



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Ο ρόλος του ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση»

Φοιτήτρια: Μπάκου Παναγιώτα

Επιβλέπων Καθηγητής: Πιερράκος Γεώργιος

Αιγάλεω, 2020-2021

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η δραστηριοποίησή μου στο χώρο της εκπαίδευσης ως δασκάλας παιδαγωγού, αλλά και ως υπευθύνου διοίκησης εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και η αναζήτηση μου σε νέες γνώσεις, με οδήγησαν στην επιλογή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής με τίτλο: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Με την παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος του ηγέτη (διευθυντή) στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα, ερευνάται η συχνότητα των συγκρούσεων, τα αίτιά τους, τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν, οι τεχνικές διαχείρισής τους από τον εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας και η αποτελεσματικότητα αυτών αλλά και ο ρόλος του διευθυντή στη διατήρηση των ισορροπιών και στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Για τις σημαντικότερες γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο ΠΜΣ αρχικά πρέπει να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο και πρόεδρο του ΠΜΣ, κύριο Αθανάσιο Σπυριδάκο, αλλά και όλους τους διδάσκοντες, που με τη διδασκαλία των αντικειμένων τους με βοήθησαν να εμβαθύνω τις γνώσεις μου σε πεδία που άπτονται των αρμοδιοτήτων των διοικούντων σε σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερος δε ευχαριστώ και τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου αυτής, κύριο Γεώργιο Πιερράκο, που με τις καίρια και λίαν καθοδήγησή του με βοήθησε στη σφαιρική προσέγγιση του θέματος.

Ευχαριστώ θερμά και τους συναδέλφους από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την προθυμία τους να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ τη μητέρα μου και τον σύζυγό μου που με στήριζαν σε κάθε βήμα της έρευνάς μου.

Αθήνα, 10 Μαρτίου 2021

Παναγιώτα Μπάκου

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Γεώργιος Πιερράκος

Ιωάννης Σαλμόν

Πρόδρομος Γιαννάς

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μπάκου Παναγιώτα , με αριθμό μητρώου dem1835, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών Οικονομικών και Κοινωνικών επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας.

Η Δηλούσα

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Panagiotia Maki', written in a cursive style.

Παναγιώτα Μπάκου

Περίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η σχολική σύγκρουση είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που προκύπτει συχνά στα ελληνικά σχολεία και οφείλεται ως επί το πλείστον σε διαπροσωπικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικός σε περιπτώσεις συγκρούσεων, επειδή ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι η διερεύνηση του ρόλου του ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Διεξήχθη έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης από τους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου googleform. Η διάρκεια της έρευνας ήταν από τον Μάιο έως και τον Ιούνιο του 2020. Συνολικά συλλέχθηκαν 100 ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε έρευνα των Μητσαρά & Ιορδανίδης (2015). Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το S.P.S.S. 25.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μερικές φορές παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα (2.86) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (2.35), ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή (2.78) και ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι πιο συχνές αιτίες συγκρούσεων είναι οι ατομικοί παράγοντες (3.52) και η κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών (3.47). Το 69% απάντησαν ότι πιο συχνά τις συγκρούσεις στο σχολείο τις διαχειρίζεται ο διευθυντής. Επίσης, σπάνια πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (2.51). Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι κυρίως η επιδίωξη συμβιβασμού (3.99) και η διατήρηση ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκόμενων (3.77), έπειτα η επιλογή συνεργασίας και προτάσεις εναλλακτικών τρόπων δράσης (3.65), ενώ πιο σπάνια χρησιμοποιεί την εξουσία (2.67) και την αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης (2.39). Τέλος, το 47% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο πρέπει να είναι συμβουλευτικός.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Η μελέτη αυτή υποστηρίζει την άποψη ότι η συνεργασία και η συνοχή είναι οι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων και την ενίσχυση της καλύτερης σχολικής απόδοσης.

Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, σχολεία, διευθυντές σχολείων, Ελλάδα.

Abstract

INTRODUCTION: School conflict is a major problem which often arises in Greek schools and is mostly due to interpersonal and organizational factors. The role of school leadership is extremely important in cases of conflict, because the school leadership is responsible for internal organization and discipline.

AIM: The purpose of this dissertation is to investigate the role of the leader in conflict management in compulsory education.

METHODOLOGY: A survey was conducted on teachers of primary and secondary education. Convenience sampling was used as the research sampling method. The collection of the questionnaires was carried out by the method of self-completion by the teachers through an electronic questionnaire google form. The duration of the survey was from May to June 2020. A total of 100 questionnaires were collected. The questionnaire was based on a research by Mitsaras & Iordanidis (2015). Statistical analysis was performed with S.P.S.S. 25.

RESULTS: Teachers stated that there are sometimes conflicts in the school unit (2.86), between teachers (2.35), teacher and student (2.78), parents and the educational community. The most common causes of conflicts are individual factors (3.52), poor communication and misunderstanding of information (3.47). 69% answered that very often the conflicts in the school are managed by the director. They also rarely believe that conflicts in the school work environment can positively affect the effective operation of the school unit (2.51). The techniques used by the director to deal with conflicts are often the pursuit of compromise (3.99), the maintenance of peaceful coexistence of those involved (3.77) and several times the choice of cooperation and proposals for alternative actions (3.65), while less commonly uses power (2.67) and conflict management avoidance (2.39). 47% of teachers believe that the role of the director in managing a school conflict should be advisory.

CONCLUSIONS: This study supports the view that collaboration and cohesion are key factors in developing a constructive conflict management strategy and enhancing better school performance.

Keywords: Conflict management, schools, school principals, Greece

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	15
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	15
1.1. Παλαιά Δημόσια Διοίκηση	15
1.2. Νέα Δημόσια Διοίκηση	16
1.3. Οργανωσιακή Μάθηση	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	25
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΗΓΕΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	25
2.1. Ηγεσία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	25
2.2. Ο ρόλος του ηγέτη στην απόδοση του εκπαιδευτικού	27
2.3. Ηγεσία των εκπαιδευτικών.....	29
2.4. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	33
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	33
3.1. Σημεία σύγκρουσης.....	34
3.2. Αρνητικές και θετικές επιπτώσεις συγκρούσεων.....	37
3.3. Φύση της σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό ίδρυμα.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	43
ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΥΡΙΕΣ ΑΙΤΙΕΣ.....	43
4.1. Ενδοπροσωπική σύγκρουση.....	44
4.2. Διαπροσωπική σύγκρουση	44

4.3. Συγκρούσεις εντός της ομάδας.....	45
4.4. Συγκρούσεις μεταξύ ομάδων.....	46
4.5. Ενδο-οργανωτικές συγκρούσεις.....	48
4.6. Ατομική θεσμική σύγκρουση.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	49
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	49
5.1. Διαρθρωτικοί παράγοντες.....	50
5.2. Προσωπικοί παράγοντες.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	57
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	57
6.1. Διαχείριση γενικών συγκρούσεων.....	57
6.2. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στην εκπαίδευση.....	58
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	65
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
7.1. Σκοπός Έρευνας.....	65
7.2.Μεθοδολογία Έρευνας.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68
8.1. Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	68
8.2. Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.....	69
8.3. Διαχείριση των συγκρούσεων από τον Διευθυντή.....	76
8.4. Συγκρίσεις χαρακτηριστικών δείγματος με ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις.....	83
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	94
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 111

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανταπόκριση των αυξανόμενων απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας για την αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργία του σχολείου (Blair et al., 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, οι διευθυντές των σχολείων αποτελούν βασική παράμετρο για τη διασφάλιση της ανάπτυξης, των στόχων και της επιτυχίας του σχολείου (Anderson 2017). Αναμένεται να εκτελούν πολύπλοκες εργασίες και να ενεργούν τόσο ως διευθυντές όσο και ως ηγέτες. Ο ρόλος τους, ανάμεσα σε άλλα, περιλαμβάνει: υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και επικοινωνία με γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους (Pont et al., 2008). Αυτό το εύρος εργασιών, η πολυπλοκότητα και ο πολυδιάστατος ρόλος μπορούν να περιγραφούν ως «η τέχνη του ηγέτη» (Jordanides et al., 2002, Goleman et al., 2002).

Η τέχνη της ηγεσίας είναι ζωτικής σημασίας για ένα σχολείο προκειμένου να είναι αποτελεσματικό βάσει των ιδιαίτερων εσωτερικών και εξωτερικών σχολικών μεταβλητών του, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών των γονέων και της κοινωνίας, του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος αλλά και της κουλτούρας της αλλαγής και της καινοτομίας (Patten et al., 2017, Elophotou et al., 2006).

Η ηγεσία μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με διάφορες θεωρίες που μπορούν να ομαδοποιηθούν αναλόγως, όπως: θεωρίες χαρακτηριστικών, θεωρίες συμπεριφοράς, θεωρίες κατάστασης, θεωρίες έκτακτης ανάγκης, ηγετικής συναλλαγής, ηγεσίας μετασχηματισμού, ηγεσίας ενδυνάμωσης, αυθεντικής ηγεσίας, στρατηγικής ηγεσίας, συμβολικής ηγεσίας, ηγεσίας υπηρέτη και ηγεσία με βάση την καινοτομία. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να επιδείξουν μια σειρά στυλ ηγεσίας σύμφωνα με τις πολιτικές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις αξίες, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους, καθώς και τα συγκεκριμένα ζητήματα και τις περιβαλλοντικές παραμέτρους της σχολικής τους μονάδας (Esia-Donkoh et al., 2019, Ioakimidis et al., 2017 Goldring et al., 1992, Katsantonis et al., 2020, Castillo et al., 2017, Da'as et al., 2019). Στην πραγματικότητα, οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν να προσαρμόσουν το στυλ ηγεσίας τους ανάλογα με το πλαίσιο και την κατάσταση της σχολικής τους μονάδας (Bass et al., 1990, Menon et al., 2014, Gkolia et al., 2018, Kouni et al., 2018).

Ο σημαντικός ρόλος των ηγετών των σχολείων στην Ελλάδα επιβεβαιώνεται και από τις αναφερόμενες επιδράσεις του στυλ ηγεσίας στο σχολικό κλίμα, τα επιτεύγματα των μαθητών καθώς και από την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Gkoliaetal.,2018, Kounietal., 2018).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια εξαιρετικά ιεραρχική δομή με περιορισμένες ευκαιρίες δημιουργικότητας και πρωτοβουλίες για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας είναι το κύριο κέντρο λήψης αποφάσεων που είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση βασικών εκπαιδευτικών πολιτικών και ελέγχου. Αποφασίζει σχεδόν όλα τα θέματα που αφορούν την κατανομή, τους πόρους, τη λειτουργία του σχολείου και τις πολιτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, όπως οι διορισμοί και οι μεταφορές εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα αυτής της ιεραρχικής δομής από πάνω προς τα κάτω, οι ηγέτες των σχολείων στην Ελλάδα αποδίδουν σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα με περιορισμένη δύναμη (Pontetal., 2008, Elophotouetal., 2008, Ioakimidisetal., 2017). Ωστόσο, ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι διευθυντές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση του σχολείου με σημαντικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μπορούν να είναι δημιουργικοί και να εμπνέουν, επηρεάζοντας πολλές παραμέτρους του σχολείου. Επιπλέον, ενδέχεται να απαιτείται από τους διευθυντές του σχολείου να αποδίδουν κάτω από μη ιδανικές συνθήκες, να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις και να διερευνούν διάφορους τρόπους για την επίλυση των συγκρούσεων και τη μεγιστοποίηση της πιθανής έκβασης των σχολείων τους (Kediretal., 2017).

Ένα ζήτημα που οι διευθυντές των σχολείων αναμένεται να αντιμετωπίσουν με επιτυχία στις μονάδες τους είναι το ζήτημα της σχολικής σύγκρουσης. Η σύγκρουση είναι ένα φυσικό φαινόμενο σε οργανισμούς ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων. Οι ηγέτες μπορούν να χειριστούν τις συγκρούσεις σύμφωνα με τις δεξιότητες της προσωπικότητάς τους, τις οργανωτικές τους ρυθμίσεις και το πλαίσιο της σύγκρουσης. Η επιτυχημένη διαχειριστική παρέμβαση μπορεί να μην εξαλείψει τις συγκρούσεις, αλλά αναμένεται ότι οι ηγέτες θα αυξήσουν τα θετικά παρά τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό. Για παράδειγμα, η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει στην ανταλλαγή ιδεών, στον εκσυγχρονισμό και στην προσαρμογή των εμπλεκόμενων στα δεδομένα, κάτι που απαιτείται, προκειμένου να λειτουργεί το σχολείο με επιτυχία. Από την άλλη, μπορεί να έχει δραματικά αρνητικές επιπτώσεις στο χώρο εργασίας, όπως κακή επικοινωνία και διαφορές απόψεων, αξιών και

προτεραιοτήτων σε έναν οργανισμό (Szczepan´ska-Woszczyna et al., 2015). Με άλλα λόγια, η σύγκρουση θα είναι πάντα ένα ζήτημα που απαιτεί διαχείριση και μπορεί να κάνει τη διαφορά όσον αφορά τις συνέπειές της, τόσο για το άτομο όσο και για τον οργανισμό (Thomasetal., 2008, Vanetal., 1995).

Ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα ή τις οργανωτικές παραμέτρους, οι συγκρούσεις ενδέχεται να προκύψουν από διαφορές απόψεων, αξιών και συναισθημάτων στο χώρο εργασίας (Wueta., 2017, Saitietal., 2015, Vestaetal., 2016, Laoulakouetal.,2017). Όπως σε κάθε οργανισμό, οι διευθυντές των σχολείων αναμένεται να χειριστούν καταστάσεις συγκρούσεων στη σχολική τους μονάδα. Αυτοί άλλωστε είναι που θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο αντιμετώπισης ή ελαχιστοποίησης των εντάσεων στα σχολεία τους με βάση την κατάρτιση και τις δεξιότητές τους. Οι συγκρούσεις στα σχολεία μπορούν να αυξηθούν και να ενταθούν ανάλογα με τις προσωπικές ή τις οργανωτικές παραμέτρους (Saitietal., 2015).

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ένας διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει την κατάλληλη για κάθε περίπτωση στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων και να αναγνωρίσει ποιες ιδιότητες και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων ή ποια στρατηγική λύση είναι πιο κατάλληλη για κάθε κατάσταση (Marquisetal., 2015). Οι διευθυντές θέτουν τη βάση για τη διαχείριση συγκρούσεων μέσω των στυλ ηγεσίας τους.

Οι επιτυχημένοι διευθυντές του σχολείου αναμένεται να αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, οι οποίες θα βοηθήσουν στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στη σχολική τους μονάδα, συμπεριλαμβανομένης της αποτελεσματικής επίλυσης συγκρούσεων, διασφαλίζοντας ότι οι σχέσεις με τα άλλα μέλη του προσωπικού ή / και τη σχολική κοινότητα που εμπλέκονται στις συγκρούσεις δε θα επηρεαστούν δυσμενώς (Nevesetal., 2019).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι η διερεύνηση του ρόλου του ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η διπλωματική αποτελείται από 2 κύρια μέρη: α) το θεωρητικό μέρος και β) το ερευνητικό μέρος.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από 6 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο περιγράφονται οι προσεγγίσεις στη σχολική διακυβέρνηση και ο μεταβαλλόμενος

ρόλος του ηγέτη στο σχολείο, στο 2^ο κεφάλαιο αναλύεται η ηγεσία του σχολείου ως τρόπος ενίσχυση της προσέλευσης, ανάπτυξης και διατήρησης δασκάλων, στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συγκρούσεις στην εκπαίδευση, στο 4^ο κεφάλαιο οι τύποι συγκρούσεων και οι κυρίες αίτιες τους, στο 5^ο κεφάλαιο οι παράγοντες συγκρούσεων στην εκπαίδευση και τέλος στο 6^ο κεφάλαιο η διαχείριση των συγκρούσεων.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα τα κοινωνικο-δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η περιγραφική στατιστική των ερωτήσεων, οι συσχετίσεις των ερωτήσεων με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά.

Η εργασία ολοκληρώνεται με σχολιασμό των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και γίνεται σύγκριση με τα αποτελέσματα άλλων ελληνικών και ξένων ερευνών. Επίσης παρατίθενται κάποιες προτάσεις για την διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές στον χώρο του σχολείου.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η φύση της εργασίας στη μεταβιομηχανική κοινωνία άλλαξε σημαντικά και αυτή η αλλαγή επηρέασε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη. Η κατανόηση του ρόλου και της φύσης της προετοιμασίας για αυτόν πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση του τρόπου καθορισμού και οργάνωσης της εργασίας στον 21ο αιώνα. Σε όλες τις χώρες τα σχολικά συστήματα πειραματίζονται με νέες προσεγγίσεις στη διοίκηση που επιδιώκουν τη διαχείριση σχολείων με τρόπους που είναι κατάλληλοι για τον 21ο αιώνα (OECD, 2001).

Στις περισσότερες χώρες τα σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό εξ ολοκλήρου κυβερνητική ευθύνη και, ως εκ τούτου, οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις κυβερνητικές προτεραιότητες είναι δυνητικά σημαντικές επιρροές στην αντιληπτή ανάγκη για σχολική μεταρρύθμιση, τους διαθέσιμους πόρους για μεταρρύθμιση και την κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων. Οι σημαντικότερες προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί από τις κυβερνήσεις για να διασφαλίσουν την επίτευξη αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι:

- η παλιά δημόσια διοίκηση
- η νέα δημόσια διοίκηση και
- η οργανωσιακή μάθηση.

1.1. Παλαιά Δημόσια Διοίκηση

Ο Olsen (2002, σελ. 20-21) υποστηρίζει ότι οι διοικήσεις στην Ευρώπη «κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, αλλά το έπραξαν με τρόπους που επηρεάζονται από τις υπάρχουσες διοικητικές ρυθμίσεις... οι επίσημες οργανωτικές δομές ήταν σταθερές ενώ οι πρακτικές έχουν αλλάξει». Σε αυτό που ο Olsen (2002, σελ. 2), αποκαλεί «Παλιά Δημόσια Διοίκηση», οι διαχειριστές, συμπεριλαμβανομένων των ηγετών του σχολείου, είναι «γραφειοκράτες με γνώμονα τους κανόνες που εκτελούν και διατηρούν νομικούς κανόνες με ακεραιότητα... με ουδέτερο τρόπο και με το κοινό καλό στο μυαλό. Αυτή η προοπτική δίνει έμφαση στην αξιοπιστία, τη συνέπεια, την προβλεψιμότητα και την υπευθυνότητα».

1.2. Νέα Δημόσια Διοίκηση

Παρά το γεγονός ότι ορισμένοι ερευνητές όπως για παράδειγμα, ο Olsen, (2002) πιστεύουν ότι η παλαιά δημόσια διοίκηση εξακολουθεί να είναι η προτιμώμενη προσέγγιση διακυβέρνησης για την επίτευξη των αυξημένων προσδοκιών των σχολείων, η Νέα Δημόσια Διοίκηση έχει αναδειχθεί ως η κυρίαρχη δύναμη σε πολλές χώρες. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της είναι (Dempster, 2002, σελ. 17):

- μείωση του ρόλου της κυβέρνησης στην παροχή υπηρεσιών
- συρρίκνωση και αποκέντρωση του δημόσιου τομέα
- απορρύθμιση της αγοράς εργασίας
- επιβολή του ισχυρότερου εφικτού πλαισίου ανταγωνισμού και λογοδοσίας στη δραστηριότητα του δημόσιου τομέα
- ρητά πρότυπα και μέτρα απόδοσης, σαφής καθορισμός στόχων και δεικτών επιτυχίας
- μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο εξόδου - έμφαση στα αποτελέσματα, όχι στις διαδικασίες
- προχωρά σε νέες μορφές εταιρικής διοίκησης
- μετάβαση από τη δημόσια χρηματοδότηση σε παροχή ιδιωτικού τομέα (ατζέντα ιδιωτικοποιήσεων)

Υπό την επίδραση της νέας δημόσιας διοίκησης, η αναδιάρθρωση της δημόσιας εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε από (Dempster, 2002, σελ. 17):

- αποκέντρωση μέσω της αυτοδιαχείρισης του σχολείου
- ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων
- μεγαλύτερες απαιτήσεις για οικονομική ευθύνη
- επαναπροσδιορισμός του προγράμματος σπουδών και έλεγχος αξιολόγησης
- επέκταση των εξουσιών των διευθυντών του σχολείου
- αυξανόμενη πίεση για αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων
- έκθεση των σχολικών επιδόσεων στον δημόσιο έλεγχο
- αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έναντι των καθορισμένων από τον εργοδότη ικανοτήτων και
- αυστηρότερη ρύθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Όποια και αν είναι τα στοιχεία της νέας δημόσιας διοίκησης που χρησιμοποιούνται, όλα έχουν από κοινού μια ισχυρή εξάρτηση από την

αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου για την επιτυχή υλοποίησή τους. Για παράδειγμα, για το ιδιωτικό στοιχείο η αποτελεσματική ηγεσία περιλαμβάνει:

- το να είναι καλός επιχειρηματίας και πωλητής,
- το στοιχείο λογοδοσίας, το οποίο απαιτεί από τον διευθυντή να έχει εμπειρογνωμοσύνη στα συστήματα διαχείρισης απόδοσης και να συσχετίζει τα αποτελέσματα με τις αποδοχές που συνδέονται,
- την οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας διασφαλίζοντας ότι το προσωπικό αναπτύσσει εξελιγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ομάδας.

Η νέα δημόσια διοίκηση στον τομέα της εκπαίδευσης πολλών χωρών (Johannson, 2002), ακολουθεί τα κύρια στοιχεία που είναι: α) η αποκέντρωση, β) η λογοδοσία και γ) η κοινοτική συμμετοχή και οι επιπτώσεις τους στη σχολική ηγεσία.

A) Αποκέντρωση

Η «τάση της αποκέντρωσης αναγνωρίζει ότι η δυναμική για μετασχηματιστικές αλλαγές στα σχολεία πρέπει να προέρχεται όλο και περισσότερο μέσα από τη σχολική κοινότητα» (ΟΟΣΑ, 2001, σελ. 47). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί βαθμοί ή μοντέλα αποκέντρωσης σε διαφορετικές χώρες καθώς και για διαφορετικές λειτουργίες. Σε ορισμένες χώρες, ιδίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες, η σύναψη εκπαιδευτικών υπηρεσιών έχει γίνει μέρος ενός κινήματος για τη δημιουργία μιας σαφέστερης διαίρεσης μεταξύ εκείνων που καθορίζουν τις υπηρεσίες και εκείνων που τις παρέχουν (ΟΟΣΑ, 2001). Στην Κορέα, το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μετατοπιστεί από την εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον πάροχο, στην εκπαίδευση για μαθητευόμενους και η Αυστρία στοχεύει να αλλάξει από τη «διοίκηση» στην «υπηρεσία» και στον προσανατολισμό διαχείρισης περισσότερο στα αποτελέσματα. (ΟΟΣΑ, 2001).

Με τέτοιες αλλαγές ο διοικητικός ρόλος του διευθυντή «έχει εξελιχθεί από τον καθηγητή εξάσκησης, με πρόσθετα τεχνικά και διοικητικά καθήκοντα, στον διευθυντή και προγραμματιστή πλήρους απασχόλησης ανθρώπινων, οικονομικών και φυσικών πόρων» (ΟΟΣΑ, 2001β, σελ. 20 & 24). Για παράδειγμα, στην Ολλανδία, οι «διευθυντές σχολείου είναι υπεύθυνοι για την ποιότητα των σχολείων τους» καθώς και για «όλα τα θέματα προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των προσλήψεων και των απολύσεων,

των αξιολογήσεων προσωπικού καθώς και για τις όποιες διαπραγματεύσεις με το Υπουργείο.... " (Mulford 2003).

Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, δεν έχει ακόμη εμφανιστεί ένα σταθερό μοντέλο. Στη Φινλανδία, για παράδειγμα υπάρχει μια τάση προς πολύ μεγαλύτερη σχολική αυτονομία σε θέματα προγράμματος σπουδών, ενώ άλλες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, επέλεξαν ένα κεντρικά καθορισμένο μοντέλο, παρόλο που επί του παρόντος αναζητούν τρόπους έγκρισης και ενθάρρυνσης της τοπικής πολυμορφίας (ΟΟΣΑ, 2001β). Στο Ηνωμένο Βασίλειο η λήψη αποφάσεων έχει χωριστεί μεταξύ της κεντρικής κυβέρνησης (περιεχόμενο) και των σχολείων (παιδαγωγική). Στη Δανία (Moos, 2000) η έννοια των διευθυντών «ως» εκπαιδευτικοί ηγέτες» είναι ξένη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν πάντα «λειτουργοί» και αυτόνομοι τόσο στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας τους, όσο και στην επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών (υπό την προϋπόθεση ότι τηρούν τις γενικές εθνικές και τοπικές οδηγίες).

Η αυξημένη αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει θέσει το ζήτημα του ρόλου των τοπικών αρχών και άλλων ενδιαμέσων φορέων μεταξύ του κεντρικού κράτους και του σχολείου, καθώς και του ρόλου των διοικητικών συμβουλίων ή άλλων φορέων που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στη σχολική διοίκηση. Η παρουσία τέτοιων διαμεσολαβητικών και / ή κυβερνητικών φορέων έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη διαπραγμάτευσης των διευθυντών του σχολείου με πολλαπλές εξουσίες και ενδιαφερόμενα μέρη. Επίσης, ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει, είναι ο συνδυασμός της αποκέντρωσης με τη συνολική ποιότητα του συστήματος. Στην καλύτερη περίπτωση, μπορεί να καθιερώσει πολλαπλές μορφές διοίκησης και ελέγχου, καθεμία με το δικό της μέρος στο σύστημα» (ΟΟΣΑ, 2001). Στη χειρότερη περίπτωση όμως, αυτό μπορεί να δημιουργήσει αντιφατικές πιέσεις και εντάσεις.

Επικρίνοντας την αποκέντρωση, οι Leithwood et al. (2002) επισημαίνουν ότι οι επιπτώσεις της αποκέντρωσης της διοίκησης των σχολείων είναι αρκετά εκτεταμένες και δείχνουν ότι, ενώ οι υποθέσεις σχετικά με τον ρόλο των ηγετών του σχολείου σε αποκεντρωμένες ρυθμίσεις περιγράφουν μερικές φορές τι πραγματικά συμβαίνει στην πράξη, συχνά δεν είναι ολόκληρη η ιστορία. Η αποκέντρωση συνδέεται επίσης, με μια ριζικά αυξημένη έμφαση σε δημοσιονομικά ζητήματα, λιγότερη προσοχή στην παροχή ηγεσίας σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, πολύ αυξημένες χρονικές απαιτήσεις και την ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στη διαχείριση του χρόνου.

B) Λογοδοσία

Ορισμένες χώρες αναζητούν τρόπους άσκησης κεντρικού ελέγχου σε όλο και πιο αποκεντρωμένα και συνεπώς αυτόνομα σχολεία. Οι διαδικασίες για τον καθορισμό ενός κεντρικού προγράμματος σπουδών, για την επιθεώρηση σχολείων ή για την αξιολόγηση μαθητών και τη δημοσίευση αποτελεσμάτων σε σχολικό επίπεδο είναι πιέσεις που ενθαρρύνουν τους διευθυντές του σχολείου να συμμορφωθούν με ένα καλά καθορισμένο σύνολο κανόνων (ΟΟΣΑ, 2001). Ωστόσο, συγγραφείς όπως οι Tyack και Cuban (1995, σελ. 34) πιστεύουν ότι είναι ατυχές το γεγονός ότι «πολλοί υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν περιορίσει το νόμισμα της εκπαιδευτικής επιτυχίας σε ένα βασικό μέτρο - βαθμολογίες δοκιμών - και μείωση της σχολικής εκπαίδευσης σε ένα μέσο οικονομικής ανταγωνιστικότητας, τόσο προσωπικό όσο και εθνικό». Οι Leithwood et al (2002) υποστηρίζουν ότι μια προσέγγιση που κυριαρχείται από τον «καθορισμό προτύπων μαθητών, την ευρεία δοκιμασία των μαθητών για την επίτευξή τους και τις κρίσεις σχετικά με τα σχολεία και τους δασκάλους με βάση τα αποτελέσματα μπορεί να έχει καταστροφικές ακούσιες συνέπειες. Για τους μαθητές, τέτοιες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν, ελαχιστοποίηση των ατομικών τους διαφορών, μείωση του προγράμματος σπουδών, ή ακόμα και να επηρεάσουν αρνητικά την προθυμία των σχολείων να δεχτούν μαθητές με αδύναμα ακαδημαϊκά στοιχεία. Οι συνέπειες για τους δασκάλους περιλαμβάνουν τη δημιουργία κινήτρων για αισθήματα ντροπής, ενοχής και θυμού, και μια αίσθηση δυσαρέσκειας και αποξένωσης».

Παρά αυτές τις εξελίξεις, τα κεντρικά καθορισμένα πρότυπα και η τοπική καινοτομία στην εξεύρεση τρόπων ανταπόκρισης σε αυτά δεν είναι απαραίτητα δύο ασυμβίβαστες έννοιες. Αυτό που έχει σημασία είναι ο καθορισμός των προτύπων να γίνεται τόσο λεπτομερής και παρεμβατικός, ώστε να αναπτύσσεται μια κουλτούρα ελέγχου και όχι αυτονομίας(ΟΟΣΑ, 2001).

Η χρήση ειδικών προγραμμάτων με δεσμευμένους πόρους και η ταυτόχρονη λογοδοσία έχει γίνει ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιείται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές για να διασφαλιστεί ότι δίνουν προσοχή στα σχολεία. Όμως και άλλοι φορείς, όπως φιλανθρωπικοί και εμπορικοί οργανισμοί, χρησιμοποιούν επίσης όλο και περισσότερο την προσέγγιση αυτή. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να αποκτήσουν τις νέες δεξιότητες της «επιχορήγησης» και της σύνταξης προτάσεων, που θα μπορούν να ισχύσουν τόσο για το δικό τους σχολείο όσο και για τα υπόλοιπα σχολεία (ΟΟΣΑ, 2001).

Το πρόγραμμα του σχολείου και οι επιδόσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μπορούν επίσης να ελέγχονται τακτικά μέσω αξιολόγησης προσωπικού ή επιθεωρητικών επισκέψεων από τις κεντρικές αρχές ή τους εκπροσώπους τους (ΟΟΣΑ, 2001). Η μορφή επιθεώρησης διαφέρει ανά χώρα. Για παράδειγμα, στην Ολλανδία, η Επιθεώρηση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιεί επίσημες επισκέψεις για να παράγει μια κάρτα ποιότητας για κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα δημοσιεύονται σε πίνακες πρωταθλήματος σε εθνικές εφημερίδες. Στην Αγγλία κάθε σχολείο ελέγχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα από το Office for Standards in Education (OFSTED). Το σύστημα στη Φλάνδρα συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση του σχολείου με μια συμπληρωματική εξωτερική αξιολόγηση από την επιθεώρηση, συμπεριλαμβανομένης της διενέργειας συνολικής ανάλυσης της συνοχής μεταξύ των εθνικών στόχων του προγράμματος σπουδών και του σχεδίου σχολικής εργασίας. Η Ελλάδα επέλεξε μόνο την αυτοαξιολόγηση του σχολείου λόγω της παραδοσιακής απόρριψης της εξωτερικής επιθεώρησης (ΟΟΣΑ, 2001).

Η μελέτη Case et al., (2000) σχετικά με τον αντίκτυπο των κεντρικών επιθεωρήσεων σε τρία επιτυχημένα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας τριετούς περιόδου έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν επαγγελματικά συμβιβασμένοι, εκφοβισμένοι και αγχωμένοι από τη διαδικασία επιθεώρησης και ότι δεν υπήρχαν θετικές επιπτώσεις/αλλαγές στο έργο των δασκάλων στην τάξη. Ο McNeil (2000) ανίχνευσε τις επιπτώσεις των επιβαλλόμενων τυποποιήσεων από το επίπεδο του συστήματος στην τάξη σε τρία σχολεία που ήταν παραδείγματα διδασκαλίας και μάθησης υψηλής ποιότητας σε αστικά περιβάλλοντα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «το κεντρικό μήνυμα είναι ότι η εκπαιδευτική τυποποίηση βλάπτει τη διδασκαλία και τη μάθηση και, μακροπρόθεσμα, επαναπροσδιορίζει την εκπαίδευση ανά φυλή και τάξη».

Εάν λιγότερο αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί σημαίνει λιγότερο αφοσιωμένοι μαθητές, τότε θα πρέπει να υπάρχει ευρεία αιτία ανησυχίας. Υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει. Το PISA του ΟΟΣΑ (2001) διαπίστωσε ότι σε 20 από τις 28 χώρες περισσότερο από ένας στους τέσσερις 15χρονους μαθητές θεώρησαν το σχολείο ένα μέρος όπου δεν ήθελαν να πάνε και σε σχεδόν τις μισές χώρες η πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε ότι το σχολείο ήταν ένα μέρος στο οποίο βαριόντουσαν.

Η έρευνα για την αξιολόγηση δείχνει ότι δεν λειτουργεί αποτελεσματικά σε πολλά σχολεία (ΟΟΣΑ, 2001). Δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ένας αυξανόμενος αριθμός χωρών επανεξετάζει τον τρόπο αξιολόγησης του διδακτικού

προσωπικού. Μία νέα προσέγγιση είναι η εισαγωγή αμοιβής αξίας ή απόδοσης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει μια κυβερνητική πρωτοβουλία για την καθιέρωση συστήματος διαχείρισης επιδόσεων που υποστηρίζεται από την απόδοση, η οποία είναι ευθύνη του κράτους (ΟΟΣΑ, 2001). Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος έχει αλλάξει και ενώ παλαιότερα έδιναν προτεραιότητα στις διαδικασίες, τώρα το ενδιαφέρον είναι στα αποτελέσματα. Οι ενώσεις των δασκάλων έχουν αντιταχθεί σθεναρά σε αυτή την απόφαση που συνδέει την επίδοση με τον μισθό (Mulford, 1994) καθώς αμφισβητούν το κατά πόσο ένας διευθυντής μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός «αξιολογητής».

Είναι σαφές ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ανοιχτά και υπόλογα για ό,τι κάνουν. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος η ειλκρινής αυτοαξιολόγηση που είναι απαραίτητη για τη βελτίωση, να δημιουργήσει προβλήματα για φορείς που είναι δημόσιοι. Τρεις πιθανοί τρόποι προόδου μπορεί να περιλαμβάνουν α) την ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης που είναι κατάλληλα όσον αφορά τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν τα σχολεία, β) ειδικά μη γνωστικά αποτελέσματα (π.χ. PISA) και γ) την χρήση ποιοτικών στοιχείων για την καταγραφή της επίδοσης των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2001).

Γ) Κοινωνική συμμετοχή

Η μάθηση δεν περιορίζεται πλέον σε ό, τι συμβαίνει στους τοίχους του σχολείου. Είναι πλέον παγκοσμίως αποδεκτό στις χώρες του ΟΟΣΑ ότι τα σχολεία πρέπει να σχετίζονται καλά με τις γύρω κοινότητές τους, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά. Σε κοινωνίες που έχουν υποστεί βαθιά οικονομική και κοινωνική αναδιάρθρωση, ο ρόλος του σχολείου πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τις αλλαγές που γίνονται γύρω από αυτό (ΟΟΣΑ, 2001). Η ίδια η αποκέντρωση αυξάνει την πίεση για νέες μορφές διοίκησης των σχολικών μονάδων, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν την κοινή λήψη αποφάσεων με εκπαιδευτικούς, γονείς και μέλη της κοινότητας για διάφορα θέματα. Οι διευθυντές λοιπόν πρέπει να «γίνουν τόσο οικοδόμοι συνασπισμού, όσο και διαχειριστές της εσωτερικής λειτουργίας των σχολείων». (ΟΟΣΑ, 2001, σελ. 26-27).

Οι ίδιοι οι όροι «σχολείο» και «κοινότητα» δεν είναι πλέον τόσο μακριά όσο ήταν κάποτε. Οι λειτουργίες των σχολείων επαναπροσδιορίζονται καθώς γίνονται «πολυ-υπηρεσίες, που περιλαμβάνουν φροντίδα παιδιών και προσχολική εκπαίδευση, και επίσημες σχολικές και ψυχαγωγικές υπηρεσίες...» (ΟΟΣΑ, 2001). Αυτές οι πρόσθετες λειτουργίες βοηθούν στην ενίσχυση της μακροχρόνιας καθιερωμένης ευθύνης του

σχολείου για κοινωνικοποίηση, ηθική και ιθαγένεια, δηλαδή «κοινωνικό κεφάλαιο». Αυτός ο ρόλος αναμφισβήτητα έχει γίνει ακόμη πιο σημαντικός πλέον, καθώς το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργείται από οικογένειες, γειτονιές, κοινότητες και άλλα δίκτυα τείνει να συρρικνωθεί σε πολλές χώρες (ΟΟΣΑ, 2001).

1.3. Οργανωσιακή Μάθηση

Μια άλλη, πιο πρόσφατη προσέγγιση για την επίτευξη των προσδοκιών που τίθενται στα σχολεία είναι η οργανωσιακή μάθηση. Αυτή η νέα έννοια έχει προκύψει επειδή η έρευνα για την αποκέντρωση δείχνει «ότι από μόνη της, δεν αρκεί να αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου και ότι υπάρχει ανάγκη για σχολική αυτονομία» (ΟΟΣΑ, 2001β, σελ. 25).

Η έμφαση στην οργανωσιακή μάθηση μπορεί επίσης να έχει νόημα σε μια εποχή που μια βασική προϋπόθεση της ζωής είναι η υπερπλοκότητα και η συνεχής μάθηση, όπου, «οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συχνά περιορίζονται από τη διάρκεια του πολιτικού κύκλου, καθώς το βάθος οποιασδήποτε μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση επηρεάζεται από την ακολουθία της εκλογικής διαδικασίας» (ΟΟΣΑ, 2002, σ. 10).

Προκειμένου να καλυφθούν οι αυξημένες, πολλαπλές προσδοκίες που τίθενται τώρα στα σχολεία και να προσληφθούν εκπαιδευτικοί, υποστηρίζεται ότι τα σχολεία πρέπει να γίνουν μαθησιακοί οργανισμοί, επιδιώκοντας συνειδητά και συνεχώς τη βελτίωση της ποιότητας. Δεν μπορεί κανείς να προκαταλάβει τι λειτουργεί σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέρος της πρόκλησης για τα σχολεία είναι να αξιολογήσουν τις προσεγγίσεις καθώς ξεδιπλώνονται και να είναι πρόθυμες να προσαρμόσουν τις στρατηγικές υπό το φως των αποτελεσμάτων τους, καθώς και να εφαρμόσουν πολλαπλές στρατηγικές, ανάλογα με την περίπτωση, σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, κατά την ανάπτυξη νέων μαθησιακών προσεγγίσεων για τους μαθητές, τα ίδια τα σχολεία έπρεπε να είναι καλά στη μάθηση (ΟΟΣΑ, 2001β).

Στα σχολεία που «μαθαίνουν» εξελίσσονται νέοι τύποι σχέσεων μεταξύ μαθητών, δασκάλων και ηγετών. «Το κλειδί είναι... να δώσει νόημα στη σταδιοδρομία των απλών εκπαιδευτικών πέρα από το πλαίσιο των ατομικών τους καθηκόντων στην τάξη ως οι εκπαιδευτικοί» (ΟΟΣΑ, 2001β, σελ. 4) Επίσης, σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, οι εκπαιδευτικοί «προσπαθούν να προσελκύσουν τους μαθητές πιο άμεσα στη μάθησή τους, να τους κάνουν συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία και όχι απλώς

παραλήπτες γνώσης, επειδή οι μαθητές κάνουν πράγματα επειδή τους ενδιαφέρουν και όχι επειδή τους το λένε» (ΟΟΣΑ, 2001β, σελ. 2).

Οι Sackney et al (1995) αναγνώρισαν τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες συνεργασίας, την προθυμία να συμμετάσχουν στην μάθηση και την ανάπτυξη και να προβληματιστούν και να πειραματιστούν με συνεχιζόμενες πρακτικές. Οι Leithwood et al (1998) παραθέτουν στους μαθητές το όραμα, τον πολιτισμό, τη δομή, τις στρατηγικές, αλλά και την πολιτική και τους πόρους ενός σχολείου. Οι Marks et al (2000) χρησιμοποίησαν τη δομή του σχολείου, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων με βάση την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την κοινή δέσμευση και τη συνεργατική δραστηριότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, την ηγεσία και τα σχόλια και την υπευθυνότητα. Οι Silins και Mulford (2002α &β) βρήκαν τέσσερις παράγοντες που ορίζουν την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία:

- το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας
- μια κοινή και ελεγχόμενη αποστολή
- ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων και
- συνεχής, σχετική επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι Mulford et al.(1998) πιστεύουν ότι τα χαρακτηριστικά αναγνώρισης της οργανωσιακής μάθησης τείνουν να ομαδοποιούνται. Στο πρώτο στάδιο είναι η εστίαση στην ανάπτυξη κοινών αντιλήψεων, ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης μέσω του διαλόγου, της ανταλλαγής και της διαχείρισης της αναπόφευκτης σύγκρουσης. Αυτές οι μαθησιακές διαδικασίες χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για να συνδεθούν με εξωτερικούς παράγοντες, να εξετάσουν την τρέχουσα πρακτική κριτικά και να αναπτύξουν κοινές αξίες καθώς και ένα όραμα για το σχολείο. Οι διαδικασίες, το περιεχόμενο και οι κοινές αξίες χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση των αλλαγών που προσδιορίζονται, συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης και της ικανότητας επανάληψης των σταδίων, δηλαδή της συνεχούς μάθησης και βελτίωσης.

Αυτά τα στάδια μπορεί να είναι πολύπλοκα, δύσκολα να επιτευχθούν και, πάνω απ' όλα, να χρειαστεί χρόνος. Τα σχολεία και τα συστήματα εκπαίδευσης μπορεί να μην έχουν το χρόνο, την ενέργεια ή την τάση για κατανόηση, πόσο μάλλον να αναπτύξουν οργανωσιακή μάθηση. Οι πρακτικές που είναι απαραίτητες για την οργανωσιακή μάθηση, όπως η οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας, η καθιέρωση και η διατήρηση μιας κουλτούρας διερεύνησης και προβληματισμού και η οικοδόμηση μιας

κουλτούρας ηγεσίας των εκπαιδευτικών δεν εκπροσωπούνται έντονα στα πρότυπα ηγεσίας.

Ο Fullan (2002, σελ. 20) υποστηρίζει ότι «δεν θα έχουμε μια μεγάλη ομάδα ποιοτικών διευθυντών έως ότου έχουμε μια μεγάλη ομάδα ποιοτικών εκπαιδευτικών» και ότι η βελτίωση του σχολείου «εξαρτάται από τους διευθυντές που μπορούν να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαρκή εκπαίδευση σε μια πολύπλοκη, ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία». Τέλος, ο Southworth (2002), Διευθυντής Έρευνας στο The National College for School Leadership στην Αγγλία, υποστηρίζει ότι η ηγεσία με γνώμονα τη μάθηση είναι «ο μόνος δρόμος προς τα εμπρός».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΗΓΕΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σύμφωνα με το έγγραφο του ΟΟΣΑ «Προσέλκυση, Ανάπτυξη και Διατήρηση Αποτελεσματικών Εκπαιδευτικών» (ΟΟΣΑ, 2002), πρέπει να ληφθεί υπόψη η αποτελεσματικότητα των πολιτικών αποφάσεων. Πολιτικές που προσελκύουν τους αποφοίτους στη διδασκαλία, αλλά στη συνέχεια δεν παραμένουν ή / και πολιτικές που διατηρούν τους δασκάλους χωρίς συνδέσμους με την επαγγελματική διασφάλιση ποιότητας θα αποδειχθούν δαπανηρές και θα κάνουν λίγα για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Είναι σαφές ότι πρέπει να εξεταστούν όχι μόνο οι πρακτικές ηγεσίας που κάνουν τους εκπαιδευτικούς πιο ικανοποιημένους, αλλά και εκείνες που οδηγούν την τάξη και το σχολείο σε βελτιωμένα αποτελέσματα.

2.1. Ηγεσία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Έρευνας Δημόσιας Πολιτικής του Ηνωμένου Βασιλείου (West & Patterson, 1999), με βάση μια δετή μελέτη 100 εταιρειών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η ικανοποίηση ενός εργαζομένου με τη δουλειά του και μια θετική άποψη του οργανισμού, σε συνδυασμό με σχετικά εκτεταμένες και εξελιγμένες πρακτικές διαχείρισης ανθρώπων, είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της μελλοντικής παραγωγικότητας των εταιρειών». Οι πρακτικές διαχείρισης ανθρώπων που αναφέρονται εδώ περιλαμβάνουν εκείνες που επικεντρώνονται στο να επιτρέπουν στο προσωπικό να απολαμβάνει πραγματικά τη δουλειά του παρά να αισθάνεται καταπιεσμένο από αυτήν.

Πρόσφατη έρευνα στην Αγγλία υποδηλώνει ότι τέτοιες συνθήκες μπορεί να μην αποτελούν ισχυρό χαρακτηριστικό των σχολείων. Μια έκθεση της ομάδας προβληματισμού για την Εθνική Ένωση Εκπαιδευτικών σε αυτήν τη χώρα (Gardner, 2001), διαπίστωσε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν προοπτικές αμοιβής και έλλειψη ελέγχου του τρόπου διδασκαλίας τους ως αποτέλεσμα κυβερνητικών πρωτοβουλιών, και τους έκανε να αμφισβητήσουν τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα. Οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστήριξαν ότι η κεντρικά καθοδηγούμενη εκπαιδευτική

μεταρρύθμιση σήμαινε ότι βίωσαν την αλλαγή ως ατελείωτο φράγμα εξωτερικών επιβαλλόμενων, τυχαίων χρονομετρημένων και κακώς διαχειριζόμενων πρωτοβουλιών που είχαν λίγο εποικοδομητικό ρόλο. Καθώς το άγχος υποτίθεται ότι ήταν ένα διαδεδομένο χαρακτηριστικό της εργασίας στη διδασκαλία στην Αγγλία, ο Troman (2000) μελέτησε ένα δείγμα 20 εκπαιδευτικών που επισκέφθηκαν μια τοπική αρχή Μονάδας Υγείας στην Εργασία βιώνοντας άγχος. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών εμπλέκεται στη διάβρωση των θετικών σχέσεων του προσωπικού. Η αλλαγή των σχέσεων εμπιστοσύνης στον υψηλό εκσυγχρονισμό (συμπεριλαμβανομένης της δυσπιστίας του κοινού σε συστήματα εμπειρογνομόνων, επαγγελματίες) βρέθηκε να διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις της σχολικής χαμηλής εμπιστοσύνης και να επηρεάζει αρνητικά τη σωματική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών και τις συλλογικές επαγγελματικές τους σχέσεις.

Οι ηγέτες του σχολείου μπορούν να είναι μια σημαντική επιρροή σε τέτοιους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου, καθώς και να βοηθούν στην εξουδετέρωση των υπερβολών των αυξανόμενων και μερικές φορές αντιφατικών εξωτερικών πιέσεων. Όπως υποστηρίζει το αναλυτικό πλαίσιο για το έργο «Προσέλκυση, Ανάπτυξη και Διατήρηση Αποτελεσματικών Δασκάλων» του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2002) η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς θα ενισχύσει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος ως επιλογή σταδιοδρομίας και θα βελτιώσει την ποιότητα της πρακτικής διδασκαλίας στην τάξη (ΟΟΣΑ, 2002). Ο Spencer (2001, σελ. 814) καθιστά σαφές ότι «ο πιο ισχυρός στρατολόγος των εκπαιδευτικών είναι τα ίδια τα σχολεία. Οι άνθρωποι που είχαν θετικές εμπειρίες στο σχολείο ως μαθητές μπορούν να παρατείνουν αυτήν την εμπειρία με το να γίνουν δάσκαλοι».

Οι αμοιβές βαθμολογούνται υψηλότερες στις μελέτες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι ετήσιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε καθηγητές τις τελευταίες δεκαετίες αντικατοπτρίζουν τον αλτρουισμό των εκπαιδευτικών ως έναν από τους πιο συνηθισμένους λόγους για την είσοδο στη διδασκαλία. Οι καθηγητές που εργάζονται με ουσιαστικό και σκόπιμο τρόπο έχουν επίσης περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν στο επάγγελμα επειδή αισθάνονται ότι εκτιμούνται και υποστηρίζονται στη δουλειά τους (Beane 1998; Barth 1999). Ο Little (1995) έχει βρει σαφείς αποδείξεις για τη θετική επίδραση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα

ηθικού. Αντίθετα, η μελέτη των Blasé και Blasé (2002) στις Η.Π.Α. και τον Καναδά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι θύματα κακοποίησης (λεκτικής και συναισθηματικής), παρουσιάζουν μακροπρόθεσμα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα όπως και σωματικά προβλήματα. Δυστυχώς, αυτοί οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι οι κακοποιοί στο χώρο εργασίας συχνά στοχεύουν τους τολμηρούς, καλύτερους και λαμπρούς δασκάλους.

2.2. Ρόλος του ηγέτη στην απόδοση του εκπαιδευτικού

Σε ένα αποκεντρωμένο σχολικό περιβάλλον οι διευθυντές έχουν την αυτονομία να αναπτύξουν δύο πολύ διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας:

- ένα πιο ιεραρχικό και οδηγικό μοντέλο, ή
- ένα πιο περιεκτικό μοντέλο που φέρνει πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς και την τοπική σχολική κοινότητα (Riley & Louis, 2000, σελ. 216).

Η έρευνα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας (Mulford et al, 2000, 2001) έδειξε ότι όσο πιο θετικά είδαν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο, τόσο υψηλότερος ήταν ο βαθμός επιρροής και ελέγχου που θεωρούσαν ότι ασκούνται από τις ομάδες του εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο. Η συνεχιζόμενη ανάλυση αυτής της βάσης δεδομένων (Mulford et al, 2000) δείχνει ότι όταν η λήψη αποφάσεων γίνεται αντιληπτή από τους δασκάλους της εκπαίδευσης ως συλλογική, συνεργατική και συμβουλευτική και παρέχοντας επαρκείς ευκαιρίες για συμμετοχή, είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε θετικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το σχολείο και τους δασκάλους τους, καθώς και τις αντιλήψεις για τις σχέσεις και τις δικές τους επιδόσεις από ό, τι όταν η λήψη αποφάσεων είναι ανώτερη, εκτελεστική ή δεν ενθαρρύνει την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι, ενώ η αποκέντρωση μπορεί να έχει συμβεί από το σύστημα στο σχολικό επίπεδο, δεν συνέβαινε απαραίτητα στα σχολεία και όπου είχε την τάση να αφορά διοικητικά και όχι εκπαιδευτικά θέματα. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζονται και από άλλη έρευνα. Ο Gray (2001) επισημαίνει ότι στην Αγγλία οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικά μεγαλύτερες αλλαγές σε τομείς που σχετίζονται με τη διαχείριση και την οργάνωση των σχολείων τους από ότι στο ήθος, στον πολιτισμό ή στη διδασκαλία. Οια αλλαγές σε επίπεδο τάξης

στην Αγγλία ήταν πολύ λιγότερο συχνές στο σχολείο, σε σύγκριση με άλλες χώρες. Από περιπτώσιολογικές μελέτες σε εννέα σκωτσέζικα δευτεροβάθμια σχολεία, οι Adler et al., (1997) κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της αποκεντρωμένης σχολικής διοίκησης μέχρι στιγμής, δεν έχει μεταμορφώσει τον πολιτισμό και τα πρότυπα εργασίας των σχολείων, αλλά συνέβαλε σε μια δραματική αλλαγή στο ρόλο και την κατάσταση του διευθυντή. Τα σχολεία φαίνονταν ικανά να ανταποκριθούν πιο γρήγορα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και προτεραιότητες, αλλά αυτό ήταν κυρίως όσον αφορά τις επισκευές, τη συντήρηση και τον εξοπλισμό.

Ο Louis και ο Kruse (1995) έχουν δείξει τον σημαντικό ρόλο της ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας. Το ηθικό των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα, οι συνθήκες εργασίας και η επαγγελματική αυτονομία έχουν αποδειχθεί ότι είναι ζωτικής σημασίας για τη συναισθηματική ζωή των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2000). Οι εκπαιδευτικοί θα προσελκύονται και θα παραμείνουν στο επάγγελμα εάν αισθάνονται ότι ανήκουν και πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην επιτυχία του σχολείου και των μαθητών τους. Δεν υπάρχει άλλωστε αμφιβολία ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους διευθυντές που είναι ειλικρινείς, επικοινωνιακοί, συμμετοχικοί, συλλογικοί άτυποι, υποστηρικτικοί και απαιτητικοί και λογικοί στις προσδοκίες τους με ένα σαφές όραμα για το σχολείο (Day et al, 2000).

Οι Day et al (2000) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα ευρήματα της έρευνας από διάφορες χώρες και διαφορετικά σχολικά πλαίσια αποκάλυψαν τον ισχυρό αντίκτυπο των διαδικασιών ηγεσίας που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου. Ουσιαστικά, τα σχολεία που είναι αποτελεσματικά και έχουν την ικανότητα βελτίωσης καθοδηγούνται από διευθυντές που συμβάλλουν σημαντικά και μετρήσιμα στην αποτελεσματικότητα του προσωπικού τους.

Η έρευνα για τους διευθυντές των σχολείων στη Δανία, τη Σκωτία, την Αγγλία και την Αυστραλία από τον MacBeath (1998) εντόπισε μια σειρά χαρακτηριστικών αποτελεσματικών ηγετών. Σύμφωνα με αυτήν οι καλοί ηγέτες:

- εργάζονται μαζί με τους συναδέλφους τους,
- σέβονται την αυτονομία των εκπαιδευτικών, προστατεύοντάς τους από ξένες απαιτήσεις,
- κοιτάνε μπροστά, προβλέπουν την αλλαγή και προετοιμάζουν τους ανθρώπους για αυτήν, ώστε να μην τους εκπλήξει.

2.3. Ηγεσία των εκπαιδευτικών

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων πολλών εκπαιδευτικών και όχι μόνο του διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να μοιράζονται οι ευθύνες. Ένα από τα πιο συνηθισμένα ευρήματα από τις μελέτες της αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία είναι ότι η εξουσία ηγεσίας δεν χρειάζεται να βρίσκεται στο πρόσωπο του ηγέτη αλλά μπορεί να διασκορπιστεί μέσα στο σχολείο μεταξύ των ανθρώπων (MacBeath 1998, Day et al, 2000). Υπάρχει γενικά η αντίληψη ότι η ηγεσία είναι ενσωματωμένη σε διάφορα οργανωτικά πλαίσια στις σχολικές κοινότητες, που δεν ανήκουν κεντρικά σε ένα άτομο ή ένα γραφείο. Για παράδειγμα, μια μελέτη των ΗΠΑ από τους McLaughlin και Talbert (2001) που εξέτασε τις επιπτώσεις των διευθυντών στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη σταδιοδρομία δεν βρήκαν περιπτώσεις ηγετών που δημιούργησαν έκτακτα πλαίσια για τη διδασκαλία λόγω των δικών τους μοναδικών οραμάτων, ούτε αποκαλύφθηκαν κοινά πρότυπα χαρακτηριστικά ισχυρών διευθυντών. Επιτυχημένοι διευθυντές αποδείχθηκαν άνδρες και γυναίκες με ποικίλο επαγγελματικό υπόβαθρο που συνεργάστηκαν με τους ηγέτες των εκπαιδευτικών, έδειξαν σεβασμό για τη διδακτική κουλτούρα και βρήκαν διάφορους τρόπους για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην ολοκλήρωση της εργασίας. Η ηγεσία αυτών των αρχηγών δεν ήταν υπεράνθρωπη. Αντίθετα, αναπτύχθηκε από μια ισχυρή και απλή δέσμευση να κάνουν τα σχολεία να δουλέψουν για τους μαθητές τους και να χτίσουν την αποφασιστικότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να επιδιώξουν όλοι αυτόν τον συλλογικό στόχο (Copland, 2001).

Οι Harris και Muijs (2002) υποστηρίζουν ότι «η πραγματική πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα σχολεία δεν είναι πλέον πώς να βελτιωθούν, αλλά το πιο σημαντικό, πώς να διατηρηθεί η βελτίωση». Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι «η βιωσιμότητα θα εξαρτηθεί από την εσωτερική ικανότητα του σχολείου να διατηρεί και να υποστηρίζει αναπτυξιακό έργο, ότι η διατήρηση της βελτίωσης απαιτεί την ηγετική ικανότητα των πολλών παρά των λίγων και ότι είναι πιθανότερο να επιτευχθούν βελτιώσεις στη μάθηση όταν η ηγεσία βρίσκεται πιο κοντά στην τάξη. Με άλλα λόγια, οι Harris και Muijs (2002, σελ.2) υποστηρίζουν τη σημασία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, «μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εμπειρογνωμοσύνη μέσω της συνεργασίας τους».

Οι Harris και Muijs (2002) δηλώνουν ότι ένα από τα κύρια εμπόδια στην ηγεσία των εκπαιδευτικών αφορά το μοντέλο ηγεσίας από πάνω προς τα κάτω που εξακολουθεί να κυριαρχεί σε πολλά σχολεία. Η δυνατότητα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών σε οποιοδήποτε σχολείο θα εξαρτηθεί από το εάν ο ηγέτης και η ομάδα των διευθυντικών στελεχών του σχολείου χρησιμοποιούν την εξουσία των δασκάλων και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την επιρροή των συναδέλφων. Οι ηγέτες θα πρέπει επομένως να γίνουν «ηγέτες ηγετών» προσπαθώντας να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης με το προσωπικό και να ενθαρρύνουν την ηγεσία και την αυτονομία σε όλο το σχολείο. Η δημιουργία και η διατήρηση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι απαιτεί όχι μόνο την ενδυνάμωση αλλά και την εξασφάλιση του χρόνου και των ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Η αποτελεσματική ηγεσία των εκπαιδευτικών απαιτεί επίσης διαρθρωτικές αλλαγές. Όπως επισημαίνει ο Barth (2001) ο ηγέτης πρέπει να εφεύρει, να επεκτείνει και να τιμήσει μια ποικιλία ευκαιριών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχουν περισσότερες επιλογές από το να είναι κανείς απλά «διευθυντής» ή δάσκαλος. Η σκάλα σταδιοδρομίας για τους δασκάλους έχει πολύτιμους λίθους. Για να επιτευχθεί η ευρύτερη ηγεσία εκπαιδευτικών στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να διερευνήσουν πολλαπλές αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού: αρχηγός ομάδας, επικεφαλής δάσκαλος, εκπαιδευτικός ερευνητής, κύριος δάσκαλος. Δεν υπάρχει πιο σημαντική μορφή «αναδιάρθρωσης του σχολείου».

Μια διαχρονική μελέτη σχολείων σε μειονεκτικές περιοχές στο Ηνωμένο Βασίλειο (Maden, 2001) διαπίστωσε ότι «ένα πράγμα που ορίζεται πιο έντονα σε αυτά τα έντεκα σχολεία το 2000, σε σύγκριση με το 1995, είναι η συμβολή του ευρύτερου περιβάλλοντος στα σχολεία». Αυτοί οι παράγοντες με βάση τα συμφραζόμενα περιλάμβαναν την τοπική κοινότητα, την κυβερνητική πολιτική, την επιθεώρηση, τα προγράμματα πολλαπλών προτεραιοτήτων και μια ώθηση για τοπική ταυτότητα. Συζητώντας τους μοχλούς αλλαγής και βελτίωσης σε αυτά τα σχολεία, η Maden (2001) δηλώνει ότι «είναι δελεαστικό να παραμένουμε αποκλειστικά στον διευθυντή ως είδος θαυματουργού, αλλά αυτοί οι ηγέτες γνωρίζουν ότι, πάνω απ' όλα η εξασφάλιση βελτίωσης έρχεται μέσα από τις καρδιές και το μυαλό των εκπαιδευτικών και ότι, είναι πιθανό η «σχολική ικανότητα» να είναι το μοναδικό πιο σημαντικό ζήτημα στην προσπάθεια να προσδιοριστεί πώς και γιατί ορισμένα σχολεία διατηρούν τη βελτίωση». Ως βασικό μέρος αυτής της «ικανότητας», «η συνέπεια στις αξίες και τις βασικές

πεποιθήσεις είναι σημαντική. Μια τέτοια αξία είναι η «πολιτιστική ταυτότητα» του σχολείου, χωρίς την οποία δεν θα ήταν δυνατή η ατομική ενδυνάμωση και η διαφορετικότητα».

2.4. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η γενική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από το κράτος. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας είναι πρωτίστως υπεύθυνο για τη διαχείριση όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το Υπουργείο εκπληρώνει τα καθήκοντα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, της παρακολούθησης και της εποπτείας της εφαρμογής αυτών των πολιτικών. Επιπλέον θεσπίζει νομοθεσίες για τη λειτουργία και τη ρύθμιση της εκπαίδευσης, ανακοινώνει αποφάσεις που λαμβάνονται από το Υπουργείο σε σχέση με την εκπαίδευση, και αποτελούν το πρόγραμμα σπουδών και τα εβδομαδιαία προγράμματα μαθημάτων.

Όπως φαίνεται, κυριαρχεί η κεντρική διοικητική προσέγγιση στην Ελλάδα. Ακόμα κι αν ληφθούν μέτρα για τον εντοπισμό στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τα διεθνή πρότυπα, η κεντρική δομή παραμένει (Maghioros, 2010; webgate.ec.europa.eu). Ο υπουργός, αναπληρωτής υπουργός, οι βοηθοί υπουργοί, οι γενικοί γραμματείς και ο ιδιωτικός γραμματέας είναι τα κύρια διοικητικά όργανα του Υπουργείου.

Η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης έχει ως πρότυπο οργάνωσης το γραφειοκρατικό σύστημα. Με τον όρο γραφειοκρατία εννοούμε τον τύπο της οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί να επιτελεί ένα διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας με το συστηματικό συντονισμό της εργασίας πολλών ατόμων (Blan & Meyer, 1977). Ο τύπος αυτός αναπτύσσεται κυρίως σε μεγάλους οργανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς και αποβλέπει στη βελτίωση της διοικητικής απόδοσης. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τυπικής γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι η πυραμιδοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής της, η οποία εξασφαλίζει την οριζόντια κατανομή της εργασίας με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε κάθε όργανο να συντάσσεται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της ιεραρχίας και να ασκεί την αρμοδιότητά του, δηλαδή τη θεσμική του εξουσία, κάτω από τον έλεγχο του ιεραρχικού προϊστάμενου του. Άλλα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων, η ιεραρχική δομή της εξουσίας, η τυποποίηση, ο σαφής καταμερισμός της εργασίας και οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Πασιαρδής,

2004). Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του, καθώς όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας.

Από τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό ότι το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αφήνει κανένα περιθώριο ευελιξίας/δράσης στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το υπουργείο Παιδείας, ισχύουν για όλα τα σχολεία και ανακοινώνονται σε αυτά με ΦΕΚ και εγκυκλίους. Αποτέλεσμα αυτού είναι ο διευθυντής (ο οποίος είναι και ο ηγέτης του σχολείου) να μην έχει την δυνατότητα να προσλάβει προσωπικό, ή να επιλέξει να συνεχίσει τη συνεργασία του με κάποιον εκπ/κό με τον οποίο είχε καλή συνεργασία.

Επιπλέον, σχετικές ελληνικές εκπαιδευτικές μελέτες (Μπρούζος και Κουζούνη, 2003, Φασούλης 2006, Πρίντζας, 2003, 2005 · Σαΐτης κ.ά., 1996) συμφωνούν ότι το υψηλό επίπεδο συγκεντρωτισμού και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος περιορίζει την καινοτομία και την ενσωμάτωση πρωτοβουλιών των ηγετών του σχολείου - κάτι που αποτελεί ουσιαστικό εμπόδιο για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού σχολικού κλίματος.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καταλήξει στο συμπέρασμα πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος, οι ανάγκες της εποχής και της κοινωνίας αλλάζουν με αλματώδεις ρυθμούς και ως εκ τούτου, το λειτούργημα του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη "διά βίου μάθηση". Η Ε.Ε. αναγνωρίζει, επιπλέον, πως η αρχική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, δεν μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες του και να τον πλουτίσει με τις γνώσεις που χρειάζεται, γι' αυτό και είναι απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωσή του. Από την ελληνική πολιτεία όμως δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη σχετικά. Αντιθέτως, την τελευταία δεκαετία καταργήθηκαν οι εκπαιδευτικές άδειες, που μέχρι τώρα δικαιούνταν όλοι οι μόνιμοι (διορισμένοι) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν συμπληρώσει 5ετή υπηρεσία στο δημόσιο. Έτσι, ενώ είναι προφανής η ανάγκη για την ανάπτυξή τους, το κράτος δεν τους βοηθά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο όρος σύγκρουση έχει οριστεί διαφορετικά από αρκετούς μελετητές. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές περιγράφουν την σύγκρουση ως διαφωνία ή ασυμβατότητα στις επιθυμίες, τις αξίες και τις φιλοδοξίες δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων. Μπορεί επίσης να συνεπάγεται διαφορές στις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις προτεραιότητες των ανθρώπων. Ο Owens (1987) πιστεύει ότι μια σύγκρουση είναι ένας διαγωνισμός αντιτιθέμενων δυνάμεων ή ένας αγώνας για αντίσταση ή υπέρβαση όποτε συμβαίνουν ασυμβίβαστες δραστηριότητες. Σύμφωνα με την οργανωτική σύγκρουση του Roloff (1987), στα σχολεία συμβαίνουν συγκρούσεις όταν τα μέλη συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι ασυμβίβαστες με εκείνες των συναδέλφων τους, μελών άλλων συλλογικοτήτων ή μη συνδεδεμένων ατόμων που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα του οργανισμού. Αυτός ο ορισμός μπορεί να διευρυνθεί με την έννοια της σύγκρουσης ως διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται σε ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (δηλαδή, άτομο, ομάδα, οργάνωση).

Οι Slocum και Woodman (1992) δηλώνουν ότι η σύγκρουση είναι η κατάσταση στην οποία υπάρχουν ασύμβατοι στόχοι, σκέψεις ή συναισθήματα εντός ή μεταξύ ατόμων ή ομάδων που οδηγούν σε αντίθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι συγκρούσεις υποδηλώνουν μια αγχωτική, δυστυχημένη, καταθλιπτική, ενοχλητική και απογοητευτική κατάσταση (Sagimo, 2002). Οι Hocker και Wilmot (1985) ορίζουν τη σύγκρουση από την οπτική γωνία της επικοινωνίας ως μια εκφρασμένη πάλη μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλοεξαρτώμενων μερών που αντιλαμβάνονται ασυμβίβαστους στόχους, σπάνιες ανταμοιβές και παρέμβαση από το άλλο μέρος στην επίτευξη των στόχων τους. Ο Amason (1996) από τη σκοπιά της κοινωνικοποίησης, τόνισε ότι τα άτομα σε οργανισμούς έχουν προσωπικές προτιμήσεις σχετικά με τις δράσεις και τις πολιτικές των οργανισμών. Οι Deutsch και Coleman (2000) υποστήριξαν ότι η σύγκρουση υπάρχει επειδή οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ανάγκες, ιδέες, απόψεις και αξίες.

3.1. Σημεία σύγκρουσης

Η σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβαίνει κατά μήκος των γνωστικών (αντίληψης), συναισθηματικών (συναισθημάτων) και συμπεριφορικών (δράσης) διαστάσεων. Αυτή η τρισδιάστατη προοπτική μπορεί να βοηθήσει να κατανοηθούν οι πολυπλοκότητες της σύγκρουσης και να εξηγήσει γιατί μια σύγκρουση φαίνεται μερικές φορές να προχωρά σε αντιφατικές κατευθύνσεις (Mayer, 2001). Άλλοι πάλι την ορίζουν ως μια διαφωνία μέσω της οποίας τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται μια απειλή για τις ανάγκες, τα συμφέροντα ή τις ανησυχίες τους. Μέσα σε αυτόν τον ορισμό υπάρχουν πολλές σημαντικές αντιλήψεις που προκύπτουν. Διαφωνία σημαίνει ότι υπάρχει κάποιο επίπεδο διαφοράς στις θέσεις των δύο (ή περισσότερων) μερών που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Αλλά η πραγματική διαφωνία έναντι της αντιληπτής διαφωνίας μπορεί να διαφέρει πολύ. Συνολικά, η σύγκρουση τείνει να συνοδεύεται από σημαντικά επίπεδα παρεξήγησης που υπερβάλλουν σημαντικά την αντιληπτή διαφωνία.

Ωστόσο, εάν κάποιος μπορεί να κατανοήσει τους πραγματικούς τομείς διαφωνίας, αυτό θα βοηθήσει στην επίλυση των σωστών προβλημάτων και στη διαχείριση των πραγματικών αναγκών των μερών. Ως σύνολο αντιλήψεων, η σύγκρουση είναι μια πεποίθηση ή κατανόηση ότι οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες ή οι αξίες κάποιου είναι ασυμβίβαστες με κάποιου άλλο.

Ο Rahim (2002) υποστηρίζει ότι η πολυπλοκότητα του όρου της σύγκρουσης προκάλεσε πρώτα τα εμπλεκόμενα μέρη λόγω των διαφορών από την άποψη για το ποιος εμπλέκεται στη σύγκρουση. Μερικές φορές οι άνθρωποι εκπλήσσονται όταν μαθαίνουν ότι είναι συμβαλλόμενο μέρος στη σύγκρουση, ενώ άλλες φορές είναι σοκαρισμένοι που μαθαίνουν ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στη διαφωνία. Σε πολλές περιπτώσεις άτομα που θεωρούνται μέρος του κοινωνικού συστήματος (π.χ. ομάδα εργασίας, οικογένεια και εταιρεία) επηρεάζονται για να συμμετάσχουν στη διαφορά, είτε θα ορίσουν προσωπικά την κατάσταση με αυτόν τον τρόπο είτε όχι. Τα εμπλεκόμενα μέρη μπορούν να γίνουν μια αόριστη έννοια που πρέπει να οριστεί.

Έπειτα, οι άνθρωποι ανταποκρίνονται περισσότερο στην αντιληπτή απειλή, παρά στην πραγματική απειλή, που αντιμετωπίζουν. Έτσι, ενώ η αντίληψη δεν γίνεται από μόνη της πραγματικότητα, οι συμπεριφορές, τα συναισθήματα και οι συνεχιζόμενες απαντήσεις των ανθρώπων τροποποιούνται από την εξελισσόμενη αίσθηση της απειλής

που αντιμετωπίζουν. Εάν μπορούμε να εργαστούμε για να κατανοήσουμε την αληθινή απειλή (ζητήματα) και ανάπτυξη στρατηγικών (λύσεων) που τη διαχειρίζονται (συμφωνία), ενεργούμε εποικοδομητικά για τη διαχείριση της σύγκρουσης.

Τέλος, υπάρχει μια τάση να ορίζουμε στενά το "πρόβλημα" ως ουσία, εργασία και βραχυπρόθεσμη βιωσιμότητα. Όμως οι συγκρούσεις στο χώρο εργασίας τείνουν να είναι πολύ πιο περίπλοκες από αυτό, διότι περιλαμβάνουν συνεχιζόμενες σχέσεις με πολύπλοκα, συναισθηματικά στοιχεία. Υπάρχουν πάντα δηλαδή διαδικαστικές και ψυχολογικές ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν εντός της σύγκρουσης, εκτός από τις ουσιαστικές ανάγκες που γενικά παρουσιάζονται. Έτσι, δεν είναι απλό να αντιληφθούμε τον όρο σύγκρουση, επειδή μέσα στην κομψή του απλότητα βρίσκεται ένα πολύπλοκο σύνολο ζητημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η ικανοποιητική επίλυση των περισσότερων συγκρούσεων μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα στην αντιμετώπιση.

Παραδοσιακά, οι περισσότεροι βλέπουν τη σύγκρουση και υποθέτουν ότι η σύγκρουση ήταν κακή, επιβλαβής και πρέπει να αποφευχθεί. Ο Robinson (1989) παρατήρησε ότι ιδρύματα όπως τα σχολεία συνήθιζαν να διασκεδάζουν αυτήν την άποψη της σύγκρουσης. Στα σχολικά συστήματα η σύγκρουση έχει αποθαρρυνθεί και έχει αναγνωριστεί ως κακή για το σχολείο. Στην πραγματικότητα οι διευθυντές συχνά αξιολογήθηκαν για την απουσία ή την παρουσία σύγκρουσης. Οι Ivancevich και Matteson (1990) συμφωνούν επίσης ότι όλες οι συγκρούσεις είναι κακές. Επομένως, πρέπει να εξαλειφθεί με τη μορφή καταστολής. Οι Gray και Starke (1984) υποστήριξαν ότι η σύγκρουση ήταν απόδειξη πως υπήρχε κάτι «λάθος» στην οργάνωση.

Επομένως, η παραδοσιακή άποψη υπέθεσε ότι η απόδοση μειώθηκε σταθερά καθώς αυξανόταν η σύγκρουση, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί διευθυντές προσπαθούν να εξαλείψουν όλους τους τύπους συγκρούσεων, είτε αυτοί είναι λειτουργικοί είτε δυσλειτουργικοί. Οι λόγοι για αυτό σύμφωνα με τους Ivancevich και Matteson (1990) είναι: α) στα σχολικά συστήματα η σύγκρουση έχει αποθαρρυνθεί. Οι εκπαιδευτικοί είχαν όλες τις απαντήσεις, και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά ανταμείφθηκαν για ομαλή διαδικασία της διδασκαλίας. β) Ο διευθυντής συχνά αξιολογείται και ανταμείβεται για την έλλειψη σύγκρουσης στους τομείς ευθύνης τους.

Η σύγχρονη, οργανωτική σύγκρουση δεν θεωρείται ούτε καλή ούτε κακή, αλλά είναι αναπόφευκτη. Έτσι, είτε μας αρέσει είτε όχι, θα υπάρξει σύγκρουση ή θα συμβεί ακόμη και αν οι οργανισμοί έχουν καταβάλει μεγάλη θυσία για να το αποτρέψουν. Δηλαδή, εάν δεν υπάρχει σύγκρουση, η επιθυμία των ανθρώπων να κάνουν αλλαγές στον οργανισμό δεν θα είναι αποτελεσματική (Gray και Strake, 1984). Οι Ivancevich και Matteson (1990) περιγράφουν τη σύγχρονη άποψη της σύγκρουσης με τον ακόλουθο τρόπο: «Η υπερβολική σύγκρουση μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, επειδή απαιτεί χρόνο και πόρους για την αντιμετώπισή της καθώς επίσης και ενέργεια, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί πιο εποικοδομητικά αλλού». Ενώ πολύ μικρή σύγκρουση, από την άλλη πλευρά μπορεί επίσης να είναι αρνητική στο ότι μια τέτοια κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε απάθεια και λήθαργο και να προσφέρει μικρή ή καθόλου ώθηση για αλλαγή και καινοτομία.

Διαφορετικοί συγγραφείς όπως ο Ivancevich και ο Matteson υποστήριξαν ότι «το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι η ίδια η σύγκρουση αλλά ο τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης». Σύμφωνα με αυτούς, είναι λογικόνα περιμένουμε διαφορά απόψεων, πεποιθήσεων και ιδεών μεταξύ διευθυντών και εργαζομένων, μεταξύ τμημάτων και μεταξύ άλλων ομάδων του οργανισμού. Επομένως, δεδομένου ότι η σύγκρουση είναι το αναπόφευκτο συμπλήρωμα της αλλαγής, η πρόκληση δεν είναι να αποφευχθεί η σύγκρουση, αλλά να εντοπιστεί το αποτέλεσμα της σύγκρουσης και να βρεθούν οι καλύτεροι τρόποι για τη διαχείριση της (Brown et al., 1995).

Η σύγχρονη άποψη της σύγκρουσης δεν ενθαρρύνει την εξάλειψη των συγκρούσεων, αλλά μάλλον τη διαχείριση των συγκρούσεων, ώστε να μπορεί να βοηθήσει τις ομάδες και τα άτομα να έχουν καλύτερη απόδοση (Mowday, 1985). Ο Mowday υποστήριξε περαιτέρω ότι «το σημαντικό καθήκον του διευθυντή είναι να διοχετεύσει συγκρούσεις έτσι ώστε οι συνέπειές αυτών να είναι πιθανότερο να ενισχύσουν παρά να εμποδίσουν την αποτελεσματικότητα». Ως εκ τούτου, από αυτή την άποψη ο Luthan (1981) συνόψισε ότι: η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και καθορίζεται από δομικούς παράγοντες, όπως το φυσικό σχήμα ενός κτιρίου, ο σχεδιασμός μιας σταδιοδρομίας, ή η φύση ενός συστήματος τάξης. Όμως, παρά τις πολλές αρνητικές δηλώσεις της σύγκρουσης, ορισμένοι μελετητές πιστεύουν ότι η σύγκρουση είναι απαραίτητη για αυθεντική εμπλοκή, ενδυνάμωση και δημοκρατία (Afful-Broni, 2007, Tjosvold, 1997).

Ο Putnam (1977) πιστεύει επίσης ότι η σύγκρουση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξισορρόπηση της δύναμης, τη βελτίωση της επικοινωνίας και για την ανάπτυξη ενός θεμέλιου λίθου για τη διαχείριση των διαφορών. Αυτό που καθιστά τη σύγκρουση δυνητικά επικίνδυνη είναι το γεγονός ότι δεδομένου ότι ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων δεν γνωρίζει πώς να την ταυτοποιήσει ή να την αντιμετωπίσει όταν εμφανιστεί αρχικά, τείνει να είναι πιο αναγνωρίσιμη κυρίως όταν τα αποτελέσματά της έχουν κλιμακωθεί σε καταστροφικά και μερικές φορές μη αναστρέψιμα επίπεδα.

Έτσι, η σύγκρουση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή διαφωνία - είναι μια κατάσταση στην οποία οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται απειλή (σωματική, συναισθηματική, δύναμης, κατάστασης κ.λπ.) για την ευημερία τους. Επομένως, είναι μια ουσιαστική εμπειρία στη ζωή των ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες σε συγκρούσεις τείνουν να ανταποκρίνονται με βάση τις αντιλήψεις τους για την κατάσταση και όχι με βάση μια αντικειμενική αναθεώρησή της. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι φιλτράρουν τις αντιλήψεις τους (και τις αντιδράσεις) μέσω των αξιών τους, του πολιτισμού, των πεποιθήσεων, των πληροφοριών, της εμπειρίας, του φύλου και άλλων μεταβλητών. Ωστόσο, η ανταπόκριση σε συγκρούσεις μπορεί να προκαλέσει ιδέες και συναισθήματα που μπορούν να οδηγήσουν σε πιθανές λύσεις. Όπως σε οποιοδήποτε πρόβλημα, οι συγκρούσεις περιέχουν ουσιαστικές, διαδικαστικές και ψυχολογικές διαστάσεις προς διαπραγμάτευση.

3.2. Αρνητικές και θετικές επιπτώσεις συγκρούσεων

Αρνητικές επιπτώσεις

Στο μοντέλο απρόβλεπτων συγκρούσεων που έθεσαν οι Hellriegel και Slocum (1982) αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση με ισορροπημένο τρόπο. Δηλαδή η σύγκρουση έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές πτυχές και έτσι πρέπει να αντιμετωπιστεί. Πιστεύεται ότι η σωστή διαχείριση των συγκρούσεων ελαχιστοποιεί συνήθως τις αρνητικές επιπτώσεις και μεγιστοποιεί τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων. Τα αρνητικά αποτελέσματα της σύγκρουσης (δυσλειτουργικά) είναι καταστροφικά.

Η δυσλειτουργική σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως οποιαδήποτε αντιπαράθεση ή αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων που βλάπτουν τον οργανισμό ή εμποδίζουν την επίτευξη των οργανωτικών στόχων Ivancevich και Matteson (1990). Τα μέλη της διοίκησης αγωνίζονται πάντα για την εξάλειψη των δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Οι

περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να σκεφτούν καταστάσεις σύγκρουσης στις οργανώσεις τους που έχουν δαπανήσει χρόνο, ενέργεια και χρήματα μακριά από τους στόχους του οργανισμού. Επιπλέον, είναι απολύτως δυνατό μια τέτοια κατάσταση να μετατραπεί σε συνεχή σύγκρουση και να προκαλέσει περαιτέρω ζημιά στον οργανισμό.

Οι Campbell et al., (1983) υποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι διαχειριστές είναι προσαρμοσμένοι στη δυσλειτουργική παρά στη λειτουργική έκβαση της σύγκρουσης και έτσι βλέπουν τη σύγκρουση ως μια διαδικασία δυσάρεστη, η οποία οδηγεί σε αποσύνθεση των σχέσεων και εμποδίζει την επίτευξη των στόχων.

Εάν η σύγκρουση διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα ή αν γίνει έντονη, θα έχει αρνητικό αποτέλεσμα. Πρώτον, σε διαπροσωπικό επίπεδο, η συνεργασία και η ομαδική εργασία μπορεί να επιδεινωθούν και η δυσπιστία μπορεί να αυξηθεί μεταξύ των ανθρώπων που πρέπει να συνεργαστούν στις προσπάθειές τους. Για τα άτομα, μερικά μπορεί να αισθάνονται νικημένα, ενώ η αυτοεικόνα κάποιων άλλων μπορεί να μειωθεί. Δεύτερον, σύμφωνα με τους Davis και Newstorm (1989), η προβλεψιμότητα και το επίπεδο κινήτρων ορισμένων υπαλλήλων θα μειωθούν. Τρίτον, ο Williams (1978) πίστευε ότι η σύγκρουση μπορεί να αναγκάσει έναν ή περισσότερους υπαλλήλους να εγκαταλείψουν τον οργανισμό. Μπορεί επίσης να επηρεάσει αρνητικά την υγεία των εμπλεκόμενων μερών. Τέταρτον, οι έντονες συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε ψέματα, παραμόρφωση της πραγματικότητας (πληροφορίες) και παρόμοια συμπεριφορά που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στον οργανισμό.

Άλλοι συγγραφείς όπως ο Hellriegel και ο Slocum (1982) συμφωνούν επίσης με τις παραπάνω δηλώσεις. Λένε πως η έντονη σύγκρουση συχνά οδηγεί σε προκατειλημμένη αντίληψη και παραμόρφωση των στόχων. Αυτό μπορεί να αναγκάσει τους διευθυντές των σχολείων να λάβουν μια απόφαση που αυξάνει τη σύγκρουση αντί να τη μειώσει ή να την επιλύσει. Το βλέπουν επίσης από το σημείο ελέγχου, δηλαδή οι διευθυντές του σχολείου ενδέχεται να μην επιθυμούν τις συγκρούσεις, επειδή πιστεύουν ότι επηρεάζουν την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα. Σε άτομα με αρνητικό προσανατολισμό, η σύγκρουση θεωρείται ως αποδεικτικό στοιχείο για την αποτυχία ανάπτυξης κατάλληλων κανόνων στον οργανισμό (Owens, 1987). Οι Gray και Starke (1984) εντόπισαν τρία αρνητικά αποτελέσματα σύγκρουσης ως εξής: μείωση της επικοινωνίας μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών, ανάπτυξη εχθρότητας και επιθετικότητας και υπερβολική συμμόρφωση με τις απαιτήσεις των ομάδων.

Θετικές επιπτώσεις

Οι θετικές επιπτώσεις συναντώνται και με τον όρο «λειτουργικές συγκρούσεις». Η λειτουργική σύγκρουση είναι μια αντιπαράθεση μεταξύ ομάδας που ενισχύει και ωφελεί την απόδοση του οργανισμού. Χωρίς λειτουργική σύγκρουση σε οργανισμούς, υπάρχει η πιθανότητα να υπάρχει μικρή δέσμευση για αλλαγή, όπως επίσης και η πιθανότητα οι ομάδες να μείνουν στάσιμες. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων θα έπρεπε να ενθαρρύνουν τέτοιου είδους συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τους Ivancevich και Matteson (1990), οι θετικές ή λειτουργικές συγκρούσεις οδηγούν σε ώθηση για αριστεία και δημιουργικότητα. Τέτοιες συγκρούσεις λαμβάνουν τη μορφή υγιούς ανταγωνισμού (διαπροσωπικός ή διαομαδικός ανταγωνισμός). Με αυτόν τον τύπο ανταγωνισμού, παράγονται καλύτερες ιδέες, οι άνθρωποι αναγκάζονται να αναζητήσουν νέες προσεγγίσεις, να διευκρινίσουν τις ιδέες τους, τα μακροχρόνια προβλήματα αντιμετωπίζονται και η ένταση διεγείρει το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα.

Σύμφωνα με τους Janis και Mann (1990), η σύγκρουση και η διαφωνία μεταξύ των υπευθύνων λήψης αποφάσεων μπορούν να βελτιώσουν τη λήψη οργανωτικών αποφάσεων. Παρ'όλα αυτά, στοιχεία από έρευνες έχουν δείξει ότι οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων που αντιπαθούν τις συγκρούσεις μπορεί να οδηγήσουν στη μείωση των συγκρούσεων αλλά υπό πίεση. Η σύγκρουση μπορεί επίσης να υποδηλώνει την ανάγκη προσαρμογών στη διαχειριστική διαδικασία όπως η οργανωτική δομή, τα συστήματα λήψης αποφάσεων, ο σχεδιασμός ή η συμπεριφορική διαδικασία όπως τα κίνητρα, η επικοινωνία ή τα πρότυπα ηγεσίας. Επιπλέον, η διένεξη παρέχει στους διευθυντές ή τους διαχειριστές ελεύθερη ροή πληροφοριών σχετικά με τις λειτουργίες τους και δείχνει πού χρειάζονται διορθωτικές ενέργειες. Ο Luthans (1981) επεσήμανε ότι η σύγκρουση ενθαρρύνει τους διευθυντές να αναζητήσουν τρόπους για τη μείωση ή επίλυση των διαφωνιών, και αυτή η διαδικασία συχνά οδηγεί σε καινοτομία και αλλαγή. Οι Davis και Newstrom (1989), επεσήμαναν ότι ένα από τα οφέλη της σύγκρουσης είναι πως οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να αναζητήσουν βελτιωμένες προσεγγίσεις που οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα. Τους ενεργοποιεί για να είναι πιο δημιουργικοί και να πειραματιστούν με νέες ιδέες.

Επιπλέον, ο Billisbery (1999) εντόπισε τα οφέλη της σύγκρουσης, συμπεριλαμβανομένων των εξής:

α) Η σύγκρουση βελτιώνει τη διαπροσωπική σχέση, καθώς οι άνθρωποι απελευθερώνουν τα έντονα συναισθήματά τους. Αυτό είναι πιθανώς πιο υγιές από το να κρύβεις τον θυμό ή τη δυσαρέσκεια.

β) Η σύγκρουση βελτιώνει τη δυναμική της ομάδας, καθώς βοηθά στη βελτίωση της δυναμικής της ομάδας αποκαλύπτοντας προσωπικές ατζέντες και θέτοντας τα θεμέλια για κατάλληλους στόχους, κανόνες και διαδικασίες ομάδας.

γ) Η σύγκρουση βελτιώνει τις ιδέες και τις πρακτικές, καθώς βοηθά στην ακρόαση εναλλακτικών ιδεών και προτάσεων από άλλους που μπορεί να επιτρέψουν σε μια ομάδα να καταλήξει σε μια καλύτερη λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

δ) Άλλα οφέλη όπως: το ενεργειακό επίπεδο ομάδων ή ατόμων αυξάνεται με την σύγκρουση. Η ομαδική συνοχή αυξάνεται και τα προβλήματα γίνονται γνωστά κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης. Η σύγκρουση παρακινεί τις ομάδες να αποσαφηνίσουν τους στόχους τους, και αυτό αυξάνει την ευαισθητοποίηση των ομάδων για τον σκοπό της.

ε) Επιπλέον, η σύγκρουση ενθαρρύνει την ομάδα να προστατεύει αξίες που θεωρούνται σημαντικές. Άτομα ή ομάδες έχουν κίνητρο να κινητοποιήσουν πληροφορίες που σχετίζονται με τη σύγκρουση και μπορούν να αυξήσουν τη συνολική αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, επειδή αναγκάζει τις ομάδες ή τα άτομα να προσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον που αντιμετωπίζει ο οργανισμός.

Συμπερασματικά, η λειτουργική σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη σχέση μεταξύ ατόμων και ομάδων και σε νέα και καλύτερη κατανόηση των οργανωτικών προβλημάτων. Αντιθέτως, η δυσλειτουργική σύγκρουση οδηγεί στην πόλωση των απόψεων και στη μείωση της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Όταν η δυσπιστία μεταξύ των μερών συνεχίζεται, η σύγκρουση είναι πιθανότερο να είναι καταστροφική (Billisbery 1999), και φυσικά επιδιώκεται η σωστή διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων. Αυτή είναι η μεγάλη πρόκληση για τα σχολεία: να βρουν τρόπους επικοδομητικής διαχείρισης των συγκρούσεων έτσι ώστε, όσοι εμπλέκονται, να μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν από την εμπειρία αυτή σε όλα τα είδη ανθρώπινων σχέσεων και κοινωνικών συνθηκών.

Πίνακας 1. Περίληψη επισκόπησης των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων των συγκρούσεων μεταξύ ομάδων

Χαρακτηριστικό της σύγκρουσης μεταξύ ομάδων	Θετικές επιπτώσεις	Αρνητικές επιπτώσεις
Ο ανταγωνισμός αυξάνει τα κίνητρα	συμβάλλει σε ένα σύστημα ελέγχων αυξάνει τον αριθμό των νέων ιδεών για να υπάρξει ανταγωνισμός	μειώνει τα κίνητρα ενδέχεται να στερήσει τη διαχείριση πληροφοριών υψηλότερου επιπέδου
Απόκρυψη και παραμόρφωση πληροφοριών		μειώνει την ποιότητα των αποφάσεων
Εκκλήσεις στους προϊσταμένους για αποφάσεις	ο ανώτερος γίνεται πιο ενημερωμένος για τον οργανισμό και τους υφισταμένους	μπορεί να οδηγήσει σε αντιπαράθεση με τον ανώτερο ως διαμεσολαβητή τρίτου μέρους
Ευκαμψία και τυπικότητα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων	μπορεί να αυξήσει τη σταθερότητα στο σύστημα	μπορεί να μειώσει την προσαρμοστικότητα στην αλλαγή

Πηγή: Hellriegel και Slocum (1982)

Το αν η σύγκρουση θεωρείται εποικοδομητική ή καταστροφική εξαρτάται από τη θέση και την άποψη των ανθρώπων που την παρακολουθούν. Μια διαφωνία μεταξύ δύο διευθυντών τμήματος σχετικά με το αντίστοιχο μερίδιο των νέων πόρων τους μπορεί να ωφελήσει τον οργανισμό, επειδή μπορεί να δημιουργήσει καλύτερη κατανόηση των αναγκών των δύο τμημάτων.

3.3. Φύση της σύγκρουσης στο εκπαιδευτικό ίδρυμα

Οι DeJanaszetal.(2006), τόνισαν ότι η σύγκρουση είναι γεγονός της ζωής στους οργανισμούς. Ένας οργανισμός δημιουργείται όταν υπάρχουν άνθρωποι που πρέπει να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και είναι διατεθειμένοι να ασκήσουν δύναμη και μια ενοποιημένη προσπάθεια για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Όταν οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν ο ένας με τον άλλον, είναι φυσικό να συμβαίνουν και συγκρούσεις.

Οι συγκρούσεις στις σχολικές οργανώσεις ήταν ένα κοινό φαινόμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έλαβε διαφορετικό βαθμό έμφασης από τους κοινωνικούς επιστήμονες σε διάφορες περιόδους της ιστορίας. Έτσι, τα φαινόμενα που σχετίζονται

με τη σύγκρουση έχουν μελετηθεί βαθιά από φιλόσοφους, κοινωνιολόγους, οικονομολόγους, πολιτικούς επιστήμονες, ανθρωπολόγους και ψυχολόγους (Rahim 1986). Η σύγκρουση δεν είναι ένα απτό προϊόν, αλλά βρίσκεται στο μυαλό των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτήν. Γίνεται απτό όταν εκδηλώνεται με το επιχείρημα, τις ενέργειες, ή τον αγώνα.

Σήμερα, με την σύνθεση των κλασικών και σύγχρονων απόψεων διαπιστώνουμε ότι οι παραγωγικές αλλά και καταστροφικές δυνατότητες της σύγκρουσης υπάρχουν στις σχολικές οργανώσεις. Όταν οι άνθρωποι εργάζονται συνεργατικά, αρμονικά είναι αλήθεια ότι μπορεί να επέλθει σύγκρουση. Έτσι, επειδή η σύγκρουση υπάρχει σε όλες τις ανθρώπινες εμπειρίες, γίνεται μια σημαντική πτυχή της οργανωτικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι μελετητές της διαχείρισης ενδιαφέρονται να μελετήσουν τις οργανωτικές συγκρούσεις τα τελευταία χρόνια, (Rahim,1986). Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν εντός και μεταξύ ατόμων ή κοινωνικών μονάδων. Η βιβλιογραφία προσπαθεί να περιοριστεί σε συγκρούσεις στην οργανωτική ζωή - οργανωτική σύγκρουση. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι οργανωτικές συγκρούσεις περιλαμβάνουν διαπροσωπικές συγκρούσεις και συγκρούσεις μεταξύ ομάδων (Owens, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΥΡΙΕΣ ΑΙΤΙΕΣ

Η οργανωτική σύγκρουση συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών (Rahim 2002). Είτε είναι ουσιαστική, είτε συναισθηματική, μπορεί να χωριστεί σε ενδο-οργανωτική και δια-οργανωτική. Η ενδο-οργανωτική σύγκρουση είναι μια σύγκρουση εντός ενός οργανισμού και μπορεί να εξεταστεί με βάση το επίπεδο για παράδειγμα, τμήμα (διαπροσωπικό), ομάδα εργασίας (εντός της ομάδας) και άτομο (μεταξύ ομάδων).. Όταν διαφορετικοί οργανισμοί ανταγωνίζονται μεταξύ τους, αυτό είναι ένα παράδειγμα δια-οργανωτικής σύγκρουσης.

Η διαπροσωπική σύγκρουση αναφέρεται γενικά σε σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (που δεν εκπροσωπούν την ομάδα, αλλά αποτελούν μέρος της ίδιας ή διαφορετικής ομάδας στο ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο σε έναν οργανισμό). Αυτός ο τύπος σύγκρουσης μπορεί να χωριστεί σε ενδοομάδες και σύγκρουση μεταξύ ομάδων. Αυτές οι συγκρούσεις συμβαίνουν στο χώρο εργασίας όταν δύο ή περισσότερα άτομα διαφωνούν για θέματα οργανωτικής ουσίας ή/και αντιμετωπίζουν κάποια συναισθηματική αντίθεση μεταξύ τους.

Ο Mosha, (1994), δείχνει τους κοινούς τύπους όπως:

- Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις: μια σύγκρουση που προκύπτει ως αποτέλεσμα εσωτερικής πίεσης.
- Διαπροσωπικές συγκρούσεις: μια σύγκρουση που συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών του οργανισμού στο ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο, καλύπτει προτεραιότητες και τρόπους εκτέλεσης πραγμάτων.
- Διενέξεις μεταξύ ομάδων: συμβαίνουν μεταξύ των μελών μιας ομάδας και σχετίζονται με διαφορές στις αξίες και τους προσανατολισμούς. Αυτό συμβαίνει λόγω ασυμβατότητας μεταξύ διαφόρων ομάδων εντός ενός οργανισμού. Είναι το αποτέλεσμα ασυμβατότητας μεταξύ της προσδοκίας που συνάδει με τους στόχους του θεσμού και των αναγκών του ατόμου μέσα σε αυτό (Mosha, 1994).

Ερευνητές όπως ο Fikru (1993) και ο Gonie (1998) υποστήριξαν το επιχειρήμα του Mosha και έδειξαν ότι οι σχολικές συγκρούσεις θα μπορούσαν να στρωματοποιηθούν με βάση το άτομο, την ομάδα και την οργάνωση στην οποία συμβαίνουν. Από αυτή την άποψη, οι σχολικές συγκρούσεις μπορεί να

εξισορροπηθούν, όπως οι ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ενδοομαδικές και δυηπηρεσιακές συγκρούσεις, όπως δηλώνεται από τον Rahim (1986).

4.1. Ενδοπροσωπική σύγκρουση

Σύμφωνα με τον Kroon (1991) αυτός ο τύπος σύγκρουσης βρίσκεται μέσα στο άτομο(ενδοπροσωπικά) και μπορεί να υποδηλώνει την παρουσία ταυτόχρονων, αντιτιθέμενων, αποκλίνουσων και αντικρουόμενων ιδεών, συναισθημάτων και δραστηριοτήτων. Η ενδοπροσωπική σύγκρουση προκαλείται από φτωχό περιβάλλον, κακή διαχείριση χρόνου, υποεκτίμηση ή υπερβολική εκτίμηση των δεξιοτήτων, έλλειψη εμπιστοσύνης ή αίσθημα αδυναμίας (Hanson,1996). Αυτό μπορεί να προκύψει όταν ένα άτομο απαιτείται να εκτελέσει ένα έργο που είναι ασυμβίβαστο με τους στόχους του ή τις αξίες του και τα χαρακτηριστικά αυτής της έντασης είναι η αβεβαιότητα, ο δισταγμός, το άγχος και η κατάθλιψη.

Οι κύριες αιτίες των ενδοπροσωπικών συγκρούσεων είναι: συγκρουόμενες ανάγκες, ασάφεια ρόλων, ασυμβατότητα των οργανωτικών και προσωπικών αξιών (Kinard 1988). Με άλλα λόγια, άτομα με την ίδια επίσημη ευθύνη σε έναν σχολικό οργανισμό μπορούν να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις καταστάσεις λόγω των διαφορών στην προσωπικότητά τους. Ο Rahim (1986) υποστηρίζει και αυτός ότι η ενδοπροσωπική σύγκρουση συμβαίνει όταν ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με δύο ή περισσότερες ασυμβίβαστες απόψεις ή ιδέες και δεν μπορεί εύκολα να επιλέξει τη μία από αυτές. Γενικά, οι πηγές της ενδοπροσωπικής σύγκρουσης είναι κυρίως δομικές,επιβάλλονται κατά περίπτωση και προκαλούνται από: κακή ανάθεση και στόχο και λανθασμένη οργανωτική δομή, δημιουργώντας αντικρουόμενους στόχους και πολιτικές, οι οποίες συχνά οδηγούν σε καθυστερημένες αποφάσεις.

4.2. Διαπροσωπική σύγκρουση

Αυτός ο τύπος σύγκρουσης συμβαίνει μεταξύ ενός ατόμου και ενός άλλου σε χώρους εργασίας ή αλλού και προκαλείται από ακατάλληλη ανάθεση ευθύνης, περιορισμένους πόρους ή ανάγκη για διατήρηση τμήματος (Kinard, 1988). Οι περισσότεροι υπάλληλοι ανησυχούν για τη θέση, το καθεστώς και την εξουσία τους εντός του οργανισμού. Επίσης, ανταγωνίζονται συχνά μεταξύ τους για αναγνώριση,

έγκριση και προώθηση (Rashid and Archer, 1983). Ο Kinard (1988) εντόπισε τρεις κύριες πηγές διαπροσωπικών συγκρούσεων, οι οποίες είναι: η διαφορά προσωπικότητας, ο αγώνας για την εξουσία και ο ανταγωνισμός.

Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι ο πιο κοινός και ορατός τύπος διαφωνίας σε σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και συχνά δεν είναι ορατοί. Στα σχολεία, οι διαπροσωπικές διενέξεις βασίζονται σε ορισμένους τύπους συγκρούσεων ρόλων, στις οποίες ένα άτομο δέχεται ασυμβίβαστα μηνύματα και πιέσεις από τον διευθυντή του σχολείου ή από ένα τμήμα. Η σύγκρουση μπορεί να είναι μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών, των μαθητών και του διευθυντή του σχολείου, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των γονέων ή ακόμα και μεταξύ των δασκάλων. Για παράδειγμα, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορούν να αναπτυχθούν όταν ορισμένα μέλη ενός σχολικού συμβουλίου μπορεί να επιθυμούν να προσφέρουν μαθήματα σεξουαλικής εκπαίδευσης, ενώ άλλα μπορεί να θεωρήσουν την πρόταση αυτή ηθικά προσβλητική, προκαλώντας έτσι σύγκρουση.

Σύμφωνα με τον Hunt, (1979), η διαπροσωπική σύγκρουση συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων όταν οι στάσεις, τα κίνητρα, οι αξίες, οι προσδοκίες ή οι δραστηριότητες είναι ασυμβίβαστες και εάν τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι διαφωνούν. Οι συνηθισμένοι λόγοι για αυτόν τον τύπο συγκρούσεων είναι οι διαφορές στις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες και η ασάφεια ρόλου λόγω έλλειψης σαφήνειας (Miseyi και Mwanakatwe, 2006).

4.3. Συγκρούσεις εντός της ομάδας

Η σύγκρουση εντός της ομάδας αναφέρεται σε διαφωνίες μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή των υποομάδων της σχετικά με τους στόχους, τις λειτουργίες ή τις δραστηριότητες της ομάδας (Rahim και Bonoma 1979). Τα μέλη της ίδιας ομάδας ή δύο ή περισσότερες υποομάδες μέσα σε μια ομάδα, αναπτύσσουν συγκρούσεις, είτε ουσιαστικές είτε συναισθηματικές, με βάση τη διανοητική διαφωνία. Αυτός ο τύπος συγκρούσεων προκαλείται από: στρατηγικές ηγεσίας, σύνθεση και μέγεθος ομάδας, έλλειψη ομαδικής συνοχής και ομαδικής σκέψης, εξωτερικές απειλές και ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Fader, 1976). Ο Sandler (1998) περιγράφει αυτόν τον τύπο συγκρούσεων σαν μια διαπροσωπική σύγκρουση σε μεγάλο βαθμό μεταξύ ατόμων σε

μια ομάδα. Η διαπροσωπική σύγκρουση υπάρχει πάντα σε ομάδες, επειδή τα άτομα διαφέρουν ως προς τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά.

Όσο καλύτερες είναι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, τόσο πιο εύκολο είναι για τους ανθρώπους να συνεργάζονται. Βέβαια, οι συγκρούσεις σε μικρές ομάδες μπορούν να διαδραματίσουν επικοδομητικό ρόλο, καθώς μπορούν να διεγείρουν τη δημιουργικότητα και την ανανέωση, με αποτέλεσμα τα μέλη της ομάδας να επικοινωνούν και να συνεργάζονται ως μονάδα. Η συνεργασία προωθεί το πνεύμα καλών ανθρώπινων σχέσεων, συμπεριλαμβανομένου του σεβασμού, της φροντίδας και της αγάπης μεταξύ τους. Αυτό συνεπάγεται ότι η σύγκρουση μεταξύ των ομάδων συμβαίνει μεταξύ των μελών της ομάδας και περιλαμβάνει συγκρούσεις μεταξύ ορισμένων ή όλων των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας (Wood, 2003). Αυτό ισχύει στο σχολείο, όταν οι δάσκαλοι και οι μαθητές είναι στην ομάδα που έχει κανόνες και αξίες και κάποιος τους θεωρεί δε συμβαδίζει με αυτές τις προσδοκίες και τις αξίες. Λόγω αυτού, εμφανίζεται μια σύγκρουση εντός της ομάδας.

4.4. Συγκρούσεις μεταξύ ομάδων

Η σύγκρουση μεταξύ ομάδων αναφέρεται σε διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ ομάδων, τμημάτων εντός ενός οργανισμού (Hellriegel και Slocum 1982). Οι πηγές διενέξεων μεταξύ ομάδων είναι: αλληλεξάρτηση εργασιών, εξαρτήσεις εργασίας, ασυνέπεια, κριτήρια απόδοσης και ανταμοιβές, διαφορές απόψεων μεταξύ των ομάδων και προβλήματα στην κοινή χρήση σπάνιων κοινών πόρων. Τα αποτελέσματα αυτής της σύγκρουσης είναι δαπανηρά, διότι τα εμπλεκόμενα μέρη αναπτύσσουν στάσεις που χαρακτηρίζονται από δυσπιστία μεταξύ τους, ακαμψία στις απόψεις, έλλειψη ακρόασης και οδηγεί σε δυσαρέσκεια ρόλου όταν απαιτείται συμμόρφωση με πρότυπα απόδοσης που έχουν καθοριστεί από τους ανωτέρους τους και με τα οποία αυτοί δε συμφωνούν.

Ο Organ και ο Bateman (1991) ανέφεραν τρεις βασικούς παράγοντες που περιλάμβαναν: α) την ανάγκη για κοινή λήψη αποφάσεων, η οποία δημιουργεί δυνατότητες σύγκρουσης. Αυτό αναφέρεται στην εξάρτηση και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των ομάδων που υπαγορεύονται από τη φύση του συστήματος των οργανισμών. β) Τη διαφορά στους στόχους, καθώς υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί και ενίοτε αντικρουόμενοι στόχοι εντός του ίδιου οργανισμού. Αυτό συμβαίνει επειδή

διαφορετικά άτομα και ομάδες, αναπτύσσουν διαφορετικούς στόχους χάρη στα εσωτερικά ασυνεπή συστήματα ανταμοιβής, τον ανταγωνισμό για λιγοστούς πόρους. γ)Τηδιαφορά στις αντιλήψεις, οι οποίες επίσης εντείνονται από την ενοποίηση και τη διαφορετική ροή πληροφοριών σε διαφορετικές οργανωτικές υποομάδες.

Ο πιο σημαντικός τύπος συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων που λαμβάνει χώρα στους περισσότερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι μεταξύ της ομάδας διαχείρισης και του συνδικάτου. Και οι δύο ομάδες έχουν καλά καθορισμένους ρόλους, στόχους και τακτικές. Μια τέτοια σύγκρουση εντείνεται από παράγοντες στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, όπως υπερβολικές υπερωρίες, αθέμιτη μεταχείριση και ούτω καθεξής, και το εξωτερικό περιβάλλον, όπως το ποσοστό πληθωρισμού και ο ανταγωνισμός στην ξένη αγορά, όπως επεσήμαναν οι Rashid και Archer (1983). Αυτή η κατάσταση συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον, όταν για παράδειγμα, ένας λιγότερο έμπειρος δάσκαλος γίνεται ανώτερος από τους έμπειρους ή μια τοπική επιτροπή θέτει πρότυπα για την αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού.

Ο Miner (1985) συνοψίζει τις αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις μεταξύ ομάδων ως εξής:

- Η παρουσία ατόμων που είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στην έκφραση επιθετικότητας ή που λόγω της μη συμμόρφωσης και της δημιουργικότητάς τους, τείνουν να προκαλούν επιθετικότητα σε άλλους.
- Η παρουσία ατόμων που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσαρέσκειες για την πτυχή των ρόλων τους στον οργανισμό.
- Η αλληλεξάρτηση μεταξύ της εργασίας ατόμων και ομάδων που απαιτούν τη λήψη από κοινού αποφάσεων.
- Ο οξύς ανταγωνισμός μεταξύ ομάδων που έχουν διαφορετικούς στόχους.
- Τα άτομα και ομάδες που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την κατάσταση της εργασίας, ειδικά εάν αυτές οι αντιλήψεις είναι ριζωμένες με ισχυρές αξίες.

Επιπλέον, η βιβλιογραφία αναφέρει και τις ενδο-οργανωτικές συγκρούσεις και την ατομική θεσμική σύγκρουση.

4.5. Ενδο-οργανωτικές συγκρούσεις

Η σύγκρουση συμβαίνει όταν η διοίκηση και το προσωπικό διαφωνούν σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, τους στόχους, την εξουσία και τις αποφάσεις (Swart, 2001). Ενώ ο Van der Westhuizen (1991) δηλώνει ότι αυτός ο τύπος σύγκρουσης μπορεί επίσης να προκληθεί μεταξύ ορισμένων ομάδων σε ένα σχολικό σύστημα, μπορεί να συμβεί και μεταξύ των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας ενδιαφέροντος, για παράδειγμα συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ιστορίας, σχετικά με μια συγκεκριμένη προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος. Όταν εμπλέκονται περισσότερα από ένα άτομα, οι συνασπισμοί δημιουργούνται εντός των ομάδων συμφερόντων. Σύμφωνα, τέλος, με τους Wood et al., (2003) η σύγκρουση μεταξύ ενός οργανισμού και ενός άλλου συμβαίνει όταν οι στόχοι ενός σχολείου είναι ασυμβίβαστοι με τις κοινωνικές αξίες, αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι δεν αντικατοπτρίζουν τις αξίες της κοινωνίας.

4.6. Ατομική θεσμική σύγκρουση

Ο Prinsloo (2001) πίστευε ότι η διαχείριση του σχολείου είναι μια κοινωνική διαδικασία. Η ιδέα φέρνει μαζί την συνειδητοποίηση του πώς μπορεί να είναι ριζική η σύγκρουση, μεταξύ των προσδοκιών ενός ατόμου και των απαιτήσεων του σχολείου ως δυναμική οργάνωση. Κανένα άτομο δεν είναι όμοιο. Ο καθένας φέρνει τις συγκεκριμένες ανάγκες και την προσωπική του προτίμηση στο κοινωνικό σύστημα. Το ίδιο το σχολείο έχει επίσης το δικό του ρόλο να εκπληρώσει. Αυτός ο ρόλος καθορίζεται από τους ευρύτερους στόχους και τα κίνητρά του. Όταν το ιδανικό και ο στόχος των δύο ενδιαφερόμενων μερών διαφέρουν πολύ, δημιουργείται ένα ιδανικό κλίμα για πιθανή διαφωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε πολλές περιπτώσεις, τα σημάδια σύγκρουσης είναι προφανή και ορατά. Μπορούν να υπάρξουν, εξαγριωμένοι ορισμοί και συναισθήματα, πιθανώς ακόμη και μάχες ή επίσημες διαφορές. Ο Billisbery (1999) ισχυρίστηκε ότι συχνά υπάρχουν κρυφές συγκρούσεις, οι οποίες βυθίζονται κάτω από την επιφάνεια του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Billisbery, ορισμένα σημάδια πιθανής κρυφής σύγκρουσης περιλαμβάνουν: α) δυσάρεστες σιωπές στις συναντήσεις και β) συνεχής παραπομπή σε επίσημους κανόνες και διαδικασίες.

Η σύγκρουση συμβαίνει συνήθως μεταξύ του διευθυντή, και μεταξύ συνδικαλιστικών και μη συνδικαλιστικών μελών, καθώς και μεταξύ άτυπων ομάδων και επίσημων οργανώσεων. Σύμφωνα με τον Kinard (1988) μπορεί να προκύψει σύγκρουση μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού, μεταξύ ατόμων, μεταξύ ομάδων και ατόμων και μεταξύ ομάδων του οργανισμού. Η οργανωτική σύγκρουση εμφανίζεται σε διάφορα επίπεδα και εμφανίζεται σε διαφορετικές μορφές (Champroux, (2003). Ο Rahim (2001) διαίρεσε την οργανωτική σύγκρουση σε δύο τύπους: α) την ενδο-οργανωτική σύγκρουση, η οποία συμβαίνει εντός της οργάνωσης και β) την εξω-οργανωτική σύγκρουση, η οποία εμφανίζεται μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Οι Mohamad και Raman (2011) επιβεβαίωσαν ότι η σύγκρουση δεν μπορεί να αποφευχθεί ακόμη και στην εκπαίδευση, καθώς τα σχολεία και τα κολέγια αποτελούν μέρος των οργανώσεων. Εάν δεν αντιμετωπιστεί η σύγκρουση που προκύπτει σε σχολεία και κολέγια, αυτό θα επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς καθώς και τους μαθητές δημιουργώντας ανεπιθύμητες αποκλίσεις στο μαθησιακό τους περιβάλλον. Βασικά, η σύγκρουση είναι παντού και είναι αναπόφευκτη. Οι παράγοντες της οργανωτικής σύγκρουσης στα σχολεία μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: α) διαρθρωτικοί παράγοντες, που σχετίζονται με τη φύση της οργάνωσης και τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας και β) προσωπικοί παράγοντες, που σχετίζονται με διαφορές μεταξύ οργανωτικών ή σχολικών μελών.

5.1. Διαρθρωτικοί παράγοντες

Διαφορετικοί συγγραφείς, όπως οι Auerbach και Dolan (1997), Rahim (2001), Champroux (2003), De Janasz et al. (2006) και Mohamad Johdi και Raman (2011), εντόπισαν δομικές πτυχές ενός οργανισμού που ενδέχεται να προκαλέσει συγκρούσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την εξειδίκευση, τους περιορισμένους πόρους, τις διαφορές στους στόχους, την αλληλοεξάρτηση, σχέσεις εξουσίας, διαφορές κατάστασης, αμφιβολίες δικαιοδοσίας, ρόλους και προσδοκίες.

- **Εξειδίκευση**

Οι εκπαιδευτικοί σε έναν οργανισμό έχουν είτε γενικά είτε συγκεκριμένα καθήκοντα, από τα οποία ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις. Για παράδειγμα, όταν ο ένας έχει ανεπαρκή γνώση των καθηκόντων του άλλου, μπορεί να υπάρξουν παρεξηγήσεις και δυσαρέσκεια. Οι Auerbach και Dolan (1997) και Rahim (2001) θεωρούν ότι η διαχείριση της οργανωτικής σύγκρουσης περιλαμβάνει τη διοχέτευση των ενεργειών, της εμπειρίας και των πόρων των μελών των συγκρουόμενων ομάδων για συνεργατικές λύσεις στα κοινά τους προβλήματα για την επίτευξη των γενικών οργανωτικών στόχων.

Επιπλέον, τα σχολεία είναι στελεχωμένα με μόνιμους, έμπειρους καθηγητές και νέους δασκάλους που δεν έχουν εμπειρία και έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα από την εκπαίδευση με τις πιο πρόσφατες ιδέες διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα μέλη του προσωπικού ενός σχολείου έχουν διαφορετικά επίπεδα εξειδικευμένων γνώσεων που σχετίζονται με το μάθημα. Είναι αυτή η εξειδικευμένη εκπαίδευση και γνώση που χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένοι καθηγητές για να παραγκωνίσουν τους μη εξειδικευμένους, με αποτέλεσμα τη σύγκρουση μεταξύ των μερών.

- **Περιορισμένοι πόροι**

Οι περισσότεροι οργανωτικοί πόροι είναι περιορισμένοι και άτομα και ομάδες πρέπει να αγωνιστούν για το μερίδιό τους. Επομένως, οι πόροι πρέπει να μοιραστούν, οπότε, όσο πιο περιορισμένοι είναι οι πόροι, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες σύγκρουσης. Στα σχολικά περιβάλλοντα, όπως έχει αναφέρει ο Hanson (1991), η σύγκρουση προκύπτει κάθε φορά που γίνεται αντιληπτή ότι απειλούνται οι πόροι ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων. Για παράδειγμα, αν ένα μεγάλο σχολείο διαθέτει μόνο μία αίθουσα με υπολογιστή, αυτό μπορεί να δημιουργήσει μεγάλες πιθανότητες σύγκρουσης (Champroux, 2003, Rahim 2001). Η σύγκρουση μπορεί να προκύψει από

μια απόκλιση στους οργανωτικούς στόχους, τις προσωπικές φιλοδοξίες, τις απαιτήσεις του προϋπολογισμού των τμημάτων σχετικά με τους λιγοστούς πόρους, ή και από τις εθνικές προσδοκίες και τις απαιτήσεις. Έτσι, στα σχολεία, η σύγκρουση μπορεί να προκύψει από απόκλιση στις προσδοκίες των σπάνιων πόρων, όπως τεχνολογικό εξοπλισμό, αίθουσες διδασκαλίας, εκπαιδευτικούς πόρους και ούτω καθεξής.

- **Αλληλεξάρτηση**

Μερικές φορές ένας εκπαιδευτικός πρέπει να εξαρτάται από έναν άλλο για να ολοκληρώσει μια εργασία. Όταν οι εργαζόμενοι βρίσκονται σε αλληλοεξαρτώμενη κατάσταση, είναι εύκολο να κατηγορήσουμε έναν συνάδελφο όταν κάτι πάει στραβά [Auerbach & Dolan (1997) και Champroux (2003)]. Για παράδειγμα, οι διευθυντές ενός σχολείου μπορεί να συγκρουστούν με έναν δάσκαλο που εργάζεται στην εγγραφή τμημάτων επειδή παρέχει ανακριβή δεδομένα για τους μαθητές (Pukkaran, 1999). Επιπλέον, εάν η εργασία ενός τμήματος εξαρτάται από την παραγωγή ενός άλλου τμήματος, θα μπορούσε να προκύψει σύγκρουση, ειδικά εάν αυτή η κατάσταση συνδυάζεται με περιορισμένους πόρους · για παράδειγμα, όπου οι δραστηριότητες ενός τμήματος, του οποίου ο προϋπολογισμός έχει μειωθεί κάτω από αυτό που θεωρείται απαραίτητο για την αποτελεσματική λειτουργία του τμήματος, αλληλεξαρτώνται με εκείνες ενός άλλου τμήματος, που φαίνεται να έχουν λάβει μια πιο γενναιόδωρη κατανομή του προϋπολογισμού. Η αντίληψη ενός ατόμου για άδικη μεταχείριση, όπως είναι η λειτουργία πολιτικών και πρακτικών προσωπικού, ειδικά σε συστήματα ανταμοιβής και τιμωρίας, μπορεί να οδηγήσει σε ένταση και σύγκρουση.

- **Σχέσεις εξουσίας**

Συχνά υπάρχει υποκείμενη ένταση μεταξύ διευθυντικών στελεχών και δασκάλων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στους περισσότερους ανθρώπους δεν τους αρέσει να τους λένε τι να κάνουν, ειδικά αν ο διευθυντής είναι υπερβολικά αυστηρός και έρχεται συχνά σε σύγκρουση με τους δασκάλους του (Auerbach και Dolan, 1997).

- **Διαφορετική κατάσταση**

Σε πολλούς οργανισμούς, ακόμη και στο σχολείο, ο διευθυντής του σχολείου αποκτά προνόμιο που αρνείται σε άλλους εκπαιδευτικούς ή καθηγητές. Για παράδειγμα, ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να απολαύσει ευέλικτες ώρες, να έχει καλύτερο χώρο εργασίας και μεγαλύτερα διαλείμματα. Ένας σύμβουλος διαχείρισης επισημαίνει: «αν θέλετε να μάθετε ποιος είναι πραγματικά σημαντικός στον οργανισμό,

απλώς παρατηρήστε τις πινακίδες στο χώρο στάθμευσης και προσέξτε την απόσταση μεταξύ του χώρου στάθμευσης και του κτιρίου γραφείων. Όσο μεγαλύτερη είναι η πινακίδα και όσο πιο κοντά στο κτίριο, τόσο υψηλότερη είναι η θέση αυτών των εργαζομένων» (Auerbach and Dolan, 1997). Οι De Janasz, et al. (2006), δήλωσε ότι τα ανθρώπινα όντα είναι τα μοναδικά που διαθέτουν μια ποικιλία φυσικών, πνευματικών, συναισθηματικών, οικονομικών και κοινωνικών διαφορών. Ωστόσο, ορισμένοι οργανισμοί δημιουργούν μια πιο ισότιμη εμφάνιση για τη μείωση των συγκρούσεων που προκύπτουν από διαφορές κατάστασης.

- **Αμφιβολίες δικαιοδοσίας**

Οι ασάφειες δικαιοδοσίας εμφανίζονται όταν οι γραμμές ευθύνης σε έναν οργανισμό ή σχολείο είναι αβέβαιες. Όταν δεν είναι σαφές ποιος κάνει τι, ο δάσκαλος έχει την τάση να μεταφέρει ανεπιθύμητα καθήκοντα στον επόμενο δάσκαλο (Auerbach and Dolan, 1997).

- **Ρόλοι και προσδοκίες**

Ένας ρόλος αναφέρεται στις συμπεριφορές και τις δραστηριότητες που αναμένονται από τους εκπαιδευτικούς. Κάθε δάσκαλος παίζει έναν ή περισσότερους ρόλους στον οργανισμό. Αυτοί οι ρόλοι καθορίζονται συνήθως μέσω ενός συνδυασμού στοιχείων όπως ο τίτλος εργασίας, η περιγραφή των καθηκόντων και οι συμφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και του οργανισμού. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να έρθουν σε σύγκρουση με τους δασκάλους όταν ο ρόλος του δεύτερου δεν είναι σαφώς καθορισμένος και κάθε μέρος έχει διαφορετική κατανόηση αυτού του ρόλου (Auerbach και Dolan, 1997). Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που έχει πολλούς ρόλους ταυτόχρονα, διδάσκει μαθητές σε πολλές τάξεις, είναι σύμβουλος μαθητών και παράλληλα εργάζεται και για το τμήμα οικονομικών στο σχολείο (Hannakhin, 1983).

5.2. Προσωπικοί παράγοντες

Οι προσωπικοί παράγοντες είναι αυτοί που σχετίζονται με τις διαφορές μεταξύ των οργανωτικών μελών (Johdi και Aritree, 2012). Οι πιο συνηθισμένοι προσωπικοί παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπική σύγκρουση σύμφωνα με τους Auerbach & Dolan (1997) και Rahim (2001) είναι το επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι διαφορετικές προσωπικότητες, η κακή επικοινωνία, η ευνοϊκή εργασία και το αίσθημα

ανασφάλειας στην εργασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν όλοι διαφορετικές προσωπικότητες με αποτέλεσμα να κάνουν τα πράγματα διαφορετικά. Αυτές οι διαφορετικές προσωπικότητες μπορούν να δημιουργήσουν τις δυνατότητες σύγκρουσης (Ndhlovu, 2006). Οι Johdi και Aritree (2012) αναφέρουν ότι οι διαφορετικές προσωπικότητες είναι πραγματικότητα σε οποιοδήποτε περιβάλλον ομάδας, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού εργασιακού χώρου, καθώς φαίνεται πάντα να υπάρχει ένας συνάδελφος με τον οποίο είναι πιο δύσκολο να επικοινωνήσεις και να συνεργαστείς.

- **Δεξιότητες και ικανότητες**

Συνήθως τα μέλη μιας ομάδας εργασίας έχουν διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η σύγκρουση μπορεί να προκύψει όταν οι έμπειροι δάσκαλοι πρέπει να συνεργαστούν με έναν αρχάριο που έχει καλές θεωρητικές γνώσεις αλλά λίγες πρακτικές δεξιότητες (Auerbach & Dolan, 1997). Για παράδειγμα, ένας μόνιμος και έμπειρος δάσκαλος, ο οποίος είναι εξοικειωμένος με τη διδασκαλία και με τον παλιό τρόπο διδασκαλίας, θα έχει μια σύγκρουση με τον νέο δάσκαλο που έχει μια προηγμένη τεχνική διδασκαλίας αλλά του λείπει η εμπειρία (Pukkarap 1999).

- **Διαφορετικές προσωπικότητες**

Ο Rahim (2001) παραδέχτηκε ότι οι συγκρούσεις προσωπικότητας είναι πραγματικότητα σε οποιοδήποτε περιβάλλον ομάδας, συμπεριλαμβανομένου του χώρου εργασίας. Φαίνεται πάντα να υπάρχει τουλάχιστον ένας συνάδελφος που είναι δύσκολος. Ένα από τα πιο δύσκολα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι η εριστικότητα. Ένα εριστικό άτομο είναι συχνά εργατικό και προσανατολισμένο στο επίτευγμα, αλλά κριτικό και αναισθητο στα συναισθήματα των άλλων. Άλλα ερεθιστικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι η τεμπελιά και το κουτσομπολιό.

- **Αντιλήψεις**

Ο Kellermann (1996) πρότεινε ότι η σύγκρουση μπορεί απλά να περιγραφεί ως σύγκρουση μεταξύ δύο ατόμων που είναι απρόθυμα ή ανίκανα να εκπληρώσουν τις προσδοκίες μεταξύ τους. Πολλές οργανωτικές συγκρούσεις οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τις καταστάσεις. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να αισθάνεται ότι ένας δάσκαλος έχει χαμηλή απόδοση στη διδασκαλία, ενώ ο δάσκαλος μπορεί να πιστεύει ότι γίνεται η καλύτερη δυνατή δουλειά (Auerbach and Dolan, (1997).

Στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τους Johdi και Aritree (2013) οι διαφορές στην αντίληψη μπορεί να οδηγήσουν σε υποκείμενη ένταση μεταξύ των διευθυντών του σχολείου και ορισμένων εκπαιδευτικών. Μερικοί δάσκαλοι διστάζουν να υπακούσουν τους διευθυντές του σχολείου, δεν τους αρέσει να ακολουθούν κανόνες ή να δέχονται επιπλέον εργασία. Ως εκ τούτου, δεν ταιριάζουν εύκολα με τους διευθυντές. Αυτό συμβαίνει επειδή στους περισσότερους ανθρώπους δεν τους αρέσει να τους λένε τι να κάνουν. Σύμφωνα με τον Shahmohammadi (2014) οι διευθυντές των σχολείων υιοθετούν ένα αυθεντικό στυλ ηγεσίας, για παράδειγμα, πιέζουν τους δασκάλους για μια αδιάκοπη εργασία των σχολικών δραστηριοτήτων, επομένως η σύγκρουση μεταξύ των δασκάλων και των διευθυντών του σχολείου συμβαίνει συχνά ανά πάσα στιγμή στο σχολείο. Σύμφωνα δε με τον Afful - Broni (2013), σε ορισμένους δασκάλους δεν αρέσει το γεγονός ότι άλλα άτομα είναι ανώτεροί τους. Κάποιοι μάλιστα εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι πιο ικανοί από τους διευθυντές τους, ειδικά αν διαθέτουν περισσότερα προσόντα από αυτούς και γι' αυτό δε συνεργάζονται πάντα μαζί τους.

- **Ποικιλομορφία**

Οι διαφορές στην ηλικία, στο πολιτιστικό υπόβαθρο, στην ηθική και στις αξίες μπορούν να αποτελέσουν πηγή σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το μόνιμο προσωπικό που αισθάνεται πιστό στο σχολείο μπορεί να συγκρουστεί με ένα νέο προσωπικό που βλέπει το σχολείο ως τίποτα περισσότερο από μια προσωρινή απασχόληση (Auerbach & Dolan, 1997 και Rahim 2001). Αυτή η κατάσταση μπορεί επίσης να οδηγήσει σε απειθαρχία μεταξύ των εργαζομένων. Ο Seamuns στο Kipyego (2013) υποστηρίζει ότι ορισμένοι δάσκαλοι επιλέγουν το επάγγελμα του δασκάλου ως έσχατη λύση όταν άλλες εναλλακτικές λύσεις απασχόλησης δεν έχουν υλοποιηθεί και αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν εγκαταλείπουν ποτέ τη δουλειά τους ως δάσκαλοι. Υποστηρίζει επίσης ότι αυτοί οι δάσκαλοι εργάζονται μόνο για να κερδίσουν μισθό και συνήθως διαμαρτύρονται, μουρμουρίζουν, γκρινιάζουν, χαλαρώνουν, πολεμούν τον διευθυντή του σχολείου που απαιτεί να γίνει η δουλειά.

Από την άλλη πλευρά, ο Kipyego (2013) υποστηρίζει ότι δεν είναι μόνο η απειθαρχία από τους δασκάλους, αλλά και άλλες συμπεριφορές που διαπράττονται από τους διευθυντές του σχολείου που αποτελούν επίσης πρόκληση για τη διαχείριση του σχολείου και αυτές περιλαμβάνουν την απουσία, την καθυστέρηση, την ανεντιμότητα,

την αδυναμία πρόσβασης και τον αυταρχισμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι διευθυντές του σχολείου δυσκολεύονται πολύ να επιβάλουν την πειθαρχία στους δασκάλους τους.

- **Προσωπικά προβλήματα**

Όταν συνδέονται τα προσωπικά προβλήματα στη δουλειά, η απόδοση τείνει να μειώνεται και μπορεί να δημιουργούνται συγκρούσεις με συναδέλφους (Auerbach & Dolan, 1997). Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κάποιο σοβαρό πρόβλημα στο σπίτι, τότε πιθανόν να μην μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά στην τάξη του, επειδή δε θα είναι συγκεντρωμένος.

- **Επικοινωνία**

Μια κοινή αιτία σύγκρουσης είναι η κακή επικοινωνία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις και να επιτρέψει την ανέγερση εμποδίων (Johdi & Aritree, 2012, Shahmohammadi, 2014). Οι Johdi & Aritree (2012) αναφέρουν ότι πιθανώς ο ευκολότερος τρόπος για την πρόληψη των συγκρούσεων είναι η διασφάλιση καλής επικοινωνίας. Υποστήριξαν ότι τόσο η πολύ περιορισμένη όσο και η υπερβολική επικοινωνία μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση. Από τη μια, όταν υπάρχει πολύ λίγη επικοινωνία, οι συνεργάτες δεν γνωρίζουν αρκετά για τις προθέσεις, τους στόχους ή τα σχέδια του άλλου· έτσι ο συντονισμός γίνεται δύσκολος και είναι πιθανότερο να υπάρξουν παρεξηγήσεις, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση.

Από την άλλη πλευρά, η υπερβολική επικοινωνία μπορεί πάλι να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις που προκαλούν συγκρούσεις (Hitt, et al, 2006). Για παράδειγμα, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος στις λεπτομέρειες όταν δίνει οδηγίες για την εφαρμογή μιας εγκυκλίου από όλους τους δασκάλους και τους μαθητές στο σχολείο. Επομένως, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να συναντιέται συνεχώς με όλους τους τομείς του σχολείου για να μιλήσει και για να αποφευχθούν στρεβλώσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση (Madziyire et al, 2010). Σε ένα σχολείο, ο διευθυντής θα πρέπει να πραγματοποιεί περιοδικά προγραμματισμένες συναντήσεις με τους προϊσταμένους, τους υπεύθυνους τμημάτων, όλους τους δασκάλους, το προσωπικό υποστήριξης, τους εκπροσώπους των μαθητών, το Σχολικό Συμβούλιο, ακόμα και με γονείς, εφ'όσον αυτό είναι αναγκαίο.

- **Ευνοιοκρατία**

Λόγω της ευνοιοκρατίας δημιουργούνται συγκρούσεις σε οργανισμούς, επειδή οι εργαζόμενοι δεν επιλέγονται σύμφωνα με τα συμφωνημένα κριτήρια. Ο Omboko στο Kipyego (2013) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές των σχολείων μερικές φορές ευνοούν άλλους δασκάλους εις βάρος άλλων. Αυτό το είδος προσέγγισης οδηγεί σε δυσαρέσκεια μεταξύ των υπόλοιπων δασκάλων. Ο Smith (2013) υποστηρίζει ότι η ευνοιοκρατία στο χώρο εργασίας σημαίνει την προτιμησιακή μεταχείριση σε έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αυτή η άδικη μεταχείριση υπέρ ορισμένων ατόμων σε έναν οργανισμό όπως το σχολείο διαταράσσει την κατάσταση των εκπαιδευτικών και επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η προτιμησιακή μεταχείριση μπορεί να είναι σκόπιμη ή υποσυνείδητη. Για παράδειγμα, ένας εργοδότης θα μπορούσε να αναθέσει τις καλύτερες επιλογές στον πιο βετεράνο εργαζόμενο. Ή σε κάποιον άλλο εργασιακό χώρο οι εργαζόμενοι να παρατηρήσουν ότι ένας μεγαλύτερος άνδρας επόπτης φαίνεται να αντιμετωπίζει τις νεαρές γυναίκες εργαζόμενους με φιλικά χαμόγελα και ενθάρρυνση, ενώ αγνοεί ελαφρά τους άνδρες εργαζόμενους στους διαδρόμους με αποτέλεσμα τη σύγκρουση.

Στην ευνοιοκρατία, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων συνήθως ευνοούν συνειδητά τους φίλους τους σε βάρος άλλων που αξίζουν περισσότερο. Με το να μην αντιμετωπίζουμε όλους τους ίδιους, ένας διευθυντής του σχολείου καλλιεργεί μια αίσθηση δυσαρέσκειας και διαχωρισμού που μπορεί να αποθαρρύνει τους δασκάλους και να βλάψει την ενότητα της ομάδας. Η δυσαρέσκεια, ο θυμός και το μίσος είναι οι συνέπειες των διακρίσεων που τελικά οδηγούν σε φήμες, ζήλια και συγκρούσεις στο χώρο εργασίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, τα μέλη γεμίζουν δυσπιστία προς τον διευθυντή του θεσμικού οργάνου και οι διαφορές δεν επιλύονται εύκολα. Η ευνοιοκρατία είναι ένα φυσικό φαινόμενο και ως εκ τούτου θα επηρεάσει οποιονδήποτε οργανισμό, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

6.1. Διαχείριση γενικών συγκρούσεων

Η διαχείριση συγκρούσεων στοχεύει γενικά στην ελαχιστοποίηση των συναισθηματικών συγκρούσεων σε όλα τα επίπεδα, στην επίτευξη και διατήρηση ενός μέτριου όγκου ουσιαστικής σύγκρουσης και στη χρήση της κατάλληλης στρατηγικής για την αποτελεσματική αλλαγή συμπεριφοράς. Ο Rahim (2002) πρότεινε ότι για να είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια. Τα ακόλουθα κριτήρια είναι χρήσιμα τόσο για τη διαχείριση συγκρούσεων όσο και για τη λήψη αποφάσεων στη διαχείριση.

1. Εκμάθηση και Αποτελεσματικότητα Οργανισμού.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων πρέπει να σχεδιαστούν για να ενισχύσουν την κριτική και την καινοτόμο σκέψη των διευθυντών, ώστε να μάθουν τη διαδικασία διάγνωσης και παρέμβασης στα σωστά προβλήματα.

2. Οι ανάγκες των ενδιαφερομένων

Σε μια σχολική μονάδα μερικές φορές πολλά μέρη εμπλέκονται σε μια σύγκρουση και η πρόκληση της διαχείρισης θα ήταν να εμπλακούν αυτά τα μέρη σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που θα οδηγήσει σε συλλογική μάθηση και οργανωτική αποτελεσματικότητα.

3. Ηθική

Ένας σοφός ηγέτης πρέπει να συμπεριφέρεται ηθικά, και για να το κάνει, ο ηγέτης πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέες πληροφορίες και να είναι πρόθυμος να αλλάξει γνώμη. Με τον ίδιο τρόπο, οι υφιστάμενοι και οι άλλοι ενδιαφερόμενοι έχουν ηθικό καθήκον να μιλούν κατά των αποφάσεων των εποπτών, όταν οι συνέπειες αυτών των αποφάσεων είναι πιθανό να είναι σοβαρές. «Χωρίς κατανόηση της ηθικής, το πρόβλημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί».

Τέλος, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ δύο μερών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Εκτός από τις καθημερινές πηγές σύγκρουσης, προκύπτουν και συγκρούσεις όταν τα μέλη μιας κουλτούρας δεν είναι σε

θέση να κατανοήσουν τις πολιτισμικά καθορισμένες διαφορές στις πρακτικές επικοινωνίας, τις παραδόσεις και την επεξεργασία σκέψης (Rahim, 2002).

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα που είναι παραγωγικά και να βελτιώσουν την υγεία του οργανισμού, ενώ η αναποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων δημιουργεί ένα κλίμα που είναι πιθανό να αναπτύξει μια επιδείνωση του οργανωτικού κλίματος και αύξηση της καταστροφικότητας, όπως προτείνει και πάλι ο Owens (1998). Σύμφωνα με τον ίδιο, η συμμετοχική ηγεσία βοηθά τους ανθρώπους σε έναν οργανισμό, καθώς έχουν καλές ιδέες και ποιοτικές πληροφορίες για τη λήψη καλύτερων αποφάσεων. Έτσι, η σύγκρουση αναγκάζει τους ανθρώπους να αναζητήσουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής της, με αποτέλεσμα τη βελτιωμένη οργανωτική λειτουργία. Εκτός από ορισμένες περιπτώσεις, όπου η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμό και δημιουργικότητα, τις περισσότερες φορές η σύγκρουση είναι καταστροφικής φύσης. Επομένως, θα πρέπει να επιλυθεί το συντομότερο, ειδικά αφότου έχει αναπτυχθεί όσο το δυνατόν περισσότερο. Ωστόσο, συνιστάται για τους διευθυντές να καταβάλουν προσπάθειες για την αποτροπή της ανάπτυξης (Chandan 1994).

6.2. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Chandan (1994) εντοπίστηκαν τέσσερις κατευθυντήριες αρχές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία που περιλαμβάνουν:

1. Πρόληψη συγκρούσεων

α) Δομή στόχου: οι στόχοι δηλαδή θα πρέπει να καθοριστούν με σαφήνεια. Ο ρόλος και η συμβολή κάθε ατόμου σε αυτές τις μονάδες προς τον οργανωτικό στόχο πρέπει επίσης να προσδιοριστεί με σαφήνεια.

β) Σύστημα ανταμοιβής: γίνεται με δίκαιο σύστημα ανταμοιβής, προκειμένου να μην δημιουργηθεί ατομικός ανταγωνισμός ή σύγκρουση εντός μονάδων του οργανισμού.

γ) Εμπιστοσύνη και επικοινωνία: όσο μεγαλύτερη είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της μονάδας, τόσο πιο ειλικρινής και ανοιχτή θα είναι η επικοινωνία μεταξύ τους. Τα άτομα και οι μονάδες πρέπει να ενθαρρύνονται να επικοινωνούν ανοιχτά

μεταξύ τους, ώστε να μπορούν όλοι να κατανοήσουν τα προβλήματα του άλλου και να αλληλοβοηθούνται, όταν είναι απαραίτητο.

δ) Συντονισμός: σωστά και καλά συντονισμένες δραστηριότητες μειώνουν τις συγκρούσεις.

2. Συμπεριφορική σύγκρουση

α) Αγνοώντας τη διαμάχη: συνιστάται στους διαχειριστές να παίζουν παθητικό ρόλο και να αποφεύγουν να συζητήσουν το θέμα σύγκρουσης όλοι μαζί. Τα μέρη που εμπλέκονται στη σύγκρουση μπορεί να προτιμήσουν να αποφύγουν τη σύγκρουση.

β) Εξομάλυνση: ο διαχειριστής της σύγκρουσης δίνει προτεραιότητα στην ανάγκη για ενότητα και όχι στην αντιμετώπιση του ίδιου του προβλήματος που προκαλεί τη σύγκρουση.

γ) Συμβιβασμός: κάθε μέρος παραιτείται από κάτι και κερδίζει κάτι άλλο. Αυτή η τεχνική επίλυσης συγκρούσεων είναι πολύ συχνή στις διαπραγματεύσεις μεταξύ των συνδικάτων και των οργάνων διαχείρισης.

δ) Αναγκασμός (κυριαρχία): αυτή η τεχνική είναι αποτελεσματική σε καταστάσεις, όπως η απόλυση ενός δημιουργού προβλημάτων ή συγκρούσεων. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει ότι σε όλους τους οργανισμούς, ανεξάρτητα από το πόσο καλά διαχειρίζονται τις διάφορες καταστάσεις, θα υπάρχουν διαφορές απόψεων που πρέπει να επιλυθούν, μέσω συζητήσεων και σεβασμού για διαφορετικές απόψεις. Αυτή η τεχνική είναι πολύ χρήσιμη για την επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν από σημασιολογικές παρανοήσεις. Δεν είναι, βέβαια, τόσο αποτελεσματική στην επίλυση μη επικοινωνιακών τύπων συγκρούσεων, όπως διαφορετικά συστήματα αξιών, όπου μπορεί ακόμη και να εντείνει τις διαφορές και τις διαφωνίες.

3. Επίλυση διαρθρωτικών συγκρούσεων

Αυτό μπορεί να επιλυθεί ή να αποφευχθεί με τον επανασχεδιασμό της οργανωτικής δομής και της ροής εργασίας. Μια γενική στρατηγική θα ήταν να κινηθούμε προς την αποκέντρωση, έτσι ώστε οι περισσότερες από τις διαφορές να μπορούν να επιλυθούν στα χαμηλότερα επίπεδα του οργανισμού.

4. Τόνωση της σύγκρουσης σχετικά με τη διαχείριση

Υιοθέτηση μιας πολιτικής διέγερσης συγκρούσεων, ώστε να ενθαρρυνθεί η αλλαγή και η καινοτομία στον οργανισμό. Μερικοί από τους παράγοντες που διεγείρουν ή δημιουργούν συγκρούσεις είναι η ικανοποίηση με το status quo, το χαμηλό ποσοστό εναλλαγής εργαζομένων, η έλλειψη νέων ιδεών, η ισχυρή αντίσταση στην αλλαγή, οι φιλικές σχέσεις που υπερισχύουν των οργανωτικών στόχων και οι υπερβολικές προσπάθειες για την αποφυγή συγκρούσεων.

Επομένως, η σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί πραγματικότητα σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα που παρέχει προκλήσεις για τα μέρη που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση. Αυτές οι στρατηγικές συνεπάγονται τη διαχείριση συγκρούσεων και ποικίλλουν ως προς τον βαθμό συνεργασίας και επιθετικότητάς τους. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να καταλάβουν τι συνεπάγεται η διαχείριση των συγκρούσεων. Έχοντας ασχοληθεί με τις γενικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση συγκρούσεων, θα γίνει μια προσπάθεια αντιμετώπισης των τύπων συγκρούσεων και των τεχνικών διαχείρισης τους ένα προς ένα.

- **Διαχείριση ενδοπροσωπικών συγκρούσεων**

Η ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι η σύγκρουση ενός ατόμου. Εάν δεν αντιμετωπιστεί προσεκτικά, μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση, ένταση και άγχος σε ένα άτομο (Rashid και Archer, 1983). Η διαχείρισή της περιλαμβάνει την αντιστοίχιση των ατομικών στόχων και των προσδοκιών με τις ανάγκες των καθηκόντων και με τη ζήτηση ρόλου για την επίτευξη του στόχου του ατόμου και του οργανισμού (Rahim, 1986). Η ατομική σύγκρουση μπορεί επίσης να επιλυθεί με επανεκτίμηση και νέα κατάταξη των αξιών στις καταστάσεις επιλογής. Αυτό οφείλεται είτε στην αλλαγή της κατάστασης είτε στην ανάπτυξη νέων γνώσεων ή κατανόησης εκ μέρους των διευθυντών (Culberston, et al., 1960).

- **Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων**

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές στρατηγικές για τον χειρισμό διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι Rahim και Bonoma (1979) παρουσίασαν πέντε στρατηγικές για τη διαχείριση αυτού του είδους συγκρούσεων. Αυτές είναι: η αποφυγή, η υποχώρηση, ο ανταγωνισμός, ο συμβιβασμός και η συνεργασία.

Άλλοι συγγραφείς όπως ο Filley in Rashid και ο Archer (1983) απαριθμούν τέσσερις πιθανές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων:

1. **χάνω – χάνεις (lose – lose):** αφορά σύγκρουση που χειροτερεύει σε τέτοιο σημείο που ζημιώνονται και οι δύο πλευρές.
2. **χάνω – κερδίζεις (lose – win):** κατάσταση κατά την οποία το ένα άτομο ηττείται από κάποιο άλλο το οποίο κερδίζει.
3. **κερδίζω – χάνεις (win – lose):** το ένα άτομο κερδίζει κάποιο άλλο το οποίο ηττείται.
4. **κερδίζω – κερδίζεις (win – win):** και οι δύο εμπλεκόμενοι επωφελούνται και πιστεύουν ότι είναι σε καλύτερη θέση από εκείνη που βρίσκονταν πριν αρχίσει η σύγκρουση.

Οι διαπροσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρούσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν όταν οι διευθυντές των σχολείων, άτομα ή ομάδες εισέρχονται σε σύγκρουση ή όταν έρχονται σε κατάσταση σύγκρουσης. Προκειμένου να αναζητηθεί λύση για αυτού του είδους τις συγκρούσεις, ο Rahim (1985) πρότεινε πέντε στρατηγικές. Αυτές είναι:

1. **Ενσωμάτωση:** αυτή η στρατηγική συνεπάγεται ανταλλαγή πληροφοριών και εξέταση διαφορών για την εξεύρεση λύσης αποδεκτής και από τα δύο μέρη. Περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων που μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργικές λύσεις (Rahim και Bonoma, 1979).

2. **Υποχρεωτική:** ονομάζεται επίσης και εξομάλυνση. Αναφέρεται στην τάση ελαχιστοποίησης ή καταστολής της ανοιχτής αναγνώρισης πραγματικών ή αντιληπτών διαφορών σε καταστάσεις σύγκρουσης, ενώ τονίζει το κοινό συμφέρον, (Hellriegel και Slocum, 1982). Σε αυτήν την περίπτωση, ο ηγέτης ενεργεί σαν να πρόκειται η σύγκρουση να περάσει με τον καιρό και φαίνεται ότι χρειάζεται συνεργασία. Οι στρατηγικές αυτές είναι αποτελεσματικές σε βραχυπρόθεσμη βάση.

3. **Κυριαρχία:** χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις δικές τους ανάγκες και όχι τις ανάγκες του άλλου ατόμου (Rahim, 1985). Οι Hellriegel και Slocum (1982) επεσήμαναν ότι η επιτυχής χρήση των κυρίαρχων στρατηγικών οδηγεί σε αποτελέσματα που είναι ικανοποιητικά για ένα μόνο από τα εμπλεκόμενα

μέρη. Αυτή η στρατηγική εφαρμόζεται όταν: α) υπάρχουν ακραίες καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και απαιτείται γρήγορη δράση, β) πρέπει να ληφθεί μη δημοφιλής πορεία δράσης για μακροπρόθεσμη οργανωτική αποτελεσματικότητα και επιβίωση, και γ) όταν άλλοι προσπαθούν να εκμεταλλευτούν κάποιον και το άτομο πρέπει να αναλάβει γρήγορη δράση για αυτοπροστασία.

4. **Αποφυγή:** η τάση να αποσυρθεί κάποιος ή να παραμείνει ουδέτερος σε καταστάσεις σύγκρουσης.

5. **Συμβιβασμός:** αναφέρεται και στα δύο μέρη να παραιτηθούν από κάτι για να πάρουν μια αμοιβαία αποδεκτή απόφαση (Rahim και Bonoma, 1979). Αυτή είναι μια προσέγγιση δωροδοκίας που περιλαμβάνει μέτρια ανησυχία τόσο για τον άτομο όσο και για τους άλλους.

Η επίλυση προβλημάτων είναι ένας μηχανισμός στον οποίο οι περιπτώσεις εξετάζονται και οι όποιες διαφορές εξαλείφονται μέσω διορθωτικών ενεργειών. Έτσι, η επίλυση συγκρούσεων είναι μια σημαντική πτυχή της επίλυσης προβλημάτων. Όμως, οι Rahim και Bonoma (1979) πρότειναν ότι δεν υπάρχουν καλύτερες στρατηγικές για τον χειρισμό των συγκρούσεων - όλα εξαρτώνται από την κατάσταση.

- **Διαχείριση συγκρούσεων εντός της ομάδας**

Προτείνεται ότι η οικοδόμηση ομάδων είναι η σημαντική μέθοδος μεταξύ άλλων για τη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς βοηθά τα μέλη της ομάδας να μάθουν τις ολοκληρωμένες ή συνεργατικές στρατηγικές συμπεριφοράς κατά τον χειρισμό διαφωνιών. Ωστόσο, η διαπραγμάτευση είναι μια άλλη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά μαζί με την οικοδόμηση ομάδων (Rahim και Bonoma, 1979).

Η σύγκρουση εντός της ομάδας μπορεί να μειωθεί μεταφέροντας ένα ή περισσότερα από τα μέλη που βρίσκονται σε διένεξη σε άλλες μονάδες. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης μπορεί επίσης να μειωθεί κάνοντας μια ομάδα πιο συνεκτική και ομοιογενή μέσω παρεμβάσεων για την οργανωτική ανάπτυξη. Ο διευθυντής του σχολείου ή ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος μπορεί επίσης να επηρεάσει την ένταση της σύγκρουσης αλλάζοντας το σύστημα ανταμοιβής, τους κανόνες, τις διαδικασίες και τους στόχους (Rahim και Bonoma, 1979).

- **Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ ομάδων**

Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ ομάδων είναι η συνεργασία και ο συμβιβασμός. Οι συγκρούσεις μπορούν επίσης να ελαχιστοποιηθούν από τις αλλαγές στο σύστημα ανταμοιβής του οργανισμού, την καλύτερη επιλογή προσωπικού και άλλα αποτελεσματικά προγράμματα κατάρτισης. Οι Hellriegel and Sloccom (1982) αναφέρουν ποικίλους μηχανισμούς, όπως παρεμβάσεις από ανώτερους, χρήση υπερκείμενων στόχων (κοινοί στόχοι ομάδων που μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της συνεργασίας), τυποποιημένες διαδικασίες. Οι Ivancevich και Matteson (1990) απαρίθμησαν επτά στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ ομάδων μέσω της επίλυσης. Αυτές είναι: επίλυση προβλημάτων (συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο), υπερισχύοντες στόχοι, επέκταση των πόρων, αποφυγή, εξαναγκασμός, εξομάλυνση (μη υπογραμμίζοντας τη διαφορά τους) και συμβιβασμός (χωρίς διακεκριμένο νικητή ή ηττημένο). Αυτοί οι συγγραφείς επεσήμαναν επίσης στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ ομάδων μέσω επικοινωνίας ή πληροφοριών, φέρνοντας νέα άτομα στην ομάδα, αλλαγή της δομής του οργανισμού και τόνωση του ανταγωνισμού. Άλλες τακτικές που χρησιμοποιήθηκαν για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ ομάδων περιελάμβαναν, τον εντοπισμό δευτερευόντων στόχων, την ανταλλαγή μελών της ομάδας, τον εντοπισμό ενός κοινού εχθρού (εξωτερικές απειλές), την ανταμοιβή της συνεργασίας και τη συμμετοχή ενός τρίτου ως διαμεσολαβητή (Hunt, 1992).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Σκοπός Έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι η διερεύνηση του ρόλου του ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- ❖ Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα;
- ❖ Με ποιους έρχονται πιο συχνά σε σύγκρουση οι εκπαιδευτικοί;
- ❖ Σε ποιες αιτίες οφείλονται οι συγκρούσεις στο σχολείο;
- ❖ Επιφέρουν θετικά αποτελέσματα οι συγκρούσεις στο σχολείο;
- ❖ Ποιες τεχνικές χρησιμοποιεί ο Διευθυντής συνήθως για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων;
- ❖ Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επίλυση των συγκρούσεων;
- ❖ Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο;
- ❖ Επηρεάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συγκρούσεις στο σχολείο από τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

7.2. Μεθοδολογία Έρευνας

Για την επίτευξη του στόχου της μελέτης διεξήχθη έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling). Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης από τους εκπαιδευτικούς. Η διάρκεια της έρευνας ήταν από τον Μάιο έως και τον Ιούνιο του 2020.

Συνολικά συλλέχθηκαν 100 ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα της μελέτης συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου googleform (https://docs.google.com/forms/d/1vv30OUrMCpnPrLyOStGCuwx4Ioo9_ygfdJo5a9IwIY/edit) το οποίο και απεστάλη στους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο το οποίο επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε αντίστοιχη έρευνα των Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015), που είχε ως στόχο την διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Σημειώνεται ότι ζητήθηκε άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου από τους συγγραφείς, η οποία και εδόθη.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούν στο ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις στα σχολεία, ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως και αν χρησιμοποιείται η μεσολάβηση τρίτου προσώπου. Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 3 ενότητες:

A) Δημογραφικά χαρακτηριστικά: φύλο, ηλικία, τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου), σχέση εργασίας, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου, έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί τώρα το δείγμα, κατοχή θέσης στελέχους, υπηρεσία ως διευθυντής/ υποδιευθυντής.

B) Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα: συχνότητα συγκρούσεων, ποιοι συμμετέχουν στη σύγκρουση, αίτιες συγκρούσεων, θετικά και αρνητικά αποτελέσματα από τις συγκρούσεις, επιπτώσεις από τις συγκρούσεις.

Γ) Διαχείριση των συγκρούσεων από τον Διευθυντή: συχνότητα συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές, γονείς, παρέμβαση του Διευθυντή για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης, συχνότητα αναζήτησης επίλυσης συγκρούσεων από Διευθυντή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής συνήθως για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, άποψη σχετικά με τη στάση και γνώση του Διευθυντή σχετικά με τις συγκρούσεις.

Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S. 25 (Statistical Package for Social Sciences) προκειμένου να διεξαχθεί η στατιστική τους επεξεργασία και τα τελικά συμπεράσματα. Το επίπεδο σημαντικότητας της έρευνας τέθηκε σε 0,05.

A) Στατιστική επεξεργασία

Παρουσίαση περιγραφικών αποτελεσμάτων με τη μορφή ποσοστιαίων κατανομών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Σύγκριση με βάση τις ποσοστιαίες

κατανομές και τις μέσες τιμές μεταξύ των χαρακτηριστικών του δείγματος και των απαντήσεων των ερωτηματολογίων.

B) Έλεγχοι Υποθέσεων

Στοχεύοντας στη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας με παραμετρικά τεστ καθώς τα δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, για μεταβλητές δίτιμες εφαρμόστηκε το Student's-t-Test και για μεταβλητές με 3 και άνω τιμές η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of variances).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (88%). Το 36,4% άνηκε στην ηλικιακή ομάδα των 30 – 40 ετών και το 31,3% στην ηλικιακή ομάδα των >50 ετών. Το 37% ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 2. Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά Δείγματος

	Αριθμός	Ποσοστό
ΦΥΛΟ		
Άνδρας	12	12,0
Γυναίκα	88	88,0
ΗΛΙΚΙΑ		
< 30	4	4,0
31 - 40	36	36,4
41 – 50	28	28,3
>50	31	31,3
ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (εκτός του βασικού πτυχίου)		
Κανένα από τα παραπάνω	32	32,0
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	9	9,0
Εξομοίωση	8	8,0
Διδασκαλείο	10	10,0
Μεταπτυχιακό (Master)	37	37,0
Διδακτορικό	4	4,0

Το 90% ήταν μόνιμοι εργαζόμενοι σε σχολεία και το υπόλοιπο 10% αναπληρωτές. Το 28% είχε συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 16 – 20 έτη. Το 77% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε αστική περιοχή. Το 65% εργαζόταν στο σχολείο που υπηρετούσε την περίοδο της έρευνας 1 -10 έτη. Το 22% κατείχε θέση Διευθυντή ή Υποδιευθυντή και το 15% κατείχε την θέση αυτή <4 έτη.

Πίνακας 3. Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος

	Αριθμός	Ποσοστό
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
Μόνιμος	90	90,0
Αναπληρωτής	10	10,0
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ		
<10 έτη	12	12,0
11 -15	21	21,0
16 – 20	28	28,0
21 – 25	14	14,0
>25 έτη	25	25,0
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Αστική	77	77,0
Ημιαστική	13	13,0
Αγροτική	10	10,0
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα		
1 -10 έτη	65	65,0
11-20 έτη	27	27,0
20+ έτη	8	8,0
ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ		
Όχι	78	78,0
Διευθυντής	9	9,0
Υποδιευθυντής	13	13,0
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		
ΟΧΙ	70	70,0
<4 ΕΤΗ	15	15,0
4-8	8	8,0
>8 ΕΤΗ	7	7,0

8.2. Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα

Σχετικά με τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, το δείγμα δήλωσε ότι μερικές φορές παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα (2.86), οι οποίες εντοπίζονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (2.35), ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή (2.78), συχνά ανάμεσα σε μαθητές (3.78) και μερικές φορές ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα (2.87).

Πίνακας 4. Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα;	100	1,00	5,00	2,86	1,03
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;	100	1,00	4,00	2,35	0,83
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή;	100	1,00	5,00	2,78	1,04
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές;	100	2,00	5,00	3,78	0,99
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα;	100	1,00	5,00	2,87	0,96

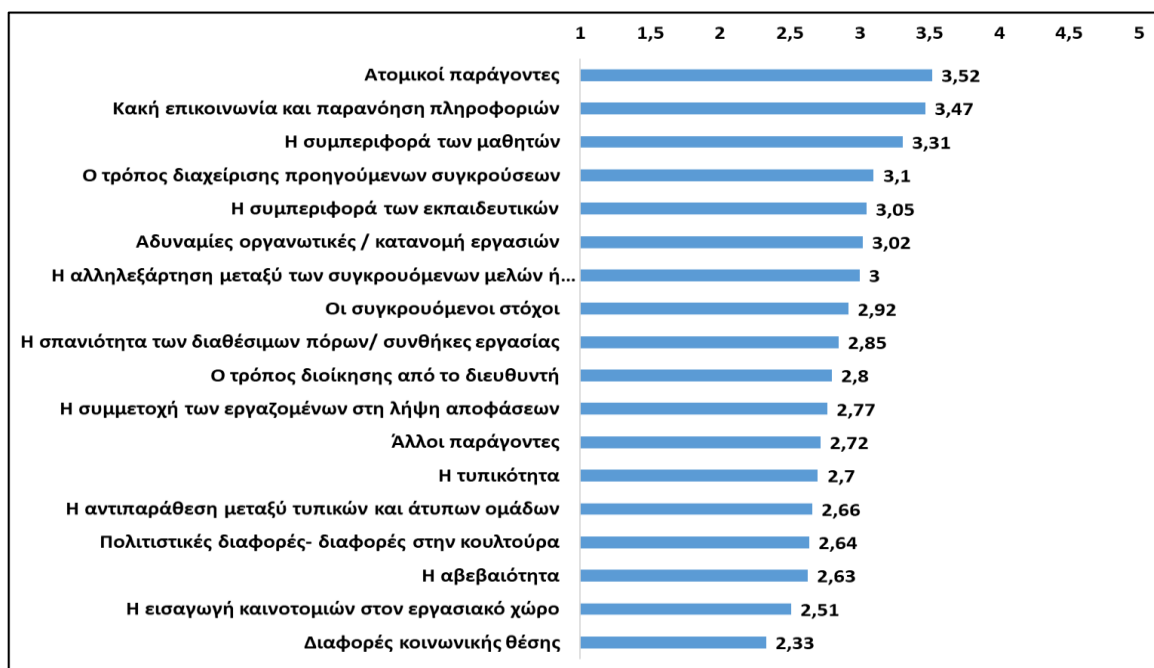
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι πιο συχνές αιτίες συγκρούσεων είναι: οι ατομικοί παράγοντες (3.52), η κακή επικοινωνία και η παρανόηση πληροφοριών (3.47), η συμπεριφορά των μαθητών (3.31), ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων (3.1), η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (3.05), αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών (3.02) και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων (3).

Πίνακας 5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οφείλονται οι συγκρούσεις στο σχολείο σας, για καθένα από τα παρακάτω:

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Ατομικοί παράγοντες	100	1,00	5,00	3,52	0,95
2. Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή	100	1,00	5,00	2,80	1,21
3. Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων	100	1,00	5,00	2,77	1,03

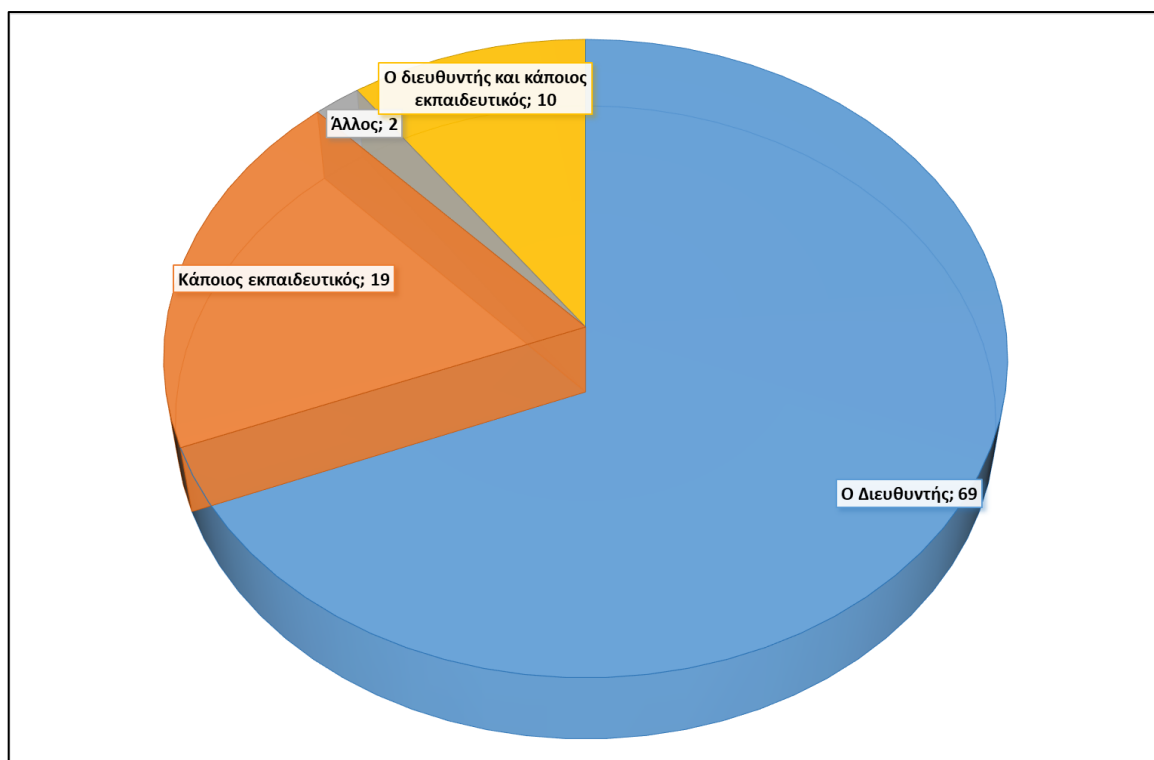
4. Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	100	1,00	5,00	2,64	1,08
5. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων	100	1,00	5,00	3,00	0,92
6. Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο	100	1,00	5,00	2,51	0,98
7. Διαφορές κοινωνικής θέσης	100	1,00	5,00	2,33	0,99
8. Η αβεβαιότητα	100	1,00	5,00	2,63	1,08
9. Η τυπικότητα	100	1,00	5,00	2,70	0,89
10. Η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων	100	1,00	5,00	2,66	1,00
11. Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	100	1,00	5,00	3,10	1,07
12. Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	100	1,00	5,00	3,47	0,99
13. Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών	100	1,00	5,00	3,02	1,04
14. Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	100	1,00	5,00	2,85	0,98
15. Οι συγκρουόμενοι στόχοι	100	1,00	5,00	2,92	0,99
16. Η συμπεριφορά των μαθητών	100	1,00	5,00	3,31	1,07
17. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	100	1,00	5,00	3,05	1,02
18. Άλλοι παράγοντες	100	1,00	5,00	2,72	0,82

Διάγραμμα 1. Αιτίες σύγκρουσης



Το 69% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι πιο συχνά τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα που εργάζεται τις διαχειρίζεται ο διευθυντής.

Διάγραμμα 2. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις στο δημοτικό σχολείο που εργάζεστε;



Σπάνια αναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί να απευθυνθούν/καταφύγουν σε κάποιον εκτός της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση των συγκρούσεων (π.χ. Σχολικό Σύμβουλο, Δ/ντή Εκπαίδευσης, δικηγόρο).

Πίνακας 6. Επίλυση συγκρούσεων εκτός σχολικής μονάδας

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πόσο συχνά αναγκάζεστε να απευθυνθείτε/καταφύγετε σε κάποιον εκτός της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση των συγκρούσεων;	100	1,00	4,00	1,72	0,77

Επίσης, σύμφωνα με το δείγμα σπάνια πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 7. Θετική επιρροή συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;	100	1,00	5,00	2,51	1,24

Τα πιο συχνά θετικά αποτελέσματα που επιφέρουν οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα είναι: η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων (3.18), η βελτίωση της ποιότητας των λύσεων (3.08), η εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων (2.89) και η προσωπική ανάπτυξη (2,89).

Πίνακας 8. Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επιφέρουν θετικά αποτελέσματα

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα	100	1,00	5,00	2,38	1,08
2. Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων	100	1,00	5,00	3,18	1,13
3. Αυξημένη αφοσίωση στους κανόνες και αποδοχή ηγεσίας	100	1,00	5,00	2,75	1,04
4. Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων	100	1,00	5,00	2,89	1,09
5. Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων	100	1,00	5,00	2,72	1,16
6. Προσωπική ανάπτυξη	100	1,00	5,00	2,89	1,05
7. Καταλληλότερη ανακατανομή των πόρων	100	1,00	5,00	2,78	1,09
8. Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων	100	1,00	5,00	3,08	1,04

Διάγραμμα 3. Θετικά αποτελέσματα από τις συγκρούσεις



Επιπλέον οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αρκετές φορές (3.86) οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η αύξηση του εργασιακού στρες αποτελεί την πιο συχνή συνθήκη για συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον (3.97), όπως και η διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων (3.84).

Πίνακας 9. Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν τις παρακάτω συνθήκες:

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αύξηση του εργασιακού στρες	100	2,00	5,00	3,97	0,83
Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων	100	2,00	5,00	3,84	0,79
Πτώση του ηθικού	100	2,00	5,00	3,62	0,84
Μείωση της παραγωγικότητας	100	1,00	5,00	3,49	1,03

8.3. Διαχείριση των συγκρούσεων από τον Διευθυντή

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σπάνια συγκρούεται ο Διευθυντής με κάποιον εκπαιδευτικό (2.40), ο Διευθυντής με τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (2.35) ή ο Διευθυντής με κάποιον μαθητή (2.41).

Πίνακας 10. Συχνότητα συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Διευθυντή και σε κάποιον εκπαιδευτικό;	100	1,00	4,00	2,40	0,86
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων;	100	1,00	4,00	2,35	0,89
Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Δ/ντή και σε κάποιον μαθητή;	100	1,00	5,00	2,41	0,96

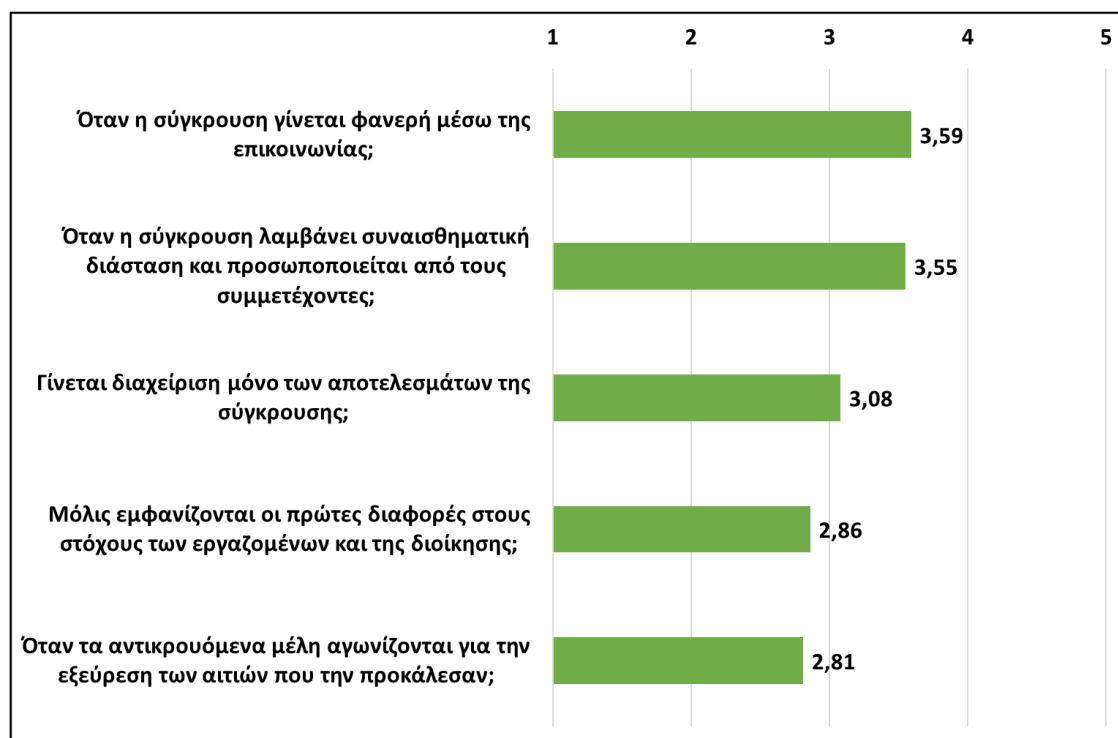
Ο Διευθυντής παρεμβαίνει αρκετές φορές όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας (3.59), όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες (3.55) και μερικές φορές όταν γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης (3.08).

Πίνακας 11. Σε ποιο στάδιο συνήθως γίνεται η παρέμβαση του Δ/ντή για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης σε σχέση με τα παρακάτω:

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων και της διοίκησης;	100	1,00	5,00	2,86	1,05
Όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για	100	1,00	5,00	2,81	0,91

την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν;					
Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες;	100	1,00	5,00	3,55	0,88
Όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας;	100	1,00	5,00	3,59	0,81
Όταν γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης;	100	1,00	5,00	3,08	0,82

Διάγραμμα 4. Παρέμβαση του Δ/ντή για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης



Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αρκετές φορές καταφεύγουν στον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας για την επίλυση μιας σύγκρουσης ανάμεσα σε αυτούς και τους γονείς μαθητών, ενώ λιγότερες φορές καταφεύγουν όταν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε αυτούς και έναν συνάδελφο ή κάποιον μαθητή/-τές.

Πίνακας 12. Πόσο συχνά καταφεύγετε στον Δ/ντή της Σχολ. Μονάδας για την επίλυση μιας σύγκρουσης σε καθεμιά από τις παρακάτω περιπτώσεις:

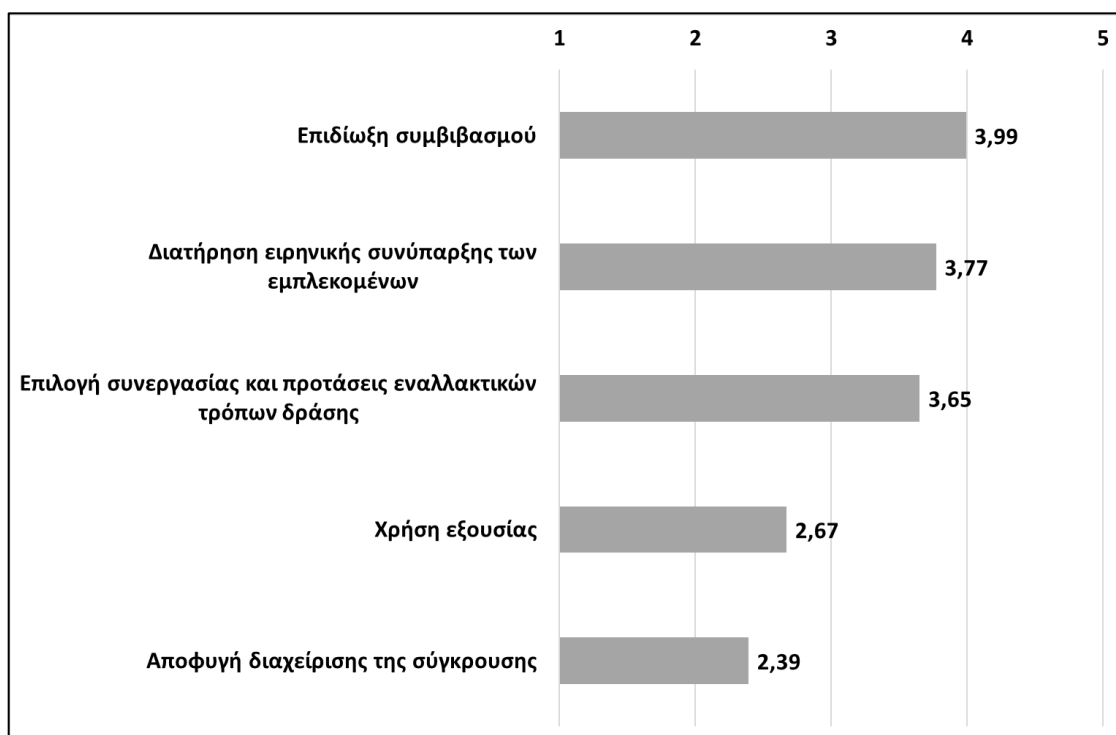
	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ανάμεσα σε εσάς και έναν συνάδελφο	100	1,00	5,00	2,08	1,03
Ανάμεσα σε εσάς και κάποιον μαθητή/-τές	100	1,00	5,00	2,65	1,03
Ανάμεσα σε εσάς και γονείς μαθητών	100	1,00	5,00	3,04	1,20

Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι συχνά η επιδίωξη συμβιβασμού (3.99) και η διατήρηση ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων (3.77) και αρκετές φορές προτιμά την επιλογή συνεργασίας και προτάσεις εναλλακτικών τρόπων δράσης (3.65), ενώ, τέλος, πιο σπάνια χρησιμοποιεί την εξουσία (2,67) και την αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης (2,39).

Πίνακας 13. Ποιες τεχνικές θεωρείτε ότι χρησιμοποιεί ο Διευθυντής συνήθως για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων;

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης	100	1,00	5,00	2,39	1,28
2. Διατήρηση ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων	100	1,00	5,00	3,77	1,09
3. Επιδίωξη συμβιβασμού	100	1,00	5,00	3,99	0,95
4. Χρήση εξουσίας	100	1,00	5,00	2,67	1,12
5. Επιλογή συνεργασίας και προτάσεις εναλλακτικών τρόπων δράσης	100	1,00	5,00	3,65	1,14

Διάγραμμα 5. Τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής συνήθως για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων



Ο Διευθυντής εφόσον είναι γνώστης μιας κατάστασης, ενεργεί αρκετές φορές για να προλάβει μια σύγκρουση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (3.70) και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (3.54).

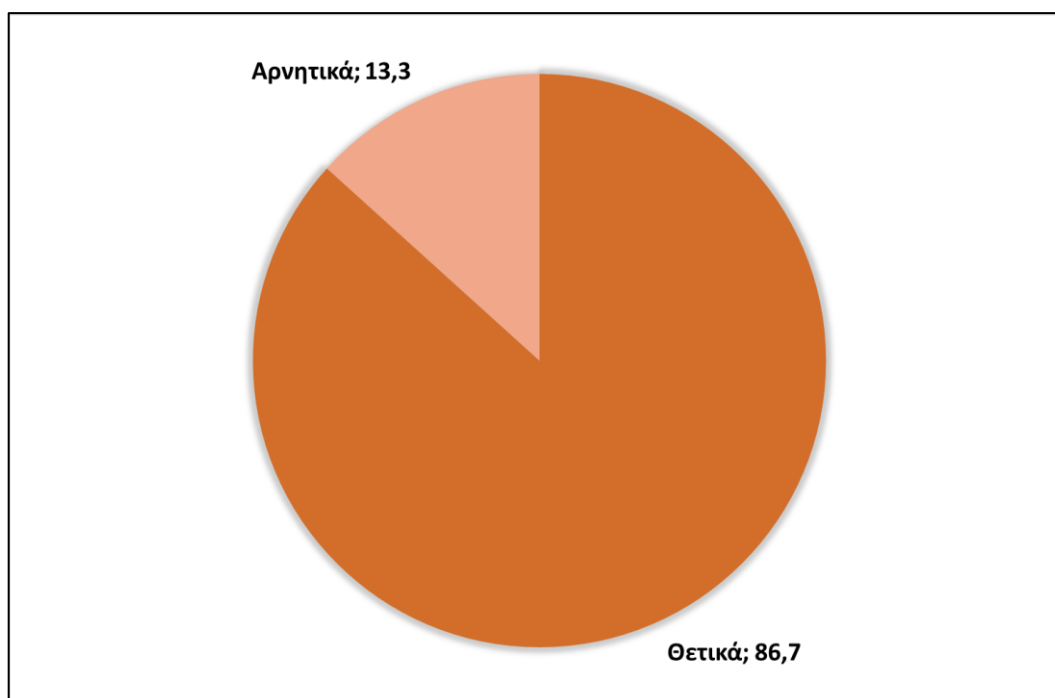
Πίνακας 14. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο Δ/ντής - εφόσον είναι γνώστης μιας κατάστασης- ενεργεί για να προλάβει μια σύγκρουση:

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	100	1,00	5,00	3,29	1,25
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές	100	1,00	5,00	3,54	1,13
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς	100	1,00	5,00	3,70	1,03

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι συχνά είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επίλυση των συγκρούσεων, όταν δεν είναι αυτός το ένα από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη ($3,68 \pm 0,9$).

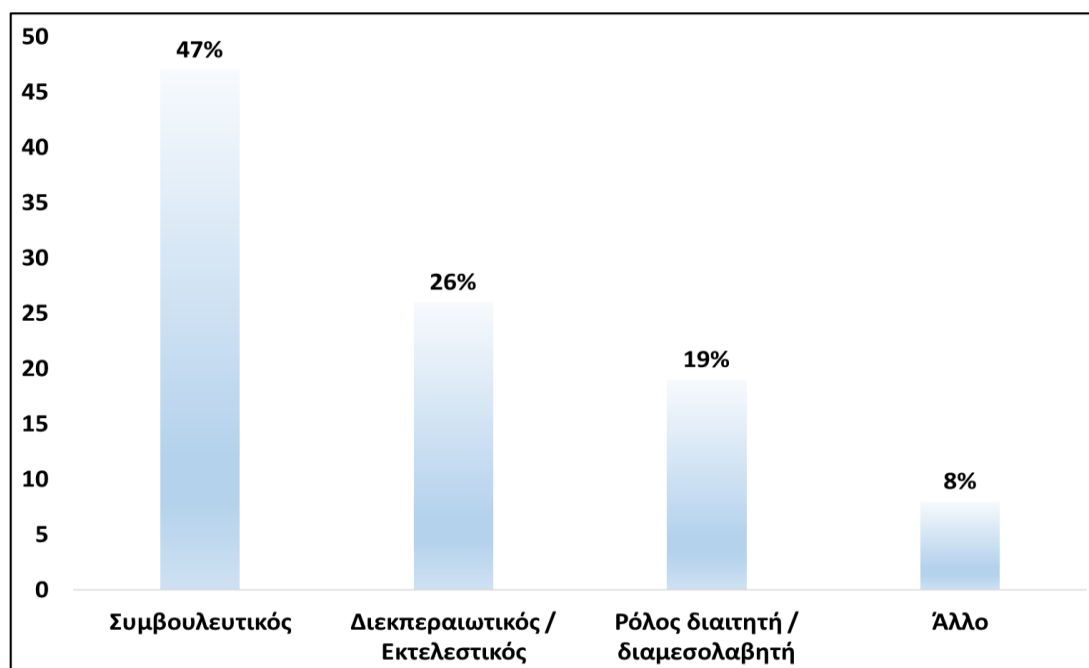
Η πλειοψηφία του δείγματος (86,7%) πιστεύει ότι η παρέμβαση του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα, ενώ το 13,3% πιστεύει ότι έχει περισσότερο αρνητικά.

Διάγραμμα 6. Πιστεύετε ότι η παρέμβαση του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο σας έχει περισσότερο θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα;



Το 47% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο πρέπει να είναι συμβουλευτικός, το 26% απάντησε ότι πρέπει να είναι διεκπεραιωτικός / εκτελεστικός και το 19% ότι πρέπει να έχει ρόλο διαιτητή / διαμεσολαβητή.

Διάγραμμα 7. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο σας;



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τον Διευθυντή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (3.73), ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (3.67) και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (3.31).

Πίνακας 15. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποιεί ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τον Διευθυντή:

	Αριθμός	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	97	1,00	5,00	3,31	1,04
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές	97	1,00	5,00	3,73	1,08
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς	97	1,00	5,00	3,67	1,13

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης πρότειναν:

- να είναι πιο πιστός ο Διευθυντής στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου και πιο αντικειμενικός.
- να διερευνά τις συνθήκες και να διευθετεί τα θέματα
- να είναι αντικειμενικός, αποστασιοποιημένος, δίκαιος και
- ότι η συμβουλευτική και η κατανεμημένη μορφή διαχείριση της εξουσίας επιλύει προβλήματα και βοηθάει στις καλύτερες σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των συναδέλφων.

8.4. Συγκρίσεις χαρακτηριστικών δείγματος με ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις σχετικά με τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, τα άτομα ηλικίας <30 ετών και 30-40 ετών πιστεύουν ότι μερικές φορές οι πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα αποτελούν αιτία συγκρούσεων, σε σύγκριση με τα άτομα ηλικίας 41+ ετών που πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν σπάνια ($p=0.005$). Τα άτομα ηλικίας <30 ετών πιστεύουν ότι μερικές φορές οι διαφορές κοινωνικής θέσης αποτελούν αιτία συγκρούσεων, σε σύγκριση με τα άτομα ηλικίας 31+ ετών που πάλι πιστεύουν ότι συμβαίνει σχεδόν σπάνια ($p=0.004$). Τα άτομα ηλικίας έως 50 ετών πιστεύουν ότι σχεδόν συχνά η κακή επικοινωνία και η παρανόηση πληροφοριών αποτελούν αιτία συγκρούσεων, σε σύγκριση με τα άτομα ηλικίας 51+ ετών που πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές ($p=0.045$). Τα άτομα ηλικίας <30 ετών και 30-40 ετών καταφεύγουν σχεδόν συχνά στον Διευθυντή για την επίλυση μιας σύγκρουσης ανάμεσα σε αυτούς και τους γονείς των μαθητών, σε σύγκριση με τα άτομα ηλικίας 41+ ετών που καταφεύγουν σχεδόν σπάνια ($p=0.021$).

Πίνακας 16. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με την ηλικία.

ΗΛΙΚΙΑ		Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	Διαφορές κοινωνικής θέσης	Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	Ανάμεσα σε εσάς και γονείς μαθητών
< 30	Μέση τιμή	3,00	3,00	3,50	3,50
	N	4,00	4,00	4,00	4,00
	Τυπική απόκλιση	1,41	1,41	0,58	1,29
31 - 40	Μέση τιμή	3,00	2,64	3,64	3,50
	N	36,00	36,00	36,00	36,00
	Τυπική απόκλιση	1,10	0,96	0,99	1,11
41 – 50	Μέση τιμή	2,07	2,32	3,71	2,71
	N	28,00	28,00	28,00	28,00
	Τυπική απόκλιση	0,86	0,87	1,01	1,36
>50 ΕΤΗ	Μέση τιμή	2,71	1,82	3,06	2,77
	N	31,00	31,00	31,00	31,00

	Τυπική απόκλιση	1,04	0,90	0,93	0,99
P value		0,005	0,004	0,045	0,021

Όσο αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, αυξάνει και η άποψη ότι ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή αποτελεί μερικές φορές αιτία συγκρούσεων ($p=0.021$), καθώς και ότι η κακή επικοινωνία και η παρανόηση πληροφοριών αποτελούν μερικές φορές αιτία συγκρούσεων ($p=0.009$). Αντίθετα, όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, τόσο πιο συχνή είναι η άποψη ότι η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας αποτελούν μερικές φορές αιτία συγκρούσεων ($p=0.004$),

Πίνακας 17. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τον τίτλο σπουδών.

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ		Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή	Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας
Κανένα από τα παραπάνω	Μέση τιμή	2,31	3,34	2,53
	N	32,00	32,00	32,00
	Τυπική απόκλιση	1,12	0,97	0,98
Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Μέση τιμή	2,44	3,56	2,22
	N	9,00	9,00	9,00
	Τυπική απόκλιση	1,13	0,53	0,67
Εξομοίωση	Μέση τιμή	2,75	2,88	3,00
	N	8,00	8,00	8,00
	Τυπική απόκλιση	1,28	0,99	0,76
Διδασκαλείο	Μέση τιμή	2,70	3,00	2,90
	N	10,00	10,00	10,00
	Τυπική απόκλιση	0,82	1,05	0,99
Μεταπτυχιακό (Master)	Μέση τιμή	3,27	3,89	3,30
	N	37,00	37,00	37,00
	Τυπική απόκλιση	1,26	0,94	0,94

Διδακτορικό	Μέση τιμή	3,50	2,75	2,25
	N	4,00	4,00	4,00
	Τυπική απόκλιση	1,00	0,96	0,50
P value		0,021	0,009	0,004

Επίσης, όσο περισσότερα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών αποτελούν μερικές φορές αιτία συγκρούσεων ($p=0.048$), ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών θεωρούν ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επιφέρουν σπάνια δημιουργία συνοχής μέσα στην ομάδα ($p=0.032$).

Πίνακας 18. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ			Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	Δημιουργί α συνοχής μέσα στην ομάδα
<10 ETH	Μέση τιμή		3,50	2,67
	N		12,00	12,00
	Τυπική απόκλιση		0,67	0,78
11 -15	Μέση τιμή		4,00	2,71
	N		21,00	21,00
	Τυπική απόκλιση		0,84	1,27
16 – 20	Μέση τιμή		3,43	2,61
	N		28,00	28,00
	Τυπική απόκλιση		1,20	1,23
21 – 25	Μέση τιμή		3,36	1,93
	N		14,00	14,00
	Τυπική απόκλιση		1,15	0,92
>25 ETH	Μέση τιμή		3,12	1,96
	N		25,00	25,00
	Τυπική απόκλιση		0,73	0,73
P value			0,048	0,032

Όταν το σχολείο βρίσκεται σε αστικές περιοχές παρατηρούνται συχνότερες συγκρούσεις, σε σύγκριση με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ($p=0.031$). Επίσης, στις αστικές περιοχές οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών είναι συχνότερες, σε σύγκριση με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ($p=0.005$). Στις αστικές περιοχές οι οργανωτικές αδυναμίες / κατανομή εργασιών αποτελούν συχνότερα αιτίες συγκρούσεων, σε σύγκριση με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ($p=0.007$). Στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές είναι πιο συχνό ο Διευθυντής να χρησιμοποιήσει την εξουσία ως τεχνική για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, σε σύγκριση με τις αστικές περιοχές ($p=0.008$).

Πίνακας 19. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με την περιοχή του σχολείου.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:	Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ;	Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών	Χρήση εξουσίας
Αστική	Μέση τιμή	3,00	2,49	3,17	2,69
	N	77,00	77,00	77,00	77,00
	Τυπική απόκλιση	1,03	0,84	1,04	1,09
Ημιαστική	Μέση τιμή	2,54	1,77	2,85	3,23
	N	13,00	13,00	13,00	13,00
	Τυπική απόκλιση	0,97	0,60	0,80	1,17
Αγροτική	Μέση τιμή	2,20	2,00	2,10	2,80
	N	10,00	10,00	10,00	10,00
	Τυπική απόκλιση	0,79	0,67	0,88	0,79
P value		0,031	0,005	0,007	0,008

Όσο αυξάνουν τα έτη εργασιακής υπηρεσίας στο σχολείο, μειώνεται η άποψη ότι η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο αποτελεί μερικές φορές αιτία συγκρούσεων ($p= 0.040$) και οι συχνές συγκρούσεις ανάμεσα στον Διευθυντή και σε κάποιον μαθητή ($p= 0.025$). Αντίθετα, όσο πιο πολλά είναι τα έτη εργασιακής υπηρεσίας στο σχολείο, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί στον Διευθυντή για να επιλύσουν συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτούς και τους συναδέλφους τους ($p= 0.004$).

Πίνακας 20. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΡΑ	Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο	Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Δ/ντή και σε κάποιον μαθητή;	Ανάμεσα σε εσάς και έναν συνάδελφο
1 -10 έτη	3,06	2,35	2,85
	65,00	65,00	65,00
	0,92	0,94	0,82
11-20 έτη	2,93	2,37	3,15
	27,00	27,00	27,00
	1,04	0,84	0,78
20+ έτη	2,75	2,25	3,25
	8,00	8,00	8,00
	0,46	0,71	1,16
P value	0,040	0,025	0,004

Στην περίπτωση που ο συμμετέχων της έρευνας ήταν Διευθυντής δήλωσε ότι υπάρχουν μερικές συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τον υποδιευθυντή και τον εκπαιδευτικό που δεν κατέχει θέση στελέχους που δήλωσαν σχεδόν σπάνια ($p=0.039$). Επίσης, ο Διευθυντής πιστεύει ότι οι πολιτιστικές διαφορές-διαφορές στην κουλτούρα ($p=0.019$) και η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο ($p=0.003$) αποτελούν μερικές φορές αιτία συγκρούσεων, σε αντίθεση με τον υποδιευθυντή και τον εκπαιδευτικό που δεν κατέχει θέση στελέχους που δήλωσαν σχεδόν σπάνια.

Πίνακας 21. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με την κατοχή θέσης στελέχους.

ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ		Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;	Πολιτιστικές διαφορές-διαφορές στην κουλτούρα	Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο
Όχι	Μέση τιμή	2,31	2,51	2,51
	N	78,00	78,00	78,00
	Τυπική απόκλιση	0,84	1,07	0,99
Διευθυντής	Μέση τιμή	3,00	3,56	3,33
	N	9,00	9,00	9,00
	Τυπική απόκλιση	0,87	1,01	1,00
Υποδιευθυντής	Μέση τιμή	2,15	2,77	1,92
	N	13,00	13,00	13,00
	Τυπική απόκλιση	0,55	0,93	0,28
P value		0,039	0,019	0,003

Ο Διευθυντής πιστεύει ότι η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων αποτελούν μερικές φορές αιτία συγκρούσεων ($p=0.045$), σε αντίθεση με τον υποδιευθυντή και τον εκπαιδευτικό που δεν κατέχει θέση στελέχους που δήλωσαν σχεδόν σπάνια. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που δεν κατέχει θέση στελέχους πιστεύει ότι η κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών αποτελούν συχνά αιτία συγκρούσεων ($p=0.009$), σε αντίθεση με τον Διευθυντή και τον υποδιευθυντή που δήλωσαν σχεδόν σπάνια. Ο Διευθυντής πιστεύει ότι όταν είναι ο ίδιος είναι γνώστης μιας κατάστασης- ενεργεί συχνά για να προλάβει μια σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών, ωστόσο ο υποδιευθυντής και ο εκπαιδευτικός που δεν κατέχει θέση στελέχους δήλωσαν μερικές φορές.

Πίνακας 22. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με την κατοχή θέσης στελέχους.

ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ		Η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων	Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς
Όχι	Μέση τιμή	2,58	3,63	3,13
	N	78,00	78,00	78,00
	Τυπική απόκλιση	0,99	0,95	1,19
Διευθυντής	Μέση τιμή	3,44	2,89	4,33
	N	9,00	9,00	9,00
	Τυπική απόκλιση	1,13	0,78	0,87
Υποδιευθυντής	Μέση τιμή	2,62	2,92	3,54
	N	13,00	13,00	13,00
	Τυπική απόκλιση	0,77	1,04	1,51
P value		0,045	0,009	0,016

Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση < 4 έτη και >8 έτη θεωρούν ότι υπάρχουν μερικές φορές συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση από 4 έως 8 έτη πιστεύουν ότι σπάνια υπάρχουν συγκρούσεις ($p=0.018$). Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση < 4 έτη και >8 έτη θεωρούν ότι οι ατομικοί παράγοντες μερικές φορές αποτελούν αιτία συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση από 4 έως 8 έτη θεωρούν πιο σπάνια ότι αποτελούν ($p=0.024$). Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση < 4 έτη και 4-8 έτη θεωρούν ότι η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο σχεδόν σπάνια αποτελούν αιτία συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση <8 έτη θεωρούν μερικές φορές ότι αποτελούν αιτία ($p=0.041$).

Πίνακας 23. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής υποδιευθυντής.

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;	Ατομικοί παράγοντες	Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο
<4 ΕΤΗ	Μέση τιμή	2,60	3,60	2,60
	N	15,00	15,00	15,00
	Τυπική απόκλιση	0,74	0,91	1,05
4-8	Μέση τιμή	1,88	4,50	2,00
	N	8,00	8,00	8,00
	Τυπική απόκλιση	0,35	0,53	0,00
>8 ΕΤΗ	Μέση τιμή	3,00	3,57	3,28
	N	7,00	7,00	7,00
	Τυπική απόκλιση	1,00	0,53	1,1
P value		0.018	0.024	0,041

Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση < 4 έτη και >8 έτη θεωρούν ότι η κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών μερικές φορές αποτελούν αιτία συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση από 4 έως 8 έτη θεωρούν πιο σπάνια ότι αποτελούν (p=0.005). Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση <4 έτη θεωρούν ότι η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας μερικές φορές αποτελούν αιτία συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση από <4 έτη θεωρούν σχεδόν σπάνια ότι αποτελούν αιτία (p=0.004). Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση <4 έτη θεωρούν ότι μερικές φορές οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση από <4 έτη θεωρούν σχεδόν σπάνια ότι επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα (p=0.044).

Πίνακας 24. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής υποδιευθυντής.

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;
<4 ΕΤΗ	Μέση τιμή	3,87	3,53	3,00
	N	15,00	15,00	15,00
	Τυπική απόκλιση	1,13	1,19	1,60
4-8	Μέση τιμή	2,38	2,00	2,37
	N	8,00	8,00	8,00
	Τυπική απόκλιση	0,74	0,53	0,51
>8 ΕΤΗ	Μέση τιμή	3,00	2,71	2,42
	N	7,00	7,00	7,00
	Τυπική απόκλιση	0,82	0,76	1,26
P value		0,005	0.004	0.044

Οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση <4 έτη θεωρούν ότι μερικές φορές ο διευθυντές –εφόσον είναι γνώστης μιας κατάστασης- ενεργεί για να προλάβει μια σύγκρουση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς($p=0.025$) ήανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές($p=0.033$),ενώ οι διευθυντές ή υποδιευθυντές που κατέχουν την θέση από <4 έτη θεωρούν ότι ενεργεί συχνά.

Πίνακας 25. Ερωτήσεις σχετικές με τις συγκρούσεις σε σύγκριση με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής υποδιευθυντής.

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές
<4 ΕΤΗ	Μέση τιμή	3,07	3,40
	N	15,00	15,00
	Τυπική απόκλιση	1,22	1,24
4-8	Μέση τιμή	4,25	4,13
	N	8,00	8,00
	Τυπική απόκλιση	1,04	0,99
>8 ΕΤΗ	Μέση τιμή	4,29	3,86
	N	7,00	7,00
	Τυπική απόκλιση	1,25	1,07
P value		0.025	0.033

Το 89,9% των μονίμων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η παρέμβαση του Δ/ντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο σας έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα, σε σύγκριση με το χαμηλότερο 55,6% των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ($p=0.004$).

Πίνακας 26. Πιστεύετε ότι η παρέμβαση του Δ/ντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο σας έχει περισσότερο θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τη σχέση εργασίας

		ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		P value
		Μόνιμος	Αναπληρωτής	
Θετικά	Αριθμός	80	5	0,004
	%	89,9%	55,6%	
Αρνητικά	Αριθμός	9	4	
	%	10,1%	44,4%	

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες των <30 ετών και 30-40 ετών πιστεύουν ότι ο ρόλος του Δ/ντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο σας θα πρέπει να είναι Διεκπεραιωτικός / Εκτελεστικός, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες των 41-50 και >50 ετών θεωρούν ότι ο ρόλος θα πρέπει να είναι Συμβουλευτικός ($p= 0.022$).

Πίνακας 27. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Δ/ντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο σας, σε σύγκριση με τη ηλικία

		ΗΛΙΚΙΑ				P value
		< 30	31 - 40	41 – 50	>50	
Συμβουλευτικός	Αριθμός	2	11	18	15	0.022
	%	50,0%	30,6%	64,3%	48,4%	
Ρόλος διαιτητή / διαμεσολαβητή	Αριθμός	0	5	4	10	
	%	0,0%	13,9%	14,3%	32,3%	
Διεκπεραιωτικός / Εκτελεστικός	Αριθμός	2	16	3	5	
	%	50,0%	44,4%	10,7%	16,1%	
Άλλο	Αριθμός	0	4	3	1	
	%	0,0%	11,1%	10,7%	3,2%	

Το 51,1% των μονίμων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο ρόλος του Δ/ντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο σας θα πρέπει να είναι Συμβουλευτικός, σε σύγκριση με το 60% των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι πρέπει να είναι Διεκπεραιωτικός / Εκτελεστικός (p=0.014).

Πίνακας 28. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Δ/ντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο σας, σε σύγκριση με τη ηλικία

		ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		P value
		Μόνιμος	Αναπληρωτής	
Συμβουλευτικός	Αριθμός	46	1	0,014
	%	51,1%	10,0%	
Ρόλος διαιτητή / διαμεσολαβητή	Αριθμός	18	1	
	%	20,0%	10,0%	
Διεκπεραιωτικός / Εκτελεστικός	Αριθμός	20	6	
	%	22,2%	60,0%	
Άλλο	Αριθμός	6	2	
	%	6,7%	20,0%	

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την διαχείριση των συγκρούσεων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η σχολική σύγκρουση είναι ένα συχνό ζήτημα και ότι μια σειρά από στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να εκτίθενται από τους διευθυντές του σχολείου.

Η Ελλάδα διαθέτει ένα πολύ συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα με πολλές πηγές σχολικών συγκρούσεων να δημιουργούνται συχνά από το κεντρικό σύστημα αποφάσεων και επικοινωνιών από πάνω προς τα κάτω.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η σύγκρουση είναι ένα συχνό πρόβλημα και η συχνότητα και η επίλυση των συγκρούσεων ενδέχεται να διαφέρουν. Τα ευρήματα παρέχουν κάποια στοιχεία σχετικά με τον σημαντικό ρόλο των διευθυντών του σχολείου για την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των συγκρούσεων των σχολείων στην Ελλάδα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών στις τρέχουσες συνθήκες.

Η ηγεσία και η διαχείριση των συγκρούσεων συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε οργάνωσης. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για τη συνολική επιτυχία οποιουδήποτε οργανισμού, διασφαλίζοντας την ανάπτυξη και τη μακροπρόθεσμη απόδοσή του. Οι ηγέτες πρέπει να καθοδηγούν, να εμπνέουν και να προσδιορίζουν την κατάλληλη στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και τις ιδιότητες και τις δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων ή τις στρατηγικές λύσεων που είναι πιο κατάλληλες για κάθε κατάσταση (Krügeretal., 2007). Με τον ίδιο τρόπο, οι διευθυντές του σχολείου πρέπει να αποφασίσουν πώς θα αντιμετωπίσουν τις σχολικές συγκρούσεις χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές, όπως αναφέρει η έρευνα των Saitietal., (2015).

Μεταξύ των συχνών πηγών συγκρούσεων εντοπίστηκαν: διαπροσωπική σύγκρουση, κακή επικοινωνία, περιορισμένη διαθεσιμότητα πόροι, και εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες δημοσιεύσεις σχετικά με τη συμβολή προσωπικών και οργανωτικών παραγόντων σε σχολικές συγκρούσεις στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες (Saiti etal., 2015, Tekosetal., 2011, Karayannietal., 2015).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα εργασία, οι διευθυντές του σχολείου τους παρουσίασαν μια σειρά από διάφορα διαχείρισης συγκρούσεων. Συχνά παρατηρήθηκαν στυλ συμβιβασμού και συνεργασίας. Η αποφυγή εκτέθηκε λιγότερο συχνά από τους διευθυντές του σχολείου. Η συμβιβαστική και συνεργατική διαχείριση συμπεριλήφθηκαν στις επικρατούσες μορφές που εκτίθενται από τους διευθυντές του σχολείου, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός εποικοδομητικού και αποτελεσματικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετήθηκε από τους διευθυντές του σχολείου στην Ελλάδα (Saiti et al., 2015). Ο εξαναγκασμός και η αποφυγή μπορεί να έχουν ανεπιθύμητες επιπτώσεις στις σχολικές λειτουργίες και το κλίμα και, ως εκ τούτου, είναι λιγότερο δημοφιλείς (Tekosetal., 2011).

Εκτός από τις διαφορές στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων και τον τρόπο ηγεσίας των Διευθυντών στα σχολεία τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι το στυλ ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου επηρέασε σημαντικά την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

Οι διευθυντές θέτουν τον τόνο για τη διαχείριση συγκρούσεων μέσω των στυλ ηγεσίας τους. Η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη δύναμη επηρεάζουν τις στρατηγικές τους κατά τη διαχείριση συγκρούσεων. Οι έμπειροι διευθυντές σχολείου επιλέγουν στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που διασφαλίζουν ότι οι σχέσεις δεν καταστρέφονται και ότι οι σχέσεις με άλλα μέλη του προσωπικού ή τη σχολική κοινότητα που εμπλέκονται στη διαχείριση συγκρούσεων δεν επηρεάζονται αρνητικά (Nevesetal., 2019).

Τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση δείχνουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων σε αστικά σχολεία από ό,τι σε άλλες περιοχές. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με την προηγούμενη ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις σχολικές συγκρούσεις (Paraskevoropoulos, 2008, Tekos και Iordanidis, 2011, Τοζιου, 2012) και, σύμφωνα με τους Henkin και Holliman (2009), δεν προκαλεί έκπληξη δεδομένου ότι τα αστικά σχολεία είναι περισσότερο ευάλωτα σε εξωτερικές κοινωνικές πιέσεις και είναι πιο επιρρεπείς σε ασταθείς συνθήκες, όπως συνεχιζόμενες προσπάθειες επαναπροσδιορισμού καθηκόντων και αύξηση της ικανότητας του σχολείου για καινοτομία. Δεδομένου ότι η καινοτομία και η δέσμευση συνδέονται στενά με αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας (Androulakis and Stamatis, 2009;

Henkin and Holliman, 2009) τότε είναι λογικό να αναμένουμε ότι τα αστικά σχολεία, τα οποία εξυπηρετούν μεγαλύτερους πληθυσμούς, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάπτυξη ενός συλλογικού σχολικού κλίματος και, συνεπώς, την εμφάνιση σχολικών συγκρούσεων.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το στυλ ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει την σχολική καινοτομία και την απόδοση των μαθητών (Allenetal., 2015), το σχολικό κλίμα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Katsantonisetal., 2020) και συνεπώς έχει άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στις πηγές των σχολικών συγκρούσεων.

Υπάρχουν πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να έχει δυνητικά οφέλη σε αρκετές παραμέτρους της αποτελεσματικής διαχείρισης του σχολείου, όπως κίνητρα και ικανοποίηση από την εργασία, επιτυχία των μαθητών, οικοδόμηση ομάδων και δέσμευση (Anastasiouetal., 2015, Agaetal., 2016, Bobergetal., 2016,).

Περιορισμοί έρευνας

Είναι σημαντικό να αναφερθούν μερικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Η μελέτη διεξήχθη με βάση την δειγματοληψία ευκολίας λόγω της υγειονομικής κρίσης του COVID 19 που βίωνε η Ελλάδα και τα ευρήματα της μελέτης θα πρέπει να μελετηθούν με προσοχή. Συνεπώς, η γενικευσιμότητα της μελέτης είναι περιορισμένη. Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της μελέτης είναι η χρήση ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς, το οποίο μπορεί να επιφέρει απαντήσεις κοινωνικά επιθυμητές και αποδεκτές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι παρατηρούνται μερικές φορές παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα και οι συγκρούσεις είναι ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικό και μαθητή, μαθητές μεταξύ τους και σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι πιο συχνές αιτίες συγκρούσεις είναι: ατομικοί παράγοντες (3,52), κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών (3,47), η συμπεριφορά των μαθητών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πιο συχνά τις συγκρούσεις στο σχολείο τις διαχειρίζεται ο διευθυντής. Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι σπάνια οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής αρκετές φορές παρεμβαίνει όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι συχνά η επιδίωξη συμβιβασμού και η διατήρηση ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων. Η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει ότι η παρέμβαση του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα και ότι ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο πρέπει να είναι συμβουλευτικός. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τον Διευθυντή.

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, εκπαιδευτικοί ερευνητές (Darra et al., 2010, Fassoulis 2001, Ifanti 2011, Printzas 2003, Saiti 2012, Terzis 2010) έχουν προτείνει ότι τα κύρια μειονεκτήματα της ελληνικής σχολικής διαδικασίας είναι ο υπερβολικός αριθμός εκπαιδευτικών νόμων, γραφειοκρατικών και αναποτελεσματικών διαδικασιών και η έλλειψη πρωτοβουλιών που έχουν αναλάβει οι Έλληνες σχολικοί διευθυντές για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλα αυτά δίνουν την εντύπωση ότι στην Ελλάδα το σχολικό σύστημα είναι προκατειλημμένο προς ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα που ελαχιστοποιεί την καλλιέργεια της αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία και περιορίζει την ευελιξία, την καινοτομία των σχολικών διευθυντών. Οι Hendel et al. (2005) και Middlewood (2010) έχουν δείξει ότι στην πραγματικότητα ένα πολύ συγκεντρωτικό σύστημα αποφάσεων παρουσιάζει ελάχιστη επίγνωση των περιστάσεων ενός σχολείου, ενώ εμποδίζει τη δημιουργικότητα και τις πρωτοβουλίες των διευθυντών. Επιπλέον, οι Hoy

και Sweetland (2001) πρότειναν ότι ένα υψηλό επίπεδο συγκεντρωτισμού και μια μεγάλη εξάρτηση από την ιεραρχία καθιστούν πιο πιθανό ότι οι διευθυντές των σχολείων θα διστάζουν να παρέμβουν και θα επιλέξουν αντ'αυτού την αποφυγή ως το συλ διαχείρισης των συγκρούσεων τους επειδή θα να είναι πιο εύκολο να «κρυφτούν» πίσω από τους κανόνες, να υπακούσουν στην εξουσία και να ικανοποιήσουν τους ανωτέρους τους.

Στην πράξη, οι Έλληνες διευθυντές σχολείων τείνουν να ακολουθούν το ελληνικό δίκαιο, υποστηριζόμενοι από αυστηρές, τυπικές διαδικασίες χωρίς ανάληψη πρωτοβουλιών (Liberis, 2003) και τείνουν να μην ακολουθούν μια στρατηγική προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε προσπάθεια προώθησης ενός δημιουργικού συλ αντιμετώπισης συγκρούσεων σε ελληνικές σχολικές μονάδες δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην αναδιάρθρωση των υπηρεσιών της, αλλά μάλλον θα πρέπει να είναι μια ευρύτερη, πιο βιώσιμη προσπάθεια που θέτει τη βάση για ένα πιο παραγωγικό σύστημα. Για να συμβεί αυτό πρέπει να έχει την κατάλληλη «ενεργοποιημένη δομή του σχολείου» (Hoy and Sweetland, 2001). Μια πιο ορθολογική και ουσιαστική ανάθεση δράσεων και αρμοδιοτήτων σε Έλληνες διευθυντές σχολείων (Tekos and Iordanidis 2011) έτσι ώστε να μπορούν να ενεργούν με περισσότερη ελευθερία και στην πραγματικότητα να λειτουργούν ως ηγέτες του σχολείου και όχι ως εκτελεστικό όργανο (Saiti, 2012) - σίγουρα θα ενίσχυαν μια περισσότερο ανθρωποκεντρική στρατηγική (Wong et.al, 2010). Από αυτήν την άποψη, η εποικοδομητική διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ίση επένδυση σε ηγέτες και ανάπτυξη ηγεσίας (Bush, 2008) επειδή αυτά τα δύο είναι τα κύρια στοιχεία που οδηγούν τα σχολικά συστήματα σε υψηλότερα επίπεδα ποιοτικής απόδοσης.

Για να μπορέσει ένας διευθυντής του σχολείου να αντιμετωπίσει με επιτυχία οποιοδήποτε είδος σύγκρουσης, θα πρέπει όχι μόνο να γνωρίζει τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων, αλλά και να έχει επίγνωση των συνεπειών τους, ώστε να επιλέξει το καταλληλότερο συλ για τον χειρισμό των συγκρούσεων. Επιπλέον, μέσω συνεργατικής και συνεπούς συζήτησης με τα μέλη του σχολείου, μπορούν να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν διαφορετικές κοινωνικές ή πολιτιστικές προοπτικές που πυροδοτούν συγκρούσεις (Bagshaw et al., 2007). Ο διευθυντής του σχολείου δεν πρέπει να διστάσει να μιλήσει με ίσους όρους, να ακούσει και να κατανοήσει τις ανησυχίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να συζητήσει

τυχόν προβλήματα όσο το δυνατόν πιο ανοιχτά (Balay, 2006; Chen et al., 2005; Everard et al., 2004).

Ως ήρεμος ακροατής, ο διευθυντής του σχολείου θα μπορούσε να εντοπίσει ομοιότητες - για παράδειγμα όσον αφορά τα ενδιαφέροντα και τους στόχους - και στη συνέχεια, μέσω ανοικτών και λεπτομερών συζητήσεων με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, να τονίσει τη σημασία της συλλογικότητας μεταξύ συναδέλφων (Bagshaw et al., 2007). Ο διευθυντής του σχολείου θα μπορούσε στη συνέχεια να ζητήσει από κάθε συμβαλλόμενο μέρος να υποβάλει προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να επιλυθεί η κατάστασή του και, εάν δεν υπήρχε συμφωνία για διορθωτική δράση, ο αρχηγός του σχολείου θα μπορούσε τότε να κανονίσει μια νέα συνάντηση με τα εμπλεκόμενα μέρη προκειμένου να βρει μια λύση μέσω μιας συναινετικής, συνεργατικής διαδικασίας που αποφεύγει τους ανταγωνισμούς. Μια τέτοια στρατηγική μπορεί να ενισχύσει την πίστη στη δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων και ταυτόχρονα να επιτρέψει στα αντιμαχόμενα μέρη να αισθάνονται ότι έχουν κάποιο έλεγχο επί της διαδικασίας (Henkin et al., 2000). Αυτή η διαδικασία μπορεί να αποτελεί ένα ανεπίσημο μέσο επικοινωνίας, αλλά αν αγκαλιαστεί με θετικό πνεύμα τότε δημιουργεί μια βάση για μελλοντικές συλλογικές σχέσεις, αμοιβαία συνειδητοποίηση και κατανόηση και σεβασμός ο ένας για τον άλλον και ενισχύει τη συνοχή και την ομαδική εργασία. Έτσι, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η ευαισθητοποίηση και το πραγματικό ενδιαφέρον και η εκτίμηση για τους άλλους θα μπορούσαν να ξεπεράσουν τα όρια τυχόν διαφορών σε ένα σχολείο και να οδηγήσουν σε επιτυχημένη ηγετική θέση στο σχολείο.

Ερευνητές στον εκπαιδευτικό τομέα (Harris 2010, Pashiardis et al. 2011, Shen et al., 2012;) συμμερίζονται την άποψη ότι ένα «δημιουργικό» στυλ ηγεσίας, με έμφαση στην ενίσχυση της ομαδικής εργασίας, αποτελεσματικών καναλιών επικοινωνίας με τα μέλη του σχολείου, κατανόηση των αναγκών των άλλων, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και μια συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, θα εξασφαλίσει τα θεμέλια για βελτιωμένη σχολική αποτελεσματικότητα. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διευκολύνουν την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία «σωστή διαδικασία» για την επιλογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισης συγκρούσεων, η ανάπτυξη και η τόνωση του κλίματος ενός συλλογικού και διανοητικού σχολείου σίγουρα δεν είναι εύκολη διαδικασία επειδή χρειάζεται χρόνος για την εδραίωση της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και του σεβασμού μεταξύ των μελών του σχολείου. Δεν υπάρχει εύκολος τρόπος κατανόησης και χειρισμού της

συμπεριφοράς των μελών του σχολείου και αυτή η σύγκρουση είναι αναπόφευκτο, διότι σε οποιαδήποτε δημοκρατική διαδικασία, αναπόφευκτα θα προκύψουν εντάσεις και διαφωνίες. Ωστόσο, ένα πνεύμα συνεργασίας και η δίκαιη μεταχείριση όλων των εκπαιδευτικών μπορούν να παράγουν αμοιβαία οφέλη για όλους εκείνους που εμπλέκονται, να διασφαλίσουν καλύτερες σχολικές συνθήκες και να αυξήσουν τις προοπτικές για βελτιωμένη σχολική απόδοση (Bagshaw et al., 2007, Harris 2010).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adler, M., Arnott, M., Bailey, L., McAvoy, L., Munn, P., & Raab, C. (1997). *Devolved school management in secondary schools in Scotland*. Edinburgh: Department of Politics, University of Edinburgh. [For summary see <http://www.scotland.gov.uk/edru/Pdf/ers/interchange48.pdf>]
- Afful-Broni, A. (2007). *The School as a Social Unit: the Ghanaian Perspective. Revised Edition*. Accra: Yamens Press.
- Aga, D.A.; Noorderhaven, N.; Vallejo, B. Transformational leadership and project success: The mediating role of team-building. *Int. J. Proj. Manag.* 2016, 34, 806–818.
- Allen, N.; Grigsby, B.; Peters, M.L. Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *Int. J. Educ. Leadersh. Prep.* 2015, 10, 1–22.
- Anastasiou, S.; Papakonstantinou, G. Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *Int. J. Manag. Educ.* 2015, 9, 340–358.
- Anderson, M. Transformational leadership in education: A review of existing literature. *Int. Soc. Sci. Rev.* 2017, 93, 4.
- Anderson, V.; Wallin, P. Instructional Coaching: Enhancing Instructional Leadership in Schools. *Natl. Teach. Educ. J.* 2018, 11, 53–59.
- Auerbach, A. J. and Dolan, S. L. (1997). *Fundamentals of organizational behaviour: The Canadian context*. Canada: ITP Nelson.
- Aydin, A.; Sarier, Y.; Uysal, S. The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educ. Sci. Theory Pract.* 2013, 13, 806–811.
- Baptiste, M. No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success. *J. Int. Educ. Leadersh.* 2019, 9, n1.
- Barth, R. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Bass, B.M. *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*, 3rd ed.; The Free Press: New York, NY, USA, 1990.

- Bass, B.M.; Avolio, B.J.; Jung, D.I.; Berson, Y. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *J. Appl. Psychol.* 2012, 88, 207–218.
- Beane, J. (1998). Reclaiming a democratic purpose for education. *Educational Leadership*. 56(2), 8-11.
- Blair, E. Transformative teacher leadership education is inclusive. *Responding Learn. Divers. Learn. Diffic.* 2018, 2108, 417.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*. 38(5), 643-670.
- Boberg, J.E.; Bourgeois, S.J. The effects of integrated transformational leadership on achievement. *J. Educ. Adm.* 2016, 54, 357–374.
- Bogler, R. Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teach. Teach. Educ.* 2002, 18, 665–673.
- Case, P., Case, S., & Catling, S. (2000). Please show you're working: A critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary schools. *British Journal of Sociology of Education*. 21(4), 605-621.
- Castillo, I.; Álvarez, O.; Esteva, I.; Queralt, A.; Molina-García, J. Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte* 2017, 26, 57–61.
- Champoux, J. E. (2003). *Organizational behavior: essential tenets* (2nd edn.). Canada: South-Western.
- Champoux, J. E. (2006). *Organizational behavior: integrating individuals, groups and organizations* New Delhi: Radha Publications.
- Chen, H.X.; Xu, X.; Phillips, P. Emotional intelligence and conflict management styles. *Int. J. Organ. Anal.* 2019, 27, 458–470.
- competence and productivity*. Nairobi: East Africa Educational Publishers Limited.
- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*. 82(7), 528-533.

- Da'as, R. A. Teachers' skill flexibility: Examining the impact of principals' skills and teachers' participation in decision making during educational reform. *Int. J. Educ. Manag.* 2019, 33, 287–299.
- De Janasz, S. C, Dowd, K. O. & Schneider, B. Z. (2006). *Interpersonal skills in organizations*. (2nd edn.). New York: McGraw-Hill/Irwin
- Dempster, N. (2002a). The professional development of principals: 1 A theoretical framework. *The Practising Administrator*. 24(1), 17-19.
- Dempster, N. (2002b). The professional development of principals: 2 Three research studies. *The Practising Administrator*. 24(2), 39-44
- Dempster, N. (2002c). The professional development of principals: 3 A review of policy. *The Practising Administrator*. 24(3), 6-8 & 38-40.
- Diamantopoulou, C. Transformational Leadership and Quality Leadership Practices that Promote eLearning in Schools. Master's Thesis, Postgraduate programme in School Management, Faculty of Humanities, University of Thessaly, Volos, Greece, 2017. (In Greek with an English abstract). Available online: <http://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/47502> (accessed on 8 October 2019).
- Elophotou-Menon, M.; Saitis, C. Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 2006, 34, 345–363.
- Esia-Donkoh, K. Differences in Leadership Styles of Principals in Public Colleges of Education in Ghana Based on their Personal Characteristics. *Res. J. Educ.* 2019, 5, 78–85.
- Gardner, R. (2001). Schools crisis will only get worse. *The Independent*, Friday 31 August, p. 8.
- Gkolia, A.; Koustelios, A.; Belias, D. Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: A multilevel SEM model. *Int. J. Leadersh. Educ.* 2018, 21, 176–196.
- Golden, J.H., III; Shriner, M. Examining relationships between transformational leadership and employee creative performance: The moderator effects of organizational culture. *J. Creat. Behav.* 2019, 53, 363–376.

- Goldring, E.B. System-wide diversity in Israel: Principals as transformational and environmental leaders. *J. Educ. Adm.* 1992, 30, 49–62.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. *The New Leaders*; Harvard Business School Press: Boston, MA, USA, 2002; Available online: https://www.academia.edu/download/51222222/The_New_Leaders.pdf (accessed on 25 October 2019).
- Gray, J. (2001). Building for improvement and sustaining change in schools serving disadvantaged communities. In M. Maden (ed.). (2001). *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer, pp. 1-39.
- Gray, J. L. and Strake, F. A (1984). *Organizational behavior-concepts and applications* (3rd Ed.) Columbus: Columbus Bell and Howell Company.
- Gunbayi, I. School Climate and Teachers' Perceptions on Climate Factors: Research into Nine Urban High Schools. *Turk. Online J. Educ. Technol. TOJET* 2007, 6, 70–78.
- Han, S.H.; Seo, G.; Li, J.; Yoon, S.W. The mediating effect of organizational commitment and employee empowerment: How transformational leadership impacts employee knowledge sharing intention. *Hum. Resour. Dev. Int.* 2016, 19, 98–115.
- Hargreaves, A. (2000). Four stages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice.* 6(2), 811-826.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: Principles and practices. A paper for The National College for School Leadership, Nottingham, England.
- Hendel, T. Leadership styles and choice of strategy in conflict management among Israel nursemanagers. *J. Nurs. Manag.* 2005, 13, 137–145.
- Hitt, M. A., Miller, C., Chet, C. A. (2006). *Organizational Behavior: A Strategic Approach*. New York: John Wiley & Sons,
- Hunt, J. W. (1979). *Managing People at work: A managers Guide to Behavior In Organizations*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Hunt, J. W. (1992). *Managing people at work: A Manager Guide to Behavior in Organizations*. 3rd, ed, London: McGraw-Hill Book Company.

- Ioakimidis, M.; Papakonstantinou, G. Socioeconomic Status and Its Effects on Higher Education Opportunity: The Case of Greece. *Theor. Econ. Lett.* 2017, 7, 1761.
- Iordanides, G. *The Role of the Head in an Educational Direction and Office*; Kyriakidis Brothers Publishing: Athens, Greece, 2002. (In Greek)
- Karanikola, Z.; Nikos, K.; Panagiotopoulos, G. The contribution of educational staff training to crisis management among teachers: A case study of the prefecture of Iliia. *Br. J. Educ.* 2018, 6, 15–23.
- Karayanni, E.; Roussakis, I. The anatomy and management of conflict among teachers in school units. In Proceedings of the Panhellenic Conference of Educational Sciences 2015, Athens, Greece, 16–21 June 2015; pp. 547–558. (In Greek).
- Katsantonis, I. G. Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 2020, 10, 119–133.
- Kedir, K.; Geleta, A. Leading Educational Change: The Practices of Transformational Leadership in the Ethiopian Technical Vocational Education and Training (TVET) Institutions. *Int. J. Vocat. Tech. Educ.* 2017, 9, 46–61.
- Kipyego, B. (2013). Conflict Management Methods Used By Secondary Schools Head Teachers: A Case of Nandi Central District, Nandi County, Kenya.
- Kipyego, B. (2013). Conflict Management Methods Used By Secondary Schools Head Teachers: A Case of Nandi Central District, Nandi County, Kenya.
- Kouni, Z.; Koutsoukos, M.; Panta, D. Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *J. Educ. Train. Stud.* 2018, 6, 158–168.
- Krüger, M. L.; Witziers, B.; Sleegers, P. The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *Sch. Eff. Sch. Improv.* 2007, 18, 1–20.
- Laoulakou, A. Principles' Management Style in School units of primary education and the correlation between this and the conflict management style. Exploring the Views of Primary Education Teachers. Master's Thesis, Hellenic Open University, Patra, Greece, 2017. (In Greek).

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). School leadership and the New Right. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. Pp.849-880.
- Little, J. (1995). Subject affiliation in high schools that restructure. In I. Siskin, & J. Little. (eds). *The subjects in question: Departmental organisation and the high school*. New York: Teachers College Press, Pp. 345-359.
- Louis, K., & Kruse, S. (1995). Getting there: Promoting professional community in urban schools. In K. Louis & S. Kruse. (Eds.). *Professionalism and community*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin. Pp. 208-227.
- Luthans, F. (1981). *Organizational Behavior. 3rd ed*, New York : Mc Graw-Hill Book Company.
- MacBeath, J. (ed.). (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman.
- Maden, M. (2001). Further lessons in success. In M. Maden (ed.). (2001). *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer, pp. 307-339.
- Magoulianitis, G. Leadership Types and Vision in Greek Police. Ph.D. Thesis, University of Patras, Patra, Greece, 2011. (In Greek).
- Marquis, B.L.; Huston, C.J. *Leadership Roles and Management Functions in Nursing: Theory and Application*, 9th ed.; Lippincott Williams & Wilkins: Philadelphia, PA, USA, 2015.
- McCarley, T.A.; Peters, M.L.; Decman, J.M. Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 2016, 44, 322–342.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Menon, M.E. The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *J. Educ. Adm.* 2014, 52, 509–528.
- Meristo, M.; Eisenschmidt, E. Novice teachers' perception of school climate and self-efficacy. *Int. J. Educ. Res.* 2014, 67, 1–10.

- Mohamad, J. S. and Raman, R. (2011). Conflict Management in the MARA Education Institutions, Malaysia. National Seminar of Deans Council, Faculties of Education, Universities of Malaysia SMDD2011) – University Putra Malaysia, Serdang, Selangor. 27 & 28 September 2011.
- Moos, L. (2000). Watch don't copy. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans, April.
- Mulford, B. (1994). *Shaping tomorrow's schools*. Melbourne: ACEA Monograph Series No. 15.
- Mulford, B. (2001). General secondary education in the twenty-first century: Trends, challenges and priorities. Paris: UNESCO.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity, available at www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Mulford, B., Kendall, L., Kendall, D., Bishop, P., & Hogan, D. (2000). Decision making in primary schools. *International Studies in Educational Administration*. 28(1), 5-22, 2000.
- Neves, L.G.; Coimbra, J.L. Evidence of the Validity of the Internal Structure of the Ethical, Transformational, and Moral Leadership Scale in an Educational Portuguese Context. *Paidéia (Ribeirão Preto)* 2019, 29.
- Olsen, J. (2002). Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State (ARENA), University of Oslo, Working Paper No. 26.
- Patten, S.L. Principal leadership for teachers to parent communication in Ontario. *ISEA* 2017, 45, 73–91.
- Pongpeachan, P. Effect of transformational leadership and high-performance work system on job motivation and task performance: Empirical evidence from business schools of Thailand universities. *J. Bus. Retail Manag. Res.* 2016, 10, 93–105.
- Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. Improving school leadership, Volume 1. *Policy and Practice*; OECD

Publications:Paris,France;Australia,2008;Availableonline:<https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf> (accessed on 13 November2019).

Rahim, A.M. and Bonoma, T.V (1979)." Managing organizational conflict", *The Journal of psychological Report*. 44(3), 1323-1344.

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd Ed.). Westport, CT:Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(2), 206-235.

Riley, K., & Louis, K. (Eds.). (2000). *Leadership for change and school reform: International perspectives*. London: Routledge Falmer.

Robinson, J. W. and Louis S. D. (1991). *Conflict Management in Community Groups*. Illinois: University of Illinois Board of Trustees.

Ross, J.A.; Gray, P.Transformational leadershipandteachercommitmenttoorganizationalvalues:The mediating effects of collective teacher efficacy. *Sch. Eff. Sch. Improv.* 2006, 17, 179–201.

Sagimo, P. O. (2002). *Management dynamics: towards efficiency, effectiveness*,

Sahin,S.The relationshipbetween transformationaland transactional leadership styles of school principals and school culture (The case of İzmir, Turkey). *Educ. Sci. Theory Pract.* 2004, 4,387–396.

Saiti,A.Conflicts inschools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educ.Manag.Adm.Leadersh.* 2015,43,582–609.

Spencer, D. (2001). Teachers' work in historical and social context. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching (4th edition)*. Washington, DC: American Educational Research Association. Pp. 803-825.

Szczepańska-

Woszczyzna,K.Leadership and organizational culture as the normative influence of top management on employee's behavior in the innovation process. *Procedia Econ. Financ.* 2015, 34, 396–402.

Tekos, G.; Iordanidis, G. School leadership and conflict management style from the school educators' perspective. *Pedagogiki Epitheorisi* 2011, 51,199–217.

- Tengi, M.L.; Mansor, M.; Hashim, Z. A Review Theory of Transformational Leadership for School. *Int. J. Acad. Res. Bus. Soc. Sci.* 2017, 7, 792–799.
- Thomas, W.K.; Fann-Thomas, G.; Schaubhut, N. Conflict styles of men and women at six organization levels. *Int. J. Confl. Manag.* 2008, 19, 148–166.
- Tjosvold, N. (2007). Conflict- Positive Org: It Depends on Us: *Journal of Organization Behavior*. Department of Management, Lingnan University, Hong Kong, China.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering towards utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MASS.: Harvard University Press.
- Van, E.; De Vliert Euwema, M.C.; Huismans, S.E. Managing conflict with a subordinate or a superior: Effectiveness of conglomerated behavior. *J. Appl. Psychol.* 1995, 80, 271–279.
- Vestal, B.; Torres, M. A Study of Preferred Conflict-Management Behaviors among Small-School Principals: Effects of Gender and Experience. *Educ. Leadersh. Rev.* 2016, 17, 16–35.
- West, M., & Patterson, M. (1999). The productivity gap. *New Economy*, 6(1), 22-27.
- Wu, G.; Zhao, X.; Zuo, J. Effects of inter-organizational conflicts on construction project added value in China. *Int. J. Confl. Manag.* 2017, 28, 695–723.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.
- Μπούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας.

- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά Ημερίδας: Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης Α.(Επιμ.). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, 231-241.
- Σαϊτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψαρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. Στο: Νέα Παιδεία, 79, 126-142.
- Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 13-14.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις Απαντήσεις

Ενότητα 1 από 4

Ο ρόλος του ηγέτη στη διαχείριση των

Το παρόν ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στο

Μετά την ενότητα 1 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 2 από 4

Δημογραφικά στοιχεία

Περιγραφή (προαιρετικό)

ΦΥΛΟ *

Άνδρας

Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ *

< 30

30 - 40

41 - 50

>50 ΕΤΗ

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (εκτός του βασικού πτυχίου) *

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Εξομοίωση

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό (Master)

Διδακτορικό

Κανένα από τα παραπάνω

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ *

- <10 ΕΤΗ
- 11 -15
- 16 – 20
- 21 – 25
- >25 ΕΤΗ

Μέγεθος σχολικής μονάδας που υπηρετείτε (Παρακαλώ συμπληρώστε με αριθμό, τον αριθμό *

Κείμενο σύντομης απάντησης
.....

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ *

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα (παρακαλώ συμπληρώστε με αριθμό τα έτη *

Κείμενο σύντομης απάντησης
.....

ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ *

- Διευθυντής
- Υποδιευθυντής
- Όχι

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ *

- ΟΧΙ
- <4 ΕΤΗ
- 4-8
- >8 ΕΤΗ

Μετά την ενότητα 2 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα ▾

Ενότητα 3 από 4

Β) Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα

Περιγραφή (προαιρετικό)

Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα: *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ποτέ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Πολύ συχνά |

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς: *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ποτέ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Πολύ συχνά |

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή: *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ποτέ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Πολύ συχνά |

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές: *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Ποτέ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Πολύ συχνά |

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οφείλονται οι συγκρούσεις στο σχολείο σας, για καθένα από τα Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Ατομικοί παράγοντες *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

2. Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

3. Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

4. Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

5. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

6. Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

7. Διαφορές κοινωνικής θέσης *						
	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά
8. Η αβεβαιότητα *						
	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά
9. Η τυπικότητα *						
	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά
10. Η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων *						
	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

11. Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

12. Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

13. Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

14. Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

15. Οι συγκρουόμενοι στόχοι *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

16. Η συμπεριφορά των μαθητών *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

17. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

18. Άλλοι παράγοντες *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις στο δημοτικό σχολείο που εργάζεστε; *

- Ο Διευθυντής
- Κάποιος εκπαιδευτικός
- Άλλος

Πόσο συχνά αναγκάζεστε να απευθυνθείτε/καταφύγετε σε κάποιον εκτός της σχολικής; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επιφέρουν θετικά αποτελέσματα
Περιγραφή (προαιρετικά)

Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επιφέρουν θετικά αποτελέσματα

Περιγραφή (προαιρετικά)

1. Δημιουργία συναχής μέσα στην ομάδα *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Η αναζήτηση βέλτιστων λύσεων *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3. Αυξημένη αφοσίωση στους κανόνες και αποδοχή ηγεσίας *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4. Εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

5. Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

6. Προσωπική ανάπτυξη *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

7. Καταλληλότερη ανακατανομή των πόρων *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

8. Βελτίωση της ποιότητας των λύσεων *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Σε ποιο βαθμό οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν τις παρακάτω Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Διαταραχή Διαπροσωπικών σχέσεων *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Πτώση του ηθικού *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3. Αύξηση του εργασιακού στρες *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4. Μείωση της παραγωγικότητας *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Γ) Διαχείριση των συγκρούσεων από τον



Περιγραφή (προαιρετικό)

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Διευθυντή και σε κάποιον εκπαιδευτικό; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Πόσο συχνές είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στον Δ/ντή και σε κάποιον μαθητή; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

...

Σε ποιο στάδιο συνήθως γίνεται η παρέμβαση του Δ/ντή για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης σε

Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες διαφορές στους στόχους των εργαζομένων και της διοίκησης; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

2. Όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

3. Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

4. Όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

5. Γίνεται διαχείριση μόνο των αποτελεσμάτων της σύγκρουσης; *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Πόσο συχνά καταφεύγετε στον Δ/ντή της Σχολ. Μονάδας για την επίλυση μιας σύγκρουσης σε Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Ανάμεσα σε εσάς και έναν συνάδελφο *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

2. Ανάμεσα σε εσάς και κάποιον μαθητή/-τές *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

3. Ανάμεσα σε εσάς και γονείς μαθητών *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Ποιες τεχνικές θεωρείτε ότι χρησιμοποιεί ο Διευθυντής συνήθως για την αντιμετώπιση των Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Αποφυγή διαχείρισης της σύγκρουσης *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

2. Διατήρηση ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκομένων *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

3. Επιδίωξη συμβιβασμού *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

4. Χρήση εξουσίας *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

5. Επιλογή συνεργασίας και προτάσεις εναλλακτικών τρόπων δράσης *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο Δ/ντής –εφόσον είναι γνώστης μιας κατάστασης- ενεργεί για να
Περιγραφή (προαιρετικά)

1. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς *

1 2 3 4 5
Ποτέ Πολύ συχνά

2. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές *

1 2 3 4 5
Ποτέ Πολύ συχνά

3. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς *

1 2 3 4 5
Ποτέ Πολύ συχνά

Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την παρέμβαση του Δ/ντή της σχολικής μονάδας στην επίλυση *

1 2 3 4 5
Ποτέ Πολύ συχνά

Πιστεύετε ότι η παρέμβαση του Δ/ντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο σας έχει *

- Θετικά
 Αρνητικά

Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Δ/ντή στη διαχείριση μιας σύγκρουσης στο *

- Συμβουλευτικός
 Ρόλος διαιτητή / διαμεσολαβητή
 Διεκπαιρωτικός / Εκτελεστικός
 Άλλο

Σε ποιο βαθμό σας ικανοποιεί ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τον Διευθυντή;

Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

2. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

3. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ συχνά

Αν όχι, παρακαλώ αναφέρετε σύντομα τους τρόπους διαχείρισης που εσείς κρίνετε καλύτερους.

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ !

Περιγραφή (προαιρετικό)