

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική εργασία

**«ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΚΟΖΑΝΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ
ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ»**

ΤΟΥ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΛΟΤΣΙΟΥ



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βαλεντίνη Καμπατζά

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

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, 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, 26, Ιανουάριος, 2020

Ο Δηλών: Παναγιώτης Λότσιος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε κάποια άτομα, η συμβολή των οποίων ήταν πολύτιμη για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κα Βαλεντίνη Καμπατζά , που ήταν η επιβλέπουσα της εργασίας μου, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την πίστη της στις δυνατότητές μου. Ήταν προνόμιο να την έχω επιβλέπουσά μου.

Ευχαριστώ τους διευθυντές των Σχολικών Μονάδων που δέχτηκαν να συμμετέχουν στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων του Νομού Κοζάνης για την πολύτιμη συμβολή τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Αισθάνομαι ευγνώμων στην οικογένειά μου για την αμέριστη βοήθεια, την υπομονή και την ηθική τους συμπαράσταση σε όλο το διάστημα, μέχρι και την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα ενδιαφέρον αντικείμενο έρευνας και μελέτης των τελευταίων χρόνων, από τους επιστήμονες, είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Η σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έχει τον πρωταρχικό ρόλο στη διατάραξη των σχέσεων, καθώς και το κλίμα ενός σχολείου,

Στόχος της διπλωματικής μου εργασίας είναι η έρευνα του φαινομένου της σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης. Πιο συγκεκριμένα ερευνά τις γνώμες τους όσον αφορά τις σχέσεις, τις αιτίες και την περιοδικότητα του φαινομένου. Ερευνά επίσης τα αποτελέσματά του και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Με τις απαντήσεις αυτών που συμμετέχουν στην έρευνα, σκοπός είναι να επιλεγεί ο καταλληλότερος τρόπος μιας οποιασδήποτε σύγκρουσης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν εκατόν πενήντα (150) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πολυθεσίων, εξαθεσίων και ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων. Η έρευνα έγινε με ποσοτική προσέγγιση και τη χρήση ερωτηματολογίου. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το πακέτο στατιστικής ανάλυσης κοινωνικών επιστημών (SPSS v.25).

Η έρευνα είχε ως αποτέλεσμα πως οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν, ώστε οι σχέσεις τους να είναι όσο το δυνατόν καλύτερες. Προσπαθούν οι συγκρούσεις να σταματάνε σε λεκτικό επίπεδο για να αποφευχθεί οτιδήποτε αρνητικό. Η συχνότερη αιτία σύγκρουσης αφορά ατομικές διαφορές και η λύση αυτής διεξάγεται κυρίως από αυτούς που συμμετέχουν. Η μέθοδος του συμβιβασμού και της συνεργασίας αποτελούν τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη στροφή των επιστημονικών ερευνών, στη μελέτη των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ένας από τους παράγοντες είναι και οι συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι οποίες επηρεάζουν το σχολικό κλίμα αλλά και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: σύγκρουση, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχολικές μονάδες Νομού Κοζάνης

ABSTRACT

The factors that affect the good operation of schools have been a very interesting issue of recent research and study. The conflict among teachers plays a key role in disrupting the relationships among them as well as the school climate.

The main aim of this study is to examine the issue of conflicts among teachers of primary school education of the prefecture of Kozani. In particular, it examines the perceptions of teachers concerning their interpersonal relationships, the causes and the frequency of conflicts.

Moreover, it explores the results and the ways of coping with this phenomenon. Taking into account the answers of those who participated in the survey, the research targets to selecting the best and most suitable solutions in managing every kind of conflict towards the effective operation of primary schools.

More than 150 teachers of primary school education participated in this particular study. A quantitative approach was conducted and an anonymous questionnaire was used. The statistic analysis was achieved through the use of SPSS v.25.

The conclusions of the study showed that teachers care about having good relationships and they try to avoid conflict when it has negative consequences and cause bad emotions. The most frequent cause of conflict is related to personal matters and its resolution is achieved by the participants. The methods of compromise and cooperation constitute the best ways of facing a conflict.

Throughout the recent years, there has been a tendency for the researchers and the scientists to study the various factors that affect the effective operation of the school. One of these factors are the conflicts that appear among the teachers and influence the school climate and the relationships among the teachers.

Keywords: conflict, teachers, Primary Education, school units Province of Kozani

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	13
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ.....	13
1.1 Τι είναι σχολείο.....	13
1.1.1 Παράγοντες και λειτουργίες του σχολείου.....	15
1.1.2 Σκοπός του σχολείου.....	17
1.1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου « σχολικό κλίμα ».....	19
1.1.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	20
1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της σύγκρουσης.....	23
1.2.1 Ορισμός της σύγκρουσης.....	23
1.2.2 Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς.....	24
1.2.3 Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	28
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	28
2.1 Κατηγορίες συγκρούσεων.....	28
2.1.1 Οργανωσιακές συγκρούσεις.....	28
2.1.2 Ατομικές συγκρούσεις.....	29
2.1.3 Λειτουργικές και Δυσλειτουργικές και συγκρούσεις.....	30
2.2 Είδη συγκρούσεων στην Εκπαίδευση.....	31
2.3 Πηγές – Αιτίες συγκρούσεων.....	34
2.3.1 Έλλειψη επικοινωνίας.....	35

2.3.2 Σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα.....	35
2.3.3 Ατομικές διαφορές.....	36
2.3.4 Κακή οργάνωση.....	36
2.3.5 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	37
2.3.6 Περιορισμένοι Πόροι.....	37
2.3.7 Εξωτερικό Περιβάλλον.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°.....	39
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	39
3.1 Τα στάδια της σύγκρουσης.....	39
3.1.1 Στάδιο I: Λανθάνουσα σύγκρουση.....	39
3.1.2 Αισθητή σύγκρουση.....	39
3.1.3 Αντιληπτή σύγκρουση.....	39
3.1.4 Φανερή σύγκρουση.....	40
3.1.5 Αποτελέσματα της σύγκρουσης.....	40
3.2 Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.....	41
3.3 Διαχείριση των συγκρούσεων.....	42
3.3.1 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων.....	43
3.4 Αποτελέσματα συγκρούσεων.....	45
3.4.1 Λειτουργικά αποτελέσματα συγκρούσεων.....	45
3.4.2 Δυσλειτουργικά αποτελέσματα των συγκρούσεων.....	47
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ.....	49
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο.....	49

Μεθοδολογία της έρευνας.....	49
4.1 Περίληψη.....	49
4.2 Σκοπός της έρευνας.....	49
4.3 Χρησιμότητα της έρευνας.....	50
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
4.5 Μέθοδος έρευνας.....	50
4.5.1 Εργαλεία - Ερωτηματολόγιο.....	50
4.5.2 Δείγμα.....	51
4.6 Μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο.....	53
Αποτελέσματα έρευνας.....	53
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	53
5.2 Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο	59
5.3 Στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα.....	63
5.4 Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο.....	66
5.5 Συσχέτιση συγκρούσεων με συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα.....	85
5.6 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	89
5.6.1 Ανάλυση των γενικών και δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.....	89
5.6.2 Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	90
5.6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα – Περιορισμοί.....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	110

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται μια διαρκής και αδιάκοπη προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει περισσότερο λειτουργικό και αποδοτικό.

Βασικός εκφραστής της εκπαίδευσης, είναι το σχολείο, το οποίο καλείται να ανταποκριθεί στον απαιτητικό του ρόλο, επειδή η επίτευξη των στόχων του, η λειτουργία και η αποδοτικότητά του, διευκολύνονται όταν υπάρχουν αποδεκτοί και ξεκάθαροι στόχοι, ικανοποιητική επικοινωνία, συνεργασία μεταξύ των μελών, αυξημένο ηθικό, προσαρμογή στις συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε περίπτωση και φυσικά ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων (Sergiovanni & Starrat, 1993).

Μια σχολική μονάδα για να πετύχει τους συγκεκριμένους στόχους, πρέπει να είναι αποτελεσματική στη λειτουργία της (Σαΐτης, 2007). Το σχολείο, σαν εκπαιδευτικός οργανισμός και κατ' επέκταση σαν ένα κοινωνικό σύστημα, για να θεωρείται αποτελεσματικό, πρέπει να έχει ευνοϊκό και κατάλληλο κλίμα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την απόδοση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδής, 2001). Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό κλίμα είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η ομαλή συνεργασία, καθώς και το θετικό κλίμα οδηγούν στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων (Πασιαρδής, 2001).

Μέσα στους κόλπους των σχολικών μονάδων « ζουν και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας» (Φασουλής, 2006).

Στο χώρο του σχολείου είναι πολύ εύκολο να εκδηλωθεί σύγκρουση. Οι συνθήκες που την ευνοούν, είναι η πολύωρη και καθημερινή συνύπαρξη, η οποία μπορεί να προκαλέσει τριβή, φιλονικία, έλλειψη επικοινωνίας και διάσταση απόψεων. Λόγω της εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί αναπόφευκτα έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά μ' αυτό το φαινόμενο. Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση με τους συναδέλφους τους, έχοντας αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοσή τους, αλλά και στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους. Η σύγκρουση σαν μια δυναμική διαδικασία από τη φύση της περνά από διάφορα στάδια. Έτσι άλλοτε κορυφώνεται και προκαλεί συναισθηματική έκρηξη, η οποία εκδηλώνεται με θυμό από τις δύο αντίπαλες πλευρές και άλλοτε προς κοινή ικανοποίηση όλων, επιλύεται ήρεμα και ώριμα, πριν προλάβει να γίνει συναισθηματική έκρηξη και να επηρεάσει την κρίση και την ικανότητα της σωστής αντιμετώπισης του προβλήματος (James & Callister,

1995). Στο άκουσμα της λέξης «σύγκρουση» οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν αρνητικά συναισθήματα. Παρ' όλα αυτά η ανθρώπινη φύση είναι συνυφασμένη με τις συγκρούσεις και γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν, όχι μόνο για θεωρητικούς σκοπούς, αλλά και για την οργανωτική πρακτική η οποία θα επηρεάσει τη θετική κατάληξη του εκπαιδευτικού έργου (Tyrell, 2002).

Ο χώρος εργασίας των δημοτικών σχολείων είναι ένα δυναμικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται διενέξεις μεταξύ των εργαζομένων εκπαιδευτικών, που αναπόφευκτα οδηγούν σε συγκρούσεις. Όπως και σε όλους τους οργανισμούς, έτσι και στα σχολεία, στις συγκρούσεις οδηγούν ζητήματα, τα οποία προκαλούν εντάσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων ατόμων (Msila, 2012). Εμφανίζονται αν και όταν προκύπτει ασυμβατότητα των ιδεών ή των συναισθημάτων όσων εργάζονται σε ένα οργανισμό ή σε ένα χώρο (Corvette 2007).

Οι συγκρούσεις μπορούν στο χώρο εργασίας να διαφέρουν μεταξύ τους από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και μπορούν να εμφανιστούν σε διαφορετικές μορφές, ενώ στην πλειοψηφία τους συνδέονται με το καθήκον κάθε εμπλεκόμενου μέρους ή είναι συναισθηματικές. Σύμφωνα με τον Di Paola (1990) και τους Di Paola & Hoy (2001), οι συνήθεις συγκρούσεις στα σχολεία, έχουν σχέση περισσότερο με το καθήκον και λιγότερο με το συναίσθημα.

Οι έρευνες για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, και τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι σχετικά περιορισμένες.

Οι σχολικές μονάδες επηρεάστηκαν από την οικονομική και κοινωνική κρίση των τελευταίων χρόνων, η οποία επέφερε αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ανθρώπων. Η έρευνα αυτή λοιπόν έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης, για το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους.

Τα αποτελέσματα επιχειρούν να παρουσιάσουν την υπάρχουσα κατάσταση στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης και να προβούν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, σχετικά με τον περιορισμό του φαινομένου των συγκρούσεων και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, προσπαθεί να φωτίσει τις αιτίες της εκδήλωσης του φαινομένου και τη συχνότητά του.

Τέλος, διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες του, το στάδιο που θα διευθετηθεί η σύγκρουση, αλλά και τον τρόπο που θα τη διαχειριστούν από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί.

Δομή της εργασίας

Στη συνέχεια γίνεται περιγραφή της δομής της εργασίας, η οποία αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο όπου γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου του θέματος και το δεύτερο το εμπειρικό, όπου παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της.

Στο 1^ο κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος «σχολείο» και συγκρούσεις. Γίνεται ανάλυση των παραμέτρων του σχολείου, όπως το σχολικό κλίμα, και γίνεται αναφορά στις συγκρούσεις μέσα στους οργανισμούς, και ιδιαίτερα στους κόλπους του σχολείου.

Στο 2^ο κεφάλαιο του πρώτου μέρους περιγράφονται οι κατηγορίες των συγκρούσεων, όπως και οι σημαντικότερες αιτίες εκδήλωσής τους.

Στο 3^ο κεφάλαιο του πρώτου μέρους ερευνώνται βιβλιογραφικά, πρώτα τα στάδια διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εργαζόμενους στους οργανισμούς, δίνοντας ιδιαίτερα έμφαση στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Επίσης καταγράφονται οι τεχνικές και οι μέθοδοι, που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για να λύσουν τις συγκρούσεις, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται τα λειτουργικά και δυσλειτουργικά αποτελέσματα αυτών.

Στο 4^ο κεφάλαιο, στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για να διεξαχθεί η έρευνα. Συγκεκριμένα: ο σκοπός και η χρησιμότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και τέλος ο τρόπος δειγματοληψίας. Μετά παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα πάντα σε σχέση με τη βιβλιογραφία. Εν κατακλείδι εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα, αναφέρονται τα προβλήματα και καταγράφονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, παρατίθενται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

1.1 Τι είναι σχολείο

Το σχολείο όλοι νομίζουμε ότι το γνωρίζουμε τι είναι, επειδή κάποτε το ζήσαμε φοιτώντας ως μαθητές ή επειδή το ζούμε ακόμη ως γονείς ή ως δάσκαλοι. Το σχολείο όμως είναι μια περίπλοκη οντότητα (Bollen, 1996) που δεν είναι εύκολο να οριστεί σαν έννοια. Στις σχετικές βιβλιογραφίες υπάρχουν ποικίλες θεωρίες οι οποίες στην πλειοψηφία τους, ξεκινούν από την ανάλυση της κοινής χρήσης του όρου «σχολείο», προχωρούν στη συνέχεια σε ιστορικές, ανθρωπολογικές ή φαινομενολογικές αναλύσεις και στο τέλος εξετάζουν το σχολείο σαν κοινωνικό θεσμό, μέσα από τον οποίο οι μαθητές συνδέονται με τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (Ξωχέλλης, 1991).

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Hoy και Miskel (1987), είναι κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει πόρους από το περιβάλλον (μαθητές, διδακτικό προσωπικό κ. ά.) και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία παράγει μορφωμένους μαθητές. Ο Κωνσταντίνου (1994) θεωρεί το σχολείο ένα κοινωνικό δημιούργημα που δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει βασικές κοινωνικές ανάγκες. Το σχολείο σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι ένα κοινωνικό σύστημα ανοικτό, ένα πλέγμα ημιδιαπερατών μερών, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και το κρατάνε ζωντανό ως οργανισμό, που φιλοδοξεί να περατώσει μια πολύ σημαντική αποστολή. Σαν σύστημα έχει και αυτό τα δομικά χαρακτηριστικά του: τα στοιχεία, τα σύνορά του, τα δίκτυα μεταφοράς πληροφοριών, το περιβάλλον του και την ιεραρχική οργάνωση. Λέγοντας σχολείο από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού και της παιδαγωγικής επιστήμης, μιλάμε για «ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, δημιουργώντας μια κοινωνική βάση με νομικές, επικοινωνιακές, οργανωτικές δομές». Χαρακτηρίζεται ως ένας οργανισμός που έχει πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις, όμως προσδιορίζεται από διοικητικές και νομικές συμβάσεις. Ορισμένα πρόσωπα που παίζουν ορισμένους ρόλους, αποτελούν το χώρο αυτό και αναλαμβάνουν συγκεκριμένες λειτουργίες, διότι το σχολείο υποστηρίζει δυναμικά την ύπαρξή του. Μια κοινωνική οργάνωση που γεννά το ίδιο το σχολείο, στο οποίο συνηθίζεται οι συμβάσεις λειτουργίας να ρυθμίζονται από άλλα άτομα και να υλοποιούνται από διαφορετικά άτομα. Είναι ένας φορέας εξουσίας που απονέμει τίτλους σπουδών και δημιουργεί τις

κατάλληλες προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και εξέλιξη των μαθητών.

Το σχολείο παρόλο που έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού διαφοροποιείται και εμφανίζει χαρακτήρα εξειδικευμένου οργανισμού, γιατί επιτελεί τις διαδικασίες της αγωγής της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Επιτελεί δηλαδή συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες. Γι' αυτό σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου(2001), αποκαλείται και παιδαγωγικός οργανισμός. Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, γι' αυτό και μερικοί το αποκαλούν παιδαγωγικό οργανισμό. Παράλληλα, αποτελεί *«τη σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες»* (Ξωχέλλης, 1981).

Σύμφωνα με τον Παπαναούμ (1989) *«Το σχολείο είναι ένας θεσμός με ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος κοινωνικοποιεί και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί»*. Οι στόχοι που υπηρετεί είναι ατομικοί και κοινωνικοί. Συνεισφέρει στην ατομική ολοκλήρωση των μελών του και στην κοινωνική τους πρόοδο. Παρέχει γενική παιδεία, γνώσεις, δεξιότητες, πλάθει συνειδήσεις, χαρακτήρες και διαμορφώνει αντιλήψεις και «πιστεύω». Είναι ένας από τους κυριότερους μηχανισμούς του κράτους, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, το οποίο προσδιορίζει τη μορφή λειτουργίας του, τις προτεραιότητες του, τους προσανατολισμούς του και τους στόχους του (Κωνσταντίνου, 2006).

Είναι τεράστια η σημασία που δίνεται στο σχολείο και ειδικά στο δημοτικό, το οποίο είναι η κύρια σχολική αγωγή. Αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο ικανοποιεί τις βασικές κοινωνικές ανάγκες (Κωνσταντίνου, 1994). Είναι μια οργανωμένη δημόσια υπηρεσία (Σπηλιωτόπουλος, 1999) που λειτουργεί μέσα από ένα σύνολο διατάξεων και νόμων (Στραβάκου, 2003) μέσω των οποίων επιδιώκεται η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων με τη βοήθεια της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων(Σκουρής, 1995, Πουλής 2011). Επίσης ορίζεται ως ορθολογικό σύστημα (Patterson & Marshall, 2001), κοινωνικό σύστημα το οποίο είναι χωρισμένο σε κοινωνικά υποσυστήματα (τάξεις) και έχει τη δική του «κουλτούρα» (Πασιαρδής Κ. Πασιαρδή, 2006). Είναι ένα σύστημα που αποτελείται από τα δικά του μέλη (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και άλλοι εργαζόμενοι σε αυτό). Στο εκπαιδευτικό του έργο, το ίδιο το σχολείο είναι μια κοινή επιχείρηση στην οποία έχουν εμπλακεί πολλοί για να διαμορφωθεί (Dewey, 1907). Σ' αυτό τον χώρο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το σχολείο, όπως οι παραπάνω οι οποίοι όμως είναι μονόπλευροι και όχι ουσιώδεις.

Η πλήρης έννοια είναι δύσκολο να αποδοθεί. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), από νομικής άποψης, το σχολείο είναι ένας κρατικός οργανισμός που πραγματοποιεί τους σκοπούς του. Οι οικονομολόγοι βλέπουν το σχολείο σαν έναν κρατικό οργανισμό που συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτης, 2000).

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, αυτός φαίνεται στην εικόνα που έχει αντίκτυπο στην κοινωνία. Δεν είναι απλά ένας παιδαγωγικός οργανισμός που έχει σαν σκοπό τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά μεριμνά και για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση (Κωνσταντίνου, 1994).

1.1.1 Παράγοντες και λειτουργίες του σχολείου

Το σχολείο επιτελεί συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, όπως της κοινωνικοποίησης, της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Επίσης σαν παιδαγωγικός οργανισμός συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κύριο μέλημα του σχολείου είναι οι ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, δηλαδή οι γνωστικές, οι βιολογικές, οι διανοητικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές (Κωνσταντίνου, 2007). Άλλωστε σύμφωνα με άρθρο 1 του Ν. 1566/1985, σκοπός του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι *«η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*.

Στη σημερινή εποχή τα κοινωνικά προβλήματα είναι αρκετά αυξημένα, με συνέπεια να επηρεάζουν τη λειτουργία αλλά και την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνία, γι' αυτό οποιοδήποτε κοινωνικό γεγονός, έχει απήχηση και στο σχολείο, το οποίο έχει μια ευρύτερη αποστολή να διαπαιδαγωγεί, να μορφώνει, αλλά και να μαθαίνει στον άνθρωπο πώς να μαθαίνει.

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι σκοποί του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση του μαθητή και η διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Κοινό σημείο συμφωνίας στις περισσότερες θεωρίες αποτελούν οι εξής λειτουργίες του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015).

α) Παιδαγωγική – κοινωνικοποιητική - ιδεολογική λειτουργία : Μέσα από αυτή τη θεωρία επιτυγχάνεται η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή αλλά και η προώθηση και διατήρηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Το σχολείο δηλαδή με την αγωγή και την

κοινωνικοποίηση «εξοικειώνει» τους μαθητές με τις αξίες, τις αντιλήψεις, τους κανόνες, τις πρακτικές και γενικά με την κοινωνική πραγματικότητα.

β) Η διδακτική – μαθησιακή - τεχνική λειτουργία : Το σχολείο με αυτή τη λειτουργία αφενός προετοιμάζει τον μαθητή για το σύστημα απασχόλησης και αφετέρου παρέχει τις γνώσεις και αναπτύσσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες του μαθητή σε γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο.

γ) Εποπτική κουστωδιακή λειτουργία : Μέσα από αυτή τη λειτουργία το σχολείο προσφέρει στον μαθητή ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση, ενώ σιγά σιγά αποδεσμεύει τον γονέα από τον κοινωνικό και παιδαγωγικό του ρόλο, προσφέροντάς του τη δυνατότητα να απασχοληθεί σε άλλους τομείς. Το σχολείο δηλαδή εποπτεύει τον μαθητή στη σχολική του δράση, αλλά και παρουσία.

δ) Η αξιολογική - επιλεκτική λειτουργία: Αυτή η λειτουργία συγκεντρώνει στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες και σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα από αυτή τη λειτουργία διαπιστώνεται πρώτον, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τον μαθητή και δεύτερον η τυχόν ανεπάρκειες και ελλείψεις αλλά και οι ικανότητες που θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τη λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων. Η λειτουργία αυτή διαμορφώνει τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις, για την επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή. Ο μαθητής μέσα από τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος και προσανατολίζεται στην επιλογή των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων.

Το σχολείο για να υλοποιήσει τις παραπάνω λειτουργίες, λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2015). Για να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι και σκοποί του σχολείου θα πρέπει το σχολείο να είναι αποτελεσματικό και να υπάρχει ένα θετικό κλίμα.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου σύμφωνα με τους ερευνητές είναι ποικίλοι:

α) Η σωστή οργάνωση του προγράμματος σπουδών και η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς για τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές (Σαΐτης & Σαΐτης, 2012β).

β) Η σχολική ηγεσία (Σαΐτης & Σαΐτης ,2012β, Πασιαρδή & Πασιαρδή, 2000)και η καλή συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς .

γ) Η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας όπως του διδακτικού έργου που ασκούν οι εκπαιδευτικοί και του διοικητικού που ασκεί ο διευθυντής .

δ) Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2005). Όταν η σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων αλλάζει συνεχώς ,τότε διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου , η σωστή οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και τέλος η επίδοση των μαθητών.

ε) Το υγιές σχολικό κλίμα (Πασιαρδή , 2001), όπου συνεργάζονται διευθυντής και εκπαιδευτικοί , γονείς , μαθητές . Καλλιεργείται ο σεβασμός, η εκτίμηση , η ισοτιμία και το ενδιαφέρον για τους άλλους.

ζ) Η οργανωσιακή υποστήριξη δηλαδή η υλικοτεχνική υποδομή. Χωρίς αυτή το έργο του δασκάλου δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό και ενδιαφέρον.

η)Τέλος η προσωπικότητα των διδασκόντων (Σαΐτης, 1989). Ο δάσκαλος πρέπει να διακρίνεται για την επιστημονική του κατάρτιση την ακεραιότητα του χαρακτήρα του και φυσικά για την ικανότητα συνεργασίας με το διευθυντή και τους συναδέλφους του .

1.1.2 Σκοπός του σχολείου

Η κύρια σχολική αγωγή ξεκινά από το δημοτικό σχολείο. Αυτό φέρει διάφορες ονομασίες ανάλογα με τη χώρα, όπως στις Αγγλοσαξονικές χώρες λέγεται στοιχειώδες σχολείο (Elementary School), στη Γερμανία λέγεται λαϊκό σχολείο (Volksschule) και σχολείο πρώτης παιδείας (Ecole primaire) στη Γαλλία. Η σημασία λοιπόν που δίνεται στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ μεγάλη. Πρωταρχική υποχρέωση της πολιτείας σε όλες τις χώρες του κόσμου είναι η οργάνωση, η ομαλή λειτουργία και η βελτίωση του και αποτελούν αντικείμενο του κρατικού ενδιαφέροντος.

Στόχος του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα το δημοτικό σχολείο βοηθά τους μαθητές (Ν. 1566/1985 άρθρο 4, παρ. 1).

α) Να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.

β) Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.

γ) Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.

δ) Να κατακτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.

ε) Να οικοδομούν ένα σύστημα αξιών και να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες.

στ) Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Τη σημερινή εποχή είναι επιτακτική ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου, λόγω των ραγδαίων τεχνολογικών κοινωνικών και επιστημονικών εξελίξεων. Ο Kress (1999) υποστηρίζει ότι σ' έναν κόσμο ασταθή, το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί.

Η σύγχρονη πραγματικότητα περισσότερο από κάθε άλλη φορά έχει την ανάγκη να καλύψει τις ανάγκες της, μέσα από το σχολείο το οποίο είναι ο κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ανάγκη βελτίωσης όλων των παραγόντων που εμπλέκονται σ' αυτό. Ένας από τους κυριότερους παράγοντες είναι το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη σχολική μονάδα, άλλοτε να είναι αποτελεσματική και άλλοτε όχι. Αυτό βέβαια συμβαίνει όταν συνδυάζεται και με άλλους παράγοντες όπως : η εκπαιδευτική ηγεσία, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, το διδακτικό τους έργο, οι προσδοκίες τους, η σχολική επίδοση και τέλος η συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής Κ. Πασιαρδή, 2000). Προκειμένου το σχολείο να επιτελέσει την αποστολή του θα πρέπει να έχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό. Επίσης βασικό ρόλο στη σωστή λειτουργία και ανάπτυξη του επιθυμητού κλίματος του σχολείου, έχει και ο ρόλος του διευθυντή. Ο διευθυντής φροντίζει για τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων στην τάξη και στο σχολείο και ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και την προσωπικότητα κάθε μαθητή, αλλά και κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά.

1.1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου « σχολικό κλίμα »

Το σχολικό κλίμα ήταν και θα συνεχίσει να είναι αντικείμενο έρευνας για πολλά έτη και αυτό λόγω των σημαντικών επιδράσεων του στην εκπαίδευση. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο σχολικό κλίμα είναι εκτενή και σύνθετα. Η διεθνής βιβλιογραφία μας παρέχει μια σειρά ορισμών, σύμφωνα με τους οποίους το σχολικό κλίμα είναι αυτό που διαφοροποιεί τις σχολικές μονάδες μεταξύ τους, ακόμη κι αν είναι πανομοιότυπες. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής (Cohen et al.,2009), στην ιδιαίτερη προσωπικότητα του σχολείου (Halpin and Croft 1963, Hoy and Miskel, 1987) και στο περιβάλλον του σχολείου (Miller, 1981).

Το σχολικό κλίμα, «οργανωτικό κλίμα» για πολλούς (Forehand and Gilmer, 1964) βασίζεται σε εμπειρίες ανθρώπων σχολικής ζωής και αντανακλά τους στόχους, τις αξίες, τα πρότυπα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.

Άλλοι ερευνητές το σχετίζουν με την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Zepeda, 2004), αλλά και μεταξύ του είδους των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όσων εμπλέκονται σε αυτό. Το σχολικό κλίμα είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Σχετίζεται με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και θεμελιώνεται στις συλλογικές αντιλήψεις τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, όταν νιώθουν ότι είναι μέρη μιας αξιόλογης σχολικής κοινότητας στην οικοδόμηση της οποίας συνέβαλαν και αυτοί.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό τους και την παραγωγικότητά τους, την επίτευξη των στόχων τους και γενικά όλο το εκπαιδευτικό τους έργο. Είναι η καρδιά και η ψυχή του σχολείου. Είναι αυτό που βοηθάει κάθε άτομο να νιώθει την προσωπική αξία, την αξιοπρέπεια και τη σημαντικότητα, ενώ ταυτόχρονα μας δίνει την αίσθηση ότι ανήκουμε κάπου πέρα από τους εαυτούς μας (Freiberg K. Stein, 1999).

Για τον Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα είναι για έναν οργανισμό ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο.

1.1.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Ένα αρνητικό ή θετικό κλίμα, επηρεάζει τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και συνακόλουθα την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που το επηρεάζουν.

α) Η δομή. Όταν ένας οργανισμός και ειδικότερα ένα σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν το έργο τους σωστά και ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους, τότε το κλίμα είναι ευνοϊκό, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν καλύτερα και να αυξάνεται η δημιουργικότητά τους.

β) Το εξωτερικό περιβάλλον ανεξάρτητα από το είδος του, όποιο και αν είναι π.χ. οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά. συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

γ) Το μέγεθος. Σε μια σχολική μονάδα οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, όπως και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή είναι πιο υγιείς, αν η σχολική μονάδα είναι μικρή.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Τα άτομα που απαρτίζουν το σχολείο εκπαιδευτικοί και μαθητές, έχουν ατομικές διαφορές και διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως : φύλο, ηλικία, ενδιαφέροντα, μόρφωση, μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ποικίλες ψυχικές διαθέσεις τους επιδρούν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα αντίστοιχα .

Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι εξίσου τέσσερις αλλά αγγίζουν διαφορετικούς τομείς της σχολικής ζωής (Πασιαρδής, 2001):

α) Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα.

Με τον όρο «επικοινωνία» ορίζουμε τη διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται μετάδοση μηνυμάτων, αποδοχή τους και ερμηνεία τους μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (Dance, 1970).

Χωρίς την επικοινωνία δεν γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων, ιδεών και τα άτομα δεν μπορούν να επικοινωνήσουν. Στην επικοινωνία για να έχουμε αποτέλεσμα και να υπάρξει ανατροφοδότηση, πρέπει να κωδικοποιηθεί σωστά το μήνυμα και να μεταφερθεί από τον πομπό στο δέκτη. Η σαφής μετάδοση του νοήματος του μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη, και η πετυχημένη αποκωδικοποίησή του από το δέκτη, μπορεί να πετύχει αυτό το σκοπό (Ανδρεόπουλος, 1970).

Από το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα που είναι, δε θα μπορούσε να λείπει η επικοινωνία, η οποία είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του. Είναι αυτή που ενέχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την ποιότητα του σχολικού κλίματος, δηλαδή το αν είναι θετικό ή αρνητικό για τη σχολική μάθηση (Πασιαρδή, 2001). Συμβάλλει επίσης στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, όπως η κοινωνικοποίηση, η διδασκαλία και η εφαρμογή καινοτομιών (Hoy & Miskel, 1996). Μέσα στη σχολική τάξη υπεύθυνος για τη διαμόρφωση ενός άνετου και φιλικού σχολικού κλίματος το οποίο προάγει τη σύναψη υγιών σχέσεων και τη τήρηση των κανόνων, είναι ο εκπαιδευτικός -δάσκαλος. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους έχουν καθημερινή επικοινωνία και πραγματοποιούν συναντήσεις για τη ρύθμιση θεμάτων του σχολείου. Αντίστοιχες συναντήσεις πραγματοποιούνται και με τους γονείς των μαθητών.

β) Η συμβολή της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου.

Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι συνυφασμένη με την οργάνωση του έμφυτου και άψυχου υλικού της. Τα μέλη του σχολείου είναι το έμφυτο υλικό και το άψυχο υλικό είναι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες. Το σχολείο για να πετύχει τους στόχους του, θα πρέπει να έχει αποτελεσματική διοίκηση την οποία ασκεί ο διευθυντής. Μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή χρειάζεται να υπάρχει σωστή επικοινωνία, όπως επίσης οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται το πρόσωπό του. Παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην πολύπλευρη επικοινωνία είναι η εμπιστοσύνη, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδή, 2001). Ιδανικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος είναι ο συνδυασμός της γραφειοκρατίας και της επαγγελματικής κατάρτισης τους. Τέλος οι εκπαιδευτικοί θέτουν ίδιους στόχους τους οποίους αγωνίζονται να πετύχουν, ενθαρρύνονται στην εκτέλεση του έργου τους, και τέλος αξιοποιούν τις καινοτόμες ιδέες και την πείρα τους.

γ) Η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Πολύ σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο είναι η επικοινωνιακή συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, συλλογικότητας και ομαδικότητας. Από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτάται η άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου που ασκούν μέσα στο σχολείο, ενώ οι

μεταξύ τους σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου μέσα στο σχολείο, όσο και οι σχέσεις που δημιουργούν εκτός σχολείου. Αναμφισβήτητα οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημιουργούν την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2001). Η ύπαρξη της κατάλληλης δομής στα σχολεία είναι βασική προϋπόθεση, ούτως ώστε να αποδώσει ο συνδυασμός συνεργατικότητας και αποτελεσματικότητας. Μ' αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών – διευθυντή, είναι ουσιαστική και τα αποτελέσματα της διαφαίνονται στο σχολικό κλίμα το οποίο εξελίσσεται θετικά (Campo, 1993). Οι εκπαιδευτικοί για να επιλύσουν επιτυχώς τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο, αξιοποιούν τα μέσα του σχολείου, όπως είναι η ομαδική συνεργασία, οι ουσιαστικές συζητήσεις και η ενεργή συμμετοχή. Έτσι οδηγούνται στη επίτευξη κοινών στόχων με τον διευθυντή (Πασιαρδή, 2011).

δ) Ο ρόλος του μαθητή

Το σχολείο, ως οργανισμός που είναι, επιδρά στη ζωή και στη συμπεριφορά των μαθητών. Βασικό μέλημά του, προκειμένου να δημιουργηθεί στους κόλπους του θετικό κλίμα, είναι να έχει ως σημείο αναφοράς το μαθητή με τις ανάγκες και τις ικανότητες του. Ο χαρακτήρας του πρέπει να είναι παιδοκεντρικός. Δηλαδή ο μαθητής να πετύχει στο συναισθηματικό, γνωσιολογικό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα (Πασιαρδής, 2001). Αν ο εκπαιδευτικός σε μια σχολική μονάδα είναι στο πλάι του μαθητή και τον καθοδηγεί, τον εμπνέει, και παρακολουθεί την πορεία του, ο μαθητής έχει περισσότερες ευκαιρίες να αξιοποιήσει τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του και να αποκτήσει τη δυνατότητα της μάθησης.

Το κλίμα της τάξης επηρεάζει τη μάθηση και την αυτοαντίληψη του μαθητή. Επίσης η καλλιέργεια της ψυχοσύνθεσης του έχει άμεση σχέση με το κλίμα της τάξης. Μέσα στην τάξη αλληλεπιδρούν επιτυχώς εκπαιδευτικοί και μαθητές, καθώς επίσης και μαθητές μεταξύ τους διαμορφώνοντας την ιδιαίτερη νοοτροπία της (Owens, 1991). Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μαθητές για μια πετυχημένη μελλοντική σταδιοδρομία, παρέχοντας τους τα κατάλληλα εφόδια με απώτερο στόχο το όφελός τους. Τους δίνουν τη δυνατότητα να παραθέτουν τις ιδέες τους να αναπτύξουν τους προβληματισμούς τους και να θέτουν τις ερωτήσεις τους.

1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της σύγκρουσης

1.2.1. Ορισμός της σύγκρουσης

Οι περισσότεροι μελετητές έχουν δώσει πολλές ερμηνείες για τον ορισμό της έννοιας της σύγκρουσης σε όλα τα είδη των ανθρωπίνων σχέσεων. Ο ορισμός της έννοιας σύγκρουση, εντάχθηκε από τους μελετητές σε όλα τα επιστημονικά πεδία, όπως κοινωνιολογία, ψυχολογία, ανθρωπολογία κ.α. Το φαινόμενο της σύγκρουσης στους οργανισμούς μελετήθηκε πρώτη φορά από τη Follet (1924, αναφορά από Balay, 2006). Η Follet υποστήριξε ότι η σύγκρουση εμφανίζεται όταν υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ατόμων, λόγω της διάστασης ενδιαφερόντων, απόψεων, συμφερόντων, και προτεραιοτήτων που θέτουν. Από το πώς θα γίνει η διαχείριση όλων των παραπάνω, θα εξαρτηθεί και η εξασφάλιση της σωστής ανάπτυξης και λειτουργίας του οργανισμού. Ο Pondy (1967) τη θεωρεί ότι είναι μια δυναμική διαδικασία αλλά δεν της αποδίδει έναν επίσημο ορισμό, απλά την κατηγοριοποιεί σε τέσσερις κατηγορίες με βάση τις προϋπάρχουσες καταστάσεις, αυτές των αντιλήψεων των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Ο Thomas 1992 συμφωνεί με τον Pondy αλλά προσδιορίζει με περισσότερη ακρίβεια τη σύγκρουση αναφέροντας ότι είναι μια διαδικασία, που ξεκινάει όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι η άλλη πλευρά δεν θέλει να εκπληρωθούν τα σχέδια ή οι επιθυμίες της. Ο Thomas θεωρεί ότι:

- Η ύπαρξη της σύγκρουσης είναι θέμα αντίληψης (μπορεί να μην εκδηλωθεί ποτέ παρόλο που υπάρχουν αιτίες, αλλά από την άλλη μπορεί να υπάρχει σύγκρουση χωρίς πραγματικά αίτια)
- Η ύπαρξη της σύγκρουσης είναι θέμα αλληλεξάρτησης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.
- Η ύπαρξη της σύγκρουσης είναι θέμα παρεμπόδισης , αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων.

Σ' αυτή την κατεύθυνση κινείται και ο Rahim (1992) ο οποίος θεωρεί τη σύγκρουση σαν μια διαδικασία που συμβαίνει όταν δεν υπάρχει συμβατότητα "μεταξύ κοινωνικών φορέων ή και μεταξύ των συναισθημάτων και αντιλήψεων όσων εργάζονται σ έναν οργανισμό" (Barbara & Corvette , 2006) ή είναι "η διαδικασία κατά την οποία ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι τα συμφέροντα του, αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά από άλλο μέρος" (Wall & Callister, 1995) ή όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ασυμβίβαστες ανάγκες, στόχους ,επιθυμίες ή ιδέες με ένα άλλο πρόσωπο(De Dreu & Gelfand, 2008 , Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Όταν επομένως

υπάρχουν διαφορετικοί στόχοι , αυτοί έχουν σαν αποτέλεσμα να προκαλούν σύγκρουση, γιατί τα συμφέροντα της μιας πλευράς, είναι επιζήμια για τα συμφέροντα της άλλης πλευράς (Deutsch, 1973). Ταυτόσημη με τα παραπάνω είναι και η άποψη του Robbin (1978) ο οποίος θεωρεί ότι αν υπάρχει σύγκρουση, αυτό συνεπάγεται την αντιληπτική ικανότητα εμφάνισης της και από τις δύο πλευρές. Στην έννοια της σύγκρουσης δόθηκαν πολλοί ορισμοί. Οι περισσότεροι εστίασαν στις διαφορετικές ανάγκες, απόψεις, στόχους και ενδιαφέροντα (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Οι συγκρούσεις υπήρχαν και θα υπάρχουν πάντα. Είναι σχεδόν ακατόρθωτο να εξαλειφθούν (Habaci, 2015). Είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής και κοινωνικής ζωής και παρατηρείται μεταξύ ομάδων και ατόμων, εθνών και οργανισμών, ως ένα κοινωνικό φαινόμενο. Σύγκρουση θεωρείται η διάδραση αλληλοεξαρτώμενων ατόμων, τα οποία συνειδητοποιούν ότι δεν έχουν τους ίδιους στόχους , τους ίδιους σκοπούς και τις ίδιες αξίες και πιστεύουν ότι οι αντίπαλοι τους μπορούν να παρέμβουν στην αντιμετώπιση αυτών των στόχων (Putnam & Poole, 1987). Οι συμπεριφορές και οι απόψεις της σύγκρουσης αποκλίνουν ή είναι ασυμβίβαστες. Η σύγκρουση δηλ. είναι μια κατάσταση ή μια διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη. Μέσα σ' αυτή συγκρούονται άτομα ή ομάδες των οποίων οι πεποιθήσεις και οι ενέργειες είναι αποκλίνουσες και έτσι αρχίζουν σιγά- σιγά να προσδιορίζουν τη φύση των διαφορών τους. Κατά αυτόν τον τρόπο η σύγκρουση είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεξάρτησης, όπου τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται ότι δεν τους είναι οικίες οι απόψεις των άλλων (Achinstein, 2002) ή ότι η ενέργεια ενός ατόμου εμποδίζει, παρεμβαίνει ή τέλος κάνει τη συμπεριφορά του άλλου λιγότερο αποτελεσματική (Uline et al., 2003).

Υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των μελετητών σχετικά με το τι αφορά αυτή η αντίθεση. Ο Thomas (1976) αναφέρει ότι έχει σχέση με κάτι για το οποίο νοιάζεται, δηλ. με τα ενδιαφέροντα του ενός μέρους. Οι Putman & Poole (1987) κάνουν λόγο για παρέμβαση της μιας πλευράς στις αξίες και στους στόχους της άλλης πλευράς . Οι Dohohue & Kolt (1992) εστιάζουν σε συμφέροντα ή ανάγκες , ενώ ο Pruitt κα Rubin (1986) εστιάζουν σε φιλοδοξίες και ο Deutsch (1980) σε δραστηριότητες.

1.2.2 Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς

Κύριο γνώρισμα των κοινωνικών οργανισμών είναι η αλληλεπίδραση και η συνύπαρξη ατόμων και ομάδων. Πολύ συχνά μεταξύ τους δημιουργούνται διαμάχες. Άλλοτε είναι μια

απλή διαφωνία, άλλοτε απλά έχουν αντίθετη άποψη και άλλοτε εξελίσσονται σε σύγκρουση. Η σύγκρουση εκδηλώνεται με ατομικές ή ομαδικές διαφωνίες, διαφορές και ασυμβατότητες (Rahim, 1985), καυγάδες, οι οποίοι πολλές φορές καταλήγουν και σε σωματικές συγκρούσεις. Είναι μια αναπόφευκτη πτυχή της ζωής μια διαδραστική κατάσταση θα λέγαμε. Η σύγκρουση αφορά κυρίως εργασιακά ζητήματα, όπως ζητήματα ευθύνης, εξουσίας, ηθικής δύναμης, διαπροσωπικά ζητήματα, ελλιπή επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων, παρεξηγήσεις και διαφορά απόψεων (Salleh & Adulpakdee, 2012). Η σύγκρουση στην αρχή θεωρήθηκε δυσλειτουργική και ερμηνεύτηκε σαν μια ένδειξη ελαττωματικής ή ελλιπούς κοινωνικής δομής. Είτε εκδηλώνεται σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο (Iordanidis & Mitsara, 2014) για τους περισσότερους ανθρώπους η λέξη «σύγκρουση» έχει χροιά αρνητική. Η απαρχή μιας σύγκρουσης βρίσκεται στο ότι μια ομάδα επιδιώκει σε βάρος των άλλων ομάδων να εξυπηρετήσει τα συμφέροντά της. Πάντα σε μια σύγκρουση υπάρχουν τουλάχιστον δύο μέρη, που ονομάζονται παράγοντες και βρίσκονται σε διαμάχη για ορισμένα θέματα (Pawlak, 1998). Ο Hodgetts (1993) αναφέρει ότι όταν μέσα σ' έναν οργανισμό τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων ασχολούνται και διαπραγματεύονται με ένα θέμα που το θεωρούν σημαντικό και τους ενδιαφέρει, τότε παρουσιάζεται το φαινόμενο της σύγκρουσης.

Η σύγκρουση είναι μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας, αλλά δεν έχει ξεκαθαριστεί, αν ζημιώνει ή ωφελεί αυτούς που συμμετέχουν σ' αυτήν. Κάποιοι μελετητές τη θεωρούν ένα σύμπτωμα «κοινωνικής ασθένειας» ενώ τη συνεργασία τη θεωρούν πιο υγιή κατάσταση (Tannenbaum, 1966). Η σύγκρουση είναι ένα γεγονός που εμφανίζεται από προβλήματα που σχετίζονται με τα άτομα και τις ομάδες που εργάζονται από κοινού (Eren, 2009), είναι το αποτέλεσμα της φτωχής επικοινωνίας μεταξύ τους (Robbins, 1993) και τα βασικά στοιχεία της είναι: αντιπαράθεση, διαφωνία η μη συμμόρφωση (Simsek et al., 1998). Η σύγκρουση σαν συμπεριφορά έχει στόχο τη δημιουργία εμποδίων προκειμένου κάποιοι να μην πετύχουν το σκοπό τους αδιαφορώντας για το κοινό θετικό αποτέλεσμα (Griffin & Moorhead, 1986). Ο Thomas (1990) την περιγράφει σαν αντίθεση, διαφωνία, διαμάχη, ανταγωνισμό. Στην ίδια γραμμή κινείται και ο DuBrin, (1994) που την ορίζει σαν φιλονικία και ασυμβατότητα. Η σύγκρουση είναι μια διαφορά στις σχέσεις, στις συμπεριφορές, στους τομείς των δραστηριοτήτων ανάμεσα στις κοινωνικές πλευρές. Για να υπάρξει σύγκρουση πρέπει να γίνει αντιληπτή και από τα δύο μέρη είναι δηλαδή θέμα αντίληψης.

Ο Rahim (2002) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση συμβαίνει όταν:

Οι δραστηριότητες που καλείται να συμμετάσχει το άτομο ή η ομάδα δε συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά της. Η μία πλευρά έχει συμπεριφορές που δε συμβαδίζουν

με τις επιθυμίες της άλλης πλευράς. Η πηγή παροχής αναγκών είναι κοινή και σε μικρή διαθεσιμότητα, έτσι δε μπορούν δύο ή περισσότερες πλευρές να ικανοποιηθούν επαρκώς από αυτή. Η μία πλευρά πιστεύει ότι απαρτίζεται από αξίες, στόχους, δεξιότητες, στάσεις και ότι έχει μια εξέχουσα συμπεριφορά ενώ δεν ισχύει το ίδιο για την άλλη πλευρά. Οι δύο πλευρές έχουν αντίθετες συμπεριφορές για κοινές δραστηριότητες. Οι δύο πλευρές αλληλοεξαρτώνται στην εκτέλεση δραστηριοτήτων ή λειτουργιών. Θα λέγαμε λοιπόν ότι η σύγκρουση έχει αρνητική χροιά για τους οργανισμούς, τις ομάδες και τα άτομα. Οι Πατσάλης και Παπουτσάκης (2014), ισχυρίζονται ότι είναι «μια κατάσταση στην οποία υπάρχουν ασυμβίβαστες και διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους, που εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά αλληλεπιδρώντα άτομα ή ομάδες και προκαλούν διαμάχες και αντιπαραθέσεις και επηρεάζουν τη δομή των σχέσεων των μελών του οργανισμού ,αλλά και το εργασιακό περιβάλλον». Συγκρούσεις συμβαίνουν λόγω των διαφωνιών, των διαφορετικών στάσεων και αντιλήψεων, των αναγκών και των αξιών, των καθηκόντων, των πολιτικών, των αντικρουόμενων συμφερόντων σ' ένα έργο, ή επίσης μπορούν να αποδοθούν σε διαφορές που προκύπτουν από ανταγωνισμό, από άγνοια ή λάθη, από την αρνητική συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των μελών του οργανισμού (Kantek and Gezer, 2009 · Rahim, 2000, 2001 · Shih and Susanto, 2010 · Tjosvold, 1998 Tjosvold et al., 2001 · Wall and Callister, 1995). Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα σύγκρουσης όταν υπάρχει διαφοροποίηση στους στόχους, αλληλεξάρτηση στο έργο που επιτελούν τα άτομα ή υψηλό επίπεδο παρεξήγησης (Mullins, 1996,2007 · Tjosvold et al.,2001 · Tjosvold, 1998). Θα λέγαμε λοιπόν ότι η σύγκρουση μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε οργανισμό με αναπόφευκτες επιπτώσεις στην απόδοση του (Saiti, 2014).

Πολύ σημαντικές είναι οι απόψεις του Robbins (1993) για τις συγκρούσεις ο οποίος συνδυάζει αντίθετες θεωρίες. Σε πρώτη φάση κάνει αναφορά στην «παραδοσιακή άποψη», σύμφωνα με την οποία η σύγκρουση είναι ανεπιθύμητη σ' έναν οργανισμό και πάντα επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία του. Απ' την άλλη πλευρά υπάρχει «η θεωρία την ανθρώπινων σχέσεων» η οποία θεωρεί τη σύγκρουση βασική, αναγκαία, εποικοδομητική και απαραίτητη για την ύπαρξη και εξέλιξη ενός οργανισμού.

Προέκταση των παραπάνω θεωριών είναι η άποψη του Robbins που θεωρεί τη σύγκρουση ως μέσο εισαγωγής αλλαγών στη λειτουργία και τη δομή του οργανισμού. Η εφαρμογή της είναι σημαντική και μπορεί να οδηγήσει τον οργανισμό στην εξέλιξή του μέσω καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών.

1.2.3 Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες

Οι σχολικές μονάδες είναι οργανισμοί που στο εσωτερικό τους «ζουν» και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών στρωμάτων, διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικού φύλου και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διευθυντής, στελέχη εκπαίδευσης, και γενικά παράγοντες τοπικής κοινωνίας (Φασουλής, 2006). Στη σχολική μονάδα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία όλων των μελών της αλλά παράλληλα και ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού. Μόνο έτσι θα λειτουργεί εύρυθμα και αποτελεσματικά και θα πετυχαίνει τους στόχους της (Σαΐτη, Ιορδανίδης, & Μπάκας 2012). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά πολλές ώρες σε επαφή μεταξύ τους και αυτό οδηγεί σε συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή – εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών - μαθητών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ σχολείου και εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι γονείς, οι οποίοι δυσχεραίνουν το έργο και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθιστώντας αναγκαία την εύρεση τρόπου επίλυσης τους. (Henkin & Holliman, 2009).

Όταν δύο ή περισσότερα άτομα πρέπει να συνεργαστούν στο σχολείο για να πάρουν κάποια απόφαση ή να ολοκληρώσουν ένα έργο ή να επιλύσουν τυχόν προβλήματα (Stamatis, 2005), τότε πιθανόν εμφανίζεται η σύγκρουση. Εδώ ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος από τη προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας, να δημιουργηθούν καταστάσεις οι οποίες θα επηρεάσουν την ενέργεια του άλλου ατόμου ή της ομάδας, λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών αλλά και διαφορετικών στόχων (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2013). Οι συγκρούσεις μέσα στο σχολείο είναι αναπόφευκτες καθότι είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Είναι αδύνατο να βρεθεί σχολική μονάδα απαλλαγμένη από συγκρούσεις (Saiti, 2014), διότι οι συγκρούσεις είναι αναμφισβήτητο γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ροπή προς τις συγκρούσεις δεδομένου ότι εργάζονται σε τέτοιο περιβάλλον, όπου θα πρέπει να είναι πιστοί στο καθήκον τους και στις υποχρεώσεις τους απέναντι στους μαθητές, στους γονείς, στην κοινωνία, στο διευθυντή. Εκτός όλων τούτων έχουν να αντιμετωπίσουν και τα συναισθηματικά ζητήματα (Μητσαρά, Ιορδανίδης, 2014). Τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις έχουν σχέση περισσότερο με τα καθήκοντα, και λιγότερο με τα συναισθήματα. Στο τέλος θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σύγκρουση πριν εκδηλωθεί, περνάει από στάδια όπου αν υπερिσχύσουν τα συναισθήματα προκαλείται συναισθηματική

έκρηξη μεταξύ των πλευρών, που αλληλεπιδρούν και φυσικά με αρνητικά αποτελέσματα για την ψυχοσύνθεσή τους. Από την άλλη αν επιλυθούν έγκαιρα πριν προλάβουν να εκδηλωθούν έντονα συναισθήματα οπότε επέρχεται η σωστή διαχείριση και επιλύεται η σύγκρουση (James & Callister, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 Κατηγορίες συγκρούσεων

Η βιβλιογραφία για τους τύπους των συγκρούσεων ποικίλει και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τις αιτίες που τις προκαλούν, τα αποτελέσματα τους και τις καταστάσεις που τις δημιουργούν.

2.1.1 Οργανωσιακές συγκρούσεις

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις προσδιορίστηκαν ως οι διαφωνίες ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη ή ομάδες της οργάνωσης, εξαιτίας διαφορετικής θέσης, στόχων, αξιών ή αντιλήψεων (Ιορδανίδη, 2014) τα οποία προσπαθούν σε βάρος των άλλων να κερδίσουν περισσότερους πόρους (Hodgetts, 1993).

Κατά τον Rahim αυτός ο τύπος σύγκρουσης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

α) Δια-επιχειρησιακές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές εκδηλώνονται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους οργανισμούς ή επιχειρήσεις. Προκύπτουν συνήθως για ζητήματα όπως αυτό της οικονομικής επικράτησης στον ανταγωνισμό της αγοράς.

β) Ενδο -επιχειρησιακές συγκρούσεις.(Intergroup conflicts). Οι συγκρούσεις αυτές εκδηλώνονται μέσα στον οργανισμό και έχουν σχέση με τα στερεότυπα που έχουν σχηματιστεί για την εικόνα και την απόδοση της κάθε ομάδας (DiPaola και Hoy, 2001). Οι συγκρούσεις δημιουργούνται γιατί ενώ υπάρχει αρνητική εικόνα για μια ομάδα, η άλλη ομάδα που επιθυμεί το συμφέρον της, δε διακρίνει τα αρνητικά σημεία της, ούτε προκύπτουν στοιχεία που να το επιβεβαιώνουν (Hall, 1993). Έτσι ενώ στην αρχή οι διαφωνίες είναι έντονες σιγά σιγά μειώνονται γιατί αρχίζουν να φαίνονται θετικά σημεία για την εικόνα της κάθε ομάδας.

Σύμφωνα με την Τριβίλα (1998) οι προκαταλήψεις οδηγούν σε αδυναμία επικοινωνίας και αδυναμία συνεργασίας . Αυτές διακρίνονται σε:

I) Διαπροσωπικές συγκρούσεις, που εκδηλώνονται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα ίδιου ιεραρχικού επιπέδου ή και διαφορετικού. Παράδειγμα αποτελεί η σχέση προϊσταμένου υφισταμένου. Κύριο χαρακτηριστικό της σύγκρουσης είναι η μεγάλη επιρροή συναισθημάτων, η ανάγκη για προστασία του αυτοσεβασμού, οι διαφορές στην αντίληψη και γενικά η σύγκρουση προσωπικοτήτων.

II) Ενδοτμηματικές συγκρούσεις, που εμφανίζονται στα μέλη μιας ομάδας και σχετίζονται με τα καθήκοντα και τους στόχους στους οποίους καλούνται να ανταπεξέλθουν.

III) Διατμηματικές συγκρούσεις . Εκδηλώνονται μεταξύ δύο ή και περισσότερων ομάδων ενός οργανισμού. Οι συγκρούσεις αυτές εμφανίζονται συνήθως όταν υπάρχουν περιορισμένοι πόροι και γίνεται προσπάθεια υπονόμησης των ενεργειών της αντίπαλης ομάδας, ούτως ώστε να διακριθεί ,να βελτιώσει την εικόνα της και να αποκτήσει εξουσία.

2.1.2 Ατομικές συγκρούσεις

Ο Rahim (2001,2002) διακρίνει τις συγκρούσεις ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονται σ αυτές σε:

α) Ατομικές. Χωρίζονται σε διαπροσωπικές (interpersonal conflicts) και σε ενδοπροσωπικές (intra-individual conflicts) ή συγκρούσεις ρόλων(role conflicts)

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις πηγάζουν από την αδυναμία των μελών της ομάδας να συνεργαστούν μεταξύ τους (Korsgaars et al., 2005). Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται σε μια κοινωνική οργάνωση (οικογένεια, σχολείο, εργασία, κλπ) και αναμφισβήτητα επηρεάζουν τη λειτουργία και τη δομή της οργάνωσης αυτής, είναι διαπροσωπικές. Η συνεργασία ενώνει την ομάδα, αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους, δίνει την ευκαιρία στα άτομα να συνεργαστούν για τους ίδιους στόχους και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας, για την επίλυση των επικείμενων συγκρούσεων. Ο Hodgets (1993) λέει ότι «κανείς δε ζει στο κενό», άρα οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσουμε αντιλήψεις, ιδέες, σκέψεις, αξίες και σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητά μας. Όταν αλληλεπιδρούμε με

ανθρώπους των οποίων οι παραπάνω παράγοντες είναι διαφορετικοί από των δικών μας επέρχεται σύγκρουση. Στο σχολείο, ως κοινωνική οργάνωση, υπάρχουν συγκρούσεις.

Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις παρουσιάζονται, όταν ένα άτομο υπερβαίνει την ικανότητα του να ανταποκριθεί στους στόχους σε σχέση με τις προσδοκίες που έχει, ενώ παρατηρείται συνήθως και έλλειψη διαθέσιμων πόρων (Jay ,1995). Έτσι το άτομο νιώθει ότι κινδυνεύει η αυτοεκτίμηση του και αντιδρά βίαια (Hodgetts,1993). Αυτή η σύγκρουση λέγεται και «εσωτερική» γιατί το άτομο δεν μπορεί να διαχειριστεί τις προσδοκίες του οι οποίες έρχονται αντιμέτωπες με το χαρακτήρα του και τις επιλογές του (Whitfield, 1994). Είναι φανερό ότι το άτομο αντιμετωπίζει μια κατάσταση και καλείται να διαλέξει ανάμεσα σε δύο εξίσου ελκυστικές επιλογές. Όλο αυτό εγείρει μέσα του μια σύγκρουση (Whitfield, 1994) η οποία του προκαλεί αμηχανία, σύγχυση, ανασφάλεια, αβεβαιότητα δηλαδή ενδείξεις «εργασιακού στρες» (Παπά, 2006) .

2.1.3 Λειτουργικές και Δυσλειτουργικές και συγκρούσεις.

Οι συγκρούσεις αυτές διακρίνονται σε λειτουργικές (functional) και δυσλειτουργικές (dysfunctional) ανάλογα με τις επιπτώσεις που έχουν σε έναν οργανισμό Αυτό που τις διαφοροποιεί είναι η απόδοση των μελών του οργανισμού.

- Λειτουργικές συγκρούσεις

Οι μελετητές έχουν δώσει πολλά ονόματα σ' αυτές τις συγκρούσεις. Ο Rahim(2002) τις ονόμασε ουσιαστικές, ο Amason (1996) και Παρασκευόπουλος (2008) γνωστικές, ο Jehn (1995) έργου. Οι συγκρούσεις αυτές εμφανίζονται όταν τα άτομα μιας ομάδας έρχονται σε ρήξη για το περιεχόμενο της εργασίας που εκτελείται , εκφράζοντας διαφορετικές απόψεις. Ονομάζονται λειτουργικές γιατί συνήθως η σωστή διαχείριση τους οδηγεί στην προσφορότερη λύση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και συνεπώς στη βελτίωση της λειτουργίας του.

- Οι λειτουργικές συγκρούσεις οφείλονται σε:

- i) διαφωνίες σε ζητήματα πολιτικής και πρακτικών
- ii) στον ανταγωνισμό για ανεπαρκείς πόρους

iii) στις διαφορετικές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού για τους ρόλους (Iordanides & Mitsara, 2014).

Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις ή κατά άλλους «αποτελεσματικές (Rahim, 2002 - Amason, 1996, Παρασκευόπουλος, 2008)» ή σχέσεων κατά τον Jehn(1995). Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται όταν είναι έντονο το συναισθηματικό στοιχείο μεταξύ των μελών του οργανισμού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η διαμάχη να προσωποποιείται. Τα μέλη μιας ομάδας εκφράζονται με θυμό, υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης, απογοήτευση και απόρριψη και έτσι δημιουργείται αρνητικό κλίμα. Συνακόλουθα όλων αυτών είναι η ανικανότητα λήψης της σωστής απόφασης, η μειωμένη αποτελεσματικότητα της ομάδας και φυσικά η απόδοσή της. Σύμφωνα με τις έρευνες των Medina et al.(2002) και Jehn (1995) οι δυο τύποι συγκρούσεων έχουν διαφορετικές οργανωσιακές και προσωπικές επιπτώσεις.

α. Οι λειτουργικές συγκρούσεις

-Ενισχύουν το οργανωσιακό κλίμα

-Δεν επηρεάζουν αρνητικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων

-Συμβάλλουν θετικά στη λειτουργία του οργανισμού.

β. Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις .

-Βλάπτουν το οργανωσιακό κλίμα

-Αυξάνουν το εργασιακό στρες των μελών

-Επηρεάζουν αρνητικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων.

-Συμβάλλουν αρνητικά στη λειτουργία του οργανισμού

Σύμφωνα με τους Iordanides and Mitsara (2014), ο συνδυασμός αυτών των δύο τύπων συγκρούσεων συμβάλλει στη μείωση του εργασιακού άγχους και της έντασης, έχοντας έτσι θετικές επιδράσεις για τον οργανισμό.

2.2 Είδη συγκρούσεων στην Εκπαίδευση.

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός ζωντανός οργανισμός όπου αναπόφευκτα δημιουργούνται συγκρούσεις. Αυτές διακρίνονται σε:

α) Ενδοσχολικές είναι αυτές που εκδηλώνονται ατομικά ή ομαδικά μέσα στη σχολική μονάδα (Ζαβλανός, 1999). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) οι συγκρούσεις αυτές κατηγοριοποιούνται σε ομαδικές, διαπροσωπικές, ανάλογα με τα πρόσωπα που συμμετέχουν στη διένεξη και σε συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας.

i) Ομαδικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου (Pawlak, 1998), από ομάδες που έχουν διαφορετικούς στόχους και αντιλήψεις (March & Simon, 1958). Όπως οι προηγούμενες έτσι και αυτές οι συγκρούσεις, έχουν σχέση με την έλλειψη πόρων, αποτελεσματικής επικοινωνίας ή διαφορετικών συμφερόντων και στόχων (Kinard, 1988). Μια ομαδική σύγκρουση σ' ένα σχολείο μπορεί να δημιουργηθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τάξης και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ο καθένας τους βλέπει τα σχολικά θέματα από τη δική του σκοπιά, με αποτέλεσμα την κλιμάκωση της σύγκρουσης και τη δυσκολία στη μετάδοση της γνώσης. Κάποιες φορές η συνεργασία μπορεί να διακοπεί εντελώς. Τότε δημιουργείται δυσλειτουργία στην ομάδα.

Τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα επιδιώκουν μόνο τη δική τους ανέλιξη, χωρίς να τους ενδιαφέρει το κοινό σύνολο. Συνήθως ένα άτομο προσπαθεί να ηγηθεί λόγω συμφερόντων και φιλοδοξιών και έτσι η ομαδική σύγκρουση αποκτά τη μορφή της διομαδικής. (Cummings & Worley, 2001)

ii) Διαπροσωπικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές παρουσιάζονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ διευθυντή – εκπαιδευτικού. Σ' αυτές τις συγκρούσεις δεν υπάρχει η διάθεση συνεργασίας και ο καθένας προσπαθεί να επιβάλλει την άποψη του, με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου (Ζαβλανός, 1999). Σ' αυτές τις συγκρούσεις ένα άτομο βάζει εμπόδια στις προσδοκίες και τις επιθυμίες ενός άλλου ατόμου, παρόλο που δεν έχει κάποιο όφελος για τον εαυτό του από αυτή την ενέργεια (Mullins, 1996). Πολλές φορές λόγω περιορισμένων πόρων ή δομών (Kinard, 1998) προκύπτει ανταγωνισμός που δυσχεραίνει τη διδασκαλία ή την ανοδική πορεία του σχολικού οργανισμού.

iii) Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), είναι οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα στο σχολικό οργανισμό από τη μία και το εξωτερικό περιβάλλον από την άλλη, δηλαδή τους γονείς και την τοπική κοινωνία . Το σχολείο πρέπει να διατηρεί αρμονικές σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Bentley, 1998) γιατί αποτελούν σύμμαχό του . Αυτοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου, τους στόχους και τους σκοπούς (Κατσαρός , 2008), να εισάγουν καινοτομίες. Έτσι το σχολείο λειτουργεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά .

iv) Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.

Αυτές οι συγκρούσεις εμφανίζονται συνήθως μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών ή ενός εκπαιδευτικού και των υπολοίπων. Δεν υπάρχει επικοινωνία (Bernstein, 2000) μεταξύ των ομάδων. Η κάθε ομάδα βλέπει τα όσα συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου από τη δική της οπτική (Κουτούζης ,1999).Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα για την εκτόνωση της υφιστάμενης κατάστασης, είναι ο καθένας να αντιλαμβάνεται τα σφάλματα του και να προσπαθεί να τα διορθώσει.

β) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις.

Αυτές διακρίνονται σε συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών.

i) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικού. Αυτές δημιουργούνται γιατί ο εκπαιδευτικός στην πορεία της σταδιοδρομίας του, καλείται να παίξει ποικίλους ρόλους, διαμέσου της ανάπτυξής του στις διάφορες ιεραρχικές βαθμίδες, γεγονός που αυξάνει το εργασιακό άγχος του (Ιορδανίδης, 2014).

Σύμφωνα με τον Μουχάγιερ (1985) οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε έξι (6) κατηγορίες.

- Η σύγκρουση που προέρχεται από τη φύση του ρόλου του (diffuse nature of the role).Ο εκπαιδευτικός δεν έχει οριοθετημένο έργο με ακρίβεια, κι αυτό εγείρει ανησυχία και ερωτήματα σχετικά με τα αποτελέσματα της εργασίας του και με την απαλλαγή από τις υποχρεώσεις του ρόλου του.
- Συγκρούσεις που προέρχονται από το πλέγμα του ρόλου του εκπαιδευτικού. Το πλέγμα του ρόλου του (διευθυντής , συνάδελφοι, γονείς και τοπική κοινωνία) , πιέζουν με τον τρόπο τους τον εκπαιδευτικό και έχουν προσδοκίες απ' αυτόν.
- Συγκρούσεις που δημιουργούνται από το ίδιο το σχολείο σαν θεσμός. Συντελεστές της σχολικής ζωής θα έπρεπε να είναι οι εκπαιδευτικοί, αφού το σχολείο είναι ο χώρος τους.

Παρόλα αυτά το σχολείο στην πλειονότητά του ελέγχεται από την κοινωνία. Όλο αυτό τους δημιουργεί ανασφάλεια, καθώς κάποιες φορές οι αντιλήψεις τους δεν συμβαδίζουν με τους κανόνες του σχολείου.

- Συγκρούσεις ανάμεσα στο ρόλο τους και στους στόχους της καριέρας τους. Πολλές φορές οι στόχοι που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την κοινωνική τους ανέλιξη, δεν συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του ρόλου τους αναφορικά με τους μαθητές.
- Συγκρούσεις που αφορούν τον περιθωριακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Συμβαίνει κυρίως σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, επειδή το αντικείμενό τους δεν αναγνωρίζεται από συναδέλφους και μαθητές.
- Συγκρούσεις αξιών. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιπροσωπεύουν τις ηθικές αρετές, δηλαδή πνευματική ακεραιότητα, ευαισθησία, έντιμη κριτική σεβασμό για τους άλλους. Σήμερα όμως οι μαθητές επηρεασμένοι από τα μέσα ενημέρωσης, με αποτέλεσμα οι αξίες τους να έρχονται σε σύγκρουση με αυτές των ενηλίκων.

ii) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μαθητή. Αυτές παρατηρούνται σε μαθητές που έχουν διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης σε σχέση με τις αρχές που διέπει το σχολείο και στις οποίες δεν μπορεί να συμμορφωθεί ο μαθητής. Οι διαφορετικές αρχές και αξίες μεταξύ σχολείου και οικογένειας, δημιουργούν σύγκρουση συναισθηματικής και διανοητικής φύσης στο μαθητή. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2014), οι μαθητές που εμφανίζουν αυτού του είδους τη σύγκρουση, συνήθως είναι διαφορετικής εθνικότητας ή οι οικογένειές τους είναι οικονομικά και κοινωνικά κατώτερες των άλλων.

2.3 Πηγές – Αιτίες συγκρούσεων

Η εκδήλωση της σύγκρουσης στον εργασιακό χώρο και ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό, προκαλεί το ενδιαφέρον για την αναζήτηση των αιτιών που την προκάλεσαν, γιατί συνήθως δεν προκαλείται ξαφνικά (Robbins, 2000).

Τα αίτια - πηγές των συγκρούσεων που συμβαίνουν στα σχολεία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έχουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά ποικίλουν, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολος ο τρόπος αντιμετώπισης τους. Ο εντοπισμός τους και η πρόβλεψη τους αποτελεί βασική προϋπόθεση τόσο για την κατανόηση όσο και για την αντιμετώπιση και διαχείρισή τους (Rahim, 2001). Οι πηγές των συγκρούσεων συνοψίζονται στη σχετική βιβλιογραφία

(Φασουλής, 2006 · Kabanoff, 1985 · Nir and Eyal, 2003 · Paraskevopoulos, 2008 · Rahim, 2001 · Tjosvold, 1998 · Van de Vliert, 1998) ως εξής:

2.3.1 Έλλειψη επικοινωνίας

Σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη θετικού κλίματος στα σχολεία, αποτελεί η σωστή επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) «η έλλειψη πληροφοριών, η κακή μετάδοση και μετάφραση μηνυμάτων, δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων και κατά συνέπεια οδηγούν σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις». Εμπόδιο στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, είναι και οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους, αλλά και η λάθος επιλογή χρόνου και τόπου διαβίβασης του μηνύματος (Σαΐτης, 2007). Η κακή επικοινωνία είναι τελικά σοβαρή πηγή διενέξεων και προστριβών. Η φτωχή επικοινωνία δεν αφήνει περιθώρια στα άτομα να γνωριστούν καλύτερα και να συνεργαστούν με αποτέλεσμα αυτό να οδηγεί σε σύγκρουση (Pondy 1967). Από την άλλη μεριά η εκτεταμένη επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις και να δημιουργήσει μελλοντικές συγκρούσεις. Τα μέλη μιας ομάδας προκειμένου να συνεργάζονται επιτυχώς για την επίτευξη κοινών στόχων, πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Μπουραντάς, 2002). Έτσι θα πετύχουν τη μετάδοση ουσιαστικών και επαρκών πληροφοριών, ξεκάθαρων και σαφών νοημάτων, και θα αποφευχθεί η λανθασμένη αποκωδικοποίηση του μηνύματος από το άλλο μέρος (Κουτούζης, 1999).

Τέλος θα λέγαμε ότι σε μια σχολική μονάδα η δημιουργία αρμονικής επικοινωνίας συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και στη δημιουργία θετικού κλίματος (Σαΐτης, 2005).

2.3.2 Σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα

Το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το φαινόμενο των συγκρούσεων. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008) «το κλίμα είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι εκείνο που πραγματικά είναι». Κουλτούρα είναι οι στάσεις, τα πιστεύω και οι απόψεις των μελών ενός οργανισμού που καθορίζουν με συγκεκριμένο τρόπο την εικόνα που έχει ο οργανισμός για τον εαυτό του και για το περιβάλλον του και εμφανίζονται ασυνείδητα.

Σύμφωνα με το Θεριανό (2006) η ιδανική μορφή κουλτούρας είναι η συνεργατική. Σε μια τέτοια μορφή κουλτούρας οι εκπαιδευτικοί θέλουν τη συνεργασία, το διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων και γενικά τη συνεργασία μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, με στόχο ένα κοινό και ποιοτικό αποτέλεσμα. Αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις θετικά, συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν το σχολείο και προβληματίζονται για διεύρυνση και ανάπτυξη.

2.3.3 Ατομικές διαφορές

Στο σχολικό κλίμα εύκολα μπορεί να δημιουργηθούν συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα-μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας. Όταν δεν καλλιεργείται και δεν ευνοείται το συνεργατικό πνεύμα και προτάσσεται το «εμείς» απέναντι στο «εγώ», τότε οι ατομικές διαφορές που είναι φυσικό να υπάρχουν, εύκολα μπορούν να γίνουν αιτία για συγκρούσεις. Οι διαφορές αυτές ποικίλουν. Μπορεί να είναι οι πεποιθήσεις, τα πιστεύω, το αξιακό σύστημα, οι αντιλήψεις, τα όνειρα, οι φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, οι ηλικίες ή και το επίπεδο γνώσεων. Πολλές φορές η επίτευξη ενός στόχου, που όταν επιτευχθεί από έναν, αποκλείει έναν άλλο, μπορεί να είναι αιτία προστριβών και συγκρούσεων. Για παράδειγμα, τη θέση του υποδιευθυντή ενός σχολείου τη διεκδικούν ένα ή και περισσότερα άτομα. Η επιθυμία για επίτευξη του στόχου του ενός, αποκλείει την πραγματοποίηση της επιθυμίας του άλλου. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια συγκρουσιακή κατάσταση (Μπουραντάς, 2002, Σαΐτης, 2014, Walton και Dutton, 1969, Κάντας, 1995, Αβραμίδης, 2016). Τα αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν να είναι απόρροια άσχημων εμπειριών από τη διαχείριση παλαιότερων συγκρούσεων, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν είτε με τη χρήση εξουσίας, είτε με συμβιβασμό αλλά χωρίς δέσμευση των εμπλεκόμενων μερών. Τέτοια συναισθήματα είναι ο θυμός, η ζήλεια, η αγανάκτηση, το μίσος κ.α. Πολλές φορές αυτά τα συναισθήματα σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπιστοσύνης δρουν δυσλειτουργικά σε μελλοντικές προστριβές (Μαυραντζά, 2011).

2.3.4 Κακή οργάνωση

Όσον αφορά την οργάνωση των σχολικών μονάδων υπάρχουν πολλές αδυναμίες Αυτό συμβαίνει λόγω των ασαφειών που υπάρχουν στη νομοθεσία ή και ένας άλλος λόγος είναι ο τρόπος διοίκησης του/της διευθυντή/ριας. Κριτήριο για την έναρξη συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν η κατανομή τάξεων και τμημάτων (Σαΐτης, 2014). Η άνιση και άδικη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, η ασαφής κατανόηση των επιμέρους αλλά και των συνολικών στόχων, τα αυξημένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Στις οργανωτικές αδυναμίες

κατατάσσονται ο διχασμός για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και η σύγκυση για το ποιος τελικά παίρνει τις αποφάσεις, όπως επίσης και η έλλειψη ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2011).

2.3.5 Διαφορές μεταξύ των ομάδων

Πολλές φορές οι ομάδες αλληλεπιδρούν έχοντας το στοιχείο της κυριαρχίας. Τότε εμφανίζονται συμπτώματα συγκρούσεων που μπορεί να συμβούν σε όλα τα επίπεδα διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων. Όλες οι σχολικές μονάδες αποτελούνται από ομάδες ατόμων επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένες, με διαφορετικά συμφέροντα η καθεμία. Σε κάθε σχολείο εκτός από τις τυπικές ομάδες που υπάρχουν και ο ρόλος τους είναι η επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και τα μέλη τους έχουν συγκεκριμένους ρόλους, αναπτύσσονται και άτυπες ομάδες λόγω ατομικών συμφερόντων και κοινωνικών αντιλήψεων οι οποίες προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και αδιαφορούν για τις μεταξύ τους σχέσεις. Απ' όλο αυτό ζημιώνεται η σχολική μονάδα λόγω της συμπεριφοράς των άτυπων ομάδων να πετύχουν το σκοπό τους, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε μέσο και αψηφώντας τους κανόνες του σχολείου (Μπουραντάς, 2001).

2.3.6 Περιορισμένοι Πόροι

Όταν στον εκπαιδευτικό οργανισμό υπάρχει ανεπάρκεια των διαθέσιμων υλικοτεχνικών και οικονομικών πόρων τότε προκαλούνται προστριβές. Αν κάποιος πρέπει να μοιραστούν τους ήδη περιορισμένους πόρους ή να ανταγωνιστούν μ' αυτούς, τότε δημιουργείται προστριβή. Παραδείγματα περιορισμένων πόρων της σχολικής πραγματικότητας αποτελούν οι ελλείψεις οπτικοακουστικών μέσων, αιθουσών, βοηθητικού προσωπικού, κτλ.

2.3.7 Εξωτερικό Περιβάλλον

Το εξωτερικό περιβάλλον σε ένα κοινωνικό σύστημα όπως είναι η σχολική μονάδα επηρεάζει τη λειτουργία της. Όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε τους παράγοντες που παρόλο που δρουν έξω από το χώρο του σχολείου, έχουν άποψη για ότι συμβαίνει στο εσωτερικό του και ασκώντας πιέσεις, επηρεάζουν τη λειτουργία του δημιουργώντας έτσι συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν καθημερινά με τους γονείς και την τοπική κοινωνία και αυτό κάποιες φορές οδηγεί σε συγκρούσεις.

Σ' έναν οργανισμό οι Masters & Albright(2002) διέκριναν τέσσερις κατηγορίες πιθανών αιτιών συγκρούσεων:

- Ατομικοί παράγοντες, όπως η προσωπικότητα και η ψυχοσύνθεση του εργαζομένου
- Το εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή, ο τρόπος διοίκησης το ανθρώπινο δυναμικό και το αντικείμενο εργασίας
- Ο ίδιος ο οργανισμός, δηλαδή οι κανονισμοί λειτουργίας, η στρατηγική του και η διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων
- Οι συνθήκες εξωτερικού περιβάλλοντος (environmental sources), που λειτουργεί ένας οργανισμός. Σ' αυτές περιλαμβάνονται, το νομικό πλαίσιο λειτουργίας, το ανθρώπινο δυναμικό, η κοινωνική και πολιτική κατάσταση της χώρας .

Τα τελευταία χρόνια σύμφωνα με έρευνες που έκαναν Έλληνες ερευνητές για τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009 Παρασκευόπουλος 2008, Σαϊτής , Δάρρα & Ψάρρη 1998, Τέκος και Ιορδανίδης, 2011 Φασουλής, 2006) διέκριναν τους παρακάτω τύπους συγκρούσεων:

- Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει έλλειψη συνοχής, λόγω συνεχούς αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, εξ αιτίας εκπαιδευτικών αναγκών(μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.α)
- Έλλειψη επικοινωνίας και οργάνωσης
- Ατομικές διαφορές.
- Έλλειψη ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας, επομένως και ανάπτυξης αρμονικού σχολικού κλίματος
- Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και οικονομικών πόρων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

3.1 Τα στάδια της σύγκρουσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία κεντρική θέση ακόμη και σήμερα κατέχει ένα μοντέλο οργανωσιακής σύγκρουσης που ανέπτυξε ο Pondy(1967) με γνώμονα τα στάδια ή τις φάσεις εξέλιξης ενός επεισοδίου σύγκρουσης.

3.1.1 Στάδιο I: Λανθάνουσα σύγκρουση

Αυτό είναι το πρώιμο στάδιο της σύγκρουσης. Εδώ ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού υπάρχουν ασυμβίβαστοι στόχοι και δημιουργείται μεταξύ τους μια υπόνοια ότι κάτι δεν πάει καλά. Σύμφωνα με τον Pondy (1967) οι τύποι λανθάνουσας μορφής σύγκρουσης είναι τέσσερις: ο ανταγωνισμός για τους λίγους πόρους, η τάση για αυτονομία, η σύγκρουση των ρόλων και η απόκλιση από τους στόχους του οργανισμού.

3.1.2 Αισθητή σύγκρουση

Στο στάδιο αυτό η κατάσταση προσωποποιείται (Pondy, 1967). Εδώ προστίθεται το συναισθηματικό στοιχείο και η σύγκρουση αποκτά προσωπική χροιά. Από την προσωποποίηση θα κριθεί η έκβαση της κατάστασης και το αν θα εξελιχθεί ή όχι. Αν η κατάσταση προσωποποιηθεί τότε δημιουργείται ένταση και ανησυχία, επικρατούν άσχημα συναισθήματα όπως εχθρότητα, φόβος, ένταση, άγχος, έλλειψη εμπιστοσύνης, αίσθηση απειλής. Η μία πλευρά νιώθει ότι απειλείται, τα μέλη της στοχοποιούνται και αντιμετωπίζονται με καχύποπτο και αρνητικό τρόπο. Οι μη προσωποποιημένες καταστάσεις οδηγούν στη λύση του θέματος από μόνες τους καθώς η σύγκρουση επιλύεται πιο αποτελεσματικά και ευκολότερα αφού δεν επικεντρώνεται τόσο πολύ σε πρόσωπα, αλλά στη συμπεριφορά τους.

3.1.3 Αντιληπτή σύγκρουση

Σ' αυτό το στάδιο τα άτομα του οργανισμού αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη κάποιου προβλήματος και αρχίζει να δημιουργείται κλίμα ανησυχίας και έντασης.

Κύριο ρόλο εδώ παίζουν οι προσωπικές ικανότητες αντίληψης που έχουν τα άτομα και οι οποίες συμβάλλουν στη σωστή ή λανθασμένη εκτίμηση της πραγματικότητας και επομένως και κατά πόσο τα δύο μέρη μπορούν να αντιληφθούν τη συγκεκριμένη κατάσταση ως απειλή.

Αν η μία πλευρά θεωρεί ότι τα συμφέροντα της απειλούνται και ότι δεν ικανοποιούνται οι στόχοι της, τότε η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Αν όμως καμία από τις δύο πλευρές δεν αντιλαμβάνεται την κατάσταση ως απειλητική μπορεί, παρόλο που οι συνθήκες ευνοούν τη σύγκρουση, αυτή να μην εκδηλωθεί ποτέ. Για να αποφευχθεί η σύγκρουση θα πρέπει να υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών η οποία αποτρέπει την εξέλιξη της. Αυτά επιτυγχάνονται με το να : α) παρεμποδίζουν σκόπιμα τη σύγκρουση λόγω της μειωμένης ισχύος και λόγω του γεγονότος ότι δεν την εκλαμβάνουν σαν απειλή για την ικανοποίηση των συμφερόντων τους και β) εστιάζουν αλλού την προσοχή τους σε συγκρούσεις με λιγότερο σημαντικά θέματα, οι οποίες επιλύονται αποφεύγοντας τις οδυνηρές συνέπειες.

3.1.4 Φανερή σύγκρουση

Η φανερή σύγκρουση είναι ιδιαίτερα αισθητή και γι' αυτό τα εμπλεκόμενα μέρη την αντιλαμβάνονται και προσπαθούν να βρουν στρατηγικές διαχείρισης της, βάσει της συμπεριφοράς τους (Pondy, 1967).

Οι επιλογές που έχουν είναι:

α)συγκρούονται ανοιχτά που σημαίνει ανταγωνισμός και επιθετικότητα καθώς και έντονα συναισθήματα που βγαίνουν στην επιφάνεια

β)βρίσκουν λύση στο πρόβλημα μέσα από τη συζήτηση και τη συνεργασία, κάνοντας επίκληση στη λογική.

3.1.5 Αποτελέσματα της σύγκρουσης

Ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης έχουμε αρνητικά ή θετικά αποτελέσματα στα εμπλεκόμενα μέρη και στις σχέσεις μεταξύ τους. Αν η επίλυση είναι ευνοϊκή για τα εμπλεκόμενα μέρη, τότε υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες για μελλοντική συνεργασία. Αν συμβαίνει το αντίθετο τότε η σύγκρουση υποβόσκει και τα αποτελέσματα της μπορεί να είναι

πολύ άσχημα μελλοντικά για τα αναμεμειγμένα μέρη. Ανάλογα με τον τρόπο που επιλύουμε τις συγκρούσεις υπάρχουν οι παρακάτω προσεγγίσεις (Μπουραντάς, 2002).

α) κέρδος-ζημία (win-lose). Η μία πλευρά θεωρεί ότι αδικήθηκε και γι' αυτό προσπαθεί να νικήσει σε πιθανή μελλοντική διένεξη, έτσι αυξάνεται η επιθετικότητα και δεν υπάρχει διάθεση για συνεργασία.

β) ζημία-ζημία (lose-lose). Εδώ και οι δύο πλευρές υιοθετούν καχύποπτη και επιφυλακτική στάση απέναντι στην εφαρμογή κάποιας λύσης. Αισθάνονται ηττημένες και αμετακίνητες από τις θέσεις τους.

γ) κέρδος-κέρδος (win-win). Εδώ και οι δύο πλευρές είναι κερδισμένες, δημιουργικές, χαρούμενες, πρόθυμες να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν και να καλύψουν και οι δύο τις ανάγκες τους.

3.2 Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Όπως σε κάθε οργανισμό έτσι και στις σχολικές μονάδες οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και μάλιστα αρκετά αυξημένες. Η συχνότερη σύγκρουση στο σχολείο είναι η σύγκρουση ρόλων (Nir & Eyal, 2003). Ο τύπος αυτός δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προτεραιοτήτων και προσωπικών αξιών και συνήθως προκύπτει όταν ο σύλλογος διδασκόντων βρίσκεται αντιμέτωπος με τις παράλογες απαιτήσεις τρίτων ατόμων. Στον εκπαιδευτικό χώρο βέβαια υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τί είναι πιο σωστό να εφαρμοστεί, ή τι απόφαση να πάρουν για κάποια ζητήματα σε σχέση με το σχολείο.

Είναι φανερό πώς το σχολείο επενδύει στην πετυχημένη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και συνεπώς στην αποτελεσματική επίδοση των μαθητών, κατάσταση πολύ απαιτητική για τους εκπαιδευτικούς. Τις περισσότερες φορές οι στόχοι των εκπαιδευτικών έρχονται αντιμέτωποι με τους στόχους του σχολείου (Lunenburg and Ornstein, 2008) Έτσι οι κανονισμοί του σχολείου και το έργο των εκπαιδευτικών έρχονται σε σύγκρουση με αποτέλεσμα την άσχημη εικόνα για το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν καθημερινά στο χώρο του σχολείου και αυτό έχει σαν συνέπεια να δημιουργούνται διαφωνίες και προστριβές. Κάποιοι από αυτούς έχουν να διαχειριστούν καινοτομίες. Αν δεν έχουν όμως τη δύναμη και το σθένος σαν χαρακτήρες, καθώς και την υποστήριξη των συναδέλφων τους διαλέγουν να απομονωθούν (Mostert, 1998). Τέτοια περίπτωση είναι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υλοποιήσουν

τους στόχους που τίθενται από τη σχολική μονάδα γιατί κάποιες φορές ξεπερνούν τις δυνατότητες τους . Τότε οι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από το άγχος και αδυνατούν να ξεπεράσουν το τείχος ή την πρόκληση που υψώνεται μπροστά τους .

Τα μέλη του συλλόγου δεν αντιλαμβάνονται όλα με τον ίδιο τρόπο τη σύγκρουση. Ο καθένας τη μεταφράζει από τη δική του μεριά. Στην πορεία όμως η σύγκρουση παίρνει προσωπική χροιά καθώς εμπλέκεται και το συναίσθημα και εκδηλώνεται με τη μορφή επιθετικότητας. Τα μέλη που είναι αναμειγμένα στη σύγκρουση θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να μπορούν να πάρουν τη σωστή απόφαση για οποιαδήποτε διένεξη ή διαφωνία προκύπτει. Σε μια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί έχουν να αποφασίσουν για θέματα καθημερινότητας που σχετίζονται με τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Για να πάρουν όμως τη σωστή απόφαση θα πρέπει να έχουν κατά νου κάποια κριτήρια ούτως ώστε να μην πάρουν την απόφαση βιαστικά, αλλά να έχουν χρόνο να διαχειριστούν και να επεξεργαστούν σωστά το ζήτημα που προέκυψε, δίνοντας έτσι μια λύση όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική στηριζόμενη σε προσωπικές αξίες. Τις περισσότερες φορές επιδρούν παράγοντες ανασταλτικά στη λήψη της σωστής απόφασης με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς. Τέτοιοι παράγοντες είναι η έλλειψη ενημέρωσης για το ζήτημα που προέκυψε, η έλλειψη χρόνου, η υποκειμενική αξιολόγηση του ζητήματος, η ανευθυνότητα και τέλος το άγχος.

3.3 Διαχείριση των συγκρούσεων

Όταν λέμε διαχείριση συγκρούσεων εννοούμε τη συστηματική διαδικασία που ακολουθούν, όσοι παίρνουν μέρος σ αυτή και την πορεία που ακολουθούν με σκοπό, τον περιορισμό των δυσλειτουργικών στοιχείων και την ανάδειξη των λειτουργικών με έναν τρόπο λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό. Ο Rahim(2002) ορίζει τη διαχείριση σύγκρουσης σαν μια έμμεση συμβολή στην εξεύρεση ενός κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισής της, όταν αυτή δημιουργείται μεταξύ των ομάδων ενός οργανισμού. Ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι είναι η συστηματική διαδικασία που σαν σκοπό έχει την εύρεση ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα μέρη που εμπλέκονται σ αυτή. Οι διευθυντές κατά κύριο λόγο αλλά και οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να εκπαιδεύονται , ώστε να αναγνωρίζουν τις αιτίες των συγκρούσεων και τους τρόπους αντιμετώπισης τους. Γι αυτό και σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό που δόθηκε από το Γάλλο Honri Fayol (1916) “ διαχείριση σημαίνει να προβλέπεις, να σχεδιάζεις, να οργανώνεις, να διατάζεις, να συντονίζεις, και να ελέγχεις” .

3.3.1 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Στο σχολείο οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, συνηθισμένο φαινόμενο με έντονη συχνότητα εμφάνισης. Αυτοί που συμμετέχουν σ αυτές υιοθετούν διάφορες συμπεριφορές για την αντιμετώπιση τους. Συνήθως έρχονται σε ρήξη λόγω διαφωνίας πάνω σ ένα ζήτημα . Τα συγκρουόμενα μέρη συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετεί το συμφέρον τους. Μέλημά τους είναι να πείσουν την άλλη πλευρά να αθετήσει τα πιστεύω της για να ευνοήσει τους ίδιους. Κατά τον Evans (2003), δεν υπάρχει κατάλληλη μέθοδος που να επιλύει όλες τις πιθανές καταστάσεις σύγκρουσης. Ο Rahim (1983) στηριζόμενος σε μελέτες που προηγήθηκαν από τους Blake & Mouton (1964) και από τον Thomas (1976) και Rahim (1983), παρουσιάζει ένα μοντέλο διαχείρισης των συγκρούσεων, όπου καταδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιδρούν οι ομάδες και τα άτομα όταν βρίσκονται σε σύγκρουση (Μπουραντάς, 2001 , Σαΐτης, 2007).

Συγκεκριμένα:

α. Μέθοδος του συμβιβασμού

Ο συμβιβασμός είναι μια μέθοδος όπου τα μέρη που συγκρούονται καταλήγουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις αφού διαπραγματευτούν. Οι λύσεις αυτές ικανοποιούν ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων της κάθε πλευράς. Ο συμβιβασμός είναι μια λύση που επιλύει αρκετά τη σύγκρουση. Καμία ομάδα δεν ικανοποιείται απόλυτα και αυτή η έλλειψη είναι ένα από τα αρνητικά σημεία αυτής της μεθόδου (Thomas, 1976, Βακόλα & Ιωάννου, 2011, Greenberg& Baron,2013). Κατά κάποιο τρόπο δηλαδή μοιράζεται η διαφορά και συναινούν σε μια επιφανειακή προσωρινή λύση, η οποία ικανοποιεί ένα μεγάλο μέρος των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους και τους εξυπηρετεί χωρίς να είναι νικητής κανένας.

Οι στόχοι και οι ανάγκες και των δύο μερών αποσιωπούνται, μένουν πίσω και ίσως αργότερα βγουν πάλι στην επιφάνεια, με την εμφάνιση μιας καινούριας σύγκρουσης. Συνήθως η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται όταν και τα δύο μέρη είναι εξίσου ισχυρά και δεν εισχωρούν στις βαθύτερες αιτίες, απλά μένουν στην εξεύρεση μιας λύσης όπου κανείς δεν θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος.

β. Μέθοδος της αποφυγής .

Σ' αυτή την περίπτωση τα άτομα που επιλέγουν αυτή τη μέθοδο δεν ενδιαφέρονται ούτε για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, και δεν ικανοποιούν ούτε τους δικούς τους στόχους ούτε των άλλων. Το άτομο εδώ προσπαθεί να αποφύγει τη σύγκρουση. Την αρνείται, την αγνοεί και μεταθέτει την επίλυση της διαφωνίας για κάποια άλλη ώρα, περιμένοντας έτσι την εξάλειψή της . Η αποφυγή όμως απλά δίνει παράταση στη σύγκρουση ενώ πρέπει να λυθεί τώρα. Τα άτομα χαρακτηρίζονται από αδιαφορία , απάθεια, ουδετερότητα, παραίτηση και μετάθεση των ευθυνών τους. Επακόλουθο όλων αυτών είναι η σύγκρουση να μην επιλύεται, να καταλαγιάζει προσωρινά και να εμφανίζεται στο μέλλον πιο ισχυρή, με τραγικές συνέπειες για τον οργανισμό και τα άτομα.

β. Μέθοδος της συνεργασίας

Τα συγκρουόμενα μέρη σε αυτή τη μέθοδο επικοινωνούν μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν απόψεις και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν από κοινού τη σύγκρουση. Τα συγκρουόμενα μέρη μοιράζονται τις ανησυχίες τους, τα προβλήματα τους, με αποτέλεσμα την αμοιβαία επίλυση της σύγκρουσης και την ειρηνική συνύπαρξη τους, καθώς και την ανάπτυξη του οργανισμού. Με τη συνεργασία αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν ότι θα πετύχουν την επίλυση των διαφορών τους και τους στόχους τους. Οι Uline et al.(2003) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να δουν τις διαφορές σαν δυνάμεις για να επιλύσουν τη σύγκρουση. Έτσι ικανοποιούνται και οι δυο πλευρές και δημιουργείται ένα πλέγμα εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Επιλύεται η σύγκρουση, αντιμετωπίζονται οι αιτίες και επιτυγχάνονται οι στόχοι του οργανισμού και όχι οι προσωπικοί. Βέβαια, αυτό έχει τις δικές του δυσκολίες γιατί τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να κατέχονται από ειλικρίνεια, κατανόηση και φυσικά υψηλό βαθμό ωριμότητας.

δ. Μέθοδος της εξομάλυνσης

Στη συγκεκριμένη περίπτωση και οι δυο εμπλεκόμενες πλευρές έχουν σαν μέλημα τη διατήρηση ομαλών και αρμονικών σχέσεων, με αποτέλεσμα να μη λύνεται το ζήτημα που έχουν να αντιμετωπίσουν σε βάθος.

Με τη μέθοδο αυτή εγείρεται το ενδιαφέρον και η ανησυχία της μιας πλευράς για την ικανοποίηση των συμφερόντων της άλλης, ώστε να λυθεί η σύγκρουση. Η μια πλευρά υποχωρεί στις επιθυμίες της άλλης. Έτσι επιλύεται η σύγκρουση και τα μέλη των συγκρουόμενων ομάδων συμβάλλουν θετικά και αποτελεσματικά στη διευθέτηση του προβλήματος. Βέβαια δεν

είναι δυνατόν η μια πλευρά να υποχωρεί συνέχεια, απλά είναι μια προσωρινή λύση. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να επανεμφανιστεί το πρόβλημα και μάλιστα με μεγαλύτερη ένταση και ίσως με δυσάρεστες συνέπειες και για τις δυο πλευρές (Ιορδανίδης 2014).

ε. Μέθοδος της κυριαρχίας / ανταγωνισμού

Η πιο απλή μέθοδος επίλυσης μιας σύγκρουσης είναι η επιβολή της εξουσίας ή κυριαρχίας, εδώ υπερισχύει ο ισχυρότερος. Σε αυτή τη σύγκρουση ο ισχυρότερος υπολογίζει μόνο τα δικά του οφέλη και αγνοεί τις επιθυμίες και τα θέλω της άλλης πλευράς. Παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον ενός ατόμου για τον εαυτό του και αδιαφορία για τους άλλους κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης (Habaci, 2015). Αυτή η μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης χρησιμοποιείται από κάποιους ανθρώπους για να πετύχουν τους στόχους τους σε βάρος των άλλων. Με αυτό τον τρόπο παρεμποδίζεται η επικοινωνία και δίνεται προσωρινή και επιφανειακή λύση στο πρόβλημα, με αποτέλεσμα να ξαναεμφανιστεί λαμβάνοντας ίσως και μεγαλύτερες διαστάσεις (Skjorshammer, 2001 Chen & Tjosvold, 2002).

3.4 Αποτελέσματα συγκρούσεων

Σε μια σχολική μονάδα η σύγκρουση θεωρείται δεδομένη. Τα αποτελέσματα είναι θετικά και αρνητικά από πολλές πλευρές όπως προσωπικής, ψυχολογικής, κοινωνικής και οργανωσιακής.

Κάθε φορά θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις αιτίες που προκαλούν τη σύγκρουση, αυτούς που συμμετέχουν σ' αυτή αλλά και τον τρόπο διαχείρισής της από τους εμπλεκόμενους. Έτσι μια σύγκρουση μπορεί να χαρακτηριστεί- καλή, κακή, καταστρεπτική, ουσιαστική επικοδομητική, ωφέλιμη, συμφέρουσα, παραγωγική, απρόσωπη (Ιορδανίδης, 2014).

3.4.1 Λειτουργικά αποτελέσματα συγκρούσεων

Μέσα από τις έρευνες πολλοί μελετητές θεωρούν τη σύγκρουση δημιουργική και επικοδομητική (Janis, 1985 · Horowitz & Boardman, 1994-Tjosvold, 1998, 2008 · Rahim, 2000, 2001, 2002 · Tjosvold et al., 2001-Rahim et al., 2002 · Nir and Eyal, 2002 · Φασουλής, 2006 · Somech, 2008 · Kantek & Gezer, 2009) και ανέδειξαν έτσι τις θετικές συνέπειες.

- **Βελτίωση επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων**

Οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση με σαφή και λογικά επιχειρήματα και με αυτοπεποίθηση, προσπαθούν να πείσουν για τις απόψεις τους και να ενισχύσουν τη θέση τους (Rahim, 2011).

Τα μέλη της σύγκρουσης αναπτύσσουν υγιή ανταγωνισμό και αρμονικές κοινωνικές σχέσεις που ενισχύουν τη συνύπαρξη και τη συνεργασία τους. Ταυτόχρονα καταφέρνουν να ακούν την άλλη πλευρά και να επεξεργάζονται τα δεδομένα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα άτομα γίνονται πιο ώριμα και μπορούν να διακρίνουν το σωστό από το λάθος, τις διαφορετικές απόψεις, και κάποιες φορές όταν χρειαστεί αναγνωρίζουν και το δίκιο της άλλης πλευράς κάνοντας υποχώρηση στις θέσεις τους. Ταυτόχρονα όταν προκύπτει μια σύγκρουση, τα άτομα εκφράζουν τα συναισθήματα τους και την άποψη τους για κάποιο μέλος, γεγονός που είναι δείγμα επιτυχημένης επικοινωνίας και βοηθά στην εκτόνωση του καθημερινού εργασιακού άγχους. Συγχρόνως γίνονται πιο δεκτικοί και προάγουν τη δημιουργικότητα και την κρίση τους. Έτσι μ' αυτόν τον τρόπο η σύγκρουση αντιμετωπίζεται σαν ένα κοινό πρόβλημα που χρήζει κοινής εξέτασης και επίλυσης, κάτι που βοηθάει τους εργαζόμενους να βελτιώσουν και να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους. Όλοι οι εργαζόμενοι και δη οι εκπαιδευτικοί αποκτούν έτσι αυτοπεποίθηση λόγω της επιτυχούς έκβασης και εμπειρία για μια ορθή διαχείριση μελλοντικής συγκρουσιακής κρίσης .

▪ Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων

Τα μέρη που έρχονται σε σύγκρουση έχουν τις δικές τους ιδέες, σκέψεις, στόχους οι οποίες εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα και φυσικά δεν είναι αρεστές και αποδεκτές από την αντίπαλη πλευρά. Πολλές φορές όμως μέσα από μια εποικοδομητική σύγκρουση τα άτομα ενθαρρύνονται να εκφράσουν νέες, πιο ευφυείς και πιο πρωτοποριακές ιδέες που είναι εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα που έχει προκύψει. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να βρεθεί μία λύση αποδεκτή απ' όλους η οποία να είναι δημιουργική, σωστή και να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές.

▪ Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.

Σε μια σύγκρουση πολλές φορές αναδύονται και δευτερεύοντα προβλήματα και αδυναμίες που μέχρι εκείνη τη στιγμή δε θεωρούνται προβλήματα. Η σύγκρουση λοιπόν όταν επιλύεται στην αρχή, αποφεύγονται καταστάσεις που προκύπτουν αργότερα και δεν είχαν καν προβλεφθεί. Συγχρόνως αποφεύγονται οδυνηρές και σοβαρές συνέπειες για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και ειδικότερα της σχολικής μονάδας.

Δημιουργείται θετικό κλίμα συνεργασίας και απόδοσης και οι εντάσεις παραμερίζονται. Έτσι η σχολική μονάδα, και κατ' επέκταση ο οργανισμός, συνεχίζει τη λειτουργία του και πετυχαίνει τους στόχους του, σε κλίμα συνεργασίας και απόδοσης με πολλές θετικές συνέπειες για την εσωτερική λειτουργία του αλλά και την εικόνα του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

- **Δημιουργία συνοχής, ενίσχυση ηθικού**

Σε μια σύγκρουση όταν οι δύο πλευρές συνεργάζονται, πολύ δε περισσότερο όταν είναι εκπαιδευτικοί. Για να λύσουν το πρόβλημα που έχει παρουσιαστεί, καλλιεργούν τη συνοχή και αφιερώνουν όλη τους την ενέργεια στο σχεδιασμό της πορείας που θα ακολουθήσουν. Στη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπάρχει υγιής ανταγωνισμός, κίνητρα, συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και αποτελεσματική συνεργασία. Δημιουργείται έτσι κλίμα συνεργασίας και δημιουργικότητας. Ο καθένας παραθέτει τις απόψεις του, τις πρωτοποριακές ιδέες, ενισχύεται το ηθικό τους, καλλιεργείται η κριτική σκέψη, οξύνεται το πνεύμα τους, εξετάζονται ποιοτικές λύσεις που έχουν προταθεί και μέσα σε όλο αυτό το κλίμα είτε επιλύουν το πρόβλημα, είτε φέρνουν στην επιφάνεια καινούρια θέματα που χρήζουν και αυτά λύση.

3.4.2. Δυσλειτουργικά αποτελέσματα των συγκρούσεων

Εκτός από τα θετικά αποτελέσματα υπάρχουν και οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων τις οποίες κάποιοι μελετητές τις ανέδειξαν χαρακτηρίζοντας τες ως καταστροφικές, αναποτελεσματικές και επιζήμιες (Amason, 1996· Androulakis & Stamatis, 2009· Balay, 2006· Baron, 1991· Corwin, 1969· De Dreu & Weingart, 2003· Everard et al., 2004· Jehn, 1995· Jehn et al., 1997· Pelled, 1996· Rahim, 2001· Simons & Peterson, 2000).

- **Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων.**

Η σύγκρουση εκδηλώνεται συνήθως με εντάσεις, βίαια ξεσπάσματα εχθρότητα και γενικά ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ των μελών (Σαΐτης, 2007 - Amason & Scheweiger, 1997 Thomas, 1976). Τα συναισθήματα που επικρατούν είναι, θυμός καχυποψία δυσπιστία. Τα άτομα ή οι ομάδες του οργανισμού αντιτίθενται και κατηγορούν οποιονδήποτε δεν συμφωνεί μαζί τους. Δημιουργούν σύγχυση και ταραχή και έτσι δεν μπορούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Τις περισσότερες φορές κριτικάρουν την άλλη πλευρά

λαμβάνοντας υπ' όψιν τους μόνο τα αρνητικά της σημεία, ενώ αντίθετα υπερεκτιμούν τους εαυτούς τους. Δημιουργείται έτσι ένα αρνητικό κλίμα μεταξύ τους, οι διαφορές τους μεγαλώνουν, εντείνεται η δυσαρέσκεια και δεν υπάρχει πιθανότητα επίλυσης του προβλήματος μέσα από ένα γόνιμο διάλογο (Παρασκευόπουλος, 2008).

▪ **Αύξηση του εργασιακού άγχους**

Η σύγκρουση επηρεάζει το συναισθηματικό κόσμο των ατόμων τα εξαντλεί ψυχολογικά και έχει το χαρακτηριστικό να κλιμακώνεται βαθμιαία. Απουσιάζουν από την εργασία τους, τη βλέπουν σαν απειλή και αυτό τους καθιστά ανίκανους να ανταπεξέλθουν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Αισθάνονται στεναχώρια, ανασφάλεια, αδιαφορία και απροθυμία να εργαστούν. Προσπαθούν να απομακρυνθούν από το ανεπιθύμητο σχολικό περιβάλλον, κάνοντας αίτηση για μετάθεση/απόσπαση, αδιαφορώντας για την πρόοδο των μαθητών τους λόγω της κατάστασης στην οποία έχουν περιέλθει. Η απόδοση και η δημιουργικότητα φθίνει (Παππά, 2006), και έτσι βιώνουν σωματική και ψυχολογική εξάντληση (Robbins, 1978), η οποία πολλές φορές έχει αντίκτυπο στην κοινωνική και προσωπική ζωή τους (Maslach & Leiter, 2007).

▪ **Πτώση του ηθικού**

Η ανάμειξη σε μια σύγκρουση «απειλεί» τη συναισθηματική ευημερία των ατόμων (Pondy, 1967). Τα άτομα μέλη της ομάδας που αισθάνονται ότι προσπάθησαν και κατανάλωσαν την ενέργεια τους για να υπερασπιστούν τα συμφέροντα τους, βιώνουν την απογοήτευση. Ακόμη περισσότερο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χάνουν τη διάθεση και τον ενθουσιασμό τους για το εκπαιδευτικό τους έργο. Όλη αυτή η κατάσταση επιφέρει τη πτώση του ηθικού και τα άτομα νιώθουν ασήμαντα και ανίκανα να υπερασπιστούν τα συμφέροντα τους.

▪ **Μείωση της παραγωγικότητας**

Η σύγκρουση είναι μια αρνητική και ψυχοφθόρα κατάσταση. Τα μέρη που εμπλέκονται σ' αυτή επηρεάζονται αρνητικά, μειώνεται η δημιουργικότητα και η συνέπεια για την εργασία τους. Μεταξύ τους δημιουργείται ένταση, οι διαφορές τους διευρύνονται και αντιδρούν σε οποιαδήποτε αλλαγή ή πρωτοβουλία (Simons & Peterson, 2000 – Καψάλης, 2005). Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό, πλήττεται η συνέπεια και η αφοσίωση σ' αυτόν, με

αποτέλεσμα τη μείωση της παραγωγικότητας και τη μη επίτευξη των στόχων (Rahim, 2011-Pondy, 1967). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να ανταποκριθούν σωστά στο λειτούργημα τους, αλλά ούτε και να πετυχαίνουν τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς .

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Περίληψη

Σ' αυτό το κεφάλαιο διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό πρόβλημα και ο σκοπός της εργασίας. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για να διεξαχθεί η έρευνα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης. Τέλος δίνονται πληροφορίες για την επιλογή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο και τη συλλογή δεδομένων της έρευνας όπου περιγράφονται οι στατιστικές τεχνικές με τις οποίες ανακαλύφθηκαν τα δεδομένα.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Όλοι ξέρουμε ότι για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που θα επιτρέπει στον μαθητή να διαμορφώνει την προσωπικότητά του και να αποκτά αβίαστα τις γνώσεις.

Πολλές φορές όμως παρά του ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να έχουν άριστη συνεργασία, μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές ,γονείς), δημιουργούνται διαφωνίες που καταλήγουν σε συγκρούσεις, διαταράσσοντας έτσι την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι μια πραγματικότητα στο σχολικό οργανισμό.

Η αντιμετώπισή του αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα και απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

Οι κύριοι ερευνητικοί στόχοι είναι η αναζήτηση των αιτιών του φαινομένου, ο καθορισμός της συχνότητάς του, η ανάδειξη των θετικών ή αρνητικών συνεπειών του, οι στρατηγικές διαχείρισης από τους εκπαιδευτικούς και τέλος η σωστή διευθέτηση των συγκρούσεων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.

4.3 Χρησιμότητα της έρευνας

Παρόλο που το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας είναι συχνό και αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε παγκόσμιο επίπεδο, εν τούτοις στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί πολύ λίγες έρευνες. Η παρούσα τείνει να συμβάλλει στη διερεύνηση του προβλήματος. Η χρησιμότητά της αφορά στη μελέτη ευρημάτων άλλων ερευνών, στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κοζάνης, και στον καθορισμό των στρατηγικών που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μιας ευρύτερης έρευνας.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα

1. Τι είδους σχέσεις υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας;
2. Πόσο συχνά εμφανίζεται το φαινόμενο της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών; Πιο συχνές είναι οι διαπροσωπικές ή οι οργανωσιακές συγκρούσεις;
3. Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες των συγκρούσεων;
4. Η σύγκρουση θεωρείται θετικό ή αρνητικό φαινόμενο; Ποιες είναι οι σημαντικότερες θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων;
5. Σε ποιο στάδιο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τη σύγκρουση;
6. Διαφοροποιούνται οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

4.5 Μέθοδος της έρευνας

4.5.1 Εργαλεία – Ερωτηματολόγιο

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία για τη συλλογή των δεδομένων είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο, ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες.

Η χρησιμότητά του έγκειται στο γεγονός ότι:

- προσφέρεται για τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο δείγμα πληθυσμού
- λόγω της ανωνυμίας τα στοιχεία που συλλέγονται θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα, καθώς ενθαρρύνει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων και εξασφαλίζει την αξιοπιστία
- η δομή του ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης καθώς και της σύγκρισης διαφορετικών ομάδων του δείγματος

- η ανάλυση του ερωτηματολογίου δεν είναι τόσο δύσκολη και χρονοβόρα όσο η ανάλυση δεδομένων συνέντευξης.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας που διεξήχθη στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα. Αποτελείται από τριάντα πέντε (35) ερωτήσεις, που εξειδικεύουν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι δέκα(10) πρώτες ερωτήσεις αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες είναι ομαδοποιημένες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Μετά τα δημογραφικά θα μελετήσουμε επτά (7) ερωτήσεις που θα μας δώσουν μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες του δείγματός μας από συγκρούσεις στον εργασιακό τους χώρο.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με κλειστού τύπου ερωτήσεις και σε ορισμένες 18,19,20,23,25,26,28,30,32,33,34, χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert που λαμβάνει τιμές από 1= «καθόλου» έως 5= «πάρα πολύ».

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις έχουν το πλεονέκτημα της εύκολης κωδικοποίησης και της ακριβέστερης στατιστικής ανάλυσης, αλλά έχουν έναν περιορισμό όσον αφορά το υποκείμενο της έρευνας, σε συγκεκριμένες απαντήσεις που πιθανόν, αν κάποιος είχε τη δυνατότητα να απαντήσει με το δικό του τρόπο να μην επέλεγε κάποια απ' αυτές. Γι αυτόν τον λόγο σε κάποιες ερωτήσεις έχει προστεθεί η επιλογή «άλλο – άλλος λόγος»(ερωτήσεις 20,23,26).

Όσον αφορά τη διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με προσωπική επαφή αφού πρώτα ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα εργασία και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ενημερωτική επιστολή, όπου γινόταν αναφορά στο σκοπό της έρευνας και στην εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, για να καταγραφούν οι ειλικρινείς απόψεις και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας.

4.5.2 Δείγμα

Καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία της έρευνας έχει το μέγεθος του δείγματος. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μικρότερο είναι το σφάλμα του δείγματος, επομένως και πιο ακριβή τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο πληθυσμός- στόχος της παρούσας έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της διεύθυνσης των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Κοζάνης. Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας η διαδικασία επιλογής του δείγματος ήταν τυχαία και προαιρετική. Διανεμήθηκαν εκατόν εβδομήντα πέντε (175) ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα εκατόν πενήντα (150), ποσοστό 86%. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου δέκα πέντε, με είκοσι λεπτά. Έγινε προσπάθεια ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικό των σχολικών

μονάδων του Νομού Κοζάνης. Υπήρχε ποικιλομορφία όσον αφορά το φύλο, τη θέση, την περιοχή και γενικά τα υπόλοιπα δημογραφικά.

4.6 Μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στην ερευνητική μελέτη που εξετάζεται χρησιμοποιήθηκαν μέσες και τυπικές αποκλίσεις καθώς και πλήθη και ποσοστά. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου (cross tabulation) για την αναζήτηση εξαρτήσεων μεταξύ δύο μεταβλητών (διμεταβλητή ανάλυση).

Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ορίστηκε ίσο με 0,05 και οι αναλύσεις έγιναν με το λογισμικό SPSS v.25.

Η αξιοπιστία ή, αλλιώς, η ακρίβεια ενός ερωτηματολογίου αφορά στη σταθερότητα ή, αλλιώς, στη συνέπεια με την οποία το ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια ή, αλλιώς, τη μεταβλητή την οποία διατείνεται ότι μετρά. Η αύξηση της αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου συνεπάγεται τη μείωση του τυχαίου σφάλματος. Σημειώνεται ότι η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου αφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και όχι στο ερωτηματολόγιο καθ' αυτό. Για το λόγο αυτόν, η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου πρέπει να ελέγχεται πάντοτε σε μια μελέτη, ανεξάρτητα από το αν το ερωτηματολόγιο έχει εμφανίσει υψηλή αξιοπιστία σε προγενέστερες μελέτες.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability) εκτιμά τη συνέπεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα στοιχεία ενός ερωτηματολογίου, εκτιμά δηλαδή εάν οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο στα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Ο Cronbach Alpha είναι ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος από τους δείκτες αξιοπιστίας και είναι γενικά αποδεκτό ότι η τιμή του πρέπει να είναι μεγαλύτερη από το 0,7.

Για την εργασία αυτή έγιναν όλοι οι απαραίτητοι έλεγχοι στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και βρέθηκε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha παίρνει τιμές μεγαλύτερες από 0.7 που είναι το αποδεκτό όριο. Συνεπώς όλα τα αποτελέσματα που έχουν αναλυθεί στην έρευνα αυτή είναι από αξιόπιστες απαντήσεις.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

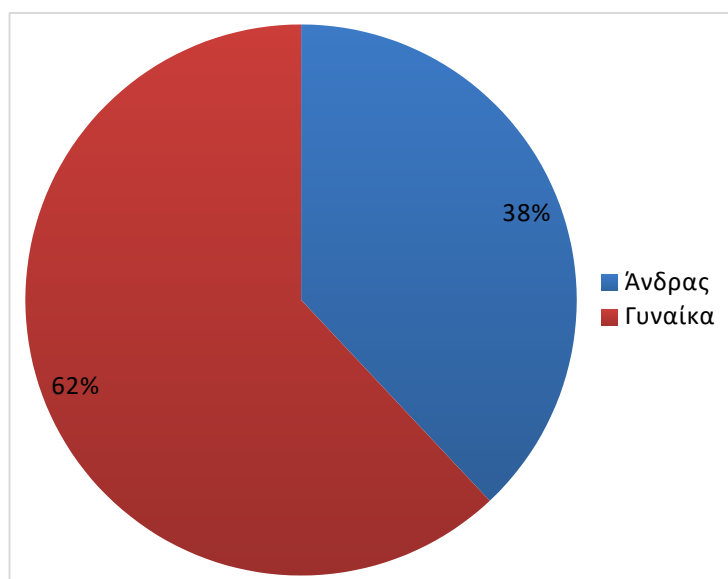
5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας ανάλογα με το φύλο τους φαίνεται στον πίνακα 1 και γράφημα 1. Αποτελείται από 93 (62%) γυναίκες και 57 (38%) άνδρες. Παρατηρούμε ότι παραπάνω από το μισό δείγμα είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, γιατί σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, οι γυναίκες αποτελούν το 70% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 1 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

	Πλήθος	%
Άνδρας	57	38
Γυναίκα	93	62
Σύνολο	150	100



Γράφημα 1 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Αναφορικά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρατηρούμε ότι το 76% είναι έγγαμοι, το 17% άγαμοι και ένα μικρό ποσοστό 7% δήλωσε άλλο.(πίνακας 2 & γράφημα 2).

Πίνακας 2 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

	Πλήθος	%
Άγαμος	26	17
Άλλο	10	7
Έγγαμος	114	76
Σύνολο	150	100

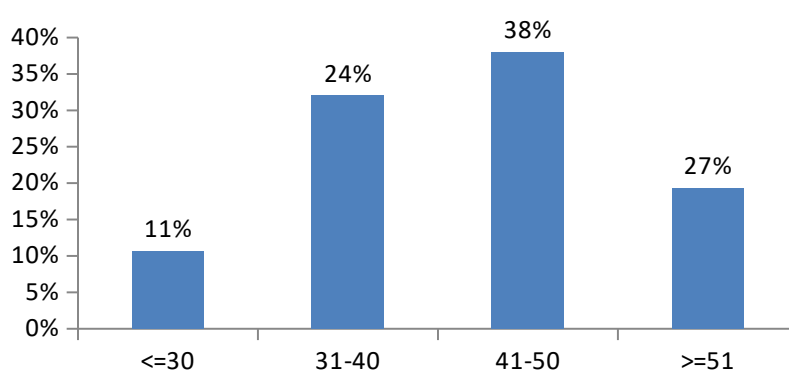


Γράφημα 2 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Αναφορικά με το χαρακτηρισμό της ηλικίας το δείγμα των εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες. Η κατανομή του δείγματος δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 38% των εκπαιδευτικών βρίσκεται στις ηλικίες 41-50 και το μικρότερο 11% στις ηλικίες κάτω των 30. Αξιοσημείωτο της έρευνας είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό (27%) του δείγματος βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα ≥ 51 . Η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης ,που σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση (περικοπές μισθών) και η μείωση των διορισμών, έχει «εγκλωβίσει» μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών στην υπηρεσία (πίνακας 3 & γράφημα 3).

Πίνακας 3 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

	Πλήθος	%
<=30	16	11
31-40	48	32
41-50	57	38
>=51	29	19
Σύνολο	150	100



Γράφημα 3 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές, ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών της έρευνας, το 81% είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου, το 12% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 3% κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, άλλο ένα 3% τίτλου διδασκαλείου και μόνο το 1% κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (πίνακας 4).

Πίνακας 4 : Επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών

	Πλήθος	%
Βασικό πτυχίο	121	81
Μεταπτυχιακό	18	12
Δεύτερο πτυχίο	5	3
Διδασκαλείο	4	3
Διδακτορικό	2	1
Σύνολο	150	100

Η ανάλυση του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας, δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Κοζάνης και συγκεκριμένα οι 132 από τους 150 ποσοστό 88% είναι μόνιμοι. Μόνο 18 εκπαιδευτικοί του δείγματος, ποσοστό 12% εργάζονται ως αναπληρωτές. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τη συχνότητα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση εργασίας.

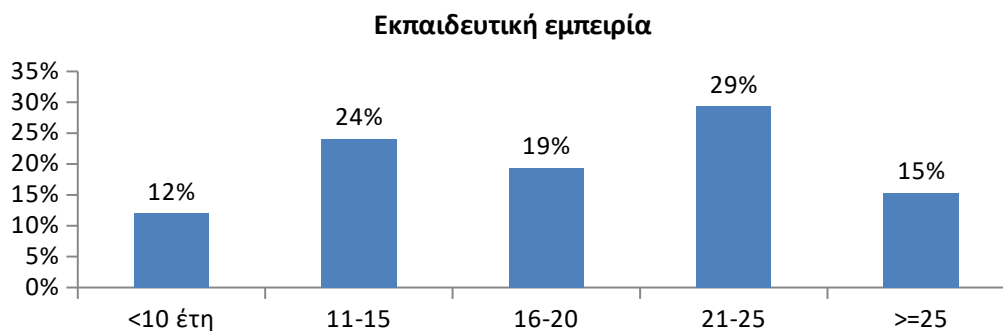
Πίνακας 5 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας

	Πλήθος	%
Αναπληρωτής	18	12
Μόνιμος	132	88
Σύνολο	150	100

Αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία όπως φαίνεται στον πίνακα 6 και γράφημα 4 παρατηρούμε ότι το 44% του δείγματος έχει εμπειρία πάνω από 21 χρόνια, συνεπώς είναι εκπαιδευτικοί με πολλές εμπειρίες και υπόβαθρο. Μόλις το 12% έχει εμπειρία κάτω από 10 έτη.

Πίνακας 6 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

	Πλήθος	%
<10 έτη	18	12
11-15	36	24
16-20	29	19
21-25	44	29
>=25	23	15
Σύνολο	150	100



Γράφημα 4 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Αναφορικά με την περιοχή των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, η πλειοψηφία δηλαδή το 77% είναι σε αστική περιοχή και το υπόλοιπο 23% σε ημιαστική περιοχή (πίνακας 7).

Πίνακας 7 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή που υπηρετούν

	Πλήθος	%
Αστική	116	77
Ημιαστική	34	23
Σύνολο	150	100

Τα σχολεία όπου εργάζονται τα μέλη του δείγματος είναι σε ποσοστό 69% πολυθέσια, 23% εξαθέσια και 9% ολιγοθέσια (4/θ και 5/θ) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8 : Μέγεθος σχολείου

	Πλήθος	%
Εξαθέσιο	34	23
Ολιγοθέσιο	13	9
Πολυθέσιο	103	69
Σύνολο	150	100

Στον πίνακα 9 φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 80% προέρχεται από τον κλάδο των δασκάλων και το 20% από άλλους κλάδους, κυρίως αγγλικής φιλολογίας και φυσικής αγωγής.

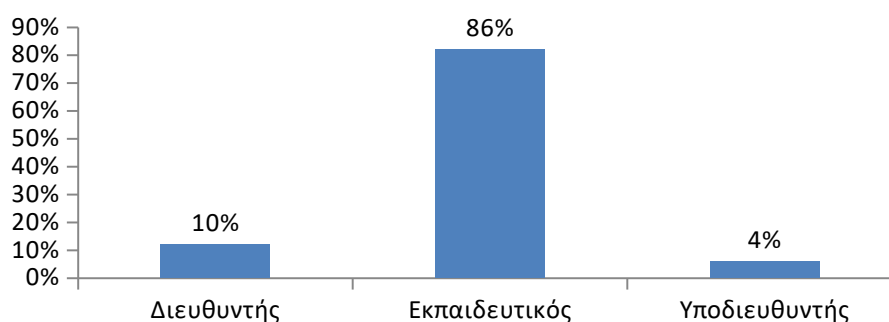
Πίνακας 9 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

	Πλήθος	%
Δασκάλων	120	80
Ειδικότητα	30	20
Σύνολο	150	100

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, παρατηρούμε ότι μόλις το 14% έχει θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή και το υπόλοιπο 86% έχει θέση απλού εκπαιδευτικού (πίνακας 10 & γράφημα 5).

Πίνακας 10 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση που κατέχουν

	Πλήθος	%
Διευθυντής	15	10
Εκπαιδευτικός	129	86
Υποδιευθυντής	6	4
Σύνολο	150	100



Γράφημα 5 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση που κατέχουν

5.2 Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας θα μελετήσουμε επτά ερωτήσεις που θα μας δώσουν μία πρώτη εικόνα, αναφορικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες που έχουν οι 150 εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης σχετικά με τις συγκρούσεις στον εργασιακό τους χώρο.

Στον πίνακα 11 καταγράφονται οι απαντήσεις πάνω σε τρεις (3) πολύ καίριες ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο.

Συγκεκριμένα για την ερώτηση 11 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι κλίκες μεταξύ εργαζομένων δημιουργούν προβλήματα. Το 37% βαθμολογεί με «Αρκετά» και το 27% με «Πολύ» (πίνακας 11).

Για την ερώτηση 12, παρατηρούμε ότι οι απόψεις διαφέρουν, αφού το 20% του δείγματος θεωρεί πως "Ελάχιστο" είναι φυσικό να συμβαίνουν συγκρούσεις, ενώ το 33% θεωρεί πως "Μέτρια" είναι φυσικό να συμβαίνουν. Από την άλλη το 47% (40%+7%) θεωρεί από "Αρκετά" μέχρι "Πολύ" ότι είναι φυσικό να συμβαίνουν συγκρούσεις. Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν από «ελάχιστα» μέχρι «μέτρια» φυσικό να συμβαίνουν συγκρούσεις στο χώρο εργασίας τους και οι άλλοι μισοί από «αρκετά» μέχρι «πολύ» (πίνακας 11).

Για την ερώτηση 13 παρατηρούμε ότι το 68% (40%+28%) έχει δώσει βαθμολογία από "Ελάχιστα" μέχρι "Μέτρια" αναφορικά με την συχνότητα συγκρούσεων στον χώρο εργασίας (πίνακας 11).

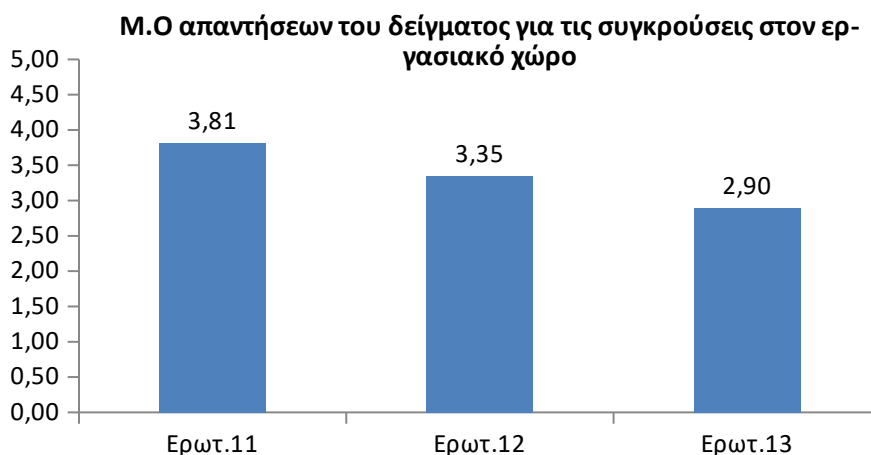
Πίνακας 11 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

	Καθόλου=1		Ελάχιστα=2		Μέτρια=3		Αρκετά=4		Πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
11. Οι άτυπες ομάδες (κλίκες) μεταξύ των εργαζομένων δημιουργούν προβλήματα στην εργασία;	5	3	6	4	43	29	55	37	41	27
12. Συγκρούσεις είναι φυσικό να συμβαίνουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον;	0	0	30	20	49	33	60	40	11	7
13. Πόσο συχνά παρατηρείτε φαινόμενα συγκρούσεων στο χώρο εργασίας σας;	4	3	60	40	42	28	35	23	9	6

Μεταφράζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν σε βαθμολογίες από το 1 μέχρι το 5 δημιουργούμε τον παρακάτω πίνακα για να πάρουμε μία αίσθηση του Μέσου Όρου (Μ.Ο) και της Τυπικής Απόκλισης (Τ.Α) των απαντήσεων του δείγματος (πίνακας 12 & γράφημα 6.).

Πίνακας 12 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

	Μ/Ο	Τ.Α	Σύνολο
11. Οι άτυπες ομάδες (κλίκες) μεταξύ των εργαζομένων δημιουργούν προβλήματα στην εργασία;	3,81	1,00	150
12. Συγκρούσεις είναι φυσικό να συμβαίνουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον;	3,35	0,88	150
13. Πόσο συχνά παρατηρείτε φαινόμενα συγκρούσεων στο χώρο εργασίας σας;	2,90	0,99	150



Γράφημα 6 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

Από τον πίνακα 12 και το γράφημα 6 παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο για την ερώτηση 11 είναι αρκετά υψηλός 3,81/5, ενώ για την ερώτηση 12 και 13 μειώνεται στο 3,35/5 και 2,90/5 αντίστοιχα, με βάση τις παρατηρήσεις που κάναμε προηγουμένως.

Στις αρχές της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται σε ποσοστό 64% (πίνακας 13) οι περισσότερες τριβές και εντάσεις. Είναι η περίοδος που ρυθμίζονται διάφορα θέματα (κατανομή τάξεων/τμημάτων, οργάνωση εκδηλώσεων, εφημερίες, αναθέσεις αρμοδιοτήτων, ωρολόγιο πρόγραμμα κ.α.), που αποτελούν λόγους συγκρούσεων. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εντάσεις μειώνονται (29%), και ακόμη περισσότερο στο τέλος της χρονιάς (7%). Στο τέλος του διδακτικού έτους μέσα από συνεργατικές δράσεις, έχουν αναπτυχθεί δεσμοί, έχει καλλιεργηθεί η αποδοχή του άλλου και ίσως και με την καθοδήγηση του διευθυντή, οι συγκρούσεις παρουσιάζονται σε πολύ μικρό ποσοστό.

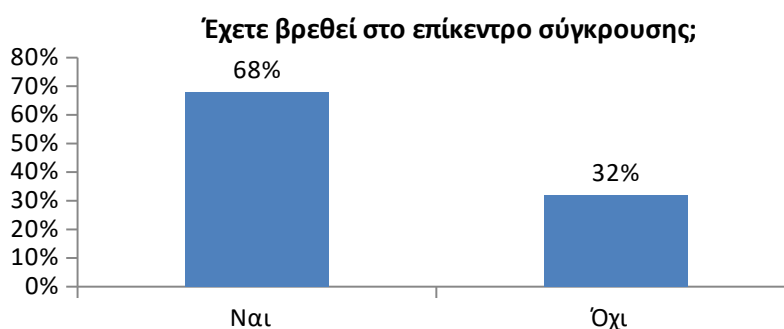
Πίνακας 13 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη χρονική περίοδο των συγκρούσεων στο σχολείο

	Πλήθος	%
Κατά τη διάρκεια	44	29
Στην αρχή	96	64
Στο τέλος	10	7
Σύνολο	150	100

Στον πίνακα 14 και στο γράφημα 7, βλέπουμε ότι σχεδόν το 70% των εκπαιδευτικών της έρευνας, έχουν βρεθεί στο επίκεντρο κάποιας σύγκρουσης. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό.

Πίνακας 14 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών που βρέθηκαν στο επίκεντρο σύγκρουσης

	Πλήθος	%
Ναι	102	68
Όχι	48	32
Σύνολο	150	100



Γράφημα 7 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών που βρέθηκαν στο επίκεντρο σύγκρουσης

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν βρεθεί στο επίκεντρο σύγκρουσης αναφέρουν ότι στην πλειοψηφία τους με ποσοστό 96% (73% +23%), η σύγκρουση έγινε με φραστικές επιθέσεις ή απειλές και προειδοποιήσεις (πίνακας 15).

Πίνακας 15 : Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο εκδήλωσης της σύγκρουσης

	Πλήθος	%
Φραστικές επιθέσεις	74	73
Απειλές και προειδοποιήσεις	23	23
Χειροδικίες	1	1
Χειρονομίες	4	4
Σύνολο	102	100

Μόλις το 5% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει απουσιάσει από το σχολείο εξαιτίας κάποιας σύγκρουσης (πίνακας 16).

Πίνακας 16 : Απουσίες λόγω συγκρούσεων

	Πλήθος	%
Όχι	142	95
Ναι	8	5
Σύνολο	150	100

5.3 Στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα

Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που αναφέρονται στο κλίμα και στη συχνότητα των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το 66% πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει πάρα πολύ στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, το 32% πολύ, και μόνο ένα μικρό ποσοστό (2%) υποστηρίζει ότι η επιρροή αυτή είναι μέτρια.

Άρα η σημασία του σχολικού κλίματος είναι ολοφάνερη στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι οι επιλογές «καθόλου» και «λίγο» δεν απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος .

Πίνακας 17 : Βαθμός συμβολής του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολική μονάδα

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;	0	0	0	0	3	2	48	32	99	66

Το 98% απάντησαν με "Πολύ" ή "Πάρα πολύ". Ο Μ.Ο είναι 4,64 και η Τ.Α 0,52

Στην συνέχεια εξετάζουμε διάφορες συνθήκες που μπορεί να επικρατούν σε μία σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να βαθμολογήσουν στην κλίμακα 1 έως 5 μια σειρά από συνθήκες που είναι δυνατόν να επικρατούν στη σχολική τους μονάδα και συνθέτουν ένα θετικό σχολικό κλίμα. Σε όλες τις ερωτήσεις η βαθμολογία «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αντιπροσωπεύει πάνω από το 70% του δείγματος, με εξαίρεση την ερώτηση 19.6 όπου το 41% δίνει βαθμολογία «Μέτρια» από τα πιο υψηλά ποσοστά ουδετερότητας (πίνακας 18).

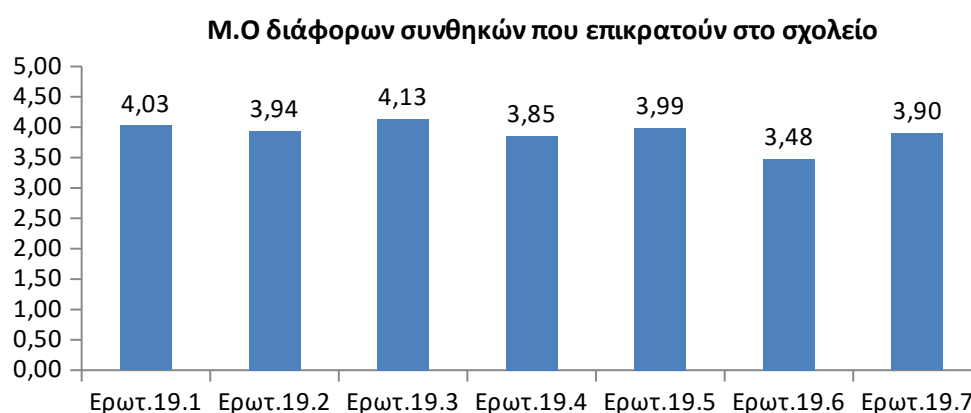
Πίνακας 18 : Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τους μονάδα

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
19.1 Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	0	0	3	2	42	28	53	35	52	35
19.2 Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή του σχολείου	0	0	10	7	34	23	61	41	45	30
19.3 Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	0	0	3	2	23	15	75	50	49	33
19.4 Συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου	0	0	0	0	51	34	70	47	29	19
19.5 Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	0	0	7	5	22	15	87	58	34	23
19.6 Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	8	5	10	7	61	41	44	29	27	18
19.7 Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου και του ρόλου κάθε μέλους	0	0	4	3	42	28	69	46	35	23

Αντίστοιχα δημιουργώντας τον πίνακα της ερώτησης 19 για τους Μ.Ο και Τ.Α για κάθε υποερώτημα παρατηρούμε ότι ο χαμηλότερος Μ.Ο είναι για την υποερώτημα 19.6, «εφαρμογή καινοτόμων ιδεών» (πίνακας 19 & γράφημα 8).

Πίνακας 19:

	Μ.Ο	Τ.Α
19.1 Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	4,03	0,84
19.2 Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου	3,94	0,89
19.3 Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	4,13	0,74
19.4 Συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου	3,85	0,72
19.5 Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	3,99	0,75
19.6 Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	3,48	1,03
19.7 Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους	3,90	0,78



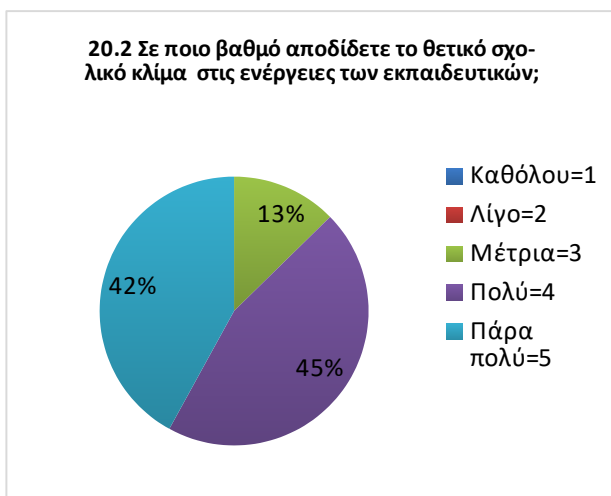
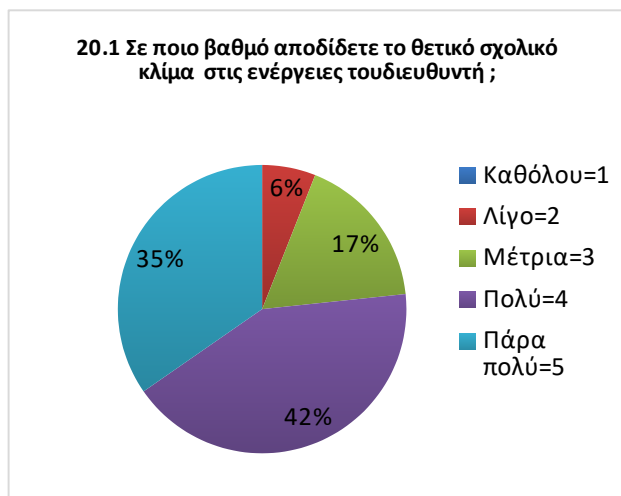
Γράφημα 8 : Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τους μονάδα

Συνεχίζοντας την ανάλυση στην επόμενη ερώτηση, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογήσουν στην κλίμακα 1 έως 5, εκείνους τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν το θετικό σχολικό κλίμα. Στον πίνακα 20 και γράφημα 9 φαίνεται ότι το 42% των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικές τις ενέργειες του διευθυντή για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και ένα μεγαλύτερο ποσοστό 45%, θεωρεί πολύ σημαντική τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι άλλοι παράγοντες, στους οποίους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα

αποδίδουν το θετικό σχολικό κλίμα και τους βαθμολογούν από «Λίγο» έως και « Πάρα Πολύ» είναι η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι υλικοτεχνικές υποδομές της σχολικής μονάδας, η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και την τοπική κοινωνία.

Πίνακας 20 : Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος στους παράγοντες του θετικού κλίματος

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
20.1 στις ενέργειες του Διευθυντή	0	0	9	6	26	17	63	42	52	35
20.2 στη στάση των εκπαιδευτικών	0	0	0	0	19	13	68	45	63	42
20.3 σε άλλους παράγοντες	0	0	0	0	19	13	68	45	63	42



Γράφημα 9 : Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος στους παράγοντες του θετικού κλίματος

5.4 Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

Στο 3ο μέρος της έρευνας αναλύουμε την συχνότητα που παρατηρούνται συγκρούσεις στην σχολική μονάδα. Είναι από τις πιο σημαντικές ερωτήσεις της έρευνας αυτής και τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Μόνο το 10% (9%+1%) θεωρεί ότι η συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων στο σχολείο παρατηρείται «Συχνά» και «Αρκετά συχνά».

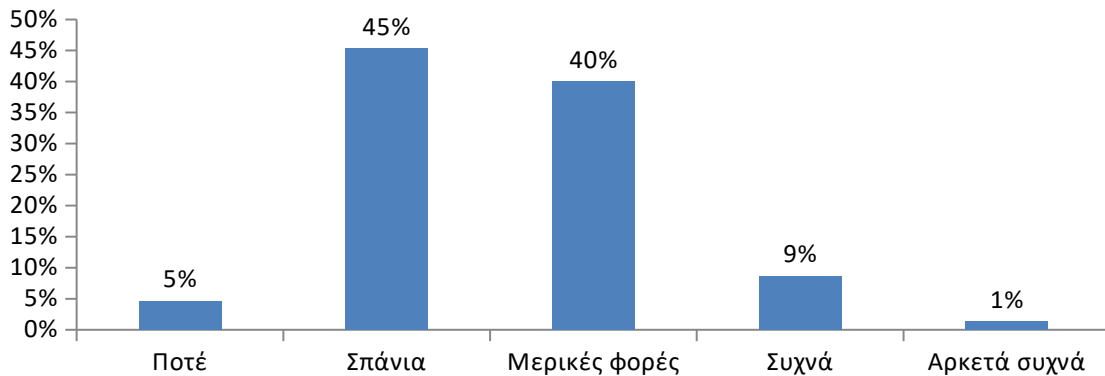
Το μεγαλύτερο ποσοστό (45%) θεωρεί ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολείο εμφανίζεται σπάνια, ενώ το 40% του δείγματος θεωρεί ότι το φαινόμενο εμφανίζεται μερικές φορές. Το 5% του δείγματος δηλώνει ανυπαρξία συγκρούσεων.

Ένα στοιχείο των συγκρούσεων που μπορεί να μας προβληματίσει είναι ότι το 40% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως «μερικές φορές», συμβαίνουν συγκρούσεις. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό (πίνακας 21 & γράφημα 10)

Πίνακας 21 : Συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες

	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Αρκετά συχνά	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
21. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου σας;	7	5	68	45	60	40	13	9	2	1

Συχνότητα συγκρούσεων

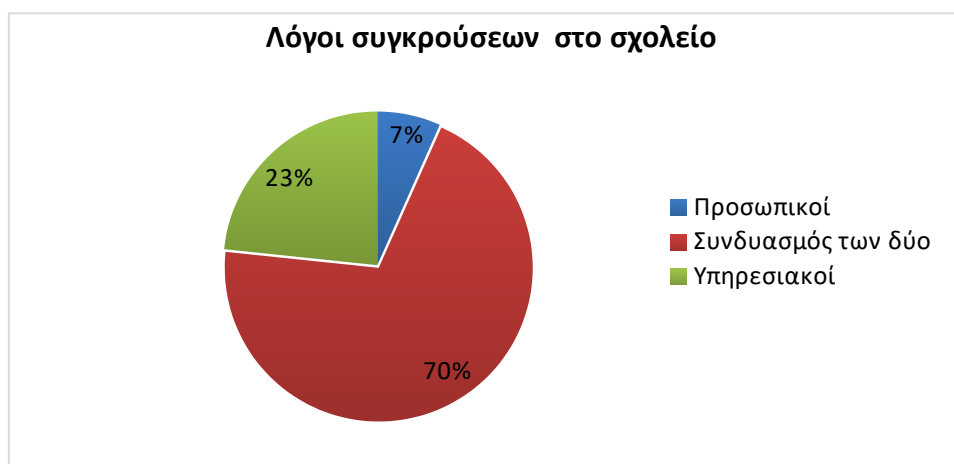


Γράφημα 10 : Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τους λόγους των συγκρούσεων στον πίνακα 22 και στο γράφημα 11 παρουσιάζονται οι λόγοι που προκαλούν τις συγκρούσεις , μια εξίσου πολύ σημαντική ερώτηση. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό 70%, θεωρούν ότι η αιτία των συγκρούσεων είναι ένα συνδυασμός προσωπικών και υπηρεσιακών λόγων. Το 23% των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί ότι οι λόγοι των συγκρούσεων είναι αποκλειστικά υπηρεσιακοί και μόνο το 7% θεωρεί ότι οι λόγοι των συγκρούσεων είναι καθαρά προσωπικοί .

Πίνακας 22 : Οι λόγοι των συγκρούσεων

	Πλήθος	%
Προσωπικοί	10	7
Συνδυασμός των δύο	105	70
Υπηρεσιακοί	35	23
Σύνολο	150	100



Γράφημα 11 : Οι λόγοι των συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν για υπηρεσιακούς λόγους είναι το άθροισμα του πλήθους όσων απάντησαν "μόνο υπηρεσιακοί λόγοι" (35 πλήθος) συν το πλήθος αυτών που απάντησαν "Συνδυασμός των δύο" (105). Συνεπώς το σύνολο είναι 140 και αυτό θα εξετάσουμε σε αρκετές από τις επόμενες ερωτήσεις. Για τους προσωπικούς λόγους το συνολικό πλήθος είναι 115 εκπαιδευτικοί.

Έπειτα εξετάζουμε αν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, τους παράγοντες που μπορεί να προκαλούν συγκρούσεις. Το πλήθος του δείγματος είναι 140 εκπαιδευτικοί (πίνακας 23 - πίνακας 24 & γράφημα 12).

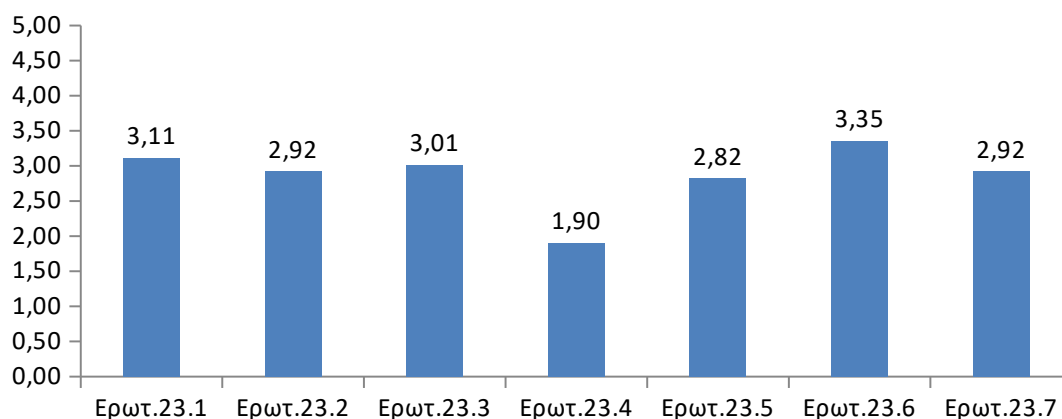
Πίνακας 23 : Οι παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολείο όταν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί

	Καθόλου=1		Λίγο= 2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
23.1 Κατανομή τάξεων/ τμημάτων	17	12	17	12	61	44	23	16	22	16
23.2 Ανάθεση εφημεριών	25	18	23	16	38	27	46	33	8	6
23.3 Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων	19	14	24	17	43	31	44	31	10	7
23.4 Χρήση εργαστηρίου	54	39	54	39	24	17	8	6	0	0

H/Y & εποπτικών μέσων										
23.5 Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	27	19	30	21	33	24	41	29	9	6
23.6 Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	8	6	28	20	40	29	35	25	29	21
23.7 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	14	10	23	16	72	51	22	16	9	6

Πίνακας 24 : Ο Μ.Ο και Τ.Α. των παραγόντων που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολείο όταν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί

	Μ.Ο	Τ.Α
23.1 Κατανομή τάξεων/ τμημάτων	3,11	1,18
23.2 Ανάθεση εφημεριών	2,92	1,20
23.3 Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων	3,01	1,15
23.4 Χρήση εργαστηρίου H/Y & εποπτικών μέσων	1,90	0,88
23.5 Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	2,82	1,23
23.6 Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	3,35	1,18
23.7 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	2,92	0,99



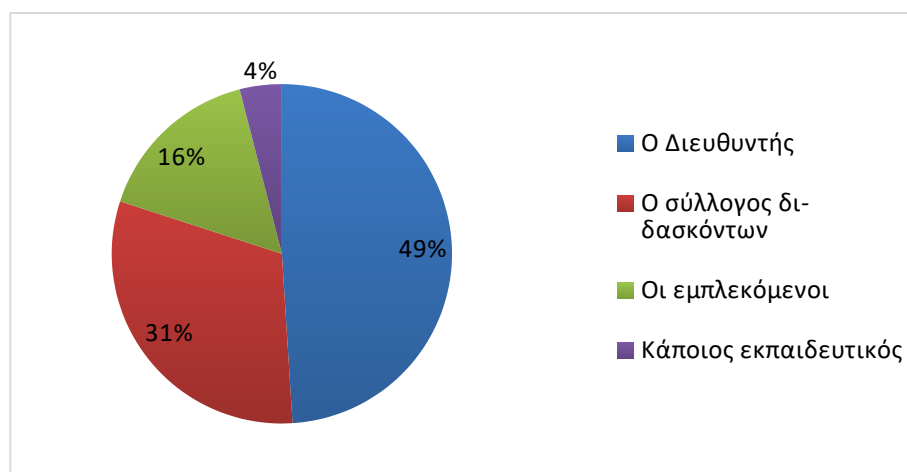
Γράφημα 12 : Ο Μ.Ο και Τ.Α. των παραγόντων που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολείο όταν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί

Όπως φαίνεται και από τους παραπάνω πίνακες, οι παράγοντες με την υψηλότερη βαθμολογία που προκαλούν συγκρούσεις στα σχολεία της έρευνας όταν οι λόγοι είναι «Υπηρεσιακοί» είναι η "Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού" Ερωτ. 23.6 με Μ.Ο 3,35/5 καθώς και η ερώτηση 23.1 αναφορικά με "κατανομή τάξεων/τιμημάτων" με Μ.Ο 3,11/5. Επειδή εκτός κάποιων γενικών κατευθύνσεων από το Υπουργείο Παιδείας ο τρόπος κατανομής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποφασίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων, πολλές φορές αποτελεί λόγο πρόκλησης εντάσεων και συγκρούσεων.

Αναφορικά με την διαχείριση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (49%), απάντησαν ότι την αναλαμβάνει ο διευθυντής του σχολείου. Με μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό ακολουθεί ο σύλλογος διδασκόντων (31%) και το 16% επέλεξαν οι εμπλεκόμενοι. Έξι μόνο εκπαιδευτικοί επέλεξαν κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου (ποσοστό 4%). Είναι αξιοσημείωτο ότι κανείς δεν επέλεξε κάποιο άλλο τρίτο πρόσωπο να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα (πίνακας 25 & γράφημα 13) .

Πίνακας 25 : Κατανομή διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς παράγοντες

	Πλήθος	%
Ο Διευθυντής	69	49
Ο σύλλογος διδασκόντων	44	31
Οι εμπλεκόμενοι	22	16
Κάποιος εκπαιδευτικός	6	4
Σύνολο	140	100



Γράφημα 13 : Κατανομή διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς παράγοντες

Στους πίνακες 26 και 27 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες τους, που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους.

Ως πρώτη επιλογή καταγράφηκε η επιλογή του «συμβιβασμού» που χρησιμοποιείται από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 56% και 16%, η δεύτερη επιλογή η τεχνική της «συνεργασίας» με 38% και 16% και τρίτη επιλογή η τεχνική της «παραχώρησης» με ποσοστό 32% και 8%. Τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι τεχνικές της «κυριαρχίας» και της «αποφυγής», γεγονός που δηλώνει ότι οι διαχειριστές των συγκρούσεων, δεν επιβάλλουν την άποψή τους κάνοντας χρήση της εξουσίας λόγω της θέσης που κατέχουν, καθώς και ότι δεν αποφεύγουν τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Πίνακας 26 : Τεχνικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
25.1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	54	39	46	33	26	19	12	9	2	1
25.2 Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	0	0	16	11	23	16	79	56	22	16
25.3 Γίνεται χρήση της εξουσίας	27	19	46	33	48	34	16	11	3	2
25.4 Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (παραχώρηση)	4	3	13	9	67	48	45	32	11	8
25.5 Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	2	1	21	15	41	2	53	3	23	16

Πίνακας 27 : Μ.Ο. και Τ.Α. των τεχνικών για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

	Μ.Ο	Τ.Α
25.1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	2,01	1,02
25.2 Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	3,76	0,85
25.3 Γίνεται χρήση της εξουσίας	2,44	1,00
25.4 Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (παραχώρηση)	3,33	0,86
25.5 Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	3,53	0,99

Η τεχνική διαχείρισης με την υψηλότερη βαθμολογία είναι ότι επιδιώκεται συμβιβασμός μεταξύ των δυο πλευρών με Μ.Ο. 3,76/5. Η χρήση εξουσίας έχει χαμηλό Μ.Ο. με μόλις 2,44/5.

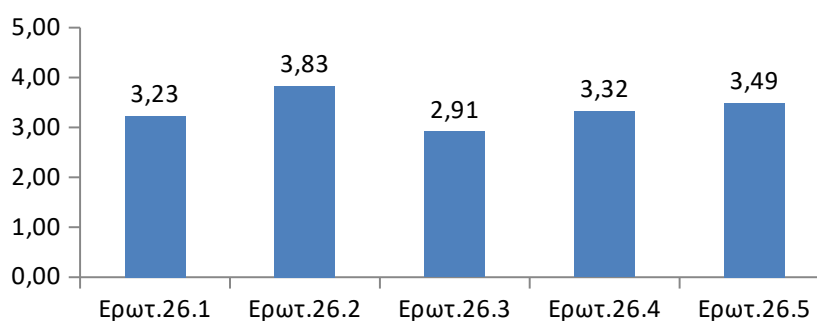
Στον παρακάτω πίνακα προχωράμε στην ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους 115 εκπαιδευτικούς, που δώσανε βαθμολογία ότι οι συγκρούσεις δημιουργούνται για προσωπικούς λόγους ή για συνδυασμό προσωπικών και υπηρεσιακών λόγων. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι πιο συχνοί προσωπικοί λόγοι που συμβάλλουν από «Πολύ» έως «Πάρα Πολύ» στη δημιουργία διενέξεων στο σχολείο είναι: οι ατομικές διαφορές (47% και 21%), ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών (38% και 18%) και το εργασιακό άγχος (27% και 17%). Η έλλειψη συνοχής και η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά (πίνακας 28,πίνακας 29 & γράφημα 14).

Πίνακας 28 : Οι παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις στα σχολεία όταν οι λόγοι είναι προσωπικοί

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
26.1 Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	11	10	19	16	37	32	29	25	19	17
26.2 Ατομικές διαφορές (αξίες, αντιλήψεις, πιστεύω, φιλοδοξίες)	0	0	7	6	30	26	54	47	24	21
26.3 Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	17	14	25	22	33	29	31	27	9	8
26.4 Εργασιακό άγχος	2	2	28	24	35	30	31	27	19	17
26.5 Ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών	5	4	18	16	28	24	44	38	20	18

Πίνακας 29 : Οι Μ.Ο. των παραγόντων που προκαλούν συγκρούσεις στα σχολεία όταν οι λόγοι είναι προσωπικοί

	Μ.Ο	Τ.Α
26.1 Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	3,23	0,85
26.2 Ατομικές διαφορές (αξίες, αντιλήψεις, πιστεύω, φιλοδοξίες)	3,83	0,78
26.3 Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	2,91	0,87
26.4 Εργασιακό άγχος	3,32	1,06
26.5 Ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,49	1,05



Γράφημα 14 : Οι παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις στα σχολεία όταν οι λόγοι είναι προσωπικοί

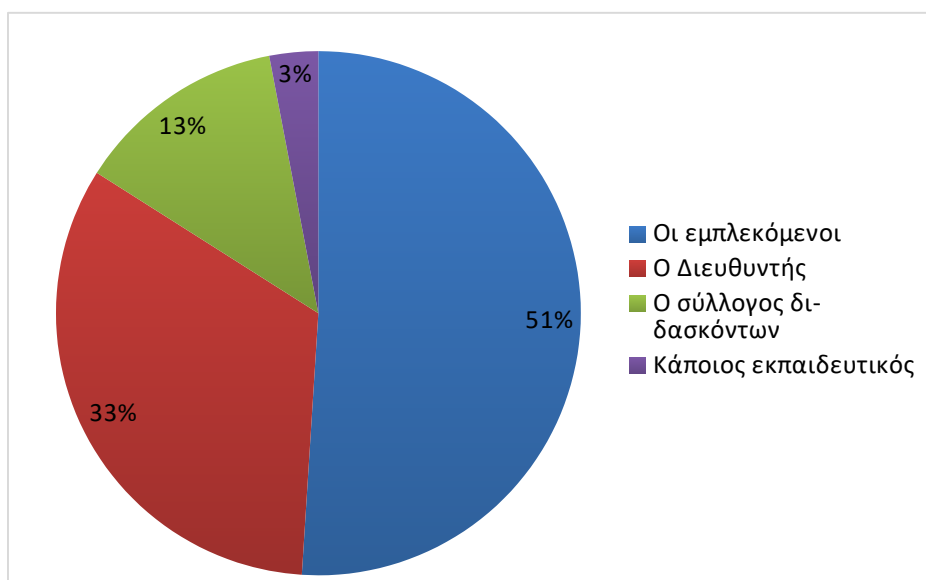
Η διαχείριση όταν οι λόγοι σύγκρουσης είναι προσωπικοί, γίνεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων με ποσοστό 51% και σε δεύτερη σειρά ακολουθεί η παρέμβαση του διευθυντή με ποσοστό 33%. Τέσσερις μόνο εκπαιδευτικοί επέλεξαν κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου (3%) και 14 εκπαιδευτικοί επέλεξαν το σύλλογο διδασκόντων (13%).

Να θυμίσουμε ότι όταν οι λόγοι της σύγκρουσης είναι υπηρεσιακοί ο πρώτος σε βαθμολογία αναφορικά με την διαχείριση ήταν ο διευθυντής (Πίνακας 30 & γράφημα 15).

Πίνακας 30 : Κατανομή διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

	Πλήθος	%

Οι εμπλεκόμενοι	59	51
Ο Διευθυντής	38	33
Ο σύλλογος διδασκόντων	14	13
Κάποιος εκπαιδευτικός	4	3
Σύνολο	115	100



Γράφημα 15 : Κατανομή διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

Στον πίνακα 31 και 32 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων, που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους. Όπως είδαμε προηγουμένως και στην περίπτωση που οι λόγοι ήταν υπηρεσιακοί έτσι και εδώ ως πρώτη επιλογή των ερωτώμενων εκπαιδευτικών καταγράφηκε η τεχνική του «συμβιβασμού» που χρησιμοποιείται από «πολύ έως «πάρα πολύ» σε ποσοστό 63% και 13% αντίστοιχα, Ως δεύτερη επιλογή η τεχνική της «συνεργασίας» με ποσοστό 43% και 13% αντίστοιχα και ως τρίτη επιλογή, η τεχνική της «παραχώρησης», 45% και 10%. Τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι τεχνικές της «κυριαρχίας» και της «αποφυγής».

Πίνακας 31 : Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	Πάρα πολύ=5
--	-----------	--------	----------	--------	-------------

	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
28.1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	23	20	37	32	30	26	23	20	2	2
28.2 Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	0	0	13	11	14	12	73	63	15	13
28.3 Γίνεται χρήση της εξουσίας	29	25	34	30	40	35	12	10	0	0
28.4 Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (παραχώρηση)	1	1	14	12	36	31	52	45	12	10
28.5 Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	1	1	10	9	40	35	49	43	15	13

Πίνακας 32 : Μ.Ο. και Τ.Α. των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

	Μ.Ο	Τ.Α
8.1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	2,51	1,08
28.2 Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	3,78	0,81
28.3 Γίνεται χρήση της εξουσίας	2,30	0,97
28.4 Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (παραχώρηση)	3,52	0,83
28.5 Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι	3,58	0,81

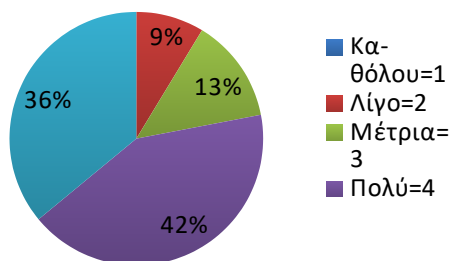
Στον πίνακα 33 ερευνούμε αν υπάρχει αρνητική επίδραση στην λειτουργία του σχολείου από τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το μέγεθος του δείγματος είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί 150 άτομα.

Όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα 33 και το γράφημα 16, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78%) βαθμολόγησαν με "Πολύ" ή "Πάρα πολύ" στο ερώτημα ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εδώ καταγράφεται μία, ίσως παγιωμένη, αντίληψη που υπάρχει στους περισσότερους ανθρώπους, ότι δηλαδή οι συγκρούσεις «φέρνουν» πάντα κάτι κακό .

Πίνακας 33 : Συχνότητα αρνητικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
29. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;	0	0	13	9	20	13	63	42	54	36

Αρνητική επίδραση των συγκρούσεων



Γράφημα 16: Συχνότητα αρνητικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Στους παρακάτω πίνακες παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό εμφάνισης ορισμένων αρνητικών αποτελεσμάτων εξαιτίας των συγκρούσεων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (51% και 29%) δημιουργούνται εμπόδια στη συνεργασία των μελών, διαταράσσονται οι προσωπικές τους σχέσεις (54% και 25%) και αυξάνεται το εργασιακό στρες (49% και 17%). Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται ότι επηρεάζονται αρνητικά το ηθικό τους και η παραγωγικότητά τους.(πίνακας 34 & 35)

Πίνακας 34 : Ο βαθμός εμφάνισης αρνητικών αποτελεσμάτων στη σχολική μονάδα εξαιτίας των συγκρούσεων

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
30.1 Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	0	0	5	3	26	17	81	54	38	25
30.2 Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών	6	4	15	10	53	35	51	34	25	17
30.3 Αύξηση του εργασιακού στρες	2	1	15	10	35	23	73	49	25	17
30.4 Πτώση του ηθικού	2	1	6	4	45	30	71	47	26	17
30.5 Εμπόδια στη συνεργασία	0	0	0	0	30	20	77	51	43	29

Πίνακας 35: Οι Μ.Ο. και Τ.Α. της εμφάνισης των αρνητικών αποτελεσμάτων στη σχολική μονάδα εξαιτίας των συγκρούσεων

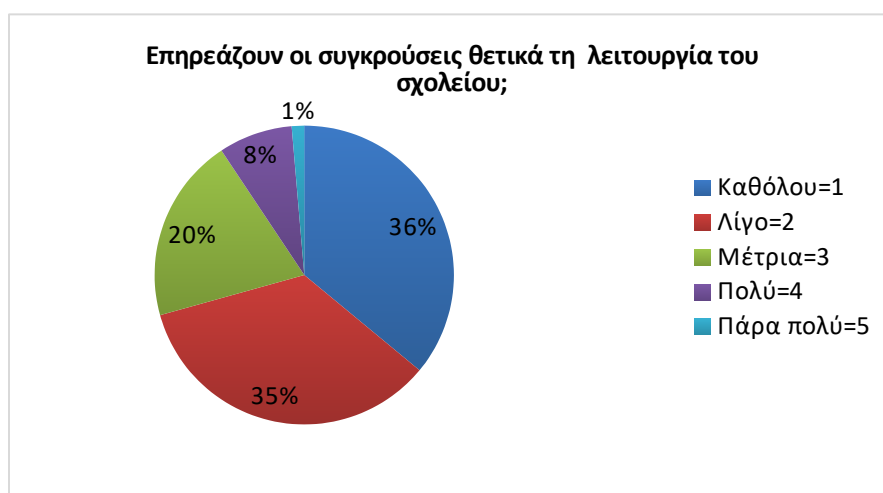
	Μ.Ο	Τ.Α
30.1 Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	4,01	0,75
30.2 Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών	3,49	1,01
30.3 Αύξηση του εργασιακού στρες	3,69	0,91
30.4 Πτώση του ηθικού	3,75	0,83
30.5 Εμπόδια στη συνεργασία	4,09	0,69

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας που έχουν την άποψη πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι πολύ μικρό. Το

9% των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο δήλωσε «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Οι απαντήσεις «καθόλου» και «Λίγο» φτάνουν στο 71%. Αξίζει να επισημάνουμε την αρνητική άποψη στο συγκεκριμένο ερώτημα, που ίσως υποδηλώνει την αντίληψη που υπάρχει, ότι δηλαδή οι συγκρούσεις έχουν μόνο αρνητικές συνέπειες (πίνακας 36 & γράφημα 17).

Πίνακας 36 : Συχνότητα θετικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
31. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;	54	36	52	35	30	20	12	8	2	1



Γράφημα 17 : Συχνότητα θετικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων

Στον πίνακα 37 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό εμφάνισης ορισμένων θετικών αποτελεσμάτων εξ αιτίας των

συγκρούσεων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (37% και 4%) αναδεικνύονται τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων (30% και 9%) .

Πίνακας 37 : Ο βαθμός εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων στις σχολικές μονάδες εξαιτίας των συγκρούσεων

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
32.1 Ανάδειξη προβλημάτων	7	5	51	34	48	32	36	27	5	3
32.2 Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	7	5	22	15	59	39	56	37	6	4
32.3 Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης	8	5	32	21	80	53	27	18	3	2
32.4 Δημιουργία συνοχής στις ομάδες των μελών	9	6	55	37	57	38	27	18	2	1
32.5 Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων	7	5	47	31	54	36	33	22	9	6
32.6 Εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων	19	13	36	24	68	45	18	12	9	6
32.7 Προσωπική ανάπτυξη	27	18	29	19	35	23	45	30	14	9
32.8 Βελτίωση της εκπαιδευτικής/ διδακτικής διαδικασίας	27	18	30	20	66	44	20	13	7	5

Την υψηλότερη βαθμολογία αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να φέρουν οι συγκρούσεις στον σχολικό οργανισμό πήραν οι ερωτήσεις 32,2 "Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων" και 32,7 "Προσωπική ανάπτυξη". Αντίστοιχα στον πίνακα 38 φαίνονται και οι Μ.Ο. και Τ.Α. για κάθε ερώτηση.

Πίνακας 38 : Ο βαθμός εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων στις σχολικές μονάδες εξαιτίας των συγκρούσεων

	M.O	T.A
32.1 Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	3,21	0,91
32.2 Προσωπική ανάπτυξη	2,93	0,95
32.3 Ανάδειξη προβλημάτων	2,90	0,83
32.4 Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων	2,72	0,88
32.5 Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης	2,75	1,02
32.6 Δημιουργία συνοχής στις ομάδες των μελών του οργανισμού	2,93	0,98
32.7 Εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων	2,83	0,98
32.8 Βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδακτικής διαδικασίας	2,67	1,07

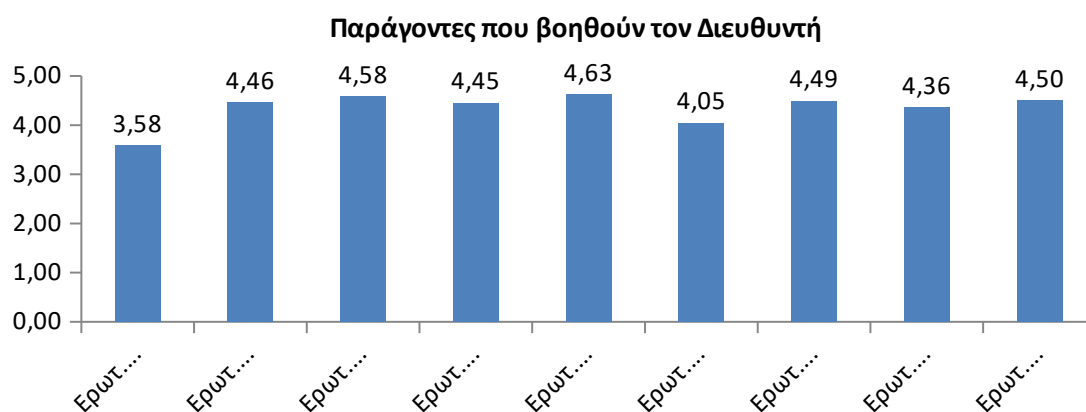
Στην τελευταία ενότητα της έρευνας έγινε προσπάθεια να τονιστεί πως μπορεί να βρεθεί πιο βέλτιστη λύση στις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 39 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που κάποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων από το Διευθυντή. Είναι φανερό ότι στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων συμβάλλουν πάρα πολύ οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή και η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών (95%), η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών (94%), η εμπειρία και η ενσυναίσθηση (93%) , η ειλικρίνεια, η διαφάνεια και η ακεραιότητά του (91%), η ανάθεση καθηκόντων με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (74%). Επίσης το επιστημονικό υπόβαθρο του Διευθυντή στον τομέα της διοίκησης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό (68%) στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Πίνακας 39 : Οι παράγοντες που βοηθούν τον Διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
33.1 Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα διοίκησης	14	9	11	7	22	15	80	53	23	15
33.2 Η εμπειρία του	0	0	7	5	3	2	54	36	86	57
33.3 Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες	0	0	1	1	7	5	46	31	96	64
33.4 Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	0	0	0	0	11	7	60	40	79	53
33.5 Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	0	0	0	0	7	5	42	28	101	67
33.6 Η ανάθεση καθηκόντων με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών	0	0	2	1	36	24	65	43	47	31
33.7 Η ειλικρίνεια, η διαφάνεια και η ακεραιότητά του	0	0	0	0	13	9	51	34	86	57
33.8 Οι ηγετικές του ικανότητες	0	0	0	0	22	15	52	35	76	51
33.9 Η εφαρμογή της δημοκρατικής διαδικασίας στην λήψη αποφάσεων	0	0	0	0	9	6	57	38	84	56

Εκτός από την πρώτη ερώτηση 33,1, όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος πως είναι παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν στην διευθέτηση των συγκρούσεων. Οι Μ.Ο όπως φαίνονται και στο Γράφημα 18 είναι αρκετά υψηλοί. Η πλειοψηφία πάνω από 4/5.



Γράφημα 18 : Οι παράγοντες που βοηθούν τον Διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

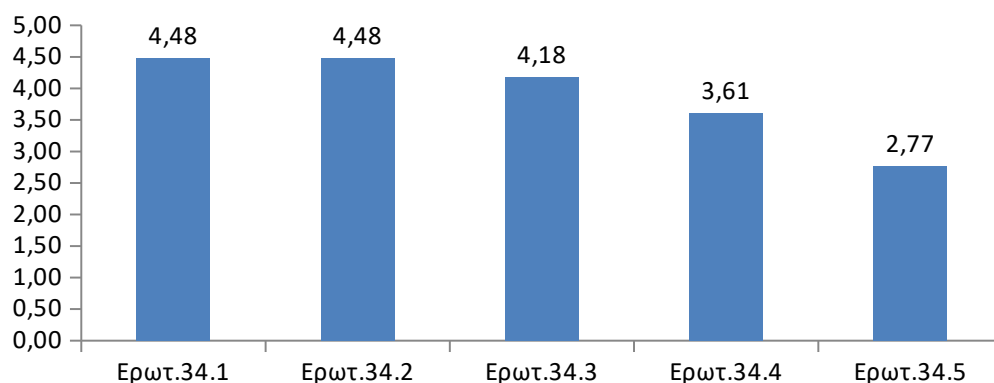
Η τελευταία ερώτηση της έρευνας είναι πιο γενικής φύσης αναφορικά με την διευθέτηση των συγκρούσεων.

Τέλος στον πίνακα 40 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που κάποιες συνθήκες συμβάλλουν στην εξάλειψη των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα ,πάρα πολύ συμβάλλουν κυρίως η ικανή σχολική ηγεσία (55%) και η στάση των εκπαιδευτικών (52%). Πολύ ως πάρα πολύ σημαντικοί για τη διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (73%) και η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού (47%).

Πίνακας 40 : Ο βαθμός που οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων

	Καθόλου=1		Λίγο=2		Μέτρια=3		Πολύ=4		Πάρα πολύ=5	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%	Πλήθος	%
34.1 Η ικανή σχολική ηγεσία	0	0	0	0	10	7	58	39	82	55
34.2 Η στάση των εκπαιδευτικών	0	0	0	0	6	4	66	44	78	52
34.3 Η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	2	1	1	1	38	25	76	51	33	22
34.4 Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού	0	0	12	8	59	39	55	37	24	16
34.5 Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	8	5	57	38	54	36	24	16	7	5

Και στις ερωτήσεις αυτές το δείγμα έδωσε αρκετά υψηλές βαθμολογίες εκτός από την τελευταία ερώτηση "Πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές" που ο Μ.Ο είναι μόλις 2,77. (γράφημα 19)



Γράφημα 19 : Ο βαθμός που οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων

5.5 Συσχέτιση συγκρούσεων με συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα

Αφού παρουσιάστηκαν οι σχετικές συχνότητες του συνόλου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, έγινε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (χ^2) προκειμένου να

διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων – μεταβλητών του δείγματος της έρευνας. Στο μέρος αυτό της έρευνας γίνεται **διερεύνηση συσχέτισης** μεταξύ των συνθηκών που επικρατούν στην σχολική μονάδα και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης

Ξεκινώντας με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των **καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών** και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2=62,82$, $sig<0.05$)

Πίνακας 41 : Συσχέτιση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και συχνότητας συγκρούσεων

		Συχνότητα Συγκρούσεων			Σύνολο
		Ποτέ ή Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά ή Πολύ Συχνά	
19.1 Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	Λίγο	0	0	3	3
		0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Μέτρια	7	25	10	42
		16,7%	59,5%	23,8%	100,0%
	Πολύ	32	21	0	53
		60,4%	39,6%	0,0%	100,0%
Πάρα πολύ	36	14	2	52	
	69,2%	26,9%	3,8%	100,0%	
Σύνολο		75	60	15	150
		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

Γίνεται κατανοητό ότι όσο καλύτερες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα των συγκρούσεων.

Στην συνέχεια μελετάμε την ύπαρξη συσχέτιση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και συχνότητας συγκρούσεων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2=54,08$, $sig<0.05$)

Πίνακας 42 : Συσχέτιση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και συχνότητας συγκρούσεων

		Συχνότητα Συγκρούσεων			Σύνολο
		Ποτέ ή Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά ή Πολύ Συχνά	
19.2 Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου	Λίγο	4	1	5	10
		40,0%	10,0%	50,0%	100,0%
	Μέτρια	4	28	2	34
		11,8%	82,4%	5,9%	100,0%
	Πολύ	37	17	7	61
		60,7%	27,9%	11,5%	100,0%
	Πάρα πολύ	30	14	1	45
		66,7%	31,1%	2,2%	100,0%
Σύνολο		75	60	15	150
		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

Συνεπώς όσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη υπάρχει στους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα συγκρούσεων στο σχολείο.

Ίδια συμπεράσματα λαμβάνουν για την μεταβλητή της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων. Όσο πιο μεγάλη είναι η συμμετοχή το ποσοστό συγκρούσεων είναι όλο και μικρότερο. ($\chi^2=24,26$, $sig<0.05$)

Πίνακας 43 : Συσχέτιση συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων και συχνότητας συγκρούσεων

		Συχνότητα Συγκρούσεων			Σύνολο
		Ποτέ ή Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά ή Πολύ Συχνά	
19.3 Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	Λίγο	0	3	0	3
		0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Μέτρια	11	4	8	23
		47,8%	17,4%	34,8%	100,0%

	Πολύ	39	32	4	75
		52,0%	42,7%	5,3%	100,0%
	Πάρα πολύ	25	21	3	49
		51,0%	42,9%	6,1%	100,0%
Σύνολο		75	60	15	150
		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

Για την συσχέτιση του υποερωτήματος 19.4 "Συχνές συνεδριάσεις συλλόγου" με την συχνότητα των συγκρούσεων τα αποτελέσματα που βγαίνουν δεν είναι ξεκάθαρα, συνεπώς δεν θα αναπτύξουμε παραπάνω την ανάλυση σε αυτό το υποερώτημα.

Ωστόσο για την μελέτη της συσχέτισης ανοικτής επικοινωνίας και έκφρασης διαφορετικών απόψεων και συχνότητας συγκρούσεων, όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ($\chi^2=17,38$, $sig<0.05$).

Πίνακας 44 : Συσχέτιση ανοικτής επικοινωνίας και έκφρασης διαφορετικών απόψεων και συχνότητας συγκρούσεων

		Συχνότητα Συγκρούσεων			Σύνολο
		Ποτέ ή Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά ή Πολύ Συχνά	
19.5 Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	Λίγο	3	2	2	7
		42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
	Μέτρια	7	9	6	22
		31,8%	40,9%	27,3%	100,0%
	Πολύ	42	40	5	87
		48,3%	46,0%	5,7%	100,0%
	Πάρα πολύ	23	9	2	34
		67,6%	26,5%	5,9%	100,0%
Σύνολο		75	60	15	150
		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

Τέλος όπως φαίνεται και στους πίνακες 44 και 45 υπάρχει συσχέτιση της συχνότητας των συγκρούσεων μεταξύ της υπο-ερώτησης 19.6 "Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών" αλλά και της

υπο-ερώτησης για την " Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους" με δείκτες ($\chi^2=20,12$, $\text{sig}<0.05$) και ($\chi^2=25,47$, $\text{sig}<0.05$) αντίστοιχα.

Πίνακας 45 : Συσχέτιση εφαρμογής καινοτόμων ιδεών και συχνότητας συγκρούσεων

		21. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου σας;			Σύνολο
		Ποτέ ή Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά ή Πολύ Συχνά	
19.6 Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	Καθόλου	2	6	0	8
		25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	Λίγο	3	5	2	10
		30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	Μέτρια	23	28	10	61
		37,7%	45,9%	16,4%	100,0%
	Πολύ	29	12	3	44
		65,9%	27,3%	6,8%	100,0%
Πάρα πολύ	18	9	0	27	
	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%	
Σύνολο		75	60	15	150
		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

Πίνακας 46: Συσχέτιση σαφής γνώση των στόχων του σχολείου και συχνότητας συγκρούσεων

		21. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου σας;			Σύνολο
		Ποτέ ή Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά ή Πολύ Συχνά	
19.7 Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους	Λίγο	1	3	0	4
		25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	Μέτρια	16	14	12	42
		38,1%	33,3%	28,6%	100,0%
	Πολύ	36	30	3	69
		52,2%	43,5%	4,3%	100,0%
	Πάρα πολύ	22	13	0	35
		62,9%	37,1%	0,0%	100,0%
Σύνολο		75	60	15	150
		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%

5.6 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.6.1 Ανάλυση των γενικών και δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Ως προς το φύλο (*Ερώτηση 1*), η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (62%) είναι γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, διότι σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι γυναίκες αποτελούν το 70% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 3*), διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (62%) είναι συγκεντρωμένο στις ηλικίες 31 με 50. Το αποτέλεσμα αυτό σε συνδυασμό με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 6*), στην πλειοψηφία τους (88%) είναι μόνιμοι, μπορεί να αποδοθεί στην αδυναμία του κράτους να προβεί σε διορισμούς νέων εκπαιδευτικών τα τελευταία 10 χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης. Η σχέση εργασίας των ερωτηθέντων (88%) είμαι μόνιμοι και μόλις 12% είναι αναπληρωτές, οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο εικοσαήμερο Σεπτεμβρίου περίοδο κατά την οποία υπήρχαν ακόμη κενά στα σχολεία.

Σε ό, τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση (*Ερώτηση 2*), η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76%) είναι έγγαμοι. Αυτό το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο αφού, το 65% του δείγματος είναι ηλικίας άνω των 41 ετών. όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι είναι άνω των 41 ετών.

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές (*Ερώτηση 4*), το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι το 12% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 3% κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 3% κάτοχοι τίτλου διδασκαλείου και η πλειοψηφία (81%) δεν κατέχει κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας (*Ερώτηση 6*), είναι φανερό ότι το 63% των εκπαιδευτικών έχει συνολική υπηρεσία από 15 έτη και πάνω. Ειδικότερα από 20 χρόνια και πάνω βρίσκεται σχεδόν το μισό των εκπαιδευτικών του δείγματος και μόλις το 12% έχει συνολική υπηρεσία μικρότερη από 10 έτη. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το οποίο οι θέσεις στα

σχολεία της πόλης καταλαμβάνονται από τους αρχαιότερους.

Διαπιστώνεται επίσης ότι, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 80% (Ερώτηση 9), ανήκει στην ειδικότητα των δασκάλων και μόνο το 12% στη θέση του διευθυντή και το 9% στη θέση του υποδιευθυντή.

5.6.2 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Όπως είπαμε και σε προηγούμενα κεφάλαια, στόχος αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες του Νομού Κοζάνης. Σύμφωνα με το στόχο της έρευνας τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αφορούν το είδος των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συχνότητα και το είδος των συγκρούσεων, τις αρνητικές ή θετικές συνέπειές τους καθώς και τις αιτίες εκδήλωσης του φαινομένου. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται ακόμα στις στρατηγικές διαχείρισης καθώς και στην επιλογή του κατάλληλου τρόπου διευθέτησης τους, για την καλύτερη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.

Η ανάλυση δεδομένων μας επιτρέπει να εξάγουμε συγκεκριμένα συμπεράσματα καθώς και να συζητήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας, θα λέγαμε με σιγουριά ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σε καλό επίπεδο. Δεν υπάρχει ανταγωνιστικότητα και αδιαφορία αλλά υπάρχει διάθεση για επικοινωνία (πίνακας 18, γράφημα 8).

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι σπάνιες και αν συμβούν, περιορίζονται μόνο σε λεκτικό επίπεδο (πίνακας 15), χωρίς την παραμικρή χρήση σωματικής βίας. Όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία και διαπιστώνεται από την έρευνα, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας (Ball, 1987).

Στην προσπάθεια να αναζητηθεί η συμβολή του σχολικού κλίματος στην εμφάνιση των συγκρούσεων η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παραγόντων που συνιστούν ένα θετικό σχολικό κλίμα και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι οι συγκρούσεις μεταξύ τους είναι σπάνιες (πίνακας 21) θεωρεί ότι στις σχολικές τους μονάδες έχουν αναπτυχθεί άριστες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

Στις συγκρούσεις που έχουν καταγραφεί υπάρχει ποικιλομορφία, όσον αφορά το είδος τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συγκρούσεις μεταξύ τους δεν οφείλονται μόνο σε υπηρεσιακούς ή μόνο σε προσωπικούς λόγους αλλά σε συνδυασμό και των δύο (πίνακας 30). Αναφορικά με τους κυριότερους υπηρεσιακούς παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η πρώτη αιτία υπηρεσιακών συγκρούσεων είναι η απασχόληση των μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, ενώ σε δεύτερη μοίρα έρχεται η κατανομή των τάξεων. Εδώ φαίνεται ότι πολλές φορές οι οργανωτικές αδυναμίες που υπάρχουν στα σχολεία κάποιες φορές αποτελούν πηγή προστριβών όταν ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδικημένοι. Στα δημοτικά σχολεία που διεξήχθη η έρευνα, η κατανομή τάξεων είναι πολύ σημαντικός λόγος σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γι' αυτό όπως φαίνεται από την έρευνα οι περισσότερες συγκρούσεις συμβαίνουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς (πίνακας 13)

Αναφορικά με τους βασικότερους προσωπικούς παράγοντες συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες η έρευνα έδειξε ότι η κυριότερη αιτία είναι οι ατομικές διαφορές. *Εδώ ισχύει η άποψη του Καψάλη (2005) και του Μπουραντά (2002) που ισχυρίζονται ότι μέσα σ' έναν οργανισμό αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, προσωπικότητα, πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα, στόχους, φιλοδοξίες, γνώσεις, προσωπικές κρίσεις, επιμονή, ιδεολογίες που είναι αδύνατο να ταυτιστούν και αποτελούν πηγές σύγκρουσης. Η αλληλεπίδραση και η συνύπαρξη λοιπόν αυτών των ατόμων στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Δεύτερη σημαντική αιτία των συγκρούσεων είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών και το εργασιακό άγχος. Ακολουθούν σε μικρότερο ποσοστό η έλλειψη επικοινωνίας και συνοχής.*

Αναφορικά με τον ανταγωνισμό που δημιουργείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της έρευνας, συνήθως οφείλεται στις προσωπικές τους φιλοδοξίες. Όσον αφορά το εργασιακό άγχος είναι αναμενόμενο καθώς τα τελευταία χρόνια οι συχνές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργούν μια κατάσταση αβεβαιότητας στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος όσον αφορά την έλλειψη επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαμε να πούμε ότι εδώ ενισχύεται η θέση του Τζωρτζάκη και Τζωρτζάκη (1999) ότι *παρατηρείται ελλιπής επικοινωνία, γεγονός, που υποβαθμίζει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών του οργανισμού και οδηγεί αναπόφευκτα σε συγκρούσεις.*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαχείριση μιας σύγκρουσης γίνεται μόνο όταν η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή μέσα από την επικοινωνία ή όταν προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες και λαμβάνει συναισθηματική διάσταση . Σ' αυτή την περίπτωση επιβεβαιώνεται η άποψη του Pondy (1993) ότι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη σύγκρουση όταν γίνει αντιληπτή από τα εμπλεκόμενα μέλη ή όταν αποκτήσει προσωπική χροιά.

Αναφορικά με το άτομο ή τα άτομα που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, υπάρχει μια διαφοροποίηση. Όσον αφορά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους η έρευνα έδειξε ότι τις περισσότερες φορές κύριος μεσολαβητής είναι ο διευθυντής και δευτερευόντως τις συγκρούσεις αυτές τις διαχειρίζεται ο σύλλογος διδασκόντων (πίνακας 25). Τόσο ο διευθυντής όσο και ο σύλλογος διδασκόντων προσπαθούν να επιλύσουν τις συγκρούσεις με τις πιο δημοκρατικές μεθόδους .

Σε αντίθεση με το άτομο ή τα άτομα που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους σύμφωνα με την έρευνα, η διευθέτηση της σύγκρουσης είναι ένα ζήτημα που το διαχειρίζονται οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι και δευτερευόντως ο διευθυντής (πίνακας 30).

Όσον αφορά τις τεχνικές αντιμετώπισης του φαινομένου των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς αλλά και σε υπηρεσιακούς λόγους , οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν πρώτη τη μέθοδο του συμβιβασμού, δεύτερη μέθοδο επιλέγουν τη συνεργασία και ακολουθεί η παραχώρηση και η αποφυγή. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, προσπαθούν να καταλήξουν σε συμβιβασμό, υποχωρούν σε σχέση με τους αρχικούς ισχυρισμούς τους και γενικά κάνουν παραχωρήσεις (πίνακας 26 και 31). Σύμφωνα και με τους (Hocker και Wilmot, 1998 Cheung και Chuah, 1999), *τα συγκρουόμενα μέρη οδηγούνται σε κοινά αποδεκτές λύσεις μετά από διαπραγματεύσεις, οι οποίες τους ικανοποιούν ως ένα βαθμό, υιοθετούν δηλαδή τη στάση «δούναι και λαβείν».*

Σύμφωνα με τον Hodgetts (1993), *τα συγκρουόμενα μέρη αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν από κοινού τη σύγκρουση. Επικοινωνούν μεταξύ τους και μοιράζονται τις ανησυχίες τους με αποτέλεσμα την αμοιβαία επίλυση των προβλημάτων και τη μεταξύ τους εσωτερική αρμονία.*

Στην έρευνα των Μητσάρα και Ιορδανίδη (2015), η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί την κατάλληλη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Evans όμως (2003) δεν υπάρχει καμία τεχνική διαχείρισης που να θεωρείται κατάλληλη για όλες τις συγκρουσιακές περιπτώσεις.

Σύμφωνα με την έρευνα οι συγκρούσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα αρνητικό φαινόμενο (πίνακας 33, γράφημα 16). Αυτή η άποψη είναι σύμφωνη με τον Robbins (1993), ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και είναι ανεπιθύμητες, καθώς επίσης είναι και καταστροφικές, επιζήμιες και αναποτελεσματικές (Androulakis and Stamatis, 2009. Balay, 2006. De Dreu & Weingart, 2003). Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία πολλοί μελετητές θεωρούν τη σύγκρουση επικοινωνιακή και λειτουργική (Janj,1985. Horowitz & Boardman,1991. Tjosvold, 1991. Rahim, 2001) .

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι και ο διευθυντής και οι εμπλεκόμενοι, επιδιώκουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις με τις τεχνικές που θα προσφέρουν αμοιβαία ικανοποίηση και στα δύο μέρη , και προϋποθέτουν τη συνεργασία και την καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού.

Όσον αφορά τώρα τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν πολύ σημαντική την αναζήτηση καλύτερων λύσεων συμφωνώντας με την άποψη *πως μέσα από μια επικοινωνιακή σύγκρουση τα άτομα ή οι ομάδες ενθαρρύνονται και εκφράζουν νέες, ευφύστερες και πρωτοποριακές ιδέες που αποτελούν εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα που έχει ανακύψει (Simons & Petersnon 2000 – Rahim,2011)*

Η αμέσως επόμενη επιλογή τους είναι η προσωπική ανάπτυξη και η βελτίωση της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων με την οποία συμφωνούν στην έρευνα οι Goskoy & Argon (2016) *αφού η διαδικασία αυτή βοηθά τα άτομα να γίνουν πιο ώριμα, να δείχνουν κατανόηση, να αναγνωρίζουν το σωστό και το λάθος και τις διαφορετικές ιδέες.*

Και ο Scholtes at al. (1996) θεωρεί *πως σε μια κατάσταση σύγκρουσης τα άτομα επιτρέπουν στα συναισθήματά τους να αναδυθούν στην επιφάνεια και εκφράζουν ευκολότερα την άποψή τους για κάποιο άλλο μέλος ,γεγονός που είναι δείγμα επιτυχούς επικοινωνίας.*

Με όλα τα παραπάνω συμφωνεί και ο DeDreu (2008) ο οποίος υποστηρίζει *πως όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο, ενδυναμώνονται και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων και δη των εκπαιδευτικών.*

Ως προς τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων η έρευνα έδειξε ότι κυριότερη συνέπεια είναι τα εμπόδια που παρουσιάζονται στη συνεργασία μεταξύ των

εκπαιδευτικών, καθώς και η διαταραχή των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Ακολουθεί η πτώση του ηθικού και η αύξηση του εργασιακού στρες (πίνακας 34 & 35).

Το έργο του εκπαιδευτικού δεν έχει σαφή όρια. Αυτό ασκεί πίεση στον εκπαιδευτικό, υπάρχει σύγκρουση προσωπικών και διδακτικών στόχων. Το ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον έχει προσδοκίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί με αμεσότητα αλλά και επιτυχία.

Οι διευθυντές αξιολογούν πιο θετικά από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που διοικούν. Σύμφωνα με την έρευνα οι παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν έναν διευθυντή να διαχειριστεί καλύτερα τις συγκρούσεις είναι οι παρακάτω:

ο διευθυντής θα πρέπει να διακρίνεται για τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και για τη δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της δημοκρατικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων, η ειλικρίνεια, η διαφάνεια, η ακεραιότητά του και η εμπειρία του (πίνακας 39, γράφημα 18). Στον τομέα της διοίκησης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την προσωπικότητα του διευθυντή και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες παρά το επιστημονικό του υπόβαθρο. Εκτός από αυτούς τους παράγοντες υπάρχουν και οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εξάλειψη ή στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την έρευνα θεωρούν σημαντική τη δική τους στάση σε θέματα συγκρούσεων. Ακολουθεί η ικανή σχολική ηγεσία και η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων (πίνακας 40, γράφημα 19). Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς καθοριστικό ρόλο στη διευθέτηση των συγκρούσεων παίζει η στάση και η ωριμότητα των εκπαιδευτικών που εξαρτώνται από τις αξίες, την ηλικία, την προσωπικότητα και τις ιδιορρυθμίες του καθενός. Η σχολική ηγεσία επίσης είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που οφείλει να διαμορφώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, χωρίς το φόβο του λάθους από τους εργαζόμενους και χωρίς εργασιακό άγχος (stress), διότι διαμορφώνοντας ένα «ψυχολογικά υγιές» εργασιακό κλίμα, ενδυναμώνονται οι εργαζόμενοι, γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και ενθαρρύνονται στην προσπάθεια τους για ανάληψη πρωτοβουλιών.

Τέλος να επισημάνουμε ότι παρατηρείται μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων όσον αφορά την περιοχή και το

φύλο. Οι άνδρες πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις είναι σπάνιο φαινόμενο ενώ οι γυναίκες τις θεωρούν πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο. Μεγάλη απόκλιση παρουσιάζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την περιοχή που εργάζονται. Οι εργαζόμενοι στα πολυθέσια σχολεία, συμφωνούν με την πρόταση ότι οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο, ενώ οι εργαζόμενοι στα ολιγοθέσια σχολεία, συμφωνούν πως "σπάνια δημιουργούνται συγκρούσεις στο σχολείο".

5.6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα – Περιορισμοί

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μελέτη του φαινομένου των συγκρούσεων δε θα μπορούσε να εξαντληθεί στην παρούσα εργασία. Τα συμπεράσματα όμως εκτός από το ότι επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα παλιότερων ερευνών δύνανται να σταθούν αφορμή για περαιτέρω έρευνα που μπορεί να αφορά

- Τη διεξαγωγή άλλων μελετών παρόμοιων μ' αυτή σε άλλες περιοχές και τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων τους
- Την εύρεση της κατάλληλης στρατηγικής διαχείρισης της κρίσης με έμφαση στις μεθόδους της αποφυγής και του συμβιβασμού
- Στο να ανακαλύψουμε τις αιτίες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τη μέθοδο της αποφυγής ως στρατηγική διαχείρισης ενός συγκρουσιακού μοντέλου
- Στην καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις αιτίες των συγκρούσεων και να τις αντιμετωπίζουν την κατάλληλη ώρα και αποτελεσματικά, δεδομένου ότι θεωρούν τις συγκρούσεις ένα αρνητικό φαινόμενο.
- Τέλος θα μπορούσαμε να πούμε ότι θα πρέπει να τους παρέχεται η κατάλληλη καθοδήγηση ώστε να δημιουργούν θετικό κλίμα, κλίμα καλής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και να αποφεύγονται έτσι οι συγκρούσεις.
- Για να έχουμε όμως μια ευρύτερη και αντιπροσωπευτικότερη εικόνα της έρευνας σε πανελλήνιο επίπεδο και όχι μόνο σε τοπικό, θα ήταν πιο λειτουργικό να διεξαγόταν αντίστοιχες έρευνες και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας ούτως ώστε να γίνει μια ανάλογη σύγκριση των συμπερασμάτων που θα εξαχθούν. Προς το παρόν το δείγμα της έρευνας λειτουργεί περιοριστικά αφού οι ερωτώμενοι προέρχονται μόνο από σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης.

Ελπίζουμε ότι πάντα θα γίνονται έρευνες και μέσα από τα συμπεράσματα που θα εξάγονται, θα βελτιώνονται όλο και περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και γενικότερα της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβραμίδης, Θ. (2016). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

—
Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 1-16). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ανδρέοπουλος, Κ. (1970). Η διδασκαλία: Μια μορφή επικοινωνίας: *Νέα Παιδεία*, 8(31), σσ. 106

Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, σσ.108-118.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/ντρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σσ.125-140.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1985), Νόμος 1566/1985, άρθρο 4, παράγραφος 1, Αθήνα

Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Θεριανός, Κ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα : Τυποθήτω

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

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

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

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ.3-30). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1994). Το σχολείο ως Γραφειοκρατικός οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιατάκη

Μαυραντζά, Ε.(2011). Διαχείριση συγκρούσεων : η περίπτωση των σχολικών μονάδων. Διπλωματική εργασία .Θεσσαλονίκη: Παναπιστήμιο Μακεδονίας.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>

Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985). Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού: Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπουραντάς, Δ. (2001). Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένου.

Παππά, Β. (2006). Επάγγελμα γονέας: Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Καστανιώτη.

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

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το Σχολικό Κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000), Αποτελεσματικά Σχολεία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006), Αποτελεσματικό Σχολείο – Πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. Ανακοίνωση στο 2ο πανελλήνιο συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/syngkrouseis.pdf>

Πουλής, Π. (2011), Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα.

Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Ιωάννινα.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1989). Η εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 49, σσ. 72-80.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη (3η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις Κι πρακτικές . Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σκουρής, Β. (1995). Δίκαιο της Παιδείας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Σπηλιωτόπουλος, Ε. (1999). Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση των συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. Διοικητική ενημέρωση, 44, σσ. 32-48.

Σταμάτης, Π. (2005). Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τέκος, Γ. (2009). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Τριβίλα, Σ. (1998). Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: “Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη”, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις* (3^η έκδ.). Αθήνα: Interbooks.

ΒΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 4(3), pp. 421-455.

Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of Functional and Dysfunctional Conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39(1), pp. 123-148.

Amason, A. C. & Schweiger, D. (1997). The effect of conflict on strategic decision making effectiveness and organizational performance. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (pp. 101–115). London: Sage.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Mngement Cases*, 3(1), pp. 5-24.

Barbara A. & Corvette, B. (2006). *Conflict Management : a practical guide to developing negotiation strategies*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Baron, R. A. (1991). Positive effects of conflict: A cognitive perspective. *Employee Responsibilities Rights*, 4(1), pp. 25-36.

Bentley, T. (1998). *Learning Beyond the School*. London: Routledge.

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

Bollen, R. (1996). School Effectiveness and Improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Greemers et al. (eds.), *Linking school effectiveness and school improvement*, London: Routledge.

Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), pp. 119-125.

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

Cheung, C. C. & Chuah, K. B. (1999). Conflict management styles in Hong Kong industries. *International Journal of Project Management*, 17(6), pp. 393-399.

Cohen L, Manion, L (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μετάφραση : Μητσοπούλου X., Φιλοπούλου Μ., Αθήνα : Μεταίχμιο.

Cohen et al. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Corwin, R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), pp. 507-520.

Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2005). *Organizational development and change (8th ed.)*. Mason, OH: Thomson South-Western.

Dance, F.E. (1970). The concept of communication. *Journal of Communication*, 20(2), pp. 201-210.

De Dreu C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), pp. 741–749.

De Dreu, C. K. W. & Gelfand, M. J. (Eds.). (2008). *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. New York, NY: Erlbaum.

Denohue, W. A. & Kott, B. (1992), *Managing Interpersonal Conflict*. Newbury, Park Calif.: Sage Publication.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. London: Routledge.

Deutsch, M. (1980). Fifty years of conflict. In L. Festinger (Ed.), *Four decades of socialpsychology*. New York: Oxford University Press.

Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. DiPaola, M. & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), pp. 238-244.

Donohue, W. A. & Kolt, R. (1992). *Managing interpersonal conflict*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

DuBrin, A. J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Virginia: Reston Publishing Company Inc.

Evans, P.J. (2003). Commonsense Leadership for uncommon Times. *Online journal for academic Leadership*. Fall 1.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2003). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Forehand, G. & Gilmer, B. (1964). Environmental variation studies of organizational behavior: *Psychological Bulletin*, 62, pp. 361-381.

Göksoy, S. & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), pp. 197-205.

Griffin, R. & Moorhead, G. (1986). *Organizational Behavior*. Boston: Houghton Mifflin.

Habaci, I. (2015). Investigation of primary class teachers' conflict approaches by gender. *Educational Research and Reviews*, 10(12), pp. 1702-1712. Available on the site: <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/31F708953834>

Hall, L. (1993). *Negotiation: Strategies for mutual gain*. Newbury Park: SAGE Publications.

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: University of Chicago, Midwest Administration Center.

- Henkin, A. B. & Holliman, S. L. (2009). Urban Teacher Commitment: Exploring Associations with Organizational Conflict, Support for Innovation and Participation. *Urban Education*, 44(2), pp. 160-180.
- Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. (1998). *Interpersonal conflict* (5th ed.). Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Hodgetts R. M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management.
- Horowitz, S. & Boardman, S. (1994). Managing Conflict: Policy and Research Implications. *Journal of Social Issues*, 50(1), pp. 197-211.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, research and practice*, New York: Random House.
- Iordanides, G. & Mitsara, S. (2014). Consequences of Conflict in the Functioning of Primary Schools in Greece: *International Studies in Educational Administration*, 42(2), pp.127-144.
- James, A. W. Jr. & Callister, R. R. (1995). Conflict and its Management. *Journal of Management*, 21(3), pp. 515-558.
- Janis, I. L. (1985). Sources of error in strategic decision making. In Pennings, J. M. (Ed.) *Organizational Strategy and Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jay, R. (1995). *Build a great team*. London: Prentice Hall.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intergroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), pp. 256-282.

Jehn, K. A., Chadwick, C. & Thatcher, S. M. B. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict on workgroup outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 8(4), pp. 287–306.

Kabanoff, B. (1985). Potential influence structures as sources of interpersonal conflict in groups and organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, pp. 113-141.

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

Kinard, J. (1988). *Management*. Toronto, D. C.: Health & Company.

Korsgaard, M. A., Brodt, S. E. & Sapienza, H. J. (2003). Trust, identity, and individual attachment: Promoting individual's cooperation in groups. In M. A. West, D. Tjosvold and K.D. Smith (eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 113-130). Chichester: Wiley.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Cengage/Wadsworth.

March, J.G. & Simon, H.A. (1993). *Organizations* 2nd edition. London: John Wiley and sons Ltd.

Masters, M. F. & Albright, R. R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York: Amacom.

Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (2002). Types of conflict and personal and organizational consequences. Submitted to the 15th *Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM)*, Utah.

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

Msila, V. (2012). Conflict Management and school Leadership In : Communication,3(1).

Mullins, L. (1996). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitman.

Mullins, L. (2007). *Management and Organizational Behaviour (8th Ed.)*. England: Prentice Hall.

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

Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. New York: Prentice – Hall.

Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Sciences*, 109, pp. 65-78.

Patterson, J. A. & Marshall C. (2001). Making Sense of Policy Paradoxes: A Case Study of Teacher Leadership. *Journal of School Leadership*, 11(5), pp. 372-398.

Pelled, L. H. (1996). Demographic diversity, conflict, work group outcomes: An intervening process theory. *Organization Science*, 7, pp. 615–631.

Pondy, L. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), pp. 296-320.

Pruitt, D. G. & Rubin, J. Z. (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: Random House.

Putnam, L. L. & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective* (pp. 547-599). Beverly Hills, CA: Sage.

Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory-II*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Rahim, M. A. (1985). A Strategy for Managing Conflict in Complex Organizations. *Human Relations*, 38(1), pp. 81-89.

Rahim, A. (1992). *Managing Conflict in Organizations*. New York: Praeger.

Rahim, A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *International Journal of Conflict Management*, 11, pp. 5-8.

Rahim, A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. London: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), pp. 206-235.

Rahim, M. A. (2011). *Managing Conflict in Organizations (4th ed)*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.

Robbins, S. P. (1978). Conflict Management and Conflict Resolution are not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), pp. 67-75.

Robbins, S. P. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Robbins, S. P. (2000). *Managing Organizations: New challenges and perspectives*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp. 582-609.

Salleh, M. J. & Adulpakdee, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), pp.15-22.

Scholtes, P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). *The team handbook*. Madison, WI: Oriel Corporation.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition (5th ed.)*. New York: McGraw – Hill.

Shih, H. A. & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), pp. 147-168.

Simons, T. L. & Peterson, R. S. (2000). Task Conflict and Relationship Conflict in Top Management Teams: The Pivotal Role of Intragroup Trust. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), pp. 102-111.

Simsek, H. & Yildirim, A. (2008). *Qualitative Research Methods in Social Sciences (7th ed.)*. Ankara: Seckin Publishing House.

Skjorshammer, M. (2001). Co-operation and Conflict in a Hospital: Interprofessional Differences in Perception and Management of Conflicts. *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), pp. 7–18.

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), pp. 359-390.

Tannenbaum, A. (1966). Organizational theory and organizational practice. *Management International Review*, 5, pp. 121-135.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and Conflict management. In Dunnette, M. (Ed), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.

Thomas, K. W. (1990). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette, L. M. Hough (Eds.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (3(2)), pp. 651-717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Thomas, K.W. (1992). Conflict and Conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13, pp. 265-274.

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

Tjosvold, D., Hui, C. & Law K. S. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36(2), pp. 166-183.

Uline, C. L., Tschannen-Moran, M. & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, 105(5), pp. 782-816.

Van de Vliert, E. (1998). Conflict and conflict management. In P. J. D. Drenth, H. Thierry and C. J. de Wolff (eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (pp. 351-376). Hove, U.K.: Psychology Press.

Wall, J. A. & Callister R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), pp. 515 – 558.

Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: Mac-Millan.

Zepeda, S. J. (2004). *Instructional Leadership for School Improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις και τα σχόλια είναι απολύτως εμπιστευτικά και ανώνυμα και η άποψή σας θα είναι πολύτιμη για τη διπλωματική μου εργασία.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη βοήθειά σας.

Α' Δημογραφικά στοιχεία

1. **Φύλο:** Άνδρας ⇨ Γυναίκα ⇨
2. **Οικογενειακή κατάσταση:** Έγγαμος (-η) ⇨ Άγαμος (-η) ⇨ Άλλο ⇨
3. **Ηλικία:** ≤30 ⇨ 31-40 ⇨ 41-50 ⇨ 51 και πάνω
4. **Επιπλέον σπουδές:** Δεύτερο πτυχίο ⇨ Διδασκαλείο ⇨ Μεταπτυχιακό ⇨ Διδακτορικό ⇨
5. **Σχέση εργασίας:** Μόνιμος ⇨ Αναπληρωτής ⇨
6. **Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία:**
 <10 έτη ⇨ 11-15 ⇨ 16-20 ⇨ 21-25 ⇨ >25 έτη
7. **Περιοχή σχολείου:** Αστική ⇨ Ημιαστική ⇨
8. **Μέγεθος σχολείου:** Ολιγοθέσιο ⇨ Εξαθέσιο ⇨ Πολυθέσιο ⇨
9. **Κλάδος/Ειδικότητα:** Δασκάλων ⇨ Ειδικότητα ⇨
10. **Υπηρετείτε στο σχολείο ως:** Διευθυντής ⇨ Υποδιευθυντής ⇨ Εκπαιδευτικός ⇨

Β' Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

11. **Πιστεύετε πως οι άτυπες ομάδες (κλίκες) μεταξύ των εργαζομένων δημιουργούν προβλήματα στην εργασία;**

Καθόλου ⇨ Ελάχιστα ⇨ Μέτρια ⇨ Αρκετά ⇨ Πολύ ⇨

12. Πιστεύετε πως διενέξεις και συγκρούσεις είναι φυσικό να συμβαίνουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον;

Καθόλου ⇨ Ελάχιστα ⇨ Μέτρια ⇨ Αρκετά ⇨ Πολύ ⇨

13. Πόσο συχνά παρατηρείτε φαινόμενα συγκρούσεων στο χώρο εργασίας σας;

Καθόλου ⇨ Ελάχιστα ⇨ Μέτρια ⇨ Αρκετά ⇨ Πολύ ⇨

14. Σε ποιά φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο;

Στην αρχή ⇨ Στο τέλος ⇨ Κατά τη διάρκεια ⇨

15. Έχετε βρεθεί στο επίκεντρο κάποιας σύγκρουσης ενώ εργάζεσθε;

Ναι ⇨ Όχι ⇨

16. Αν ναι, τότε πώς εκδηλώθηκε αυτή η σύγκρουση;

(παρακαλώ σημειώστε με X μία μόνο απάντηση)

με φραστικές επιθέσεις ⇨

με χειρονομίες ⇨

με χειροδικίες ⇨

με απειλές και προειδοποιήσεις ⇨

17. Έχετε κάνει ποτέ απουσίες από την εργασία σας που να οφείλονται σε συγκρούσεις;

Ναι ⇨ Όχι ⇨

Γ' Στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

Καθόλου ⇨ Λίγο ⇨ Μέτρια ⇨ Πολύ ⇨ Πάρα Πολύ ⇨

19. Σε ποιο βαθμό επικρατούν οι παρακάτω συνθήκες στη σχολική σας μονάδα;

Συνθήκες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
2 Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
3 Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
4 Συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου	1	2	3	4	5
5 Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	1	2	3	4	5
6 Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	1	2	3	4	5
7 Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους	1	2	3	4	5

20. Σε ποιο βαθμό αποδίδετε το θετικό σχολικό κλίμα (παραπάνω συνθήκες):

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 στις ενέργειες του Διευθυντή	1	2	3	4	5
2 στη στάση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3 σε άλλους παράγοντες (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

Δ' Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

21. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου σας;

Ποτέ ⇨ Σπάνια ⇨ Μερικές φορές ⇨ Συχνά ⇨ Πολύ συχνά ⇨

22. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

Υπηρεσιακοί ⇔ Προσωπικοί ⇔ Συνδυασμός των δύο ⇔

- Αν πιστεύετε ότι οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, απαντήστε στις ερωτήσεις 24, 25, 26 και συνεχίστε στην ερώτηση 30.
- Αν πιστεύετε ότι είναι προσωπικοί, συνεχίστε στις ερωτήσεις 27, 28, 29.
- Αν πιστεύετε ότι είναι συνδυασμός και των δύο, απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

23. Αν οι λόγοι είναι «υπηρεσιακοί», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον;

Υπηρεσιακοί λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Κατανομή τάξεων/ τμημάτων	1	2	3	4	5
2 Ανάθεση εφημεριών	1	2	3	4	5
3 Ανάθεση εξωδιδακτικού έργου και αρμοδιοτήτων	1	2	3	4	5
4 Χρήση εργαστηρίου Η/Υ & εποπτικών μέσων	1	2	3	4	5
5 Έλλειψη/ μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
6 Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
7 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	1	2	3	4	5
8 Άλλος λόγος (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

24. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους;

Ο Διευθυντής ⇔ Κάποιος εκπαιδευτικός ⇔ Ο σύλλογος διδασκόντων ⇔
Οι εμπλεκόμενοι ⇔ Άλλο τρίτο πρόσωπο (π.χ. Προϊστάμενος) ⇔

25. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
---------	------	--------	------	-----------

1	Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	1	2	3	4	5
2	Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	1	2	3	4	5
3	Γίνεται χρήση της εξουσίας	1	2	3	4	5
4	Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (παραχώρηση)	1	2	3	4	5
5	Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	1	2	3	4	5

26. Αν οι λόγοι είναι «προσωπικοί», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον;

Προσωπικοί λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
2 Ατομικές διαφορές (αξίες, αντιλήψεις, πιστεύω, φιλοδοξίες)	1	2	3	4	5
3 Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
4 Εργασιακό άγχος	1	2	3	4	5
5 Ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
6 Άλλο (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

27. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους;

Ο Διευθυντής ⇒ Κάποιος εκπαιδευτικός ⇒ Ο σύλλογος διδασκόντων ⇒
Οι εμπλεκόμενοι ⇒ Άλλο τρίτο πρόσωπο (π.χ. Προϊστάμενος) ⇒

28. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	1	2	3	4	5
2 Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	1	2	3	4	5
3 Γίνεται χρήση της εξουσίας	1	2	3	4	5
4 Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (παραχώρηση)	1	2	3	4	5
5 Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	1	2	3	4	5

29. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Ποτέ ⇒ Σπάνια ⇒ Μερικές φορές ⇒ Συχνά ⇒ Πολύ συχνά ⇒

30. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τα παρακάτω αρνητικά αποτελέσματα στο σχολικό οργανισμό;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	1	2	3	4	5
2 Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3 Αύξηση του εργασιακού στρες	1	2	3	4	5
4 Πτώση του ηθικού	1	2	3	4	5
5 Εμπόδια στη συνεργασία	1	2	3	4	5

31. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά

την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Ποτέ ⇨ Σπάνια ⇨ Μερικές φορές ⇨ Συχνά ⇨ Πολύ συχνά ⇨

32. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τα παρακάτω θετικά αποτελέσματα στο σχολικό οργανισμό;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Ανάδειξη προβλημάτων	1	2	3	4	5
2 Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	1	2	3	4	5
3 Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης	1	2	3	4	5
4 Δημιουργία συνοχής στις ομάδες των μελών του οργανισμού	1	2	3	4	5
5 Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων	1	2	3	4	5
6 Εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων	1	2	3	4	5
7 Προσωπική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
8 Βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδακτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5

33. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν ένα Διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	1	2	3	4	5
2 Η εμπειρία του	1	2	3	4	5
3 Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες	1	2	3	4	5
4 Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	1	2	3	4	5
5 Η δίκαιη αντιμετώπιση των	1	2	3	4	5

<i>εκπαιδευτικών</i>					
6 Η ανάθεση καθηκόντων με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
7 Η ειλικρίνεια, η διαφάνεια και η ακεραιότητά του	1	2	3	4	5
8 Οι ηγετικές του ικανότητες	1	2	3	4	5
9 Η εφαρμογή της δημοκρατικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5

34. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διεύθυνση των συγκρούσεων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Η ικανή σχολική ηγεσία	1	2	3	4	5
2 Η στάση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3 Η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5
4 Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
5 Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	1	2	3	4	5

Ε΄ Προτάσεις

35. Ποιες άλλες προτάσεις έχετε για τη διαχείριση/αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο σας;

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

