



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**  
**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ “ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ**  
**ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ”**

---

---

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

---

---

**«Διαχείριση Συγκρούσεων από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων στα  
προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης»**

---

---

**Δανυλοπούλου Λυδία**

**A.M. 155435**

**Επιβλέπουσα: Καλογρίδη Σοφία**

**Πάτρα, 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Δανυλοπούλου Λυδίας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέως/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το τελευταίο στάδιο της πορείας μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Καλογρίδη Σοφία για την καθοδήγηση και υποστήριξη που είχα σε όλη την πορεία της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης όλους τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων που ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στο κάλεσμά μου για την συμπλήρωση με ειλικρίνεια του ερωτηματολογίου μου και ιδιαίτερα τους 10 Εκπαιδευτές Ενηλίκων που αφιέρωσαν αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο τους για να μου δώσουν συνεντεύξεις για την πληρέστερη ολοκλήρωση της έρευνάς μου. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους: Γιάννη, Δημήτρη, Μαριάννα, Σταυρούλα και φυσικά την αγαπημένη μου θεία Φανή για την υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ιδιαίτερα στην εξέλιξη της έρευνας, συνδράμοντας δυναμικά στην εύρεση Εκπαιδευτών Ενηλίκων για να συμμετέχουν στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ όλους!!!

## Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που καταγράφεται συχνά σε χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ΚΔΒΜ αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ. Επιπλέον, στόχος της διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους διαχειρίζονται τις συγκρούσεις οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ. Για το σκοπό αυτό υλοποιήθηκε μια μικτού τύπου έρευνα (συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας) σε δείγμα 102 και 10 εκπαιδευτών, αντίστοιχα. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο (ποσοτική έρευνα) και μια ημι-δομημένη συνέντευξη (ποιοτική έρευνα). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στα ΚΔΒΜ εμφανίζονται περιστασιακά συγκρούσεις, ενώ πιο συχνά καταγράφονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν ως τη βασικότερη αιτία πρόκλησης συγκρούσεων την κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων και ως σημαντικότερες συνέπειες την έλλειψη εμπιστοσύνης, τη μείωση ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα από την πλευρά των εκπαιδευομένων, τη δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων και τη μείωση της δημιουργικότητας. Αναφορικά με τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων τα αποτελέσματα έδειξαν πως μια σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων και στην αύξηση της δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων. Τέλος, από τα ευρήματα της διπλωματικής εργασίας προέκυψε πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν τις μεθόδους της συνεργασίας και της διαπραγμάτευσης για την επίλυση των συγκρούσεων.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Συγκρούσεις, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, Τεχνικές Διαχείρισης Συγκρούσεων, Αιτίες Συγκρούσεων, Συνέπειες Συγκρούσεων

## Abstract

Conflicts are a phenomenon that is often recorded in adult education. The purpose of this thesis was to investigate the perceptions of trainers in Centers of Continuous Learning regarding the causes and consequences of conflicts. Additionally, the aim of the thesis was to investigate the ways in which conflicts are managed by trainers in CCLs. For this purpose, a mixed-type research (a combination of quantitative and qualitative research) was implemented in a sample of 102 and 10 trainers, respectively. Data collection was based on a questionnaire (quantitative research) and a semi-structured interview (qualitative research). The results of the research showed that conflicts occasionally occur in the CCLs, while they are recorded more often between learners. The trainers who took part in the research were able to identify miscommunication between the learners as the main cause of conflicts. The most important consequences seem to be the lack of trust between the trainer and the learners, the loss of interest in the program on the part of the learners, the difficulty of achieving individual and group goals and the reduction of creativity. Regarding the positive consequences of conflicts, the results showed that a conflict can lead to an improvement in communication in interpersonal relationships, to the creation of new ideas, innovations and better decisions, and to an increase in creativity by searching for optimal solutions. Finally, from the findings of this dissertation, it emerged that the trainers in CCLs primarily use the methods of cooperation and negotiation to resolve conflicts.

**Key-words:** Conflicts, Adult trainer, Centre for continuous learning, Conflict management techniques, Reasons of conflicts, Consequences of conflicts

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	1
Περίληψη .....	2
Abstract .....	3
Περιεχόμενα.....	4
Κατάλογος πινάκων .....	6
Κατάλογος Εικόνων.....	7
Εισαγωγή .....	8
A. Θεωρητικό Μέρος.....	11
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> . Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) .....	11
1.1 Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης.....	11
1.2. Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ).....	13
1.3. Ιστορική αναδρομή στα Κέντρα Δια βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) .....	14
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> . Οι Συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ .....	18
2.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου σύγκρουση .....	18
2.2. Εξέλιξη της θεωρίας των συγκρούσεων .....	18
2.3. Κατηγορίες συγκρούσεων.....	20
2.3.1. Βασικοί τύποι συγκρούσεων .....	21
2.3.2. Τύποι σύγκρουσης με βάση τον αντίκτυπο .....	24
2.4 Στάδια των συγκρούσεων .....	25
2.5 Πηγές συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.....	30
2.6 Συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.....	33
2.6.1 Θετικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.....	34
2.6.2 Αρνητικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.....	35
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> . Διαχείριση των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.....	38
3.1 Αποσαφήνιση του όρου « διαχείριση συγκρούσεων» .....	38
3.2 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων .....	38
3.3 Τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ .....	43
3.3.1. Η Διαπραγμάτευση.....	44
3.3.2 Η Διαμεσολάβηση.....	45
3.3.3 Η Καθοδήγηση Συγκρούσεων.....	46
3.3.4 Η Διαιτησία .....	47

3.4 Μέτρα πρόληψης των συγκρούσεων .....	47
B' Μέρος. Η Έρευνα .....	51
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> . Η Μεθοδολογία της Έρευνας .....	51
4.1. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας .....	51
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	52
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	53
4.4. Η μεθοδολογία έρευνας .....	53
4.4.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	54
4.4.2. Δείγμα έρευνας.....	54
4.4.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	55
4.4.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	55
4.4.5. Ανάλυση δεδομένων .....	56
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> . Αποτελέσματα Έρευνας .....	58
5.1. Δείγμα έρευνας .....	58
5.2. Ευρήματα ποσοτικής έρευνας.....	59
5.2.1. Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων.....	59
5.2.2. Διαχείριση συγκρούσεων .....	64
5.3. Ευρήματα ποιοτικής έρευνας.....	70
5.3.1. Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων.....	70
5.3.2. Διαχείριση συγκρούσεων .....	72
5.4. Σύγκριση ευρημάτων ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.....	73
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> . Συμπεράσματα.....	75
6.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	76
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	77
Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευτών Ενηλίκων στα ΚΔΒΜ.....	83
Παράρτημα 2. Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευομένων στα ΚΔΒΜ .....	89
Παράρτημα 3. Οδηγός συνέντευξης .....	95
Παράρτημα 4. Ενδεικτική συνέντευξη .....	98

## Κατάλογος πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτών ενηλίκων (N = 102).	
..... <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
<b>Πίνακας 2.</b> Συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων και μεταξύ ποιων εκδηλώνονται..	60
<b>Πίνακας 3.</b> Σημαντικότερες αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ.....	61
<b>Πίνακας 4.</b> Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.....	62
<b>Πίνακας 5.</b> Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ.....	62
<b>Πίνακας 6.</b> Θετικές συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.....	63
<b>Πίνακας 7.</b> Θετικές συνέπειες που μπορεί να προκύψουν ύστερα από συγκρούσεις σε ένα πρόγραμμα των ΚΔΒΜ.....	64
<b>Πίνακας 8.</b> Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ.....	65
<b>Πίνακας 9.</b> Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς το φύλο τους.....	66
<b>Πίνακας 10.</b> Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την ηλικιακή ομάδα τους.....	66
<b>Πίνακας 11.</b> Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την προϋπηρεσία τους.....	68
<b>Πίνακας 12.</b> Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την ύπαρξη πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ.....	69



## Κατάλογος Εικόνων

<b>Εικόνα 1.</b> Κύκλος ζωής της σύγκρουσης .....	26
<b>Εικόνα 2.</b> Μοντέλο Pondy .....	28
<b>Εικόνα 3.</b> Η εξέλιξη της σύγκρουσης στο χρόνο .....	28
<b>Εικόνα 4.</b> Στάδια της σύγκρουσης .....	29
<b>Εικόνα 5.</b> Μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων των Thomas και Kilmann .....	39
<b>Εικόνα 6.</b> Τα 5 στυλ διαχείρισης συγκρούσεων όπως περιγράφονται από το TKI σε κλίμακες διεκδικητικότητας και συνεργασίας .....	39

## Εισαγωγή

Η σύγκρουση αποτελεί ένα από τα πιο απρόβλεπτα αποτελέσματα όταν οι άνθρωποι εργάζονται σε ομάδες (Madalina, 2016) και είναι αναπόφευκτο μέρος της οργανωσιακής ζωής, καθώς οι στόχοι των ενδιαφερομένων μπορεί να διαφέρουν ή να είναι ασυμβίβαστοι (Adomi & Ozioma, 2006 · Agbo, 2020). Στα προγράμματα των ΚΔΒΜ, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αφιερώνουν πολύ χρόνο στη διαχείριση και στην επίλυση των συγκρούσεων και των συνεπειών τους. Η κακή διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη κατανομή της ενέργειας στους εκπαιδευόμενους και σε σφάλματα επικοινωνίας, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε χαμένες ευκαιρίες εάν δεν επιλυθούν (Madalina, 2016). Έτσι, οι καταστάσεις σύγκρουσης έχουν αντίκτυπο στη συνολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαταράσσοντας την αρμονία μεταξύ των συμμετεχόντων, κάτι που στη συνέχεια έχει ως αποτέλεσμα αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική απόδοση (Agbo, 2020). Η αποτυχία ελέγχου των συγκρούσεων θα παρεμπόδιζε την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Σε καταστάσεις σύγκρουσης, οι ατομικές ή ομαδικές αντιδράσεις μπορεί να κυμαίνονται από μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση, υπερφόρτωση και έλλειψη συνεργασίας εκνευρισμένων εκπαιδευομένων, που είναι αδέσμευτοι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χωρίς κίνητρα και μη παραγωγικοί. Κατά συνέπεια, τέτοιες καταστάσεις εμποδίζουν και επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (Καραλής και Παπαγεωργίου, 2012).

Δεδομένου ότι η σύγκρουση είναι μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να έχει τόσο εποικοδομητικά όσο και καταστροφικά αποτελέσματα ανάλογα με την αντιμετώπιση της (Almost et al. 2016), η θετική διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργία νέων ιδεών και να φέρει δημιουργικότητα και καινοτόμες προσεγγίσεις. Μπορεί επίσης να συμβάλλει στην αυξημένη δέσμευση των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μερών, στην αύξηση της εκπαιδευτικής απόδοσης (Rahim, 2017) και στην ανάπτυξη και δημιουργία άνετων και ασφαλών κλιμάτων στα ΚΔΒΜ (Çınar & Kaban, 2012). Ωστόσο, εάν οι συγκρούσεις δεν αντιμετωπίζονται σωστά, επηρεάζουν τόσο την εργασία όσο και την απόδοση των εκπαιδευομένων. Μπορούν να μειώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, να προκαλέσουν άγχος στους εκπαιδευόμενους και να έχουν και άλλες αρνητικές επιπτώσεις στην παραγωγικότητα ενός ΚΔΒΜ (Bernard & Ashimi, 2014). Ως εκ τούτου, οι συνέπειες της διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να απαιτήσουν την επίλυσή τους αμέσως μόλις συμβούν (Agbo, 2020).

Τα άτομα έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στα φαινόμενα λόγω των ενδιαφερόντων, των απόψεων και των προσωπικοτήτων τους, οδηγώντας σε συγκρούσεις εντός του ΚΔΒΜ, οι οποίες είναι αναπόφευκτες και απρόβλεπτες. Η ακατάλληλη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων θα οδηγούσε σε μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, εάν οι εκπαιδευτές ενηλίκων

χρησιμοποιούν κατάλληλα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, θα επηρεάσουν θετικά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα και θα αυξήσουν την απόδοσή τους. Το επίπεδο επικοινωνίας καθορίζει την πολυπλοκότητα των παρουσιάσεων σε στυλ σύγκρουσης. Αυτά τα στυλ έχουν διαφορετικό αντίκτυπο ανάλογα με τον τρόπο χρήσης τους (Bernard & Ashimi, 2014).

Δεδομένης της κατανόησης του κεντρικού ρόλου της διαχείρισης συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα των ΚΔΒΜ, η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στον εντοπισμό των διαφορετικών μορφών διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα δημόσια και στα ιδιωτικά ΚΔΒΜ.

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων εντός των ΚΔΒΜ, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις συγκρούσεις όταν αυτές προκύπτουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής εργασίας ορίστηκαν να είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων;
2. Ποιες είναι οι συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων;
3. Με ποιους τρόπους (τεχνικές) οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΚΔΒΜ διαχειρίζονται τις συγκρούσεις;

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναμένεται να συμβάλλει θετικά στη γνώση, αναφορικά με τις συγκρούσεις στο χώρο των ΚΔΒΜ. Η παρούσα μελέτη καλύπτει ένα κενό στις γνώσεις σχετικά με το πώς δημιουργούνται (αίτια) και πώς αντιμετωπίζονται (τεχνικές) οι συγκρούσεις στα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, προάγοντας έτσι ένα καλύτερο επίπεδο μάθησης στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η έρευνα συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση της εξέλιξης των συγκρούσεων εντός ενός ΚΔΒΜ, από τη δημιουργία τους έως την εξάλειψή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά με στόχο να αποσαφηνιστούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές ενηλίκων χειρίζονται τις συγκρούσεις στα προγράμματά τους με απώτερο στόχο την ενημέρωση των ΚΔΒΜ και τη δημιουργία αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών, στον τομέα της διαχείρισης συγκρούσεων. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης από τα ΚΔΒΜ ως κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που θα βοηθήσουν στη βελτίωση της διαχείρισης συγκρούσεων.

Όλα αυτά δείχνουν ότι η εφαρμογή των ερευνητικών προτάσεων, που θα προκύψουν από τη διπλωματική εργασία θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές ενηλίκων να επιτύχουν ένα περιβάλλον εκπαίδευσης, όπου θα προωθείται ο διάλογος, καθώς και οι εποικοδομητικές αντιπαραθέσεις με επιχειρήματα και χωρίς συγκρούσεις. Για τον στόχο της παρούσας διπλωματικής εργασίας η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει τον συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης, με χρήση ερωτηματολογίου και ημι-δομημένης συνέντευξης αντίστοιχα. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την κατανόηση των προσωπικών απόψεων, αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων, παρέχοντας πλούσια και λεπτομερή δεδομένα, που μπορούν να αναλυθούν, εμβαθύνοντας στην ουσία του θέματος. Αντίστοιχα η ποσοτική προσέγγιση επιτρέπει στον ερευνητή να αναδείξει τα σημαντικότερα αίτια ή τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων από ένα πλήθος δυνατών επιλογών. Επιπλέον, η ποσοτική προσέγγιση και το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη διερεύνηση διαφορών ως προς τα δημογραφικά ή εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτών ενηλίκων (για παράδειγμα επιτρέπει τη διερεύνηση του κατά πόσο οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτές, διαφέρουν ως προς τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων). Αντίστοιχα, οι συνεντεύξεις προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τις πρακτικές διαχείρισης συγκρούσεων, που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, επιτρέποντας έτσι την κατανόηση της σύνθετης φύσης της διαχείρισης συγκρούσεων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΔΒΜ. Η συνεκτική ανάλυση αυτών των δεδομένων παρέχει πιο αξιόπιστα συμπεράσματα, μέσω του τριγωνισμού, δηλαδή του συνδυασμού των ευρημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας (Βεργίδης, 2005).

Η παρούσα διπλωματική εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο εννοιολογικός ορισμός των ΚΔΒΜ, η λειτουργία τους, καθώς και η ιστορική αναδρομή των ΚΔΒΜ στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια των συγκρούσεων, στις κατηγορίες και στα στάδια των συγκρούσεων, στις πηγές (αιτίες) των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, καθώς και στις αρνητικές και θετικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων και τις διαφορετικές τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας.

## Α. Θεωρητικό Μέρος

### Κεφάλαιο 1ο. Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)

#### 1.1 Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης

Η κοινωνία μας εξελίσσεται δυναμικά και με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Ωστόσο, αυτές οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίστηκαν από μια ιλιγγιώδη αλλαγή. Η ταχύτητα της αλλαγής αποτελεί πρόκληση για τις επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα άτομα. Το γεγονός αυτό επιβάλλει πρωτίστως στον τομέα της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Οι ενήλικοι είναι ενεργοί παράγοντες στην αγορά εργασίας και θα πρέπει να προετοιμάζονται για τα νέα αιτήματα της οικονομικής κοινωνίας. Η δια βίου μάθηση ανταποκρίνεται σε αυτήν την πρόκληση, τα πανεπιστήμια και τα σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν νέα προγράμματα και οι εργοδότες θα πρέπει να επενδύσουν περισσότερο στην κατάρτιση και στην ανάπτυξη για τους εργαζομένους. Η δια βίου μάθηση σημαίνει ότι στον κάθε άνθρωπο έχει δοθεί η δυνατότητα να συνεχίζει να μαθαίνει νέα πράγματα σ' όλη του τη ζωή, ανεξαρτήτως ηλικίας, ειδικά λόγω όλων των νέων πληροφοριών και των τεχνολογικών αλλαγών που υπάρχουν σήμερα. Είναι πολύ σημαντικό να συνεχίζει να ενημερώνει αυτά που γνωρίζει και μπορεί να κάνει.

Η έννοια της δια βίου μάθησης, δεν μας είναι καινούργια. Την συναντάμε στο βιβλίο του Basil Yeaxlee «Lifelong Education», που δημοσιεύτηκε το 1929 (Smith, 2002). Σε αυτό ο συγγραφέας επεσήμανε ότι η δια βίου μάθηση έχει τις ρίζες της στην ανθρώπινη φύση και στις ανάγκες του ανθρώπου. Το 1938 ο Richard Henry Tawney δημοσίευσε ότι η εκπαίδευση είναι ένα «δημόσιο αγαθό» και ότι η ενασχόληση με την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν απαραίτητη με προϋπόθεση να είναι μέρος και να συμμετέχει στους θεσμούς της δημοκρατίας. Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει στους ανθρώπους ένα από τα βασικά μέσα της προσωπικής ενδυνάμωσης, το να είναι ενεργοί πολίτες. Αργότερα, ο Tawney θα τονίσει ακόμη περισσότερο τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων: "Κανείς δε μπορεί να νιώσει ολοκληρωμένος μέσα στον κόσμο, παρά μόνο ερχόμενος σε επαφή με τη λογοτεχνία, την τέχνη, την ιστορία των κοινωνιών και τις αποκαλύψεις των επιστημών. Έτσι μόνο θα μπορέσει να εκτεθεί αρκετά στους θριάμβους και τις τραγωδίες της ανθρωπότητας, ώστε να συνειδητοποιήσει σε τι ύψος πρέπει να ανέβει η ανθρώπινη φύση και σε τι βάθος πρέπει να βυθιστεί. " (Tawney, 1966). Η Unesco, υποστηρικτής της Δια Βίου Μάθησης, στην Τρίτη Διεθνή Επιτροπή για την Προώθηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο Paul Lengrand υποστήριξε τον όρο της "δια βίου μάθησης". Σαν έννοια η δια βίου μάθηση εμφανίστηκε και επισημοποιήθηκε το 1968 κατά τη διάρκεια της Γενικής Διάσκεψης. Η δια βίου εκπαίδευση ήταν ένας από τους δώδεκα στόχους που αναφέρονται στο ψήφισμα της Διάσκεψης - Ψήφισμα 1.112 (Spulber, 2021). Όπως

φαίνεται, παρόλο που η ιδέα της δια βίου μάθησης έκανε την εμφάνισή της στη βιβλιογραφία πριν πολλά χρόνια αυτή η ίδια ιδέα αναδείχτηκε ευρέως από το Συμβούλιο της Ευρώπης στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Smith, 2002). Θεωρείται ότι ο Faure καθιέρωσε το εννοιολογικό πλαίσιο της δια βίου μάθησης το 1972, μέσα από το γνωστό βιβλίο «Learning to be», που δημοσιεύτηκε στην UnescoReport (Faure et al., 1972). Ο όρος "δια βίου μάθηση" ως κομμάτι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στηρίχθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Grundtvig, το οποίο είχε ως βάση τη βελτίωση του γνωσιακού επιπέδου αλλά και των δεξιοτήτων ενός πληθυσμού που γηράσκει. Πολλά προγράμματα που είχαν ως στόχο την επιμόρφωση του ενήλικου πληθυσμού, έξω από τα Πανεπιστήμια, υπάρχουν από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Stromquist & Lozano, 2017). Η UNESCO υπερασπίστηκε τις αρχές της ατομικής ανάπτυξης της Έκθεσης Delors (1996).

Η δια βίου μάθηση αποτελεί τη δια βίου βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπου για οικονομική ή προσωπική ανάπτυξη μέσω ευκαιριών τυπικής ή άτυπης μάθησης (Βεργίδης, 2005). Επίσης, δια βίου μάθηση είναι οι δραστηριότητες δια βίου μάθησης που συναντάμε με επίσημο, ευρέως διαδεδомμένο, αντιληπτό τρόπο από τη γέννηση μέχρι το θάνατο (Καραλής, 2008). Η δια βίου μάθηση είναι μια προσέγγιση που καλύπτει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των ανθρώπων και όλες τις προσωπικές, κοινωνικές και σχετιζόμενες με την απασχόληση δραστηριότητες μάθησης, που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Καραλής, 2013). Αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί της δια βίου μάθησης, υπάρχει μία κοινή άποψη ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία. Η δια βίου μάθηση περιγράφεται μερικές φορές με γενικούς ανθρωπιστικούς όρους ως ένας τρόπος ενδυνάμωσης των ανθρώπων να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα προσωπικής, κοινωνικής και παγκόσμιας σημασίας. Άλλοι υιοθετούν μια πιο στενά εργαλειακή προσέγγιση, που δίνει προτεραιότητα στην απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων για την αύξηση της οικονομικής παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας (Loads, 2007). Οι προβλέψεις σχετικά με τη δια βίου μάθηση αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, ιδίως υπό το φως των σημερινών προβλέψεων ότι μέχρι το 2050, 9,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι θα ζουν στον κόσμο και σε αυτό το πλαίσιο, όλοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς για να αυξήσουν την πιθανότητα απασχολησιμότητάς τους (Atali, 2010). Η έκρηξη πληροφοριών θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι πολλοί άνθρωποι δεν θα έχουν χρόνο να διαβάσουν, να ακούσουν, να δουν, να ερευνήσουν και να μάθουν τα πάντα (Atali, 2010).

Στόχος της δια βίου μάθησης είναι η παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία σε όλους τους τομείς της ζωής τους ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης (Tasci & Titrek, 2020), να αναπτύσσεται κανείς προσωπικά, επαγγελματικά και διανοητικά σε ατομικό επίπεδο (Βεργίδης, 2005) και να παρέχει στα άτομα ευκαιρίες να διατηρούν τις γνώσεις τους



ενημερωμένες (UNESCO, 1976), καθώς και να αποτελεί μια διαδικασία για τη διατήρηση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής από την άποψη μιας ευρύτερης δημοκρατίας που περιλαμβάνει ολόκληρη την κοινωνία και την προετοιμάζει για μια πιο πολύτιμη ζωή που θα προσφέρεται στους ανθρώπους (Ρεντίφης, 2019). Με άλλα λόγια, η συνεχής αυτοβελτίωση των ατόμων είναι ζωτικής σημασίας για την ικανότητά τους να συμβαδίζουν με τους ρυθμούς της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς η μάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία.

## 1.2. Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) αποτελούν φορείς παροχής υπηρεσιών σε ενηλίκους στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι υπηρεσίες των ΚΔΒΜ αποτελούνται από αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επανειδίκευση, συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό. Η δια βίου μάθηση είναι ένας από τους κύριους στόχους των ΚΔΒΜ. Η δια βίου μάθηση είναι μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, είναι μια συνεχής διαδικασία και η εκπαίδευση βελτιώνει τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις καθώς και τις κοινωνικές και προσωπικές προτιμήσεις. Τα ΚΔΒΜ μπορούν να θεωρηθούν ως δημιουργοί και σχεδιαστές της κουλτούρας της δια βίου μάθησης στην κοινωνία.

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθηση (ΚΔΒΜ) μπορεί να ανήκουν στον δημόσιο τομέα σύμφωνα με το Ν. 3879/2010, στους δήμους που επιθυμούν την λειτουργία τους ή στον ιδιωτικό τομέα. Τα προγράμματα που προσφέρονται στα ΚΔΒΜ των δήμων είναι εντελώς δωρεάν και παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης από ενηλίκους άνεργοι και εργαζόμενοι, ανεξαρτήτως εκπαίδευσης, ηλικίας, χώρας καταγωγής και τόπου κατοικίας, με μοναδική προϋπόθεση το ενδιαφέρον τους για μάθηση και γνώση. Τα προγράμματα που προσφέρονται στα ΚΔΒΜ του ιδιωτικού τομέα μπορεί να είναι επιδοτούμενα (δωρεάν), αλλά μπορεί να είναι και επί πληρωμή. Τα ιδιωτικά ΚΔΒΜ χωρίζονται σε ΚΔΒΜ επιπέδου Ένα (είναι τα πρώην Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών) και σε ΚΔΒΜ επιπέδου Δύο (τα πρώην Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης ή ΚΕΚ).

Κάποιες από τις θεματικές ενότητες που καλύπτονται στα ΚΔΒΜ ανήκουν στις παρακάτω κατηγορίες: Γλώσσα και επικοινωνία, περιβάλλον, ξένες γλώσσες, κοινωνικές δεξιότητες και δράσεις, τοπικά προγράμματα, τέχνη και πολιτισμός, συμβουλευτική οικογένειας, προγράμματα κοινωνικά ευάλωτων ομάδων κ.ά.

### 1.3. Ιστορική αναδρομή στα Κέντρα Δια βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)

Στην Ελλάδα ο όρος Δια Βίου Μάθηση εμφανίζεται για πρώτη φορά στις αρχές του 20ού αιώνα σε νομοθετικές ρυθμίσεις, που έγιναν για να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός (Ιωαννίδης, 2017). Στη συνέχεια για τη λαϊκή επιμόρφωση με πρώτες προσπάθειες από το κράτος για τη δημιουργία δομών Δια Βίου Μάθησης το 1926 με την εμφάνιση των νυχτερινών σχολείων, προσφέροντας προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο την ένταξη στην εργασία (Ιωαννίδης, 2017). Την ίδια χρονική περίοδο ιδρύονται τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών από ιδιώτες των οποίων η μορφή διατηρήθηκε έως το 2012 (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Στόχοι της Λαϊκής Επιμόρφωσης, ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας των λαϊκών στρωμάτων, η ενεργός συμμετοχή τους στην πολιτική και κοινωνική ζωή, καθώς και η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης περνάει ένα διάστημα αναστολής της λειτουργίας της από το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα και στη συνέχεια επανέρχεται ξανά, σε μία προσπάθεια καταπολέμησης του αναλφαβητισμού (Ιωαννίδης, 2017). Ταυτόχρονα παρουσιάζεται αύξηση της ζήτησης εργατικού δυναμικού με τεχνική εξειδίκευση, οδηγώντας τον ιδιωτικό τομέα στην προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κατάλληλη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού και την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας (Καραλής, 2010).

Με το ν. 1320/1983 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης ιδρύεται ως αρμόδιος κεντρικός φορέας ο οποίος ενισχύθηκε με κονδύλια. Αυτό είχε αποτέλεσμα την αύξηση των προσφερόμενων προγραμμάτων και σταδιακά την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευομένων (Ιωαννίδης, 2017). Με το ν. 2909/2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και με το ν. 3699/2008 σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ). Στην συνέχεια σύμφωνα με τις προδιαγραφές αρχικά της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας και στη συνέχεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται πως μειώθηκαν οι αρχικές δραστηριότητες και η προώθηση του συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης. Αργότερα με το Ν.3369/2005 για πρώτη φορά έγινε μία προσπάθεια, ώστε να εκσυγχρονιστεί και να οριοθετηθεί η προσέγγιση του όρου δια βίου μάθηση. Στον όρο συμπεριλήφθηκαν η δια βίου κατάρτιση (η αρχική και η συνεχιζόμενη κατάρτιση) και η δια βίου εκπαίδευση (δηλαδή η εκπαίδευση ενηλίκων και η λαϊκή επιμόρφωση). Ταυτόχρονα θεσμοθετήθηκε και η σύσταση της Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης.

Το 1988 ήταν μία πολύ σημαντική χρονιά καθώς εγκρίθηκε η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για την επέκταση των υποδομών, έχοντας ως αποτέλεσμα σε διάστημα μίας δεκαετίας τον διπλασιασμό των τμημάτων κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, την υλοποίηση πάνω από 5.000



προγράμματα από το Κέντρο Γεωργικής Εκπαίδευσης και την ίδρυση 12 παραρτημάτων από το ΕΛΚΕΠΑ (Καραλής, 2003). Οι φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων, στην πλειοψηφία τους ήταν δημόσιοι. Λόγω της επέκτασης του δικτύου και των υποδομών των δημόσιων σχολών, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις δραστηριοποιήθηκαν ελάχιστα και κυρίως υλοποιώντας προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης σε μεγάλες κατά κανόνα επιχειρήσεις (Τσεκούρας κ.ά., 2004).

Η περίοδος 1989 – 1993 χαρακτηρίστηκε από μία αρχική συγκέντρωση κεφαλαίου, με το οποίο ιδιωτικές επιχειρήσεις αναγνωρίστηκαν ως δικαιούχοι για την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης. Το παραπάνω γεγονός έλαβε χώρα λόγω μίας πρωτοφανούς για τα ελληνικά δεδομένα αύξησης της δημόσιας δαπάνης για την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης, το ενδιαφέρον ιδιωτικών επιχειρήσεων για την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης και την απουσία του Δημοσίου για οποιοδήποτε έλεγχο χρήσης των χρημάτων που δαπανήθηκαν (Ιωαννίδης, 2017). Η απουσία ελέγχου οδήγησε με τη σειρά της σε τεράστια σπατάλη χρημάτων, αλλά ταυτόχρονα και στη μεγάλη αύξηση επιχειρήσεων με αντικείμενο την κατάρτιση καθώς ο ΟΑΕΔ σύμφωνα με τον Ν. 1836/89 μπορούσε να αναθέτει σε άλλους φορείς δημόσιους και ιδιωτικούς την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης χωρίς να προβλέπονται καθόλου προϋποθέσεις για την επιλογή τους. Με λίγα λόγια αυτό σημαίνει πως την περίοδο 1989 - 1996 δεν υπήρχαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τους φορείς των προγραμμάτων κατάρτισης για ανθρώπινο δυναμικό και εξοπλισμό (Καραλής, 2003). Σε μελέτη αξιολόγησης του Α' ΚΠΣ παρουσιάζονται στα αποτελέσματα η απουσία οργάνου για τον συντονισμό και την εποπτεία. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι, τα προγράμματα βοηθούσαν ελάχιστα στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των ανέργων και στην καταπολέμηση της ανεργίας, καθώς, επίσης, και ότι οι περισσότεροι από τους φορείς υλοποίησης ήταν μη εξειδικευμένοι (Ιωαννίδης, 2017). Με αυτές τις συνθήκες υπήρξαν πάρα πολλές επιχειρήσεις, που δραστηριοποιήθηκαν με την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης (Καραλής, 2003). Αντίστοιχα προβλήματα εμφανίστηκαν και με την μελέτη αξιολόγησης του Β' ΚΠΣ (1994-1996), που έδειξαν ότι η ποσοτική αύξηση των εταιρειών και των προγραμμάτων κατάρτισης δεν οδήγησε και στην αντίστοιχη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης (Ευστράτογλου, 2004).

Συνοπτικά, επειδή υπήρχαν περισσότερα χρήματα διαθέσιμα για προγράμματα κατάρτισης και οι ιδιωτικές εταιρείες μπορούσαν να συμμετάσχουν, πολλές νέες εταιρείες άρχισαν να προσφέρουν υπηρεσίες κατάρτισης. Αν κοιτάξει κανείς τους ιστότοπους αυτών των εταιρειών σήμερα, δηλαδή στα σημερινά ΚΕΚ, θα δει ότι οι περισσότερες από αυτές ξεκίνησαν μετά το 1988. Μερικές από τις εταιρείες αυτές αναπτύχθηκαν επενδύοντας πολλά στα κτίρια και τον εξοπλισμό τους, ενώ άλλες

παρέμειναν μικρές. Κάποιες μάλιστα έκλεισαν ή αγοράστηκαν από μεγαλύτερες εταιρείες.

Βασικό χαρακτηριστικό της περιόδου 1993 - 2004 ήταν η εφαρμογή πολιτικών που αποσκοπούσαν στην εξυγίανση της αγοράς και ταυτόχρονα στην εξασφάλιση μεριδίου των επιχειρήσεων που συνέχιζαν να δραστηριοποιούνται στην αγορά (Καραλής, 2003). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η στόχευση των κυβερνητικών πολιτικών παρουσίασε μια διπλή κίνηση. Από τη μία πλευρά, η πλειοψηφία των φορέων κατάρτισης της προηγούμενης περιόδου αποκλείστηκε από τα νέα προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, όλες οι επιχειρήσεις κατάρτισης που τελικά εντάχθηκαν στο πρόγραμμα εξασφάλισαν μερίδιο αγοράς. Η εκκαθάριση της αγοράς επιδιώχθηκε με κύριο μηχανισμό τη διαδικασία πιστοποίησης των επιχειρήσεων κατάρτισης. Από το σημείο αυτό και έπειτα, η πιστοποίηση των φορέων κατάρτισης αποτέλεσε προϋπόθεση για την υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων από τους φορείς κατάρτισης (Ιωαννίδης, 2017). Φυσικά, το περιεχόμενο και η ταχύτητα της πιστοποίησης ρυθμίστηκαν προσεκτικά. Ταυτόχρονα, το μερίδιο αγοράς κάθε φορέα πιστοποίησης εξασφαλιζόταν με δύο περιορισμούς: πρώτον ένα όριο στον αριθμό των υποκαταστημάτων που μπορούσε να ιδρύσει κάθε ΚΕΚ και δεύτερον ένα όριο στους θεματικούς τομείς κατάρτισης, στους οποίους μπορούσε να δραστηριοποιηθεί κάθε ΚΕΚ (Ευστράτογλου, 2004). Κανένα ΚΕΚ δεν μπορούσε να ανοίξει όσα υποκαταστήματα επιθυμούσε και δεν μπορούσε να δραστηριοποιηθεί σε όλους τους θεματικούς τομείς κατάρτισης. Οι παραπάνω περιορισμοί δεν ίσχυαν για τα δημόσια ΚΕΚ ούτε για τα ΚΕΚ από κοινωνικούς εταίρους, δηλαδή από τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις (Ιωαννίδης, 2017).

Τον Νοέμβριο του 1994, το Υπουργείο Εργασίας εξέδωσε τα πρώτα κριτήρια για την πιστοποίηση των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης (Υ.Α. 115372 / 11. 11. 1994) (Ευστράτογλου, 2004). Η απόφαση αυτή διαφοροποιούσε τα ΚΕΚ σε εθνικά και περιφερειακά ανάλογα με την εμβέλειά τους και σε θεματικά και κλαδικά ανάλογα με την εξειδίκευσή τους.

Τα θεματικά ΚΕΚ, τα οποία ήταν πολυπληθέστερα από τα άλλα ΚΕΚ και τα μόνα που μπορούσαν να ιδρυθούν από ιδιωτικούς φορείς, είχαν το δικαίωμα να λειτουργούν μόνο σε έναν από τους δύο καθορισμένους θεματικούς τομείς (διοίκηση / πληροφορική και τεχνική εξειδίκευση) (Ιωαννίδης, 2017). Αντιθέτως, τα κλαδικά ΚΕΚ μπορούσαν να ιδρυθούν μόνο από οργανώσεις που εκπροσωπούσαν εργοδότες ή εργαζόμενους, και δεν υπήρχαν θεματικοί περιορισμοί όσον αφορά το αντικείμενο της κατάρτισης, αρκεί αυτό να ανταποκρινόταν στις ανάγκες του κλάδου.

Ωστόσο, η οικονομική κρίση και το πρόγραμμα δημοσιονομικής προσαρμογής ανάγκασαν την κυβέρνηση να εγκαταλείψει την πολιτική που ακολουθούσε τα προηγούμενα 20 χρόνια. Ως αποτέλεσμα του προγράμματος

δημοσιονομικής προσαρμογής, το διαθέσιμο εισόδημα των νοικοκυριών μειώθηκε σημαντικά και η φορολογική επιβάρυνση των επιχειρήσεων αυξήθηκε. Σε αυτό το πλαίσιο, αποτελούσε μόνιμο μέλημα της κυβέρνησης η εξεύρεση αντισταθμιστικών πολιτικών για τη μείωση των εισοδημάτων των ιδιωτών και των επιχειρήσεων. Οι σημαντικές νομοθετικές αλλαγές που επέφερε ο νόμος 4013/2012 (ΦΕΚ 222/12-11-2012) θα πρέπει να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα αυτής της ανησυχίας. Υπάρχουν δύο κύριες αλλαγές που επέφερε ο νόμος αυτός. Πρώτον, κατήργησε τα πρώην ΚΕΚ και εισήγαγε μια νέα τυπολογία παρόχων κατάρτισης: τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου Ι, δηλαδή τα πρώην Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (φροντιστήρια) και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ, δηλαδή τα πρώην ΚΕΚ (Καραλής, 2003). Τα προγράμματα κατάρτισης μπορούν πλέον να προσφέρονται από όλα τα ΚΔΒΜ (Ι και ΙΙ). Δεύτερον, η διαδικασία πιστοποίησης καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από μια διαδικασία αδειοδότησης που εποπτεύεται από το ΕΟΠΠΕΠ. Ως αποτέλεσμα, ο αριθμός των παρόχων κατάρτισης αυξήθηκε σημαντικά, αλλά οι απαιτήσεις για την αδειοδότηση ήταν λιγότερο αυστηρές από εκείνες για την πιστοποίηση (Ιωαννίδης, 2017).

Με τις παραπάνω θεσμικές αλλαγές προέκυψαν σημαντικές καινοτομίες στον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης. Το 2013 χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά οι επιταγές κατάρτισης (voucher), οι οποίες χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα (Ιωαννίδης, 2017).

### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε ο εννοιολογικός ορισμός των ΚΔΒΜ, η λειτουργία τους, καθώς και η ιστορική αναδρομή των ΚΔΒΜ στην Ελλάδα. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια των συγκρούσεων και παρουσιάζονται και αναλύονται οι κατηγορίες και τα στάδια των συγκρούσεων, οι αιτίες (πηγές) των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, καθώς και οι αρνητικές και θετικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.

## Κεφάλαιο 2ο. Οι Συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ

### 2.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου σύγκρουση

Αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων είναι η επικοινωνία με τους ανθρώπους γύρω τους. Είναι όλοι πολύ διαφορετικοί και βλέπουν αυτόν τον κόσμο με τον δικό τους τρόπο. Αρκετά συχνά μπορεί να συμβεί οι απόψεις κάποιου να μην συμπίπτουν με τις απόψεις του συνομιλητή του, γεγονός που προκαλεί σύγκρουση. Προκύπτει όμως πραγματικά από διαφορετικά οράματα για τα ίδια πράγματα; Μπορεί ο λόγος να βρίσκεται σε κάτι άλλο;

Για να προχωρήσει περαιτέρω η ανάλυση, πρέπει να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του όρου σύγκρουση. Σύγκρουση είναι η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών (Hung & Lin, 2013). Οι συγκρούσεις είναι σύνθετες φαινόμενο μεταξύ διαφορετικών ατόμων στην κοινωνία. Ο Broom (2010) θεωρεί τη σύγκρουση ως αρνητικό αποτέλεσμα ή κάτι που πρέπει να αποφευχθεί. Αυτό σημαίνει ότι η σύγκρουση είναι καλύτερο να αποτρέπεται επειδή μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις μεταξύ των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Ομοίως, οι Cram και Williams (2009), παρατηρούν ότι οι συγκρούσεις θεωρούνται ως διαφωνίες ή προβλήματα σε διαπροσωπικό επίπεδο. Στα ΚΔΒΜ, για παράδειγμα, χωρίς συγκρούσεις οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να εφησυχάσουν. Στο ίδιο πνεύμα, ο Patzak (2012) συμφωνεί με τους Cram και Williams (2009) ότι η σύγκρουση περιλαμβάνει διαφωνία μεταξύ των ατόμων. Σύμφωνα με τον Conrad (1991) οι συγκρούσεις συμβαίνουν ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ αλληλεξαρτώμενων ανθρώπων που νιώθουν πως τα συμφέροντά τους είναι ασύμβατα, ασυνεπή ή σε ένταση. Επιπλέον, ο Robbins (2005) έχει ορίσει τη σύγκρουση ως μια διαδικασία που ξεκινά όταν ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι ένα άλλο μέρος έχει επηρεάσει αρνητικά ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι που ενδιαφέρει το πρώτο μέρος. Στον ορισμό αυτόν τονίζεται ότι οι συγκρούσεις αφορούν αντιλήψεις, όχι απαραίτητα πραγματικά γεγονότα. Συμπεραίνεται ότι οι συγκρούσεις συνεπάγονται διαφωνία ή παρεξήγηση, καθώς και προβλήματα μεταξύ ατόμων ειδικά, όπως εφαρμόζεται σε αυτή τη μελέτη, η σύγκρουση θεωρείται ως παρεξήγηση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων ή εκπαιδευομένων μεταξύ τους.

### 2.2. Εξέλιξη της θεωρίας των συγκρούσεων

**Η Παραδοσιακή προσέγγιση:** Κατά την περίοδο 1930-1940, οι συγκρούσεις θεωρούνταν κακές και αντιμετωπιζόνταν αρνητικά (Kondalkar, 2009). Θεωρήθηκαν επιβλαβείς, περιττές και συνώνυμο της βίας, της καταστροφής και του παράλογου. Η προσέγγιση υποστήριξε ότι η σύγκρουση προέκυπτε λόγω κακής επικοινωνίας, έλλειψης διαφάνειας, έλλειψης εμπιστοσύνης και αποτυχίας (Kondalkar, 2009). Η

προσέγγιση υποστήριξε περαιτέρω ότι η σύγκρουση πρέπει να αποφευχθεί με κάθε κόστος από τον οργανισμό (Robbins & Judge, 2005). Την ίδια περίοδο, η επιστημονική διοίκηση και η διοικητική σχολή διοίκησης, που βρίσκονταν σε κατάσταση εξέλιξης, ανέπτυξαν μια τέτοια οργανωτική δομή όπου οι αρμοδιότητες είχαν καθοριστεί σωστά, οι κανόνες, οι κανονισμοί και οι πολιτικές είχαν ενσωματωθεί στο σύστημα. Έτσι, εισήχθη ένας κατάλληλος μηχανισμός στα συστήματα διαχείρισης και δόθηκε η δέουσα προσοχή από το διευθυντικό προσωπικό για να διασφαλιστεί ότι δεν θα υπάρξει παρεξήγηση μεταξύ των εργαζομένων και ότι θα αποφευχθεί η σύγκρουση (Robbins & Judge, 2005).

**Η προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων.** Αυτή η προσέγγιση επικράτησε μεταξύ των ετών 1940 – 1970, που θεωρούσαν τη σύγκρουση ως φυσικό φαινόμενο ατομικής συμπεριφοράς και ότι η σύγκρουση δεν μπορεί να αποφευχθεί (Bruce, 2023). Η θεωρία υποστήριζε ότι πρέπει να αποδεχτούμε τη σύγκρουση αφού δεν μπορούμε να την εξαλείψουμε (Verma, 1998). Δηλώνει περαιτέρω ότι οι οργανισμοί πρέπει να καθορίσουν την κατάλληλη πολιτική και διαδικασία και να θέσουν εφικτούς στόχους. Θα πρέπει να υπάρχει σωστή επικοινωνία και έτσι να αποφεύγεται το άγχος και η καταπόνηση. Οι πόροι πρέπει να κατανεμηθούν σωστά και να έχουν ληφθεί μέτρα για την αποφυγή εμφάνισης σύγκρουσης (Ajike, Akinlabi, Magaji & Sonubi, 2015). Οικοδομείται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, συνεργασίας, φιλίας και ανταλλαγής μεταξύ των εργαζομένων, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται αυξημένη παραγωγικότητα για τον οργανισμό. Η αποφυγή συγκρούσεων και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης είναι το κλειδί για την ευημερία του οργανισμού (Bruce, 2023).

**Η Συμπεριφορική προσέγγιση.** Οι επιστήμονες της συμπεριφοράς ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις για διάφορους λόγους. Πιστεύουν ότι μια ομάδα που έχει αρμονικές σχέσεις με άλλες ομάδες, ειρήνη και συνεργασία μεταξύ των μελών της είναι πιθανό να είναι μη ζωντανή, στατική στη φύση και μπορεί να επιδεικνύει απαθή στάση απέναντι στα μέλη της ομάδας (Dermaku & Balliu, 2020). Σε αυτή την περίπτωση οι ομάδες δεν ανταποκρίνονται στην αλλαγή και την καινοτομία. Αυτό που απαιτείται σήμερα είναι η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η ικανότητα της ομάδας να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές υποχρεώσεις (Bruce, 2023). Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη διατήρησης ελάχιστου επιπέδου σύγκρουσης εντός της ομάδας. Αυτό θα οδηγούσε στη βιώσιμη ομάδα. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να κάνουν αυτοκριτική και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους. Το ελάχιστο επίπεδο σύγκρουσης μεταξύ των ομάδων θα αύξανε την ανταγωνιστικότητα που θα προσφερόταν σε υψηλότερη παραγωγικότητα και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση (Dermaku & Balliu, 2020). Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μόνο το ελάχιστο επίπεδο σύγκρουσης είναι απαραίτητο για να είναι επωφελές. Η συμπεριφορική προσέγγιση προτείνει ότι επειδή οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις στάσεις, τις αξίες και τους στόχους τους, η σύγκρουση είναι ένα φυσικό αποτέλεσμα σε οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων και ότι μπορεί να είναι χρήσιμη και εποικοδομητική (Bruce, 2023). Οι νεοκλασικιστές



έδωσαν έμφαση στην κατανόηση της ατομικής ψυχολογίας, στην ανάπτυξη άτυπων ομάδων, στην άτυπη ηγεσία και στο δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να εδραιωθεί η αρμονία στον οργανισμό.

**Η Σύγχρονη προσέγγιση.** Η σύγχρονη προσέγγιση υποστηρίζει ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι απαραίτητη για την οργανωτική αποτελεσματικότητα (Rahim & Afzalur, 2000). Θεωρείται ότι οι αρμονικές, ειρηνικές και συνεργάσιμες ομάδες μπορούν να γίνουν στατικές και μη καινοτόμες (Dermaku & Balliu, 2020). Το ελάχιστο επίπεδο σύγκρουσης που κρατά την ομάδα ζωντανή, η αυτοκριτική και η δημιουργικότητα είναι επιθυμητά για τους οργανισμούς (Dermaku & Balliu, 2020). Οι μοντερνιστές πιστεύουν ότι η σύγκρουση είναι δομικής φύσης, είναι αναπόφευκτη και επικρατεί στο οργανωτικό περιβάλλον (Rahim & Afzalur, 2000). Είναι προϊόν συστημάτων και καθορίζεται από δομικούς παράγοντες και αναπόσπαστο μέρος της φύσης της αλλαγής. Όταν οι ομάδες αλληλεπιδρούν, είναι βέβαιο ότι θα υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και διαφωνίες, που είναι αιτίες σύγκρουσης. Υπάρχει ακόμη και όταν υπάρχει μεμονωμένο άτομο, που αντιμετωπίζει οργανωτικά προβλήματα όπως η λήψη αποφάσεων, επομένως η σύγκρουση πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά.

### 2.3. Κατηγορίες συγκρούσεων

Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν εσωτερικά σε ένα άτομο, ενδροπροσωπική σύγκρουση, δηλαδή η κατάσταση επιλογής ενός πολύ δύσκολου διλήμματος. Επίσης, μεταξύ δύο ατόμων, διαπροσωπική σύγκρουση (δηλ. περιπτώσεις ανωτέρων έναντι υφισταμένων ή μεταξύ προϊσταμένων τμημάτων, κ.λπ.). Ακόμα μέσα στις ομάδες, διαομαδική σύγκρουση, μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις με βάση την απόδοση, τη σημασία για συγκεκριμένες ομάδες και γενικά, τον ανταγωνισμό (Amason & Schweiger, 1994). Όπως είναι γνωστό και θα αναλυθεί στη συνέχεια, οι συγκρούσεις έχουν θετικά και αρνητικά αποτελέσματα, επομένως πρέπει να αντιμετωπίζονται κατάλληλα από τους εκπαιδευτές ενηλίκων για να αποφέρουν οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις καταστάσεις προκειμένου να αποφασίσουν εάν θα εμπνεύσουν συγκρούσεις ή θα τις επιλύσουν, όπως αναφέρουν οι Thomas και Schmidt (1976). Κατά συνέπεια, υπάρχει σημαντική ανάγκη για τους εκπαιδευτές ενηλίκων να καθορίσουν το είδος της σύγκρουσης και τον τρόπο χειρισμού της. Ως εκ τούτου, μπορούν να προταθούν και να επινοηθούν τυποποιημένες τεχνικές για την αντιμετώπιση των χαρακτηριστικών των δημοφιλών συγκρούσεων σε όλες τις κατηγορίες (Chand, 2010). Η σύγκρουση μπορεί να ταξινομηθεί σε τύπους ανάλογα με τα επίπεδα, τις κατευθύνσεις, την οργάνωση και την προγραμματισμένη σύγκρουση (Kinicki & Kreitner, 2008; Green, 2012).

### 2.3.1. Βασικοί τύποι συγκρούσεων

Οι βασικοί τύποι συγκρούσεων είναι:

- Ενδοπροσωπική Σύγκρουση

Ο Chand (2010) ορίζει την ενδοπροσωπική σύγκρουση ως ασυμφωνία μεταξύ αυτού που θέλει να κάνει το άτομο και αυτού που πρέπει να κάνει. Οι θετικές και αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα που θα κρατούσε κάποιος απέναντι σε μια κατάσταση ή αντικείμενο δημιουργούν ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (Agnihotri, Gabler, Itani, Jaramillo, & Krush, 2017). Οι αντιφάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικά μπορεί να οφείλονται σε κίνητρα για να κάνουν κάτι ή σε συγκρούσεις αυτοεκτίμησης ή σε πολλούς άλλους παράγοντες (Gerasimova and Gerasymova, 2019). Επίσης σύμφωνα με τον Twenge (2019) η ενδοπροσωπική σύγκρουση περιλαμβάνει συναισθήματα, πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες, συμβάλλοντας στην αυτογνωσία, την αντίληψη και τις ατομικές προσδοκίες. Η ανάπτυξη της αυτοκατανόησης και της αυτοενσυναίσθησης μπορεί να μειώσει τόσο τις ενδοπροσωπικές όσο και τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Gerasimova and Gerasymova, 2019). Αυτές οι διαφορές των εσωτερικών εμπειριών του εαυτού ενός ατόμου με το εξωτερικό περιβάλλον συμβάλλουν σε συγκρούσεις τις οποίες βιώνουν. Επίσης, οι γνωστικές ασυμφωνίες που βιώνει το άτομο μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενδοπροσωπικών συγκρούσεων (Elmoudden, 2023). Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια αβέβια συναισθήματα για τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, βρίσκονται σε δίλημμα. Αρχίζουν να αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, κάτι που γίνεται εμπόδιο στην απόδοσή τους. Καθώς το δίλημμα αυξάνεται στη ζωή τους, επηρεάζει άμεσα τις επιδόσεις τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αυξάνει το άγχος που βιώνουν. Καθώς το άγχος επηρεάζει άμεσα τη ζωή ενός ατόμου, με τον ίδιο τρόπο, το άγχος της επίδοσης επηρεάζει αρνητικά τη ζωή του εκπαιδευόμενου (Elmoudden, 2023).

- Διαπροσωπική σύγκρουση

Είναι ίσως ο πιο αναγνωρισμένος και δημοφιλής τύπος σύγκρουσης που προκύπτει μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Αυτή είναι η κατηγορία που οι περισσότεροι άνθρωποι συνδέουν ως «σύγκρουση» και μπορεί να συμβεί λόγω διαφορών μεταξύ δύο ανθρώπων (Green & Charles 2012). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι ένα φυσιολογικό και συνηθισμένο φαινόμενο στις ανθρώπινες σχέσεις. Κάθε φορά που εμπλέκονται περισσότερα από ένα άτομα, θα υπάρχουν διαφορετικές αξίες, απόψεις και σκέψεις (Beitler et al., 2018). Αυτές οι διαφορές είναι που κάνουν τους ανθρώπους μοναδικούς.

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον, όπως τα ΚΔΒΜ. Η σύγκρουση σε ένα πρόγραμμα των ΚΔΒΜ προέρχεται από διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευομένων λόγω διαφορετικών πεποιθήσεων, υποβάθρου, απόψεων,

προσωπικότητων ή ενδιαφερόντων. Είναι φυσικό επακόλουθο ενός διαφορετικού ανθρώπινου δυναμικού. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι έκφρασης σύγκρουσης σε ένα πρόγραμμα των ΚΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένων λεκτικών προσβολών, έλλειψης ομαδικής εργασίας, θυμού και εκφοβισμού. Αυτή η σύγκρουση μπορεί να συμβεί μεταξύ δύο εκπαιδευομένων, μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ή μεταξύ εκπαιδευόμενου με τη διοίκηση του ΚΔΒΜ. Τα αίτια αυτού του τύπου σύγκρουσης αποτελούν οι διαφορές προσωπικότητας, οι αντιλήψεις (εμπειρίες, εκπαίδευση, υπόβαθρο και εκπαίδευση), συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων, διαφορές εξουσίας και θέσης, έλλειψη πληροφόρησης, ρόλος στη συμβατότητα, άγχος και άλλες και αναλύονται στη συνέχεια (Whetten & Cameron, 2012).

- Ενδοομαδική σύγκρουση

Αν και η συγκέντρωση ανθρώπων σε μια ομάδα εργασίας μπορεί να είναι ευεργετική, οι ατομικές διαφορές και οι αλληλεξαρτήσεις των μελών της ομάδας εργασίας (ο βαθμός στον οποίο τα μέλη της ομάδας εργασίας συνεργάζονται και εργάζονται αλληλεπιδραστικά για να ολοκληρώσουν τις εργασίες (Stewart and Barrick, 2017), μπορούν επίσης, να αυξήσουν τις πιθανότητες ενδοομαδικής σύγκρουσης (Korsgaard et al., 2008· De Wit et al., 2012). Ενδοομαδική σύγκρουση παρουσιάζεται όταν σε μια ομάδα ένα άτομο προσπαθεί να επιτύχει έναν διαφορετικό στόχο από την υπόλοιπη ομάδα. Αυτή η σύγκρουση συμβαίνει σε οργανωτικό επίπεδο (Barki & Hartwick 2004). Όλες οι ομάδες, είτε επίσημες είτε ανεπίσημες, όπως είναι φυσιολογικό, τείνουν συνήθως να καθιερώσουν ορισμένα πρότυπα λειτουργίας και αρχές συμπεριφοράς, τις οποίες τηρούν όλα τα μέλη της ομάδας. Τα μέλη μπορεί να έχουν κοινωνικές ανάγκες που τα αναγκάζουν να παραμείνουν στην ομάδα στην οποία ανήκουν, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να διαφωνούν με τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών. Η ενδοομαδική σύγκρουση εμφανίζεται επίσης, όταν υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας (Chand, 2015). Η έρευνες για τις συγκρούσεις κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σύγκρουση παρεμβαίνει στην απόδοση της ομάδας και μειώνει την ικανοποίηση λόγω αύξησης της έντασης και απόσπασης της προσοχής από τον στόχο (Brown, 1983· Hackman & Morris, 1975· Pondy, 1967· Wall & Callister, 1995). Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν εντοπίσει τρεις μορφές ενδοομαδικής σύγκρουσης: σύγκρουση σχέσεων, εργασιών και διαδικασίας (Amason, 1994· Jehn, 1995· Pinkley, 1990). Ωστόσο, υπάρχουν εννοιολογικές και σημαντικές επικαλύψεις μεταξύ των τριών μορφών ενδοομαδικής σύγκρουσης (Dirks & Parks, 2003).

Ο Jehn (1995) διαφοροποίησε τις συγκρούσεις σε συγκρούσεις εργασιών και συγκρούσεις σχέσεων και αργότερα συμπεριέλαβε επίσης τις συγκρούσεις διαδικασίας. Η σύγκρουση εργασιών αναφέρεται σε διαφορετικές απόψεις για το



περιεχόμενο (Jehn & Mannix, 2001). Μια σύγκρουση εργασιών περιλαμβάνει διαφωνίες σχετικά με τα προβλήματα, τις λύσεις ή τις αποφάσεις σχετικά με συγκεκριμένα ζητήματα στην εργασία, όπως πόρους, αναθέσεις εργασίας, ερμηνείες γεγονότων, πολιτικές κ.λπ. (De Dreu & Weingart, 2003) Τέτοιες διαφωνίες σχετικά με τις απτές πτυχές της εργασίας είναι απαραίτητες για βελτιωμένη απόδοση της ομάδας (De Wit, Greer, & Jehn, 2012). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της σύγκρουσης εργασιών μπορούν στην πραγματικότητα να οδηγήσουν σε οφέλη και πλεονεκτήματα σε ένα πρόγραμμα ΚΔΒΜ.

Η σύγκρουση διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εκτελούνται οι εργασίες (Jehn, Greer, Levine, & Szulanski, 2008). Σύγκρουση διαδικασίας προκύπτει μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας. Αυτές οι συγκρούσεις προκύπτουν από τις διαφορές στις απόψεις των μελών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να ολοκληρωθεί μία εργασία. Προκειμένου να αποφευχθούν αυτές οι συγκρούσεις, τα μέλη της ομάδας πρέπει να συζητήσουν τη στρατηγική εργασίας πριν ξεκινήσουν τη δουλειά.

Παραδείγματα σύγκρουσης σχέσεων είναι οι συγκρούσεις σχετικά με το προσωπικό γούστο, τις πολιτικές προτιμήσεις, τις αξίες και το διαπροσωπικό στυλ (De Dreu & Weingart, 2003). Μια σύγκρουση σχέσεων εμφανίζεται όταν τα μέλη μιας ομάδας έχουν διαπροσωπικές ασυμβατότητες όπως ένταση, εχθρότητα, ενοχλήσεις και διαφωνίες προσωπικότητας (Jehn, 1995). Επιπλέον, αρνητικά ατομικά συναισθήματα παράγονται από αυτή τη σύγκρουση. Μερικές από τις κινήσεις είναι μνησικακίες, αγωνίες ή δυσπιστίες (Jehn, 1995), απογοητεύσεις, εντάσεις και φόβοι ότι θα είναι παρείσακτοι από μέλη άλλων ομάδων (Murnighan & Conlon, 1991). Αυτές οι συγκρούσεις αφορούν εγγενώς τα πρόσωπα.

Και οι τρεις τύποι σύγκρουσης εργασιών, διαδικασίας και σχεσιακές συγκρούσεις είναι συνήθως ανατρεπτικές, ειδικά οι σχεσιακές συγκρούσεις, οι οποίες είναι εξαιρετικά ανατρεπτικές (De Dreu & Weingart, 2003· Jehn, 1995, 1997). Μια ανασκόπηση από τους De Wit et al. (2012) έδειξε ότι, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, η σύγκρουση εργασιών μπορεί να είναι παραγωγική για τις ομάδες. Επιπλέον, η σύγκρουση μπορεί να καταστρέψει τις προσπάθειες μιας ομάδας για ανταλλαγή πληροφοριών και επίτευξη των στόχων της (Amason & Schweiger, 1994). Επομένως, η έρευνα που υποστηρίζει το όφελος της σύγκρουσης εργασιών και σχέσεων δεν είναι οριστική και κάθε κατάσταση ποικίλλει (De Wit et al., 2012). Αυτό που φαίνεται να είναι ξεκάθαρο είναι ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων για την αποφυγή της κλιμάκωσης αποτελεί προτεραιότητα για τις ομάδες των εκπαιδευομένων και τον εκπαιδευτή ενηλίκων.

- Διαομαδική σύγκρουση

Οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων που η καθεμία επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους της, ονομάζονται συγκρούσεις μεταξύ ομάδων. Τα άτομα στα προγράμματα των ΚΔΒΜ τείνουν να σχηματίζουν διάφορες ομάδες όταν υπάρχει ζήτηση για κάτι τέτοιο (Green, 2012). Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις συμβαίνουν λόγω εγγενών παραγόντων, η διαομαδική σύγκρουση μπορεί να μην είναι απολύτως προσωπική (Kinicki & Kreitner, 2008). Αυτές οι συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από την απουσία αμοιβαίας λήψης αποφάσεων, τους ανταγωνισμούς στους πόρους και στις διαφορές στους στόχους ή στις αντιλήψεις, στην παρεξήγηση και ένα σύνολο ορίων από τα μέλη της ομάδας σε άλλους, που καθορίζουν την ταυτότητά τους ως ομάδα. Οι συγκρούσεις προκύπτουν μεταξύ διαφορετικών λειτουργικών ομάδων λόγω των διαφορετικών στόχων τους και λόγω ορισμένων θεμελιωδών διαφορών ή διαδικασιών. Καθώς, κάθε μονάδα προσπαθεί να αναπτύξει τη δική της οργανωτική υποδομή, οι υποδομές αυτές θα διαφέρουν ως προς τους στόχους και τον χρόνο προσανατολισμού, την τυπικότητα της δομής και το στυλ εποπτείας (Jones & Gareth & George και Jennifer, 2008). Η αρμονία μεταξύ όλων των αλληλεξαρτώμενων ομάδων θεωρείται απαραίτητος παράγοντας επιτυχίας του προγράμματος στο σύνολό του. Όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων μελετούν τις διαομαδικές συμπεριφορές, μπορούν να αναγνωρίσουν οποιαδήποτε σύγκρουση και να την αντιμετωπίσουν (Kinicki & Kreitner, 2008).

### 2.3.2. Τύποι σύγκρουσης με βάση τον αντίκτυπο

Όπως είδαμε παραπάνω, η πλειοψηφία θεωρεί ότι οι συγκρούσεις έχουν αρνητική έννοια. Αυτό κυρίως όσον αφορά τον ψυχολογικό παράγοντα. Ωστόσο είναι μια καλή ευκαιρία να διαχωρίσουμε το πότε θεωρείται μία σύγκρουση θετική ή ακόμα και αποδοτική για το ευρύτερο σύνολο και πότε όχι.

#### 1. Αποδοτική σύγκρουση

Παρόλο που οι συγκρούσεις χρωματίζονται συνήθως με αρνητικά χρώματα, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου μία σύγκρουση είναι όχι μόνο επιθυμητή αλλά πιθανώς και να είναι απαραίτητη. Ωστόσο ο τρόπος διαχείρισης είναι εκείνος που θα καθορίσει το αν η σύγκρουση θα είναι τροχοπέδη για την αποδοτικότητα των διδασκόντων ή για τη μάθηση των εκπαιδευομένων και αν θα ρίξει την αυτοπεποίθηση ενός ή περισσότερων ατόμων. Για να θεωρηθεί μία σύγκρουση ως θετική ή αποδοτική είναι σημαντικό λοιπόν α) να τονώσει την αποδοτικότητα είτε της μονάδας είτε του συνόλου και β) τα αποτελέσματα που θα επέλθουν από τη σύγκρουση να είναι θετικά. Είναι πιθανό μία σύγκρουση να γίνει το έναυσμα για μια καινούρια, καινοτόμα ιδέα, και ο λόγος για τη δημιουργία νέων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, είτε με τους συναδέλφους τους, είτε με τους διδάσκοντες.

#### 2. Μη αποδοτική ή δυσλειτουργική σύγκρουση

Στον αντίποδα της αποδοτικής σύγκρουσης, μία σύγκρουση είναι δυνατό να θεωρηθεί μη αποδοτική ή ακόμα και δυσλειτουργική. Γίνεται αυτό, όταν τα αποτελέσματα που έχει επιφέρει έχουν αρνητική χροιά. Μία μη αποδοτική σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ξοδέψει το χρόνο όσων έχουν εμπλακεί, χαμηλώνει το επίπεδο της αποδοτικότητας και μειώνει την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων προς την εκπαίδευση ή τη γνώση, ακόμα μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευομένων και διδασκόντων.

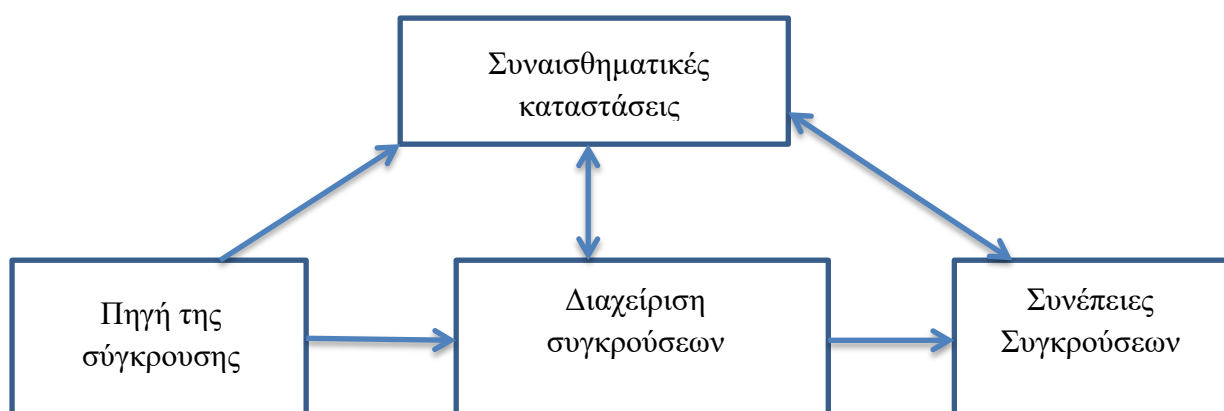
Η μη επίλυση της μη αποδοτικής σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μη υγιές, στο οποίο ευνοούνται οι τριβές και ο αρνητισμός, ενώ μία αποδοτική σύγκρουση δύναται να βοηθήσει ένα κέντρο δια βίου μάθησης να προχωρήσει μπροστά, στρώνοντας το έδαφος για νέους τρόπους σκέψης και ανταλλαγής ιδεών. Το σύνηθες είναι ότι σε ένα ΚΔΒΜ μπορούμε να συναντήσουμε όλες τις παραπάνω κατηγορίες συγκρούσεων (διαπροσωπική, ενδοομαδική κλπ) οι οποίες μπορούν να είναι σε διαφορετικούς βαθμούς, άλλες αποδοτικές και άλλες μη αποδοτικές. Συνεπώς είναι απαραίτητο σε ένα ΚΔΒΜ, να υπάρχουν εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν να διαφορετικά είδη συγκρούσεων, αλλά κυρίως πώς να τις διαχειριστούν έτσι ώστε να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα, και να αποτραπεί η κατάρρευση των προσωπικών σχέσεων.

## 2.4 Στάδια των συγκρούσεων

Το πρώτο βήμα προς την κατανόηση και ως εκ τούτου, την αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης είναι να μπορέσει να οριστεί η δομή της σύγκρουσης και η δυναμική της. Μεγάλη προσοχή έχει δοθεί σε αυτό το πλαίσιο από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες επίλυσης συγκρούσεων στην έννοια του κύκλου ζωής μιας σύγκρουσης ή του κύκλου συγκρούσεων. Η σύγκρουση είναι μια δυναμική κατάσταση και η ένταση της σύγκρουσης αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Αναμφισβήτητα, η έννοια του κύκλου σύγκρουσης βοηθά στην κατανόηση αυτής της δυναμικής. Στη βιβλιογραφία για τη σύγκρουση, όταν εξετάζεται ο κύκλος ή οι φάσεις ή τα στάδια της σύγκρουσης, το επίπεδο πολυπλοκότητας των μοντέλων διαφέρει ανάλογα με το σκοπό των συγγραφέων, αλλά οι περισσότεροι από αυτούς αναγνωρίζουν, τουλάχιστον σιωπηρά, την έννοια ενός κυκλικού σχεδίου στη σύγκρουση. Είναι σημαντικό ότι κάποιοι βλέπουν το κυκλικό σχέδιο απλώς ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο κλιμάκωσης και αποκλιμάκωσης και άλλοι αναφέρονται στο γεγονός ότι η κλιμάκωση από τη σταθερότητα στην κρίση και στον πόλεμο και την αποκλιμάκωση πίσω σε αυτήν την κατάσταση δημιουργεί έναν κύκλο. Η πρόταση ότι οι κύκλοι σύγκρουσης επαναλαμβάνονται υποστηρίζεται έντονα από την εμπειρική έρευνα και το έργο πολλών μελετητών. Επιπλέον, ορισμένοι ισχυρίζονται ότι μόλις λάβει χώρα μια σύγκρουση, η πιθανότητα επανεμφάνισης της σύγκρουσης γίνεται σημαντικά υψηλότερη.

Οι Robbins et al. (2016) εισάγουν τα στάδια της σύγκρουσης. Το πρώτο στάδιο σχετίζεται με τις συνθήκες που επιτρέπουν την εμφάνιση της σύγκρουσης. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη γνωστική και συναισθηματική αντίληψη της σύγκρουσης. Το τρίτο στάδιο γεννά την πρόθεση να ενεργήσει κανείς με συγκεκριμένο τρόπο, που οδηγεί στο τέταρτο στάδιο και την υλοποίηση της πρόθεσης μέσω της συμπεριφοράς και τέλος στο πέμπτο στάδιο το οποίο αναφέρεται στις συνέπειες. Ομοίως, οι Mitrofanova et al. (2020) παρέχουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διαχείριση των κοινωνικών συγκρούσεων. Εξετάζουν τη σύγκρουση μέσω των σταδίων, όπου ο κύκλος ζωής μιας σύγκρουσης αναφέρεται στο λανθάνον στάδιο, την έναρξη, την κλιμάκωση και την ολοκλήρωση της διαδικασίας σύγκρουσης. Μια τέτοια εννοιολόγηση επιτρέπει την παρατήρηση της σύγκρουσης ως διαδικασίας.

Ωστόσο, και οι δύο προσεγγίσεις αντιπροσωπεύουν μια θεωρητική βάση και μένει να επιβεβαιωθούν εμπειρικά. Ένας από τους λόγους για την καθυστέρηση της εμπειρικής επιβεβαίωσης μπορεί να είναι η δυσκολία παρακολούθησης όλων των σταδίων της σύγκρουσης. Η συλλογή δεδομένων συνήθως περιλαμβάνει μια έρευνα, η οποία απαιτεί την αναθύμηση των γεγονότων από τον ερωτώμενο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορεί να δυσκολεύονται να θυμηθούν όλες τις περιστάσεις που προηγήθηκαν της σύγκρουσης ή εάν η πρόθεσή τους ήταν ίδια με τη συμπεριφορά τους ή όχι. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να είναι σε θέση να ταξινομήσουν την πηγή της σύγκρουσης με βάση τις αναμνήσεις τους. Ενώ οι συμμετέχοντες μπορεί να μην θυμούνται την πρόθεσή τους και την εκτέλεση αυτής της πρόθεσης, πιθανότατα θα έχουν αναμνήσεις από τις ενέργειές τους (στο πλαίσιο των στρατηγικών) που συνήθως χρησιμοποιούν. Επομένως για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, προτείνεται αρχικά η απλοποίηση του κύκλου ζωής της σύγκρουσης σε τρία στάδια (Εικόνα 1): 1 πηγή της σύγκρουσης (πρόκληση σύγκρουσης), 2 διαχείριση συγκρούσεων και 3 συνέπειες συγκρούσεων (αποτέλεσμα).



*Εικόνα 1. Κύκλος ζωής της σύγκρουσης*

Η σύγκρουση είναι μια δυναμική διαδικασία που δεν εμφανίζεται ξαφνικά αλλά διατηρείται και περνά από πολλά στάδια. Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις για τα στάδια της σύγκρουσης, ένα από τα πιο ευρέως αποδεκτά μοντέλα σύγκρουσης σύμφωνα με την Jones (2007) αναπτύχθηκε από τον Louis Pondy, ο οποίος θεώρησε τη σύγκρουση ως μια δυναμική διαδικασία που αποτελείται από πέντε διαδοχικά στάδια.

### **1<sup>ο</sup> Στάδιο: Λανθάνουσα σύγκρουση**

Σύμφωνα με την Jones (2007), σε αυτό το στάδιο δεν υπάρχει στην πραγματικότητα καμία σύγκρουση. Αλλά η πιθανότητα πρόκλησης σύγκρουσης είναι παρούσα αν και κρυφή.

### **2<sup>ο</sup> Στάδιο: Αντιληπτή σύγκρουση**

Αυτό είναι το στάδιο στο οποίο ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει σύγκρουση ως αποτέλεσμα της επίγνωσης του γεγονότος ότι οι στόχοι του ματαιώνονται από τη δράση ενός άλλου μέρους. Σε αυτό το χρονικό σημείο, κάθε μέρος αρχίζει να αναζητά την προέλευση και την αιτία της σύγκρουσης, να αναλύει το γεγονός που οδήγησε στην εμφάνιση της σύγκρουσης και να μπορεί να δηλώσει ξεκάθαρα ότι υπάρχει σύγκρουση.

### **3<sup>ο</sup> Στάδιο: Αισθανόμενη σύγκρουση**

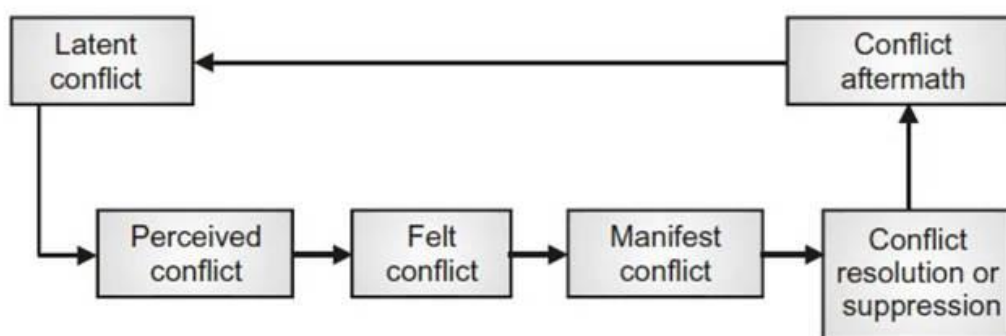
Σε αυτό το στάδιο, κάθε μέρος στη σύγκρουση αναπτύσσει ένα αρνητικό και εχθρικό συναίσθημα εναντίον του άλλου μέρους. Αναπτύσσουν αυτή τη στάση ο ένας εναντίον του άλλου και αρχίζουν να κατηγορούν το άλλο μέρος ή την άλλη ομάδα ως αιτία της σύγκρουσης. Τώρα, καθώς το μέρος στη σύγκρουση υποστηρίζει την άποψή του, αυτή συνήθως ξεφεύγει και ακολουθεί σύγκρουση.

### **4<sup>ο</sup> Στάδιο: Έκδηλη σύγκρουσης**

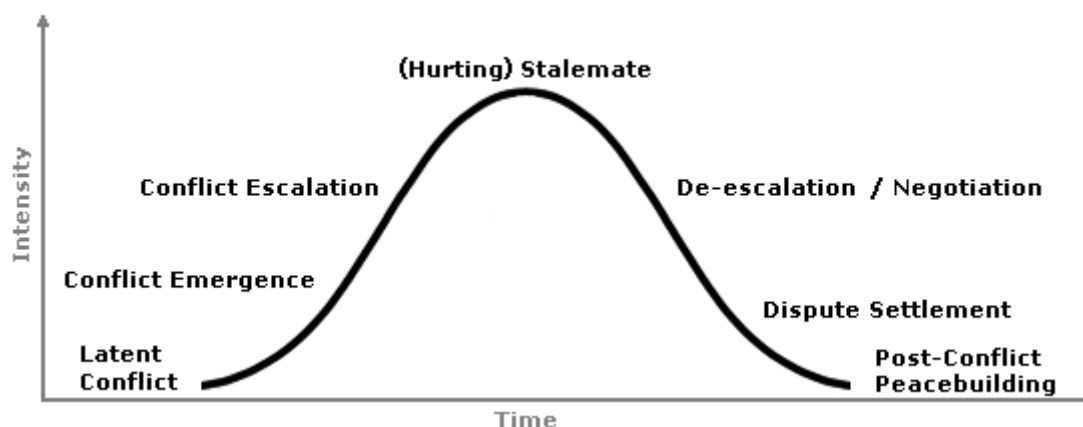
Στο στάδιο που δεν έχει αισθανθεί την ύπαρξη σύγκρουσης, ένα μέρος αποφασίζει να αντιδράσει και να χαράξει τρόπους αντιμετώπισης του συμβαλλόμενου μέρους που πιστεύει ότι είναι η αιτία της σύγκρουσης. Επίσης, και τα δύο μέρη αρχίζουν να βλάπτουν το ένα το άλλο και να εμποδίζουν ο ένας τους στόχους του άλλου. Η έκδηλη σύγκρουση μπορεί να λάβει τη μορφή ανοιχτής επιθετικότητας ή ακόμα και βίας μεταξύ ανθρώπων και ομάδων.

### 5<sup>ο</sup> Στάδιο: Επακόλουθα της σύγκρουσης

Οι συγκρούσεις συμβαίνουν αργά ή γρήγορα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο κάποιος απολύεται και χρησιμεύει ως τράγος, η οργάνωση αναδιοργανώνεται και ακόμη και αποτυγχάνει ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης. Κάθε επεισόδιο σύγκρουσης αφήνει ένα επακόλουθο σύγκρουσης που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο και τα δύο μέρη αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται σε ένα μελλοντικό επεισόδιο σύγκρουσης. Εάν η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί με συμβιβασμό ή συνεργασία πριν φτάσει στο προφανές στάδιο, τα επακόλουθα της σύγκρουσης θα προωθήσουν μια καλή μελλοντική σχέση. Εάν η διαδικασία σύγκρουσης δεν επιλυθεί αρκετά νωρίς, αυτό θα οδηγήσει σε επακόλουθες συγκρούσεις που επιδεινώνουν τη σχέση των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή και κάνουν τους ανθρώπους να πιστεύουν ότι το μαθησιακό κλίμα στο ΚΔΒΜ δεν είναι συνεργάσιμο.



Εικόνα 2. Μοντέλο Pondy



Εικόνα 3. Η εξέλιξη της σύγκρουσης στο χρόνο



Εκτός από αυτό το μοντέλο, υπάρχει το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Kenneth W. Thomas και το οποίο παρατίθεται πολύ στη θεωρία της διαχείρισης συγκρούσεων. Ο Thomas πίστευε ότι η διαδικασία σύγκρουσης συμβαίνει μέσω των σταδίων της απογοήτευσης, της εννοιοποίησης, της συμπεριφοράς, της αντίδρασης από την αντίθετη πλευρά και του αποτελέσματος (Gonap Božac et al, 2008). Οι διαδικασίες που συμβαίνουν σε διαφορετικές φάσεις είναι σχεδόν ίδιες με αυτές του μοντέλου του Pondy. Για να γίνει κατανοητό αυτό το μοντέλο, παρατίθεται η Εικόνα 2. Η ουσία αυτού του μοντέλου είναι ο δυναμικός βρόχος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3. Σε αυτόν τον βρόχο, οι πλευρές που έχουν σύγκρουση αλλάζουν τη συμπεριφορά και το στυλ επίλυσης της σύγκρουσης ως απάντηση στη στρατηγική επιλογή και το αντίθετο, πλευρική συμπεριφορά (Gonap Božac et al, 2008). Αυτός ο βρόχος μπορεί να επαναληφθεί μέχρι να επιλυθεί η σύγκρουση.



*Εικόνα 4. Στάδια της σύγκρουσης*

### **Στάδιο 1: Απογοήτευση**

Οι καταστάσεις σύγκρουσης προκύπτουν όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αισθάνεται απογοήτευση στην επιδίωξη σημαντικών στόχων. Αυτή η απογοήτευση μπορεί να προκληθεί από μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων, όπως διαφωνίες σχετικά με τους στόχους, διαφορετικές απόψεις κ.λπ. Στην πραγματικότητα, η σύγκρουση μπορεί να εντοπιστεί στην απογοήτευση για σχεδόν οτιδήποτε ενδιαφέρει μια ομάδα ή ένα άτομο.

### **Στάδιο 2: Εννοιολόγηση**

Στο στάδιο 2, το στάδιο εννοιολόγησης του μοντέλου, τα μέρη της σύγκρουσης είτε άτομα είτε ομάδες προσπαθούν να κατανοήσουν τη φύση του προβλήματος, τι θέλουν οι ίδιοι ως επίλυση, τι πιστεύουν ότι θέλουν οι αντίπαλοί τους ως λύση και διάφορες στρατηγικές που πιστεύουν ότι κάθε πλευρά μπορεί να χρησιμοποιούνται για την επίλυση της σύγκρουσης. Αυτό το στάδιο είναι πραγματικά η φάση επίλυσης προβλημάτων και στρατηγικής.

### **Στάδιο 3: Συμπεριφορά**

Το τρίτο στάδιο στο μοντέλο του Thomas είναι η πραγματική συμπεριφορά. Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας εννοιολόγησης, τα μέρη σε μια σύγκρουση προσπαθούν να εφαρμόσουν τον τρόπο επίλυσής τους ανταγωνιζόμενοι ή

συμβιβαζόμενοι με την ελπίδα επίλυσης του προβλήματος. Ένα σημαντικό καθήκον εδώ είναι να καθοριστεί ο καλύτερος τρόπος για να προχωρήσουν στρατηγικά. Δηλαδή, ποια τακτική θα χρησιμοποιήσει το κάθε άτομο ή ομάδα για να διαχειριστεί τη σύγκρουση. Ο Thomas έχει εντοπίσει πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: ανταγωνισμός, συνεργασία, συμβιβασμός, αποφυγή και εξυπηρέτηση. Αυτοί οι τρόποι αναλύονται στην ενότητα 3.2.

#### **Στάδιο 4: Αποτέλεσμα**

Τέλος, ως αποτέλεσμα των προσπαθειών για την επίλυση της σύγκρουσης, και οι δύο πλευρές καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί μια ικανοποιητική επίλυση ή αποτέλεσμα. Όταν ένα μέρος στη σύγκρουση δεν αισθάνεται ικανοποιημένο ή αισθάνεται μόνο μερικώς ικανοποιημένο, οι σπόροι της δυσaréσκειας σπέρνονται για μια μεταγενέστερη σύγκρουση. Ένα επεισόδιο σύγκρουσης που δεν έχει επιλυθεί μπορεί εύκολα να δημιουργήσει τη σκηνή για να προκύψουν σύντομα νέες συγκρούσεις.

Αυτά τα μοντέλα αναφέρονται περισσότερο στη βιβλιογραφία και αντιπροσωπεύουν τη βάση για περαιτέρω μοντέλα που διαχειρίζονται συγκρούσεις, αλλά οι συγγραφείς πιστεύουν ότι όλες αυτές οι φάσεις δεν χρειάζεται να εμφανίζονται πάντα επειδή εξαρτάται από το περιβάλλον όπου συμβαίνει η σύγκρουση (Gonap Božac et al, 2008). Για να χαρακτηριστεί μια κατάσταση ως σύγκρουση πρέπει να υπάρχουν τέσσερα στοιχεία (Janićijević, 2008):

- Συνθήκες πριν από το ξέσπασμα της σύγκρουσης: έλλειψη πόρων, λανθασμένες οργανωτικές πολιτικές, λανθασμένες αντιλήψεις των ομάδων, διαφορετικές απόψεις κλπ.
- Συναισθηματική κατάσταση των ατόμων και των ομάδων: άγχος, ένταση, εχθρότητα.
- Γνωστικές καταστάσεις ομάδων και ατόμων: πεποίθηση, συνείδηση, γνώση ότι υπάρχει σύγκρουση, ότι μια άλλη πλευρά μπορεί να υπονομεύσει ή έχει υπονομεύσει τα συμφέροντα του υποκειμένου.
- Συγκρουσιακή συμπεριφορά, από την παθητική αντίσταση στην επιθετικότητα προς την άλλη πλευρά.

## **2.5 Πηγές συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ**

Η σύγκρουση προκύπτει από διάφορους παράγοντες. Οι ατομικές διαφορές στους στόχους, τις προσδοκίες, τις αξίες, τους προτεινόμενους τρόπους δράσης και τις προτάσεις για τον καλύτερο τρόπο χειρισμού μιας κατάστασης είναι



αναπόφευκτες. Όταν προσθέτουμε σε αυτές τις διαφορές και την ανησυχία που προκύπτει για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος και ιδιαίτερα της τελικής εξέτασης αν αυτή περιέχεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τότε οι πιθανότητες συγκρούσεων συχνά αυξάνονται. Ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της σύγκρουσης, ο Daniel Katz (1965), ανέπτυξε μια τυπολογία που διακρίνει τρεις κύριες πηγές σύγκρουσης την οικονομική, της αξίας και της δύναμης.

Οι συγκρούσεις με κύρια πηγή τους την αξία περιλαμβάνουν διαφωνία σχετικά με τον τρόπο ζωής, τις ιδεολογίες – τις προτιμήσεις, τις αρχές και τις πρακτικές στις οποίες πιστεύουν οι άνθρωποι. Τέλος, οι συγκρούσεις με κύρια πηγή τους την εξουσία συμβαίνουν όταν κάθε μέρος επιθυμεί να διατηρήσει ή να μεγιστοποιήσει την επιρροή που ασκεί στη σχέση και στο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, προκύπτει ένας αγώνας για την εξουσία που συνήθως καταλήγει σε νίκη και ήττα, ή σε «στάση» με μια συνεχιζόμενη κατάσταση έντασης. Οι συγκρούσεις εξουσίας σε ένα πρόγραμμα των ΚΔΒ, μπορούν να συμβούν μεταξύ ατόμων ή μεταξύ ομάδων εκπαιδευομένων, όποτε το ένα ή και τα δύο μέρη επιλέγουν να υιοθετήσουν μια προσέγγιση εξουσίας στη σχέση. Η εξουσία εισέρχεται επίσης σε κάθε σύγκρουση αφού τα μέρη προσπαθούν να ελέγξουν το ένα το άλλο (Fisher, 2000).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν αναρίθμητες πηγές οργανωτικών διαφορών και η καθεμία παράγει τη δική της ποικιλία αποτελεσμάτων. Γενικά, υπάρχουν έξι κύριες πηγές: (i) οι διαπροσωπικές διαφωνίες που προκύπτουν όταν ένα άτομο βιώνει ατομικό στρες. (ii) τα προβλήματα που προκύπτουν από τη σύγκρουση ρόλων, μια κατάσταση που εμφανίζεται όταν υπάρχει σύγκρουση για τον ρόλο κάποιου στην ομάδα. (iii) οι αγώνες εξουσίας που φέρνουν άτομα και ομάδες μεταξύ τους για να επιτύχουν τους δικούς τους εγωιστικούς στόχους. (iv) οι παρεξηγήσεις και οι διαφωνίες από τη διαφοροποίηση, δηλαδή οι συγκρούσεις που προκύπτουν, επειδή οι άνθρωποι προσεγγίζουν κοινά προβλήματα από πολύ διαφορετικούς προσανατολισμούς (v) οι απαιτήσεις αλληλεξάρτησης για συνεργασία που, εάν δεν είναι εκτεταμένες και ισορροπημένες μεταξύ των μερών, προκαλούν διαταραχές στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση, οι οποίες, με τη σειρά τους, εάν είναι κρίσιμες, οδηγούν σε πιο έντονες συγκρούσεις· και (vi) οι εξωτερικές πιέσεις από δυνάμεις εκτός της ομάδας εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή ενηλίκων που γεννούν εσωτερικές πιέσεις καθώς προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτές, για παράδειγμα από την διοίκηση του ΚΔΒΜ ή από την διαδικασία της τελικής εξέτασης αν υπάρχει (Hotero, et al., 2010). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θα γίνει μία προσπάθεια να ενσωματωθούν όλες αυτές οι πηγές συγκρούσεων σε μια λίστα, που μπορεί να οργανωθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες: **προσωπικές πηγές συγκρούσεων και οργανωτικές πηγές συγκρούσεων**.

Οι **προσωπικές πηγές συγκρούσεων** που προκύπτουν από διαφορές μεταξύ των ατόμων. Μπορούν να χωριστούν σε:

- **Ατομικές διαφορές:** ο καθένας έχει δικό του τρόπο σκέψης, επεξεργάζεται τα ερεθίσματα με βάση τις δικές του εμπειρίες, και αντιστοίχως ενεργεί. Δυσανθρωποι μπορούν να έχουν διαφορετική ιδέα για το ίδιο πράγμα. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει σύγκρουση.

- **Απειλές για την κατάσταση:** η κοινωνική κατάταξη ενός ατόμου σε μια ομάδα είναι πολύ σημαντική για πολλά άτομα σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επομένως, όταν αισθάνονται ότι θα χάσουν την ιδιότητά τους, δημιουργείται μία ισχυρή κινητήρια δύναμη και αγωνίζονται να διατηρήσουν μια επιθυμητή εικόνα.

- **Έλλειψη εμπιστοσύνης:** κάθε συνεχής σχέση απαιτεί κάποιο βαθμό εμπιστοσύνης που ανοίγει τα όρια, παρέχει ευκαιρίες για δράση και εμπλουτίζει ολόκληρο τον κοινωνικό ιστό.

- **Ασυδοσία:** η ασυδοσία σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΚΔΒΜ εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευόμενοι αποτυγχάνουν να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και σεβασμό για τους άλλους ή και για τον εκπαιδευτή ή ακόμη χειρότερα δεν σέβονται ο ένας τον άλλον. Η έλλειψη προσοχής μπορεί να εμφανιστεί με πολλές μορφές, όπως απότομους χαιρετισμούς, σαρκασμούς, αδυναμία επιστροφής δανεικών πραγμάτων, εγωισμό, αργοπορημένη εμφάνιση στα μαθήματα, απεισκευσία και θόρυβο (όπως για παράδειγμα να μην απενεργοποιούν το κινητό τους (Elmagri, & Eaton, 2011).

Από την άλλη πλευρά οι **οργανωτικές πηγές συγκρούσεων** είναι αυτές που προέρχονται από τη φύση του εκπαιδευτικού προγράμματος και του ΚΔΒΜ καθώς επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μπορούν να χωριστούν σε:

**Περιορισμός πόρων:** Όλα τα ΚΔΒΜ έχουν περιορισμένους πόρους και προσπαθούν να βρουν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για να μοιράσουν τους πόρους και να ολοκληρώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι ο ανταγωνισμός για τους περιορισμένους πόρους για παράδειγμα για ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε περίπτωση που δεν επαρκεί ένας για κάθε εκπαιδευόμενο ή υπάρχουν κάποιοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές με προβλήματα συχνά οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε αρνητικές συγκρούσεις.

- **Άδικη μεταχείριση:** Ορισμένα ΚΔΒΜ λόγω των διαφορετικών εκπαιδευτών ενηλίκων και των προγραμμάτων τους έχουν κατ' επέκταση διαφορετικό χρονοδιάγραμμα των προγραμμάτων τους. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα ανέργων με έναν εκπαιδευτή ενηλίκων μπορεί να έχει ημερολογιακά μεγαλύτερη διάρκεια και 4 ώρες μάθημα καθημερινά ενώ το ίδιο πρόγραμμα με άλλον εκπαιδευτή ενηλίκων μπορεί να υλοποιηθεί σε μικρότερο χρονικό διάστημα αλλά με 7 ή 8 ώρες μαθημάτων καθημερινά. Γεγονός που μπορεί να προκαλέσει κούραση στους εκπαιδευόμενους και σε συνδυασμό με την σύγκριση των δύο

τμημάτων αυτό μπορεί να οδηγήσει σε δυσaréσκεια στους εκπαιδευόμενους και σύγκρουση.

- **Αμφισημία ρόλου:** όταν ένας εκπαιδευόμενος δεν έχει επαρκείς πληροφορίες για τη φύση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την υλοποίησή του και την τελική εξέταση αν υπάρχει. Αυτό μπορεί να τον οδηγήσει σε σύγκρουση με άλλους.

- **Ασυμβατότητα ρόλων:** σε αυτήν την κατάσταση η σύγκρουση εμφανίζεται όταν ένα άτομο ανακαλύπτει ότι κάνει περισσότερους ρόλους που περιλαμβάνουν ασυμβίβαστους στόχους.

- **Αντίφαση στόχων:** από ανάγκη, οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν συχνά στόχους που είναι κάπως διαφορετικοί μεταξύ τους και μερικές φορές είναι ασυμβίβαστοι ή αντιφατικοί, θέτοντας έτσι το υπόβαθρο για πιθανές συγκρούσεις. Για παράδειγμα σε επιδοτούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα υπάρχουν εκπαιδευόμενοι που ενδιαφέρονται μόνο να λάβουν την επιδότηση χωρίς να ενδιαφέρονται να αποκτήσουν γνώσεις. Αντιθέτως υπάρχουν και οι εκπαιδευόμενοι που θέλουν πραγματικά να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θέτοντας περισσότερες ερωτήσεις. Το παραπάνω είναι μία περίπτωση που μπορεί να εκνευρίσει τους εκπαιδευόμενους της πρώτης κατηγορίας και να δημιουργήσει συγκρούσεις.

- **Ανεπάρκεια πληροφοριών:** Αυτή η πηγή σύγκρουσης προκύπτει από τη διακοπή της επικοινωνίας στο ΚΔΒΜ. Μπορεί οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται σε σύγκρουση να χρησιμοποιούν διαφορετικές πληροφορίες ή ο ένας ή και οι δύο να έχουν παραπληροφόρηση. Αυτή η πηγή σύγκρουσης είναι συναισθηματικά φορτισμένη και αφού διορθωθεί, υπάρχει μικρή δυσaréσκεια.

- **Περιβαλλοντικό στρες:** είναι πιο πιθανό οι συγκρούσεις να συμβούν σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από έλλειψη πόρων, από συρρίκνωση, ανταγωνιστικές πιέσεις ή από υψηλούς βαθμούς αβεβαιότητας (Elmagri, & Eaton, 2011).

## 2.6 Συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ

Στο παρελθόν, πολλοί ερευνητές και συγγραφείς πίστευαν ότι η σύγκρουση έχει μόνο αρνητικές και βλαβερές επιπτώσεις, ιδιαίτερα στην παραγωγικότητα και στην απόδοση (Kinicki & Kreitner, 2008). Σύμφωνα με την Traditional View (1930-1940), η οποία είναι μια σχολή σκέψης, οι συγκρούσεις θα πρέπει να αποφεύγονται καθώς αντικατοπτρίζουν κακίες μέσα στις ομάδες. Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται αρνητικά και σχετίζονται με καταστροφές και βία. Αλλά με την εμφάνιση των

ανθρώπινων σχέσεων ή της Σύγχρονης Άποψης (1940-1970), αυτή η αντίληψη αλλάζει. Σύμφωνα με τη Contemporary View, η σύγκρουση είναι «ένα φυσικό φαινόμενο σε όλες τις ομάδες». Τα σχολεία των ανθρώπινων σχέσεων δέχονται συγκρούσεις. Πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις μπορεί να βοηθήσουν στην απόδοση των ομάδων (Robbins, 2005). Μια άλλη άποψη ήταν από τον Rahim (1986) ο οποίος πρότεινε ότι το γεγονός πως τα αποτελέσματα της σύγκρουσης είναι θετικά είτε αρνητικά, εξαρτάται από τη στρατηγική που χρησιμοποιείται για τον χειρισμό της. Με βάση τις προαναφερθείσες απόψεις, όταν οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής συγκεντρώνονται για να επιλύσουν αυτές τις συγκρούσεις, αυτό δημιουργεί πνεύμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας μεταξύ όλων (Rahim, 1986· Robbins, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να συνεργαστούν για να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα αντί για αρνητικά παρά το γεγονός ότι οι συγκρούσεις έχουν και τα δύο.

### 2.6.1 Θετικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ

Η σύγκρουση έχει πολλά οφέλη, συμπεριλαμβανομένων των εξής:

1. Παρακινεί τους ανθρώπους να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια και να εργαστούν σκληρότερα. Σε καταστάσεις σύγκρουσης τα άτομα επιδεικνύουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους.
2. Μπορεί να ικανοποιήσει ιδιαίτερες ψυχολογικές απαιτήσεις όπως η κυριαρχία, η επιθετικότητα και το εγώ, παρέχοντας έτσι ευκαιρίες για εποικοδομητική χρήση και απελευθέρωση επιθετικών ορμών.
3. Δίνει παραγωγικές και δημιουργικές ιδέες. Για παράδειγμα, κάποια από τα οφέλη που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι στις μέρες μας από τα αποτελέσματα των συγκρούσεων τις τελευταίες δεκαετίες είναι νέες δημιουργικές και παραγωγικές ιδέες. Οι συγκρούσεις αξιοποιούνται από πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων ως ευκαιρία αναζήτησης αποτελεσματικών λύσεων στα προβλήματα. Τα άτομα μπορούν, επίσης, να εμπνευστούν από τη σύγκρουση και να κάνουν καταγιισμό ιδεών, εξετάζοντας από διαφορετικές οπτικές γωνίες διάφορα θέματα.
4. Συγκρούσεις που συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή, όπου οι συνθήκες μεταξύ των μελών μιας ομάδας, και οι σχέσεις ανάμεσα τους παραμένουν φρέσκιες και αντανakλούν την εποχή αλλά και τα σχετικά της ενδιαφέροντα, εννοώντας πως ευνοούν την ποικιλομορφία στον τρόπο ζωής ενός ατόμου. Η ποικιλομορφία σε μια κοινωνία είναι που κάνει τη συνύπαρξη ενδιαφέρουσα. Αντιθέτως, η ζωή θα γινόταν ανιαρή και βαρετή.
5. Ευνοεί στο να κατανοηθούν οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους που βρίσκονται σε σύγκρουση και οδηγεί σε καλύτερη συνεννόηση με τους

εκπαιδευτές τους. Επιπλέον, οι σχέσεις και η συνοχή εντός της ομάδας ενισχύονται όταν τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν τις διαφορετικές απόψεις τους και συζητούν τις ανάγκες τους στην ολομέλεια. Συνήθως, χωρίς συγκρούσεις εντός της ομάδας, η υγεία της ομάδας μειώνεται.

6. Οι συγκρούσεις σε μία ομάδα μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την ενότητα μεταξύ των μελών και να αυξήσουν τη συνεργατικότητα, καθώς έχουν ως κοινό στόχο την επίλυση της σύγκρουσης

7. Προωθούν τον διαμοιρασμό και τον σεβασμό των απόψεων. Δίνεται έτσι στα μέλη του προγράμματος, η δυνατότητα να μοιραστούν τις ιδέες τους και άλλα άτομα, από διαφορετικό υπόβαθρο. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι ενός προγράμματος μπορούν να έρθουν πιο κοντά μέσω μιας σύγκρουσης, ακούγοντας ενεργά και διαμοιραζόμενοι τόσο τις απόψεις, αλλά και τις προσωπικές τους εμπειρίες, έτσι ώστε να καταλήξουν σε ένα κοινό στόχο. Μια σύγκρουση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο προς την εξυγίανση των σχέσεων και της επικοινωνίας, δεδομένου ότι μπορεί ο εκπαιδευτής να παρέχει στα μέλη τις τεχνικές που χρειάζονται ώστε να επιλύουν εύκολα τις συγκρούσεις στο μέλλον.

8. Αποθαρρύνει την πρόωγη και επιπόλαιη λήψη ομαδικών αποφάσεων. Μία σύγκρουση που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της λήψης μιας απόφασης, εξαναγκάζει κάθε συμμετέχοντα να κάνει μια προσωπική αναζήτηση και να ανακαλύψει προσωπικές ανάγκες που βγήκαν στη επιφάνεια μέσω της σύγκρουσης. Έτσι, τα θέματα αυτά μπορούν να διερευνηθούν σε βάθος και με δομημένα επιχειρήματα.

9. Οι συγκρούσεις επιτρέπουν την κατανόηση των ανησυχιών των μερών της σύγκρουσης, προκαλώντας συμφωνίες που ωφελούν τα συμφέροντα και των δύο μερών και τις σχέσεις τους.

### 2.6.2 Αρνητικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ

Ακολουθεί μια σύντομη λίστα των αρνητικών επιπτώσεων μιας σύγκρουσης (Amason, 1996· Dana 2001 et al.):

#### 1. Ψυχολογικές Αποκρίσεις

- Αδιαφορία για άλλα πράγματα.
- Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και εργασία.
- Δυσαρέσκεια προγράμματος.
- Απομόνωση ή αποξένωση από τους άλλους
- Απογοητεύσεις.

2. Συμπεριφορικές αντιδράσεις: Η σύγκρουση μπορεί να αναγκάσει το άτομο να συμπεριφέρεται ασυνήθιστα, όπως να κάνει, υπερβολικό κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ, να είναι εχθρικό προς τους άλλους, να μειώσει την επικοινωνία του με τους άλλους κ.α. Η Dana (2001) παρείχε μια ολοκληρωμένη λίστα με το κόστος της σύγκρουσης:

- Χάσιμο χρόνου: Η σύγκρουση επηρεάζει την ατομική και οργανωτική απόδοση. Οι εκπαιδευτές ξοδεύουν πολύ χρόνο και ενέργεια για την επίλυση των συγκρούσεων. Αυτός ο χρόνος θα έπρεπε υποτίθεται να δαπανηθεί για μεγαλύτερη παραγωγικότητα.
- Οι εκπαιδευόμενοι αποχωρούν και εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Εκπαιδευόμενοι που δεν είναι ικανοποιημένοι λόγω των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα μπορεί να αποφασίσουν να το εγκαταλείψουν. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κινδυνεύει να διαλυθεί ως ακραία περίπτωση, όταν ο εκπαιδευτής αποχωρήσει ή αποχωρήσουν πολλοί εκπαιδευόμενοι.
- Σαμποτάζ, κλοπή και ζημιά: Η σύγκρουση μπορεί να προκαλέσει δολιοφθορές στο ΚΔΒΜ, προβλήματα ηθικού για τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή, απώλεια στο μερίδιο αγοράς για τις υπηρεσίες στο ΚΔΒΜ και τελικά μειωμένη παραγωγικότητα σε όλους. Επιπλέον, εάν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι ξοδεύουν πολύ χρόνο για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να χάσουν την προσοχή τους από τους σημαντικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Όταν συμβαίνουν συγκρούσεις, τα μέλη εκφράζουν απογοήτευση, επικεντρώνονται σε κουτσομπολιά σχετικά με τη σύγκρουση και χάνουν την εστίαση στο αντικείμενο του προγράμματος.
- Κόστος υγείας: Παρατεταμένες και έντονες συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν τα άτομα συναισθηματικά και σωματικά και επίσης οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε ψυχοσωματικές διαταραχές.
- Σε καταστάσεις σύγκρουσης, υπάρχει η τάση κάποιων ατόμων να επιδιώκεται η επίτευξη και η προώθηση του ατομικού συμφέροντος και του προσωπικού κέρδους εις βάρος του εκπαιδευτικού προγράμματος και των άλλων ατόμων.
- Ανεπαρκής λήψη αποφάσεων και περιττές τάσεις αναδιάρθρωσης.
- Έλλειψη μαθησιακών κινήτρων ή χαμηλό κίνητρο.

### Σύνοψη κεφαλαίου

Στο δεύτερο κεφάλαιο έγινε αναφορά στην έννοια των συγκρούσεων και παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι κατηγορίες και τα στάδια των συγκρούσεων, οι αιτίες (πηγές) των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, καθώς και οι αρνητικές και θετικές πτυχές των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, καθώς οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να



γνωρίζουν τα παραπάνω προκειμένου να αποφασίσουν εάν θα εμπνεύσουν συγκρούσεις ή θα τις επιλύσουν. Κατά συνέπεια, υπάρχει σημαντική ανάγκη για τους εκπαιδευτές ενηλίκων να καθορίσουν το είδος της σύγκρουσης και τον τρόπο διαχείρισής της. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων και τις διαφορετικές τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ.

## Κεφάλαιο 3ο. Διαχείριση των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ

### 3.1 Αποσαφήνιση του όρου « διαχείριση συγκρούσεων»

Σύμφωνα με τους Bloomfield και Reilly (1998), η διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να οριστεί ως ο θετικός και εποικοδομητικός χειρισμός της διαφοράς και της απόκλισης. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι σκόπιμη δράση για την αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων, είτε για την πρόληψη είτε για την αποκλιμάκωσή τους. Η διαχείριση συγκρούσεων περιλαμβάνει γνωστικές απαντήσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης, οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν από εξαιρετικά ανταγωνιστικές έως εξαιρετικά συνεργατικές. Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν συνεπάγεται απαραίτητα την αποφυγή, τη μείωση ή τον τερματισμό των συγκρούσεων. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για την ελαχιστοποίηση της δυσλειτουργίας και την ενίσχυση της εποικοδομητικής λειτουργίας των συγκρούσεων προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της ομάδας εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού προγράμματος (Rahim, 2002).

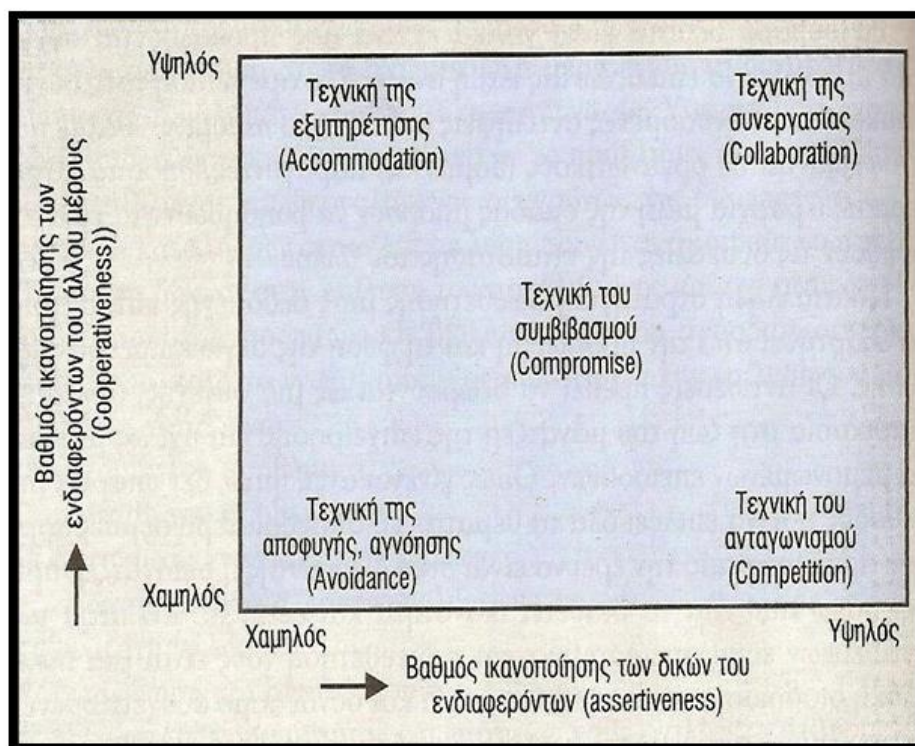
Όπως προαναφέρθηκε οι συγκρούσεις δεν είναι απαραίτητα καταστροφικές (De Dreu & Gelfand, 2008· Euwema, Munduate, Elgoibar, Pender, & Garcia, 2015) και η έρευνα έχει δείξει ότι είναι δυνατή η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων (Coleman, Deutsch, & Marcus, 2014). Τα οφέλη της σύγκρουσης είναι πολύ πιο πιθανό να προκύψουν όταν οι συγκρούσεις συζητούνται ανοιχτά και όταν ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρησιμοποιεί κατάλληλα την εκπαιδευτική τεχνική της συζήτησης προωθώντας επιδέξια νέες ιδέες και παράγοντας δημιουργικές ιδέες και συμφωνίες (Coleman et al., 2014· De Dreu & Gelfand, 2008· Euwema et al., 2015 Tjosvold, Won, & Chen, 2014). Για να καταφέρει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αποκομίσει μια εποικοδομητική εμπειρία από τη σύγκρουση, η σύγκρουση πρέπει να αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά.

### 3.2 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Οι ειδικοί στη διαχείριση συγκρούσεων έχουν προτείνει διάφορους τρόπους αντιμετώπισης της διαδικασίας διαχείρισης συγκρούσεων. Για να εξηγηθούν οι τρόποι εμπλοκής σε σύγκρουση προτείνεται το πλέγμα των Blake και Mouton. Οι δύο συγγραφείς καθορίζουν τις τυπικές αντιδράσεις των ατόμων, όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις. Στην εικόνα απεικονίζονται οι συμπεριφορές που παρουσιάζονται από τους δύο συγγραφείς, συμπεριφορές που στην πραγματικότητα διαμορφώνουν, την απόφαση για τον τρόπο προσέγγισης και διαχείρισης της σύγκρουσης, δηλαδή το στυλ ή την τεχνική της αποφυγής, του ανταγωνισμού, της εξυπηρέτησης, της συνεργασίας ή του συμβιβασμού (Baro, Robert 1992). Το μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων των Thomas και Kilmann δείχνει τα πέντε στυλ διαχείρισης



συγκρούσεων ανάλογα με την προσωπικότητα ή τη στάση ενός ατόμου. Σύμφωνα με τον Whitefield (2012), για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, τα άτομα θα πρέπει να διερευνήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις, καθώς ένα στυλ επίλυσης συγκρούσεων μπορεί να μην λειτουργεί απαραίτητα σε όλους τους τύπους συγκρούσεων. Το παρακάτω σχήμα δείχνει το μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων των Thomas και Kilmann, που απεικονίζει τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.



Εικόνα 5. Μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων των Thomas και Kilmann



Εικόνα 6. Τα 5 στυλ διαχείρισης συγκρούσεων όπως περιγράφονται από το TKI σε κλίμακες διεκδικητικότητας και συνεργασίας

Κάθε ένας από αυτούς τους τρόπους μπορεί να χαρακτηριστεί για κάθε μέρος της σύγκρουσης από δύο άξονες, τον βαθμό ικανοποίησης των δικών του ενδιαφερόντων και τον βαθμό ικανοποίησης των ενδιαφερόντων του άλλου μέρους. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η εφαρμογή οποιουδήποτε από αυτά τα μοντέλα είναι λάθος και υπάρχουν μόνο περιπτώσεις όπου η χρήση κάθε μοντέλου είναι κατάλληλη και ακατάλληλη. Συμπερασματικά, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές ενηλίκων να γνωρίζουν πώς να προσδιορίζουν και να επιλέγουν τον κατάλληλο τύπο διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την κατάσταση, τις αξίες και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευόμενους.

### **Η τεχνική του ανταγωνισμού**

Η τεχνική του ανταγωνισμού είναι ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων που βασίζεται σε υψηλό βαθμό διεκδίκησης και σε πολύ χαμηλό επίπεδο συνεργασίας, όπου ένα μέρος προσπαθεί να κερδίσει ή να κυριαρχήσει στη σύγκρουση, ανεξάρτητα από τις ανάγκες ή τις ανησυχίες του άλλου μέρους (Winardi et al., 2022). Οι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν το στυλ του ανταγωνισμού τείνουν να δίνουν προτεραιότητα στους δικούς τους στόχους έναντι αυτών των άλλων και συχνά θεωρούνται επιθετικοί (Kilmann and Thomas, 2010). Το ανταγωνιστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το στυλ του ανταγωνισμού μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες, όπως κατεστραμμένες σχέσεις, δυσaréσκεια και έλλειψη συνεργασίας (Kilmann and Thomas, 2010). Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η εμπιστοσύνη και η συνεργασία είναι κρίσιμες, το στυλ του ανταγωνισμού μπορεί να υπονομεύσει την ομαδική εργασία και να εμποδίσει την ανάπτυξη αποτελεσματικών λύσεων σε περίπλοκα προβλήματα (Aqqad et al., 2019). Επίσης, το ανταγωνιστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρησιμοποιούν το στυλ του ανταγωνισμού, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αισθάνονται ότι δεν τους σέβεται, υποτιμούνται και δεν υποστηρίζονται. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των κινήτρων τους και της ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και σε χαμηλότερη παραγωγικότητα και συνεργασία (Sethibe, 2018). Επιπλέον, η χρήση του στυλ του ανταγωνισμού μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα φόβου, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους ή να προτείνουν νέες ιδέες, επηρεάζοντας περαιτέρω τα κίνητρά τους (Mancini & Ribiere, 2018). Συνιστάται η διαχείριση των συγκρούσεων με ανταγωνισμό, να εφαρμόζεται σε καταστάσεις που απαιτούν επείγουσα δράση όταν χρειάζεται για τη λήψη αντιδημοφιλών μέτρων. Κατά την υιοθέτηση τέτοιων μεθόδων διαχείρισης συγκρούσεων είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής ενηλίκων να έχει δεξιότητες, όπως επιχειρηματολογία και συζήτηση, εκμετάλλευση θέσης, σωστή αξιολόγηση επιλογών ή συναισθημάτων, διατήρηση της ψυχραιμίας και σαφή έκφραση της θέσης του (John-Eke & Akintokunbo, 2020).

## Η τεχνική της εξυπηρέτησης

Το στυλ της εξυπηρέτησης διαχείρισης συγκρούσεων είναι μια συνεργατική και συμφιλιωτική προσέγγιση για την επίλυση των συγκρούσεων κατά την οποία ένα μέρος εγκαταλείπει πρόθυμα τα συμφέροντα ή τις θέσεις του προκειμένου να ικανοποιήσει τα συμφέροντα ή τις θέσεις του άλλου μέρους που εμπλέκεται στη σύγκρουση (Khan et al., 2015). Όπως συζητήθηκε από τους Riasi και Asadzadeh (2015), η εξυπηρέτηση είναι ένα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που εμφανίζεται όταν ένα μέρος στη σύγκρουση είναι πρόθυμο να χάσει τη θέση του στη σύγκρουση. Σε αυτήν την περίπτωση, ενδέχεται να μην συνδέεται έντονα με το ζήτημα. Ως εκ τούτου, η παράταση της σύγκρουσης θα ήταν χάσιμο χρόνου. Μια άλλη περίπτωση είναι όταν ένα άτομο συνειδητοποιεί ότι μπορεί να κάνει λάθος σχετικά με τη στάση του σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Επομένως, το συμβιβαστικό μέρος απλώς βάζει τις ανάγκες του άλλου μέρους πάνω από τις δικές του.

Αυτός ο τύπος διαχείρισης συγκρούσεων επιλύει αποτελεσματικά μικρές συγκρούσεις και απαιτεί από το συμβαλλόμενο μέρος να είναι εξαιρετικά συνεργάσιμο. Ωστόσο, αυτός ο τύπος σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια. Το στυλ της εξυπηρέτησης διαχείρισης συγκρούσεων επηρεάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά την απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ανάλογα με την κατάσταση (Liu et al., 2020). Από τη θετική πλευρά, το στυλ της εξυπηρέτησης μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και καλύτερο ομαδικό κλίμα, γεγονός που θα βελτιώσει την απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο, εάν το στυλ της εξυπηρέτησης χρησιμοποιείται πολύ συχνά ή σε καταστάσεις όπου δεν είναι κατάλληλο, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις σχετικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Gunkel et al., 2016). Επίσης, το στυλ της εξυπηρέτησης μπορεί να είναι μια θετική προσέγγιση για τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Εάν ένας εκπαιδευόμενος έχει ένα δευτερεύον ζήτημα που είναι σημαντικό για αυτόν, αλλά δεν είναι κρίσιμο για τη συνολική επιτυχία της ομάδας ή το τμήμα, το συνεργατικό στυλ μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στη διατήρηση θετικών σχέσεων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα κίνητρα και δέσμευση για την κατάκτηση των στόχων των εκπαιδευομένων (Zhang et al., 2018).

## Η τεχνική της αποφυγής

Σύμφωνα με τους Rahim & Katz (2020), όταν ένας εκπαιδευτής χρησιμοποιεί το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της αποφυγής τείνει να αποφεύγει ή να αγνοεί τις συγκρούσεις που προκύπτουν εντός της ομάδας εκπαιδευομένων του, αντί να τις αντιμετωπίζει άμεσα. Η αποφυγή είναι ένα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που συνήθως περιλαμβάνει τη μείωση των επιπτώσεων της σύγκρουσης απλά αγνοώντας την. Οι Hastings, Kavookjian και Ekong (2019) υποστηρίζουν ότι αυτός ο τύπος

σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός εάν τα μέρη στη σύγκρουση πιστεύουν ότι ένα διάλειμμα μεταξύ τους μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση της σύγκρουσης. Σε αυτήν την περίπτωση, πχ εάν δύο εκπαιδευόμενοι που εμπλέκονται στη σύγκρουση εργάζονται ως ομάδα, μπορεί να αποφασίσουν να εργαστούν σε ξεχωριστές ομάδες έως ότου μπορέσουν να επανεξετάσουν τη στάση τους για το υπό εξέταση ζήτημα. Η χρήση αυτού του τύπου σύγκρουσης μπορεί να είναι απειλητική καθώς η αποφυγή επίλυσης συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε πιο σημαντικές συγκρούσεις στο μέλλον. Επομένως, αυτοί οι τύποι διαχείρισης συγκρούσεων δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως υποκατάστατο της σωστής επίλυσης. Ωστόσο, δίνοντας στους ανθρώπους την ευκαιρία να ηρεμήσουν, τους βοηθά να αναπτύξουν νέες προοπτικές για το υπό εξέταση ζήτημα, κάτι που είναι κρίσιμο για την εξεύρεση λύσης στη σύγκρουση. Οι εκπαιδευτές που υιοθετούν αυτό το στυλ τείνουν να δίνουν προτεραιότητα στη διατήρηση της αρμονίας και στην αποφυγή της έντασης και της ταλαιπωρίας, ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζουν πλήρως τα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Επιπλέον, η αποφυγή των συγκρούσεων μπορεί να εμποδίσει την καινοτομία και την ανάπτυξη, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να διστάζουν να προτείνουν νέες ιδέες ή να αναλάβουν κινδύνους (Caputo et al., 2018). Ακόμα η αποφυγή μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Όταν οι εκπαιδευτές αποφεύγουν τις συγκρούσεις, τείνουν να αγνοούν ή να υποβαθμίζουν ζητήματα, τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα ασάφειας, αβεβαιότητας και δυσπιστίας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των κινήτρων των εκπαιδευομένων και της ικανοποίησης από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αισθάνονται αποδεσμευμένοι, υποτιμημένοι και χωρίς υποστήριξη (Asrar-ul-Haq & Kuchinke, 2016). Επιπλέον, οι ανεπίλυτες συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση, την παραγωγικότητα και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων, επηρεάζοντας περαιτέρω τα κίνητρά τους (Ho & Yeung, 2021). Αυτή η μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων είναι κατάλληλη για έναν εκπαιδευτή όταν έχει να κάνει με μικρές καταστάσεις σύγκρουσης για να μειώσει τις εντάσεις ή να κερδίσει χρόνο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή όταν το άτομο που είναι σε θέση να διαχειριστεί τη σύγκρουση είναι χαμηλότερα στην ιεραρχία. Η αποφυγή των συγκρούσεων απαιτεί την ικανότητα απόσυρσης, την αποφυγή της έντασης και τον προγραμματισμό του χρόνου (Donohue, & Kolt, 1992).

### Η τεχνική της συνεργασίας

Το στυλ συνεργασίας της διαχείρισης συγκρούσεων απεικονίζεται από υψηλό βαθμό διεκδίκησης και συνεργασίας. Είναι η συγκέντρωση ιδεών για την επίτευξη των καλύτερων λύσεων σε μια κατάσταση σύγκρουσης. Η καλύτερη λύση επιτυγχάνεται μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας που παράγεται από τις εισροές άλλων εμπλεκομένων μερών. Αυτή η μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η καλύτερη δεδομένου ότι η επίλυση επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας των



εμπλεκόμενων μερών (Haridas όπως αναφέρεται από τον Oachesu 2015). Αυτό το στυλ ασχολείται με την έντονη ανησυχία για το συμφέρον όλων των άλλων εμπλεκόμενων μερών. Επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων και στην επιθυμία να επιτευχθεί ένα ευνοϊκό αποτέλεσμα και για τα δύο μέρη (Phillips & Gully, 2011). Κατά τη συνεργασία, λαμβάνεται μια απόφαση που ικανοποιεί πλήρως τα συμφέροντα όλων των εμπλεκόμενων μερών. Σύμφωνα με τους Flanagan και Runde (2008), τα συνεργαζόμενα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων περιγράφουν άτομα σε σύγκρουση που βρίσκουν την καλύτερη λύση που ικανοποιεί όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Γενικά θεωρείται ως ένα στυλ επίλυσης προβλημάτων. Εδώ, τα θέματα εξετάζονται ανοιχτά. Τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ουδέτερα στην επικοινωνία τους με το άλλο μέρος.

### **Η τεχνική του συμβιβασμού**

Ο συμβιβασμός περιλαμβάνει ένα μέτριο επίπεδο διεκδίκησης και συνεργασίας. Το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων περιλαμβάνει μια κατάσταση νίκης - ήττας, όπου τα δύο μέρη στη σύγκρουση κερδίζουν και χάνουν μέσω των διαπραγματεύσεων. Ο Whitefield (2012) υποστηρίζει ότι και τα δύο μέρη πρέπει να είναι πρόθυμα να υποχωρήσουν σε ένα μέρος των επιθυμιών τους για να βρουν μια λύση με το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Αυτό το στυλ χρησιμοποιείται όταν υπάρχει περιορισμένος χρόνος και τα μέρη πρέπει να επιλύσουν γρήγορα τη σύγκρουση, να καταλήξουν σε συμφωνία όταν οι συγκρούσεις περιλαμβάνουν δύο μέρη που έχουν ίση ισχύ όπως δύο εκπαιδευόμενοι ή δύο ομάδες εκπαιδευομένων ή όταν τα μέρη χρειάζονται μια προσωρινή επίλυση σε πιο περίπλοκα ζητήματα. Το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια καθώς και τα δύο μέρη δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένα με την επίλυση. Ωστόσο, ο συμβιβασμός θέτει τα θεμέλια για συνεργασία στο μέλλον. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων υιοθετούνται από τον ορισμό του συμβιβασμού, ότι η τέχνη της εύρεσης της μέσης οδού είναι η ικανότητα να αξιολογείς καταστάσεις και να κάνεις παραχωρήσεις (Baro, Robert 1992).

### **3.3 Τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ**

Οι τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων στοχεύουν στον τερματισμό μιας σύγκρουσης. Έτσι, ενώ η διαχείριση συγκρούσεων μπορεί επίσης να περιλαμβάνει κλιμάκωση, η επίλυση συγκρούσεων αναζητά έναν τρόπο τερματισμού της σύγκρουσης. Η διαφορά μεταξύ της επίλυσης και της διαχείρισης της σύγκρουσης δεν είναι μόνο σημασιολογική αλλά κάτι περισσότερο (Robbins, 1978). Η επίλυση των συγκρούσεων αναφέρεται στη μείωση, στην εξάλειψη ή στον τερματισμό των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Ross (2009), το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη διαχείριση των συγκρούσεων έχει επικεντρωθεί στην επίλυση συγκρούσεων παρά στην πρόληψη των συγκρούσεων.

Για να βρουν μια λύση, τα μέρη της σύγκρουσης πρέπει να βρουν μια επιπλέον λύση, να συσχετίσουν τις διαφορετικές απόψεις ή λύσεις που έχουν ή να μεταμορφώσουν το ζήτημα, να αλλάξουν τους κανόνες, να αλλάξουν τη δομή ή να φέρουν ένα τρίτο μέρος (Vayrynen, 1991). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, οι εκπαιδευόμενοι και όλοι οι ενδιαφερόμενοι που εμπλέκονται σε μια κατάσταση σύγκρουσης πρέπει να συνεργαστούν για να επιτύχουν μια κερδοφόρα κατάσταση για όλους. Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί εκτεταμένη προσπάθεια. Οι σωστοί εκπαιδευτές ενηλίκων υπολογίζουν πιθανές συγκρούσεις πριν έρθουν σε επαφή με τους εκπαιδευόμενους και στη συνέχεια επεξεργάζονται τις κατάλληλες ενέργειες για την επίλυση πιθανών προβλημάτων.

Οι πιο δημοφιλείς διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων είναι: η διαπραγμάτευση, η διαμεσολάβηση, η καθοδήγηση συγκρούσεων και η διαιτησία (Rahim, 2002). Η επίλυση των συγκρούσεων μπορεί επίσης να επιτευχθεί με αποφάσεις τρίτων. Η ενσωμάτωση των διαφορετικών τεχνικών διαδοχικά ή ταυτόχρονα έχει αποδειχθεί ότι υποστηρίζει τη βέλτιστη επίλυση συγκρούσεων (Jones, 2016).

### 3.3.1. Η Διαπραγμάτευση

Η διαπραγμάτευση είναι η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας τα μέρη τα οποία συγκρούονται προσπαθούν να δημιουργήσουν από κοινού μια συμφωνία που επιλύει τη σύγκρουση μεταξύ τους (Lewicki & Tomlinson, 2014). Οι Walton και McKersie (1965) ήταν οι πρώτοι που προσδιόρισαν τις δύο πολικές αλλά αλληλεξαρτώμενες στρατηγικές, γνωστές ως διανεμητική και ολοκληρωμένη διαπραγμάτευση. Η διανεμητική διαπραγμάτευση σημαίνει ότι οι δραστηριότητες είναι καθοριστικές για την επίτευξη των στόχων ενός μέρους όταν βρίσκονται σε βασική σύγκρουση με αυτούς του άλλου μέρους. Η ολοκληρωμένη διαπραγμάτευση σημαίνει ότι οι δραστηριότητες των μερών προσανατολίζονται στην εξεύρεση συμπληρωματικών ή κοινών συμφερόντων αλλά και στην εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν και τα δύο μέρη. Άλλοι μελετητές επικεντρώθηκαν επίσης στις αντίθετες τακτικές απαιτήσεις των δύο στρατηγικών, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία όρων, όπως η διαμάχη έναντι της συνεργασίας (Pruitt, 1981), η αξίωση αξίας έναντι της δημιουργίας αξίας (Lax & Sebenius, 1987) και η διαφορά μεταξύ θέσεων και ενδιαφέροντα ( ).

Εάν μια διανεμητική στρατηγική επιδιωχθεί πολύ σθεναρά, ένας διαπραγματευτής μπορεί να κερδίσει μεγαλύτερο μερίδιο κερδών, αλλά μικρότερο σύνολο κοινών κερδών ή, χειρότερα, μπορεί να δημιουργήσει ένα αποτέλεσμα στο οποίο και τα δύο μέρη χάνουν. Ωστόσο, εάν ένας διαπραγματευτής επιδιώκει μια ολοκληρωμένη διαπραγμάτευση με μονομερή τρόπο, όντας απόλυτα συνεργάσιμος και δίνοντας ελεύθερα ακριβείς και αξιόπιστες πληροφορίες για τα συμφέροντά του μπορεί να εκμεταλλευτεί το άλλο μέρος (Walton & McKersie, 1965). Οι διαφορετικές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για την αντιμετώπιση αυτών των κεντρικών



διλημμάτων στη διαπραγμάτευση βασίζονται κυρίως σε μια διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των μερών, η οποία συνδέεται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες των διαπραγματευτών (Brett, Shapiro, & Lytle, 1998).

Η διαπραγμάτευση είναι μια διαδικασία όπου ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να εφαρμόσει διαφορετικές τεχνικές επίλυσης όπως:

- Τεχνική πρόσωπο με πρόσωπο. Με αυτή την τεχνική είναι δυνατό να εδραιωθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη ως βάση για τις διαπραγματεύσεις.
- Τεχνική πειθούς. Αυτή η τεχνική προϋποθέτει τη χρήση διαφορετικών μεθόδων και τρόπων για να κερδίσει ο εκπαιδευτής τους εκπαιδευόμενους.
- Τεχνική εξαπάτησης. Αυτή η τεχνική προϋποθέτει την παρουσίαση ψευδών δεδομένων και επιχειρημάτων. Το πόσο καλά γνωρίζονται μεταξύ τους οι δυο διαπραγματευτικές πλευρές αλλά και το αν πέτυχε η απάτη μπορούν να καθορίσουν την επιτυχία ή μη, αυτής της τεχνικής.
- Τεχνική απειλής. Αυτή η τεχνική βασίζεται στην αποτροπή από την πλευρά που έχει καλύτερη θέση ή δύναμη. Με αυτή την τεχνική η ισχυρότερη πλευρά παρουσιάζει συνέπειες στην άλλη πλευρά εάν δεν αποδεχτεί την προτεινόμενη λύση.
- Τεχνική υπόσχεσης. Αυτή η τεχνική βασίζεται επίσης στην μεγαλύτερη δύναμη και στην καλύτερη θέση, αλλά σε αυτήν την κατάσταση η πιο ισχυρή πλευρά πείθει την αντίθετη πλευρά ότι θα κρατήσει την υπόσχεση.
- Τεχνική παραχώρησης. Αυτή είναι ίσως και η πιο αξιοσημείωτη τεχνική στη διαπραγματευτική στρατηγική. Είναι σημαντικό σε αυτή την τεχνική να κάνουμε παραχώρηση, αλλά όχι πολύ μεγάλη. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η τεχνική από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων για να δημιουργήσει μία ατμόσφαιρα καλής θέλησης και ετοιμότητας ως προς την επίλυση συγκρούσεων. Όλα τα μέρη που εμπλέκονται στη σύγκρουση αναμένουν ότι και οι δύο πλευρές θα κάνουν παραχωρήσεις.

### 3.3.2 Η Διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας διαμεσολαβητής προάγει την γόνιμη επικοινωνία ανάμεσα στους διαφωνούντες. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή συμπεριλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων αλλά και την διαπραγμάτευση, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία μια αμοιβαία αποδεκτή συμφωνία (Bollen, Munduate, & Euwema, 2016· Goldman, Cropanzano, Stein, & Benson, 2008· Moore, 2014). Η χρήση της διαμεσολάβησης στην επίλυση συγκρούσεων έχει αποδειχθεί ότι αποτρέπει τις αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης στις ενδοομαδικές σχέσεις (Jones, 2016), στις συλλογικές διαπραγματεύσεις (Martinez-Pecino et al., 2008) και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Herrman, 2006). Ωστόσο, η διαμεσολάβηση δεν είναι μια μαγική σφαίρα και λειτουργεί καλύτερα σε

συγκρούσεις που είναι μέτριες παρά ακραίες, όταν τα μέρη έχουν κίνητρο να επιλύσουν τη σύγκρουση και όταν τα μέρη έχουν ίση δύναμη, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών (Kressel, 2014).

Η διαμεσολάβηση μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σε ένα ΚΔΒΜ, καθώς πρόκειται για έναν ανεπίσημο τρόπο, ο οποίος ωστόσο παρέχει στους διαφωνούντες ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους. Ο χώρος του ΚΔΒΜ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό, με την προϋπόθεση ότι νιώθουν όλοι ασφαλείς.

Ο διαμεσολαβητής αρχικά συναντάται με το κάθε μέρος ξεχωριστά, λαμβάνοντας την ευκαιρία να ακούσει την κάθε άποψη χωρίς διακοπές, αλλά και το τι περιμένει η κάθε πλευρά σαν αποτέλεσμα από τη διαμεσολάβηση. Έπειτα κανονίζεται μία συνάντηση από κοινού, όπου και θα παρθεί μία απόφαση για την επίλυση της διαφωνίας.

Στην κοινή συνάντηση ο κάθε διαφωνών εκθέτει τη γνώμη του, και ακούει την άλλη άποψη χωρίς να διακόπτει. Έπειτα γίνεται μία συζήτηση για τη ρεαλιστική επίλυση της σύγκρουσης και ο διαμεσολαβητής καταγράφει τη συζήτηση αλλά και το σχέδιο δράσης για την επίλυση, στην οποία έχουν συμφωνήσει και οι δυο μεριές, ενώ είναι ξεκάθαρο το τι υποχρεώσεις έχει ο καθένας, ώστε να στεφθεί με επιτυχία η επίλυση της σύγκρουσης.

Ο καθένας παίρνει ένα αντίγραφο και η συνάντηση τελειώνει. Αν δε βρεθεί κοινός τόπος, τότε θα πρέπει να ακολουθηθεί άλλος τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης.

### 3.3.3 Η Καθοδήγηση Συγκρούσεων

Η καθοδήγηση συγκρούσεων είναι μια νέα και ταχέως αναπτυσσόμενη διαδικασία στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα (Brinkert, 2016). Σε αυτή τη διαδικασία, ένας προπονητής συγκρούσεων συνεργάζεται με ένα μέρος για να επιτύχει τρεις στόχους (Jones & Brinkert, 2008): (α) ανάλυση και συνεκτική κατανόηση της σύγκρουσης, (β) προσδιορισμό της επιθυμητής μελλοντικής κατεύθυνσης (γ) ανάπτυξη ικανοτήτων για την εφαρμογή της επιθυμητής στρατηγικής. Ως εκ τούτου, ένας προπονητής συγκρούσεων ορίζεται ως ένας ειδικός στις συγκρούσεις που σέβεται την αυτοδιάθεση του άλλου μέρους και στοχεύει στην προώθηση της ευημερίας των εμπλεκόμενων μερών. Οι Giebels και Janssen (2005) διαπίστωσαν ότι, όταν κλήθηκε εξωτερική βοήθεια, τα μέρη της σύγκρουσης είχαν λιγότερες αρνητικές συνέπειες όσον αφορά την ατομική ευημερία από τα άτομα που δεν ζήτησαν βοήθεια από τρίτους.

Μερικές φορές, ο ηγέτης μιας ομάδας ή ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως προπονητής συγκρούσεων. Αν λειτουργήσουν προσεκτικά μπορούν να αυξήσουν την αντίληψη των εκπαιδευομένων για τη δικαιοσύνη και την αίσθηση ότι είχαν φωνή, καθώς και να μειώσουν το άγχος των εκπαιδευομένων (De Reuver & Van Woerkom, 2010· Romer et al., 2012). Αντίθετα, η άμεση έκφραση δύναμης με τη μορφή εξαναγκαστικής συμπεριφοράς μπορεί να βλάψει την ευημερία των εκπαιδευομένων (Peterson & Harvey, 2009). Ένας εξαναγκαστικός ηγέτης ή ένα εξαναγκαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να γίνει ένα επιπλέον μέρος στη σύγκρουση (δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να στραφούν εναντίον του ηγέτη τους ή του εκπαιδευτή τους (Romer et al, 2012).

Η καθοδήγηση συγκρούσεων και η διαμεσολάβηση είναι διαφορετικές διαδικασίες. Πρώτον, στην καθοδήγηση συγκρούσεων, μόνο ένα μέρος εμπλέκεται στη διαδικασία, ενώ στη διαμεσολάβηση, ο διαμεσολαβητής βοηθά όλα τα μέρη σε σύγκρουση να συμμετάσχουν σε εποικοδομητική αλληλεπίδραση. Δεύτερον, η καθοδήγηση συγκρούσεων εστιάζει σε άμεσες οδηγίες δεξιοτήτων προς το μέρος (δηλαδή, δεξιότητες διαπραγμάτευσης). Σε αυτό, η καθοδήγηση συγκρούσεων είναι επίσης ένα εργαλείο ανάπτυξης ηγεσίας (Romer et al., 2012).

### 3.3.4 Η Διαιτησία

Η διαιτησία είναι πιο επίσημη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ένα τρίτο μέρος παρέχει μια οριστική και δεσμευτική απόφαση (Lewicki, Saunders, & Barry, 2014· Mohr & Spekman, 1994). Η διαιτησία επιτρέπει στα μέρη να έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας, αλλά όχι του αποτελέσματος. Ως εκ τούτου, η διαιτησία διαφέρει από τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και την καθοδήγηση συγκρούσεων, στην οποία τα μέρη αποφασίζουν τα ίδια τη συμφωνία (Posthuma & Dworkin, 2000· Lewicki et al., 2014). Στη διαιτησία, το τρίτο μέρος ακούει τα μέρη και αποφασίζει το αποτέλεσμα. Στα προγράμματα των ΚΔΒΜ η διαιτησία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε σύγκρουση δύο εκπαιδευομένων ή δύο ομάδων εκπαιδευομένων και με τον εκπαιδευτή ενηλίκων να έχει τον ρόλο του διαιτητή, ο οποίος ως αμερόληπτος θα πρέπει να μπορεί να αποφασίσει ποια θα είναι η σωστή απόφαση για την επίλυση της διαφωνίας.

## 3.4 Μέτρα πρόληψης των συγκρούσεων

Όπως με πολλά στη ζωή, όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων έρχονται αντιμέτωποι με μία σύγκρουση στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, είτε διαφωνώντας με κάποιον από πρώτο χέρι, είτε ως μάρτυρες σε μία διαφωνία, η πρώτη αντίδραση είναι

να λύσουν τη διαφωνία, να επιλύσουν τη σύγκρουση ώστε να επανέλθει η ισορροπία και να μπορέσουν να προχωρήσουν. Με μία θετική οπτική, μπορούμε να πούμε πως πρέπει να κοιτάζουν μπροστά και να αφήσουν ό,τι έγινε στο παρελθόν. Ωστόσο, αν θέλουν πραγματικά να επιλύσουν τη σύγκρουση και να επιβεβαιωθούν ότι κάνουν τα πάντα ώστε να μην επαναληφθεί, είναι σημαντικό να κοιτάζουν σε βάθος στο τι έγινε, να εξετάσουν τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους και δουν αν και κυρίως πώς θα μπορούσε να αποφευχθεί η σύγκρουση ή αν θα μπορούσαν να δράσουν διαφορετικά κατά την εκτόνωση της κατάστασης πριν εκείνη εξελιχθεί σε μία πλήρη σύγκρουση που απαιτεί έντονες παρεμβάσεις.

Η πρόληψη των συγκρούσεων σε ένα χώρο όπως ένα ΚΔΒΜ προαπαιτεί την διάθεση των εκπαιδευτών ενηλίκων να μάθουν πώς να προάγουν την υγιή συνύπαρξη ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στους ίδιους, αλλά επίσης και πώς να αναγνωρίζουν μία σύγκρουση πριν εκείνη να συμβεί.

Τα τελευταία χρόνια επαγγελματίες στο χώρο της διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού, όσο και μελετητές στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών έχουν αρχίσει να εστιάζουν στην πρόληψη των συγκρούσεων. είχαν δώσει μεγάλη προσοχή στην πρόληψη των. Οι τεχνικές που έχουν δημιουργηθεί ως προς τις προληπτικές ενέργειες είναι σχεδιασμένες με τρόπο τέτοιο ώστε να επιλύουν, να διαχειρίζονται ή να περιορίζουν τις διαφορές συγκρούσεις. προτού γίνουν βίαιες. Τέσσερις βασικές αρχές διέπουν τις περισσότερες προσεγγίσεις για την επίλυση συγκρούσεων: Πρώτον η επίλυση των συγκρούσεων είναι μια προσπάθεια συνεργασίας, δεύτερον οι λύσεις που αναζητούνται είναι ολοκληρωμένες, τρίτον η βάση είναι το να γίνει σε όλους κατανοητό ποια είναι τα συμφέροντα του κάθε μέρους, ενώ τέλος η διαδικασία και το αποτέλεσμα της πρέπει να είναι μη βίαια.

Ο τρόπος με τον οποίο διαλέγουμε να επικοινωνήσουμε με τους γύρω μας παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή συγκρούσεων (Folger, Poole and Stutman, 2021). Για να δημιουργήσει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ένα κλίμα το οποίο δεν επιτρέπει την ευδοκίμηση συγκρούσεων μέσα αλλά και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, είναι σημαντικό να μπορεί να επικοινωνεί ανοιχτά με τους εκπαιδευόμενους και με θετική προσέγγιση (Kerrigan, 2019). Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι σημαντικό ο κάθε εκπαιδευόμενος να αισθάνεται ότι τον εκτιμούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά με το να ακούει κάθε άτομο προσεκτικά και όπου αρμόζει να επιβραβεύει τον καθένα για όσα έχει μοιραστεί (Folger, Poole and Stutman, 2021). Σε συλλογικότερο επίπεδο, θα μπορούσαν είτε ως τμήμα, είτε ως ομάδα από διαφορετικά τμήματα, να δημιουργήσουν ένα ανώνυμο κουτί προτάσεων στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές θα μπορούν να μοιράζονται τις ανησυχίες τους χωρίς φόβο ότι θα κριθούν αρνητικά. Αυτό θα μπορούσε να αναδείξει αξία και να προωθήσει το σεβασμό σε κάθε άτομο και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συνεισφέρει στην ευρύτερη ομάδα (Ballantyne, 2019). Μια σημαντική πτυχή της

ανοιχτής επικοινωνίας είναι και η συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους και η συζήτηση για τις ομάδες, τις αξίες, την αποστολή και τους στόχους. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να ηγείται της συζήτησης ζητώντας ιδέες και σκέψεις σχετικά με το πώς μπορούν να επιτευχθούν ατομικοί και ομαδικοί στόχοι. Μόνο αφού όλοι μοιραστούν τις ιδέες τους, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο για να μοιραστεί το δικό του όραμα για το πώς βλέπει όλους να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Οι τακτικές συζητήσεις για διάφορους προβληματισμούς βοηθούν στο άνοιγμα της επικοινωνίας και στη δημιουργία καλών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτή και της ομάδας των εκπαιδευομένων (Kerrigan, 2019). Η οικοδόμηση μιας καλής σχέσης με την ομάδα εκπαιδευομένων είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό τους (Shetach, 2012).

Για να δημιουργήσει μια αίσθηση ομάδας, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μεταφέρει σε όλους τους εκπαιδευόμενους ότι κάθε άτομο παίζει σημαντικό ρόλο. Θα πρέπει να ενθαρρυνθεί μια στάση συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού (Folger, Poole and Stutman, 2021). Όταν δημιουργηθεί ομαδικό πνεύμα, οι εκπαιδευόμενοι θα βλέπουν τους εαυτούς τους ως μια ομάδα ανθρώπων που όλοι εργάζονται για έναν κοινό στόχο, αντί για μια ομάδα ατόμων που ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Η συνεργασία και η ομαδική εργασία μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό στην αποφυγή συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο, είναι πιο πιθανό να επικοινωνούν αποτελεσματικά αλλά και να υπάρχει αλληλοεκτίμηση μεταξύ τους και σεβασμός ως προς τις απόψεις του καθενός. (Folger, Poole and Stutman, 2021). Η ενθάρρυνση της συνεργασίας μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ενίσχυση αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μελών της ομάδας. Για να προαχθεί η συνεργασία και η ομαδική εργασία, μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ενθαρρύνει τακτικά τα μέλη της ομάδας να εργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες σε ορισμένες εργασίες. Όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται, είναι πιο πιθανό να κατανοήσουν ο ένας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του άλλου, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία. Η κοινοποίηση ότι κάθε μέλος είναι ένα πολύτιμο μέρος της ομάδας θα διδάξει στα μέλη της ομάδας να σέβονται το ένα το άλλο για τις μοναδικές συνεισφορές τους.

Μια άλλη σημαντική στρατηγική για την αποφυγή συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ είναι από την εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής να θέσει σαφείς προσδοκίες και όρια. Αυτό σημαίνει να καθιερώσει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπεριφορά, την επικοινωνία και την απόδοση και να διασφαλίζει ότι όλοι στην ομάδα των εκπαιδευομένων τις κατανοούν. Όταν οι προσδοκίες είναι ασαφείς, μπορεί να προκύψουν παρεξηγήσεις, που όπως είναι φυσικό, μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Για να θέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σαφείς προσδοκίες και όρια, είναι σημαντικό να είναι διαφανής και άμεσος



με τα μέλη της ομάδας εκπαιδευόμενών του. Να περιγράψει με σαφήνεια τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και τι αναμένεται από τους εκπαιδευόμενους όσον αφορά τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τη συμπεριφορά και την επικοινωνία τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Θα πρέπει πριν αποχωρήσει από την εναρκτήρια συνάντηση να σιγουρευτεί ότι όλοι γνωρίζουν τους στόχους, τις υποχρεώσεις τους και τις συνέπειες σε περίπτωση μη τήρησής τους.

Τέλος η ενεργητική ακρόαση είναι μια βασική δεξιότητα για την αποφυγή συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ. Όταν οι άνθρωποι νιώθουν ότι τους ακούν και τους κατανοούν, είναι λιγότερο πιθανό να γίνουν αμυντικοί ή επιθετικοί (Kerrigan, 2019). Η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει να δίνεται μεγάλη προσοχή σε αυτά που λέει κάποιος, να γίνονται διευκρινιστικές ερωτήσεις και να επαναλαμβάνονται όσα ακούστηκαν για να διασφαλίσετε ότι έγιναν κατανοητά. Για να εξασκηθεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων στην ενεργητική ακρόαση, θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι είναι πλήρως παρόν και συμμετέχον στη συζήτηση. Θα πρέπει να αποφύγει περισπασμούς και διακοπές και να επικεντρωθεί σε αυτά που λέει ο άλλος. Να κάνει ερωτήσεις για να διευκρινίσει τυχόν σημεία που είναι ασαφή και να επαναλάβει όσα άκουσε για να βεβαιωθεί ότι κατάλαβε.

### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων και τις διαφορετικές τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ. Για να καταφέρει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αποκομίσει μια εποικοδομητική εμπειρία από τη σύγκρουση, η σύγκρουση πρέπει να αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά. Συμπερασματικά, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές ενηλίκων να γνωρίζουν πως να προσδιορίζουν και να επιλέγουν τον κατάλληλο τύπο διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την κατάσταση, τις αξίες και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευόμενους. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας.



## **Β' Μέρος. Η Έρευνα**

### **Κεφάλαιο 4ο. Η Μεθοδολογία της Έρευνας**

#### **4.1. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας**

Μεγάλη εμπειρική και θεωρητική προσοχή έχει επικεντρωθεί την τελευταία δεκαετία στις ενδοομαδικές συγκρούσεις, τη διαχείρισή τους και το αντίκτυπό τους στην απόδοση της ομάδας κυρίως στο εργασιακό περιβάλλον (Mccarter, Wade-Benzon & Kamal, 2020· Jehn & Bendersky, 2003). Πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η διαχείριση συγκρούσεων και ιδιαίτερα η επίλυσή τους, είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την απόδοση της ομάδας (Jehn & Bendersky, 2003· Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001· Mathieu & Schulze, 2006· Tinsley, 2001· Weingart, 1992· Williams & O'Reilly, 1988). Στη θεωρητικοποίηση αυτού του βασικού ρόλου για τη διαχείριση συγκρούσεων, προηγούμενη έρευνα προτείνει ότι μια διαδικασία για τη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του αρνητικού αντίκτυπου όλων των τύπων συγκρούσεων αποκαθιστώντας τη δικαιοσύνη, την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, την αποδοτικότητα και την ικανοποίηση των μελών. Για παράδειγμα, ο Tjosvold (1991) υποστήριξε πως η από κοινού προσέγγιση στο να επιλυθεί μία σύγκρουση, ανεξαρτήτως τύπου, στρώνει το έδαφος για μία επίλυση που περισσότερο θα ωφελήσει την ομάδα, και κατ' επέκταση, στην περίπτωση των ΚΔΒΜ, θα βοηθήσει στην προαγωγή της μάθησης.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ομοίως την άποψη ότι μια διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων που επιτρέπει στις ομάδες να επιλύουν δίκαια τις συγκρούσεις τους θα έχει ως αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη επίλυση των συγκρούσεων όλων των τύπων, οδηγώντας σε πιο επιθυμητά ομαδικά αποτελέσματα. Οι συγκρούσεις, είτε λανθάνουσες είτε εμφανείς, συχνά εκδηλώνονται σύμφωνα με τη διαδικασία συγκρούσεων με τη μορφή παθητικών-επιθετικών συμπεριφορών, όπως παιχνίδια εξουσίας, φταίξιμο, καθυστέρηση ή απόκρυψη πληροφοριών (Edelmann, 1993· J. Wall & Callister, 1995). Το πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων και οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον ενώ εργάζονται πάνω σε προβλήματα αλλάζει τις προσδοκίες για την επόμενη ομαδική αλληλεπίδραση, την ικανοποίηση των μελών από την ομάδα (Lind & Tyler, 1988), την προθυμία των μελών να συνεχίσουν να συνεισφέρουν στην ομάδα (Jehn, 1997) και στην απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στη σημερινή εποχή τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στα ΚΔΒΜ συνεχώς αυξάνονται με πρωταγωνιστές τα προγράμματα κατάρτισης Voucher. Ένα κρίσιμο κλειδί για την επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων έγκειται στην καλύτερη κατανόηση των επιλογών που κάνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την επιλογή στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων για την αντιμετώπισή τους. Εάν οι

εκπαιδευτές ενηλίκων κάνουν λανθασμένες επιλογές επίλυσης συγκρούσεων που δεν επιτρέπουν στην ομάδα να επιλύσει αποτελεσματικά τη σύγκρουση, αυτές οι ομάδες εκπαιδευομένων είναι πιθανό να είναι επιρρεπείς σε συνεχείς, κλιμακούμενες συγκρούσεις, καθώς τα μέλη αφιερώνουν χρόνο αντιδρώντας σε προκλητικές συμπεριφορές σύγκρουσης άλλων μελών της ομάδας αντί να εστιάζουν στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων που μπορούν να προσαρμόσουν κατάλληλα τους χειρισμούς τους είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν ομάδες όπου τα μέλη είναι ικανοποιημένα και βελτιώνεται η απόδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της αντιμετώπισης συναισθημάτων και της κατανόησης θέσεων (Brett, 2001· Pondy, 1992). Η συμπεριφορά διαχείρισης συγκρούσεων έχει κυρίως μελετηθεί είτε ως «ατομικά στυλ» που είναι σταθερά χαρακτηριστικά ατόμων, ως τύποι συμπεριφορών (όπως απειλές ή συμβιβασμούς), είτε ως γενικευμένοι προσανατολισμοί συμπεριφοράς (π.χ. βλέπε Folger, Poole, & Stutman, 2001). Προηγούμενες έρευνες σε αυτήν την κατεύθυνση έχουν δείξει ότι διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (π.χ. συνεργασία, ανταγωνισμός, συμβιβασμός) επηρεάζουν την επιτυχία σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (Blake & Mouton, 1964· De Dreu, 1997· Morrill & Thomas, 1992· Putnam & Poole, 1987· Rahim, 1983· Ruble & Thomas, 1976). Για παράδειγμα, οι συνεργατικές στρατηγικές αυξάνουν την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σύγκρουσης εργασιών (De Dreu, 2006· Tjosvold, Hui, & Yu, 2003). Ωστόσο δεν υπάρχουν στην βιβλιογραφία έρευνες που να εξετάζουν τη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ.

#### 4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Αν και παραδοσιακά η σύγκρουση θεωρείται καταστροφική, πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική ομαδική εργασία. Η παρούσα έρευνα διερευνά τη διαχείριση των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ.

Σκοπός (στόχος) της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων εντός των ΚΔΒΜ, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις συγκρούσεις όταν αυτές προκύπτουν. Αναλυτικότερα στόχοι της παρούσας έρευνας ορίζονται, πρώτον, η διερεύνηση των φαινομένων σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Μέσω της μελέτης και ανάλυσης της υπάρχουσας

βιβλιογραφίας, ως στόχοι της έρευνας ορίζονται, επίσης, η ανίχνευση των αιτιών σύγκρουσης, η ανάλυση των θετικών και των αρνητικών συνεπειών των συγκρούσεων και η εύρεση των μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.

#### 4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που φιλοδοξούν να συνδράμουν στην επίτευξη του στόχου της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων;
2. Ποιες είναι οι συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων;
3. Με ποιους τρόπους (τεχνικές) οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΚΔΒΜ διαχειρίζονται τις συγκρούσεις;

#### 4.4. Η μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί έναν τρόπο συστηματικής επίλυσης του ερευνητικού προβλήματος. Επίσης, μπορεί να γίνει κατανοητή και να οριστεί ως η επιστήμη της μελέτης του τρόπου, με τον οποίο γίνεται επιστημονικά η έρευνα. Σε αυτή μελετώνται τα διάφορα βήματα που υιοθετούνται γενικά στη μελέτη του ερευνητικού προβλήματος μαζί με τη λογική πίσω από αυτά. Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μια μικτού τύπου έρευνα, με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας (Creswell & Creswell, 2018). Η μικτή έρευνα επιλέχθηκε επειδή έχει το πλεονέκτημα του τριγωνισμού, δηλαδή της χρήσης δύο εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) για να ελεγχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων του ίδιου δείγματος, με στόχο να έχουμε πιο έγκυρα αποτελέσματα (Βεργίδης, 2008, Τόμος Γ', σελ. 38-42). Με τη χρήση δύο διαφορετικών εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος ενώ ταυτόχρονα είναι εφικτή η σύγκριση των ευρημάτων που προκύπτουν από τα δύο εργαλεία (Creswell & Creswell, 2018).

#### 4.4.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων είναι η διαδικασία συλλογής και μέτρησης πληροφοριών για μεταβλητές ενδιαφέροντος, με έναν καθιερωμένο συστηματικό τρόπο που επιτρέπει σε έναν ερευνητή να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα, να δοκιμάσει υποθέσεις και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα. Ο στόχος για όλη τη διαδικασία της συλλογής δεδομένων είναι η συλλογή ποιοτικών στοιχείων που στη συνέχεια μεταφράζονται σε πλούσια ανάλυση δεδομένων και επιτρέπουν την οικοδόμηση μιας πειστικής και αξιόπιστης απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Ανεξάρτητα από την προτίμηση για τον καθορισμό δεδομένων (ποσοτικά, ποιοτικά) ή το πεδίο μελέτης, για τη διατήρηση της ακεραιότητας της έρευνας, η ακριβής συλλογή δεδομένων είναι απαραίτητη. Τόσο οι σαφώς οριοθετημένες οδηγίες όσο και η επιλογή των κατάλληλων οργάνων συλλογής δεδομένων για τη σωστή χρήση τους μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης σφαλμάτων.

Η συλλογή δεδομένων αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στάδια στη διεξαγωγή μιας έρευνας. Μπορεί ένας ερευνητής να έχει τον καλύτερο σχεδιασμό έρευνας στον κόσμο, αλλά εάν δεν μπορεί να συλλέξει τα απαιτούμενα δεδομένα, δεν θα μπορεί να ολοκληρώσει το έργο σας. Η συλλογή δεδομένων είναι μια πολύ απαιτητική εργασία που χρειάζεται ενδελεχή προγραμματισμό, σκληρή δουλειά, υπομονή, επιμονή και πολλά άλλα για να μπορέσει να ολοκληρωθεί το έργο με επιτυχία. Αφετηρία για την συλλογή δεδομένων είναι ο καθορισμός του είδους των δεδομένων που απαιτούνται και ακολουθεί η επιλογή ενός δείγματος από έναν συγκεκριμένο πληθυσμό. Στη συνέχεια, θα πρέπει να γίνει χρήση ενός συγκεκριμένου εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων από το επιλεγμένο δείγμα.

#### 4.4.2. Δείγμα έρευνας

Για την υλοποίηση της διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκε δείγμα εκπαιδευτών ενηλίκων με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Η βολική δειγματοληψία είναι ένα είδος δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων που επιτρέπει στον ερευνητή την επιλογή δείγματος που έχει συγκεκριμένα κριτήρια (στην προκειμένη περίπτωση, να είναι εκπαιδευτές ενηλίκων και να εργάζονται σε ΚΔΒΜ) και ανήκει στον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο του ερευνητή (Creswell & Creswell, 2018). Αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε μικρής έκτασης έρευνες που συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο μιας πτυχιακής ή διπλωματικής εργασίας (Creswell & Creswell, 2018). Συνολικά για το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν 102 εκπαιδευτές ενηλίκων στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας και 10 εκπαιδευτές ενηλίκων στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας.

#### 4.4.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων για την ποσοτική έρευνα έγινε με χρήση ερωτηματολογίου ενώ η συλλογή των δεδομένων για την ποιοτική έρευνα έγινε με χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης.

Το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας διαχωρίστηκε σε τρεις ενότητες ερωτήσεων. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτών. Το δεύτερο μέρος αφορούσε την καταγραφή των αντιλήψεων τους για τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ καθώς και τη συχνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν περιστατικά συγκρούσεων στο χώρο των ΚΔΒΜ. Για το λόγο αυτό έγινε χρήση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεων τύπου Likert με διαβάθμιση είτε από 1 = ποτέ έως 5 = πολύ συχνά είτε από 1 = εντελώς ασήμαντο έως 5 = πολύ σημαντικό. Το τρίτο μέρος αφορούσε την καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτές ΚΔΒΜ διαχειρίζονται συγκρούσεις. Συνολικά αξιολογήθηκαν 9 διαφορετικές προσεγγίσεις (αποφυγή, εξομάλυνση, συμβιβασμός, επιβολή ή παρέμβαση εξουσίας, συνεργασία, διαπραγμάτευση, διαμεσολάβηση, καθοδήγηση, διαιτησία) με μια κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση από 1 = ποτέ έως 5 = πολύ συχνά.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη της ποιοτικής έρευνας διαχωρίστηκε σε τρεις άξονες ερωτήσεων. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτών (7 ερωτήσεις). Το δεύτερο μέρος αφορούσε την καταγραφή των αντιλήψεων τους για τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ καθώς και τη συχνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν περιστατικά συγκρούσεων στο χώρο των ΚΔΒΜ (12 ερωτήσεις) και το τρίτο μέρος αφορούσε την καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτές ΚΔΒΜ διαχειρίζονται συγκρούσεις (9 ερωτήσεις).

#### 4.4.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία σε μια μικτή έρευνα συνδέεται με την «καταλληλότητα» των εργαλείων, των διαδικασιών και των δεδομένων που επιλέγονται. Εάν το ερευνητικό ερώτημα είναι έγκυρο για το επιθυμητό αποτέλεσμα, η επιλογή της μεθοδολογίας είναι κατάλληλη για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, ο σχεδιασμός είναι έγκυρος για τη μεθοδολογία και τέλος η δειγματοληψία και η ανάλυση δεδομένων είναι κατάλληλη τότε η μικτή έρευνα θεωρείται ότι έχει υψηλό επίπεδο εγκυρότητας (Leung, 2015). Με βάση τα παραπάνω η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι κατάλληλα για να απαντηθούν μέσα από μια μικτή έρευνα και από το γεγονός ότι ο οδηγός της ημι-δομημένης συνέντευξης και το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχετίζονται άμεσα με τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα (Βεργίδης, 2008, Τόμος Γ', σελ. 38-42).



#### 4.4.5. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό επεξεργασίας δεδομένων SPSS version 27. Για την αποτύπωση των κυριότερων αιτιών, των κυριότερων (θετικών και αρνητικών) συνεπειών και των πιο δημοφιλών τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων υπολογίστηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής όπως (1) ο μέσος όρος (ΜΟ) και η τυπική απόκλιση (ΤΑ) για τις μεταβλητές που ήταν διατυπωμένες σε διατακτική κλίμακα τύπου Likert και (2) η συχνότητα (ν) και το ποσοστό % για τις μεταβλητές που ήταν διατυπωμένες σε ονομαστική κλίμακα (απαντήσεις στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής). Επιπρόσθετα, για τη διερεύνηση της ύπαρξης πιθανών διαφορών στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές δοκιμασίες t-test και one-way ANOVA σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$ .

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Κατά τον Τσιώλη (2018) η θεματική ανάλυση περιεχομένου, ολοκληρώθηκε μέσα από τρία στάδια:

- (1) Η πρώτη φάση αποτελεί τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης των πρωτόγενών δεδομένων.
- (2) Η δεύτερη φάση αφορά την κατηγοριοποίηση των κωδικών σε ομάδες με βάση την αποτύπωση των σημαντικότερων παραγόντων που τελικά προκύπτουν από τα δεδομένα. Μόλις ολοκληρώθηκε η απομαγνητοφώνηση, η ερευνήτρια προσπάθησε να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων ακούγοντας κάθε ηχογράφιση και διαβάζοντας ταυτόχρονα την απομαγνητοφώνηση. Στη συνέχεια, διαβάζοντας τα κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν μέρη της συνέντευξης που εξυπηρετούσαν τους στόχους της έρευνας. Στη συνέχεια, αυτές οι σημειώσεις καταχωρήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες, με βάση τις ομοιότητες στη σημασία τους, και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν ευρύτερα γενικά θέματα.
- (3) Η τρίτη φάση αφορά την αναγνώριση των θεμάτων με βάση τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τους κωδικούς. Στη διαδικασία αυτή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιούνται σε κοινά χαρακτηριστικά με σκοπό να αναδειχθεί ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο ιδεών που θα απαντήσουν τελικά στα ερευνητικά ερωτήματα.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως για λόγους ευκολίας οι 10 εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν ως E1, E2, ..., E10.



### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.

## Κεφάλαιο 5ο. Αποτελέσματα Έρευνας

### 5.1. Δείγμα έρευνας

Συνολικά στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτές ενηλίκων ΚΔΒΜ. Τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Συνολικά στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 71 (69.6%) γυναίκες και 31 (30.4%) άντρες. Από το σύνολο του δείγματος το 4.9% ( $n = 5$ ) ήταν ηλικίας έως 29 ετών, το 37.3% ( $n = 38$ ) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών, το 37.3% ( $n = 38$ ) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών και το 20.6% ( $n = 21$ ) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών. Τα στοιχεία που αφορούν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν πως το 58.8% ( $n = 60$ ) είχαν μεταπτυχιακές σπουδές και το 28.4% ( $n = 29$ ) ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ/ΑΕΙ. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $n = 3$ , 2.9%), κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ( $n = 6$ , 5.9%) ή έχουν διδακτορικές σπουδές ( $n = 4$ , 3.9%). Αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων το 17.6% ( $n = 18$ ) είχαν ειδικότητα στον τομέα της Πληροφορικής, το 15.7% ( $n = 16$ ) είχαν ειδικότητα στον τομέα των Οικονομικών Επιστημών και το 8.8% ( $n = 9$ ) ήταν εκπαιδευτικοί Αγγλικής φιλολογίας. Ένα ποσοστό της τάξης του 44.1% ( $n = 45$ ) ανέφεραν άλλη ειδικότητα.

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει πως το 52% ( $n = 53$ ) των εκπαιδευτών ενηλίκων είχαν προϋπηρεσία μικρότερη από 5 έτη ενώ το 34.3% ( $n = 35$ ) είχαν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη. Μικρότερο ποσοστό από το δείγμα ανέφεραν προϋπηρεσία 11-15 έτη ( $n = 9$ , 8.8%) ή πάνω από 16 έτη ( $n = 5$ , 4.9%). Τέλος, από τον Πίνακα 1 προκύπτει πως το 75.5% ( $n = 77$ ) των συμμετεχόντων είχαν πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτών ενηλίκων ( $N = 102$ ).

		$n$	%
Φύλο	Αντρας	31	30.4%
	Γυναίκα	71	69.6%
Ηλικία	Έως 29	5	4.9%
	30-39	38	37.3%
	40-49	38	37.3%
	50 και άνω	21	20.6%
Επίπεδο Σπουδών	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	3	2.9%
	Πτυχίο (ΤΕΙ/ΑΕΙ)	29	28.4%
	Δεύτερο πτυχίο (ΤΕΙ/ΑΕΙ)	6	5.9%
	Μεταπτυχιακό	60	58.8%
	Διδακτορικό	4	3.9%

Ειδικότητα στα ΚΔΒΜ	Πληροφορικός	18	17.6%
	Οικονομολόγος	16	15.7%
	Ψυχολόγος	8	7.8%
	Αγγλικής φιλολογίας	9	8.8%
	Γερμανικής φιλολογίας	1	1.0%
	Γαλλικής φιλολογίας	5	4.9%
	Άλλο	45	44.1%
Προϋπηρεσία εκπαιδευτής στα ΚΔΒΜ:	ως 0-5 έτη	53	52.0%
	ενηλίκων 6-10 έτη	35	34.3%
	11-15 έτη	9	8.8%
	16-20 έτη	3	2.9%
	21 έτη και άνω	2	2.0%
Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	του Ναι	77	75.5%
	Όχι	25	24.5%

Συνολικά στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτές, εκ των οποίων 8 γυναίκες και 2 άντρες. Οι 4 από τους 10 συμμετέχοντες ήταν ηλικίας άνω των 50 ετών και οι 3 ήταν ηλικίας 40-49 ετών ενώ 6 εκ των 10 συμμετεχόντων είχαν μεταπτυχιακές σπουδές. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ και οι 9 από τους 10 εκπαιδευτές ανέφεραν πως έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση αναφορικά με τη διαχείριση συγκρούσεων.

## 5.2. Ευρήματα ποσοτικής έρευνας

### 5.2.1. Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων

Στην επόμενη ενότητα δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις αιτίες και τις συνέπειες (θετικές ή αρνητικές) των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ. Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων και μεταξύ ποιων εκδηλώνονται. Από τις ποσοστιαίες κατανομές προκύπτει πως το 55.9% των εκπαιδευτών αντιμετωπίζουν συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ που εργάζονται μερικές φορές και το 51% ανέφεραν πως μερικές φορές καταγράφονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων. Αντίστοιχα, το 52% των εκπαιδευτών ανέφεραν πως σπάνια καταγράφονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Από την ανάλυση με τους μέσους όρους, προκύπτει πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν περιστασιακά προς σπάνια συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ που εργάζονται ( $MO = 2.6$ ,  $TA = 0.8$ ). Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε πως

πιο συχνά καταγράφονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων (MO = 2.8, TA = 0.8) και πιο σπάνια καταγράφονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (MO = 2.3, TA = 0.7).

**Πίνακας 2.** Συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων και μεταξύ ποιων εκδηλώνονται

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	MO	TA
Αντιμετωπίζετε							
συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ που εργάζεστε;	10.8%	24.5%	55.9%	8.8%	0.0%	2.6	0.8
Μεταξύ Εκπαιδευομένων	4.9%	25.5%	51.0%	18.6%	0.0%	2.8	0.8
Μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων	12.7%	52.0%	31.4%	3.9%	0.0%	2.3	0.7

1 = Ποτέ, 5 = Πολύ συχνά

Στον Πίνακα 3 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτών στα ΚΔΒΜ αναφορικά με τις αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις στα προγράμματα των ΚΔΒΜ. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτών στα ΚΔΒΜ αναγνωρίζουν πως η κύρια αιτία συγκρούσεων είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων ( $n = 87$ , 85.3%). Παρόμοια, ποσοστό άνω του 50% των εκπαιδευτών ανέφεραν ως κύρια αιτία τις ατομικές διαφορές (διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα, διαφορετική κουλτούρα) ( $n = 59$ , 57.8%). Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτών ανέφεραν ως σημαντικές αιτίες το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων ( $n = 41$ , 40.2%), η ασυνέπεια των εκπαιδευομένων στην τήρηση του προγράμματος ( $n = 38$ , 37.3%), η κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων ( $n = 38$ , 37.3%), οι περιορισμένοι πόροι ( υλικοτεχνικοί κλπ.) ( $n = 36$ , 35.3%) και η κακή επικοινωνία με τη διοίκηση ( $n = 36$ , 35.3%). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ευρήματα συναφών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στη βιβλιογραφία και αναφέρουν ως βασικές αιτίες και παράγοντες συγκρούσεων τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων όσο και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων δια βίου μάθησης (Elmagri, & Eaton, 2011· Hotepo, et al., 2010)

Τέλος, οι αιτίες που αναγνωρίζονται από αρκετά μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτών είναι η ομάδα εργασίας ( $n = 14$ , 13.7%), το αντικείμενο του προγράμματος ( $n = 17$ , 16.7%), ο τρόπος αξιολόγησης ( $n = 17$ , 16.7%), ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος (ωράριο, μέθοδοι εκπαίδευσης

όπως δια ζώσης, εξ αποστάσεως σύγχρονη, ασύγχρονη κλπ. ) ( $n = 22$ , 21.6%) και η έλλειψη ενδιαφέροντος σε επιδοτούμενα προγράμματα ( $n = 23$ , 22.5%).

**Πίνακας 3.** Σημαντικότερες αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ

	Ναι		Όχι	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων.	87	85.3%	15	14.7%
Η κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.	38	37.3%	64	62.7%
Η κακή επικοινωνία με τη διοίκηση.	34	33.3%	68	66.7%
Οι περιορισμένοι πόροι ( υλικοτεχνικοί κλπ.).	36	35.3%	66	64.7%
Οι ατομικές διαφορές (διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα, διαφορετική κουλτούρα).	59	57.8%	43	42.2%
Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος (ωράριο, μέθοδοι εκπαίδευσης όπως δια ζώσης, εξ αποστάσεως σύγχρονη, ασύγχρονη κλπ. ).	22	21.6%	80	78.4%
Αντικείμενο προγράμματος.	17	16.7%	85	83.3%
Η ομάδα εργασίας.	14	13.7%	88	86.3%
Ο τρόπος αξιολόγησης.	17	16.7%	85	83.3%
Το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων.	41	40.2%	61	59.8%
Ασυνέπεια των εκπαιδευομένων στην τήρηση του προγράμματος.	38	37.3%	64	62.7%
Έλλειψη ενδιαφέροντος σε επιδοτούμενα προγράμματα.	23	22.5%	79	77.5%

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 4 δείχνουν πως το 40.2% ( $n = 41$ ) των εκπαιδευτών ανέφεραν πως οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν μερικές φορές αρνητικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ το 36.3% ( $n = 37$ ) των εκπαιδευτών ανέφεραν πως οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν συχνά με αρνητικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Από την ανάλυση με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων προκύπτει πως οι συγκρούσεις περιστασιακά επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος ( $MO = 3.3$ ,  $TA = 0.9$ ). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνες που αναφέρουν πως οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στα πλαίσια ενός προγράμματος δια βίου μάθησης, δηλαδή να είναι δυσλειτουργικές και όχι αποδοτικές (Gonap Božac et al, 2008).

**Πίνακας 4.** Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος

	ν	%	ΜΟ	ΤΑ
Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις Ποτέ	1	1.0%	3.3	0.9
μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά Σπάνια	16	15.7%		
την αποτελεσματικότητα του Μερικές φορές	41	40.2%		
εκπαιδευτικού προγράμματος; Συχνά	37	36.3%		
Πάντοτε	7	6.9%		

Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να δημιουργήσουν οι συγκρούσεις στα προγράμματα των ΚΔΒΜ. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των μέσων όρων δείχνουν πως η σημαντικότερη συνέπεια είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης (ΜΟ = 3.8, ΤΑ = 1.2) και ακολουθούν η μείωση ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα (ΜΟ = 3.6, ΤΑ = 1.2), η δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων του προγράμματος (ΜΟ = 3.6, ΤΑ = 1.1), η μείωση δημιουργικότητας (ΜΟ = 3.6, ΤΑ = 1.1) και η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και εργασία (ΜΟ = 3.6, ΤΑ = 1.2). Παρόμοια, οι εκπαιδευτές αναφέρουν ως αρκετά σημαντικές συνέπειες την μείωση της επίδοσης (ΜΟ = 3.5, ΤΑ = 1.1), την ανασφάλεια που δημιουργείται (ΜΟ = 3.5, ΤΑ = 1.2), την απογοήτευση / έλλειψη ηθικού (ΜΟ = 3.5, ΤΑ = 1.1), την απομόνωση ή αποξένωση από τους άλλους (ΜΟ = 3.5, ΤΑ = 1.1) και τη δυσαρέσκεια από το πρόγραμμα (ΜΟ = 3.5, ΤΑ = 1.2). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ευρήματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο διεθνή χώρο και έχουν αποτυπώσει τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων (Amason, 1996 □ Dana, 2001).

**Πίνακας 5.** Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ

	1	2	3	4	5	ΜΟ	ΤΑ
Μείωση επίδοσης.	7.8%	11.8%	24.5%	39.2%	16.7%	3.5	1.1
Έλλειψη εμπιστοσύνης.	7.8%	6.9%	15.7%	38.2%	31.4%	3.8	1.2
Ανασφάλεια.	8.8%	6.9%	30.4%	32.4%	21.6%	3.5	1.2
Αύξηση ανταγωνισμού.	7.8%	14.7%	40.2%	32.4%	4.9%	3.1	1.0
Δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων του προγράμματος.	5.9%	11.8%	16.7%	44.1%	21.6%	3.6	1.1
Μείωση δημιουργικότητας.	7.8%	5.9%	28.4%	36.3%	21.6%	3.6	1.1



Μείωση ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα.	7.8%	7.8%	27.5%	32.4%	24.5%	3.6	1.2
Απογοήτευση / έλλειψη ηθικού.	8.8%	8.8%	21.6%	43.1%	17.6%	3.5	1.1
Απομόνωση ή αποξένωση από τους άλλους.	6.9%	11.8%	20.6%	44.1%	16.7%	3.5	1.1
Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και εργασία.	5.9%	16.7%	12.7%	38.2%	26.5%	3.6	1.2
Δυσαρέσκεια προγράμματος.	10.8%	10.8%	19.6%	40.2%	18.6%	3.5	1.2
Εγκατάλειψη προγράμματος.	21.6%	11.8%	8.8%	30.4%	27.5%	3.3	1.5
Επαγγελματική εξουθένωση.	17.6%	9.8%	10.8%	39.2%	22.5%	3.4	1.4
Άλλο	22.5%	34.3%	32.4%	6.9%	3.9%	2.4	1.0

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 6 δείχνουν πως το 22.5% ( $n = 23$ ) των εκπαιδευτών ανέφεραν πως οι συγκρούσεις δεν μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, το 34.3% ( $n = 35$ ) των εκπαιδευτών ανέφεραν πως οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν σπάνια με θετικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ το 32.4% ( $n = 33$ ) ανέφεραν πως οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν κάποιες φορές με θετικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Από την ανάλυση με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων προκύπτει πως οι συγκρούσεις σπάνια επηρεάζουν με θετικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος ( $MO = 2.4$ ,  $TA = 1.0$ ).

**Πίνακας 6.** Θετικές συνέπειες συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος

	$n$	%	MO	TA
Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις Ποτέ	23	22.5%	2.4	1.0
μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά Σπάνια	35	34.3%		
την αποτελεσματικότητα του Μερικές φορές	33	32.4%		
εκπαιδευτικού προγράμματος; Συχνά	7	6.9%		
Πάντοτε	4	3.9%		

Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις θετικές συνέπειες που μπορεί να δημιουργήσουν οι συγκρούσεις στα προγράμματα των ΚΔΒΜ. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτών δείχνουν πως η πλειοψηφία τους αναγνωρίζει ως μια θετική συνέπεια τη βελτίωση της επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις ( $n = 61$ , 59.8%) ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτών αναγνωρίζει ως μια θετική συνέπεια τη δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων ( $n = 47$ , 46.1%) και την αύξηση της δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων ( $n = 47$ , 46.1%). Αντίστοιχα, ένα ποσοστό 30.4% των εκπαιδευτών αναφέρει ως θετική συνέπεια τη δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα ή την εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης. Τέλος, μόλις το 25.5% των εκπαιδευτών αναφέρει ως θετική συνέπεια των συγκρούσεων την προσωπική ανάπτυξη. Και σε αυτήν την περίπτωση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν πως μια σύγκρουση αν και συνήθως έχει αρνητικές επιδράσεις, μέσα από την κατάλληλη διαχείριση και αξιοποίηση των γεγονότων που προκύπτουν από αυτή μπορεί να έχει εποικοδομητική συνεισφορά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Rahim, 1986 · Robbins, 2005).

**Πίνακας 7.** Θετικές συνέπειες που μπορεί να προκύψουν ύστερα από συγκρούσεις σε ένα πρόγραμμα των ΚΔΒΜ

	Ναι		Όχι	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Βελτίωση επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις.	61	59.8%	41	40.2%
Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα.	31	30.4%	71	69.6%
Δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων.	47	46.1%	55	53.9%
Προσωπική ανάπτυξη.	26	25.5%	76	74.5%
Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.	31	30.4%	71	69.6%
Αύξηση δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.	47	46.1%	55	53.9%

### 5.2.2. Διαχείριση συγκρούσεων

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων είχε σκοπό να καταγράψει το πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων σε αυτά. Από τον Πίνακα 8 προκύπτει πως οι εκπαιδευτές πιο συχνά χρησιμοποιούν τη στρατηγική της συνεργασίας ( $MO = 4.1$ ,  $TA = 0.8$ ). Η δεύτερη πιο δημοφιλής στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων είναι η

διαπραγμάτευση ( $MO = 3.8$ ,  $TA = 0.8$ ). Τα αποτελέσματα δείχνουν πως περιστασιακά οι εκπαιδευτές κάνουν χρήση των στρατηγικών της εξομάλυνσης, δηλαδή να υποχωρήσουν στη σύγκρουση δίνοντας έμφαση στη διατήρηση ειρηνικών - αρμονικών σχέσεων και αποδεχόμενοι τις θέσεις της άλλης πλευράς ( $MO = 3.2$ ,  $TA = 1.0$ ), τη διαμεσολάβηση ( $MO = 3.2$ ,  $TA = 1.0$ ), την καθοδήγηση ( $MO = 3.0$ ,  $TA = 1.1$ ) ή το συμβιβασμό ( $MO = 3.0$ ,  $TA = 1.1$ ). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται πιο σπάνια είναι αυτές της αποφυγής ( $MO = 2.2$ ,  $TA = 1.0$ ), η επιβολή/ παρέμβαση εξουσίας ( $MO = 2.2$ ,  $TA = 1.1$ ) και η διαιτησία ( $MO = 2.5$ ,  $TA = 1.2$ ). Παρόμοια ευρήματα αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων έχουν προκύψει από αρκετές μελέτες, που αναφέρουν πως ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων είναι η συνεργασία (Oachesu, 2015· Phillips & Gully, 2011· Whitefield, 2012) και η διαπραγμάτευση (Lewicki & Tomlinson, 2014).

**Πίνακας 8.** Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ

	1	2	3	4	5	MO	TA
Αποφυγή	26.5%	34.3%	29.4%	9.8%	0.0%	2.2	1.0
Εξομάλυνση	5.9%	13.7%	40.2%	31.4%	8.8%	3.2	1.0
Συμβιβασμός	8.8%	23.5%	35.3%	23.5%	8.8%	3.0	1.1
Επιβολή ή παρέμβαση εξουσίας	29.4%	34.3%	25.5%	6.9%	3.9%	2.2	1.1
Συνεργασία	0.0%	2.9%	21.6%	38.2%	37.3%	4.1	0.8
Διαπραγμάτευση	0.0%	4.9%	30.4%	46.1%	18.6%	3.8	0.8
Διαμεσολάβηση	7.8%	12.7%	35.3%	35.3%	8.8%	3.2	1.0
Καθοδήγηση	8.8%	27.5%	26.5%	31.4%	5.9%	3.0	1.1
Διαιτησία	24.5%	25.5%	30.4%	14.7%	4.9%	2.5	1.2

Στη συνέχεια με εφαρμογή των στατιστικών κριτηρίων t-test και one-way ANOVA πραγματοποιήθηκε ανάλυση με σκοπό να εξεταστεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών.

Στον Πίνακα 9 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο t-test για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς το φύλο τους. Από τις συγκρίσεις δεν καταγράφηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$ . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτές τις συγκρούσεις δε διαφέρει σημαντικά ως προς το φύλο τους.

**Πίνακας 9.** Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς το φύλο τους

	Φύλο	N	ΜΟ	ΤΑ	t	p
Αποφυγή	Άντρας	31	2.1	1.0	-0.673	0.502
	Γυναίκα	71	2.3	0.9		
Εξομάλυνση	Άντρας	31	3.3	1.1	0.367	0.715
	Γυναίκα	71	3.2	0.9		
Συμβιβασμός	Άντρας	31	2.8	1.1	-0.987	0.326
	Γυναίκα	71	3.1	1.1		
Επιβολή ή παρέμβαση εξουσίας	Άντρας	31	2.3	1.2	0.264	0.793
	Γυναίκα	71	2.2	1.0		
Συνεργασία	Άντρας	31	4.2	0.8	0.502	0.617
	Γυναίκα	71	4.1	0.9		
Διαπραγμάτευση	Άντρας	31	3.9	0.8	0.718	0.475
	Γυναίκα	71	3.7	0.8		
Διαμεσολάβηση	Άντρας	31	3.4	1.0	1.111	0.269
	Γυναίκα	71	3.2	1.1		
Καθοδήγηση	Άντρας	31	2.9	1.1	-0.274	0.785
	Γυναίκα	71	3.0	1.1		
Διαιτησία	Άντρας	31	2.6	1.3	0.463	0.644
	Γυναίκα	71	2.5	1.1		

Στον Πίνακα 10 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο one-way ANOVA για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την ηλικιακή ομάδα τους. Από τις συγκρίσεις δεν καταγράφηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$ . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτές τις συγκρούσεις δε διαφέρει σημαντικά ως προς την ηλικιακή ομάδα τους.

**Πίνακας 10.** Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την ηλικιακή ομάδα τους

		N	ΜΟ	ΤΑ	F	p
Αποφυγή	Έως 29	5	2.8	0.8	1.379	0.254
	30-39	38	2.3	1.0		
	40-49	38	2.0	0.9		

	50 και άνω	21	2.4	1.0		
Εξομάλυνση	Έως 29	5	3.4	0.5	0.399	0.754
	30-39	38	3.3	1.0		
	40-49	38	3.1	1.1		
	50 και άνω	21	3.2	1.0		
Συμβιβασμός	Έως 29	5	3.2	0.8	0.431	0.731
	30-39	38	3.1	1.0		
	40-49	38	2.9	1.2		
	50 και άνω	21	3.0	1.1		
Επιβολή ή παρέμβαση εξουσίας	Έως 29	5	2.6	1.5	0.318	0.812
	30-39	38	2.2	1.0		
	40-49	38	2.1	1.0		
	50 και άνω	21	2.3	1.2		
Συνεργασία	Έως 29	5	3.4	1.1	2.193	0.094
	30-39	38	4.2	0.7		
	40-49	38	4.0	0.9		
	50 και άνω	21	4.3	0.7		
Διαπραγμάτευση	Έως 29	5	3.6	0.9	1.328	0.270
	30-39	38	3.8	0.8		
	40-49	38	3.6	0.9		
	50 και άνω	21	4.0	0.7		
Διαμεσολάβηση	Έως 29	5	2.6	1.1	1.494	0.221
	30-39	38	3.4	1.0		
	40-49	38	3.1	1.0		
	50 και άνω	21	3.3	1.0		
Καθοδήγηση	Έως 29	5	2.8	0.8	0.114	0.951
	30-39	38	2.9	1.1		
	40-49	38	3.1	1.2		
	50 και άνω	21	3.0	1.0		
Διαιτησία	Έως 29	5	2.2	1.3	0.514	0.673
	30-39	38	2.4	1.1		
	40-49	38	2.4	1.2		
	50 και άνω	21	2.8	1.0		

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο one-way ANOVA για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία τους. Από τις συγκρίσεις δεν καταγράφηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο

σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$ . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτές τις συγκρούσεις δε διαφέρει σημαντικά ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία τους.

**Πίνακας 11.** Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την προϋπηρεσία τους

		N	MO	TA	F	p
Αποφυγή	0-5 έτη	53	2.3	1.0	0.635	0.594
	6-10 έτη	35	2.1	0.9		
	11-15 έτη	9	2.4	0.7		
	16+ έτη	5	2.4	1.1		
Εξομάλυνση	0-5 έτη	53	3.1	1.0	1.519	0.214
	6-10 έτη	35	3.3	1.0		
	11-15 έτη	9	3.4	0.7		
	16+ έτη	5	4.0	1.0		
Συμβιβασμός	0-5 έτη	53	3.1	1.1	1.063	0.368
	6-10 έτη	35	2.8	1.1		
	11-15 έτη	9	2.9	0.8		
	16+ έτη	5	3.6	1.1		
Επιβολή ή παρέμβαση εξουσίας	0-5 έτη	53	2.3	1.1	0.590	0.623
	6-10 έτη	35	2.1	0.9		
	11-15 έτη	9	2.6	1.2		
	16+ έτη	5	2.2	1.8		
Συνεργασία	0-5 έτη	53	4.2	0.9	0.413	0.744
	6-10 έτη	35	4.0	0.9		
	11-15 έτη	9	4.1	0.6		
	16+ έτη	5	3.8	0.8		
Διαπραγμάτευση	0-5 έτη	53	3.8	0.8	0.069	0.976
	6-10 έτη	35	3.8	0.9		
	11-15 έτη	9	3.7	0.5		
	16+ έτη	5	3.8	0.4		
Διαμεσολάβηση	0-5 έτη	53	3.2	1.1	0.356	0.785
	6-10 έτη	35	3.2	1.0		
	11-15 έτη	9	3.6	0.9		
	16+ έτη	5	3.4	1.3		
Καθοδήγηση	0-5 έτη	53	3.0	1.1	0.187	0.905
	6-10 έτη	35	2.9	1.2		



	11-15 έτη	9	3.2	1.0		
	16+ έτη	5	3.0	1.2		
Διαιτησία	0-5 έτη	53	2.5	1.3	0.118	0.949
	6-10 έτη	35	2.5	1.0		
	11-15 έτη	9	2.4	1.0		
	16+ έτη	5	2.8	1.3		

Τέλος, στον Πίνακα 12 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης με βάση το στατιστικό κριτήριο t-test για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς το αν έχουν πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ. Από τις συγκρίσεις δεν καταγράφηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0.05$ . Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτές τις συγκρούσεις δε διαφέρει σημαντικά ως προς το αν έχουν πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ.

**Πίνακας 12.** Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα ΚΔΒΜ ως προς την ύπαρξη πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ

	Πιστοποίηση	N	ΜΟ	ΤΑ	t	p
Αποφυγή	Ναι	77	2.2	1.0	-0.087	0.931
	Όχι	25	2.2	0.8		
Εξομάλυνση	Ναι	77	3.2	1.0	-0.027	0.978
	Όχι	25	3.2	0.9		
Συμβιβασμός	Ναι	77	3.1	1.1	1.057	0.293
	Όχι	25	2.8	1.1		
Επιβολή παρέμβαση εξουσίας	ή Ναι	77	2.3	1.1	0.946	0.346
	Όχι	25	2.0	1.1		
Συνεργασία	Ναι	77	4.1	0.9	-0.150	0.881
	Όχι	25	4.1	0.8		
Διαπραγμάτευση	Ναι	77	3.8	0.8	0.459	0.647
	Όχι	25	3.7	0.8		
Διαμεσολάβηση	Ναι	77	3.3	1.0	0.685	0.495
	Όχι	25	3.1	1.1		
Καθοδήγηση	Ναι	77	3.0	1.1	0.107	0.915
	Όχι	25	3.0	1.1		
Διαιτησία	Ναι	77	2.4	1.1	-0.893	0.374

## 5.3. Ευρήματα ποιοτικής έρευνας

### 5.3.1. Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων

Αρχικά, καταγράφηκε η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτές αντιμετωπίζουν περιστατικά συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ. Οι περισσότεροι ανέφεραν περιστασιακά περιστατικά συγκρούσεων Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

E3: «Έχουν συμβεί κάποιες φορές. Όχι πολλές, αλλά έχει συμβεί κάποιες φορές.»

E9: «Όχι πάρα πολύ συχνά εεε δηλαδή άμα θα τύχει μια δυο φορές τον χρόνο ας πούμε, το πολύ τρεις κάπως έτσι...».

Βέβαια υπήρχαν και κάποιες περιπτώσεις που ανέφεραν πως έχουν βιώσει σπάνια έως καθόλου συγκρούσεις:

E6: «Όχι πολύ συχνά σε μένα τουλάχιστον».

E8: «Θεωρώ ότι ήμουν τυχερή, πιθανόν και δεν είχα έρθει αντιμέτωπη με συγκρούσεις πάρα μόνο τον τελευταίο καιρό με μία ήπια σύγκρουση θα έλεγα, νομίζω είναι ένα περιστατικό που μπορώ να θυμηθώ.»).

Ορισμένες περιπτώσεις ανέφεραν πως βιώνουν συχνά συγκρούσεις:

E7: «Θα έλεγα σ' ένα ποσοστό 60-70%. Στα προγράμματα που συμμετέχω στα επτά στα δέκα θα υπάρξει κάποια σύγκρουση».

Αναφορικά με τις αιτίες συγκρούσεων, οι εκπαιδευτές ανέφεραν ως αιτίες τη **διαφωνία σε συγκεκριμένα ζητήματα μεταξύ εκπαιδευομένων** (E1: «Μιλούσαμε πάνω σε κάποιο αντικείμενο για τις πρώτες βοήθειες και είχαν μία μικρή διαφωνία πάνω σε κάποιο θέμα...Η γυναίκα αυτό, το έθεσε στην αρχή απλά, με έναν απλό τόνο, ήρεμο τόνο, ο νεαρός όταν της είπε ότι αυτό που λες δεν το θεωρώ εγώ σωστό, άρχισε μετά να ανεβάζει τον τόνο της φωνής της και να λέει: Όχι, δεν είσαι εσύ σωστός, αυτό ισχύει. Μα ο νεαρός απάντησε ότι τώρα τελευταία έχουν αλλάξει τα.... έχει αλλάξει το καθεστώς»), η **διαφωνία για τον τρόπο του μαθήματος** (E7: «Εγώ έκανα την ερώτηση, θέλετε να πούμε και άλλα; θέλετε να σταματήσουμε; πως νιώθετε; και αυτή η μια συγκεκριμένη μου ανέφερε να πούμε και άλλα, δεν έχουμε κάνει τίποτε τέλος πάντων, έβγαλε μια νευρικότητα και ένα άγχος και μια άλλη τέλος πάντων εκπαιδευόμενη της είπε σε παρακαλώ δεν μπορούμε άλλο, έχουμε κουραστεί και ότι να μας πει άλλο εδώ ο κύριος δεν μπορούμε να τα απομνημονεύσουμε και μετά πετάχτηκε και ακόμα μια εκπαιδευόμενη και είπε δεν μπορούμε άλλο να σταματήσουμε»), **πιθανές διαφορές στο επίπεδο γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων** (E1: «Όταν

ξεκινάμε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό και είμαστε στην πρώτη συνάντηση που κάνουμε μεταξύ των εκπαιδευομένων και με εμένα για να γνωρίσω την ομάδα μου, υπάρχει αμφισβήτηση του γιατί ένας που έχει πτυχίο, να είναι στο ίδιο τμήμα με κάποιον που έχει τελειώσει λύκειο»), **η κακή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων** (E10: «Επίσης υπάρχει μία σύγκρουση πάντα για το ποιος θα μιλήσει πρώτος. Ποιος θα παρουσιάσει τον εαυτό του πρώτος, όταν προτείνω να γνωριστούμε», E9: «Και υπήρξε έτσι μια κόντρα σε αυτό το κομμάτι δηλαδή κάποιον ας πούμε το , σε κάποιους κακοφάνηκε πολύ και άρχισε να γίνεται να υπάρχουν κάποιες συζητήσεις έξω από την τάξη, κάποιον χαρακτηρισμοί εεε κάποια έτσι υποτιμητική συμπεριφορά απέναντι στα άτομα,», E8: «Αυτό που, σε αρχική φάση αντιλήφθηκα ... είναι ότι δημιουργήθηκε ένα πρόβλημα στο πως θα χωριστούμε. Θέλαμε δηλαδή να αφήσουμε έτσι την ελευθερία στους εκπαιδευόμενους να χωριστούν από μόνοι τους σε ομάδες, αλλά πολύ γρήγορα έγινε αντιληφτό ότι αυτό δεν ήταν εφικτό γιατί , δημιουργούσαν θέματα , όχι εγώ θα πάω σε αυτήν την ομάδα όχι εγώ θα πάω, εν τέλει σε πρώτη φάση το λύσαμε οι δύο εκπαιδευτές., ζητώντας οι ομάδες να γίνουν όπως είμαστε με αλφαβητική σειρά με την κατάσταση με αλφαβητική σειρά»), **το χάσμα των γενεών/ ηλικιακές διαφορές** (E3: «Λοιπόν θα σας περιγράψω έτσι δύο περιστατικά, το πιο συχνό όταν γίνονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων, έχω παρατηρήσει ότι οφείλεται στο χάσμα των γενεών δηλαδή στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης βλέπουμε ότι έχει ανθρώπους οι οποίοι μπορεί να είναι από 18 χρονών και να φτάνουν μέχρι και 60») και **ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευομένων** (E2: «και η σύγκρουση έρχεται με τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. Αααα κοιτάζτε κυρία τάδε εγώ το τελείωσα γρήγορα σε 5 λεπτά. Πάει το λέει και στη διπλανή στο πίσω, στο μπροστινό από το θρανίο, στην ομάδα όλη και περιφέρεται αυτός ο “ξερόλας” εντός εισαγωγικών που τελείωσε στα 5 λεπτά ενώ οι άλλοι το έχουν τελειώσει το εργαστηριάκι τους σε 10 λεπτά και αμέσως μπαίνει αυτή η ανταγωνιστική φάση»).

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων έδειξαν πως οι κυριότερες αρνητικές συνέπειες είναι **η δημιουργία άσχημου κλίματος** (E1: «Αρνητικές οι οποίες ξεπεράστηκαν και δεν ξέρω κατά πόσο ήταν το κλίμα που εκείνη την ώρα ήταν πολύ άσχημο και δεν ξέρω αν μπορεί να θεωρηθεί», E9: «Αυτοί το είχαν κάνει πάρα πολύ αρνητικό σαν κλίμα, το οποίο δεν με άφησαν κι εμένα να το διαχειριστώ όπως ήθελα. Δηλαδή δεν με υπολόγιζαν σε αυτό που τους έλεγα. Το δέχονταν επειδή ήμουν από θέση ισχύος ως εκπαιδευτρια αλλά δεν το δεχόντουσαν στην ουσία», E7: «Δηλαδή χαλάει όλο το κλίμα. Δεν συγκεντρώνονται ούτε οι εκπαιδευόμενοι ούτε ο εκπαιδευτής. Ας πούμε εμένα με επηρεάζει αρνητικά ως εκπαιδευτή»), **η αποχώρηση κάποιου εκπαιδευόμενου** (E2: «Με αποχώρηση, βέβαια, βέβαια. Έπρεπε να γίνει έτσι και ήταν και διαπίστωση της προϊσταμένης μου, ότι έπρεπε να γίνει έτσι.»), **η κακή επικοινωνία** (E9: «αρνητικές είναι ότι δεν μπορούσαμε να συζητήσουμε και δεν μπορούσα εγώ να τους ομαδοποιήσω όπως ήθελα), **η δημιουργία αντιπαλότητας** (E9: «Υπήρχε δηλαδή μία αντιπαλότητα την οποία χωρίς λόγο την κράτησαν μέχρι τέλους») και **η μη ομαλή εκπαιδευτική**

**διαδικασία** (E6: «η λειτουργία του προγράμματος, διαταράσσονται οι ισορροπίες και δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και δεν μπορεί να διεξαχθεί σωστά η εκπαιδευτική διαδικασία.»)

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων έδειξαν πως οι κυριότερες θετικές συνέπειες είναι **η δημιουργία συνοχής στις ομάδες** (E2: «Δέθηκε, δέθηκε ναι, και ανοίχτηκε και σε εμένα περισσότερο γιατί αυτή έσπερνε αμφιβολίες ως προς το πρόσωπο του εκπαιδευτή.. Βελτιώθηκαν όλα, κάναμε πάρα πολύ ωραία πράγματα, η ομάδα δέθηκε περισσότερο και με εμένα και μεταξύ τους», E9: «Θετική συνέπεια είναι ότι έκαναν ομάδα, υπήρχε μία αλληλεγγύη σε αυτούς που ομαδοποιήθηκαν στην πρώτη και δεύτερη ομάδα, οι οποίοι γνωρίστηκαν καλύτερα απ' ότι κατάλαβα και έβγαιναν μετά και για καφέδες κλπ, για συναντήσεις δηλαδή εκτός μαθήματος», E5: «ααα πάρα πολύ καλύτερα ήμασταν μετά μιλούσανε, μετά συζητούσανε, μετά ήρθανε ένα περισσότερο δέσιμο στην ομάδα κ.τ.λ. πιστεύω δηλαδή ότι οι συγκρούσεις γενικότερα εε εφόσον γίνονται με μεθοδικό τρόπο και με ουσιαστικό τρόπο και δεν αιωρούνται δηλαδή, οδηγούν σε ένα συμπέρασμα εε μετά είναι τα αποτελέσματα είναι θετικά»), **η βελτίωση επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις** (E1: «αυτή η σύγκρουση, μπορεί να βγουν και κάποια θετικά αποτελέσματα γιατί εκφράζονται κάποιες απόψεις και συζητιέται πιο διεξοδικά ένα θέμα», E9: «Ναι εεε εντάξει μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ του», E4: «Μπορεί να κινητοποιήσει ένα σημαντικό αριθμό των ατόμων των εκπαιδευόμενων εν πάση περιπτώσει, οι οποίοι αρχίζουν και κινητοποιούνται ως προς τι; Μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους. Άρα δημιουργεί μια κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου που είναι το πιο σημαντικό στις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης και όχι μόνο των ανηλίκων»).

### 5.3.2. Διαχείριση συγκρούσεων

Τα ευρήματα αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων έδειξαν πως κάποιοι εκπαιδευτές ανέφεραν προσεγγίσεις που συμβαδίζουν με το **συμβιβασμό** (E1: «δεν είμαι αυτού του τύπου, επομένως προσπάθησα να καθησυχάσω τα πνεύματα με ήρεμο τρόπο, μιλώντας.... Γιατί πιστεύω ότι και το πως θα μιλήσεις και πως θα εκφραστείς πάνω σε μία σύγκρουση... πηγαίνοντας λοιπόν δίπλα, όχι ανάμεσα, να μπω ανάμεσά τους και προσπαθώντας με ήρεμο τρόπο να τους πω να ηρεμήσουν, να πάρουν μία βαθιά αναπνοή και να μιλήσουν λίγο πιο σιγά και λίγο πιο όμορφα χωρίς να εκνευριζόμαστε γιατί δεν είναι μία διαφορά η οποία είναι ζωής και θανάτου», **τη διαιτησία** (E5: «εεεε έκανα λίγο τον διαιτητή με την έννοια ότι ας πει ο τάδε, πες εσύ ξέρω εγώ πες μας Μαρία, πες μας Ελένη, πές μας Θανάση, πες μας Γιώργο , ονομαστικά δηλαδή για να μην είναι χάβρα Ιουδαία και μετά από όλο αυτό κατάλαβαν ότι ο καθένας το βλέπει από τη δική του τη πλευρά»), **την εξομάλυνση** (E4: «Μπορεί να έχει να κάνει με τον χαρακτήρα αυτών των ανθρώπων μπορεί τέλος πάντων αν τους προκάλεσε αρνητική εντύπωση με τον άλλον εκπαιδευτή, η ατομικότητα του άλλου εκπαιδευτή δημιούργησε ένα κλίμα, το οποίο ας πούμε μας πήρε ένα τεταρτάκι,

*εικοσάλεπτο να μπορέσω να το διαχειριστώ εγώ να αποφορτίσω το κλίμα, να τους εξηγήσω ότι ο καθένας έχει τη φιλοσοφία του, ότι ο άνθρωπος δεν είχε κακή πρόθεση, ότι δεν ξέρω αν θα χρειαστεί να τον ξανασυναντήσετε, ενδεχομένως μπορεί να ξαναχρειαστεί γιατί εγώ έχω πολλές υποχρεώσεις» Ε10: «Ενημέρωσα ότι δεν θέλω να μου στέλνουν προσωπικά μηνύματα, ότι θα πρέπει να δεχόμαστε την διαφορετικότητα και ότι θα πρέπει να υπάρχει μία ανεκτικότητα σε όλους και στους δύο συγκεκριμένους που είχαν το θέμα, τους»), **τη συνεργασία** (Ε2: «χρειάστηκε, τελειώνοντας τις δυο εκπαιδευτικές συναντήσεις να καθίσω κάτω και να κάνω ένα πλάνο διαχείρισης του προβλήματος ούτω σώστε να μη θιχθεί ούτε αυτός ο άνθρωπος που έκανε αυτές τις κινήσεις για να δείχτει για να δείξει και το εγώ του, δεν ήθελα να τον θίξω ούτε να προσωποποιήσω την κατάσταση εε και ετοίμασα αυτό το ωραίο έτσι, την όμορφη εισήγηση προς όλους, ούτω σώστε να μη στοχοποιήσω και να το καταλάβει και μόνος του.», Ε7: «Πιστεύω με περισσότερη συζήτηση θα ήμουν λίγο πιο να ακούσω όλες τις άλλες απόψεις και θα επικοινωνούσα καλύτερα την άποψή μου αυτό έγινε έτσι για άλφα, βήτα λόγους.»)*

#### 5.4. Σύγκριση ευρημάτων ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

Από τη σύγκριση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας (ερωτηματολόγιο) και της ποιοτικής έρευνας (συνέντευξη) προκύπτει σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αρχικά, αναφορικά με αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, από την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα προκύπτει πως οι βασικές αιτίες είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι ατομικές διαφορές (διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα, διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης). Από την ποιοτική έρευνα καταγράφηκε επιπλέον ότι μια αιτία συγκρούσεων μπορεί να είναι η διαφωνία σε συγκεκριμένα ζητήματα μεταξύ εκπαιδευομένων και η διαφωνία για τον τρόπο του μαθήματος.

Στη συνέχεια αναφορικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ, τα ευρήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας συγκλίνουν στο ότι η σημαντικότερη συνέπεια είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η μείωση ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων γενικά για το πρόγραμμα, η κακή επικοινωνία, η μείωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος (δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων του προγράμματος, η μείωση δημιουργικότητας, μη ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία) και η αποχώρηση κάποιου εκπαιδευόμενου λόγω των συγκρούσεων. Αναφορικά, με τις θετικές συνέπειες τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα προέκυψε πως μια σύγκρουση μπορεί να επιφέρει βελτίωση της επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις και καλύτερη συνοχή της ομάδας,

δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων και αύξηση της δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.

Τέλος, τα ευρήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας σχετικά με τους τρόπους (τεχνικές) με τους οποίους οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΚΔΒΜ διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, συγκλίνουν στο ότι κατά κύριο λόγο επιλέγεται η τεχνική της συνεργασίας. Και ακολουθούν τεχνικές όπως ο συμβιβασμός, η διαπραγμάτευση και η εξομάλυνση.

### **Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της διπλωματικής εργασίας.



## Κεφάλαιο 6ο. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων εντός των ΚΔΒΜ καθώς και τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις συγκρούσεις όταν αυτές προκύπτουν. Έρευνες από τη βιβλιογραφία αναφέρουν πως η καταγραφή των αιτιών βάση των οποίων προκύπτουν οι συγκρούσεις και η σωστή διαχείριση τους μπορεί να εμφανίσουν τις θετικές πτυχές των συγκρούσεων (Brett, 2001· De Dreu, 2006· Tjosvold, Hui, & Yu, 2003). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στα ΚΔΒΜ εμφανίζονται περιστασιακά συγκρούσεις, ενώ πιο συχνά καταγράφονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων και σε μικρότερο βαθμό μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν ως τη βασικότερη αιτία πρόκλησης συγκρούσεων την κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων και ακολουθούν οι ατομικές διαφορές, το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, η ασυνέπεια των εκπαιδευομένων στην τήρηση του προγράμματος και οι περιορισμένοι πόροι. Η κακή επικοινωνία σε έναν χώρο (εργασίας ή διδασκαλίας) έχει αναφερθεί από αρκετές έρευνες ως σημαντικός παράγοντας που προκαλεί συγκρούσεις (Bollen, Munduate, & Euwema, 2016· Brett et al., 1998· Dana, 2001). Επιπλέον, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (πχ διαφορετικό επίπεδο σπουδών) σε συνδυασμό με την ατομική κουλτούρα του κάθε εκπαιδευόμενου μπορεί να συμβάλλουν σε συχνές συγκρούσεις (Sethibe, 2018). Αναφορικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν συχνά με αρνητικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκαλώντας έλλειψη εμπιστοσύνης, μείωση ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα, δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων του προγράμματος, μείωση δημιουργικότητας και έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση (Elmagri, & Eaton, 2011· Hotepo, et al., 2010).

Οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα εκτός από τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων ανέφεραν και μερικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από μια διαδικασία σύγκρουσης, όπως η βελτίωση της επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις μετά την επίλυση της σύγκρουσης, η δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων και η αύξηση της δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων. Παρόμοια, ευρήματα έχουν αναφερθεί και από άλλες έρευνες που αναφέρουν πως μια σύγκρουση όταν χρησιμοποιηθεί με σωστό τρόπο μπορεί να είναι ευεργετική (Liu et al., 2020· Rahim, 1986· Robbins, 2005).

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτές κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν τη στρατηγική της συνεργασίας, δηλαδή επιδιώκουν μια αμοιβαία αποδεκτή λύση μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεργασίας δίνοντας

έμφαση στην επίτευξη των στόχων του Εκπαιδευτικού Προγράμματος και ακολούθως χρησιμοποιούν τη στρατηγική της διαπραγμάτευση, δηλαδή μια διαδικασία με την οποία προσπαθούν να δημιουργήσουν από κοινού μια συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, που επιλύει τη σύγκρουση μεταξύ τους. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτές ανέφεραν πως κάνουν χρήση των υπόλοιπων μορφών διαχείρισης συγκρούσεων. Στη βιβλιογραφία έχει αναφερθεί πως εάν η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί με συμβιβασμό ή συνεργασία πριν φτάσει στο προφανές στάδιο, τα επακόλουθα της σύγκρουσης θα προωθήσουν μια καλή μελλοντική σχέση (Gonap Božac et al, 2008· Hotero, et al., 2010).

### 6.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε μια μικτού τύπου έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ, αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων εντός των ΚΔΒΜ, καθώς και τους τρόπους (τεχνικές) με τους οποίους διαχειρίζονται τις συγκρούσεις όταν αυτές προκύπτουν. Τα ευρήματα της διπλωματικής εργασίας προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα και με το πως οι συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εποικοδομητικός παράγοντας και όχι ως ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης. Ωστόσο τα συμπεράσματα της έρευνας βασίζονται σε δεδομένα που προέκυψαν από ένα σχετικά μικρό σε μέγεθος δείγμα εκπαιδευτών ενηλίκων που επιλέχθηκε με βάση την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας. Για το λόγο αυτό τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οπότε σε μελλοντική έρευνα προτείνεται η πραγματοποίηση έρευνας σε ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος εκπαιδευτών ενηλίκων που θα επιλεγεί με βάση κάποια πιο αξιόπιστη μέθοδος δειγματοληψίας, όπως η απλή τυχαία δειγματοληψία. Επίσης, σημαντικό σε μελλοντική έρευνα θα ήταν να καταγραφούν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στα ΚΔΒΜ ώστε να υπάρξει μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων στα ΚΔΒΜ.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο S. Brown, P. Jarvis, A. Rogers, B. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος, Π. Λιντζέρης, Ν. Μουζέλης & Α. Τσιμπουκλή, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. (β' έκδ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Ιωαννίδης, Γ. (2017). Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μία κριτική επισκόπηση. Στο Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία* (σσ. 39-65). ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Παπαζήσης.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Ή. (2012). *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Ρεντίφης (2019). *Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 386-393.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Κριτική.

### Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Adomi, E. E., & Ozioma Anie, S. (2006). Conflict management in Nigerian university libraries. *Library Management*, 27(8), 520-530.
- Agbo, M. U. (2020). Effects of Conflict Management on Organizational Performance (A Study of Broadcasting Corporation of Abia State). *Journal of Humanities and Social Science*, 20(6), 312–329.
- Agnihotri, R., Gabler, C. B., Itani, O. S., Jaramillo, F. & Krush, M. T. (2017). Salesperson ambidexterity and customer satisfaction: examining the role of customer demandingness, adaptive selling, and role conflict. *J. Pers. Sell. Sales Manage.* 37, 27–41.
- Ajike E., Akinlabi B, Magaji N., & Sonubi O. (2015) Effect of conflict management on the performance of financial service organisations in Nigeria: An empirical study of Access Bank PLC. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(7), 260-272.
- Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: an integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 72(7), 1490–1505.
- Atali, Z. (2010). *A Brief History of the Future*. Archipelago.
- Barki, Hahartwick, J. (2004). Conceptualizing the Construct of Interpersonal Conflict. *International Journal of Conflict Management*. 15 (3), 216 - 244.
- Bernard, O., & Ashimi, R. A. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118-137.
- Brett, J. M., Shapiro, D. L., & Lytle, A. L. (1998). Breaking the bonds of reciprocity in negotiations. *Academy of Management Journal*, 41(4), 410–424.
- Broom, J. (2010). Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship Theory and Practice, 28(2), 129-144.
- Bruce, P. (2023). *An exploration of the causes and effects of interpersonal conflict related stress among a self-selected cohort of second level teachers in Ireland*. Technological University Dublin.
- Conrad, C (1991). Communication in conflict: Style-strategy relationships. *Communication Monographs*, 58, 135-155.

- Cram, E. & Williams G. (2011). Administration As a Social Process. A.W. Halpin (Eds). *Administrative Theory in Education*. Mid-West Administration Centre University of Chicago.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*(5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- De Wit, F. R. C., Greer, L. L. & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: a meta-analysis. *J. Appl. Psychol.* 97, 360–390.
- Dermaku A. & Balliu E. (2020). Views on Conflict related to the causes of Conflict and the Management Strategies. *International Journal paper, public review*, 2(1), 18-22.
- Elmoudden, S. (2023). Teaching Intrapersonal Conflict: A Necessity in a Post COVID World. *International Journal on Social and Education Sciences*, 5(3), 736-745
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Folger J, Poole MS & Stutman K. (2021). *Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations*, 9th Edition. NY.
- Gerasimova, N. & Gerasymova, I. (2019). The influence of intrapersonal conflicts on the course of adaptation of students at the establishment of higher education”. *Sustainable Development under the Conditions of European Integration*, 1(1), 384.
- Grossoehme D. H. (2014). Overview of qualitative research. *Journal of health care chaplaincy*, 20(3), 109–122.
- Günüç, S., Odabaşı, F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Jennifer & Jones, S (2007). Trust and Leadership: Implications for Principal and Teacher Relationships. (Doctoral Dissertation published by Texas A & M – Commerce).
- John-Eke, E. C., & Akintokunbo, O. O. (2020). Conflict management as a tool for increasing organizational effectiveness: A review of literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 299-311.
- Kerrigan, L. (2019). Strategies for managing conflict within a team. *The Veterinary Nurse*, 10(6), 292-295.

- Kondalkar, V.G. (2009). *Organization Effectiveness and Change Management*. New Delhi: PHI publishing.
- Korsgaard, M. A., Jeong, S. S., Mahony, D. M. & Pitariu, A. H. (2008). A multilevel view of intragroup conflict. *J. Manag.* 34, 1222–1252.
- Lax, D., & Sebenius, J. (1987). *The manager as negotiator: Bargaining for cooperative and competitive gain*. Free Press.
- Leung L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care*, 4(3), 324–327.
- Lewicki, R. J., & Tomlinson, E. (2014). Trust, trust development and trust repair. In M. Deutsch, P. Coleman, & E. Marcus (Eds.). *The handbook of conflict resolution* (3d ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers' perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 235-245.
- Madalina, O. (2016). Conflict management, a new challenge. *Procedia Economics and Finance*, 39, 807-814.
- Mancini, M. P., & Ribiere, V. (2018). Knowledge sharing behavior and cognitive dissonance: The influence of assertive conflict management strategy and team psychological safety. *International Journal of Economics and Management Engineering*, 12(1), 170-176.
- Mccarter, M., Wade-Benzon, K. & Kamal, D. (2020). Models of Intragroup Conflict in Management: A Literature Review. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 178(3), 925-946.
- Patzak, R. & Rattay, G. (2012). *Project Management: Guidelines for the Management of Projects, Project Portfolios, Programs and Project-Oriented Companies*. Linde International.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation behavior*. Academic Press.
- Rahim, M. A. (2017). *Managing conflict in organizations (4th Ed.)*. Routledge.
- Rahim M. & Afzalur P. (2000). *Managing conflicts in organisations*. Quorum books.
- Robbins, S. P. (2005). *Essentials of organizational behavior*. Prentice Hall.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2005). Conflict and negotiation. In B. Mickelson (Eds.), *Organizational behavior*, (pp. 445-474). Prentice Hall. Inc.



- Ross, D. (2009). The use of partnering as a conflict prevention method in large-scale urban projects in Canada. *International Journal of Managing Projects in Business*. 2(3): 401-418.
- Sethibe, T. G. (2018). Towards a comprehensive model on the relationship between leadership styles, organisational climate, innovation and organisational performance. *International Journal of Innovation Management*, 22 (2).
- Smith, A. (2002). The EU memorandum of lifelong learning. In Medel-Anonuevo, C. (eds.) *Integrating lifelong learning perspectives*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education . 47–52.
- Spulber, D. (2021). Life-Long Learning: intercultural education and communication Europe and beyond. *Geopolitical Social Security and Freedom Journal*, 4(2), 105-111
- Stewart, L. G. & Barrick, M. R. (2017). Team structure and performance: assessing the mediating role of intrateam process and the moderating role of task type. *Acad. Manag. J.* 43, 135–148.
- Stromquist, N. P. & Lozano, G. (2017). Scratching the surface: The hidden functions and contributions of popular universities. In J. Holford, P. Jarvis, M. Milana, R. Waller, and S. Webb (Eds.), *Handbook of adult and lifelong education and learning*. Basingstoke. Palgrave MacMillan.
- Tasci, G., & Titrek, O. (2020). Evaluation of lifelong learning centers in higher education: Asustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), 1-22.
- Tawney, R. H. (1966). *The Radical Tradition. Twelve essays on politics, education and literature* (ed. Rita Hinden), Harmondsworth: Penguin Books.
- Thomas, K. W., & Schmidt, W. H. (1976). A survey of managerial interests with respect to conflict. *Academy of Management Review*, 19(2), 315–318.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*. Nairobi Conference. Paris.
- Verma V. (1998). *The Project Management Institute Management Handbook*. London: Jeffrey Pinto.
- Walton, R. E., & McKersie, R. B. (1965). *A behavioral theory of labor negotiations: An analysis of a social interaction system*. Cornell University Press.

Winardi, M. A., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of global scholars of marketing science*, 32(3), 372-397.

## Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευτών Ενηλίκων στα ΚΔΒΜ

### Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευτών Ενηλίκων στα ΚΔΒΜ

Αγαπητέ/ή αναγνώστη/ρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο, αφορά έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με θέμα την Διαχείριση Συγκρούσεων από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας κ. Καλογρίδη Σοφίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις που δίνονται θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στόχος της εργασίας είναι ο εντοπισμός των τεχνικών διαχείρισης των φαινομένων σύγκρουσης στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, που θέτουν σε εφαρμογή ή που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Αναλυτικότεροι στόχοι της έρευνας είναι, πρώτον, να ερευνηθούν τα φαινόμενα σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Μέσω της ανάλυσης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ως στόχοι της έρευνας ορίζονται έπειτα η ανίχνευση των αιτιών σύγκρουσης, η ανάλυση των θετικών και των αρνητικών της σύγκρουσης και η εύρεση των μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση των απαντήσεων υπολογίζεται περίπου στα 10 – 15 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γι' αυτό μπορείτε να επιλέξετε ελεύθερα την απάντηση που εκφράζει καλύτερα τις δικές σας εμπειρίες και απόψεις.

Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων που ακολουθούν, είναι σημαντική για την ορθή διεξαγωγή της έρευνας και θα βοηθήσει στη συγκέντρωση αξιόπιστων δεδομένων.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και τη συνεργασία σας. Για οποιαδήποτε απορία παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου.

Με εκτίμηση,

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Δανυλοπούλου Λυδία

e-mail: std155435@ac.eap.gr

## Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία: έως 29 ☐ 30 - 39 ☐ 40 - 49 ☐ 50 και άνω ☐

3. Επίπεδο Σπουδών

☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

☐ Πτυχίο (ΤΕΙ/ΑΕΙ)

☐ Δεύτερο πτυχίο (ΤΕΙ/ΑΕΙ)

☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

4. Με ποια ειδικότητα εργάζεστε στα ΚΔΒΜ;

☐ Πληροφορικός

☐ Οικονομολόγος

☐ Ψυχολόγος

☐ Αγγλικής φιλολογίας

☐ Γερμανικής φιλολογίας

☐ Γαλλικής φιλολογίας

☐ Άλλη. Ποια .....

5. Προϋπηρεσία ως εκπαιδευτής ενηλίκων στα ΚΔΒΜ:

☐ 0- 5 ΕΤΗ

- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 και άνω έτη.

6. Έχετε την Πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ;

- ☐ Ναι ☐ Όχι

## Β. ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

7. Αντιμετωπίζετε συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ που εργάζεστε;

- Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

8. Πόσο συχνά εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των παρακάτω ομάδων;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Μεταξύ Εκπαιδευομένων					
Μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων					

9. Ποιες είναι οι σημαντικότερες αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.

1. Η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων.	<input type="checkbox"/>
2. Η κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.	<input type="checkbox"/>
3. Η κακή επικοινωνία με τη διοίκηση.	<input type="checkbox"/>
4. Οι περιορισμένοι πόροι ( υλικοτεχνικοί κλπ.)	<input type="checkbox"/>
5. Οι ατομικές διαφορές (διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα, διαφορετική κουλτούρα).	<input type="checkbox"/>
6. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος (ωράριο, μέθοδοι εκπαίδευσης όπως δια ζώσης, εξ αποστάσεως σύγχρονη, ασύγχρονη κλπ. )	<input type="checkbox"/>

7. Αντικείμενο προγράμματος.	<input type="checkbox"/>
8. Η ομάδα εργασίας.	<input type="checkbox"/>
9. Ο τρόπος αξιολόγησης.	<input type="checkbox"/>
10. Το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων.	<input type="checkbox"/>
11. Ασυνέπεια των εκπαιδευομένων στην τήρηση του προγράμματος.	<input type="checkbox"/>
12. Έλλειψη ενδιαφέροντος σε επιδοτούμενα προγράμματα.	<input type="checkbox"/>
Άλλο ( παρακαλώ περιγράψτε): ..... ..... .....	<input type="checkbox"/>

10. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντοτε ☐

11. Αξιολογείστε, με βάση τη σημασία τους, τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ που συμμετείχατε.

ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ 1=εντελώς ασήμαντο, 2=κάπως ασήμαντο, 3=ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο, 4=αρκετά σημαντικό 5=πολύ σημαντικό.	ΚΛΙΜΑΚΑ				
	1	2	3	4	5
	εντελώς ασήμαν το	κάπως ασήμαν το	ούτε σημαντι κό ούτε ασήμαντ ο	αρκετά σημαντι κό	πολύ σημαντι κό
1. Μείωση επιπέδου επικοινωνίας.					
2. Δυσλειτουργικές σχέσεις.					
3. Μείωση επίδοσης.					
4. Έλλειψη εμπιστοσύνης.					
5. Ανασφάλεια.					
6. Αύξηση ανταγωνισμού.					
7. Δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων του προγράμματος.					
8. Μείωση δημιουργικότητας.					
9. Μείωση ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα.					
10. Απογοήτευση / έλλειψη					



ηθικού.					
11. Απομόνωση ή αποξένωση από τους άλλους.					
12. Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και εργασία.					
13. Δυσaréσκεια προγράμματος.					
14. Εγκατάλειψη προγράμματος.					
15. Επαγγελματική εξουθένωση.					
16. Άλλο ( παρακαλώ περιγράψτε):..... ..... .....					

12. Θεωρείτε ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία του Εκπαιδευτικού Προγράμματος;

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

13. Ποιες θετικές συνέπειες μπορεί να προκύψουν ύστερα από συγκρούσεις σε ένα πρόγραμμα των ΚΔΒΜ; Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.

Βελτίωση επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις.	<input type="checkbox"/>
Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα.	<input type="checkbox"/>
Δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων.	<input type="checkbox"/>
Προσωπική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.	<input type="checkbox"/>
Αύξηση δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.	<input type="checkbox"/>
Άλλο ( παρακαλώ περιγράψτε):..... .....	

## Γ. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

14. Ποιά στρατηγική χρησιμοποιείτε για να διαχειριστείτε τις συγκρούσεις που προκύπτουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα που συμμετέχετε ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Αποφυγή: Αποφεύγετε, αναβάλλετε συνεχώς ή αγνοείτε τη σύγκρουση, ελπίζοντας ότι θα εξασθενήσει με το πέρασμα του χρόνου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξομάλυνση: Υποχωρείτε στη σύγκρουση δίνοντας έμφαση στη διατήρηση ειρηνικών - αρμονικών σχέσεων και αποδέχεστε τις θέσεις της άλλης πλευράς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμβιβασμός: Συμβιβάζεστε μοιράζοντας τη διαφορά και βρίσκετε μια μέση λύση η οποία θα επιλύσει επιφανειακά τη σύγκρουση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιβολή ή παρέμβαση εξουσίας: Ζητάτε την παρέμβαση κάποιου ανώτερου στελέχους του ΚΔΒΜ, που επιβάλλει στις δύο πλευρές τη δική του άποψη και σταματάει την σύγκρουση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργασία: Επιδιώκετε μια αμοιβαία αποδεκτή λύση μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεργασίας δίνοντας έμφαση στην επίτευξη των στόχων του Εκπαιδευτικού Προγράμματος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Παράρτημα 2. Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευομένων στα ΚΔΒΜ

### Ερωτηματολόγιο Έρευνας Εκπαιδευομένων στα ΚΔΒΜ

Αγαπητέ/ή αναγνώστη/ρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο, αφορά έρευνα που πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με θέμα την Διαχείριση Συγκρούσεων από τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας κ. Καλογρίδη Σοφίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις που δίνονται θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στόχος της εργασίας είναι ο εντοπισμός των τεχνικών διαχείρισης των φαινομένων σύγκρουσης στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, που θέτουν σε εφαρμογή ή που υιοθετούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Αναλυτικότεροι στόχοι της έρευνας είναι, πρώτον, να ερευνηθούν τα φαινόμενα σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Μέσω της ανάλυσης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ως στόχοι της έρευνας ορίζονται έπειτα η ανίχνευση των αιτιών σύγκρουσης, η ανάλυση των θετικών και των αρνητικών της σύγκρουσης και η εύρεση των μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση των απαντήσεων υπολογίζεται περίπου στα 10 – 15 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γι' αυτό μπορείτε να επιλέξετε ελεύθερα την απάντηση που εκφράζει καλύτερα τις δικές σας εμπειρίες και απόψεις.

Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων που ακολουθούν, είναι σημαντική για την ορθή διεξαγωγή της έρευνας και θα βοηθήσει στη συγκέντρωση αξιόπιστων δεδομένων.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και τη συνεργασία σας. Για οποιαδήποτε απορία παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου.

Με εκτίμηση,

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Δανυλοπούλου Λυδία

e-mail: std155435@ac.eap.gr

## **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικία: έως 29 ☐ 30 - 39 ☐ 40 - 49 ☐ 50 και άνω ☐
3. Επίπεδο Σπουδών
- ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ☐ Πτυχίο (ΤΕΙ/ΑΕΙ)
- ☐ Δεύτερο πτυχίο (ΤΕΙ/ΑΕΙ)
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό ☐
4. Αριθμός προγραμμάτων που παρακολούθησα σε ΚΔΒΜ:
- 1-2 ☐ 3 - 5 ☐ έως 10 ☐ 10 και άνω ☐

## **B. ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

5. Έχετε συναντήσει συγκρούσεις στα ΚΔΒΜ που παρακολουθήσατε ως εκπαιδευόμενος;

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

6. Πόσο συχνά εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των παρακάτω ομάδων;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Μεταξύ Εκπαιδευομένων					
Μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων					

7. Ποιες είναι οι σημαντικότερες αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.

1. Η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων.	<input type="checkbox"/>
2. Η κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.	<input type="checkbox"/>
3. Η κακή επικοινωνία με τη διοίκηση.	<input type="checkbox"/>
4. Οι περιορισμένοι πόροι ( υλικοτεχνικοί κλπ.)	<input type="checkbox"/>
5. Οι ατομικές διαφορές (διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, ενδιαφέροντα, διαφορετική κουλτούρα).	<input type="checkbox"/>
6. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος (ωράριο, μέθοδοι εκπαίδευσης όπως δια ζώσης, εξ αποστάσεως σύγχρονη, ασύγχρονη κλπ. )	<input type="checkbox"/>
7. Αντικείμενο προγράμματος.	<input type="checkbox"/>
8. Η ομάδα εργασίας.	<input type="checkbox"/>
9. Ο τρόπος αξιολόγησης.	<input type="checkbox"/>
10. Το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων.	<input type="checkbox"/>
11. Ασυνέπεια των εκπαιδευομένων στην τήρηση του προγράμματος.	<input type="checkbox"/>
12. Έλλειψη ενδιαφέροντος σε επιδοτούμενα προγράμματα.	<input type="checkbox"/>
Άλλο ( παρακαλώ περιγράψτε): ..... ..... .....	<input type="checkbox"/>

8. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντοτε ☐

9. Αξιολογείτε, με βάση τη σημασία τους, τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στα προγράμματα των ΚΔΒΜ που συμμετείχατε.

ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ 1=εντελώς ασήμαντο, 2=κάπως ασήμαντο, 3=ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο, 4=αρκετά σημαντικό 5=πολύ σημαντικό.	ΚΛΙΜΑΚΑ				
	1	2	3	4	5
	εντελώς ασήμαν το	κάπως ασήμαν το	ούτε σημαντι κό ούτε ασήμαντ ο	αρκετά σημαντι κό	πολύ σημαντι κό
1. Μείωση επιπέδου					

επικοινωνίας.					
2. Δυσλειτουργικές σχέσεις.					
3. Μείωση επίδοσης.					
4. Έλλειψη εμπιστοσύνης.					
5. Ανασφάλεια.					
6. Αύξηση ανταγωνισμού.					
7. Δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων του προγράμματος.					
8. Μείωση δημιουργικότητας.					
9. Μείωση ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα.					
10. Απογοήτευση / έλλειψη ηθικού.					
11. Απομόνωση ή αποξένωση από τους άλλους.					
12. Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και εργασία.					
13. Δυσαρέσκεια προγράμματος.					
14. Εγκατάλειψη προγράμματος.					
15. Άλλο ( παρακαλώ περιγράψτε):..... ..... .....					

10. Θεωρείτε ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία των προγραμμάτων των ΚΔΒΜ;

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ  
συχνά ☐

11. Ποιες **θετικές συνέπειες** μπορεί να προκύψουν ύστερα από συγκρούσεις στα προγράμματα των ΚΔΒΜ που συμμετείχατε; Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις

Βελτίωση επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις.	<input type="checkbox"/>
Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα.	<input type="checkbox"/>
Δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών και καλύτερων αποφάσεων.	<input type="checkbox"/>
Προσωπική ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>
Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης.	<input type="checkbox"/>



Αύξηση δημιουργικότητας με την αναζήτηση βέλτιστων λύσεων.	<input type="checkbox"/>
Άλλο ( παρακαλώ περιγράψτε).....	
.....	

## Γ. ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

12. Τι είδους συμπεριφορά εκδηλώνετε όταν είστε σε σύγκρουση με κάποιον;

Τι είδους συμπεριφορά εκδηλώνετε όταν είστε σε σύγκρουση με κάποιον;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Συνήθως διεκδικώ μέχρι να κερδίσω.		
2. Συνήθως συμβιβάζομαι.		
3. Προσπαθώ να αποφύγω τη σύγκρουση.		
4. Αποδέχομαι την επιθυμία της αντίθετης πλευράς.		
5. Διαπραγματεύομαι για αμοιβαίο όφελος με την αντίθετη πλευρά.		
6. Απευθύνομαι σε κάποιο άλλο πρόσωπο ως κριτή – μεσολαβητή για την επίλυση της σύγκρουσης		

13. Η επόμενη φόρμα αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής / οι εκπαιδευτές σας διαχειρίστηκαν τη σύγκρουση στα προγράμματα τω ΚΔΒΜ που συμμετείχατε. Για κάθε πρόταση συμπληρώστε από το 1 ως το 5 (με ένα [v] ) ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε.

(1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτής ή οι εκπαιδευτές μου, όταν υπήρχαν συγκρούσεις:	1	2	3	4	5
1. Απέφευγε να συναντήσει τις πλευρές που συγκρούονταν.					
2. Δεχόταν να συζητήσει για το πρόβλημα που προέκυπτε.					
3. Συμπεριφερόταν σαν μην υφίσταται το πρόβλημα.					
4. Αρνιόταν την ανάληψη ευθυνών σχετικά με τις συγκρούσεις που προέκυπταν.					
5. Διαχειριζόταν τις συγκρούσεις ρωτώντας όλες τις πλευρές.					
6. Ζητούσε συγγνώμη όταν εμπλεκόταν ο ίδιος προσωπικά στη σύγκρουση και δεν είχε δίκιο.					
7. Προσπαθούσε να κατευνάσει και όχι να επιλύσει το ζήτημα.					
8. Υποβάθμιζε τη σημασία της σύγκρουσης, προσπαθώντας να συνεχίσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.					
9. Έμπλεκε και άλλα άτομα από το ΚΔΒΜ στην επίλυση των συγκρούσεων.					
10. Γινόταν επιθετικός όταν επιχειρούσε να επιλύσει τις συγκρούσεις ή όταν εμπλεκόταν ο ίδιος.					
11. Κατά την προσπάθειά του να επιλύσει τη σύγκρουση μιλάει					

περισσότερο από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση.					
12. Προσπαθούσε να συμβιβάσει τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση βρίσκοντας μία λύση στη μέση.					
13. Επιδίωκε μια γρήγορη επίλυση και συμφωνία.					
14. Αναζητούσε μια δίκαιη λύση.					
15. Προωθούσε τον συμβιβασμό.					
16. Υποχωρούσε.					
17. Άκουγε προσεκτικά τις πλευρές που συγκρούονταν αφιερώνοντας χρόνο.					
18. Διατηρούσε την ψυχραιμία του.					
19. Εξέταζε όλες τις απόψεις όλων των εκπαιδευομένων.					
20. Επιχειρούσε να βρει λύσεις.					
21. Υπενθύμιζε τα κοινά συμφέροντα των εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα.					
22. Χρησιμοποιούσε την επιρροή του για να γίνουν οι ιδέες του αποδεκτές.					

### Παράρτημα 3. Οδηγός συνέντευξης

#### ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Η διεξαγωγή της συνέντευξης αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται από την Λυδία Δανυλοπούλου στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής. Δέχομαι να λάβω μέρος στη συνέντευξη και αποδέχομαι ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και θα κρατηθούν χειρόγραφες σημειώσεις. Στα αρχεία που θα κρατηθούν θα έχουν πρόσβαση μόνο η συνεντευκτής Λυδία Δανυλοπούλου και η επιβλέπων καθηγήτρια κ. Καλογρίδη Σοφία. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 45 λεπτά. Η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και μπορώ να φύγω οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία περαιτέρω συνέπεια. Οι εμπειρίες μου και οι απόψεις μου, που θα καταγραφούν στο πλαίσιο της συνέντευξης, θα παρουσιαστούν στην τελική αξιολόγηση ανώνυμα και ομαδοποιημένες μαζί με αυτές άλλων συμμετεχόντων. Κατανοώ αυτές τις πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετάσχω στη συνέντευξη σύμφωνα με τους παραπάνω όρους.

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Ονοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_

#### Οδηγός Συνέντευξης

Αριθμός συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Ωρα συνέντευξης:

Τόπος:

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη:

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη:

Διάρκεια:

### **ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Δημογραφικά στοιχεία**

- Φύλο
- Ηλικία
- Μορφωτικό Επίπεδο
- Κλάδος
- Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων
- Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ
- Έχετε επιμορφωθεί/ενημερωθεί για τη διαχείριση συγκρούσεων;

### **ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Αιτίες και συνέπειες συγκρούσεων**

1. Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ συγκρούσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΔΒΜ που συμμετείχατε ως εκπαιδευτής / τρια; Αν ναι πόσο συχνά;
2. Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στα ΚΔΒΜ ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους;
3. Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στα ΚΔΒΜ ανάμεσα σε εσάς και στους εκπαιδευόμενους;
4. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρεάζουν οι συγκρούσεις τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος;
5. Περιγράψτε μου τουλάχιστον ένα περιστατικό σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους.
6. Ποιες ήταν οι αιτίες των συγκρούσεων;
7. Αναφέρετε τυχόν αρνητικές συνέπειες που προκύψανε λόγω των συγκρούσεων.
8. Αναφέρετε τυχόν θετικές συνέπειες που προκύψανε λόγω των συγκρούσεων.
9. Περιγράψτε μου τουλάχιστον ένα περιστατικό σύγκρουσης ανάμεσα σε εσάς και στους εκπαιδευόμενους.
10. Ποιες ήταν οι αιτίες των συγκρούσεων;
11. Αναφέρετε τυχόν αρνητικές συνέπειες που προκύψανε λόγω των συγκρούσεων.
12. Αναφέρετε τυχόν θετικές συνέπειες που προκύψανε λόγω των συγκρούσεων.

### **ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Διαχείριση συγκρούσεων**

13. Πως αισθανθήκατε όταν αντιληφθήκατε την σύγκρουση; Ποιες ήταν οι σκέψεις και ποια τα συναισθήματά σας;

14. Πως αντιμετωπίσατε τα συγκεκριμένα περιστατικά συγκρούσεων και πως αντιμετωπίζετε γενικότερα τις συγκρούσεις στα προγράμματά σας;
15. Πως αντέδρασε όλη η ομάδα των εκπαιδευομένων;
16. Θεωρείτε πως ήταν αποτελεσματικός ο χειρισμός σας στη διαχείριση της σύγκρουσης; Α ναι τότε περιγράψτε κάποιο ή κάποια παραδείγματα που δεν ήταν αποτελεσματικός ο χειρισμός σας και για ποιο λόγο δεν ήταν αποτελεσματικός.
17. Πόσο χρόνο χρειάστηκε να αφιερώσετε για τη διαχείριση της σύγκρουσης;
18. Χρησιμοποιείτε κάποιο τρόπο πρόβλεψης των συγκρούσεων; Αν ναι τότε ποιος είναι;
19. Υπάρχει κάποιος παράγοντας ή κάποιο κίνητρο, το οποίο θα έκανε τους εκπαιδευόμενους να αποφεύγουν τις συγκρούσεις;
20. Πως αισθάνεστε μετά από μία αποτελεσματική διαχείριση σύγκρουσης.

## **Παράρτημα 4. Ενδεικτική συνέντευξη**

### **Συνέντευξη 10**

**Εγώ:** Λοιπόν ξεκινάμε. Καλημέρα σας, βρισκόμαστε με την δέκατη εκπαιδευτριά μας σε συνέντευξη που διεξάγεται στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: «Επιστήμες της Αγωγής». Η διεξαγωγή της συνέντευξης γίνεται με τη συγκατάθεση σας. Η συνέντευξη ηχογραφείται, η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή ή να μην απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση. Πάμε να γνωρίσουμε την εκπαιδευτριά μας. Καλημέρα!!!

**Εκπαιδευτρια:** Καλημέρα σας!

**Εγώ:** Πείτε μου την ηλικία σας.

**Εκπαιδευτρια:** 54.

**Εγώ:** Το μορφωτικό σας επίπεδο;

**Εκπαιδευτρια:** Μεταπτυχιακό.

**Εγώ:** Ο κλάδος σας;

**Εκπαιδευτρια:** Οικονομολόγος

**Εγώ:** Πόσα έτη έχετε εκπαιδευτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων;

**Εκπαιδευτρια:** Πάνω από 10.

**Εγώ:** Ωραία. Έχετε την πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ;

**Εκπαιδευτρια:** Ναι. Έχω.

**Εγώ:** Έχετε επιμορφωθεί ή ενημερωθεί για την διαχείριση συγκρούσεων;

**Εκπαιδευτρια:** Ναι ναι.

**Εγώ:** Ωραία. Για να περάσουμε στα ΚΔΒΜ. Έχετε αντιμετωπίσει συγκρούσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΔΒΜ που συμμετείχατε ως εκπαιδευτρια;

**Εκπαιδευτρια:** ε αρκετές φορές.

**Εγώ:** Πόσο συχνά συμβαίνουν;

**Εκπαιδευτρια:** Μπορώ να πω ότι στα προγράμματα που έχω αναλάβει, μία σύγκρουση ειδικά στις πρώτες συναντήσεις είναι αναμενόμενη.

**Εγώ:** Πόσο συχνά μεταξύ εκπαιδευόμενων;



**Εκπαιδεύτρια:** Αρκετά συχνά θα έλεγα.

**Εγώ:** Και μεταξύ εσάς και εκπαιδευόμενων;

**Εκπαιδεύτρια:** Πιο σπάνια αλλά είναι και αυτά κατά επανάληψη.

**Εγώ:** Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρεάζουν οι συγκρούσεις τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος; Υπάρχουν θετικά; Υπάρχουν αρνητικά;

**Εκπαιδεύτρια:** Ως συνήθως αρνητικά επηρεάζουν.

**Εγώ:** Δηλαδή;

**Εκπαιδεύτρια:** Όταν προκύπτουν συγκρούσεις, μετά τη λύση της σύγκρουσης γιατί γίνεται συγκεκριμένη διαδικασία για να ξανά έρθει ισορροπία μέσα στο τμήμα, ανάμεσα στους συμμετέχοντες, μετά υπάρχει μία άρνηση στο να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και στο τι πρέπει να ακούσουν από μένα. Βγάζουν δηλαδή έναν αρνητισμό στην συμμετοχή τους. Δεν συμμετέχουν και επειδή εγώ θεωρώ πως θα πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, δεν προχωράει με τον ρυθμό που θα ήθελα.

**Εγώ:** Ωραία. Για να αναλύσουμε κάποια περιστατικά. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με περιστατικό σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους. Θα ήθελα να μου πείτε αναλυτικά πως ξεκίνησε, ποιες ήταν δηλαδή οι αιτίες, να δούμε τυχόν αρνητικές ή θετικές συνέπειες, να μου περιγράψετε όλο το σκηνικό, πως ένιωσαν οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι, πώς νιώσατε εσείς μόλις αντιληφθήκατε τη σύγκρουση, σκέψεις, συναισθήματα και πως το διαχειριστήκατε.

**Εκπαιδεύτρια:** Μπορώ να αναφέρω αρκετά. Θα σας πω ένα χαρακτηριστικό, που συνήθως είναι και ένα περιστατικό που συμβαίνει συνέχεια. Όταν ξεκινάμε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό και είμαστε στην πρώτη συνάντηση που κάνουμε μεταξύ των εκπαιδευόμενων και με εμένα για να γνωρίσω την ομάδα μου, υπάρχει αμφισβήτηση του γιατί ένας που έχει πτυχίο, να είναι στο ίδιο τμήμα με κάποιον που έχει τελειώσει λύκειο. Επίσης υπάρχει μία σύγκρουση πάντα για το ποιος θα μιλήσει πρώτος. Ποιος θα παρουσιάσει τον εαυτό του πρώτος, όταν προτείνω να γνωριστούμε. Ένα περιστατικό σύγκρουσης που ήταν πάρα πολύ έντονο ήταν ότι ξεκίνησε να μιλάει ένας εκπαιδευόμενος και να λέει: το πρόγραμμα αυτό εγώ θέλω να το παρακολουθήσω, δεν με ενδιαφέρουν τα χρήματα... δεν μας είπε κάτι για τον εαυτό του, έλεγε ότι δεν τον ενδιαφέρουν τα χρήματα και απλά θέλει να πάρει τις γνώσεις. Και ενώ είχα παρακαλέσει από την αρχή να μη διακόπτει ο ένας τον άλλον, ξέσπασαν όλοι να ανοίξουν μικρόφωνα χωρίς να ρωτήσουν και του κάνανε μία προσωπική επίθεση η οποία τον έβγαλε εκτός τμήματος.

**Εγώ:** Ωχ δηλαδή;

**Εκπαιδεύτρια:** Δεν συμμετείχε μετά καθόλου ούτε στα... δεν κάναμε δηλαδή καθόλου αλληλεπίδραση στα μαθήματα, δεν ήθελε να κάνει ομάδα με κανέναν στις εργασίες και να είναι μόνος του...

**Εγώ:** Τι του είπαν δηλαδή συγκεκριμένα;

**Εκπαιδεύτρια:** Του είπαν αν δεν θέλεις να παρακολουθήσεις το πρόγραμμα να φύγεις για να πάρει τα χρήματα κάποιος άλλος και όλοι μας έχουμε ανάγκη τα λεφτά και να μην λες ψέματα. Ότι είναι ψεύτης, υποκριτής και ότι άνοιξε το μικρόφωνο μόνο για να πει πόσο καλός χαρακτήρας είναι και ότι θέλει πάρα πολύ να μάθει.

**Εγώ:** Πως νιώσατε εσείς εκείνη τη στιγμή που ξεκίνησε η επίθεση εναντίον του;

**Εκπαιδεύτρια:** Ήρθα σε πολύ δύσκολη θέση, επειδή είχα βάλει από την αρχή κάποια όρια και είχα πει ότι παρακαλώ θα μιλάμε ένας, ένας και θα έχουμε αυτή τη σειρά, ένας, ένας θα ανοίγετε μικρόφωνο, μην ανοίξετε όλοι μαζί, θα σέβεστε ο ένας τον άλλον όταν μιλάει, θα ακουστούμε όλοι, θα πούμε αυτό που θέλουμε, ο καθένας είναι ελεύθερος να πει αυτό που θέλει για τον εαυτό του και αισθάνθηκα ότι με παραγκωνίζουν και ότι δεν αναγνωρίζουν τον ρόλο μου ως εκπαιδεύτρια και συντονίστρια της συζήτησης. Αυτό.

**Εγώ:** Μάλιστα. Τελικά... είχαμε άσχημες συνέπειες από τη στιγμή που δεν ασχολήθηκε άλλο ο συγκεκριμένος. Θεωρείτε πως ήταν αποτελεσματικός ο χειρισμός σας ή θα αλλάζατε κάτι αυτή τη στιγμή;

**Εκπαιδεύτρια:** Εκ του αποτελέσματος κρίθηκε αποτελεσματικός μετά από διάφορους χειρισμούς που χρειάστηκε να κάνω εκτός μαθήματος.

**Εγώ:** Δηλαδή πως το χειριστήκατε;

**Εκπαιδεύτρια:** Μίλησα συγκεκριμένα με τον συγκεκριμένο εκπαιδευόμενο εκτός μαθήματος και χωρίς να ακούν οι υπόλοιποι στο τμήμα. Δηλαδή έκανα μία προσωπική συζήτηση μαζί του, του εξήγησα γιατί δεν πρέπει να ενστερνίζεται τις γνώμες του υπόλοιπου τμήματος και να προσπαθήσει να μπει στην θέση τους όπως όταν το πρωτοάκουσαν και αυτοί. Και με τους υπόλοιπους έγινε η ίδια συζήτηση, ότι δηλαδή δεν μπορούν να κρίνουν κανέναν, ότι θα πρέπει ο καθένας όπως σέβεται τον εαυτό του και τον σεβόμαστε κι εμείς θα πρέπει να σέβονται κι αυτοί και τους υπόλοιπους και ότι όταν υπάρχει μία ομάδα θα πρέπει να υπάρχει και μία συνοχή. Θα πρέπει να μπορούμε να αποδεχτούμε την γνώμη του άλλου και την διαφορετικότητα που μπορεί να έχουμε σε εκπαιδευτικό επίπεδο, σε μόρφωση, σε φύλο, σε εθνικότητα.... Είχαμε διάφορα, δηλαδή υπάρχουν πάρα πολλά θέματα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους τα οποία εκφράζονται με πολύ αρνητικό τρόπο.

**Εγώ:** Μάλιστα και πως αντέδρασαν σε αυτή τη συζήτηση;

**Εκπαιδευτρια:** Όταν αναγκάστηκα να το κάνω σε εισαγωγικά σαν επίπληξη, είχαμε αρνητικές αντιδράσεις σαν αμφισβήτηση. Όταν όμως προσπάθησα να τους ενεργοποιήσω την ενσυναίσθηση, το να μουν δηλαδή στη θέση του συγκεκριμένου και τον συγκεκριμένο να μπει στη θέση των άλλων που τον άκουγαν, εκεί πέρα λίγο εξομαλύνθηκε η κατάσταση.

**Εγώ:** Πόσο χρόνο δηλαδή χρειάστηκε να αφιερώσετε για όλο αυτή τη διαχείριση της σύγκρουσης;

**Εκπαιδευτρια:** Ένα 20λεπτο περίπου, περίπου 5 λεπτά με τον συγκεκριμένο και 15 λεπτά ήταν με το τμήμα που όλοι πάλι μιλούσαν όλοι μαζί.

**Εγώ:** Μάλιστα. Πάμε σε επόμενο περιστατικό.

**Εκπαιδευτρια:** Επόμενο περιστατικό... είναι διαδικτυακό το σεμινάριο και ενώ κάνω την εισαγωγή του μαθήματος, ανοίγει μία κυρία το μικρόφωνο και αρχίζει να λέει ότι... Άρχισε να μας εκθέτει ένα οικογενειακό της πρόβλημα. Ότι δεν μπορώ να παρακολουθήσω το μάθημα γιατί μου συμβαίνει αυτό, αυτό κι αυτό και εγώ είμαι εδώ για να χαλαρώσω και δεν θέλω να ακούω συνέχεια για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο το οποίο είχαμε ως πούμε στο συγκεκριμένο μάθημα, το οποίο πριν προλάβω να επέμβω πάλι ανοίξαν μικρόφωνα και πάλι ή γράφανε στο chat επειδή το μάθημα ήταν διαδικτυακό μηνύματα υποστήριξης και συμπαράστασης ή λέγανε το ίδιο που είχαν πει και στον κύριο ότι αν δεν θες, να φύγεις για να μπει κάποιος άλλος στη θέση σου και χαλάς το μάθημα. Ήτανε δηλαδή διαφορετική η σύγκρουση η οποία υπήρξε...

**Εγώ:** ααα χωρίστηκαν στα δύο λοιπόν εδώ.

**Εκπαιδευτρια:** Χωρίστηκαν στα δύο και υπήρχε μετά και η συμπαράσταση, αυτοί που είπαν να φύγει με αυτούς που της κάνανε συμπαράσταση άρχισαν να λογομαχούν στο chat γιατί δεν τους επέτρεψα να ανοίξουν μικρόφωνα, τους είχα κλεισμένους. Εκεί μετά γινότανε... δεν άκουγε κανένας το μάθημα, δεν ήταν παρόντες με τίποτα.

**Εγώ:** Πως νιώσατε πάλι μόλις αντιληφθήκατε αυτή τη σύγκρουση;

**Εκπαιδευτρια:** Ότι μάλλον δεν έχω κάνει καλά τη δουλειά μου από την αρχή που δεν τους έχω βάλει τα όρια που θα έπρεπε να έχουν. Το οποίο στους ενήλικες είναι πάρα πολύ δύσκολο... γιατί ο καθένας έχει την δική του προσωπικότητα, την δική του επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική και έτσι τους είναι πάρα πολύ δύσκολο, όχι να συμβιβαστούν, να υπακούσουν σε κάποιους κανόνες που φτιάχνουν μία ομάδα και μία συνοχή, έτσι; Αυτό.

**Εγώ:** Μάλιστα. Και πως εξελίχθηκε τελικά όλο αυτό;

**Εκπαιδευτρια:** Ήταν χωρισμένοι μέχρι το τέλος σε ομάδες. Έπρεπε να κάνουμε μία εργασία και να χωριστούμε σε ομάδες και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες οι μεν που συμπαραστάθηκαν και οι δε που εναντιώθηκαν.

**Εγώ:** Τόσο πολύ... συνέχισαν χωρισμένοι μέχρι το τέλος του προγράμματος;

**Εκπαιδευτρια:** Ναι. Πήγε μέχρι τη λήξη του προγράμματος.

**Εγώ:** Αμάν...

**Εκπαιδευτρια:** Με εμένα είχαν πολύ καλή σχέση και οι δύο ομάδες αλλά μεταξύ τους νομίζω ότι αν βρισκόντουσαν στον ίδιο χώρο... πραγματικά θα τους βλέπαμε να κάθονται δεξιά και αριστερά της αίθουσας χωρισμένοι και στη μέση θα υπήρχε μία σειρά από θρανία που δεν θα καθόταν κανένας.

**Εγώ:** Τόσο καλά... Οπότε είχαμε μόνο αρνητικές συνέπειες από αυτό ή είχαμε και θετικές;

**Εκπαιδευτρια:** Θετική συνέπεια είναι ότι έκαναν ομάδα, υπήρχε μία αλληλεγγύη σε αυτούς που ομαδοποιήθηκαν στην πρώτη και δεύτερη ομάδα, οι οποίοι γνωρίστηκαν καλύτερα απ' ότι κατάλαβα και έβγαιναν μετά και για καφέδες κλπ, για συναντήσεις δηλαδή εκτός μαθήματος. Ανέπτυξαν πιο προσωπικές σχέσεις μετά και προφανώς υποστήριζαν ο ένας τον άλλον μετά όταν έδιναν εξετάσεις, γιατί τελειώνοντας ένα επιδοτούμενο πρόγραμμα στα ΚΔΒΜ δίνουν εξετάσεις για να μπορέσουν να κλείσουν σωστά το πρόγραμμα και εκεί νομίζω πως υποστηρίχθηκαν μεταξύ τους.

**Εγώ:** Μάλιστα και αρνητικές συνέπειες;

**Εκπαιδευτρια:** Οι αρνητικές είναι ότι δεν μπορούσαμε να συζητήσουμε και δεν μπορούσα εγώ να τους ομαδοποιήσω όπως ήθελα. Υπήρχε ένα αρνητικό κλίμα. Δηλαδή πριν ξεκινήσουμε το μάθημα, γράφανε στο chat ή ανοίγανε μικρόφωνα ενώ εγώ ήμουν μέσα και άκουγα διάφορα σχόλια ότι εσύ είπες την προηγούμενη φορά αυτό και εγώ ακόμα διαφωνώ και δεν θα το συζητήσουμε... Υπήρχε δηλαδή μία αντιπαλότητα την οποία χωρίς λόγο την κράτησαν μέχρι τέλους. Το οποίο γίνεται πιο συχνά ή σε πιο μικρές κοινωνίες ή σε τμήματα που γίνονται τα μαθήματα δια ζώσης το βλέπουμε να γίνεται πιο πολύ. Αυτοί το είχαν κάνει πάρα πολύ αρνητικό σαν κλίμα, το οποίο δεν με άφησαν κι εμένα να το διαχειριστώ όπως ήθελα. Δηλαδή δεν με υπολόγιζαν σε αυτό που τους έλεγα. Το δέχονταν επειδή ήμουν από θέση ισχύος ως εκπαιδευτρια αλλά δεν το δεχόντουσαν στην ουσία. Το άκουσαν, το σεβάστηκαν αλλά δεν το δέχτηκαν στην ουσία.

**Εγώ:** Μάλιστα. Προσπαθούσατε δηλαδή κατά τη διάρκεια του προγράμματος να τους ενώσετε και να επιλύσετε αυτή την....

**Εκπαιδεύτρια:** Ναι προσπάθησα πάρα πολλές φορές και με χιούμορ και να τους εξηγήσω ότι ήταν απλά ένα περιστατικό που μπορεί να ήταν ατυχές αλλά έληξε. Ότι δεν μπορούμε να κολλάμε σε ένα περιστατικό και γενικά να βάζουμε ετικέτες και να χαρακτηρίζουμε περιστατικά και ανθρώπους από κάποια έκταση που μπορεί να ήταν ατυχέστατη λόγω εκνευρισμού ή έντασης το οποίο νομίζω είχαν κλείσει τα αυτιά τους, δηλαδή έβρισκα τοίχο.

**Εγώ:** Μάλιστα πολύ άσχημο... Λοιπόν, έχουμε άλλο περιστατικό;

**Εκπαιδεύτρια:** Έχω πολλά....

**Εγώ:** (γέλια). Πείτε μας. Τα θέλουμε....

**Εκπαιδεύτρια:** Ένα περιστατικό, το οποίο με προβληματίζει μέχρι και σήμερα είναι... είχαμε στην ομάδα και κάποια άτομα τα οποία είχαν κάποια προβλήματα αντίληψης. Προσπαθώ να το πω κομψά. Δεν υπήρχε συνοχή στην ομάδα δηλαδή. Είχαμε θέματα αντίληψης, όχι μαθησιακά, εκπαιδευτικά και τέτοια, νομίζω ήτανε... υπήρχαν κάποια θέματα σε δύο συγκεκριμένα άτομα. Τα οποία ότι και να λέγανε ή να άνοιγαν το μικρόφωνο να μιλήσουν, πολλές φορές τραγουδούσανε, παρεμβαίνανε στο μάθημα, άνοιγαν το μικρόφωνό τους την ώρα που έκανα το μάθημα και ρωτούσαν κάτι άσχετο και την ώρα που προσπαθούσα να απαντήσω ή να το κλείσω σαν θέμα... αυτό, έβαζαν μουσική... τραγουδούσαν...

**Εγώ:** Τι ηλικίας ήταν αυτά τα άτομα;

**Εκπαιδεύτρια:** Το ένα το αγόρι που θυμάμαι ήταν γύρω στα 28 – 30 και η κυρία ήταν σίγουρα πάνω από 50.

**Εγώ:** αααα μεγάλοι...

**Εκπαιδεύτρια:** Ναι.

**Εγώ:** Μάλιστα.

**Εκπαιδεύτρια:** Ήταν πολύ δύσκολο επειδή μπορεί να υπήρχε μία ανεκτικότητα από την ομάδα κατανοώντας τα προβλήματα, όμως ήταν πάρα πολύ δύσκολο, μπορεί αυτοί οι δύο να συγκρούονταν μεταξύ τους με ανοιχτά μικρόφωνα και να μην άκουγαν τίποτα.

**Εγώ:** α μάλιστα.

**Εκπαιδεύτρια:** Ούτε ότι τους έλεγα εγώ, ούτε τίποτα.

**Εγώ:** Η υπόλοιπη ομάδα ασχολήθηκε ή όπως λέτε έδειχνε ανεκτικότητα;

**Εκπαιδεύτρια:** Η υπόλοιπη ομάδα ήταν στην απόλυτη σιωπή, δεν ασχολήθηκε, εκτός από κάποιους που γράφανε κάποια αρνητικά σχόλια στο chat, τα οποία μου

στέλνανε σε προσωπικό μήνυμα. Δεν ήταν στη δημόσια συνομιλία, τα στέλνανε προσωπικά σ' εμένα και έλεγαν διάφορα αρνητικά σχόλια τα οποία ήταν πάρα πολύ ενοχλητικά και έφερναν κι εμένα σε πολύ δύσκολη θέση.

**Εγώ:** Και πως το διαχειριστήκατε όλο αυτό;

**Εκπαιδεύτρια:** Ενημέρωσα ότι δεν θέλω να μου στέλνουν προσωπικά μηνύματα, ότι θα πρέπει να δεχόμαστε την διαφορετικότητα και ότι θα πρέπει να υπάρχει μία ανεκτικότητα σε όλους και στους δύο συγκεκριμένους που είχαν το θέμα, τους είπα ότι όταν ανοίγουν το μικρόφωνο θα έχουν να πουν κάτι πάνω στο μάθημα, ότι καλό είναι να προσέχουμε, όταν θέλουμε να ακούσουμε μουσική καλό είναι να μην ανοίγουμε το μικρόφωνο και να το μοιραζόμαστε με τους άλλους, γιατί ο άλλος μπορεί να μην θέλει να ακούσει την μουσική ή να μας ακούει που τραγουδάμε και γενικά προσπαθούσα στην αρχή του μαθήματος, να αφιερώσω το πρώτο δεκάλεπτο παύλα τέταρτο και να πω στους συγκεκριμένους: Θες να μας πεις κάτι; Ποιο τραγούδι άκουσες σήμερα που σου άρεσε; οκ. Πάμε να κάνουμε το μάθημά μας, ναι; Και στην κυρία το ίδιο. Σήμερα είχες πιο καλή μέρα; Είσαι καλύτερα; Να ξεκινήσουμε το μάθημα; Ότι ακούς και δεν καταλαβαίνεις θα με ρωτήσεις; Το κάναμε δηλαδή αφιέρωσα στον αρχικό μου χρόνο πριν ξεκινήσω το μάθημα, αφιέρωσα ένα τέταρτο για να συζητήσουμε μαζί ότι ήθελαν να πουν, ούτως ώστε μετά να έχουμε μία ομαλή ροή στο μάθημα.

**Εγώ:** Και πέτυχε αυτός ο τρόπος;

**Εκπαιδεύτρια:** Κατά 80% μπορώ να πω ότι πέτυχε. Ήταν πάντως ιδιαίτερα δύσκολο.

**Εγώ:** Ναι. Σίγουρα. Σε αυτό το περιστατικό έχουμε συνέπειες;

**Εκπαιδεύτρια:** Αρνητικές ή θετικές εννοείτε;

**Εγώ:** Ναι.

**Εκπαιδεύτρια:** Νομίζω ότι η υπόλοιπη ομάδα σταματήσανε τα προσωπικά σχόλια, τα μηνύματα και όλα αυτά. Νομίζω ότι κατάλαβαν λίγο καλύτερα την θέση που βρισκόντουσαν οι συγκεκριμένοι και τον ειδικό χειρισμό που απαιτούνταν για να μπορούμε να κάνουμε το μάθημα. Γιατί στην ουσία εμείς μπήκαμε να κάνουμε ένα μάθημα συγκεκριμένων ωρών και υπήρχαν διάφοροι θόρυβοι σε εισαγωγικά οι οποίοι δεν επέτρεπαν την ομαλή ροή.

**Εγώ:** Μάλιστα. Άλλες θετικές υπήρξαν;

**Εκπαιδεύτρια:** Θετικό ήταν το ότι μπόρεσαν να καταλάβουν την διαφορετικότητα των συγκεκριμένων ατόμων κατ' εμέ και ότι και οι δύο αυτοί άνθρωποι ενώ στην αρχή έλεγα μη τραγουδάτε, μην ανοίγετε μικρόφωνα.. συνέχεια αυτό το μη μη δεν μέτρησε, δεν πήγε καλά. Όταν όμως αφιέρωσα τον χρόνο για να πω: τι τραγούδι



άκουσες σήμερα; Πως ήταν η μέρα σου εσένα; Στην κυρία άνω των 50 που είχε περισσότερα προβλήματα... Εκεί, νομίζω πως και οι δύο αισθάνθηκαν πιο ασφαλείς μέσα στην ομάδα. Ούτως ώστε δεν άνοιγαν μικρόφωνα οποιαδήποτε στιγμή για να μιλήσουν. Όταν έλεγα ότι θα κάνουμε διάλειμμα έλεγε ας πούμε το συγκεκριμένο παιδί: Τώρα να βάλω μουσική; Δηλαδή άρχισε να συμμετέχει στην ομάδα, το είδε πιο συνεργατικά όλο αυτό και επειδή προφανώς δεν είχε την αποδοχή της ομάδας.

**Εγώ:** Μάλιστα και όσο αφορά για τον χρόνο χρειάστηκε λοιπόν να αφιερώνετε περίπου ένα τέταρτο στην κάθε συνάντηση.

**Εκπαιδευτρια:** Ναι στην αρχή της κάθε μέρας που κάναμε την συνάντηση, όχι στην αρχή της κάθε ώρας. Όταν ξεκινούσαμε το 6ωρο ή το 4ωρο μας μιλούσαμε μαζί.

**Εγώ:** Πολύ ωραίος τρόπος. Πάμε σε επόμενο περιστατικό

**Εκπαιδευτρια:** Επόμενο περιστατικό ήταν ένα ζευγάρι που συμμετείχαν και οι δύο και οποίοι μοιράζονταν τα προσωπικά τους προβλήματα και τις προσωπικές του διαμάχες με το τμήμα.

**Εγώ:** Ωχ...

**Εκπαιδευτρια:** Το οποίο ήταν πάρα πολύ αρνητικό (γέλια)

**Εγώ:** Για πείτε μας λοιπόν συγκεκριμένα.

**Εκπαιδευτρια:** εεε στην αρχή δεν είχαν δηλώσει ότι είναι ζευγάρι και μάλιστα ήταν και σε διαφορετικές πόλεις όταν παρακολουθούσαν το σεμινάριο. Ήταν ζευγάρι... παντρεμένοι ήτανε και είχανε οικογένεια. Η κυρία ήτανε στον τόπο που έμεναν με το παιδάκι και ο κύριος ήταν λόγω της δουλειάς του, λόγω σεζόν δεν θυμάμαι ακριβώς, ήταν σε άλλη πόλη αλλά παρακολουθούσαν και οι δύο το συγκεκριμένο πρόγραμμα και όποτε έλεγε κάτι ο σύζυγος η σύζυγος απαντούσε, άνοιγε μικρόφωνο και απαντούσε αυτόν ότι θα έπρεπε να σε ενδιαφέρει πιο πολύ το ένα το άλλο... δηλαδή έβγαιναν προσωπικά προβλήματα και οικογενειακά στη φόρα που στην αρχή δεν καταλάβαμε γιατί το έλεγε. Δεν του έλεγε να σε νοιάζει το παιδί σου ας πούμε, έλεγε θα έπρεπε να σε νοιάζει πιο πολύ η οικογένειά σου παρά η δουλειά σου ή θα έπρεπε να σε ενδιαφέρει πιο πολύ το τι γίνεται στο σπίτι σου παρά στο σεμινάριο εδώ και η ερώτηση που κάνεις ή στην διευκρίνιση που ζητάς και μετά αντιληφθήκαμε σαν τμήμα και εγώ προσωπικά ότι υπάρχει μία πιο προσωπική σχέση, το οποίο αυτό προκαλούσε στην υπόλοιπη ομάδα από γέλια, χλευασμό, ειρωνείες και σε προσωπικό επίπεδο όταν άνοιγαν το μικρόφωνο αλλά και στο chat έγραφαν διάφορα πειραχτικά σχόλια.

**Εγώ:** Μάλιστα. Πως νιώσατε εκείνη την στιγμή όταν αντιληφθήκατε ότι είναι ζευγάρι και κάνουν αυτό το πράγμα;

**Εκπαιδεύτρια:** Είχα μείνει άναυδη, δεν το περίμενα και δεν αντιλαμβανόμουν και το λόγω αυτής της προσωπικής επίθεσης που γινόταν, εντάξει δεν με ενόχλησε το ότι ήταν ζευγάρι αλλά το πώς χειριζόντουσαν την προσωπική τους σχέση στο πρόγραμμα.

**Εγώ:** Ακριβώς και πως το χειριστήκατε;

**Εκπαιδεύτρια:** Το πήρα πιο ανάλαφρα σε σύγκριση με τα προηγούμενα περιστατικά καθώς κάτι τέτοια πολλές φορές προκαλούν και γέλιο.

**Εγώ:** Πως το χειριστήκατε δηλαδή;

**Εκπαιδεύτρια:** (γέλια). Εεεεεμ προσπάθησα να τους δώσω ένα παράδειγμα αν θυμάμαι καλά ότι αν θα τους άρεζε να έμεναν σε ένα διαμέρισμα με μία ανοιχτή πόρτα προς ένα άλλο διαμέρισμα και ήταν οι πόρτες τους συνέχεια ανοιχτές. Και εκεί η μία οικογένεια έβλεπε τι έκανε η άλλη συνέχεια, οποιαδήποτε ώρα της ημέρας. Και ώρες που δεν θα έπρεπε και με ανοιχτές τις πόρτες από την κρεβατοκάμαρα και το μπάνιο. Ούτως ώστε πιστεύω αυτό τους σοκάρε και τους ταρακούνησε γιατί κατάλαβα από αυτά που συζητήσαμε μετά βρε παιδί μου ότι πραγματικά κατάλαβε η συγκεκριμένη αλλά και ο συγκεκριμένος που απαντούσε από ένα σημείο και μετά για την προσωπική του ζωή, κατάλαβαν πόσο μπορεί να εκθέτει όλο αυτό. Ότι εμείς είχαμε μία εικόνα για την οικογένειά τους, πως είναι δομημένη, για την προσωπική τους σχέση, τις πεθερές, τους πεθερούς και όλα χωρίς να πρέπει. Είναι σαν να μένεις σε ένα σπίτι και να έχεις ανοιχτή την πόρτα του μπάνιου και της κρεβατοκάμαράς σου και της κουζίνας σου και όλου του σπιτιού σου και όποιος περνάει απ' έξω να μπορεί να βλέπει τι κάνεις. Αυτό ακριβώς τους είπα, προσπάθησα να τους το κάνω εικόνα και κατά πόσο θα τους άρεζε αυτό το πράγμα να μοιράζονται τις προσωπικές τους στιγμές με οποιονδήποτε περαστικό ή με οποιονδήποτε από το απέναντι διαμέρισμα. Νομίζω ότι έτσι κάπου ταρακουνήθηκαν ή μπήκαν σε βαθύτερες σκέψεις. Αυτό.

**Εγώ:** Και το σταμάτησαν;

**Εκπαιδεύτρια:** Στο δικό μου τμήμα το σταμάτησαν, μετά στην προσωπική τους σχέση δεν ξέρω αν το σταμάτησαν (γέλια) ή αν βγαίνουν με τους φίλους τους και μοιράζονται τόσο γαργαλιστικές λεπτομέρειες για την προσωπική τους ζωή.

**Εγώ:** Μάλιστα. Ωπότε...

**Εκπαιδεύτρια:** ...το είχα διακωμωδήσει κι όλες στο τέλος. Έλεγα: Να περάσουμε έξω από το σπίτι σας; έξω από τη αυλή σας; Μας θέλετε ή όχι; Όχι όχι λέγανε και οι δύο, δηλαδή νομίζω ότι κατάλαβαν τελικά τι λέγαμε.

**Εγώ:** Μάλιστα. Εδώ έχουμε συνέπειες για την εξέλιξη του προγράμματος;

**Εκπαιδεύτρια:** Υπήρχε μία πολύ καλή ομάδα πλέον, είχαμε πολύ καλή επικοινωνία. Όσο αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι κύλισε ομαλά, δεν μπορώ να πω, ενώ στα προηγούμενα είχα θέματα και για το πώς θα κυλίσει η εκπαιδευτική μου ύλη που προσπαθούσα να βγάλω στους χρόνους μου, δηλαδή στα προηγούμενα περιστατικά προσπαθούσα να πω πιο γρήγορα αυτά που είχα να πω στο μάθημα γιατί μου έτρωγαν χρόνο τα υπόλοιπα ειδικά στην αρχή, όμως σε αυτό το τμήμα θυμάμαι είχε κυλίσει πάρα πολύ καλά ο χρόνος και ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμοι μετά και το ζευγάρι αυτό και οι υπόλοιποι της ομάδας, είχαν δηλαδή μία οικειότητα πλέον που βοήθησε να κυλίσει πάρα πολύ καλά και σαν ομάδα, στο πως θα λειτουργήσουν αυτοί αλλά και σαν τμήμα γενικά ήταν πολύ δεμένοι... και σε αυτό που τους έλεγα ήταν πιο... τακτικοί. Ήταν ένα καλό τμήμα μετά. Στην αρχή δεν είχαμε ξεκινήσει καλά, το θυμάμαι αυτό, λόγω του ζευγαριού αυτού αλλά μετά νομίζω ότι πήγε πάρα πολύ καλά

**Εγώ:** Πολύ ωραία. Θετική συνέπεια. Δέθηκε η ομάδα.

**Εκπαιδεύτρια:** Δέθηκε η ομάδα η αλήθεια αυτή είναι και σίγουρα δεν ξανά άνοιξαν την πόρτα του σπιτιού τους ειδικά σε σεμινάρια. (γέλια)

**Εγώ:** Έτσι. Έχουμε κι άλλο περιστατικό;

**Εκπαιδεύτρια:** Τώρα αυτή τη στιγμή δεν θυμάμαι κάτι άλλο.

**Εγώ:** Ωραία. Να περάσουμε σε περιστατικό ανάμεσα σε εσάς και εκπαιδευόμενο.

**Εκπαιδεύτρια:** Ναι. Ένα περιστατικό που με έχει ενοχλήσει πάρα πολύ είναι η αμφισβήτηση της θέσης μου. Ξεκινώντας το μάθημα, όπως παρουσιάζονται όλοι οι συμμετέχοντες, αυτοπαρουσιάζομαι κι εγώ, ποια είμαι, τι έχω σπουδάσει, τι μπορώ να τους μάθω, τι κάνω γενικά, πως δραστηριοποιούμαι επαγγελματικά και ήταν η ερώτηση που γίνεται συνέχεια και είναι πάρα πολύ εκνευριστική για μένα: Και πως μπήκες εδώ; Είχες μέσον; Πως μπήκες να διδάξεις εδώ; Είχες μέσον; Το οποίο πράγμα είναι πάρα πολύ προσβλητικό, πάρα πολύ προσβλητικό σαν πρόταση.

**Εγώ:** Ναι. Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά σας με αυτή την ερώτηση;

**Εκπαιδεύτρια:** Ότι ξαφνικά κατεβαίνει ένα ρολό το οποίο με αφήνει έξω από το τμήμα. Ότι δεν με αποδέχονται. Αμφισβητούν τον ρόλο μου και την θέση μου εκείνη τη στιγμή. Δεν ξεχωρίζουμε δηλαδή τι κάνει ο καθένας μας εκείνη την ώρα. Και επίσης δεν μπορεί να προβάλει μία κοπέλα το διδακτορικό της και να λέει εγώ κάνω διδακτορικό και δεν με έχουν πάρει ποτέ να διδάξω κι εσένα γιατί σε πήραν... να μου μιλάει αμέσως στον ενικό, από την πρώτη συνάντηση, από την πρώτη στιγμή, χωρίς να υπάρχει ένας σεβασμός προς την πλευρά μου. Όταν σου μιλάω στον πληθυντικό θα ήθελα κι εσύ να μου μιλάς στον πληθυντικό. Αν ανοίξουμε τα όρια και πούμε ότι μιλάμε στον ενικό ok αλλά η προσωπική επίθεση και στον ενικό αριθμό με ενοχλεί πάρα πολύ.

**Εγώ:** Ειδικά με αυτή τη κοπέλα που πρόβαλε το διδακτορικό της πως κύλισε η σύγκρουση και πως το χειριστήκατε;

**Εκπαιδεύτρια:** Της είπα τέλεια που κάνεις διδακτορικό, χαίρομαι πάρα πολύ για σένα, είναι εξαιρετικό να εξελίσσονται οι άνθρωποι και σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και σε προσωπικό ως χαρακτήρες και ως προσωπικότητες, πες μας τι διδακτορικό κάνεις και τι σπουδές έχεις κάνει και ελπίζω κάποια στιγμή να είσαι συνάδελφος μου, να βρεθούμε κάπου και να καμαρώνω που η μαθήτριά μου τελικά έγινε εκπαιδεύτρια.

**Εγώ:** Πως αντέδρασε εκείνη;

**Εκπαιδεύτρια:** Πάρα πολύ θετικά.

**Εγώ:** ααα ειλικρινά;

**Εκπαιδεύτρια:** Ναι. Πάρα πολύ θετική, τουλάχιστον σε εμένα μπροστά, όμως ήταν και αυτή που έλεγε τις πιο πολλές απορίες μέσα στο μάθημα, πιανόταν από μία λεξούλα και την ανέλυε 10 φορές ότι μπορεί να την είχα πει εγώ λάθος αλλά δεν με ενδιέφερε ιδιαίτερα. Από τη στιγμή που υπήρχε ροή και μπορούσα να της το εξηγήσω, νομίζω ότι πήγε οκ.

**Εγώ:** Η υπόλοιπη ομάδα πως αντέδρασε με αυτό το σκηνικό;

**Εκπαιδεύτρια:** Η αλήθεια είναι ότι δεν αντέδρασε η υπόλοιπη ομάδα γιατί αν θυμάμαι καλά διδακτορικό δεν είχε κανένας τους. Ούτε κι εγώ προσωπικά έχω διδακτορικό. Κατ αρχήν θεώρησαν πως είναι η κορυφή του τμήματος και ότι ότι παρατήρηση κάνει αυτή πως είναι σωστή. Δηλαδή πήρε το ρόλο του ηγέτη η συγκεκριμένη κοπέλα και όλο αυτό είχε να κάνει με εμένα μόνο. Δηλαδή όλο αυτό έβγαινε σε εμένα. Όταν ρωτούσε κάποιο άτομο από την υπόλοιπη ομάδα μία απορία, άνοιγε το μικρόφωνο και την απαντούσε η ίδια πριν προλάβω να μιλήσω εγώ. Το οποίο αναγκάστηκα να το περιορίσω γιατί πρέπει να υπάρχουν κάποιοι κανόνες, κάποιοι ρόλοι και κάποια όρια μέσα στο τμήμα για να λειτουργήσει σαν ομάδα.

**Εγώ:** Και πως αντέδρασε με αυτούς τους περιορισμούς; Ήταν δεκτική ή αντέδρασε;

**Εκπαιδεύτρια:** Εντάξει δεν χρειάστηκε πάνω από δύο φορές να το επαναλάβω. Την πρώτη φορά το αγνόησε αν θυμάμαι καλά, την δεύτερη νομίζω το είχε αποδεχτεί. Δεν ξέρω τι σχόλιο μπορεί να γινόταν πίσω μετά ή σε προσωπικές τους συζητήσεις αλλά σε εμένα μπροστά δεν υπήρχε άλλο θέμα.

**Εγώ:** Μάλιστα.

**Εκπαιδεύτρια:** Απλά όταν λέμε κάτι, όταν βάζουμε ένα όριο το λέμε ευγενικά. Έτσι, θα εκτιμούσα πάρα πολύ αν μπορούσες να σεβαστείς τον ρόλο μου εδώ, θα εκτιμούσα πάρα πολύ αν μπορείτε να αφήσετε εμένα να συντονίσω την συζήτηση.

Δηλαδή υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι τρόποι που θα το επιβάλεις αυτό το πράγμα, όχι θα το επιβάλεις, θα το βάλεις σαν όρο για να μπορεί να λειτουργήσει η ομάδα. Θα πρέπει να δεχτεί ότι κάποιος συντονίζει την ομάδα, κάποιος είναι ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευτής λύνει απορίες, αν θέλεις να λύσεις κάποια απορία μπορείς να το ζητήσεις ευγενικά, πχ θα μπορούσα να απαντήσω εγώ; Όχι να ανοίγουμε το μικρόφωνο: Αυτό που σου είπα εγώ είναι έτσι. Πάρα πολλές φορές μετράει και ο τρόπος που το λέει ο άλλος.

**Εγώ:** Ακριβώς.

**Εκπαιδευτρια:** Αυτό ναι.

**Εγώ:** Υπήρξε κι άλλες φορές η αμφισβήτηση της θέσης ή περιστατικό ότι δεν έχετε αρκετές γνώσεις;

**Εκπαιδευτρια:** Αυτό το πώς μπήκες εδώ να διδάξεις. Έχεις μέσον. Και γιατί να μας διδάξει εμάς οικονομολόγος και να μην μας διδάξει... δεν θυμάμαι πως το είπαν τώρα. Ένα μάθημα το οποίο λόγω ΣΤΕΠ στον ΕΟΠΠΕΠ μπορούσα να το διδάξω και εγώ και άλλος συνάδελφος με άλλη ειδικότητα και γιατί να μας το διδάξει οικονομολόγος και να μη μας το διδάξει πληροφορικός πχ; Το λέω πολύ ενδεικτικά. Αυτό υπάρχει πολύ στα προγράμματα των ΚΔΒΜ. Ειδικά από τα παιδιά που έχουν τελειώσει πανεπιστήμιο έτσι; Τα παιδιά που έχουν τελειώσει λύκειο ή τα παιδιά που κάνουν μεταπτυχιακά, το διδακτορικό ήταν μία εξαίρεση που ανέφερα, τα παιδιά που κάνουν μεταπτυχιακό νομίζω πως δεν έχουν τέτοια θέματα. Αυτοί που έχουν τελειώσει μόνο ένα πανεπιστήμιο, που έχουν μία συγκεκριμένη ειδικότητα είναι ικανή να χτυπήσουν όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες αυτό.

**Εγώ:** Μάλιστα, ωραία. Υπήρξε άλλο περιστατικό με εσάς και εκπαιδευόμενους;

**Εκπαιδευτρια:** Με εμένα και με εκπαιδευόμενο να υπήρξε άλλο περιστατικό... εεε ήταν μία φορά που άργησα να μπω, άνοιξα την πλατφόρμα για να μουν οι εκπαιδευόμενοι κι εγώ άργησα, το πρώτο δεκάλεπτο που περιμένουμε να μούν όλοι και άρχισα στο 20λεπτο να ξεκινήσω να μιλώ. Για το οποίο έγραφε ο συγκεκριμένος κύριος: Μας τρως την ώρα, εμείς περιμένουμε και είμαστε κορόιδα... Βέβαια έτσι είστε εσείς. Και σε αυτό το στιλ έγραφε κάτι κακεντρεχή σχόλια που δεν ξέρω αν κατάλαβε ότι εγώ τα διάβαζα έτσι κι αλλιώς αφού ήμουν ήδη μέσα στην πλατφόρμα, αφού εγώ την είχα ανοίξει για να μουν οι εκπαιδευόμενοι.

**Εγώ:** Ακριβώς.

**Εκπαιδευτρια:** Και όταν ρώτησα προς τι όλο αυτό. Άνθρωποι είμαστε μπορεί να μας συμβεί οτιδήποτε... Την συγκεκριμένη στιγμή εγώ, δεν ήταν συνδεδεμένο το μικρόφωνο, νόμιζα ότι τους μιλώ και μετά πάνω στη σαστιμάρα μου να συνδέσω το μικρόφωνο, το οποίο από δικό μου λάθος δεν ήταν συνδεδεμένο, προσπαθούσα να το διορθώσω και φυσικά δεν έβλεπα τι έγραφαν στο chat, προσπαθούσα να το συνδέσω,

άνοιγα, έκλεινα και τελικά κατάλαβα ότι εγώ είχα κάνει κάτι λάθος αλλά αντί να ξεκινήσουμε στα 10 λεπτά, ξεκινήσαμε στα 20 και προσπάθησα να διευκρινίσω για ποιο λόγο αυτή η επίθεση. Ούτε δημόσιος υπάλληλος είμαι που ήρθαν να πάρουν κάποιο χαρτί κάποια βεβαίωση και τους άφησα στην αναμονή ένα 20λεπτο. Ούτε με πληρώνουν αυτοί οι ίδιοι με την ώρα, τους είχα πει ότι θα τους πω ορισμένα πράγματα και τους έφαγα ένα δεκάλεπτο ας πούμε και... δεν νομίζω πως μου άξιζε αυτή η προσωπική επίθεση. Και μάλιστα να γράφουν στο chat όχι να ανοίγουν το μικρόφωνο και να μιλούν. Αυτό. Και όταν το είπα αυτό φυσικά ο συγκεκριμένος δεν απάντησε ποτέ και απλά έμπαινε και έβγαινε στα μαθήματα χωρίς να συμμετέχει καθόλου. Ούτε στην αρχή συμμετείχε αν θυμάμαι καλά ο συγκεκριμένος κύριος αλλά μετά από αυτό δεν συμμετείχε καθόλου. Δηλαδή ούτε έγραφε στα σχόλια καλημέρα – καλησπέρα ή μπορείτε να ξανά πείτε αυτό επειδή δεν το κατάλαβα ή έχω μία ερώτηση μπορώ να την κάνω... δεν συμμετείχε ξανά ποτέ στο πρόγραμμα και ήταν μεγάλο πρόγραμμα αν θυμάμαι καλά. Ήταν πολλών ωρών.

**Εγώ:** Πολύ κακή συνέπεια να το ότι σταμάτησε να ασχολείται αλλά με τους υπόλοιπους δεν υπήρξε....

**Εκπαιδεύτρια:** Όταν υπήρχε προσωπική ερώτηση έλεγε δεν ξέρω. Προσπαθούσα να τον βάλω στην ομάδα και του έλεγα πες μας την γνώμη σου. Τίποτα δεν είναι λάθος. Πες ότι νομίζεις, ότι σκέφτεσαι. ....Δεν ξέρω. Υπήρχε δηλαδή ένας αρνητισμός μετά. Στις ομάδες αυτές των ενηλίκων εκπαιδευόμενων έχουμε πάντα απώλειες και στα παιδιά αλλά στους ενήλικες πάντα έχουμε απώλειες λόγω της προσωπικής τους εξέλιξης, της οικογενειακής κατάστασης. Έχουν φτάσει σε μία ηλικία που δεν μπορούν να δεχτούν πολλές παρεμβάσεις στον χαρακτήρα τους, είναι και θέμα παιδείας, όλο αυτό κάνει ένα αποτέλεσμα που πάντα έχεις απώλειες σε ένα τμήμα. Απώλειες όχι να αποχωρήσουν από το τμήμα. Να μην συμμετέχουν ή να συμμετέχουν όσο το δυνατόν λιγότερο και όχι μόνο λόγω των συγκρούσεων. Επειδή είναι ενήλικες και μπορεί να έχουν άλλες προτεραιότητες στο μυαλό τους την ώρα που έρχονται στο πρόγραμμα.

**Εγώ:** Υπήρχε και περιστατικό που να είχατε αυτή τη σοβαρή απώλεια του να αποχωρήσει κάποιος από το τμήμα;

**Εκπαιδεύτρια:** Δεν έχω.

**Εγώ:** Ααα ευτυχώς.

**Εκπαιδεύτρια:** Αποχώρηση από πρόγραμμα δεν είχα. Προφανώς επειδή είναι επιδοτούμενα και δεν θέλουν να χάσουν την επιδότηση. Να τα λέμε και αυτά.

**Εγώ:** Ναι είναι ισχυρό κίνητρο.

**Εκπαιδεύτρια:** Ναι, ισχυρό κίνητρο.



**Εγώ:** Ίσως στο ξεκίνημά σας υπήρχε κάποιο περιστατικό σύγκρουσης που δεν ήταν αποτελεσματική η διαχείρισή σας και που πλέον θα κάνατε κάτι διαφορετικό;

**Εκπαιδεύτρια:** Σε διαδικτυακό μάθημα δεν θυμάμαι να έχει γίνει κάτι τέτοιο αλλά σε δια ζώσης μάθημα, θυμάμαι ότι... ένα περιστατικό που μου έχει μείνει, που ήθελα πάρα πολύ να το αποφύγω είναι όταν μπαίνοντας στο τμήμα σε βλέπουν όλοι σαν να είσαι αόρατος, δεν σε βλέπει κανένας ας πούμε, συνεχίζουν να μιλάνε σαν να μην άνοιξες την πόρτα να μπεις μέσα στο τμήμα τους να τους μιλήσεις και να παρουσιαστείς για να ξεκινήσεις το μάθημα. Έτοιμος ο προτζέκτορας πριν από τόσα χρόνια, βάζαμε προτζέκτορα, βάζαμε όλες... στον υπολογιστή, συνδέαμε, κάναμε και όταν προσπάθησα να τους σταματήσω για να ξεκινήσω εγώ να μιλώ, όταν τους κοιτούσα δηλαδή, δεν χτυπούσα το χέρι στο θρανίο ή κάτι. Μόνο τους κοιτούσα μέχρι να καταλάβουν ότι κάποιος τους κοιτάει και ότι πρέπει να μου δώσουν την ανάλογη προσοχή. Περισσότερο να πω ότι την πρώτη ώρα... το θυμάμαι σαν τώρα, την πρώτη ώρα δεν είχαν σταματήσει να μιλούν μεταξύ τους.

**Εγώ:** Μάλιστα.

**Εκπαιδεύτρια:** Όταν χτύπησε το κουδούνι για να βγουν τους είπα: Δεν θα βγείτε. Προσπαθώ εδώ και 45 λεπτά να σας μιλήσω και δεν με υπολογίζετε. Ξέρετε για ποιο λόγο έχουμε έρθει εδώ; Τους έκανα μία προσωπική επίθεση και απαιτούσα απαντήσεις. Τους έλεγα θα μου πείτε για ποιο λόγο έχουμε έρθει εδώ. Για ποιο λόγο με αγνοείτε ενώ ήρθατε στο τμήμα για να κάνουμε μάθημα.

**Εγώ:** Πως αντέδρασαν;

**Εκπαιδεύτρια:** Άρχισαν να φωνάζουν κι αυτοί, άρχισα να φωνάζω κι εγώ.

**Εγώ:** μάλιστα.

**Εκπαιδεύτρια:** Αυτό ήταν λάθος. Ήθελε άλλο χειρισμό, το οποίο όχι ότι έγινε κάτι τρελό απλά θα μπορούσα να το αποφύγω αλλά είχα εκνευριστεί γιατί τους έλεγα: Μπορώ να έχω την προσοχή σας; Τίποτα... Μπορούμε να συζητήσουμε; Τίποτα. Δηλαδή με αγνοούσαν επιδεικτικά σαν του στιλ σιγά τι θα κάνεις; Θα κάνεις ένα μάθημα και με είχε εκνευρίσει πάρα πολύ γιατί και στην αρχή είχα οργανωθεί πάρα πολύ καλά τι μάθημα θα τους κάνω, είχα ετοιμάσει μία πολύ καλή παρουσίαση, πήγα με πολύ καλή διάθεση και είδα έναν αρνητισμό. Ένα γύρισμα πάλι προς τα πίσω το οποίο δεν το καταλάβαινα και δεν μπορούσα να το διαχειριστώ. Αισθάνθηκα αόρατη, οπότε όταν χτύπησε το κουδούνι και πήγαν να βγουν έξω δεν τους άφησα να βγουν.

**Εγώ:** Και πως εξελίχθηκε αυτή η σύγκρουση;

**Εκπαιδεύτρια:** Εγώ έμπαινα σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων κουμπωμένη, με αρνητική διάθεση, από τότε όταν έμπαινα σταματούσαν να μιλάνε και με κοιτούσαν στα μάτια τι έχω να τους πω. Δεν είχαν απορίες. Κάναμε αμάν να τελειώσουμε το

πρόγραμμα. Μία εβδομάδα πριν λήξουν τα μαθήματα τους είπα ότι σήμερα δεν θα κάνουμε μάθημα, θα καθίσουμε να λύσουμε ότι έχει προκύψει. Τους κέρασα καφέδες, καθίσαμε μιλήσαμε, όμως ήδη είχε ξεκινήσει αρνητικά. Αυτό το τμήμα ας πούμε πρέπει να πω πως έχω την εντύπωση ότι ήταν το χειρότερό μου. Ανθρώπους τους οποίους τους βρήκα ξανά σε άλλα προγράμματα είχαμε άψογη σχέση, αυτό το τμήμα όμως.... Είναι το χειρότερό μου. Ένα τμήμα που δεν θα ήθελα να ξανά μπω σε αυτό. Σε αυτό το τμήμα δεν θα ήθελα να ξανά κάνω μάθημα με τίποτα.

**Εγώ:** Μάλιστα. Πως θα το χειριζόσασταν τώρα μετά από τόση εμπειρία;

**Εκπαιδεύτρια:** Ήταν πάρα πολύ ωραία στημένο και καταστράφηκε όλο.

**Εγώ:** Μάλιστα. Τώρα ποιος θα ήταν ο χειρισμός σας σε ένα τέτοιο ξεκίνημα που σας αγνοούν;

**Εκπαιδεύτρια:** Θα έκλεινα το φως στην αίθουσα για να τους τραβήξω την προσοχή, θα το ξανά άναβα και θα τους έλεγα: Καλησπέρα σας!!!

**Εγώ:** (γέλια)

**Εκπαιδεύτρια:** ...Ήρθα να κάνουμε αυτό. Θα πήγαινα εκεί που συζητούσαν ομαδούλες, θα καθόμουν σε ένα θρανίο δίπλα σαν να είμαι συμμαθήτριά τους, συνεκπαιδευόμενη και θα έλεγα: Λοιπόν, τι λέμε παιδιά; Τι συζητάμε; Αφού δεν μπορούμε να κάνουμε μάθημα να συζητήσουμε τι σας απασχολεί, να το λύσουμε για να προχωρήσουμε στο μάθημα. Ή θα έγραφα στον πίνακα “Μπορώ να έχω την προσοχή σας”; Μετά βρήκα δηλαδή διάφορους τρόπους για να το αντιμετωπίζω αυτό. Πιο πρακτικά, με πιο ήρεμο τρόπο και πιο ευγενικά, με τους οποίους όντως μπορώ να τους τραβήξω την προσοχή. Αυτό το να ανοιγοκλείνω την κουρτίνα ή να ανοιγοκλείνω το φως στο τμήμα, τραβάει την προσοχή θέλεις δεν θέλεις. Το να ρθει ο άλλος, εσύ να λες κάτι με τη φίλη σου ή 3 -4 άτομα, να έχεις γυρισμένη την πλάτη προς τον πίνακα. Να είστε τόσα άτομα και να συζητάτε και να έρθω εγώ και να χώσω την φατσούλα μου μέσα στην ομάδα σας και να πω: τι συζητάμε; Να το λύσουμε το θέμα για να κάνουμε μάθημα. Θέλετε; ή θέλετε να τα πούμε στο διάλειμμα; Να κεράσω καφέ στο διάλειμμα και να το συζητήσουμε; Εκεί ούτε θέλουν να τους κεράσω καφέ ούτε θέλουν να μοιραστούν αυτό που συζητούν.

**Εγώ:** Ωραία. Μετά από τόσα χρόνια ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για την καλύτερη αντιμετώπιση των φαινομένων σύγκρουσης;

**Εκπαιδεύτρια:** Πρώτον να κρατάει χαμηλούς τους τόνους. Πρέπει... Εγώ σαν τακτική έχω το να λέω από την αρχή τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε την ώρα του μαθήματος. Το τι μπορούμε να κάνουμε, να πούμε οτιδήποτε μας απασχολεί, ότι θέλουμε και να συμμετέχουμε στο μάθημα χωρίς να ενοχλούμε είναι αποδεκτό, το να σταματάμε το μάθημα γιατί θέλουμε να πούμε ένα ανέκδοτο πχ δεν

είναι επιτρεπτό. Λέμε τι μπορούμε και τι όχι μέσα στο τμήμα. Επίσης όταν αυτοπαρουσιάζεται ο καθένας γιατί πάντα κάνουμε μία γνωριμία είτε είναι δια ζώσης είτε είναι διαδικτυακό εκεί εντοπίζοντας το τι είναι ο καθένας ή τι νομίζει ότι είναι, ας πούμε η του διδακτορικού για παράδειγμα, είναι πολύ εύκολο να καταλάβω τι μπορεί να κάνει και μέχρι που μπορεί να φτάσει. Εκεί προσωπικά όταν ο καθένας αυτοπαρουσιάζεται εκεί μπορείς να βάλεις και ένα προσωπικό τικ στον καθένα σαν όριο ότι θα χαρώ πάρα πολύ να μοιραστούμε τις γνώσεις σου σε αυτό το κομμάτι όταν φτάσουμε θεματικά σε αυτό γιατί κι εγώ δεν τα ξέρω όλα, θα χαρώ να με συμπληρώσεις στο κομμάτι που ξέρεις και βάζεις και το όριο επειδή είμαστε 20 άτομα 25, ότι θα περιμένετε να σας δώσω εγώ το λόγο, εγώ θα σας δίνω με τη σειρά το λόγο επειδή αν μιλάμε όλοι μαζί δεν σεβόμαστε ο ένας τον άλλον και δεν θα ακούει κανένας κανέναν. Αυτό νομίζω ότι είναι πάρα πολύ αποτελεσματικό γιατί το σέβονται όλοι από την αρχή και επίσης δεν απαντάμε ποτέ σε ερωτήσεις: εσύ πως διορίστηκες εδώ; Ένα σεμινάριο είναι... Ποτέ δεν απαντάω σε ερωτήσεις: πως διορίστηκες; Είχες ή δεν είχες μέσον και όλα αυτά και τους λέω ότι είναι μία προσωπική συζήτηση που μπορούμε να την κάνουμε στο διάλειμμα. Να λύσω όλες σου τις απορίες στο διάλειμμα αλλά όχι εδώ και να διευκρινίσω ότι ούτε διορισμένοι δημόσιοι υπάλληλοι είμαστε σε αυτά τα προγράμματα. Λέω αυτά τα πράγματα από την αρχή για να αναφερθώ και στα προηγούμενα παραδείγματα και να το συνδέσω. Βάζοντας όρια από την αρχή, μιλώντας ευγενικά, λέγοντας ότι θα κάνουμε τα διαλειμματάκια μας, αν κουράζεστε μπορείτε να με ενημερώνετε, μπορούμε να συζητάμε, θα πρέπει να μιλάμε ένας ένας και επίσης θα μου επιτρέψετε να συντονίζω εγώ την συζήτηση. Το βάζουμε από την αρχή ούτως ώστε αυτό είναι ένα φρένο την ώρα που θέλει κάποιος να μιλήσει όπως θέλει και ο άλλος να απαντήσει όπως θέλει. Όταν αρχίσει και γίνεται αυτή η οχλαγωγία θα τους πατήσω ένα κλείσιμο όλους και θα τους πω ότι θα συντονίζω εγώ την συζήτηση. Θα πρέπει να το σεβαστείτε. Μου επιτρέπετε να συντονίζω εγώ την συζήτηση; Ούτως ώστε κάπου πρέπει να μπορείς να επιβληθείς πλέον για να αποφεύγεις τις συγκρούσεις επειδή οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν αρνητικά αποτελέσματα και να μη μάθει κανένας τίποτα στο πρόγραμμα. Να έρχονται όλοι μόνο να σε κοιτούν και να μην ακούν τι λες επειδή δεν θέλουν πλέον.

**Εγώ:** Ακριβώς.

**Εκπαιδευτρια:** Επίσης είναι πολύ σημαντικό να διευκρινίσουν από την αρχή για πιο λόγο παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επειδή όλοι στα επιδοτούμενα παρακολουθούν για τα χρήματα, για την χρηματική αμοιβή, τους υπενθυμίζω όμως ότι είναι μία πάρα πολύ καλή ευκαιρία να σας πληρώνουνε για να μάθετε κάτι γιατί συνήθως πληρώνουμε για να μάθουμε κάτι. Σε εσάς συμβαίνει το αντίθετο και εκμεταλλευτείτε το. Ότι μπορείτε να μάθετε κάποια πράγματα και να πάρετε και χρήματα από αυτό το πράγμα αφού όλοι έχετε έρθει για τα χρήματα. Εκμεταλλευτείτε

τον χρόνο που θα μοιραστούμε μαζί, τις γνώσεις που μπορώ να σας μεταφέρω, εκμεταλλευτείτε το και να μάθετε 5 πράγματα. Αυτό.

**Εγώ:** Πολύ ωραία. Τι άλλα χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής σαν χαρακτήρας;

**Εκπαιδευτρια:** Αρχικά θα πρέπει να είναι ήρεμος, να έχει ενσυναίσθηση, γιατί είναι μία αλληλεπίδραση όλο αυτό. Αν δεν μπορεί... θα πρέπει να έχουμε ενσυναίσθηση. Ο άλλος μπορεί να έχει ένα πρόβλημα το οποίο δεν μπορώ να το λύσω εγώ αλλά να προσπαθήσω να τον ενσωματώσω στην ομάδα όση ώρα κάνω το μάθημα. Πρέπει να έχεις τον ρόλο του ηγέτη, πρέπει εσύ να ηγείσαι, πρέπει να έχεις τον έλεγχο. Να έχεις λίγη διορατικότητα βλέποντας πως εξελίσσεται όχι μόνο στις σχέσεις τους αλλά και αν μαθαίνουν από όλο αυτό, πρέπει να έχει συνεργατικότητα, να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης το οποίο πρέπει να χτιστεί από την αρχή. Όλα αυτά είναι κάποιες δεξιότητες που θα πρέπει να τις έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων πριν ξεκινήσει το μάθημα αλλιώς έχεις χάσει το τμήμα σου.

**Εγώ:** Βέβαια. Χρησιμοποιείτε κάποιον τρόπο πρόβλεψης των συγκρούσεων ή περιμένετε να προκύψουν για να τις διαχειριστείτε;

**Εκπαιδευτρια:** Πρόβλεψη σύγκρουσης είναι το ότι θα μου επιτρέψετε εγώ να συντονίζω την συζήτηση. Πρόβλεψη μιας σύγκρουσης είναι όταν βλέπουμε ότι υπάρχει μία ένταση να την εκτονώνουμε πριν ξεσπάσει. Δηλαδή αν τώρα πλέον έμπαινε αυτό το ζευγάρι με την εμπειρία που έχω πλέον, αν έμπαινε αυτό το ζευγάρι και γινόταν η πρώτη επίθεση, η δεύτερη από τον έναν στον άλλον, τότε θα μπορούσα να ρωτήσω πλέον: Υπάρχει προσωπική σχέση; Γνωρίζετε από κάπου; Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να λύσετε εκτός του μαθήματος; Ούτως ώστε μεταθέτεις όλο αυτό έξω από το μάθημά σου. Πρέπει να το συντονίσεις και μόνη σου και να το προγραμματίσεις. Δηλαδή, θέλετε να τα πείτε στο διάλειμμα από τη στιγμή που είναι προσωπικό; Θέλετε να το συζητήσετε άλλη ώρα; Κάνεις μικρές, μικρές προτάσεις, ευγενικές φυσικά όχι.. σταματήστε να μιλάτε. Μετράει ο τρόπος που θα πεις κάτι. Θα θέλατε να το συζητήσετε άλλη στιγμή μιας και δεν αφορά το μάθημα; Ή επειδή είναι πολύ προσωπικό σας θα θέλατε να το λύσετε άλλη ώρα; ή να μην το μοιραστείτε μαζί μας γιατί μπορεί να εκθέσετε προσωπικά δεδομένα τα οποία καλό θα ήταν να μην τα ξέρουμε; Κάνεις μία ερώτηση η οποία η αυτονόητη απάντηση είναι το ναι.

**Εγώ:** Σωστά.

**Εκπαιδευτρια:** Δεν μπορεί ο άλλος να σου πει, όχι θα το λύσω τώρα, με απατάει ο σύντροφός μου και θα το λύσουμε τώρα. Δεν μπορεί να το πει αυτό. Η ερώτηση που κάνεις είναι ρητορική δηλαδή η απάντηση είναι ναι ας πούμε. Όπως και να χει. Θα ήθελες να το δεις λίγο πιο ψύχραιμα και να το συζητήσεις άλλη ώρα; Εκεί παίζεις με του άλλου την ψυχολογία και τα συναισθήματά του..... για να μη χαλάσει το μάθημα που έκανα τόσο κόπο να σας το προετοιμάσω; Έτσι κάπως.

**Εγώ:** Πολύ ωραία. Πιστεύετε πως υπάρχει κάποιος παράγοντας ή κάποιο κίνητρο το οποίο θα έκανε τους εκπαιδευόμενους να αποφεύγουν τις συγκρούσεις.

**Εκπαιδεύτρια:** Το κίνητρο θα ήταν να σεβαστεί τους υπόλοιπους, να σεβαστούμε τη διαφορετικότητα του καθενός, το διαφορετικό επίπεδο, σε ιδιοσυγκρασία, θα πρέπει να μπορούμε να σεβαστούμε ο ένας τον άλλον. Ο παράγοντας θα ήταν από την αρχή η πρώτη συζήτηση. Στην πρώτη συνάντηση που κάνεις με το τμήμα εκεί τους κερδίζεις ή τους χάνεις. Όταν λέμε... κατ' αρχήν δεν έχουμε τίποτα να μοιράσουμε, σύγκρουση γίνεται όταν έχεις κάτι να διεκδικήσεις. Είμαστε εδώ πέρα όλοι και απλά μπήκαμε να μάθουμε 5 πράγματα. Δεν έχεις τίποτα να διεκδικήσεις δίπλα στον πρωθυπουργό. Δεν έχεις να διεκδικήσεις κάτι σε όλο αυτό. Δεν κερδίζεις κάτι. Επίσης το να μου προβάλεις τις γνώσεις σου μπορεί να κάνει καλό στον εγωισμό σου ή στην εικόνα που έχεις για τον εαυτό σου με τους κανόνες της αυτοπραγμάτωσης αλλά δεν είναι ο στόχος μας αυτός και το αντικείμενό μας αυτό. Κάνοντας την αυτοπαρουσίασή του ο καθένας στην πρώτη συνάντηση εκεί θα πρέπει να βάλεις τα όρια για να μπορείς να αποφεύγεις τις συγκρούσεις. Σεβόμενοι ο ένας τον άλλον, δεν μιλάμε όλοι μαζί, δεν ανοίγουμε μικρόφωνα να απαντήσουμε σε αυτό που λέει ο άλλος, θα πρέπει να περιμένεις να σου δώσω το λόγο γιατί ειδικά στα διαδικτυακά μαθήματα δεν μπορείς να το ελέγξεις αυτό. Μέσα σε μία αίθουσα όταν θα μου μιλήσεις εσύ σαν εκπαιδευόμενη και θα απαντήσει ένας άλλος, θα πάω δίπλα στον άλλον, θα τον χτυπήσω φιλικά στον ώμο και θα του πω περίμενε, να τελειώσει αυτό που θέλει να πει. Να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον. Εκεί το διαχειρίζεσαι αλλιώς σε σχέση με το πώς γίνονται τα μαθήματα. Αλλά πάντα όταν μπαίνουν κάποια όρια από την αρχή και κάνουμε κάποια συμφωνία από την αρχή, συμφωνούμε να δουλέψουμε σαν ομάδα; Συμφωνούμε ότι εδώ μπήκαμε για ένα συγκεκριμένο σκοπό, εκτός από τα χρήματα να μάθουμε κάτι; Συμφωνούμε. Είναι αυτονόητες οι απαντήσεις ότι είναι ναι. Πως θα το πετύχουμε αυτό; Δεν μπορούμε να μαλώνουμε και να μιλάμε ο ένας πάνω στον άλλον, το να διακόψουμε το μάθημα για να πούμε κάτι που θέλουμε είναι αγένεια και προς τα εμένα και προς τους συναδέλφους σας που παρακολουθούν το σεμινάριο. Δηλαδή όλο αυτό το πράγμα, μπαίνει ένα πολύ ωραίο.... Τους μαζεύεις όλους σε έναν κύκλο, κλείνεις τον κύκλο και τους κρατάς μέσα. Όποιος πάει να βγει από τον κύκλο φαντάσου πως τον τραβάς πάλι μέσα όσο πιο ευγενικά και ήρεμα. Ότι το ανέκδοτο θα το πεις άλλη ώρα, την παρέμβαση που θέλεις να κάνεις θα την κάνεις αλλά θα περιμένεις να σου δώσω τον λόγο, δεν μπορεί εγώ να μιλάω κι εσύ να ανοίγεις μικρόφωνο και να λες ότι θέλεις. Τους μαζεύεις μέσα σε έναν κύκλο και όποιος προσπαθεί να φύγει από τον κύκλο, κι εγώ αν προσπαθήσω να φύγω, πρέπει να έχεις την προσοχή σου για να τους μαζέψεις ξανά μέσα. Αυτό είναι η ομάδα. Θα πρέπει να καταλάβουν ότι είμαστε ομάδα και πρέπει να κάνουμε αλληλεπίδραση, αλληλεπίδραση με το να μιλάμε όλοι ή να συγκρουόμαστε και να μαλώνουμε και να βγάζουμε προσωπικά απωθημένα και αυτό που σου λέω εγώ θα γίνει και δεν ακούω τίποτα, αυτό δεν οδηγεί πουθενά και δεν εξυπηρετεί κανέναν σκοπό η σύγκρουση. Αυτό θα πρέπει να το ξέρουμε.

**Εγώ:** Εννοείται. Πως αισθάνεστε φεύγοντας από μία αποτελεσματική διαχείριση σύγκρουσης; Με τι σκέψεις και συναισθήματα φεύγετε;

**Εκπαιδεύτρια:** Ψυχολογικά φεύγω εξουθενωμένη για να είμαι ειλικρινής αλλά έχω την ηθική ικανοποίηση ότι το διαχειρίστηκα σωστά και ότι αυτοί οι άνθρωποι με τους οποίους διαχειρίστηκα την σύγκρουση, γιατί υποχρεωτικά συμμετέχει ο εκπαιδευτής, θέλει δεν θέλει, ασχέτως αν είναι ανάμεσα σε 2 άτομα ή δύο ομάδες η σύγκρουση, αναγκαστικά εμπλέκεται και ο εκπαιδευτής, ο συντονιστής της ομάδας στην ουσία. Αισθάνομαι... Ψυχολογικά πάντα είμαι εξουθενωμένη και σε ένταση, πάντα έχω την ικανοποίηση ότι πήγε καλά τελικά. Είναι πολύ σημαντικό η σύγκρουση να εξελίσσεται σε μία συζήτηση. Να εκτονώνεται ένας θυμός ή κάτι και να παραμερίζεται ώστε να συζητάμε και να καταλήγουμε κάπου. Είναι πάρα πολύ δημιουργικό. Οι συγκρούσεις δεν είναι μόνο αρνητικές, είναι και θετικές.

**Εγώ:** Ωραία και η τελευταία μου ερώτηση. Μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας τι συμβουλή θα δίνετε σε έναν νέο εκπαιδευτή ενηλίκων που ξεκινάει τώρα την πορεία του στα ΚΔΒΜ για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων;

**Εκπαιδεύτρια:** Για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων οι συμβουλές που θα έδινα είναι να μη μεροληπτεί υπέρ του ενός ή του άλλου, να προσπαθεί να κατεβάσει τους τόνους για να μπορεί να μετατρέψει την σύγκρουση σε συζήτηση και να βγει ένα δημιουργικό αποτέλεσμα. Συγκρούσεις δεν υπάρχει περίπτωση να μην υπάρχουν.

**Εγώ:** Πάρα πολύ ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ!!!

**Εκπαιδεύτρια:** Κι εγώ σας ευχαριστώ. Καλή επιτυχία!!!