



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

«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».

Παναγιώτης Καράγιωργας

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<p>Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	
<p>Α΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Νίκη Γεωργιάδου, Διδάσκουσα ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	<p>Β΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παναγιώτης Μητρόπουλος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2018

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.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας 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 Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή Δρ. Ιωάννη Μητρόπουλο, διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης», για τις πολύτιμες συμβουλές και την αμέριστη καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές, Δρ Νίκη Γεωργιάδου και Δρ Παναγιώτη Μητρόπουλο, για την συνεισφορά τους στην ολοκλήρωση της εργασίας, αλλά και σε όλους ανεξαιρέτως τους/τις καθηγητές/τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, που συνέβαλαν στον όμορφο αγώνα για την κατάκτηση της γνώσης.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα».

Περίληψη

Τα σχολεία ως χώροι συνύπαρξης, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών ανθρώπων (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς – προσωπικό) είναι και χώροι όπου μπορεί να εκδηλωθούν συγκρούσεις, προστριβές. Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικές διότι, αναλόγως των χαρακτηριστικών τους κατά την εκδήλωση και ανάπτυξή τους, αλλά και του τρόπου αντιμετώπισης – διαχείρισής τους, μπορεί να δράσουν καθοριστικά στην επίτευξη ή όχι των στόχων ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική διερεύνηση και μελέτη, μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, των λόγων που προκαλούν συγκρούσεις ανάμεσά τους, των τρόπων που τις αντιμετωπίζουν, των συνεπειών που επιφέρουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, των παραγόντων που βοηθούν έναν διευθυντή να τις διαχειρισθεί και των παραγόντων που συντελούν στην εξάλειψή τους.

Το δείγμα για τη συγκριτική μελέτη αποτέλεσαν 208 εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πολυθέσιων σχολείων της Πάτρας. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο και στην διπλωματική εργασία της κ. Βολακάκη Μαρίας το 2015, σε αντίστοιχη έρευνα στον νομό Αττικής. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους από τον ερευνητή, ή μέσω των διευθυντών, τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2018. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών (SPSS 23.0).

Η έρευνα έδειξε ότι οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο υπαρκτό, αλλά όχι πολύ συχνό στα σχολεία της Πάτρας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλά ζητήματα ταυτίζονται. Υπάρχουν όμως και διαφοροποιήσεις, κυρίως στους υπηρεσιακούς και προσωπικούς λόγους των συγκρούσεων.

Κύριοι λόγοι για την εκδήλωσή τους είναι τα ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης, η αξιολόγηση, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και η κακή επικοινωνία ανάμεσά τους. Η

αντιμετώπιση και επίλυσή τους γίνεται μέσα από συλλογικές, συμμετοχικές διαδικασίες. Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, η επικοινωνιακή του ικανότητα, η ειλικρίνεια και η ενσυναίσθηση είναι βασικοί παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ενώ η βελτίωση στην επικοινωνία και η επιμόρφωση στη διαχείριση παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξάλειψή τους.

Λέξεις – Κλειδιά : συγκρούσεις εκπαιδευτικών, σχολική μονάδα, διαχείριση συγκρούσεων, σχολική ηγεσία, ενσυναίσθηση

Abstract

Schools as places of coexistence, interdependence and interaction among many different people (teachers - students - parents - staff) are also places where conflicts and confrontations may arise. Conflicts among the teachers of a school unit are very important because, depending on their characteristics during their manifestation and development, as well as the way of dealing with them, they can act decisively in achieving the goals of an effective school or not.

The aim of the thesis is a comparative research and study among the teachers in the two levels of education regarding the reasons for conflicts between them, the ways in which they are resolved, the impact on the efficiency of the school, the factors that help a school director and the factors contributing to their elimination.

The sample for the comparative study consisted of 208 teachers, primary and secondary education, of Patras schools. The quantitative approach was chosen and a structured anonymous questionnaire was used, which was used as a research tool in the diploma thesis of Mrs. Volakaki Maria in 2015, in a similar research in the prefecture of Attica. The questionnaires were provided to the teachers at their school by the researcher, or through the head teachers, in April and May 2018. The statistical processing was done with the Social Science Statistical Analysis Package (SPSS 23.0).

Research has shown that although conflicts are a phenomenon that exists, they are not very common in the schools of Patras. The perceptions of primary and secondary school teachers on many issues are identical. But there are also differences, especially regarding the official and personal causes of conflicts.

The main reasons for their occurrence are the vague limits of authority or responsibility, assessment, individual differences between teachers and poor communication among them. Their resolution and elimination is achieved through collective, participatory processes. Fair treatment of the teachers, their communication skills, honesty and empathy are key factors that help a school director deal with these conflicts, while improving communication and management training play an important role in eliminating them.

Keywords: teacher conflicts, school unit, conflict management, communication, empathy

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract	5
Πίνακας Περιεχομένων.....	7
Κατάλογος Σχημάτων / Διαγραμμάτων	9
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Εισαγωγή.....	13
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
1. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου.....	17
1.1 Θεωρητική προσέγγιση των όρων «σχολική μονάδα», «σύγκρουση», «αποτελεσματικό σχολείο».....	17
1.2 Βιβλιογραφική επισκόπηση των συγκρούσεων	19
1.3 Χαρακτηριστικά των συγκρούσεων. Τύποι – κατηγορίες	22
1.4 Αίτια – Πηγές των συγκρούσεων	25
1.5 Η διαδικασία της σύγκρουσης.....	29
1.5.1 Στάδιο πιθανών αντιθέσεων ή ασυμβατότητας.....	29
1.5.2 Στάδιο συνειδητοποίησης και προσωποποίησης ή εξατομίκευσης	30
1.5.3 Στάδιο προθέσεων.....	30
1.5.4 Στάδιο συμπεριφοράς.....	32
1.5.5 Στάδιο αποτελεσμάτων – συνεπειών	34
2. Σχολική ηγεσία και συγκρούσεις. Ο ρόλος του διευθυντή	37
2.1 Η διοικητική δομή των σχολικών μονάδων	37
2.2 Η ηγεσία στη σχολική μονάδα	38
2.3 Ο ρόλος του διευθυντή στις συγκρούσεις.....	42

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	46
3. Μεθοδολογία της έρευνας	47
3.1 Σκοπός	47
3.2 Επιμέρους στόχοι	47
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
3.4 Δείγμα της έρευνας	48
3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	48
3.6 Ζητήματα δεοντολογίας	49
3.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων.....	49
3.8 Στατιστική επεξεργασία.....	50
3.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	51
4. Αποτελέσματα της έρευνας	53
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	53
4.2 Παρουσίαση των ευρημάτων για τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών	63
Συμπεράσματα	97
Βιβλιογραφία	105
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	105
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	108
Παράρτημα: «Το ερωτηματολόγιο»	110

Κατάλογος Σχημάτων / Διαγραμμάτων

Σχήματα:

Σχήμα 1: Σχέση αντεστραμμένου U	33
---------------------------------------	----

Διαγράμματα:

Διάγραμμα 1: Εκπαιδευτικοί-Σχολείο	54
Διάγραμμα 2: Το φύλο των εκπαιδευτικών της έρευνας	54
Διάγραμμα 3: Το φύλο των εκπαιδευτικών στα σχολεία.....	55
Διάγραμμα 4: Η οικογενειακή κατάσταση	55
Διάγραμμα 5: Ηλικία εκπαιδευτικών και φύλο.....	56
Διάγραμμα 6: Ηλικία – φύλο – σχολείο εκπαιδευτικών	57
Διάγραμμα 7: Τίτλοι σπουδών	58
Διάγραμμα 8: Τίτλοι σπουδών	58
Διάγραμμα 9: Τίτλοι σπουδών - Σχολείο	58
Διάγραμμα 10: Τίτλοι σπουδών – Σχολείο – Φύλο	59
Διάγραμμα 11: Έτη υπηρεσίας συνολικά – Σχολείο	60
Διάγραμμα 12: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο – Σχολείο	61
Διάγραμμα 13: Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών-Σχολείο	61
Διάγραμμα 14: Ειδικότητες.....	62
Διάγραμμα 15: Θέση ευθύνης - Σχολείο	62
Διάγραμμα 16: Ωράριο εργασίας – Σχολείο	63
Διάγραμμα 17: Συχνότητα εντάσεων -Σχολείο	64
Διάγραμμα 18: Ωράριο εργασίας σε σχέση με Συχνότητα εντάσεων	66
Διάγραμμα 19: Λόγοι συγκρούσεων - Σχολείο	66
Διάγραμμα 20: Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια	83
Διάγραμμα 21: Θετικές συνέπειες συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια.....	85
Διάγραμμα 22: Συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων	89

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Τύποι συγκρούσεων	24
Πίνακας 2: Εναλλακτικά στυλ μανάτζμεντ για προστριβές	31
Πίνακας 3: Οι ερωτήσεις 11-23 του ερωτηματολογίου	50
Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός Πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών των σχολείων (N=20) & του δείγματος (N=208).....	53
Πίνακας 5: Πίνακας διπλής εισόδου: Συχνότητα εντάσεων - Σχολείο.....	64
Πίνακας 6: Δημογραφικά χαρακτηριστικά * Συχνότητα συγκρούσεων.....	65
Πίνακας 7: Πίνακας διπλής εισόδου: Λόγοι συγκρούσεων – Σχολείο	67
Πίνακας 8: Κατάταξη υπηρεσιακών λόγων συγκρούσεων	68
Πίνακας 9: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια.....	69
Πίνακας 10: Κατανομή τμημάτων ή τάξεων * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση.....	70
Πίνακας 11: Κατανομή μαθημάτων * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση.....	70
Πίνακας 12: Έλλειψη ή μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	71
Πίνακας 13: Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση.....	71
Πίνακας 14: Καλοκαιρινές εφημερίες * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	72
Πίνακας 15: Κατάταξη τρόπων αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους.....	73
Πίνακας 16: Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια	73
Πίνακας 17: Απόφαση Συλλόγου Διδασκόντων (υπηρεσιακοί λόγοι) * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση.....	74
Πίνακας 18: Κατάταξη προσωπικών λόγων συγκρούσεων.....	75
Πίνακας 19: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων στα Δημοτικά και Γυμνάσια - Λύκεια	76
Πίνακας 20: : Έλλειψη συνοχής σχολικής κοινότητας * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	77

Πίνακας 21: Έλλειψη ικανής ηγεσίας * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	77
Πίνακας 22: Απουσίες εκπαιδευτικών επαναλαμβανόμενες * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	78
Πίνακας 23: Αδυναμία συνεργασίας διευθυντή & εκπαιδευτικών: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	78
Πίνακας 24: Κατάταξη τρόπων αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους	80
Πίνακας 25: Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια	80
Πίνακας 26: Απόφαση Συλλόγου Διδασκόντων (προσωπικοί λόγοι) * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	81
Πίνακας 27: Κατάταξη φάσεων που παρατηρούνται εντάσεις	81
Πίνακας 28: Χρονικές φάσεις που παρατηρούνται εντάσεις	82
Πίνακας 29: Πίνακας διπλής εισόδου: Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων-Σχολείο	82
Πίνακας 30: Κατάταξη δραστηριοτήτων που επηρεάζονται αρνητικά	84
Πίνακας 31: Δραστηριότητες που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια	84
Πίνακας 32: Πίνακας διπλής εισόδου: Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων * Σχολεία	85
Πίνακας 33: Θετικές συνέπειες * Σπουδές: Τεστ Kruskal-Wallis & γραφική απεικόνιση	86
Πίνακας 34: Θετικές συνέπειες * Θέση ευθύνης: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	86
Πίνακας 35: Δημογραφικά χαρακτηριστικά * Θετικές συνέπειες συγκρούσεων στην Αποτελεσματικότητα των Σχολικών Μονάδων	87
Πίνακας 36: Κατάταξη δραστηριοτήτων που επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις	88
Πίνακας 37: Δραστηριότητες που επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια	88
Πίνακας 38: Συγκρούσεις & αποτελεσματική λειτουργία Σχολικής Μονάδας	89
Πίνακας 39: Συγκρούσεις & αποτελεσματική λειτουργία Σ.Μ. στα Δημοτικά & στα Γυμνάσια-Λύκεια	89
Πίνακας 40: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων	90

Πίνακας 41: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια.....	91
Πίνακας 42: Το επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση.....	91
Πίνακας 43: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων.....	93
Πίνακας 44: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια	93
Πίνακας 45: Η οριοθέτηση/διακριτικότητα ρόλων διευθυντών/συλλόγου διδασκόντων * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση	94
Πίνακας 46: Συχνότητα συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων	97
Πίνακας 47: Λόγοι συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων	98
Πίνακας 48: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων	98
Πίνακας 49: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων	99
Πίνακας 50: Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων.....	100
Πίνακας 51: Περίοδοι έντασης: σύγκριση αποτελεσμάτων.....	101
Πίνακας 52: Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων	101
Πίνακας 53: Παράγοντες που επηρεάζονται αρνητικά: σύγκριση αποτελεσμάτων	101
Πίνακας 54: Θετικές συνέπειες συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων	102
Πίνακας 55: Παράγοντες που επηρεάζονται θετικά: σύγκριση αποτελεσμάτων	102
Πίνακας 56: Παράγοντες που βοηθούν έναν δντή: σύγκριση αποτελεσμάτων	103
Πίνακας 57: Παράγοντες που βοηθούν στην εξάλειψη: σύγκριση αποτελεσμάτων	103

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο ενήλικο παραγωγικό τμήμα της κοινωνίας και στην εξελικτική πορεία του κοινωνικού συνόλου, πράγμα που συντελείται με την επίτευξη των στόχων της λειτουργίας του, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων, κοινωνικά, πνευματικά, ηθικά και σωματικά. Η επίτευξη των στόχων αυτών γίνεται μέσα από ένα αποτελεσματικό σχολείο, μερικά βασικά δομικά στοιχεία του οποίου είναι το ευνοϊκό κλίμα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία και η ποιότητα της ηγεσίας του. Τα σχολεία όμως, ως χώροι συνύπαρξης, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών ανθρώπων (εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς – προσωπικό) είναι και χώροι όπου σημειώνονται συγκρούσεις, προστριβές. Οι συγκρούσεις δε, αναλόγως των χαρακτηριστικών τους κατά την εκδήλωση και ανάπτυξή τους, αλλά και του τρόπου που θα γίνει η αντιμετώπιση – διαχείρισή τους, μπορεί να αποτελέσουν είτε τροχοπέδη στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, είτε μοχλό ανάπτυξης. Το διδακτικό προσωπικό και ο/η διευθυντής/ντρια αποτελούν την πιο σημαντική ομάδα από την οποία εξαρτάται η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος, παράγοντας ανατροπής του οποίου αποτελούν, αρκετές φορές, οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Προστριβή, σύμφωνα με τον John R. Schermerhorn (2011:501-502), είναι μια διαφωνία ανάμεσα σε ανθρώπους πάνω σε ουσιαστικά ζητήματα ή λόγω συναισθηματικής έντασης. Οι οργανωσιακές συγκρούσεις συμβαίνουν όταν τα μέλη της ομάδας-οργάνωσης ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές των συναδέλφων τους ή των εξωτερικών μελών που αξιοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα της ομάδας-οργάνωσης (Rahim, 2001, Παπαδοπούλου, 2012:7). Ο τρόπος διαχείρισης των διενέξεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας ενός οργανισμού καθώς «η έλλειψη επαρκούς διαχείρισης των διενέξεων έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση» (Mayer, 1995: 80). Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες, είτε ως έννοια της ειλικρινούς διάστασης αντιλήψεων και απόψεων, οι οποίες πηγάζουν από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσιες συγκρούσεις λόγω ύπαρξης αντικρουόμενων συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, δεν είναι απλώς αναπόδραστες, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999, σελ, 119, Balay, 2006). Ο Mayer (όπως αναφέρεται στο Harold, Beverly & Wood, 2006) περιέγραψε πέντε βασικούς

παράγοντες που αποτελούν πηγές σύγκρουσης: την επικοινωνία, το συναίσθημα, τις αξίες, τη δομή και το ιστορικό του κάθε ατόμου. Ο Kordoutis (2004) θεωρεί ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε ζητήματα κύρους και επιβολής στις εργασιακές συνθήκες (π.χ. τα αυξημένα επίπεδα άγχους), στην έλλειψη σωστού καθορισμού καθηκόντων, στην άρνηση ευθυνών και στην έλλειψη οργάνωσης και αποτελεσματικής διοίκησης. (Πατακιά, 2008:6). Πολλές είναι οι επιπτώσεις των συγκρούσεων. Η εχθρότητα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων της ομάδας, ή τα αρνητικά συναισθήματα, που κάνουν δύσκολη τη συμφιλίωση των μελών (Σαΐτης, 2007:272), η δημιουργία στρες και άγχους που επισπεύδει το burnout, η διαστρέβλωση των οργανωτικών στόχων, η κατανάλωση ενέργειας και η κατάχρηση πόρων είναι κάποιες αρνητικές συνέπειες (Μαυρίδου, 2017:14-15). Μπορεί όμως μέσω των συγκρούσεων να υπάρξουν και θετικές συνέπειες, όπως να προκύψουν νέες δυνατότητες και εναλλακτικές λύσεις προβλημάτων, να προταθούν νέοι αποτελεσματικότεροι τρόποι δράσεων (Everard & Morris, 1999), να διαμορφωθεί η ενσυναίσθηση με τη βίωση των συναισθημάτων των άλλων (Παρασκευόπουλος, 2008) και να ενισχυθεί η συνοχή της σχολικής κοινότητας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011), με αποτέλεσμα να σημειωθεί αύξηση της παραγωγικότητας (Ζαβλανός, 2002).

Σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική διερεύνηση των αιτιών, των συνεπειών, των παραγόντων εξάλειψης αλλά και των μεθόδων πρόληψης και διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που παρουσιάζονται στον εργασιακό χώρο των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Πάτρας και πώς αυτές οι συγκρούσεις επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Όλα τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων μελετώνται υπό το πρίσμα της σύγκρισης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την αποτύπωση μιας εικόνας των στάσεων και αντιλήψεων που υπάρχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα της Πάτρας γύρω από τις συγκρούσεις. Συγκεκριμένα θα επιχειρηθεί, μέσα από τις απαντήσεις που θα υπάρξουν στα ερωτηματολόγια :

α) Να αποτυπωθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Πάτρας, σχετικά με τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο και να γίνει συγκριτική μελέτη μεταξύ των δύο αυτών ομάδων για την αναζήτηση ομοιοτήτων ή διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις και στις πρακτικές.

- β) Να καταγραφούν οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία προστριβών, τότε αυτές εκδηλώνονται, με ποιους τρόπους αντιμετωπίζονται και ποια αποτελέσματα έχουν.
- γ) Να εξαχθούν συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις τόσο για την πρόληψη εκδήλωσης, όσο και για την ορθή διαχείριση των συγκρούσεων.

Για να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς πολυθέσιων σχολείων (Δημοτικών, Γυμνασίων, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) που βρίσκονται μέσα στον αστικό ιστό της Πάτρας. Η Στατιστική επεξεργασία – ανάλυση έγινε με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών (SPSS 23.0).

Η εργασία δομείται ως εξής:

Στην Εισαγωγή προσδιορίζεται το θέμα της διπλωματικής εργασίας και τίθεται το γενικό πλαίσιο, με μικρή αναφορά στην σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ορίζονται οι λόγοι για τους οποίους έχει ενδιαφέρον το συγκεκριμένο θέμα, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται συνοπτικά η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε. Ακολουθεί το *ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ* με δύο κεφάλαια. Στο πρώτο, με τίτλο «οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου», αναφέρονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου «σύγκρουση», «σχολική μονάδα» και «αποτελεσματικό σχολείο», γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση των συγκρούσεων, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο με ανάλυση των τύπων – κατηγοριών και των μοντέλων συγκρουσιακής συμπεριφοράς, αναλύονται τα αίτια – πηγές και τα διάφορα στάδια των συγκρούσεων, παρουσιάζονται οι τεχνικές πρόληψης και διαχείρισης, οι παράγοντες που επιδρούν και οι προϋποθέσεις για σωστή διαχείριση. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική προσέγγιση της σχέσης σχολικής ηγεσίας – Διευθυντή με τις συγκρούσεις. Στο *ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ*, στο τρίτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας», παρουσιάζονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, ζητήματα δεοντολογίας, γίνεται περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της στατιστικής επεξεργασίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται ερμηνεία με συγκριτική αξιολόγηση αυτών, μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου

1.1 Θεωρητική προσέγγιση των όρων «σχολική μονάδα», «σύγκρουση», «αποτελεσματικό σχολείο».

Η σχολική μονάδα, από την πλευρά της οικονομικής επιστήμης, μελετάται ως εκπαιδευτικός οργανισμός με εστίαση του ενδιαφέροντος στη σχέση «κόστος – αποτέλεσμα» του εκπαιδευτικού «προϊόντος» και στο ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Σαΐτης, 2000, Αβραμίδης, 2016:13). Από την πλευρά όμως της παιδαγωγικής επιστήμης, ένας παιδαγωγικός οργανισμός, όπως είναι η σχολική μονάδα, διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς καθώς το σχολείο θα πρέπει να πραγματοποιεί τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο απλά μιας τυπικής οργάνωσης. Η διαδικασία της αγωγής δεν σχετίζεται με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη μόνο, αλλά και με όλα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Κωνσταντίνου, 1994:26).

Ο ορισμός της σύγκρουσης έχει δοθεί από πολλούς ερευνητές.

Ο Deutsch εμφανίζει τη σύγκρουση ως κατάσταση ανταγωνισμού δύο πλευρών στην προσπάθειά τους να επιτύχουν πραγματικά ή φαινομενικά αντίθετους στόχους, καταλήγοντας στο τέλος η μία πλευρά νικήτρια και η άλλη ηττημένη (Deutsch, 1973:10).

Ως μια «διαδραστική κατάσταση» (Interactive States) ορίζουν τη σύγκρουση οι Tedeschi, J.T., Schlenker, B.R. and Bonoma (1973: 232), μέσα στην οποία οι συμπεριφορές ή οι στόχοι ενός ατόμου είναι σε κάποιο βαθμό συμβατοί με τις συμπεριφορές ή τους στόχους κάποιου άλλου ατόμου ή ατόμων (Σπυράκης Γ. & Σπυράκη Χ., χ.χ:33).

Ο Roloff (1987) ορίζει την οργανωσιακή σύγκρουση ως εμπλοκή ατόμου ή ομάδας ατόμων ενός οργανισμού σε δραστηριότητες ασύμβατες με άλλα άτομα ή ομάδες του ίδιου οργανισμού, που χρησιμοποιούν τα παράγωγα του οργανισμού (Τέκος, 2009:12).

Οι Everard & Morris (1999:119), ως σύγκρουση χαρακτηρίζουν την ειλικρινή διάσταση των απόψεων, λόγω ύπαρξης και αναζήτησης διαφορετικών τρόπων δράσης, τονίζοντας ότι αν

απουσιάζει από έναν οργανισμό, ίσως υποδηλώνει αδιαφορία, ή νωθρότητα, ή αποφυγή ευθυνών.

Ο Rahim (2002:207) την ορίζει ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, επακόλουθο της ύπαρξης ασυμβατότητας, διαφωνίας και παραφωνίας μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων, δηλαδή ατόμων, ομάδων, ή οργανισμών.

Ως διένεξη μεταξύ δύο πλευρών ορίζεται από τους Waitchalla & Raduan (2006 : 1905) δίνοντας όμως μεγάλη σημασία στο αν αυτή η διένεξη είναι αντιληπτή και από τις δύο πλευρές. Γιατί μόνο τότε αρχίζει να εξελίσσεται και μάλιστα ακόμα και αν δεν είναι πραγματική.

Οι Wilmot, W & Hocket, J (2011:13-19) προσδιορίζουν τη σύγκρουση ως διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων εξαιτίας διαφορετικών αξιών, πεποιθήσεων και στόχων, ή λόγω διαφορών στις επιθυμίες για εκτίμηση, έλεγχο και σύνδεση.

Ο John R. Schermerhorn (2011:501-502) την ορίζει ως προστριβή, λέγοντας ότι είναι μια διαφωνία ανάμεσα σε ανθρώπους πάνω σε ουσιαστικά ζητήματα ή λόγω συναισθηματικής έντασης.

Ο Μπουραντάς (2001:423), σε έναν γενικό ορισμό για τη σύγκρουση, την θέλει να αποτελεί μια κατάσταση κατά την οποία η ατομική ή η συλλογική συμπεριφορά σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων άλλου ατόμου, ή άλλης ομάδας. Ωστόσο, οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις βλέπουν τη σύγκρουση ως μια διαφωνία μεταξύ διαφορετικών πλευρών, που μπορεί να έχει θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και δεν πρέπει πάντοτε να αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό (Παυλάκης, χ.χ:38). Τα τελευταία χρόνια μια μεγάλη ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στη μελέτη της αλληλεπίδρασης οικογενειακού κλίματος και εργασίας, συνδυασμού, που μπορεί να προκαλέσει σύγκρουση και στα δύο πλαίσια, ανάλογα με τον τρόπο και την ένταση με τον οποίο εκδηλώνεται (Παπάνης, 2011).

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, δεν εντοπίζεται στη βιβλιογραφία ένας ταυτόσημος ορισμός της σύγκρουσης, όμως είναι από όλους παραδεκτό ότι ως συγκρούσεις χαρακτηρίζονται οι προστριβές και οι αντιπαραθέσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες λόγω της διάστασης απόψεων, ιδεών, στάσεων, αντιλήψεων, στόχων και προσδοκιών, αποτελώντας φυσικό επακόλουθο της συνύπαρξης αυτών των ατόμων ή των ομάδων σε ένα περιβάλλον όπου αλληλοεπιδρούν. Αυτές οι καταστάσεις δύνανται να αποτελέσουν παράγοντα

τροχοπέδη και ανατροπών αλλά πολλές φορές δύναμη ώθησης και ανάπτυξης, του ατόμου και της ομάδας.

Η «αποτελεσματικότητα» ενός οργανισμού, σύμφωνα με τον Παυλόπουλο, είναι εκείνο το μέγεθος το οποίο χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα ενός οργανισμού να εκπληρώνει τον σκοπό του με όσο το δυνατόν λιγότερο κόστος (Παυλόπουλος, 1983:58). Καθώς όμως ο σκοπός στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος, μέσα από πολλές έρευνες έχουν προσδιοριστεί οι παράγοντες που κρίνουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι: α) η *σχολική ηγεσία*, καθώς ο διευθυντής ασκώντας έναν ρόλο ηγετικό με τις ενέργειες, τη συμπεριφορά και τη δράση του συντελεί στην καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος μέσα στο οποίο υποκινεί και εμψυχώνει τους εκπαιδευτικούς για ανάληψη δράσεων προς εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, β) η *δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων*, (η σωστή δόμηση, οργάνωση και σαφήνεια του αναλυτικού προγράμματος και η επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά μεθόδων), γ) η *σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού*, καθώς η συχνή μετακίνηση μειώνει τη συνοχή, επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και στη συνέχεια και την επίδοση των μαθητών και επιδρά αρνητικά στον προγραμματισμό και την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, δ) η *συνεργασία σχολείου-οικογένειας*, καθώς αυτή συμβάλλει στην επιτυχή ολοκλήρωση συγκεκριμένων στόχων του σχολείου και ε) *το ευνοϊκό κλίμα*, που επηρεάζει θετικά την εργασιακή απόδοση και των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012, Σαϊτή, 2005, Αβραμίδης, 2016:14).

1.2 Βιβλιογραφική επισκόπηση των συγκρούσεων

Υπάρχουν δύο ομάδες προσέγγισης σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις αιτίες, τα αποτελέσματα και τους τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης των συγκρούσεων. Οι παραδοσιακές και οι σύγχρονες αντιλήψεις. Ο Drucker (1974) συνοψίζοντας τις παραδοσιακές αντιλήψεις αναφέρει ότι πηγή των συγκρούσεων αποτελούν τα προβλήματα προσωπικότητας των ατόμων και η αποτυχημένη ηγεσία, ότι δημιουργούν δυσλειτουργικά προβλήματα στους οργανισμούς έχοντας εκρηκτικές συνέπειες και ότι μπορούν να αποφευχθούν αλλά και να επιλυθούν με φυσική απομάκρυνση των αντιτιθέμενων μερών ή με την παρεμβατική δράση των προϊσταμένων. Ο Robbins (1998), από την πλευρά των σύγχρονων αντιλήψεων, χαρακτηρίζει τις συγκρούσεις ως αναπόφευκτες, έχουν ως γενεσιουργό αιτία την πολυπλοκότητα των

οργανωτικών δομών, κανόνων, τεχνικών και διαδικασιών, μπορεί να οδηγήσουν είτε σε θετικά, είτε σε αρνητικά αποτελέσματα, είτε και στα δύο ταυτόχρονα. Μπορούν δε να αντιμετωπιστούν με θετικό τρόπο αν εξαλειφθούν τα αίτια που τις προκαλούν (Καραγιάννη & Ρουσάκης: 3-4). Επιπλέον μια άποψη της σύγχρονης αντίληψης υποστηρίζει τη σύγκρουση σαν μέσο εισαγωγής αλλαγών. Η σύγκρουση ταυτίζεται με την καινοτομία και αποτελεί το μέσο για να μπορέσει ένας οργανισμός να ξεφύγει από την αδράνεια την απάθεια και τη στασιμότητα προς την δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και την καινοτομία. Σύμφωνα με αυτή, οι ηγέτες οφείλουν να συντηρούν ένα ελάχιστο επίπεδο σύγκρουσης στους οργανισμούς, ώστε να υπάρχει δημιουργικό πνεύμα και κυρίως ετοιμότητα για αλλαγή μέσω της καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών (Robbins, 1993, Μαυραντζά, 2011:12).

Στην έρευνα του Corwin (1969) οι διαχειριστές συγκρούσεων σε μεγάλα σχολεία εφαρμόζουν λιγότερο τεχνικές αποφυγής και συμβιβασμού, σε σχέση με μικρότερα σχολεία. Ο Morton Deutsch ερευνά τις συνθήκες που καθορίζουν τον τρόπο επίλυσης μιας σύγκρουσης ο οποίος στη συνέχεια θα οδηγήσει σε εποικοδομητικές ή καταστρεπτικές συνέπειες. Το ερώτημα που θέτει είναι πώς θα αποφευχθούν τα καταστροφικά αποτελέσματα των συγκρούσεων, επισημαίνοντας ότι το θέμα δεν είναι πώς θα εξαλειφθεί ή θα αποτραπεί η σύγκρουση, αλλά πώς θα καταστεί παραγωγική. Μια σύγκρουση έχει θετικές, παραγωγικές συνέπειες εάν οι συμμετέχοντες νοιώθουν ικανοποίηση από τα αποτελέσματα, αισθάνονται δηλαδή ότι έχουν κερδίσει (Deutsch, 1973:17).

Κατά τους Fry & Thomas (1996) η συνεργασία θεωρείται ακατάλληλη μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων, κυρίως όταν πρέπει να παρθούν άμεσα αποφάσεις, λόγω του χρόνου που απαιτεί για επιτυχή κατάληξη. Τα χρόνια υπηρεσίας, στην έρευνα του Henkin et al. (2000), δεν συνιστούν παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο που θα επιλέξουν οι διαχειριστές για να διαχειρισθούν μία σύγκρουση.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι Chen & Tjosvold (2002) είναι ότι οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές που ακολουθούνται από τους διαχειριστές συγκρούσεων είναι η αποφυγή, ο συμβιβασμός και η επιβολή. Ο Brewer et al. (2002) επισημαίνει ότι, σύμφωνα με τον Rahim (2001), ένας παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της τεχνικής διαχείρισης μιας σύγκρουσης είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να είναι διαφορετική η

αντιμετώπιση των προβλημάτων σε έναν μικρό αριθμητικά σύλλογο διδασκόντων σε σχέση με έναν μεγάλο σύλλογο.

Σε σχολεία και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μαγνησίας, της Λάρισας, της Εύβοιας και της Πιερίας, στην έρευνα του Τέκου (2009:62) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/ντριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επιβολής και συμβιβασμού απ' ό τι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνα (Τέγας: 2011:94) σε Γυμνάσια και Λύκεια της Δυτικής Ελλάδας, προκρίνεται η ανεπίσημη επικοινωνία, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ως τρόπος διοίκησης των συγκρούσεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολικής μονάδας.

Έρευνα σε σχολεία Α΄ Βάθμιας και Β΄ Βάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες συγκρούσεις παρατηρούνται στην αρχή τα σχολικής χρονιάς και αυτές που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους επιλύονται με τη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ενώ οι οφειλόμενες σε προσωπικούς λόγους αντιμετωπίζονται με τη διαμεσολάβηση του διευθυντή (Βολακάκη, 2015:79).

Ο Αβραμίδης (2016:142) σε έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και της Μεσσηνίας συμπεραίνει ότι περισσότερο αρνητικά από τις συγκρούσεις επηρεάζονται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το κλίμα της σχολικής μονάδας.

Η Μαυρίδου (2017:85-86) αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της οργάνωσης της σχολικής μονάδας, αφού αυτή καταδεικνύεται ως ο κύριος λόγος εμφάνισης των συγκρούσεων. Ενώ για να επιτευχθεί αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί κατάλληλη κουλτούρα με ταυτόχρονη εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών.

Στο νομό Ηρακλείου έγινε έρευνα όπου καταγράφηκε η επίδραση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας στην εκδήλωση και εξέλιξη μιας σύγκρουσης (Χαχλάκης & Αποστολοπούλου:71).

Η Σαββάκη, 2017:160) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς του Πειραιά, διαπιστώνει τη συσχέτιση των ικανοτήτων της κοινωνικής νοημοσύνης με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών θεωρεί πολύ σημαντικό προσόν στην διαχείριση συγκρούσεων τον αυτοέλεγχο.

1.3 Χαρακτηριστικά των συγκρούσεων. Τύποι – κατηγορίες

Ο Robbins (1993:446) κατηγοριοποιεί τις συγκρούσεις, με βάση τα αποτελέσματα που επιφέρουν, σε δυσλειτουργικές, σε λειτουργικές και σε συγκρούσεις που γίνονται μετά από ενθάρρυνση. Δυσλειτουργικές χαρακτηρίζονται οι συγκρούσεις με αρνητικές, επιζήμιες συνέπειες, που διαταράσσουν την σταθερότητα και την αρμονία του οργανισμού. Αυτού του τύπου τις συγκρούσεις οι διαχειριστές οφείλουν, εντοπίζοντας τα αίτια, να προλάβουν την εκδήλωσή τους, καθώς είναι ανεπιθύμητες. Λειτουργικές είναι οι συγκρούσεις που θεωρούνται φυσικό επακόλουθο της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας, επομένως οι συνέπειές τους μπορεί να είναι και θετικές, αν χρησιμοποιηθούν καταλλήλως. Υπάρχουν τέλος και οι συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα από την ενθάρρυνση του ίδιου του οργανισμού, καθώς θεωρείται ότι οδηγούν στην δημιουργία καινοτομιών, νέων συνθηκών και πρωτοποριακών καταστάσεων.

Οι συγκρούσεις, οι οποίες εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες, κατά τον Σαΐτη (2007:273-274) κατηγοριοποιούνται στις εξής: α) Στις λανθάνουσες, οι οποίες αναμένεται να εκδηλωθούν και να οδηγήσουν σε φανερές συγκρούσεις, αλλά για κάποιο διάστημα υποβόσκουν. β) Στις αντιληπτές (ή εκδηλωμένες) συγκρούσεις, που προκαλούνται συνήθως από παρανοήσεις λόγω ελλείμματος σωστής πληροφόρησης και επικοινωνίας μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών. γ) Στις φανερές (πραγματικές) συγκρούσεις, οι οποίες εμφανίζονται με τη μορφή ενός ανεξέλεγκτου ανταγωνισμού ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, εξελισσόμενες πολλές φορές σε τέτοιο βαθμό όπου τα αντικρουόμενα μέλη φθάνουν σε πολύ δύσκολη θέση.

Με βάση τη σύνθεση και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών οι συγκρούσεις κατηγοριοποιούνται και σε ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ομαδικές, μεταξύ ατόμων και ομάδων και σε συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον.

Οι ενδοπροσωπικές διαμάχες ορίζονται και ως εσωτερικές συγκρούσεις, συγκρούσεις δηλαδή που καλλιεργούνται μέσα στο ίδιο το άτομο. Εμφανίζονται όταν ένα άτομο αισθάνεται να απειλείται ή να αμφισβητείται η αυτοεκτίμησή του, καθώς καλείται να εκπληρώσει στόχους πάνω από τις δυνατότητές του, ή δεν του παρέχονται τα μέσα και οι πηγές για την επίτευξη

αυτών. Οι συνθήκες αυτές καλλιεργούν στρεσογόνες καταστάσεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου μέσα στον οργανισμό (Whitfield, 1994:31).

Οι διαπροσωπικές αφορούν διαφωνίες σε προσωπικό επίπεδο ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, στο ίδιο ή σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας (όπως τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ή η διαφωνία διευθυντή – εκπαιδευτικού). Ανάλογα με τις ανάγκες των μελών της ομάδας ο Hayes (2002:298) χωρίζει τις διαπροσωπικές ανάγκες σε τρεις τομείς: α) Στη συμπερίληψη, συνυπολογισμό (inclusion), δηλαδή στην ανάγκη «του ανήκειν», του να μην αισθάνεται κάποιος μόνος, β) στον έλεγχο (control), δηλαδή την ανάγκη συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) στις συναισθηματικές καταστάσεις (affection), όπως η στοργή, η αγάπη ή το μίσος. Όπως αναφέρει ο Boucaut (2003:155) άλλωστε, για να αποδώσει ένα άτομο το ανώτερο των δυνατοτήτων του πρέπει να διακατέχεται από συναισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον.

Οι ομαδικές εμφανίζονται ανάμεσα σε διάφορες ομάδες που υπάρχουν στον ίδιο χώρο (όπως διδάσκοντες και μαθητές, ή μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και συλλόγου γονέων). Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό με τον σύλλογο διδασκόντων ή του συλλόγου διδασκόντων με τον διευθυντή, είναι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Υπάρχουν και οι συγκρούσεις που εμφανίζονται όταν μια ομάδα ή ένα μέλος της σχολικής κοινότητας διαφωνήσει με κάποιον φορέα της τοπικής κοινωνίας για ζήτημα του σχολείου (Σαϊτς, 2007:273-274).

Στην κατηγορία των ομαδικών συγκρούσεων μπορεί να υπάρξει και η εξής διάκριση: α) Οι συγκρούσεις κατανομής, με προϋποθέσεις την ύπαρξη ωφέλειας που θα κατανεμηθεί, ότι υπάρχουν υποψήφιοι που διεκδικούν μέρος των ωφελειών, εκδηλώνονται αντιθέσεις επί των προς κατανομή ωφελειών και κάθε συμμετέχων στη σύγκρουση επιθυμεί να κερδίσει όλη την επιδιωκόμενη ωφέλεια. β) Οι συγκρούσεις ανταλλαγής, οι οποίες βασίζονται σε σχέσεις ανταλλαγής των πρωταγωνιστών της σύγκρουσης. γ) Οι συγκρούσεις συντονισμού, που εμφανίζονται όταν μέσα σε ένα ευρύτερο σύστημα επίτευξης στόχων ενυπάρχουν υποσυστήματα πολλών πρωταγωνιστών με σχέσεις ανταλλαγής ή και κατανομής. Αιτίες αποτελούν τόσο ο σχεδιασμός και η δημιουργία των μηχανισμών συντονισμού, όσο και η συμπεριφορά των πρωταγωνιστών κατά την υλοποίηση των ενεργειών. δ) Οι συγκρούσεις

συνεργασίας, που προκύπτουν όταν διαφορετικά συστήματα στόχων συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν τρίτους με τους οποίους είναι σε σχέση ανταλλαγής ή κατανομής, προκειμένου να επιλέξουν τους γενικούς ή ειδικούς στόχους και την καλύτερη κοινή λύση (Παπαδοπούλου, 2012:8-9).

Στην εργασία της Μαυραντζά (2011 :7-9) παρουσιάζονται σε πίνακα (Πίνακας 1) οι δύο τύποι των συγκρούσεων, οι λειτουργικές και οι δυσλειτουργικές, έτσι όπως ασχολήθηκαν διάφοροι ερευνητές οι οποίοι τους έδωσαν και διαφορετικά ονόματα:

	ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (functional conflict)	ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (dysfunctional conflict)
Guetzkow & Gyr (1954) Rahim (2002)	Substantive (ουσιαστική)	Affective (συναισθηματική)
Jehn (1995)	Task (καθήκοντος/έργου)	Relationship (σχέσεων)
Amason (1996) De Dreu (1997)	Cognitive (γνωστική)	Affective (συναισθηματική)

Πίνακας 1: Τύποι συγκρούσεων

Στις λειτουργικές κατατάσσονται οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται όταν τα άτομα μιας ομάδας διαφωνούν στο περιεχόμενο της εκτέλεσης της εργασίας τους (καθήκοντα), σε ζητήματα πολιτικής και πρακτικών, στον ανταγωνισμό για την διαχείριση των πόρων. Παίρνουν τον χαρακτηρισμό λειτουργικές επειδή η ορθή αντιμετώπισή τους συνήθως οδηγεί σε επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ομάδα, καθώς σημειώνεται βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, ενισχύεται η ομαδική απόδοση και προκύπτουν καλύτερες τακτικές και λύσεις στα διάφορα ζητήματα. Αντίθετα στις δυσλειτουργικές κατατάσσονται οι συγκρούσεις που είναι έντονα συναισθηματικές, οφείλονται κυρίως στις διαπροσωπικές

ασυμβατότητες, εκδηλώνονται με θυμό, ένταση, απουσία εμπιστοσύνης, με απόρριψη, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον αρνητισμού, αποφυγής, υπονόμευσης, βλάπτοντας την ομοφωνία και μειώνοντας την απόδοση του οργανισμού.

Ο Schermerhorn (2011:502) στις συγκρούσεις, τις οποίες ονομάζει προστριβές, εντοπίζει τις εξής μορφές: τις ουσιαστικές και τις συναισθηματικές. Οι ουσιαστικές περιλαμβάνουν διαφωνίες σε θέματα που αφορούν πολιτικές και αναθέσεις εργασιών, στόχους και εκτέλεση εργασιών, κατανομή ανταμοιβών και διανομή πόρων. Οι συναισθηματικές συντελούνται ως αποτέλεσμα αισθημάτων αντιπάθειας, φόβου, θυμού, δυσαρέσκειας και δυσπιστίας, αλλά και σύγκρουσης προσωπικοτήτων και προβληματικών σχέσεων. Και οι δύο αυτές μορφές προστριβών, αναλόγως του τρόπου διαχείρισής τους, μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες ή αντίθετα να συμβάλουν στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και στην υψηλή απόδοση του οργανισμού. Τότε αναλόγως χαρακτηρίζονται ως δυσλειτουργικές αφού ζημιώνουν την εργασιακή απόδοση, δυσκολεύουν τις ομάδες στην επίτευξη των στόχων τους και είναι καταστρεπτικές, ή χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές, αφού βοηθούν την εργασιακή απόδοση και είναι δημιουργικές.

1.4 Αίτια – Πηγές των συγκρούσεων

Τα αίτια – πηγές των συγκρούσεων που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, καθώς η πρόβλεψη και ο εντοπισμός τους είναι βασική προϋπόθεση τόσο για την ορθή κατανόηση, όσο και για τη σωστή αντιμετώπιση και διαχείρισή τους. Τα κυριότερα αίτια είναι:

α) Η επικοινωνία

Η σωστή επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη θετικού κλίματος στα σχολεία και για την αποφυγή προστριβών και συγκρούσεων. Ο Μπουραντάς (2002:422) ως παραμέτρους της προβληματικής επικοινωνίας αναφέρει την έλλειψη πληροφοριών, την κακή μετάδοση και την εσφαλμένη σύλληψη και μετάφραση των μηνυμάτων, που δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των μελών μιας ομάδας και κατά συνέπεια οδηγούν σε παρανοήσεις, παρεξηγήσεις και συγκρούσεις. Η αρνητική επίδραση στην επικοινωνία της εσφαλμένης χρήσης αλλά και διαφορετικής αντίληψης σχετικά με την λεκτική και κυρίως τη

μη λεκτική επικοινωνία, καθώς τα προσλαμβανόμενα μηνύματα ερμηνεύονται διαφορετικά, καθιστούν τελικά την κακή επικοινωνία σοβαρή πηγή διενέξεων και προστριβών. (Lukman et al, 2009). Ως εμπόδιο επικοινωνίας θεωρούνται και οι κακές προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και η λάθος επιλογή χρόνου και τόπου διαβίβασης του μηνύματος (Σαΐτης, 2007:278).

β) Η οργάνωση

Υπάρχουν πολλές αδυναμίες στην οργανωτική δομή των σχολικών μονάδων, που παρουσιάζονται λόγω ασαφειών στη νομοθεσία ή και λόγω του τρόπου διοίκησης που ακολουθεί ένας/μία διευθυντής/ντρια. Η κατανομή εξωδιδασκτικών καθηκόντων από τον/την διευθυντή/ντρια, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο ως προς τον χρόνο και τρόπο υλοποίησης, (Ghaffar, 2009), η κατανομή τάξεων και τμημάτων, (Σαΐτης, 2014), η ασαφής κατανόηση της ανάλυσης των συνολικών αλλά και των επιμέρους στόχων, ο μη καθορισμός των ρόλων και των καθηκόντων και η απουσία διαδικασιών συντονισμού των εργασιών και σωστής πληροφόρησης, είναι σημαντικά οργανωτικά προβλήματα και αποτελούν κριτήριο για την έναρξη συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Μπουραντάς, 2002:422). Η υιοθέτηση από τον/την διευθυντή/ντρια του αυταρχικού μοντέλου διοίκησης, η αποφυγή ως μέθοδος διαχείρισης προστριβών (Huffstutter et al, 1997) αλλά και η αντιλαμβανόμενη ανισότητα, όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι γίνονται διακρίσεις και η διοίκηση ασκείται με τρόπο άνισο, αποτελούν επίσης πηγές εκδήλωσης συγκρουσιακών καταστάσεων (March & Simon, 2003). Στις οργανωτικές αδυναμίες ανήκουν και η έλλειψη ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ο διχασμός για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η σύγχυση για το ποιος παίρνει τις τελικές αποφάσεις (Μαυραντζά, 2011:29).

γ) Ατομικές διαφορές. Αντικρουόμενα συμφέροντα – στόχοι

Μέσα σε ένα σχολικό κλίμα που δεν ευνοείται και δεν καλλιεργείται το συνεργατικό πνεύμα και η πρόταξη του «εμείς» απέναντι στο «εγώ», οι ατομικές διαφορές, που είναι φυσικό να υπάρχουν στα άτομα – μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, εύκολα μπορεί να γίνουν αιτία για σύγκρουση. Τέτοιες διαφορές αφορούν το αξιακό σύστημα, τις πεποιθήσεις, τα πιστεύω, τις αντιλήψεις, τα όνειρα, τις φιλοδοξίες, τις προσμονές, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία, το επίπεδο των γνώσεων. Επίσης και η εκπλήρωση ενός στόχου, που όταν επιτευχθεί από έναν αποκλείει τον άλλον, είναι παράγοντας γέννησης προστριβών και σύγκρουσης Όταν για παράδειγμα η

θέση του υποδιευθυντή μιας σχολικής μονάδας αποτελεί στόχο δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, καθώς η επιθυμία για επίτευξη του στόχου του ενός αποκλείει την πραγματοποίηση της επιθυμίας του άλλου, μπορεί να οδηγήσει σε μια συγκρουσιακή κατάσταση. (Μπουραντάς, 2002, Σαΐτης, 2014, Walton & Dutton, 1969, Κάντας, 1995, Αβραμίδης, 2016:35). Συναισθήματα που ενδέχεται να βιώνει ένα άτομο μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του, όπως ζήλεια, θυμός, αλλά ακόμα και ψυχολογικά προβλήματα, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του αρνητικά και συντελούν στη δημιουργία προστριβών (Barsky, 2002, Βολακάκη, 2015:26). Τα αρνητικά συναισθήματα ενδέχεται να είναι απόρροια άσχημων εμπειριών από τη διαχείριση προηγούμενων συγκρούσεων, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν είτε με τη χρήση εξουσίας είτε με συμβιβασμό αλλά χωρίς δέσμευση των εμπλεκόμενων μερών. Τότε αυτά τα συναισθήματα σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπιστοσύνης, δρουν δυσλειτουργικά σε μελλοντικές προστριβές (Μαυραντζά, 2011:32).

δ) Οι πόροι

Όταν οι πόροι είναι περιορισμένοι ή σπάνιοι προκαλούν επίσης προστριβές. Εάν πρέπει κάποιος να μοιραστούν με άλλους τους περιορισμένους πόρους ή να ανταγωνιστούν άμεσα μ' αυτούς για τη διανομή, τότε δημιουργείται μια δυνητική κατάσταση προστριβής (Schermerhorn, 2011:502). Απλά παραδείγματα περιορισμένων πόρων της σχολικής πραγματικότητας αποτελούν οι ελλείψεις αιθουσών ή οπτικοακουστικών μέσων, ή βοηθητικού προσωπικού.

ε) Οι επιβαλλόμενες αλλαγές – οι καινοτομίες

Πολύ συχνά παρουσιάζεται η ανάγκη υλοποίησης μιας αλλαγής σε διάφορους τομείς και επίπεδα της σχολικής πραγματικότητας, όπως αλλαγή του τρόπου διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών εργασιών, αλλαγή των βιβλίων, αλλαγή του τρόπου επιλογής των στελεχών. Αυτές οι ανάγκες, οι οποίες αρκετές φορές συνδυάζονται με ταυτόχρονη έλλειψη πόρων και ελλιπή επιμόρφωση, συγκροτούν ένα εκρηκτικό μείγμα που δημιουργεί συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Heaney, 2001:197-202). Αν όμως υιοθετείται μια διαδικασία, ή μια οργάνωση, ή μια δομή, ένα προϊόν, ή ένα πρόγραμμα που είναι εντελώς νέο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, τότε αποτελεί καινοτομία, όπως είναι, για παράδειγμα, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση, η οποία μπορεί να προκαλέσει αναταραχή στις σχολικές μονάδες, καθώς αρκετοί υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση που να είναι αντικειμενική (Μαυρογιώργος, 1993). Άλλωστε σε

εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, σχετικά με την αξιολόγηση, επισημαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση, που το ίδιο προτείνει να υλοποιεί κάθε σχολική μονάδα, έχει εκτός των πλεονεκτημάτων και πολλά μειονεκτήματα, όπως ο κίνδυνος δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων και τάσεων εσωστρέφειας στις σχολικές μονάδες (Υπ. Παιδείας ΔΒΜΘ, 2010, Μαυρίδου, 2017:11). Σύμφωνα με τους Duffy και Roehler (1986) οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε πολύπλοκες, εννοιολογικές και μακροχρόνιες αλλαγές. Πολλές φορές η αλλαγή στη διδακτική προσέγγιση και η υιοθέτηση των καινοτομιών είναι καθαρά προσωπική υπόθεση αφού εξαρτάται από την αυτοαντίληψη για την επαγγελματική δραστηριότητα, δηλαδή τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αλλαγή και το νέο ρόλο τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στις αλλαγές λόγω επαγγελματικής αβεβαιότητας, κάποιοι άλλοι τις αντιμετωπίζουν με δυσπιστία, ενώ τέλος υπάρχουν και αυτοί που αναμένουν τα θετικά αποτελέσματα προκειμένου να πάρουν θέση και να συμμετάσχουν (Lambdin & Preston, 1995). Έτσι δημιουργούνται συνθήκες αβεβαιότητας τόσο για τον ρόλο των εκπαιδευτικών όσο και για τις προσδοκίες του συστήματος από την εφαρμογή των καινοτομιών, που με τη σειρά τους γεννούν αντιδράσεις, αντιστάσεις, εντάσεις και συγκρούσεις (Everald & Morris, 1999, Κωνσταντίνου, 2005, Τέκος, 2009:21).

στ) Το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την κουλτούρα ενός σχολείου. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008:160) «το κλίμα είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι αυτό που πραγματικά είναι». Ενώ κουλτούρα είναι οι στάσεις, οι απόψεις και τα πιστεύω των μελών ενός οργανισμού, που εμφανίζονται ασυνείδητα και καθορίζουν με τρόπο συγκεκριμένο την εικόνα που έχει ο οργανισμός και για τον εαυτό του και για το περιβάλλον του. Είναι η καρδιά του σχολείου, αυτό που το κάνει τόσο δύσκολο ν' αλλάξει» (Schein, 1985:6).

Σύμφωνα με τον Θεριανό (2004:347-348) η ιδανική μορφή κουλτούρας που μπορεί να υπάρξει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι η συνεργατική. Σε μια τέτοια μορφή κουλτούρας οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τον διάλογο, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μέσα στον σύλλογο διδασκόντων με στόχο ένα κοινό και ποιοτικό αποτέλεσμα, συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν το σχολείο και αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις θετικά, σαν μια ευκαιρία για προβληματισμό, διερεύνηση και ανάπτυξη.

1.5 Η διαδικασία της σύγκρουσης

Για την αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων έχουν αναπτυχθεί το δομικό μοντέλο (structural model), το οποίο εστιάζει στις εσωτερικές δομές και τις προσωπικότητες και το διαδικαστικό μοντέλο (process model), το οποίο δεν εστιάζει στα χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων αλλά στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων (Drenth et al., 1984, Μαυραντζά, 2011:19). Το 1967 ο Pondy στο διαδικαστικό μοντέλο του προσδιόρισε τέσσερα στάδια, τα οποία συγκροτούν την ανάπτυξη μιας σύγκρουσης. Τη λανθάνουσα σύγκρουση (latent conflict), την αντιληπτή (perceived conflict), την αισθητή (felt conflict) και φανερή (manifest conflict) και το στάδιο των αποτελεσμάτων (conflict aftermath). Και ο Thomas (1976, 1992:265-274) παρουσίασε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που περιγράφει τη διαδικασία της σύγκρουσης σε στάδια. Της συνειδητοποίησης, το στάδιο των σκέψεων και συναισθημάτων, των προθέσεων, της συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων.

Λειτουργώντας συνδυαστικά, σε σχέση με τα μοντέλα των Pondy και Thomas, κατά την διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης της σύγκρουσης εντοπίζονται πέντε βασικά στάδια: α) της πιθανής αντίθεσης ή ασυμβατότητας, β) της συνειδητοποίησης και προσωποποίησης ή εξατομίκευσης, γ) των προθέσεων, δ) της συμπεριφοράς και ε) των αποτελεσμάτων – συνεπειών, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

1.5.1 Στάδιο πιθανών αντιθέσεων ή ασυμβατότητας

Στο πρώτο στάδιο, το οποίο ο Pondy (1967) ονομάζει λανθάνουσα σύγκρουση, αναφέρει ως βασικές πηγές τρεις: τον ανταγωνισμό για ανεπαρκείς πόρους, την επιδίωξη για αυτονομία και τους ασύμβατους στόχους των ομάδων. Ο Robbins (1995) το συμπληρώνει με την κακή επικοινωνία, το διχασμό των ρόλων και τις διαφορές στις αξίες και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων. Σε αυτό το στάδιο, όπου όλοι αισθάνονται ότι «κάτι δεν πάει καλά», σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι προγενέστερες συνθήκες, όπως για παράδειγμα οι προηγούμενες συγκρούσεις και πώς αυτές αντιμετωπίστηκαν, αλλά και η δομή του οργανισμού, δηλαδή το είδος της εξάρτησης και αλληλεξάρτησης των ομάδων, το μέγεθος του οργανισμού, το στυλ της ηγεσίας. Είναι πολύ σημαντική φάση, γιατί η σωστή αναγνώριση των «σημαδιών» που

προηγούνται αποτελεί παράγοντα που θα καθορίσει την επιτυχή ή όχι έκβαση της πιθανής προστριβής.

1.5.2 Στάδιο συνειδητοποίησης και προσωποποίησης ή εξατομίκευσης

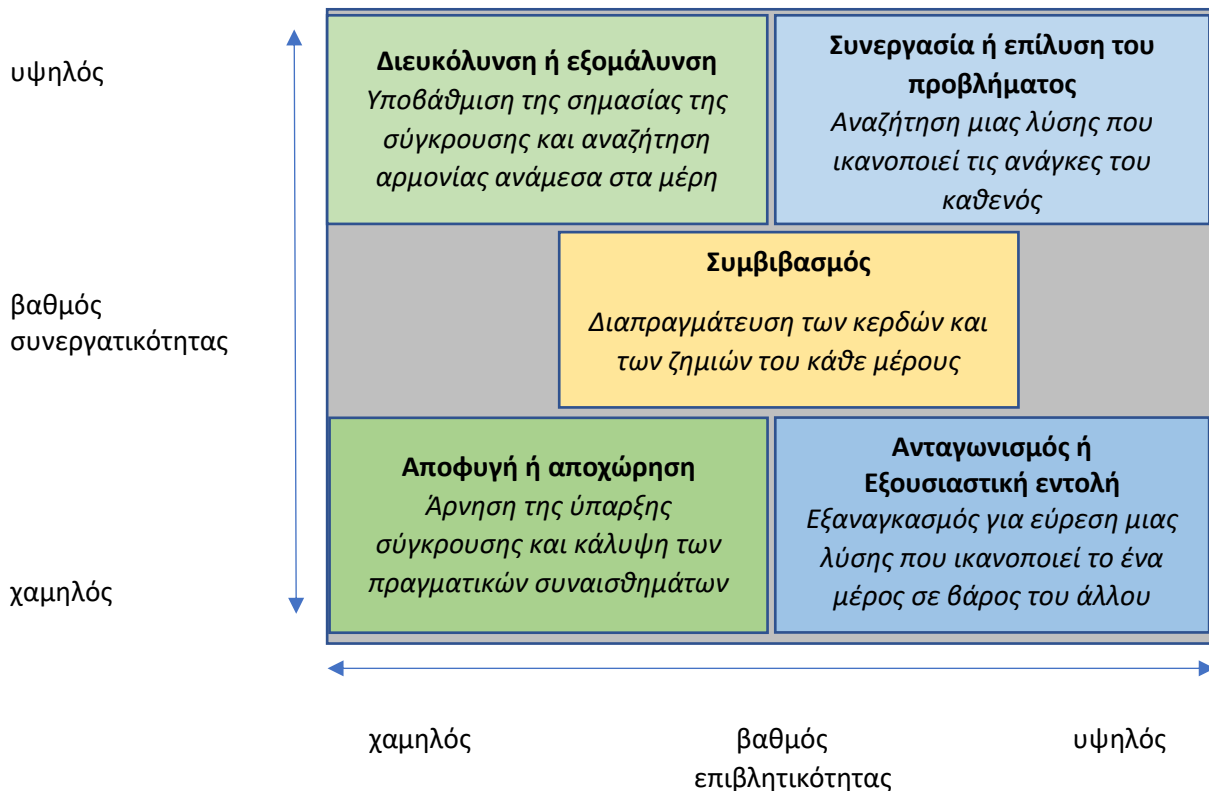
Στο στάδιο αυτό ένα μέλος ή μια ομάδα συνειδητοποιεί ότι με ένα άλλο μέλος ή με μια άλλη ομάδα, που έχει σχέσεις αλληλεξάρτησης, υπάρχει ασυμβατότητα στους στόχους, έχει πλέον επίγνωση της «απειλής των συμφερόντων» που εκπροσωπεί ο «άλλος». Προϋποθέτει ότι τουλάχιστον η μία πλευρά εκλαμβάνει μία κατάσταση ως απειλή για τα συμφέροντά της, γιατί εάν οι αντιληπτικές ικανότητες δεν επιτρέψουν να γίνει συνειδητοποίηση, παρόλο που υπάρχουν οι συνθήκες που μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση, η σύγκρουση δεν θα ξεκινήσει ποτέ. Ο Pondy (1967) σε αυτή τη φάση, της αισθητής σύγκρουσης, όπως την ονομάζει, αναφέρει μια σημαντική παράμετρο, την παράμετρο της προσωποποίησης ή όχι της κατάστασης, η οποία θα προσδιορίσει την εκδήλωση και έκβαση μιας φανεράς επερχόμενης σύγκρουσης. Στις προσωποποιημένες καταστάσεις επικρατούν συναισθήματα φόβου, έλλειψης εμπιστοσύνης, υπάρχει ένταση και άγχος, ενώ στις μη προσωποποιημένες οδηγούμαστε πιο εύκολα σε εξεύρεση λύσης.

1.5.3 Στάδιο προθέσεων

Στο στάδιο αυτό, μετά τη συνειδητοποίηση και τις υποκειμενικές ερμηνείες που δίνονται, λαμβάνεται η απόφαση για τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσει ο εμπλεκόμενος. Οι προθέσεις δεν υλοποιούνται πάντα ως συμπεριφορές. Όμως η αξιολόγηση των προθέσεων του «άλλου» παίζει ουσιαστικό ρόλο στην όλη διαδικασία της σύγκρουσης. Κατά τον Blake και Mouton (1964) υπάρχουν δύο διαστάσεις στις οποίες βασίζονται οι τρόποι διαπραγμάτευσης των συγκρούσεων: α) το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα (concern for production) και β) το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (concern for people). Παρόμοιες διαστάσεις χρησιμοποιεί και ο Thomas (1976): α) την επιθυμία για ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων και β) την επιθυμία για ικανοποίηση ενδιαφερόντων τρίτων (Παπαδοπούλου, 2012:16). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, οι στρατηγικές προθέσεις μπορούν να καταταγούν με βάση δύο διαστάσεις: α) τη συνεργατικότητα, εάν υπάρχει επιθυμία ικανοποίησης των ανησυχιών, των αναγκών του άλλου και β) την επιβλητικότητα, εάν η προσπάθεια έχει ως στόχο την ικανοποίηση των ανησυχιών και των συμφερόντων του ίδιου. Από διάφορους συνδυασμούς των δύο αυτών

τάσεων προκύπτουν πέντε διαπροσωπικά στυλ μανάτζμεντ συγκρούσεων (Schermerhorn, 2011:504-505):

α) Αποφυγή ή αποχώρηση. Είναι η στάση όπου κάποιος παριστάνει ότι μία προστριβή δεν υπάρχει στ' αλήθεια. Υποβαθμίζει τη σημασία της διαφωνίας, αποσυρόμενος από την κατάσταση και/ή μένοντας ουδέτερος με κάθε κόστος. Δεν είναι ούτε συνεργάσιμος ούτε επιβλητικός. Εδώ, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2006:37), ενώ δημιουργείται άγχος σε όλες τις πλευρές και υποδηλώνονται προβλήματα επικοινωνίας, υπάρχουν και τα θετικά: το ζήτημα δεν είναι σημαντικό και δεν αξίζει η αντιπαράθεση, η ζημιά από την αντιπαράθεση είναι μεγαλύτερη από τα κέρδη της λύσης, χρειάζεται χρόνος για να επέλθει ηρεμία και να αναδειχθούν όλες οι παράμετροι του προβλήματος και είναι προτιμότερο να παρέμβουν άλλοι με πιο κατάλληλα εφόδια. Τα αρνητικά είναι ότι η σύγκρουση διαιωνίζεται και ότι αποτελεί λύση βραχείας διάρκειας.



Πίνακας 2: Εναλλακτικά στυλ μανάτζμεντ για προστριβές (Schermerhorn, 2011:504)

β) Διευκόλυνση ή εξομάλυνση. Ο εμπλεκόμενος, για να μειώσει τις προστριβές και για να επικρατήσει αρμονία, υποβαθμίζει τις διαφορές και δίνει έμφαση στα κοινά. Είναι συνεργάσιμος, αλλά όχι επιβλητικός. Κατά τον Παρασκευόπουλο (2006:38) παρόλο που ίσως οδηγήσει σε χαλάρωση της πειθαρχίας, προτείνεται ως προσέγγιση όταν κάποιος καταλαβαίνει

ότι το δίκαιο είναι με την άλλη πλευρά, όταν το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό για την άλλη πλευρά και έτσι κερδίζεται η εμπιστοσύνη του και φαίνεται ότι υπάρχει σεβασμός των απόψεών του.

γ) Ανταγωνισμός ή εξουσιαστική εντολή. Εδώ χρησιμοποιεί δύναμη, ανώτερες ικανότητες και εξουσία με σκοπό τη νίκη. Δεν είναι συνεργάσιμος, αλλά επιβλητικός ενεργώντας ενάντια στις επιθυμίες του άλλου. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2006:37-38) αν και η στάση αυτή προκαλεί εχθρότητα, αποδεικνύεται χρήσιμη όταν πρέπει κάποιος να ενεργήσει γρήγορα και αποφασιστικά, υποχρεούται να λάβει δυσάρεστα μέτρα, ή γνωρίζει ότι έχει δίκιο αλλά η άλλη πλευρά δεν είναι πρόθυμη να λογικευτεί και περιμένει να γίνει συμβιβασμός.

δ) Συμβιβασμός. Κάθε πλευρά δίνει κάτι που έχει αξία στην άλλη πλευρά. Όταν είσαι συγκρατημένα συνεργάσιμος και επιβλητικός. Το αρνητικό αυτής της στάσης (Παρασκευόπουλος, 2006:38) είναι ότι μπορεί να δράσει εις βάρος των αρχών και των αξιών του οργανισμού, αλλά είναι επιλέξιμη όταν τα δύο εμπλεκόμενα μέρη με ίση δύναμη επιδιώκουν αλληλοαποκλειόμενους στόχους ή δεν υπάρχει χρόνος για να εφαρμοσθεί η επιλυτική προσέγγιση και τα ζητήματα είναι μέσης σπουδαιότητας. Συχνά χρησιμοποιείται ως προσωρινή λύση.

ε) Συνεργασία ή επίλυση του προβλήματος. Όταν είσαι συνεργάσιμος και επιβλητικός, εργαζόμενος πάνω στις αιτίες για να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, η οποία θα ικανοποιεί πλήρως το κάθε μέρος, δηλαδή να βρεθεί λύση ώστε να κερδίζουν όλοι. Το πρόβλημα (Παρασκευόπουλος, 2006:38) με αυτή την προσέγγιση είναι ο χρόνος και η ενέργεια που απαιτεί και γι' αυτό μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για αναβολή αποφάσεων που όμως είναι επείγουσες. Πρέπει όμως να επιλέγεται όταν τα ζητήματα είναι σημαντικά και δεν επιδέχονται συμβιβασμό, πρέπει να επιλυθεί μια σύγκρουση που χρονίζει, απαιτεί υψηλή αφοσίωση και κατανόηση και έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα της απόφασης, άρα πρέπει να συνεκτιμηθούν όλες οι απόψεις και ιδέες για να προκύψουν δημιουργικές και καινοτόμες λύσεις.

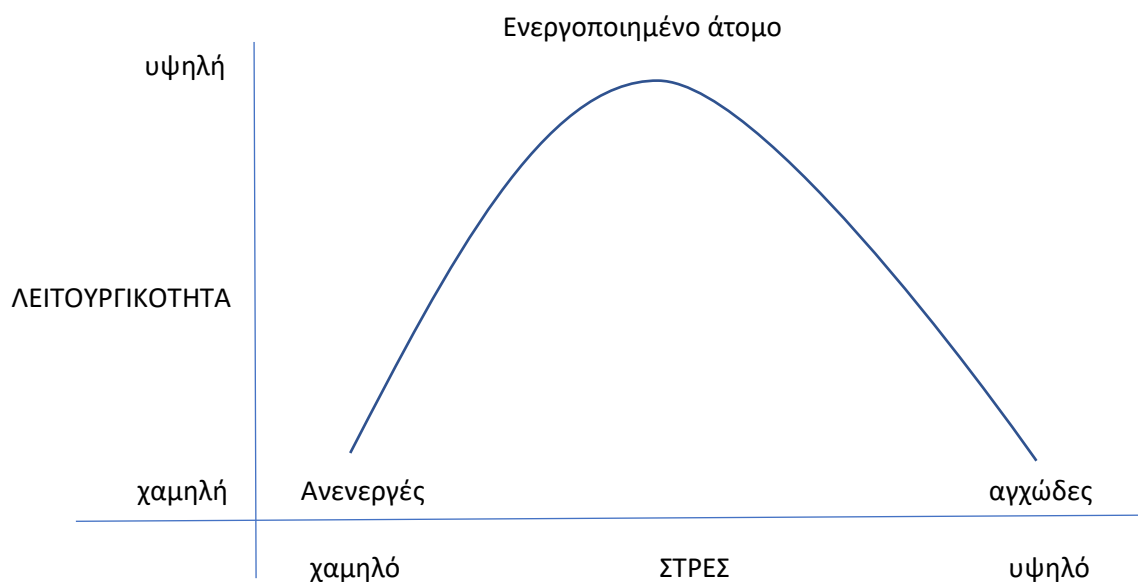
1.5.4 Στάδιο συμπεριφοράς

Στο στάδιο αυτό εφαρμόζεται, γίνεται πράξη ό,τι αποφασίστηκε κατά την προηγούμενη φάση των προθέσεων. Είναι και αυτό ένα σημαντικό στάδιο στην εξέλιξη της σύγκρουσης, διότι, επειδή η συμπεριφορά αποτελεί ένα ερέθισμα που προκαλεί αντιδράσεις, εάν ο εμπλεκόμενος υποπέσει σε λανθασμένες κινήσεις σε σχέση με τις αρχικές του προθέσεις, τότε διαφορετικά θα είναι και τα αποτελέσματα σε σχέση με τα επιδιωκόμενα. Η επιλογή του στυλ διαχείρισης

των συγκρούσεων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι και η οργανωσιακή επικοινωνία, η αλληλεξάρτηση των στόχων και οι ικανότητες συνεργασίας ατόμων και ομάδων (Polychroniou, 2005, Παπαδοπούλου, 2012: 16).

Οι Callanan et al (2006) αναφέρουν τρεις παράγοντες καθοριστικούς για την επιλογή του στυλ διαχείρισης: α) Κατά πόσο ο/η διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται για τις διαπροσωπικές του/της σχέσεις. Τα άτομα που προσπαθούν να βελτιώσουν την εικόνα τους και τη σχέση τους με τους άλλους επιλέγουν κυρίως το συνεργατικό στυλ διαχείρισης. β) Ο βαθμός εξουσίας των ηγετικών στελεχών. Τα άτομα με αυξημένο βαθμό εξουσίας επιλέγουν το ανταγωνιστικό στυλ και λιγότερο της συνεργασίας ή του συμβιβασμού. γ) Ο βαθμός της επιθετικότητας, καθώς ο χαμηλός βαθμός συνδέεται με προσαρμοστικές αντιδράσεις, ενώ ο υψηλός βαθμός με το ανταγωνιστικό στυλ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφαση που δίνουν ορισμένοι ερευνητές στα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε συνάρτηση με την εμφάνιση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Βασιζόμενη στην κλασική ιδέα των Yerkes & Dodson's (1908), οι οποίοι απέδειξαν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο στρες (επίπεδο αναγκών) και τη λειτουργικότητα (εκπλήρωση των καθηκόντων), η θεωρία της προοπτικής επεξεργασίας των δεδομένων υποστηρίζει πως οι αποδοτικές συγκρούσεις παρουσιάζουν μία σχέση αντεστραμμένου U σε συνάρτηση με το στρες, το οποίο επηρεάζει την γνωσιακή ευελιξία, τη δημιουργική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (σχήμα 1).



σχήμα 1: Σχέση αντεστραμμένου U

Ένα μέτριο επίπεδο πίεσης (στρες) αποδίδει περισσότερο από την έλλειψη ή την υπερβολική πίεση, καθώς τα αντικρουόμενα μέρη αναζητούν και επεξεργάζονται πληροφορίες, συζητούν εναλλακτικές λύσεις και διακατέχονται από ισχυρή επιθυμία εξεύρεσης λύσης και βελτίωσης της κατάστασης (Αποστολίδη, 2016:60). Σε σχέση με τα πιο πάνω ο Cooper (1996) διακρίνει δύο τύπους προσωπικότητας. Ο τύπος Α είναι ο άνθρωπος που τον διακρίνει η ανυπομονησία, έχει την τάση να μιλάει γρήγορα, με ζωνρότητα και ένταση, συχνά διακόπτει τους συνομιλητές του, ενώ ο τύπος Β έχει τα ακριβώς αντίθετα χαρακτηριστικά. Τα άτομα με προσωπικότητα τύπου Α έχουν έντονες επαγγελματικές φιλοδοξίες, ρέπουν στην πρόκληση συγκρούσεων, στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και σε καρδιαγγειακά νοσήματα (Ζέρβα, 2003, Αποστολίδη, 2016:61-62).

1.5.5 Στάδιο αποτελεσμάτων – συνεπειών

Ο τρόπος, ο οποίος θα επιλεγεί κατά το προηγούμενο στάδιο της συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση - διαχείριση μιας σύγκρουσης, θα φέρει τα ανάλογα αποτελέσματα – συνέπειες, επηρεάζοντας τις μελλοντικές σχέσεις και στάσεις των αντιτιθέμενων πλευρών.

Η αποφυγή ή η αποχώρηση ως τρόπος διαχείρισης των αντιπαραθέσεων συχνά δημιουργεί προστριβές ήττας – ήττας (lose – lose), όπου καμία πλευρά δεν ικανοποιεί τις αληθινές της επιθυμίες ενώ τα βαθύτερα αίτια συνεχίζουν να υπάρχουν (Schermerhorn, 2011:505). Επειδή και οι δύο πλευρές αισθάνονται ότι έχασαν περισσότερα απ' όσα κέρδισαν, η αίσθηση της ήττας συνοδεύεται από μία χαλαρή αίσθηση δέσμευσης για υλοποίηση της συμφωνηθείσας λύσης. Αν και η αντιπαραθέση λοιπόν αδρανεύει, αυτό είναι για λίγο καθώς συνήθως επανεμφανίζεται στο μέλλον, κυρίως όταν μέσα από την προτεινόμενη λύση δεν εξαλειφθούν τα αίτια της σύγκρουσης (Μαυραντζά, 2011:24-25).

Η διευκόλυνση ή εξομάλυνση υποβαθμίζει τις διαφορές τονίζοντας τις ομοιότητες αφού στόχος είναι η ειρηνική συνύπαρξη, όμως έτσι αγνοούνται τα πραγματικά αίτια της σύγκρουσης.

Στον ανταγωνισμό και στον συμβιβασμό δημιουργούνται προστριβές νίκης – ήττας (win – lose), καθώς κάθε πλευρά επιζητά τη νίκη σε βάρος του άλλου, με αποτέλεσμα η μία πλευρά να ικανοποιεί τις επιθυμίες της, ενώ η άλλη όχι. Στον ανταγωνισμό κερδίζει η πλευρά που έχει ανώτερες ικανότητες ή εξουσία. Δεν εντοπίζονται οι ρίζες του προβλήματος και η πλευρά που έχασε επιθυμεί τη νίκη μέσα από μια νέα σύγκρουση. Άρα αυξάνεται ο ανταγωνισμός,

μειώνεται η συνεργασία και η εμπιστοσύνη, υπάρχει κακή επικοινωνία, μεγαλύτερη προσωποποίηση των ρόλων και αρνητικά συναισθήματα που θα πυροδοτήσουν τη νέα σύγκρουση (Μαυραντζά, 2011:24). Και στον συμβιβασμό όμως δημιουργείται το υπόβαθρο για μελλοντικές συγκρούσεις καθώς για να επιτευχθεί έγιναν συναλλαγές «πάρε – δώσε» και κάθε μέρος για να κερδίσει κάτι, έχασε κάτι άλλο (Schermerhorn, 2011:505).

Στη συνεργασία ή ουσιαστική λύση έχουμε μια μορφή προστριβής νίκης – νίκης (win – win). Εδώ παρατηρείται αύξηση των επιπέδων συνεργασίας και εμπιστοσύνης, βελτίωση της επικοινωνίας και υψηλό επίπεδο δέσμευσης στην υλοποίηση της λύσης που συμφωνήθηκε. Είναι συχνά ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων γιατί όλα τα σχετιζόμενα με τη σύγκρουση ζητήματα εγείρονται και συζητούνται ανοικτά εξαλείφοντας έτσι τα βαθύτερα αίτια της αντιπαράθεσης.

Ομαδοποιώντας τα αποτελέσματα της σύγκρουσης για τον νικητή και τον χαμένο, ο Κάντας (1995) αναφέρει τα εξής:

Η νικήτρια ομάδα διατηρεί ή αυξάνει τη συνοχή της, χάνει όμως το μαχητικό της πνεύμα και αναπτύσσει κλίμα ευφορίας και αστεϊσμού, αναπτύσσει το αίσθημα ότι η ομάδα είχε δίκιο για τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για την άλλη ομάδα και έτσι δεν γίνεται καμία προσπάθεια επανεκτίμησης και επαναξιολόγησης της δικής της εικόνας, μειώνεται το ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου και αυξάνεται το ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μελών και την ανάπτυξη της συνεργασίας. Στην ηττημένη ομάδα, αν τα αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα αρχίζουν οι διαστρεβλώσεις, οι παρερμηνείες και οι δικαιολογίες, αφού κατά βάθος δεν γίνεται αποδεκτή η ήττα. Αν γίνει η ήττα αποδεκτή, η ομάδα θα βγει πιο ενωμένη και αποτελεσματική, αναθεωρώντας τα θετικά πρότυπα που είχε για τον εαυτό της. Θα εμφανιστεί μια τάση ανασύνταξης για τον επόμενο γύρο και το συμφέρον της ομάδας αποτελεί πάλι κύριο σκοπό. Θα ψάξει όμως να βρει και τον «αποδιοπομπαίο τράγο», για ρίξει τις ευθύνες, στην αρχή εκτός ομάδας και αν δεν βρει εκεί, τότε σε κάποιο μέλος ή μέλη της, με αρνητική συνέπεια τον διχασμό και την αναζωπύρωση των εσωτερικών διαμαχών (Αποστολίδη, 2016:56-57).

Βλέποντας συνολικά τις συνέπειες των συγκρούσεων θετικές και αρνητικές, επισημαίνονται και τα παρακάτω:

α) Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

Η πρώτη θετική συνέπεια μιας σύγκρουσης είναι πως εξασθενούν τα αίτια μιας πιο σοβαρής διένεξης, αφού οι προβληματικές καταστάσεις έρχονται στο φως, αναδεικνύονται στις πραγματικές τους διαστάσεις, συζητούνται και επιλύονται πριν λάβουν μεγαλύτερη έκταση.

Άλλη θετική παράμετρος είναι το γεγονός πως λόγω του ανταγωνισμού, που λειτουργεί σαν πρόκληση, οι ομάδες γίνονται πιο δημιουργικές και αυξάνουν τη συνοχή και τις επιδόσεις τους (Σαΐτης, 2002). Προκύπτουν νέες δυνατότητες και εναλλακτικές λύσεις, νέοι αποτελεσματικότεροι τρόποι δράσης, δημιουργούνται καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, διαμορφώνεται η ενσυναίσθηση μέσα από την βίωση των συναισθημάτων των άλλων (Παρασκευόπουλος, 2008, Μαυρίδου, 2017:14). Απελευθερώνονται τα αρνητικά συναισθήματα και στην περίπτωση της σωστής αντιμετώπισης επικρατούν αισθήματα ικανοποίησης και ωριμότητας ή δυναμισμού (Παπαδοπούλου, 2012:15), ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση (Μαυραντζά, 2011: 15).

β) Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

Μια άμεση συνέπεια των δυσλειτουργικών συγκρούσεων είναι η σπατάλη ενέργειας με ταυτόχρονη μείωση της απόδοσης των εργαζομένων. Στα άτομα δε, ή στις ομάδες που ηττήθηκαν προκαλείται και πτώση του ηθικού. Οι διαπροσωπικές σχέσεις διαταράσσονται καθώς εμφανίζεται καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ των ατόμων ή ομάδων, που ως επακόλουθο έχει τη μείωση στην ποιότητα της επικοινωνίας και άρα στη δυσκολία δημιουργίας θετικού κλίματος. Όλα αυτά επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία των εργαζομένων, προκαλώντας εργασιακό άγχος, ανασφάλεια, εχθρότητα, συχνές απουσίες, αιτήσεις για μετάθεση ή απόσπαση. Το εργασιακό στρες αυξάνει και η αποδοτικότητα μειώνεται. Η συνεργασία αντιμετωπίζει δυσκολίες εφαρμογής και γίνεται μέσα από το πρίσμα των προκαταλήψεων και του φόβου (Αβραμίδης, 2016:31). Το στρες και το άγχος επισπεύδουν την εμφάνιση του φαινομένου του burnout, δηλαδή σωματική, συναισθηματική και πνευματική εξάντληση, διαστρεβλώνουν τους οργανωσιακούς στόχους και μπορεί να οδηγήσουν σε κατάχρηση πόρων και διαθέσιμων δυνατοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2008, Μαυρίδου, 2017:14-15).

2. Σχολική ηγεσία και συγκρούσεις. Ο ρόλος του διευθυντή

2.1 Η διοικητική δομή των σχολικών μονάδων

Στο άρθρο 11 του νόμου 1566 του 1985 ορίζεται ότι «Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων».

«Ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό» (άρθρο 27, παρ.1, Ν.1340/2002). Και εκτός όλων των άλλων καθηκόντων και υποχρεώσεων, όπως για παράδειγμα να καθοδηγεί την σχολική κοινότητα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους, να βοηθά και να συντονίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να τους ελέγχει, να τους κατευθύνει και να τους αξιολογεί, «διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς» (άρθρο 27, παρ.2δ, Ν.1340/2002), όπως επίσης «έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» (άρθρο 28, παρ.2ι, Ν.1340/2002) και «φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (άρθρο 28, παρ.2ιδ, Ν.1340/2002).

Ο υποδιευθυντής αναπληρώνει τον διευθυντή, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθά στο καθημερινό του έργο. Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων, για την έγκαιρη διανομή των βιβλίων, συντάσσει τα απογραφικά δελτία (άρθρο 33, Ν.1340/2002). Ως κριτήριο επιλογής του αναφέρεται, μεταξύ άλλων, «η ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους» (άρθρο 15, Ν.3848/2010).

«Ο σύλλογος των διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος» (άρθρο 37, παρ.1, Ν.1340/2002). Πρόεδρος του συλλόγου των διδασκόντων είναι

ο διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του και οι αποφάσεις του είναι δεσμευτικές για όλους και υλοποιούνται με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου (άρθρα 2 & 14, Ν.1340/2002).

2.2 Η ηγεσία στη σχολική μονάδα

Η ηγεσία είναι μία από τις τέσσερις λειτουργίες που αποτελούν τη διαδικασία του μάνατζμεντ. Οι τέσσερις λειτουργίες είναι: α) Ο Σχεδιασμός (ή Προγραμματισμός), ο οποίος θέτει την κατεύθυνση και τους σκοπούς, β) η Οργάνωση που συντονίζει τους πόρους για να μπου τα σχέδια σε δράση, γ) η Ηγεσία, η οποία κοινοποιεί το όραμα, προκαλεί ενθουσιασμό στα άτομα για να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και εμπνέει το πάθος για δεσμεύσεις και σκληρή δουλειά και δ) ο Έλεγχος, ο οποίος επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα του Σχεδιασμού. Η Ηγεσία ουσιαστικά αρχίζει με τους τρόπους που ο μάνατζερ χρησιμοποιεί την εξουσία για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Με αυτή την έννοια «Ηγεσία είναι η διαδικασία του να εμπνέεις τους άλλους να δουλεύουν σκληρά για να επιτύχουν σημαντικούς στόχους» και «Εξουσία είναι η δυνατότητα να βάλεις κάποιον άλλον να κάνει κάτι που θες να γίνει ή να κάνει πράγματα με τον τρόπο που εσύ θέλεις» (Schermerhorn, 2011:523).

Ο Μπουραντάς (2002:197) την έννοια της ηγεσίας την προσεγγίζει ως την διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, ο ηγέτης, επηρεάζει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ατόμων, με σκοπό να βάλουν, πρόθυμα και εθελοντικά, όλες τους τις δυνάμεις για την πραγματοποίηση των στόχων που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Η προσωπική εξουσία, δηλαδή το πώς ο ηγέτης αντιμετωπίζεται από τους άλλους και η θέση εξουσίας, δηλαδή τι μπορεί ο ηγέτης να προσφέρει στους άλλους, είναι οι δύο πηγές από τις οποίες οι ηγέτες αντλούν τη δύναμή τους. Βάσεις της προσωπικής εξουσίας αποτελούν: α) η αρτιότητα των γνώσεων, ως μια πηγή ειδικής γνώσης και πληροφόρησης και β) το σημείο αναφοράς, ως πρότυπο με το οποίο οι άλλοι θέλουν να ταυτιστούν. Οι βάσεις της εξουσίας λόγω θέσης είναι: α) η νόμιμη εξουσία, δηλαδή η ικανότητα να επηρεάζεις άλλα άτομα μέσω των εξουσιών που σου εξασφαλίζει η θέση σου, β) η εξουσία ανταμοιβής, δηλαδή η ικανότητα

να προσφέρεις κάτι αξίας ως μέσο επηρεασμού και γ) η εξουσία εξαναγκασμού, δηλαδή η ικανότητα να επηρεάζεις μέσω τιμωρίας ή αφαίρεσης προνομίων (Schermerhorn, 2011:523).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές ο σύγχρονος ρόλος του/της διευθυντή/ντριας – ηγέτη δεν μπορεί να περιοριστεί σε απλή γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων, αλλά εμπεριέχει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών τα οποία ενθαρρύνουν τους άλλους να ακολουθήσουν και να οικοδομήσουν το όραμα για το σχολείο (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016:5).

Υπάρχουν κάποια γνωρίσματα που είναι κοινά ανάμεσα στους καλύτερους ηγέτες. Οι Shelley Kirkpatrick και Edwin Locke σε μια περιεκτική ανασκόπηση εντοπίζουν τα παρακάτω προσωπικά γνωρίσματα (Schermerhorn, 2011:527), τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στην περίπτωση των διευθυντών/ηγετών των σχολείων ως απαραίτητα για την ύπαρξη αποτελεσματικότητας:

- α) *Δυναμισμός*. Έχουν αστείρευτη ενέργεια, παίρνουν πρωτοβουλίες και είναι επίμονοι.
- β) *Αυτοπεποίθηση*. Εμπιστεύονται τον εαυτό τους.
- γ) *Δημιουργικότητα*. Έχουν έναν αυθεντικό τρόπο σκέψης.
- δ) *Γνωστική ικανότητα*. Διαθέτουν τη νοημοσύνη να συνδυάσουν και να αναλύσουν πληροφορίες.
- ε) *Γνώσεις* σχετικές με τη δουλειά. Ξέρουν καλά τον τομέα της εργασίας τους και τα θεμελιώδη τεχνικά στοιχεία.
- στ) *Παρακίνηση*. Απολαμβάνουν την επιρροή που ασκούν σε άλλους, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι.
- ζ) *Ευελιξία*. Μπορούν να προσαρμοστούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των υφισταμένων και στις απαιτήσεις των εκάστοτε συνθηκών.
- η) *Εντιμότητα και ακεραιότητα*. Είναι έμπιστοι, έντιμοι, προβλέψιμοι και αξιόπιστοι.

Ο τρόπος που ασκείται η ηγεσία, δηλαδή το επαναλαμβανόμενο πρότυπο συμπεριφοράς που ακολουθεί ένας ηγέτης, ή αλλιώς το στυλ ηγεσίας, έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών. Δύο διαστάσεις του τρόπου ηγεσίας συγκεντρώνουν την προσοχή των περισσότερων. Ο ηγέτης με μεγάλο ενδιαφέρον στην εργασία και ο ηγέτης με μεγάλο ενδιαφέρον στα άτομα. Ο πρώτος σχεδιάζει και ορίζει την εργασία που πρέπει να γίνει,

παραχωρεί εργασιακές αρμοδιότητες, βάζει σαφή εργασιακά πρότυπα, παροτρύνει και παρακολουθεί τα αποτελέσματα της επίδοσης. Ο δεύτερος υποστηρίζει αυτούς που καθοδηγεί, διατηρεί μαζί τους καλές κοινωνικές σχέσεις, σέβεται τα συναισθήματά τους, τους δείχνει εμπιστοσύνη και έχει ευαισθησία στις ανάγκες τους. Οι ερευνητές για την ηγετική συμπεριφορά, ενώ στην αρχή είχαν συμπεράνει ότι τα άτομα όταν καθοδηγούνται από ανθρωποκεντρικούς ηγέτες είναι πιο παραγωγικά και νιώθουν ικανοποιημένα, αργότερα συμπέραναν ότι οι αληθινά αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί με μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για τα άτομα όσο και για την εργασία (Schermerhorn, 2011:527).

Τα κλασικά ηγετικά στυλ που αφορούν στις θεωρίες ηγετικών συμπεριφορών είναι τέσσερα: α) *ο ηγέτης με αυταρχικό στυλ*, ο οποίος ενεργεί με τρόπο μονομερή, προστακτικό-ελεγκτικό, ο, κατά τους Blake και Mouton, ηγέτης εξουσίας-υπακοής, β) *ο ηγέτης με στυλ ανθρώπινων σχέσεων*, ο οποίος δίνει μεγαλύτερη έμφαση στους ανθρώπους παρά στην εργασία, γ) *ο ηγέτης με φιλελεύθερο στυλ*, που δείχνει μικρή μέριμνα για την εργασία αφήνοντας την ομάδα να παίρνει αποφάσεις και ενεργεί με την λογική «μην με ενοχλείτε» και δ) *ο ηγέτης με δημοκρατικό στυλ*, ο οποίος δίνει έμφαση τόσο στους ανθρώπους όσο και στην εργασία.

Ένα εναλλακτικό πρότυπο ηγεσίας αναπτύχθηκε από τον Fred Fielder, ο οποίος πρότεινε ότι η καλή ηγεσία εξαρτάται από το ταίριασμα του ηγετικού στυλ και των απαιτήσεων των καταστάσεων. Αντίθετα οι Hersey και Blanchard προτείνουν ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες προσαρμόζουν το στυλ τους βασιζόμενοι και στην ωριμότητα των υφισταμένων τους που καταδεικνύεται από την ετοιμότητά τους να αποδώσουν σε μια δεδομένη κατάσταση.

Μια τρίτη εναλλακτική προσέγγιση ηγεσίας αναπτύχθηκε από τον Robert House και λέγεται θεωρία ηγεσίας μονοπατιών – στόχων. Η θεωρία αυτή προτείνει ότι αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που καθορίζει τα μονοπάτια μέσα από τα οποία οι υφιστάμενοι θα μπορέσουν να πετύχουν και τους σκοπούς της εργασίας αλλά και τους προσωπικούς τους στόχους. Με βάση αυτή την προσέγγιση οι ηγέτες πρέπει να μετακινούνται μεταξύ τεσσάρων στυλ ηγεσίας για να δημιουργούν σωστούς συνδυασμούς μεταξύ των μονοπατιών των στόχων. Αυτά τα τέσσερα στυλ ηγεσίας είναι:

- α) η καθοδηγητική ηγεσία, όπου ο ηγέτης αφού γνωστοποιήσει τι αναμένεται από τους υφισταμένους, δίνει οδηγίες για το «τι» και το «πώς» πρέπει να γίνει, κάνει προγραμματισμό, θέτει τα πρότυπα απόδοσης και διευκρινίζει τον ρόλο του ηγέτη μέσα στην ομάδα,
- β) η υποστηρικτική ηγεσία, όπου ο ηγέτης διαμορφώνει ευχάριστες συνθήκες εργασίας, εφαρμόζει ισότιμη μεταχείριση των μελών της ομάδας, είναι φιλικός, προσιτός και ενδιαφέρεται για την ευημερία των υφισταμένων του,
- γ) η επικεντρωμένη στο επίτευγμα ηγεσία, όπου ο ηγέτης βάζει ανταγωνιστικούς στόχους, περιμένει υψηλά επίπεδα απόδοσης, δίνει βαρύτητα στη συνεχή βελτίωση της απόδοσης και δείχνει αυτοπεποίθηση για την επίτευξη υψηλών προτύπων και
- δ) η συμμετοχική ηγεσία, όπου ο ηγέτης εντάσσει τους υφισταμένους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συνδιαλέγεται μαζί τους και για πάρει μια απόφαση χρησιμοποιεί τις προτάσεις που έχει ζητήσει να του υποβάλουν (Schermerhorn, 2011:528-533).

Στην ελληνική πραγματικότητα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σε μία πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, με εξαίρεση το κύτταρο της εκπαίδευσης που είναι η σχολική μονάδα, η οποία στηρίζεται σε οριζόντια δομή άρα οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας, δηλαδή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου, αποτελεί μια προσπάθεια αναδιανομής της εξουσίας που θεσμοθετημένα συνδέεται με τη θέση του διευθυντή στο συλλογικό όργανο, δηλαδή τον σύλλογο διδασκόντων, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις αποφάσεις που έχουν σχέση με τα προβλήματα που εκδηλώνονται στη σχολική ζωή (Τέγας, 2011:36).

Ένα άλλο σημαντικό κεφάλαιο στην ανάπτυξη της ηγεσίας είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή το πόσο καλά ή όχι αναγνωρίζει, κατανοεί και διαχειρίζεται κάποιος τα συναισθήματά του καθώς αλληλοεπιδρά και έρχεται σε επαφή με άλλους. Ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη όχι μόνο αντιλαμβάνεται τότε τα συναισθήματά του μπορούν να γίνουν αποδιοργανωτικά και δρα κατάλληλα για να τα ελέγξει, αλλά μπορεί να καταλάβει και τότε τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου επηρεάζουν αρνητικά μία σχέση και κάνει προσπάθειες να τα κατανοήσει και να τα αντιμετωπίσει καλύτερα (Schermerhorn, 2011:60).

Υπάρχουν πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που βασίζονται στις ικανότητες, διαχωριζόμενες από την προσωπικότητα:

- α) η *αυτοεπίγνωση*, δηλαδή η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται πρώτον τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις παρορμήσεις που βιώνει, αλλά και τους λόγους που τα βιώνει και δεύτερον τις επιπτώσεις που έχουν στους άλλους,
- β) η *αυτορρύθμιση*, δηλαδή η ικανότητα ελέγχου συναισθημάτων και παρορμήσεων με ταυτόχρονη διατήρηση της ψυχραιμίας,
- γ) τα *κίνητρα συμπεριφοράς*, δηλαδή η ικανότητα συγκέντρωσης στον στόχο ανεξάρτητα των δυσκολιών, με αποδοχή των αναγκαίων αλλαγών για την επίτευξη των στόχων,
- δ) η *ενσυναίσθηση*, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης των συνδέσμων που υπάρχουν ανάμεσα στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Ο ηγέτης με αυτή την ικανότητα αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να το κατευθύνει κατάλληλα αποφεύγοντας εντάσεις που έχουν καταστροφικές συνέπειες στο ομαδικό πνεύμα και δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου (Ανθης & Κακλαμάνης, 2007) και
- ε) οι *κοινωνικές δεξιότητες*, δηλαδή η ικανότητα διαχείρισης και των προβλημάτων χωρίς τον παραγκωνισμό των υφισταμένων – συνεργατών και της συναισθηματικής σύγκρουσης με μεθοδικότητα και διπλωματία χωρίς να αποτελούν εμπόδιο της συνεργασίας τα αρνητικά συναισθήματα (Μαυραντζά, 2011: 100-101).

2.3 Ο ρόλος του διευθυντή στις συγκρούσεις

Με τις παραπάνω αναφορές καταδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή, σχεδόν καταλυτικός, στη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη και τον συνδετικό κρίκο όλων εκείνων των παραμέτρων, που η ορθή λειτουργία τους αποτελούν κριτήριο, ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί επιτυχώς στην αποστολή του. Επειδή λοιπόν είναι προφανής η ηγετική θέση που κατέχει ο ρόλος του διευθυντή στην όλη λειτουργία της σχολικής μονάδας και παρά το γεγονός ότι και ο υποδιευθυντής αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων συμμετέχουν καθοριστικά στα τεκτενόμενα της σχολικής μονάδας, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στον ρόλο του διευθυντή στην πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων.

Ο διευθυντής, ο οποίος άλλωστε «έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» (άρθρο 28, παρ.2ι, Ν.1340/2002), για να ανταποκριθεί σε αυτές τις ευθύνες είναι απαραίτητο να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, όπως αυτές αναλύθηκαν προηγούμενα, ανεξάρτητα από το στυλ ηγεσίας που κατά περίπτωση επιλέγει να εφαρμόσει. Το συνεργατικό πνεύμα, η ομαδικότητα, η ανοιχτή και σωστά δομημένη επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η ευελιξία, η εντιμότητα, η γνωστική ικανότητα, ο σεβασμός της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, η ανάθεση εξωδίδακτικών δραστηριοτήτων με δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα, η ενσυναίσθηση (αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών ως δικά του προβλήματα), αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας του ρόλου του διευθυντή για την δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

Αρκετοί από τους τρόπους πρόληψης των συγκρούσεων, όπως η εκ μέρους του διευθυντή αποφυγή των διαφορών μεταξύ των μελών με τον έλεγχο σε συγκεκριμένες διαπροσωπικές επαφές ή η επιλεκτική στελέχωση με άτομα που έχουν κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα, ή η μετακίνηση- απομάκρυνση κάποιων ατόμων από την ομάδα, δεν έχουν εφαρμογή στις σχολικές μονάδες, αφού ο διευθυντής δεν έχει καμία συμμετοχή σε διαδικασίες όπως οι διορισμοί, οι μεταθέσεις ή οι αποσπάσεις.

Για να λειτουργήσει μέσα σε κλίμα αρμονίας μια ομάδα, όπως οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, και έτσι να αποφεύγονται οι συγκρούσεις, πρέπει να υπάρχουν τρεις συνθήκες (Κανελλόπουλος, 1995:453):

- α) ο υψηλός βαθμός ωριμότητας των μελών της σχολικής κοινότητας,
- β) η σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων και
- γ) το κανονικό – σταθερό εργασιακό περιβάλλον.

Η συνύπαρξη και των τριών αυτών συνθηκών είναι δύσκολη αν όχι αδύνατη μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) για να επιτύχει ο διευθυντής κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον που θα μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης δυσλειτουργικών συγκρούσεων πρέπει:

- α) να γνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του,
- β) να τους παροτρύνει να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες,
- γ) να μην αγνοεί τα παράπονά τους,

δ) να τους ενθαρρύνει να μιλούν ανοικτά για τα θέματά τους και
ε) να γνωρίζει την προσωπικότητα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να τους αναθέτει το κατάλληλο εξωδιδασκτικό έργο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης (Σαΐτης, 2005).

Επίσης (Ζάχαρης, 1985):

- α) να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού,
- β) να μελετάει και να εφαρμόζει διάφορους τύπους διοίκησης, ανάλογα με το εκπαιδευτικό προσωπικό,
- γ) να αντιμετωπίζει τα προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού σαν δικά του και
- δ) να είναι δίκαιος και αντικειμενικός.

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ώστε να εξασφαλίζεται η συλλογική ευθύνη προς την επίτευξη των στόχων, μειώνουν τις εντάσεις.

Ο διευθυντής μπορεί να το πετύχει αυτό εφαρμόζοντας τη διαδικασία της ορθολογικής λήψης αποφάσεων, «η οποία αποτελεί μια λογική και συστηματική διαδικασία που συντελεί στην επιλογή, ανάμεσα από πολλές εναλλακτικές, εκείνης της λύσης η οποία εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση των προκαθορισμένων στόχων ενός προβλήματος» (Μητρόπουλος, 2000: 7).

Όταν όμως, παρόλα αυτά, εμφανιστούν οι συγκρούσεις, η πιο καλή τακτική είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί και κατά κύριο λόγο οι διευθυντές να έχουν εκπαιδευτεί πάνω στη σωστή αναγνώριση των αιτιών μιας σύγκρουσης και στις τεχνικές αντιμετώπισής τους.

Η εμπλοκή του διευθυντή στη διευθέτηση συγκρούσεων μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους (Σαΐτης, 2007:285):

- α) *Ως υποκινητής*. Κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι αποκεντρωμένα, οι διευθυντές σχολείων, ως τρίτο μέρος, επιδιώκουν μια σύγκρουση, με σκοπό την έναρξη μιας διαδικασίας αλλαγής.
- β) *Ως εναγόμενος*. Όταν υπάρχει κριτική στις ενέργειές του ή στην πολιτική που ακολουθεί, τότε μπορεί να αντιδράσει με τρόπο που θα προκληθεί σύγκρουση. Είτε αναζητώντας την στήριξη άλλων ατόμων, είτε αναθέτοντας το ζήτημα στην κρίση θεσπισμένων οργάνων, όπως για παράδειγμα να ζητήσει την παρέμβαση του διευθυντή εκπαίδευσης.
- γ) *Ως μεσολαβητής*. Ο διευθυντής, σε περιπτώσεις συγκρούσεων, είναι υποχρεωμένος να μεσολαβήσει μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Είτε προληπτικά, βελτιώνοντας την επικοινωνία και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχική δράση, για να ελαχιστοποιηθούν οι

πιθανότητες εκδήλωσης μιας επερχόμενης δυσλειτουργικής σύγκρουσης, είτε «πυροσβεστικά», διαθέτοντας αρκετό χρόνο στην αντιμετώπιση και διαχείριση συγκρούσεων που έχουν εκδηλωθεί.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη, μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Πάτρας, των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στον σχολικό, εργασιακό τους χώρο.

3.2 Επιμέρους στόχοι

Οι στόχοι της εργασίας είναι να μελετηθούν – αναλυθούν η συχνότητα, η χρονική περίοδος που εμφανίζονται οι συγκρούσεις, τα αίτια, οι τρόποι αντιμετώπισής τους, οι επιπτώσεις, οι παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στη διαχείριση και οι παράγοντες εξάλειψής τους σε σχέση με τον τύπο σχολείου, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τη θέση ευθύνης. Να υπάρξει δηλαδή μια αποτύπωση των διαστάσεων και των πτυχών μιας πραγματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, που αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω πέντε (5) ερωτήματα:

- 1) Πώς συσχετίζονται τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά (σχολείο, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, χρόνια υπηρεσίας, σχέση εργασίας, ειδικότητα, θέση ευθύνης, ωράριο εργασίας) με τη συχνότητα του φαινομένου των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον;
- 2) Πού ταυτίζονται και πού διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους υπηρεσιακούς και προσωπικούς λόγους συγκρούσεων, αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισής τους;
- 3) Πώς συσχετίζονται τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά (σχολείο, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, χρόνια υπηρεσίας, σχέση εργασίας, ειδικότητα, θέση ευθύνης, ωράριο εργασίας) με την αντίληψη ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων;

4) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τους παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;

5) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που πιστεύουν ότι βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο;

3.4 Δείγμα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία της Πάτρας, αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας. Υπήρξε τυχαία ποσοτική δειγματοληψία ώστε να συγκροτηθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, με σκοπό τη γενίκευση των ευρημάτων από το δείγμα στον πληθυσμό. Έτσι επιλέχθηκαν τυχαία είκοσι σχολικές μονάδες: δέκα (10) Δημοτικά σχολεία, τέσσερα (4) Γυμνάσια, τέσσερα (4) Γενικά Λύκεια και δύο (2) Επαγγελματικά Λύκεια, που βρίσκονται στην Πάτρα και αντιπροσωπεύουν το 14% περίπου του συνολικού αριθμού των σχολείων.

Η έρευνα έγινε τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2018. Δόθηκαν 271 ερωτηματολόγια. Απαντήθηκαν τα 208. Ποσοστό απόκρισης 76,7%. Ειδικότερα στα Δημοτικά δόθηκαν 138 και απαντήθηκαν τα 107 (77,5%), ενώ στα Γυμνάσια και Λύκεια δόθηκαν 133 και απαντήθηκαν τα 101 (75,9%). Το δείγμα της έρευνας, δηλαδή οι 208 εκπαιδευτικοί που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, αντιπροσωπεύει περίπου το 9% του πληθυσμού.

3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με την χρήση ενός ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου. Οι σημαντικότεροι λόγοι της χρήσης ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου είναι η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και η δυνατότητα συλλογής, ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων, για τα ίδια θέματα σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα οποία δεδομένα θα είναι αξιόπιστα και συγκρίσιμα (Παρασκευόπουλος, 1993, Βάμβουκας, 2006, Σαββάκη, 2017:120).

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους από τον ερευνητή, ή μέσω των διευθυντών, οι οποίοι ανέλαβαν να τα συγκεντρώσουν. Σε κάποια σχολεία υπήρξε

και παρουσίαση του σκοπού και των στόχων της έρευνας από τον ερευνητή στους εκπαιδευτικούς. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης ήταν δέκα λεπτά.

3.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Στο εξώφυλλο δίνονται πληροφορίες σχετικές με την ταυτότητα του ερευνητή και με την έρευνα που διεξάγεται. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με τη δεοντολογία διεξαγωγής ερευνών.

3.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) της έρευνας αποτέλεσε ερευνητικό εργαλείο στην διπλωματική εργασία της κ. Βολακάκη Μαρίας το 2015, σε μια αντίστοιχη έρευνα στον νομό Αττικής και χρησιμοποιείται με την άδειά της. Έχουν γίνει μικρές τροποποιήσεις μόνο στα δημογραφικά στοιχεία. Όπως η ίδια αναφέρει (2015:43-44), η κατασκευή του βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία, αξιοποιώντας στοιχεία αντίστοιχων ερωτηματολογίων (Τόζιου, 2012, Σαΐτης, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012). Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ανοικτού. Οι εξαιρετικά δομημένες και κλειστού τύπου ερωτήσεις δίνουν απαντήσεις που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2007:417), ενώ παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις των διαφορετικών ομάδων του δείγματος (Oppenheim, 1992:115). 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 πολύ υψηλή.

Το ερωτηματολόγιο καταλαμβάνει έξι (6) σελίδες. Αποτελείται από τρεις (3) ενότητες, με συνολικά είκοσι τέσσερις (24) ερωτήσεις:

α) Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων (Δημοτικό ή Γυμνάσιο-Λύκειο) και των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας κ.ά.) (ερωτήσεις 1-10).

γ) Στη δεύτερη περιλαμβάνονται συνολικά δεκατρείς (13) ερωτήσεις για τη συχνότητα και την περίοδο εκδήλωσης των συγκρούσεων, τους λόγους που προκαλούνται αλλά και τους τρόπους

αντιμετώπισής τους, τις συνέπειες και τους παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στη διαχείρισή τους και συντελούν στον περιορισμό ή την εξάλειψή τους (Πίνακας 3).

<u>Ερώτηση</u>	<u>Περιεχόμενο</u>
11	Συχνότητα συγκρούσεων
12, 13, 15	Λόγοι (υπηρεσιακοί – προσωπικοί) που προκαλούν συγκρούσεις
14,16	Τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων
17	Περίοδος που εκδηλώνονται προστριβές
18, 19, 20, 21	Συνέπειες (αρνητικές – θετικές) των συγκρούσεων
22	Παράγοντες που βοηθούν έναν δντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων
23	Παράγοντες περιορισμού ή εξάλειψης των συγκρούσεων

Πίνακας 3: Οι ερωτήσεις 11-23 του ερωτηματολογίου

δ) Στην τρίτη ενότητα οι συμμετέχοντες μπορούν, σε μία ανοικτού τύπου ερώτηση, να εκθέσουν τις δικές τους προτάσεις, σχετικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο τους (ερώτηση 24).

Σε όλες τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, για τις απαντήσεις, έχει χρησιμοποιηθεί η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με τιμές: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ, ή : 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά.

3.8 Στατιστική επεξεργασία

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων και δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων για να ακολουθήσει η επεξεργασία και ανάλυση, με κριτήριο τους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας. Η Στατιστική επεξεργασία – ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS 23.0. Κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων είναι οι απαντήσεις ενός ερωτώμενου και κάθε στήλη οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη φύση της, είναι μια μεταβλητή από τα παρακάτω είδη:

Κατηγορική: η κατάταξη των ερωτώμενων γίνεται σε σαφώς διακριτές κατηγορίες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. φύλο, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.)

Ιεραρχική: η κατάταξη των ερωτώμενων γίνεται με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές (π.χ. κλίμακα θετικών συνεπειών των συγκρούσεων)

Αριθμητική: διαθέτει αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν σε μετρήσιμες ποσοτικών μεγεθών (π.χ. ηλικία, έτη υπηρεσίας).

Χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία ανάλυσης:

Για την περιγραφική παρουσίαση και ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εντάσεις – συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ τους στο χώρο εργασίας τους, χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα (κυκλικά διαγράμματα και ραβδογράμματα) και πίνακες κατανομής συχνότητας. Πίνακες διπλής εισόδου (crosstabulation) με τα ανάλογα γραφήματα (ραβδογράμματα) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή της σχέσης μεταξύ δύο ονομαστικών μεταβλητών (π.χ. σχολείο – επίπεδο σπουδών).

Για την σύγκριση των μέσων όρων διαφορετικών ομάδων χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά test Mann – Whitney (για σύγκριση 2 ομάδων) και Kruskal-Wallis (για σύγκριση 3 ή περισσότερων ομάδων). Για τους ελέγχους υποθέσεων, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 95% ($\alpha=0,05$). Δηλαδή στα στατιστικά τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, όταν $P\text{-value}<0,05$ τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος.

Γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων τιμών των κατηγοριών γίνεται μέσω του γραφήματος Error Bar.

3.9 Περιορισμοί της έρευνας

Σκόπιμο αλλά και αναγκαίο κρίνεται να γίνει αναφορά και σε δύο σημαντικούς περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας είναι ο πρώτος περιορισμός, καθώς τα σχολεία που επελέγησαν ήταν όλα μέσα στον αστικό ιστό της Πάτρας, αφού ο ερευνητής ήθελε να υπάρξει προσωπική επαφή με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει σχολεία και ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, όπου συνήθως υπηρετούν και εκπαιδευτικοί

μικρότερης ηλικίας με λίγα χρόνια υπηρεσίας και τα σχολεία να ανήκουν σε περισσότερες της μιας περιφερειακής ενότητας.

Ο δεύτερος περιορισμός είναι το είδος της έρευνας και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Μια μελλοντική έρευνα που θα συνδύαζε την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα, ίσως θα εντόπιζε και θα διευκρίνιζε σημεία και πτυχές του θέματος που η ποσοτική έρευνα αδυνατεί να κάνει.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

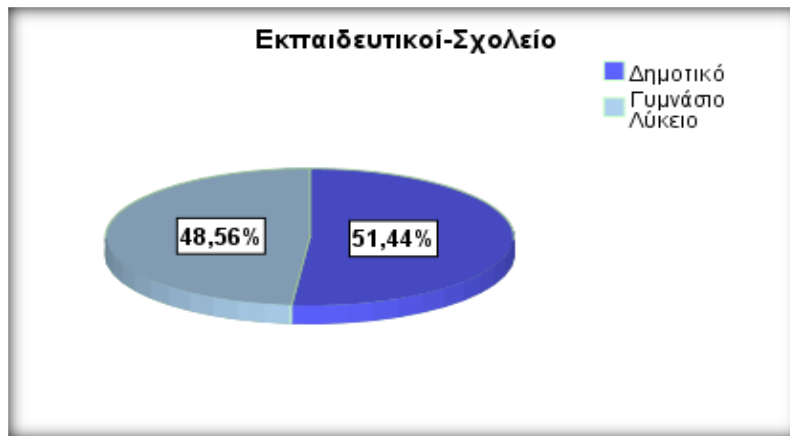
Συγκεντρωτικός Πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών των σχολείων (N=20) & των εκπαιδευτικών (N=208)

		<u>Συχνότητα</u>	<u>Ποσοστό</u>
<u>Σχολεία</u>	Δημοτικά	10	50%
	Γυμνάσια-Λύκεια	10	50%
<u>Εκπαιδευτικοί</u>	Δημοτικά	107	51,4%
	Γυμνάσια-Λύκεια	101	48,6%
<u>Φύλο</u>	Άνδρες	76	36,5%
	γυναίκες	132	63,5%
<u>Οικογενειακή κατάσταση</u>	Έγγαμος	163	78,4%
	Άγαμος	33	15,9%
	άλλο	12	5,8%
<u>Τίτλοι σπουδών</u>	μόνο Βασικό πτυχίο (Β.Π.)	120	57,7%
	1 επιπλέον τίτλος (Διδασκαλείο/Μετεκπαίδευση ή 2 ^ο πτυχίο ή Μεταπτυχιακό)	72	34,6%
	2 τουλάχιστον επιπλέον τίτλοι	16	7,7%
<u>Θέση ευθύνης</u>	Δντής – Υπδντής	35	16,8%
	Χωρίς θέση ευθύνης	173	83,2%
<u>Στέση εργασίας</u>	Μόνιμος	196	94,2%
	Αναπληρωτής	12	5,8%
	Ωρομίσθιος	0	0%
<u>Ειδικότητα</u>	ΠΕ70	78	37,5%
	Άλλη ειδικότητα	130	62,5%
<u>Ωράριο εργασίας</u>	Όλο στο σχολείο	174	83,7%
	Και σε άλλο/α σχολ.	34	16,3%
		<u>Μέση τιμή</u>	<u>Τ.Α.</u>
<u>Ηλικία</u>		48,03	7,775
<u>Έτη συνολικά</u>	<u>στην εκπαίδευση</u>	20,44	7,826
	<u>στο τωρινό σχολείο</u>	6,91	6,225

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός Πίνακας δημογραφικών χαρακτηριστικών των σχολείων (N=20) & του δείγματος (N=208)

Ερώτημα 1: «Σχολεία»

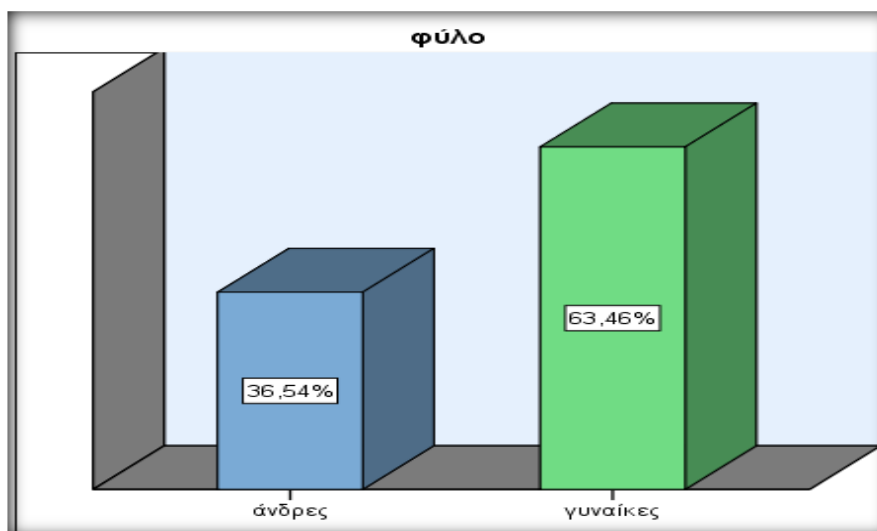
Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ήταν 208. Οι 107 (51,4%) εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία και οι 101 (48,6%) σε Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια (Πίνακας 4 & Διάγραμμα 1). Επομένως το δείγμα, με ίσο περίπου αριθμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί μια αξιόπιστη πηγή για τη συγκριτική μας έρευνα.



Διάγραμμα 1: Εκπαιδευτικοί-Σχολείο

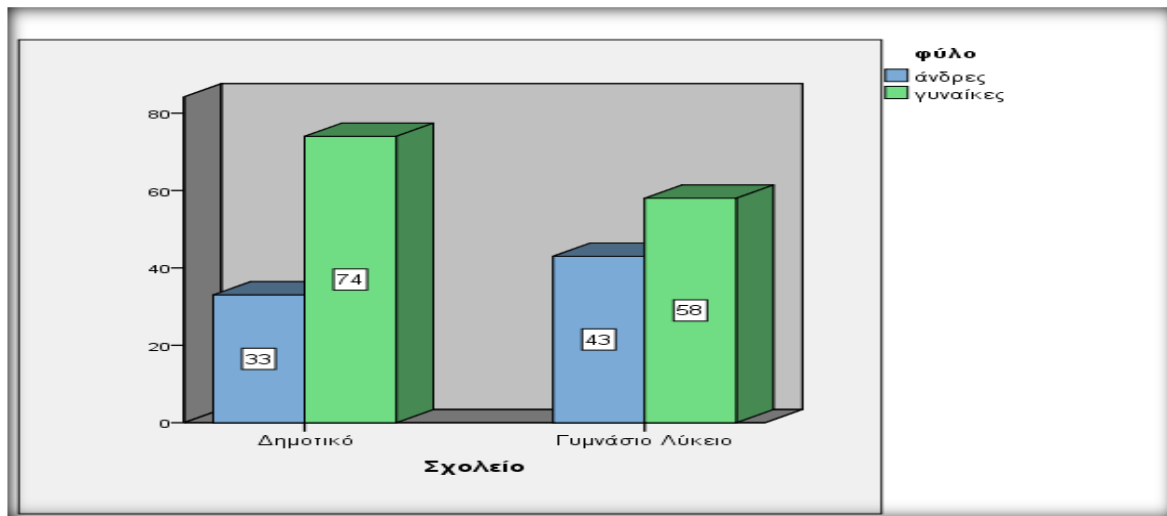
Ερώτημα 2: «Φύλο»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (63,5%) και το 36,5% (76/208) άνδρες (Πίνακας 5 & Διάγραμμα 2). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (http://www.alfavita.gr/special-edition/i-isotita-argei-akomi-stin-ekpaideysi#_Toc508273420) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο σύνολο της δημόσιας εκπαίδευσης είναι 67% και οι άνδρες 33%.



Διάγραμμα 2: Το φύλο των εκπαιδευτικών της έρευνας

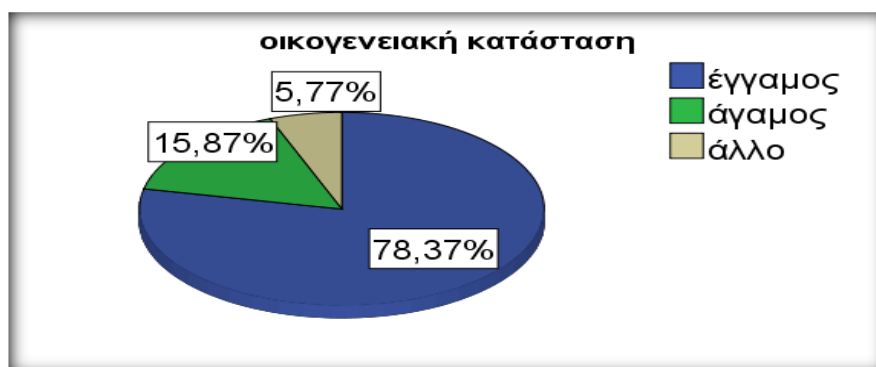
Στα Δημοτικά οι γυναίκες αποτελούν τον διπλάσιο περίπου πληθυσμό (74 έναντι 33 ανδρών, δηλαδή 69% γυναίκες, έναντι 31% άνδρες), ενώ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η διαφορά είναι μικρότερη (57,4% γυναίκες, 42,6% άνδρες) (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Το φύλο των εκπαιδευτικών στα σχολεία.

Ερώτημα 3: «Οικογενειακή κατάσταση»

Όσο αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι έγγαμοι (163: 78,4%), 15,9% άγαμοι και ένα 5,8% δήλωσε «άλλο» (Πίνακας 7 & Διάγραμμα 4). Μεγάλο το ποσοστό των έγγαμων αλλά απολύτως φυσιολογικό καθώς, όπως φαίνεται στο επόμενο ερώτημα, το 91% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 36 ετών. Υπάρχουν δύο εξηγήσεις σε σχέση με τα δεδομένα της ηλικίας. Πρώτον ότι τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονται όλα σε αστική περιοχή, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη ηλικία, καθώς απαιτούνται πολλά μόρια για να πάρεις εκεί οργανική θέση. Δεύτερη εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι μόνιμοι διορισμοί είναι ελάχιστοι έως μηδενικοί, με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών.

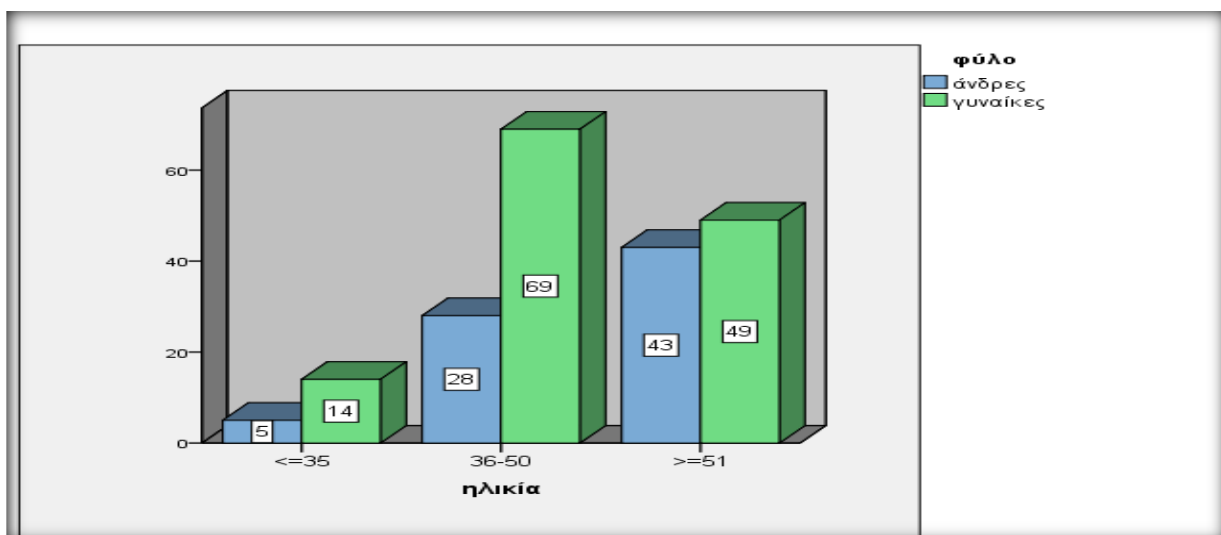


Διάγραμμα 4: Η οικογενειακή κατάσταση

Ερώτημα 4: «Ηλικία»

Στα δεδομένα που αφορούσαν την ηλικία έγινε ομαδοποίηση. Σε αυτήν έπαιξαν ρόλο δύο παράγοντες που ισχύουν τα τελευταία χρόνια. Πρώτον, η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης, που σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση (περικοπές μισθών κ.ά), έχει «εγκλωβίσει» μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών στη μάχιμη υπηρεσία και δεύτερον, η ταυτόχρονη μείωση του αριθμού των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, των οποίων φυσικά έχει αυξηθεί η ηλικία εισόδου στην υπηρεσία. Αυτό φαίνεται και από τη μέση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος, που είναι τα 48 έτη. Στα Δημοτικά είναι τα 45, ενώ στα Γυμνάσια-Λύκεια τα 51 έτη.

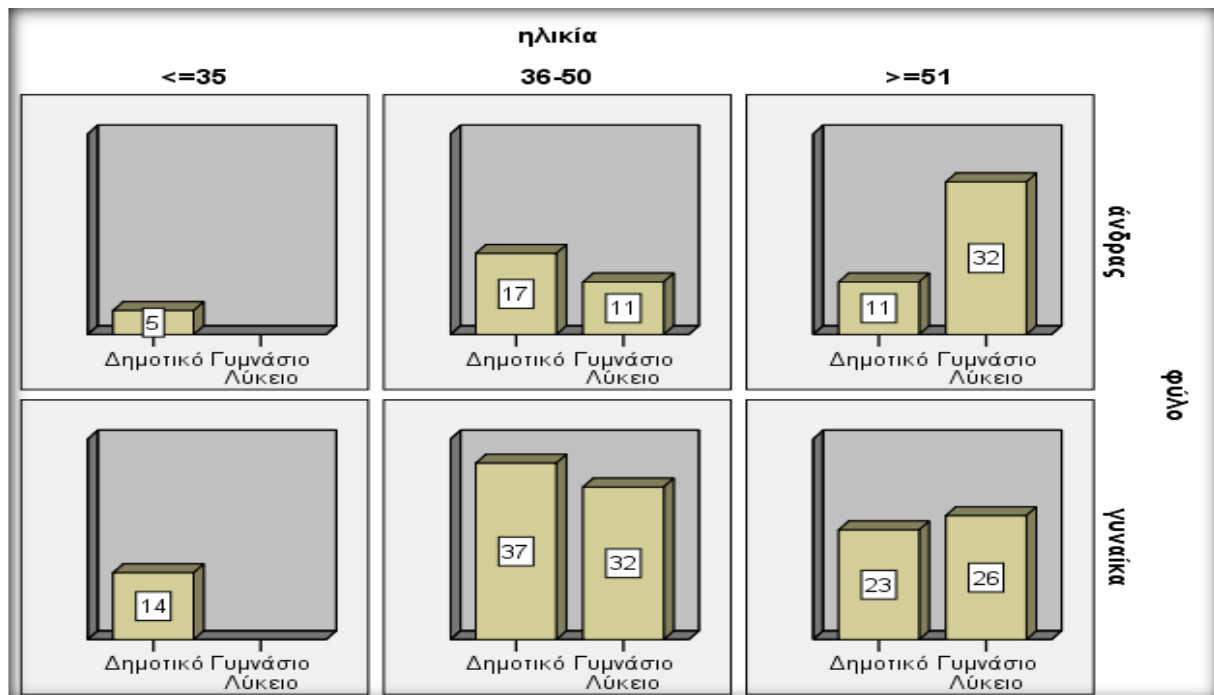
Έτσι συγκροτήθηκαν τρεις ηλικιακές ομάδες: η πρώτη με ηλικίες μικρότερες ή ίσες με τα 35 έτη, η δεύτερη με ηλικίες από 36 έως 50 και η τρίτη με ηλικίες άνω ή ίσες των 51 ετών.



Διάγραμμα 5: Ηλικία εκπαιδευτικών και φύλο

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5, το 44,2% των εκπαιδευτικών (92 άτομα: 43 άνδρες και 49 γυναίκες) ανήκει στην τρίτη ομάδα (>=51), από τους οποίους το 63% (32 άνδρες και 26 γυναίκες) στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 37% (11 άνδρες και 23 γυναίκες) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Διάγραμμα 6). Στην ηλικιακή ομάδα «36 – 50» βρίσκεται το 46,6% (97 άτομα: 28 άνδρες και 69 γυναίκες), από τους οποίους το 45,3% (11 άνδρες και 32 γυναίκες) στην δευτεροβάθμια και το 55,7% (17 άνδρες και 37 γυναίκες) στα Δημοτικά. Σημειώνεται πως και οι 19 εκπαιδευτικοί (5 άνδρες και 14 γυναίκες) (ποσοστό 9.1%) που είναι <= των 35 ετών

ανήκουν όλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τους 13 από αυτούς (4 άνδρες και 9 γυναίκες) να είναι μόνιμοι και 6 αναπληρωτές (1 άνδρας και 5 γυναίκες).



Διάγραμμα 6: Ηλικία – φύλο – σχολείο εκπαιδευτικών

Ερώτημα 5: «Τίτλοι σπουδών»

Στους τίτλους σπουδών καταγράφονται τα εξής:

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών (208 άτομα) που συμμετείχαν στην έρευνα:

α) το 57,69% (120) έχει μόνο το βασικό πτυχίο,

β) το 34,62% (72) έχει έναν (1) επιπλέον τίτλο, όπως:

Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο, το 10,10%,

ή 2^ο πτυχίο, το 7,69%,

ή Μεταπτυχιακό, το 16,83% και

γ) το 7,69% (16) έχει δύο (2) τουλάχιστον επιπλέον τίτλους :

Μετεκπαίδευση-Διδασκαλείο & Μεταπτυχιακό το 1,92%,

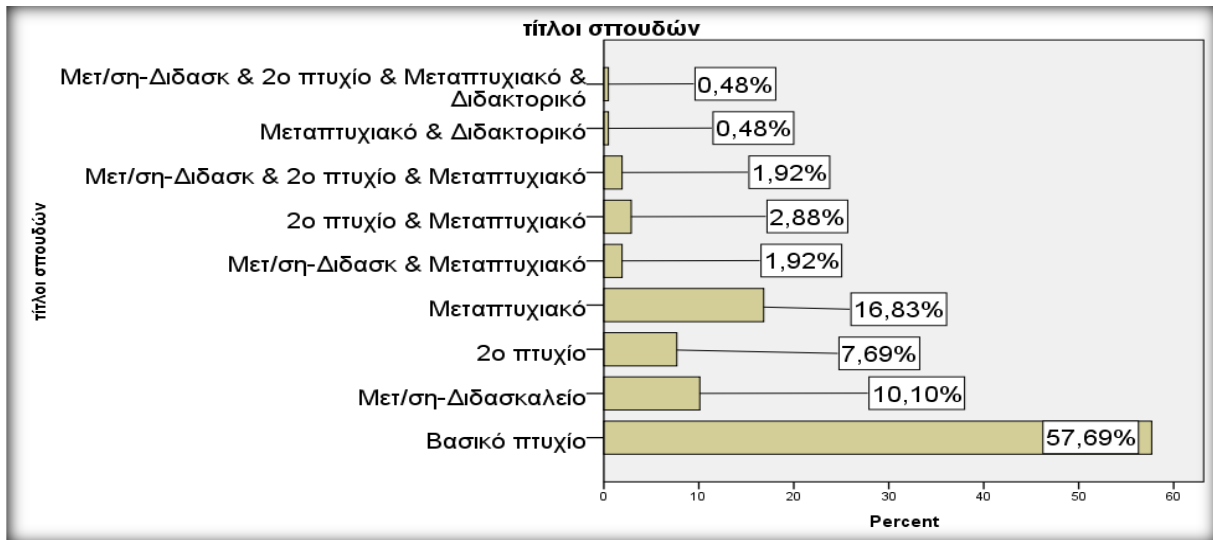
2^ο πτυχίο & Μεταπτυχιακό το 2,88%,

Μετεκπαίδευση-Διδασκαλείο & 2^ο πτυχίο & Μεταπτυχιακό το 1,92%,

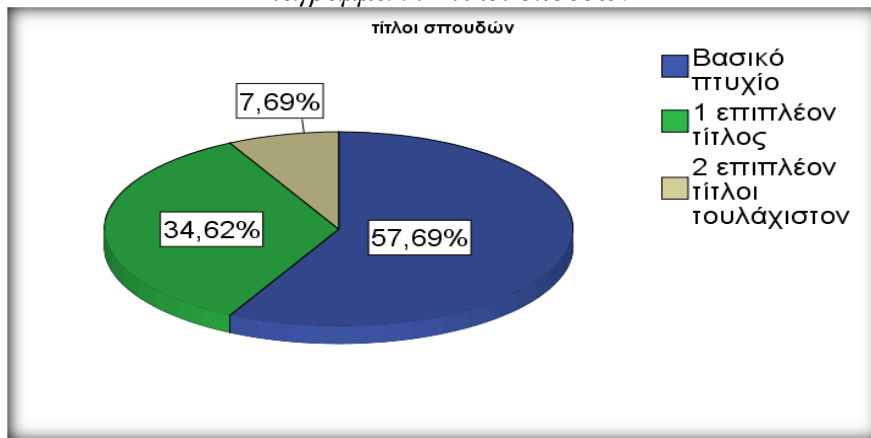
Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό το 0,48% και

Μετεκπαίδευση-Διδασκαλείο & 2^ο πτυχίο & Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό το 0,48%.

(Πίνακας 4 & Διαγράμματα 7 & 8).

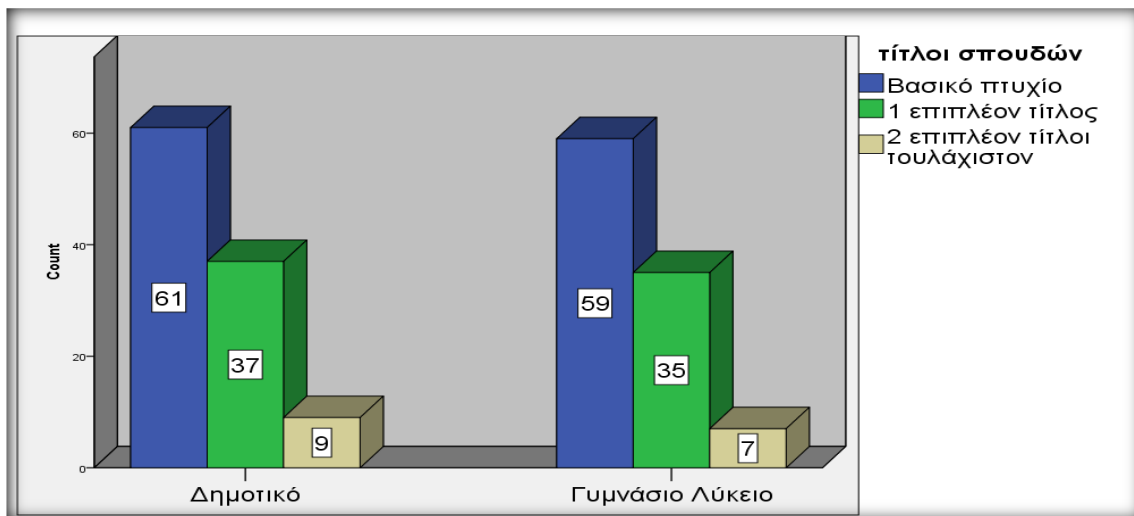


Διάγραμμα 7: Τίτλοι σπουδών



Διάγραμμα 8: Τίτλοι σπουδών

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με επιπλέον σπουδές, πέραν του βασικού πτυχίου, είναι περίπου το ίδιο και στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια-Λύκεια δηλαδή 43% (46/107) και 41,6% (42/101) αντίστοιχα (Διάγραμμα 9).

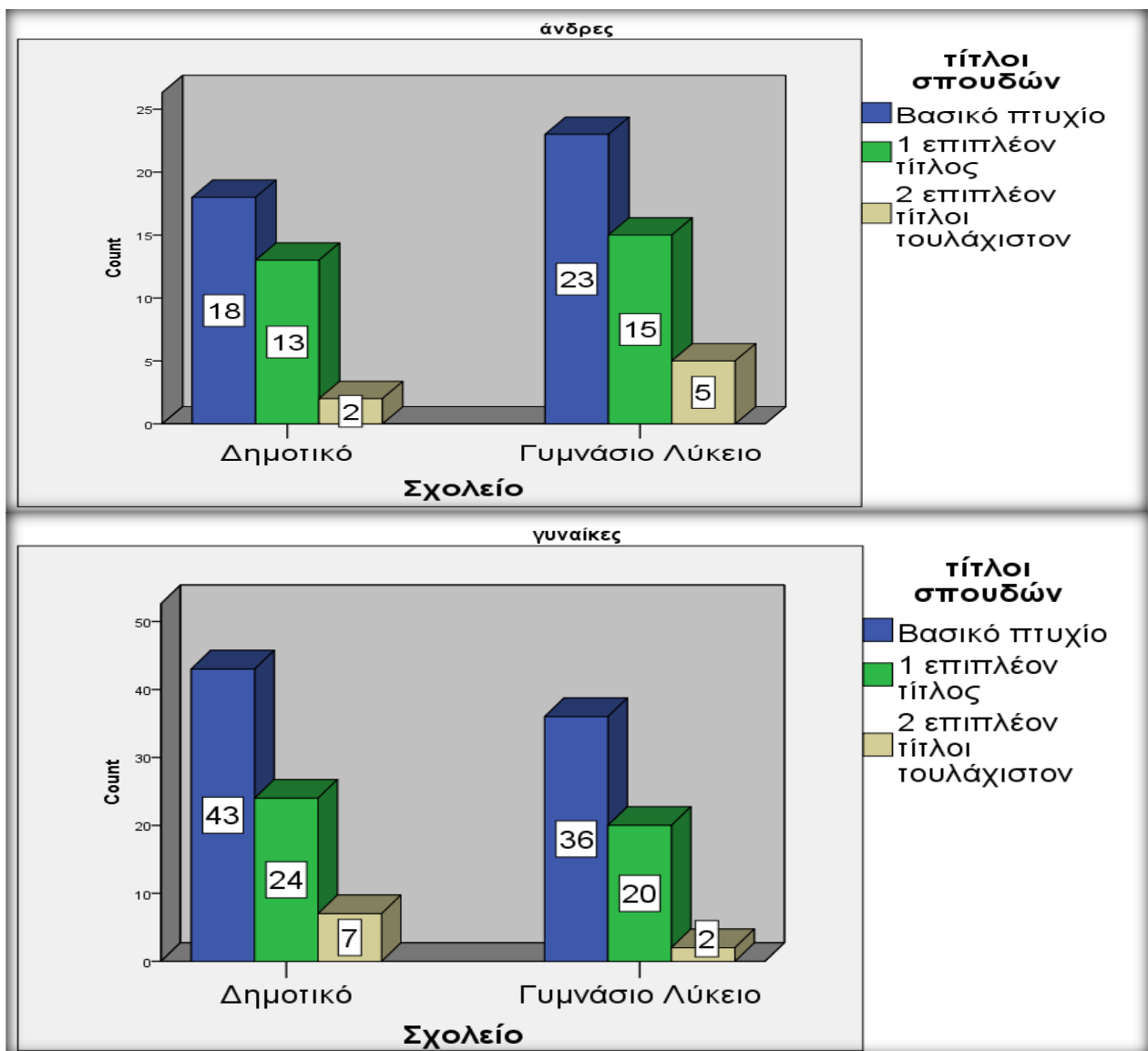


Διάγραμμα 9: Τίτλοι σπουδών – Σχολείο

Εξετάζοντας το επίπεδο σπουδών σε σχέση και με το φύλο (Διάγραμμα 10), παρατηρούμε ότι: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές είναι 53 (στο σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών το 40,2%) και οι άνδρες 35 (46,1%). Στα Δημοτικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές είναι 31 (ποσοστό επί του συνόλου των γυναικών της πρωτοβάθμιας: 41,9%), έναντι 15 ανδρών (45,5%). Στα Γυμνάσια – Λύκεια είναι 22 γυναίκες (37,9%) και 20 άνδρες (46,5%).

Με δύο (2) τίτλους επιπλέον του βασικού πτυχίου είναι 7 άνδρες (2 σε Δημοτικά & 5 σε Γυμνάσια-Λύκεια) και 9 γυναίκες (7 σε Δημοτικά και 2 σε Γυμνάσια-Λύκεια)

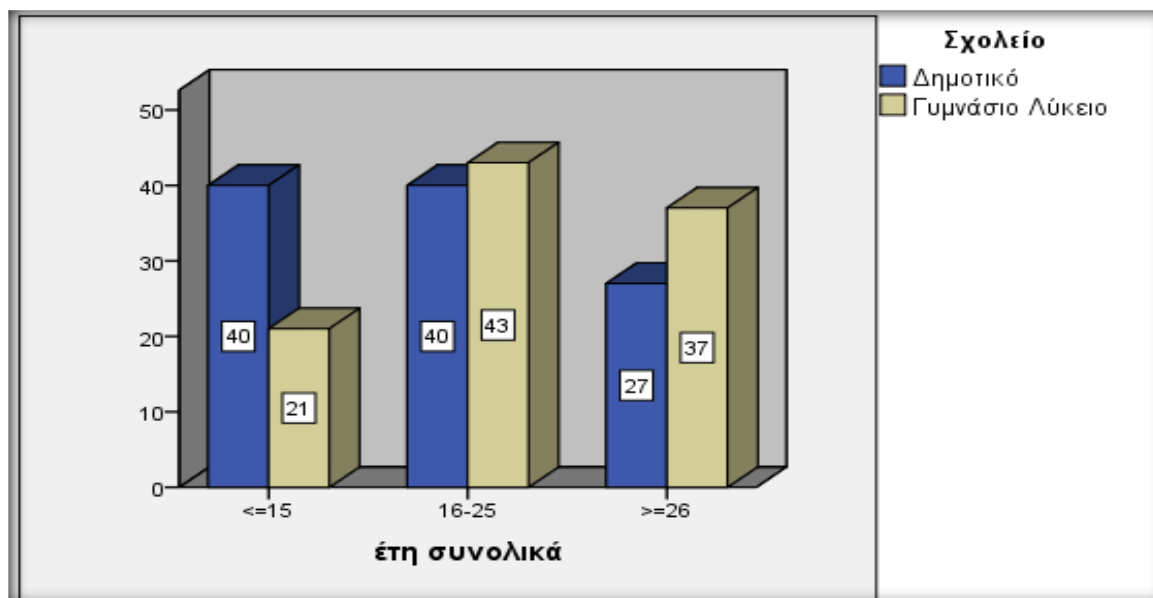
Να σημειωθεί ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί με διδακτορικό είναι γυναίκες, μία στην πρωτοβάθμια και μία στη δευτεροβάθμια.



Διάγραμμα 10: Τίτλοι σπουδών – Σχολείο – Φύλο

Ερώτημα 6: «Χρόνια υπηρεσίας: α. συνολικά στην εκπαίδευση, β: στο σχολείο»

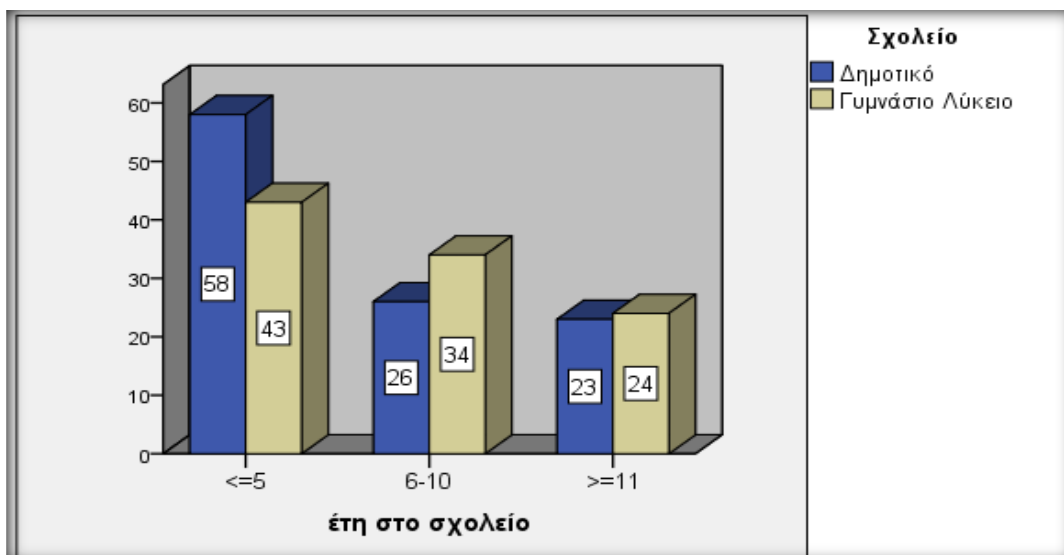
Στο Διάγραμμα 11 παρατηρούμε ότι το 39,9% (83/208) των εκπαιδευτικών της έρευνας έχουν συνολικό χρόνο υπηρεσίας από 16 έως 25 έτη, αποτελώντας την πολυπληθέστερη ομάδα, ενώ οι άλλες δύο ομάδες (≤ 15 και ≥ 26) είναι ισοπληθείς και μικρότερες. Η μία με 29,3% (61/208) και η άλλη με 30,8% (64/208).



Διάγραμμα 11: Έτη υπηρεσίας συνολικά – Σχολείο

Για τα χρόνια υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα, παρατηρούμε, στο Διάγραμμα 12, ότι οι μισοί, περίπου, εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερα ή ίσα με 5 χρόνια (48,6% - 101/208). Ακολουθεί η ομάδα με 6 έως 10 χρόνια (28,8% - 60/208) και με περισσότερα ή ίσα με 11 έτη το 22,6% (47/208).

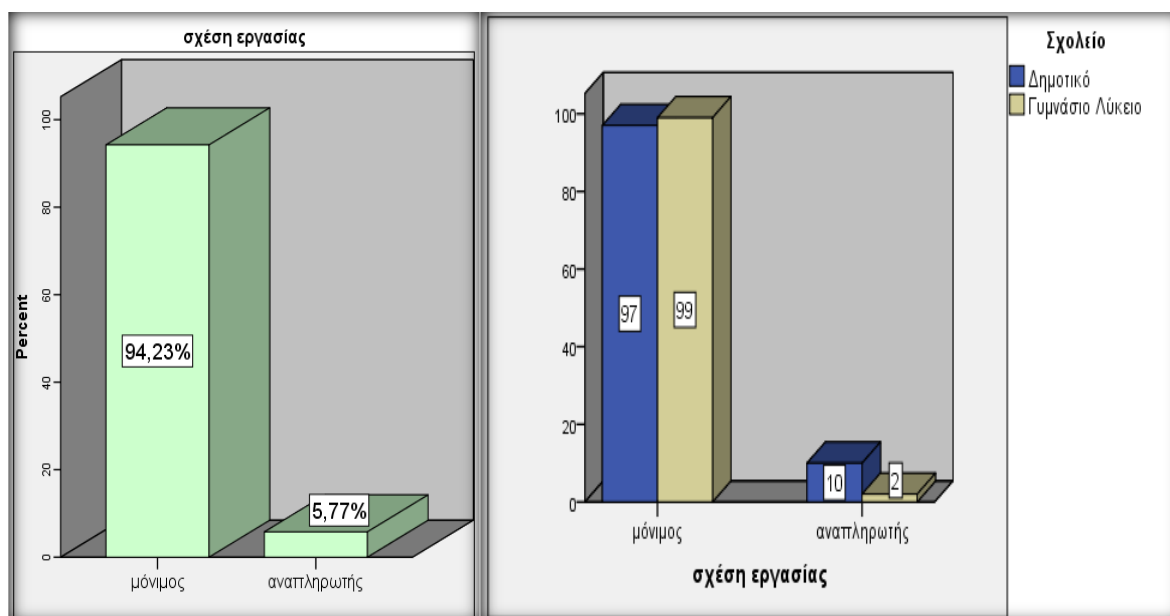
Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός αν επιθυμεί παραμένει στο ίδιο σχολείο όσα χρόνια θέλει. Εξαιρούνται μόνο οι μετακινήσεις λόγω υποβιβασμού μιας σχολικής μονάδας (οργανικά ή λειτουργικά) και άρα τότε κάποιες θέσεις κρίνονται υπεράριθμες. Υπάρχει μόνο μια διαφοροποίηση για τους διευθυντές, καθώς με τον νόμο 4473 του 2017 (άρθρο 1 παραγρ.7β) ένας εκπαιδευτικός που έχει ολοκληρώσει δύο (2) συνεχόμενες θητείες πλήρων διδακτικών ετών που προηγούνται της επιλογής στην ίδια θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, δεν επιτρέπεται να υποβάλει αίτηση υποψηφιότητας για το ίδιο σχολείο. Πολλοί όμως εκπαιδευτικοί μετακινούνται (είτε με μεταθέσεις, είτε με αποσπάσεις για προσωπικούς λόγους) και έτσι με την έλλειψη σταθερότητας του προσωπικού, μειώνεται η συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου.



Διάγραμμα 12: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο – Σχολείο

Ερώτημα 7: «Σχέση εργασίας»

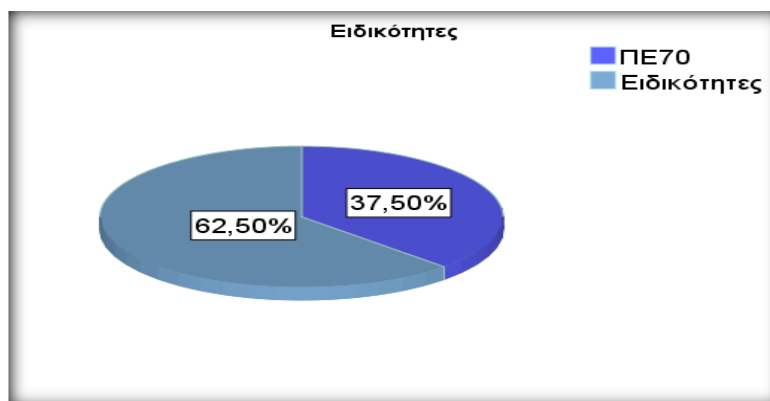
Το 94,2% (196/208) των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι μόνιμοι και το 5,8% (12/208) αναπληρωτές (Πίνακας 4 & Διάγραμμα 13). Μάλιστα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι αναπληρωτές είναι μόνο 2. Δεν υπάρχει κανείς ωρομίσθιος. Μία εξήγηση των παραπάνω είναι ότι στην έρευνα συμμετείχαν μόνο πολυθέσια σχολεία που βρίσκονται μέσα στον αστικό ιστό της Πάτρας, όπου τα σχολεία είναι πλήρως στελεχωμένα σε μεγάλο βαθμό από μόνιμους εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 13: Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών-Σχολείο

Ερώτημα 8: «Ειδικότητα»

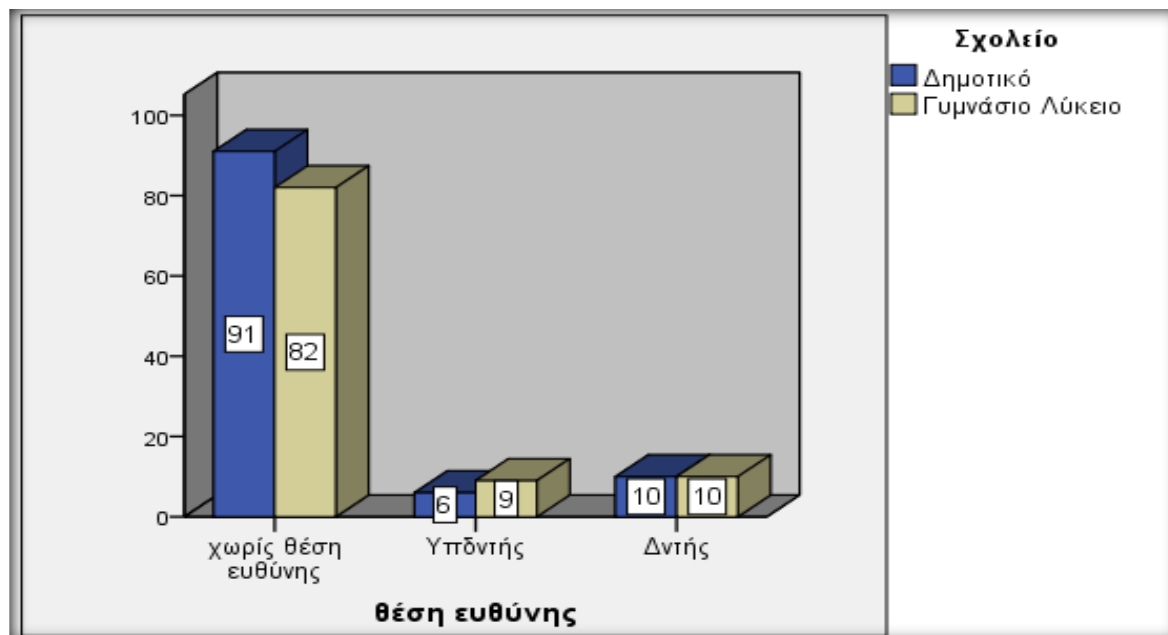
Επειδή οι ειδικότητες είναι πάρα πολλές (29), δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Η πρώτη περιλαμβάνει τους δασκάλους (ΠΕ70 & ΠΕ70.50) και η δεύτερη όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες. Το 37,5% (78/208) του δείγματος είναι δάσκαλοι και το 62,5% (130/208) είναι διάφορες ειδικότητες (Πίνακας 4 & Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 14: Ειδικότητες

Ερώτημα 9: «Θέση ευθύνης»

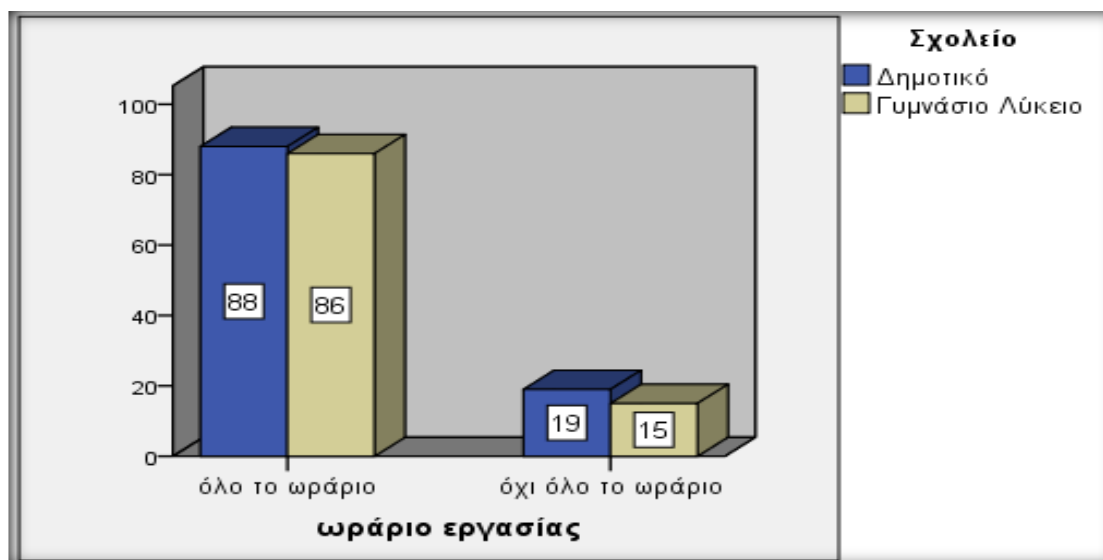
Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, το 83,2% (173/208) δεν έχει κάποια θέση ευθύνης (Πίνακας 4 & Διάγραμμα 15). Υπάρχουν 20 διευθυντές (9,6%: 10 στα Δημοτικά και 10 στα Γυμνάσια-Λύκεια) και 15 υποδιευθυντές (7,2% : 6 και 9).



Διάγραμμα 15: Θέση ευθύνης - Σχολείο

Ερώτημα 10: «Ωράριο εργασίας»

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που καλύπτουν όλο το ωράριο εργασίας τους σε μία σχολική μονάδα (Πίνακας 4 & Διάγραμμα 16) είναι περίπου το ίδιο στα σχολεία των δύο βαθμίδων, 82,2% στα Δημοτικά και 85,1 στα Γυμνάσια-Λύκεια. Συνολικά αποτελούν το 83,7% του δείγματος (174/208).



Διάγραμμα 16: Ωράριο εργασίας – Σχολείο

4.2 Παρουσίαση των ευρημάτων για τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών

Σε όλες τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, για τις απαντήσεις, έχει χρησιμοποιηθεί η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με τιμές: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ, ή , ή : 1=ποτέ, 2= σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά.

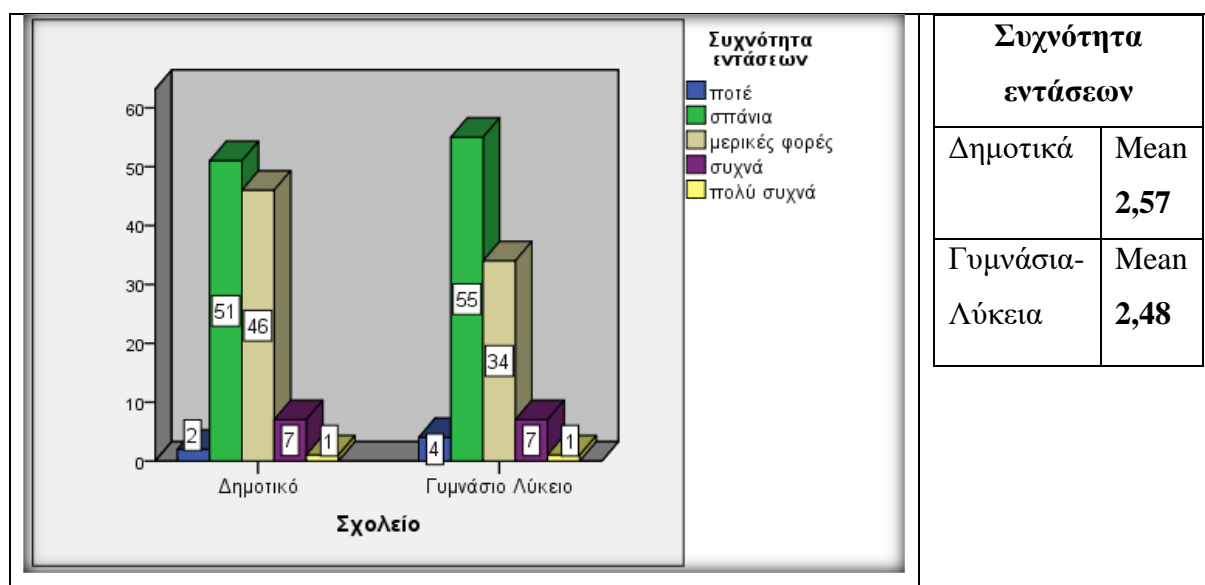
Οι πίνακες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας, με βάση τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και υπάρχει σύγκριση των απαντήσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η κατάταξη έγινε με βάση το μέσο όρο (Mean) των απαντήσεων.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στα ερωτήματα 11-23.

Ερώτημα 11: «Με ποια συχνότητα παρατηρούνται εντάσεις, τριβές μεταξύ εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του σχολείου σας».

Μόνο ένα 7,7% (16/208) θεωρεί συχνό ή πολύ συχνό το φαινόμενο των συγκρούσεων, με ίδιο περίπου ποσοστό στις δύο βαθμίδες: 7,7% (8/107) στην πρωτοβάθμια και 7,9% (8/101) στη δευτεροβάθμια (Διάγραμμα 17 & Πίνακας 5). Το 51,4% (107/208) δηλώνει σπανιότητα και μάλιστα ένα 2,4% ανυπαρξία. Το 38,5% δηλώνει ότι μερικές φορές υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο τους. Στα Δημοτικά το 43% (46/107) και στα Γυμνάσια – Λύκεια το 33,7% (34/101). Η συχνότητα των εντάσεων – συγκρούσεων κατά μέσο όρο και στα Δημοτικά (*Mean: 2,57*) και στα Γυμνάσια-Λύκεια (*Mean: 2,48*) είναι ανάμεσα στο «σπάνια» και «μερικές φορές». Επομένως στα σχολεία της Πάτρας το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι πολύ συχνό.



Διάγραμμα 17: Συχνότητα εντάσεων -Σχολείο

Σχολείο * συχνότητα εντάσεων Crosstabulation

		συχνότητα εντάσεων					Total
		ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	
Δημοτικό	Count	2	51	46	7	1	107
	% within Σχολείο	1,9%	47,7%	43,0%	6,5%	0,9%	100,0%
	% within συχν. εντάσεων	40,0%	47,7%	57,5%	50,0%	50,0%	51,4%
	% of Total	1,0%	24,5%	22,1%	3,4%	0,5%	51,4%
Γυμνάσιο Λύκειο	Count	3	56	34	7	1	101
	% within Σχολείο	3,0%	55,4%	33,7%	6,9%	1,0%	100,0%
	% within συχν. εντάσεων	60,0%	52,3%	42,5%	50,0%	50,0%	48,6%
	% of Total	1,4%	26,9%	16,3%	3,4%	0,5%	48,6%
Total	Count	5	107	80	14	2	208
	% within Σχολείο	2,4%	51,4%	38,5%	6,7%	1,0%	100,0%
	% within συχν. εντάσεων	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,4%	51,4%	38,5%	6,7%	1,0%	100,0%

Πίνακας 5: Πίνακας διπλής εισόδου: Συχνότητα εντάσεων - Σχολείο

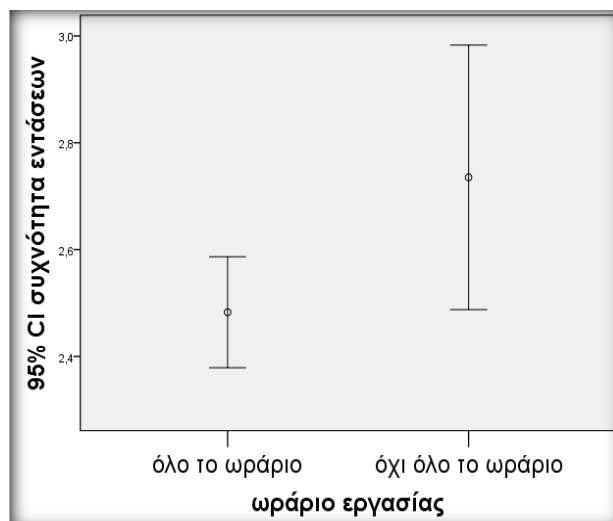
Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney και Kruskal-Wallis, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι δεν διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε σχέση με τη συχνότητα των συγκρούσεων.

Οι εντάσεις επομένως παρατηρούνται με την ίδια περίπου συχνότητα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($p\text{-value}=0,246$), δεν επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών ($p\text{-value}=0,368$), ούτε από την οικογενειακή τους κατάσταση ($p\text{-value}=0,367$), τις επιπλέον σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο ($p\text{-value}=0,155$), την ηλικία ($p\text{-value}=0,519$), τα χρόνια που έχουν συνολικά στην εκπαίδευση ($p\text{-value}=0,128$) ή στο σχολείο ($p\text{-value}=0,866$), τη σχέση εργασίας ($p\text{-value}=0,549$), την ειδικότητα ($p\text{-value}=0,890$), ή αν κατέχουν ή όχι θέση ευθύνης ($p\text{-value}=0,340$).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν καλύπτουν το ωράριο εργασίας τους σε ένα σχολείο ($p\text{-value}=0,053$) εμφανίζουν μια τάση για πιο συχνή συμμετοχή σε συγκρούσεις, που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 6 & Διάγραμμα 18).

Συχνότητα φαινομένου συγκρούσεων	
<i>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</i>	<i>Μη παραμετρικά τεστ (p-value) Mann – Whitney ή Kruskal-Wallis</i>
<i>Τύπος σχολείου (Δημοτικό – Γυμν./Λύκειο)</i>	<i>0,246</i>
<i>Φύλο</i>	<i>0,368</i>
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>	<i>0,367</i>
<i>Ηλικία</i>	<i>0,519</i>
<i>Σπουδές</i>	<i>0,155</i>
<i>Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	<i>0,128</i>
<i>Χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο</i>	<i>0,866</i>
<i>Σχέση εργασίας</i>	<i>0,549</i>
<i>Ειδικότητα</i>	<i>0,890</i>
<i>Θέση ευθύνης</i>	<i>0,340</i>
<i>Ωράριο εργασίας</i>	<i>0,053</i>

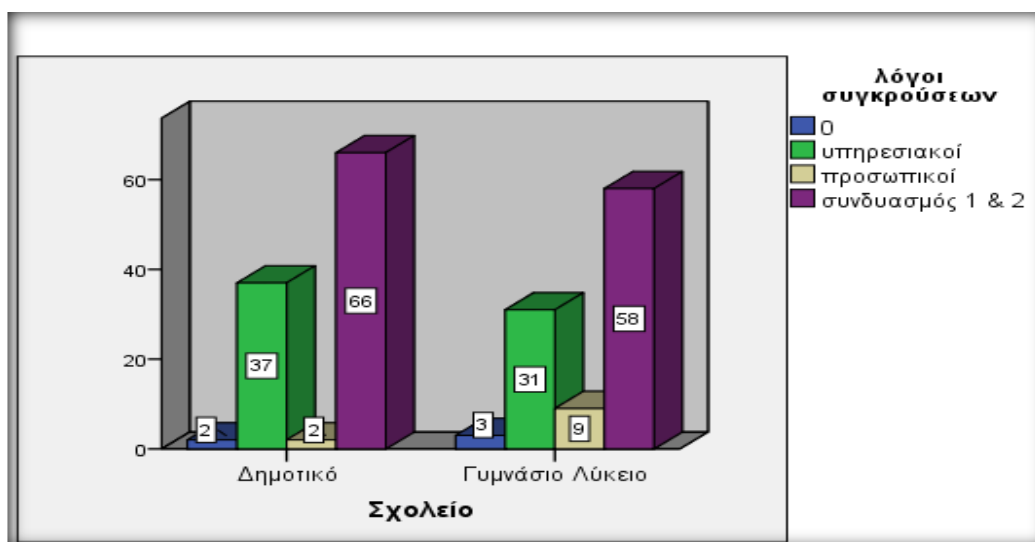
Πίνακας 6: Δημογραφικά χαρακτηριστικά * Συχνότητα συγκρούσεων



Διάγραμμα 18: Ωράριο εργασίας σε σχέση με Συχνότητα εντάσεων

Ερώτημα 12: «Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι των συγκρούσεων».

Το 59,6% (124/208) θεωρεί ότι στις συγκρούσεις οδηγεί ένας συνδυασμός υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Υπηρεσιακοί είναι για το 32,7% των ερωτηθέντων και προσωπικοί για το 5,3%. Το 2,4% (5/208) που δεν δηλώνει κανέναν λόγο, είναι τα άτομα, τα οποία στην προηγούμενη ερώτηση δήλωσαν ανυπαρξία του φαινομένου (Διάγραμμα 19 & Πίνακας 7). Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 19: Λόγοι συγκρούσεων – Σχολείο

Σχολείο * λόγοι συγκρούσεων Crosstabulation

		λόγοι συγκρούσεων				Total
		0	υπηρεσιακοί	προσωπικοί	συνδυασμός	
Δημοτικό	Count	2	37	2	66	107
	% within Σχολείο	1,9%	34,6%	1,9%	61,7%	100,0%
	% within λόγοι συγκρούσεων	40,0%	54,4%	18,2%	53,2%	51,4%
	% of Total	1,0%	17,8%	1,0%	31,7%	51,4%
Γυμνάσιο Λύκειο	Count	3	31	9	58	101
	% within Σχολείο	3,0%	30,7%	8,9%	57,4%	100,0%
	% within λόγοι συγκρούσεων	60,0%	45,6%	81,8%	46,8%	48,6%
	% of Total	1,4%	14,9%	4,3%	27,9%	48,6%
Total	Count	5	68	11	124	208
	% within Σχολείο	2,4%	32,7%	5,3%	59,6%	100,0%
	% within λόγοι συγκρούσεων	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,4%	32,7%	5,3%	59,6%	100,0%

Πίνακας 7: Πίνακας διπλής εισόδου: Λόγοι συγκρούσεων – Σχολείο

Ερώτημα 13: «Σε ποιο βαθμό προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον οι παρακάτω υπηρεσιακοί λόγοι».

Η κατάταξη των υπηρεσιακών λόγων που οδηγούν σε συγκρούσεις έγινε με βάση το μέσο όρο (Mean) των απαντήσεων (Πίνακας 8).

Παρατηρώντας τους δύο πίνακες (8 & 9) μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

α) «*Τα ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης*» στην συνολική κατάταξη βρίσκονται στην πρώτη θέση και στις ξεχωριστές κατατάξεις στην πρωτοβάθμια είναι στην 2^η θέση και στη δευτεροβάθμια στην 3^η.

β) «*Τα δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση*», που είναι ο 2^{ος} λόγος, αποτελεί τον κυρίαρχο λόγο στη δευτεροβάθμια (στην πρωτοβάθμια είναι στην 6^η θέση).

γ) «*Η κατανομή τάξεων/τιμημάτων*» είναι ο τρίτος σημαντικός υπηρεσιακός λόγος για τις συγκρούσεις. Στην πρωτοβάθμια αποτελεί τον πιο συχνό λόγο συγκρούσεων (1^{ος}), ενώ στη δευτεροβάθμια 10^{ος}.

Υπηρεσιακοί λόγοι	χωρίς					Πάρα		Mean
	απάντηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	πολύ		
1. Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης	7,7%	15,9%	30,8%	27,9%	13,9%	3,8%	2,56	
2. Δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση	7,7%	24,5%	25,5%	26,9%	12,5%	2,9%	2,39	
3. Κατανομή τάξεων/τμημάτων	7,7%	19,7%	33,7%	23,6%	14,9%	0,5%	2,38	
4. Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων	7,7%	19,2%	33,7%	27,4%	9,6%	2,4%	2,38	
5. Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	7,7%	19,7%	33,7%	26,0%	11,5%	1,4%	2,36	
6. Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων	7,7%	23,1%	34,1%	21,6%	12,0%	1,4%	2,29	
7. Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	7,7%	28,8%	32,7%	15,9%	11,5%	3,4%	2,22	
8. Ανάθεση εφημεριών	7,7%	27,4%	31,3%	24,5%	8,7%	0,5%	2,17	
9. Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία	8,2%	34,1%	28,8%	15,9%	10,1%	2,9%	2,12	
10. Κατανομή μαθημάτων	7,7%	29,3%	32,7%	22,6%	5,8%	1,9%	2,11	
11. Καλοκαιρινές εφημερίες	8,7%	44,2%	23,6%	18,3%	5,3%	0,0%	1,83	
12. Χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ	7,7%	48,1%	20,2%	19,7%	4,3%	0,0%	1,79	

Πίνακας 8: Κατάταξη υπηρεσιακών λόγων συγκρούσεων

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Μ.Ο. πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας (Πίνακας 9).

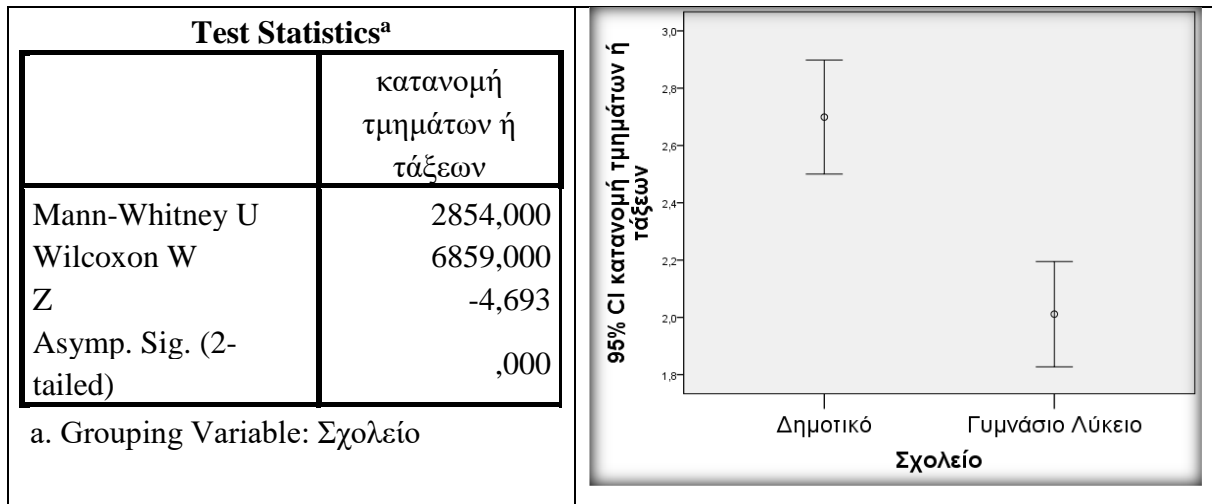
<i>Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων</i>				
<i>Υπηρεσιακοί λόγοι (κατάταξη με βάση τον Μ.Ο. των απαντήσεων)</i>	<i>Mean</i>			<i>Μη παραμετρικά τεστ Mann – Whitney (p-value)</i>
	<i>Σύνολο</i>	<i>Δημοτικά</i>	<i>Γυμνάσια- Λύκεια</i>	
<i>1. Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης</i>	2,56	2,68	2,44	0,211
<i>2. Δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση</i>	2,39	2,33	2,47	0,265
<i>3. Κατανομή τάξεων/τμημάτων</i>	2,38	2,71	2,01	0,000
<i>4. Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων</i>	2,38	2,31	2,45	0,291
<i>5. Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου</i>	2,36	2,53	2,18	0,029
<i>6. Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων</i>	2,29	2,30	2,29	0,961
<i>7. Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού</i>	2,22	2,54	1,87	0,000
<i>8. Ανάθεση εφημεριών</i>	2,17	2,17	2,20	0,570
<i>9. Συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία</i>	2,12	2,07	2,18	0,134
<i>10. Κατανομή μαθημάτων</i>	2,11	1,92	2,36	0,003
<i>11. Καλοκαιρινές εφημερίες</i>	1,83	1,34	2,39	0,000
<i>12. Χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ</i>	1,79	1,70	1,90	0,122

Πίνακας 9: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι:

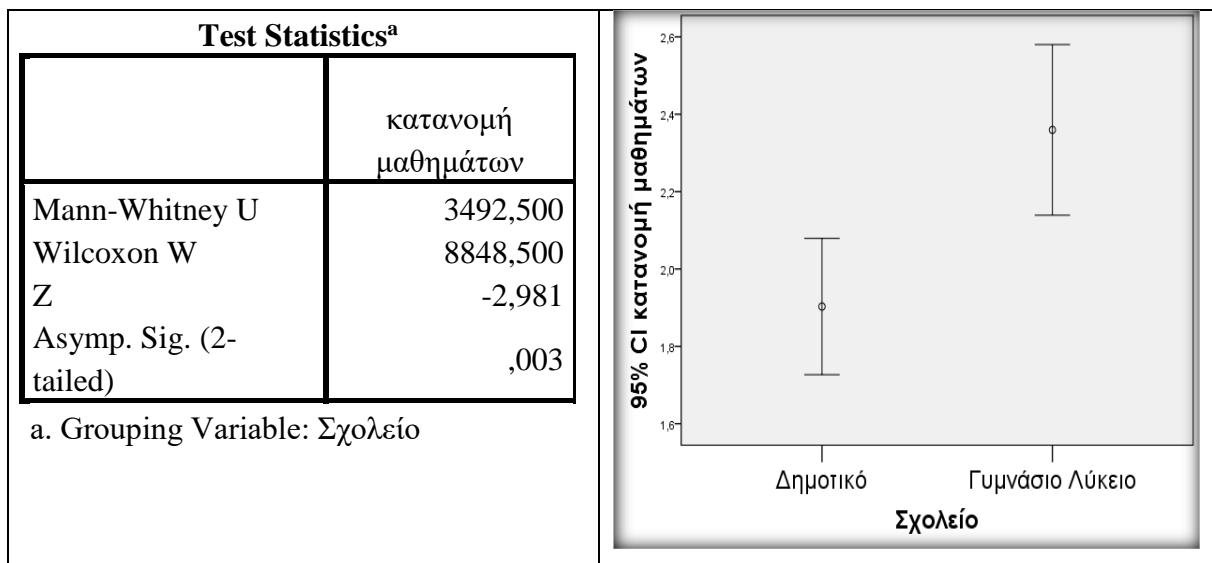
1) διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά οι παρακάτω πέντε (5) υπηρεσιακοί παράγοντες σε σχέση με τον τύπο σχολείου:

α) Η κατανομή τμημάτων ή τάξεων (p-value=0,000), που αποτελεί σοβαρό λόγο σύγκρουσης στα Δημοτικά σχολεία και όχι στα Γυμνάσια-Λύκεια, καθώς στα Δημοτικά οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν ένα τμήμα/τάξη όπου διδάσκουν όλα τα μαθήματα (εκτός των ειδικοτήτων), πράγμα που δε συμβαίνει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επειδή, εκτός κάποιων γενικών κατευθύνσεων από το Υπουργείο Παιδείας, ο τρόπος κατανομής αποφασίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων, πολλές φορές αποτελεί λόγο πρόκλησης εντάσεων και συγκρούσεων (Πίνακας 10).



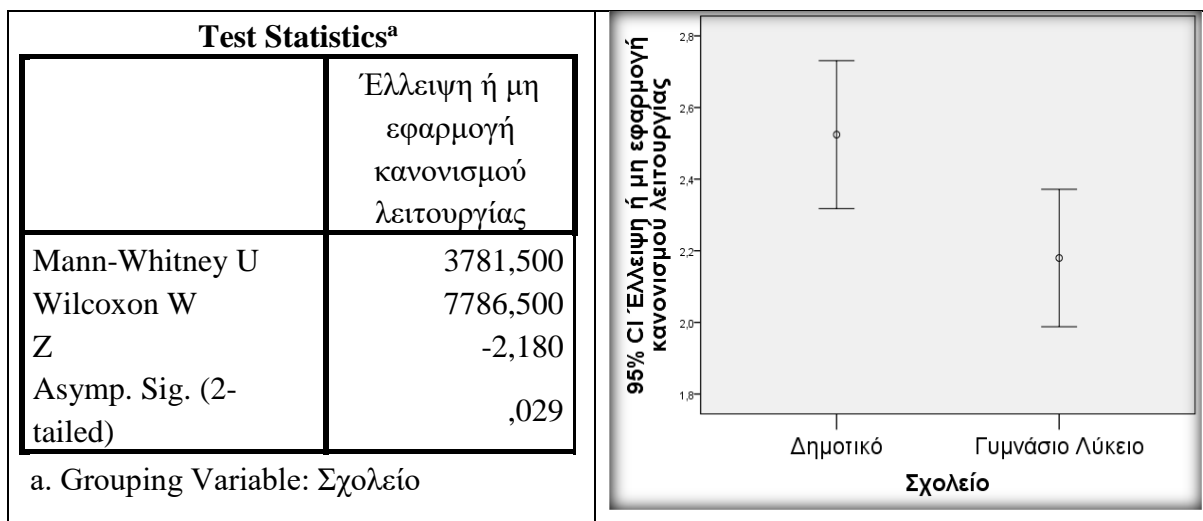
Πίνακας 10: Κατανομή τμημάτων ή τάξεων * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

β) Το ακριβώς αντίθετο γίνεται με την κατανομή μαθημάτων ($p\text{-value}=0,003$), που αποτελεί σοβαρό λόγο συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά όχι στα Δημοτικά (Πίνακας 11).



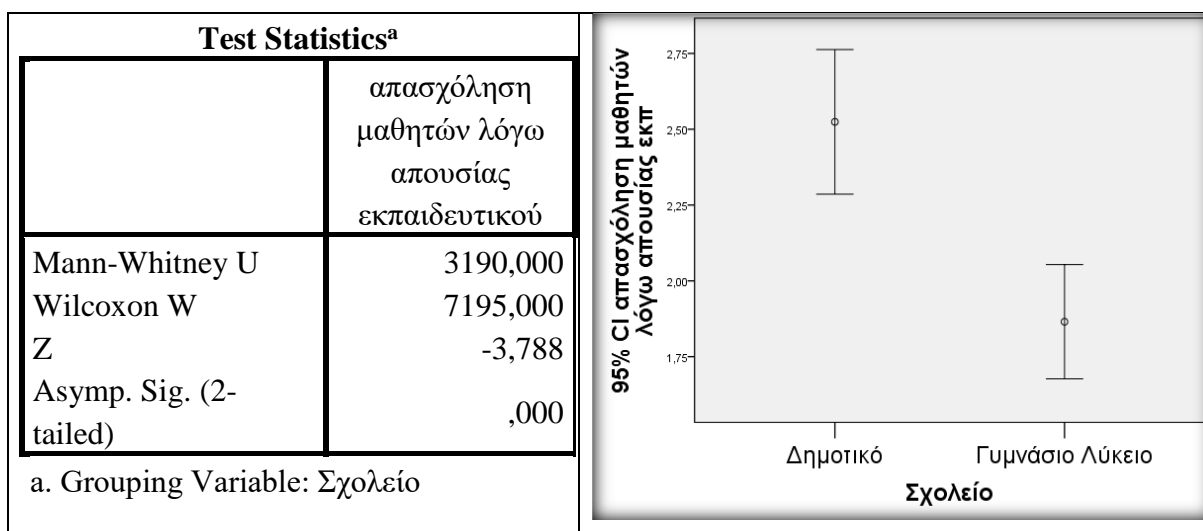
Πίνακας 11: Κατανομή μαθημάτων * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

γ) Η έλλειψη ή μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας ($p\text{-value}=0,029$), στα Δημοτικά σχολεία, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια-Λύκεια, αποτελεί έναν σημαντικό λόγο που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (Πίνακας 12)



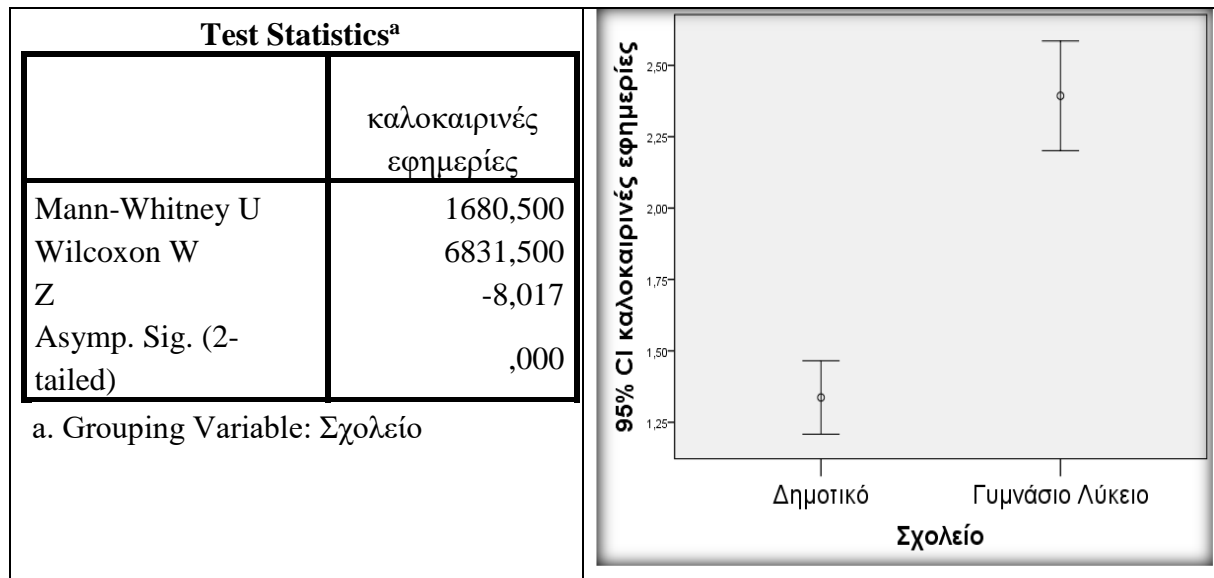
Πίνακας 12: Έλλειψη ή μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

δ) Η απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού ($p\text{-value}=0,000$) στα Δημοτικά σχολεία, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια-Λύκεια, αποτελεί έναν σημαντικό λόγο για συγκρούσεις. Ειδικά αν αυτές οι απουσίες είναι συνεχείς και από το ίδιο άτομο, καθώς στο δημοτικό σχολείο δεν υπάρχει η έννοια του «κενού» και πρέπει, όταν απουσιάζει ένας εκπαιδευτικός, να αναλάβει την απασχόληση των μαθητών κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, που μπορεί εκείνη την ώρα να είχε προγραμματίσει την προετοιμασία κάποιας δραστηριότητας, αλλά κυρίως επειδή υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στη διοίκηση και στους εκπαιδευτικούς για το αν αυτές οι ώρες είναι υπερωριακή απασχόληση ή εντάσσονται μέσα στο εργασιακό ωράριο, προκαλώντας έτσι δυσλειτουργικές καταστάσεις (Πίνακας 13).



Πίνακας 13: Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

ε) Στα Δημοτικά σχολεία δεν υπάρχουν καλοκαιρινές εφημερίες ($p\text{-value}=0,000$), επομένως είναι φυσικό να μην αποτελούν λόγο συγκρούσεων, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια-Λύκεια (Πίνακας 14).



Πίνακας 14: Καλοκαιρινές εφημερίες * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

2) δεν διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά οι παρακάτω επτά (7) υπηρεσιακοί παράγοντες σε σχέση με τον τύπο σχολείου:

α) *ανάθεση των εφημεριών*, ($p\text{-value}=0,570$),

β) *ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων*, ($p\text{-value}=0,961$),

γ) *ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων*, ($p\text{-value}=0,291$),

δ) *χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ*, ($p\text{-value}=0,122$),

ε) *συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία*, ($p\text{-value}=0,134$),

στ) *ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης*, ($p\text{-value}=0,211$) και

ζ) *δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση*, ($p\text{-value}=0,265$).

Δηλαδή, γι' αυτούς τους υπηρεσιακούς λόγους οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το βαθμό που προκαλούν συγκρούσεις, σχεδόν ταυτίζονται.

Ερώτημα 14: «Από τους παρακάτω τρόπους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους».

Παρατηρώντας τους Πίνακες 15 & 16 μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

Υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός στους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους. Κυριαρχούν ο τρόπος «με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» και ο «με διαμεσολάβηση του διευθυντή» και ακολουθούν ο «με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου» και ο «με παρέμβαση από τον διευθυντή-χρήση εξουσίας»

Ο ίδιος σαφής διαχωρισμός υπάρχει και στην κατάταξη των απαντήσεων σε Δημοτικά και Γυμνάσια – Λύκεια. Επομένως είναι ξεκάθαρο πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στην επίλυση των διαφορών και εάν παρέμβει ο διευθυντής τότε θα είναι με τον ρόλο του διαμεσολαβητή και όχι κάνοντας χρήση του ρόλου εξουσίας που του δίνει η θέση του.

	Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους						
	χωρίς απάντηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	Mean
1. Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	7,7%	7,3%	10,4%	24,5%	34,4%	23,4%	3,56
2. Διαμεσολάβηση του διευθυντή	8,2%	5,2%	14,1%	23,6%	38,7%	18,3%	3,51
3. Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	7,7%	11,5%	29,2%	38,0%	19,8%	1,6%	2,71
4. Παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)	8,2%	14,7%	28,8%	34,0%	18,8%	3,7%	2,68

Πίνακας 15: Κατάταξη τρόπων αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων (υπηρεσιακοί λόγοι)				
Τρόποι αντιμετώπισης (κατάταξη με βάση τον Μ.Ο. των απαντήσεων)	Mean			Μη παραμετρικά τεστ Mann – Whitney (p-value)
	Σύνολο	Δημοτικά	Γυμνάσια-Λύκεια	
1. Απόφαση συλλόγου διδασκόντων	3,56	3,80	3,27	0,001
2. Διαμεσολάβηση του διευθυντή	3,51	3,51	3,51	0,848
3. Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	2,71	2,64	2,78	0,422
4. Παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)	2,68	2,79	2,55	0,103

Πίνακας 16: Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

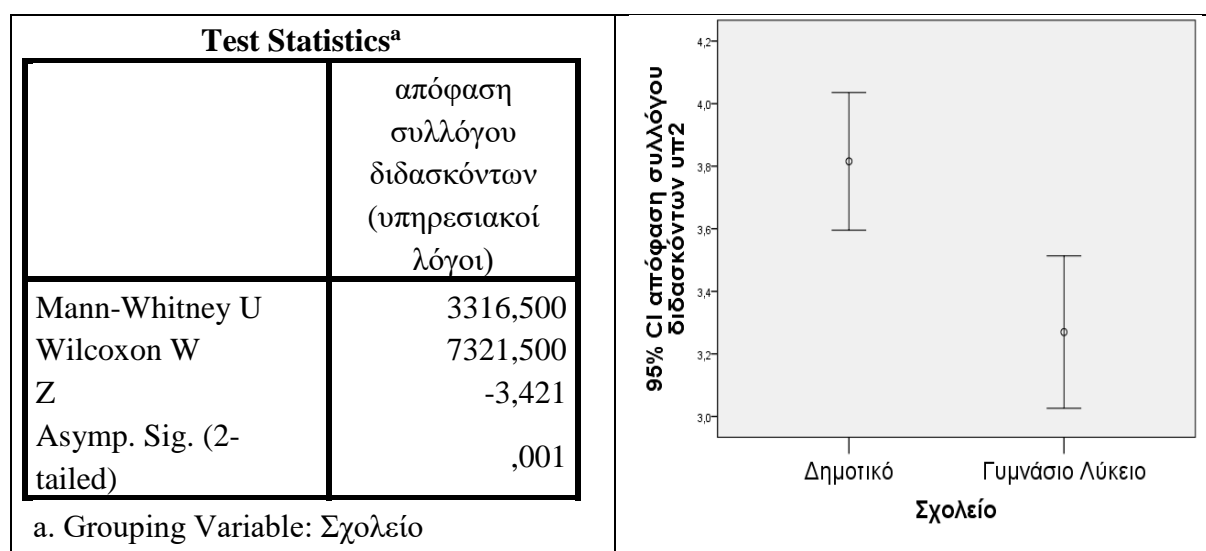
Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους και του τύπου σχολείων μόνο στην απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ($p\text{-value}=0,001$) (Πίνακας 17).

[Διαμεσολάβηση του διευθυντή, ($p\text{-value}=0,848$),

Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου, ($p\text{-value}=0,422$),

Παρέμβαση από τον διευθυντή-χρήση εξουσίας, ($p\text{-value}=0,103$)]

Δηλαδή, η αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται ότι στα Δημοτικά σχολεία επιλέγεται περισσότερο σε σχέση με τα Γυμνάσια-Λύκεια.



Πίνακας 17: Απόφαση Συλλόγου Διδασκόντων (υπ. λόγοι) * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

Ερώτημα 15: «Σε ποιο βαθμό προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον οι παρακάτω προσωπικοί λόγοι».

Και εδώ, όπως και στους υπηρεσιακούς λόγους, η κατάταξη έγινε με βάση το μέσο όρο (Mean) των απαντήσεων (Πίνακας 18).

Παρατηρώντας τους Πίνακες 18 & 19, σχετικά με τους προσωπικούς λόγους οι οποίοι προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στις σχολικές μονάδες, μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

Οι ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών (τα διαφορετικά πιστεύω, αντιλήψεις, οι διαφορές στην ηλικία, στην ιδεολογία, στις φιλοδοξίες) και η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι οι κυρίαρχοι προσωπικοί λόγοι για τις συγκρούσεις. Οι ατομικές διαφορές 1^{ος} λόγος (στην δευτεροβάθμια επίσης 1^{ος} και στη πρωτοβάθμια 2^{ος}) και η κακή επικοινωνία 2^{ος} (στη πρωτοβάθμια 1^{ος} και στη δευτεροβάθμια 2^{ος}).

Η έλλειψη συνοχής είναι ο 3^{ος} προσωπικός λόγος συγκρούσεων (στη πρωτοβάθμια 4^{ος} και 5^{ος} στη δευτεροβάθμια).

Προσωπικοί λόγοι	χωρίς απάντηση	<i>Ποσοστά επί των απαντήσεων</i>					Mean
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	
1. Ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών (διαφορετικά πιστεύω κ.ά)	34,6%	2,9%	13,2%	29,4%	39,0%	15,4%	3,51
2. Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	35,1%	5,9%	11,9%	31,9%	34,1%	16,3%	3,43
3. Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	34,6%	10,3%	21,3%	30,9%	27,9%	9,6%	3,05
4. Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας	34,6%	5,1%	19,6%	46,3%	26,5%	2,2%	3,01
5. Διάσταση μεταξύ προσωπικών & στόχων της σχ. Μονάδας	34,6%	11,0%	17,6%	34,6%	32,4%	4,4%	3,01
6. Έλλειψη ικανής ηγεσίας	34,6%	20,6%	22,8%	19,1%	18,4%	19,1%	2,93
7. Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του δντή & των εκπκών	34,6%	26,5%	16,9%	19,1%	24,3%	13,2%	2,81
8. Εργασιακό άγχος	34,6%	11,0%	33,1%	27,9%	25,0%	2,9%	2,76
9. Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών	35,1%	24,4%	26,7%	28,9%	16,3%	3,7%	2,48
10. Ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων	34,6%	23,5%	31,6%	27,9%	15,4%	1,5%	2,40

Πίνακας 18: Κατάταξη προσωπικών λόγων συγκρούσεων

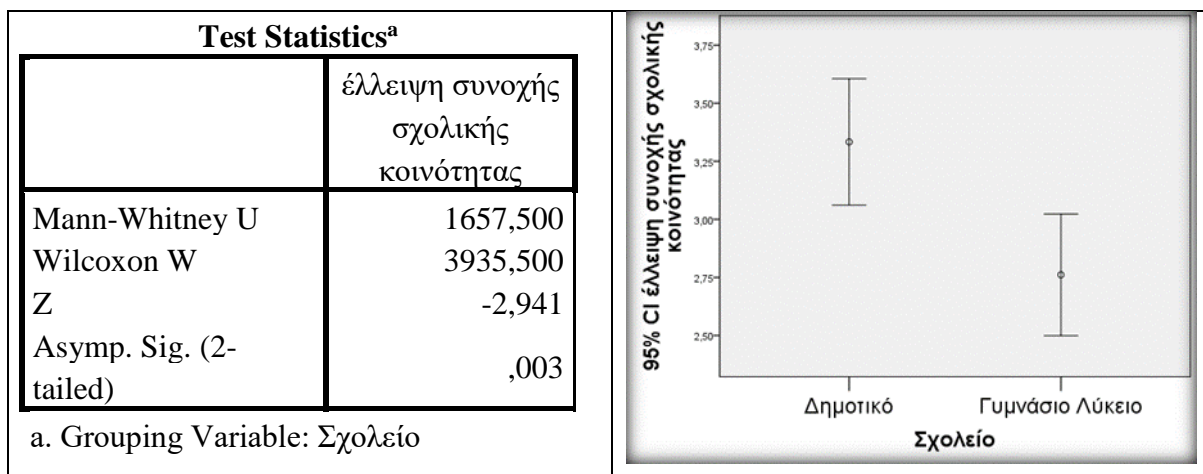
Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων				
Προσωπικοί λόγοι (κατάταξη με βάση τον Μ.Ο. των απαντήσεων)	Mean			Μη παραμετρικά τεστ Mann – Whitney (p-value)
	Σύνολο	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	
1. Ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών (διαφορετικά πιστεύω κ.ά.)	3,51	3,42	3,58	0,598
2. Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	3,43	3,48	3,39	0,521
3. Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	3,05	3,33	2,76	0,003
4. Διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας	3,01	2,96	3,04	0,604
5. Διάσταση μεταξύ προσωπικών & στόχων της σχ. Μονάδας	3,01	3,00	3,03	0,933
6. Έλλειψη ικανής ηγεσίας	2,93	3,34	2,22	0,000
7. Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διηγή & των εκπαιδευτικών	2,81	3,34	2,22	0,000
8. Εργασιακό άγχος	2,76	2,87	2,61	0,126
9. Επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών	2,48	2,79	2,16	0,003
10. Ανταγωνισμός μεταξύ των ειδικοτήτων	2,40	2,36	2,43	0,783

Πίνακας 19: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια - Λύκεια

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι:

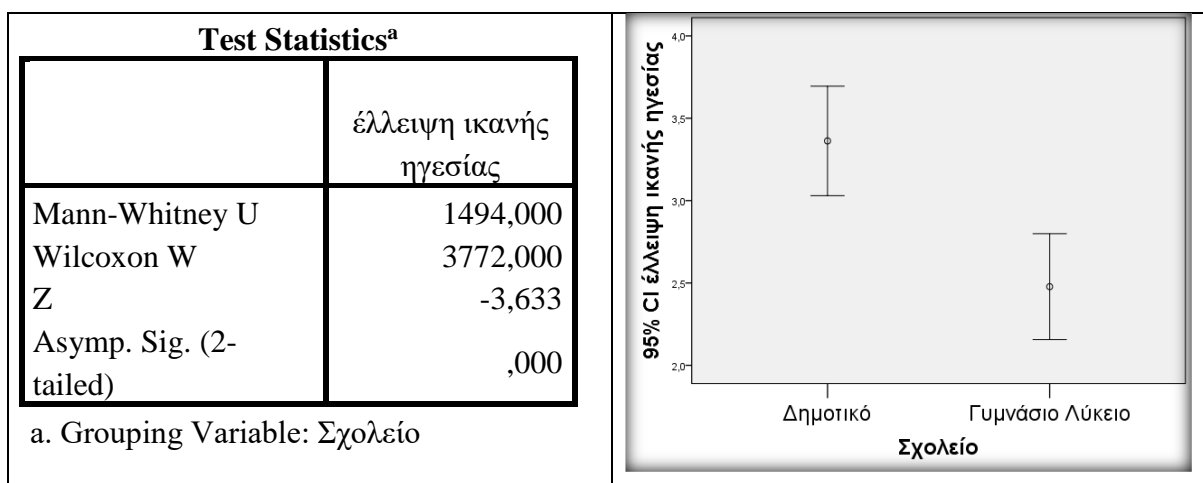
1) διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά οι παρακάτω τέσσερις (4) προσωπικοί παράγοντες σε σχέση με τον τύπο σχολείου:

α) Η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας (p-value=0,003) αποτελεί σοβαρό λόγο σύγκρουσης στα Δημοτικά σχολεία περισσότερο, σε σχέση με στα Γυμνάσια-Λύκεια. Η έλλειψη συνοχής στα Δημοτικά σχολεία αποτελεί συνέπεια πολλών παραμέτρων όπως η συμπλήρωση ωραρίου εκπαιδευτικών σε πολλά σχολεία, οι επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και η έλλειψη ικανής ηγεσίας (Πίνακας 20).



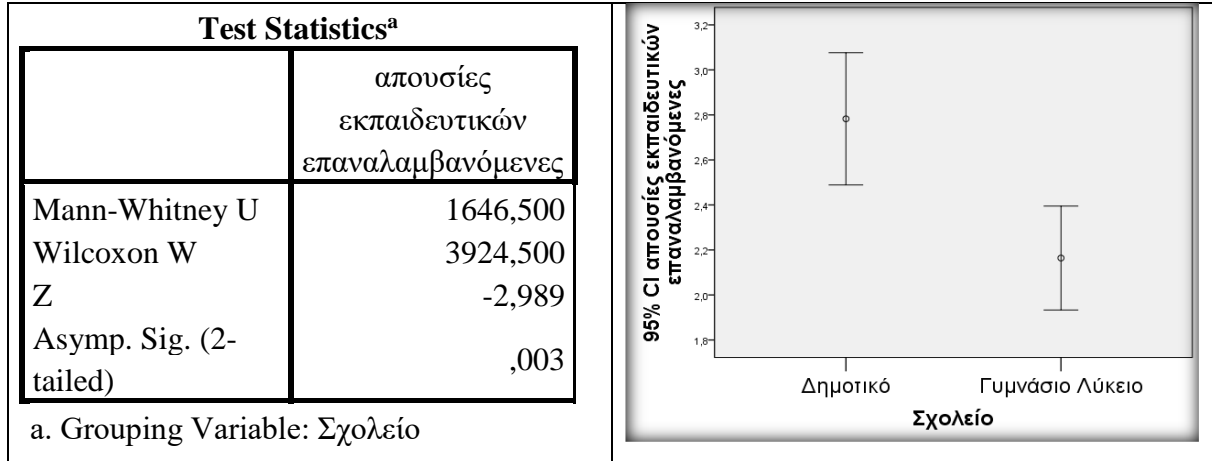
Πίνακας 20: Έλλειψη συνοχής σχολικής κοινότητας * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

β) Η έλλειψη ικανής ηγεσίας ($p\text{-value}=0,000$) ηγεσίας στα Δημοτικά σχολεία, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια-Λύκεια, αποτελεί έναν σημαντικό λόγο που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει μια «αμφισβήτηση» των ικανοτήτων των ηγετικών στελεχών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα ηγετικά στελέχη της δευτεροβάθμιας, που ίσως θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας. Αυτή η «αμφισβήτηση» ίσως συνδέεται και με την έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας. Στην εμφάνιση ενός προβλήματος όλοι αναμένουν τη λύση από τον/την διευθυντή/τρια, άρα κάθε εμπλοκή ή καθυστέρηση ερμηνεύεται και ως έλλειμα ικανότητας (Πίνακας 21).



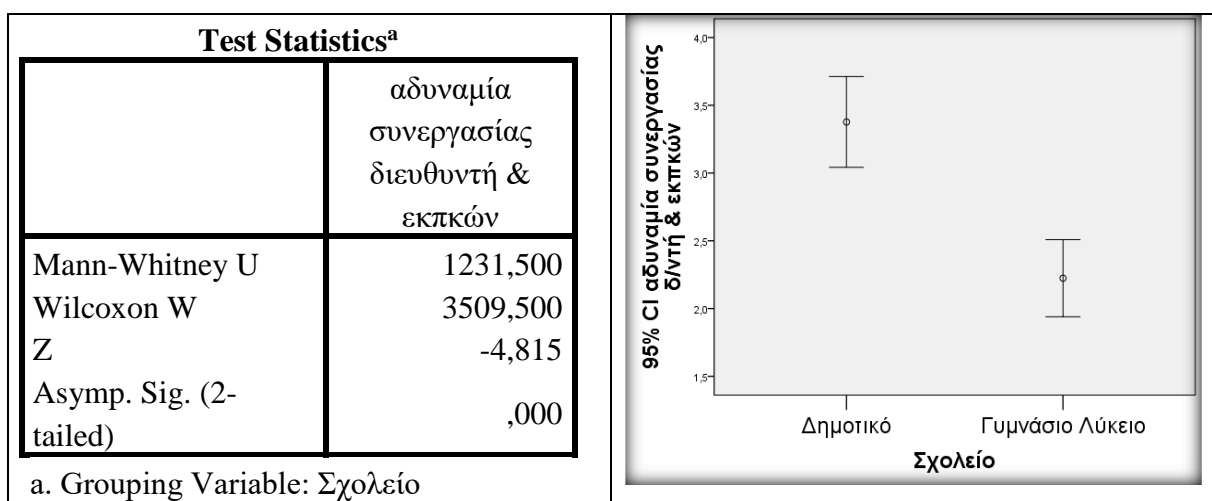
Πίνακας 21: Έλλειψη ικανής ηγεσίας * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

γ) Οι επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών (p-value=0,003) στα Δημοτικά σχολεία, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια-Λύκεια, αποτελεί έναν σημαντικό λόγο που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (Πίνακας 22). Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης είναι η ίδια που εντοπίστηκε και στο 13^ο ερώτημα (Πίνακας 13).



Πίνακας 22: Απουσίες εκπαιδευτικών επαναλαμβανόμενες * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

δ) Η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του δντή & των εκπκών (p-value=0,000) στα Δημοτικά σχολεία, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια-Λύκεια, αποτελεί έναν σημαντικό λόγο που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Και αυτή η παράμετρος θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μιας άλλης έρευνας, προκειμένου να εντοπιστούν τα βαθύτερα αίτια και αν αυτά σχετίζονται με την έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας, της αμφισβήτησης των ικανοτήτων των στελεχών ή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Πίνακας 23).



Πίνακας 23: Αδυναμία συνεργασίας διευθυντή & εκπαιδευτικών: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

2) δεν διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά οι παρακάτω έξι (6) προσωπικοί παράγοντες σε σχέση με τον τύπο σχολείου:

α) οι ατομικές διαφορές των μελών (αντιλήψεις, ηλικία κ.ά), (p-value=0,598),

β) η κακή επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, (p-value=0,521),

γ) ο ανταγωνισμός των ειδικοτήτων, (p-value=0,783),

δ) οι διαφορετικές απόψεις στην οργάνωση της εργασίας, (p-value=0,604),

ε) η διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων & στόχων της σχολικής μονάδας, (p-value=0,933),

και

στ) το εργασιακό άγχος, (p-value=0,126),

Δηλαδή, γι' αυτούς τους προσωπικούς λόγους οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το βαθμό που προκαλούν συγκρούσεις, σχεδόν ταυτίζονται.

Ερώτημα 16: «Από τους παρακάτω τρόπους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους».

Παρατηρώντας τους Πίνακες 24 & 25, σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

Όπως και στους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, έτσι και στους προσωπικούς υπάρχει πάλι σαφής διαχωρισμός. Ο τρόπος «με διαμεσολάβηση του διευθυντή» κατατάσσεται 1^{ος} (και στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια είναι 1^{ος}) και ο «με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» 2^{ος} (στη πρωτοβάθμια επίσης 2^{ος} όπως και στη δευτεροβάθμια).

Ο τρόπος «με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου» 3^{ος} (στη πρωτοβάθμια επίσης 3^{ος} όπως και στη δευτεροβάθμια), και στο τέλος 4^{ος} ο «με παρέμβαση του διευθυντή – χρήση εξουσίας».

Επομένως και εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά την επίλυση που προέρχεται μέσα από συλλογικές, συμμετοχικές διαδικασίες ή μέσα από ήπιες διαμεσολαβητικές προσπάθειες του διευθυντή που συντελούν στην άμβλυνση των αντιθέσεων, χωρίς τη χρήση εξουσιαστικών μεθόδων.

	Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους						Mean
	χωρίς απάντηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	
1. Διαμεσολάβηση του διευθυντή	34,6%	7,4%	14,7%	27,2%	34,6%	16,2%	3,38
2. Απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	34,6%	14,0%	24,3%	16,2%	27,9%	17,6%	3,11
3. Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	34,6%	11,0%	31,6%	32,4%	21,3%	3,7%	2,75
4. Παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)	34,6%	18,4%	33,8%	27,2%	16,9%	3,7%	2,54

Πίνακας 24: Κατάταξη τρόπων αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων (προσωπικοί λόγοι)				
Τρόποι αντιμετώπισης (κατάταξη με βάση τον Μ.Ο. των απαντήσεων)	Mean			Μη παραμετρικά τεστ Mann – Whitney (p-value)
	Σύνολο	Δημοτικά	Γυμνάσια-Λύκεια	
1. Διαμεσολάβηση του διευθυντή	3,38	3,42	3,33	0,680
2. Απόφαση συλλόγου διδασκόντων	3,11	3,39	2,82	0,015
3. Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	2,75	2,75	2,75	0,989
4. Παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)	2,54	2,48	2,60	0,563

Πίνακας 25: Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους και του τύπου σχολείων μόνο στην απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (p-value=0,015) (Πίνακες 25 & 26), όπως και στους υπηρεσιακούς λόγους.

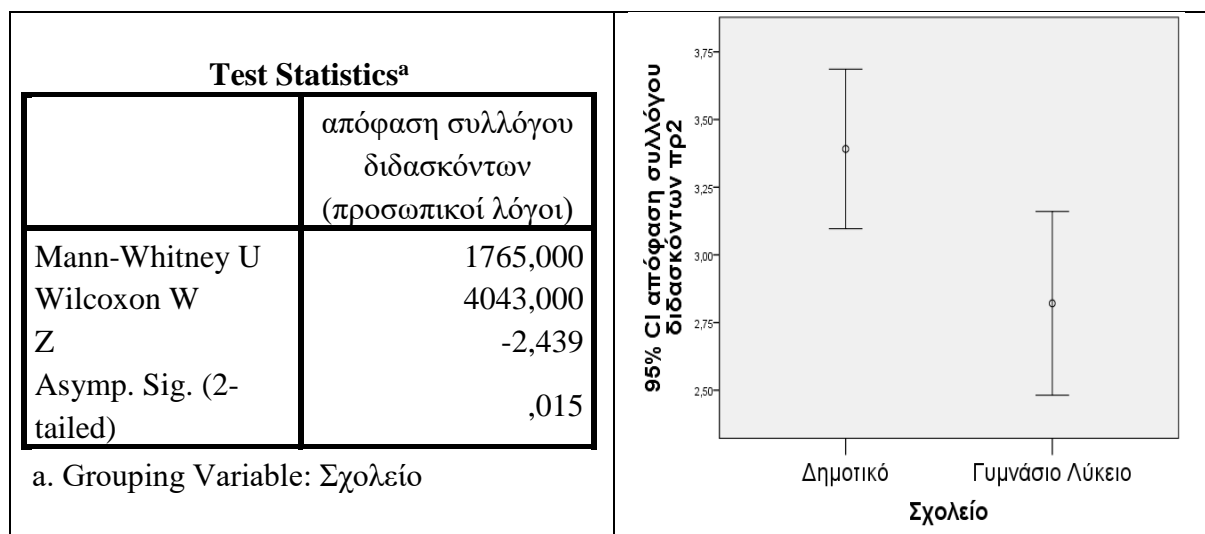
[Διαμεσολάβηση του διευθυντή, (p-value=0,680),

Πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου, (p-value=0,989),

Παρέμβαση από τον διευθυντή-χρήση εξουσίας, (p-value=0,563)]

Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, θέλουν οι συγκρούσεις, είτε προέρχονται από υπηρεσιακούς είτε από

προσωπικούς λόγους, να αντιμετωπίζονται περισσότερο μέσα από αποφάσεις του συλλογικού τους οργάνου.



Πίνακας 26: Απόφαση Συλλόγου Διδασκόντων (προς. λόγοι) * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

Ερώτημα 17: «Σε ποια φάση της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται εντάσεις στο σχολείο σας». Η κατάταξη έγινε και πάλι με βάση το μέσο όρο (Mean) των απαντήσεων.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς παρατηρούνται (Πίνακες 27 & 28) οι περισσότερες τριβές και εντάσεις. Είναι η περίοδος που ρυθμίζονται διάφορα θέματα (κατανομή τάξεων/τμημάτων ή μαθημάτων, αναθέσεις αρμοδιοτήτων ή οργάνωσης εκδηλώσεων ή εξωδιδασκτικού έργου, εφημερίες κ. ά.) που αποτελούν λόγους συγκρούσεων.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όμως οι εντάσεις μειώνονται και ακόμα περισσότερο στο τέλος της χρονιάς. Στο τέλος του διδακτικού έτους οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει δεσμούς και ίσως με την καθοδήγηση και προτροπή του διευθυντή μέσα από συνεργατικές δράσεις έχει καλλιεργηθεί η αποδοχή του άλλου και έτσι η συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας.

	Πότε παρατηρούνται εντάσεις						Mean
	χωρίς απάντηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	
1. Στην αρχή της σχ. χρονιάς	2,9%	7,9%	32,2%	32,2%	22,3%	5,4%	2,85
2. Κατά τη διάρκεια	2,4%	5,4%	39,4%	36,9%	15,3%	3,0%	2,71
3. Στο τέλος της σχ. χρονιάς	2,4%	23,2%	39,4%	23,2%	11,3%	3,0%	2,32

Πίνακας 27: Κατάταξη φάσεων που παρατηρούνται εντάσεις

Πότε παρατηρούνται εντάσεις			
	Σύνολο	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια
		Mean	
1. Στην αρχή της σχ. χρονιάς	2,85	2,90	2,80
2. Κατά τη διάρκεια	2,71	2,85	2,56
3. Στο τέλος της σχ. χρονιάς	2,32	2,53	2,06

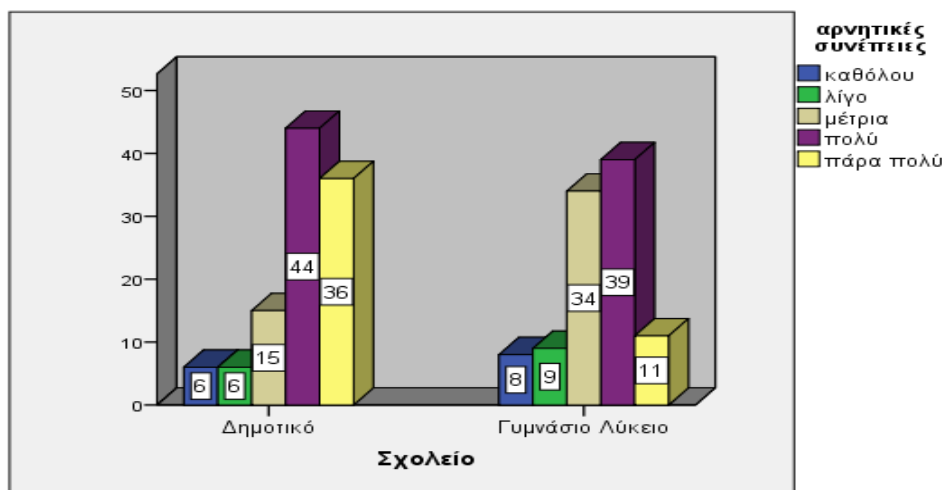
Πίνακας 28: Χρονικές φάσεις που παρατηρούνται εντάσεις.

Ερώτημα 18: «Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας».

Πολύ υψηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν την άποψη πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. «Πολύ» και «Πάρα πολύ» δήλωσε το 62,5% των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. (Πίνακας 29 & Διάγραμμα 20). Στη πρωτοβάθμια το ποσοστό είναι πιο υψηλό (74,7%) από το αντίστοιχο τη δευτεροβάθμιας (49,5%). Εδώ καταγράφεται μια, ίσως παγιωμένη, αντίληψη που υπάρχει στους περισσότερους ανθρώπους. Ότι δηλαδή οι συγκρούσεις «φέρνουν» πάντα κάτι κακό. Διαφαίνεται ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών με άγνοια γύρω από όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική προσέγγιση για τις συγκρούσεις. Ειδικότερα στο πώς οι συγκρούσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν και να χρησιμοποιηθούν για ανάπτυξη και εξέλιξη και να μην αποτελούν τροχοπέδη. Η ανάγκη για επιμορφωτικές δράσεις στο συγκεκριμένο τομέα κρίνεται επομένως και αναγκαία και επιβεβλημένη.

		Crosstab					Total
		αρνητικές συνέπειες					
		καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
Δημοτικό	Count	6	6	15	44	36	107
	% within Σχολείο	5,6%	5,6%	14,0%	41,1%	33,6%	100,0%
	% within αρνητικές συνέπειες	42,9%	40,0%	30,6%	53,0%	76,6%	51,4%
	% of Total	2,9%	2,9%	7,2%	21,2%	17,3%	51,4%
Γυμνάσιο Λύκειο	Count	8	9	34	39	11	101
	% within Σχολείο	7,9%	8,9%	33,7%	38,6%	10,9%	100,0%
	% within αρνητικές συνέπειες	57,1%	60,0%	69,4%	47,0%	23,4%	48,6%
	% of Total	3,8%	4,3%	16,3%	18,8%	5,3%	48,6%
Total	Count	14	15	49	83	47	208
	% within Σχολείο	6,7%	7,2%	23,6%	39,9%	22,6%	100,0%
	% within αρνητικές συνέπειες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,7%	7,2%	23,6%	39,9%	22,6%	100,0%

Πίνακας 29: Πίνακας διπλής εισόδου: Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων – Σχολείο



Διάγραμμα 20: Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

Ερώτημα 19: «Οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σε ποιες δραστηριότητες εντοπίζονται».

Παρατηρώντας τους Πίνακες 30 & 31 επισημαίνονται τα εξής:

Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου επηρεάζουν αρνητικά σε μεγάλο βαθμό τόσο το κλίμα της σχολικής μονάδας, όσο και την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους. Οι δύο αυτές δραστηριότητες κατατάσσονται στις δύο πρώτες θέσεις και στην κατάταξη της πρωτοβάθμιας (1^η η «επικοινωνία-συνεργασία» και 2^η το «κλίμα») και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1^η η «επικοινωνία-συνεργασία» και 2^η το «κλίμα»).

Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία κατατάσσεται ως 3^η αρνητική επίπτωση.

Η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων (4^η θέση) επηρεάζεται και αυτή αρνητικά από τις συγκρούσεις (στη πρωτοβάθμια κατατάσσεται 4^η και στη δευτεροβάθμια 5^η), όπως και η εκπαιδευτική διαδικασία (5^η θέση) (στη πρωτοβάθμια 5^η και στη δευτεροβάθμια 4^η).

Αρκετά λιγότερο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζεται αρνητικά, από τις συγκρούσεις τους, η συμπεριφορά των παιδιών (6^η θέση).

Τι επηρεάζεται αρνητικά από τις συγκρούσεις						
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	Mean
1. Το κλίμα της σχ. Μονάδας	3,8%	7,2%	13,9%	45,2%	30,3%	3,90
2. Η επικοινωνία & η συνεργασία των εκπκών	1,9%	10,1%	13,9%	43,8%	30,3%	3,90
3. Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	12,5%	16,3%	20,7%	38,0%	12,5%	3,22
4. Η οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων	11,5%	26,9%	24,5%	28,4%	8,7%	2,96
5. Η εκπαιδευτική διαδικασία	15,9%	23,1%	28,8%	23,1%	9,1%	2,87
6. Η συμπεριφορά των παιδιών	23,1%	27,4%	24,0%	21,2%	4,3%	2,56

Πίνακας 30: Κατάταξη δραστηριοτήτων που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις

Τι επηρεάζεται αρνητικά από τις συγκρούσεις			
	<i>Σύνολο</i>	<i>Δημοτικά</i>	<i>Γυμνάσια-Λύκεια</i>
		Mean	
1. Το κλίμα της Σχολικής Μονάδας	3,90	4,16	3,62
2. Η επικοινωνία & η συνεργασία των εκπκών	3,90	4,14	3,65
3. Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	3,22	3,54	2,87
4. Η οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων	2,96	3,41	2,48
5. Η εκπαιδευτική διαδικασία	2,87	3,16	2,55
6. Η συμπεριφορά των παιδιών	2,56	2,79	2,33

Πίνακας 31: Δραστηριότητες που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

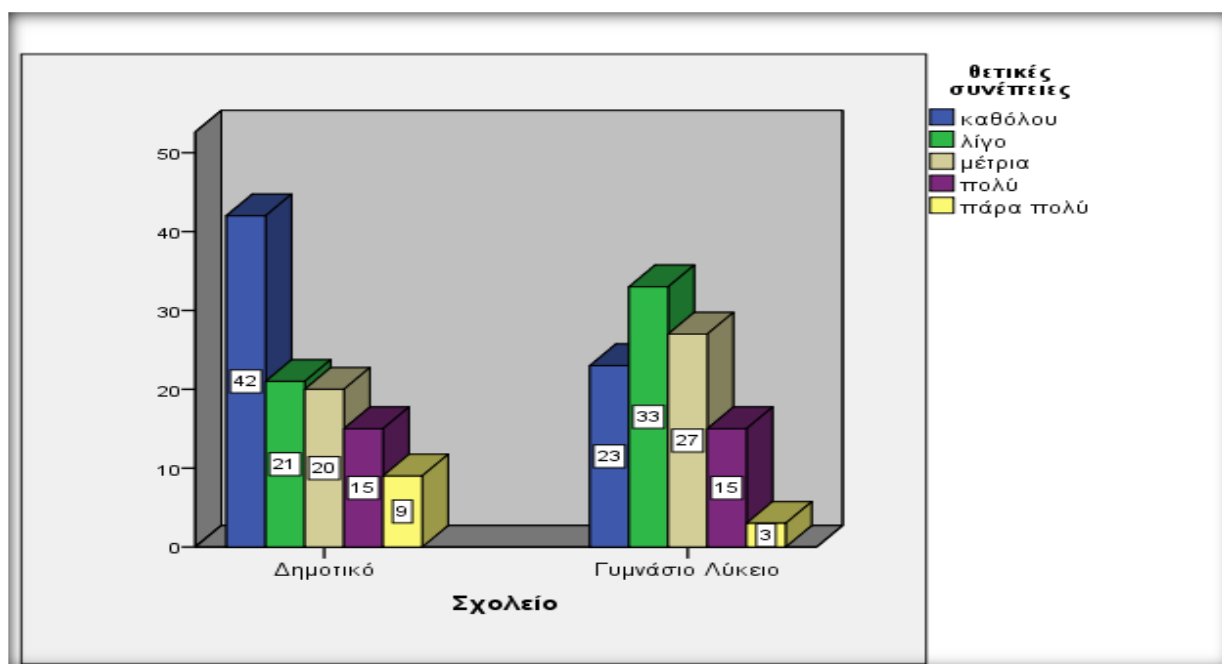
Ερώτημα 20: «Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας».

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν την άποψη πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι σχετικά μικρό. «Πολύ» και «Πάρα πολύ» δήλωσε το 20,2% των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. (Πίνακας 32 & Διάγραμμα 21). Στη πρωτοβάθμια το ποσοστό είναι λίγο μεγαλύτερο (22,4%) από το αντίστοιχο στη δευτεροβάθμια (17,9%). Αξίζει να επισημάνουμε την αρνητική άποψη στο συγκεκριμένο ερώτημα, που ίσως υποδηλώνει μια παγιωμένη αντίληψη που υπάρχει, ότι δηλαδή οι συγκρούσεις έχουν μόνο αρνητικές συνέπειες. Οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» φτάνουν στο 57,3% (58,9% στη πρωτοβάθμια και 57,3% στη δευτεροβάθμια).

Crosstab

		Θετικές συνέπειες					Total
		καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
Δημοτικό	Count	42	21	20	15	9	107
	% within Σχολείο	39,3%	19,6%	18,7%	14,0%	8,4%	100,0%
	% within θετικές συνέπειες	64,6%	38,9%	42,6%	50,0%	75,0%	51,4%
	% of Total	20,2%	10,1%	9,6%	7,2%	4,3%	51,4%
Γυμνάσιο Λύκειο	Count	23	33	27	15	3	101
	% within Σχολείο	22,8%	32,7%	26,7%	14,9%	3,0%	100,0%
	% within θετικές συνέπειες	35,4%	61,1%	57,4%	50,0%	25,0%	48,6%
	% of Total	11,1%	15,9%	13,0%	7,2%	1,4%	48,6%
Total	Count	65	54	47	30	12	208
	% within Σχολείο	31,3%	26,0%	22,6%	14,4%	5,8%	100,0%
	% within θετικές συνέπειες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	31,3%	26,0%	22,6%	14,4%	5,8%	100,0%

Πίνακας 32: Πίνακας διπλής εισόδου: Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων * Σχολεία

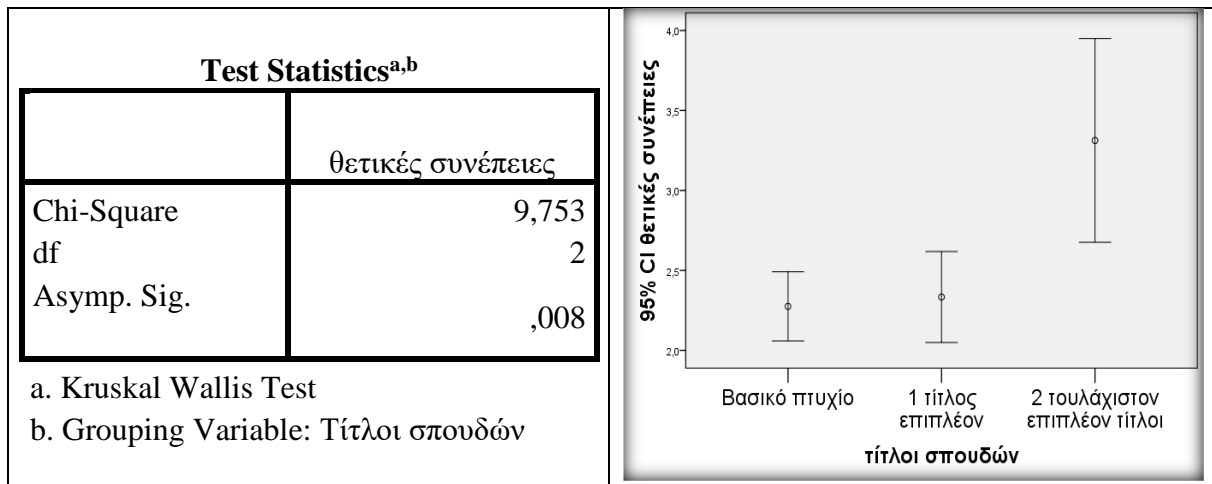


Διάγραμμα 21: Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

Με βάση τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών τεστ Mann – Whitney και Kruskal-Wallis (Πίνακας 35), αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων, προκύπτει ότι:

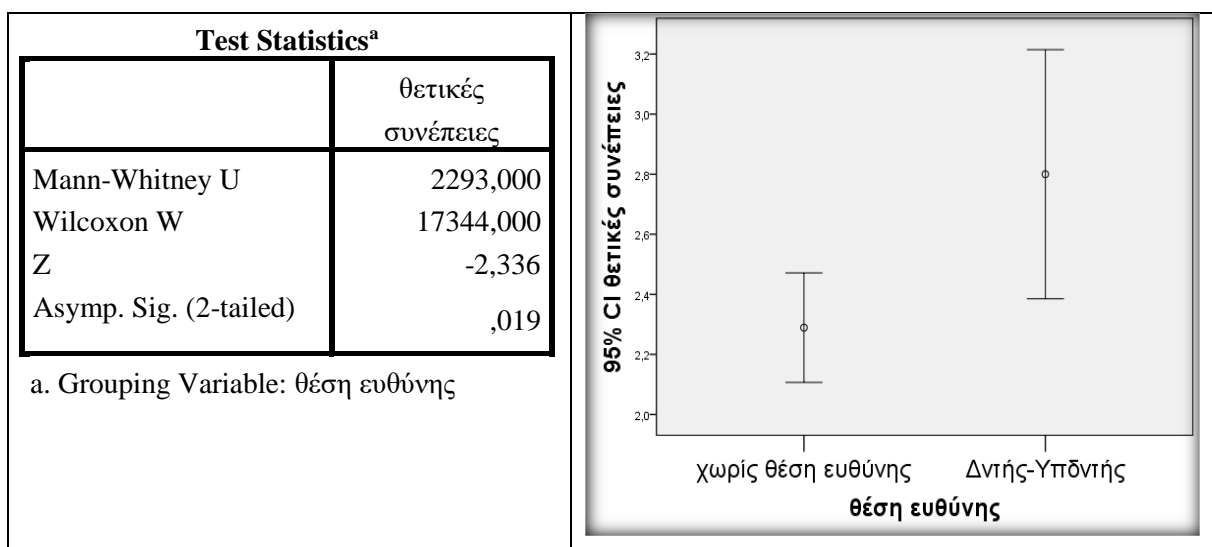
1) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση:

α) στο χαρακτηριστικό των τίτλων σπουδών ($p\text{-value}=0,008$), σε σχέση με την αντίληψη για θετικές συνέπειες των συγκρούσεων. Δηλαδή, όσο αυξάνει ο αριθμός των τίτλων σπουδών που έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερη είναι η αντίληψη ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν θετικές συνέπειες και συμβάλλουν στο να γίνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό (Πίνακας 33).



Πίνακας 33: Θετικές συνέπειες * Σπουδές: Τεστ Kruskal-Wallis & γραφική απεικόνιση

β) στο χαρακτηριστικό της θέσης ευθύνης ($p\text{-value}=0,019$), σε σχέση με την αντίληψη για θετικές συνέπειες των συγκρούσεων. Δηλαδή, τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι οι συγκρούσεις μπορούν με τον κατάλληλο χειρισμό να χρησιμοποιηθούν ως μέσο το οποίο θα συμβάλει στο να γίνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό (Πίνακας 34).



Πίνακας 34: Θετικές συνέπειες * Θέση ευθύνης: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

2) δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της αντίληψης ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και των υπολοίπων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος (εκτός της θέσης ευθύνης και των τίτλων σπουδών).

Η αντίληψη λοιπόν για θετικές συνέπειες των συγκρούσεων φαίνεται ότι δεν έχει σχέση με τον τύπο σχολείου ($p\text{-value}=0,286$), το φύλο των εκπαιδευτικών ($p\text{-value}=0,402$), ούτε με την οικογενειακή τους κατάσταση ($p\text{-value}=0,422$), την ηλικία ($p\text{-value}=0,119$), τα χρόνια που έχουν συνολικά στην εκπαίδευση ($p\text{-value}=0,779$) ή στο σχολείο ($p\text{-value}=0,280$), τη σχέση εργασίας ($p\text{-value}=0,065$), την ειδικότητα ($p\text{-value}=0,912$), ή το ωράριο εργασίας τους ($p\text{-value}=0,457$).

Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων	
Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Μη παραμετρικά τεστ ($p\text{-value}$) Mann – Whitney ή Kruskal-Wallis
Τύπος σχολείου (Δημοτικό – Γυμν./Λύκειο)	0,286
Φύλο	0,402
Οικογενειακή κατάσταση	0,422
Ηλικία	0,119
Σπουδές	0,008
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0,779
Χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο	0,280
Σχέση εργασίας	0,065
Ειδικότητα	0,912
Θέση ευθύνης	0,019
Ωράριο εργασίας	0,457

Πίνακας 35: Δημογραφικά χαρακτηριστικά * Θετικές συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα των Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα 21: «Οι θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σε ποιες δραστηριότητες εντοπίζονται».

Το γενικό συμπέρασμα που συνάγεται παρατηρώντας τους Πίνακες 36 & 37 είναι αυτό που επισημάνθηκε στο Ερώτημα 18: εμφανίζεται η παγιωμένη αντίληψη, ότι οι συγκρούσεις έχουν περισσότερο αρνητικές συνέπειες. Δεν επηρεάζονται θετικά η «ενότητα του προσωπικού» (καθόλου=41,3%), ούτε η «προώθηση της δημιουργικότητας» (40,9%). Αντίθετα θετικά (πολύ & πάρα πολύ = 38,9%) θεωρούνται ότι επηρεάζονται από τις συγκρούσεις ο «επανακαθορισμός των σχέσεων», «ο εντοπισμός & η παροχή λύσεων» (33,7%), «ο γόνιμος διάλογος/η διεύρυνση οριζόντων» (35,1%) και «ο περιορισμός των αυθαιρεσιών» (32,3%).

Τι επηρεάζεται θετικά από τις συγκρούσεις						
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	Mean
1. Ο επανακαθορισμός σχέσεων	13,5%	19,7%	27,9%	32,2%	6,7%	2,99
2. Ο εντοπισμός & η παροχή λύσεων	18,8%	20,2%	27,4%	25,0%	8,7%	2,85
3. Ο γόνιμος διάλογος & η διεύρυνση οριζόντων	17,8%	26,0%	21,2%	26,9%	8,2%	2,82
4. Ο περιορισμός αυθαιρεσιών	17,3%	23,6%	26,9%	26,0%	6,3%	2,80
5. Η βελτίωση της εκπ/κής διδακτικής διαδικασίας	33,7%	31,7%	20,2%	12,5%	1,9%	2,17
6. Η ενότητα του προσωπικού	41,3%	24,5%	16,8%	13,9%	3,4%	2,13
7. Η προώθηση της δημιουργικότητας	40,9%	29,8%	16,8%	11,5%	1,0%	2,02

Πίνακας 36: Κατάταξη δραστηριοτήτων που επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις

Τι επηρεάζεται θετικά από τις συγκρούσεις			
	<i>Σύνολο</i>	<i>Δημοτικά</i>	<i>Γυμνάσια-Λύκεια</i>
		Mean	
1. Ο επανακαθορισμός σχέσεων	2,99	2,93	3,05
2. Ο εντοπισμός & η παροχή λύσεων	2,85	2,73	2,97
3. Ο γόνιμος διάλογος & η διεύρυνση οριζόντων	2,82	2,60	3,05
4. Ο περιορισμός αυθαιρεσιών	2,80	2,79	2,82
5. Η βελτίωση της εκπ/κής/ διδακτικής διαδικασίας	2,17	2,05	2,31
6. Η ενότητα του προσωπικού	2,13	1,95	2,33
7. Η προώθηση της δημιουργικότητας	2,02	2,01	2,03

Πίνακας 37: Δραστηριότητες που επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια – Λύκεια

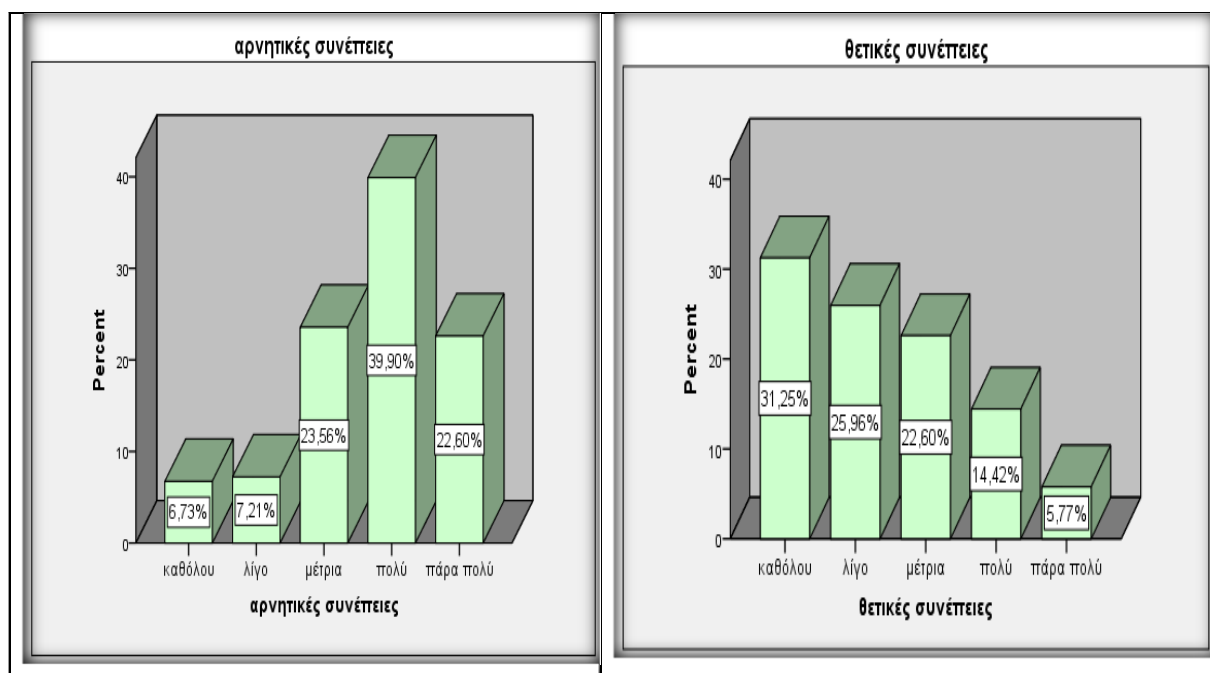
Συνοπτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας περισσότερο αρνητικά και λιγότερο θετικά, παρουσιάζονται στους Πίνακες 38 & 39 και στο Διάγραμμα 22.

<u>Οι συγκρούσεις επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της Σχολικής Μονάδας</u>						
	Καθόλου(1)	Λίγο(2)	Μέτρια(3)	Πολύ(4)	Π. πολύ(5)	Mean
Αρνητικά	6,7%	7,2%	23,6%	40,0%	22,6%	3,64
Θετικά	31,3%	26,0%	22,6%	14,4%	5,8%	2,38

Πίνακας 38: Συγκρούσεις & αποτελεσματική λειτουργία Σχολικής Μονάδας

<u>Οι συγκρούσεις επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας</u>			
	<u>Σύνολο</u>	<u>Δημοτικά</u>	<u>Γυμνάσια-Λύκεια</u>
		<u>Mean</u>	
Αρνητικά	3,64	3,92	3,36
Θετικά	2,38	2,33	2,43

Πίνακας 39: Συγκρούσεις & αποτελεσματική λειτουργία Σ.Μ. στα Δημοτικά & στα Γυμνάσια-Λύκεια



Διάγραμμα 22: Συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων

Ερώτημα 22: «Σε ποιο βαθμό βοηθούν οι παρακάτω παράγοντες έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς».

Όλοι οι παράγοντες που αναφέρονται στον Πίνακα 40, ως βοηθητικοί σε έναν διευθυντή για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, επιλέγονται με υψηλά ποσοστά (άνω του 65%). Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και η επικοινωνιακή του ικανότητα, η διαφάνεια, η ειλικρίνεια & η ακεραιότητά του, η ενσυναίσθηση & το γνήσιο ενδιαφέρον του για τους άλλους, η εμπειρία του διευθυντή, η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και το επιστημονικό υπόβαθρό του στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, είναι σημαντικοί παράγοντες που δρουν βοηθητικά στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Το ίδιο παρατηρείται και στην κατάταξη με βάση τις σχολικές μονάδες (Δημοτικά & Γυμνάσια – Λύκεια) (Πίνακας 41) όπου όλοι οι παράγοντες έχουν την ίδια περίπου σειρά, μεταξύ του «πολύ» και «πάρα πολύ» και μόνο ο παράγοντας που αναφέρεται στο επιστημονικό υπόβαθρο έχει μέσο όρο κάτω από το 4, δηλαδή μεταξύ του «μέτρια» και «πολύ».

<u>Παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στις συγκρούσεις</u>						
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	Mean
1. Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	0,0%	0,0%	5,3%	24,0%	70,7%	4,65
2. Η επικοινωνιακή του ικανότητα	0,5%	0,5%	3,8%	25,0%	70,2%	4,64
3. Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του	0,0%	1,0%	4,3%	25,5%	69,2%	4,63
4. Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	0,0%	1,4%	3,8%	26,4%	68,3%	4,62
5. Η εμπειρία του	1,0%	0,5%	2,9%	44,2%	51,4%	4,45
6. Η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα & τις ικανότητες	1,4%	2,4%	12,5%	41,8%	41,8%	4,20
7. Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού	1,9%	8,2%	24,5%	41,8%	23,6%	3,77

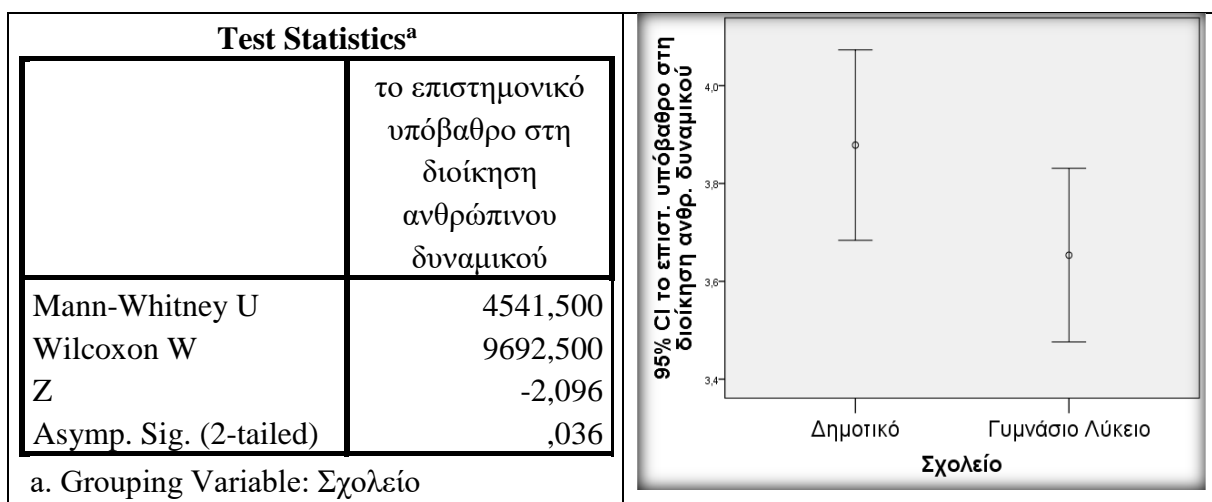
Πίνακας 40: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στις συγκρούσεις				
Παράγοντες (κατάταξη με βάση τον Μ.Ο. των απαντήσεων)	Μean			Μη παραμετρικά τεστ Mann – Whitney (p-value)
	Σύνολο	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	
1. Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	4,65	4,71	4,59	0,163
2. Η επικοινωνιακή του ικανότητα	4,64	4,67	4,60	0,231
3. Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του	4,63	4,66	4,59	0,180
4. Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον του για τους άλλους	4,62	4,64	4,59	0,551
5. Η εμπειρία του	4,45	4,44	4,46	0,951
6. Η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα & τις ικανότητες	4,20	4,15	4,26	0,569
7. Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού	3,77	3,88	3,65	0,036

Πίνακας 41: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια - Λύκεια

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι:

1) υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στο επιστημονικό υπόβαθρο του διευθυντή στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού» (p-value=0,036). Η αντίληψη πως αυτό το χαρακτηριστικό των διευθυντών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 42).



Πίνακας 42: Το επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

2) δεν διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά οι παρακάτω έξι (6) παράγοντες που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, σε σχέση με τον τύπο σχολείου:

α) η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, (p-value=0,163),

β) η επικοινωνιακή του ικανότητα, (p-value=0,231),

γ) η διαφάνεια, η ειλικρίνεια & η ακεραιότητά του, (p-value=0,180),

δ) η ενσυναίσθηση & το γνήσιο ενδιαφέρον του για τους άλλους, (p-value=0,551),

ε) η εμπειρία του, (p-value=0,951) και

στ) η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους, (p-value=0,569).

Δηλαδή, γι' αυτούς τους παράγοντες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το βαθμό που βοηθούν έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, σχεδόν ταυτίζονται.

Ερώτημα 23: «Σε ποιο βαθμό βοηθούν οι παρακάτω παράγοντες στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο».

Οι παράγοντες που συντελούν (Πίνακας 43), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό, η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών & των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων και η οριοθέτηση & η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων (π.χ. εξουσία, ευθύνη, αρμοδιότητες). Σε μικρότερο, αλλά όμως σε σημαντικό βαθμό βοηθά η κατάρτιση/εφαρμογή ενός κανονισμού λειτουργίας του σχολείου και η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού. Τέλος σε μικρότερο βαθμό κρίνονται ως βοηθητικός παράγοντας στην εξάλειψη των συγκρούσεων οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές.

Και στην κατάταξη με βάση τις σχολικές μονάδες (Δημοτικά & Γυμνάσια – Λύκεια) (Πίνακας 44) η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ο κυρίαρχος λόγος που βοηθά στην εξάλειψη των συγκρούσεων, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές.

Παράγοντες που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Π. πολύ	Mean
1. Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	0,5%	0,0%	1,4%	21,2%	76,9%	4,74
2. Η επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρούσεων	2,4%	3,4%	8,7%	34,1%	51,4%	4,29
3. Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων	1,4%	1,9%	10,6%	39,9%	46,2%	4,27
4. Η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	4,3%	8,2%	18,3%	49,5%	19,7%	3,72
5. Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού	4,3%	12,5%	23,6%	41,8%	17,8%	3,56
6. Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	9,1%	17,8%	26,4%	32,2%	14,4%	3,25

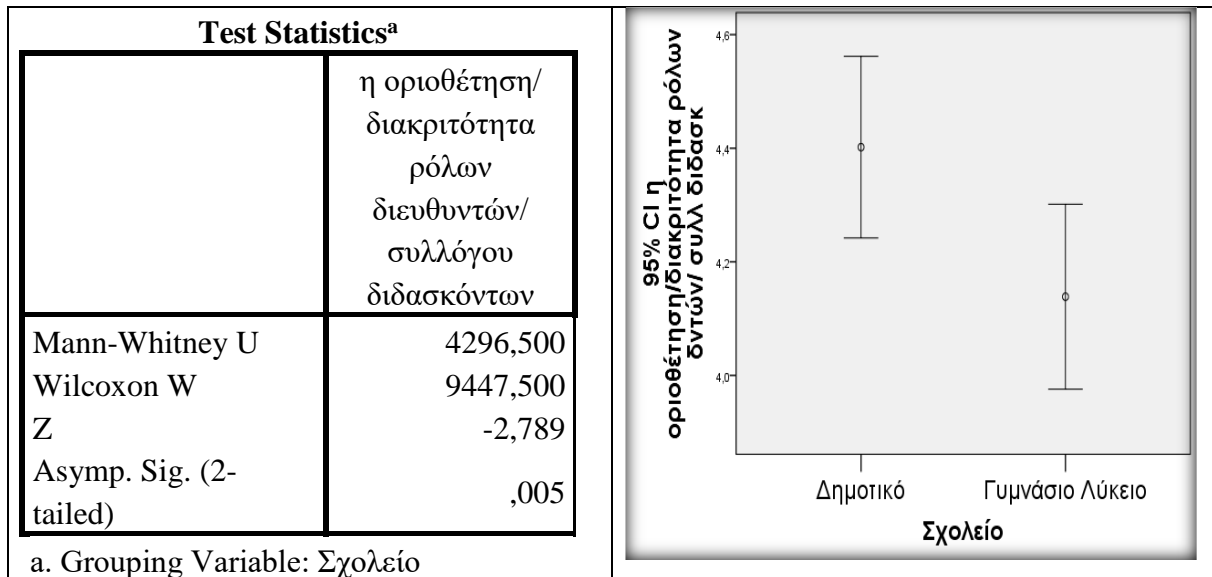
Πίνακας 43: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων

<u>Παράγοντες που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων</u>				
Παράγοντες (κατάταξη με βάση τον Μ.Ο. των απαντήσεων)	Mean			Μη παραμετρικά τεστ Mann – Whitney (p-value)
	Σύνολο	Δημοτικά	Γυμνάσια- Λύκεια	
<i>1. Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών</i>	4,74	4,77	4,71	0,347
<i>2. Η επιμόρφωση στη διαχείριση των συγκρούσεων</i>	4,29	4,25	4,33	0,739
<i>3. Η οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων (διευθυντή & συλλόγου διδασκόντων)</i>	4,27	4,40	4,14	0,005
<i>4. Η κατάρτιση/εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου</i>	3,72	3,78	3,66	0,169
<i>5. Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού</i>	3,56	3,54	3,58	0,973
<i>6. Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές</i>	3,25	3,27	3,23	0,697

Πίνακας 44: Κατάταξη παραγόντων που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια - Λύκεια

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney, αλλά και από τη γραφική απεικόνιση της διαφοράς των μέσων όρων προκύπτει ότι:

1) υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στην «οριοθέτηση & διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων (π.χ. εξουσία, ευθύνη, αρμοδιότητες)» ($p\text{-value}=0,005$). Η αντίληψη πως αυτός ο παράγοντας είναι σημαντικός στην εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο, είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 45)



Πίνακας 45: Η οριοθέτηση/διακριτότητα ρόλων διευθυντών/συλλόγου διδασκόντων * Σχολείο: Τεστ Mann – Whitney & γραφική απεικόνιση

2) δεν διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά οι παρακάτω πέντε (5) παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο, σε σχέση με τον τύπο σχολείου:

- α) η κατάρτιση/εφαρμογή ενός κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, ($p\text{-value}=0,169$),
- β) η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, ($p\text{-value}=0,973$),
- γ) οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές, ($p\text{-value}=0,697$),
- δ) η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών & των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων, ($p\text{-value}=0,739$) και
- ε) η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ($p\text{-value}=0,347$).

Δηλαδή, γι' αυτούς τους παράγοντες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το βαθμό που βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο, σχεδόν ταυτίζονται.

Ερώτημα 24: «Ποιες άλλες προτάσεις έχετε για την αντιμετώπιση / διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο σας».

Απαντώντας στην ερώτηση 24, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έκαναν πολλές προτάσεις.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριξαν την ανάγκη συνδιαμόρφωσης (από κοινού διευθυντή και εκπαιδευτικών) και εφαρμογής ενός κανονισμού λειτουργίας, ώστε να λειτουργεί ως «οδικός χάρτης» αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν. Εκτός του κανονισμού λειτουργίας, προτείνεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους, μετά από συζήτηση, να τίθενται κοινοί στόχοι και να ορίζεται ένα κοινό πλαίσιο δράσης, βασιζόμενο σε αξίες και προτεραιότητες που όλοι αποδέχονται και συμφωνούν.

Οι επιμορφωτικές δράσεις – είτε με την ευρύτερη έννοια της οργάνωσης από κεντρικό επίπεδο, είτε στο πλαίσιο ενδοσχολικών επιμορφώσεων – και μέσα στο πνεύμα της δια βίου μάθησης, με αντικείμενα τη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, την αυτοβελτίωση, την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικότερης επικοινωνίας, μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στην ορθή αντιμετώπιση των δυσλειτουργικών προστριβών και συγκρούσεων, ώστε να αποτελέσουν δύναμη ανάπτυξης, εξέλιξης και ολοκλήρωσης. Να κατανοήσουν όλοι ότι οι συγκρούσεις δεν είναι αιτία εχθρικότητας αλλά εφαλτήριο κατανόησης της αλληλοσυμπληρωματικότητας.

Επειδή μεγάλο ρόλο, λόγω της ηγετικής θέσης που κατέχει, παίζει η προσωπικότητα του διευθυντή, ο τρόπος επιλογής πρέπει να βασίζεται όχι μόνο στα λεγόμενα μετρήσιμα κριτήρια ή αλλιώς τυπικά προσόντα, αλλά κυρίως στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως έχουν αναδειχθεί μέσα στη σχολική πραγματικότητα, που συμβάλλουν στην ορθή διοίκηση.

Η ύπαρξη οράματος, η κοινή δέσμευση για προσπάθεια πραγματοποίησής του και η τήρηση αυτής, προτείνεται επίσης από πολλούς ως μέσο που λειτουργεί θετικά στις συγκρούσεις.

Επίσης προτείνεται η σύσταση ομάδας διαμεσολαβητών, από εκπαιδευτικούς γενικής αποδοχής με γνώσεις και εμπειρία στη διαχείριση συγκρούσεων, η οποία θα εργάζεται για την πρόληψη και αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων και να γίνονται τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με τη συμμετοχή όλων των μελών, ώστε να

αντιμετωπίζονται άμεσα με διάλογο προβλήματα επικοινωνίας, συντονισμού ή παρανοήσεων τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε προστριβές.

Η ανάληψη από τον/την διευθυντή/ντρια δράσεων που θα προάγουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και θα ενισχύουν το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων, η παροχή κινήτρων για καινοτόμες δράσεις και η επιβράβευση αυτών και η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια αισθήματος δικαιοσύνης και ίσης μεταχείρισης με τη δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων χωρίς διακρίσεις, είναι επίσης μερικές από τις προτάσεις που υποστηρίζεται ότι λειτουργούν θετικά στο φαινόμενο των συγκρούσεων, καθώς συντελούν στην αύξηση της συνοχής της ομάδας των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια κλίματος δημιουργικότητας και αποδοχής.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις συγκρούσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα ήταν εκπαιδευτικοί πολυθέσιων σχολείων, Δημοτικών και Γυμνασίων – Λυκείων της Πάτρας, καθώς σκοπός ήταν να γίνει μια συγκριτική μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μετά την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων συνάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα:

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το 51,4% του δείγματος υπηρετούσε σε Δημοτικά και το υπόλοιπο 48,6% σε Γυμνάσια και Λύκεια, με τη πλειοψηφία να είναι γυναίκες (63,5%). Το 37,5% ήταν δάσκαλοι (ΠΕ70) και ειδικότητες το 62,5%. Η μέση ηλικία ήταν τα 48 έτη (μόνο το 9% κάτω των 36 ετών), έγγαμοι το 78,4% και μόνιμοι το 94,2%. Επιπλέον σπουδές, πέραν του βασικού πτυχίου, είχε το 42,3% (από το οποίο ένα 7,7% με δύο (2) επιπλέον τίτλους τουλάχιστον) και με θέση ευθύνης ήταν το 16,8%. Το 84% των εκπαιδευτικών κάλυπτε το ωράριο εργασίας σε ένα σχολείο, με μέση τιμή στα έτη υπηρεσίας τα 20 και στο σχολείο τα 7.

Το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της Πάτρας είναι μεν υπαρκτό αλλά όχι πολύ συχνό, με τη συχνότητα περίπου ταυτόσημη μεταξύ των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Στην έρευνα του Αβραμίδη συγκρούσεις παρατηρούνται ως επί το πλείστον «μερικές φορές» (72,1% στην Αττική & 52,1% στη Μεσσηνία). Στην έρευνα της Βολακάκη (2015) μεγαλύτερη συχνότητα παρουσίαζε η δευτεροβάθμια (Πίνακας 46). Δεν προέκυψε συσχέτιση της συχνότητας του φαινομένου με τη θέση ευθύνης, όπως είχε διαπιστωθεί στην έρευνα της Αποστολίδη (2016).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη	
Συχνότητα συγκρούσεων	<u>Δημοτικά:</u>		<i>Αττική & Μεσσηνία</i>	
	Μερικές φορές:	43%	40,6%	72,1% & 52,1%
	Συχνά:	6,5%	5,7%	17,8% & 19,2%
	Πολύ συχνά:	0,9%	0,9%	1% & 8,2%
	<u>Γυμνάσια-Λύκεια:</u>			
	Μερικές φορές:	33,7%	41,4%	
Συχνά:	6,9%	11,7%		
Πολύ συχνά:	1%	6,3%		

Πίνακας 46: Συχνότητα συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

Χωρίς διαφοροποίηση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στις συγκρούσεις οδηγεί ένας συνδυασμός υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων, άποψη που συμφωνεί με την έρευνα της Βολακάκη (2015) και του Αβραμίδη (2016) (Πίνακας: 47)

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη
Λόγοι συγκρούσεων	Συνδυασμός υπηρεσιακών & προσωπικών: 59,6%	58,5%	Αττική & Μεσσηνία 70,8% & 64%

Πίνακας 47: Λόγοι συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

Από τους υπηρεσιακούς λόγους συγκρούσεων βασικότεροι (όπως και στην έρευνα της Βολακάκη) θεωρούνται «τα ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης» και «τα δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση». Η έλλειψη ή η μη εφαρμογή ενός κανονισμού λειτουργίας που οριοθετεί τα όρια εξουσίας και ευθύνης, αλλά πολλές φορές και η αδιαφορία εκ μέρους των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα καθηκόντων, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, αποτελούν αιτίες για τη δημιουργία των προϋποθέσεων σύγκρουσης. «Τα δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση» θεωρούνται ως η δεύτερη σημαντικότερη αιτία συγκρούσεων και στην έρευνα του Αβραμίδη, όπου πρώτη είναι η «κατανομή τάξεων». «Η κατανομή τάξεων/τμημάτων», «η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου», «η απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού» και «οι καλοκαιρινές εφημερίες» αποτελούν σοβαρούς «υπηρεσιακούς» λόγους συγκρούσεων περισσότερο στα Δημοτικά και «η κατανομή μαθημάτων» στα Γυμνάσια-Λύκεια. Ο υπηρεσιακός λόγος που αξιολογείται ως ο λιγότερο σημαντικός λόγος που προκαλεί συγκρούσεις είναι «η χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ», εύρημα που ταυτίζεται με τα αποτελέσματα των Βολακάκη (2015) και Αβραμίδη, αλλά και άλλων ερευνών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014, Αβραμίδης, 2016: 129) (Πίνακας 48).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη (ιεραρχική αξιολόγηση)
Υπηρεσιακοί λόγοι %: «πολύ & π. πολύ»	1) Ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης: 17,7%	25,4%	Αττική & Μεσσηνία
	2) Ζητήματα αξιολόγησης: 15,4%	33%	9,7% & 11%
	3) Κατανομή τάξεων/τμημάτων: 15,4%	15,9%	14% & 15%
	4) Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας: 12,9%	18%	
	5) Οργάνωση εκδηλώσεων: 12%	16,4%	
	...12) Χρήση εποπτικών μέσων & Η/Υ: 4,3%	6,9%	5,6% & 5,4%

Πίνακας 48: Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

«Οι ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών (τα διαφορετικά πιστεύω, αντιλήψεις, οι διαφορές στην ηλικία, στην ιδεολογία, στις φιλοδοξίες)» και «η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας» είναι οι κυρίαρχοι προσωπικοί λόγοι για τις συγκρούσεις και ακολουθούν «η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας», «οι διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας» και «η διάσταση μεταξύ προσωπικών & στόχων της σχολικής μονάδας». Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν τόσο με μια έρευνα του Παυλάκη και των συνεργατών του (2011) όπου τα οργανωσιακά προβλήματα και τα επικοινωνιακά κενά αποτελούν τους κυρίαρχους παράγοντες για τη δημιουργία συγκρούσεων (Αποστολίδη, 2016:125), όσο και με την έρευνα του Αβραμίδη (2016:142), όπου οι συγκρούσεις που αποδίδονται σε προσωπικούς λόγους οφείλονται κυρίως στην «κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας» και στο «διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών» και της Βολακάκη (2015) (Πίνακας 49).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη (ιεραρχική αξιολόγηση)
Προσωπικοί λόγοι %: «πολύ & π. πολύ»	α) Ατομικές διαφορές: 54,4% β) Κακή επικοινωνία: 50,4% γ) Έλλειψη συνοχής: 37,5% δ) Διάσταση στόχων: 36,8% ε) Διαφορές στην οργάνωση: 28,7% ...ι) Ανταγωνισμός ειδικοτήτων: 16,9%	44,1% 42,1% 35,9% 25,6% 29,9% ... 18,8%	Αττική & Μεσσηνία 23,4% & 20% 24,8% & 27,1% 19,9% & 22,5% ... 18,3% & 15,6%

Πίνακας 49: Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

Διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών των Δημοτικών και των Γυμνασίων-Λυκείων, εντοπίστηκε σε τέσσερις «προσωπικούς» παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται πιο σημαντικοί στην πρωτοβάθμια απ' ό,τι στη δευτεροβάθμια. Οι παράγοντες αυτοί είναι: «η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας», «η έλλειψη ικανής ηγεσίας», «οι επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών» και «η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή & των εκπαιδευτικών». Ασυμφωνία υπάρχει για τον παράγοντα της έλλειψης ικανής ηγεσίας, όπου στην έρευνα της Βολακάκη (2015) θεωρείται ως σημαντικός λόγος συγκρούσεων περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στους τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης των συγκρούσεων, είτε προέρχονται από υπηρεσιακούς είτε από προσωπικούς λόγους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά την

επίλυση που προέρχεται μέσα από συλλογικές, συμμετοχικές διαδικασίες (σύλλογος διδασκόντων) ή μέσα από ήπιες διαμεσολαβητικές προσπάθειες του διευθυντή, που συντελούν στην άμβλυνση των αντιθέσεων χωρίς τη χρήση εξουσιαστικών μεθόδων. Αυτοί οι τρόποι συμφωνούν, ως αποτέλεσμα, με άλλες έρευνες (Σαΐτης κ.ά.,1996, Μαυρικάκης, 2008, Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014) και είναι αναμενόμενο καθώς τα τελευταία χρόνια οι διευθυντές έχουν απομακρυνθεί από τους αυταρχικούς παραδοσιακούς τρόπους άσκησης της εξουσίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α, Βολακάκη, 2015:69). Το ίδιο αποτέλεσμα εμφανίζεται και στην έρευνα του Αβραμίδη (2016:140-141). Η συνεργατικότητα χαρακτηρίζει και τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην έρευνα του Λεπίδα (2012), στην οποία αναδείχτηκε η υπεροχή της συνεργατικής κουλτούρας και η θετική επίδραση του συνεργατικού προφίλ των εκπαιδευτικών και του υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων, στοιχεία που ανταποκρίνονται στα αποτελέσματα της εθνογραφικής έρευνας του Θεριανού (2004) για την κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων (Λεπίδας, 2012: 63). Ο τρόπος «παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)» αποτελεί την τελευταία επιλογή και το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Αβραμίδη (2016: 130) και με την έρευνα του Τέγα (2011), όπου η επιβολή δεν προκρίνεται ως καταλληλότερη μέθοδος διοίκησης των συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γιατί σχετίζεται αρνητικά και με την ανεπίσημη μορφή επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αλλά και με την αποκέντρωση εξουσιών από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (Τέγας,2011: 95) (Πίνακας 50).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη (ιεραρχική αξιολόγηση)
Τρόποι αντιμετώπισης (υπηρεσιακών λόγων) %:«π. πολύ»	α) Απόφαση συλλ. διδ. 23,4% β) Διαμεσολάβηση Δ/ντή 18,3% γ) Παρέμβαση Δ/ντή (χρήση εξουσίας) 3,7% δ) Πρωτοβουλία συναδέλφου 1,6%	17,4% 10,4% 6,5% 3,5%	<i>Αττική & Μεσσηνία</i> 30,1% & 27,2% 28,3% & 29,7% 20,3% & 21,8% 21,3% & 21,3%
Τρόποι αντιμετώπισης (προσωπικών λόγων) %:«π. πολύ»	α) Απόφαση συλλ. διδ. 23,4% β) Διαμεσολάβηση Δ/ντή 18,3% γ) Παρέμβαση Δ/ντή (χρήση εξουσίας) 3,7% δ) Πρωτοβουλία συναδέλφου 1,6%	6,7% 9,6% 5,2% 4,4%	29,9% & 24,2% 29% & 27% 20,1% & 21% 21% & 27,8%

Πίνακας 50: Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

Εντάσεις παρατηρούνται περισσότερο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Είναι η περίοδος που ρυθμίζονται διάφορα θέματα, όπως η κατανομή τάξεων/τμημάτων ή μαθημάτων, οι αναθέσεις αρμοδιοτήτων, οργάνωσης εκδηλώσεων και εξωδιδασκτικού έργου, οι εφημερίες κ.ά., που αποτελούν λόγους συγκρούσεων. Αυτό δε συνεπικουρείται αν υπάρχουν και νέοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, οι οποίοι είναι φυσικό να μην έχουν ακόμα ενταχθεί στην ομάδα, που για να λειτουργήσει αποτελεσματικά πρέπει να περάσει και από το στάδιο των συγκρούσεων. Έτσι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περισσότερο στο τέλος οι εντάσεις μειώνονται. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα της Βολακάκη (2015) (Πίνακας 51).

	Αποτέλεσμα έρευνας		Έρευνα Βολακάκη
Περίοδοι έντασης %: «πολύ & π. πολύ»	α) Στην αρχή	27,7%	29,2%
	β) Κατά τη διάρκεια	18,3%	27,3%
	γ) Στο τέλος	14,3%	17,5%

Πίνακας 51: Περίοδοι έντασης: σύγκριση αποτελεσμάτων

Με την αντίληψη ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας συμφώνησε το 62,5% του δείγματος δηλώνοντας «πολύ» & «πάρα πολύ». Μεγάλα ήταν τα αντίστοιχα ποσοστά και στις έρευνες του Αβραμίδη και της Βολακάκη (Πίνακας 52).

	Αποτέλεσμα έρευνας		Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη
Αρνητικές συνέπειες %: «πολύ & π. πολύ»	A'βάθμια	74,7%	53,7%	Αττική & Μεσσηνία 85,1% & 90,5%
	B'βάθμια	49,5%	49,1%	
	Συνολικά	62,5%		

Πίνακας 52: Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζονται αρνητικά είναι «το κλίμα της σχολικής μονάδας» και η «επικοινωνία & η συνεργασία των εκπαιδευτικών». Στο εύρημα αυτό συμφωνούν και οι έρευνες του Μαυρικάκη (2008:90-98), της Βολακάκη (2015:75) και του Αβραμίδη, κυρίως με τα αποτελέσματα από τη Μεσσηνία (2016: 107-108) (Πίνακας 53).

	Αποτέλεσμα έρευνας		Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη
Παράγοντες που επηρεάζονται αρνητικά %: «π. πολύ»	α) Το κλίμα της Σ.Μ.	30,3%	26,2%	Αττική & Μεσσηνία 10,2% & 25,3%
	β) Η επικοινωνία	30,3%	24,1%	

Πίνακας 53: Παράγοντες που επηρεάζονται αρνητικά: σύγκριση αποτελεσμάτων

Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (20,2% δήλωσαν «πολύ» & «πάρα πολύ») συμφωνεί με την αντίληψη ότι οι συγκρούσεις έχουν και θετικές συνέπειες στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα της Βολακάκη. Η αντίληψη αυτή είναι μεγαλύτερη σε όσους εκπαιδευτικούς έχουν περισσότερους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου και στους εκπαιδευτικούς με θέση ευθύνης (Πίνακας 54).

	Αποτέλεσμα έρευνας		Έρευνα Βολακάκη
Θετικές συνέπειες %:«πολύ & π. πολύ»	A'βάθμια	22,4%	19,8%
	B'βάθμια	17,9%	21,1%
	Συνολικά	20,2%	20,5%

Πίνακας 54: Θετικές συνέπειες συγκρούσεων: σύγκριση αποτελεσμάτων

«Ο επανακαθορισμός των σχέσεων», «ο εντοπισμός και η παροχή λύσεων», «ο γόνιμος διάλογος και η διεύρυνση οριζόντων» και «ο περιορισμός αυθαιρεσιών» είναι οι παράγοντες που επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις. Αυτά συμφωνούν με τη έρευνα της Βολακάκη. Η έρευνα του Αβραμίδη συμφωνεί ως προς το ότι λιγότερο επηρεάζεται η «προώθηση της δημιουργικότητας» (Πίνακας 55).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη (ιεραρχική αξιολόγηση)
Παράγοντες που επηρεάζονται θετικά %:«πολύ & π. πολύ»	α) Ο επανακαθορισμός σχέσεων 38,9%	30,4%	<i>Αττική & Μεσσηνία</i>
	β) Ο εντοπισμός & η παροχή λύσεων 33,7%	24,4%	
	... ζ) Η προώθηση της δημιουργικότητας 12,5%	9,5%	

Πίνακας 55: Παράγοντες που επηρεάζονται θετικά: σύγκριση αποτελεσμάτων

Εκτός της εμπειρίας, της επικοινωνιακής ικανότητας και ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών του τρόπου διοίκησης, όπως η δικαιοσύνη στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η κατανομή ευθυνών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες, ένας ακόμα βασικός παράγοντας που βοηθά έναν διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους. Ο παράγοντας που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λειτουργεί λιγότερο βοηθητικά είναι το επιστημονικό υπόβαθρο του διευθυντή στον τομέα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα της Βολακάκη (2015) και του Αβραμίδη (2016) (Πίνακας 56).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη	Έρευνα Αβραμίδη
Παράγοντες που βοηθούν έναν δντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων %: «π. πολύ»	α) Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών 70,7%	69,3%	<i>Αττική & Μεσσηνία</i>
	β) Η επικοινωνιακή του ικανότητα 70,2%	59,2%	16,8% & 16,2%
	γ) Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του 69,2%	66,5%	14,7% & 15%
	δ) Η ενσυναίσθηση 68,3%	63,8%	16,4% & 15,7%
	...ζ) Το επιστημονικό του υπόβαθρο στη διοίκηση 23,6%	22,4%	10,8% & 10,2%

Πίνακας 56: Παράγοντες που βοηθούν έναν δντή: σύγκριση αποτελεσμάτων

Ο παράγοντας που είναι κυρίαρχος στην αντίληψη ότι βοηθά στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν η επιμόρφωση στη διαχείριση των συγκρούσεων και η οριοθέτηση & η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων, ενώ οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές είναι ο παράγοντας που επιδρά λιγότερο στην εξάλειψη των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Βολακάκη (Πίνακας 57).

	Αποτέλεσμα έρευνας	Έρευνα Βολακάκη
Παράγοντες που βοηθούν στην εξάλειψη των συγκρούσεων %: «π. πολύ»	α) Καλή επικοινωνία 76,9%	65,3%
	β) Επιμόρφωση 51,4%	37,2%
	γ) Οριοθέτηση ρόλων 46,2%	34%
	... στ) Υλικοτεχνικές υποδομές 14,4%	26,2%

Πίνακας 57: Παράγοντες που βοηθούν στην εξάλειψη: σύγκριση αποτελεσμάτων

Η εφαρμογή, επομένως, ενός κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας, που οριοθετεί τα ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης, ενεργοποιεί ακόμα και τους αδιάφορους, πάνω σε ζητήματα υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, ρυθμίζει προβληματικές καταστάσεις και αντιμετωπίζει προβλήματα, λειτουργώντας ως «οδικός χάρτης» διαχείρισης εντάσεων. Στην αρχή δε του σχολικού έτους, καθώς τότε εμφανίζονται οι περισσότερες εντάσεις, ορίζονται κοινοί στόχοι που θα υλοποιηθούν με την εφαρμογή ενός κοινού πλαισίου δράσης βασιζόμενο σε αξίες και προτεραιότητες που όλοι αποδέχονται και συμφωνούν. Δηλαδή το διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών και οι διαφορές ανάμεσα στους προσωπικούς και τους στόχους της σχολικής μονάδας, μέσα από συμμετοχικές – συνεργατικές διαδικασίες γίνεται προσπάθεια

να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη κοινών στόχων, με την άμβλυνση των αντιθέσεων και τη σύνθεση.

Η επιμόρφωση, οργανωμένη είτε ενδοσχολικά ή και περιφερειακά, με αντικείμενα τη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων, την αυτοβελτίωση, την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικότερης επικοινωνίας, μπορεί να συντελέσει στην ορθή αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων, με σκοπό να γίνουν λειτουργικές και να αποτελέσουν παράγοντα ανάπτυξης και εξέλιξης.

Και όλα αυτά με μια σχολική ηγεσία ικανή να θέτει οράματα, να προγραμματίζει, να οργανώνει, να παρακινεί, να εμπνυχώνει, να συνεργάζεται, αλλά και να ελέγχει, μέσα σε κλίμα αξιοκρατίας, διαφάνειας, ειλικρίνειας και ισονομίας, έχοντας εμπειρία και επικοινωνιακές ικανότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

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

Αποστολίδη, Μ. (2016). *Διερεύνηση των επαγγελματικών συγκρούσεων και η διαχείρισή τους από το προσωπικό της Κοινωφελούς Επιχείρησης Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης του Δήμου Βόλου*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: ΕΑΠ.

Βολακάκη, 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..* Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δούμα, Μ. (2014). *Συγκρούσεις στον χώρο εργασίας: αιτίες, συνέπειες και η σημασία της συνεργασίας στον δημόσιο τομέα*. Τελική εργασία. Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Everard K.B & Morris, G (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Θεριανός, Κ. (2004). *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Καραγιάννη, Ε & Ρουσσάκης, Ι. ([χ.χ.]). *Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των Εκπαιδευτικών στη Σχολική Μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική*. Διαθέσιμο σε: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/243/208> (Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2018).

Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

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

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

Μαυρίδου, Κ. (2017). *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του σχολικού ηγέτη*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαυρικάκης, Ε. (2008). *Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διεθνήτηση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μητρόπουλος, Ι. (2000). *Ποσοτικές Μέθοδοι : Στατιστικής – Πιθανοτήτων – Επιχειρησιακής Έρευνας για Λήψη Αποφάσεων & Προγραμματισμό των Υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Παπαγεωργάκης, Π. Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*. Διαθέσιμο σε: <https://www.researchgate.net/publication/299578605> (Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2018).

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπάνης, Ε. (24 Αυγούστου, 2011). *Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο - Επικοινωνία στο χώρο της εργασίας*. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2017, από http://epapanis.blogspot.gr/2011/08/blog-post_24.html.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Πατακιά, Ε. (2008). *Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Διπλωματική εργασία. [χ.τ.]: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παυλάκης, Μ. ([χ.χ.]). *kdvm.gr*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2017, από <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.2.pdf>.

Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σαββάκη, Ε. (2017). *Ο ρόλος της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Διευθυντή/Ηγέτη στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πειραιάς: ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ.

Schermerhorn, J. (2011). *Εισαγωγή στο Management*. Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers LTD - Πασχαλίδης.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυράκης, Γ. Σπυράκη, Χ. ([χ.χ.]). *Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων*. Διαθέσιμο σε: <http://docplayer.gr/712976-Antimetopisi-ton-syggkroyseon-stoys-organismoys-apo-tin-epilysi-syggkroyseon-sti-diaheirisi-syggkroyseon.html> (Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2018).

Τέγας, Χ. (2011). *Αποτελεσματική διοίκηση συγκρούσεων στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο σε: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4463/6/Nimertis_Tegas%28de%29.pdf (Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2018).

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

Χαχλάκης, Ι. & Αποστολοπούλου, Ε. (2012). *Οργανωσιακές συγκρούσεις*. Πτυχιακή εργασία. Ηράκλειο: ΤΕΙ Κρήτης.

Ψαρρά, Γ. (2008). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: η οικοσυστημική προσέγγιση*. Διαθέσιμο σε: http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/synedria_seminaria/PROBLHMATA_SYMPERIFORAS.pdf (Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2017).

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

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

Boucaut, R. (2003). *Workplace bullying: overcoming organizational barriers and the way ahead*, Handbook of Conflict Management, Marcel Dekker, Inc, USA, 149-168, (W J Pammer Jr and J Killian, Eds).

Brewer, N. & Mitchell, P. & Weber, N. (2002). Gender Role, Organizational Status, and Conflict Management Styles. *The International Journal of Conflict Management*. 13(1):78-94.

Callanan, A. G. & Benzing, D.S. & Perri, F.D. (2006). *Choice of conflict-Handling strategy: A matter of context*. The Journal of Psychology. 140 (3): 269-288.

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

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

Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict. Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.

Fry, B.R. & Thomas, L.L. (1996). Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings. *Journal of Management History*. 2(2):11-19.

Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Heaney, L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*. 15:197-203.

Henkin, A. B. & Cystone, P.J. & Dee, J. R. (2000). Conflict Management Strategies of Principals in Site-Based Managed Schools. *Journal of Educational Administration*. 38(2):142-158.

- Huffstutter, S. & Lindelow, J. & Scott, S. & Watters, J. (1997). *Managing Time, Stress and Conflict in S. Smith & P. Piele ele. (ed)*, School Leadership Handbook for Excellence, 3rd edition. USA: University of Oregon, 374-400.
- Lukman, I.B. & Othman, J. & Hassan, S. & Sulaiman, A.H. (2009). Intercultural communication and conflict management among Malaysian employers and Indonesian domestic workers in Kuala Lumpur. *Malaysia Labour Review*. 3(2):27-38.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1993). *Organizations*, 2nd edition. Cambridge Massachusetts: Blackwell Publishers
- Mayer, R. (1995). *Conflict Management: The Courage to Confront*. Columbus: Battelle Press.
- Pondy, L. (1976). *Organizational conflict: Concepts and models*. Administrative science quarterly, Vol. 12, No. 2, pp. 296-320.
- Rahim, M. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*. 13(3):206-235.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior*, 6th edition. New York: Prentice Hall.
- Robbins, S.P. (1995). *Organizational behavior*, New Delhi, Prentice Hall of India, 1989, στο Singh H.M. (ed.) Fundamentals of Educational Management.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, K. W. (1976). *Conflict and conflict management: M.D. Dunnette (Ed)* Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K. W. (1992). *Conflict and conflict management: Reflections and update*. Journal of organizational Behavior. 13: 265-274.
- Waitchalla, R. & Raduan, C. (2006). A Competence-Based View to Conflict Management. *American Journal of Applied Sciences*. 3(7):1905-1909.
- Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan.
- Wilmot, W. & Hocker, J. (2011). *Interpersonal Conflict*, 8th edition. New York: Mc Graw Hill.

Παράρτημα: «Το ερωτηματολόγιο»



Θέμα: Έρευνα για το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/συναδέλφισσα

Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Τμήματος Διοίκησης (Πάτρας), ΤΕΙ Δ. Ελλάδας, διεξάγω έρευνα για το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας.

Θα το εκτιμούσα βαθύτατα εάν αφιερώσετε δέκα λεπτά για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε θεωρούνται απόλυτα εμπιστευτικές, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται είναι ανώνυμα και δεν αναπαράγονται σε τρίτους χωρίς σχετική άδεια.

Με εκτίμηση, Παναγιώτης Καράγιωργας
Δάσκαλος

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας.

Απρίλιος-Μάιος 2018

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Σχολείο: Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

2.Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

3.Οικογενειακή κατάσταση: α. Έγγαμος(-η) β. Άγαμος(-η) γ. Άλλο

4.Ηλικία:

5.Τίτλοι σπουδών: (εκτός του βασικού πτυχίου)

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

δ. Διδακτορικό

6.Χρόνια υπηρεσίας: α. συνολικά στην εκπαίδευση:

β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

7.Σχέση εργασίας: α. μόνιμος β. αναπληρωτής γ. ωρομίσθιος

8.Ειδικότητα: ΠΕ

9.Θέση ευθύνης: Κατέχω τώρα θέση ευθύνης: α. Δ/ντή β. Υπ/δντή

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

B. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

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

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

12. 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 **13,14** και **συνεχίστε** στην ερώτηση **17**.
- Αν πιστεύετε ότι είναι προσωπικοί, **συνεχίστε** στις ερωτήσεις **15,16**.
- Αν πιστεύετε ότι είναι συνδυασμός και των δύο, **απαντήστε** σε **όλες** τις ερωτήσεις.

13. 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
κα. καλοκαιρινές εφημερίες	1	2	3	4	5
κβ. άλλος λόγος(διευκρινίστε):.....	1	2	3	4	5

14. 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
ε. άλλο(διευκρινίστε):	1	2	3	4	5

15. 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
κ. άλλο(διευκρινίστε):	1	2	3	4	5
.....					

16. 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
ε. άλλο(διευκρινίστε):.....	1	2	3	4	5
.....					

17. 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

18. 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

19. 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
ζ. άλλο(διευκρινίστε):.....	1	2	3	4	5

20. 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

21. 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

22. 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
η. άλλο (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

*ενσυναίσθηση: σημαντικός παράγοντας της συναισθηματικής ανάπτυξης, δηλώνει τη συναισθηματική ταύτιση με έναν άλλο άνθρωπο, είναι ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας, είναι η προσπάθεια ενός ατόμου να κατανοήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την εμπειρία ενός άλλου, είτε πρόκειται για συμπεριφορά, είτε για συναίσθημα, είτε για διανοητική κατάσταση, είτε για πλαίσιο αναφοράς.

23. 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 διακριτότητα 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

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

.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.