



ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: **“Οι κρίσεις και οι συγκρούσεις
στη σχολική μονάδα”**

Φοιτητές: **Κόγιος Θωμάς (Α.Μ. 68)**
Φράγκου Μαρία (Α.Μ. 86)

Επιβλέπων Καθηγητής: **Σαλμόν Ιωάννης**

Ακαδημαϊκό Έτος 2017-2018



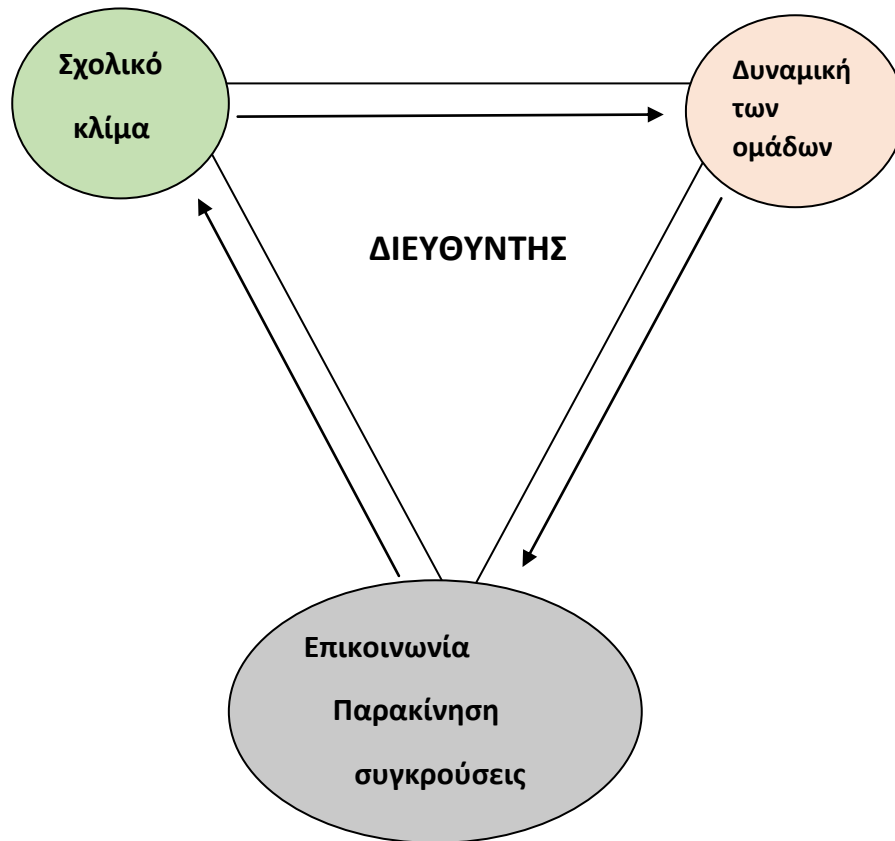
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ

Οι κρίσεις και οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα



εργασία των:
Κόγιου Θωμά
Φράγκου Μαρία

επιβλέπων καθηγητής:
Σαλμόν Ιωάννης



Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	σελ. 4-5
Περίληψη	σελ. 6-7
Εισαγωγή	σελ. 8-10
Κεφάλαιο 1 ^ο ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	σελ. 11
1.1 Ορισμός της κρίσης.....	σελ. 11-15
1.2 Είδη κρίσεων.....	σελ.16-19
1.3 Κρίση και παιδί.....	σελ.20-23
1.4 Διαχείριση των κρίσεων από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη...σελ.24-29	
1.5 Διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα.....	σελ.30-32
1.6 Αντίδραση των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων.....	σελ.33-35
1.7 Η κρίση στο σχολείο σε σχέση με την κοινότητα.....	σελ.36-42
1.8 Προτεινόμενη λύση αντιμετώπισης κρίσεων στα σχολεία.....	σελ.43-44
Κεφάλαιο 2 ^ο ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	σελ. 45
2.1 Ορισμός της σύγκρουσης.....	σελ.45-46
2.2 Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων.....	σελ.47-50
2.3 Επίλυση συγκρούσεων ανά πολιτισμό.....	σελ.51-52
2.4 Επιθετική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων.....	σελ.53-54
2.5 Οι συγκρούσεις στα σχολεία.....	σελ.55-58
2.6 Προγράμματα παρέμβασης στα σχολεία.....	σελ.59-61
2.7 Διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.....	σελ.62-70
2.8 Ο ρόλος του Διευθυντή στις συγκρούσεις.....	σελ.71-77

Κεφάλαιο 3 ^ο Μεθοδολογία της έρευνας.....σελ.78	
3.1 Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων.....σελ.78-81	
3.2 Δημογραφικά στοιχεία.....σελ.82-83	
3.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....σελ.84-89	
3.4 Συμπεράσματα.....σελ.90-92	
3.5 Προτάσεις.....σελ.93-94	
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:	
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....σελ. 95-102	
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....σελ.103-106	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....σελ.107-112	

Π Ε Ρ Ι Λ Η Ψ Η

Οι κρίσεις και οι συγκρούσεις στα σχολεία είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά καλούνται να βρουν τρόπους σωστής διαχείρισης των δύσκολων καταστάσεων για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την εκπλήρωση των στόχων της.

Στην παρούσα έρευνα περιγράφονται και αναλύονται οι κρίσεις που συμβαίνουν σε ένα σχολείο και στις δύο βαθμίδες, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και συμπεριλαμβάνουν από θέματα συμπεριφοράς των μαθητών έως περιπτώσεις σεισμού. Το δεύτερο πρόβλημα έρευνας είναι οι διάφορες συγκρούσεις που συμβαίνουν μέσα στα σχολεία και οι οποίες υπονομεύουν τη εύρυθμη λειτουργία τους και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καλούνται να τις αντιμετωπίσουν άμεσα και αποτελεσματικά.

Οι συγκρούσεις είτε είναι ανάμεσα στα παιδιά είτε μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών χρήζουν καλού χειρισμού αντιμετώπισης. Ειδικότερα, η εργασία μας εστίασε στις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και στους τρόπους διαχείρισης αυτών από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μόνο σε διευθυντές Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι οι διευθυντές καταφεύγουν πιο συχνά στον συμβιβασμό για να δώσουν λύσεις στις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της πλειονότητας άλλων σχετικών ερευνών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά:

εκπαιδευτικοί, διευθυντής, κρίση, σύγκρουση, διαχείριση συγκρούσεων

A B S T R A C T

Crises and conflicts in schools are an inevitable phenomenon. Teachers working in them are required to find ways to effectively manage difficult situations in order for the school to operate smoothly and to achieve its objectives.

The present study describes and analyzes crises occurring in a school on both levels of primary and secondary education, ranging from students' behavior to the case of an earthquake. The second research problem addressed is the various conflicts that occur within schools that undermine their proper functioning which teachers and principals are called upon to deal with directly and effectively.

Conflicts, either among students or among parents and teachers or among teachers themselves require effective resolution. In particular, our work has focused on the conflicts among teachers and how these are managed by school principals.

An appropriate questionnaire was used, which was given only to principals of Primary and Secondary Schools (both High schools and Lyceums). Their answers indicate that compromise is the technique mostly used by principals in order for them to provide solutions to the conflicts occurring among teachers in their schools. The results of the present study agree with the majority of other relevant studies of Greek and international literature.

Key words:

Teachers, principal, crisis, conflict, conflict resolution

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας της κοινωνικής ζωής που έχει πολλές πτυχές, σχέδια, σκοπούς, εξέλιξη, επιστήμονες. Είναι μια συνθήκη πολυσύνθετη που χρήζει μεγάλης ανάλυσης. Η τυπική εκπαίδευση είναι μία διαδικασία διαρκώς εξελισσόμενη στις σχολικές μονάδες. Κύριο συστατικό της είναι οι άνθρωποι της. Οι άνθρωποι που την απαρτίζουν, την υποστηρίζουν και την πάνε παραπέρα σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες του πλανήτη.

Οι άνθρωποι που ζουν και κινούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, το επιστημονικό προσωπικό, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, οι μαθητές, οι γονείς είναι τόσο δεμένοι μεταξύ τους, αποτελούν ένα σύστημα, που αλληλοεπηρεάζεται με την παραμικρή κίνηση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι δυναμικές αυτών των ομάδων, μέσα από την καθημερινή τριβή, να σπρώχνουν ή να εμποδίζουν την άλλη, φέρνοντας συνεργασίες ή προστριβές. Οι συνεργασίες έχουν κυρίως θετικά αποτελέσματα, ενώ οι προστριβές αρνητικά και τότε είναι που χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια από όλους.

Η σχολική μονάδα, σε όποια βαθμίδα και αν ανήκει, εμπεριέχει όλα εκείνα τα προβλήματα που, αν παραμείνουν άλυτα, πάνε πίσω την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοια προβλήματα είναι οι κρίσεις διαφόρων ειδών, καθώς και οι συγκρούσεις ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους με στα σχολεία. Η παρούσα εργασία με αυτά ακριβώς προσπάθησε να ασχοληθεί και να αναλύσει, βγάζοντας συμπεράσματα και επιχειρώντας να προτείνει λύσεις. Να ασχοληθεί με τις κρίσεις που εμφανίζονται κατά καιρούς στα σχολεία και που φέρνουν αναστάτωση, πολλές φορές πολύ μεγάλη, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του σεισμού. Επίσης με τις συγκρούσεις ή αλλιώς διενέξεις που συμβαίνουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους διευθυντές, στους μαθητές, στους γονείς και που ανοίγουν ζητήματα στις σχέσεις τους, στη συνεργασία τους, στους στόχους τους και στις προοπτικές τους.

Οι στόχοι της εργασίας μας είναι να ερευνηθούν:

- Το φαινόμενο της κρίσης σε μια σχολική μονάδα, τα αίτια εμφάνισης μίας κρίσης της, η πρόληψή τους, τα σχέδια αντιμετώπισής τους και η μελέτη για τις συνέπειες που επιφέρουν.
- Οι συγκρούσεις στο σχολείο και οι αιτίες τους (είτε αυτές συμβαίνουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, είτε σε παιδιά είτε σε γονείς). Οι λόγοι που άλλες φορές αυτές οι συγκρούσεις δεν βγαίνουν στην επιφάνεια και άλλες φορές έρχονται στο προσκήνιο αναστατώνοντας όλη τη σχολική κοινότητα.
- Ο ρόλος της διεύθυνσης, πιο συγκεκριμένα του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή. Πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της κάθε σύγκρουσης και με τι επιλογές και μέσα τις διαχειρίζονται.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία (3) κεφάλαια. Στο πρώτο (1^ο) αναφερόμαστε στις κρίσεις που μπορεί να εμφανιστούν σε κάθε σχολική μονάδα σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δίνονται κάποιιοι ορισμοί της έννοιας της κρίσης ανά τους αιώνες, τα είδη των κρίσεων, οι τρόποι με τους οποίους τις βιώνει ένας μαθητής. Στη συνέχεια, αναλύονται οι τεχνικές με τις οποίες ένας εκπαιδευτικός διαχειρίζεται στην τάξη του τις κρίσεις, οι οποίες μπορούν να διαταράξουν τις ισορροπίες. Η έρευνά μας επεκτάθηκε στο πώς μία κρίση επηρεάζει όλο το σχολείο και πώς αυτή αντιμετωπίζεται από όλους όσους βρίσκονται μέσα σε αυτό ή κοντά σε αυτό. Πόσο επηρεάζουν τις τοπικές κοινότητες και ποιες είναι κατά τη γνώμη μας οι προτεινόμενες λύσεις για την έγκαιρη και ασφαλή αντιμετώπισή τους.

Στο δεύτερο (2^ο) κεφάλαιο ασχολούμαστε με τις συγκρούσεις που κατά καιρούς εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου. Όπως συμβαίνει σε όλα τα επαγγέλματα, έτσι και στα σχολεία αυτές είναι συχνές και παρουσιάζονται σε διάφορα ζητήματα που προκαλούν εντάσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους (Msila, 2012). Είναι οι συγκρούσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα στους μαθητές, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις διενέξεις των εκπαιδευτικών, στο Σύλλογο Διδασκόντων και των υφισταμένων με τους Διευθυντές. Σύμφωνα με τον DiPaola (1990) οι συγκρούσεις στα σχολεία σχετίζονται περισσότερο με το καθήκον παρά με το συναίσθημα. Τις περισσότερες φορές μπορεί να έχουν αρνητικό περιεχόμενο αλλά είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης (Tyrgrell, 2002) και δεν είναι λίγες οι φορές που μέσα από αυτές βγαίνουν και καλά αποτελέσματα. Δίνονται κάποιιοι ορισμοί για την έννοια του όρου, τη διαδικασία επίλυσης σύγκρουσης γενικά, πώς οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ανάλογα με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των λαών. Κατόπιν γίνεται μια αφορά στην επιθετική συμπεριφορά των εφήβων και καταγράφονται μερικά προγράμματα παρέμβασης. Οι αιτίες εμφάνισης συγκρούσεων, τρόποι αντιμετώπισης, σχέδια πρόληψης, η δυναμική των ομάδων που λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων και των στόχων μοιραία φέρνουν τις διαμάχες. Γίνεται ειδική αναφορά στους πολλαπλούς τρόπους αντιμετώπισης, αλλά η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στους συνηθέστερους τρεις, που συμπεριλήφθηκαν και στο ερωτηματολόγιο της έρευνας της:

Η επιβολή (χρήση της εξουσίας)

Η αποφυγή και

Ο συμβιβασμός

Τέλος, στο τελευταίο υποκεφάλαιο δώσαμε έμφαση στην πλευρά του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή και πώς αυτοί αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις μέσα στο σχολείο τους. Τι ευκαιρίες έχουν, ποια είναι τα όπλα τους, ποιοι είναι οι ελιγμοί τους με σκοπό να λύσουν ή να αποφύγουν όλα αυτά που φέρνουν μαζί οι συγκρούσεις. Ποιον τύπο Διευθυντή βάζουν ως «καπέλο» στον εαυτό τους για να είναι πιο επιτυχημένη η διαχείρισή τους.

Στο τελευταίο κεφάλαιο αναλύουμε την έρευνα που κάναμε διανέμοντας σχετικό ερωτηματολόγιο στους Διευθυντές και Υποδιευθυντές για το ποιο στυλ διαχείρισης επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν για να λύσουν τις διαφορές που προκύπτουν στις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 32 συνολικά και αναφέρονται:

Στην **επιβολή** για την οποία υπάρχουν δέκα (10) ερωτήσεις,

Στην **αποφυγή** εννιά (9) ερωτήσεις

Στο **συμβιβασμό** δεκατρείς (13) ερωτήσεις.

Τα αποτελέσματα της εργασίας μας συμφώνησαν με τις περισσότερες έρευνες που υπάρχουν στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Οι διευθυντές ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης την οποία υπηρετούν, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας, φαίνεται να συμφωνούν ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων, για να αντιμετωπίσουν μια σύγκρουση καταφεύγουν στο συμβιβασμό.

Τέλος, για να ολοκληρωθεί η ερευνητική μας προσπάθεια, ασχοληθήκαμε με προτάσεις που καταθέσαμε και που κατά τη γνώμη μας είναι ικανές να βοηθήσουν στη λύση συγκρούσεων μέσα στα σχολεία.

1. 1 Ορισμοί της κρίσης

Τι είναι κρίση; Σε αυτό το ερώτημα θα θέλαμε να δώσουμε μια απάντηση, για να κατανοήσουμε περισσότερο το πρόβλημα με αυτήν. Σε όλο τον κόσμο, στην Ευρώπη και στην Αμερική, τα σχολεία, οποιασδήποτε βαθμίδας, χρειάστηκε πολλές φορές να αντιμετωπίσουν πολλά περιστατικά κρίσεων, που είχαν σαν αποτέλεσμα να βγάλουν τη σχολική μονάδα έστω και προσωρινά από τον κανονικό της ρυθμό και να φέρουν σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πολλές φορές δεν ήξεραν πώς να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις.

Ποιος είναι όμως ο ορισμός της κρίσης; Τι είναι κρίση; Ποια είναι τα συμπτώματά της; Πώς αντιμετωπίζεται; Ειδικά στα σχολεία τι θα ήταν καλό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί; Με αυτά τα ερωτήματα θα ασχοληθεί το πρώτο κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Ανθόπουλο (2016) οι θεωρητικοί που ασχολούνται με τις πάσης φύσεως κρίσεις τις ορίζουν ως «μία προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης που χαρακτηρίζεται κυρίως από την αδυναμία του ατόμου να χειριστεί τη συγκεκριμένη κατάσταση με τις συνήθεις μεθόδους που χρησιμοποιεί και από την πιθανότητα να προκύψει ένα ριζικά διαφορετικό αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό».

Γενικώς η κρίση (crisis) μπορεί να οριστεί όπως την περιγράφει η Kathleen Fearn-Banks (2010) «ένα σημαντικό συμβάν με δυνητικά αρνητικές επιπτώσεις, που επηρεάζει τον οργανισμό, την εταιρεία ή τον κλάδο, καθώς και το αντίστοιχο κοινό, τα προϊόντα, τις υπηρεσίες ή το καλό τους όνομα». Ο James Lukaszewski (2010) υποστηρίζει ότι η κρίση είναι μια έννοια συνδεδεμένη με τη λέξη θύματα. Κρίση είναι ένα γεγονός που καθλώνει ανθρώπους, προϊόντα, εξελίξεις, που διαλύει την εμπιστοσύνη ή επηρεάζει δια παντός την φήμη και δημιουργεί θύματα και εκρηκτική ορατότητα (Wilcox Dennis L. και Cameron Glen T., 2014).

Ο όρος κρίση εμφανίστηκε τον 16^ο αιώνα στην επιστήμη της ιατρικής και όριζε την ξαφνική και απότομη, θετική ή αρνητική, αλλαγή στην πορεία μιας ασθένειας. Αργότερα, τον 18^ο αι. η χρήση της λέξης-όρου γενικεύτηκε και χρησιμοποιήθηκε από πολλές επιστήμες, οικονομική κρίση, κοινωνική κρίση, ψυχολογική χρήση. Η λέξη κρίση φέρνει στο νου σκηνές πανικού, καταστάσεις επείγουσας ανάγκης, συμπεριφορές εκτός ελέγχου. Από ψυχολογικής πλευράς οι κρίσεις εμφανίζονται σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως και αφορούν τη δυσκολία διαχείρισης μιας άσχημης κατάστασης που είτε ήρθε αναπάντεχα είτε φαινόταν ότι ερχόταν. Αν το αποτέλεσμα είναι θετικό και δημιουργικό ή αντίθετα αρνητικό και αποδιοργανωτικό εξαρτάται από τους χειρισμούς του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Wordpress, 2011).

Οι ερευνητές Klein και Lindemann (1961) αναφέρουν τον εξής ορισμό: «πρόκειται για μια συναισθηματική απειλητική κατάσταση ή έναν συναισθηματικό κίνδυνο, που επιφέρει μεταβολή στις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει το άτομο, τέτοια ώστε, να προκαλέσει αλλαγές στις προσδοκίες του ατόμου από τον εαυτό του, καθώς και στις σχέσεις του με τους άλλους».

Σύμφωνα με τους συγγραφείς Rosenthal και Pijnenburg (1991) «η κρίση συσχετίζεται με καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και την αίσθηση του επείγοντος». Άλλη άποψη εκφράζει ο Barton (1993) σύμφωνα με την οποία «η κρίση είναι ένα μεγάλο ξαφνικό γεγονός, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα, τόσο για τον οργανισμό όσο και για τα άτομα που εργάζονται σε αυτόν. Ο Carlan Gerad (1964) που έχει ασχοληθεί με την παρέμβαση στην κρίση, την θεωρεί «ως μία αναστάτωση, αλλά και μία αδυναμία διατήρησης μιας συναισθηματικής κατάστασης». Επιπλέον σύμφωνα με αυτόν οι κρίσεις δεν προκαλούνται μόνο από μεγάλα και αναπάντεχα γεγονότα, όπως π.χ. ένας σεισμός, αλλά και από εξελικτικές μεταβατικές περιόδους. Παραθέτει επίσης μία ευρεία περιγραφή του όρου «συναισθηματική κρίση» ως «την ψυχολογική αποσταθεροποίηση του ατόμου που έρχεται αντιμέτωπο με μια επικίνδυνη περίσταση, η οποία αποτελεί για το ίδιο το άτομο ένα σημαντικό πρόβλημα, το οποίο, προς το παρόν, αδυνατεί τόσο να το αποφύγει, όσο και να το επιλύσει, χρησιμοποιώντας τις συνήθεις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων». Το άτομο χάνει προσωρινά την ψυχική

του ισορροπία. Αυτή η κατάσταση οδηγεί τόσο σε ευνοϊκές προϋποθέσεις για ψυχολογική ανάπτυξη, όσο και ψυχολογική αποδιοργάνωση. Μπορεί να υπάρχουν σοβαροί κίνδυνοι που μελλοντικά θα επηρεάσουν την ψυχική υγεία του ατόμου, αλλά η κρίση μπορεί ταυτόχρονα να του δώσει την ευκαιρία να αλλάξει (Σαΐτης, 2008)

Ως κρίση μπορούμε να ορίσουμε μια μη κανονική κατάσταση που λαμβάνει χώρα σε ένα σημείο καμπής, στο οποίο ανατρέπεται μια κατάσταση με διαφορετική κάθε φορά ένταση, ταχύτητα, αιτιολογία και εμπλεκόμενους και δημιουργείται μια καινούρια κατάσταση δυναμική, ασταθής, ρευστή, δύσκολα ελεγχόμενη και επικίνδυνη που πρέπει να αντιμετωπιστεί για να επανέλθει η κανονικότητα (Μπρίνια, 2008β).

Ο Slaikeu (1990) αναφέρει ότι «η κατάσταση της κρίσης είναι μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους ενός ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθως μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης».

13

Το πιο σημαντικό στοιχείο που προηγείται μιας κρίσης είναι ένα επικίνδυνο ή στρεσογόνο γεγονός (Roberts, 1990). Το ίδιο σημαντικό στοιχείο είναι και η υποκειμενική αντίληψη από το άτομο και η ερμηνεία του αυτού του γεγονότος. Η κατάσταση κρίσης μπορεί να θεωρηθεί ως συνέπεια ενός φαινομενικά άλυτου προβλήματος (Cohen και Ahearn, 1980. Roberts, 1990. Slaikeu, 1990).

Όμως υπάρχει και η άλλη πλευρά. Η κρίση θεωρείται όχι μόνο αρνητική, όχι ως ανωμαλία, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ανθρώπων που δύναται να εξελίξει καταστάσεις εφόσον αντιμετωπιστεί κατάλληλα. Η κινέζικη κουλτούρα θεωρεί ότι η κρίση εμπεριέχει τόσο κίνδυνο όσο και ωφέλιμη ευκαιρία, ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της στάσης μας απέναντι σε κοινωνικά και ανθρώπινα προβλήματα.

Προσπαθώντας να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στο χώρο του σχολείου και να δούμε τι σημαίνει ο όρος της κρίσης σε ένα τέτοιο περιβάλλον, θα πρέπει να δούμε κάποιες αναφορές, μελέτες σχετικά με αυτό.

Οι παρακάτω μελετητές, οι Brock, Sandoval και Lewis (2005) υποστηρίζουν ότι κρίση ειδικά σε ένα σχολικό περιβάλλον είναι όλα τα παρακάτω:

«ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός,

ένα γεγονός που έχει την δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και προσωπικού

ένα γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών».

Σε διάφορες εποχές και σε πολλά μέρη του κόσμου, στην Ευρώπη, στην Αμερική, πολλά περιστατικά κρίσεων σε σχολικές μονάδες έφεραν σε δύσκολη θέση εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς και κοινωνία. Στην πατρίδα μας η παρατεταμένη οικονομική κρίση έφερε πολλά προβλήματα στις ηθικές αξίες, προκάλεσε φτώχεια, αλλά και επηρέασε τους οικογενειακούς δεσμούς.

Η οικονομική κρίση έφερε πολλά προβλήματα στα σχολεία από τις πιο μικρές βαθμίδες, όπως είναι η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη Δευτεροβάθμια έως την Τριτοβάθμια, τα Πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά ιδρύματα. Θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε στις παρακάτω κατηγορίες (Ανθόπουλος, (2016).

- Αύξηση του φαινομένου της επιθετικότητας και της ενδοσχολικής βία
- Αναβίωση αυταρχικών πρακτικών
- Εξωθεσμικές παρεμβάσεις για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής από φορείς που δεν έχουν αρμοδιότητα στα ζητήματα αυτά
- Λήψη αποφάσεων με κριτήρια που βασίζονται σε ιδεοληπτικές προσεγγίσεις και λαϊκιστικές ρητορικές
- Αποδιοργάνωση ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο, νευρική κατάσταση, κλίμα δυσπιστίας και έντονων αμφισβητήσεων
- Κρούσματα μαθητικής παραβατικότητας αλλά και πειθαρχίας, που φτάνουν στα όρια έλλειψης σεβασμού στο επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού

Σε όλα τα παραπάνω θα συμπληρώναμε και την αλλαγή συμπεριφοράς των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και το ίδιο το σχολείο γενικά. Οι γονείς βιώνοντας και αυτοί την οικονομική κρίση και βρισκόμενοι

πολλοί στην ανεργία, νιώθουν αβοήθητοι από την πολιτεία και ζητάνε βοήθεια από το σχολείο, σε πολλές περιπτώσεις με υπερβολές, π.χ. να μένουν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο σχολείο ενώ δεν πληρούν τις προϋποθέσεις ή καθυστερούν να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο φέρνοντας σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς και θέτοντας τα ίδια τους τα παιδιά σε κίνδυνο, προφασισζόμενοι, άλλες φορές λέγοντας αλήθεια και άλλες φορές όχι, ότι καθυστέρησαν γιατί ψάχνουν για δουλειά ή γιατί δεν τους δίνουν άδεια από τη δουλειά τους.

1. 2 Είδη κρίσεων

Οι κρίσεις γενικώς εμφανίζονται πολλές φορές στη ζωή του ανθρώπου και κάποιες από αυτές μπορεί να είναι τραυματικές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσάρεστα ψυχολογικά συμπτώματα με αρνητικές συνέπειες. Κρίση βιώνει ένα άτομο όταν δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ένα κρίσιμο, στρεσογόνο περιστατικό. Το αγχογόνο γεγονός από μόνο του δεν συνιστά κρίση. Η έννοια της κρίσης ορίζεται από το πώς την αντιλαμβάνεται κάποιος, πώς την κατανοεί και ακολούθως πώς την αντιμετωπίζει. Αν κάποιος κατατάσσει ένα συμβάν ως απειλητικό και θεωρεί πως δεν έχει τρόπους ή δυνάμεις για να το αντιμετωπίσει, διαταράσσεται η ισορροπία του και αυτό το συμβάν μετατρέπεται σε κρίση.

Οι κρίσεις διακρίνονται σε αναπτυξιακές και περιστασιακές

- Οι αναπτυξιακές κρίσεις αφορούν σε γεγονότα που συσχετίζονται με τη μετάβαση του ατόμου από ένα στάδιο του κύκλου της ζωής του σε ένα άλλο (π.χ. γέννηση παιδιού, ξεκίνημα σχολικής ζωής, εφηβεία κ.ά.) ενώ
- Οι περιστασιακές είναι απροσδόκητες, αρχίζουν ξαφνικά και μπορεί να επηρεάζουν ένα άτομο ή μια κοινότητα (π.χ. φυσικές καταστροφές, επιδημίες, ατυχήματα, απώλειες, διαζύγιο, σοβαρή ασθένεια, οικονομική κρίση (Χατζηχρήστου, Κατή και Γεωργουλέας, 2012).

Σύμφωνα με τους Carlson (1997), Green (1993), Matsakis (1994), Slaikou (1990) και Young (1998) οι κρίσεις χωρίζονται στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- Ασθένεια, τραυματισμός παιδιών ή των συγγενών τους ή άλλων προσώπων στο περιβάλλον τους
- Το διαζύγιο των γονέων
- Θάνατος, απειλή της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας (ληστεία, βιασμός, απαγωγή, κακοποίηση)

- Γεγονότα πολεμικής φύσης (εισβολή, τρομοκρατική επίθεση, ομηρία, αεροπειρατεία)
- Φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πλημμύρες, σεισμοί, πυρκαγιές)
- Βιομηχανικά ατυχήματα ή ατυχήματα που οφείλονται σε ανθρώπινο λάθος (πυρηνικά ατυχήματα, διαρροή τοξικών αποβλήτων, εκρήξεις ή πυρκαγιές σε βιομηχανικές μονάδες).

Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι οι ενήλικες και τα παιδιά αντιδρούν διαφορετικά μετά από τραυματικά περιστατικά. Μερικοί υποφέρουν από άσχημες αναμνήσεις και ανησυχίες – φοβίες που με τον καιρό υποχωρούν και στο τέλος χάνονται. Μερικοί όμως βασανίζονται για καιρό και τότε μπορεί να εμφανίσουν φόβο, κατάθλιψη, θυμό. Αυτά τα δυσάρεστα αποτελέσματα μπορεί να εμφανιστούν αμέσως ή και μετά από καιρό. Ειδικά για τα παιδιά και τους μαθητές στο σχολείο ο κόσμος αλλάζει ξαφνικά και το περιβάλλον γίνεται ακατανόητο και επικίνδυνο. Αλλάζει ο τρόπος ζωής, έρχονται τα πάντα πάνω κάτω και για το ίδιο το παιδί, αλλά και για την οικογένειά του ή και για ολόκληρη την κοινότητα.

Υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις που οδηγούν σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις, όπως οι καταλήψεις, τα τροχαία με λεωφορεία κατά τη διάρκεια σχολικών επισκέψεων, επίθεση συμμορίας σε μαθητή ή σε εκπαιδευτικό, επίθεση γονέα σε μαθητή ή εκπαιδευτικό, η οπλοφορία μαθητών, η αυτοκτονία, ο ξυλοδαρμός μαθητή είτε από μαθητή είτε από εκπαιδευτικό είτε από γονέα, ο πνιγμός. Όλες οι περιπτώσεις κρίσεων έχουν ανάγκη επίλυσής τους ειδικά αν είναι μέσα στο σχολείο. Επιπλέον, φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη ύπαρξης σχεδίου προετοιμασίας και πρόληψης τέτοιων καταστάσεων. Αν δεν μπορούν να αποφευχθούν, τουλάχιστον να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες να συμβούν. Πάνω σε αυτό ο μιν Slaikeu (1990) αναφέρει πως η αποτυχία του παιδιού να αντιμετωπίσει μια κρίση μπορεί να εμποδίσει πολλαπλούς τομείς της κοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξής του. Ο δε Carlan (1964) λέει ότι η επιτυχημένη επίλυση της κρίσης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σε αυξημένη δύναμη για την αντιμετώπιση μελλοντικών στρεσογόνων καταστάσεων.

Μια τελευταία ταξινόμηση των κρίσεων σύμφωνα με τους Baldwin (1978) και Burgess και Baldwin (1981) έχει σαν βασικό κριτήριο όχι το είδος του κινδύνου, αλλά την επίδραση που υφίσταται το άτομο από αυτόν. Οι κατηγορίες που καταγράφουν είναι οι παρακάτω:

- Κρίσεις που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου.
Πρόκειται για μια κρίση που έχει σχέση με μια προβληματική κατάσταση, κλασικό τέτοιο παράδειγμα είναι η εφηβική παχυσαρκία. Σε τέτοιες περιπτώσεις το άτομο δεν έχει τις κατάλληλες πληροφορίες ούτε και την ενθάρρυνση να βρει μια λύση.
- Κρίσεις που οφείλονται σε αναμενόμενες μεταβάσεις του κύκλου της ζωής. Πρόκειται για μεταβάσεις από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο. Παράδειγμα τέτοιο είναι η είσοδος του παιδιού στην σχολική κοινότητα, μετεγγραφή σε άλλο σχολείο, η γέννηση αδερφού ή αδερφής κ.ά.
- Κρίσεις από τραυματικά γεγονότα.
Πρόκειται για συναισθηματικές κρίσεις από στρεσογόνους εξωτερικούς παράγοντες που είναι απρόβλεπτοι και συναισθηματικά εξουθενωτικοί. Όπως ο ξαφνικός θάνατος συγγενούς, σοβαρές ασθένειες, χωρισμός γονέων, κακοποίηση και αποτυχία σε εξετάσεις.
- Αναπτυξιακές κρίσεις και κρίσεις ωρίμανσης.
Είναι κρίσεις από προσπάθεια να χειριστούμε ενδοπροσωπικές καταστάσεις που δεν καταφέρνουμε να λύσουμε. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η ανεξαρτησία των εφήβων, η σεξουαλική ταυτότητα, οι συγκρούσεις αξιών κ.ά.
- Κρίσεις που σχετίζονται με ψυχοπαθολογία.
Είναι κρίσεις όπου υπάρχει θέμα ψυχοπαθολογίας, όπως π.χ. κατάθλιψη. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται παρέμβαση ειδικών της ψυχικής υγείας και επίσης είναι αναγκαίο να ενθαρρύνονται αυτά τα παιδιά για να μην στρεσάρονται.
- Επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις. Είναι οι πιο βαριές περιπτώσεις κρίσεων και αναφέρονται σε σοβαρές συναισθηματικές, νοητικές και ψυχικές διαταραχές, π.χ. απόπειρες αυτοκτονίας, εξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες. Εδώ χρειάζεται άμεση κινητοποίηση ώστε να

διασφαλιστεί η ζωή του ατόμου και αυτό μπορούν να το κάνουν οι κατάλληλες ιατρικές υπηρεσίες.

Κάνοντας μια προσπάθεια να κωδικοποιήσουμε την σχολική κρίση και πώς αυτή μπορεί να προβληθεί, ανακαλύψαμε το παρακάτω σχεδιάγραμμα το οποίο θεωρούμε μία πολύ καλή προσέγγιση για το τι συνιστά κρίση στο σχολείο. Έχει τέσσερις άξονες και το επιμελήθηκε Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Τι συνιστά κρίση στο σχολικό περιβάλλον



(Παπαδόπουλος, 2017)

1. 3 Κρίση και παιδί

Οι κρίσεις ως φαινόμενο εμφανίζονται σε όλους τους τόπους και σε όλους τους ανθρώπους, μεμονωμένα ή σε ομάδες. Φυσικό είναι να υπάρχουν περιπτώσεις κρίσεων και στο χώρο του σχολείου, μικρές ή μεγάλες. Μπορεί να έχουμε π.χ. ατυχήματα με τραυματισμούς στους διαδρόμους, στις αίθουσες ή στην αυλή. Μπορεί να γίνει ένας σεισμός την ώρα που τα παιδιά είναι στο σχολείο (Μπουλούτζα, 2006). Όλα αυτά μπορεί να επηρεάσουν κάποια παιδιά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Οι επιδόσεις τους στην μάθηση επηρεάζεται δυσμενώς και αφού το σχολείο είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών, πρέπει να είναι προετοιμασμένο να τα βοηθήσει και στα ψυχολογικά τους θέματα. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής πρέπει να είναι ενημερωμένοι, καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις. Η εκπόνηση ενός σχεδίου που θα προβλέπει όσο το δυνατόν πληρέστερα κρίσιμες καταστάσεις, είναι αναγκαίο να υπάρχει. Η προσπάθεια αντιμετώπισης της κάθε είδους κρίσης είναι πολλές φορές απαραίτητο να έχει σαν προϋπόθεση την πλήρη συνεργασία του σχολείου με τοπικές υπηρεσίες, όπως την τοπική αυτοδιοίκηση, αστυνομία, πυροσβεστική, ιατρικές υπηρεσίες κ.ά.

Ο Σαΐτης (1992) αναφέρει μια έρευνα των Γκούβρα κ.ά (2005) που καταδεικνύει την ανεπάρκεια ετοιμότητας στα ελληνικά σχολεία για την αντιμετώπιση και διαχείριση των κρίσεων. Ο μεγάλος σεισμός της Αθήνας το 1999 οδήγησε την πολιτεία να συνειδητοποιήσει την ανάγκη για την ύπαρξη διαδικασιών παρέμβασης στους σεισμούς. Έγινε προσπάθεια για το σχεδιασμό διαδικασιών αντιμετώπισης των σεισμών αλλά υπήρξε αναποτελεσματική και αποσπασματική για δύο λόγους: πρώτον έγινε μετά τον σεισμό και δεύτερο γιατί αφενός δεν συνεχίστηκε και αφετέρου δεν εξελίχθηκε για να συμπεριλάβει κι άλλες φυσικές καταστροφές όπως πλημμύρες και πυρκαγιές. Ειδικά για τις πλημμύρες μετά τις πρόσφατες καταστροφές στη Δυτική Αττικής το Νοέμβριο του 2017 είναι επιβεβλημένη μια οργάνωση αντιμετώπισης τέτοιας καταστροφής για να αποφύγουμε δυσάρεστες καταστάσεις σε σχολεία, ειδικά αν συμβούν σε ώρα που είναι σε λειτουργία

και υπάρχουν χιλιάδες παιδιά μέσα στο σχολικό χώρο. Σήμερα δεν έχει γίνει κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάρια ειδικά για να καταρτιστούν εκπαιδευτικοί και διευθυντές, ώστε να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τις χρησιμοποιήσουν σε έκτακτη ανάγκη.

Οι Moos και Schaefer (1986), όπως αναφέρεται στο ΕΚΠΑ (2008), αναφέρουν πέντε βασικούς στόχους για να έχει ομαλή προσαρμογή ένα παιδί που έχει έρθει σε επαφή με κάποια κρίση:

- Να κατανοήσει το παιδί την κατάσταση και να τη δει μέσα από τη δική του οπτική, αντίστοιχη της γνωστικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης.
- Να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα, αξιοποιώντας τις δυνάμεις του, ώστε να μπορέσει να συνεχίσει ή να τις διοχετεύσει σε άλλους τομείς της ζωής του.
- Να διατηρήσει τις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους φίλους και άλλα άτομα, να ζητά τη στήριξή τους και να είναι σε θέση να συνεργαστεί και να αξιοποιήσει τη βοήθεια που του προσφέρεται.
- Να διατηρήσει τη συναισθηματική του ισορροπία, ελέγχοντας τα αρνητικά και έντονα συναισθήματα. Να εκφράσει τα συναισθήματα αυτά με κατάλληλο τρόπο και να εφαρμόσει μια σειρά από στρατηγικές για την αντιμετώπιση ή την αποφυγή των δυσάρεστων επιπτώσεων του γεγονότος.
- Να διατηρήσει μια ικανοποιητική εικόνα για τον εαυτό του και να αποκτήσει μια αίσθηση επάρκειας και ελέγχου. Το παιδί πρέπει να αναζητήσει νέους ρόλους ή να επιστρέψει στους παλαιούς, στους οποίους ανταποκρινόταν με επιτυχία στο παρελθόν. (ΕΚΠΑ, 2008)

Σίγουρα κάποια παιδιά επηρεάζονται πιο λίγο και άλλα πιο πολύ κατά τη διάρκεια της κρίσης ή μετά. Ποια παιδιά όμως είναι πιο ευάλωτα;

- Τα παιδιά που έχουν βιώσει προηγούμενο τραύμα ή απώλεια, όπως π.χ. θάνατος γονέα.
- Τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν ήδη κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας.

- Τα παιδιά που δεν έχουν αρκετές εσωτερικές δυνάμεις αλλά και κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον τους
- Τα παιδιά που ανησυχούν για την ψυχική υγεία κάποιου δικού τους προσώπου.
- Και τέλος τα παιδιά που βίωσαν σημαντικές απώλειες στη συγκεκριμένη κρίση. (Nicherson, Reeves, Jimerson, Lieberman και Feinberg, 2009. Doll, Zucker και Brehm, 2009)

Αν και οι εξελικτικές κρίσεις είναι εξίσου σημαντικές με τις περιστασιακές, θεωρούμε ότι οι δεύτερες είναι πιο δύσκολες, γιατί είναι απρόβλεπτες. Αυτές αφήνουν πίσω και ψυχολογικά τραύματα αλλά και σωματικά, γιατί σε περίπτωση του σεισμού παραδείγματος χάρη μπορεί ένα παιδί να τραυματιστεί. Έτσι η βοήθεια που πρέπει να λάβει ένα παιδί είναι διπλή: παροχή πρώτων βοηθειών και στις ψυχικές και στις σωματικές βλάβες. Αυτή η επισήμανση έχει πρακτική σημασία αφού όποιος σχεδιάζει ένα κατάλληλο σχέδιο για την αντιμετώπιση κρίσεων στον χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να τοποθετήσει το διδακτικό προσωπικό σε συγκεκριμένους ρόλους. Οι κρίσεις είναι μέρος της ζωής μας και όλοι μας κάποια στιγμή ερχόμαστε αντιμέτωποι με αυτές. Για τα σχολεία αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι προετοιμασμένα, με εκπόνηση σχεδίων από την κεντρική διοίκηση που θα υλοποιηθούν από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 1992).

Μια κατάσταση κρίσης μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία, η οποία είναι πιθανό να είναι μια φυσιολογική αντίδραση σε μια μη φυσιολογική κατάσταση (Brock, Sandoval και Lewis, 2005). Αυτό είναι πολύ σημαντικό όταν μιλάμε για παιδιά, γιατί αυτά μετά από μια κρίση είναι πιθανόν να μην αντιδράσουν φυσιολογικά και αναμενόμενα. Οι αντιδράσεις και τα συμπτώματα είναι ανάλογα με την ηλικία και την αναπτυξιακή ωριμότητα του παιδιού. Οι κυριότερες αναμενόμενες αντιδράσεις σύμφωνα με την Χατζηχρήστου, Κατή και Γεωργουλέας (2012) είναι:

- α) Παλινδρόμηση, όπου το παιδί συμπεριφέρεται ως παιδί μικρότερης ηλικίας.
- β) Σωματικά συμπτώματα, το παιδί εμφανίζει συμπτώματα αδιαθεσίας ή ασθένειας.

γ) Συναισθηματικές δυσκολίες, όπου το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορές που από το περιβάλλον θεωρούνται συνήθως ανεπιθύμητες ή αδικαιολόγητες, αφού συνήθως δεν υπάρχει προφανής λόγος που να τις προκαλεί.

Σύμφωνα με έρευνες, η θετική σχέση των μαθητών με τους ενήλικες, γονείς ή/και εκπαιδευτικοί, που θέλουν να βοηθήσουν, όταν τα παιδιά τους χρειάζονται. Αποτελεί ένα από τους πιο βασικούς παράγοντες για να αντιμετωπιστεί μια συγκρουσιακή κατάσταση (Χηνάς και Χρυσάφιδης, 2000)

1. 4 Διαχείριση των κρίσεων από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1969) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις τους χρησιμοποιώντας την παρατήρηση, την μίμηση, το παράδειγμα και από τις αντιδράσεις των άλλων με την συμπεριφορά τους. Έτσι λοιπόν, οι γνώσεις και οι δεξιότητες της διαχείρισης της σχολικής τάξης αποτελούν στην εποχή μας βασικά και πρωτεύοντα προσόντα του εκπαιδευτικού. Σημειώσαμε και παραπάνω ότι μπορεί η κρίση να είναι μια «ανωμαλία» με ότι αυτό συνεπάγεται, αλλά όμως είναι και μια ευκαιρία για κάτι θετικό. Για το λόγο αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση:

- Να κατανοεί τι συμβαίνει στην τάξη, να διακρίνει αν τα προβλήματα είναι ομαδικά ή ατομικά, αν η ψυχολογία αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα, ή όλη την τάξη ή το σχολείο γενικά
- Να παρέμβει θετικά και με αποτελεσματικό τρόπο για να πετύχει το σκοπό του που δεν είναι άλλο παρά η επιτυχία στην διδασκαλία και την καλή ανάπτυξη των μαθητών του. (Πηγή: Κοινωνιολογία της Γ΄ Λυκείου)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για να είναι σε θέση να λύνει συνηθισμένα προβλήματα της τάξης, προβλήματα συνύπαρξης και συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και για τα σοβαρά προβλήματα που συνιστούν κρίσεις. Παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί ήταν εμπειρικοί στο πώς θα «σταθούν» μέσα στην τάξη και έβαζαν κανόνες, που έπρεπε όλοι ανεξαιρέτως να υπακούν. Επικεντρωνόντουσαν στην ύλη και στη μάθηση και χρησιμοποιούσαν αμοιβές (καλούς βαθμούς, επαίνους) και ποινές (κακούς βαθμούς, τιμωρίες, ξυλοδαρμό). Με αυτό τον τρόπο προσπαθούσαν να έχουν τον έλεγχο της τάξης και να αποφεύγουν κρίσεις μέσα σε αυτή. Παρόλα αυτά, οι κρίσεις ήταν και παραμένουν αναπόφευκτες.

Κάποιες από αυτές είναι περιστασιακές και διαπροσωπικές και μπορεί να παραμένουν άλυτες για ένα από τα παιδιά ή για μια ομάδα ή για όλη την τάξη.

Σαν αποτέλεσμα είναι να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία της τάξης και η πορεία της διδασκαλίας. Αυτές οι κρίσεις μπορεί να ταξινομηθούν ως εξής:

- Κρίσεις που έχουν σχέση με την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης μιας σχολικής μονάδας.
- Προσωπικές ψυχολογικές των παιδιών
- Κρίσεις στο περιβάλλον του σχολείου γενικά
- Κρίσεις εξαιτίας καταστροφών.

Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις δυσκολίες διαχείρισης μίας κρίσης. Οι ίδιοι είναι στο «μέτωπο» θα λέγαμε και βιώνουν τις άσχημες συνθήκες από πρώτο χέρι και για αυτό χρειάζονται εκπαίδευση και υποστήριξη. Εκπαίδευση δια βίου ώστε να είναι όσο το δυνατόν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν οποιασδήποτε μορφής κρίσης και να έχουν την στήριξη από ειδικούς, επιστήμονες και ομάδες κατά τη διάρκεια του δύσκολου συμβάντος αλλά και μετά. Είναι πολύ πιθανόν να ταυτιστούν και να βιώσουν και εκείνοι την κρίση. Τότε σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2008) όπως αναφέρεται στο ΕΚΠΑ (2008) μπορεί να επηρεαστούν από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης που έχει τα παρακάτω συμπτώματα:

- Κατάθλιψη, ευερεθιστικότητα, ανησυχία, υπερδιέγερση, υπερβολικός θυμός
- Φυσική εξάντληση, απώλεια της ενεργητικότητας, κοιλιακές διαταραχές, διαταραχές όρεξης και ύπνου, τρέμουλο, υποχονδρία
- Υπερδραστηριότητα, υπερβολική κόπωση, αδυναμία προφορικής και γραπτής έκφρασης
- Αργοί ρυθμοί σκέψης, αδυναμία λήψης αποφάσεων, απώλεια αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση της λειτουργικότητάς τους, εξωτερική σύγχυση.

Για να αντιμετωπίσουν το σύνδρομο αυτό, αν κάποιος το εμφανίσουν, πρέπει ο σύλλογος διδασκόντων να σταθεί στο πλάι τους. Πρέπει τακτικά να συνεδριάζει και υποστηρίζει πρακτικά και ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς που βιώνουν άσχημα την κρίση. Αν το πρόβλημα είναι πιο σοβαρό, τότε η

αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος θα έκανε ίσως καλό, όπως και η αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας και υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό. Εδώ να τονισθεί ότι το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να δουλέψει προς μία τέτοια κατεύθυνση και εκείνος ο περιβόητος σχολικός ψυχολόγος να βρίσκεται αν όχι σε κάθε σχολική μονάδα, τουλάχιστον ανά μερικά σχολεία. Αν δεν στέκεται καλά στα πόδια του ο εκπαιδευτικός, τότε πώς θα συμβάλει στο να ξεπεραστεί η κρίση;

Ας δούμε μερικές κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς για την στήριξη των παιδιών.

α) Οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τις αναμενόμενες φυσιολογικές αντιδράσεις των παιδιών και κυρίως των εφήβων. Αυτές εξαρτώνται από την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού, το είδος της κρίσης και από την ηλικία τους. Παρατήρηση από μέρους τους για συμπτώματα, όπως:

Για παιδιά προσχολικής ηλικίας:

- Βραδινή ενούρηση, απώλεια όρεξης, διαταραχές ύπνου, φόβος για το σκοτάδι, επιθετικότητα.
- Για παιδιά σχολικής ηλικίας:
- Ευερεθιστότητα, επιθετικότητα, εφιάλτες, αποφυγή του σχολείου, μειωμένη συγκέντρωση προσοχής, έλλειψη φίλων.

Για εφήβους:

Διαταραχές ύπνου και διατροφής, εμπλοκή σε συγκρούσεις, σωματικές ενοχλήσεις, παραβατικές συμπεριφορές, μειωμένη συγκέντρωση προσοχής

β) Να συζητούν με τους μαθητές τους για τα γεγονότα ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο. Να λένε στα παιδιά ότι θα παραμείνουν ασφαλή και ότι οι μεγάλοι συνεχίζουν να έχουν την ευθύνη για να τους προσέχουν. Τα παιδιά καταλαβαίνουν τη σταθερότητα, την ασφάλεια καλύτερα από ότι τις γνώσεις και τις πληροφορίες.

γ) Να είναι ενεργητικοί ακροατές και προσεκτικοί παρατηρητές. Να επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά θέλουν να συζητήσουν, αρκεί να ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικοί την συζήτηση. Χωρίς να πιεστούν θα καταλάβουν ότι ενδιαφέρονται για τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για την κατάσταση της κρίσης που βιώνουν.

δ) Να διαβεβαιώσουν τα παιδιά ότι τα έντονα συναισθήματα και οι ανησυχίες τους είναι φυσιολογικές. Να επιτρέπουν στα παιδιά να συζητούν για τις ανησυχίες τους και τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν ότι όλα αυτά είναι φυσιολογικά. Να κάνουν ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να είναι ενεργητικοί ακροατές.

ε) Να αξιολογούν τις ανάγκες των παιδιών και να δίνουν περισσότερη προσοχή στα πιο ευάλωτα παιδιά. Είναι τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου και επηρεάζονται περισσότερο εξαιτίας του χαρακτήρα τους και πρέπει να τους δώσουν να καταλάβουν ότι οι ενήλικες θα συνεχίσουν να τα φροντίζουν και να τα προστατεύουν.

στ) Να δίνουν έμφαση στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Να μιλούν στα παιδιά για προηγούμενες παρόμοιες καταστάσεις που βίωσαν άλλοι μαθητές και πώς κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες.

ζ) Όταν τα παιδιά εκφράσουν τις ανησυχίες τους και εκδηλώσουν ενδιαφέρον, να βρίσκουν χρόνο μέσα στην τάξη για συζήτηση και σχετικές δραστηριότητες. Αυτές οι συζητήσεις μπορεί να γίνουν στην τάξη ή σε ατομικό επίπεδο με τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου.

η) Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να απευθύνονται σε έναν εκπαιδευτικό ή σε κάποιον σημαντικό ενήλικα. Αυτοί είναι διαθέσιμοι για συμβουλευτική συζήτηση και θέλουν να τα βοηθήσουν (Χατζηχρήστου, 2011, 2012).

Η συμβουλευτική κρίσεων έχει το δικό της σπουδαίο ρόλο μέσα στην τάξη. «Όταν στην κοινότητα, τη γειτονιά ή σε μια ομάδα όπως το σχολείο συμβαίνει κάποιο αναπάντεχο τραγικό γεγονός, οι συναντήσεις συμβουλευτικής, που είναι σχετικά μακροχρόνιες και αφορούν μεγάλες

ομάδες ατόμων, όλων των ηλικιών και γίνονται αμέσως μετά το συμβάν, μπορεί να είναι εξαιρετικά βοηθητικές» (Terr, 1992). Οι παρεμβάσεις συμβουλευτικής είναι καταπραϋντικές όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για το προσωπικό, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Η συμβουλευτική στην τάξη μπορεί να καλύψει πολλά παιδιά που έχουν πληγεί από μια κρίση (Weinberg, 1990), αλλά σίγουρα δεν πρέπει να παραληφθεί και η εξατομικευμένη βοήθεια από ειδικούς.

Ο ρόλος του δασκάλου και η παρουσία του σε μια τέτοια διαδικασία είναι πολύ σημαντική. Οι ευάλωτοι μαθητές νιώθουν καλύτερα να βλέπουν το δάσκαλό τους να είναι εκεί και να συμμετέχει στην παρέμβαση. Μάλιστα ο Terr (1989) λέει ότι μπορεί και να ηγηθεί της συνάντησης με τον ειδικό ψυχολόγο ως βοηθό. Αυτό μπορεί να γίνει κατά περίπτωση και μάλλον σε μικρής σημασίας κρίσεις. Σε πιο δύσκολες, ο εξωτερικός συνεργάτης θα αναλάβει πιο ενεργό ρόλο για να βοηθήσει και τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό της τάξης (Klingman, 1988).

Η Χατζηχρήστου (2012) προτείνει ότι η διαδικασία της συμβουλευτικής και της παρέμβασης μέσα στην τάξη πρέπει να έχει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Αναφορά γεγονότων και διάψευση φημών. Οι φήμες σε αυτές τις περιπτώσεις ακολουθούν χρονικά το συμβάν και είναι υπερβολικές και πιο τρομακτικές. Τα παιδιά πρέπει να επικεντρωθούν στα αληθινά γεγονότα.
- Αναφορά ιστοριών. Δεν είναι άλλο παρά η δημοσιοποίηση της ατομικής εμπειρίας, πως δηλαδή έζησε ο καθένας την κρίση και ανταλλαγή εμπειριών. Η συνειδητοποίηση ότι είμαστε πολλοί σε αυτήν την κατάσταση είναι θεραπευτική. Τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύσουν τα προσωπικά τους βιώματα με ανάλογες δραστηριότητες, όπως π.χ. ζωγραφική.
- Αναφορά σε συμπτώματα. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι έχουν τα ίδια συμπτώματα εξαιτίας της κρίσης και ότι είναι φυσιολογικά. Αυτά χρόνο με τον χρόνο γίνονται ηπιότερα.

- Ενίσχυση. Τα παιδιά ανησυχούν ότι εξαιτίας της κρίσης έχουν χάσει τις δυνάμεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τον ίδιο τους τον εαυτό. Η παρέμβαση θα κατευθυνθεί προς στην προσπάθεια να αναλάβουν τα παιδιά πρωτοβουλίες και δράσεις και να επιστρέψουν στις καθημερινές δραστηριότητες. Η ενίσχυση μεταξύ άλλων έχει σαν σκοπό την σταδιακή απαλλαγή από τα συμπτώματα.
- Κλείσιμο της παρέμβασης. Η παρέμβαση διαρκεί μικρό χρονικό διάστημα και είναι έξι ως οκτώ τον αριθμό. Τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε και τώρα πια μπορούν να συνεχίσουν τη ζωή τους με λιγότερες δυσκολίες.

Ένας συνοπτικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς είναι καταγεγραμμένος από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με αυτόν οι αντιδράσεις των παιδιών ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και τα βιώματά τους και το βαθμό εμπλοκής τους στο τραυματικό γεγονός που συνέβη στο σχολείο. Οι καταστροφές και τα τραυματικά γεγονότα δημιουργούν συνθήκες ανασφάλειας και άγχους. Το παιδί αισθάνεται πως δεν έχει τον έλεγχο της ζωής του. Επιπλέον τα παιδιά ανησυχούν υπερβολικά για το τι θα συμβεί σε αυτά ή στην οικογένειά τους και τότε απαιτείται επαναλαμβανόμενη επιβεβαίωση από τους ενήλικες, στην περίπτωση μας τους εκπαιδευτικούς, για την δική τους ασφάλεια και προστασία από τις επιπτώσεις του γεγονότος (Παπακώστα 2006).

1. 5 Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

Η κατάσταση σε περιόδους κρίσεων φέρνει πολλά προβλήματα στο σχολείο και όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο παρατηρούνται επιθετικότητα, ενδοσχολική βία κ. ά. Για να προστατεύσουμε το σχολείο από τέτοιες δυσάρεστες περιπτώσεις ο Ανθόπουλος (2016) συνοψίζει τις εξής θεσμικές παρεμβάσεις στη λειτουργία του σχολείου:

- Συγκρότηση σχολικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων.
- Διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας για μια αποτελεσματική αντίδραση ενάντια στην κρίση.
- Ανάθεση συγκεκριμένων εξατομικευμένων ευθυνών σε κάθε μέλος της ομάδας αυτής (ψυχολογική και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, ενημέρωση, άμεση βοήθεια κ.ά.).
- Προγράμματα ευαισθητοποίησης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και εξειδικευμένης κατάρτισης, που να περιλαμβάνουν περιγραφή των πιθανών αντιδράσεων σε μία κρίση, τεχνικών αντιμετώπισης και υπηρεσιών υποστήριξης των παιδιών.
- Συστηματική και επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών και αναζήτηση βοήθειας από σχολικούς ψυχολόγους και ειδικούς επιστήμονες για προβλήματα κατά τη διάρκεια της κρίσης, που δεν ξέρουν πώς να τις χειριστούν.
- Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την ενίσχυση της παιδαγωγικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και των εσωτερικών διαδικασιών της.
- Συγκρότηση παιδαγωγικού συμβουλίου σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών του σχολείου και από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα για την αντιμετώπιση και διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων, που για να λυθούν χρειάζεται εξειδικευμένη εμπειρία και γνώση.

Η κρισιμότητα των κρίσεων οποιασδήποτε μορφής, μας υποχρεώνει να βρίσκουμε συνεχώς καινούριους τρόπους αντιμετώπισής τους. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι οι άλλοι που εμπλέκονται με την εκπαίδευση (γονείς, πολιτεία κ.ά.), πρέπει να συνταχθούν για να βρουν διεξόδους στα

προβλήματα που «γεννάνε» οι κρίσεις στα σχολεία. Έτσι, σε αυτό το σημείο καλό είναι να αναφέρουμε τις γενικές αρχές της συμβουλευτικής για τις περιόδους κρίσεων, γιατί θεωρούμε ότι με τη συμβουλευτική μπορούν να γίνουν κάποιες επιτυχημένες προσπάθειες διαχείρισης των κρίσεων. Ο Sandoval (2002) στηριζόμενος στους πρωτοπόρους Lindemann (1994), Caplan (1964), Rusk (1971), Golan (1978) και στους πιο σύγχρονους Roberts (2000) και Slaikeu (1990) προτείνει τις παρακάτω βασικές αρχές συμβουλευτικής, στην οποία θα πρέπει να συμμετέχει οι ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι) και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου:

- Η συμβουλευτική ξεκινάει αμέσως. Η κρίση φέρνει στο μαθητή μεγάλη αναστάτωση και όσο παραμένει σε αυτή και δεν μπορεί να ξεφύγει, τόσο δύσκολο είναι να ισορροπήσει ξανά (Nader και Pynoos, 1993)
- Το παιδί πρέπει να νιώσει το ενδιαφέρον και την επάρκεια από αυτόν που το στηρίζει. Ο επιστήμονας που δίνει τις συμβουλές πρέπει να είναι πρότυπο για το παιδί και να του εμπνέει εμπιστοσύνη.
- Ακούμε προσεκτικά τα γεγονότα. Πρέπει να συγκεντρωθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες σε αυτά που συνέβησαν για να αξιολογηθούν σωστά το τι έγινε, πώς αισθάνονται τα παιδιά και τι πρέπει να γίνει. Ο άνθρωπος που αναλαμβάνει την υποστήριξή τους πρέπει να σχεδιάσει το πιο κατάλληλο τρόπο παρέμβασης.
- Κάνουμε αντανάκλαση των συναισθημάτων του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι εστιάζουμε στο πώς νιώθει το παιδί και να το ενθαρρύνουμε να μας το πει. Τα συναισθήματά του είναι φυσιολογικά και επιβάλλεται να του το δώσουμε να το καταλάβει.
- Βοηθούμε το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι η κρίση έχει όντως συμβεί. Στην αρχή τα παιδιά έχουμε πει και παραπάνω βγάζουν μια άρνηση για να αμυνθούν. Αυτή είναι καλή αλλά κάποια στιγμή πρέπει να αποδεχτεί την ύπαρξη της κρίσης.
- Αποφεύγουμε την απόδοση ευθυνών. Το θέμα δεν είναι ποιος και τι έφταιξε, αλλά να καταφέρει το παιδί να ξεφύγει από το ρόλο του θύματος και να προχωρήσει στην επίλυση του προβλήματος.
- Δεν παρέχουμε ψευδή καθησυχασμό. Η αλήθεια και η πραγματική κατάσταση πρέπει να είναι φανερή. Να στηρίζουμε και καθησυχάζουμε

τα παιδιά αλλά ας τα αφήσουμε και να φοβηθούν και να πονέσουν, γιατί αυτά είναι μέσα στη ζωή. Μπορούμε να τους δίνουμε ελπίδες ότι με κοινή προσπάθεια όλα θα ξεπεραστούν.

- Αναγνωρίζουμε τη σημασία της ανάληψης δράσης από το παιδί. Βοηθάμε το παιδί να ασκεί τα καθήκοντά στην καθημερινότητά του και να αναλάβει πρωτοβουλίες για να πιστέψει στον εαυτό του και τις δυνάμεις που πάντα υπήρχαν και υπάρχουν μέσα του.

1. 6 Αντίδραση των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων

Σύμφωνα με τον Brenner (1984) όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με στρεσογόνες καταστάσεις κρίσεων, αναπτύσσουν δύο τρόπους αντιμετώπισής τους:

- Την αποφυγή του στρες
- Την αντιμετώπισή του

Οι στρατηγικές αποφυγής είναι τέσσερις: η άρνηση, η παλινδρόμηση, η απόσυρση και τέλος η παρορμητική υπερενεργητικότητα.

- Άρνηση.

Τα παιδιά συνεχίζουν να ζουν προσποιούμενα ότι δεν υπάρχει καν κάποιο στρεσογόνο γεγονός. Η τακτική αυτή τους ανακουφίζει προσωρινά και τους βοηθάει να κρατήσουν μια ισορροπία. Συνήθως επινοούν και φανταστικούς φίλους που τους κρατάνε συντροφιά.

- Παλινδρόμηση

Τα παιδιά συμπεριφέρονται σαν να είναι παιδιά μικρότερης ηλικίας και γίνονται εξαρτημένα και απαιτητικά.

- Απόσυρση

Τα παιδιά ανίκανα να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα απομακρύνονται νοερά από το περιβάλλον που ζουν και κινούνται σαν να είναι αόρατα. Φροντίζουν κατοικίδια ζώα και περνάνε μαζί τους πολλές ώρες ή δίνουν σημασία σε άψυχα αντικείμενα ή ονειροπολούν.

- Παρορμητική υπερενεργητικότητα

Τα παιδιά γίνονται παρορμητικά και υπερδραστήρια για να μην σκέφτονται το γεγονός ή τις συνέπειές τους. Αυτή η υπερδραστηριότητα καλύπτει εν μέρει τη θλίψη τους, αλλά είναι ενοχλητική για τους άλλους, επειδή δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα.

Δεν είναι όμως μόνο αυτές οι στρατηγικές αποφυγής που εμφανίζουν τα παιδιά. Ευτυχώς υπάρχουν και στρατηγικές αποδοχής και αντιμετώπισης των κρίσεων. Σύμφωνα με τον Valliant (1977) υπάρχουν πέντε τέτοιες στρατηγικές ώριμης αντιμετώπισης κρίσεων: ο αλτρουϊσμός, το χιούμορ, η απώθηση, η προσμονή του επόμενου «χτυπήματος της μοίρας» και τέλος η υποκατάσταση.

- Αλτρουϊσμός

Τα παιδιά προσφέρονται να βοηθήσουν τα αδέρφια τους και τους γονείς τους για να αντιμετωπίσουν και τα ίδια τις δυσκολίες. Το κακό είναι μήπως χάσουν έτσι την παιδικότητά τους και συμπεριφέρονται εσαεί ως ενήλικες.

- Χιούμορ

Τα παιδιά διακωμωδούν τη δύσκολη κατάστασή τους για να κρύψουν τον πόνο τους. Δεν πρέπει όμως να καταφεύγουν σε αυτό συνεχώς γιατί θα χάσουν την ικανότητα να έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους και να τα επεξεργαστούν.

- Απώθηση

Είναι μια στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεχνάνε για λίγο παίζοντας ή διαβάζοντας για να περιορίζουν το άγχος τους. Ενώ παίζουν μετά από λίγο επιστρέφουν στην στρεσογόνο κατάσταση και ξανά πάλι από την αρχή. Είναι ένας καλός τρόπος διαχείρισης άγχους εξαιτίας κάποιας κρίσης, αλλά είναι προσωρινός, γιατί ενώ το βοηθάει «να ξεκουράζει το μυαλό και την ψυχή του, ελλοχεύει ο κίνδυνος μετά από καιρό να οδηγηθεί στην άρνηση και να μην προσαρμοστεί.

- Προετοιμασία για το επόμενο γεγονός κρίσης.

Πρόκειται για το σχεδιασμό που κάνουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το επόμενο περιστατικό κρίσης. Αν και είναι καλό γιατί θωρακίζει τα πάντα σε μελλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις, υπάρχει ο κίνδυνος να ετοιμάζονται με ένα ψυχαναγκαστικό τρόπο για κάτι που ίσως δεν έρθει ποτέ.

- Υποκατάσταση

Είναι ένας συνηθισμένος τρόπος των παιδιών να ξεφεύγουν από το φόβο, τη θλίψη και το θυμό με ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες. Τα παιχνίδια, τα αθλήματα, τα χόμπι δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκτονώνονται από την πίεση και την ένταση. Είναι ένας καλός τρόπος, αρκεί να μην γίνεται με υπερβολή γιατί το παιδί μπορεί να απομονωθεί από τους γύρω ανθρώπους του.

1. 7 Η κρίση στο σχολείο σε σχέση με την κοινότητα

Σε αυτό το σημείο θα ασχοληθούμε με τους τρόπους συμπεριφοράς της σχολικής μονάδας για το πώς θα αντιμετωπίσει μία κρίση σε συνάρτηση με την τοπική κοινωνία, τους γονείς, την πολιτική ηγεσία και το περιβάλλον γενικά. Ο Σαϊτής (2008) έχει γράψει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης στα σχολεία το οποίο πρέπει να διασαφηνίζει τα παρακάτω:

- Ποιος είναι ο σκοπός της πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα.
- Ποια χαρακτηριστικά και ποια γεγονότα μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Να υπάρχει μια οργανωτική δομή για τις κρίσεις, που να περιλαμβάνει συγκρότηση ομάδας διαχείρισης κρίσεων, την τοποθέτηση συντονιστή και τα καθήκοντά του, όπως και τα καθήκοντα όλων των εμπλεκομένων.
- Να αναπτυχθεί γραπτό σχέδιο διαχείρισης με περιγραφή των μέτρων, των διαδικασιών και των κανόνων.

Το σχολείο εκτός από χώρος εκπαίδευσης είναι και τόπος εργασίας, στον οποίο όλα μπορούν να συμβούν, από απλά ατυχήματα, μικροτραυματισμούς μαθητών και εκπαιδευτικών, μέχρι καταστροφές και θάνατοι. Εδώ είναι που χρειάζεται το σχολείο να είναι έτοιμο να προλάβει, να περιορίσει διάφορα ατυχήματα που επιφέρουν κρίσεις και να τα διαχειριστεί αν συμβούν. Δυστυχώς όμως στην Ελλάδα δεν υπάρχει συστηματική αντιμετώπιση των κρίσεων ούτε καν κεντρικά, από το Υπουργείο Παιδείας. Όσο προετοιμασμένο είναι το σχολείο ως οργανισμός, τόσο πιο εύκολα θα αποφύγει περιπτώσεις κρίσεων, θα ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες και αν ποτέ συμβούν θα έχει τα εφόδια να τις διαχειριστεί καλύτερα. Μην ξεχνάμε ότι πέρα από τις επιπτώσεις πάνω στις ζωές των μαθητών και των εκπαιδευτικών που επιφέρουν οι

κρίσεις στο σχολείο, υπάρχουν και οι οικονομικές επιβαρύνσεις. Μία φωτιά π.χ. αν δεν υπάρχει σχέδιο πρόληψης και αντιμετώπισης θα επιφέρει μια οικονομική καταστροφή στην τοπική κοινωνία και στο κράτος. Οι Κέφης 2005, Williams και Johnson 2005, Γεωργόπουλος 2006, όπως αναφέρονται στον Σαΐτη (2008), προτείνουν:

- Τον καθορισμό των στόχων του σχολείου
- Τον προσδιορισμό της υφιστάμενης κατάστασης του σχολείου
- Την καταγραφή εναλλακτικών προτάσεων και λύσεων
- Την επιλογή της καλύτερης από αυτές
- Την εφαρμογή του προγράμματος δράσης
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του.

Η εφαρμογή και η λειτουργία τέτοιων σχεδίων θα βοηθήσει το σχολείο να γλιτώσει χρήματα, να αποφύγει σπατάλες και καθυστερήσεις, αλλά και το σημαντικότερο να μην θρηνήσει θύματα.

Ο Σαΐτης (2008) προτείνει ένα Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων σε Σχολεία το οποίο θα ξεκινάει από ένα Συμβούλιο 9 μελών και που θα αποτελείται από:

- 1) Ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης
- 2) Σχολικούς ψυχολόγους
- 3) Εκπρόσωποι από υγειονομικές υπηρεσίες, την Πυροσβεστική, την Αστυνομία, τον Οργανισμό Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας.

Όλα αυτά τα μέλη πρέπει να είναι πλήρως εκπαιδευμένα σε θέματα διαχείρισης των κρίσεων. Μόλις συσταθεί θα πρέπει να εκπονήσει σχέδια για σεισμούς, πλημμύρες, πυρκαγιές, ατυχήματα, θάνατοι. Τα μέλη οφείλουν να:

- Να οριοθετήσουν τι σημαίνει «κρίση», να προσδιορίσουν γεγονότα που θα εμφανιστούν στο σχολείο.
- Να εξετάσουν την υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα, αντλώντας τις πληροφορίες για τις δυνατότητες που έχει κάθε σχολείο.

- Να μελετήσουν τα διαθέσιμα στοιχεία και να δουν ποιες είναι οι κατάλληλες προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση των κρίσεων, που θα επιφέρουν την εξάλειψη ή τον περιορισμό των κινδύνων.
- Να επιλέξουν την καλύτερη δυνατή λύση για κάθε τύπο σχολείου και οι διευθυντές τους να τις εφαρμόσουν.
- Και να αξιολογηθούν, αν εφαρμοστούν αυτά τα σχέδια, αν κάτι πήγε στραβά πριν, κατά τη διάρκεια της κρίσης ή μετά, να αναλυθούν και να βελτιωθούν.

Το σχέδιο που θα εκπονηθεί θα πρέπει να έχει ως σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση μίας κρίσης. Η δομή του σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008) θα πρέπει να είναι:

- Ακριβής καταγραφή του σκοπού του σχεδίου. Αν πρόκειται για πυρκαγιά π.χ. πώς θα την προλάβουμε, πώς θα ελαχιστοποιήσουμε τις πιθανότητες να συμβεί, πώς θα τη σβήσουμε, πώς θα βγει σώο έξω από το σχολείο οι μαθητές και το προσωπικό χωρίς να κινδυνέψουν.
- Καταγραφή μέτρων οργάνωσης, δηλαδή τα μέτρα πρόληψης ενός κινδύνου, την καταστολή του κινδύνου, την τοποθέτηση των απαραίτητων μέσων σε κατάλληλα σημεία (π.χ. πυροσβεστήρες), την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των υπολοίπων (επιστάτης, φύλακας, καθαρίστριες).
- Τρόπος οργάνωσης των σχολείων, ο οποίος πρέπει να περιλαμβάνει την διαδικασία ορισμού συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή του και της επιλογής των μελών της. Επίσης την καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή, π.χ. τηλέφωνα ανάγκης. Έκδοση γραπτών οδηγιών για να εκπληρώσουν τα μέλη της ομάδας τα καθήκοντά τους. Τήρηση ημερολογίου συμβάντων και ενεργειών.
- Εκπαίδευση του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, για να ξέρουν όλοι πώς θα συμπεριφερθούν στη διάρκεια των γεγονότων. Σε αυτή την κρίσιμη φάση, που μπορεί και να διαρκεί λίγα δευτερόλεπτα (π.χ. σεισμός), όλοι πρέπει να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να

περάσει όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα ο κίνδυνος. Η εκπαίδευση επικεντρώνεται:

- α) στην ανάλυση των πιθανών κινδύνων
 - β) στην πρόληψη και αντιμετώπιση πιθανών κινδύνων
 - γ) στην μετάδοση πρακτικών γνώσεων για παροχή ιατρικών και ψυχολογικών βοηθειών
 - δ) στην ορθολογική οργάνωση των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την διαχείριση της κρίσης
- Κατάσταση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας απέναντι στην κρίση. Για να είναι σε καλή κατάσταση το σχολείο από πλευράς ετοιμότητας χρειάζεται να γίνονται ασκήσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. σεισμού).

Ένας οδηγός για τους γονείς για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται και να ενεργούν στα παιδιά τους μετά την τραυματική εμπειρία τους συνοψίζεται ως εξής:

- Επεξηγήστε το γεγονός στο παιδί με σαφήνεια.
- Αναφερθείτε με ακρίβεια στα γεγονότα ώστε το παιδί και να καταλάβει, αλλά και να σας εμπιστευθεί.
- Όχι υπερβολές.
- Αν υπάρχει κάλυψη των γεγονότων από τα ΜΜΕ μείνετε σε αυτά που μεταδίδονται.
- Η περιγραφή των δεδομένων του γεγονότος μπορεί να γίνει μέσα από σύστημα αξιών και αρχών της οικογένειας.
- Αν τα παιδιά παρουσιάζουν φοβίες διαβεβαιώστε τα πώς τα προστατεύετε πλήρως.
- Η επαναφορά της καθημερινότητας συντελεί στην αντιμετώπιση του άγχους και της ανασφάλειας.
- Αντιδράστε με ψυχραιμία, γιατί τα παιδιά αντλούν θάρρος από εσάς.
- Η σημαντικότερη προσφορά των γονιών στα παιδιά τους είναι να ακούσουν τι έχουν να πουν και το πώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Να αποφεύγεται η κριτική για την προσπάθεια που καταβάλουν (Παπακώστα, 2006)

Συνεχίζοντας να πούμε ποιοι είναι οι παράγοντες που είναι απαραίτητοι για τη σωστή εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων μέσα στο σχολείο, δημοτικό ή γυμνάσιο – λύκειο. Το σχέδιο αυτό θα πετύχει όταν υπάρχουν οι παρακάτω σημαντικοί παράγοντες (Σαΐτης, 2008):

- Καλός συντονισμός.
Τα μέλη της ομάδας για να πετύχουν στο έργο τους θα πρέπει να στηριχτούν στους επιμέρους παράγοντες: οι ρόλοι του καθενός πρέπει να είναι ξεκάθαροι, η διαδικασία να είναι αποσαφηνισμένη και να υπάρχει μια κοινή κουλτούρα ετοιμότητας.
- Ικανή σχολική ηγεσία
Ο διευθυντής πρέπει να διακατέχεται από όραμα, παρακίνηση και ικανότητα οργάνωσης.
- Επάρκεια οικονομικών πόρων.
Η πολιτεία θα πρέπει να καλύψει όλες τις ανάγκες, σε χρήματα και μέσα, όπως και να παραβρίσκονται επί τόπου οι σχολικοί σύμβουλοι, οι σχολικοί ψυχολόγοι, ώστε να παρεμβαίνουν άμεσα.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού.
Η επιμόρφωση όλου του προσωπικού είναι απαραίτητη και επιτακτική θα λέγαμε. Ένα πολύ καλό παράδειγμα για να το αντιληφθεί κανείς αυτό είναι να αναφερθούμε στο θέμα του κουτιού των Πρώτων Βοηθειών. Πόσο μπορεί να είναι χρήσιμο αν δεν είναι πλήρως εξοπλισμένο, ή αν τα φαρμακευτικά υλικά που έχει μέσα είναι ληγμένα ή το χειρότερο όλων να μην μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν. Αλλά αλήθεια, πόσο εκπαιδευμένοι είναι οι δάσκαλοι, οι καθηγητές και οι διευθυντές στην χώρα μας.
- Και τέλος το θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο.
Είναι ξεκάθαρο ότι για να πετύχει το οποιοδήποτε σχέδιο στην αντιμετώπιση μιας κρίσης, επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν μεταξύ τους μια εξαιρετική συνεργασία, επικοινωνία και συνύπαρξη. Χρειάζεται όλοι να διαθέσουν τον εαυτό τους, να έχουν διάθεση προσφοράς και αυτή η κρίση ίσως να φέρει και κάτι θετικό: όταν όλα θα τελειώσουν το κλίμα θα είναι πολύ καλύτερο από ότι ήταν πριν και αυτό συγκαταλέγεται στα θετικά που προκύπτουν μετά την κρίση, γιατί όπως

αναφέρθηκε και πιο πάνω, η κρίση είναι και ευκαιρία να καλυτερέψουν όλα μέσα στο σχολείο. «Το σχολικό κλίμα και η ποιότητα της σχολικής ζωής καθορίζονται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας με αξίες, προσδοκίες όλων όσων εμπλέκονται και ένας επιτυχημένος διευθυντής μίας εκπαιδευτικής μονάδας αναζητά κίνητρα και έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς για να εκπληρωθούν όλοι οι στόχοι του σχολείου» (Μπρίνια, 2014).

Τελικά αυτό που μένει να εξετάσουμε είναι τι γίνεται στα ελληνικά σχολεία σχετικά με το αν είναι επαρκώς προετοιμασμένα να προλάβουν, να διαχειριστούν, να αντιμετωπίσουν και τέλος να προβλέψουν καταστάσεις κρίσεων. Κάποια άτυχα γεγονότα θα συμβούν έτσι κι αλλιώς, ότι και αν κάνουμε. Όμως κάποια από αυτά μπορούν να αποφευχθούν αφού «έχουν συγκεκριμένες αιτίες που ανάγονται στον κύκλο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και προκαλούνται από αυτές» (Μπενέκος, 1989).

Όλοι μας, όσοι εργαζόμαστε στο χώρο της εκπαίδευσης, ξέρουμε ότι η ελληνική πολιτεία, η ελληνική κοινωνία δεν έχει καταφέρει να δρομολογήσει τα κατάλληλα σχέδια και να έχει έναν καλό προγραμματισμό, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει κρίσεις μέσα στα σχολεία. Αυτό συμβαίνει γιατί έτσι και αλλιώς ως συντεταγμένη πολιτεία και ως πολιτιστική κουλτούρα πολιτών δεν καταφέρνουμε σε κανέναν τομέα να είμαστε πλήρως καλυμμένοι σε θέματα οργάνωσης, πρόβλεψης και προγραμματισμού. Ειδικά για τις κρίσεις στα σχολεία κατά τον Σαΐτη (2008) αυτό συμβαίνει γιατί:

- Δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο
Δεν υπάρχουν ειδικές επιτροπές διαχείρισης κρίσεων ούτε ειδικά σχέδια αντιμετώπισης (μόνο το σχέδιο του ΟΑΣΠ για τους σεισμούς).
- Η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση είναι υποτονική
- Υπάρχει η νοοτροπία του «δεν θα συμβεί τίποτα εδώ»

Θεωρούμε σκόπιμο να σταθούμε σε αυτά τα τελευταία που αναφέραμε προηγουμένως. Πολλές φορές, και λόγω ίσως της ιδιοσυγκρασίας μας ως λαός, πολλοί από μας δεν φανταζόμαστε ότι

μπορεί ποτέ να συμβεί κάτι σε μας τους ίδιους, ή στους γύρω μας ή στο χώρο που κινούμαστε και εργαζόμαστε. Αυτές οι σκέψεις δεν πρέπει να μας εμποδίζουν να έχουμε ένα πλάνο να αντιμετωπίσουμε το οποιοδήποτε κακό, έχοντας εκπονήσει ένα πλάνο, ένα σχέδιο, ώστε να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις με ευχέρεια. Καμιά φορά τα πράγματα είναι δύσκολα, γιατί ακριβώς δεν είμαστε προετοιμασμένοι και δεν διαθέτουμε εμπειρίες.

1. 8 Προτεινόμενη λύση σωστής αντιμετώπισης κρίσεων στα σχολεία

Οι καταστάσεις κρίσεων είναι φανερό ότι δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα από κάποιους ανθρώπους ή ομάδες. Χρειάζεται επιστράτευση από όλους: μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, σύλλογο γονέων, τοπική αυτοδιοίκηση, Υπουργείο Παιδείας, πολιτική βούληση. Η παρούσα έρευνα βασιζόμενη στους Kline, Schonfeld και Lichtenstein (1995) προτείνει την παρακάτω λύση. Η κρίση αντιμετωπίζεται σε τρία στάδια, τρεις ομάδες παρέμβασης:

- Η ομάδα αντιμετώπισης των κρίσεων μέσα στα σχολεία
Κανείς δεν ξέρει το σχολείο καλύτερα από αυτούς που καθημερινά δουλεύουν και αγωνίζονται να φέρουν σε πέρας όλες τις δυσκολίες. Και αυτοί δεν είναι παρά οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου.
- Η διεύθυνση του σχολείου.
Μαζί με την προηγούμενη ομάδα είναι και η μικρή ομάδα αποτελούμενη από τον Διευθυντή του σχολείου και τους Υποδιευθυντές. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να είναι σε θέση να δώσει τις οδηγίες που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά. Είναι αυτή που έχει την ευθύνη της οργάνωσης, της εκπόνησης και εφαρμογής των σχεδίων, την άσκηση ετοιμότητας κλπ.
- Ομάδα διαχείρισης κρίσεων του κρατικού μηχανισμού.
Σε αυτή συμμετέχουν οι υπηρεσίες του Δήμου, η σχολική επιτροπή, η Αστυνομία, η Πυροσβεστική, Ιατρικές υπηρεσίες, το Υπουργείο Παιδείας. Η ομάδα αυτή παρεμβαίνει μόνο σε πολύ σοβαρές καταστάσεις (φωτιά, σεισμό) που είναι αδύνατον να αντιμετωπιστούν από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Επιπλέον αυτή θα διαθέσει το κατάλληλο εξειδικευμένο προσωπικό για καλύτερα αποτελέσματα, όπως είναι η διάθεση ψυχολόγων.

Κρίσεις στα σχολεία συνέβησαν και θα συνεχίσουν να συμβαίνουν. Όλοι μας είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε με αυτές. Το θέμα είναι να είμαστε σε θέση να τις προβλέψουμε όσο είναι δυνατόν και να τις αντιμετωπίσουμε

έχοντας τους εαυτούς μας, ατομικά και ως ομάδες, σε ετοιμότητα και με διάθεση προσφοράς. Αν δεν προσφέρουμε τη βοήθειά μας, ο καθένας προσωπικά και στο βαθμό που μπορεί, το χρόνο του συμβάντος, οι κρίσεις θα μας βρίσκουν ως άτομα και ως κοινωνία ανοργάνωτους και απροετοίμαστους, με αποτέλεσμα οι συνέπειες να είναι μεγαλύτερες.

2. 1 Ορισμοί της σύγκρουσης

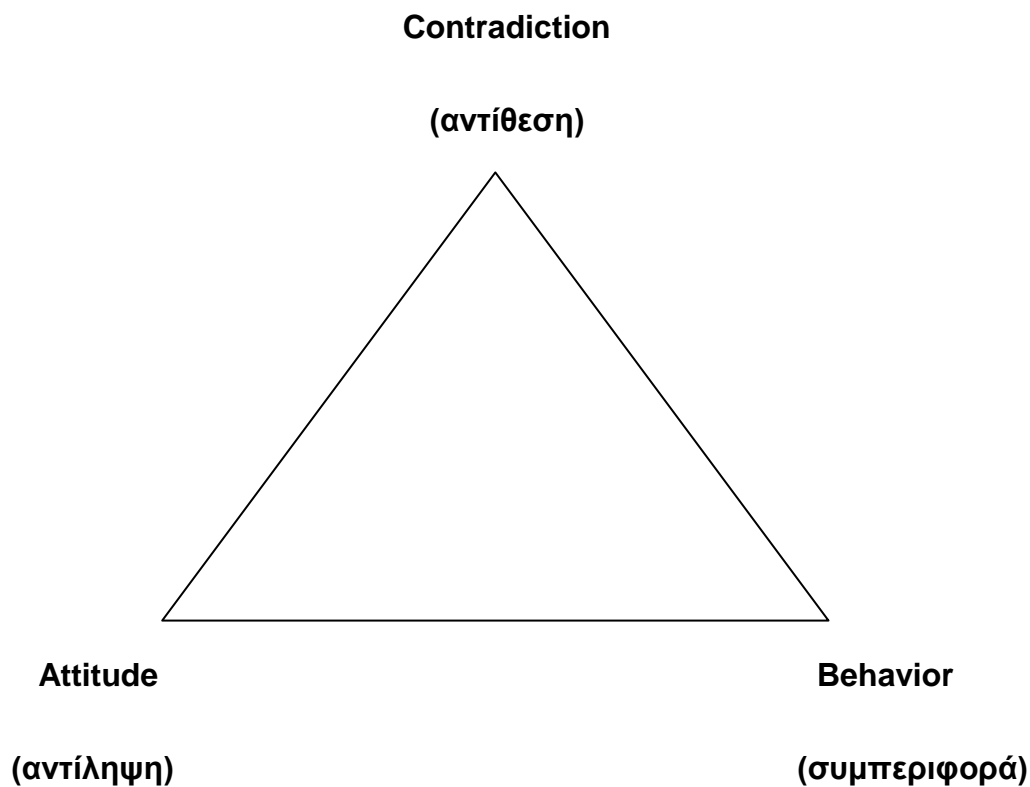
Γενικά ο όρος σύγκρουση (conflict) χαρακτηρίζει οποιαδήποτε κατάσταση ή συμπεριφορά κατέναντι εμπλεκομένων μερών. Ανάλογα δε των μερών ο όρος λαμβάνει και ιδιαίτερη διάσταση π.χ. ατύχημα, σύγκρουση οχημάτων, ένοπλη, κοινωνική, νόμων, συμφερόντων, ατόμων κ.ά. Στην ελληνική γλώσσα η λέξη σύγκρουση έχει ως συνώνυμα τους όρους «διαμάχη», «πάλη», «αγώνας», «ανταγωνισμός» και «αντίθεση» Ουνέσκο- Βικιπαίδεια (1972), αλλά σημαίνει και διένεξη και «προκύπτει όταν υπάρχει ασυμβίβαστη αξία, αντιτιθέμενες επιδιώξεις, στόχοι ή συμφέροντα μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών» (Ηρακλείδης, 2011).

Με τον όρο «επίλυση συγκρούσεων» αναφερόμαστε στη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις, που θα ικανοποιούν ακριβώς τις επιδιώξεις αυτές (Association for Conflict Resolution, 2002).

Ο Balay (2006) αναφέρει ότι στους πρωτοπόρους με την ενασχόληση για τις συγκρούσεις ήταν η Follet το 1924 που υποστήριζε, ότι εξαιτίας της συνεργασίας που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού, είναι φυσικό να εγείρονται διαφωνίες. Οι πολλές και διαφορετικές απόψεις φέρνουν τις συγκρούσεις και είναι στην ευχέρεια των μελών του οργανισμού να διαχειριστεί αυτές τις συγκρούσεις θετικά για να υπάρξει αν είναι δυνατόν όφελος. Ο Thomas (1992) λέει ότι η σύγκρουση είναι μία διαδικασία που ξεκινάει όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι η άλλη πλευρά ανατρέπει ή προσπαθεί να ματαιώσει τις επιθυμίες της και τα σχέδιά της. Ο Deutsch (1977) γράφει: «διενέξεις εμφανίζονται όταν δρομολογούνται ασυμβίβαστες ενέργειες στην προσπάθεια επίτευξης στόχων που τα οφέλη της μιας ομάδας να αντιμάχονται τα οφέλη της άλλης», ενώ ο Robbins (1978) προσδιορίζει ότι «σύγκρουση είναι η ανταγωνιστική-αντιθετική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή

περισσότερων ατόμων» και «ότι για να υπάρξει θα πρέπει να γίνει αντιληπτή και από τις δύο πλευρές». Ένας πιο απλός ορισμός είναι του Lippit (1982) και που αναφέρει ότι η σύγκρουση είναι μία συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από διαφορετικές αντιλήψεις προς τους επιδιωκόμενους στόχους με αποτέλεσμα τη δημιουργία της έντασης.

Τα κύρια στοιχεία μίας διένεξης – σύγκρουσης μπορούν να παρουσιαστούν στο γνωστό «τρίγωνο» του Galtung, όπως αναφέρεται στον Ηρακλείδη (2011). Ο Galtung (1969) είχε προτείνει στα τέλη του 1960 ότι τρία είναι τα στοιχεία για να υπάρξει μια σοβαρή σύγκρουση: 1) αντίθεση, ασυμβίβαστη αξία, 2) αντίληψη της διαφοράς και αρνητικές αντιλήψεις για τον αντίπαλο και 3) συγκρουσιακή συμπεριφορά.



Το τρίγωνο του Galtung (1969)

2. 2 Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι ένα γεγονός που συμβαίνει καθημερινά στις ανθρώπινες σχέσεις και δεν είναι άλλο παρά ένα πρόβλημα και ως πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπίζεται. Σύμφωνα με το Association for Conflict Resolution, 2002) η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος αποτελείται από τα παρακάτω στάδια:

- Συμφωνία θέσπισης βασικών κανόνων
- Πληροφορίες για τη σύγκρουση
- Συμφέροντα των αντικρουόμενων πλευρών
- Θέμα διαμάχης
- Τρόποι, προτάσεις επίλυσης προβλήματος
- Επιλογή των καλύτερων από αυτές
- Επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων πλευρών

Οι συγκρούσεις γενικά θεωρούνται αρνητικές, αλλά πολλές φορές είναι χρήσιμες για το χτίσιμο υγιών σχέσεων. Η καλύτερη επίλυση συγκρούσεων έχει να κάνει με δεξιότητες επικοινωνίας, χειρισμού συναισθημάτων, αναγνώριση της θέσης του άλλου, αναγνώριση φραγμών και ορίων, καθώς και δεξιότητες αντιμετώπισης του άγχους και των καταστάσεων έντονης ρήξης. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις αποτελούνται από αντιθέσεις και διαφωνίες και μπορεί να είναι (Deutsch, 1973):

- καταστροφικές, που εμπεριέχουν εξαναγκασμό και απειλές
- εποικοδομητικές, που περιλαμβάνουν διαπραγμάτευση ή συμβιβασμό

Οι στρατηγικές επίλυσης των εποικοδομητικών συγκρούσεων σύμφωνα με τον Vuchinich (1990), διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες:

- Την άσκηση εξουσίας
- Την διαπραγμάτευση
- Και την αποδέσμευση

Επίσης συσχετίζονται με την ηλικία, την γνωστική ανάπτυξη, το φύλο, την κουλτούρα, την προσωπικότητα και το περιβάλλον. Ο τρόπος που κάποιος τρόπος θα διαχειριστεί την επίλυση μιας σύγκρουσης εξαρτάται από το περιβάλλον, δηλαδή αλλιώς θα ενεργήσει αν η σύγκρουση γίνει στο σπίτι και αλλιώς αν γίνει στη δουλειά, αν είναι με τον άλλο συνομήλικος, αν έχουν το ίδιο φύλο κλπ.

Η σύγκρουση είναι θετικά σχετιζόμενη με την παραγωγικότητα (Τσαπατσάρης, 2015). Ομάδες στις οποίες υπήρχαν πολλές συγκρούσεις απέδιδαν καλύτερα κατά 73% σε σχέση με ομάδες όπου υπήρχαν λίγες συγκρούσεις (Hall και Williams, 1966 όπως αναφέρεται στον Τσαπατσάρη, 2015). Το πόσο σημαντικές είναι οι συγκρούσεις αποδεικνύεται από την μεγάλη ενασχόληση με αυτές όπως φαίνεται από το μεγάλο πλήθος της βιβλιογραφίας, αλλά και από τα χρήματα και το χρόνο που διαθέτουν οι οργανισμοί για να τις αναλύουν και να τις επιλύουν. Οι έρευνες δείχνουν ότι δεν υπάρχει ομάδα, επιχείρηση, εκπαιδευτική μονάδα, οργανισμός που να μην συμβαίνουν κατά καιρούς συγκρούσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους, τους μαθητές, τους υπαλλήλους κλπ. Όλοι αυτοί οι οργανισμοί αναπτύσσονται όταν είναι θετικοί απέναντι στις συγκρούσεις και εφαρμόζουν προγράμματα και στρατηγικές που έχουν σαν σκοπό να μετασχηματίζουν τις διάφορες συγκρούσεις σε εποικοδομητικές.

Πότε όμως μία σύγκρουση είναι ωφέλιμη;

- Όταν μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα, την ενεργητικότητα, την παραγωγικότητα και την καινοτομία ενός οργανισμού.
- Όταν το άτομο κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης κατανοεί τη θέση του, τις εσωτερικές του συγκρούσεις, συνειδητοποιεί την ταυτότητά του και διατυπώνει με σαφήνεια τα επιχειρήματά του.
- Όσο πιο γρήγορα εμφανίζεται μια σύγκρουση, τόσο εύκολα αντιμετωπίζεται.
- Η σύγκρουση δείχνει αδυναμία που γίνεται αντιληπτή και μπορεί έτσι να αντιμετωπιστεί.
- Η σύγκρουση φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη για έρευνα εναλλακτικών λύσεων, συμβιβαστικού χαρακτήρα.

- Με την σύγκρουση βελτιώνεται η επίγνωση των προβλημάτων και αυξάνεται η συνοχή και η συνεργασία – επικοινωνία των ομάδων.
- Μία αντιπαράθεση ενισχύει τους πιο δυνατούς και μέσα από αυτή τη διαδικασία προβάλλουν οι μελλοντικοί ηγέτες.
- Οι συγκρούσεις συμβαίνουν περισσότερο σε σοβαρά θέματα και τα οποία όλοι θέλουν να βοηθήσουν για την επίλυσή τους.
- Η σύγκρουση βοηθάει τους ανθρώπους να εκφράζονται, να βγάζουν προς τα έξω τα συναισθήματά τους και να απαλλάσσονται έτσι από το άγχος.(Τσαπατσάρης, 2015).

Για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας επίλυσης συγκρούσεων, παραθέτουμε τα παρακάτω στάδια (ΕΚΠΑ, 2008):

A. Ορισμός και κατανόηση το τι είναι σύγκρουση. Ικανότητα να αναγνωρίζουμε καταστάσεις σύγκρουσης στην καθημερινότητά μας.

B. Βασικές ψυχολογικές ανάγκες ως αιτία συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα:

> ανάγκη να ανήκουμε

> ανάγκη να νιώθουμε ότι έχουμε τον έλεγχο

> ανάγκη να ακούγεται η άποψή μας

Γ. Θυμός και επιθετικότητα. Για να αποφύγουμε μια σύγκρουση πρέπει να αναγνωρίζουμε εγκαίρως τα σημάδια που μας δείχνουν ότι θα ξεσπάσει μία σύγκρουση. Να καταλαβαίνουμε από τη στάση του σώματος του άλλου, από τις λέξεις που χρησιμοποιεί, τον τόνο της φωνής του, ότι προμηνύεται σύγκρουση. Όμως σημαντικό είναι να καταλαβαίνουμε και τον ίδιο μας τον εαυτό, ότι αρχίζουμε π.χ. να θυμώνουμε.

Δ. Συνέπειες του θυμού και της επιθετικότητας. Όταν διεκδικούμε κάτι μέσα από μια σύγκρουση μπορεί να φέρει άμεσα κάποια αποτελέσματα καλά, όμως στο μέλλον θα μας γεμίσει με ενοχές και θα δυσκολέψει τις διαπροσωπικές μας σχέσεις.

Ε. Τύποι αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων, πώς αντιδρούμε όταν βρισκόμαστε σε σύγκρουση:

> Παθητικά

Δεν διαμαρτυρόμαστε και αποδεχόμαστε ότι οι άλλοι έχουν το πάνω χέρι.

> Επιθετικά

Απαιτούμε ότι θεωρούμε ότι είναι δίκαιο για τους εαυτούς μας.

> Αυτοϋποστηρικτικά

Διεκδικούμε τα δικαιώματά μας, αλλά συγχρόνως σεβόμαστε και των άλλων. Θεωρείται και η καλύτερη επιλογή γιατί θέλουμε να δικαιωθούμε αλλά αναγνωρίζουμε το γεγονός ότι και η άλλη πλευρά θέλει το ίδιο.

ΣΤ. Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων. Με βάση τον αυτοϋποστηρικτικό τρόπο προτείνονται τα εξής στάδια:

> Έλεγχος του θυμού. Αφορά σε τεχνικές που βοηθούν τόσο τους ενήλικες όσο και τα παιδιά να αποφεύγουν την επιθετικότητα στην προσπάθειά τους να επιλύσουν την σύγκρουση.

> Καθορισμός του προβλήματος. Καταλαβαίνουμε ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα που γεννάει την σύγκρουση και συγχρόνως κατανοούμε και τους άλλους.

> Εξέταση άλλων εναλλακτικών. Βρίσκουμε τρόπους εκτόνωσης της σύγκρουσης, όπως αποχώρηση από το χώρο, ζητάμε διαμεσολάβηση κάποιου, όταν πρόκειται για παιδιά, ζητάμε τη βοήθεια δασκάλου ή γονέα.

> Επιλογή και εφαρμογή της καλύτερης λύσης (McGinnis, Goldstein, Sprafkin και Gershaw, 1984).

2.3 Επίλυση συγκρούσεων και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η επίλυση μιας σύγκρουσης έχει να κάνει με το πώς αντιλαμβάνεται και πώς διαχειρίζεται μία τέτοια κατάσταση το κάθε άτομο διαφορετικά. Πολύ σημαντικό παράγοντας όμως είναι και η κοινωνία μέσα στην οποία ζει κάποιος και πόσο επηρεάζεται από αυτήν. Κατά τον Ross (1993) οι συγκρούσεις αποτελούν μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, με την οποία ερμηνεύονται οι ιδιαίτεροι τρόποι επίλυσης συγκρούσεων στους διάφορους πολιτισμούς. Τα άτομα υιοθετούν διάφορους μηχανισμούς αυτοσυγκράτησης, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

- το άτομο αποσαφηνίζει πλήρως ποιες είναι οι προθέσεις του.
- το άτομο, επειδή ενδιαφέρεται να έχει μια καλή εικόνα για τον εαυτό του απέναντι στους συνανθρώπους του, δεν θέλει να κάνει ή να πει κάτι κακό για να μην προσβάλλει ούτε να πληγώσει και να έρθει σε ρήξη με κάποιον (Brown και Levinson, 1978, Ting-Toomey, 1988).
- κατά τη σύγκρουση το άτομο δεν θέλει να επιβάλει την άποψή του στους άλλους.
- το άτομο θέλει να αποφύγει την αποδοκιμασία από τους άλλους και θέλει να το αξιολογήσουν θετικά (Brown και Levinson, 1978)

51

Αυτό που πρέπει να ξεκαθαριστεί είναι ποιος είναι ο βαθμός συλλογικότητας ή ατομισμού των πολιτισμικών ομάδων στη διάρκεια της επίλυσης της σύγκρουσης, δηλαδή αν μια κοινωνία ενεργεί με βάση το ατομικό ή ομαδικό συμφέρον. Οι χώρες του Δυτικού κόσμου είναι ατομικιστικές και δίνουν αξία στην ατομική προσπάθεια και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθενός. Οι χώρες της Ανατολής αντίθετα αποτελούνται από συλλογικές κοινωνίες και δίνουν έμφαση στο σύνολο, στην ομάδα. Παρακάτω αναφέρονται οι κυριότερες διαφορές ανάμεσα στις ατομικιστικές και στις συλλογικές κοινωνίες στη διαδικασία της επίλυσης των συγκρούσεων.

- Στις συλλογικές κοινωνίες η επίτευξη κοινών στόχων, το ενδιαφέρον προς τους συνανθρώπους και η διάθεση του εαυτού είναι στην πρώτη

γραμμή σημασίας. Για αυτό πολλές φορές βάζουν στην άκρη το προσωπικό τους συμφέρον (Hui και Triandis, 1986).

- Στις συλλογικές κοινωνίες οι αποφάσεις που παίρνονται έχουν μεγαλύτερη σημασία όταν είναι για το σύνολο των πολιτών και όχι του καθενός ξεχωριστά. Είναι στο «εμείς» και όχι στο «εγώ» (Hofstede, 1980).
- Στις συλλογικές κοινωνίες η διαφωνία, ο ανταγωνισμός και οι αντιπαράθεσεις είναι ελάχιστες. Ο καθένας ανήκει σε μια ομάδα, μέσα στην οποία αισθάνεται ασφάλεια, παραμερίζοντας ως αντάλλαγμα τις δικές του φιλοδοξίες και απαιτήσεις (Wagatsuma, 1984).
- Στις συλλογικές κοινωνίες το «όχι» είναι σπάνιο γιατί φανερώνει διαφωνία, ενώ το «ναι» δηλώνει η συμφωνία ή τουλάχιστον αποφυγή διχασμού (Hofstede, 1991).
- Στις συλλογικές κοινωνίες οι πολίτες αποφεύγουν την ευθεία αντιπαράθεση και σύγκρουση. Στις ατομιστικές όμως κοινωνίες αν κάποιος αποφεύγει την σύγκρουση, αυτό εκλαμβάνεται ως αδιαφορία ή αδυναμία από την πλευρά του. (Leung, 1987).
- Επειδή στις συλλογικές κοινωνίες οι αρμονικές σχέσεις είναι μεγάλης αξίας, επιλέγονται έμμεσοι τρόποι επίλυσης συγκρούσεων (Ting – Toomey, 1988).

Διαφορές όμως δεν παρατηρούνται μόνο ανάμεσα στις συλλογικές και στις ατομιστικές κοινωνίες. Ακόμα και στις συλλογικές κοινωνίες υπάρχουν διαφορές, κυρίως ανάλογα με το έθνος από το οποίο προέρχονται.

2.4 Επιθετική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων

Τα άτομα συνήθως υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων ανάλογα με το περιβάλλον, διαφορετικά ενεργούν αν είναι στο σπίτι και διαφορετικά αν είναι στο σχολείο, στην ίδια ομάδα συνομήλικων, σύγκρουση παιδιού με παιδί, παιδιού με ενήλικα (Louis και Miles, 1990). Οι άνθρωποι αρχίζουν να διαμορφώνουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων στα πρώτα παιδικά χρόνια και κορυφώνονται στην εφηβική ηλικία. Τα τελευταία χρόνια, ίσως και λόγω της οικονομικής κρίσης, οι συγκρούσεις, οι τσακωμοί και εκδηλώσεις βίας είναι συχνότερες και εντονότερες. Οι λόγοι προφανώς πρέπει να αναζητηθούν στην αλλαγή της δομής της οικογένειας, την απασχόληση και των δύο γονέων σε πολλές ώρες δουλειάς, στις πολλές ώρες απουσίας των γονέων από το σπίτι, η ανεργία των γονέων, η δύσκολη οικονομική κατάσταση, η αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, η μετανάστευση, η χρήση ουσιών κ.ά.

Οι ερευνητές σε όλο τον κόσμο προσπαθούν να διερευνήσουν τα φαινόμενα αυτά και να βρουν τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τους εφήβους και που φέρνουν εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο πιο βασικός παράγοντας έχει σχέση με την οικογένεια. Σύμφωνα με τον Lourie (1977) οι αγχογόνες καταστάσεις και η κακή διαβίωση της οικογένειας ενδέχεται να προκαλέσουν την κακομεταχείριση των παιδιών. Η βασική αιτία που αυτά τα παιδιά, εφ' όσον κακομεταχειρίζονται επιλέγουν με τη σειρά τους να επιλύουν τις καθημερινές τους συγκρούσεις με βία. Οι έφηβοι υιοθετούν μοντέλα βίαιης συμπεριφοράς όταν τα ίδια μοντέλα τα ζουν μέσα στην οικογένειά τους. Η μίμηση είναι εντονότερη όταν αποδέχονται το συγκεκριμένο μοντέλο συμπεριφοράς (Hammond και Young, 1993). Σε αυτό συμφωνεί και ο Bandura (1977) ο οποίος στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του υποστηρίζει ότι μια συμπεριφορά δεν επηρεάζεται μόνο από την εξωτερική ενίσχυση αλλά και από την παρατήρηση του προτύπου.

Σε μια έρευνα των Spivak, Huusman και Prothrow-Stith (1989) φαίνεται ότι οι παράγοντες που ωθούν τους εφήβους σε συγκρούσεις και επιθετικές συμπεριφορές είναι οι παρακάτω:

- Η φτώχεια και οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης.
Αυτός ο παράγοντας εμφανίζεται σε περιοχές με μεγάλη ανεργία και πολύ κακές οικονομικές συνθήκες.
- Η ανάπτυξη του εφήβου.
Στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας οι ψυχοσωματικές αλλαγές οι έφηβοι οδηγούνται σε βίαιες συμπεριφορές, ειδικά όταν προσβάλλεται ο ναρκισσισμός τους.
- Το φύλο.
Παλαιότερες έρευνες καταδεικνυαν τα αγόρια να εμφανίζουν πιο επιθετική συμπεριφορά και τα κορίτσια να κλείνονται στον εαυτό τους.
- Η κακομεταχείριση.
Όσο περισσότερη ενδοοικογενειακή βία γνωρίζουν τα παιδιά, τόσο πιο επιθετικά γίνονται.

2.5 Οι συγκρούσεις στα σχολεία

Όπως προαναφέραμε και σε προηγούμενα κεφάλαια πολλές φορές οι συγκρούσεις δεν είναι μόνο αρνητικές, αλλά ειδικά στους εφήβους συμβάλλουν στην πνευματική τους ανάπτυξη (Rende και Killen, 1992. Ross και Conant, 1992). Επιστήμονες σε όλο τον κόσμο προσπαθούν να βοηθήσουν παιδιά και εφήβους να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και μάλιστα χωρίς την παρέμβαση ενηλίκων (Ramsey, 1991).

Οι συγκρούσεις έχουν πολλές παραμέτρους και χρειάζεται να τις προσεγγίσουμε διεξοδικά. Κάθε σύγκρουση αναφέρεται (ΕΚΠΑ, 2008):

α) σε θέματα.

Αυτά συσχετίζονται με τον έλεγχο του χώρου, ένα παιδί διεκδικεί το πρώτο θρανίο στην αίθουσα διδασκαλίας ή τα παιδιά τσακώνονται για τους κανόνες ενός παιχνιδιού.

β) σε στρατηγικές επίλυσης.

Αυτές συνίστανται σε σωματικές, λεκτικές, επιθετικές ή όχι. Συνήθως αυτές τις διαχειρίζονται μόνο τους τα παιδιά και η παρέμβαση ενήλικα τις πιο πολλές φορές περισσότερο κακό κάνει παρά καλό. Τα παιδιά αναπτύσσουν από μόνα τους δεξιότητες για να επιλύουν τις συγκρούσεις τους χρησιμοποιώντας τη δύναμή τους, τις ικανότητές τους, την διαφορά ηλικίας, τις γνώσεις τους για να βγουν κερδισμένα.

γ) στην έκβαση.

Αυτή μπορεί να είναι μια σύγκρουση χωρίς λύση, μπορεί η λύση να προτείνεται από ενήλικα, το δάσκαλο, το γονέα, τον προπονητή και άλλους. Μπορεί το ένα παιδί να υποχωρεί υποτασσόμενο στο άλλο ή να υπάρχει αμοιβαία υποχώρηση των δύο πλευρών και εύρεση συμβιβαστικής λύσης (Wheeler, 1994).

δ) στην ηλικία.

Τα μικρότερα παιδιά συγκρούονται πιο συχνά, για το ποιος θα πάρει ένα αντικείμενο, ένα παιχνίδι, ενώ τα μεγαλύτερα για κοινωνικούς λόγους και χρησιμοποιούν λεκτικές διαπραγματεύσεις. Σύμφωνα με τους Laursen και Hatrup (1989) τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν συμβιβαστικές στρατηγικές στις μη επιθετικές συγκρούσεις, ενώ τα μεγαλύτερα εκδηλώνουν πιο πολύ πείσμα και επιμονή.

ε) στο φύλο.

Ο ρόλος του φύλου δεν είναι τόσο ξεκάθαρος. Οι Laursen και Hatrup (1989) και Wheeler (1994) λένε πως δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη θεματολογία και στον αριθμό των συγκρούσεων ή στην επιθετική συμπεριφορά, αν και από παλιότερες αντιλήψεις τα αγόρια φαίνεται ότι τσακώνονται περισσότερο.

56

Κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις πάνω στις παιδικές και εφηβικές συγκρούσεις συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Την ώρα του παιχνιδιού η επίλυση συγκρούσεων επηρεάζεται από το περιβάλλον.
- Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε δύο παιδιά διαφέρουν από εκείνες που συμβαίνουν μέσα σε μια ομάδα (Killen και Turiel, 1991).
- Οι συγκρούσεις εμφανίζονται με περισσότερη συχνότητα σε κλειστούς χώρους (Wheeler, 1994).
- Τα παιδιά τις περισσότερες φορές επιλύουν τελικά την σύγκρουση και συνεχίζουν τη δραστηριότητά τους και ειδικά το παιχνίδι (Rende και Killen, 1992).
- Η παρουσία ενήλικου είναι καταλυτική και συνήθως δεν προσφέρει κάτι θετικό. Αυτό γίνεται χειρότερο όταν ο ενήλικας είναι γονέας του ενός ή και των δύο εμπλεκόμενων στην σύγκρουση παιδιών.

- Η παρέμβαση ενήλικου δεν πρέπει να συνοδεύεται από έτοιμη λύση, αλλά να προσπαθεί να καθοδηγήσει τα παιδιά.

Παρακάτω παραθέτουμε ένα κατάλογο από χρήσιμες υποδείξεις προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν θετικά σε περιπτώσεις συγκρούσεων στο σχολείο (Wheeler, 1994):

- Οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν τις προθέσεις των παιδιών. Πρέπει να γνωρίζουν ότι τις περισσότερες φορές η σύγκρουση είναι μικρής σημασίας, ένα λεκτικό παιχνίδι.
- Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ενσυναίσθηση για να μπορούν μόνοι τους να επιλύουν τις διαφορές τους.
- Οι ενήλικες παρεμβαίνουν αφού πρώτα έχουν κατανοήσει την αιτία της διαμάχης.
- Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μην καταφεύγουν στην λεκτική και σωματική βία, αλλά να κάνουν διάλογο και να διαπραγματεύονται.
- Πρέπει να διευκρινιστεί αν τα παιδιά ήταν φίλοι πριν τη διαμάχη. Αν αυτό συμβαίνει τότε είναι πιο εύκολο να τα βρουν μεταξύ τους.
- Οι ενήλικες πρέπει να παρέχουν τους κατάλληλους χώρους ώστε να μειώνονται οι συγκρούσεις (αίθουσες με πολλές εισόδους και εξόδους), όπως και άφθονο υλικό για παιχνίδι.
- Ακόμα και όταν τα παιδιά αποζητούν την διαμεσολάβηση του δασκάλου τους ή των γονιών τους, αυτοί θα πρέπει να δίνουν χρόνο και χώρο να λύσουν τα προβλήματα μόνοι τους, έστω και αν πιστεύουν ότι με την παρέμβασή τους θα αποδώσουν δικαιοσύνη.
- Τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις είναι χωρίς επιθετικότητα. Αυτό δίνει την άνεση στους μεγάλους να μείνουν αμέτοχοι.

Η σύγκρουση είναι ψυχολογικά υγιής γιατί φέρνει εκτόνωση εξαιτίας των απογοητεύσεων και είναι και κοινωνικά υγιής γιατί ενθαρρύνει την δημοκρατία μέσα από τον πλουραλισμό και το σεβασμό στην διαφορετικότητα. «Καμία σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από την αρχή ως καλή ή κακή, εποικοδομητική ή καταστροφική. Οι συγκρούσεις που βοηθούν το σχολείο να

πετύχει τους στόχους του είναι λειτουργικές. Σε αντίθεση με αυτές που εμποδίζουν την απόδοση και είναι δυσλειτουργικές. Όλοι κερδίζουν, σε όποια αντιμαχόμενη πλευρά κι αν είναι, αν από το κλασικό δίλημμα “εγώ ή αυτός”, περάσουμε στο συνεργατικό “και εγώ και αυτός» (Τσαπατσάρης,2015).

2.6 Προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο

Συνηθίζουμε στα σχολεία να μιλάμε για δημοκρατικό σχολείο, δικαιώματα και υποχρεώσεις του καθένα από εμάς, κριτική σκέψη. Η επίλυση των συγκρούσεων συνδέεται με όλα αυτά. Πολλά σχολεία τα τελευταία χρόνια εφαρμόζουν προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων ενσωματώνοντας δεξιότητες στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Μέσα από αυτά τα προγράμματα οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να λύσουν τα προβλήματά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται όλα τα μέρη. Τα προγράμματα έχουν ως αναπτυξιακούς τομείς τα παρακάτω (ΕΚΠΑ, 2008):

- Η ταυτότητα του εαυτού
- Η διαφοροποίηση από τους άλλους
- Ο αυτοέλεγχος
- Η αυτοεκτίμηση
- Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματα
- Οι κοινωνικές δεξιότητες
- Η επικοινωνία
- Η συνεργασία
- Η διεκδικητική συμπεριφορά
- Η επίλυση προβλημάτων

Σύμφωνα με τον Raider (1995) για να πετύχουν τα προγράμματα προτείνονται τρεις τομείς που θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη:

- η γνώση
- οι δεξιότητες
- η συμπεριφορά

Αυτό δηλαδή που προτείνεται είναι να έχουμε την κατάλληλη εκπαίδευση για να επιλύουμε τις συγκρούσεις, όπως και να διαθέτουμε τις απαραίτητες δεξιότητες και να τις εφαρμόζουμε ανά περίπτωση.

Πολλά προγράμματα συμπεριλαμβάνουν τη διαπραγμάτευση και τη διαμεσολάβηση για την επίλυση των συγκρούσεων. Τα παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο του διαμεσολαβητή παρεμβαίνουν έγκαιρα και ουσιαστικά. Πολλές συγκρούσεις επιλύονται με επιτυχία χάρη σε αυτά τα προγράμματα. Τα παιδιά μπλέκονται σε λιγότερους τσακωμούς και έχουν καλύτερη συμπεριφορά, και πάντως όχι επιθετική.

Είναι αποδεκτό ότι έχει μεγάλη σημασία να υπάρχει καλή συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς των μαθητών. Η συνεργασία αυτή είναι επιβεβλημένη γιατί βοηθάει στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών και είναι πιο αποτελεσματική να προϋπάρχει, πριν τα παιδιά εμφανίσουν επιθετικές συμπεριφορές. Όταν υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων ωφελείται πολύ η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο. Όταν εμφανιστούν οι πρώτες συγκρούσεις, αν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν κοινές αξίες και κοινούς στόχους αυτές αντιμετωπίζονται καλύτερα. Κάποιες αξιολογήσεις που έγιναν για τα παρεμβατικά προγράμματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση όλων, δάσκαλοι, γονείς και παιδιά, στην επίλυση συγκρούσεων έφερε αποτελέσματα στη βελτίωση των δεξιοτήτων, τη μείωση της επιθετικότητας και τις κοινωνικές σχέσεις.

Κατά των Coleman και Lim (2001) τα οφέλη από την εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων είναι πολλαπλά:

- Η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων βοηθάει στην πρόληψη της βίας και βοηθάει τους νεαρούς να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς τους και να αναλαμβάνουν τις συνέπειες των πράξεών τους.
- Βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις, τα πρώτα να τα διεκδικούν και τα δεύτερα να τα εκτελούν.

- Η εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλλει στον έχουν αυτοέλεγχο, αυτοσεβασμό, ενσυναίσθηση και την ομαδική εργασία και ακόμα να ελέγχουν το θυμό τους.
- Διδάσκει τους μαθητές να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους και ως άτομα και ως μέλη ομάδας. Τους μαθαίνει τη συνεργασία και την υπεύθυνη συμπεριφορά.
- Και τέλος η εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων βοηθάει και στην σχολική επίδοση, τονώνοντας την εμπιστοσύνη των παιδιών στις ικανότητές τους.

Τα παρεμβατικά προγράμματα πρέπει να εφαρμόζονται κανονικά, σε βάθος χρόνου και όχι αποσπασματικά. Οι μαθητές έτσι θα είναι σε θέση να αποκτούν δεξιότητες για την καλύτερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, κατανόησης της οπτικής του άλλου, αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων.

2.7 Διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Η διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία είναι περίπλοκο ζήτημα. Οι συγκρούσεις αυτές διακρίνονται σε συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, μεταξύ δύο ή περισσότερων γονέων, γονέα με εκπαιδευτικό. Η κάθε μία από αυτές έχει τη δικιά της αξία και απαιτεί το δικό της, ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης. Για τα παιδιά ασχοληθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο και θα αφήσουμε τις συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς, που τις περισσότερες φορές συμβαίνουν έξω από το χώρο του σχολείου.

Μέσα στη σχολική μονάδα υπάρχουν πολλές ομάδες, η ομάδα των μαθητών, η ομάδα των γονέων, η ομάδα των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει σαν συνέπεια να υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων π.χ. εκπαιδευτικών με γονείς ή συγκρούσεις ατόμων με ομάδα π.χ. διευθυντή με εκπαιδευτικούς (Σύλλογο Διδασκόντων). Οι Nir και Eyal (2003) ονομάζουν τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς «συγκρούσεις ρόλων» και συμβαίνουν όταν μέσα στον Σύλλογο Διδασκόντων προτείνονται παράλογες απαιτήσεις. Άλλες φορές οι διευθυντές θέτουν στόχους που δεν μπορούν να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα αυτοί να διστάζουν, να αγχώνονται και να αποτυγχάνουν. Εμφανίζουν μια εσωτερική διαμάχη γιατί βρίσκονται αντιμέτωποι με προκλήσεις και καινοτομίες που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν, αφού δεν έχουν και την κατάλληλη υποστήριξη (Mostert, 1998).

Μία άλλη κατηγορία είναι οι συγκρούσεις που προέρχονται από τους ρόλους. Αυτές δημιουργούνται όταν οι άλλοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο του καθενός μέσα στο σχολείο από ότι κάποιιοι άλλοι. Συχνό τέτοιο φαινόμενο είναι οι υπερβάσεις και οι παρεμβάσεις που κάνει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου (Ιορδανίδης, 2014). «Πρέπει να υπάρχει τακτική επικοινωνία και αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου και συλλόγου γονέων, με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών αγωγής και μόρφωσης των μαθητών» (Ηλιόπουλος, 1998)

Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς είναι αναπόφευκτες και αποτελούν σχεδόν καθημερινό πρόβλημα στη σχολική μονάδα. Αν και καταστρώνονται πολλά σχέδια πρόληψής τους, δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχουν. Αυτό που μπορεί να γίνει είναι να αντιμετωπίζονται «εν τη γεννέσει τους». Παρακάτω παραθέτουμε μία προσέγγιση αντιμετώπισης της σύγκρουσης από την πλευρά του σχολείου, διεύθυνσης και εκπαιδευτικών.

A) Όταν ο γονέας, ο πατέρας ή η μητέρα ή και οι δύο έρχονται στο σχολείο για να συναντήσουν τον δάσκαλο ή τον καθηγητή ή τον διευθυντή πρέπει να τους δοθεί η απαραίτητη προσοχή. Η καλή στάση του σώματος, η προσεκτική ακρόαση και το έκδηλο ενδιαφέρον βοηθάνε στην εκτόνωση της οργής του γονέα.

B) Η προσφώνηση των γονέων με το όνομά τους και η ήρεμη φωνή του εκπαιδευτικού ή του διευθυντή κατευνάζει τα πνεύματα και βοηθάει στην λύση του προβλήματος.

Γ) Αν ο λόγος της έντασης έχει προέλθει από παραβατική συμπεριφορά του παιδιού τους, φροντίζουμε να μην προσβάλλουμε ούτε τους γονείς ούτε τον μαθητή. Περιγράφεται η συμπεριφορά του και το τι έγινε ακριβώς, αλλά αποφεύγονται οι χαρακτηρισμοί. Οι γονείς πρέπει να αντιληφθούν το σφάλμα του παιδιού τους, αλλά δεν χρειάζεται να θεωρηθούν ως φταίχτες για αυτό.

Δ) Θα πρέπει να επισπευστεί η συνάντηση και όχι να την αφήσουμε για αργότερα. Καλό θα ήταν μάλιστα να επαναληφθεί για να δείξει το σχολείο ότι ακόμα ενδιαφέρεται για τη λύση του προβλήματος

Ε) Η έμμεση διαφωνία πρέπει να είναι η τεχνική στη συζήτηση γιατί φέρνει η ηρεμία. Η άμεση διαφωνία υποδαυλίζει την ένταση.

Στ) Η διαπραγμάτευση και ο ήρεμος λόγος είναι καταλυτικά χαρακτηριστικά στη διάρκεια της σύγκρουσης. Οι γονείς συνήθως βγάζουν εκείνη την ώρα μία εχθρότητα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην την επιστρέφουν. Η εχθρότητα αυτή πηγάζει πολλές φορές και από το γεγονός ότι οι γονείς δεν

έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιδείξουν ικανότητα επικοινωνίας ώστε να ανατραπεί αυτή η αρνητική διάθεση από πλευράς των γονέων.

Z) Ένα καλό σχέδιο προγραμματισμού συμφωνημένο από το Σύλλογο Διδασκόντων θα προέβλεπε τη βοήθεια ενός διαμεσολαβητή αν ο εκπαιδευτικός σε πρώτη φάση και ο διευθυντής σε δεύτερη δεν καταφέρουν να βγάλουν ένα θετικό αποτέλεσμα. Ο διαμεσολαβητής μπορεί να είναι ένας άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου που έχει αναλάβει αυτό το ρόλο και ο οποίος έχει μια ανάλογη εκπαίδευση, ή ο Σχολικός Σύμβουλος (Τσέτσος, 2017).

Μια μεγάλη κατηγορία συγκρούσεων είναι αυτές που συμβαίνουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Ανάλογα με τα αίτια εμφάνισης, οι συγκρούσεις χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

A) Ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (Rahim, 1992). Οι ενδοπροσωπικές εμφανίζονται όταν ο εκπαιδευτικός δεν νιώθει ασφάλεια μέσα στο χώρο του σχολείου, οι διαπροσωπικές όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές και ασυμφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

B) Λειτουργικές ή δυσλειτουργικές (Rahim, 1992). Οι πρώτες μπορούν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από τις διαφωνίες, ενώ οι δεύτερες διακατέχονται από έντονα συναισθήματα, όπως θυμό, ειρωνεία κ.ά. και αφού χαλάσουν ανεπανόρθωτα το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, περιορίζει την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γ) Οργανωσιακές, οι οποίες προέρχονται από διαφωνίες των εκπαιδευτικών λόγω ιεραρχίας και διαφορετικών στόχων, αξιών και αντιλήψεων (Stoner και Wankel, 1988).

Οι περισσότερες συγκρούσεις και διαμάχες συμβαίνουν στο Σύλλογο Διδασκόντων κατά τη διάρκεια τακτικών ή έκτακτων συνεδριάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι κυρίαρχο όργανο λήψεων αποφάσεων με

πλειοψηφία και εκτέλεσης, εφαρμογής αυτών. Δυστυχώς παρ' όλες τις προσπάθειες πολλών χρόνων και παρ' όλες τις βελτιώσεις, αυτός δεν κατέχει τη θέση που του αρμόζει. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές υποβαθμίζουν, αν όχι ευτελίζουν, τη διαδικασία σύσκεψης του Συλλόγου Διδασκόντων, δεν εφαρμόζουν τις νόμιμες διαδικασίες. Παράλληλα οι πολιτικές που εφαρμόζονται στη χώρα μας, μετά την μεταπολίτευση για την ενδυνάμωση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων, δεν πέτυχαν το στόχο τους, να είναι το πλήρες και αδιαμφησβήτητο όργανο διοίκησης σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002) όπως αναφέρεται στον Σταμάτης (2012) οι κύριες πηγές σύγκρουσης είναι:

► η κακή επικοινωνία

Αυτή πηγάζει από τις κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν έχουν αντιληφθεί το ρόλο τους και συμπεριφέρονται αντισυναδελφικά και αντιεπαγγελματικά. Αρκετές φορές η επικοινωνία δεν γίνεται σε σωστό χρόνο, π.χ. εκτός ωραρίου που έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διαμαρτύρονται ότι καταστρατηγείται το ωράριό τους.

65

► το κακό σχολικό κλίμα.

Ενώ πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν καλή συνεργασία και επικοινωνία για το καλό του σχολείου, σε πολλά σχολεία ελλείπει σεβασμού και κουλτούρας αντιμάχονται σε κάθε ευκαιρία, ακόμα και για ασήμαντες αφορμές (επέμβαση διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο δασκάλου, ωράριο εργασίας κ.ά.)

► η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων.

Αποτελεί μεγάλη μάλιστα η ύπαρξη ομάδων (κλίκες όπως συνήθως ονομάζονται) οι οποίες αντιμάχονται για το ποιος θα κυριαρχήσει.

► η αλληλεξάρτηση.

Σε μία σχολική μονάδα, όπως και σε κάθε οργανισμό, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για κάθε εργασία πρέπει να υπάρχει συνεργασία και

αλληλεξάρτηση. Όταν όμως δεν υπάρχει τέτοια διάθεση επέρχονται πολλές συγκρούσεις με κύρια αιτία τον ατομικό εγωισμό.

► οι οργανωτικές αδυναμίες.

Αυτές έχουν να κάνουν με την ασάφεια για το ποιος κάνει τι. Δυστυχώς πολλές φορές τα καθήκοντα και οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του διευθυντή δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένα.

► το εργασιακό καθεστώς.

Δυστυχώς στη χώρα μας υπάρχει το θλιβερό φαινόμενο της μετακίνησης των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε σχολεία (είναι οι εκπαιδευτικοί που αποκαλούνται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ξένων γλωσσών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, θεατρικής αγωγής, καλλιτεχνικών, μουσικής, φυσικής αγωγής). Αυτοί αισθάνονται ως εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας αφού συμπληρώνουν ωράριο σε πολλά σχολεία, σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και σε πέντε, και που διαμαρτύρονται ότι δεν έχουν την υποστήριξη που θα έπρεπε, δεν ενσωματώνονται με τους υπόλοιπους μόνιμους εκπαιδευτικούς, με συνέπεια να ματαιώνεται η εκπαιδευτική τους προσπάθεια.

► τα αντικρουόμενα συμφέροντα.

Το κράτος μέσω των σχολικών επιτροπών των Δήμων ενισχύουν οικονομικά τα σχολεία για να καλύψουν βασικές ανάγκες τους (πληρωμή καθαριστριών, αγορά υλικών κ.ά.). Πολλές φορές, και ειδικά τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση, τα χρήματα δεν είναι αρκετά και δεν διαμοιράζονται σωστά σε όλα τα σχολεία και αυτό προξενεί επιπλέον συγκρούσεις μεταξύ Συλλόγων Εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων.

Οι συγκρούσεις μέσα στη σχολική μονάδα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο σωστό χρόνο και με το σωστό τρόπο, γιατί χαλάνε την επικοινωνία και την συλλογικότητα, προκαλώντας έτσι αρνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Milton (1981) οι τρόποι αντιμετώπισης κάθε είδους σύγκρουσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- ▶ Μέθοδοι στις οποίες η μία πλευρά κερδίζει και η άλλη χάνει (win-lose).

Τέτοιες είναι η χρήση εξουσίας θέσης, οι αποφάσεις πλειοψηφίας.

- ▶ Μέθοδοι στις οποίες πότε χάνει η μία πλευρά πότε η άλλη (lose-lose)

Τέτοιες είναι η αποφυγή, ο συμβιβασμός, η καταστολή

- ▶ Μέθοδοι στις οποίες πότε κερδίζει η μία πότε κερδίζει η άλλη (win-win)

Τέτοιες είναι η συναίνεση, η ολοκληρωμένη λήψη απόφασης.

Ως καλύτερη λύση προτείνεται η τρίτη (win-win) και επιτυγχάνεται όταν και οι δύο πλευρές προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους τους με συνεργασία και όχι ανταγωνισμό. Μπορεί κάποια φορά να κερδίζεις και χάνεις σε κάτι άλλο, αλλά αυτό είναι για το καλό του σχολείου.

Όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (2014) «αντί να θεωρούνται οι συγκρούσεις μέσα στα σχολεία ως παθογενείς εστίες, είναι προτιμότερο να επικεντρωθούμε στην ανεύρεση τρόπων θεώρησής τους και αντιμετώπισής τους ως ευκαιρίες δημιουργίας και προώθησης ενός καινοτόμου περιβάλλοντος» και προτείνει τις ακόλουθες τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων:

> η τεχνική της αποφυγής.

Αυτή η τεχνική αποφεύγει να επιλύσεις τις διαμάχες, υποχωρεί, υποβαθμίζει το πρόβλημα και προέρχεται από το χαμηλό προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς και από έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους.

> η τεχνική του συμβιβασμού.

Ο τύπος αυτός διευθέτησης συγκρούσεων εφαρμόζεται όταν οι αντίπαλες ομάδες ξεκινούν με μεγάλες διεκδικήσεις, αλλά στην πορεία υποχωρούν και συμβιβάζονται για να υπάρξει τέλος στη διαμάχη και να επέλθει μια συμφωνία.

> η τεχνική της χρήσης εξουσίας.

Δεν είναι άλλο παρά η χρήση της δύναμης που έχει ο διευθυντής να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς-υφισταμένους του την άποψή του ή να τους κάνει να σταματήσουν τις αντιθέσεις και να συμφωνήσουν. Είναι μία τεχνική εξαναγκασμού και πίεσης.

> η τεχνική της εξομάλυνσης.

Η σύγκρουση ελαχιστοποιείται σταδιακά, η κρίση εκτονώνεται και ο διευθυντής ή κάποιος μεσολαβητής προσπαθεί να υποβαθμίσει τις διαφορές, τονίζοντας τα κοινά συμφέροντα.

> η τεχνική της αντιπαράθεσης.

Ένας μεσολαβητής προσπαθεί να φέρει σε συζήτηση τα αντιμαχόμενα μέρη και με επικοινωνία να ξεπεραστούν τα προβλήματα, να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να βρεθεί κοινή συνισταμένη.

> η τεχνική της οργανωτικής ανάπτυξης.

Πρόκειται για μια τεχνική κατάλληλη για ομάδες που έχουν συγκρούσεις και θέλουν περισσότερες λειτουργικές σχέσεις. Οι αντίπαλες ομάδες αναλύουν τη φύση, τις συνθήκες και τις αιτίες της σύγκρουσης και προσπαθούν να βρουν μια μέθοδο προσέγγισης.

Θα αναλύσουμε παρακάτω και μερικές άλλες τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Ο Κάντας (1998) προτείνει:

- ◆ δημιουργία ομάδων με εξειδικευμένο προσωπικό, εκπαιδευμένα στο να επιλύουν τις αναμεταξύ τους συγκρούσεις
- ◆ η διεύθυνση φροντίζει να υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ των αντιμαχόμενων ομάδων βάζοντας από την αρχή στόχους με όρια και κανόνες.

• τα δύο αντίπαλα μέρη ενθαρρύνονται να λύσουν τις παρεξηγήσεις με συζήτηση.

Ο Πιντέλογλου (2000) προτείνει ως μέθοδο επίλυσης συγκρούσεων την παρέμβαση άλλων, όπως:

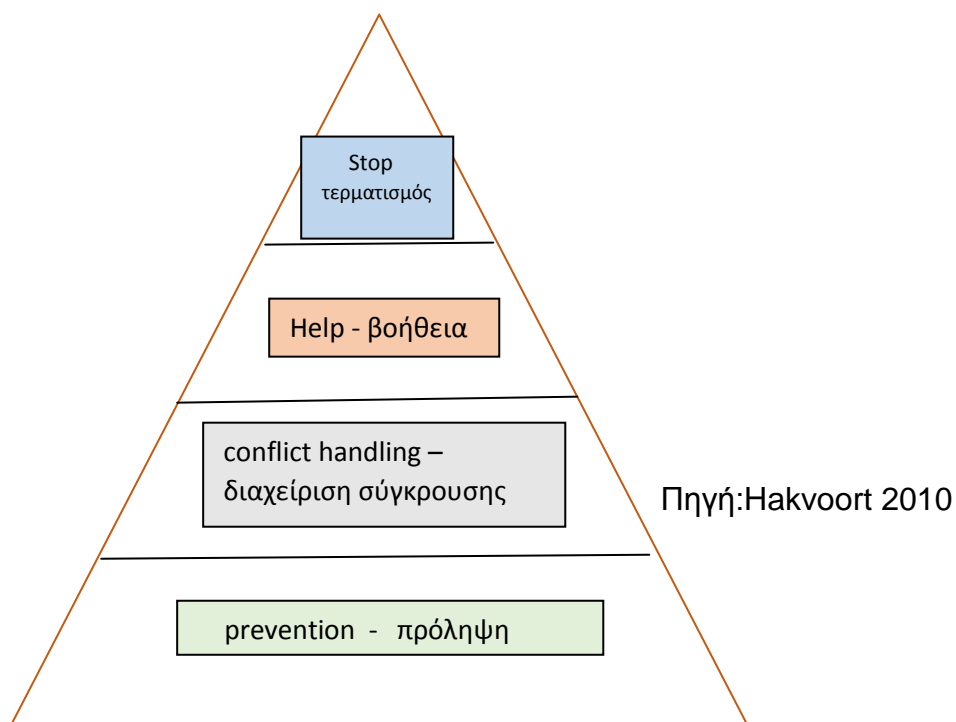
√ Διαιτησία. Ένας εξωτερικός παράγοντας που είναι ειδικός αναλαμβάνει να διαχειριστεί τη σύγκρουση και που οι αποφάσεις του είναι δεσμευτικές για όλους.

√ Διαμεσολάβηση. Είναι ένα τρίτο πρόσωπο το οποίο βοηθάει τους συγκρουόμενους να καταλήξουν σε λύσεις, υποχωρώντας αμοιβαία από τις θέσεις τους. Ο ίδιος παραμένει ουδέτερος και συντονιστής της διαδικασίας.

√ Διευκόλυνση. Ένας τρίτος παράγοντας απλώς βοηθάει να επιτύχει μια συμφωνία.

√ Διαπραγμάτευση. Η επικοινωνία των αντιμαχόμενων για να βρεθεί μια αποδεκτή λύση.

Ο Cohen (1995/2005) επινόησε την πυραμίδα για την επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρούσεων:



Στο πρώτο επίπεδο της πυραμίδας του, την πρόληψη, η διαχείριση των συγκρούσεων είναι εύκολη αφού υπάρχει σχέδιο για αυτές. Οι δραστηριότητες που βοηθάνε προς αυτή την κατεύθυνση είναι η δημοκρατική δομή του σχολείου, η καλή επικοινωνία, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, η ηθική κ.ά.

Στο δεύτερο επίπεδο οι συγκρούσεις επιλύονται με τη βοήθεια των διαπραγματεύσεων. Όλοι όσοι εμπλέκονται στη σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό, εκπαιδεύονται κατάλληλα ώστε να αναγνωριστεί από όλους η φύση και η δυναμική της σύγκρουσης για να αντιμετωπιστεί με το πιο κατάλληλο στυλ διαχείρισης. Περιλαμβάνονται συζητήσεις, διαπραγματεύσεις, προγράμματα βιωματικά κ.ά.

Στο τρίτο επίπεδο αντιμετωπίζονται εκείνες οι συγκρούσεις που είναι πιο πολύπλοκες και χρειάζεται παρέμβαση διαμεσολαβητών για να επέλθει η επικοινωνία και η συνεργασία.

Και τέλος στο τέταρτο οι συγκρούσεις τερματίζονται με διαιτησία, δεν επιλύονται, αλλά επιβάλλεται μια σχετική ειρήνη. Όλα τα επίπεδα πρέπει να συνυπάρχουν, το τέταρτο να διαρκεί όσο το δυνατόν λιγότερο, να συμπυκνώνονται ή να επεκτείνονται ανάλογα με το πώς θέλουμε, αλλά δεν μπορεί να καταργηθεί κάποιο από αυτά.

2.8 Ο ρόλος του διευθυντή στις συγκρούσεις

Είναι από όλους αποδεκτό ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ουσιαστικός και πριν τις συγκρούσεις και κατά τη διάρκεια και μετά από αυτές. Οι συγκρούσεις είτε είναι μεταξύ των μαθητών είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν τη σημασία τους και ο ρόλος του διευθυντή-αλλά και του υποδιευθυντή- είναι καταλυτικός για τη συνέχεια της ίδιας της σχολικής ζωής. Η θέση που θα πάρει η διεύθυνση του σχολείου και ο τρόπος που θα διαχειριστεί την όλη κατάσταση είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την επίλυσή τους και την έκβασή τους. Πολλές έρευνες εξάλλου καταδεικνύουν ότι οι ενέργειες της διεύθυνσης έχουν βαρύνουσα σημασία στην ποιότητα, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για να καταφέρει ο διευθυντής να επιτύχει στο έργο του, εκπαιδευτικό και διοικητικό, πρέπει να είναι ο ίδιος αποτελεσματικός, να έχει χαρακτηριστικά και ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα σύνθεσης (Παπαγεωργάκης, 2013). Οι διευθυντές ανάμεσα στα άλλα αφιερώνουν πολύ κόπο και χρόνο για να λύνουν διαφορές και για αυτό είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη θετικών συνεργατικών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου. Αρκεί να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες (DiPaola και Hoy, 2001).

Ο διευθυντής είναι ο ηγέτης του σχολείου, εκείνος είναι που έχει την ευθύνη για την καλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. «η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, για να ένα καλύτερο αποτέλεσμα» (Σαΐτης, 2005). Ο Μπουραντάς (2002), ορίζει ως ηγέτη εκείνο το πρόσωπο που επηρεάζει η σκέψη και τη συμπεριφορά ανθρώπων που συνεργάζονται για να υλοποιήσουν τους στόχους τους.

Η σημερινή εποχή και οι ανάγκες της ορίζουν ότι ο διευθυντής δεν είναι μόνο ένας ανώτερος υπάλληλος που οργανώνει, αναλαμβάνει τα γραφειοκρατικά και έχει την εποπτεία του σχολείου, αλλά έχει και τις δεξιότητες εκείνες που τον βοηθούν να λύνει τα προβλήματα γρήγορα και

ουσιαστικά και είναι πηγή έμπνευσης των εκπαιδευτικών. Ο Morgan (1996) λέει ότι ο διευθυντής του σχολείου πρέπει μεταξύ των άλλων να:

- γνωρίζει τι συμβαίνει στο σχολείο χωρίς να επιβλέπει
- καλλιεργεί καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί με ευκολία να καταφεύγουν σε αυτόν όταν τον χρειάζονται
- σχεδιάζει και υλοποιεί ο ίδιος το όραμα του σχολείου
- δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να επιτύχει το σχολείο τους στόχους του
- βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να λύσουν τις διαφορές τους
- αναπτύσσει συναδελφικές δραστηριότητες και συνεργασίες
- αντιμετωπίζει γρήγορα τις καταστάσεις αβεβαιότητας
- είναι αποφασιστικός όταν χρειάζεται και προωθεί καινοτόμες ιδέες
- εμπυχώνει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς
- διατηρεί προσωπικές σχέσεις με όλους ανεξαιρέτως τους υπαλλήλους του
- πετυχαίνει τους στόχους του μέσα στα χρονικά όρια
- ορίζει τις κατευθύνσεις και είναι θετικός σε κάθε καλή αλλαγή

Μέσα στο σχολικό χώρο ο ηγέτης-διευθυντής πρέπει να διαμορφώνει μια ατμόσφαιρα θετική μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Χαρακτηριστικά μιας τέτοιας κατάστασης είναι η συνεργασία, η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη του ενός προς τον άλλον, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων (σύλλογος διδασκόντων), υπευθυνότητα και η καλή επικοινωνία (Πασιαρδής, 2004). Ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002) έχει τις εξής διαστάσεις:

- ▶ υποκινητής συγκρούσεων

Ο Δ/ντής τις υποκινεί, με σκοπό να γίνουν αλλαγές στο σχολείο.

► εναγόμενος διευθυντής

Ο Δ/ντής καταφεύγει στον προϊστάμενό του για να αντιμετωπίσει την ομάδα των εκπαιδευτικών που τον εναντιώνεται και να βρει υποστηρικτές.

► μεσολαβητής – διαιτητής

Ελίσσεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και διευκολύνει την επικοινωνία τους ή ως διαιτητής αναλαμβάνει αυτός να πάρει το ρίσκο της επιλογής της τελικής απόφασης.

Δύο είναι οι γνωστοί τρόποι άσκησης της διεύθυνσης:

A) ο κλασικός τρόπος, όπου ο δ/ντής επιβάλλεται με την εξουσία που έχει

B) ο σύγχρονος τρόπος, όπου υπάρχει θεληματική συνεργασία προϊσταμένου και υφισταμένου για την εκπλήρωση των στόχων (Κούρτης, 1977).

73

Παρακάτω παραθέτουμε τι πρέπει να κάνει ο διευθυντής για να αντιμετωπίζει καλύτερα τις συγκρούσεις στο σχολείο:

- να γνωρίζει τις αιτίες της σύγκρουσης
- να ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους να συζητήσουν και να λύσουν τις διαφορές
- να γνωρίζει τις διαφορές που έχουν οι εμπλεκόμενοι στην σύγκρουση
- να γνωρίζει τις τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης
- να μπορεί εύκολα να προσαρμόζεται στις συνθήκες της σύγκρουσης
- να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την επίλυση της σύγκρουσης
- να είναι παρών στη διαδικασία της επίλυσης
- να έχει ένα ομαδικό πνεύμα και να είναι καινοτόμος (Σαΐτης, 2002)

Ένας σημαντικός παράγοντας στον οποίο δεν έχουμε αναφερθεί έως τώρα, είναι η εμπειρία του διευθυντή. Ξέρουμε ότι ο έμπειρος διευθυντής είναι μάλλον σε πιο καλή θέση να διαχειριστεί μία σύγκρουση από έναν άπειρο διευθυντή. Όταν διαθέτει εμπειρία, γνώση και δεξιότητες, γνωρίζει από την αρχή της εμφάνισης της σύγκρουσης ποια μέθοδο θα επιλέξει για την επίλυση των προβλημάτων και επιπλέον να μεταδώσει με σαφήνεια τον τρόπο επίλυσης και στους εμπλεκόμενους (Huffstutter και ά., 1997). Σύμφωνα με τον Norton (1978) υπάρχουν δύο μορφές ηγετικής συμπεριφοράς:

α) Ο καθοδηγητικός ηγέτης. Αυτός είναι ο αρχάριος διευθυντής. Ενδιαφέρεται περισσότερο για τον εαυτό του παρά για τους υφισταμένους του. Κάνει χειρονομίες, μιλάει πολύ, είναι υπερβολικός σε αυτά που λέει, δίνει σημασία στην επικοινωνία και εκφράζει έντονα τα συναισθήματά του,

β) Ο υποστηρικτικός ηγέτης. Αυτός είναι ο έμπειρος διευθυντής. Δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τους άλλους παρά για τον εαυτό του, ακούει προσεκτικά όποιον του απευθύνει το λόγο, είναι επικοινωνιακός, φιλικός με όλους και είναι πάντα συγκεντρωμένος.

74

Όταν ότι σε μία σύγκρουση ή αντίθεση τα εμπλεκόμενα μέρη δεν έχουν τη δυνατότητα να λύσουν από μόνα τους το πρόβλημα, μπορεί να επέμβει ο διευθυντής, ακολουθώντας την εξής διαδικασία (Σαΐτης, 2007).

- ◆ Περιγράφει εμπιστευτικά και τις δύο πλευρές τι είδε και τι άκουσε και τι τον απασχολεί.
- ◆ Ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να του αναφέρουν τι είναι αυτό που τους χωρίζει
- ◆ Ακούει με προσοχή τη θέση του καθενός
- ◆ Ζητάει από τον καθένα να του πει τι είναι αυτό που υποστηρίζει ο άλλος, για να είναι σίγουρο ότι έχουν αντιληφθεί όλοι τις θέσεις όλων
- ◆ Επισημαίνει περιοχές ομοιότητας και τους θυμίζει ότι ο ένας έχει την ανάγκη του άλλου

◆ Ζητάει να του υποδείξουν τι θα έκαναν εκείνοι αν ήταν στη θέση του

◆ Αν δεν υπάρξει συμφωνία, τους ζητάει να σκεφτούν ποιο θα είναι το επόμενο βήμα τους

Ο Διευθυντής πρέπει να γνωρίζει ότι οι συγκρούσεις μπορεί να εμφανιστούν με τις παρακάτω μορφές:

► Λανθάνουσα σύγκρουση

Είναι αυτή που αποκαλούμε ότι «κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο». Η σύγκρουση υποβόσκει αλλά δεν εκδηλώνεται.

► Αντιληπτή ή εκδηλωμένη σύγκρουση

Αυτή προκαλείται από παρεξήγηση των απόψεων και μπορεί να μην γίνουν αντιληπτές από όλους ούτε και με τον ίδιο τρόπο.

► Φανερή σύγκρουση

Εμφανίζεται σχεδόν καθημερινά, είναι φανερές είτε ως επίθεση με ύβρεις, προσβολές, ίσως και χειροδικίες (Σαΐτης, 2007).

Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να διαθέτουν τις ικανότητες για:

√ προσεκτική ακρόαση (listening)

Πολλοί από αυτούς δίνουν γρήγορες λύσεις και απαντήσεις πριν ακούσουν προσεκτικά και από όλους το τι ακριβώς συνέβη

√ παροχή συμβουλών (advising)

Μερικές φορές η πείρα και το κύρος του διευθυντή βοηθάει στο να δώσει συμβουλές στους υφισταμένους του για να βγουν από το αδιέξοδο

√ παροχή υποστήριξης (supporting)

Ο διευθυντής ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να βρει μόνος του τη λύση

√ αμφισβήτηση (challenging)

Να είναι σε θέση να δεχτούν ή να απορρίψουν τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που είναι σε διένεξη

√ συλλογή πληροφοριών (information gathering)

Ο διευθυντής πρέπει να μπορεί να συλλέγει πλήρεις, σωστές πληροφορίες από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη για να έχει πλήρη εικόνα της σύγκρουσης (Hayes, 2002).

Όσον αφορά την πρόληψη των συγκρούσεων είναι ένα θέμα πολύ σημαντικό. Θα πρέπει κανονικά σε κάθε σχολείο να υπάρχει ένα σχέδιο που να προβλέπει όλες τις περιπτώσεις συγκρούσεων και οι τρόποι αποφυγής τους. Θα μπορούσε ο Σύλλογος Διδασκόντων, μετά από εισήγηση ενός διορατικού διευθυντή να μελετήσει ένα υπόμνημα πρόληψης διενέξεων. Πάνω σε αυτό το θέμα ο Ματσαγγούρας (1999), προτείνει ο διευθυντής να δημιουργήσει ένα θετικό και συνεργατικό κλίμα στο σχολείο με της εξής ενέργειες:

- × Να μην επιβάλλει τις απόψεις του
- × να είναι επικοινωνιακός, δίκαιος και να διαθέτει ευγενική συμπεριφορά
- × να υποκινεί το προσωπικό να παίρνουν πρωτοβουλίες, ώστε να ενθαρρύνεται για τη συμμετοχή του σε κοινωνικές δραστηριότητες.
- × στο Σύλλογο Διδασκόντων να επιδιώκει φιλικό κλίμα
- × να αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του καθενός
- × κα κρατάει τους εκπαιδευτικούς σε υψηλό ηθικό επίπεδο
- × να ενδιαφέρεται για τους υφισταμένους του και να ακούει με προσοχή τα προβλήματα τους, όπως και τις ιδέες και τις υποδείξεις τους

× να ελαχιστοποιεί τους κινδύνους που μπορεί να εισέλθουν στο χώρο του σχολείου και να ρίχνουν την απόδοση των εκπαιδευτικών.

× να διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες εργασίας

× να επαινεί τους εκπαιδευτικούς όταν κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους

× να φροντίζει να υπάρχει καταγεγραμμένος κατάλογος με τους κανονισμούς του σχολείου, τους οποίους όλοι στο Σύλλογο Διδασκόντων έχουν συμφωνήσει και αποδεχτεί.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αντιληπτό ότι η διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα. Για να αντιμετωπιστεί χρειάζονται ικανότητες, δεξιότητες, τεχνική κατάρτιση από τον ίδιο, αλλά και από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Μία αποτελεσματική πρακτική είναι αυτή που προτείνει ο Ματσαγγούρας (1999), ότι δηλαδή ο ικανός διευθυντής δεν αναλαμβάνει να δώσει λύση στη σύγκρουση, αλλά αφήνει τους εμπλεκόμενους να το κάνουν αυτό. Εκείνος χρειάζεται μόνο να υποδείξει τις τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων ανάλογα με την περίπτωση. Οι συγκρούσεις όσο πιο γρήγορα και όσο πιο αποτελεσματικά αντιμετωπίζονται, τόσο τα απόνερα που αφήνουν πίσω θα είναι μικρότερης σημασίας.

3.1 Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη μελέτη των Chen και Tjosvold (2002) που κατέληξε σε συμπέρασμα ότι οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι αυτές που παρουσιάσαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας (2. 7 , σελίδες 65-66) :

- 1) Η αποφυγή (avoiding)
- 2) Ο συμβιβασμός (compromising)
- 3) Η επιβολή-ανταγωνισμός-χρήση της εξουσίας (competing)

Για τη μέθοδο αντιμετώπισης της σύγκρουσης της αποφυγής θα λέγαμε ότι βασίζεται στην αγνόηση από πλευράς διευθυντών για το θέμα αυτό και φαίνεται σαν να μην αποδέχονται ότι υπάρχει καν σύγκρουση. Συνήθως αυτός ο τύπος διευθυντή δείχνει μικρό ενδιαφέρον για τους άλλους και δηλώνει αποφυγή να ασχοληθεί και να πάρει απόφαση.

Για την τακτική του συμβιβασμού θα λέγαμε ότι είναι μια τακτική ανάμεσα στο προσωπικό ενδιαφέρον και στους στόχους των άλλων. Είναι μια τακτική του «δίνω-παίρνω», με σκοπό να ικανοποιήσει και τα δύο μέρη. Ο συμβιβασμός είναι κατάλληλος όταν τα αντίπαλα μέρη είναι το ίδιο ισχυρά και αναζητείται μια αποδεκτή λύση από όλους, δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες της διένεξης, αλλά επικεντρώνεται στη λύση της. Όμως οι δύο πλευρές μένουν μάλλον ανικανοποίητες.

Η επιβολή χαρακτηρίζεται από μεγάλο ενδιαφέρον για το άτομο και χαμηλό για τους άλλους. Η μία πλευρά αγνοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες της άλλης και ακολουθείται μια διαπραγμάτευση «κερδίζω-χάνω» επιβάλλοντας τους στόχους του καθενός. Η λύση συνήθως είναι προσωρινή και η σύγκρουση συνεχίζει να υπάρχει (Τέκος, 2009).

Σύμφωνα με τους Callaman και Perri (2006) οι παράγοντες που επηρεάζουν τους διευθυντές ποια τεχνική θα ακολουθήσουν κατά περίπτωση για να διαχειριστούν μία σύγκρουση είναι οι παρακάτω:

A) ο βαθμός ενδιαφέροντος των διευθυντών για τους εαυτούς τους και τους εκπαιδευτικούς τους.

B) ο βαθμός εξουσίας των διευθυντών

Γ) ο βαθμός επιθετικότητας προς τους άλλους

Άρα ο κάθε διευθυντής θα επιλέξει την τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο του ανάλογα με τον χαρακτήρα του, την προσωπικότητά του, τη θέση του, ίσως και από το φύλο του, τις εμπειρίες του και τα βιώματά του και τέλος από τη θέληση που έχει να είναι το σχολείο του πετυχημένο και που θα υποστηρίζεται και από τον εαυτό του, αλλά και από τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο καθώς τα ερωτηματολόγια αποτελούν μία από τις πιο διαδεδομένες και πρακτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων. Επιπρόσθετα επιτρέπουν στον ερευνητή να έχει δείγμα ερωτώμενων πολύ μεγαλύτερο από άλλες τεχνικές, όπως είναι η συνέντευξη. Τα βασικά ερωτήματα ήταν:

- 1) Ποια τεχνική αντιμετώπισης των συγκρούσεων επιλέγουν οι διευθυντές;
- 2) Από τι εξαρτάται η επιλογή τους; Από τα χρόνια υπηρεσίας, από το φύλο τους, από το μέγεθος του σχολείου τους, από τη βαθμίδα που υπηρετούν;

Υποθέτουμε ότι οι απαντήσεις που δώσανε οι διευθυντές μπορεί να μην είναι τόσο αληθινές και αντιπροσωπευτικές, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα άτομα μπορεί να επηρεαστούν όταν απαντάνε σε τέτοιου είδους ερωτήσεις. Αυτό όμως είναι κάτι που συμβαίνει σε όλες τις έρευνες και το παίρνουμε υπό όψη μας όσο είναι αναγκαίο.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ως εξής:

26 με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο,

24 χειρόγραφα.

Αυτό έγινε στο διάστημα των δύο τελευταίων μηνών του 2017 (Νοέμβριος, Δεκέμβριος). Διανεμήθηκαν συνολικά 50 ερωτηματολόγια κλειστού τύπου και τελικά συγκεντρώθηκαν 40. Το ερωτηματολόγιο είναι το “ Conflict Management Strategies Scale” από τους Holton και Holton (1992), τροποποιημένο από τον Balay (2006) και αποτελείται από 32 ερωτήσεις αναφορικά με τα τρία (3) στυλ διαχείρισης που παρουσιάστηκαν πριν, δηλαδή της επιβολής (χρήση εξουσίας), αποφυγής και συμβιβασμού. Οι απαντήσεις ήταν σε κλίμακα Likert από το ένα (1) έως το πέντε (5) με την εξής αντιστοιχία:

1 → Διαφωνώ απόλυτα

2 → Διαφωνώ αρκετά

3 → Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

4 → Συμφωνώ αρκετά

5 → Συμφωνώ απόλυτα

Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερβαίνει τα δέκα (10) λεπτά.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι χωρισμένες σε τρεις (3) κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Για την επιβολή υπάρχουν δέκα (10) ερωτήσεις,

για την αποφυγή εννιά (9) και

για τον συμβιβασμό δεκατρείς (13).

Για την επιβολή αναζητείται ο βαθμός που ο διευθυντής προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του πάνω στις συγκρούσεις του σχολείου και να κάνει χρήση της δύναμης της εξουσίας του. Τέτοιες ερωτήσεις είναι του τύπου «Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου γιατί θεωρώ ότι είναι η σωστή» (6^η

ερώτηση). Για την αποφυγή ανιχνεύεται ο βαθμός προσπάθειας από πλευράς διευθυντή να εξομαλύνει τις διαφορές ανάμεσα στα αντιμαχόμενα μέρη. Τέτοια ερώτηση είναι η 7^η που λέει «Αποφεύγω να συζητώ θέματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες». Τέλος για τον συμβιβασμό υπάρχουν ερωτήσεις ανίχνευσης της προσπάθειας του διευθυντή να βρει τρόπους συμβιβασμού και να βρεθούν λύσεις αποδεκτές από όλους: ερώτηση 11^η «Προσπαθώ να συνδυάσω τα οφέλη και τις ζημίες και των δύο πλευρών».

3.2 Δημογραφικά στοιχεία

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν επιλεγεί από διάφορα μέρη της Ελλάδας για όσο το δυνατόν περισσότερη εγκυρότητα. Από τους σαράντα (40) που απάντησαν ήταν:

24 από Αττική. Ειδικότερα 20 από την Αθήνα και 4 από την ευρύτερη περιοχή.

2 από την Πελοπόννησο (Κόρινθο και Σπάρτη)

2 από τη Θεσσαλονίκη

4 από τον Νομό Γρεβενών

3 από τη Θεσσαλία (Τρίκαλα, Λάρισα και Βόλο)

1 από Έβρο και

4 από τη νησιωτική χώρα (Ρόδο, Μυτιλήνη και Κρήτη)

Ως προς το φύλο ήταν:

Γυναίκες: 21	Άντρες: 19
---------------------	-------------------

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης:

Δημοτικό σχολείο: 18	Γυμνάσιο: 4	Λύκειο: 18
-----------------------------	--------------------	-------------------

Το προφίλ των ερωτηθέντων διευθυντών με βάση την ηλικία τους :

Η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 39 χρόνια που είναι ο μικρότερος, έως τα 60 χρόνια που είναι ο μεγαλύτερος. Η πλειοψηφία τους (οι 31 από αυτούς) είναι πάνω από 50 χρονών.

Τα εκπαιδευτικά τους χρόνια:

25+	→ 22
11-25	→ 15
4-10	→ 1
0-3	→ 2

Οι διευθυντές είναι όλοι τους εν ενεργεία.

Σύμφωνα με τα χρόνια προϋπηρεσίας βρίσκονται σε διευθυντική θέση:

0 - 3	→ 19
4- 10	→ 11
11-25	→ 6
25+	→ 4

Από αυτούς που ρωτήθηκαν οι:

Οι **31** είναι / ή ήταν διευθυντές και

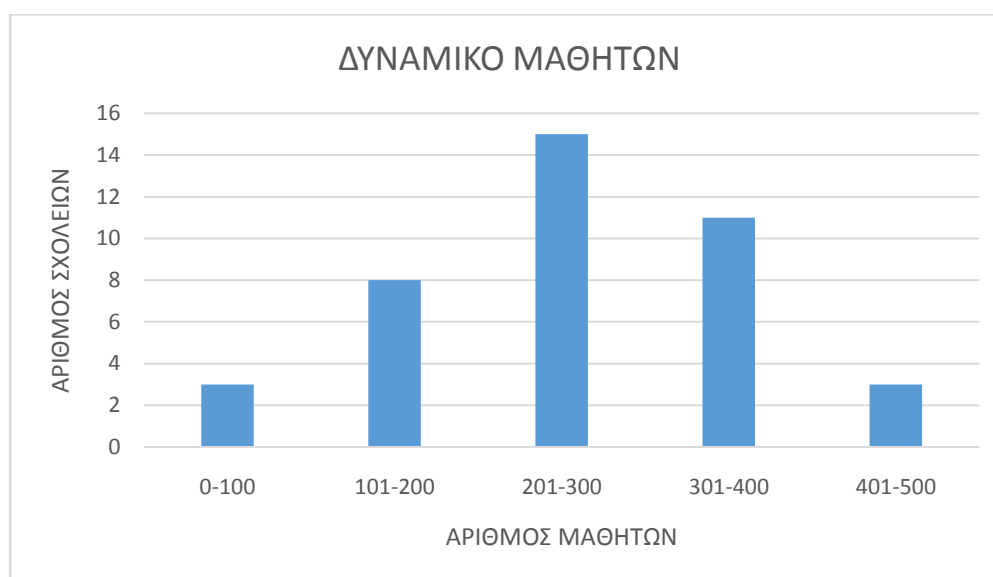
οι **22** είναι / ή ήταν υποδιευθυντές

Κάποιοι από αυτούς έχουν υπηρετήσει και στις δύο θέσεις.

Τα σχολεία έχουν το εξής μαθητικό δυναμικό:

Το πιο μικρό έχει **πενήντα (50)** μαθητές και

το πιο μεγάλο **τετρακόσιους τριάντα (430)** μαθητές



3.3 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις που παρελήφθησαν ήταν 40, από σύνολο 50 που δόθηκαν.

Ως προς το φύλο ήταν:

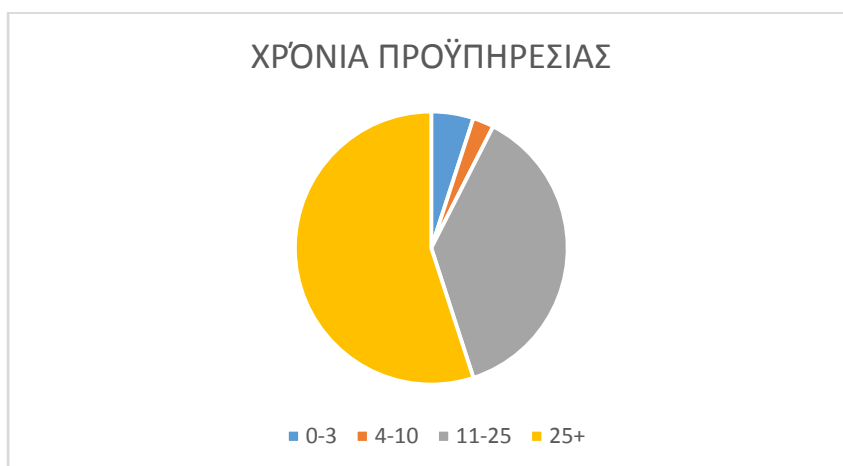
21 γυναίκες (52,5%)

19 άντρες (47,5%)



84

Τα χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντών είναι:



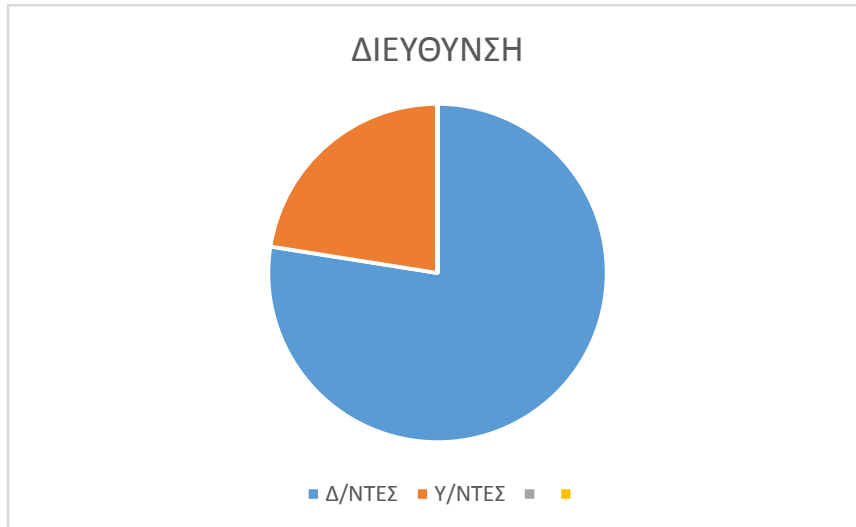
1 διευθυντής 0-3 χρόνια,

2 διευθυντές 4-10 χρόνια,

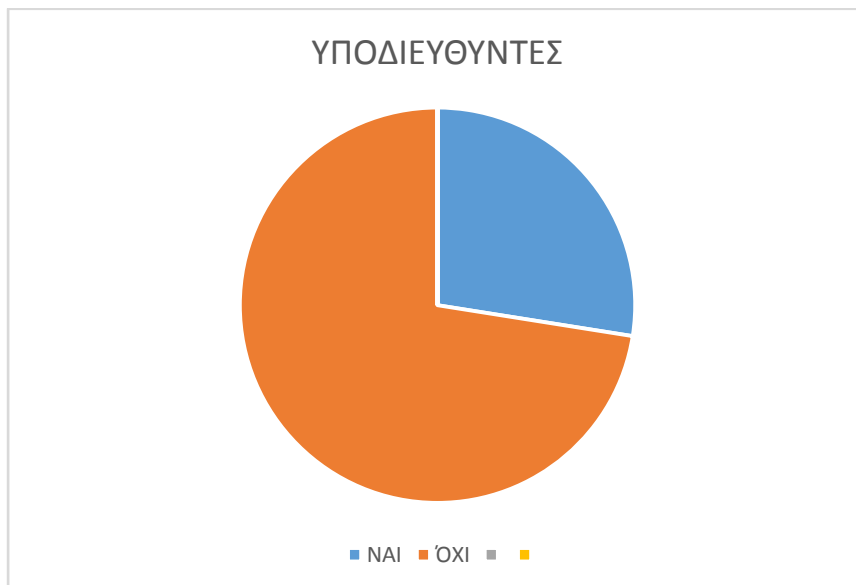
15 διευθυντές 11-25 και

22 από αυτούς 25+

Από τους 40 ερωτηθέντες, οι 31, και σε ποσοστό 77,5% είναι ή ήταν διευθυντές και οι 9, το 22,5%, είναι ή ήταν υποδιευθυντές.



Στην ερώτηση αν είναι τώρα υποδιευθυντές ή έχουν υπηρετήσει στη θέση αυτή απάντησαν οι 29 ΟΧΙ (72,5%) και οι 11 ΝΑΙ (27,5%)



Στην ερώτηση πόσα χρόνια έχουν σε διευθυντική θέση οι ερωτηθέντες απάντησαν:

0-3 χρόνια 19 εκπαιδευτικοί (47,5%)

4-10 χρόνια 11 εκπαιδευτικοί (27,5%)

11-25 χρόνια 6 εκπαιδευτικοί (15%)

25+ χρόνια 4 εκπαιδευτικοί (10%)

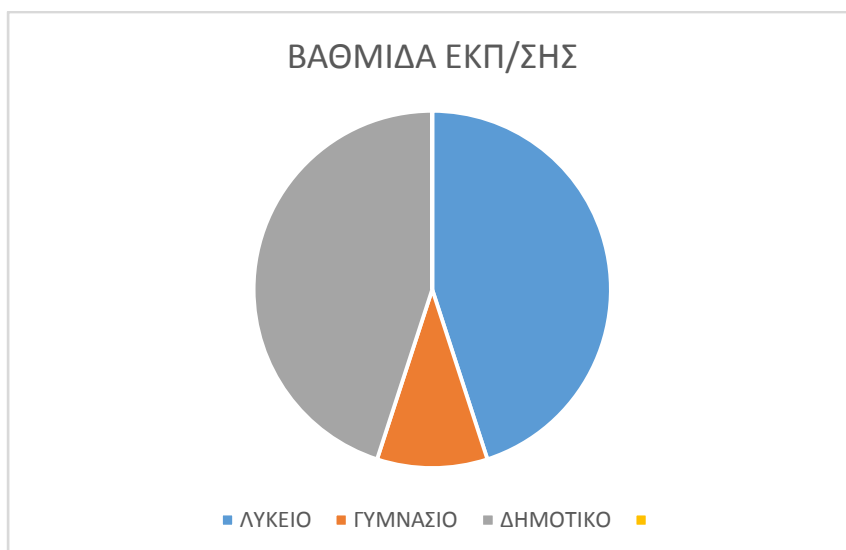


Οι 40 ερωτηθέντες υπηρετούν:

18 σε Λύκειο

18 σε Δημοτικό και

4 σε Γυμνάσιο



Τα σχολεία έχουν μαθητικό δυναμικό από 50 μαθητές έως 430.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές στο ερωτηματολόγιό μας για να δηλώσουν ποια τεχνική επίλυσης συγκρούσεων επιλέγουν στα σχολεία τους, βγάλαμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

A) Τρίτη επιλογή προτίμησης είναι η επιβολή.

Αυτό το διαπιστώνουμε από τις 10 ερωτήσεις που ανήκουν στην επιβολή. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε δύο (2) από αυτές για να πιστοποιήσουμε τα λεγόμενά μας.

Ερώτηση Νο 23

23. Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος.

Αριθμός Likert	σημασία	Αριθμός διευθυντών	ποσοστό
1	Διαφωνώ απόλυτα	9	22,5%
2	Διαφωνώ αρκετά	19	47,5%
3	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	25%
4	Συμφωνώ αρκετά	2	5%
5	Συμφωνώ απόλυτα	0	0%

Ερώτηση Νο 6

6. Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου γιατί θεωρώ ότι είναι η σωστή.

Αριθμός Likert	σημασία	Αριθμός διευθυντών	ποσοστό
1	Διαφωνώ απόλυτα	10	25%
2	Διαφωνώ αρκετά	11	27,5%
3	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	37,5%
4	Συμφωνώ αρκετά	3	7,5%
5	Συμφωνώ απόλυτα	1	2,5%

87

Οι διευθυντές δεν φαίνεται να επιλέγουν την επιβολή για να διευθετήσουν μία σύγκρουση αφού, στην μεν 1^η ερώτηση συμφωνεί μόνο το 5% και διαφωνεί το 70% και είναι ουδέτερο 25%, ενώ στη 2^η συμφωνεί μόνο το 10%, διαφωνεί το 52,5% και ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί το 37,5%.

Β) Δεύτερη επιλογή τους είναι η αποφυγή.

Ερώτηση Νο 7

7. Αποφεύγω να συζητώ θέματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες

Αριθμός Likert	σημασία	Αριθμός διευθυντών	ποσοστό
1	Διαφωνώ απόλυτα	2	5%
2	Διαφωνώ αρκετά	17	42,5%
3	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	30%
4	Συμφωνώ αρκετά	5	12,5%
5	Συμφωνώ απόλυτα	4	10%

Ερώτηση Νο 10

10. Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αντικρουόμενα θέματα.

Αριθμός Likert	σημασία	Αριθμός διευθυντών	ποσοστό
1	Διαφωνώ απόλυτα	1	2,5%
2	Διαφωνώ αρκετά	10	25%
3	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	47,5%
4	Συμφωνώ αρκετά	9	22,5%
5	Συμφωνώ απόλυτα	1	2,5%

Τα ποσοστά εδώ είναι πιο μεγάλα ως προς την προτίμησή τους για την αποφυγή. Από τους δύο πίνακες βλέπουμε ότι σε ένα ποσοστό πάνω από 50% οι διευθυντές συμφωνούν ότι πολλές φορές αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν την σύγκρουση.

Γ) Πρώτος στην προτίμησή τους έρχεται ο συμβιβασμός.

Ερώτηση Νο 26

26. Συνήθως λαμβάνω υπό όψη μου τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση των προβλημάτων

88

Αριθμός Likert	σημασία	Αριθμός διευθυντών	ποσοστό
1	Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2	Διαφωνώ αρκετά	2	5%
3	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	17,5%
4	Συμφωνώ αρκετά	21	52,5%
5	Συμφωνώ απόλυτα	10	25%

27. Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι αυτό δυνατό, για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό

Αριθμός Likert	σημασία	Αριθμός διευθυντών	ποσοστό
1	Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
2	Διαφωνώ αρκετά	0	0%
3	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	2,5%
4	Συμφωνώ αρκετά	23	57,5%
5	Συμφωνώ απόλυτα	16	40%

Στους δύο πίνακες φαίνεται ότι πρώτη προτίμηση είναι ο συμβιβασμός αφού στον 1^ο πίνακα συμφωνεί το 77,5%, ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί το 17,5% και διαφωνεί μόνο το 5%. Στο 2^ο φαίνεται ακόμα πιο ευδιάκριτα αφού συμφωνεί το 97,5%.

3.4 Συμπεράσματα της έρευνας

Η έρευνα μας επικεντρώθηκε στον προβληματισμό μας για το ποια τεχνική διαχείρισης σύγκρουσης επιλέγουν συνήθως σήμερα οι διευθυντές των σχολείων. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ο συμβιβασμός των εμπλεκόμενων πλευρών σε μία ενδοσχολική σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι η καλύτερη λύση και αυτή επιλέγεται από την πλειονότητα των διευθυντών. Τα πλεονεκτήματά της είναι ότι προσφέρεται ως τρόπος επίλυσης συγκρούσεων, όταν τα αντίπαλα μέρη είναι ισχυρά και όταν οι στόχοι τους αποκλείονται αμοιβαία. Οι δύο πλευρές κάνουν παραχωρήσεις και καταθέτουν στο τραπέζι τις προτάσεις τους για διαπραγμάτευση. Τονίζουμε όμως και πάλι ότι ενώ προσπαθεί να λύσει τη σύγκρουση, δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες της, με αποτέλεσμα αυτές να διαιωνίζονται και στο τέλος να αφήνει ανικανοποίητα και τα δύο αντιμαχόμενα μέρη.

Προσπαθώντας να δώσουμε μια εξήγηση για τους λόγους που ο συμβιβασμός δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, θα λέγαμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί η έννοια της δημοκρατικής διοίκησης ενός σχολείου παρερμηνεύεται συχνά από όλους. Πιστεύεται δηλαδή, πως αν οι διευθυντές κάνουν σωστά τη δουλειά τους ακολουθώντας τους νόμους και τους κανόνες, γίνονται αυταρχικοί και μια μερίδα των εκπαιδευτικών δυσαρεστούνται. Έτσι οι διευθυντές αναγκάζονται να μην παίρνουν θέση, να φοβούνται να πουν τη γνώμη τους ακόμα και αν το δίκιο της μια πλευράς είναι ολοφάνερο. Προσπαθούν να τα έχουν καλά με όλους, αλλά εφόσον δεν μπαίνουν βαθιά στα αίτια, διαιωνίζουν μία σύγκρουση και τους αφήνουν έτσι όλους ανικανοποίητους. Αν προσθέσουμε και την έλλειψη δεξιοτήτων που παρατηρείται καμιά φορά και από πλευράς τους, την ικανότητα να ελιχτούν και να προσφέρουν λύσεις, κάνοντας αποδεκτές προτάσεις, να επιλέξουν την ορθή κατά περίπτωση τεχνική επίλυσης, καταλαβαίνουμε γιατί ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι διαιρεμένος.

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά στην επιλογή του συμβιβασμού ανάλογα με το φύλο. Οι γυναίκες διευθύντριες επιλέγουν τον συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό από των αντρών, αλλά δεν είναι άξια αναφοράς η διαφορά στα δύο φύλα. Αυτό ίσως να έχει κάποια σχέση με την ιδιοσυγκρασία του γυναικείου φύλου, το οποίο προτιμάει να συμβιβάζει τα πράγματα.

Από τη μελέτη επίσης των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται και αυτό που μας φαινόταν ως περισσότερο πιθανό από την αρχή της προσπάθειάς μας στην σύνταξη αυτής της εργασίας, ότι δηλαδή δεν έχει σημασία η βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι διευθυντές ανεξάρτητα αν είναι σε Δημοτικό, Γυμνάσιο ή Λύκειο επέλεξαν τον συμβιβασμό ως καταλληλότερη λύση. Αυτό που ελάχιστα διαφοροποιήθηκε είναι ότι οι Λυκειαρχές επέλεξαν ως δεύτερη επιλογή την επιβολή και τρίτη την αποφυγή.

Επίσης φαίνεται ότι δεν έχουν σχέση τα χρόνια προϋπηρεσίας στην επιλογή τεχνικής. Χωρίσαμε τα χρόνια προϋπηρεσίας σε 0 έως 3, 4 έως 10, 11 έως 25 και τέλος 25+ και διαπιστώσαμε μια διάθεση των διευθυντών που είναι προς την συνταξιοδότηση, δηλαδή είναι πάνω από τα 25 έτη, να τείνουν προς την επιβολή-χρήση της εξουσίας. Αλλά παρ' όλη τη διάθεσή τους αυτή, τελικά επιλέγουν τον συμβιβασμό. Αυτό έχει να κάνει μάλλον με την παραδοχή ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων των σχολείων έχει την πραγματική δύναμη και έτσι θα ήταν άστοχο να επιχειρήσουν κάτι τέτοιο. Η έρευνα των Henkin και άλλοι (2000) επιβεβαιώνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν επηρεάζουν το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διαχειριστές-διευθυντές.

Όσον αφορά τη σχέση επιλογής στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και μέγεθος σε αριθμό μαθητών του σχολείου, φαίνεται ότι στα μεγαλύτερα σχολεία η επιλογή είναι ο συμβιβασμός. Για την καλύτερη μελέτη αυτής της περίπτωσης χωρίσαμε τα σχολεία σε μικρά, έως 200 μαθητές, και σε μεγάλα πάνω από 200 μαθητές. Διαφαίνεται ότι στα μικρά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότεροι και ο διευθυντής βρίσκει πιο εύκολο να συμβιβάσει τις συγκρούσεις γνωρίζοντας καλύτερα τους υφισταμένους του.

Ένα χρήσιμο συμπέρασμα που βγαίνει από την έρευνά μας είναι ότι σε μεγάλη πλειοψηφία τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα αναλαμβάνει ο διευθυντής και πολύ σπάνια ο υποδιευθυντής. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει τον συγκεντρωτισμό που παρατηρείται στα ελληνικά σχολεία σε θέματα οργάνωσης, καθώς και την έλλειψη εμπιστοσύνης από τους ανωτέρους προς τους υφισταμένους τους.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι και οι διευθυντές και οι διευθύντριες σε κάποιες περιπτώσεις διενέξεων καταλαβαίνουν ότι ο συμβιβασμός και η συνεργασία δεν θα φέρουν αποτέλεσμα και καταφεύγουν σε άλλες τεχνικές, όπως είναι η αποφυγή και πολύ σπάνια στην επιβολή-χρήση της εξουσίας τους. Η επιβολή είναι λιγότερη συχνή στις γυναίκες (διευθύντριες).

Ελέγχοντας τις απαντήσεις αν είναι οι διευθυντές που εργάζονται στην Αττική και στο Νομό Θεσσαλονίκης διαφοροποιούνται από εκείνους που είναι στην Περιφέρεια, δεν διαπιστώθηκαν αποκλίσεις. Επομένως ο βαθμός αστικοποίησης του σχολείου δεν αποτελεί παράγοντα για να επηρεάσει τους ανθρώπους της διεύθυνσης του σχολείου για να επιλέξουν το στυλ διαχείρισης σύγκρουσης.

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία, που είναι περιορισμένη, και την ξένη, συγκρίναμε τα αποτελέσματά μας με άλλες έρευνες και διαπιστώσαμε ότι με άλλες συμφωνούμε και σε κάποιες υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Σε έρευνα του Johnson (2003) έδειξε ότι διευθυντές που έχουν υψηλή στάση εξουσίας καταφεύγουν στην αποφυγή έχοντας ένα κυριαρχικό επικοινωνιακό στυλ. Ο Balay (2006) έδειξε στην έρευνά του ότι οι διευθυντές στα Δημοτικά σχολεία μάλλον χρησιμοποιούν περισσότερο την αποφυγή, ενώ στα Γυμνάσια προτιμούν το συμβιβασμό και ότι

χρησιμοποιούνται και η εξομάλυνση και ο καταναγκασμός ως τρόποι διαχείρισης διενέξεων. Ο Huffstutter (1997) απέδειξε ότι όσοι διευθυντές δεν έχουν πολλές δεξιότητες και χαμηλή αυτοεκτίμηση καταφεύγουν στην αποφυγή. Η Erickson (1984) υποστηρίζει ότι οι διευθύντριες προτιμούν τον συμβιβασμό. Αντίθετα οι Mc Lay και Brown (2000) συμπέραναν ότι το φύλο παίζει πού μικρό ρόλο στην επιλογή τρόπου διαχείρισης σύγκρουσης. Η Kruger (1996) παρατήρησε επίσης ότι οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν την αποφυγή με κάποια επιτυχία, ενώ οι άντρες μάλλον δρουν ανταγωνιστικά (Μαυραντζά, 2011). Σε έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2016) η τεχνική της συνεργασίας ήταν η πρώτη επιλογή, του συμβιβασμού δεύτερη, της παραχώρησης Τρίτη και της χρήσης της εξουσίας τέταρτη. Οι Chen και Tjosvold (2002) στη μελέτη τους έβγαλαν το συμπέρασμα ότι πρώτα προτιμάται η αποφυγή, μετά ο συμβιβασμός και τελευταία η επιβολή. Τα ευρήματα του Τέκου (2009) κατέληξαν, όπως και τα δικά μας, ότι χρησιμοποιούνται κατά σειρά περισσότερο ο συμβιβασμός, έπειτα η αποφυγή και τέλος η επιβολή.

3.5 Προτάσεις

Η έρευνα που κάναμε πάνω στις κρίσεις και στις συγκρούσεις, καθώς και η πολύχρονη προϋπηρεσία μας είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως διευθυντές σε Δημοτικό σχολείο, μας δίνει κάποια ευχέρεια να προτείνουμε μερικές προτάσεις με στόχο την καλύτερευση του σχολικού κλίματος.

Σε μελλοντικές έρευνες να συμμετέχουν και οι μαθητές, ειδικά στα Γυμνάσια και στα Λύκεια που έχουν την κατάλληλη ηλικία και άποψη για το πώς θέλουν και οι ίδιοι να λύνονται οι συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτούς και με τους εκπαιδευτικούς.

Στην επίλυση των συγκρούσεων να έχει περισσότερη συμμετοχή και ο υποδιευθυντής του σχολείου, καθώς στην παρούσα εργασία φαίνεται ο ρόλος του να είναι λίγο περιορισμένος

Ανεξάρτητα από το αν φαίνεται ή όχι μέσα από την έρευνά μας, η εμπειρία μας και η μελέτη της βιβλιογραφίας δείχνουν ότι οι διευθυντές πρέπει να επιμορφωθούν για να διαχειρίζονται σωστά τις διενέξεις, άμεσα, αμερόληπτα και δίκαια. Αν δεν συμβεί αυτό, τότε πιθανώς η σύγκρουση ενδέχεται να μετατραπεί σε σοβαρό κίνδυνο στην ομαλή λειτουργία όλης της σχολικής κοινότητας. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και σεμινάρια από ειδικούς επιστήμονες θα βοηθήσουν να επιμορφωθούν όσοι είναι διευθυντές ή σκοπεύουν να γίνουν.

93

Αυτό που παρατηρείται συχνά στα σχολεία της χώρας μας είναι ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων έχουν περιορίσει την επικοινωνία και τη συνεργασία τους στα τετριμμένα, όπως είναι η οργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών, η αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού και η επιφανειακή αντιμετώπιση των προβλημάτων των σχολείων. Χρειάζεται να εμβαθύνει αυτή η συνεργασία για να αντιμετωπίζουν από κοινού προβλήματα που πηγάζουν από τις συγκρούσεις είτε ανάμεσα στα παιδιά είτε ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς της τάξης.

Να υπάρξουν ειδικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων που θα έχουν εκπονηθεί από ειδικούς επιστήμονες, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους κ.ά. και που θα εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς ανά περίπτωση σύγκρουσης. Θα μπορούσε να είναι και προγράμματα που να αφορούν τις πιθανότητες πρόληψης των διενέξεων.

Να δημιουργηθούν κέντρα συμβουλευτικής για τις συγκρούσεις και τους τρόπους διαχείρισης αυτών. Εκεί θα καταφεύγουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο χώρο του σχολείου, ακόμα και οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων.

Η αγωγή και η εκπαίδευση των μαθητών είναι μία υπόθεση στην οποία γονείς και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με διακριτούς και συμπληρωματικούς ρόλους. Για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών και την επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης, χρειάζεται να υπάρχει η καλλιέργεια κλίματος

αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Κολιάδης, 2010). Πάνω σε αυτό πρέπει όλοι να δουλέψουμε, ο καθένας από την πλευρά του, για να υπάρχει αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Προτείνουμε συνεχή επικοινωνία, μηνιαίες συναντήσεις, ειλικρινή διάθεση συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Πολύς λόγος γίνεται για τη συνεχή επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευση. Μπορούμε να εντάξουμε μέσα σε μια τέτοια προοπτική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το πώς θα διαχειρίζονται τις συγκρούσεις ανάλογα με την εποχή και τις συνθήκες. Αλλιώς διαχειριστήκαμε συγκρούσεις σε παλιότερες εποχές και αλλιώς πρέπει να τις διαχειριζόμαστε στο παρόν.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει διευθυντές που ναι μεν, κάποιοι έχουν πάρει επιμόρφωση, αλλά υπάρχουν πολλοί που είναι σε διευθυντικές θέσεις με μόνο προσόν τα πολλά χρόνια σε μια τέτοια θέση, που μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις την έχουν πάρει με άλλους, πλάγιους τρόπους. Ίσως η επιμόρφωσή τους με σπουδές σε Πανεπιστήμιο ή με τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ή σε ουσιώδη σεμινάρια και συνέδρια, να έδιναν δυνατότητες για καλύτερη και πληρέστερη επιμόρφωση και κατάρτιση.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό με επικεφαλής το διευθυντή του πρέπει να ξεφύγει από ένα παλαιολιθικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ειδικά στον τομέα της επικοινωνίας και της προσέγγισης με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου χρειάζεται να προσαρμοστεί στα σημερινά απαιτητικά δεδομένα. Έξω από τα κάγκελα του σχολείου-που κανονικά δεν πρέπει να υπάρχουν, γιατί τα σχολεία έτσι μοιάζουν με φυλακές-υπάρχει μία κοινωνία που είναι έτοιμη να βοηθήσει το σχολείο να ανοίξει τα φτερά του. Υπάρχουν οι γονείς, οι κοινωνιολόγοι, οι ψυχολόγοι, οι τοπικοί φορείς, η τοπική αυτοδιοίκηση, η Πολιτεία, μέσω του Υπουργείου Παιδείας, που θέλουν και μπορούν να βοηθήσουν. Είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν νέες προοπτικές που έρχονται από τον «έξω κόσμο». Το σχολείο είναι εξάλλου κομμάτι του κόσμου.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Association for conflict resolution (2002) <http://www.crenet.org>

Balay, R. (2006) *Conflict management strategies of administrators and teachers*. Asian journal of management cases

Baldwin, B.A. (1978) *A paradigm for the classifications of emotional crises: Implications for crisis intervention*. American journal of orthopsychiatry 48, 538-551

Bandura, A (1969) *Social-learning theory of identificatory processes*. In D.A. Goslin ed. *Handbook of socialization theory and research* pp. 213-62. Chicago: Rand McNally

Barton, L. (1993) *Crisis in organizations: Managing and communicating in the heat of chaos*. Cincinnati Ohio: South-Western

95

Brenner, A. (1984) *Helping children cope with stress*. S. Francisco: Lexington books

Brock, S., Sandoval, J. and Lewis, S. (2005) *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός Γ.

Brown, P. and Levinson, S.C. (1978) *Universals in language usage: Politeness phenomena*. In Goody E.N. ed. *Questions and politeness*, 56-289. Cambridge, London: Cambridge university press

Burgess, A.W. and Baldwin, B.A. (1981) *Crisis intervention theory and practice: A clinical handbook*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall

Callaman, A.G and Perri, F.D. (2006) Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Buisiness*, 81 (3) 131-9

- Caplan, G. (1964) *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic books
- Carlson, R. (1997) *Education online: Creating the virtual classroom community*. ED412934
- Chen, G. and Tjosvold, D. (2002) Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-72
- Cohen, R. and Ahearn, F.L. (1980) *Handbook for mental health care of disaster victims*. Baltimore: J. Hopkins university press
- Cohen, R. (1995/2005) *Students resolving conflict*. Peer mediation in schools. Tucson: Good-Year
- Coleman, P.T. and Lim Y.Y. (2001) A systematic approach to evaluating the effects of collaborative evaluation training on individuals and groups. *Negotiation journal*, 17 (4), 329-58
- Deutch, M. (1973, 1977) *The resolution of conflict*. New Heaven: Yale university press
- DiPaola, M. (1990) *Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools*, Phd. Diss. The University of New Jersey
- DiPaola, M. and Hoy, W. (2001) Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15 (5), 238-44
- Doll, B., Zucker, S. and Brehm, K. (2009) *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιμέλεια Χατζηχρήστου Χ. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Fearn-Banks, K. (2010) *Crisis communications: A casebook approach* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- Golan, N (1978) *Treatment in crisis situations*. New York: The free press
- Green, B.L. (1993) *Identifying survivors at risk: Trauma and stressors across events*. In J.P. Wilson and B. Raphael Eds. *International handbook of traumatic stress syndroms*. The Plenum series on stress and coping pp. 135-144. NY: Plenum Press
- Galtung, J. (1969) *Violence, Peace and Peace Research*. *Journal of Peace Research*, 6
- Hakvoort, I. (2010) *The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools*. *Journal of peace education*, Vol. 7 (2) p. 157-69
- Hammond, R.W. and Yung, B. (1993) Psychology's role in the public health response to assaultive violence among young African-American men. *American psychologist*, 48 (2), 142-54
- Hayes, J. (2002) *International Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Henkin, A.B., Cistone, P.J. and Dee J.R. *Conflict management strategies of principles in site-based managed schools*. *Journal of Educational Administration*, 38 (2) pp. 11-19
- Hofstede, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly hills, CA: Sage
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill
- Holton, B. and Holton, C. (1992) *The Manager's Short Course: A Complete Course in Leadership Skills for the First-Time Manager*. Wiley J. & Sons
- Hui, C and Triandis, H. (1986) Individualism-collctivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of cross-coltural psychology*, 7, 225-248

Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, S. and Watters (1997) *Managing Time, Stress and Conflict*. In Smith S. and Piele P. *School Leadership Handbook for Excellence*, 3rd ed., pp. 374-400. U.S.A.: University of Oregon

Killen, M. and Turiel, E. (1991) Conflict resolution in preschool social interactions. *Early education and development*, 2 (3/7), 240-55

Klein, D.C. and Lindemann, E. (1961) *Preventive intervention in individual and family crisis situation*. New York: Basic Books

Kline, M., Schonfeld, D.J. and Lichtenstein, R. (1995) *Benefits and challenges of school-based crisis response teams*. *Journal of school health* (65, 245-7)

Klingman A. (1988) *School community in disaster: Planning for intervention*. *Journal of community psychology* 16, 205 – 216.

Laursen, B. and Hartup, W.W. (1989) The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill Palmer quarterly*, 35 (3/7), 281-97

Leung, K. (1987) Some determinants of reactions to procedural models for conflict resolution: A cross-national study. *Journal of personality and social psychology*, 53, 898-908

Lindermann, A. (1994) *The symptomatology and management of acute grief*. *American journal of psychiatry*, 101, 141-9

Lippit, L.G. (1982) *Managing conflict in today's organizations*. Training and development journal

Louis, K.S. and Miles, M.B. (1990) *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers college press

Lourie, I.S. (1977) The phenomenon of the abused adolescent: A clinical study. *Victimology*, 2, 268-76

Lukaszewski, J.E. (2010, 04-23). *Metrics of crisis: Building effective plans*. Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα www.comPREhension.org blog της PRSA

Matsakis, A. (1994) *Post-traumatic stress disorder: A complete treatment guide*. Oakland, CA: Harbinger Publications

McGinnis, E., Goldstein, R.P., Sprafkin, P.P. and Gershaw, N.J. (1984) *Skill streaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*. Illinois: Research Press Company

Milton, C. (1981) *Human behavior in organization. Three levels of behavior*. N.J.: Englewood cliffs

Moos, R.H. and Schaefer, J.A. (1986) *Coping with life crises. An integrated approach*. New York: Plenum

Morgan, G. (1996) *Empowering human resources. Human resource management in education*, p. 32-7. London: The Open University

Mostert, P. (1998) *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press

Msila, V. (2012) *Conflict Management and School Leadership*, J. Communication, 3 (1) pp. 25-34

Nader, K. and Pynoos, R. (1993) *School disaster: Planning and initial interventions*. Handbook of post-disaster interventions. Journal of social behavior and personality 8, 299-320

Nickerson, A.B., Reeves, M.A., Jimerson, S.R., Lieberman, R. and Feinberg, T. (2009). *School crisis prevention: The Pre-Pare model*. Bethesda: National association of school Psychologists

Nir, A. and Eyal O. (2003) *School-based management and the role conflict of the school superintendent*. Journal of educational administration, Vol. 41, (5), p.547-64

Norton, R. (1978) Foundation of a communication style construct. *Human communication research*, 4, 99-112

- Rahim, A. (1992) *Managing conflicts in organizations*. New York: Praeger
- Raider, E. (1995) Conflict resolution training in schools: Translating theory into applied skills. In Bunker B.B. and Rubin J.Z. eds. *Cooperation, conflict and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch*. New York: Sage
- Ramsey, P.G. (1991) *Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood education*. New York: Teachers college press
- Rende, R.D. and Killen, M. (1992) Social interactional antecedents to conflict in young children. *Early childhood research quarterly*, 7 (4), 551-63
- Robbins, S.P. (1978) *Conflict management and conflict resolution are not synonymous*. California management review
- Roberts, A. R. (1990) *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research* p. 1- 15. Belmont, CA: Wadsworth
- Roberts, A. R. (2000) *An overview of crisis theory and crisis intervention*. In *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research* p. 3- 30. New York: Oxford university press
- Rosenthal, U and Pijnenburg, B. (1991) *Crisis management and decision making: Simulation oriented scenarios* p. 1 - 6. Dordrecht: Kluwer
- Ross, H.M. (1993) *The culture of conflict: Interpretations and interests in comparative perspective*. New Haven, CT: Yale university press
- Ross, H.S. and Conant, C.L. (1992) The social structure of early conflict: Interaction, relationships and alliances. In Shantz C. and Hartup W. eds. *Conflict in child and adolescent development*, 153-85. Cambridge: Cambridge university press
- Rusk, T.N. (1971) *Opportunity and technique in crisis psychiatry*. *Comprehensive psychiatry* 12, 249-263

Sandoval, J. (2002) *Handbook of crisis counseling, intervention and prevention in the schools, 2nd edition*. Hillsdale NJ: Erlbaum

Slaikeu, K. A. (1990) *Crisis intervention: A handbook for practice and research*. Needham Heights: MA Allyn and Bacon

Spivak, H., Huussman, A.J. and Prothrow-Stith, D. (1989) Practitioners' forum: Public health and the primary prevention of adolescent violence – The violence prevention project. *Violence and victims*, 4 (3), 203-12

Stoner, J, and Wankel C. (1988) *Management*. New Jersey: Prentice-Hall International

Terr L.C. (1989) *Treating psychic trauma in children: A preliminary discussion*. *Journal of traumatic stress* 2, 3-20

Terr L.C. (1992) *Mini-marathon groups: Psychological "first aid" following disasters*. *Bulletin of Menninger Clinic* 56, 76-86.

Thomas, K.W. (1992) *Conflict and conflict management: Reflections and update*. *Journal of organization behavior*

Ting-Toomey, S (1988) Intercultural conflict styles: A face-negotiation theory. In Kim Y.Y. and Gudykunst W.B. ed. *Theories in intercultural communication*, 213-235. Newbury park, CA: Sage

Tyrrell, J. (2002) *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press

Valliant, G.E. (1977) *Adaptation to life*. Boston: Little Brown

Vuchinich, S. (1990) *The sequential organization of closing in verbal family conflict*. In A.D. Grimsaw: *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, 118-138. New York: Cambridge university press

Wagatsuma, H. (1984) Some cultural assumptions among the Japanese. *Japan quarterly*, 31, 371-9

Weinberg, R.B. (1990) Serving large numbers of adolescent victim-survivors: Group interventions following trauma at school. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 271-8

Wheeler, E.J. (1994) Peer conflicts in the classroom: Drawing implications from research. *Childhood education*, 70 (5), 296-9

Wilcox Dennis L., Cameron Glen T. (2014) *Δημόσιες σχέσεις. Στρατηγικές και τεχνικές*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Williams, K. and Johnson, B. (2005) *Εισαγωγή στο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική

Wordpress.com (2011) *Η διαχείριση των κρίσεων στη σχολική τάξη*. Διαθέσιμο στο: <https://sciencearchives.wordpress.com/about-2/> Ημερομηνία πρόσβασης στις 11-09-2011

Young, M.A. (1998) *The community crisis response team training manual 2nd ed.* Washington D.C. National Organization for victim Assistance

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανθόπουλος, Κ. (2016) *«Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών»*. Εφημερίδα Θεσσαλονίκη, 10-10-2016.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006) *Στρατηγικό μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος Γ.

Γκούβρας, Μ., Κυρίδης, Α. και Μαυρικάκης, Ε. (2005) *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός Γ.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2008) *Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιμέλεια: Χατζηχρήστου Χρυσή. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός Γ.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2008) *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιμέλεια: Χατζηχρήστου Χρυσή. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός Γ.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2008) *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιμέλεια: Χατζηχρήστου Χρυσή. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός Γ.

Ηλιόπουλος, Ι. (1998) *Οικογενειακή και Σχολική Αγωγή. Παιδαγωγικές ομιλίες προς τους γονείς*. Πάτρα: Πετράκης Γ.

Ηρακλείδης, Α. (2011) *Ανάλυση και επίλυση συγκρούσεων. Μία εισαγωγή*. Αθήνα: Σιδέρης Ι.

Ιορδανίδης, Γ. (2014) *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Δ.

Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία – Επλογή αξιολόγηση προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Κέφης, Β. (2005) *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική
- Κολιάδης, Ε. (2010) *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κούρτης, Κ. (1977) *Η θεωρία και η πρακτική της συγχρόνου διοικήσεως*. Α' τόμος. Αθήναι
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαυραντζά, Ε. (2011) *Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Μπενέκος, Α. (1989) *Ατυχήματα και κίνδυνοι-αγωγή, αποφυγή τους. Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, 2^{ος} τόμος σ.863-4*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπουλούτζα, Π. (2006) *Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές*. Καθημερινή: 10 Σεπτεμβρίου 2006, σ. 27
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Management: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου Γ.
- Μπρίνια, Β. (2008β) *Management και Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλης
- Μπρίνια, Β. (2014β) *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων (case studies on educational management)*. Αθήνα: Σταμούλης
- ΟΥΝΕΣΚΟ, (1972) *Λεξικό κοινωνικών όρων (Ελληνική έκδοση) 3^{ος} τόμος, 895*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία. Διαθέσιμο στη Βικιπαίδεια <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B7>

Παπαδόπουλος, Π. (2017) *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό χώρο-μελέτη περίπτωσης*. SlideShare, 4 Απριλίου. Διαθέσιμο στο:
<https://www.slideshare.net/parispapadopoulos/ss-74275696>. 3 Απριλίου 2017

Παπαγεωργάκης, Ε.Π. (2013) *Σύνθεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Η συνεργασία του δ/ντή σχολείου με σύλλογο γονέων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπακώστα Ε. (2006) *Διαχείριση κρίσεων στα σχολεία*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

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

Πιντέλογλου, Ν. (2000) *Εισαγωγή στις εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Έλλην

Σαϊτής, Χ. (2002) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 2^η. Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτής, Χ. (1992, 2000, 2005, 2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αυτοέκδοση

Σαϊτής, Χ. (2007) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σταμάτης, Π. (2012) *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση

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

Τσαπατσάρης, Π. (2015) *Η σύγκρουση δεν είναι πάντα καταστροφική* . xenesglosses.eu. Διαθέσιμο στο: <https://xenesglosses.eu/2015/05/i-syγκrousi-se-mia-sxoliki-monada-den-e/> 1/5/2015.

Τσέτσος, Σ. (2017) *Διαχείριση των συγκρούσεων*. Fresh-education. Διαθέσιμο στο https://fresh-education.blogspot.gr/2017/10/blog-post_27.html 11/10/2017

Χατζηχρήστου, Χ., Κατή Α. και Γεωργουλέας Γ. (2012) *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Συν-φροντίζω 2012. Διαθέσιμο στο: <http://www.connecting4caring.gr/node/410>

Χατζηχρήστου, Χ. (2011) *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. (2012) *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χηνάς, Π. και Χρυσοφίδης, Κ. (2000) *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007) *Κοινωνιολογία Γ΄ Γενικού Λυκείου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΒΔ

Παράρτημα:
Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΦΥΛΟ : Άντρας

Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: χρονών

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-3 έτη

4-10 έτη

11-25 έτη

25 + έτη

Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως διευθυντής: ΝΑΙ

ΟΧΙ

Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως υποδιευθυντής: ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ Δ/ΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

0-3 έτη

4-10 έτη

11-25 έτη

25+ έτη

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Λύκειο

2. Γυμνάσιο

3. Δημοτικό

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Οι προτάσεις που αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο αυτό αφορούν τις στρατηγικές που ακολουθώ όταν βιώνω μία διένεξη – σύγκρουση στο σχολείο που εργάζομαι.

Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι κατά την άποψή σας αυτά που αναγράφονται σε κάθε πρόταση.

Βάλτε ένα \surd ή χρωματίστε τα ανάλογα με τι σας ταιριάζει κάθε φορά.

Η αντιστοιχία των αριθμών: 1, 2, 3, 4 και 5 είναι:

- 1 ► Διαφωνώ απόλυτα
- 2 ► Διαφωνώ αρκετά
- 3 ► Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- 4 ► Συμφωνώ αρκετά
- 5 ► Συμφωνώ απόλυτα

1. Συνήθως είμαι σταθερός στην επίτευξη των στόχων μου.

1. 2. 3. 4. 5.

2. Θεωρώ ότι οι συγκρούσεις δεν είναι πάντα καταστροφικές.

1. 2. 3. 4. 5.

3. Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους.

1. 2. 3. 4. 5.

4. Προσπαθώ να βρω μία μέση λύση ανάμεσα στη δική μου και στη θέση των άλλων.

1. 2. 3. 4. 5.

5. Στην προσέγγιση των διαπραγματεύσεων, προσπαθώ να λαμβάνω υπό όψη μου τις επιθυμίες του άλλου προσώπου.

1. 2. 3. 4. 5.

6. Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου γιατί θεωρώ ότι είναι η σωστή.

1. 2. 3. 4. 5.

7. Αποφεύγω να συζητώ θέματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες.

1. 2. 3. 4. 5.

8. Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που επιφέρουν συγκρούσεις μέχρι να τα εξετάσω καλά.

1. 2. 3. 4. 5.

9. Συνήθως επιμένω στις απόψεις μου.

1. 2. 3. 4. 5.

10. Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αντικρουόμενα θέματα.

1. 2. 3. 4. 5.

11. Προσπαθώ να συνδυάσω τα οφέλη και τις ζημιές και των δύο πλευρών.

1. 2. 3. 4. 5.

12. Προσπαθώ να προωθώ αυτό που πιστεύω ότι είναι το πιο σωστό.

1. 2. 3. 4. 5.

13. Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη.

1. 2. 3. 4. 5.

14. Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία.

1. 2. 3. 4. 5.

15. Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές.

1. 2. 3. 4. 5.

16. Προσπαθώ να μην στεναχωρώ τους συναδέλφους.

1. 2. 3. 4. 5.

17. Προσπαθώ να δώσω μια κοινή, αποδεκτή λύση σε μία σύγκρουση.

1. 2. 3. 4. 5.

18. Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων.

1. 2. 3. 4. 5.

19. Προσπαθώ για μία έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τον εαυτό μου.

1. 2. 3. 4. 5.

20. Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα των άλλων για να διατηρώ σε καλά επίπεδα τις σχέσεις μας.

1. 2. 3. 4. 5.

21. Προκειμένου να ληφθεί μία απόφαση, προτιμώ να λάβω υπό όψη μου όλες τις απόψεις και τις ιδέες των άλλων.

1. 2. 3. 4. 5.

22. Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους έχω ευχαριστημένους.

1. 2. 3. 4. 5.

23. Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος.

1. 2. 3. 4. 5.

24. Κάνω τα πάντα για να βγω κερδισμένος από μία σύγκρουση.

1. 2. 3. 4. 5.

25. Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος.

1. 2. 3. 4. 5.

26. Συνήθως λαμβάνω υπό όψη μου τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση των προβλημάτων.

1. 2. 3. 4. 5.

27. Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι αυτό δυνατό, για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό.

1. 2. 3. 4. 5.

28. Επιχειρώ να καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν, που έχουν δηλαδή αντίθετη γνώμη από μένα.

1. 2. 3. 4. 5.

29. Κάνω υποχωρήσεις για το καλό του συλλόγου διδασκόντων ή των εκπαιδευτικών που έχουν μία διένεξη μεταξύ τους.

1. 2. 3. 4. 5.

30. Προσπαθώ για κοινές και αποδεκτές λύσεις στις συγκρούσεις.

1. 2. 3. 4. 5.

31. Κατά τη διάρκεια μιας διένεξης και οι δύο πρέπει να υποχωρούν από τους ισχυρισμούς τους.

1. 2. 3. 4. 5.

32. Νομίζω ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου.

1. 2. 3. 4. 5.

Στους αγγέλλους μας...!