



## Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

### Διπλωματική Εργασία

Η διερεύνηση της ύπαρξης συγκρουσιακών σχέσεων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης

Investigating the existence of conflict in relationships among educators in Primary Schools. Reasons, consequences and ways of dealing with them

Γεώργιος Σταθάτος

### Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Πιερρακέας Χρήστος,	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παπαδόπουλος Δημήτριος,	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος,

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2019

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματά αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

«Στη Μαρία, τη Λαμπρινή και την Έλενα»

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Μητρόπουλο Παναγιώτη για την πολύτιμη καθοδήγησή του στην διεκπεραίωση της Διπλωματικής Εργασίας καθώς και όλους ανεξαιρέτως τους καθηγητές/τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, που συνέβαλαν στον όμορφο αγώνα για την κατάκτηση της γνώσης.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αιτωλοακαρνανίας που συγκρότησαν το δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας για την πρόθυμη συμμετοχή τους και για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου για την κατανόηση, την ουσιαστική βοήθεια και την συναισθηματική στήριξη που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο. Συμβαίνουν σχεδόν καθημερινά είτε στην προσωπική μας ζωή είτε στην επαγγελματική, με συνέπειες που μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές, ανάλογα τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι θα διαχειριστούν τη σύγκρουση.

**Σκοπός:** Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιζητείται να μελετηθούν τα αίτια, οι συνέπειες καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

**Υλικό και μέθοδος:** Για τη μελέτη των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διανεμήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε 104 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε από την Βολονάκη (2015) και χρησιμοποιήθηκε στην διπλωματική εργασία του Καραγιωργα Πανάγιωτη το 2018, σε αντίστοιχη έρευνα σε πολυθέσια σχολεία της Πάτρας. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν στους ηλεκτρονικούς λογαριασμούς των εκπαιδευτικών από τον ερευνητή, ή μέσω των διευθυντών τους με μορφή google forms τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2019. Για την ανάλυση του επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

**Αποτελέσματα:** Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι μερικές φορές δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσά τους. Οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών είναι κυρίως το κλίμα της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

**Συμπεράσματα:** Το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας και επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κύριες αιτίες των συγκρούσεων είναι τα ασαφή όρια εξουσίας και η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται κυρίως με διαμεσολάβηση και με παρέμβαση από τον διευθυντή.

### Λέξεις – Κλειδιά

ενδοσχολικές συγκρούσεις, διευθυντής, διαχείριση συγκρούσεων, αίτιες συγκρούσεων, συνέπειες συγκρούσεων

## **Abstract**

**Introduction:** Conflicts are an inevitable phenomenon. They occur almost daily in our personal or professional lives, with consequences that may be positive or negative, depending on how those involved manage the conflict.

**Purpose:** The purpose of this study is to investigate the existence of conflicting relationships between teachers. In particular causes, consequences and ways of dealing with conflicts will be studied.

**Material and method:** For the study of conflicts between teachers, a questionnaire was distributed to 104 teachers of primary education in the prefecture of Aitoloakarnania. The research questionnaire was first developed by Volonaki (2015) and also used as a research tool in Panagiotis Karagiorgas' thesis in 2018, in an equivalent survey which was conducted in versatile schools of Patra. The questionnaires were forwarded to the teaching staff's electronic addresses by the researcher or by their school principals in the form of google forms in May and June of 2019. For its analysis, the quantitative method of data analysis with SPSS statistical software was chosen.

**Results:** Nearly half of the teachers in the sample reported that conflicts sometimes arose between them. The areas most affected by teacher conflict are mainly the school climate, teacher communication and collaboration.

**Conclusions:** The conflict phenomenon is present in primary education units in the prefecture of Aitoloakarnania and adversely affects the effective functioning of the school unit. The main causes of the conflicts are unclear power limits and poor communication between teachers. Conflicts are mainly handled through mediation and intervention by the manager.

### **Keywords**

in-school conflicts, school principal, conflict management, causes of conflicts, consequences of conflicts

## Περιεχόμενα

Abstract .....	v
Περιεχόμενα .....	vi
<b>Κατάλογος Γραφημάτων .....</b>	<b>viii</b>
Κατάλογος Πινάκων.....	ix
Εισαγωγή.....	1
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	4
Κεφάλαιο 1: Θεωρητική και ερευνητική θεμελίωση .....	4
1.1 Προβληματική της έρευνας.....	4
1.2 Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις.....	4
Κεφάλαιο 2: Σχολικό κλίμα .....	6
2.1 Ορισμός Σχολικού Κλίματος.....	6
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	7
2.3 Τύποι σχολικού κλίματος .....	8
Κεφάλαιο 3: Συγκρούσεις .....	11
3.1 Ορισμός της σύγκρουσης .....	11
3.1.1 Κατηγορίες συγκρούσεων .....	12
3.1.2 Τα στάδια της σύγκρουσης .....	13
3.2 Αίτια συγκρούσεων .....	15
3.3 Συνέπειες των συγκρούσεων .....	16
3.3.1 Θετικές συνέπειες.....	17
3.3.2 Αρνητικές συνέπειες .....	18
3.4 Διαχείριση συγκρούσεων .....	20
3.4.1 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων .....	20
3.5.Πρόληψη συγκρούσεων .....	22
Κεφάλαιο 4: Ενδοσχολικές συγκρούσεις .....	24
4.1 Ενδοσχολικές συγκρούσεις .....	24
4.2 Προσδιορισμός ενδοσχολικών συγκρούσεων .....	25
4.3 Αίτια και συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων .....	25
4.4 Πρόληψη και αποφυγή ενδοσχολικών συγκρούσεων .....	26
4.5 Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο.....	27
Κεφάλαιο 5: Ο διευθυντής του σχολείου .....	31
5.1 Ο ρόλος του διευθυντή.....	31
5.2 Ο ρόλος του διευθυντή σε σχέση με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις.....	33
Κεφάλαιο 6: Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	35
6.1 Έρευνες στον διεθνή χώρο .....	35
6.2 Έρευνες στην Ελλάδα .....	37

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	41
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία της έρευνας.....	41
Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα της έρευνας.....	43
8.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	43
8.2 Στοιχεία συγκρούσεων στα σχολεία.....	46
8.3 Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων.....	48
8.4 Αντιμετώπιση συγκρούσεων από υπηρεσιακούς λόγους.....	50
8.5 Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων.....	52
8.6 Αντιμετώπιση συγκρούσεων από προσωπικούς λόγους.....	53
8.7 Χρονικές στιγμές εντάσεων.....	55
8.8 Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	56
8.9 Θετική επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	58
8.10 Αντιμετώπιση συγκρούσεων.....	59
Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα.....	65
9.1 Συμπεράσματα.....	65
9.2 Περιορισμοί/ Προτάσεις.....	70
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	71
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	71
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	74
Παράρτημα.....	79

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	44
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση.....	44
Γράφημα 3: Ηλικία.....	44
Γράφημα 4: Τίτλοι σπουδών, εκτός του βασικού πτυχίου.....	45
Γράφημα 5: Χρόνια υπηρεσίας.....	45
Γράφημα 6: Σχέση εργασίας.....	45
Γράφημα 7: Ειδικότητα.....	45
Γράφημα 8: Θέση ευθύνης.....	46
Γράφημα 9:Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο.....	46
Γράφημα 10: Συχνότητα συγκρούσεων.....	47
Γράφημα 11: Συχνότητα συγκρούσεων (Μ.Τ.).....	47
Γράφημα 12: Αιτίες συγκρούσεων.....	48
Γράφημα 13: Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:.....	51
Γράφημα 14: Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς λόγους», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:.....	54
Γράφημα 15: Σε ποια φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο σας;.....	56
Γράφημα 16: Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων.....	57
Γράφημα 17: Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων (Μ.Τ.).....	57
Γράφημα 18: Θετική επιρροή των συγκρούσεων.....	58
Γράφημα 19: Θετική επιρροή των συγκρούσεων (Μ.Τ.).....	58



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=104) .....	43
Πίνακας 2: Συχνότητα συγκρούσεων.....	46
Πίνακας 3: Συχνότητα συγκρούσεων και Ηλικία .....	47
Πίνακας 4: Αιτίες συγκρούσεων .....	47
Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον; .....	48
Πίνακας 6: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και Ηλικία.....	49
Πίνακας 7: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου).....	49
Πίνακας 8: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και Ειδικότητα .....	50
Πίνακας 9: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και ωράριο εργασίας.....	50
Πίνακας 10: Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:.....	50
Πίνακας 11: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «υπηρεσιακούς» λόγους και φύλο διευθυντών. ....	51
Πίνακας 12: Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό σας περιβάλλον; .....	52
Πίνακας 13: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου).....	52
Πίνακας 14: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων και Ωράριο εργασίας.....	53
Πίνακας 15: Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς λόγους», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:.....	53
Πίνακας 16: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «Προσωπικούς Λόγους» και Φύλο.....	54
Πίνακας 17: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «Προσωπικούς Λόγους» και Οικογενειακή κατάσταση.....	55
Πίνακας 18: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «Προσωπικούς Λόγους» και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου).....	55
Πίνακας 19: Σε ποια φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο σας;.....	55
Πίνακας 20: Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων.....	56
Πίνακας 21: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών: .....	57
Πίνακας 22: Θετική επιρροή των συγκρούσεων.....	58
Πίνακας 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών: .....	58
Πίνακας 24: Θετικές επιρροές από τις συγκρούσεις και θέση ευθύνης.....	59
Πίνακας 25: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;.....	59
Πίνακας 26: Αντιμετώπιση συγκρούσεων και Φύλο .....	60
Πίνακας 27: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο: .....	60
Πίνακας 28: Εξάλειψη συγκρούσεων και Φύλο .....	61
Πίνακας 29: Εξάλειψη συγκρούσεων και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου).....	62
Πίνακας 30: Εξάλειψη συγκρούσεων και Σχέση εργασίας.....	62
Πίνακας 31: Εξάλειψη συγκρούσεων και Θέση Ευθύνης.....	63
Πίνακας 32: Εξάλειψη συγκρούσεων και φύλο διευθυντών.....	63
Πίνακας 33: Εξάλειψη συγκρούσεων και Ωράριο εργασίας.....	63

## Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας. Αναπόφευκτα οι συγκρούσεις συμβαίνουν, είτε στη προσωπική μας ζωή είτε στην επαγγελματική. Στον χώρο του σχολείου που καλούνται να συνυπάρξουν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο. Οι συγκρούσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρατηρούνται τόσο συχνά όσο σε καμία άλλη κοινωνική οργάνωση στον κόσμο (Chinyere, 2017).

Οι συγκρούσεις μπορεί να δημιουργηθούν στις διάφορες ομάδες της σχολικής κοινότητας, όπως στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στους γονείς, καθώς επίσης και μεταξύ των ομάδων αυτών. Για παράδειγμα, να έρθει σε σύγκρουση ένας εκπαιδευτικός με τον διευθυντή του σχολείου ή ένας γονέας να έρθει σε αντιπαράθεση με κάποιον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, μια που οι σχέσεις αυτών επηρεάζουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν γίνει διάφορες μελέτες σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες, και τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες καθώς και τη σχέση του διευθυντή στις συγκρούσεις αυτές (Everard & Morris, 1999).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συγκρουσιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Ειδικότερα θα μελετηθούν τα αίτια που προκαλούν εντάσεις, ο τρόπος διαχείρισής τους, οι συνέπειες που έχουν στην εργασία των εκπαιδευτικών καθώς και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης τους. Ιδιαίτερη διερεύνηση θα γίνει στον ρόλο και τη συμβολή του διευθυντή σε σχέση με τις συγκρούσεις.

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Προτιμήθηκε η χρήση σταθμισμένου ερωτηματολογίου, λόγω της χρήσης του σε παρόμοιες έρευνες της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Το ζήτημα των συγκρούσεων σε σχολικό επίπεδο αποτελεί ένα μείζον θέμα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που καταλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Κάντας, 2009). Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, επιχειρείται να διερευνηθεί πιο διεξοδικά το ζήτημα σε διεθνές και εθνικό επίπεδο,

διότι η διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται ένα σημαντικός παράγοντας οργανωσιακής κουλτούρας και συμπεριφοράς (Saiti, 2014).

Γι' αυτόν τον λόγο η προτεινόμενη έρευνα θεωρείται αναγκαία από τη στιγμή που η διερεύνηση των συγκρούσεων, ως ένα σημαντικό οργανωσιακό φαινόμενο, θα προσφέρει γνώση στο επίπεδο της λήψης των αποφάσεων και στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη ότι η εκπόνηση αντίστοιχων ερευνών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας είναι ελάχιστη, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος θεωρείται αναγκαία.

Στο γενικό μέρος της έρευνας παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση, συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η θεωρητική και η ερευνητική θεμελίωση της παρούσας έρευνας και αναλύεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη μελέτη του σχολικού κλίματος. Ιδιαίτερα, διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και αναλύονται οι διαφορετικοί τύποι σχολικού κλίματος.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της σύγκρουσης, δηλαδή, γίνεται αναφορά στους διαφορετικούς τύπους συγκρούσεων καθώς επίσης και στα διαφορετικά στάδια της σύγκρουσης, αναλύονται τα αίτια των συγκρούσεων και οι συνέπειες αυτών, διαχωρίζοντας τις αρνητικές από τις θετικές συνέπειες. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη διαχείριση των συγκρούσεων και στις διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης αυτών.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Πιο αναλυτικά, επιχειρείται η αποσαφήνιση των οργανωσιακών συγκρούσεων, ενώ στη συνέχεια αναλύονται οι ενδοσχολικές συγκρούσεις. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα αίτια που τις προκαλούν και στις στρατηγικές διαχείρισής τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η διασύνδεση του διευθυντή των σχολικών μονάδων με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Αρχικά γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο και τα καθήκοντα του διευθυντή, ενώ στη συνέχεια τονίζεται ο ιδιαίτερος ρόλος που έχει στις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Το γενικό μέρος ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Το ειδικό μέρος της εργασίας αφορά την ερευνητική προσέγγιση. Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, ενώ στο όγδοο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το ένατο και τελευταίο κεφάλαιο αφορά την εξαγωγή των βασικών συμπερασμάτων, όπου αναλύονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με άλλες παρόμοιες θεματικά έρευνες και εξάγονται τα συμπεράσματα. Επιπλέον,

γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία, ενώ στο παράρτημα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

## ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 1: Θεωρητική και ερευνητική θεμελίωση

#### 1.1 Προβληματική της έρευνας

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός του οποίου οι συντελεστές χαρακτηρίζονται από σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Φυσικό επακόλουθο της υποχρεωτικής συνύπαρξης των ατόμων ή ομάδων είναι οι διαφωνίες μεταξύ των εργαζομένων που δημιουργούν εντάσεις και οδηγούν αναπόφευκτα σε συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν μια έκφανση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Msila, 2012).

Οι συγκρούσεις έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες για τους οργανισμούς ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους. Η μη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων δυσχεραίνει τη θέση του εργαζόμενου αλλά και της επιχείρησης. Η κακώς διαχειριζόμενη σύγκρουση μειώνει την παραγωγικότητα, υπονομεύει την εμπιστοσύνη και μπορεί να προκαλέσει πρόσθετες συγκρούσεις (Παρασκευόπουλος, 2008).

Ως εκ τούτου, το ζήτημα των συγκρούσεων σε σχολικό επίπεδο αποτελεί ένα μείζον θέμα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που καταλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Κάντας, 2009). Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, επιχειρείται να διερευνηθεί πιο διεξοδικά το ζήτημα σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, διότι η διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας οργανωσιακής κουλτούρας και συμπεριφοράς (Saiti, 2014).

Γι' αυτόν τον λόγο η προτεινόμενη έρευνα θεωρείται αναγκαία από τη στιγμή που η διερεύνηση των συγκρούσεων, ως ένα σημαντικό οργανωσιακό φαινόμενο, θα προσφέρει γνώση στο επίπεδο της λήψης των αποφάσεων και στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη ότι η εκπόνηση αντίστοιχων ερευνών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας είναι ελάχιστη, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος θεωρείται αναγκαία.

#### 1.2 Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Ιδιαίτερα να μελετηθούν η συχνότητά τους καθώς και αν παρατηρούνται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα να

προσδιοριστούν οι αιτίες και οι συνέπειες των συγκρούσεων. Ιδιαίτερη διερεύνηση θα γίνει στον ρόλο και τη συμβολή του διευθυντή στην αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Είναι υπαρκτό το φαινόμενο των ενδοσχολικών συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας;
2. Ποιες είναι οι αιτίες για τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας;
3. Ποιες είναι οι συνέπειες των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Αιτωλοακαρνανίας;
4. Πώς θα αντιμετωπιστούν οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στον νομό Αιτωλοακαρνανίας;

## Κεφάλαιο 2: Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται άμεσα από την ύπαρξη των συγκρούσεων, μια που η ύπαρξη συγκρούσεων και συνακόλουθα η διαταραχή των σχέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, οδηγεί στην επιδείνωση του σχολικού κλίματος. Στο παρόν κεφάλαιο θα δοθεί ο ορισμός του σχολικού κλίματος, θα αναλυθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου και θα παρουσιαστούν οι διάφοροι τύποι σχολικού κλίματος.

### 2.1 Ορισμός Σχολικού Κλίματος

Το σχολικό κλίμα είναι η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου (Freiberg & Stein, 2005). Οι Hoy & Miskel (1996) όρισαν το σχολικό κλίμα ως μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους. Επιπρόσθετα, είναι η ποιότητα που βοηθά το κάθε άτομο να βιώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας, αξιοπρέπειας και σημαντικότητας, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τη δημιουργία της αίσθησης του “ανήκειν” σε κάτι, πέρα από τους εαυτούς μας (Freiberg & Stein, 2005). Ενώ σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (1998), είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, ενώ σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Κατά τους Everard & Morris (1999), ο χαρακτήρας του σχολείου προσδιορίζεται από ένα σύστημα αξιών, με το οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, ενώ κατά τον Ζαλβάνο (2003), είναι ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού, είναι αυτό που πιστεύουν τα μέλη του ότι είναι, και όχι αυτό που στην πραγματικότητα είναι (Ζαλβάνος, 1999). Σύμφωνα με αυτό, ο Cohen (2006) υποστήριξε ότι το σχολικό κλίμα απεικονίζει την υποκειμενική εμπειρία ενός ατόμου για το σχολείο.

Συμπληρωματικά ο Πασιαρδής (2001), ορίζει το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον

ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και, γενικά, την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Είναι σημαντικό να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα καθώς επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig, et al., 2010), την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 2005).

## **2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα**

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000), και για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί αλλά και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να διαμορφώνουν ένα θετικό και εποικοδομητικό σχολικό κλίμα.

Ο Marshall (2007) θεωρεί ότι οι παράγοντες από τους οποίους είναι δυνατόν να επηρεαστεί το σχολικό κλίμα είναι ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών και οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον ή την προσωπικότητα του σχολείου τους.

Οι Ματθαίου και συν. (2000) υποστήριξαν ότι υπάρχουν έξι δείκτες, οι οποίοι αφορούν τις σχέσεις των ατόμων που δρουν σε ένα σχολείο, και του κλίματος που αναπτύσσεται σε αυτό. Οι δείκτες αυτοί είναι η φυσιογνωμία της μονάδας, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με το θεσμικό του περιβάλλον.

Η National Association of Elementary School Principals (1990) κατέγραψε τα παρακάτω έξι απαραίτητα συστατικά του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν, στην ατμόσφαιρα φροντίδας που διακατέχει το σχολείο, στον σεβασμό των ατομικών



διαφορών, στο υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, στο υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, στην έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη και στην έμφαση στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Επιπλέον, κατά τον Σαΐτη (2002) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

α) Η δομή: Σχολεία με αυστηρή δομή και οργάνωση που τείνει να γίνεται ασφυκτική, δυσχεράνουν τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η δυνατότητα αυτονομίας και ελευθερίας στον εκπαιδευτικό προωθεί το αίσθημα εμπιστοσύνης από τη διοίκηση στο προσωπικό αλλά και αντίθετα.

β) Το μέγεθος: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός παράγοντας σε σχέση με το σχολικό κλίμα. Στις μικρές σχολικές μονάδες με μικρό αριθμό προσωπικού και μαθητών επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τις μεγάλες σχολικές μονάδες. Ο Handy (1981) υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Έχει προκύψει από έρευνες ότι σε μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με αυτό που επικρατεί στις μεγαλύτερες (George & Bishop, 1972).

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον: Το εξωτερικό περιβάλλον αναφέρεται σε οτιδήποτε βρίσκεται εκτός των στενών ορίων του σχολείου. Για παράδειγμα, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, η οικονομικές εισφορές καθώς και οι αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Στο σχολείο αναγκάζονται να συνυπάρξουν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι. Μεγάλο ηλικιακό χάσμα παρουσιάζεται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές. Αλλά πέρα από αυτό, διαφορές εντοπίζονται στο φύλο, στη μόρφωση, στα χρόνια προϋπηρεσίας, στις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή τις μαθησιακές δεξιότητες, όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητευόμενων. Επιπλέον, η ψυχική διάθεση των ατόμων διαμορφώνει το κλίμα που επικρατεί.

## 2.3 Τύποι σχολικού κλίματος

Οι Halpin & Croft (1963) στην έρευνά τους για τον προσδιορισμό και τη μέτρηση του σχολικού κλίματος, διέκριναν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος:

- Το ανοιχτό κλίμα. Το βασικό χαρακτηριστικό των σχολείων με ανοιχτό κλίμα είναι η αρμονική σχέση ανάμεσα στους εργαζόμενους. Ο διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά

με τους εκπαιδευτικούς, προωθώντας την ελευθερία και την πρωτοβουλία στο έργο τους. Οι διευθυντές υποστηρίζουν χωρίς να περιορίζουν τους εκπαιδευτικούς.

- Το αυτόνομο κλίμα. Σε σχολεία με αυτόνομο κλίμα ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς. Στα σχολεία αυτά κυριαρχεί το αίσθημα της ομαδικότητας που απορρέει από την ανάγκη ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών του προσωπικού, παρά από την ανάγκη εκτέλεσης του διδακτικού τους έργου.
- Το ελεγχόμενο κλίμα. Σε αντίθεση με τα σχολεία με αυτόνομο κλίμα, στα σχολεία με ελεγχόμενο κλίμα προσοχή δίνεται στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού καθήκοντος, παραγκωνίζοντας τις κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Το οικείο κλίμα. Στα σχολεία αυτά έχουν αναπτυχθεί και κυριαρχήσει οι φιλικές σχέσεις των μελών. Λόγω αυτών ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί δίνουν μικρή σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς τους ενδιαφέρει η ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών.
- Το πατερναλιστικό κλίμα. Στα σχολεία αυτά ο διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά με αποτέλεσμα την απουσία συνεργατικού ή ομαδικού πνεύματος. Στα σχολεία αυτά δεν παρατηρείται η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.
- Το κλειστό κλίμα. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από ψυχρές και τυπικές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους (Σαϊτίης, 2002), σε αντίθεση με τα σχολεία με ανοιχτό σχολικό κλίμα.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση έκανε η Καβούρη (1998), σύμφωνα με την οποία το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε:

- Ανοιχτό κλίμα: Στα σχολεία με ανοιχτό σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει όχι μόνο κοινωνικές σχέσεις αλλά και φιλικές, συνεργάζονται και υποστηρίζονται μεταξύ τους και ο διευθυντής προωθεί την αυτονομία και τη στήριξή τους.
- Κλειστό κλίμα: Αντίθετα με το ανοιχτό σχολικό κλίμα, στο κλειστό σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί δεν διατηρούν κοινωνικές σχέσεις, επικρατεί έλλειψη συνεργασίας και ομαδικότητας και ο διευθυντής δεν τους στηρίζει.
- Κλίμα αποχής/αποφυγής: Σε αυτά τα σχολεία οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, προωθώντας τα συμφέροντά τους και δίνοντας τους το δικαίωμα για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αλλά ως αποτέλεσμα αυτών οι εκπαιδευτικοί μένουν αμέτοχοι, απαθείς χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους.

- Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης: Αντίθετα με το κλίμα αποχής/αποφυγής στα σχολεία που επικρατεί σχολικό κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης ο διευθυντής έχει αυταρχικό πρότυπο συμπεριφοράς, αλλά οι εκπαιδευτικοί το αγνοούν μένοντας ενωμένοι μεταξύ τους.

Ο Πασιαρδής (2004), μελετώντας τη σχέση του διευθυντή και του σχολείου πρότεινε τρία είδη σχολικού κλίματος. Αρχικά αναφέρθηκε στο τυπικό-απρόσωπο κλίμα. Το συγκεκριμένο είδος αφορά σχολεία στα οποία επικρατούν τυπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και δεν έχουν δημιουργηθεί κοινωνικές ή προσωπικές σχέσεις και η συνεργασία των μελών παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Αντίθετα, το άτονο κλίμα αναφέρεται σε σχολεία που οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν αποτελεσματικά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, με αποτέλεσμα να παραμελούν τα καθήκοντά τους. Ως συνέπεια αυτού η σχολική μάθηση παραμελείται και μειώνεται η αποτελεσματικότητα και η ικανότητα του σχολείου να επιτελέσει το έργο του. Τέλος, το τυπικό-προσωπικό κλίμα επικρατεί σε σχολεία τα οποία λειτουργούν με δημοκρατικούς τρόπους και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και υπάρχει ισορροπία στις σχέσεις του προσωπικού.

Επιπλέον αξίζει να τονιστεί ότι σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος διαδραματίζουν και οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ενδιαφέροντα, τις φιλοδοξίες τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια τέτοια διάσταση που επιδρά στο σχολικό κλίμα και έρευνες έχουν δείξει πως όταν ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, δείχνει ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών τους και τους αφήνει ατομική αυτονομία, τότε το εργασιακό κλίμα είναι πολύ ευχάριστο και αποδοτικό (Payne & Pheysey, 1972).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε ότι υπάρχουν αρκετά διαφορετικά είδη σχολικού κλίματος τα οποία επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού διαμορφώνουν το εκάστοτε σχολικό κλίμα και για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις ώστε να διαμορφώσουν ένα θετικό και εποικοδομητικό σχολικό κλίμα.

## Κεφάλαιο 3: Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο της προσωπικής και της επαγγελματικής μας ζωής. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των συγκρούσεων, ενώ επιπλέον γίνεται αναφορά στις κατηγορίες και στα στάδια των συγκρούσεων. Στη συνέχεια, αναλύονται τα αίτια και οι συνέπειες των συγκρούσεων, καθώς και η διαχείριση αυτών με ιδιαίτερη αναφορά στις διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται αναφέροντας διάφορους τρόπους πρόληψης των συγκρούσεων.

### 3.1 Ορισμός της σύγκρουσης

Ο Thomas (1992) ορίζει τη σύγκρουση ως μια διαδικασία που ξεκινά όταν μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι μια άλλη εμποδίζει ή επιχειρεί να εμποδίσει οποιαδήποτε επιδίωξη ή συμφέρον της. Ο ορισμός αυτός μας δίνει μια πρώτη ιδέα για το πόσο συχνές και αναπόφευκτες είναι οι συγκρούσεις στη καθημερινή μας ζωή. Είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε επαγγελματικό δε γίνεται να μην έρθουμε σε σύγκρουση. Τα πιστεύω και οι προσωπικές αξίες δεν είναι πάντα ίδιες και αυτό οδηγεί σε σύγκρουση. Ο Deutsch (1973) επίσης όρισε τη σύγκρουση ως την επιδίωξη ασυμβίβαστων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα οφέλη της μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης.

Πιο αναλυτικό ορισμό δίνουν οι Wilmot & Hocker (2011), οι οποίοι ορίζουν τη σύγκρουση ως μια διαμάχη ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα άτομα, σε σχέση με ασυμβίβαστες διαφορές σε στόχους, αξίες ή στην επιθυμία για έλεγχο, αυτοεκτίμηση και σύνδεση.

Για τον Pondy (1967), η σύγκρουση είναι μια διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή αντίδραση μεταξύ ατόμων ή ομάδων ατόμων. Έναν παρόμοιο ορισμό δίνει και ο Μπουραντάς (1992) κατά τον οποίο, η σύγκρουση είναι μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) ορίζουν την σύγκρουση ως την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας) για την επίτευξη των στόχων του. Οι παραπάνω ερευνητές εισάγουν την έννοια της ομάδας στη διαδικασία των συγκρούσεων. Θεωρούν ότι όχι μόνο τα άτομα αλλά και ομάδες ατόμων με αντίπαλα συμφέροντα έρχονται σε σύγκρουση.

Οι Pruitt, et al. (2003) δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον χρόνο που πραγματοποιείται η σύγκρουση υποστηρίζοντας ότι η σύγκρουση είναι όχι μόνο η διαφορετικότητα στα πιστεύω ή τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων μερών, αλλά ταυτόχρονα αφορά και τη συνειδητοποίηση ότι αυτά δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν την ίδια χρονική στιγμή. Έτσι αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει ο χρόνος για τη κλιμάκωση της σύγκρουσης. Αυτό σημαίνει ότι το χρονικό πλαίσιο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη δημιουργία συγκρούσεων. Ακόμα και ότι άτομα ή ομάδες που έρχονται σε σύγκρουση μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή δεν σημαίνει ότι θα βρίσκονται συνεχώς σε σύγκρουση.

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί στην ουσία αναφέρονται σε μια ασυμβίβαστη κατάσταση που βιώνουν άτομα ή ομάδες με διαφορετικά και επικαλυπτόμενα συμφέροντα. Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι η σύγκρουση είναι μια αρνητική κατάσταση, αλλά όπως θα δούμε και στα επόμενα κεφάλαια θα μπορούσε να έχει θετική χροιά.

### **3.1.1 Κατηγορίες συγκρούσεων**

Ο Stoner (1989) πρότεινε μια γενική διάκριση των συγκρούσεων. Κατά τον ίδιο οι συγκρούσεις διακρίνονται σε ατομικές, οργανωσιακές ή συγκρούσεις μεταξύ οργανώσεων.

Οι ατομικές συγκρούσεις μπορούν να διακριθούν σε ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (Rahim, 1992). Όταν ένα άτομο αναγκάζεται να επιλέξει ανάμεσα σε αντιφατικές λύσεις και έρχεται αντιμέτωπο με προσδοκίες που απαιτούν συμπεριφορές αμοιβαία αντικρουόμενες και αντιφατικές, βιώνει μια ενδοπροσωπική σύγκρουση (Olk & Friedlander, 1992). Από την άλλη, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι κοινωνικές καταστάσεις κατά τις οποίες οι στόχοι, οι επιθυμίες ή οι προσδοκίες ενός ατόμου παρεμποδίζονται από τις ενέργειες κάποιου άλλου ατόμου (Tedeschi, et al., 1973).

Η οργανωσιακή σύγκρουση προσδιορίστηκε από τους Stoner & Wankel (1988) ως η διαφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα οργανωσιακά μέλη ή ομάδες εξαιτίας της διαφορετικής τους θέσης, των στόχων, των αξιών ή των αντιλήψεων τους. Ο Rahim (2001) ταξινομεί τις οργανωσιακές συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται σε: γνωστικές ή ουσιαστικές συγκρούσεις (cognitive conflict) και σε συναισθηματικές συγκρούσεις (affective conflict). Ως γνωστική σύγκρουση ορίζεται η διαφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με το περιεχόμενο των εργασιών που εκτελούνται, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στις απόψεις, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις (Rahim, 2001). Αυτού του είδους οι συγκρούσεις χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές διότι συνήθως, και

αν δεν υπάρξει έντονη κλιμάκωση της σύγκρουσης, βελτιώνουν τη λειτουργία του οργανισμού.

Ο Jehn (1995) ορίζει τις συναισθηματικές συγκρούσεις ως τις διαπροσωπικές ασυμβατότητες μεταξύ των μελών της ομάδας, που συνήθως περιλαμβάνουν ένταση, εχθρότητα και ενόχληση στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι συγκρούσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως δυσλειτουργικές καθώς μειώνουν την ικανοποίηση και την εργασιακή απόδοση των εμπλεκόμενων (Janssen, et al., 1999).

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν και σε διαοργανωσιακές συγκρούσεις (interorganizational conflict), οι οποίες αναφέρονται σε συγκρούσεις μεταξύ δύο οργανισμών και σε ενδοοργανωτικές συγκρούσεις (intraorganizational conflict), που εμφανίζονται μέσα στο πλαίσιο της οργάνωσης (Rahim, 2001).

Οι συγκρούσεις μεταξύ οργανώσεων αναφέρονται σε συγκρούσεις μιας οργάνωσης είτε με άλλη οργάνωση είτε με φορείς της τοπικής κοινότητας. Στην πρώτη περίπτωση οι συγκρούσεις πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του ανταγωνισμού για το μερίδιο της αγοράς και την επιβίωσή τους σε αυτήν, ενώ στην δεύτερη εξαιτίας των συγκρουόμενων στόχων και αξιών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Οριζόντιες είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων ή τμημάτων που έχουν παρόμοια ή ισοδύναμη εξουσία μέσα στον οργανισμό και κάθετες είναι οι συγκρούσεις που υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών επιπέδων στην κλίμακα της διοικητικής ιεραρχίας (Armstrong, 2003).

Στη παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τις οργανωσιακές συγκρούσεις που συμβαίνουν εντός του σχολικού χώρου. Οπότε από εδώ και έπειτα όταν γίνεται αναφορά σε συγκρούσεις εννοούνται οι οργανωσιακές συγκρούσεις.

### **3.1.2 Τα στάδια της σύγκρουσης**

Πέρα από τις κατηγορίες συγκρούσεων που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ο Pondy (1967) πρότεινε μια άλλη κατηγοριοποίηση, η οποία μας παρουσιάζει την εξελικτική διαδικασία της σύγκρουσης. Η σύγκρουση ανάμεσα σε δυο πλευρές αναπτύσσεται με μια σχετικά τακτική ακολουθία επεισοδίων προστριβής, με την ακολουθία αυτή να τείνει να επαναλαμβάνεται (Pondy, 1967). Μια σύγκρουση λοιπόν εξελίσσεται σταδιακά και διαθέτει ευδιάκριτα στάδια, με το ένα να διαδέχεται το άλλο.

Σαν πρώτο στάδιο αναφέρει τη λανθάνουσα ή άδηλη σύγκρουση. Στο στάδιο αυτό η σύγκρουση δεν έχει εκδηλωθεί και μπορεί να μην εκδηλωθεί και ποτέ. Γίνεται βέβαια αισθητή και οφείλεται κυρίως σε προγενέστερες καταστάσεις. Οι αντίπαλες πλευρές

αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι τους έχουν διαφοροποιηθεί, χωρίς όμως να εκδηλώνουν την αλλαγή αυτή.

Στη συνέχεια έχουμε την αντιληπτή σύγκρουση. Στο στάδιο αυτό τα αντίπαλα μέρη αντιλαμβάνονται ότι η κατάστασή τους χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα. Παρόλα αυτά δεν νιώθουν άμεση απειλή. Προσπαθούν να βρουν τα αίτια της ασυμφωνίας τους και διαπραγματεύονται λύσεις ώστε να έρθουν σε συμφωνία. Στην ουσία πρόκειται για μια παρεξήγηση, η οποία μπορεί να λυθεί αν βελτιωθεί η επικοινωνία των δυο μερών.

Αν όμως η επικοινωνία τους δε βελτιωθεί η σύγκρουση γίνεται αισθητή. Τα αντίπαλα μέρη τώρα επικεντρώνονται στο θέμα της σύγκρουσης. Οι εμπλεκόμενοι, κατά το στάδιο αυτό είναι έντονα συναισθηματικά φορτισμένοι και επικρατεί ένταση στις μεταξύ τους σχέσεις, αφού ο καθένας προσπαθεί να υπερασπιστεί τα συμφέροντά του.

Συνεχίζοντας, έχουμε την έκδηλη ή αποκάλυπτη σύγκρουση. Κατά το στάδιο αυτό η σύγκρουση κλιμακώνεται. Οι εμπλεκόμενες πλευρές αναλαμβάνουν δράση προσπαθώντας να διευθετήσουν τη σύγκρουση. Χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, για τις οποίες θα γίνει λόγος σε επόμενη ενότητα.

Τελικό στάδιο της σύγκρουσης είναι οι συνέπειες αυτής. Κατά το στάδιο αυτό η σύγκρουση έχει εκτονωθεί. Αν έχει γίνει σωστή διευθέτηση της σύγκρουσης οι εμπλεκόμενοι θα θεωρήσουν ότι έτυχαν δίκαιης αντιμετώπισης. Αν όμως η σύγκρουση δεν έχει αντιμετωπιστεί επαρκώς και τα θέματα που την προκάλεσαν παραμένουν άλυτα είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν πάλι και να ξαναπροκαλέσουν σύγκρουση.

Φυσικά το μοντέλο του Pondy δεν είναι το μοναδικό. Κατά τον Thomas (1976), μια σύγκρουση ξεκινά με τη συνειδητοποίησή της. Παρεμφερή με την άδηλη σύγκρουση, η συνειδητοποίηση μπορεί να ξεκινήσει από κάποια αλλαγή ή διαφοροποίηση των συμφερόντων των αντίπαλων πλευρών. Επακόλουθα, η συνειδητοποίηση αυτή οδηγεί σε ορισμένες σκέψεις και συναισθήματα για τη σύγκρουση και τους πιθανούς τρόπους επίλυσής της. Συνεχίζοντας, τα συναισθήματα και οι σκέψεις οδηγούν σε κάποιες προθέσεις όσον αφορά τη διαχείριση της σύγκρουσης, οι οποίες οδηγούν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Το αντίπαλο μέλος της σύγκρουσης με τη σειρά του αντιδρά σε αυτή τη συμπεριφορά λειτουργώντας ανατροφοδοτικά στις σκέψεις και τα συναισθήματα του πρώτου μέλους της σύγκρουσης. Κατά αυτόν τον τρόπο αρχίζει μια μορφή διαντίδρασης μεταξύ των δυο μελών και όταν η διαντίδραση αυτή παύσει να υφίσταται λαμβάνονται κάποια αποτελέσματα. Ιδιαίτερη σημασία για τον Thomas στην εξέλιξη της σύγκρουσης έχει η αλληλεπίδραση των αντίπαλων πλευρών.

Γίνεται φανερό ότι κάθε επεισόδιο σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα δυναμικό, αφού το κάθε συμβαλλόμενο μέρος επιδιώκει να προκαλέσει μια απάντηση – αντίδραση στο ερέθισμα που του προκαλεί η άλλη πλευρά (Αθανασούλα- Ρέππα, 2012). Επίσης όσο κλιμακώνεται η σύγκρουση τόσο οι εμπλεκόμενοι φορτίζονται συναισθηματικά δυσχεραίνοντας έτσι την ουσιαστική επίλυση της σύγκρουσης. Αν τα αίτια της σύγκρουσης γίνουν αντιληπτά νωρίς τότε μπορεί και να μην γιγαντωθεί το συγκρουσιακό επεισόδιο.

### **3.2 Αίτια συγκρούσεων**

Σε προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκε ότι οι συγκρούσεις συμβαίνουν και είναι αναπόφευκτες. Η ανθρώπινη διαφορετικότητα είναι που τις καθιστά αναπόφευκτες. Τα αίτια τους όμως είναι βαθύτερα. Πέρα από τις διαφορετικές αντιλήψεις ή τους διαφορετικούς και επικαλυπτόμενους στόχους, οι συγκρούσεις συμβαίνουν για ποικίλους λόγους.

Ένα πρώτο αίτιο αναφέρθηκε ήδη παραπάνω. Η ασυμβατότητα στόχων, καθώς και τα επικαλυπτόμενα συμφέροντα αποτελούν πηγές συγκρούσεων (Singleton, et al., 2011). Ασυμβίβαστοι ή συγκρουόμενοι στόχοι ορίζονται οι στόχοι που η επίτευξη του ενός οδηγεί σε αδυναμία επίτευξης του άλλου. Εάν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων έχει θέσει ένα στόχο που παρεμποδίζεται η επίτευξή του από κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα, πιθανόν να οδηγηθούν σε σύγκρουση.

Σε εργασιακό επίπεδο κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί και λόγω προβλημάτων στην οργάνωση του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002). Εάν κάποιοι εργαζόμενοι έχουν τον ίδιο στόχο, αλλά σύμφωνα με την οργανωτική δομή μόνο ένας εξ αυτών έχει τη δυνατότητα να τον ικανοποιήσει, τα άτομα αυτά έχουν συγκρουόμενους στόχους και αυτόματα θα οδηγηθούν σε σύγκρουση.

Γίνεται αντιληπτό ότι και οι οργανωτικές αδυναμίες προκαλούν εντάσεις. Ως οργανωτικές αδυναμίες θεωρούμε την ανάγκη διαμοιρασμού ανεπαρκών πόρων, διαφορές στους στόχους μεταξύ μονάδων του οργανισμού, την αλληλεξάρτηση διαφόρων δραστηριοτήτων σε ένα οργανισμό και τα ασαφή όρια καθηκόντων (Walton & Dutton, 1969). Επιπλέον, οι συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες εργαζομένων μπορούν να πηγάζουν από σύγχυση σχετικά με τις αρμοδιότητες, συναντήσεις που διεξάγονται με προχειρότητα, προσωπικές φιλοδοξίες και αντικρουόμενες προσωπικότητες (Levi, 2001).

Συγκρούσεις μπορούν επίσης να προκαλούνται σε ομάδες από την ασάφεια ή τη μη ιεραρχία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή όταν οι διευθυντές αισθάνονται ότι η εξουσία τους απειλείται από την ομαδική λήψη αποφάσεων (Appelbaum, et al., 1999). Η σύγκρουση



εξουσίας που εκδηλώνεται στη σχέση ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο στην κλίμακα της ιεραρχίας είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για τη ρήξη μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών (Huan & Yazdanifard, 2012). Σύγκρουση εξουσίας στην ουσία αποτελεί μια κάθετη σύγκρουση, χωρίς φυσικά να αγνοεί το ενδεχόμενο οριζόντιων συγκρούσεων. Για παράδειγμα, μπορεί να συγκρουστούν δυο δάσκαλοι σχετικά με τη κατανομή ωρών (οριζόντια σύγκρουση), αλλά και ένας δάσκαλος με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας λόγω του τρόπου κατανομής των τάξεων (σύγκρουση εξουσίας).

Κύριο αίτιο μιας σύγκρουσης είναι η έλλειψη επικοινωνίας ή η κακή επικοινωνία (Κάντας, 2009). Η έλλειψη πληροφοριών, η κακή μετάδοση των μηνυμάτων από τον πομπό καθώς και η λανθασμένη μετάφραση των μηνυμάτων από το δέκτη έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης με απόρροια τη δημιουργία συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002). Ως αίτιο συγκρούσεων μπορεί να είναι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση είναι ακόμα πιο συχνές οι λανθασμένες αντιλήψεις, αφού η αποκωδικοποίηση της γλώσσας σώματος ή των εκφράσεων του προσώπου συχνά είναι λανθασμένη. Επιπλέον, ο θόρυβος δυσχεραίνει την σωστή επικοινωνία. Για παράδειγμα, στον χώρο του σχολείου που τα επίπεδα θορύβου είναι ιδιαίτερα ανεβασμένα είναι πολύ πιθανό να υπάρξουν προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Μπουραντάς, 2002).

### 3.3 Συνέπειες των συγκρούσεων

Όταν ξεκινά μια σύγκρουση διαταράσσεται η ισορροπία των εμπλεκόμενων πλευρών, που καλούνται να επιλύσουν την ένταση και να έρθουν ξανά σε ηρεμία. Είτε η επίλυση είναι ικανοποιητική για τα αντίπαλα μέρη είτε όχι, ο απόηχος ενός συγκρουσιακού επεισοδίου ορίζεται ως συνέπεια σύγκρουσης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Οι συγκρούσεις δεν μπορούν να οριστούν απόλυτα ως θετικές ή αρνητικές, αλλά ο τρόπος χειρισμού μιας σύγκρουσης είναι που επηρεάζει την έκβασή της. Αν μια σύγκρουση αντιμετωπιστεί κατάλληλα, θα οδηγήσει σε βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων αυξάνοντας τη συνεργασία των εργαζόμενων, την κατανόηση και την ανεκτικότητα προς το διαφορετικό (Thomas, 1976). Αν η σύγκρουση δεν επιλυθεί ικανοποιητικά ή αποσιωπηθεί, θα οδηγήσει σε μείωση της εμπιστοσύνης και της παραγωγικότητας και θα δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για περισσότερες συγκρούσεις.

Τέλος, οι συνέπειες των συγκρούσεων εξαρτώνται από τη φύση της σύγκρουσης, την ένταση του συγκρουσιακού επεισοδίου και τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται από τους εμπλεκόμενους για μετριασμό αυτού (Chinyere, 2017).

### 3.3.1 Θετικές συνέπειες

Εάν μια σύγκρουση αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, θα έχει θετικές συνέπειες για τον οργανισμό. Ιδιαίτερα αν η σύγκρουση αντιμετωπιστεί σε αρχικό στάδιο και προτού πάρει μεγάλες διαστάσεις θα αμβλυνθούν οι εντάσεις και θα αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού της επιχείρησης (Σαΐτης, 2002)

Πέρα από το κλίμα συνεργασίας καλλιεργείται το αίσθημα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συναδέλφους αλλά και προς την ηγεσία. Σαν εργαζόμενος, το γεγονός ότι μπορείς να παραθέσεις ένα ζήτημα που σε απασχολεί, το οποίο γνωρίζεις ότι θα αντιμετωπιστεί εποικοδομητικά είναι ιδιαίτερα πολύτιμο. Αυτό το αίσθημα θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη απόδοση εργασίας αυξάνοντας τη παραγωγικότητα, άντληση μεγαλύτερης ευχαρίστησης από την εργασία και στην καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων με τους υπόλοιπους εργαζόμενους. Άρα, η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη (Rahim, 2001).

Η σωστή αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο για την ανάπτυξη αλλά και τη συνοχή της επιχείρησης. Λόγω των συγκρούσεων οι ομάδες παρουσιάζονται ακόμα πιο ενωμένες και τα επίπεδα συνεργασίας και απόδοσης είναι ακόμα πιο αυξημένα (Σαΐτης, 2002). Ο Schein (1965) παρατήρησε ότι πέρα από τα παραπάνω, η δημιουργική επίλυση συγκρούσεων θα οδηγήσει ακόμα και στην αποδοχή ενός αυταρχικού ηγέτη. Καθώς οι αποφάσεις εν μέσω σύγκρουσης ενός αυταρχικού ηγέτη είναι πιο άμεσες σε σχέση με ένα δημοκρατικό στιλ ηγεσίας και τα μέλη της ομάδας τις αποδέχονται με μεγαλύτερη προθυμία.

Επίσης, ιδιαίτερα κατά τις διαοργανωσιακές συγκρούσεις δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιτέλεση του έργου. Οι εργαζόμενοι παραμερίζουν τις προσωπικές τους διαφορές και φιλοδοξίες και συσπειρώνονται ώστε να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση απέναντι σε μια άλλη ομάδα (Schein, 1965). Γίνεται εμφανές ότι η σύγκρουση ενισχύει τη συνεργασία ή όπως ανέφερε ο Robins (1974) η σύγκρουση και η συνεργασία είναι συμπληρωματικές διαδικασίες.

Όσον αφορά την επιχείρηση η σωστή διαχείριση της σύγκρουσης οδηγεί αυτόματα στη μείωση των συγκρούσεων, αφού αν μια σύγκρουση αποσιωπηθεί θα οδηγήσει σε μια μεγαλύτερης ισχύ σύγκρουση. Επιπλέον καλλιεργείται ο υγιής ανταγωνισμός που θα

οδηγήσει και πάλι σε αύξηση της παραγωγικότητας. Άρα οι υγιείς συγκρούσεις επηρεάζουν τη παραγωγικότητα γι' αυτό και είναι ζωτικό για την επιχείρηση να τις αντιμετωπίζει θετικά.

Βασική συνέπεια κάθε σύγκρουσης είναι η αλλαγή που επιφέρει. Οι εμπλεκόμενοι δεν είναι οι ίδιοι ούτε συμπεριφέρονται το ίδιο μετά την επίλυση της σύγκρουσης. Σε ατομικό επίπεδο γίνεται μια ενδοσκόπηση αλλά και αξιολόγηση του εαυτού τους σε σχέση με τη διαχείριση του συγκρουσιακού επεισοδίου. Σε επίπεδο ομάδας επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις των μελών, συγκρίνουν μεταξύ τους τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, επαναξιολογούν τους στόχους και τις αποφάσεις τους, οι οποίες είναι πιο ισχυρές από τις ατομικές τους αφού είναι αποτέλεσμα ομαδικής σκέψης (groupthink). Θετική συνέπεια της σύγκρουσης θεωρείται και η σφαιρικότερη οπτική του ζητήματος αλλά και η αντιμετώπισή του μέσω του εποικοδομητικού, δημοκρατικού διαλόγου με σκοπό την εύρεση των καλύτερων δυνατών εναλλακτικών λύσεων και των πλέον πρωτότυπων ιδεών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Τέλος, θετική συνέπεια των συγκρούσεων είναι η βελτίωση της επικοινωνία της ομάδας, η βελτίωση της ποιότητας αποφάσεων και η παραγωγή καινοτόμων σκέψεων. Η βελτίωση της επικοινωνίας επιδρά και σαν προληπτικό μέτρο ενάντια σε μελλοντικές συγκρούσεις. Οι εργαζόμενοι μετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων και συμμετέχουν περισσότερο, γεγονός που δεν τους καθιστά αμέτοχους και παθητικούς. Με τον τρόπο αυτό προσφέρουν πιο ποιοτικές λύσεις στα προβλήματα του οργανισμού (Καψάλης, 2005)

Εφόσον λοιπόν οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες ο σωστός τρόπος διαχείρισης τους έχει θετικό πρόσημο για τον εργαζόμενο αλλά και για την επιχείρηση.

### **3.3.2 Αρνητικές συνέπειες**

Βέβαια οι συγκρούσεις δεν αντιμετωπίζονται πάντα εποικοδομητικά. Η μη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων δυσχεραίνει τη θέση του εργαζόμενου αλλά και της επιχείρησης. Η κακώς διαχειριζόμενη σύγκρουση μειώνει την παραγωγικότητα, υπονομεύει την εμπιστοσύνη και μπορεί να προκαλέσει πρόσθετες συγκρούσεις (Παρασκευόπουλος, 2008). Ο Schein (1965) ανέφερε σαν βασικές αρνητικές συνέπειες την εχθρότητα, τις στρεβλές αντιλήψεις, τα αρνητικά στερεότυπα και τη μειωμένη επικοινωνία. Η εχθρότητα αναπτύσσεται αφού τα αντίπαλα μέλη προσπαθούν να επικρατήσουν μεταξύ των υπολοίπων. Το αίσθημα εχθρότητας είναι πολύ δύσκολο να μετριαστεί και η εδραίωση του θα οδηγήσει σε μόνιμη διαταραχή των σχέσεων των εργαζομένων.

Οι στρεβλές αντιλήψεις επίσης είναι δύσκολο να ξεπεραστούν. Τα αντίπαλα άτομα ή ομάδες τείνουν να μειώνουν ή να αγνοούν τα θετικά χαρακτηριστικά των αντιπάλων τους. Προσπαθούν συνεχώς να προβάλλουν τα δικά τους θετικά χαρακτηριστικά και να υποτιμούν διαρκώς τους ανταγωνιστές τους. Παρόμοια δρουν και τα αρνητικά στερεότυπα, που επίσης αυξάνουν την λανθασμένη εντύπωση των αντιπάλων και καθιστούν ακόμα πιο συχνά τα συγκρουσιακά επεισόδια. Ως αποτέλεσμα αυτών διαταράσσονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων.

Η μειωμένη επικοινωνία είναι αυτή που δημιουργείται κυρίως λόγω των παραπάνω. Λόγω των στρεβλών αντιλήψεων και των αρνητικών στερεοτύπων η επικοινωνία είναι διαστρεβλωμένη. Οι αντίπαλοι δε βασίζονται σε πραγματικά στοιχεία και γεγονότα όταν ανταλλάσσουν πληροφορίες, αλλά σκοπός τους είναι η μείωση της ισχύς, η δυσφήμιση του αντιπάλου. Δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα ανάμεσά τους που μειώνει την ομαλή και δημιουργική συνεργασία τους.

Πέρα από τα παραπάνω ή και σε συνδυασμό με αυτά θα μειωθεί η ικανοποίηση των εργαζομένων, η συνοχή τους και τελικά η παραγωγικότητά τους (Jehn, 1994). Το ενδιαφέρον των μελών για ζητήματα της εργασίας τους μειώνεται, αδιαφορούν και νιώθουν κούραση (Σαΐτης, 2002). Ξοδεύουν πολλές εργατοώρες στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης χωρίς να δίνουν την απαραίτητη προσοχή στην εργασία τους. Γίνεται φανερό πως η ορθή αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι ζωτικής σημασίας για τον οργανισμό μια που το αντίθετο πιθανόν να οδηγήσει σε διάλυσή του.

Επιπλέον, αυξάνεται το εργασιακό στρες και σε συνδυασμό με τη κούραση πιθανόν να οδηγήσει σε συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση στην οποία συσσωρεύονται διάφοροι αγχογόνοι παράγοντες, σχετιζόμενοι με την εργασία (Ross & Altmaier, 1994). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο Κυγιάκου (2001) ορίζει το άγχος τους ως μια δυσάρεστη εμπειρία αυτών, κατά την οποία βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, αγωνία, ένταση, ματαίωση ή κατάθλιψη, που συνοδεύονται από ενδεχόμενες παθολογικές φυσιολογικές μεταβολές, όπως ταχυπαλμία, ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Οι συγκρούσεις μοιραία θα οδηγήσουν στην αύξηση του εργασιακού στρες.

Ο Freudenberger (1980) περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Η Maslach (1976,1982) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση, ως την απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται,

συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης. Εργαζόμενος που λόγω των οργανωσιακών συγκρούσεων βιώνει και επαγγελματική εξουθένωση θα έχει διαταραγμένες σχέσεις με τους συναδέλφους του και θα αισθάνεται σωματική κόπωση κατά τη διάρκεια της εργασίας του. Συχνά αυτή η κόπωση εκδηλώνεται με άρνηση του εργαζομένου να πάει στη δουλειά, αποφυγή της εργασίας, ανάγκη να φύγει νωρίτερα από την εργασία του και μείωση της παραγωγικότητάς του.

Για να συνοψίσουμε, είναι εμφανές πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει η σωστή διαχείριση των συγκρούσεων στην πρόληψη του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης όχι μόνο για την βελτίωση του οργανισμού αλλά και για την ψυχοσωματική υγεία των εργαζομένων.

### **3.4 Διαχείριση συγκρούσεων**

Η λανθασμένη αντιμετώπιση των συγκρούσεων μπορεί να έχει καταστρεπτικές συνέπειες για τον οργανισμό. Αντίθετα, η αποτελεσματική διαχείριση αυτών μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του (Callanan & Perri, 2006).

Ως διαχείριση συγκρούσεων εννοούμε κάθε πράξη που σκοπό έχει την αποτελεσματική και δίκαιη διαχείριση της σύγκρουσης. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση των εργαζομένων και να βελτιώσει την αποτελεσματική επίλυση των εντάσεων (Rahim, 2001).

Η διαχείριση της σύγκρουσης αφορά στον θετικό και εποικοδομητικό χειρισμό της απόκλισης και της διαφοράς (Bloomfield & Reilly, 1998). Ο Κανελλόπουλος (1990) θεωρεί ότι η αποφυγή των συγκρούσεων επιτυγχάνεται αν οι εργαζόμενοι έχουν υψηλό βαθμό ωριμότητας, αν τα καθήκοντά τους είναι σταθερά και καλά δομημένα και αν το εργασιακό περιβάλλον παραμένει σταθερό.

#### **3.4.1 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων**

Ο Rahim (2001) έχοντας υπόψη του το ενδιαφέρον των ατόμων για τον εαυτό τους και το ενδιαφέρον των ατόμων για τους άλλους ορίζει πέντε διαφορετικούς τρόπους για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, την ενσωμάτωση, την παραχώρηση, την επιβολή, την αποφυγή και τον συμβιβασμό.

Κατά την ενσωμάτωση το ενδιαφέρον του ατόμου για τον εαυτό του και για τους άλλους είναι ιδιαίτερα αυξημένο. Τα άτομα συνεργάζονται, επικοινωνούν ανταλλάσσοντας

πληροφορίες και προσπαθούν να επιλύσουν δημιουργικά τη σύγκρουση έχοντας κατά νου μια κοινά αποδεκτή λύση.

Η παραχώρηση ορίζει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους. Η ανιδιοτέλεια χαρακτηρίζει τη παραχώρηση. Το άτομο παραμερίζει τις διαφορές και επικεντρώνεται στις ομοιότητες, ώστε να ικανοποιήσει την αντίπαλη πλευρά. Υπακούει σε διαταγές.

Η στρατηγική διαχείρισης της επιβολής χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για το άτομο και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους. Το άτομο κάνει ό,τι είναι δυνατό για να επιβάλλει τη γνώμη του. Χρησιμοποιεί θεμιτά ή αθέμιτα μέσα παραγκωνίζοντας τις ανάγκες της αντίπαλης πλευράς.

Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό αλλά και για τους άλλους. Το άτομο παραιτείται από τη επίλυση της σύγκρουσης, δε συμμετέχει ενεργά στη διευθέτησή της και προσπαθεί να μεταθέσει την ευθύνη της. Τα άτομα που υιοθετούν αυτή τη στρατηγική διαχείρισης αδιαφορούν για τη σύγκρουση σε σημείο να προσποιούνται ότι δεν υφίσταται και φυσικά να αναβάλουν επ' αόριστο τη διαπραγμάτευσή της.

Τέλος, κατά τον συμβιβασμό το ενδιαφέρον για τον εαυτό και για τους άλλους μεταβάλλεται συνεχώς και επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η αντίπαλη πλευρά. Στον συμβιβασμό παραχωρούνται περισσότερα από ότι στην επιβολή αλλά λιγότερα από ό,τι στην παραχώρηση.

Διάφοροι ερευνητές (Μπουράντας, 1992, Filley, 1975) αναφέρουν τρεις στρατηγικές διαχείρισης μιας σύγκρουσης ανάλογα με το όφελος της κάθε αντίπαλης πλευράς.

Αρχικά έχουμε τη στρατηγική Ζημιά- Ζημιά (lose- lose). Με βάση αυτή τα αντίπαλα μέρη δεν υποχωρούν από τις θέσεις τους και το τέλος της σύγκρουσης βρίσκει και τις δυο πλευρές ζημιωμένες. Χρησιμοποιούν τον συμβιβασμό αναγκασμένοι να βρουν μια συμβιβαστική λύση. Τη διαιτησία κατά την οποία ένα τρίτο πρόσωπο αναλαμβάνει να διευθετήσει τη κατάσταση. Την αποφυγή ώστε να αποφύγουν ή να διακόψουν τη κάθε εργασιακή τους σχέση, καθώς και τη δωροδοκία κατά την οποία αμείβεται μια από τις δυο πλευρές ώστε να υποχωρήσει προς όφελος της άλλης.

Συμφώνα με τη στρατηγική Κέρδος - Ζημιά (win- lose), επικρατεί ισχυρός ανταγωνισμός μέχρι την επικράτηση του δυνατότερου. Οι αντίπαλες ομάδες προσπαθούν να επιβάλλουν την εξουσία τους και κερδισμένη βγαίνει η πιο δυνατή ομάδα, η δύναμη της οποίας συνήθως πηγάζει από έναν χαρισματικό και έμπειρο ηγέτη (Σαΐτης, 2008). Τα κίνητρα της νίκης είναι ιδιαίτερα αυξημένα λόγω του υψηλού ανταγωνισμού αλλά και πάλι, ένα από

τα δυο μέρη θα βρεθεί ηττημένο με αποτέλεσμα να χαθεί η επικοινωνία μεταξύ τους και να μειωθεί η αποτελεσματικότητα της ομάδας.

Η στρατηγική Κέρδος - Κέρδος (win- win) είναι η πιο αποτελεσματική, αφού το τέλος της σύγκρουσης βρίσκει και τις δυο πλευρές κερδισμένες. Κυρίως η σύγκρουση επιλύεται με την ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία των δυο πλευρών με αποτέλεσμα οι επαναπροσδιοριζόμενοι στόχοι να είναι πιο ισχυροί. Επιπλέον, και οι δυο πλευρές βλέπουν τους στόχους τους να επιτυγχάνονται έτσι αυξάνεται η εμπιστοσύνη και η ορθή διευθέτηση μελλοντικών συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002).

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο το μοντέλο των Thomas & Kilmann (1974), που μας δίνει πέντε προσεγγίσεις στη σύγκρουση ανάλογα με τη συμπεριφορά και τη στάση των ατόμων. Έτσι έχουμε τον ανταγωνισμό όπου προσπαθούν να ικανοποιηθούν τα ατομικά συμφέροντα, την υποχώρηση όπου προωθούνται τα συμφέροντα της αντίπαλης πλευράς, τον συμβιβασμό που και οι δυο πλευρές είναι εν μέρη ικανοποιημένες, τη συνεργασία κατά την οποία έχουμε πλήρη ικανοποίηση και των δυο πλευρών και την αποφυγή κατά την οποία καμιά πλευρά δεν μένει ικανοποιημένη και η σύγκρουση συνεχίζει να υφίσταται.

Σύμφωνα με τον Rahim (2001), η συνεργασία και ο συμβιβασμός θεωρούνται κατάλληλες μέθοδοι για την αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων. Οι υπόλοιπες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση μικρότερης σημασίας συγκρούσεων.

### **3.5. Πρόληψη συγκρούσεων**

Όπως αναφέρθηκε ήδη οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και σε πολλές περιπτώσεις προκαλούν θετικές συνέπειες στον οργανισμό. Αυτό όμως δε συμβαίνει πάντα. Αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα θα οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα, γι' αυτό θεωρείται σκόπιμη η πρόληψη των συγκρούσεων, ιδιαίτερα συγκρούσεων οι οποίες πιθανόν να έχουν καταστρεπτικές συνέπειες για τον οργανισμό ή για την επικοινωνία των μελών του.

Ο Banner (1995) προτείνει τρόπους πρόληψης των συγκρούσεων που δίνουν σημασία στην ατομική ευθύνη και τις αλλαγές που πρέπει να κάνει το άτομο για τη μείωσή τους. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι θα πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη χωρίς να επιρρίπτουν ευθύνες σε τρίτους για τις προσωπικές τους αποτυχίες, να μην επικρίνουν, να μην ασχολούνται με προβλήματα του παρελθόντος ή ανησυχίες για το μέλλον αλλά να δίνουν σημασία στο παρόν και να μην θεωρούν τη συγκρουσιακή κατάσταση προσωπική επίθεση.

Δίνοντας έμφαση στη λειτουργία των ομάδων για τη πρόληψη των συγκρούσεων οι Blake & Mouton (1970) κατέληξαν σε τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις. Αρχικά

αναφέρθηκαν στην εξάσκηση, στη θεωρία και στη συμπεριφορά της επίλυσης συγκρούσεων κατά την οποία τα μέλη αντίπαλων ομάδων επιμορφώνονται σε συγκρούσεις ή ειδικότερα σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Με τον τρόπο αυτό γνωρίζουν πριν τη κορύφωση μιας σύγκρουσης τις αρνητικές της επιπτώσεις, γεγονός που πιθανόν να δράσει ανασταλτικά για την εκδήλωσή της. Επίσης, μαθαίνουν τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που αν δεν καταφέρουν να σταματήσουν την εκδήλωση της σύγκρουσης, θα μπορέσουν να την αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά.

Μια άλλη περίπτωση είναι ο καθορισμός διασκέψεων, κατά τον οποίο ο έλεγχος μεταβιβάζεται από το άτομο στην ομάδα. Στην ουσία τα μέλη της ομάδας προλαμβάνουν τις συγκρούσεις ενοποιώντας τις ιδέες, τις αντιλήψεις τους και θεσπίζοντας κανόνες συμπεριφοράς. Έτσι δημιουργούν κοινά και αποδεκτά από όλους πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Bass & Avolio, 1994).

Η παρέμβαση ελέγχου συμπεριφοράς ορίζεται ως η παρέμβαση μεταξύ δυο ομάδων με στόχο την πρόληψη των αρνητικών συνεπειών της σύγκρουσης. Σε αυτή τη περίπτωση ένας ελεγκτικός παράγοντας σταματά την εξέλιξη της σύγκρουσης και αλλάζει τη πορεία της συζήτησης εστιάζοντας στη λανθασμένη συμπεριφορά των ομάδων και τις επιπτώσεις αυτής. Τον ρόλο του ελεγκτικού παράγοντα μπορεί να έχει ο διευθυντής του οργανισμού.

Τέλος, κατά τις διασκέψεις προσωπικής επαφής έρχονται σε επαφή οι αντικρουόμενες πλευρές με σκοπό να επανεξετάσουν τους λόγους της δυσαρμονίας τους και να τους επαναπροσδιορίσουν ώστε να επιτύχουν μια καρποφόρα συνεργασία.

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι ασυμβίβαστες καταστάσεις που βιώνουν άτομα ή ομάδες με διαφορετικά ή επικαλυπτόμενα συμφέροντα οδηγούν στη δημιουργία συγκρούσεων. Πέρα από τους διαφορετικούς και επικαλυπτόμενους στόχους, οι συγκρούσεις συμβαίνουν κυρίως είτε λόγω οργανωτικών αδυναμιών είτε λόγω ελλιπής ή κακής επικοινωνίας. Αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα θα οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα δυσχεραίνοντας τη θέση του εργαζόμενου αλλά και της επιχείρησης, ενώ αν γίνει σωστή διαχείριση των συγκρούσεων θα οδηγήσει σε βελτίωση της επικοινωνία της ομάδας, στη βελτίωση της ποιότητας αποφάσεων και στην παραγωγή καινοτόμων σκέψεων.



## Κεφάλαιο 4: Ενδοσχολικές συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις αναπόφευκτα υφίστανται και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών ατόμων με διαφορετικές ανάγκες και υποχρεώσεις, καθώς και η καθημερινή εργασιακή πίεση και το στρες είναι παράγοντες που οδηγούν σε ενδοσχολικές συγκρούσεις. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται οι συγκρούσεις που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου, με ιδιαίτερη αναφορά στα αίτια και τις συνέπειες αυτών, καθώς και στους τρόπους πρόληψης και ορθής διαχείρισής τους.

### 4.1 Ενδοσχολικές συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις αναπόφευκτα υφίστανται και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) επισημαίνει ότι η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης επηρεάζεται σημαντικά από τον συνεργατικό της χαρακτήρα παρά από την εχθρική σύγκρουση μεταξύ των μερών της. Το σχολείο βασίζεται στην παραδοσιακή οργανωτική θεωρία, γεγονός που το καθιστά δύσκαμπτο στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων που δημιουργούνται από τις νέες απαιτήσεις ή τις συνεχώς διαμορφούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Μια τέτοια αλλαγή είναι για παράδειγμα η εκπαιδευτική αξιολόγηση που δημιούργησε πληθώρα συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τον διευθυντή, με την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ακόμα και με τους γονείς.

Επιπλέον, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) αναφέρουν ότι, επειδή το οργανωτικό περιβάλλον των σχολείων χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες, τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας, οι αντιθέσεις είναι πολλές και διάφορες. Επίσης, προσθέτουν, ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις εμφανίζονται στα σχολεία επειδή υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης, αλλά συγχρόνως υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τις συγκρούσεις. Ιδιαίτερα συγκρούσεις παρουσιάζονται σε σχολεία με μεγάλη ανομοιογένεια όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών. Το ηλικιακό χάσμα δημιουργεί διαφορετικές προσεγγίσεις στην εργασία, τη διδασκαλία και την δημιουργία και διαχείριση των συγκρούσεων.

Παρόλο που οι συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου αποτελούν μια πραγματικότητα, οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να την ελαχιστοποιήσουν ή να την «κρύψουν», αλλά οι συγκρούσεις αυτές επηρεάζουν την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος καθώς και την απόδοση του εκπαιδευτικού (και έμμεσα την απόδοση του μαθητή) (Catana, 2016).

## 4.2 Προσδιορισμός ενδοσχολικών συγκρούσεων

Στο σχολείο συνυπάρχουν ποικίλες ομάδες ατόμων με διαφορετικές ανάγκες και υποχρεώσεις, γεγονός πιθανόν να οδηγήσει σε συγκρουσιακά επεισόδια.

Οι πιο συχνές μορφές συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι: α) μεταξύ μαθητών και σχολικής ηγεσίας, β) διαπροσωπικές συγκρούσεις είτε μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε μεταξύ των μαθητών και γ) συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με την κυβέρνηση και το υπουργείο παιδείας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Ιδιαίτερα, σε χώρες που βρίσκονται σε οικονομική ύφεση, η αύξηση των συγκρούσεων ακόμα και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σύνθητες φαινόμενο, λόγω των χαμηλών μισθών, των ακατάλληλων συνθηκών εργασίας και της ανισομερούς αύξησης των καθηκόντων στα οποία καλείται να ανταπεξέλθει το εκπαιδευτικό προσωπικό (Okotoni & Okotoni, 2003). Παρατηρείται, λοιπόν, αύξηση του αριθμού των συγκρούσεων, τόσο στον μαθητικό πληθυσμό, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η οποία μπορεί να αποδοθεί στις νέες οικονομικές συνθήκες, στην αλλαγή των κοινωνικών δομών και στην ανάγκη προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες.

## 4.3 Αίτια και συνέπειες ενδοσχολικών συγκρούσεων

Τα αίτια που οδηγούν σε συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αίτια των οργανωσιακών συγκρούσεων.

Αναλυτικότερα, αναφέρονται ως αιτίες η έλλειψη ή κακοδιαχείριση των πόρων (π.χ. κατάχρηση σχολικών χρημάτων), οργανωτικές ή διοικητικές αδυναμίες (π.χ. ανικανότητα των διευθυντών σχολείου, η μη εκπλήρωση των καθηκόντων), η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των ομάδων που λειτουργούν στα σχολικά πλαίσια, καθώς και η ύπαρξη διαφορετικών στόχων μεταξύ αυτών των ομάδων (Okotoni & Okotoni, 2003).

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των παραγόντων που οδηγούν σε συγκρούσεις στα εκπαιδευτικά πλαίσια αναφέρεται από την Αθανασούλα- Ρέππα (2008). Σύμφωνα με τη συγγραφέα αναγνωρίζονται τέσσερα αίτια των εκπαιδευτικών συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα επικοινωνίας, η οργανωτική δομή, οι αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων με διαφορετικές ανάγκες ή συμφέροντα και ο ανθρώπινος παράγοντας

Ένα ακόμα βασικό ζήτημα που γίνεται αντιληπτό στο σχολικό περιβάλλον και οδηγεί στη δημιουργία συγκρούσεων είναι οι περιορισμένοι πόροι. Η υποχρηματοδότηση έργων, ο περιορισμένος χώρος για εργασία, ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός οδηγούν συχνά σε

συγκρούσεις (Ζαβλανός, 2002). Ιδιαίτερα λόγω των περιορισμένων πόρων συχνά δεν γίνεται δίκαιη κατανομή τους γεγονός που οξύνει το αίσθημα δυσαρέσκειας των εργαζομένων. Είναι συχνό φαινόμενο, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (πχ δάσκαλος αγγλικών) να χρησιμοποιούν αποκλειστικά το κασετόφωνο, αποκλείοντας έτσι τη χρησιμοποίησή του από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό ο οποίος πιθανόν να νιώσει ότι αδικείται και να τον οδηγήσει στην δημιουργία σύγκρουσης είτε με τον δάσκαλο είτε με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Εάν οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους, σε σχέση με άλλους εργαζόμενους, θα αντιδράσουν ώστε να διορθώσουν την κατάσταση (March & Simon, 2003).

Επιπλέον στον χώρο του σχολείου καλούνται να συνυπάρξουν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι. Το μεγάλο πλήθος του προσωπικού καθώς και η ανομοιογένειά του είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε εντάσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Οι φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, ο ανταγωνισμός από την ύπαρξη αυτών και η αβεβαιότητα είναι στοιχεία του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην δημιουργία συγκρούσεων στα πλαίσια του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002). Στο παράδειγμα της σχολικής μονάδας, φορέας του εξωτερικού περιβάλλοντος είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, που σύμφωνα με τους Everald & Morris (1999) θέματα επικοινωνίας του σχολείου με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είναι από τις βασικές πηγές συγκρούσεων.

Οι συνέπειες των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου θα μπορούσαν να έχουν θετική χροιά. Ο επανακαθορισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών, η αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας, η ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος (Κάντας, 2009) και η βελτίωση των επιπέδων συνοχής της ομάδας (Robbins, 1998) θα μπορούσαν να είναι κάποια από αυτά.

Οι συνέπειες από την ύπαρξη συχνών συγκρούσεων όμως μπορούν να αποφέρουν αρνητικά αποτελέσματα, τόσο σε επίπεδο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, καθώς δεν επιτυγχάνονται οι αρχικοί στόχοι και διαταράσσεται η ομαλή εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, όσο και σε ψυχικό/συναισθηματικό επίπεδο, δεδομένου ότι αυξάνεται η εχθρότητα, το στρες και οι υποψίες, όπου ο συνδυασμός όλων αυτών έχει επιπτώσεις στη συνολική απόδοση όλων των ομάδων που δραστηριοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Okotoni & Okotoni, 2003).

#### **4.4 Πρόληψη και αποφυγή ενδοσχολικών συγκρούσεων**

Μια πρακτική πρόληψης και αποφυγής των συγκρούσεων είναι η συχνή, τακτική και σαφής επικοινωνία (Κόκκος, 1999). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διεργασία, τις

αρχές και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς επίσης και η επιμόρφωση στη διαχείριση των συγκρούσεων θα συντελούσε κι αυτή με τη σειρά της στην πρόληψη ή την αποφυγή τους και την αποτελεσματική διαχείρισή τους (Γιοβαζολιάς, 2011).

Επιπλέον, μια καλή πρακτική αποτελεί ο ορισμός καταρτισμένου εκπαιδευτικού ή καταρτισμένων εκπαιδευτικών από το σύλλογο των διδασκόντων, ως διαμεσολαβητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013) σε περίπτωση που η σύγκρουση δεν επιλύεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους.

Ο διευθυντής επίσης έχει καθοριστικό ρόλο στη πρόληψη των συγκρούσεων. Μπορεί να αποφύγει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό του οργανισμού ασκώντας επιρροή στους υφισταμένους του με τέτοιο τρόπο που να πείθονται και να παρακινούνται να ενεργήσουν προς μια κατεύθυνση υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων του οργανισμού (Καντάς, 1995).

Γενικά οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν επιθυμούν τις συγκρούσεις. Τείνουν να παρερμηνεύουν τον ρόλο τους και θεωρούν ότι πρέπει να αποφεύγονται ή να σταματάνε όσο το δυνατόν πιο άμεσα και γρήγορα (Msila, 2012). Αν ο διευθυντής αντιληφθεί την ύπαρξη προστριβών μεταξύ του προσωπικού καλό θα είναι να μην την επισημάνει γιατί μπορεί να πυροδοτήσει μια ενδεχόμενη σύγκρουση. Ένας τρόπος επίλυσης αυτής της προβληματικής θα ήταν ο διευθυντής να δώσει έμφαση στη συνεργασία και αφοσίωση των εργαζομένων.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο διευθυντής κατέχει περίοπτη θέση στη πρόληψη των συγκρούσεων. Αν βέβαια δεν μπορέσει να προλάβει μια σύγκρουση θα πρέπει να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ο ιδιαίτερος ρόλος του διευθυντή αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο.

#### **4.5 Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο**

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Callanan & Perri, 2006). Αυτό προφανώς ισχύει και για τον εκπαιδευτικό κλάδο, ιδιαίτερα για τα δημοτικά σχολεία, στα οποία η αποτελεσματική διαχείριση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως αναφέραμε ήδη η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι ζωτικής σημασίας για κάθε οργάνωση και ιδιαίτερα για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που εκτός των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει να αντιμετωπίσει και συγκρούσεις με τους γονείς ακόμα και με τους μαθητές. Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων είναι μια κοινή δραστηριότητα και ο βαθμός αποτελεσματικότητάς του καθορίζει τον τύπο των επιπτώσεων των συγκρούσεων στις σχολικές επιδόσεις (Salti, 2014).

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι ότι τείνουν να εκτιμούνται ως αρνητικό γεγονός, το οποίο θα πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο, γεγονός που δεν επιτρέπει τη θετική αξιοποίησή τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείρισή τους στο μέλλον.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Longaretti & Wilson (2006), η οποία αφορούσε συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν κατανοούν την ανάγκη και κατ' επέκταση δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, με αποτέλεσμα να μη δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων. Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα του Irano (2011), όπου διαπιστώθηκε ότι και οι διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις ως αρνητικό γεγονός. Μάλιστα, όχι μόνο δεν υιοθετούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης, αλλά αντιθέτως εφαρμόζουν τους πλέον ακατάλληλους που επιδεινώνουν το ήδη αρνητικό κλίμα, υιοθετώντας την αποβολή και τη διαθεσιμότητα ως τρόπους πειθαρχίας στη σύγκρουση.

Τέλος, η έρευνα του Somech (2008), διερευνά τη διαχείριση συγκρούσεων σε επίπεδο ομάδας, υποστηρίζοντας ότι οι ομάδες διαχειρίζονται διαφορετικά τις συγκρούσεις από ότι τα άτομα μεμονωμένα. Για άλλη μια φορά διαπιστώνεται ότι και σε επίπεδο ομάδας, η διαχείριση των συγκρούσεων γίνεται με αρνητικό, καταστροφικό τρόπο, που εμποδίζει την περαιτέρω ανάπτυξη της ομάδας και την αύξηση της απόδοσής της.

Έχοντας ως δεδομένο την ανησυχητική αύξηση των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο και την αδυναμία των εκπαιδευτικών, αλλά και του διευθυντή να τις χειριστούν με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, γίνεται σαφές ότι απαιτείται η λήψη μέτρων που θα ανατρέψει αυτό το αρνητικό κλίμα και θα παρέχει τα κατάλληλα εφόδια και δεξιότητες στα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με αποτελεσματικό τρόπο.

Το θέμα είναι ότι όταν η σύγκρουση είναι εσφαλμένως αντιληπτή και δεν είναι αντικείμενο ορθής διαχείρισης, θα ασκήσει αδιανόητη δύναμη, η οποία θα έχει αρνητικές συνέπειες για τους σπουδαστές, το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό, το σύστημα και την κοινωνία εν γένει (Chinyere, 2017).

Όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) προτείνουν τις τεχνικές της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, της χρήσης εξουσίας και της τεχνικής του οργανώνουν.

Κατά τη τεχνική της αποφυγής τα μέλη έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για τον εαυτό τους αλλά και για τους άλλους. Τείνουν να αναβάλλουν την αντιμετώπιση της σύγκρουσης, σε σημείο που δεν δέχονται καν την ύπαρξη της και την αγνοούν. Δε θέλουν να ασχοληθούν με τη σύγκρουση, αδιαφορούν για την επίλυσή της ή νιώθουν ότι δεν έχουν τη δύναμη να επιλύσουν τη σύγκρουση. Για παράδειγμα λόγω ενός συγκρουσιακού επεισοδίου κάποιος εκπαιδευτικός θα ζητήσει να μετατεθεί σε άλλη σχολική μονάδα.

Κατά τη τεχνική του συμβιβασμού τα αντίπαλα μέρη κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις ώστε να επιλύσουν τη σύγκρουση. Οι διαφορές τους συνεχίζουν να υφίσταται και συμβιβάζονται με μια ενδιάμεση λύση. Δυο εκπαιδευτικοί θέλουν να παρουσιάσουν την εκδήλωση του σχολείου, αλλά τελικά τους ανατίθεται η από κοινού παρουσίαση.

Με την τεχνική της αντιπαράθεσης ένα τρίτο πρόσωπο αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και προσπαθεί να φέρει σε επικοινωνία τα αντίπαλα μέρη. Η επιτυχία της τεχνικής εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από την προσωπικότητα του τρίτου προσώπου αλλά και από των αντιπάλων. Συχνό είναι το φαινόμενο δυο εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε σύγκρουση και ο διευθυντής να έχει αναλάβει το ρόλο του μεσάζοντα.

Με τη χρήση εξουσίας ο διευθυντής απαιτεί τη λήξη της σύγκρουσης χωρίς να γίνει διευθέτησή της. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται ιδιαίτερα όταν υπάρχει πίεση χρόνου, μια που είναι γρήγορη, χωρίς όμως να είναι αποτελεσματική, καθώς δεν είναι δημοκρατική και μειώνει το συνεργατικό πνεύμα του σχολείου. Με τη χρήση εξουσίας η σύγκρουση δεν επιλύεται αφήνοντας την πιθανότητα να επανέλθει ακόμα πιο ισχυρή. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θέλουν να αναλάβουν το ίδιο τμήμα και ο διευθυντής δεν μπαίνει σε διαδικασία να ακούσει την επιχειρηματολογία τους, αλλά αναθέτει από μόνος του σε έναν από αυτούς τη διεκδικούμενη τάξη.

Με τη τεχνική του οργανώνουν η σύγκρουση πρέπει να κατακερματιστεί στα αίτια, στις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε, στα συστατικά της μέρη. Στη συνέχεια θα αποφασιστεί ποια στρατηγική είναι κατάλληλη για την καλύτερη αντιμετώπιση της σύγκρουσης.

Η σωστή επιλογή μιας από τις παραπάνω τεχνικές αποτελεί κομβικό σημείο για την αποτελεσματική διευθέτηση μιας κρίσης. Όπως θα δούμε παρακάτω, σημαντικό ρόλο στην διαχείριση των συγκρούσεων έχει και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου εμφανίζονται είτε μεταξύ των διαφορετικών ομάδων (για παράδειγμα γονείς - εκπαιδευτικοί), είτε ενδοομαδικά (για παράδειγμα μεταξύ μαθητών). Κύριοι λόγοι για τη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η έλλειψη ή κακοδιαχείριση των πόρων και τα επικοινωνιακά και οργανωτικά προβλήματα, ενώ αρμόδιος για τη πρόληψη και τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι κυρίως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

## Κεφάλαιο 5: Ο διευθυντής του σχολείου

### 5.1 Ο ρόλος του διευθυντή

Η ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι καθοριστικός για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού ο διευθυντής, σαν όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 (άρθρο 11) είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, επομένως είναι επιφορτισμένος με την απόλυτη ευθύνη της λειτουργίας του.

Για να ανταποκριθεί στον ρόλο του πρέπει να αναδειχθεί σε ένα διευθυντή με ηγετική φυσιογνωμία προικισμένο με πολλαπλά και διαφορετικά προσόντα και ικανότητες. Για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι ταυτόχρονα και καλός διοικητικός υπάλληλος και καλός διευθυντής. Μόνο έτσι θα μπορέσει να διαχειριστεί δημιουργικά και παραγωγικά το παρόν και το μέλλον της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδής, 2004).

Ανάμεσα στα προσόντα του διευθυντή είναι η ικανότητα να μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους, όντας κοινωνικός, θεωρώντας τον εαυτό του συνεργάτη και συμπαραστάτη τους και αφιερώνοντας σημαντικό μέρος του χρόνου του σ' αυτήν την αποστολή (Πασιαρδής, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική του μονάδα καθώς αυτός αποτελεί τη κινητήρια δύναμη και μπορεί να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα, καταρχήν λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση (Ανθοπούλου, 1999).

Σημαντική συμβολή στη δημιουργία ανοιχτού θετικού σχολικού κλίματος μπορεί να αποτελέσει επίσης η επικοινωνία σε τακτικές ώρες που μπορεί να καθιερώσει ο διευθυντής με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου. Μέσα από μια τέτοια μορφή επικοινωνία μπορεί να προσκαλούνται για να παρακολουθούν τις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που συντελεί στη δημιουργία ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Καθώς οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι στόχοι μόνο του διευθυντή, αλλά είναι κοινοί για όλη τη σχολική μονάδα, χρειάζεται να δίνει ο ίδιος τις ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας, να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς και να επιβραβεύει τις προσπάθειες και πρωτοβουλίες με στόχο



την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία όλης της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999).

Άλλη σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και κουλτούρας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η ικανότητα εφαρμογής αλλαγών και καινοτομιών, με στόχο τη δημιουργία ενός οράματος, καθώς και την πορεία της σχολικής μονάδας προς αυτό (Πασιαρδή, 2001). Κάτι τέτοιο είναι δυνατό να επιτευχθεί εάν ο διευθυντής είναι ενημερωμένος για όλες τις τελευταίες εξελίξεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά δρώμενα, να έχει καθιερώσει δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο και να συμμετέχει ενεργά στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ιορδανίδης, 2006).

Επιπλέον χρειάζεται να είναι προικισμένος με την ικανότητα να συνεργάζεται με την ομάδα αυτή και να σχεδιάζει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων (Σαΐτης, 2005), ενεργοποιώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου του. Είναι επίσης απαραίτητο να επιβραβεύει κάθε θετική προσπάθεια και να ενισχύει και να επικροτεί κάθε ανάληψη πρωτοβουλίας που θα οδηγήσει στην αφύπνιση και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτηρίου (Ανθοπούλου, 1999)

Οι Earl & Fullan (2003) αναφέρουν ότι οι ηγέτες των σχολείων αντιμετωπίζουν το δύσκολο έργο της πρόβλεψης του μέλλοντος και της συνειδητής προσαρμογής στις πρακτικές τους, προκειμένου να συμβαδίζουν και να ανταποκρίνονται στο περιβάλλον. Η οργάνωση μιας σχολικής μονάδας και η λειτουργία της στο μέγιστο των ικανοτήτων της, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την προσωπικότητα του επικεφαλής της και την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας από αυτόν.

Αυτό μπορεί να το πετύχει εμπνέοντας και να πείθοντας τους συναδέλφους-υφισταμένους του για εθελοντική πρόθυμη συνεργασία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005), ακούγοντας προσεκτικά τα παράπονα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και προσπαθώντας να τα επιλύει με δίκαιο τρόπο, ώστε να μην παρεμποδίζεται η συνεργασία (Σαΐτης, 2002) και φροντίζοντας για την εγκαθίδρυση κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο (Saiti, 2015).

Οι διευθυντές του σχολείου μπορούν να ωθήσουν με τον δικό τους τρόπο στην ομαδική προσέγγιση και να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, αλλάζοντας την οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας, προσανατολίζοντας το ομαδικό πνεύμα και διατηρώντας τη σχετική αυτονομία των συναδέλφων και της σχολικής μονάδας (Παρασκευόπουλος, 2008).

## 5.2 Ο ρόλος του διευθυντή σε σχέση με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις

Ο ρόλος του διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων κρίνεται υψίστης σημασίας. Ο διευθυντής δεν είναι μόνο εκείνος που θα κριθεί να διαχειριστεί μια σύγκρουση, αλλά μπορεί να πάρει μέρος σε αυτή. Ο Σαΐτης (2002) αναφέρει τρεις τρόπους ανάμειξης του διευθυντή σε μια σύγκρουση.

Ένας διευθυντής μπορεί να είναι υποκινητής της σύγκρουσης. Σε αυτή τη περίπτωση ο ίδιος είναι που θα ξεκινήσει μια σύγκρουση, είτε στην προσπάθεια να επέλθει μια αλλαγή στο σχολείο, είτε από προσωπικές αδυναμίες του, όπως η αυταρχικότητα, η έλλειψη δημοκρατικότητας και δικαιοσύνης και οι λανθασμένες μέθοδοι διοίκησης.

Μπορεί επίσης να είναι εναγόμενος της σύγκρουσης. Αυτό γίνεται σε περίπτωση που παρουσιάζονται παράπονα, κριτική ή εξέγερση εναντίον του. Για βοήθεια και υποστήριξη πιθανόν να απευθυνθεί σε ανωτέρους του.

Τέλος, ο διευθυντής μπορεί να έχει τον ρόλο του μεσολαβητή μιας σύγκρουσης. Τον ρόλο αυτό είναι που αναλαμβάνει και πιο συχνά ώστε να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολείο. Ακόμη, υπάρχουν περιπτώσεις που ο ίδιος θα πάρει τη καθοριστική απόφαση για την επίλυση της σύγκρουσης ή θα βοηθήσει ώστε να μετριάσει τις αρνητικές συνέπειες αυτής.

Ο Rahim (2001) αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματική η διαχείριση των συγκρούσεων, ο διευθυντής θα πρέπει να αποφεύγει την κλιμάκωση της σύγκρουσης, να μειώνει την συναισθηματική σύγκρουση, να επιλύει το πραγματικό πρόβλημα που οδήγησε σε σύγκρουση, να επιλέγει την κατάλληλη στρατηγική ώστε να αναπτύσσεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, κατανόηση, σεβασμός και συνεργατικότητα και να ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Εκτός όμως από τη διαχείριση των συγκρούσεων ή και για να μειώσει τα αίτια δημιουργίας τους ένας διευθυντής θα πρέπει να έχει αυξημένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Η κατανομή αρμοδιοτήτων θα πρέπει να στηριχθεί στα επιμέρους προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Θα πρέπει να ενισχύει την διάθεση για καινοτομία και πρωτοβουλία δίνοντας ηθικές αμοιβές, αναγνωρίζοντας το έργο και τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού ή και επιβραβεύοντας τον. Επιπλέον, θα πρέπει να καλλιεργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα συχνό παράδειγμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κανονίζουν κοινωνικές εξόδους μετά από κάποια σχολική εκδήλωση ή αργία. Τέλος, θα πρέπει να προωθεί τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση ιδιαίτερα σε θέματα

διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων έτσι ώστε να περιορίσει τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων (Πασιαρδής, 2012).

Για να γίνουν τα παραπάνω είναι απαραίτητο να υπάρχει ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ώστε να δημιουργείται ένα θετικό, ανοιχτό κλίμα στο σχολείο, γεγονός που θα μπορέσει να προλάβει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές ανταλλαγές απόψεων και θέσεων (Hoy & Miskel , 2003).

Η επικοινωνία αυτή μπορεί να ενισχυθεί και μέσα από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά τις οποίες συζητούνται συγκεκριμένα θέματα και προτείνονται λύσεις με στόχο τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11).

Επομένως ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση αλλά και στην πρόληψη των συγκρούσεων είναι καθοριστικός.

## Κεφάλαιο 6: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 6.1 Έρευνες στον διεθνή χώρο

Η Catana (2016) μελέτησε τις αιτίες και τα αποτελέσματα των συγκρούσεων σε σχολεία αστικών και επαρχιακών περιοχών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κύριες αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι: διαφορετικές πληροφορίες και προηγούμενες εμπειρίες που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο ζήτημα, διαφορετική αντίληψη για το ίδιο πρόβλημα, διαφορετικά κίνητρα, συμφέροντα και προσωπικοί στόχοι και η κατανομή καθηκόντων. Άλλες σημαντικές αιτίες συγκρούσεων ήταν: η άδικη κατανομή των σχολικών πόρων, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, η υποκειμενική εκτίμηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, οι παραβιάσεις των εσωτερικών κανόνων και κανονισμών, η κακή επικοινωνία με την έννοια της έλλειψης διαφάνειας και σαφήνειας.

Σε επίπεδο σχολείου οι κύριες συνέπειες των συγκρούσεων ήταν η επιδείνωση του σχολικού κλίματος και η δυσκολότερη εσωτερική επικοινωνία, με αρνητικό αντίκτυπο στην μάθηση των μαθητών. Σε ατομικό επίπεδο, οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά την προσωπική εικόνα των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την απομόνωσή τους, τους αποθαρρύνουν στο έργο τους και μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά θέματα. Τέλος, παρατηρήθηκε νευρική κατάσταση και μια εχθρική ατμόσφαιρα στην αίθουσα διδασκόντων.

Στην έρευνα των CornillePestle, & Vanwy (1999) σχετικά με την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης σε σχέση με την ομάδα των επιχειρηματικών στελεχών. Διαφορές δε βρέθηκαν ανάμεσα στα αστικά σχολεία και αυτά της περιφέρειας. Αλλά οι εκπαιδευτικοί των αστικών σχολείων είχαν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιούν κυρίως αυτάρχη διαχείριση με τους γονείς των μαθητών τους παρά με τους συναδέλφους τους.

Στην έρευνα του Jubran (2016) σχετικά με τις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της Ιορδανίας βρέθηκε μέτρια ύπαρξη συγκρουσιακών επεισοδίων. Η κατάταξη από τις πιο κοινές σε λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία ήταν η στρατηγική της συνεργασίας, η συμφιλίωση, η ευγένεια και η αποφυγή. Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπήρξε μια στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών προβλημάτων που

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με την ύπαρξη αρνητικής σχέσης με τη σχολική διοίκηση ή με άλλους εκπαιδευτικούς και με τις στρατηγικές της συμφιλίωσης και της συνεργασίας.

Η έρευνα των Henkin, et al. (2000) αφορούσε τη μελέτη των συγκρούσεων σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους. Από τις τέσσερις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που μελετήθηκαν, τρεις (η διαιτησία, ο διάλογος και η αποτελεσματική επικοινωνία) σχετίστηκαν με την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Από αυτές, η αποτελεσματική επικοινωνία είχε την υψηλότερη συσχέτιση.

Η Somech (2008) μελέτησε τη διαχείριση των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της στρατηγικής της ενσωμάτωσης και την ομαδική απόδοση και μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κυριαρχίας και της ομαδικής απόδοσης. Επιπλέον, φάνηκε ότι η στρατηγική διαχείρισης που θα επιλέξει μια ομάδα έχει σχέση με την αλληλεξάρτηση των στόχων της και την απόδοση της ομάδας.

Στην έρευνα των Polat & Arif Metin (2012) μελετήθηκε η σχέση μεταξύ των επιπέδων διαπολιτισμικής ικανότητας (intercultural competence) και της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία. Διαπίστωσαν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται με στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας συνδέθηκαν με στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, όπως της συνεργασίας, του συμβιβασμού, της επιβολής, της αποφυγής και της υιοθέτησης.

Ο Balay (2006) μελέτησε τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι διαχειριστές/ διευθυντές (administrators) και οι εκπαιδευτικοί. Τρεις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων (ανταγωνισμός, αποφυγή και συμβιβασμός) εξετάστηκαν από πλευράς καθηκόντων και τύπου σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαχειριστές είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Οι Blackburn, et al. (2006) επικεντρώθηκαν στο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολείων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα σχολεία εμφανίζουν χαμηλότερα σκορ στην μεταβλητή της επαγγελματικής ανάπτυξης όταν οι διευθυντές τους χρησιμοποιούν κυρίως στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Ενώ αντίθετα, όταν οι διευθυντές χρησιμοποιούν περισσότερο παρακινητικά στυλ διαχείρισης τότε αυξάνεται και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το φύλο των διευθυντών, οι άντρες χρησιμοποιούν συχνότερα πιο κυρίαρχα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ οι γυναίκες

διευθύντριες προτιμούν το στυλ της ενσωμάτωσης με τα σχολεία τους να υπερέχουν στις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Η πρόσφατη έρευνα των Shweihat & Amayreh (2019) επικεντρώθηκε στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολείων. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν τις ακόλουθες στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων (κατά φθίνουσα σειρά): Συνεργασία, κοινωνική λεπτότητα, παραμέληση συγκρούσεων (αποφυγή), εξουσία και διαβουλεύσεις με εκπαιδευτικούς ή με ανωτέρους τους. Η χρήση της εξουσίας τείνει να χρησιμοποιείται συχνότερα από τους άντρες διευθυντές. Επιπλέον, η εμπειρία του διευθυντή επηρέασε τη χρήση των στρατηγικών, με διευθυντές με περισσότερα από 10 χρόνια εμπειρίας να επιλέγουν τη συνεργασία, την αποφυγή, την εξουσία και την συμβουλή των ανωτέρων.

## 6.2 Έρευνες στην Ελλάδα

Η Salti (2014) μελέτησε τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας καθώς και τον ιδιαίτερο ρόλο του διευθυντή. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις στο σχολείο, οι οποίες αποδόθηκαν κυρίως σε διαπροσωπικούς και οργανωτικούς λόγους. Οι σχολικές συγκρούσεις βρέθηκε ότι έχουν αρνητικές συνέπειες στο σχολικό κλίμα, και ως εκ τούτου μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη διαδικασία μάθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να προκύψουν συγκρούσεις σε αστικά σχολεία από ό, τι σε άλλες περιοχές. Ιδιαίτερα, καθώς αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου, είναι πιθανότερο να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Βασικοί παράγοντες για την καλλιέργεια μιας εποικοδομητικής στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η συνεργασία και η συνοχή, ενισχύοντας παράλληλα και την σχολική απόδοση. Η αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων βρέθηκε ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το στυλ διαχείρισης των διευθυντών των σχολείων. Τέλος, προκειμένου ένας διευθυντής να αντιμετωπίσει επιτυχώς κάθε είδους σύγκρουση, δεν πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων αλλά και τις συνέπειές τους έτσι ώστε να επιλέξει το πιο κατάλληλο στυλ για το χειρισμό συγκρούσεων.

Η έρευνα της Μαυρίδου (2017) εξέτασε το φαινόμενο των συγκρούσεων εντός του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις, η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, η σύγχυση ρόλων και η επικάλυψη αρμοδιοτήτων, το κακό σχολικό κλίμα, η έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, καθώς και το στυλ ηγεσίας, αποτελούν παράγοντες

που οδηγούν σε συγκρούσεις. Επιπλέον βρέθηκε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες στη σχολική μονάδα.

Από την έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) σχετικά με τη διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας προκύπτει ότι η σειρά προτίμησης των χρησιμοποιούμενων βασικών τεχνικών είναι: (α) της Συνεργασίας, (β) της Εξομάλυνσης ή Παραχώρησης, (γ) του Συμβιβασμού, (δ) της χρήσης της Εξουσίας και (ε) της Αποφυγής. Σε ότι αφορά στο φύλο του διαχειριστή των συγκρούσεων και στην τεχνική που χρησιμοποιείται από αυτόν, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν ιδιαίτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Η εμπειρία των διαχειριστών και η προϋπηρεσία σε ανώτερη ιεραρχικά θέση αποδείχτηκε ως σημαντικός παράγοντας ο οποίος συμβάλει στην επιλογή της μεθόδου αντιμετώπισης των συγκρούσεων, καθώς οι διαχειριστές που διέθεταν εμπειρία σχετική με τη διαχείριση των συγκρούσεων έδωσαν έμφαση στους στόχους του οργανισμού και όχι στους στόχους του ατόμου ή της ομάδας κατά την επίλυσή τους. Ο διευθυντής αναδεικνύεται σε κύριο παράγοντα διαχείρισης των συγκρούσεων, επιδιώκει τη μερική συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών, αλλά όχι τη συλλογική δράση. Σχετικά με την τεχνική της διαιτησίας και της διαμεσολάβησης που πολλές προσεγγίσεις υιοθετούν, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται δευτερευόντως στα ελληνικά σχολεία.

Σύμφωνα με την έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2014), η πρόληψη χρησιμοποιείται ως μέτρο αποφυγής των συγκρούσεων, καθώς και η εξασφάλιση καλών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Ως πλέον συχνή στρατηγική, για την επίλυση των συγκρούσεων εφαρμόζεται η συνεργασία. Οι συγκρούσεις φάνηκε να εκδηλώνονται, στην πλειοψηφία τους, μεταξύ των μαθητών. Για τη διαχείριση συμβάντων σύγκρουσης οι σχολικές μονάδες εμπλέκουν το σχολικό σύμβουλο ως διαμεσολαβητή. Τέλος, οι ερωτώμενοι της έρευνας θεωρούν ότι οι συγκρούσεις έχουν θετικές και αρνητικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα, και προτείνουν τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους.

Η έρευνα των Παπαγεωργάκη & Σισμανίδου (2016) καταλήγει ότι ο διευθυντής-ηγέτης είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για τη δημιουργία του κατάλληλου θετικού κλίματος στο σχολείο. Μέσα σε πλαίσιο ασφάλειας, συνεργασίας, αναγνώρισης και συλλογικότητας μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου αλλά και το σύνολο των αναγκών των εκπαιδευτικών μπορεί να ικανοποιηθεί. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να καταρτιστεί και να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις διαμεσολαβητικά, δίκαια, αμερόληπτα αλλά και ουσιαστικά, μετατρέποντας τη σύγκρουση σε εποικοδομητικό

παράγοντα για τη σχολική ζωή. Κάθε σύγκρουση που δεν επιλύεται και σοβεί αποτελεί εν δυνάμει κίνδυνο για τους στόχους του σχολείου.

Η έρευνα των Καραγιάννη & Ρουσσάκη (2015) καταλήγει ότι οι λόγοι για τους οποίους δημιουργούνται συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου είναι ίδιες όπως σε κάθε άλλο οργανισμό. Βασικές αιτίες των συγκρούσεων θεωρούνται η αλληλεξάρτηση, η έλλειψη πόρων, οι στόχοι, η αβεβαιότητα, οι διαδικασίες και οι ρόλοι, η ανισότητα, η επικοινωνία, ο λειτουργικός προσανατολισμός, η ηγεσία, το σύστημα αξιολόγησης και η προσωπικότητα (Κάντας, 2009).

Οι Τέκος & Ιορδανίδης (2015) διερεύνησαν το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές, αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων με τα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι διευθυντές των σχολείων είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης και στη συνέχεια τρόπους αποφυγής και επιβολής. Συγκρίνοντας τους τρόπους που προτιμούν να υιοθετούν για την επίλυση διενέξεων οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι πρώτοι σημειώνουν μικρότερη επίδοση στις προτιμήσεις στα στυλ της αποφυγής και επιβολής σε σχέση με τους μη κατέχοντες κάποια διευθυντική θέση. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί είναι πιο βέβαιοι για τις πιθανές συμπεριφορές τους σε προβλήματα επίλυσης συγκρούσεων, χωρίς όμως να έχουν δοκιμαστεί στην πράξη. Όσον αφορά το φύλο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να προτιμούν περισσότερο από τους άντρες το στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο απόλυτες όσον αφορά τις προτιμήσεις τους, αντίθετα με τους άντρες που ήταν πιο επιφυλακτικοί. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι το στυλ της αποφυγής χρησιμοποιείται λιγότερο στις μεγάλες σχολικές μονάδες καθότι είναι πιθανό σε μια μικρή σχολική μονάδα να αναβληθεί, να δοθεί μια προσωρινή λύση, αλλά σε μια μεγάλη θα πρέπει να υπάρξει πιο άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος που ανακύπτει, ώστε να αποτραπεί επέκτασή του. Όσον αφορά τη σχέση του προτιμητέου στυλ διαχείρισης από τους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των γυμνασίων προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο το στυλ της επιβολής από διευθυντές δημοτικών και λυκείων, ενώ το στυλ του συμβιβασμού χρησιμοποιείται περισσότερο από διευθυντές λυκείων.

Στην έρευνα των Δεληλίγκα, και συν. (2015) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, σε υψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τις γυναίκες, εντοπίζουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ηγετών, στον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Η



συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων κατά τη λήψη αποφάσεων συσχετίστηκε με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και πρωτότυπων ιδεών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και με την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η κατανόηση προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας συσχετίζεται αρχικά με τον αποτελεσματικό τρόπο άσκησης ηγεσίας, έπειτα με την προώθηση συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ταυτόχρονα με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δημιουργικών ιδεών.

Η Κούρου (2017) μελέτησε την γονεϊκή εμπλοκή και την διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα βασικά ζητήματα που οδηγούν σε κρίσεις τις σχέσεις σχολείου-γονέων είναι οι ενδομαθητικές συγκρούσεις, τα παράπονα για το έργο ορισμένων εκπαιδευτικών καθώς και τα ζητήματα βαθμολογίας. Η ευθύνη για τις κρίσεις αυτές αποδίδεται κατά κύριο λόγο στην πλευρά των γονέων οι οποίοι δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα, ή σε πολλές περιπτώσεις περιγράφονται ως προβληματικά άτομα. Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών έχει επιδεινώσει τη σχέση του σχολείου με τους γονείς. Όλοι οι διευθυντές επιλέγουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με βασική στρατηγική τον διάλογο και την επικοινωνία με τους γονείς. Ωστόσο οι περισσότεροι δηλώνουν ότι προσαρμόζουν τη στρατηγική τους ανάλογα πρωτίστως με τον γονέα και δευτερευόντως με το θέμα της σύγκρουσης. Το πρόβλημα θεωρούν ότι έχει διευθετηθεί όταν δεν εμφανίζεται ξανά και ο γονιός δείχνει με τη στάση του ότι έχει ανακτήσει την εμπιστοσύνη του στο σχολείο. Ωστόσο εάν η σύγκρουση επιμένει οι μισοί περίπου διευθυντές καταφεύγουν για βοήθεια σε κάποια υπερκείμενη αρχή. Επίσης οι περισσότεροι δεν εμπλέκουν το σύλλογο γονέων αλλά αντίθετα εμπλέκουν τον σύλλογο διδασκόντων στη διαχείριση των συγκρούσεων με τους γονείς. Τέλος η πλειονότητα των διευθυντών στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία της παρά στην πρόσβαση σε εξειδικευμένα σώματα γνώσης για την αντιμετώπιση των σχετικών ζητημάτων.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες οφείλονται κυρίως στην κακή επικοινωνία, στην επικάλυψη των ρόλων και στους περιορισμένους πόρους. Για τη διαχείριση των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν διάφορες στρατηγικές, αλλά κυρίως εμπλέκουν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να δράσει ως διαμεσολαβητής. Αν οι συγκρούσεις δεν αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στο κλίμα του σχολείου, και ως εκ τούτου μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη διαδικασία μάθησης.

## ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Ιδιαίτερα να μελετηθούν η συχνότητά τους καθώς και αν παρατηρούνται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα να προσδιοριστούν οι αιτίες και οι συνέπειες των συγκρούσεων. Ιδιαίτερη διερεύνηση θα γίνει στον ρόλο και τη συμβολή του διευθυντή στην αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Είναι υπαρκτό το φαινόμενο των ενδοσχολικών συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας;
2. Ποιες είναι οι αιτίες για τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας;
3. Ποιες είναι οι συνέπειες των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Αιτωλοακαρνανίας;
4. Πώς θα αντιμετωπιστούν οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στον νομό Αιτωλοακαρνανίας;

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτέλεσε ερευνητικό εργαλείο στην διπλωματική εργασία του κ. Καράγιωργα Παναγιώτη το 2018, σε μια αντίστοιχη έρευνα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία της Πάτρας και χρησιμοποιείται με την άδειά του. Το ίδιο ερωτηματολόγιο επίσης, είχε χρησιμοποιήσει στην διπλωματική της εργασία η κα. Βολονάκη Μαρία το 2015, σε μια αντίστοιχη έρευνα στο νομό Αττικής. Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ανοιχτού. Το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε σε έλεγχο αξιοπιστίας alpha του Cronbach, η οποία αξιολογεί την εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου (Howitt @ Crammer, 2006) και βρέθηκε 0.936. Επομένως η αξιοπιστία του θεωρείται υψηλή.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά και ακολούθησε η εξαγωγή των απαντήσεων σε βάση δεδομένων του excel. Ανταποκρίθηκαν 104 εκπαιδευτικοί. Υπήρξε τυχαία ποσοτική δειγματοληψία ώστε να συγκροτηθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, με σκοπό τη γενίκευση των ευρημάτων από το δείγμα στον πληθυσμό. Μετά την επεξεργασία, τον έλεγχο και την κωδικοποίηση των δεδομένων, έγινε μεταφορά τους σε κατάλληλα διαμορφωμένη βάση του στατιστικού λογισμικού SPSS18. Η κάθε γραμμή της βάσης

περιλαμβάνει τις απαντήσεις ενός εκπαιδευτικού σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ κάθε στήλη περιλαμβάνει το σύνολο των απαντήσεων όλων των εκπαιδευτικών σε μια ερώτηση.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε δημογραφικά χαρακτηριστικά και ερωτήσεις που αποτελούν κατηγορικές μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, αιτίες συγκρούσεων κλπ.) αλλά και ιεραρχικές μεταβλητές (ερωτήσεις κλίμακας Likert που αφορούσαν τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών) και για τα διαφορετικά είδη μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά στατιστικά εργαλεία ανάλυσης.

Για τις κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά εργαλεία των πινάκων συχνοτήτων – ποσοστών, των ραβδογραμμάτων ποσοστών και των διαγραμμάτων πίτας.

Για τις ιεραρχικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά εργαλεία των πινάκων ποσοστών, των μέσων όρων και των ραβδογραμμάτων ποσοστών και μέσων όρων.

Ως εργαλεία επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν το παραμετρικό t-test και το μη-παραμετρικό Mann-Whitney test προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους δυο διαφορετικών δημογραφικών ομάδων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis test προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους  $\geq 3$  διαφορετικών δημογραφικών ομάδων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλα τα τεστ ήταν  $\alpha=0,05$ .

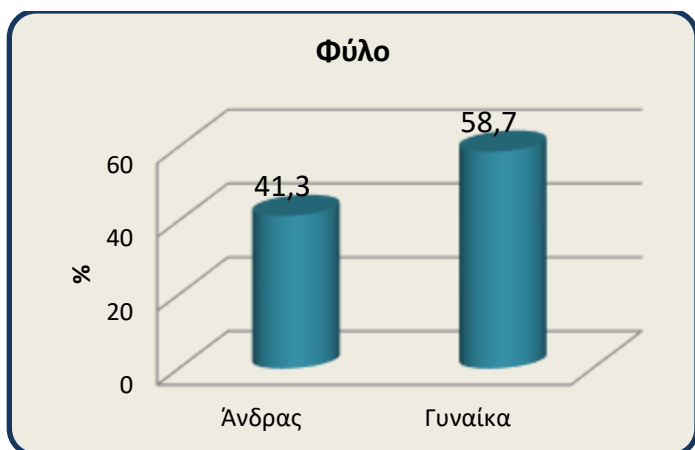
## Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα της έρευνας

### 8.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

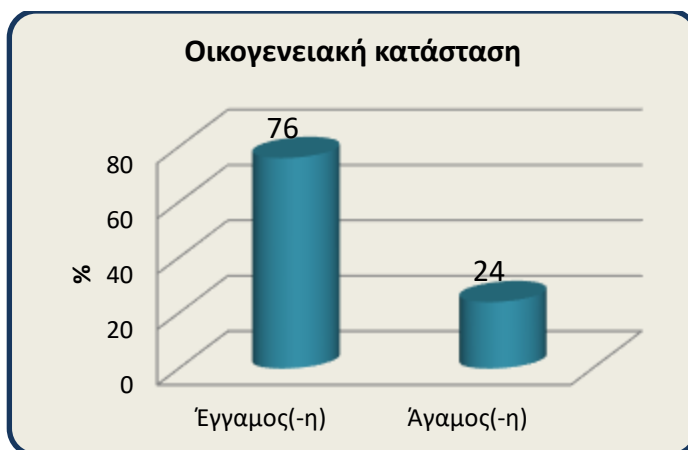
Ακολουθούν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τη σύνθεση του δείγματος. Αυτά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται στη συνέχεια στα αναφερόμενα στατιστικά τεστ.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=104)

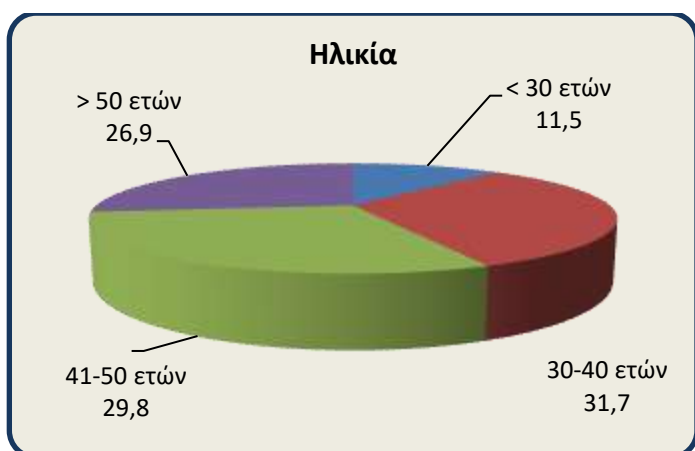
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Φύλο	<i>Ανδρας</i>	43	41,3
	<i>Γυναίκα</i>	61	58,7
Οικογενειακή κατάσταση	<i>Έγγαμος(-η)</i>	79	76,0
	<i>Άγαμος(-η)</i>	25	24,0
Ηλικία	<i>&lt; 30 ετών</i>	12	11,5
	<i>30-40 ετών</i>	33	31,7
	<i>41-50 ετών</i>	31	29,8
	<i>&gt; 50 ετών</i>	28	26,9
Τίτλοι σπουδών: (εκτός του βασικού πτυχίου)	<i>Ναι</i>	75	72,1
	<i>Όχι</i>	29	27,9
Χρόνια υπηρεσίας	<i>1-5 έτη</i>	18	17,3
	<i>6-10 έτη</i>	18	17,3
	<i>11-20 έτη</i>	38	36,5
	<i>21-30 έτη</i>	23	22,1
	<i>&gt; 30 έτη</i>	7	6,7
Σχέση εργασίας	<i>Μόνιμος</i>	79	76,0
	<i>Αναπληρωτής</i>	25	24,0
Ειδικότητα	<i>Δάσκαλος/α</i>	68	65,4
	<i>Ειδικότητες</i>	36	34,6
Θέση ευθύνης	<i>Διευθοντή</i>	20	19,2
	<i>Υποδιευθοντή</i>	9	8,7
	<i>Χωρίς θέση ευθύνης</i>	75	72,1
Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο	<i>Ναι</i>	88	84,6
	<i>Όχι</i>	16	15,4



Γράφημα 1: Φύλο



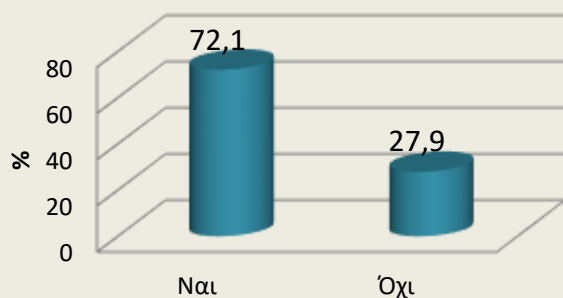
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση



Γράφημα 3: Ηλικία

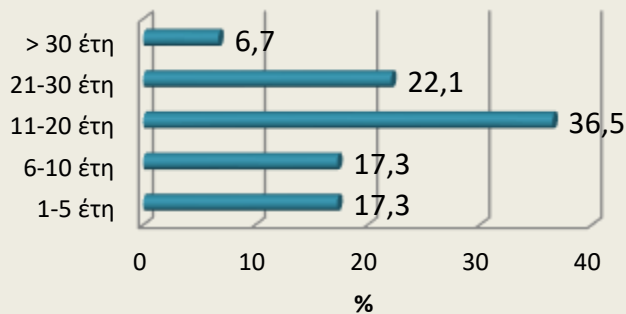
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι γυναίκες σε ποσοστό 58,7%, αλλά και η συμμετοχή των ανδρών είναι πολύ μεγάλη (41,3%). Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, το μεγαλύτερο τμήμα των ερωτηθέντων είναι παντρεμένοι (76,0%) και η ηλικιακή κατανομή τους είναι ισορροπημένη, περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς όλων των ηλικιών.

#### Τίτλοι σπουδών, εκτός του βασικού πτυχίου



Γράφημα 4: Τίτλοι σπουδών, εκτός του βασικού πτυχίου

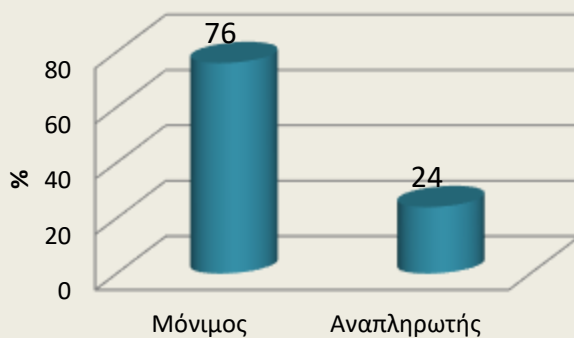
#### Χρόνια υπηρεσίας



Γράφημα 5: Χρόνια υπηρεσίας

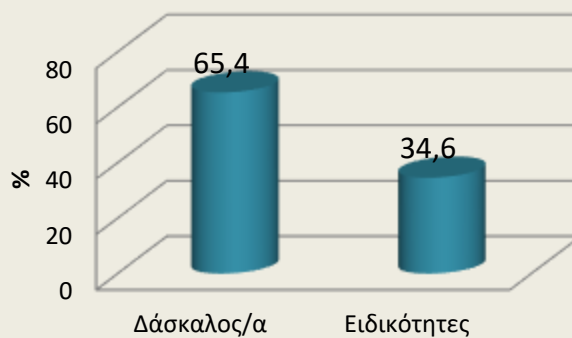
Η πλειονότητα των ερωτηθέντων διαθέτουν κάποιο τίτλο σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου σε ποσοστό 72,1% και οι περισσότεροι έχουν διανύσει 11-20 έτη υπηρεσίας (36,5%). Πάντως, στο δείγμα περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ποικίλα έτη υπηρεσίας από όλο το διαθέσιμο εύρος.

#### Σχέση εργασίας



Γράφημα 6: Σχέση εργασίας

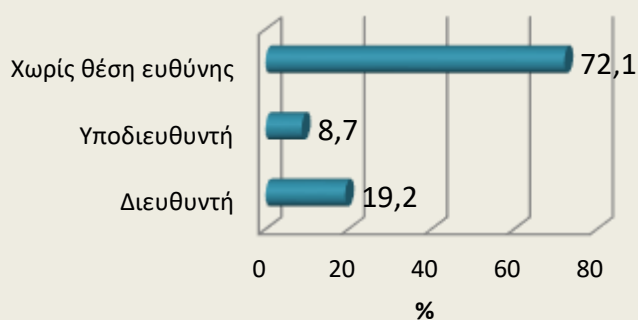
#### Ειδικότητα



Γράφημα 7: Ειδικότητα

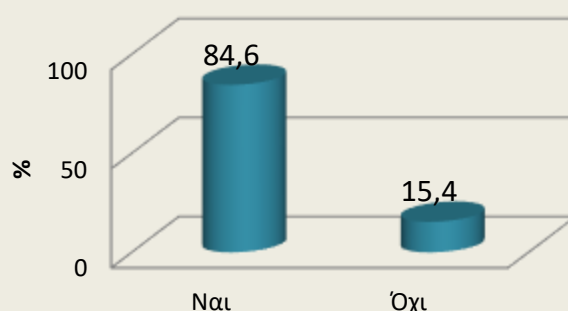
Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (76,0%), αλλά συμμετέχουν και αρκετοί αναπληρωτές (24,0%). Παρομοίως, η πλειονότητα του δείγματος είναι δάσκαλοι/ες (65,4%) αλλά συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων σε ποσοστό 34,6%.

### Θέση ευθύνης



Γράφημα 8: Θέση ευθύνης

### Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο



Γράφημα 9: Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο

Τέλος, περιλαμβάνονται στο δείγμα κυρίως εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης (72,1%), διευθυντές (19,2%) και υποδιευθυντές (8,7%). Από τους 20 διευθυντές οι 15 (75%) είναι άντρες και οι 5 (25%) είναι γυναίκες. Στη μεγάλη πλειονότητά τους, οι ερωτώμενοι, καλύπτουν το υποχρεωτικό τους ωράριο στο ίδιο σχολείο (84,6%).

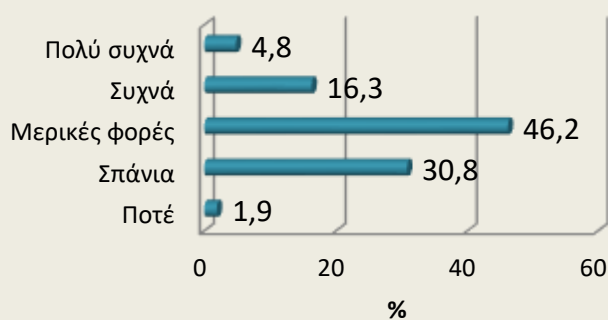
## 8.2 Στοιχεία συγκρούσεων στα σχολεία

Τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να εκφράσουν τη συχνότητα με την οποία πιστεύουν ότι παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του σχολείου τους, σε μια κλίμακα από το 1 (ποτέ) έως το 5 (πολύ συχνά), αλλά και να διατυπώσουν τις αιτίες αυτών των συγκρούσεων.

Πίνακας 2: Συχνότητα συγκρούσεων

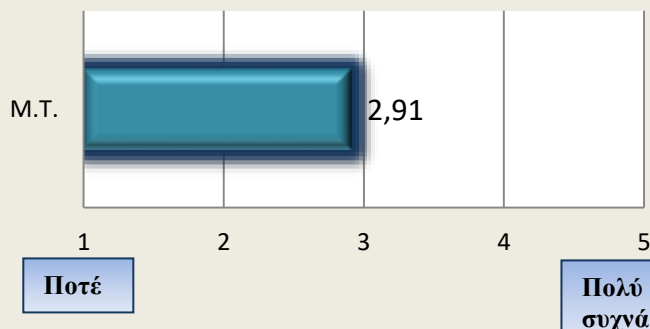
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	Μ.Τ.	
	<i>Ποτέ</i>	2	1,9	
<b>Με ποια συχνότητα παρατηρούνται εντάσεις, τριβές μεταξύ εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του σχολείου σας</b>	<i>Σπάνια</i>	32	30,8	
	<i>Μερικές φορές</i>	48	46,2	2,91
	<i>Συχνά</i>	17	16,3	
	<i>Πολύ συχνά</i>	5	4,8	

### Συχνότητα συγκρούσεων



Γράφημα 10: Συχνότητα συγκρούσεων

### Συχνότητα συγκρούσεων (Μ.Τ.)



Γράφημα 11: Συχνότητα συγκρούσεων (Μ.Τ.)

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβαίνουν κατά φθίνουσα σειρά μερικές φορές (46,2%), σπάνια (30,8%), συχνά (16,3%), πολύ συχνά (4,8%) και ποτέ (1,9%). Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μόνο ως προς την ηλικία.

Πίνακας 3: Συχνότητα συγκρούσεων και Ηλικία

	Ηλικία				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	< 30 ετών (N=12)	30-40 ετών (N=33)	41-50 ετών (N=31)	> 50 ετών (N=28)	
	Μ.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Τ.	P
Με ποια συχνότητα παρατηρούνται εντάσεις, τριβές μεταξύ εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του σχολείου σας;	2,50	3,15	2,81	2,93	0,05*

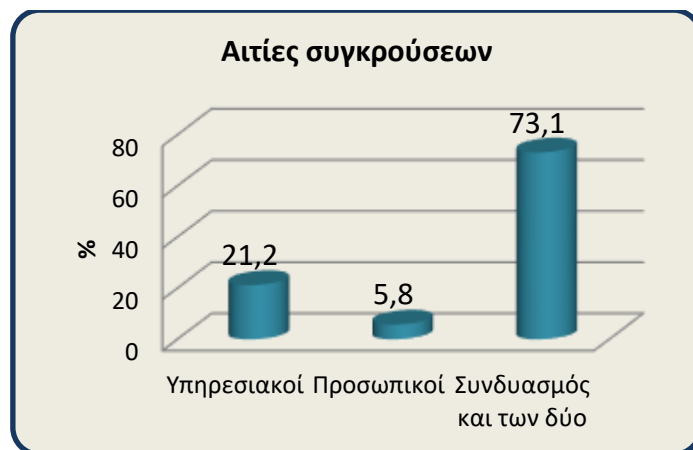
<sup>1</sup>Kruskal-WallisTest για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες με ηλικία <30 ετών (σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες) πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβαίνουν με στατιστικά σημαντικά μικρότερη συχνότητα (p=0.05).

Πίνακας 4: Αιτίες συγκρούσεων

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Υπηρεσιακοί	22	21,2
Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;	6	5,8
Προσωπικοί		
Συνδυασμός και των δύο	76	73,1





Γράφημα 12: Αιτίες συγκρούσεων

Όσον αφορά τις αιτίες των συγκρούσεων, οι περισσότεροι ερωτώμενοι (73,1%) πιστεύουν ότι είναι συνδυασμός υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Το 21,2% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι οι αιτίες είναι αποκλειστικά υπηρεσιακοί λόγοι και μόνο το 5,8% αναφέρει ως αιτίες των συγκρούσεων προσωπικούς λόγους.

### 8.3 Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων

Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον;

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.
Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης	15,3	17,3	25,5	27,6	14,3	3,08
Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων	9,2	27,6	25,5	29,6	8,2	3,00
Ανάθεση εξωδιδακτικού έργου και αρμοδιοτήτων	11,2	25,5	30,6	23,5	9,2	2,94
Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	20,4	17,3	24,5	26,5	11,2	2,91
Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	15,3	26,5	26,5	16,3	15,3	2,90
Κατανομή τάξεων/τμημάτων	12,2	33,7	27,6	20,4	6,1	2,74
Δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση	19,4	26,5	26,5	21,4	6,1	2,68
Ανάθεση εφημεριών	16,3	30,6	26,5	22,4	4,1	2,67
Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου	34,7	24,5	15,3	19,4	6,1	2,38
Κατανομή μαθημάτων	28,6	33,7	20,4	12,2	5,1	2,32
Χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ	35,7	38,8	19,4	4,1	2,0	1,98

Οι υπηρεσιακοί λόγοι που προκαλούν τις περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι τα «Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης» (Μ.Τ.=3,08), η «Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων» (Μ.Τ.=3,00) και η «Ανάθεση εξωδιδακτικού έργου και

αρμοδιοτήτων» (Μ.Τ.=2,94). Ακολουθούν η «Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου» (Μ.Τ.= 2,91), η «Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού» (Μ.Τ.= 2,90), η «Κατανομή τάξεων/τμημάτων» (Μ.Τ.= 2,76) και τα «Δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση» (Μ.Τ.= 2,68). Η «Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου» (Μ.Τ.= 2,38), η «Κατανομή μαθημάτων» (Μ.Τ.=2,32) και η «Χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ» (Μ.Τ.=1,98) προκαλούν συγκρούσεις σε μικρότερο βαθμό.

Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, την ειδικότητα και το ωράριο εργασίας.

Πίνακας 6: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και Ηλικία

	Ηλικία				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	< 30 ετών (N=11)	30-40 ετών (N=32)	41-50 ετών (N=28)	> 50 ετών (N=27)	
	Μ.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Τ.	
Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου	1,18	2,66	2,54	2,37	P 0,007**

<sup>1</sup>Kruskal-WallisTest για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες με ηλικία <30 ετών (σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικίες) πιστεύουν ότι η «Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου» δεν αποτελεί αιτία συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.01$ .

Πίνακας 7: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

	Τίτλοι σπουδών: (εκτός του βασικού πτυχίου)				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ναι (N=69)		Όχι (N=29)		
	Μ.Τ.	T.A.	Μ.Τ.	T.A.	
Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	2,74	1,336	3,31	1,168	P 0,041*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες χωρίς τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου (σε σχέση με αυτούς που έχουν) πιστεύουν ότι η «Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου» αποτελεί αιτία συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 8: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και Ειδικότητα

	Ειδικότητα				
	Δάσκαλος/α		Ειδικότητες		Σημαντικότητα
	(N=62)		(N=36)		Διαφοράς <sup>1</sup>
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης	3,29	1,233	2,72	1,301	0,034*
Δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση	2,90	1,112	2,31	1,238	0,016*

<sup>1</sup>T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι/ες (σε σχέση με αυτούς των ειδικοτήτων) πιστεύουν ότι τα «Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης» και τα «Δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση» αποτελεί αιτία συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 9: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και ωράριο εργασίας

	Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο				
	Ναι		Όχι		Σημαντικότητα
	(N=83)		(N=15)		Διαφοράς <sup>1</sup>
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων	3,13	1,079	2,27	1,163	0,011*
Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία	2,48	1,291	1,80	1,265	0,040*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

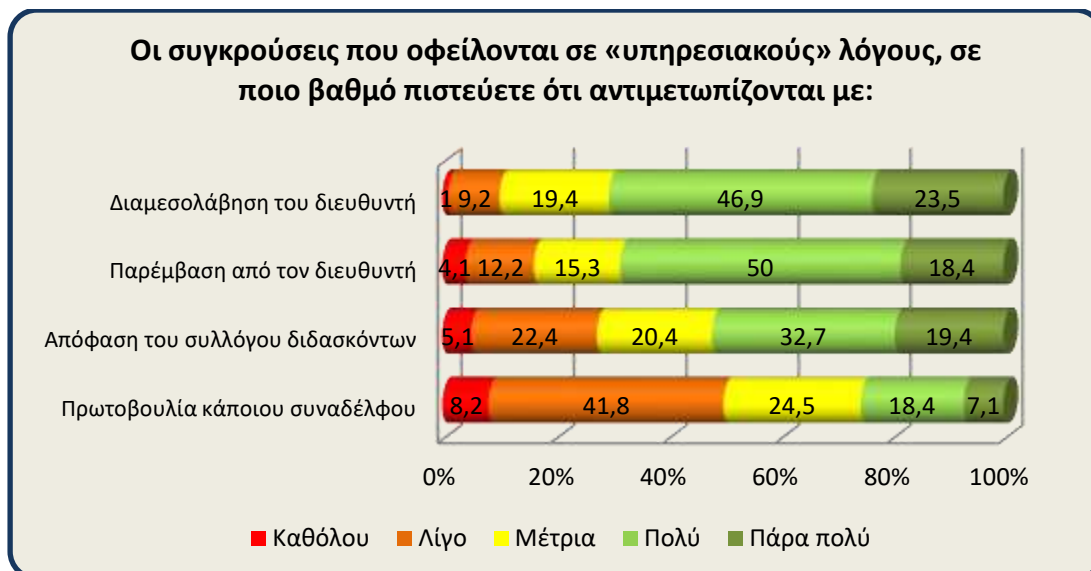
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που καλύπτουν όλο το υποχρεωτικό τους ωράριο στο ίδιο σχολείο (σε σχέση με αυτούς που το ολοκληρώνουν αλλού) πιστεύουν ότι η «Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων» και η «Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία» αποτελούν αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

## 8.4 Αντιμετώπιση συγκρούσεων από υπηρεσιακούς λόγους

Πίνακας 10: Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	M.T.
Διαμεσολάβηση του διευθυντή	1,0	9,2	19,4	46,9	23,5	3,83

Παρέμβαση από τον διευθυντή	4,1	12,2	15,3	50,0	18,4	3,66
Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	5,1	22,4	20,4	32,7	19,4	3,39
Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	8,2	41,8	24,5	18,4	7,1	2,74



**Γράφημα 13:** Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:

Οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους αντιμετωπίζονται κυρίως με «Διαμεσολάβηση του Διευθυντή» (Μ.Τ.=3,83) και με «Παρέμβαση από τον Διευθυντή» (Μ.Τ.=3,66). Η «Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου» φαίνεται να ενδείκνυται λιγότερο (Μ.Τ.=2,74).

**Πίνακας 11:** Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «υπηρεσιακούς» λόγους και φύλο διευθυντών.

	Φύλο Διευθυντών				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ανδρας (N=13)		Γυναίκα (N=5)		
	Μ.Τ	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	
Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	2,92	1,038	4,20	0,837	0,032*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι γυναίκες διευθύντριες (σε σχέση με τους άνδρες) πιστεύουν ότι η «Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» αντιμετωπίζει στατιστικά σημαντικά περισσότερο τις συγκρούσεις από υπηρεσιακούς λόγους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

## 8.5 Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων

Πίνακας 12: Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό σας περιβάλλον;

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.
Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	6,1	11,0	14,6	51,2	17,1	3,62
Ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών	6,1	12,2	19,5	39,0	23,2	3,61
Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	11,0	12,2	20,7	34,1	22,0	3,44
Έλλειψη ικανής ηγεσίας	12,2	15,9	12,2	39,0	20,7	3,40
Διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων και στόχων της σχολικής μονάδας	8,5	17,1	24,4	31,7	18,3	3,34
Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας	3,7	18,3	31,7	35,4	11,0	3,32
Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών	14,6	15,9	18,3	32,9	18,3	3,24
Εργασιακό άγχος	6,1	22,0	28,0	34,1	9,8	3,20
Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών	11,0	28,0	14,6	26,8	19,5	3,16
Ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων	12,2	30,5	29,3	17,1	11,0	2,84

Οι προσωπικοί λόγοι που προκαλούν τις περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η «Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας» (Μ.Τ.=3,62), οι «Ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών» (Μ.Τ.=3,61), η «Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας» (Μ.Τ.=3,44) και η «Έλλειψη ικανής ηγεσίας» (Μ.Τ.= 3,40). Ακολουθούν η «Διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων και στόχων της σχολικής μονάδας» (Μ.Τ.=3,34), οι «Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας (Μ.Τ.=3,32), η «Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=3,24), το «Εργασιακό άγχος» (Μ.Τ.=3,20) και οι «Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=3,16). Ο «Ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων» (Μ.Τ.=2,84) προκαλεί συγκρούσεις σε μικρότερο βαθμό.

Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου και του ωραρίου εργασίας.

Πίνακας 13: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου).

Τίτλοι σπουδών: (εκτός του βασικού πτυχίου)		
<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>	<i>Σημαντικότητα</i>
(N=62)	(N=20)	<i>Διαφοράς<sup>1</sup></i>

	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
<b>Ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων</b>	2,68	1,170	3,35	1,059	0,028*
<b>Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας</b>	3,19	1,006	3,70	0,979	0,05*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες χωρίς τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου (σε σχέση με αυτούς που έχουν) πιστεύουν ότι ο «Ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων» και οι «Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας» αποτελούν αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

**Πίνακας 14:** Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων και Ωράριο εργασίας

<b>Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο</b>					
	<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
	<i>(N=70)</i>		<i>(N=12)</i>		<i>Διαφοράς<sup>1</sup></i>
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
<b>Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας</b>	3,73	1,034	3,00	1,206	0,035*
<b>Έλλειψη ικανής ηγεσίας</b>	3,56	1,247	2,50	1,382	0,012*
<b>Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας</b>	3,41	0,970	2,75	1,138	0,039*
<b>Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών</b>	3,31	1,291	2,25	1,215	0,011*
<b>Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών</b>	3,41	1,280	2,25	1,215	0,005*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

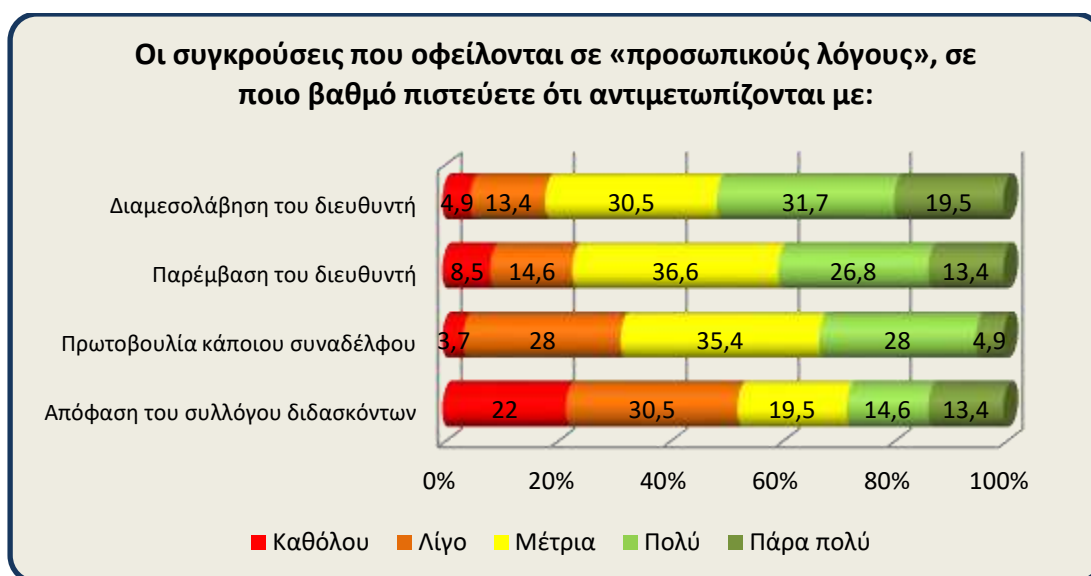
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που καλύπτουν όλο το υποχρεωτικό τους ωράριο στο ίδιο σχολείο (σε σχέση με αυτούς που το ολοκληρώνουν αλλού) πιστεύουν ότι η «Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας», η «Έλλειψη ικανής ηγεσίας», οι «Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας», οι «Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών» και η «Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών» αποτελούν αιτίες συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

## 8.6 Αντιμετώπιση συγκρούσεων από προσωπικούς λόγους

**Πίνακας 15:** Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς λόγους», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα	M.T.
---	---------	------	--------	------	------	------

	πολύ					
Διαμεσολάβηση του διευθυντή	4,9	13,4	30,5	31,7	19,5	3,48
Παρέμβαση του διευθυντή	8,5	14,6	36,6	26,8	13,4	3,22
Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	3,7	28,0	35,4	28,0	4,9	3,02
Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	22,0	30,5	19,5	14,6	13,4	2,67



Γράφημα 14: Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς λόγους», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:

Οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους αντιμετωπίζονται κυρίως με «Διαμεσολάβηση του Διευθυντή» (Μ.Τ.=3,48) και με «Παρέμβαση από τον Διευθυντή» (Μ.Τ.=3,22). Η «Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» φαίνεται να ενδείκνυται λιγότερο (Μ.Τ.=2,67).

Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου.

Πίνακας 16: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «Προσωπικούς Λόγους» και Φύλο

	Φύλο				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ανδρας (N=36)		Γυναίκα (N=46)		
	Μ.Τ.	T.A.	Μ.Τ.	T.A.	
Διαμεσολάβηση του διευθυντή	3,78	0,898	3,24	1,196	0,022*

<sup>1</sup>T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί (σε σχέση με τις γυναίκες) πιστεύουν ότι η «Διαμεσολάβηση του διευθυντή» αντιμετωπίζει στατιστικά σημαντικά περισσότερο τις συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 17: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «Προσωπικούς Λόγους» και Οικογενειακή κατάσταση

	Οικογενειακή κατάσταση				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Έγγαμος(-η) (N=65)		Άγαμος(-η) (N=17)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Διαμεσολάβηση του διευθυντή	3,35	1,124	3,94	0,899	0,05*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί (σε σχέση με τους έγγαμους/ες) πιστεύουν ότι η «Διαμεσολάβηση του διευθυντή» αντιμετωπίζει στατιστικά σημαντικά περισσότερο τις συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 18: Αντιμετώπιση συγκρούσεων από «Προσωπικούς Λόγους» και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

	Τίτλοι σπουδών: (εκτός του βασικού πτυχίου)				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ναι (N=62)		Όχι (N=20)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	2,48	1,302	3,25	1,293	0,022*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες χωρίς τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου (σε σχέση με αυτούς που έχουν) πιστεύουν ότι η «Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» αντιμετωπίζει στατιστικά σημαντικά περισσότερο τις συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

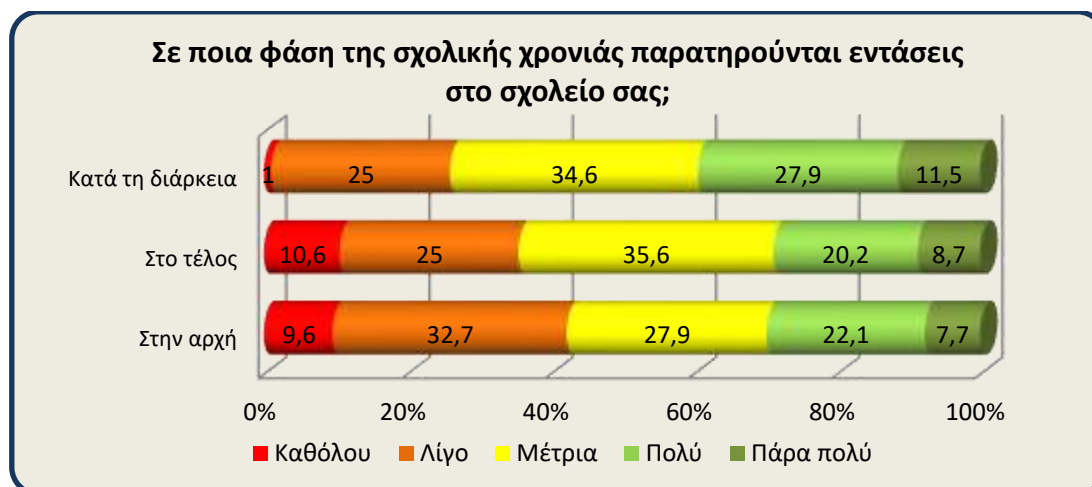
## 8.7 Χρονικές στιγμές εντάσεων

Πίνακας 19: Σε ποια φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο σας;

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	M.T.
Κατά τη διάρκεια	1,0	25,0	34,6	27,9	11,5	3,24
Στο τέλος	10,6	25,0	35,6	20,2	8,7	2,91



Στην αρχή	9,6	32,7	27,9	22,1	7,7	2,86
-----------	-----	------	------	------	-----	------



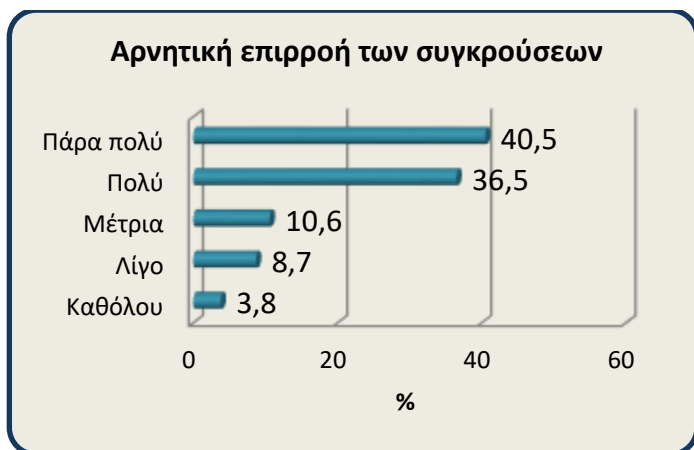
Γράφημα 15: Σε ποια φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο σας;

Οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο τους περισσότερο κατά τη διάρκεια του έτους (Μ.Τ.=3,24). Πάντως, η συχνότητα των εντάσεων στο τέλος (Μ.Τ.=2,91) και στην αρχή του σχολικού έτους (Μ.Τ.=2,86) είναι αρκετά έντονη.

## 8.8 Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Πίνακας 20: Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	Μ.Τ.
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;	<i>Καθόλου</i>	4	3,8	4,01
	<i>Λίγο</i>	9	8,7	
	<i>Μέτρια</i>	11	10,6	
	<i>Πολύ</i>	38	36,5	
	<i>Πάρα πολύ</i>	22	40,5	



Γράφημα 16: Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων



Γράφημα 17: Αρνητική επιρροή των συγκρούσεων (Μ.Τ.)

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η πλειονότητά τους πιστεύει ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν πάρα πολύ (40,5%) ή πολύ (36,5%) αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις που έχουν δοθεί.

Πίνακας 21: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών:

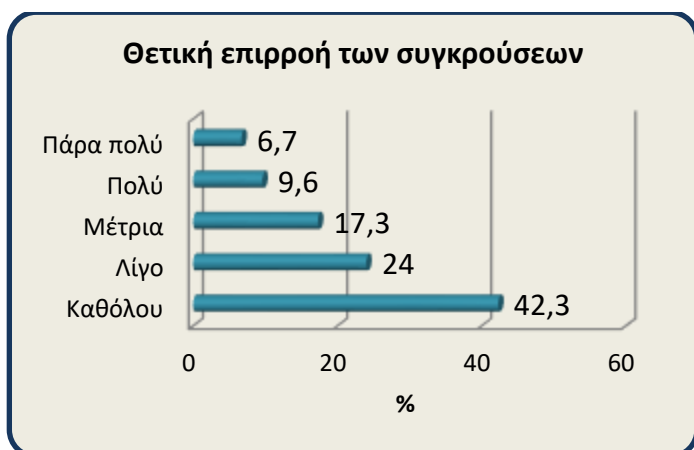
%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.
Το κλίμα της σχολικής μονάδας	1,0	3,8	8,7	42,3	44,2	4,25
Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1,9	3,8	11,5	44,2	38,5	4,13
Η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων	4,8	8,7	27,9	34,6	24,0	3,64
Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	7,7	9,6	20,2	38,5	24,0	3,62
Η εκπαιδευτική διαδικασία	8,7	12,5	27,9	32,7	18,3	3,39
Η συμπεριφορά των παιδιών	12,5	16,3	38,5	22,1	10,6	3,02

Οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών είναι κατά φθίνουσα σειρά «Το κλίμα της σχολικής μονάδας» (Μ.Τ.=4,25), «Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=4,13), «Η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων» (Μ.Τ.=3,64), «Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία» (Μ.Τ.=3,62), «Η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μ.Τ.=3,39) και «Η συμπεριφορά των παιδιών» (Μ.Τ.=3,02).

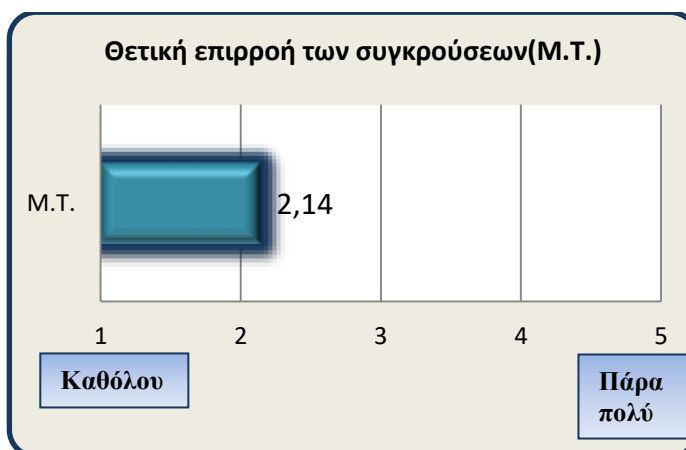
## 8.9 Θετική επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Πίνακας 22: Θετική επιρροή των συγκρούσεων

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	Μ.Τ.
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;	<i>Καθόλου</i>	44	42,3	2,14
	<i>Λίγο</i>	25	24,0	
	<i>Μέτρια</i>	18	17,3	
	<i>Πολύ</i>	10	9,6	
	<i>Πάρα πολύ</i>	7	6,7	



Γράφημα 18: Θετική επιρροή των συγκρούσεων



Γράφημα 19: Θετική επιρροή των συγκρούσεων (Μ.Τ.)

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η πλειονότητά τους πιστεύει ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο δεν επηρεάζουν καθόλου θετικά (42,3%) ή επηρεάζουν λίγο θετικά (24,0%) την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις που έχουν δοθεί.

Πίνακας 23: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών:

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.
Ο επανακαθορισμός σχέσεων	15,4	26,0	23,1	25,0	10,6	2,89
Ο εντοπισμός και η παροχή λύσεων	15,4	22,1	33,7	24,0	4,8	2,81
Ο γόνιμος διάλογος/ η διεύρυνση οριζόντων	21,2	28,8	24,0	19,2	6,7	2,62
Ο περιορισμός αυθαιρεσιών	22,1	33,7	20,2	19,2	4,8	2,51

Η βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδασκτικής διαδικασίας	32,7	25,0	30,8	9,6	1,9	2,23
Η προώθηση δημιουργικότητας	35,6	35,6	21,2	4,8	2,9	2,04
Η ενότητα προσωπικού	49,0	24,0	16,3	7,7	2,9	1,91

Οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο θετικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών (αλλά πάντα κάτω του μετρίου) είναι «Ο επανακαθορισμός σχέσεων» (Μ.Τ.=2,89), «Ο εντοπισμός και η παροχή λύσεων» (Μ.Τ.=2,81), «Ο γόνιμος διάλογος/ η διεύρυνση οριζόντων» (Μ.Τ.=2,62) και «Ο περιορισμός αυθαιρεσιών» (Μ.Τ.=2,51). Οι τομείς που επηρεάζονται λιγότερο θετικά είναι «Η βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδασκτικής διαδικασίας» (Μ.Τ.=2,23), «Η προώθηση δημιουργικότητας» (Μ.Τ.=2,04) και «Η ενότητα προσωπικού» (Μ.Τ.=1,91). Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς τη θέση ευθύνης.

Πίνακας 24: Θετικές επιρροές από τις συγκρούσεις και θέση ευθύνης

	Θέση ευθύνης						Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Διευθυντή		Υποδιευθυντή		Χωρίς θέση ευθύνης		
	(N=20)		(N=9)		(N=75)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Η προώθηση δημιουργικότητας	2,45	0,759	2,56	0,882	1,87	1,044	0,003**

<sup>1</sup>Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης (σε σχέση με αυτούς που έχουν) πιστεύουν ότι «Η προώθηση δημιουργικότητας» επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικά από τις συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.01$ .

## 8.10 Αντιμετώπιση συγκρούσεων

Πίνακας 25: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	M.T.
Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	-	1,9	2,9	17,3	77,9	4,71
Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	1,9	1,0	1,0	20,2	76,0	4,67
Η επικοινωνιακή του ικανότητα	1,0	-	4,8	22,1	72,1	4,64

Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του	-	2,9	4,8	18,3	74,0	4,63
Η εμπειρία του	-	3,8	6,7	31,7	57,7	4,43
Η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους	-	7,7	8,7	42,3	41,3	4,17
Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού	1,0	7,7	20,2	42,3	28,8	3,90

Οι παράγοντες που βοηθούν περισσότερο ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι κατά φθίνουσα σειρά «Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=4,71), «Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους» (Μ.Τ.=4,67), «Η επικοινωνιακή του ικανότητα» (Μ.Τ.=4,64), «Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του» (Μ.Τ.=4,63), «Η εμπειρία του» (Μ.Τ.= 4,43), «Η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.= 4,17) και «Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού» (Μ.Τ.=3,90). Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο.

Πίνακας 26: Αντιμετώπιση συγκρούσεων και Φύλο

	Φύλο				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ανδρας (N=43)		Γυναίκα (N=61)		
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	
Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του	4,40	0,903	4,80	0,477	P 0,009**

<sup>1</sup>T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (σε σχέση με τους άνδρες) πιστεύουν ότι «Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του» βοηθούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.01$ .

Πίνακας 27: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο:

%	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μ.Τ.
Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	1,0	1,0	34,6	63,5	4,61
Η επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	-	5,8	12,5	34,6	47,1	4,23
Η οριοθέτηση και η διακρίσιμότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων	1,0	3,8	12,5	39,4	43,3	4,20

διδασκόντων								
<b>Η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου</b>	2,9	5,8	19,2	46,2	26,0	3,87		
<b>Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού</b>	3,8	7,7	24,0	40,4	24,0	3,73		
<b>Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές</b>	2,9	14,4	28,8	33,7	20,2	3,54		

Οι παράγοντες που θα βοηθούσαν περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο είναι «Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=4,61), «Η επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων» (Μ.Τ.=4,23) και «Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων» (Μ.Τ.=4,20). Ακολουθούν «Η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου» (Μ.Τ.= 3,87), «Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού» (Μ.Τ.=3,73) και «Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές» (Μ.Τ.=3,54). Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο, τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, τη σχέση εργασίας, τη θέση ευθύνης και το ωράριο εργασίας.

**Πίνακας 28: Εξάλειψη συγκρούσεων και Φύλο**

	Φύλο				
	Ανδρας (N=43)		Γυναίκα (N=61)		Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
<b>Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων</b>	3,98	1,035	4,36	0,708	0,027*

<sup>1</sup>T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (σε σχέση με τους άνδρες) πιστεύουν ότι «Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων» θα βοηθούσε στατιστικά σημαντικά περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 29: Εξάλειψη συγκρούσεων και Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

Τίτλοι σπουδών: (εκτός του βασικού πτυχίου)						
		<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
		<i>(N=75)</i>		<i>(N=29)</i>		<i>Διαφοράς<sup>1</sup></i>
		<i>M.T</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>P</i>
<b>Η</b>	<b>κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου</b>	3,73	0,991	4,21	0,819	0,022*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες χωρίς τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου (σε σχέση με αυτούς που έχουν) πιστεύουν ότι «Η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου» θα βοηθούσε στατιστικά σημαντικά περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 30: Εξάλειψη συγκρούσεων και Σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας						
		<i>Μόνιμος</i>		<i>Αναπληρωτής</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
		<i>(N=79)</i>		<i>(N=25)</i>		<i>Διαφοράς<sup>1</sup></i>
		<i>M.T</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>P</i>
<b>Η</b>	<b>οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων</b>	4,09	0,894	4,56	0,712	0,010*
<b>Η</b>	<b>καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών</b>	4,53	0,596	4,84	0,374	0,014*

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (σε σχέση με τους μόνιμους) πιστεύουν ότι «Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων» και «Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών» θα βοηθούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

Πίνακας 31: Εξάλειψη συγκρούσεων και Θέση Ευθύνης

	Θέση ευθύνης						Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Διευθυντή (N=20)		Υποδιευθυντή (N=9)		Χωρίς θέση ευθύνης (N=75)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών</b>	4,40	0,503	4,89	0,333	4,63	0,588	0,031*

<sup>1</sup>Kruskal-WallisTest για ανεξάρτητα δείγματα

Οι συμμετέχοντες διευθυντές (σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς) πιστεύουν ότι «Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών» θα βοηθούσε στατιστικά σημαντικά λιγότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ . Πάντως, οι απαντήσεις όλων κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 32: Εξάλειψη συγκρούσεων και φύλο διευθυντών.

	Φύλο Διευθυντών				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ανδρας (N=15)		Γυναίκα (N=5)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές</b>	3,13	0,834	4,60	0,548	0,003**

<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Οι γυναίκες διευθύντριες (σε σχέση με τους άνδρες) πιστεύουν ότι «Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές» θα βοηθούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.01$ .

Πίνακας 33: Εξάλειψη συγκρούσεων και Ωράριο εργασίας

	Ωράριο εργασίας: καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο				Σημαντικότητα Διαφοράς <sup>1</sup>
	Ναι (N=88)		Όχι (N=16)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
<b>Η οριοθέτηση και η διακρίσιμότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων</b>	4,14	0,886	4,56	0,727	0,048*



<sup>1</sup>Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που δεν καλύπτουν όλο το υποχρεωτικό τους ωράριο στο ίδιο σχολείο (σε σχέση με αυτούς που το ολοκληρώνουν) πιστεύουν ότι «Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων» θα βοηθούσε στατιστικά σημαντικά περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

## Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα

### 9.1 Συμπεράσματα

Με τη παρούσα έρευνα εξετάστηκε το φαινόμενο των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσα από απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (46,2%) δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις συμβαίνουν μερικές φορές. Ενώ μόνο το 1,9% των εκπαιδευτικών δεν ανέφερε την ύπαρξη συγκρούσεων. Γενικά βρέθηκε μια μέτρια ύπαρξη συγκρούσεων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με άλλες παρόμοιες έρευνες (Jubran, 2016, Salti, 2014). Ιδιαίτερα, μια που η έρευνα της Salti (2014) πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο, καταδεικνύει μια σταθερότητα στην εμφάνιση των συγκρούσεων από το 2014 έως και το 2019 που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

Σχετικά με τη χρονική διάρκεια ύπαρξης των συγκρούσεων, φαίνεται ότι συμβαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο έντονες είναι οι συγκρούσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά και στην αρχή ή στο τέλος του παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά τις αιτίες των συγκρούσεων (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (73,1%) πιστεύουν ότι είναι συνδυασμός υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν και στην έρευνα της Salti (2014).

Οι υπηρεσιακοί λόγοι που προκαλούν τις περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι κατά φθίνουσα σειρά τα ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης, η ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων, η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων, η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, η απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, η κατανομή τάξεων/τμημάτων και τα δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Τα ασαφή όρια εξουσίας (Walton & Dutton, 1969) καθώς και ζητήματα οργάνωσης των οργανισμών (Μπουραντάς, 2002) αποτελούν πηγές δημιουργίας συγκρούσεων.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου οδηγεί στη εμφάνιση λιγότερων συγκρούσεων. Ενώ όσοι καλύπτουν όλο το

υποχρεωτικό τους ωράριο στο ίδιο σχολείο θεωρούν ότι η συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου οδηγεί σε περισσότερες συγκρούσεις. Απ' τη μια πλευρά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μπορεί να βλέπουν τη μειωμένη κοινωνική τριβή των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πολλά σχολεία και τις μειωμένες αρμοδιότητες που τους ανατίθενται. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εργάζονται συγκεκριμένες μέρες σε κάθε σχολείο και συνήθως δεν τους ανατίθενται εκδηλώσεις ή άλλες επιπλέον αρμοδιότητες (πχ. εφημερίες). Απ' την άλλη εκπαιδευτικοί που υπηρετούν αποκλειστικά σε ένα σχολείο είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί που θα τους ανατεθεί η οργάνωση εκδηλώσεων και εξωδιδασκτικού έργου ή άλλες αρμοδιότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν αναπτύξει βαθύτερες σχέσεις οι οποίες πιθανόν να διαταράσσονται από εκπαιδευτικούς με τη συμπλήρωση ωραρίου. Οπότε ίσως αυτός να είναι ο λόγος που θεωρούν ότι η συμπλήρωση ωραρίου σε πολλά σχολεία αυξάνει τις συγκρούσεις.

Οι δάσκαλοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων πιστεύουν ότι τα ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης και τα δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση ευθύνονται για την ύπαρξη περισσότερων συγκρούσεων. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί πιθανόν λόγω της αντίληψης ότι ο "δάσκαλος της τάξης" έρχεται σε περισσότερη τριβή στα διάφορα εκπαιδευτικά, διδακτικά εργασιακά ζητήματα. Επιπλέον πολλές φορές έχει να χειριστεί ζητήματα που αφορούν τη τάξη στην οποία διδάσκει αλλά όχι τον ίδιο (πχ να παραπονεθεί ένας δάσκαλος ειδικότητας για κάποιο μαθητή της τάξης ή ένας γονέας να κάνει κάποια σχόλια για κάποιον εκπαιδευτικό ειδικότητας). Η παλαιωμένη αντίληψη ότι ο δάσκαλος αποτελεί τον "δάσκαλο της τάξης" πρέπει να αλλάξει. Βασιζόταν σε παλαιότερο τύπο σχολείου ο οποίος πλέον δεν υφίσταται. Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται το άγχος των εκπαιδευτικών για τον θεσμό αυτό. Η αβεβαιότητα που επικρατεί τα τελευταία χρόνια γύρω από την αξιολόγηση εντείνει την προβληματική της. Για την επίλυση του ζητήματος αυτού, καθώς επίσης και για τον καθορισμό σαφών ορίων εξουσίας ή ευθύνης αρμόδιο είναι το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θα πρέπει να λάβει τα απαραίτητα μέτρα ώστε να μειώσει καταστάσεις που προκαλούν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Οι προσωπικοί λόγοι που προκαλούν τις περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι κατά φθίνουσα σειρά η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, η έλλειψη ικανής ηγεσίας, η διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων και στόχων της σχολικής μονάδας, οι διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, το εργασιακό άγχος, οι επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών και ο ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων.

Η κακή επικοινωνία είναι βασική αιτία εμφάνισης συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, Catana, 2016, Κάντας, 2009, Καραγιάννη & Ρουσσάκη, 2015, Μαυρίδου, 2017, Μπουραντάς, 2002, Okotoni & Okotoni, 2003). Ενώ όπως αναφέρει ο Κόκκος (1999) μια πρακτική πρόληψης και αποφυγής των συγκρούσεων είναι η συχνή, τακτική και σαφής επικοινωνία.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διεργασία, τις αρχές και τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς επίσης και η επιμόρφωση στη διαχείριση των συγκρούσεων θα συντελούσε κι αυτή με τη σειρά της στην καλύτερη διαχείρισή τους (Γιοβαζολιάς, 2011).

Επιπλέον στην έρευνα των Henkin, et al. (2000) από τις τέσσερις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που μελετήθηκαν, τρεις (η διαιτησία, ο διάλογος και η αποτελεσματική επικοινωνία) σχετίστηκαν με την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Από αυτές, η αποτελεσματική επικοινωνία είχε την υψηλότερη συσχέτιση. Καταλήγουμε λοιπόν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών όχι μόνο θα βοηθούσε στον περιορισμό των συγκρούσεων, αλλά και στην βελτίωση της εργασίας τους.

Σχετικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι συγκρούσεις στο σχολείο επηρεάζουν πάρα πολύ ή πολύ αρνητικά (συνολικό ποσοστό: 77%) την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η πλειονότητά τους πιστεύει ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο δεν επηρεάζουν καθόλου θετικά (42,3%) την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Μαυρίδου, 2017, Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2014), όπου οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι συγκρούσεις έχουν θετικές και αρνητικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα.

Κρίνεται σκόπιμη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, ώστε να μετασχηματιστεί η άποψή τους και η αρνητική χροιά που τους προσδίδουν.

Οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών είναι κατά φθίνουσα σειρά το κλίμα της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η εκπαιδευτική διαδικασία και η συμπεριφορά των παιδιών.

Το σχολικό κλίμα είναι από τους πρώτους παράγοντες που επηρεάζονται κατά την ύπαρξη συγκρουσιακών επεισοδίων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Catana, 2016, Μαυρίδου, 2017, Salti, 2014). Επιπλέον, είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την

αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Μια που η ψυχική διάθεση των ατόμων διαμορφώνει το κλίμα που επικρατεί (Σαΐτη, 2002) και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συγκρούσεις προσφέρουν αρνητικές συνέπειες αντιλαμβανόμαστε ότι η ύπαρξη συγκρούσεων επηρεάζει αρνητικά τη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.

Οι τομείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζονται έστω και λίγο θετικά από τις συγκρούσεις είναι κατά φθίνουσα σειρά ο επανακαθορισμός σχέσεων, ο εντοπισμός και η παροχή λύσεων, ο γόνιμος διάλογος/ η διεύρυνση οριζόντων, ο περιορισμός αυθαιρεσιών, η βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδασκτικής διαδικασίας και η προώθηση δημιουργικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης, σε σχέση με αυτούς που έχουν, πιστεύουν ότι η προώθηση δημιουργικότητας επηρεάζεται λιγότερο θετικά από τις συγκρούσεις. Διαφαίνεται εδώ, έστω και σε μικρό βαθμό, ότι οι κατέχοντες θέση ευθύνης αναγνωρίζουν ότι οι συγκρούσεις προωθούν τη δημιουργικότητα.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα), οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους αντιμετωπίζονται κυρίως με διαμεσολάβηση του διευθυντή και με παρέμβαση από τον διευθυντή. Ιδιαίτερα οι άντρες και οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαμεσολάβηση του διευθυντή αντιμετωπίζει περισσότερο τις συγκρούσεις. Το ίδιο θεωρούν και για την επίλυση συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους. Σε αντίθεση με την έρευνα των Δεληλίγκα και συν. (2015) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμπλέκουν ελάχιστα τον σύλλογο διδασκόντων ή κάποιον συνάδελφό τους στην αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων και θεωρούν το διευθυντή καθόλα αρμόδιο για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Μόνο όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου και οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν ότι η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων αντιμετωπίζει περισσότερο τις συγκρούσεις. Ο σύλλογος διδασκόντων θα μπορούσε να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο κατά την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Έτσι η αντιμετώπιση των συγκρούσεων θα ήταν μια ομαδική διαδικασία κατά την οποία μετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Από τη μεριά του διευθυντή, οι παράγοντες που τον βοηθούν περισσότερο στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι κατά φθίνουσα σειρά η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, η επικοινωνιακή του ικανότητα, η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του, η εμπειρία του, η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές των εκπαιδευτικών και το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου

δυναμικού. Ιδιαίτερα οι γυναίκες του δείγματος πιστεύουν ότι η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του βοηθούν περισσότερο ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες που θα βοηθούσαν περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων, η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων, η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού και οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές (Γιοβαζολιάς, 2011, Δεληλίγκα, και συν., 2015, Hoy & Miskel, 2003, Κάντας, 2009, Κόκκος, 1999, Μπουραντάς, 2002, Okotoni & Okotoni, 2003, Πασιαρδή, 2001).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι αναπληρωτές και όσοι εκπαιδευτικοί δεν καλύπτουν όλο το υποχρεωτικό τους ωράριο σε ένα σχολείο θεωρούν ότι η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων θα βοηθούσε περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Οι διευθυντές από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε λιγότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο. Ιδιαίτερα οι γυναίκες διευθύντριες πιστεύουν ότι οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές θα βοηθούσαν περισσότερο στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι διευθυντές έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους παράγοντες που θα βοηθούσαν στην εξάλειψη των συγκρούσεων. Απαιτείται λοιπόν, μια ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ώστε να οδηγήσει σε ένα θετικό, ανοιχτό κλίμα στο σχολείο, γεγονός που θα μπορέσει να προλάβει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές ανταλλαγές απόψεων και θέσεων (Hoy & Miskel, 2003).

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται σκόπιμο να μεριμνήσει για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να δοθεί στα διευθυντικά στελέχη μια που αυτοί είναι που καλούνται να διαχειριστούν τα συγκρουσιακά επεισόδια που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον.

## 9.2 Περιορισμοί/ Προτάσεις

Λόγω της δειγματοληψίας ευκολίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Η έρευνα ήταν περιορισμένη γεωγραφικά μια που αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα της (N= 104) ήταν αρκετά μικρό. Η διεξαγωγή μιας μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεγαλύτερο δείγμα, θα συνέβαλε στην γενίκευση των αποτελεσμάτων και στη πληρέστερη αποτύπωση των συγκρούσεων.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στις απόψεις μόνο των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των απόψεων όλων των ομάδων της σχολικής κοινότητας (δηλαδή, γονέων, μαθητών, σχολικών συμβούλων, σύλλογος εκπαιδευτικών) σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Επιπλέον, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά την περεταίρω διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Μια που οι διευθυντές βρέθηκε ότι είναι κατά βάση αρμόδιοι για την διευθέτηση των συγκρούσεων θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η επικέντρωση και μια πιο εις βάθος διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων τους σχετικά με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να μελετηθούν περισσότερο οι τρόποι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι εσφαλμένοι τρόποι επικοινωνίας οι οποίοι τελικά οδηγούν στην δημιουργία συγκρούσεων.

Ακόμα, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη της αλλαγής των απόψεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά την επιμόρφωσή τους στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Γενικά, από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τους αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, όχι μόνο για να αποκομίζουν τα θετικά αποτελέσματα αυτών, αλλά και για να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλού εκπαιδευτικού κλίματος, το οποίο έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την αύξηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.σ. 183- 198). Αθήνα: Επίκεντρο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.- Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (σ. 17- 92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βολονάκη Μ. (2015). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Μία συγκριτική αποτίμηση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/15916/theFile> [πρόσβαση 30/10/2019]

Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Οικογένειας, Σχολές Γονέων*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Δεληλίγκα Σ., Ταρατόρη Ε. & Μπεκιάρη Α. (2015). Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 29-47

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.



- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ: αποτελεσματική διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. (3η εκδ). Αθήνα: International Publishing
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραγιάννη Ε. & Ρουσσάκης Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμος Α. 547-558.
- Καράγιωργας, Π. (2018). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον εργασιακό-σχολικό χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους επίλυσης και αντιμετώπισής τους. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.
- Καψάλης, Α. (2005). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*.( Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κούρου Γ. (2017). Γονεϊκή εμπλοκή και διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. 1. 493. 10.12681/edusc.1758.
- Ματθαίου Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρίδου, Κ. (2017). Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Τόμος Β, 97- 105
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8848>
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Μεταίχμιο
- Μπουραντάς Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*, εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε, Αθήνα.

Μπουραντάς Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές*. Μπένου, Αθήνα.

Νόμος 1566. (1985). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*. διαθέσιμο στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)

Παπαγεωργάκης Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, 1477-1485.

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

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις Ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσάλης Χ. & Παπουτσακη Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*, Τόμος Α, 713- 723.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (θεωρία και μελέτη περιπτώσεων)* Τόμος Α΄ . Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο- από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα (αυτοέκδοση)

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book7.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf)

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών.. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51

## Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Appelbaum S.H., Bethune, M. & Tannenbaum, R. (1999) "Downsizing and the emergence of self-managed teams", *Participation and Empowerment: An International Journal*, Vol. 7 No. 5, pp. 109-130
- Armstrong, M. (2003). *Managing Activities*. 5th edition. Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD)
- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*. 3. 5-24. 10.1177/097282010500300103.
- Banner, D. (1995), "Conflict resolution: a recontextualization", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 16 No. 1, pp. 31-34. <https://doi.org/10.1108/01437739510076449>
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blackburn C. H., Martin, B. N. & Hutchinson, S. (2006). The role of gender and how it relates to conflict management style and school culture. *Journal of Women in Educational Leadership*, 4(4) 243-252
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. <http://dx.doi.org/10.1177/002188637000600403>
- Bloomfield, D. & Reilly, B. (1998) The changing nature of conflict and conflict management. In: Harris, Peter and Reilly, Ben, (eds.) *Democracy and deep-rooted conflict: options for negotiators*. International IDEA, Stockholm. Sweden, pp. 7-28.
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3), 131-139.
- Catana, L. (2016). Conflicts between Teachers: Causes and Effects. In Sandu, A., Frunza, A., Gorghiu, G., & Ciongaru, E. (Eds.), *New Approaches in Social and Humanistic Sciences* (pp.89-93). Bologna: MEDIMOND, <https://ssrn.com/abstract=3342158>
- Chinyere A., N. (2017). Dysfunctional Consequences of Conflict on Teachers' Productivity: A Theoretical Insight. *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*. 6. 146. 10.4314/ijah.v6i1.13.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69-79. <http://dx.doi.org/10.1108/eb022819>
- Deutsch M. (1973). *The Resolution of Conflict*, Yale University Press, New York, Rautledge, London p. 10
- Earl, L. & Fullan, M. (2003). Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*. 33. 383-394. 10.1080/0305764032000122023.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Filley, A. C. (1975) *Interpersonal conflict resolution*. U.S.A.: Scott, Foresman and Company.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Freudenberger, H.J., (1980), *Burnout*. New York, Doubleday
- George, T., & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 467-476.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding Organizations*, 2nd Edition, Harmondsworth: Penguin
- Henkin, A., J. Cistone, P. & Dee, J. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*. 38. 142-158.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.

- Huan, L.J & Yazdanifard, R. (2012) The Difference of Conflict Management Styles and Conflict Resolution in Workplace. *Business & Entrepreneurship Journal.*, 1(1): 141-155
- Iravo, A.M. (2011) Conflict Management in Kenyan Secondary Schools. *KCA Journal of Business Management*, 3(2), 48-56.
- Janssen, O., Van de Vliert, E. & Veenstra, C. (1999). How task and person conflict shape the role of positive interdependence in management teams. *Journal of Management*, 25: 117-142.
- Jehn, K. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282. doi:10.2307/2393638
- Jehn, K.. (1994) Enhancing Effectiveness: An Investigation of Advantages and Disadvantages of Value Based Intragroup Conflict. *International Journal of Conflict Management*. 223-238.
- Jubran, A. M. (2016). Organizational Conflict among Teachers and the Principal's Strategies of Dealing with It from the Teachers' Perspective in Schools of Jordan. *Journal of Education and Learning*. 6. 54. 10.5539/jel.v6n1p54.
- Kyriacou C., (2001), *Teacher stress: Directions for future research*, Educational Review
- Levi, D. (2001). *Group Dynamics for Teams*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Longaretti, L. & Wilson, J. (2006). *The Impact of Perceptions on Conflict Management*. Educational Research Quarterly.
- March, J. & Simon, H. (2003). *Οργανώσεις*. Εκδ. Κριτική. Αθήνα.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Maslach C., (1976), *Burn-out*. Human Behavior, 5, σελ. 16-22
- Maslach C., (1982), *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*. 3. 25-34.
- National Association of Elementary Schools Principals (1990). *Principals for the 21st century*, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).
- Okotoni, O. & Okotoni, A. (2003). Conflict Management in Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *Nordic Journal of African Studies* Vol. 12(1) 2003, pp. 23 - 38

- Olk, M. E., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39(3), 389-397. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.39.3.389>
- Payne, R., & Pheysy, D (1972). Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptualization and Application to Business Organisations. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol.6, pp.77-98.
- Polat, S. & Arif Metin, M. (2012). The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. 1961-1968. 10.1016/j.sbspro.2012.05.411.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 13, 296-320. <http://dx.doi.org/10.2307/2391553>
- Pruit, D.G., Rubin, J.Z., & Kim, S.H. (2003). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw- Hill.
- Rahim, A (2001) *Managing conflict in organizations*, third edition, Quorum Books, London
- Rahim, M. Afzalur. (1992). *Managing conflict in organizations*. Westport, Conn : Praeger
- Robbins, R (1998). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs Prentice Hall
- Robbins, S. P. (1978). "Conflict Management" and "Conflict Resolution" are Not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), 67-75. <https://doi.org/10.2307/41164809>
- Ross R.R. & Altmaier E.M., (1994), *Interventions in occupational stress: A hand-book of Counseling for Stress at Work*, London, Sage Publications
- 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) 582-609
- Schein, E.H. (1965). *Organizational psychology*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Shweihat, S.N & Amayreh, M. (2019). Strategies adopted by head teachers for managing organizational conflict at UNRWA Schools in Jordan, Dirasat, Educational, *University of Jordan*, VOL-(46). No.(2)Supplement(1).

- Singleton R, Toombs L, Taneja S, Larkin C & Pryor M. (2011) Workplace conflict: A strategic leadership imperative. *IJBPA*.8(1):149–163.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence. *Conflict Management and Team Effectiveness. Educational Administration Quarterly - EDUC ADMIN QUART.* 44. 359-390. 10.1177/0013161X08318957.
- Stoner, J.(1989). *Management*. Free Press, NY
- Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1988), *Management*, New Delhi, Prentice-Hall of India, in Singh H.M. (ed.) *Fundamentals of Educational Management*, 1995.
- Tedeschi, J. T, Schlenker, B. R, & Bonoma, T. V. (1973). *Conflict, power and games : the experimental study of interpersonal relations*. Chicago (Ill.): Aldine.
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. (1976). *Thomas-Kilmann conflict MODE instrument*. 10.1037/t02326-000.
- Thomas, K. W. (1992), *Conflict and conflict management: Reflections and update*. *J. Organiz. Behav.*, 13: 265-274. doi:[10.1002/job.4030130307](https://doi.org/10.1002/job.4030130307)
- Thomas, K. W., (1976). Conflict and Conflict Management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, σελ. 889-935. Chicago: Rand McNally
- Walton, R.E. & Dutton, J.M. (1969), The management of an interdepartmental conflict, *Administrative Science Quarterly*, March, pp. 73-84.
- Wilmot, W.W., & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict*. New York: McGraw-Hill..11
- Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M. & Ubbes, V., A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).

## Παράρτημα

**Θέμα: Η διερεύνηση της ύπαρξης συγκρουσιακών σχέσεων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης.**

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Πατρών, διεξάγω έρευνα για τη διερεύνηση της ύπαρξης συγκρουσιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Θα εκτιμούσα βαθύτατα εάν αφιερώσετε τον απαιτούμενο χρόνο για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε θεωρούνται απόλυτα εμπιστευτικές, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους στόχους του προγράμματος. Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Γεώργιος Σταθάτος

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Μάιος 2019

#### **Α.ΓΕΝΙΚΑ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**1.Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα

**2.Οικογενειακή κατάσταση:** α. Έγγαμος(-η)  β. Άγαμος(-η)

**3.Ηλικία:** < 30 έτη  30-40 έτη  41-50 έτη  >50 έτη

**4.Τίτλοι σπουδών:** (εκτός του βασικού πτυχίου)

α. Μετεκπαίδευση – Διδασκαλείο  β. Δεύτερο Πτυχίο  γ. Μεταπτυχιακό

δ. Διδακτορικό

**5.Χρόνια υπηρεσίας:** α. 1-5 έτη  β. 6-10 έτη  γ. 11-20 έτη  δ. 21-30 έτη

ε. >30 έτη

**6.Σχέση εργασίας:** α. μόνιμος  β. αναπληρωτής

**7.Ειδικότητα:** ΠΕ .....

**8.Θέση ευθύνης:** α. Δ/ντή  β. Υπδ/ντή  γ. Χωρίς θέση ευθύνης

**9.Ωράριο εργασίας:** καλύπτω όλο το υποχρεωτικό μου ωράριο σε αυτό το σχολείο: Ναι   
Όχι



## Β.ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

**10. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται εντάσεις, τριβές μεταξύ εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του σχολείου σας;**

Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

**11. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;**

α. υπηρεσιακοί  β. προσωπικοί  γ. συνδυασμός α και β

Αν πιστεύετε ότι οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, **απαντήστε** στις ερωτήσεις **12,13** και **συνεχίστε** στην ερώτηση **16**.

Αν πιστεύετε ότι είναι προσωπικοί, **συνεχίστε** στις ερωτήσεις **14,15**.

Αν πιστεύετε ότι είναι συνδυασμός και των δύο, **απαντήστε** σε **όλες** τις ερωτήσεις.

**12. Αν πιστεύετε ότι είναι «υπηρεσιακοί» (που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου), σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον;**

υπηρεσιακοί λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. κατανομή τάξεων/τμημάτων	1	2	3	4	5
β. κατανομή μαθημάτων	1	2	3	4	5
γ. ανάθεση εφημεριών	1	2	3	4	5
δ. ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων	1	2	3	4	5
ε. ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων (π.χ. επέτειοι, ομιλίες, αθλητικές, πολιτιστικές εκδηλώσεις)	1	2	3	4	5
στ. χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ	1	2	3	4	5
ζ. έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
η. απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
θ. συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολείου	1	2	3	4	5
ι. ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης	1	2	3	4	5
κ. δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση (π.χ. αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων)	1	2	3	4	5

**13. Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)	1	2	3	4	5
β. διαμεσολάβηση του διευθυντή	1	2	3	4	5
γ. απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4	5
δ. πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	1	2	3	4	5

**14. Αν πιστεύετε ότι είναι «προσωπικοί», σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό σας περιβάλλον;**

προσωπικοί λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
β. ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών (διαφορετικά πιστεύω, αντιλήψεις, ηλικία, ιδεολογία, φιλοδοξίες)	1	2	3	4	5
γ. έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
δ. έλλειψη ικανής ηγεσίας	1	2	3	4	5
ε. ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων	1	2	3	4	5
στ. διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας	1	2	3	4	5
ζ. διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων και στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
η. εργασιακό άγχος	1	2	3	4	5
θ. επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
ι. αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

**15. Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς λόγους», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται με:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. παρέμβαση του διευθυντή (χρήση εξουσίας)	1	2	3	4	5
β. διαμεσολάβηση του διευθυντή	1	2	3	4	5
γ. απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4	5
δ. πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	1	2	3	4	5

**16. Σε ποια φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο σας;**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. Στην αρχή	1	2	3	4	5
β. Στο τέλος	1	2	3	4	5
γ. Κατά τη διάρκεια	1	2	3	4	5

**17. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;**

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	1	2	3	4	5
β. η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
γ. το κλίμα της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
δ. η συμπεριφορά των παιδιών	1	2	3	4	5
ε. η εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
στ. η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων	1	2	3	4	5

**19. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;**  
 Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**20. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. η προώθηση δημιουργικότητας	1	2	3	4	5
β. η ενότητα προσωπικού	1	2	3	4	5
γ. ο περιορισμός αυθαιρεσιών	1	2	3	4	5
δ. ο εντοπισμός και η παροχή λύσεων	1	2	3	4	5
ε. η βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδασκτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5
στ. ο γόνιμος διάλογος/ η διεύρυνση οριζόντων	1	2	3	4	5
ζ. ο επανακαθορισμός σχέσεων	1	2	3	4	5

**21. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού	1	2	3	4	5
β. η εμπειρία του	1	2	3	4	5
γ. η επικοινωνιακή του ικανότητα	1	2	3	4	5
δ. η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	1	2	3	4	5
ε. η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
στ. η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους	1	2	3	4	5
ζ. η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του	1	2	3	4	5

**22. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
β. η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
γ. οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	1	2	3	4	5
δ. η επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5
ε. η οριοθέτηση και η διακριτικότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων (π.χ. εξουσία, ευθύνη, αρμοδιότητες)	1	2	3	4	5
στ. η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

**Γ. Προτάσεις**

**23. Ποιες άλλες προτάσεις έχετε για την αντιμετώπιση/ διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο σας;**

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.