



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Διπλωματική εργασία

**Διαχείριση Συγκρούσεων και Τεχνικές Αντιμετώπισής τους
από τους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ευγενικός Νικόλαος-Ιωάννης

**Επιβλέπων Καθηγητής
Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα (Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ)**

**ΑΘΗΝΑ
2019**

© ΕΚΠΑ, 2019

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

Σύνολο λέξεων χωρίς τη βιβλιογραφία και τα παραρτήματα: 28.794



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο ΔΗΛΩΝ

Ευγενικός Νικόλαος-Ιωάννης

Αριθμός Μητρώου: 215009

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλο το ανθρώπινο δυναμικό του Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, καθώς αυτοί αποτέλεσαν το έναυσμα έτσι ώστε να διευρύνω τους ακαδημαϊκούς ορίζοντες μου. Έπειτα, εκτιμώ ιδιαίτερα τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα και βοήθησαν στην περάτωση της. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Κα Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα, η οποία με την ήρεμη και ακέραιη καθοδήγηση της συνέβαλλε τα μέγιστα για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ εκ βάθέων την οικογένεια μου καθότι, ως στυλοβάτες, στηρίζουν την κάθε μου προσπάθεια και βρίσκονται δίπλα μου σε κάθε μου εγχείρημα.

The journey of a thousand miles begins with a single step.

(Lao Tzu, 6th Century BC)

Διαχείριση Συγκρούσεων και Στρατηγικές Αντιμετώπισής τους από τους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ευγενικός Νικόλαος-Ιωάννης

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα	Παπακωνσταντίνου Γεώργιος	Πασιάς Γεώργιος
Επίκουρη Καθηγήτρια ΦΠΨ ΕΚΠΑ	Καθηγητής ΦΠΨ ΕΚΠΑ	Καθηγητής ΦΠΨ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι ο εντοπισμός των τεχνικών διαχείρισης των φαινομένων σύγκρουσης στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής που υιοθετούν οι αντίστοιχοι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Για την παρούσα έρευνα, κρίθηκε κατάλληλη η χρήση της ποσοτικής μεθόδου για την ολοκλήρωση της. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms, σε 100 διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό της Αττικής. Έπειτα, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν αναλύσεις με βάση το συσχετισμό Pearson, με βάση της ανάλυσης διακύμανσης της ANOVA και της κλίμακας Rahim, η οποία διερευνά πώς οι διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις σε ένα σχολείο. Ένα σημαντικό εύρημα είναι η τεχνική της συνεργασίας είναι η προτιμότερη μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης ανάμεσα στον διευθυντή και στους καθηγητές. Οι τεχνικές του συμβιβασμού και της εξυπηρέτησης έπονται, ενώ στις τελευταίες προτιμήσεις είναι η τεχνική της αποφυγής και του ανταγωνισμού. Ο διευθυντής για να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις οφείλει να έχει υποδειγματική συμπεριφορά, να είναι αμερόληπτος, ειλικρινής, συνεργατικός και ηθικός.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, Επίλυση συγκρούσεων, Συνεργασία, Διαμεσολάβηση, Ηγεσία, Σχολικό κλίμα.

Conflict Management and Conflict Resolution Techniques used by Secondary School Principals

Evgenikos Nikolaos-Ioannis

Papakonstantinou Antigoni-Alba	Papakonstantinou Georgios	Pasias Georgios
Assistant Professor PPPNKUA	Professor PPP NKUA	Professor PPP NKUA

Abstract

The aim of this paper is to detect the conflict management techniques in secondary schools of Attica, which are adopted by the respective principals. The use of quantitative research method was deemed appropriate for this study. A close-ended questionnaire was used for the collection of the quantitative data that was distributed online through Google Forms to 100 secondary principals in schools located in Attica. Afterwards, the analysis of the quantitative data was achieved using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). More specifically, analyses were made based on the Pearson Correlation, the ANOVA test and the Rahim scale, which investigates how principals manage school conflicts. One important finding is that collaborating is the preferred style for managing conflict between teachers and the principal. Compromising and accommodation styles closely follow and lastly avoidance and competing styles are the least preferred for managing conflict. The principal, in order to manage conflict effectively, owes to have exemplary behavior, be impartial, honest, collaborative and ethical.

Keywords: Conflict Management, Conflict Resolution, Collaboration, Mediation, Leadership, School Climate.

Πίνακας Περιεχομένων και Σχημάτων

Περίληψη	5
Abstract.....	6
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	15
Κεφάλαιο 1^ο: Συγκρούσεις στο Σχολικό Χώρο	15
1.1. Ορισμός της Έννοιας Σύγκρουσης	15
1.2. Παράγοντες-Πηγές Σύγκρουσης.....	19
1.3. Κατηγορίες Συγκρούσεων	23
1.4. Συχνότητα και Αίτια Συγκρούσεων	27
Σχήμα Α: Αίτιες σύγκρουσης ανάλογα με το είδος τους	30
1.5. Αποτελέσματα των συγκρούσεων	32
Σχήμα Β: Κατηγορίες Εντάσεων	38
Κεφάλαιο 2ο : Μοντέλα Ηγεσίας και Συγκρούσεις στα Σχολεία	40
2.1. Η Σύνδεση της Ηγεσίας ενός Σχολικού Διευθυντή με το Σχολικό Κλίμα.....	40
2.2. Η Σχέση της Ηγεσίας με τη Διαχείριση Συγκρούσεων.....	44
Κεφάλαιο 3ο: Τεχνικές Διαχείρισης Συγκρούσεων και Δευτερεύουσες Μέθοδοι Επίλυσης Συγκρούσεων.....	49
3.1. Οι Τεχνικές Διαχείρισης των Συγκρούσεων	49
Σχήμα Γ: Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων	50
3.2. Η Διαμεσολάβηση ως Μέθοδος Επίλυσης Συγκρούσεων	66
3.3. Μέθοδοι Επίλυσης Συγκρούσεων	68
3.3. Τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή για τη σωστή διαχείριση συγκρούσεων.....	74

Κεφάλαιο 4ο Βιβλιογραφική Επισκόπηση	77
Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	83
Κεφάλαιο 5ο : Έρευντική Μεθοδολογία	83
5.1. Είδος Έρευνας.....	83
5.2. Το ερευνητικό εργαλείο	86
5.3. Δειγματοληψία	89
5.4. Ερευνητική διαδικασία	90
5.5. Ανάλυση Δεδομένων	92
5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	93
Σχήμα 1α: Συντελεστής CronbachAlpha	93
Σχήμα 1β: Αποτελέσματα του τεστ KMOandBarlett.....	94
5.7. Ηθικές παράμετροι της Έρευνας	95
Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα της Έρευνας και Συμπεράσματα.....	96
6.1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετέχοντων	96
Σχήμα 2: Κατηγοριοποίηση του δείγματος ανά Φύλο	96
Σχήμα 3: Κατηγοριοποίηση του δείγματος ανά Ηλικία	97
Σχήμα 4: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τα Ακαδημαϊκά Προσόντα	98
Σχήμα 5: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη Διδακτική εμπειρία	99
Σχήμα 6: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη προϋπηρεσία ως Διευθυντής.....	100
Σχήμα 7: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη προϋπηρεσία ως Διευθυντής.....	101
Σχήμα 8: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί για τη διοίκηση της εκπαίδευσης.....	102
Σχήμα 9: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί για τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία	103
6.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου	104
Σχήμα 10: Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στον Διευθυντή και τους Καθηγητές	104
Σχήμα 11: Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στους Καθηγητές	105
Σχήμα 12: Συχνότητα περιστατικών σύγκρουσης ανάμεσα στο Διευθυντή και στους καθηγητές ..	105
Σχήμα 13: Συχνότητα περιστατικών σύγκρουσης ανάμεσα στους Καθηγητές	106
Σχήμα 14: Αντίδραση στα περιστατικά σύγκρουσης σε μια σχολική μονάδα.....	107
Σχήμα 15: Αξιολόγηση των θετικών επιδράσεων των συγκρούσεων	108
Σχήμα 16: Αξιολόγηση των αρνητικών επιδράσεων των συγκρούσεων	109
Σχήμα 17: Τρόπος θεώρησης επιρροής των συγκρούσεων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας..	110
Σχήμα 18: Τρόπος Διαχείρισης συγκρούσεων (Κλίμακα Rahim)	110
Σχήμα 19: Ιεράρχηση καταλληλότερης μεθόδου για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές	111
Σχήμα 20: Ιεράρχηση καταλληλότερης μεθόδου για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα στους	

καθηγητές και στο διευθυντή	111
Σχήμα 21: Σημαντικότητα Διαμεσολάβησης σε μια σχολική μονάδα	112
Σχήμα 22α: Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του διευθυντή για τη βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης	113
Σχήμα 22β: Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του διευθυντή για τη βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης	113
6.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων με βάση το συσχετισμό Pearson.....	115
Σχήμα 23: Συσχετισμοί Pearson και αίτια σύγκρουσης	115
Σχήμα 24: Συσχετισμοί Pearson και αξιολόγηση θετικών και αρνητικών συνεπειών.....	116
Σχήμα 25: Συσχετισμοί Pearson και ιεράρχηση τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων	117
Σχήμα 26: Συσχετισμοί Pearson και διαχείριση συγκρούσεων με ανεξάρτητη μεταβλητή Προϋπηρεσία ως Διευθυντής	118
Σχήμα 27: Συσχετισμοί Pearson και χαρακτηριστικά Διευθυντή.	118
6.4. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA)	120
Σχήμα 28: ANOVA και Φύλο	120
Σχήμα 29: ANOVA και Ηλικία	121
Σχήμα 30: ANOVA και Ακαδημαϊκά Προσόντα	121
Σχήμα 31: ANOVA και Διδακτική Εμπειρία	122
Σχήμα 32: ANOVA και Προϋπηρεσία ως Διευθυντής	122
Σχήμα 33: ANOVA και Προϋπηρεσία ως Διευθυντής στη παρούσα σχολική μονάδα.....	123
6.5. Συμπεράσματα	125
6.6 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	132
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	143

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγκρουση θεωρείται ως ένα καίριο θέμα προς συζήτηση στους ακαδημαϊκούς κύκλους στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων. Τα τελευταία χρόνια οι αρετές της διοίκησης επιχειρήσεων μεταφέρονται στην εκπαίδευση και στα ελληνικά σχολεία. Οι σύγχρονες τάσεις αποσκοπούν στην μεταφορά της τεχνογνωσίας όσον αφορά το θέμα της σύγκρουσης στους εκπαιδευτικούς ηγέτες της χώρας, καθώς σε κάθε σχολείο υπάρχουν παραδείγματα σύγκρουσης. Σε ένα σχολικό περιβάλλον συναντάμε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, αξίες, πεποιθήσεις και ιδανικά. Από τη συνύπαρξη τέτοιων ατόμων, θεωρείται απολύτως φυσιολογικό να προκύπτουν συγκρούσεις, Επομένως, *«η σύγκρουση είναι ένα αναπόφευκτο κομμάτι της σχολικής ζωής»* και *«όπου υπάρχουν άνθρωποι, υπάρχει και η σύγκρουση»* (Ajai, 2017:100).

Από την ύπαρξη φαινομένων σύγκρουσης προκύπτει και η ανάγκη επίλυσης της στα σχολεία και γενικά σε έναν οργανισμό. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι αυτή που αποσκοπεί στον περιορισμό των συγκρούσεων κατά το μέγιστο βαθμό. Η σύγκρουση σε μια σχολική μονάδα δεν θεωρείται απαραίτητα κακή ούτε καλή και εξαρτάται από το κατά πόσο αυτή διαχειρίζεται ωφέλιμα από τα σχολικά στελέχη. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας του Περού (Ministerio de Educación de Peru, 2013:18), *«η σύγκρουση μπορεί να είναι καταστροφική όταν αυτή απαιτεί την προσοχή σε ασήμαντα ζητήματα και όταν αυτή μειώνει το ηθικό και τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων»*. Παράλληλα, η σύγκρουση διαχωρίζει και απομονώνει τα άτομα, ενώ αυτά οδηγούνται πολλές φορές σε ανάρμοστες συμπεριφορές. Οι σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στις συγκρούσεις, λόγω του ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, γονέων, καθηγητών και διευθυντών.

Η σύγκρουση προκύπτει όταν αντικρούονται οι στόχοι, τα ενδιαφέροντα και οι αξίες των ατόμων ή των ομάδων. Στην προσπάθεια τους να εξυπηρετήσουν τα δικά τους συμφέροντα, τα άτομα έρχονται σε αντιπαράθεση και σε διαφωνία. Ύστερα, ολοένα και περισσότεροι οργανισμοί εντείνουν την προσπάθεια τους να μειώσουν τα φαινόμενα σύγκρουσης και να αποφύγουν τα δυσάρεστα αποτελέσματα της. Ο Kazimoto (2013:16) αναφέρει ότι *«η διοίκηση έχει την ευθύνη να λύσει τις συγκρούσεις για να υπάρξει ανάπτυξη σε έναν οργανισμό και να*

βελτιωθεί η λειτουργία του». Ουσιαστικά, ο διευθυντής που αποτελεί την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε ένα σχολείο, οφείλει να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις του.

Η διεθνής βιβλιογραφία, με την πάροδο των χρόνων, επεκτείνεται συνεχώς σε πολλούς κλάδους της διαχείρισης συγκρούσεων όπως στη διαχείριση τους, στην επίλυση τους και στη διαμεσολάβηση. Παλαιότερα ακαδημαϊκά κείμενα τονίζουν την αρνητική φύση της σύγκρουσης, ενώ οι πιο μοντέρνες προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι από τη σύγκρουση τα άτομα λύνουν τις διαφορές τους και συνεργάζονται καλύτερα (Banner, 1995:31). Έπειτα, δεδομένου την ύπαρξη των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα, οι σχολικοί ιθύνοντες μπορούν να συνεργαστούν για να την περιορίσουν, έτσι ώστε να επιτευχθεί μια συμφέρουσα κατάσταση (win-win) για όλα τα μέλη.

Συνολικά, η σύγκρουση μπορεί να βοηθήσει έναν οργανισμό και να προωθήσει νέες καινοτομίες. Για τους Abiodun και Omisore (2014:119), *«είναι αναγκαίο οι διευθυντές να αναγνωρίζουν την πηγή της σύγκρουσης, να δουν είτε την εποικοδομητική είτε την καταστροφική της φύση και να τη διαχειρίζονται σωστά και πρακτικά»*. Επομένως, η σωστή διαχείριση συγκρούσεων είναι αυτή που θα βελτιώσει τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και την καλύτερη επίτευξη των στόχων του. Το εκπαιδευτικό προσωπικό και ιδιαίτερα οι διευθυντές οφείλουν να έχουν δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων στα σχολεία, για να εγγυάται η κατάλληλη συνύπαρξη του προσωπικού και η ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Οι λόγοι που συντέλεσαν στην επιλογή του παρόντος θέματος από τον ερευνητή είναι πολλοί. Αρχικά, από τις πολυάριθμες διαλέξεις του Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» που παρακολούθησε ο ερευνητής, σε κάποιες από αυτές προέκυπτε το ζήτημα της διαχείρισης των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα. Πέρα από το ατόφιο επιστημονικό ενδιαφέρον, διαπιστώθηκε ύστερα από τον ερευνητή ένα έλλειμμα στην ελληνική κυρίως βιβλιογραφία στο εν λόγω θέμα. Για αυτό το λόγο, η εργασία αυτή έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς ασχολείται με θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων με γνώμονα την ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, η διερεύνηση των ηγετικών χαρακτηριστικών

του διευθυντή για την καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων και η μελέτη της θετικής και της αρνητικής φύσης της σύγκρουσης αποτελούν ένα ενδιαφέρον ερευνητικό εύρημα.

Σκοπός της εργασίας είναι ο εντοπισμός των τεχνικών διαχείρισης των φαινομένων σύγκρουσης στα σχολεία της Αττικής, που θέτουν σε εφαρμογή ή που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότεροι στόχοι της έρευνας είναι, πρώτον, να ερευνηθούν τα φαινόμενα σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μέσω της ανάλυσης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ως στόχοι της έρευνας ορίζονται έπειτα η ανίχνευση των αιτιών σύγκρουσης, η ανάλυση των θετικών και των αρνητικών της σύγκρουσης και η εύρεση των μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων στα σχολεία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που φιλοδοξούν να συνδράμουν στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια τα κυριότερα αίτια συγκρούσεων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική;
2. Ποιες οι θετικές και ποιες οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων;
3. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν, κυρίως, οι διευθυντές για τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία;
4. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για την καλύτερη αντιμετώπιση των φαινομένων σύγκρουσης;

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος εντοπίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της διαχείρισης των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της σύγκρουσης, οι πηγές της σύγκρουσης, οι κατηγορίες, η συχνότητα, τα αίτια και τα αποτελέσματα της σύγκρουσης. Στο τρίτο κεφάλαιο, συνδέεται η ηγεσία του σχολικού διευθυντή με το σχολικό κλίμα και αναλύεται η σχέση της ηγεσίας με τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνώνται οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, οι λοιπές μέθοδοι επίλυσης των συγκρούσεων, η διαμεσολάβηση και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή για τη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων. Το πέμπτο κεφάλαιο

περιέχει τη βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου αναλύονται παλαιότερες έρευνες σχετικά με το θέμα της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας είναι το ερευνητικό. Πιο αναλυτικά, το έκτο κεφάλαιο αφορά την ερευνητική μεθοδολογία, όπου εντοπίζεται το είδος της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, η περιγραφή του δείγματος, η ερευνητική διαδικασία, η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Συγχρόνως, στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση του συσχετισμού Pearson, της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA και της κλίμακας Rahim. Ύστερα, καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και αποτυπώνονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Συγκρούσεις στο Σχολικό Χώρο

1.1. Ορισμός της Έννοιας Σύγκρουσης

Η σύγκρουση, κατά τον Shahmohammadi (2014:630) αποτελεί μια μορφή τριβής ή διαφωνίας μεταξύ κάποιων ατόμων και προκύπτει όταν υπάρχει αναντιστοιχία σε ορισμένες πεποιθήσεις και δράσεις τους. Η διαφορά τους είναι αυτή που καθιστά τα άτομα να παρουσιάσουν ανταγωνιστικές συμπεριφορές, διογκώνοντας έτσι τις συγκρούσεις σε έναν οργανισμό, όπως τα σχολεία. Οι διαφωνίες μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών ή και εκπαιδευτικών μεταξύ τους μπορούν να προκληθούν από τέτοιου είδους διαφωνίες. Για την ύπαρξη της σύγκρουσης, συνήθως χρειάζεται μια διαφωνία μεταξύ ατόμων. Ο Rahim (2011: 18), πιστεύει ότι η σύγκρουση δεν έχει πάντα διαδραστικό χαρακτήρα εφόσον συνυπολογιστεί ότι ένα άτομο μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με τον εαυτό του. Έτσι, η σύγκρουση συμβαίνει είτε μεταξύ ατόμου είτε μεταξύ ατόμων, ανάλογα με τη φύση της όποιας σύγκρουσης.

Οι Ghaffar et al. (2013:1) αναφέρουν ότι *«η διαπροσωπική σύγκρουση έχει προσδιορισθεί ως ένα φαινόμενο που συμβαίνει ανάμεσα σε δύο πρόσωπα που αντιτίθενται μεταξύ τους και παράλληλα εξαρτώνται το ένα στο άλλο λόγω των αρνητικών συναισθημάτων ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων»*. Παράλληλα, αναφέρουν ότι η σύγκρουση πρέπει να γίνει αντιληπτή σε ένα ολοκληρωτικό πλαίσιο, δηλαδή να γίνει κατανοητή η θετική και η αρνητική πλευρά της σύγκρουσης. Στις διαπροσωπικές σχέσεις οι στόχοι και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών ή όποιων άλλων εμπλεκόμενων εμποδίζονται, λόγω εντάσεων και διαφωνιών, για αυτό και επέρχεται η σύγκρουση.

Οι Akinubi et al. (2012:167) επισημαίνουν ότι η σύγκρουση αποτελεί μια κατάσταση στην οποία *«διαστρεβλώνονται οι ομάδες και τα μέλη ξεχωριστά ηθελήμενα ή άθελα, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν την επίτευξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα σχολείο είτε θετικά είτε αρνητικά»*, ενώ τονίζεται η αναπόφευκτη πλευρά της σύγκρουσης. Με βάση της παραπάνω πρότασης, οι στόχοι σε ένα σχολείο, διοικητικοί ή παιδαγωγικοί, επηρεάζονται από τις υπάρχουσες αξίες,

απόψεις και στυλ διοίκησης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Η πολυφωνία απόψεων είναι αυτή που πολλές φορές προκαλεί τις συγκρούσεις, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός με άτομα διαφορετικού υπόβαθρου.

Η σύγκρουση από τη φύση της τείνει να συμβαίνει στα σχολεία και είναι μια δυναμική διαδικασία, σύμφωνα με την άποψη του Albert (2001:173). Η σύγκρουση αλλάζει με τον καιρό και τα μέλη αισθάνονται απογοήτευση και αγανάκτηση. Παράλληλα, ο ίδιος ερευνητής χαρακτηρίζει καίριο τον ρόλο του μάνατζερ σε έναν οργανισμό και πιο συγκεκριμένα τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Ο μάνατζερ συνιστά τον διευθυντή στα σχολεία και είναι αυτός, ο οποίος με τις ικανότητες του και τη συμπεριφορά του, θα επιλύσει τη σύγκρουση και θα τη διαχειριστεί όσο πιο καλύτερα μπορεί. Ο Albert (2001:173) κλείνει λέγοντας πως *«ο διευθυντής είναι αυτός που θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα αίτια μιας σύγκρουσης και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες τεχνικές για να βελτιώσει την κατάσταση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό»*.

Για την ιδιαίτερη φύση της σύγκρουσης, ο Okorie (2002:169) θεωρεί ότι αυτή είναι αναπόσπαστο κομμάτι σε έναν οργανισμό και κατά κύριο λόγο επιθυμητή. Η έλλειψη σύγκρουσης θα ήταν αλλόκοτη σε ένα σχολείο, καθώς αυτό θα σήμαινε ότι η σύγκρουση καταπιέζεται και όταν δεν εκφράζεται, προκύπτουν βαθύτερα προβλήματα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Από αυτό καταλαβαίνουμε τη χρησιμότητα ύπαρξης της σύγκρουσης στα σχολεία, αφού εν τέλει με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η λειτουργία του σχολείου.

Οι Batool et al. (2016) γράφουν ότι η σύγκρουση αποτελεί φυσικό φαινόμενο σε έναν οργανισμό λόγω της προσωπικής αλληλεπίδρασης. Σε ένα σχολείο, είναι πολύ φυσιολογικό να υπάρχει σύγκρουση μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων του, καθώς υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των οργανωτικών στόχων του σχολείου και του προσωπικού ενδιαφέροντος του παιδαγωγού. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι η σύγκρουση είναι *«έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης οργάνωσης και απαιτεί ομαλό χειρισμό για την ομαλότερη λειτουργία του σχολείου»* (σ. 1543). Σε περίπτωση μη σωστής διευθέτησης της σύγκρουσης, οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν σωστά τη δουλειά τους και επηρεάζεται γενικότερα η οργανωτική λειτουργία του σχολείου.

Κατά τον Henry (2009:17), «*το ένστικτο δημιουργεί την ανάγκη για τη θέση, τη δύναμη και την ανεξαρτησία στα άτομα*», προκαλώντας έτσι τις συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις, σε κανονικά επίπεδα, είναι επιθυμητές. Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Rahim (2011:14) , ο οποίος λέει ότι η σύγκρουση είναι απαραίτητη για ένα καλύτερο επίπεδο οργανωτικής αποδοτικότητας σε έναν οργανισμό. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζει την ιδέα ότι η σύγκρουση πολλές φορές είναι δυσλειτουργική και χρειάζεται να εξαλειφθεί.

Ο Rahim (2011:33), θεωρεί επίσης ότι για να υπάρξει μια σύγκρουση, πρέπει να ορισθεί ένα κατώφλι, το οποίο ξεπερνιέται όταν «*η ασυμβατότητα, η διαφωνία και η παραφωνία μεταξύ των κοινωνικών οντοτήτων είναι αρκετά σημαντική ή σοβαρή πριν τα άτομα αντιληφθούν τη σύγκρουση και εμπλακούν σε σύγκρουση*». Η σύγκρουση, έπειτα, μπορεί να τοποθετηθεί είτε σε πλαίσια συνεργατικής σύγκρουσης είτε σε πλαίσια ανταγωνιστικής σύγκρουσης. Στη συνεργατική σύγκρουση έχουμε επιθυμητά αποτελέσματα στις αντικρουόμενες ομάδες, ενώ στην ανταγωνιστική σύγκρουση έχουμε ανεπιθύμητα αποτελέσματα.

Οι Mack&Snyder (1957:215) μας δίνουν έναν συμπεριφορικό ορισμό για τη σύγκρουση, η οποία πρέπει να πληροί αυτά τα κριτήρια:

1. Δύο άτομα, ή παραπάνω, πρέπει να βρίσκονται σε επικοινωνία μεταξύ τους.
2. Χρειάζονται αμοιβαίες αποκλειστικές ιδέες και αξίες σε αυτά τα άτομα.
3. Οι συμπεριφορές των ατόμων να αποσκοπούν στον έλεγχο του άλλου ατόμου και την επιβολή σε αυτό.
4. Αντίθετες δράσεις και αντιδράσεις.
5. Προσπάθεια για απόκτηση εξουσίας και δύναμης.

Με αυτόν τον ορισμό μας δίνεται η κοινωνική διάσταση της σύγκρουσης.

Σύμφωνα με την UNESCO (2002:77), η σύγκρουση έχει διττή φύση, καθότι είτε μπορεί να είναι είτε εποικοδομητική είτε καταστροφική, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αυτή διαχειρίζεται.. Σε ένα σχολείο, η διαφορά σε αξίες και γνώμες μπορούν να πυροδοτήσουν μια σύγκρουση. Η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα μιας αντιπαράθεσης αντίθετων θελημάτων μεταξύ δύο ατόμων και ομάδων. Επομένως, εναπόκειται στην ευθύνη του διευθυντή στα σχολεία για την ιδιαίτερη υπόσταση της

σύγκρουσης και για το πώς επηρεάζει την οργάνωση των σχολείων είτε θετικά είτε αρνητικά. Η σύγκρουση πραγματοποιείται όταν υπάρχει υπάρχουν ασύμβατες αντιλήψεις και διαφορετικές δραστηριότητες σε μια ομάδα. Ο Owusu-Mensah (2007:10) αναφέρει ότι η σύγκρουση *«εντοπίζεται σε καταστάσεις όπου υπάρχουν ασύμβατοι στόχοι, σκέψεις και συναισθήματα μεταξύ ατόμων και ομάδων, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στη δημιουργία συγκρούσεων»*. Για να θεωρηθεί μια σύγκρουση έγκυρη, πρέπει να εκφραστεί από τα αντιτιθέμενα μέλη της

Για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ο Γιαννίκας (2014:137) μας δίνει τους εξής ορισμούς: Η διαχείριση των συγκρούσεων *«είναι η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Η διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Ένας άλλος ορισμός για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι η συστηματική διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαίως ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη»*. Με τη σωστή διαχείριση συγκρούσεων εξασφαλίζεται το καλύτερο οργανωσιακό κλίμα για το σχολείο. Οι Παπουτσάκη και Πατσάλης (2015:714) , θεωρούν ότι η ύπαρξη μια σύγκρουσης συνεπάγεται την ύπαρξη διαμαχών και αντιπαραθέσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων σε έναν οργανισμό, που έχουν ως αποτέλεσμα τη διαταραχή των εργασιακών σχέσεων και περιβάλλοντος. Έτσι, η δομή μεταξύ του οργανισμού μεταβάλλεται και οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού ταρασσεται και απορρυθμίζεται.

1.2. Παράγοντες-Πηγές Σύγκρουσης

Η σύγκρουση, κατά τα λεγόμενα του Gebretensay (2002:632), οφείλεται σε οργανωτικούς παράγοντες και προσωπικούς παράγοντες. Οι οργανωτικοί παράγοντες είναι οι εξής:

1. *Η Εξειδίκευση*, η οποία οδηγεί σε συγκρούσεις όταν το προσωπικό έχει ελλείψεις γνώσεις ή όταν κάποιο άτομο με δεξιότητες δεν αξιοποιείται σε μια εκπαιδευτική μονάδα.
2. *Η Χρήση κοινών πόρων*. Σε ένα σχολείο, οι καθηγητές υποχρεώνονται να μοιράζονται τις υπηρεσίες και τους κοινούς πόρους του σχολείου. Όταν οι πόροι είναι περιορισμένοι, τότε οι εκπαιδευτικοί επέρχονται σε σύγκρουση. Ο συγκεκριμένος παράγοντας φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα των δημόσιων σχολείων.
3. *Οι Διαφορετικοί στόχοι*. Η διαφορά στόχων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του διευθυντή σε παιδαγωγικά θέματα τους οδηγεί σε διαφωνίες και συγκρούσεις.
4. *Η Αλληλεξάρτηση*, για παράδειγμα όταν ο διευθυντής στηρίζεται στη δουλειά ενός υφισταμένου και όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση, τότε υπάρχει θέμα εφόσον η απόδοση του ενός επηρεάζει το άλλο άτομο.
5. *Οι Σχέσεις Εξουσίας*, σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δεν θέλει να υπακούει στα ζητήματα του ανώτερου σε εξουσία διευθυντή.
6. *Η Διαφορά κύρους*. Για παράδειγμα, τα φαινομενικά οικονομικά οφέλη που απολαμβάνει η θέση του διευθυντή προκαλούν εντάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
7. *Οι Ρόλοι και οι προσδοκίες*, όταν σε μια διοίκηση οι ρόλοι του κάθε εργαζόμενου είναι ασαφείς.

Οι προσωπικοί παράγοντες, κατά τον Gebretensay (2002:632), είναι οι εξής:

1. *Οι ικανότητες και οι δεξιότητες*. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε σύγκρουση όταν υπάρχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και τεχνικές ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, ιδιαίτερα όταν υπάρχει και διαφορά ηλικίας ανάμεσα στους.

2. *Οι συγκρούσεις προσωπικότητας.* Οι διαφορετικές αξίες και ο εναλλακτικός τρόπος σκέψης αναπόφευκτα προκαλούν τριβές ειδικά σε ένα σχολείο όπου υπάρχουν δεκάδες διαφορετικές προσωπικότητες.
3. *Οι αντιλήψεις.* Η ασυμφωνία στο θέμα των αντιλήψεων αποτελεί παράγοντα σύγκρουσης.
4. *Η ποικιλομορφία και η ένταξη.* Άτομα από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα δυσκολεύονται να ενταχθούν στο διοικητικό σύνολο και έτσι προκαλούνται τριβές και συγκρούσεις.
5. *Τα προσωπικά προβλήματα.* Τα διάφορα προβλήματα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή επηρεάζουν την ποιότητα της δουλειάς τους και τις σχέσεις με τους συνεργάτες τους.
6. *Η επικοινωνία.* Η μειωμένη ικανότητα για επικοινωνία ή η έλλειψη της οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.

Στην έρευνα της Saiti (2015:593) για τη διαχείριση των συγκρούσεων σε ελληνικά σχολεία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τους παράγοντες σύγκρουσης, οι πιο συχνές απαντήσεις ήταν:

1. *Η κατανομή των τάξεων στους καθηγητές.*
2. *Η κατανομή των μαθητών εν απουσία του εκπαιδευτικού.*
3. *Η κατανομή της δουλειάς που δεν αποτελεί μέρος της διδακτικής διαδικασίας.*
4. *Η ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος.*
5. *Η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής.*
6. *Η κατανομή της εφημερίας.*
7. *Το ολόήμερο σχολείο.*
8. *Η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου.*

Οι παραπάνω παράγοντες, που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, συνδέονται άρρηκτα με τη διοίκηση του σχολείου εφόσον δεν ανταποκρίνονται στο παιδαγωγικό σκέλος της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Η έρευνα της Saiti υποδεικνύει την ανάγκη για καλύτερη διαχείριση συγκρούσεων εκ μέρους του διευθυντή, για αυτό και ο ρόλος του είναι απαραίτητος για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Άλλοι παράγοντες που οδηγούν στη σύγκρουση, είναι α) η έλλειψη σχολικής ηγεσίας, β) η περιορισμένη επαγγελματική κινητικότητα των εκπαιδευτικών, γ) η έλλειψη συντονισμού στη σχολική κοινότητα και δ) η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (σ. 595).

Η Saiti (2015:584) περιλαμβάνει στις πηγές των συγκρούσεων στα ελληνικά σχολεία «*την έλλειψη συνοχής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς λόγω της τακτικής μετάθεσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε άλλες σχολικές μονάδες*». Μαζί με την έλλειψη της επαρκούς σχολικής ηγεσίας από τον διευθυντή, τότε έχουμε ένα μη αρμονικό σχολικό κλίμα που δυσκολεύει την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου, δυσχεραίνοντας έτσι την επικοινωνία σε ένα σχολείο και τη λήψη αποφάσεων. Σχετικά με την έλλειψη υλικών και οικονομικών πόρων στα σχολεία, η Saiti (2015:585) θεωρεί ότι υπάρχει ακόμη «*έλλειψη συντονισμού μεταξύ του σχολείου και της τοπικής σχολικής επιτροπής*», παρά την προσπάθεια της ελληνικής κυβέρνησης με την εισαγωγή νέου νόμου το Μάιο του 2010 που αφορούσε την καλύτερη αποδοτικότητα του οικονομικού μάνατζμεντ. Παράλληλα, ο ασαφής βαθμός της παρέμβασης της κυβέρνησης στα εκπαιδευτικά θέματα δυσκολεύει τη λειτουργία του σχολείου, έχοντας ως αποτέλεσμα τις συγκρούσεις.

Όσον αφορά τις πηγές σύγκρουσης, οι Gray&Stark (1984:56) αναφέρουν ότι υπάρχουν έξι πηγές σύγκρουσης σε έναν οργανισμό όπως είναι τα σχολεία. Αυτές είναι οι εξής:

1. *Οι περιορισμένοι πόροι.*
2. *Η αλληλεξάρτηση του ενός μέλους του προσωπικού σε ένα άλλου όσον αφορά τις κατανεμημένες δουλειές.* Το πνεύμα ομαδικότητας που ενυπάρχει σε ένα προσωπικό σε μια θεωρητική βάση δεν εφαρμόζεται.
3. *Η διαφοροποίηση στις δραστηριότητες.* Κάποιος εργαζόμενος εκφράζει παράπονα για το ποιος κάνει τι σε ένα σχολικό οργανισμό.
4. *Τα προβλήματα στην επικοινωνία,* που σαφώς προκαλούν συγκρούσεις με την έλλειψη σωστής χημείας
5. *Οι διαφορές στις αντιλήψεις,* οι οποίες επηρεάζουν την προδιάθεση ανάμεσα στα άτομα
6. *Το περιβάλλον του οργανισμού.* Το διοικητικό μοντέλο που ακολουθεί ο διευθυντής πολλές φορές δεν συνάδει με την ιδιοσυγκρασία των υπαλλήλων. Για παράδειγμα, ένα κλίμα φόβου και αυταρχισμού εκ μέρους του διευθυντή μπορεί να μην εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό.
7. *Ασαφείς διοικητικές δομές.* Η έλλειψη οργανωτικού πλαισίου επηρεάζει όλο το προσωπικό σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η Saiti (2015:587) προσθέτει για το πρόβλημα της επικοινωνίας ως πηγή σύγκρουσης στα σχολεία ότι *«οι κακές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ τα μέλη ενός οργανισμού, η έλλειψη μιας κατάλληλης επεξεργασίας πληροφοριών και ο κακός συγχρονισμός αποτελούν παράγοντες που αποκλείουν την αμοιβαία κατανόηση στα άτομα»*. Για την διαφορά στις αξίες, αναφέρει ότι η ποικιλία αντιλήψεων και απόψεων προκαλεί πηγή σύγκρουσης στα σχολεία και αποτελεί εμπόδιο στην οργάνωση τους και κλείνει λέγοντας ότι στα σχολεία οι ρόλοι του κάθε στελέχους είναι ασαφείς και διφορούμενοι. Επομένως, τα σχολεία χρειάζονται καλύτερη οργάνωση στο θέμα της κατανομής των ρόλων.

1.3. Κατηγορίες Συγκρούσεων

Σε μια σχολική μονάδα, τα εμπλεκόμενα μέλη σε μια σύγκρουση είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές. Οι πιο συχνές συγκρούσεις συμβαίνουν α) ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, β) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, γ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, δ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Όσον αφορά τις κατηγορίες συγκρούσεων ανάμεσα σε αυτά τα μέλη, ο Shahmohammadi (2014:631) τις επιμερίζει ως εξής:

1. *Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις.* Αυτή η κατηγορία συγκρούσεων αφορά δύο εμπλεκόμενα μέλη και μέσω αυτής τονίζονται τα διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους. Ως παράδειγμα μπορεί να έχουμε τη σύγκρουση του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην τάξη για τις συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος.
2. *Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις.* Αφορούν τις συγκρούσεις που συμβαίνουν στο μυαλό ενός ατόμου που έρχεται αντιμέτωπος με τις σκέψεις του, τις αξίες του και τις αρχές του. Εμπλέκεται η ψυχολογική και η συναισθηματική διάσταση του ατόμου. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής μπορεί να έχει αμφιβολίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται το διδακτικό προσωπικό.
3. *Οι ενδοεταιρικές συγκρούσεις.* Αποτελούν συγκρούσεις ανάμεσα σε μέλη μιας ομάδας ενός οργανισμού. Τέτοιες συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα όταν υπάρχει ασυμβατότητα στα εμπλεκόμενα μέλη. Ως παράδειγμα μπορεί να υπάρξει η σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για την κατανομή των διδακτικών ωρών.
4. *Οι διομαδικές συγκρούσεις.* Αυτό το είδος περιλαμβάνει συγκρούσεις μεταξύ διαφόρων ομάδων ενός οργανισμού, που προκαλείται πολλές φορές από αντιπαλότητα και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις ομάδες. Για παράδειγμα, ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Οι Ελευθεριάδης κ.α. μας δίνουν περαιτέρω παραδείγματα για τον διαχωρισμό των συγκρούσεων. Στη σύγκρουση μεταξύ των ατόμων, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαφωνήσουν σχετικά με την απόφαση των μαθητών να οργανώσουν μια κατάληψη. Στη σύγκρουση μεταξύ των ομάδων, δίνεται ως παράδειγμα ότι «οι διδάσκοντες διαφωνούν με τη γραμματεία για την οργάνωση μιας σχολικής εκδήλωσης» (2011:16). Ακόμη, για τις ομαδικές συγκρούσεις, έχουμε ως παράδειγμα τη διαφωνία των

εκπαιδευτικών με το σύλλογο διδασκόντων για την οργάνωση μιας σχολικής εκδρομής. Στο ίδιο κείμενο δίνονται έπειτα μια υποκατηγορία διαπροσωπικής σύγκρουσης, αυτή του ατόμου με της ομάδας. Ως παράδειγμα τονίζεται η διαφωνία του εκπαιδευτικού με το σύλλογο διδασκόντων ως *«προς τον τρόπο αντιμετώπισης των απείθαρχων μαθητών»* ενώ σε άλλο παράδειγμα *«ένας από τους διδάσκοντες διαφωνεί με τον τρόπο που αποφασίζονται οι συγκεντρώσεις γονέων από την εκπαιδευτική μονάδα»*. Όλα αυτά αποδεικνύουν την πολυπλοκότητα των συγκρούσεων που έχει να αντιμετωπίσει η σχολική διοίκηση.

Οι Ryals & Speakman (2010:188) τονίζουν ότι οι διομαδικές συγκρούσεις διαφέρουν ως προς το μέγεθος και την πολυπλοκότητα τους λόγω των πολλών συνιστωσών που τη διέπουν. Φαίνεται ότι ο αριθμός των ατόμων που έρχονται σε σύγκρουση επηρεάζει την επίδραση της κάθε σύγκρουσης και τους πόρους που χρειάζονται για τη διαχείριση και την επίλυση τους. Στην περίπτωση των ενδοεταιρικών συγκρούσεων, οι συγκρούσεις επιλύονται πιο άμεσα εφόσον τα μέλη ανήκουν σε μια πιο κλειστή ομάδα όπως είναι οι εκπαιδευτικοί. Με βάση αυτή τη λογική οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις είναι πιο διαχειρίσιμες ανεξάρτητα με τον απαιτούμενο χρόνο επίλυσης τους, αφού αφορούν ένα συγκεκριμένο άτομο.

Ο Ghaffar (2010:215) διαχωρίζει τις συγκρούσεις ως εξής:

1. *Η συναισθηματική σύγκρουση.* Ορίζεται ως η σύγκρουση που εμπεριέχει αρνητικά συναισθήματα όπως θυμός και απογοήτευση.
2. *Η ουσιαστική σύγκρουση.* Η John (1997), όπως αναφέρεται στον Ghaffar (2010:215), χαρακτηρίζει αυτό το είδος σύγκρουσης ως *«διαφωνίες ανάμεσα σε μέλη μιας ομάδας όσον αφορά τις ιδέες και τις γνώμες τους για τις τρέχοντες διεργασίες, όπως μια διαφωνία για τη στρατηγική θέση ενός οργανισμού»*.
3. *Η σύγκρουση συμφερόντων.* Αφορά την ασυνέπεια των ατόμων για τις προτιμήσεις τους σχετικά με την κατανομή πόρων σε έναν οργανισμό. Οι εμπλεκόμενες ομάδες εμφανίζονται διστακτικοί στην προοπτική κατανομής των πόρων και στην συνεργασία μεταξύ τους.
4. *Η σύγκρουση αρχών.* Ονομάζεται και ιδεολογική σύγκρουση, καθότι τα εμπλεκόμενα μέλη συγκρούονται για ιδεολογικούς λόγους.
5. *Η σύγκρουση στόχων.* Όταν τα μέλη και οι ομάδες έχουν διαφορετικούς στόχους σε έναν οργανισμό.

6. *Η ρεαλιστική ενάντια στη μη ρεαλιστική σύγκρουση.* Η ρεαλιστική σύγκρουση περιλαμβάνει λογικές διαφωνίες και η μη ρεαλιστική σύγκρουση αφορά καταστάσεις που δεν σχετίζεται με τους οργανωτικούς σκοπούς μιας διοίκησης.
7. *Η θεσμοθετημένη ενάντια στη μη θεσμοθετημένη σύγκρουση.* Στη θεσμοθετημένη σύγκρουση, τα μέλη ακολουθούν τους κανόνες και έχουν προβλέψιμη συμπεριφορά, ενώ στη μη θεσμοθετημένη σύγκρουση τα μέλη έχουν απρόβλεπτη συμπεριφορά και διαγωγή, όπως για παράδειγμα σε φυλετικά θέματα.
8. *Η αποδοτική σύγκρουση.* Τα εμπλεκόμενα μέλη συγκρούονται με απώτερο σκοπό να τιμωρήσουν ο ένας τον άλλον.
9. *Η λανθασμένα καταλογισμένη σύγκρουση,* όπου υπάρχουν παρεξηγήσεις κατά την εμφάνιση σύγκρουσης. Για παράδειγμα, σε μια σχολική μονάδα μπορεί ένας εκπαιδευτικός να είναι δυσαρεστημένος από ένα συνάδελφο για μια συλλογική υποχρέωση, ενώ είναι έμμεσα υπεύθυνος ο διευθυντής του σχολείου.
10. *Η εκτοπισμένη σύγκρουση.* Τα συγκρουόμενα μέλη κατευθύνουν την εχθρότητα και τα αρνητικά τους συναισθήματα σε άτομα που δεν συμμετέχουν στη σύγκρουση.

Η σύγκρουση σε μια σχολική μονάδα, κατά την Alexandrache (2014:435) έχει τρεις κατηγορίες: α) *τη γνωστική σύγκρουση*, η οποία εντοπίζεται στα άτομα ή στις ομάδες που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και ιδέες για οποιοδήποτε σχολικό ζήτημα, β) *τη συναισθηματική σύγκρουση*, όπου τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων μελών στη σύγκρουση διαφέρουν, και γ) *τη συμπεριφορική σύγκρουση*, στην οποία η σύγκρουση δημιουργείται από τη συμπεριφορά του ατόμου σε μια σύγκρουση. Οι συνθήκες της σύγκρουσης καθιστούν σε αρκετές περιπτώσεις τη συμπεριφορά του ατόμου απρόβλεπτη και μη ανεκτή. Επίσης, η σύγκρουση διαχωρίζεται και αλλιώς κατά την Alexandrache (2014:435), καθώς «*η σύγκρουση ορίζεται ως χρόνια ή σύντομη ανάλογα με τη διάρκεια της, ως τυχαία ή ενορχηστρωμένη ανάλογα με τη στιγμή που συμβαίνει όπως επίσης και κάθετη ή οριζόντια ανάλογα με το βαθμό ισότητας και ανισότητας ανάμεσα σε αυτούς που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση*».

Παράλληλα, οι Dipaola et al. (2001:240) θεωρούν ότι οι ομάδες λειτουργούν είτε σε φανερό επίπεδο είτε σε κρυφό. Στο φανερό επίπεδο, τα μέλη συγκεντρώνονται κυρίως στο στόχο της ομάδας. Στο φανερό επίπεδο, τα άτομα εστιάζουν κατά βάση στη δυναμική των ομάδων και στη διατήρηση των ήδη υπαρχόντων ομάδων. Με αυτό το διαχωρισμό, η γνωστική σύγκρουση βασίζεται στις διεργασίες και αντιστοιχεί στη φανερή σύγκρουση. Αντίθετα, η συναισθηματική σύγκρουση λειτουργεί σε πιο κρυφά, διακριτικά πλαίσια και έχει μια πιο κοινωνική-συναισθηματική διάσταση. Συμπερασματικά, τα άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα συνήθως αντιλαμβάνονται τη φύση και την κατηγορία της σύγκρουσης.

1.4. Συχνότητα και Αίτια Συγκρούσεων

Η μελέτη της συχνότητας των συγκρούσεων στα σχολεία παρέχει στοιχεία για το πόσο συχνά τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας ταλανίζονται από τις συγκρούσεις. Ο Okotoπi κάνει λόγο για αύξηση της συχνότητας των περιστατικών σύγκρουσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία, καθώς (2003:29) αναφέρει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών (56,6%) παρατήρησε τουλάχιστον από πέντε ως δέκα φαινόμενα σύγκρουσης στο σχολείο τους, μέσα στην τελευταία πενταετία. Σε μικρότερο ποσοστό (19,1%), παρατηρήθηκαν συγκρούσεις τρεις έως πέντε φορές, ενώ σε περίπου ίδιο ποσοστό (16,8%) μία ως δύο φορές. Ένα πολύ ισχυρό ποσοστό των διευθυντών (1,3%) δεν βίωσε καθόλου τη σύγκρουση στο σχολείο τους, κατά το ίδιο διάστημα.

Στα ελληνικά σχολεία, ο Αργυρίου (2015:125) θεωρεί ότι *«Η σύγκρουση είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η διεύθυνση αναλώνει σημαντικό μέρος του χρόνου της στη διαχείριση των συγκρούσεων»*. Οι Ιορδανίδης και Μητσαρά (2015:59) δίνει βαρύνουσα σημασία *«στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων»*, καθώς εκείνη *«αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*. Επισημαίνουν ότι στον εκπαιδευτικό τομέα οι συγκρούσεις είναι ιδιαίτερα συχνές. Έπειτα, στην έρευνα της Saiti (2015:593), το 68,8% των εκπαιδευτικών είχε συχνή σύγκρουση με έναν άλλο εκπαιδευτικό, το 12,3% συγκρουόταν σπάνια, ενώ το 6,3% ποτέ. Ένα 5,1% των ερωτηθέντων ερχόταν σε πολύ συχνή αντιπαράθεση με έναν άλλο συνάδελφο. Τέλος, σύμφωνα με τους Παπουτσάκη και Πατσάλη (2015:717), *«κανένας Διευθυντής δεν απάντησε στο σχολείο του ότι δεν ανακλύπτουν «ποτέ» συγκρούσεις»* στην περιφέρεια της Α' Διεύθυνσης, γεγονός που υποδεικνύει ότι τα φαινόμενα σύγκρουσης είναι συχνά και αποτελούν αφορμή για την περαιτέρω έρευνα τους.

Για τα αίτια της σύγκρουσης, οι Butnaru et al. (2014:398) αναφέρουν ότι στα σχολεία υπάρχουν ελάχιστοι πόροι για τη διαχείριση συγκρούσεων. Επίσης, το προσωπικό δεν είναι επαρκώς συντονισμένο για τη διαχείριση των συγκρούσεων και των κρίσεων που προκύπτουν στα σχολεία. Τέλος, η διοίκηση δεν φαίνεται να συνεργάζεται με άλλες αρχές και θεσμούς για την καταπολέμηση τέτοιων φαινομένων. Ο Albert (2001:174) τονίζει τη σημασία ύπαρξης και σωστής διαχείρισης των συγκρούσεων από τον σχολικό διευθυντή και προσθέτει ως αίτιο σύγκρουσης τη *«χειραγώγηση*

πληροφοριών και αντιλήψεων» και «τις ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων και των ομάδων» στους διοικητικούς οργανισμούς.

Οι Arshad et al. (2015:306), όσον αφορά τα αίτια συγκρούσεων, κάνουν λόγο για το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, πεποιθήσεων και αξιών των ατόμων σε έναν οργανισμό, τον πόθο για δύναμη και εξουσία, την προσωπική αρέσκεια και δυσαρέσκεια στα άτομα και την διαφορετική οργανωτική κουλτούρα που ασκείται από την εκάστοτε διοίκηση. Έπειτα, οι Robbins&Judge (2009:57) υπογραμμίζουν άλλες πτυχές τις σύγκρουσης, όπως τα εμπόδια στην επικοινωνία, τη σύγκρουση προσωπικοτήτων και την αμφισημία στους ρόλους μιας διοίκησης.

Κατά τον Klein (2012:553), *«οι καθηγητές πιστεύουν ότι η έλλειψη διαφάνειας στις αποφάσεις και στα σχέδια της σχολικής διοίκησης συνεισφέρουν στη δημιουργία συγκρούσεων ανάμεσα σε αυτούς και τους διευθυντές»*. Για τις συγκρούσεις ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, η οργάνωση και ο σχεδιασμός των εργασιακών προγραμμάτων αποτελεί αίτιο για σύγκρουση, καθώς σε πολλά σχολεία οι καθηγητές λαμβάνουν απροσδόκητα καθήκοντα και προγράμματα. Η έλλειψη διαφάνειας σε αυτήν την πτυχή οργάνωσης δυσαρεστεί τους εκπαιδευτικούς και αυτοί με τη σειρά τους εκφράζουν τα παράπονα τους. Στη συνέχεια αναφέρεται ότι *«στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η σχολική διοίκηση ζητά από τους δασκάλους να υποβάλλουν τις προτιμήσεις τους για το εργασιακό τους πρόγραμμα»*. Οι συγκρούσεις προκαλούνται όταν οι επιθυμίες των δασκάλων δεν εκπληρώνονται και αυτοί υποχρεώνονται να μείνουν στο σχολείο σε ώρες που δεν ανταποκρίνονται στις προσωπικές τους ανάγκες. Για αυτό το λόγο είναι σημαντική η ύπαρξη διαφάνειας από τη μεριά της διοίκησης, για να αποφευχθούν φαινόμενα όπως ο φαβοριτισμός.

Από τους Gyan & Tandoh-Offin (2014a:249-250) προκύπτουν και άλλα αίτια σύγκρουσης σε μια σχολική μονάδα όπως η παρεξήγηση των κινήτρων, ο φαβοριτισμός, η απειθαρχία και οι φτωχές εγκαταστάσεις. Μαζί με αυτά, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές εμφανίζονται απρόθυμοι να κάνουν τη δουλειά τους και αμελούν τα καθήκοντα τους, ενώ φαίνεται να προκύπτουν συγκρούσεις από την εμφάνιση συμπλεγμάτων ανωτερότητας και κατωτερότητας, δίνοντας έτσι μια ψυχολογική διάσταση στη διαχείριση συγκρούσεων. Τέλος, μια αιτία συγκρούσεων θεωρείται η υπεξαίρεση χρημάτων των σχολικών πόρων από τη σχολική διοίκηση.

Οι Salleh & Adulpakdee (2012:17) πιστεύουν ότι με την έλλειψη επικοινωνίας προκαλείται επικοινωνιακό χάσμα ανάμεσα στα σχολικά στελέχη. Αναφέρεται ότι «*η διασφάλιση της καλής επικοινωνίας είναι ο ευκολότερος τρόπος για την πρόληψη της σύγκρουσης*». Το χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας προκαλεί δυσκολίες στον συντονισμό του προσωπικού όσον αφορά τις προθέσεις, τα σχέδια και τα πλάνα τους, σε αντίθεση με ένα υψηλό επίπεδο επικοινωνίας που χτίζει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στους εργαζόμενους. Για άλλη μια φορά εγκαλείται ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος είναι ο κύριος υπεύθυνος για την εδραίωση μιας ενιαίας πειθαρχίας για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

Οι Okotoni&Okotoni (2003:30) δείχνουν ότι σε πιο διεθνές επίπεδο, στην περίπτωση της Νιγηρίας, υπάρχει πρόβλημα με τη χρηματοδότηση και πιο συγκεκριμένα την εξασφάλιση του ελάχιστου μισθού των εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη σύγκρουση. Επίσης, γίνεται λόγος για εξαναγκασμός των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της πρώιμης συνταξιοδότησης για να εξοικονομηθούν χρήματα και πόροι. Όλα αυτά παρουσιάζονται γενικότερα στα πλαίσια της διοικητικής ανικανότητας στο σχολικό περιβάλλον που αποτελεί από μόνη της αίτιο σύγκρουσης σε έναν οργανισμό.

Στην έρευνα των Gyan & Tandoh-Offin (2014b:274) σε σχολεία της Γκάνας και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή της Άκκρας, ως αίτιο σύγκρουσης εκλαμβάνεται η ανικανότητα της σχολικής διοίκησης να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα μέσα για πιο αποτελεσματική μάθηση. Επιπροσθέτως, προκαλούνται συγκρούσεις όταν η διοίκηση σε ένα σχολείο επιβάλλει καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και όταν επιβάλλεται γενικότερα και στους μαθητές σε ασαφές πλαίσιο. Σε μια πιο αναλυτική προσέγγιση του φαβοριτισμού, η διοίκηση ευνοεί κάποιους μαθητές και εκπαιδευτικούς εις βάρος άλλων, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο ανισορροπίες και ανισότητες στο σχολικό σύστημα. Για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές τιμωρούνται αυθαίρετα χωρίς να υπάρχει πρότερος έλεγχος από τον διευθυντή.

Οι διευθυντές σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχουν τα εφόδια και την εμπειρία να διαχειριστούν τους ανθρώπινους πόρους. Η αδυναμία τους αυτή οδηγεί σε συγκρούσεις, κατά την άποψη του Kipyego (2009:4) και όταν ο διευθυντής δεν

ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διαχείρισης συγκρούσεων, τότε μειώνεται η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας και υπάρχουν κακές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης. Αναφέρεται ότι «κάποιοι διευθυντές αποτυγχάνουν να αποδίδουν καλά στη διοίκηση λόγω της συχνής απουσίας τους από τα σχολεία» (Kiryego:2009:16). Ακόμη, όταν ένα σχολείο υπερχρηματοδοτείται, είτε δημόσιο είτε ιδιωτικό, τότε ο διευθυντής έρχεται σε συγκρούσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τη μη παροχή του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά.

Από τη μεριά των εκπαιδευτικών, αυτοί δεν σέβονται τους διευθυντές και έτσι δεν εκπληρώνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα ενώ αμελούν τις υποχρεώσεις τους εκτός της τάξης. Επίσης, «οι ανεπαρκείς διδακτικές ικανότητες, η νωθρότητα και η συχνή απουσία των εκπαιδευτικών παράγει συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων» και οι εκπαιδευτικοί που κάνουν σωστά τη δουλειά τους δυσανασχετούν με τους συναδέλφους τους. Στη σύγκρουση εκπαιδευτικών και μαθητών, το αυστηρό στυλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά το μάθημα και οι μαθητές αποτυγχάνουν όσον αφορά τις επιδόσεις τους στο σχολείο και ενίοτε παρατούν το σχολείο (Owusu-Mensha, 2007:88)

Στον παρακάτω πίνακα (προσαρμοσμένος από τον Owusu-Mensah, 2007:99) συνοψίζονται οι αιτίες σύγκρουσης ανάλογα με το είδος τους:

Σχήμα Α: Αίτιες σύγκρουσης ανάλογα με το είδος τους

Είδος Συγκρούσεων	Αιτίες Σύγκρουσης
Εκπαιδευτικοί-Εκπαιδευτικοί	Αντιπαλότητα, ζήλεια, προδοσία,
Εκπαιδευτικοί-Διευθυντές	Θρασύτητα, Κακή απόδοση ευθύνης
Εκπαιδευτικοί-Μαθητές	Ανυπακοή, τιμωρία, αυταρχικότητα
Εκπαιδευτικοί-Γονείς	Κακή επικοινωνία, προσβλητική γλώσσα

Σύμφωνα με την Καραγιάννη και τον Ρουσάκη (2015:549), αναφερόμενοι στη Μαρούδα-Χατζούλη (2009), στα αίτια σύγκρουσης στα σχολεία προστίθενται οι «συγκινησιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές συγκρούσεις που έχουν τις ρίζες τους στην αντιπάθεια των ατόμων για τα άλλα μέλη της ομάδας» και «οι διαφορές που προκύπτουν σχετικά με τις μεθόδους και τις διεργασίες οι οποίες απαιτούνται για την

επίτευξη των στόχων μιας ομάδας». Συγχρόνως, δίνεται βάση στα κοινωνικά διλήμματα που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα, καθώς τα ατομικά κίνητρα που οδηγούν στη σύγκρουση προκαλούν προβλήματα στη λειτουργία του συνόλου και αυτό «παρεμβαίνει για να επαναφέρει την ισορροπία».

Οι Ελευθεριάδης κ.α. (2011:17) καταλήγουν σε αίτια σύγκρουσης όπως:

- 1. Η επιθετική συμπεριφορά του ατόμου.*
- 2. Ο μη ξεκάθαρος ρόλος του κάθε εργαζόμενου στην εκπαιδευτική μονάδα.*
- 3. Οι διαφορές ανάμεσα στους στόχους του κάθε ατόμου.*
- 4. Οι διαφορετικές αξίες του κάθε ατόμου.*
- 5. Τα ασαφή όρια εξουσίας.*
- 6. Η πιεστική διοίκηση – διαχείριση του διευθυντή.*
- 7. Η έλλειψη αποτελεσματικής και σωστής επικοινωνίας.*
- 8. Η έλλειψη ομαδικότητας.*

Από αυτή τη λίστα, το πιο αξιοσημείωτο είναι τα ασαφή όρια εξουσίας, το οποίο μας δείχνει ότι πρέπει να οριοθετηθούν οι εξουσίες και τα καθήκοντα σε κάθε άτομο της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα του διευθυντή που συγκεντρώνει την περισσότερη εξουσία.

Η Παπαδοπούλου (2012:11) τονίζει ως αίτιο σύγκρουσης τους συγκρουόμενους στόχους μεταξύ των ατόμων και του συνόλου. Το σύνολο και τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται σε διάφορες περιπτώσεις ότι η σύγκρουση ατόμων επηρεάζει τη λειτουργία του συνόλου και ότι η σύγκρουση που υπάρχει μεταξύ ενός συνόλου επηρεάζει το κάθε άτομο. Επίσης, οι επιδιωκόμενοι στόχοι του ατόμου παρεμποδίζει το σύνολο και αντίστοιχα η ομάδα το άτομο, για αυτό και πρέπει να γίνει αντιληπτή η σχέση αλληλεξάρτησης τους. Τέλος, ανακεφαλαιώνει λέγοντας ότι «στην ιδανική κατάσταση δεν υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες που απαρτίζουν μια οργάνωση», όμως στις σύγχρονες διοικήσεις τέτοια βλέψη είναι ανέφικτη.

1.5. Αποτελέσματα των συγκρούσεων

Η σύγκρουση, σε μια σχολική μονάδα, είναι αναπόφευκτη. Από αυτή πηγάζουν πολλά θετικά και αρνητικά. Ο Ghaffar (2010:213) αναφέρει ότι η σύγκρουση είναι αναγκαία καθώς *«βοηθά στο να υψωθούν και στο να απευθυνθούν προβλήματα»*, ενεργοποιείται έτσι ώστε η δουλειά να κατευθύνεται προς τα κατάλληλα ζητούμενα. Επιπλέον, η σύγκρουση δίνει κίνητρο και ωθεί στους συμμετέχοντες να είναι ενεργοί σε μια σχολική μονάδα, ενώ ακόμη *«βοηθά τα άτομα να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν και να ωφεληθούν από τις διαφορές τους»*. Ο Rahim (2001:14) θεωρεί ότι *«η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα δυσλειτουργική για τους οργανισμούς. Μια μέτρια ποσότητα σύγκρουσης που διαχειρίζεται κανείς σε εποικοδομητικά πλαίσια, είναι αναγκαία για την επίτευξη ενός μέγιστου επιπέδου οργανωτικής αποδοτικότητας»*. Επομένως, δεν είναι λίγες οι φορές που η σύγκρουση λειτουργεί ως αφορμή για αλλαγή και βελτίωση σε έναν οργανισμό.

Ο Rahim (2001:7), εκφράζει τα δικά του συμπεράσματα για τη θετική πλευρά της σύγκρουσης. Τα θετικά αυτά είναι:

1. *«Η σύγκρουση μπορεί να διεγείρει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη σε έναν οργανισμό»*.
2. Η λήψη αποφάσεων μπορεί να γίνει καλύτερη μέσω της βελτίωσης.
3. Σε αρκετά προβλήματα μπορούν να βρεθούν νέες λύσεις που ακολουθούν διαφορετική τακτική από αυτές που ακολουθούσαν οι οργανισμοί σε παλαιότερη βάση.
4. Η σύγκρουση εμπνέει το σύνολο να δράσει λιγότερο εγωιστικά και περισσότερο αλτρουιστικά, έτσι ώστε να έχει μια οργάνωση ως κεντρικό άξονα τις ανάγκες της ομάδας και όχι του ατόμου.
5. Με τη συνεργασία αυτή *«ενισχύεται η ατομική και η ομαδική επίδοση»*.
6. Υιοθετούνται νέες προσεγγίσεις και μέθοδοι στη διαχείριση συγκρούσεων.
7. Τα άτομα και το σύνολο αναγκάζονται να συνεργαστούν και να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Με αυτό τον τρόπο έχουμε αύξηση του επικοινωνιακού δείκτη σε μια σχολική διοίκηση.

Η Jehn (1997:538) αναφέρει ότι η σύγκρουση που είναι σωστά διαχειρίσιμη μπορεί να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μιας ομάδας και να τονώσει αρετές που διέπουν ένα σύνολο όπως τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, την αποδοτικότητα

και τη δημιουργικότητα, ενώ η επίγνωση για τη σοβαρότητα της σύγκρουσης μπορεί να διεγείρει τον εποικοδομητικό διάλογο προς όφελος της διοίκησης. Έπειτα, σύμφωνα με την άποψη των Ryals&Speakman (2010:187), η σύγχρονη θεωρία διαχείρισης συγκρούσεων συγκλίνει προς την ιδέα ότι οι συγκρούσεις υπό προϋποθέσεις έχουν θετικά αποτελέσματα στις διοικήσεις. Τονίζουν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο διοικητικό προσωπικό καλυτερεύουν *«μέσω της αποδοχής και της αποτελεσματικής διαχείρισης, αντί διαμέσου της αποφυγής του προβλήματος και της καταπίεσης του»*. Συνεχίζουν λέγοντας ότι η σύγκρουση αναγκάζει τα άτομα να διαχειριστούν σημαντικά θέματα σε μια διοίκηση. Από τα παραπάνω μπορούμε να υποθέσουμε ότι η σύγκρουση μπορεί να προετοιμάσει τη σχολική διοίκηση όταν εμφανίζεται στο προσκήνιο ένα πρόβλημα, ενώ μπορεί να επιταχύνει τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων καθότι τα εμπλεκόμενα μέλη αποκτούν οργανωσιακή εμπειρία.

Στο βιβλίο της UNESCO (2002:77) αναφέρεται ότι η σύγκρουση έχει θετικές επιπτώσεις στα άτομα και ότι μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ατομική τους ανάπτυξη. Διαπιστώνουν ότι ο διάλογος συνιστά τον κινητήριο μοχλό για την επίλυση συγκρούσεων και ότι εν μέσω του διαλόγου παρατηρείται η βελτίωση και η ανάπτυξη. Τέλος, ο διάλογος μαζί με άλλες αρετές όπως η διαπραγμάτευση, η διαμεσολάβηση, η ειρηνική επικοινωνία είναι εργαλεία για την επίλυση συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, η Saiti (2015:584) προσθέτει ότι *«η παραγωγή δημιουργικών ιδεών, η απελευθέρωση της έντασης και η διευκρίνιση των στόχων καθώς αναδύονται τα προβλήματα»* επιτρέπει την πιο εύκολη διαχείριση της σύγκρουσης. Ουσιαστικά, η εμφάνιση των συγκρούσεων σκληραγωγεί τους εμπλεκόμενους και τους προετοιμάζει για το μέλλον σε περίπτωση που επανεμφανιστεί μια σύγκρουση.

Οι Καραγιάννη & Ρουσάκης (2015:551) κατηγοριοποιούν τα θετικά στοιχεία που προέρχονται από μια σύγκρουση ως εξής:

1. *«Αύξηση της αποδοτικότητας της οργάνωσης, καθώς η ηγεσία της, τις περισσότερες φορές, προσπαθεί να βρει νέους τρόπους και νέα μέσα διευθέτησης της κατάστασης, τα οποία είναι συνήθως καινοτόμα.*
2. *Αύξηση της έντασης για επίλυση της σύγκρουσης κάτι το οποίο κάνει τα συγκρουόμενα μέλη να κινητοποιηθούν περισσότερο.*

3. *Αλλαγές στην υπάρχουσα δομή του οργανισμού.*
4. *Βελτίωση των επιπέδων συνοχής της ομάδας καθώς έχουν να πολεμήσουν «τον κοινό εχθρό» παραμερίζοντας τις όποιες προσωπικές διαφωνίες πιθανόν είχαν.*
5. *Αναθεώρηση ορισμένων σκέψεων στη συνειδητοποίηση κοινών προβλημάτων.*
6. *Ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος».*

Όσον αφορά τις αλλαγές στην διοικητική δομή, αυτές θεωρούνται ως θετικές ειδικά αν συνδυαστούν με νέες δομές όπως η μετασχηματιστική ηγεσία και η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων. Η ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος συμβάλλει έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν καλύτερα εντός και εκτός της τάξης και ο διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά με αυτούς.

Σύμφωνα με τον DeDreu (2008), στον οποίο αναφέρεται η Παπαδοπούλου (2012:14), «η σύγκρουση οδηγεί στη μάθηση, στην καινοτομία και στην απόδοση της ομάδας» όταν «η σύγκρουση εστιάζεται στα καθήκοντα και όχι στις ανθρώπινες σχέσεις» και όταν οι μετέχοντες σε μια σύγκρουση συνεργάζονται μεταξύ τους με γνώμονα την εμπιστοσύνη. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες πρέπει να στοχεύουν στη λύση της σύγκρουσης μέσω της «εποικοδομητικής διαπραγμάτευσης» με σκοπό την εύρεση λύσεων, ενώ «η σωστή αντιμετώπιση της σύγκρουσης χαρίζει ικανοποίηση και αίσθηση ωριμότητας ή δυναμισμού στους συμβαλλόμενους». Όμοια, η σύγκρουση μπορεί να επιφέρει υγιή ανταγωνισμό σε μια σχολική μονάδα και η άμεση αντιμετώπιση των συγκρούσεων προστατεύει τη διοίκηση από περιττές εντάσεις. Επίσης, μεγαλώνει το αίσθημα της συνοχής και της αλληλεγγύης σε μια ομάδα, αν σκεφτούμε ότι με τη σύγκρουση το σύνολο έρχεται πιο κοντά. Όσον αφορά το συναισθηματικό επίπεδο, προκαλείται ηθική ικανοποίηση ενώ αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και η ένταση ελαττώνονται ή εξαφανίζονται. Τέλος, η σύγκρουση εφόσον αντιμετωπισθεί, συμβάλλει στην εξαφάνιση των προβλημάτων σε ένα σχολείο καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μαθαίνουν να λύνουν και να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους.

Μαζί με τα θετικά σε μια σύγκρουση, υπάρχουν και τα αρνητικά που εμφανίζονται στους σχολικούς οργανισμούς. Ο Rahim (2001:7) τονίζει τα εξής:

1. Η σύγκρουση προκαλεί εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και δυσαρέσκεια.

2. Με τη σύγκρουση χάνεται το συναδελφικό κλίμα και η ικανότητα για επικοινωνία μειώνεται.
3. Στη διοίκηση εμφανίζονται κρούσματα καχυποψίας, με αποτέλεσμα να έχουμε έλλειψη εμπιστοσύνης,.
4. Οι σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους χειροτερεύουν.
5. Η εργασιακή επίδοση μειώνεται. Σε ένα σχολείο, επηρεάζεται το διδακτικό έργο οπότε δυσκολεύεται η διαδικασία της μάθησης στα παιδιά.
6. Η διοίκηση αποκτά αντιστάσεις στην αλλαγή.
7. Η οργανωτική σταθερότητα και αφοσίωση μπορεί να επηρεαστεί.

Σύμφωνα με τον Lewicki (2003:191) και την παραδοσιακή αντίληψη περί της σύγκρουσης, *«η σύγκρουση υπάρχει σε αντίθεση με τη συνεργασία και ότι η σύγκρουση είναι εντελώς δυσλειτουργική»*. Στη σύγκρουση δίνεται έμφαση πιο πολύ στην επίλυση και όχι στη διαχείριση που παρεμποδίζει την επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων. Συνεχίζει λέγοντας ότι τα περιστατικά σύγκρουσης αυξάνουν τον ανταγωνισμό στο άτομο και αποσταθεροποιούν τη δυναμική της ομάδας. Επιπρόσθετα, οι αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης διαταράσσουν τη δημιουργικότητα σε μια ομάδα, τη συλλογική της δράση και οδηγούν σε περαιτέρω τριβές ανάμεσα στο σύνολο. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η σύγκρουση όταν έχει προσωπικό χαρακτήρα αποσπά τα άτομα από τα συλλογικά τους καθήκοντα, αφού τα προσωπικά προβλήματα παρεμποδίζουν την επίτευξη τους.

Τα περιστατικά των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα προκαλούν και τις αντίστοιχες αντιδράσεις στα μέλη της. Σύμφωνα με τους Xiao-Hong et al. (2012:151), οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα *«την διακινδυνευμένη επαγγελματική ικανοποίηση, το μειωμένο κίνητρο και την έλλειψη αφοσίωσης τους»*. Αυτά τα αποτελέσματα μειώνουν την ατομική επίδοση των εργαζομένων και αποσυντονίζεται η συνοχή της ομάδας σε ένα σχολείο. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής μπορεί να είναι λιγότερο αποδοτικός στην τάξη μετά από σύγκρουση του με γονείς του σχολείου για τον τρόπο που πειθαρχεί τους μαθητές. Έτσι η απόδοση του πέφτει και χάνεται το κίνητρο του για επαγγελματική εξέλιξη.

Η Saiti (2015:584) θεωρεί ότι *«η αρνητική επίδραση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι κρίσιμη, οδηγώντας σε αντιπαραγωγική συμπεριφορά,*

όπως έλλειψη επικοινωνίας, άγχος, συχνές απουσίες». Ως επακόλουθο, επηρεάζονται αρνητικά οι ανθρώπινες σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί χάνουν το κίνητρο τους και τίθεται σε κίνδυνο η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια σχολική μονάδα. Έπειτα, η Παπαδοπούλου (2012:15) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις «καθυστερούν την εκτέλεση καθηκόντων και διαδικασιών της οργάνωσης», ενώ «η μη επίτευξη των στόχων κάποιων από των συμβαλλόμενων της σύγκρουσης προκαλεί απογοήτευση και μείωση ηθικού». Το πιο αξιοσημείωτο αρνητικό της σύγκρουσης που αναφέρεται είναι ότι η σύγκρουση ακολουθεί μια διαδοχική διαδρομή, με την έννοια ότι από μια απλή διαφωνία που προκαλεί τη σύγκρουση μπορεί ένας οργανισμός να καταλήξει σε πιο «ανάρμοστες και επιζήμιες αντιδράσεις».

Σύμφωνα με την Καραγιάννη και τον Ρουσάκη (2015:551), η αρνητική πτυχή της σύγκρουσης περιλαμβάνει:

1. *«Εχθρότητα μεταξύ των μελών της ομάδας.*
2. *Διαστρεβλώσεις σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά και αρετές που παρουσιάζει η ομάδα με την οποία συγκρούεται.*
3. *Έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών.*
4. *Δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων τα οποία πιθανόν να οδηγήσουν στην έλλειψη του συντονισμού της ομάδας.*
5. *Μειωμένη ατομική επίδοση.*
6. *Απώλεια ωρών εργασίας του προσωπικού.*
7. *Μείωση της συνεργασίας και των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού.*

Τα αρνητικά στερεότυπα, ιδιαίτερα αν αφορά την κοινωνική ή οικονομική διάσταση προκαλούν χάσματα στη συνύπαρξη ανάμεσα στο σύνολο των εκπαιδευτικών και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός γενικότερου δυσάρεστου κλίματος. Για παράδειγμα, οι προκαταλήψεις για το φύλο ή την εθνικότητα αποκόπτει την προοπτική αλληλεγγύης και συνεργασίας σε μια σχολική μονάδα.

Οι Ελευθεριάδης κ.α. (2011:) κάνουν λόγο για τη προσωπική δόξα σε μια διοίκηση που όταν τίθεται σε κίνδυνο δυσχεραίνει τη διάσταση της σύγκρουσης. Δηλαδή, η σύγκρουση κλιμακώνεται εύκολα όταν σε αυτή βρίσκεται το προσωπικό στοιχείο και τα άτομα διστάζουν να συνεργαστούν και να κάνουν παραχωρήσεις για να μην διακινδυνεύεται η προσωπική τους δόξα. Σε αυτή την περίπτωση εμπλέκονται προσωπικοί παράγοντες και συναισθήματα όπως ο εγωισμός και η υπερηφάνεια του

εμπλεκόμενου στη σύγκρουση, οι οποίοι παρεμποδίζουν την λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση συγκρούσεων. Τέλος, τα άτομα θίγουν την άλλη πλευρά και οι δύο πλευρές καταλήγουν να σπαταλούν το χρόνο τους σε μια σύγκρουση.

Κάθε φορά που γίνεται σύγκρουση ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες σε μια σχολική μονάδα, υπάρχει και η αντίστοιχη αντίδραση. Ο Kelker (1998:20) κατηγοριοποιεί τις αντιδράσεις αυτές ως εξής:

1. *Η Επιθετική Συμπεριφορά.* Με την επιθετική συμπεριφορά εκφράζονται συναισθήματα, κατά λόγο αρνητικά, από ένα άτομο εις βάρος άλλων.
2. *Η Επιβολή.* Όταν κάποιος είναι επιβλητικός, συνήθως επιζητά την ικανοποίηση των δικών του αναγκών χωρίς να υπολογίζονται τα θέλω των άλλων. Βέβαια, η σωστή χρήση της επιβλητικότητας είναι τα άτομα ή οι ομάδες να εμπνέουν τους άλλους προς μια κατεύθυνση διαχείρισης των συγκρούσεων, δίνοντας έτσι μια θετική χροιά στην επιβλητικότητα.
3. *Η Αμυντική Στάση.* Το αντίθετο της επιβλητικότητας, διότι η αμυντική στάση είναι ένας ασαφής τρόπος επικοινωνίας και έτσι δημιουργούνται παρεξηγήσεις ανάμεσα στα άτομα.
4. *Η Υποτακτική Συμπεριφορά.* Τα άτομα που ακολουθούν μια πειθήνια στάση συμπεριφοράς, με την εμφάνιση της σύγκρουσης, δεν εκφράζουν τις ανάγκες τους και τις ανησυχίες τους. Αντιθέτως, πολλές από τις ανάγκες τους παραμερίζονται και δεν ικανοποιούνται λόγω της στάσης τους.
5. *Η Θετική/Κατηγορηματική συμπεριφορά.* Αποτελεί έναν υγιή τρόπο επικοινωνίας όταν επέρχεται η σύγκρουση σε έναν οργανισμό. Τα άτομα με τέτοια στάση σέβονται τις δικές τους ανάγκες και είναι ανοιχτοί ως προς τις επιθυμίες των άλλων.

Ο Gordon (1974), όπως αυτοί αναφέρονται στον Kelker (1998:22), συνοψίζουν σε μια δωδεκάδα τις αντιδράσεις που ακολουθούνται σε μια σύγκρουση. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

1. *Η κριτική.* Αφορά τα αρνητικά σχόλια προς τις πράξεις και τη συμπεριφορά του ατόμου και της ομάδας.
2. *Η προσβολή.* Όταν λέγονται άσχημα λόγια προς ένα άτομο ή ομάδα.
3. *Η διάγνωση.* Η ψευδής ανάλυση για τα αίτια μιας συμπεριφοράς ή μιας πράξης.

4. *Ο έπαινος*. Ένα θετικό σχόλιο που κρύβει μέσα του ειρωνεία.
5. *Η διαταγή*. Συνδέεται με ένα αυταρχικό πορτραίτο συμπεριφοράς.
6. *Οι απειλές*. Έχουν ως στόχο την προειδοποίηση για την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών.
7. *Η ηθικολογία*. Πολλές φορές τα άτομα έχουν την τάση να κηρύσσουν τους άλλους και να τους πατρνάρουν.
8. *Οι υπερβολικοί προβληματισμοί και η αμφισβήτηση*. Έχουν στόχο να υποβαθμίζουν τις πράξεις του άλλου ατόμου.
9. *Η συμβουλή*. Η αρνητική πτυχή της συμβουλής αφορά γενικευμένες συμβουλές που δεν βοηθούν τα εμπλεκόμενα μέλη σε μια σύγκρουση.
10. *Η εκτροπή*. Περιλαμβάνει τον αντιπερισπασμό από το πραγματικό πρόβλημα σε μια σχολική μονάδα.
11. *Τα λογικά επιχειρήματα*. Εκ πρώτης όψεως, χαρακτηρίζονται ως θετική απόκριση μια και σε αυτά ενυπάρχει η λογική. Στην αντίπερα όχθη, τα λογικά επιχειρήματα κάνουν επίκληση στη λογική χωρίς όμως να λαμβάνονται υποψιών οι συναισθηματικοί παράγοντες που προκύπτουν σε μια σύγκρουση.
12. *Ο καθησυχασμός*. Συμβαίνει όταν προσπαθεί κάποιος να αποτρέψει ένα άτομο να αισθανθεί ένα αρνητικό συναίσθημα, γεγονός που μπορεί να χαλάσει τα επικοινωνιακά πλαίσια σε μια σύγκρουση.

Οι Crowford & Bodine (1996:92), συνοψίζουν τις αντιδράσεις σε μια σύγκρουση ανάλογα με την ένταση με την οποία εκφράζονται στον παρακάτω πίνακα (προσαρμοσμένος από Crowford & Bodine, 1996:92., όπως αναφέρεται στους Bodine et al., 1994). Η ένταση μπορεί να είναι *ήπια, σκληρή και ηθική*.

Σχήμα Β: Κατηγορίες Εντάσεων

Ένταση	Ήπια	Σκληρή	Ηθική
Αντίδραση στη σύγκρουση	Υπαναχώρηση	Απειλή	Ακρόαση
	Παραμέληση	Πίεση	Κατανόηση
	Άρνηση	Επιθετικότητα	Σεβασμός
	Υπόκυψη	Ουρλιαχτό	Λύση

Συμπερασματικά, οι αντιδράσεις είναι αυτό που συμβαίνει μετά από το συμβάν της σύγκρουσης. Είναι χρήσιμη η εμβάθυνση στην απόκριση, για να καταλάβει το εμπλεκόμενο μέλος σε μια σύγκρουση πώς να ανταποκριθεί. Στη σχολική μονάδα, ο

διευθυντής μπορεί να μελετήσει τις αποκρίσεις και να πράξει αναλόγως το είδος τους, έτσι ώστε να διαχειριστεί η σύγκρουση πιο αποτελεσματικά. Τέλος, συνιστάται στους διευθυντές να λαμβάνουν υπόψιν τις αποκρίσεις στη σύγκρουση ως μέσο πρόληψης και αποφυγής περαιτέρω συγκρούσεων.

Κεφάλαιο 2ο : Μοντέλα Ηγεσίας και Συγκρούσεις στα Σχολεία

2.1. Η Σύνδεση της Ηγεσίας ενός Σχολικού Διευθυντή με το Σχολικό Κλίμα

Ο διευθυντής ως ηγέτης επηρεάζει με τη δράση του τις σχέσεις που διέπουν μια σχολική κοινότητα και καθορίζει το ποιόν του σχολικού κλίματος. Με τη διερεύνηση των ηγετικών ικανοτήτων ενός διευθυντή, καθίσταται δυνατή η καλύτερη μελέτη και ανάλυση των όρων που σχετίζονται με τις συγκρούσεις σε ένα σχολικό χώρο. Σύμφωνα με τους Halpin & Croft (1962), όπ. αναφ. στους Decman et al (2016:324), «το σχολικό κλίμα αποτελεί την προσωπικότητα του σχολείου» και χαρακτηρίζεται είτε ως ανοιχτό είτε ως κλειστό. Σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα υπερτερούν αξίες όπως «η υποστήριξη, η σωστή δομή και ο σεβασμός» (σ. 324). Σε ένα κλειστό σχολικό κλίμα παρατηρείται «η ανειλικρίνεια, το χαμηλό ηθικό και η έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς» (σ. 324). Οι Decman et al. (2016:334) ερεύνουν τη σχέση της ηγεσίας με το σχολικό κλίμα. Παρατήρησαν ότι υπήρχε στενή στατιστική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Χαρακτηριστικά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης-διευθυντής βοηθά τους υφισταμένους-εκπαιδευτικούς να αφοσιώνονται καλύτερα στις ανάγκες του σχολείου, γεγονός που συμβάλλει σε ένα θετικό σχολικό κλίμα (σ. 335).

Οι παράμετροι που ορίζουν το θετικό σχολικό κλίμα είναι , κατά τον Spicer (2016:5), οι εξής:

1. *Η συνεργατική ηγεσία.*
2. *Η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων.*
3. *Η επαγγελματική ανάπτυξη.*
4. *Η ενότητα για την επίτευξη ενός σκοπού.*
5. *Η συναδελφική αλληλεγγύη.*
6. *Οι συνεργασίες για μια καλύτερη μάθηση.*

Αυτοί οι παράμετροι είναι σημαντικοί για έναν σχολικό διευθυντή, εφόσον επιθυμεί τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η Cobb (2014:16) συμπεραίνει ότι «οι διευθυντές δρουν ως πρότυπα για το ύφος και τις συμπεριφορές που εύχονται να δουν στους καθηγητές και τους μαθητές. Οι διευθυντές ορίζουν το σύστημα πεποιθήσεων και θέτουν τις βάσεις για ένα θετικό περιβάλλον με εμπιστοσύνη».

Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή, σύμφωνα με τους Allen et al. (2015:15), ορίζονται από πέντε στοιχεία. Αυτά αποτελούν α) τα ιδανικά γνωρίσματα, β) τις ιδανικές συμπεριφορές, γ) το εμπνευστικό κίνητρο, δ) τη διανοητική διέγερση, ε) τον ατομικό σεβασμό. Όλα αυτά συντελούν στο θετικό σχολικό κλίμα. Από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί *«πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους επιδεικνύει ένα υψηλό επίπεδο ιδανικής συμπεριφοράς, τότε ταυτίζονται καλύτερα με τον ηγέτη τους και αυτό τους οδηγεί στο να νιώθουν πιο θετικοί για το συνολικό κλίμα του σχολείου»* (σ. 15). Οι ενέργειες του διευθυντή παρασύρουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την κατάσταση του σχολικού κλίματος και η μέθοδος ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί κινητήριο μοχλό για την λειτουργία του σχολείου.

Πολλές φορές, είναι δύσκολο για έναν διευθυντή να κατανοήσει αν οι ενέργειες του βοηθούν στην εδραίωση ενός καλού σχολικού κλίματος, καθώς διαχειρίζονται πολύπλοκες καταστάσεις επί καθημερινής βάσεως (Lane, 2016:29). Η μεταβαλλόμενη φύση της δουλειάς τους δεν αφήνει χρονικά περιθώρια να αξιολογήσουν αν εκτελούν εύλογα τα καθήκοντα τους. Εντούτοις, οι διευθυντές με μετασχηματιστικά ηγετικά γνωρίσματα συμβάλλουν προς ένα καλό σχολικό κλίμα και προς την καλύτερη συνολικά λειτουργία του σχολείου. Κατά τον Lane (2016:61), για ένα θετικό σχολικό κλίμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς, να τους υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν το διδακτικό τους έργο και να θέτουν σαφείς διοικητικούς στόχους.

Στην έρευνα των Cairney et al. (1995), μελετήθηκε, σε τρία σχολεία, η σχέση της ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Ήταν εμφανές ότι ο διευθυντής ως ηγέτης επηρέασε το κλίμα του κάθε σχολείου. Βέβαια, σημειώθηκε μια αμφίδρομη επιρροή μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, υπό την έννοια ότι η συμπεριφορά του διευθυντή αφενός επηρέαζε το σχολικό κλίμα, όμως ήταν και *«προϊόν του σχολικού περιβάλλοντος και την αλληλεπίδραση με τα σχολικά μέλη»* (σ. 51). Έπειτα, σε ένα από τα σχολεία που ερευνήθηκαν, ο διευθυντής θέσπισε ένα θετικό σχολικό κλίμα δίνοντας αυτονομία στο προσωπικό, και αναπτύσσοντας μαζί τους στενές εργασιακές σχέσεις. Επομένως, το ηγετικό προφίλ του διευθυντή βοήθησε στο σχολικό κλίμα.

Οι Daugherty et al. (2005) αναφέρουν ότι *«οι διευθυντές έχουν τη δύναμη, την εξουσία*

και τη θέση να επιδράσουν στο κλίμα του σχολείου, αλλά πολλοί δεν έχουν την ανατροφοδότηση για να βελτιωθούν» (σ. 25). Αν οι διευθυντές είναι ικανοί, τότε εμπνέουν την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, επικοινωνούν αποτελεσματικά μαζί τους και λαμβάνουν την απαραίτητη σχέση ανατροφοδότησης. Αυτή η σχέση είναι σημαντική διότι «στο περίπλοκο και δυναμικό σχολικό περιβάλλον, όλοι οι διευθυντές πρέπει να καταλάβουν την αποτελεσματική ηγεσία» (σ. 25). Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την ικανότητα του διευθυντή να μοιράζεται, με το προσωπικό, το όραμα του και να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι Eranil & Özbilen (2017) κάνουν λόγο για την ηθική διάσταση της ηγεσίας και την επιρροή της στο σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, «ο ηθικός ηγέτης κατέχει ένα ρόλο-κλειδί για την δημιουργία ενός θετικού οργανωτικού κλίματος» (σ. 100). Το σχολικό κλίμα βελτιώνεται αφού «ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον όπου ο ηγέτης δημιουργεί μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της δουλειάς καθώς αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων». (σ.101). Παράλληλα, ο ηθικός ηγέτης στοχεύει στο να διατηρήσει, όσο μπορεί, τις ηθικές συμπεριφορές σε ένα σχολείο, απομακρύνοντας ταυτόχρονα κρούσματα ανήθικης συμπεριφοράς. Επομένως, σε σχολεία όπου υπάρχουν υψηλοί δείκτες ηθικής ηγεσίας, με ίσο και δίκαιο προς όλους στυλ διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού, αυτά έχουν θετικό σχολικό κλίμα. Προϋπόθεση για να εφαρμόζονται σωστά οι αρετές της ηθικής ηγεσίας είναι οι εκπαιδευτικοί να σέβονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις του διευθυντή ως ηγέτη (σ. 109).

Οι ηγέτες που είναι πρόθυμοι και ικανοί «να αξιοποιήσουν τον πλούτο των γνώσεων και των ικανοτήτων όλων που βρίσκονται σε ένα σχολείο, αναπτύσσουν ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα» (Hughes & Pickeral, 2013:2). Έτσι, το σχολείο γίνεται ένα μέρος που εξυπηρετεί την διαπαιδαγώγηση και τη μάθηση των παιδιών, ενώ παράλληλα όλα τα μέλη του σχολείου «συνεργάζονται και δημιουργούν μια αίσθηση ενότητας μέσω μοιρασμένης ηγεσίας» (σ. 2). Κατά την μοιρασμένη ηγεσία, η ευθύνη για την ηγεσία μοιράζεται από τον ηγέτη στους υφισταμένους. Για παράδειγμα, αναγνωρίζονται ηγετικές ικανότητες από «ένα συγκρατημένο συνάδελφο που παρέχει ερευνητικά δεδομένα για καλύτερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης» (σ. 2). Με αυτό τον τρόπο, ο ηγέτης αξιοποιεί τα ηγετικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών και βοηθά, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τον Chiang (2003, όπ. ανάφ. στην Kor, 2010:39), *«μια από τις πιο σημαντικές ικανότητες για τους διευθυντές είναι να χτίζουν κουλτούρα σε ένα σχολικό οργανισμό»*. Υπάρχει η ανάγκη για έναν ηγέτη που έχει ως στόχο την ομαδική επιτυχία και τη συνεχή βελτίωση σε ένα σχολείο με γνώμονα τη συνεργασία μεταξύ των μελών του. Για την Kor (2010:36), ένα θετικό σχολικό κλίμα χτίζεται μέσω μιας κουλτούρας συνεργασίας. Η ηγεσία του διευθυντή και το στυλ διοίκησης που ακολουθεί είναι αυτά που καθορίζουν κατά πόσο ένα σχολικό κλίμα είναι θετικό ή αρνητικό.

Ο Oyetunji (2006) αναφέρεται στο αρνητικό σχολικό κλίμα που προκαλείται από την έλλειψη ηγετικής ικανότητας του διευθυντή. Συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν με τη διοικητική ανικανότητα του διευθυντή, τότε δημιουργείται ένα κλειστό και αρνητικό κλίμα στο σχολείο (σ. 188). Ουσιαστικά, *«η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, για παράδειγμα, οι προσδοκίες, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τα πρότυπα που θέτουν για όλο το σχολείο, όλα αυτά διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα»*. (σ. 195). Έπειτα, η ευθύνη για το σχολικό κλίμα έγκειται στον διευθυντή. Εκείνος οφείλει να λειτουργεί ηγετικά προς όφελος όλων και να εμπνέει κίνητρο στο προσωπικό και τους μαθητές. Τονίζεται ότι ο διευθυντής μπορεί να δώσει κίνητρο μέσω τεχνικών όπως *«οι έπαινοι, η αναγνώριση, η ευελιξία»* και μπορεί να διευθύνει με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να απολαμβάνουν τη δουλειά τους και να συμμετέχουν παραπάνω στις δραστηριότητες του σχολείου. Τέλος, η γενικότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο βοηθούν αφενός τον ίδιο το διευθυντή, αφετέρου στην παγίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

2.2. Η Σχέση της Ηγεσίας με τη Διαχείριση Συγκρούσεων

Οι Ayoko & Konrad (2012:712) ερεύνησαν τη σχέση της ηγεσίας με τη διαχείριση συγκρούσεων. Βρήκαν ότι ένα είδος ηγεσίας, η μετασχηματιστική ηγεσία, ανάλογα με τον τρόπο που ασκείται, επηρεάζει το αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης. Για παράδειγμα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εφόσον διαχειριστεί τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά τη σύγκρουση, τότε μειώνεται η ένταση της σύγκρουσης, ενώ το ηθικό της ομάδας δεν κλονίζεται από τη σύγκρουση. Ουσιαστικά, η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων από τον ηγέτη αποτελεί παράγοντα για την καλύτερη διαχείριση της σύγκρουσης. Ύστερα, *«η συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη ήταν επίσης χρήσιμη για την μείωση της αρνητικής επίδρασης της σύγκρουσης στην επίδοση της ομάδας»* (σ. 714), παράλληλα με την καλή λειτουργία στο διοικητικό οργανισμό.

Αναφέρθηκε προηγουμένως η ικανότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη στο να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις σε ένα σχολικό οργανισμό. Κάποια από τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, σύμφωνα με τον Σιαδήμα (2014:24), είναι τα εξής:

1. *«Εισάγει μια ισχυρή αίσθηση του οράματος»*, γεγονός που ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας.
2. *«Ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τα συστήματα, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα και ευθυγράμμιση μέσα σε ολόκληρο το οργανισμό»*
3. *«Διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει τους ανθρώπους να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες»*
4. Προσέχει τις ανάγκες και τις ανησυχίες των ατόμων που διοικεί.
5. *«Ενθαρρύνει και μεταδίδει ενθουσιασμό στους ανθρώπους»*. Έτσι, τα άτομα προσπαθούν πιο εντατικά για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας.

Κατά επέκταση, αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βοηθήσουν τον ηγέτη στην διαχείριση των συγκρούσεων, καθότι στοιχεία όπως η εδραίωση ενός οράματος και η παροχή κινήτρου στους εργαζόμενους αποτρέπουν περιστατικά σύγκρουσης σε ένα σχολείο.

Η στάση του ηγέτη απέναντι στους εργαζόμενους αυξάνει ή μειώνει την έκταση της σύγκρουσης. Κατά τους Chevenert et al. (2009:351), όταν ο ηγέτης λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες των υφισταμένων του, τότε η σύγκρουση μειώνεται. Ο ηγέτης, με αυτό τον τρόπο, χτίζει ένα κλίμα εμπιστοσύνης στον οργανισμό. Παράλληλα, οι αρετές της

μετασχηματιστικής ηγεσίας δείχνουν ότι η σύγκρουση μειώνεται μέσω αυτής, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει προτεραιότητα στο συμφέρον της ομάδας και όχι στα ατομικά συμφέροντα (σ. 349). Τέλος, ο ηγέτης βοηθά στην διαχείριση των συγκρούσεων όταν στοχεύει σε ένα κοινό όραμα για όλα τα άτομα ενός οργανισμού. Στο σχολείο, με τη θέσπιση ενός κοινού οράματος, επιτυγχάνονται ευκολότερα οι διοικητικοί του στόχοι.

Οι Ayoko & Hartel (2006) τονίζουν ότι η σύγκρουση δύναται να μετριαστεί από έναν ηγέτη-διευθυντή όταν ο ίδιος προλαμβάνει τη σύγκρουση και όταν ανταποκρίνεται εγκαίρως σε μια πιθανή εμφάνιση της. Διευκρινιστικά, *«ο ηγέτης εγκαθιδρύει τις νόρμες και τις κατευθυντήριες αρχές που αφορούν την αντίδραση σε μια σύγκρουση»* (σ. 356). Επομένως, δίνεται έμφαση στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης πριν αυτή λάβει μεγάλες διαστάσεις. Ο ηγέτης αναλαμβάνει να μην γίνει μια σύγκρουση ανεξέλεγκτη.

Η συμμετοχική πλευρά της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διαχείριση συγκρούσεων. Κατά το CIPD (2008), όλοι οι ηγέτες οφείλουν να χρησιμοποιούν τη διαμεσολάβηση ως μέσο έγκαιρης αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης. Μπορούν *«να βοηθήσουν τα άτομα που συγκρούονται να αναγνωρίσουν τη ρίζα της διαφωνίας τους, να επιλύσουν το πρόβλημα τους ή να προχωρήσουν και να κάνουν όσες αλλαγές είναι προετοιμασμένοι να κάνουν»* (σ. 19). Η έγκαιρη παρέμβαση είναι σημαντική καθώς ο ηγέτης συμμετέχει ενεργά και αντιμετωπίζει τη σύγκρουση πριν αυτή επεκταθεί.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη αποτελούν παράγοντα για τη διαχείριση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τους Akkinubi et al. (2012:168), παράμετροι όπως *«η ηλικία, τα προσόντα, η συζυγική κατάσταση,»* επηρεάζουν το κατά πόσο ο σχολικός διευθυντής είναι αποτελεσματικός στη διαχείριση της σύγκρουσης. Έπειτα, ο Durosaro (1998:106) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής οφείλει ως ηγέτης να οργανώνει το προσωπικό με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας. Η επιτυχία σε μια σχολική μονάδα επηρεάζεται από τη διοικητική ικανότητα του διευθυντή, ενώ εκείνος παρέχει την κατάλληλη ψυχολογία στους εργαζομένους του, καθορίζοντας κατά συνέπεια τη συμπεριφορά της ομάδας.

Ο Karadag (2015) θεωρεί ότι η ηγεσία επιδρά στη διαχείριση των συγκρούσεων. Όμως, ο βαθμός της επίδρασης είναι αρκετά χαμηλός. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι οι ηγέτες, που αναλαμβάνουν ένα εποικοδομητικό ρόλο, *«διασφαλίζουν ότι ένα γκρουπ ατόμων ενώνεται πάντα με το στόχο είτε να επιλύσει ή να προκαλέσει μια σύγκρουση»* (σ. 232). Ένας ηγέτης μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει μερικώς την ένταση μια σύγκρουσης, ανάλογα με την τακτική που ακολουθεί. Επίσης, τα άτομα της σύγκρουσης δεν επηρεάζονται, σε σημαντικό βαθμό, από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή καθώς αυτά βιώνουν τη σύγκρουση (σ. 233).

Στις πέντε χαρακτηριστικές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το πώς τα αξιοποιεί ο ηγέτης. Για κάθε από τις πέντε τεχνικές, ο Kazimoto (2013:18) παρατηρεί τα εξής:

1. *Τεχνική Ανταγωνισμού.* Ο ηγέτης χρησιμοποιεί την εξουσία του, την εξειδίκευση και την πειθώ του για να ελέγξει τους υφισταμένους του. Η απολυταρχική ηγεσία είναι αυτή που ασκείται για να επιλυθεί το πρόβλημα άμεσα χωρίς να επεκταθεί. Ωστόσο, ο αποτελεσματικός ηγέτης προλαμβάνει την εξάπλωση της σύγκρουσης σε έναν οργανισμό.
2. *Τεχνική Συνεργασίας.* Σε αυτή την τεχνική, ο ηγέτης είναι συμμετοχικός και καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργασίας και σύμπραξης που βοηθάει συνολικά μια ομάδα. Ο ηγέτης, με την τεχνική της συνεργασίας, βοηθά την ομάδα να αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων.
3. *Τεχνική Συμβιβασμού.* Ο ηγέτης μαθαίνει στους υφισταμένους του την αρχή του συμβιβασμού, έτσι ώστε αυτοί να βρίσκουν μια μέση λύση, όταν αυτή καθίσταται απαραίτητη, για το καλό της διοικητικής μονάδας (σ. 19).
4. *Τεχνική εξυπηρέτησης.* Πολλές φορές, η εξυπηρέτηση *«προωθεί την αρμονία και ανατρέπει ένα παραγωγικό εργασιακό περιβάλλον»*. Ωστόσο, κάποια πιο επιθετικά άτομα εκμεταλλεύονται την υποχώρηση ενός φιλήσυχου συναδέλφου, καταστρέφοντας έτσι το συναδελφικό κλίμα ενός οργανισμού. Ο ηγέτης είναι αυτός που ελέγχει την λειτουργία της ομάδας, παρέχοντας συμβουλές και δρώντας ως μέντορας.
5. *Τεχνική Αποφυγής.* Αν και γενικότερα η τεχνική της αποφυγής δεν συνιστάται, ο αποτελεσματικός ηγέτης *«αναγνωρίζει ότι η ανάθεση της επίλυσης της σύγκρουσης σε ένα τρίτο άτομο, όπως ένα διαμεσολαβητή, μπορεί να είναι*

αποτελεσματική σε καταστάσεις όπου τα συναισθήματα παραμένουν έντονα ακόμα και μετά από μια εκτενή συζήτηση» (σ. 19).

Το κάθε στυλ ηγεσίας αντιστοιχεί, ως ένα βαθμό, σε κάθε τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων, σύμφωνα με τον Farhangian (2014:155). Ερευνήσε τη συσχέτιση μεταξύ των δύο και βρήκε ότι η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την τεχνική του ανταγωνισμού και αρνητικά με την τεχνική της αποφυγής. Επιπρόσθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μια θετική συσχέτιση με την τεχνική της συνεργασίας και αρνητικά με την τεχνική της αποφυγής, ενώ η laissez-faire (μη παρεμβατική) ηγεσία σχετίζεται θετικά με την τεχνική της αποφυγής και αρνητικά με την τεχνική της συνεργασίας. Παρόλα αυτά, αυτές οι συσχετίσεις δεν αποδεικνύουν απαραίτητα και καθολικά τη σχέση των στυλ ηγεσίας και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς *«αυτή η σχέση μπορεί να είναι εξαιρετικά πολύπλοκη»* (σ. 155).

Ο ηγέτης, σε ένα ιδανικό εργασιακό περιβάλλον, *«επηρεάζουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων και συντελούν στο να δουλέψουν τα άτομα μαζί και αποτελεσματικά»* (Almas et al., 2014:215). Είναι σχεδόν επιτακτική η ανάγκη του ηγέτη να επιτύχει όλους τους διοικητικούς στόχους, ικανοποιώντας ταυτόχρονα και τις λογικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των εργαζομένων του. Παράλληλα, είναι ευθύνη του ηγέτη να επεμβαίνει σε οποιαδήποτε σύγκρουση ανεξαρτήτως ιεραρχίας. Στο ίδιο κείμενο, τονίζεται η ικανότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη στο να επικεντρώνεται όχι μόνο στις παροντικές ανάγκες ενός οργανισμού, αλλά και στις μελλοντικές. Είναι διορατικός και παρατηρεί τη σύγκρουση υπό μια ολιστική ματιά (σ. 218).

Για να επιτύχει ο ηγέτης ενάντια στα φαινόμενα σύγκρουσης σε ένα σχολείο ή σε οποιονδήποτε διοικητικό οργανισμό, είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις. Ο Msila (2012:30) ορίζει τέσσερις απαραίτητες ικανότητες για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Αυτές είναι η διαχείριση των συναισθημάτων, η αντιμετώπιση των ατομικών συγκρούσεων και των συγκρούσεων τρίτων, η επιβλητικότητα, η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση. Επίσης, οι ηγέτες οφείλουν να μην ορίζουν τη σύγκρουση ως κάτι έμφυτα αρνητικό, αλλά ως κάτι θετικό.

Εξάλλου, *«λίγοι περιγράφουν τη σύγκρουση με λέξεις όπως η ευκαιρία, ενέργεια ή απόφαση»* (σ. 31).

Κάτι που φαίνεται να βοηθά τους ηγέτες στη διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι η εκπαίδευση-επιμόρφωση, σύμφωνα με τον Kazimoto (2013). Οι ηγέτες *«θα πρέπει να ξεκινήσουν βεβαιώνοντας ότι ολόκληρος ο διοικητικός οργανισμός εκπαιδεύεται στις τεχνικές αποτελεσματικής επικοινωνίας»* (σ. 22), έτσι ώστε να αντιμετωπίζει με προσοχή τις καταστάσεις που προκαλούν τη σύγκρουση. Συγχρόνως, εφίσταται η προσοχή σε θέματα που αφορούν τη διαμεσολάβηση και τη διευκόλυνση της σύγκρουσης από έναν τρίτο. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων διευκολύνεται από έναν ηγέτη που, για το όφελος του οργανισμού, *«εισάγει την ομαδικότητα και την εμπλοκή των εργαζομένων προς μια κατεύθυνση βελτίωσης της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας»* (σ. 23).

Για τη διευκόλυνση των ηγετών, ο Farhangian (2014:155) αναφέρει ότι οι οργανισμοί οφείλουν να παρέχουν στους ηγέτες εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Όμοια, τέτοια προγράμματα βοηθούν τους ηγέτες να επιτύχουν τους οργανωτικούς στόχους μιας ομάδας, ενώ «οι οργανισμοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους ηγέτες στο να εκμεταλλεύονται σεμινάρια ή εργαστήρια που επικεντρώνονται σε στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων» (σ. 155).

Κεφάλαιο 3ο: Τεχνικές Διαχείρισης Συγκρούσεων και Δευτερεύουσες Μέθοδοι Επίλυσης Συγκρούσεων

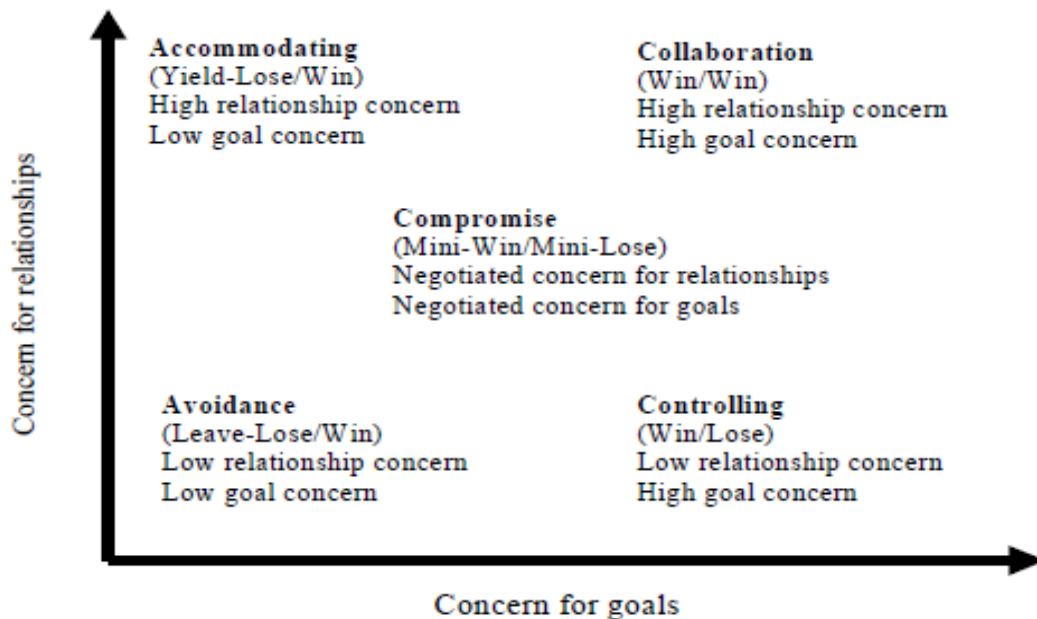
3.1. Οι Τεχνικές Διαχείρισης των Συγκρούσεων

Ο στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι, κατά κύριο λόγο, η ανάλυση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων και ύστερα η διερεύνηση των υπόλοιπων μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων στα σχολεία. Εφόσον το κύριο μέλημα αυτής της εργασίας είναι η μελέτη, ιδιαίτερα στο ερευνητικό κομμάτι, των πέντε βασικών τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, τότε οι δευτερεύουσες μέθοδοι επίλυσης των συγκρούσεων θα αναλυθούν σε άλλη υποενότητα συγκεντρωτικά για βιβλιογραφικούς, κατά βάση, λόγους.

Η ανάλυση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζεται με τη *θεωρία του διπλού ενδιαφέροντος*. Η θεωρία αυτή, κατά τους Johnson&Johnson (1997), όπως αυτοί αναφέρονται στον Sellman (2003:38), υποθέτει ότι «*η σύγκρουση και η επίλυση της ενημερώνονται από τις σκοπιμότητες του ατόμου μεταξύ των στόχων και των σχέσεων*». Αν η προτεραιότητα είναι οι σχέσεις πάνω από τους στόχους, τότε η προσέγγιση της σύγκρουσης θα είναι ανταγωνιστική. Αν η έμφαση είναι οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων και όχι οι στόχοι, τότε η προσέγγιση έχει άξονα της αποφυγής. Αν οι σχέσεις είναι το ίδιο σημαντικές με τους στόχους, η προσέγγιση θεωρείται συνεργατική ή συμβιβαστική. Η θεωρία του διπλού ενδιαφέροντος τονίζει ότι ο ίσος σεβασμός στους στόχους και στις σχέσεις στα άτομα ή στις ομάδες είναι αποδεκτός στους πάντες.

Το παρακάτω σχήμα (Katz&Lawyer, 1993), όπως αναφέρεται στον Sellman (2003:38), δείχνει περιληπτικά τις πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων που θα αναλυθούν σε αυτό το κεφάλαιο.

Σχήμα Γ: Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων



Με βάση το παραπάνω σχήμα, οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι οι εξής:

1. Η τεχνική της εξυπηρέτησης.
2. Η τεχνική της συνεργασίας.
3. Η τεχνική του συμβιβασμού.
4. Η τεχνική της αποφυγής.
5. Η τεχνική του ανταγωνισμού.

Η τεχνική της συνεργασίας ορίζεται και ως η τεχνική της ενσωμάτωσης σε πολλά ακαδημαϊκά κείμενα, ενώ η τεχνική του ανταγωνισμού αναφέρεται και ως τεχνική της κυριαρχίας. Οι πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, κατά τους Chen et al. (2005:154), δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους και ανάλογα με την περίπτωση υπάρχει η κατάλληλη και η ακατάλληλη τεχνική. Σε γενικά πλαίσια, η τεχνική της συνεργασίας αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την εύρεση λύσεων σε πολύπλοκα ζητήματα.

Κάθε μια από αυτές τις τεχνικές έχει διαφορετικές εφαρμογές με βάση τη θεωρία του διπλού ενδιαφέροντος. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι στη σύγκρουση υπάρχει α)

το ατομικό ενδιαφέρον, και β) το ενδιαφέρον για τους άλλους. Τα άτομα υιοθετούν την αντίστοιχη τεχνική ανάλογα για το πόσο ενδιαφέρονται για τους δικούς τους στόχους ή για τους άλλους (Ryals&Speakman, 2010:187). Αναλογικά με το ενδιαφέρον που παρουσιάζεται, η τεχνική της εξυπηρέτησης έχει χαμηλό ατομικό ενδιαφέρον και υψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (lose-win). Η τεχνική της συνεργασίας έχει υψηλό ατομικό ενδιαφέρον και υψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (win-win). Η τεχνική του συμβιβασμού έχει ίσο ατομικό και υψηλό ενδιαφέρον (no win- no lose). Η τεχνική της αποφυγής έχει χαμηλό ατομικό ενδιαφέρον και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (lose-lose). Η τεχνική του ανταγωνισμού έχει υψηλό ατομικό ενδιαφέρον και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (win-lose).

Σύμφωνα με τους Brassard&Morris-Rothschild (2006:108), στην τεχνική της αποφυγής το άτομο παραμένει ουδέτερο στις συγκρούσεις και δεν συμμετέχει σε καταστάσεις που προκαλούν αντιπαράθεση. Στην τεχνική της εξυπηρέτησης, το άτομο δίνει προτεραιότητα στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων του άλλου. Στην τεχνική της συνεργασίας, τα αντιτιθέμενα μέλη ενεργούν με βάση το συμφέρον όλων, ουσιαστικά δίνοντας προτεραιότητα στην εύρεση λύσης που θα βοηθήσει όλα τα μέλη. Έπειτα, η διαφορά της τεχνικής της συνεργασίας με την τεχνική του συμβιβασμού είναι ότι τα άτομα κοιτάζουν να μοιράσουν τη διαφορά, χωρίς να κερδίσουν ή να χάσουν κάτι. Τέλος, στην τεχνική του ανταγωνισμού, τα άτομα ενεργούν εγωιστικά χωρίς να συλλογίζονται το συμφέρον του άλλου.

Σύμφωνα με τους Chen et al. (2005:157), σε γενικότερα πλαίσια πιστεύεται ότι «η τεχνική της συνεργασίας και η τεχνική του συμβιβασμού συνεισφέρουν στο να δημιουργηθεί μια κοινή ανησυχία για το ζήτημα και επίσης αυξάνουν την πιθανότητα για το κάθε άτομο να ψάξει εθελοντικά για τη λύση των προβλημάτων». Όταν τα μέλη της σύγκρουσης ψάχνουν από μόνοι τους για πληροφορίες με σκοπό την εύρεση λύσεων, τότε αυξάνεται η επίδοση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Συγχρόνως, η τεχνική του ανταγωνισμού, η τεχνική της αποφυγής και η τεχνική της εξυπηρέτησης πολλές φορές προκαλούν παρεξηγήσεις στα μέλη της σύγκρουσης και επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ως αποτέλεσμα, μειώνεται η ομαδική επίδοση και η συνοχή σε μια διοίκηση.

Οι Eywema et al. (2003), όπ. αναφ. στους Ryals&Speakman (2010:193-194) προσθέτουν στην παραδοσιακή προσέγγιση για τις πέντε τεχνικές διαχείρισης άλλες

δύο: α) *την αντιμετώπιση* και β) *τη διαδικασία ελέγχου*. Το νέο αυτό μοντέλο θεωρεί ότι η σύγκρουση αποτελεί μια συνεχή και έμφυτη κατάσταση σε έναν οργανισμό, με την έννοια ότι τα επεισόδια σύγκρουσης συμβαίνουν σε απρόβλεπτα χρονικά διαστήματα. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη φύση της σύγκρουσης και στα χαρακτηριστικά των σχέσεων και των στόχων των ατόμων. Με την αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών, τα φαινόμενα σύγκρουσης διαχειρίζονται και αντιμετωπίζονται καλύτερα σε ένα σχολικό οργανισμό. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πολιτική που ακολουθεί ένας διευθυντής και η προσπάθεια του για την ενίσχυση της ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης.

Σύμφωνα με τους Henkin & Holliman (2009:589), η τεχνική του συμβιβασμού δεν βελτιώνει την εργασιακή επίδοση σε μια ομάδα καθώς *«οι ανάγκες της ομάδας θυσιάζονται και οδηγούν σε μεγαλύτερα επίπεδα δυσανεξίας και σε μειωμένο κίνητρο για να επιτευχθεί καλύτερη εργασιακή επίδοση»*. Αναφέρεται ότι προτιμάται μια λύση win-win (κερδίζω-κερδίζεις) σε έναν οργανισμό, καθώς με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται καλύτερα η σύγκρουση και ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων μελών σε μια σύγκρουση. Είναι σημαντικό, σε μια σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτές να καταλάβουν ότι η σύγκρουση θεωρείται μια αναπόφευκτη κατάσταση σε έναν οργανισμό, και ότι για αυτόν τον λόγο η σύγκρουση πρέπει να διαχειριστεί και να αντιμετωπιστεί αργά ή γρήγορα. Με άλλα λόγια, η σύγκρουση αποτελεί μια διαδικασία που κατασκευάζεται και μεταβάλλεται. Η τεχνική της συνεργασίας είναι προτιμότερη για να ενισχυθούν οι δεσμοί σε μια εκπαιδευτική μονάδα ενώ η αντιμετώπιση φαινομένων σύγκρουσης από την ομάδα είναι καλύτερη για την ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός σχολείου.

Ο Verma (1996:122) κάνει τις δικές του επισημάνσεις όσον αφορά τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Για την τεχνική της συνεργασίας, συμπεραίνει ότι αυτή είναι κατάλληλη όταν: α) όλα τα μέλη θέλουν να κερδίσουν από τη σύγκρουση, β) τα μέλη θέλουν να χτίσουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους, γ) υπάρχει χρόνος για καλή διαχείριση της σύγκρουσης, δ) υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη, ε) υπάρχει θέληση για εδραίωση μελλοντικών σχέσεων. Δηλαδή, η τεχνική της συνεργασίας καθορίζεται από το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Για την τεχνική του συμβιβασμού, αναφέρεται έπειτα ότι αυτή η τεχνική είναι χρήσιμη όταν: α) χρειάζεται η διοίκηση προσωρινές λύσεις, β) η προτεραιότητα είναι η διατήρηση των υπαρχουσών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη, γ) τα μέλη δεν είναι σίγουρα ότι έχουν

δίκιο σε μια κατάσταση. Επομένως, η τεχνική του συμβιβασμού αποτελεί μια κατάσταση όπου τα μέλη αποφεύγουν την «ήττα» σε μια σύγκρουση και προτιμούν κάτι ουδέτερο.

Στο ίδιο κείμενο, ο Verma (1996:122) συνεχίζει λέγοντας ότι για την τεχνική της αποφυγής, αυτή η τεχνική θεωρείται κατάλληλη όταν: α) ένα άτομο θέλει να κάνει επίδειξη δύναμης και ισχύος σε μια διοίκηση, β) υπάρχει ανάγκη για εξοικονόμηση χρόνου, γ) υπάρχει θέληση για διατήρηση της ουδετερότητας. Σε γενικές γραμμές, αυτή η τεχνική αποτελεί ένα τρόπο για να μην ρισκάρει ένα μέλος σε μια σύγκρουση με την τακτική της αποφυγής. Ύστερα, η τεχνική της εξυπηρέτησης λογίζεται ως ένας τρόπος όπου το μέλος α) θέλει να κερδίσει χρόνο, β) θέλει να μετριάσει αυτά που χάνει σε μια σύγκρουση, γ) υποχωρεί προσωρινά για να διεκδικήσει κάτι στο μέλλον. Από την τελευταία υποσημείωση μας γίνεται αντιληπτό ότι μερικές φορές ένα άτομο υποχωρεί σε μια κατάσταση για να επωφεληθεί από κάποια άλλη κατάσταση στο μέλλον. Επομένως, η τεχνική της εξυπηρέτησης, αν και φαινομενικά είναι κατάσταση lose-win (χάνω-κερδίζεις), δύναται να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για διεκδίκηση ή ακόμη και χειραγώγηση στο μέλλον από ένα άτομο. Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόζεται τότε η τεχνική του ανταγωνισμού.

Για την τεχνική της συνεργασίας, οι Akhtar et al. (2014:111) επισημαίνουν ότι αυτή η τεχνική βοηθά το διευθυντή να βρει λύσεις σε ένα πρόβλημα μέσω μιας ειλικρινούς προσπάθειας. Ταυτόχρονα, τον βοηθά να δημιουργήσει ένα κατάλληλο κλίμα συνεργασίας και καλής δυναμικής μεταξύ των μελών σε ένα σχολείο. Όσον αφορά την τεχνική της εξυπηρέτησης, ο διευθυντής απορροφά από μόνος του την ύπαρξη της σύγκρουσης επιθυμώντας να ελαχιστοποιήσει τις διαφορές με τα άλλα μέλη. Ύστερα, προσθέτουν ότι στην τεχνική του συμβιβασμού, τα συγκρουόμενα μέλη βρίσκονται από την ίδια θέση εξουσίας και δεν μπορούν ούτε να υποχωρήσουν ούτε να επιβληθούν. Αυτός είναι ο λόγος που αυτή η τεχνική δεν βγάζει κάποιον άμεσα κερδισμένο ή χαμένο από μια σύγκρουση. Τέλος, στην τεχνική του ανταγωνισμού, οι Akhtar et al. (2014:111) τονίζουν την αρνητική πτυχή της λέγοντας ότι αυτή κλιμακώνει την ένταση ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας και *«αντανακλά τον ανταγωνισμό και την ειρωνεία σχετικά με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες και τις αποφάσεις των άλλων»*.

Ο Rahim (2001:28) υποστηρίζει ότι η τεχνική της συνεργασίας περιλαμβάνει άτομα

που θέλουν να βρουν μια κοινή λύση. Αυτά τα άτομα συνεργάζονται, εξερευνούν και εξετάζουν να βρουν τις διαφορές πριν βρουν μια λύση που να ευχαριστεί αμφότερους. Η σύγκρουση που εκφράζεται με αυτή την τεχνική έχει στόχο την λύση των παρεξηγήσεων και την εύρεση των αιτιών που προκαλούν τη σύγκρουση. Αναφέρεται ότι η αντιπαράθεση θεωρείται ως μια προϋπόθεση για την λύση των προβλημάτων και στοχεύει στη μέγιστη ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σύγκρουσης. Η τεχνική της συνεργασίας είναι χρήσιμη όταν ένα μέλος δεν μπορεί να πάρει ατομικά μια απόφαση και για τη επίλυση της σύγκρουσης χρειάζεται η συνεργασία όλης της ομάδας. Οι διαφορές στις αξίες και στον τρόπο σκέψης των μελών μπορούν να αξιοποιηθούν για να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις. Έπειτα, η τεχνική αυτή δεν ενδείκνυται όταν τα μέλη δεν έχουν εμπειρία στις συγκρούσεις, όταν απαιτείται άμεση λύση στο πρόβλημα μιας διοίκησης και όταν τα μέλη δεν έχουν κίνητρο για συνεργασία.

Ο Rahim (2001:188) εξετάζει και την ηθική διάσταση της τεχνικής του συναγωνισμού. Αναφέρεται ότι *«αυτή η τεχνική είναι η πιο ικανοποιητική σε ηθικό επίπεδο, καθώς συμπεριφέρεται σε όλους τους εμπλεκόμενους με το μέγιστο σεβασμό»*. Σε αυτή την τεχνική, πρέπει να ορίζονται προϋστάμενοι που θα δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές για την επίλυση της σύγκρουσης. Ο κίνδυνος έγκειται στην παράκαμψη της ιεραρχίας σε μια διοίκηση. Για να διασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή της τεχνικής της συνεργασίας, ο διευθυντής σε ένα σχολείο οφείλει να ασκεί τα καθήκοντα αντικειμενικά και να έχει μια πιο σφαιρική αντίληψη. Συγχρόνως, είναι σημαντική η δημιουργία δικτύου ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης για να επωφεληθεί πλήρως ένα σχολείο από τη συνεργασία.

Για την τεχνική της συνεργασίας, οι Batool et al. (2016:1544) αναφέρουν ότι αυτή η τεχνική *«σημαίνει να λύνεται ένα πρόβλημα σύγκρουσης μέσω ανταλλαγής γνώσης, μέσω χρήσης διαφορετικών επιλογών και μέσω αξιολόγησης των διχοτομιών για να βρεθεί μια λύση που είναι αποδεκτή από όλα τα μέλη»*. Η τεχνική της συνεργασίας προκύπτει από την αδυναμία ενός ατόμου να βρει μια λύση μόνος του, για αυτό και επιζητά μια συνεργασία για να σκεφτεί νέες ιδέες για την επίλυση ενός προβλήματος. Θεωρείται η πιο κοινή τεχνική που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές σε μια σχολική μονάδα.

Οι Arshad et al. (2015:307) θεωρούν ότι αυτή η τεχνική *«είναι μια μίξη βεβαιότητας*

και συνεργασίας». Εφόσον θεωρείται κατάσταση win-win (κερδίζω-κερδίζεις), ένας διευθυντής στο σχολείο μπορεί να φτάσει σε εποικοδομητικές λύσεις για όλους. Αυτή η τεχνική φαίνεται να είναι η πιο δύσκολα εφαρμόσιμη καθότι απαιτεί ενέργεια και αφοσίωση από τους υπεύθυνους, ενώ απαιτείται μια μαεστρία για να επιτευχθεί η συμφιλίωση, ιδιαίτερα όταν τα συμφέροντα είναι μεγάλα και η σύγκρουση δυναμική και έντονη.

Ο Kalagbor (2015:148) προσθέτει ότι *«η τεχνική της συνεργασίας επικεντρώνεται στη συλλογή και στην οργάνωση των πληροφοριών και ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη και είναι ανοιχτή σε πολύπλευρες απόψεις»*. Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει τη δράση όλων των εμπλεκόμενων μελών σε μια σύγκρουση με τον σκοπό αυτοί να παραμερίσουν τις διαφορές τους, να μαζέψουν ό,τι πληροφορίες έχουν να προσφέρουν και να βρουν μια λύση. Έτσι, μαζεύεται μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για το πώς να αντιμετωπισθεί μια σύγκρουση και όχι μεμονωμένα από το εκάστοτε μέλος της σύγκρουσης. Σε ένα σχολείο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν όση ενέργεια έχουν για την εύρεση λύσεων.

Η τεχνική της συνεργασίας εκλαμβάνεται ως η καλύτερη από τον Johnson (2003) καθώς τα άτομα σέβονται ο ένας τον άλλον και συμπεριφέρονται ισότιμα. Αναλυτικότερα, παρατηρούνται συμπεριφορές όπως *«η έκφραση των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων και των ιδεών ελεύθερα ανάμεσα στα άτομα»* (σ. 35), ενώ τα άτομα χρησιμοποιούν θετικά, μη λεκτικά στοιχεία όπως *«οπτική επαφή, ευχάριστη έκφραση προσώπου και χαλαρή στάση σώματος»* (σ.35). Καταλαβαίνουμε ότι τα παραπάνω αποτελούν μια προδιάθεση των ατόμων να συνεργαστούν και να βρουν μια κοινή λύση. Για την καλύτερη επίτευξη αυτής της τεχνικής, τα άτομα αποφεύγουν αρνητικές συμπεριφορές όπως την εξύβριση και την άσκοπη κακολογία και κατηγορία κατά των ατόμων που συγκρούονται.

Για να επιτύχει η τεχνική της συνεργασίας, απαιτούνται και η δημιουργία και των κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων. Για παράδειγμα, οι Chang & Zelihic (2013:1232) επισημαίνουν ότι μια τέτοια τεχνική δεν πετυχαίνει όταν τα εμπλεκόμενα μέλη δεν έχουν ίση θέση σε έναν οργανισμό, πράγμα απολύτως λογικό αν υποθέσουμε ότι οι διευθυντές σε μια σχολική μονάδα είναι πιο επιβλητικοί και

αμελούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η τεχνική, επομένως, δεν εξάγει τα καλύτερα αποτελέσματα όταν κάποια άτομα επισκιάζουν τα άλλα, παρά την φαινομενική ισότητα που προσφέρεται μέσω της συνεργασίας. Οι Καραγιάννη και ο Ρουσσάκης (2015) μας δίνουν μια άλλη χροιά στην εφαρμογή της τεχνικής της συνεργασίας. Αναφέρουν ότι το διοικητικό στυλ ενός οργανισμού έχει το δικό του αντίκτυπο στη μέθοδο της συνεργασίας. Ειδικότερα, *«αν επικρατεί το δημοκρατικό στυλ, τότε ο προϊστάμενος προτιμά το δρόμο της συνεργασίας για να επιλύσει οποιαδήποτε διαφωνία»*.

Σύμφωνα με το Γιαννίκα (2014:141), η τεχνική της συνεργασίας *«χαρακτηρίζεται από δυο παραμέτρους: την αντιπαράθεση και την επίλυση προβλημάτων. Η αντιπαράθεση εσωκλείει ανοιχτή και άμεση επικοινωνία, αμφίδρομη ροή πληροφόρησης, μελέτη εναλλακτικών λύσεων και εποικοδομητική ανάλυση διαφωνιών με σκοπό την εύρεση λύσης που μεγιστοποιεί το κοινό όφελος»*. Συγχρόνως, το μέγιστο αυτό όφελος μπορεί να προκύψει από την δημιουργία ενός κοινού απώτερου στόχου. Στο ίδιο κείμενο, για παράδειγμα, αναφέρεται ότι ένας τέτοιο στόχος *«η εξεύρεση λύσεων για την εμφανιζόμενη σύγκρουση»* (σ.141-142) βοηθά τα μέλη της σύγκρουσης να δράσουν εναλλακτικά και να επικοινωνήσουν ή και να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Στο σχολικό παράδειγμα, η παρουσία ενός τρίτου δύναται να βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος, όπως για παράδειγμα ένας Σχολικός Σύμβουλος ή ένας Διευθυντής σε μια σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών.

Ο Rahim (2001:28) αναφέρει ότι στην τεχνική του συμβιβασμού τα μέλη μοιράζουν τις λύσεις που σχεδιάζουν για την επίλυση της σύγκρουσης με το να παίρνουν αποφάσεις αποδεκτές από όλα τα μέλη. Τα εμπλεκόμενα μέλη της σύγκρουσης προσπαθούν να βρουν ένα κοινό έδαφος χωρίς να καταλήξει απολύτως ευχαριστημένος ή δυσαρεστημένος από τη σύγκρουση. Από αυτό γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι η τεχνική του συμβιβασμού αφορά κάτι το ενδιάμεσο μεταξύ της τεχνικής του ανταγωνισμού και της τεχνικής της εξυπηρέτησης. Επίσης, δεν αποφεύγει τη σύγκρουση όπως γίνεται με την τεχνική της αποφυγής και δεν τίθεται έμφαση στην άμεση συνεργασία όπως στην τεχνική της συνεργασίας. Αποτελεί ωφέλιμη τεχνική για ζητήματα που καθυστερούν να επιλυθούν ανάμεσα σε άτομα εξίσου δυναμικά και δεν υπάρχει η άμεση δυνατότητα να επιτευχθεί μια ομοφωνία στα μέλη της σύγκρουσης. Τέλος, αναφέρεται ότι αυτή η τεχνική δεν προσφέρει μακροπρόθεσμες λύσεις στα μέλη της σύγκρουσης και *«επιτυγχάνεται μια*

επιφανειακή επίλυση χωρίς να επιδιώκεται η εύρεση των βαθύτερων αναγκών και ενδιαφερόντων των δύο ομάδων» (Γιαννίκας, 2014:139).

Η ηθική υπόσταση που συνοδεύει την τεχνική του ανταγωνισμού, κατά τον Rahim (2001:191), βασίζεται στην ηθική που διέπει τα μέλη που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση. Δηλαδή, εξαρτάται από το τι προτίθεται το κάθε στέλεχος να θυσιάσει για το καλό όλων. Πιο αναλυτικά, εάν κάποιος έχει παράλογες απαιτήσεις από τον άλλον για το συμβιβασμό, τότε ο δεύτερος αδικείται εμφανώς. Έπειτα, αν τα μέλη της σύγκρουσης συμβιβάζονται με απώτερο στόχο να αδικήσουν τους μη συμμετέχοντες σε αυτήν, ο συμβιβασμός θεωρείται καταστροφικός. Η τεχνική του συμβιβασμού αποτελεί πολύπλοκο ζήτημα ειδικά αν εμπλέκονται σε μεγαλύτερη βάση ηθικά ζητήματα. Για αυτό το λόγο, είναι αναγκαίο ο διευθυντής να μελετήσει ενδελεχώς όλα τα ενδεχόμενα και να εξετάσει άλλες προοπτικές πριν την εφαρμόσει.

Για την τεχνική του συμβιβασμού, οι Batool et al. (2016:1544) αναφέρουν ότι αυτή *«δεσμεύει μια αμοιβαία λύση του προβλήματος που είναι αποδεκτή από όλα τα μέλη. Χρησιμοποιείται όταν τα μέλη επιθυμούν να λήξουν ένα θέμα με βάση το δούναι και λαβείν»*. Αυτή η τεχνική είναι χρήσιμη όταν όλα τα μέλη αποτυγχάνουν να λύσουν μια σύγκρουση και είναι διατεθειμένα να χάσουν κάτι. Θεωρείται ακατάλληλη για τα πιο σημαντικά και περίπλοκα θέματα σε μια σχολική διοίκηση. Αξιοποιείται καλύτερα όταν η σύγκρουση είναι μικρότερη και δεν επιζητούνται συμφέροντα από τα μέλη. Τελικά, είναι μια μέση λύση που δεν ευχαριστεί και δεν δυσαρεστεί κανέναν στο μέγιστο βαθμό, όπως συμβαίνει με την τεχνική της συνεργασίας.

Οι Arshad et al. (2015:306) αναφέρουν ότι σε αυτή την τεχνική τα άτομα είναι κατηγορηματικά και συνεργάσιμα. Ο διευθυντής *«θέλει να εκπληρώσει τις δικές του ανάγκες και θέλει παραχώρηση από τα άλλα μέλη»*. Ο πρωταρχικός στόχος είναι οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών και σε αυτή την τεχνική, τα μέλη επικεντρώνονται στους κύριους στόχους και δεν δίνουν σημασία στις ασήμαντες παραμέτρους. Είναι αποτελεσματική στην επίλυση της άμεσης σύγκρουσης αλλά *«τα ζωτικά θέματα δεν πρέπει να θυσιάζονται στο όνομα του συμβιβασμού»*. Στην τεχνική του συμβιβασμού δεν υπάρχει άμεσος νικητής ή ηττημένος από τη διαδικασία της σύγκρουσης.

Ο Σπαθούλας (2007:17) τονίζει ότι η τεχνική του συμβιβασμού εφαρμόζεται σωστά σε περιπτώσεις όπου *«δύο ισοδύναμοι αντίπαλοι είναι έντονα δεσμευμένοι σε*

αλληλοαποκλειόμενους στόχους». Ουσιαστικά, κανένα εμπλεκόμενο μέλος δεν βγαίνει από τη σύγκρουση άμεσα επωφελημένος. Ύστερα, αναφέρεται ότι ο συμβιβασμός στοχεύει στο «*να επιτύχουμε έναν προσωρινό διακανονισμό σε πολύπλοκα θέματα*» (σ. 17). Δηλαδή, ο συμβιβασμός εξοικονομεί χρόνο για τα άτομα της σύγκρουσης καθότι βρίσκουν μια προσωρινή λύση για το ζήτημα που τους ενοχλεί.

Ο συμβιβασμός είναι μια τεχνική που απαιτεί συγκεκριμένους ελιγμούς για να πετύχει. Οι Ελευθεριάδης κ.ά. (2011:20) προτείνουν τα εξής:

1. *«Να ακούμε και να κατανοούμε τη σκοπιά και τις ανάγκες του άλλου (όχι να χάνουμε χρόνο επαναλαμβάνοντας τη δική μας θέση)».*
2. *«Να γυρεύουμε ανταλλάγματα. Δηλαδή, μήπως μπορούμε να κάνουμε κάποια παραχώρηση που για τον άλλον σημαίνει περισσότερα απ' όσο κοστίζει σ' εμάς;».* Πρόκειται για δούναι και λαβείν μεταξύ των ατόμων της σύγκρουσης.
3. *«Να επικεντρωνόμαστε στα ζητήματα και στα δεδομένα και να μην προσωποποιούμε τη σύγκρουση».* Τα μέλη της σύγκρουσης δεν ξεχνούν το στόχο τους και διατηρούν την αντικειμενικότητά τους.

Κατά μια έννοια, στην τεχνική του συμβιβασμού, στόχος είναι η ουδετερότητα μεταξύ των μελών της σύγκρουσης χωρίς αυτά να παρασύρονται από ανταγωνιστικές ή παραχωρητικές τάσεις, όπως αυτές παρατηρούνται σε άλλες τεχνικές. Ωστόσο, ο κίνδυνος ελλοχεύει στο γεγονός ότι «*η συναισθηματική επιθυμία να διαλύσουμε τον άλλον παρεισφρέει πολύ εύκολα και, αν παρεισφρήσει, είναι εύκολο να μεταδοθεί από τη μια πλευρά στην άλλη*». Επομένως, χρειάζεται από τα μέλη της σύγκρουσης υπομονή και καλό συναισθηματικό αυτό-έλεγχο στη διαδικασία επίλυσης της.

Ο Rahim (2001:28) τονίζει ότι η τεχνική της εξυπηρέτησης παραμελεί και θυσιάζει τα προσωπικά συμφέροντα για τα συμφέροντα του άλλου μέλους της σύγκρουσης. Η αντιπαράθεση εμφανίζεται σε λιγότερο βαθμό, με τη λογική ότι το ένα άτομο δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες του άλλου και στην ελαχιστοποίηση των διαφορών τους. Η τεχνική αυτή προϋποθέτει το άτομο να είναι φιλικό, να έχει θετικές προδιαθέσεις και να ακολουθεί ένα αλτρουιστικό μοτίβο κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης. Συγχρόνως, η τεχνική της εξυπηρέτησης είναι χρήσιμη σε σχετικά ασήμαντα περιστατικά σε μια διοίκηση όπου το άτομο θέλει να κρατήσει το υπάρχον επίπεδο σε μια διαπροσωπική σχέση και δίνει δευτερεύουσα σημασία στην επίτευξη των στόχων. Εν τέλει, υπάρχουν περιπτώσεις όπου το άτομο είναι εξυπηρετικό με την

ελπίδα να κερδίσει κάτι στο μέλλον.

Ο Rahim (2001:190) διερευνά και την ηθική που ακολουθεί η εφαρμογή της τεχνικής της εξυπηρέτησης σε μια σχολική μονάδα. Η τεχνική αυτή θεωρείται «*ηθικά κατάλληλη σε κάποιες περιπτώσεις και όχι σε κάποιες άλλες*». Είναι κατάλληλη όταν ο υφιστάμενος, για παράδειγμα ο καθηγητής, θέλει να υπακούσει στο διευθυντή. Συνήθως, το εξυπηρετικό άτομο δεν έχει γνώσεις διοίκησης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής, για αυτό συνίσταται να ακολουθήσει κανόνες που επιβάλλονται από τους ανώτερους του. Η αρνητική πτυχή αυτής της τεχνικής εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι υφιστάμενοι ακολουθούν λανθασμένες οδηγίες από τους προϊστάμενους του. Για παράδειγμα, ένας σχετικά ανίκανος διευθυντής μπορεί να αναθέσει λανθασμένα υπαλληλικά καθήκοντα στους καθηγητές, με αποτέλεσμα ο καθηγητής να δρα ακατάλληλα σε ηθικό επίπεδο.

Για την τεχνική της εξυπηρέτησης, οι Batool et al. (2016:1544) αναφέρουν ότι αυτή η τεχνική «*χρησιμοποιείται όταν ένα μέλος της σύγκρουσης είναι διατεθειμένος να θυσιάσει κάτι για την ελπίδα να πετύχει το μέγιστο για το άλλο μέλος*» Το μέλος της σύγκρουσης που είναι σε μειονεκτική θέση εφαρμόζει τέτοια τακτική ειδικά σε σχέσεις που υπάρχει μια οικειότητα, με απώτερο στόχο την συμφωνία και τη γενικότερη ομόνοια. Αντίθετα, δεν ωφελεί στόχους που αφορούν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε μια διοίκηση. Θεωρείται γενικά ως παραγωγική τεχνική, όμως ο κίνδυνος ελλοχεύει εφόσον το άτομο που θέλει να βοηθήσει το άλλο έχει κακές προδιαθέσεις για αυτόν.

Οι Arshad et al. (2015:307) τονίζουν ότι η τεχνική της εξυπηρέτησης εξυπηρετεί τη μείωση των διαφορών ανάμεσα στα μέλη της σύγκρουσης. Το άτομο που θέλει να βοηθήσει το άλλο μέλος προσπαθεί να του ικανοποιήσει τις ανάγκες. Πολλές φορές θεωρεί ότι έχει κάνει λάθος και με αυτό τον τρόπο κάνει μια υποχώρηση όσον αφορά τις δικές του ανάγκες, ενώ αποσκοπεί στην αρμονία. Γενικά, σε αυτή την τεχνική εντοπίζεται ένα ψήγμα αυτοθυσίας και ανιδιοτέλειας. Παράλληλα, το άτομο που κάνει την υποχώρηση φαίνεται να απορροφά τις συγκρούσεις σε μια ομάδα.

Το άτομο που εμπλέκεται στη σύγκρουση, όταν επιλέγει την τεχνική της εξυπηρέτησης, έχει την τάση να απορροφά τις εντάσεις και να αγνοεί την εναντίωση

που έχει με το άλλο άτομο σε μια σύγκρουση. Το άτομο που είναι εξυπηρετικό, κατά τον Johnson (2003:34), *«δυσκολεύεται να εκφράζει τις ιδέες του, τις πεποιθήσεις του και είναι ανίκανος να αρνηθεί τις απαιτήσεις των άλλων»*. Ουσιαστικά, παραμελούνται οι ανάγκες του και είναι αρκετές οι περιπτώσεις που παίρνει το ρόλο θύματος στη σύγκρουση. Αυτή η τεχνική θεωρείται επικίνδυνη αν εφαρμοστεί συχνά από έναν διευθυντή ή προϊστάμενο καθώς αυτός χάνει τη δύναμη του σε έναν οργανισμό. Στο ίδιο κείμενο, η τεχνική της εξυπηρέτησης εκφράζεται με συμπεριφορές όπως *«η ήρεμη, διστακτική φωνή, η τάση του να απολογείται κάποιος και να υποκύπτει στις ανάγκες άλλων»*.

Σύμφωνα με την Καραγιάννη και τον Ρουσσάκη (2015:553), η τεχνική της εξυπηρέτησης έχει ως βασικό πλεονέκτημα τη διατήρηση της αρμονίας και της ειρήνης σε έναν οργανισμό. Ιδιαίτερα, *«αυτό που επικρατεί είναι η υποχωρητικότητα, η υποταγή και η συμμόρφωση, προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη. Υπάρχει βέβαια πάντα η πιθανότητα πίσω από την επιφανειακή αρμονία να αποκρύπτεται το πρόβλημα. Στην περίπτωση αυτή όμως η σύγκρουση θα συνεχίσει να υπάρχει κάτω από την επιφάνεια»* Έτσι, η σύγκρουση αναβάλλεται και εκδηλώνεται αργότερα σε πιο έντονο βαθμό, για αυτό και αναφέρεται ότι *«στις περιπτώσεις αυτές η μέθοδος είναι αποτελεσματική μόνο για βραχυχρόνια αντιμετώπιση της σύγκρουσης»* (σ.553).

Κατά τα γραφόμενα του Σπαθούλα (2007:18), η τεχνική της εξυπηρέτησης παρατηρείται όταν *«συνειδητοποιούμε ότι έχουμε άδικο ώστε να αφήσουμε να ακουστούν καλύτερες ιδέες, να μάθουμε από τους άλλους και για να δείξουμε ότι κινούμαστε σε λογικά πλαίσια»*. Ταυτόχρονα, ένα μέλος της σύγκρουσης είναι εξυπηρετικός όταν αντιλαμβάνεται ότι το θέμα της διαφωνίας είναι σημαντικότερο για το άλλο εμπλεκόμενο άτομο. Ουσιαστικά, πρόκειται για παραχώρηση εκ μέρους του και ικανοποίηση των αναγκών άλλων ατόμων *«ως ένδειξη καλής θέλησης»* (σ. 18). Με αυτό τον τρόπο δεν διαταράσσονται οι σχέσεις σε ένα σχολικό οργανισμό. Τέλος, μια ενδιαφέρουσα προοπτική που αναφέρεται από τον Σπαθούλα, αφορά τη χρήση της τεχνικής της εξυπηρέτησης από έναν διευθυντή όταν επιθυμεί να συμβάλλει *«στη διευθυντική ανάπτυξη των υφισταμένων»*, έτσι ώστε να *«πειραματισθούν και να μάθουν από τα λάθη τους»* (σ. 18).

Ο Rahim (2001:29) επισημαίνει ότι η τεχνική του ανταγωνισμού έχει ως άμεση προτεραιότητα το ατομικό συμφέρον και όχι το ομαδικό συμφέρον. Το ανταγωνιστικό άτομο σε μια σύγκρουση επιβάλλεται και απαιτεί να ικανοποιηθούν οι δικοί του στόχοι εις βάρος των άλλων ατόμων. Σε αυτή την τεχνική, η σύγκρουση γίνεται πολλές φορές ιδιαίτερα προσωπική και διογκώνονται στοιχεία όπως ο εγωισμός και η πεποίθηση ότι το ένα άτομο είναι αλάνθαστο και το άλλο σε μειονεκτική θέση. Επιπλέον, η τεχνική του ανταγωνισμού μπορεί να αποδειχθεί αναγκαία όταν απαιτείται μια άμεση λύση σε διοικητικά θέματα, ενώ οι διευθυντές είναι ανταγωνιστικοί σε περιπτώσεις που επιβάλλεται να ληφθεί μια μη δημοφιλής και σκληρή απόφαση σε μια διοίκηση. Συνεπώς, η τεχνική αυτή αποφεύγεται όταν τα ζητήματα προς επίλυση είναι περίπλοκα και χρειάζονται τη συμμετοχή πολλών ατόμων.

Ο Rahim (2001:191), για την ηθική διάσταση της τεχνικής του ανταγωνισμού, αναφέρει ότι *«εάν αυτή η τεχνική χαρακτηρίζεται από το υψηλό ατομικό ενδιαφέρον του ατόμου που είναι ανταγωνιστικό, τότε η τεχνική αυτή είναι ανήθικη»*. Το ατομικό συμφέρον σπάνια συμπίπτει με το ομαδικό και με την τεχνική αυτή έχουμε έλλειψη σεβασμού προς τα άτομα που ανήκουν σε μια σχολική μονάδα. Απεναντίας, η τεχνική του ανταγωνισμού είναι ηθικά αποδεκτή όταν ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος δείχνει ηγετικά στοιχεία εφόσον δεν έχει βρεθεί λύση με άλλες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Η προϋπόθεση, για να πετύχει η τεχνική αυτή σε διοικητικό επίπεδο, είναι ο διευθυντής να είναι επιβλητικός με κύριο γνώμονα το σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς χωρίς ταυτόχρονα να τους εκμεταλλεύεται. Δηλαδή, η ανταγωνιστικότητα που επιδεικνύει ένα άτομο εξευγενίζεται όταν συνυπολογιστεί ο ανθρώπινος παράγοντας.

Για την τεχνική του ανταγωνισμού, οι Batool et al. (2016:1544) αναφέρουν ότι αυτή *«αναφέρεται στην επιθετική συμπεριφορά στην οποία το ένα μέλος προσπαθεί να πετύχει τους μέγιστους στόχους χωρίς να ενδιαφέρεται για τις ανησυχίες του άλλου μέλους»*. Το μέλος αυτό δεν δείχνει σεβασμό προς το άλλο μέλος. Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι αυτή η τεχνική είναι ωφέλιμη όταν κάποια δυνατά μέλη θέλουν να λάβουν μια γρήγορη απόφαση όταν απαιτείται να επιλυθεί ένα επείγον ζήτημα. Σε μια σχολική μονάδα, συναντάται όταν ο διευθυντής θέλει να επιβληθεί σε έναν υφιστάμενο του, ιδιαίτερα όταν ο υφιστάμενος δεν είναι έμπειρος στη σύγκρουση.

Οι Arshad et al. (2015:306), για την τεχνική του ανταγωνισμού, θεωρούν ότι αυτή χρησιμοποιείται από τους διευθυντές όταν αυτοί θέλουν να αποκτήσουν ισχύ σε έναν οργανισμό. Αυτοί στοχεύουν στην ικανοποίηση των δικών τους συμφερόντων και αδιαφορούν για τα συμφέροντα των άλλων. Η τεχνική του ανταγωνισμού προκαλεί πολλές αντιπαραθέσεις και η φύση της είναι εξαναγκαστική ιδιαίτερα όταν το άτομο είναι αδιάλλακτο και ενδοτικό στις αρχικές του προτιμήσεις.

Ο Kalagbor (2015:148) τονίζει ότι, στην τεχνική του ανταγωνισμού, ο διευθυντής ορίζει τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όταν προκύπτει μια σύγκρουση, ανεξαρτήτως αν αυτοί συμφωνούν ή όχι. Έτσι, δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Ουσιαστικά, η τεχνική αυτή δεν επιτρέπει την εισροή νέων απόψεων και διαφορετικών αντιλήψεων παρά μόνο αυτών του διευθυντή, με την έννοια ότι αυτός δίνει το βήμα για το πώς πρέπει να διαχειρισθεί και να αντιμετωπισθεί μια σύγκρουση.

Σε πολλές περιπτώσεις σύγκρουσης, το ρίσκο που προκύπτει από την τεχνική του ανταγωνισμού είναι υψηλό σε ένα σχολικό περιβάλλον. Ο Johnson (2003:33) αναφέρει ότι *«τα αποτελέσματα είναι συχνά καταστροφικά καθώς η σύγκρουση δεν επιλύεται και μπορεί να γίνει πιο έντονη»*. Επίσης, οι ανταγωνιστικές συμπεριφορές συνδέονται με εχθρικές στάσεις των ατόμων και την επίδειξη σαρκασμού κατά την εμφάνιση της σύγκρουσης. Όλα αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία κακού κλίματος και παρατηρούνται αψιμαχίες, τριβές και μια γενικότερη συγκαταβατική συμπεριφορά μεταξύ των μελών μιας σύγκρουσης. Σε αυτή την τεχνική, αναφέρεται ότι τα άτομα αποποιούνται των ευθυνών τους και κατηγορούν τους άλλους για τα δικά τους σφάλματα σε μια σύγκρουση.

Η τεχνική του ανταγωνισμού πολλές φορές εφαρμόζεται από τα άτομα που έχουν τη μεγαλύτερη εξουσία σε μια σύγκρουση και βρίσκονται σε άλλο επίπεδο στην ιεραρχία μιας διοίκησης. Χαρακτηριστικά, ο Γιαννίκας (2014:139) τονίζει ότι *«η κυρίαρχη πλευρά προσπαθεί να διασφαλίσει τη δική της υπεροχή χρησιμοποιώντας την εξουσία που διαθέτει και η οποία μπορεί να πηγάζει από: α) την εξουσία (θέση στην ιεραρχική κλίμακα), β) την αρχαιότητα και την εμπειρία και γ) την ειδικότητα»*. Σε μια

σχολική μονάδα, ένας διευθυντής χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική κατά βάση λόγω της ιεραρχίας του και της πρότερης εμπειρίας του.

Μια θετική, κατά μια έννοια, χρήση της τεχνικής του ανταγωνισμού εντοπίζεται σε διοικήσεις με πολύ απαιτητικό περιβάλλον. Ο Σπαθούλας (2007:17) κάνει λόγο για τον ανταγωνισμό ότι αυτός προστατεύει το άτομο από συναδέλφους «που προσπαθούν να εκμεταλλευθούν μη ανταγωνιστικές συμπεριφορές». Στο σχολικό περιβάλλον, ο ανταγωνισμός φαίνεται χρήσιμος προσωρινά από άτομα που καταπατούνται από ανταγωνιστικούς συναδέλφους ή προϊσταμένους, ή όταν κάποιος θεωρεί ότι είναι απολύτως βέβαιος για ένα θέμα.

Ο Rahim (2001:28) αναλύει την τεχνική της αποφυγής λέγοντας ότι αυτή καταπιέζει τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν, ενώ αυτά προτιμούν να είναι παθητικά και να μην αντιδρούν στην εμφάνιση ενός προβλήματος. Ύστερα, σε αρκετές περιπτώσεις, με αυτή τη τεχνική αναβάλλεται το ζήτημα της σύγκρουσης και ουσιαστικά αποτελεί άρνηση αποδοχής του προβλήματος. Παράλληλα, συνιστά μια μέθοδο απόσυρσης από το ζήτημα της σύγκρουσης με αποτέλεσμα όλα τα μέλη της να μην πετυχαίνουν τους στόχους τους. Η τεχνική είναι δημοφιλής σε ασήμαντα διοικητικά ζητήματα. Αντίθετα, σε σημαντικά διοικητικά θέματα, η τεχνική της αποφυγής δεν συνίσταται επ' ουδενί παρά μόνο σε περιπτώσεις που οι διαπροσωπικές σχέσεις πρέπει να διαφυλαχθούν. Με αυτό τον τρόπο οι στόχοι των ατόμων μπαίνουν σε δευτερεύουσα μοίρα.

Στην ηθική διάσταση της τεχνικής της αποφυγής, ο Rahim (2001:191) πιστεύει ότι «η τεχνική αυτή υπερασπίζεται στον ηθικό τομέα αν υπάρχουν άλλα ζητήματα με μεγαλύτερη ηθική διεκδίκηση για την προσοχή ενός ατόμου». Ουσιαστικά, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται όταν εντοπίζονται σημαντικότερες υποθέσεις σε μια σχολική μονάδα. Διευκρινιστικά, ένας διευθυντής δύναται να αποφύγει μια σύγκρουση μεταξύ μαθητή και καθηγητή προς όφελος άλλων ζητημάτων που απαιτούν μια πιο άμεση διευθέτηση. Παρόλο που η τεχνική της αποφυγής έχει χαμηλό ατομικό ενδιαφέρον και εξίσου χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους, μπορεί να αποδειχθεί ως τεχνική με μεγάλο ενδιαφέρον για τους άλλους σε περίπτωση που υπάρχει σεβασμός πάντα σε λογικά πλαίσια.

Για την τεχνική της αποφυγής οι Batool et al. (2016:1544) αναφέρουν ότι αυτή *«αφορά την απομάκρυνση από οποιαδήποτε αντίζωση συνθήκη. Αυτή η τεχνική είναι μοιραία για τη διαχείριση σημαντικών ζητημάτων»*. Η τεχνική της αποφυγής βασίζεται στην αδράνεια και δεν ωφελεί κανέναν όταν σε μια διοίκηση κάποια μέλη αναμένουν αντίδραση και αποτελέσματα από τον υπεύθυνο. Εν τέλει, η τεχνική αυτή δυσχεραίνει όλα τα μέλη σε μια σύγκρουση και ίσως είναι χρήσιμη προσωρινά έτσι ώστε τα μέλη να εξοικονομήσουν χρόνο μέχρι να βρουν μια μόνιμη λύση.

Οι Arshad et al. (2015:306) εστιάζουν στο γεγονός ότι ένας διευθυντής ή όποιο άλλο μέλος αποφεύγει τη σύγκρουση με την τεχνική της αποφυγής. Παρακωλύει τους υφισταμένους του από το να πετύχουν τους στόχους τους και δεν επιβάλλεται με τη δική του συμπεριφορά. Αυτή η τεχνική συναντάται μόνο σε ζητήματα ελάσσονος σημασίας και θεωρείται ως παθητική στάση με στόχο να καλυφθεί ένα ζήτημα χωρίς ουσιαστικά να επιλύεται. Σπάνια η τεχνική της αποφυγής είναι αποτελεσματική. Σε μια σχολική μονάδα, ο διευθυντής ή οι καθηγητές αποφεύγουν τη σύγκρουση, με την ελπίδα να διαχειριστεί ένας τρίτος τα ζητήματα που την προκαλούν.

Η τεχνική της αποφυγής και η εφαρμογή της εξαρτάται και από την κουλτούρα του ατόμου. Για παράδειγμα, οι Li&Yang (2017:159) αναφέρουν ότι στο παράδειγμα της Κίνας, οι διευθυντές αποφεύγουν τη σύγκρουση με τους υφισταμένους τους. Είναι εδραιωμένη στην συνείδηση των Κινέζων η απόμακρη σχέση εργαζόμενου και εργοδότη. Επίσης, έχει βρεθεί ότι η τεχνική της αποφυγής όταν ακολουθείται από τον διευθυντή έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και στη συναισθηματική κατάσταση των υφισταμένων. Από αυτό καταλαβαίνουμε ότι ο πολιτισμικός παράγοντας πολλές φορές επηρεάζει το στυλ διοίκησης και διαχείρισης των συγκρούσεων.

Για τους σχολικούς διευθυντές που χρησιμοποιούν την τεχνική της αποφυγής, οι Chang&Zelihic (2013:1234) θεωρούν ότι *«αυτοί που διαχειρίζονται τη σύγκρουση με την αποφυγή πιέζονται με το ενδεχόμενο να παρέμβουν σε διαφωνίες που εφιστούν προσοχή»*. Δηλαδή, σε μια τέτοια τεχνική, υπάρχει η επιπλέον πίεση στο διευθυντή να επέμβει ενεργά και να μην αποφύγει τη σύγκρουση. Η κατάσταση δυσχεραίνει από την εξ' ορισμού αδιαφορία για το ατομικό συμφέρον και το συμφέρον για τους άλλους διότι προκύπτει μια γενικότερη αδιαφορία για τα προβλήματα των σχολικών στελεχών. Χωρίς την ενεργή συμμετοχή στην επίλυση μιας σύγκρουσης, τα

φαινόμενα σύγκρουσης συσσωρεύονται και μένουν άλυτα σε βάθος χρόνου. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Ιορδανίδη και Μητσαρά (2015:60) και την τεχνική της αποφυγής, *«οι τρόποι αποφυγής κυμαίνονται από ηθελημένη άγνοια μέχρι μερικό διαχωρισμό, που επιτρέπει την περιορισμένη επικοινωνία των αντίθετων πλευρών και τον πλήρη διαχωρισμό των εμπλεκομένων»*. Υπό αυτό το πρίσμα, η αποφυγή γεννά ολοένα και περισσότερα προβλήματα σε έναν σχολικό οργανισμό.

3.2. Η Διαμεσολάβηση ως Μέθοδος Επίλυσης Συγκρούσεων

Σύμφωνα με την UNESCO (2002:79), η διαμεσολάβηση ορίζεται ως *«η διαδικασία που στοχεύει να βοηθήσει το άτομο να βρει τις κατάλληλες ικανότητες για να επιλύσει μια σύγκρουση. Η διαμεσολάβηση πάντα τη διαχειρίζεται ένα τρίτο άτομο, ένας διαμεσολαβητής»*. Έπειτα, τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση είναι εγκλωβισμένα στις δικές τους σκέψεις και δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν. Στους διαμεσολαβητές ανατίθεται το έργο του καταλύτη όπου διευκολύνουν το διάλογο μεταξύ των ανταγωνιστών με την πρόθεση να ανακτήσουν την επικοινωνία τους που είχαν πριν την εμφάνιση της σύγκρουσης (σ.55). Συνοπτικά, οι διαμεσολαβητές έχουν την ευθύνη να βρουν τι είναι αυτό που προκάλεσε τη διαφωνία και την επιδείνωση των σχέσεων δύο ή περισσότερων ατόμων. Η UNESCO (2002:54) αναγνωρίζει κατά βάση ότι η διαμεσολάβηση λειτουργεί σε ατομικό κυρίως επίπεδο, παρόλα αυτά η εκπαίδευση που προετοιμάζει τους διαμεσολαβητές αποτελεί ένα μέσο με το οποίο διαμορφώνονται «οι πολίτες της τρίτης χιλιετίας».

Η διαμεσολάβηση, κατά τον Shahmohammadi (2014:633), ακολουθεί την εξής φιλοσοφία: *«η ύπαρξη των συγκρούσεων στα σχολεία είναι φυσιολογική και είναι ένα αναπόφευκτο κομμάτι της σχολικής ζωής»*. Στα σχολεία ανά τον κόσμο, παρατηρούνται δύο μέθοδοι διαμεσολάβησης:

1. *Η Διαμεσολάβηση των ενηλίκων*, όπου οι Διαμεσολαβητές, ως εξειδικευμένα άτομα συμμετέχουν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Ο Διαμεσολαβητής προέρχεται έξω από τα πλαίσια του σχολείου και μπορεί να είναι ένας ερευνητής ή ένας κοινωνικός λειτουργός.
2. *Η Διαμεσολάβηση από ομότεχνους*. Αυτή η μέθοδος αποκτά έδαφος σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Νέα Ζηλανδία, η Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Περιλαμβάνει την εκπαίδευση των ομοτέχνων έτσι ώστε να έχουν τα κατάλληλα εφόδια για μια σωστή διαμεσολάβηση στα σχολεία.

Οι Maccoby & Scudder (2011), όπως αναφέρονται στον Shahmohammadi (2014:634), επισημαίνουν πέντε βήματα για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Τα βήματα είναι τα εξής:

1. *Η αναμονή*, κατά την οποία ο διαμεσολαβητής *«αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες που οδηγούν στη σύγκρουση»*.
2. *Η πρόληψη*, όπου ο διαμεσολαβητής *«αναπτύσσει τις στρατηγικές πριν την εκδήλωση της σύγκρουσης»*.

3. *Η αναγνώριση*, όπου ο διαμεσολαβητής αναγνωρίζει τον τύπο της σύγκρουσης.
4. *Η διαχείριση* της σύγκρουσης.
5. *Η επίλυση*, στην οποία χρησιμοποιείται ο διάλογος και η επικοινωνία.

Παράλληλα, στο ίδιο κείμενο (σ. 634) γίνεται λόγος για μια σωστή εκπαίδευση όσον αφορά τη διαμεσολάβηση και ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση των προγραμμάτων διαμεσολάβησης.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, τέτοια προγράμματα είναι αρκετά δύσκολο να εφαρμοσθούν λόγω της ελληνικής πραγματικότητας και της έλλειψης οικονομικών πόρων, όμως *«η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια στρατηγική που εισάγεται σε αναπτυσσόμενο βαθμό σε πολλά εκπαιδευτικά κέντρα λόγω των πλεονεκτημάτων της»* (Garcia-Raga et al. 2017:465). Επίσης, η σχολική διαμεσολάβηση έχει ως ύψιστο στόχο *«την ενθάρρυνση ενός περιβάλλοντος συνύπαρξης σε ένα σχολικό περιβάλλον και την ενθάρρυνση μιας κουλτούρας ειρήνης»*. Η διαμεσολάβηση συναντάται και από τους Ιορδανίδη & Μητσαρά (2015:63), οι οποίοι αναφέρουν ότι η διαμεσολάβηση από ένα τρίτο πρόσωπο *«αναλαμβάνει τη διαχείριση της σύγκρουσης, βοηθώντας τους αντιμαχόμενους να καταλήξουν σε μια απόφαση/ λύση. Η διαμεσολάβηση μπορεί να έχει επίσημο ή ανεπίσημο χαρακτήρα. Ένας διαμεσολαβητής μπορεί να επιδιώξει λύση με αμοιβαίο όφελος, να πείσει το ένα μέρος προς μια κατεύθυνση, να εξασφαλίσει κάποια οφέλη στο ένα μέρος προκειμένου εκείνο να κάνει υποχωρήσεις ή να αφήσει τα δυο μέρη να λύσουν μόνα τους τη διαφορά τους»*

Ο Cohen (1995) αναλύει τους τρόπους με τους οποίους λειτουργεί καλύτερα η σχολική διαμεσολάβηση. Για παράδειγμα, οι διαμεσολαβητές έχουν την ευθύνη να είναι αμερόληπτοι(σ.29). Ομοίως, οφείλουν να μην κατακρίνουν και να μην τιμωρούν άμεσα τα άτομα όταν αυτά εμπλέκονται σε μια σύγκρουση. Για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, επιδιώκεται η τεχνική της συνεργασίας με την προοπτική του win-win, με απώτερο σκοπό οι λύσεις να εξυπηρετούν τα συμφέροντα όλων. Ύστερα, οι διαμεσολαβητές πρέπει να *«είναι πληροφορημένοι για το που πρέπει να είναι διακριτικοί και εχέμυθοι»* (σ. 29) και τέλος, η σχολική διαμεσολάβηση επιτυγχάνεται όταν εξασφαλίζει το καλύτερο μέλλον για το σχολικό οργανισμό.

3.3. Μέθοδοι Επίλυσης Συγκρούσεων

Οι Bodin & Crawford (1999), όπως αναφέρονται στον Ghaffar (2010:219), πιστεύουν ότι το σχολείο είναι μια οντότητα που αποτελείται από άτομα με πολύπλοκο υπόβαθρο και ότι στα πλαίσια της σύγκρουσης, *«η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση πρέπει να αναγνωρισθούν ως οι καλύτερες στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων»*. Οι περιπτώσεις που απαιτούν τον διαπραγματευτή ή διαμεσολαβητή να επέμβει και να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις σχετίζονται με τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και τον τρόπο εκτέλεσης των διοικητικών καθηκόντων, ενώ η σωστή επίλυση μιας σύγκρουσης επιτυγχάνεται *«εάν έχει κατορθώσει το στόχο της για συναινετική συμφωνία που είναι αποδεκτή από όλους»* (σ.219). Πρόκειται για προσέγγιση που έχει ως αποτέλεσμα το win-win (κερδίζω-κερδίζεις).

Μαζί με τη διαμεσολάβηση, ο Cohen (1995), όπως αναφέρεται στον Rahim (2001:63), υποστηρίζει το μοντέλο της διαιτησίας για τη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων. Χρησιμοποιείται συνήθως σε συγκρούσεις μαθητών και καθηγητών, όμως κάλλιστα εφαρμόζεται και σε συγκρούσεις μεταξύ των καθηγητών και μεταξύ καθηγητών και διευθυντών. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι *«η διαιτησία εντοπίζεται γενικά σε ένα τιμωρητικό, πειθαρχικό πλαίσιο που είναι κοινό στους ιεραρχικούς οργανισμούς»*. Ουσιαστικά, όπως στη διαμεσολάβηση υπάρχουν οι διαμεσολαβητές, στη διαιτησία υπάρχουν οι διαιτητές. Η διαιτησία είναι τιμωρητική καθώς ψάχνει τον υπαίτιο της σύγκρουσης ώστε να τον τιμωρήσει αναλόγως. Έστερα, οι διαιτητές πολλές φορές είναι μεροληπτικοί καθώς είναι υπόχρεοι στο σύστημα στο οποίο δουλεύουν. Ένα αρνητικό της διαιτησίας είναι ότι κάποια μέλη εκάστοτε αισθάνονται χαμένα από την έκβαση της σύγκρουσης, σε αντίθεση με τη διαμεσολάβηση όπου τα μέλη της σύγκρουσης ενθαρρύνονται να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Στη διαιτησία ακολουθούνται κάποιοι συγκεκριμένοι κανόνες και ορίζονται οι συγκρούσεις σε αυστηρά πλαίσια, χωρίς να ερευνηθούν τα κρυφά αίτια μιας σύγκρουσης. Εν τέλει, η διαιτησία φαίνεται να είναι ένας πρόγονος της διαμεσολάβησης και σφυρηλατημένη σε πιο άκαμπτα πλαίσια.

Μια εναλλακτική στρατηγική για τη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων παρέχεται από τους Soriano&Sternberg (1984:119), η προοπτική του *«ενός καλύτερου τρόπου»*. Αυτή η στρατηγική επισημαίνει ότι ναι μεν η καλύτερη τεχνική για την

επίλυση των συγκρούσεων είναι αυτή της συνεργασίας, όμως η ιδιαίτερη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-μάνατζερ τον προδιαθέτουν και τον ωθούν να προτιμά ταυτόχρονα άλλες τεχνικές. Συγκεκριμένα, ένας διευθυντής που από τη φύση του αποφεύγει τη σύγκρουση, τότε θεωρείται καλύτερο να εφαρμόζει κατά βάση την τεχνική της αποφυγής που αντιστοιχεί και τον χαρακτήρα του. Η στρατηγική του «ενός καλύτερου τρόπου» δεν λαμβάνει υπ' όψιν τις συμπεριφορές των μελών της σύγκρουσης που μεταβάλλονται ανάλογα το είδος και την ένταση της σύγκρουσης. Τέτοιες μεταβλητές εξηγούνται από τον Thomas (1992:267), ο οποίος τις κατηγοριοποιεί ως εξής:

1. Η προδιάθεση και η συμπεριφορά, ή αλλιώς «το στυλ που προτιμά το μέλος της σύγκρουσης».
2. Οι κοινωνικές πιέσεις, δηλαδή το πώς τα εξωτερικά στελέχη επηρεάζουν την εξέλιξη της σύγκρουσης.
3. Οι κανόνες και οι διαδικασίες, που μεταβάλλουν τη διαδικασία της σύγκρουσης.

Ένα πιο αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης και κατά επέκταση τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων φαίνεται να προτείνεται από τους Henkin et al. (2000). Αυτό το μοντέλο περιφραστικά αναφέρεται ως *μάνατζμεντ με βάση την τοποθεσία*, το οποίο «είναι μια μορφή αναδόμησης του σχολείου που περιλαμβάνει την μετατόπιση συγκεκριμένων εξουσιών από τα κεντρικά γραφεία στα τοπικά σχολεία. Οι διοικούντες μοιράζονται την εξουσία με σχολικές ομάδες που λειτουργούν ως συμβούλια, όπου οι καθηγητές, οι διευθυντές, οι γονείς και μέλη της κοινότητας λαμβάνουν συλλογικά τις αποφάσεις» (σ.143). Αναφέρεται ότι το σχολείο διοικείται καλύτερα όταν τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα με αυτό, όπως ο διευθυντής και οι καθηγητές έχουν τις περισσότερες αρμοδιότητες. Εν αντιθέσει με γραφειοκρατικούς διευθυντές, οι οποίοι προκαλούν περισσότερες εντάσεις ανάμεσα στους ιθύνοντες σε ένα σχολείο, καθώς ακολουθούν κατά βάση συγκεντρωτικά μοντέλα. Έπειτα, οι τριβές και οι συγκρούσεις διαχειρίζονται και αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά όταν ο σύλλογος διδασκόντων συνεργάζονται με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τον διευθυντή του σχολείου. Το *μάνατζμεντ με βάση την τοποθεσία* ωθεί τα άτομα να συνεργαστούν άμεσα και απωθεί αυταρχικά μοντέλα διοίκησης και συμπεριφοράς. Επομένως, οι συγκρούσεις ελαττώνονται και δημιουργείται συνοχή ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας.

Η Saiti (2015) κινείται σε παράλληλα πλαίσια του *μάνατζμεντ με βάση την τοποθεσία*. Εξηγεί ότι το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στα ελληνικά σχολεία δεν βοηθά στη διαχείριση των προβλημάτων που το ταλανίζουν. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι «ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να δημιουργήσει αμφιβολίες και τριβές όταν γίνεται προσπάθεια για αποδοτική διαχείριση των διοικητικών θεμάτων» (σ. 590). Με ένα συγκεντρωτικό σύστημα παρατηρούνται λάθη και καθυστερήσεις στην προσπάθεια για επικοινωνία καθώς αυτά λογίζονται ως παράγοντες που αυξάνουν τον κίνδυνο για καταστροφικές συγκρούσεις. Παράλληλα, η εξουσία που συγκεντρώνεται στον διευθυντή δεν βοηθά στη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων. Η Saiti υποστηρίζει τη διευκόλυνση των ιεραρχικών δομών που βρίσκονται κάτω από την εξουσία του διευθυντή για να διαμοιραστεί η εξουσία σε περισσότερα άτομα. Πρόκειται για αντίδοτο στη σχολική σύγκρουση και αυτή η αποκέντρωση της εξουσίας του διευθυντή χτίζει τις βάσεις για ένα καλύτερο σχολικό περιβάλλον (2015:590).

Για την επίλυση των συγκρούσεων, ο Kelker (1998:25) κάνει λόγο για τη μέθοδο της *συνεργατικής επίλυσης των προβλημάτων*, η οποία αποτελείται από τα εξής βήματα:

1. Ορισμός του προβλήματος.
2. Καταιγισμός ιδεών (*brainstorming*) για να βρεθούν λύσεις.
3. Επιλογή μιας πολλά υποσχόμενης ιδέας.
4. Έλεγχος των συνεπειών αυτής της επιλογής.
5. Σχεδιασμός ενός πλάνου.
6. Εφαρμογή του πλάνου.
7. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Με τη *συνεργατική επίλυση των προβλημάτων*, τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους και δουλεύουν μαζί χωρίς να επηρεάζονται από τις προσωπικές τους διαφωνίες και κόντρες. Απεναντίας, αναγνωρίζονται οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα της σύγκρουσης και ακούγονται όλες οι απόψεις τους για να βρεθεί μια κατάλληλη λύση. Έτσι, οι ομάδες επιλύουν ένα πρόβλημα σεβόμενοι τις ανάγκες τους καθενός και σε μια διοίκηση «δημιουργούνται ευκαιρίες για δημιουργία, ενθουσιασμό και ενέργεια που προέρχονται από την εξερεύνηση των διαφορών στις ιδέες και τις αξίες» (σ. 590).

Η Garner (2008:265) επεκτείνεται σε άμεσες και μακροπρόθεσμες μεθόδους για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία. Μια άμεση μέθοδος είναι η ιδέα ότι οι μικρές αλλαγές οδηγούν σε μεγαλύτερες αλλαγές. Για παράδειγμα, όταν οι καθηγητές εφαρμόζουν έστω μικρές αλλαγές στη διαχείριση των συγκρούσεων, τότε άμεσα δημιουργείται μια ομάδα ατόμων που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίλυση των συγκρούσεων. Για τις μακροπρόθεσμες μεθόδους, προτείνεται πρώτα η δημιουργία μιας επιτροπής διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελούμενη από καθηγητές, διευθυντές, επαγγελματικούς συμβούλους και γονείς. Όλοι αυτοί θα είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των μακροπρόθεσμων σχεδίων για την καλύτερη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία. Επίσης, προτείνεται η καθολική εφαρμογή προγραμμάτων για τη διαχείριση συγκρούσεων σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας έτσι ώστε αυτά να εκτελούνται πιο αποτελεσματικά.

Μια πιο συναισθηματική διάσταση της επίλυσης συγκρούσεων προτείνεται από τους Bodtker & Jameson (2001), σύμφωνα με την οποία όταν δύο άτομα έρχονται σε σύγκρουση, τότε ο διευθυντής τους βάζει να συνεργαστούν μεταξύ τους. Αφού λοιπόν αυτά τα άτομα επιλύουν ένα πρόγραμμα από κοινού, τότε έμμεσα ο ένας εξαρτάται μερικώς στον άλλον. Επισημαίνεται ότι αυτή η μέθοδος *«μπορεί να τους δώσει μια ευκαιρία να έχουν μια ουσιαστική αλληλεπίδραση στην οποία αυτοί καταρρίπτουν τους αντίστοιχους μύθους που έχει ο ένας για τον άλλον»* (σ. 272). Όμως, υπάρχει και το ενδεχόμενο τα άτομα της σύγκρουσης να μην μπορούν να συνεργαστούν. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, πραγματοποιείται μια πρόοδος προς την επίλυση της σύγκρουσης και αποφεύγεται η στασιμότητα.

Οι Ιορδανίδης και Μητσαρά (2015:76) προτείνουν με τη σειρά τους δευτερεύουσες τεχνικές για την επίλυση των συγκρούσεων. Κάποιες από αυτές είναι:

1. *«Η «Αύξηση της ενημέρωσης πάνω στις πηγές της σύγκρουσης», σύμφωνα με την οποία, επειδή η σύγκρουση πηγάζει από διαπροσωπικές παρεξηγήσεις και προβλήματα επικοινωνίας, αυξάνοντας την ενημέρωση των εργαζομένων πάνω σε αυτό το θέμα βοηθά στη λειτουργική επίλυσή της».*
2. *«Η «Επίλυση συγκρούσεων ένας προς έναν», η οποία χρησιμοποιείται περισσότερο για θέματα εργασίας, συμπεριφοράς, αξιών, για την επίτευξη συμφωνίας, για τη βελτίωση των σχέσεων και του εργασιακού κλίματος και λιγότερο για θέματα επικοινωνίας».* Με αυτή την μέθοδο επιλύονται οι προσωπικές διαφωνίες και η σύγκρουση παύει να υφίσταται.

3. *«Η Αλλαγή στην οργανωτική δομή»*, όπου η αλλαγή στη δομή μιας σχολικής μονάδας βοηθά στην επίλυση των συγκρούσεων.

Σε περιπτώσεις όπου υφίστανται συγκρούσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, προτείνεται, σε πρώτη φάση, η αλλαγή των μελών της (Rahim, 2001). Για παράδειγμα, όταν ένα νέο μέλος εισάγεται σε μια ομάδα, *«το επίπεδο της σύγκρουσης μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά αν το καινούριο αυτό μέλος επιλέγεται ειδικά για τις διαφορετικές του πεποιθήσεις, τη διαφορετική του εκπαίδευση ή και εμπειρίες»* (σ. 160). Ο διευθυντής μπορεί να μειώσει την ένταση της σύγκρουσης αν μεταφέρει ένα μέλος που έρχεται συχνά σε σύγκρουση σε μια άλλη ομάδα. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα εξυπηρετική όταν οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά. Ως εναλλακτική, ο διευθυντής μπορεί να μειώσει τον αριθμό μιας ομάδας, καθότι *«η πιθανότητα για σύγκρουση αυξάνεται όσο το μέγεθος μιας ομάδας αυξάνεται»* (σ. 160).

Οι Crawford & Bodine (1996:12) εισάγουν την έννοια του *«ειρηνικού σχολείου»*, η οποία συνιστά *«μια περιεκτική μεθοδολογία για όλο το σχολείο που χρησιμοποιεί τη διαχείριση συγκρούσεων ως ένα σύστημα λειτουργίας για τη διαχείριση του σχολείου»*. Οι αρχές και οι διαδικασίες της διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιούνται και μαθαίνονται σε κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, στο διευθυντή, στους σχολικούς συμβούλους, στους γονείς και στους μαθητές. Το ειρηνικό σχολείο αποτελεί μια χρονοβόρο διαδικασία και απαιτεί συνεχή συντονισμό από όλους.

3.4 Τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή για τη σωστή διαχείριση συγκρούσεων

Οι Ghaffar et al. (2012) παραθέτουν κάποια από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που δίνουν το έναυσμα για τη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία. Καταρχάς, οι διευθυντές οφείλουν να έχουν πάντα την ανάγκη να συμμετέχουν σε διοικητικά ζητήματα που αφορούν το σχολείο, έτσι ώστε να για να αποκτήσουν σε ένα πιο γενικό επίπεδο καλύτερες διοικητικές ικανότητες (σ. 60). Ύστερα, τα φαινόμενα σύγκρουσης πρέπει να αναγνωρίζονται εγκαίρως από τον σχολικό διευθυντή για να λύνονται άμεσα οι παρεξηγήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ για την επίλυση τους χρειάζεται ο διευθυντής να είναι αντικειμενικός και να μην επηρεάζεται από προκαταλήψεις. Όσον αφορά τις περιπτώσεις όπου οι συγκρούσεις γίνονται ανεξέλεγκτες, ο διευθυντής πρέπει να είναι προετοιμασμένος για το ποια πορεία χρειάζεται να ακολουθηθεί. Τέλος, ο διευθυντής *«πρέπει να είναι ξεκάθαρος και ρεαλιστικός για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων»*. Πρόκειται για ένα είδος αυτογνωσίας, το οποίο βοηθά το διευθυντή στο διοικητικό του καθήκον.

Η Somech (2008) προσθέτει ότι είναι ωφέλιμο για τους διευθυντές να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συζητούν όσο μπορούν τα προβλήματα τους είτε με τους άλλους εκπαιδευτικούς είτε με τον διευθυντή. Ο απώτερος στόχος είναι να δουν οι ομάδες τη σύγκρουση *«ως μια φυσιολογική, απαραίτητη δυναμική σε μια ομάδα»* και οι ομάδες *«να αναπτύξουν πιο συνεργατικά πλαίσια για τη διαχείριση των συγκρούσεων»* (σ.385). Ο ρόλος του διευθυντή είναι να κρατήσει τη σύγκρουση σε παραγωγικό επίπεδο για να αποφευχθούν περαιτέρω διαφωνίες ανάμεσα σε μια ομάδα.

Από τον Rahim (2001:195) επισημαίνεται και η ηθική διάσταση του διευθυντή όταν αυτός διαχειρίζεται τις συγκρούσεις. Αν και η ηθική πράξη ή απόφαση του διευθυντή είναι δύσκολη να οριστεί, ο διευθυντής οφείλει να προσέχει τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες των αποφάσεων του. Χαρακτηριστικά, *«κάτι που φαίνεται να είναι βραχυπρόθεσμα βλαβερό, μπορεί να αποδειχθεί καλό μακροπρόθεσμα, και αντίστροφα κάτι που θεωρείται ως πλεονέκτημα αρχικά, μπορεί στη συνέχεια να προκαλέσει ζημιά»* (σ.195). Έπειτα, ένα χαρακτηριστικό του ηθικού διευθυντή είναι η ευελιξία του να αλλάζει την άποψη του όταν η κατάσταση το απαιτεί, όπως επίσης και να είναι ανοικτός σε νέες πληροφορίες. Τέλος, σε περιστατικά όπου ο διευθυντής

δεν ακολουθεί τους ηθικούς κανόνες, οι υφιστάμενοι-εκπαιδευτικοί έχουν την ηθική υποχρέωση να επισημαίνουν τα λάθη του, έτσι ώστε να οριοθετείται η εξουσία του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα.

Για να μειωθούν οι εντάσεις σε ένα σχολείο και να συνυπάρχουν όλοι σε ένα αρμονικό σχολικό περιβάλλον, είναι σημαντικό ο διευθυντής να είναι πάντα διαθέσιμος για επικοινωνία. Η Saiti (2015:590) θεωρεί ότι ο διευθυντής που είναι ανοιχτός για επικοινωνία και παρέχει τη δυνατότητα του διαλόγου στους εκπαιδευτικούς, χτίζει ένα δίκτυο εμπιστοσύνης μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα, *«αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και πιστεύουν ότι οι πρακτικές αυτών των σχολικών διευθυντών είναι δίκαιες και αντικειμενικές, τότε υπάρχει εμπιστοσύνη»* (σ.590). Η εμπιστοσύνη, βέβαια, είναι κάτι που θέλει χρόνο για να καλλιεργηθεί και αποτελεί μια συνεχή διαδικασία.

Στο κείμενο των Crawford&Bodine (1996), παρατηρούνται δύο σημαντικά χαρίσματα που διευκολύνουν τη διαχείριση των συγκρούσεων από τον σχολικό διευθυντή. Αυτά είναι η καινοτομία και η αμεροληψία. Η καινοτομία επιτυγχάνεται μέσω πολλών τρόπων. Ένας από αυτούς είναι ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), κατά τον οποίο τα άτομα αναγκάζονται *«να σκεφτούν για ένα πρόβλημα με διαφορετικούς τρόπους και χτίζουν πάνω στις ιδέες που παρουσιάζονται»* (σ. 11). Με τέτοιου είδους πρωτοβουλίες, εξασφαλίζεται το στοιχείο της καινοτομίας και ο διευθυντής εξελίσσει τη σχολική μονάδα την οποία διοικεί. Ύστερα, γίνεται λόγος για την αντικειμενικότητα του διευθυντή, η οποία *«διασφαλίζει ότι μια συμφωνία αντανάκλα κάποια δίκαια πρότυπα κανόνων»* (σ.11). Ο αμερόληπτος διευθυντής διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ όλων σε ένα σχολείο και οι λύσεις είναι αντικειμενικές και εποικοδομητικές.

Οι Crawford & Bodine (1996:11) κατηγοριοποιούν σε ομάδες τα χαρακτηριστικά του καλού σχολικού διευθυντή, που τον βοηθούν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αρχικά, υπάρχουν τα χαρακτηριστικά προσανατολισμού όπως η ανεκτικότητα, ο αυτοσεβασμός, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, η αποδοχή του διαφορετικού, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός για τους άλλους. Σε πιο προσωπικό επίπεδο, παρατηρείται τα χαρακτηριστικά αντίληψης που αφορούν την αυτό-αξιολόγηση *«για να αναγνωρίσει κανείς τους προσωπικούς του φόβους»* και να μην βιάζεται να κρίνει κανείς τους άλλους έτσι ώστε *«να διευκολύνεται η ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων»*. (σ.

11). Όμοια, εντάσσονται στα χαρακτηριστικά συναισθήματος *«η άσκηση του αυτό-ελέγχου για να μην υπάρξει αντίδραση στα συναισθηματικά ξεσπάσματα των άλλων»* (σ. 11). Με τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, ο φόβος και ο εκνευρισμός, οι συγκρούσεις λύνονται πιο απλά.

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του καλού διευθυντή ανήκουν στις κατηγορίες που συνιστούν τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας, τη δημιουργική σκέψη, τη κριτική σκέψη. Συμπεριφορές που προωθούν την καλύτερη επικοινωνία αποτελούν η ενεργός ακρόαση στα προβλήματα των άλλων και η έκφραση συναισθημάτων χωρίς να γίνεται ο διευθυντής επιθετικός. Η δημιουργική σκέψη διευκολύνεται μέσω της καινοτομίας και την εξέταση διαφόρων απόψεων, ενώ η κριτική σκέψη επιτυγχάνεται όταν ο σχολικός διευθυντής είναι αναλυτικός, διορατικός, προετοιμάζει στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων είτε για άμεση εφαρμογή είτε στα πλαίσια πρόληψης και προετοιμασίας των εν δυνάμει συγκρούσεων (Crawford&Bodine ,1996:12).

Οι Ελευθεριάδης κ.ά. (2011:9) υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής οφείλει να έχει έναν ηγετικό ρόλο σε μια σχολική μονάδα. Τα χαρακτηριστικά που τους βοηθούν στο να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι:

1. *«Να συμμετέχουν σε κοινό όραμα.*
2. *Να έχουν ενθουσιασμό.*
3. *Να γίνονται παράδειγμα προς μίμηση.*
4. *Να έχουν ξεκάθαρη συμπεριφορά και αξίες.*
5. *Να είναι καλοί ακροατές.*
6. *Να ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία.*
7. *Να είναι ευαίσθητοι με τους ανθρώπους.*
8. *Να διαθέτουν αντοχή και επιμονή.*

Επίσης, δίνεται έμφαση στην ικανότητα του διευθυντή να αποτελεί κρίκο της ομάδας, να είναι μετριοφρων, ενώ εξίσου σημαντικό είναι να θέτει όρια και να επιδιώκει στόχους.

Οι Ιορδανίδης και Μητσαρά (2015) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που διευκολύνουν την αποφυγή και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν *«η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία και η σαφήνεια των αποφάσεων*

του, η δίκαιη και ίση αντιμετώπιση όλων, η διορατικότητα και η έγκαιρη ενημέρωση ενός προβλήματος με διαφάνεια, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αποφυγή στοχοποίησης και προσωποποίησης μιας σύγκρουσης» (σ.85). Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι και η οργανωτικότητα που χαρακτηρίζει το Διευθυντή, καθότι έτσι ορίζονται ξεκάθαρα οι ρόλοι όλων των μελών μια σχολικής κοινότητας και η λειτουργία του σχολείου ακολουθείται με βάση σχεδίου. Εν τέλει, γίνεται λόγος για τη «δημοκρατική συμπεριφορά» του διευθυντή, την «καλλιέργεια της συναδερφικής αλληλεγγύης και του κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων», χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την συνύπαρξη όλων των ατόμων και των ομάδων σε ένα σχολείο.

Κεφάλαιο 4ο Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σε αυτό το κεφάλαιο μελετώνται έρευνες σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία. Οι έρευνες είναι ομαδοποιημένες με βάση τη χώρα που αυτές διεξήχθησαν. Ξεκινώντας πρώτα από τις χώρες του εξωτερικού και μετά αυτή της Ελλάδας, αναλύονται έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία 20 χρόνια είτε με χρήση ερωτηματολογίου είτε με διεξαγωγή συνεντεύξεων. Στην συγκριτική έρευνα των Ghaffar et al. (2012:61) σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του Πακιστάν, οι ερευνητές τονίζουν ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να καταλάβουν τη φύση της σύγκρουσης, τότε είναι και ευκολότερο για αυτούς να τη διαχειριστούν. Έπειτα, κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές συχνά είναι συνεργατικοί κατά την εκδήλωση μιας σύγκρουσης στα σχολεία, σε αντίθεση με την τεχνική του ανταγωνισμού, την οποία οι διευθυντές δεν προτιμούν να εφαρμόσουν στα πλαίσια της δουλειάς τους στο σχολείο.

Η Somech (2008:382), στη δική της έρευνα σε σχολεία, συμπεραίνει ότι μια σχολική μονάδα λειτουργεί καλύτερα όταν τα μέλη της συνεργάζονται μεταξύ τους, σε αντίθεση με την ανταγωνιστική συμπεριφορά που μειώνει την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας. Επιπλέον, οι συγκρούσεις επιλύονται πιο εύκολα όταν εμπλέκονται σε αυτές πολλά άτομα, καθώς αυτά αναγκάζονται να δουλέψουν μαζί και να συνεργαστούν για να λύσουν τις διαφορές τους.

Οι Ghaffar et al. (2013) έκαναν έρευνα για το πώς διαχειρίζονται οι διευθυντές τις συγκρούσεις στα σχολεία τους. Τα αποτελέσματα κάνουν λόγο για περιστασιακή χρήση της τεχνικής της συνεργασίας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Σε δεύτερη φάση, η τεχνική του συμβιβασμού προτιμάται για τη σύγκρουση ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Σε λιγότερο βαθμό, ακολουθείται η τεχνική της εξυπηρέτησης όταν οι διευθυντές θέλουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε μια σύγκρουση, ενώ απουσιάζει η εφαρμογή της τεχνικής της αποφυγής μέσα στο χώρο του σχολείου. Μέσα από την έρευνα τους, συμπεραίνεται ότι *«οι διάφοροι διευθυντές ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις για διαχείριση των συγκρούσεων οι οποίες δείχνουν ότι, ανάλογα με την κατάσταση και τα άτομα, επιλέγεται η κατάλληλη στρατηγική για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης»* (σελ. 6). Στη συνέχεια αναφέρουν ότι *«οι διευθυντές και οι καθηγητές πρέπει να έχουν τη σωστή εκπαίδευση όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Θα βοηθήσει αφενός στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων των διευθυντών, αφετέρου θα*

διευκολύνει τους καθηγητές στο να δουλεύουν σε ένα πιο ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον».

Στην έρευνα του Doğan (2016), επισημαίνεται ότι κάθε τεχνική έχει τα δικά της δυνατά και αδύνατα σημεία, ενώ το κάθε άτομο χρησιμοποιεί όλες τις τεχνικές ανάλογα με το ποιόν της σύγκρουσης. Πιο αναλυτικά, *«για να προσαρμοστεί κανείς στις διαφορετικές καταστάσεις, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές»* (σ. 201). Στην σύγκρουση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε ένα σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν πολλές φορές τη σύγκρουση. Η τεχνική της αποφυγής οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει η σχέση του διευθυντή με εκπαιδευτικού (προϊστάμενου-υφιστάμενου) και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός δεν θέλει να διαταράσσει την εργασιακή του σχέση με το διευθυντή. Χαρακτηριστικά, στην έρευνα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: *«εφόσον το να συγκρουστώ με τον διευθυντή σημαίνει να χαλάσω την ηρεμία μου για τις επόμενες ημέρες, προτιμώ να το αποφύγω χωρίς να συγκρουστώ»* (σ. 209). Αντίθετα, στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό η τεχνική της συνεργασίας καθώς, όπως επισημαίνει ένας εκπαιδευτικός, *«μπορώ να συμπεριφερθώ φιλικά στο συνάδελφο μου με τον οποίο περνάω όλη την ημέρα μου στο σχολείο και μοιράζομαι όποιο και να είναι το πρόβλημα»* (σ. 210).

Όσον αφορά τις άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, στην ίδια έρευνα του Doğan (2016), κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική του ανταγωνισμού. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι *«αγωνίζομαι μέχρι ο συνάδελφος μου να αποδεχτεί την γνώμη μου»* (σ. 210). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν τη σύγκρουση αναφέρουν ότι *«δεν είναι βολικό οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν τη σύγκρουση. Αυτή η κατάσταση μειώνει την επιτυχία μας. Οπότε, είναι αναγκαίο να αποφεύγουμε τις συγκρούσεις»*. (σ. 210). Για την τεχνική του συμβιβασμού που εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς, ένας από αυτούς εξηγεί ότι *«πρέπει να είμαστε παράδειγμα για τους μαθητές. Επομένως, επιλύω τις συγκρούσεις που βιώνω μέσω του συμβιβασμού για να μην επηρεάζονται αρνητικά από την εμπειρία της σύγκρουσης»* (σ.210). Ουσιαστικά, επιβεβαιώνεται ότι κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει το δικό του τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ανάλογα με το τι πιστεύουν.

Στην έρευνα των Islamoglu, Boru & Birsal (2008), όπως αναφέρονται στους Akhtar

et al. (2014:115), βρέθηκε ότι η εργασιακή εμπειρία του διευθυντή επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης. Για τη χρήση των τεχνικών διαχείρισης, βρέθηκε ότι επιλέγεται εξίσου η τεχνική της συνεργασίας στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία της Τουρκίας. Στα δημόσια σχολεία, οι διευθυντές είναι πιο ανταγωνιστικοί. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι, στα δημόσια σχολεία, οι διευθυντές «χρησιμοποιούν μια πιο επιβλητική συμπεριφορά στην εφαρμογή των κυβερνητικών πολιτικών», ενώ στα ιδιωτικά σχολεία, «χρησιμοποιείται μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση» (σ. 115). Στην ίδια έρευνα, στα ιδιωτικά σχολεία, οι τεχνικές διαχείρισης που ακολουθούνται, έστω και σε μικρότερο βαθμό, είναι οι τεχνικές του συμβιβασμού και της εξυπηρέτησης.

Οι Ageng'a&Simatwa (2011:1082), σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα, βρήκαν ότι προτιμώνται οι εξής στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στα σχολεία:

1. *Η Διαιτησία*, σε ποσοστό 19,3%.
2. *Η διαπραγμάτευση*, σε ποσοστό 14,1%.
3. *Το κλίμα εμπιστοσύνης*, σε ποσοστό 13,6%.
4. *Η συμφιλίωση*, σε ποσοστό 11,3%.
5. *Η συνεργασία*, σε ποσοστό 8%.
6. *Η αποτελεσματική επικοινωνία*, σε ποσοστό 7,5%.
7. *Η αντιμετώπιση*, σε ποσοστό 7,5%.
8. *Η παρέμβαση από επίσημη αρχή*, σε ποσοστό 6,1%.
9. *Η εξυπηρέτηση*, σε ποσοστό 1,4%.
10. *Η αποφυγή*, σε ποσοστό 0,4%.

Σε αυτή την έρευνα, η διαιτησία ως μέθοδος είναι δημοφιλής καθώς συμμετέχουν άτομα εκτός της κύριας σύγκρουσης για να βοηθήσουν στην επίλυση της σύγκρουσης. Γνωρίζοντας ότι στα σχολεία υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η διαιτησία σαν στρατηγική βοηθά την μη περαιτέρω κλιμάκωση της σύγκρουσης ανάμεσα στα άτομα. Ακόμη, στις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, συναντάται το συνεργατικό μοντέλο «*όταν τα ζητήματα είναι κρίσιμα και όταν οι καλές εργασιακές σχέσεις είναι σημαντικές*» για να μην παρεμποδισθεί «*η διεύθυνση του σχολείου το οποίο θα επηρέαζε οριστικά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων*». (σ. 1086).

Στην έρευνα των Butnaru et al. (2014:399) μελετήθηκε ο ρόλος της διαμεσολάβησης στις σχολικές συγκρούσεις. Στα σχολεία που υπήρξε ένας σύμβουλος ως σχολικός διαμεσολαβητής, παρατηρήθηκε ότι το σχολικό κλίμα βελτιώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν καλύτερη υποστήριξη στο παιδαγωγικό τους έργο και τους δόθηκε εμπιστοσύνη και χώρος να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητες τους, γεγονός που ωφελεί όχι μόνο τους ίδιους αλλά και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. Στην ίδια έρευνα προτάθηκε η δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης των συγκρούσεων και έγκαιρης παρέμβασης σε αυτές, παράλληλα με τη στήριξη που οφείλει να έχει ο διαμεσολαβητής σε μια σχολική μονάδα.

Η διαχείριση και η επίλυση των συγκρούσεων είναι πιο εφικτή, όταν τηρούνται κάποιες βασικές αρχές. Στη βιβλιογραφική έρευνα των Ελευθεριάδη κ.ά. (2011:24), σημαντικές αρχές είναι τα άτομα *«να εκφράζονται ανοιχτά για τα πραγματικά ζητήματα που τα απασχολούν»*, *«να διατυπώνουν ανοιχτά αλλά ήρεμα τους στόχους, τις θέσεις και τις απόψεις τους»*. Επίσης, σημαντικό είναι τα άτομα της σύγκρουσης να ξεχνούν τις διαμάχες του παρελθόντος και να επικεντρώνονται στο μέλλον, όπως επίσης και να είναι ενεργοί ακροατές με σκοπό την αλληλοκατανόηση. Αποφευκτέα είναι *«η αμυντική και η επιθετική στάση»* (σ.24), για να μην διαταράσσονται οι σχέσεις και η καλή θέληση των ατόμων της σύγκρουσης.

Ο Αργυρίου (2013) ερεύνησε τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχολεία της Δυτικής Αττικής από τους διευθυντές. Ως απαραίτητα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο διευθυντής για καλύτερη παρέμβαση στα φαινόμενα σύγκρουσης είναι *«η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η δεξιότητα της επικοινωνίας. Αντίστοιχα, οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι η ενεργός ακρόαση, η ορθή αντίληψη, η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, η διευκρίνιση και η αντανάκλαση συναισθημάτων»* (σ.126). Ιδιαίτερα, στην έρευνα βρέθηκε ότι η χρήση ερωτήσεων βοηθά τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση να εκφράζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, ενώ η ορθή αντίληψη εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία (σ.133). Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι Διευθυντές με πρόσθετο επίπεδο σπουδών, όπως μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ενδιαφέρονται πολύ για τα φαινόμενα σύγκρουσης στο σχολείο τους και παρεμβαίνουν πιο έγκαιρα σε αυτά από Διευθυντές χωρίς πρόσθετο επίπεδο σπουδών. Επομένως, το ανεβασμένο μορφωτικό επίπεδο κινητοποιεί τους Διευθυντές στο να διοικούν μια καλύτερη σχολική μονάδα με όσο το δυνατόν λιγότερες συγκρούσεις.

Από τους Ιορδανίδης και Μητσαρά (2015), προέκυψαν προτάσεις, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τους διευθυντές, σχετικά με τη διαχείριση και την αποφυγή των συγκρούσεων. Ενδεικτικά, ο διευθυντής μπορεί να προγραμματίζει, σε τριμηνιαία και εξαμηνιαία βάση, τις ανάγκες μιας σχολικής μονάδας και να καταγράφει τους διοικητικούς της στόχους. Μπορεί, στη συνέχεια, να κατανέμει σαφείς ρόλους σε όλους τους εκπαιδευτικούς για να υπάρχει οριοθέτηση των καθηκόντων τους, ενώ δίνεται έμφαση στην αξία της επιμόρφωσης (σ. 85). Χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι «η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών ημερίδων από τον διευθυντή/ διευθύντρια, με θέματα που αφορούν στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία, όπως (η διαχείριση θυμού), είναι όχι μόνο τρόπος διαχείρισης, αλλά και τρόπος πρόληψης των συγκρούσεων» (σ. 85).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5^ο : Ερευνητική Μεθοδολογία

5.1. Είδος Έρευνας

Σε αυτή τη διπλωματική εργασία επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η ποσοτική έρευνα. Ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας, σύμφωνα με τους Johnson&Christensen (2008:34), είναι *«η δοκιμή υποθέσεων, η συσχέτιση μεταξύ αίτιου και αποτελέσματος και οι προβλέψεις για την έρευνα»*. Εφόσον στο θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων τίθεται ως ερευνητικό ερώτημα οι αιτίες διαχείρισης τους και οι θετικές και οι αρνητικές επιπτώσεις τους, τότε με την ποσοτική έρευνα μελετάται η σχέση των αιτίων της σύγκρουσης με τα αποτελέσματα της. Η ποσοτική έρευνα εφαρμόζεται σε τυχαία κυρίως υποσύνολα με συγκεκριμένες μεταβλητές που ερευνούνται με τη βοήθεια των αριθμών και της στατιστικής. Έπειτα, τα δεδομένα από μια ποσοτική έρευνα είναι βασισμένα σε ακριβείς μετρήσεις με μεθοδοποιημένα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι το ερωτηματολόγιο. Επίσης, αναφέρεται στο ίδιο κείμενο, ότι ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το συμμετέχον δείγμα στην έρευνα και ότι τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν γνωστοποιούνται στον ερευνητή. Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής ελέγχει την υπόθεση του και από αυτήν βγάζει τα συμπεράσματα τα οποία *«βασίζονται στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και στη στατιστική σημασία των ευρημάτων»* (σελ. 34).

Στο βιβλίο των Bogdan και Biklen (1998), αναφέρεται ότι για την απεικόνιση των ευρημάτων μιας έρευνας χρησιμοποιούνται γραφήματα και λέξεις όπως *«μεταβλητές, πληθυσμός, και αποτέλεσμα»* (σελ. 4). Οι λέξεις αυτές αποτελούν σημαντικό κομμάτι σε μια ποσοτική έρευνα. Ύστερα, *«η ποσοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να εντυπώσει στο πρόβλημα που μελετά και να παράγει ερευνητικές υποθέσεις. Τα δεδομένα έχουν αριθμητική μορφή και είναι αποτέλεσμα μιας στατιστικής διαδικασίας»* (σελ. 4). Σε μια ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής προσπαθεί να αποδώσει με αριθμούς αυτό που μελετά. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έχουν ως απώτερο σκοπό να κατηγοριοποιηθούν έτσι ώστε να εφαρμόζονται σε μια ευρύτερη βάση του αντίστοιχου επιστημονικού τομέα. Το ερευνητικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στοιχείο σε μια ποσοτική έρευνα και οφείλει να είναι αξιόπιστο και έγκυρο για να στέκει στον ακαδημαϊκό λόγο και να έχει επιστημονική ισχύ (Golafshani, 2003:598).

Ο Cresswell (2012:13) ορίζει τα κύρια χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας ως εξής:

1. *«Η περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος γίνεται με την βάση μιας ανάγκης για την εξήγηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών».*
2. *«Η ποσοτική έρευνα προσφέρει στη βιβλιογραφία προτείνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα και αιτιολογώντας την ερευνητική υπόθεση».*
3. *«Μέσω της ποσοτικής έρευνας δημιουργούνται ερωτήματα και υποθέσεις που είναι μετρήσιμα και έχουν τη δυνατότητα να μελετηθούν».*
4. *«Τα αποτελέσματα που βγαίνουν μέσω της στατιστικής ανάλυσης ερμηνεύονται βασιζόμενα σε πρότερες προβλέψεις και έρευνες».*
5. *«Η συγγραφή της ποσοτικής έρευνας χρήζει επιστημονικής και αντικειμενικής μεθοδολογικής προσέγγισης».*

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ανταποκρίνονται στις ανάγκες της παρούσης διπλωματικής εργασίας, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι όλα τα ερευνητικά ερωτήματα ερευνούν τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών και ότι ο ερευνητής χτίζει την έρευνα του μετά από ανάλυση πρότερης βιβλιογραφίας. Παράλληλα, ο ερευνητής ενδιαφέρεται να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα για να δει τη σειρά προτίμησης των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές. Ο Cresswell συνεχίζει λέγοντας πως ο ερευνητής μελετά, με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου, τις τάσεις που προτιμούνται από το εκάστοτε συμμετέχον δείγμα και το πώς διαφέρουν ανάμεσα τους. Οι τάσεις επηρεάζονται από τις μεταβλητές, για αυτό και ερευνάται κατά κόρον η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών (σελ. 13).

Η ποσοτική έρευνα, κατά τον Yilmaz (2013:312), χαρακτηρίζεται από *«αντικειμενική επιστημολογία και αναζητά να αναπτύξει παγκόσμιους νόμους της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω της στατιστικής μέτρησης»*. Επιπρόσθετα, το πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας χτίζεται σε a priori θεωρίες και σε μια τέτοια έρευνα υποστηρίζεται η άποψη ότι *«τα ψυχολογικά και κοινωνικά φαινόμενα έχουν μια αντικειμενική πραγματικότητα που είναι ανεξάρτητη από τα άτομα που ερευνώνται»*. Στο θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων, μας ενδιαφέρει να δούμε ποιες συμπεριφορές επηρεάζουν την εμφάνιση τους, οπότε θεωρείται καίριο η έρευνα να είναι ποσοτική.

Ο ερευνητής, για να είναι αντικειμενικός και σωστός στα καθήκοντα του, οφείλει να παραμένει ουδέτερος και να κρατά μια απόσταση από αυτό που ερευνά. Στο παρόν

θέμα, είναι επιτακτική η ανάγκη εξεύρεσης μιας αντικειμενικότητας για να υπάρξουν βάσιμα αποτελέσματα. Η ποιοτική έρευνα αποφεύχθηκε για την παρούσα διπλωματική εργασία, διότι κατά τον Muijs (2004:4), *«η ποσοτική έρευνα θεωρείται ως ρεαλιστική και θετικιστική, ενώ η ποιοτική έρευνα θεωρείται ως υποκειμενική»*. Με βάση τα παραπάνω, η έρευνα χρειάζεται να είναι ρεαλιστική προς όφελος του ερευνητή, ο οποίος επιθυμεί *«να αποκαλύψει την αλήθεια»* και *«να εμπλακεί όσο το δυνατόν λιγότερο γίνεται στην έρευνα για να είναι αντικειμενικός»* (σελ. 4). Εφόσον στη διαχείριση συγκρούσεων ερευνώνται ζητήματα που αφορούν τους διευθυντές και τους καθηγητές και πιο συγκεκριμένα την αλληλεπίδραση τους κατά τη σύγκρουση, θεωρείται σκόπιμο ο ερευνητής να αποστασιοποιηθεί από την έρευνα. Η χρήση του ερωτηματολογίου, που αποτελεί χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας, βοηθά τη μελέτη των κεντρικών στοιχείων της παρούσας έρευνας, δηλαδή τα αίτια, τα αποτελέσματα και τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

5.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο συλλογής δεδομένων για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Μέσα του ερωτηματολογίου μπορούν να απαντηθούν διάφορα ερωτήματα που αφορούν τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία. Ειδικότερα, αν συνυπολογίσουμε την κλίμακα Rahim, το ερωτηματολόγιο προσφέρει πολλά σε αυτή την έρευνα. Χαρακτηριστικά. οHenning (2004:252) εξηγεί ότι *«το ερωτηματολόγιο μπορεί να αξιολογήσει μια ευρεία θεματική της διαχείρισης συγκρούσεων στα σχολεία και ιδιαίτερα πρακτικές που αφορούν τη διαμεσολάβηση και τη διαιτησία»*. Επίσης, με το ερωτηματολόγιο καταγράφονται ενδελεχώς οι συχνότητες που αφορούν συμπεριφορές των στελεχών της εκπαίδευσης και χάριν σε αυτές τις μετρήσεις, μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο για τους διευθυντές και τους καθηγητές σε μια σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, ο Henningτονίζει ότι το ερωτηματολόγιο είναι σύντομο και εύκολα μετρήσιμο, ενώ είναι προσβάσιμο στους ερευνητές και στους επαγγελματίες (σελ. 252). Παράλληλα, με το ερωτηματολόγιο και τη κλίμακα Rahim προστίθενται νέες διαστάσεις και δίνεται αφορμή για μελλοντικές έρευνες πάνω στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων.

Ο Cohen (2007:229) αναφέρει ότι *«το πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο στο διαδίκτυο είναι το ερωτηματολόγιο. Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα σε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο συγκριτικά με τη κλασσική –σε εκτύπωση- μορφή του ερωτηματολογίου»*. Κάποια από αυτά τα πλεονεκτήματα είναι (σελ. 230):

1. *«Η μείωση του κόστους»*, όσον αφορά την εκτύπωση χαρτιού και την επεξεργασία των δεδομένων καθότι αυτή γίνεται άμεσα μέσω του υπολογιστή.
2. *«Η μείωση χρόνου»*, κυρίως στην κατανομή των ερωτηματολογίων και στη συλλογή των δεδομένων.
3. *«Το διαδίκτυο δίνει άμεση πρόσβαση σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού»*.
4. *«Ο ερευνητής δύναται να βρει περισσότερο πληθυσμιακό δείγμα»*, με τη βοήθεια της ανωνυμίας.
5. *«Το ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου προσφέρει μοντέρνα στοιχεία στην έρευνα»*, αν και με την πάροδο των χρόνων το στοιχείο αυτό χάνεται.
6. *«Ο ερευνητής διεξάγει την έρευνα από το σπίτι και εργάζεται με το δικό του ρυθμό, χωρίς εξωτερικούς περιορισμούς»*.

7. *«Το ανθρώπινο λάθος μειώνεται αισθητά σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους»*, καθώς τα δεδομένα συλλέγονται και επεξεργάζονται διαδικτυακά.
8. *«Επιτυγχάνεται μεγαλύτερη γενικευσιμότητα καθώς οι χρήστες του διαδικτύου έρχονται από ένα μεγαλύτερο και ευρύτερο πληθυσμό»*.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το Μέρος Α περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές αυτής της έρευνας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν:

1. Το Φύλο.
2. Την ηλικία.
3. Τα ακαδημαϊκά προσόντα.
4. Τη διδακτική Εμπειρία.
5. Την προϋπηρεσία ως Διευθυντή.
6. Την προϋπηρεσία ως Διευθυντή στην παρούσα σχολική μονάδα.

Παράλληλα, ερωτήθηκε στο δείγμα για το αν έχουν επιμορφωθεί για τη διαχείριση συγκρούσεων και για το αν γνωρίζουν στοιχεία για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις του Μέρους Α ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το Μέρος Β του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις ιεράρχησης, αξιολόγησης και συμπλήρωσης της ειδικής κλίμακας του Rahim. Οι ερωτήσεις ιεράρχησης αφορούσαν στοιχεία σχετικά με τα αίτια των συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές και ανάμεσα στο διευθυντή και στους καθηγητές. Παράλληλα, στο ερωτηματολόγιο εντοπίζονται ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και την αντίδραση στα φαινόμενα σύγκρουσης. Ύστερα, οι θετικές και οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων αποτυπώνονται στο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις αξιολόγησης, ενώ οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων με βάση την κλίμακα Rahim. Συγχρόνως, το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις αξιολόγησης για τα κατάλληλα χαρακτηριστικά του διευθυντή όταν αυτοί καλούνται να διαχειριστούν τις συγκρούσεις. Καταληκτικά, το ερωτηματολόγιο καταγράφει, με ερωτήσεις ιεράρχησης, την άποψη του διευθυντή όσον αφορά την καταλληλότερη μέθοδο για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία ανάμεσα στους καθηγητές και ανάμεσα στο διευθυντή και στους καθηγητές. Στο μέρος Β του ερωτηματολογίου ερευνώνται οι κεντρικοί πυλώνες του ερωτηματολογίου, οι οποίοι είναι τα αίτια των συγκρούσεων, οι θετικές και οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, οι τεχνικές

διαχείρισης των συγκρούσεων και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή για την αντιμετώπιση τους.

Σημαντικό κομμάτι της παρούσας έρευνας αποτελεί η οργανωτική κλίμακα του Rahim (ROCI-II), κατά την οποία διερευνώνται οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των καθηγητών και μεταξύ των καθηγητών και των διευθυντών σε ένα σχολείο. Η κλίμακα αυτή *«είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να καταγράφει τις πέντε διαστάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση συγκρούσεων, δηλαδή την συνεργασία, το συμβιβασμό, την εξυπηρέτηση, την αποφυγή και τον ανταγωνισμό»* (Rahim, 2001:35). Η κλίμακα του Rahim αποτελείται από 28 προτάσεις, οι οποίες αποτυπώνουν τις πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Ύστερα, οι προτάσεις συμπληρώνονται με βάση της κλίμακας Likert και ανάλογα με το σκορ ερευνάται η τεχνική που προτιμάται περισσότερο από το συμμετέχον, στην έρευνα, άτομο. Η κλίμακα του Rahim είναι σύντομη και μπορεί να συμπληρωθεί σε οκτώ λεπτά.

5.3. Δειγματοληψία

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από εκατό Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό της Αττικής. Οι McCracken και Barcinas (1991:33) επισημαίνουν ότι *«στα σχολεία των αστικών κέντρων, παρατηρούνται διαφορές στον πληθυσμό όσον αφορά το φύλο, την κοινωνική προέλευση και τη φυλετική καταγωγή και στους μαθητές και στους καθηγητές»*. Επίσης, λόγω μεγαλύτερου αριθμού καθηγητών σε ένα αστικό σχολείο (σελ.38), υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Η συγκεκριμένη περιοχή επιλέχθηκε από τον ερευνητή για λόγους γεωγραφικής εγγύτητας με τον τόπο που εργάζεται ο ερευνητής και για διευκόλυνση της ερευνητικής διαδικασίας. Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τον Cohen (2007:110), στην απλή τυχαία δειγματοληψία *«κάθε μέλος ενός πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί για την έρευνα και η πιθανότητα του να επιλεγεί είναι ανεξάρτητη από άλλους παράγοντες»*. Η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία μέχρι ο ερευνητής να συμπληρώσει το κατάλληλο δείγμα που επιθυμεί. Στη συγκεκριμένη έρευνα, προτιμήθηκε η επιλογή του δείγματος μέσω των ηλεκτρονικών διευθύνσεων των Διευθυντών. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις βρέθηκαν στο Διαδίκτυο μέσω των ιστοσελίδων της αντίστοιχης Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνολικά, στάλθηκαν 1.018 ηλεκτρονικά μηνύματα στα σχολεία όλων των δευτεροβάθμιων διευθύνσεων της Αττικής, με ποσοστό απόκρισης 9.82%.

5.4. Ερευνητική διαδικασία

Σε πρώτη φάση έγινε μετάφραση της οργανωτικής κλίμακας του Rahim από τα αγγλικά στα ελληνικά, διότι αυτή η κλίμακα αποτελεί τον κεντρικό άξονα της εργασίας και αυτή βγάζει τα αποτελέσματα ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις οι διευθυντές και οι καθηγητές σε ένα σχολείο (Rahim, 2001:60). Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει με ποιον τρόπο οι διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους καθηγητές στα σχολεία. Έπειτα, η κλίμακα Rahim αποτελεί σημαντικό κομμάτι της έρευνας, καθώς *«αυτή εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ όλων των υποκατηγοριών των συγκρούσεων και τις οργανωσιακές και συμπεριφορικές μεταβλητές στους οργανισμούς.»* (σελ. 61). Ουσιαστικά, η κλίμακα Rahim συνδέει μεταβλητές όπως την προσωπικότητα, το φύλο, το οργανωσιακό κλίμα, την επαγγελματική εξουθένωση και την αποτελεσματικότητα με τον τομέα της σύγκρουσης. Συγχρόνως, η κλίμακα Rahim εξετάζει κοινωνικούς παράγοντες όπως *«την διατήρηση της σχολικής κουλτούρας και τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων και τα συσχετίζει με τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων»* (σελ. 61). Η μετάφραση έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να είναι αξιόπιστη και σταθμισμένη στα ελληνικά δεδομένα. Στη συνέχεια, με βάση το θεωρητικό μέρος της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα της, δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο με γνώμονα την επίτευξη των καλύτερων δυνατών στόχων.

Η παρούσα έρευνα έγινε μέσω του Διαδικτύου προς εξυπηρέτηση του ερευνητή και οικονομία χρόνου. Κατά τη διάρκεια κατασκευής του ερωτηματολογίου, κρίθηκε σκόπιμη η δημιουργία μιας συνοδευτικής επιστολής, η οποία θα εξηγούσε λεπτομέρειες που αφορούν το ερωτηματολόγιο. Επίσης, σε αυτή την επιστολή, καθίσταται σαφές ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο για την προστασία των προσωπικών δεδομένων του δείγματος (Cohen, 2007:230). Η επιστολή περιέχει τα προσωπικά στοιχεία του ερευνητή σε περίπτωση που υπήρχε κάποιο θέμα με το ερωτηματολόγιο. Μετά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, ο ερευνητής βρήκε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των αντίστοιχων ιστοσελίδων. Τέλος, ο ερευνητής επισύναψε το ερωτηματολόγιο σε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα και τα έστειλε στα προσωπικά e-mail των διευθυντών. Έτσι, η διανομή των ερωτηματολογίων ήταν άμεση και εύκολη και για τον ερευνητή και για τους Διευθυντές. Η αμεσότητα που προσφέρει το ερωτηματολόγιο είναι πολύ

σημαντική στην παρούσα έρευνα, καθώς σε άλλες περιπτώσεις όπως οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις, υπήρχαν ενδοιασμοί όσον αφορά κατά πόσο το δείγμα θα έδινε σαφείς απαντήσεις. Ο Cohen (2007:381) αναφέρει ότι οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις παρουσιάζουν προβλήματα όπως:

1. *«Είναι πολύ απλό σε μια τηλεφωνική συνέντευξη για αυτόν που συμμετέχει να κλείσει το τηλέφωνο.»*
2. *«Το δείγμα που συμμετέχει στην έρευνα δεν είναι σίγουρο κατά πόσο το τηλεφώνημα είναι απόρρητο και δεν καταγράφονται εμπιστευτικές πληροφορίες»*
3. *«Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες και οι συμμετέχοντες δεν θέλουν να αφιερώνουν πολύ χρόνο στο τηλέφωνο».*
4. *«Οι απαντήσεις που δίνονται μέσω του τηλεφώνου είναι πολλές φορές βιαστικές και δεν αντιπροσωπεύουν την άποψη του συμμετέχοντος δείγματος».* Αντίθετα, σε ένα ερωτηματολόγιο, δεν υπάρχει πίεση χρόνου και οι απαντήσεις δίνονται με ηρεμία.

5.5. Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS έκδοση 25 (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο *«είναι πιθανώς το πιο κοινό πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και είναι διαθέσιμο στους περισσότερους ανώτατες εκπαιδευτικούς θεσμούς»*. (Muijs, 2004:85). Έπειτα, η ανάλυση των δεδομένων αντικατοπτρίζει τα κεντρικά ζητήματα αυτής της έρευνας. Πρωταρχικός στόχος ήταν η εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, γι' αυτό και πέρα από την κλασική απεικόνιση των δημογραφικών στοιχείων με πίνακες και διαγράμματα που απεικονίζουν συχνότητες, χρησιμοποιήθηκαν ο συσχετισμός Pearson και η ανάλυση διακύμανσης της ANOVA.

Στο συσχετισμό Pearson και στη μέθοδο της ANOVA (Analysis of Variance) μελετούνται οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο, η ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η διδακτική εμπειρία, και η προϋπηρεσία του διευθυντή στη σχολική του μονάδα και γενικά ως Διευθυντής. Οι εξαρτημένες μεταβλητές προκύπτουν από το μέρος Β του ερωτηματολογίου, όπου και ερευνώνται μεταβλητές όπως τα αίτια και οι συνέπειες των συγκρούσεων, οι τρόποι διαχείρισης της και τα κατάλληλα χαρακτηριστικά του διευθυντή για την αντιμετώπιση της. Πιο αναλυτικά, σε αυτές τις μεθόδους αναζητείται η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο μεταβλητών που συγκρίνονται μέσω του Sign. Οι αποδεκτές τιμές που επεξηγούν αυτή τη στατιστική σημαντικότητα κυμαίνονται μεταξύ 0,01 έως 0,05 για την παρούσα έρευνα. Οπότε και στο συσχετισμό Pearson και στην ANOVA ερευνούμε τέτοιες τιμές. Σημαντική είναι επίσης και η αναφορά στην κλίμακα Rahim, η οποία αναλύει με ποια τεχνική διαχειρίζεται ο διευθυντής μια σύγκρουση στη σχολική του μονάδα. Από την κλίμακα αυτή βγαίνει ένας μέσος όρος από το 1 ως το 5 για την κάθε τεχνική, με τη μεγαλύτερη τιμή να δείχνει και ποιες τεχνικές προτιμώνται κατά φθίνουσα σειρά. Ο μέσος όρος πηγάζει από τις απαντήσεις σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου με το 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ 5=συμφωνώ απόλυτα. Κάθε πρόταση αντιστοιχεί στην κάθε τεχνική και στο τέλος βγαίνει ο τελικός μέσος όρος για κάθε μια από αυτές.

5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να αποκτήσει μια έρευνα αξιοπιστία, αυτή χρειάζεται να έχει σταθερά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία ελέγχεται όταν σε μια έρευνα τα αποτελέσματα παραμένουν ίδια κατά την επαλήθευση των δεδομένων. Ο Golafshani (1998:599) αναφέρει ότι «σε αυτή τη μέθοδο, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επηρεάζονται από εξωτερικές επιρροές, όπως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του ανθρώπινου δείγματος που ερευνάται». Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των ανθρώπων που συμμετέχουν σε μια έρευνα μπορούν να αλλάξουν σε περίπτωση επανελέγχου τους, για αυτό και δεν πρέπει να γενικεύονται κατά την ανάλυση τους.

Ο Cohen (2007:146) θεωρεί ότι «η αξιοπιστία σε μια ποσοτική έρευνα αποτελεί συνώνυμο της εγκυρότητας, της συνέπειας και της συνοχής σε συνάρτηση με το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο». Επίσης, ένας τρόπος μέτρησης της αξιοπιστίας είναι ο συντελεστής Cronbach Alpha ή αλλιώς ο συντελεστής Alpha. Με αυτό το συντελεστή, ελέγχουμε το κατά πόσο η συσχέτιση των μεταβλητών σε μια έρευνα είναι αξιόπιστη (σελ. 148). Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του Cronbach alpha θα πρέπει να είναι >0.7 . Ο συντελεστής Cronbach Alpha συναντάται στο πρόγραμμα SPSS. Μετά από σχετικό έλεγχο, στην έρευνα αυτή ο συντελεστής φθάνει στη τιμή 0.809, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1α.

Σχήμα 1α: Συντελεστής Cronbach Alpha
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,809	,820	21

Όσον αφορά την εγκυρότητα σε μια ποσοτική έρευνα, οι Bogdan και Biklen (1998:599) θεωρούν ότι «η εγκυρότητα είναι αποτέλεσμα και το αποκορύφωμα εμπειρικών εννοιών όπως η απόδειξη, η αντικειμενικότητα, η αλήθεια και η πραγματικότητα, η επαγωγή, η λογική και τα μαθηματικά δεδομένα». Παρομοίως, η

εγκυρότητα καταγράφει σε ποιο βαθμό ένα ερευνητικό εργαλείο μετράει αυτό που πρέπει να μετράει, Έτσι, φαίνεται πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αληθινά.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Cohen (2007:134), «η εγκυρότητα αποτελεί τη λύδια λίθο σε όλους τους τύπους της εκπαιδευτικής έρευνας και βασίζεται σε κάποιες θετικιστικές αρχές όπως ο έλεγχος, η επαναληψιμότητα, η προβλεψιμότητα, η ελευθερία του περιεχομένου, ο θρυμματισμός της έρευνας και η παρατηρησιμότητα». Επίσης, η εγκυρότητα κατηγοριοποιείται (σελ. 135) ως εξής:

1. Στην περιγραφική εγκυρότητα, που αφορά την ευστοχία των δεδομένων μιας έρευνας.
2. Στην Ερμηνευτική εγκυρότητα, όπου εκεί καταγράφεται η ικανότητα του ερευνητή να κατανοεί τις συνιστώσες και το νόημα μιας έρευνας.
3. Στην θεωρητική εγκυρότητα, όπου εξηγείται το θεωρητικό υπόβαθρο της.
4. Στη γενικευσιμότητα, κατά την οποία εξάγονται γενικά συμπεράσματα που εφαρμόζονται μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες και κοινότητες και όχι σε μεγαλύτερα δείγματα.
5. Στην αξιολογητική εγκυρότητα, κατά την οποία τα δεδομένα όχι μόνο καταγράφονται αλλά αξιολογούνται σύμφωνα με ένα κριτικό και θεωρητικό πλαίσιο.

Ένας τρόπος με τον οποίο εξασφαλίζεται η εγκυρότητα μιας έρευνας είναι το τεστ KMO and Barlett, όπου σύμφωνα με τον Cohen (2007:153), η έρευνα αποκτά εγκυρότητα εφόσον ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy είναι >0.5 . Μετά από έλεγχο στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και σύμφωνα με το σχήμα 1β, ο συγκεκριμένος δείκτης φθάνει στην τιμή 0.905, γεγονός που αποδεικνύει την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

Σχήμα 1β: Αποτελέσματα του τεστ KMO and Barlett Validity

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.905
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	692,289
	df	45
	Sig.	,000

5.7. Ηθικές παράμετροι της Έρευνας

Ο Cresswell (2012:24) αναφέρει ότι σε μια έρευνα *«πρέπει ο ερευνητής να δείχνει σεβασμό στα άτομα που διαβάζουν και χρησιμοποιούν πληροφορίες από έρευνες. Τα δεδομένα πρέπει να καταγράφονται με ειλικρίνεια, χωρίς να αλλάζουν και να τροποποιούνται τα ευρήματα για να ικανοποιηθούν οι προβλέψεις του ερευνητή»*. Παράλληλα, η έρευνα θα πρέπει να μην περιέχει γλώσσα ακατάληπτη για το ευρύ κοινό. Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι κατανοητή στα άτομα που την διαβάζουν. Τέλος, ο Cresswell θεωρεί ότι οι ερευνητές έχουν την ηθική υποχρέωση να συγγράψουν μια έρευνα υψηλής ποιότητας, με αυθεντικό περιεχόμενο και ερευνητικές υποθέσεις.

Σε μια ποσοτική έρευνα προκύπτουν πολλά ηθικά ζητήματα, κατά τον Cohen (2007:317). Αρχικά, ένα ερωτηματολόγιο θα αποτελεί *«πάντοτε κάποιο είδος παραβίασης της ιδιωτικότητας»* καθώς τα άτομα που συμμετέχουν σε μια έρευνα έχουν ενεργό ρόλο σε αυτήν. Έπειτα, τα άτομα αυτά δεν πρέπει να πιεστούν για να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να αποχωρίσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Η συμμετοχή τους σε μια έρευνα έγκειται στους εξής παράγοντες (σελ. 318):

1. *«Στη συναίνεση τους μετά από προσωπική ενημέρωση. Στην παρούσα έρευνα, με τη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, ο ερευνητής ενημέρωσε τους διευθυντές και ζήτησε τη συναίνεση τους για την συμμετοχή στην έρευνα.*
2. *Στο δικαίωμα τους να συμπληρώσουν τμηματικά το ερωτηματολόγιο, εφόσον δεν θέλουν να το ολοκληρώσουν.*
3. *Στην εγγύηση ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία στην έρευνα. Ο ερευνητής ενημέρωσε τους διευθυντές ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, με τη βοήθεια της συνοδευτικής επιστολής του ερωτηματολογίου.*
4. *Η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για να μην υπάρξει προκατάληψη εκ μέρους του ερευνητή.*
5. *Στις αντιδράσεις τους, δηλαδή πως θα αντιδράσουν σε περίπτωση που ένα κομμάτι του ερωτηματολογίου είναι προσβλητικό, δυσνόητο ή ενοχλητικό».*

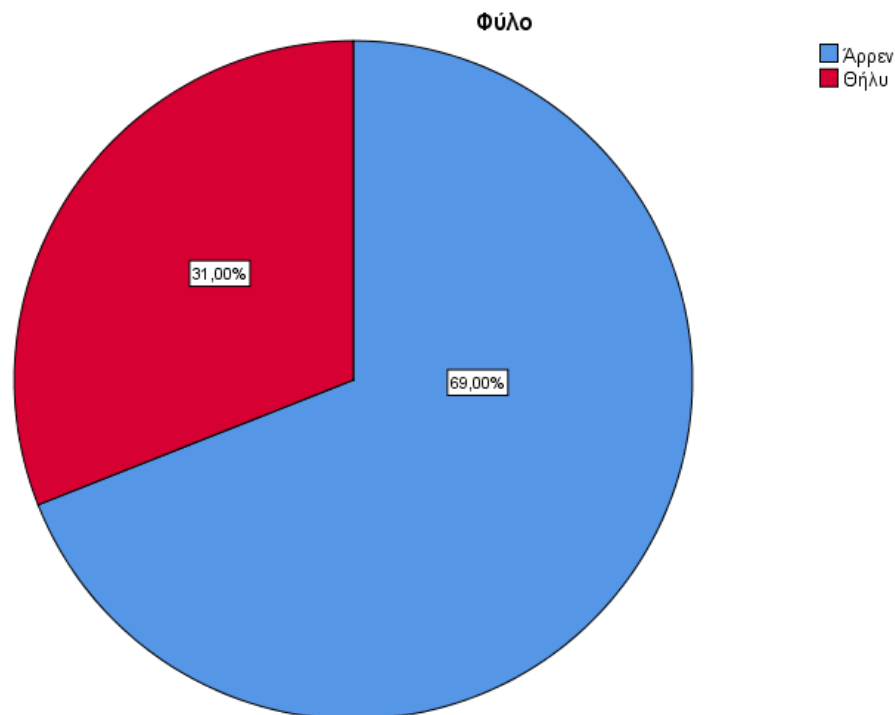
Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα της Έρευνας και Συμπεράσματα

6.1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Σε πρώτη φάση καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα σχήματα που ακολουθούν γίνεται κατηγοριοποίηση του δείγματος κατά φύλο, ηλικία, ακαδημαϊκά προσόντα, διδακτική εμπειρία, προϋπηρεσία ως διευθυντής, προϋπηρεσία ως διευθυντής στην παρούσα σχολική μονάδα και για το αν έχουν επιμορφωθεί για τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία.

Σχήμα 2: Κατηγοριοποίηση του δείγματος ανά Φύλο

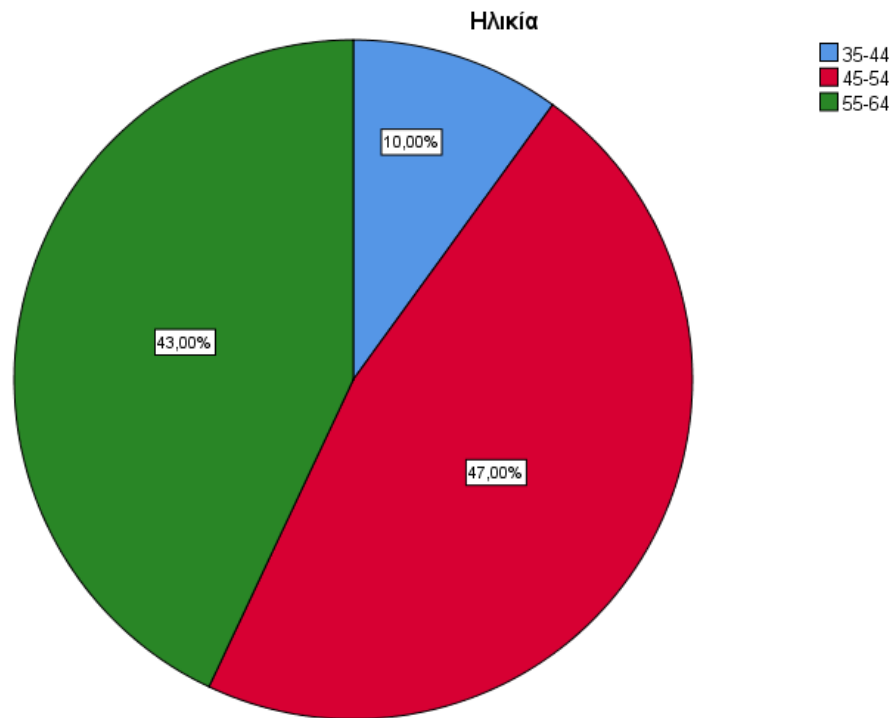
Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άρρεν	69	69,0	69,0	69,0
	Θήλυ	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Το σχήμα 2 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος ανά φύλο. 69 συμμετέχοντες ήταν άνδρες και 31 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες.

Σχήμα 3: Κατηγοριοποίηση του δείγματος ανά Ηλικία

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	35-44	10	10,0	10,0	10,0
	45-54	47	47,0	47,0	57,0
	55-64	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

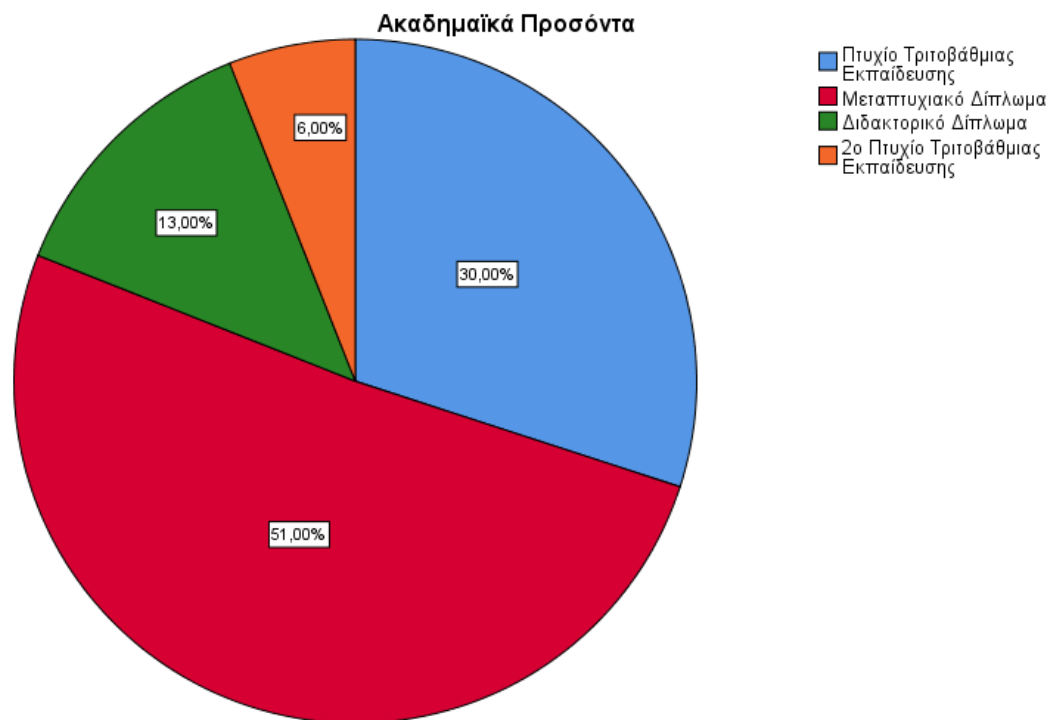


Το σχήμα 3 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος ανά ηλικία. 10 συμμετέχοντες ήταν από 35-44 ετών, 47 συμμετέχοντες από 45-54 ετών και 43 από 55-64 ετών.

Σχήμα 4: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τα Ακαδημαϊκά Προσόντα

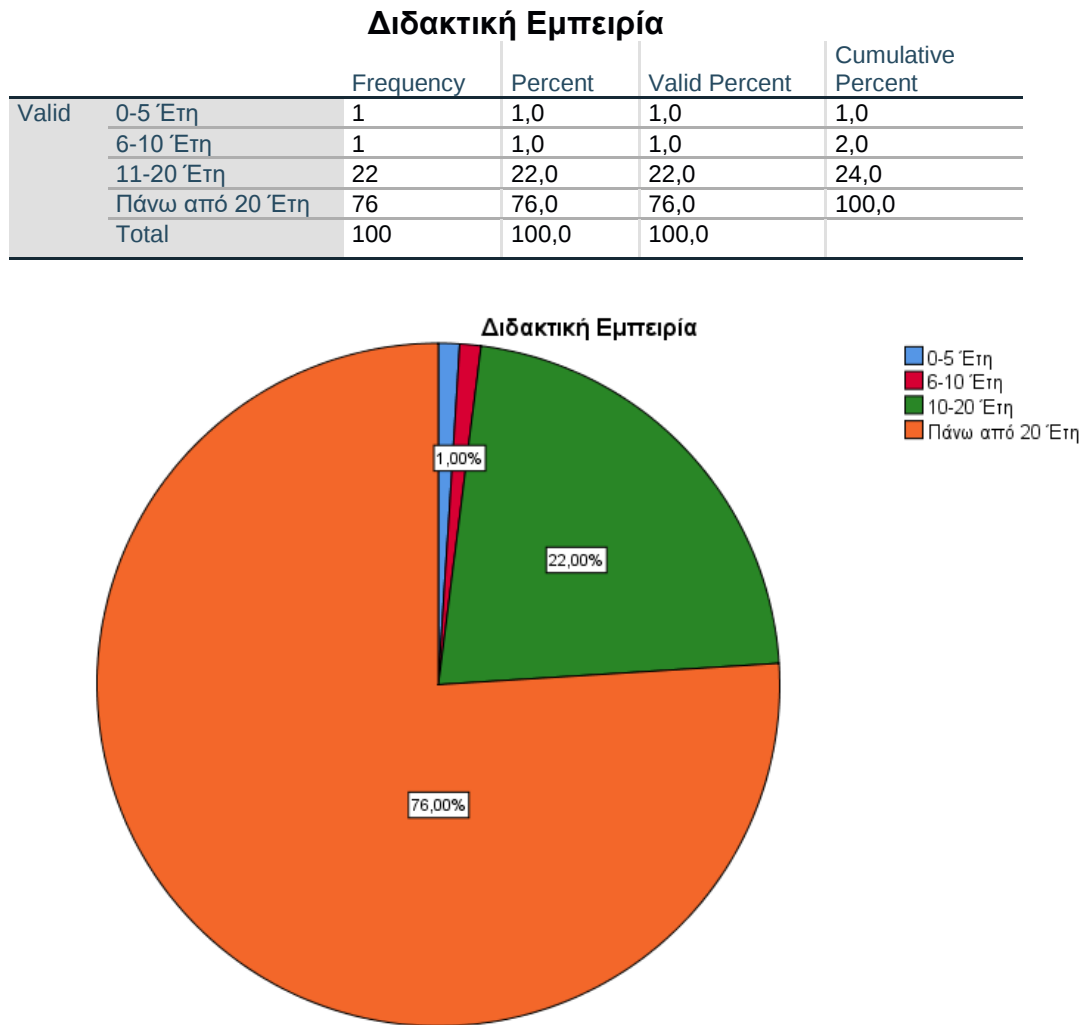
Ακαδημαϊκά Προσόντα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	30	30,0	30,0	30,0
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	51	51,0	51,0	81,0
	Διδακτορικό Δίπλωμα	13	13,0	13,0	94,0
	2ο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



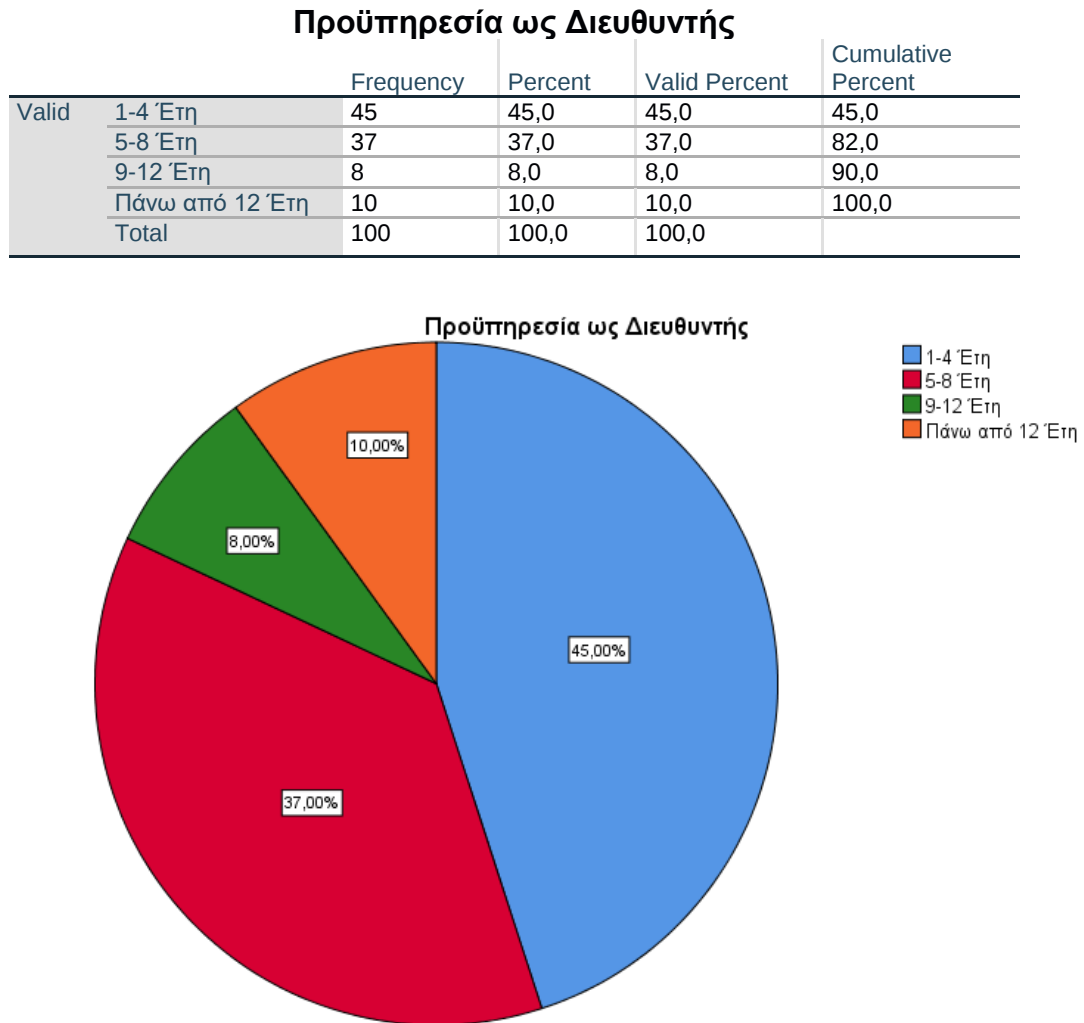
Το σχήμα 4 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα. 30 συμμετέχοντες είχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 51 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 13 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και 6 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχήμα 5: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη Διδακτική εμπειρία



Το σχήμα 5 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη διδακτική εμπειρία. 1 συμμετέχων είχε 0-5 έτη διδακτικής εμπειρίας, 1 συμμετέχων είχε 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας, 22 συμμετέχοντες είχαν 10-20 έτη διδακτικής εμπειρίας και 76 συμμετέχοντες είχαν πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Σχήμα 6: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη προϋπηρεσία ως Διευθυντής

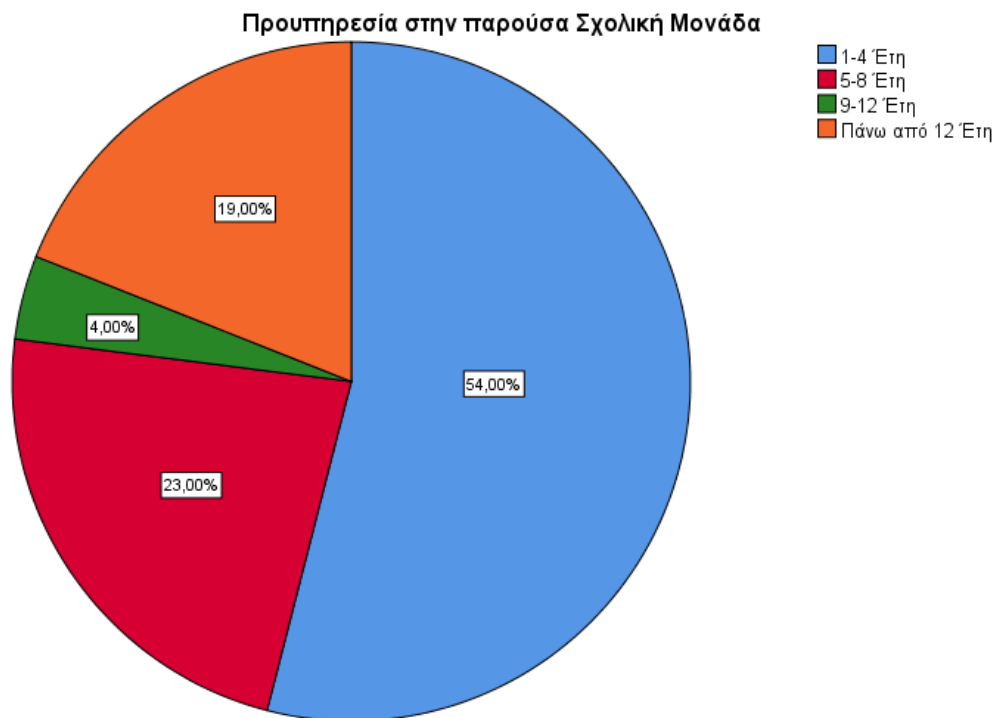


Το σχήμα 6 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη προϋπηρεσία ως Διευθυντής. 45 συμμετέχοντες είχαν 1-4 έτη προϋπηρεσίας, 37 συμμετέχοντες είχαν 5-8 έτη προϋπηρεσίας, 8 συμμετέχοντες είχαν 9-12 έτη προϋπηρεσίας και 10 συμμετέχοντες είχαν πάνω από 12 έτη προϋπηρεσίας.

Σχήμα 7: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη προϋπηρεσία ως Διευθυντής στην παρούσα σχολική μονάδα

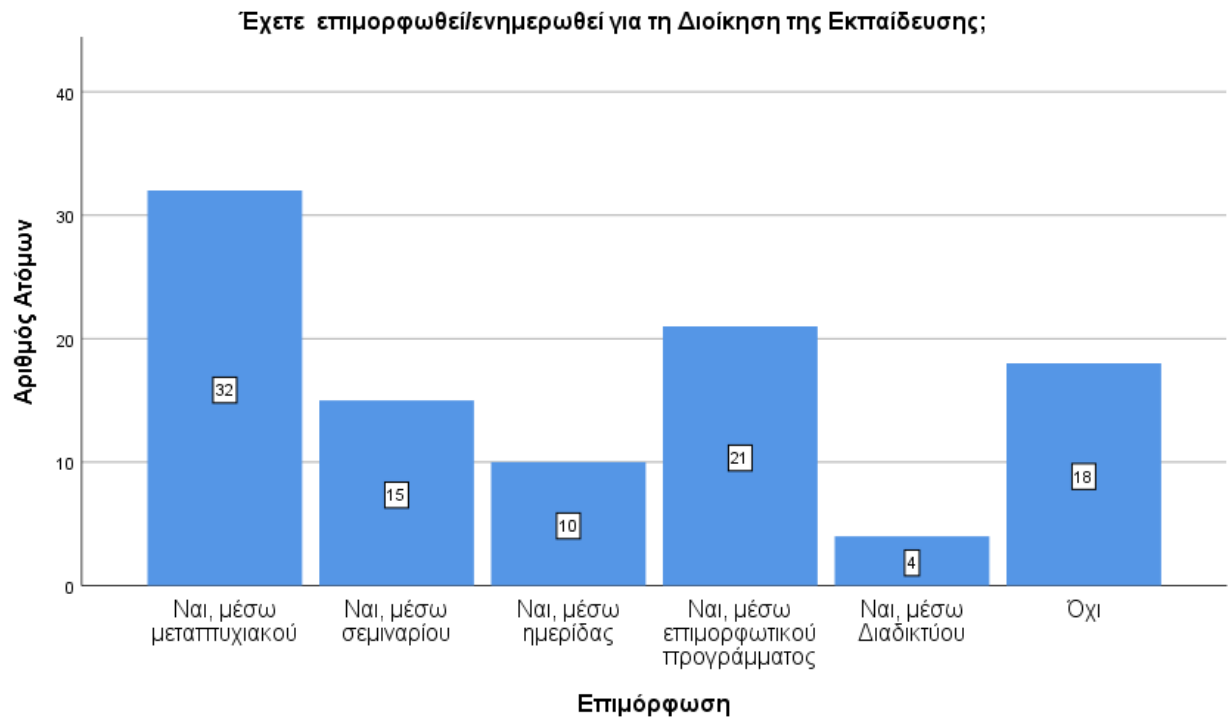
Προϋπηρεσία στην παρούσα Σχολική Μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-4 Έτη	54	54,0	54,0	54,0
	5-8 Έτη	23	23,0	23,0	77,0
	9-12 Έτη	4	4,0	4,0	81,0
	Πάνω από 12 Έτη	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



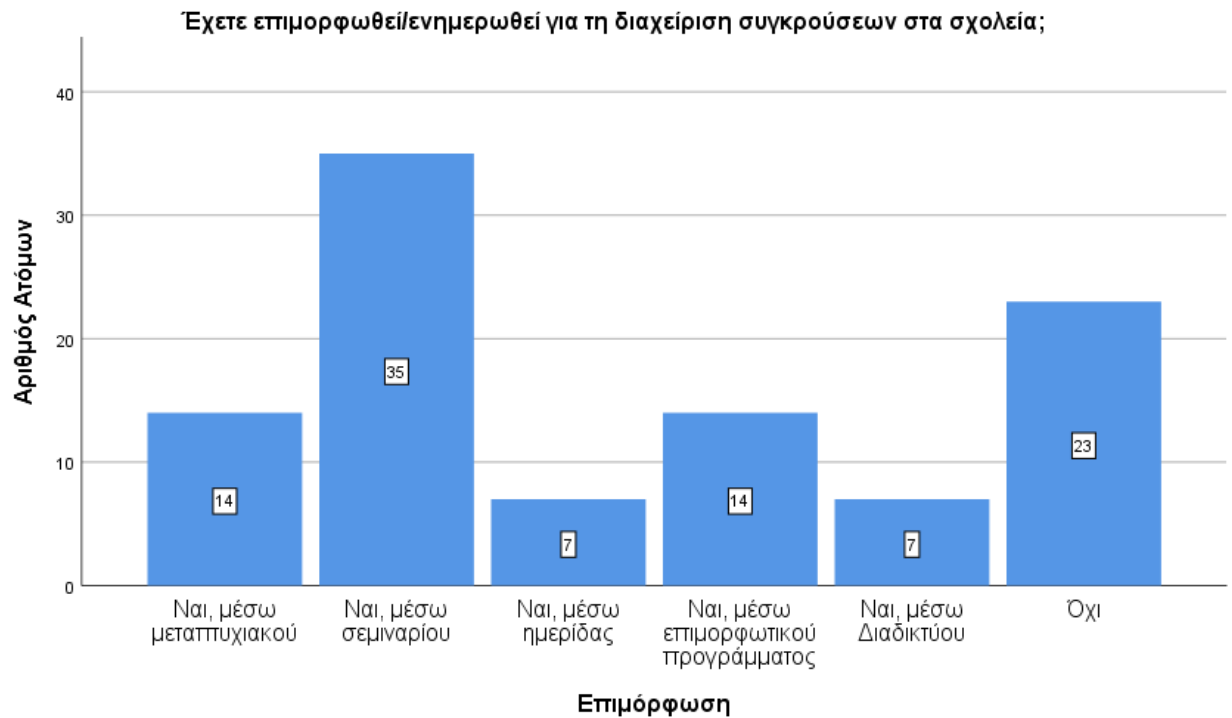
Το σχήμα 7 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση τη προϋπηρεσία ως Διευθυντής στην παρούσα σχολική μονάδα. 54 συμμετέχοντες είχαν 1-4 έτη προϋπηρεσίας, 23 συμμετέχοντες είχαν 5-8 έτη προϋπηρεσίας, 4 συμμετέχοντες είχαν 9-12 έτη προϋπηρεσίας και 19 συμμετέχοντες είχαν πάνω από 12 έτη προϋπηρεσίας.

Σχήμα 8: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί για τη διοίκηση της εκπαίδευσης



Το σχήμα 8 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. 32 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω μεταπτυχιακού, 15 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω σεμιναρίου, 10 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω ημερίδας, 21 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω επιμορφωτικού προγράμματος, 4 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω διαδικτύου και 18 συμμετέχοντες δεν είχαν ενημερωθεί.

Σχήμα 9: Κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία



Το σχήμα 9 εμφανίζει την κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία. 14 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω μεταπτυχιακού, 35 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω σεμιναρίου, 7 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω ημερίδας, 14 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω επιμορφωτικού προγράμματος, 7 συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί μέσω διαδικτύου και 23 συμμετέχοντες δεν είχαν ενημερωθεί.

6.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου

Σε δεύτερη φάση εμφανίζονται σχήματα που αφορούν το μέρος Β του ερωτηματολογίου, στο οποίο καταγράφονται στοιχεία όπως τα αίτια σύγκρουσης, η συχνότητα των περιστατικών σύγκρουσης, η αντίδραση σε τέτοια περιστατικά, οι θετικές και οι αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα, ο τρόπος διαχείρισης και αντιμετώπισης τους, η σημαντικότητα της διαμεσολάβησης σε μια σχολική μονάδα και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής για τη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης.

**Σχήμα 10: Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στον Διευθυντή και τους Καθηγητές
Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στον Διευθυντή και τους Καθηγητές**

	Επίδοση Μαθητών	Αμέλεια	Διαφορά στις αντιλήψεις	Επικοινωνι ακό Χάσμα	Έλλειψη σχολικών πόρων	Διαφορετική Σχολική Κουλτούρα	Εργασιακό πρόγραμμα	Ασαφής Κατανομή Ρόλων
Mean	6,24	3,97	4,25	4,37	5,11	3,90	3,67	4,49
N	100	100	100	100	100	100	100	100
Std. Deviation	2,248	2,303	1,956	2,107	2,420	1,845	2,030	2,359
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	8	8	8	8	8	8	8	8

Σύμφωνα με το σχήμα 10, στην ερώτηση ιεράρχησης με τιμές 1-8, με το 1 να αποτελεί το πιο συχνό και το 8 το λιγότερο συχνό, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το πιο συχνό αίτιο σύγκρουσης ανάμεσα στο Διευθυντή και στους καθηγητές είναι το *εργασιακό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού* ($M=3.67$), με κοντινές τιμές να έχουν η *διαφορετική σχολική κουλτούρα* ($M=3.90$) και η *αμέλεια* ($M=3.97$). Στη συνέχεια, έπονται η *διαφορά στις αντιλήψεις* ($M=4.25$), το *επικοινωνιακό χάσμα* ($M=4.37$) και η *ασαφής κατανομή ρόλων* ($M=4.49$), Τα λιγότερα συχνά αίτια είναι η *έλλειψη σχολικών πόρων* ($M=5.11$) και η *επίδοση των μαθητών* ($M=6.24$).

Σχήμα 11: Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στους Καθηγητές

Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στους Καθηγητές

	Διαφορά στις αντιλήψεις	Διαφωνία ως προς τον τρόπο πειθαρχίας	Διαφωνία στον τρόπο βαθμολόγησης	Ανεπαρκείς Διδακτικές Ικανότητες	Χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας	Προσωπικές Διαμάχες	Εργασιακό πρόγραμμα εκπαιδευτικού	Φαβοριτισμός
Mean	4,20	4,21	5,16	5,31	4,31	3,77	4,20	4,78
N	100	100	100	100	100	100	100	100
Std. Deviation	2,399	2,157	2,014	2,053	1,889	2,300	2,374	2,676
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	8	8	8	8	8	8	8	8

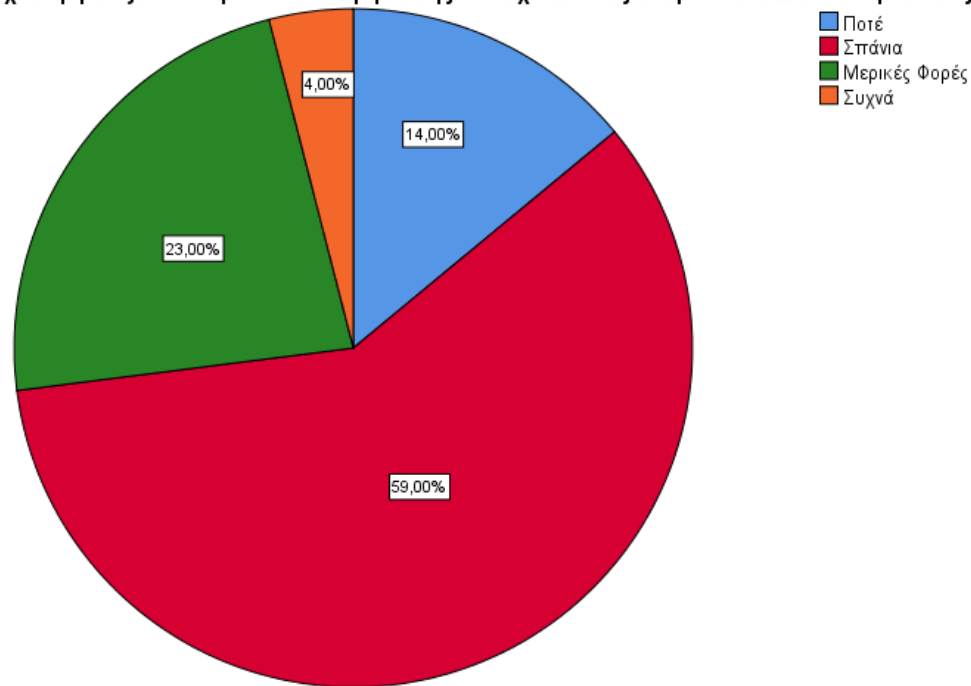
Σύμφωνα με το σχήμα 11, στην ερώτηση ιεράρχησης με τιμές 1-8, με το 1 να αποτελεί το πιο συχνό και το 8 το λιγότερο συχνό, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το πιο συχνό αίτιο σύγκρουσης ανάμεσα στους καθηγητές είναι οι *προσωπικές διαμάχες* (M=3.77). Ύστερα, ακολουθούν η *διαφορά στις αντιλήψεις* (M=4.20) μαζί με το *εργασιακό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού* (M=4.20), η *διαφωνία ως προς τον τρόπο πειθαρχίας* (M=4.21) και το *χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας* (M=4.31). Λιγότερα συχνά αίτια είναι ο *φαβοριτισμός* (M=4.78), η *διαφωνία στον τρόπο βαθμολόγησης* (M=5.16) και οι *ανεπαρκείς διδακτικές ικανότητες* (M=5.31).

Σχήμα 12: Συχνότητα περιστατικών σύγκρουσης ανάμεσα στο Διευθυντή και στους Καθηγητές

Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στο σχολείο σας ανάμεσα στο Διευθυντή και τους Καθηγητές;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	14	14,0	14,0	14,0
	Σπάνια	59	59,0	59,0	73,0
	Μερικές Φορές	23	23,0	23,0	96,0
	Συχνά	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στο σχολείο σας ανάμεσα στο Διευθυντή και τους Καθηγητές;



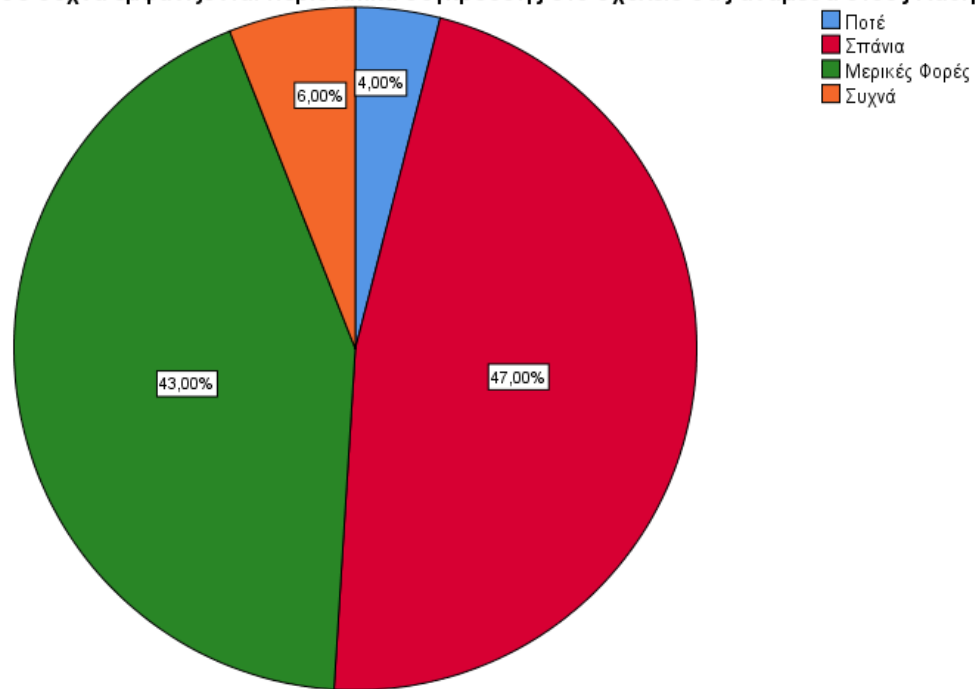
Σύμφωνα με το σχήμα 12, όσον αφορά τη συχνότητα των περιστατικών σύγκρουσης ανάμεσα στο Διευθυντή και στους καθηγητές, 14 συμμετέχοντες απάντησαν πως ποτέ δεν υπάρχουν φαινόμενα σύγκρουσης, 59 συμμετέχοντες απάντησαν σπάνια, 23 συμμετέχοντες απάντησαν μερικές φορές και 4 απάντησαν συχνά.

Σχήμα 13: Συχνότητα περιστατικών σύγκρουσης ανάμεσα στους Καθηγητές

**Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στο
σχολείο σας ανάμεσα στους Καθηγητές;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	4,0	4,0	4,0
	Σπάνια	47	47,0	47,0	51,0
	Μερικές Φορές	43	43,0	43,0	94,0
	Συχνά	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στο σχολείο σας ανάμεσα στους Καθηγητές;

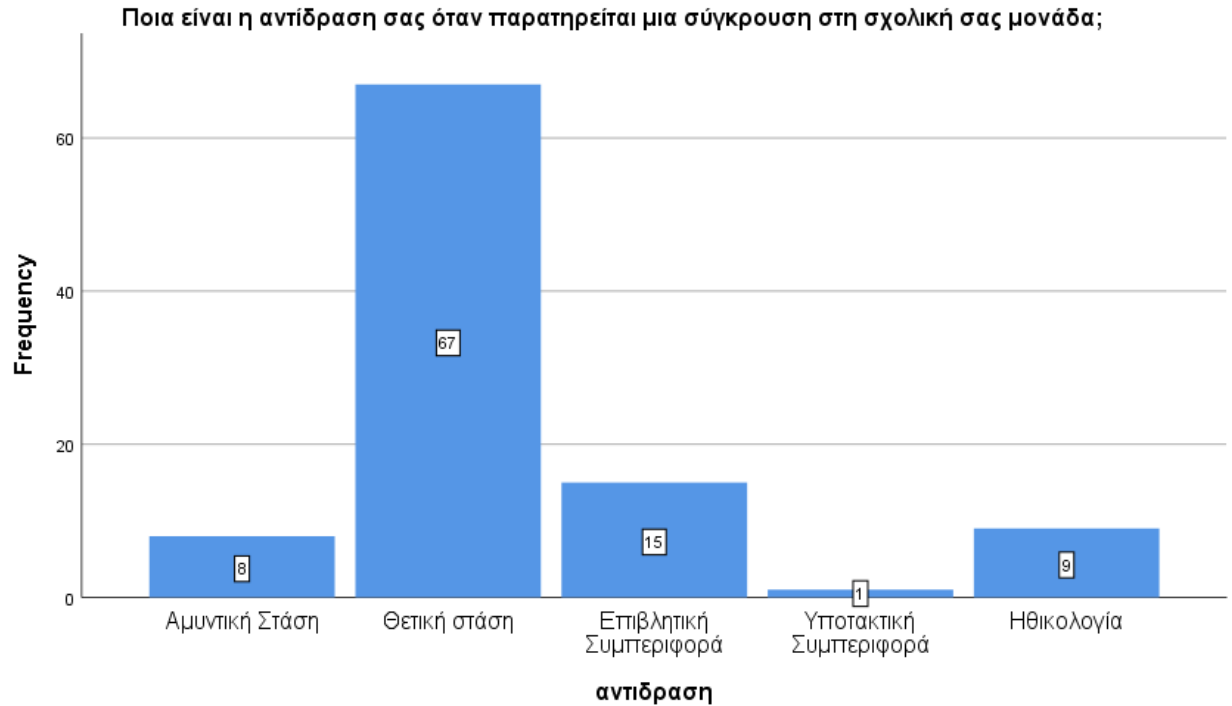


Σύμφωνα με το σχήμα 13, όσον αφορά τη συχνότητα των περιστατικών σύγκρουσης ανάμεσα στους καθηγητές, 4 συμμετέχοντες απάντησαν πως ποτέ δεν υπάρχουν φαινόμενα σύγκρουσης, 47 συμμετέχοντες απάντησαν σπάνια, 43 μερικές φορές και 6 απάντησαν συχνά.

Σχήμα 14: Αντίδραση στα περιστατικά σύγκρουσης σε μια σχολική μονάδα

Ποια είναι η αντίδραση σας όταν παρατηρείται μια σύγκρουση στη σχολική σας μονάδα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αμυντική Στάση	8	8,0	8,0	8,0
	Θετική στάση	67	67,0	67,0	75,0
	Επιβλητική Συμπεριφορά	15	15,0	15,0	90,0
	Υποτακτική Συμπεριφορά	1	1,0	1,0	91,0
	Ηθικολογία	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Σύμφωνα με το σχήμα 14, όσον αφορά την αντίδραση όταν παρατηρείται μια σύγκρουση στη σχολική μονάδα, 8 συμμετέχοντες είχαν αμυντική στάση, 67 συμμετέχοντες είχαν θετική στάση, 15 συμμετέχοντες είχαν επιβλητική συμπεριφορά, 1 συμμετέχων είχε υποτακτική συμπεριφορά και 9 συμμετέχοντες προέβησαν στην ηθικολογία.

Σχήμα 15: Αξιολόγηση των θετικών επιδράσεων των συγκρούσεων

Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων

	Βελτίωση πειθαρχίας	Αποτελεσματικότερη Διαχείριση σχολικών πόρων	Ηθική ικανοποίηση	Ενίσχυση ομαδικού πνεύματος	Επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων	Καλές διαπροσωπικές σχέσεις	Τόνωση αποδοτικότητας	Καλύτερη επικοινωνία	Απελευθέρωση έντασης	Ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος
Mean	3,33	2,61	3,23	3,88	3,70	3,87	3,45	3,93	3,94	3,81
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Std. Deviation	1,129	1,325	1,230	1,174	1,142	1,253	1,114	1,148	1,081	1,195
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

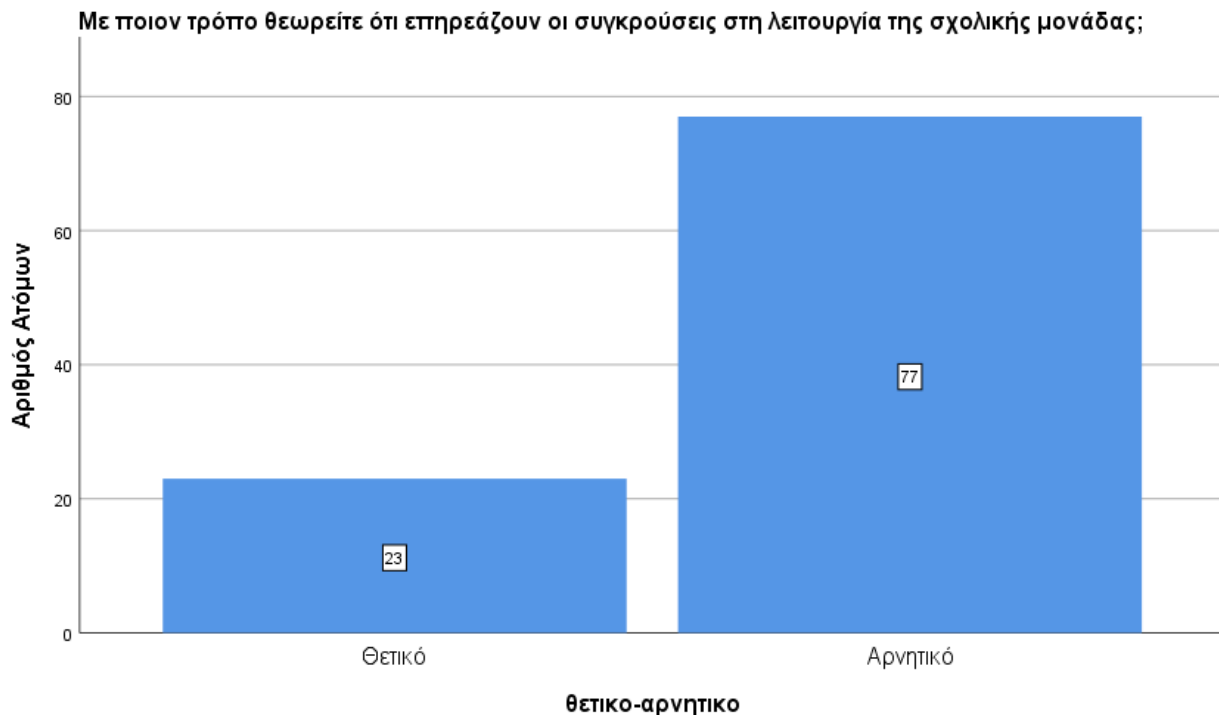
Σύμφωνα με το σχήμα 15, για τις θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα, με το 1 να αποτελεί τη λιγότερο σημαντική επίδραση και το 5 τη περισσότερο σημαντική, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι πιο σημαντικές θετικές επιδράσεις είναι η *απελευθέρωση της έντασης* (M=3.94) και η *καλύτερη επικοινωνία* (M=3.93). Κοντινές τιμές έχουν η *ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος* (M=3.88), οι *καλές διαπροσωπικές σχέσεις* (M=3.87) και η *ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος* (M=3.81). Λιγότερο θετικές επιδράσεις αποτελούν η *βελτίωση της πειθαρχίας* (M=3.33), η *ηθική ικανοποίηση* (M=3.23) και τέλος συναντάται η *αποτελεσματικότερη διαχείριση των σχολικών πόρων* (M=2.61).

Σχήμα 16: Αξιολόγηση των αρνητικών επιδράσεων των συγκρούσεων

Αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων										
	Επαγγελ- ματική εξουθένω- ση	Εργασιακ- ό άγχος	Μείωση επιπέδου επικοινων- ίας	Έλλειψη εμπιστοσ- ύνης	Δυσλειτουργικές σχέσεις	Μείωση εργασιακ- ής επίδοσης	Δυσκολία επίτευξης ατομικών και ομαδικών στόχων	Αύξηση ανταγωνι- σμού	Μείωσης δημιουργ- ικότητας	Απογοήτε- υση/έλλει- ψη ηθικού
Mean	3,88	4,01	4,06	4,09	3,97	3,73	3,79	3,30	3,79	4,06
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Std. Deviation	1,066	,990	,851	,933	,989	1,004	,856	,959	,935	1,013
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Σύμφωνα με το σχήμα 16, για τις αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα, με το 1 να αποτελεί τη λιγότερο σημαντική επίδραση και το 5 τη περισσότερο σημαντική, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι πιο σημαντικές αρνητικές επιδράσεις είναι η *έλλειψη εμπιστοσύνης* (M=4.09), με κοντινές τιμές να έχουν η *μείωση του επιπέδου επικοινωνίας* (M=4.06) μαζί με την *απογοήτευση/έλλειψη ηθικού* (M=4.06) και το *εργασιακό άγχος* (M=4.01). Ακολουθούν οι *δυσλειτουργικές σχέσεις* (M=3.97), η *επαγγελματική εξουθένωση* (M=3.88) και με ίδιες τιμές η *δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων* και η *μείωση της δημιουργικότητας* (M=3.79). Τέλος, συναντάται η *μείωση της εργασιακής επίδοσης* (M=3.73).

Σχήμα 17: Τρόπος θεώρησης επιρροής των συγκρούσεων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας



Σύμφωνα με το σχήμα 17, για την επιρροή των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, 23 συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και 77 συμμετέχοντες επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της.

Σχήμα 18: Τρόπος Διαχείρισης συγκρούσεων (Κλίμακα Rahim)

Τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων (Διευθυντής-Καθηγητές)					
	Συνεργασία	Συμβιβασμός	Εξυπηρέτηση	Αποφυγή	Ανταγωνισμός
Mean	4,17429	3,3800	3,2283	2,3500	2,1780
N	100	100	100	100	100
Std. Deviation	,486291	,64401	,50678	,68309	,66174
Minimum	2,714	1,00	1,17	1,00	1,00
Maximum	5,000	4,50	4,50	4,17	4,00

Σύμφωνα με το σχήμα 18, για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, με το 1 να αποτελεί τη μικρότερη τιμή και το 5 την μεγαλύτερη, οι τιμές που υπολογίστηκαν από την κλίμακα Rahim δείχνουν ότι η *συνεργασία* είναι ο πιο συχνός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων για τους συμμετέχοντες ($M=4,17$). Με κοντινές τιμές έπονται ο *συμβιβασμός* ($M=3,38$) και η *εξυπηρέτηση* ($M=3,22$). Οι λιγότερο συχνοί

τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η *αποφυγή* (M=2,35) και ο *ανταγωνισμός* (M=2,17).

Σχήμα 19: Ιεράρχηση καταλληλότερης μεθόδου για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές

Ιεραρχήστε την καταλληλότερη μέθοδο για την διαχείριση συγκρούσεων με την οποία θεωρείτε ότι οι καθηγητές επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις.

	Συμβιβασμός	Αποφυγή	Συνεργασία	Ανταγωνισμός	Εξυπηρέτηση
Mean	2,49	2,79	2,70	3,87	3,20
N	100	100	100	100	100
Std. Deviation	1,314	1,149	1,360	1,461	1,371
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Σύμφωνα με το σχήμα 19, με το 1 να αποτελεί τη μικρότερη τιμή και το 5 την μεγαλύτερη, οι διευθυντές θεωρούν ότι οι καθηγητές επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις πιο συχνά μέσω του *ανταγωνισμού* (M=3.87). Ακολουθεί η τεχνική της *εξυπηρέτησης* (M=3.20). Κοντινές τιμές έχουν η *αποφυγή* (M=2.79) και η *συνεργασία* (M=2.70). Τέλος, η λιγότερη συχνή μέθοδος είναι ο *συμβιβασμός* (M=2.49).

Σχήμα 20: Ιεράρχηση καταλληλότερης μεθόδου για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές και στο διευθυντή

Ιεραρχήστε την καταλληλότερη μέθοδο για την διαχείριση συγκρούσεων με τους καθηγητές στο σχολείο σας.

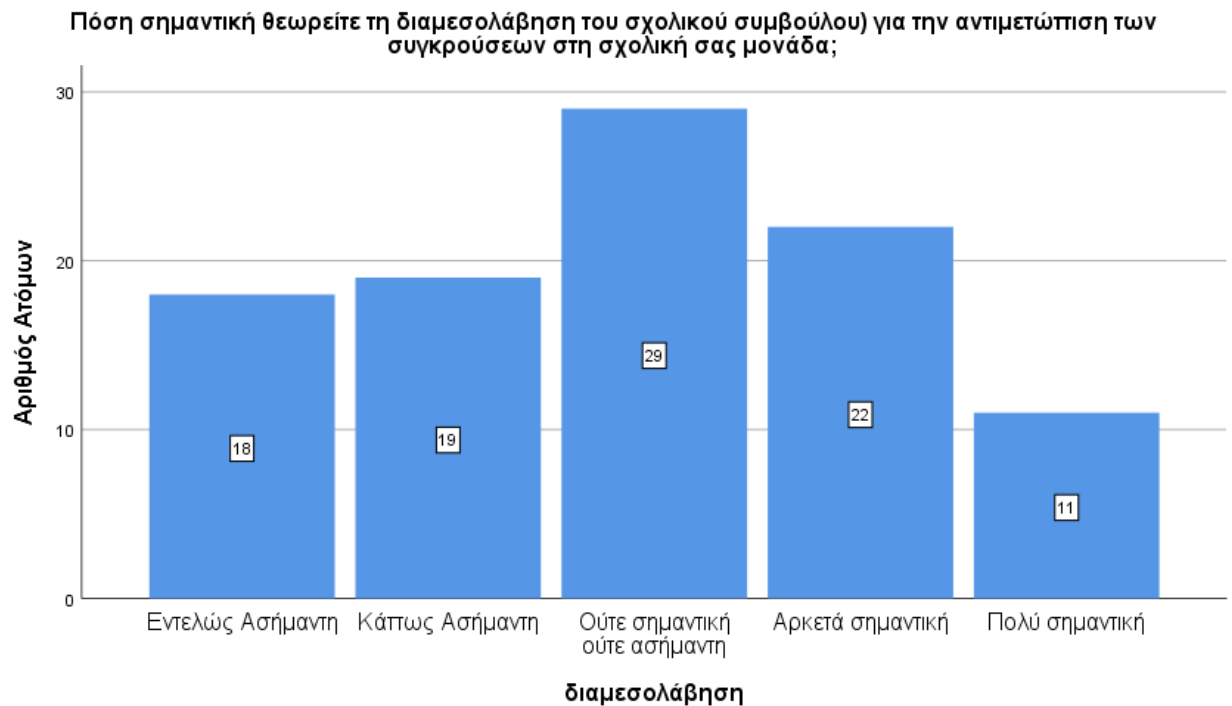
	Συμβιβασμός	Αποφυγή	Συνεργασία	Ανταγωνισμός	Εξυπηρέτηση
Mean	2,33	2,78	2,26	4,16	3,48
N	100	100	100	100	100
Std. Deviation	1,092	1,244	1,323	1,293	1,168
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Σύμφωνα με το σχήμα 20, με το 1 να αποτελεί τη μικρότερη τιμή και το 5 την μεγαλύτερη, οι διευθυντές επιλύουν τις διαφορές τους με τους καθηγητές πιο συχνά μέσω του *ανταγωνισμού* (M=4.16). Έπειτα, ακολουθεί η τεχνική της *εξυπηρέτησης* (M=3.48). Λιγότερο συχνή είναι η τεχνική της *αποφυγής* (M=2.78) και τελευταίες βρίσκονται η τεχνική του *συμβιβασμού* (M=2.33) και της *συνεργασίας* (M=2.26).

Σχήμα 21: Σημαντικότητα Διαμεσολάβησης σε μια σχολική μονάδα

Διαμεσολάβηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντελώς Ασήμαντη	18	18,0	18,2	18,2
	Κάπως Ασήμαντη	19	19,0	19,2	37,4
	Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη	29	29,0	29,3	66,7
	Αρκετά σημαντική	22	22,0	22,2	88,9
	Πολύ σημαντική	11	11,0	11,1	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		



Σύμφωνα με το σχήμα 21, για τη σημαντικότητα της διαμεσολάβησης στη σχολική μονάδα, 18 συμμετέχοντες την θεωρούν εντελώς ασήμαντη, 19 συμμετέχοντες κάπως ασήμαντη, 29 συμμετέχοντες ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, 22 συμμετέχοντες αρκετά σημαντική και 11 συμμετέχοντες πολύ σημαντική.

Σχήμα 22α: Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του διευθυντή για τη βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης

Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής για την βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης;

	Ηγετικός	Συνεργατικός	Αμερόληπτος	Επικοινωνιακός	Παιδαγωγικά Καταρτισμένος	Καινοτόμος	Έμπειρος	Εμπυσχωτικός	Παρεμβαίνει όταν υπάρχει σύγκρουση
Mean	3,95	4,73	4,78	4,56	4,40	3,91	4,17	4,48	4,55
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Std. Deviation	,892	,468	,504	,686	,667	,986	,829	,643	,592
Minimum	1	3	3	1	3	1	1	2	3
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Σχήμα 22β: Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών του διευθυντή για τη βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης

Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής για την βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης;

	Μέντορας	Ειλικρινής	Ανεκτικός στη διαφορετικότητα	Δυναμικός	Υποδειγματική Συμπεριφορά	Κοινωνικά Επιδέξιος	Διορατικός	Ηθικός	Επίμονος
Mean	3,99	4,74	4,50	4,44	4,80	4,39	4,45	4,67	3,61
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Std. Deviation	1,059	,543	,689	,656	,492	,777	,744	,682	1,136
Minimum	1	3	2	2	3	1	1	2	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Σύμφωνα με το σχήμα 22 α και 22 β, με το 1 να είναι το λιγότερο σημαντικό και το 5 το περισσότερο σημαντικό, για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή για τη βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης, το πιο σημαντικό είναι ο διευθυντής να έχει

υποδειγματική συμπεριφορά (M=4.80) και *αμερόληπτος* (M=4.78). Με κοντινές τιμές ακολουθούν η ιδιότητα του να είναι ο διευθυντής *ειλικρινής* (M=4.74), *συνεργατικός* (M=4.73) και *ηθικός* (M=4.67). Έπειτα, έπονται οι εξής ιδιότητες: *επικοινωνιακός* (M=4.56), *να παρεμβαίνει όταν υπάρχει σύγκρουση* (M=4.55), *ανεκτικός στη διαφορετικότητα* (M=4.50), *εμπυχωτικός* (M=4.48), *διορατικός* (M=4.45), *δυναμικός* (M=4.44), *παιδαγωγικά καταρτισμένος* (M=4.40) και *κοινωνικά επιδέξιος* (M=4.39). Λιγότερο σημαντικές ιδιότητες είναι ο διευθυντής να είναι *έμπειρος* (M=4.17) και *μέντορας* (M=3.99) και *ηγετικός* (M=3.95). Τέλος, οι χαμηλότερες τιμές εντοπίζονται στις εξής ιδιότητες: *καινοτόμος* (M=3.91) και *επίμονος* (M=3.61).

6.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων με βάση το συσχετισμό Pearson

Στο συσχετισμό Pearson ερευνούμε τη θετική ή αρνητική σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών με βάση την τιμή Sig. Στο βιβλίο των Field και Hole (2003:87), αναφέρεται ότι ο συσχετισμός Pearson βασίζεται σε μια μηδενική υπόθεση, η οποία αρχικά υποθέτει ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, η τιμή Sig θα πρέπει να είναι <0.05 . Στα παρακάτω σχήματα δίνεται έμφαση στις τιμές που δείχνουν μια δυνατή στατιστική σχέση μεταξύ των αντίστοιχων μεταβλητών.

Σχήμα 23: Συσχετισμοί Pearson και αίτια σύγκρουσης

Correlations

(Ιεράρχηση όσον αφορά τα αίτια σύγκρουσης)

		Προσόντα	Εμπειρία	ΠροϋπΔιευθ
Διευθυντές-Καθηγητές: Διαφορά στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις-αξίες και στους στόχους	Pearson Correlation	-,042	,154	,207*
	Sig. (2-tailed)	,675	,127	,039
	N	100	100	100
Διευθυντές-Καθηγητές: Εργασιακό πρόγραμμα εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	-,034	-,215*	,044
	Sig. (2-tailed)	,735	,031	,666
	N	100	100	100
Καθηγητές-Καθηγητές: Φαβοριτισμός	Pearson Correlation	,151	-,099	-,244*
	Sig. (2-tailed)	,133	,325	,014
	N	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 23, όσον αφορά τα αίτια σύγκρουσης, βρέθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ του αίτιου *Διαφορά στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις-αξίες και στους στόχους* με την *προϋπηρεσία ως Διευθυντής* στη σύγκρουση διευθυντή και καθηγητή, $P = .039$ (2-tailed). Επίσης, το *εργασιακό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού* συσχετίζεται αρνητικά με τη *διδασκτική εμπειρία* στη σύγκρουση διευθυντή και καθηγητή, $P = .031$ (2-tailed). Τέλος, στη σύγκρουση μεταξύ των καθηγητών βρέθηκε μια αρνητική συσχέτιση του αίτιου *φαβοριτισμός* με τη *προϋπηρεσία ως Διευθυντής*, $P = .014$ (2-tailed).

Σχήμα 24: Συσχετισμοί Pearson και αξιολόγηση θετικών και αρνητικών συνεπειών

Correlations

(Αξιολόγηση Θετικών και Αρνητικών Συνεπειών)

		Φύλο	Ηλικία	Προσόντα	Εμπειρία	Προϋπ Διευθ	ΠροϋπΣ χΜον
Επαγγελματική εξουθένωση	Pearson Correlation	,198*	-,233*	-,030	-,183	-,189	-,266**
	Sig. (2-tailed)	,048	,020	,767	,068	,060	,008
	N	100	100	100	100	100	100
Εργασιακό άγχος	Pearson Correlation	,125	-,083	,112	-,149	-,244*	-,193
	Sig. (2-tailed)	,216	,409	,265	,139	,014	,054
	N	100	100	100	100	100	100
Δυσλειτουργικές σχέσεις	Pearson Correlation	,240*	-,063	-,014	-,151	-,145	-,091
	Sig. (2-tailed)	,016	,535	,888	,134	,151	,366
	N	100	100	100	100	100	100
Μείωση εργασιακής επίδοσης	Pearson Correlation	,203*	-,001	-,090	-,025	-,017	-,037
	Sig. (2-tailed)	,043	,989	,373	,808	,868	,716
	N	100	100	100	100	100	100
Δυσκολίας επίτευξης ατομικών και ομαδικών στόχων	Pearson Correlation	,292**	-,037	-,216*	-,082	,005	-,087
	Sig. (2-tailed)	,003	,712	,031	,418	,958	,390
	N	100	100	100	100	100	100
Αύξηση ανταγωνισμού	Pearson Correlation	,311**	-,160	,006	-,177	-,054	-,004
	Sig. (2-tailed)	,002	,112	,949	,078	,593	,971
	N	100	100	100	100	100	100
Μείωση Δημιουργικότητας	Pearson Correlation	,267**	-,183	-,066	-,197*	-,063	-,164
	Sig. (2-tailed)	,007	,068	,511	,049	,533	,104
	N	100	100	100	100	100	100

Σύμφωνα με το σχήμα 24, όσον αφορά την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών συνεπειών. Έπειτα, η αρνητική συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται θετικά με το φύλο, $P = .048$ (2-tailed), αρνητικά με την ηλικία, $P = .020$ (2-tailed) και αρνητικά με την προϋπηρεσία ως Διευθυντής στη σχολική μονάδα, $P = .008$ (2-tailed). Το εργασιακό άγχος σχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή προϋπηρεσία ως διευθυντής, $P = .008$ (2-tailed) και οι δυσλειτουργικές σχέσεις θετικά με το φύλο, $P = .016$ (2-tailed). Η μείωση της εργασιακής επίδοσης σχετίζεται θετικά με το φύλο, $P = .043$ (2-tailed), η δυσκολία επίτευξης των ατομικών και ομαδικών στόχων θετικά με το φύλο, $P = .003$ (2-tailed) και αρνητικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα, $P = .031$ (2-tailed). Επίσης, η αύξηση του ανταγωνισμού σχετίζεται θετικά με το φύλο, $P = .002$ (2-tailed)

και η μείωση της δημιουργικότητας σχετίζεται θετικά με το φύλο, $P = .007$ (2-tailed)
και αρνητικά με τη διδακτική εμπειρία, $P = .049$ (2-tailed).

Σχήμα 25: Συσχετισμοί Pearson και ιεράρχηση τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων κατά το Διευθυντή

Correlations

(Ιεράρχηση τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων κατά το Διευθυντή)

		Φύλο	Προσόντα	Εμπειρία	ΠροϋπΔιευθ
Καθηγητές-Καθηγητές: Εξυπηρέτηση-Παραχώρηση	Pearson Correlation	-,067	,045	,228*	,119
	Sig. (2-tailed)	,510	,658	,022	,238
	N	100	100	100	100
Διευθυντές-Καθηγητές: Επιδίωξη Συμβιβασμού	Pearson Correlation	-,204*	,064	-,054	,132
	Sig. (2-tailed)	,042	,529	,594	,191
	N	100	100	100	100
Διευθυντές-Καθηγητές: Ανταγωνισμός- Επιδίωξη εξουσίας	Pearson Correlation	,202*	,008	-,054	-,248*
	Sig. (2-tailed)	,043	,940	,591	,013
	N	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 25, στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων κατά το Διευθυντή, η *τεχνική της εξυπηρέτησης* σχετίζεται θετικά με την *εμπειρία*, $P = .022$ (2-tailed), στη σύγκρουση μεταξύ των καθηγητών. Στη σύγκρουση διευθυντών και καθηγητών, η *τεχνική του συμβιβασμού* σχετίζεται αρνητικά με το *φύλο*, $P = .042$ (2-tailed), ενώ η *τεχνική του ανταγωνισμού* σχετίζεται θετικά με το *φύλο*, $P = .043$ (2-tailed) και αρνητικά με την *προϋπηρεσία ως διευθυντής*, $P = .013$ (2-tailed).

Σχήμα 26: Συσχετισμοί Pearson και διαχείριση συγκρούσεων με ανεξάρτητη μεταβλητή Προϋπηρεσία ως Διευθυντής.

Correlations		
(Διαχείριση Συγκρούσεων με ανεξάρτητη μεταβλητή Προϋπηρεσία ως Διευθυντής)		
		ΠροϋπΔιευθ
Αποφυγή	Pearson Correlation	-,218*
	Sig. (2-tailed)	,030
	N	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 26, στη διαχείριση συγκρούσεων με βάση την κλίμακα Rahim, βρέθηκε ότι η *τεχνική της αποφυγής* σχετίζεται αρνητικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή *προϋπηρεσία ως διευθυντής*, $P = .030$ (2-tailed).

Σχήμα 27: Συσχετισμοί Pearson και χαρακτηριστικά Διευθυντή.

Correlations
(Χαρακτηριστικά Διευθυντή)

		Φύλο	Ηλικία	Προσόντα	ΠροϋπΔιευθ	ΠροϋπΣχΜον
Συνεργατικός	Pearson Correlation	-,076	,195	-,141	-,036	,033
	Sig. (2-tailed)	,454	,051	,163	,723	,746
	N	100	100	100	100	100
Καινοτόμος	Pearson Correlation	,062	,000	-,268**	,177	,194
	Sig. (2-tailed)	,543	,996	,007	,078	,053
	N	100	100	100	100	100
Εμπυχωτικός	Pearson Correlation	,038	,100	-,011	,101	,200*
	Sig. (2-tailed)	,709	,321	,910	,315	,046
	N	100	100	100	100	100
Μέντορας	Pearson Correlation	,088	-,054	-,210*	,268**	,007
	Sig. (2-tailed)	,381	,596	,036	,007	,943
	N	100	100	100	100	100
Ανεκτικός στη διαφορετικότητα	Pearson Correlation	,268**	-,011	-,116	,069	,000
	Sig. (2-tailed)	,007	,912	,250	,494	1,000
	N	100	100	100	100	100

Δυναμικός-Αποφασιστικός	Pearson Correlation	,211*	-,012	-,277**	,024	,163
	Sig. (2-tailed)	,035	,904	,005	,814	,104
	N	100	100	100	100	100
Διορατικός	Pearson Correlation	,206*	,086	-,211*	,123	,016
	Sig. (2-tailed)	,040	,393	,035	,222	,871
	N	100	100	100	100	100
Επίμονος	Pearson Correlation	,059	,025	-,248*	,078	,248*
	Sig. (2-tailed)	,559	,801	,013	,440	,013
	N	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 27, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή για την καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία, βρέθηκε αρχικά ότι το φύλο σχετίζεται θετικά με το χαρακτηριστικό *ανεκτικός στη διαφορετικότητα*, $P = .007$ (2-tailed), θετικά με το *δυναμικός-αποφασιστικός*, $P = .035$ (2-tailed) και θετικά με το χαρακτηριστικό *διορατικός*, $P = .040$ (2-tailed). Η ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας σχετίζεται θετικά με το χαρακτηριστικό *συνεργατικός*, $P = .051$ (2-tailed). Επίσης, τα *ακαδημαϊκά προσόντα* σχετίζονται αρνητικά με το χαρακτηριστικό *καινοτόμος*, $P = .007$ (2-tailed), αρνητικά με το χαρακτηριστικό *μέντορας*, $P = .036$ (2-tailed), αρνητικά με το *δυναμικός-αποφασιστικός*, $P = .005$ (2-tailed), αρνητικά με το *διορατικός*, $P = .035$ (2-tailed) και αρνητικά με το *επίμονος*, $P = .013$ (2-tailed). Εν τέλει, η μεταβλητή *προϋπηρεσία ως διευθυντής* σχετίζεται θετικά με το χαρακτηριστικό του *μέντορα*, $P = .007$ (2-tailed) και η μεταβλητή *προϋπηρεσία ως διευθυντής στη σχολική μονάδα* σχετίζεται θετικά με το χαρακτηριστικό *εμπνευστικός*, $P = .046$ (2-tailed) και θετικά με το *επίμονος*, $P = .013$ (2-tailed).

6.4. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA)

Στην ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), ερευνάται η ύπαρξη στατιστικής ανεξαρτησίας μεταξύ των μέσων όρων δύο ή παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών. Η μηδενική υπόθεση στη μέθοδο ANOVA υποθέτει ότι δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους. Για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, η τιμή Sig θα πρέπει να είναι <0.05 . Στα παρακάτω σχήματα καταγράφονται οι τιμές που αποτυπώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σχήμα 28: ANOVA και Φύλο

		Test of Homogeneity of Variances (Φύλο)			
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ασαφής Κατανομή Ρόλων	Based on Mean	4,665	1	98	,033
Δυσλειτουργικές Σχέσεις	Based on Mean	10,019	1	98	,002
Μείωση Εργασιακής Επίδοσης	Based on Mean	12,709	1	98	,001
Δυσκολία Επίτευξης Ομαδικών και Ατομικών στόχων	Based on Mean	4,436	1	98	,038
Μείωση δημιουργικότητας	Based on Mean	8,167	1	98	,005
Διευθυντές-Καθηγητές: Ανταγωνισμός-Επιβολή εξουσίας	Based on Mean	10,030	1	98	,002
Αμερόληπτος	Based on Mean	12,842	1	98	,001

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 28, η ανεξάρτητη μεταβλητή *Φύλο* αλληλεπιδρά με το αίτιο σύγκρουσης ανάμεσα στο διευθυντή και στον καθηγητή *ασαφής κατανομή ρόλων*, $P = .033$, με τις αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων *δυσλειτουργικές σχέσεις*, $P = .002$, *μείωση εργασιακής επίδοσης*, $P = .001$, *δυσκολία επίτευξης ομαδικών και ατομικών στόχων*, $P = .038$ και *μείωση δημιουργικότητας*, $P = .005$. Επίσης, αλληλεπίδραση βρέθηκε μεταξύ του φύλου και την *τεχνική του ανταγωνισμού* στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ διευθυντών και καθηγητών όπως αυτή θεωρήθηκε από τους διευθυντές, $P = .002$ και μεταξύ του φύλου και του χαρακτηριστικού του διευθυντή *αμερόληπτος*, $P = .001$.

Σχήμα 29: ANOVA και Ηλικία

Test of Homogeneity of Variances (Ηλικία)

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Βελτίωση Πειθαρχίας	Based on Mean	3,873	2	97	,024
Τόνωση αποδοτικότητας	Based on Mean	4,533	2	97	,013
Αύξηση Ανταγωνισμού	Based on Mean	3,617	2	97	,031
Ηγετικός	Based on Mean	3,980	2	97	,022
Παιδαγωγικά Καταρτισμένος	Based on Mean	6,098	2	97	,003
Υποδειγματική Συμπεριφορά	Based on Mean	3,132	2	97	,048

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 29, η ανεξάρτητη μεταβλητή *ηλικία* αλληλεπιδρά με τις θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα *βελτίωση πειθαρχίας*, $P = .024$ και *τόνωση αποδοτικότητας*, $P = .013$, ενώ αλληλεπιδρά με την αρνητική επίδραση *αύξηση ανταγωνισμού*, $P = .031$. Συμπληρωματικά, βρέθηκε αλληλεπίδραση και με τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή *ηγετικός*, $P = .022$, *παιδαγωγικά καταρτισμένος*, $P = .003$ και *υποδειγματική συμπεριφορά*, $P = .048$.

Σχήμα 30: ANOVA και Ακαδημαϊκά Προσόντα

Test of Homogeneity of Variances (Ακαδημαϊκά Προσόντα)

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Διευθυντές-Καθηγητές: Ανταγωνισμός-Επιβολή εξουσίας	Based on Mean	3,299	3	96	,024
Παρεμβαίνει όταν υπάρχει σύγκρουση	Based on Mean	3,450	3	96	,020
Διορατικός	Based on Mean	2,920	3	96	,038

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 30, η ανεξάρτητη μεταβλητή *ακαδημαϊκά προσόντα* αλληλεπιδρά με την *τεχνική του ανταγωνισμού* στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ διευθυντών και καθηγητών όπως αυτή θεωρήθηκε από τους διευθυντές, $P = .024$, ενώ παράλληλα αλληλεπιδρά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά *παρεμβαίνει όταν υπάρχει σύγκρουση*, $P = .020$ και *διορατικός*, $P = .038$.

Σχήμα 31: ANOVA και Διδακτική Εμπειρία

Test of Homogeneity of Variances (Διδακτική Εμπειρία)

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Αποτελεσματικότερη Διαχείριση Σχολικών Πόρων	Based on Mean	5,854	1	96	,017
Δυσλειτουργικές Σχέσεις	Based on Mean	4,019	1	96	,048
Ηγετικός	Based on Mean	6,095	1	96	,015
Αμερόληπτος	Based on Mean	9,467	1	96	,003

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 31, η ανεξάρτητη μεταβλητή *διδασκτική εμπειρία* αλληλεπιδρά με τη θετική επίδραση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα *αποτελεσματικότερη διαχείριση των σχολικών πόρων*, $P = .017$ και με την αρνητική επίδραση *δυσλειτουργικές σχέσεις*, $P = .048$. Παράλληλα, βρέθηκε αλληλεπίδραση με τα ηγετικά χαρακτηριστικά *ηγετικός*, $P = .015$ και *αμερόληπτος*, $P = .003$.

Σχήμα 32: ANOVA και Προϋπηρεσία ως Διευθυντής

Test of Homogeneity of Variances (Προϋπηρεσία ως Διευθυντής)

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Τόνωση Αποδοτικότητας	Based on Mean	3,671	3	96	,015
Επαγγελματική Εξουθένωση	Based on Mean	3,175	3	96	,028
Εργασιακό Άγχος	Based on Mean	3,602	3	96	,016
Δυσκολία Επίτευξης Ομαδικών και Ατομικών στόχων	Based on Mean	3,989	3	96	,010
Καθηγητές-Καθηγητές: Ανταγωνισμός-Επιβολή Εξουσίας	Based on Mean	2,918	3	96	,038
Διευθυντές-Καθηγητές: Ανταγωνισμός-Επιβολή εξουσίας	Based on Mean	2,905	3	96	,039
Ηθικός	Based on Mean	5,148	3	96	,002

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 32, η ανεξάρτητη μεταβλητή *προϋπηρεσία ως διευθυντής* αλληλεπιδρά με τη θετική επίδραση των συγκρούσεων *τόνωση αποδοτικότητας* και τις αρνητικές επιδράσεις *επαγγελματική εξουθένωση*, $P = .028$, *εργασιακό άγχος*, $P = .016$, και τη *δυσκολία επίτευξης ομαδικών και ατομικών στόχων*, $P = .010$. Επιπρόσθετα, βρέθηκε αλληλεπίδραση με την *τεχνική του ανταγωνισμού* στις συγκρούσεων μεταξύ καθηγητών, $P = .038$ και μεταξύ διευθυντών και καθηγητών, $P = .039$, όπως αυτές θεωρήθηκαν από τους διευθυντές. Τέλος, βρέθηκε αλληλεπίδραση με το ηγετικό χαρακτηριστικό *ηθικός*, $P = .002$.

Σχήμα 33: ANOVA και Προϋπηρεσία ως Διευθυντής στη παρούσα σχολική μονάδα

Test of Homogeneity of Variances (Προϋπηρεσία ως Διευθυντής στη Σχολική Μονάδα)

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Έλλειψη Σχολικών Πόρων	Based on Mean	3,670	3	96	,015
Καλύτερη Επικοινωνία	Based on Mean	2,843	3	96	,042
Επαγγελματική Εξουθένωση	Based on Mean	3,230	3	96	,026
Αύξηση ανταγωνισμού	Based on Mean	3,656	3	96	,015
Διευθυντές-Καθηγητές: Συνεργασία-Διατύπωση Εναλλακτικών Προτάσεων	Based on Mean	3,014	3	96	,034
Συνεργατικός	Based on Mean	3,947	3	96	,011
Επικοινωνιακός	Based on Mean	5,164	3	96	,002
Διορατικός	Based on Mean	5,652	3	96	,001

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με το σχήμα 33, η ανεξάρτητη μεταβλητή *προϋπηρεσία ως διευθυντής στην παρούσα σχολική μονάδα* αλληλεπιδρά με το αίτιο σύγκρουσης ανάμεσα στο διευθυντή και στους καθηγητές *έλλειψη σχολικών πόρων*, $P = .015$. Έπειτα, βρέθηκε αλληλεπίδραση με τη θετική επίδραση των συγκρούσεων *καλύτερη επικοινωνία*, $P = .042$ και με τις αρνητικές επιδράσεις *επαγγελματική εξουθένωση*, $P = .026$ και *αύξηση ανταγωνισμού*, $P = .015$. Παράλληλα, βρέθηκε αλληλεπίδραση με την *τεχνική της συνεργασίας* στη σύγκρουση μεταξύ διευθυντών και καθηγητών, όπως αυτή

θεωρήθηκε από τους διευθυντές, $P = .034$. Κλείνοντας, βρέθηκε αλληλεπίδραση και με τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή *συνεργατικός*, $P = .011$, *επικοινωνιακός*, $P = .002$ και *διορατικός*, $P = .001$.

6.5. Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, η οποία στοχεύει στην εύρεση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων και αντιμετώπισης τους από τους διευθυντές. Οι 100 διευθυντές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που διερευνούσε τα αίτια σύγκρουσης, τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της σύγκρουσης, τις τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης της σύγκρουσης και τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή για την βέλτιστη διαχείριση τους. Επίσης, διερευνήθηκαν η αντίδραση στα περιστατικά σύγκρουσης και η σημαντικότητα της διαμεσολάβησης στη σχολική μονάδα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σχετικά με τα αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στο διευθυντή και στους καθηγητές, τα πιο συχνά αίτια σύγκρουσης είναι το εργασιακό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, η διαφορετική σχολική κουλτούρα και η αμέλεια. Τα αίτια που έπονται με λιγότερη συχνότητα είναι η διαφορά στις αντιλήψεις, το επικοινωνιακό χάσμα και η ασαφής κατανομή ρόλων. Τα παραπάνω αίτια εντοπίζονται και στην έρευνα των Gyan και Offin (2014:275), όπου *«υπάρχει διαφορά αντιλήψεων και κουλτούρας για τη διαχείριση συγκεκριμένων προβλημάτων στα σχολεία»*. Ομοίως, στα αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στους καθηγητές, τα πιο συχνά είναι οι προσωπικές διαμάχες, η διαφορά στις αντιλήψεις και το εργασιακό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, όπου και αυτά επιβεβαιώνονται στην έρευνα των Gyan και Offin (σελ. 276). Ύστερα, για τα αίτια σύγκρουσης με βάση το συσχετισμό Pearson, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι διευθυντές με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία συμφωνούν για την επιρροή της διαφοράς αντιλήψεων ως αίτιο σύγκρουσης ανάμεσα στο διευθυντή και στους καθηγητές. Οι διευθυντές με τη μικρότερη εμπειρία συμφωνούν ότι το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί σημαντικό αίτιο σύγκρουσης, ενώ οι διευθυντές με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία κατατάσσουν χαμηλά το αίτιο του φαβοριτισμού.

Όσον αφορά τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα, οι πιο σημαντικές θετικές επιδράσεις είναι η απελευθέρωση της έντασης και η καλύτερη επικοινωνία, ενώ για τις αρνητικές είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η μείωση του επιπέδου επικοινωνίας, η έλλειψη ηθικού και το εργασιακό άγχος. Παρόμοια αποτελέσματα για τις θετικές επιδράσεις βρέθηκαν στην έρευνα του

Johnson (1998:156), όπου *«απελευθερώνεται το άγχος, ο θυμός, η ανασφάλεια που προκύπτει από μια σύγκρουση»*. Για τις αρνητικές επιδράσεις, η έρευνα του Ryals και Speakman (2010:191) επιβεβαιώνει ότι *«από τη προσωπική σύγκρουση προκαλείται άγχος και ασυνεννοησία»*. Επιπρόσθετα, με βάση το συσχετισμό Pearson, οι γυναίκες διευθυντές συμφωνούν περισσότερο από τους άνδρες στην αρνητική επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης, των δυσλειτουργικών σχέσεων, της μείωσης της εργασιακής επίδοσης, της δυσκολίας επίτευξης των ομαδικών και ατομικών στόχων, της αύξησης του ανταγωνισμού και της μείωσης της δημιουργικότητας. Επίσης, οι νεότεροι σε ηλικία διευθυντές συμφωνούν για την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία κατατάσσουν χαμηλά το αίτιο της μείωσης της δημιουργικότητας, ενώ οι διευθυντές με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία κατατάσσουν χαμηλά το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, από τα αποτελέσματα της κλίμακας του Rahim, βρέθηκε ότι η συνεργασία είναι η προτιμότερη μορφή διαχείριση της σύγκρουσης ανάμεσα στον διευθυντή και στους καθηγητές. Έπονται ο συμβιβασμός και η εξυπηρέτηση, ενώ στις τελευταίες προτιμήσεις είναι η αποφυγή και ο ανταγωνισμός. Παρόμοια αποτελέσματα υπάρχουν και στην έρευνα του Kipyego (2009:68), όπου εφαρμόζεται πρώτα η τεχνική της συνεργασίας και σαν έσχατη λύση η τεχνική του ανταγωνισμού. Επίσης, με βάση το συσχετισμό Pearson, οι διευθυντές με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία αποφεύγουν να εφαρμόσουν την τεχνική της αποφυγής.

Σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, οι διευθυντές θεωρούν ότι πιο συχνά εφαρμόζεται η τεχνική του ανταγωνισμού για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές και ανάμεσα στο διευθυντή και στους καθηγητές. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Akhtar και Farooqi (2014:115), η οποία δείχνει ότι η δεύτερη πιο συχνή τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων είναι αυτή του ανταγωνισμού σε δημόσια σχολεία. Με βάση το συσχετισμό Pearson, στη σύγκρουση μεταξύ των διευθυντών και των καθηγητών, οι άνδρες διευθυντές συμφωνούν στη χρήση της τεχνικής του συμβιβασμού περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο στην τεχνική του ανταγωνισμού.

Για τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, τα πιο σημαντικά από αυτά είναι να έχει υποδειγματική συμπεριφορά, να είναι αμερόληπτος, ειλικρινής συνεργατικός και ηθικός. Σε παρόμοια έρευνα των Ayoko και Konrad (2012:712), εντοπίζονται τέτοια χαρακτηριστικά που αποτελούν παράδειγμα ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Έπειτα, με βάση το συσχετισμό Pearson, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές συμφωνούν στη συνεργασία που δείχνει ο διευθυντής σε μια σύγκρουση. Άτομα με λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα δίνουν την ίδια έμφαση στα χαρακτηριστικά του καινοτόμου, του μέντορα, του αποφασιστικού, του διορατικού και του επίμονου. Οι διευθυντές με μεγαλύτερη προϋπηρεσία πιστεύουν αντίστοιχα στην επιμονή του διευθυντή και στην ικανότητα του να εμψυχώνει. Τέλος, οι γυναίκες διευθυντές συμφωνούν περισσότερο από τους άνδρες στο ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ανεκτικός στη διαφορετικότητα, να είναι αποφασιστικός και διορατικός.

Για την αντίδραση στα περιστατικά σύγκρουσης, στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές έχουν κατά βάση θετική στάση. Αντίθετα, στην έρευνα των Frey και Barge (1997:20), τα ευρήματα έδειξαν ότι *«σε μια σύγκρουση, το άτομο κυρίως αντιδρά επιθετικά και προσπαθεί να επιβληθεί στους άλλους»*. Τέλος, για τη σημασία της διαμεσολάβησης στη σύγκρουση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι διευθυντές τη θεωρούν ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, ενώ σε μικρότερο ποσοστό τη θεωρούν αρκετά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Garcia-Raga et al. (2017:469), όπου *«η διαμεσολάβηση έχει θετικό ρόλο για τις συγκρούσεις της σχολικής μονάδας, αλλά δεν έχει φθάσει ακόμα τη μέγιστη δυναμική της»*.

Τέλος, σύμφωνα με την παρουσίαση των στοιχείων από τη μέθοδο ανάλυσης ANOVA, αυτά έδειξαν μια στατιστική σημαντικότητα για τις αντίστοιχες μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το αίτιο της ασαφούς κατανομής των ρόλων επηρεάζεται από το φύλο. Η αρνητική επίδραση των δυσλειτουργικών σχέσεων επηρεάζεται από το φύλο και από τη διδακτική εμπειρία, ενώ η αρνητική επίδραση της μείωσης της εργασιακής επίδοσης επηρεάζεται από το φύλο. Επίσης, στη σύγκρουση διευθυντών και καθηγητών, η τεχνική του ανταγωνισμού επηρεάζεται από τις μεταβλητές του φύλου, των ακαδημαϊκών προσόντων και της προϋπηρεσίας ως διευθυντή.

Το χαρακτηριστικό του αμερόληπτου διευθυντή επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο και τη διδακτική εμπειρία, ενώ οι θετικές επιδράσεις της βελτίωσης της πειθαρχίας και της τόνωσης της αποδοτικότητας επηρεάζονται από την ηλικία, όπως και οι αρνητικές επιδράσεις της αύξησης του ανταγωνισμού. Η ηλικία επηρεάζει αντίστοιχα και χαρακτηριστικά όπως αυτά του ηγετικού διευθυντή, του παιδαγωγικά καταρτισμένου και αυτού που έχει υποδειγματική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, η αρνητική επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζεται σημαντικά από την προϋπηρεσία ως διευθυντής είτε συνολικά είτε στη παρούσα σχολική μονάδα του διευθυντή. Τέλος, η ιδιότητα του διορατικού διευθυντή επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά προσόντα και την προϋπηρεσία του διευθυντή.

Η προϋπηρεσία ως διευθυντής στη παρούσα σχολική μονάδα επηρεάζει σημαντικά και την τεχνική της συνεργασίας στη σύγκρουση διευθυντών και καθηγητών. Παράλληλα, η ανεξάρτητη μεταβλητή της προϋπηρεσίας επηρεάζει τα ηγετικά χαρακτηριστικά του συνεργατικού και επικοινωνιακού διευθυντή. Κλείνοντας, η αρνητική επίδραση της δυσκολίας επίτευξης των ομαδικών και ατομικών στόχων επηρεάζονται σημαντικά από τις μεταβλητές του φύλου και της συνολικής προϋπηρεσίας ως διευθυντή, ενώ άλλες επιδράσεις που επηρεάζονται από την προϋπηρεσία είναι η θετική επίδραση της καλύτερης επικοινωνίας και η αρνητικής της αύξησης του ανταγωνισμού.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Ghaffar (2012:6), *«είναι επιτακτική η ανάγκη των διευθυντών και των καθηγητών να μάθουν σωστές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς αφενός οι διευθυντές θα γίνουν καλύτεροι στη διαχείριση των συγκρούσεων και αφετέρου οι καθηγητές θα μπορούν να δουλεύουν σε ένα πιο ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον»*. Συγχρόνως, ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους γίνεται μια σύγκρουση είναι ότι το κάθε άτομο *«δεν μπορεί να παραμερίσει τον εγωισμό του όταν προκαλείται μια σύγκρουση»*, για αυτό και οι διευθυντές και οι καθηγητές πρέπει να συνεργαστούν και *«να χτίσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας και καλλιέργειας αμοιβαίου σεβασμού»* (Henkin et al, 2000:153).

Κατά τη Saiti (2015), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα, παραμένει απαθές σε κάθε προοπτική αλλαγής. Πιο αναλυτικά, «η

καταστροφική δομή της σχολικής ιεραρχίας δημιουργεί προβλήματα στη σχολική λειτουργία», ενώ μια πιο εύκαμπτη δομή «ενισχύει το διάλογο και την αποδοτική αντιμετώπιση οποιωνδήποτε σχολικών προβλημάτων» (σελ. 590). Ύστερα, καθότι η ευθύνη της λήψης αποφάσεων συγκεντρώνεται κατά βάση στο διευθυντή της σχολικής μονάδας λόγω της ιεραρχίας, η ανταλλαγή απόψεων είναι περιορισμένη, γεγονός που αποτελεί πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς. Ουσιαστικά, μια πιο αποκεντρωτική δομή αποτελεί αντίδοτο για τις συγκρούσεις και βοηθά στην έγκαιρη αντιμετώπιση τους.

Από τους Crawford και Bodine (1996:10), προτείνονται οι εξής δύο άξονες διαχείρισης των συγκρούσεων. Ο πρώτος είναι η *«διαχώριση του προβλήματος και του ατόμου»*. Αν απομονώνεται το πρόβλημα που προκαλεί τη σύγκρουση, τότε τα άτομα λειτουργούν συνεργατικά και *«αντιμετωπίζουν το πρόβλημα και όχι ο ένας τον άλλον»*. Ο δεύτερος άξονας είναι η *«εστίαση στα συμφέροντα και όχι στις θέσεις»*, καθώς τα συμφέροντα ορίζουν το πρόβλημα και όχι μια θέση ή άποψη του ατόμου. Τα συμφέροντα αποτελούν το λόγο για τον οποίο ο καθένας συμπεριφέρεται με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται, ενώ μια άποψη αποτελεί μια προσωρινή κατάσταση στην οποία το άτομο βρίσκεται πρόσκαιρα. Επομένως, είναι σημαντικό να εντοπίζονται και να εξυπηρετούνται τα βαθύτερα συμφέροντα της εκάστοτε σύγκρουσης.

Όσον αφορά τους σχολικούς διευθυντές, οι DiPaola και Hoy (2001:242) αναφέρουν ότι *«η εφαρμογή τεχνικών που ικανοποιούν όλα τα άτομα σε μια σύγκρουση επιφέρει την επιθυμητή κατάσταση win-win»*, η οποία είναι το αποτέλεσμα της τεχνικής της συνεργασίας. Έπειτα, προτείνεται στους διευθυντές να αναγνωρίζουν τη θετική φύση της σύγκρουσης και να αντιληφθούν ότι αυτή δεν είναι ούτε απαραίτητα καλή ή κακή. Συμπληρωματικά, οι διευθυντές *«που θέλουν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα επαγγελματισμού και αλλαγής στα σχολεία τους, οφείλουν να μην βασίζονται στην εξουσία που έχουν πάνω στους καθηγητές και αντιθέτως να επιτρέπουν την αυτονομία των καθηγητών»* (σελ. 242). Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί αυτόνομα μπορεί να εφαρμόσει εποικοδομητικές αλλαγές σε ένα σχολικό περιβάλλον και να αντιμετωπίσει τη στασιμότητα του.

Ο Γιαννίκας (2014:145) προτείνει, για την καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία, στα στελέχη της εκπαίδευσης να:

1. *«Διασφαλίζουν ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της ισχύουσας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.*
2. *Εργάζονται στη σχολική κοινότητα για την υλοποίηση του οράματος με σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια.*
3. *Επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική.*
4. *Κινητοποιούν τα μέλη και να συνεργάζονται με αυτά - σε πνεύμα δικαίου, αμοιβαιότητας και ισοτιμίας, σεβασμού και αξιοπρέπειας- για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας και θετικού κλίματος (συνεργατική κουλτούρα).*
5. *Ηγούνται της εκπαιδευτικής αλλαγής.*
6. *Στηρίζουν τη δημιουργικότητα και να προωθούν την καινοτομία.*
7. *Ανταμείβουν τους συνεργάτες τους, άτομα ή ομάδες, αναγνωρίζοντας το έργο τους και επαινώντας την αξία του με τη διοργάνωση εκδηλώσεων για την προβολή των επιτευγμάτων τους.*
8. *Καλλιεργούν την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των*
9. *αποφάσεων.*
10. *Ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.*
11. *Αναστοχάζονται στις πρακτικές του».*

Κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, οι Ελευθεριάδης κ.ά. (2011:24) επισημαίνουν ότι τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτήν οφείλουν «να εκφράζονται ανοιχτά για τα πραγματικά ζητήματα που τα απασχολούν και να διατυπώνουν ανοιχτά αλλά ήρεμα τους στόχους, τις θέσεις και τις απόψεις τους». Παράλληλα, πρέπει αυτοί «να προσπαθούν να δουν τη διαμάχη στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων και των ευρύτερων συμφερόντων του συνολικού οργανισμού και να ακούν προσεκτικά την άποψη της άλλης πλευράς και να προσπαθούν να την κατανοήσουν». Τέλος, η σύγκρουση θα είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμη αν τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν ασχοληθούν «με μελλοντικές ενέργειες και όχι γεγονότα του παρελθόντος».

Για την καλύτερη ενημέρωση όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία, ο Kalagbor (2015:153) προτείνει την οργάνωση σεμιναρίων και προγραμμάτων προσανατολισμού στα σχολεία έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές να έχουν τα απαραίτητα εφόδια για την αντιμετώπιση τους. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές και οι καθηγητές οφείλουν να γνωρίζουν την αρνητική πτυχή της τεχνικής της αποφυγής, η οποία δεν εμπεριέχει καθόλου τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σύγκρουσης. Τέλος, είναι σημαντική η «ενσωμάτωση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική κουλτούρα μέσω της θεσμοθέτησης τους στις καθημερινές πρακτικές του σχολείου».

6.6 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο Cresswell (2012:24) αναφέρει ότι σε μια έρευνα *«πρέπει ο ερευνητής να δείχνει σεβασμό στα άτομα που διαβάζουν και χρησιμοποιούν πληροφορίες από έρευνες. Τα δεδομένα πρέπει να καταγράφονται με ειλικρίνεια, χωρίς να αλλάζουν και να τροποποιούνται τα ευρήματα για να ικανοποιηθούν οι προβλέψεις του ερευνητή»*. Παράλληλα, η έρευνα θα πρέπει να μην περιέχει γλώσσα ακατάληπτη για το ευρύ κοινό. Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι κατανοητή στα άτομα που την διαβάζουν. Τέλος, ο Cresswell θεωρεί ότι οι ερευνητές έχουν την ηθική υποχρέωση να συγγράψουν μια έρευνα υψηλής ποιότητας, με αυθεντικό περιεχόμενο και ερευνητικές υποθέσεις.

Σε μια ποσοτική έρευνα προκύπτουν πολλά ηθικά ζητήματα, κατά τον Cohen (2007:317). Αρχικά, ένα ερωτηματολόγιο θα αποτελεί *«πάντοτε κάποιο ένα είδος παραβίασης της ιδιωτικότητας»* καθώς τα άτομα που συμμετέχουν σε μια έρευνα έχουν ενεργό ρόλο σε αυτήν. Έπειτα, τα άτομα αυτά δεν μπορούν να πιεστούν για να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο και μπορούν να αποχωρίσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Η συμμετοχή τους σε μια έρευνα έγκειται στους εξής παράγοντες (σελ. 318):

6. *«Στη συναίνεση τους μετά από προσωπική ενημέρωση.*
7. *Στο δικαίωμα τους να συμπληρώσουν τμηματικά το ερωτηματολόγιο, εφόσον δεν θέλουν να το ολοκληρώσουν.*
8. *Στην εγγύηση ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία στην έρευνα.*
9. *Η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για να μην υπάρξει προκατάληψη εκ μέρους του ερευνητή.*
10. *Στις αντιδράσεις τους, δηλαδή πως θα αντιδράσουν σε περίπτωση που ένα κομμάτι του ερωτηματολογίου είναι προσβλητικό, δυσνόητο ή ενοχλητικό».*

Η παρούσα έρευνα επισημαίνει ποιες είναι οι καλύτερες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία και καταγράφει τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή για την αντιμετώπισή τους. Λόγω του γεγονότος ότι το δείγμα αυτής της εργασίας είναι αρκετά χαμηλό και ότι η έρευνα αφορά το νομό Αττικής, δεν μπορούμε να εξαγάγουμε γενικεύσιμα συμπεράσματα από αυτήν. Έπειτα, η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου, το

οποίο αποτελεί έναν άμεσο και οικονομικό τρόπο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Παρόλα αυτά, σε ένα ερωτηματολόγιο, ο ερευνητής δεν μπορεί να δώσει πολλές λεπτομέρειες για να εξηγήσει τυχόν απορίες των συμμετεχόντων ατόμων, ενώ ένα ερωτηματολόγιο έχει πάντοτε χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης εφόσον η διανομή τους έγινε ηλεκτρονικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς που παρέχει ένα ερωτηματολόγιο, θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να ασχοληθεί κανείς μεθοδολογικά μέσω της μορφής της συνέντευξης ή μέσω ενός μικτού συνδυασμού ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Με αυτό τον τρόπο, οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορέσουν να εμβαθύνουν στις ιδέες, στις απόψεις και στα συναισθήματα των διευθυντών όταν αυτοί διαχειρίζονται μια σύγκρουση. Επίσης, λόγω του ότι αυτή η έρευνα επικεντρώνεται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο στο νομό Αττικής, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν και άλλες βαθμίδες και άλλες περιοχές της χώρας, για να διαπιστωθεί πώς διαχειρίζονται και αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις σε διαφορετικούς νομούς και εκπαιδευτικές βαθμίδες. Καταληκτικά, μια έρευνα που εξετάζει το πώς οι καθηγητές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις θα ήταν απολύτως χρήσιμη για να διερευνηθούν και άλλες απόψεις πέρα από αυτές των διευθυντών, ενώ σε μια μεγαλύτερη κλίμακας έρευνα θα ήταν ωφέλιμο να καταγραφεί πώς οι συγκρούσεις μαθητών και καθηγητών επηρεάζουν τις συγκρούσεις αφενός μεταξύ καθηγητών και αφετέρου μεταξύ καθηγητών και διευθυντών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

Abiodun, A.R. & Omisore, B.O. (2014). "Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies". In: *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3 (6), 118-137.

Ageng'a, A.R. & Simatwa E.M.W. (2011). "Assessment of conflict management and resolution in public secondary schools in Kenya: A case study of Nyakach District". In: *Educational Research*, 2 (4), 1074-1088.

Ajai, E.A. (2017). "Assessment of conflict management strategies in public secondary schools in Delta State, Nigeria". *International Journal of Research Studies in Management*, 6 (1), 99-115.

Akhtar, J.H., Farooqi, M. T. K. (2014). "Comparison of Conflict Management Styles used by Heads at Public and Private Secondary Schools". In: *Research Journal of Social Science and Management*, 4 (5), 110-117.

Akinnubi, O.P., Durosaro, I. A., Fashiku, C.O. & Oyeniran, S. (2012). "Principal's Personal Characteristics and Conflict Management in Kwara State Secondary Schools, Nigeria". In: *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (6), 167-174.

Albert, I. O. (2001). *Introduction to third party intervention in community conflicts*. Ibadan: PETRAF/John Archers Publishers.

Alexandrache, C. (2014). "Differentiated Education in The Service of Preventing / Reducing The School Conflict". In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 433-436.

Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M.L. (2015). "Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement". In: NCPEA *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10 (2), 1-22.

Almas, S., Anis-ul-Haq, M., Niazi, G.S.K. & Saeed, T. (2014). "Leadership styles: relationship with conflict management styles". In: *International Journal of Conflict Management*, 25 (3), 214-225, <https://doi.org/10.1108/IJCM-12-2012-0091>

Arshad, F., Farooqi, M.T.K., Ghaffar, A., Khan, H.M.A. (2015). "Interplay of Conflict Management Styles with Teachers' Performance". In: *AYER*, 1, 305-320.

Ayoko, O.B. & Härtel, C.E.J. (2006). "Cultural diversity and leadership: A conceptual model of leader intervention in conflict events in culturally heterogeneous workgroups". In: *Cross Cultural Management: An International Journal*, 13 (4), 345-

360, <https://doi.org/10.1108/13527600610713431>

Ayoko, O.B. & Konrad, A.M. (2012). "Leaders' transformational, conflict, and emotion management behaviors in culturally diverse workgroups". In *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31 (8), 694-724, <https://doi.org/10.1108/02610151211277581>

Banner, D.K. (1995). "Conflict Resolution: a recontextualization". In: *Leadership and Organization Development Journal*, 16 (1), 31-34.

Batool, S., Faridee, B.A., Farooq, M. T. K., Yahya, R. (2016). "Relationship of Conflict Management Styles with Teacher's Professional Commitment". In: *Sci.Int. (Lahore)*, 28 (2), 1543-1549.

Bodtker, A.M. & Jameson, J.K. (2001). "Emotion in Conflict Formation and its Transformation: Application to Organizational Conflict Management". In: *International Journal of Conflict Management*, 12 (3), 259-275. <https://doi.org/10.1108/eb022858>

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brassard, M.R., Morris-Rothschild, B.K. (2006). "Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy". In: *Journal of School Psychology*, 44, 105-121.

Butnarua, S., Hojbotăa, A., , Rotarub, C., Tița, S. (2014). "Facing conflicts and violence in schools - a proposal for a new occupation: the mediation counsellor". In: *Social and Behavioral Sciences*, 142, 396-402.

Cairney, T., Craigie, D., Dinham, S. & Wilson. S. (1995). "School climate and leadership: research into three secondary schools". In: *Journal of Educational Administration*, 33 (4), 36-58.

Chang, L. & Zelihic, M. (2013). "The Study of Conflict Management among Taiwanese Adolescents". In: *Life Science Journal*, 10 (3), 1231-1241.

Chen, G., Liu, C. and Tjosvold, D. (2005). "Conflict management for effective top management teams and innovation in China". In: *Journal of Management Studies*, 42 (2), 277-300.

Chênevert, D., Doucet, O. & Poitras, J. (2009). "The impacts of leadership on workplace conflicts". In: *International Journal of Conflict Management*, 20 (4), 340-354, <https://doi.org/10.1108/10444060910991057>

CIPD (2008). *Leadership and the management of conflict at work*, London: OPP.

Cobb, N. (2014). "Climate, culture, and collaboration: The key to creating safe and

supportive schools”. In: *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89 (7), 14-19.

Cohen, L, et al. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cohen, R. (1995) *Students Resolving Conflict*, Glenview, IL: Good Year Books.

Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report*. Washington, D.C. : Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.; Office of Elementary and Secondary Education (ED).

Cresswell, J.W. (2012). *Educational Research, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.

Daugherty, R., Kelley, R.C. & Thornton, B. (2005). “Relationships Between Measures Of Leadership And School Climate”. In: *Education*, 126 (1), 17-25.

Decman, J., McCarley, T. & Peters, M. (2016). “Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis”. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (2), 322–342.

DiPaola, M.F. & Hoy, W.K. (2001). “Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools”. In: *International Journal of Educational Management*, 15 (5), 238-244

Doğan, S. (2016). “Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study”. In: *Journal of Education and Learning*, 5 (2), 200-219.

Durosaro, I A. (1998). Personality profile and managerial effectiveness of Nigerian female Principals. *International Journal of Educational Management (IJEM)*, 2 (2), 105-108.

Eranil, A.K. & Özbilen, F.M. (2017). “Relationship between School Principals’ Ethical Leadership Behaviours and Positive Climate Practices”. In: *Journal of Education and Learning*, 6 (4), 100-112.

Farhangian, A.E. (2014). “Leadership Styles and Conflict Management Styles: An Exploratory Study”. In: *Journal of Social Issues & Humanities*, 2 (1), 151-156.

Field, A. P., & Hole, G. J. (2003). *How to design and report experiments*. London: Sage Publications

Frey, L.R., & Barge, J.K. (Eds.). (1997). *Managing group life: Communicating in decision-making groups*. New York, NY: Houghton Mifflin Co.

García-Raga, L., Grau, R., López-Martín, R. (2017). “Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A

study based on the perceptions of secondary school students”. In: *Social and Behavioral Sciences*, 237, 465-470.

Garner, N. E. (2008). *Conflict resolution programs in the schools* (ACAPCD-19). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Gebretensay, T. (2002). *A Study of factors that generate conflict between government secondary school teachers and educational managers in Addis Ababa Administrative Region*. A Thesis presented to The School of Graduate Studies, Addis Ababa University.

Ghaffar, A. (2010). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. In : *Journal of Managerial Sciences*, 3 (2), 212-227.

Ghaffar, A., Naz, A., Zaman, A., (2012). “A Comparative Study of Conflict Management Styles of Public & Private Secondary Schools’ Principals”. In: *Bulletin of Education and Research*, 34 (2), 59-70.

Ghaffar, A., Mehmood, S., Zaman, N. (2013). “Interpersonal Conflict Management Strategies in Private Schools of Kpk, Pakistan”. In: *Research Journal of Educational Sciences*, 1 (6), 1-7.

Golafshani, N. (2003). “Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research”. In: *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-606.

Gray, J.L & Strake, F.A. (1984). *Organizational Behavior-Concepts and Applications* (3rd Ed.). New York: C.E. Merrill Pub. Co.

Gyan, E.K. & Tandoh-Offin, P. (2014). “Conflict Resolution Mechanism in Public Senior High School in Ghana and Its Impact on School Administration: A Case Study of Schools Greater Accra Metropolis”. In: *International Journal of Management Sciences*, 3 (4), 260-279.

Gyan, E.K. & Tandoh-Offin, P. (2014). “Management of Conflicts in Senior High Schools in Central Region, Ghana”. In: *International Journal of Management Sciences*, 3 (4), 246-253.

Henkin, A.B., Cistone, P.J., Dee, J.R. (2000). “Conflict management strategies of principals in sitebased managed schools”. In: *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 142-158, [https:// doi.org/10.1108/09578230010320109](https://doi.org/10.1108/09578230010320109)

Henning, M. (2004). “Reliability of the Conflict Resolution Questionnaire: Considerations for using and developing Internet-based questionnaires”, In: *Internet and Higher Education*, 7 (2), 247-258

Henry, O., (2009). Organizational Conflict and its Effects on Organizational Performance. In *Research Journal of Business Management*, 3, 16-24.

Hughes, W.H. & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In: Dary, T. & Pickeral, T. (eds.) (2013). *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1*, New York, NY: National School Climate Center.

Jehn, K. (1997). "A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups". In: *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.

Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Johnson, D. W. & Johnson, F. (1997) *Joining Together: Group Theory and Group Skills (6th Edition)*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D.W. (1998). "Teaching Students to Manage Intercultural Conflicts Constructively". In: *European Journal of Intercultural studies*, 9 (2), 155-163,

Johnson, P.E. (2003). "Conflict and the School Leader: Expert or Novice". In: *Journal of Research for Educational Leaders*, 11 (3), 28-45.

Kalagbor, L. D. (2015). "Principals' and Teachers' Use of Conflict Management Strategies on Secondary Students' Conflict Resolution in Rivers State- Nigeria". In: *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 148-153.

Karadag, E. (2015). *Leadership and Organizational Outcomes*, Switzerland: Springer.

Kazimoto, P. (2013). "Analysis of Conflict Management and Leadership for Organizational Change". In: *International Journal of Research in Social Sciences*, 3 (1), 16-25.

Kelker, K.A. (1998). "Resolving Conflicts in Rural Schools". In: *Rural Special Education Quarterly*, 17 (3/4), 18-26.

Kipyego, L.B. (2009). *Conflict Management Methods Used by Secondary Schools Headteachers: A Case of Nandi Central District, Nandi County, Kenya, Unpublished doctoral dissertation*. Kenyatta: Department of Education, Kenyatta University

Klein, J. (2012). "The open-door policy: Transparency minimizes conflicts between school principals and staff". In: *International Journal of Educational Management*, 26 (6), 550-564, <https://doi.org/10.1108/09513541211251389>

Kor, R. (2010). Teachers' And Principals' Perceptions Of Leadership Characteristics And The Relationship Of These Perceptions To School Climate. (Unpublished master's thesis). Western Connecticut State University, Danbury, CT.

Lane, E. S. (2016). Examining the Relationship Between Principal Leadership and School Climate. (Unpublished master's thesis). University of Denver, Denver, CO.

Lewicki, R., et al. (2003). *Essentials of Negotiation, 3rd ed.*, Singapore: McGraw Hill.

Li, M. & Yang, I. (2017). "Can absent leadership be positive in team conflicts?: An examination of leaders' avoidance behavior in China", *International Journal of Conflict Management*, 28 (2), 146-165, <https://doi.org/10.1108/IJCM-12-2015-0083>

Mack, R. W. & Snyder, R. C. (1957) 'The analysis of social conflict: Toward an

McCracken, D. & Barcinas, J. (1991). "Differences between Rural and Urban Schools, Student Characteristics, and Student Aspirations in Ohio". In: *Journal of Research in Rural Education*, 7 (2), 29-40

Ministerio de Educación de Peru (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. Lima: Ministerio de Educacion.

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

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.

Okorie, A.N. (2002). *The comparison of the perception of the school-based and centralized management administrators and teachers toward leadership practices*. Unpublished Doctoral Dissertation. Baylor University, Waco, Texas

Okotoni, O. & Okotoni, A. (2003). "Conflict Management in Secondary Schools in Osun State, Nigeria". In : *Nordic Journal of African Studies*, 12 (1), 23-38.

Owusu-Mensah, M. (2007). *Conflict in Primary School and its Effects on Teaching and Learning: A Case Study of Ejisu-Juaben District, Unpublished Doctoral Dissertation*. Ashanti: Department of General Art Studies, Kwame Nkrumah University.

Oyetunji, C. O. (2006). *The Relationship Between Leadership Style And School Climate In Botswana Secondary Schools*. (Unpublished master's thesis). University Of South Africa, Pretoria, South Africa.

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

Robbins, S.P., & Judge, T.A., (2009). *Organisational Behaviour*. (13thEd), New Jersey, USA: Prentice Hall.

Ryals, L. & Speakman, J. (2010). "A re-evaluation of conflict theory for the management of multiple, simultaneous conflict episodes". In: *International Journal of Conflict Management*, 21 (2), 186-201, <https://doi.org/10.1108/10444061011037404>

Saiti, A. (2015). "Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators". In: *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 582-609. DOI: 10.1177/1741143214523007

Salleh, M. J. & Adulpakdee, A. (2012). "Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand". In: *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (1), 15-22.

Sellman, E. M. (2003). *The Processes and Outcomes Of Implementing Peer Mediation Services In Schools: A Cultural-Historical Activity Theory Approach By Edward Mark Sellman. Unpublished thesis.* Birmingham: School of Education, University of Birmingham.

Shahmohammadi, N. (2014). "Conflict Management Among Secondary school Students". In: *Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635.

Somech, A. (2008). "Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness". In: *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.

Soriano, L. J., Sternberg, R.J. (1984). "Styles of conflict resolution". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 115-121.

Spicer, F.V. (2016). *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal.* (Unpublished master's thesis). Georgia State University, Atlanta, GA.

Thomas, K.W. (1992). "Conflict and conflict management: reflections and update". In: *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 265-274.

UNESCO (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school, Some examples*, Paris: UNESCO.

Verma, V. K. (1996). *Human resource skills for the project manager.* UpperDarby, PA: ProjectManagementInstitute.

Xiao-Hong, C., Ke, Z., Xiang, L., Desheng, D.W., (2012). "Improving employees' job satisfaction and innovation performance using conflict management". In: *International Journal of Conflict Management*, 23 (2), 151-172, <https://doi.org/10.1108/10444061211218276>

Yilmaz, K. (2013). "Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences". In: *EuropeanJournalofEducation*, 48 (2), 311-325.

Ελληνόγλωσση

Αργυρίου, Α. (2013). «Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια». *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 125-140.

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

Ελευθεριάδης, Ε., Μπούτσκου, Λ., Παπαθανασίου, Θ. & Παππά, Α. (2011). «Είναι γνωστό ότι, ο χώρος της εκπαίδευσης, σε κάθε επίπεδο της, καθημερινά, παρουσιάζει προβλήματα που καλούνται τα στελέχη της [Περιφερικοί Δ/ντές, Δ/ντές Εκπ/σης, Σχ. Σύμβουλοι, Πρ/νοι Γραφείων] να επιλύσουν. Πως, κατά τη γνώμη σας, τα παραπάνω Όργανα της Εκπ/σης θα μπορέσουν να αποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο στις υποχρεώσεις τους αυτές?». *Σεμινάριο Επαγγελματικής Κατάρτισης, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, σσ. 1-50.

Ιορδανίδης, Γ. & Μητσαρά Σ. (2015). «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας». *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015). «Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική», στα πρακτικά του 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, *Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα, σσ. 547-558.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα Ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπουτσάκη, Κ. & Πατσάλης, Χ. (2015). «Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων», στα πρακτικά του 2ου πανελλήνιου συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), *Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, Θεσσαλονίκη, σσ. 713-723.

Σιαδήμας, Β. (2014). *Συναλλακτική Ηγεσία, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Διοίκηση Συγκρούσεων, Συναισθηματική Νοημοσύνη στην περίπτωση των διεθνοποιημένων οργανισμών. Η περίπτωση των φαρμακοβιομηχανιών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σπαθούλας, Ε. (2007). *Διερεύνηση του προφίλ των στελεχών της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης στη διαχείριση συγκρούσεων, χρησιμοποιώντας το μοντέλο των Thomas-Kilmann*, Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΚΚΔΑ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου

Αξιότιμοι Διευθυντές/τριες,

Ονομάζομαι Ευγενικός Νικόλαος-Ιωάννης και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο ΠΜΣ 'Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης'.

Διεξάγω μια έρευνα σχετικά με τη Διαχείριση Συγκρούσεων στα Σχολεία και τις Τεχνικές Αντιμετώπισης τους από τους Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος της εργασίας μου είναι ο εντοπισμός των τεχνικών αντιμετώπισης των φαινομένων σύγκρουσης που εμφανίζονται στα σχολεία.

Επαφίεμαι στην ελκρινεία σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι αρκετά σύντομο καθώς δεν θα χρειαστεί περισσότερο από 10-15 λεπτά για να το συμπληρώσετε, ενώ θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, θα προφυλαχθούν η ανωνυμία και οι απαντήσεις σας από τρίτους.

Ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέτετε και για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Ευγενικός Νικόλαος-Ιωάννης

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: nikolaos.evgenikos@gmail.com, Τηλ. 6973421781, 2102853352

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ, απαντήστε τις ερωτήσεις ή συμπληρώστε τα κενά με ένα ή παραπάνω (✓).

1)Φύλο : ☐ Άρρεν ☐ Θήλυ

2)Ηλικία: ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45-54 ☐ 55-64 ☐ 65 και Άνω

3)Ακαδημαϊκά Προσόντα:

☐ Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

☐ Διδακτορικό Δίπλωμα ☐ 2^ο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

☐ Άλλο (Διευκρινίστε: _____)

4)Διδακτική Εμπειρία:

☐ 0-5 Έτη ☐ 6-10 Έτη ☐ 10-20 Έτη ☐ Πάνω από 20 Έτη

5) Προϋπηρεσία ως Διευθυντής:

☐ 1-4 Έτη ☐ 5-8 Έτη ☐ 9-12 Έτη ☐ Πάνω από 12 Έτη

6) Προϋπηρεσία στην παρούσα Σχολική Μονάδα:

☐ 1-4 Έτη ☐ 5-8 Έτη ☐ 9-12 Έτη ☐ Πάνω από 12 Έτη

7)Έχετε επιμορφωθεί/ενημερωθεί για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης;

☐ Ναι, μέσω μεταπτυχιακού ☐ Ναι, μέσω σεμιναρίου

☐ Ναι, μέσω ημερίδας ☐ Ναι, μέσω επιμορφωτικού προγράμματος

☐ Ναι, μέσω Διαδικτύου ☐ Όχι

8) Έχετε επιμορφωθεί/ενημερωθεί για τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία;

☐ Ναι, μέσω μεταπτυχιακού ☐ Ναι, μέσω σεμιναρίου

☐ Ναι, μέσω ημερίδας ☐ Ναι, μέσω επιμορφωτικού προγράμματος

☐ Ναι, μέσω Διαδικτύου ☐ Όχι

Μέρος Β: Κύριο Μέρος Ερωτηματολογίου

9) Ιεραρχήστε με αριθμούς 1-8(το 1 είναι τα πιο συχνά και το 8 τα λιγότερο συχνά) τα αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στον Διευθυντή και τους Καθηγητές στο σχολείο σας.

___ Επίδοση Μαθητών

___ Αμέλεια ή ανεπαρκής εκτέλεση των παιδαγωγικών και λοιπών εργασιακών καθηκόντων

___ Διαφορά στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις-αξίες και στους στόχους

___ Επικοινωνιακό Χάσμα/Αρνητική προδιάθεση

___ Έλλειψη σχολικών πόρων

___ Διαφορετική Σχολική Κουλτούρα

___ Εργασιακό πρόγραμμα εκπαιδευτικού

___ Ασαφή Κατανομή Ρόλων στον εκπαιδευτικό

10) Ιεραρχήστε με αριθμούς 1-8 (το 1 είναι τα πιο συχνά και το 8 τα λιγότερο συχνά), τα αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στους Καθηγητές στο σχολείο σας.

___ Διαφορά στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις-αξίες και στους στόχους

___ Διαφωνία ως προς τον τρόπο πειθαρχίας των μαθητών

___ Διαφωνία στον τρόπο βαθμολόγησης των μαθητών

___ Ανεπαρκείς Διδακτικές Ικανότητες

___ Χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας

___ Προσωπικές Διαμάχες/Αντιπαλότητα

___ Εργασιακό πρόγραμμα εκπαιδευτικού

___ Φαβοριτισμός κάποιων εκπαιδευτικών εις βάρος άλλων

11) Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στο σχολείο σας ανάμεσα στο Διευθυντή και τους Καθηγητές;

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές Φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ Συχνά

12) Πόσο συχνά εμφανίζονται περιστατικά σύγκρουσης στο σχολείο σας ανάμεσα στους Καθηγητές;

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές Φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ Συχνά

13) Ποια είναι η αντίδραση σας όταν παρατηρείται μια σύγκρουση στη σχολική σας μονάδα;

☐ Επιθετική Συμπεριφορά ☐ Αμυντική Στάση ☐ Θετική στάση

☐ Επιβλητική Συμπεριφορά ☐ Υποτακτική Συμπεριφορά ☐ Ηθικολογία

☐ Άλλο,τι; _____

14) Αξιολογείστε, με βάση τη σημασία τους, τις θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα.

ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ 1=εντελώς ασήμαντο, 2=κάπως ασήμαντο, 3=ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο, 4=αρκετά σημαντικό 5=πολύ σημαντικό.		ΚΛΙΜΑΚΑ				
		1	2	3	4	5
		ΕΑ	ΚΑ	οΣοΑ	ΑΣ	ΠΣ
1	Βελτίωση πειθαρχίας					
2	Αποτελεσματικότερη διαχείριση σχολικών πόρων					
3	Ηθική ικανοποίηση					
4	Ενίσχυση ομαδικού πνεύματος					
5	Επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων					
6	Καλές διαπροσωπικές σχέσεις					
7	Τόνωση αποδοτικότητας					
8	Καλύτερη επικοινωνία					
9	Απελευθέρωση έντασης					
10	Ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος					

15) Αξιολογείστε, με βάση τη σημασία τους, τις αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα.

ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ 1=εντελώς ασήμαντο, 2=κάπως ασήμαντο, 3=ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο, 4=αρκετά σημαντικό 5=πολύ σημαντικό.		ΚΛΙΜΑΚΑ				
		1	2	3	4	5
		ΕΑ	ΚΑ	οΣοΑ	ΑΣ	ΠΣ
1	Επαγγελματική εξουθένωση					
2	Εργασιακό άγχος					
3	Μείωση επιπέδου επικοινωνίας					
4	Έλλειψη εμπιστοσύνης					
5	Δυσλειτουργικές σχέσεις					
6	Μείωση εργασιακής επίδοσης					
7	Δυσκολίας επίτευξης ατομικών και ομαδικών στόχων					
8	Αύξηση ανταγωνισμού					
9	Μείωση Δημιουργικότητας					
10	Απογοήτευση/Έλλειψη ηθικού					

16) Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρεάζουν οι συγκρούσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

☐ Θετικό ☐ Αρνητικό

17) Η επόμενη φόρμα αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεστε τη σύγκρουση με το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σχολικό χώρο. Για κάθε πρόταση συμπληρώστε από το 1 ως το 5 (με ένα [v]) ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ 5=συμφωνώ απόλυτα.		ΚΛΙΜΑΚΑ				
		1	2	3	4	5
		ΔΑ	Δ	οΣο Δ	Σ	ΣΑ
1	Προσπαθώ να βρω μια λύση σε ένα ζήτημα έτσι ώστε αυτή η λύση να είναι αποδεκτή σε όλους.					
2	Γενικά, προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των υφισταμένων μου.					
3	Αποφεύγω να τραβώ την προσοχή και κρατώ μια σύγκρουση με τον υφισταμένους σε διακριτικά πλαίσια.					
4	Ενσωματώνω τις ιδέες μου με αυτές των υφισταμένων, με σκοπό τη εύρεση μιας κοινής απόφασης.					
5	Βρίσκω μια λύση που ικανοποιεί και τις δικές μου προσδοκίες και αυτές των υφισταμένων μου.					
6	Συνήθως, αποφεύγω την ανοιχτή συζήτηση που αφορά διαφωνίες με τους υφισταμένους μου.					
7	Για να λύσω ένα πρόβλημα, βρίσκω μια μέση λύση.					
8	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν οι ιδέες μου αποδεκτές.					
9	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να τρέψω μια απόφαση υπέρ μου.					
10	Συνήθως, διευκολύνω τις ανάγκες των υφισταμένων μου.					
11	Συνήθως, ενδίδω στις αιτήσεις των υφισταμένων μου.					
12	Ανταλλάζω ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα.					
13	Συνήθως, κάνω παραχωρήσεις στους υφισταμένους μου.					
14	Συνήθως, προτείνω μια μέση οδό για να ξεπερασθεί ένα αδιέξοδο.					
15	Διαπραγματεύομαι με τους υφισταμένους μου με σκοπό το συμβιβασμό.					
16	Αποφεύγω τη διαφωνία με τους υφισταμένους μου.					
17	Αποφεύγω να συναντηθώ με τους υφισταμένους μου.					
18	Χρησιμοποιώ την τεχνογνωσία μου για να ληφθεί μια απόφαση που να με ευνοεί.					
19	Αποδέχομαι τις προτάσεις των υφισταμένων μου.					
20	Ενθαρρύνω τον συμβιβασμό κάνοντας αμοιβαίες παραχωρήσεις.					
21	Γενικά, εμμένω στη δική μου πλευρά των πραγμάτων.					
22	Φανερώνω τις ανησυχίες όλων έτσι ώστε τα ζητήματα να λυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.					

23	Συνεργάζομαι με τους υφισταμένους μου με σκοπό να βρεθεί μια λύση για όλους.					
24	Δίνω προτεραιότητα στις ανάγκες των υφισταμένων μου.					
25	Μερικές φορές, χρησιμοποιώ την εξουσία που έχω σε ζητήματα υψηλού ανταγωνισμού.					
26	Δεν εκφράζω τη διαφωνία μου με τους υφισταμένους για να μην μου κρατούν κακία.					
27	Αποφεύγω δυσάρεστες συζητήσεις με τους υφισταμένους μου.					
28	Για να γίνει πιο αντιληπτό ένα πρόβλημα, δουλεύω μαζί με τους υφισταμένους μου.					

18) Ιεραρχήστε με αριθμούς 1-5 (το 1 είναι ο πιο συχνός και το 5 ο λιγότερος συχνός), τον τρόπο με τον οποίο θεωρείτε ότι οι καθηγητές επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις.

- ___Επιδίωξη Συμβιβασμού
___Εφαρμογή Αποφυγής της Σύγκρουσης
___Συνεργασία-Διατύπωση Εναλλακτικών Προτάσεων
___Ανταγωνισμός-Επιβολή εξουσίας
___Εξυπηρέτηση-Παραχώρηση

19) Ιεραρχήστε με αριθμούς 1-5 (το 1 είναι η πιο συχνή και το 5 η λιγότερο συχνή), την καταλληλότερη μέθοδο για την διαχείριση συγκρούσεων με τους καθηγητές στο σχολείο σας.

- ___Επιδίωξη Συμβιβασμού
___Εφαρμογή Αποφυγής της Σύγκρουσης
___Συνεργασία-Διατύπωση Εναλλακτικών Προτάσεων
___Ανταγωνισμός-Επιβολή εξουσίας
___Εξυπηρέτηση-Παραχώρηση

20) Πόση σημαντική θεωρείτε τη διαμεσολάβηση του σχολικού συμβούλου) για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα;

- ☐ εντελώς ασήμαντη ☐ κάπως ασήμαντη ☐ ούτε σημαντική ούτε
ασήμαντη, ☐ αρκετά σημαντική ☐ πολύ σημαντική

21)Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής για την βέλτιστη διαχείριση των φαινομένων σύγκρουσης;

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 1=εντελώς ασήμαντο, 2=κάπως ασήμαντο, 3=ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο, 4=αρκετά σημαντικό 5=πολύ σημαντικό.		ΚΛΙΜΑΚΑ				
		1	2	3	4	5
		ΕΑ	ΚΑ	οΣοΑ	ΑΣ	ΠΣ
1	Ηγετικός					
2	Συνεργατικός					
3	Αμερόληπτος					
4	Επικοινωνιακός					
5	Παιδαγωγικά καταρτισμένος					
6	Καινοτόμος					
7	Έμπειρος (Προϋπηρεσία)					
8	Εμπυχωτικός					
9	Παρεμβαίνει εγκαίρως όταν υπάρχει σύγκρουση					
10	Να λειτουργεί ως μέντορας					
11	Ειλικρινής/Διαφανής					
12	Ανεκτικός στη διαφορετικότητα					
13	Δυναμικός/Αποφασιστικός					
14	Υποδειγματική Συμπεριφορά					
15	Κοινωνικά επιδέξιος					
16	Διορατικός					
17	Ηθικός					
18	Επίμονος					