

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

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

Ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΦΛΩΡΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χρυσάνθη Ίκκου

Ακαδημαϊκό Έτος: 2017-2018

Πρόλογος

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονείται στα πλαίσια της ολοκλήρωσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ. Είναι μια προσπάθεια για την ανάδειξη του θέματος της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό και αναπόφευκτο στους σχολικούς οργανισμούς, όπου πολλά άτομα εργάζονται καθημερινά μαζί και συναποφασίζουν, επηρεάζοντας το θετικό κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία τους. Συνεπώς, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη του φαινομένου των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Για το σκοπό αυτό, πέραν της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ακολούθησε και ποσοτική έρευνα με τη μορφή ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εστιάζει στην ανίχνευση των απόψεων τους για το φαινόμενο των συγκρούσεων και τη διαχείρισή τους από τα διευθυντικά στελέχη.

Συγκεκριμένα, διερευνώνται ζητήματα όπως, η συχνότητα εκδήλωσης και ο βαθμός της έντασης των συγκρούσεων εντός της ομάδας των εκπαιδευτικών, οι πηγές και οι συνέπειές τους τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις σχολικές μονάδες καθώς και οι μέθοδοι αποτελεσματικής διαχείρισής τους προκειμένου οι συγκρούσεις να προαχθούν σε λειτουργικές, θετικές δηλαδή για την πλήρωση του ρόλου του σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή – ηγέτη τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων. Για το λόγο αυτό, εξετάζονται οι απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν όχι μόνο τα διευθυντικά στελέχη αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να μπορούν να εκμεταλλευτούν τις συγκρούσεις προς όφελος του οργανισμού .

Ημερομηνία 19/04/2018

Φλώρα Αντωνίου

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
Δομή της εργασίας.....	7
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Επισκόπηση	
Κεφάλαιο 1: Συγκρούσεις.....	8
1.1 Η έννοια της σύγκρουσης.....	8
1.2 Θεωρητική Προσέγγιση Συγκρούσεων.....	10
1.3 Τύποι Σύγκρουσης.....	12
1.4 Πηγές Συγκρούσεων.....	18
1.5 Συνέπειες των συγκρούσεων.....	21
1.5.1 <i>Θετικές συνέπειες</i>	22
1.5.2 <i>Αρνητικές συνέπειες</i>	23
Κεφάλαιο 2: Διαχείριση Συγκρούσεων.....	25
2.1 Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων.....	25
2.2 Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων.....	26
2.2.1 <i>Περιγραφή των μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων</i>	
.....	29
2.2.2 <i>Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων ανάλογα με τα</i>	
<i>αποτελέσματα</i>	33
2.2.3 <i>Μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων με την παρέμβαση τρίτων</i>	
.....	35
2.2.4 <i>Επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων</i>	37

2.3 Διοίκηση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	38
2.3.1 Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	38
2.3.2 Το Θεσμικό πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας.....	39
2.3.3 Έννοια και σημαντικότητα του σχολικού κλίματος.....	41
2.3.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και στην πρόληψη των συγκρούσεων.....	43
2.3.5 Η συμβολή του Διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.....	45
2.3.6 Η σημασία της Ηγεσίας στη διευθέτηση των συγκρούσεων.....	49
2.3.7 Παράμετροι αποτελεσματικής διευθέτησης των συγκρούσεων στο σχολείο.....	52

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας.....	54
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	54
3.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	55
3.3 Το δείγμα.....	56
3.4 Στατιστικές τεχνικές.....	57
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα έρευνας - Κριτική.....	58
4.1 Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος.....	58
4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	59
4.3 Στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα.....	63
4.4 Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο.....	66
4.5 Προτάσεις.....	74
4.6 Συνάψεις.....	75

Κεφάλαιο 5: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	89
5.1 Ανάλυση των γενικών και δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.....	89
5.2 Ανάλυση στοιχείων του σχολικού κλίματος.....	90
5.3 Ανάλυση στοιχείων συγκρούσεων.....	91
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Παράρτημα και Βιβλιογραφία	
Βιβλιογραφία.....	97
Νομοθεσία.....	104
Παράρτημα.....	105

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και εκδηλώνονται, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, μεταξύ των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν, αλλά και μέσα στο ίδιο το άτομο, ως εσωτερική σύγκρουση. Αναπόφευκτα οι συγκρούσεις εμφανίζονται και στο οργανωσιακό περιβάλλον, αφού αυτό στηρίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η ασυμβατότητα των στόχων, οι πολιτισμικές διαφορές, ο κακός σχεδιασμός στη δομή του οργανισμού, η αλληλεξάρτηση των μελών του αποτελούν κύριες πηγές έντασης και συγκρούσεων.

Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός μέσα στον οποίο συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν άτομα που διαφέρουν ως προς την ηλικία, το φύλο, τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις αξίες και τις ανάγκες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Παράλληλα, έξω και γύρω από το σχολείο δραστηριοποιούνται ομάδες πίεσης όπως γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας, εκπρόσωποι τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης κ.α. (Φασουλής, 2006). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας της υψής αυτού του περιβάλλοντος αλλά και της φύσης της εργασίας τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και πολλές φορές να διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος.

Επιπρόσθετα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο, οργανωτικά και διοικητικά, όπως η αδυναμία του διευθυντή να οργανώσει και να συντονίσει το έργο των εκπαιδευτικών και να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η κακή οριοθέτηση των ρόλων, η έλλειψη τεχνολογικής υποστήριξης του διδακτικού τους έργου αποτελούν σημαντικές αιτίες συγκρούσεων.

Παράλληλα, η αξιολόγηση, η δραματική μείωση του αριθμού των μόνιμων διορισμών λόγω της οικονομικής κρίσης, η αύξηση του ωραρίου με αποτέλεσμα τη διάθεσή τους σε πολλά σχολεία, έχουν αυξήσει το τελευταίο διάστημα τις συγκρούσεις στους συλλόγους διδασκόντων. Ο Ball υποστηρίζει ότι, όπως συμβαίνει με αντίστοιχες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, τα σχολεία είναι «πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις» και η κατανόηση της «φύσης των σχολείων ως οργανισμών» απαιτεί την «κατανόηση αυτών των συγκρούσεων» (Ball, 1987: 19).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών. Τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι αναλώνουν αρκετό χρόνο στη διαχείριση των συγκρούσεων με το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων. Οι αποφάσεις που λαμβάνουν στο πλαίσιο αυτής της διαχείρισης έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, εφόσον επιδρούν στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και στη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία (Πασιαρδή, 2001; Ζαβλανός, 2003).

Η εργασία αυτή αφορά στις συγκρούσεις εντός της ομάδας των εκπαιδευτικών. Η συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου των διδασκόντων, τα αίτια αυτών, οι συνέπειες τους, οι τρόποι αντιμετώπισής του καθώς και προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείρισή τους είναι τα βασικά θέματα που διερευνώνται στη συγκεκριμένη μελέτη. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει τις στάσεις και τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό να διατυπωθούν προτάσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που θα φανούν χρήσιμες σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Δομή της εργασίας

Η παρούσα μελέτη είναι χωρισμένη σε τρία μέρη και περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο *1^ο μέρος*, που αποτελείται από δύο κεφάλαια, γίνεται η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου του συγκεκριμένου θέματος με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Στο *2^ο μέρος*, που περιλαμβάνει τα υπόλοιπα τρία κεφάλαια, γίνεται παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της ενώ το *3^ο μέρος* της εργασίας περιλαμβάνει το παράρτημα και τη βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα:

Στο *1^ο κεφάλαιο* του πρώτου μέρους γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σε μια προσπάθεια να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά όροι που αφορούν στο φαινόμενο των συγκρούσεων στους οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι τύποι, οι πηγές και οι συνέπειες των συγκρούσεων, καθώς και οι προσεγγίσεις του συγκρουσιακού φαινομένου από τις θεωρίες της διοίκησης.

Στο *2^ο κεφάλαιο* του πρώτου μέρους γίνεται ανάλυση των μεθόδων και τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων και μια εισαγωγική προσέγγιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας προκειμένου να διατυπωθούν οι στόχοι των σχολικών οργανισμών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τα καθήκοντα των στελεχών εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, γίνεται μια εκτενής αναφορά στη έννοια και τη σημασία του σχολικού κλίματος για την αποφυγή των συγκρούσεων και στον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή τόσο για την πρόληψη όσο και για την επιτυχή αντιμετώπιση του συγκρουσιακού φαινομένου.

Στο *3^ο κεφάλαιο* του δεύτερου μέρους παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά προσδιορίζονται οι στόχοι της έρευνας και στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για την επιλογή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και τις στατιστικές τεχνικές με τις οποίες έγινε η επεξεργασία και η ανάλυση αυτών των δεδομένων.

Στο *4^ο κεφάλαιο* του δεύτερου μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ξεκινώντας με την παράθεση των γενικών, των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των στοιχείων που αφορούν το σχολικό κλίμα. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, οι συσχετίσεις των μεταβλητών που σχετίζονται με τις συγκρούσεις και οι προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για την αποτελεσματικότερη διευθέτησή τους στις σχολικές μονάδες.

Στο *5^ο κεφάλαιο* του δεύτερου μέρους γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία.

Το *τρίτο μέρος* περιλαμβάνει τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία και το παράρτημα, το οποίο περιέχει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος της έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1ο : Συγκρούσεις

Αναφορικά με το τι είναι “σύγκρουση” σε γενικό πλαίσιο υπάρχει σχετική ομοφωνία, ανεξάρτητα από την επιστημονική κατεύθυνση και την οπτική του κάθε ερευνητή. Ειδικότερα, το φαινόμενο των συγκρούσεων που αναπτύσσεται σε κοινωνικούς οργανισμούς αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές. Η σπουδαιότητά του αποδεικνύεται με την καταγραφή αρκετών ερευνητικών μελετών σε βιβλία και επιστημονικά άρθρα (Pondy, 1967; Thomas, 1976; Putnam & Poole, 1987; Wall & Callister, 1995 κ.ά), τις τελευταίες δεκαετίες. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω μελετών προκύπτει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών της ‘σύγκρουσης’ ανάλογα με το επιστημολογικό υπόβαθρο του μελετητή και τις παραμέτρους του φαινομένου στις οποίες δίνεται έμφαση κάθε φορά.

1.1 Η Έννοια της Σύγκρουσης

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα επιχειρηθεί η εννοιολογική οριοθέτηση της σύγκρουσης βασισμένη στις απόψεις αρκετών ερευνητών του φαινομένου.

Πρώτα η Follet (1924) μελετώντας το φαινόμενο της σύγκρουσης στους οργανισμούς, υποστήριξε ότι μέσα από την συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, συχνά προκύπτουν διαφωνίες που οδηγούν σε συγκρούσεις. Πρωτοποριακή για την εποχή της, δεν αντιμετωπίζει το φαινόμενο αυτό ως αδυναμία του οργανισμού, θεωρώντας ότι τα αποτελέσματά του μπορεί να είναι είτε θετικά είτε αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής του. Παρόμοιες απόψεις κάνουν την εμφάνιση τους αρκετές δεκαετίες αργότερα (Easterbrook et al, 1993), υποστηρίζοντας ότι σε πολλές περιπτώσεις τα εννοιολογικά όρια μεταξύ της σύγκρουσης και της συνεργασίας δεν είναι ευδιάκριτα, με αποτέλεσμα να θεωρείται η σύγκρουση απαραίτητο συστατικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε μια συνεργατική ομάδα. Αυτή η αντιπαράθεση των εμπλεκόμενων μελών μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Robbins (1978), 'σύγκρουση' είναι η ανταγωνιστική-αντιθετική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων συμπληρώνοντας ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει η σύγκρουση είναι η αντίθεση αυτή να γίνει αντιληπτή από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Σύμφωνα με τους Wall & Callister (1995) η σύγκρουση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι τα συμφέροντά του αντιτίθενται με αυτά της αντίπαλης πλευράς. Το θέμα της αντίληψης επισημαίνεται και πάλι αργότερα από τους Waitchalla and Raduan (2006) σύμφωνα με τους οποίους η αντίληψη παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη σύγκρουση, ώστε αν αυτή δεν γίνει αντιληπτή και από τις δύο πλευρές δεν υπάρχει.

Ο Deutsch (1973) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση προκύπτει εξαιτίας των ασυμβίβαστων ή φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων διαφορετικών προσώπων ή ομάδων με αποτέλεσμα τα οφέλη της μιας αντιμαχόμενης πλευράς να αποβαίνουν σε βάρος της άλλης. Για άλλους μελετητές η σύγκρουση επέρχεται όταν δεν έχουν καθοριστεί από την αρχή οι στόχοι του οργανισμού με αποτέλεσμα να προκαλείται αναταραχή στην οργάνωση ή στις διαπροσωπικές σχέσεις (Rusell & Jerome, 1976).

Σε αυτό το πλαίσιο και με θέαση από την πλευρά των εκπαιδευτικών οργανισμών ο Thomas (1982) αναφέρει ότι για την αποφυγή των συγκρούσεων απαιτείται σχεδιασμός και προγραμματισμός με την έναρξη της σχολικής χρονιάς όπως και οριοθέτηση μιας διαχωριστικής γραμμής πέρα από την οποία αρχίζουν να δημιουργούνται προστριβές.

Ο πιο κοινός τύπος σύγκρουσης σε σχολικά περιβάλλοντα είναι αυτός που δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων. Σύμφωνα με τους Gardiner & Simmons (1992) τα συμφέροντα, οι στόχοι και οι προτεραιότητες κάποιων ατόμων ή ομάδων συχνά δεν συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και τους στόχους που έχει θέσει ο διευθυντής. Οι Nir & Eyal (2003) ονομάζουν αυτόν τον τύπο σύγκρουσης 'σύγκρουση ρόλων' και παρατηρείται όταν ασυμβίβαστες ή ακατάλληλες απαιτήσεις επιβάλλονται στο σύλλογο διδασκόντων.

Από τους ορισμούς της σύγκρουσης που προηγήθηκαν διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εστιάζουν στις διαφορετικές απόψεις, ανάγκες, στόχους και συμφέροντα. Ο Rahim (2002) σε μια προσπάθεια σύνοψης των κοινών στοιχείων των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση ως τη διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς).

1.2 Θεωρητική Προσέγγιση Συγκρούσεων

Το φαινόμενο της σύγκρουσης μπορεί να εξεταστεί και μέσα από τις θεωρίες της διοίκησης που έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά. Παρόλο που η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη σε ομάδες και οργανισμούς λόγω της πολυπλοκότητας των διαδικασιών και της αλληλεξάρτησης των μελών τους, οι απόψεις των θεωρητικών διαφέρουν σχετικά με τη θετική ή αρνητική επιρροή των συγκρούσεων στους οργανισμούς. Ως πιο αντιπροσωπευτικές τάσεις της διοίκησης εμφανίστηκαν η κλασική, η νεοκλασική και η σύγχρονη.

Η παραδοσιακή προσέγγιση (κλασική)

Η κλασική σχολή διοίκησης βασίζεται στις απόψεις του Frederick W. Taylor (1911) και δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων των οργανισμών. Σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση, η αποδοτικότητα των οργανισμών μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της τυποποίησης των εργασιών, του καταμερισμού της εργασίας, της εκπαίδευσης, της συμμόρφωσης στους κανόνες της διοίκησης και του ελέγχου. Πρόκειται για ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης με αυστηρά καθορισμένους κανόνες. Ο Taylor θεωρούσε ότι οι συγκρούσεις δε θα πρέπει να υφίστανται στις διοικητικές σχέσεις εργασίας, όταν καθένας τηρεί τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του οργανισμού. Συνεπώς, οι συγκρούσεις είναι ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο με ζημιογόνες συνέπειες αφού διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Οι διευθυντές πρέπει να εντοπίζουν τις αιτίες τους και με κατάλληλους χειρισμούς να επιφέρουν σταθερότητα και αρμονία στον οργανισμό.

Εξάιρεση για εκείνη την εποχή αποτελεί η θεωρία που διατυπώθηκε από τη Follet (1924), σύμφωνα με την οποία πρέπει να δίνεται έμφαση στην κατανόηση των αναγκών των εργαζομένων και στις ανθρώπινες σχέσεις, για να έχουν όφελος οι οργανισμοί. Όσον αφορά στις συγκρούσεις, τις θεωρεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας των οργανισμών με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους από τα διευθυντικά στελέχη και προτείνει τη μέθοδο της συνεργασίας ως καταλληλότερη προσέγγιση για την επίλυση των συγκρουσιακών προβλημάτων.

Συμπεριφορική προσέγγιση (νεοκλασική)

Η νεοκλασική σχολή διοίκησης δίνει έμφαση στις ανάγκες των εργαζομένων και στις ανθρώπινες σχέσεις. Από το 1930 το επιστημονικό ενδιαφέρον στρέφεται στην μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς με σκοπό να εξεταστεί η επιρροή αυτού του παράγοντα στην παραγωγικότητα των εργαζομένων και στην αποδοτικότητα των οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης αναπτύχθηκε η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων με εκπρόσωπο τον Mayo και η σχολή της ανθρώπινης συμπεριφοράς με κύριους εκφραστές τους Mc Gregor και C.Argyris. Οι

συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η παρουσία των συγκρούσεων στις ομάδες και τους οργανισμούς είναι φυσική και ότι δεν επιφέρουν πάντα αρνητικά αποτελέσματα, αλλά κάποιες φορές αναδεικνύουν υπαρκτά προβλήματα που μπορούν να επιλυθούν προς όφελος του οργανισμού.

Παρόλα αυτά και οι δυο προσεγγίσεις, κλασική και νεοκλασική, θεωρούν τις συγκρούσεις επιβλαβείς για τους οργανισμούς και για αυτό το λόγο πρέπει να εξαλείφονται ή να επιλύονται άμεσα.

Αλληλεπιδραστική προσέγγιση (σύγχρονη)

Στη δεκαετία του '60 θα προστεθούν νέα στοιχεία στις προηγούμενες θεωρίες, με κυρίαρχο όλων την αναπόσπαστη σχέση του οργανισμού με το περιβάλλον του και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες όπως η συστημική θεωρία με κύριους εκπροσώπους τους Katz και Kahn που θεωρεί τον οργανισμό ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό του περιβάλλον και προσπαθεί να διατηρείται σε κατάσταση ισορροπίας. Για τους θεωρητικούς αυτής της προσέγγισης οι συγκρούσεις όχι μόνο είναι αναπόφευκτες, αλλά πρέπει να ενθαρρύνονται (Jaya, 2002), καθώς αποτελούν πηγή αναζωογόνησης, ανασύνταξης και παρακίνησης σε έναν οργανισμό (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να διατηρούν ένα ελάχιστο επίπεδο σύγκρουσης στους οργανισμούς, ώστε να συντηρούν ένα δημιουργικό πνεύμα και ετοιμότητα στην αλλαγή.

Οι Everard και Morris (1999: 119) υποστηρίζουν ότι "η απουσία των συγκρούσεων από ένα οργανισμό μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νωθρότητα". Ένας «λογικός» αριθμός συγκρούσεων στους οργανισμούς είναι απαραίτητος, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν οι αναγκαίες συνθήκες για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους (Rahim, 2001).

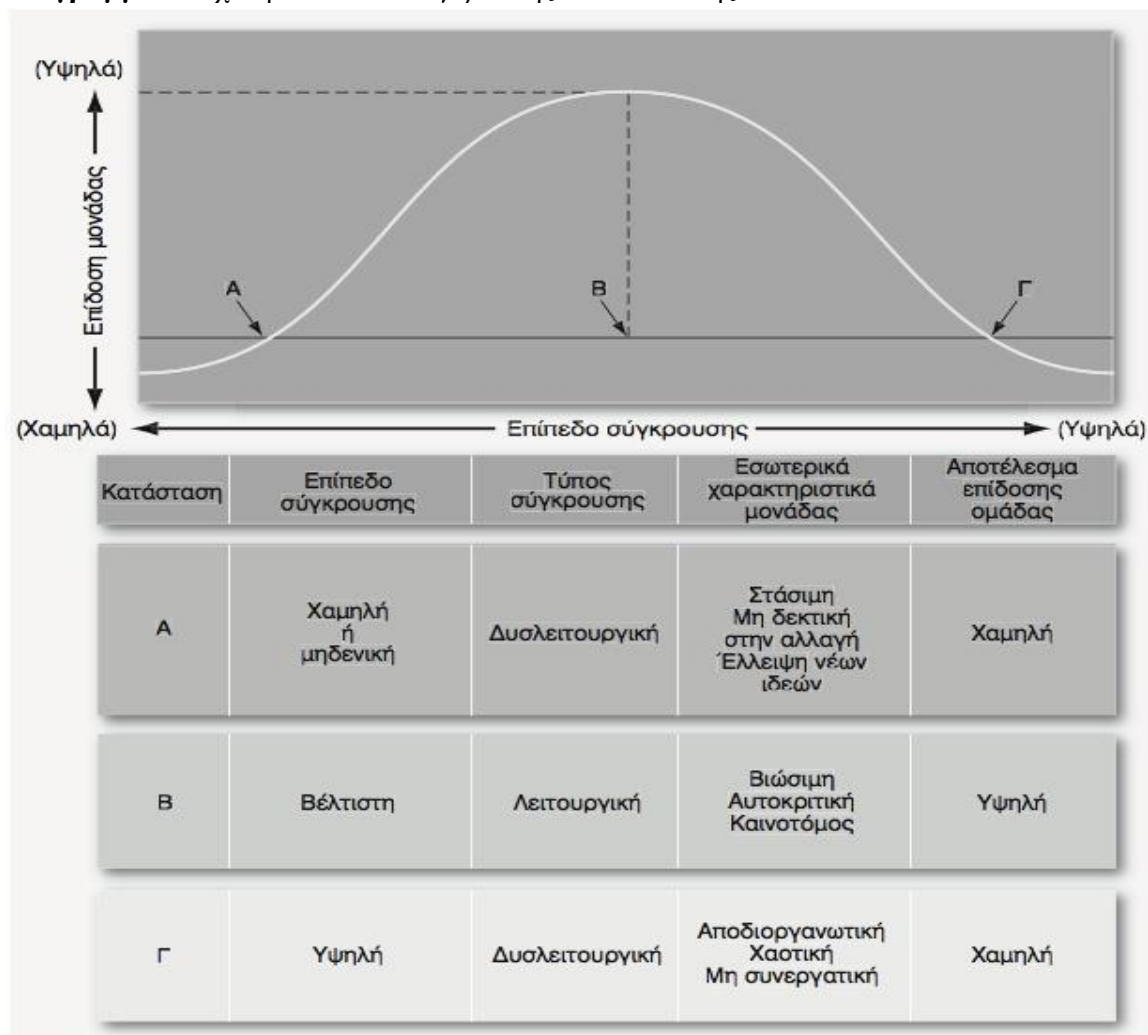
Έρευνες των Tjosvold (1997) και Puntam (1997) σε σχολικά περιβάλλοντα έδειξαν ότι μέσα από τις συγκρούσεις βελτιώνεται η συνεργασία, η αμοιβαία κατανόηση, η επικοινωνία και διευθυντικά στελέχη και εργαζόμενοι είναι πιο ανοικτοί στην αποδοχή απόψεων των άλλων πλευρών, ενώ αντίθετα η καταπίεση της εμφάνισης των συγκρούσεων οδηγεί σε κοινή σκέψη (groupthink) που προάγει το άκριτο πνεύμα (Janis, 1985). Η σύγκρουση προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, βοηθά στη διευκρίνιση θεμάτων, βάζει άλυτα θέματα στο τραπέζι και βοηθά να κατανοήσεις την οπτική γωνία του άλλου (Dalín & Roiff, 1993). Τέλος, δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους, να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους τρόπους σκέψης και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους συσχετισμού και συνεργασίας (Φασουλής, 2006).

1.3 Τύποι Σύγκρουσης

Στον χώρο του σχολείου, όπως και σε κάθε οργανισμό, εντοπίζονται διάφοροι τύποι σύγκρουσης ανάλογα με της πηγές πρόκλησής τους, την έντασή τους, το επίπεδο (ατομικό ή ομαδικό) στο οποίο εμφανίζονται και τη φάση από την οποία διέρχεται το φαινόμενο της σύγκρουσης.

❖ Ο Robbins (1998) διακρίνει τη σύγκρουση σε “χαμηλή” και “υψηλή” με κριτήριο την έντασή της. Και τα δύο επίπεδα πρέπει να αποφεύγονται αφού επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στον οργανισμό. Το επιθυμητό ή αλλιώς βέλτιστο επίπεδο σύγκρουσης είναι εκείνο στο οποίο η ένταση της σύγκρουσης, όχι μόνο δεν προκαλεί προβλήματα στον οργανισμό αλλά αυξάνει την απόδοσή του καθώς ενισχύει τη συνεργατικότητα και τη δημιουργικότητα των μελών του οργανισμού. Η σχέση επιπέδων σύγκρουσης και αποδοτικότητας του οργανισμού εμφανίζεται στο Διάγραμμα 1 και στον Πίνακα 1.

Διάγραμμα 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης



Πίνακας 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης - Πηγή: Robbins (1998)

❖ Ο Pondy (1967) χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τη φάση ή το στάδιο από το οποίο διέρχεται η σύγκρουση στην εκπαίδευση και τις σχολικές μονάδες διακρίνει τις παρακάτω μορφές:

Λανθάνουσα σύγκρουση

Στο στάδιο αυτό υπάρχει μια προβληματική κατάσταση στη σχολική μονάδα αλλά δεν εκδηλώνεται σύγκρουση. Η σύγκρουση όμως υποβόσκει. Για παράδειγμα, είναι η περίπτωση που ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μεροληπτεί σε βάρος κάποιων συναδέλφων σχετικά με την ανάθεση καθηκόντων ή την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος. Όσο διακατέχει κάποια μέλη τις σχολικής μονάδας αρνητικό αίσθημα για αυτές τις τακτικές ελλοχεύει και ο κίνδυνος εκδήλωσης μιας συγκρουσιακής κατάστασης με σοβαρές συνέπειες στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Αντιληπτή ή εκδηλωμένη σύγκρουση

Είναι μια μορφή λανθάνουσας σύγκρουσης που μπορεί να προκληθεί από παρεξήγηση των απόψεων κάποιου μέλους της σχολικής μονάδας ή από ελλιπή γνώση των γεγονότων (Σαΐτης, 2007). Σε αυτή την περίπτωση δεν υφίσταται πραγματικό πρόβλημα, αλλά η εκδήλωση της συγκρουσιακής κατάστασης οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πράγματα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Αν τα αντικρουόμενα μέρη βελτιώσουν την επικοινωνία τους και αποσαφηνίσουν τις θέσεις τους μπορεί να αποφευχθεί η επόμενη μορφή σύγκρουσης.

Φανερή ή πραγματική σύγκρουση

Η φανερή σύγκρουση αποτελεί καθημερινό κομμάτι της σχολικής ζωής και έχει τη μορφή της ανοιχτής επίθεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων (Πετρίδου, 2011). Στη φάση αυτή, τα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση, τη βιώνουν και προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν (Rahim, 2002). Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται να καλλιεργείται ένα κλίμα συνεργασίας και να προβαίνουν όλοι σε μια διαλογική συζήτηση, ώστε να επιτυγχάνονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα που αρμόζουν σε μια σχολική κοινότητα (Φασουλής, 2006).

Αισθητή σύγκρουση

Στο συγκεκριμένο τύπο αποδίδεται μια συναισθηματική διάσταση καθώς συνδέεται με την προσωποποίηση ή όχι της συγκρουσιακής κατάστασης (Pondy, 1969). Τα εμπλεκόμενα μέρη μιας σύγκρουσης όχι μόνο δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τη σύγκρουση αλλά ούτε και βιώνουν τις συνέπειές της όμοια. Η προσωποποίηση της κατάστασης προκαλεί ένταση και ανησυχία στα εμπλεκόμενα μέρη και τα αποτελέσματα μπορεί να είναι δυσσώφωνα. Συνεπώς, απαιτούνται προσεκτικοί και εξειδικευμένοι χειρισμοί ανάλογα με τη φύση του προβλήματος.

❖ **Λειτουργικές και Δυσλειτουργικές συγκρούσεις:**

Με κριτήριο τις πηγές εμφάνισής τους, οι οργανωσιακές συγκρούσεις διακρίνονται σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές. Οι ερευνητές προσδιορίζουν ως λειτουργικές τις συγκρούσεις που έχουν αντικείμενο διένεξης το εργασιακό και γνωστικό αντικείμενο και ως δυσλειτουργικές εκείνες που η διένεξη έχει πάρει έντονη συναισθηματική χροιά καθώς συνοδεύεται από προσωποποίηση της σύγκρουσης (Πίνακας 2). Ο χαρακτηρισμός τους ως λειτουργικές ή δυσλειτουργικές οφείλεται στα διαφορετικά αποτελέσματα, που οι ερευνητές επισημαίνουν ότι επιφέρουν στον οργανισμό αυτοί οι δύο τύποι σύγκρουσης.

ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ		
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (functional conflict)	ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ (dysfunctional conflict)
Guetzkow & Gyr (1954) Rahim (2002)	Substantive (ουσιαστική)	Affective (συναισθηματική)
Jehn (1995)	Task (καθήκοντος/έργου)	Relationship (σχέσεων)
DiPaola & Hoy (2001) De Dreu (1997)	Cognitive (γνωστική)	Affective (συναισθηματική)

Πίνακας 2: *Τύποι Σύγκρουσης*

Λειτουργικές συγκρούσεις (γνωστικές συγκρούσεις):

Είναι οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται όταν τα άτομα μιας ομάδας διαφωνούν για τα καθήκοντά τους και το περιεχόμενο της εργασίας τους. Οφείλονται δηλαδή:

- ✓ σε διαφωνίες πάνω σε ζητήματα πολιτικής και πρακτικών,
- ✓ στον ανταγωνισμό για ανεπαρκείς πόρους και
- ✓ στις διαφορετικές αντιλήψεις των ρόλων των μελών του οργανισμού.

Γνωστικού τύπου συγκρούσεις χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές γιατί μέσα από τις συζητήσεις και τις διενέξεις αυτού του τύπου προκύπτουν αποφάσεις που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα την οργανισμού. Με άλλα λόγια, επιτυγχάνεται η εύρεση καλύτερων τακτικών για την επίτευξη των κοινών στόχων των μελών ενός οργανισμού.

Δυσλειτουργικές συγκρούσεις (συναισθηματικές συγκρούσεις):

Είναι οι συγκρούσεις που γίνονται αντιληπτές ως προσωπικές επικρίσεις και οφείλονται στις διαπροσωπικές ασυμβατότητες των μελών μιας ομάδας. Η προσωποποίηση της σύγκρουσης προκαλεί ένταση και άγχος για το πώς θα εξελιχθεί η κατάσταση και εκδηλώνεται με εχθρική συμπεριφορά προς την αντίθετη πλευρά. Συναισθηματικού τύπου συγκρούσεις χαρακτηρίζονται ως δυσλειτουργικές για τον οργανισμό γιατί αποδιοργανώνουν τον εσωτερικό κόσμο των μελών του με αποτέλεσμα να μειώνεται η εργασιακή τους απόδοση και ικανοποίηση.

❖ Όσον αφορά το οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση ο Rahim (2001) διακρίνει τη σύγκρουση σε *ενδο-επιχειρησιακή (intraorganizational conflict)* που εμφανίζεται στο πλαίσιο ενός οργανισμού και σε *δι-επιχειρησιακή (interorganizational conflict)* που εκδηλώνεται μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών ή επιχειρήσεων. Σε ότι αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, η παραπάνω τυπολογία βρίσκει αντιστοιχία στη διάκριση των συγκρούσεων σε *ενδοσχολικές* που εκδηλώνονται στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μεταξύ ατόμων ή ομάδων και σε συγκρούσεις της *σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον*.

I. Ενδοσχολικές Συγκρούσεις

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να καταμεριστούν σε ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ομαδικές και σε συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.

Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις

Η *ενδοπροσωπική σύγκρουση (Intra-individual conflict)* είναι η σύγκρουση του ατόμου με τον εαυτό του και είναι γνωστή ως *εσωτερική σύγκρουση ή σύγκρουση ρόλων (role conflict)*. Οι συγκρούσεις ρόλων σύμφωνα με τον Stoner (1989) προκύπτουν κυρίως από την ανάθεση πολλών καθηκόντων σε ένα ρόλο. Στην περίπτωση αυτή έχουμε υπερφόρτωση υποχρεώσεων και καθηκόντων σε έναν εργαζόμενο, από τον οποίο περιμένουμε να αποδώσει τα μέγιστα.

Συνήθως, οι ενδοπροσωπικές διαμάχες εμφανίζονται σε άτομα που επιθυμούν να καθιερωθούν σε έναν επαγγελματικό χώρο. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προκύπτουν από την επιθυμία ανέλιξης του εκπαιδευτικού μέσα από τον ρόλο του διευθυντή, του εκπαιδευτικού, του παιδαγωγού, του υπεύθυνου εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων. Οι ρόλοι που καλείται να παίξει ένας εκπαιδευτικός αποτελούν βασική πηγή «εργασιακού στρες» που επηρεάζει τη συμπεριφορά του στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Διαπροσωπικές συγκρούσεις

Διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflict) καλούνται οι συγκρούσεις που ξεσπούν μεταξύ ατόμων που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα όπως για παράδειγμα μεταξύ των διδασκόντων, μεταξύ των διοικητικών στελεχών του σχολείου (διευθυντής, υποδιευθυντής) ή μεταξύ ενός διοικητικού στελέχους και ενός εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Stoner (1989) οι κυριότερες αιτίες των διαπροσωπικών συγκρούσεων είναι τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μελών ενός οργανισμού, όπως οι αντιλήψεις, η προσωπικότητα, τα συναισθήματα και αξίες του, καθώς και η χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων, τεχνικών, πρακτικών και πολιτικών.

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις κάνουν την εμφάνισή τους όταν τα μέλη μιας ομάδας δε συνεργάζονται με άλλους, με προφανείς συνέπειες την έλλειψη συνοχής και αποτελεσματικότητας στο χώρο που συντελούνται (Whitfield, 1994). Αυτής της μορφής οι αντιπαραθέσεις συμβάλλουν στην προβληματική λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού καθώς εμφανίζεται διάσταση απόψεων και αντιλήψεων (Ζαβλανός, 1999) μεταξύ των μελών που εργάζονται εκεί.

Σύμφωνα με τον Hayes (2002) όταν ικανοποιούνται οι διαπροσωπικές ανάγκες των μελών μιας ομάδας, δηλαδή όταν τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την ομάδα και αναπτύσσουν ισχυρές συναισθηματικές σχέσεις με τα άλλα μέλη, τότε αυτής της μορφής οι συγκρούσεις περιορίζονται αισθητά χωρίς να εμποδίζεται η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Ομαδικές συγκρούσεις

Οι ομαδικές συγκρούσεις διακρίνονται σε *δια-ομαδικές* και σε *ενδο-ομαδικές*. Οι ομάδες μέσα στο σχολικό οργανισμό δημιουργούνται είτε από τη διοίκηση με σαφή καθορισμό των αρμοδιοτήτων των μελών τους και καλούνται τυπικές, είτε προκύπτουν από τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, για την ικανοποίηση των κοινωνικών ή ψυχολογικών αναγκών τους και καλούνται άτυπες.

Δια-ομαδικές είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ομάδων που συνυπάρχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε πρόκειται για τυπικές είτε πρόκειται για άτυπες. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να οφείλονται στους διαφορετικούς στόχους των ομάδων ή στις διαφορετικές τακτικές που ακολουθούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Σπυράκη & Σπυράκη (2008) οι ομαδικές συγκρούσεις που προκαλούνται στο πλαίσιο της οργάνωσης του σχολείου προκύπτουν εξαιτίας των περιορισμένων πόρων που διατίθενται ή εξαιτίας προβλημάτων επικοινωνίας.

Βέβαια με τους κατάλληλους χειρισμούς από το διευθυντή οι διενέξεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων μπορούν να εξαλειφθούν, αρκεί να υπάρχει θέληση για συνεργασία ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα μέλη τους να επικοινωνήσουν ουσιαστικά και να ανακαλύψουν τις θετικές πλευρές της αντιμαχόμενης πλευράς.

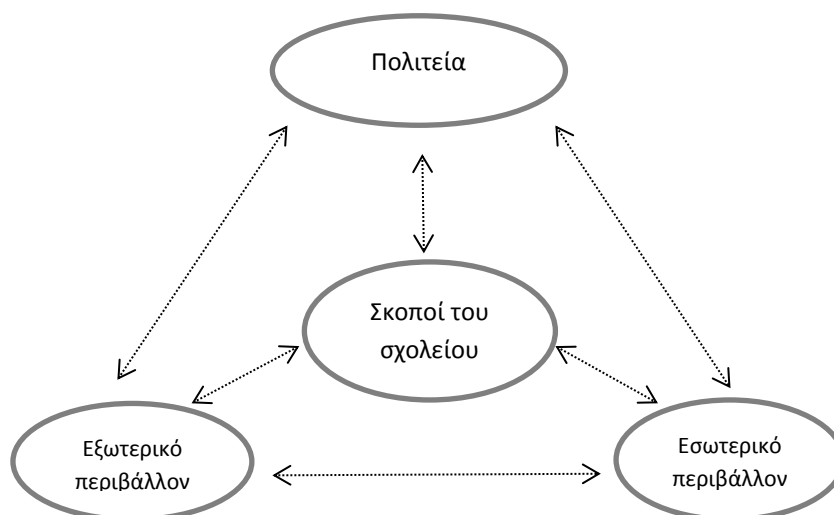
Ενδο-ομαδικές είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα. Μια ομάδα κατά το Σαϊτή (2007) είναι ένα σύνολο ανθρώπων που αλληλοεπηρεάζεται, επικοινωνεί και λειτουργεί με συλλογική συνείδηση για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Τέτοιου είδους συγκρούσεις εμφανίζονται όταν υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με τους στόχους, τα καθήκοντα, τις διαδικασίες αλλά και όταν κάποιο μέλος της ομάδας εμφανίζει εγωιστική και αλαζονική συμπεριφορά αδιαφορώντας για τις επιθυμίες των υπολοίπων μελών της ομάδας. Οι συνέπειες των ενδο-ομαδικών συγκρούσεων μπορεί να είναι καταστρεπτικές τόσο για τη συνεργασία των μελών της ομάδας όσο και για την αποτελεσματικότητά της.

Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων ή μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων και συνήθως οφείλονται σε μη αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκομένων μερών. Σε τέτοιες περιπτώσεις κρίνεται σκόπιμο να υπάρχει διάθεση υποχωρητικότητας και όχι επιμονής στις διαφορετικές απόψεις προκειμένου να αποφευχθούν εντάσεις και ρήξεις με σφοδρές επιπτώσεις για τη λειτουργία του οργανισμού.

II. Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον

Το σχολείο ως «ανοικτό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του που είναι η ολοκληρωμένη ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, (Σχήμα 1). Φορείς όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η τοπική κοινωνία, οι πολιτιστικοί οργανισμοί, κ.α. αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον του.



Σχήμα 1: Οι σχέσεις του σχολείου με το περιβάλλον του

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η σύνθεση του σχολείου δεν του επιτρέπει να λειτουργεί σε μια σταθερή κατάσταση ισορροπίας. Όταν οι στόχοι και οι ανάγκες των υποσυστημάτων έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους η ισορροπία διαταράσσεται και δυσχεραίνεται η επίτευξη των στόχων του. Το σχολείο πρέπει να έχει σύμμαχο το εξωτερικό περιβάλλον αφού οι αρμονικές μεταξύ τους σχέσεις (Bentley, 1998) θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μαυρογιώργος, 2008).

1.4 Πηγές Συγκρούσεων

Πολλοί θεωρητικοί εστιάζουν την προσοχή τους στις πηγές της σύγκρουσης. Για να μπορέσουν τα διοικητικά στελέχη να διαχειριστούν επιτυχώς τις συγκρούσεις, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εντοπισμός και η κατανόηση των αιτιών που τις προκαλούν. Εάν δεν εντοπιστούν επακριβώς οι αιτίες που τις δημιουργούν, θα είναι τυχαίο γεγονός η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Μπουραντάς, 1992, 2002). Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο, μέσα από τη βιβλιογραφική διερεύνηση, να περιγραφούν οι σημαντικότερες πηγές συγκρούσεων που εκδηλώνονται μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

❖ Έλλειψη επικοινωνίας

Η έλλειψη επικοινωνίας ή η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, όπως και κάθε οργανισμού, είναι η αρμονική συνεργασία των μελών του ώστε να είναι δυνατή η από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η ομαλή συνεργασία από τη άλλη είναι απόρροια της αποτελεσματικής επικοινωνίας των μελών του οργανισμού και ορίζεται ως η ανταλλαγή μηνυμάτων που διακρίνονται από σαφήνεια, ευκρίνεια και πληρότητα.

Η έλλειψη επικοινωνίας παρεμποδίζει τη συνεργασία με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσλειτουργιών. Ιδιαίτερα στους σύγχρονους οργανισμούς που χαρακτηρίζονται από δομική πολυπλοκότητα και μεγάλο αριθμό εργαζομένων, η επικοινωνία μπορεί να μην είναι λειτουργική μεταξύ των ατόμων αλλά και των διαφόρων τμημάτων του οργανισμού (Labovitz, 1980). Το σχολείο μπορεί να μην αποτελεί οργανισμό με ιδιαίτερη πολυπλοκότητα όμως η έλλειψη μόνιμου προσωπικού και η απασχόληση ορισμένων εκπαιδευτικών σε διαφορετικές σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου δυσχεραίνει την επικοινωνία και δεν βοηθά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

«Η έλλειψη πληροφοριών, η κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση μηνυμάτων δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων και συνεπώς οδηγούν σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις» (Μπουραντάς, 2002). Συνεπώς τα επικοινωνιακά προβλήματα μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή πληροφόρηση και σε κακή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων αλλά και σε προκαταλήψεις, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, δυσπιστία απέναντι στην πηγή του μηνύματος με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά παρεξηγήσεις και αντιθέσεις.

Αν για παράδειγμα ο διευθυντής δεν ενημερώνει τους συναδέλφους του για τις όποιες αλλαγές επέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας και παρεμποδίζει την πρόσβασή τους σε νόμους και εγκυκλίους, τότε προκαλούνται προστριβές (Καψάλης, 2005), καθώς η ανταλλαγή πληροφοριών είναι ελλιπής και ανεπαρκής και παρεμποδίζεται η συνεργασία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

❖ **Ατομικές διαφορές**

Ο σύλλογος διδασκόντων σε κάθε σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από έντονη ανομοιογένεια καθώς αποτελείται από άτομα που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις απόψεις, τις αντιλήψεις, το επίπεδο και το είδος των γνώσεων τους, την ηλικία, τις πεποιθήσεις, το σύστημα αξιών τους κλπ. Αντικειμενικά, λοιπόν, οι πολλαπλές ατομικές διαφορές δυσχεραίνουν την επικοινωνία και συνεργασία και δυσκολεύουν την αποτελεσματική επίλυση των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται.

Επιπλέον, τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ανάγκες που έχουν (Cohen, 1995) και δεν μπορούν να αγνοηθούν αρνητικά συναισθήματα, όπως δυσπιστία, θυμός, ζήλεια, αίσθημα κατωτερότητας καθώς και ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιο άτομο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του (Barsky, 2002). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων ευνοούν τη δημιουργία συγκρούσεων που είναι δύσκολο να διευθετηθούν, καθώς τα αίτια αυτά είναι σχεδόν αδύνατο να αλλάξουν (Παπασταμάτης, 2005). Ενδέχεται όμως τα άτομα μετά από διερεύνηση των παραμέτρων της σύγκρουσης να αλλάξουν συνειδητά τη συμπεριφορά τους ώστε να επέλθει μια συμβιβαστική λύση στο εκάστοτε πρόβλημα (Darling & Walker, 2001).

❖ **Προβλήματα οργάνωσης**

Οι οργανωτικές αδυναμίες ενός σχολικού οργανισμού οδηγούν πολλές φορές σε συγκρούσεις μεταξύ των μελών του. Οι κυριότερες είναι “ η μη σαφής κατανόηση της ανάλυσης των συνολικών στόχων της οργάνωσης στους επιμέρους στόχους των τμημάτων της, ο μη σαφής καθορισμός των καθηκόντων και των ρόλων των μελών και η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης” (Μπουραντάς, 2002).

Ο ελλιπής και ασαφής καθορισμός των καθηκόντων και ρόλων των εκπαιδευτικών οφείλεται στην υπάρχουσα νομοθεσία που δε ρυθμίζει με σαφήνεια βασικά θέματα της σχολικής ζωής όπως την κατανομή των τμημάτων και τάξεων, την ανάθεση εφημεριών και εξωδιδασκτικού έργου, τις αρμοδιότητες του υποδιευθυντή, την απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού κ.ά. Έτσι, με ευθύνη του διευθυντή λαμβάνονται πολλές φορές αποφάσεις γύρω από αυτά τα ζητήματα που μπορεί να αποτελούν πηγή προστριβών, ειδικά όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αδικημένοι (Ghaffar, 2009).

Μία ακόμη οργανωτική αδυναμία, που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, είναι η μη σαφής κατανόηση του γενικότερου σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων του σχολικού οργανισμού από τους εκπαιδευτικούς, που οφείλεται στην μη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Είναι επομένως, απαραίτητη η ενημέρωση από τα διοικητικά στελέχη στα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων, ώστε συνεργαζόμενοι να λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις και να συμβάλλουν στην αποδοτικότερη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

❖ **Συγκρουόμενοι στόχοι**

Όταν οι στόχοι μεταξύ διαφορετικών ατόμων ή ομάδων είναι συγκρουόμενοι, τότε επέρχονται συγκρούσεις άλλοτε μικρής διάρκειας και άλλοτε μεγαλύτερης. Συγκρουόμενοι είναι δύο στόχοι όταν η επίτευξη του ενός αποκλείει την επίτευξη του άλλου. Σε αυτή την περίπτωση κάθε μέρος αναπτύσσει τέτοια συμπεριφορά ώστε να πετύχει το στόχο του και να εμποδίσει το αντίπαλο μέρος να υλοποιήσει το δικό του. Έτσι ξεσπά σύγκρουση. Όταν για παράδειγμα, δύο εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναλάβουν τις ίδιες εξωδίδακτικές δραστηριότητες, η πραγματοποίηση της επιθυμίας του ενός αποκλείει την πραγματοποίηση της επιθυμίας του άλλου. Αν υπάρχει η δυνατότητα να κατανοήσουν ότι οι στόχοι τους ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους στόχους των συνολικών στόχων του οργανισμού μπορεί να είναι διαφορετική η έκβαση της διένεξης (Μπουραντάς, 2002).

Βέβαια το συγκεκριμένο πρόβλημα μπορεί να είναι και αποτέλεσμα των προβλημάτων οργάνωσης και προγραμματισμού αλλά και των ατομικών διαφορών των μελών του σχολικού οργανισμού.

❖ **Περιορισμένοι πόροι**

Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των σχολείων συνδέονται με την έλλειψη πόρων αφού δεν μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες που σχετίζονται με την κτιριακή αλλά και την υλικοτεχνική τους υποδομή. Οι περιορισμένοι πόροι που διαθέτουν οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης στα σχολεία για τις δαπάνες λειτουργίας τους ή μη ορθή χρήση και κατανομή τους σε αυτά αποτελούν πολλές φορές τις αιτίες σύγκρουσης των διευθυντών με τα μέλη των παραπάνω φορέων. Αυτή η ανεπαρκής χρηματοδότηση των σχολικών οργανισμών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς συχνά σε συγκρούσεις, εξαιτίας των περιορισμένων μέσων (οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, αίθουσες κ.ά.) που διαθέτουν για την υποστήριξη του έργου τους. Όπως είναι σαφές, οι πόροι δεν είναι απεριόριστοι με αποτέλεσμα η κάθε πλευρά να θέλει να κερδίσει περισσότερα εις βάρος της άλλης (Μπουραντάς, 2005).

❖ **Εξωτερικό περιβάλλον**

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα και όπως κάθε σύστημα δεν είναι ανεξάρτητο από το εξωτερικό του περιβάλλον του αλλά δέχεται τις επιδράσεις του. Αυτό σημαίνει για τον Παπακωνσταντίνου (2007) ότι το σχολείο προσαρμόζεται στο περιβάλλον μεταφέροντας στο εσωτερικό του τις μεταβολές του ίδιου του περιβάλλοντος. Συνεπώς πολλές φορές οι παρεμβάσεις και οι πιέσεις φορέων του εξωτερικού περιβάλλοντος (μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης) είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις με τα μέλη του σχολικού οργανισμού, τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, και να εμποδίσουν την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις που θα επιτρέπουν την καλύτερη δυνατή συνεργασία εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

❖ Οι επιβαλλόμενες αλλαγές

Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά δημιουργείται η ανάγκη μιας άμεσης αλλαγής που δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική καθημερινότητα, όπως αλλαγή στον τρόπο διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών διαδικασιών, στον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων ή ακόμη και εισαγωγή νέων βιβλίων. Βέβαια είναι δυνατόν να δρομολογηθούν και αλλαγές πιο ουσιαστικές και χρονοβόρες, όπως για παράδειγμα η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά. Αυτές οι αλλαγές είναι δυνατόν να οδηγήσουν το σχολείο σε κατάσταση ανισορροπίας αφού επικρατεί αβεβαιότητα τόσο για τους νέους ρόλους των εκπαιδευτικών όσο και για τις προσδοκίες του συστήματος από την εφαρμογή των επιβαλλόμενων αλλαγών.

Δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο τις αλλαγές και τον νέο τους ρόλο. Σύμφωνα με τους Lambdin και Preston (1995), άλλοι επιδιώκουν τις αλλαγές εξαιτίας της αβεβαιότητας που νιώθουν για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, άλλοι βλέπουν τις αλλαγές με δυσπιστία και άλλοι είναι επιφυλακτικοί και περιμένουν να βεβαιωθούν για τα θετικά της αποτελέσματα προκειμένου να την εφαρμόσουν. Το σίγουρο είναι πως οι επιβαλλόμενες αλλαγές δημιουργούν αντιδράσεις, αντιστάσεις, εντάσεις και συγκρούσεις στον σχολικό οργανισμό (Κωνσταντίνου, 2005).

1.5 Συνέπειες των συγκρούσεων

Η σύγκρουση είναι μια διαδικασία που μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά αποτελέσματα στη λειτουργία ενός οργανισμού. Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη και την κλασική σχολή διοίκησης (Fr. Taylor, H. Fayol κ.ά.), οι συγκρούσεις είναι ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο με επιβλαβείς συνέπειες για τον οργανισμό. Η "θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων" διαφοροποιείται σε σχέση με την παραπάνω αντίληψη καθώς υποστηρίζει ότι η παρουσία των συγκρούσεων στις ομάδες και τους οργανισμούς είναι φυσική και δεν επιφέρουν πάντα αρνητικά αποτελέσματα.

Η εξέλιξη των κοινωνικών επιστημών οδήγησε στην ανάπτυξη της σύγχρονης αντίληψης για τις συγκρούσεις, σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις όχι μόνο είναι αναπόφευκτες αλλά πρέπει να ενθαρρύνονται (Jaya, 2002), καθώς αποτελούν πηγή αναζωογόνησης, ανασύνταξης και παρακίνησης σε έναν οργανισμό (Κουτούζης, 1999). Επομένως, οι συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές τους και τον τρόπο διαχείρισής τους, μπορεί να έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο.

1.5.1 Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

❖ Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης

Η έγκαιρη διάγνωση και η αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης σε αρχικό στάδιο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ώστε τα προβλήματα που προκύπτουν να μην πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις. Μέσω της έγκαιρης αντιμετώπισης αμβλύνονται οι εντάσεις, οι διαμάχες και τα άγχη και αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

❖ Ανάδειξη προβλημάτων και αναζήτηση βέλτιστων λύσεων

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις φέρνουν στην επιφάνεια προβλήματα που χρειάζονται αποτελεσματική αντιμετώπιση. Οι διαφωνίες μεταξύ ατόμων ή ομάδων υποδεικνύουν την ανάγκη χάραξης νέων κατευθύνσεων και όταν δεν εξυπηρετούν ιδιοτελείς σκοπούς λειτουργούν ως αντίδοτο στους κινδύνους που δημιουργούν οι εύκολες ομοφωνίες (Ματσαγγούρας, 1999). Συνεπώς, οι συγκρούσεις και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών ενός οργανισμού γίνονται πολλές φορές η αιτία να αυξηθεί η δημιουργικότητά τους και να προταθούν νέες και καινοτόμες ιδέες που βελτιώνουν την λειτουργία του οργανισμού.

❖ Αύξηση της συνοχής εντός της ομάδας

Κατά τη διάρκεια μιας δια-ομαδικής σύγκρουσης τα μέλη κάθε ομάδας συνασπίζονται και συνεργάζονται πιο αποδοτικά προκειμένου να βρουν την καλύτερη δυνατή λύση στα προβλήματα του οργανισμού και να υποβαθμίσουν την λύση της αντίπαλης πλευράς. Με αυτόν τον τρόπο, αυξάνεται η συνοχή των ομάδων και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους λειτουργεί προς όφελος του οργανισμού.

❖ Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων

Μέσα από μια διαδικασία αντιπαράθεσης μεταξύ δύο ομάδων θα επικρατήσει η ισχυρότερη εξ αυτών. Συνεπώς, μέσα από τη διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης είναι δυνατό να ανιχνευθούν οι δυνάμεις και οι ικανότητες των αντιμαχόμενων πλευρών, αν και δεν είναι μετρήσιμες. Γίνεται σαφές, ότι η χρήση εξουσίας για την διαχείριση των συγκρούσεων δηλώνει φανερό υπεροχή της μιας πλευράς έναντι της άλλης, ενώ η επιλογή της συνεργασίας την ισοτιμία δυνάμεων μεταξύ των δύο πλευρών.

❖ Ενίσχυση της αυτο-αντίληψης - Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων

Μέσα από τη διαδικασία της διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν σε έναν οργανισμό τα άτομα αναγκάζονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να διατυπώσουν με σαφήνεια τις απόψεις τους και τα επιχειρήματά τους. Επομένως, οι συγκρούσεις βοηθούν τα μέλη του οργανισμού να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους μετά από μια επιτυχημένη έκβαση μιας

συγκρουσιακής κατάστασης. Η βελτίωση της οργανωσιακής επικοινωνίας με τη σειρά της θα συμβάλλει καθοριστικά στην αποφυγή των συγκρούσεων στο μέλλον και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού.

1.5.2 Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

*** Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων**

Πολλές φορές η σύγκρουση οδηγεί τα μέλη των αντιπαρατιθέμενων ομάδων στην ανάπτυξη διαστρεβλώσεων σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά και τις αρετές που παρουσιάζει η ανταγωνίστρια ομάδα. Τα αρνητικά στερεότυπα προκαλούν δυσπιστία και καχυποψία και η "γλώσσα" της σύγκρουσης που πολλές φορές χαρακτηρίζεται από επικρίσεις, εχθρότητα, βίαια ξεσπάσματα και ανταγωνισμό, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της ποιότητας επικοινωνίας και τη δυσκολία διαμόρφωσης θετικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Σαΐτης, 2002).

❖ Εμπόδια στη συνεργασία

Η δημιουργία πόλωσης μεταξύ εργαζομένων ή ομάδων και το δυσάρεστο γενικότερα κλίμα που επικρατεί μετά από μια σύγκρουση εμποδίζει τους εργαζόμενους να συνεργαστούν, γεγονός που λειτουργεί εις βάρος της σωστής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού.

❖ Μείωση της παραγωγικότητας

Η ενέργεια που σπαταλούν οι εργαζόμενοι στις μεταξύ τους συγκρούσεις μειώνει την εργασιακή τους απόδοση. Καθώς αδυνατούν να προσφέρουν το 100% των δυνατοτήτων τους στην εργασία, μειώνεται η παραγωγικότητά τους και η ικανοποίησή που λαμβάνουν από την εργασία τους, με αποτέλεσμα να πλήττεται παράλληλα και η παραγωγικότητα και η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

❖ Πτώση του ηθικού

Για την ομάδα ή τον εργαζόμενο που ζημιώνεται από την σύγκρουση, η αίσθηση της ήττας μπορεί να προκαλέσει εξασθένιση του ηθικού (Σαΐτης, 2002).

❖ Αύξηση του εργασιακού στρες

Η ένταση της σύγκρουσης μεταξύ των μελών ενός οργανισμού είναι πιθανό να προκαλέσει άγχος, ανασφάλεια, συχνές απουσίες και απώλεια ωρών εργασίας καθώς και αίτηση μετάθεσης/απόσπασης για αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος. Τα παραπάνω υποδηλώνουν αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες, το οποίο πλήττει τη δημιουργικότητα και την απόδοση των εργαζομένων (Παππά, 2006; Greenberg & Baron, 2003).

Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία του οργανισμού. Οι συνέπειες αυτές εξαρτώνται από τη φύση και την ένταση των συγκρούσεων (Ζαβλανός, 1999). Η κατάλληλη διεύθησή τους είναι δυνατόν να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά αποτελέσματα και να μεγιστοποιήσει τα θετικά (Χυτήρης, 1996).

Κεφάλαιο 2ο

Διαχείριση Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης η σύγκρουση σε έναν σχολικό οργανισμό είναι αναπόφευκτη, μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και δύναται να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του. *«Η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα»* (Everard & Morris, 1999, σελ.119).

Επομένως, καμία σύγκρουση δεν μπορεί εκ των προτέρων να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική για έναν οργανισμό. Τα αποτελέσματά της εξαρτώνται από τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση και τον τρόπο διαχείρισής της. Κατά συνέπεια, η έγκαιρη διαχείριση μιας σύγκρουσης μπορεί να συντελέσει στον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών και στην αξιοποίηση των ενδεχόμενων θετικών αποτελεσμάτων της. Προτείνεται, λοιπόν, όλοι οι εκπαιδευτικοί και περισσότερο τα διευθυντικά στελέχη να εκπαιδεύονται, ώστε να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, τις πηγές απ' όπου προέρχονται και τους τρόπους αντιμετώπισής τους (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 1997).

2.1 Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό που δόθηκε από τον Γάλλο Henri Fayol το 1916, «διαχείριση» σημαίνει *«να προβλέπεις, να σχεδιάζεις, να οργανώνεις, να διατάζεις, να συντονίζεις και να ελέγχεις»*. Η έννοια της διαχείρισης, συνεπώς, περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών που απαιτούνται προκειμένου ένας οργανισμός να πετύχει τους στόχους του.

Διαχείριση συγκρούσεων από την άλλη είναι η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Η διαχείριση συγκρούσεων πρέπει να αποτελεί μέλημα των διευθυντικών στελεχών και απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Ένας άλλος ορισμός για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι η συστηματική διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαίως ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν τον οργανισμό να λειτουργεί πιο αποδοτικά και να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης των συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση των δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση των εργαζομένων, και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2001).

2.2 Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Η αντίδραση κάθε ανθρώπου, όταν αντιμετωπίζει μια κατάσταση σύγκρουσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το χαρακτήρα του αλλά και τις βιωματικές εμπειρίες του και ποικίλλει. Το μοντέλο των Blake & Mouton (1964) περιγράφει πέντε βασικούς τρόπους αντίδρασης σε περίπτωση εμπλοκής σε ένα συγκρουσιακό επίπεδο και αποτελεί τη θεμελιώδη βάση για την ανάλυση των περιπτώσεων σύγκρουσης. Έκτοτε, πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τον τρόπο που οι άνθρωποι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και μέχρι σήμερα έχουν προταθεί διαφορετικά υποδείγματα για τον τρόπο διευθέτησής τους, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

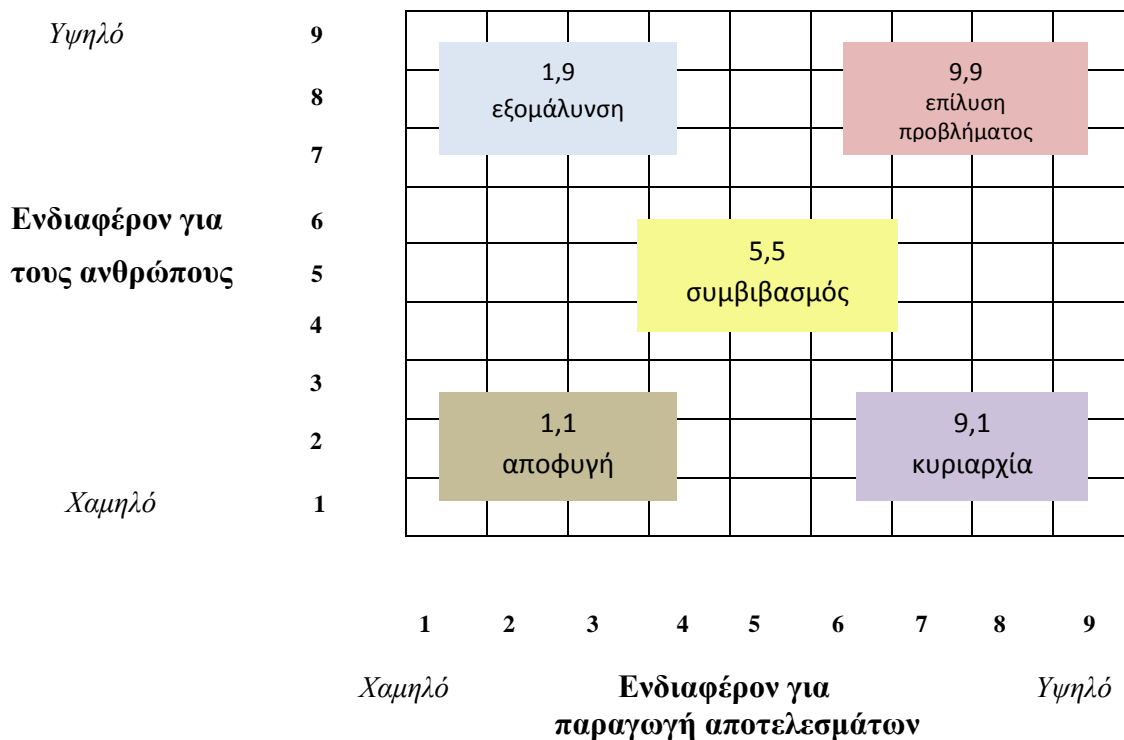
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	Blake & Mouton (1964)	Thomas (1976)	Rahim (1983)
ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1	<i>Ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα</i>	<i>Επιβολή</i>	<i>Ενδιαφέρον για τους άλλους</i>
ΔΙΑΣΤΑΣΗ 2	<i>Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους</i>	<i>Συνεργασία</i>	<i>Ενδιαφέρον για εαυτό</i>
ΣΤΥΛ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	κυριαρχία	ανταγωνισμός	κυριαρχία
	αποφυγή	αποφυγή	αποφυγή
	εξομάλυνση	προσαρμογή	εξυπηρέτηση
	συμβιβασμός	συμβιβασμός	συμβιβασμός
	επίλυση προβλήματος	συνεργασία	ενσωμάτωση

Πίνακας 3 Μοντέλα συγκρουσιακής συμπεριφοράς

❖ Το μοντέλο των Blake & Mouton (1964) είναι βασισμένο σε δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση είναι «το ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελεσμάτων» (concern for production) και η άλλη διάσταση είναι «το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» (concern for people). Ανάλογα με την έμφαση που δίνουν τα άτομα σε κάθε μία από τις δύο διαστάσεις, δηλαδή το βαθμό ενδιαφέροντος για την παραγωγή και για τους ανθρώπους, προκύπτουν διαφορετικοί συνδυασμοί αυτών των διαστάσεων που συνεπάγονται και διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης.

Το **συγκρουσιακό πλέγμα (Conflict Grid)** στο διάγραμμα 2 προσδιορίζει πέντε βασικούς τρόπους με τους οποίους τα διευθυντικά στελέχη των οργανισμών διαχειρίζονται τις συγκρούσεις: α) η *αποφυγή (1,1)* που είναι αποτέλεσμα του χαμηλού ενδιαφέροντος των ατόμων τόσο για την παραγωγή αποτελεσμάτων όσο και για τους ανθρώπους, β) η *εξομάλυνση (1,9)* είναι ένας τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης όταν τα άτομα δείχνουν υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και στόχος τους είναι η ειρηνική συνύπαρξη, γ) ο *συμβιβασμός (5,5)* που προκύπτει όταν τα άτομα δείχνουν μέτριο ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις και βρίσκουν μία μέση λύση, δ) η *κυριαρχία (9,1)* όπου η έμφαση δίνεται στα αποτελέσματα και ο πιο

ισχυρός επιβάλλει τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης, ε) η *συνεργασία ή επίλυση προβλήματος (9,9)* όπου αξιολογούνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης για την επίλυση της σύγκρουσης.

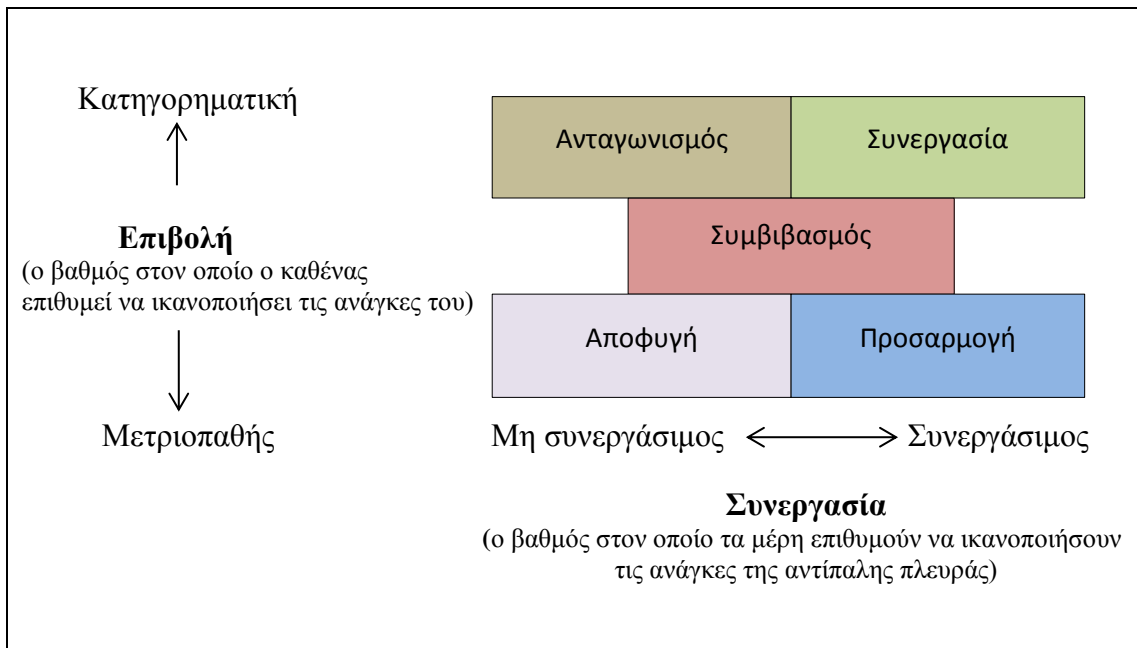


Διάγραμμα 2: Συγκρουσιακό Πλέγμα – Conflict Grid

(Blake & Mouton, 1964)

❖ Ο Thomas το 1976 αναπροσαρμόζει το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton και δημιουργεί το δικό του μοντέλο με βάση δύο άλλες διαστάσεις: «της συνεργασίας» (cooperativeness), που αφορά το βαθμό στον οποίο ο καθένας είναι έτοιμος να ικανοποιήσει τις ανάγκες της αντίπαλης πλευράς και «της επιβολής» (assertiveness), που αφορά το βαθμό στον οποίο κάποιος είναι πρόθυμος να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες (Διάγραμμα 3).

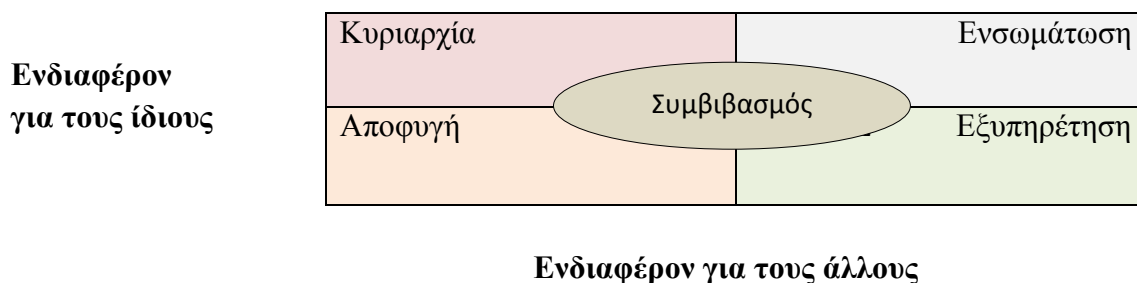
Από το συνδυασμό των παραπάνω διαστάσεων προκύπτουν οι εξής πέντε βασικοί τύποι συμπεριφοράς κατά την εμπλοκή σε σύγκρουση: α) η *αποφυγή* της σύγκρουσης όταν καμία από τις δύο πλευρές δεν ενδιαφέρεται για το συμφέρον της άλλης, β) η *προσαρμογή* που χρησιμοποιείται όταν κάθε πλευρά ενδιαφέρεται για τις ανάγκες της άλλης πλευράς και υποχωρεί προκειμένου να επέλθει αρμονία, γ) ο *ανταγωνισμός*, όταν η επίλυση της σύγκρουσης γίνεται με βάση τις επιθυμίες του ισχυρότερου, δ) ο *συμβιβασμός* δηλαδή η αναζήτηση της μέσης οδού και ε) η *συνεργασία* όταν και τα δύο μέρη επιθυμούν να ικανοποιηθούν στον ίδιο βαθμό και οι δύο πλευρές.



Διάγραμμα 3 Μοντέλο Thomas (1976)

Αργότερα ο Rahim (1983), στηριζόμενος στα μοντέλα των Blake & Mouton (1964) και του Thomas (1976), δημιουργεί ένα νέο μοντέλο διαχείρισης των συγκρούσεων που βασίζεται σε δύο διαστάσεις που διαφοροποιούνται από εκείνες των προηγούμενων μοντέλων: «το ατομικό ενδιαφέρον» (concern for self) που αφορά το βαθμό στον οποίο το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους και «το ενδιαφέρον για τους άλλους» (concern for others) που αφορά το βαθμό στον οποίο κάποιος προσπαθεί να ικανοποιήσει τους στόχους που έχουν θέσει τα άτομα με τα οποία σχετίζεται.

Από το συνδυασμό των δύο παραπάνω διαστάσεων προκύπτουν οι εξής πέντε τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων: αποφυγή, εξυπηρέτηση, κυριαρχία, συμβιβασμός και ενσωμάτωση (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4 Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων Rahim (1983)

2.2.1 Περιγραφή των μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων

α) Μέθοδος της αποφυγής

Η μέθοδος της αποφυγής ενέχει το στοιχείο της αγνόησης ή της άρνησης ύπαρξης της σύγκρουσης. Τα άτομα απλά παριστάνουν ότι δεν υπάρχει καμία διαφωνία και διαμάχη είτε κρατώντας απαθή και ουδέτερη στάση σε καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν αψιμαχίες είτε επιλέγοντας να αποχωρήσουν ή να σιωπήσουν όταν παρουσιάζεται θέμα σύγκρουσης. Δηλαδή αναβάλουν τη διαπραγμάτευση για μεταγενέστερο χρονικό σημείο και απομακρύνονται από μία αντιλαμβανόμενη απειλή, χωρίς να ικανοποιούνται ούτε οι ατομικοί στόχοι, ούτε οι στόχοι τρίτων (Chen & Tjosvold, 2002).

Συνήθως το στυλ της αποφυγής προϋποθέτει δυο διαστάσεις: α) αποφυγή από τη διοίκηση, που δηλώνει ότι είναι πρόθυμη να αγνοήσει τις αιτίες της σύγκρουσης. Επομένως, επιλέγει να μην ασχοληθεί και δεν παίρνει καμιά απόφαση και β) αποφυγή από τις αντιμαχόμενες πλευρές, που σημαίνει ότι επιλέγουν και οι δύο πλευρές να μην ασχοληθούν.

Ανάλογα με το βαθμό ενασχόλησης της διοίκησης με το πρόβλημα της σύγκρουσης μπορούμε να διακρίνουμε τους παρακάτω τρόπους αποφυγής:

i) Την περίπτωση της **ηθελημένης άγνοιας**, όταν η διοίκηση αγνοεί ηθελημένα τη σύγκρουση και τις αιτίες που την προκάλεσαν, θεωρώντας ότι η αγνόηση του προβλήματος με την πάροδο του χρόνου μπορεί να οδηγήσει στην επίλυσή του. Συχνά με αυτό τον τρόπο η λανθάνουσα σύγκρουση διατηρείται και μπορεί να εμφανιστεί διαφορετικά και με μεγαλύτερη ένταση κάποια άλλη στιγμή.

ii) Την περίπτωση του **μερικού διαχωρισμού**, όταν η διοίκηση δεν μπορεί να αγνοήσει τη σύγκρουση αλλά δεν είναι πρόθυμη να αντιμετωπίσει τις αιτίες της επιβάλλει μερικό διαχωρισμό των διαφωνούντων ατόμων ή ομάδων, ώστε η επικοινωνία μεταξύ τους να είναι τυπική και να περιορίζεται σε συγκεκριμένα θέματα προκειμένου να εξυπηρετούνται οι λειτουργικές ανάγκες του οργανισμού.

iii) Την περίπτωση του **πλήρους διαχωρισμού**, όταν η διοίκηση επιβάλλει τον φυσικό διαχωρισμό των διαφωνούντων ατόμων ή ομάδων. Ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι αντιμαχόμενες πλευρές είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη και δεν απαιτείται επικοινωνία μεταξύ τους.

Η μέθοδος της αποφυγής ενδείκνυται όταν:

- * Το ζήτημα δεν είναι πολύ σημαντικό και έχουν προτεραιότητα άλλα ζητήματα.
- * Το κόστος διοίκησης της σύγκρουσης είναι μεγαλύτερο από το όφελος επίλυσής της.
- * Όταν κάποιοι άλλοι έχουν την ικανότητα να επιλύσουν τη σύγκρουση πιο αποτελεσματικά.

β) Μέθοδος της εξομάλυνσης/προσαρμογής/εξυπηρέτησης

Η συγκεκριμένη μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων αναγνωρίζει καταρχήν την ύπαρξη της σύγκρουσης. Η έμφαση, όμως, δίνεται στην εξασφάλιση αρμονικών σχέσεων μέσα στον οργανισμό ενώ το ενδιαφέρον για τους στρατηγικούς στόχους και τον εντοπισμό των αιτιών που προκαλούν τις συγκρούσεις είναι μειωμένο.

Κατά την εξομάλυνση, το άτομο που διευθύνει τη σύγκρουση προκειμένου να μην διαταραχθεί το αρμονικό εργασιακό κλίμα, προσπαθεί να τονίσει τις ομοιότητες, τα κοινά χαρακτηριστικά και τα κοινά συμφέροντα των διαφωνούντων, υποβαθμίζοντας τις διαφορές τους (Milton, 1981) με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών της μιας πλευράς. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου προϋποθέτει ότι κάθε μία από της αντιμαχόμενες πλευρές ενδιαφέρεται για τα συμφέροντα της άλλης και επιδεικνύει πρόθεση υποχωρητικότητας και συμμόρφωσης, προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη.

Η κύρια διαφορά της τεχνικής της εξομάλυνσης από την τεχνική της αποφυγής είναι ότι στην πρώτη οι αντίπαλες πλευρές συνεργάζονται και η μία πλευρά υποχωρεί προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της άλλης. Σε καμία, όμως, από τις δύο τεχνικές δεν αναζητούνται τα πραγματικά αίτια των συγκρούσεων και αυτό που επιτυγχάνεται είναι πίστωση χρόνου προκειμένου να βρεθεί η πραγματική λύση του προβλήματος. Όταν το πρόβλημα δεν επιλύεται ουσιαστικά, υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα η σύγκρουση να εκδηλωθεί κάποια άλλη χρονική στιγμή και να πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις. Επομένως, αυτή η μέθοδος είναι συνήθως αποτελεσματική για μια βραχυχρόνια αντιμετώπιση της σύγκρουσης.

Η μέθοδος της εξομάλυνσης ενδείκνυται όταν:

- * Η μια πλευρά έχει την πρόθεση να θυσιάσει κάτι δικό της προκειμένου να πάρει κάτι σε αντάλλαγμα στο μέλλον.
- * Η γνώση για το συγκεκριμένο ζήτημα ή η δύναμη της μιας πλευράς είναι περιορισμένη σε σχέση με την άλλη πλευρά που συμμετέχει στη σύγκρουση.
- * Η αρμονία και η σταθερότητα είναι πολύ σημαντικές για τον οργανισμό.

γ) Μέθοδος του συμβιβασμού

Η τεχνική του συμβιβασμού από την πλευρά του ατόμου ή της ομάδας χαρακτηρίζεται από μέτριο ενδιαφέρον τόσο για τους προσωπικούς στόχους όσο και για τους στόχους των άλλων, της αντίπαλης πλευράς. Με αυτή τη μέθοδο τα συγκρουόμενα μέρη επιδιώκουν μία μέση λύση δηλαδή να ικανοποιηθεί ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς, χρησιμοποιώντας συνήθως στυλ διαπραγμάτευσης "πάρε-δώσε" και προσπαθώντας να "μοιράσουν τη διαφορά" (Hocker & Wilmot, 1998). Αναζητείται ένας αποδεκτός συνδυασμός των ωφελημάτων

και των ζημιών και για τις δύο πλευρές. Αυτή η τεχνική εξασφαλίζει μερική ικανοποίηση στα αντιμαχόμενα μέρη και κανείς δεν θεωρείται νικητής ή ηττημένος.

Ο συμβιβασμός είναι μια τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων που δίνει έμφαση στην ανεύρεση μιας λύσης, η οποία θα περιλαμβάνει τα κοινά σημεία των εμπλεκόμενων μερών και θα προσφέρει αμοιβαία ικανοποίηση ώστε να επιλύεται αποτελεσματικά η σύγκρουση. Επιτυγχάνεται, όμως, μια επιφανειακή λύση αφού καμία από τις αντίθετες ομάδες δεν θα ικανοποιηθεί απόλυτα και αυτή η έλλειψη ικανοποίησης των βαθύτερων αναγκών των εμπλεκόμενων μερών μπορεί να δημιουργήσει τις βάσεις για μια καινούρια σύγκρουση.

Η μέθοδος του συμβιβασμού ενδείκνυται όταν:

- * Οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι.
- * Τα προς επίλυση προβλήματα δεν απαιτούν εναρμόνιση στόχων των αντιπαρατιθέμενων ομάδων.
- * Οι αντίπαλες πλευρές είναι εξίσου ισχυρές.

δ) Μέθοδος της εξουσίας/κυριαρχίας/ανταγωνισμού

Η τεχνική της κυριαρχίας από την πλευρά του ατόμου ή της ομάδας χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για τους ατομικούς στόχους ή τα συμφέροντα της ομάδας και χαμηλό ενδιαφέρον για στόχους τρίτων (Chen & Tjosvold, 2002). Ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων συχνά αγνοούν τις ανάγκες του άλλου μέρους και χρησιμοποιούν κάθε απόθεμα δύναμης που διαθέτουν προκειμένου να ικανοποιήσουν τα συμφέροντα τους, χωρίς να ενδιαφέρονται για οποιαδήποτε συνεργασία.

Αυτή η μέθοδος της κυριαρχίας ή της επιβολής εξουσίας είναι η απλούστερη και ταχύτερη τεχνική επίλυσης μιας σύγκρουσης, γιατί η κυρίαρχη πλευρά επιβάλλεται στην πιο αδύναμη μέσω της εξουσίας που διαθέτει και η οποία μπορεί να πηγάζει από: α) την θέση του ατόμου στην ιεραρχική κλίμακα, β) τις ιδιαίτερες γνώσεις και την πείρα του και γ) την επιρροή που ασκεί στα μέλη του οργανισμού και που έχει ως αποτέλεσμα την επιθυμία ταύτισης μαζί του.

Μετά τη χρήση αυτής της στρατηγικής, η επιβολή της λύσης είναι συνήθως προσωρινή. Η διένεξη παραμένει αφού δεν έχουν αντιμετωπιστεί οι αιτίες του προβλήματος και επιπλέον η δυσαρέσκεια που προκαλείται στην ηττημένη πλευρά είναι δυνατόν να αποτελέσει την αφετηρία δημιουργίας άλλης σύγκρουσης μελλοντικά, πιο σοβαρής μορφής.

Η μέθοδος της κυριαρχίας ή επιβολής εξουσίας ενδείκνυται όταν:

- * Απαιτούνται γρήγορες αποφάσεις και δράσεις.
- * Χρειάζεται να ληφθούν δυσάρεστα και ανεπιθύμητα μέτρα (π.χ. εφαρμογή κανόνων).

- * Οι πρωταγωνιστές της σύγκρουσης βρίσκονται σε διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο και διαθέτουν διαφορετική δύναμη.
- * Υπάρχουν ζητήματα ζωτικής σημασίας για τον οργανισμό και η επίτευξη του στόχου είναι πιο σημαντική από τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η μέθοδος της κυριαρχίας δεν ενδείκνυται όταν:

- * Τα ζητήματα της διαφωνίας είναι πολύπλοκα.
- * Η λήψη της απόφασης προϋποθέτει συνεργασία των αντιμαχόμενων μερών.
- * Οι δύο πλευρές έχουν την ίδια δύναμη.

Συμπερασματικά, η τεχνική της κυριαρχίας μακροπρόθεσμα χαρακτηρίζεται ανεπιτυχής (Singh, 1995). Και αυτό γιατί η χρήση της εξουσίας κλιμακώνει την ήδη υπάρχουσα σύγκρουση αυξάνοντας τον ανταγωνισμό των δύο πλευρών και πολλαπλασιάζει την πιθανότητα μελλοντικής διένεξης υπό άλλη μορφή (Scholtes et al., 1996).

ε) Μέθοδος της συνεργασίας

Η μέθοδος της συνεργασίας χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τους ατομικούς στόχους όσο για τους στόχους της άλλης πλευράς προκειμένου να διαφυλαχτούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και να βγουν κερδισμένες και οι δύο πλευρές. Με αυτή τη μέθοδο αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης καθώς δίνεται βαρύτητα στην κατανόηση και στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων και όχι στους προσωπικούς στόχους των αντίθετων πλευρών (Follet, 1973). Η έμφαση στους οργανωτικούς στόχους είναι δυνατή όταν η διεύθυνση του οργανισμού φροντίζει: α) Οι παραπάνω στόχοι να γίνουν κατανοητοί στους εργαζόμενους. β) Να πείσει τις αντίπαλες πλευρές πως η επίτευξη των οργανωτικών στόχων είναι εφικτή μόνο μέσα από τη συνεργασία τους.

Η διεύθυνση μιας σύγκρουσης με τη μέθοδο της συνεργασίας προϋποθέτει αρχικά προθυμία και από τις δύο πλευρές να συμμετέχουν στη διαδικασία. Εξίσου απαραίτητες συνθήκες για την επιτυχία της έκβαση είναι η ειλικρίνεια και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών καθώς και η ύπαρξη ανοικτής επικοινωνίας, αμφίδρομης ροής πληροφόρησης, κατανόησης και ωριμότητας προκειμένου να μελετηθούν οι εναλλακτικές λύσεις και να επιλεγεί εκείνη που μεγιστοποιεί το κοινό όφελος. Είναι πολύ σημαντικό οι διαφορές να εκφράζονται ανοικτά ώστε οι εμπλεκόμενοι να φτάσουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση που θα ικανοποιεί τις ανάγκες όλων. Με τη συγκεκριμένη στρατηγική, αν και είναι χρονοβόρα, προάγεται η δημιουργικότητα, απομακρύνονται τα εμπόδια και αυξάνεται η απόδοση του οργανισμού.

Η μέθοδος της συνεργασίας ενδείκνυται όταν:

- * Οι στόχοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί και για τα δύο μέρη.
- * Είναι απαραίτητη η συμμετοχή, οι απόψεις και οι γνώσεις όλων των εμπλεκομένων για την επίλυση του προβλήματος.
- * Η διοίκηση θέλει να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων.
- * Η διοίκηση θέλει να κερδίσει τη δέσμευση των εμπλεκομένων ως προς την υλοποίηση του στόχου.

Η μέθοδος της συνεργασίας δεν ενδείκνυται όταν:

- * Το ζήτημα της διαφωνίας είναι απλό.
- * Απαιτείται άμεση λήψη αποφάσεων.
- * Όταν τα δύο μέρη αδιαφορούν για το αποτέλεσμα.

2.2.2 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων ανάλογα με τα αποτελέσματα

Επειδή οι συγκρούσεις διαταράσσουν τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και μειώνουν την αποτελεσματικότητά του, είναι επιβεβλημένο καθήκον πρωτίστως των στελεχών εκπαίδευσης και δευτερευόντως των εκπαιδευτικών να τις αμβλύνουν ή να τις διαχειριστούν. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση μιας σύγκρουσης είναι η διάγνωση και ο εντοπισμός των γενεσιουργών αιτιών της.

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, ότι κάθε σύγκρουση είναι διαφορετική ανάλογα με τα δεδομένα που τη χαρακτηρίζουν. Με αυτή τη λογική και η τεχνική αντιμετώπισης της κάθε σύγκρουσης είναι επίσης διαφορετική. Σύμφωνα με τον Milton (1981), οι μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες με κριτήριο τα αποτελέσματα που αυτές παράγουν:

- i. Μέθοδοι όπου η μια πλευρά κερδίζει και η άλλη χάνει (win-lose).
- ii. Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές χάνουν σε κάποια θέματα, αλλά κερδίζουν σε κάποια άλλα (lose-lose).
- iii. Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές κερδίζουν (win-win).

Παρόλο που η τελευταία μέθοδος έχει περισσότερα πλεονεκτήματα, είναι λιγότερο διαδεδομένη από τις άλλες δύο μεθόδους αφού η επιτυχία της εξαρτάται από την συνεργασία των δύο πλευρών και την εντατική τους προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων όλων.

Αναλυτικότερα οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι οι παρακάτω:

α) Τεχνικές Win- Lose

Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται όταν υπάρχει ανισότητα δύναμης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:

- i. Η κυριαρχία.* Είναι η τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων όπου η μια πλευρά διαθέτει εξουσία και τη χρησιμοποιεί με σκοπό να επιβληθεί στους πιο αδύναμους ή τους κατώτερους σε ιεραρχία και να τους αναγκάσει να συμφωνήσουν μαζί της. Αυτό σημαίνει ότι θα βρεθεί σίγουρα μια λύση στο πρόβλημα χωρίς όμως αυτή να είναι η καλύτερη. Αυτή η μέθοδος είναι απαραίτητη σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης που ο ηγέτης πρέπει να πάρει άμεσα μια απόφαση (Rahim & Magner, 1995).
- ii. Η απόφαση της πλειοψηφίας.* Στην περίπτωση αυτή η λύση του προβλήματος καθορίζεται από την απόφαση της πλειοψηφίας μετά από ψηφοφορία.

β) Τεχνικές Lose-Lose

Στις τεχνικές lose-lose καμία πλευρά δεν επιτυγχάνει τους στόχους της ή επιτυγχάνει ένα μικρό ποσοστό αυτών. Τυπικά παραδείγματα είναι:

- i. Η αποφυγή.* Είναι μια τεχνική που έχει σκοπό την αναβολή της επίλυσης της σύγκρουσης.
- ii. Η καταστολή.* Σε αυτή την τεχνική τα εμπλεκόμενα μέρη συνεργάζονται αναγκαστικά και αποσιωπούν τις διαφορετικές απόψεις και τα συναισθήματα τους.
- iii. Η εξομάλυνση/ παραχώρηση.* Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η υποβάθμιση των διαφορών των δύο πλευρών και η επισήμανση των ομοιοτήτων τους ώστε να εξομαλυνθούν οι μεταξύ τους σχέσεις. Η λύση που προκύπτει από την τεχνική της εξομάλυνσης δεν μπορεί να είναι μακροπρόθεσμη αφού δεν αντιμετωπίζονται οι πραγματικές αιτίες της σύγκρουσης.
- iv. Ο συμβιβασμός.* Για να επιτευχθεί συμβιβασμός πρέπει όλα τα εμπλεκόμενα ζητήματα που διαφοροποιούν τις δύο πλευρές να συναντηθούν στη μέση. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει ούτε κερδισμένος ούτε χαμένος μετά το τέλος της σύγκρουσης. Κατά πολλούς το μειονέκτημα που έχει ο συμβιβασμός είναι ότι και οι δύο πλευρές θεωρούν ότι έδωσαν πολλά και ότι πήραν λίγα. Σπάνια ο συμβιβασμός είναι ικανοποιητική μέθοδος αλλά θεωρείται η καλύτερη επιλογή μετά τις τεχνικές win-win.

γ) Τεχνικές Win-Win

Με τις τεχνικές win-win επιτυγχάνεται η επίλυση των προβλημάτων μέσω της συνεργασίας των δύο πλευρών. Τεχνικές τέτοιου τύπου είναι οι ακόλουθες:

- i. Η συναίνεση.* Στην τεχνική αυτή σκοπός είναι η εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Απαιτείται χρόνος καθώς και ενεργή συμμετοχή όλων των ατόμων προκειμένου να εξευρεθούν εναλλακτικές λύσεις σε ένα περιβάλλον ελευθερίας λόγου.

ii. *Η δημιουργία υψηλότερων στόχων.* Στην περίπτωση αυτή θέτονται υψηλότεροι στόχοι, η επίτευξη των οποίων απαιτεί τη συνοχή και συνεργασία των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση (Καψάλης, 2005). Οι ομάδες οφείλουν να ενώσουν τις δυνάμεις τους προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι που υπερβαίνουν τους προσωπικούς στόχους κάθε ομάδας.

iii. *Η εξεύρεση πόρων.* Είναι μία τεχνική που επιλέγεται για την επίλυση των συγκρούσεων που προκαλούνται από την έλλειψη πόρων. Η χρήση της είναι περιορισμένη καθώς η εξεύρεση πόρων δεν είναι πάντοτε εφικτή.

iv. *Η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα.* Με τη συγκεκριμένη τεχνική επιδιώκεται η μεταβολή της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης. Επίσης, η ανάλυση των ρόλων και η σαφής περιγραφή των αρμοδιοτήτων των μελών του οργανισμού μπορεί να συμβάλει στη διευθέτηση των συγκρούσεων.

v. *Αλλαγές στη δομή.* Ο φυσικός διαχωρισμός των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση και η αλλαγή αντικειμένου εργασίας περιλαμβάνονται σε αυτή την τεχνική.

2.2.3 Μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων με την παρέμβαση τρίτων

Δεν είναι λίγες οι φορές που τα συγκρουόμενα μέρη δεν μπορούν να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση και στρέφονται σε ένα τρίτο πρόσωπο κοινής αποδοχής που διαθέτει γνώσεις, αντικειμενικότητα και το χάρισμα της πειθούς προκειμένου να εξελιφθούν οι διαφορές και να βρεθούν τρόποι που να ικανοποιούν τις επιθυμίες τους. Ο De Bono (1986) άλλωστε αναφέρει ότι "οι αντίδικοι είναι τα χειρότερα άτομα για να λύσουν τη δική τους διαμάχη". Στην περίπτωση αυτή οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης της σύγκρουσης είναι οι παρακάτω (Greenberg & Baron, 2013):

α) Η διαιτησία

Η τεχνική της διαιτησίας χρησιμοποιείται συνήθως όταν οι διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέρη έχουν φτάσει σε αδιέξοδο και κρίνεται σκόπιμο η διαχείριση της σύγκρουσης να γίνει από κάποιον ειδικό. Η διαδικασία που ακολουθείται στη μέθοδο της διαιτησίας είναι αρχικά τα εμπλεκόμενα μέρη να εκθέσουν τις απόψεις τους σε ένα τρίτο και αμερόληπτο πρόσωπο, τον διαιτητή, και αυτός με τη σειρά του να εκδώσει μια απόφαση που μπορεί να είναι δεσμευτική και για τα δύο μέρη (Richey et al., 2001). Συνεπώς, η λύση επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Στους οργανισμούς η ανάθεση επίλυσης της σύγκρουσης στα υψηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια αποτελεί ίσως τη δημοφιλέστερη μέθοδο διαχείρισης μετά την αποφυγή (Tjosvold & Tjosvold, 1995). Σπάνια όμως η διαιτησία από τους διευθυντές είναι αποτελεσματική στη διαχείριση των συγκρούσεων αφού η διαδικασία αυτή προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία.

β) Η διαμεσολάβηση

Η τεχνική της διαμεσολάβησης είναι η πλέον κατάλληλη μέθοδος που βοηθάει τα συγκρουόμενα μέρη να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση μέσω της παρέμβασης ενός τρίτου προσώπου. Από την μια πλευρά ενισχύει το αίσθημα της δικαιοσύνης των εμπλεκόμενων όσον αφορά τα αποτελέσματα και από την άλλη επιτρέπει στα δύο μέρη να αισθανθούν ότι έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας.

Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου εξαρτάται από το είδος του προβλήματος, την προσωπικότητα των συγκρουόμενων μερών και τα χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή όπως για παράδειγμα το είδος της εξουσίας που κατέχει, τη διατήρηση της ψυχραιμίας, τις πληροφορίες που γνωρίζει για τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση.

Ένας διαμεσολαβητής μπορεί να επιδιώξει λύση με αμοιβαίο όφελος, να ακολουθήσει μια μέση οδό ικανοποιώντας εν μέρει της ανάγκες κάθε ομάδας, αλλά αφήνοντας και τις δύο δυσαρεστημένες ή να αφήσει τα δύο μέρη να λύσουν μόνα τους τη διαφορά τους, παραμένοντας ουδέτερος παρατηρητής ή συντονίζοντας απλά τις διαδικασίες (Κάντας, 1995; D' Oosterlinck & Broekaert, 2003; Greenberg & Baron, 2013).

γ) Η διευκόλυνση

Η τεχνική της διευκόλυνσης περιλαμβάνει οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μέσω της "διευκόλυνσης" που λαμβάνουν από ένα τρίτο πρόσωπο. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην βελτίωση της επικοινωνίας και ροής των πληροφοριών ανάμεσα στα άτομα που βρίσκονται σε διένεξη, προκειμένου να προετοιμαστεί το έδαφος για την πρώτη και τις μετέπειτα συναντήσεις τους. Ο διευκολυντής που αναλαμβάνει ως επικεφαλής των "ειρηνευτικών συνομιλιών" εστιάζει στη διαδικασία, δίνει τις απαραίτητες οδηγίες, προβαίνει σε συστάσεις και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους με σκοπό να επιτευχθεί η τελική συμφωνία. Συνεπώς, ο ρόλος του είναι να διευκολύνει ένα συμβιβασμό, χωρίς να ελέγχει το τελικό αποτέλεσμα. Η μέθοδος της διευκόλυνσης ενδείκνυται όταν υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέρη ή όταν υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα και η επίλυση των συγκρούσεων αναμένεται να αποφέρει όφελος και για τα δύο μέρη.

δ) Η διαπραγμάτευση

Η τεχνική της διαπραγμάτευσης λαμβάνει χώρα όταν η παρέμβαση της διοίκησης κρίνεται απαραίτητη. Τυπικά η διαπραγμάτευση ορίζεται ως η διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερα μέρη που διαφωνούν μεταξύ τους ανταλλάσσουν προσφορές, αντιπροσφορές και παραχωρήσεις στην προσπάθεια να επιτευχθεί μία αμοιβαία αποδεκτή συμφωνία (Robbins & Judge, 2001; Greenberg & Baron, 2013).

Οι Fisher & Ury (1981) έθεσαν τις παρακάτω αρχές για την επίτευξη διαπραγμάτευσης με βάση τα ενδιαφέροντα (*Interest Based Negotiation*):

α) Διαχωρισμός των ανθρώπων και των συναισθημάτων τους από το πρόβλημα, β) έμφαση στα ενδιαφέροντα και στους σκοπούς των εμπλεκόμενων μερών και όχι στις θέσεις τους και γ) εξέταση όλων των πιθανών λύσεων. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι σε πολλές περιπτώσεις πιο αποτελεσματική από την αποφυγή ή την χρήση εξουσίας.

2.2.4 Επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων

Ο Cohen, ειδικός ερευνητής στη διαχείριση των συγκρούσεων, πρότεινε ένα ιδεατό σύστημα το οποίο έχει τη μορφή της πυραμίδας και διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα : α) την πρόληψη, β) τη διαχείριση, γ) τη διαμεσολάβηση και δ) τη διαιτησία.

α) Επίπεδο Πρόληψης: Σε αυτό το επίπεδο οι συγκρούσεις δεν εκδηλώνονται εύκολα καθώς επικρατεί ευνοϊκό σχολικό κλίμα που επηρεάζει θετικά την επικοινωνία και τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι κατάλληλες εργασιακές συνθήκες δεν επηρεάζουν μόνο την παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εκτέλεση των καθηκόντων του αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών, τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και συνεπώς την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

β) Επίπεδο Διαχείρισης: Στο δεύτερο επίπεδο οι συγκρούσεις εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται με διαπραγμάτευση. Σε αυτήν την περίπτωση, η καλή επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και τα προγράμματα εκπαίδευσης μπορούν να βοηθήσουν να κατανοηθεί η φύση και η δυναμική της σύγκρουσης καθώς και να αναγνωριστεί το προσωπικό στυλ αντίδρασης σε αυτήν.

γ) Επίπεδο Διαμεσολάβησης: Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, όλοι οι τύποι των συγκρούσεων δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν με την τεχνική της διαπραγμάτευσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις κρίνεται σκόπιμη η μεσολάβηση ενός τρίτου προσώπου, του διαμεσολαβητή, προκειμένου να αποκατασταθεί η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη.

δ) Επίπεδο Διαιτησίας: Σε αυτό το επίπεδο οι συγκρούσεις επιλύονται με διαιτησία. Είναι γνωστό και ως επίπεδο τερματισμού αφού η εργασιακή ειρήνη επιβάλλεται και τα εμπλεκόμενα μέρη διαχωρίζονται. Το συγκεκριμένο επίπεδο είναι καλό να διατηρείται όσο γίνεται μικρότερο.

Όλα τα παραπάνω επίπεδα παρουσιάζονται παραστατικά στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων Cohen - Πηγή Hakvoort (2010)

2.3 Διοίκηση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων που την απαρτίζουν από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα περιγράφονται οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων καθώς και οι απαιτήσεις που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν.

2.3.1 Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Ως "εκπαιδευτικό σύστημα" ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα κ.ά), καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί αλληλεπιδρούν για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών:

α) Την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελείται από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.

β) Τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα γενικά λύκεια (ΓΕΛ), τα επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (άρθρο 3 του ν.3475/2006).

γ) Την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ακολουθούν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες υπάγονται οι σχολικές μονάδες της αρμοδιότητας τους. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια (ν.1566/85, άρθρο 5) και ο δεύτερος από τα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ), τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) (ν.3475/2006, ΦΕΚ 146 τ.Α', ν.2525/1997).

Σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής (ν.1566/85, άρθρο 5).

Σκοπός του γενικού λυκείου, σύμφωνα με τον νόμο 2525/1997, είναι: α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας.

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν.1566/1985) με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Σαΐτης, 2008). Τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια) είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

2.3.2 Το Θεσμικό πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν.1566/1985), ο διευθυντής σχολείου κατέχει τη σημαντικότερη θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, λαμβάνοντας αποφάσεις για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Με βάση το άρθρο 27 της αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ1340/2002) Υπουργικής Απόφασης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα ο διευθυντής σχολικής μονάδας:

- α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Στην ίδια Υπουργική απόφαση περιλαμβάνονται και άλλα άρθρα στα οποία καθορίζονται:

- ✓ Τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων (άρθρο 28).
- ✓ Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο των διδασκόντων (άρθρο 29).
- ✓ Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους (άρθρο 30).
- ✓ Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31).
- ✓ Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τα όργανα Λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (άρθρο 32).

Συμπερασματικά, ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή είναι δύσκολος και πολυδιάστατος διότι ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και στην άσκηση του επιστημονικού και παιδαγωγικού του έργου αλλά εμπεριέχει ένα ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών απαραίτητων για το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Στη νομοθεσία άλλωστε τονίζεται ότι «ο διευθυντής διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς» (Υ.Α.

αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 27) αλλά και ότι « ο διευθυντής έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Υ.Α. αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 28).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι στόχος του διευθυντή οποιασδήποτε σχολικής μονάδας είναι να δημιουργήσει εκείνο το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο θα απουσιάζουν οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2.3.3 Έννοια και σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τους ερευνητές το "σχολικό κλίμα" αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων (Reynolds & Cuttance, 1992). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μια σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ορίζει το "σχολικό κλίμα" ως ένα από τα βασικά κριτήρια που βελτιώνουν την ποιότητα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το "σχολικό κλίμα" καθορίστηκε ως βασικός παράγοντας της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31/3/2010. Συνεπώς, η διερεύνησή του κρίνεται αναγκαία καθώς μπορεί να αποτελεί την αιτία αλλά και μία από τις συνέπειες των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλούς ορισμούς για την έννοια του «σχολικού κλίματος». Κατά μία άποψη "το σχολικό κλίμα" ορίζεται "ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994). Υπάρχουν όμως και εκείνοι που ορίζουν το κλίμα της σχολικής κοινότητας "ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολικό οργανισμό και επηρεάζει τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητά τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο" (Sergiovanni & Starratt, 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα σχολεία, όπως και άλλοι κοινωνικοί οργανισμοί, διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτά. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι αλληλεπιδράσεις τους και οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται συνθέτουν το σχολικό κλίμα, το οποίο παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τη στάση του διευθυντή σε θέματα, όπως: ο βαθμός και ο τρόπος άσκησης εξουσίας, η ανάπτυξη οικειότητας με το διδακτικό προσωπικό, η ελεύθερη έκφραση της γνώμης των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση της συνεργασίας, η ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων από το εκπαιδευτικό προσωπικό κ.ά.

Από τη μελέτη της σχετική βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ασυμφωνία των ερευνητών ως προς τους παράγοντες που καθορίζουν το κλίμα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Ωστόσο, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Halpin και Croft (1963) το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε έξι κατηγορίες:

- * *Το ανοικτό κλίμα (The Open Climate)*. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της μορφής κλίματος είναι: α) οι ελικρινείς και στενές εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και β) ο υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού (Μιχόπουλος, 1998).
- * *Το αυτόνομο κλίμα (The Autonomous Climate)*. Η συγκεκριμένη μορφή διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό ελέγχου που ασκεί ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς και για το υψηλό επίπεδο ομαδικού πνεύματος που απορρέει κυρίως από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας και λιγότερο από την εκτέλεση των καθηκόντων τους.
- * *Το ελεγχόμενο κλίμα (The Controlled Climate)*. Όταν επικρατεί αυτή η μορφή κλίματος στη σχολική μονάδα το ενδιαφέρον του διευθυντή εστιάζεται κυρίως στην εκτέλεση του καθήκοντος και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
- * *Το οικείο κλίμα (The Familiar Climate)*. Σε αυτή τη μορφή κλίματος κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και η ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών, ενώ είναι χαμηλό το ενδιαφέρον για τον έλεγχο της εκτέλεσης των καθηκόντων τους.
- * *Το πατερναλιστικό κλίμα (The Paternal Climate)*. Στον συγκεκριμένο τύπο κλίματος ο διευθυντής αποδίδει τα αποτελέσματα των σχολικών ενεργειών στη δική του στάση. Σε αυτό το εργασιακό περιβάλλον κυριαρχεί το ενδιαφέρον για την εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ενώ η ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών είναι μικρή.
- * *Το κλειστό κλίμα (The Closed Climate)*. Είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος. Διακρίνεται από τυπικές εργασιακές σχέσεις, χαμηλό επίπεδο ομαδικού πνεύματος με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού (Halpin & Croft, 1963).

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα επηρεάζει παράγοντες όπως το ομαδικό πνεύμα, την ικανοποίηση των αναγκών και την εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Η επίδραση του, όμως, δεν περιορίζεται στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει και τη μάθηση των μαθητών, τις επιδόσεις τους και τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και εν τέλει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδή, 2001).

Συνεπώς, στα σχολεία που επικρατεί θετικό κλίμα, υπάρχει πνεύμα συναδελφικότητας και ομαλή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκτελέσουν με μεγαλύτερη προθυμία και φυσικά καλύτερα τα καθήκοντά τους. Αντίθετα, όταν στη σχολική μονάδα επικρατεί αρνητικό κλίμα, τότε παρατηρείται μείωση της ποιότητας εργασίας και ελαχιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2007).

Για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα είναι απαραίτητοι οι παρακάτω παράγοντες (Παναγιωτίδου, 2012, Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2010):

- ✓ Η ανοικτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών του σχολείου
- ✓ Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες.
- ✓ Η ανάπτυξη συναισθημάτων ικανοποίησης, εμπιστοσύνης, αποδοχής και αναγνώρισης μεταξύ όλων των εργαζομένων στο σχολικό οργανισμό.
- ✓ Το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή.
- ✓ Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης.
- ✓ Το πνεύμα αλλαγής και καινοτομίας.
- ✓ Η από κοινού διαμόρφωση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών.

Για την εύρυθμη, λοιπόν, λειτουργία της σχολικής μονάδας απαιτείται διαρκής προσπάθεια προκειμένου να βελτιωθεί και να διατηρηθεί το σχολικό κλίμα. Ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος όχι μόνο να διασφαλίσει τις προϋποθέσεις που θα δημιουργήσουν ένα θετικό και ευνοϊκό κλίμα, αλλά και να διατηρεί ένα περιβάλλον κατάλληλο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που οφείλει να διαμορφώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, χωρίς το φόβο του λάθους από τους εργαζόμενους και χωρίς εργασιακό άγχος (stress), διότι διαμορφώνοντας ένα «ψυχολογικά υγιές» εργασιακό κλίμα, ενδυναμώνονται οι εργαζόμενοι, γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και ενθαρρύνονται στην προσπάθεια τους για ανάληψη πρωτοβουλιών.

2.3.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και στην πρόληψη των συγκρούσεων

Ο διευθυντής σύμφωνα με τον νόμο (ν.1566/1985) είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Επομένως, είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της εξασφάλισης ενός θετικού σχολικού κλίματος και των εργασιακών συνθηκών που θα αποτρέπουν τις συγκρούσεις ή θα μειώνουν τις αρνητικές τους επιπτώσεις.

Όσον αφορά στην πρόληψη των συγκρούσεων, ο εκάστοτε διευθυντής θα πρέπει να έχει εξασφαλίσει το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Για να το επιτύχει αυτό ο διευθυντής οφείλει (Σαΐτης, 2007):

- * Να είναι καλός γνώστης της προσωπικότητας, των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας του για να μπορέσει να κατανείμει σωστά τις αρμοδιότητες και να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικός στην κρίση του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- * Να μην ξεχνά ότι το προσωπικό έχει κάποιες ανάγκες, από την ικανοποίηση των οποίων εξαρτάται η αποδοτικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας. Επομένως, βασικό του μέλημα είναι να γνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του.
- * Να τους ενθαρρύνει να μιλούν ανοικτά για τα θέματα που τους απασχολούν και να μην αγνοεί τα παράπονα τους.
- * Να τους παροτρύνει για την ανάληψη δημιουργικών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1985), ο κάθε διευθυντής, προκειμένου να εξασφαλίσει τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες που θα λειτουργούν αποτρεπτικά στην εκδήλωση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, θα πρέπει:

- * Να σέβεται την προσωπικότητα των υφισταμένων του.
- * Να μελετάει και να εφαρμόζει τον τύπο διοίκησης που αρμόζει κάθε φορά στο εκπαιδευτικό του προσωπικό.
- * Να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του.
- * Να είναι δίκαιος και αντικειμενικός απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- * Να κινητοποιεί τους υφισταμένους του να βελτιώσουν την εργασιακή τους απόδοση δημιουργώντας τους νέες προκλήσεις.

Επίσης, ο Γιαννίκας (2014) σχετικά με την πρόληψη των συγκρούσεων προτείνει τα εξής:

- * Αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η επίτευξη της προϋποθέτει ότι ο διευθυντής αναλαμβάνει: ι) την εισροή πληροφοριών από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον ώστε να λαμβάνει ορθές αποφάσεις και να εφαρμόζει τον κατάλληλο διοικητικό έλεγχο και ιι) να ασκεί επιρροή στους υφισταμένους του με τέτοιο τρόπο που να πείθονται και να παρακινούνται να ενεργήσουν προς μια κατεύθυνση υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων του οργανισμού (Καντάς, 1995).
- * Ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει να ορίζεται με σαφήνεια ο ρόλος αλλά και η συνεισφορά κάθε μέλους προσωπικά ώστε να μην δημιουργούνται εκείνες

οι συνθήκες που οδηγούν σε τριβές και ανταγωνισμό μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Παράλληλα, θετικά φαίνεται να συμβάλλουν οι καθιερωμένες τακτές συναντήσεις και συνεδριάσεις μεταξύ του προσωπικού, στις οποίες θα αναλύονται και θα συζητούνται τα σοβαρά ζητήματα που έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (Hersey & Blanchard, 1988).

- * Ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων, η τεχνική που ενδεχομένως θα μείωνε στο χώρο της εκπαίδευσης τις πιθανές εντάσεις είναι η δημοκρατική, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με ομοφωνία ή με πλειοψηφία από όλους τους εμπλεκόμενους. Η δημοκρατική διαδικασία εμπλέκει όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στην υλοποίηση των στόχων του και εξασφαλίζει τη συλλογική ευθύνη. Πρόσθετα, κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον καθώς αποκτούν την αίσθηση πως συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας. (Κωνσταντίνου, 2005).

2.3.5 Η συμβολή του Διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ενός θετικού συνεργατικού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, προκειμένου να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εκδήλωσης συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού επηρεάζουν αρνητικά όχι μόνο την εργασιακή τους απόδοση αλλά και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Ωστόσο, στα σχολεία η σύγκρουση είναι αναπόφευκτο φαινόμενο, με αποτέλεσμα οι διευθυντές να αναλώνουν αρκετό χρόνο προσπαθώντας να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τέτοιου είδους συγκρούσεις ή διενέξεις. Γι' αυτό είναι καθοριστικός ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις και αυτό τους βοηθά να τις αντιμετωπίσουν εποικοδομητικά.

Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να εμπλακεί σε μια κατάσταση σύγκρουσης με τρεις διαφορετικούς τρόπους (Σαϊτής, 2002):

- *Ως υποκινητής της σύγκρουσης:* Είναι η περίπτωση όπου ο ίδιος ο διευθυντής επιδιώκει, ως τρίτο μέρος, την εκδήλωση διαφωνιών ώστε να ξεκινήσει μια διαδικασία αλλαγής στο σχολείο. Εφαρμόζεται συνήθως σε αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης.
- *Ως εναγόμενος σε μια σύγκρουση:* Σε αυτήν την περίπτωση ασκείται κριτική στον διευθυντή για τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση και την πολιτική που ακολουθεί. Ο διευθυντής μπορεί να αντιδράσει με δύο τρόπους, είτε ζητώντας τη βοήθεια της προϊστάμενης αρχής ως αρμόδιας να λάβει αποφάσεις, είτε αποφασίζοντας να εμπλακεί στη σύγκρουση αναζητώντας συμμάχους από άλλες ομάδες που τον εκτιμούν.

- *Ως μεσολαβητής/διαιτητής στη σύγκρουση:* Εδώ ο διευθυντής καλείται να μεσολαβήσει στις διαμάχες που ξεσπούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους ή να πάρει την τελική απόφαση ως διαιτητής, αφού οι δύο πλευρές παρουσιάσουν τις απόψεις τους.

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος εμπλοκής του διευθυντή σε μια κατάσταση σύγκρουσης είναι αυτός της μεσολάβησης/διαιτησίας. Ο Mintzberg (1973) επισημαίνει ότι οι διευθυντές καλούνται συχνά να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα σε συνεργάτες, όταν δεν μπορούν να βρουν λύση μεταξύ τους. Ωστόσο, πριν αναλάβει να μεσολαβήσει σε μια σύγκρουση, ο διευθυντής οφείλει να διερευνήσει τις αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να παρουσιαστούν από τη μεσολάβησή του και αν διαθέτει τις προσωπικές δεξιότητες για να προωθήσει τη συλλογική δράση και να διαχειριστεί τη σύγκρουση με επιτυχία.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ο διευθυντής πρέπει να ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Δημητρίου, 1991, Σαΐτης, 2007):

- * Περιγράφει εμπιστευτικά στις δύο πλευρές τι είδε και γιατί τον απασχολεί.
- * Ζητάει από την κάθε πλευρά να αναφέρει τα θέματα που τους χωρίζουν, χωρίς να παρεμβαίνει η άλλη πλευρά.
- * Ακούει προσεκτικά τη θέση κάθε εμπλεκόμενου στο πρόβλημα.
- * Ζητά από την κάθε πλευρά να επαναλάβει τη θέση της αντίπαλης πλευράς, η οποία πρέπει και να κρίνει την ορθότητα των λεγομένων.
- * Επισημαίνει τα σημεία ομοιότητας και τονίζει την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.
- * Ζητά από τις δύο πλευρές να υποδείξουν τη λύση του προβλήματος.
- * Αν δεν συμφωνήσουν τα αντίπαλα μέρη σε μια κοινή λύση, συμφωνεί μαζί τους για τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσουν και καθορίζει μια νέα συνάντηση προκειμένου να εξετάσει την πορεία τους.

Ο διευθυντής για να μπορέσει να ακολουθήσει την παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να είναι σε θέση (Σαΐτης, 2002, Medina et al, 2002):

- * Να αναγνωρίζει τις πιθανές αιτίες της σύγκρουσης και να αντιδρά εγκαίρως.
- * Να αναγνωρίζει τον τύπο της σύγκρουσης.
- * Να διατηρεί τη σύγκρουση στους δύο τύπους, λανθάνουσα και αντιληπτή.
- * Να γνωρίζει τις διαφορές των εμπλεκόμενων μερών που αποτέλεσαν την αιτία της σύγκρουσης.
- * Να γνωρίζει όλες τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, τις συνέπειές τους καθώς και σε ποιες περιπτώσεις ενδείκνυται η εφαρμογή τους.

- * Να μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του.
- * Να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να είναι δυνατή η επίλυση της σύγκρουσης.
- * Να παρακολουθεί και να κατευθύνει τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης.
- * Να ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και να είναι ανοικτός σε καινοτόμες προσεγγίσεις σε θέματα που αφορούν τον σχολικό οργανισμό.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής για να μπορέσει να διαχειριστεί με επιτυχία μια σύγκρουση που θα εκδηλωθεί στη σχολική μονάδα θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αναλύονται παρακάτω:

Διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει αρχικά να αναγνωρίζει τις συνθήκες που προηγούνται της εκδήλωσης μιας σύγκρουσης (την λανθάνουσα σύγκρουση), διότι η αποτίμηση της πραγματικής κατάστασης σε συνδυασμό με τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς των μελών, καθορίζει την επιτυχή διαχείριση μιας πιθανής σύγκρουσης (Amason, 1996). Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει τις τεχνικές διεθέτησης των συγκρούσεων αλλά και να είναι διορατικός, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξει την καταλληλότερη τεχνική ανάλογα με την περίπτωση. Αν και η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα χειρισμού συγκρουσιακών καταστάσεων θεωρείται πρωτίστης σημασίας, οι έρευνες στη χώρα μας (Παντοπούλου, 2010, Φασουλής, 2006) δείχνουν ότι οι σημερινοί διευθυντές δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη για ριζική αναδιάρθρωση της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης με προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016).

Επικοινωνιακές δεξιότητες: Για μια επιτυχημένη επικοινωνία, απαιτούνται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Σταθοπούλου, 2017): *ι) Δεξιότητες έκφρασης* ή αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων, που είναι η ικανότητα μετάδοσης ενός μηνύματος με τη χρήση της φωνής, του λόγου και του σώματος. *ιι) Δεξιότητες ακρόασης* ή αποτελεσματική ακοή, που είναι η ικανότητα σωστής λήψης των μηνυμάτων που μεταδίδουν άλλοι και *ιιι) Δεξιότητες διαχείρισης της όλης διαδικασίας*, που είναι η ικανότητα διαπραγμάτευσης ή και βελτίωσης μιας προβληματικής διαδικασίας. Επιτυχημένη επικοινωνία, σημαίνει επίσης, διάθεση για θετική, ανοικτή, ειλικρινή επαφή με άλλους ανθρώπους (Μπουραντάς, 2005).

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένα ισχυρό προτέρημα ενός διοικητικού στελέχους, όχι μόνο για τη δημιουργία και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων που συμβάλλουν στην πρόληψη των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα αλλά και για τη δημιουργική επίλυση των διαφορών, όταν αυτές προκύπτουν.

Στη σχετική βιβλιογραφία (Fisher et al, 1999, Ζαβλανός, 1999, Καμπουρίδης, 2002) αναφέρονται τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής

κοινότητας, που όχι μόνο οδηγούν σε παρανοήσεις, διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους αλλά δυσκολεύουν και τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων. Για παράδειγμα, ένα ουσιαστικό πρόβλημα επικοινωνίας είναι η απουσία κατανόησης των λεγομένων της άλλης πλευράς είτε λόγω αδυναμίας στη μετάδοση ή στη λήψη μηνυμάτων είτε εξαιτίας των διαφορών στην κουλτούρα, στο μορφωτικό επίπεδο κ.ά, είτε και λόγω έλλειψης προσοχής. Για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών απαιτείται καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, προσαρμογή στις διαφορές προσωπικότητας και κουλτούρας, οριοθέτηση των προδιαγραφών του μηνύματος και καθορισμός των συνθηκών λήψης και μετάδοσής του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 α, Σαΐτης, 2014).

Συναισθηματική νοημοσύνη: Με τον όρο "συναισθηματική νοημοσύνη" εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να τα διαχειρίζεται σωστά και αποτελεσματικά (Μπουραντάς, 2016). Σύμφωνα με τον Goleman (2000), ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι «η ικανότητα να αντιλαμβάνομαστε και να αναγνωρίζουμε κάθε στιγμή τα συναισθήματα μας». Όμως η αναγνώριση δεν είναι αρκετή, το άτομο θα πρέπει ταυτόχρονα να κυριαρχεί στα συναισθήματα του (αυτοέλεγχος) αλλά και να κατανοεί τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, δηλαδή να έχει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση τους (ενσυναίσθηση).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σχολικής μονάδας, αφού του δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να διαχειρίζεται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, αλλά και να προλαμβάνει προβλήματα πριν εξελιχθούν σε συγκρούσεις (Goleman, 2000). Ο διευθυντής που έχει την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση των εκπαιδευτικών του σχολείου και να κατανοεί τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους, είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται στο σύλλογο των διδασκόντων και να το κατευθύνει προς όφελος του οργανισμού (Ανθης και Κακλαμάνης, 2006). Σύμφωνα με έρευνες, τα ηγετικά στελέχη που παρακολούθησαν προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης βελτίωσαν τις ικανότητές τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (George, 2000).

Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να είναι δίκαιος, αμερόληπτος και να καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας δείχνοντας ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διευθέτηση των συγκρούσεων είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί πολλές ικανότητες από την πλευρά των διοικητικών στελεχών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Collins (2003), προκειμένου να επιλυθούν οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο χώρο τους σχολείου, ο διευθυντής καλείται να παίξει πολλούς και διαφορετικούς λόγους, όπως του επικοινωνιολόγου, του μεσολαβητή, του προστατευτικού που ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των υφισταμένων του.

Συμπερασματικά, το στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις δίκαια, διαμεσολαβητικά, αμερόληπτα και ουσιαστικά και να μετατρέπει τη σύγκρουση σε πηγή ανασύνταξης και αναζωογόνησης για τη σχολική ζωή. Στόχος, λοιπόν, της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να λύνονται τα προβλήματα που δημιουργούνται επιφέροντας θετικές αλλαγές τόσο στα μέλη όσο και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

2.3.6 Η σημασία της Ηγεσίας στη διεύθυνση των συγκρούσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός που επηρεάζεται άμεσα από το ευρύτερο περιβάλλον του, με αποτέλεσμα στην καθημερινή λειτουργία του να προκύπτουν δυσεπίλυτα προβλήματα παιδαγωγικού αλλά και διοικητικού περιεχομένου. Την ευθύνη, βέβαια, για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου επωμίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο ρόλος, όμως, του διευθυντή είναι καθοριστικός αφού αναλαμβάνει τον συντονισμό όλων των ενεργειών και δραστηριοτήτων προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου. Επομένως, οφείλει να διαθέτει " ηγετικές ικανότητες" που θα του επιτρέπουν να εφαρμόζει με επιτυχία τις βασικές αρχές της διοίκησης και να εκπληρώνει το δύσκολο έργο του.

Η έννοια της "ηγεσίας" είναι τόσο πολύπλοκη και σύνθετη που είναι αδύνατο να αποδοθεί πλήρως με έναν ορισμό. Κάποιοι συγγραφείς ορίζουν την ηγεσία ως "μια διαδικασία που στοχεύει στον επηρεασμό των ενεργειών ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην προσπάθεια για πραγματοποίηση των καθορισμένων στόχων της οργάνωσης, κάτω από ορισμένες συνθήκες" ενώ άλλοι τη θεωρούν "ικανότητα που έχει ένα πρόσωπο να εμπνέει εμπιστοσύνη και υποστήριξη στα άτομα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων" (Kim & Mauborgne, 1992). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001) ηγέτης είναι εκείνο το άτομο που "μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να ακολουθούν".

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως οι όροι "διευθυντής" και "ηγέτης" όχι μόνο δεν ταυτίζονται αλλά παρουσιάζουν και μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής διορίζεται και επομένως του δίνεται η δυνατότητα, μέσω της εξουσίας και της δύναμης που απορρέει από τη θέση του, να συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των υφισταμένων του. Ο ηγέτης, όμως, είτε διοριστεί είτε αναδυθεί μέσα σε έναν κοινωνικό οργανισμό, ασκεί επιρροή μέσω της συμπεριφοράς του επηρεάζοντας και αξιοποιώντας τα μέλη του χωρίς τη δύναμη της "τυπικής" εξουσίας που του παρέχει η συγκεκριμένη θέση (Litzinger & Sehaefer, 1997). Και αυτό επειδή ο ηγέτης έχει όραμα και έχει την ικανότητα να εμπνέει, να πείθει τα μέλη της ομάδας του και να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους.

Όσον αφορά, τη φύση των ηγετικών ικανοτήτων ενός ατόμου, υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των επιστημόνων. Παλαιότερες έρευνες κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι "οι ηγέτες γεννιούνται, δε γίνονται". Με άλλα λόγια, η ηγεσία είναι χαρισματική και κάποια άτομα ξεχωρίζουν επειδή έχουν από τη φύση τους δεξιότητες και πνευματικά προσόντα που τους κάνουν περισσότερο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση του έργου τους. Κατά μία άλλη προσέγγιση, ο ηγέτης "δε γεννιέται, αλλά γίνεται", είναι δηλαδή δημιούργημα εκπαίδευσης, κατάρτισης και εμπειρίας (Ζαβλανός, 1998). Σήμερα, είναι πολλοί εκείνοι που πιστεύουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης/ διευθυντής είναι συνδυασμός ταλέντου και ικανοτήτων που αποκτώνται με την εκπαίδευση και την εμπειρία.

Σύμφωνα με έρευνα του Morgan (1996), ο διευθυντής/ηγέτης πρέπει να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες ώστε να:

- * Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
- * Δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων του σχολείου.
- * Βοηθά το εκπαιδευτικό προσωπικό καθημερινά, χωρίς να το εποπτεύει.
- * Αφιερώνει χρόνο και να δείχνει ενδιαφέρον για τις σχέσεις με τους υφιστάμενούς του, έτσι ώστε όταν χρειαστεί να καταφύγουν σε αυτόν.
- * Διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις.
- * Προωθεί τη συλλογικότητα, μέσω των «ομάδων εργασίας» και την συμμετοχική λήψη αποφάσεων.
- * Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- * Είναι διαλλακτικός αλλά και αποφασιστικός όταν το απαιτούν οι συνθήκες.
- * Ενθαρρύνει και να παρακινεί τους συνεργάτες του.
- * Αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις και να συνδέεται στενά με τους συνεργάτες του.
- * Διαδίδει το όραμα, τους στόχους και τις αξίες της σχολικής κοινότητας.
- * Ηγείται, να κατευθύνει και να παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Το ερώτημα που γεννάται είναι το εξής: "Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης, έτσι ώστε να ασκεί με επιτυχία το δύσκολο έργο που έχει αναλάβει";

Οι Hoy & Miskel (1996) ταξινομούν τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη σε τρεις κατηγορίες:

- (α) *Την προσωπικότητα*, στην οποία περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η εντιμότητα, η συναισθηματική ωριμότητα, η ψυχραιμία κ.ά.
- (β) *Την παρακίνηση των εργαζομένων*, όπου περιλαμβάνονται οι αξίες, οι προσδοκίες, το καθήκον και οι ανάγκες των εργαζομένων.
- (γ) *Τις δεξιότητες*, στις οποίες περιλαμβάνονται οι διοικητικές, οι τεχνικές και οι προσωπικές δεξιότητες.

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000), μετά από μελέτη διαφόρων ερευνών, αναφέρουν ως βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη τα εξής: *το όραμα, τις ικανότητες μετασχηματισμού, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα και ενσυνείδητη δράση, τη δημιουργικότητα, την ευαισθησία και την επαγγελματική πληρότητα.*

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του ηγέτη/ διευθυντή, εκείνα που συμβάλλουν αποτελεσματικότερα τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού είναι τα εξής:

- * *Το όραμα*, που αποτελεί την μελλοντική εικόνα του σχολείου, τον απώτερο σκοπό και τη γενική κατεύθυνση στην οποία συντονίζεται όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να έχει ξεκάθαρο όραμα και στόχους για το σχολείο που θα ενώνει τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας και θα μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων μεταξύ τους.
- * *Η ικανότητα μετασχηματισμού*, είναι η ικανότητα του σχολικού ηγέτη να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του, ώστε "να μετασχηματίσουν την πρόθεση σε πραγματικότητα", δηλαδή να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον για χάρη του ομαδικού σκοπού. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτευχθεί αυτός ο μετασχηματισμός είναι η παροχή κινήτρων και η διατήρηση υψηλού ηθικού στους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή/ηγέτη.
- * *Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*, η οποία είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή τους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων του, την εξάλειψη των αντιθέσεων και την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας, αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους προκειμένου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- * *Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση*, που σημαίνει ότι ο διευθυντής είναι ιδιαίτερα δραστήριος και καταφέρνει να εξασφαλίζει όλους τους απαραίτητους πόρους για την ικανοποίηση των αναγκών της σχολικής μονάδας. Έτσι, εξαλείφει την πιθανότητα εκδήλωσης συγκρούσεων που προκαλούνται από τη έλλειψη πόρων.
- * *Η ευαισθησία του σχολικού ηγέτη*, είναι η κατανόηση που δείχνει στις ανάγκες, τα προβλήματα, τα συναισθήματα των υφισταμένων του και η βοήθεια που τους προσφέρει προκειμένου να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους.

Συμπερασματικά, τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη/ διευθυντή συμβάλλουν θετικά στη διεύθυνση των συγκρούσεων. Επομένως, οι σχολικοί οργανισμοί δεν χρειάζονται διευθυντή με απλά διοικητικά καθήκοντα, αλλά ηγέτη, ο οποίος να φροντίζει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, διατηρώντας

άμεση επαφή με τα μέλη της σχολικής κοινότητας έτσι ώστε να εξασφαλίζει την πρόθυμη και ολοκληρωτική συμμετοχή τους στην επίτευξη των κοινών στόχων.

2.3.7. Παράμετροι αποτελεσματικής διευθέτησης των συγκρούσεων στο σχολείο

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο διευθυντής του σχολείου έχει το σημαντικότερο ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων, όμως η αποτελεσματική διευθέτηση τους δεν εξαρτάται μόνο από το διευθυντή, αλλά και από τη στάση και την ωριμότητα των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας, δηλαδή των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες είναι οι εξής:

Το Θετικό Σχολικό Κλίμα: Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάπτυξη κλίματος καλής συνεργασίας, επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, το οποίο διαμορφώνεται κυρίως από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρόληψη αλλά και για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Ωστόσο, η οικοδόμηση ενός κλίματος συνεργασίας, ικανοποιητικής επικοινωνίας, φιλικής διάθεσης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, παραγόντων που εξασφαλίζουν την συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών σε συγκρουσιακές καταστάσεις, απαιτεί προσπάθεια από την πλευρά όλου του συλλόγου διδασκόντων. Μερικές προτάσεις για την επίτευξη του είναι οι εξής (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012):

- * Από κοινού προγραμματισμός, προετοιμασία και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς.
- * Κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη του προσωπικού σύμφωνα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στις διοικητικές λειτουργίες του σχολείου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).
- * Τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, ώστε να συζητούνται όλα τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο και να προτείνονται λύσεις για την αποτελεσματική διευθέτησή τους.
- * Υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε συγκεκριμένα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα.
- * Προώθηση της διασχολικής συνεργασίας, μέσω επισκέψεων των εκπαιδευτικών ενός σχολείου σε άλλα, προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες για τις πρακτικές που ακολουθούν σε συγκεκριμένα ζητήματα ή να παρακολουθήσουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις.
- * Συνεργατική διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στη σχολική μονάδα.

Η ικανή σχολική ηγεσία: Ο ρόλος του διευθυντή είναι ο σημαντικότερος στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Για να επιτελέσει σωστά το έργο του πρέπει να έχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις, ώστε να διαχειρίζεται σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και να μην θεωρεί τη σύγκρουση ένα αρνητικό φαινόμενο αλλά μια ευκαιρία που μπορεί να προκαλέσει θετικές αλλαγές τόσο στα εμπλεκόμενα μέρη όσο και στον ίδιο το σχολικό οργανισμό. Επίσης, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες όπως αποτελεσματική επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη, ευελιξία, αντικειμενικότητα, γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους κ.ά. (Σαΐτης, 2014).

Η ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού: Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων δεν μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο από το θετικό σχολικό κλίμα και από την ικανή ηγεσία. Η επιτυχία των ενεργειών του διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την στάση και την ωριμότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, που είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως των αξιών, της ηλικίας, των ατομικών ιδιορρυθμιών των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, για την αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση όχι μόνο των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3ο : Μεθοδολογία έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό πρόβλημα και ο σκοπός της εργασίας. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Ειδικότερα, δίνονται πληροφορίες για την επιλογή του δείγματος και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και περιγράφονται οι στατιστικές τεχνικές με τις οποίες αναλύθηκαν αυτά τα δεδομένα.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στόχος του σχολείου είναι η ολόπλευρη πνευματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των νέων. Προκειμένου, όμως, να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που θα επιτρέπει στο μαθητή να αποκτά απρόσκοπτα τις γνώσεις και να διαμορφώνει την προσωπικότητά του.

Παρά τη σημαντικότητα του θετικού κλίματος και της άριστης συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), πολλές φορές υπάρχουν έντονες διαφωνίες που καταλήγουν σε συγκρούσεις διαταράσσοντας την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι μια πραγματικότητα στους σχολικούς οργανισμούς. Η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τους διευθυντές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας του νομού Αττικής αναφορικά με τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Ειδικότερα οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι οι εξής:

- ✓ Η ανίχνευση της συχνότητας του συγκρουσιακού φαινομένου στις σχολικές μονάδες και της συμβολής του σχολικού κλίματος στην εμφάνισή του.
- ✓ Ο εντοπισμός των παραγόντων που προκαλούν συγκρούσεις και η καταγραφή του τρόπου διαχείρισής τους και των συνεπειών που επιφέρουν.
- ✓ Η διερεύνηση της συμβολής του διευθυντή καθώς και άλλων παραγόντων στην αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων.
- ✓ Η διατύπωση προτάσεων για την αποφυγή και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη εργασία για τη συλλογή των δεδομένων είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο, ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες. Η επιλογή της χρήσης του στηρίχθηκε στους παρακάτω λόγους:

- * Παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων (δημογραφικά στοιχεία, αντιλήψεις, στάσεις) από μεγάλες ομάδες πληθυσμού.
- * Επιτρέπει την ανωνυμία, η οποία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων στην έρευνα και εξασφαλίζει την αξιοπιστία των πληροφοριών που συλλέγονται.
- * Η δομή του ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα της ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται καθώς και της σύγκρισης διαφορετικών ομάδων του δείγματος.
- * Η ανάλυση του ερωτηματολογίου είναι πιο εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα από την ανάλυση δεδομένων συνέντευξης.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα. Περιλαμβάνει ερωτήσεις (κλειστού τύπου και μία ανοικτού τύπου), που έχουν ομαδοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενό τους και χωρίζεται σε τέσσερα μέρη:

- * Το **πρώτο μέρος** περιλαμβάνει ερωτήσεις γενικών στοιχείων των σχολείων που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.
- * Το **δεύτερο μέρος** αποτελείται από δέκα ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή και υπηρεσιακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές).
- * Στο **τρίτο μέρος** καλούνται οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα που υπηρετούν καθώς και με τη συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

- * Στο **τέταρτο μέρος** αναζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων στο περιβάλλον του σχολείου τους, τα αίτια που τις προκαλούν και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται. Επιπλέον, διερευνώνται οι συνέπειες των συγκρούσεων (θετικές, αρνητικές), οι παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και γενικότερα οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή διευθέτησή τους.
- * Το **πέμπτο μέρος** περιλαμβάνει μία ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο περιβάλλον του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με κλειστού τύπου ερωτήσεις και σε ορισμένες (ερωτήσεις 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28) χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert που λαμβάνει τιμές από 1 = «καθόλου» έως 5 = «πάρα πολύ». Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις έχουν το πλεονέκτημα της εύκολης κωδικοποίησης και της ακριβέστερης στατιστικής ανάλυσης αλλά περιορίζουν το υποκείμενο της έρευνας σε συγκεκριμένες απαντήσεις, που πιθανόν να μην επέλεγε αν είχε τη δυνατότητα να απαντήσει με το δικό του τρόπο. Γι' αυτό σε κάποιες ερωτήσεις έχει προστεθεί η επιλογή «Άλλο - Άλλος λόγος» (ερωτήσεις 14, 17, 20).

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε α) μέσω προσωπικής επαφής με τους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και β) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σε κάθε περίπτωση συνοδεύονταν από ενημερωτική επιστολή όπου αναφερόταν το θέμα και ο σκοπός της έρευνας και επισημαινόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων προκειμένου να καταγραφούν οι ειλικρινείς απόψεις τους και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

3.3 Το δείγμα

Το μέγεθος του δείγματος είναι καθοριστικό για την επιτυχία μιας έρευνας. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μικρότερο είναι το σφάλμα του δείγματος και επομένως πιο ακριβή τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτελούν τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, η επιλογή του βασίστηκε κυρίως στην εύκολη πρόσβαση στα σχολεία και στους εργαζόμενους σε αυτά εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μπορεί η δειγματοληψία να πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη γνωριμία με τους Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολείων, όμως διασφαλίστηκε η τυχαία δειγματοληψία, εφόσον τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τους Διευθυντές σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Αρχικά ενημερώθηκαν οι

Διευθυντές για το σκοπό της έρευνας και στη συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια, η συμπλήρωση των οποίων ήταν προαιρετική.

Από τα σχολεία του νομού Αττικής συμμετείχαν στην έρευνα 95 εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη. Στόχος ήταν να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

3.4 Στατιστικές τεχνικές

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το εξειδικευμένο λογισμικό IBM SPSS Statistics 21. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- * Από τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα η μέση τιμή (Mean), η διάμεσος (Median), η επικρατούσα τιμή (Mode), η τυπική απόκλιση (St.Deviation), η ελάχιστη (Minimum) και η μέγιστη τιμή (Maximum) για τις ποσοτικές μεταβλητές των γενικών στοιχείων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.
- * Πίνακες συχνοτήτων απλής εισόδου (Frequencies Tables) ή αντίστοιχα διαγράμματα για την περιγραφή κάθε μεταβλητής ξεχωριστά (Μονομεταβλητή ανάλυση) των ερωτήσεων των ομάδων Α, Β, Γ και Δ του ερωτηματολογίου.
- * Πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου (Cross tabulation) για την αναζήτηση εξαρτήσεων μεταξύ δύο μεταβλητών (Διμεταβλητή ανάλυση). Για την αξιολόγηση των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος «Pearson Chi Square Test». Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων έγινε σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha=0,05$) και 0,01 ($\alpha=0,01$). Ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson εφαρμόζεται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν δύο κατηγορικές-ποιοτικές μεταβλητές σχετίζονται ή είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι περισσότερες μεταβλητές είναι ποιοτικές και για το έλεγχο της ανεξαρτησίας πήραμε τις εξής υποθέσεις:

H_0 : οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

H_1 : οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες (σχετίζονται) μεταξύ τους

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται όταν η τιμή P-value είναι μικρότερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχουμε επιλέξει. Συγκεκριμένα η H_0 απορρίπτεται όταν:

P-value < 0,05 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

P-value < 0,01 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%

Κεφάλαιο 4ο

Αποτελέσματα έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στοιχεία εκείνα που προκύπτουν από την επεξεργασία των απαντήσεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρατίθενται δεδομένα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος, με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, με το σχολικό κλίμα, με τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων και με τη διατύπωση προτάσεων για την αποτελεσματικότερη διευθέτησή τους στις σχολικές μονάδες.

4.1 Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος

Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό λύκειο-ΓΕΛ, Επαγγελματικό λύκειο-ΕΠΑΛ). Παρατηρούμε ότι από τους 95 συμμετέχοντες οι 59 υπηρετούν σε Γενικό λύκειο, οι 25 σε Γυμνάσιο και μόλις 11 σε Επαγγελματικό λύκειο. Η πλειοψηφία του δείγματος, το 62,1%, υπηρετεί σε Γενικό λύκειο.

Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	25	26,3	26,3	26,3
ΓΕΛ	59	62,1	62,1	88,4
ΕΠΑΛ	11	11,6	11,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών στα σχολεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο μεγαλύτερος και ο μικρότερος αριθμός των μαθητών είναι 370 και 160 αντίστοιχα, η μέση τιμή στα σχολεία του δείγματος είναι περίπου 260 μαθητές και με τυπική απόκλιση περίπου 48.

Πίνακας 5: Αριθμός μαθητών στα σχολεία του δείγματος

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΜΑΘΗΤΕΣ	95	160,00	370,00	259,6526	48,18156
Valid N (listwise)	95				

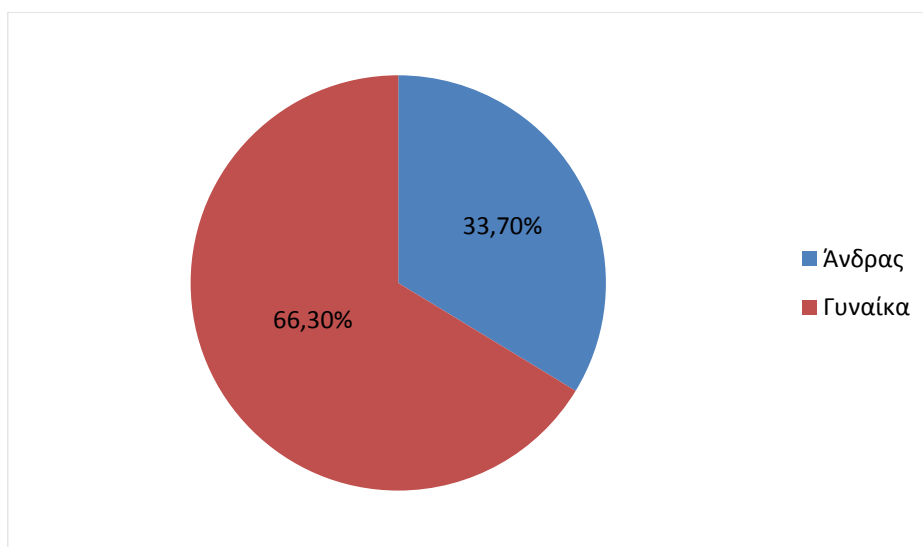
Στον Πίνακα 6 παρατίθενται τα αποτελέσματα για τον αριθμό των μελών του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων της έρευνας. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 15 έως 40, με μέση τιμή περίπου τους 27 εκπαιδευτικούς και τυπική απόκλιση 5.

Πίνακας 6: Αριθμός εκπαιδευτικών στα σχολεία του δείγματος

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	95	15,00	40,00	27,4632	5,08818
Valid N (listwise)	95				

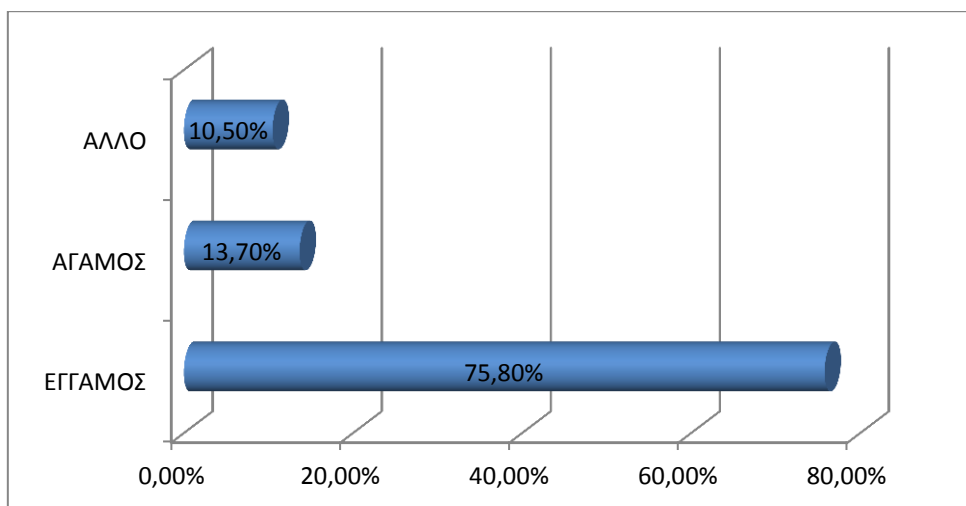
4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 32 είναι άνδρες, δηλαδή το 33,7% και οι 63 είναι γυναίκες, το υπόλοιπο 66,3% (Γράφημα 1).



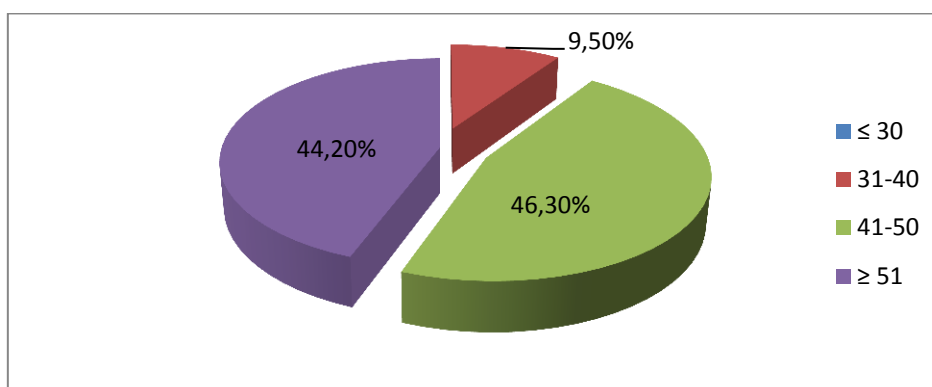
Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των οποίων είναι έγγαμοι με ποσοστό 75,8% και ακολουθούν οι άγαμοι με 13,7%.



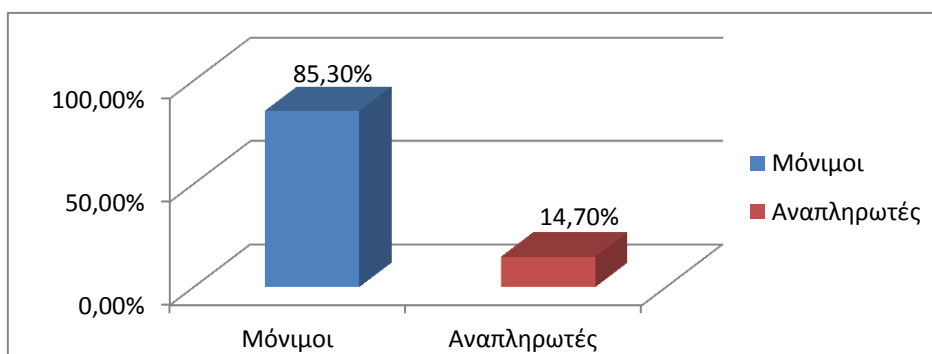
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Η κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (46,3%) των εκπαιδευτικών στο νομό Αττικής είναι στις ηλικίες 41-50 και το μικρότερο ποσοστό (9,5%) στις ηλικίες 31-40. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς δεν ανήκει στην ηλικιακή ομάδα ≤ 30 (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Η κατανομή του δείγματος με κριτήριο την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 4). Το 85,3% του δείγματος στο νομό Αττικής είναι μόνιμοι και μόλις το 14,7% είναι αναπληρωτές.



Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

Στον παρακάτω Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (54,7%) δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, το 29,5% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και μόλις το 5,3% είναι κάτοχοι διδακτορικού.

Πίνακας 7: Επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών

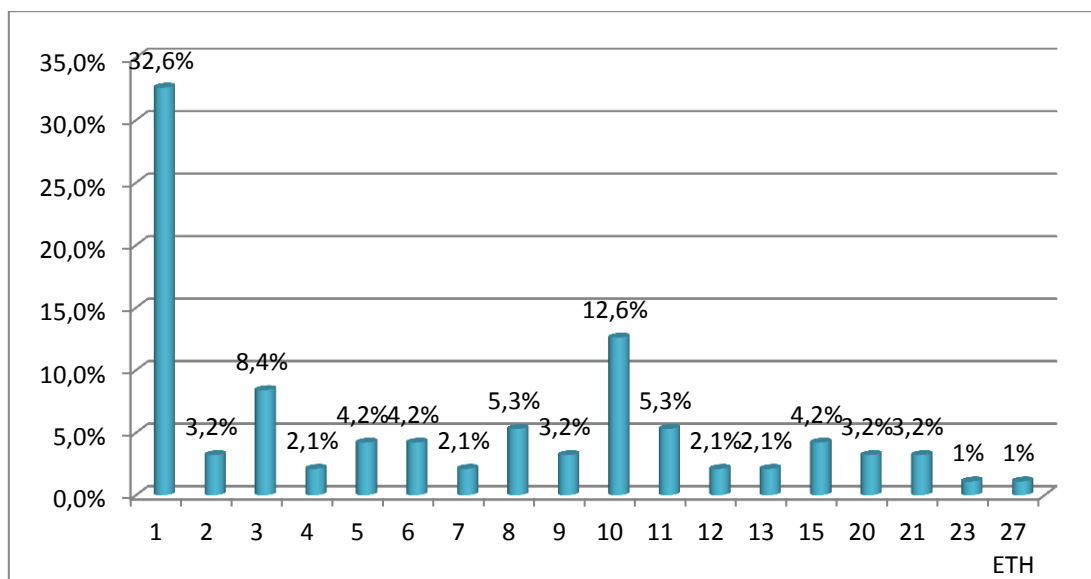
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	10	10,5	10,5	10,5
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	28	29,5	29,5	40,0
Valid ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	5	5,3	5,3	45,3
ΚΑΜΙΑ	52	54,7	54,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών, το 28,4% έχει 11-15 χρόνια υπηρεσίας. Από τον Πίνακα 8 είναι προφανές ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (66 σύνολο) έχουν μέχρι και 20 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ μόλις το 30,5% έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια.

Πίνακας 8: Συνολική υπηρεσία των εκπαιδευτικών

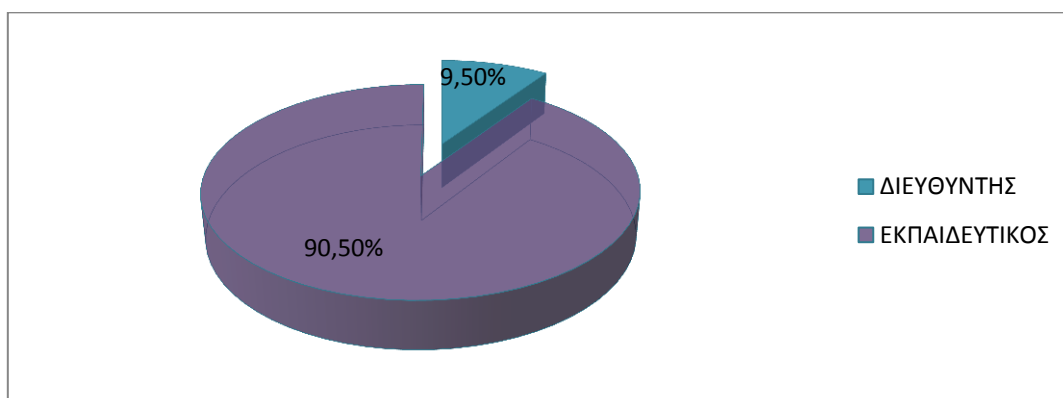
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<10 έτη	19	20,0	20,0	20,0
11-15	27	28,4	28,4	48,4
Valid 16-20	20	21,1	21,1	69,5
21-25	12	12,6	12,6	82,1
>25	17	17,9	17,9	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα. Ένα μεγάλο ποσοστό (32,6%) των ερωτηθέντων υπηρετούν πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο ενώ το 12,6% έχει δεκαετή προϋπηρεσία. Όπως φαίνεται από το γράφημα το 91,6% των εκπαιδευτικών έχει έως και 15 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που διδάσκει σήμερα και μόλις το 8,4% έχει περισσότερα από 15 έτη.



Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών οι 89 (90,5%) δεν έχουν υπηρετήσει ποτέ σε θέση διευθυντή ενώ οι 9 υπηρετούν ως διευθυντές στα σχολεία (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση που κατέχουν

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η συνολική υπηρεσία των διευθυντών και στον Πίνακα 10 η προϋπηρεσία τους σε θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα. Διαπιστώνεται ότι το 44,4% των διευθυντών έχουν συνολική υπηρεσία σε αυτή τη θέση μεγαλύτερη από 8 έτη και από αυτούς οι μισοί (22,2%) έχουν διατελέσει αυτήν την υπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο που βρίσκονται σήμερα.

Πίνακας 9: Συνολική υπηρεσία των διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<4 έτη	4	44,4	44,4
	4-8	1	11,1	55,6
	>8 έτη	4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0

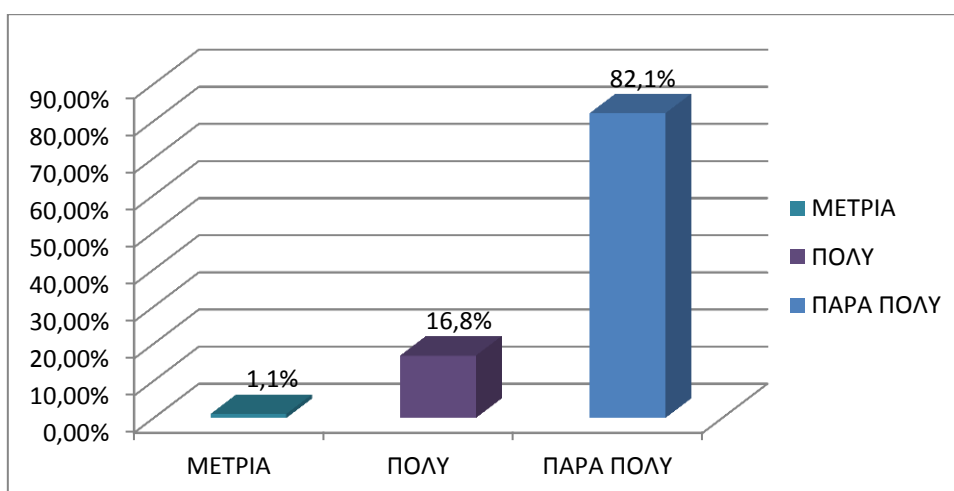
Πίνακας 10: Συνολική υπηρεσία των διευθυντών στο συγκεκριμένο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<4 έτη	6	66,7	66,7
	4-8	1	11,1	77,8
	>8 έτη	2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0

4.3 Στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα

Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που αναφέρονται στο κλίμα και στη συχνότητα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,1%) πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει πάρα πολύ την επίτευξη των στόχων του σχολείου, το 16,8%, πολύ και μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό (1,1%) υποστηρίζει ότι η επιρροή αυτή είναι μέτρια. Η σημασία του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι ολοφάνερη, δεδομένου ότι οι επιλογές καθόλου και λίγο δεν απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.



Γράφημα 7: Βαθμός συμβολής του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν στην κλίμακα 1 έως 5 μια σειρά από 8 συνθήκες που είναι δυνατόν να επικρατούν στη σχολική τους μονάδα και συνθέτουν ένα θετικό σχολικό κλίμα. Στου πίνακες 11 και 12 παρουσιάζονται ξεχωριστά οι απόψεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων και των διευθυντών αντίστοιχα. Είναι φανερό, ότι οι διευθυντές εκτιμούν ότι επικρατούν καλές συνθήκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων στις σχολικές μονάδες που διοικούν.

Πίνακας 11: Οι απόψεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων για τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τους μονάδα

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	0	0	7	8,1	17	19,8	40	46,5	22	25,6
2. Εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του προσωπικού	1	1,2	8	9,3	27	31,4	37	43	13	15,1
3. Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου	3	3,5	6	7	28	32,6	30	34,9	19	22,1
4. Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	3	3,5	5	5,8	18	20,9	41	47,7	19	22,1
5. Συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου	2	2,3	11	12,8	32	37,2	30	34,9	11	12,8
6. Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	3	3,5	3	3,5	26	30,2	27	31,4	27	31,4
7. Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	8	9,3	21	24,4	32	37,2	19	22,1	6	7
8. Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους	4	4,7	6	7	39	45,3	30	34,9	7	8,1

Πίνακας 12: Οι απόψεις των διευθυντών για τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τους μονάδα

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	0	0	0	0	2	22,2	6	66,7	1	11,1
2. Εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του προσωπικού	0	0	0	0	2	22,2	5	55,6	2	22,2
3. Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου	0	0	0	0	2	22,2	4	44,4	3	33,3
4. Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	0	0	1	11,1	1	11,1	2	22,2	5	55,6
5. Συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου	0	0	0	0	5	55,6	3	33,3	1	11,1
6. Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	0	0	1	11,1	0	0	3	33,3	5	55,6
7. Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	0	0	1	11,1	2	22,2	4	44,4	2	22,2
8. Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους	0	0	2	22,2	2	22,2	4	44,4	1	11,1

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν στην κλίμακα 1 έως 5 τους παράγοντες εκείνους στους οποίους αποδίδουν το θετικό σχολικό κλίμα. Από τον παρακάτω πίνακα (13) φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (44,2%) θεωρεί τις ενέργειες του διευθυντή πολύ σημαντικές για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και ένα μεγαλύτερο ποσοστό, 48,4%, θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιποι παράγοντες στους οποίους αποδίδουν το θετικό σχολικό κλίμα οι συμμετέχοντες στην έρευνα και τους βαθμολογούν από «λίγο» έως και «πάρα πολύ» σημαντικούς είναι η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι υλικοτεχνικές υποδομές της σχολικής μονάδας, οι οικονομικοκοινωνικές συνθήκες, οι ενέργειες του υποδιευθυντή, η συνεργασία με τους μαθητές, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και την τοπική κοινωνία.

Πίνακας 13: Παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί το θετικό σχολικό κλίμα

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. στις ενέργειες του Διευθυντή	4	4,2	5	5,3	16	16,8	42	44,2	28	29,5
2. στη στάση των εκπαιδευτικών	0	0	2	2,1	8	8,4	39	41,1	46	48,4
3. σε άλλους παράγοντες	79	83,2	2	2,1	2	2,1	8	8,4	4	4,2

4.4 Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

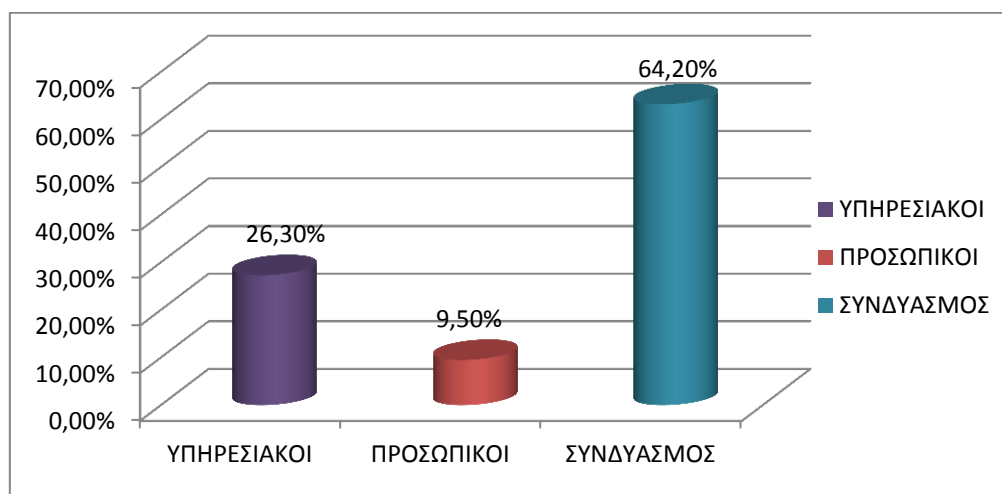
Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη συχνότητα, στους λόγους και στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Επιπλέον, εκθέτονται οι απόψεις τους αναφορικά με τις θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, καθώς με τους παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν ένα διευθυντικό στέλεχος να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στο σχολείο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 55,8%, θεωρεί ότι εμφανίζονται συγκρούσεις σπάνια και μερικές φορές το 31,6%.

Πίνακας 14: Συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΣΠΑΝΙΑ	53	55,8	55,8	55,8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	30	31,6	31,6	87,4
Valid ΣΥΧΝΑ	9	9,5	9,5	96,8
ΠΟΛΥΣΥΧΝΑ	3	3,2	3,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Στο Γράφημα 8 παρουσιάζονται οι λόγοι που προκαλούν τις συγκρούσεις. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 64,2% (61 συμμετέχοντες), θεωρούν ότι η αιτία των συγκρούσεων είναι ένας συνδυασμός προσωπικών και υπηρεσιακών λόγων. Το 26,3% (25 συμμετέχοντες) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι λόγοι των συγκρούσεων είναι αποκλειστικά υπηρεσιακοί και μόλις το 9,5% (9 συμμετέχοντες) ότι είναι καθαρά προσωπικοί.



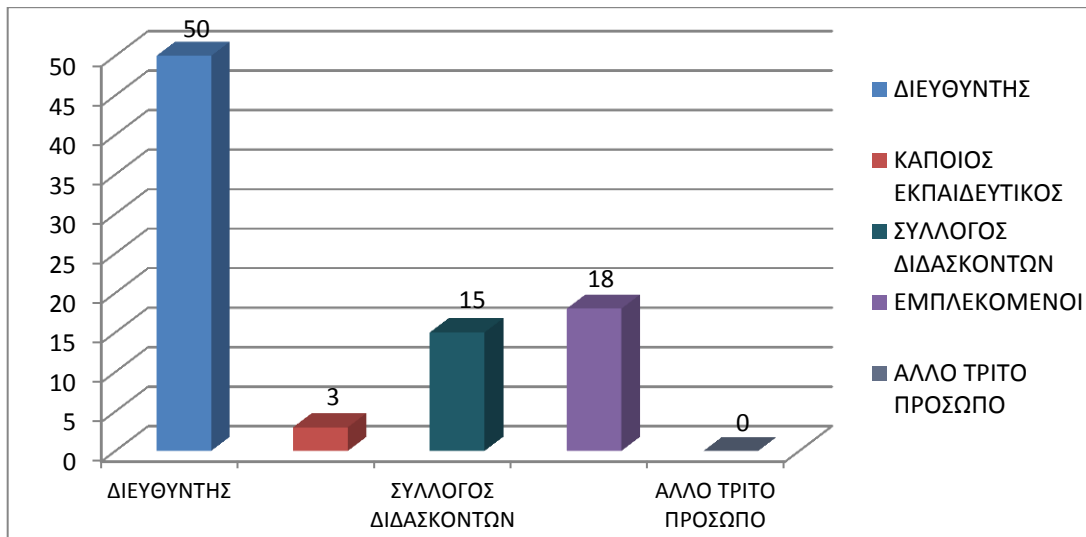
Γράφημα 8: Οι λόγοι των συγκρούσεων

Στον Πίνακα 15 παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που οδηγούν σε συγκρούσεις στο σχολείο, όταν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα, λοιπόν, θεωρούν ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν από πολύ έως πάρα πολύ στη δημιουργία διενέξεων στο σχολείο είναι: η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου (27,9% και 4,7%), η κατανομή μαθημάτων (22,1% και 5,8%), η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου (23,3% και 4,7%), η ανάθεση εφημεριών (18,6% και 2,3%) και η κατανομή των τάξεων/τμημάτων (17,4% και 2,3%). Στον πίνακα εμφανίζονται και άλλοι παράγοντες που συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας 15: Οι παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολείο όταν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Κατανομή τάξεων/τμημάτων	15	17,4	29	3,7	25	29,1	15	<u>17,4</u>	2	2,3
2. Κατανομή μαθημάτων	8	9,3	25	29,1	29	33,8	19	<u>22,1</u>	5	5,8
3. Ανάθεση εφημεριών	16	18,6	24	27,9	28	32,6	16	18,6	2	2,3
4. Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων	8	9,3	23	26,7	27	31,4	24	<u>27,9</u>	4	4,7
5. Χρήση εργαστηρίου Η/Υ & εποπτικών μέσων	26	30,2	26	30,2	21	24,4	10	11,6	1	3,5
6. Έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	23	26,7	19	22,1	20	23,3	20	<u>23,3</u>	4	4,7
7. Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	37	43	22	25,6	10	11,6	7	8,1	10	11,6
8. Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	30	34,9	19	22,1	16	18,6	13	15,1	8	9,3
9. Καλοκαιρινές εφημερίες	34	39,5	26	30,2	16	18,6	7	8,1	3	3,5
10. Άλλος λόγος	81	94,2	0	0	0	0	2	2,3	3	3,5

Στο Γράφημα 9 απεικονίζεται η κατανομή της διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, ανάμεσα στο διευθυντή, κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων, τους εμπλεκόμενους ή άλλο τρίτο πρόσωπο. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους τις διαχειρίζεται σε ποσοστό 58,1% ο διευθυντής του σχολείου και σε ποσοστό 20,9% τις διαχειρίζονται οι εμπλεκόμενοι. Τρεις μόνο εκπαιδευτικοί επέλεξαν κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου (ποσοστό 3,5%) και 15 το σύλλογο διδασκόντων (ποσοστό 17,4%). Είναι αξιοσημείωτο ότι κανείς από τους ερωτώμενους δεν επέλεξε κάποιο άλλο τρίτο πρόσωπο να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις στη σχολική του μονάδα.



Γράφημα 9: Κατανομή διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 16) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τους μονάδες για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους. Ως 1^η επιλογή των ερωτώμενων εκπαιδευτικών καταγράφηκε η τεχνική του «Συμβιβασμού» που χρησιμοποιείται από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 48,8% και 17,4%, ως δεύτερη επιλογή η τεχνική της «Συνεργασίας» με ποσοστά 40,7% και 16,3% και ως τρίτη επιλογή η τεχνική της «Παραχώρησης» με ποσοστά 39,5% και 8,1%. Τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι τεχνικές της «Κυριαρχίας» και της «Αποφυγής», γεγονός που δηλώνει ότι οι διαχειριστές των συγκρούσεων δεν επιβάλλουν την άποψή τους κάνοντας χρήση της εξουσίας θέσης που κατέχουν καθώς και ότι δεν αποφεύγουν τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Πίνακας 16: Τεχνικές για την αντιμετώπιση συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

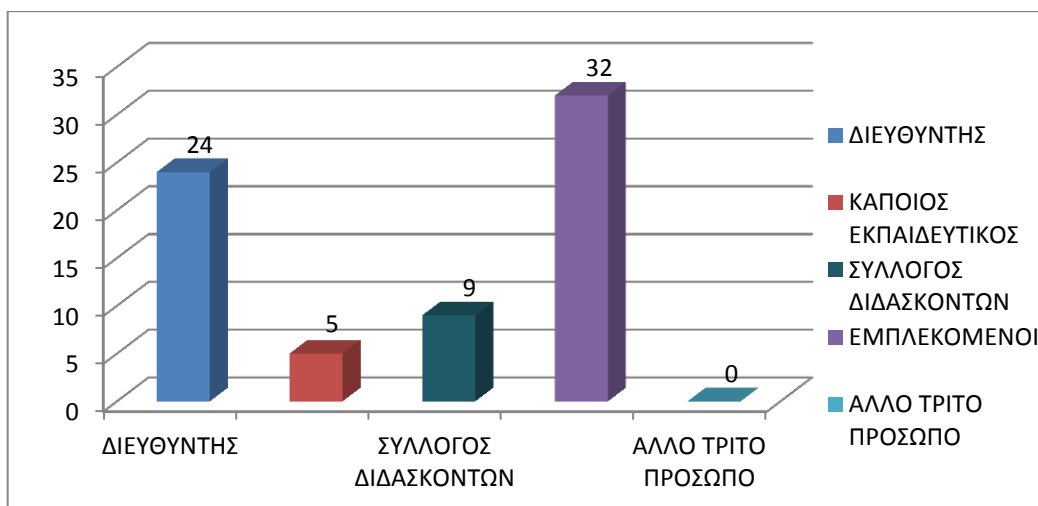
	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	25	29,1	28	32,6	24	27,9	6	7	3	3,5
2. Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	2	2,3	7	8,1	20	23,3	42	48,8	15	17,4
3. Γίνεται η χρήση της εξουσίας	28	32,6	22	25,6	23	26,7	10	11,6	3	3,5
4. Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκόμενων (παραχώρηση)	4	4,7	9	10,5	32	37,2	34	39,5	7	8,1
5. Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	7	8,1	8	9,3	22	25,6	35	40,7	14	16,3

Στον Πίνακα 17 παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που οδηγούν σε συγκρούσεις στο σχολείο, όταν οι λόγοι είναι προσωπικοί. Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα οι πιο συχνοί προσωπικοί λόγοι που συμβάλλουν από πολύ έως πάρα πολύ στη δημιουργία διενέξεων στο σχολείο είναι: οι ατομικές διαφορές (44,3% και 21,4%), ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών (31,4% και 17,1%) και το εργασιακό άγχος (30% και 10%). Η έλλειψη συνοχής και η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας 17: Οι παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολείο όταν οι λόγοι είναι προσωπικοί

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	7	10	11	15,7	27	38,6	16	22,9	9	12,9
2. Ατομικές διαφορές (αξίες, αντιλήψεις, πιστεύω, φιλοδοξίες)	2	2,9	4	5,7	18	25,7	31	44,3	15	21,4
3. Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	10	14,3	15	21,4	18	25,7	19	27,1	8	11,4
4. Εργασιακό άγχος	7	10	14	20	21	30	21	30	7	10
5. Ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών	4	5,7	15	21,4	17	24,3	22	31,4	12	17,1
6. Άλλος λόγος	70	100	0	0	0	0	0	0	0	0

Στο Γράφημα 10 απεικονίζεται η κατανομή της διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς, ανάμεσα στο διευθυντή, κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων, τους εμπλεκόμενους ή άλλο τρίτο πρόσωπο. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους τις διαχειρίζονται σε ποσοστό 45% οι εμπλεκόμενοι και σε ποσοστό 34,3% τις διαχειρίζεται ο διευθυντής του σχολείου. Πέντε μόνο εκπαιδευτικοί επέλεξαν κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου (ποσοστό 7,1%) και 9 το σύλλογο διδασκόντων (ποσοστό 12,9%). Είναι αξιοσημείωτο ότι κανείς από τους ερωτώμενους δεν επέλεξε κάποιο άλλο τρίτο πρόσωπο να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις στη σχολική του μονάδα.



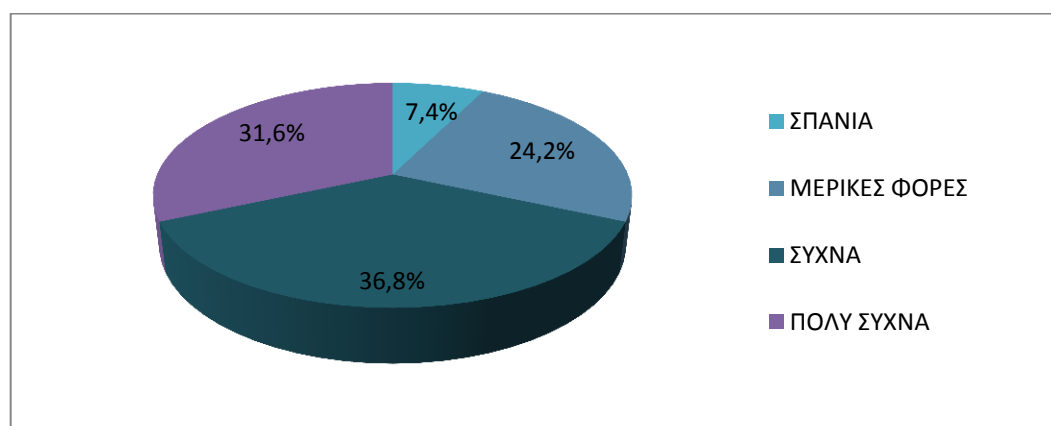
Γράφημα 10: Κατανομή διαχείρισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τους μονάδες για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους. Ως 1^η επιλογή των ερωτώμενων εκπαιδευτικών καταγράφηκε η τεχνική του «Συμβιβασμού» που χρησιμοποιείται από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 38,6% και 17,1%, ως δεύτερη επιλογή η τεχνική της «Συνεργασίας» με ποσοστά 31,4% και 12,9% και ως τρίτη επιλογή η τεχνική της «Παραχώρησης» με ποσοστά 35,7% και 8,6%. Τα μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι τεχνικές της «Κυριαρχίας» και της «Αποφυγής», γεγονός που δηλώνει ότι οι διαχειριστές των συγκρούσεων δεν επιβάλλουν την άποψή τους κάνοντας χρήση της εξουσίας θέσης που κατέχουν καθώς και ότι δεν αποφεύγουν τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Πίνακας 18: Τεχνικές για την αντιμετώπιση συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	17	24,3	25	35,7	19	27,1	6	8,6	3	4,3
2. Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	3	4,3	9	12,9	19	27,1	27	38,6	12	17,1
3. Γίνεται η χρήση της εξουσίας	27	38,6	22	31,4	10	14,3	9	12,9	2	2,9
4. Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκόμενων (παραχώρηση)	3	4,3	13	18,6	23	32,9	25	35,7	6	8,6
5. Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	9	12,9	10	14,3	20	28,6	22	31,4	9	12,9

Στο γράφημα (Γράφημα 11) που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της αρνητικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όπως είναι φανερό, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 36,8% θεωρούν ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων συχνά και σε ποσοστό 31,6% πολύ συχνά. Επιπλέον, κανείς από τους ερωτώμενους δεν θεωρεί ότι οι συγκρούσεις δεν επηρεάζουν ποτέ αρνητικά τη λειτουργία των σχολείων.



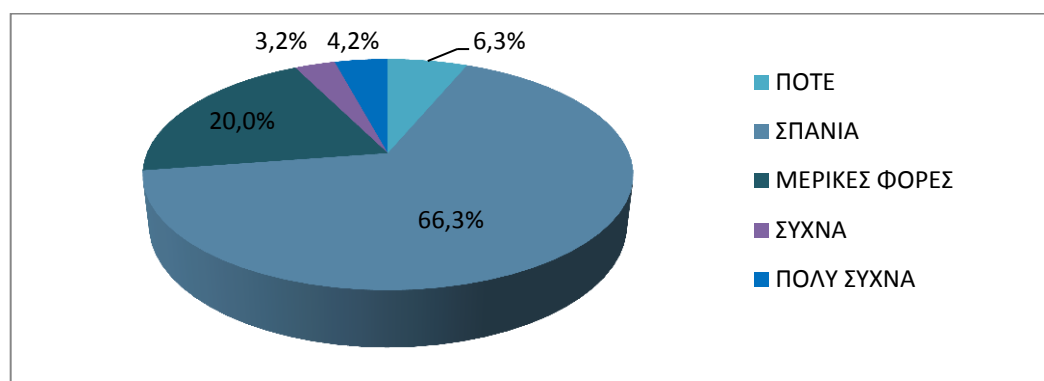
Γράφημα 11: Συχνότητα αρνητικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19) παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό εμφάνισης ορισμένων αρνητικών αποτελεσμάτων εξαιτίας των συγκρούσεων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (47,4% και 26,3%) δημιουργούνται εμπόδια στη συνεργασία των μελών του προσωπικού, αυξάνεται το εργασιακό τους στρες (50,4% και 21,1%) και διαταράσσονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (43,2% και 25,3%). Λιγότερο φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά η παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και το ηθικό τους.

Πίνακας 19: Ο βαθμός εμφάνισης αρνητικών αποτελεσμάτων στη σχολική μονάδα εξαιτίας των συγκρούσεων

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	1	1,1	7	7,4	22	23,2	41	43,2	24	25,3
2. Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών	8	8,4	15	15,8	32	33,7	31	32,6	9	9,5
3. Αύξηση του εργασιακού στρες	1	1,1	9	9,5	17	17,9	48	50,4	20	21,1
4. Πτώση του ηθικού	4	4,2	13	13,7	30	31,6	30	31,6	18	18,9
5. Εμπόδια στη συνεργασία	1	1,1	5	5,3	19	20	45	47,4	25	26,3

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 12) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της θετικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όπως είναι φανερό, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 66,3% θεωρούν ότι οι συγκρούσεις έχουν σπάνια θετική επίδραση στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και μερικές φορές σε ποσοστό 20%. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 6,3% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι συγκρούσεις δεν επηρεάζουν ποτέ θετικά τη λειτουργία των σχολείων.



Γράφημα 12: Συχνότητα θετικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων

Στον Πίνακα 20 που ακολουθεί παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό εμφάνισης ορισμένων θετικών αποτελεσμάτων εξαιτίας των συγκρούσεων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (36,8% και 5,3%) αναδεικνύονται τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και αναζητούνται βέλτιστες λύσεις (25,3% και 4,2%). Από καθόλου έως λίγο φαίνεται να επηρεάζονται θετικά οι υπόλοιποι παράγονται.

Πίνακας 20: Ο βαθμός εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων στις σχολικές μονάδες εξαιτίας των συγκρούσεων

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ανάδειξη προβλημάτων	6	6,3	18	18,9	31	32,6	35	36,8	5	5,3
2. Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	16	16,8	23	24,2	28	29,5	24	25,3	4	4,2
3. Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης	27	28,4	26	27,4	29	30,5	11	11,6	2	2,1
4. Δημιουργία συνοχής στις ομάδες των μελών του οργανισμού	32	33,7	29	30,5	22	23,2	11	11,6	1	1,1
5. Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων	31	32,6	32	33,7	16	16,8	13	13,7	3	3,2
6. Εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων	23	24,2	33	34,7	22	23,2	14	14,7	3	3,2
7. Προσωπική ανάπτυξη	28	29,5	33	34,7	19	20	14	14,7	1	1,1
8. Βελτίωση της εκπαιδευτικής/ διδακτικής διαδικασίας	34	35,8	28	29,5	20	21,1	9	9,5	4	4,2

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό που κάποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων από το διευθυντή. Είναι φανερό ότι στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων συμβάλλουν πάρα πολύ οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή (73,7%), η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών (69,5%), η ειλικρίνεια, η διαφάνεια και η ακεραιότητά του (68,4%), η εμπειρία του (67,4%), η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους (62,1%), η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών (58,9%), οι ηγετικές του ικανότητες (56,8%) και η ανάθεση καθηκόντων με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (41,1%). Επίσης, το επιστημονικό υπόβαθρο του διευθυντή στον τομέα της διοίκησης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό (40%) στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Πίνακας 21: Οι παράγοντες που βοηθούν το διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Το επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	2	2,1	10	10,5	22	23,2	38	40	23	24,2
2. Η εμπειρία του	1	1,1	1	1,1	4	4,2	25	26,3	64	67,4
3. Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες	1	1,1	0	0	1	1,1	23	24,2	70	73,7
4. Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	0	0	2	2,1	8	8,4	26	27,4	59	62,1
5. Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	0	0	0	0	2	2,1	27	28,4	66	69,5
6. Η ανάθεση καθηκόντων με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών	1	1,1	2	2,1	16	16,8	37	38,9	39	41,1
7. Η ειλικρίνεια, η διαφάνεια και η ακεραιότητά του	0	0	0	0	6	6,3	24	25,3	65	68,4
8. Οι ηγετικές του ικανότητες	0	0	1	1,1	4	4,2	36	37,9	54	56,8
9. Η εφαρμογή της δημοκρατικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων	0	0	0	0	9	9,5	30	31,6	56	58,9

Τέλος στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που κάποιες συνθήκες συμβάλλουν στην εξάλειψη των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, πάρα πολύ συμβάλλουν κυρίως η στάση των εκπαιδευτικών (64,2%) και η ικανή σχολική ηγεσία (55,8%). Πολύ έως πάρα πολύ σημαντικοί για τη διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι και άλλοι παράγοντες, όπως η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων, η σταθερότητα του προσωπικού και οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές.

Πίνακας 22: Ο βαθμός που οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων

	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Η ικανή σχολική ηγεσία	1	1,1	1	1,1	7	7,4	33	34,7	53	55,8
2. Η στάση των εκπαιδευτικών	0	0	0	0	6	6,3	28	29,5	61	64,2
3. Η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	2	2,1	10	10,5	16	16,8	35	36,8	32	33,7
4. Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού	3	3,2	8	8,4	17	17,9	42	44,2	25	26,3
5. Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	6	6,3	14	14,7	29	30,5	22	23,2	24	25,3

4.5 Προτάσεις

Αναφορικά με τις προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων, η έρευνα έδειξε ότι θεωρούν απαραίτητη:

- ✓ Την επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη σχολική διοίκηση και ειδικότερα σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των συγκρούσεων και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βελτιώνουν τις ανθρώπινες σχέσεις και βοηθούν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων.
- ✓ Τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου να ενισχυθεί η συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και να διαμορφωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα που θα περιορίζει σημαντικά την εκδήλωση συγκρούσεων.
- ✓ Την κατάρτιση ενός αναλυτικού κανονισμού λειτουργίας των σχολικών μονάδων που να ρυθμίζει με σαφήνεια το ρόλο και τις αρμοδιότητες κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους.

4.6 Συνάφειες

Αφού παρουσιάστηκαν οι σχετικές συχνότητες του συνόλου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, έγινε έλεγχος συσχέτισεων με τη μέθοδο Chi-Square Test (χ^2) προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων – μεταβλητών του δείγματος της έρευνας.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ των καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.1- Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.00 < 0.01**) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Συσχέτιση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

			Crosstab				Total	
			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ					
			ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		
ΚΑΛΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	ΛΙΓΟ	Count	0	3	2	2	7	
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0,0%	10,0%	22,2%	66,7%	7,4%	
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	3	10	5	1	19	
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	5,7%	33,3%	55,6%	33,3%	20,0%	
	ΠΟΛΥ	Count	29	15	2	0	46	
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	54,7%	50,0%	22,2%	0,0%	48,4%	
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	21	2	0	0	23	
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	39,6%	6,7%	0,0%	0,0%	24,2%	
	Total		Count	53	30	9	3	95
			% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 24: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,366 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	49,407	9	,000
Linear-by-Linear Association	38,976	1	,000
N of Valid Cases	95		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.2-Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.00 < 0.01**) (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Συσχέτιση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

		Crosstab				Total	
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ					
		ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	0	0	1	0	1
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	1,1%
	ΛΙΓΟ	Count	0	4	2	2	8
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0,0%	13,3%	22,2%	66,7%	8,4%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	8	15	5	1	29
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	15,1%	50,0%	55,6%	33,3%	30,5%
	ΠΟΛΥ	Count	30	11	1	0	42
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	56,6%	36,7%	11,1%	0,0%	44,2%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	15	0	0	0	15
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	28,3%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%
Total	Count	53	30	9	3	95	
	% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 26: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,387 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	55,702	12	,000
Linear-by-Linear Association	38,714	1	,000
N of Valid Cases	95		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.3- Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,01 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.008 < 0.01**) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Συσχέτιση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

			Crosstab				Total
			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ				
			ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	1	0	1	1	3
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1,9%	0,0%	11,1%	33,3%	3,2%
	ΛΙΓΟ	Count	3	2	0	1	6
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	5,7%	6,7%	0,0%	33,3%	6,3%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	11	14	4	1	30
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	20,8%	46,7%	44,4%	33,3%	31,6%
	ΠΟΛΥ	Count	22	8	4	0	34
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	41,5%	26,7%	44,4%	0,0%	35,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	16	6	0	0	22
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	30,2%	20,0%	0,0%	0,0%	23,2%
Total	Count	53	30	9	3	95	
	% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 28: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,836 ^a	12	,008
Likelihood Ratio	23,902	12	,021
Linear-by-Linear Association	12,014	1	,001
N of Valid Cases	95		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.4 - Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,01 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.000 < 0.01**) (Πίνακας 29).

Πίνακας 29: Συσχέτιση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

		Crosstab				Total	
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ					
		ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	0	1	0	2	3
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0,0%	3,3%	0,0%	66,7%	3,2%
	ΛΙΓΟ	Count	2	2	2	0	6
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	3,8%	6,7%	22,2%	0,0%	6,3%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	10	9	0	0	19
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	18,9%	30,0%	0,0%	0,0%	20,0%
	ΠΟΛΥ	Count	20	16	6	1	43
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	37,7%	53,3%	66,7%	33,3%	45,3%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	21	2	1	0	24
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	39,6%	6,7%	11,1%	0,0%	25,3%
	Total	Count	53	30	9	3	95
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 30: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	60,559 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	35,569	12	,000
Linear-by-Linear Association	14,122	1	,000
N of Valid Cases	95		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ των συχνών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.5 - Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των συχνών συνεδριάσεων των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.002 < 0.01**) (Πίνακας 31).

Πίνακας 31: Συσχέτιση των συχνών συνεδριάσεων των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

		Crosstab				Total	
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ					
		ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		
ΣΥΧΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	1	0	0	1	2
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1,9%	0,0%	0,0%	33,3%	2,1%
	ΛΙΓΟ	Count	4	6	1	0	11
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	7,5%	20,0%	11,1%	0,0%	11,6%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	26	9	2	0	37
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	49,1%	30,0%	22,2%	0,0%	38,9%
	ΠΟΛΥ	Count	13	15	4	1	33
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	24,5%	50,0%	44,4%	33,3%	34,7%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	9	0	2	1	12
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	17,0%	0,0%	22,2%	33,3%	12,6%
	Total	Count	53	30	9	3	95
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 32: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,587 ^a	12	,002
Likelihood Ratio	26,709	12	,009
Linear-by-Linear Association	,013	1	,911
N of Valid Cases	95		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της ανοικτής επικοινωνίας και έκφρασης των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.6 - Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανοικτής των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,01 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.000 < 0.01**) (Πίνακας 33).

Πίνακας 33: Συσχέτιση της ανοικτής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

			Crosstab				Total
			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ				
			ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥΣΥΧΝΑ	
ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	0	0	1	2	3
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0,0%	0,0%	11,1%	66,7%	3,2%
	ΛΙΓΟ	Count	2	2	0	0	4
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	3,8%	6,7%	0,0%	0,0%	4,2%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	10	13	3	0	26
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	18,9%	43,3%	33,3%	0,0%	27,4%
	ΠΟΛΥ	Count	17	10	3	0	30
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	32,1%	33,3%	33,3%	0,0%	31,6%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	24	5	2	1	32	
	% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	45,3%	16,7%	22,2%	33,3%	33,7%	
Total	Count	53	30	9	3	95	
	% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 34: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,868 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	29,226	12	,004
Linear-by-Linear Association	12,929	1	,000
N of Valid Cases	95		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της εφαρμογής καινοτόμων ιδεών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 13.7 - Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής καινοτόμων ιδεών και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,01 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.005 < 0.01**) (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Συσχέτιση της εφαρμογής καινοτόμων ιδεών και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων

		Crosstab				Total	
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ					
		ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΙΔΕΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	3	3	0	2	8
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	5,7%	10,0%	0,0%	66,7%	8,4%
	ΛΙΓΟ	Count	13	8	1	0	22
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	24,5%	26,7%	11,1%	0,0%	23,2%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	18	14	2	0	34
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	34,0%	46,7%	22,2%	0,0%	35,8%
	ΠΟΛΥ	Count	14	5	3	1	23
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	26,4%	16,7%	33,3%	33,3%	24,2%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	5	0	3	0	8
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	9,4%	0,0%	33,3%	0,0%	8,4%
	Total	Count	53	30	9	3	95
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 36: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,152 ^a	12	,005
Likelihood Ratio	23,500	12	,024
Linear-by-Linear Association	,099	1	,753
N of Valid Cases	95		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της γνώσης των στόχων και του ρόλου του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων (Ερώτηση 13.8 - Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των στόχων και των ρόλων και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,01 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.000 < 0.01**) (Πίνακας 37).

Πίνακας 37: Συσχέτιση ανάμεσα στη σαφήνεια των στόχων και των ρόλων των εκπαιδευτικών και στη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων

Crosstab

			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ				Total
			ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	
ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΣΤΟΧΩΝ & ΡΟΛΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	1	0	1	2	4
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1,9%	0,0%	11,1%	66,7%	4,2%
	ΛΙΓΟ	Count	5	1	2	0	8
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	9,4%	3,3%	22,2%	0,0%	8,4%
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	17	21	2	1	41
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	32,1%	70,0%	22,2%	33,3%	43,2%
	ΠΟΛΥ	Count	22	8	4	0	34
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	41,5%	26,7%	44,4%	0,0%	35,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	8	0	0	0	8
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	15,1%	0,0%	0,0%	0,0%	8,4%
	Total	Count	53	30	9	3	95
		% within ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 38: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,310 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	34,484	12	,001
Linear-by-Linear Association	13,251	1	,000
N of Valid Cases	95		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του σχολείου της δευτεροβάθμιας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Ερώτηση 1 - Ερώτηση 15, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο- ΓΕΛ- ΕΠΑΛ) και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,01 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.000 < 0.01**) (Πίνακας 39).

Πίνακας 39: Συσχέτιση ανάμεσα στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων

Crosstabulation

			ΣΧΟΛΕΙΟ			Total
			ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΕΛ	ΕΠΑΛ	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΣΠΑΝΙΑ	Count	10	41	2	53
		% within ΣΧΟΛΕΙΟ	40,0%	69,5%	18,2%	55,8%
	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	Count	8	13	9	30
		% within ΣΧΟΛΕΙΟ	32,0%	22,0%	81,8%	31,6%
	ΣΥΧΝΑ	Count	6	3	0	9
		% within ΣΧΟΛΕΙΟ	24,0%	5,1%	0,0%	9,5%
	ΠΟΛΥΣΥΧΝΑ	Count	1	2	0	3
		% within ΣΧΟΛΕΙΟ	4,0%	3,4%	0,0%	3,2%
	Total	Count	25	59	11	95
		% within ΣΧΟΛΕΙΟ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 40: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,611 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	23,038	6	,001
Linear-by-Linear Association	1,477	1	,224
N of Valid Cases	95		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του φύλου και του διαχειριστή των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους (Ερώτηση 2 - Ερώτηση 21, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του προσώπου που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους στις σχολικές μονάδες. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.002 < 0.01**) (Πίνακας 41).

Πίνακας 41: Συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στο διαχειριστή των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

Crosstabulation					
			ΦΥΛΟ		Total
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΠΟΙΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΕΤΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Count	5	19	24
		% within ΦΥΛΟ	21,7%	40,4%	34,3%
	ΚΑΠΟΙΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Count	1	4	5
		% within ΦΥΛΟ	4,3%	8,5%	7,1%
	ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	Count	8	1	9
		% within ΦΥΛΟ	34,8%	2,1%	12,9%
ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ	Count	9	23	32	
	% within ΦΥΛΟ	39,1%	48,9%	45,7%	
Total	Count	23	47	70	
	% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 42: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,080 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	14,772	3	,002
Linear-by-Linear Association	,847	1	,357
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,64.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για το βαθμό στον οποίο μπορούν να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις μετά από μία σύγκρουση (Ερώτηση 4 - Ερώτηση 26.5, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της άποψής τους για το θετικό αποτέλεσμα της βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων . Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05 υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.027 < 0.05**) (Πίνακας 43).

Πίνακας 43: Συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στο βαθμό που θεωρούν ότι οι συγκρούσεις είναι δυνατόν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις

		Crosstabulation			Total		
		ΗΛΙΚΙΑ					
		31-40	41-50	51 και πάνω			
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ	Count	0	17	14	31	
		% within ΗΛΙΚΙΑ	0,0%	38,6%	33,3%	32,6%	
	ΛΙΓΟ	Count	4	17	11	32	
		% within ΗΛΙΚΙΑ	44,4%	38,6%	26,2%	33,7%	
	ΜΕΤΡΙΑ	Count	5	4	7	16	
		% within ΗΛΙΚΙΑ	55,6%	9,1%	16,7%	16,8%	
	ΠΟΛΥ	Count	0	5	8	13	
		% within ΗΛΙΚΙΑ	0,0%	11,4%	19,0%	13,7%	
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	0	1	2	3	
		% within ΗΛΙΚΙΑ	0,0%	2,3%	4,8%	3,2%	
	Total		Count	9	44	42	95
			% within ΗΛΙΚΙΑ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 44: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,362 ^a	8	,027
Likelihood Ratio	18,958	8	,015
Linear-by-Linear Association	,182	1	,670
N of Valid Cases	95		

a. 7 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της θέσης των εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για το βαθμό στον οποίο η στάση τους είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων (Ερώτηση 9 - Ερώτηση 28.2, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της θέσης των εκπαιδευτικών και της άποψής τους για τη σημασία της στάσης τους στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων . Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.045 < 0.05**) (Πίνακας 45).

Πίνακας 45: Συσχέτιση ανάμεσα στην θέση των εκπαιδευτικών και στο βαθμό που θεωρούν ότι η στάση τους είναι σημαντική για την αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρούσεων

Crosstabulation					
			ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΜΕΤΡΙΑ	Count	2	4	6
		% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	22,2%	4,7%	6,3%
	ΠΟΛΥ	Count	4	24	28
		% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	44,4%	27,9%	29,5%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	3	58	61
		% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	33,3%	67,4%	64,2%
Total		Count	9	86	95
		% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 46: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ²

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,215 ^a	2	,045
Likelihood Ratio	5,011	2	,082
Linear-by-Linear Association	5,818	1	,016
N of Valid Cases	95		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της θέσης των εκπαιδευτικών και της γνώμης τους για το βαθμό στον οποίο η ικανή σχολική ηγεσία είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων (Ερώτηση 9 - Ερώτηση 28.1, Ερωτηματολόγιο-Παράρτημα).

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ² διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της θέσης των εκπαιδευτικών και της άποψής τους για τη σημασία της ικανής σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων . Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους (**P- value= 0.000 < 0.05**) (Πίνακας 47).

Πίνακας 47: Συσχέτιση ανάμεσα στην θέση των εκπαιδευτικών και στο βαθμό που θεωρούν ότι η ικανή σχολική ηγεσία είναι σημαντική για την αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων

Crosstabulation					
			ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΘΟΛΟΥ	Count		0	1	1
	% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		0,0%	1,2%	1,1%
ΛΙΓΟ	Count		1	0	1
	% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		11,1%	0,0%	1,1%
ΙΚΑΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	Count		3	4	7
	% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		33,3%	4,7%	7,4%
ΠΟΛΥ	Count		1	32	33
	% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		11,1%	37,2%	34,7%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count		4	49	53
	% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		44,4%	57,0%	55,8%
Total	Count		9	86	95
	% within ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 48: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,583 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	12,654	4	,013
Linear-by-Linear Association	4,977	1	,026
N of Valid Cases	95		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Κεφάλαιο 5ο

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναλύονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συχνοτήτων κάθε μεταβλητής και από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν τα γενικά στοιχεία, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής για το φαινόμενο των συγκρούσεων.

5.1 Ανάλυση των γενικών και δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (*Ερώτηση 1*), διαπιστώνουμε ότι το 62,1% των ερωτηθέντων υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο, το 26,3% σε Γυμνάσιο και το 11,6% σε Επαγγελματικό Λύκειο. Ο μέσος αριθμός των μαθητών στα παραπάνω σχολεία είναι 260 και ο μέσος αριθμός των εκπαιδευτικών 27.

Ως προς το φύλο (*Ερώτηση 2*), η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (66,3%) είναι γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, διότι σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι γυναίκες αποτελούν το 60% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 4*), διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία (90,5%) είναι μεγαλύτεροι από 41 ετών. Το αποτέλεσμα αυτό σε συνδυασμό με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 6*), στην πλειοψηφία τους (85,3%) μόνιμοι, μπορεί να αποδοθεί στην αδυναμία του κράτους να προβεί σε διορισμούς νέων εκπαιδευτικών τα τελευταία 10 χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης. Η σχέση εργασίας των ερωτηθέντων, 85,3% μόνιμοι και μόλις 14,7% αναπληρωτές, οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε την Αττική.

Σε ό, τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση (*Ερώτηση 3*), η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75,8%) είναι έγγαμοι. Αυτό το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο αφού, όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι είναι άνω των 41 ετών.

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές (*Ερώτηση 5*), το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι το 29,5% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 10,5% κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 5,3% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου και η πλειοψηφία (54,7%) δεν κατέχει κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας (*Ερώτηση 7*), είναι φανερό ότι το 49,5% των εκπαιδευτικών έχει συνολική υπηρεσία από 10 έως 20 έτη, το 31,5% πάνω από 20 χρόνια και μόλις το 20% έχει συνολική υπηρεσία μικρότερη από 10 έτη. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το οποίο οι θέσεις την Αττική και στα μεγάλα αστικά κέντρα καταλαμβάνονται από τους αρχαιότερους.

Σχετικά με το χρόνο παραμονής στο ίδιο σχολείο (*Ερώτηση 8*), η έρευνα έδειξε ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (50,5%) υπηρετούν στο σημερινό τους σχολείο έως 5 έτη. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει, τις συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, μέσω των αποσπάσεων και των μεταθέσεων που προβλέπονται από τη νομοθεσία.

Διαπιστώνεται επίσης ότι, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 90,5% (*Ερώτηση 9*), δεν υπηρετούν και δεν έχουν υπηρετήσει ποτέ σε θέση διευθυντή, ενώ το 9,5% υπηρετούν ως διευθυντές σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τα χρόνια διευθυντικής τους προϋπηρεσίας (*Ερώτηση 10*), το 44,4% των στελεχών εκπαίδευσης έχει περισσότερα από 8 έτη διοικητικής εμπειρίας και από αυτούς οι μισοί (22,2%) έχουν διατελέσει αυτήν την υπηρεσία στη σχολική μονάδα που βρίσκονται σήμερα (*Ερώτηση 11*).

5.2 Ανάλυση στοιχείων του σχολικού κλίματος

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (*Ερώτηση 12*), η έρευνα έδειξε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,1%) θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει πάρα πολύ την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση σχολικού κλίματος και συγκρουσιακού φαινομένου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές τους μονάδες και συνθέτουν το σχολικό κλίμα, καθώς και τη συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων (*Ερώτηση 13*).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων θεωρεί ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε αφού το 72,1% αξιολογεί από πολύ έως πάρα πολύ καλές τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του προσωπικού. Επίσης, από πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη θεωρεί την εμπιστοσύνη που υπάρχει μεταξύ των μελών του προσωπικού το 58,1% των ερωτηθέντων και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του

διευθυντή το 57%. Το 69,8% βαθμολογεί από πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και το 62,8% την ανοικτή επικοινωνία και έκφραση των διαφορετικών απόψεων. Μέτρια αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών (το 37,2%) στις σχολικές τους μονάδες, τη σαφήνεια στη γνώση των στόχων του σχολείου και του ρόλου των εκπαιδευτικών (το 45,3%) και τις συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου (το 37,2%).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι διευθυντές αξιολογούν πιο θετικά από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις μονάδες που διοικούν, αφού οι παραπάνω παράγοντες συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά. Έτσι, το 77,8% των διευθυντικών στελεχών θεωρεί από πολύ έως πάρα πολύ καλές τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αξιολογεί από πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων καθώς και την εμπιστοσύνη τόσο μεταξύ των μελών του προσωπικού όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Επίσης, οι διευθυντές θεωρούν από πολύ έως πάρα πολύ συχνή την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών (σε ποσοστό 66,6%), την ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων (σε ποσοστό 88,9%), τη σαφή γνώση στόχων και ρόλων (σε ποσοστό 55,5%) στις σχολικές τους μονάδες. Μέτρια αξιολογούν μόνο τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (το 55,6%).

Οι παραπάνω απαντήσεις των διευθυντών μπορούν να εξηγηθούν από το βαθμό ευθύνης που θεωρούν ότι οι ίδιοι έχουν για τη δημιουργία θετικού κλίματος στις μονάδες που διοικούν (*Ερώτηση 14*). Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι, από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το 73,7% θεωρεί από πολύ έως πάρα σημαντικές τις ενέργειες του διευθυντή για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και ένα μεγαλύτερο ποσοστό 89,5%, τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

5.3 Ανάλυση στοιχείων συγκρούσεων

Αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης των συγκρούσεων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*Ερώτηση 15*), η έρευνα έδειξε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 55,8% θεωρεί ότι εμφανίζονται «σπάνια» συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και το 31,6% «μερικές φορές». Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία και διαπιστώνεται από την έρευνα, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο φαινόμενο της σχολικής καθημερινότητας (Ball, 1987).

Στην προσπάθεια να αναζητηθεί η συμβολή του σχολικού κλίματος στην εμφάνιση των συγκρούσεων βρέθηκαν οκτώ συνάφειες. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων που συνιστούν ένα θετικό σχολικό κλίμα (*Ερώτηση 13*) και της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (*Ερώτηση 15*).

Συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί (94,3%) που δηλώνουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ τους είναι σπάνιες, θεωρούν ότι στις σχολικές τους μονάδες έχουν αναπτυχθεί από πολύ έως πάρα πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

Ακολούθως, από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ τους εμφανίζονται σπάνια:

- * το 84,9% θεωρεί ότι οι σχέσεις τους βασίζονται από πολύ έως πάρα πολύ στην εμπιστοσύνη,
- * το 71,7% υποστηρίζει ότι οι σχέσεις τους με το διευθυντή βασίζονται από πολύ έως πάρα πολύ στην εμπιστοσύνη,
- * το 77,3% θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ συχνή τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων,
- * το 73,6% υποστηρίζει ότι οι συνεδριάσεις τους είναι από μέτρια έως πολύ συχνές,
- * το 77,4% θεωρεί ότι μεταξύ τους υπάρχει πολύ έως πάρα πολύ ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων,
- * το 60,4% αξιολογεί μέτρια έως πολύ συχνή την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στις σχολικές τους μονάδες και
- * το 56,6% υποστηρίζει ότι γνωρίζουν με πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη σαφήνεια του στόχους του σχολείου καθώς και το ρόλο κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας.

Μια ακόμη συσχέτιση που έδειξε ο στατιστικός έλεγχος είναι μεταξύ του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (*Ερώτηση 1*) και της συχνότητας εμφάνισης συγκρούσεων (*Ερώτηση 15*). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι στα Επαγγελματικά Λύκεια εκδηλώνονται συχνότερα συγκρούσεις (το 81,8% δηλώνει «μερικές φορές») από τα Γυμνάσια (το 40% δηλώνει «σπάνια») και τα Γενικά Λύκεια (το 69,5% δηλώνει «σπάνια»).

Ως προς τους λόγους που προκαλούν συγκρούσεις (*Ερώτηση 16*), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,2%) απάντησε ότι οι συγκρούσεις δεν οφείλονται μόνο σε υπηρεσιακούς ή μόνο σε προσωπικούς λόγους, αλλά σε συνδυασμό και των δύο. Το 26,3% θεωρεί ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, ενώ μόνο το 9,5% πιστεύει ότι οφείλονται σε αποκλειστικά προσωπικούς λόγους. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει τη δυσκολία περιορισμού των αιτιών σε μία από τις δύο κατηγορίες.

Αναφορικά με τους βασικότερους υπηρεσιακούς παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (*Ερώτηση 17*), οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι αυτοί που συμβάλλουν από πολύ έως πάρα πολύ στη δημιουργία διενέξεων είναι: η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου (32,6%), η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου (28%), η κατανομή μαθημάτων (27,9%), η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας (24,4%), η ανάθεση

εφημεριών (20,9%). Ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά, η απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού (19,7%), η κατανομή τάξεων/τμημάτων (16,7%), η χρήση εργαστηρίου Η/Υ και εποπτικών μέσων (15,1%) και τέλος οι καλοκαιρινές εφημερίες (11,6%).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου ως τον πιο σημαντικό υπηρεσιακό παράγοντα που προκαλεί εντάσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Άλλοι λόγοι που επιλέχθηκαν με υψηλή συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι η κατανομή μαθημάτων και η έλλειψη/μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φανερώουν τις οργανωτικές αδυναμίες που υπάρχουν στα σχολεία οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να αποτελέσουν πηγή προστριβών, όταν ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αδικούνται.

Αναφορικά με το άτομο ή τα άτομα που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους (*Ερώτηση 18*), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τις περισσότερες φορές εφαρμόζεται τακτική διαμεσολάβησης του διευθυντή (58,1%) και δευτερευόντως οι συγκρούσεις αυτές είναι ένα ζήτημα που διαχειρίζονται οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι (20,9%). Ο σύλλογος διδασκόντων συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους σε ποσοστό 17,4%.

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους (*Ερώτηση 19*), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ως πρώτη επιλογή την τεχνική του «Συμβιβασμού» που χρησιμοποιείται από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 66,2% και ως δεύτερη επιλογή την τεχνική της «Συνεργασίας» με ποσοστό 57%. Ακολουθεί η τεχνική της «Παραχώρησης» με ποσοστό 47,6%, ενώ μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι τεχνικές της «Κυριαρχίας» (15,1%) και της «Αποφυγής» (10,5%).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι τόσο ο διευθυντής, που είναι ο κύριος διαμεσολαβητής στις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, όσο και οι εμπλεκόμενοι, επιδιώκουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις με τεχνικές που θα προσφέρουν αμοιβαία ικανοποίηση και στα δύο μέρη και προϋποθέτουν τη συνεργασία και την καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μελών του προσωπικού. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι διευθυντές προτιμούν να χρησιμοποιούν τις πιο δημοκρατικές μεθόδους για τη διευθέτηση των συγκρούσεων.

Αναφορικά με τους βασικότερους προσωπικούς παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (*Ερώτηση 20*), οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι αυτοί που συμβάλλουν από πολύ έως πάρα πολύ στη δημιουργία διενέξεων είναι: οι ατομικές διαφορές (65,7%), ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών (48,5%) και το εργασιακό άγχος (40%). Ακολουθούν σε

μικρότερα ποσοστά, η έλλειψη συνοχής (38,5%) και η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (35,8%).

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών είναι η κυριότερη αιτία παρεξηγήσεων και συγκρούσεων. Η ανάδειξη των ατομικών διαφορών ως σημαντικότερη αιτία συγκρούσεων εξηγείται από τη μεγάλη δυναμικότητα των σχολείων του νομού Αττικής, όπου καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν πολλά άτομα με διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα και ηλικία.

Άλλοι παράγοντες που αποτελούν σημαντικές αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους και το εργασιακό άγχος. Αναφορικά με τον ανταγωνισμό που δημιουργείται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, συνήθως οφείλεται στις προσωπικές τους φιλοδοξίες ή σχετίζεται με την πρόσβαση στους πόρους του σχολείου. Το εργασιακό άγχος, ως συχνή αιτία συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, οι επιβαλλόμενες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργούν μια κατάσταση αβεβαιότητας για τους νέους ρόλους των εκπαιδευτικών καθώς και για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του μεταβαλλόμενου συστήματος.

Αναφορικά με το άτομο ή τα άτομα που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους (*Ερώτηση 21*), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις αυτές είναι ένα ζήτημα που διευθετούν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι (45%) και δευτερευόντως εφαρμόζεται μια τακτική διαμεσολάβησης του διευθυντή (34,3%). Ο σύλλογος διδασκόντων συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους σε ποσοστό 12,9%.

Ο έλεγχος συνάφειας έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 2*) και του διαχειριστή των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους (*Ερώτηση 21*). Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τις εν λόγω συγκρούσεις τις διαχειρίζονται οι εμπλεκόμενοι σε ποσοστό 39,1% και ο σύλλογος διδασκόντων σε ποσοστό 34,8%. Αντίθετα οι γυναίκες δηλώνουν ότι τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους τις διαχειρίζονται κυρίως οι εμπλεκόμενοι σε ποσοστό 48,9% και δευτερευόντως ο διευθυντής σε ποσοστό 40,4%.

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους (*Ερώτηση 22*), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ως πρώτη επιλογή την τεχνική του «Συμβιβασμού» που χρησιμοποιείται από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 55,7% και ως επόμενες επιλογές την τεχνική της «Συνεργασίας» και την τεχνική της «Παραχώρησης» με το ίδιο ποσοστό, 44,3%. Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά οι τεχνικές της «Κυριαρχίας» (15,8%) και της «Αποφυγής» (12,9%).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τις συγκρούσεις που οφείλονται τόσο σε υπηρεσιακούς όσο και σε προσωπικούς λόγους, τις διαχειρίζονται οι διευθυντές και οι εμπλεκόμενοι χρησιμοποιώντας κυρίως τις τεχνικές του «Συμβιβασμού» και της «Συνεργασίας», προκειμένου να ικανοποιηθούν και τα δύο μέρη.

Ως προς τις συνέπειες των συγκρούσεων (*Ερώτηση 23*), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 36,8% ότι οι μεταξύ τους συγκρούσεις μπορούν συχνά να επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και σε ποσοστό 31,6% πολύ συχνά. Σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων (*Ερώτηση 24*), που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό είναι κατά σειρά κατάταξης: εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (73,7%), αύξηση του εργασιακού στρες (71,5%), διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων (68,5%), πτώση του ηθικού (50,5%) και μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών (42,1%).

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της θετικής επίδρασης των συγκρούσεων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (*Ερώτηση 25*), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό (66,3%) στο σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συγκρουσιακές διαδικασίες σπάνια επιφέρουν θετικές επιπτώσεις (*Ερώτηση 26*) και αφορούν κυρίως (απαντήσεις από "πολύ" έως "πάρα πολύ") στην ανάδειξη προβλημάτων σε ποσοστό 42,1% και στην αναζήτηση βέλτιστων λύσεων σε ποσοστό 29,5%. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη σύγχρονη διοικητική αντίληψη για τις θετικές επιπτώσεις που μπορούν να επιφέρουν οι συγκρούσεις σε ένα σχολικό οργανισμό.

Ο έλεγχος συνάφειας έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 4*) και στο βαθμό που θεωρούν ότι οι συγκρούσεις είναι δυνατόν να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (*Ερώτηση 26*). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας 31-40 υποστηρίζουν σε ποσοστό 55,6% ότι οι συγκρούσεις είναι δυνατόν να επιφέρουν μέτρια βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (41-50 και πάνω από 51) που θεωρούν ότι οι συγκρούσεις δεν βελτιώνουν καθόλου τις διαπροσωπικές σχέσεις σε ποσοστό 38,6% και 33,3% αντίστοιχα.

Αναφορικά με τους παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν πάρα πολύ έναν διευθυντή στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων (*Ερώτηση 27*), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (73,7%), για τη δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών (69,5%) και για την ειλικρίνεια, τη διαφάνεια και την ακεραιότητά του (68,4%). Πάρα πολύ σημαντική, επίσης, θεωρούν την εμπειρία του (67,4%), την ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους (62,1%), την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών (58,9%) και τις ηγετικές του ικανότητες (56,8%). Μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν η σωστή ανάθεση καθηκόντων (41,1%) και το επιστημονικό υπόβαθρο του διευθυντή στον τομέα της διοίκησης.

Το παραπάνω αποτέλεσμα καταδεικνύει, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικές τις επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ενώ μικρότερο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης.

Ως προς τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εξάλειψη ή στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων στα σχολεία (*Ερώτηση 28*), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πάρα πολύ σημαντικούς, τη δική τους στάση σε θέματα συγκρούσεων (64,2%), την ικανή σχολική ηγεσία (55,8%) και την επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων (33,7%). Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα, αφού η στάση και η ωριμότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, που εξαρτώνται από τις αξίες, την ηλικία και τις ατομικές ιδιορρυθμίες τους, είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική διευθέτησή τους. Άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε η ικανή σχολική ηγεσία που θεωρείται απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, αφού μέσω της σωστής διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα εξασφαλίζει την πρόθυμη και ολοκληρωτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επίτευξη κοινών στόχων. Τρίτος, πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα συναισθηματικής αγωγής και διαχείρισης των συγκρούσεων που θα συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση τους.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, ο έλεγχος συνάφειας έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη θέση των εκπαιδευτικών (*Ερώτηση 9*) και στο βαθμό που θεωρούν ότι η στάση τους (*Ερώτηση 28.2*) και η ικανή σχολική ηγεσία (*Ερώτηση 28.1*) είναι σημαντικές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δηλώνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ σημαντική στη διευθέτηση των συγκρούσεων, σε ποσοστό 33,3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν το διπλάσιο (67,4%). Τέλος, οι διευθυντές αξιολογούν μέτρια (33,3%) αλλά και πάρα πολύ σημαντική (44,4%) την ικανή σχολική ηγεσία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί την αξιολογούν από πολύ (37,2%) έως πάρα πολύ σημαντική (57%). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους διευθυντές αξιολογούν ως σημαντικούς παράγοντες, για την αποτελεσματικότερη διευθέτηση των συγκρούσεων, τη δική τους τη στάση και την ικανή σχολική ηγεσία.

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ.

Goleman, D. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. (μτφρ Μεγαλούδη Φωτεινή). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Greenberg, J. & Baron, R.A (2013). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά (επιμ. και μτφρ. Αντωνίου, Αλέξανδρος- Σταμάτιος). Αθήνα: Gutenberg.

Robbins, P.S. & Judge, A.T. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά (μτφρ. Σαχινίδης, Α.). Αθήνα: Κριτική.

Ανθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου.

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης. 3^ο Τεύχος. Έρκυνα.

Δημητρίου, Κ. (1991). Μέθοδοι και Τεχνικές Υποκίνησης Εργαζομένων στην Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γαλαίος.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ, Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζάχαρης, Ε. (1985). Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. Παιδαγωγικός λόγος.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

- Καντάς, Α. (1995). Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 1-10.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού Σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ.3-30).Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτούζης, Μ. (1999), Γενικές αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου; Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική (σελ. 165-201). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχόπουλος, Αν. (1998), Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες Επιρροής και Ενεργοποίησης της Εργασιακής Συμπεριφορά, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουραντάς, Δ.(1992), Μάνατζμεντ. Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά, Εκδόσεις Team ΕΠΕ, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2001, 2002), Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές. Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ.(2005), Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2016). Οι μεγάλοι φιλόσοφοι και το προσωπικό μάνατζμεντ. Γ' έκδοση. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Στ. (1997). Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Θεσσαλονίκη: Ανικούλας.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παντοπούλου, Δ. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Ν. Αττικής. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο – τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διοικητική ενημέρωση.

Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σελ. 106 – 120). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετρίδου, Ε. (2011). Διοίκηση – Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση, 3^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 1^{ος} τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012 α). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα :Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ (2002). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ.(2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση των συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. Διοικητική ενημέρωση.

Σταθοπούλου, Π. (2017). Η σημασία της επικοινωνίας ως παράγοντα πρόληψης οργανωσιακών συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Χυτήρης, Λ. (1996). Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

Ξενογλώσση

Amason, A. (1996). Distinguishing the effects of Fuctional and Disfuctional Conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *The Academy of Management Journal*.

Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School*, London, Methuen.

Barsky, A. (2002). “Structural Sources of Conflict in a University Context”, *Conflict Resolution Quarterly*, Vol. 20(2), p.p. 161-176.

Bentley, T. (1998). *Learning Beyond the School*. London: Routledge.

Blake, R. & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing.

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

Cohen, R. (1995). *Students Resolving Conflict*. New Jersey: Good Year Books.

Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*.

Dalin, P. & Rolff, H. G. (1993), *Changing the school culture*. London: Cassel.

Darling, J. & Walker, E. (2001). Effective conflict management: Use of the behavioral style model. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(5), 230-242.

De Bono, E. (1986), *Conflicts- A better way to resolve them*, Penguin, London στο Bagshaw, M., “Conflict management and mediation: key leadership skills for the millennium”, 1998.

De Dreu, C. (1997), "Productive conflict: the importance of conflict management and conflict issue", in De Dreu, C. and Van De Vliert, E. (Eds), *Using Conflict in Organizations*, Sage Publications, London.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*, New Haven CT, Yale University Press.

Di Paola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.

D'OoSteerlinck, F. Broekaert, E. (2003), Intergrating school-based and therapeutic conflict management models at schools. *The Journal of School Health*.73(6) 222-225.

Easterbrook, S., Beck, E., Goodlet, J. S., Plowman, L., Sharples, M. & Wood, C. (1993). A Survey of Empirical Studies of Conflict. In Easterbrook, S. M. (Ed.), *CSCW: Co-operation or Conflict*; (pp. 1-68). London: Sringer-Verlag.

Everard, K.B. & Morris, G. (1996), *Effective school management*, 3rd ed., Paul Chapman Publication, London.

Fisher, R. & Ury, W. (1981), *Getting to Yes*, New York: Penguin Books, στο Masters M.F. & Albright R.R., "Conflict resolution in the workplace", 2002.

Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (1999). *Getting to Yes: Negotiation an Agreement Without Giving In*, Random House, London.

Follet, M. P. (1924). *Creative Experience*, London: Longman

Follet, M. P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follet*, edited by E.M. Fox and L. Urwick. London: Pitman.

Gardiner, P. & Simmons, E. (1992), The Relationship Between conflict, change and project management. In Fenn, P. & Gameson, R. (Eds.), *Construction Conflict Management and Resolution* (pp. 115-121). London: E and FN Spon.

George, J. M. (2000). *Emotions and leadership: The role of emotional intelligent*. Human Relations.

Ghaffar, A. (2009). Conflict in Schools: Its causes & management strategies, *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.

Guetzkow, H., Gyr, J. (1954), An analysis of conflict in decision-making groups. *Human Relations*, 7, 367-381.

Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*.

Halpin, A. & Croft, D. (1963), *The organization climate of schools*, Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and outcome considerations*, School Development Program Research Monograph, New Haven, Yale Child Study Center.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
- Hocker, J L. & Wilmot, W.W. (1998), *Interpersonal conflict* (5th ed.), Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Janis, I. L. (1985), Sources of error in strategic decision making. In Pennings, J. M. (Ed.), *Organizational Strategy and Change* (pp. 157-197). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jaya, G. (2002). *Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations* στο *Manage Extension Research Review*.
- Jehn, K. (1995), "A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict", *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 256-282.
- Kim, C. & Mauborgne, R. (1992). *Parables of Leadership*. Harvard Business Review.
- Labovitz, G.H. (1980). *Managing conflict*. *Business Horizons*, 23(3) 30-37.
- Lambdin, D. V., & Preston, R. V. (1995). *Caricatures in innovation: Teacher adaptation to an investigation-oriented middle school mathematics curriculum*. *Journal of Teacher Education*, 46(2), 130-140.
- Litzinger, W. & Schaefer, T. (1997). *Leadership through Followership*, *Business Horizons*.
- Medina, F.J., Dorado, M.A., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I.F.J.J (2002). *Types of conflict and Personal and Organizational Consequences*. Submitted to the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM) Utah.
- Milton, C. (1981). *Human Behaviour in organization. Three levels of behavior*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Morgan, G. (1996). *Empowering human resources. Human Resource Management in Education*. London: The Open University.

- Nir, A.E. & Eyal, O. (2003). "School based management and the role conflict of school superintendent", *Journal of Education Administration*, 41(5), 547-564.
- Pondy, L. (1967). *Organizational conflict: Concepts and Models*. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.
- Pondy, L. (1969). Varieties of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14 (4), 499-505.
- Putnam L.L., Poole M.S. (1987). Conflict and negotiation. In F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts, L.W. Porter (Eds.) *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective* (pp. 547-599). Beverly Hills, CA: Sage.
- Puntam, L. (1997). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. In C. DeDreu and E. Van De Vliert (eds.) *Using Conflict in Organizations*. London: Sage.
- Rahim, A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*.
- Rahim, A. (2001), *Managing Conflict In Organizations*. London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002), "Toward a theory of managing organizational conflict", the *International Journal of Organizational Analysis*, 13(3), 206-235.
- Rahim, A. (2002), "Toward a theory of managing organizational conflict", the *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Rahim, A. & Magner, R. (1995), Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-Order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*.80:122-132.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992), *School effectiveness: research, policy and practice*. London and NY: Cassell.
- Richey, B., Bernardin, J.J., Tyler, C.L. & McKinney, N. (2001), The effect of arbitration program characteristics on applicants intentions toward potential employees. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1006-1013.
- Robbins, S.P. (1978), *Conflict Management and Conflict Resolution Are Not Synonymous Terms*. *California Management Review*, 21(2), 67-75.
- Robbins, S. P. (1998), *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rusell, P. & Jerome, P. (1976), Conflicts in organization: good or bad. *Air University Review*, 13, 13-21.
- Scholtes P., Joiner B. & Streibel B. (1996). *The team handbook*. Second edition, Oriel incorporated.

Sergiovanni, Th. & Starratt, R. (1998), Supervision: a Redefinition, 6th edition, Singapore: McGraw – Hill.

Singh, H. M. (1995). Fundamentals of Educational Management. Uttar Pradesh: Vikas Publishing House Pvt Ltd.

Stoner, J. (1989). Management. Free Press, NY.

Thomas, K. (1976). Conflict and Conflict management. In Dunnette, M. (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp.889-935). Chicago: Rand Mc Nally.

Thomas, K. (1982), Manager and mediator: A comparison of third- party roles based on conflict-management goals. In Bomers, G. & Peterson R. (Eds.), Conflict management and industrial relations (pp. 141-157). New York: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Tjosvold, D. (1997), Conflict within interdependence: Its value for productivity and individuality. In De Dreu, C. & Van De Vliert, E. (Eds.), Using Conflict In Organizations (pp. 23-37). CA: Sage Publications.

Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995). Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively. New York: John Willey and Sons Inc.

Waitchalla, R. R. V. S. and Raduan C. R. (2006), A Competence-Based View to Conflict Management. American Journal of Applied Sciences, 3(7), 1905-1909.

Wall J. a. & Callister R.R. (1995). Conflict and its management. Journal of Management, 21 (3), 515-558.

Whitfield, J. (1994). Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving. New York: Mac-Millan.

Νόμοι

N.1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 187 Α΄/30-09-1985)

N.2525/1997 (Φ.Ε.Κ.188 Α΄/23-09-1997)

N.3475/2006 (Φ.Ε.Κ. 146 Α΄/13-07-2006)

Υπουργικές Αποφάσεις

Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/08-10-2002)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι απαντήσεις και τα σχόλια είναι απολύτως εμπιστευτικά και ανώνυμα και η άποψή σας θα είναι πολύτιμη για τη διπλωματική μου εργασία.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη βοήθειά σας.

Α' Γενικά στοιχεία

1. Σχολείο που υπηρετείτε Γυμνάσιο Λύκειο ΕΠΑΛ

Αριθμός μαθητών του σχολείου που υπηρετείτε.....

Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο..... (Σύλλογος διδασκόντων)

Β' Δημογραφικά στοιχεία

2. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

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

4. Ηλικία: ≤30 31-40 41-50 51 και πάνω

5. Επιπλέον σπουδές: Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

6. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής

7. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία:

<10 έτη 11-15 16-20 21-25 >25 έτη

8. Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα:.....

9. Έχετε υπηρετήσει ή υπηρετείτε ως Διευθυντής/ Διευθύντρια σχολείου

Ναι Όχι

10. Υπηρεσία ως Διευθυντής/ Διευθύντρια:

<4 έτη 4-8 >8 έτη

11. Υπηρεσία ως Διευθυντής/ Διευθύντρια στο ίδιο σχολείο:

<4 έτη 4-8 >8 έτη

Γ' Στοιχεία που αφορούν το σχολικό κλίμα

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα Πολύ

13. Σε ποιο βαθμό επικρατούν οι παρακάτω συνθήκες στη σχολική σας μονάδα;

Συνθήκες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
2 Εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του προσωπικού	1	2	3	4	5
3 Εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
4 Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
5 Συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου	1	2	3	4	5
6 Ανοικτή επικοινωνία και έκφραση διαφορετικών απόψεων	1	2	3	4	5
7 Εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	1	2	3	4	5
8 Σαφής γνώση των στόχων του σχολείου καθώς και του ρόλου κάθε μέλους	1	2	3	4	5

14. Σε ποιο βαθμό αποδίδετε το θετικό σχολικό κλίμα (παραπάνω συνθήκες):

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 στις ενέργειες του Διευθυντή	1	2	3	4	5
2 στη στάση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3 σε άλλους παράγοντες (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

Δ' Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

15. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου σας;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

16. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

Υπηρεσιακοί Προσωπικοί Συνδυασμός των δύο

- Αν πιστεύετε ότι οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, απαντήστε στις ερωτήσεις 17, 18, 19 και συνεχίστε στην ερώτηση 23.
- Αν πιστεύετε ότι είναι προσωπικοί, συνεχίστε στις ερωτήσεις 20, 21, 22.
- Αν πιστεύετε ότι είναι συνδυασμός και των δύο, απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

17. Αν οι λόγοι είναι «υπηρεσιακοί», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον;

Υπηρεσιακοί λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Κατανομή τάξεων/ τμημάτων	1	2	3	4	5
2 Κατανομή μαθημάτων	1	2	3	4	5
3 Ανάθεση εφημεριών	1	2	3	4	5
4 Ανάθεση εξωδιδακτικού έργου και αρμοδιοτήτων	1	2	3	4	5
5 Χρήση εργαστηρίου Η/Υ & εποπτικών μέσων	1	2	3	4	5
6 Έλλειψη/ μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	1	2	3	4	5
7 Απασχόληση μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
8 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	1	2	3	4	5
9 Καλοκαιρινές εφημερίες	1	2	3	4	5
10 Άλλος λόγος (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

18. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους;

Ο Διευθυντής Κάποιος εκπαιδευτικός Ο σύλλογος διδασκόντων
 Οι εμπλεκόμενοι Άλλο τρίτο πρόσωπο (π.χ. Προϊστάμενος)

19. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	1	2	3	4	5

2	Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	1	2	3	4	5
3	Γίνεται χρήση της εξουσίας	1	2	3	4	5
4	Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκόμενων (παραχώρηση)	1	2	3	4	5
5	Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	1	2	3	4	5

20. Αν οι λόγοι είναι «προσωπικοί», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό σας περιβάλλον;

Προσωπικοί λόγοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
2 Ατομικές διαφορές (αξίες, αντιλήψεις, πιστεύω, φιλοδοξίες)	1	2	3	4	5
3 Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5
4 Εργασιακό άγχος	1	2	3	4	5
5 Ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
6 Άλλο (διευκρινίστε).....	1	2	3	4	5

21. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους;

Ο Διευθυντής Κάποιος εκπαιδευτικός Ο σύλλογος διδασκόντων
Οι εμπλεκόμενοι Άλλο τρίτο πρόσωπο (π.χ. Προϊστάμενος)

22. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Αποφεύγεται η διαχείριση των συγκρούσεων	1	2	3	4	5
2 Επιδιώκεται ο συμβιβασμός	1	2	3	4	5
3 Γίνεται χρήση της εξουσίας	1	2	3	4	5
4 Διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκόμενων (παραχώρηση)	1	2	3	4	5
5 Επιλέγεται η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	1	2	3	4	5

23. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

24. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τα παρακάτω αρνητικά αποτελέσματα στο σχολικό οργανισμό;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	1	2	3	4	5
2 Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3 Αύξηση του εργασιακού στρες	1	2	3	4	5
4 Πτώση του ηθικού	1	2	3	4	5
5 Εμπόδια στη συνεργασία	1	2	3	4	5

25. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πολύ συχνά

26. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τα παρακάτω θετικά αποτελέσματα στο σχολικό οργανισμό;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Ανάδειξη προβλημάτων	1	2	3	4	5
2 Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	1	2	3	4	5
3 Εξασθένηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης	1	2	3	4	5
4 Δημιουργία συνοχής στις ομάδες των μελών του οργανισμού	1	2	3	4	5
5 Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων	1	2	3	4	5
6 Εκτίμηση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων	1	2	3	4	5
7 Προσωπική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
8 Βελτίωση της εκπαιδευτικής/διδασκτικής διαδικασίας	1	2	3	4	5

27. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν ένα Διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Το επιστημονικό του υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	1	2	3	4	5
2 Η εμπειρία του	1	2	3	4	5
3 Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες	1	2	3	4	5
4 Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	1	2	3	4	5
5 Η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
6 Η ανάθεση καθηκόντων με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
7 Η ειλικρίνεια, η διαφάνεια και η ακεραιότητά του	1	2	3	4	5
8 Οι ηγετικές του ικανότητες	1	2	3	4	5
9 Η εφαρμογή της δημοκρατικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5

28. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διεύθυνση των συγκρούσεων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1 Η ικανή σχολική ηγεσία	1	2	3	4	5
2 Η στάση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3 Η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5
4 Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
5 Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	1	2	3	4	5

Ε΄ Προτάσεις

29. Ποιες άλλες προτάσεις έχετε για τη διαχείριση/αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο σας;

.....

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

