



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης

POST GRADUATE THESIS

The role of the school principal in the management of conflicts in primary education schools



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Νικολάου Χρήστος του Νικολάου

Nikolaou Christos

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παναγάκος Ιωάννης

Panagakos Ioannis

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The role of the school principal in the management of conflicts in primary education schools

Nikolaou Christos

A.M. 18057

xrinikolaou@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

Panagakos Ioannis

SECOND SUPERVISOR

Halidias Nikolaos

AIGALEO 2019

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα φοιτητή

Νικολάου Χρήστος

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας μου στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: *«Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων»*, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους τους ανθρώπους που με βοήθησαν να φτάσω στην ολοκλήρωση του στόχου μου.

Ειδικότερα, ευχαριστώ τον Α' επιβλέποντα Καθηγητή κ. Παναγάκο Ιωάννη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις επιστημονικές του υποδείξεις και γενικότερα για την άριστη συνεργασία μας σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Επίσης οφείλω ευχαριστίες στον Β' επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Χαλιδιά Νικόλαο και στην Γ' επιβλέπουσα καθηγήτρια και Πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών κα Παπαγεωργίου Ευσταθία, αφενός για την τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής κι αφετέρου για τις εποικοδομητικές συμβουλές και υποδείξεις.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος καθώς και τη γραμματεία για την υποστήριξη και τη συνεργασία σε όλο το χρονικό διάστημα των σπουδών μου.

Επίσης, ευχαριστίες οφείλω στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, γιατί χωρίς τη βοήθειά τους δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η προσπάθεια.

Τέλος οφείλω ένα «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζει σε κάθε μου προσπάθεια αλλά και σε όλους τους φίλους που με βοήθησαν ποικιλότροπα στη ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

“Εἶναι παιδιὰ πολλῶν ἀνθρώπων τὰ λόγια μας.
Σπέρνονται γεννιοῦνται σάν τὰ βρέφη
ριζώνουν θρέφονται μέ τό αἷμα.
Ὅπως τὰ πεῦκα
κρατοῦνε τή μορφή τοῦ ἀγέρα
ἐνῶ ὁ ἀγέρας ἔφυγε, δέν εἶναι ἐκεῖ
τό ἴδιο τὰ λόγια
φυλάγουν τή μορφή τοῦ ἀνθρώπου
κι ὁ ἄνθρωπος ἔφυγε, δέν εἶναι ἐκεῖ.”

Γ. Σεφέρης

Περίληψη

Εισαγωγή: Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας, όπως προέκυψε από την έρευνά μας, έχει βαρύνουσα αξία στη λειτουργία, ποιότητα κι αποτελεσματικότητα της σχολικής οργάνωσης. Ένας από τους στόχους είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλου του διδακτικού προσωπικού αλλά και η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας. Το εκπαιδευτικό έργο είναι σύνθετο γιατί συμμετέχουν πρόσωπα με διάφορες προσλαμβάνουσες και κουλτούρα. Αυτό δημιουργεί δυσχέρειες και προστριβές κι έτσι δημιουργούνται συγκρούσεις είτε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, είτε με τους γονείς. Οι αιτίες και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους ποικίλουν. Η διένεξη, ως διάσταση απόψεων ή ως αντιπαράθεση συμφερόντων, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής κι ο/η διευθυντής/τρια καλείται συχνά να διαχειριστεί αυτό το σύνθετο φαινόμενο. Ως ηγέτης καλείται να τις αμβλύνει και «εκμεταλλευτεί» προς όφελος της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί πρόοδος και εξέλιξη.

Σκοπός: Είναι να μελετηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων σε σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ερευνώνται οι αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριων και η τυχόν διαφοροποίηση τους, ως προς τις αιτίες, τους τρόπους αλλά και τις συνέπειες των συγκρούσεων. Διερευνώνται ακόμη οι απόψεις τους για το ρόλο του διευθυντή/τριας στην επιλογή τεχνικών διαχείρισης σε σχέση με τις επιδράσεις στη συνεργασία τους, το σχολικό κλίμα και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Μέθοδος: Είναι ποσοτική έρευνα επισκόπησης με δομημένο ερωτηματολόγιο αλλά και με ποιοτικά στοιχεία όπως ερωτήσεις «ανοικτού τύπου». Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε από τον ερευνητή κι ελέγχθηκε η αξιοπιστία του (reliability) από πιλοτική έρευνα (Pilot Research) με το δείκτη Cronbach-a. Η έρευνα έγινε τον Ιούνιο 2019 και το δείγμα ήταν εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης ενώ η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Αποτελέσματα: Από την έρευνα προέκυψε ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε πολλές αιτίες οι κυριότερες των οποίων είναι : έλλειψη συνεργασίας, συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών, αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Αυτές επηρεάζουν αρνητικά τομείς όπως δημιουργία αρνητικού κλίματος διατάραξη διαπροσωπικών σχέσεων, αύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, μείωση της αποτελεσματικότητας του έργου του σχολείου κ.α. Ωστόσο υπάρχουν και θετικές επιπτώσεις όπως αύξηση της συνοχής της ομάδας, βελτίωση της ποιότητας αποφάσεων και αύξηση της αποδοχής του διευθυντή. Η διευθέτησή τους μπορεί να επιτευχθεί με τεχνικές καλής επικοινωνίας, διαμεσολαβητικής διαπραγμάτευσης, εφαρμογής δημοκρατικών διαδικασιών και καλής οργανωτικής λειτουργίας από τον διευθυντή/τρια.

Συμπεράσματα: Όπως προέκυψε, ο ρόλος του διευθυντή/τριας είναι καθοριστικός στο να διευθετεί και αξιοποιεί θετικά τις συγκρουσιακές περιπτώσεις που ανακύπτουν. Για να επιτύχει τα προαναφερόμενα σκοπούμενα πρέπει να διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, επιστημονική κατάρτιση, ικανότητα σύνθεσης και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση τέτοιων θεμάτων.

Abstract

Introduction: The role of school principal, as it was followed from our research, matter greatly in the action, quality and effectiveness of school organization. One of the goals is not only the creation of ambience with cooperation and mutual consideration among all educational staff, but also the enrichment of a two-way communication. The educational work is complex because it involves persons with different attitudes and cultures. This creates straits and disagreements, which can lead to confrontations among teachers and parents. The causes and the techniques of dealing with them may vary. The controversy, as discordance or as conflict of interest, is an important part of school life and the principal is called to cope with such a complex phenomenon. As a leader, he is expected to temper and “exploit” them advantageously to the school unit, so that progress and development to be achieved.

Purpose: The purpose concerns the investigation of conflicts phenomenon among primary education schools that constitute our education system. There are examined the attitudes and aspects of teachers and school principals and their probable discrimination over the causes, the manners and the consequences of these conflicts. There is also analyzed their opinion on the role that school principal plays to the choice of management techniques, concerning the impacts they might have in their cooperation, in the school atmosphere and in the effective operation of the school unit in which they served.

Method: The method used is a quantitative research of overview based on a built questionnaire which includes qualitative elements, such as “open-type” questions. The questionnaire is constructed by the researcher and its reliability controlled by a pilot research with the Cronbach-a index. The research is conducted in July 2019, the sample that used were primary education teachers and the analysis was based on a SPSS statistic package.

Results: From the research followed that the conflicts are happening due to many causes, the prominent of which are: lack of cooperation, opponent educational goals, bad communication/misapprehension of information, inadequacy in the organization and operation of school. They affect negatively many areas such as the creation of a negative environment, the disorder in interpersonal relations, the increase of work anxiety among teachers, the decrease of effectiveness to the school work. However, there are also positive consequences like the increase of the team coherence, the improvement of the decisions’ quality and the increase of the principal’s acceptance. The disposition of those facts can be achieved by good communication techniques, a mediation kind negotiation, the application of democratic procedures and a well organized operation from the school principal.

Discussion: Apparently, the role of school principal is determinant in adjusting and using positively the confrontational cases that may arise. In order to achieve the purposes that mentioned before, the principal has to feature leading characteristics, as communication skills, scientific education, compositional ability and effectiveness in managing such issues.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Δήλωση περί λογοκλοπής	v
Ευχαριστίες.....	vii
Αφιερώσεις.....	v
Περίληψη.....	ix
Abstract.....	x
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	viii
Συντομογραφίες.....	xiii
Πρόλογος.....	2
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	3
Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 1ο: Η προβληματική της έρευνας.....	6
1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	6
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	9
1.3. Στόχοι της έρευνας	9
1.4. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις (σχολείο- κρίση -σύγκρουση)	10
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα	12
1.6. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	12
1.7. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	13
1.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	13
Κεφάλαιο 2ο : Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	14
2.1. Οι συγκρούσεις ως φαινόμενο και περιεχόμενο στο χώρο του σχολείου	14
2.2. Είδη (τύποι) συγκρούσεων	16
2.3. Αιτίες- Πηγές συγκρούσεων.....	16
2.4. Στρατηγικές διευθέτησης συγκρούσεων	19
2.5 Επιπτώσεις των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.....	22
2.6. Παράγοντες αποφυγής συγκρούσεων.....	23
2.7. Συγκρούσεις ανάμεσα στο Σύλλογο Διδασκόντων	26
3. Τα χαρακτηριστικά του/της Διευθυντή/ντριας- Ηγέτη	28
3.1. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων.....	30
4. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών για τις συγκρούσεις	33
4.1. Έρευνες στην Ελλάδα	34
4.2. Έρευνες στο εξωτερικό	39
4.3. Σύνοψη βιβλιογραφικής αναδίφησης	42

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ	43
Κεφάλαιο 3ο : Η μεθοδολογία της έρευνας.	43
1. Η μέθοδος της έρευνας.....	43
2. Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας	44
3. Ερευνητικό εργαλείο	45
4. Δομή ερωτηματολογίου -Είδη δεδομένων	46
5. Διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων	47
6. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.	49
7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	49
Κεφάλαιο 4ο	51
1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	51
2. Συσχετίσεις μεταβλητών	73
3. Ποιοτικά στοιχεία της έρευνας.....	84
4. Συμπεράσματα.....	87
5. Προτάσεις	94
Βιβλιογραφικές αναφορές	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	103
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	107
Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων.....	107

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
Universities	ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Curriculum	Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
European Union	E.U.: European Union
Average	Μ.Ο. : Μέσος Όρος
Average price	Μ.Τ. : Μέση Τιμή
Primary Education	Π.Ε: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Presidential decree	Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα
Ministry of National Education and Religions	ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Technological Educational Institutions	Τ.Ε.Ι. Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Information and Communication Technologies	Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών
Standard deviation	Τ.Α. Τυπική Απόκλιση
Government Gazette Leaflet	Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Πρόλογος

Οι συγκρούσεις είναι έμφυτες με την ανθρώπινη ύπαρξη και ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου. Προφανώς η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα αφού ως κοινωνικός οργανισμός-σύστημα, φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό γνωστικό ή κοινωνικό υπόβαθρο, κουλτούρες, συμφέροντα και στόχους. Διέπεται από θεσμικούς κανόνες, παράγει ή/και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας ή εξάρτησης και διαμεσολαβεί κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Συνεπώς έχει ιδιαίτερη διαχρονική και επικαιροποιημένη ερευνητική, εκπαιδευτική και διοικητική αξία η διερεύνηση του φαινομένου. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η ερευνητική εξέταση ως προς τις αιτίες (λόγους), τους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που επηρεάζονται αρνητικά ή θετικά, τις στρατηγικές διευθέτησης τους μέσα στη σχολική κοινότητα και εν τέλει το ρόλο του αντικειμενικά υπεύθυνου για την όλη διάρθρωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, του διευθυντή ή της διευθύντριας του σχολείου.

Μέσα από τα ευρήματα της εργασίας ευελπιστούμε ότι ίσως κατανοηθούν περισσότερο οι άξονες/ θέματα που προαναφέρθηκαν και εμπεδωθούν πληρέστερα οι διαδικασίες απόσβεσης τους ή η αποκόμιση συμπερασμάτων για θετική ένταξη των συγκρούσεων στη ζωή της σχολικής μονάδας όπως για παράδειγμα η επανεκκίνηση τελματωμένων καταστάσεων ή εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κυρίως όμως αναμένεται η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και πληροφοριών αναφορικά με την καταγραφή των διαφόρων αιτίων που τις προκαλούν, την διερεύνηση των τομέων που επηρεάζουν κυρίως αρνητικά αλλά και θετικά αλλά και τη διακρίβωση επιτυχημένων στρατηγικών επίλυσης ή άμβλυνσης συγκρουσιακών καταστάσεων στα σχολεία της χώρας. Όλα αυτά υπό το πρίσμα του ρόλου του διευθυντή/τριας και του ποιες ικανότητες και δεξιότητες πρέπει να κατέχει ένα διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικός στο θέμα αυτό με τελικό στόχο την αποδοτικότερη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και την παροχή αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού έργου στους μαθητές του και την κοινωνία..

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη δομή στην οποία στηρίζεται το πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό οικοδόμημα κάθε κοινωνίας. Βασικότερος φορέας της εκπαίδευσης είναι το σχολείο, που έχει ως αποστολή την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοκινητικών δυνάμεων των μαθητών (Νόμος 1566/85, ΦΕΚ Α' 167). Για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών μια σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν καταδείξει εκτός των άλλων, και τη συμβολή του καλού κλίματος στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Lezotte, 1992, Stall & Mortimore, 1997, Κανάλης, 2005, Θεριανός, 2006, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Η εύρυθμη λειτουργία, μιας σχολικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων, υψηλό επίπεδο επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού. Δηλαδή, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κατ' επέκταση η αγαστή συνεργασία, ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου. Συνεπώς, η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, όπως και κάθε δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού, διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους, και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012) ενώ περαιτέρω, το σχολικό κλίμα επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Η ύπαρξη όμως υποσυστημάτων εντός του εσωτερικού αλλά και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, προδιαγράφει τον σύνθετο χαρακτήρα του, γεγονός που εμποδίζει τη σταθερή και ισόρροπη κατάσταση λειτουργίας του. Η σύνθετη αυτή κατάσταση συνιστά έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, το οποίο συχνά διαταράσσεται εξαιτίας των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς, εμποδίζοντας κατά τον τρόπο αυτό την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μαχιά, 2018).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται καθημερινά στις σχολικές μονάδες είναι πολυσύνθετο και πολύμορφο ενώ συμμετέχουν πρόσωπα με διάφορες προσλαμβάνουσες και κουλτούρα έτσι ώστε να δημιουργούνται προστριβές και

δυσχέρειες. Έτσι δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και με τους γονείς των μαθητών και πολλές φορές ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να μεσολαβήσει, προκειμένου να διαχειριστεί και να επιλύσει αυτό το σύνθετο φαινόμενο.

Φαίνεται λοιπόν πως αυτές οι συγκρουσιακές καταστάσεις επηρεάζουν τόσο τις σχέσεις όλων των εμπλεκομένων όσο και την αποτελεσματικότητα του επιτελούμενου έργου στα σχολεία. Προκύπτει δηλαδή ότι το συγκρουσιακό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα στη σχολική μονάδα και κατά συνέπεια μειώνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κλίμα εργασίας και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Βέβαια η σχέση αυτή δεν προκύπτει τυχαία. Απεναντίας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας φαίνεται να είναι καθοριστικός αφού όπως υποστηρίζεται «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση» (Koontz & O'donnell, 1984: 94).

Επομένως, το παρικό ίσως αυτό φαινόμενο, δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις και στην προοπτική αυτή πρέπει να βρεθούν διαδικασίες και πρόσωπα τα οποία πρέπει να συμβάλλουν σε θετική κατεύθυνση αποσβένοντας ή εξομαλύνοντας αυτές τις αρνητικές καταστάσεις. Το βασικότερο πρόσωπο το οποίο διαχειρίζεται, μαζί με το σύλλογο διδασκόντων, όλα τα τεκταινόμενα εντός της σχολική μονάδας είναι ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου. Ο διευθυντής/τρια, ως επικεφαλής ηγέτης, συμβάλλοντας στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου αλλά και οι εκπαιδευτικοί υλοποιώντας τους σχεδιασμούς των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελούν τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής έχοντας ηγετικό ρόλο αλλά αφήνοντας συγχρόνως αρκετό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους με σκοπό τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος (Σαϊτή & Σαϊτή, 2012β).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας-ηγέτη, όπως καταδεικνύει πλήθος ερευνών (Παπαγεωργάκης, 2013:206; Σαϊτής, 2012:406, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Bush:2003; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000), έχει βαρύνουσα αξία στην ποιότητα, λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής οργάνωσης καθώς και στη μάθηση των μαθητών. Βασικοί στόχοι είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλου του διδακτικού προσωπικού όπως και η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας.

Οι πηγές και οι αιτίες των συγκρούσεων είναι πολλές και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους ποικίλουν. Ως ηγέτης καλείται να τις αμβλύνει και να τις «εκμεταλλευτεί» προς όφελος της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί πρόοδος και εξέλιξη. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα, είτε ως έννοια ειλικρινούς διάστασης απόψεων η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας- ηγέτη είναι καθοριστικός στο να διευθετήσει και αξιοποιήσει θετικά τις συγκρουσιακές περιπτώσεις που αναδεικνύονται. Επομένως ο/η διευθυντής/ ντρια του σχολείου για να είναι αποτελεσματικός/η στα θέματα αυτά πρέπει ο/η ίδιος/α να διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, αντίληψη και ικανότητα σύνθεσης, που να καθιστούν τελέσφορο το έργο του/της και στο θέμα αυτό.

Η εργασία μας διαρθρώνεται σε δύο μέρη και αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο μέρος και στο 1^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει την προβληματική της έρευνας, το σκοπό, τους στόχους, τις εννοιολογικές οριοθετήσεις των εννοιών που εμπλέκονται και τα ερευνητικά ερωτήματά μας. Ακόμη εδώ καταγράφονται η αναγκαιότητα, η σπουδαιότητα αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

Το 2^ο κεφάλαιο εμπεριέχει το θεωρητικό πλαίσιο έρευνας με τις αιτίες, τους τομείς που επηρεάζονται από τις συγκρούσεις, τις στρατηγικές αντιμετώπισης τους, το ρόλο του Διευθυντή στο ζήτημα και τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

Γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών για συγκρούσεις σε σχολεία από Ελλάδα και εξωτερικό προκειμένου να καταγραφεί το πεδίο της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος και το 3^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνάς μας με το πληθυσμό-δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (ερωτηματολόγια), τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας καθώς τις στατιστικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων.

Τέλος, στο 4^ο κεφάλαιο υπάρχει η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με συσχετίσεις μεταβλητών, η συζήτηση κι ερμηνεία των ευρημάτων, τα συμπεράσματα που προκύπτουν και οι προτάσεις μας για περαιτέρω διερεύνηση κι άλλων πτυχών και παραμέτρων του θέματος.

Κεφάλαιο 1ο: Η προβληματική της έρευνας

1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το σχολείο είναι ένας «ανοικτός» κοινωνικός οργανισμός με εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον μέσα στα οποία υπάρχουν υποσυστήματα και φυσικά αλληλεπιδράσεις. Στο εσωτερικό του υπάρχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και γενικά όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο εξωτερικό του περιβάλλον βρίσκονται οι γονείς των μαθητών, οι σύλλογοι γονέων, οι διάφοροι εκπαιδευτικοί, αυτοδιοικητικοί και κοινωνικοί φορείς αλλά και άλλοι παράγοντες όπως οι αθλητικοί και κοινωνικοί σύλλογοι κ.α και γενικά η τοπική κοινωνία, οι οποίοι ως ένα βαθμό σχετίζονται ή επηρεάζουν τη σχολική μονάδα και το επιτελούμενο σε αυτή εκπαιδευτικό έργο (Παπαγεωργάκης, 2013). Επίσης είναι λογικό και αναμενόμενο και στα δύο αυτά περιβάλλοντα και σ' αυτές τις επαφές να διαλαμβάνονται διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργασίες, διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, πεποιθήσεις, κουλτούρα, μη ταυτόσημα συμφέροντα και γενικά αντιθετικές προσεγγίσεις των διαφόρων θεμάτων που αφορούν τα σχολεία και τη λειτουργία τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, υπάρχουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών τους. Με βάση αυτή την παραδοχή, η κοινωνική συμπεριφορά είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ρόλου και της προσωπικότητας και επιβάλλεται η συνολική εξέταση της συμπεριφοράς τους (Παπαστεφάνου, 2015).

Παρά τη σημαντικότητα της αгаστικής συνεργασίας στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, η συχνή εμφάνιση διαφωνιών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας υπονομεύει σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητές τους και δεν τους επιτρέπει να συνεισφέρουν με ενθουσιασμό έργο που να βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου (Φασούλης, 2006; Σαΐτης, 2007α).

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η σύγκρουση σε έναν κοινωνικό οργανισμό όπως το σχολείο, είναι ένα φυσικό επακόλουθο της καθημερινής συνεργασίας και αλληλεξάρτησης ατόμων και ομάδων, που έχουν διαφορετικούς στόχους, γνώσεις, απόψεις και συμφέροντα. Επομένως, είναι δύσκολο να βρούμε ένα σχολείο στο οποίο να μη συναντήσουμε συγκρούσεις ανά πάσα στιγμή μεταξύ ομάδων ή ατόμων που φοιτούν (π.χ. μαθητές) και εργάζονται (π.χ. εκπαιδευτικοί) σ' αυτό. Σύμφωνα με τον Everard & Morris (1999), η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα, είτε ως έννοια ειλικρινούς διάστασης απόψεων η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής.

Άλλωστε η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή και αδιαφορία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012:183) .

Η συχνή εμφάνιση διαφωνιών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας υπονομεύει σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητές τους. Δυσκολεύει την μεταξύ τους επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, δεν υποστηρίζει τη δόμηση κοινής στοχοθεσίας για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, δεν επιτρέπει συνεργασία και ενθουσιασμό στο έργο τους με τελικό αποτέλεσμα να μη βελτιώνεται η λειτουργία του σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο του σχολείου παρατηρείται να υπάρχει αύξηση της συχνότητας των συγκρούσεων, φαινόμενο που απορρέει πρωταρχικά από ένα σύνολο μεταβλητών, όπως πχ: ο περιορισμός των υλικών πόρων (Προκοπιάδου, 2009), το πρόβλημα των οργανωτικών αδυναμιών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β), η έλλειψη συνοχής λόγω κινητικότητας προσωπικού (Saiti, 2014), κ.ά. Επιπλέον μεταβάλλονται συχνά οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι οι οικονομικοί πχ η οικονομική κρίση της χώρας, οι πολιτικοί/νομικοί με την συχνή αλλαγή νόμων όπως για παράδειγμα οι επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης, το μεταναστευτικό ρεύμα με την είσοδο μαθητών από άλλες χώρες αλλά και τεχνολογικοί που επηρεάζουν προγράμματα σπουδών, γνωστικά αντικείμενα και διδακτικές μεθοδολογίες. Με απλά λόγια ενυπάρχουν αυθύπαρκτες και αναπόφευκτες αντιθέσεις ή προστριβές στον εργασιακό χώρο του σχολείου στο πλαίσιο της συλλογικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς είναι μία δυσάρεστη πραγματικότητα κι ένα υπαρκτό πρόβλημα στο ελληνικό σχολείο η οποία επηρεάζει την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του και δεν βοηθά στην αναβάθμιση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιμετώπιση και κατά το δυνατόν διευθέτηση τέτοιων προβλημάτων θεωρείται επιβεβλημένη. Η μη αντιμετώπιση της σχολικής σύγκρουσης μπορεί να επιφέρει εχθρότητα μεταξύ των «αντιμαχόμενων» μερών κι αυτό να οδηγήσει σε μίσος, τιμωρία, ανταγωνισμό αλλά και την εκδίκηση. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα εξελιχθεί εις βάρος του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεσματικότητας. Αυτές οι ανισορροπίες στο ελληνικό σχολείο διαταράσσουν τους κομβικότερους ίσως παράγοντες της επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, υποβαθμίζουν το οργανωσιακό και σχολικό κλίμα και δεν βοηθούν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από αυτό.

Συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου μπορεί να υπάρξουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ διευθυντή/τριας και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Δεν αναφερόμαστε σε αυτές μεταξύ μαθητών ή ανάμεσα σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς γιατί αυτές εμπίπτουν στο χώρο της παιδαγωγικής αντιμετώπισης του

θέματος. Σε κάθε περίπτωση, συνιστούν βασικό παράγοντα της λειτουργίας κι ανάπτυξης του οργανισμού, της εκπαιδευτικής επάρκειας στο έργο που παρέχει αλλά και της διεύρυνσης του ρόλου και του έργου της εκπαιδευτικής ηγεσίας,

Η διαχείριση της σύγκρουσης κατά κανόνα είναι θέμα του Διευθυντή/τριας του σχολείου καθώς είναι ο ηγέτης, ιθύνων νους και αρμόδιος για ό, τι διαλαμβάνει το σχολείο και στο επίπεδο των σχέσεων. Ο ρόλος του Διευθυντή στην επίλυση/διευθέτηση έχει βαρύνουσα σημασία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα αν γίνεται άμεσα. Θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στο να διευθετήσει και αξιοποιήσει θετικά τις συγκρουσιακές περιπτώσεις που αναδεικνύονται. Ο τρόπος που ο ίδιος κατανοεί, ερμηνεύει και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποβαίνει καθοριστικός για τη διαμόρφωση της κουλτούρας και του μαθησιακού κλίματος του οργανισμού. Ο ρόλος της μεσολάβησης είναι ο πιο συνήθης γι' αυτό και οι διευθυντές καλούνται συχνά να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις ανάμεσα σε συνεργάτες, όταν δε μπορούν να βρουν λύση μεταξύ τους. Ο σύγχρονος Διευθυντής/ντρια δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και στην επανάληψη δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που ενθαρρύνουν τους άλλους να ακολουθήσουν και να οικοδομήσουν το όραμα του για το σχολείο. Μέσα στα καθήκοντα αλλά και τις ικανότητες του πρέπει να είναι η αποτελεσματική διαχείριση της ομάδας. Σύμφωνα με το Σαϊτή (2014:182) «ανάλογα με το χαρακτήρα του, τη κουλτούρα του, τις γνώσεις του, τη διοικητική του εμπειρία, αλλά και με το βαθμό ευελιξίας του μπορεί να διευθετήσει μια συγκρουσιακή κατάσταση με επιτυχία ή όχι».

Συνεπώς, στο επίκεντρο της ακόλουθης μελέτης διερευνάται η αξία του διαμεσολαβητικού ρόλου του διευθυντή/ντριας, ο οποίος καλείται να αμβλύνει ή να εξαλείψει τις προκύπτουσες διαφορές και συγκρούσεις στις εσωτερικές σχέσεις σε μια προσπάθεια ανάδειξης τρόπων συνεργασίας και δημιουργίας θετικού κλίματος εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού ή αλλαγής του ήδη υπάρχοντος. Η συμβολή του σε αυτό το μείζονος σημασίας θέμα προϋποθέτει την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και δράσεων και συγχρόνως την έγκαιρη και επιτυχή εφαρμογή αυτών.

Για ένα διευθυντή/ντρια θεωρείται απαραίτητο η διάγνωση και η κατανόηση των γενεσιουργών αιτίων που προκαλούν προστριβές στο οργανωσιακό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας γιατί αυτά τον βοηθούν να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και αν είναι δυνατό προς όφελος της οργάνωσης. Όσο το πρόβλημα ή η διαμάχη υποβόσκει, τόσο πιο δυσάρεστες επιπτώσεις ενδέχεται να έχει στο μέλλον. Η επιτυχής διαχείρισή της εξαρτάται

από την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής και από τις δεξιότητες που διαθέτει ο Διευθυντής, ώστε να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι συνέπειές της (Φιλίππου, 2016).

Η ερευνά μας λοιπόν, προσπαθώντας να διερευνήσει το πρόβλημα αυτό των συγκρούσεων, όπως διατυπώνεται παραπάνω, θα επιδιώξει να εμβαθύνει στην αναζήτηση κι επιβεβαίωση των λόγων, τομέων και τρόπων αντιμετώπισης μέσα από το ρόλο του διευθυντή/τριας του σχολείου ως ο κατεξοχήν αρμόδιος για τη διατήρηση ή αποκατάσταση ενός καλού σχολικού κλίματος το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου με τελικό στόχο την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στους μαθητές του.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, θα ερευνηθούν οι αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης και η τυχόν διαφοροποίηση τους αναφορικά με τις αιτίες, τους τρόπους αλλά και τις συνέπειες των συγκρούσεων και όλα αυτά σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Θα διερευνηθεί, ακόμη, ενδεχόμενη διαφοροποίηση στις απόψεις τους τόσο για το πρόσωπο του διευθυντή/τριας που καλείται να τις διαχειριστεί, στην επιλογή τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων όσο και για τις επιδράσεις των συγκρούσεων στη συνεργασία, το γενικότερο σχολικό κλίμα και τελικά στην εύρυθμη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

1.3. Στόχοι της έρευνας

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνάς μας είναι οι εξής:

- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών ως προς τα αίτια που προκαλούν τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες τους.
- Μελέτη των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών) ως προς τους τρόπους με τους οποίους τις αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων τους.
- Διακρίβωση του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής/τρια στη διαχείριση αυτών των συγκρουσιακών καταστάσεων στα σχολεία τους.
- Ανάδειξη των συνεπειών που επιφέρουν οι συγκρούσεις σε όλους τους τομείς της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.
- Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών για τον ρόλο των συγκρούσεων στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

1.4. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις (σχολείο- κρίση -σύγκρουση)

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση του βασικού θέματος της εργασίας μας που είναι συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά τόσο η έννοια «σχολείο» όσο και αυτή της «σύγκρουσης» και μάλιστα η διαφορά από την έννοια «της κρίσης».

Αρχικά η έννοια «σχολείο» είναι συνώνυμη με τη σχολική μονάδα. Η σχολική μονάδα έχει χωρικό ή οργανωσιακό περιεχόμενο με την έννοια του διαρθρωμένης ολότητας. Το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένας χώρος με μορφωτικό-παιδαγωγικό ή θεσμικό περιεχόμενο. Υπάρχει ασυμφωνία στην οριοθέτηση της έννοιας γιατί ως νοηματοδότηση ενός κοινωνικού μορφώματος, είναι δυνατό να οριστεί πολλαπλά ανάλογα με τα κριτήρια. Σύμφωνα με τον Παπαγεωργάκη (2013) η ασυμφωνία προέρχεται από το ότι είναι ένας πολύπλοκος σχεσιοδυναμικός χώρος, ο οποίος είναι αδύνατον να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση. Συνήθως προσδιορίζεται από τους σκοπούς του, τη δομή, το περιεχόμενο ή τις λειτουργίες του κατά περιγραφικό τρόπο. Συνεπώς, εκφράζει τρόπο συλλογικής δράσης με κανόνες και σχέσεις θεσμοθετημένες. Εμπεριέχει υποσυστήματα όπως μαθητές, δασκάλους, γονείς, φορείς της τοπικής κοινωνίας αλλά και ένα αλληλεπιδραστικό δίκτυο διαπροσωπικών και θεσμικών σχέσεων τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναμενόμενο να διαλαμβάνονται σχέσεις και συνεργασίες οι οποίες αρκετά συχνά διαταράσσονται από ποικίλες αιτίες προκαλώντας συγκρουσιακές καταστάσεις ατόμων ή ομάδων.

Οι συγκρούσεις ωστόσο δεν πρέπει να συγχέονται με τις κρίσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Κατά τον Σαϊτή (2014:260), ως «κρίση» «μπορεί να θεωρηθεί ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών ή και προσωπικού ως προς την υγεία, την ασφάλεια ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους». Η κρίση ενέχει καταστάσεις απειλής, αβεβαιότητας, κινδύνου και την αίσθηση του επείγοντος. Σήμερα οι συγγραφείς (Brock, Sandoval & Lewis, 2005: 57; Σαϊτής, 2012: 323) κάνουν διάκριση εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων. Οι πρώτες αναφέρονται σε ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής πχ η περίοδος της εφηβείας που συνοδεύεται από συναισθηματική μετεξέλιξη του νέου ατόμου ενώ οι περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις πχ σεισμός, πυρκαγιά κλπ «θεωρούνται γεγονότα με απροσδόκητη φύση». Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι «η κρίση» είναι μια αιφνίδια κατάσταση συνήθως από εξωγενείς παράγοντες και δεν ταυτίζεται με τη σύγκρουση.

Η έννοια «σύγκρουση» έχεις πολλούς ορισμούς με αποκλίσεις μεταξύ τους. Στη σχετική βιβλιογραφία η «σύγκρουση» ορίζεται ως: «μία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς), η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία» (Rahim, 2001:16). Κατά τον Μπουραντά (1992:264) ως «σύγκρουση» ορίζεται ως η κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας. Επίσης σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011:251), η σύγκρουση ορίζεται ως η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του), ενώ σύμφωνα με τους Παπαδάτου, Παπαγεωργάκης, Προκοπιάδου & Σαΐτης (2016) «θεωρείται η διαφωνία πάνω σε ουσιαστικά ζητήματα (όπως, πόροι, διαδικασίες, αναθέσεις εργασιών) ή λόγω συναισθηματικής έντασης (π.χ. θυμού, δυσπιστίας, δυσαρέσκειας κ.ά.).

Συνεπώς θα λέγαμε ότι είναι διαφορά στοχοθεσίας των ατόμων που υποστασιοποιείται μέσα από αντιθετικές ενέργειες. (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2013). Σε όλους όμως τους ορισμούς υπάρχει η παραδοχή ότι για να υπάρξει οποιαδήποτε σύγκρουση χρειάζονται κατά την Αθανασούλα-Ρέππα (2012) δυο πράγματα: «(1) διαφορετικές (αποκλίνουσες) απόψεις και 2) ασυμβατότητα αυτών των απόψεων». Με βάση αυτές τις παραδοχές και με απλά λόγια έχουμε ουσιαστικά πάλι δυο μερών «γύρω από τις αξίες και αξιώσεις για την κοινωνική θέση, δύναμη (εξουσία) και τους πόρους σε ανεπάρκεια» Η επιδίωξη ασυμβίβαστων στόχων ώστε τα οφέλη μιας πλευράς να είναι σε βάρος άλλης.

Συνεπώς παρουσιάζεται μια ανεπιθύμητη κατάσταση με αφετηρία τις πράξεις ή τα λόγια ενός προσώπου ή μιας ομάδας να προκαλέσει την επιθυμητή ενέργεια ή στάση άλλου ατόμου ή ομάδας. Καταληκτικά θα λέγαμε πως φαίνεται να είναι μια ανταγωνιστική συμπεριφορά προβολής εμποδίων ενός στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του. Είναι μια διαδραστική και δυναμική διαδικασία στην οποία υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρμονία εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων η οποία εμποδίζει την εκπλήρωση των οργανωσιακών σκοπών και στόχων .

Οι εννοιολογικές αυτές εκφάνσεις, στο σχολείο το οποίο χαρακτηρίζεται από σχεσιοδυναμική πολυπλοκότητα αναφορικά με τους ρόλους, τις εκπαιδευτικές και υπαλληλικές διαδικασίες υποστασιοποιούνται ως αντιθέσεις συμπεριφορών, διαπροσωπικών ή υπηρεσιακών σχέσεων και πρακτικών.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Από την εμπειρία και τη βιβλιογραφία φαίνεται πως στην πραγματικότητα το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι δεδομένο και υπαρκτό στις σχολικές μονάδες. Με βάση την παραδοχή αυτή προκύπτουν εύλογα τα εξής ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας.

1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα **αίτια** που «γεννούν» τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της; Α/θμιας εκπαίδευσης;

2) Ποιοι **τομείς**, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που αφορούν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, επηρεάζονται από τις συγκρούσεις που ενυπάρχουν σ' αυτή;

3) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους **τρόπους** αντιμετώπισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας εκπαίδευσης;

4) Ποιος είναι **ο ρόλος του Διευθυντή/ ντριας**, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα ;

1.6. Αναγκαιότητα της έρευνας

Αν και το θέμα των συγκρούσεων φαίνεται να έχει ερευνηθεί αρκετά στον ελληνικό χώρο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Σαίτης, 2014, 2012; Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2016; Μαχιά 2018), υπάρχουν αρκετές ενδείξεις που ενισχύουν την αναγκαιότητα μιας επικαιροποιημένης έρευνας για το ίδιο πρόβλημα. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι αφού το σχολείο είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, αλλάζουν διαρκώς οι συνθήκες σε αυτό. Υπεισέρχονται νέοι παράγοντες στη δομή και λειτουργία του όπως νομοθετήματα (πχ επιλογές διευθυντών από το σύλλογο διδασκόντων, μαθητικά συσσίτια κλπ) τα οποία ενέχουν ασάφειες ρόλων, επικαλύψεις αρμοδιοτήτων και κατά συνέπεια εν δυνάμει νέες πηγές συγκρούσεων. Επίσης αλλαγές όπως μετανάστευση, bullying, νέα προγράμματα σπουδών, καινούριες ειδικότητες εκπαιδευτικών κ.α μεταβάλλουν το πλαίσιο κι ενδεχομένως και το ζήτημα των συγκρούσεων τόσο ως προς τις πηγές προέλευσης των όσο και ως προς τις επιπτώσεις ή τους τρόπους διεύθυνσής τους. Συνεπώς, μια επικαιροποιημένη έρευνα με βάση τα νέα στοιχεία κρίνεται όχι μόνο αναγκαία αλλά και έχει αυξημένη σπουδαιότητα γιατί ίσως να προκύψουν νέα δεδομένα και λύσεις – προτάσεις.

1.7. Σπουδαιότητα της έρευνας

Γενικά στη διοίκηση της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο η αναγκαιότητα της αποφυγής των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό χώρο και αναδεικνύεται σε σημαντικό θέμα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής με, τις αλλαγές στην αντίληψη και τους νέους ρόλους των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας ανάγεται στο γεγονός ότι θα συνεισφέρει σημαντικά στη διοικητική γνώση και πρακτική για την επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων στις σχολικές μονάδες. Από τα ευρήματά της αναμένεται να δομηθεί καλύτερη συνοχή ή να αποκατασταθεί αυτή στην εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου. Να βελτιωθεί η ικανοποίηση των προσδοκιών και των στόχων που τίθενται ή να εκλείψουν ενδεχόμενες εξουσιαστικές διευθυντικές πρακτικές που έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας και ομόρροπης συνεργασίας στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μην προάγεται η πορεία του σχολείου.

1.8. Περιορισμοί της έρευνας

Εξ αντικειμένου καμία έρευνα δεν μπορεί να συμπεριλάβει απόλυτα κι όλες τις διαστάσεις και τους υπεισερχόμενους παράγοντες σε ένα πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτό και η έρευνά μας υπόκειται στους εξής αντικειμενικούς περιορισμούς.

Το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό καθώς δεν ήταν εφικτό στον ερευνητή να λάβει εκτεταμένο δείγμα από όλη την επικράτεια. Επίσης εστιάζει μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επειδή εκεί, σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια όπου επικρατεί ένα μάλλον ακαδημαϊκό μοντέλο σχέσεων λόγω περισσότερων ειδικοτήτων, υπάρχουν στενότερες σχέσεις και συνεργασίες στη σχολική δομή. Τέλος, στους περιορισμούς συμπεριλαμβάνεται και το γεγονός ότι δεν εξετάζονται όλες οι πτυχές του ζητήματος των συγκρούσεων όπως π.χ. οι τεχνικές διευθέτησής τους καθώς αυτό απαιτεί μια πιο ενδελεχή και σε μεγαλύτερο βάθος έρευνα η οποία θα απαιτούσε μια διδακτορική διατριβή. Επίσης δε συμπεριλαμβάνονται οι συγκρούσεις που έχουν την αφετηρία τους σε γονείς ή άλλους φορείς καθώς εδώ εξετάζεται το εσωτερικό του σχολείου (σύλλογος διδασκόντων) και αποτελεί ζήτημα μια ξεχωριστής έρευνας.

Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

2.1. Οι συγκρούσεις ως φαινόμενο και περιεχόμενο στο χώρο του σχολείου

Είναι γνωστό ότι η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων είναι μια υπαρκτή και αναπόδραστη πραγματικότητα. Το φαινόμενο των συγκρούσεων εμφανίζεται συχνά και στις σχολικές μονάδες συνήθως κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή εκτέλεσης εκπαιδευτικών ή διοικητικών ενεργειών για ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Οφείλονται στη συνεχή αλληλεπίδραση των μελών του και έγκεινται στην δυναμική που αναπτύσσουν οι ομάδες αλλά και των σχέσεων που προκύπτουν ανάμεσα στα άτομα. Οι συγκρούσεις δημιουργούνται μεταξύ ατόμων στο σχολικό χώρο που έχουν διαφορετικές απόψεις, αντιθετικές αξίες, διαφοροποιημένες ανάγκες, αποκλίνοντα συμφέροντα ή προκύπτουν από λάθη, άγνοια κακή οργάνωση και ανταγωνισμό. Θεωρούνται ως μια διαδραστική διαδικασία η οποία εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρμονία εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (Παπαστεφάνου, 2015:16). Ο Deutsch (Σαϊτής, 2014:172) αναγνωρίζει τη σύγκρουση ως «μια κατάσταση ανταγωνισμού, όπου αναπόφευκτα καθένα από τα αντιμαχόμενα μέρη φροντίζει για το προσωπικό του όφελος, γεγονός που αναγκαστικά επιφέρει την ήττα του αντιπάλου»

Με την παραδοχή ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές κι επιθυμίες των ανθρώπων είναι προφανές ότι δημιουργούνται σύμφωνα με τον Handy (1981: 214 στο Σαϊτής, 2007: 84) «*διαφορές επιχειρημάτων*» που συνδέονται με γεγονότα, σκοπούς μεθόδους, αξίες, «*ανταγωνισμός*» μεταξύ ατόμων ή ομάδων άλλοτε επωφελής ή παραγωγικός κι άλλοτε αρνητικός ή βλαβερός και «*συγκρούσεις*» ως κάθετες διαφορές με στοιχεία «*την αυθαίρετη αντιμετώπιση των άλλων*» και «*φυσικά την πτώση της απόδοσης των ομάδων*». Όμως μια απλή διαφορά γνώμης, άποψης ή στόχων η οποία μπορεί να είναι στιγμιαία, παροδική ή ευκαιριακή κι εφήμερη δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενδο-οργανωσιακή σύγκρουση, αφού δεν βλάπτει τον οργανισμό.

Ωστόσο η συχνή εμφάνιση προστριβών και αντιπαραθέσεων αναιρεί και υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών, διαταράσσει το συνεργατικό κλίμα κι ενθουσιασμό που πρέπει να τους διακρίνει και δεν συνεισφέρει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συχνά επιφέρει αρνητικές ή καταστροφικές επιπτώσεις στο σχολικό οργανισμό αφού οι αντιδράσεις που προκύπτουν δημιουργούν έλλειψη επικοινωνίας, αντίρροπες πράξεις, αδιαφορία, άγχος, απογοήτευση, απουσίες, επιθετικότητα κι άλλες ζημιογόνες ενέργειες. Το ζήτημα των συγκρούσεων στους

εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η σωστή κι αποτελεσματική αντιμετώπισή τους θεωρείται από τα σημαντικότερα στην προοπτική μιας «ομαλής-τρέχουσας οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από την αρμονία, την ενότητα, το συντονισμό, την αποδοτικότητα και τη διαταγή» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 184). Η έλλειψη των παραπάνω θεωρείται βασικός ανασταλτικός παράγοντας λειτουργίας των σχολείων κι ένα είδος «κόστους» για τους διευθυντές γι' αυτό και θεωρείται διοικητικά σωστό κι επιβεβλημένο να «ρυθμίζονται» άμεσα και κατά το δυνατόν ανώδυνα.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι διάφορες προστριβές έχουν αρνητικό πρόσημο στην εκπαιδευτική λειτουργία γι αυτό και σύμφωνα με την κλασική διοικητική αντίληψη είναι αρνητικό φαινόμενο. Πρέπει να αποφεύγονται λόγω επιπτώσεων στη λειτουργία του οργανισμού με ορθολογική οργάνωση, καθιέρωση διαδικασιών και επιβολή κυρώσεων. Όμως σύμφωνα με τη σύγχρονη διοίκηση (Pawlak, 1998) δεν έχουν ούτε αρνητικές ούτε θετικές συνέπειες. Δημιουργούν θέματα αλλά μπορούν να ενεργοποιήσουν άτομα για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότητα της οργάνωσης. Επιπλέον, σύμφωνα με συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης (Everrard, 1999; Σαΐτης, 2014) οι συγκρούσεις ενέχουν και κάποια θετικά στοιχεία καθώς αμβλύνουν λανθάνουσες διαφορές, ενεργοποιούν τα άτομα περισσότερο για μεγαλύτερη προσπάθεια ή τα παρακινούν στην καλύτερη εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για τις συνέπειες των συγκρούσεων ο Schermerhorn (2012:502) υποστηρίζει ότι «όπως το στρες έτσι και οι προστριβές μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της απόδοσης. Πράγματι, με την κατάλληλη διαχείριση των διενέξεων αυξάνεται η δημιουργικότητα και η παραγωγικότητα ενός οργανισμού αφού ενισχύεται το επίπεδο της εμπλοκής των ατόμων στις διαδικασίες και δραστηριότητες του συγκεκριμένου οργανισμού (De Dreu & De Vliert, 1997; Tjosvald et al, 2001). Συνοπτικά, καταγράφονται θετικές κι αρνητικές πτυχές των συγκρούσεων: *Θετικές πλευρές:* α) παράγονται καλύτερες ιδέες από την αιτιολόγηση των επιλογών του καθενός, β) αναδεικνύονται τα προβλήματα στην επιφάνεια ώστε να επιλύονται, γ) ο ανταγωνισμός προκαλεί ενδιαφέρον και προωθείται η δημιουργικότητα και δ) η εξωτερική ανταγωνιστικότητα ενισχύει την εσωτερική ενότητα των διδασκόντων.

Αρνητικές πτυχές: α) παρεμποδίζεται το θετικό κλίμα στο σχολείο από την κακή επικοινωνία, καχυποψίες, δυσπιστία και ανταγωνιστικότητα, β) Αναπτύσσεται λογική αντίδραση από τα συγκρουόμενα μέρη σε κάθε καλοπροαίρετη δραστηριότητα ή πρωτοβουλία, γ) δημιουργείται αίσθημα ήττας κι αδικίας σε άτομα ή ομάδες κι αυτό επιφέρει μείωση του ηθικού και απαξία σε κάθε νέα προσπάθεια από οποιονδήποτε.

Καταληκτικά θα λέγαμε ότι η ανάλυση του περιεχομένου και η διαδικασία επίλυσης αυτών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη όλων των οργανισμών. Αναμφίβολα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που χρειάζεται επιστημονική γνώση, σωστές τεχνικές, κατανόηση κι αποσαφήνιση ρόλων, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και συνεργατική κουλτούρα. Το καταλληλότερο πρόσωπο για τη διευθέτησή τους είναι ο διευθυντής /τρια του σχολείου καθώς είναι ο υπεύθυνος συντονιστής και ιθύνων νους όλης της σχολικής οργάνωσης και για το οποίο πρόσωπο θα επανέλθουμε στη συνέχεια σε ξεχωριστό κεφάλαιο.

2.2. Είδη (τύποι) συγκρούσεων

Επειδή, όπως προαναφέραμε, σε κοινωνικούς οργανισμούς όπως είναι το σχολείο, εμπλέκονται άτομα κι ομάδες που έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, κουλτούρες, αξίες, ρόλους αλλά και δικαιώματα-υποχρεώσεις, οι συγκρούσεις λαμβάνουν διάφορες μορφές. Σύμφωνα με το Σαϊτή (2014:175) έχουμε τους εξής τύπους συγκρούσεων:

Λανθάνουσα : Είναι μια συνήθης άδηλη και λανθάνουσα κατάσταση αλλά υπαρκτή.

Αντιληπτή ή εκδηλωμένη: Συνήθως γίνεται με άμεση αντίδραση από παρεξήγηση των πραγματικών θέσεων ή λόγων του άλλου αλλά δεν γίνονται όλες αντιληπτές από όλους

Φανερή σύγκρουση: Όταν εκφράζεται εμφανώς στην καθημερινή συμπεριφορά των δύο μερών. Φαίνεται με «έμπρακτη εξωτερίκευση» και συγκεκριμένους ορατούς τρόπους ενώ μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Ανάλογα των μερών που εμπλέκονται αυτές οι συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

Διαπροσωπικές συγκρούσεις: Είναι διενέξεις μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας π.χ εκπαιδευτικοί ή γονείς. Έχουν προσωπικά χαρακτηριστικά, είναι έντονες και δύσκολες

Ομαδικές συγκρούσεις: Πρόκειται για αντιπαραθέσεις ομάδων μέσα στο σχολείο όπως π.χ οι διάφορες άτυπες ομάδες ή υποομάδες (κλίκες) στο σύλλογο διδασκόντων.

Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων: Αυτές αναφέρονται σε διενέξεις μεταξύ του διευθυντή/τριας και των διδασκόντων ή ενός άτυπου ηγέτη με τους υπόλοιπους.

Συγκρούσεις σχολικής κοινότητας: Προκύπτουν ανάμεσα σε εμπλεκόμενους φορείς όπως ο Σύλλογος Γονέων ή οι ΟΤΑ με το σύλλογο διδασκόντων ή το διευθυντή/τρια.

2.3. Αιτίες- Πηγές συγκρούσεων

Το αναπόφευκτο πρόβλημα των συγκρούσεων στα σχολεία πράγματι είναι πολυπαραγοντικό. Τα αίτια που προκαλούν διενέξεις στη σχολική οργάνωση είναι πολλά

και διάφορα. Αυτό οφείλεται αφενός στα πολλά πρόσωπα κι ομάδες που εμπλέκονται στο έργο του σχολείου που όπως προαναφέραμε έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, κουλτούρα, αξίες κλπ κι αφετέρου από την ίδια τη δομή και λειτουργία του που σχετίζονται με διαχείριση προσωπικοτήτων, στόχων, μεθόδων, προγραμμάτων, πόρων και κανονισμών λειτουργίας. Βασικές αιτίες είναι οι εξής:

Το *προβληματικό σύστημα επικοινωνίας*, που προκύπτει από την υποβαθμισμένη μεταφορά των μηνυμάτων, τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις, τις ελλειπείς πληροφορίες ή τη λαθεμένη επιλογή τρόπου, τόπου, χρόνου. Αυτό συχνά οδηγεί σε παρερμηνείες και αντιπαραθέσεις μειώνοντας έτσι τα επίπεδα εμπιστοσύνης στις σχέσεις των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Johnson & Johnson, 1996: 459-462· Σαϊτή & Σαϊτης, 2012β: 304).

Οι *ελλειμματικές οργανωτικές αδυναμίες*. Η υπάρχουσα γραφειοκρατική δομή με τον μη σαφή καθορισμό καθηκόντων και ρόλων του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις επικαλυπτόμενες αρμοδιότητες και δικαιώματα και τη μη πλήρη κατανόηση των στόχων του σχολείου και των επιμέρους στόχων των τμημάτων του. Οι αδυναμίες αυτές σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η σχολική νομοθεσία δεν ρυθμίζει με σαφήνεια τα παραπάνω ζητήματα όπως πχ. εσωτερικός κανονισμός, οδηγούν συχνά σε εντάσεις και προστριβές (Μπουραντάς, 2002:422).

Οι *συγκρουόμενοι στόχοι ατόμων κι ομάδων*. Συγκρούσεις στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας αναδύονται, όταν μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχουν στόχοι που η πραγματοποίηση του ενός εμποδίζει την επίτευξη του άλλου. Συχνά οι αλληλεπιδράσεις των ομάδων έχουν το στοιχείο της κυριαρχίας. Στην πραγματικότητα βέβαια πρόκειται για επιμέρους στόχους της σχολικής μονάδας, αφού τα κίνητρα των εκπαιδευτικών πρέπει να αποσκοπούν, στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Σαϊτή & Σαϊτης, 2012β: 305).

Η *ανεπάρκεια των οικονομικών πόρων* οι οποίοι δίνονται κυρίως από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης και αφορούν τις δαπάνες λειτουργίας των σχολείων ή η άνιση κατανομή τους. Αυτό συνεπάγεται ελλείψεις ως προς τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας στοιχεία που οδηγούν σε προβλήματα και στην ανάδυση συγκρούσεων (Σαϊτης, 2007: 279).

Η *ύπαρξη ατομικών διαφορών*. Στη σχολική οργάνωση λειτουργούν κι αλληλεπιδρούν εξαιρετικά ανομοιογενείς ομάδες ατόμων. Αυτά τα άτομα έχουν διαφορές σε προσωπικότητα, μορφωτικό επίπεδο, ιδεολογίες, στόχους και τρόπους υλοποίησής τους, έτσι ώστε το καθένα να προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες διαφορετικά. Αυτό

συνεπάγεται ότι η συνεργασία μεταξύ τους δεν είναι ανέφελη και πάντα αποτελεσματική, γεγονότα που οδηγούν σε αντιθέσεις και ρήξεις.

Η έλλειψη συνοχής των Συλλόγων Διδασκόντων: οι συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο για την κάλυψη του ωραρίου διδασκαλίας και οι συνεχείς μεταβολές στη σύνθεση του ή η καθυστέρηση κάλυψης των υπαρχόντων κενών, δημιουργούν πολλά προβλήματα συνοχής (Φιλίππου, 2016; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011; Κούλα, 2011; Παρασκευόπουλος, 2008 ; Φασουλής, 2006).

Η μη αποτελεσματική ηγεσία: ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί κομβικό παράγοντα στην καλή λειτουργία του σχολείου. Η αναποτελεσματική ηγεσία του μπορεί να λειτουργεί ως σημαντική πηγή προστριβών και συγκρούσεων λόγω μη προώθησης κουλτούρας συνοχής και συνεργασίας (Φιλίππου, 2016; Κούλα, 2011).

Το εξωτερικό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Το σχολείο ως υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς της σχολικής κοινότητας, όπως τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, υπηρεσιακές δομές παιδείας, υγείας, πολιτιστικούς φορείς κ.ά., όπου συχνά εμφανίζονται και εδώ προστριβές και συγκρούσεις που εστιάζονται είτε στη διαφορά φιλοσοφίας για το ρόλο του καθενός και το βαθμό ή τους τρόπους επιρροής είτε στη μεταβολή του οικονομικού, πολιτικού περιβάλλοντος.

Πέρα ωστόσο από τις παραπάνω βασικές πηγές συγκρούσεων θα μπορούσαμε να αναφέρουμε και κάποιες δευτερογενείς όπως είναι η διάθεση αντίστασης των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία ή και κάποιες φορές η μη συμμόρφωση με τους κανόνες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008:25), η έλλειψη «ευελιξίας» και προσαρμοστικότητας κατά τη διάρκεια της εξεύρεσης και της εξέτασης πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε διάφορα εκπαιδευτικά ή διοικητικά ζητήματα (Παρασκευόπουλος, 2008:39), η έλλειψη παροχής κινήτρων από πλευράς της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την επαγγελματική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, ο τρόπος και η δυνατότητα συμμετοχής αυτών στο σύστημα εξουσίας (Κουτούζης, 2002:5), η ελλιπής ανατροφοδότηση κι επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς ανήκει στα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής λειτουργίας και πραγμάτωσης των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:21), λανθασμένες μέθοδοι διοίκησης και τέλος τα υπαρκτά ανθρώπινα ελαττώματα (άγνοια, ζήλεια, απληστία, θυμός, εχθρικότητα).

Καταληκτικά λοιπόν, από την παραπάνω ανάλυση, βλέπουμε ότι οι αιτίες συγκρούσεων παρουσιάζουν επικαλύψεις και συχνά πολυεστιακά χαρακτηριστικά που μπορούν να συναντώνται σε περισσότερες από μια πηγές. Είναι φανερό ότι στο χώρο των

κοινωνικών οργανισμών οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες καθώς υφίστανται οργανωτικές δομές, διαδικασίες και κανόνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Lockyer & Crick, 2003· Μπουραντάς, 2002). Συνεπώς, οι στρατηγικές και οι τρόποι διευθέτησής τους συνιστά πράγματι δύσκολο αλλά κομβικό ζήτημα για τις σχολικές μονάδες και κυρίως για τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών οργανισμών τα οποία έχουν εξ αντικειμένου την κύρια ευθύνη για αυτό και για τις οποίες αναφερόμαστε στο επόμενο κεφάλαιο.

2.4. Στρατηγικές διευθέτησης συγκρούσεων

Η επίλυση/διευθέτηση των συγκρούσεων δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία καθώς αυτές διαλαμβάνουν παγιωμένες αντιλήψεις και το αίσθημα αδικίας/δικαίου ή πιθανολογούμενης προσβολής είναι έντονα εδραιωμένο. Από την άλλη πλευρά η μη επίλυση των διαφορών, συνήθως, επιφέρει καταστροφικές επιπτώσεις σε έναν οργανισμό. Η διαχείριση της σύγκρουσης αφορά στο θετικό και εποικοδομητικό χειρισμό της διαφοράς και της απόκλισης. Συνήθως δεν επιδιώκεται η εξάλειψή της αλλά η διαχείρισή της με εποικοδομητικό τρόπο, με στόχο τη γεφύρωση των διαφορών και την εύρεση αμοιβαίων επωφελών λύσεων για τις συγκρουόμενες πλευρές (Φιλίππου, 2016:26). Η διαχείριση τους έχει, θα λέγαμε, δυο επίπεδα. Γενικά σε μακρο-επίπεδο αφορά το σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για τον περιορισμό των δυσλειτουργιών της σύγκρουσης και στην ενίσχυση των εποικοδομητικών λειτουργιών της, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της γνώσης και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού (Rahim, 2002). Βέβαια πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση αυτή έχει κυρίως ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος συνεχώς πρέπει να γνωρίζει ότι η επίλυση των δυσλειτουργικών διενέξεων είναι κρίσιμος παράγοντας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.

Γενικά από τη σχετική βιβλιογραφία (Παπασταμάτης, 2005; Παπαδάτου, κ,α 2018), αναφέρεται ότι δεν υπάρχει ένας εύκολος ή μοναδικός τρόπος διαχείρισης των διαπροσωπικών και ομαδικών συγκρούσεων μέσα σε μία οργάνωση. Πολλοί συγγραφείς όπως οι: Dean, 1995; Robbin & Judge, 2012; Chen & Tjosvald, 2002; Schermerhorn, 2012 και Σαϊτής, 2014, αναφέρουν διάφορες τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων ανάμεσα στις οποίες είναι και οι εξής: *η τεχνική της αποφυγής, η τεχνική του διαχωρισμού, η τεχνική του συμβιβασμού, η τεχνική της μεσολάβησης, η χρήση της εξουσίας, η τεχνική του οργανώνουν και η τεχνική της συνεργασίας*. Αναλυτικά οι τρόποι αυτού είναι οι εξής:

Η τεχνική της αποφυγής: Η στρατηγική της τεχνικής αυτής υιοθετεί την αδιαφορία για τη φύση του προβλήματος, ή την αποστροφή προς τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης ή από την αίσθηση της αδυναμίας επίλυσής της (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β: 310). Αυτό σημαίνει

προσωρινή αναβολή της αντιπαράθεσης με την ελπίδα ότι το πρόβλημα θα ξεπεραστεί ή θα αποσοβηθεί. Αυτή η αναβολή διαχείρισης είναι ανώδυνη για τις δυο πλευρές, ουσιαστικά όμως το πρόβλημα παραμένει μέχρι την επόμενη εμφάνισή του. Την επιλέγει ο Διευθυντής όταν παραβλέπει τις αιτίες της σύγκρουσης ίσως γιατί αυτή δεν αφορά σε μείζονος σημασίας ζητήματα κι όταν θεωρεί ότι δεν μπορεί να επιλύσει τη σύγκρουση. Δε θεωρείται συνεργατικός τρόπος, καθώς όλοι τηρούν ουδέτερη και παθητική στάση (Γιαννίκας, 2014; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014; Φιλίππου, 2016).

Η τεχνική του διαχωρισμού Η χρήση της προϋποθέτει το φυσικό διαχωρισμό των συγκρουόμενων μερών και την αποσαφήνιση με λεπτομερή ορισμό των καθηκόντων, αρμοδιοτήτων ή ρόλων. Επισημαίνεται η υπευθυνότητα και οι κανονιστικές διατάξεις.

Η τεχνική του συμβιβασμού. Η τεχνική αυτή οδηγεί σε αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών, σε μια κοινά αποδεκτή λύση, χωρίς όμως αυτή η λύση να είναι μόνιμη. Τα «αντιμαχόμενα» μέρη διατηρούν τις διαφορές τους και έτσι κανείς δε χάνει αλλά και κανείς δεν κερδίζει (Σαΐτης, 2014:179). Επιδιώκεται μια συμβιβαστική λύση, με αμοιβαία, στο μέτρο του δυνατού, ικανοποίηση όλων των πλευρών, χωρίς να υπάρχει νικητής και ηττημένος. Αποτελεί μια επιφανειακή λύση, χωρίς τον εντοπισμό και αντιμετώπιση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης αποτελεί το σοβαρότερο μειονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής (Γιαννίκας, 2014; Everard, & Morris, 1999)

Η τεχνική της μεσολάβησης. Στην τεχνική αυτή ένα τρίτο πρόσωπο που διαθέτει κύρος και πειθώ, φέρνει σε επαφή τα συγκρουόμενα μέρη με σκοπό να βρεθεί ένα κοινό σημείο σύγκλισης, να αναπτυχθεί επικοινωνία, να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μερών εκατέρωθεν. Η επιτυχία της τεχνικής εξαρτάται από την ικανότητα του μεσολαβητή, τη φύση του προβλήματος και την προσωπικότητα των συγκρουόμενων μερών (Μαχιά, 2018).

Η χρήση της εξουσίας. Περιλαμβάνει τη χρήση εντολής για άμεση παύση των αντιθέσεων. Η ισχύς της πηγάζει από τη θέση ευθύνης στην ιεραρχία. Η τεχνική αυτή δεν επιλύει τις αιτίες της σύγκρουσης, ενώ μπορεί να οδηγήσει αργότερα σε πιο έντονης κλίμακας συγκρούσεις. Ταυτόχρονα, διαταράσσει το σχολικό κλίμα και τη συνοχή, καθώς η δύναμη του ισχυρού δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης και πικρίας στην άλλη πλευρά και τελικά μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση της ηγεσίας (Ιορδανίδης, 2014, Φιλίππου 2016:27). Γενικά θεωρείται αναποτελεσματική γιατί :1) καταλήγει σε χαμένους-κερδισμένους & μειώνει τη συνοχή και 2) αποτελεί αφετηρία για νέα σύγκρουση. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται όταν η διευθέτηση απαιτεί αμεσότητα και είναι επιτακτική από άποψη χρόνου. Τα μειονεκτήματά της είναι η μείωση του βαθμού συνοχής της ομάδας, καθώς και

το γεγονός ότι η διευθέτηση της σύγκρουσης, ενδεχομένως να αποτελέσει την αιτία εμφάνισης κάποιας άλλης.

Η τεχνική του “οργανώνω”. Ο τρόπος αυτός διευθέτησης προϋποθέτει την ανάλυση για τη φύση και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δομήθηκε η σύγκρουση. Στην περίπτωση αυτή σύμφωνα με το Σαΐτη (2014:180) οι αιτίες μια σύγκρουσης εντοπίζονται στην κακή οργάνωση της δομής του οργανισμού, γι αυτό ο κύριος στόχος των προσπαθειών του μοντέλου αυτού είναι να επιτευχθεί συντονισμός των συγκρουόμενων μερών. Εξετάζονται η οργάνωση ενός έργου στο σχολείο (πχ γιορτή), ο εξοπλισμός, οι κανονισμοί, η ροή πληροφοριών και το πλήρες οργανόγραμμα. Προσπαθεί να εντοπίσει τις αιτίες της σύγκρουσης και με βάση αυτές επιλέγεται η κατάλληλη μέθοδος διευθέτησης. Η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για συγκρούσεις που ανακύπτουν μεταξύ ατόμων ή ομάδων που βρίσκονται στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο όπως είναι οι εκπαιδευτικοί.

Η τεχνική της συνεργασίας. Με την τεχνική αυτή τα «αντίπαλα» μέρη αντιμετωπίζουν εκούσια κι ευθέως τη σύγκρουση εντοπίζοντας και αντιμετωπίζοντας καλοπροαίρετα τις αιτίες της σύγκρουσης. Εφαρμόζεται για στόχους ιδιαίτερα σημαντικούς και για τα δύο εμπλεκόμενα μέρη, τα οποία προσπαθούν να φτάσουν σε αμοιβαία οφέλη και παράλληλα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Di Paola & Hoy, 2001: 241). Αναγκαία προϋπόθεση η ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στις δυο πλευρές, κατανόηση των αντίθετων απόψεων, ενδελεχής εξέταση των διαφωνιών τους. Τελικός σκοπός είναι η επίτευξη λύσης, κοινά αποδεκτής, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων. Έτσι, διαφυλάσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και κερδίζουν όλες οι πλευρές (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012; Γιαννίκας, 2014; Ιορδανίδης, 2014; Μαχιά, 2018).

Γενικεύοντας τις παραπάνω τεχνικές βλέπουμε ότι έχουμε 4 άξονες στρατηγικής διευθέτησης των συγκρούσεων: α) Στρατηγική αποφυγής, β) Στρατηγική νίκης (Win-Lose) (κερδίζει ο ένας - χάνει ο άλλος), γ) Στρατηγική συμβιβασμού-«τακτοποίησης» (Lose-Lose), δ) Στρατηγική συνεργασίας για αντιμετώπιση κατάστασης (Win-Win).

Σύμφωνα με την οπτική της δομικής θεώρησης όπως την εκφράζει ο Owens (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) είναι απαραίτητο η σύγκρουση να διαχειρίζεται υπό το πρίσμα των συνθηκών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Αυτός είναι κι ο λόγος που ανάμεσα στις διεξόδους μιας συγκρουσιακής κατάστασης σκόπιμο είναι να επιλέγεται η λύση εκείνη που δεν περιλαμβάνει απώλειες οποιασδήποτε μορφής στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων (Μπούτσικος, 2014)

Συμπερασματικά λοιπόν, μπορούμε να πούμε, ότι είναι πολύ κρίσιμο και βασικό ζήτημα η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, με στόχο την μεγιστοποίηση των ευκαιριών για

ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας συγκρουσιακής κατάστασης. Στο πλαίσιο αυτό θεωρούμε ότι η τεχνική της *συνεργασίας* είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων, καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ικανοποίηση των αντίπαλων πλευρών και χωρίς την αίσθηση της «ήττας» από κανέναν.

2.5 Επιπτώσεις των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

Αναμφίβολα μια συγκρουσιακή κατάσταση δεν είναι κάτι επιθυμητό ιδιαίτερα δε σε έναν οργανισμό όπως το σχολείο με πολλά εμπλεκόμενα πρόσωπα με διαφορετικούς ρόλους, προσωπικότητες, κουλτούρες κλπ. Αντικειμενικά διαταράσσονται οι εύθραυστες ισορροπίες και αποκλίνει από τους στόχους της η όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύγκρουση σύμφωνα με την κλασική προσέγγιση αντιμετωπίζεται ως ένα αρνητικό φαινόμενο, πλέον όμως προβάλλονται και οι θετικές διαστάσεις της (Παπαγεωργάκης, Παπαδάτου, Προκοπιάδου & Σαϊτης, 2016). Είναι «μεν μια δύναμη για την υγεία και την ανάπτυξη, αλλά είναι όμως και μια δύναμη για την καταστροφή» (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012:183). Έτσι δεν πρέπει απαραίτητα να αντιμετωπίζεται ως κάτι κακό, αλλά ως μια πρόκληση για την επίτευξη αλλαγών (Φιλίππου, 2016). Μπορεί, λοιπόν, να είναι λειτουργική ή δυσλειτουργική, όταν διευκολύνει ή παρεμποδίζει την αποτελεσματικότητα, τη σταθερότητα ή την ικανότητα προσαρμογής ενός οργανισμού κι επομένως, μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά.

Αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης. Η σύγκρουση όμως τις περισσότερες φορές προκαλεί δυσμενείς και δυσάρεστες επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα. Κατ' αρχήν δυσχεραίνεται η επικοινωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων και διαταράσσεται το καλό κλίμα. Επικρατεί δυσπιστία, καχυποψία και αρνητισμός. Δημιουργείται «νόμιμη» αντίδραση από τα συγκρουόμενα μέρη σε κάθε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα. Υπάρχει δυσλειτουργία σε όλο το σχολείο από έλλειψη συνεργασίας. Μειώνεται το ηθικό λόγω της αίσθησης της ήττας που βιώνουν άτομα και ομάδες. Δημιουργείται αποστασιοποίηση από τον κοινό στόχο. Προκαλούνται συναισθηματικές διαταραχές, φόβος, εχθρότητα και τελικά αντίρροπη στοχοθεσία (Ιορδανίδης, 2014; Σαϊτης, 2007α). Ταυτόχρονα, η εμφάνιση συγκρούσεων σε έναν οργανισμό μπορεί να προκαλέσει ψυχολογική κούραση, αδιαφορία, αύξηση του εργασιακού άγχους και μείωση του ηθικού των ατόμων που θεωρούν ότι ζημιώθηκαν ή ότι έχουν θιγεί τα συμφέροντά τους από την τελική διαχείρισή της (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008; Φιλίππου, 2016). Τέλος, η σύγκρουση μπορεί να μειώσει την παραγωγικότητα του σχολείου, καθώς σπαταλάται πολύτιμος χρόνος και ενέργεια στη

διαχείρισή της σύγκρουσης με αποτέλεσμα η σχολική μονάδα να γίνεται μη αποτελεσματική.

Θετικές συνέπειες της σύγκρουσης. Όπως προαναφέρθηκε η σύγχρονη διοικητική αντίληψη πιστεύει ότι οι αντιθέσεις-διενέξεις» μπορεί να συντελέσουν θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Σαϊτής, 2007^a; Μπουραντάς, 2002). Στο πλαίσιο αυτό ανάγεται η πολύπλευρη θεώρηση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν και ο εποικοδομητικός διάλογος για την αναζήτηση των καλύτερων δυνατών εναλλακτικών λύσεων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012; Φιλίππου, 2016). Λογικό είναι να παράγονται ιδέες καλύτερης ποιότητας λόγω αιτιολόγησης των επιλογών ή πράξεων ατόμων ή ομάδων. Αναδεικνύονται υφέρποντα προβλήματα και αντιμετωπίζονται. Η εξωτερική σύγκρουση ενισχύει την εσωτερική ενότητα των εκπαιδευτικών. Δομούνται δημοκρατικές διαδικασίες και η συλλογικότητα. Αυτοαναγνωρίζονται τα όρια του καθενός. Επαναπροσδιορίζονται οι ατομικοί στόχοι στη βάση του συλλογικού σκοπού. Ταυτόχρονα, η σύγκρουση είναι χρήσιμη για την πραγματοποίηση αλλαγών, παρέχει ευκαιρίες στα μέλη των ομάδων να αναπτυχθούν προσωπικά, να προβάλλουν τις απόψεις και τα επιχειρήματά τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Ιορδανίδης, 2014). Ακόμη, αυξάνει τη συνοχή της ομάδας και την αφοσίωση των μελών της. Τέλος, και ως προς την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας ενδεχόμενα βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012; Μπουραντάς, 2002) και συνεισφέρει στο στρατηγικό σχεδιασμό και την αποδοτικότητά της (Φιλίππου, 2016).

2.6. Παράγοντες αποφυγής συγκρούσεων

Σε κάθε περίπτωση ο σχολικός οργανισμός οφείλει να είναι προετοιμασμένος για την αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων κι όχι εκ των υστέρων και βεβιασμένα να προσπαθεί να βρίσκει λύσεις οι οποίες συχνά είναι αναποτελεσματικές. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις ή ένα σχέδιο αντιμετώπισής τους. Ένα τέτοιο σχέδιο αποτελεσματικής διαχείρισης διενέξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών-κι όχι μόνο- απαιτεί τη συνδρομή ορισμένων προϋποθέσεων στις οποίες συγκαταλέγονται και οι παρακάτω:

Αυτό συμβαίνει, επειδή κάθε διαταραχή στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σύγκρουση. Είναι όμως συγχρόνως δυνατόν οι εμπλεκόμενοι, σύμφωνα με τον Marley (όπ. αναφ. στο Μπίκος, 2004), αφού διαγνώσουν

το επίμαχο σημείο της μεταξύ τους τριβής, να δώσουν απρόσκοπτη συνέχεια στην επικοινωνία τους. Φυσικά, αυτό προϋποθέτει αμοιβαία βούληση για υπέρβαση της κρίσης, η οποία αν δεν υφίσταται, οδηγεί σε «έκτακτες διαδικασίες» με την ανάπτυξη της «τελετουργίας ανταλλαγής πληγμάτων», κατά την οποία λησμονείται το θέμα διαφωνίας και η σύγκρουση περιστρέφεται γύρω από ιερές και αδιαπραγμάτευτες αρχές της προσωπικής συγκρότησης του καθενός (Γκότοβος, 1985).

■ - *Καλή επικοινωνία μεταξύ όλων των δομών του οργανισμού.* Ο Γκότοβος (1985:107) αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως «*διαταραχή στο καθιερωμένο σχήμα της επικοινωνίας*». Αυτή η διαταραχή μπορεί να αφορά είτε το περιεχόμενο της επικοινωνίας είτε τη σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες (Μπούτσικος, 2014). Αυτό συμβαίνει, επειδή κάθε διαταραχή στην επικοινωνία πιθανόν να οδηγήσει σε σύγκρουση. Η διασφάλιση καλών διόδων επικοινωνίας με ειλικρίνεια και αυτογνωσία εμποδίζει τις συγκρούσεις. Οι εμπλεκόμενοι, αφού επιχειρήσουν να διαγνώσουν το επίμαχο σημείο της μεταξύ τους τριβής, να δώσουν απρόσκοπτη συνέχεια στην επικοινωνία τους με αμοιβαία βούληση για υπέρβαση της κρίσης. Η σημασία της επικοινωνίας είναι τόσο θεμελιώδης στο θέμα των συγκρούσεων ώστε ο Durbin (1998) (στο Σαΐτης, 2007: 230) την παρομοιάζει «με την κόλλα που κρατάει ένα οργανισμό ενωμένο» ενώ οι Koontz & O'Donnell (1983) τη θεωρούν ως «το μέσο με το οποίο ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια. Αναμφίβολα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς η όλη εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται κυρίως μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Εξ άλλου βασική παράμετρος στο έργο του σχολείου είναι η παροχή ή η είσπραξη πληροφόρησης, γεγονός που σημαίνει ότι τα «μηνύματα» λεκτικά ή μη, είναι πάμπολλα και πρέπει να είναι σαφή και ξεκάθαρα, ώστε, αφενός να αποφεύγονται παρανοήσεις που είναι αιτίες συγκρούσεων κι αφετέρου να καλλιεργείται εκ των προτέρων συνεργατικό πνεύμα και καλές σχέσεις.

■ - *Ο σωστός συντονισμός όλων των μελών της ομάδας παρέμβασης ή όλου του συλλόγου διδασκόντων.* Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη τριών επιμέρους στοιχείων: α) διακριτούς ρόλους μεταξύ των μελών, δηλαδή *ποιος θα κάνει τι*, β) αποσαφήνιση της διαδικασίας, δηλαδή *πως ακριβώς θα γίνει το έργο* και γ) καλλιέργεια κοινής κουλτούρας ετοιμότητας. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α: 336-337). Μια τέτοια καλή συνθήκη είναι η ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του οργανισμού.

■ - *Η επάρκεια των υλικών πόρων.* Ένα σχέδιο διαχείρισης μιας διένεξης προϋποθέτει την ύπαρξη των αναγκαίων μέσων τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα άτομα κατά το στάδιο της παρέμβασης στην προστριβή. Τέτοια μπορεί να είναι η επάρκεια σε προσωπικό ή χώρους

καθώς π.χ. δεν μπορεί να εγκαταλειφθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (μάθημα) χάριν μια κρίσης.

- - *Ικανή σχολική ηγεσία.* Βασικός πυλώνας διαχείρισης μιας αντίθεσης είναι ο διευθυντής ο οποίος θα πρέπει να καθοδηγεί και να παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό προς την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Χρειάζεται να έχει γνώσεις διαχείρισης αλλά και ικανότητες δόμησης συνοχής της ομάδας στον σκοπό που καλείται να εκπληρώσει η σχολική του μονάδα (Ιορδανίδης κ.α , 2014) .

- - Το *θετικό σχολικό κλίμα.* Συμπληρωματικά πρέπει να καλλιεργείται καθημερινά από όλους και κυρίως από τον ηγέτη, ένα θετικό και συνεργατικό κλίμα. Για να υπάρξει συνεργατική κουλτούρα πρέπει να διαμορφώνεται καθημερινά κοινό όραμα κοινότητας (Παπαγεωργάκης, 2013). Η αμοιβαιότητα, η αίσθηση της ομάδας με κοινή στοχοθεσία και η επιβράβευση μεταξύ του προσωπικού συντελεί στη δημιουργία κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε έκτακτα περιστατικά. Έτσι αποφεύγονται ρήξεις ή αποσβένονται εύκολα κι άμεσα προκειμένου να περιοριστούν οι δυσμενείς επιπτώσεις που απορρέουν από τέτοια δυσάρεστα συμβάντα.

- *Η αναγκαία ωριμότητα των εκπαιδευτικών.* Είναι προφανές ότι όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας πρέπει να παραμερίζουν τον ανταγωνισμό και τις μεταξύ τους διαφορές και να προσανατολίζουν τις στάσεις και συμπεριφορές τους, στην επίτευξη των στόχων του σχολείου τους (Παπαγεωργάκης κ.α, 2016). Η διαμόρφωση συναινέσεων στο σχολείο, είναι διπλής κατεύθυνσης και εξαρτάται τόσο από την ικανότητα και ευελιξία του διευθυντή-ηγέτη (π.χ. να μπορεί να διαπραγματεύεται σωστά, να αποτιμά όλες τις όψεις του προβλήματος, να διατυπώνει καθαρά κοινούς στόχους κ.ά), όσο και από την ωριμότητα και τη στάση των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας.

- - Η *επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών* σε ζητήματα κρίσιμων καταστάσεων. Επιβάλλεται όλο το προσωπικό να γνωρίζει θέματα ψυχολογίας ενηλίκων, επιστημονικά πορίσματα διοικητικής γνώσης, οργάνωσης, νομοθεσίας ή διαδικασιών. Χρειάζεται μια συστηματική κατάρτιση ή επικαιροποίηση γνώσεων και πρακτικών οργανωσιακής συμπεριφοράς των ατόμων του σχολικού οργανισμού, ώστε τα στελέχη του να μπορούν να αντλήσουν στοιχεία για την εξέλιξη και την ανάπτυξή του σε όλους τους τομείς (Μαχιά, 2018). Αυτό γιατί δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπίζονται παρόμοια θέματα μόνο με εμπειρία και καλή πρόθεση γιατί συχνά υφέρπουν τέτοια ζητήματα. Παράλληλα αυτή η επιμόρφωση συμβάλλει στην ωριμότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναπτύσσουν επαγγελματισμό και εν τέλει ομόρροπη στοχοθεσία.

Συνοψίζοντας εδώ θα λέγαμε ότι δεν είναι αρκετά στοιχεία ένας παράγοντας ή ένας ορθολογικός σχεδιασμός ως καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων αλλά μια συνολική, σφαιρική και διαρκής προσπάθεια από όλους για την ανάπτυξη των παραπάνω παραγόντων κι όχι μόνο. Πρωτεργάτης σε αυτό εξ αντικειμένου είναι ο/η διευθυντής/ντία του σχολείου το ρόλο του οποίου εξετάζουμε αμέσως παρακάτω.

2.7. Συγκρούσεις ανάμεσα στο Σύλλογο Διδασκόντων

Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, άρθρο 11 «Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την προστασία των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου». Αποτελεί συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου κι έχει ως πρόεδρο το διευθυντή/τρια του σχολείου. Βιβλιογραφικά ο σύλλογος διδασκόντων είναι μια κοινωνιολογικά τυπική ομάδα (Παπαγεωργάκης, 2013) που αποτελείται από διαφορετικά άτομα, τα οποία δεσμεύονται υπηρεσιακά σε ένα κοινό σκοπό και προσπαθούν να εκτελέσουν μια σειρά από καθήκοντα. Αυτό το συλλογικό όργανο καλείται μέσα από τακτικές ή έκτακτες συνεδριάσεις να επιληφθεί όλων των θεμάτων που αφορούν τη σχολική μονάδα τόσο εσωτερικά όσο και με το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον της όπως πχ είναι οι γονείς. (Φ. 353.1/324/105657/Δ1).

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας με διοικητικό ρόλο, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας, ως έκφραση διαφορετικών απόψεων για τον τρόπο δράσης του συγκεκριμένου συλλόγου, είναι αναπόφευκτες και ωφέλιμες (Iordanidis et.al.2014). Στη δομή και λειτουργία του υπεισέρχονται κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του. Αυτοί είναι: α) τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών του που όταν είναι συμβατά φαίνεται να επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και θετικό κλίμα, β) η σύνθεση της ομάδας που αφορά τον τρόπο στελέχωσης του οργανισμού δηλαδή οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, ηλικιών και μορφής εργασίας όπως πχ οι ωρομίσθιοι, γ) η συνοχή δηλαδή η ιδιότητα να διατηρεί πολλές και στενές σχέσεις μεταξύ των μελών ως συγκλίνουσες δυνάμεις που έλκουν και ενισχύουν τα μέλη να μείνουν μαζί (Σαϊτης, 2014:194), δ) οι κανόνες και οι διαδικασίες δηλαδή τα επιβεβλημένα πρότυπα συμπεριφοράς που διευκολύνουν το συντονισμό και τη λειτουργία της ομάδας προς μια ομόρροπη στοχοθεσία, την υπέρβαση προσωπικών διαφορών (Μπουραντάς, 2018) με

τελικό σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. ε) οι ρόλοι των μελών της ομάδας τους οποίους επιφορτίζονται οι εκπαιδευτικοί και κατανέμονται σε δραστηριότητες καθηκόντων (task activities) που εξυπηρετούν την απόδοση της ομάδας και δραστηριότητες διατήρησης (maintenance activities) που στηρίζουν την συναισθηματική ισορροπία της ομάδας ως συνεχούς κοινωνικού συστήματος (Schermerhorn, 2012 στο Σαϊτης, 2014:195) και στ) η ηγεσία της ομάδας. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην προσωπικότητα του διευθυντή/τριας που καθοδηγεί, παρακινεί, συντονίζει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των στόχων του συλλόγου διδασκόντων και ευρύτερα του σχολικού οργανισμού του.

Συχνά όμως τα άτομα που απαρτίζουν το σύλλογο διδασκόντων διαφοροποιούνται ή συγκρούονται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το εκπαιδευτικό έργο. Αυτές εστιάζονται στους εξής τομείς α) προβληματική επικοινωνία στην κωδικοποίηση των μηνυμάτων με κακές διαπροσωπικές σχέσεις και λάθος επιλογή χρόνου και χώρου (Σταμάτης, 2012), β) σχολικό κλίμα. Δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστα κοινά σημεία, γ) η διαπάλη τυπικών και άτυπων ομάδων. Σε ένα σύλλογο διδασκόντων δημιουργούνται άτυπες ομάδες οι οποίες στηρίζονται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις. (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2013) δ) η εκπαιδευτική αλληλεξάρτηση σε μαθήματα, ωράρια, γιορτές κλπ όπου για να εκτελεστεί μια εργασία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν κι αυτό δημιουργεί, άγχος, πίεση, υποχωρήσεις γεγονός που συχνά δημιουργεί συγκρούσεις, ε) οι οργανωτικές αδυναμίες. Όταν τα καθήκοντα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δε διασαφηνίζονται καθώς δεν υπάρχει σαφές κανονιστικό πλαίσιο (κανονισμός λειτουργίας), στ) το εργασιακό καθεστώς. οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται συχνά, για να συμπληρώσουν το ωράριο τους, σε άλλα σχολεία, στοιχείο που καθιστά τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων ανεπαρκή. Αυτό συνεπάγεται δυσκολίες να ενσωματωθούν στην ομάδα του συλλόγου, να μην γνωρίζουν επαρκώς κάποια θέματα και κυρίως να μην εκτιμάται αρκούντως η γνώμη τους αφού συχνά απουσιάζουν ακούσια. Αυτό δημιουργεί παράπονα και εντάσεις (Μλεκάνης, 2005) που είναι δυσεπίλυτες. ζ) Τα αντικρουόμενα «συμφέροντα» μεταξύ των σχολικών μονάδων. Η κάλυψη των λειτουργικών δαπανών είναι περιορισμένη από έλλειψη οικονομικής ενίσχυση προς στις σχολικές μονάδες. Αυτό φέρνει σε αντιπαράθεση τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους ή με το διευθυντή τους ή ακόμη και με συναδέλφους άλλων σχολείων. Το αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις για την κατανομή των διαθέσιμων πόρων (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2013).

3. Τα χαρακτηριστικά του/της Διευθυντή/ντριας- Ηγέτη

Ο σύγχρονος ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας-Ηγέτη δεν περιορίζεται πλέον στη διεκπεραίωση καθημερινών διοικητικών υποθέσεων και στην επαναλαμβανόμενη γραφειοκρατική καθημερινότητα. Σήμερα η ηγεσία κατά τον Μπουραντά (2018: 82) «είναι μια σχέση επιρροής μεταξύ ηγέτη και συνεργατών του (followers) που προκύπτει από την άσκηση της ηγετικής συμπεριφοράς του πρώτου». Γενικά εμπεριέχει έναν ιδιαίτερο σύνολο χαρακτηριστικών προσωπικότητας σε συνδυασμό με κάποιες βασικές δεξιότητες που ενθαρρύνουν τους άλλους να ακολουθήσουν και να οικοδομήσουν το όραμα του για το σχολείο. Στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του περιλαμβάνονται η εσωτερική ανάγκη για επιτεύγματα/όραμα η διατήρηση υψηλών προσδοκιών για δημιουργία, η αίσθηση μια ευρύτερης αποστολής και την επίτευξη δύσκολων στόχων. Παράλληλα η άσκηση ηγεσίας συνοδεύεται από την ανάγκη για αυτοεκτίμηση, εκτίμηση και αναγνώριση από τους άλλους (ο.π., 86) ενώ έχει πίστη και δέσμευση σε αξίες επιδεικνύοντας θάρρος και κουράγιο για πολλές υφιστάμενες δυσκολίες. Τον διακρίνουν ως προσωπικότητα τα χαρακτηριστικά της επιμονής, πειθαρχίας και ταπεινότητας.

Ως προς τις βασικές ηγετικές ικανότητες είναι η άσκηση ρόλων όπως αυτοί της σκοπούμενης έμπνευσης και της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Ακόμη τον διακρίνει το χάρισμα της επικοινωνίας και της πειθούς, η συστημική σκέψη δηλαδή το προσόν αναλυτικής/συνθετικής σκέψης για τη διαμόρφωση στρατηγικών κατά περίπτωση, η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων δια μέσου ορθολογικής σκέψης, η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτορρύθμισης όπως πχ, η διαχείριση του θυμού (Μπουραντας, 2018: 92).

Οι ιδιότητες αυτές του ηγέτη επικεντρωμένες στο χώρο και τη δομή του σχολείου απαιτούν την ύπαρξη καλής ατμόσφαιρας και το σωστό χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα παρά την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Βέβαια αυτός ο χειρισμός δεν είναι εύκολος αφού ο «άνθρωπος είναι ευμετάβλητος (Σαΐτης, 2007:185) ενώ υπάρχει πλήθος ατομικών παραγόντων που τον καθιστούν ευάλωτο, ανταγωνιστικά ή εριστικό. Βασική επιδίωξη του διευθυντή –ηγέτη πρέπει να είναι η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία καθώς αυτή συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Οφείλει να παραδέχεται τις ανάγκες των συναδέλφων του εκπαιδευτικών και να αναγνωρίζει τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελούν και ταυτόχρονα να τους παροτρύνει για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Μια άλλη ηγετική διάσταση είναι η καλή γνώση της προσωπικότητας, των κλίσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών του.

Κι αυτό γιατί οι άνθρωποι μέσα από την εργασία τους επιδιώκουν, πέραν των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών τους αναγκών όπως της αναγνώρισης, της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, της δημιουργικότητας, της αξιοπιστίας κ.α. Η μη επαρκής κάλυψη αυτών συχνά οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις που αναιρούν τους ρόλους και τις προθέσεις όλων των εμπλεκομένων.

Επιγραμματικά και σύμφωνα με πολλούς ερευνητές του θέματος (Ζάχαρης, 1985; Morgan, 1996; Σαΐτης, 2007; Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου 2013; Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2015; Μαχιά, 2018; Κωλέττη, 2015) ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες ώστε να:

- Να γνωρίζει κι εφαρμόζει διαφορετικούς τρόπους διοίκησης καθώς δεν υπάρχει μοναδιαίος τρόπος χειρισμού όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.
- Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση, χωρίς άμεση επίβλεψη.
- Φέρεται με αντικειμενικότητα, ειλικρίνεια και δικαιοσύνη προς όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Καλλιεργεί θετικές σχέσεις, για να προσβλέπουν σ' αυτόν οι συνάδελφοι όταν απαιτείται αλλά και αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους συνεργάτες του.
- Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
- «Επηρεάζει» θετικά ή συμβουλευτικά τους συναδέλφους ώστε να επιλύει διαφορές τους.
- Αναπτύσσει συμμετοχικές και συναδελφικές δραστηριότητες και συνεργασίες.
- Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- Ενεργεί αποφασιστικά όταν απαιτείται, ενώ είναι διαλλακτικός και φορέας καινοτόμων ιδεών, μένοντας θετικός σε αλλαγές.
- Εμψυχώνει και παρακινεί τους συναδέλφους του αποτελώντας εγγύηση γι αυτούς.
- Υλοποιεί αποτελεσματικά τους στόχους μέσα στα χρονικά όρια που έχει θέσει λειτουργώντας έτσι παραδειγματικά.
- Να κατανοεί ότι οι άνθρωποι παρακινούνται σε διαφορετικές καταστάσεις από διαφορετικά κίνητρα.
- Παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
- Παρακινεί, εμψυχώνει και ενεργοποιεί τους συνεργάτες αποφεύγοντας να τους αδρανοποιεί με προσωπικές επαφές ενώ τους συνδέει στενά μεταξύ τους.
- Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Βλέπουμε λοιπόν ένα πολυπληθές πλέγμα ικανοτήτων και δράσεων του διευθυντή-ηγέτη που συμβάλλουν συνολικά στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία της

σχολικής μονάδας. Πέραν όμως όλων αυτών των πρακτικών και στοχοθεσιών, κομβικό σημείο αποτελεί η διαχείριση των αντιθέσεων ή ρήξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου και σε αυτό ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός γι αυτό και τον διαπραγματευόμαστε στη συνέχεια.

3.1. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων

Όπως προαναφέρθηκε βασικό μέλημα των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την αποτελεσματική απόδοση όλου του οργανισμού. Από την άλλη πλευρά πάντα μια διένεξη ενέχει τουλάχιστον δύο μέρη κι άρα το πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί μονομερώς. Αναμφίβολα ο διευθυντής είναι ο ιθύνων νους του σχολείου και η διαχείριση της σύγκρουσης αποτελεί μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Η επιτυχής έκβασή της εξαρτάται από ποικίλες παραμέτρους, όπως είναι οι δεξιότητες του Διευθυντή, η στάση των εκπαιδευτικών, το είδος και η ένταση της σύγκρουσης (Ιορδανίδης, 2014). Επομένως είναι καθοριστικός ο τρόπος που ο/η διευθυντής/ντρια αντιλαμβάνεται τις συγκρούσεις και αυτό το/την βοηθά να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και εποικοδομητικά. Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας μπορεί να πάρει τις εξής τρεις μορφές στη διαχείριση των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2007:285):

- *Ως μεσολαβητής/διαιτητής.* Εδώ καλείται να μεσολαβήσει στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών και να λειτουργήσει εκτονωτικά, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ των «αντιμαχόμενων» μερών ή ως διαιτητής να πάρει την τελική απόφαση αφού οι δυο πλευρές έχουν παρουσιάσει τις απόψεις τους. Ο ρόλος αυτός είναι ο πιο συνήθης γιατί οι διευθυντές καλούνται συχνά να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις ανάμεσα σε συνεργάτες, όταν δε μπορούν να βρουν λύση μεταξύ τους. Ο Burns (1978) (στο Παπαγεωργάκης κ.α, 2016) υποστηρίζει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές «προσπαθούν να επηρεάσουν την έντασή της, να τη διαμορφώσουν, να μεσολαβήσουν σε αυτή, να την εκμεταλλευτούν και τελικά να τη συστηματοποιήσουν». Έτσι, παρέχουν ειδικές συμβουλευτικές οδηγίες ώστε να προωθήσουν τη συλλογική δράση και να ενδυναμώσουν τη συλλογική λειτουργία της ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των δύο ομάδων έτσι ώστε να αρθούν οι όποιες παρεξηγήσεις και να επαναπροσδιοριστούν τα λάθη και οι θέσεις της κάθε πλευράς. Όλα αυτά πάντα με σημείο αναφορά το σκοπό του οργανισμού και το καλό του.

- *Ως εναγόμενος.* Σε αυτή την περίπτωση ασκείται κριτική ή εκφράζεται αντίθεση για μια στάση συμπεριφορά ή τη διοίκηση που έχει επιλέξει να εφαρμόσει. Τότε ο ίδιος μπορεί να

ζητήσει τη βοήθεια της προϊστάμενης αρχής, να πιέσει την ομάδα που εναντιώνεται ή να υποστηριχθεί από άλλες ομάδες που τον/την εκτιμούν. Ουσιαστικά πρέπει να προσπαθήσει να μη γίνει μέρος του προβλήματος αλλά να ζητήσει εδώ τη διαμεσολάβηση από τρίτα πρόσωπα. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να κάνει χρήση της εξουσιαστικής του θέσης γιατί τότε η σύγκρουση προσωρινά θα «καθελωθεί» αλλά είναι βέβαιο ότι θα επανέλθει στο προσκήνιο.

- *Ως υποκινητής της σύγκρουσης.* Ο/η διευθυντής/ντρία μπορεί να υποκινήσει συγκρούσεις ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία αλλαγής στο σχολείο και με τη συνεργασία να επιλυθούν προβλήματα (Σαΐτης, 2007). Αυτό είναι μια τακτική-τεχνική προκειμένου ο διευθυντής/τρια να ταραξεί τα- ίσως- «λιμνάζοντα νερά» του σχολείου έχοντας απώτερο σκοπό να επιφέρει αλλαγές ή καινοτομίες.

- Στις συγκρουσιακές καταστάσεις ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να αξιοποιήσει ενεργητικά και θετικά, με συνδυαστικό και άκρως λειτουργικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της τυπικής και άτυπης οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας, αξιοποιώντας κυρίως την ιδιογραφική διάσταση και λιγότερο τη νομοθετική (Ζαβλανός, 2002, Παπαστεφάνου 2015). Συχνά ο διευθυντής /τρια εστιάζει κυρίως στα πρόσωπα των οποίων ηγείται και λιγότερο στο έργο που καλούνται να επιτελέσουν (Κωτσίκη (1993:49) κι αυτό έχει ως συνέπεια να κρίνει και να συγκρίνει συμπεριφορές κι όχι τα έργα αυτά καθαυτά. Έτσι δημιουργείται πρόβλημα ανθρώπινων σχέσεων λόγω της ύπαρξης και εναλλαγής ρόλων που δεν ταυτίζονται, δε συγκλίνουν ή συγκρούονται. Στο δεδομένο αυτό πλαίσιο ο Διευθυντής /τρια θα πρέπει, λοιπόν, να διαθέτει τις κατάλληλες ηγετικές, επικοινωνιακές, συμβουλευτικές και διοικητικές δεξιότητες και, ασφαλώς, να τις χρησιμοποιεί κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης.

Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος του διευθυντή στο θέμα αυτό είναι θεμελιώδης και η επικρατέστερη τακτική είναι αυτή της συνεργατικής βαθμιαίας διαχείρισης. Δεν υπάρχουν προκαθορισμένες λύσεις γιατί όλα τα προβλήματα δεν είναι ίδια. Βασικοί σύμμαχοί του είναι ο χρόνος και ο τρόπος. Δεν πρέπει εκβιάζει χρονικά την επίλυση μια κρίσης (εκτός κι διακυβεύεται η ζωή και η ασφάλεια των μαθητών). Επίσης οφείλει να διαχειριστεί κάθε σύγκρουση με επιχειρήματα πειστικά, ανοικτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια προς όλες τις αντιμαχόμενες πλευρές. Ταυτόχρονα ή προγενέστερα αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις, διερευνά κάθε διάσταση και πτυχή των γεγονότων με ψυχραιμία και νηφαλιότητα, διαθέτοντας γνώσεις διαχείρισης της σύγκρουσης και επιλογής της κατάλληλης, ανά περίπτωση, τεχνικής διαχείρισής της (Σαΐτης, 2008β). Θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, που «είναι η

επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, η αποδοχή της διαφορετικότητας» (Φιλίππου, 2016:38). Θεωρείται σημαντικό και πολύ βοηθητικό, στο ρόλο του ως διαχειριστή των συγκρούσεων, να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα όλων των πλευρών και, ενδεχομένως, να επιτρέπει την εξωτερίκευση της συναισθηματικής έντασης (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Παράλληλα να εξετάζει όλες τις πλευρές της σύγκρουσης και να κατανοεί τις πιέσεις που δέχεται η κάθε πλευρά, ώστε να προβαίνει σε ολόπλευρη θεώρηση της σύγκρουσης (Everard & Morris, 1999), να δημιουργεί κλίμα συλλογικότητας και συνεργασίας αλλά και συναισθηματικούς δεσμούς με τους εκπαιδευτικούς αναπτύσσοντας υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με σκοπό την άμβλυνση των αντιθέσεων και αποφυγή συγκρούσεων (Πασιαρδής, 2004).

Μια σημαντική ικανότητα είναι αυτή της αυτορρύθμισης (Σαΐτης, 2008β), δηλαδή να μπορεί ο ίδιος να χειρίζεται και να ελέγχει τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του, γιατί η ελεύθερη έκφρασή τους, ενδεχομένως, δυσχεραίνει τη διαχείριση της σύγκρουσης. Ακόμη χρειάζεται, να διαθέτει τις ικανότητες της αυτοκυριαρχίας, του αυτοελέγχου και της αυτοεπίγνωσης, να γνωρίζει, δηλαδή, τον εαυτό του, τις αξίες του, τα πλεονεκτήματα και ελαττώματά του, καθώς και τις δυνατότητές του (Σαΐτης, 2008β; Φιλίππου, 2016 :38).

Επιπλέον βασικό του προσόν θεωρείται η οξυδέρκεια δηλαδή απαιτείται η ορθή αντίληψη της κάθε κατάστασης, η κατανόηση των απόψεων της άλλης πλευράς, η χρήση των κατάλληλων ερωτήσεων για τη διευκρίνιση ζητημάτων, η διευκρίνιση και αντανάκλαση συναισθημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Αργυρίου; Ανδρεάδου & Αθανασούλα - Ρέππα, 2013). Συνοπτικά θα λέγαμε ότι ο διευθυντής πρέπει:

- να γνωρίζει τις αιτίες σύγκρουσης και να αντιδρά ψύχραιμα κι όχι καθυστερημένα
- να ενθαρρύνει τη συζήτηση για τα θέματα και να επιλύει τα συναισθηματικής φύσης,
- να γνωρίζει τις διαφορές των εμπλεκόμενων μερών που οδήγησαν στη σύγκρουση,
- να γνωρίζει τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς και τις συνέπειές τους.
- να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση,
- να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και να παρακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης
- να ενισχύει το ομαδικά πνεύμα και να είναι ανοιχτός στις καινοτομίες.
- να είναι σαφής και ξεκάθαρος ως προς το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει
- να οργανώνει προσεκτικά και με προετοιμασία τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.
- να ανέχεται ή και να επιδιώκει την κριτική καθώς δεν υπάρχουν αυθεντίες
- να κάνει την αυτοκριτική του ζητώντας ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς
- να εφαρμόζει διοικητική τακτική «ανοικτών θυρών» και διαλόγου για κάθε θέμα

Συμπερασματικά λοιπόν, ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για τη δημιουργία του κατάλληλου θετικού κλίματος στο σχολείο και ο ρόλος του είναι να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις διαμεσολαβητικά, δίκαια, αμερόληπτα αλλά και ουσιαστικά, μετατρέποντας τη σύγκρουση σε εποικοδομητικό παράγοντα για τη σχολική ζωή. Κάθε σύγκρουση που δεν επιλύεται και σοβεί, αποτελεί εν δυνάμει κίνδυνο για τους στόχους του σχολείου. Δεν μπορεί να επιδιώκει την πλήρη εξάλειψη τους γιατί είναι κάτι ουτοπικό. Αντίθετα η επιτυχής διαχείρισή της μπορεί να επιφέρει θετική αλλαγή και όφελος. Έτσι καλείται να τις διευθετήσει αξιοποιώντας τις δημιουργικές και εκμηδενίζοντας τις καταστρεπτικές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012:186). Ο ίδιος καλείται να γνωρίζει επαρκώς τις διάφορες στρατηγικές/τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων και να εφαρμόζει την ανάλογη ανά περίπτωση. Παράλληλα απαιτείται ωριμότητα των μελών της σχολικής κοινότητας προκειμένου να αποφεύγονται προληπτικά ανούσιες προστριβές και ρήξεις.

4. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών για τις συγκρούσεις

Ακριβώς επειδή το ζήτημα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι θεμελιακό τόσο για τη σωστή λειτουργία όσο και για την αποτελεσματικότητά τους, αυτό το θέμα έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους επιστήμονες-ερευνητές. Από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν πραγματοποιηθεί πολλές εμπειρικές διερευνήσεις που καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότητα των μέτρων, τα οποία έχουν ληφθεί σε κάθε περίπτωση. Αναφέρονται σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πεδίο και συνθήκες, στοιχείο που είναι λογικό, ωστόσο παραμένουν κοινές διαπιστώσεις για τους άξονες που διέπουν την εργασία μας.

Στο πλαίσιο αυτό έχουν υπάρξει αρκετές τόσο σχετικές έρευνες όσο και θεωρητικές προσεγγίσεις για πολλές από τις διαστάσεις, τις συνέπειες ή τους τρόπους διαχείρισής τους. Αυτές αποσκοπούν στην αναζήτηση και καταγραφή απαντήσεων ή προτάσεων με απώτερο σκοπό είτε τον ορθολογικότερο και πλέον ανώδυνο αντιμετώπισή τους ώστε να μη διαταράσσεται το κλίμα και η λειτουργία της σχολικής μονάδας, είτε τη θετική ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να αποτελέσουν ενισχυτικό παράγοντα συνοχής ή εισαγωγής καινοτομιών στις σχολικές μονάδες και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Από την εκτεταμένη βιβλιογραφία εστιάζουμε σε κάποιες πιο σημαντικές και οι οποίες συζητούν παρόμοια ερευνητικά ερωτήματα και αποτελούν τη βάση για σύγκριση στα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Έτσι και για λόγους καθαρά

δομικούς τη χωρίζουμε σε έρευνες στην Ελλάδα δηλαδή που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε έρευνες σε άλλες χώρες του εξωτερικού.

4.1. Έρευνες στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες στον ελληνικό χώρο για τις συγκρούσεις στα σχολεία και συγκεκριμένα:

Οι Παπαγεωργιάκης, Παπαδάτου, Προκοπιάδου και Σαϊτης (2016) στην έρευνα τους διαπίστωσαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί (86,1%) όσο και οι Διευθυντές (92,4%) δηλώνουν ότι εμφανίζονται συγκρούσεις «από μερικές φορές» ως «πολύ συχνά». Ως προς τα αίτια των συγκρούσεων, οι ερευνητές καταλήγουν σε συνδυασμό προσωπικών και υπηρεσιακών παραγόντων. Ως προσωπικοί λόγοι θεωρούνται: η κακή επικοινωνία του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, το διαφορετικό αξιακό σύστημα εκπαιδευτικών, οι συχνές απουσίες κάποιων εκπαιδευτικών και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους. Στους υπηρεσιακούς λόγους αναφέρονται: η κατανομή τάξεων, η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου, η συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος, η κατανομή μαθημάτων σε απουσία εκπαιδευτικού, η χρήση εργαστηρίου Η/Υ και εποπτικών μέσων, η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, η κατανομή εφημεριών και το ολόήμερο σχολείο. Για τις συνέπειες των συγκρούσεων η μεγάλη πλειοψηφία εκπαιδευτικών και διευθυντών πιστεύει ότι επηρεάζουν αρνητικά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αν και σε μικρότερα ποσοστά καταγράφονται και θετικές πλευρές τους (ανάδειξη πραγματικών αιτίων των διενέξεων, δημιουργία καινοτόμων ιδεών, απελευθέρωση συναισθημάτων, αποδοτική επικοινωνία, ατομική ανάπτυξη κατανόησης και ικανοτήτων, συνεργασία και ενδυνάμωση σχέσεων εκπαιδευτικών. Τέλος ως προς τους παράγοντες που βοηθούν το διευθυντή/τρια να τις αντιμετωπίσει, καταγράφονται ιεραρχικά (ο.π.: 21) «Το απαιτούμενο επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης», «η επικοινωνιακή ικανότητα», «Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητά του», «Η σωστή κατανομή ευθυνών», «Η εμπειρία του», «Η σωστή λήψη αποφάσεων» και «Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους».

Σε παρόμοια έρευνα των Ιορδανίδη, Μπάκα, Σαϊτη και Υφαντή (2014) ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι παρατηρούνται πολύ συχνά διενέξεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος των σχολείων, δηλαδή η οργανικότητά τους, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον τους και κυρίως σε σχολεία σε αστικό περιβάλλον. Οι αιτίες είναι ένα συνδυασμός προσωπικών και υπηρεσιακών παραγόντων εστιάζοντας στην κακή

επικοινωνία και τις ατομικές διαφορές καταλήγοντας ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό αρνητικά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως προς τη συνεργασία και το καλό κλίμα. Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή/τριας στη διαχείριση των συγκρούσεων η έρευνα αυτή έδειξε ότι τις επιλύουν κυρίως με αμοιβαία συμφωνία των εμπλεκομένων μελών, καταλήγοντας ότι ο συνηθέστερος τρόπος επίλυσης συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου είναι η διαμεσολάβηση του διευθυντή/τριας, ενώ η χρήση εξουσίας φαίνεται να χρησιμοποιείται ως έσχατη λύση.

Έρευνα του Φιλίππου (2016) για τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών και τις συνέπειες που επιφέρουν στο σχολικό κλίμα, στη συνοχή των Συλλόγων Διδασκόντων και στη μετέπειτα επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καταγράφει ότι οι συγκρούσεις είναι υπαρκτές με μεγάλη συχνότητα και πως και οι δύο πλευρές θεωρούν ως πιο σημαντικές αιτίες τη διαφορετική αντίληψη για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και τη διαχείριση ποικίλων θεμάτων την έλλειψη κοινού οράματος για τους στόχους του σχολείου, την κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών και τις αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως προς τις συνέπειες 9 στους 10 εκπαιδευτικοί και Διευθυντές θεωρούν ότι διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ότι οι συγκρούσεις αυξάνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και επιδρούν αρνητικά στο ηθικό τους και τελικά επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, για τις τεχνικές διαχείρισης των μεταξύ τους συγκρούσεων αμφότεροι (εκπαιδευτικοί-διευθυντές) συμφωνούν ότι επιτυχέστερη είναι η τεχνική της συνεργασίας και ακολουθούν ο συμβιβασμός, η εξομάλυνση, η αποφυγή και τέλος η εξουσία.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει πιο πρόσφατη έρευνα της Μαχιά (2018) σημειώνοντας ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντή/τρια είναι συχνό φαινόμενο αλλά «η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις» ενώ «η χρήση εξουσίας από πλευράς του εκπαιδευτικού οξύνει την εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων», καταλήγοντας πως «η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα μπορούν εξίσου να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, όπως και «η σωστή λήψη αποφάσεων βοηθά στην επίλυση των».

Σε ανάλογη έρευνα της Παπαστεφάνου (2015: 116) για το διαμεσολαβητικό ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αναδεικνύεται ο κομβικός του ρόλος στις στρατηγικές που ακολουθεί και παρεμβάσεις που κάνει. Βασική παράμετρος πρόκλησης συγκρούσεων, σύμφωνα με την έρευνα, είναι η έλλειψη σαφών κανόνων για τη συμπεριφορά και τα καθήκοντα εκπαιδευτικών, μαθητών

και γονιών. Ως λύσεις καταγράφονται η παροχή επαρκούς χρόνου για ενημέρωση σχετικά με σχολικά θέματα, η καθιέρωση τακτικής επικοινωνίας, η οργάνωση κοινών εκδηλώσεων αλλά και «η ενίσχυση της συνεργασίας, η ενδυνάμωση των δεσμών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Τέλος, σημείο συνάντησης των τρόπων παρέμβασης και τεχνικών αποφυγής του διευθυντή/ντριας είναι η εφαρμογή συλλογικών διαδικασιών και η καθιέρωση ενός συνεχούς δημοκρατικού διαλόγου.

Παρεμφερής έρευνα του Λεπίδα (2012) για τη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή κατέδειξε ότι η «κατευθυντική» ηγετική συμπεριφορά επιδρά στην αποφυγή και τη λύση προβλημάτων ενώ η αντίστοιχη «περιοριστική» στην αποφυγή συγκρούσεων. Ακολούθως η υποστηρικτική στάση του διευθυντή επιδρά θετικά στον κατευνασμό των διαφορών ενώ περιοριστική ηγετική στάση συσχετίζεται αρνητικά με τη λύση προβλημάτων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα του Θεριανού (2004) όπου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας έχουν θετική επίδραση στην κουλτούρα του σχολείου η οποία διαδραστικά συμβάλλει στην αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων.

Επίσης έρευνα της Βολακάκη (2015) αναφέρει ότι τα αίτια εντάσεων που διαταράσσουν το θετικό κλίμα, δεν αφορούν μόνο προσωπικούς λόγους ή υπηρεσιακούς παράγοντες (π.χ. ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης) αλλά συνυπάρχουν και οι δύο. Μάλιστα συγκριτικά οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς της Β/άθμιας ότι δημιουργούνται συγκρούσεις εξαιτίας της κατανομής των τάξεων και αυτές κυρίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπου γίνεται η κατανομή των τμημάτων, η ανάθεση εφημεριών, εξωδιδασκτικού έργου κ.λπ.. Οι υπηρεσιακές συνήθως επιλύονται με λήψη αποφάσεων από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων. Αντίθετα, οι προσωπικές αντιθέσεις αντιμετωπίζονται με τη διαμεσολάβηση του διευθυντή, ενώ η χρήση εξουσίας από πλευράς του είναι η έσχατη λύση. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων συμφωνούν ότι οι μεταξύ τους συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες για την αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας, επηρεάζουν αρνητικά κυρίως τη μεταξύ τους επικοινωνία, το κλίμα και την εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Τέλος, παράγοντες που μπορούν να τις εξαλείψουν ή να ελαχιστοποιήσουν είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ωριμότητά τους και η ικανή ηγεσία.

Σε παρόμοια έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015), η εκάστοτε επιλογή των τεχνικών στη διαχείριση συγκρούσεων δεν είναι συστηματική και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του διαχειριστή της σύγκρουσης. Η έλλειψη της συστηματικότητας οδηγεί σε χρήση από τους διαχειριστές «περισσότερων της μιας

τεχνικών», γιατί προφανώς ακόμη κι αν έχει όμοια χαρακτηριστικά ενυπάρχουν απρόβλεπτοι παράγοντες και προσωπικά στοιχεία οπότε δεν μπορεί να εφαρμοστεί μονογραμμικά μια τεχνική.

Πρόσφατη έρευνα της Αργυροπούλου (2018:92) επιβεβαιώνει τους λόγους των συγκρούσεων (ανταγωνισμοί, επικοινωνία, κλπ) και επισημαίνει το σημαντικό ρόλο του διευθυντή/τριας του σχολείου στο θέμα, όπως στο «να επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα, ..., να εστιάζει την προσοχή του σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards, να μην είναι απών όταν τον/την έχουν ανάγκη, να αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων». Επίσης εντοπίζει αρνητικά στοιχεία σημασίας όπως «η παρεμπόδιση της επίτευξης των στόχων του σχολείου, η αρνητική επίδραση στη συνοχή της ομάδας, η δυσκολία στη λήψη αποφάσεων, η αύξηση του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης» αλλά και θετικά όπως η απόκτηση ενσυναίσθησης από το προσωπικό, η αύξηση της παραγωγικότητας λόγω ανταγωνισμού, η βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, η συμβολή τους στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων.

Σε ερευνητικό άρθρο τους οι Καραγιάννη & Ρουσάκης (2015) μέσα από μια ερμηνευτική-φαινομενολογική ανάλυση συμπεριφοριστικής προσέγγισης, θεωρούν, ως λόγους συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, αλλά και σε κάθε οργανισμό τους εξής: Αλληλεξάρτηση, Έλλειψη Πόρων, Στόχοι, Αβεβαιότητα, Διαδικασίες, Ρόλοι, Ανισότητα, Λειτουργικός Προσανατολισμός, Ηγεσία, Επικοινωνία, Σύστημα Αξιολόγησης και η Προσωπικότητα. Επισημαίνουν πως με βάση την πολυμορφία και την πολυπαραγοντική τους διάρθρωση, η εξέταση των συγκρούσεων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και καταλήγουν πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και επίλυσή τους, ιδιαίτερα σε ενεργητικές τεχνικές συνεργατικής διαχείρισης συγκρούσεων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα δηλαδή την άρση των συνεπειών των συγκρούσεων που επιβαρύνουν το σχολικό κλίμα με την αποκατάσταση της επικοινωνίας από το διευθυντή/τρια του σχολείου, καταλήγει έρευνα της Παντοπούλου (2010). Επιπλέον, η ανωτέρω έρευνα συμπεραίνει ότι πρέπει να καταστήσει η διεύθυνση απόλυτα σαφείς τις διαδικασίες και τους ρόλους του καθενός ώστε να ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις.

Ως προς την σημασία της ηγεσίας στο θέμα των συγκρούσεων, πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Κοσμόπουλος (1999:55 στο Παπαστεφάνου, 2015: 53) ισχυρίζεται ότι ο χειρισμός και η συμπεριφορά των διευθυντών διαμορφώνεται ως εξής: σχεδόν οι μισοί επιδιώκουν το συμβιβασμό, το 25% τον ανταγωνισμό, το 17% τη συνεργασία, το 11,6% την

αποφυγή και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό την προσαρμογή. Βλέπουμε, δηλαδή, πως μόνο ένα 17% χρησιμοποιεί μια συστηματική προσέγγιση λύσης των προβλημάτων.

Σημαντική συμβολή στο θέμα των συγκρούσεων έχουν οι μελέτες του Σαΐτη (2014, 2007), ο οποίος αναφέρει πως αναμφίβολα προκαλούν δυσλειτουργίες και πως δεν υπάρχει «ένας μοναδικός τρόπος διευθέτησης των διαπροσωπικών και ομαδικών συγκρούσεων μέσα σε μια οργάνωση» (ο.π. 2014:182). Επιπλέον προσθέτει πως ο σημαντικότερος παράγοντας διαχείρισης αυτών των καταστάσεων στα σχολεία είναι ο διευθυντής/τρια της κάθε μονάδας. Ο ίδιος μελετητής (ο.π. 2007: 288) υποστηρίζει πως το κατά πόσο θα είναι επιτυχής η διαχείριση της αντιπαράθεσης εξαρτάται από το είδος της, την ωριμότητα των εκπαιδευτικών και την επιδεξιότητα του ηγετικού στελέχους του σχολείου. Προς τούτο πρέπει να έχει γνώσεις τεχνικών και ικανότητες διοικητικές αλλά κυρίως να γνωρίζει να εκτιμά τις συνέπειες προκειμένου να επιλέξει ανά περίπτωση την κατάλληλη στρατηγική. Για το λόγο αυτό και προκειμένου να υπάρξει μια «εποικοδομητική διαχείρισή» τους δεν πρέπει να ταυτίζεται το άτομο με το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί γιατί τότε εκλαμβάνεται ως στοχοποίησή του. Είναι σαφώς πιο σωστό το διευθυντικό στέλεχος να οριοθετεί το πρόβλημα με βάση τις επιθυμητές συμπεριφορές κι όχι τα ατομικά ή υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και στις διομαδικές διενέξεις όπου το ζητούμενο είναι οι δυο ομάδες να συνεργασθούν για να την αντιμετωπίσουν. Όπως υποστηρίζει η Κουτσουβά (2018) μέσω της “διομαδικής ηγεσίας” όλοι έχουν λόγο στην απόφαση που θα ληφθεί και όλα τα διαφορετικά συμφέροντα μπορούν εκπροσωπηθούν μέσα σε κλίμα σύμπνοιας και συνεργασίας. Θεωρείται αναμφισβήτητο πως η ευγενής άμιλλα και ο συναγωνισμός φέρνει καλύτερα αποτελέσματα από τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Τότε ανακύπτουν αρνητικές και θετικές παράμετροι του προβλήματος, και αναπόφευκτα οδηγούμαστε στη δημιουργία συνοχής εντός των ομάδων. Έτσι γίνεται από όλες τις πλευρές προσπάθεια για την εξεύρεση μιας λύσης που θα ικανοποιεί και τις δύο ομάδες και η σύγκρουση μετατρέπεται σε εποικοδομητική.

Τέλος, σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η μελέτη της Αθανασούλα- Ρέππα (2012) η οποία τονίζει ότι κανένας τρόπος δεν είναι κατάλληλος για όλες τις περιπτώσεις. Η κακή διαχείριση στη σχολική σύγκρουση «μπορεί να γίνει πηγή εχθρότητας μεταξύ των συμβαλλομένων μερών κι αυτό μπορεί να οδηγήσει στο μίσος, στην τιμωρία και στον ανταγωνισμό» (ο.π. 186). Ο διευθυντής/τρια- ηγέτης/ίδα πρέπει να δρα προκαταβολικά και συμβουλευτικά για αυτό και πρέπει να υιοθετεί και να διαθέτει χαρακτηριστικά όπως αυθεντικότητα, σεβασμό, εμπειρική δυνατότητα και υψηλά επίπεδα επικοινωνιακής

ικανότητας. Αυτά προτείνονται γιατί έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011 στο Αθανασούλα -Ρέππα, 2012)) ότι «τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο σε μια σύγκρουση, καθώς διαμορφώνουν τις γνωστικές λειτουργίες και ενεργούν ως παρωθητικές δυνάμεις». Μια ατελέσφορη διαχείριση συχνά δημιουργεί αρνητικό κλίμα που διαπερνά όλη τη σχολική μονάδα, επιδεινώνει την κατάσταση μακροχρόνια «και είναι πιθανό να αναπτύξει ένα σπειροειδές με κατεύθυνση προς τα κάτω που απαρτίζεται από απογοήτευση , επιδείνωση οργανωτικού κλίματος και αύξηση της καταστροφικότητας».

Στον αντίποδα, και στο πλαίσιο μιας θετικής εκδοχής ο Everard & Morris (1999: 119) επισημαίνει ότι η αποδοτική διαχείριση των συγκρούσεων, ενισχύει την παρώθηση (motivation) και το ηθικό ενώ προάγει την προσωπική και οργανωτική ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης τα μέλη των ομάδων θυσιάζουν τα ενδιαφέροντα και συμφέροντα τους για το κοινό καλό και έτσι αυξάνεται η ανοχή, η συνοχή, η αποδοχή και η αφοσίωση τους στις επιβαλλόμενες αποφάσεις από την πλευρά της ηγεσίας (authoritarian leadership) καθώς αναγνωρίζονται ως πιο άμεσες και αναγκαίες.

4.2. Έρευνες στο εξωτερικό

Τα θέματα των συγκρούσεων στην εκπαίδευση είναι σημαντικά γι αυτό κι απασχολούν και διεθνώς την επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα. Από τη αναδίφησή μας, βλέπουμε ότι :

Η έρευνα των Alan Muller et al.(2014) υποστηρίζει ότι σε περιόδους κρίσεων των σχολείων, επιβάλλεται η ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης και της ενσυναίσθησης τα οποία αποτελούν κινητήρια δύναμη για τους οργανισμούς καθώς ενισχύουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, συντελούν στη δημιουργία ομαδικών και κοινωνικών δεσμεύσεων και στηρίζουν τις διοικητικές αποφάσεις προς μια ομόρροπη κατεύθυνση. Επιπλέον οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η διαχείριση των συγκρούσεων δεν είναι σημαντική μόνο για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού αλλά συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική εξέλιξη και την αλλαγή της κουλτούρας των μελών του.

Οι Greenberg & Baron, (2013) αναγνωρίζουν ότι η σύγκρουση επιφέρει σημαντικά πλήγματα στη σχολική μονάδα καθώς υπάρχει μια διαρκής «γκρίνια» και δυσaráεσκεια με παράλληλη υποβάθμιση της συνοχής. Ταυτόχρονα όμως μπορεί να είναι και χρήσιμη για την εφαρμογή αλλαγών, παρέχει ευκαιρίες στα μέλη των ομάδων να αναπτυχθούν προσωπικά, να προβάλλουν τις απόψεις και τα επιχειρήματά τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Ακόμη, βρέθηκε πως η σύγκρουση μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς ξοδεύεται πολύτιμος χρόνος και ενέργεια στη σύγκρουση αυτή καθαυτή, καθώς και στη διαχείρισή της, με αποτέλεσμα,

αφενός να διαταράσσεται το σχολικό κλίμα και αφετέρου να επηρεάζεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σε ανάλογο πλαίσιο έρευνα των Robbins & Judge (2012) καταγράφει μια σειρά αρνητικών επιπτώσεων στα σχολεία όπως: καχυποψία, μείωση του ηθικού των ομάδων, στρέβλωση της επικοινωνίας, έλλειψη συνεργασίας και δημιουργία σκόπιμων ή «νόμιμων» αντιδράσεων, κ.α. Από την άλλη ωστόσο, καταγράφει η παραπάνω έρευνα και θετικές συνέπειες όπως: εσωτερική συνοχή και ενότητα, αύξηση του ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας εξαιτίας ενός υγιούς εγωισμού, ανάδειξη λιμναζόντων προβλημάτων και λύση τους, πληρέστερη εξήγηση των διαφορών επιλογών ατόμων και ομάδων και εν τέλει παραγωγή κι εφαρμογή ποιοτικότερων ιδεών κι αποφάσεων.

Έρευνα των Ramani και Zhimin (2010 στο Φιλίππου, 2016) καταγράφει διάφορες αιτίες σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών. Ειδικότερα ως τέτοιες αναφέρονται: η έλλειψη επικοινωνίας, η μη εκτέλεση εργασιών από τους εκπαιδευτικούς ή η επιβολή αυστηρών χρονοδιαγραμμάτων, διαφορές στον τρόπο διαχείρισης θεμάτων του σχολείου, αυταρχικές μέθοδοι του Διευθυντή, άσχημες συνθήκες εργασίας, έλλειψη εκπαιδευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης από το Διευθυντή, συχνές απουσίες εκπαιδευτικών, θέσπιση μη ρεαλιστικών και συγκεκριμένων στόχων, χαλαρότητα στη διοίκηση του σχολείου αλλά και αδιαφορία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα από πολλούς ερευνητές (Lyman, Athanassoula-Reppa & Lazaridou, 2008; Bubb & Earley, 2009), αναγνωρίζεται ως βασικός συντελεστής και διαχειριστής όλων των εσωτερικών διεργασιών ο διευθυντής/ντρια, ο οποίος/α εφαρμόζοντας μια συμμετοχική στρατηγική διοίκησης ουσιαστικά κάνει μια κατανομή ισότιμης αλλά και σωστά διαμοιρασμένης εξουσίας και ευθύνης όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό συνεπάγεται ανάληψη ευθύνης και υπευθυνότητας από όλους στοιχείο το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις αποφυγής διενέξεων καθώς το κάθε μέλος αναγνωρίζει τη δική του ευθύνη αλλά και παραβλέπει λάθη της άλλης πλευράς.

Ο Tjosvold (2007) υποστηρίζει ότι η αναποτελεσματική διαχείριση των αντιθέσεων επιτείνει τις διαμάχες που έχουν δημιουργηθεί και επιδρούν αρνητικά και ανασταλτικά στην εξέλιξη του οργανισμού. Ειδικότερα, η έγκαιρη επίλυση (attenuation) προστατεύει τον οργανισμό από την εμφάνιση άλλων πιθανών συγκρούσεων με μεγαλύτερη δυναμική και ένταση. Επισημαίνει ότι διευθυντές και εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τις συγκρούσεις δημιουργικά για να λύσουν τα προβλήματα, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και να ενισχύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας του De Dreu (2008) για τις θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στις κοινωνικές οργανώσεις όπως τα σχολεία, έδειξαν ότι αυτές βοηθούν στη μάθηση, την αποτελεσματικότητα και την καινοτομία από τα μέλη των διδασκόντων. Όμως απαραίτητες παραδοχές είναι: α) οι συμμετέχοντες στη σύγκρουση μετά να αλληλοεμπιστεύονται και με τη συνεργασία τους να επιδιώκουν να συμβάλλουν στους συνολικούς στόχους του οργανισμού και β) να επιλύεται η σύγκρουση μέσω μιας εποικοδομητικής διαπραγμάτευσης και της αναζήτησης μιας κοινής και βέλτιστης λύσης.

Ανάλογη έρευνα του Balay (2006), αλλά σε εξηγηματική κατεύθυνση, αναφέρει ότι οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντών/ντρινών και εκπαιδευτικών γίνονται συχνά αιτία προστριβών και οδηγούν σε μεγαλύτερες δυσκολίες τον εκπαιδευτικό οργανισμό (ο.π :9). Ως προς τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, υποστηρίζει ότι η δημιουργική και εποικοδομητική αντιμετώπισή τους, τους είναι θεμελιώδης για την επίτευξη των διοικητικών, οργανωσιακών και εκπαιδευτικών στόχων των σχολείων, ενώ η όλη διαδικασία και η στήριξη τους επιβαρύνει ιδιαίτερα το έργο διευθυντών/ντρινών και εκπαιδευτικών. Διαπιστώνει επίσης ότι οι διαχειριστές αρκετές φορές κάνουν χρήση και άλλων στρατηγικών όπως εξομάλυνσης και καταναγκασμού.

Μια άλλη διάσταση στο θέμα των συγκρούσεων δίνει έρευνα των White & Lippin (2005) στην οποία τονίζεται ως σημαντική παράμετρος στη διαχείριση τους, η διαρκής επιμόρφωση όλων. Η εσωτερική επιμόρφωση μέσα στη σχολική μονάδα προωθεί και ενεργοποιεί οργανωμένες διαδικασίες και δομές, όπως η ανάληψη δράσεων και η παροχή συμβουλευτικής αλλά και ουσιαστικής διαχείρισης αντιθετικών καταστάσεων με την εκμάθηση τεχνικών από όλους. Αυτή η ουσιαστική επιμόρφωση έχει μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής και δημιουργικής μορφής επικοινωνίας η οποία προοπτική αμβλύνει τις συγκρούσεις.

Ο Mc Grane et al, (2005 στο Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 84) προτείνει τη μέθοδο «*Επίλυση συγκρούσεων ένας προς έναν*» για θέματα εργασίας, συμπεριφοράς, αξιών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη συμφωνίας των αντικρουόμενων μερών, την αναχαίτιση του προβλήματος, τη βελτίωση των σχέσεων και του εργασιακού κλίματος.

Ο Eckman (2004) σε ερευνητικό του άρθρο, μελετώντας δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και διευθυντών, καταγράφει αντίστοιχα ότι: (α) το διοικητικό στυλ και η διαχείριση των συγκρούσεων ελάχιστα σχετίζονται με το φύλο του διαχειριστή και (β) υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ γυναικών και αντρών διαχειριστών των συγκρούσεων που προκύπτουν στα δημοτικά σχολεία, αναφορικά με την επιλογή των

τεχνικών. Με αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται ότι στην αντιμετώπιση δεν υπάρχει ενιαία τεχνική ή δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του διαχειριστή.

Σύμφωνα με έρευνες των Chen και Tjosvold (2002), οι «επαγγελματίες» ηγέτες χρησιμοποιούν τρεις μεγάλες στρατηγικές συμπεριφοράς: την αποφυγή, τον ανταγωνισμό και το συμβιβασμό σε μια διαμάχη. Επισημαίνουν όμως πως οι τεχνικές επιβολής και ανταγωνισμού διαταράσσουν την καλή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και οδηγούν σε επιφανειακή και προσωρινή επίλυση, υποβιβάζοντας την πραγματική κατάσταση και τις μεταξύ τους σχέσεις. Αντίθετα όταν τα άτομα διαπραγματεύονται ανοικτά και με ειλικρινή τρόπο τις αντιθέσεις τους, ενισχύεται η σχέση τους, η συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών και η αφοσίωση τους στους στόχους του οργανισμού.

Τέλος, σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης ο Rahim (2001) υποστήριξε ότι έχει σημασία το μέγεθος της σχολικής μονάδας καθώς επηρεάζει την επιλογή του τρόπου διευθέτησης μιας συγκρουσιακής κατάστασης. Σε πολυπληθείς Συλλόγους Διδασκόντων ο συμβιβασμός δεν αποδίδει τα αναμενόμενα, καθώς απαιτείται πολύς χρόνος και μεγάλη επιθυμία από τους εκπαιδευτικούς για υποχώρηση και εύρεση της χρυσής τομής. Εκείνα τα στοιχεία που προτείνει ο ερευνητής είναι η βελτίωση στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, οι στρατηγικές σχεδιασμού για συμμετοχή στις συζητήσεις από τους εκπαιδευτικούς και εν τέλει η ποιότητα των λύσεων καθώς έτσι αυξάνονται τα συνεργατικά και μειώνονται τα ανταγωνιστικά συναισθήματα.

4.3. Σύνοψη βιβλιογραφικής αναδίφησης

Από την υφιστάμενη πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία και τις απόψεις των ειδικών τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στο διεθνές, συμπεραίνουμε ότι οι αιτίες συγκρούσεων περιστρέφονται στους άξονες προσωπικοί λόγοι και συμπεριφορά και υπηρεσιακοί λόγοι. Ως προς τις στρατηγικές διευθέτησης οι μελέτες δείχνουν μια μεγάλη ποικιλία αλλά σίγουρα επικρατεί η συνεργατική και διαμεσολαβητική τεχνική. Εκεί που συγκλίνουν όλες οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές είναι στον κρίσιμο και αποφασιστικής σημασίας ρόλο του διευθυντή του σχολείου ο οποίος πρέπει να έχει ηγετικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να λειτουργεί διαμεσολαβητικά και κατά περίπτωση, ενώ τέλος όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή/τριας, να επιμορφώνεται περιοδικά αλλά ουσιαστικά στα θέματα αυτά καθόσον οι συγκρούσεις αφενός καθηλώνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αλλά αφετέρου μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών που θα προάγουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3ο : Η μεθοδολογία της έρευνας.

1. Η μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα γενικότερα αποτελεί μία συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης, καταγραφής και ανάλυσης πληροφοριών με στόχο την επιστημονική κατανόηση ενός προβλήματος. Ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουν ως ένα βαθμό τη μέθοδο και τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν (Creswell, 2011:148). Η γενικότερη ταξινόμηση της εργασίας μας, με βάση το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της, ανήκει σύμφωνα με τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών, στις «επισκοπήσεις» (Cohen & Manion, 1994:122). Είναι μια περιγραφική συναφειακή μέθοδος και είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη στην εκπαιδευτική έρευνα χωρίς όμως να παρέχει τη δυνατότητα για απόδοση αιτιωδών σχέσεων (Παρασκευόπουλος, 1993:28). Επίσης ως προς τη δόμηση, συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων, εντάσσεται στις εμπειρικές έρευνες.

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων/ερωτημάτων για το υπό μελέτη φαινόμενο (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2006). Γενικά, πρόκειται για ένα είδος έρευνας σε μεγάλο βαθμό αμερόληπτο και αντικειμενικό που χρησιμοποιείται σε μελέτες μικρής ή μεγάλης κλίμακας. Οι ερευνητές θέτουν στα υποκείμενα συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους χρησιμοποιώντας τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι το ερωτηματολόγιο. Κύριο χαρακτηριστικό, επίσης, της ποσοτικής μεθόδου είναι η σταθερή αλλά δύσκαμπτη μορφή της που δίνει όμως στους μελετητές τη δυνατότητα να συνδέσουν δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά για ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (Παπαγεωργίου, 1998). Τα στοιχεία που συλλέγουν τα μετατρέπουν σε αριθμητικά δεδομένα και τα αναλύουν με στατιστικές μεθόδους, αναδεικνύοντας τις γενικές τάσεις που επικρατούν για το υπό εξέταση θέμα (Γιανέλλου, 2016)

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιείται συνδυαστικά η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου αλλά και με αρκετά ποιοτικά χαρακτηριστικά (ανοικτές ερωτήσεις). Ειδικότερα, συνδυάστηκε η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος γιατί εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό της έρευνάς μας, που έχει ως στόχο να ελέγξει αν επιβεβαιώνονται ή όχι οι θεωρητικές και ερευνητικές καταγραφές ως προς το ρόλο των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα και. Επίσης, με τη συγκεκριμένη μέθοδο μπορούμε να προσεγγίσουμε μεγαλύτερο δείγμα

ερευνητικού πληθυσμού- στόχου σε σύντομο χρόνο, υποβάλλοντας μ' αυτό τον τρόπο τα ερευνητικά μας ερωτήματα σε αυστηρότερο έλεγχο. Παράλληλα, μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από το δείγμα μας στον ευρύτερο πληθυσμό, αυξάνοντας την αντικειμενικότητα της έρευνάς μας. Παράλληλα, αφήσαμε αρκετά περιθώρια συλλογής ποιοτικών στοιχείων στο ερωτηματολόγιο μας. Προβλέψαμε να υπάρχουν επιλογές ή ερωτήσεις «ανοικτού τύπου» δηλαδή όχι δομημένες, ώστε να εκφράσουν τα υποκείμενα της έρευνας ελεύθερα κι ακώλυτα, επιπλέον των δομημένων, τις απόψεις τους επί των ερευνητικών ερωτημάτων ή δικές τους προτάσεις, οι οποίες αναλύονται στην έρευνα με ποιοτικές μεθόδους όπως είναι η αποδελτίωση τους και η κατάταξή τους σε γενικότερους άξονες του υπό διερεύνηση προβλήματος.

Αρχικά ωστόσο πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική διερεύνηση (pilot research). Σκοπός αυτής της «πυλοτικής» έρευνας ήταν να βρεθούν οι πιθανές ατέλειες ή ασάφειες ώστε να γίνει διαπίστωση τυχόν δυσκολιών ως προς την κατανόηση των αναφερομένων στα ερωτηματολόγια και να ακολουθήσουν στη συνέχεια οι απαραίτητες βελτιώσεις με την αξιοποίηση των επιμέρους παρατηρήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

2. Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας

Είναι πολύ σημαντικό για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας το δείγμα, τα άτομα δηλαδή από τα οποία αντλούνται δεδομένα, να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που αφορά η έρευνα (Cohen et al, 2008; Βάμβουκας (2010). Αυτό όμως συχνά δεν είναι εφικτό, ιδιαίτερα στις μικρής κλίμακας έρευνες, λόγω των χρονικών περιορισμών και των πολύπλοκων στρατηγικών δειγματοληψίας που απαιτούνται. Έτσι, συχνά οι ερευνητές καταφεύγουν στα λεγόμενα βολικά ή ευκαιριακά δείγματα που αποτελούνται από τα άτομα στα οποία ο ερευνητής έχει εύκολη πρόσβαση. Αυτή είναι μια αποδεκτή πρακτική στην έρευνα εφόσον το δείγμα περιγράφεται με ακρίβεια, οι περιορισμοί αναγνωρίζονται (Bell, 2007) και καθίσταται σαφές ότι εφόσον δεν πρόκειται για αντιπροσωπευτικό δείγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έχουν αξιώσεις γενικευσιμότητας στον ευρύτερο πληθυσμό (Κατσαρέα, 2016). Στη συγκεκριμένη εργασία το δείγμα είναι βολικό και συνεπώς μη αντιπροσωπευτικό καθώς αποτελείται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

Η παρούσα έρευνα έχει ως *πληθυσμό – στόχο (target population)* εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλο τον ελλαδικό χώρο. Ως *δείγμα (sample)* επελέγησαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν την σχολική χρονιά 2018 – 2019 στα σχολεία με οποιαδήποτε εργασιακή σχέση (μόνιμοι,

αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) προκειμένου να διερευνηθεί οι συγκρουσιακές καταστάσεις ανάμεσα σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό έγινε, γιατί σύμφωνα με τον Creswell (2011) ως πληθυσμός-στόχος ορίζεται μια ορισμένη ομάδα ατόμων που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει και στη συνέχεια να ερευνήσει. Έτσι επιλέγει άτομα που είναι διαθέσιμα, πρόθυμα και διαθέτουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει. Το δείγμα μας επελέγη με βολική δειγματοληψία και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στάλθηκε για προαιρετική συμπλήρωση σε ηλεκτρονική μορφή μέσω διαδικτύου στο σχετικό link :

https://docs.google.com/forms/d/13K6F3h8b9nvVZyTZSROHTs0igkcDosVNoMUW7tPN_B8/edit

Με τον ίδιο τρόπο (ηλεκτρονικά) γινόταν η υποβολή του-απάντηση, αφού συμπληρωνόταν. Τα άτομα του δείγματος που επιλέγονται με αυτόν τον τρόπο δεν είναι βέβαιο ότι είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού και για αυτό τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, το δείγμα αυτό μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες για να απαντηθούν αξιόπιστα ερωτήματα και υποθέσεις (Creswell, 2011).

3. Ερευνητικό εργαλείο

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνάς μας, δηλαδή η καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συγκρούσεις που υφίστανται μεταξύ τους στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων τους, θεωρήθηκε προτιμότερη, συγκριτικά με άλλα μέσα, η συμπλήρωση ανώνυμου δομημένου ερωτηματολογίου (Βάμβουκας, 2002). Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στα εξής πλεονεκτήματα: (Παπαγεωργάκης, 2009) α) Εξασφαλίζεται η ανωνυμία των υποκειμένων, στοιχείο απαραίτητο για την ελεύθερη έκφραση των απόψεων τους, β) δεν απαιτούνται ειδικές ερευνητικές δεξιότητες για τη συλλογή των στοιχείων, γ) απαιτούν λίγο απαντητικό χρόνο και δ) οι πληροφορίες που λαμβάνονται μπορούν ευκολότερα να αναλυθούν με ποσοτικό τρόπο. Επιπλέον παρέχεται η δυνατότητα ηλεκτρονικής διακίνησης και συλλογής του με την διασφάλιση της απαιτούμενης ανωνυμίας μέσω διαδικτύου μέσω της εφαρμογής Google forms.

Υπάρχουν βέβαια και μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων, τα οποία δεν αφήνουν περιθώρια επεξηγήσεων που δυσκολεύουν τον ερευνητή στην κωδικοποίηση και ανάλυσή των πληροφοριών, κάτι που επηρεάζει την αξιοπιστία των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:62). Η επιλογή ερωτήσεων κλειστού τύπου προτιμήθηκε γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Javeau, 200:95) αυτές πλεονεκτούν στα εξής:

- εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και περιορίζουν τον εξεταζόμενο στα πλαίσια των «υπαλλακτικών» απαντήσεων.
- οι ερωτήσεις γίνονται εύκολα κατανοητές και απαντώνται σύντομα και εύκολα.
- μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων σε διάφορους θεματικούς άξονες .
- προσφέρονται ευκολότερα για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση, και
- μπορούν «να χρησιμεύσουν σαν ερωτήσεις φίλτρα, δηλαδή ως μέσο διάκρισης, κατηγοριοποίησης των ερωτώμενων μεταξύ μεταγενέστερων απαντήσεων».

Αντίστροφα οι «κλειστές» ερωτήσεις ενέχουν και μειονεκτήματα καθώς δεν μπορούν να καλύπτουν όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων αφού τα υποκείμενα έχουν περιορισμένες απαντήσεις από την παρεχόμενη κλίμακα. Ακόμη δεν δίνουν πληροφορίες με ποιοτικά χαρακτηριστικά και σε μεγάλο βάθος και έτσι είναι δυνατόν να χάνεται ένα μέρος χρήσιμων για την έρευνα πληροφοριών (Παπαγεωργάκης, 2009:51).

Στην έρευνά μας προτιμήθηκε ένας συνδυασμός ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων ώστε να υπάρξουν με τις πρώτες σαφείς και μετρήσιμες πληροφορίες αλλά και συμπληρωματικά μερικές «ανοικτές» ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν ανοικτά κάθε επιπλέον άποψή τους για απόψεις που δεν συμπεριλήφθηκαν στις ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από τον ερευνητή σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή και αφού προηγήθηκε ανάλογη βιβλιογραφική ενημέρωση, συζήτηση και ανταλλαγές απόψεων με εκπαιδευτικούς (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005:63). Τέλος, δόθηκε έμφαση στους εξής τομείς: *Μέγεθος*. Κατελάμβανε 4 σελίδες χωρίς να υστερεί σε πληροφόρηση και απαιτούσε 10-15' για τη συμπλήρωσή του. *Σαφήνεια*. Το λεξιλόγιο και η δομή ήταν κατανοητά. Υπήρξε εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα για τήρηση της ανωνυμίας, το σκοπό της έρευνας (επιστημονικοί λόγοι) και το θέμα της έρευνας ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην διατύπωση και συνάφεια των ερωτήσεων. *Εμφάνιση*. Καταβλήθηκε προσπάθεια η εμφάνιση του να είναι φιλική προς το χρήστη και να εξασφαλίζει ευκολία στη συμπλήρωση.

4. Δομή ερωτηματολογίου -Είδη δεδομένων

Το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο και στάλθηκε προς συμπλήρωση περιελάμβανε 18 ερωτήσεις και απαρτίζεται από τέσσερα βασικά μέρη. Στο *πρώτο μέρος* περιλαμβάνονται γενικά δημογραφικά στοιχεία για την πιστοποίηση της έρευνας [Νομός, Οργανικότητα Σχολείου, Περιοχή σχολείου (Αστική Ημιαστική, Αγροτική)]. Στο *δεύτερο μέρος* επτά (7) «κλειστές» ερωτήσεις με βιογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, σχέση εργασία, εκπαιδευτική ιδιότητα, σπουδές).

Το τρίτο μέρος αναφέρεται στα αίτια, συνέπειες, τομείς που επηρεάζουν οι συγκρούσεις και τρόπους διευθέτησης και αποτελείται από αντίστοιχες τέσσερις (4) κλειστές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Το τέταρτο μέρος εξετάζει το ρόλο και την εμπλοκή του διευθυντή/τριας στο ζήτημα και απαρτίζεται από έξι «κλειστές» ερωτήσεις με προκαθορισμένες επιλογές που καλούνται τα υποκείμενα να επιλέξουν. Τέλος υπήρχε μια «ανοικτή» ερώτηση (18) στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν ελεύθερα να εκφράσουν/ καταγράψουν τις δικές τους απόψεις-προτάσεις ως προς το ρόλο του διευθυντή/τριας. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι και στις κλειστές ερωτήσεις (8-17) δινόταν στο τέλος των επιλογών, εν είδει «ανοικτής» επιλογής η δυνατότητα (τι άλλο;) να καταγράψει/ προσθέσει ο ερωτώμενος κάποια άλλη γνώμη ή πρόταση που αφορούσε το θέμα της ερώτησης.

Πλην των γενικών πληροφοριών για τα βιογραφικά στοιχεία τους, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εκφράζοντας, απόψεις και αντιλήψεις σε ερωτήσεις αναφορικά με τις καταστάσεις συγκρούσεων στα σχολεία τους και πώς αυτές αντιμετωπίζονται. Οι απαντήσεις τους ήταν: α) στα βιογραφικά τους στοιχεία κυρίως ΝΑΙ ή ΟΧΙ ή με μια αριθμητική τιμή, β) στις κλειστές ερωτήσεις με μια επιλογή από τις απαντήσεις ΚΑΘΟΛΟΥ, ΛΙΓΟ, ΜΕΤΡΙΑ, ΠΟΛΥ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ. Δηλαδή οι ερωτώμενοι εξέφρασαν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας για κάθε πρόταση, πάνω στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Οι εκτιμήσεις τους έγιναν με άξονα στον οποίο το «Πάρα Πολύ» αντιστοιχούσε στο μέγιστο βαθμό συμφωνίας και το «Καθόλου» στον ελάχιστο βαθμό συμφωνίας. Οι υπόλοιπες τιμές (Λίγο-Μέτρια-Πολύ) κυμαίνονταν μεταξύ του «Πάρα Πολύ» και του «Καθόλου». γ) Δυνητική επιλογή συμπλήρωσης προσωπικής εκτίμησης (ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ) ή υποβολή ελεύθερων προτάσεων για το θέμα. Τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, συνολικά έτη υπηρεσίας, υπηρεσιακή θέση, σπουδές όπως και οι «συγκρούσεις» χρησιμοποιήθηκαν ως «ανεξάρτητες» μεταβλητές ενώ τα στοιχεία αίτια, συνέπειες, τομείς που επηρεάζονται και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και ο ρόλος του διευθυντή/τριας ως «εξαρτημένες» μεταβλητές, αντίστοιχα.

5. Διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, η προώθηση και διακίνηση του τελικού ερωτηματολογίου της έρευνας έγινε αποκλειστικά με ηλεκτρονικό τρόπο είτε μέσω e-mail είτε με αποστολή του σχετικού ηλεκτρονικού συνδέσμου (link). Η αποστολή και η συμπλήρωση τους έγινε στο διάστημα 7-30 Ιουνίου 2019. Κατά τη διαδικασία της έρευνας εστάλησαν 180 ερωτηματολόγια σε συγκεκριμένους παραλήπτες εκπαιδευτικούς και απαντήθηκαν 137 πλήρως συμπληρωμένα δηλαδή ποσοστό 76% το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό αν

λάβουμε υπόψη μας ότι η έρευνα έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Ιούνιος , 2019). Αυτό σημαίνει ότι είναι η περίοδος κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αφενός εγκαταλείπουν τα σχολεία ενόψει καλοκαιρινών διακοπών κι αφετέρου έχουν αυξημένο φόρτο εργασίας λόγω εκδηλώσεων στα σχολεία για τη λήξη του σχολικού έτους ή λόγω αυξημένης γραφειοκρατίας (απολογισμοί σχολικών μονάδων, βαθμολογίες, τίτλοι, επιμορφώσεις κλπ). Απεστάλη σε εκπαιδευτικούς από όλη την ελληνική επικράτεια αλλά και σε όλες τις οργανικότητες σχολείων (1/θ-12/θ) προκειμένου να έχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα. Απαντήθηκαν από 24 νομούς της χώρας, που θεωρείται μια καλή γεωγραφική διασπορά (αλλά όχι στατιστικά αντιπροσωπευτική) στοιχείο που ενδυναμώνει την αξιοπιστία των ευρημάτων μας. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν από Ν. Κορινθίας (54) λόγω προσωπικών γνωριμιών του ερευνητή (βολικό δείγμα) και από Ν. Αττικής (32) εύρημα που θεωρείται επιβεβλημένο αφού ως πρωτεύουσα και αστικό κέντρο έχει τις περισσότερες σχολικές μονάδες στοιχείο που αυξάνει την αξιοπιστία της έρευνας (βλ Πιν 1).

Πίνακας 1. Γεωγραφική κατανομή των σχολείων του δείγματος ανά νομό

Νομός	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό (%)
Αιτωλοακαρνανίας	1	,7
Αργολίδας	8	5,8
Αρκαδίας	1	,7
Αττικής	32	23,4
Αχαΐας	3	2,2
Βοιωτίας	2	1,5
Έβρου	1	,7
Ευβοίας	2	1,5
Ζακύνθου	1	,7
Ηρακλείου	1	,7
Θεσπρωτίας	1	,7
Θεσσαλονίκης	5	3,6
Ιωαννίνων	3	2,2
Κιλκίς	1	,7
Κορινθίας	54	39,4
Κυκλάδων	2	1,5
Λακωνίας	3	2,2
Λέσβου	1	,7
Μαγνησίας	1	,7
Μεσσηνίας	10	7,3
Πρέβεζας	1	,7
Σερρών	1	,7
Τρικάλων	1	,7
Χανίων	1	,7
Σύνολο	137	100,0

6. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 22.0.

Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

- Για την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες απόλυτων συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και διάφορα διαγράμματα για την περιγραφική ανάλυση κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου.
- Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης για την διαπίστωση τυχόν στατιστικής σημαντικότητας στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Διαμορφώθηκαν πίνακες συνάφειας όπου έγιναν και οι κατάλληλοι έλεγχοι με το στατιστικό κριτήριο χ^2 όσο για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Σημειώνουμε στο σημείο αυτό ότι οι συγκεκριμένοι έλεγχοι έγιναν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,05$.
- Επιπροσθέτως υπολογίσαμε τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach- α για τις διάφορες θεματικές και νοηματικές ενότητες του ερωτηματολογίου.
- Πραγματοποιήθηκε καταγραφή και ποιοτική ανάλυση σε ομαδοποιημένους άξονες του περιεχομένου των «ανοικτών» απαντήσεων των εκπαιδευτικών τόσο στα ενδιάμεσα σχόλια τους όσο και στις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Αυτά τα ποιοτικά δεδομένα ενισχύουν ή ερμηνεύουν περαιτέρω τα ευρήματα από τα δύο προηγθέντα επίπεδα ανάλυσης ή ακόμη καταγράφουν πιθανές εκφάνσεις του προβλήματος που δεν συμπεριλήφθησαν στις δομημένες ερωτήσεις. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε επιβεβλημένη καθώς οι νέοι ερευνητικοί προσανατολισμοί (Παρασκευόπουλος, 1993: 40) απαιτούν πολυμεθοδολογική προσέγγιση ώστε η μια να συμπληρώνει την άλλη κάτι το οποίο πρέπει να θεωρείται ο κανόνας στην σύγχρονη επιστημονική έρευνα.

7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια απόκτησης των ζητούμενων αποτελεσμάτων μέσω του μέσου συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, σε επαναλαμβανόμενη έρευνα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Αυτή υπολογίζεται με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach- α .

Όπως προαναφέρθηκε πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα (Pilot research) για να πιστοποιηθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Δόθηκαν 10 αντίτυπα για πιλοτική συμπλήρωση (Cohen et al, 2008), ενώ μετά οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για ασάφειες ή άλλα προβλήματα. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSS ανά θεματικούς άξονες προκειμένου να διαπιστωθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας Chronbach's alpha (Κατσης, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010) και να ελεγχθεί αν υπάρχει συνοχή και συνέπεια στα δεδομένα ώστε να είναι κατάλληλα για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο δείκτης αυτός χρησιμοποιείται σαν μέτρο εσωτερικής συνέπειας στις έρευνες με ερωτηματολόγιο (Allen et al, 2002). Όσο η τιμή του alpha υπερβαίνει το 0.70 τόσο πιο αξιόπιστο και έγκυρο θεωρείται το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 2. Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου (Cronbach -a)

Τμήμα	Αρχικό (10 απαντήσεις)	Τελικό (137 απαντήσεις)
Όλες οι ερωτήσεις Likert (61 ερ.)	0.958	0.944
Αίτια συγκρούσεων (11 ερ.)	0,900	0,850
Επιρροή συγκρούσεων (11 ερ.)	0,807	0,866
Τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων (6 ερ.)	0,626	0,574
Πρόσωπο που αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις (4 ερ.)	0,500	0,465
Λειτουργία – παρέμβαση διευθυντή/τριας (9 ερ.)	0,883	0,907
Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων (4 ερ.)	0,950	0,874
Προσόντα διευθυντή (7 ερ.)	0,896	0,861
Προτάσεις (7 ερ.)	0,819	0,807

Όπως παρατηρούμε, ο συντελεστής Cronbach-a στην έρευνά μας, προέκυψε ότι είναι ίσος με 0.958 για το σύνολο των πιλοτικών (10) ερωτηματολογίων και 0.944 για το σύνολο των τελικών ερωτήσεων, αποδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο και μπορεί να αποδώσει χρήσιμα δεδομένα. Αυτό πιστοποιεί την αξιοπιστία του μέσου συλλογής δεδομένων και κατά συνέπεια την εγκυρότητα της έρευνας στα αποτελέσματα τα οποία στη συνέχεια αναλύονται και καταγράφονται τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν.

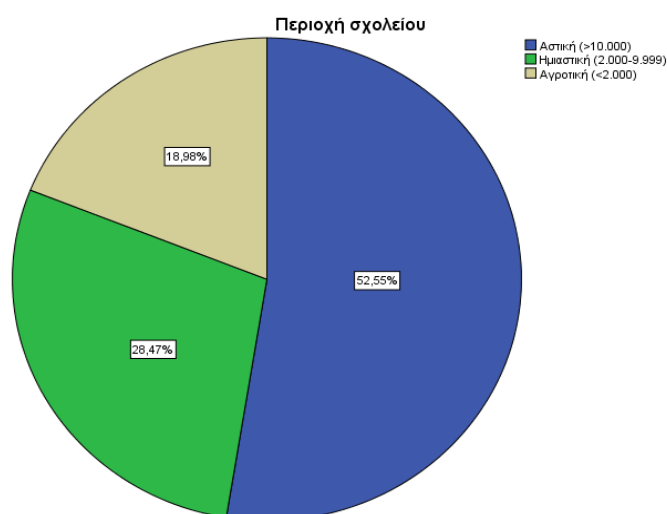
Κεφάλαιο 4ο

1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία, τα οποία παρουσιάζονται κυρίως μέσω πινάκων και γραφημάτων με τον αντίστοιχο σχολιασμό και ερμηνεία. Ως προς τα γενικά στοιχεία και, όπως προαναφέρθηκε, τα στοιχεία προέρχονται από 137 εκπαιδευτικούς από 24 νομούς της χώρας ενώ η χωροταξική κατανομή τους (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική) (βλ Γράφ.1)

Πίνακας 3: Χωροταξική κατανομή των σχολείων της έρευνας

Περιοχή σχολείων	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό (%)
Αστική (>10.000)	72	52,6
Ημιαστική (2.000-9.999)	39	28,5
Αγροτική (<2.000)	26	19,0
Σύνολο	137	100,0



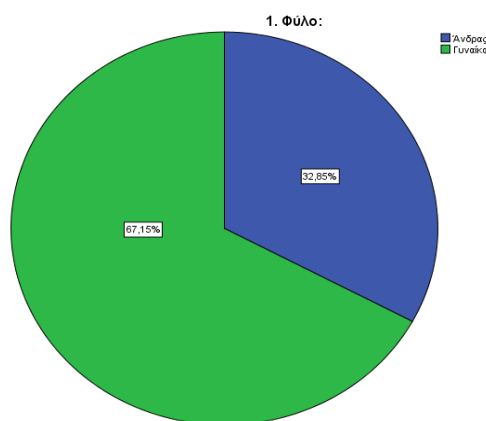
Γράφημα 1: Χωροταξική κατανομή των σχολείων της έρευνας

δείχνει ότι το 52,55 % των σχολείων είναι σε αστική περιοχή, το 28,47 % σε ημιαστική και το 18,98 % σε αγροτικές περιοχές. Τα ευρήματα αυτά θεωρούνται αναμενόμενα καθώς είναι γνωστό ότι υπάρχει τις τελευταίες δεκαετίες αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας με αντίστοιχη μείωση των αγροτικών περιοχών στις οποίες λειτουργούν δημοτικά σχολεία. Άλλωστε αυτό επιβεβαιώνεται και από τις συγχωνεύσεις μικρών σχολικών μονάδων την τελευταία δεκαετία.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και συγκεκριμένα **το φύλο** των υποκειμένων, τα ευρήματα δείχνουν (βλ Πίν. 4 & Γραφ. 2) πως το 32,8 % είναι άνδρες και

Πίνακας 4: Φύλο υποκειμένων εκπαιδευτικών

Φύλο	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό (%)
Ανδρας	45	32,8
Γυναίκα	92	67,2
Σύνολο	137	100,0



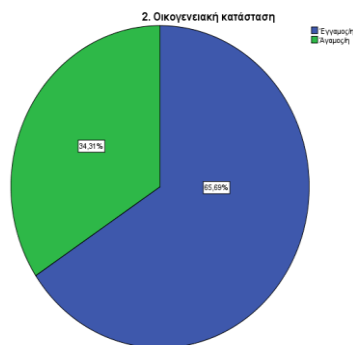
Γράφημα 2: Φύλο υποκειμένων εκπαιδευτικών

το 67, 2% είναι γυναίκες. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι περίπου οι δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς σήμερα στα σχολεία της χώρας είναι γυναίκες. Φαίνεται πως οι γυναίκες προτιμούν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού ίσως γιατί, λόγω μητρότητας, ταιριάζει περισσότερο στην γυναικεία φύση ή συνδυάζεται περισσότερο με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Άλλωστε το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες ότι « οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την προσωπική επαφή με τους/τις μαθητές /τριες» (Δαράκη, 2007:70) και ότι «διαφέρουν σε έμφαση στο παιδαγωγικό έργο και τις παιδαγωγικές δραστηριότητες» (Κωλέττη, 2015:68).

Ως προς την **οικογενειακή κατάσταση** του δείγματος, έχουμε σε ποσοστό 65,7 %

Πίνακας 5 . Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Συνολικό ποσοστό
Έγγαμος/η	90	65,7	65,7	65,7
Άγαμος/η	47	34,3	34,3	100,0
Total	137	100,0	100,0	



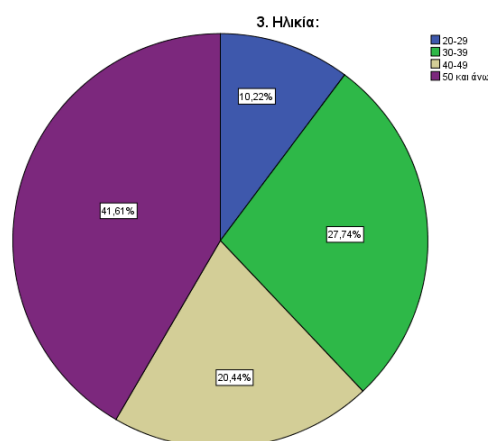
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση

(Πιν. 5 & Γρ 3) να είναι «έγγαμοι» και το 34,3 % των υποκειμένων να είναι «άγαμοι». Δηλαδή βλέπουμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία τους να έχουν κάνει οικογένεια και αυτό ίσως να σημαίνει ότι σε συνδυασμό και με την επόμενη μεταβλητή της ηλικίας προάγουν την προσωπική τους ζωή.

Ως προς το δημογραφικό στοιχείο **ηλικία**, παρατηρούμε (βλ Πιν. 6 και Γρ. 4) ότι το 10,2% έχουν ηλικία 20-29 έτη, το 27,7% 30-39 έτη, το 20,4% είναι 40-49 ετών και το

Πίνακας 6. Ηλικία εκπαιδευτικών

	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό (%)
20-29	14	10,2
30-39	38	27,7
40-49	28	20,4
50 και άνω	57	41,6
Σύνολο	137	100,0



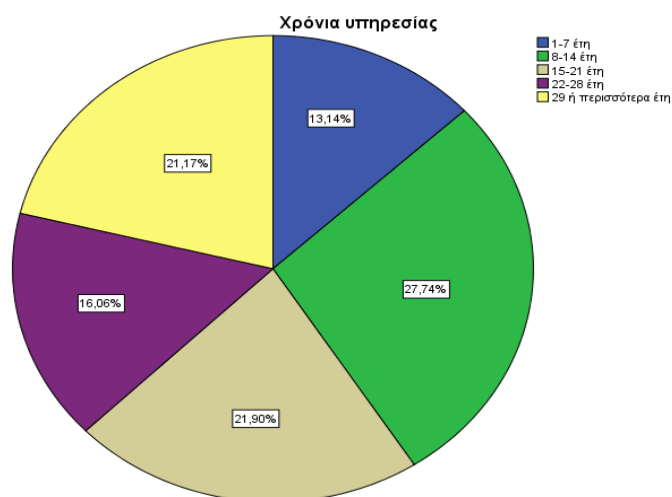
Γράφημα 4: Ηλικία εκπαιδευτικών

41,6% είναι άνω των 50 ετών. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία τους 62% είναι πάνω από 40 έτη, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ότι λόγω του ότι την τελευταία δεκαετία δεν γίνονται διορισμοί μόνιμου προσωπικού στην εκπαίδευση ο Μ.Ο. ηλικίας είναι αρκετά υψηλός με ότι αυτό συνεπάγεται τόσο στη εκπαιδευτική λειτουργία των σχολικών μονάδων όσο και στην οικογενειακή ζωή τους που όπως προείδαμε η πλειοψηφία τους έχει δημιουργήσει οικογένεια.

Επίσης, ως προς τον παράγοντα «**χρόνια υπηρεσίας**» όπως φαίνεται παρακάτω

Πίνακας 7 : Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό (%)
1-7 έτη	18	13,1
8-14 έτη	38	27,7
15-21 έτη	30	21,9
22-28 έτη	22	16,1
29 ή περισσότερα	29	21,2
Σύνολο	137	100,0



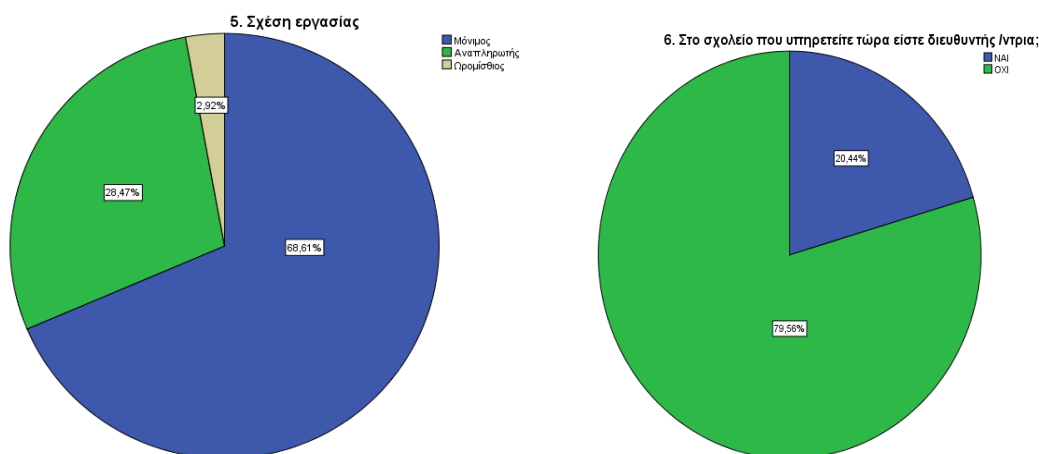
Γράφημα 5: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

(βλ Πίν. 7 & Γρ. 5) ότι το 13,14% έχει υπηρεσία έως 7 έτη, το 27,74% έως 14 έτη, το 21,9% έως και 21 έτη, το 16,1% έως 22 έτη υπηρεσίας ενώ ποσοστό 21,2 % πάνω από 29 έτη υπηρεσίας. Από τα ευρήματα αυτά και από τη σχετική ομαδοποίηση, βλέπουμε ότι συνολικά η πλειοψηφία τους (62,78%) έχει έως 22 έτη ενώ υπάρχει κι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (37,3 %) με μεγάλη προϋπηρεσία πάνω από 22 έτη. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς βρίσκονται μετά το μέσο της καριέρας τους εύρημα που ερμηνεύεται πως δεν υπάρχει ανανέωση του διδακτικού προσωπικού με «νέες ιδέες» ενώ ίσως η μεγάλη υπάρχουσα προϋπηρεσία να έχει επιφέρει κόπωση στοιχείο που ενδεχομένως να ερμηνεύει και κάποιες συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.

Αναφορικά με το δημογραφικό στοιχείο «**σχέση εργασίας**» στο σχολείο (βλ Γρ. 6)

Γράφημα 6: Σχέση εργασίας στο σχολείο

Γράφημα 7 : Θέση υπηρεσίας στο σχολείο



Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68,61%) είναι μόνιμοι, το 28,5% είναι αναπληρωτές και το 2,92% ωρομίσθιοι. Παρατηρούμε λοιπόν αθροιστικά οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί ξεπερνούν το 30 % (31,42%) αποτέλεσμα το οποίο δε δείχνει σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού γεγονός που όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος, είναι βασικός παράγοντας για το θετικό σχολικό κλίμα και την μη ύπαρξη ή τη διευθέτηση των συγκρούσεων (σελ. 18 & 25).

Ένα άλλο δημογραφικό στοιχείο που διερευνήσαμε είναι «**η θέση στο σχολείο**» που υπηρετούν δηλαδή αν είναι εκπαιδευτικοί ή διευθυντές/τριες. Από τον πίνακα 8 και το

Πίνακας 8. Θέση/ιδιότητα υπηρεσίας στο σχολείο

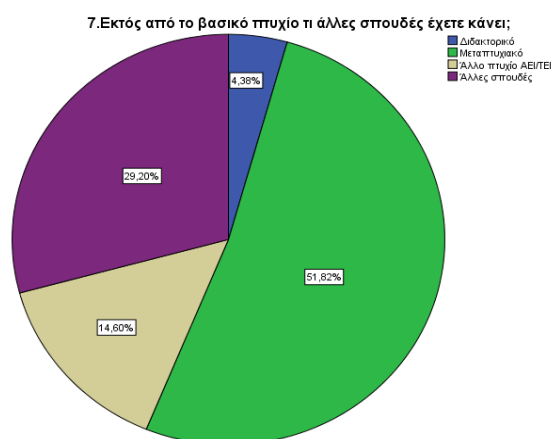
Θέση	Συχνότητα (v)	Ποσοστό (%)
ΝΑΙ	28	20,4
ΟΧΙ	109	79,6
Σύνολο	137	100,0

γράφημα 8 παραπάνω, βλέπουμε ότι περίπου το 80 % (79,6%) από το δείγμα της έρευνάς μας υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί και το 20,4% ως διευθυντές /τριες. Έτσι έχουμε αφενός τις απόψεις και των δυο πλευρών (εκπαιδευτικών-διευθυντών/τριων) αλλά κι αφετέρου μια σχεδόν αναλογική άποψη για τα θέματα συγκρούσεων αφού με βάση το 6/θέσιο σχολείο, αυτή η αντιπροσώπευση είναι ένα προς πέντε (1/5).

Τέλος ως προς τις «**επιπλέον σπουδές**» του δείγματος, έχουμε (βλ. Πίν 9 & Γρ.9) ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος 51,8% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών,

Πίνακας 9. Επιπλέον σπουδές

Επιπλέον Σπουδές	Συχνότητα (ν)	Ποσοστό (%)
Διδακτορικό	6	4,4
Μεταπτυχιακό	71	51,8
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	20	14,6
Άλλες σπουδές	40	29,2
Σύνολο	137	100,0



Γράφημα 8: Επιπλέον Σπουδές

ένα ποσοστό 14,6% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 4,4% έχει διδακτορικό τίτλο ενώ τέλος ένα σημαντικό ποσοστό 29,2 % έχει άλλες σπουδές ίσως μετεκπαίδευση, ξένες γλώσσες, γνώσεις πληροφορικής κλπ. Από τα παραπάνω ευρήματα συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης έχουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα ή επιμορφώσεις γεγονός το οποίο μάλλον επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό έργο τους και ίσως τις αμοιβαίες συμπεριφορές τους σε θέματα αποφυγής ή διευθέτησης συγκρούσεων.

Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση για **τα αίτια** συγκρούσεων και συγκεκριμένα στην ερώτηση (8): « Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ευθύνεται το καθένα από τα παρακάτω αίτια για την εμφάνιση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολείο;» προκύπτει ότι θεωρούν αθροιστικά με ποσοστό 79,57% «πολύ-πάρα πολύ» πιο σημαντικό λόγο την «Έλλειψη συνεργασίας» κι αυτό θεωρείται σημαντικό αφού η υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικού στόχου στο σχολείο απαιτεί ομαδικότητα και συνεργασία που αν εκλείπει λόγω συγκρούσεων αναιρεί την αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Πίνακας 10: Αίτια συγκρούσεων και βαθμός επηρεασμού αυτών

Αίτια συγκρούσεων	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών	1 0,73%	18 13,14%	28 20,44%	66 48,18%	24 17,52%	3,686	0,937
Έλλειψη συνεργασίας	0	10 7,30%	18 13,14%	66 48,18%	43 31,39%	4,036	0,861
Ανταγωνισμός/προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών	2 1,46%	14 10,22%	30 21,90%	54 39,42%	37 27,01%	3,803	0,999
Αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (τάξεις, προγράμματα μαθήματα)	2 1,46%	20 14,60%	40 29,20%	50 36,50%	25 18,25%	3,555	0,999
Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι	8 5,84%	46 33,58%	49 35,77%	26 18,98%	8 5,84%	2,854	0,989
Ατομικές διαφορές (ιδεολογίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα)	5 3,65%	30 21,90%	39 28,47%	45 32,85%	18 13,14%	3,299	1,067
Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/δικαιώματα	5 3,65%	26 18,98%	44 32,12%	51 37,23%	11 8,03%	3,270	0,981
Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι	16 11,68%	47 34,31%	46 33,58%	19 13,87%	9 6,57%	2,693	1,061
Ασφάλεια των μαθητών	8 5,84%	40 29,20%	39 28,47%	39 28,47%	11 8,03%	3,036	1,067
Ελλείψεις προσωπικού	7 5,11%	26 18,98%	41 29,93%	41 29,93%	22 16,06%	3,328	1,112
Υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου	10 7,30%	31 22,63%	37 27,01%	44 32,12%	15 10,95%	3,168	1,122

Στο αίτιο «ανταγωνισμός/προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών» δεν καταγράφονται σαφείς προτιμήσεις αφού όλες οι επιλογές έχουν παρεμφερή ποσοστά κάτι που σημαίνει ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί αφήνουν κατά μέρος τις «προσωπικές τους φιλοδοξίες» προκειμένου να υπάρξει ομόρροπα θετική κατεύθυνση του σχολείου. Επίσης οι «αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου» επιλέγεται αθροιστικά με πλειοψηφικό ποσοστό 54,75 % ότι «πολύ & πάρα πολύ» ευθύνεται ο λόγος αυτός, αν και υπάρχει ένα σημαντικό μέρος τους 43,8% που θεωρεί ότι το παραπάνω αίτιο ευθύνεται «λίγο & μέτρια». Με άλλα λόγια δεν επικεντρώνουν στις αδυναμίες της σχολικής οργάνωσης είτε γιατί συμβάλλουν όλοι τους για να ξεπεραστούν αυτές είτε γιατί οι διευθυντές/τριες ως ηγέτες έχουν καλύψει επαρκώς τέτοιες αιτίες. Περίπου στο ίδιο πλαίσιο

δηλαδή δεν καταγράφεται ως αίτιο οι «*Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι*» αφού το 69,35 % θεωρεί ότι αυτό αποτελεί αίτια σύγκρουσης «λίγο-μέτρια». Εδώ το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας «παιδαγωγική αυτονομία» δεν εμπλέκονται με στόχους άλλων δείχνοντας σεβασμό, κατανόηση και επάρκεια κάτι που φαίνεται ότι δεν αποτελεί σύνηθες αίτιο σύγκρουσης. Στο αίτιο «*Ατομικές διαφορές*» (*ιδεολογίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα*) φαίνεται να μην υπάρχει μια σαφής τάση καθώς η επιλογή (πολύ –πάρα πολύ) έχει 46 % αλλά και η επιλογή (λίγο μέτρια) επιλέγεται σε ποσοστό 50,37%. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι ο λόγος αυτός συγκρούσεων είναι επαρκής αλλά όχι είναι ουσιώδης ή ότι οι εκπαιδευτικοί αφήνουν «εκτός» σχολείου τις ατομικές τους διαφορές. Παρόμοια ισοκατανομή παρατηρείται και για την αιτία «*Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα*» καθώς το (πολύ- πάρα πολύ) επιλέγεται από το 45,9 % και το (λίγο-μέτρια) από το 51,1%. Βλέπουμε δηλαδή ότι κι εδώ υπάρχει πρόβλημα επικαλύψεων σε αρμοδιότητες-δικαιώματα αλλά καταγράφεται μια συγκεντρωμένη επιφυλακτικότητα ίσως γιατί μέσα από τις προβλεπόμενες διαδικασίες (Ν. 1566/85 και «καθηκοντολόγιο») αποσαφηνίζεται το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου οπότε δεν κυριαρχεί ο λόγος αυτός ως αιτία συγκρούσεων. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα για τον παράγοντα «*Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι*» όπου σχεδόν το 68% τον θεωρεί (λίγο-μέτρια) ως λόγο σύγκρουσης ενώ αντίθετα μόνο το 20,44% τον επιλέγει ως (πολύ-πάρα πολύ) σημαντικό. Με δεδομένη την οικονομική κρίση αποτελεί μη αναμενόμενο αποτέλεσμα αλλά ίσως εξηγείται από το ότι παρ' όλες τις δυσχέρειες τα ζητήματα της εκπαίδευσης αποτελούν προτεραιότητα της πολιτείας ή ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας την έλλειψη πόρων αρκούνται στους υπάρχοντες κι έτσι δεν αποτελούν σημεία τριβής. Ο λόγος «*ασφάλεια των μαθητών*» συγκεντρώνει για το (πολύ - πάρα πολύ) αθροιστικό ποσοστό 36,5 % και το (λίγο –μέτρια) 57,67% στοιχεία που δείχνουν ότι υφίσταται ως λόγος καθώς οι ευθύνες των εκπαιδευτικών εδώ είναι τεράστιες κι επομένως αρκετά συχνά τα θέματα αυτά δημιουργούν αγχογόνες καταστάσεις και κατά συνέπεια διενέξεις. Ως προς τις «*ελλείψεις προσωπικού*» καταγράφεται ότι το 46% τον θεωρεί (πολύ-πάρα πολύ) σοβαρό λόγο σύγκρουσης και το 48,91% (Λίγο- Μέτρια). Επομένως βλέπουμε ότι ο μη διορισμός ή η καθυστέρηση προσλήψεων προσωπικού αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για τη σχολική μονάδα κι όταν ο σύλλογος διδασκόντων καλείται να καλύψει αυτό το έλλειμμα, δημιουργούνται αντιπαραθέσεις που προφανώς επηρεάζουν τη λειτουργία της. Επίσης ως σημαντικό λόγο συγκρούσεων θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας τις «*Υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου*» αφού σε ποσοστό 43,07 % το επιλέγουν (πολύ -πάρα πολύ) αλλά και με 49.64% (λίγο-μέτρια) ενώ μόνο το 7,30% επιλέγει το

«καθόλου». Δηλαδή καταγράφεται πρόβλημα με τις κτιριακές υποδομές των σχολείων που προφανώς δεν καλύπτουν επαρκώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες (πχ γυμναστήρια, εργαστήρια κλπ) κι αυτό αναμενόμενα δημιουργεί παράπονα και προϋποθέσεις αντιπαράθεσης.

Στη συνέχεια εξετάζοντας τη σειρά σημαντικότητας που αποδίδουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στα προαναφερθέντα αίτια με βάση τις Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και τις Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) παρατηρούμε μια σχετική ταξινόμηση. Στον παραπάνω πίνακα (10) συνοψίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων για τα αίτια της εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. «Η έλλειψη συνεργασίας» (Μ.Τ: 4,036, Τ.Α: 0,861) φαίνεται να είναι το αίτιο που θεωρούν πιθανότερο, ακολουθεί «ο Ανταγωνισμός-προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών» (Μ.Τ: 3,803, Τ.Α: 0,999) και η «Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών» (Μ.Τ: 3,686, Τ.Α: 0,937) ενώ ακολουθούν σε πιθανότητα οι «Αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (τάξεις, προγράμματα μαθήματα)» (Μ.Τ. 3,5550, Τ.Α.: 0, 999).

Οι «Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι» (Μ.Τ: 2,693, Τ.Α: 1,061) φαίνεται να είναι ο λιγότερο σημαντικός λόγος για την εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο με λίγο πιο πιθανό οι « Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι» (Μ.Τ.: 2,854, Τ.Α. : 0,989). Η στατιστική αυτή αξιολόγηση που προκύπτει θεωρείται σημαντική για τους τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης. Γνωρίζοντας ο διευθυντής/τρια τις αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης πχ της έλλειψης συνεργασίας ίσως χρειάζεται να δομεί ανάλογες στρατηγικές για τη μη διατάραξη της όπως πχ η τεχνική συνεργασίας με διαμόρφωση αναγκαίων προϋποθέσεων όπως την ειλικρινή επικοινωνία ανάμεσα στις δυο πλευρές, την κατανόηση των αντίθετων απόψεων, την ενδελεχή εξέταση των διαφωνιών με μόνιμο στόχο την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Στην σημαντική ερώτηση (9): «Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων επηρεάζουν το έργο της διεύθυνσης και της λειτουργίας του σχολείου;» Όπως βλέπουμε από το σχετικό πίνακα (βλ. Πιν. 11) η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 77,55% πιστεύει ότι επηρεάζεται «πολύ & πάρα πολύ» το έργο του σχολείου από τις υφιστάμενες συγκρούσεις σε αυτό ενώ μόνο το 15,64 % θεωρεί ότι επηρεάζεται «λίγο και μέτρια».

Πίνακας 11: Βαθμός επηρεασμού του έργου του σχολείου από τις συγκρούσεις

	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)

Βαθμός επηρεασμού του έργου του σχολείου από τις συγκρούσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	0	6 4,08%	17 11,56%	70 47,62%	44 29,93%	4,109	0,783

Σημαντικό επίσης είναι ότι δεν υπάρχει κανένας που να εκτιμά ότι δεν επηρεάζεται καθόλου. Επομένως βλέπουμε πόσο οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ανασταλτικός παράγοντας για το ρόλο του διευθυντή και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και απαντά στο κύριο σκεπτικό της έρευνάς μας για την ανάγκη διαχείρισης αυτών με πρωταγωνιστή το διευθυντή/τρια. Τέλος, το εύρημα αυτό συμφωνεί με πλήθος άλλων ερευνών (Λεπίδας, 2012, Iordanides et al, 2014; Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015; Παπαστεφάνου, 2015; Φιλίππου, 2016; Παπαγεωργάκης κ.α, 2016; Μαχιά, 2018) γεγονός που το καθιστά άκρως σημαντικό για την αποτελεσματική λειτουργία γενικά των σχολείων

Αφού καταγράφεται έντονος επηρεασμός του σχολείου, είναι αναγκαίο να δούμε σε ποιους τομείς συμβαίνει αυτό. Έτσι στην ερώτηση (10) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους παρακάτω τομείς στο σχολείο;» από τον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίν. 12) βλέπουμε ότι οι τομείς και ο βαθμός που επηρεάζονται είναι οι εξής: Η «διατάραξη διαπροσωπικών σχέσεων» επηρεάζεται «πολύ και πάρα πολύ» αθροιστικά σε ποσοστό 86,94% δηλαδή σχεδόν οι εννέα στους δέκα διαταράσσουν τις προσωπικές τους σχέσεις. Αυτό είναι εξηγήσιμο αφού ο καθένας /μια ως άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα κι αυτά τα φαινόμενα έχουν αντίκτυπο, πέρα από τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, στις διανθρώπινες συμπεριφορές αλλά με τελική κατάληξη την έλλειψη μιας επιβεβλημένης συνεργασίας στο χώρο εργασίας. Το θέμα των σχέσεων προφανώς επιβαρύνει και τον τομέα «δημιουργία αρνητικού κλίματος» όπου κι εδώ σχεδόν απόλυτα (91,25%) δηλώνουν ότι διαταράσσεται από «πολύ» ως «πάρα πολύ» κάτι αναμενόμενο αφού το εργασιακό κλίμα προϋποθέτει φιλικές και συνεργατικές σχέσεις οι οποίες εδώ δεν υπάρχουν.

Οι συγκρούσεις επιφέρουν «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών» «πολύ & πάρα πολύ» σε αθροιστικό ποσοστό 56,94% αλλά και 35,04% «μέτρια». Οι ενδείξεις αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί απογοητεύονται σε μεγάλο βαθμό προφανώς γιατί δε νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση και δυσχεραίνεται το έργο τους.

Πίνακας 12: Τομείς και βαθμός επηρεασμού τους λόγω συγκρούσεων

Τομείς και βαθμός επηρεασμού	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Διατάραξη διαπροσωπικών σχέσεων	2 1,46%	5 3,65%	15 10,95%	78 56,93%	37 27,01%	4,044	0,812
Δημιουργία αρνητικού κλίματος	1 0,73%	2 1,146%	9 6,57%	65 47,45%	60 43,80%	4,321	0,727
Πτώση του ηθικού εκπαιδευτικών	2 1,46%	9 6,57%	48 35,04%	55 40,15%	23 16,79%	3,642	0,889
Αύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών	3 2,19%	8 5,84%	39 28,47%	59 43,07%	28 20,44%	3,737	0,926
Μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου	3 2,19%	11 8,03%	34 24,82%	62 45,26%	27 19,71%	3,723	0,945
Καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων	11 8,03%	20 14,60%	30 21,90%	64 46,72%	12 8,76%	3,336	1,087
Αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων	6 4,38%	17 12,41%	45 32,85%	54 39,42%	15 10,95%	3,401	0,989
Βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων	12 8,76%	17 12,41%	34 24,82%	56 40,88%	18 13,14%	3,372	1,131
Αύξηση της συνοχής της ομάδας	12 8,76%	21 15,33%	23 16,79%	55 40,15%	26 18,98%	3,453	1,213
Αύξηση της αποδοχής του Διευθυντή ως ηγέτη	9 6,57%	25 18,25%	28 20,44%	57 41,61%	18 13,14%	3,365	1,124
Βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται	6 4,38%	25 18,25%	28 20,44%	57 41,61%	21 15,33%	3,453	1,091

Αυτό αποδεικνύεται από το επόμενο εύρημα που αναφέρεται σε «*αύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών*» κατά 63,51% «πολύ-παρα πολύ». Και οι τρεις προαναφερθέντες λόγοι επηρεάζουν την «*μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου*» σε «πολύ-παρα πολύ» βαθμό κατά 65%. Φαίνεται δηλαδή ότι οι δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως οι συγκρούσεις επιδρούν έντονα στην ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι η συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου ίσως γιατί εκτιμούν ότι επηρεάζει ένα σύνολο πλευρών που ορίζουν την έννοια αυτή.

Πέρα όμως από τις αρνητικές συνέπειες που καταγράφηκαν, διερευνήσαμε και πιθανές θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων καθώς τέτοιες εμφανίζονται και στη βιβλιογραφία. Βλέπουμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει «πολύ & πάρα πολύ» «*Καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων*» με ποσοστό 55,48% πιθανόν γιατί οι

εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα προβλήματα δεν «υποβόσκουν» κι έτσι δύνονται λύσεις στα υπάρχοντα. Επίσης οι μισοί του δείγματος (50,37%) πιστεύουν ότι μέσω των συγκρούσεων είναι δυνατή «πολύ & πάρα πολύ» η «*αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων*» αν και καταγράφεται μια επιφύλαξη αφού σε ποσοστό 32,85% δηλώνουν «μέτρια» αυτή την εκδοχή. Μια άλλη πιθανή θετική έκβαση των συγκρούσεων είναι η «*βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων*» για την οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σε ποσοστό 54,02% εκτιμούν πως αυτή μπορεί να υπάρξει μάλλον γιατί αίρονται οι παρεξηγήσεις και αποκαθίσταται η επικοινωνία. Ωστόσο, ένα σημαντικό τμήμα 37,23% πιστεύει ότι αυτό μπορεί να γίνει «λίγο ή μέτρια». Εδώ θεωρείται σημαντικό να επισημανθεί ότι στην ίδια ερώτηση υπήρξε το αντίστροφο ερώτημα για «*διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων*» όπου καταγράφηκε μεγάλη αρνητική επίδραση των συγκρούσεων (86.94%). Γι αυτό κι εδώ είναι λογικό να παρουσιάζεται μια επιφυλακτικότητα. Τα δυο αυτά ευρήματα τεκμηριώνονται με αντίστροφη αμοιβαιότητα κάτι που αποδεικνύει την αξιοπιστία των ευρημάτων μας.

Στις θετικές όψεις των συγκρούσεων καταγράφεται και η «*αύξηση της συνοχής της ομάδας*» πλειοψηφικά με αθροιστικό ποσοστό «πολύ & πάρα πολύ» 59,13%. Δηλαδή βλέπουμε να θεωρούν πως μετά τη διευθέτηση και τις αμοιβαίες εξηγήσεις, προφανώς αυξάνει η συνοχή κι επικρατεί ομαδικό πνεύμα αφού εκλείπουν οι λόγοι και τα αρνητικά συναισθήματα και επικρατεί σύμπνοια και ομόρροπη κατεύθυνση προς όφελος όλων. Η διευθέτηση των συγκρούσεων είναι θέμα κυρίως του διευθυντή/τριας γι αυτό και αναζητήθηκε αν και κατά πόσο υπάρχει «*αύξηση της αποδοχής του Διευθυντή ως ηγέτη*» ως αποτέλεσμα των συγκρούσεων. Τα σχετικά ευρήματα μας δείχνουν πως ελάχιστα πλειοψηφεί (54,28%) «πολύ & πάρα πολύ» η αποδοχή από αυτό το γεγονός ενώ ένα μεγάλο μέρος του δείγματος (20,44%) επιλέγει «μέτρια» και περίπου το ίδιο (18,25%) «λίγο». Αυτό ερμηνεύεται πως οι εκπαιδευτικοί αν και συμμερίζονται την άποψη αυτή, μάλλον εστιάζουν σε άλλα χαρακτηριστικά για «*αύξηση της αποδοχής του διευθυντή ως ηγέτη*». Τέλος, η θετική άποψη για «*βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται*» συγκεντρώνει οριακή πλειοψηφία (54,75%) και ένα ποσοστό 38,69% το «μέτρια- λίγο». Υπάρχει δηλαδή μια συγκρατημένη θετική άποψη η οποία ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η βελτίωση των αποφάσεων εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες όπως π.χ η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η τήρηση δημοκρατικών διαδικασιών, η νομιμότητα, η δικαιοσύνη, η ισότητα κλπ.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι τα ευρήματα μας για θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων συμφωνούν με άλλες μελέτες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012;Σαίτης, 2014:

Ιορδανίδης, 2014) επιβεβαιώνοντας ότι οι διενέξεις στα σχολεία δεν επιφέρουν μόνο αρνητικά αποτελέσματα αλλά έχουν και θετικές διαστάσεις γι αυτό και, αφού είναι αδύνατον να εκλείψουν, πρέπει να γίνεται πλήρης αξιοποίηση αυτών κυρίως από το διευθυντή /τρια. Επίσης οι σχετικά συγκρατημένες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις θετικές συνέπειες ίσως οφείλονται στο ότι δεν έχουν πεισθεί για αυτές αφού η σύγκρουση είναι συνδεδεμένη με αρνητική χροιά στις ανθρώπινες σχέσεις.

Στη συνέχεια εξετάσαμε με κριτήρια τις Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) σε συνδυασμό με τις Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στους τομείς που επηρεάζονται από τις συγκρούσεις. Βλέπουμε στις δυο πρώτες θέσεις πιθανότητας να εμφανιστούν, τους παράγοντες «Διατάραξη διαπροσωπικών σχέσεων» (Μ.Τ.4,044, Τ.Α. 0,812) και «δημιουργία αρνητικού κλίματος» (Μ.Τ.: 4,321, Τ.Α.: 0,727). Αντίστροφα, στις τελευταίες θέσεις ως πιθανών τομέων να εμφανιστούν είναι η «αύξηση της αποδοχής του Διευθυντή ως ηγέτη» (Μ.Τ.: 3,365, Τ. Α.: 1,124) και η «καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων» (Μ.Τ.:3,336, Τ.Α.:1,087). Στο μεσοδιάστημα και με φθίνουσα σειρά, βρίσκονται οι άλλες εκδοχές τομέων που επηρεάζονται με ενδιάμεσες τιμές Μ.Τ. και Τ.Α.. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι μεταβλητές που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά και σχέσεις να προτάσσονται σε βαθμό πιθανότητας γιατί εδράζονται αφενός σε εσωτερικά στοιχεία των ατόμων που επηρεάζονται άμεσα από τις συγκρούσεις κι αφετέρου γιατί αφορούν ομαδικά και κοινά στοιχεία (κλίμα) καθώς το σχολείο είναι ένας συλλογικός, κοινωνικός φορέας. Αντιθέτως, στις τελευταίες θέσεις κατατάσσουν διαδικαστικά θέματα(αποφάσεις) ή κάποια με πολυπαραγοντικές διαστάσεις (αποδοχή διευθυντή).

Μετά από τα αίτια και τους τομείς που επηρεάζονται, αναζητήσαμε το «*με ποιους τρόπους, εκτιμάτε, ότι μπορούν να διευθετούνται οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών στο σχολείο;*» (Ερώτηση 11). Από την παρακάτω στατιστική ανάλυση (βλ.Πίν 13) βλέπουμε ότι οι ερωτώμενοι επέλεξαν το τρόπο της «*αποφυγής*» δηλαδή το φυσικό διαχωρισμό των διαφωνούντων ως «πολύ & πάρα πολύ» κατάλληλο με ποσοστό 66.43% αλλά κι ως ένα «μέτριο» τρόπο με 20,44%. Εμφανίζεται δηλαδή ως ένας καλός τρόπος ίσως γιατί δίνει άμεσα αποτελέσματα αλλά ίσως όχι μόνιμα αλλά με μια αναβολή (Σαίτης, 2014). Ο τρόπος της «*αντιπαράθεσης*» δεν προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς αφού το 40,15% επιλέγει «μέτρια» και το 24,09% ως «λίγο» δηλαδή με άλλα λόγια σχεδόν οι δυο στους

Πίνακας 13. Τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων

Τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Αποφυγή (φυσικός διαχωρισμός, λεπτομερής ορισμός καθηκόντων)	3 2,19%	15 10,95%	28 20,44%	68 49,64%	23 16,79%	3,679	0,954
Αντιπαράθεση (τρίτο πρόσωπο με κύρος και πειθώ)	8 5,84%	33 24,09%	55 40,15%	32 23,36%	9 6,57%	3,007	0,989
Συμβιβασμός (μέση λύση, κανείς δε χάνει- δεν κερδίζει)	1 0,73%	26 18,98%	52 37,96%	49 35,77%	9 6,57%	3,285	0,874
Χρήση εξουσίας (εντολή, νομοθεσία, κανονισμοί, κυρώσεις)	14 10,22%	38 27,74%	48 35,04%	26 18,98%	11 8,03%	2,869	1,090
Καλή οργανωτική λειτουργία (διευθέτηση γραμμών δομής)	1 0,73%	4 2,92%	15 10,95%	58 42,34%	59 43,07%	4,241	0,818
Διαπραγμάτευση (διαδικασία εντοπισμού αιτίων, επίτευξη συμφωνίας, προσέγγιση - αναπλαισίωση)	2 1,46%	4 2,92%	20 14,60%	59 43,07%	52 37,96%	4,131	0,873

τρεις (64,24%) δεν τον θεωρούν ενδεδειγμένο τρόπο διευθέτησης γιατί η «αντιπαράθεση» δεν λύνει το πρόβλημα αλλά αντιθέτως το συντηρεί ή ίσως και το επιδεινώνει. Ο «συμβιβασμός» θεωρείται μια ικανοποιητική αλλά όχι απόλυτη λύση για το δείγμα μας καθώς το 37,96% δηλώνει «μέτρια» και το 36,77% «πολύ» καλή και μόνο το 6,57% το θεωρεί «πολύ καλή». Την επιλογή της «χρήσης εξουσίας» από το διευθυντή για λύση σε μια σύγκρουση τη δηλώνει «μέτρια» το 35,04%, ως «λίγο» προτιμητέα το 27,74% αλλά και το 10,22% «καθόλου» καλή ενώ το «πολύ & πάρα πολύ» μόνο το 26,99%. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν τον τρόπο αυτό αφού οι επτά στους δέκα (72%) δεν την επιλέγουν ως πολύ θεμιτή επιλογή κι αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η χρήση εξουσίας ενδεχομένως να ενέχει κυρώσεις και πειθαναγκασμούς που δεν ενδείκνυνται σε συνεργάτες και σε συλλογικά όργανα όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων ενώ υποσκάπτουν την συναδελφικότητα τους στο πλαίσιο δόμησης συνεργατικής κουλτούρας.

Αντίθετα η «καλή οργανωτική λειτουργία» της σχολικής μονάδας θεωρείται ως πολύ καλός τρόπος αφού επιλέγεται αθροιστικά «πολύ & πάρα πολύ» από τη συντριπτική πλειοψηφία 85,41% των ερωτηθέντων. Επιλέγεται δηλαδή οργανωτικά ο σαφής διαχωρισμός ρόλων και υποχρεώσεων ώστε ο καθένας να γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει και δεν πρέπει να κάνει.

Τέλος, θετικά διάκεινται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας στην επιλογή της «διαπραγμάτευσης» ως τρόπου διευθέτησης, με το 81,03 % αθροιστικά να την επιλέγει «πολύ και «παρα πολύ» καλή λύση. Φαίνεται πως επιλέγεται σε μεγάλο βαθμό γιατί είναι μια διαδικασία ανάλυσης, εντοπισμού αιτίων, αμοιβαίας προσέγγισης, επίτευξης συμφωνίας και μιας γενικότερης αναπλαισίωσης που πηγαίνει στο «βάθος» του προβλήματος και δίνει μάλλον μονιμότερες λύσεις. Συμπερασματικά καταγράφονται με υψηλότερα ποσοστά οι συνεργατικές, οργανωτικές και συμβιβαστικές μέθοδοι από ότι οι αντιπαραθετικές ή οι εξουσιαστικές γιατί οι πρώτες είναι πιο ουσιαστικές και μόνιμες ενώ οι δεύτερες μάλλον είναι «επιδερμικές» και προσωρινές.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σχετική κατάταξη σημαντικότητας, όπως τοποθετούνται τα υποκείμενα, με βάση τις Μ.Τ και Τ.Α. Έτσι έχουμε κατά σειρά τη «καλή οργανωτική λειτουργία» (Μ.Τ. 4,241 και Τ.Α. 0,818), τη «διαπραγμάτευση» (Μ.Τ. 4,131 και Τ.Α. 0,873), την «αποφυγή» (Μ.Τ. 3,679 και Τ.Α. 0,954), το «συμβιβασμό» (Μ.Τ.3,285 και Τ.Α. 0,874), την «αντιπαράθεση» (Μ.Τ. 3,007 και Τ.Α.0,989) και στην τελευταία θέση τη «χρήση εξουσίας» με Μ.Τ. 2, 869 και Τ.Α 1,090. Επιβεβαιώνεται έτσι το προηγούμενο συμπέρασμά μας ότι οι εντολές, οι επιπλήξεις, οι κυρώσεις με βάση τη νομοθεσία και τους κανονισμούς είναι ατελέσφοροι γιατί ενδεχομένως ανοίγουν ένα νέο κύκλο αντιπαραθέσεων ή συγκρούσεων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται ως τρόπος όταν δεν αποδίδουν οι άλλοι ή ανάλογα τη σοβαρότητα της σύγκρουσης ή το επείγον μιας κατάστασης. Καταληκτικά θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει ένας ως καλύτερος τρόπος διευθέτησης αλλά κάθε κατάσταση δημιουργεί δικά της θέματα(Σαϊτής, 2007:282) κι όλοι έχουν θετικά κι αρνητικά στοιχεία.

Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή /τριας στο θέμα των συγκρούσεων που είναι το κυρίαρχο της έρευνας μας. Έτσι στην ερώτηση (12): «Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι είναι αναγκαία η εμπλοκή του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο;» και από τον παρακάτω πίνακα (βλ Πίν. 14) έχουμε τα εξής ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ υψηλό βαθμό (86,13%) αθροιστικά εκτιμούν ότι η εμπλοκή του διευθυντή/τριας είναι «πολύ & πάρα πολύ» αναγκαία στην επίλυση των συγκρούσεων. Μόνο το 13,87% θεωρεί ότι είναι αναγκαία «λίγο & μέτρια». Αξιοσημείωτο επίσης είναι το εύρημα ότι κανένας/μία δεν εκτιμά ότι δε χρειάζεται «καθόλου» η εμπλοκή του. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι, όπως καταγράφεται και βιβλιογραφικά (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Παπαγεωργάκης κ.α, 2016) ο/η διευθυντής/τρια έχει καθοριστικό ρόλο στο θέμα αυτό αφού αυτός συντονίζει, καθοδηγεί και γενικά ηγείται όλων.

Πίνακας 14 : Βαθμός αναγκαιότητας εμπλοκής του διευθυντή/τριας

Βαθμός αναγκαιότητας εμπλοκής του διευθυντή/τριας	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
	0	4	15	70	48	4,182	0,740
		2,92%	10,95%	51,09%	35,04%		

Μετά την καταγραφή της αναγκαιότητας αυτής διερευνήσαμε διασταλτικά μήπως και κάποιο άλλο πρόσωπο μπορεί να ανταποκριθεί ισάξια ή καλύτερα. Έτσι στην ερώτηση (13) «Από ποιο πρόσωπο **πρέπει** να αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις», τα αποτελέσματα

Πίνακας 15: Πρόσωπο του σχολείου που «πρέπει» να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις

Πρόσωπο που πρέπει να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Με παρέμβαση του διευθυντή/τριας (χρήση εξουσίας)	10 7,30%	33 24,09%	45 32,85%	40 29,20%	9 6,57%	3,036	1,046
Με διαμεσολάβηση του διευθυντή/τριας	1 0,73%	13 9,49%	32 23,36%	61 44,53%	30 21,90%	3,774	0,923
Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	5 3,65%	15 10,95%	32 23,36%	53 38,69%	32 23,36%	3,672	1,065
Με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	17 12,41%	38 27,74%	52 37,96%	22 16,06%	8 5,84%	2,752	1,056

(βλ. Πίν. 15) έδειξαν ότι δεν επικροτείται η εξουσιαστική παρέμβαση του διευθυντή αφού επικρατεί η επιλογή «μέτρια» με ποσοστό 32,85% και αθροιστικά με το «λίγο» πλειοψηφούν αθροιστικά με ποσοστό 56,94% με μόλις το «πολύ -πάρα πολύ» στο 35,77 %. Εκτιμούν ότι δε θέλουν την χρήση της εξουσίας την οποία εκ της θέσης του έχει ο διευθυντής/τρια, στο θέμα. Αντιθέτως, επιλέγουν με πλειοψηφικό ποσοστό 66,43% «πολύ-πάρα πολύ» την φιλική διαμεσολάβηση του/της διευθυντή/τριας ενώ είναι σημαντικό μέρος (23,36%) την εκτιμά ως «μέτρια» επιλογή. Τα ευρήματα αυτά σημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί «επενδύουν» και θέλουν όχι την «κάθετη» και απρόσωπη διευθυντική θέση αλλά ίσες αποστάσεις απ' όλους, διαμεσολαβητική ανάλυση των πραγματικών αιτιών, πειθώ και συνεργατικές διαδικασίες υπέρβασης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα για το αν πρέπει να επιλύει τις συγκρούσεις ο

σύλλογος διδασκόντων. Βλέπουμε να εκτιμούν με 62,05% ότι πρέπει «πολύ-πάρα πολύ» να αναλαμβάνει τέτοιο ρόλο το συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου. Υπάρχει ωστόσο κι ένα 23,36% που επιλέγει «μέτρια» το όργανο αυτό. Παρατηρείται λοιπόν ότι επιθυμούν τις συλλογικές διαδικασίες επίλυσης αλλά εκφράζουν και μια επιφύλαξη αρκετοί ίσως γιατί δεν έχουν εξοικειωθεί με τέτοιες μορφές συλλογικής διοίκησης. Τέλος, φαίνεται να μην επιθυμούν την παρέμβαση κάποιου συναδέλφου αφού το 37,96% το θέλει «μέτρια» και το 27,74% «λίγο» δηλαδή η πλειοψηφία τους 65,70% δεν δείχνει ευχαριστημένη από αυτή την προοπτική. Ίσως επειδή δεν εμπιστεύονται την αμεροληψία του ή θεωρούν καλύτερες τις δυο προηγούμενες εκδοχές δηλαδή την επίλυση της σύγκρουσης από το διευθυντή ή το σύλλογο διδασκόντων.

Συμπερασματικά λοιπόν ο διευθυντής/τρια είναι το πρόσωπο που πρέπει να παρέμβει με διάφορες τεχνικές προκειμένου να εξομαλυνθούν όσο το δυνατό ανώδυνα κι αποτελεσματικά(win-win) οι υφιστάμενες συγκρούσεις προς όφελος του συνόλου της σχολικής μονάδας. Αναμφισβήτητα είναι η καλύτερη λύση γιατί είναι αυτός/αυτή που γνωρίζει -ή οφείλει να γνωρίζει-καλύτερα όχι μόνο τις τεχνικές αλλά και τις ιδιαιτερότητες και την ψυχοσύνθεση του προσωπικού ως ιθύνων νους και πραγματικός ηγέτης.

Αυτούς ακριβώς τους τρόπους παρέμβασης αναζητήσαμε με την επόμενη ερώτησή μας (14) δηλαδή: *«Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τους παρακάτω τρόπους λειτουργίας ή παρέμβασης του διευθυντή/ντριας για την αποφυγή των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς;»* Από την σχετική ανάλυση κι όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα (βλ Πίν. 16) η κορυφαία επιλογή του δείγματος με σχεδόν απόλυτο ποσοστό 96,35% θεωρεί «πολύ-παρά πολύ» εφικτή την αποφυγή της σύγκρουσης με τη *«διαμόρφωση καλής επικοινωνίας στο σχολείο»*. Ενδεικτικό είναι ότι όλες οι άλλες επιλογές (καθόλου, λίγο, μέτρια) συγκεντρώνουν μόνο ο 3,65% αναδεικνύοντας έτσι την επικοινωνία ως το βασικότερο τρόπο και παράγοντα κυρίως αποφυγής αλλά και επίλυσης των συγκρούσεων.

Με τα ίδια σχεδόν απόλυτα ποσοστά για το «πολύ& πάρα πολύ» συναντούμε και τις υπόλοιπες υπαλλακτικές προτάσεις για τους τρόπους παρέμβασης (στρατηγικές) του διευθυντή. Συγκεκριμένα η *«Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο»* με 92,7%, η *«Εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών»* με το ίδιο ποσοστό 92,7%, η *«Καλλιέργεια αλληλοσεβασμού»* 95,62%, η *«Ισότιμη κατανομή καθηκόντων –αρμοδιοτήτων»* 95,62%, η *«Συλλογική λήψη αποφάσεων»* 95,62%, η *«Τήρηση διαδικασιών διαφάνειας»* 96,35%, η *«Αναγνώριση της διαφορετικότητας των ρόλων»* 92,61 % και η *«Τήρηση νομιμότητας και διαδικασιών»* με 89,78%.

Πίνακας 16: Τρόποι παρέμβασης του διευθυντή για αποφυγή των συγκρούσεων

Τρόποι παρέμβασης του διευθυντή για αποφυγή των συγκρούσεων	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Διαμόρφωση καλής επικοινωνίας στο σχολείο	0	1 0,73%	4 2,92%	60 43,80%	72 52,55%	4,482	0,595
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο	0	3 2,19%	7 5,11%	58 42,34%	69 50,36%	4,409	0,692
Εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών	0	1 0,73%	9 6,57%	50 36,50%	77 56,20%	4,482	0,654
Καλλιέργεια αλληλοσεβασμού	0	1 0,73%	5 3,65%	45 32,85%	86 62,77%	4,577	0,603
Ισότιμη κατανομή καθηκόντων – αρμοδιοτήτων	0	2 1,46%	4 2,92%	50 36,50%	81 59,12%	4,533	0,631
Συλλογική λήψη αποφάσεων	0	3 2,19%	7 5,11%	44 32,12%	83 60,58%	4,511	0,698
Τήρηση διαδικασιών διαφάνειας	0	2 1,46%	3 2,19%	45 32,85%	87 63,50%	4,584	0,614
Αναγνώριση της διαφορετικότητας των ρόλων	0	2 1,46%	9 6,57%	59 43,07%	67 48,91%	4,394	0,679
Τήρηση νομιμότητας και διαδικασιών	1 0,73%	2 1,46%	11 8,03%	45 32,85%	78 56,93%	4,438	0,766

Καταγράφεται λοιπόν μια σειρά ενεργειών παρέμβασης του/της διευθυντή /τριας οι οποίες έχουν την πλήρη αποδοχή των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει γιατί όλες αυτές οι στρατηγικές έχουν στοιχεία αμοιβαιότητας, συμμετοχικότητας ανοικτότητας και ισότητας. Συνδεδειγμένος παράγοντας είναι η «οριζόντια» και ισότιμη επικοινωνία η οποία πρέπει να διαπερνά το σύνολο της σχολικής μονάδας. Αυτό το θετικό στοιχείο της επικοινωνίας διαμορφώνει την κατάλληλη κουλτούρα και το απαραίτητο σχολικό κλίμα (Σταμάτης, 2012; Κουτούζης, 2002) έτσι ώστε οι όποιες συγκρουσιακές καταστάσεις αντιμετωπίζονται εν τη γενέσει τους αποτελεσματικά και ανώδυνα. Ενδεικτικό είναι άλλωστε ότι οι δείκτες των Μ.Τ. και Τ.Α. (Μ.Τ: 4,577- 4,409 και αντίστοιχα Τ.Α: 0,698- 0,595) είναι τόσο κοντά μεταξύ τους ώστε δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση και άρα ιεράρχηση στις προτιμήσεις του δείγματος.

Στη συνέχεια και στη λογικό ζητούμενο για το τι ακριβώς πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής προκειμένου να εφαρμόσει τις παραπάνω τεχνικές τέθηκε το ερώτημα (15): «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων:

Πίνακας 17: Δεξιότητες του Διευθυντή/τριας για τη διαχείριση των συγκρούσεων

Δεξιότητες του Διευθυντή/τριας για τη διαχείριση των συγκρούσεων	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Ηγετικές δεξιότητες: δημιουργία κλίματος συλλογικότητας, ανάπτυξη υγιών σχέσεων, γνώσεις διαχείρισης συναισθημάτων κ.τ.λ.	0	2 1,46%	4 2,92%	43 31,93%	88 64,23%	4,584	0,626
Επικοινωνιακές δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση του συνομιλητή εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος κ.τ.λ.	0	2 1,46%	5 3,65%	40 29,20%	90 65,69%	4,591	0,637
Συμβουλευτικές δεξιότητες: σεβασμός προς τους άλλους, ορθή αντίληψη της κατάστασης, κατανόηση των απόψεων των άλλων κ.τ.λ.	0	3 2,19%	4 2,92%	44 32,12%	86 62,77%	4,555	0,663
Διοικητικές δεξιότητες: γνώσεις διοίκησης, νομοθεσίας, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, πνεύμα συνεργασίας κ.τ.λ.	0	3 2,19%	6 4,38%	49 35,77%	79 57,66%	4,489	0,687

Κι εδώ, όπως αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται με απόλυτο τρόπο καθώς επιλέγουν ότι οι διευθυντές/τριες πρέπει να διαθέτουν «πολύ & πάρα πολύ» «ηγετικές δεξιότητες» με αθροιστικό ποσοστό 96.16%. Εκτιμούν δηλαδή ότι πρέπει να διαχέει το όραμα του για τη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται με δημιουργία κλίματος συλλογικότητας, ανάπτυξη υγιών σχέσεων, γνώσεις διαχείρισης συναισθημάτων. Το εύρημα αυτό συναντάται και σε άλλες εργασίες (Σαϊτης, 2012,; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Ως προς τις «επικοινωνιακές δεξιότητες» επίσης επιλέγουν το «πολύ-πάρα πολύ» σε ποσοστό 94,89% επιβεβαιώνοντας προηγούμενο εύρημα μας (Πίν. 16, σελ 67) για τεχνική παρέμβασης στη διαμόρφωση καλής επικοινωνίας στο σχολείο. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι το διοικητικό στέλεχος πρέπει να διαθέτει το σημαντικό πλεονέκτημα της επικοινωνίας μέσα από ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση του συνομιλητή και εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος. Όλα αυτά αμβλύνουν τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν οι συγκρούσεις και οδηγούν σε θετικές σκέψεις μια άλλης οπτικής του «αντιπάλου». Επίσης, με απόλυτη πλειοψηφία 94,89% αθροιστικά επιλέγουν ότι πρέπει να διαθέτει «συμβουλευτικές δεξιότητες». Πράγματι τα στέλεχος οφείλει να δείχνει σεβασμό προς τους άλλους, να έχει ορθή αντίληψη της κατάστασης αλλά και κατανόηση των απόψεων των άλλων. Η συμβουλευτική τεχνική θεωρείται απαραίτητη προκειμένου «να ξεκλειδώσει» νοοτροπίες και πιθανά στερεότυπα αφού ο κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει τις δικές προσλαμβάνουσες και

προσωπική κουλτούρα η οποία πρέπει να βρει σημεία σύγκλισης με τις αντίστοιχες του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού. Τέλος, και οι «διοικητικές δεξιότητες» συγκεντρώνουν μεγάλο ποσοστό 93,43% κάτι που σημαίνει πως ο διευθυντής/τρια πρέπει να έχει επιστημονικές γνώσεις διοίκησης, νομοθεσίας, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας και μάνατζμεντ. Είναι το κύριο χαρακτηριστικό γιατί το σχολείο λειτουργεί με βάση ένα νομοθετικό πλαίσιο. Επομένως πρέπει να γνωρίζει τις αρχές γενικής διοίκησης (οργάνωση, προγραμματισμός, διεύθυνση, έλεγχος), (Μπουραντάς, 2002), την επίλυση προβλημάτων και διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και αρχές εκπαιδευτικής διοίκησης όπως της συμμετοχικής ηγεσίας, της άμεσης εποπτείας, της δικαιοσύνης και της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας (Σαϊτης, 2007:53-54).

Ιεραρχώντας τώρα με βάση το τι θεωρείται πιο πιθανό από τις απαντήσεις του δείγματος μας, με βάση τις Μ.Τ. και τις αντίστοιχες Τ.Α. βλέπουμε ότι πιο σημαντικό για αυτούς είναι κατά σειρά οι «επικοινωνιακές δεξιότητες» (Μ.Τ.: 4,591 & Τ.Α.: 0,637), και ακολουθούν με ελάχιστη διαφορά οι «ηγετικές δεξιότητες» (Μ.Τ.: 4,584 & Τ.Α.: 0,626), οι «συμβουλευτικές δεξιότητες» (Μ.Τ.: 4,555 & Τ.Α.: 0,663) και τέλος οι «διοικητικές δεξιότητες» (Μ.Τ.: 4,489 & Τ.Α.: 0,687). Η ταξινόμηση αυτή με βάση τις Μ.Τ. και Τ.Α. επιβεβαιώνει την προηγηθείσα περιγραφική ανάλυση με τα ποσοστά και τις συχνότητες.

Οι ανωτέρω δεξιότητες απαιτούν κάποια προσόντα γι' αυτό και στην ερώτηση (16): «Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω προσόντα πιστεύετε ότι βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;» τα αποτελέσματα έδειξαν (βλ Πίν. 18) ως πρώτο προσόν την «ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικούς και σχολείο» με αθροιστικό ποσοστό 96,62%, ακολούθως την «σωστή λήψη αποφάσεων» με 95,62%, τη «διαφάνεια και ειλικρίνεια» 94,16 την «επικοινωνιακή ικανότητα» με αθροιστικό ποσοστό 93,43%, μετά την «εμπειρία» με 89,06%, ακολούθως η «σωστή κατανομή των ευθυνών» 88,32% και τέλος «το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση» με ποσοστό 68,62%. Διαπιστώνουμε εδώ ότι οι ερωτώμενοι σχεδόν με απόλυτο τρόπο υιοθετούν τα παραπάνω αναφερθέντα προσόντα στο σύνολό τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα θεωρούν ακρογωνιαία στοιχεία για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα στα σχολεία. Πράγματι αποτελούν ένα πλέγμα ψυχολογικών γνώσεων (ενσυναίσθηση), κοινωνικών προσεγγίσεων (επικοινωνία, διαφάνεια, ειλικρίνεια), πρακτικής (εμπειρία) αλλά και διοικητικής επιστημονικής κατάρτισης (λήψη αποφάσεων, κατανομή ευθυνών) που αλληλοσυμπληρούμενα καθιστούν ένα/μία διευθυντή/τρια ικανό και εν τέλει καθιστούν το ρόλο του αποτελεσματικό στο θέμα αυτό.

Πίνακας 18: Προσόντα που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Προσόντα που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση	0	10 7,30%	33 24,09%	67 48,91%	27 19,71%	3,810	0,836
Η εμπειρία	0	3 2,19%	12 8,76%	58 42,34%	64 46,725%	4,336	0,730
Η επικοινωνιακή του ικανότητα	0	2 1,46%	7 5,11%	45 32,85%	83 60,58%	4,526	0,665
Η ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικούς και σχολείο	0	3 2,19%	3 2,19%	33 24,09%	98 71,53%	4,650	0,637
Η σωστή κατανομή ευθυνών	0	3 2,19%	13 9,49%	50 36,50%	71 51,82%	4,380	0,749
Η σωστή λήψη αποφάσεων	0	4 2,92%	2 1,46%	51 37,23%	80 58,39%	4,511	0,676
Η διαφάνεια και η ειλικρίνεια του	0	3 2,19%	5 3,65%	33 24,09%	96 70,07%	4,620	0,666

Κι εδώ προκύπτει μια σχετική κατάταξη ως προς τη σημαντικότητα των προσόντων από τις Μ.Τ. και τις Τ.Α. των απαντήσεων του δείγματός μας στον παραπάνω πίνακα. Έτσι στις δυο πρώτες θέσεις υπάρχουν «η ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικούς και σχολείο (Μ.Τ.4,650 & Τ.Α.0,637) και η «επικοινωνιακή του ικανότητα» (ΜΤ:4,526 & Τ.Α. 0,665) και στις τελευταίες θέσεις «το απαιτούμενο επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση»(Μ.Τ: 3,810 και Τ.Α.:0,836) και η «σωστή κατανομή ευθυνών» (Μ.Τ.: 4,380 και Τ.Α.: 0,749). Ενδιάμεσα με μικρές αποκλίσεις κινούνται τα άλλα προσόντα. Το γενικότερο συμπέρασμα κι εδώ είναι ότι συγκριτικά προτάσσονται οι διαπροσωπικές κοινωνικές ικανότητες κι έπονται τα επιστημονικά και διοικητικά αλλά χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία τους αφού συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα προτίμησης.

Πέρα από τα προσόντα, τις στρατηγικές ή τι δεξιότητες των διευθυντών/τριων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς επιπλέον να εκτιμήσουν κάποιες προτάσεις για εξάλειψη των συγκρούσεων. Έτσι στην ερώτηση (17):«Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι οι παρακάτω προτάσεις βοηθούν περισσότερο στη εξάλειψη των συγκρούσεων» έχουμε (βλ. Πίν. 19) ότι υιοθετούν κατά 91,98% την άποψη για «σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων».

Πίνακας 19: Προτάσεις που θα βοηθούσαν στην εξάλειψη των συγκρούσεων

<i>Προτάσεις για εξάλειψη των συγκρούσεων:</i>	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Η επιμόρφωση των διευθυντών /τριών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα	1 0,73%	7 5,11%	20 14,60%	67 48,91%	42 30,66%	4,036	0,852
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων	0	4 2,92%	20 14,60%	61 44,53%	52 37,96%	4,175	0,785
Η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας	0	7 5,11%	32 23,36%	58 42,34%	40 29,20%	3,956	0,856
Η σταθερότητα του προσωπικού	4 2,92%	19 13,87%	39 28,47%	50 36,50%	25 18,25%	3,533	1,036
Η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή	6 4,38%	24 17,52%	51 37,23%	33 24,09%	23 16,79%	3,314	1,083
Ο καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας	1 0,73%	5 3,65%	21 15,33%	68 49,64%	42 30,66%	4,058	0,820
Ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων	1 0,73%	4 2,92%	6 4,38%	60 43,80%	66 48,18%	4,358	0,764

Φαίνεται δηλαδή πως υπάρχει ασάφεια ως προς τις αρμοδιότητες του καθενός στο σχολικά δρώμενα κι άρα η ακριβής αποσαφήνιση αυτών μάλλον θα βοηθήσει στην αποφυγή των συγκρούσεων. Στη συνέχεια καταγράφεται με ποσοστό 82,49% ότι «πολύ και πάρα πολύ» θα ήθελαν «*επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων*». Η πρόταση αυτή κρίνεται σημαντική γιατί πάντα χρειάζεται επικαιροποίηση σε τέτοια θέματα-κι όχι μόνο-με βάση νέα επιστημονικά δεδομένα. Συνακόλουθα με τα προηγούμενα προτείνεται «πολύ-πάρα πολύ» ο «*καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας*» με ποσοστό 80,3%. Αυτή η διάσταση ερμηνεύεται ως αναγκαία γιατί, παρά τις γενικές κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας και των Α.Π.Σ., η κάθε σχολική μονάδα έχει τις ιδιαιτερότητες της και τους δικούς της εκπαιδευτικούς στόχους. Στη συνέχεια είναι η «*η επιμόρφωση των διευθυντών /τριών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα*» με 79,57%. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, και τα διοικητικά στελέχη πρέπει να επιμορφώνονται σε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων γιατί υπάρχουν πολλές περιπτώσεις τις οποίες η εμπειρία τους η οι γνώσεις τους δεν αρκούν. Εδώ να επισημάνουμε ότι η επιμόρφωση γενικότερα εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών είναι ζωτικής σημασίας για

πολλά ζητήματα ιδίως όμως σε θέματα συγκρούσεων γιατί όπως προείπαμε (σελ. 18) απ' αυτό εξαρτώνται πολλοί άλλοι παράγοντες (κλίμα, στόχοι κλπ).

Επίσης καταγράφονται ακόμη και κάποιες διαπιστώσεις με πιο ισόρροπα ποσοστά. Συγκεκριμένα η «*κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας*» επιλέγεται σε «πολύ-πέρα πολύ» βαθμό με 72,54% αλλά και «μέτρια» με 23,36%. Μάλλον θεωρούν ότι το υφιστάμενο «καθηκοντολόγιο» (Φ. 353.1/324/105657/Δ1) του ΥΠΕΠΘ δεν καλύπτει πλήρως τις ανάγκες λειτουργίας του σχολείου και ίσως προτείνουν ένα πιο συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο- οδηγό. Ακολουθώς καταγράφεται με οριακή πλειοψηφία (54,75%) «πολύ και πάρα πολύ» η ανάγκη για «*σταθερότητα του προσωπικού*» αλλά και σε ένα σοβαρό ποσοστό 28,47% ως «μέτρια» πρόταση. Αυτό το εύρημα πιθανόν σημαίνει ότι επιθυμούν έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με σταθερό και μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό αφού είναι γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια καλύπτονται οι ανάγκες με αναπληρωτές οι οποίοι αναλαμβάνουν καθήκοντα με καθυστέρηση με ευθύνη του υπουργείου ή ακόμη και τις υποχρεωτικές μετακινήσεις τους σε άλλα σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους (ειδικότητες). Τέλος στην πρόταση για «*καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή*» επικρατεί τα «μέτρια» με 37,23% και ακολουθούν το «πολύ» με 24,09% και το «πέρα πολύ» με 16,79%. Δε φαίνεται εδώ να υιοθετείται η πρόταση από την πλειοψηφία ίσως γιατί τα τελευταία χρόνια έχουν βελτιωθεί οι κτιριακές και λοιπές υποδομές των σχολείων με αποτέλεσμα αυτό να μην αποτελεί πρόβλημα και κατά συνέπεια λόγο σύγκρουσης.

Τέλος, από τις συγκρίσεις στις Μ.Τ. και Τ.Α, του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι τρεις πρώτες επιλογές τους σε αξιολογική σειρά είναι ο «*σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων*» (Μ.Τ.: 4,358, Τ.Α: 0,764), «*η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων*» (Μ.Τ. 4,175, Τ.Α.:0,785) και «*ο καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας*» Μ.Τ:4,058, Τ.Α.:0,820). Στο τέλος της σχετικής ταξινόμησης βρίσκονται οι προτάσεις: «*σταθερότητα του προσωπικού*» (ΜΤ.: 3,533, Τ.Α.: 1,036) και «*καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή*» (Μ.Τ. 3,314 , Τ.Α: 1,083). Παρατηρούμε λοιπόν ότι , όπως και στον πίνακα ποσοστών, υπάρχει παρόμοια αξιολογική κατάταξη.

2. Συσχετίσεις μεταβλητών

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών της έρευνας. Με βάση τη σχέση αιτιώδους συνάφειας έχουμε τις εξής δυο υποθέσεις: Η₀: μηδενική υπόθεση: δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές Η₁: υπάρχει σχέση ανάμεσα στις 2 μεταβλητές Ελέγξαμε την πιθανότητα η κατανομή των συχνοτήτων που προκύπτει στον πίνακα (crosstab) ανάμεσα σε ζεύγη μεταβλητών να είναι σπάνια (P< 5%).

Αν αυτή η πιθανότητα είναι κάτω από 5% τότε η πιθανότητα να εμφανίζεται αυτή η κατανομή των συχνοτήτων είναι μικρή και η H_0 δεν ισχύει, επομένως ισχύει η H_1 . Από τις διάφορες συσχετίσεις των μεταβλητών που δημιουργεί το SPSS ανά ζεύγη, βρέθηκαν και παρουσιάζονται μόνο οι συσχετίσεις μεταβλητών (κυρίως με ανεξάρτητες δημογραφικές) οι οποίες έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0.05$) κι επομένως αλληλεξάρτηση.

Ειδικότερα συσχετίστηκε η 8^α. [κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών] και η 2^α [οικογενειακή κατάσταση]. Από το σχετικό πίνακα 20 βλέπουμε ότι ο δείκτης είναι

Πίνακας 20. Συσχέτιση κακής επικοινωνίας-οικογενειακής κατάστασης

Πίνακας διπλής εισόδου: Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών - Οικογενειακή κατάσταση

Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών	Οικογενειακή κατάσταση		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η			
Καθόλου - Λίγο	18	1	10,233	2	,006
Μέτρια	14	14			
Πολύ - Πάρα πολύ	58	32			

$\chi^2 = 10,233$, με βαθμούς ελευθερίας $df = 2$, $p = 0.006$ ($p < 0.05$) κι επομένως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική εξάρτηση ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση και την άποψη των εκπαιδευτικών για τον βαθμό που ευθύνεται η κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών για την εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί περισσότερο επισημαίνουν αυτό το λόγο (κακή επικοινωνία) ίσως γιατί το θεωρούν κομβικό παράγοντα τόσο στην επαγγελματική όσο και στην οικογενειακή τους ζωή.

Μια άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στις μεταβλητές 8^α. [Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών] και 3. [Ηλικία]. Όπως προκύπτει από το

Πίνακας 21: Συσχέτιση κακής επικοινωνίας- ηλικίας

Πίνακας διπλής εισόδου: Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών - Οικογενειακή κατάσταση

Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών	Ηλικία				χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	20-29	30-39	40-49	50 και άνω			
Καθόλου - Λίγο	0	4	3	12	13,093	6	,042
Μέτρια	7	6	4	11			
Πολύ - Πάρα πολύ	7	28	21	34			

πίνακα 21, το $X^2 = 13,093$, με $df = 65$ και $p = 0,042$ ($P < 0.05$) κι επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών *κακής επικοινωνίας και ηλικίας*. Το εύρημα αυτό σημαίνει με άλλα λόγια ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (50 και άνω) θεωρούν περισσότερο τον παράγοντα «κακή επικοινωνία» ως αίτιο σύγκρουσης. Αυτό συμβαίνει γιατί πιθανόν ως πιο ώριμοι/ες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στις επαγγελματικές αλλά και διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου που εξαιτίας της μπορεί να προκύψει ή να διευθετηθεί μια σύγκρουση.

Ως τη συσχέτιση των μεταβλητών 8δ*. «*αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου*» - 6* «*θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετεί*» προκύπτει ότι (βλ. Πίν. 22)

Πίνακας 22: Συσχέτιση «αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου» - «θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετεί»

Πίνακας διπλής εισόδου: αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου - θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετεί

Αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (τάξεις, προγράμματα μαθήματα)	Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα είστε διευθυντής /τρια;		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Καθόλου - Λίγο	8	14	6,271	2	,043
Μέτρια	10	30			
Πολύ - Πάρα πολύ	10	65			

Αφού οι δείκτες είναι $X^2 = 6,271$, $df = 2$ και $p = 0,043$ ($p < 0,05$) σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις δυο μεταβλητές. Συγκεκριμένα οι «αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου» επιλέγονται περισσότερο από όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν τη θέση ευθύνης του διευθυντή ενώ όσοι υπηρετούν στο σχολείο ως διευθυντές/τριες θεωρούν σε λιγότερο βαθμό αυτό ως αίτιο. Με άλλα λόγια οι διευθυντές δεν υιοθετούν τόσο αυτό το αίτιο σύγκρουσης πιθανόν γιατί εμπλέκονται οι ίδιοι κυρίως στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος (τάξεις, μαθήματα κλπ) κι επομένως να νιώθουν μια ευθύνη για αυτές τις οργανωτικές αδυναμίες.

Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι*» (8.δ) και έδειξε ότι έχει $X^2 = 12,487$, $df = 2$ και $p = 0,002$ ($p < 0,05$) δηλαδή ότι υπάρχει στατιστική

Πίνακας 23: Συσχέτιση «Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι»- «Φύλο»

Πίνακας διπλής εισόδου: Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι - Φύλο

Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι	Φύλο		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Άνδρας	Γυναίκα			
Καθόλου - Λίγο	27	27	12,487	2	,002
Μέτρια	9	40			
Πολύ - Πάρα πολύ	9	25			

σημαντικότητα. Προκύπτει ότι οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο από τους άνδρες ως «μέτριο-πολύ-πάρα πολύ» σοβαρό αίτιο συγκρούσεων τους συγκρουόμενους εκπαιδευτικούς στόχους γιατί μάλλον οι άνδρες είναι πιο ευέλικτοι στο θέμα αυτό κι έχουν πιο ανοικτή θεώρηση των στόχων σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που μένουν πιο προσηλωμένες στα όσα προβλέπουν οι οδηγίες από τα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠΣ)

Επίσης καταγράφεται στατιστικά σημαντική σχέση στους «συγκρουόμενους εκπαιδευτικούς στόχους» και «χρόνια υπηρεσίας» καθώς καταγράφεται ότι (βλ Πιν.24) $X^2=21,066^a$, $df=8$ και $p=0,007$ ($p < 0,05$). Από τα παραπάνω, προκύπτει πως όσα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο αξιολογούν ως σοβαρό αίτιο σύγκρουσης τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Πίνακας 24: Συσχέτιση «συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι» και «χρόνια υπηρεσίας»

Πίνακας διπλής εισόδου: Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι – Έτη υπηρεσίας

Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι	Έτη υπηρεσίας					χ^2	Βαθμοί ελευθερ ίας (df)	πιθανότητ α (p)
	1-7 έτη	8-14 έτη	15-21 έτη	22-28 έτη	29 ή περισσότ ερα έτη			
Καθόλου - Λίγο	7	12	16	9	10	21,06 6	8	,007
Μέτρια	9	18	6	11	5			
Πολύ - Πάρα πολύ	2	8	8	2	14			

Αυτό συμβαίνει γιατί ως νέοι νιώθουν ανασφάλεια ως προς την επίτευξη των στόχων καθώς είναι αναμενόμενο με την προϋπηρεσία να αισθάνονται πιο ολοκληρωμένοι σε αυτό (Day,2003:145) κι άρα δεν ανησυχούν και δεν αντιπαρατίθενται με συναδέλφους .

Η συσχέτιση ανάμεσα σε ατομικές διαφορές (ιδεολογίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα) (8στ.)-Χρόνια υπηρεσίας έδειξε στατιστικά σημαντική εξάρτηση αφού $X^2=19,925^a$, $df=8$

Πίνακας 25: Συσχέτιση «Ατομικές διαφορές» - «Χρόνια υπηρεσίας»

Πίνακας διπλής εισόδου: Ατομικές διαφορές – Έτη υπηρεσίας

Ατομικές διαφορές	Έτη υπηρεσίας					χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	1-7 έτη	8-14 έτη	15-21 έτη	22-28 έτη	29 ή περισσότερα έτη			
Καθόλου - Λίγο	6	8	12	5	4	19,925	8	,011
Μέτρια	5	4	10	10	10			
Πολύ - Πάρα πολύ	7	26	8	7	15			

και $p=0,011$ ($p < 0,05$). Από τα στοιχεία του πίνακα βλέπουμε -αν και με αυξημένους βαθμούς ελευθερίας ($df=8$) - ότι οι νεότεροι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί και κυρίως ανάμεσα σε 8-14 έτη επηρεάζονται περισσότερο από το λόγο των ατομικών διαφορών γιατί προφανώς τα ενδιαφέροντα και οι ιδεολογίες είναι πιο έντονα στις νεώτερες ηλικίες και είναι αναμενόμενο λόγω ηλικίας και ενεργούς εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα να υπάρχει αντιπαραθετικότητα. Αντιθέτως οι πιο νέοι (1-7 έτη) δεν θεωρούν το αίτιο αυτό σοβαρό ίσως λόγω εργασιακής ανασφάλειας.

Ως προς τη σχέση με «Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» (8ζ) και το «Φύλο», διαπιστώνεται από τους δείκτες $X^2=14,936^a$, $df=2$ και $p=0,001$ ($p < 0,05$) ότι

Πίνακας 26: Στατιστική σχέση «Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» - «Φύλο»

Πίνακας διπλής εισόδου: Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα - Φύλο

Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα	Φύλο		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Ανδρας	Γυναίκα			
Καθόλου - Λίγο	16	15	14,936	2	,001
Μέτρια	19	25			
Πολύ - Πάρα πολύ	10	52			

οι γυναίκες θεωρούν συγκριτικά πολύ πιο σοβαρό το αίτιο των επικαλύψεων σε αρμοδιότητες / δικαιώματα γιατί ίσως αισθάνονται ότι αδικούνται αφού είναι γενικά παραδεκτό ότι υπάρχουν κάποια στερεότυπα αναφορικά με το ανδρικό φύλο, που φέρνουν συγκρούσεις.

Επίσης στη συσχέτιση στις μεταβλητές «Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα»(8ζ) με

Πίνακας 27: Συσχέτιση «Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» - «Οικογενειακή κατάσταση»

Πίνακας διπλής εισόδου: Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα - Οικογενειακή κατάσταση

Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα	Οικογενειακή κατάσταση		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η			
Καθόλου - Λίγο	27	4	11,115	2	,004
Μέτρια	22	22			
Πολύ - Πάρα πολύ	41	21			

«Οικογενειακή κατάσταση» παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση $X^2=11,115^a$, $df=2$ και $p=0,004$ ($p < 0,05$). Καταγράφεται στατιστική σημαντικότητα δηλαδή οι έγγαμοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως αίτιο τις επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα. Ο πιθανός λόγος είναι οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις τους, ως έγγαμοι, που δεν γίνονται κατανοητοί ή σεβαστοί και αποτελούν σημείο τριβής με συναδέλφους τους. Ακόμη προκύπτει μεγάλη στατιστική σημαντικότητα στη σχέση 8ζ. «επικαλύψεις σε δικαιώματα» * 3. «Ηλικία» αφού $X^2=22,276^a$, $df=6$ και $p=0,001$ ($p < 0,05$) (βλ. Πίν 28).

Πίνακας 28: Συσχέτιση «επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» - «Ηλικία»

Πίνακας διπλής εισόδου: Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα - Ηλικία

Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα	Ηλικία				χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	20-29	30-39	40-49	50 και άνω			
Καθόλου - Λίγο	1	5	4	21	22,276	6	,001
Μέτρια	8	7	13	16			
Πολύ - Πάρα πολύ	5	26	11	20			

Από τους δείκτες του πίνακα, φαίνεται πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (50 και άνω) πιο πολύ από τους νεότερους επιλέγουν το αίτιο «επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» γιατί μάλλον θεωρούν τον εαυτό τους, ως παλαιοί, πως έχουν αυξημένα δικαιώματα γιατί έχουν εμπειρία και προσφορά στο σχολείο.

Επίσης προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση στις μεταβλητές 8ζ. «επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα * Χρόνια υπηρεσίας αφού οι σχετικοί δείκτες είναι $\chi^2=20,860^a$, $df=8$ και $p=0,008(p < 0,05)$ και άρα οι δυο μεταβλητές έχουν άμεση εξάρτηση (Βλ. Πίν 29). Βλέπουμε δηλαδή ότι όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολύ θεωρούν ότι οι επικαλύψεις σε αρμοδιότητες /δικαιώματα αποτελούν αιτία σύγκρουσης ίσως γιατί θεωρούν ότι έχουν μακροχρόνια προσφορά στο σχολείο και άρα πρέπει να γίνονται σεβαστά κάποια δικαιώματα ή δικαιότερες, κατ αυτούς, αρμοδιότητες.

Πίνακας 29. Στατιστική συσχέτιση επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/δικαιώματα- Χρόνια υπηρεσίας

Πίνακας διπλής εισόδου: Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα – Έτη υπηρεσίας

Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα	Έτη υπηρεσίας					χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	1-7 έτη	8-14 έτη	15-21 έτη	22-28 έτη	29 ή περισσότερα έτη			
Καθόλου - Λίγο	1	4	10	6	10	20,860	8	,008
Μέτρια	10	9	6	10	9			
Πολύ - Πάρα πολύ	7	25	14	6	7			

Μια άλλη αλληλεξάρτηση μεταβλητών που προκύπτει είναι η 10γ. «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών» * 1. Φύλο δηλαδή σύγκριση ενός τομέα που επηρεάζεται σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο». Από τον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίν 30) $\chi^2=10,784a$, $df=2$

Πίνακας 30 : Στατιστική συσχέτιση «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών» - « Φύλο»

Πίνακας διπλής εισόδου: Πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών - Φύλο

Πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών	Φύλο		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Ανδρας	Γυναίκα			
Καθόλου - Λίγο	4	7	10,784	2	,005
Μέτρια	24	24			
Πολύ - Πάρα πολύ	17	61			

και $p=0,005$ ($p < 0,05$) βλέπουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι επηρεάζεται από τις συγκρούσεις (πολύ & πάρα πολύ) το ηθικό των εκπαιδευτικών και η εξήγηση γι αυτό μπορεί να οφείλεται ότι ως πιο ευαίσθητες επηρεάζονται ψυχολογικά στο ηθικό τους.

Ως προς τις μεταβλητές 10γ. «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών» * 6. Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα είστε διευθυντής /ντρια;» έχουμε το $X^2=7,705$ a, βαθμούς ελευθερίας $df=2$ και $p=0,021$ ($p < 0,05$) και άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση (βλ.Πιν.31). Ενώ οι

Πίνακας 31. Συσχέτιση «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών-«Θέση που υπηρετούν»

Πίνακας διπλής εισόδου: Πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών - θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετεί

Πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών	Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα είστε διευθυντής /ντρια;		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Καθόλου - Λίγο	1	10	7,705	2	,021
Μέτρια	16	32			
Πολύ - Πάρα πολύ	11	67			

εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ως διευθυντές στη συγκεκριμένη μονάδα δε θεωρούν ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν τόσο πολύ το ηθικό των εκπαιδευτικών, αντιθέτως όσοι υπηρετούν ως απλοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό. Μάλλον οι διευθυντές έχουν εδώ μια καθαρά διοικητική οπτική των πραγμάτων ενώ οι εκπαιδευτικοί που συνήθως εμπλέκονται εισπράττουν απογοήτευση με αποτέλεσμα να «πέφτει» το ηθικό τους.

Μια ακόμη συσχέτιση με στατιστική σημαντικότητα έχουν οι μεταβλητές (10δ.)«αύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών» με (1). «Φύλο». Από το σχετικό πίνακα (32) έχουμε τις τιμές των δεικτών $X^2=6,769$ a, βαθμούς $df=2$ και $p=,034$ ($p < 0,05$). Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες αγχώνονται πιο πολύ από τις συγκρούσεις, γιατί πιθανόν λόγω του φύλου τους είναι πιο ευάλωτες σε στρεσογόνες καταστάσεις που αναμφίβολα δημιουργούν οι συγκρούσεις (Φιλίππου, 2016:62).

Πίνακας 32: Στατιστική συσχέτιση «εργασιακού άγχους- «φύλο»

Πίνακας διπλής εισόδου: Εργασιακού άγχους - Φύλο

Εργασιακού άγχος	Φύλο		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Ανδρας	Γυναίκα			
Καθόλου - Λίγο	4	7	6,769	2	,034
Μέτρια	19	20			
Πολύ - Πάρα πολύ	22	65			

Επίσης προκύπτει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε δυο ουσιώδεις μεταβλητές (10.ε)

«μείωση της αποτελεσματικότητας του έργου του σχολείου»-«οικογενειακή κατάσταση»

Πίνακας 33: Συσχέτιση «μείωση αποτελεσματικότητας σχολείου»-«οικογενειακή κατάσταση»
Πίνακας διπλής εισόδου: Μείωση αποτελεσματικότητας σχολείου - Οικογενειακή κατάσταση

Μείωση αποτελεσματικότητας σχολείου	Οικογενειακή κατάσταση		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η			
Καθόλου - Λίγο	13	1	9,116	2	,010
Μέτρια	26	8			
Πολύ - Πάρα πολύ	51	38			

καθώς παρατηρούμε από το σχετικό πίνακα (33). Ειδικότερα περισσότερο οι έγγαμοι εκτιμούν ότι από τις συγκρούσεις μειώνεται η αποτελεσματικότητα του έργου του σχολείου. Αυτό ίσως να ερμηνεύεται ότι αυτοί/ες όντας οικογενειάρχες σκέπτονται τα αποτελέσματα που επιφέρει ένα συγκρουσιακό σχολείο γενικότερα στην κοινωνία και ενδεχόμενα στα παιδιά τους. Ίσως ακόμη ως έγγαμοι είναι πιο ευαίσθητοι στο θέμα αυτό.

Επιπλέον αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε «καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων- Ηλικία» αφού $X^2=13,128^a$, $df=6$ και $p=,041$ ($p < 0,05$). Από τον πίνακα 34 βλέπουμε πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο πολύ ότι

Πίνακας 34. Συσχέτιση «καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων- Ηλικία»

Πίνακας διπλής εισόδου: Καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων - Ηλικία

Καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων	Ηλικία				χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	20-29	30-39	40-49	50 και άνω			
Καθόλου - Λίγο	1	10	9	11	13,128	6	,041
Μέτρια	0	7	5	18			
Πολύ - Πάρα πολύ	13	21	14	28			

επηρεάζεται από τις συγκρούσεις η καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι λόγω εμπειρίας εκτιμούν ότι επιδρούν σε μια σειρά από παράγοντες (επικοινωνία, σχέσεις, άγχος κλπ) που έχουν συνολική αντανάκλαση ώστε τα προβλήματα να λύνονται δυσκολότερα. Αυτό το εύρημα άλλωστε επιβεβαιώνεται και σε

έρευνα των Μητσαρά-Ιορδανίδη (2015) ότι από τις συγκρούσεις επηρεάζεται ολόκληρη «η οργανωτική δομή» της σχολικής μονάδας.

Μια παρόμοια συσχέτιση προκύπτει μεταξύ της ίδιας μεταβλητής «10στ. καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων» και 6. Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα είστε διευθυντής /ντρια;». Συγκριμένα και από τον παρακάτω πίνακα (35) έχουμε τους δείκτες $X^2=6,223$, $df=2$ και $p=,045$ ($p < 0,05$) και άρα έχουμε στατιστικά σημαντική σχέση δηλαδή

Πίνακας 35: Στατιστική σχέση «αντιμετώπιση προβλημάτων-θέση που υπηρετούν στο σχολείο»
Πίνακας διπλής εισόδου: Καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων - θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετεί

Καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων	Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα είστε διευθυντής /ντρια;		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Καθόλου - Λίγο	5	26	6,223	2	,045
Μέτρια	11	19			
Πολύ - Πάρα πολύ	12	64			

οι διευθυντές/τριες στα σχολεία τους αποδέχονται λιγότερο ότι επηρεάζεται ο τομέας «καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων» γιατί προφανώς θεωρούν τον εαυτό τους αρμόδιο για το ζήτημα κι επομένως είναι λογικό να δείχνουν αποστασιοποιημένοι. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί-μη έχοντας διοικητικό ρόλο-εκφράζουν περισσότερο αυτήν την άποψη γιατί θεωρούν ότι οι συγκρούσεις εμποδίζουν την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων καθώς διαταράσσονται μια σειρά παραμέτρων (κλίμα, σχέσεις, επικοινωνία κλπ)

Η επόμενη σημαντική σχέση αναφέρεται στη σύγκριση ανάμεσα στον τρόπο διευθέτησης συγκρούσεων και ειδικά το «συμβιβασμό» (ερ11) και την «Ηλικία» (3).

Πίνακας 36: Συσχέτιση τρόπου διευθέτησης «Συμβιβασμός-Ηλικία»

Πίνακας διπλής εισόδου: Τρόπος διευθέτησης: Συμβιβασμός - Ηλικία

Τρόπος διευθέτησης: Συμβιβασμός	Ηλικία				χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	20-29	30-39	40-49	50 και άνω			
Καθόλου - Λίγο	3	3	6	15	12,740	6	,047
Μέτρια	4	11	14	23			
Πολύ - Πάρα πολύ	7	24	8	19			

Βλέποντας το σχετικό πίνακα (36) παρατηρούμε ότι οι σχετικοί δείκτες στατιστικής σημαντικότητας είναι $X^2=12,740^a$, $df=6$ και $p=,047$ ($p < 0,05$) και παρόλη την οριακότητα των σχετικών τιμών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστική αλληλεξάρτηση των μεταβλητών. Άρα έχουμε ότι όσο ανέρχονται οι ηλικίες των ερωτώμενων τόσο υιοθετούν το «συμβιβασμό» ως λύση, γεγονός που δείχνει ότι μεγαλώνοντας δεν είναι τόσο απόλυτοι και «κάθετοι» αλλά δέχονται την μέση λύση στη λογική ότι «κανείς δε χάνει- δεν κερδίζει» προς όφελος όλων.

Στη συνέχεια καταγράφεται σημαντική σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών «τρόπος διευθέτησης :Χρήση εξουσίας (11) και 2. Οικογενειακή κατάσταση» (Βλ Πίν. 37),

Πίνακας 37:Στατιστική συσχέτιση «τρόπος διευθέτησης: Χρήση εξουσίας-Οικογενειακή κατάσταση»

Πίνακας διπλής εισόδου: Τρόπος διευθέτησης: Χρήση εξουσίας - Οικογενειακή κατάσταση

Τρόπος διευθέτησης: Χρήση εξουσίας	Οικογενειακή κατάσταση		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η			
Καθόλου - Λίγο	36	16	6,876	2	,032
Μέτρια	25	23			
Πολύ - Πάρα πολύ	29	8			

όπως βλέπουμε από τους δείκτες $X^2=6,876a$, $df=2$ και $p=,032$ ($p < 0,05$). Προκύπτει ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συγκριτικά περισσότερο τη χρήση εξουσίας από το διευθυντή ίσως γιατί ενστερνίζονται τους κανονισμούς που ενέχει η οικογενειακή τους κατάσταση.

Δυο ακόμη σημαντικές συσχετίσεις αναφέρονται στις προτάσεις των ερωτηθέντων για «σταθερότητα του προσωπικού» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά «φύλο» και «οικογενειακή κατάσταση». Ειδικότερα ως προς το «φύλο» όπως καταγράφεται

Πίνακας 38. Συσχέτιση της πρότασης για «σταθερότητα του προσωπικού»- «φύλο»

Πίνακας διπλής εισόδου: Σταθερότητα του προσωπικού - Φύλο

Σταθερότητα του προσωπικού	Φύλο		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Άνδρας	Γυναίκα			
Καθόλου - Λίγο	4	19	7,364	2	,025
Μέτρια	19	20			
Πολύ - Πάρα πολύ	22	53			

στον παραπάνω πίνακα (38) έχουμε $X^2=7,364^a$, $df=2$ και $p=,025$ ($p< 0,05$). Προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περισσότερο από τους άνδρες προτείνουν τη «σταθερότητα προσωπικού» ως διοικητική παράμετρο αποφυγής συγκρούσεων ίσως γιατί εκτιμούν ότι αυτό θα βοηθήσει ουσιαστικά τα σχολεία καθώς τα υπόλοιπα μπορούν διευθετηθούν ή ίσως αν το προσωπικό είναι μόνιμο, οι γυναίκες ως πιο επικοινωνιακές μπορούν δομήσουν καλύτερες και μόνιμες σχέσεις που θα αποτρέπουν συγκρουσιακές παρεξηγήσεις.

Τέλος, η ίδια μεταβλητή (*σταθερότητα προσωπικού*) παρουσιάζει στατιστική σχέση με τη μεταβλητή *«οικογενειακή κατάσταση»*. Από τον πίνακα (39) έχουμε $X^2=7,109^a$

Πίνακας 39. Σχέση σταθερότητα προσωπικού - «οικογενειακή κατάσταση».

Πίνακας διπλής εισόδου: Τρόπος διευθέτησης: Σταθερότητα του προσωπικού - Οικογενειακή κατάσταση

Σταθερότητα του προσωπικού	Οικογενειακή κατάσταση		χ^2	Βαθμοί ελευθερίας (df)	πιθανότητα (p)
	Έγγαμος/η	Άγαμος/η			
Καθόλου - Λίγο	17	6	7,109	2	0,029
Μέτρια	31	8			
Πολύ - Πάρα πολύ	42	33			

$df=2$ και $p=,029$ ($p< 0,05$). Προκύπτει λοιπόν ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί σαφώς προτείνουν τη σταθερότητα του προσωπικού περισσότερο πιθανόν γιατί το συνδυάζουν με τις οικογενειακές τους ανάγκες καθώς αν το προσωπικό είναι ελλιπές ή μετακινείται και σε άλλα σχολεία, αυτό δημιουργεί αναπόφευκτα προστριβές.

Συμπερασματικά, είδαμε ότι αρκετές εξαρτημένες μεταβλητές (20) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με πολλές δημογραφικές ανεξάρτητες μεταβλητές. Από τις συνεξαρτήσεις που εξετάσαμε προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα τα οποία αναλύσαμε και ερμηνεύσαμε με επιστημονική επιφύλαξη καθώς όπως έχει ειπωθεί (σ. 43) πρόκειται για περιγραφική συναφειακή μέθοδο χωρίς τη διακρίβωση αιτιωδών σχέσεων.

3. Ποιοτικά στοιχεία της έρευνας

Όπως έχει προαναφερθεί αναζητήθηκαν και ποιοτικά χαρακτηριστικά στην έρευνά μας μέσα από «ανοικτές» ερωτήσεις. Συγκεκριμένα σε πολλές ερωτήσεις υπήρξε η επιλογή «άλλο τι;» δίνοντας τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ή να προσθέσουν ελεύθερα οτιδήποτε έκριναν σκόπιμο για τους άξονες της έρευνας. Βέβαια δεν

ανταποκρίθηκαν πολλοί/ες ωστόσο από τη σχετική αποδελτίωση υπήρξαν κάποιες αξιόλογες επισημάνσεις που προσθέτουν θετικά στοιχεία. Έτσι στην ερώτηση (8) και πέραν των (12) επιλογών που δόθηκαν, ως πιθανών αιτίων σύγκρουσης, υπήρξε η «ανοικτή» επιλογή «τι άλλο θα προτείνατε ως πιθανό αίτιο. Κάποιοι/ες δήλωσαν ως επιπλέον αίτια συγκρούσεων την «επεμβατική συμπεριφορά γονέων» και την «έλλειψη υπευθυνότητας» τα οποία θεωρούμε σημαντικά. Βέβαια οι επεμβάσεις των γονέων είναι σημαντικός συγκρουσιακός παράγοντας ο οποίος όμως προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και συμπεριλαμβάνεται στους περιορισμούς της έρευνας. Επίσης, αναφέρθηκαν ότι οι «συγκρούσεις μπορούν να επέλθουν κι από την παρουσία ενός ανάκανου διευθυντή» και «η μη τήρηση των υποχρεώσεων κάθε εκπαιδευτικού». Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά αλλά θέτουν ένα άλλο φλέγον ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής, την αξιολόγηση.

Ακόμη καταγράφηκε (ερώτηση 10), αναφορικά με τους τομείς που επηρεάζουν οι συγκρούσεις, «την εικόνα του σχολικού χώρου» που μάλλον αναφέρεται στην εικόνα την οποία παρουσιάζει η σχολική μονάδα στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Είναι μάλλον βέβαιο πως ότι συμβαίνει εντός του σχολείου διαχέεται και στο εξωτερικό περιβάλλον του, που επηρεάζει αναπόδραστα τις σχέσεις με αυτό, εύρημα που έχεις καταγραφεί και από άλλη έρευνα (Παπαγεωργάκης, 2013).

Επίσης ως προς τα προσόντα του διευθυντή/τριας προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο σχολείο (ερώτηση 16) ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι πρέπει να υπάρχει «δικαιοσύνη όχι μεροληψία υπέρ των παλιών εκπαιδευτικών». Είναι μια σημαντική διάσταση καθώς θέτει ένα σοβαρό προσόν που είναι η ίση αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών καθώς υπάρχει μια παγιωμένη άτυπη κοινωνική αντίληψη για «προνόμια των παλαιότερων» η οποία όμως φαίνεται να εισπράττεται ως αδικία από τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Στην «ανοικτή» ερώτηση (18) αναφορικά με το «Τι άλλο θα είχατε να προτείνετε για την αποφυγή ή τη διαχείριση των συγκρούσεων;» κατεγράφησαν σημαντικές απόψεις. Από τη σχετική αποδελτίωση, γενικά για όλους τους εμπλεκόμενους και πέραν των όσων έχουν καταγράψει προηγουμένως, ενδεικτικά αναφέρουμε να υπάρχουν τα εξής : «κουλτούρα συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην σχολική μονάδα», «επίγνωση, όρια, ψυχολογική υποστήριξη στο σχολείο, πρόληψη», «διάλογος και κατανόηση στις ανθρώπινες αδυναμίες και τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών» «αποφυγή ευθυνοφοβίας από μεριάς των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων με την παράλληλη υποστήριξη του διευθυντή, «αλληλοσεβασμός- ενσυναίσθηση- θετική στάση- συναδελφικότητα», « συλλογικοί

στόχοι», «Συχνές ενδοσχολικές συζητήσεις για τρέχοντα θέματα, ημερολόγιο καταγραφής συγκρούσεων και καταγραφή "τι προηγείται και τι έπεται" των συγκρούσεων, ανατροφοδότηση και ανακατανομή των ρόλων των εκπαιδευτικών ώστε κανείς να μην αδικείται, ή να μην θίγεται, ή να μην νιώθει αδικημένος...»

Όσο αφορά το διευθυντή/τρια σταχυολογούμε τις εξής ενδιαφέρουσες απαντήσεις: «Να φροντίζει ο διευθυντής να μην δημιουργούνται "κλίκες" μέσα στο σύλλογο διδασκόντων...», να υπάρχει «η αντικειμενική προσέγγιση των προβλημάτων από την διεύθυνση, όταν αυτά παρουσιάζονται. Δε χωρούν εμπάθειες σε μια σχολική μονάδα....», πέραν των άλλων προσόντων «ο διευθυντής να είναι απόλυτα δίκαιος», «όταν αυτές (οι συγκρούσεις) οφείλονται σε αίτια πέραν της εκπαιδευτικής/διοικητικής διαδικασίας να τιμωρούνται αυστηρά...», «υποστήριξη και ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού από τον διευθυντή», «να υπάρχει από το διευθυντή/τρια «γνώση νομοθεσίας δημοκρατική λειτουργία, δίκαιη κατανομή ρόλων, ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, διαρκείς επιμορφώσεις για παιδαγωγικά θέματα....», «να μην επιτρέπει ο διευθυντής την παρέμβαση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο και γενικά των γονέων οι οποίοι πλέον κάνουν υποδείξεις στο έργο μας και έχουν άποψη».. Επίσης «να μην μεροληπτεί υπέρ των παλιότερων και πιο μεγάλων σε ηλικία συναδέλφων κάνοντας τους τα χατίρια και έχοντας πολύ πιο χαλαρή διάθεση απέναντι τους πράγμα που εμείς οι αναπληρωτές που κάθε χρόνο είμαστε και σε άλλον σχολείου βιώνουμε κατά κόρον».

Από την παραπάνω ποιοτική προσέγγιση, βλέπουμε δηλαδή ότι, πέραν κάποιων στοιχείων που αναφέρονται πάλι ή με άλλη οπτική, υπάρχουν προτάσεις που εστιάζουν σε ουσιαστικές πτυχές των συγκρούσεων όπως πχ η επίγνωση, τα όρια, η ψυχολογική στήριξη, η ευθυνοφοβία κλπ..Ακόμη ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τομέας πρόληψης των συγκρούσεων που τίθεται έμμεσα, όπως είναι ...συχνές ενδοσχολικές συζητήσεις για τρέχοντα θέματα....ή ... καταγραφή "τι προηγείται και τι έπεται" των συγκρούσεων. Προκύπτει, επομένως ότι οι συγκρούσεις έχουν και μια ψυχολογική διάσταση η οποία συχνά παραβλέπεται όταν το θέμα εξετάζεται μόνο διοικητικά ή κοινωνιολογικά.

Ως προς το ρόλο του διευθυντή ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις για τη δημιουργία άτυπων ομάδων (κλίκες) γεγονός αναμφισβήτητο και υπαρκτό μέσα στον σχολικό οργανισμό (Μπουραντάς, 2018; Koontz & O' Donnell, 1983) και την αδιάκοπη προσπάθεια του διευθυντή/τριας να το χειριστεί. Ένα ακόμη εύρημα που προκύπτει εδώ είναι το αίσθημα δικαιοσύνης που πρέπει να αποπνέει ο διευθυντής/τρια γιατί η αίσθηση της αδικίας καταρρακώνει κάθε προσπάθεια συνεργασίας και στοχοθεσίας. Ιδιαίτερα θα πρέπει να αισθάνονται δικαιοσύνη και ισότητα οι νέοι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής/τρια

να μην κάνει διακρίσεις υπέρ των «παλαιότερων», των «φίλων» ή των πολιτικά «ημέτερων». Τότε τα άτομα αποστασιοποιούνται και περιχαράκωνονται με αποτέλεσμα όχι μόνο να μη λύνεται μια σύγκρουση αλλά να δημιουργείται εν δυνάμει μια νέα αντιπαράθεση. Επίσης, κι εδώ, τίθεται το θέμα των γονέων και των παρεμβάσεων που κάνουν στο έργο του σχολείου κάτι που δημιουργεί συγκρούσεις. Αναμφίβολα οι γονείς, λόγω γονικού δικαιώματος, έχουν ενδιαφέρον και άποψη για τα τεκταινόμενα στο σχολείο αλλά πρέπει να τους γίνει από τη διεύθυνση απόλυτα σαφές ότι έχουν διακριτούς ρόλους (Παπαγεωργιάκης, 2013) κι πως μέσα στο σχολικό οργανισμό τον κύριο λόγο τον έχουν οι εκπαιδευτικοί κι ο διευθυντής/τρια.

4. Συμπεράσματα

Μετά από την περιγραφική ανάλυση και τις συσχετίσεις των διαφόρων μεταβλητών της έρευνάς μας, συγκεφαλαιώνοντας, μπορούμε να προχωρήσουμε στην εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων και στις απαντήσεις των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

Αναφορικά με το δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας και ως προς τη κατανομή των δείγματος, αυτό προέρχεται από 24 νομούς της χώρας έχοντας μια ικανοποιητική διασπορά τόσο γεωγραφική όσο και χωροταξική (αστική, ημιαστική, αγροτική) με δεδομένες τις τελευταίες συγχωνεύσεις, στοιχεία που αυξάνουν την αντιπροσωπευτικότητα της.

Ως προς το φύλο των ερωτηθέντων τα 2/3 αυτών είναι γυναίκες. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Δαράκη, 2007; Κωλέτη, 2015) καθώς το εκπαιδευτικό επάγγελμα, προτιμάται από τις γυναίκες για οικογενειακούς και εργασιακούς λόγους. Η πλειοψηφία του δείγματος (65,75%) είναι έγγαμοι και το 62% έχουν ηλικία άνω των 40 ετών κάτι που σημαίνει ότι αφενός δεν γίνονται νέοι διορισμοί κι αφετέρου ότι οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με την εργασία, παράγουν και την προσωπική τους ζωή. Η μεγάλη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος επιβεβαιώνει το προηγούμενο εύρημα για αδιοριστία αφού σχεδόν το 60% έχει υπηρέσια >20 έτη, στοιχείο που δείχνει μη ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ταυτόχρονα πιθανή «κούραση» η οποία «υποβοηθά» ίσως τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες. Οι ερμηνείες αυτές επαληθεύονται από το επόμενο εύρημα μας όπου καταγράφεται ότι το 68,61% είναι μόνιμοι αλλά κι ένα σημαντικό 31,42% αναπληρωτές, δηλαδή μη σταθερό προσωπικό, παράγοντας που αναδεικνύεται παρακάτω σημαντικός στη δημιουργία συγκρούσεων.

Ακόμη καταγράφεται πως οι οκτώ στους δέκα είναι απλοί εκπαιδευτικοί και οι δυο διευθυντές/τριες δηλαδή υπάρχει μια αναλογικότητα προσωπικού που συμβάλλει στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Τέλος, καταγράφονται οι επιπλέον

σπουδές, πέραν των βασικών, και καταδεικνύεται η αναβάθμιση αυτών αφού το 56,2% έχει μεταπτυχιακές σπουδές και το 43,8% δεύτερο πτυχίο ή άλλες σπουδές. Από αυτό συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν περαιτέρω αναβαθμισμένες ή επικαιροποιημένες γνώσεις είτε για να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα ολοένα αυξανόμενα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα είτε για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Diakomihalis et al, 2018).

Ως προς τα αίτια των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, και σε σχέση με το 1^ο ερευνητικό μας ερώτημα, καταγράφονται ως κυριότερα και πιο πιθανά με βάση την ταξινόμηση από τις Μ.Τ., ως αίτια και κατά σειρά: έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη επικοινωνίας συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ελλείψεις προσωπικού, ατομικές διαφορές, επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα και τέλος οι ανταγωνισμοί/προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως δεν καταγράφηκε σαφής και έντονα πλειοψηφούσα τάση αλλά μια σχετική επιφύλαξη ως αιτίων, στις *ιδεολογίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα, Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα και ασφάλεια μαθητών*. Από την στατιστική αξιολόγηση σύμφωνα με τις Μ.Τ. και Τ.Α., ο διευθυντής γνωρίζοντας τις αυξημένες πιθανότητες να εμφανιστούν κάποια από τα παραπάνω προσαρμόζει και τις ανάλογες στρατηγικές αντιμετώπισης όπως πχ η «*έλλειψη συνεργασίας*» μπορεί να αντιμετωπιστεί με ειλικρινή επικοινωνία, ενδελεχή εξέταση των διαφωνιών και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Με τα αποτελέσματα αυτά, καταγράφονται τα ανωτέρω αίτια με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και απαντάται ο πρώτος στόχος και ερώτημα της έρευνας. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι σχεδόν σε αυτά τα αίτια καταλήγουν και πολλές σχετικές έρευνες (Βολακάκη, 2015; Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015; Σαΐτη, Ιορδανίδης. & Μπάκας, 2012).

Μετά τα αίτια, και στο λογικό ερώτημα, σε ποιο βαθμό ... οι συνέπειες των συγκρούσεων επηρεάζουν το έργο της διεύθυνσης και της λειτουργίας του σχολείου, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι αυτό επηρεάζεται αρνητικά σε πολύ υψηλό βαθμό (77, 55%) ενώ κανένας δεν εκτιμά ότι δεν επηρεάζεται «καθόλου». Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη η επιτυχής διαχείρισή τους και αναδεικνύεται η σημαντικότητα του καθ' ύλη αρμόδιου δηλαδή του διευθυντή /τριας του σχολείου. Άλλωστε αυτή η αναγκαιότητα καταγράφεται σε πολλές έρευνες (Παπαστεφάνου, 2015; Φιλίππου, 2016; Παπαγεωργάκης κ.α, 2016; Μαχιά, 2018).

Σημαντικά κρίνονται τα ευρήματα σχετικά με τους τομείς που επηρεάζονται από τις συγκρούσεις. Συγκεκριμένα υπάρχει *δημιουργία αρνητικού κλίματος* αφού διαταράσσεται

το εργασιακό κλίμα και οι φιλικές και συνεργατικές σχέσεις καθώς επηρεάζονται οι *διαπροσωπικές σχέσεις* αφού θίγεται η προσωπικότητα τους και τα «πιστεύω» τους. Αυτά συνεπάγονται *πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών* και φυσικά *αύξηση του εργασιακού άγχους των*. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η *μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου*. Βλέπουμε δηλαδή μια αλληλουχία αλληλένδετων αρνητικών εξελίξεων με τελικό αποδέκτη το σχολείο και το έργο του. Όμως, όπως καταγράφεται και στη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2012; Βολακάκη, 2015) υπάρχουν και κάποιες θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι αυτές, με φθίνουσα ταξινόμηση στο βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί (Μ.Τ) είναι: *αύξηση της συνοχής της ομάδας, καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων, αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων, βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται, αύξηση της αποδοχής του Διευθυντή ως ηγέτη*.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι καινοφανή, αφού η σύγχρονη διοικητική αντίληψη υιοθετεί ότι οι συγκρούσεις μπορεί να συνεισφέρουν θετικά στους οργανισμούς, όπως στην ανάδειξη προβλημάτων, στην καλύτερη λήψη αποφάσεων, στην ενδυνάμωση των σχέσεων κ.ά (Μπουραντάς, 2002; Rahim, 2011; Robbins & Judge, 2012; Σαΐτης, 2014). Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκτιμήσεις εδώ των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό παρουσιάζονται συγκρατημένες μάλλον γιατί δεν έχουν πεισθεί για αυτές αφού η σύγκρουση είναι συνδεδεμένη με αρνητική χροιά στις ανθρώπινες σχέσεις και στο άκουσμα ή το βίωμα προτάσσονται οι αρνητικές τους εκδοχές. Τα παραπάνω αποτελέσματα απαντούν στο 2^ο ερευνητικό μας ερώτημα για το ποιοι τομείς επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά από καταστάσεις συγκρούσεων στα σχολεία. Αυτές όλες οι διαστάσεις, επηρεάζουν την *τελική εικόνα του σχολείου* στην κοινωνία, κάτι που καταγράφηκε και από την ποιοτική ανάλυση των «ανοιχτών» απαντήσεων του δείγματος μας (σ.89).

Ως προς τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι δυο πιο προτιμητέοι τρόποι είναι κατά σειρά η «*καλή οργανωτική λειτουργία*» της σχολικής μονάδας (85,41%) και η «*διαπραγμάτευση*» (81,3%). Υιοθετείται δηλαδή ο σαφής διαχωρισμός ρόλων και υποχρεώσεων και η διαδικασία ανάλυσης, εντοπισμού αιτιών, αμοιβαίας προσέγγισης, επίτευξης συμφωνίας και μιας γενικότερης αναπλαισίωσης της συγκρουσιακής θεματολογίας. Ακολουθούν η «*αποφυγή*» για άμεσα αποτελέσματα, ο «*συμβιβασμός*» ως μια ικανοποιητική αλλά όχι απόλυτη λύση όπου δεν θεωρείται κανένας «χαμένος» και η «*αντιπαράθεση*» ως μέτρια λύση γιατί αναστέλλει προσωρινά το πρόβλημα που όμως υπολανθάνει για μια επόμενη σύγκρουση. Αντιθέτως, δεν προτείνεται πλειοψηφικά ως τρόπος η «*χρήση εξουσίας*» του διευθυντή/τριας δηλαδή η

εφαρμογή κυρώσεων, νομοθεσίας, εντολών και κυρώσεων προς τους συγκρουόμενους γιατί το σχολείο ως συλλογικός οργανισμός έχει ανάγκη σύμπνοιας κι όχι πειθαναγκασμών αφού έτσι ακυρώνεται η συναδελφικότητα και κάθε συνεργατική κουλτούρα που είναι τόσο αναγκαία. Συμπερασματικά θα λέγαμε πως δεν υπάρχει τέλειος ή κακός τρόπος διευθέτησης αλλά κρίνεται κατά περίπτωση ο τρόπος επίλυσης και εξαρτάται από τη σπουδαιότητα ή το επείγον του συμβάντος. Όταν υπάρχει ικανός χρόνος μπορούν γίνουν οι διαδικασίες διαβουλεύσεων και συμβιβασμών αλλά όταν τίθενται ζητήματα πχ ασφάλειας των μαθητών ή άλλων ακραίων καταστάσεων, τότε ο διευθυντής/τρια μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε πρόσφορο αλλά νόμιμο τρόπο γιατί τότε η κατάσταση έχει τη μορφή κρίσης (σ.10). (Brock, et al,2005). Τα παραπάνω ευρήματα απαντούν στο 3ο ερώτημά μας αναφορικά με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν ικανοποιώντας το δεύτερο στόχο της έρευνας μας.

Ως προς το ζήτημα της αναγκαιότητας εμπλοκής του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν απόλυτα αναγκαίο και φυσιολογικό θέμα την εμπλοκή του. Είναι ο ιθύνων νους, ο συντονιστής και ο ηγέτης και έχει υποχρέωση και καθήκον να συμμετάσχει ενεργά και να δώσει κατευθύνσεις και λύσεις με τεχνικές και στρατηγικές όπως κατεγράφησαν προηγουμένως. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το επόμενο ερώτημα *«ποιος πρέπει να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις;»* όπου φαίνεται να επιθυμούν τη «διαμεσολάβηση» του διευθυντή αλλά όχι την παρεμβατικότητα του με χρήση εξουσίας. Ωστόσο συνεπικουρικά προτιμάται και η «απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» στο πλαίσιο μιας συλλογικής διοίκησης την οποία πρέπει να χρησιμοποιεί ο διευθυντής /τρια. Με άλλα λόγια προτείνεται μια διαμεσολαβητική ανάλυση των πραγματικών αιτιών, πειθώ και συνεργατικές διαδικασίες υπέρβασης υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του διοικητικού στελέχους.

Αφού λοιπόν ο ρόλος του διευθυντή/τριας στο θέμα των συγκρούσεων είναι αναγκαίος και καθοριστικός, τέθηκε το ερώτημα *«με ποιους τρόπους μπορεί να παρέμβει;»*. Από τα ευρήματα βρέθηκε ότι πρώτη επιλογή είναι η *«διαμόρφωση καλής επικοινωνίας στο σχολείο»*. Ακολουθούν με μεγάλους βαθμούς αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. η *«ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο»*, η *«εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών, «καλλιέργεια αλληλοσεβασμού»*, η *«ισότιμη κατανομή καθηκόντων–αρμοδιοτήτων»*, η *«συλλογική λήψη αποφάσεων»*, η *«τήρηση διαδικασιών διαφάνειας»*, η *«αναγνώριση της διαφορετικότητας των ρόλων»* και η *«τήρηση νομιμότητας και διαδικασιών»*. Βλέπουμε δηλαδή ένα σύνολο πρακτικών και στρατηγικών που έχουν ως κοινά σημεία αναφοράς τη συμμετοχικότητα και συλλογικότητα με άξονες την επικοινωνία και τις ισότιμες

διαδικασίες. Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες και με επιστημονική κατάρτιση αλλά και επίγνωση της κοινωνικής αποστολής τους, αποδέχονται την ύπαρξη του φαινομένου και είναι δεκτικοί σε ουσιαστικές λύσεις χωρίς καθετότητα και παρεμβατικότητα από το διευθυντή/τρια. Φαίνεται να ορίζουν σαφή διακριτότητα σε ρόλους αλλά στο πλαίσιο μιας κοινότητας με αφετηρία την διαμόρφωση κοινής κουλτούρας και σχολικού κλίματος.

Ως προς την ερώτηση *«ποιες δεξιότητες και σε ποιο βαθμό, πρέπει να διαθέτει ο ίδιος ο διευθυντής/τρια;»* προκύπτει ως συμπέρασμα ότι πρώτιστα πρέπει να έχει *«ηγετικές δεξιότητες»* δηλαδή να μπορεί να καλλιεργεί το αίσθημα της συλλογικότητας, να εμπνέει εμπιστοσύνη μέσα από υγιείς σχέσεις ομάδας, να διαθέτει ενσυναίσθηση, να γνωρίζει πως θα διαχειριστεί αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν οι συγκρούσεις, να διαθέτει συστημική σκέψη –βλέποντας τα αλληλεπιδρώντα μέρη μια σύγκρουσης ως ολότητες κι όχι ως αθροίσματα μερών και τέλος να έχει ικανότητες δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Μπουραντας, 2018:91) δηλαδή ικανότητα κρίσης, ορθολογικής και δημιουργικής σκέψης αφού σε κάθε επεισόδιο μπορεί να βλέπει προοπτική ή ανατροφοδότηση. Παράλληλα και σχεδόν ισοδύναμα να έχει *«επικοινωνιακές δεξιότητες»* όπως ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση του συνομιλητή εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος ευφυείς τρόπους μετάδοσης ενός μηνύματος. Επίσης απαραίτητες θεωρούνται οι *«συμβουλευτικές δεξιότητες»* δηλαδή σεβασμό προς τους άλλους, ορθή αντίληψη της κατάστασης και κατανόηση όλων των απόψεων. Έτσι επιτυγχάνει να κατανοήσει νοοτροπίες και στερεότυπα των εκπαιδευτικών και να βρει σημεία σύγκλισης όλου του διδακτικού προσωπικού. Τέλος, στον ίδιο σχεδόν βαθμό χρειάζονται οι *«διοικητικές δεξιότητες»* δηλαδή επιστημονικές γνώσεις διοίκησης, νομοθεσίας, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας αλλά και μάλιστα αφού το σχολείο λειτουργεί ως εντολοδόχος της κοινωνίας αλλά και με νομοθετικό πλαίσιο και αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως εκπορεύονται από το ΥΠΕΠΘ. Οι ανωτέρω διαπιστώσεις απαντούν στο 4^ο ερευνητικό μας ερώτημα για την κρισιμότητα και χρηστικότητα του ρόλου του διευθυντή /τριας στην διεύθυνση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

Στη συνέχεια αναζητήθηκαν τα προσόντα που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Από τα ευρήματα συμπεραίνεται πως πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικούς και σχολείο, σωστή και δημιουργική λήψη αποφάσεων στα θέματα αυτά κι όχι μόνο, να είναι ειλικρινής και διαφανής στις σχέσεις του με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο και να κάνει σωστή και υπεύθυνη κατανομή των διαφόρων ευθυνών. Αυτά όλα

να συνεπικουρούνται από εμπειρία κάτι που σημαίνει ότι δεν πρέπει να αλλάζει εύκολα σχολική μονάδα, επικοινωνιακή ικανότητα στοιχείο που βρέθηκε και σε άλλο σημείο της έρευνας και φυσικά το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση. Διαπιστώνεται λοιπόν ένα σύνθετο πλαίσιο προσόντων τα οποία όμως είναι απαραίτητα αφού είναι επιβεβλημένο να διαχειρίζεται ετερόκλητο προσωπικό. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του ψυχολογία, κουλτούρα, ατομικά ή επαγγελματικά προβλήματα και προτεραιότητες καθώς τα θέματα μια σχολικής μονάδας είναι σύνθετα αφού είναι ένας έντονα σχεδιοδυναμικός χώρος. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πορίσματα άλλων ερευνών που επισημαίνουν τα ίδια στοιχεία (Παπαστεφάνου, 2015; Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2013; Κούλα, 2011).

Στις προτάσεις για εξάλειψη των συγκρούσεων προτάσσεται ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ακολουθούν, σύμφωνα με την κατάταξη από τις Μ.Τ και Τ.Α, ως προς τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων, ο σαφής καθορισμός των στόχων, η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας και τέλος η σταθερότητα του προσωπικού με τελευταία τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών. Παρατηρούμε δηλαδή τρία επίπεδα προτάσεων το οργανωτικό (στόχοι, αρμοδιότητες, κανονισμοί, προσωπικό), το επιστημονικό (επιμορφώσεις) και το υλικοδομικό.

Ως προς τις συσχετίσεις των μεταβλητών (Chi-Square Tests) προέκυψαν αρκετές σημαντικές αλληλεξαρτήσεις. Οι σπουδαιότερες είναι α) ότι οι νεότεροι και οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στην επικοινωνία μέσα στο σχολικό οργανισμό, β) οι διευθυντές υιοθετούν λιγότερο τις οργανωτικές αδυναμίες στο σχολείο απ' ότι οι εκπαιδευτικοί, πιθανά για τον λόγο ότι οι ίδιοι είναι κυρίως υπεύθυνοι για τον τομέα αυτό. γ) οι νεώτεροι θέτουν σε προτεραιότητα τις συγκρούσεις λόγω εκπαιδευτικών στόχων ίσως λόγω ανασφάλειας στο έργο τους, δ) οι έχοντες αρκετή προϋπηρεσία προτάσσουν περισσότερο το αίτιο «επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» λόγω εμπειρίας και προσφοράς στο σχολείο, ε) οι γυναίκες εκτιμούν περισσότερο από τους άνδρες ως συνέπεια των συγκρούσεων την πτώση του ηθικού τους αλλά και το εργασιακό άγχος εξ αιτίας ίσως κάποιας επιπλέον ευαισθησίας που έχουν. Όμως τη πτώση ηθικού δηλώνουν και οι εκπαιδευτικού συγκριτικά με όσους υπηρετούν ως διευθυντές/τριες, στ) οι έγγαμοι επιλέγουν πιο πολύ ως αρνητικό αποτέλεσμα τη μείωση της αποτελεσματικότητας του έργου του σχολείου καθώς μάλλον η οικογενειακή τους κατάσταση τους κάνει πιο ευαίσθητους στο τι επιφέρει ένα συγκρουσιακό σχολείο γενικότερα στην κοινωνία και ενδεχόμενα στα παιδιά τους και ζ) οι έγγαμοι επίσης προτείνουν συγκριτικά περισσότερο τη σταθερότητα

προσωπικού πιθανόν γιατί το συνδυάζουν με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις καθώς αν το προσωπικό είναι ελλιπές, αυτό δημιουργεί προστριβές.

Από τα ευρήματα και της ποιοτικής προσέγγισης (ανοικτή ερώτηση) της έρευνας, προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, τίθεται το θέμα των συγκρούσεων με γονείς λόγω της *«επεμβατικής συμπεριφορά γονέων»*. Είναι όντως ένα θέμα υπαρκτό (Παπαστεφάνου, 2015) το οποίο ωστόσο δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα. Αναμφίβολα οι γονείς, λόγω γονικού δικαιώματος, έχουν ενδιαφέρον και άποψη για τα τεκταινόμενα στο σχολείο αλλά πρέπει να τους γίνει απόλυτα σαφές από τη διεύθυνση ότι έχουν διακριτούς ρόλους (Παπαγεωργάκης, 2013) και πως μέσα στο σχολικό οργανισμό τον κύριο λόγο τον έχουν οι εκπαιδευτικοί κι ο διευθυντής/τρια. Ε

Επίσης καταγράφηκαν σημαντικές προτάσεις για πρακτικές όπως η *«επίγνωση, όρια, ψυχολογική υποστήριξη στο σχολείο, πρόληψη»* θέτοντας ψυχολογικές ή κοινωνιολογικές διαστάσεις των συγκρούσεων που αναμφίβολα υπάρχουν και πρέπει να ενταχθούν στις επιμορφωτικές διαστάσεις του σχολείου.

Στο ίδιο πλαίσιο είναι και κάποιες απόψεις για *«συχνές ενδοσχολικές συζητήσεις για τρέχοντα θέματα, ημερολόγιο καταγραφής συγκρούσεων και "τι προηγείται και τι έπεται" αυτών..."* ή *«διάλογος και κατανόηση στις ανθρώπινες αδυναμίες και τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών»*.

Ως προς το ρόλο του διευθυντή /τριας, προέκυψε μια σωστή επισήμανση για αποφυγή «κλικών» που συχνά σχηματίζονται στο σύλλογο διδασκόντων και πρέπει να είναι κύριο μέλημα του η μη ύπαρξή τους. Επίσης, σημαντική καταγραφή υπήρξε και η εμπέδωση αισθήματος δικαιοσύνης και η αποφυγή διακρίσεων από τον επικεφαλής κυρίως προς τους παλιότερους εκπαιδευτικούς που τυχόν τυγχάνουν της εύνοιας του διευθυντή. Η αίσθηση της αδικίας καταρρακώνει κάθε προσπάθεια συνεργασίας και στοχοθεσίας και τελικά ακυρώνει κάθε προσπάθεια αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

Καταληκτικά θα λέγαμε ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό και σημαντικό θέμα που επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων της χώρας. Οι αιτίες πάμπολλες, σύνθετες και συχνά αλληλένδετες όπως είναι και το εκπαιδευτικό έργο και ο ρόλος του σχολείου. Οι επιδράσεις τους διαπερνούν όλες τις λειτουργίες του από το κλίμα ως τις σχέσεις κι από τη στοχοθεσία ως την οργανωτική δομή και συνοχή του. Βασικός διαχειριστής των συγκρούσεων από το ρόλο του/της είναι ο διευθυντής/τρια και, καθώς δεν υπάρχει ένας καλύτερος τρόπος διευθέτησης, οφείλει να λειτουργεί διαμεσολαβητικά με επικοινωνιακή δεινότητα, συνεργατικές διαδικασίες, αποσαφήνιση του πλαισίου στοχοθεσίας και λειτουργίας αλλά

και με επαρκή επιστημονική διοικητική κατάρτιση. Τέλος, μέσα από επιμορφωτικές προοπτικές, να διαμορφώνει ενιαία ομάδα με συνοχή κι αλληλοϋποστήριξη σε ομόρροπη κατεύθυνση κι όχι υποομάδες .

5. Προτάσεις

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις που στηρίζονται στα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη αφενός ότι η σωστή διευθέτηση και αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων, που από ότι φαίνεται απασχολούν τα σχολικούς οργανισμούς, κι αφετέρου τους περιορισμούς αυτής της μελέτης, προτείνονται τα εξής:

- 1) Για να γίνει πιο ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτικότερη η προσέγγιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα απαιτείται πιο συστηματική έρευνα, με την συλλογή στοιχείων από περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες
- 2) Θεωρείται αναγκαία η θέσπιση προγράμματος συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει θεωρητικό, αλλά και πρακτικό προσανατολισμό.
- 3) Να διευρυνθούν οι συγκρούσεις τόσο με τους γονείς που αποτελούν βασική συνιστώσα των σχολικών οργανισμών όσο και με άλλους φορείς από το εξωτερικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία (τοπική αυτοδιοίκηση , υπηρεσιακοί φορείς)
- 4) Να γίνει σύσταση και λειτουργία ενός επιστημονικού εργαστηρίου μελέτης και καταγραφής των αιτιών, των προβλημάτων και των επιπτώσεων των συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια πλατφόρμα ενημέρωσης, ώστε κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός ή και γονέας να μπορεί να αναζητά πληροφορίες ή να καταθέτει προτάσεις, σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τους τρόπους διαχείρισης κρίσεων στο χώρο του σχολείου.
- 5) Να συμπεριληφθούν οι συγκρούσεις στα θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ανατροφοδοτική διαδικασία. Σε αυτή την πρόταση σημαντικό ρόλο μπορούν να έχουν οι συντονιστές-σχολικοί σύμβουλοι, καθώς μπορεί να αναλάβουν το σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνικές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία στο *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (επιμέλεια Καρακατσάνη Δ., Παπαδιαμαντάκη Γ.), εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα σ. 183-200.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης, Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας-σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός,.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 125-140. Ανακτήθηκε από file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Teuhos_1-2_2013.pdf.
- Αργυροπούλου, Ε., (2018), *Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα Διερεύνηση αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γ' Αθήνας*, Διπλωματική Εργασία Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (9^η εκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (μτφ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βολακάκη, Μ., (2015), *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Μια συγκριτική αποτίμηση*, Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων Έλλην.
- Cohen L., Manion L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Μτφ, και Επιμ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Γιανέλλου, Ε., (2016) *Η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση, ο ρόλος της ηγεσίας στην εφαρμογή τους και η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου έργου*. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων* 3, 136-147. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-11.pdf.

- Δαράκη, Ε., (2007), *Οι γυναίκες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση*, Διπλωματική Υπηρεσία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Day, Ch., (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών-Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*, μετάφραση Α. Βακάκη, εκδόσεις τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Everard, K. Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, ΕΑΠ, Πάτρα
- Ζαβλανός, Μ., (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά: Αντιθέσεις-Συγκρούσεις*, Αθήνα: «Ελλην».
- Ζάχαρης Ε., (1985) *Ιστορία, οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*, ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Javeau, C., (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, (επιμέλεια-μετάφραση. Κ.Τζάνοε-Τζώρτζη). Αθήνα : Δαρδανός.
- Θεριανός, Κ. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Εκδόσεις «τυπωθήτω Γ. Δαρδανός», Αθήνα.
- Θεριανός, Κ., (2004), *Αναζητώντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης*, Ρέθυμνο , Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (2006). «*Κοινωνιολογική έρευνα. Μέθοδοι και τεχνικές*», (Σημειώσεις στο μάθημα: Μεθοδολογία της έρευνας), Τομέας Κοινωνιολογίας, ΕΣΔΥ
- Καραγιάννη, Ε., Ρουσάκης, Ι., (2015), *Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική*, Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου επιστημών της εκπαίδευσης 19-21 Ιουνίου 2015, τόμος 1, Αθήνα
- <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29>.
- Κάντας, Α., 1995, *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, μέρος 3ο Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρέα Μ. (2016), «*Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο των διευθυντών στην ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας και θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα*. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Καψάλης, Α. (2005), «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια Α. Καψάλης, Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 3-30.
- Κουτσουνά, Α., «*Διομαδική Συμπεριφορά και Ηγεσία*» από Ηρώ Πατεράκη στο <https://citycampus.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7%CE%B3%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/>
- Κουτούζης, Μ., (2002). Σημειώσεις του μαθήματος «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» με θέμα: «*Συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό*», Αθήνα, διαθέσιμο στο <http://www.moodle.eap.gr>

- Koontz & O' Donnell (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση, Μία συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, τόμος Α', (μτφρ. Βαρδάκος Χ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 25165).
- Κωλέττη, Ε., (2015) «*Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομού Αιτωλ/νίας για την επαγγελματική ανάπτυξη της γυναίκας σε θέσεις διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*», Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κωτσίκη, Β., (1993), *Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: «Ελλην»
- Λεπίδας, Δ., (2012) , *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μαχιά, Α.,(2018), «*Λόγοι και Τρόποι Αντιμετώπισης Συγκρουσιακών Καταστάσεων με Επίκεντρο το Μαθητή σε Δημοτικά Σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πελοποννήσου*», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μητσαρά, Σ., Ιορδανίδης, Γ., (2015), *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας*, Έρευνα στην Εκπαίδευση, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, , τεύχος 3, σ. 57-96, ISSN: 2241-7303
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>.
- Μλεκάνης, Μ. (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπίκος, Κ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ., (2018), *Επιτυχημένος ηγέτης και Μάνατζερ, πρακτικές, μέθοδοι, εργαλεία για εξαιρετικά αποτελέσματα μέσω ομάδας*, εκδόσεις Ψυχογιός, Αθήνα
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM Ε.Π.Ε.
- Μπούτσικος, Χ. (2014), «*Κανονιστική ευτηξία και αξιολογική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή Μελέτη των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας σχολικών μονάδων*», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- 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. (2013). «*Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος.

- Παπαγεωργάκης, Π., (2009), «*Η τήρηση του Χρονοδιαγράμματος Μελέτης ως παράγοντας επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*», Διπλωματική Εργασία ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παπαγεωργάκης, Π., & Σισμανίδου Ε., (2013) Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας- Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 1, Τεύχος 3, ISSN: 2241-4576
- Παπαγεωργάκης, Π., Παπαδάτου, Ε., Προκοπιάδου, Γ., Σαΐτης, Χ., (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων*. Εισήγηση στην 8η Επιστημονική Δημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος .
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg-Τυπωθήτω.
- Παπαδάτου, Ε. (2013). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας . Συγκριτική μελέτη στους νομούς Αττικής και Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ., *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία : Αυτοέκδοση.
- Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στη εκπαίδευση. Στο: Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρόνα, & Μ. Νίκα, (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα-Πρακτικές. Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 247-257). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf.
- Παπαστεφάνου, Π., (2015) «*Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και η επίδρασή του στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η περίπτωση της Κύπρου*», Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα
- Παρασκευόπουλος, Θ., (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου, Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτέλεσμα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2, Αθήνα : Αυτοέκδοση,
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ., (2000) , *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Πατσάλης, Χρ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Α/βάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *2ο πανελλήνιο συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*. Ανακτήθηκε από

<http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/sygekrouseis.pdf>.

- Προκοπιάδου Γ., (2009), *Η βελτίωση της Διοικητικής Λειτουργίας του Σχολείου μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκ/σης, Πανεπιστημίου, Αθηνών, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ.,(2014), *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*, Αθήνα, Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2007α). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012), "Στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους", στο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα .
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και Διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*, Διάδραση, Αθήνα
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη Περιπτώσεων*, τόμος Α' Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και Διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκης, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των Συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση Συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44. 32-50. Ανακτήθηκε από http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_44/spyrakis.pdf.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.
- Φασούλης Κ., (2006), *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά 3ου Παν.Συνεδρίου (13-14 Μαΐου, 2006), Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Φιλίππου, Δ., (2016), «Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείρισή τους, Υπότιτλος: Διερεύνηση συγκρούσεων κατά τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων», ». Διπλωματική εργασία , ΕΑΠ. Πάτρα

Ξενόγλωσσες

- Alan, R. Muller., Michael, D., Pfarrer & Laura M., Little., (2014). *A theory of collective empathy in corporate philanthropy decisions* *Academy of Management Review*, vol. 39, (1), 1–21, διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2012.0031>
- Allen, M.J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Long Grove, IL: Waveland Press.

- Balay R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1): 5-27.
- Brock, S., Sandoval, J. και Lewis (2005), *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Bubb S & Early P., (2009) Leading staff development for school improvement, vol.29, issue 1
Journal School Leadership & Management διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430802646370>
- Bush, T.(2003), *Theories of Educational leadership and Management* , 3th Edition, London, Sage Publication.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: concepts and evidence*. Nottingham, UK: NCSL
 Bubb, S., & Earley P., (2009) *Leading staff development for school improvement*, p. 23-37,
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632430802646370?scroll=top&needAccess=true>
- Eckman, F., (2004) *From phonemic differences to constraint rankings*, SSLA, 26, 513–549
 University of Wisconsin–Milwaukee <https://www.scribd.com/document/38298770/03->
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. 2nd Edition, London: Routledge.
- De Dreu C.K.W. (2008), The virtue and vice of workplace conflict: food for (pessimistic) thought, *Journal of Organizational Behavior*, Volume 29, Issue 1
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.474>
- De Dreu ,C & De Vliert, E.V(1997), “Introduction: Using conflict in organizations” in C.De.Dreue & VanDe Vliert, (eds),*Using Conflict in Organizations*.p.p.1-7. Thousand Oaks, CA: Sage
- Diakomihalis, M. Bolovinou, E. & Papageorgakis, P. (2018), Professional Development of Transference Teachers to Administration/Finance Positions, *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, vol. 8 No 26, E ISSN 2226990, Hermars
- Di Paola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 (No 5), 238-244.
- Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19(4), 557–72.
- Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. 69(2) 17-19
- Eckman EW (2004) Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly* 40(3), 366–387. Retrieved from
http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=edu_fac
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in Elementary and Secondary Schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.

- Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014), "Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece", *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 2(2), p.p.37-58.
- Lockyer, A. & Crick, B. (eds.) (2003). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*, Aldershot: Ashgate.
- Lezotte L. (1992), *Effective Schools Practices that Work*, Okemos, MI: Effective School Products Ltd
- Lyman, L. L., Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou A. (2009). *Leadership, Change, and Gender: Reflections of Greek and U.S. Women Leaders*. In Soberhart, H. (ed.) *Women Leading Education Across the Continents: Sharing the Spirit, Fanning the Flame*. Rowman and Littlefield Publishers: Maryland, U.S.
- Pondy, R. L. (1997). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, Vol.12: pp.296-320.
- Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The international Journal of Conflict management*. 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. (3rd edition). London: Quorum Books. Retrieved from http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/CONFLICT%20MANAGEMENT%20Managing%20conflict%20in%20organizations.pdf.
- Robbins S.P. & Judge T.A. (2012), *Organizational Behavior*, 13ed Edition, Pearson Education, Inc
- Mortimore, P., (1995) "Effective Schools: Current Impact and Future Potential" Inaugural Lecture. Institute of Education, London
- Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Sciences*, 109. (65-78). Retrieved from <http://bcpw.bg.pw.edu.pl/Content/1898/InfSci98-Conflicts.pdf>.
- Saiti, A. (2014), "Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators", *Educational Management Administration and Leadership*, p.p.1-28.
- Schermerhorn, J.R., (2012), *Introduction to Management*, John Wiley & Sons Inc, Nicosia
- Stall, L. & Mortimore, P., (1997), "School effectiveness and school improvement in the book: *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, edited by J. White and M. Barber, London, pp.9-24.
- Tjosvold, D., Hui, P. and Law, K.S. (2001), "Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West" *Journal of World Business*, 36(2), 166-83.
- Tjosvold, D., (2007). "The Conflict-positive Organization: It Depends Upon Us", *Journal of Organizational Behaviour* 29(1), 19-28.
- White C. & Lippin (2005), *Training Teachers to Succeed in a Multicultural Classroom*, v. 70 n8 p23-26 Apr 2005, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ741309>

Νομοθεσία

Νόμος 1566/85, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (Φ.Ε.Κ. Α'167/30.9.1985).

Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1(ΦΕΚ1340/16-10-2002) –«Καθηκοντολόγιο»

«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ των Συλλόγων Διδασκόντων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων)

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έχει ως σκοπό την εξέταση στο πλαίσιο ερευνητικής διαδικασίας για καθαρά επιστημονικούς λόγους των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και το ρόλο του διευθυντή στο έργο της διαχείρισής τους.

A. Γενικά Στοιχεία

Νομός:

Οργανικότητα Σχολείου:.....

Περιοχή σχολείου: Αστική (>10.000) ☐ Ημιαστική (2.000-9999) ☐ Αγροτική (<2.000) ☐

B. Βιογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Οικογενειακή κατάσταση Έγγαμος/η ☐ Άγαμος/η ☐

3. Ηλικία: 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50 και άνω ☐

4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά.....

5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐ Ωρομίσθιος ☐

6. Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα είστε διευθυντής /τρια; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

7. Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

Διδακτορικό ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ Άλλες σπουδές (τι) ☐

Γ. Αίτια, συνέπειες, τομείς που επηρεάζουν και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών

8. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ευθύνεται το καθένα από τα παρακάτω αίτια για την εμφάνιση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολείο;

Αίτια συγκρούσεων των εκπαιδευτικών	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. Κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών					
β. Έλλειψη συνεργασίας					
γ. Ανταγωνισμός/προσωπικές φιλοδοξίες ή συμφέροντα των εκπαιδευτικών					
δ. Αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (τάξεις, προγράμματα μαθήματα)					
ε. Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι					
στ. Ατομικές διαφορές (ιδεολογίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα)					
ζ. Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα					
η. Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι					
θ. Ασφάλεια των μαθητών					
ι. Ελλείψεις προσωπικού					
ια. Υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου					
ιβ. Άλλο (αναφέρετε ποιο)					

9) Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων επηρεάζουν το έργο της διεύθυνσης και της λειτουργίας του σχολείου;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

10) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους παρακάτω τομείς στο σχολείο ;

Τομείς στο σχολείο που επηρεάζουν οι συγκρούσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων					
β. δημιουργία αρνητικού κλίματος					
γ. πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών					
δ. αύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών					
ε. μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου					
στ. καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων/ αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων					
ζ. βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων					
η. αύξηση της συνοχής της ομάδας					
θ. αύξηση της αποδοχής του Διευθυντή ως ηγέτη					
ι. βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται					
ιβ. Άλλο (περιγράψτε)					

11) Με ποιους τρόπους, εκτιμάτε, ότι μπορούν να διευθετούνται οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών στο σχολείο;

Τρόποι διευθέτησης των συγκρούσεων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Αποφυγή (φυσικός διαχωρισμός, λεπτομερής ορισμός καθηκόντων)					
Αντιπαράθεση (τρίτο πρόσωπο με κύρος και πειθώ)					
Συμβιβασμός (μέση λύση, κανείς δε χάνει- δεν κερδίζει)					
Χρήση εξουσίας (εντολή, νομοθεσία, κανονισμοί, κυρώσεις)					
Καλή οργανωτική λειτουργία (διευθέτηση γραμμών δομής)					
Διαπραγμάτευση (διαδικασία εντοπισμού αιτίων, επίτευξη συμφωνίας, προσέγγιση - αναπλαισίωση)					
Κάτι άλλο; (περιγράψτε)					

Δ. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων εκπαιδευτικών

12. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι είναι αναγκαία η εμπλοκή του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο ;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

13. Από ποιο πρόσωπο πρέπει να αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις ;

α. Με παρέμβαση του διευθυντή/τριας; (χρήση εξουσίας)	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
β. Με διαμεσολάβηση του διευθυντή/τριας ;					
γ. Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων					
δ. Με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου					
ε. Άλλο (αναφέρετε ποιο).....					

14. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τους παρακάτω τρόπους λειτουργίας ή παρέμβασης του διευθυντή/τριας για την αποφυγή των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς;

Τρόποι παρέμβασης του διευθυντή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. Διαμόρφωση καλής επικοινωνίας στο σχολείο					
β. Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο					
γ. Εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών					
δ. Καλλιέργεια αλληλοσεβασμού					
ε. Ισότιμη κατανομή καθηκόντων - αρμοδιοτήτων					
στ. Συλλογική λήψη αποφάσεων					
ζ. Τήρηση διαδικασιών διαφάνειας					
η. Αναγνώριση της διαφορετικότητας των ρόλων					
θ. Τήρηση νομιμότητας και διαδικασιών					
ι. Άλλο (αναφέρετε ποιο)					

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων:

Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ηγετικές δεξιότητες: δημιουργία κλίματος συλλογικότητας, ανάπτυξη υγιών σχέσεων, γνώσεις διαχείρισης συναισθημάτων κ.τ.λ.					
Επικοινωνιακές δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση του συνομιλητή εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος κ.τ.λ.					
Συμβουλευτικές δεξιότητες: σεβασμός προς τους άλλους, ορθή αντίληψη της κατάστασης, κατανόηση των απόψεων των άλλων κ.τ.λ.					

Διοικητικές δεξιότητες: γνώσεις διοίκησης, νομοθεσίας, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, πνεύμα συνεργασίας κ.τ.λ.					
---	--	--	--	--	--

16 . Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω προσόντα πιστεύετε ότι βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;

	<i>Προσόντα διαχείρισης συγκρούσεων</i>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στη διοίκηση;					
β.	Η εμπειρία					
γ.	Η επικοινωνιακή του ικανότητα					
δ.	Η ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικούς και σχολείο					
ε.	Η σωστή κατανομή ευθυνών					
στ.	Η σωστή λήψη αποφάσεων					
ζ.	Η διαφάνεια και η ειλικρίνεια του					
η.	Άλλο					

17. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι οι παρακάτω προτάσεις θα βοηθούσαν περισσότερο στη εξάλειψη των συγκρούσεων:

<i>Διοικητικές προτάσεις αποφυγής συγκρούσεων</i>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Η επιμόρφωση των διευθυντών /τριών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα;					
β . Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων;					
γ. Η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας;					
δ. Η δημοκρατική λειτουργία του συλλόγου διδ/ντων					
ε. Η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή;					
στ. Ο καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας;					
ζ. Ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων;					
Άλλο (τι)					

18. Τι άλλο θα προτείνετε για την αποφυγή ή τη διαχείριση των συγκρούσεων;

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και βοήθεια σας !

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1.** Γεωγραφική κατανομή των σχολείων του δείγματος ανά νομό
- Πίνακας 2.** Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου (Cronbach -a)
- Πίνακας 3.** Χωροταξική κατανομή των σχολείων της έρευνας
- Πίνακας 4.** Φύλο υποκειμένων εκπαιδευτικών
- Πίνακας 5 .** Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών
- Πίνακας 6.** Ηλικία εκπαιδευτικών
- Πίνακας 7.** Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών
- Πίνακας 8.** Θέση/ιδιότητα υπηρεσίας στο σχολείο
- Πίνακας 9.** Επιπλέον σπουδές
- Πίνακας 10.** Αίτια συγκρούσεων και βαθμός επηρεασμού αυτών
- Πίνακας 11.** Βαθμός επηρεασμού του έργου του σχολείου από τις συγκρούσεις
- Πίνακας 12.** Τομείς και βαθμός επηρεασμού τους λόγω συγκρούσεων
- Πίνακας 13.** Τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων
- Πίνακας 14 :** Βαθμός αναγκαιότητας εμπλοκής του διευθυντή/τριας
- Πίνακας 15:** Πρόσωπο του σχολείου που «πρέπει» να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις
- Πίνακας 16:** Τρόποι παρέμβασης του διευθυντή για αποφυγή των συγκρούσεων
- Πίνακας 17:** Δεξιότητες του Διευθυντή/τριας για τη διαχείριση των συγκρούσεων
- Πίνακας 18:** Προσόντα που βοηθούν το διευθυντή στην αντιμετώπιση συγκρούσεων
- Πίνακας 19:** Προτάσεις που θα βοηθούσαν στην εξάλειψη των συγκρούσεων
- Πίνακας 20.** Συσχέτιση κακής επικοινωνίας-οικογενειακής κατάστασης
- Πίνακας 21:** Συσχέτιση κακής επικοινωνίας- ηλικίας
- Πίνακας 22:** Συσχέτιση «αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου» - «θέση διευθυντή στο σχολείο που υπηρετεί».
- Πίνακας 23:** Συσχέτιση «Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι»- «Φύλο»
- Πίνακας 24:** Συσχέτιση «συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι»- «χρόνια υπηρεσίας»
- Πίνακας 25:** Συσχέτιση «Ατομικές διαφορές» - «Χρόνια υπηρεσίας»
- Πίνακας 26:** Συσχέτιση «Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/δικαιώματα» - «Φύλο»
- Πίνακας 27:** Συσχέτιση «Επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» - «Οικογενειακή κατάσταση».
- Πίνακας 28:** Συσχέτιση «επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/ δικαιώματα» - «Ηλικία»

Πίνακας 29. Στατιστική συσχέτιση «επικαλύψεις σε αρμοδιότητες/δικαιώματα»- «Χρόνια υπηρεσίας»

Πίνακας 30 : Στατιστική συσχέτιση «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών» - «Φύλο»

Πίνακας 31. Συσχέτιση «πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών»-«Θέση που υπηρετούν»

Πίνακας 32: Στατιστική συσχέτιση «εργασιακό άγχος»- «φύλο»

Πίνακας 33: Συσχέτιση «μείωση αποτελεσματικότητας σχολείου»-«οικογενειακή κατάσταση»

Πίνακας 34. Συσχέτιση «καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων- Ηλικία»

Πίνακας 35: Στατιστική σχέση «αντιμετώπιση προβλημάτων»-«θέση που υπηρετούν στο σχολείο».

Πίνακας 36: Συσχέτιση τρόπου διευθέτησης «Συμβιβασμός»- «Ηλικία»

Πίνακας 37: Στατιστική συσχέτιση «τρόπος διευθέτησης: Χρήση εξουσίας-Οικογενειακή κατάσταση»

Πίνακας 38. Συσχέτιση της πρότασης για «σταθερότητα του προσωπικού»- «φύλο»

Πίνακας 39. Στατιστική σχέση «σταθερότητα προσωπικού» -«οικογενειακή κατάσταση»

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Χωροταξική κατανομή των σχολείων της έρευνας

Γράφημα 2: Φύλο υποκειμένων εκπαιδευτικών

Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση

Γράφημα 4: Ηλικία εκπαιδευτικών

Γράφημα 5: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Γράφημα 6: Σχέση εργασίας στο σχολείο

Γράφημα 7 : Θέση υπηρεσίας στο σχολείο

Γράφημα 8: Επιπλέον Σπουδές