



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

**«Διαχείριση συγκρούσεων και συμπεριφορών στο σχολείο. Ο
ρόλος του διευθυντή»**

«Παγανιά Γεωργία»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Απ. Ραφαηλίδης, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Ι.Κουμέντος ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ι. Μητρόπουλος ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

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

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Απόστολο Ραφαηλίδη για την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας, για τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε, καθώς και για την καθοδήγησή του, χωρίς την οποία η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, η οποία με στήριξε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract	2
Κατάλογος Σχημάτων	3
Κατάλογος Πινάκων.....	4
Εισαγωγή.....	6
Γενικό μέρος.....	10
Κεφάλαιο 1. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις	10
1.1 Ορισμός ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	10
1.2 Μορφές ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	13
1.3 Αίτια/Πηγές ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	15
1.4 Συνέπειες των ενδοσχολικών συγκρούσεων	19
1.5 Επικοινωνία και συγκρούσεις	21
Κεφάλαιο 2. Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	24
2.1 Επίπεδα διαχείρισης των συγκρούσεων.....	24
2.2 Βασικές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων	25
2.3 Άλλες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	28
Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος του ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων	34
3.1 Ο Διευθυντής- Ηγέτης της σχολικής μονάδας.....	34
3.2 Στιλ ηγεσίας	39
3.3 Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων	46
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών	50
Ειδικό μέρος.....	60
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία έρευνας.....	60
5.1 Σκοπός έρευνας.....	60
5.2 Επιμέρους στόχοι	60
5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	61
5.4 Η πιλοτική έρευνα	61

5.5 Ερευνητική διαδικασία	62
5.6 Το δείγμα της έρευνας	62
5.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	67
5.7.1 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	67
5.7.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου	70
5.8 Ανάλυση των δεδομένων	71
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα έρευνας.....	73
6.1 Συγκρούσεις στο σχολείο (τύποι, αίτια).....	73
6.2 Διαχείριση των συγκρούσεων.....	91
Κεφάλαιο 7. Συζήτηση	106
7.1 Τα αίτια των συγκρούσεων	106
7.2 Συνέπειες των συγκρούσεων	108
7.3 Ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων	111
7.4 Προτάσεις.....	113
Βιβλιογραφία	115
Ελληνόγλωσση	115
Ξενόγλωσση	118
Παράρτημα.....	122

Περίληψη

Η εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί συχνό φαινόμενο, το οποίο μπορεί να επιφέρει τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που μπορούν να αναπτυχθούν εντός της σχολικής μονάδας και μπορεί να αφορούν τους εκπαιδευτικούς, η διερεύνηση και η καταγραφή των τύπων συγκρούσεων και των βασικότερων αιτιών από τις οποίες πηγάζουν, των βασικότερων τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για τη διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, αλλά και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των τεχνικών αυτών. Για το σκοπό και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας στην οποία συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση μέσω της χρήσης ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ενώ η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης στατιστικού πακέτου (SPSS).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως το βασικότερο αίτιο των συγκρούσεων είναι οι διαφορές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς, καθώς και τα προβλήματα στην επικοινωνία, ενώ μικρότερη ευθύνη έχει η εισαγωγή των αλλαγών και καινοτομιών, καθώς και οι οργανωτικές αδυναμίες. Στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες απάντησαν πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά ή πολύ αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με κυριότερη συνέπεια τη διασάλευση της επικοινωνίας, ενώ πολλοί κατέδειξαν ως συνέπεια και την κινητοποίηση των εργαζομένων ως προς την αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων, η οποία προκαλεί την ενεργοποίηση των ατόμων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει πως ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση ή επίλυση των συγκρούσεων είναι καθοριστικής σημασίας, ενώ αναφορικά με τις τεχνικές φαίνεται πως η συχνότερη από αυτές είναι η συνεργασία και με τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί η βέλτιστη εκείνη λύση η οποία θα ικανοποιεί ταυτόχρονα και τις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω του διαλόγου, αλλά και ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος έχει την ευθύνη να καταγράφει τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με κάποιο ζήτημα, ώστε να προβεί στην επιθυμητή λύση.

Λέξεις- κλειδιά: ενδοσχολικές συγκρούσεις, διευθυντής, ηγέτης, διαχείριση, τεχνικές

Abstract

The occurrence of conflicts between employees in an educational organization is a frequent phenomenon, which can have both positive and negative consequences.

The aim of this dissertation is to investigate the role of the primary school director in the effective management of conflicts that can develop within the school unit and may involve teachers. Another goal is the investigation and recording of the types of conflicts and the underlying causes, understanding the basic techniques used by school unit directors to manage these conflicts, and the evaluation of their effectiveness. For the purpose and objectives of this research, involving 90 primary school teachers a quantitative approach was chosen, with the use of an anonymous electronic questionnaire, while data analysis was performed using the SPSS and Excel software packages.

The results of the survey show that the main cause of the conflicts is the differences in perceptions, values and behaviour, as well as problems in communication, while of less consequence appear to be the introduction of changes and innovations and existing organizational weaknesses. The majority of respondents argued that conflicts have a negative effect on the functioning of the school, with the main consequence of disrupting communication, while many have also argued that conflict also causes the mobilization of teachers in seeking more effective ways of solving problems, inducing them to tackle problems more effectively. From the participants' responses, it appears that the role of the director in managing or resolving conflicts is crucial and with regard to the techniques used, it seems that the most frequent is the cooperation with both sides in order to find the best feasible solution that will satisfy existing needs at the same time. Sample teachers propose the enhancement of communication through dialogue, but also strengthening the role of the director, who has the responsibility to record different views on an issue, in order to come up with the best solution.

Keywords: *inter-school conflicts, manager, leader, management, techniques*

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 5.1: Κατανομή ως προς το φύλο.....	64
Σχήμα 5.2: Κατανομή ως προς την ηλικία.....	65
Σχήμα 5.3: Κατανομή ως προς την προϋπηρεσία.....	66
Σχήμα 5.4 : Κατανομή ως προς τη σχέση εργασίας	66
Σχήμα 5.5: Κατανομή ως προς τις σπουδές.....	67

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 6.1: Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	74
Πίνακας 6.2: Συγκρούσεις ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικό	74
Πίνακας 6.3: Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	75
Πίνακας 6.4: Συγκρούσεις ανάμεσα σε Διευθυντή και μαθητή.....	76
Πίνακας 6.5: Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές	76
Πίνακας 6.6: Συγκρούσεις ανάμεσα στο διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων	77
Πίνακας 6.7: Συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα...	78
Πίνακας 6.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα "Τύποι Συγκρούσεων"	78
Πίνακας 6.9: Προβλήματα στην επικοινωνία	79
Πίνακας 6.10: Διαφορές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς.....	80
Πίνακας 6.11: Οργανωτικές αδυναμίες	80
Πίνακας 6.12: Συγκρουόμενοι στόχοι	81
Πίνακας 6.13: Περιορισμένοι πόροι σε ανθρώπινο και υλικό δυναμικό.....	81
Πίνακας 6.14: Εισαγωγή καινοτομιών.....	82
Πίνακας 6.15: Τρόπος Διοίκησης Διευθυντή	83
Πίνακας 6.16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα "Αίτια Συγκρούσεων"	83
Πίνακας 6.17: Μείωση της διάθεσης για συνεργασία	85
Πίνακας 6.18: Ανάπτυξη αρνητικού κλίματος- ανάπτυξη καχυποψίας	86
Πίνακας 6.19: Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων	86
Πίνακας 6.20: Κινητοποίηση προς αναζήτηση αποτελεσματικότερων πόρων επίλυσης των προβλημάτων	87
Πίνακας 6.21: Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών.....	87
Πίνακας 6.22: Προώθηση καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών	88
Πίνακας 6.23: Ενίσχυση του εργασιακού άγχους.....	89
Πίνακας 6.24: Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας.....	89
Πίνακας 6.25: Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων	90
Πίνακας 26: Δυσχεραίνεται η επικοινωνία	90
Πίνακας 6.27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα "Συνέπειες Συγκρούσεων"	90
Πίνακας 6.28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για «Περισσότερο- Λιγότερο χρησιμοποιούμενες τεχνικές διαχείρισης».....	95
Πίνακας 6.29: Ο Διευθυντής αδιαφορεί	96
Πίνακας 6.30: Ο Διευθυντής Αναλύει τα αίτια.....	96
Πίνακας 6.31: Ο Διευθυντής Κάνει χρήση της εξουσίας του.....	97

Πίνακας 6.32: Ο Διευθυντής περιμένει από τις αντικρουόμενες πλευρές να καταλήξουν σε μια συμβιβαστική λύση	97
Πίνακας 6.33: Ο Διευθυντής συνήθως αποφεύγει ανοιχτή συζήτηση των διαφορών του με τους άλλους	98
Πίνακας 6.34: Ο Διευθυντής δεσμεύει τους πρωταγωνιστές σε άλλες δραστηριότητες, ώστε να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις διαφορές τους	99
Πίνακας 6.35: Ο Διευθυντής χρησιμοποιεί διπλωματία	99
Πίνακας 6.36: Ο Διευθυντής επιτρέπει στα αντικρουόμενα μέρη να συζητήσουν ανοιχτά έτσι ώστε να καταλήξουν σε ό, τι θα είναι επωφελές και για τα δύο.....	100
Πίνακας 6.37: Ο Διευθυντής προσκαλεί πρόσωπα (π.χ. σχολικός σύμβουλος κ.α.)στη σχολική κοινότητα για να επιλύσουν τη σύγκρουση.....	100
Πίνακας 6.38: Ο Διευθυντής φροντίζει οι αντικρουόμενες πλευρές να μην έρχονται άμεσα σε επαφή στον εργασιακό χώρο	101
Πίνακας 6.39: Ο Διευθυντής προσπαθεί όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά για την επίλυση των ζητημάτων	102
Πίνακας 6.40: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων από τον διευθυντή».....	102

Εισαγωγή

Ο χώρος εργασίας του σχολείου αποτελεί ένα περιβάλλον εντός του οποίου αναπόφευκτα γείρονται διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν και σε συγκρούσεις (Msila, 2012). Τα αίτια τα οποία πιθανότατα πυροδοτούν τέτοιου είδους διαφωνίες και συνακόλουθα συγκρούσεις παρά την ποικιλία με την οποία εμφανίζονται φαίνεται πως έχουν ως κοινό υπόβαθρο την έλλειψη συμβατότητας μεταξύ των συναισθημάτων ή και των αντιλήψεων των εργαζομένων στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Corvette, 2007). Ποικιλία παρουσιάζουν και οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνονται οι συγκρούσεις αυτές, καθώς και οι συνέπειες που μπορούν να επιφέρουν στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να τους κινητοποιήσουν ως προς την επίτευξη κοινών στόχων και οραμάτων ή αντίθετα μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος άρνησης και καχυποψίας, που δεν επιτρέπει την συνεργασία προς την υλοποίηση του κοινού οράματος. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός ως προς την αποτελεσματική ή μη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς μέσω των τεχνικών που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει και πολλές φορές μέσα από το στιλ ηγεσίας που θα επιλέξει να εφαρμόσει θα επηρεάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαφωνίες και συνακόλουθα στις συγκρούσεις.

Η τρέχουσα βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, έχει αναδείξει τη σημασία που έχει η σωστή αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων για την αποτελεσματική λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ενώ έμφαση δίνεται από τους ερευνητές και στο ρόλο του διευθυντή ως προς την κατεύθυνση αυτή. Συγκεκριμένα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (βλ. Κεφάλαιο 4) εντοπίζει τα βασικότερα αίτια των συγκρούσεων στην ίδια τη σχολική πραγματικότητα και τις ελλείψεις που τη χαρακτηρίζουν, όπως είναι οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και σε ανθρώπινο δυναμικό (Salleh & Adulprakdee, 2012), οι οποίες συνδυάζονται με προβλήματα επικοινωνίας και αδυναμίες του διευθυντή να επιτελέσει το ρόλο του ηγέτη και να διαμορφώσει εκείνο το κλίμα εντός του οποίου θα αναπτυχθεί η συνεργασία και ως εκ τούτου θα εξομαλυνθούν οι διαφορές (Saiti, 2015). Για το λόγο αυτό, ο ρόλος του

διευθυντή και κυρίως οι τεχνικές που επιλέγει για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις και το στιλ ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόσει καθορίζουν εν πολλοίς την έκβαση των συγκρούσεων, αν δηλαδή θα καταλήξει σε κινητοποίηση των εκπαιδευτικών ή στην έκρηξη. Στο πλαίσιο αυτό, από πολλούς ερευνητές προτείνεται ένα παραχωρητικό στιλ ηγεσίας το οποίο θα εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Riasi & Asadzadeh, 2015).

Το ερώτημα, βέβαια, που τίθεται αφορά στο βαθμό στον οποίο τα παραπάνω ισχύουν στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (αν βέβαια αυτές προκύπτουν) μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Επιμέρους στόχο αποτελεί η διερεύνηση των βασικότερων τύπων συγκρούσεων που μπορεί να αναπτύσσονται στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των τεχνικών που χρησιμοποιούνται από το διευθυντή για τη διαχείριση αυτών, καθώς και η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι τεχνικές αυτές είναι πράγματι αποτελεσματικές. Τέλος, στόχο αποτελεί η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι συγκρούσεις για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με βάση τους παραπάνω στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα α) Ποια είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα βασικότερα αίτια τα οποία δημιουργούν τις συγκρούσεις; β) Ποιες είναι οι συνέπειες, τις οποίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προκαλούν οι συγκρούσεις; γ) Ποιος είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων;

Για το σκοπό και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο η δομή του οποίου ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα κατά την οποία διορθώθηκαν λάθη και τυχόν παραλείψεις, ελέγχθηκε η αξιοπιστία και εγκυρότητα το ερωτηματολογίου και στην συνέχεια έλαβε χώρα η κυρίως έρευνα. Το δείγμα αποτέλεσαν 90 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί) οι οποίοι

εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Αχαΐας. Μετά από επικοινωνία της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς και αφού διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους και τους δόθηκαν εγγυήσεις για την εχεμύθεια των απαντήσεών τους, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χωρίς να υπάρξουν προβλήματα ή άρνηση κάποιων να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων μέσω της χρήσης του στατιστικού πακέτου SPSS 21. SPSS και το Excel. Το γεγονός, μάλιστα, ότι το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες ήταν σε ηλεκτρονική μορφή (σε μορφή google docs) διευκόλυνε περαιτέρω τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, για την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και πίνακες συγκριτικής ανάλυσης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο κάποια (ή κάποιες) από τις μεταβλητές παρουσιάζουν σημαντική στατιστική συσχέτιση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στόχος της εργασίας είναι να καταγραφούν οι βασικότεροι τύποι των συγκρούσεων που εκδηλώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (αν εκδηλώνονται) στα ελληνικά νηπιαγωγεία, καθώς και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται από το διευθυντή για τη διαχείριση αυτών. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα είναι αρκετά περιορισμένα, επομένως η παρούσα έρευνα αναμένεται να «φωτίσει» λίγο το ζήτημα των συγκρούσεων στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αναδείξει το βαθμό στον οποίο οι συγκρούσεις αυτές αποτελούν όντων πρόβλημα που δυσχεραίνει τη σχολική ζωή ή αντίθετα αποτελεί ένα μέσο για τη βελτίωση και την εξυγίανση της τελευταίας.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη, το γενικό μέρος και το ειδικό μέρος. Το γενικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, τα οποία αποτελούν και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο (*Κεφάλαιο 1*) γίνεται αναφορά στις ενδοσχολικές συγκρούσεις, επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου των συγκρούσεων, οι βασικότερες μορφές καθώς και τα αίτια αυτών, όπως καταγράφονται από τη σχετική βιβλιογραφία. Επίσης, αναφορά γίνεται στις συνέπειες, θετικές και αρνητικές, που μπορεί να

επιφέρουν οι συγκρούσεις, ενώ έμφαση δίνεται και στο κομμάτι της επικοινωνίας το οποίο ανάγεται σε καθοριστικό παράγοντα όχι μόνο επίλυσης των συγκρούσεων, αλλά και πρόκλησης αυτών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (*Κεφάλαιο 2*) γίνεται αναφορά στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στα επίπεδα διαχείρισης των συγκρούσεων τα οποία καταγράφονται στη βιβλιογραφία, καθώς και οι βασικότερες τεχνικές οι οποίες σύμφωνα με τους ερευνητές χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Αναφορά γίνεται και σε άλλες τεχνικές, οι οποίες σύμφωνα με την τρέχουσα έρευνα δύνανται να συντελέσουν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολείου. Στο επόμενο κεφάλαιο (*Κεφάλαιο 3*) η έμφαση δίνεται στο ρόλο του διευθυντή ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσω μιας προσπάθειας συσχέτισης του στιλ ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόσει με την αποτελεσματικότητα ή όχι στη διαχείριση των συγκρούσεων. Στο τελευταίο κεφάλαιο του γενικού μέρους (*Κεφάλαιο 4*) επιχειρείται μια συνοπτική ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών σχετικά με το ζήτημα των ενδοσχολικών συγκρούσεων και το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση αυτών.

Το ειδικό μέρος της εργασίας αφορά στη διεξαγωγή της έρευνας και τα αποτελέσματα αυτής. Συγκεκριμένα, στο *Κεφάλαιο 5* περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή η περιγραφή του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων, της πιλοτικής έρευνας που διεξήχθη πριν την κυρίως έρευνα, η αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας (δείγμα έρευνας, εργαλείο συλλογής δεδομένων), καθώς και η περιγραφή της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο (*Κεφάλαιο 6*) επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ενώ στο *Κεφάλαιο 7* επιχειρείται μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και συσχέτιση αυτών με τα θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, καθώς και η παρουσίαση προτάσεων για μελλοντική έρευνα. Ακολουθούν η *Βιβλιογραφία* και το *Παράρτημα*.

Κεφάλαιο 1. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις

Η εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των μελών του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο, τα αίτια του οποίου θα πρέπει να αναζητηθούν στην ίδια τη φύση του χώρου εργασίας του σχολείου. Και τούτο διότι, πρόκειται για έναν χώρο στο οποίο μια σειρά ζητημάτων μπορεί να προκαλέσει εντάσεις μεταξύ των εργαζομένων, ακόμα και συγκρούσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε εργασιακό χώρο (Msila, 2012). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συγκρούσεις αυτές εμφανίζονται στις περιπτώσεις εκείνες που παρατηρείται ασυμβατότητα μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού αναφορικά με τις αντιλήψεις ή τα συναισθήματά τους (Corvette, 2007), ενώ χαρακτηριστικό είναι πως οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να ποικίλουν τόσο ως προς τα επιμέρους στοιχεία που τις συνθέτουν όσο κι ως προς τη μορφή τους. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα παρουσιαστούν τα κυριότερα αίτια που προκαλούν τις συγκρούσεις αυτές, οι βασικές τους μορφές, καθώς και οι συνέπειες που μπορούν να επιφέρουν στις σχέσεις μεταξύ των εργαζόμενων και συνακόλουθα στη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

1.1 Ορισμός ενδοσχολικών συγκρούσεων

Στη βιβλιογραφία η σύγκρουση καταγράφεται ως μια ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία, η οποία διαθέτει συγκεκριμένα στάδια και η οποία είτε καταλήγει στην κορύφωση και τη συναισθηματική έξαρση των εμπλεκόμενων είτε επιλύεται μέσω των κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών διαχείρισης, ακόμα και μετά από μια κορύφωση- έξαρση. Σημαντικό είναι πως οι τεχνικές αυτές μπορούν να αφορούν τόσο μεμονωμένα άτομα όσο και ομάδες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα άτομα ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουν να πετύχουν μέσα από μια σύγκρουση και ανάλογα με το είδος της σχέσης που επιθυμούν να διατηρήσουν με το άλλο μέλος που εμπλέκεται στη σύγκρουση μπορούν να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τα ανάλογα στιλ διαχείρισης των συγκρούσεων (Cook, Hunsaker & Coffey, 1997). Αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να δώσουν

έναν ορισμό στην έννοια της σύγκρουσης συνδέοντάς της κυρίως με ένα αρνητικό περιεχόμενο, χωρίς, όμως, να παραγνωρίζουν ότι αποτελεί στοιχείο της ίδιας της φύσης του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό κατά τα τελευταία χρόνια έχουν ενισχυθεί οι προσπάθειες μελέτης των αιτιών που προκαλούν τις συγκρούσεις αυτές, καθώς και των μορφών που αυτές μπορούν να λάβουν μέσα στο πλαίσιο του χώρου εργασίας.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (1992), η σύγκρουση αποτελεί εκείνη την κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα επιδεικνύουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μέσω της οποίας επιδιώκεται σκόπιμα η παρεμπόδιση της επίτευξης των στόχων κάποιου άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας. Στο ίδιο πλαίσιο άλλοι ερευνητές ορίζουν τη σύγκρουση ως μια ενέργεια στην οποία προβαίνει ένα άτομο ή μια ομάδα προκειμένου να περιοριστεί η ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή κάποιας άλλης ομάδας, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται τελικά και η επίτευξη των στόχων του τελευταίου (Σαϊτής & Σαϊτής, 2011).

Αναφορικά, μάλιστα, με την έννοια της σχολικής σύγκρουσης, οι ερευνητές αναφέρονται σε αυτήν ως μια μορφή διαφωνίας κατά την οποία τα άτομα που εμπλέκονται αντιλαμβάνονται πως οι ανάγκες και τα συμφέροντά τους ενδεχομένως να απειλούνται (Κολιάδης, 2010). Στην περίπτωση αυτή, η μορφή με την οποία εκδηλώνονται οι διαφωνίες αυτές μπορεί να οδηγήσει και σε διαφορετικά αποτελέσματα, καθώς μπορεί να ποικίλουν από απλές διαφωνίες μέχρι και κλονισμός των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως στην περίπτωση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Και τούτο διότι το κάθε άτομο βιώνει τη σύγκρουση από τη δική του οπτική γωνία, βιώνει τελικά τη δική του «πραγματικότητα» (Κολιάδης, 2010).

Με άλλα λόγια, πρόκειται για την επιδίωξη από άτομα ή ομάδες μη συμβατών στόχων με αποτέλεσμα τα οφέλη που μπορεί να έχει μια συμπεριφορά για τα μέλη μιας ομάδας να έρχονται σε αντίθεση με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτή η συμπεριφορά για τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται η προσπάθεια κυριαρχίας των συμφερόντων και των στόχων της μιας ομάδας έναντι της άλλης, μια προσπάθεια η οποία μπορεί να ξεκινά ως μια διαφορά απόψεων και να φτάνει μέχρι την εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς (Σαϊτής, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως οι συγκρούσεις σχετίζονται με τις διαφορές που παρουσιάζουν άτομα ή ομάδες αναφορικά με τις ενέργειες ή τη στοχοθεσία τους και μπορούν να επηρεάζονται από παράγοντες όπως η κινητικότητα του προσωπικού, η ανεπάρκεια ή η έλλειψη των απαραίτητων υλικών πόρων, αδυναμίες και ελλείψεις στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, αλλά και ατομικές διαφορές μεταξύ των εργαζόμενων σε μια σχολική μονάδα. Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σύγκρουση αποτελεί πρωταρχικά ένα ζήτημα μη συναντίληψης, γεγονός που σημαίνει ότι μπορεί να μην υπάρχουν προφανή αίτια για την εκδήλωση της σύγκρουσης ή αντίθετα μπορεί να υπάρχουν αίτια, αλλά τελικά αυτή η σύγκρουση να μην εκδηλωθεί ποτέ. Αντίστοιχα, υπάρχει μεγάλος βαθμός εξάρτησης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και τέλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρείται θέμα παρεμπόδισης ή έλλειψης πόρων (Thomas, 1992). Από την άλλη μεριά, η αντιμετώπιση και η εξομάλυνση των συγκρούσεων αυτών βασίζεται ακριβώς στα χαρακτηριστικά που τις πυροδοτούν κι αφορούν στην επιδίωξη διαφορετικών και συχνά αντιτιθέμενων στόχων. Η επιδίωξη κοινών στόχων, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο σύγκλισης των διαφορών κι επομένως αποτελεσματικής αντιμετώπισης, αν όχι εξάλειψης, των συγκρούσεων που εκδηλώνονται σε έναν σχολικό οργανισμό (Μαυραντζά, 2011).

Σύμφωνα με τους Robbins&Judge (2011), μάλιστα, οι συγκρούσεις που μπορούν να εκδηλώνονται σε μια σχολική μονάδα δεν είναι απαραίτητα αρνητικές. Αντίθετα, η απουσία συγκρούσεων μπορεί να συνδέεται με την αδιαφορία ή την απάθεια των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ η ύπαρξή τους πιθανόν να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, να βοηθήσει τόσο αυτούς όσο και τους διευθυντές να εντοπίσουν τυχόν προβλήματα και τελικά να οδηγήσουν σε νέους τρόπους δράσης που θα ωφελήσουν τη σχολική μονάδα (Τσιάκκιρος, 2012). Σε κάθε περίπτωση, οι συγκρούσεις συνδέονται στενά με την ίδια την ύπαρξη της σχολικής μονάδας, ενώ, όπως θα φανεί στη συνέχεια, ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός προκειμένου να εξομαλυνθεί μια τυχόν έκρυθμη κατάσταση.

1.2 Μορφές ενδοσχολικών συγκρούσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, μπορούν να εκδηλωθούν ποικίλες μορφές σύγκρουσης, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τα αίτια που τις προκαλούν, ως προς την ένταση με την οποία εκδηλώνονται, ως προς τις πιθανές τους επιπτώσεις, καθώς και ως προς τον αριθμό των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Tjosvold (2008), η κατηγοριοποίησή τους καταλήγει να γίνεται με αυθαίρετο τρόπο. Ανεξάρτητα όμως από τις επιμέρους διαφορές τους, οι συγκρούσεις προκαλούνται από γεγονότα τα οποία κορυφώνονται με αποτέλεσμα να υπάρξει κάποιας μορφής αταξία, ενώ ακολουθούν συγκεκριμένα στάδια εμφάνισης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, λοιπόν, ένα πρώτο στάδιο σύγκρουσης είναι η *λανθάνουσα*, η οποία αποτελεί ένα στάδιο κατά το οποίο η σύγκρουση δεν έχει εκδηλωθεί ακόμα, αλλά υπολανθάνει, γεγονός που δίνει στον διευθυντή τη δυνατότητα να παρέμβει άμεσα και έγκαιρα και να πιθανώς προλάβει την εκδήλωση αυτής (Σαΐτης & Σαΐτης, 2011). Άλλο στάδιο σύγκρουσης αποτελεί η *αντιληπτή*, η οποία σχετίζεται πιθανότατα με την ελλιπή ή λανθασμένη γνώση των γεγονότων που οδηγεί τελικά στην παρεξήγηση μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων (Σαΐτης, 2002) ή σε πραγματική επί της αρχής διαφωνία που μπορεί να οφείλεται σε διαφορές στάσης/ κουλτούρας, αρχών κτλ. Φυσικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν αντιλαμβάνονται όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού με τον ίδιο τρόπο την σύγκρουση. Στην περίπτωση αυτή, όμως, η αποφυγή της σύγκρουσης έγκειται στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ώστε να αποσαφηνιστούν οι θέσεις τους και να αποφευχθούν οι παρεξηγήσεις.

Το τρίτο στάδιο σύγκρουσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αφορά στην *φανερή/πραγματική* σύγκρουση. Πρόκειται για εκείνο το στάδιο κατά το οποίο η σύγκρουση γίνεται πλέον αντιληπτή από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, τα οποία προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν (Rahim, 2002). Αυτό σημαίνει πως κατά το στάδιο αυτό, οι εργαζόμενοι βιώνουν πλέον καθημερινά τις συγκρούσεις. Τέλος, το τέταρτο στάδιο της σύγκρουσης είναι εκείνο κατά το οποίο η σύγκρουση, η οποία μπορεί να έχει σύντομη ή μακρόχρονη διάρκεια, έχει αρχίσει πλέον να έχει επιπτώσεις τόσο στις σχέσεις μεταξύ των μελών όσο και στη λειτουργία της σχολικής

μονάδας. Κατά το στάδιο αυτό παρατηρείται έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των εμπλεκόμενων, ο οποίος μπορεί να φτάσει μέχρι και τη μορφή βίας, λεκτικής ή και φυσικής (Σαΐτης & Σαΐτης, 2011).

Οι Cook, Hunsaker & Coffey (1997) κάνουν ακόμα λόγο για το στάδιο της *δηλωτικής σύγκρουσης* (manifest conflict) κατά το οποίο η κάθε πλευρά δρα και αποφασίζει βάσει των δικών της συμφερόντων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται μικρού βαθμού διαφωνίες μέχρι και επιθέσεις (λεκτικές και σωματικές). Τέλος, οι ίδιοι ερευνητές κάνουν λόγο και για το *στάδιο της έκβασης των συγκρούσεων* (conflict outcome), το οποίο έρχεται ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα άτομα κατά το προηγούμενο στάδιο. Όσο, λοιπόν, προχωρά και εξελίσσεται η σύγκρουση, τόσο πιο δύσκολη είναι η εύρεση μια λειτουργικής λύσης, καθώς τα άτομα εμμένουν στις αρχικές τους θέσεις θεωρώντας πως η σύγκρουση είναι μια κατάσταση «νίκης ή ήττας» (win or lose situation).

Ανάλογα, τώρα, με τα μέλη τα οποία εμπλέκονται στην εκάστοτε σύγκρουση, γίνεται λόγος αρχικά για *διαπροσωπικές συγκρούσεις*. Πρόκειται για εκείνη την περίπτωση συγκρούσεων κατά την οποία τα μέλη της ίδιας ομάδας, όπως είναι για παράδειγμα τα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών της σχολικής ομάδας, μπορούν να εκδηλώσουν αντιθέσεις ή και διαφωνίες και μάλιστα σε προσωπικό επίπεδο (Morgeson, Lindorfer & Loring, 2010). Στην περίπτωση αυτή, οι συγκρούσεις μπορούν να εκδηλώνονται είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε μεταξύ των μελών της διοικητικής ομάδας της σχολικής ομάδας είτε και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοικητικής ομάδας. Οι συνέπειες είναι ανάλογες της θέσης και του ρόλου που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα και μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά ακόμα και τη λειτουργία της τελευταίας (Σαΐτης, 2014).

Μια άλλη μορφή συγκρούσεων αφορά στις *ομαδικές συγκρούσεις*. Πρόκειται για εκείνο το είδος της σύγκρουσης κατά το οποίο συμμετέχουν ολόκληρες ομάδες, ενώ μπορεί να αποτελέσει ένα περίπλοκο είδος συγκρούσεων καθώς εκδηλώνεται σε επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας. Για παράδειγμα, ομαδικές συγκρούσεις μπορούν να εκδηλώνονται στην περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων συγκρούεται με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Miller, 2006).

Αντίστοιχα, οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα μπορούν να εκδηλωθούν μεταξύ *ατόμων και ομάδων*, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός συγκρούεται με το διευθυντή ή με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τέλος, οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να αφορούν τη σχέση της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον της. Πρόκειται για συγκρούσεις οι οποίες εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού και της τοπικής κοινότητας, όπως για παράδειγμα αυτή που μπορεί να εκδηλωθεί ανάμεσα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και σε κάποιο μέλος της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με ένα ζήτημα που αφορά στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης, 2014). Πέραν, όμως, αυτών των βασικών μορφών συγκρούσεων, οι ερευνητές κάνουν λόγο για *ουσιαστικές και συναισθηματικές* συγκρούσεις (Schermerhorn, 2010). Η πρώτη μορφή συγκρούσεων αφορά σε διαφορές που αφορούν στους στόχους, στην κατανομή των πόρων, ακόμα και στην ανάθεση των επιμέρους εργασιών, ενώ η δεύτερη κατηγορία συγκρούσεων αφορά στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες μεταξύ των ατόμων εκδηλώνονται συγκρούσεις που αφορούν την εμφάνιση συναισθημάτων, όπως ο θυμός ή η ανασφάλεια. Βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο τρόπος με τον οποίο τελικά θα εκδηλωθεί η εκάστοτε σύγκρουση σχετίζεται τόσο με τα εμπλεκόμενα σε αυτήν άτομα όσο και με τα αίτια που την πυροδοτούν.

Σε κάθε περίπτωση, οι συγκρούσεις αποτελούν ένα φαινόμενο το οποίο απαντάται αρκετά συχνά στην ελληνική πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με την συχνότητα με την οποία εκδηλώνονται οι συγκρούσεις και το βαθμό στον οποίο η αύξηση αυτών μπορεί να συνδεθεί με περιόδους μακροχρόνιας έλλειψης πόρων και προσωπικού, πτώσης του ηθικού και αμφισβήτησης του ρόλου. Πρόκειται για ερωτήματα τα οποία θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσω της έρευνας αυτής.

1.3 Αίτια/Πηγές ενδοσχολικών συγκρούσεων

Η ποικιλία με την οποία εκδηλώνονται οι συγκρούσεις μέσα στο πλαίσιο ενός σχολικού οργανισμού επιβάλλει την κατανόηση των παραγόντων που τις προκαλούν,

ώστε η αντιμετώπισή τους από το διευθυντή της σχολικής μονάδας να είναι έγκαιρη και αποτελεσματική. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητές καταγράφουν τα βασικά αίτια τα οποία μπορούν να ευθύνονται για την εμφάνιση τέτοιων συγκρούσεων. Μεταξύ αυτών των αιτιών κεντρική θέση κατέχουν οι *συγκρουόμενοι στόχοι*, οι οποίοι αφορούν στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες τα μέλη κάποιας ομάδας θέτουν και επιδιώκουν στόχους, οι οποίοι αντιτίθενται προς τους στόχους που θέτουν τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Στην περίπτωση αυτή, και οι δύο ομάδες αναπτύσσουν συμπεριφορές ώστε να εμποδίσουν την επίτευξη των στόχων της άλλης ομάδας, με αποτέλεσμα τελικά να εκδηλώνονται συγκρούσεις. Στην περίπτωση των συγκρουόμενων στόχων, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας μπορούν να έχουν τον ίδιο στόχο (την κατάκτηση λόγου χάρη μιας θέσης στη διοίκηση της σχολικής μονάδας), με αποτέλεσμα να αναπτύξουν συμπεριφορές που θα τους φέρουν σε σύγκρουση (Σαΐτης, 2014).

Αντίστοιχα, ένα άλλο αίτιο, το οποίο σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση συγκρούσεων αφορά στο *σύστημα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η έλλειψη σωστής επικοινωνίας, η κακή μετάδοση μηνυμάτων ή ακόμα και η παρερμηνεία των μηνυμάτων μπορεί να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων σε μια σχολική μονάδα. Αποτέλεσμα αυτού είναι να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε συγκρούσεις (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο στην εκδήλωση συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει και η *έλλειψη των απαιτούμενων πόρων*, η οποία επηρεάζει τη συνολική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Έτσι, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου διευθυντές σχολικών οργανισμών συγκρούονται με τον Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης αναφορικά με τις αυξημένες δαπάνες της λειτουργίας των σχολικών ομάδων και των λιγοστών πόρων που διατίθενται για την κάλυψη των αναγκών αυτών. Στο ίδιο πλαίσιο παρατηρείται έλλειψη μέσω διδασκαλίας, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ακόμα και έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού, με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται συγκρούσεις και μεταξύ των εκπαιδευτικών (Huffstutter et al, 1997).

Συγκρούσεις, όμως, μπορούν να προκαλέσουν και οι *επιβαλλόμενες αλλαγές*. Αυτό σημαίνει πως πολλές φορές προκύπτει η ανάγκη προώθησης και εφαρμογής αλλαγών στις σχολικές μονάδες. Πρόκειται για αλλαγές, οι οποίες αφορούν σε γραφειοκρατικές εργασίες ή στον τρόπο με τον οποίο στελεχώνεται και οργανώνεται η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η ανάγκη των αλλαγών αυτών σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής δυσχεραίνει τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων σε μια σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα συχνά να εκδηλώνονται συγκρούσεις (Heaney, 2001). Στα παραπάνω αίτια οι ερευνητές συγκαταλέγουν και αυτό των *οργανωτικών αδυναμιών*, όπως είναι η κατανομή των τάξεων ή των τμημάτων, γεγονός που μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2014). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, μάλιστα, που εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδικημένοι λόγω των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που τους έχουν (ή δεν τους έχουν) ανατεθεί, με αποτέλεσμα να μη λείπουν οι προστριβές από τις μεταξύ τους σχέσεις (Ghaffar, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο, δεν λείπουν και εκείνες οι περιπτώσεις διευθυντών οι οποίοι αρνούνται να παραχωρήσουν στους υφιστάμενούς τους εκπαιδευτικούς μέρος των αρμοδιοτήτων που τους αναλογούν ή ακόμα και η περίπτωση ανάθεσης ευθύνης, αλλά χωρίς την αρμοδιότητα και την εξουσία, με αποτέλεσμα διευθυντής και εκπαιδευτικοί να οδηγούνται ακόμα και σε μια ανοικτής μορφής σύγκρουση (Καραγιάννη, 2011). Αδυναμία οργανωτικής φύσεως, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, είναι και αυτή που αφορά στο ρόλο και τις αρμοδιότητες που μπορεί και πρέπει να έχει ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας. Και τούτο διότι η ασάφεια που χαρακτηρίζει πολλές φορές την ανάθεση του ρόλου αυτού μπορεί να προκαλέσει τη διασάλευση των σχέσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου των εκπαιδευτικών (Levi, 2001).

Οι ερευνητές κάνουν ακόμα λόγο για την *αντιλαμβανόμενη ανισότητα*, η οποία προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας έχουν την αίσθηση ότι ο διευθυντής εφαρμόζει μια άνιση διαχείριση της μονάδας, με αποτέλεσμα να εγείρονται ακόμα και ζητήματα ανισοτήτων και διακρίσεων. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιδράσουν ώστε να άρουν τις ανισότητες, με αποτέλεσμα η εκδήλωση συγκρούσεων να μοιάζει αναπόφευκτη (March & Simon, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο, συγκρούσεις μπορούν να δημιουργηθούν και λόγω *ατομικών διαφορών*,

καθώς οι σχολικοί οργανισμοί αποτελούν χώρους στους οποίους εργάζονται, δρουν και αλληλεπιδρούν άτομα διαφορετικά ως προς το επίπεδο σπουδών, ως προς το είδος των ενδιαφερόντων, ακόμα και ως προς τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Σε πολλές περιπτώσεις, λοιπόν, το ίδιο το κλίμα που αναπτύσσεται εντός του σχολικού οργανισμού επιτρέπει την ανάδειξη των διαφορών αυτών, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αποτρέπει την αξιοποίηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014).

Φυσικά, από τον σύντομο κατάλογο των παραπάνω αιτιών δε θα μπορούσε να παραλειφθεί ο ρόλος του ίδιου του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του στιλ ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόσει. Και τούτο διότι φαίνεται πως όσο πιο αυταρχικό είναι το στιλ ηγεσίας τόσο πιο πιθανή είναι η εμφάνιση συγκρούσεων, καθώς και η ένταση με την οποία αυτές εκδηλώνονται (Ghaffar, 2009). Τέλος, αίτια συγκρούσεων μπορούν να αποτελέσουν το *εξωτερικό περιβάλλον*, καθώς και το ζήτημα της *αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση μπορεί να προκληθούν συγκρούσεις μεταξύ της σχολικής μονάδας και του περιβάλλοντος με το οποίο οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας (γονείς, τοπικοί φορείς) (Σαΐτης, 2014). Στην δεύτερη περίπτωση (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) είναι πιθανόν οι εργαζόμενοι σε μια σχολική μονάδα να αντιλαμβάνονται την αξιολόγησή τους όχι ως μέσο εξυγίανσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά αντίθετα ως μέσο ελέγχου των ίδιων. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση έντονης αντίδρασης απέναντι σε αυτό το σύστημα αξιολόγησης και τελικά στην εμφάνιση συγκρούσεων εντός του σχολικού οργανισμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Τελικά, οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται στους κόλπους μιας σχολικής μονάδας μπορούν να πηγάζουν από πολλά και ποικίλα αίτια. Η γνώση των αιτιών αυτών, όμως, φαίνεται πως είναι καθοριστική για μια αποτελεσματική διαχείριση αυτών ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειές τους και να αξιοποιηθούν μόνο τα θετικά αποτελέσματα που δύνανται να επιφέρουν.

1.4 Συνέπειες των ενδοσχολικών συγκρούσεων

Λόγω των συνεπειών που έχουν οι συγκρούσεις τόσο στις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας όσο και στο σύνολο της λειτουργίας αυτής, οι συγκρούσεις δεν είναι επιθυμητές. Για την ακρίβεια, οι συγκρούσεις θεωρούνται επιβλαβείς και για το λόγο αυτό πρέπει να αποφεύγονται (Σαΐτης, 2014). Όμως, η έρευνα των τελευταίων ετών έδειξε ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν και θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου (Robbins & Judge, 2012). Άλλωστε, φαίνεται ότι αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων σχέσεων, το οποίο μπορεί ανάλογα με τα αίτια που το προκαλούν και τη χρονική στιγμή κατά την οποία εκδηλώνεται να λειτουργήσει θετικά (Γιαννίκας, 2014), ενώ σύμφωνα με άλλους ερευνητές οι συγκρούσεις δύνανται να προκαλέσουν την υιοθέτηση αλλαγών αναφορικά με τη δομή της σχολικής μονάδας και τις συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί με αποτέλεσμα η τελευταία να καταστεί πιο αποτελεσματική (Μαυραντζά, 2011). Το γεγονός αυτό, η σχέση δηλαδή των συγκρούσεων με όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής και των ανθρώπινων σχέσεων, έχει στρέψει το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνητών στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διαχείρισή τους, ώστε να επιφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερο θετικά αποτελέσματα.

Πιο αναλυτικά, οι συγκρούσεις οι οποίες εκδηλώνονται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας μπορούν να προκαλέσουν τη *σπατάλη της ενέργειας των εργαζόμενων*, με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί μείωση της αποτελεσματικότητας αυτών. Και τούτο διότι η σπατάλη της ενέργειας δεν επιτρέπει στους εργαζόμενους να προσφέρουν στο βαθμό που μπορούν και να επιτελέσουν άρτια το έργο τους, γεγονός που φαίνεται να συνδέεται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και που οδηγεί πολλές φορές στην απογοήτευση των εργαζομένων και στην έλλειψη ικανοποίησης (Robbins & Judge, 2012).

Μια άλλη αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων αφορά στη *διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων* που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζομένων. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη καχυποψίας και δυσπιστίας μεταξύ των ομάδων ή των ατόμων που έρχονται σε σύγκρουση. Πολλές φορές μάλιστα, οι συγκρούσεις αυτές καταλήγουν σε ανταγωνιστική διάθεση και συμπεριφορά, σε

επικρίσεις, ακόμα και σε απειλές, με αποτέλεσμα να πλήττεται η συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και να δυσχεραίνεται η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος (Σαΐτης, 2014). Αντίστοιχα, είναι πιθανό λόγω των συγκρούσεων να εκδηλωθεί *αντίδραση από τα μέλη των ομάδων που συγκρούονται με αποτέλεσμα να απειλείται ακόμα και η παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας*. Συνακόλουθα, οι ερευνητές κάνουν λόγο για την εμφάνιση εργασιακού άγχους, ανασφάλειας, εχθρότητας, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που εκπαιδευτικοί λόγω των συγκρούσεων ζητούν ακόμα και την απόσπασή τους. Σε κάθε περίπτωση, οι συγκρούσεις αυτές απειλούν την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας (Παππά, 2006). Και τούτο διότι μεταξύ των εργαζομένων *αναπτύσσεται ένα αρνητικό κλίμα*, το οποίο τους αποτρέπει από την ανάπτυξη μιας αγωγικής συνεργασίας. Αποτέλεσμα αυτού μπορεί να είναι ακόμα και η *ανάπτυξη μιας ηττοπαθούς συμπεριφοράς*, η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης και μπορεί να καταλήγει σε μείωση του ηθικού.

Από την άλλη μεριά, οι συγκρούσεις μπορεί να επιφέρουν και θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, οι συγκρούσεις μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την *παραγωγή και προώθηση νέων, καινοτόμων ιδεών*, οι οποίες θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Αντίστοιχα, οι συγκρούσεις μπορούν να *φέρουν στην επιφάνεια τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα*, με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολη και συνακόλουθα πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση αυτών (Robbins & Judge (2012)). Στην περίπτωση αυτή όπου η σύγκρουση είναι πλέον ανοιχτή, αυξάνουν και οι πιθανότητες εύρεσης μιας πραγματικής λύσης.

Οι ερευνητές κάνουν ακόμα λόγο για κινητοποίηση μέσω των συγκρούσεων των εργαζομένων για την *ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Και τούτο διότι όταν σε μια σχολική μονάδα δεν υπάρχουν καθόλου διαφωνίες, τότε είναι πολύ πιθανό οι ομάδες να οδηγηθούν σε μια παθητική στάση και να μην εκδηλώσουν καμία διάθεση για αλλαγή. Αντίθετα, οι διαφωνίες που μπορεί να εκδηλωθούν σε μια σχολική μονάδα μπορούν να κινητοποιήσουν τους εργαζόμενους να εκδηλώσουν διάθεση δημιουργικότητας λόγω του ανταγωνισμού που εκδηλώνεται

ανάμεσά τους (Σαΐτης, 2014). Στο ίδιο πλαίσιο, οι διαφωνίες μπορούν να ενισχύσουν την *συνοχή* μεταξύ των μελών μιας ομάδας και την *επίδοση* αυτών. Και τούτο διότι η σύγκρουση με μέλη άλλης ομάδας ωθεί τα μέλη της ομάδας να συνεργαστούν ακόμα περισσότερο, να αφοσιωθούν στον κοινό τους στόχο κι έτσι να βελτιώσουν την απόδοσή τους (De Dreu & Carsten, 2008). Τέλος, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συγκρούσεις εντός μιας σχολικής μονάδας μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και στη *μάθηση* στην περίπτωση, βέβαια, που η σύγκρουση δίνει έμφαση στα καθήκοντα ή και στην *εξασθένιση μιας πιο σοβαρής σύγκρουσης*, καθώς η εκδήλωση μιας σύγκρουσης και η αντιμετώπιση αυτής μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης πιο σοβαρών συγκρούσεων (De Dreu, 2008).

Επομένως, γίνεται φανερό πως οι συγκρούσεις που μπορεί να εκδηλωθούν στους κόλπους μιας σχολικής μονάδας μπορούν να ποικίλουν ως προς τη μορφή ή τα αίτια που τις προκαλούν, ενώ δύνανται να λειτουργήσουν τόσο με ωφέλιμο όσο και με επιβλαβή τρόπο για τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί κυρίως έργο του διευθυντή η εύρεση και η εφαρμογή εκείνων των τεχνικών μέσω των οποίων θα αντιμετωπιστούν κατάλληλα οι συγκρούσεις αυτές και θα μειωθεί η αρνητική επένεργεια αυτών στις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

1.5 Επικοινωνία και συγκρούσεις

Προτού αναφερθούμε στις τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων, τις οποίες έχουν συγκεντρώσει οι ερευνητές, κρίνεται απαραίτητη μια αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας. Και τούτο διότι η επικοινωνία αποτελεί έναν καθοριστικό για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας παράγοντα. Και τούτο διότι αφενός συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και αφετέρου μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαχείρισης ή και εξομάλυνσης των συγκρούσεων. Με τον όρο *επικοινωνία* η βιβλιογραφία αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο στέλνει μήνυμα σε ένα άλλο με σκοπό να εγείρει κάποια απάντηση. Με άλλα λόγια, η επιτυχημένη επικοινωνία είναι αυτή κατά την οποία ο παραλήπτης του μηνύματος δύναται να το ερμηνεύσει

σύμφωνα με την πρόθεση του αποστολέα, με αποτέλεσμα να πρόκειται για μια διαδικασία η οποία απαιτεί λιγότερο χρόνο και λιγότερες πηγές (Cook, Hunsaker & Coffey, 1997).

Έργο του ηγέτη, λοιπόν, είναι να εξασφαλίσει την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας της οποία ηγείται. Για το λόγο αυτό η σύγχρονη βιβλιογραφία εστιάζει στο ρόλο της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2012) μπορεί να υλοποιηθεί τόσο κάθετα όσο και οριζόντια βάσει της θέσης που κατέχουν τα άτομα στην εκπαιδευτική μονάδα. Η πρώτη, η κάθετη επικοινωνία, αφορά στην επικοινωνία που αναπτύσσει ο διευθυντής με τα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς μέσω αυτής προσπαθεί να τα κατευθύνει ως προς την υλοποίηση των κοινών τους στόχων. Η άλλη μορφή επικοινωνίας, η οριζόντια, αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας χωρίς να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη θέση που κατέχουν στη μονάδα αυτή. Αντίστοιχα, η επικοινωνία μπορεί να αναπτύσσεται με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη -Μιχαηλίδη (1997), μάλιστα, ο μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας είναι πιο αποτελεσματικός και πιο ουσιαστικός, καθώς επιτρέπει να αναδειχθούν ακόμα και συναισθήματα ή συγκεκριμένες πτυχές της προσωπικότητας των ατόμων που μπορεί να δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους σχέση.

Πολύ συνοπτικά, θα λέγαμε πως η αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας βασικά χαρακτηριστικά του οποίου θα είναι η ενθάρρυνση και η υποστήριξη, γεγονός που θα εξασφαλίσει την όσο το δυνατόν πιο αγαστή επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων. Και τούτο διότι οι τελευταίοι θα έχουν τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001). Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, φαίνεται πως αυτή μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με αποτέλεσμα την προαγωγή της γνώσης και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Πασιαρδή, 2001). Αντίστοιχα, η επικοινωνία μπορεί να αφορά και τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, η αποτελεσματική και ουσιαστική επικοινωνία μπορεί να ενισχύσει τη δυνατότητα των

γονέων να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών τους, ενώ παράλληλα θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως η επικοινωνία μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός του οποίου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές επιτελούν αποτελεσματικά το ρόλο τους και θα επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος έχει την ευθύνη της ενθάρρυνσης των πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ όλων όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης.

Κεφάλαιο 2. Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι συγκρούσεις που μπορεί να εκδηλωθούν στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, ενός σχολικού οργανισμού, δύνανται να επιφέρουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές συνέπειες. Για την αποφυγή, λοιπόν, των αρνητικών συνεπειών και συνακόλουθα για πρόληψη συγκρούσεων σοβαρότερης μορφής επιβάλλεται η χρήση των κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης αυτών βάσει των συνθηκών που τις δημιουργούν και των χαρακτηριστικών όσων εμπλέκονται σε αυτές. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης των βασικότερων τεχνικών διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, όπως αυτές καταγράφονται από στην τρέχουσα βιβλιογραφία, καθώς και των επιπέδων μέσω των οποίων διέρχεται η αποτελεσματική τους διαχείριση.

2.1 Επίπεδα διαχείρισης των συγκρούσεων

Στην τρέχουσα βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερα επίπεδα διαχείρισης των συγκρούσεων που εκδηλώνονται εντός του εργασιακού χώρου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το επίπεδο της *πρόληψης*, κατά το οποίο οι συγκρούσεις ακόμα δεν έχουν εκδηλωθεί εμφανώς, καθώς η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου φαίνεται πως εμποδίζει την εκδήλωση συγκρούσεων. Κατά το επίπεδο αυτό ευνοείται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως σε αυτό το επίπεδο τόσο ο διευθυντής, όσο και ο υποδιευθυντής, της σχολικής μονάδας επιδεικνύουν ηγετικά χαρακτηριστικά (Cohen, 2005).

Κατά το δεύτερο επίπεδο διαχείρισης των συγκρούσεων, επιλέγεται η διαπραγμάτευση αμέσως μόλις εμφανιστούν οι συγκρούσεις. Πρόκειται για ένα επίπεδο κατά το οποίο επιχειρείται η κατανόηση της φύσης και της δυναμικής των συγκρούσεων, μια προσπάθεια η οποία στηρίζεται στην επικοινωνία. Παράλληλα, κατά το στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια κατανόησης της αντίδρασης που επιδεικνύουν οι εμπλεκόμενοι στην σύγκρουση (Cohen, 2005).

Το τρίτο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων αφορά στην αξιοποίηση βοήθειας από τρίτους. Συγκεκριμένα, κατά το στάδιο αυτό ζητείται και αξιοποιείται η βοήθεια

από κάποιο τρίτο πρόσωπο το οποίο θα αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή, ώστε να αποκατασταθεί η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση καθώς και η συνεργασία και αλληλεπίδραση αυτών (Robbins & Judge, 2011). Τέλος, κατά το τέταρτο στάδιο διαχείρισης των συγκρούσεων επιχειρείται ο τερματισμός της σύγκρουσης. Αυτό σημαίνει πως κατά το στάδιο αυτό επιχειρείται ο διαχωρισμός όλων όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση με σκοπό την αποκατάσταση της ειρήνης. Σημαντικό είναι πως σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το τέταρτο στάδιο πρέπει να είναι αυτό με τη μικρότερη διάρκεια μεταξύ των τεσσάρων σταδίων.

2.2 Βασικές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Πέντε φαίνεται πως είναι οι βασικότερες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, σύμφωνα με όσα καταγράφουν οι ερευνητές. Πρόκειται για τις τεχνικές της αποφυγής, της παραχώρησης, του συμβιβασμού, της χρήσης εξουσίας, καθώς και για την τεχνική της συνεργασίας.

Πιο αναλυτικά, η τεχνική της *αποφυγής* είναι αυτή κατά την οποία τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον για το συμφέρον των αντιπάλων τους, ούτε και για το συμφέρον του οργανισμού. Έτσι, η τεχνική αυτή εκδηλώνεται είτε με την επιδεικτική και ηθελημένη «παραγνώριση» μέχρι και το μερικό διαχωρισμό. Ο τελευταίος εξασφαλίζει μια επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, αλλά αυτή η επικοινωνία είναι αρκετά περιορισμένη. Στην περίπτωση, μάλιστα, που η τεχνική αυτή παίρνει τη μορφή της ηθελημένης άγνοιας, τότε η διοίκηση δεν δείχνει ενδιαφέρον για την εύρεση των αιτιών που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Αντίστοιχα, στην περίπτωση που η τεχνική αυτή λάβει τη μορφή του μερικού διαχωρισμού, τότε και πάλι η διοίκηση προβαίνει στον περιορισμό της επαφής μεταξύ των εμπλεκόμενων, χωρίς να δείχνει διάθεση να αντιμετωπίσει σε βάθος τις αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις. Τέλος, στην περίπτωση που η τεχνική αυτή εκδηλωθεί με τη μορφή του πλήρους διαχωρισμού, τόσο η διοίκηση προβαίνει στον ολοκληρωτικό διαχωρισμό των μελών που έρχονται σε αντίθεση κι επομένως σε σύγκρουση (Βακόλα & Ιωάννου, 2011). Με άλλα λόγια, το άτομο που επιλέγει την τεχνική της αποφυγής παραμένει απαθές μπροστά στη σύγκρουση, την οποία μάλιστα προσπαθεί να υποβαθμίσει. Αποτέλεσμα αυτής της τεχνικής είναι να

παραμένει η σύγκρουση σε λανθάνουσα μορφή και να εμφανίζεται εκ νέου όταν παρουσιαστούν οι κατάλληλες συνθήκες (Robbins & Judge, 2011).

Μια δεύτερη τεχνική την οποία καταγράφουν οι ερευνητές αφορά στην *εξομάλυνση/ παραχώρηση/ προσαρμογή*. Συγκεκριμένα, πρόκειται για εκείνη την τεχνική κατά την οποία τα μέλη της μιας ομάδας που συμμετέχει στη σύγκρουση φαίνεται να δείχνουν ενδιαφέρον για τα συμφέροντα της άλλης ομάδας. Στόχος της τεχνικής αυτής αποτελεί η εξασφάλιση και η διατήρηση μιας αρμονικής και ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των ομάδων αυτών. Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος της διοίκησης είναι να δείχνει ενδιαφέρον στις ομοιότητες μεταξύ των ομάδων και αποσιώπηση ή υποβάθμιση των διαφορών τους, με αποτέλεσμα οι δύο ομάδες να μην επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την επίτευξη στόχων στρατηγικής σημασίας (Behfar et al., 2008). Κατά το στάδιο αυτό, επικρατούν συμπεριφορές όπως είναι η υποχωρητικότητα, η συμμόρφωση, ακόμα και η υποταγή ώστε να επέλθει ειρήνη, χωρίς αυτό να σημαίνει πως το πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί πλήρως κι έχει εξαφανιστεί. Και τούτο διότι υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να εμφανιστεί εκ νέου η σύγκρουση κάποια άλλη χρονική στιγμή και μάλιστα με μεγαλύτερο βαθμό σοβαρότητας από αυτήν με την οποία εκδηλώθηκε την πρώτη φορά. Έτσι, εύκολα καταλαβαίνει κανείς πως η τεχνική της εξομάλυνσης δεν ενδείκνυται για μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση της σύγκρουσης (Greenberg & Baron, 2013).

Στη βιβλιογραφία, επίσης, γίνεται λόγος για την τεχνική *του συμβιβασμού*. Πρόκειται για μια τεχνική, για μια στρατηγική καλύτερα, η οποία αποσκοπεί στην ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων πλευρών, τουλάχιστον σε μια μερική ικανοποίηση των θέσεων και των στόχων των ομάδων αυτών (Chan et al, 2006). Αποτέλεσμα της τεχνικής αυτής είναι τα μέλη της κάθε ομάδας που εμπλέκεται στη σύγκρουση να μην αισθάνονται μειονεκτικά. Αντίθετα, στόχος είναι η ικανοποίηση, έστω και μερική, των εμπλεκόμενων μελών, ώστε να επιλυθεί με ικανοποιητικό τρόπο η σύγκρουση. Έτσι, η τεχνική αυτή αξιοποιεί τα στοιχεία που ενώνουν τους εμπλεκόμενους και βάσει αυτών σχεδιάζεται η λύση του προβλήματος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η τεχνική αυτή δεν ικανοποιεί πλήρως τις δύο πλευρές και ακριβώς σε αυτό το σημείο έγκειται και η μεγαλύτερη αδυναμία εφαρμογής της (Greenberg & Baron, 2013).

Η τέταρτη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων, στην οποία δίνει έμφαση η τρέχουσα βιβλιογραφία, αφορά στην *κυριαρχία/εξουσία*. Πρόκειται, ίσως, για την πιο απλή μέθοδο διαχείρισης των συγκρούσεων κατά την οποία ο «ισχυρότερος» επιβάλλει τελικά τη δική του άποψη σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο επίλυσης του προβλήματος που προκαλεί τη σύγκρουση. Η άποψη αυτή μπορεί να προέρχεται είτε από το άτομο εκείνο το οποίο βρίσκεται πιο ψηλά στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας ή από την προσωπική του εξουσία. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται λόγος για διάφορα είδη εξουσίας, όπως είναι η εξουσία θέσης. Η τελευταία μπορεί να είναι νόμιμη, η οποία διαθέτει έναν απρόσωπο χαρακτήρα και η οποία σχετίζεται με τη θέση που κατέχει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, η εξουσία αυτή μπορεί να είναι εξαναγκαστική, γεγονός που σημαίνει ότι ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει ποινές, ενώ πολλές φορές παίρνει το χαρακτήρα εξουσίας δύναμης της ανταμοιβής, η οποία και πάλι σχετίζεται με τη δύναμη του ηγέτη να παρέχει ανταμοιβή, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Keltner, et al, 2003). Από την άλλη μεριά, η προσωπική εξουσία μπορεί να αφορά τόσο τη δύναμη ειδικού όσο και τη δύναμη αναφοράς. Η πρώτη (η δύναμη του ειδικού) σχετίζεται με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την εμπειρία του ηγέτη της σχολικής μονάδας, ενώ η δεύτερη (η δύναμη αναφοράς) σχετίζεται με την επιθυμία που μπορεί να έχει ο εκάστοτε υφιστάμενος να «πλησιάσει», ακόμα και να ταυτιστεί με το ηγέτη.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η χρήση της νόμιμης εξουσίας, της δύναμης του ειδικού, καθώς και της δύναμης αναφοράς συνδέεται με τη θετική και αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, η οποία μπορεί και να καταλήξει ακόμα και στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζόμενων στη σχολική μονάδα. Αντίθετα, στην περίπτωση που χρησιμοποιείται η δύναμη ανταμοιβής ή εξαναγκασμού, τότε το αποτέλεσμα πιθανότατα να είναι αρνητικό, καθώς μπορεί να οδηγήσει στην αντίσταση και τελικά στη σύγκρουση. Από την άλλη μεριά, πρόκειται για μια τεχνική η οποία προτιμάται στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων που θα συμβάλουν στη διαχείριση των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2002).

Τέλος, μια από τις κυριότερες και πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι αυτή της *συνεργασίας/ άμεσης αντιμετώπισης*, κατά την οποία η επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων επέρχεται μέσω της αξιολόγησης εναλλακτικών

τρόπων δράσης. Η αξιολόγηση αυτή είναι αντικειμενική, ενώ λαμβάνονται υπόψη ακόμα και οι επιφυλάξεις τις οποίες μπορεί να έχουν τα μέλη των ομάδων που έρχονται σε σύγκρουση. Βέβαια, πρόκειται για μια τεχνική, η οποία απαιτεί τόσο χρόνο ώστε να υλοποιηθεί όσο και πειθαρχία των εμπλεκόμενων σε συγκεκριμένες αρχές και αξίες. Μέσω της τεχνικής αυτής, λοιπόν, καθίσταται εφικτή η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, καθώς δίνεται έμφαση στην αναζήτηση και κατανόηση των παραγόντων που προκαλούν τις συγκρούσεις αυτές ώστε τελικά να προωθηθούν οι κοινοί στόχοι της σχολικής μονάδας κι όχι οι στόχοι κάποιας από τις ομάδες που εμπλέκονται στη σύγκρουση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων αυτής της τεχνικής, ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας οφείλει να βοηθά τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους στόχους της σχολικής μονάδας και να συμβάλουν από κοινού στην επίτευξη αυτών. Αντίστοιχα, έργο της ηγεσίας είναι να πείσει τις αντιτιθέμενες ομάδες να μετάσχουν στο κοινό αυτό όραμα, αφού πρώτα τις βοηθήσει να κατανοήσουν ότι για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται απαιτείται μια αγαστή και αρμονική συνεργασία. Μάλιστα, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από μέρους της διοίκησης της σχολικής μονάδας ώστε η συνεργασία αυτή να καλύψει τις συναισθηματικές εξάρσεις και εκρήξεις που πιθανότατα να εκδηλώσουν τα μέλη της κάθε ομάδας (Chan et al, 2006).

2.3 Άλλες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Εκτός όμως από τις παραπάνω πέντε βασικές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος και για άλλους τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης αυτών. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην ανάγκη δημιουργίας μια ομάδας η οποία θα απαρτίζεται από εξειδικευμένο προσωπικό. Το ερώτημα, βέβαια, που τίθεται αφορά στη μορφή και κυρίως στην ισχύ που θα έχει το προσωπικό αυτό, αν δηλαδή θα συγκροτείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή αν θα υπάρχουν ομάδες οι οποίες θα προστρέχουν κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη. Ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι τέτοιος που να μη δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της απειλής. Αντίθετα, θα πρέπει να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε πραγματικά οι εκπαιδευτικοί να επιζητούν το «διαπραγματευτικό» τους ρόλο. Στόχος

της ομάδας αυτής θα είναι η εκπαίδευση των μελών της σχολικής μονάδας αναφορικά με τους ενδεδειγμένους τρόπους επίλυσης τυχόν συγκρούσεων, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας κι ως εκ τούτου συνεργασίας (D'Oosterlinck & Broekaert, 2003). Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει οι ομάδες αυτές να έχουν ισχύ η οποία να προκύπτει μόνο μέσω της χρησιμότητάς τους και να μην απορρέει από την εξουσία τους πάνω στις σχολικές μονάδες. Στην αντίθετη περίπτωση είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν ότι απειλούνται και τελικά να αντιδράσουν. Στο ίδιο πλαίσιο, θα πρέπει η ηγεσία της σχολικής μονάδας να επιδεικνύει ενδιαφέρον αναφορικά με την ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση ατόμων ή ομάδων μέσω της θέσπισης στόχων και οραμάτων που θα αφορούν το σύνολο της μονάδας και όχι τα μέλη κάποιας ομάδας. Σημαντικό είναι να ενισχύεται ο διάλογος και η συζήτηση μεταξύ των αντιτιθέμενων μελών (D'Oosterlinck & Broekaert, 2003).

Έμφαση δίνεται και στην αξιοποίηση της συμβολής και της δράσης τρίτων προσώπων. Πρόκειται για μια τεχνική η οποία αξιοποιεί τα οφέλη της διαιτησίας, γεγονός που σημαίνει ότι τη διαχείριση των συγκρούσεων αναλαμβάνει κάποιο τρίτο πρόσωπο, ένας εξωτερικός παράγοντας, ο οποίος θα οδηγηθεί με αντικειμενικό τρόπο στην αναζήτηση κάποιας λύσης. Η άποψή του θα είναι δεσμευτική και για τις δύο πλευρές (Masters & Albright, 2002). Αντίστοιχα, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαμεσολάβηση ενός τρίτου προσώπου, ο ρόλος του οποίου συνίσταται στην παροχή βοήθειας στα εμπλεκόμενα μέλη ώστε να οδηγηθούν σε μια κοινά αποδεκτή λύση. Πρόκειται για μια τεχνική, η οποία μπορεί να έχει τόσο επίσημο όσο και ανεπίσημο χαρακτήρα, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως ο μεσολαβητής μπορεί να επιδιώξει μια λύση συμφέρουσα και για τις δύο πλευρές, ενώ έχει τη δύναμη να ασκήσει πιέσεις προς τα μέλη κάποιας από τις ομάδες αναφορικά με κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αντίστοιχα, μπορεί να επιβάλλει μια λύση με οφέλη μόνο για τη μία από τις δύο πλευρές της σύγκρουσης, ενώ μπορεί ακόμα και να επιλέξει να παραμείνει ουδέτερος απέναντι στη σύγκρουση και να αφήσει τους εμπλεκόμενους να επιλύσουν μόνοι τους τις διαφορές τους ή απλώς να καθοδηγήσει τη δράση τους ως προς αυτή την κατεύθυνση (Greenberg & Baron, 2013). Αντίστοιχα, μπορεί κάποιο τρίτο άτομο να δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσει

τους εμπλεκόμενους να οδηγηθούν μόνοι τους σε κάποια συμφωνία, συμφέρουσα και για τις δύο πλευρές (Masters & Albright, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι Σχολικοί Σύμβουλοι μπορούν να συμβάλλουν ως προς τη κατεύθυνση αυτή, καθώς δύνανται να ενισχύσουν το θετικό κλίμα και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με όσα ορίζει το έργο και οι αρμοδιότητές τους (ΦΕΚ 1340/2002) οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να βοηθούν στην ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό οφείλουν να συνεργάζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές, αλλά και τους γονείς τους. Αυτό σημαίνει πως η παρουσία τους στα σχολεία θα πρέπει να είναι πιο συχνή και συστηματική, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά τυχόν συγκρούσεις. Ακόμα, η συχνή τους παρουσία στις σχολικές μονάδες επιβάλλεται, καθώς με τον τρόπο αυτό αναμένεται να ενισχύσουν τις πιθανότητες για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος (Κούλα, 2011). Ταυτόχρονα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιφορτίζονται με την ευθύνη της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, αλλά και της παρότρυνσής τους για επιμόρφωση που θα ενισχύσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και θα εξομαλύνει τις μεταξύ τους διαφορές, οδηγώντας έτσι και σε εξομάλυνση των συγκρούσεων (Miller, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής συνδέεται με τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του ατόμου που θα αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή, αλλά και από τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των ατόμων και των ομάδων που μετέχουν στη σύγκρουση. Μάλιστα, για να οδηγηθεί σε μια αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ο διαμεσολαβητής θα πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία αφορά πρωταρχικά στην περιγραφή στους εμπλεκόμενους όσων είδε, στην αναφορά από τους εμπλεκόμενους των στοιχείων που τους διαφοροποιούν από τους άλλους και που οδηγούν τελικά στη σύγκρουση, αλλά και στην ακρόαση της άποψης και της θέσης κάθε ατόμου ή κάθε ομάδας ατόμων που εμπλέκονται στη σύγκρουση (Σαΐτης, 2014). Στο ίδιο πλαίσιο, έργο του διαμεσολαβητή είναι να ζητήσει από τον κάθε εκπαιδευτικό που εμπλέκεται στη σύγκρουση να επαναλάβει τις θέσεις του «αντίπαλου» εκπαιδευτικού, ώστε να κρίνει την ορθότητα αυτών που ειπώθηκαν, αλλά και να καταφέρει να αναδείξει και να επισημάνει τα σημεία που τους ενώνουν, ώστε να κατανοήσουν οι εμπλεκόμενοι

στη σύγκρουση εκπαιδευτικοί ότι βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Αποτέλεσμα αυτού θα είναι να ζητήσει ο διαμεσολαβητής από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να υποδείξουν οι ίδιοι τους επιθυμητούς και ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος, ενώ στην περίπτωση που δεν επέλθει η επιθυμητή συμφωνία, τότε χρέος του διαμεσολαβητή είναι να καθορίσει μια νέα συνάντηση ώστε να εξετασθεί εκ νέου το ζήτημα (Σαΐτης, 2014).

Η διαπραγμάτευση αποτελεί και αυτή έναν τρόπο διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων υπό την έννοια ότι οι δύο ομάδες που έρχονται σε σύγκρουση επικοινωνούν ώστε να καταλήξουν σε μια λύση από κοινού, η οποία θα έχει οφέλη και για τις δύο πλευρές (Greenberg & Baron, 2013). Στο ίδιο πλαίσιο οι Barney & Griffin (1992) προτείνουν τη διαχείριση των συγκρούσεων στη βάση του ατόμου. Αυτό σημαίνει πως η διαχείριση των συγκρούσεων θα πρέπει να εστιάζει την ενίσχυση της ενημέρωσης που λαμβάνει το άτομο αναφορικά με τα αίτια τα οποία πυροδοτούν τις συγκρούσεις, καθώς σύμφωνα με τους ίδιους οι συγκρούσεις εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που αναπτύσσονται στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και στην μεταξύ των μελών επικοινωνία. Για το λόγο αυτό, οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως για την επίλυση των συγκρούσεων θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τεχνικές, οι οποίες θα αφορούν στο σύνολο της οργάνωσης, της δομής και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του σχολικού οργανισμού, όπως είναι οι αλλαγές στην οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας ή αλλαγές των πηγών που προκαλούν τη σύγκρουση. Αντίστοιχα, οι Mc Grane et al (2005) κάνουν λόγο για την επίλυση των συγκρούσεων ένας προς ένα (πρόσωπο με πρόσωπο) στις περιπτώσεις εκείνες που η σύγκρουση αφορά σε ζητήματα αξιών, συμπεριφοράς ή και εργασίας. Ο τρόπος αυτός επίλυσης των συγκρούσεων αποσκοπεί στην ανάπτυξη συμφωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών, την αντιμετώπιση του προβλήματος και τελικά τη βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας και της σχέσης των ατόμων που δρουν μέσα στη μονάδα αυτή.

Τέλος, στη βιβλιογραφία προτείνεται η τεχνική της οργάνωσης. Πρόκειται για έναν τρόπο διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων κατά τον οποίο έμφαση δίνεται στην ανάλυση των αιτιών που οδήγησαν στην εκδήλωση κάποιας σύγκρουσης. Στην συνέχεια και αφού εξεταστούν τα αίτια αυτά, επιλέγεται εκείνη η μέθοδος προσέγγισης, η οποία προσιδιάζει στα αίτια αυτά και κύρια στα αίτια που

αφορούν ζητήματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Η τεχνική αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μελών των δύο ομάδων να συντονίζουν τις δράσεις τους (Σαΐτης, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, καταγράφονται ποικίλες τεχνικές αντιμετώπισης και διαχείρισης των συγκρούσεων, τεχνικές οι οποίες μπορούν να αφορούν όχι μόνο τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση, αλλά και τρίτα άτομα, όπως είναι κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι τεχνικές μέσω των οποίων επιλύονται οι συγκρούσεις φαίνεται πως λειτουργούν θετικά ως προς τη μείωση των εντάσεων, αλλά και ως προς την εξοικονόμηση χρόνου, τον οποίο μπορούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Παράλληλα, μέσω των τεχνικών παρέχεται η δυνατότητα στα μέλη των ομάδων που μετέχουν στη σύγκρουση να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τις οποίες ενδεχομένως να έρθουν αντιμέτωπες στο μέλλον. Έτσι, επιλέγοντας την κατάλληλη κάθε φορά τεχνική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προλάβουν, ή ακόμα και να σταματήσουν, την εκδήλωση καταστάσεων και συγκρούσεων με πιο σφοδρό τρόπο, ενώ δε χρειάζεται να απευθυνθούν σε κάποιον ανώτερο στην ιεραρχία, όπως είναι ο διευθυντής ή ο σχολικός σύμβουλος (Greenberg & Baron, 2013).

Για τον λόγο αυτό ανάγεται σε καθοριστικής σημασίας ζήτημα η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά τεχνικής, μια επιλογή η οποία συνδέεται τόσο με την ίδια τη σύγκρουση (διαθέσιμος χρόνος, αίτια, χαρακτηριστικά), όσο και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στην σύγκρουση. Η τεχνική αυτή μπορεί να συνδέεται ακόμα και με την κουλτούρα που έχει αναπτυχθεί εντός της σχολικής μονάδας. Συμπερασματικά, η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων αφορά στο κόστος που έχει ο συμβιβασμός, δηλαδή σχετίζεται με τα χρήματα και το χρόνο που αφιερώθηκαν, αλλά και με την ενέργεια που δαπανήθηκε, ενώ παράλληλα αφορά στο βαθμό στον οποίο το αποτέλεσμα της σύγκρουσης συνδέεται με την ικανοποίηση των στόχων των αντιτιθέμενων πλευρών. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής ακόμα μπορεί να συνδέεται με τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η σύγκρουση στα άτομα που μετέχουν σε αυτήν, καθώς και στην επανάληψη της σύγκρουσης αυτής. Πρόκειται για κριτήρια τα οποία συνδέονται άρρηκτα, καθώς το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μπορεί να ξεκινήσει ως δυσαρέσκεια, η οποία αποτελεί και τη μικρότερη πιθανή επίπτωση μιας σύγκρουσης

και να φτάσει στο σημείο να επηρεάσει με καταλυτικό τρόπο τις σχέσεις των μελών των ομάδων και τελικά να αυξηθεί το ποσοστό επαναληψιμότητας της σύγκρουσης (Παπαδοπούλου 2012).

Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος του ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων που εκδηλώνονται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο και πολλές φορές χρονοβόρο εγχείρημα, η επιτυχία του οποίου συνδέεται με ποικίλες παραμέτρους, όπως είναι το είδος της σύγκρουσης, η ένταση με την οποία μπορεί να εκδηλώνεται, τα αίτια και οι καταστάσεις που πυροδοτούν τις συγκρούσεις αυτές, ακόμα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις αυτές. Τα τελευταία χρόνια έμφαση δίνεται στο ρόλο του διευθυντή και στις δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει ώστε να αντιμετωπίσει/να διαχειριστεί τις συγκρούσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η σχολική μονάδα της οποίας ηγείται (Ιορδανίδης, 2014). Και τούτο διότι ο διευθυντής καλείται σήμερα να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν αφενός την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής (και ευρύτερα κοινωνικής) πραγματικότητας και αφετέρου την πολυπλοκότητα του δικού του ρόλου. Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, επικοινωνιακών, συμβουλευτικών, διοικητικών, μέσω των οποίων θα καταφέρει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα παρουσιαστούν οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής- ηγέτης, ώστε να δύναται να επιτελέσει το σύνθετο έργο του και να εξασφαλίσει την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής του μονάδας.

3.1 Ο Διευθυντής- Ηγέτης της σχολικής μονάδας

Τα χαρακτηριστικά και η ποιότητα του ηγέτη της σχολικής μονάδας αποτελούν για τους περισσότερους ερευνητές το «κλειδί» για την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Στην προσπάθειά τους οι ερευνητές να δώσουν έναν ακριβή ορισμό για την έννοια της *ηγεσίας* αναφέρονται σε μια διαδικασία, η οποία επηρεάζει καταλυτικά τις πράξεις και τη συμπεριφορά μιας ομάδας ατόμων ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι (Montana & Charnov, 2008). Υπό την έννοια αυτή, ο ηγέτης

αποτελεί ένα πρόσωπο το οποίο αναλαμβάνει το έργο της καθοδήγησης της ομάδας και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει στα μέλη της ομάδας του σεβασμό και αφοσίωση (Κουτούζης, 1999).

Στη βιβλιογραφία απαντούν κυρίως τρεις βασικές θεωρίες για την ηγεσία. Η πρώτη από αυτές αφορά στην εικόνα του διευθυντή, ο οποίος δύναται να προβεί σε σταθερές πολιτικές και οδηγίες, ο οποίος έχει τη δυνατότητα άσκησης διοικητικών και υπηρεσιακών καθηκόντων ανεξάρτητα από τους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, πρόκειται για εκείνο το μοντέλο του διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος δεν αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Το δεύτερο μοντέλο αφορά στην εικόνα του διευθυντή-ηγέτη που ασχολείται με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας προβαίνοντας στη χάραξη σταθερών πολιτικών γραμμών και στην εισαγωγή καινοτομιών, αφού πρώτα ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα πρότυπο το οποίο δεν αποτρέπει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του διευθυντή και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη αυτών. Τέλος, αναφορά γίνεται και στη θεωρία της υψηλής απόδοσης σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από καινοτόμο διάθεση και δράση που γίνεται φανερή μέσω των μακροπρόθεσμων στόχων που θέτει, μέσω της προσπάθειάς του να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και να προωθήσει την ανάπτυξη σχέσεων μαζί τους (Κούλα, 2011).

Εκτός όμως από τα μοντέλα ηγεσίας υπάρχουν και μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως είναι το τυπικό, το υποκειμενικό, το πολιτικό, το συναδελφικό, το μοντέλο της ασάφειας και το μοντέλο της κουλτούρας (Ράπτη & Βιτσιλάκη, 2007). Πρόκειται για μοντέλα τα οποία έχουν αναπτυχθεί κυρίως στο περιβάλλον της βρετανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τα οποία διαχωρίζονται βάσει των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως ακόμα και σήμερα υπάρχει σύγχυση μεταξύ των εννοιών της διοίκησης και της ηγεσίας. Παρόλα αυτά, πρόκειται για δύο έννοιες διαφορετικές, καθώς ο διευθυντής συμβάλλει με τη δράση του ώστε η ομάδα να επιτύχει τους στόχους της, ενώ ο ηγέτης εμπνέει την ομάδα, στέκεται μπροστά από την ομάδα, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Στο σημείο αυτό θα

πρέπει να τονιστεί πως όλοι οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με το έργο της διοίκησης, χωρίς αυτό να τους καθιστά όλους ηγέτες.

Μια ακόμη διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ των δύο εννοιών αφορά στις αρμοδιότητες που συνδέονται με κάθε έννοια. Συγκεκριμένα, το έργο του διευθυντή αφορά κατά κύριο λόγο σε καθημερινά θέματα διοικητικής φύσεως, ενώ το έργο του ηγέτη σχετίζεται περισσότερο με την παροχή κατευθυντήριων γραμμών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και με την καλλιέργεια εκείνου του κλίματος το οποίο θα ευνοήσει την επιδίωξη των στόχων του (Πασιαρδής, 2004). Αντίστοιχα, ο διευθυντής αναλαμβάνει το ρόλο του επικεφαλής της εκπαιδευτικής μονάδας λειτουργώντας ως πρότυπο σε αντίθεση με τον ηγέτη, ο οποίος αναλαμβάνει την καθοδήγηση της σχολικής μονάδας ώστε να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι (Τσιάκκιρος, 2012). Στο πλαίσιο αυτό η βιβλιογραφία αναγνωρίζει δύο τύπους διευθυντών. Πρόκειται για το διευθυντή- manager, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τον υψηλό βαθμό κατάρτισης και των εμπειριών που διαθέτει, μένοντας όμως πιστός στην οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει πως διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς στερώντας τους τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει ένα πιο αυταρχικό μοντέλο διοίκησης (Πασιαρδής, 2004).

Ο δεύτερος τύπος είναι ο διευθυντής- ηγέτης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από υψηλά οράματα, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα να προβαίνει σε καινοτομίες αλλά και να ενθαρρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες παρέχοντας τους την απαραίτητη ελευθερία. Για να το επιτύχει αυτό εστιάζει στην ανάπτυξη της συνεργασίας με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, συζητά μαζί τους για τα προβλήματα που ανακύπτουν ώστε να βρεθεί μια λύση από κοινού. Έτσι, βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του είναι η κοινωνική της διάσταση, καθώς η δράση του στηρίζεται στην αποδοχή του από τους υφιστάμενους του (Πασιαρδής, 2004). Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής- ηγέτης συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών και των συμφερόντων των υφιστάμενων του, υποκινεί και παρακινεί τους τελευταίους ως προς την επίτευξη των στόχων τους, δημιουργώντας εκείνο το κλίμα εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα νιώσουν

ελεύθεροι να δράσουν, επιφέροντας τελικά αλλαγή στη σχολική κουλτούρα (Πασιαρδής, 2004).

Τελικά, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η έννοια της ηγεσίας αποτελεί μια γενικότερη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τόσο την έννοια της διοίκησης όσο και την έννοια της διεύθυνσης. Αντίστοιχα, για να μπορεί να θεωρηθεί κάποιος ηγέτης καλός οφείλει να διαθέτει τόσο διοικητικές όσο και διευθυντικές δεξιότητες, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί, μόνο ο ρόλος της διοίκησης δεν καθιστά κάποιον ηγέτη. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση η εκπαιδευτική ηγεσία δεν αφορά μόνο στην εφαρμογή κανόνων και νόμων, αλλά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βελτιστοποίηση των παρεχόμενων συμπεριφορών ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της μάθησης και της διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού, αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού οργανισμού και των επίσημων και τοπικών φορέων, ο σχεδιασμός δράσεων, η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Σήμερα, λοιπόν, αναγνωρίζονται έξι τύποι/ μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πρόκειται για τη *διοικητική (managerial)*, που αποτελεί ένα τυπικό μοντέλο ηγεσίας στο οποίο έμφαση δίνεται στην ολοκλήρωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων, επομένως και στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά που αναπτύσσει ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας (Hunt, 2004), τη *συμμετοχική (participial)*, η οποία εστιάζει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αποσκοπεί στη δέσμευση των μελών της σχολικής μονάδας στη επίτευξη των στόχων και των αποφάσεων που έχουν ληφθεί (Bush&Glover, 2003), τη *μετασχηματιστική (transformational)*, η οποία αντανακλά την αφοσίωση που επιδεικνύουν οι ηγέτες στην αλλαγή τόσο του εαυτού τους όσο και της σχολικής μονάδας της οποίας ηγούνται, επιδιώκοντας και αξιοποιώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αντιλήψεων κλπ., που μπορεί να έρθει από οποιαδήποτε θέση της μονάδας κι επομένως στηρίζεται στη δύναμη της επιρροή του ηγέτη που δεσμεύει τα μέλη προς μια ορισμένη κατεύθυνση (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007), την *ενδεχομενική (contingency)*, που αποτελεί ένα περισσότερο εναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, καθώς αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της σχολικής και

εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επομένως την ανάγκη οι ηγέτες να ανταποκρίνονται στις πολύπλοκες αυτές καταστάσεις (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007), την ηθική (*moral*), η οποία συνδέεται στενά με τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ηγετών που επιτρέπουν την ανάπτυξη και τον προσδιορισμό ενός σαφούς σκοπού, με αποτέλεσμα ακόμα και η εξουσία του ηγέτη να προέρχεται από τις αξίες αυτές (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007) και τη διδακτική (*instructional*), που εστιάζει στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών με το αναλυτικό πρόγραμμα (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Στα μοντέλα αυτά κατά τα τελευταία χρόνια προστέθηκαν άλλα τέσσερα, τα οποία αφορούν στη *διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal)*, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της συναδελφικότητας και της συνεργασίας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στις σχέσεις δηλαδή που αναπτύσσει ο ηγέτης με κάθε μέλος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Bush & Glover, 2003), τη *συναλλακτική (transactional)*, η οποία περιγράφει και τη σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφιστάμενούς τους, καθώς προκειμένου να συμμορφωθούν οι τελευταίοι ο ηγέτης χρησιμοποιεί ένα σύστημα αμοιβών ή και κυρώσεων, με αποτέλεσμα ο ηγέτης να έχει τη θέση του ανώτερου και οι άλλοι να είναι εξαρτημένοι από αυτόν (Πασιαρδής, 2004), τη *μετασχηματίζουσα (transformative)*, η οποία συνδέεται με την έννοια του «χαρισματικού» ηγέτη, που ενεργοποιεί τους υφιστάμενούς τους, τους υποκινεί με τρόπο που να αυξάνεται η αφοσίωση που έχουν στο πρόσωπό του χωρίς να χάνει το διοικητικό του ρόλο (Bush, 2011) και τη *μετανεωτερική (post-modern)*, που αποτελεί και το πιο πρόσφατο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας το οποίο αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει το άτομο και τον τρόπο που έχει ερμηνεύει την πραγματικότητα, καθώς η τελευταία επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Bush, 2011). Παρά το γεγονός, όμως, ότι έχει διεξαχθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αναφορικά με τη μορφή που θα πρέπει να διαθέτει η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας, ακόμα και σήμερα δεν είναι σαφές ποιο από τα παραπάνω μοντέλα είναι το καλύτερο. Και τούτο διότι οι ποικίλες ανάγκες και οι συνεχείς μετασχηματισμοί που συντελούνται σε κάθε επίπεδο της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής θέτουν το ρόλο του ηγέτη υπό συνεχή επαναδιαπραγμάτευση. Ανάλογα, λοιπόν, με

την προσωπικότητα του ηγέτη αλλά και τις προθέσεις των υφιστάμενών του, μπορεί να υιοθετηθεί ένα ή περισσότερα μοντέλα ηγεσίας, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργία της σχολικής μονάδας και να επιτευχθούν οι στόχοι της (Σαΐτης, 2008).

Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι έρευνες αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός γραφειοκρατικού και συγκεντρωτικού συστήματος, το οποίο προσιδιάζει περισσότερο στο *συναλλακτικό* μοντέλο ηγεσίας του Bush (2011). Έτσι, ο διευθυντής- ηγέτης αναλαμβάνει κυρίως το ρόλο της διεκπεραίωσης, της μεσολάβησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ανώτερους φορείς δίνοντας έμφαση περισσότερο σε ζητήματα που άπτονται της συνολικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και λιγότερο σε ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αντίστοιχα, στη βιβλιογραφία προτάσσεται το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, καθώς μέσω αυτού δίνεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να μετάσχουν στη διοίκηση και να συμβάλουν στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του σχολικού οργανισμού. Στο συνεργατικό αυτό μοντέλο όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν την ευκαιρία να εργαστούν προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Bush, 2011). Έμφαση δίνεται και στο μετασχηματιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, το οποίο εδράζεται στη βάση ενός κοινού οράματος, κοινών στόχων και στην από κοινού εξεύρεση λύσεων ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι αυτοί (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου η ηγεσία προκύπτει ως το αποτέλεσμα των ρόλων και της δράσης που αναλαμβάνουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, σύλλογος γονέων, ακόμα και μαθητές). Τα μοντέλα αυτά ηγεσίας παρατίθενται στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού.

3.2 Στυλ ηγεσίας

Οι πολλές και διαφορετικές ερμηνείες που δόθηκαν στην έννοια της ηγεσίας οδήγησαν στη διαμόρφωση πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν στις *παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας* και στις *σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας*. Οι πρώτες (οι παραδοσιακές) αφορούν αφενός σε θεωρίες οι οποίες επικεντρώνονται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, στη συμπεριφορά αυτού ή

στις συνθήκες του περιβάλλοντος που διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά αυτά. Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα θεωριών (οι σύγχρονες) εστιάζουν στα συναισθήματα και στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος το οποίο ο ηγέτης οφείλει να εμφυσήσει στους υφιστάμενούς του εκπαιδευτικούς (Αποστολοπούλου, 2016).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη θεωρία των Blake&Mouton (1964, όπ. αν. στο Γκαρίλα, 2015) υπάρχουν πέντε (5) διαφορετικοί τύποι ηγέτη, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνουν για τον άνθρωπο. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, γίνεται λόγος για τον *αδιάφορο ηγέτη*, τον ηγέτη δηλαδή που δε δείχνει ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της ηγεσίας του ή για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, για τον *διευθυντή της λέσχης*, ο οποίος εστιάζει στις σχέσεις κι όχι στα αποτελέσματα, για το *διευθυντή της μέσης οδού*, ο οποίος προσπαθεί να διατηρήσει μια ισορροπία ανάμεσα στην ανάπτυξη των σχέσεων και στην επίτευξη στόχων, για το *διευθυντή του καθήκοντος*, ο οποίος ενδιαφέρεται πρωτίστως για τους μαθητές του κι όχι για τα συναισθήματα που πιθανόν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, στους πέντε αυτούς τύπους κατατάσσεται και ο *διευθυντής ενεργητικής συμμετοχής* η ηγεσία του οποίου επικεντρώνεται στην συνεχή παρακίνηση των εκπαιδευτικών και στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική τους μονάδα ώστε να επωφεληθούν πρωτίστως οι μαθητές του.

Το μοντέλο της *Παιδαγωγικής Ηγεσίας* βλέπει τον διευθυντή ως τον συντονιστή του αναλυτικού προγράμματος και του συνόλου της διδασκαλίας. Η αδυναμία, όμως, του μοντέλου αυτού ενδεχομένως έγκειται στο γεγονός πως χρησιμοποιεί υπάρχουσες λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Steinberg&Cox, 2017). Άλλοι μελετητές βλέπουν στο πρόσωπο του παιδαγωγικού ηγέτη ένα πρόσωπο το οποίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός οράματος που θα βελτιώσει το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παρεχόμενης μάθησης (Terosky, 2016) ή εκείνο το πρόσωπο το οποίο, αφενός, θα δημιουργήσει το όραμα για μάθηση και, αφετέρου, θα καταφέρει να συνδέσει το όραμα αυτό με συγκεκριμένες συμπεριφορές, με τον προγραμματισμό του, με την προσπάθεια προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του και φυσικά με την ικανότητά του να εμπνέει εμπιστοσύνη τους υφιστάμενούς του και να τους εμψυά οράματα και προσδοκίες (Γκαρίλα, 2015).

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να διακριθούν σε έξι (6) ομάδες βάσει του στιλ που επιλέγουν να εφαρμόσουν. Οι *κατηγορηματικοί ηγέτες*, λοιπόν, είναι αυτοί που αδιαφορούν για τα συναισθήματα και τις απόψεις που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ακόμα και επιθετικότητα όταν αισθανθούν ότι αμφισβητούνται οι δικές τους απόψεις και αποφάσεις. Αντίθετα, ο *οικείος ηγέτης* ενδιαφέρεται περισσότερο για τα συναισθήματα που αναπτύσσουν απέναντι στην ηγεσία του οι υφιστάμενοί του και για το λόγο αυτό προσπαθεί να είναι αρεστός αποφεύγοντας τις συγκρούσεις ή φτάνοντας ακόμα και μέχρι την κολακεία. Οι Everard & Morris (1999) κάνουν, ακόμα, λόγο για το πρότυπο των *κινητικών ηγετών- λυτών προβλημάτων*, οι οποίοι έχοντας συγκεκριμένους στόχους αξιολογούν τους υφιστάμενούς τους βάσει των στόχων αυτών, συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων, συμφωνούν σε σχέδια επίλυσης αυτών τα οποία ενδεχομένως να έχουν συνθέσει οι εκπαιδευτικοί μεταβιβάζοντας σε αυτούς συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Οι *παθητικοί ηγέτες*, όπως υποδηλώνει το όνομά τους, στέκονται με αδράνεια απέναντι στις αλλαγές, ενώ η δράση τους εστιάζει στα απολύτως απαραίτητα. Τέλος, οι *πολιτικοί ηγέτες* δείχνουν ενδιαφέρον κυρίως για τη διατήρηση του κύρους και του γοήτρου τους, ακόμα και αν αυτό οδηγεί σε μια συνεχή επίκριση των αδυναμιών των άλλων, ενώ οι *διαχειριστικοί ηγέτες* χαρακτηρίζονται από μια σταθερότητα στη συμπεριφορά τους, η οποία είναι μεν σύμφωνα με τους νόμους, αλλά δεν επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εισαγωγή καινοτομιών (Everard & Morris, 1999).

Άλλοι ερευνητές κάνουν διάκριση μεταξύ τριών (3) βασικών μοντέλων ηγεσίας στα οποία συγκαταλέγονται το *αυταρχικό*, το *δημοκρατικό* και το *αδιάφορο*. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο (αυταρχικό) όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το διευθυντή χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως η θέση του στην ηγεσία του δίνει τη δυνατότητα να επιβάλει ποινές ή αντίθετα να παρέχει ανταμοιβές όταν αυτό κριθεί απαραίτητο, ενώ δε δίνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ευθύνες, καθώς ο ρόλος τους περιορίζεται αποκλειστικά στην εκτέλεση εντολών. Επακόλουθο αυτού είναι αφενός η έλλειψη ικανοποίησης των εργαζομένων παράλληλα με την ανάπτυξη ενός κλίματος καχυποψίας, ενώ χαρακτηριστικό είναι

πως οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για το αποτέλεσμα το οποίο συνδέεται με την παρουσία του ηγέτη (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013).

Το δεύτερο στιλ ηγεσίας, το δημοκρατικό ή αλλιώς συμμετοχικό, είναι αυτό κατά το οποίο ο ηγέτης προσπαθεί να ακούει και να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις αλλά και τις ανάγκες της ομάδας. Πρόκειται για ένα μοντέλο, το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες για αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση, συναισθάνονται την ευθύνη που έχουν απέναντι στον κοινό τους σκοπό, συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με το διευθυντή για την επίτευξη αυτού χωρίς καχυποψία ή υποκρισία (Σαϊτής, 2005). Από την άλλη μεριά, στο *αδιάφορο/ χαλαρό* στιλ ηγεσίας (*laissez-faire*) ο ηγέτης δεν έχει ιδιαίτερο ρόλο, καθώς επιλέγει περισσότερο μια ουδέτερη στάση. Το γεγονός αυτό συνδέεται με την έλλειψη εμπιστοσύνης που έχει τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μη θέτει στόχους κι επομένως να μην είναι αποτελεσματική η λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, τις περισσότερες εξουσίες και αρμοδιότητες τις μεταβιβάζει στους εκπαιδευτικούς και αρκείται περισσότερο στην παροχή πληροφοριών. Αντίστοιχα, στο στιλ αυτό ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί παραμένουν αποστασιοποιημένοι από το τελικό έργο και δεν ενδιαφέρονται τόσο για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας, οι σύγχρονες δίνουν έμφαση σε στιλ ηγεσίας περισσότερο αυτόνομα και αποκεντρωμένα. Πλέον ο ηγέτης καλείται να αναλάβει το έργο του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας μέσω της ενθάρρυνσης των εργαζομένων σε αυτήν για δράση προς έναν κοινό σκοπό. Για το λόγο αυτό πλέον στη βιβλιογραφία απαντούν όροι όπως *μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική, ηθική και συνεργατική*. Πιο αναλυτικά, η *μετασχηματιστική ηγεσία* αποσκοπεί στο να δεσμεύει τα μέλη της σχολικής μονάδας προς μια κοινή κατεύθυνση, προς την επίτευξη κοινών οραμάτων και στόχων. Για να το επιτύχει αυτό ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιτρέπει και προωθεί τον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών εμπνέοντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν με περισσότερο ενθουσιασμό (επομένως και με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας). Με άλλα λόγια, ο μετασχηματιστικός ηγέτης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό

στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις δεξιότητές τους, αξιοποιεί τις τελευταίες στο βαθμό που μπορεί και γενικά προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Leithwood & Jantzi, 2005). Αποτελεί, ίσως, το ιδανικότερο στιλ ηγεσίας, καθώς ο ηγέτης χρησιμοποιεί στρατηγικές που ωθούν τους υφιστάμενους στην πορεία της μάθησης, προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τους καθιστά μέτοχους ενός κοινού οράματος που αφορά το σύνολο πλέον του σχολικού οργανισμού (Sergiovanni, 1990).

Στο μετασχηματιστικό, λοιπόν, μοντέλο ηγεσίας το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην απόδοση και την κατανομή αρμοδιοτήτων και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στο πρόσωπο του μετασχηματιστικού ηγέτη μπορεί να δει κανείς ένα πρότυπο το οποίο θα εμπνεύσει τους υφιστάμενους προς την δέσμευση απέναντι σε έναν κοινό στόχο, ένα άτομο ικανό να αφουγκραστεί τις ανάγκες των υφιστάμενών του αλλά και τις δεξιότητές τους, έναν ηγέτη που θα τους παροτρύνει και θα τους κινητοποιήσει να αποδώσουν καλύτερα στο έργο τους και τέλος ένα άτομο έμπιστο το οποίο δε θα σταματήσει να κοπιάζει για την επίτευξη των κοινών - πλέον- στόχων (Onorato, 2013). Με άλλα λόγια, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει έμφαση στην υποστήριξη των εργαζομένων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κουλτούρας. Αυτό σημαίνει πως προσπαθεί να υποστηρίξει τους υφιστάμενούς του βάσει του έργου που παράγουν λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη τους, ενώ την ίδια στιγμή προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα παροτρύνονται να βελτιώσουν το έργο τους ενώ οι μαθητές θα ενθαρρύνονται να αλληλεπιδράσουν (Αποστολοπούλου, 2016). Παράλληλα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει έμφαση στη διαμόρφωση μιας σχολικής δομής μέσω της οποίας θα ανατίθενται και θα κατανέμονται οι εξουσίες και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στη δημιουργία ενός κοινού οράματος και στη θέσπιση στόχων που θα αφορούν τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και τους μαθητές, στην παροχή ευκαιριών μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Pinnaetal, 2015).

Εκτός, όμως, από τη μετασχηματιστική ηγεσία, η τρέχουσα βιβλιογραφία αναγνωρίζει το μοντέλο της *συναλλακτικής ηγεσίας* το οποίο στηρίζεται στις ποιινές ή στις ανταμοιβές που παρέχει ο διευθυντής ανάλογα με τη συμπεριφορά του κάθε

εκπαιδευτικού (Κουτούζης, 2016). Βέβαια, όπως τονίζεται στην Αποστολοπούλου (2016), το συναλλακτικό αυτό μοντέλο καταρρίπτεται διότι δεν επιτρέπει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, που θεωρείται απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μεταξύ των σύγχρονων θεωριών για την ηγεσία συγκαταλέγεται και η *ηθική ηγεσία*, η οποία εδράζεται σε ένα σύνολο αξιών που αφορούν τόσο το άτομο όσο και την ίδια τη διοίκηση. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές, μάλιστα, οι οποίοι συνδέουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με την ηθική υπό την έννοια ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει να διοικεί βάσει ηθικών και δημοκρατικών αξιών. Σύμφωνα με τον Shapiro & Stefkovich (2011), οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι επιλέγουν το ηθικό μοντέλο ηγεσίας, στηρίζουν το έργο τους στη διαμόρφωση επαγγελματικών κωδίκων ηθικής, ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους θέτουν τους μαθητές. Παράλληλα, λαμβάνουν τις απόψεις και τις επιθυμίες της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας στη βάση των οποίων διαμορφώνουν τον σύνθετο ρόλο τους. Λόγω των χαρακτηριστικών τους αυτών, οι ηθικοί ηγέτες θεωρούνται από κάποιους ερευνητές ως οι καταλληλότεροι ηγέτες, καθώς η «ηθική» τους αποτελεί το σημαντικότερο μέσο που θα επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στη σχολική μονάδα (Argyropoulou, 2011). Προς την ίδια κατεύθυνση συγκλίνουν κι άλλοι μελετητές σύμφωνα με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να έχουν σαφείς και ξεκάθαρες απόψεις, ενώ οι αποφάσεις τους θα πρέπει να είναι σύμφωνες με το πνεύμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Γκαρίλας, 2015). Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας το οποίο φαίνεται να ικανοποιεί τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της σύνθετης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αυτή επιβάλλει.

Τέλος, μεταξύ των σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας ξεχωρίζει αυτό της *κατανεμημένης ηγεσίας*, το οποίο στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετών και των υφιστάμενων τους εκπαιδευτικών (Spillane, 2005). Στο πλαίσιο αυτό ο Woods (2004) προβαίνει σε μια διάκριση μεταξύ της *κατανεμημένης ηγεσίας* και της *δημοκρατικής*, καθώς η δεύτερη καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα συγκριτικά με την πρώτη. Συγκεκριμένα, η δημοκρατική ηγεσία εμπεριέχει πιο βαθιά ζητήματα, όπως αυτό της αναζήτησης πρακτικότερων τρόπων αντιμετώπισης όλων εκείνων των προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει η διοίκηση, αυτό της αντίθεσης προς τον

άκρατο ορθολογισμό της διοίκησης, αυτό της προώθησης ενός μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας και παροχής ευκαιριών για δημιουργικότητα, αλλά και αυτό της αξιοποίησης των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού που απαρτίζει τη σχολική μονάδα (Woods, 2004). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα και με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως χρησιμοποιούνται όλα τα στιλ ηγεσίας. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς πως τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί μια μεταστροφή των Ελλήνων ηγετών προς την επιλογή μοντέλων λιγότερο αυταρχικών και περισσότερο δημοκρατικών, συμμετοχικών, μετασχηματιστικών. Και τούτο διότι η ίδια η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με τους συνεχείς μετασχηματισμούς της και την πολυπλοκότητά της επιτάσσει την επιλογή τέτοιων στιλ ηγεσίας. Από την άλλη μεριά, τα προβλήματα που εξακολουθούν να ταλανίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση επιτρέπουν την εμφάνιση αυταρχικών μοντέλων ηγεσίας, τα οποία στηρίζονται στην επιβολή εξουσίας. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι σήμερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν περισσότερα στιλ ηγεσίας με έμφαση στο δημοκρατικό/ συμμετοχικό, αφενός λόγω της ίδιας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, αφετέρου, λόγω της γνώσης που έχουν πλέον στη διάθεσή τους όσοι επιφορτίζονται με το έργο της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Η τελευταία μπορεί να τους προσφέρει την ευελιξία που απαιτείται ώστε να ενισχυθεί και να εξασφαλιστεί η ευελιξία της σχολικής μονάδας (Γεράκη, 2013).

Για το λόγο αυτό, άλλωστε, καθίσταται αναγκαία η επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών των σχολικών μονάδων σε θέματα ηγεσίας παράλληλα με τη μαθητεία τους σε θέση ευθύνης, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο τους. Αυτό σημαίνει πως μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης θα μπορέσουν να αναδειχθούν εκείνα τα ηγετικά στελέχη, τα οποία θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, θα εξυγιάνουν τη λειτουργία της (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012), ενώ παράλληλα θα τους δοθεί η δυνατότητα να ανανεώνουν τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας προκειμένου να προωθούν το όραμα που έχουν θέσει για τη σχολική μονάδα και να εξασφαλίζουν την επίτευξή του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως η εκπαίδευση στελεχών ηγεσίας

δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, αλλά απαιτεί την προσωπική ενεργοποίηση και πρωτοβουλία ώστε μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, μέσω της παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και απόκτησης περαιτέρω τίτλων σπουδών να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να επιτελέσουν το ρόλο τους.

Ανεξάρτητα, όμως, από το μοντέλο ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόσει ο διευθυντής- ηγέτης, το σίγουρο είναι πως ο ρόλος του είναι καθοριστικός σε καίρια ζητήματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, όπως είναι αυτό της διαχείρισης των συγκρούσεων. Στο ζήτημα αυτό γίνεται αναφορά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

3.3 Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, καθώς σχετίζεται τόσο με τη στάση και τις δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη, όσο και με τις στάσεις και τη συμπεριφορά των υφιστάμενων εκπαιδευτικών, από το είδος της σύγκρουσης, από την ένταση με την οποία εκδηλώνεται (Ιορδανίδης, 2014). Οι συνεχείς μετασχηματισμοί, άλλωστε, της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι συνεχείς προκλήσεις τις οποίες επιβάλλει η τελευταία, οι αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών φέρνουν τον διευθυντή αντιμέτωπο με ζητήματα τα οποία πολλές φορές επιφέρουν συγκρούσεις. Οι συνθήκες αυτές, λοιπόν, επιβάλλουν στον διευθυντή την απόκτηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατάλληλων για τη διαχείριση της σύγκρουσης, δεξιοτήτων τόσο σε αμιγώς διοικητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο επικοινωνίας ή συμβουλευτικής.

Πιο αναλυτικά, οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο διευθυντής για να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις αφορούν πρωταρχικά στην ικανότητά του να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, το οποίο με τη σειρά του θα ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των υφιστάμενων

εκπαιδευτικών, τη συλλογική τους δράση απέναντι στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Συνακόλουθα, ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί ο ίδιος ένα παράδειγμα προς μίμηση, ενώ παράλληλα θα πρέπει να γνωρίζει την ψυχολογία της ομάδας της οποίας ηγείται ώστε να συμβάλει στη δημιουργία υγιών και εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας αυτής (Σαΐτης, 2008). Με τον τρόπο αυτό, θα μειωθούν οι αντιθέσεις μεταξύ των μελών αυτών (Πασιαρδής, 2004) και συνακόλουθα θα βελτιωθεί το σχολικό κλίμα, με αποτέλεσμα να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν έγκαιρα κι έγκυρα οι συγκρούσεις. Για την επίτευξη του τελευταίου, μάλιστα, ο διευθυντής οφείλει να επιδεικνύει ψυχραιμία κατά την εκδήλωση δυσμενών καταστάσεων εντός της σχολικής του μονάδας, η οποία σε συνδυασμό με την απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τις κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, θα τον βοηθήσουν να επιτελέσει άρτια το ρόλο του (Σαΐτης, 2008).

Σημαντικό είναι να δίνει ο διευθυντής έμφαση στα συναισθήματα. Και τούτο διότι σε κάθε σύγκρουση έρχονται στην επιφάνεια διάφορα συναισθήματα, επομένως έγκειται στο διευθυντή να τα διαχειριστεί αποτελεσματικά προτού επέλθει ολοκληρωτική ρήξη. Τα παραπάνω επιτάσσουν από το διευθυντή να κατέχει την ικανότητα ενσυναίσθησης, δηλαδή να δύναται να αντιληφθεί τα συναισθήματα των μελών της ομάδας του, τις ανάγκες τους, τις απόψεις και τις επιθυμίες τους, καθώς μόνον έτσι θα είναι σε θέση να αποφύγει τις συνέπειες των συναισθηματικών εντάσεων (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Την ίδια στιγμή, η ικανότητα ενσυναίσθησης του διευθυντή θα του δώσει τη δυνατότητα να εξετάσει σφαιρικά την σύγκρουση, να συνεξετάσει τις απόψεις των εμπλεκομένων σε αυτήν, να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα αίτια που την προκάλεσαν (Everard&Morris, 1999).

Εκτός, όμως, από την ικανότητα ενσυναίσθησης, καθοριστικής σημασίας κρίνεται και η ικανότητα του διευθυντή για αυτορρύθμιση (Σαΐτης, 2008). Με άλλα λόγια, κρίνεται αναγκαία η ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να ελέγχει τις εξάρσεις και τις παρορμήσεις του, οι οποίες πιθανόν να θέσουν εμπόδια στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (Goleman, 2000). Αντίστοιχα, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα επίγνωσης των αδυναμιών και των θετικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους, τις δυνατότητες της

ηγεσίας τους, το εύρος του πεδίου δράσης τους (Σαΐτης, 2008). Παράλληλα με την ικανότητα αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης, ο διευθυντής για να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του οφείλει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να δύναται να αντιληφθεί τις πραγματικές αιτίες της σύγκρουσης και να μπορεί να στη συνέχεια να τη διαχειριστεί. Αυτό σημαίνει πως μέρος του έργου του αποτελεί η μέριμνα για την σωστή αποκωδικοποίηση των λεγομένων των υφιστάμενων του, για τη διατήρηση της αντικειμενικότητάς του κατά τη διαδικασία ακρόασης και των δύο πλευρών της σύγκρουσης (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασοπούλου- Ρέππα, 2013). Η στάση του αυτή θα ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας της οποίας ηγείται να εκφράσουν χωρίς φόβο τις απόψεις τους. Φυσικά αυτό απαιτεί από τον διευθυντή να εκφράζεται ο ίδιος με σαφήνεια, να μπορεί να χρησιμοποιεί και να ερμηνεύει σωστά τη γλώσσα του σώματος, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των υφιστάμενων του (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Τέλος, ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να επιδεικνύει σεβασμό προς τους υφιστάμενούς του, να αξιολογεί τις καταστάσεις ορθολογικά και να λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις και κυρίως να είναι σε θέση να συμβουλευτεί τις δύο πλευρές για την ορθή επίλυση των μεταξύ τους διαφορών που οδηγούν στις συγκρούσεις (Αθανασούλα- Ρέππα, 2012). Φυσικά, οι παραπάνω δεξιότητες του διευθυντή θα πρέπει να συνοδεύονται από τις ικανότητές του σε διοικητικό επίπεδο, ώστε να είναι σε θέση να οργανώσει την σχολική του μονάδα σωστά τηρώντας το πνεύμα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και παράλληλα να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους υφιστάμενούς του προς την ίδια κατεύθυνση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να αποκτήσει τις δεξιότητες αυτές θα πρέπει να επιμορφώνεται σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας. Άλλωστε, ο νόμος 3348/2010 προβλέπει πως για την τοποθέτηση κάποιου εκπαιδευτικού σε θέση ευθύνης θα πρέπει ο τελευταίος να κατέχει πιστοποιημένη διοικητική και καθοδηγητική επάρκεια. Η τελευταία μπορεί να αποκτηθεί μέσω της επιτυχημένης παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία εξειδικεύονται σύμφωνα και με όσα ρυθμίζει το Υπουργείο Παιδείας και το ΕΚΔΔΑ. Στο πλαίσιο αυτό οργανώνονται σεμινάρια για όσους ήδη υπηρετούν ως Διευθυντές Διευθύνσεων ή Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και σεμινάρια για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να αναλάβουν θέσεις διοίκησης. Σε πολλά από τα σεμινάρια αυτά δίνεται

έμφαση και στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων ώστε να είναι σε θέση να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στη διδακτική πρακτική. Παράλληλα, γνώσεις σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας των σχολικών μονάδων παρέχουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών καθώς και μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων τα οποία οργανώνονται με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Φορείς εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών

Ο χώρος του σχολείου, όπως άλλωστε και κάθε χώρος εργασίας, είναι ένας ζωντανός οργανισμός στον οποίο αναπόδραστα εκδηλώνονται συγκρούσεις. Οι τελευταίες, μάλιστα, μπορούν να απειλήσουν ακόμα και την ίδια την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό ένα σύνολο ερευνών εστιάζει ακριβώς στη διερεύνηση των αιτιών που μπορεί να προκαλέσουν τέτοιου είδους συγκρούσεις, στις επιπτώσεις που αυτές μπορούν να έχουν στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και στο αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά και στις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής ώστε να εξομαλύνει τις συγκρούσεις αυτές. Από το σύνολο των ερευνών αυτών αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός ικανού σχολικού διευθυντή, ο οποίος υιοθετώντας τις κατάλληλες τεχνικές θα μετατραπεί σε ένα σχολικό ηγέτη ικανό να αμβλύνει τις διαφορές και να επιτύχει το στόχο και το όραμα που θα θέσει για την σχολική του μονάδα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι DeChurch & Marks (2001) θεωρούν πως η μέθοδος που ο διευθυντής επιλέγει για να επιλύσει τις συγκρούσεις επηρεάζει και το αποτέλεσμα των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως όταν ο διευθυντής επιλέγει να επιλύσει τις συγκρούσεις μέσω κοινά αποδεκτών λύσεων, τότε δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του βαθμού ικανοποίησης των υφιστάμενων του. Ως εκ τούτου, φάνηκε πως η επιλογή περισσότερο συνεργατικών μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων, όπως είναι αυτή του συμβιβασμού, της συνεργασίας/ άμεσης αντιμετώπισης, της διαπραγμάτευσης, του «οργανώνουν», όπως αυτές αναλύθηκαν στο κεφάλαιο 2, σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις ανταγωνιστικές μεθόδους επίλυσης των συγκρούσεων, οι οποίες μάλλον αναστέλλουν την ικανοποίηση αυτή. Αντίστοιχα, η επιλογή συνεργατικών μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων συνδέεται και με την αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις παθητικές/ ανταγωνιστικές μεθόδους οι οποίες μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους. Προς την ίδια κατεύθυνση η Johnson (2003) υποστηρίζει πως για έχει επιτυχία η διαχείριση των συγκρούσεων, θα πρέπει οι διευθυντές να έχουν την ικανότητα να κινητοποιούν τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση εκπαιδευτικούς και να κατευθύνουν τη δράση τους προς την επίτευξη των στόχων που αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού

οργανισμού. Παρόλα αυτά, καταλήγει η ερευνήτρια, δεν είναι λίγοι εκείνοι οι διευθυντές των οποίων η δράση κινείται περισσότερο προς την εξυπηρέτηση ατομικών συμφερόντων, με αποτέλεσμα να προκαλούν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, ακόμα και την απογοήτευσή τους.

Σύμφωνα με τους Salleh & Adulpakdee (2012), τα κυριότερα αίτια λόγω των οποίων εκδηλώνονται οι συγκρούσεις είναι οι ελλειπείς οικονομικοί πόροι, σε συνδυασμό με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων. Ο ερευνητής κατέγραψε, επίσης, την επιθυμία των εκπαιδευτικών για έγκαιρη αντιμετώπιση των συγκρούσεων ώστε να αποφευχθεί μελλοντική επανάληψη αυτών. Για τους τελευταίους, η καλύτερη μέθοδος αντιμετώπισης των συγκρούσεων δεν είναι άλλη από την αμοιβαία κατανόηση και την ικανότητα διαπραγμάτευσης. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιμένουν περισσότερο στην επιλογή μιας καθαρής και σαφούς λύσης, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτάσσουν ως καλύτερη τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων αυτή του συμβιβασμού, της συζήτησης, της διαπραγμάτευσης μέσω των οποίων, αφενός, θα διερευνηθούν τα αίτια που οδήγησαν στη σύγκρουση και, αφετέρου, θα δημιουργηθούν οι συνθήκες για τον συμβιβασμό και την ειρηνική συμφιλίωση των δύο αντιμαχόμενων πλευρών.

Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα των Jordanides et al (2014) κατέδειξε πως το σχολικό περιβάλλον και γενικά η εκπαιδευτική πραγματικότητα συχνά αντιμετωπίζουν συγκρούσεις, των οποίων η σωστή διαχείριση συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές βρήκαν πως όσο πιο μεγάλη είναι μια σχολική μονάδα και, κυρίως, οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, τόσο πιο μεγάλη είναι η πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως, σύμφωνα με τους ερευνητές, στις σχολικές μονάδες των οποίων την ηγεσία αναλαμβάνουν γυναίκες είναι μικρότερη η πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων. Αντίστοιχα, από την έρευνα αυτή φάνηκε πως η ανάδυση συγκρούσεων συνδέεται με την εμπειρία των διευθυντών, με αποτέλεσμα όσο μεγαλύτερη εμπειρία έχει ένας διευθυντής τόσο λιγότερες συγκρούσεις εμφανίζονται στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο φαίνεται πως διαδραματίζει τόσο η συνολική εμπειρία που έχει αποκτήσει ο διευθυντής από όλες τις μονάδες στις οποίες έχει υπηρετήσει, όσο και της εμπειρίας που έχει

αποκτήσει στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται. Αναφορικά με τα αίτια των συγκρούσεων, η έρευνα των Iordanides et al (2014) έδειξε πως αυτά συνδέονται τόσο με ζητήματα οργάνωσης, όσο και με ζητήματα περισσότερο προσωπικής φύσεως. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι την εμφάνιση συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας πυροδοτεί ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται τα Τμήματα, γεγονός πως από πολλές σχολικές μονάδες απουσιάζει ένα σαφές πλαίσιο λειτουργίας, ενώ συχνές είναι και οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί απουσιάζουν από τα καθήκοντά τους, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις μεταξύ αυτών και των συναδέλφων τους. Συγκρούσεις, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορεί να προκαλέσει και η υποχρεωτική διοργάνωση συγκεκριμένων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται και κατανέμονται οι εφημερίες, ο τρόπος με τον οποίο προωθούνται ή/και επιβάλλονται καινοτόμες δράσεις, αλλά και πιο προσωπικοί, πιο διαπροσωπικοί, λόγοι όπως είναι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τις μεταξύ τους διαφορές που δυσχεραίνει τη συνεργασία τους. Οι ερευνητές βρήκαν ακόμα πως συγκρούσεις μέσα στο χώρο του σχολείου μπορούν να δημιουργούνται και από την έλλειψη συνοχής, από την αναγκαστική πολλές φορές μετακίνηση των εκπαιδευτικών, από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και γενικά από αγχωτικές καταστάσεις που δημιουργούν τελικά και ένα αρνητικό κλίμα επηρεάζοντας τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι Iordanides et al (2014), ακόμα, θέλησαν να διερευνήσουν και να καταγράψουν τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους για να κατευνάσουν τις συγκρούσεις, αλλά και τις τεχνικές που θα ήθελαν οι ίδιοι να χρησιμοποιούνται. Έτσι, από την έρευνά τους προέκυψε πως στις σχολικές μονάδες που αναδύονται συγκρούσεις, συνήθως αυτές παραπέμπονται στο σύλλογο διδασκόντων ώστε να επιλυθούν. Ακόμα, συνήθης επιλογή είναι η διαμεσολάβηση του διευθυντή ή η άσκηση και χρήση της εξουσίας που διαθέτει την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν προθυμοποιούνται να αναλάβουν πρωτοβουλία ώστε να επιλυθούν οι συγκρούσεις. Πολλές φορές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν παθητικά τις συγκρούσεις, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή ή δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται τις

συνέπειες που μπορεί να έχουν οι συγκρούσεις για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν πως η συνηθισμένη τεχνική που χρησιμοποιούν είναι η παραπομπή στο σύλλογο διδασκόντων ή η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης ώστε να αντιμετωπισθεί η σύγκρουση. Σύμφωνα με τους διευθυντές, δηλαδή, που συμμετείχαν στην έρευνα των Iordanides et al (2014) οι ίδιοι εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί προς μεθόδους συμβιβασμού, ενώ δείχνουν λιγότερη μέριμνα για την πρόληψη των συγκρούσεων ή για τη χρήση επιβολής και εξουσίας. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που φάνηκε είναι πως η σχολική ηγεσία είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ προτάσσεται κυρίως η αξία της συμμετοχικής ηγεσίας. Και τούτο διότι τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα των Iordanides et al (2014) θεωρούν πως οι συγκρούσεις επιφέρουν κατά κύριο λόγο αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως οι συγκρούσεις μπορεί να επιφέρουν και θετικές συνέπειες, αλλά μόνο στις περιπτώσεις εκείνες που η επίλυσή τους γίνεται με τη χρήση διαλόγου, με την προώθηση δημιουργικών και καινοτόμων λύσεων και γενικά με τεχνικές και μεθόδους που συμβάλουν στη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Αναφορικά με το τελευταίο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως απαιτείται η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα συγκρούσεων και διαχείρισης αυτών, γεγονός που θα εξασφάλιζε στις εκπαιδευτικές μονάδες την αυτονομία που απαιτείται.

Αναφορικά με το είδος των συγκρούσεων, η έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2014) έδειξε ότι οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολικών μονάδων αφορούν κυρίως τους μαθητές. Για την επίλυση των συγκρούσεων αυτών, οι διευθυντές αξιοποιούν εκείνες τις τεχνικές που αναμένεται να ενισχύσουν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος. Σε αντίθεση όμως με τους Iordanides et al (2014), οι Πατσάλης & Παπουτσάκη (2014) βρήκαν πως οι διευθυντές χρησιμοποιούν ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων κατά κύριο λόγο την πρόληψη. Στο ίδιο πλαίσιο οι Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) βρήκαν ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο για την αποτελεσματική διαχείριση

των συγκρούσεων είναι κυρίως η συνεργασία, η εξομάλυνση, ο συμβιβασμός, η χρήση εξουσίας από το διευθυντή, αλλά και η αποφυγή. Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό πως οι ερευνητές δεν παρέχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη σειρά με την οποία εφαρμόζονται οι παραπάνω τεχνικές. Σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες, από την έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) δε φάνηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της σχολικής μονάδας και της επιλογής της κατάλληλης τεχνικής διαχείρισης αυτών, ούτε κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου των διευθυντών και της τεχνικής που επιλέγεται από τον εκάστοτε διευθυντή, αν και προέκυψε πως οι άνδρες επιλέγουν περισσότερο από τις γυναίκες τη χρήση εξουσίας, ενώ οι γυναίκες επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό την αποφυγή από τους άνδρες διευθυντές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως το μέγεθος της σχολικής μονάδας φαίνεται να συνδέεται τόσο με τα αίτια που προκαλούν τις συγκρούσεις όσο και με το είδος των συγκρούσεων αυτών. Σε συμφωνία, όμως, με άλλες έρευνες, η έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) έδειξε ότι η εμπειρία των διευθυντών σχετίζεται με την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων καθώς, όπως είναι αναμενόμενο, οι διευθυντές που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, ενώ το έργο και η δράση τους επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη ομαδικών στόχων κι όχι ατομικών.

Η Saiti (2015) σε έρευνα που έκανε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε πως τα κύρια αίτια από τα οποία απορρέουν ενδοσχολικές συγκρούσεις αφορούν σε ζητήματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας ή διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου μπορούν να πηγάζουν από την έλλειψη συνοχής μεταξύ της ομάδας των διδασκόντων, η οποία οδηγεί και σε ελλιπή επικοινωνία μεταξύ αυτών, σε συνδυασμό με την έλλειψη αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας (κι όσων ζητημάτων ανακύπτουν εντός αυτής) από τους διευθυντές. Και τούτο διότι, σύμφωνα με την έρευνα της Saiti (2015), οι διευθυντές τείνουν να επιλέγουν κυρίως τη λύση του συμβιβασμού ή ακόμα και της αποφυγής. Όπως και προηγούμενοι ερευνητές, έτσι και η Saiti (2015) διαπίστωσε ότι οι συγκρούσεις είναι περισσότερο συχνές και εμφανείς σε σχολικές μονάδες που εδράζονται σε αστικά κέντρα, ενώ ως αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης των

συγκρούσεων κατέδειξε τη συνεργασία και την ενίσχυση της συνοχής μεταξύ των μελών της ομάδας των διδασκόντων, σε συνδυασμό με τη μέθοδο της ενσωμάτωσης.

Τις τεχνικές που επιλέγουν οι διευθυντές ώστε να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και την αποτελεσματικότητα αυτών θέλησαν να ερευνήσουν και οι Riasi & Asadzadeh (2015), οι οποίοι έδειξαν πως αυτές αφορούν κυρίως στην παραχώρηση και στη χρήση του συστήματος ανταμοιβής. Οι ίδιοι ερευνητές σε μεταγενέστερη έρευνά τους (Riasi & Asadzadeh, 2015), διαπίστωσαν πως η επιλογή ενός στιλ ηγεσίας και διαχείρισης των συγκρούσεων περισσότερο παραχωρητικό μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εφόσον επιτρέπει ένα μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων και του διευθυντή ή των διδασκόντων μεταξύ τους. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης της εξουσίας του διευθυντή και του στιλ της αποφυγής διαχείρισης των συγκρούσεων, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες για ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Σε κάθε περίπτωση, από την έρευνα αυτή προέκυψε πως η επιβολή της εξουσίας μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα μόνο στην περίπτωση που είναι επιβεβλημένο για το διευθυντή να πάρει τις σωστές αποφάσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές οι οποίοι επιλέγουν να εφαρμόσουν ένα στιλ ηγεσίας το οποίο στηρίζεται στη χρήση της νόμιμης εξουσίας και στη δύναμη της επιβολής είναι και αυτοί που επιδεικνύουν λιγότερη προθυμία να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της ομάδας της οποίας ηγούνται και συνακόλουθα να ενισχύσουν την συνεργασία με τα μέλη της ομάδας αυτής.

Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Shanka & Thuo (2017) έδειξαν πως οι πηγές των συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν μέσα σε μια σχολική μονάδα αφορούν κατά κύριο λόγο ζητήματα οργάνωσης, εργασιακά ζητήματα, καθώς και ζητήματα που αφορούν την ίδια την ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως αναφορικά με τα οργανωσιακά ζητήματα, συγκρούσεις μπορούν να πυροδοτήσουν οι ελλείψεις πόροι ή ο τρόπος με τον οποίο μοιράζονται οι ανεπαρκείς αυτοί πόροι σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια σε υλική και τεχνική υποδομή. Αντίστοιχα, αναφορικά με τα εργασιακά ζητήματα, οι ερευνητές κατέδειξαν ως πιθανά αίτια συγκρούσεων το μεγάλο φόρτο εργασίας ο οποίος βαραίνει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς, σε

συνδυασμό με την έλλειψη ικανοποίησής τους από την εργασία τους, αλλά και το αίσθημα ότι δεν τους επιτρέπεται η ανάληψη πρωτοβουλιών. Στα παραπάνω οι ερευνητές προσθέτουν τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών και γενικά τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό και ειδικό προσωπικό, τις περιορισμένες αρμοδιότητες που τους ανατίθενται από το διευθυντή, την έλλειψη περαιτέρω εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους σε σημαντικά και τρέχοντα θέματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και τα προβλήματα που συνοδεύει την προσπάθεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και των αλλαγών. Τέλος, αναφορικά με τα ζητήματα τρόπου άσκησης της ηγεσίας, οι Shanka & Thuo (2017) έδειξαν ότι με τις συγκρούσεις συνδέεται η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής εφαρμόζει τους κανόνες ή τηρεί τις δεσμεύσεις του, ο μικρός βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και η έλλειψη καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή-ηγέτη, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται έτοιμοι και επαρκείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική.

Από τα παραπάνω και λόγω της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα περίμενε κανείς πως τα βασικότερα αίτια τα οποία ακόμα και σήμερα δύνανται να προκαλέσουν συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου σχετίζονται με τους ελλείψεις πόρους σε ανθρώπινο και υλικό επίπεδο, αλλά και με διάφορα ζητήματα οργάνωσης, τα οποία και πάλι συνδυάζονται (απορρέουν, καλύτερα) από την ίδια τη φύση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όπως, όμως θα φανεί στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, οι πηγές οι οποίες πυροδοτούν συγκρούσεις σε μονάδες της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν σχετίζονται τόσο με τις ελλείψεις αυτές, οι οποίες αναμφισβήτητα χαρακτηρίζουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσο με περισσότερο διαπροσωπικά ζητήματα, όπως είναι αυτό της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού και των μεταξύ τους σχέσεων.

Αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, οι Shanka & Thuo (2017) έδειξαν πως οι διευθυντές επιλέγουν κυρίως ένα σύστημα το οποίο στηρίζεται στις ανταμοιβές και στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων για

τη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, σύμφωνα με τους Shanka & Thuo (2017), ποικίλουν ώστε να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε συνθήκες, με αποτέλεσμα η διαχείριση των συγκρούσεων να περιλαμβάνει την τιμωρία και την επιβολή, αλλά και την αποφυγή ή το συμβιβασμό. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως οι ανταμοιβές σχετίζονται κυρίως με την ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων χωρίς ωστόσο να υπάρχει μια γενικότερη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών τόσο για το περιεχόμενο των ανταμοιβών όσο και για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν (Gkorezis & Petridou, 2011). Σύμφωνα με τους Gkorezi & Petridou(2011), οι ανταμοιβές της ενδυνάμωσης των εργαζομένων, όπως είναι οι εργαζόμενοι σε μια σχολική μονάδα, μπορεί να αφορά πρωτίστως οικονομικές ανταμοιβές σχετικά με την προσφορά της εργασίας τους. Φυσικά, η ανταμοιβή αυτή δε μπορεί να υλοποιηθεί από το διευθυντή καθώς ο ίδιος δεν έχει οικονομικές συναλλαγές με τους υφιστάμενούς του εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής, όμως, μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλες πτυχές της ενδυνάμωσης μέσω της ανταμοιβής, όπως είναι η πληροφόρηση και η διάχυση της πληροφορίας που μπορεί να αφορά την απόδοσή τους ή τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και θα στοχεύουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα στην παρακίνηση και την ικανοποίηση των αναγκών τους. Αντίστοιχα, στο σύστημα των ανταμοιβών περιλαμβάνεται και η παροχή ευκαιριών για προαγωγή και ανέλιξη στον εκάστοτε εργασιακό χώρο, γεγονός που κινητοποιεί περαιτέρω τους εργαζομένους και τους καθιστά πιο υπεύθυνους και ίσως πιο αποτελεσματικούς στο έργο τους (Gkorezis & Petridou, 2011). Στην περίπτωση του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, η συγκεκριμένη ανταμοιβή μπορεί να αφορά την εξασφάλιση ενός πιο ενεργού ρόλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τέλος, στο σύστημα των ανταμοιβών συγκαταλέγεται και το γόητρο, το οποίο σχετίζεται με την ανάγκη των ατόμων να ενισχύσουν την εικόνα του εαυτού τους, την απόκτησης περισσότερων γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που θα ενισχύσει την αυτοεικόνα των εργαζομένων, καθώς και την εξασφάλιση ενός κλίματος ασφάλειας, το οποίο θα ενισχύσει και πάλι το βαθμό αποδοτικότητας των εργαζομένων (Gkorezis & Petridou, 2011). Όλα αυτά μπορεί να τα πετύχει ο ηγέτης μέσω της παρότρυνσης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, την πρωτοβουλία οργάνωσης τέτοιων σεμιναρίων από μέρους τους με

ταυτόχρονη ελάφρυνση των εκπαιδευτικών από το πλήθος των υποχρεώσεων τους ώστε να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους

Τέλος, αναφορά αξίζει να γίνει και στην έρευνα της Μαυρίδου (2017), η οποία θέλησε να διερευνήσει τις συγκρούσεις που προκύπτουν στις εκπαιδευτικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κιλκίς, αλλά και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση και την επίλυση των διαφορών αυτών. Από την έρευνα αυτή, φάνηκε πως τα κύρια αίτια τα οποία προκαλούν τις συγκρούσεις σχετίζονται με ζητήματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας, όπως είναι ο τρόπος κατανομής των Τμημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, η ανάθεση ρόλων και ο μεγάλος φόρτος εργασίας που βαραίνει ορισμένους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με μια σύγχυση που μπορεί να προκληθεί κατά την ανάληψη των ευθυνών και το στιλ ηγεσίας που επιλέγεται από το διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε να συσχετίζουν τα αίτια αυτά με τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και για το λόγο αυτό πρότειναν στη θέση του ένα σύστημα εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης το οποίο θα είναι λιγότερο γραφειοκρατικό και περισσότερο αποκεντρωμένο. Και τούτο διότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, μόνο ένα τέτοιο σύστημα θα μπορούσε να προσφέρει στο σύνολο των εργαζομένων στη σχολική μονάδα την ευελιξία που απαιτείται ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ζητήματα που ανακύπτουν και που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν λόγο ακόμα και για την ανάγκη αναθεώρησης και εξυγίανσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη και χωρίς συγκρούσεις λειτουργία των ελληνικών σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με τους τρόπους και τις τεχνικές που δύνανται να συντελέσουν σε μια όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, η έρευνα της Μαυρίδου (2017) κατέδειξε πως αυτές αφορούν κατά κύριο λόγο την ενίσχυση της επικοινωνίας εντός των μελών του σχολικού οργανισμού, η οποία θα συνδυάζεται και με μια σωστή διαχείριση των καθηκόντων, αλλά και με την επιμόρφωση του συνόλου των εργαζομένων στην σχολική μονάδα σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή τόνισαν την ανάγκη υιοθέτησης μιας σχολικής κουλτούρας ικανής να αντιμετωπίσει και να

διαχειριστεί τις εκάστοτε συγκρούσεις, η οποία θα στηρίζεται στην επικοινωνία και την συνεργασία, χωρίς όμως να προτείνουν συγκεκριμένους στόχους ώστε να υλοποιηθεί η ανάγκη αυτή. Στόχος είναι να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, γεγονός που θα ελαχιστοποιήσει την πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων και θα ενισχύσει τις πιθανότητες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η έρευνα της Μαυρίδου (2017) επίσης κατέδειξε ως υπαίτιους για την εμφάνιση συγκρούσεων παράγοντες όπως η έλλειψη προθυμίας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες, η οποία πηγάζει από την ανάπτυξη ενός κακού κλίματος εντός του σχολείου, αλλά και από το ηγετικό στιλ που επιλέγει να εφαρμόσει ο διευθυντής. Προς επίλυση των προβλημάτων αυτών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιτάσσουν την ανάγκη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και του διευθυντή/ ηγέτη αυτής, παράλληλα με την ανάπτυξη μιας πραγματικής επιθυμίας για την ουσιαστική επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων, ώστε τελικά να επιτευχθούν οι συλλογικοί στόχοι και να αποκτήσει μορφή το κοινό όραμα.

Σε κάθε περίπτωση, το σύνολο των πρόσφατων ερευνών συγκλίνει στην άποψη πως οι συγκρούσεις εντός του σχολικού οργανισμού, όπως άλλωστε συμβαίνει και με κάθε ζωντανό οργανισμό, είναι αναπόφευκτες. Εναπόκειται λοιπόν στον διευθυντή να αναλάβει εκείνες τις αποφάσεις και να εφαρμόσει εκείνο το στιλ ηγεσίας μέσω του οποίου μπορούν να εξομαλυνθούν οι διαφορές και να αντιμετωπιστούν τυχόν συγκρούσεις. Πρόκειται για ζητήματα τα οποία επιχειρεί να διερευνήσει και να καταγράψει η συγκεκριμένη έρευνα. Στα κεφάλαια που ακολουθούν, λοιπόν, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα.

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία έρευνας

Για το σκοπό και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση μέσω της χρήσης ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Μέσω αυτού έγινε προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η ποσοτική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων μέσω της χρήσης στατιστικού πακέτου (SPSS), καθώς μέσω αυτής αναμένεται να επιτευχθεί η μέτρηση και η σύγκριση των μεταβλητών, η αξιολόγηση και ο συσχετισμός των μεταβλητών με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και, πιθανώς, τη δυνατότητα γενίκευσης αυτών (Cohen, Manion&Morrison, 2012).

5.1 Σκοπός έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί αναλυτικά στο πρώτο μέρος της εργασίας, ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων είναι καθοριστικής σημασίας. Στόχος της εργασίας αυτής, λοιπόν, είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (συγκεκριμένα του νηπιαγωγείου) στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που μπορούν να αναπτυχθούν εντός της σχολικής μονάδας και μπορεί να αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

5.2 Επιμέρους στόχοι

Ειδικότερο στόχο αποτελεί η διερεύνηση και η καταγραφή των τύπων συγκρούσεων που απαντούν στα νηπιαγωγεία της χώρας και των βασικότερων αιτιών από τις οποίες πηγάζουν. Παράλληλα, στόχο αποτελεί η διερεύνηση και καταγραφή των βασικότερων τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για τη διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, η αξιολόγηση της

αποτελεσματικότητα; των τεχνικών αυτών και η ανάδειξη, ενδεχομένως, άλλων και πιο αποτελεσματικών τεχνικών. Τέλος, στόχο αποτελεί η ανάδειξη των βασικότερων συνεπειών που μπορεί να έχουν οι συγκρούσεις αυτές για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τους παραπάνω στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα βασικότερα αίτια τα οποία δημιουργούν τις συγκρούσεις;
- 2) Ποιες είναι οι συνέπειες, τις οποίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προκαλούν οι συγκρούσεις;
- 3) Ποιος είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων;

Τα αποτελέσματα τα οποία αναμένονται από την εργασία αυτή αφορούν πρωταρχικά στη διερεύνηση της έκτασης που έχει λάβει (αν έχει λάβει) το φαινόμενο των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων και των συνεπειών που μπορεί να επιφέρει στη συνολική λειτουργία αυτών. Ταυτόχρονα, αναμένεται η διερεύνηση των ειδών, των αιτιών και της φύσης των συγκρούσεων, η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αυτές αντιμετωπίζονται, όπως και η προσπάθεια συσχέτισης της διαχείρισης καθενός είδους σύγκρουσης με συγκεκριμένη μεθοδολογία αντιμετώπισης (αν βέβαια η τελευταία προκύψει μετά την ανάλυση των δεδομένων).

5.4 Η πιλοτική έρευνα

Για την επιτυχημένη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας, όπως η συγκεκριμένη, καθίσταται αναγκαία η πραγματοποίηση μιας πιλοτικής έρευνας μέσω της οποίας ο ερευνητής θα έχει τη δυνατότητα να ελέγξει το βαθμό στον οποίο το εργαλείο που έχει συνθέσει είναι λειτουργικό και καλύπτει τις ανάγκες της έρευνας. Παράλληλα, θα δοθεί η δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίσει και να διορθώσει τυχόν σφάλματα στον τρόπο με τον οποίο είναι διατυπωμένες οι ερωτήσεις του ερευνητικού του

εργαλείου. Τέλος, η πιλοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ελέγξει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς του, να ελέγξει τη δειγματοληψία την οποία έχει επιλέξει, ακόμα και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο έχει στηριχθεί η ερευνητική του προσπάθεια (Robson, 2010).

Αναφορικά λοιπόν με τη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια διεξήγαγε πιλοτική έρευνα κατά τα τέλη του μήνα Απριλίου- αρχές του μήνα Μαΐου του έτους 2018. Για τους σκοπούς της πολιτικής έρευνας, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας συνέβαλε ώστε να εντοπισθούν και στη συνέχεια να διορθωθούν λάθη, να διατυπωθούν πιο προσεκτικά ορισμένα ερωτήματα και τελικά να ολοκληρωθεί με επιτυχία η έρευνα.

5.5 Ερευνητική διαδικασία

Η κυρίως έρευνα διενεργήθηκε κατά τους μήνες Μάιο– Ιούνιο του έτους 2018 σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Προηγήθηκε, όπως αναφέρθηκε, πιλοτική έρευνα σε ένα ιδιαίτερα περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε να διορθωθούν ή και να προληφθούν τυχόν λάθη και αδυναμίες του ερωτηματολογίου. Αρχικά υπήρξε επαφή (τηλεφωνική ή ηλεκτρονική) με τους συμμετέχοντες προς ενημέρωσή τους για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Κατά την επαφή αυτή τονίστηκε στους συμμετέχοντες η σπουδαιότητα της έρευνας και η ανάγκη να συμμετάσχουν σε αυτήν, δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις για την ανωνυμία των απαντήσεών τους και τη διαδικασία αυτή ακολούθησε η αποστολή της ηλεκτρονικής βάσης, στην οποία οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να δουν το ερωτηματολόγιο και να απαντήσουν σε αυτό χωρίς καμία απολύτως δέσμευση. Συνολικά, όπως θα φανεί στη συνέχεια, διανεμήθηκαν και απαντήθηκαν 90 ερωτηματολόγια.

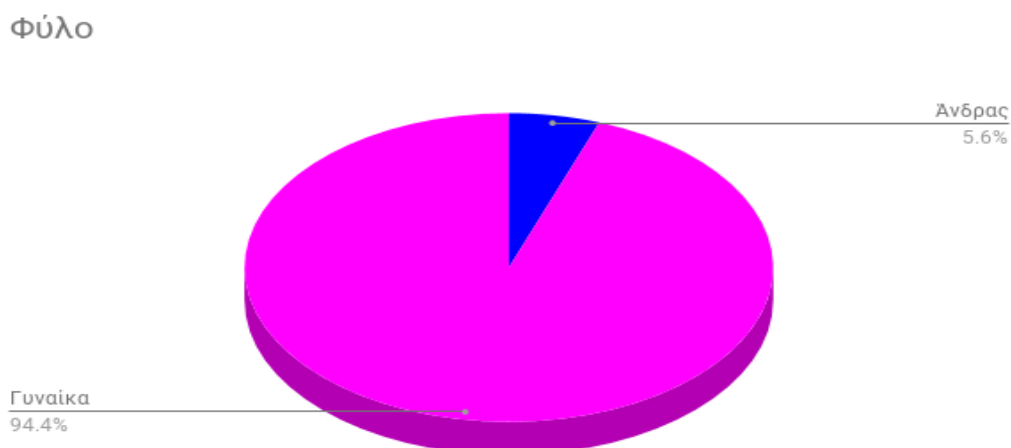
5.6 Το δείγμα της έρευνας

Η ερευνήτρια θέλησε να εξετάσει το βαθμό στον οποίο παρατηρούνται συγκρούσεις μέσα σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τους τύπους και τα αίτια των συγκρούσεων αυτών, τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για

την αποτελεσματική διαχείριση αυτών, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων αυτών. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας από τους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπήρξε τηλεφωνική ή και διαδικτυακή επικοινωνία πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων ώστε αφενός να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και, αφετέρου, να λυθούν τυχόν απορίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή και σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και τον τρόπο χρήσης των απαντήσεων. Θα πρέπει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί στους οποίους απευθύνθηκε η ερευνήτρια έδειξαν προθυμία να συμπληρώσουν το εν λόγω ερωτηματολόγιο, γεγονός το οποίο οφείλεται κυρίως στην σχέση που είχαν αναπτύξει με την ερευνήτρια, αλλά και με το γεγονός πως πολλοί από αυτούς πρόσφατα βρέθηκαν στην ίδια θέση (δηλαδή απευθύνθηκαν σε συναδέλφους για την ολοκλήρωση της προσωπικής τους έρευνας). Βέβαια, υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι φάνηκαν αρχικά διστακτικοί ως προς την συμμετοχή τους στην έρευνα. Ο βασικότερος λόγος γι' αυτή τους τη στάση συνδέεται με το φόβο τους «στιγματιστούν» λόγω των απαντήσεών τους, μήπως οι απαντήσεις τους γνωστοποιηθούν και προκαλέσουν προβλήματα στο χώρο εργασίας τους. Η επικοινωνία τους, όμως, με την ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας απομάκρυνε αυτούς τους φόβους, αφού τους διαβεβαίωσε για την εχεμύθεια των απαντήσεων και τη χρήση τους μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να συμπληρωθεί ένα δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιπροσωπευτικό της υπό έρευνα περιοχής, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως δεν υπήρξε ούτε ένας εκπαιδευτικός που να αρνήθηκε τελικά να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ή να απαντήσει με τρόπο που να δώσει μη αξιοποιήσιμο ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, δεν έλειψαν και κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι προέβησαν σε μια «άτυπη» αξιολόγηση του ερωτηματολογίου επισημαίνοντας στην ερευνήτρια σημεία στα οποία θα έπρεπε να δώσει προσοχή κατά την ανάλυση των απαντήσεων.

Όπως μπορεί να δει κανείς στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 5.1), στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 90 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 85 ήταν γυναίκες (σε

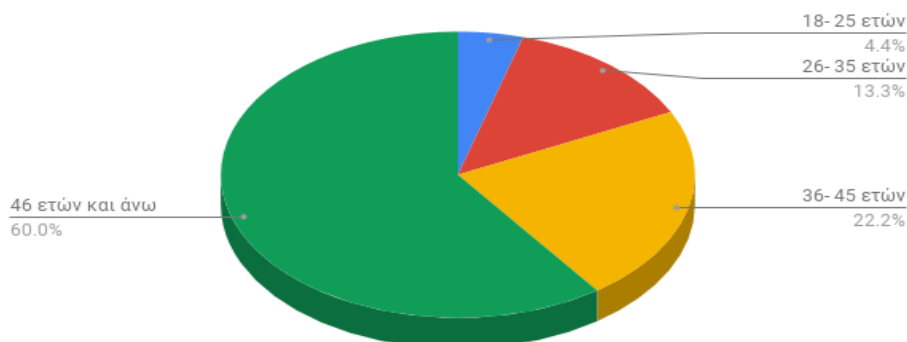
ποσοστό δηλαδή 94.4% επί του συνόλου του δείγματος) και οι υπόλοιποι 5 ήταν άνδρες (σε ποσοστό 5.6% επί του συνόλου του δείγματος, ποσοστό αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της περιοχής στην οποία επικεντρώθηκε η έρευνα.



Σχήμα 5.1: Κατανομή ως προς το φύλο

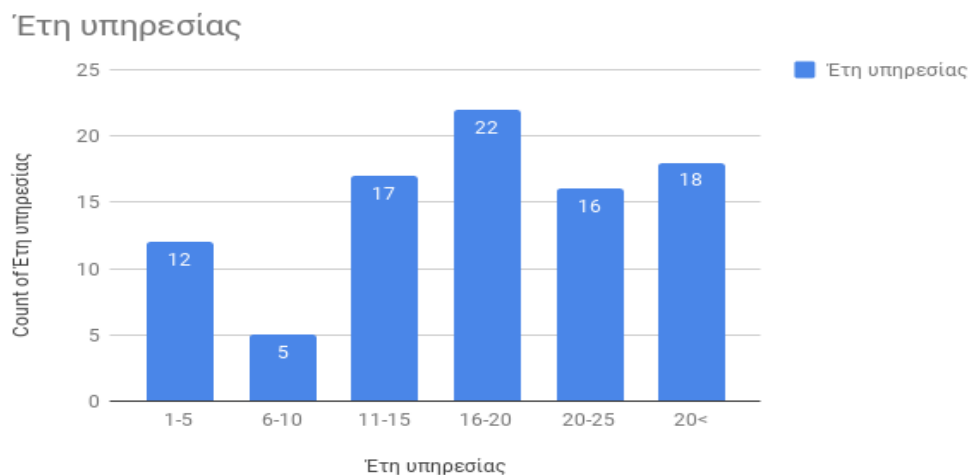
Αναφορικά με την ηλικία, στην πλειονότητά του το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς ηλικίας 46 ετών και πάνω και συγκεκριμένα σε ποσοστό 60% επί του συνόλου του δείγματος (δηλαδή οι 54 από τους 90 συμμετέχοντες). Αντίστοιχα, το 22.2 % επί του συνόλου του δείγματος (δηλαδή οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες) είναι ηλικίας 36- 45 ετών, το 13.3% επί του συνόλου του δείγματος (δηλαδή οι 12 από τους 90 συμμετέχοντες) είναι ηλικίας 26- 35 ετών και μόλις το 4.4% επί του συνόλου του δείγματος (δηλαδή οι 4 από τους 90 συμμετέχοντες) είναι ηλικίας 18- 25 ετών (Σχήμα 5.2).

Ηλικία



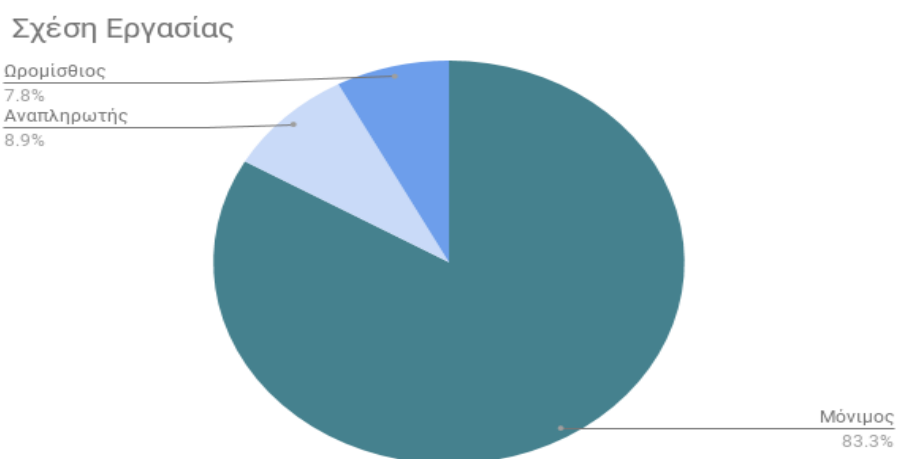
Σχήμα 5.2: Κατανομή ως προς την ηλικία

Στην πλειονότητά τους, όπως προκύπτει άλλωστε από την ηλικιακή κατανομή, οι συμμετέχοντες έχουν αρκετά μεγάλη προϋπηρεσία, καθώς οι 22 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 24.4% επί του συνόλου του δείγματος) έχουν προϋπηρεσία 16- 20 ετών, οι 18 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 20% επί του συνόλου του δείγματος) έχουν προϋπηρεσία <20 ετών και οι 17 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 18.9% επί του συνόλου του δείγματος) έχουν προϋπηρεσία 11- 15 ετών. Προϋπηρεσία 20- 25 ετών φαίνεται πως έχουν οι 16 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 17.8% επί του συνόλου του δείγματος), προϋπηρεσία 1-5 ετών διαθέτουν οι 12 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 13.3% επί του συνόλου του δείγματος) και προϋπηρεσία 6-10 ετών διαθέτουν μόνο 5 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 5.6% επί του συνόλου του δείγματος) (Σχήμα 5.3).



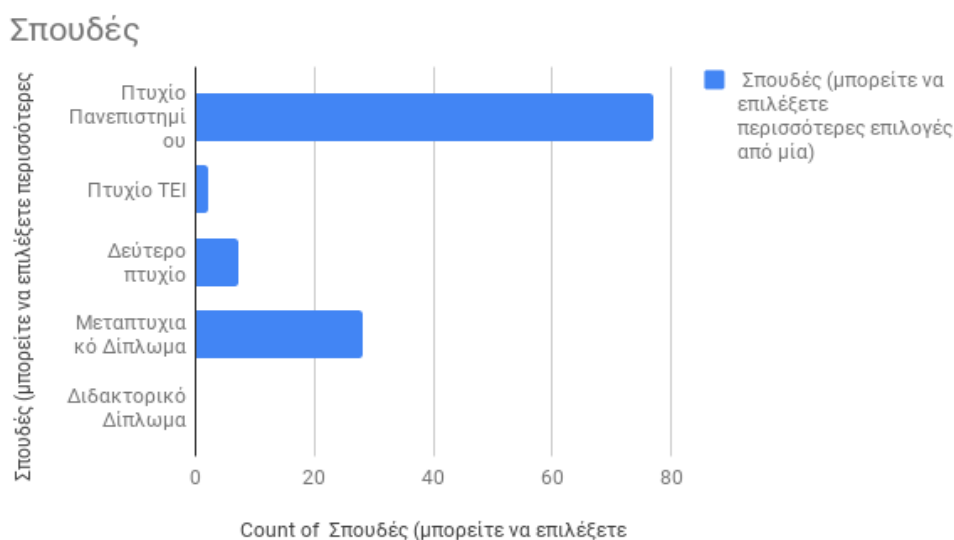
Σχήμα 5.3: Κατανομή ως προς την προϋπηρεσία

Από τους 90 συμμετέχοντες, οι 75 (σε ποσοστό, δηλαδή, 83.3% επί του συνόλου του δείγματος) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 8 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 8.9% επί του συνόλου του δείγματος) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 7 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή 7.8% επί του συνόλου του δείγματος) είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σχήμα 5.4).



Σχήμα 5.4 : Κατανομή ως προς τη σχέση εργασίας

Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, προκύπτει πως οι 77 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 69.3% επί του συνόλου του δείγματος) είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου Πανεπιστημίου, οι 7 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 6.3% επί του συνόλου του δείγματος) είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου, ενώ 28 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 25.2% επί του συνόλου του δείγματος) είναι κάτοχοι και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Μόλις 2 (σε ποσοστό, δηλαδή, 1.8% επί του συνόλου του δείγματος) είναι κάτοχοι και πτυχίου ΤΕΙ, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως κανένας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών (Σχήμα 5.5).



Σχήμα 5.5: Κατανομή ως προς τις σπουδές

5.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

5.7.1 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων έγκειται στο γεγονός πως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρόκειται

για την καταλληλότερη μέθοδο καταγραφής των απόψεων ενός πληθυσμού. Σημαντικό είναι πως η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων αποτελεί μια λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως είναι η συνέντευξη, που απαιτούν από τον ερευνητή πολύ χρόνο ώστε να συλλέξει τα δεδομένα του, καθώς και πολύ χρόνο ώστε να τα αναλύσει διεξοδικά και σε βάθος (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα, συντάχθηκε από την ερευνήτρια μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και προγενέστερων ερευνών. Συγκεκριμένα, για την σύνθεσή του χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν στις έρευνές τους η Στιβακτάκη (2017), ο Αγγελόπουλος (2017) και η Λαουλάκου (2017) οι ερωτήσεις των οποίων συνδυάστηκαν ή και τροποποιήθηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έγκειται στις ίδιες τις ιδιότητες αυτού. Και τούτο διότι πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό λειτουργικότητας και ευχρηστίας, ενώ επιτρέπει και την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Ταυτόχρονα, το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων παρέχοντάς τους με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους με ειλικρίνεια και χωρίς τον φόβο ελέγχου ή κατάκρισης των απόψεων αυτών (Νόβα- Καλτσούνη, 2006). Σημαντικό είναι επίσης πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί μια διαδικασία λιγότερο χρονοβόρα από άλλες διαδικασίες συλλογής δεδομένων (π.χ. συνέντευξη), εξασφαλίζει μεγαλύτερη συνέπεια στα αποτελέσματα, ενώ την ίδια στιγμή επιτρέπει στον ερευνητή να συγκεντρώσει δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα και μάλιστα σε σύντομο- σχετικά- χρονικό διάστημα (Βάμβουκας, 2006).

Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και σύνθεσης του ερωτηματολογίου λήφθηκε μέριμνα ώστε το ερευνητικό αυτό εργαλείο να μην έχει μεγάλο μέγεθος και να μην κουράζει τους συμμετέχοντες, να περιέχει όσο το δυνατόν πιο σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις, με λογική σειρά και συνοχή. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια ώστε να μην υποβάλλονται/να μην υπαγορεύονται οι ερωτήσεις στους συμμετέχοντες και να μην επικαλύπτονται (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου, εκτός από την τελευταία η οποία είναι ανοικτού τύπου. Η επιλογή των

κλειστού τύπου ερωτήσεων οφείλεται στο γεγονός πως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιτρέπουν στον ερευνητή να ποσοτικοποιήσει τα δεδομένα του, ώστε να διευκολυνθεί η στατιστική ανάλυση αυτών. Αντίθετα, μέσω της ανοικτού τύπου ερώτησης αναμένεται να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν με μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας, απαλλαγμένοι από τους περιορισμούς που θέτουν οι κλειστές ερωτήσεις. Παρόλα αυτά, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί μόνο μια ανοικτού τύπου ερώτηση, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πολλές φορές οι συμμετέχοντες δεν απαντούν τις ερωτήσεις αυτές ή δεν τις ολοκληρώνουν, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επεξεργασία των δεδομένων (Creswell, 2011).

Αναφορικά με τη δομή του ερωτηματολογίου, αυτό στο πρώτο μέρος του περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους, τις σπουδές τους και τη σχέση εργασίας τους, αν δηλαδή είναι μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις χωρίζονται σε δύο θεματικές ενότητες. Η πρώτη από αυτές τις θεματικές περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύπτουν στα σχολεία, δηλαδή ερωτήσεις σχετικές με τους τύπους των συγκρούσεων που υπάρχουν (αν υπάρχουν) και στα αίτια που μπορεί να πυροδοτούν τις συγκρούσεις αυτές. Η απάντηση στις ερωτήσεις αυτές δίνεται με βάση την πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας Likert με λεκτικά στοιχεία Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πολύ συχνά. Αντίστοιχα, η τελευταία θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, οι οποίες τυχόν εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η απάντηση στις περισσότερες από αυτές τις ερωτήσεις δίνεται με βάση την πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας Likert με λεκτικά στοιχεία Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πολύ συχνά. Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου υπάρχει ακόμα μία ερώτηση στην οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν τις απαντήσεις τους σε μια κλίμακα ιεράρχησης από το 1 έως το 5, καθώς και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, στην οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με την ύπαρξη και άλλων τρόπων και τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, πέραν αυτών που τυχόν χρησιμοποιούνται στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί πως μετά την πιλοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με διανομή των ερωτηματολογίων στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, η κυρίως έρευνα πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, το γραπτό ερωτηματολόγιο μεταφέρθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (βάσει της φόρμας Google docs) και μέσω αυτής στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι και το συμπλήρωσαν. Η επιλογή της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου προέκυψε από την ανάγκη ταχείας συλλογής δεδομένων από ένα όσο το δυνατόν πιο ευρύ δείγμα εκπαιδευτικών.

5.7.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Βασικό μέλημα κάθε ερευνητή θα πρέπει να αποτελεί η διασφάλιση της αξιοπιστίας, της αντικειμενικότητας και της εγκυρότητας κάθε έρευνας. Σε αυτό συμβάλλει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας, ώστε να διορθωθούν τυχόν λάθη και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως με τον όρο *αντικειμενικότητα* η βιβλιογραφία αναφέρεται στην έλλειψη υποκειμενικότητας του ερευνητή, τόσο κατά τη συλλογή, όσο και κατά την προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων. Αντίστοιχα, ο όρος *αξιοπιστία* αναφέρεται στην προσπάθεια του ερευνητή να διατηρήσει μια συνέπεια αναφορικά με τις τιμές του ερευνητικού εργαλείου, ενώ ο όρος *εγκυρότητα* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χαρακτηριστούν από ακρίβεια (Robson, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, λήφθηκε μέριμνα ώστε κατά τη συλλογή και την ερμηνεία των δεδομένων να μην υπεισέρχονται συναισθήματα και προκαταλήψεις. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και δόμησης του ερωτηματολογίου προχωρώντας στην πιλοτική έρευνα και παρέχοντας στους συμμετέχοντες σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας (Creswell, 2011). Αντίστοιχα, η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της προσοχής που επιδείχθηκε στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, τη δομή

και την καταλληλότητα των ερωτήσεων. Μάλιστα, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις να μην προκαλούν ερωτηματικά στους συμμετέχοντες, να μην είναι αμφίσημες ή διφορούμενες και ταυτόχρονα να αντιπροσωπεύουν όλα τα πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τεθούν στους συμμετέχοντες αναφορικά με το υπό εξέταση ζήτημα (Creswell, 2011).

Τέλος, υπήρξε φροντίδα ώστε κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων να διατηρηθούν οι βασικοί κανόνες δεοντολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να αξιοποιηθούν οι απαντήσεις τους, ενώ παρασχέθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με την τήρηση της ανωνυμίας τους, την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και την εχεμύθεια αναφορικά με το περιεχόμενο των τελευταίων (Creswell, 2011).

5.8 Ανάλυση των δεδομένων

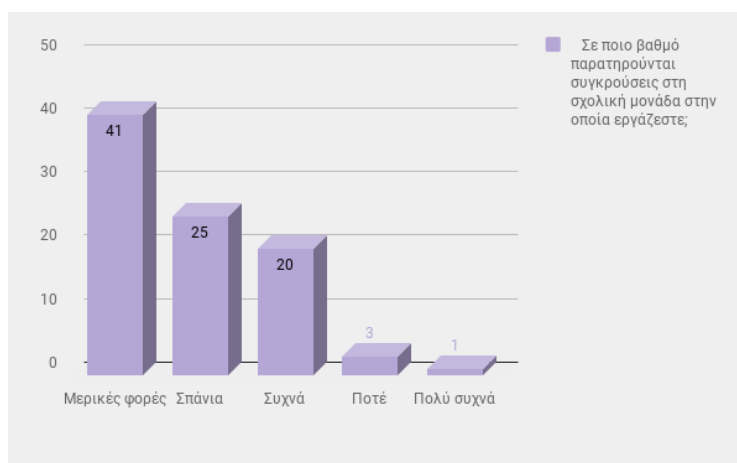
Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η καταγραφή των απόψεων ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου (αν εκδηλώνονται), σχετικά με τη φύση και τα αίτια αυτών, αλλά και αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, η οποία επιτρέπει και την ποσοτική ανάλυση αυτών. Έτσι, στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μέσω της χρήσης στατιστικών προγραμμάτων ανάλυσης, όπως είναι το SPSS και το Excel. Το γεγονός, μάλιστα, ότι το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες ήταν σε ηλεκτρονική μορφή (σε μορφή google docs) διευκόλυνε περαιτέρω τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, για την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και πίνακες συγκριτικής ανάλυσης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο κάποια (ή κάποιες) από τις μεταβλητές παρουσιάζουν σημαντική στατιστική συσχέτιση.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα έρευνας

6.1 Συγκρούσεις στο σχολείο (τύποι, αίτια)

Μετά τις ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται (αν εκδηλώνονται) στα σχολεία στα οποία εργάζονται. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τους τύπους των συγκρούσεων αυτών, αλλά και τα αίτια τα οποία πιθανόν να τις γεννήσουν. Όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 6.1), οι 41 από τους 90 (σε ποσοστό, δηλαδή, 45.6% επί του συνόλου του δείγματος) συμμετέχοντες απάντησαν πως στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται παρατηρούνται **μερικές φορές** συγκρούσεις, ενώ οι 25 από τους 90 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό, δηλαδή, 27.8% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως το φαινόμενο αυτό (των συγκρούσεων) απαντά **σπάνια** στις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται, ενώ οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 22.2% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως συγκρούσεις εκδηλώνονται **συχνά** στις σχολικές μονάδες (Σχήμα 6).



Σχήμα 6.1: Βαθμός εκδήλωσης συγκρούσεων

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων που εκδηλώνονται εντός της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πως *συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών* συμβαίνουν

μερικές φορές (οι 31 από τους 90 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 34.4% επί του συνόλου του δείγματος) ή **σπάνια** (οι 30 από τους 90 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 33.3% επί του συνόλου του δείγματος). Αντίθετα, οι 16 από τους 90 εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 17.7% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως οι συγκρούσεις αυτές δε συμβαίνουν **ποτέ** (Πίνακας 6.1). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.49 (M.O.= 2.49, T.A= 1.019) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.1: Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	31	34,4	34,4	34,4
Πολύ συχνά	3	3,3	3,3	37,8
Ποτέ	16	17,8	17,8	55,6
Σπάνια	30	33,3	33,3	88,9
Συχνά	10	11,1	11,1	100,0
Σύνολο	90	100,0	100,0	

Αντίστοιχα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πως **συγκρούσεις ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό** συμβαίνουν **σπάνια** (οι 34 από τους 90 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 37.8% επί του συνόλου του δείγματος) ή **μερικές φορές**(οι 28 από τους 90 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 31.1% επί του συνόλου του δείγματος). Αντίθετα, οι 15 από τους 90 εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 16.7% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως οι συγκρούσεις αυτές δε συμβαίνουν **ποτέ** (Πίνακας 6.2). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.48 (M.O.= 2.48, T.A= 1.030) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.2: Συγκρούσεις ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	28	31,1	31,1	31,1
Πολύ συχνά	4	4,4	4,4	35,6
Ποτέ	15	16,7	16,7	52,2
Σπάνια	34	37,8	37,8	90,0
Συχνά	9	10,0	10,0	100,0

Σύνολο	90	100,0	100,0
---------------	----	-------	-------

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πως *συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή* συμβαίνουν **μερικές φορές** (οι 36 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 40% επί του συνόλου του δείγματος) ή **σπάνια** (οι 23 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 25.6% επί του συνόλου του δείγματος) (Πίνακας 6.3). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.86 (M.O.= 2.86, T.A= 1.045) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.3: Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	36	40,0	40,0	40,0
Πολύ συχνά	6	6,7	6,7	46,7
Ποτέ	9	10,0	10,0	56,7
Σπάνια	23	25,6	25,6	82,2
Συχνά	16	17,8	17,8	100,0
Σύνολο	90	100,0	100,0	

Αντίθετα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συγκρούσεις που τυχόν ξεσπούν ανάμεσα στο *διευθυντή και σε μαθητή* θα λέγαμε πως είναι περισσότερο «μοιρασμένες». Συγκεκριμένα, όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 6.4, για τους 32 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 35.6% επί του συνόλου του δείγματος) οι συγκρούσεις αυτές συμβαίνουν **σπάνια**, ενώ για τους 25 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 27.8% επί του συνόλου του δείγματος) ο διευθυντής συγκρούεται με κάποιον μαθητή **μερικές φορές**. Επίσης, οι 18 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 20% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως τέτοια σύγκρουση δε συμβαίνει **ποτέ** στις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται, επομένως δεν είναι εύκολο να σχηματίσει κανείς μια συνολική και σαφή εικόνα σχετικά με τις συγκρούσεις που μπορούν να συντελούνται (αν συντελούνται) ανάμεσα στον διευθυντή και τους μαθητές. Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ

συχνά) ήταν 2.43 (Μ.Ο.= 2.43, Τ.Α= 1.039) (Πίνακας 6.8). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν υπήρξε δυνατότητα γεωγραφικής κατανομής των απαντήσεων ώστε να φανούν πιο καθαρά οι περιπτώσεις στις οποίες ο διευθυντής είναι ταυτόχρονα και ο μοναδικός εκπαιδευτικός.

Πίνακας 6.4: Συγκρούσεις ανάμεσα σε Διευθυντή και μαθητή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	25	27,8	27,8	27,8
Πολύ συχνά	2	2,2	2,2	30,0
Ποτέ	18	20,0	20,0	50,0
Σπάνια	32	35,6	35,6	85,6
Συχνά	13	14,4	14,4	100,0
Σύνολο	90	100,0	100,0	

Το επόμενο είδος συγκρούσεων για την ύπαρξη του οποίου ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αφορά τους μαθητές. Έτσι, στο ερώτημα αν και σε ποιο ποσοστό εκδηλώνονται *συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών*, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές σε αντίθεση με τα προηγούμενα είδη συγκρούσεων για τα οποία υπήρχαν αρνητικές ή σχεδόν αρνητικές απαντήσεις. Έτσι, οι 31 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 34.4% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτές οι συγκρούσεις εκδηλώνονται **συχνά**, οι 28 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 31.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτές οι συγκρούσεις εκδηλώνονται **πολύ συχνά** και οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 22.2% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως οι μαθητές συγκρούονται **μερικές φορές** (Πίνακας 6.5). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.81 (Μ.Ο.= 3.81, Τ.Α= 1.080) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.5: Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	20	22,2	22,2	22,2
Πολύ συχνά	28	31,1	31,1	53,3
Ποτέ	3	3,3	3,3	56,7

Σπάνια	8	8,9	8,9	65,6
Συχνά	31	34,4	34,4	100,0
Σύνολο	90	100,0	100,0	

Αντίθετα, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εκδηλώνονται συγκρούσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τα μέλη του Συλλόγου των Διδασκόντων. Συγκεκριμένα, όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 6.6, για τους 40 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 44.4% επί του συνόλου του δείγματος) ο διευθυντής συγκρούεται **σπάνια** με το Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ οι 17 από τους 90 συμμετέχοντες απάντησαν πως τέτοιες συγκρούσεις δεν εκδηλώνονται **ποτέ**. Ένα μικρό ποσοστό, το 26.7% επί του συνόλου του δείγματος (οι 24, δηλαδή, από τους 90 συμμετέχοντες) απάντησαν πως τέτοιες συγκρούσεις μπορούν να εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται **μερικές φορές**. Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.30 (Μ.Ο.= 2.30, Τ.Α= 0.942) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.6: Συγκρούσεις ανάμεσα στο διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	24	26,7	26,7	26,7
Πολύ συχνά	2	2,2	2,2	28,9
Ποτέ	17	18,9	18,9	47,8
Σπάνια	40	44,4	44,4	92,2
Συχνά	7	7,8	7,8	100,0
Σύνολο	90	100,0	100,0	

Τέλος, σχετικά με τις συγκρούσεις που μπορούν να εκδηλώνονται ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα, οι 40 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 44.4% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτές συντελούνται **σπάνια**, ενώ οι 29 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 32.2% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως οι γονείς συγκρούονται με την εκπαιδευτική κοινότητα **μερικές φορές**. Μόλις 10 από τους 90 συμμετέχοντες απάντησαν πως αυτές οι συγκρούσεις εκδηλώνονται **συχνά**, ενώ υπήρξαν και 7 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 7.8% επί του συνόλου του

δείγματος) οι οποίοι δεν έχουν βιώσει τέτοιες συγκρούσεις στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται (Πίνακας 6.7). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.60 (Μ.Ο.= 2.60, Τ.Α= 0.946) (Πίνακας 6.8).

Πίνακας 6.7: Συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	29	32,2	32,2	32,2
Πολύ συχνά	4	4,4	4,4	36,7
Ποτέ	7	7,8	7,8	44,4
Σπάνια	40	44,4	44,4	88,9
Συχνά	10	11,1	11,1	100,0
Σύνολο	90	100,0	100,0	

Πίνακας 6.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα "Τύποι Συγκρούσεων"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς]	90	1	5	2,49	1,019
[Ανάμεσα στον διευθυντή και σε εκπαιδευτικό]	90	1	5	2,48	1,030
[Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή]	90	1	5	2,86	1,045
[Ανάμεσα στον Δ/ντή και μαθητή]	90	1	5	2,43	1,039
[Ανάμεσα σε μαθητές]	90	1	5	3,81	1,080
[Ανάμεσα στον διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων]	90	1	5	2,30	,942
[Ανάμεσα σε γονείς και στην εκπαιδευτική κοινότητα]	90	1	5	2,60	,946
Valid N (listwise)	90				

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τα αίτια που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου. Έτσι, αναφορικά με τυχόν *προβλήματα στην επικοινωνία*, οι 34 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 37.8% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτά

προκαλούν συγκρούσεις **μερικές φορές**, ενώ οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως η επικοινωνία **σπάνια** οδηγεί σε συγκρούσεις. Περίπου ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων (οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό, δηλαδή, 22.2% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως τα προβλήματα στην επικοινωνία προκαλούν **συχνά** συγκρούσεις (Πίνακας 6.9). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.09 (Μ.Ο.= 3.09, Τ.Α= 1.013) (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.9: Προβλήματα στην επικοινωνία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	3	3,3	3,3	3,3
ΣΠΑΝΙΑ	24	26,7	26,7	30,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	34	37,8	37,8	67,8
ΣΥΧΝΑ	20	22,2	22,2	90,0
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	9	10,0	10,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν οι διαφορές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς παρατηρήθηκε οι 34 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 37.8% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτά προκαλούν συγκρούσεις **μερικές φορές**, ενώ οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως η επικοινωνία **συχνά** οδηγεί σε συγκρούσεις. Περίπου ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων (οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό, δηλαδή, 22.2% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως τα προβλήματα στην επικοινωνία προκαλούν **σπάνια** συγκρούσεις, ενώ υπήρξαν και 11 εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 12.2% επί του συνόλου του δείγματος) οι οποίοι δήλωσαν πως οι διαφορές αυτές στις αξίες και τις αντιλήψεις προκαλούν **πολύ συχνά** συγκρούσεις (Πίνακας 6.10). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.27 (Μ.Ο.= 3.27, Τ.Α= 0.981) (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.10: Διαφορές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	1	1,1	1,1	1,1
ΣΠΑΝΙΑ	20	22,2	22,2	23,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	34	37,8	37,8	61,1
ΣΥΧΝΑ	24	26,7	26,7	87,8
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	11	12,2	12,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους 30 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 33.3% επί του συνόλου του δείγματος) οι *οργανωτικές αδυναμίες* μπορούν **μερικές φορές** να προκαλέσουν συγκρούσεις, ενώ για τους 22 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό, δηλαδή, 24.4% επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **σπάνια**. Οι υπόλοιπες απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ των επιλογών **ποτέ** (15 συμμετέχοντες σε ποσοστό 16.7% επί του συνόλου του δείγματος) και **συχνά** (18 συμμετέχοντες σε ποσοστό 20% επί του συνόλου του δείγματος) (Πίνακας 6.11). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.73 (Μ.Ο.= 2.73, Τ.Α= 1.130) (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.11: Οργανωτικές αδυναμίες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	15	16,7	16,7	16,7
ΣΠΑΝΙΑ	22	24,4	24,4	41,1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	30	33,3	33,3	74,4
ΣΥΧΝΑ	18	20,0	20,0	94,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	5	5,6	5,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα άλλο αίτιο το οποίο δύναται να προκαλέσει συγκρούσεις αφορά στους *συγκρουόμενους στόχους*. Σύμφωνα με 30 από τους 90 (σε ποσοστό 33.3% επί του συνόλου του δείγματος) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το αίτιο αυτό **μερικές φορές** προκαλεί συγκρούσεις, ενώ για τους 27 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 30% επί του συνόλου του δείγματος) οι

συγκρουόμενοι στόχοι **σπάνια** προκαλούν συγκρούσεις. Οι 17 από τους 90 (σε ποσοστό 18.9% επί του συνόλου του δείγματος) συμμετέχοντες απάντησαν πως αυτοί οι συγκρουόμενοι στόχοι **συχνά** ευθύνονται για τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται και μόλις 11 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 12.2% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως οι συγκρουόμενοι στόχοι **ποτέ** δεν καταλήγουν σε συγκρούσεις (Πίνακας 6.12). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.76 (Μ.Ο.= 2.76, Τ.Α= 1.074) (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.12: Συγκρουόμενοι στόχοι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	11	12,2	12,2	12,2
ΣΠΑΝΙΑ	27	30,0	30,0	42,2
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	30	33,3	33,3	75,6
ΣΥΧΝΑ	17	18,9	18,9	94,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	5	5,6	5,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Άλλο ένα αίτιο, το οποίο πιθανόν να οδηγεί σε συγκρούσεις μέσα στο περιβάλλον του σχολείου σχετίζεται με τους *περιορισμένους πόρους, τόσο υλικούς όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό*. Αναφορικά με το αίτιο αυτό, οι 33 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 36.7% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως ευθύνεται **σπάνια** για τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου, οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως οι περιορισμένοι πόροι **συχνά** οδηγούν σε συγκρούσεις και οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 22.2% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** (Πίνακας 6.13). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.70 (Μ.Ο.= 2.70, Τ.Α= 1.065) (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.13: Περιορισμένοι πόροι σε ανθρώπινο και υλικό δυναμικό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	11	12,2	12,2	12,2

ΣΠΑΝΙΑ	33	36,7	36,7	48,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	20	22,2	22,2	71,1
ΣΥΧΝΑ	24	26,7	26,7	97,8
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	2	2,2	2,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν και το βαθμό στον οποίο θεωρούν πως η εισαγωγή καινοτομιών μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις. Στο ερώτημα αυτό, οι 28 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 31.1% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως η εισαγωγή καινοτομιών **μερικές φορές** προκαλεί συγκρούσεις, ενώ αντίστοιχα οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**. Αντίθετα, υπήρξαν και 19 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) οι οποίοι δήλωσαν πως η εισαγωγή καινοτομιών **συχνά** προκαλεί συγκρούσεις και 13 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 14.4% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ** (Πίνακας 6.14). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.79 (Μ.Ο.= 2.79, Τ.Α= 1.137) (Πίνακας 6.16).

Πίνακας 6.14: Εισαγωγή καινοτομιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	13	14,4	14,4	14,4
ΣΠΑΝΙΑ	24	26,7	26,7	41,1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	28	31,1	31,1	72,2
ΣΥΧΝΑ	19	21,1	21,1	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Τέλος, αναφορικά με τον *τρόπο διοίκησης του διευθυντή* και το βαθμό στον οποίο αυτός μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις, οι 26 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 28.9% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**, οι 23 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 25.6% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές**, 19 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ** και 16

από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 17.8% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **συχνά** (Πίνακας 6.15). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.60 (Μ.Ο.= 2.60, Τ.Α= 1.197) (Πίνακας 6.16).

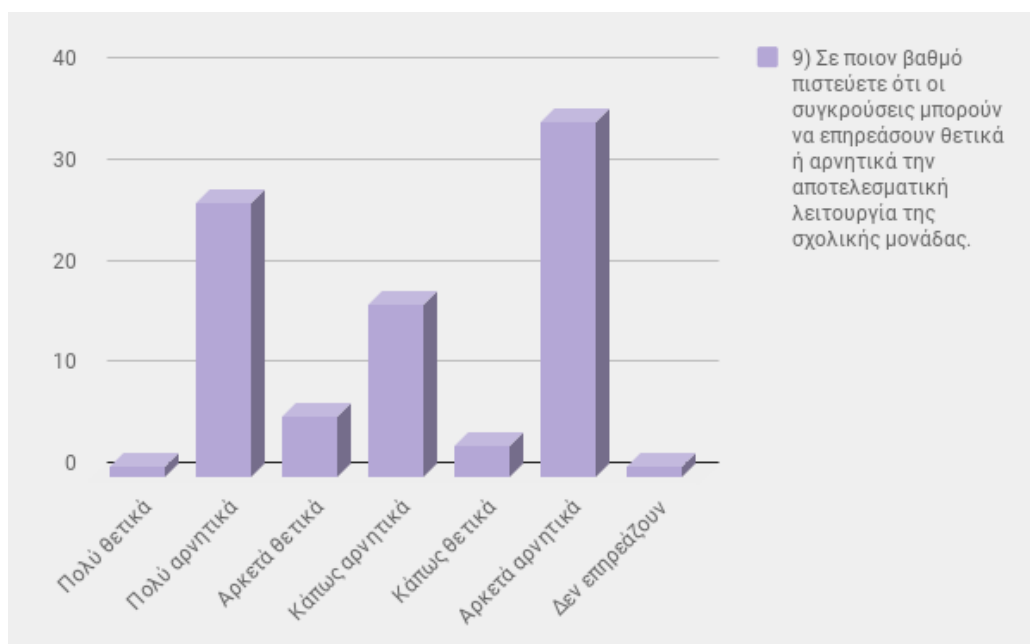
Πίνακας 6.15: Τρόπος Διοίκησης Διευθυντή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	19	21,1	21,1	21,1
ΣΠΑΝΙΑ	26	28,9	28,9	50,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	23	25,6	25,6	75,6
ΣΥΧΝΑ	16	17,8	17,8	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Πίνακας 6.16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα "Αίτια Συγκρούσεων"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Προβλήματα στην επικοινωνία]	90	1	5	3,09	1,013
[Διαφορές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς]	90	1	5	3,27	,981
[Οργανωτικές αδυναμίες (μη σαφής καθορισμός ευθυνών και καθηκόντων, έλλειψη συντονισμού κ.α.)]	90	1	5	2,73	1,130
[Συγκρουόμενοι στόχοι]	90	1	5	2,76	1,074
[Περιορισμένοι πόροι σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό]	90	1	5	2,70	1,065
[Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών]	90	1	5	2,79	1,137
[Τρόπος διοίκησης του διευθυντή]	90	1	5	2,60	1,197

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όπως μπορεί να δει κανείς στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 6.2), οι 35 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 31.5% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν **αρκετά αρνητικά** τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ οι 27 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 24.3% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως οι συγκρούσεις αυτές επηρεάζουν **πολύ αρνητικά** τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμπεραίνουμε, δηλαδή, πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συγκρούσεις αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, μόλις 6 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 5.4% επί του συνόλου του δείγματος) αξιολογούν τις συγκρούσεις αυτές ως αρκετά θετικές.



Σχήμα 6.2: Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχολική μονάδα

Πιο αναλυτικά, στο ερώτημα αν οι συγκρούσεις έχουν συνέπειες στο επίπεδο της διάθεσης για συνεργασία και σε ποιο βαθμό, οι 31 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 34.4% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά**, ενώ 21 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 23.3% επί του

συνόλου του δείγματος) απάντησε πως **σπάνια** οι συγκρούσεις επιφέρουν μείωση της διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία. Ένα μικρότερο ποσοστό απάντησε πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** (οι 19 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) και ακόμη μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε πως η διάθεση για συνεργασία μειώνεται **πολύ συχνά** (Πίνακας 6.17). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.31 (Μ.Ο.= 3.31, Τ.Α= 1.158) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.17: Μείωση της διάθεσης για συνεργασία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	5	5,6	5,6	5,6
ΣΠΑΝΙΑ	21	23,3	23,3	28,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	19	21,1	21,1	50,0
ΣΥΧΝΑ	31	34,4	34,4	84,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	14	15,6	15,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αναφορικά με την *ανάπτυξη αρνητικού κλίματος και καχυποψίας* λόγω των συγκρούσεων και πάλι δεν είναι εύκολο να σχηματίσει κανείς μια ολοκληρωμένη εικόνα. Και τούτο διότι σύμφωνα με τους 25 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 27.8 επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **συχνά**, σύμφωνα με τους 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **μερικές φορές**, ενώ σύμφωνα με τους 22 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 24.4% επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **σπάνια** (Πίνακας 6.18). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα αυτό είναι μάλλον θετικές, όπως δεν είναι σαφής ο βαθμός στον οποίο αναπτύσσεται αρνητικό κλίμα και καχυποψίας ως απότοκο των συγκρούσεων. Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.28 (Μ.Ο.= 3.28, Τ.Α= 1.142) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.18: Ανάπτυξη αρνητικού κλίματος- ανάπτυξη καχυποψίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	4	4,4	4,4	4,4
ΣΠΑΝΙΑ	22	24,4	24,4	28,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	24	26,7	26,7	55,6
ΣΥΧΝΑ	25	27,8	27,8	83,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	15	16,7	16,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις ενεργοποιούν τα άτομα για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων οι 34 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 37.8% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές**. Για τους 25 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 27.8% επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **σπάνια**, ενώ για τους 19 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **συχνά** (Πίνακας 6.19). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.02 (Μ.Ο.= 3.02, Τ.Α= 1.016) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.19: Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	4	4,4	4,4	4,4
ΣΠΑΝΙΑ	25	27,8	27,8	32,2
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	34	37,8	37,8	70,0
ΣΥΧΝΑ	19	21,1	21,1	91,1
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	8	8,9	8,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν αν και σε ποιο βαθμό θεωρούν πως οι συγκρούσεις μπορούν να τους κινητοποιήσουν προς αναζήτηση αποτελεσματικότερων πόρων επίλυσης των προβλημάτων. Στο ερώτημα αυτό, οι 34 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 37.8% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές**, οι 27 από τους 90 συμμετέχοντες (σε

ποσοστό 30% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **συχνά** και οι 23 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 25.6% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** (Πίνακας 6.20). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.18 (Μ.Ο.= 3.18, Τ.Α= 0.894) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.20: Κινητοποίηση προς αναζήτηση αποτελεσματικότερων πόρων επίλυσης των προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΣΠΑΝΙΑ	23	25,6	25,6	25,6
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	34	37,8	37,8	63,3
ΣΥΧΝΑ	27	30,0	30,0	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι συγκρούσεις που συντελούνται στις σχολικές μονάδες μπορούν να *αναστείλουν τη διάθεση για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών*, οι 27 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 30% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά**, οι 25 από τους 30 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 27.8% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** και οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** (Πίνακας 6.21). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.98 (Μ.Ο.= 2.98, Τ.Α= 1.101) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.21: Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	8	8,9	8,9	8,9
ΣΠΑΝΙΑ	25	27,8	27,8	36,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	24	26,7	26,7	63,3
ΣΥΧΝΑ	27	30,0	30,0	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Οι 38 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 42.2% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται μέσα στο σχολείο μπορούν να προωθήσουν καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών **μερικές φορές**, οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**, ενώ ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά** ή δε συμβαίνει **ποτέ** (11 συμμετέχοντες αντίστοιχα, σε ποσοστό 12.2% επί του συνόλου του δείγματος) (Πίνακας 6.22). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.74 (Μ.Ο.= 2.98, Τ.Α= 1.045) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.22: Προώθηση καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	11	12,2	12,2	12,2
ΣΠΑΝΙΑ	24	26,7	26,7	38,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	38	42,2	42,2	81,1
ΣΥΧΝΑ	11	12,2	12,2	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν ακόμα αν οι συγκρούσεις μπορούν να ενισχύσουν το εργασιακό άγχος και σε ποιο βαθμό συμβαίνει αυτό. Οι 31 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 34.4% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά**, ενώ οι 21 από τους 90 συμμετέχοντες δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**. Ο ίδιος περίπου αριθμός συμμετεχόντων, δηλαδή οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 23.3% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** (Πίνακας 6.23). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.29 (Μ.Ο.= 3.29, Τ.Α= 1.144) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.23: Ενίσχυση του εργασιακού άγχους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	5	5,6	5,6	5,6
ΣΠΑΝΙΑ	21	23,3	23,3	28,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	20	22,2	22,2	51,1
ΣΥΧΝΑ	31	34,4	34,4	85,6
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	13	14,4	14,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν οι συγκρούσεις μπορούν να ενισχύσουν τη συνοχή της ομάδας οι 33 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 36.7% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**, οι 28 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 31.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** και οι 13 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 14.4% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ** (Πίνακας 6.24). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.58 (Μ.Ο.= 2.58, Τ.Α= 1.060) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.24: Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	13	14,4	14,4	14,4
ΣΠΑΝΙΑ	33	36,7	36,7	51,1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	28	31,1	31,1	82,2
ΣΥΧΝΑ	11	12,2	12,2	94,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	5	5,6	5,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αντίστοιχα, για 37 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 41.1% επί του συνόλου του δείγματος) οι συγκρούσεις μπορούν να *αναδείξουν και να αντιμετωπίσουν έγκαιρα τις συγκρούσεις* **μερικές φορές**, για τους 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** και για τους 17 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 18.9% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **συχνά** (Πίνακας 6.25). Στο ερώτημα

αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.92 (Μ.Ο.= 2.92, Τ.Α= 0.997) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 6.25: Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	6	6,7	6,7	6,7
ΣΠΑΝΙΑ	24	26,7	26,7	33,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	37	41,1	41,1	74,4
ΣΥΧΝΑ	17	18,9	18,9	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Τέλος, στο ερώτημα αν οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται εντός των σχολικών μονάδων μπορεί να *δυσχεράνουν την επικοινωνία*, οι 25 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 27.8% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές ή συχνά**, ενώ οι 19 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** (Πίνακας 6.26). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.49 (Μ.Ο.= 3.49, Τ.Α= 1.094) (Πίνακας 6.27).

Πίνακας 26: Δυσχεραίνεται η επικοινωνία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	1	1,1	1,1	1,1
ΣΠΑΝΙΑ	19	21,1	21,1	22,2
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	25	27,8	27,8	50,0
ΣΥΧΝΑ	25	27,8	27,8	77,8
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	20	22,2	22,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Πίνακας 6.27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο ερώτημα "Συνέπειες Συγκρούσεων"

N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
---	---------	---------	------	----------------

[Μείωση της διάθεσης για συνεργασία]	90	1	5	3,31	1,158
[Ανάπτυξη αρνητικού κλίματος- ανάπτυξη καχυποψίας]	90	1	5	3,28	1,142
[Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων]	90	1	5	3,02	1,016
[Κινητοποίηση προς αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων]	90	2	5	3,18	,894
[Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών]	90	1	5	2,98	1,101
[Προώθηση καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών]	90	1	5	2,74	1,045
[Ενίσχυση του εργασιακού άγχους]	90	1	5	3,29	1,144
[Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας]	90	1	5	2,58	1,060
[Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων]	90	1	5	2,92	,997
[Δυσχεραίνεται η επικοινωνία]	90	1	5	3,49	1,094
Valid N (listwise)	90				

6.2 Διαχείριση των συγκρούσεων

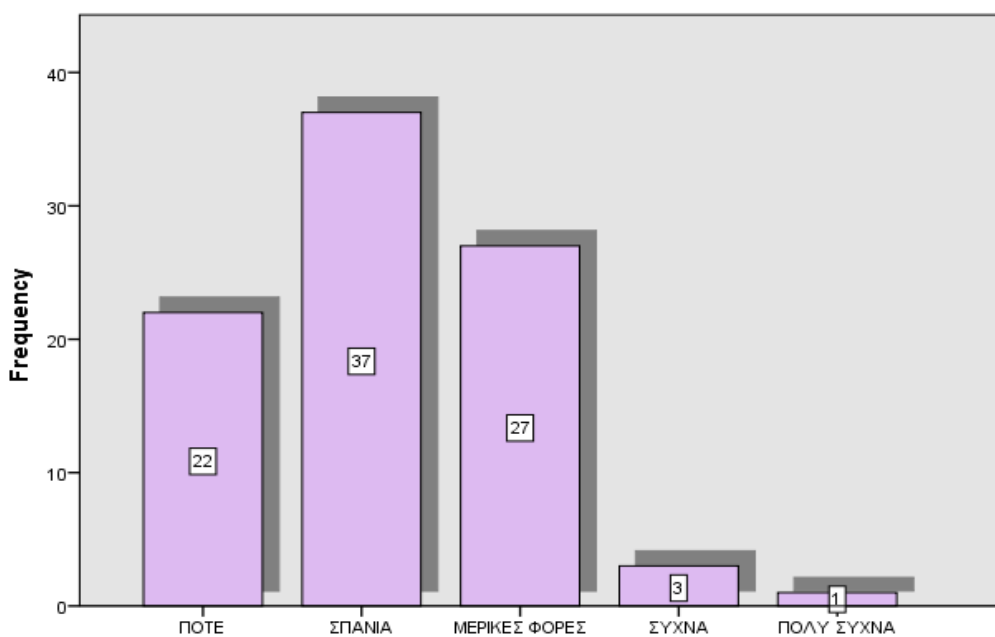
Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που τυχόν εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται. Όπως μπορεί να δει κανείς στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 6.3), σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (το 84.4% επί του συνόλου του δείγματος) ο διευθυντής είναι αυτός που φαίνεται να διαχειρίζεται συχνότερα τις συγκρούσεις, ενώ μόλις το 15.6% επί του

συνόλου του δείγματος απάντησε πως κάποιος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διαχειριστεί συγκρούσεις που τυχόν εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο.



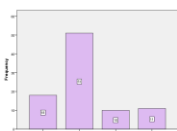
Σχήμα 6.3: Διαχείριση των συγκρούσεων

Αντίστοιχα, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως **σπάνια** μεσολαβεί κάποιο τρίτο πρόσωπο για τη διαχείριση των συγκρούσεων (οι 37 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 33.3% επί του συνόλου του δείγματος) ή **ποτέ** (οι 22 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 19.8% επί του συνόλου του δείγματος) (Σχήμα 6.4). Αντίθετα, υπήρξαν και 27 εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 24.3% επί του συνόλου του δείγματος), οι οποίοι απάντησαν πως **μερικές φορές** μεσολαβεί κάποιο τρίτο πρόσωπο για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις.



Σχήμα 6.3: Μεσολάβηση τρίτου προσώπου για τη διαχείριση των συγκρούσεων

Ακόμα, οι 51 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 45.9% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως υπάρχει δυνατότητα πρόβλεψης των συγκρούσεων **μερικές φορές** σε αντίθεση με τους 18 από τους 90 συμμετέχοντες, οι οποίοι θεωρούν πως τέτοια πρόβλεψη υπάρχει **σπάνια** (Σχήμα 6.4).



Σχήμα 6.4: Δυνατότητα πρόβλεψης των συγκρούσεων

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν σε μια κλίμακα από το 1 (=πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική) έως το 5 (=λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική) ορισμένες τεχνικές τις οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων όπου εκδηλώνονται συγκρούσεις. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 6.28) παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Από τον πίνακα αυτό προκύπτει πως η λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική είναι η *αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή* (M.O = 3.50, T.A.=1.265) και ακολουθεί η *χρήση εξουσίας από το διευθυντή για να αναγκαστούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τη σύγκρουση* (M.O = 3.49, T.A.=1.334) και η *αναζήτηση βοήθειας από ανωτέρους του* (M.O = 3.49, T.A.=1.334). Αντίθετα, προκύπτει πως οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι η *συνεργασία του διευθυντή με τις δύο πλευρές ώστε να βρεθεί η λύση που θα ικανοποιεί τις ανάγκες τους* (M.O = 2.30, T.A.=1.386) και η *εξομάλυνση της κατάστασης πείθοντας τη μια πλευρά και δίνοντας έμφαση στη διατήρηση των ομαλών σχέσεων* (M.O = 2.92, T.A.=1.274).

Πίνακας 6.28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για «Περισσότερο- Λιγότερο χρησιμοποιούμενες τεχνικές διαχείρισης»

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποφεύγει να διαχειριστεί τη σύγκρουση	90	1	5	3,50	1,265
Εξομαλύνει την κατάσταση πείθοντας τη μια πλευρά να υποχωρήσει, δίνοντας έτσι έμφαση στη διατήρηση των ομαλών σχέσεων	90	1	5	2,92	1,274
Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να αναγκάσει τους εκπαιδευτικούς να σταματήσουν τη σύγκρουση	90	1	5	3,49	1,334
Συνεργάζεται με τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί η βέλτιστη λύση και να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους	90	1	5	2,30	1,386
Ζητά βοήθεια από τους ανώτερους του (π.χ. Σχολικό Σύμβουλο, Διευθυντή εκπαίδευσης κ.α.)	90	1	5	3,49	1,192
Valid N (listwise)	90				

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τις τεχνικές που φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκύπτει ότι σύμφωνα με το 51.1% επί του συνόλου του δείγματος (δηλαδή σύμφωνα με τους 46 από τους 90 συμμετέχοντες) ο διευθυντής δεν *αδιαφορεί ποτέ* για τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στις σχολικές τους μονάδες. Ακόμα και στην περίπτωση που αδιαφορεί, αυτό σύμφωνα με το 30% των συμμετεχόντων (σύμφωνα δηλαδή με τους 27 από τους 90 συμμετέχοντες) συμβαίνει *σπάνια* (Πίνακας 6.29). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.51 (M.O.= 3.51, T.A= 1.063) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.29: Ο Διευθυντής αδιαφορεί

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	46	51,1	51,1	51,1
ΣΠΑΝΙΑ	27	30,0	30,0	81,1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	10	11,1	11,1	92,2
ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	98,9
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	1	1,1	1,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αντίθετα, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, ο διευθυντής έχει την τάση να *αναλύει τα αίτια συχνά* (σύμφωνα με τους 29 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 32.2% επί του συνόλου του δείγματος) ή *μερικές φορές* σύμφωνα με τους 26 από τους 90 συμμετέχοντες, σε ποσοστό 28.9% επί του συνόλου του δείγματος). Μόλις 15 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 16.7% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως ο διευθυντής *σπάνια* αναλύει τα αίτια των συγκρούσεων (Πίνακας 6.30). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.52 (Μ.Ο.= 2.52, Τ.Α= 1.134) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.30: Ο Διευθυντής Αναλύει τα αίτια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	2	2,2	2,2	2,2
ΣΠΑΝΙΑ	15	16,7	16,7	18,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	26	28,9	28,9	47,8
ΣΥΧΝΑ	29	32,2	32,2	80,0
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	18	20,0	20,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Στο ερώτημα αν ο διευθυντής *κάνει χρήση της εξουσίας του* οι 29 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό δηλαδή 32.2% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει *σπάνια*, οι 27 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 30% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει *μερικές φορές*, ενώ υπήρξαν και 18 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 20% επί του συνόλου του δείγματος)

που απάντησαν πως ο διευθυντής δεν κάνει **ποτέ** χρήση της εξουσίας του για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις (Πίνακας 6.31). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.20 (Μ.Ο.= 3.20, Τ.Α= 0.837) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.31: Ο Διευθυντής Κάνει χρήση της εξουσίας του

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	18	20,0	20,0	20,0
ΣΠΑΝΙΑ	29	32,2	32,2	52,2
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	27	30,0	30,0	82,2
ΣΥΧΝΑ	10	11,1	11,1	93,3
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	6,7	6,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Οι 48 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 53.3% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως ο διευθυντής *περιμένει από τις αντικρουόμενες πλευρές να καταλήξουν σε μια συμβιβαστική λύση μερικές φορές*, 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **συχνά**, ενώ μόλις 10 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 11.1% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ** (Πίνακας 6.32). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.44 (Μ.Ο.= 2.44, Τ.Α= 1.113) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.32: Ο Διευθυντής περιμένει από τις αντικρουόμενες πλευρές να καταλήξουν σε μια συμβιβαστική λύση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	3	3,3	3,3	3,3
ΣΠΑΝΙΑ	10	11,1	11,1	14,4
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	48	53,3	53,3	67,8
ΣΥΧΝΑ	24	26,7	26,7	94,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	5	5,6	5,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αντίθετα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται πως ο διευθυντής για τη διαχείριση των συγκρούσεων που μπορεί να εκδηλώνονται στη σχολική του μονάδα **δεν** αποφεύγει ανοικτή συζήτηση των διαφορών του με άλλους. Συγκεκριμένα, οι 32 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 35.6% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**, 19 από αυτούς (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ**, ενώ υπήρξαν και 24 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) που απάντησαν ότι ο διευθυντής μπορεί **μερικές φορές** να αποφεύγει την ανοικτή συζήτηση των διαφορών του με τους άλλους (Πίνακας 6.33). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 2.11 (Μ.Ο.= 2.11, Τ.Α= 0.941) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.33: Ο Διευθυντής συνήθως αποφεύγει ανοικτή συζήτηση των διαφορών του με τους άλλους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	19	21,1	21,1	21,1
ΣΠΑΝΙΑ	32	35,6	35,6	56,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	24	26,7	26,7	83,3
ΣΥΧΝΑ	10	11,1	11,1	94,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	5	5,6	5,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αντίστοιχα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται πως ο διευθυντής **δεν** δεσμεύει τους πρωταγωνιστές σε άλλες δραστηριότητες ώστε να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις διαφορές τους. Συγκεκριμένα, οι 37 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 41.1% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** και 26 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 28.9% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ**. Υπήρξαν και 18 από τους συμμετέχοντες (σε ποσοστό 20% επί του συνόλου του δείγματος) οι οποίοι απάντησαν πως ο διευθυντής **μερικές φορές** επιλέγει ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων τη δέσμευση των πρωταγωνιστών σε άλλες δραστηριότητες (Πίνακας 6.34). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (= Πολύ συχνά) ήταν 3.47 (Μ.Ο.= 3.47, Τ.Α= 1.083) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.34: Ο Διευθυντής δεσμεύει τους πρωταγωνιστές σε άλλες δραστηριότητες, ώστε να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις διαφορές τους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΟΤΕ	26	28,9	28,9	28,9
ΣΠΑΝΙΑ	37	41,1	41,1	70,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	18	20,0	20,0	90,0
ΣΥΧΝΑ	9	10,0	10,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Αντίθετα, φαίνεται πως ο διευθυντής επιλέγει τη *χρήση διπλωματίας* ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, οι 29 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 32.2% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά**, οι 26 από τους 90 συμμετέχοντες πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** και 17 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 18.9% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **πολύ συχνά**. Μόλις 15 από τους συμμετέχοντες (σε ποσοστό 16.7% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** (Πίνακας 6.35). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.47 (Μ.Ο.= 3.47, Τ.Α= 1.229) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.35: Ο Διευθυντής χρησιμοποιεί διπλωματία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid ΠΟΤΕ	3	3,3	3,3	3,3
ΣΠΑΝΙΑ	15	16,7	16,7	20,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	26	28,9	28,9	48,9
ΣΥΧΝΑ	29	32,2	32,2	81,1
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	17	18,9	18,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Μια ακόμη τεχνική την οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις είναι η *συζήτηση* ώστε να

καταλήξουν οι εμπλεκόμενοι σε μια λύση επωφελή για όλους. Συγκεκριμένα, οι 30 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 33.3% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως αυτό συμβαίνει **συχνά**, ενώ οι 20 από τους συμμετέχοντες (σε ποσοστό 22.2% επί του συνόλου του δείγματος) θεωρούν πως αυτό συμβαίνει **πολύ συχνά** ή **μερικές φορές** (Πίνακας 6.36). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.47 (Μ.Ο.= 3.47, Τ.Α= 1.229) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.36: Ο Διευθυντής επιτρέπει στα αντικρουόμενα μέρη να συζητήσουν ανοιχτά έτσι ώστε να καταλήξουν σε ό, τι θα είναι επωφελές και για τα δύο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	ΠΟΤΕ	8	8,9	8,9	8,9
	ΣΠΑΝΙΑ	12	13,3	13,3	22,2
	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	20	22,2	22,2	44,4
	ΣΥΧΝΑ	30	33,3	33,3	77,8
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	20	22,2	22,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως ο διευθυντής δεν επιλέγει για τη διαχείριση των συγκρούσεων που συμβαίνουν στη σχολική του μονάδα την *πρόσκληση προσώπων στη σχολική κοινότητα για να επιλύσουν αυτά τη σύγκρουση*. Συγκεκριμένα, για τους 37 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 41.1% επί του συνόλου του δείγματος) αυτό συμβαίνει **σπάνια**, ενώ για τους 24 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 26.7% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ**. Μόλις 19 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** (Πίνακας 6.37). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.20 (Μ.Ο.= 2.20, Τ.Α= 1.030) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.37: Ο Διευθυντής προσκαλεί πρόσωπα (π.χ. σχολικός σύμβουλος κ.α.)στη σχολική κοινότητα για να επιλύσουν τη σύγκρουση

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	ΠΟΤΕ	24	26,7	26,7	26,7

ΣΠΑΝΙΑ	37	41,1	41,1	67,8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	19	21,1	21,1	88,9
ΣΥΧΝΑ	7	7,8	7,8	96,7
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	3	3,3	3,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Παράλληλα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως ο διευθυντής δεν επιλέγει ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων την *έλλειψη επαφής των αντικρουόμενων πλευρών στον εργασιακό χώρο*. Συγκεκριμένα, οι 41 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 45.6% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια**, οι 20 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 22.25 επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό δε συμβαίνει **ποτέ**, ενώ μόλις οι 17 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 18.9% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές** (Πίνακας 6.38). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 2.28 (Μ.Ο.= 2.28, Τ.Α= 1.050) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.38: Ο Διευθυντής φροντίζει οι αντικρουόμενες πλευρές να μην έρχονται άμεσα σε επαφή στον εργασιακό χώρο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	ΠΟΤΕ	20	22,2	22,2	22,2
	ΣΠΑΝΙΑ	41	45,6	45,6	67,8
	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	17	18,9	18,9	86,7
	ΣΥΧΝΑ	8	8,9	8,9	95,6
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	4	4,4	4,4	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Τέλος, φαίνεται πως μια από τις συχνά χρησιμοποιούμενες από τον διευθυντή τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η *προσπάθεια όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά για την επίλυση των ζητημάτων*. Συγκεκριμένα, οι 31 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 34.4% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά** και οι 19 από τους 90 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **πολύ συχνά** ή **μερικές φορές**. Αντίθετα, μόλις 17 (σε ποσοστό 18.9% επί του συνόλου του δείγματος) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **σπάνια** (Πίνακας 6.39). Στο ερώτημα αυτό ο μέσος όρος των

απαντήσεων με ελάχιστη τιμή το 1 (= Ποτέ) και μέγιστη το 5 (=Πολύ συχνά) ήταν 3.49 (Μ.Ο.= 3.49, Τ.Α= 1.154) (Πίνακας 6.40).

Πίνακας 6.39: Ο Διευθυντής προσπαθεί όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά για την επίλυση των ζητημάτων

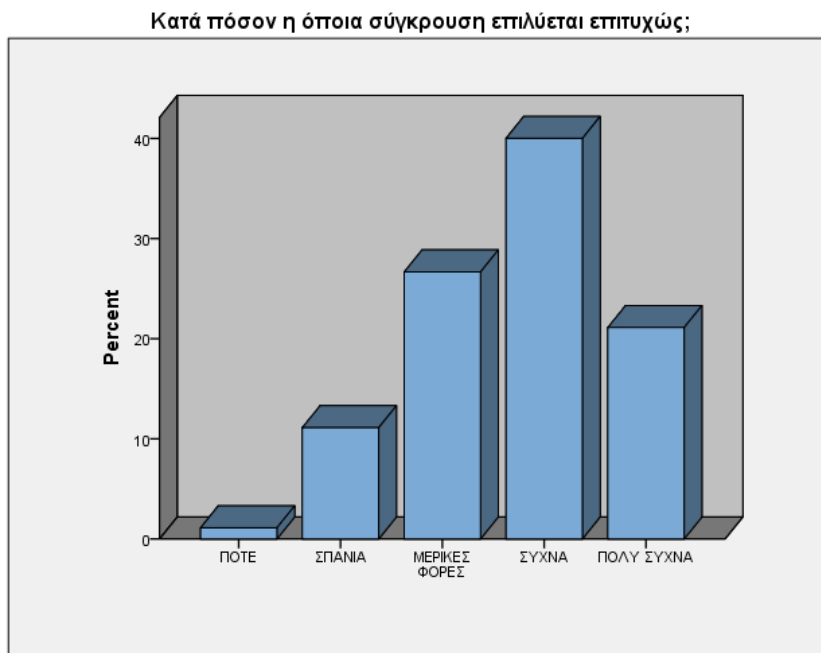
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	ΠΟΤΕ	4	4,4	4,4	4,4
	ΣΠΑΝΙΑ	17	18,9	18,9	23,3
	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	19	21,1	21,1	44,4
	ΣΥΧΝΑ	31	34,4	34,4	78,9
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	19	21,1	21,1	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	90	100,0	100,0	

Πίνακας 6.40: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων από τον διευθυντή»

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Αναλύει τα αίτια]	90	1	5	3,51	1,063
[Κάνει χρήση της εξουσίας του]	90	1	5	2,52	1,134
[Περιμένει από τις αντικρουόμενες πλευρές να καταλήξουν σε μια συμβιβαστική λύση]	90	1	5	3,20	,837
[Συνήθως αποφεύγει ανοιχτή συζήτηση των διαφορών μου με τους άλλους]	90	1	5	2,44	1,113
[Δεσμεύει τους πρωταγωνιστές σε άλλες δραστηριότητες, ώστε να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις διαφορές τους]	90	1	4	2,11	,941
[Χρησιμοποιεί διπλωματία]	90	1	5	3,47	1,083

[Επιτρέπει στα αντικρουόμενα μέρη να συζητήσουν ανοιχτά έτσι ώστε να καταλήξουν σε ό, τι θα είναι επωφελές και για τα δύο.]	90	1	5	3,47	1,229
[Προσκαλεί πρόσωπα (π.χ. σχολικός σύμβουλος κ.α.) στη σχολική κοινότητα για να επιλύσουν τη σύγκρουση]	90	1	5	2,20	1,030
[Φροντίζει οι αντικρουόμενες πλευρές να μην έρχονται άμεσα σε επαφή στον εργασιακό χώρο.]	90	1	5	2,28	1,050
[Προσπαθεί όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά, για την επίλυση των ζητημάτων]	90	1	5	3,49	1,154
Valid N (listwise)	90				

Στην προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν και κατά πόσο θεωρούν πως τελικά οι συγκρούσεις επιλύονται επιτυχώς, το 40% του συνόλου του δείγματος (οι 36 από τους 90 συμμετέχοντες) απάντησαν πως αυτό συμβαίνει **συχνά** και το 26.7% επί του συνόλου του δείγματος (οι 24 από τους 90 συμμετέχοντες) πως αυτό συμβαίνει **μερικές φορές**. Μάλιστα, υπήρξαν και 19 συμμετέχοντες (σε ποσοστό 21.1% επί του συνόλου του δείγματος) πως αυτό συμβαίνει **πολύ συχνά** (Σχήμα 6.5).



Σχήμα 6.5: Βαθμός επιτυχημένης επίλυσης της σύγκρουσης

Το ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες έκλεινε με μια ερώτηση ανοικτού τύπου αναφορικά με άλλους τρόπους ή και τεχνικές οι οποίες θα μπορούσαν να επιλύσουν πιο αποτελεσματικά τυχόν συγκρούσεις. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, όμως, ξεχωρίζουν αυτές οι οποίες κάνουν λόγο για την ανάγκη ενίσχυσης της επικοινωνίας και της διαλλακτικότητας, τα οποία θα επιτευχθούν μέσω του διαλόγου και του σεβασμού στην προσωπικότητα του κάθε συναδέλφου. Μέσω των παραπάνω, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, θα επιτευχθεί η ενσυναίσθηση και τελικά η ανάδειξη του δυνατού σημείου κάθε εκπαιδευτικού ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά όλα τα μέλη της ομάδας. Η συνεννόηση και η συνεργασία, λοιπόν, είναι δύο από τους βασικότερους τρόπους, οι οποίοι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες θα μπορούσαν να οδηγήσουν γρήγορα και αποτελεσματικά στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αντίστοιχα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες επισημαίνουν πως θα πρέπει να υπάρχει καταγραφή των διαφορετικών απόψεων πάνω σε ένα ζήτημα/ πρόβλημα τις οποίες θα συγκεντρώνει ο διευθυντής και θα προβαίνει σε μια λύση όσο το δυνατόν πιο επιθυμητή και από τις δύο πλευρές. Έμφαση δίνουν οι συμμετέχοντες και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να γνωρίζουν και οι ίδιοι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, αλλά και στο ρόλο του

διευθυντή ο οποίος οφείλει να αναλάβει ηγετική στάση και να εμφυσήσει στους υφιστάμενούς του το κοινό όραμα και τους κοινούς τους στόχους. Έμφαση δίνεται και στην πρόληψη, δηλαδή στη μέριμνα ώστε τα ετερόκλητα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να γίνουν ομάδα, να γνωριστούν μεταξύ τους, αλλά και να καταστούν σαφείς οι υποχρεώσεις του καθενός, οι κανονισμοί της σχολικής μονάδας, καθώς και το αίσθημα της ομαδικότητας.

Κεφάλαιο 7. Συζήτηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 6) παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μετά τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους. Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί μια σύνδεση αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5, και η ανάδειξη του βαθμού στον οποίο απαντήθηκαν (αν απαντήθηκαν) τα ερωτήματα αυτά.

7.1 Τα αίτια των συγκρούσεων

Το πρώτο ερώτημα στο οποίο επιχειρήσε να απαντήσει η έρευνα αυτή αφορά στα βασικότερα αίτια τα οποία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δύνανται να προκαλέσουν συγκρούσεις. Θα πρέπει να αναφερθεί πως στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα σε αρκετά μεγάλη συχνότητα. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται πως συνάδει με πορίσματα ερευνών που προέρχονται από το χώρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, σύμφωνα με τα οποία η τελευταία προκαλεί συγκρούσεις που επιτάσσουν την άμεση αντιμετώπισή τους (Jordanides et al, 2014). Σημαντικό είναι πως από το σύνολο αυτό των συγκρούσεων συχνότερες φαίνεται πως είναι αυτές που εκδηλώνονται ανάμεσα σε μαθητές, στη συνέχεια αυτές που εκδηλώνονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, ενώ λιγότερο συχνά φαίνεται πως εκδηλώνονται συγκρούσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τα μέλη του Συλλόγου των Διδασκόντων.

Αναφορικά με τα αίτια, λοιπόν, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν τέτοιου είδους συγκρούσεις, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ως βασικότερο αίτιο τις διάφορες αντιλήψεις, αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς, καθώς και τα προβλήματα στην επικοινωνία. Ευθύνη, αν και σε μικρότερο βαθμό, για την εκδήλωση των συγκρούσεων έχει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η εισαγωγή των αλλαγών και καινοτομιών, καθώς και οι οργανωτικές αδυναμίες. Οι τελευταίες μπορούν να σχετίζονται με έλλειψη σαφούς καθορισμού των ευθυνών και των καθηκόντων, έλλειψη συντονισμού και άλλα τέτοιου είδους ζητήματα οργανωτικής φύσεως. Αντίθετα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι περιορισμένοι πόροι σε υλικό και

ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή ευθύνονται για την εκδήλωση συγκρούσεων σε μικρότερο βαθμό από τα προαναφερθέντα αίτια.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται πως επιβεβαιώνουν μερικώς την τρέχουσα βιβλιογραφία, όπως αυτή παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια. Και τούτο διότι προηγούμενοι ερευνητές, όπως οι (Iordanides et al(2014), Saiti (2015) για τα ελληνικά δεδομένα ή οι Shanka & Thuo (2017) για τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναφέρουν ως πρωταρχική πηγή συγκρούσεων ζητήματα οργανωτικής φύσεως, την έλλειψη πόρων, κυρίως οικονομικών αλλά και την έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού η οποία συνδυάζεται πολλές φορές και με τις αναγκαστικές μετακινήσεις εκπαιδευτικών ή ακόμα και με τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας από τους διευθυντές. Βέβαια, πρόκειται για αίτια τα οποία σημείωσαν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Όμως, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, δεν είναι αυτά τα πρωταρχικά αίτια εκδήλωσης συγκρούσεων. Τα τελευταία, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι σχετίζονται περισσότερο με την επικοινωνία (την οποία αναφέρουν και προηγούμενες έρευνες, αλλά όχι ως το βασικότερο αίτιο εκδήλωσης συγκρούσεων) και τις διαφορές που μπορεί να δυσχεραίνουν τη δυνατότητα συνεργασίας (Iordanides et al, 2014). Αντίστοιχα, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (βλ. Saiti, 2015) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε φαίνεται να συνδέουν τα προβλήματα επικοινωνίας με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας από το διευθυντή. Το αποτέλεσμα αυτό, όμως, ίσως να συνδέεται με το μέγεθος των σχολικών μονάδων στις οποίες επικεντρώθηκε η έρευνα. Το γεγονός, δηλαδή, πως οι τελευταίες είναι αρκετά μικρές ίσως οδήγησε τους συμμετέχοντες, μεταξύ των οποίων υπάρχουν και διευθυντές, να απαντήσουν αρνητικά ως προς τις ευθύνες του διευθυντή και τον τρόπο διαχείρισης από αυτόν της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω, οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα πως στα ελληνικά σχολεία, τουλάχιστον σε αυτά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σημειώνονται συγκρούσεις και μάλιστα οι τελευταίες φαίνεται πως είναι αρκετά συχνές. Πρόκειται για ένα συμπέρασμα το οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες. Το σημείο, όμως, στο οποίο αξίζει να σταθεί κανείς είναι πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν

εστιάζουν, όπως θα περίμενε κανείς βάσει της τρέχουσας βιβλιογραφίας, στα προβλήματα οργάνωσης, στους περιορισμένους πόρους ή ακόμα και στον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην επικοινωνία, η οποία, όπως προκύπτει, ανάγεται σε μια έννοια καθοριστικής σημασίας για την απρόσκοπτη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή επιβεβαιώνουν πως η επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να μεταστρέψει και τη στάση που έχουν τα μέλη του οργανισμού απέναντι σε κοινές αξίες και στόχους που θα επιφέρουν και τη επιθυμητή αλλαγή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη καλής επικοινωνίας συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μελών του σχολικού οργανισμού, στην πρόσβαση όλων στην γνώση και συνακόλουθα στην ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και ιδεών που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και στην επίτευξη ενός κοινού οράματος (Brower & Darrington, 2012).

7.2 Συνέπειες των συγκρούσεων

Αναφορικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων, που αποτελεί και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο προσπάθησε να δώσει απάντηση η συγκεκριμένη έρευνα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται πως επιβεβαιώνουν σε γενικές γραμμές την τρέχουσα βιβλιογραφία, όπως αυτή παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν κατά κύριο λόγο αρνητικά ή πολύ αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σε αντίθεση, λοιπόν, με την τρέχουσα βιβλιογραφία στην οποία γίνεται λόγος για θετικές συνέπειες των συγκρούσεων (γεγονός που προϋποθέτει, βέβαια, την έγκαιρη και αποτελεσματική διαχείρισή τους), όπως είναι η παραγωγή και η προώθηση νέων και καινοτόμων ιδεών ή η ανάδειξη των προβλημάτων, γεγονός που ενισχύει την πιθανότητά αποτελεσματικότερης αντιμετώπισής τους (Robbins & Judge, 2012), οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος τονίζουν κυρίως τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει ένα ενδεχόμενο ξέσπασμα συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, λοιπόν, η κυριότερη αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων (η συνέπεια, δηλαδή, που εμφανίζει το μεγαλύτερο μέσο όρο των απαντήσεων), όταν αυτές εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου, σχετίζεται με την επικοινωνία, καθώς αυτή δυσχεραίνεται προκαλώντας περαιτέρω προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέτοια προβλήματα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορούν να είναι η ανταγωνιστικότητα, οι επικρίσεις, ακόμα και η αντίδραση, τα οποία απειλούν τη συνολική λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2014). Και πάλι, όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς, η επικοινωνία ανάγεται σε κεντρικής σημασίας παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σε αυτήν την κυριότερη επίπτωση των συγκρούσεων, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες στις οποίες γίνεται λόγος για διάσπαση της συνοχής της ομάδας των διδασκόντων λόγω των συγκρούσεων και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών αυτής (Saiti, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έκαναν ακόμα λόγο για επίδραση των συγκρούσεων στην ανάπτυξη ενός αρνητικού κλίματος, ενός κλίματος καχυποψίας, το οποίο μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά το βαθμό στον οποίο τα μέλη της σχολικής μονάδας μπορούν να εργαστούν ομαδικά ώστε να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας ανάγεται σε καθοριστικής σημασίας έννοια. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την έρευνα, η επικοινωνία αποτελεί τόσο αίτιο των συγκρούσεων όσο και συνέπεια, ενώ για πολλούς από τους συμμετέχοντες αποτελεί και έναν από τους τρόπους μέσω των οποίων οι συγκρούσεις μπορούν να αποφευχθούν. Έτσι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εργαζόμενων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό προκαλεί συχνά συγκρούσεις, οι οποίες όταν δεν αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά μπορούν να προκαλέσουν ένα βαθύτερο πρόβλημα επικοινωνίας, το οποίο επηρεάζει την συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, όπως θα φανεί στη συνέχεια της εργασίας, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς προτείνουν την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως τρόπο αποφυγής ή αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ σημαντικό είναι πως

κατατάσσουν την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των αρμοδιοτήτων του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Θα λέγαμε πως πρόκειται για επίπτωση, η οποία συνδέεται με την επικοινωνία, καθώς το αρνητικό σχολικό κλίμα αποτελεί απόρροια της κακής επικοινωνίας, αλλά και αντίστροφα, καθώς το αρνητικό κλίμα και το κλίμα καχυποψίας θέτουν φραγμούς στην ανάπτυξη μιας σωστής και υγιούς επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συγκρούσεις μπορούν να ενισχύσουν το εργασιακό άγχος των εργαζομένων, γεγονός που επηρεάζει με τη σειρά του το έργο τους, καθώς τους στερεί τη δυνατότητα να είναι αφοσιωμένοι στο στόχο τους και να εργαστούν ώστε να τον επιτύχουν, ενώ μπορεί να φτάνει ακόμα και στην ανάπτυξη μιας ηττοπαθούς συμπεριφοράς από μέρους των εκπαιδευτικών (Παππά, 2006).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως ενώ στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολόγησαν τις συγκρούσεις ως αρνητικές για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εντούτοις η συνέπεια η οποία συγκέντρωσε τον αμέσως μεγαλύτερο μέσο όρο των απαντήσεων, αφορά στη συμβολή των συγκρούσεων στην κινητοποίηση των εργαζομένων ως προς την αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων, μια συνέπεια η οποία ακολουθείται από την ενεργοποίηση των ατόμων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Πρόκειται για αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνονται από τη σχετική βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, στην οποία γίνεται λόγος για συμβολή των συγκρούσεων στην ενίσχυση του διαλόγου, του αναστοχασμού, της αυτογνωσίας, της συνεργασίας, αλλά αναγνώρισης των πραγματικών προβλημάτων καθώς και της εισαγωγής αλλαγών που απαιτούνται ώστε να εκτονωθεί το εργασιακό άγχος και να εξομαλυνθεί το σχολικό κλίμα (Robins & Judge, 2011·Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Βλέπουμε, λοιπόν, πως ενώ η αρχική αξιολόγηση των συγκρούσεων ήταν αρνητική, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καταγράφουν τις θετικές αυτές συνέπειες των συγκρούσεων ως πιο συχνές από επιπτώσεις όπως είναι η αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών. Ακολουθεί σε

συχνότητα απαντήσεων η ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων την οποία προκαλούν οι συγκρούσεις καθώς και η ενίσχυση της συνοχής της ομάδας ή και η προώθηση καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών μέσω του διαλόγου, της καταγραφής των διαφορετικών απόψεων, αν βέβαια υπάρχουν, ανάλυση των αιτιών της σύγκρουσης και κυρίως ανάπτυξη του σεβασμού μεταξύ των εργαζομένων σε έναν σχολικό οργανισμό. Σημαντικό είναι πως τα παραπάνω συνδέονται με το ρόλο του διευθυντή ο οποίος οφείλει αφενός να επιμορφώνεται ο ίδιος αναφορικά με ζητήματα επικοινωνίας και αφετέρου να ωθεί/να παροτρύνει τους υφιστάμενούς του να επιμορφώνονται ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες επικοινωνίας που απαιτούνται για την πρόληψη ή και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

7.3 Ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο προσπάθησε να δώσει απάντηση η συγκεκριμένη έρευνα, αφορά στο ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί αυτός ώστε να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που τυχόν εκδηλώνονται στη σχολική του μονάδα και μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει πως ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση ή επίλυση των συγκρούσεων είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς κατά κύριο λόγο αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, σε αντίθεση με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό ή ακόμα και ένα τρίτο πρόσωπο (για παράδειγμα, ένας σχολικός σύμβουλος) που σπάνια αναλαμβάνουν πρωτοβουλία να διαχειριστούν τη σύγκρουση επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο προηγούμενες έρευνες (Jordanides et al, 2014).

Αναφορικά με τις τεχνικές που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται πως η συχνότερη από αυτές είναι η συνεργασία και με τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί η βέλτιστη εκείνη λύση η οποία θα ικανοποιεί ταυτόχρονα και τις ανάγκες τους. Αντίστοιχα, προκύπτει πως οι διευθυντές των ελληνικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αρκετά συχνά προσπαθούν να

εξομαλύνουν την κατάσταση πείθοντας τη μια πλευρά να υποχωρήσει, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο έμφαση στη διατήρηση των ομαλών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση μελών. Αντίθετα, φαίνεται πως λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική είναι η αποφυγή της σύγκρουσης, καθώς και η χρήση εξουσίας ή η εμπλοκή ανώτερων φορέων, όπως είναι ο Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών, η τεχνική που επιλέγει συχνότερα ο διευθυντής για να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις είναι η ανάλυση των αιτιών που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Αντίστοιχα, πολύ συχνά φαίνεται πως χρησιμοποιεί την ανοιχτή συζήτηση ώστε να ακούγονται όλες οι ανησυχίες που μπορεί να έχουν τα εμπλεκόμενα μέλη κι ως εκ τούτου να επιλύονται τυχόν ζητήματα. Συχνά, επίσης, ο διευθυντής χρησιμοποιεί διπλωματία, η οποία σε συνδυασμό με την ανοιχτή συζήτηση επιτρέπει στα εμπλεκόμενα μέλη να καταλήξουν σε επωφελείς και για τις δύο πλευρές λύσεις ή περιμένει από τις δύο αντικρουόμενες πλευρές να καταλήξουν σε μια όσο το δυνατόν πιο συμβιβαστική λύση. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως οι διευθυντές τείνουν να χρησιμοποιούν τεχνικές οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη ενός θετικού και υγιούς κλίματος μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015·Iordanides et al, 2014).

Αντίθετα, φαίνεται πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά την εξουσία τους ή την αποφυγή της ανοιχτής συζήτησης των διαφορών που μπορεί να έχουν τα εμπλεκόμενα σε μια σύγκρουση μέλη. Αντίστοιχα, λιγότερο συχνά φαίνεται πως επιλέγει να δεσμεύσει τους πρωταγωνιστές της σύγκρουσης σε άλλες δραστηριότητες ώστε να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις διαφορές τους, να αποτρέψει τη μεταξύ τους επαφή ή να προσκαλέσει άλλα πρόσωπα (για παράδειγμα κάποιον Σχολικό Σύμβουλο) στη σχολική κοινότητα ώστε να αντιμετωπίσουν αυτοί αποτελεσματικά τη σύγκρουση. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, στις οποίες φαίνεται πως οι διευθυντές

επιλέγουν τη χρήση της τεχνικής της αποφυγής ή της εξουσίας (Riasi & Asadzadeh, 2015·Saiti, 2015), ακόμα και τιμωρίας ή επιβολής (Shanka & Thuo, 2017).

7.4 Προτάσεις

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πως υπάρχει δυνατότητα πρόβλεψης των συγκρούσεων, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων απάντησε πως αυτές οι συγκρούσεις επιλύονται αποτελεσματικά. Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, μάλιστα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν οι ίδιοι τεχνικές και τρόπους τους οποίους θεωρούν σημαντικούς για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Αν και δεν απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες στην ερώτηση αυτή, από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν ξεχωρίζει η πρόταση των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της επικοινωνίας και του διαλόγου μέσω του οποίου θα αναδειχθούν τα θετικά σημεία κάθε μέλους της σχολικής ομάδας και ως εκ τούτου θα βρεθούν ταχύτερες και ουσιαστικότερες λύσεις για την επίλυση των συγκρούσεων (Μαυρίδου, 2017).

Στο ίδιο πλαίσιο, κεντρικής σημασίας φαίνεται πως είναι και ο ρόλος του διευθυντή, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτός έχει την ευθύνη να καταγράφει τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με κάποιο ζήτημα, ώστε να προβεί στην επιθυμητή λύση. Σημαντικός είναι ο ρόλος του και ως προς την ενίσχυση ενός κοινού αισθήματος που σχετίζεται με την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και στην πρόληψη των συγκρούσεων μέσω της ενίσχυσης της συλλογικότητας, αλλά και του σαφούς καθορισμού των αρμοδιοτήτων του κάθε μέλους, των υποχρεώσεων που έχουν, αλλά και των κανονισμών που διέπουν τη σχολική μονάδα (Τσιάκκιρος, 2012·Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσης τόσο των ίδιων όσο και των διευθυντών τους αναφορικά με το ζήτημα των συγκρούσεων και κυρίως με τις κατάλληλες τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης αυτών, ώστε το έργο τους να καταστεί αποτελεσματικότερο (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου & Κατσαφούρου, 2012). Η επιμόρφωση, εξάλλου, όλων των μελών της σχολικής μονάδας είναι αυτή που θα εξασφαλίσει στην τελευταία την αυτονομία που

χρειάζεται ώστε να επιτύχει τους στόχους και τα οράματά της (Μαυρίδου, 2017·Jordanides et al, 2014).

Η έρευνα αυτή, όμως, θέτει και ζητήματα για μελλοντική έρευνα, καθώς κατά τη διάρκεια της έρευνας και κυρίως κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδύθηκαν νέα ερωτήματα τα οποία θέτουν τη βάση για μελλοντική έρευνα. Το πρώτο από αυτά αφορά στη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των συγκρούσεων και των περιόδων κατά τις οποίες εμφανίζονται, αν δηλαδή περίοδοι στις οποίες παρατηρούνται μακροχρόνια προβλήματα (π.χ. έλλειψη πόρων, έλλειψη προσωπικού, μείωση του ηθικού) μπορούν να συνδεθούν με αύξηση ή διαφοροποίηση της φύσης και του περιεχομένου του συγκρούσεων. Ένα άλλο ερώτημα το οποίο ανέκυψε κατά τη διάρκεια της έρευνας σχετίζεται με την αδυναμία καταγραφής της γεωγραφικής κατανομής των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη και καταγραφή γεωγραφικής κατανομής των συμμετεχόντων ενδεχομένων να μπορέσει να αναδείξει εναργέστερα περιπτώσεις στις οποίες οι συγκρούσεις μπορεί να είναι πιο συχνές.

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να τονιστεί πως τα αποτελέσματα της έρευνας δε μπορούν να γενικευθούν λόγω του σχετικά μικρού δείγματος. Για την επιβεβαίωση, λοιπόν, των αποτελεσμάτων αυτών αλλά και για την απάντηση στα νέα ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας απαιτείται επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνεται η συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο) με συνεντεύξεις μέσω των οποίων αναμένεται να φωτιστούν καλύτερα όλες οι πτυχές του υπό εξέταση φαινομένου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Γ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στους χώρους του σχολείου.* Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: ΙΩΝ.

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου Δ. & Αθανασοπούλου- Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/τρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 125-140.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά.* Αθήνα: Rossili.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* (8ή έκδ.). Αθήνα: Δελφοί.

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

Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας.* Διδακτορική Διατριβή.

Cohen, L., Manion L & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Έλλην.

Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση.* (Δ. Κίκιζας, μφρ., Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ghaffar, A. (2010).** Conflicts in schools: its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(11), 212- 227.
- Greenberg, J. & Baron, R. (2013).** *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014).** *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καραγιάννη, Π. (2011).** *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κολιάδης, Ε. (2010).** *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κούλα, Β. (2011).** *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών στελεχών μονάδων και εκπαιδευτικών. Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαουλάκου, Α. (2017).** *Ο τρόπος διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαρούδας, Η. και Μπελαδάκης, Μ. (2006).** *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Εκδόσεις Μετασπουδή.
- Μαυραντζά, Ε. (2011).** *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων* (σ.44-45). Διπλωματική εργασία στο: Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μαυρίδου, Κ. (2017).** *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του σχολικού ηγέτη*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014).** Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

- Miller K. (2006).** *Οργάνωση και επικοινωνία, προσεγγίσεις και διαδικασίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Montana, J.P. & Charnov, H.B. (2006).** *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπουραντάς Δ. (1992).** *Μάνατζμεντ – Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2006).** *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκη- Μιχαηλίδη (1998).** *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012).** *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Διοίκησης επιχειρήσεων μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.
- Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου Σ. (2013).** *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παππά, Β. (2006).** Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πασιαρδής, Γ. (2001).** *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014).** Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*. Θεσσαλονίκη: 27-29 Μαρτίου 2014
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007).** *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Robbins, S. P. & Judge T. A. (2012).** *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κριτική.
- Robson C. (2010).** *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σαΐτης Χ., (2002/ 2005/ 2008).** *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτής, Α. & Σαϊτής Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων (Τόμος Α')*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Schermerhorn, R. J. (2012). *Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ*. Κύπρος: Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 32-50.

Στιβακτάκη, Μ. (2017). *Διερευνώντας το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μια εμπειρική έρευνα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τζωρτζάκης Κ & Τζωρτζάκη Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Rosili.

Τσιάκκιρος, Α. (2012). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντικών στελεχών. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης*. Αθήνα: Ίων.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών. *Περιλήψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης».

Ξενόγλωσση

Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct. In *Leadership in Education: A European Qualification Network for Effective School Leadership*. Spain: Leon.

Barney J. B. & Griffin R. W. (1992). *The Management of Organizations, Strategy structure behavior*. Boston: Houghton Mifflin.

- Behfar, K. J., Peterson, R. S., Mannix, E. A., & Trochim, W. M. (2008).** The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93 (1), 170–188.
- Brower, N., & Darrington, J. (2012).** Effective Communication Skills: Resolving Conflicts. *Families and Communities*, 1-3.
- Bush T. (2011).** *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003).** *School Leadership: concepts and evidence*. Nottingham, UK: NCSL.
- Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006).** Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2) 289-295.
- Cohen, R. (2005).** *Students resolving conflict. Peer mediation in schools*. Tucson: Good-Year.
- Corvette BAB (2007).** *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cook, C., W. & Hunsaker, P., L. & Coffey, R., F. (1997).** *Management and Organizational Behavior*. MCSCraw-Hill Inc.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001).** Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12, 4–22.
- De Dreu, Carsten K. W. (2008).** *Conflict at work: Basic principles and applied issues*. 482-483.
- D’OoSteerlinck, F. & Broekaert, E. (2003).** Integrating school-based and therapeutic conflict management models at schools. *The Journal of School Health*. 73 (6), 222-225.
- Goleman, D. (2000).** *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, March-April. pp. 78-90
- Gkorezis, P. and Petridou, E. (2011).** The Impact of rewards on empowering public nurses. *Health Services Management Research*, 24 (2), 55-59.

- Heaney, L. (2001).** A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15 (4), 197-203.
- Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, S., Smith, S. & Watters, J. (1997).** Managing Time, Stress and Conflict. In S. Smith & P. Piele ele. (ed), *School Leadership Handbook for Excellence*, 3rd edition (374-400). USA: University of Oregon.
- Hunt, J.G. (2004).** What is leadership? In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds). *The nature of leadership* (pp. 19-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, P. (2003).** Conflict and the school leader: Exper or Novice. *Journal of Research for Educational Leaders*, 11, 28-45.
- Keltner D., Gruenfeld D.H. & Anderson C. (2003).** Power, approach and inhibition. *Psychological Review*, 110: 265- 284.
- Leithwood, K., Jantzi, D., &Steinbach, R. (1999).** *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005).** A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership And Policy In Schools*, 4(3), 177.
- Levi, D. (2001).** *Group dynamics for teams*. Thousands Oaks. CA: Sage.
- MarchJ. G., SimonH. A. (2003).** *Organizations. 2ndedition*. Cambridge Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Masters M., Albright R. (2002).** *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*. NewYork: Amacom.
- McGraneF., WilsonJ., Cammock, T. (2005).** Leading employees in one- to- one dispute resolution. *Leadership and Organization Development, Journal*, 26 (4): 263-279.
- Morgeson, F., Lindoerfer, D. & Loring, D. J. (2010).** Developing team leadership capability. In In C. McCauley; E. van Velsor & M.N. Ruderman (Eds), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (pp.285-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Msila V. (2012).** Conflict Management and School Leadership. *J Communication*, 3 (1): 25-34.
- Rahim, M. A.(2002).** Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.

- Riasi, A. & Asadzadeh, N. (2015).** The relationship between principals' reward power and their conflict management styles based on Thomas–Kilmann conflict mode instrument. *Management Science Letters*, 5(6), 611-618.
- Saiti, A. (2015).** Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, (4), 582–609.
- Salleh, M. J., & Adulpakdee, A. (2012).** Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15-22.,
- Shanka, E. B. & Thuo, M. (2017).** Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8(4), 63-74.
- Shapiro, J. P. & Stefkovich, J. A. (2011).** *Ethical leadership and decision-making: Applying theoretical perspectives to complex ethical dilemmas*. New York: Routledge Press.
- Spillane J., (2005).** Distributed Leadership. *Educational Forum*, 69, 2.
- Steinberg, M. & Cox, A. (2017).** School autonomy and district support: How principals respond to a tiered autonomy initiative in Philadelphia public schools. *Leadership and Policy in Schools*.
- Thomas, K.W. (1992).** Conflict and conflict management: reflections and updates. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 265-274.
- Tjosvold, D. (2008).** The conflict positive organization: It depends on us. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 19-28.
- Woods, G.J. (2004).** *Spirituality, Educational Policy and Leadership: A Study of Headteachers*. PhD Thesis, The Open University, Milton Keynes.

Παράρτημα

Διαχείριση συγκρούσεων και συμπεριφορών στο σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που μπορούν να αναπτυχθούν εντός της σχολικής μονάδας και μπορεί να αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Αφού μελετήσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, παρακαλώ συμπληρώστε τις ανοικτές ερωτήσεις και τσεκάρτε τις κλειστές, **βάζοντας X στην απάντηση που σας ταιριάζει.**

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Παγανιά Γεωργία,

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

A. Προφίλ συμμετεχόντων (δημογραφικά στοιχεία, εκπαίδευση)

- 1) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- 2) Ηλικία: 18- 25 ετών 26- 35 ετών 36- 45 ετών 46 ετών και άνω
- 3) Έτη υπηρεσίας 1-5 6-10 11-15 16-20 20-25 20 <
- 4) Σπουδές (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες επιλογές από μία)
- | | | |
|----------------------|--------------------------|-------------|
| Πτυχίο Πανεπιστημίου | <input type="checkbox"/> | |
| Πτυχίο ΤΕΙ | <input type="checkbox"/> | |
| Δεύτερο πτυχίο | <input type="checkbox"/> | Τομέας..... |
| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα | <input type="checkbox"/> | |
| Διδακτορικό Δίπλωμα | <input type="checkbox"/> | |
- 5) Σχέση Εργασίας:
- Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

B. Συγκρούσεις στο σχολείο (τύποι, αίτια)

6) Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

7) Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται οι **τύποι των συγκρούσεων** που εμφανίζονται στα σχολεία. Κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό για κάθε τύπο(1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά), ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε

ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Ανάμεσα στον διευθυντή και σε εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	1	2	3	4	5
Ανάμεσα στον Δ/ντή και μαθητή	1	2	3	4	5
Ανάμεσα σε μαθητές	1	2	3	4	5
Ανάμεσα στον διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	1	2	3	4	5

Ανάμεσα σε γονείς και στην εκπαιδευτική κοινότητα	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

8) Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται κάποια από τα πιθανά **αίτια των συγκρούσεων** που εμφανίζονται στα σχολεία. Κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό για κάθε τύπο(1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά), ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε

ΑΙΤΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Προβλήματα στην επικοινωνία	1	2	3	4	5
Διαφορές στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Οργανωτικές αδυναμίες (μη σαφής καθορισμός ευθυνών και καθηκόντων, έλλειψη συντονισμού κ.α.)	1	2	3	4	5
Συγκρουόμενοι στόχοι	1	2	3	4	5
Περιορισμένοι πόροι σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό	1	2	3	4	5
Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	1	2	3	4	5
Τρόπος διοίκησης του διευθυντή	1	2	3	4	5

- 9) Παρακαλούμε σημειώστε κυκλώνοντας σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν **θετικά ή αρνητικά** την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πολύ αρνητικά	Αρκετά αρνητικά	Κάπως αρνητικά	Δεν επηρεάζουν	Κάπως θετικά	Αρκετά θετικά	Πολύ θετικά

- 10) Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται **οι συνέπειες των συγκρούσεων** που εμφανίζονται στα σχολεία. Κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό για κάθε τύπο (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά), ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Μείωση της διάθεσης για συνεργασία	1	2	3	4	5
Ανάπτυξη αρνητικού κλίματος- ανάπτυξη καχυποψίας	1	2	3	4	5
Ενεργοποίηση των ατόμων για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων	1	2	3	4	5
Κινητοποίηση προς αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων	1	2	3	4	5
Αναστολή της διάθεσης για δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών	1	2	3	4	5
Προώθηση καινοτόμων και	1	2	3	4	5

δημιουργικών ιδεών					
Ενίσχυση του εργασιακού άγχους	1	2	3	4	5
Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας	1	2	3	4	5
Ανάδειξη και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων	1	2	3	4	5
Δυσχεραίνεται η επικοινωνία	1	2	3	4	5

Γ. Διαχείριση συγκρούσεων

11) Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις στο σχολείο στο οποίο εργάζεστε;

Ο Διευθυντής Κάποιος εκπαιδευτικός

12) Για τη διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμοποιείται η μεσολάβηση τρίτου προσώπου (Σχολικός Σύμβουλος, Προϊστάμενος, κάποιος άλλος);

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

13) Υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης των συγκρούσεων;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

14) Ποιες τεχνικές χρησιμοποιεί συχνότερα ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών; (ιεραρχείστε τις απαντήσεις σας βάζοντας τους αριθμούς 1 [για την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική] έως το 5 [για τη λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική])

Αποφεύγει να διαχειριστεί τη σύγκρουση

Εξομαλύνει την κατάσταση πείθοντας τη μια πλευρά να υποχωρήσει, δίνοντας έτσι έμφαση στη διατήρηση των ομαλών σχέσεων

Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να αναγκάσει τους εκπαιδευτικούς να σταματήσουν τη σύγκρουση

Συνεργάζεται με τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί η βέλτιστη λύση και να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους

Ζητά βοήθεια από τους ανώτερούς του (π.χ. Σχολικό Σύμβουλο, Διευθυντή εκπαίδευσης κ.α.)

15) Παρακαλώ σημειώστε το αντίστοιχο τετραγωνίδιο μετά από κάθε δήλωση ανάλογα με τη διαχείριση των συγκρούσεων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά)

ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ, Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Αδιαφορεί	1	2	3	4	5
Αναλύει τα αίτια	1	2	3	4	5
Κάνει χρήση της εξουσίας του	1	2	3	4	5
Περιμένει από τις αντικρουόμενες πλευρές να καταλήξουν σε μια συμβιβαστική λύση	1	2	3	4	5
Συνήθως αποφεύγει ανοιχτή συζήτηση των διαφορών μου με τους άλλους	1	2	3	4	5
Δεσμεύει τους πρωταγωνιστές σε άλλες δραστηριότητες, ώστε να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις διαφορές τους	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιεί διπλωματία	1	2	3	4	5
Επιτρέπει στα αντικρουόμενα μέρη να συζητήσουν	1	2	3	4	5

ανοιχτά έτσι ώστε να καταλήξουν σε ό, τι θα είναι επωφελές και για τα δύο.					
Προσκαλεί πρόσωπα (π.χ. σχολικός σύμβουλος κ.α.) στη σχολική κοινότητα για να επιλύσουν τη σύγκρουση	1	2	3	4	5
Φροντίζει οι αντικρουόμενες πλευρές να μην έρχονται άμεσα σε επαφή στον εργασιακό χώρο.	1	2	3	4	5
Προσπαθεί όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά, για την επίλυση των ζητημάτων	1	2	3	4	5

17) Κατά πόσον η όποια σύγκρουση επιλύεται επιτυχώς;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

18) Υπάρχουν κατά τη γνώμη σας άλλοι τρόποι για την αντιμετώπιση / διαχείριση τυχόν συγκρούσεων στο σχολείο σας

.....

.....

.....

.....

.....

.....