



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συγκρούσεις στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ
εκπαιδευτικών: Αιτιολογικοί παράγοντες, συνέπειες και τρόποι διαχείρισης**

Ελένη Τσεκούρα

Επιβλέπων Καθηγητής: **Χαρίσιος Ασημόπουλος**

Ακαδημαϊκό Έτος: 2021-2022

Πρόλογος

Πηγή έμπνευσης για την παρούσα εργασία αποτέλεσε το απόφθεγμα του Μαχάτμα Γκάντι:

«Peace is not the absence of conflict, but the ability to cope with it»

« Ειρήνη δεν είναι η απουσία σύγκρουσης, αλλά η ικανότητα να την αντιμετωπίσει κανείς»

Gandhi Mahatma, Horace Gundry Alexander, National Committee for the Gandhi Centenary (1968).

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Χαρίσιο Ασημόπουλο που από την πρώτη μας κιόλας συνάντηση διέκρινε τις δομικές αδυναμίες που με χαρακτηρίζουν ως άνθρωπο και με κατεύθυνε, με δυο του μόλις λόγια, προς την σωστή ερευνητική κατεύθυνση. Τον ευχαριστώ επίσης για όλη τη στήριξη που μου παρείχε απλόχερα κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας έρευνας.

Αυτή την εργασία την αφιερώνω στην κόρη μου, Ειρηάννα, με την ευχή να διαλέγει σωστά τις μάχες της. Η ύπαρξή της με κάνει να παλεύω περισσότερο για όλα όσα πιστεύω και να συγκροούμαι δημιουργικά, μετασχηματιστικά, εσωτερικά και εξωτερικά, για ένα καλύτερο αύριο.

14 Ιανουαρίου 2022

Ελένη Τσεκούρα

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Χαρίσιος Ασημόπουλος

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΜΕΡΟΣ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Συγκρούσεις: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	11
1.1. Ορισμοί συγκρούσεων.....	11
1.2 Τυπολογίες συγκρούσεων.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Αιτίες , συνέπειες και διαχείριση των συγκρούσεων.....	19
2.1. Αιτίες συγκρούσεων.....	19
2.2 Συνέπειες συγκρούσεων.....	22
2.3 Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον.....	33
ΜΕΡΟΣ 2^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Μεθοδολογία.	43
4.1 Σκοπός και στόχοι.....	43
4.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	44
4.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	45
4.4 Δείγμα.....	47
4.5 Ερευνητική διαδικασία.	47
4.6 Δεοντολογία	49
4.7 Ανάλυση..	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Αποτελέσματα	51
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	51
5.2 Αιτίες συγκρούσεων.....	52
5.3 Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων.....	58
5.4 Συνέπειες συγκρούσεων.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	71
6.1 Συζήτηση.....	71

6.2 Συμπεράσματα	75
6.3 Προτάσεις.....	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	87
Ερωτηματολόγιο ερευνητικής εργασίας.....	87

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις.....	13
Πίνακας 2: Θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων.....	25
Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	51
Πίνακας 4: Ύπαρξη παρελθοντικών συγκρούσεων.....	53
Πίνακας 5: Ύπαρξη παροντικών συγκρούσεων.....	53
Πίνακας 6: Ηλικία και αναγνώριση συγκρούσεων.....	55
Πίνακας 7: Χρονική εκδήλωση των συγκρούσεων.....	56
Πίνακας 8: Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων.....	56
Πίνακας 9: Αιτίες συγκρούσεων.....	57
Πίνακας 10: Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων.....	59
Πίνακας 11: Φύλο και μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων.....	60
Πίνακας 12: Επίπεδο σπουδών και μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων.....	61
Πίνακας 13: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία και μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων.....	62
Πίνακας 14: Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων.....	64
Πίνακας 15: Διαχείριση αντιληπτής σύγκρουσης.....	65
Πίνακας 16: Ιδιότητα και μέθοδος αποφυγή.....	65
Πίνακας 17: Συνέπειες των συγκρούσεων.....	66
Πίνακας 18: Αρνητικό φαινόμενο η σύγκρουση.....	68
Πίνακας 19: Η σύγκρουση ως αρνητικό φαινόμενο και η μέθοδος της συνεργασίας.....	68
Εικόνα 1: Στάδια της σύγκρουσης.....	17

Εικόνα 2: Σχέση σύγκρουσης και αποδοτικότητας	26
Εικόνα 3: Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	27
Εικόνα 4: Επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων.....	31
Εικόνα 5: Αναγνώριση παρελθοντικών συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.....	54
Εικόνα 6: Ύπαρξη παροντικών συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.....	54
Εικόνα 7: Ηλικία εκπαιδευτικών και συγκρούσεις.....	55
Εικόνα 8: Αιτίες συγκρούσεων.....	58
Εικόνα 9: Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων.....	59
Εικόνα 10: Ιδιότητα και μέθοδος αποφυγής.....	66
Εικόνα 11: Συνέπειες συγκρούσεων.....	67
Εικόνα 12: Αρνητικό φαινόμενο η σύγκρουση.....	68
Εικόνα 13: Η σύγκρουση ως αρνητικό φαινόμενο και η μέθοδος της συνεργασίας.....	69

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ελένη Τσεκούρα του Ιωάννη , με αριθμό μητρώου dem2047 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα,



Ελένη
Τσεκούρα

Επιτελική Σύνοψη

Η σύγκρουση αποτελεί καθημερινό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εξαιτίας της ύπαρξης πολλών εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ύπαρξή της νοηματοδοτεί την ύπαρξη της σχολικής μονάδας, αφού η ορθή διαχείρισή της και η διατήρησή της σε ένα βέλτιστο επίπεδο μπορεί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα, να εκτονώσει την ένταση και να αποτρέψει τη στασιμότητα. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους τρόπους που επιλέγουν να διαχειριστούν μια ενδεχόμενη σύγκρουση αλλά και τις συνέπειες, θετικές ή αρνητικές, που οι συγκρούσεις προκαλούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έρευνα υιοθέτησε την ποσοτική μέθοδο έρευνας και δείγμα της αποτέλεσαν 212 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια διεύθυνση Πειραιά κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την συμπλήρωση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για τια ανάγκες και τους σκοπούς της έρευνας το οποίο εστάλη ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις παρελθοντικές συγκρούσεις σε σχέση με τις παροντικές. Ως πρωταρχική αιτία των συγκρούσεων αναδείχθηκαν οι ατομικές διαφορές, συνδέοντάς τις αιτίες των συγκρούσεων περισσότερο με προσωπικούς παρά με υπηρεσιακούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κατά κύριο λόγο τη μέθοδο της συνεργασίας για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Οι γυναίκες δείχνουν αυξημένη προτίμηση στη μέθοδο της αποφυγής και οι εκπαιδευτικοί με την λιγότερη εκπαιδευτική εμπειρία απέχουν αισθητά από τη χρησιμοποίηση της μεθόδου της κυριαρχίας. Τέλος, αναφορικά στις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι μια σύγκρουση έχει περισσότερες αρνητικές συνέπειες όπως η δημιουργία αρνητικού κλίματος, η μείωση της διάθεσης για συνεργασία και η αύξηση του εργασιακού άγχους, παρά θετικών όπως η ανάδειξη και η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων καθώς και η αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση σύγκρουσης, αιτίες συγκρούσεων, συνέπειες συγκρούσεων

Conflicts among Primary School Educators: Causes, Effects and Management styles.

Conflict among educators constitutes a daily phenomenon within educational organizations due to the existence of numerous participants that are involved in the educational process. The existence of conflict provides meaningful context for each school unit since its successful management along with sustaining conflict at an optimum level could promote creativity, release tension and prevent stagnation. This study attempted to investigate the causes of conflict among primary school educators, the methods applied to deal with a potential conflict as well as the effects, both positive and negative, that conflicts bring about at a school unit level. The research utilized the quantitative method of research and its study population comprised from 212 teachers working in the primary schools of Piraeus district during the school year 2021-2022. The collection of data was done by the completion of a structured anonymous electronic questionnaire that had been created for the needs and the purposes of our study and was sent to schools via e-mail. The findings of this research indicate that educators can successfully identify past rather than present conflict. The primary cause of conflict seems to originate from personal differences therefore linking the roots of conflict to mostly personal rather than in professional factors. Primary school teachers tend to apply the method of cooperation to resolve conflict among them. Women significantly choose the method of avoidance while teachers with limited working experience notably distance themselves from the use of the dominance method. As for the consequences that conflict entails for primary schools, the majority of teachers advocate that negative ones, such as creating a negative atmosphere, reducing the willingness to cooperate and increasing stress at work outweigh the positive ones such as identifying and prompt dealing with problems as well as searching of better solutions to problems.

Keywords : school conflict, educators, primary school, conflict management, causes of conflict, effects of conflict

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της σύγκρουσης μπορεί να θεωρηθεί σύγχρονο της ανθρώπινης ύπαρξης ενώ παρατηρείται σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στις σημερινές απαιτητικές, σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί καλούνται να παρέχουν εκπαιδευτικά αγαθά με όρους ποιότητας και δικαιοσύνης, εξυπηρετώντας στόχους κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης ενώ παράλληλα οφείλουν να σέβονται τις πολλαπλές ταυτότητες όπως αυτές εκφράζονται στο σχολικό περιβάλλον. Η διαπραγμάτευση αυτών των, ετερόκλητων πολλές φορές, στόχων συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις ενώ ταυτόχρονα η επίτευξή τους προϋποθέτει συναινέσεις στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στο χώρο της σχολικής μονάδας, ειδικότερα.

Η επιστημονική διερεύνηση των αιτιών, των θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων των συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχει ιδιαίτερη αξία και βαρύτητα αφού φιλοδοξεί να οδηγήσει σε τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης των ζητημάτων που τις προκαλούν, κάνοντας το σχολείο πιο αποτελεσματικό, εστιασμένο και αποδοτικό στο εκπαιδευτικό του έργο.

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να εισφέρει στην καλύτερη κατανόηση των αιτιών που οδηγούν στη σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον τρόπο που επιλέγουν οι ίδιοι να τη διαχειριστούν αλλά και τα αποτελέσματα των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Πεποίθησή μας είναι πως η καλύτερη κατανόηση των σχολείων ως οργανισμών προϋποθέτει την κατανόηση των συγκρούσεων που συμβαίνουν μέσα σε αυτά και πως όσο πιο πολύπλοκος γίνεται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο περισσότερες αναμένεται να είναι οι διαφωνίες στο εσωτερικό του.

Η μελέτη αυτή χωρίζεται σε δύο διακριτά μέρη · το πρώτο είναι το θεωρητικό και το δεύτερο το ερευνητικό. Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος διασαφηνίζεται ο όρος της σύγκρουσης και να αναλύονται οι τυπολογίες σύγκρουσης, οι αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις, οι συνέπειες θετικές και αρνητικές που απορρέουν από την ύπαρξή των συγκρούσεων καθώς οι τρόποι διαχείρισής τους. Τέλος, παραθέτονται συναφείς έρευνες και δεδομένα που συνεισφέρουν στη μελέτη του ερευνητικού ζητήματος. Το δεύτερο, ερευνητικό μέρος, παρουσιάζει την ανάλυση της μεθοδολογίας της ερευνάς μας, τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και το δείγμα της, δηλαδή τους συμμετέχοντες στην ερευνά μας. Επίσης, γίνεται αναφορά στο εργαλείο της έρευνας,

στην ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε και τελικά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης. Εν συνεχεία αναλύονται τα ερευνητικά μας αποτελέσματα, και τέλος ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων, τα συμπεράσματα και προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες. Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους μεθοδολογικούς σκοπούς της ερευνάς μας.

ΜΕΡΟΣ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Εννοιολογικές προσεγγίσεις

1.1 Ορισμοί συγκρούσεων

Η έννοια της σύγκρουσης ορίζεται γενικά ως κατάσταση ή συμπεριφορά έναντι εμπλεκόμενων μερών η οποία λαμβάνει ιδιαίτερες διαστάσεις ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέρη στα οποία αφορά. Έτσι έχουμε την σύγκρουση συμφερόντων, την κοινωνική σύγκρουση, την ένοπλη σύγκρουση, την σύγκρουση οχημάτων, σωματιδίων και άλλων. Σε κοινωνιολογικούς όρους η σύγκρουση ορίζεται ως η ανθρώπινη συμπεριφορά, σε κοινωνική αλληλεπίδραση, όπου αποδίδεται στην Ελληνική γλώσσα με τους όρους «διαμάχη», «πάλη», «αγώνας», «ανταγωνισμός» ακόμα και ως «αντίθεση», με ακριβέστερο όρο αυτόν της διαμάχης (Wikipedia, 2021).

Σύγκρουση είναι «η κατάσταση στην οποία συνυπάρχουν στοιχεία που αλληλοαναιρούνται ή που εμποδίζει το ένα την ύπαρξη ή τη λειτουργία του άλλου (συμφερόντων, νοοτροπιών, απόψεων, αρμοδιοτήτων), η έντονη αντιπαράθεση, ο έντονος ανταγωνισμός για την επικράτηση», σύμφωνα με τη μεταφορική έννοια της λέξης στο λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας

Αρκετοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «Σύγκρουση», όμως μέχρι σήμερα δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Rahim, 2001, Thomas, 1992). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε μερικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς έτσι ώστε να γίνει καλύτερα αντιληπτή ως έννοια.

Ενδεικτικά, ο Robbins (1978, σ.400) όπως παρατίθεται από τον Rahim (1985), αναφέρει πως σύγκρουση θεωρείται μια *«ανταγωνιστική- αντιθετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα, η οποία πρέπει να καταστεί αντιληπτή και από τις δύο πλευρές»*. Σύμφωνα με τους Deutsch (1973) και τους Katz & Kahn (1978), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001), μια σύγκρουση προκύπτει όταν μια ασυμβατότητα ικανοτήτων, κινήτρων, αξιών, καθηκόντων, πολιτικών, γνώσεων, αναγκών ή/και εμπειριών παρεμβάλλεται με τη διατήρηση των στόχων στα πλαίσια ενός οργανισμού.

Κατά τον Rahim (1985) η σύγκρουση είναι μια κατάσταση «αλληλεπίδρασης» που εκδηλώνεται με διαφωνία, παραφωνίες και ασυμβατότητα, μέσα ή ανάμεσα στα

άτομα ή τις ομάδες. Για τους Σαΐτη & Σαΐτης (2011), «σύγκρουση» είναι η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που έχει ως συνειδητό στόχο να δημιουργήσει προσχώματα ή να περιορίσει την επιθυμητή δράση ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την επίτευξη των στόχων του/ τους. Τέλος, θεωρείται μια ανοικτή ή κλειστή αντιπαράθεση κατά την οποία δεν έχει επιτευχθεί μια επιτυχής πάντα αντιμετώπιση (Γιαννίκας, 2014).

Ο Robbins (1974) επίσης αναφέρει τρεις διαφορετικές οπτικές θεώρησης του φαινομένου, την παραδοσιακή θεώρηση, τη θεώρηση σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων και την αλληλεπιδραστική θεώρηση. Σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση η σύγκρουση είναι κάτι αρνητικό και πρέπει να αποφεύγεται, ενώ θεωρείται ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας ενός οργανισμού. Σε επίπεδο Ανθρώπινων σχέσεων οι φιλονικίες θεωρούνται μια φυσική και αναπόφευκτη συνθήκη, η οποία μπορεί να είναι μερικές φορές θετική. Και τέλος, έχοντας ως βάση την αλληλεπιδραστική θεώρηση, μια διαμάχη θεωρείται όχι μόνο θετική αλλά και αναπόσπαστο συστατικό της μέγιστης απόδοσης μιας ομάδας.

Σχετικά με τη σύγκρουση στο επαγγελματικό περιβάλλον, αξίζει να σημειωθεί πως παραδοσιακά η σύγκρουση θεωρούνταν ανεπιθύμητος εισβολέας από μελετητές όπως οι Taylor (1911), Weber (1947) και Fayol (1949), σύμφωνα με την κυρίαρχη θεώρηση της εποχής για τους οργανισμούς. Όμως υπό το πρίσμα της νεότερης συστημικής θεώρησης πιστεύεται πως οι οργανισμοί μπορεί να ωφεληθούν από μια σύγκρουση, όταν αυτή αφορά σε λειτουργικά θέματα, ζητήματα στρατηγικών επιλογών ή πολύπλοκων νοητικών διεργασιών ή όταν εντάσσεται σε ένα συνολικότερο πλάνο του οργανισμού που αποβλέπει να εκπαιδεύσει τα στελέχη του μέσα από μια συμβουλευτική διαδικασία, αυτή της διοικητικής των συγκρούσεων (Πίνακας 1). Έτσι, από την αρχική επιταγή «κατάπνιξε τη σύγκρουση» οι οργανισμοί μεταφέρονται στη λογική του «διαχειρίσου τη σύγκρουση» και τελικά την προτροπή «αύξησε τη σύγκρουση, υπό προϋποθέσεις» (Γαλανάκης, Κυριάζος και Στάλικας, 2017). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως σύμφωνα με τα όσα αναφέρουν οι Γαλανάκης, Κυριάζος και Στάλικας (2017) σχετικά με τη σύγκρουση στο επαγγελματικό περιβάλλον, κάθε μέρα συμμετέχουμε κατά μέσο όρο σε πέντε συγκρούσεις στο χώρο εργασίας μας ενώ ο χρόνος που αφιερώνει ένας/μια μανάτζερ καθημερινά στη διαχείριση των συγκρούσεων ανέρχεται στο 18-25% του ωραρίου του/της. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σημασία του φαινομένου αυτού, μια

που για τη διαχείρισή του δαπανώνται χρόνος, οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι στα πλαίσια ενός οργανισμού.

Παρόλο που η σύγκρουση συχνά θεωρείται λειτουργική για τους οργανισμούς, οι περισσότερες προτάσεις για την οργανωσιακή σύγκρουση ακόμη σχετίζονται με την επίλυση, την μείωση ή την ελαχιστοποίηση της. Η σύγκρουση σε επίπεδο οργανισμού δεν πρέπει απαραίτητα να μειώνεται ή να απαλείφεται αλλά να γίνεται αντικείμενο διαχείρισης (Rahim, 1985).

Πίνακας 1:
Παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στους οργανισμούς

<i>Παραδοσιακές αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Drucker, 1974)</i>	<i>Σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Robbins, 1998)</i>
Οι συγκρούσεις μπορούν να αποφευχθούν	Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες
Οι συγκρούσεις πηγάζουν από τα προβλήματα προσωπικότητας των ατόμων και την αποτυχημένη ηγεσία	Οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως στην πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, κανόνων, τεχνικών, συστημάτων
Οι συγκρούσεις δημιουργούν δυσλειτουργίες στην οργάνωση και έχουν γενικά εκρηκτικές συνέπειες	Οι συγκρούσεις αυτές καθαυτές δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές, δηλαδή μπορεί να έχουν είτε αρνητικές είτε θετικές συνέπειες ή και τα δύο ταυτόχρονα
Οι συγκρούσεις λύνονται με φυσική απομάκρυνση των συγκρουόμενων μερών ή με την παρέμβαση των ανωτέρων	Οι συγκρούσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν θετικά με την εξάλειψη των αιτιών που τις προκαλούν και την επίλυση των προβλημάτων

Πηγή : Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2015)

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως μια κοινωνική οργάνωση, εντός της οποίας εντοπίζονται πολλοί δρώντες παράγοντες (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές, γονείς μαθητών, βοηθητικό προσωπικό, παράγοντες της τοπικής κοινωνίας) προκειμένου να εκπληρώσουν τους τιθέμενους στόχους, μέσα από τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Saiti 2015, σ.582). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει το σχολείο, έχει οδηγήσει σε μεταβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών από

φορείς πρωταρχικής εξουσίας σε μέλη μιας αμφίδρομης σχέσης ισχύος ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όπου αμφότεροι διαθέτουν κάποια «δύναμη» (Cothran & Ennis, 1997, σ.541). Η διαπραγμάτευση αυτής της «δύναμης» οδηγεί σε συχνές διαφωνίες ιδιαίτερα μετά τη μετάβαση στο δημοκρατικό σχολείο εντός του οποίου έχει περιοριστεί η παθητικότητα, η σιωπηρή και τυφλή υπακοή των μαθητών (Hakvoort, Larsson & Lundström, 2020, σ.37). Επιπλέον, η ύπαρξη πολυάριθμων δρώντων παραγόντων, που απαιτείται να συνεργαστούν αρμονικά για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο τους σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, συχνά οδηγούν σε διαφωνίες και συγκρούσεις ανάμεσα στους παράγοντες της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2012, σ.184). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς υπάρχει μεγάλη αλληλοεξάρτηση ανάμεσα στους δασκάλους και τις υπόλοιπες εμπλεκόμενες ομάδες (μαθητές, γονείς, διευθυντές/ντριες) σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνοντας την πίεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, γεγονός που μαζί με την ετερογένεια των μελών της σχολικής μονάδας οδηγούν επίσης σε συγκρούσεις (Manesis, Vlachou & Mitropoulou, 2019).

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι διαμάχες στη σχολική ζωή (Thara, 2015) και σύμφωνα με τα όσα αναφέρει η Catana (2015), οι σχολικές διαμάχες ανάμεσα στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης είναι μια καθημερινή κατάσταση.

Έχοντας πει αυτά, είναι φανερό πως οι διαμάχες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι ένα εντελώς φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο σύμφωνα με τους Di Paola & Hoy (2001), Everard & Morris (1999), Fassoulis (2006), Iordanidis (2014), Papadopoulou (2017), Paraskevoopoulos (2008) & Saitis (2007, 2008) όπως παρατίθεται από τους Manesis, Vlachou & Mitropoulou (2019). Γίνεται, λοιπόν, αποδεκτό ότι η σύγκρουση αποτελεί ένα φυσικό και αναπόφευκτο τμήμα της καθημερινής ζωής και δη της σχολικής (Obraztsova, 2018, σ. 259).

Δεν υπάρχει κανένας οργανισμός χωρίς διαμάχες στους κόλπους του και ούτε θα υπάρξει ποτέ (Pace, 1983). Μάλιστα, ο Pondy (1992, σ.299) τονίζοντας τη βαρύτητα που έχουν οι συγκρούσεις για τη λειτουργία του οργανισμού, αναφέρει ότι: «αν δε συμβαίνουν συγκρούσεις τότε ο οργανισμός δεν έχει κανένα λόγο ύπαρξης».

1.2 Τυπολογίες συγκρούσεων

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τα χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση την κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων.

Οι σχολικές συγκρούσεις μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες, με βάση το επίπεδο στο οποίο προκύπτουν, με βάση τη φύση της σύγκρουσης, με γνώμονα τα αποτελέσματα της σύγκρουσης και τέλος με βάση την έντασή τους.

Στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή διακρίνοντάς τις με βάση το επίπεδο στο οποίο προκύπτουν μπορούμε να διακρίνουμε τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται σε επίπεδο οργανισμών, δηλαδή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους οργανισμούς ή μέσα σε έναν οργανισμό (Rahim, 2001, Thomas, 1992, Zavlanos, 2002). Το είδος αυτών των συγκρούσεων μπορεί να προκύψει σε προσωπικό ή ομαδικό επίπεδο, στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε σε διαπροσωπική σύγκρουση ή διατομική και στη δεύτερη ομαδική ή διατμηματική αν αναφέρεται στα πλαίσια της ομάδας και ατομο-ομαδική όταν αφορά στη σύγκρουση ανάμεσα σε ένα πρόσωπο και μία ομάδα. Στη σχολική κοινότητα αυτό είναι το πιο διαδεδομένο είδος σύγκρουσης.

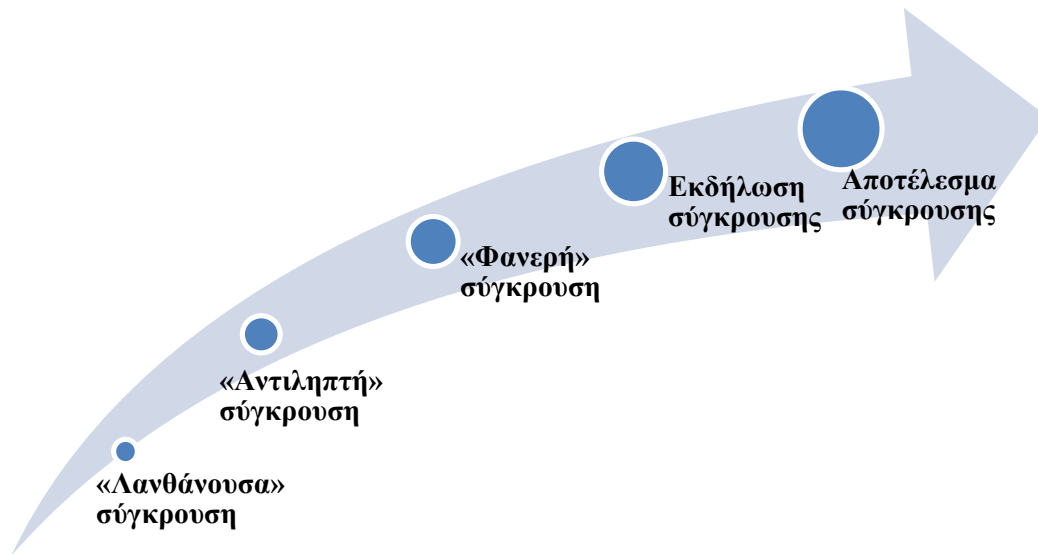
Η δεύτερη κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων σχετίζεται με τη φύση τους σύμφωνα με την Jehn (1995). Με βάση αυτή την τυπολογία διακρίνονται σε σχεσιακές συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται στην συνύπαρξη πολλών διαφορετικών προσωπικοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, συγκρούσεις που σχετίζονται με καθήκοντα και πηγάζουν από διαφωνίες σχετικά με το περιεχόμενο των στόχων της σχολικής μονάδας και τέλος διαφωνίες που σχετίζονται με τις διαδικασίες και εγείρονται όταν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τα μέσα που απαιτούνται για να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Η τρίτη κατηγοριοποίηση διακρίνει τις συγκρούσεις σε λειτουργικές ή δυσλειτουργικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσες παρέχουν θετικό πρόσημο στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και δυσλειτουργικές ονομάζονται όσες δημιουργούν προσχώματα στην επίτευξη αυτών των στόχων.

Σχετικά με την ένταση των συγκρούσεων, αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως συγκρούσεις χαμηλής, μέτριας ή υψηλής έντασης. Οι συγκρούσεις μέτριας έντασης είναι εκείνες που εξελίσσονται τελικά σε λειτουργικές ενώ αντιθέτως οι συγκρούσεις υψηλής και χαμηλής έντασης έχουν ουδέτερο ή αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική μονάδα καταλήγοντας έτσι σε δυσλειτουργικές συγκρούσεις (Zavlanos, 2002).

Ο Pondy (1967) αναφέρει πέντε στάδια στα οποία αποτυπώνεται η εξέλιξη μιας σύγκρουσης (Εικόνα 1). Στο πρώτο στάδιο η σύγκρουση «λανθάνει», υποβόσκει δηλαδή συνήθως όταν προκύπτει κάποια αλλαγή αλλά δεν εκδηλώνεται. Τα μέλη του οργανισμού συνειδητοποιούν ότι κάτι δεν πάει καλά. Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση «γίνεται αντιληπτή» ωστόσο συνήθως τα άτομα ή ομάδες δεν νιώθουν άμεσα να απειλούνται τα συμφέροντά τους. Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται ανησυχία και ένταση. Η «αντιληπτή» σύγκρουση μπορεί να προκληθεί από κάποια παρεξήγηση απόψεων ή από ελλιπή γνώση γεγονότων και μπορεί να αποφευχθεί η μετάβαση στο επόμενο στάδιο αν βελτιωθεί η επικοινωνία ή αποσαφηνιστούν οι θέσεις των εμπλεκομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως μια σύγκρουση δεν γίνεται αντιληπτή σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων με τον ίδιο τρόπο ή κάποιες δεν γίνονται καν αντιληπτές. Στο πλαίσιο αυτού του σταδίου οι εμπλεκόμενοι μπορούν να επιλέξουν να αγνήσουν εν γνώσει τους τις ενδείξεις και να καταπνίξουν τη σύγκρουση είτε επειδή δεν τη θεωρούν απειλητική είτε επειδή της αποδίδουν μικρή σημασία ή να επιλέξουν να εστιάσουν αλλού και να συγκρουστούν για θέματα που επιδέχονται αμεσότερη επίλυση και έχουν λιγότερες αρνητικές συνέπειες. Στο τρίτο στάδιο η σύγκρουση «βιώνεται» και πλέον τα άτομα εμπλέκονται συναισθηματικά, νιώθουν την ανάγκη να υπερασπιστούν τη θέση τους η οποία θεωρούν ότι απειλείται και επικρατεί ένταση στις σχέσεις τους. Η σύγκρουση σε αυτό το στάδιο ονομάζεται «φανερή» (πραγματική) σύγκρουση αφού είναι πλέον έκδηλη στην καθημερινή συμπεριφορά των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Στο τέταρτο στάδιο η σύγκρουση «εκδηλώνεται» είτε με μικρές διαφωνίες είτε με πιο επιθετικό τρόπο. Σε αυτό το στάδιο η σύγκρουση έχει υπερβεί ένα κρίσιμο σημείο έντασης και τα μέλη του σχολικού οργανισμού την έχουν αντιληφθεί, τη βιώνουν και αντιδρούν με ποικίλους τρόπους επιλέγοντας ανάμεσα στην ανοιχτή σύγκρουση ή την προσπάθεια επίλυσης του ζητήματος με διάθεση επικοινωνίας και λογική. Εδώ εντάσσονται οι επιπτώσεις, μακροχρόνιες ή βραχυχρόνιες, που επιφέρει η σύγκρουση και κάποιες φορές εκφράζεται με τη μορφή του ανεξέλεγκτου ανταγωνισμού ή/και σε ορισμένες περιπτώσεις με τη μορφή της λεκτικής ή σωματικής βίας. Στο πέμπτο στάδιο της σύγκρουσης έχουμε το «αποτέλεσμα» της σύγκρουσης το οποίο μπορεί να είναι θετικό ή αρνητικό και η έκβαση λειτουργική ή δυσλειτουργική. Αξίζει να σημειωθεί πως η σύγκρουση είναι ευκολότερο να λυθεί ή να προληφθεί στα αρχικά στάδια της.

Εικόνα 1: Τα στάδια της σύγκρουσης σύμφωνα με τον Pondy (1967)



Τέλος, σύμφωνα με τους Rahim & Bonoma (1979) όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001, σ.27–28) και τον Thomas (1977) το καταλληλότερο στυλ λειτουργικής διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζεται άρρηκτα με την κάθε περίπτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Αιτίες, συνέπειες και διαχείριση των συγκρούσεων

2.1. Αιτίες συγκρούσεων

Στα σχολεία οι συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν σε σχέση με αρκετά ζητήματα όπως για παράδειγμα η κατανομή εργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, οι οικονομικοί πόροι, ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και πρακτικές, οι πρακτικές επιβράβευσης, τιμωρίας και αξιολόγησης, η χρήση εξουσίας, η αργοπορία προσέλευσης ή η απουσία από την εργασία, οι πολιτικές απόψεις, οι αρνητικές προσωπικές στάσεις, ζητήματα αξιολόγησης, νομοθεσίας, συμπεριφοράς των μαθητών, του ενδυματολογικού κώδικα, αναθέσεις και τοποθετήσεις προσωπικού και καταμερισμού πόρων.

Σύμφωνα με τους Mohamad Johdi & Aritree (2012), οι παράγοντες που οδηγούν σε ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες : λειτουργικοί παράγοντες και προσωπικοί. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε επικαλύψεις δικαιοδοσίας, κοινούς σχολικούς πόρους, σχέσεις εξουσίας, εξειδίκευση, διαφορά στους επιδιωκόμενους στόχους και αλληλοεξάρτηση, διαφορετικούς ρόλους και προσδοκίες. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες, αντίληψεις, προσωπικές αντιδικίες, τα προσωπικά προβλήματα και την ετερότητα ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε βασικότερες αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ως εξής:

Ένας από τους βασικούς λόγους που οδηγούν στη δημιουργία ενδοσχολικών συγκρούσεων φέρεται να είναι η αναποτελεσματική ή ελλιπής επικοινωνία, η οποία οφείλεται, μεταξύ άλλων σε λάθος επιλογή χρόνου ή/και χώρου μετάδοσης μηνύματος, σε παρανοήσεις που σχετίζονται με λανθασμένη μετάδοση, αντίληψη και μετάφραση του μηνύματος (Σαΐτης, 2007), αλλά επίσης και στην αδιαφορία, την έλλειψη σεβασμού και την αρνητική κριτική (Göksoy & Argon, 2016). Η απάθεια, η έλλειψη μιας ανοιχτής προσέγγισης για διάλογο μπορούν να οδηγήσουν σε διατάραξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού (Tourish & Robson, 2003).

Μία ακόμη πηγή συγκρούσεων είναι οι αλληλοσυγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ ατόμων ή ομάδων καθώς η πραγματοποίησή τους συχνά αποβαίνει εις βάρος άλλων ατόμων ή ομάδων δημιουργώντας διαμάχες, διαφωνίες και αντιπαράθεσεις (Μπουραντάς,

2002). Για παράδειγμα η διάσταση προσωπικών ή στόχων σχολικής μονάδας, για τη διεκδίκηση μιας θέσης, ενός τμήματος και άλλα παρόμοια ζητήματα.

Μια επίσης συχνή αιτία διαμάχης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας αποτελούν οι εξωγενείς παράγοντες. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αποτελεί η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της πολιτείας και της κοινωνίας, η οποία εμπλέκει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τους Συλλόγους γονέων, τους τοπικούς φορείς και άλλους, σύμφωνα με τους Balay (2006), Catana (2015), Manesis, Vlachou & Mitropoulou (2019), Saiti (2014), Τέκος & Ιορδανίδης (2011), Thapa (2015). Άλλωστε το κοινωνικό εξωτερικό περιβάλλον ωθεί συχνά στη δημιουργία προστριβών από τη διαφορά φιλοσοφίας των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων για το ρόλο τους στα εκπαιδευτικά θέματα. Το σχολείο αποτελεί υποσύστημα του κοινωνικού συνόλου και είναι φυσικό να συνεργάζεται και επηρεάζεται από φορείς της τοπικής κοινωνίας. Διαμάχες εγείρονται όταν υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στο πως πρέπει να λειτουργεί μια σχολική ομάδα (Everard & Morris, 1999). Έτσι, ανακύπτουν συγκρούσεις που σχετίζονται με το συνεχώς μεταβαλλόμενο και κάποιες φορές ασαφές νομικό πλαίσιο που προβλέπει τη λειτουργία του σχολείου, τις σχέσεις με τους γονείς, την εισαγωγή καινοτομιών, την αξιολόγηση, τη πανδημία του κορωνοϊού και άλλα παρόμοια ζητήματα.

Σύμφωνα με τη Saiti (2015) το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας με τις αγκυλώσεις και την προσήλωση στην διοίκηση και στις διαδικασίες δεν προωθεί τις καινοτόμες λύσεις, την κατά μέτωπο διαχείριση των ζητημάτων. Επιπλέον δεν παρέχει ούτε ισχυρά κίνητρα για την καταβολή προσπάθειας ούτε ένα δυναμικό περιβάλλον με τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας που είναι όλα τους απαραίτητα συστατικά για την επαρκή επίλυση των συγκρούσεων, βλάπτοντας το ηθικό και κατ' επέκταση την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού αγαθού.

Οι ατομικές διαφορές αποτελούν συχνά αιτία έριδας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στην οποία υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας. Οι ατομικές διαφορές όπως οι διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, προσδοκίες, ανάγκες και οι διαφορετικές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών συχνά οδηγούν σε διαφωνίες και συγκρούσεις (Okoth & Yambo, 2016).

Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν εξαιτίας των οργανωτικών αδυναμιών που σχετίζονται με την έλλειψη συντονισμού, την αδυναμία αναπλήρωσης ενός συναδέλφου που απουσιάζει, την μη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, τη μη σαφή κατανόηση των στόχων της σχολικής μονάδας, την έλλειψη

πληροφόρησης, την ασαφή κατανομή ρόλων και καθηκόντων, την επικάλυψη αρμοδιοτήτων αλλά και την τήρηση του κανονισμού λειτουργίας ή την κατανομή εξω-διδακτικών καθηκόντων (Μπουραντάς, 2002).

Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσεται επίσης η έλλειψη συνοχής του προσωπικού η οποία προκύπτει από τις συνεχείς μεταβολές στη σύνθεση ή τις συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου από σχολείο σε σχολείο (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Ειδικά στην Ελλάδα όπου η κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα σύνηθες και εκτεταμένο φαινόμενο η αστάθεια του σχολικού περιβάλλοντος εκτός από ευκαιριακές συμπεριφορές καλλιεργεί και την έλλειψη εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεργασίας οδηγώντας κατ' επέκταση σε άσχημο σχολικό κλίμα, με αυξημένες πιθανότητες για συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Η διασφάλιση ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος αποτελεί το κύριο προαπαιτούμενο για τη στενή συνοχή των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού με ακόλουθο αποτέλεσμα την καλύτερη αποδοτικότητα, καλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και υψηλότερο ηθικό. Όσο πιο δυνατή είναι η συνοχή τόσο ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες για συγκρούσεις και διασφαλίζονται διάλογοι επικοινωνίας κατάλληλοι για εποικοδομητικές διαφωνίες (Saiti, 2015).

Η μη αποτελεσματική ηγεσία δύναται να δημιουργήσει συγκρουσιακά αποτελέσματα, αφού ο διευθυντής είναι κομβικός παράγοντας για τη συνοχή και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και η ελλειμματική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε προστριβές. Οι συγκρούσεις που οφείλονται στον τρόπο διοίκησης του/ της διευθυντή/ντριας σχετίζονται με διακρίσεις, έλλειψη επιβράβευσης, άνιση μεταχείριση, αυταρχισμό και άλλα. Επιπρόσθετα, η συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων σε μόνιμη βάση δεν είναι επιθυμητή καθώς δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η λήψη αποφάσεων από λίγα μέλη της σχολικής μονάδας που βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία επηρεάζουν την ροή των πληροφοριών και δημιουργούν αντίσταση από την πλευρά όσων δεν εμπλέκονται ενεργά σε αυτή (Ιορδανίδης, 2002).

Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν επίσης λόγω ανεπαρκών σχολικών πόρων και ακατάλληλων κτιριακών υποδομών (Μπουραντάς, 2002). Η έλλειψη επαρκών πόρων δημιουργεί ανταγωνισμό και διάσπαση λόγω διαφορετικών προτεραιοτήτων. Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε περιορισμένους πόρους αφορούν στην ελλιπή χρηματοδότηση, τα περιορισμένα οπτικοακουστικά μέσα, την έλλειψη προσωπικού, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και άλλα.

Οι συγκρούσεις οφείλονται στην δημιουργία και κατόπιν την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών που δημιουργούνται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τα κοινά συμφέροντα, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες στην σχολική μονάδα και συχνά οδηγούν στην αλληλοϋποστήριξη των μελών μεταξύ τους, την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων αποκλείοντας τη συνεργασία με τους υπόλοιπους και άλλα. Το φαινόμενο της ύπαρξης αυτών των ομάδων συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις ανάμεσά τους λόγω των διαφορετικών τους απόψεων ενώ παράλληλα υποστηρίζεται ότι οι ομάδες δεν ενδιαφέρονται για τις ανάγκες ή/ και τα συναισθήματα των υπολοίπων μελών του οργανισμού γεγονός που οδηγεί σε κρίση τις ανθρώπινες σχέσεις (Ιορδανίδης, 2014). Τέτοιες συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες γίνονται έκδηλες στις συνεδριάσεις του συλλόγων διδασκόντων όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να συναποφασίσουν. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί ένα συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα όμως επειδή η λειτουργία και οι αρμοδιότητες του δεν είναι ξεκάθαρες μέσα στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο συχνά οι συνεδριάσεις του καταλήγουν να αποτελούν πηγή συγκρούσεων ή αφορμή εκδήλωσης αντιπαραθέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. (Μελισσάς, 2020)

Τέλος, μια σύγκρουση μπορεί να οφείλεται σε περισσότερες από μια αιτίες ή μπορεί να εντοπιστεί σε διαφορετικά επίπεδα ενός οργανισμού σύμφωνα με τους Okoth & Yambo (2016). Έτσι, οι άμεσες και πολύπλευρες παρεμβάσεις στις σχολικές συγκρούσεις κρίνονται απαραίτητες, γιατί αν δεν επιλυθούν εγκαίρως έχουν τη δυναμική να προκαλέσουν αποσταθεροποίηση στην απόδοση του θεσμού του σχολείου ή ακόμη και στις διαδικασίες μάθησης (Onsarigo, 2007).

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση και κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών που πυροδότησαν μια σύγκρουση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα (Saiti, 2014, Zavlanos, 2002).

2.2 Συνέπειες των συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι μια έννοια που ενέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία αλλά και γενικότερα την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών ομάδων και ως τέτοια έχει άμεσο αντίκτυπο, είτε θετικό είτε αρνητικό, στις σχέσεις ατόμων και ομάδων (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα- Ρέππα, 2013).

Σύμφωνα με την Βολακάκη (2015), οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον δύναται να έχουν θετικές συνέπειες με τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων και την αναγνώριση των πιθανών λύσεων. Παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων αναφέρονται στην έρευνα των Göksoy & Argon (2016) στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Στις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων συγκαταλέγονται η παραγωγή νέων ιδεών, η έγκαιρη ανάδειξη των προβλημάτων, η προώθηση της δημιουργικότητας, η αύξηση της συνοχής της ομάδας και της επίδοσης εντός της ομάδας, η μάθηση και η εξασθένιση μιας ισχυρότερης σύγκρουσης.

Η ύπαρξη μιας σύγκρουσης συχνά απαιτεί την ανάληψη ενεργειών για τη διευθέτηση της γεγονός που οδηγεί στην πρόταση νέων ιδεών οι οποίες πρέπει να αιτιολογηθούν ως προτεινόμενες πράξεις ή επιλογές. Με αυτό τον τρόπο οδηγούμαστε συχνά στην παραγωγή καινοτόμων ιδεών και καλύτερης ποιότητας επιλογών.

Στα πλαίσια της σύγκρουσης κάποιες φορές αναδεικνύονται προβλήματα που ζητούν πλέον διαχείριση και αντιμετώπιση. Η πορεία επίλυσης μιας σύγκρουσης συχνά περνά μέσα από τη διαπίστωση πως οι αιτίες της δεν είναι μεμονωμένες και πως υπάρχουν ζητήματα που υποβόσκουν άλυτα αφού δεν έχουν τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Η σύγκρουση στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει ενδιαφέρον και να προωθήσει την δημιουργικότητα με την έννοια πως όταν απουσιάζουν οι διαφωνίες μειώνονται οι πιθανότητες για αλλαγή και συχνά οι ομάδες οδηγούνται σε αναποτελεσματικές ή κοινότυπες λύσεις. Είναι γεγονός πως οι διαμάχες αυξάνουν τη δημιουργικότητα μέσω της καλλιέργειας του ανταγωνισμού.

Οι συγκρούσεις δοκιμάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις όταν όμως υπάρχει συνεργασία στην ομάδα αυτή η αμοιβαία προσέγγιση σε ένα πρόβλημα δύναται να οδηγήσει σε σύσφιξη των σχέσεων και να αυξήσει επιπρόσθετα την ενότητα και τη συνοχή της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια δυναμική που είναι προαπαιτούμενη για την αλληλοκατανόηση μεταξύ τους κατά την επίλυση μιας σύγκρουσης. Αξίζει να σημειωθεί πως με αυτό τον μηχανισμό αυξάνεται η αποδοτικότητα της ομάδας.

Η σύγκρουση, όσο αντιφατικό και αν μπορεί να ακούγεται, οδηγεί στη μάθηση μέσα από τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος εμπιστοσύνης όταν εστιάζει στα καθήκοντα και όχι στα πρόσωπα.

Τέλος, η ύπαρξη μιας σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει στη εξασθένηση μιας πιο σοβαρής σύγκρουσης με την προϋπόθεση ότι θα υπάρξει έγκαιρη αντιμετώπιση της σύγκρουσης στο αρχικό της στάδιο, δηλαδή πριν αυτή πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις. Σε αυτή την περίπτωση, η έγκαιρη αντιμετώπιση και συζήτηση ενός ζητήματος δρα αποτρεπτικά στην εκδήλωση της σύγκρουσης. Επίσης, στην περίπτωση που ήδη υπάρχει μια μεγαλύτερη διαμάχη μπορεί να οδηγήσει στην συσπείρωση των ατόμων κάτω από την ομπρέλα ενός νέου κοινού στόχου.

Στις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων συγκαταλέγονται η σπατάλη ενέργειας και μείωση της απόδοσης των εργαζομένων, η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη αντίδρασης, η αύξηση του εργασιακού στρες, τα εμπόδια στη συνεργασία και η πτώση του ηθικού.

Η σπατάλη ενέργειας και η μείωση της απόδοσης αποτρέπει τους εργαζομένους από το να προσφέρουν τα μέγιστα κατά την τέλεση των καθηκόντων τους και συχνά οφείλεται στην μείωση της εργασιακής απόδοσης λόγω του αρνητικού κλίματος που δημιουργείται εξαιτίας της σύγκρουσης ή την έντονη ενασχόληση με αυτή. Αυτό αποτελεί συνέπεια των δυσλειτουργικών συγκρούσεων που είναι έντονα συναισθηματικές και μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να προκύψει ως αρνητική συνέπεια μιας σύγκρουσης αφού μέσα από τη σύγκρουση συχνά καλλιεργείται ένα κλίμα καχυποψίας και δυσπιστίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Η γλώσσα της σύγκρουσης περιλαμβάνει αρκετές φορές έντονες επικρίσεις, κακεντρεχή σχόλια, απειλές και ανταγωνιστική διάθεση γεγονός που μειώνει την ποιότητα της επικοινωνίας και δυσχεραίνει τη διαμόρφωση θετικού εργασιακού κλίματος.

Η ανάπτυξη αντίδρασης είναι μια ακόμη αρνητική απόρροια της σύγκρουσης αφού τα συγκρουόμενα μέρη αντιδρούν ή απέχουν από την ανάληψη οποιασδήποτε πρωτοβουλίας εις βάρος της παραγωγικότητας και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου.

Μια ακόμη αρνητική επίπτωση των συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον είναι η αύξηση του εργασιακού στρες γεγονός που μειώνει την συνολική αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού. Οι συγκρούσεις ενδέχεται συχνά να προκαλέσουν άγχος, παράπονα, εχθρότητα, συχνές απουσίες, ανασφάλεια ή ακόμη και αιτήσεις μετάθεσης, απόσπασης ή παραίτησης (Παππά, 2006).

Η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη συνεργασία και να δημιουργήσει δυσλειτουργίες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το αρνητικό κλίμα που

δημιουργείται ως απότοκος της σύγκρουσης μπορεί ενδεχόμενα να αποτρέψει τους εργαζομένους από το να συνεργαστούν χωρίς προκαταλήψεις, να συνομιλήσουν ή να έχουν μεταξύ τους έναν ανοιχτό διάλογο καταλήγοντας στη δημιουργία δυσλειτουργιών στο σχολικό περιβάλλον.

Η μείωση του ηθικού συνδέεται με την αίσθηση ήττας που μπορεί να προκύψει μετά το πέρας μια σύγκρουσης και οδηγεί στην αναδίπλωση της ομάδας αλλά και στην ανάσχεση της διάθεσης για δράση.

Πίνακας 2: Οι αρνητικές και θετικές συνέπειες των συγκρούσεων.

Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων	Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων
<ul style="list-style-type: none"> • Μείωση της διάθεσης για συνεργασία • Δημιουργία αρνητικού κλίματος • Αύξηση εργασιακού άγχους • Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης • Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων • Αναστολή της διάθεσης για ανάληψη δραστηριότητας και πρωτοβουλιών 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων • Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης προβλημάτων • Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών • Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας • Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων • Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης

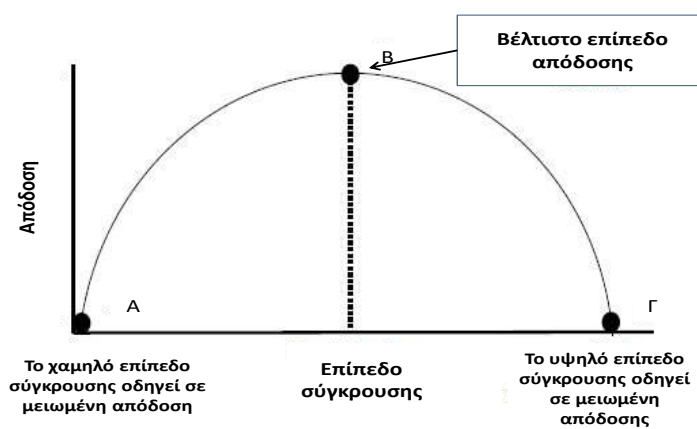
Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορούν να έχουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Πίνακας 2), αφού πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες και εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους. Η χρονική διαχείριση της σύγκρουσης στα αρχικά τη στάδια, οι προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο τρόπος που επιλέγεται να γίνει η διαχείριση τους και ο τρόπος που θα εκδηλωθούν είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξη θετικών ή αρνητικών συνεπειών στη σχολική μονάδα.

2.3 Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Η διαχείριση της σύγκρουσης σε επίπεδο μεγάλων οργανισμών περιλαμβάνει της σωστή διάγνωση και την παρέμβαση σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό, ενδοομαδικό και διαομαδικό επίπεδο. Η διάγνωση οφείλει να περιλαμβάνει τη διαπίστωση αν χρειάζεται παρέμβαση και ποιού τύπου. Γενικά, μια παρέμβαση σχεδιάζεται με σκοπό να διατηρεί ένα μέτριο βαθμό σύγκρουσης καθιστώντας τα μέλη του οργανισμού ικανά να διαχειρίζονται τη σύγκρουση έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συνολική αποδοτικότητα του (Rahim, 1985). Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στην παραδοχή πως κάποιες φορές η διαχείριση της σύγκρουσής πρέπει να μειώνει τη σύγκρουση αν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό και άλλες να την εντείνει αν υπάρχει σε μικρό βαθμό (Brown, 1983, σ.9).

Η σχέση ανάμεσα στην απόδοση και της ύπαρξης συγκρούσεων στον οργανισμό οπτικοποιείται στο σχήμα που ακολουθεί (Εικόνα 2). Στο σημείο Α υπάρχει χαμηλό επίπεδο ή απουσία σύγκρουσης και η απόδοση του οργανισμού είναι επίσης χαμηλή. Οι εργαζόμενοι είναι απαθείς και δεν ανταποκρίνονται σε αυτό που ορίζεται ως μη λειτουργική σύγκρουση. Το αποτέλεσμα είναι η χαμηλή απόδοση εξαιτίας έλλειψης καινοτομίας και κινήτρου. Όσο αυξάνεται η σύγκρουση είναι πιθανό να αυξάνεται και η αποδοτικότητα. Το βέλτιστο σημείο είναι το Β όπου η σύγκρουση χαρακτηρίζεται ως λειτουργική και παρατηρείται η μέγιστη αποδοτικότητα.

Εικόνα 2: Η σχέση της οργανωσιακής σύγκρουσης και αποδοτικότητας ενός οργανισμού

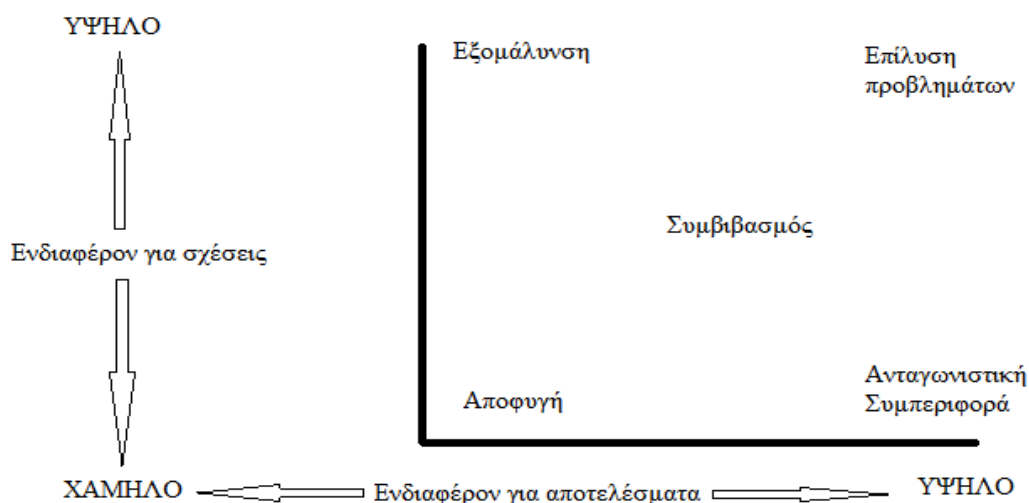


Πηγή : Brett et al. (1994)

Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει ο Robbins (1998), ένα άριστο επίπεδο σύγκρουσης είναι εκείνο που καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, εκτονώνει την ένταση και αποφεύγει τη στασιμότητα. Απώτερος σκοπός βέβαια είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για αλλαγή και η αύξηση της παραγωγικότητας δίχως να δημιουργούνται φαινόμενα αποδιοργάνωσης και αποσυντονισμού ή δυσαρέσκειας στο προσωπικό καθώς και τάσεις για αποχώρηση.

Οι Blake and Mouton (1964), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001, σ. 27) πρώτοι παρουσίασαν μια τυπολογία για τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων χωρίζοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να διαχειριστεί τις συγκρούσεις σε πέντε κατηγορίες: της επιβολής, της απόσυρσης, της εξομάλυνσης του συμβιβασμού και της επίλυσης προβλήματος (Rahim, 1985). Σχεδίασαν το συγκρουσιακό πλέγμα στο οποίο βάσισε μεταγενέστερα ο Thomas (1976) το δικό του μοντέλο το οποίο έχει ως άξονες τη διάθεση συνεργασίας και τη θετικότητα (Εικόνα 3). Ο ίδιος ο Rahim (1983) διαχωρίζει στις κατηγορίες της ενσωμάτωσης/αφομοίωσης, της επιβολής, του εξαναγκασμού, της επιβολής, της αποφυγής και του συμβιβασμού και μεταγενέστερα (Rahim, 1992) η διαχείριση της σύγκρουσης κατηγοριοποιείται σύμφωνα με τις προσεγγίσεις της προσαρμογής, του συμβιβασμού, της συνεργασίας, της αποφυγής και της αντιπαράθεσης.

Εικόνα 3: Στρατηγικές διαχείρισης της Σύγκρουσης



Πηγή: Everard & Morris (1999, σ.131)

Σύμφωνα με την Saiti (2015) και με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που κάνει η ίδια έχοντας λάβει υπόψη της τους Blake and Mouton (1964), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001, σ.27), τους Dean (1995, σ.142), Frisby & Westerman (2010), Gross & Guerrero (2000), Hunt (1981, σ.94–95) και Rahim (1983), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001, σ.27) και τέλος τους Rahim (2001, 2002), Rahim & Bonoma (1979) όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001, σ.27–28), τους Rahim et al. (1992), Tjosvold & Hui (2001), Walton (1969), προσδιορίζει πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης.

Η τακτική της αποφυγής. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει ενδιαφέρον για τον εαυτό και τους άλλους (Rahim & Bonoma, 1979 όπως παρατίθεται από τον Rahim, 2001, σ.27–28) ενώ συνιστάται στην αποφυγή οποιασδήποτε συζήτησης από τα εμπλεκόμενα μέρη σχετικά με το πρόβλημα και στην καθυστέρηση μιας κατάστασης που μπορεί να επιφέρει τη σύγκρουση. Στο πλαίσιο αυτής της τακτικής το άτομο που την υιοθετεί επιλέγει να μείνει ουδέτερο, αδιάφορο για τη σύγκρουση και απαθές υποβαθμίζοντας την διαφορά που έχει προκύψει. Μορφές αυτής της προσέγγισης αποτελούν ο φυσικός διαχωρισμός των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση μερών, η αναβολή και η απομόνωση. Το αποτέλεσμα της είναι συνήθως «χάνεις – χάνω» (lose-lose) και η εφαρμογή της μπορεί να οδηγήσει στην διατήρηση της σύγκρουσης σε μια λανθάνουσα κατάσταση μέχρι την εκδήλωσή της με μεγαλύτερη ένταση στο μέλλον. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα της τακτικής αυτής στη σχολική μονάδα είναι η μετακίνηση εκπαιδευτικού σε άλλη λόγω προστριβών.

Η τακτική του συμβιβασμού. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης οι εμπλεκόμενοι διατηρούν τις διαφορές τους είναι όμως υποχρεωμένα στην εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης κινούμενα σε μια μέση οδό ώστε ούτε να χάσει ούτε να κερδίσει κανείς. Ο συμβιβασμός θεωρείται ως μια επιφανειακή λύση επειδή δεν διερευνά τις βαθύτερες επιθυμίες και ανάγκες των αντιμαχόμενων ατόμων ή ομάδων και είναι αποτελεσματική μονάχα όταν υπάρχει ισορροπία δυνάμεων και τα μέρη που εμπλέκονται διαθέτουν υψηλό επίπεδο ωριμότητας. Η τακτική αυτή αποτελεί μια κατάλληλη μέθοδο αντιμετώπισης των σχολικών συγκρούσεων υπό την προϋπόθεση ότι δεν αφορούν πολύπλοκα προβλήματα.

Η τακτική της συνεργασίας/ ενσωμάτωσης. Ακολουθώντας αυτή την τακτική τα εμπλεκόμενα μέρη έχοντας μια ευνοϊκή διάθεση αναπτύσσουν την απαραίτητη επικοινωνία ώστε να ξεπεράσουν την οποιαδήποτε παρανόηση και να εντοπίσουν την

βέλτιστη δυνατή λύση. Η σύγκρουση αντιμετωπίζεται κατά μέτωπο και όλοι οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να φτάσουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση που θα ικανοποιεί όλους. Στα πλαίσια αυτής της τεχνικής αναζητούνται όλες οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις οι οποίες είναι αποδεκτές από όλα τα αντιτιθέμενα μέλη και παρόλο που είναι χρονοβόρα θεωρείται η ενδεδειγμένη για την επίλυση πολύπλοκων ζητημάτων. Η αντιπαράθεση και ο ανοιχτός διάλογος σχετικά με το προβληματικό ζήτημα υιοθετούνται για την γέννηση καινοτόμων ιδεών και την προώθηση της δικαιοσύνης και της αμεροληψίας (Rahim, 2001). Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι «κερδίζω- κερδίζεις» (win-win) για να είναι όμως αποτελεσματική απαιτείται η αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση, ωριμότητα και ειλικρίνεια αναφορικά στους στόχους και τα κίνητρα των εμπλεκόμενων.

Η τακτική της κυριαρχίας/ ανταγωνισμού. Όταν υιοθετείται αυτή η προσέγγιση το ένα από τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέρη χρησιμοποιεί την χρήση εξουσίας για την επίλυση της διαφοράς. Το αποτέλεσμα αυτής της τακτικής παράγει ένα «κερδίζω- χάνεις» (win-loose) αποτέλεσμα που εμπλέκει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους αφού δεν είναι σε καμία περίπτωση προσανατολισμένο στη συνεργασία (Rahim & Bonoma, 1979 όπως παρατίθεται από τον Rahim 2001, σ.27–28). Συχνά επιλέγεται ως τακτική από τους διοικητικά ανώτερους όταν η ανάγκη για τη λήψη μιας απόφασης είναι επείγουσα και πιεστική και η εφαρμογή της προτείνεται για ζητήματα ελάσσονος σημασίας.

Η τακτική της εξομάλυνσης/ προσαρμογής. Αυτή η προσέγγιση κατά κύριο λόγο καθορίζει την κατάσταση της διένεξης και αναλύει την φύση και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έχει προκύψει η σύγκρουση. Η εξομάλυνση υπαγορεύει τη σταδιακή εκτόνωση της σύγκρουσης και την συνεπακόλουθη εκτόνωση των πλευρών που αφορά έχοντας ως απώτερο σκοπό την ανάδειξη των κοινών συμφερόντων που μπορούν να ικανοποιήσουν το ένα μέρος. Επιπλέον σχετίζεται με χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό υψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (Rahim & Bonoma, 1979), όπως παρατίθεται από τον Rahim (2001, σ.27–28). Το αποτέλεσμα της είναι «χάνω- κερδίζεις» (loose-win). Η χρήση αυτής της τεχνικής διευθέτησης της σύγκρουσης στοχεύει στην διασφάλιση ομαλών εργασιακών σχέσεων και τη διατήρηση ενός ειρηνικού κλίματος.

Στο πλαίσιο της έρευνας των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), διερευνήθηκε το κατά πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα Ελληνικά σχολεία για τη διαχείριση συγκρούσεων. Από τα αποτελέσματα

συνάγεται το συμπέρασμα πως η επιλογή, περισσότερων της μιας, τεχνικών για τη διαχείριση της σύγκρουσης δεν είναι συστηματική και συνδέεται κατά ένα μέρος με τα χαρακτηριστικά του διαχειριστή της.

Η γνώση και μόνο των μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων δεν εγγυάται ότι θα βρεθεί η καταλληλότερη λύση, εάν δε συνυπολογιστούν και μία πλειάδα άλλων παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή της αποτελεσματικότερης μεθόδου κατά περίπτωση.

Η ανεξέλεγκτη σύγκρουση μπορεί να αποβεί δυσλειτουργική (Rahim, 1985) ενώ αν γίνει σωστή διαχείρισή της μπορεί να αποβεί δημιουργική και όχι καταστροφική, επικερδής και όχι επιζήμια, φιλική και όχι εχθρική ως προς το ίδιο τον οργανισμό και τα μέλη του σύμφωνα με τους Kriesberg (1998), Rahim (2001), Robbins (1978) όπως παρατίθεται από τους Rahim (1985), Thomas (1992) και Zavlanos (2002).

Υπάρχει γενικότερη συμφωνία από τους θεωρητικούς πως ο μέτριος βαθμός σύγκρουσης ευνοεί την βέλτιστη αποδοτικότητα των οργανισμών (Rahim, 1985).

Ο Cohen (1995/2005) πρότεινε ένα ιδεατό σύστημα διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων το οποίο αποτελείται από τέσσερα επίπεδα, αυτό της πρόληψης, της διαχείρισης της σύγκρουσης, την υποστήριξη από τρίτους και τέλος τον τερματισμό των συγκρούσεων μέσω της διαμεσολάβησης (Εικόνα 4).

Στο επίπεδο της πρόληψης οι συγκρούσεις δεν εκδηλώνονται με ευκολία επειδή το σχολικό περιβάλλον διακρίνεται από θετικό κλίμα που ευνοεί τη συνεργασία, την κατανόηση, την επικοινωνία και την εργασιακή ειρήνη στο πλαίσιο ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων. Πολύ συχνά στη διατήρηση της σύγκρουσης σε αυτό το επίπεδο συμβάλλει η αποτελεσματική ηγεσία. Στο δεύτερο επίπεδο, αυτό της διαχείρισης, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται στην εκδήλωσή τους με τη μέθοδο της διαπραγμάτευσης. Γίνεται προσπάθεια της εξομάλυνσης των σχέσεων μέσα από την καλή επικοινωνία και την διατήρηση ομαλών σχέσεων, ώστε να κατανοηθεί η αιτία, η φύση και η δυναμική της σύγκρουσης για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Στο τρίτο επίπεδο ζητείται η βοήθεια από τρίτους με στόχο την αποκατάσταση της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Το πρόσωπο που αναλαμβάνει αυτό το έργο υιοθετεί τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Ο τερματισμός της σύγκρουσης είναι το τέταρτο και καταληκτικό στάδιο κατά το οποίο οι εμπλεκόμενοι διαχωρίζονται και επιβάλλεται εργασιακή ειρήνη. Για τη χρήση του μοντέλου το Cohen πρέπει να έχουμε κατά νου το γεγονός πως και τα τέσσερα επίπεδα της πυραμίδας είναι πιθανό να συνυπάρχουν και μπορούν να συρρικνωθούν ή να επεκταθούν, ανάλογα με τη

στόχευση της σχολικής μονάδας, όμως κανένα επίπεδο του μοντέλου δεν μπορεί να καταργηθεί. Στόχος είναι να επανερχόμαστε στο χαμηλότερο επίπεδο όσο το δυνατόν συντομότερα και να υποστηρίζουμε εκείνα τα επίπεδα που θα συνεισφέρουν στην αποκατάσταση του σχήματος των εφαρμοζόμενων μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων μετατρέποντάς το σε πυραμίδα.

Εικόνα 4: Τα επίπεδα διαχείρισης Συγκρούσεων



Πηγή : Cohen (1995/2005)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον

Στην αναζήτηση σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας εντοπίσαμε έρευνες που σχετίζονταν κατά κύριο λόγο με τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και προϊσταμένων συσχετίζοντάς τις με το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται σε κάθε σχολική μονάδα. Η μελέτη των συγκρούσεων γενικότερα στη σχολική μονάδα, ανάμεσα σε γονείς- εκπαιδευτικούς, ομάδες μαθητών και μαθητές- εκπαιδευτικούς δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο μεγάλου αριθμού ερευνών. Υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός μελετών που διερευνούν ξεχωριστά τις αιτίες, τη διαχείριση και τις συνέπειες των ενδοσχολικών συγκρούσεων και ελάχιστες δυο από αυτές τις παραμέτρους μαζί και ακόμη σπανιότερα όλες τους. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία το ζήτημα απαντάται σπάνια και οι περισσότερες έρευνες που έχουν δημοσιευτεί στην Αγγλική γλώσσα έχουν εκπονηθεί από Έλληνες ερευνητές. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως το θέμα των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γενικότερα, αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα, δεν έχει τύχει ακόμη ζωντανού ενδιαφέροντος από ερευνητικής πλευράς.

Οι Göksoy & Argon (2016) μελέτησαν τις συγκρούσεις στα σχολεία και τον αντίκτυπό τους στους εκπαιδευτικούς εφαρμόζοντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα τους αποτελούνταν από 57 (34 άνδρες και 39 γυναίκες) δασκάλους και διδάσκοντες ειδικοτήτων που υπηρέτησαν την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 στην περιφέρεια της Bolu στην Τουρκία. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονταν με το τι θεωρείται σύγκρουση, ποιες είναι οι αιτίες που την προκαλούν, ποια είναι τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα της και πως αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στην σύγκρουση. Τα συμπεράσματα τους έκαναν λόγο για την έλλειψη επικοινωνίας ως την κυριότερη αιτία συγκρούσεων, με τις προσωπικές και τις πολιτικό-ιδεολογικές διαφορές να ακολουθούν και τελευταίους τους οργανωτικούς παράγοντες όπως την μη τήρηση των κανόνων, την παραμέληση των καθηκόντων, άδικες πρακτικές στον καταμερισμό εργασίας και το πρόγραμμα σπουδών. Σχετικά με τα αποτελέσματα των συγκρούσεων η συγκεκριμένη έρευνα να κατηγοριοποιεί σε ψυχολογικά, κοινωνικά και οργανωτικά και υπογραμμίζει πως οι αρνητικές συνέπειες μειώνουν την απόδοση των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τις αντιδράσεις ως προς τις συγκρούσεις αυτές παίρνουν τη μορφή συζητήσεων/

επιχειρηματολογίας, αποφυγής, βίας και απάθειας. Οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες μιλούν για πρόληψη των συγκρούσεων μέσα από την εκπαίδευση των δασκάλων μέσα από σεμινάρια και δομημένους κύκλους μαθημάτων ώστε να μπορούν να τις διαχειρίζονται με επιτυχία. Αναφέρουν πως είναι σημαντικό να εμπλέκονται όλοι σε αυτή τη διαδικασία αφού η μη σωστή διαχείριση τους επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Οι Μάνεσης, Βλάχου, Μητροπούλου & Παντελοπούλου (2019) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τους τύπους και τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στο πλαίσιο του σχολείου γενικότερα. Ασχολήθηκαν με τις συγκρούσεις ανάμεσα σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας δηλαδή μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντών/ ντριών αλλά και ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες. Η ερευνά τους ασχολήθηκε με εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας και το δείγμα τους αριθμούσε 168 εκπαιδευτικούς από 18 σχολεία της συγκεκριμένης περιφέρειας οι οποίοι υπηρετούσαν το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 σε αστικές, περιαστικές και αγροτικές περιοχές και είχαν μαθητές από διάφορα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Αντικείμενο της ποσοτικής αυτής έρευνας αποτέλεσε το ποιά είναι η πιο συχνή αιτία των συγκρούσεων και οι επιπτώσεις τους, θετικές ή αρνητικές. Οι διαμάχες μεταξύ μαθητών παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα ενώ οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους χαρακτηρίστηκαν ως «σπάνιες». Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες τους, ειδικά εκείνες που προέκυπταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μόνο το 3% των συμμετεχόντων ισχυρίστηκαν πως τέτοιες συγκρούσεις συμβαίνουν «συχνά» ή «πολύ συχνά», ενώ το 19% δήλωσαν ότι διαμάχες συμβαίνουν «μερικές φορές» και το 78% επέμειναν ότι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα «σπάνια» ή/και «ποτέ». Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως αποτυπώθηκαν στα ευρήματα της μελέτης αυτής έρχονται σε αντιδιαστολή με τα όσα καταγράφει η σχετική βιβλιογραφία, ότι δηλαδή οι συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού είναι συχνές σύμφωνα με τους Catana (2015), Göksoy & Argon (2016) και τη Saiti (2015). Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στην διαπίστωση της Catana (2015) ότι οι σχολικές διαμάχες συνήθως υποτιμούνται ή «συγκαλύπτονται» από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ντριες. Αναφορικά στις συνέπειες των συγκρούσεων τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ανάλογες

Ελληνικές έρευνες που θέλουν τις συγκρούσεις να έχουν αρνητικό πρόσημο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η Saiti (2015) μελέτησε τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον δίνοντας έμφαση στις μεθόδους διαχείρισης τους και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι σχολικοί ηγέτες σε σχέση με την ενδοσχολική σύγκρουση. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από ένα δείγμα 414 ανώνυμων ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αττικής και της Στερεάς Ελλάδας και αφορούσαν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις συγκρούσεις μεταξύ τους στις σχολικές μονάδες και τις στρατηγικές διαχείρισή αυτών των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταδείξουν τη συχνότητα και τις αιτίες των συγκρούσεων στα σχολεία τους. Επίσης, τους ζητήθηκε να υποδείξουν αν οι συγκρούσεις οφείλονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στο ρόλο του διευθυντή/ντριας του σχολείου ή σε οργανωτικές δυσλειτουργίες και να ορίσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στην αποσόβηση των συγκρούσεων. Τέλος, εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αν αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις σαν εποικοδομητικές ή αποδημητικές, καθορίζοντας τις αιτίες τους αν θεωρούσαν ότι ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία και πρότειναν στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων εν γένει. Η στατιστική ανάλυση υιοθέτησε τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής, της παραγοντικής ανάλυσης και τη μέθοδο των ελάχιστων τετραγώνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συγκρούσεις έχουν διαπροσωπικό καθώς και οργανωσιακό υπόβαθρο και αποτελούν συχνό φαινόμενο στις σχολικές μονάδες. Όταν η σύγκρουση αποδίδονταν σε διαπροσωπικούς παράγοντες σχετίζονταν κατά κύριο λόγο με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και την έλλειψη κατάλληλης σχολικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν την ερευνήτρια στο συμπέρασμα πως η έλλειψη συνοχής ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και η αδυναμία άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας είναι οι κυριότερες γενεσιουργές αιτίες των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα της η Saiti αναφέρει πως η έρευνά της διαπίστωσε ότι η ύπαρξη συνοχής ανάμεσα στο προσωπικό θα μπορούσε να συντελέσει στην ανάπτυξη ενός πιο θετικού και συνεργατικού κλίματος το οποίο θα έλυνε αρκετά πρακτικά καθημερινά ζητήματα μια που οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο πρόθυμοι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο στην επίλυση ζητημάτων. Στις συγκρούσεις που περιορίζονται σε οργανωσιακά ζητήματα η ανάθεση τμημάτων εμφανίζεται να είναι η πιο συνηθισμένη αιτία προστριβής, με την έλλειψη σχολικού

κανονισμού, ανάθεση μαθητών σε περίπτωση απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού, τη λειτουργία του ολοήμερου, η συμπλήρωση ωραρίου, την εφημερία κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων, την ανάθεση εξω-διδασκικών καθηκόντων και τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής να ακολουθούν. Η παρέμβαση για την επίλυση της σύγκρουσης βρέθηκε να γίνεται κατά κύριο λόγο από τον διευθυντή/ ντρια χωρίς τη χρήση εξουσίας, κατόπιν από έναν άλλο συνάδελφο και τέλος από τον διευθυντή/ ντρια με χρήση εξουσίας και το Σύλλογο διδασκόντων. Η ηλικία των εκπαιδευτικών, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το αν βρίσκεται σε αστικό περιβάλλον απεδείχθησαν στατιστικά σημαντικές. Τέλος, το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εξέφρασαν την αντίληψη πως οι συγκρούσεις είναι συνυφασμένες με αρνητικές συνέπειες για τους σχολικούς οργανισμούς.

Ο Αβραμίδης (2016) μελέτησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο της σύγκρουσης κάνοντας παράλληλα μια συγκριτική αποτίμηση ανάμεσα στους νομούς Αττικής και Μεσσηνίας. Η ποσοτική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου που απευθύνονταν σε στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτικούς των δυο νομών. Σε αυτή πήραν μέρος συνολικά 280 εκπαιδευτικοί και 108 στελέχη οι οποίοι στην συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν έρθει αντιμέτωποι με συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν πως οι συγκρούσεις οφείλονται τόσο σε υπηρεσιακούς όσο και σε προσωπικούς λόγους. Οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων που αφορούν σε υπηρεσιακούς λόγους όπως αναγνωρίστηκαν από τους συμμετέχοντες αφορούσαν στη κατανομή τάξεων, στη συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η κακή επικοινωνία και το διαφορετικό αξιακό σύστημα θεωρήθηκαν ως τα συχνότερα προσωπικά αίτια συγκρούσεων. Αναφορικά στις επιπτώσεις των συγκρούσεων η σημαντικότερη για τα διευθυντικά στελέχη είναι η διαταραχή του σχολικού κλίματος και για τους εκπαιδευτικούς η δυσχέρεια στην επικοινωνία και στη συνεργασία. Ως θετική συνέπεια οι συμμετέχοντες ανέδειξαν το γεγονός πως μέσα από τη σύγκρουση αποκαλύπτονται τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων. Τέλος, ως κυριότερα χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων αναδείχθηκαν η ενσυναίσθηση, η επικοινωνιακή ικανότητα και η εμπειρία. Αναφορικά στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους διαχείρισης της σύγκρουσης η επιμόρφωση ηγετικών

στελεχών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ίδιο τομέα, η κατάρτιση ενός κανονισμού λειτουργίας, η σταθερότητα προσωπικού και η καθορισμός σαφών στόχων και καταμερισμός αρμοδιοτήτων αναδείχθηκαν ως οι πιο ενδεδειγμένες λύσεις για την αποφυγή συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον.

Οι Τσιπά και Αθανασούλα- Ρέππα (2021) μελέτησαν τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων από εκπαιδευτικούς ή εν δυνάμει ηγέτες και σχολικούς ηγέτες στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία όλης της χώρας. Το δείγμα αποτελούνταν από 782 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 και εφαρμόστηκε η μέθοδος της διαστρωμάτωσης βάσει γεωγραφικών κριτηρίων. Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο που εξέταζε τις μεθόδους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο ενδεχόμενο μιας σύγκρουσης και τα δεδομένα που αντλήθηκαν ήταν ποσοτικά. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν το βαθμό συμφωνίας τους χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης και τη διερεύνηση του κατά πόσο οι αντιλήψεις τους σε σχέση με τη διαχείριση συγκρούσεων διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο της σχολική μονάδα που υπηρετούν. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως η επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού για τη διαχείριση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης ήταν η επικρατέστερη υποδηλώνοντας ότι συχνά οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών αποκλείονται αμοιβαία οδηγώντας σε μια επιφανειακή λύση αλλά και μη λαμβάνοντας υπόψη τις βαθύτερες ανάγκες και επιθυμίες όλων των ομάδων. Επίσης, στα ολιγοθέσια σχολεία επικρατούν οι πρακτικές του συμβιβασμού σε σύγκριση με αυτές της επιβολής ή της αποφυγής.

Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) μελέτησαν τα στυλ διαχείρισης σύγκρουσης που επιλέγουν οι διευθυντές/ ντιες των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τις προτιμήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στην επιλογή του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης όταν προκύπτουν διαφορές στο σύλλογο διδασκόντων ή με γονείς μαθητών/ τριών. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν ποσοτική και το δείγμα ανέρχονταν σε 301 εκπαιδευτικούς των νομών Λάρισας, Μαγνησίας, Εύβοιας και Πιερίας. Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις καταγράφηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως πρώτη στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων έρχονταν

η μέθοδος του συμβιβασμού και μετά ακολουθούσαν αυτά της αποφυγής και της επιβολής. Οι διευθυντές/ ντριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς το στυλ του συμβιβασμού. Σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο τη μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Αναφορικά στη βαθμίδα εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις μεθόδους διαχείρισης που υιοθετούν οι διευθυντές/ ντριες της δευτεροβάθμιας σε σχέση με εκείνους που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/ ντριες της δευτεροβάθμιας χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές επιβολής και συμβιβασμού από ότι εκείνοι της πρωτοβάθμιας. Οι ερευνητές διαχώρισαν τις μονάδες με βάση το μέγεθός τους, όσες είχαν πάνω από 160 μαθητές θεωρήθηκαν μεγάλες και οι υπόλοιπες μικρές, και μελέτησαν αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως όσο πιο μεγάλη είναι η σχολική μονάδα τόσο λιγότερο χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού εκ μέρους των διευθυντών/ ντριών. Τέλος, σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όσο μεγαλύτεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο επέλεξαν τη μέθοδο του συμβιβασμού ενώ όσο νεότεροι ήταν κατέφευγαν στο στυλ της επιβολής και της αποφυγής.

Οι Καραμούτας και Καραμούτα (2020) μελέτησαν τις πηγές συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Καβάλας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο απαντήθηκε από 120 εκπαιδευτικούς του νομού. Για την υλοποίηση της έρευνας δημιουργήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Αναφορικά στους λόγους πρόκλησης συγκρούσεων τα ευρήματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούσε πως οφείλονται σε συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών παραγόντων. Στους υπηρεσιακούς παράγοντες ως πρωταρχική πηγή συγκρούσεων αναδείχθηκε η κατανομή των τάξεων/ τμημάτων και κατόπιν η απασχόληση των μαθητών λόγω απουσίας του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος. Στις συχνότερες αιτίες των προσωπικών συγκρούσεων συγκαταλέχθηκαν τα σχόλια που μεταφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, ο χαρακτήρας, και η προσωπικότητα των συναδέλφων, που είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ένα αξιοσημείωτο εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η διαπίστωση ότι οι

συγκρούσεις μεταξύ γυναικών είναι συχνότερες ενώ οι διενέξεις μεταξύ ατόμων του αντίθετου φύλου παρατηρούνται σε μικρότερο βαθμό.

Η Παπαγεωργάκη (2021) μελέτησε την διαχείριση των συγκρούσεων των δασκάλων στα Ελληνικά πρωτοβάθμια σχολεία με εργαλείο εκούσιο δομημένο και ανώνυμο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε ηλεκτρονικά και απαντήθηκε από 154 εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε διάφορα σχολεία της χώρας. Τα ευρήματα αναλύθηκαν περιγραφικά αλλά και με την υιοθέτηση μιας συναφειακής οπτικής προκειμένου να διαπιστωθούν αλληλεξαρτήσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι αιτίες συγκρούσεων σε ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά σειρά αξιολόγησης των ερωτηθέντων είναι: έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη επικοινωνίας συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ελλείψεις προσωπικού, ατομικές διαφορές, επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα και τέλος οι ανταγωνισμοί/προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών. Από τη συσχέτισή τους ως προς τη διαχείριση από τον διευθυντή/ ντρια συμπεραίνεται ότι πρέπει να ληφθούν αποφάσεις από μέρους τους που να καλλιεργούν την ειλικρινή επικοινωνία, την ενδεδειγμένη εξέταση των διαφωνιών και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Ως προς τους τομείς των σχολικών μονάδων που επηρεάζονται, προέκυψε ότι δημιουργείται αρνητικό εργασιακό κλίμα και διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, που κατά συνέπεια οδηγούν σε πτώση του ηθικού, μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου και αύξηση του εργασιακού άγχους. Παράλληλα, ωστόσο παρατηρήθηκαν και κάποια θετικά αποτελέσματα όπως η αύξηση της συνοχής της ομάδας, καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων, αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων, βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται, η αύξηση της αποδοχής του διευθυντή ως ηγέτη. Τελικά, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το έργο της διεύθυνσης και της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ο Μελισσάς (2020) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις αιτίες την εκδήλωση συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κέρκυρας (γυμνάσια, γενικά και επαγγελματικά λύκεια) με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας και

στα πλαίσιά της συμπληρώθηκαν 103 ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τις διαφορετικές κομματικές και πολιτικές πεποιθήσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων ως την πιο σημαντική πηγή συγκρούσεων, τις οποίες ο ερευνητής κατέταξε στην ευρύτερη κατηγορία αιτιών σύγκρουσης «αντιθέσεις μεταξύ ομάδων, επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένων». Τα κενά στην κείμενη νομοθεσία και κυρίως η σύγχυση που προκύπτει από την αλληλοκάλυψη των ρόλων (καθήκοντα και αρμοδιότητες) αποτελούν το δεύτερο και τρίτο σε σημαντικότητα παράγοντα που εντόπισε η συγκεκριμένη μελέτη. Επίσης, βρέθηκε ότι ο άνισος καταμερισμός εξωδιδακτικών εργασιών στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και η επιβολή ποινών στους μαθητές οδηγούν αρκετά συχνά στη σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στο ότι οι οργανωτικές αδυναμίες στους σχολικούς οργανισμούς, με την υπάρχουσα νομοθεσία η οποία δεν ρυθμίζει βασικά θέματα της σχολικής ζωής αποτελούν αίτια συγκρούσεων. Ακριβώς λόγω του γεγονότος αυτού ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναγκάζεται να πάρει αποφάσεις οι οποίες δυσχεραίνουν του εκπαιδευτικούς και οδηγούν το σύλλογο διδασκόντων σε διενέξεις, εντάσεις και διαφωνίες.

Οι Thuo & Shanka μελέτησαν τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ ντριες των δημόσιων δημοτικών σχολείων στην Wolaita zone μία αστική και πυκνοκατοικημένη διοικητική περιφέρεια της Αιθιοπίας. Η έρευνα υιοθέτησε την περιγραφική μέθοδο με την χρήση ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης και απευθύνθηκε σε δέκα σχολεία μιας περιφέρειας με τυχαία και κατευθυνόμενη δειγματοληψία. Το δείγμα αποτελούνταν από 146 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και 50 άτομα, από τα οποία 10 ήταν διευθυντές/ ντριες, 10 υποδιευθυντές/ ντριες, 20 τομεάρχες και 30 μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, τα οποία συμμετείχαν σε συνεντεύξεις. Οι συγκρούσεις βρέθηκε ότι οφείλονταν σε οργανωτικές αδυναμίες όπως η έλλειψη ή η άδικη κατανομή υλικοτεχνικής υποδομής, σε εργασιακούς παράγοντες όπως η χαμηλή απόδοση, ο φόρτος εργασίας, οι συχνές απουσίες, η αργοπορία στην προσέλευση στην εργασία, η αποτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, η έλλειψη σαφούς καθορισμού αρμοδιοτήτων, η έλλειψη επιβράβευσης και επιμόρφωσης. Επίσης, ως αιτία συγκρούσεων αναδείχθηκε η ηγεσία εξαιτίας της έλλειψης δέσμευσης από πλευράς των διοικούντων, της κακής επικοινωνίας, της έλλειψης ηγετικών δεξιοτήτων, της χαλαρής εφαρμογής των κανονισμών λειτουργίας,

των διακρίσεων ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, την ασαφή καθοδήγηση και χαμηλή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Στα συμπεράσματα οι ερευνητές καταλήγουν στη διαπίστωση πως η διαχείριση και η επίλυση συγκρούσεων δεν μπορούν να διαχωριστούν σε διακριτά μέρη αλλά αποτελούν στρατηγικές που ανήκουν σε ένα φάσμα στρατηγικών και τεχνικών που βρίσκουν εφαρμογή στις συγκρούσεις. Αν οι συγκρούσεις ενταθούν, η επίλυση της σύγκρουσης είναι το τελικό αποτέλεσμα. Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης με βάση την περίσταση, όπως η συζήτηση, η τιμωρία, η επιβολή, ο συμβιβασμός, η αποφυγή και η παράβλεψη λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, πρέπει να γνωρίζουν πότε κρίνεται σκόπιμο να παρεμβαίνουν.

ΜΕΡΟΣ 2^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων, τη διαχείριση και τα αποτελέσματα τους. Γνωρίζοντας πως οι εργασιακές συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη δημιουργία του καλού σχολικού κλίματος και κατ' επέκταση επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η διερεύνηση των παραμέτρων που τις αφορούν αποτελεί προαπαιτούμενο για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι σχετικές μελέτες που εντοπίσαμε στην βιβλιογραφία αναδεικνύουν τον ρόλο του σχολικού διευθυντή/ντριας ως κομβικό για την καλή και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας παραμερίζοντας την συμβολή των εκπαιδευτικών που αποτελούν το σύλλογο διδασκόντων για αυτό το λόγο η παρούσα μελέτη επιχειρεί να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική αποτίμηση του φαινομένου. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο πως συχνά η ύπαρξη διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών στο σχολείο αποδεικνύεται καταλυτική και συχνά ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση της σχολικής εργασιακής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών παραμερίζεται. Επίσης, οι αλλαγές που επιχειρούνται να εισαχθούν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχουν ως προαπαιτούμενο την αργαστή συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων αλλά και την αρμονική συνεργασία τους σε ομάδες η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την σωστή διαχείριση των συγκρούσεων τους και την παράλληλη διατήρηση τους στο βέλτιστο επίπεδο το οποίο καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, εκτονώνει την ένταση και αποτρέπει τη στασιμότητα (Robbins, 1998).

Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση του κατά πόσο οι αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών έχουν περισσότερο προσωπική ή επαγγελματική χροιά, η μελέτη του κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται, ανάλογα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, όπως παραδείγματος χάρη το φύλο, η ηλικία, και τα έτη υπηρεσίας και, τέλος, το κατά πόσο η διαχείριση των συγκρούσεων επηρεάζεται από την ιδιότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατοχή θέσης ευθύνης στη σχολική μονάδα, ή ακόμη και

τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον. Μέσα από την ανάδειξη όλων των παραπάνω παραμέτρων ευελπιστούμε να εγείρουμε το ενδιαφέρον για την διαχείριση των συγκρούσεων δημιουργώντας νέους συσχετισμούς και ίσως προτάσεις για την ορθότερη αντιμετώπισή τους από όλους τους εμπλεκόμενους. Τέλος, είναι επιθυμία μας να εισφέρουμε περισσότερα δεδομένα σε ένα ζήτημα όπως αυτό που ενώ είναι καθημερινό και εκτεταμένο δεν έχει τύχει αντίστοιχης ερευνητικής προσοχής.

4.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Με γνώμονα την τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης μας οδηγηθήκαμε στην διατύπωση σαφών, καίριων και μεστών ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία θα μας οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και την παραγωγή νέων συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν στο θέμα των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις αφορούν στις αιτίες, την αντιμετώπιση και τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων συγκρούσεων και συνοψίζονται ως εξής:

1. Οι αιτίες από τις οποίες πηγάζουν οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέονται περισσότερο με προσωπικούς παράγοντες (όπως τους ατομικούς παράγοντες, τους συγκρουόμενους στόχους και την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων) παρά με υπηρεσιακούς παράγοντες (όπως οι οργανωτικές αδυναμίες, ο τρόπος διοίκησης και οι περιορισμένοι πόροι).
2. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία την ύπαρξη σύγκρουσης.
3. Το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζουν την επιλογή τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
4. Όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέσεις ευθύνης, υπηρετώντας ως διευθυντές/ ντρίες ή υποδιευθυντές/ντρίες στη σχολική τους μονάδα, επιλέγουν τη μέθοδο της αποφυγής για τη διαχείριση των συγκρούσεων.
5. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει περισσότερο θετικές παρά αρνητικές συνέπειες υιοθετούν τη μέθοδο της συνεργασίας για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων.

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνά μας επιχειρεί να παρέχει απαντήσεις σε προκαθορισμένα ερωτήματα με τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων. Έτσι, για τους σκοπούς της μελέτης μας δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους διευθυντές/ντριες των σχολείων με την παράκληση να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα σχολεία τους. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η δωρεάν εφαρμογή της Google, “Google forms”.

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε δομικά σε τέσσερις διακριτές ενότητες με στόχο την ομαδοποίηση των 29 ερωτήσεων που περιελάμβανε σε κατηγορίες με βάση το περιεχόμενό τους. Η πρώτη ενότητα αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων η δεύτερη διερευνούσε τη συχνότητα, τη χρονική εκδήλωση και τις αιτίες των συγκρούσεων η τρίτη τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η τέταρτη στόχευε στην άντληση δεδομένων σχετικών με τα αποτελέσματα των συγκρούσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Α. Στην πρώτη ενότητα συλλέχθηκαν στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και το χρονικό διάστημα παραμονής στην σχολική μονάδα που βρίσκονταν την τρέχουσα σχολική χρονιά. Επίσης, συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τη σχέση εργασίας, την ειδικότητα και την ύπαρξη κάποιας διοικητικής ιδιότητας όπως διευθυντικής θέσης ή θέσης υποδιευθυντή/ ντριας. Β. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις που προσδιόριζαν τις αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Οι αιτίες των συγκρούσεων κατηγοριοποιήθηκαν σε οκτώ διακριτές κατηγορίες με βάση όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθούν παρενθετικά παραδείγματα από την καθημερινή επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών τα οποία λειτούργησαν ως επεξηγήσεις για την αποφυγή παρανοήσεων. Επιπλέον, αυτή η μορφή παρουσίασης είχε ως σκοπό να καταφέρουν οι συμμετέχοντες να ανακαλέσουν στην μνήμη τους ανάλογες καταστάσεις που ίσως έχουν βιώσει ώστε να απαντήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και σιγουριά. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι απαντήσεις δίνονταν με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Γ. Για τη διερεύνηση των μεθόδων διαχείρισης

συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς, στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου μας, χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις από το ερωτηματολόγιο του Rahim Organizational Conflict Inventory –II (ROCI-II) που θεωρείται ακριβές και αποτελεί ένα πολύ δημοφιλές εργαλείο αξιολόγησης αναφορικά στα στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης. Είναι σχεδιασμένο για να μετρά τις πέντε διαφορετικές διαστάσεις των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, είναι γραμμένο στην Αγγλική γλώσσα και περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές φόρμες (A, B, C) για την διαχείριση συγκρούσεων με τον προϊστάμενο, τους υφισταμένους και τους συνεργάτες αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο Rahim Organizational Conflict Inventory –II είναι σύντομο, αφού αποτελείται από 28 ερωτήματα στα οποία η απάντηση δίνεται με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, και συνοδεύεται από οδηγό χρήσης για τον υπολογισμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Κρίθηκε δόκιμο οι μέθοδοι να κατηγοριοποιηθούν και να δοθούν παραδείγματα εντός παρενθέσεων τα οποία αντλήθηκαν από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έτσι ώστε να γίνουν πρακτικά αντιληπτές οι έννοιες της αποφυγής, της εξομάλυνσης, της κυριαρχίας, του συμβιβασμού και της συνεργασίας. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών δηλώνονταν με τη χρήση της κλίμακας Likert. Δ. Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις συνέπειες των συγκρούσεων επιλέγοντας σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με δώδεκα διαφορετικές προτάσεις από τις οποίες έξι ήταν θετικές συνέπειες και έξι αρνητικές και παρουσιάζονταν σε μορφή πίνακα. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προκρίθηκαν σε σχέση με εκείνες του ανοιχτού επειδή είναι λιγότερο χρονοβόρες ως προς την απάντησή τους και κωδικοποιούνται, αναλύονται και ερμηνεύονται με περισσότερη ευκολία. Στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε εκτενώς η πεντάβαθμη κλίμακα Likert επειδή αφενός σκοπός μας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και αφετέρου επειδή θεωρείται αντικειμενική καθώς δίνει τη δυνατότητα της ουδέτερης ή ακόμη και της ακραίας απάντησης.

Κατά τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια ώστε να τηρηθούν οι κανόνες σύνταξης ερωτηματολογίων όπως διατυπώθηκαν από τους Τζωρτζάκη & Τζωρτζάκη (όπως παρατίθενται από τους Μητσαρά & Ιορδανίδη, 2015), ήτοι το μέγεθος του ερωτηματολογίου να μην είναι μεγάλο ώστε να μην κουράζει τους ερωτώμενους, να υπάρχει λογική αλληλουχία των ερωτήσεων, να μη δημιουργεί δυσκολίες απάντησης στον ερωτώμενο, αλλά να περιέχει ερωτήσεις σαφείς και κατανοητές, να μην υπάρχουν σε αυτό ερωτήσεις που θα μπορούσαν πιθανά να

εκθέσουν τον ερωτώμενο, να μην υπάρχουν ερωτήσεις που να υπαγορεύουν την απάντηση και τέλος με κάθε απάντηση να δίνεται στην ερευνήτρια/ ερευνητή ένα μόνο στοιχείο. Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας που είναι ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας, το ερωτηματολόγιο εστάλη αρχικά δοκιμαστικά σε ένα μικρό δείγμα ώστε να αξιολογηθεί. Αφού καταγράφηκαν τα σχόλια έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις για να καταλήξει στην τελική του μορφή. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της ερευνάς μας παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

4.4 Δείγμα

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 212 εκπαιδευτικούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε 125 Δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Επιλέχθηκε η Διεύθυνση πρωτοβάθμιας Πειραιά όπου και υπηρετεί η ερευνήτρια για λόγους διευκόλυνσης και εύκολης πρόσβασης. Τα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στην συγκεκριμένη διεύθυνση είναι 157 στον αριθμό και οι εκπαιδευτικοί ανάλογοι σε αριθμό, γεγονός που παρέχει ένα ικανοποιητικό δείγμα στην ερευνάς μας. Όμως, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων στα αστικά σχολεία τα οποία θεωρούνται πιο ευάλωτα από τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες αλλά και πιο επιρρεπή στις ασταθείς καταστάσεις όπως η προσπάθεια καθορισμού καθηκόντων (Saiti, 2015). Για αυτό το λόγο τα σχολεία που ανήκουν μεν στην πρωτοβάθμια Πειραιά αλλά βρίσκονται εκτός του αστικού ιστού, όπως λόγω χάρη τα σχολεία των Κυθήρων, της Αίγινας και της Σαλαμίνας, αποκλείστηκαν από το δείγμα της ερευνάς μας, μειώνοντας σε 125 τα σχολεία στα οποία απευθύναμε το ερωτηματολόγιο μας.

4.5 Ερευνητική διαδικασία

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος η οποία έχει ως στόχο τη συλλογή και την εξαγωγή αριθμητικών δεδομένων για τη δημιουργία συσχετισμών. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους ερευνητές να αποστασιοποιούνται από το αντικείμενο που μελετούν και τα αποτελέσματά τους να είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί, κατά το δυνατόν, η αντικειμενικότητα. Επίσης, η μέθοδος αυτή επιτρέπει στους μελετητές να έχουν

πρόσβαση σε ένα μεγάλο πληθυσμιακά δείγμα έτσι ώστε να ελέγξουν συγκεκριμένες περιπτώσεις ή υποθέσεις. Ένα σαφές πλεονέκτημα αυτής της ερευνητικής μεθόδου είναι η τυποποίηση των συλλεγόμενων δεδομένων και η ευαισθησία της στις στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Έτσι, θεωρείται η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής μεθόδου έρευνας που υπάρχει (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπρόσθετα, η ποσοτική μέθοδος δεν καθιστά απαραίτητη τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο των σχολείων για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων η οποία θα απαιτούσε την έκδοση ειδικής άδειας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αλλά και θα ήταν και σχεδόν αδύνατη λόγω των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο 2022 με εκούσιο δομημένο και ανώνυμο ερωτηματολόγιο που εστάλη ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πειραιά με την παράκληση να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Οι περιορισμοί εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού αλλά και το γεγονός ότι η ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου διασφαλίζει οικονομία χρόνου και χρήματος οδήγησε στην πρόκριση αυτής της επιλογής σε σχέση με άλλες. Επίσης, το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο όποτε διασφάλιζε την ειλικρινή απάντηση από τους συμμετέχοντες και η συμπλήρωση του απαιτούσε περίπου δέκα λεπτά, γεγονός που το καθιστούσε εύκολο και γρήγορο στην ολοκλήρωση του. Μετά τη συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε ομαδοποίηση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS με σκοπό τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων όπως τέθηκαν από την ερευνήτρια. Επίσης, δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων με τη μέθοδο crosstabulation με σκοπό τη συσχέτιση των μεταβλητών.

Η αξιοπιστία της έρευνας και η εξασφάλιση της εγκυρότητας της, που αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία, αποτέλεσαν κρίσιμα ζητούμενα για τη διεξαγωγή της μελέτης μας. Με γνώμονα αυτό, η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών μας υποθέσεων έγινε με σαφήνεια και με στόχο την εξασφάλιση μεγάλου βαθμού αντιστοίχισης τους με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Η έρευνά μας διεξήχθη έχοντας ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Πειραιά, για λόγους ευκολίας όμως επειδή η βιβλιογραφία καταγράφει διαφοροποιήσεις στην εμφάνιση του φαινομένου των

συγκρούσεων σε αστικά, περιαστικά και αγροτικά περιβάλλοντα (Τσιπά & Αθανασούλα- Ρέππα, 2021) ή ακόμη και με βάση το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011), θεωρήθηκε δόκιμο για την διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων να αποκλειστούν από την έρευνά μας τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά που δεν βρίσκονταν σε αστικό περιβάλλον και συνεπακόλουθα ήταν και μικρότερα σε μέγεθος. Επίσης, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων στα αστικά σχολεία τα οποία θεωρούνται πιο ευάλωτα από τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες αλλά και πιο επιρρεπή στις ασταθείς καταστάσεις όπως η προσπάθεια καθορισμού καθηκόντων (Saiti, 2015) καθιστώντας τα σχολεία που επιλέχθηκαν πιο πρόσφορα για την παραγωγή πλούσιων αποτελεσμάτων.

4.6 Δεοντολογία

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου που καταρτίσαμε ενημερώθηκαν ρητά πως η συμμετοχή τους είναι προαιρετική, ανώνυμη και μη δεσμευτική καθώς και για το γεγονός πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα είναι στην διάθεσή τους αν το θελήσουν. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ηλεκτρονικής αυτοσυμπλήρωσης και διευκρινίστηκε πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα δέκα λεπτά αφού είχε δημιουργηθεί με σεβασμό στους συμμετέχοντες και τον διαθέσιμο χρόνο τους.

4.7 Ανάλυση

Τα ευρήματα αναλύθηκαν περιγραφικά αλλά και με την χρήση μιας συναφειακής οπτικής προκειμένου να διαπιστωθούν αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών. Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 17.0. για Windows. Μετά την εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων καθώς και πίνακες διπλής εισόδου με τη χρήση της εντολής (crosstabs). Ακολούθως για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών

δεδομένων. Επίσης, δημιουργήθηκαν ραβδογράμματα και γραφήματα σε μορφή πίτας και δακτυλίου για την καλύτερη οπτική παρουσίαση των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν στην συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες σε ποσοστό 89,4%, ήτοι 180 γυναίκες και 32 άνδρες. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είχαν επίπεδο σπουδών μεγαλύτερο του βασικού πτυχίου και διέθεταν από 11 ως 20 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται στο 37,7% επί του συνόλου. Αναφορικά στα έτη υπηρεσίας που έχουν παραμείνει στη σχολική μονάδα που βρίσκονται το 63,7% απάντησαν ότι η παραμονή τους περιορίζεται στα 1 ως 5 έτη. Οι συμμετέχοντες ήταν κατά κύριο λόγο μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό που άγγιζε το 62,3% και στην πλειοψηφία τους άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα από 31 ως 40 ετών. Οι ειδικότητες των συμμετεχόντων παρουσίασαν αρκετή ποικιλία όμως οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι/ες, πιο συγκεκριμένα 133 στο σύνολο των 212 συμμετεχόντων (62,2%). Ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν το μάθημα των Αγγλικών οι οποίοι ήταν 47 στον αριθμό και αντιπροσώπευαν το 22,2% επί του συνόλου. Τέλος, οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια διοικητική ιδιότητα στο σχολείο υπηρετήσής τους, σε ποσοστό 88,7%. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος μας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

ΦΥΛΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Γυναίκα	32	15,1%
Άνδρας	180	84,9%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΗΛΙΚΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ως 30 ετών	32	15,1%
31-40	72	34,0%
41-50	55	25,9%
51-60	49	23,1%
61 και άνω	4	1,9
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Κάτοχος βασικού πτυχίου	91	42,9%
Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	11	5,2%
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	105	49,6%
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	5	2,4%

ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
1-5 έτη	46	21,7%
6-10 έτη	27	12,7%
11-20 έτη	80	37,7%
21-30 έτη	37	17,5%
31 έτη και άνω	22	10,40%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧ. ΜΟΝΑΔΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
1-5 έτη	135	63,7%
6-10 έτη	25	11,8%
11-20 έτη	35	16,5%
21-30 έτη	17	8,0%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Μόνιμος	132	62,3%
Αναπληρωτής	76	35,8%
Ωρομίσθιος	4	1,9%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Διευθυντής/ ντρια	14	6,6%
Υποδιευθυντής/ ντρια	10	4,7%
Εκπαιδευτικός	188	88,7%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Δάσκαλος /α (ΠΕ70)	133	62,2%
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06)	47	22,2%
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής (ΠΕ86)	9	4,2%
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)	8	3,7%
Εκπαιδευτικός Μουσικής Επιστήμης (ΠΕ79)	5	2,3%
Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας (ΠΕ07)	2	0,9%
Εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας (ΠΕ 05)	3	1,4%
Εκπαιδευτικός Αισθητικής Αγωγής (ΠΕ08)	3	1,4%
Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής (ΠΕ91)	2	0,9%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

5.2 Αιτίες και συχνότητα συγκρούσεων

Αναφορικά στη συχνότητα και τις αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αναγνωρίστηκαν μέσα από τη συμπλήρωση του ερευνητικού ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν αντιληφθεί

συγκρούσεις σε σχολεία που έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν «αρκετά» σε ποσοστό 34,9%, «μέτρια» σε ποσοστό 31,6%, «λίγο» σε ποσοστό 27,8% , «πολύ» 3,8 και «καθόλου» 1,9% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Παρελθοντικές συγκρούσεις

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝ.%
Καθόλου	4	1,9%
Λίγο	59	27,8%
Μέτρια	67	31,6%
Αρκετά	74	34,9%
Πολύ	8	3,8%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

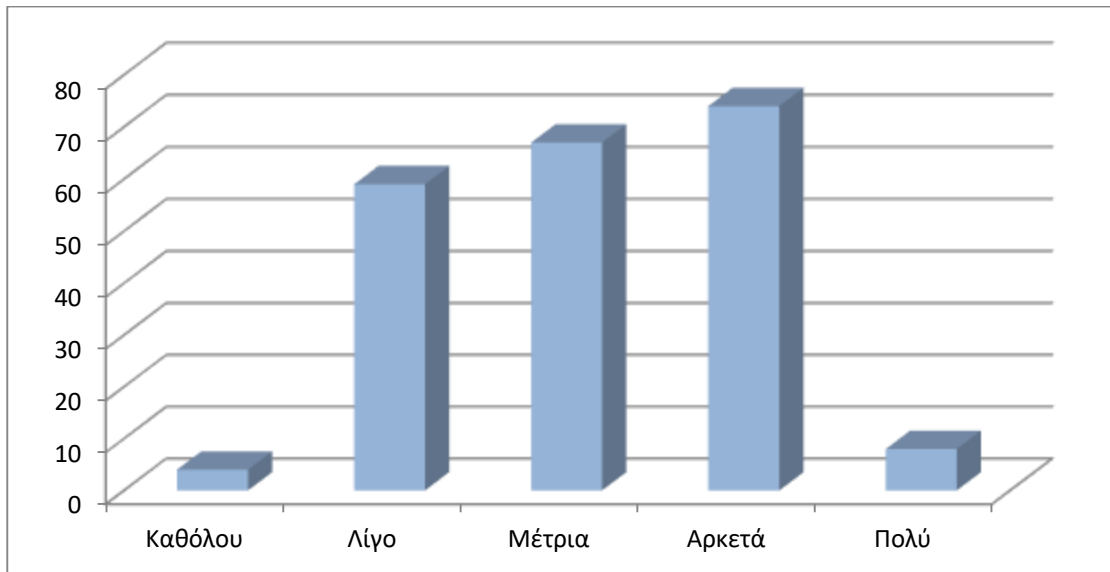
Οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη παρελθοντικών συγκρούσεων σε συνολικό ποσοστό που φτάνει το 38,7%. Αντίθετα, μόνο το 17,6% επιβεβαίωσε την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο παρόν (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ύπαρξη παροντικών συγκρούσεων

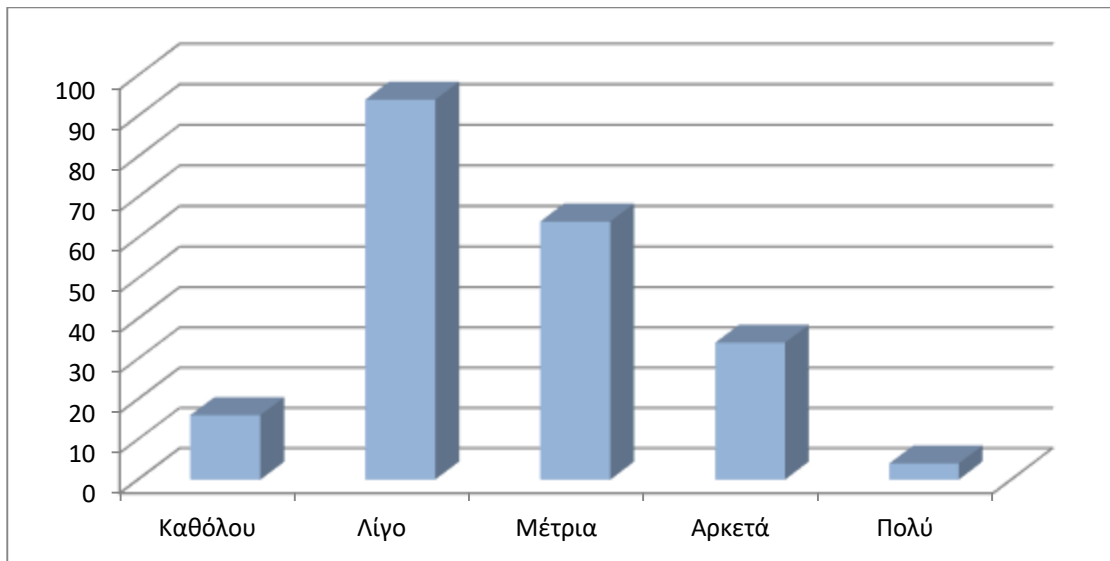
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝ. %
Καθόλου	16	7,50%
Λίγο	94	44,30%
Μέτρια	64	30,20%
Αρκετά	34	16,00%
Πολύ	4	1,90%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

Σχετικά με την εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι αυτές παρατηρούνται «λίγο», σε ποσοστό 44,3%. Το 30,2% δήλωσε ότι παρατηρεί συγκρούσεις σε μέτριο βαθμό και το 16% δήλωσε ότι υπάρχουν αρκετές συγκρούσεις, το 7,5% δεν παρατηρεί καμία σύγκρουση και μονάχα το 1,9% επιβεβαίωσε την ύπαρξη πολλών συγκρούσεων. Τα γραφήματα που ακολουθούν συνοψίζουν την κατανομή των δεδομένων για το πόσο συχνά παρατηρούνται οι συγκρούσεις από τους εκπαιδευτικούς στο παρελθόν και το παρόν (Εικόνα 5 & Εικόνα 6).

Εικόνα 5: Παρελθοντικές συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών



Εικόνα 6: Παροντικές συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

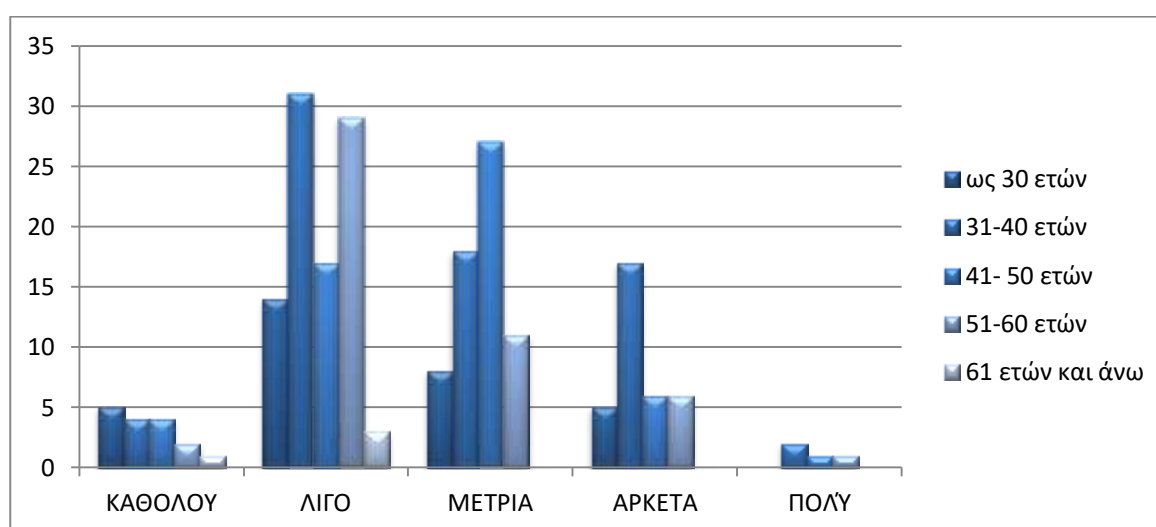


Ο πίνακας Crosstabulation (Πίνακας 6) που ακολουθεί παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του πόσο συχνά παρατηρούν ότι συμβαίνουν συγκρούσεις σε σχολεία και κατασκευάστηκε για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία την ύπαρξη σύγκρουσης. Ο πίνακας σχετικών συχνοτήτων (Πίνακας 6) που ακολουθεί και το γράφημα στην εικόνα 7 παρουσιάζουν τη σχετική κατανομή.

Πίνακας 6: Ηλικία και συγκρούσεις

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ						
ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ως 30 ετών	5	14	8	5	0	32
31-40	4	31	18	17	2	72
41-50	4	17	27	6	1	55
51-60	2	29	11	6	1	49
61 και άνω	1	3	0	0	0	4
ΣΥΝΟΛΟ	16	94	64	34	4	212

Εικόνα 7: Ηλικία και ύπαρξη συγκρούσεων



Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 51 ως 60 ετών δήλωσαν πως παρατηρούν την ύπαρξη συγκρούσεων «λίγο» ή και «καθόλου» σε ποσοστό 63,26% (31 από τους 49 ερωτηθέντες) και από το σύνολο όσων εκπαιδευτικών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 61 ετών και άνω. Στις ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών ως 30 ετών και από 31 ως 40 ετών το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 59,3% και 48,6%. Τέλος, όσοι είχαν ηλικία από 41 ως 50 έτη απάντησαν πως οι συγκρούσεις παρατηρούνται «λίγο» ή «καθόλου» σε ποσοστό που ανέρχεται στο 38,18% επί του συνόλου.

Όταν τέθηκε το ζήτημα του χρονικού προσδιορισμού της εκδήλωσης συγκρούσεων το 72,6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, το 21,2% στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και το 1,4% στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Το υπόλοιπο 4,8% μοιράστηκε στις

απαντήσεις «όποτε πρέπει να παρθούν συλλογικές αποφάσεις» ,«όποτε προκύψει κάποιο πρόβλημα, «κάθε μέρα», «σε όλη τη διάρκεια τη σχολικής χρονιάς» ενώ ένας συμμετέχων δήλωσε ότι δεν παρατηρείται καμία σύγκρουση (0,4%). Ο Πίνακας 7 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την χρονική εκδήλωση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 7: Η χρονική εκδήλωση των συγκρούσεων

ΠΟΤΕ ΕΚΔΗΛΩΝΟΝΤΑΙ ΧΡΟΝΙΚΑ ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	154	72,60%
Στην αρχή της σχολικής χρονιάς	45	21,20%
Στο τέλος της σχολικής χρονιάς	3	1,40%
Όποτε πρέπει να παρθούν συλλογικές αποφάσεις	1	0,40%
Κάθε μέρα	1	0,40%
Όποτε προκύψει κάποιο ζήτημα	1	0,40%
Σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	6	2,80%
Δεν παρατηρούνται συγκρούσεις	1	0,40%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

Εκατόν τριάντα τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο σύλλογος διδασκόντων στον οποίο ανήκουν συνεδριάζει «περίπου μια φορά το μήνα» καταλαμβάνοντας το 62,6% επί του συνόλου. Σε ποσοστό 16,5% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο σύλλογος του σχολείου τους συνεδριάζει «στη λήξη κάθε τριμήνου». Τέλος, τριάντα- έξι από τους ερωτώμενους επέλεξαν «εκτάκτως» και υπόλοιποι 8 έδωσαν συμπλήρωσαν τις απαντήσεις «εκτός από τις προγραμματισμένες, όποτε χρειάζεται να συζητηθεί κάποιο θέμα», «όποτε έχει όρεξη ο διευθυντής», «δυο φορές στους τρεις μήνες», «δυο φορές κάθε τρίμηνο συνήθως και ελάχιστες φορές εκτάκτως», «σπάνια, μια- δυο φορές το τρίμηνο», «καθόλου», «κάθε εβδομάδα» και «ελάχιστα» αποτελώντας περίπου το 3,7% του συνολικού δείγματος (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΖΕΙ Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Περίπου μια φορά το μήνα	133	62,6%
Στη λήξη κάθε τριμήνου	35	16,5%

Εκτάκτως	36	16,9%
Όποτε έχει όρεξη ο διευθυντής/ντρια	1	0,5%
Όποτε χρειάζεται να συζητηθεί κάποιο θέμα	1	0,5%
Δύο φορές στους τρεις μήνες	1	0,5%
Δυο φορές το τρίμηνο και εκτάκτως	1	0,5%
Σπάνια	1	0,5%
Καθόλου	1	0,5%
Ελάχιστα	1	0,5%
Κάθε εβδομάδα	1	0,5%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

Τα δεδομένα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9) καθώς και το γράφημα (Εικόνα 8) που ακολουθούν συνοψίζουν την κατανομή των δεδομένων που αντλήθηκαν σχετικά με τις αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας.

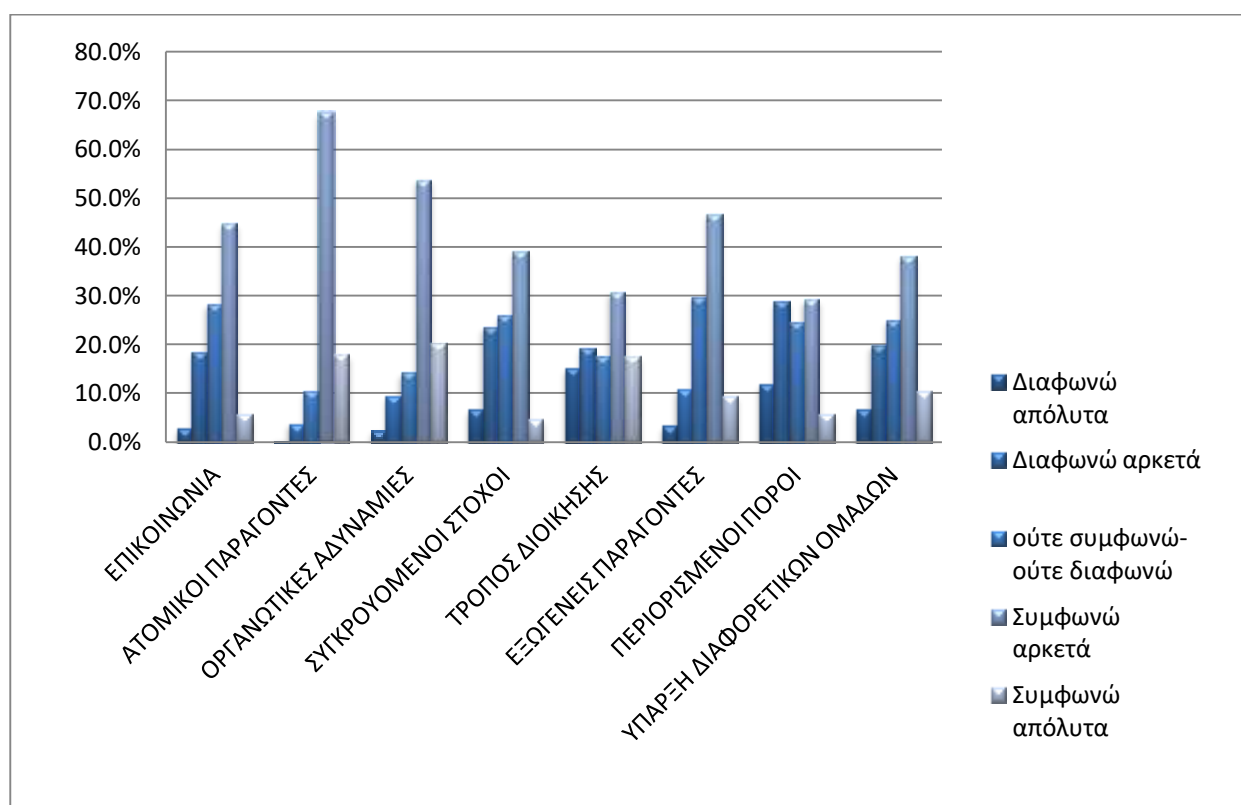
Πίνακας 9: Οι αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΟΙ ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΕΠΙΚΟΙΝ.	ΑΤΟΜ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΟΡΓ/ΚΕΣ ΑΔΥΝΑΜ.	ΣΥΓΚΡ. ΣΤΟΧΟΙ	ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚ.	ΕΞΩΓ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΠΟΡΟΙ	ΥΠΑΡΞΗ ΔΙΑΦ. ΟΜΑΔΩΝ
Διαφωνώ απόλυτα	6(2,8%)	1 (0,5%)	5 (2,4%)	14 (6,6%)	32 (15,1%)	7 (3,3%)	25 (11,8%)	14 (6,6%)
Διαφωνώ αρκετά	39 (18,4%)	8 (3,8%)	20 (9,4%)	50 (23,6%)	41 (19,3%)	23 (10,8%)	61 (28,8%)	42 (19,8%)
ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ	60 (28,3%)	22 (10,4%)	30 (14,2%)	55 (25,9%)	37 (17,5%)	63 (29,7%)	52 (24,5%)	53 (25,0%)
Συμφωνώ αρκετά	95 (44,8%)	143 (67,5%)	114 (53,8%)	83 (39,2%)	65 (30,7%)	99 (46,7%)	62 (29,2%)	81 (38,2%)
Συμφωνώ απόλυτα	12 (5,7%)	38 (17,9%)	43 (20,3%)	10 (4,7%)	37 (17,5%)	20 (9,4%)	12 (5,7%)	22(10,4%)
ΣΥΝΟΛΟ	212 (100%)	212 (100%)	212 (100%)	212 (100%)	212 (100%)	212 (100%)	212 (100%)	212 (100%)

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα το 85,4% των συμμετεχόντων αναγνώρισε τους ατομικούς παράγοντες όπως η διαφορετική ιδεολογία, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, η διαφορετική συμπεριφορά, η ηλικία και η διάσταση ενδιαφερόντων ως βασική αιτία των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολούθως με ποσοστό 74,1% αναδείχθηκαν ως αιτία των συγκρούσεων οι οργανωτικές αδυναμίες που περιλαμβάνουν την αναπλήρωση ενός συναδέλφου που απουσιάζει, τη μη τήρηση των κανόνων, τις εφημερίες, τον ασαφή καθορισμό ή την επικάλυψη δραστηριοτήτων, την κατανομή εξω-διδασκικών καθηκόντων και την έλλειψη συντονισμού. Οι εξωγενείς παράγοντες έπονται

συγκεντρώνοντας ποσοστό 56,1% και η επικοινωνία ακολουθεί με ποσοστό 50,5%. Το 48,6% των συμμετεχόντων αναγνώρισε την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων ως αιτία των συγκρούσεων και το 48,2% τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι συγκρουόμενοι στόχοι αναγνωρίστηκαν ως αιτία των συγκρούσεων σε ποσοστό 43,9% και οι περιορισμένοι πόροι σε ποσοστό 34%.

Εικόνα 8: Αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



5.3 Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων

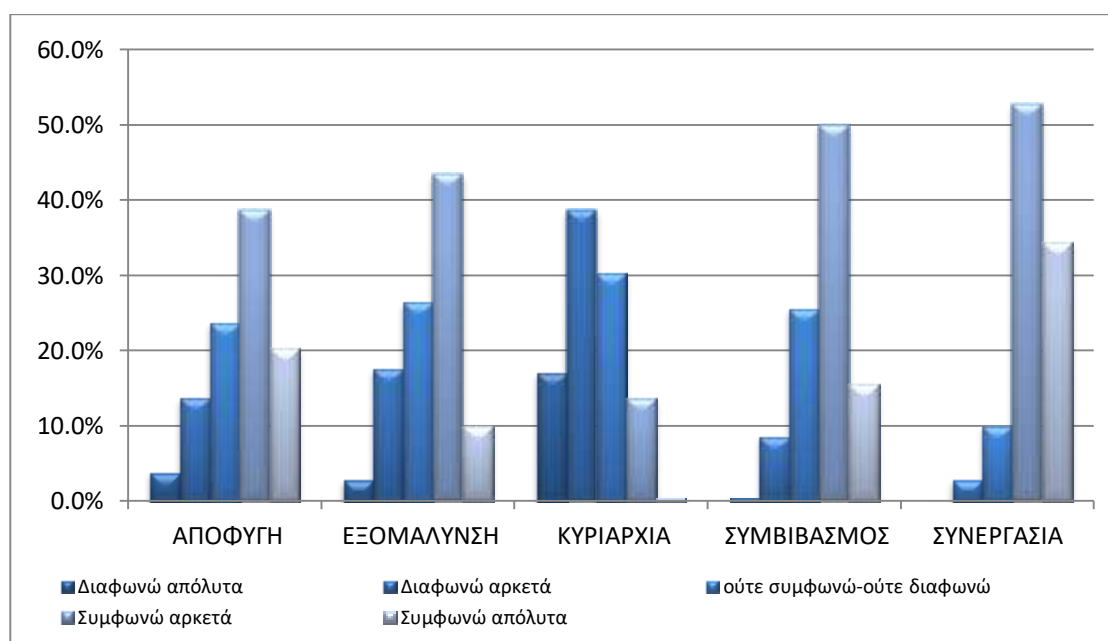
Ως πιο δημοφιλής τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης αναδείχθηκε η συνεργασία σε ποσοστό 87,2%, ακολούθως η μέθοδος του συμβιβασμού με ποσοστό 65,6%. Η μέθοδος της εξομάλυνσης και η μέθοδος της αποφυγής έτυχαν της μέτριας αποδοχής των συμμετεχόντων συγκεντρώνοντας 53,3% και 59% αντίστοιχα. Ως λιγότερο δημοφιλή μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την μέθοδο της κυριαρχίας η οποία συγκέντρωσε ποσοστό 14,2% στις προτιμήσεις τους.

Πίνακας 10: Μέθοδοι διαχείρισης των συγκρούσεων

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΑΧ. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ	ΣΥΜΒ/ΜΟΣ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
Διαφωνώ απόλυτα	3,8%	2,8%	17,0%	0,5%	0,0%
Διαφωνώ αρκετά	13,7%	17,5%	38,7%	8,5%	2,8%
Ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ	23,6%	26,4%	30,2%	25,5%	9,9%
Συμφωνώ αρκετά	38,7%	43,4%	13,7%	50,0%	52,8%
Συμφωνώ απόλυτα	20,3%	9,9%	0,5%	15,6%	34,4%
ΣΥΝΟΛΟ	100%	100%	100%	100%	100%

Τα δεδομένα παρατίθενται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 10) και το γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τους τρόπους διαχείρισης της σύγκρουσης από τους υπό εξέταση δείγμα (Εικόνα 9).

Εικόνα 9: Τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης



Για να διερευνηθεί το κατά πόσο το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζουν την επιλογή τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατασκευάστηκαν οι ακόλουθοι πίνακες συχνοτήτων. Ο πίνακας Crosstabulation (Πίνακας 11) παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της χρησιμοποίησης των πέντε διαφορετικών μεθόδων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων.

Πίνακας 11: Φύλο και διαχείριση της σύγκρουσης

ΑΠΟΦΥΓΗ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρας	5	7	7	9	4	32
Γυναίκα	3	22	43	73	39	180
ΣΥΝΟΛΟ	8	29	50	82	43	212
ΕΞΟΜ/ΝΣΗ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρας	1	7	7	14	3	32
Γυναίκα	5	30	49	78	18	180
ΣΥΝΟΛΟ	6	37	56	92	21	212
ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρας	6	9	10	7	0	32
Γυναίκα	30	73	54	22	1	180
ΣΥΝΟΛΟ	36	82	64	29	1	212
ΣΥΜΒ/ΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρας	0	2	9	17	4	32
Γυναίκα	1	16	45	89	29	180
ΣΥΝΟΛΟ	1	18	54	106	33	212
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρας	0	0	3	17	12	32
Γυναίκα	0	6	18	95	61	180
ΣΥΝΟΛΟ	0	6	21	112	73	212

Η μέθοδος της συνεργασίας συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά και για τα δυο φύλα αφού επιλέχθηκε σε ποσοστό 86,6% από τις γυναίκες και σε ποσοστό 90,6% από τους άνδρες συμμετέχοντες. Ο συμβιβασμός αποτέλεσε την αμέσως πιο δημοφιλή επιλογή για τις γυναίκες σε ποσοστό 65,5% και 65,6% για τους άνδρες. Όπως παρατηρούμε, το ποσοστό των γυναικών που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της αποφυγής για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι 62,2%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 40,6%. Για τη μέθοδο της εξομάλυνσης τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 53,3% για τις γυναίκες και το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 53,1%. Οι γυναίκες επιλέγουν τη μέθοδο της κυριαρχίας για να διαχειριστούν μια ενδεχόμενη σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων σε ποσοστό 12,7 % ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 21,8%.

Ο συγκεντρωτικός πίνακας Crosstabulation (Πίνακας 12) παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και της χρησιμοποίησης των πέντε διαφορετικών μεθόδων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων.

Πίνακας 12: Επίπεδο σπουδών και μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων

ΑΠΟΦΥΓΗ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Βασικό πτυχίο	6	9	16	39	21	91
Δεύτερο πτυχίο	0	1	1	9	0	11
Μεταπτυχιακό	1	19	30	32	22	105
Διδακτορικό	1	0	3	1	0	5
ΣΥΝΟΛΟ	8	29	50	82	43	212
ΕΞΟΜ/ΣΗ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Βασικό πτυχίο	2	12	25	40	12	91
Δεύτερο πτυχίο	0	0	4	7	0	11
Μεταπτυχιακό	4	24	25	43	9	105
Διδακτορικό	0	1	2	2	0	5
ΣΥΝΟΛΟ	6	37	56	92	21	212
ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Βασικό πτυχίο	22	32	25	12	0	91
Δεύτερο πτυχίο	1	5	4	1	0	11
Μεταπτυχιακό	12	44	33	15	1	105
Διδακτορικό	1	1	2	0	0	5
ΣΥΝΟΛΟ	36	82	64	29	1	212
ΣΥΜΒ/ΜΟΣ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Βασικό πτυχίο	0	5	20	46	19	91
Δεύτερο πτυχίο	0	2	3	5	1	11
Μεταπτυχιακό	0	10	30	53	12	105
Διδακτορικό	0	1	1	2	1	5
ΣΥΝΟΛΟ	1	18	54	106	33	212
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Βασικό πτυχίο	0	1	6	46	38	91
Δεύτερο πτυχίο	0	0	0	7	4	11
Μεταπτυχιακό	0	5	14	56	30	105
Διδακτορικό	0	0	1	3	1	5
ΣΥΝΟΛΟ	0	6	21	112	73	212

Η μέθοδος της συνεργασίας έρχεται πρώτη στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων αφού το 92,3% των κατόχων βασικού πτυχίου δήλωσε την προτίμηση του στη

χρησιμοποίηση της. Όπως παρατηρούμε, το αντίστοιχο ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου συγκρούσεων ανέρχεται στο 81,7%. Ακολουθεί η μέθοδος του συμβιβασμού των συγκρούσεων συγκεντρώνοντας το 71,4% των κατόχων βασικού πτυχίου και το 61,5% όσων έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Για τη μέθοδο της αποφυγής τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 65,9% και 51,9% και για τη μέθοδο της εξομάλυνσης 57,7% και 49%. Τέλος, το ποσοστό των κατόχων βασικού πτυχίου που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της κυριαρχίας είναι 13,1%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού είναι 14,4% (Πίνακας 12).

Ο πίνακας συχνότητας που ακολουθεί (Πίνακας 13) δημιουργήθηκε για να παρουσιάσει τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της χρησιμοποίησης των πέντε διαφορετικών μεθόδων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων.

Πίνακας 13: Εκπαιδευτική προϋπηρεσία & μέθοδοι διαχείρισης της σύγκρουσης

ΑΠΟΦΥΓΗ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1-5 έτη	0	2	12	21	11	46
6-10 έτη	0	4	7	11	5	27
11-20 έτη	2	14	21	26	17	80
21-30 έτη	3	8	5	15	6	37
31 έτη και άνω	3	1	5	9	4	22
ΣΥΝΟΛΟ	8	29	50	82	43	212
ΕΞΟΜ/ΝΣΗ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1-5 έτη	0	7	15	20	4	46
6-10 έτη	1	3	8	13	2	27
11-20 έτη	3	14	25	29	9	80
21-30 έτη	2	9	6	16	4	37
31 έτη και άνω	0	4	2	14	2	22
ΣΥΝΟΛΟ	6	37	56	92	21	212
ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1-5 έτη	7	22	16	1	0	46
6-10 έτη	4	8	3	12	0	27
11-20 έτη	10	33	25	11	1	80
21-30 έτη	6	13	14	4	0	37
31 έτη και άνω	9	6	3	12	0	22
ΣΥΝΟΛΟ	36	82	64	29	1	212

ΣΥΜΒ/ΜΟΣ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1-5 έτη	0	6	14	20	6	46
6-10 έτη	0	4	5	15	3	27
11-20 έτη	0	5	20	42	13	80
21-30 έτη	0	1	7	20	9	37
31 έτη και άνω	1	2	8	9	2	22
ΣΥΝΟΛΟ	1	18	54	106	33	212
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1-5 έτη	0	3	6	26	11	46
6-10 έτη	0	2	1	14	10	27
11-20 έτη	0	1	11	41	27	80
21-30 έτη	0	0	3	17	17	37
31 έτη και άνω	0	0	0	14	8	22
ΣΥΝΟΛΟ	0	6	21	112	73	212

Όπως παρατηρούμε, το ποσοστό των εχόντων 1-5 έτη προϋπηρεσία που συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της συνεργασίας ως τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων είναι 80,4%, των εχόντων 6-10 έτη είναι 88,8%, των εχόντων 11-20 έτη είναι 85%, είναι 91,8% για τους έχοντες 21-30 έτη προϋπηρεσία και τέλος 100% για τους έχοντες άνω των 31 ετών προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την συγκεκριμένη μέθοδο κορυφαία στις προτιμήσεις όλων των συμμετεχόντων ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία επέλεξαν την μέθοδο της αποφυγής σε ποσοστό 69,5%, του συμβιβασμού σε ποσοστό 56,5% και της εξομάλυνσης σε ποσοστό 52,1%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως επιλέγουν τη μέθοδο της κυριαρχίας σε ένα πολύ μικρό ποσοστό που ανέρχεται στο 2,1% δηλώνοντας τη μεγάλη απόσταση που τηρούν από την υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διανύσει 6 ως 10 έτη στο χώρο της εκπαίδευσης δηλώνουν σχετικά ουδέτεροι σε όλες τις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων αλλά προτιμούν τη μέθοδο της κυριαρχίας σε ποσοστό 44,4% κατατάσσοντας της μεν ως τελευταία στις προτιμήσεις τους, όπως όλες οι υπόλοιπες ομάδες, δίνοντάς της όμως το υψηλότερο ποσοστό προτίμησης σε σχέση με εκείνα όλων των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στις σχολικές τάξεις που κυμαίνεται από 11 ως 20 έτη παρουσιάζονται ουδέτεροι ως προς τις μεθόδους της εξομάλυνσης και της αποφυγής αλλά έδειξαν την προτίμηση τους στη μέθοδο της συνεργασίας με

85%, του συμβιβασμού με 68,7% και της κυριαρχίας που συγκέντρωσε σε ποσοστό 15%. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εμπειρία 21 ως 30 έτη προϋπηρεσίας αναδεικνύουν πρώτη τη μέθοδο της συνεργασίας και κατόπιν ακολουθούν ο συμβιβασμός με 78,3%, η αποφυγή με 56,7%, η εξομάλυνση σε ποσοστό που αγγίζει το 54% και τέλος η μέθοδος της κυριαρχίας με 10,8%. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί όλων εμφανίζονται να επιλέγουν στο σύνολό τους την συνεργασία για την διαχείριση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης μεταξύ συναδέλφων και είναι ουδέτεροι στην υιοθέτηση του συμβιβασμού. Σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών, η αποφυγή συγκέντρωσε 59%, η εξομάλυνση 72,7% και η κυριαρχία 10%.

Σχετικά με το στάδιο που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να γίνεται η διαχείριση των συγκρούσεων οι πλειοψηφία των απόψεων συνέκλινε στην άποψη πως ιδανικά οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται εν τη γενέσει τους. Όπως παρατηρούμε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 68,9%, επιλέγει να διαχειρίζεται τη σύγκρουση με συνάδελφο μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, το 19,3% των εκπαιδευτικών επιλέγει τη διαχείριση όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες, το 7,1% επιλέγει τη διαχείριση όταν η σύγκρουση γίνεται "φανερή" μέσω της επικοινωνίας, ενώ το υπόλοιπο 4,7% του δείγματος επιλέγει τη διαχείριση όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν.

Πίνακας 14: Στάδιο διαχείρισης συγκρούσεων

ΣΤΑΔΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝ. %
Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	146	68,9%
Όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας	15	7,1%
Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες	41	19,3%
Όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που τα προκάλεσαν	10	4,7%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 15) παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με το σε ποιόν/α επιλέγουν να απευθυνθούν οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στη σχολική τους μονάδα.

Πίνακας 15: Διαχείριση αντιληπτής σύγκρουσης

ΣΕ ΠΟΙΟΝ ΑΠΕΥΘΥΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝ. %
Σε έναν συνάδελφο εμπιστοσύνης	93	43,80%
Στον διευθυντή/ ντρια	77	36,40%
Σε κανέναν. Το διαχειρίζομαι μόνος/η.	32	15,09%
Σε έναν οποιοδήποτε συνάδελφο	2	0,95%
Στον σύλλογο διδασκόντων	2	0,95%
Εξαρτάται από την περίπτωση	5	2,35%
Στους συνδικαλιστές	1	0,47%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100%

Όπως φαίνεται από τα υπό εξέταση δεδομένα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος επιλέγει να απευθυνθεί σε συνάδελφο εμπιστοσύνης όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα (43,9%), το 34% των εκπαιδευτικών επιλέγει να απευθυνθεί στον διευθυντή/τρια, ενώ το 15,1% διαχειρίζεται ένα ενδεχόμενο πρόβλημα ατομικά.

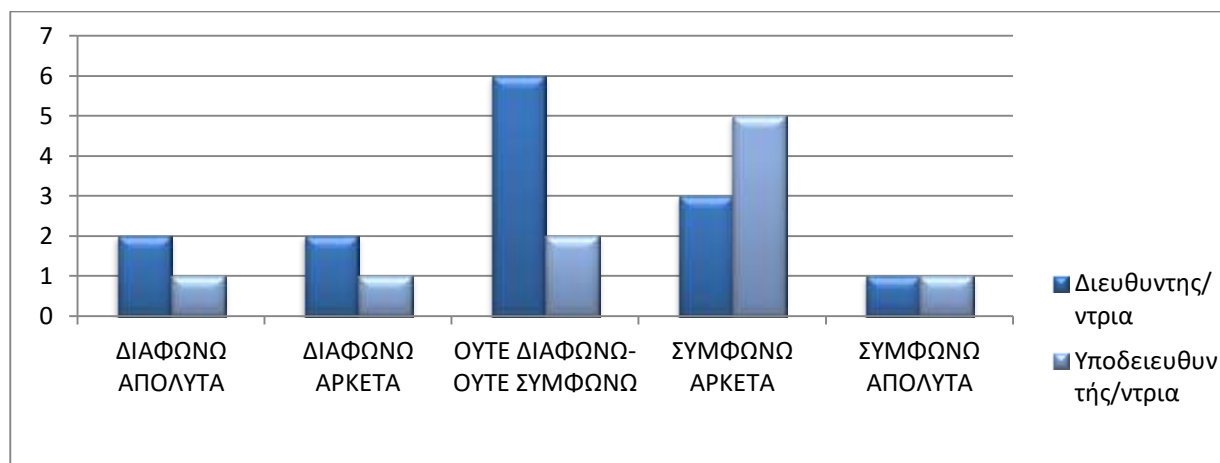
Οι πίνακες Crosstabulation που ακολουθούν παρουσιάζουν τη σχέση μεταξύ της ιδιότητας των εκπαιδευτικών να κατέχουν θέση ευθύνης ως διευθυντές/ ντριες ή υποδιευθυντές/ ντριες, και της χρησιμοποίησης της μεθόδου αποφυγής στη διαχείριση συγκρούσεων (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Ιδιότητα και μέθοδος αποφυγής

ΑΠΟΦΥΓΗ & ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
διευθυντής/ ντρια	2	2	6	3	1	14
υποδιευθυντής/ντρια	1	1	2	5	1	10
εκπαιδευτικός	5	26	42	74	41	188
ΣΥΝΟΛΟ	8	29	50	82	43	212

Η σχέση της μεταβλητής ιδιότητα, δηλαδή του αν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέσεις ευθύνης στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, και της επιλογής της μεθόδου της αποφυγής παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα.

Εικόνα 10: Ιδιότητα και μέθοδος αποφυγής



Οι διευθυντές/ντρίες τείνουν να είναι ουδέτεροι ως προς τη χρησιμοποίηση της μεθόδου αποφυγής, οι υποδιευθυντές/ντρίες που συμφωνούν απόλυτα ή αρκετά αποτελούν το 60% του δείγματος και οι εκπαιδευτικοί χωρίς διοικητική ιδιότητα συμφωνούν απόλυτα ή αρκετά σε ποσοστό 61,1%.

5.4 Συνέπειες συγκρούσεων

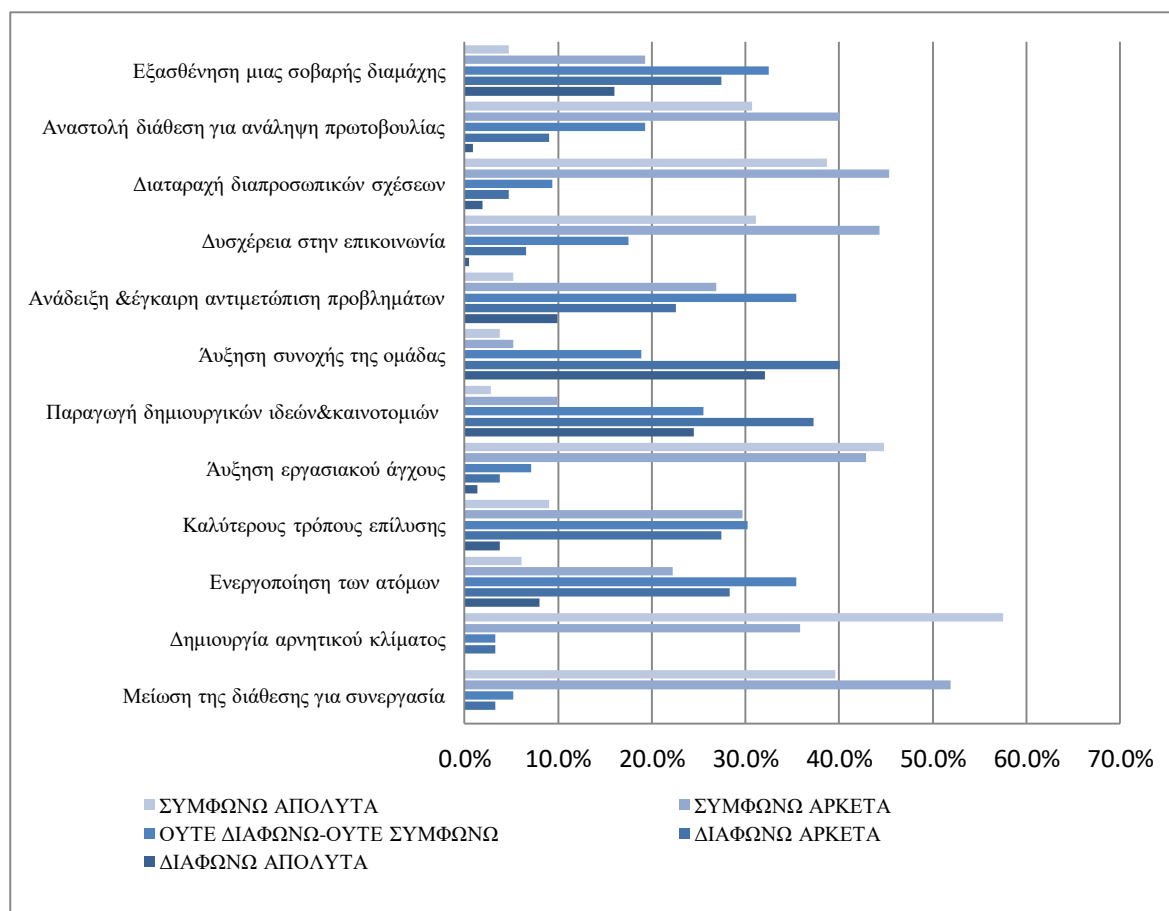
Οι συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα σχετικών συχνοτήτων (Πίνακας 17)

Πίνακας 17: Συνέπειες συγκρούσεων

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ.-ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Μείωση της διάθεσης για συνεργασία	0,0%	3,3%	5,2%	51,9%	39,6%
Δημιουργία αρνητικού κλίματος	0,0%	3,3%	3,3%	35,8%	57,5%
Ενεργοποίηση των ατόμων	8,0%	28,3%	35,4%	22,2%	6,1%
Καλύτερους τρόπους επίλυσης	3,8%	27,4%	30,2%	29,7%	9,0%
Αύξηση εργασιακού άγχους	1,4%	3,8%	7,1%	42,9%	44,8%
Παραγωγή δημιουργικών ιδεών & καινοτομιών	24,5%	37,3%	25,5%	9,9%	2,8%
Αύξηση συνοχής της ομάδας	32,1%	40,1%	18,9%	5,2%	3,8%
Ανάδειξη & έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων	9,9%	22,6%	35,4%	26,9%	5,2%
Δυσχέρεια στην επικοινωνία	0,5%	6,6%	17,5%	44,3%	31,1%
Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων	1,9%	4,7%	9,4%	45,3%	38,7%
Αναστολή διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλίας	0,9%	9,0%	19,3%	40,1%	30,7%
Εξασθένιση μιας σοβαρής διαμάχης	16%	27%	33%	19%	5%

Ως πιο δημοφιλή συνέπεια των συγκρούσεων οι συμμετέχοντες κατέδειξαν την δημιουργία αρνητικού κλίματος σε ποσοστό 93,3%, ακολουθούμενη από την μείωση της διάθεσης για συνεργασία με 91,5%, την αύξηση του εργασιακού άγχους σε ποσοστό 87,7%, την διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων 84%, τη δυσχέρεια στην επικοινωνία σε ποσοστό 75,4% και την αναστολή της διάθεσης για ανάληψη πρωτοβουλιών. Ως δευτερευούσης σημασίας ή/και ελάσσονος κρίθηκαν η ανάδειξη και η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων, η αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων και η ενεργοποίηση των ατόμων. Τέλος, σύμφωνα με τις δηλώσεις προτιμήσεων των συμμετεχόντων η εξασθένηση μιας σοβαρής διαμάχης, η παραγωγή δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών και η αύξηση συνοχής της ομάδας δεν φάνηκε να διαδραματίζουν κάποιο αξιοσημείωτο ρόλο στην έκβαση μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών. Η κατανομή των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται διαγραμματικά στην εικόνα που έπεται (Εικόνα 11).

Εικόνα 11: Συνέπειες των συγκρούσεων

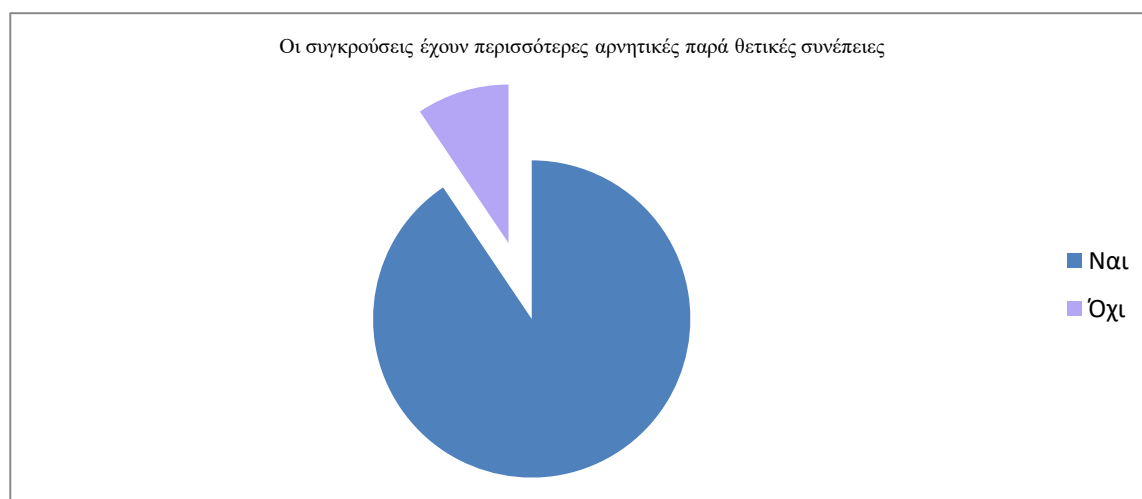


Ερωτώμενοι σχετικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία ότι οι αρνητικές συνέπειες είναι περισσότερες σε ποσοστό 90,6%, ενώ το υπόλοιπο 9,4% απαντά όχι. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στον Πίνακα 18 και στην Εικόνα 12 που ακολουθούν.

Πίνακας 18: Η σύγκρουση ως αρνητικό φαινόμενο

ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
Ναι	192	90,6%
Όχι	20	9,4%
ΣΥΝΟΛΟ	212	100,0%

Εικόνα 12: Αρνητικό φαινόμενο η σύγκρουση

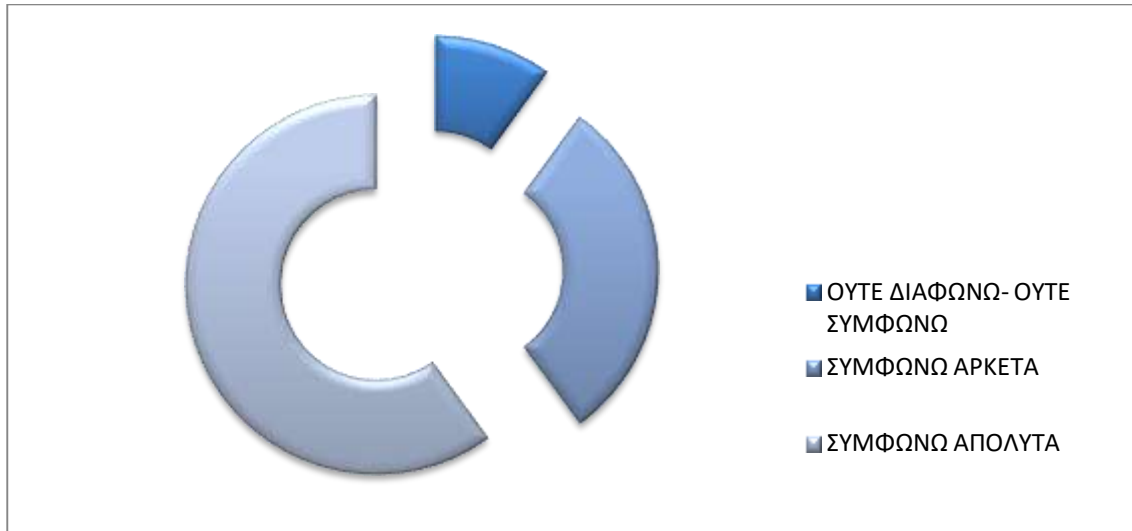


Ο πίνακας Crosstabulation (Πίνακας 19) που ακολουθεί παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των θετικών ή αρνητικών συνεπειών των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και της χρησιμοποίησης της μεθόδου συνεργασίας στη διαχείριση συγκρούσεων.

Πίνακας 19: Η σύγκρουση ως αρνητικό φαινόμενο και η μέθοδος συνεργασίας

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ & ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ./ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΣΥΜΦ. ΑΡΚΕΤΑ	ΣΥΜΦ. ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Ναι	0	6	19	106	61	192
Όχι	0	0	2	6	12	20
ΣΥΝΟΛΟ	0	6	21	112	73	212

Όπως παρατηρούμε, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η σύγκρουση έχει περισσότερες θετικές συνέπειες και παράλληλα συμφωνεί αρκετά ή απόλυτα με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου συνεργασίας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι 90% (18 από τους 20 ερωτηθέντες). Η κατανομή παρουσιάζεται στο γράφημα της Εικόνας 13.



Εικόνα 13 : Σχέση θετικών ή αρνητικών συνεπειών των συγκρούσεων και χρησιμοποίησης της μεθόδου της συνεργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει περισσότερο θετικές παρά αρνητικές συνέπειες υιοθετούν κατά κύριο λόγο τη μέθοδο της «συνεργασίας» για τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

6.1 Συζήτηση

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος δείχνουν την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς και την ολοένα αυξανόμενη ακαδημαϊκή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αφού περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ηλικιακά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία από 31 ως 40 έτη και εργάζονται στα Δημόσια Ελληνικά δημοτικά σχολεία διαθέτοντας μόνιμη σχέση εργασίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποτελούνταν από δασκάλους που δεν είχαν κάποια διοικητική ιδιότητα στη σχολική μονάδα υπηρετήσης τους. Η εκπαιδευτική εμπειρία κυμάνθηκε κυρίως από 11 ως 20 έτη υπηρεσίας ενώ αναφορικά στα έτη υπηρεσίας που έχουν παραμένει στη σχολική μονάδα που βρίσκονται το 63,7% απάντησαν ότι η παραμονή τους περιορίζεται στα 1 ως 5 έτη γεγονός που επιβεβαιώνει την αυξημένη κινητικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και τις συνεχείς μεταβολές στη σύνθεση των συλλόγων διδασκόντων στα Ελληνικά σχολεία όπως αυτή περιγράφεται στην σχετική βιβλιογραφία (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνάς μας οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δεν αναγνώρισαν την ύπαρξη συγκρούσεων, ειδικά εκείνων που προέκυπταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στην καθημερινότητά τους. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με όσα περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία από τους Catana (2015), Göksoy & Argon (2016) και τη Saiti (2015) ότι δηλαδή η σύγκρουση αποτελεί συχνό φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον. Η αντίφαση αυτή, ίσως οφείλεται στην διαπίστωση της Catana (2015) ότι οι σχολικές διαμάχες συνήθως υποτιμούνται ή συγκαλύπτονται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ντριες (Μάνεσης, Βλάχου, Μητροπούλου & Παντελοπούλου, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως τα ευρήματά μας συμφωνούν με εκείνα των Μάνεση, Βλάχου, Μητροπούλου & Παντελοπούλου (2019). Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες τους, ειδικά εκείνες που προέκυπταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μόνο το 3% των συμμετεχόντων ισχυρίστηκαν πως τέτοιες συγκρούσεις συμβαίνουν συχνά ή πολύ συχνά και το 78% επέμειναν ότι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα σπάνια και ποτέ.

Επίσης, παρατηρείται πως ενώ οι συμμετέχοντες απέτυχαν να αναγνωρίσουν την ύπαρξη συγκρούσεων στο παρόν αναγνώρισαν με μεγαλύτερη επιτυχία εκείνες που αποτελούν παρελθόν. Το γεγονός αυτό δύναται να ερμηνευτεί από τη χρονική και κατά συνέπεια τη συναισθηματική απόσταση που μεσολάβησε και ίσως οδήγησε στην συνειδητοποίησή των συγκρούσεων από τους εμπλεκομένους.

Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός πως οι συγκρούσεις αποτελούν συχνό και καθημερινό φαινόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης (Thara, 2015) και σύμφωνα με τα όσα αναφέρει η Catana (2015), οι σχολικές διαμάχες ανάμεσα στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης είναι μια καθημερινή κατάσταση, θα περίμενε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί και δη εκείνοι που είναι μεγαλύτερης ηλικίας, και κατά συνέπεια διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και στη ζωή, θα μπορούσαν να διακρίνουν με επιτυχία τις συγκρούσεις στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Αντίθετα, από τα ευρήματα της έρευνας κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται αφού οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 51 ως 60 ετών δήλωσαν πως παρατηρούν την ύπαρξη συγκρούσεων «λίγο» ή και «καθόλου» σε ποσοστό 63,26% όπως και το σύνολο όσων εκπαιδευτικών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 61 ετών και άνω. Το ποσοστό όσων δήλωσαν ότι παρατηρούν συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον βαίνει μειούμενο όσο αυξάνεται η ηλικία οδηγώντας στη διαπίστωση πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αναγνωρίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δήλωσαν πως οι συγκρούσεις εκτυλίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γεγονός που καταδεικνύει την παρουσία τους στη σχολική καθημερινότητα. Οι συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων φαίνεται να λαμβάνουν χώρα περίπου μια φορά το μήνα, συχνότητα όχι και τόσο ικανοποιητική και μάλλον δυσανάλογη των προβλημάτων που ανακύπτουν ανάμεσα στους πολυάριθμους δρώντες παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτοί περιγράφονται από τη Saiti (2015). Η έλλειψη επικοινωνίας διαπιστωμένα αποτελεί αιτία των συγκρούσεων και θα έπρεπε να καλλιεργείται και μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εμφανίζονται να καταφεύγουν στις συμβουλές συναδέλφων εμπιστοσύνης για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν σχετικά με τη σχολική μονάδα, ακόμη ίσως και αυτά που εκδηλώνονται ως συγκρούσεις μεταξύ τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως οι αιτίες που συνδέονται περισσότερο με προσωπικούς παράγοντες (όπως τους ατομικούς παράγοντες, τους συγκρουόμενους στόχους και την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων) παρά με υπηρεσιακούς παράγοντες (όπως οι οργανωτικές αδυναμίες, ο τρόπος διοίκησης και οι περιορισμένοι πόροι). Γεγονός που εν μέρει συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία. Η έρευνα του Μελισσά (2020) κατέδειξε τις διαφορετικές κομματικές και πολιτικές πεποιθήσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων ως την πιο σημαντική πηγή συγκρούσεων, με τα κενά στην κείμενη νομοθεσία και την αλληλοεπικάλυψη ρόλων να ακολουθούν. Αντίθετα, οι Göksoy και Argon (2016) στα συμπεράσματά τους έκαναν λόγο για την έλλειψη επικοινωνίας ως την κυριότερη αιτία συγκρούσεων, με τις προσωπικές και τις πολιτικό-ιδεολογικές διαφορές να ακολουθούν και τελευταίους τους οργανωτικούς παράγοντες όπως την μη τήρηση των κανόνων, την παραμέληση των καθηκόντων, άδικες πρακτικές στον καταμερισμό εργασίας και το πρόγραμμα σπουδών. Αρκετοί ερευνητές όπως οι Αβραμίδης (2016), Σαϊτή (2015), Καραμούτας και Καραμούτα (2020) θεωρούν πως οι συγκρούσεις οφείλονται στο συνδυασμό προσωπικών και υπηρεσιακών παραγόντων

Σχετικά με το στάδιο που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να γίνεται η διαχείριση των συγκρούσεων οι πλειοψηφία των απόψεων συνέκλινε στην απάντηση πως ιδανικά οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται εν τη γενέσει τους. Άλλωστε η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση και κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών που πυροδότησαν μια σύγκρουση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα (Saiti, 2014, Zavlanos, 2002).

Ως πιο δημοφιλής τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης αναδείχθηκε η συνεργασία, ακολούθως η μέθοδος του συμβιβασμού και η μέθοδος της αποφυγής. Η μέθοδος της εξομάλυνσης και η μέθοδος της αποφυγής έτυχαν της μέτριας αποδοχής των συμμετεχόντων και ως λιγότερο δημοφιλή μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την μέθοδο της κυριαρχίας. Τα αποτελέσματά μας αυτά έρχονται σε αντιδιαστολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με τους Τσιπά και Αθανασούλα- Ρέππα (2021), Τέκο και Ιορδανίδη (2011) όπου η επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού για τη διαχείριση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης ήταν η επικρατέστερη. Κατά τους Τέκο και Ιορδανίδη (2011) μετά την μέθοδο του συμβιβασμού έπονται η μέθοδος της αποφυγής και της επιβολής, γεγονός που δεν

συμφωνεί με τα πορίσματα της ερευνάς μας όπου η αμέσως πιο δημοφιλής μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης μετά την συνεργασία αναδείχθηκε ο συμβιβασμός και ακολούθως η αποφυγή.

Σχετικά με το φύλο και τη μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως φύλου εκδήλωσαν την προτίμηση τους στη μέθοδο της συνεργασίας όμως οι γυναίκες έδειξαν αυξημένη προτίμηση στη μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες. Οι μέθοδοι του συμβιβασμού και της εξομάλυνσης φαίνεται να υιοθετούνται με την ίδια συχνότητα και από τα δύο φύλα ενώ οι άνδρες έδειξαν μια σχετικά μεγαλύτερη προτίμηση στη μέθοδο της κυριαρχίας σε σχέση με τις γυναίκες. Τα αποτελέσματά είναι σύμφωνα με τη διαπίστωση πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο τη μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011). Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που επιλέγουν για την διαχείριση των συγκρούσεων στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Τα ευρήματα της ερευνάς μας σχετικά με την εκπαιδευτική εμπειρία και την υιοθέτηση τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων ανέδειξαν τη μέθοδο της συνεργασίας ως τη κορυφαία μέθοδο στις προτιμήσεις όλων των συμμετεχόντων ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής εμπειρίας. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία δηλώνουν μέσα από τις απαντήσεις τους τη μεγάλη απόσταση που τηρούν από την υιοθέτηση της μεθόδου της κυριαρχίας και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί όλων εμφανίζονται να επιλέγουν στο σύνολό τους την συνεργασία για την διαχείριση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης μεταξύ συναδέλφων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέσεις ευθύνης, υπηρετώντας ως διευθυντές/ ντριες ή υποδιευθυντές/ντριες στη σχολική τους μονάδα, δεν φαίνεται να επιλέγουν τη μέθοδο της αποφυγής για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τους Τέκο και Ιορδανίδη (2011) οι διευθυντές/ ντριες χρησιμοποιούν συχνότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς το στυλ του συμβιβασμού.

Αναφορικά στις συνέπειες των συγκρούσεων τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ανάλογες Ελληνικές έρευνες που θέλουν τις συγκρούσεις, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, να έχουν αρνητικό πρόσημο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Σαΐτη, 2015, Μάνεσης, Βλάχου, Μητροπούλου & Παντελοπούλου, 2019). Τα ευρήματα μας συμπίπτουν με εκείνα του Αβραμίδη (2016) που κάνει λόγο

για τη διαταραχή του σχολικού κλίματος αλλά και για δυσχέρεια στην επικοινωνία και τη συνεργασία σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες και την αποκάλυψη των πραγματικών αιτιών των προβλημάτων σχετικά με τις θετικές. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως το αρνητικό εργασιακό κλίμα και οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, που κατά συνέπεια οδηγούν σε πτώση του ηθικού, μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου και αύξηση του εργασιακού άγχους (Παπαγεωργάκη, 2021), έχουν ήδη καταγραφεί στην σχετική βιβλιογραφία ακριβώς όπως και κάποια θετικά αποτελέσματα. Σε αυτά συγκαταλέγονται η καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων, η αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων, η βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και η βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται (Παπαγεωργάκη, 2021).

Για τους εκπαιδευτικούς που αποτιμούν θετικά την ύπαρξη των συγκρούσεων η υιοθέτηση της μεθόδου της συνεργασίας για την διαχείριση των συγκρούσεων φαντάζει η επικρατέστερη. Η συνεργασία προϋποθέτει την θετική προδιάθεση προς τους συναδέλφους, την ανοιχτή επικοινωνία αλλά και την πεποίθηση πως μέσα από την εφαρμογή της θα υπάρξουν θετικές εκβάσεις και νέα δεδομένα, ιδέες και λύσεις. Άρα η μέθοδος της συνεργασίας σε συνδυασμό με την πεποίθηση πως η σύγκρουση έχει περισσότερο θετικά παρά αρνητικά χαρακτηριστικά είναι πιθανό να εντάσσεται στην γενικότερη θετική θεώρηση των ατόμων για την επαγγελματική τους ζωή.

6.2 Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων μας προέκυψε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται στη σχολική μονάδα που υπηρετεί από ένα ως πέντε χρόνια, επιβεβαιώνοντας την αυξημένη κινητικότητα και τις συνεχείς μεταβολές στη σύνθεση των συλλόγων διδασκόντων στα Ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τη Σαΐτη (2015) το γεγονός οδηγεί σε αποδυνάμωση της συνοχής αυξάνοντας τις πιθανότητες σύγκρουσης επειδή δεν διασφαλίζονται διάλογοι επικοινωνίας κατάλληλοι για εποικοδομητικές διαφωνίες. Οι σύλλογοι διδασκόντων φαίνεται να συνεδριάζουν περίπου μια φορά το μήνα για τη λήψη συλλογικών αποφάσεων, γεγονός που δεν διαφαίνεται να υποβοηθά στην άμεση αναγνώριση και έγκαιρη επίλυση των προβλημάτων μέσω της επικοινωνίας των μελών τους.

Σε επίπεδο συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων αλλά και των αιτιών τους, διαπιστώσαμε ότι η εμφάνιση συγκρούσεων δεν αναγνωρίζεται ως συχνό φαινόμενο

από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη παρελθοντικών συγκρούσεων αναγνωρίστηκε με μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με την ύπαρξη των συγκρούσεων στο παρόν, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην χρονική απόσταση που έχει μεσολαβήσει και έχει καταστήσει την παρουσία συγκρούσεων σαφέστερη για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αναγνωρίζουν την ύπαρξη συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον με μικρότερη επιτυχία σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους οδηγώντας μας στο συμπέρασμα πως η ηλικία έχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση με τη αντίληψη των συγκρούσεων.

Από την ανάλυση των δεδομένων, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι αιτίες που συνδέονται περισσότερο με προσωπικούς παράγοντες όπως τους ατομικούς παράγοντες, τους συγκρουόμενους στόχους και την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων παρά με υπηρεσιακούς παράγοντες όπως είναι οι οργανωτικές αδυναμίες, ο τρόπος διοίκησης και οι περιορισμένοι πόροι. Ως πρωταρχική αιτία των συγκρούσεων αναδείχθηκαν οι ατομικές διαφορές όπως η διαφορετική ιδεολογία, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, η διαφορετική συμπεριφορά, η ηλικία και η διάσταση ενδιαφερόντων και ακολούθως οι οργανωτικές αδυναμίες που περιλαμβάνουν την αναπλήρωση ενός συναδέλφου που απουσιάζει, τη μη τήρηση των κανόνων, τις εφημερίες, τον ασαφή καθορισμό ή την επικάλυψη δραστηριοτήτων, την κατανομή εξω-διδακτικών καθηκόντων και την έλλειψη συντονισμού. Οι εξωγενείς παράγοντες έπονται μαζί με την επικοινωνία, την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων και τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι συγκρουόμενοι στόχοι και οι περιορισμένοι πόροι σε ποσοστό αναγνωρίστηκαν ως αιτίες συγκρούσεων αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Όσον αφορά στις μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς, συμπεράναμε ότι οι επικρατέστερες μέθοδοι είναι η συνεργασία και ο συμβιβασμός, ενώ οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι της αποφυγής και της κυριαρχίας. Αξιίζει να σημειωθεί πως αυτή η διαπίστωσή μας έρχεται σε αντιδιαστολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία όπου η επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού για τη διαχείριση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης ήταν η επικρατέστερη (Τσιπά και Αθανασούλα- Ρέππα, 2021, Τέκος και Ιορδανίδης, 2011). Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως φύλου εκδήλωσαν την προτίμησή τους στη μέθοδο της συνεργασίας όμως οι γυναίκες έδειξαν αυξημένη προτίμηση στη μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες. Οι μέθοδοι του συμβιβασμού και της εξομάλυνσης φαίνεται να υιοθετούνται με την ίδια συχνότητα και από τα δύο φύλα ενώ οι άνδρες έδειξαν μια

σχετικά μεγαλύτερη προτίμηση στη μέθοδο της κυριαρχίας σε σχέση με τις γυναίκες. Οι παρατηρήσεις μας είναι σύμφωνες με τη διαπίστωση πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο τη μέθοδο της αποφυγής σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011). Από την ανάλυσή των δεδομένων μας δεν καταλήξαμε στη ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και την επιλογή μεθόδου διαχείρισης των συγκρούσεων. Η μέθοδος της συνεργασίας αναδείχθηκε κορυφαία στις προτιμήσεις όλων των συμμετεχόντων ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί όλων εμφανίζονται να επιλέγουν στο σύνολό τους την συνεργασία για την διαχείριση μιας ενδεχόμενης σύγκρουσης μεταξύ συναδέλφων και είναι ουδέτεροι στην υιοθέτηση του συμβιβασμού. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις ευθύνης, υπηρετώντας ως διευθυντές/ ντριες ή υποδιευθυντές/ντριες στη σχολική τους μονάδα, δεν φαίνεται να επιλέγουν τη μέθοδο της αποφυγής για τη διαχείριση των συγκρούσεων. (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011)

Τέλος, αναφορικά στις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι μια σύγκρουση έχει περισσότερες αρνητικές συνέπειες παρά θετικές, επιβεβαιώνοντας την διαπίστωση πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι συγκρούσεις έχουν αρνητικό πρόσημο (Σαΐτη, 2015, Μάνεσης, Βλάχου, Μητροπούλου & Παντελοπούλου, 2019). Ως κυριότερες συνέπειες των συγκρούσεων αναδείχθηκαν η δημιουργία αρνητικού κλίματος, η μείωση της διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία, η αύξηση του εργασιακού άγχους αλλά και η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα. Από την άλλη, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μελλοντικών συγκρούσεων, δεν ενισχύεται η παραγωγή δημιουργικών και καινοτόμων ιδεών, και επίσης δεν παρατηρείται ενίσχυση της συνοχής της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην υπεροχή των θετικών συνεπειών των συγκρούσεων σε σχέση με τις αρνητικές φαίνεται να υιοθετούν τη μέθοδο της συνεργασίας για την διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων.

6.3 Προτάσεις

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης ανέδειξε νέες πτυχές σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

αλλά και κάποιες που ήδη έχουν διερευνηθεί. Τα πορίσματα θα ήταν σκόπιμο να δώσουν τροφή σε νέες ανάλογες μελέτες ίσως ακόμη μεγαλύτερης κλίμακας. Η διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις αναμένεται να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας αλλά και των αναγκών των εκπαιδευτικών οδηγώντας σε αποφάσεις που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα όπου θα ευδοκιμεί η συνεργασία και κατ' επέκταση η μέγιστη αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αλλαγή κουλτούρας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών όπου θα ευδοκιμούν οι κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία, επικοινωνία και ειλικρινή διάλογο δύναται να αποτελέσει παράδειγμα για όλους τους χώρους εργασίας άλλα και σημείο αναφοράς για τη μαθητική κοινότητα. Αναφορικά στη διαχείριση των συγκρούσεων και στις συνέπειες τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η μελέτη των τρόπων διαχείρισης τους δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή/ ντριας της σχολικής μονάδας αλλά να επεκτείνεται στον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί ατομικά αλλά και συλλογικά μέσα από τις συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων. Η επίτευξη της καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να καλλιεργείται μέσα από τη συχνή λήψη συλλογικών αποφάσεων για τα σχολικά ζητήματα αλλά και μέσα από την καλύτερη διαπροσωπική επικοινωνία που θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Άλλωστε, αυτή τη διαπροσωπική επικοινωνία φαίνεται να επιζητούν οι εκπαιδευτικοί όταν ανακύπτουν προβλήματα στη μονάδα και απευθύνονται σε έναν συνάδελφο εμπιστοσύνης. Με γνώμονα αυτή τη σκέψη, μια ενδιαφέρουσα πρόταση θα μπορούσε να ήταν η στελέχωση όλων των σχολείων με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που θα είναι σταθεροί και θα μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα των μαθητών αλλά και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς μέσα από την καλλιέργεια των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Οι συγκρούσεις, όπως διαπιστώθηκε από τα πορίσματα της έρευνάς μας, απορρέουν κατά κύριο λόγο από ατομικούς παράγοντες ενώ το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας την ίδια τη σύγκρουση ως φαινόμενο φαίνεται ότι υπαγορεύει και τον προσφορότερο τρόπο διαχείρισης της. Αυτές οι διαπιστώσεις μας οδηγούν στην πρόταση πως μια ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να συγκεραστεί με τη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο τα ατομικά χαρακτηριστικά επιδρούν στη αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της μελέτης μας βασίζονταν στη μέθοδο της αυτό-αναφοράς. Γνωρίζοντας την ανθρώπινη τάση για ωραιοποίηση θεωρούμε ανοιχτό το ενδεχόμενο οι απαντήσεις που δόθηκαν να μην είναι στο σύνολό τους ρεαλιστικές. Έτσι, προτείνεται η διεξαγωγή ανάλογων μελετών μέσα από τη διερεύνηση των προθέσεων των εκπαιδευτικών με τη χρήση υποθετικών σεναρίων που θα προσομοίωναν καθημερινές προβληματικές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, ίσως αναδύονταν τυχόν διαφοροποιήσεις στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης, ίσως θα ήταν δόκιμο να εφαρμοστεί η μεικτή μέθοδος συλλογής δεδομένων (ποσοτική και ποιοτική) αφού το μειονέκτημα της ποσοτικής έρευνας στην αναζήτηση μιας κοινής τάσης για το σύνολο του πληθυσμού, αποκόπτει πολλές φορές στοιχεία που έχουν βαρύνουσα σημασία για το άτομο (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να μελετηθεί σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν αναφορικά στο αν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ιδιωτικοί ή δημόσιοι.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα πορίσματα ανάλογων ερευνών για να προχωρήσει σε υλοποίηση προγραμμάτων βιωμάτων συνεργατικών τεχνικών με στόχο την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης, με παράλληλη επιμόρφωση των τελευταίων σε ρεαλιστικά σενάρια διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και διαχείρισης κρίσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Amason, A. (1996). Distinguishing effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39(1), σ. 123-148. <https://doi.org/10.2307/256633>

Balay R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1), σ.5-27. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/097282010500300103>

Brett JM, Goldberg SB, Urey WL (1994). *Managing Conflict*, Business Week Executive Briefing Service, UK.

Brown , L. D. (1983). *Managing conflict at organizational interfaces*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Catana, L. (2015). *Conflicts between teachers: causes and effects*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313580991_Conflicts_between_Teachers_Causes_and_Effects.

Cohen, R. (1995/2005). *Students resolving conflict*. Peer mediation in schools. Tucson: Good-Year.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Methodology of educational research*. Athens.

Cothran, D. J. & Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education* (13), σ.541 - 553.

De Dreu, C. & Van de Vliert, E. (1997). *Using conflict in organizations*. London, UK: Sage Publications Ltd.

Drucker, P.F. (1974). *Management: tasks, responsibilities, practices*. New York, NY: Harper & Row.

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

Fayol , H. (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitman.

Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences* 3 (2), σ. 212-227. Retrieved from: https://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf

- Göksoy, S. & Arkon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), σ. 197-205.
doi:10.11114/jets.v4i4.1388.
- Hakvoort, Ilse (2010). *The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2010.498997>
- Hakvoort, I., Larsson, K. & Lundström, A. (2020). Teachers' understandings of emerging conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (1), σ. 37 - 51.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intergroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 56-82.
- Jehn, K. A. & Mannix, E. A. (2001). The Dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44(2), σ. 238–251. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3069453>
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, conflict and leadership in groups and organizations*. London: Yale University Press.
- Kriesberg, L. (1998). *Constructive conflicts: From escalation to resolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), σ. 781-799. Retrieved from <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.781>
- Mohamad Johdi, S. & Apitree, A. (2012). Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), σ. 15-22.
- Obraztsova, O. (2018). Teachers' beliefs on conflict and conflict resolution. *Education in the North* , 25 (1 - 2), σ. 259 – 274.
- Okoth, A., Yambo, J. & Onyango, M. (2016). Determining causes of conflicts in secondary schools. *Journal of Harmonized Research in Management*, 2(2), σ. 135-142.
- Onsarigo, B. (2007). *Factors influencing conflicts in institutions of higher learning*. Department of Sociology and Anthropology, Egerton University.

Pace, R. W. (1983). *Organizational communication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), σ. 296-320. Sage Publications. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2307/2391553>

Pondy, L. R. (1992b). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), σ. 257-261.

Rahim MA (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), σ. 368–376.

Rahim M. A. (1985). *A strategy for managing conflict in complex organizations*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/247716433>

Rahim, M.A. (1992). *Managing conflict in organizations* (2nd Ed.). New York: Praeger.

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

Rahim M.A. (2003). Toward a theory of managing conflict. *International Journal of conflict Management* 13(3), σ. 206-235.

Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form C. Retrieved from http://www.semisrc.org/uploads/9/5/4/7/9547971/roci_conflict_questionnaire_2.pdf

Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Robbins, R (1998). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, σ. 1-28. doi: 10.1177/1741143214523007

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), σ. 582 - 609. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>

Taylor, F. (1911). *The Principles of scientific Management*. New York, NY: Harper and Row.

- Thapa, T. (2015). Impact of conflict on teaching learning process in schools. *Academic Voices*, 5(1), σ. 73-78.
- Thomas, K. W. and Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Xicom, Inc., Tuxedo, NY.
- Thomas, K. W. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: The example of conflict behaviours. *Academy of Management Review* 2 (3), σ. 484-490.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial & organizational psychology* (σ. 651-717). Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thuo, M. & Shanka, E. B. (2017). Conflict and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*. 8 (4) , σ. 63- 74. Retrieved from <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35449>
- Tourish, D. and Robson, P. (2003). Critical upward feedback in organisations: processes, problems and implications for communication management. *Journal of Communication Management*, 8(2), σ. 150–167.
- Tourish, D. and Hargie, O. (2004). *Motivating critical upward communication: a key challenge for management decision making*. In: Tourish, D. and Hargie, O. (eds) Key Issues in Organizational Communication. London: Routledge, σ.188–204.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Volakaki, M. (2015). *Teachers' attitudes and perceptions about the phenomenon of conflicts in schools of primary and secondary education in municipality of Attica. A comparative evaluation* (Thesis, Harokopio University of Athens). Retrieved from <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/15916/theFile>.
- Zavlanos, M. (2002). *Organotiki simperifora* [Organizational behavior]. Athens, Greece: Stamoulis.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

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, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ορισμός του όρου «Σύγκρουση», Wikipedia ανακτήθηκε στις 12 /01/2022
<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B7>

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2013). *Συμβουλευτική παρέμβαση στη διεύθυνση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 2, 2022, από:
https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Teuhos_1-2_2013-epistimes-agogis-kriti.pdf?sequence=1.

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* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης ΕΣΤΙΑ.

Γαλανάκης Μ., Κυριάζος Θ. και Στάλικας, Α. (2007). *Διοικητική Συγκρούσεων: Δημιουργώντας στρατηγικό Πλεονέκτημα*. Αθήνα: Πατάκης.

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, σ. 136-147.

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

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

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου διεύθυνσης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: *Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική*. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, σ. 547-558.

Καραμούτας Α. & Καραμούτα Α. (2020). *Πηγές Συγκρούσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καβάλας*. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (7), σ. 32-41.

Μελισσάς, Μ. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κέρκυρας για τις αιτίες συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (5), σ. 223-232.

- Μάνεσης, Ν., Βλάχου Ε. , Μητροπούλου, Φ. & Παντελοπούλου Κ. (2019). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις αιτίες των μεταξύ τους συγκρούσεων. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: “Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα :Σχολείο και Πολιτισμός”.σσ407-418. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/340051423_Antilepseis_ton_ekpaideutikon_gia_te_sychnoteta_kai_tis_aities_ton_metaxy_tous_synkrouseon
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, σ. 57-96. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.8848>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005) .Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαγεωργάκη, Δ. Π. (2021). Διαχείριση συγκρούσεων των δασκάλων στα ελληνικά Πρωτοβάθμια σχολεία. *Κείμενα Παιδείας*, 2 (2). doi:<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.27262>
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, σ. 135-142.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 1ος τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 3/10/2022 http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1377&bitstream=1377_01#page/1/mode/2up
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σ. 99-217.
- Τσιπά Σ. & Αθανασούλα- Ρέππα Α. (2021). *Διαχείριση Συγκρούσεων στα ολόήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια Δημοτικά σχολεία* Επιστήμες Αγωγής , 1/2021, σ 51-72.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας για τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Συγκρούσεις σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών:
Αιτιολογικοί παράγοντες, συνέπειες και τρόποι διαχείρισης.



Αγαπητοί/αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής για την κτήση του μεταπτυχιακού τίτλου " Διοίκηση Σχολικών Μονάδων" και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων.

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Φρονώ πως η επιστημονική διερεύνηση των αιτιών, των θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων των συγκρούσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχει ιδιαίτερη αξία και βαρύτητα αφού φιλοδοξεί να οδηγήσει σε τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης των ζητημάτων που τις προκαλούν, κάνοντας το σχολείο πιο αποτελεσματικό, εστιασμένο και αποδοτικό στο εκπαιδευτικό του έργο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη συλλέγει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η δεύτερη διερευνά τη συχνότητα και τις αιτίες των συγκρούσεων, η τρίτη τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και η τέταρτη ασχολείται με τα αποτελέσματα των συγκρούσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα δέκα λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική, ανώνυμη και μη δεσμευτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα είναι στη διάθεσή σας εάν το θελήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας και τον πολύτιμο χρόνο σας.

Με εκτίμηση,
Ελένη Τσεκούρα

dem2047@uniwa.gr

Δημογραφικά στοιχεία

1. Καθορίστε το φύλο σας Άνδρας Γυναίκα
2. Καθορίστε την ηλικία σας
ως 30 ετών 31-40 41-50 51-60 61 και άνω
3. Ορίστε το επίπεδο σπουδών σας (επιλέξτε τον μεγαλύτερο τίτλο)
κάτοχος βασικού πτυχίου κάτοχος δεύτερου πτυχίου
κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου κάτοχος διδακτορικού τίτλου Άλλο
4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση
1-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21-30 έτη 31 έτη και άνω
5. Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που βρίσκεστε το τρέχον σχολικό έτος
1-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21-30 έτη 31 έτη και άνω
6. Σχέση εργασίας
Μόνιμος/η Αναπληρωτής/ τρια Ωρομίσθιος
7. Ιδιότητα
Διευθυντής/ ντρια Υποδιευθυντής/ ντρια Εκπαιδευτικός
8. Ειδικότητα : ΠΕ

Συχνότητα και αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

Καθορίστε με βάση την μέχρι τώρα εμπειρία σας

9. Πόσο συχνά έχετε παρατηρήσει να συμβαίνουν συγκρούσεις σε σχολεία που έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν
Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ
10. Πόσο συχνά παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

11. Πότε παρατηρούνται χρονικά οι περισσότερες συγκρούσεις

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς Άλλο _____

12. Πόσο συχνά συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων στο σχολείο που υπηρετείτε;

Περίπου μια φορά το μήνα Τουλάχιστον μια φορά το μήνα

Στη λήξη κάθε τριμήνου Εκτάκτως Άλλο _____

13. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες οφείλονται σε προβλήματα στην επικοινωνία (μη επαρκής πληροφόρηση, παρανόηση πληροφοριών, κακή επιλογή χρόνου μετάδοσης μηνύματος κ.α)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

14. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών οφείλονται σε ατομικούς παράγοντες (διαφορετική ιδεολογία, αντιλήψεις, αξίες, συμπεριφορά, ηλικία, ενδιαφέροντα κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

15. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε οργανωτικές αδυναμίες (αναπλήρωση συναδέλφου που απουσιάζει, μη τήρηση κανόνων, εφημερίες, ασαφής καθορισμός ή επικάλυψη αρμοδιοτήτων, κατανομή εξω-διδασκικών καθηκόντων, έλλειψη συντονισμού κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

16. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε συγκρουόμενους στόχους (διάσταση προσωπικών ή στόχων σχολικής μονάδας, για τη διεκδίκηση μιας θέσης, ενός τμήματος κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

17. Οι συγκρούσεις οφείλονται στον τρόπο διοίκησης του/ της διευθυντή/ ντριας (διακρίσεις, έλλειψη επιβράβευσης, άنيση μεταχείριση, αυταρχισμός κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

18. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (το συνεχώς μεταβαλλόμενο και κάποιες φορές ασαφές νομικό πλαίσιο, οι σχέσεις με τους γονείς, η εισαγωγή καινοτομιών, η αξιολόγηση, η πανδημία του κορωνοϊού κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

19. Οι συγκρούσεις οφείλονται σε περιορισμένους πόρους (ελλιπής χρηματοδότηση, περιορισμένα οπτικοακουστικά μέσα, έλλειψη προσωπικού, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

20. Οι συγκρούσεις οφείλονται στην ύπαρξη διαφορετικών ομάδων με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τα κοινά συμφέροντα, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες στην σχολική μονάδα (την αλληλοϋποστήριξη των μελών μεταξύ τους, την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων αποκλείοντας τη συνεργασία με τους υπόλοιπους κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς

Ποιες στρατηγικές πιστεύετε ότι χρησιμοποιείτε προκειμένου να διαχειριστείτε τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο χώρο εργασίας σας. Προσπαθήστε να φέρετε στη μνήμη σας όσο το δυνατόν πιο πρόσφατες καταστάσεις και επιλέξτε ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας.

21. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της αποφυγής (προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους, αποφεύγω να θίγω ζητήματα που θα δημιουργήσουν διαφωνίες, δεν μου αρέσει η δημιουργία δυσάρεστου κλίματος, προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα του άλλου ώστε να διατηρήσω αρμονία στις σχέσεις μας κ.α.)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ αρκετά Συμφωνώ απόλυτα

22. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της εξομάλυνσης (δηλαδή της ειρηνικής συνύπαρξης και για αυτό προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου, συχνά ακολουθώ τις προτάσεις τους και μεριμνώ για την ικανοποίηση των συμφερόντων των άλλων ώστε να επιλυθεί ένα ζήτημα)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά

Συμφωνώ απόλυτα

23. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της κυριαρχίας (είμαι σταθερός/ η στην επίτευξη των στόχων μου, χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να πείσω τους άλλους για τις ιδέες μου, προσεγγίζω τα προβλήματα άμεσα και χωρίς υπεκφυγές, προωθώ και συζητώ τα προβλήματα για δικό μου όφελος)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά

Συμφωνώ απόλυτα

24. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο του συμβιβασμού (κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας, πιστεύω ότι δεν πρέπει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται, θεωρώ πως σε μια διένεξη όλοι πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας, πιστεύω στη διαπραγμάτευση και στην ιδέα ότι πρέπει να δώσω για να πάρω)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά

Συμφωνώ απόλυτα

25. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της συνεργασίας (εργάζομαι προς μια κοινά αποδεκτή λύση, ανταλλάσσω πληροφορίες και ιδέες για να παρθεί μια απόφαση που θα συμφέρει και θα εξυπηρετεί όλους, αναφέρω όλους τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου στους συναδέλφους μου ώστε να λάβουμε τη σωστή απόφαση)

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ αρκετά Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά

Συμφωνώ απόλυτα

26. Σε ποιο στάδιο πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στα σχολεία;

Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Όταν αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για εξεύρεση των αιτιών που τις προκάλεσαν

Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες

Όταν η σύγκρουση γίνεται «φανερή» μέσω της επικοινωνίας

Αφού η σύγκρουση ολοκληρωθεί γίνεται διαχείριση των αποτελεσμάτων της

Άλλο _____

27. Σε ποιον απευθύνεστε όταν αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα στη σχολική σας μονάδα;

Στον διευθυντή/ ντρια

Σε έναν οποιοδήποτε συνάδελφο

Σε έναν συνάδελφο εμπιστοσύνης Σε κανέναν, το διαχειρίζομαι μόνος/η μου

Άλλο _____

Συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πιθανές συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιλέξτε σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας σας.

28. Οι συγκρούσεις οδηγούν σε...

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
Μείωση της διάθεσης για συνεργασία					
Δημιουργία αρνητικού κλίματος					
Ενεργοποίηση των ατόμων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων					
Κινητοποίηση προς αναζήτηση καλύτερων τρόπων επίλυσης προβλημάτων					
Αύξηση του εργασιακού άγχους					
Παραγωγή δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών					
Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας					
Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων					
Δυσχέρεια στην επικοινωνία και επιδείνωση της υπάρχουσας κατάστασης					
Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων					
Αναστολή της διάθεσης για ανάληψη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών					
Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης					

29. Θεωρείτε ότι η σύγκρουση αποτελεί ένα φαινόμενο με περισσότερες αρνητικές παρά θετικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου που υπηρετείτε;

Ναι Όχι