικής ηγεσίας, καθώς και σε εκτίμηση των ικανοτήτων της ομάδας.

Η μεταβλητή «φύλο» συσχετίζεται με τη διατήρηση καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, με τη δημιουργία αντιπαραθέσεων μεταξύ τους, με την δυσχέρεια της επικοινωνίας και της συνεργασίας και με την αφοσίωση και την αποδοχή της αυταρχικής ηγεσίας από μέρους τους. Οι γυναίκες φαίνεται ότι αποτελούν τα εμπλεκόμενα μέρη των συγκρούσεων τις περισσότερες φορές. Επίσης οι συγκρούσεις ξεσπούν ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικού φύλου. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί και οι συγκρούσεις μεταξύ τους εμφανίζουν τα μικρότερα ποσοστά. Η ηλικία φαίνεται επίσης να σχετίζεται με τη δημιουργία άτυπων ομάδων μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων, όπως και με τη δημιουργία συγκρούσεων λόγω της άνισης κατανομής καθηκόντων. Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται ότι από αυτή τη μεταβλητή εξαρτώνται οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες για την αναπόφευκτη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός των

σχολικών μονάδων όπως και κατά πόσο αυτές μπορεί να επηρεάσουν την λειτουργία τους. Ουσιαστικά με την αύξηση των ετών προϋπηρεσίας και εξαιτίας των περιστατικών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα τους συνειδητοποιήσουν ότι οι συγκρίσεις στον χώρο εργασίας τους είναι κάτι το αναπόδευκτο, ενώ επιδρούν καθοριστικά στην λειτουργία των σχολείων.

4.2 Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι το δείγμα συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων και αφορούν το ζήτημα των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα μας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας των Gupta και Sasidhar (2010) ο οποίος διαπίστωσε ως πρωταρχικές αιτίες συγκρούσεων τα διαφορετικά συμφέροντα και τους διαφορετικούς στόχους μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών καθώς και τα αποτελέσματα του Χατζηπαναγιώτου (2012), ο οποίος και αυτός διαπίστωσε μέσα από την έρευνα του, ότι η σύγκρουση ξεσπά από την ικανοποίηση διαφορετικών επιδιώξεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Όπως τονίζει ο Mostert (1998), οι προσωπικοί στόχοι των εκπαιδευτικών σε πολλές περιπτώσεις δεν τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν ορθά τους επιτεύξιμους στόχους ή καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο στόχους οι οποίοι είναι αντικρουόμενοι. Επίσης το ίδιο συμβαίνει, εάν οι στόχοι που έχει θέσει οι συγκρουόμενοι είναι ουτοπικοί. Επιπροσθέτως τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας μας, συνέκλιναν με τις θέσεις των Everard και Morris (1999), οι οποίοι υποστήριζαν ότι η βαθύτερη αιτία της σύγκρουσης, είναι άμεσα συναρτώμενη με τις προσωπικές φιλοδοξίες των μερών που εμπλέκονται σε αυτή.

Επιπλέον η παρούσα έρευνα παρουσίασε ως σημαντικές αιτίες συγκρούσεων την άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων και την κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντή. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του δημοσίου ελληνικού σχολείου και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην ιεραρχία. Το υπάρχον γραφειοκρατικό σύστημα και ο τρόπος με τον οποίο η ηγεσία του σχολείου ασκεί την εξουσία της, δυσκολεύουν την επικοινωνία μεταξύ αυτής και των εκπαιδευτικών (Κυριακόπουλος, 2007). Η

δυνατότητα της επιβολής της άποψης του ανώτερου- διευθυντή στους υφισταμένους- εκπαιδευτικούς πολλές φορές φαίνεται ότι αποτελεί αιτία σύγκρουσης και υπονόμησης του δημοκρατικού πνεύματος που πρέπει να επικρατεί στο σχολείο.

Οι διαφορετικοί στόχοι, μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως αιτίες συγκρούσεων στην παρούσα έρευνα, με συνέπεια αυτή να συμπλέει με τις θέσεις των Gupta & Sasidhar, (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι συγκρουόμενοι στόχοι μαζί με τους ρόλους εξουσίας, ο τρόπος διαμόρφωσης αυτών καθώς και η αριθμητική δύναμη της κάθε συγκρουόμενης ομάδας, αποτελούν αιτιακούς παράγοντες εμφάνισης των συγκρούσεων στην σχολική μονάδα. Την ίδια άποψη επιβεβαιώνει και ο Σαΐτης (2014) όσον αφορά τους συγκρουόμενους στόχους.

Ωστόσο το δείγμα μας δεν επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα των Robbins και Judge (2011) καθώς και του Τσιάκιρου (2012), οι οποίοι ανέφεραν ότι μία σύγκρουση μπορεί να μην έχει μόνο αρνητική επίδραση στον οργανισμό και τα μέλη του, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και δημιουργικά ενεργοποιώντας τους να βελτιωθούν σαν άνθρωποι και σαν επαγγελματίες. Το δείγμα στην παρούσα έρευνα φαίνεται να κλείνει προς την άποψη ότι οι συγκρούσεις δεν μπορούν να έχουν θετική διάσταση αφού σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι απάντησαν ότι μία σύγκρουση καθόλου ή σπάνια μπορεί να ωφελήσει έναν οργανισμό, ενώ μόνο το 29% θεωρεί ότι η σύγκρουση μπορεί να ωφελήσει τον σχολικό οργανισμό.

Ως προς τον συνηθέστερο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων το δείγμα προέκρινε την μέθοδο του συμβιβασμού, επιβεβαιώνοντας για μία ακόμη φορά τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, οι οποίες κατέληξαν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η συνηθέστερη όσον αφορά την επίλυση συγκρούσεων στην περίπτωση των σχολικών μονάδων. Η επιλογή του συμβιβασμού και στην περίπτωση των ελληνικών σχολείων εξυπηρετεί ως η πιο αποτελεσματική λύση τόσο γιατί βοηθά στην πρόληψη των συγκρούσεων, όσο και γιατί δεν υπάρχουν νικητές ή χαμένοι, ενώ ο διευθυντής επιδιώκει να είναι αρεστός σε όλα τα συγκρουόμενα μέλη.

Ωστόσο χρειάζεται ακόμη συστηματικότερη έρευνα επί του ερευνώμενου θέματος μιας και στην περίπτωση των ελληνικών σχολείων το θέμα δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς και συστηματικά, ενώ πρέπει να ληφθούν υπόψη οι συνθήκες και η κουλτούρα στην οποία στηρίζεται η λειτουργία των ελληνικών σχολικών μονάδων. Η πραγματοποίηση ερευνών σε πολύ μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων

και η διαχρονική παρατήρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οδηγήσει μελλοντικά σε κάποια γόνιμα και γενικεύσιμα συμπεράσματα επί του εξεταζόμενου θέματος.

3.3 Προτάσεις

Γίνεται κατανοητό από τα όσα διαπιστώθηκαν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο αν και υπάρχει σε πρακτικό επίπεδο δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμο, με συνέπεια να μην μπορεί να προσδώσει τα οποία θετικά στοιχεία μπορεί να διαθέτει στη σχολική μονάδα. Ακολούθως παρατίθενται μία σειρά προτάσεων οι οποίες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν έστω και στο ελάχιστο στην καλύτερη διευθέτηση και διαχείριση, ακόμη και την ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων.

Όσον αφορά την σχολική ηγεσία, αυτή μπορεί να αποσαφηνίσει όσο το δυνατόν περισσότερο τα όρια και τους κανόνες λειτουργίας της σχολικής μονάδας προς όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, δηλαδή την εκπαιδευτική κοινότητα, τους μαθητές και τους γονείς. Ο προγραμματισμός, ο καθορισμός των στόχων που έχει θέσει το σχολείο, η αποσαφήνιση τόσο των βραχυπρόθεσμων, όσο και των μακροπρόθεσμων σκοπών, συμβάλλουν σημαντικά στην μείωση των συγκρούσεων εντός του σχολείου.

Επίσης η επικράτηση μίας συναδελφικής ατμόσφαιρας και μίας οργανωσιακής - σχολικής κουλτούρας όπου θα διακρίνεται από αντικειμενικότητα, αμεροληψία, παροχή ίσων ευκαιριών προς τους καθηγητές, διαμόρφωση κλίματος αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού λειτουργούν ανασταλτικά στην εκδήλωση συγκρούσεων.

Η καλλιέργεια διαπροσωπικών – φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και η υποστηρικτική ηγεσία συμβάλλουν επίσης σημαντικά στον περιορισμό των συγκρούσεων, ενώ επιτρέπουν στην πρόληψη τους μιας και δίνεται η δυνατότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών να εκφράσουν ευκολότερα τα ζητήματα που τους απασχολούν και να τα επιλύσουν, πριν αυτά κλιμακωθούν και οδηγήσουν σε σύγκρουση.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στο Αθανασούλα Ρέππα, Α. Κουτούζης, Μ. Χατζηευστρατίου, Ι. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ΄. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα- Ρέππα Α. Α. Κουτούζης, Μ. Χατζηευστρατίου, Ι. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β΄*. Πάτρα: ΕΑΠ

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rossili.

Everard K., Morris G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Greenberg, J. & Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Πάτρα : Ε.Α.Π.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, Τχ. 99-100, 96-100.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη : Τμήμα Φ.Π. Α.Π.Θ.

Κυριακόπουλος, Δ. (2007). *Ο θεσμός του υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματική λειτουργίας του σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο- θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κυριαζή, Ν. (2006). *Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πως θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαρούδας, Η. και Μπελαδάκης, Μ. (2006). Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil. Αθήνα: Εκδόσεις Μετασπουδή
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων-η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Miller K. (2006). *Οργάνωση και Επικοινωνία*. Εκδόσεις: Δίαυλος.
- Νικολαΐδου, Μ. Λαμπριανού, Α. , Huber, S. Muijs, D. , Καραγιώργη , Γ. Αναξαγόρου, Γ. Αργυροπούλου, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική ηγεσία . Ε και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση :Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα : Ιων.
- Παππά Β. (2006), Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 11, σσ. 135-142.
- Παππάς, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του συλλόγου διδασκόντων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου .
- Παπαστάμου Σ. (1989), *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα : Εκδόσεις: Οδυσσέας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πατσαλής Χρ. & Παππουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ).

- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση, 3η έκδοση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση .
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα :Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση .
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις : το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-137.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης : θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, τόμος Α΄ . Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 2-4 Νοεμβρίου.
- Σαρμανιώτης, Χ. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα : Β. Γκιούρδας.
- Σπυράκης Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς : Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*. Τχ. 44, σ. 32-50. Αθήνα : Ειδική Εκδοτική.
- Τσιάκρος, Α. (2012). Οργανισμοί και Διοίκηση- Ανάλυση Αναγκών. Στο Πασιαρδής, Π. (Επίμ.) . Διαχείριση αλλαγής , σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. Τόμος II : Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση. Λευκωσία : Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χαγλάκης Ι. και Αποστολοπούλου, Ε. (2012). *Οργανωσιακές Συγκρούσεις*. Διπλωματική Εργασία : ΤΕΙ Κρήτης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο : *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη : Υπουργείο Παιδείας & Α.Π.Θ.

Υπουργείο Παιδείας, - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2010). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Βασικό Πλαίσιο ΕΣΠΑ 2007-2013.

Αργυρόπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων : Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Α΄ Τόμος, 19-21 Νοεμβρίου. Ρέθυμνο.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Adejimola, A.S. (2009). Language and Communication in conflict resolution. *Journal of Law and Conflict Resolution*, 1(1), 1-9.

Antoniou, A., Polychroni, F.& Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high- school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*. Vol 21 No 7, 682-690.

Argon, T. & Göksoy, S. (2015). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. Διαθέσιμο στο : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091453.pdf> [Ανακτήθηκε, 25/3/2019].

Balay R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1): 5-27.

Bennet, M., Hermann, M. (1999). *The Art of Mediation*. Louisville, CO: National Institute for Trial Advocacy.

Behfar K., Peterson R., Mannix E., Trochim W. (2008), The Critical Role of Conflict Resolution in Teams: A Close Look at the Links Between Conflict Type, Conflict Management Strategies, and Team Outcomes, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93(1), 170–188.

- Bryman, A. (2017) *Social Research Methods*. London: Oxford University Press.
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3) 131-139 .
- Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2) 289-295.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238–244 .
- Follett M. P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*, edited by E. M. Fox and L. Urwick. London: Pitman.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for Your School*. New York: Teachers College Press .
- Gupta, J.M., Sasidhar, B. (2010). Managing Conflicts in Organizations: A Communicative Approach. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), 177-190.
- Heaney, L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15, 197-203.
- Henkin AB and Holliman SL (2009) Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflicts, support for innovation and participation. *Urban Education* 44(2): 160–180.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, J. J., Smith, S. C. & Watters J. (1996). Managing Time, Stress, and Conflict. In, Smith, S.C. & Piele, P.K. (Eds.), *School Leadership: Handbook for Excellence* (3rd ed.). (pp. 374- 400). Oregon: ERIC, Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου, 2018, από, <https://scholarsbank>
- James A. W. Jr. & Callister R. R. (1995). Conflict and Its Management. *Journal of*

Management, 21(3): 515-558.

Kantek, F. and Gezer, N. (2009). Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles. *Nurse Education Today* 29(1): 100–107.

Keltner D., Gruenfeld D.H. & Anderson C. (2003). Power, approach and inhibition. *Psychological Review*, 110: 265- 284.

Lukman, I.B., Othman, J., Hassan, S., Sulaiman, A.H. (2009). Intercultural communication and conflict management among Malaysian employers and Indonesian domestic workers in Kuala Lumpur. *Malaysia Labour Review*, 3(2), 27-38

Milton C. (1981). *Human Behavior in Organizational*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall, Inc.

Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.

Msila V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *J. Communication*, 3(1): 25-34.

Nir, A.E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration* 41(5) 547-564.

Pondy L. R. (1967). *Organizational conflict: Concepts and models*. *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, pp. 296-320.

Rahim A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd Edn.). Westport, CT: Quorum Books.

Rahim A. (2002). Toward a theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 10 (4), 302-326.

Robbins S. P. (1995), *Organizational Behavior*. Στο : Singh H. M (ed.), *Fundamentals of Educational Management*, New Delhi, Vikas Publishing House.

Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Robbins, A. & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Κριτική.

Robson C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rubin, J. Z. (1994). Models of conflict in management. *Journal of Social Issues*, 50(1), 33-45.

Singh, H. M. (2008). *Fundamentals of Educational Management*. Uttar Pradesh: Vikas Publishing House Pvt Ltd.

Somech A (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3): 359-390.

Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively*. New York: John Willey and Sons Inc.

Tjosvold D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3): 285-342.

Tjosvold D and Su Fang S (2004) Cooperative conflict management as a basis for training students in China. *Theory into Practice* 43(1): 80–86.

Tourish, D. & Hargie, O. (2004) Motivating critical upward communication: a key challenge for management decision making. In: Tourish D and Hargie O (eds) *Key Issues in Organizational Communication*. London: Routledge, pp.188–204.

Tyrrell, J. (2002). *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press.

Wall J. A., Jr, Callister R. R. (1995), Conflict and its management. *Journal of Management*, vol. 21(3), 515- 558.

West, M. A. (2004). *Effective Teamwork: practical lessons from organizational research*, BPS Blackwell, UK.

Παράρτημα

Η δόμηση του ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία και ειδικότερα αξιοποίησε στοιχεία της έρευνας της Μητσαρά (2013) που διερεύνησε τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας:

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Πτυχίο εξομοίωσης Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ -ΤΕΙ Μετεκπαίδευση

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

Δάσκαλος/α Γυμναστής/ρια Ξένων Γλωσσών Μουσικής

Θεατρικής Αγωγής Εικαστικών Πληροφορικής

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-10 11-15 16-20 21-25 26 και άνω

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:

1-5 6-10 11-15 16-20 21 και άνω

B. ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ– ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

8. Ως εργαζόμενος/η διατηρείτε καλή σχέση με τους συναδέλφους σας ;

καθόλου [] ελάχιστα [] μέτρια [] αρκετά [] πολύ []

9. Στον χώρο εργασίας σας υπάρχουν άτυπες ομάδες (κλίκες) μεταξύ των εργαζομένων;

καθόλου [] ελάχιστα [] μέτρια [] αρκετά [] πολύ []

10. Πόσο αισθάνεστε να βάλλεστε από άτομα του εργασιακού σας περιβάλλοντος;

καθόλου [] ελάχιστα [] μέτρια [] αρκετά [] πολύ []

11. Πόσο ελεύθερος/η αισθάνεστε να δράσετε στον χώρο εργασίας σας ;

καθόλου [] ελάχιστα [] μέτρια [] αρκετά [] πολύ []

12. Πόσο συχνά παρατηρείτε φαινόμενα συγκρούσεων στον χώρο εργασίας σας ;

καθόλου [] ελάχιστα [] μέτρια [] αρκετά [] πολύ []

ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ- ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

13. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κύριες αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας; (Καθόλου=0 έως Πολύ=5)

Κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Περιορισμένοι πόροι (σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό)	1	2	3	4	5
Διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις – κουλτούρα	1	2	3	4	5
Συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ των μελών	1	2	3	4	5
Ασαφής καθορισμός καθηκόντων και ευθύνης	1	2	3	4	5
Άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων	1	2	3	4	5
Κατανομή τάξεων	1	2	3	4	5
Τρόπος διοίκησης από τον διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
Αντιπαράθεση μεταξύ διαφόρων ομάδων	1	2	3	4	5
Εισαγωγή καινοτομιών-αλλαγών στον εργασιακό χώρο	1	2	3	4	5

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φύση της εργασίας σας συμβάλλει στην εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πολύ

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε φυσική και αναπόφευκτη την ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πολύ

16. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εμφανίζονται συχνότερα:

Ανάμεσα σε άντρες Ανάμεσα σε γυναίκες

Ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες Είναι ανεξάρτητες από το φύλο

Δ. ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ- ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

17. Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;

1. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς
2. Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό
3. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή
4. Ανάμεσα στο Δ/ντή και μαθητή
5. Ανάμεσα σε μαθητές
6. Ανάμεσα στο διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων
7. Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα

18. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής σας μονάδας στις μεταξύ τους συγκρούσεις; (επιλέξτε μέχρι 2)

Αποφυγή: Αποφεύγουν να διαχειριστούν τη σύγκρουση.

Συμβιβασμός: Αναγκάζονται να αποδεχτούν μια μέση λύση κάνοντας αμοιβαίες υποχωρήσεις.

Συνεργασία: Επιλέγουν τη συνεργασία για να επιλύσουν οριστικά το πρόβλημα.

Παραχώρηση: Υποχωρούν ώστε να ικανοποιηθεί η άλλη πλευρά για να υπάρξει ειρηνική συνύπαρξη.

Ανταγωνισμός: Επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τους στόχους τους σε βάρος της άλλης πλευράς.

19. Πιστεύετε ότι αυτή η μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων που χρησιμοποιείται έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα;

καθόλου [] ελάχιστα [] μέτρια [] αρκετά [] πολύ []

Ε. ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ– ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ

20. Σημειώστε σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά θεωρώντας το 1=Καθόλου έως 5= Πολύ

Δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών (π.χ. ψυχρότητα, ένταση)	1	2	3	4	5
Δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
Επηρεάζουν αρνητικά τη συνοχή της ομάδας	1	2	3	4	5
Ωθούν τους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν σε άλλη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
Μειώνουν την απόδοση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
Δυσκολεύουν τη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
Οδηγούν στην αύξηση του εργασιακού στρες	1	2	3	4	5
Μειώνουν το ηθικό και την αυτοπεποίθηση των ηττημένων	1	2	3	4	5
Δυσκολεύουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών	1	2	3	4	5
Συντελούν στην πόλωση μεταξύ ατόμων και ομάδων	1	2	3	4	5

21. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

καθόλου [] σπάνια [] ούτε λίγο/πολύ [] συχνά [] πολύ συχνά []

22. Εάν η απάντησή σας είναι συχνά ή πολύ συχνά, βαθμολογήστε ανάλογα ποιες συνθήκες επηρεάζονται περισσότερο;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα.	1	2	3	4	5
Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.	1	2	3	4	5
Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.	1	2	3	4	5
Αυξημένη αφοσίωση και αποδοχή αυταρχικής ηγεσίας.	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων.	1	2	3	4	5
Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων.	1	2	3	4	5
Προσωπική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
Καταλληλότερη ανακατανομή των πόρων.	1	2	3	4	5
Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων.	1	2	3	4	5