



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΕΛΛΑΔΟΣ



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ. ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ  
ΣΤΟΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟ ΗΓΕΤΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ**

**ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΗΛΙΑΣ Α.Μ. (015/2018)**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Περικλής Χριστίδης**

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

2020

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.

Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, **02/01/2020**

Οδηλών Ηλίας Γεωργιάδης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν «ζωντανούς οργανισμούς» και η λειτουργία τους θυμίζει σχεδόν απόλυτα τον τρόπο που λειτουργεί η κοινωνία. Εντός αυτών δραστηριοποιούνται πολλές ανθρώπινες ομάδες με αντικρουόμενους ρόλους. Οι συγκρούσεις στην εκπαιδευτική μονάδα αποτελούν ένα συχνότατο και αναπόφευκτο φαινόμενο. Το βάρος και η ευθύνη της επίλυσης αυτών πέφτουν στον ηγέτη της. Ο τρόπος με τον οποίο αυτός θα το επιδιώξει εξαρτάται από το ηγετικό στυλ που ο ίδιος ο σχολικός ηγέτης έχει επιλέξει να υιοθετήσει. Η ιδιοσυγκρασία των αντιμαχόμενων πλευρών, η συχνότητα με την οποία οι συγκρούσεις εμφανίζονται και οι αιτίες που τις προκαλούν είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο που θα επιλέξει ο ηγέτης για να την επιλύσει. Επιπλέον καλείται να αξιοποιήσει τη σύγκρουση με τέτοιο τρόπο ώστε αυτή, μετά το πέρας της, να αποδειχθεί ευεργετική για τη σχολική μονάδα. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αναλύεται το ζήτημα των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επίλυσή τους. Οι έννοιες των συγκρούσεων και της σχολικής ηγεσίας παρουσιάζονται μέσα από τη βιβλιογραφία και εξετάζονται μέσα από μία δομημένη ερευνητική προσπάθεια.

## Abstract

School units are 'living organizations', and their functioning is almost reminiscent of the way society operates. Many human groups with conflicting roles are active within them. Conflicts in the educational unit are a very common and unavoidable phenomenon. The burden and responsibility of resolving these lies with its leader. The way he will pursue it depends on the leadership style that the school leader himself has chosen to adopt. The temperament of the conflicting parties, the frequency with which conflicts arise and the causes that cause them are the factors that determine how the leader chooses to resolve it. In addition, it is called upon to exploit the conflict in such a way that, after its completion, it can prove beneficial to the school unit. This paper analyzes the issue of conflicts in the school unit and the role of the school leader in resolving them. The concepts of conflict and school leadership are presented through the literature and examined through a structured research effort.

## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΙΟ 1: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ .....	7
1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση .....	7
1.2 Περιγραφή του φαινομένου .....	9
1.3 Κριτήρια κατηγοριοποίησης συγκρούσεων .....	10
1.4 Περιγραφή πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι συγκρούσεις .....	13
1.5 Αιτίες που οδηγούν σε σύγκρουση .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	17
2.1 Συγκρούσεις και κουλτούρα σχολικής μονάδας.....	17
2.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες που δραστηριοποιούνται στη σχολική μονάδα	19
2.2.1 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.....	19
2.2.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές .....	19
2.2.3 Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές.....	20
2.2.4 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς .....	20
2.2.5 Συγκρούσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό.....	21
3. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ- ΗΓΕΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ .....	23
3.1 Ηγεσία: Εννοιολογική προσέγγιση όρου- Διάκριση από τη διοίκηση. ....	23
3.2 Ηγεσία: Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	24
3.2.1 Γενετική θεωρία.....	24
3.2.2 Θεωρίες για την ηγεσία με βάση τα χαρακτηριστικά.....	25
3.2.3 Θεωρίες για την Ηγεσία που εστιάζουν στη συμπεριφορά.....	25
3.2.4 Θεωρίες της εξάρτησης- Ενδεχόμενες Θεωρίες .....	27
3.2.5 Σύγχρονες Προσεγγίσεις ηγεσίας .....	28
3.3 Ηγεσία & εκπαιδευτικοί οργανισμοί. ....	33
4.ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	35
4.1 Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων που ξεσπούν στη σχολική μονάδα. ....	35
4.2 Στρατηγικές διαχείρισης επίλυσης συγκρούσεων .....	36
ΚΕΦΑΛΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	40
5.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	40
5.1.1 Σκοπός της έρευνας .....	40
5.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	41

5.1.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	41
5.1.4 Το δείγμα .....	444
5.1.5 Στατιστικές τεχνικές .....	44
6.ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ .....	46
Α ΜΕΡΟΣ: Προσδιορισμός στυλ ηγεσίας .....	46
Β ΜΕΡΟΣ. Επιλογή προτιμητέων τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων .....	82
Γ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά στοιχεία .....	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	121
7.1 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	1211
7.2 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	1277
7.3 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	130
7.4 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα .....	132
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	140
ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	142
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	149

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από το συνεχές ξέσπασμα συγκρούσεων και ως προς το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ειπωθεί πως ταυτίζεται πλήρως με την παιδαγωγική. (Winkel,1998)

Το σχολείο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας μέσα στην οποία μεγαλώνουν και ανατρέφονται οι μελλοντικοί πολίτες. Πρόκειται για ένα πεδίο όπου συνυπάρχουν και αναμετρώνται οι προσωπικότητες και τα αξιακά πλαίσια όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Κάτσικας - Καββαδίας, 1998) Αποτελεί μία από τις πρώτες κοινωνικές δομές -μετά την οικογένεια- που δέχεται στους κόλπους του ανθρώπους και τους διδάσκει το πώς να ανταποκρίνονται σε βασικούς για τη ζωή τους ρόλους. ( Κωνσταντίνου,2001)

Οι ερευνητικές προσπάθειες που πραγματοποιούνται ανά τον κόσμο καταλήγουν πως το είδος, η έκταση, η ένταση, η διάρκεια, η μορφή, οι επιπτώσεις ή τα οφέλη που αφήνουν πίσω τους οι συγκρούσεις είναι παράγοντες που διαμορφώνουν τις ισορροπίες σε έναν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. (Ιορδανίδης,2014) Μία σύγκρουση, είτε κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της είτε αφού εκτονωθεί μπορεί να προκαλέσει ευχάριστα ή οδυνηρά συναισθήματα ανάλογα με τον τρόπο που τη διαχειρίζεται κανείς. Συχνά κατά την διευθέτησή της παρουσιάζονται ευκαιρίες που μπορεί να οδηγήσουν τα πράγματα σε πολύ θετική κατεύθυνση ωστόσο πολλές φορές αυτές χάνονται εξαιτίας ενδεχόμενων λανθασμένων χειρισμών. (Μπρούζος & Κουτούζη, 2003)

Η διαχείριση και η επίλυση των συγκρούσεων σε μία θετική κατεύθυνση, είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τις περισσότερες φορές το δύσκολο αυτό φορτίο πέφτει στις πλάτες του διευθυντή- ηγέτη. Ο διευθυντής- ηγέτης είναι εκείνο το πρόσωπο που καλείται να διαμορφώσει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας με τέτοιο τρόπο ώστε το κλίμα που θα επικρατήσει σε αυτήν να είναι θετικό και να ευνοεί την αντιμετώπιση και αξιοποίηση καταστάσεων έντασης. (Σαΐτης,2007) Εδώ και πολλές δεκαετίες, εκατοντάδες ερευνητές προσπαθούν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του ιδανικού και αποτελεσματικού ηγέτη και έτσι έχουν καταγραφεί πολυάριθμα στυλ ηγεσίας. Ο κάθε ηγέτης ανάλογα με τον τρόπο τον οποίο κινείται σε μία σειρά ζητημάτων κατατάσσεται και στο αντίστοιχο επιστημονικό στυλ ηγεσίας. Η παρούσα εργασία, με την υποστήριξη της βιβλιογραφίας θα επιχειρήσει στο ερευνητικό μέρος της να αναζητήσει στοιχεία που θα χαρακτηρίζουν τις υπό διερεύνηση ηγετικές συμπεριφορές σε σχέση με τη διαχείριση συγκρούσεων.

## ΚΕΦΑΛΙΟ 1:ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Όπως είχε αποφανθεί ο Ηράκλειτος η «έριδα» ή αλλιώς φιλονικία που πηγάζει από τα αντικρουόμενα συμφέροντα των ανθρώπων, αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία της καλύτερης δυνατής αρμονίας. Έπειτα από 2500 χρόνια οι σύγχρονες συγκρουσιακές θεωρίες συμπίπτουν με τη θέση του Ηράκλειτου και αποδέχονται τη σύγκρουση ως παράγοντα αλλαγής που οδηγεί στην πρόοδο και την εξέλιξη.

Κατανοεί, λοιπόν κανείς εύκολα πως είναι αναπόφευκτες και φυσικό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας εφόσον όμως εστιάσει στην εποικοδομητική αντιμετώπιση τους θα έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα και πιο ρεαλιστικά την πραγματικότητα.(Δημητριάδης, Μιχιώτης, 2007).

### 1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση

Πέρα από την κυριολεκτική σημασία του το ρήμα «συγκρούομαι» χρησιμοποιείται και μεταφορικά. Περιγράφει μία κατάσταση στην οποία εκδηλώνεται έντονη αντίθεση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες αντικρουόμενες πλευρές. Εναλλακτικά με το ρήμα συγκρούομαι χρησιμοποιούνται τα ρήματα αντιτίθεται, διαφωνώ, αναμετρώνμαι και αντιμάχομαι. Το ουσιαστικό η « σύγκρουση » όταν χρησιμοποιείται μεταφορικά, τον οξύ διαπληκτισμό και την ισχυρή αντιπαράθεση ανάμεσα σε άτομα και ομάδες με αντικρουόμενες επιδιώξεις, επιθυμίες και ανάγκες (Μπαμπινιώτης,1998). Στην επιστήμη της ψυχολογίας, η σύγκρουση ορίζεται ως εκδήλωση εσωτερικών διεργασιών, τάσεων, κινήτρων ή απαιτήσεων της ψυχής που είναι αντικρουόμενα/ες, ασυμβίβαστα/ες και ανταγωνιστικά/ες (Μπαμπινιώτης, 2000).

Από τους παραπάνω ορισμούς, λοιπόν προκύπτει πως ο όρος σύγκρουση περιλαμβάνει όλες τις ατομικές και τις συλλογικές εντάσεις, διαφωνίες και αντιπαραθέσεις. Ο Μπρούζος (2003) επικαλούμενος τον Dalton (1950) περιγράφει τις συγκρούσεις ως ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές. Επιπλέον, συμπλήρωσε πως η σύγκρουση μεταξύ ατόμων είναι πιθανό να αφορά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ τους και ότι η σύγκρουση μεταξύ ατόμων και μεταξύ ομάδων έχει πιθανόν ως στόχο τη συμμόρφωση σε ορισμένες πρακτικές για την κατανομή διάφορων πόρων. Θα μπορούσε να πει κανείς πως σύγκρουση προκαλείται από την ταυτόχρονη ύπαρξη και έξαψη ψυχικών τάσεων, κινήτρων και επιθυμιών με ισότιμη επίδραση στην κρίση ενός ατόμου αλλά από αντικρουόμενες μεταξύ τους απόψεις, ασυμβίβαστους μεταξύ τους στόχους και αντίθετα μεταξύ τους κίνητρα που μπορεί να κάνουν την εμφάνισή τους ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες (Μπρούζος, 1995).

Η σύγκρουση αποτελεί φυσικό επακόλουθο των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και βασικό συστατικό των ανθρώπινων σχέσεων. Η παρουσία της είναι αισθητή σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, στις προσωπικές και τις επαγγελματικές σχέσεις, σε τοπικό και σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο τόσο σε ατομικό

όσο και σε συλλογικό επίπεδο είναι δυνατό να αξιοποιηθεί και να μετατραπεί σε μία εξαιρετική ευκαιρία βελτίωσης μίας ενδεχόμενης δυσμενούς κατάστασης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως μπορεί να οδηγήσει τόσο στο να τεθεί μία σχέση σε νέα βάση και έτσι να αναγεννηθεί όσο επίσης στη φθορά και τη διάλυση. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται και αντιμετωπίζεται είναι αυτός που καθορίζει το αν η κατάσταση θα οδηγηθεί στον επαναπροσδιορισμό και την αναγέννηση ή στη παρακμή και τη διάλυση. Αυτό συμβαίνει καθώς μέσα από τη σύγκρουση έρχονται στην επιφάνεια οι διαφορετικές ανάγκες, αντιλήψεις και οι στόχοι της κάθε πλευράς και είναι ο τρόπος διαχείρισης όλων αυτών που οδηγεί στις εκάστοτε δράσεις (Παρασκευόπουλος, 2008). Επιπλέον όταν αυτή σημειωθεί σε πρώιμο στάδιο μιας εκκολαπτόμενης σχέσης λειτουργεί προληπτικά κάνοντας τις αντιμαχόμενες πλευρές να εξετάσουν προσεκτικότερα ορισμένα ζητήματα έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα που είναι πιθανό να εμφανιστούν στο μέλλον. Επιπρόσθετα η απουσία συγκρούσεων πολλές φορές μπορεί να μεταφραστεί ως έλλειψη ενδιαφέροντος, ως νωθρότητα και ως φόβος ανάληψης ευθύνης (Everard&Morris, 1999).

Η σύγκρουση μπορεί να αναλυθεί σε τρεις διαστάσεις ως συναίσθημα, αντίληψη και δράση. Πρόκειται για μία συναισθηματικής φύσεως αντίδραση που κάνει την εμφάνισή της σε μία κατάσταση ή για μία αλληλεπίδραση όταν παρουσιαστεί κάποια διαφωνία. Συναισθήματα που είναι πιθανό να τη συνοδεύουν είναι η λύπη, η οργή, ο φόβος και απελπισία. Τα παραπάνω συναισθήματα τιθασεύονται και ελαχιστοποιούνται όταν οι άνθρωποι τα αντιληφθούν και τα κατανοήσουν και έπειτα όταν αναλυθεί η φύση της επίμαχης διαφωνίας (BernardMayer,2000)

Στη σχολική μονάδα, οι συγκρούσεις εκδηλώνονται ως αντιπαράθεση με ανταγωνιστικό χαρακτήρα που προκαλούνται συνήθως από τα έμβια όντα που δραστηριοποιούνται εντός αυτής, καθώς έχουν διαφορετικές ανάγκες, αντιλήψεις, κουλτούρα, διαφορετικούς στόχους, διαφορετική ηλικία και διοικητική θέση και διαφορετικό φύλο. Ο ανταγωνισμός αυτός λοιπόν είναι πιθανόν να προκύπτει από συγκρούσεις που έχουν να κάνουν με το συμφέρον, με επαγγελματικούς στόχους, με διαφορετικές αντιλήψεις-πεποιθήσεις, με ζητήματα που αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις, με τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. (Σαΐτης, 2002) Οι περισσότερες συγκρούσεις λοιπόν, οφείλονται σε συμφέροντα και σε ζητήματα που αφορούν τις αντιμαχόμενες προσωπικότητες (Everard&Morris, 1999).

Το σχολείο αποτελεί έναν σύνθετο εργασιακό οργανισμό ο οποίος σε καθημερινή βάση μετατρέπεται σε ένα πεδίο διασταύρωσης πολλών ειδών αντιθέσεων και συγκρούσεων. Η διασταύρωση αυτή που οδηγεί σε συγκρούσεις είναι αναπόφευκτη και απολύτως φυσιολογική. Αφού όμως η ένταση κοπάσει θα μπορούσε να πει κανείς πως η συμβολή τους στην εξέλιξη των πραγμάτων είναι καταλυτική καθώς αποτελούν « κινητήριο» μοχλό απαραίτητων ενδεχομένως αλλαγών.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε πως σε ένα συλλογικό εργασιακό περιβάλλον όπως αυτό του σχολείου οι ποικίλων ειδών διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα ζωτικά μέλη του είναι βέβαιο πως θα καταλήγουν σε συγκρούσεις ακόμα και αν πρωταρχικός σκοπός τους ήταν η σύμπραξη για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Αυτού του είδους οι συγκρούσεις μπορούν να αναλυθούν αποτελεσματικότερα, όταν



μελετηθούν με νηφαλιότητα οι αιτίες που τις προκάλεσαν και όταν αναζητηθούν στρατηγικές που θα καθιστούν διαχειρίσιμες όποιες συνέπειες προκληθούν από αυτές.

## 1.2 Περιγραφή του φαινομένου

Στον χώρο του σχολείου, με τον οποίο έχει να κάνει η παρούσα εργασία, οι συγκρούσεις αποτελούν ένα φαινόμενο συχνό όσο και πολύπλοκο. Η ανάλυσή τους χαρακτηρίζεται από τις πολλές διαφορές στην προσέγγισή τους. Οι διαφορές αυτές όπως αναφέρθηκε παραπάνω οφείλονται στις διαφορετικές τοποθετήσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των ομάδων που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτήν.

Οι θεωρίες της διοίκησης αντιμετωπίζουν με διαφορετική προσέγγιση η κάθε μία τις πιθανές συγκρούσεις. Η γραφειοκρατική θεωρία αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις ως χαρακτηριστικό αποσύνθεσης της ομάδας, ως οργανωτική και ελεγκτική αδυναμία της διοίκησης. Η σύγκρουση ισοδυναμεί με αποτυχία καθώς αυτή φανερώνει πως δεν επιτεύχθηκε ένας κώδικας κανόνων που να εξασφαλίζει την αρμονική συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας. (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008)

Ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες που έχει να κάνει με το ξέσπασμα συγκρούσεων είναι το κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής μονάδας. Το κλίμα εντός του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Μια σχολική μονάδα στην οποία επικρατεί π.χ. ανοιχτό κλίμα, θα είναι μία σχολική μονάδα όπου δάσκαλοι και διευθυντής επιδεικνύουν μία αυθεντική συμπεριφορά (Μιχόπουλος, 1998)

Εκτός από το κλίμα άλλος ένας παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο ξέσπασμα αλλά και στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι η κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η κουλτούρα είναι το κράμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών όλων των μελών του σχολείου και αντανακλά τις προτεραιότητες του καθενός ξεχωριστά αλλά και όλων συνολικά όσον αφορά τη λειτουργία του. Όλα, λοιπόν, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα και διαμορφώνουν την «ατμόσφαιρα» μέσα στην οποία καλούνται να δουλέψουν τα μέλη της, συνθέτουν την κουλτούρα της. (Norris, 1992)

Προκύπτει λοιπόν, πως οι συγκρούσεις αναδεικνύουν την επικρατούσα κουλτούρα μέσα στη σχολική μονάδα και αποτελούν άμεσο απότοκο του ανταγωνιστικού- συγκρουσιακού κλίματος που επικρατεί εντός αυτής. Ένα τέτοιο κλίμα επηρεάζει άμεσα τη συνολική παρουσία όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Είναι λοιπόν, λάθος να θεωρούμε πως στα πλαίσια της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας η αποκλίνουσα συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως ατομική αδυναμία και όχι ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον (Sarason 1971)

Η στάση, η διάθεση και η απόδοση των εργαζομένων σε μία σχολική μονάδα βρίσκονται σε στενή συνάφεια με την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί εντός αυτής.

Αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να επιτευχθεί ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και των συγκρούσεων είναι η αποτελεσματική επεξεργασία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκάστοτε εργασιακού περιβάλλοντος. (Ανθοπούλου, 1999) Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αλληλεπιδρά έντονα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Το εργασιακό περιβάλλον δηλαδή διαμορφώνει άμεσα το πλαίσιο μέσα στο οποίο ξεσπάνε οι συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων εντός αυτής και καθορίζει την αποτελεσματική ή μη διαχείρισή τους.

### 1.3 Κριτήρια κατηγοριοποίησης συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα σύνηθες κοινωνικό γεγονός. Το σχολείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να αποτελεί εξαίρεση όσον αφορά την εμφάνισή τους. Επισημάνθηκε και προηγουμένως η ανομοιογενής σύσταση του «μίγματος» των μελών της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητικό δυναμικό παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές όσον αφορά την προσωπικότητα, τις ανάγκες και τους στόχους τους. Οι διαφορές αυτές είναι εύλογο πολλές φορές να καταλήγουν σε προστριβές και συγκρούσεις.

Οι συγκρούσεις ξεσπούν πάντα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες πλευρές όταν τα συμφέροντά τους βρίσκονται αντιμέτωπα (Fillee,1975) Αποτελούν επίσης, ένα απολύτως «φυσικό» φαινόμενο που προκύπτουν από τις ανθρώπινες σχέσεις και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε συγκρούσεις προτιμήσεων, αξιών, στόχων, απόψεων-προσωπικών «πιστεύω» και ελέγχου πόρων. (Deutsch,1993) Την άποψη αυτή ενισχύει και η θέση που λέει πως η πλειοψηφία των ανθρώπινων συμπεριφορών προκύπτει από τις στοχεύσεις αυτών που τις εκδηλώνουν. (Hersey&Blanchard,1993) Ο διευθυντής που καλείται να παρακινεί τους υφισταμένους του δυσκολεύεται σημαντικά όταν καλείται να το πράξει σε ένα περιβάλλον αλληλοσυγκρουόμενων στόχων. (Owens,1991)

Συνήθως στην πρόκληση συγκρούσεων εξαιρετικά σημαντικό ρόλο παίζει ο ανταγωνισμός δύο ή περισσότερων πλευρών με διακύβευμα τη διαχείριση σημαντικών πόρων. (Hocker&Wilmot,1991) Οι πόροι μπορεί να έχουν υλική, έμβια ή και ηθική υπόσταση. Η έλλειψη πόρων από κοινού με τις ατομικές διαφορές, την αντιπαλότητα εξαιτίας του ανταγωνισμού, την εργασιακή πίεση και το stress είναι οι κύριοι παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις διαπροσωπικού τύπου. (Pondy,1967) Οι συγκρούσεις αυτές ξεκινούν από το γεγονός πως υπάρχουν άτομα που θέλουν να λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων έχοντας πρωταγωνιστικό ρόλο ενώ την ίδια στιγμή αρνούνται να δεχθούν αποφάσεις που έχουν ληφθεί από άλλους ανθρώπους με διαφορετικές καταβολές και απόψεις. (Cooper ,1988)

Μία άλλη κατηγοριοποίηση συγκρούσεων ορίζει πως διακρίνονται σε αυτές που τα άτομα καλούνται να λάβουν δύο πιθανές αποφάσεις, σε άλλες όπου άτομα διαφορετικών στοχεύσεων και φιλοδοξιών καλούνται να λάβουν μία κοινή απόφαση

για ένα ζήτημα και τέλος σε άλλες που έχουν ως αντικείμενό τους αποφάσεις που έχουν να κάνουν με την επίλυση συγκρούσεων των δύο παραπάνω κατηγοριών. (Coombs,1987)

Οι συγκρούσεις ταυτόχρονα διακρίνονται ανάλογα με την μορφή την οποία εκδηλώνονται σε φανερές, αντιληπτές και λανθάνουσες (Ζαβλανός, 1999-Μπάκας, 2009) Οι φανερές είναι ορατές και σαφείς, εκδηλώνεται με ύβρεις, προσβολές, φραστικούς προπηλακισμούς και μπορεί να φτάσουν ως και την άσκηση σωματικής βίας. (Ζαβλανός, 1999) Η αντιληπτή σύγκρουση προκύπτει από κακή/λανθασμένη ερμηνεία των λεγομένων ή των απόψεων κάποιου από κάποιον άλλον. Προκύπτουν λοιπόν από παρερμηνείες ή απλούστερα από παρεξηγήσεις και η επίλυση τους μπορεί να επέλθει μόνο μέσα από ειλικρινή διάλογο και συζήτηση. (Μπάκας, 2009) Οι λανθάνουσες συγκρούσεις είναι αυτές που δεν εκδηλώνονται καθαρά ωστόσο οι αιτίες τους υφίστανται παραδοκόντας και δημιουργούν καταστάσεις άβολες και δυσάρεστες. (Μπάκας, 2009)

Μιας άλλης μορφής κατηγοριοποίηση είναι αυτή, που προκύπτει μέσα από τη «θεωρία της ισορροπίας» (Piaget, 1932) σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις κατατάσσονται σε ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές. Η θεωρία υποστηρίζει επίσης την αξία των συγκρούσεων όσον αφορά την εξέλιξη των διαδικασιών που έχουν να κάνουν με το άτομο. Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις είναι εσωτερικές, εκτυλίσσονται στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και αφορούν συνήθως πτυχές της συνολικής του τοποθέτησης ενώ οι διαπροσωπικές έχουν κοινωνικό πρόσημο και αφορούν δύο ή περισσότερα άτομα με αντικρουόμενα συμφέροντα. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις όταν εκτυλίσσονται ανάμεσα σε άτομα ανάλογης δυναμικής ( π.χ συμμαθητές, συναδέλφους, φίλους) μετριάζουν σημαντικά τα ισχυρά « εγώ» των εμπλεκόμενων. (Piaget, 1932) Ειδικά όταν η σύγκρουση σημειώνεται ανάμεσα σε άτομα νηπιακής ή παιδικής ηλικίας τότε είναι αυτή που τους διδάσκει παράλληλα με τη δική τους γνώμη να υπολογίζουν και την άποψη των άλλων. (Piaget, 1932) Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη στάση του ατόμου στις διαπροσωπικές, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται στενά με την κοινωνική εξελικτική πορεία του ατόμου. (Piaget, 1932) Η σύγκρουση είναι αυτή που «δοκιμάζει» την αντοχή και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και όταν ξεσπά ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες συνήθως έχει ως στόχο την τήρηση κανόνων και μέτρων που αφορούν τη διαχείριση και την κατανομή πόρων. (Dalton, 1950)

Πολλές φορές, η σύγκρουση είναι πιθανό να εκδηλώνεται ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα. Πρόκειται για σύγκρουση ενδο-ομαδική που πολλές φορές είναι πιθανό να έχει καταστρεπτικές συνέπειες για την παραγωγικότητα και τη συνοχή της ομάδας. (Παρασκευόπουλος, 2008) Εφόσον σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό απουσιάζουν το πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας η επίτευξη στόχων γίνεται δύσκολη υπόθεση όπως και η αντιμετώπιση δυσκολιών κι συγκρούσεων. (Παρασκευόπουλος, 2008)

Μία ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση των εσωτερικών ή ενδοψυχικών συγκρούσεων επιχείρησε ο Woods το 1989 λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση του ανθρώπινου παράγοντα με το περιβάλλον του. Οι ενδοψυχικές συγκρούσεις

λοιπόν, διακρίνονται σύμφωνα με τον Woods σε συγκρούσεις προσέγγισης-προσέγγισης όπου μέσω αυτών επιχειρείται η επίτευξη δύο ασυμβίβαστων μεταξύ τους στόχων, σε συγκρούσεις αποφυγής-αποφυγής όπου το άτομα καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο δυσάρεστες επιλογές, σε συγκρούσεις προσέγγισης-αποφυγής όπου η απόφαση επηρεάζεται από θετικά και αρνητικά στοιχεία σχετιζόμενα με τον στόχο και συγκρούσεις διπλής προσέγγισης και αποφυγής όπου το άτομα καλείται να αποφασίσει αν θα προβεί σε μία ενέργεια που θέλει αλλά ταυτόχρονα πρέπει να αποφύγει.

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι αυτές που ξεσπούν ανάμεσα σε δύο άτομα ανεξάρτητα από το που ανήκουν αυτά. Τέτοιες συγκρούσεις είναι συνήθως αυτές που εκδηλώνονται σε εργασιακούς χώρους και έχουν να κάνουν με τη διαχείριση κοινών πόρων και την επίτευξη κοινών στόχων. (Παπασταμάτης, 2005) Τα κυριότερα αίτια πρόκλησης διαπροσωπικών συγκρούσεων εντοπίζονται στα υποκειμενικά χαρακτηριστικά των μελών του οργανισμού. Συχνότατα πέρα από τις διαπροσωπικές ξεσπούν και ομαδικές συγκρούσεις. Συγκρούσεις δηλαδή ανάμεσα σε ομάδες που δραστηριοποιούνται εντός του οργανισμού (Montana, Charpon ,1993) Μέσα στον οργανισμό είναι πιθανό να δημιουργηθούν τυπικές και άτυπες ομάδες. Τυπικές είναι αυτές που δομούνται οργανωμένα με σαφή καθορισμό των στόχων τους ενώ άτυπες είναι αυτές που προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών ενός οργανισμού με στόχο την ικανοποίηση κοινωνικών, ψυχολογικών και σπανιότερα εργασιακών αναγκών. (Μιχόπουλος, 1998) Χαρακτηριστικό παράδειγμα τυπικών ομάδων αποτελούν οι ομάδες εργασίας, οι επιτροπές, οι θεματικές ομάδες που συστήνονται με συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας και στόχο ενώ άτυπες είναι αυτές που διαμορφώνονται με όρους φιλικής συντροφιάς-παρέας και πολλές φορές τις αποκαλούν κλίκες (Schein, 1970)

Εύκολα, λοιπόν, κανείς καταλαβαίνει πως μέσα στα πλαίσια των ομάδων ευνοείται η εμφάνιση συγκρούσεων και κύριες πηγές τους αποτελούν η οργανωτική δομή του οργανισμού που ανήκουν, οι μη σαφώς καθορισμένοι στόχοι, οι μη διακριτοί ρόλοι μελών της ομάδας, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα των μελών, η εργασιακή ρουτίνα, οι διαφορετικές προσεγγίσεις για ζητήματα που αφορούν άμεσα την ομάδα ή τον οργανισμό, οι διαφορετικές προοπτικές εξέλιξης που έχει κάθε ομάδα. (RatzburgW, 1999)

Η μη λειτουργική οργανωτική δομή, καθώς και η απουσία σαφώς καθορισμένων στόχων και ρόλων εύλογα δημιουργούν ένα περιβάλλον ανταγωνιστικό που δεν ευνοεί την προοδευτική πορεία του οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008)

Οι συγκρούσεις διακρίνονται επίσης, σε γνωστικές και συναισθηματικές και έρευνες έχουν αποδείξει πως οι ομάδες δυσκολεύονται σημαντικά τότε έχουμε τη μία ή την άλλη. Τα άτομα τα οποία είναι επιφορτισμένα να λαμβάνουν αποφάσεις δυσκολεύονται να διακρίνουν τότε η σύγκρουση έχει ως επίκεντρο εργασιακά ζητήματα και τότε υποκειμενικά με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αξιολογήσουν τα όποια οφέλη μπορούν να προκύψουν από την πρώτη (γνωστική) αποφεύγοντας τα όσα αρνητικά μπορεί να προκαλέσει η δεύτερη (συναισθηματική) ( Torrance,1959).

Μία άλλη κατηγορία συγκρούσεων στην οποία αξίζει μία αναφορά είναι οι συγκρούσεις που προκύπτουν από τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν τα μέλη του οργανισμού. Τέτοιου είδους σύγκρουση προκύπτει όταν τα μέλη μίας ομάδας αντιλαμβάνονται διαφορετικά έναν ρόλο απ' ό τι τον αντιλαμβάνεται αυτός ο οποίος είναι καλείται να τον διεκπεραιώσει ή απλούστερα όταν η συμπεριφορά του ατόμου που κατέχει τον ρόλο στον οργανισμό διαφοροποιείται από εκείνη που οι υπόλοιποι περιμένουν. (Μπάκας, 2009)

Η θέση που κατέχει ένα άτομο μέσα σε μία ομάδα επηρεάζει και επηρεάζεται άλλες/ από άλλες θέσεις. Ο ρόλος π.χ. που έχει αναλάβει ένας δάσκαλος βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τους ρόλους των συναδέλφων του, του διευθυντή, των μαθητών και των γονιών. Πολλές φορές το φορτίο που καλείται να αντιμετωπίσει ένας ρόλος είναι φορτίο αντίθετο από εκείνο που φέρουν άλλοι ρόλοι με αποτέλεσμα το άτομο που καλείται να λειτουργήσει με βάση τον συγκεκριμένο ρόλο να βρίσκεται σε αδιέξοδο. Τότε λέμε πως υπάρχει εσωτερική σύγκρουση ρόλων. (Τσαούσης, 1991) Αντίθετα, όταν οι ρόλοι έχουν διαφορετικές στοχεύσεις και οι στοχεύσεις αυτές οδηγήσουν σε σύγκρουση τότε υπάρχει εξωτερική σύγκρουση ρόλων. (Τσαούσης, 1991)

## **1.4 Περιγραφή πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι συγκρούσεις**

Το σχολείο αποτελεί μία «ζωντανή» οντότητα με αναμφισβήτητη κοινωνική διάσταση. Θα έλεγε κανείς πως σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας και τη δραστηριότητας του βλέπουμε μία μικρογραφία της κοινωνίας. Το κάθε σχολείο λοιπόν ξεχωρά από τη στενά μαθησιακή αποστολή του αποτελεί έναν κοινωνικό πυλώνα και αναπτύσσει τη δική του κουλτούρα. Μία κουλτούρα, που όπως προαναφέρθηκε, διαμορφώνεται από τα μέλη που δραστηριοποιούνται εντός αυτής και την αλληλεπίδραση που αυτά αναπτύσσουν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εργασιακού περιβάλλοντος. Η διαμόρφωση της κουλτούρας αυτής προκύπτει από την κοινή εμφάνιση κάποιων εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Η διαμόρφωση της κουλτούρας είναι συνάρτηση της εξωτερικής (υλική, αισθητική) και της εσωτερικής διάστασης ( πνευματική, συναισθηματική) και επηρεάζει άμεσα τη συνολική παρουσία του έμψυχου δυναμικού που δραστηριοποιείται στη σχολική μονάδα (Ανθοπούλου, 1999). Η εξωτερική διάσταση διαμόρφωσης της κουλτούρας έχει να κάνει με τις υλικές υποδομές, το κτίριο, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό, την υγιεινή, τη διακόσμηση ενώ η εσωτερική με τη συνεχή βελτίωση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού, την αίσθηση ικανοποίησης και υπερηφάνειας για τη σχολική μονάδα καθώς και τη στήριξη του ανθρώπινου δυναμικού (Ανθοπούλου, 1999).

Επομένως, το τι είδους αλληλεπίδραση θα αναπτυχθεί εντός του σχολείου 'έχει να κάνει με τα ατομικά συμφέροντα των μελών ή τα συμφέροντα των μικρο-ομάδων που σχηματίζονται μέσα σε αυτό. Η ποιότητα της κοινωνικής δυναμικής στο χώρο

του σχολείου εξαρτάται από το πώς θα συνυπάρξουν οι αντικρουόμενες ατομικές επιδιώξεις. (Ματσαγγούρας, 2000 )

Έχουν παρατηρηθεί τρεις προσεγγίσεις διαχείρισης των ατομικών επιδιώξεων. Η ανταγωνιστική, η συνεργατική και η ατομική. (Deutsch ,1962) Κάθε προσέγγιση έχει τη δική της αξία, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος. Ανάλογα με το ποια προσέγγιση θα ακολουθηθεί διαμορφώνονται και οι αντίστοιχες σχέσεις. Όταν οι ατομικές επιδιώξεις αντιμετωπιστούν με βάση την προσέγγιση αυτή τότε, οι αλληλεπιδράσεις θα χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, από κακής ποιότητας συνεργασία, συνεχές αίσθημα αδικίας και ανασφάλειας και όλα αυτά θα οδηγούν σε συγκρούσεις που είναι δύσκολο να κατευναστούν και να αντιμετωπιστούν εποικοδομητικά.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάλυση, την ερμηνεία και την αντιμετώπιση μίας σύγκρουσης παίζει ο «παρατηρητής». Αυτός λοιπόν θα έλεγε κανείς πως αντιμετωπίζει τη σύγκρουση με τέτοιο τρόπο ώστε να εστιάζει και σε πολλούς άλλους παράγοντες πέρα από αυτούς που ευθύνονται πραγματικά για το ξέσπασμά της. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι τα προσωπικά του βιώματα καθώς και οι προσωπικές του αξίες και απόψεις (Παρασκευόπουλος, 2008) Όλα τα παραπάνω καθορίζουν τη στάση του απέναντι σε μία σύγκρουση όπως για παράδειγμα τι θέση θα πάρει, τον τρόπο που θα ενεργήσει, την αξία που θα της αποδώσει– δηλ. αν θα της δώσει σημασία ή αν θα την αγνοήσει.

Το ξέσπασμα συγκρούσεων, λοιπόν, είναι μία πραγματικότητα που έχει τα θεμέλια της βασισμένα στις διαφορές ατόμων και ομάδων που είναι πιθανό να εργάζονται εξυπηρετώντας διαφορετικά αλλά ίσως και κοινά συμφέροντα. Ένα μεμονωμένο άτομο μπορεί να συμμετέχει σε μία σύγκρουση είτε ως εμπλεκόμενο σε αυτήν είτε παίζοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή είτε ως απλός παρατηρητής. (Δημητριάδης, Μιχιώτης, 2007) Είναι πολύ πιθανό να βρεθεί και στις τρεις καταστάσεις την ίδια μέρα. Τα πεδία των συγκρούσεων ποικίλουν. Πρώτα-πρώτα καθημερινά ξεσπούν πολλές εσωτερικές συγκρούσεις σε ατομικό επίπεδο. Έπειτα συχνότατα συναντάμε συγκρούσεις σε επίπεδο οικογένειας, συντροφιάς, συναισθηματικών σχέσεων, εργασιακού περιβάλλοντος, κοινωνικών ομάδων, εθνών και πολλών άλλων. Αν μελετήσουμε και συγκρίνουμε τις συγκρούσεις μεταξύ τους, αφού διαπιστώσουμε τις πολλές διαφορές που μπορεί να παρουσιάζουν θα διαπιστώσουμε πως σε όλες διακρίνονται έντονα συναισθήματα και αντιδράσεις, πρόσκαιρη έλλειψη βούλησης για αποτελεσματική και ψύχραιμη αντιμετώπιση, απροθυμία εξεύρεσης κοινής λύσης και μία διαρκή απειλή καταστροφικής κατάληξης. (Δημητριάδης, Μιχιώτης, 2007)

Μία αναγκαία προϋπόθεση έτσι ώστε τα άτομα να μπορούν να διαχειριστούν μία σύγκρουση είναι το να είναι κατάλληλα ενημερωμένα για τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού ( σε αυτή την περίπτωση) οργανισμού αλλά και για τις θέσεις και τους ρόλους που έχει ο καθένας εντός αυτού. Σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του οργανισμού ελλοχεύει ο κίνδυνος οι ατομικές διαφορές να εξελιχθούν σε διαφωνίες που θα οδηγήσουν σε συγκρούσεις . Στην περίπτωση αυτή προκειμένου να

αποφευχθούν καταστροφικές για τον οργανισμό συνέπειες, πρέπει να αναζητηθούν και να αναλυθούν οι αιτίες και έπειτα να επιστρατευτούν στρατηγικές επίλυσης (Παρασκευόπουλος, 2008) Πολλές φορές ενδέχεται η σφοδρότητα της σύγκρουσης να είναι τέτοια που οι στρατηγικές επίλυσης να πέσουν στο κενό ή να είναι λανθασμένες ή κακώς εφαρμοσμένες, στην περίπτωση αυτή η ένταση της σύγκρουσης οξύνεται και τίθεται σε κίνδυνο η ομαλή λειτουργία του οργανισμού ή της ομάδας (Σκουλάς, 1983).

Συμπερασματικά καταλήγουμε πως η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού διαμορφώνεται από τις προσωπικότητες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών του και την αλληλεπίδραση τους. Αυτό αναδεικνύει την ζωτικής σημασίας ανάγκη στήριξης του ανθρώπινου δυναμικού του. Ο ανθρώπινος παράγοντας πρέπει να ισχυροποιηθεί και να τεθεί στο επίκεντρο και η εργασία θα πρέπει να εκτελείται με τέτοιο τρόπο ώστε να συνοδεύεται από αίσθημα υπερηφάνειας και ικανοποίησης (Ανθοπούλου, 1999).

## 1.5 Αιτίες που οδηγούν σε σύγκρουση

Οι συγκρούσεις αποτελούν συχνότατο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο οι κοινωνίες καλούνται να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν εάν και εφόσον αποσκοπούν σε μία προοδευτική εξέλιξή τους. Αυτό προϋποθέτει πως οι «μηχανισμοί» της πρέπει να «ακτινογραφηθούν» τη σύγκρουση και πρωτίστως να εντοπίσουν και να εστιάσουν στις αιτίες και τους παράγοντες που την προκαλούν.

Το σχολείο αποτελεί ένα ζωτικό κύτταρο της κοινωνίας μας και σε καμία περίπτωση δεν μένει ανεπηρέαστο από τις πάσης φύσεως κοινωνικές μεταβολές και εντάσεις είτε αυτές είναι κοινωνικής, είτε πολιτικής είτε οικονομικής φύσεως. (Μαυρογιώργος, 1999)

Καθώς οι συγκρούσεις αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο, οι αιτίες που τις «γεννούν» μπορούν να αναζητηθούν σε πολλά πεδία. Πρώτα και κύρια, η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών είναι αυτή που υποκινεί τις συγκρουσιακές τάσεις. (Mayer,2000) Ο τρόπος με τον οποίον επιλέγουν να τις καλύψουν πολλές φορές είναι επιζήμιος ως προς τις ανάγκες άλλων ατόμων, τα οποία με τη σειρά τους αντιδρούν. Πολλές φορές οι συγκρούσεις ξεσπούν ξαφνικά ενώ το τοπίο είναι ήρεμο ενώ άλλες φορές το ξέσπασμα τους υποκινείται από κάποιους που διαβλέπουν πως τους βολεύει. (Lewin,1935)

Σε μία σύγκρουση το άτομο καλείται να επιλέξει τη στάση του. Αυτό είναι μία δύσκολη υπόθεση ειδικά όταν οι επιλογές είναι αρνητικά φορτισμένες και οι όροι τίθενται από άλλους. Πολλές φορές το άτομο σε τέτοια περίπτωση προτιμά να αποφεύγει την επιλογή. (Βαλσαμίδης, 1996)

Είναι επίσης πολύ πιθανόν οι συγκρούσεις να εμφανίζονται εξαιτίας κοινωνικών επιταγών και συνθηκών. Πολλές φορές το κοινωνικό σύστημα νόμων και κανόνων είναι τέτοιο που περιορίζει ατομικά συμφέροντα και επιδιώξεις. Είναι λογικό λοιπόν, όπου απαιτείται η τήρηση κανόνων να ευδοκιμεί το ξέσπασμα συγκρούσεων και χαρακτηριστικά κοινωνικά περιβάλλοντα που συμβαίνει αυτό είναι το οικογενειακό

και το εργασιακό. Κάποιες συνηθισμένες αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις μέσα σε οργανισμούς είναι η κακής ποιότητας επικοινωνία, η απουσία αποτελεσματικής συνεργασίας, οι έντονες προσωπικότητες, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, οι 5 διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις εργασιακών ζητημάτων, οι διαφορετικές αντιλήψεις πάνω σε ζητήματα ηγεσίας, η αδυναμία ανάληψης ευθυνών, η χαμηλού επιπέδου επίδοση- απόδοση και τέλος ο αθέμιτος ανταγωνισμός που συνήθως έχει να κάνει με οικονομικής φύσεως ζητήματα και διαχείριση πόρων. (Ratzburg, 1999)

Το σχολείο σαφώς αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ωστόσο παρά τα κοινά στοιχεία που παρουσιάζει με άλλους οργανισμούς υπάρχει και κάτι που το ξεχωρίζει από αυτούς. Πρόκειται για έναν οργανισμό ειδικού σκοπού καθώς οι στοχεύσεις του είναι παιδαγωγικής και κοινωνικής φύσεως. Οι διαδικασίες του σχολικού οργανισμού θέτουν στο επίκεντρο το άτομο και παράλληλα την κοινωνία. (Κωνσταντίνου, 2001) Σε έναν σχολικό οργανισμό ειδικότερα, λοιπόν, τα αίτια που είναι πιθανό να προκαλούν συγκρούσεις ενδέχεται να οφείλονται στον προβληματικό κώδικα επικοινωνίας του, στην αναποτελεσματική οργανωτική του δομή, στις ετερογενείς ομάδες που δραστηριοποιούνται εντός του και στις ιδιαιτερότητες των μελών του. (Παρασκευόπουλος, 2008) Τέτοιες συγκρούσεις σημειώνονται συχνά, όταν η απαραίτητη αυτονομία του εκπαιδευτικού περιορίζεται είτε από το νομικό και κανονιστικό πλαίσιο είτε από τις απαιτήσεις γονέων. Τότε αρχίζει η αμφισβήτηση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και δημιουργείται ένα περιβάλλον δυσπιστίας, πάνω στο οποίο η σύγκρουση βρίσκει πρόσφορο έδαφος ώστε να εμφανιστεί. Οι εργαζόμενοι, λοιπόν, εντός της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο, να είναι καταρτισμένοι πάνω σε ζητήματα διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων προκειμένου αυτή να λειτουργεί εξυπηρετώντας την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή της.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### 2.1 Συγκρούσεις και κουλτούρα σχολικής μονάδας

Το σχολείο πέρα από τη στενά μαθησιακή αποστολή του αποτελεί ένα πολυσύνθετο εργασιακό περιβάλλον τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Θα έλεγε κανείς πως στην οργανωτική και λειτουργική δομή του παρουσιάζει ομοιότητες με άλλους οργανισμούς ωστόσο είναι η φύση της αποστολής του τέτοια που σε πολλά σημεία διαφέρει σημαντικά. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός μέσω των ανθρώπων που τον στελεχώνουν «παρέχει» παιδαγωγικές-μορφωτικές υπηρεσίες βασισμένος σε ένα σαφώς καθορισμένο πλαίσιο σχέσεων και κανόνων (Κουτούζης, 1999) Επομένως, είναι αδιανόητο να λειτουργήσει εύρυθμα αν δεν τεθούν εξ αρχής οι βασικοί και οι επιμέρους στόχοι της λειτουργίας του. Σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικοί οργανισμοί δυσκολεύονται να θέσουν σαφείς στόχους γεγονός που θέτει πολλά εμπόδια στη λειτουργία και στη διοίκησή τους.

Ένα άλλο στοιχείο που επιδρά στην κουλτούρα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και το κάνει να διαφέρει από άλλους αντίστοιχους είναι οι μαθητές/φοιτητές/σπουδαστές που φοιτούν σε αυτό. Η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, είναι οι φοιτούντες σε αυτό να διαμορφώσουν μία προσωπικότητα ικανή να ανταπεξέλθει σε όλες τις πτυχές του βίου τους μετά το σχολείο χωρίς πλέον να υστερούν σε εφόδια σε σχέση με τους ενήλικους. (Κωνσταντίνου, 2001) Θα πρέπει να τονίσουμε πως η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής αποστολής που διαφοροποιεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό από άλλους δεν αποτελεί ελαφρυντικό για έναν αναποτελεσματικό τρόπο διοίκησης και λειτουργίας. (Παρασκευόπουλος, 2008) Είναι αδιαμφισβήτητο και επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες πως η λειτουργία της σχολικής μονάδας όπως αυτή διαμορφώνεται από τις διοικητικές επιλογές επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση και τη γενικότερη εικόνα που παρουσιάζουν όσοι φοιτούν σε αυτήν. . (Mortimer1988)

Είναι ,λοιπόν, ο τρόπος διοίκησης τέτοιος που διαμορφώνει την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς μία διοίκηση αποτελεσματική θα οδηγεί σε δρόμους συναδελφικής αλληλεγγύης και διεκπεραίωσης μικρών και μεγάλων στόχων ενώ μία διοίκηση συγκεντρωτική ευνοεί την εμφάνιση της έντασης και το ξέσπασμα συγκρούσεων. Ο πρωταρχικός στόχος της σχολικής διοίκησης θα πρέπει να είναι ο επιτυχής συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να υλοποιηθούν οι απαραίτητες δράσεις αξιοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο όλα τα διαθέσιμα μέσα. (Κουτούζης, 1999)

Θα ήταν λοιπόν, χρήσιμο, να αναληφθούν πρωτοβουλίες που θα ενίσχυαν τον δημοκρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών οργανισμών με τους εκπαιδευτικούς να έχουν λόγο στον διοικητικό σχεδιασμό, να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός του συλλόγου διδασκόντων και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και ικανού να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την όποια ένταση ή δυσκολία προκύψει.

Ωστόσο, το πώς θα διοικηθεί ένα σχολείο δεν έχει να κάνει μόνο με τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των «τειχών» του. Το σχολείο εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που ανήκει. Είναι αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα που ορίζει τους νόμους και τους κανόνες πάνω στους οποίους καλούνται ένας διευθυντής και ένας σύλλογος διδασκόντων να λάβουν αποφάσεις. Το αν δηλαδή διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων θα έχουν την αυτονομία να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας του οργανισμού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα περιθώρια που το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφήνει. (Κουτούζης, 1999) Στο σημείο αυτό θα είχε αξία να αναφέρουμε πως στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με έρευνες η οργανωτική και διοικητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ιεραρχική δομή και δαιδαλώδη γραφειοκρατία (Κωνσταντίνου, 2001)

Με μία ρεαλιστική προσέγγιση θα δούμε πως είναι δύσκολο να προκύψει ένα πραγματικά αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μία σειρά προβληματικών καταστάσεων κάνουν την εμφάνισή τους (κακής ποιότητας πληροφόρηση, αξιακά ζητήματα, απουσία σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων, έλλειψη χρόνου, γραφειοκρατία). (Παρασκευόπουλος, 2008)

Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως όλα τα παραπάνω ευνοούν την μετατροπή των διαφωνιών σε προστριβές και συγκρούσεις και βέβαια αποτελούν τεράστιο εμπόδιο στην προσπάθεια της διοίκησης για συνοχή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι συγκρούσεις τις περισσότερες φορές ξεσπούν υπό μορφή λεκτικής διένεξης ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που εξελίσσονται και σε σωματική βία. Είναι πολύ πιθανό επίσης να ξεσπάσουν ανάμεσα σε άτομα που είναι εμπλεκόμενα τυπικώς ή ατύπως με την εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999) Πιο συγκεκριμένα μπορεί να έχουν διαπροσωπικό χαρακτήρα ανάμεσα σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής μονάδας ή διομαδικό χαρακτήρα, να έχουν δηλαδή να κάνουν με εκπαιδευτικούς και μαθητές ή ιεραρχικό χαρακτήρα όπου πρόκειται για συγκρούσεις ανάμεσα σε στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς ή τέλος συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τον σύλλογο γονέων και διδασκόντων (Ζαβλανός, 1987- Σαϊτης, 1994)

Η ευθύνη, λοιπόν, όσων καλούνται να πάρουν αποφάσεις ( στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές, εκπαιδευτικοί) μεγιστοποιείται καθώς σε πρώτο επίπεδο καλούνται να εντοπίζουν τη σύγκρουση και έπειτα να αξιολογούν τα περιθώρια που υπάρχουν ώστε αυτή να αξιοποιηθεί δημιουργικά μετριάζοντας ή απαλείφοντας πιθανές συνέπειες τους. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη συνετή διαχείριση μίας σύγκρουσης και την αναποτελεσματική διαχείριση της είναι εξαιρετικά λεπτή και αν ξεπεραστεί οι συνέπειες μπορεί να είναι βαρύτερες (Baron, 1984)

## **2.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες που δραστηριοποιούνται στη σχολική μονάδα**

Εντός της σχολικής μονάδας αλλά και περίξ αυτής, στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της οργανωτικής λειτουργίας του σχολείου συνυπάρχουν αρκετές ομάδες ανθρώπων. Η ανθρωπογεωγραφία του σχολικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει τον διευθυντή- ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού, τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τους γονείς τους. Οι συγκρούσεις εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων είναι συχνότερες και έχει αξία να εξετάσουμε μερικές από αυτές.

### **2.2.1 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς**

Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο σε όλα τα σχολεία. Μπορεί να έχουν ενδο-ομαδικό χαρακτήρα, να ξεσπούν δηλαδή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας είτε ατομικό όπου ένα άτομο στρέφεται εναντίον όλου του συλλόγου διδασκόντων. Σπανιότερα λόγω όχι τόσο συχνής αλληλεπίδρασης μπορεί να έχουν και διομαδικό χαρακτήρα, να εκδηλώνονται δηλαδή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολικών μονάδων. (Παρασκευόπουλος,2008) Πολλές φορές ξεσπούν και συγκρούσεις διατμηματικές ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευτικών. (Maun, C. 2003) Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι διαφωνίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Ερευνητικές προσπάθειες κατέδειξαν πως οι συγκρούσεις αυτές προέρχονται από την κακή οργάνωση, τους μη σαφώς καθορισμένους στόχους, την ευθυνοφοβία και την ανορθολογική κατανομή ρόλων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να οξύνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. (Huseman,1977) Επιπλέον, παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε τέτοιες συγκρούσεις είναι οι διαφορετικές απόψεις και αξίες που μπορεί να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και η έλλειψη απαραίτητων πόρων.(Χατζηπαντελή,1999)

### **2.2.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές**

Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους είναι επίσης πολύ συχνό φαινόμενο μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Montana&Charmon,1933). Η θέση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζονται από μία παιδαγωγική εξουσία, την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιβάλλει στους μαθητές του μέσα από την τήρηση κανόνων. Η προσπάθεια για τήρηση αυτών των κανόνων προκειμένου το σχολείο να λειτουργήσει εύρυθμα πολλές φορές αποκτά εξαναγκαστικό χαρακτήρα προκαλώντας την οξύτατη αντίδραση των μαθητών. (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003) Σημεία προστριβής εκπαιδευτικών και μαθητών παρουσιάζονται όταν εμφανίζονται συμπεριφορές έξω από το κανονιστικό πλαίσιο που έχει οριστεί. Για παράδειγμα, η χειροδικία, η αμέλεια στα μαθήματα, η φασαρία

την ώρα του μαθήματος, η συστηματική μη τήρηση του ωραρίου, η αδικαιολόγητη απουσία, η αγένεια και η πρόκληση φθορών.

### **2.2.3 Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές.**

Οι συγκρούσεις που καλείται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να αντιμετωπίσει και εμφανίζονται ίσως συχνότερα από όλες τις υπόλοιπες είναι αυτές που εκδηλώνονται ανάμεσα σε μαθητές. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες εξαιτίας των οποίων ξεσπών τέτοιες συγκρούσεις. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι η ηλικία των παιδιών καθώς στις μικρότερες οι εντάσεις είναι σχεδόν καθημερινό φαινόμενο ενώ όσο τα παιδιά μεγαλώνουν η συχνότητα μειώνεται. Άλλος παράγοντας είναι το φύλο καθώς φυλετικές διαμάχες ξεσπών συχνότατα επιβεβαιώνοντας το δίπολο αγόρια-κορίτσια.

Τα παιδιά, κάνοντας κάτι πάντα έχουν στο μυαλό τους ένα στόχο. Συνήθως, ο στόχος αυτός έχει να κάνει με την αποκόμιση κερδών και ωφελειών.(Driekurs, 1989) Συνήθως, μέσω των ενεργειών του επιδιώκει περισσότερη αγάπη και προσοχή, την ανάγκη για προστασία, υλικά οφέλη, όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή, αυτοεκτίμηση, ελευθερία, παιχνίδι. (Glasier,1990) Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και συγκρούσεις καλό θα ήταν να ελέγχει όσο το δυνατόν περισσότερο σε ποιο βαθμό ικανοποιεί τις παραπάνω ανάγκες του το κάθε παιδί της τάξης του. (Driekurs, 1989)

### **2.2.4 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς**

Εξέχων ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία έχουν οι γονείς, καθώς η συμβολή τους στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι τεράστια. Η συνεργασία λοιπόν ανάμεσα σε γονείς και σχολείο πρέπει να επιτευχθεί οπωσδήποτε προκειμένου να παραχθούν παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Οι γονείς έχουν τον ρόλο του παιδαγωγού από τη στιγμή που το παιδί θα έρθει στον κόσμο και η συνεργασία τους με τους επαγγελματίες παιδαγωγούς αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση και την παιδαγωγική ολοκλήρωσή του. (Αθανασούλα-Ρέππα,1999) Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις οι μέθοδοι των γονέων διαφοροποιούνται και πολλές φορές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτές των εκπαιδευτικών. Έτσι δημιουργούνται δύο παιδαγωγικές εστίες. Πολλές φορές επίσης οι γονείς εκδηλώνουν την όποια αντίθεσή τους για το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα επιτιθέμενοι στο σχολείο, καθώς η όποια επιταγή του κεντρικού σχεδιασμού υλοποιείται μέσω της σχολικής μονάδας. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο καταλογίζει στους γονείς πως στηριζόμενοι στις αντιδράσεις τους παραβιάζουν το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Κατά κάποιο τρόπο, οι γονείς θεωρούν πως τα συμφέροντα των παιδιών τους κινδυνεύουν και σπεύδουν να τα υπερασπιστούν δημιουργώντας διένεξη με το σχολείο που υποτίθεται πως τα καταρτίζει, τα διαμορφώνει και τα εκπαιδεύει.(Γώγου - Κρητικού,1994)

Όλα τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα μία προβληματική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς η οποία τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών ξεκινά από στερεοτυπικές απόψεις.(Μπρούζος,1995) Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές θεωρούν πως οι γονείς δεν έχουν άποψη για την παιδαγωγική διαδικασία, δεν μπορούν λόγω έλλειψης επιστημονικής κατάρτισης να παρεμβαίνουν σε αυτήν, σε κάποιες περιπτώσεις πως παραμελούν τα παιδιά τους και άλλες φορές η παιδαγωγική τους προσέγγιση αφήνει τους γονείς έξω από την όλη διαδικασία. (Μπρούζος,1995) Οι γονείς από την άλλη, πολλές φορές δεν αναγνωρίζουν τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην πρόοδο των παιδιών τους, στιγματίζουν εκπαιδευτικούς που δε συμπαθούν και έχουν υπερβολικές απαιτήσεις σε σχέση με αυτές του δασκάλου.(Μπρούζος,1995)

Οι επιπτώσεις των τεταμένων σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς τορπιλίζουν την όποια παιδαγωγική προσπάθεια. Θα πρέπει, λοιπόν, οι δύο πλευρές να αναπτύξουν μία διεξοδική επικοινωνία με γνώμονα το παιδαγωγικό συμφέρον του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η καλή θέληση και από τις δύο πλευρές. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει όταν αντιλαμβάνονται μία εσφαλμένη παιδαγωγικά στάση των γονέων να μην την επισημαίνουν άκομψα και δεικτικά αλλά εύσημα και μέσω του διαλόγου να προσπαθούν για την αλλαγή της. (Μπρούζος,1995)

## **2.2.5 Συγκρούσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό**

Συνήθως οι συγκρούσεις που ξεσπούν ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας έχουν διαπροσωπικό χαρακτήρα. Προκύπτουν συνήθως εξαιτίας διαφορετικών ιδιοσυγκρασιών, απόψεων και αξιών που συνυπάρχουν στη σχολική μονάδα. Πολλές φορές, η σύγκρουση ανάμεσα σε αυτές τις δύο πλευρές ξεσπά εξαιτίας των συνθηκών μέσα στις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να εργαστεί.(Μπάκας,2009)

Έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου διευθυντές αν και υπήρχαν οι κατάλληλες υποδομές και συνθήκες για εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, επιδείκνυαν συμπεριφορά αλαζονική υποτιμώντας τους υφιστάμενους τους. Λειτουργούσαν με τρόπο αυταρχικό υποβαθμίζοντας τον σύλλογο διδασκόντων και απαιτούσαν οι υφιστάμενοί τους να λειτουργούν σχεδόν σαν υπηρέτες τους. Θα ήταν, όμως, άδικο να μην του αναγνωρίσουμε πως ο ρόλος του, ο ρόλος του διευθυντή, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος καθώς καλείται να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στην κεντρική εξουσία( Υπουργείο Παιδείας, Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Σχολικούς συμβούλους) και τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί, δηλαδή πολλές φορές να λειτουργεί αντίθετα από τις απόψεις του. (Μπάκας,2009) Ένα άλλο λάθος στο οποίο υποπίπτουν πολλές φορές οι διευθυντές είναι η ανορθολογική κατανομή έργου στους

εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν και προκαλούνται συγκρούσεις οι οποίες θα μπορούσαν να αποφευχθούν σε περίπτωση που η κατανομή ήταν ορθολογική (Σαΐτης,2008)

Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, λοιπόν, πρέπει να λάβουν υπόψη τους πως οι καλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις είναι αυτές που τους επιτρέπουν να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον παιδαγωγικά κατάλληλο και να κινηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε αυτές να διατηρούνται ποιοτικές. Επομένως στοιχεία όπως η αλληλοκατανόηση, η ενσυναίσθηση, ο αλληλοσεβασμός και η αυτοεκτίμηση είναι απαραίτητα. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999)

### 3. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ- ΗΓΕΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σε έναν σχολικό οργανισμό όπως εκτενώς παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες της εργασίας είναι σύνηθες να ξεσπούν σε συγκρούσεις σε καθημερινή βάση. Τις συγκρούσεις αυτές καλούνται να εκτονώσουν συνήθως εκπαιδευτικοί που τις παρακολουθούν. Ωστόσο αυτός που καλείται να αναλάβει δράση τόσο στον κατευνασμό μίας σύγκρουσης όσο και στη διευθέτηση και την αξιοποίηση αυτής είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο βαθμός στον οποίο καταφέρνει τα παραπάνω είναι ένα σημαντικό κριτήριο για το αν φέρει εις πέρας αποτελεσματικά το έργο του και παράλληλα ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τέτοιου είδους καταστάσεις τον κατατάσσουν στις αντίστοιχες «σχολές» ηγεσίας.

#### 3.1 Ηγεσία: Εννοιολογική προσέγγιση όρου- Διάκριση από τη διοίκηση.

Στον χώρο του μάνατζμεντ εξέχουσα θέση κατέχει η έννοια της ηγεσίας (leadership). Πρόκειται για μία έννοια που αποτελεί βάρόμετρο όσον αφορά την επιτυχημένη ή την αποτυχημένη λειτουργία ενός οργανισμού (Bass,1990). Από τη γενική αυτή παραδοχή δε ξεφεύγουν και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Πολλοί έχουν αποπειραθεί να δώσουν ορισμό στην έννοια, ωστόσο δεν έχει προκύψει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός. Παρά το γεγονός πως όλοι μπορούν να εντοπίσουν την άσκηση ηγεσίας ελάχιστοι μπορούν να την κατανοήσουν. (Burns,1978)

Ο Σαϊτής (2008) σημειώνει πως «*ηγεσία , με την πλατιά έννοια, μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (τυπικής ή άτυπης) από κάποιον (ηγέτη) και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν*». Αναγκαίες προϋποθέσεις μίας τυπικής ηγεσίας αποτελούν η φυσική παρουσία του ηγέτη και μίας ομάδας σχηματιζόμενης με σκοπό την εκπλήρωση των στόχων που εκείνος τους έχει αναθέσει. (Σαϊτής,2008) Μία άλλη προσέγγιση παρουσιάζει την ηγεσία ως μία διαδικασία όπου ένα άτομο προσαρμόζει και καθορίζει τις συμπεριφορές μίας ομάδας ατόμων με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Το άτομο λοιπόν που αναλαμβάνει αυτή την αποστολή είναι ο ηγέτης.(Kotter, 1996) Το αντικείμενο της ηγεσίας είναι η διαχείριση των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών και η ταυτόχρονη προσπάθεια εμφύσησης οράματος που θα χαρακτηρίζει την μελλοντική πορεία του οργανισμού. (Kotter, 1996) Ως ηγεσία ταυτόχρονα έχει χαρακτηριστεί η κοινωνικού τύπου απόπειρα του ατόμου που ηγείται να εμπνεύσει μία ομάδα ανθρώπων ώστε εκείνη να εργαστεί για την εκπλήρωση κοινών στόχων (Chemers, 1997). Ως ηγεσία έχει χαρακτηριστεί επίσης και η συνολική συμπεριφορά που εμφανίζει ένα άτομο προκειμένου να πείσει την ομάδα να κινηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. (Πασιαρδής,2004). Η προσπάθεια δημιουργίας ενός περιβάλλοντος διαμορφωμένου με αξίες και σαφές όραμα, κατάλληλου για



υλοποίηση συλλογικών επιδιώξεων αποτελεί επίσης μία αδιαμφισβήτητη πτυχή της έννοιας της ηγεσίας (Richard & Engle, 1986)

Η διοίκηση (management) έχει πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο από την ηγεσία. Δεν εστιάζει τόσο στον ανθρώπινο παράγοντα αλλά στην κατάρτιση προγραμμάτων, σε οργανογράμματα, σε στόχους, σε δομές και αποτελέσματα. Αντικείμενο της είναι η οργάνωση των λειτουργιών ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού. (Kotter, 1996)

Αν αναζητούνταν, λοιπόν, μία ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε ηγεσία και διοίκηση θα έλεγε κανείς πως η διοίκηση αποσκοπεί στο να είναι ο οργανισμός λειτουργικός και αποτελεσματικός σε καθημερινή βάση ενώ η ηγεσία στη διαμόρφωση της πολιτικής, των στόχων, της κουλτούρας της διαχείρισης των συνεχών μεταβολών με στόχο την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού. (Leithwood&Duke,1992)

## **3.2 Ηγεσία: Θεωρητικές προσεγγίσεις**

Το ζήτημα της ηγετικής συμπεριφοράς κινητοποιεί το ενδιαφέρον τόσο της επιστημονικής κοινότητας αλλά και απλών ανθρώπων καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη των πραγμάτων. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί απόλυτα τις πολλές επιστημονικές απόπειρες προσέγγισης και κατανόησης της ηγεσίας, οι οποίες με τη σειρά τους αποτυπώθηκαν στις σημερινές «θεωρίες ηγεσίας». Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα όσους καλούνται να ηγηθούν σε έναν οργανισμό. Επομένως, τη διαχείριση συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό καλείται να διαχειριστεί ο διευθυντής.

### **3.2.1 Γενετική θεωρία**

Η πρώτη απόπειρα προσέγγισης της έννοιας της ηγεσίας είναι αυτή που αποτυπώθηκε στη γενετική θεωρία. Σύμφωνα με αυτήν η ηγεσία παρουσιάζεται ως δώρο χαρισμένο από τον Θεό-«ελέω Θεού». Η ηγεσία παρουσιάζεται ως ένα προϊόν κληρονομικής διαδοχής από τον Θεό στους «εκλεκτούς» του ή από τον ικανό ηγέτη πατέρα στον άξιο διάδοχο υιό (Μαλαγκονιάρη Ε, 2010). Το γεγονός πως αυτή η αντίληψη ήταν η επικρατούσα σε παλαιότερες κοινωνίες, μας το επιβεβαιώνουν οι γάμοι μεταξύ παιδιών που προέρχονταν από «καλές οικογένειες» ώστε να μη χαθούν τα «καλά γονίδια». Η θεωρία αυτή διατηρήθηκε ως τις πρώτες δεκαετίες του 20 αι. γεγονός που οφείλεται στο ότι έδωσε μία πρώτη εκτίμηση για την προέλευση της ηγεσίας. (Μαλαγκονιάρη Ε, 2010).



### 3.2.2 Θεωρίες για την ηγεσία με βάση τα χαρακτηριστικά

Η θεωρία των χαρακτηριστικών διαδέχτηκε τη γενετική θεωρία αφού αυτή κατέρρευσε και εστίασε στα αναγκαία χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να πλαισιώνουν την προσωπικότητα του επίδοξου ηγέτη. Αν κάποιο από τα αναγκαία αυτά χαρακτηριστικά απουσιάζει είναι αδύνατο να ηγηθεί κανείς αποτελεσματικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα διαθέτουν μόνο πολύ σπουδαίες προσωπικότητες και μόνο τέτοιες είναι κατάλληλες για να ηγούνται (Stogdill,1948)Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες στον Αριστοτέλη ο οποίος υποστήριζε πως τα ηγετικά χαρακτηριστικά ενυπάρχουν στον άνθρωπο από τη στιγμή που θα γεννηθεί.

Η βιβλιογραφική έρευνα κατέγραψε δεκάδες χαρακτηριστικά που ένας ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει. Ωστόσο, η διασταύρωση αυτών έδειξε ότι τα κυριότερα από αυτά είναι: η εξωστρέφεια, η αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας, το υψηλό αίσθημα ευθύνης και συνείδησης, το ευγενικό ύφος, το να είναι προσιτός σε όσους επιθυμούν να συναναστραφούν μαζί του και η ψύχραιμη διαχείριση των συναισθημάτων του. (CattellR,1951)

Μετά το 1950, άρχισε να κερδίζει έδαφος και να προβάλλει παράγοντες όπως η εξωτερική εμφάνιση, η ηλικία, η μόρφωση κ.α. σε καθοριστικούς για έναν ηγέτη. Κάποιες δεκαετίες αργότερα ο Stogdill (1981) υπέδειξε έξι κατηγορίες ομαδοποιημένων χαρακτηριστικών: Η πρώτη αφορά την ευφυΐα και την ευστροφία, η δεύτερη την εξωτερική εμφάνιση, η τρίτη την κοινωνική υπόσταση, η τέταρτη τον τρόπο διαχείρισης των καθηκόντων, η πέμπτη τα στοιχεία της προσωπικότητας και η τελευταία την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Bass (1990) διαχώρισε τα ηγετικά χαρακτηριστικά σε τρεις ομάδες σχετιζόμενες με την ευφυΐα, την προσωπικότητα και τις ευρύτερες ικανότητες δεξιότητες. Κυρίαρχη θέση στην ιεραρχία των χαρακτηριστικών φαίνονται να κατέχουν η εξωστρέφεια, αυτοπεποίθηση, το υψηλό αίσθημα ευθύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση. (Πετρίδου,2011) Ωστόσο, οι κατηγοριοποιήσεις αυτές αν και καθιστούν τα χαρακτηριστικά ομαδοποιημένα και ανιχνεύσιμα δεν είναι ικανές να προβλέψουν το αν ένας ηγέτης θα ολοκληρώσει το έργο του με επιτυχία. (Ζαβλανός, 1999) Παράλληλα με το να εστιάζει κανείς στο αν ένας ηγέτης διαθέτει το ένα ή το άλλο χαρακτηριστικό μεμονωμένα χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το σύνολο των χαρακτηριστικών του επίδοξου ηγέτη αδικεί την προσπάθεια και το έργο του τελευταίου. (Ζαβλανός, 1998)

### 3.2.3 Θεωρίες για την Ηγεσία που εστιάζουν στη συμπεριφορά

Η θεωρία της συμπεριφοράς δεν αποδέχεται πως τα χαρακτηριστικά είναι αυτά που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό αλλά ορίζει ως κριτήριο αποτελεσματικότητας τις πράξεις και τις ενέργειές του. Εστιάζει κατά κύριο λόγο στον ανθρώπινο παράγοντα και ορίζει πως ένας οργανισμός μπορεί να γίνει

αποτελεσματικότερος μόνο αν επενδύσει στις υγιείς ανθρώπινες σχέσεις και εφόσον το πρόσωπο που ηγείται κατανοήσει τις ανάγκες όσων εργάζονται για την επίτευξη των στόχων. (Ζαβλανός,1998) Οι θεωρίες που στηρίζονται στη συμπεριφορά του ηγέτη αντιμετωπίζουν την κάθε περίπτωση που χρήζει ηγετικής διαχείρισης ως ξεχωριστή και καταλήγουν πως πάντα μπορεί να υπάρξει ο απόλυτα κατάλληλος τύπος ηγέτη για να το πράξει.( Σίσκου, <https://slideplayer.gr/slide/11859846/>)

Ο Blake και ο Mouton (1964) όρισαν δύο τύπους συμπεριφοράς τους οποίους ενδέχεται ένας ηγέτης να ακολουθήσει. Ο πρώτος αφορά τον ηγέτη που είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη των στόχων και στη δόμηση του έργου βάζοντας σε δεύτερη μοίρα τις ιδιαιτερότητες του ανθρώπινου παράγοντα ενώ ο δεύτερος θεωρεί το ανθρώπινο δυναμικό αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχίας κάθε εργασιακού εγχειρήματος και έτσι επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει επενδύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων που δουλεύουν για αυτούς. Έχουμε, λοιπόν, μια ηγετική συμπεριφορά προσανατολισμένη στην παραγωγή και μία στον ανθρώπινο παράγοντα. (Σίσκου,<https://slideplayer.gr/slide/11859846/>)

Ο Blake και ο Mouton λοιπόν, συγκρότησαν έναν πίνακα που λειτουργεί ως διοικητικό πλέγμα (managerialgrid) όπου η ηγετική συμπεριφορά «ακτινογραφείται» σε έναν άξονα δύο διαστάσεων. Στην οριζόντια διάσταση αποτυπώνεται το ενδιαφέρον του ηγέτη για τη δομή του έργου και την επίτευξη των στόχων ενώ η κάθετη παρουσιάζει το ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπινου παράγοντα. (Σαΐτης, 2008)

*Διάγραμμα 2.1.: Το Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton*



(B. M. Bass (1990), “From transactional to transformational leadership: learning to share the vision”, *Organizational Dynamics*, 18(3), pp. 19-32)

Στα διάφορα σημεία του πλέγματος περιγράφονται στυλ ηγεσίας που είναι πιθανό να προκύψουν από αντίστοιχες ηγετικές συμπεριφορές ( Blake&Mouton, 1964) :

Στο σημείο 1,1 για παράδειγμα περιγράφεται *το αδιάφορο η χρεωκοπημένο στυλ ηγεσίας* στο οποίο ο ηγέτης φαίνεται αδιάφορος τόσο σε ό,τι αφορά τους στόχους και την παράγωγη όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού.

Στο σημείο 9,1 έχουμε το *αυταρχικό στυλ* ή αλλιώς το *στυλ διοίκησης καθηκόντων* όπου ο ηγέτης παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον για την παραγωγή και τη δομή του και φαίνεται να ενδιαφέρεται ελάχιστα για τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού.

Στο σημείο 5,5 έχουμε το *στυλ διοίκησης του εκκρεμούς* ή αλλιώς το *συμβιβαστικό η πειστικό* στυλ διοίκησης όπου ο ηγέτης παρουσιάζει εάν χλιαρό ενδιαφέρον τόσο για την παραγωγή όσο και για του υφιστάμενους του.

Στο 1,9 του πίνακα έχουμε το *ανθρωπιστικό* στυλ ή αλλιώς το *στυλ διοίκησης λέσχης* στο οποίο ο ηγέτης δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζοντας ταυτόχρονα μία σχετική αδιαφορία όσον αφορά την παραγωγή.

Στο 9,9 τέλος, έχουμε το *ομαδικό* ή *δημοκρατικό* στυλ διοίκησης όπου ο ηγέτης ενδιαφέρεται εξίσου για την παραγωγή και τις ανάγκες αυτών που παράγουν. Αξιοποιεί άριστα όλες τις παραγωγικές δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες και τις προτεραιότητες τους.

Λίγες δεκαετίες αργότερα οι Blake και Mouton (1984) κατέληξαν πως το δημοκρατικό ή ομαδικό στυλ διοίκησης είναι το πιο πετυχημένο και υγιές που θα μπορούσε ο ηγέτης ενός οργανισμού να υιοθετήσει.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Likert ο οποίος επικαλούμενος στοιχεία έρευνας που διεξήγαγε σε εργαζόμενους και διευθυντές βιομηχανιών κατέληξε πως οι οργανισμοί που έχουν ηγέτες που υιοθετούν το δημοκρατικό στυλ καταγράφουν σημαντική αύξηση της παραγωγής τους και αυτό συμβαίνει γιατί οι εργαζόμενοι αισθάνονται ενεργά συμμετοχοί στην παραγωγική διαδικασία. (Μπουραντάς, 2001)

Οι θεωρίες της συμπεριφοράς κατακρίθηκαν έντονα καθώς τους καταλογίστηκε πως η προσέγγιση τους δεν είναι ολόπλευρη. Αποδέχονται τη συμπεριφορά του ηγέτη ως μοναδικό κριτήριο αποτελεσματικότητάς του και ως μοναδικό κριτήριο που επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων γεγονός που διαψεύστηκε από σειρά ερευνών (Κατσαρός, 2008)

### **3.2.4 Θεωρίες της εξάρτησης- Ενδεχόμενες Θεωρίες**

Την ίδια περίπου χρονολογικά εποχή με τις θεωρίες της συμπεριφοράς για την ηγεσία εμφανίστηκαν και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που κατέληγαν στο ότι η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να επηρεάζεται και από μία σειρά άλλων παραγόντων πέρα από αυτούς των προσωπικών χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς. Ορίζουν, λοιπόν, πως η αποτελεσματικότητα του ηγέτη κρίνεται και από τις συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να λειτουργήσει και να λάβει αποφάσεις. Ως εκ τούτου οι όροι «καλός ή κακός» ηγέτης κρίνονται αδόκιμοι και αντικαθίστανται από τους κατάλληλος ή μη κατάλληλος ηγέτης. (Κοτούζης, 1999) Μερικοί από τους

παράγοντες που επηρεάζουν τις απόπειρες ηγεσίας, σύμφωνα με μελετητές, μπορεί να είναι η κουλτούρα που έχει επικρατήσει στον οργανισμό, το αξιακό σύστημα του ηγέτη και των ακολούθων του, το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλείται ο ηγέτης να αξιοποιήσει και το κλίμα που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον. (Marquis & Huston, 2011) Αν αναλογιστεί, λοιπόν κανείς τα παραπάνω θα διαπιστώσει πως δεν υπάρχει μία μαγική συνταγή ηγεσίας που να επιλύει τα πάντα μέσα στον οργανισμό αλλά μπορεί να προκύψει ένα κατάλληλο στυλ ηγεσίας το οποίο θα επιτύχει την αποτελεσματική λειτουργία του. (Ζαβλανός,1998)

Επιφανέστερος εκπρόσωπος της εξαρτημένης/ενδεχόμενης θεωρίας υπήρξε ο Fieldero οποίος αφού προσπάθησε να αποδείξει (1967) πως για κάθε περίπτωση υπάρχει και ο κατάλληλος τύπος ηγεσίας κατέληξε (1967) πως το ίδιο πρόσωπο που ηγείται αποτελεσματικά σε μία κατάσταση μπορεί να είναι εντελώς αναποτελεσματικό και ακατάλληλο σε μία άλλη. Καταλαβαίνει, λοιπόν κανείς, πως η αποτελεσματικότητα του ηγέτη είναι μία συνάρτηση του ηγετικού στυλ που έχει επιλεγεί και της επικρατούσας κατάστασης στο στενό όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον του οργανισμού. (Ζαβλανός, 1998) Αντίστοιχα, η παραγωγικότητα των εργαζομένων εξαρτάται από την ποιότητα αλληλεπίδρασης των διάφορων παραγόντων και συνθηκών εντός του οργανισμού και του στυλ που έχει επιλέξει ο ηγέτης να καθοδηγεί. (Felder,1967)

Οι Tannenbaum & Schmidt (1973) στη δική τους θεώρηση σημείωσαν πως ένας ηγέτης κινείται ανάμεσα στο αυταρχικό και το δημοκρατικό στυλ διακυβέρνησης Όσο ο ηγέτης μετακινείται από το αυταρχικό στο δημοκρατικό στυλ τόσο η ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών μεγαλώνει για τους εργαζόμενους. Το εύρος αυτής της ελευθερίας θα εξαρτάται από την προσωπικότητα των υφισταμένων, από τις ικανότητες τους, τις προσδοκίες και τη διάθεσή τους. Η παρούσα θεώρηση λοιπόν θέλει τον ηγέτη να ακροβατεί ανάμεσα σε αυταρχικό και δημοκρατικό στυλ ανάλογα με το τι οι συνθήκες επιβάλλουν. ( Πιπερόπουλος,2007)

### **3.2.5 Σύγχρονες Προσεγγίσεις ηγεσίας**

Οι θεωρίες της ηγεσίας που αναλύθηκαν δέχτηκαν κριτικές καθώς οι θεωρήσεις τους εστίαζαν υπέρμετρα σε κάποιες προϋποθέσεις (π.χ. χαρακτηριστικά ή συμπεριφορά) παραβλέποντας την βαρύτητα κάποιων άλλων. (Hogg & Vaughan, 2011) Στα τέλη της δεκαετίας του 70 ωστόσο ένα «νέο κύμα» μελέτης του φαινομένου της ηγεσίας ήρθε για να καλύψει τα κενά που άφηναν οι προγενέστερες θεωρίες. Η νέα αυτή προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του φαινομένου της ηγεσίας επιχείρησε μία ολόπλευρη προσέγγιση, η οποία εστίαζε στην αλληλεπίδραση ηγέτη- εργαζόμενων, στην συνεργασία, την ομαδικότητα και την ικανοποίηση αναγκών και στόχων.

Η ολόπλευρη ματιά των σύγχρονων θεωριών για την ηγεσία λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την ηγετική συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους υφισταμένους και τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον κατέληξε σε μία σειρά νέων τύπων ηγέτη τους

οποίους « συνοδεύουν» και τα αντίστοιχα στυλ ηγεσίας. Τα στυλ ηγεσίας διαμορφώνονται από το σύνολο των χαρακτηριστικών του ηγέτη και είναι τα ακόλουθα:

### **Τοξικός ηγέτης:**

Εκφραστής μίας μορφής ηγεσίας που σε πρώτο επίπεδο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματική και έπειτα ως καταστροφική είναι ο τοξικός ηγέτης. Στη βιβλιογραφία, η έννοια αυτής της αναποτελεσματικής ηγεσίας συναντάται με διάφορους προσδιορισμούς όπως τοξική ηγεσία, κακή ηγεσία, τυραννία, δεσποτική ή σκοτεινή ηγεσία. Οι παραπάνω χαρακτηρισμοί παρά το γεγονός πως μοιάζουν μεταξύ τους δε στάθηκαν ικανοί έτσι ώστε να προκύψει ένας συγκεκριμένος ορισμός για την επίμαχη μορφή ηγεσίας. Άλλοι χαρακτηρίζουν τον τοξικό ηγέτη με βάση τη συμπεριφορά του στους υφισταμένους του και άλλη με βάση τον τρόπο με τον οποίο διοικεί τον οργανισμό. (Einarsen, et al., 2007) Σε κάθε περίπτωση πάντως, ένας ηγέτης που εντάσσεται σε αυτό το φάσμα ηγετικής συμπεριφοράς θα λέγαμε πως ηγείται καταχρηστικά και με τη δύναμη που αντλεί από τη θέση του επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο σε όλα τα μέτωπα του οργανισμού και προκειμένου να τον πετύχει εγκαθιδρύει ένα καθεστώς φόβου και τρομοκρατίας μέσα στον οργανισμό.(Hornstein ,1996) Ένα άλλο χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων ηγετών είναι η απουσία οποιασδήποτε ηθικής όταν εμπλέκεται το προσωπικό συμφέρον. Χαρακτηρίζονται από απουσία ακεραιότητας, δολοπλοκία και διαφθορά(Kellerman,2004). Ένα άλλο στοιχείο που είναι απαραίτητο προκειμένου ένας ηγέτης να χαρακτηριστεί τοξικός είναι οι συμπεριφορές του να έχουν διάρκεια, να επαναλαμβάνονται και να μην υπάρχει η υπόνοια μεμονωμένων περιστατικών.(Einarsen, et al., 2007)

### **Παθητικός ηγέτης:**

Οι προϊστάμενοι ενός οργανισμού που ηγούνται με τρόπο χαλαρό και αδιάφορο θα λέγαμε πως εμπίπτουν στην κατηγορία ηγετών που επιλέγουν την παθητική μορφή ηγεσίας. Στη βιβλιογραφία η παθητική ηγεσία πολλές φορές συναντάται και ως αδιάφορη μορφή ηγεσίας.(laissezleadship)(Antonakis ,2001), Πρόκειται για μία ηγεσία απύουσα η οποία επιλέγει να λειτουργεί όσο το δυνατόν περισσότερο τυπικά αποφεύγοντας όλα όσα είναι πιθανά να οδηγήσουν σε ένταση ή αλλαγή. (Bass,1990) Γενικά, αποφεύγονται οι μεγάλες αποφάσεις, οι καθοριστικές ενέργειες και οι τομές που είναι αναγκαίες για τον οργανισμό. Ο παθητικός ηγέτης σπανίως κάνει αισθητή την παρουσία του και δικαίως μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανύπαρκτος ηγέτης.(Antonakis,2001)

### **Συναλλακτικός ηγέτης:**

Πρόκειται για τον ηγέτη που αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του ωστόσο θεωρεί ότι η ικανοποίησή τους εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.(Burns, 1978) Θεωρεί, δηλαδή την ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού δύο μεταβλητές που η ικανοποίηση της μίας εξαρτάται από την

ικανοποίηση της άλλης. Ο συναλλακτικός ηγέτης λειτουργεί διεκπεραιωτικά, δεν είναι ιδιαίτερα δεκτικός στις αλλαγές και στο καινούριο, επιμένει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής. (Bryant, 2003) Η επίτευξη των στόχων τίθεται από τον ηγέτη στο επίκεντρο της καθημερινότητας του οργανισμού και οι ανάγκες των εργαζομένων παραγκωνίζονται. (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007) Συνηθίζει να αξιολογεί τη μέθοδο των « αμοιβών-ποινών», η οποία μπορεί να έχει είτε τη μορφή οικονομικών bonus- μισθολογικών περικοπών είτε επιβράβευσης- αποδοκιμασίας είτε προαγωγής- απόλυσης. (Bass&Bass,2008) Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ηγέτη και υφιστάμενο είναι εφήμερες καθώς κάθε φορά που μία δουλειά ολοκληρώνεται αυτές επαναπροσδιορίζονται και εκκινούν από μηδενική βάση. (Lussier & Achua, 2009)

Τα χαρακτηριστικά του συναλλακτικού ηγέτη όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως πρόκειται για έναν ηγέτη -μάντζερ ο οποίος έχει οργανωτικό και καθοδηγητικό ρόλο όσον αφορά τους υφισταμένους του.( Bass, 1985)

Η συναλλακτική ηγεσία πολλές φορές μοιάζει να αλληλοσυμπληρώνεται με τη μετασχηματιστική και οι ηγέτες ανάλογα με τις περιστάσεις πολλές φορές παρουσιάζονται να λειτουργούν τότε υιοθετώντας πρακτικές της μίας και τότε της άλλης μορφής ηγεσίας. (Bass, 1985) Εστιάζει, δηλαδή, ο συναλλακτικός ηγέτης στην επίβλεψη, την οργανωτική δομή και την αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας δίνοντας έμφαση στην επίτευξη μικρών και βραχυπρόθεσμων στόχων πράγμα που αποδεικνύει πως ο σχεδιασμός δεν είναι μακρόπνοος. (Bass, 1985) Οι υφιστάμενοι δε λειτουργούν μέσα ένα καθεστώς δημιουργικής ελευθερίας αλλά καλούνται να βαδίσουν πάνω στην περπατημένη που έχει ορίσει ο συναλλακτικός ηγέτης προκειμένου να διατηρήσει την επιτυχημένη δομή του οργανισμού( Avolio, Bass, Jung 1999)

Θα έλεγε κανείς πως ακολουθώντας ένας ηγέτης το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας έχει πολύ καλές πιθανότητες να αυξήσει σημαντικά την παραγωγικότητα του οργανισμού στον οποίο ηγείται. Ο ρόλος του ωστόσο είναι πολλές φορές παθητικός και δείχνει να ναι αποκομμένος από την παραγωγική διαδικασία ενώ οι παρεμβάσεις του γίνονται αισθητές μόνο όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται. (Bass,1985)

### **Χαρισματικός ηγέτης:**

Το χάρισμα είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα που διαθέτει ένας άνθρωπος και τον κάνει να ξεχωρίζει θετικά από το μέσο όρο. Ο Weber (1947) αναφερόμενος στον χαρισματικό ηγέτη σημείωσε πως είναι αυτός που διαθέτει κάποια ξεχωριστή, ιδιαίτερη και σε πολλές περιπτώσεις υπερφυσική δύναμη και ως εκ τούτου είναι σε θέση να ασκεί επιρροή και δύναμη στους υφισταμένους του. Οι ακόλουθοι των χαρισματικών ηγετών γοητεύονται σε τέτοιο βαθμό από τη δύναμη τους που τους αποδίδουν υπεράνθρωπη ή ακόμα και θεική υπόσταση. ( House,1977) Στις δεκαετίες που ακολούθησαν πολλοί μελετητές επιχείρησαν να σκιαγραφήσουν το προφίλ των χαρισματικών ηγετών εστιάζοντας στα κίνητρα και την συμπεριφορά τους καθώς και να απαντήσουν στο ερώτημα για το πώς ασκούν τόση επιρροή στους

υφιστάμενους τους. (Jacobsen & House, 2001) Ωστόσο, υπήρξε και η άποψη που υποστήριζε πως το χάρισμα δεν έχει μαγική ή θεϊκή προέλευση και πως δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο λίγων και εκλεκτών. (Conger, 1989) Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν χάρισμα σε διαφορετικό ωστόσο βαθμό ο καθένας. (Beyer,1999)

Ο χαρισματικός ηγέτης έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και ενδιαφέρεται για την κάλυψη των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού που βρίσκεται υπό την σκέπη της ηγεσίας του. Είναι ένας ηγέτης που ασχολείται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο πεδίο ηγεσίας του και προσπαθεί να επιλύει τα προβλήματα που αυτές προκαλούν. (Conger, 1999) Βρίσκεται σε ανοιχτή επικοινωνία με το προσωπικό του οργανισμού, δίνει έμφαση στη διαχείριση των συναισθημάτων που γεννιούνται κατά την παραγωγική διαδικασία και παρουσιάζει υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης. (Conger, 1999)

Κύρια γνωρίσματα των χαρισματικών ηγετών είναι το όραμα που προσπαθούν να εμψυχήσουν στους υφισταμένους σχετικά με τη λειτουργία του οργανισμού, είναι εξαιρετικά δραστήριοι και παρεμβαίνουν έγκαιρα και αποτελεσματικά σε όποιο ζήτημα προκύπτει. ( House,1977 )Ταυτόχρονα διαθέτουν αυτοπεποίθηση, είναι αντισυμβατικοί και αρέσκονται σε καινούριες ιδέες και δοκιμές. (Μπουραντάς,2002) Παρά την εμπιστοσύνη που έχουν στις ηγετικές τους ικανότητες κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η ταπεινότητα και η μετριοφροσύνη και έτσι δείχνουν πολύ προσιτοί και έτοιμοι να ακούσουν τον οποιονδήποτε μέσα στον οργανισμό.(Nieslen, 2010) Θα πρέπει να επισημανθεί πως πολλές φορές το γεγονός πως είναι προσιτοί και ανοιχτοί σε όλους δεν είναι απολύτως θετικό καθώς καταργούνται τα όρια ανάμεσα σε ηγέτη και υφισταμένους με αποτελέσματα αρνητικά για την παραγωγή.

### **Μετασχηματιστικός ηγέτης:**

Η περίπτωση στην οποία ο ηγέτης από κοινού με τους ακολούθους του παραμερίζουν το ατομικό τους συμφέρον και δουλεύουν με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου είναι αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. (Burns,1978) Η μετασχηματιστική ηγεσία συνοδεύεται από μία συνεχή προσπάθεια για μεταβολές και μεταρρυθμίσεις στην οργανωτική και τη λειτουργική δομή ενός οργανισμού αλλά και στη φιλοσοφία και στις στοχεύσεις των μελών της. (Bass,1958) Είναι, λοιπόν εκείνη η μορφή ηγεσίας στην οποία ο ηγέτης παρακινεί τους εργαζόμενους να εργαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεπεράσουν τα αναμενόμενα standard απόδοσης τους.( Bass,1958)

Ταυτόχρονα ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί ένα πρότυπο για τους υφιστάμενους του στον οργανισμό καθώς το πάθος και η εργατικότητα του συμπαρασύρει και ταυτόχρονα τους εμπνέει για περισσότερη προσπάθεια και δουλειά.. (Hellriegel&Slocum, 2004) Η υποστηρικτική παρουσία του ηγέτη δίπλα στους υφισταμένους του είναι σήμα κατατεθέν της μετασχηματιστικής ηγεσίας και μέσω αυτής το ηγετικό χάρισμα «μεταλαμπαδεύεται» σε αυτούς (τους υφισταμένους) κάνοντάς τους πιο παθιασμένους και αποτελεσματικούς. (Daft,1999)



Η μετασχηματιστική ηγεσία συγκροτείται από τέσσερις έννοιες οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και τα βασικά της χαρακτηριστικά. Πρώτο είναι το ηγετικό χάρισμα (Idealized influence) μέσω του οποίου ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τον σεβασμό και κερδίζει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του, ακολουθεί το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration) που επιδεικνύει για κάθε έναν από αυτούς, στη συνέχεια ακολουθεί η δημιουργική διανοητική διέγερση (Intellectual stimulation) η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς ενθάρρυνσης των υφισταμένων και τέλος έχουμε την εμπνευσμένη παρακίνηση (Inspirational motivation) όπου ο ηγέτης αξιοποιεί το όραμα του προκειμένου να τους εμπνεύσει. (Bass, 1985)

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται το πιο πετυχημένο καθώς βοηθά τους εργαζόμενους να κατανοήσουν πλήρως τον ρόλο τους, τους καθιστά πιο παραγωγικούς και εναρμονισμένους με το όραμα του οργανισμού το οποίο ταυτόχρονα συνδιαμορφώνουν. (Lowe, Kroeck&Sivasubramania1996) Σύμφωνα με ερευνητικές καταγραφές αυτοί που βρίσκονται υπό τη μετασχηματιστική ηγεσία δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από εκείνους που βρίσκονται υπό τη συναλλακτική. (Carless,Wearing&Mann, 2000)

### **Αυθεντικός ηγέτης:**

Η αυθεντική ηγεσία είναι εκείνη η μορφή ηγεσίας όπου ο ηγέτης αφού αποκτήσει πλήρη συνείδηση της προσωπικής του εικόνας και κατάστασης, ηγείται με τρόπο αποτελεσματικό. Η συμπεριφορά του εξελίσσεται σε σήμα κατατεθέν της κουλτούρας του οργανισμού. (Γλάχτσιου,2018) Η ανιδιοτέλεια, η προσήγεια και η ειλικρίνεια είναι τα τρία χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ηθική του και χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας. Φροντίζουν να ενημερώνουν συνεχώς τους υφισταμένους τους, να τους εμπυγχώνουν να τους παρακινούν και να λειτουργούν πάντα με βάση τον κώδικα αξιών τους. (Πετρίδου, 2014) Η αυτογνωσία είναι το κύριο χαρακτηριστικό του αυθεντικού ηγέτη και βάση της ηγετικής συμπεριφοράς του. (Kumar, 2014) Ο αυθεντικός ηγέτης αποσκοπεί στη συνεχή αυτό-βελτίωση τόσο των ακολούθων του όσο και του ίδιου. Ταυτόχρονα μέσω της ηγεσίας του επιτυγχάνεται καλή οργάνωση και θετικό κλίμα εντός του οργανισμού. (Luthans & Avolio, 2003) Η αυθεντική ηγεσία είναι μία ενδεδειγμένη μορφή ηγεσίας για εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθώς έχει αποδειχθεί πως μέσω αυτής εξυπηρετούνται καλύτερα και οι διοικητικοί αλλά και οι παιδαγωγικοί σκοποί της αποστολής της. (Feng,2016)



### 3.3 Ηγεσία & εκπαιδευτικοί οργανισμοί.

Οι θεωρητικές επιστημονικές προσεγγίσεις της ηγεσίας (leadership) και της διοίκησης (management) βρίσκουν πλήρη εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει πως όλες οι θεωρίες διοίκησης και ηγεσίας μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση εύκολα καθώς η αποστολή, οι στόχοι, οι βέλτιστες τακτικές και οι καινοτόμες προσπάθειες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες. (Bush, 2011) Επιπρόσθετα, δε θα πρέπει να μας διαφεύγει πως οι επιστημονικές προσεγγίσεις για την ηγεσία και τη διοίκηση διατυπώθηκαν βασισμένες σε επιχειρήσεις και εργοστάσια χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χώρου της εκπαίδευσης. Ενώ λοιπόν, οι επιχειρήσεις καλούνται να διαχειριστούν τους πόρους τους με στόχο το κέρδος, την αυξημένη παραγωγή και μετρήσιμα αποτελέσματα ο εκπαιδευτικός οργανισμός καλείται να αξιοποιήσει τους δικούς του πόρους υπηρετώντας παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και επιστημονικούς σκοπούς, τα αποτελέσματα των οποίων ενδέχεται να αποδειχθούν πολύτιμα για την κοινωνία σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. (Μουρίκη, 2016) Επομένως, η φύση, το περιεχόμενο και η αποστολή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποδεικνύουν πως η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένας θεσμός πολύπλοκος και σύνθετος. (Κουτούζης, 1999)

Η αποστολή της ηγεσίας είναι να θέτει εξαρχής το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού, να εποπτεύει τη διαδικασία και να φροντίζει για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο. (Κουτούζης, 1999) Πιο συγκεκριμένα ο στόχος της ηγεσίας στη σχολική μονάδα εστιάζει στο τρίπτυχο: α) καθορισμός αποστολής της σχολικής μονάδας β) κατάρτιση προγράμματος που θα ρυθμίζει τη σχολική ζωή γ) συνεχής προσπάθεια για όσο το δυνατόν καλύτερο σχολικό κλίμα. (Μουρίκη, 2016)

Στην εκπαιδευτική μονάδα το έργο αυτό καλείται να το υλοποιήσει ο διευθυντής ο οποίος πρώτα και κύρια οφείλει να «επικοινωνήσει» το όραμα του και την αποστολή της μονάδας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. (Πασιαρδής, 2004) Πρέπει, λοιπόν ο διευθυντής από τη στιγμή που θα αναλάβει τα καθήκοντά του να μην αρκестεί σε έναν ρόλο γραφειοκρατικό διεκπεραιώνοντας απλώς τα όσα πρέπει να γίνουν αλλά να επιδιώκει κάθε μέρα να είναι μία μικρή «παιδαγωγική επανάσταση» με συνεχείς απόπειρες για ανανέωση. (Burns, 1978) Ο διευθυντής, επομένως είναι το πρόσωπο, που καθορίζει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεάζει και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που θα διαμορφωθούν. Εφόσον, ο διευθυντής ακολουθεί τις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν τότε το ξέσπασμα συγκρούσεων δε θα είναι συχνό φαινόμενο. (Hoy & Miskel, 2008)

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε πως το είδος της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι καθοριστικό για την εμφάνιση ή τη μη εμφάνιση συγκρούσεων.

Προκειμένου ο σχολικός ηγέτης να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά και επιτυχημένα στα απαιτητικά του καθήκοντα θα πρέπει να συγκεντρώνει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, το ιδανικό μίγμα των οποίων διερευνάται και αναζητείται μέχρι τις

μέρες μας. (Κιρκιγιάννη,2008) Μία ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση ηγετικών χαρακτηριστικών είναι αυτή που χωρίζει τα ηγετικά χαρακτηριστικά σε τεχνικά- όπου ο ηγέτης αξιοποιεί τεχνικές και μεθόδους έχοντας άριστη θεωρητική κατάρτιση και υποδομή- σε ανθρώπινα –όπου αφορούν δεξιότητες αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού και διαμόρφωσης θετικού κλίματος- και σε νοητικά- όπου αφορά συνεχείς βελτιωτικές παρεμβάσεις ολιστικού χαρακτήρα. (Katz,1974) Ωστόσο είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί πως τα κριτήρια που ξεχωρίζουν τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη από τον αναποτελεσματικό διαφοροποιούνται από εποχή σε εποχή καθώς λαμβάνουν συνεχώς νέες διαστάσεις εξαιτίας των συνεχώς μεταβαλλόμενων δεδομένων. (Κούλα,2011)

Οι σύγχρονοι μελετητές της ηγετικής συμπεριφοράς ορίζουν ως εξαιρετικής σημασίας κριτήριο τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει ο σχολικός ηγέτης. Η συναισθηματική νοημοσύνη συναποτελείται από μία σειρά ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρισμάτων τα οποία καθιστούν τον ηγέτη ικανό να οικοδομεί διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να αναπτύσσει συμπεριφορές βασισμένες στην ενσυναίσθηση, να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που ξεσπούν, να εναρμονίζει τους πάντες με το όραμα της σχολικής μονάδας και να τους παρακινεί όλους να γίνουν πιο δημιουργικοί. (Goleman, 2001) Οι διευθυντές που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτελεσματικοί διευθυντές και καθιστούν τη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη. (Mills&Rouse, 2009)

## ΚΕΦΑΛΙΑΙΟ 4: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

### 4.1 Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων που ξεσπούν στη σχολική μονάδα.

Όπως προαναφέρθηκε τόσο η φύση του «εκπαιδύειν» όσο και η διοικητική γραφειοκρατία είναι παράγοντες που διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος, όσον αφορά την εμφάνιση των συγκρούσεων. Όταν, λοιπόν, συγκρούσεις, διαφωνίες και διενέξεις ξεσπάσουν το πρόσωπο που δίχως αμφιβολία καλείται να τις διαχειριστεί είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πρέπει, λοιπόν, ο διευθυντής να δρα καταλυτικά ώστε η δράση του αυτή να μετασχηματίζει τις συμπεριφορές των αλληλοσυγκρουόμενων πλευρών και πάνω σε αυτό καλό θα ήταν να εκπαιδεύεται. (Evans, 1992) Έρευνες επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό καθώς προέκυψε πως οι διευθυντές αφιερώνουν περίπου το 1/5 του χρόνου τους προκειμένου να διευθετήσουν ζητήματα που προκύπτουν εξαιτίας συγκρούσεων. (Κάντας, 1998)

Αφού, λοιπόν, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω επιμορφώσεων αποκτήσουν όλη την υποδομή και το υπόβαθρο που απαιτείται, θα είναι σε θέση να επεξεργαστούν την επικείμενη σύγκρουση (Evans, 1992) και έπειτα να μην επιτρέψουν στο εχθρικό κλίμα που ακολουθεί να παγιωθεί καθιστώντας τον οργανισμό αντιπαραγωγικό. (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008) Η απαίτηση για επιμόρφωση των διευθυντών πάνω στη διευθέτηση συγκρούσεων είναι απολύτως λογική καθώς ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που χαράσσει την εσωτερική και την εξωτερική στρατηγική του οργανισμού γνωρίζοντας καλύτερα από τον καθέναν τις ιδιαιτερότητες των εξωτερικών παραγόντων αλλά και την ιδιαίτερη φύση του συλλόγου διδασκόντων. (Σαΐτης, Δάρρα, Ψάρρη, 1996)

Ένας αποτελεσματικός διευθυντής αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με θετική ματιά καθώς θεωρεί πως αυτές μπορούν οδηγήσουν σε προοδευτικές για τον οργανισμό εξελίξεις. Προκειμένου να συμβεί αυτό, καλείται να αναλάβει μία σειρά πρωτοβουλιών που θα δημιουργήσουν το κατάλληλο έδαφος ορθής διαχείρισης. Πρώτα απ' όλα οφείλει να θέτει τους στόχους νωρίς σε καθημερινό επίπεδο ώστε το προσωπικό να έχει το χρόνο να τους επεξεργαστεί, έπειτα να επικοινωνήσει στο προσωπικό την προσωπική του αντίληψη όσον αφορά τις συγκρούσεις, να ορίσει ένα μέρος χωροταξικά κατάλληλο για συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων αλλά και κοινωνική αλληλεπίδραση, να έχει συγκεκριμένο πλάνο και στρατηγική πριν από κάθε συνάντηση προνοώντας για απρόοπτα, να είναι υποστηρικτικός απέναντι στην ομάδα και δεκτικός σε νέες προτάσεις και τέλος να μην επιτρέπει τον αποπροσανατολισμό των συζητήσεων υπενθυμίζοντας τον πρωταρχικό στόχο και σκοπό. (Amason, Thompson και Harrison, 1995)

Η αποτελεσματική και ωφέλιμη διαχείριση των συγκρούσεων από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας απαιτεί πέρα από τις δεξιότητες διαχείρισης και ελέγχου του συναισθήματος και δεξιότητες επικοινωνιακού τύπου (Γουρναρόπουλος, 2007). Κύρια

χαρακτηριστικά των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας σχολικός ηγέτης είναι η σαφής διατύπωση του μηνύματος έτσι ώστε να αποφεύγονται οι επικοινωνιακές παρεξηγήσεις, η πλήρης κατανόηση και το ενδιαφέρον ακόμα και για το πιο ασήμαντο πράγμα που μπορεί να του αναφερθεί και η πειστική δράση σε μία θετική κατεύθυνση. (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017) Η ενσυναίσθηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ενεργούς ακρόασης είναι αυτή που κάνει τον διευθυντή σαφώς πιο αποτελεσματικό ( Σαΐτης,2007).

Αξίζει να σημειωθεί πως πολλές φορές ο διευθυντής δεν το πρόσωπο που απλώς καλείται να διευθετήσει μία σύγκρουση αλλά είναι τυχαίνει να είναι και ο ίδιος εμπλεκόμενος. ( Σαΐτης, 2002) Άλλες φορές το κάνει υποκινώντας τη σύγκρουση προκειμένου αυτή να αποδειχθεί φορέας αλλαγής και ανανέωσης, σε άλλες περιπτώσεις που παρατηρούνται πολύ συχνά βρίσκεται ο ίδιος κατηγορούμενος από τους υφισταμένους του για διάφορες αποφάσεις και χειρισμούς του και πολλές φορές είναι εκείνος που μεσολαβεί ώστε να δοθεί λύση κατευνάζοντας τα οξυμένα πνεύματα ( Σαΐτης, 2002).

## 4.2 Στρατηγικές διαχείρισης- επίλυσης συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε έναν χώρο όπου άνθρωποι εργάζονται και αλληλεπιδρούν. Η πίεση και η ένταση είναι οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτές. Το πώς θα τοποθετηθούν σε μία ενδεχόμενη σύγκρουση οι εμπλεκόμενες πλευρές καθορίζεται από το ποια θα είναι η διάρκειά και η βαρύτητά της, ποιο θα είναι το ύψος της έντασης, ποια η οξύτητα των αλληλοσυγκρουόμενων θέσεων, ποιο το «δεδικασμένο» προηγούμενων συγκρούσεων και ποια η άποψη που έχει η μία πλευρά για την άλλη. (Παρασκευόπουλος, 2008)

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να υπάρξει μία κρίσιμη διευκρίνιση. Πολλές φορές οι έννοιες της διαχείρισης και της επίλυσης ταυτίζονται. Η ταύτιση αυτή είναι λανθασμένη καθώς οι έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Η επίλυση της σύγκρουσης έχει να κάνει με την πλήρη ή την σχεδόν πλήρη διευθέτησή της ενώ η διαχείριση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι αρνητικές τις επιπτώσεις μετατρέπονται σε όσο το δυνατόν περισσότερο θετικές με στόχο την αναβάθμιση όλων των δυνατών πτυχών λειτουργίας του οργανισμού. (Rahim,2002)

Διάφοροι ερευνητές προσπάθησαν να βρουν δρόμους που να οδηγούν είτε στην επίλυση είτε στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Μία ενδιαφέρουσα απόπειρα είναι αυτή που προτείνει τους πέντε ακόλουθους δρόμους:

- Τον δρόμο του συμβιβασμού. Όπου οι δύο πλευρές προβαίνουν σε αμοιβαίες υποχωρήσεις.
- Τον δρόμο της άμεσης επίλυσης του προβλήματος. Περιλαμβάνει άμεσες ενέργειες αφού εντοπιστούν οι αιτίες που οδηγούν στη σύγκρουση.
- Ο δρόμος του εξαναγκασμού. Αυτός που καλείται να διαχειριστεί τη σύγκρουση καλείται να επιστρατεύσει ηθικά και διανοητικά μέσα προκειμένου να δημιουργήσει συνθήκες πίεσης που να την εκτονώνουν

άμεσα.

- Ο δρόμος της άμβλυνης. Πρόκειται για μία προσπάθεια λειανθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της σύγκρουσης.
- Ο δρόμος της αποφυγής. Εδώ επιλέγεται να μη δοθεί σημασία στη σύγκρουση αγνοώντας τα όσα ενδέχεται να προκαλέσει. ( Blake,1964)

Λίγα χρόνια αργότερα μία άλλη ερευνητική προσπάθεια που αφορούσε σε τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης συγκρούσεων ανάμεσα σε άτομα και ομάδες κατέληξε σε τρία μοντέλα αντιμετώπισης (Killmann&Thomas,1977):

- Στο μοντέλο του ανταγωνισμού: Πρόκειται για ένα μοντέλο όπου η σύγκρουση ενδέχεται να εκτονωθεί με επικράτηση της μίας ή της άλλης πλευράς καθώς οι πλευρές δεν αλληλεπιδρούν στην κατεύθυνση της επίλυσης της σύγκρουσης αλλά εξακολουθούν να παλεύουν για την επικράτηση και εξυπηρέτηση των δικών τους συμφερόντων.
- Στο μοντέλο της αποφυγής: Στην περίπτωση αυτή δεν εξετάζονται οι αντικρουόμενες απόψεις αλλά μέσω ενός διπλωματικού ελιγμού τα αίτια και οι επιπτώσεις της σύγκρουσης παραμερίζονται ώστε να αποφευχθεί μία δύσκολη και μη συμφέρουσα κατάσταση.
- Στο μοντέλο του συμβιβασμού: Στο μοντέλο αυτό προκρίνεται η συνεργασία των εμπλεκόμενων πλευρών με στόχο την όσο το δυνατόν κοινά αποδεκτή λύση. Ωστόσο καμία πλευρά δεν ικανοποιείται απόλυτα.
- Στο μοντέλο της συνεργασίας : Και οι δύο πλευρές εργάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις επιδιώξεις και τα συμφέροντα της άλλης. Στόχος είναι να προκύψει μία λύση με τις δύο πλευρές όσο το δυνατό περισσότερο ικανοποιημένες. Το επίπεδο αλληλεπίδρασης είναι υψηλό καθώς η κάθε πλευρά ενισχύεται από τη δουλειά της άλλης.
- Στο μοντέλο της προσαρμογής: Η κάθε πλευρά -σε αντίθεση με το μοντέλο του ανταγωνισμού- αποδέχεται καταστάσεις και προσαρμόζεται προκειμένου να εκτονωθεί η σύγκρουση. (Kilmann & Thomas,1977)

Μία άλλη ερευνητική απόπειρα προτάσεων διαχείρισης της σύγκρουσης είναι αυτή που λαμβάνει υπόψη το όφελος ή την απώλεια των εμπλεκόμενων σε αυτήν. (Μπουραντάς, 1992) Διαφορετική δηλαδή είναι η προσέγγιση διαχείρισης μίας σύγκρουσης όταν και οι δύο πλευρές είναι ζημιωμένες και διαφορετική όταν είναι ωφελιμένες. Διαφορετική είναι επίσης η προσέγγιση όταν είναι ωφελιμένη η μία και ζημιωμένη η άλλη πλευρά. Στην περίπτωση που και οι δύο πλευρές είναι ζημιωμένες δύσκολα υποχωρούν από την αρχική τους τοποθέτηση και η επίλυση έχει αρνητικές συνέπειες και για τις δύο. Μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη «διαιτητική» παρέμβαση τρίτων, με συμβιβασμό των δύο πλευρών, με την επιβολή σαφούς κανονιστικού πλαισίου και με αποφυγή. Στο ενδεχόμενο που η μία πλευρά σε μια σύγκρουση βρεθεί ωφελιμένη και η άλλη ζημιωμένη τότε έχουμε ευθεία αντιπαράθεση συμφερόντων γεγονός καταστροφικό για τον οργανισμό που συνυπάρχουν. Ο συμβιβασμός και η άμβλυνη των επιπτώσεων φαντάζουν ως οι πλέον κατάλληλες λύσεις. Σε εντελώς διαφορετικό πλαίσιο, κινείται η επίλυση συγκρούσεων όταν και

οι δύο πλευρές είναι κερδισμένες. Η διευθέτηση προχωρά με εποικοδομητικό τρόπο και το κλίμα είναι σαφώς πιο ήπιο ενώ τίθενται στο επίκεντρο οι ανάγκες και των δύο πλευρών. (Μπουραντάς, 1992) Αναγκαία προϋπόθεση και στις τρεις περιπτώσεις είναι ο ηγέτης ο οποίος καλείται να διαχειριστεί την κατάσταση να διαθέτει ευελιξία και ψυχραιμία κερδίζοντας την αποδοχή και τη εμπιστοσύνη των υφισταμένων του.

Πολλές φορές η οξύτητα των συγκρούσεων είναι τέτοια που η παρέμβαση τρίτων προσώπων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου αυτές να αντιμετωπιστούν και οι επιπτώσεις τους είτε να πάψουν εντελώς να υφίστανται είτε να λειανθούν παύοντας να αποτελούν σοβαρό πρόβλημα για τον οργανισμό. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να επέμβει ένα πρόσωπο κοινής αποδοχής το οποίο διαθέτει κύρος προσπαθώντας να συμβιβάσει τις δύο πλευρές. ( Σαΐτης, 2002) Στην προσπάθειά του αυτή μπορεί να αξιοποιήσει μία σειρά μεθόδων όπως:

- Η διαπραγμάτευση. Είναι η διαδικασία κατά την οποία κατατίθενται προτάσεις από τις δύο πλευρές και έπειτα ακολουθεί αντιπαράθεση. Απαιτούνται εκατέρωθεν υποχωρήσεις και παραχωρήσεις προκειμένου η σύγκρουση να επιλυθεί. ( Σαΐτης, 2002) Τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να είναι δραστήρια και ενεργητικά και όλη η διαδικασία πρέπει να διέπεται από ειλικρίνεια και θετική σκέψη. (Καβαδέλλα, 2010)
- Η διαιτησία, όπου το τρίτο πρόσωπο ενημερώνεται για τις αντικρουόμενες απόψεις και όντας πολύ καλός γνώστης της κατάστασης είναι αυτό που καλείται να λάβει την απόφαση που θα κρίνει την έκβαση της σύγκρουσης. (Ιορδανίδης, 2014) Ο διαιτητής έχει επιλεγεί από τα ίδια τα εμπλεκόμενα πρόσωπα ή έχει οριστεί από κάποια ανεξάρτητη αρχή. (Καβαδέλλα, 2010)
- Η διαμεσολάβηση, αποτελεί έναν άλλον δρόμο επίλυσης διαφορών με τρόπο ειρηνικό, ήπιο και αποτελεσματικό. Σε έναν οργανισμό, ο διαμεσολαβητής καλείται να οργανώσει μία άτυπη διαδικασία σε έναν ουδέτερο για τις αντιμαχόμενες πλευρές χώρο με αυστηρούς κανόνες και καθορισμένα χρονικά πλαίσια, (Ιορδανίδης,2014) Ο διαμεσολαβητής, δεν επιβάλλει λύσεις. Λειτουργεί καταθέτοντας προτάσεις.(Καβαδέλλα, 2010)
- Η διευκόλυνση, όπου το τρίτο πρόσωπο επεμβαίνει ενεργά και υποστηρικτικά για τις δύο πλευρές. Δεν επιβάλλει καταστάσεις αλλά με τη δράση του υποκινεί τη συναίνεση. Πολλές φορές, όταν το τρίτο πρόσωπο είναι διορατικό- όπως οφείλει να είναι για παράδειγμα ένας ηγέτης σχολικής μονάδας- καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες διευκόλυνσης πριν ξεσπάσει η φιλονικία με σκοπό να αυτή να αποφευχθεί. Να λειτουργήσει δηλαδή προληπτικά.(Καβαδέλλα, 2010)

Σε πολλές συγκρούσεις ερευνητικές πηγές υποστηρίζουν πως είναι προτιμότερο να ακολουθηθούν τεχνικές διαχείρισης και όχι επίλυσης. Ένα ιδανικό βήμα που οδηγεί στην ορθή διαχείριση μιας σύγκρουσης είναι η σύσταση ενός πίνακα μέσω του οποίου θα αξιολογούνται όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με αυτήν.(Siders,1999)Στον εργασιακό χώρο, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες αλλά και να εξέλιπαν ο ηγέτης για πολλούς και διάφορους λόγους θα έπρεπε να τις έχουν εφεύρει. Βασική προϋπόθεση όμως είναι να ακολουθηθεί μία διαδικασία 8 σταδίων η

οποία θα μετατρέπει τη διένεξη σε μία επικοδομητική διαδικασία ανατροφοδότησης για τον οργανισμό.(Cloke&Goldsmith,2001) Αρχικά, θα πρέπει να αναγνωριστεί η σύγκρουση και οι αιτίες που τη γεννούν. Έπειτα, να ακολουθήσει η προσεκτική ακρόαση των εμπλεκόμενων. Στη συνέχεια, ο προσδιορισμός όλων των συναισθημάτων που έχουν παρατηρηθεί. Μετά να αναλυθούν οι παράμετροι που παρατηρήθηκαν αρχικά και να αναγνωριστούν αυτές με τις έντονα βλαβερές και τις λιγότερο ενοχλητικές επιπτώσεις. Ακολουθεί, η διαδικασία μέσα από την οποία η σύγκρουση κατά κάποιο τρόπο διδάσκει όσους την παρακολουθούν για παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις. Τέλος, επιστρατεύονται η συνεργασία και η δημιουργικότητα προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα πρακτικά ζητήματα που εκκρεμούν ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνονται η διευθέτηση της παροντικής κατάστασης αλλά και η απόκτηση της απαιτούμενης εμπειρίας για ανάλογες καταστάσεις στο μέλλον.(Cloke&Goldsmith,2001)

Έχει παρατηρηθεί τόσο ευρύτερα αλλά και στις σχολικές μονάδες πως οι συγκρούσεις είναι πιθανόν, να κλονίσουν το συλλογικό πνεύμα επηρεάζοντας την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων. Προκειμένου αυτό να μετριαστεί και να εκλείψει έχει προταθεί μία σειρά ενεργειών που λειτουργούν συνεκτικά για την ομάδα.(Parks,1998):

- Να γίνει κοινώς αποδεκτό το γεγονός πως η σύγκρουση είναι ένα συχνό και φυσιολογικό φαινόμενο.
- Τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού να μην έχουν τη λογική ότι μία σύγκρουση μπορεί να έχει νικητές και νικημένους αλλά να εστιάζουν σε μία όσο το δυνατόν συμφέρουσα λύση και για τις δύο πλευρές.
- Να ελέγχουν τον τρόπο και την ένταση της αντίδρασής τους όσοι εμπλέκονται καθώς μία αντίδραση μπορεί είτε να εκτονώσει μία κρίση είτε να την φουντώσει.
- Να μη διακατέχονται από ηττοπάθεια και να μη προβαίνουν σε συνεχείς υποχωρήσεις παρά μόνο όταν αυτές κρίνονται αναγκαίες λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της άλλης πλευράς.
- Όταν ένα ζήτημα έχει εξαντληθεί και επανέρχεται καταχρηστικά στο προσκήνιο τότε καλό είναι να επιστρατεύεται η μέθοδος της αποφυγής.
- Ενδελεχής αναζήτηση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης πέρα από τις φαινομενικές.
- Ο συμβιβασμός πρέπει να επιδιώκεται καθώς πολλές φορές αφήνει ικανοποιημένους τους πάντες ακόμα και αν δεν ικανοποιούνται πλήρως τα συμφέροντα της κάθε πλευράς. (Parks,1998)

## ΚΕΦΑΛΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5.1 Μεθοδολογία έρευνας

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

#### 5.1.1 Σκοπός της έρευνας

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

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

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

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να καταγραφούν οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας της Περιφέρειας της Ανατολικής Αττικής αναφορικά με τις συγκρούσεις που ξεσπούν στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου και με τον τρόπο διαχείρισής και αντιμετώπισής τους από την εκάστοτε σχολική ηγεσία.

Ειδικότερα οι ερευνητικοί στόχοι είναι οι εξής:

- ✓ Η ανίχνευση της συχνότητας του συγκρουσιακού φαινομένου στις σχολικές μονάδες και της συμβολής του σχολικού κλίματος στην εμφάνισή του.
- ✓ Ο εντοπισμός των παραγόντων που προκαλούν συγκρούσεις και η καταγραφή του τρόπου διαχείρισής τους και των συνεπειών που επιφέρουν.
- ✓ Η διερεύνηση της συμβολής του διευθυντή καθώς και άλλων παραγόντων στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων.



- ✓ Η διατύπωση προτάσεων για την αποφυγή και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

### 5.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα είναι εναρμονισμένα με όσα αναπτύχθηκαν στο βιβλιογραφικό σκέλος της εργασίας και ελέγχονται σε σχέση με επιλεγμένα δημογραφικά στοιχεία:

Το πρώτο αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα και τις κυριότερες αιτίες που τις προκαλούν. Στο ερώτημα αυτό καταγράφονται οι απαντήσεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει ανάμεσα σε ποιες πληθυσμιακές ομάδες (που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση) εμφανίζονται συχνότερα συγκρούσεις. Εδώ καταγράφονται και σχολιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζουμε το αν το φύλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας τον/την επηρεάζει στο να υιοθετήσει το χαρισματικό και το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται αν ο συμβιβασμός επιλέγεται από τους/ τις διευθυντές/ντριες της σχολικής μονάδας ως τεχνική επίλυση της σύγκρουσης. Σε αυτό απαντούν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται και τα χρόνια υπηρεσίας του προϊστάμενου τους.

### 5.1.3 Ερευνητικό εργαλείο

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

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

- ✓ Η ανάλυση του ερωτηματολογίου είναι πιο εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα από την ανάλυση δεδομένων συνέντευξης (Τζωρτζάκη & Τζωρτζάκη, 2002).

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

- ❖ Στο **πρώτο μέρος** καλούνται οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται στη μονάδα που υπηρετούν καθώς και με τη συμβολή του στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- ❖ Στο **δεύτερο μέρος** αναζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων στο περιβάλλον του σχολείου τους, τα αίτια που τις προκαλούν και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται. Επιπλέον, διερευνώνται οι συνέπειες των συγκρούσεων (θετικές, αρνητικές), οι παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και γενικότερα οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή διευθέτησή τους.
- ❖ Το **τρίτο μέρος** αποτελείται από εννέα ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή και υπηρεσιακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές). Επιπλέον περιλαμβάνει ερωτήσεις που δημιουργούν μία πιο πλήρη εικόνα για τα σχολεία που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

Κατά τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου καταβλήθηκαν προσπάθειες, ώστε αυτό να συμφωνεί με τους κανόνες σύνταξης ερωτηματολογίων, όπως διατυπώθηκαν από τους Τζωρτζάκη & Τζωρτζάκη, (2002):

- Το μέγεθος του ερωτηματολογίου να μην είναι πολύ μεγάλο, ώστε να μην κουράζεται ο ερωτώμενος.
- Να μη δημιουργεί δυσκολίες απάντησης στον ερωτώμενο, αλλά να περιέχει ερωτήσεις σαφείς, κατανοητές εντός του πλαισίου των γνώσεών του, ώστε να προθυμοποιηθεί προς συνεργασία συμπληρώνοντάς το.
- Να υπάρχει λογική αλληλουχία των ερωτήσεων.
- Να μην υπάρχουν ερωτήσεις που να εκθέτουν τον ερωτώμενο.
- Σε κάθε ερώτηση η απάντηση να δίνει στον ερευνητή ένα μόνο στοιχείο.
- Οι ερωτήσεις να μην υπαγορεύουν την απάντηση, έτσι ώστε ο ερωτώμενος να έχει τη δυνατότητα να απαντήσει βάσει της δικής του άποψης.
- Να μην υπάρχουν ερωτήσεις που οδηγούν σε παραγωγή συσχετιζόμενων μεταβλητών και οι μεταβλητές που προκύπτουν να είναι διακριτές μεταξύ τους.

Το ερωτηματολόγιο σχηματίστηκε από τον συνδυασμό ερωτήσεων δύο ερωτηματολογίων. Οι ερωτήσεις της Α και της Β ομάδας (εκτός των ερωτήσεων Β24, Β25, Β26) πάρθηκαν από την εργασία της Δήμητρας Μαλιάρα με τίτλο «Στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βόλου». Οι ερωτήσεις Β24, Β25, Β26 πάρθηκαν από το

ερωτηματολόγιο της έρευνας της Μητσαρά Σωτηρίας και του Ιορδάνη Γιώργου με τίτλο «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας». Επειδή η έρευνα μας αφορούσε και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προστέθηκε και η ερώτηση Γ5 βαθμίδα σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με κλειστού τύπου ερωτήσεις και σε ορισμένες χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert που λαμβάνει τιμές από 1 = «καθόλου» έως 5 = «πάρα πολύ». Επιδιώχτηκε η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, οι οποίες αποτελούν κρίσιμους παράγοντες όσον αφορά στην εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen&Manion, 1994). Αναφορικά με τον παράγοντα της εγκυρότητας, αυτή εξαρτάται από τον βαθμό αντιστοίχισης του σκοπού και των ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας (Κυριαζή, 1998). Προκειμένου να διασφαλιστεί η απαιτούμενη αξιοπιστία, είναι απαραίτητο να διατυπωθούν με σαφήνεια ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα και να διερευνηθεί αν η έρευνα διεξήχθη σε όλο το εύρος των διαθέσιμων πηγών. Καταβλήθηκε προσπάθεια να γίνουν αντιληπτοί οι στόχοι της έρευνας, δίνοντας έμφαση ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία της συνέντευξης.

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

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 21.0 (StatisticalPackagefortheSocialSciences).

Τα ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν στο ερευνητικό μέρος είναι τα ακόλουθα :

Το πρώτο αφορά τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα και τις κυριότερες αιτίες που τις προκαλούν. Στο ερώτημα αυτό καταγράφονται οι απαντήσεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει ανάμεσα σε ποιες πληθυσμιακές ομάδες (που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση) εμφανίζονται συχνότερα συγκρούσεις. Εδώ καταγράφονται και σχολιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το αν το φύλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας τον/την επηρεάζει στο να υιοθετήσει το χαρισματικό και το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται αν ο συμβιβασμός επιλέγεται από τους/ τις προϊστάμενους της σχολικής μονάδας ως τεχνική επίλυσης της σύγκρουσης. Σε αυτό απαντούν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται και τα χρόνια υπηρεσίας του προϊστάμενου τους.

### 5.1.4 Το δείγμα

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

Τον πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτελούν τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας της Α΄ Ανατολικής Αττικής. Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, η επιλογή του βασίστηκε κυρίως στην εύκολη πρόσβαση στα σχολεία και στους εργαζόμενους σε αυτά εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μπορεί η δειγματοληψία να πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη γνωριμία με τους διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων, όμως διασφαλίστηκε το τυχαίο της υπόθεσης, εφόσον τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από τους διευθυντές σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Αρχικά ενημερώθηκαν οι διευθυντές για το σκοπό της έρευνας και στη συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια, η συμπλήρωση των οποίων ήταν προαιρετική.

Από τα σχολεία της Ανατολικής Αττικής συμμετείχαν στην έρευνα 200 εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη. Στόχος ήταν να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Η έρευνα διεξήχθη σε δημοτικά και γυμνάσια των δήμων Κερατέας, Σαρωνίδας, Μαρκοπούλου, Κρωπίας, Παιανίας, Βάρης-Βούλας- Βουλιαγμένης και Λαυρίου.

### 5.1.5 Στατιστικές τεχνικές

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

- ❖ Από τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα η μέση τιμή (Mean), η διάμεσος (Median), η επικρατούσα τιμή (Mode), η τυπική απόκλιση (St.Deviation), η ελάχιστη (Minimum) και η μέγιστη τιμή (Maximum) για τις ποσοτικές μεταβλητές των γενικών στοιχείων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.
- ❖ Πίνακες συχνοτήτων απλής εισόδου (Frequencies Tables) ή αντίστοιχα διαγράμματα για την περιγραφή κάθε μεταβλητής ξεχωριστά (Μονομεταβλητή ανάλυση) των ερωτήσεων των ομάδων Α, Β και Γ του ερωτηματολογίου.
- ❖ Πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου (Crosstabulation) για την αναζήτηση εξαρτήσεων μεταξύ δύο μεταβλητών (Διμεταβλητή ανάλυση). Για την

αξιολόγηση των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος «*PearsonChiSquareTest*». Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων έγινε σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ( $\alpha=0,05$ ) και 0,01 ( $\alpha=0,01$ ). Ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson εφαρμόζεται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν δύο κατηγορικές- ποιοτικές μεταβλητές σχετίζονται ή είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι περισσότερες μεταβλητές είναι ποιοτικές και για το έλεγχο της ανεξαρτησίας πήραμε τις εξής υποθέσεις:

$H_0$ : οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

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

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

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

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

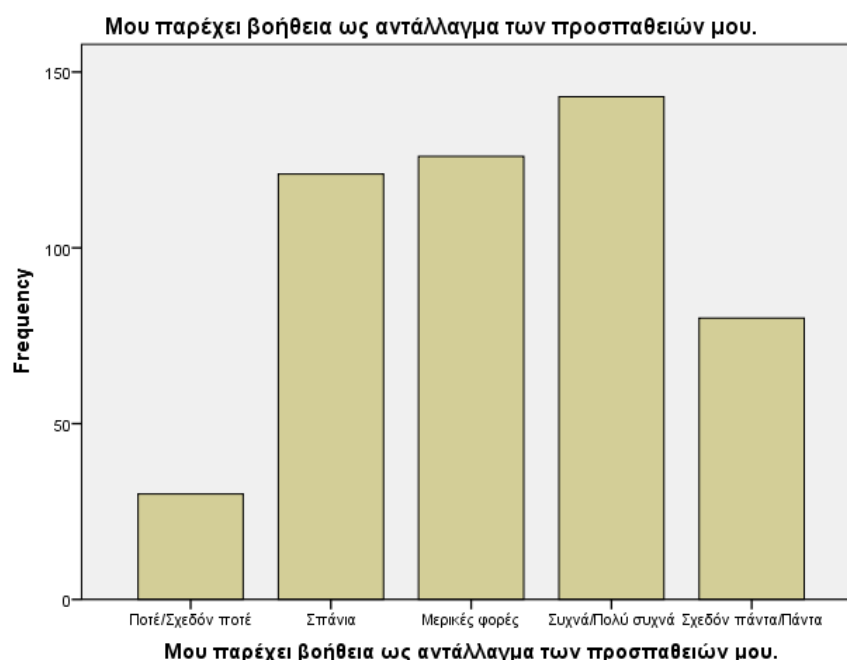
Όπως προαναφέρθηκε η έρευνα περιελάμβανε την άντληση στοιχείων ποσοτικών και ποιοτικών με τη χρήση ερωτηματολογίων. Πρέπει να αναφερθεί ότι, η φύση και τα χαρακτηριστικά των ποσοτικών στοιχείων που αντλήθηκαν δεν επιτρέπουν τη χρήση προχωρημένων στατιστικών μεθόδων (γραμμική ή μη γραμμική παλινδρόμηση), αλλά τη διαγραμματική απεικόνιση του μεγέθους των μεταβλητών που ερευνήθηκαν. Στην ανάλυση που ακολουθεί, εμφανίζονται οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών των διαχειριστών των συγκρούσεων και της αποτελεσματικότητας των τρόπων που ακολουθούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### Α ΜΕΡΟΣ: Προσδιορισμός στυλ ηγεσίας

Α1.Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	30	6,0	6,0	6,0
Σπάνια	121	24,2	24,2	30,2
Μερικές φορές	126	25,2	25,2	55,4
Συχνά/Πολύ συχνά	143	28,6	28,6	84,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	80	16,0	16,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	

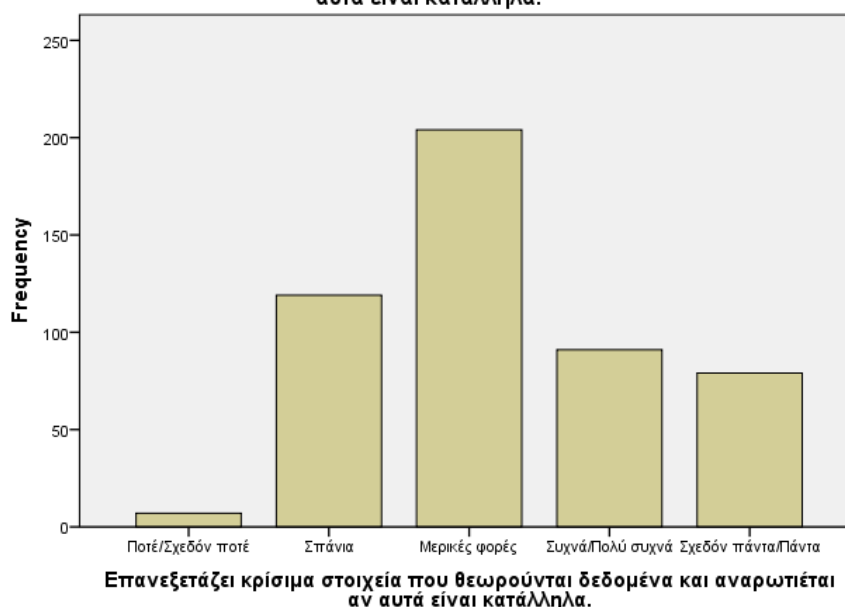


Όπως παρατηρείται βάσει των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στο μεγαλύτερο ποσοστό τους προσφέρουν τη βοήθειά τους στους υφισταμένους τους αναγνωρίζοντας την προσπάθειά τους και λειτουργώντας επικουρικά στο ρόλο του δασκάλου. Στον αντίποδα βρίσκονται οι διευθυντές που δε συνηθίζουν να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς (Σπάνια-Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ), οι οποίοι αγγίζουν το ποσοστό της τάξης του 30,2%.

**A2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	7	1,4	1,4	1,4
	Σπάνια	119	23,8	23,8	25,2
	Μερικές φορές	204	40,8	40,8	66,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	91	18,2	18,2	84,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	79	15,8	15,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

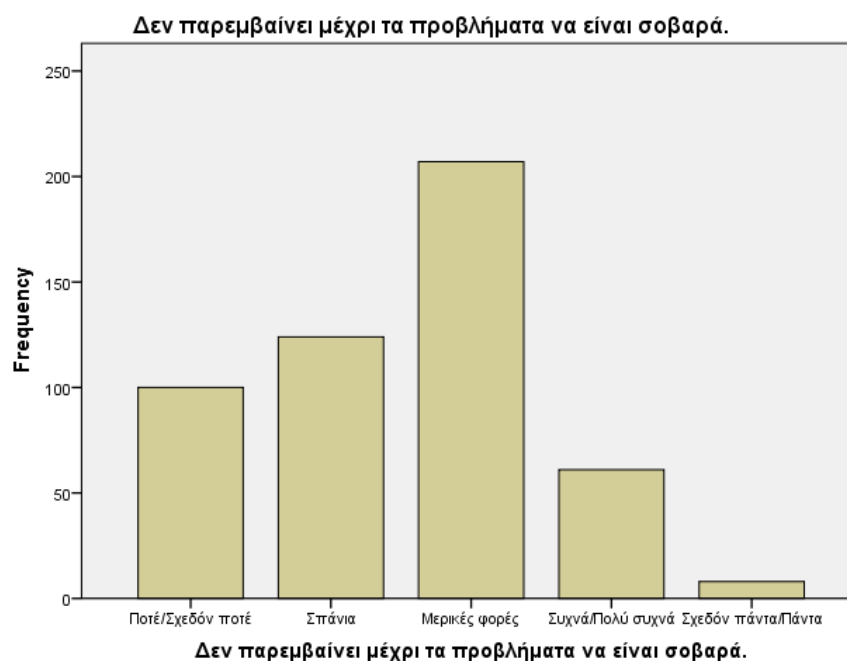
**Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.**



Ακόμη, διαφαίνεται μια πιθανή καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης των διευθυντών απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς μια μεγάλη μερίδα του δείγματος δήλωσε πως ο/η διευθυντής/ντρια σε κρίσιμα θέματα επανεξετάζει παραδεδεγμένα στοιχεία αμφιβάλλοντας για την καταλληλότητά τους. Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί κοινή πρακτική των διευθυντών, καθώς 126 από τους 500 ερωτηθέντες δήλωσαν πως δεν έχουν γίνει αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών, τουλάχιστον όχι συχνά (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ:7 , Σπάνια:119).

**Α3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να είναι σοβαρά.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	100	20,0	20,0	20,0
Σπάνια	124	24,8	24,8	44,8
Μερικές φορές	207	41,4	41,4	86,2
Συχνά/Πολύ συχνά	61	12,2	12,2	98,4
Σχεδόν πάντα/Πάντα	8	1,6	1,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	

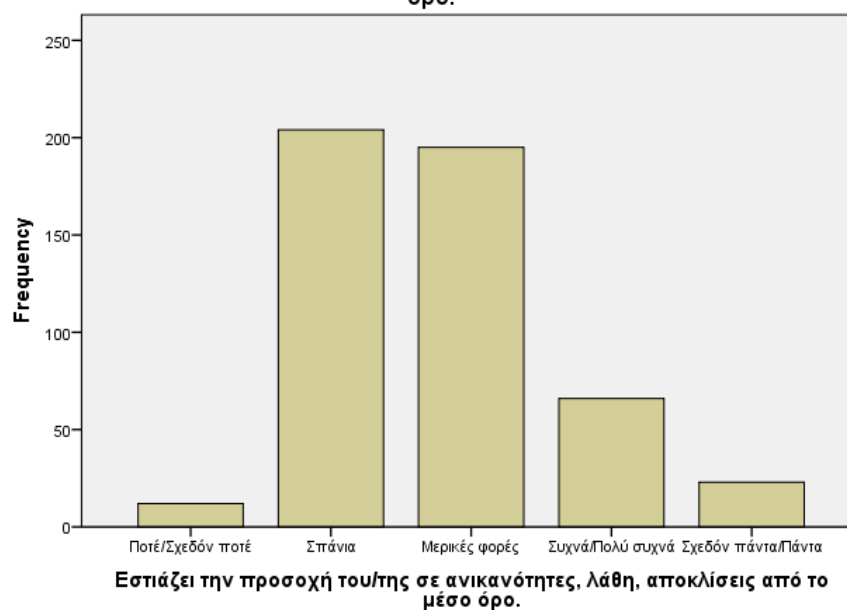


Επιπλέον, φαίνεται πως οι διευθυντές δεν είναι ιδιαίτερα παρεμβατικοί στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς όταν ένα πρόβλημα δεν κρίνεται ιδιαίτερα σοβαρό, αφήνουν τους εκπαιδευτικούς να το διαχειριστούν «εν λευκώ». Συγκεκριμένα, το 20% των διευθυντών δεν παρεμβαίνουν ποτέ σε ζητήματα που δεν κρίνονται σοβαρά, το 24,8% σπάνια και το 41,4% μερικές φορές. Υπάρχουν ωστόσο και οι εξαιρέσεις που θέλουν να έχουν τον πλήρη έλεγχο και παρεμβαίνουν συχνά ή πολύ συχνά (12,2%) αλλά και πάντα ή σχεδόν πάντα (1,6%).



**Α4. Εστιάζει την προσοχή του/της σε ανικανότητες, λάθη, αποκλίσεις από το μέσο όρο.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	12	2,4	2,4	2,4
	Σπάνια	204	40,8	40,8	43,2
	Μερικές φορές	195	39,0	39,0	82,2
	Συχνά/Πολύ συχνά	66	13,2	13,2	95,4
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	23	4,6	4,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Εστιάζει την προσοχή του/της σε ανικανότητες, λάθη, αποκλίσεις από το μέσο όρο.**

Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντών δε συνηθίζει να υπερτονίζει τα οποιαδήποτε λάθη των εκπαιδευτικών και να εμμένει σε αυτά. Συγκεκριμένα, μόνο το 4,6% του δείγματος δήλωσε ότι αυτή είναι μια πρακτική που οι διευθυντές τους ακολουθούν πάντα ή σχεδόν πάντα, με αυτούς που το κάνουν συχνά ή πολύ συχνά να αγγίζουν το 13,2%.

**A5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	6	1,2	1,2	1,2
Σπάνια	126	25,2	25,2	26,4
Μερικές φορές	222	44,4	44,4	70,8
Συχνά/Πολύ συχνά	92	18,4	18,4	89,2
Σχεδόν πάντα/Πάντα	54	10,8	10,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	

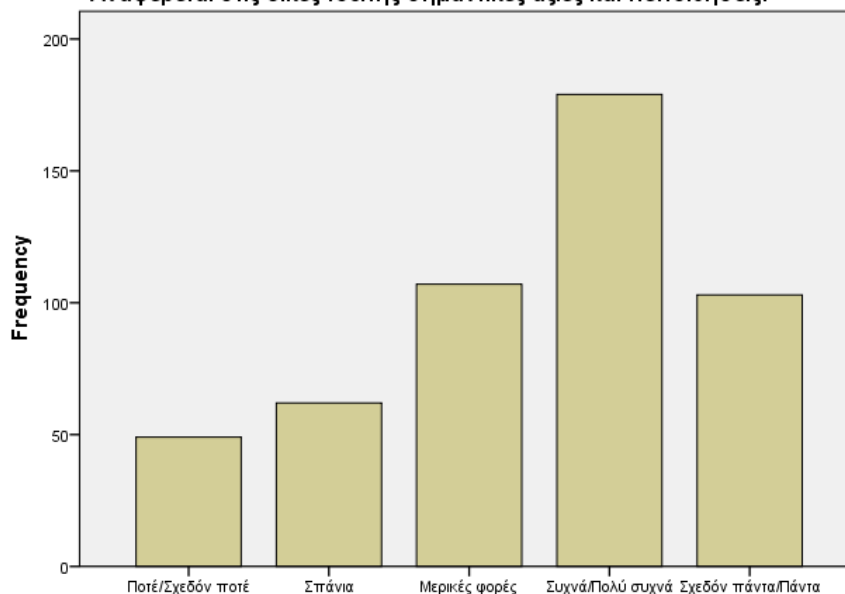


Υπάρχουν αρκετοί διευθυντές που αποφεύγουν να εμπλακούν σε τυχόν σημαντικά προβλήματα που προκύπτουν και οι οποίοι φτάνουν συνολικά στο 29,2% (Συχνά/Πολύ Συχνά:18,4%, Σχεδόν Πάντα/Πάντα:10,8%). Υπάρχουν βέβαια και όσοι παρεμβαίνουν στα σημαντικά προβλήματα προκειμένου να επιλυθούν ομαλά και να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα, από το δείγμα 500 εκπαιδευτικών, 6 δήλωσαν ότι οι διευθυντές τους ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν αποφεύγουν να εμπλακούν σε τέτοιου είδους ζητήματα και 126 ότι το κάνουν σπάνια.

**Α6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	49	9,8	9,8	9,8
	Σπάνια	62	12,4	12,4	22,2
	Μερικές φορές	107	21,4	21,4	43,6
	Συχνά/Πολύ συχνά	179	35,8	35,8	79,4
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	103	20,6	20,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.**

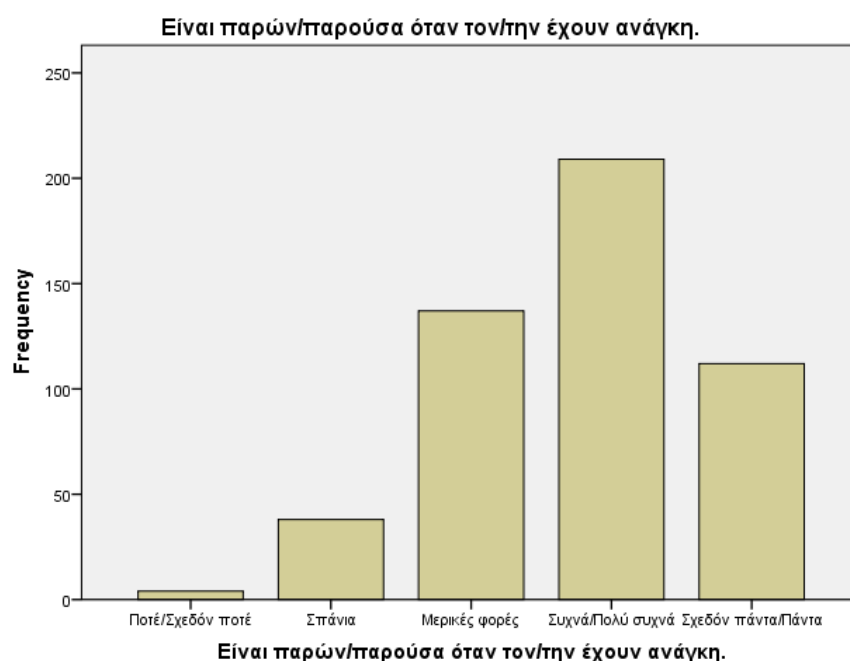


**Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.**

Σε ένα αθροιστικό ποσοστό των διευθυντών, που αγγίζει το 77,8% παρατηρείται η τάση, από άλλους περισσότερο και από άλλους λιγότερο, να προβάλλουν τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αναλυτικότερα, προβαίνει σε τέτοιου είδους αναφορές μερικές φορές το 21,4%, συχνά ή πολύ συχνά το 35,8% και σχεδόν πάντα ή πάντα το 20,6%.

**A7. Είναι παρών/παρούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	4	,8	,8	,8
Σπάνια	38	7,6	7,6	8,4
Μερικές φορές	137	27,4	27,4	35,8
Συχνά/Πολύ συχνά	209	41,8	41,8	77,6
Σχεδόν πάντα/Πάντα	112	22,4	22,4	100,0
Total	500	100,0	100,0	

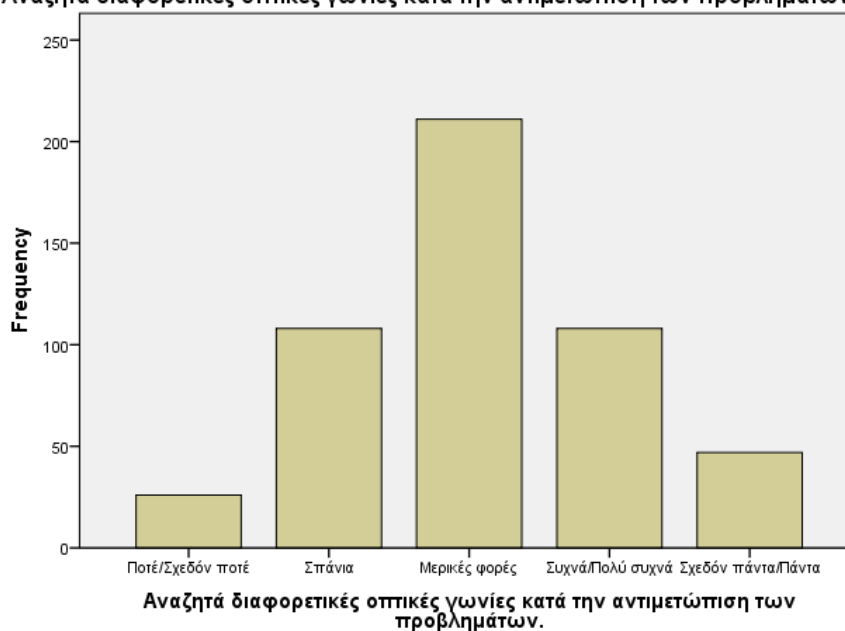


Επιπλέον , φαίνεται πως οι περισσότεροι διευθυντές βρίσκονται στο πλευρό των εκπαιδευτικών, όταν υπάρχει ανάγκη, αφού 112 από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια τους είναι παρών/ούσα σχεδόν πάντα ή πάντα, και 209 πως είναι παρών/ούσα συχνά ή πολύ συχνά. Υπάρχουν βέβαια και αυτοί που αγγίζουν συνολικά το 35,8% και οι οποίοι δεν είναι παρόντες τόσο συχνά όσο ίσως θα έπρεπε.

**A8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	26	5,2	5,2	5,2
	Σπάνια	108	21,6	21,6	26,8
	Μερικές φορές	211	42,2	42,2	69,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	108	21,6	21,6	90,6
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	47	9,4	9,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

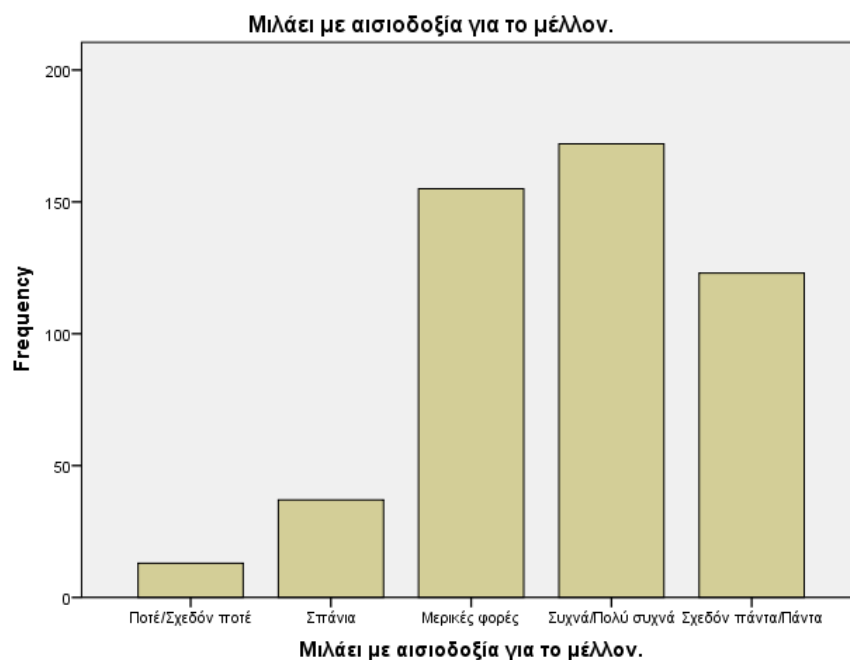
**Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.**



Σημαντικό κρίνεται το γεγονός πως αρκετοί διευθυντές δε στέκονται σε ένα συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης ενός προβλήματος, αλλά αναζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες (Σχεδόν Πάντα/Πάντα: 9,4% , Συχνά/Πολύ Συχνά:21,6%), πράγμα που δείχνει πως υπολογίζουν τις απόψεις των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός πως οι ίδιοι αποτελούν την αρχή του σχολείου. Αρκετοί είναι βέβαιοι και εκείνοι, οι οποίοι σπάνια αναζητούν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης πέρα του δικού τους για την επίλυση ενός προβλήματος (21,6%).

**A9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.**

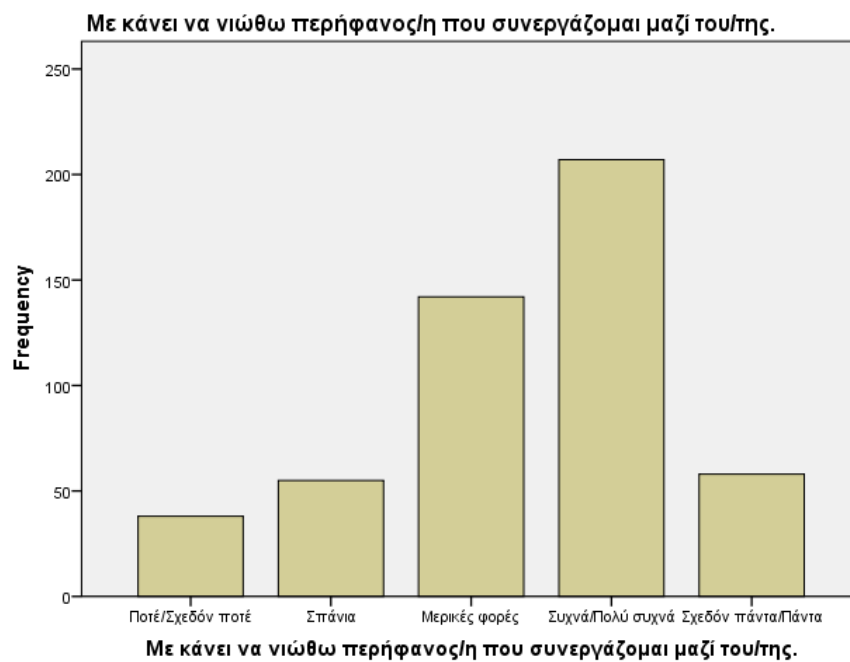
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	13	2,6	2,6	2,6
	Σπάνια	37	7,4	7,4	10,0
	Μερικές φορές	155	31,0	31,0	41,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	172	34,4	34,4	75,4
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	123	24,6	24,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Στην πλειονότητά τους οι διευθυντές (59%) παρουσιάζονται ως αισιόδοξοι για το μέλλον, ενώ μειοψηφία αποτελούν όσοι είναι απαισιόδοξοι με συνολικό ποσοστό που φτάνει στο 41% (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ: 2,6% , Σπάνια: 7,4%, Μερικές Φορές: 31%).

**A10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	38	7,6	7,6	7,6
	Σπάνια	55	11,0	11,0	18,6
	Μερικές φορές	142	28,4	28,4	47,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	207	41,4	41,4	88,4
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	58	11,6	11,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

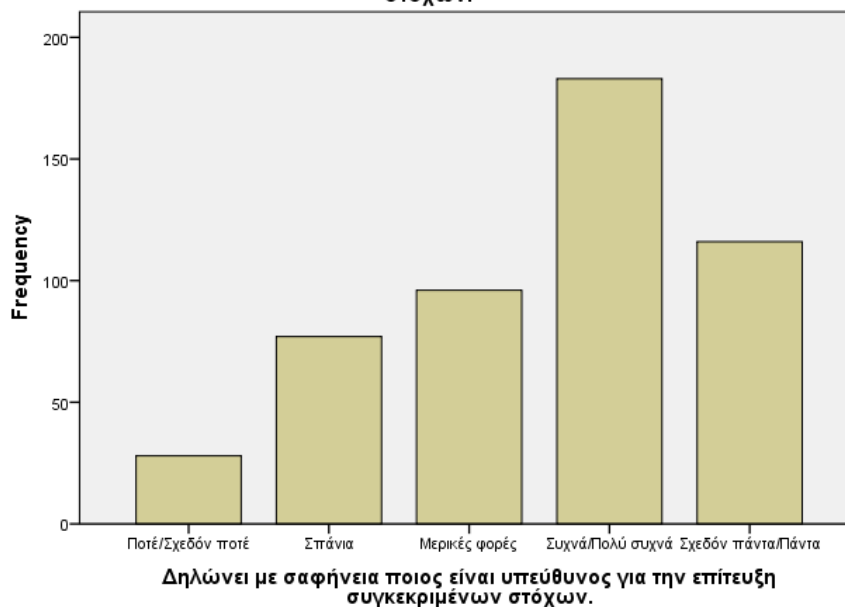


Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αισθάνονται υπερηφάνεια για τη συνεργασία τους με το διευθυντή/ντριά τους. Συγκεκριμένα, το 11,6% δήλωσε πως αισθάνεται υπερήφανο σχεδόν πάντα ή πάντα και το 41,4% συχνά ή πολύ συχνά.

**A11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	28	5,6	5,6	5,6
Σπάνια	77	15,4	15,4	21,0
Μερικές φορές	96	19,2	19,2	40,2
Συχνά/Πολύ συχνά	183	36,6	36,6	76,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	116	23,2	23,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	

**Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.**

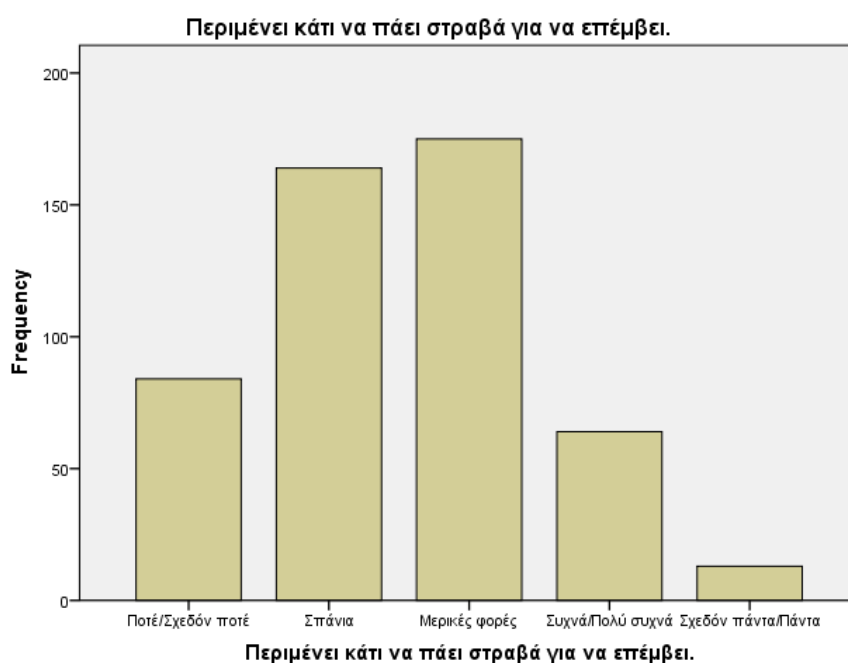


Ακόμη, οι διευθυντές σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (59,8%) είναι τις περισσότερες φορές σαφείς στην κατανομή αρμοδιοτήτων, αφού δηλώνουν με ενάργεια τους υπεύθυνους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι ανακριβείς (Σπάνια-Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ) περιορίζονται στο 21%.



**A12. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.**

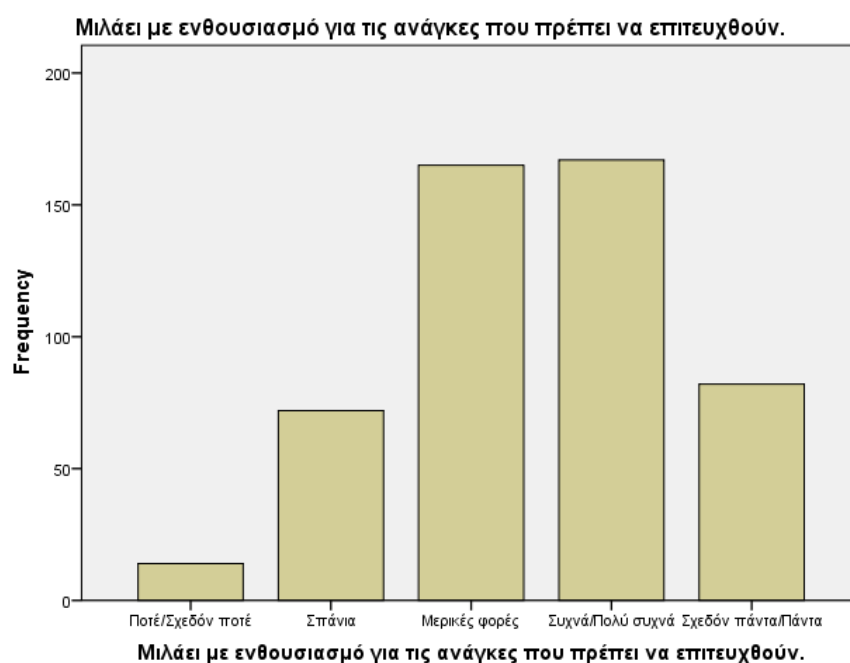
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	84	16,8	16,8	16,8
Σπάνια	164	32,8	32,8	49,6
Μερικές φορές	175	35,0	35,0	84,6
Συχνά/Πολύ συχνά	64	12,8	12,8	97,4
Σχεδόν πάντα/Πάντα	13	2,6	2,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ορισμένοι διευθυντές περιμένουν πρώτα κάτι να πάει στραβά σε ένα θέμα και έπειτα να επέμβουν (Σχεδόν Πάντα/Πάντα:2,6%, Συχνά/Πολύ Συχνά:12,8%). Ωστόσο ,την πλειοψηφία αποτελούν όσοι επεμβαίνουν έγκαιρα στα προβλήματα που δημιουργούνται (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ:16,8% Σπάνια:32,8%).

**A13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.**

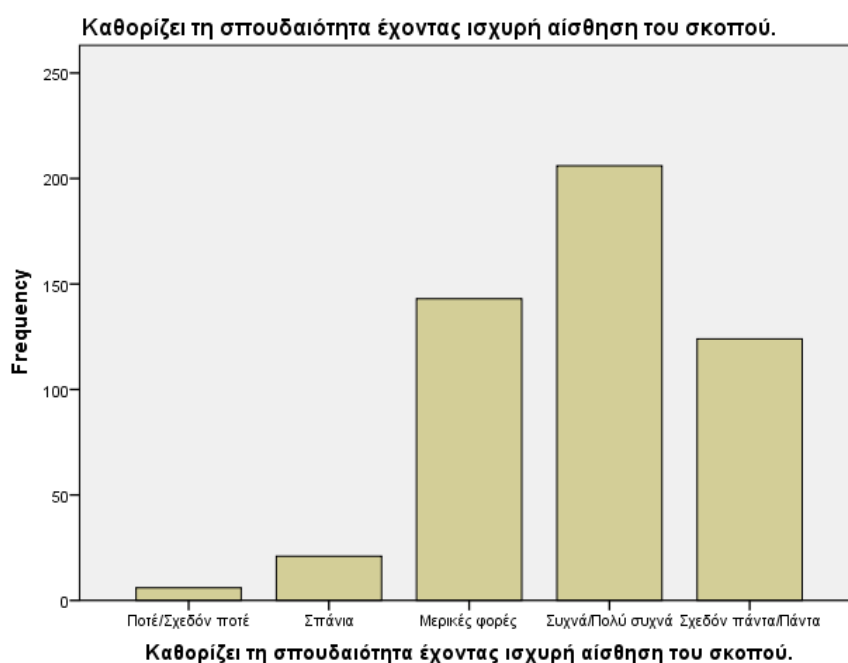
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	14	2,8	2,8	2,8
	Σπάνια	72	14,4	14,4	17,2
	Μερικές φορές	165	33,0	33,0	50,2
	Συχνά/Πολύ συχνά	167	33,4	33,4	83,6
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	82	16,4	16,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Ένα μικρό ποσοστό των διευθυντών (2,8%) δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα ενθουσιώδες όταν αναφέρεται στις ανάγκες και στους στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ). Οι περισσότεροι, αντιθέτως, φαίνεται πως μιλούν με ενθουσιασμό για τέτοια θέματα, καθώς το 33,4% το κάνει συχνά ή πολύ συχνά και το 16,4% σχεδόν πάντα ή πάντα.

**Α14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.**

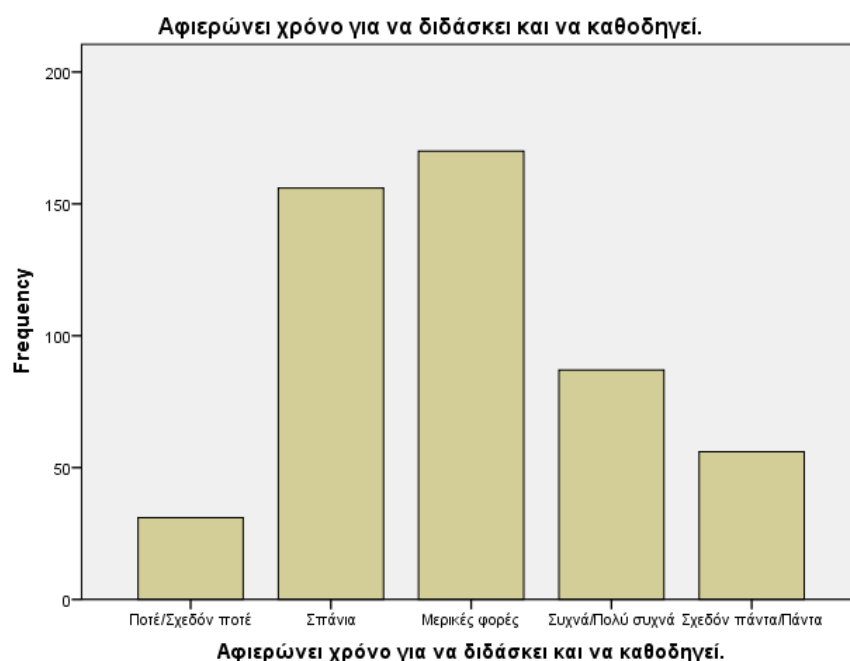
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	6	1,2	1,2	1,2
	Σπάνια	21	4,2	4,2	5,4
	Μερικές φορές	143	28,6	28,6	34,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	206	41,2	41,2	75,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	124	24,8	24,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Η σπουδαιότητα ενός θέματος που απασχολεί τη σχολική μονάδα καθορίζεται τις περισσότερες φορές από το διευθυντή, ο οποίος παρουσιάζεται προσηλωμένος στο σκοπό του. Υπάρχουν ωστόσο, και οι εξαιρέσεις με τους 27 (ποτέ/σχεδόν ποτέ και σπάνια) από το συνολικό δείγμα των 500 ερωτηθέντων να απαντούν ότι η περιγραφή αυτή δεν αντικατοπτρίζει το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου στο οποίο εργάζεται.

**A15. Αφιερώνει χρόνο για να διδάσκει και να καθοδηγεί.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	31	6,2	6,2	6,2
Σπάνια	156	31,2	31,2	37,4
Μερικές φορές	170	34,0	34,0	71,4
Συχνά/Πολύ συχνά	87	17,4	17,4	88,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	56	11,2	11,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	

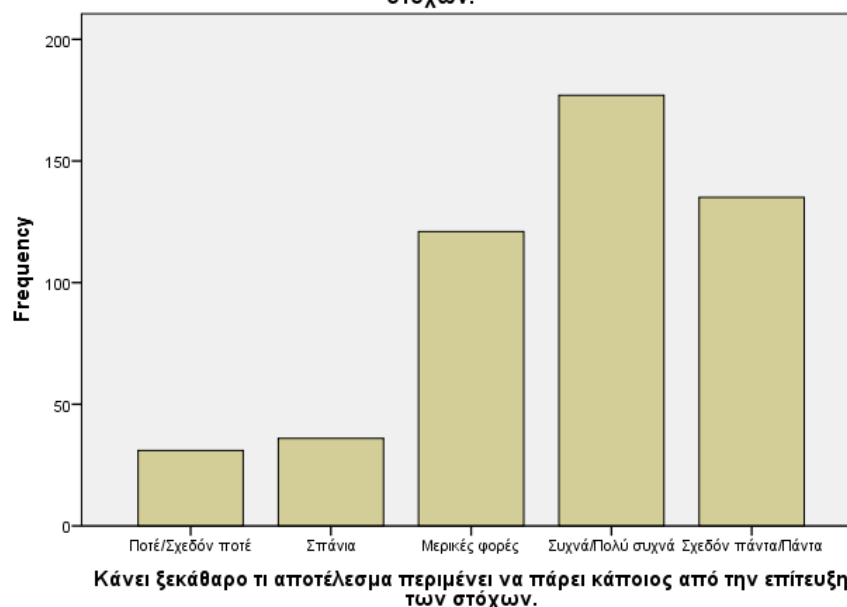


Το 62,6% των διευθυντών δείχνει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους προσφέρει τη βοήθειά παρέχοντας τις γνώσεις του και καθοδηγώντας τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως η πλειοψηφία των διευθυντών δεν αντιμετωπίζει ανταγωνιστικά τους εκπαιδευτικούς ούτε πιθανώς ενδιαφέρεται να αποδείξει τη δική του ανωτερότητα, αλλά νοιάζεται για το πώς θα κυλήσει ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία.

**A16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος από την επίτευξη των στόχων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	31	6,2	6,2	6,2
Σπάνια	36	7,2	7,2	13,4
Μερικές φορές	121	24,2	24,2	37,6
Συχνά/Πολύ συχνά	177	35,4	35,4	73,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	135	27,0	27,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	

**Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος από την επίτευξη των στόχων.**

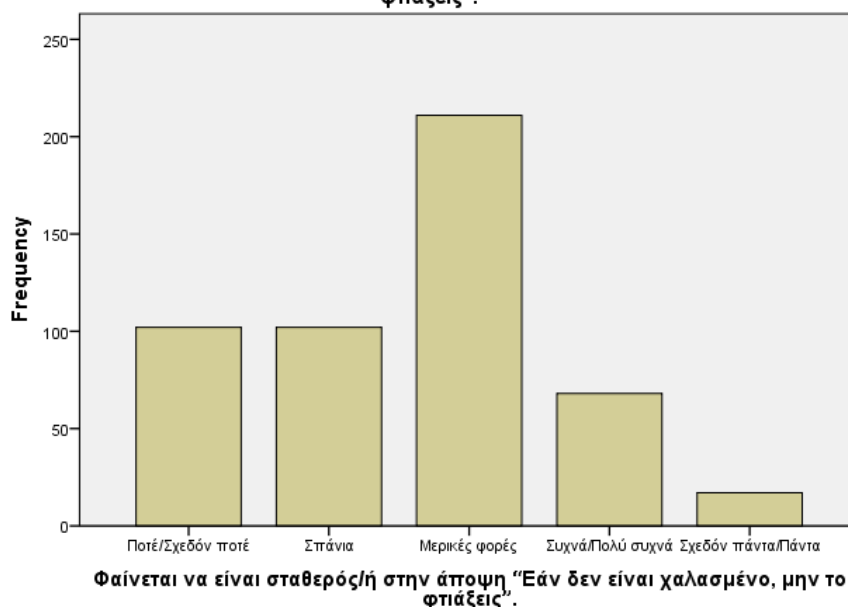


Ακόμη, τις περισσότερες φορές οι διευθυντές ορίζουν με σαφήνεια τα επιθυμητά αποτελέσματα των στόχων, των οποίων έχουν θέσει στους εκπαιδευτικούς ( Σχεδόν Πάντα/Πάντα:27%, Συχνά/Πολύ Συχνά:35,4%). Ωστόσο δεν εκλείπουν οι περιπτώσεις εκείνων που δεν προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα που θα επιφέρει η επίτευξη των στόχων αυτών (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ:6,2% και Σπάνια:7,2%).

**A17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη “Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις”.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	102	20,4	20,4	20,4
Σπάνια	102	20,4	20,4	40,8
Μερικές φορές	211	42,2	42,2	83,0
Συχνά/Πολύ συχνά	68	13,6	13,6	96,6
Σχεδόν πάντα/Πάντα	17	3,4	3,4	100,0
Total	500	100,0	100,0	

**Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη “Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις”.**

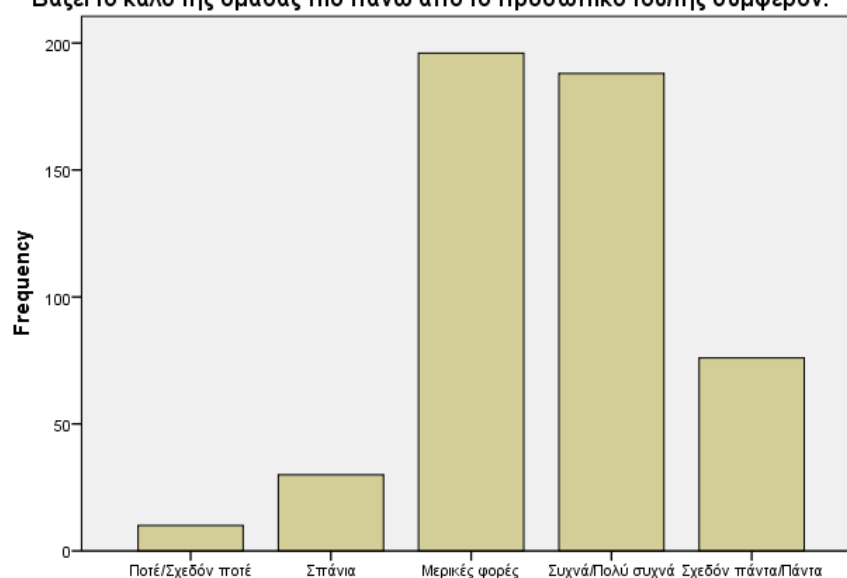


Οι περισσότεροι διευθυντές δεν περιμένουν να «χαλάσει» κάτι και έπειτα να το φτιάξουν, αλλά είναι προνοητικοί και επεμβαίνουν έγκαιρα στα θέματα που ανακύπτουν. Στην άποψη «εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις» το 20,4% κλίνει σπάνια, αλλά και ποτέ. Μια μικρή μερίδα μόνο των διευθυντών δείχνει να αποδέχεται αυτήν την άποψη σχεδόν πάντα/πάντα (3,4%).

**A18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	10	2,0	2,0	2,0
	Σπάνια	30	6,0	6,0	8,0
	Μερικές φορές	196	39,2	39,2	47,2
	Συχνά/Πολύ συχνά	188	37,6	37,6	84,8
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	76	15,2	15,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.**



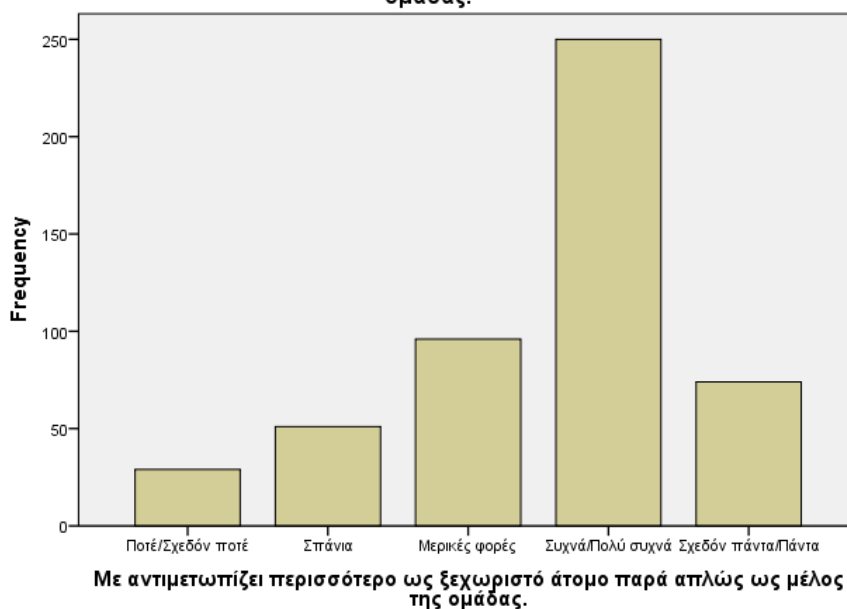
**Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.**

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως σχεδόν στο σύνολό τους οι διευθυντές (460 από τους 500) θέτουν το κοινό καλό πιο πάνω από τα προσωπικά τους συμφέροντα μερικές φορές, συχνά/πολύ συχνά και σχεδόν πάντα/πάντα. Μόλις το 8% του πληθυσμού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιοτελής, αφού θέτει τις προσωπικές επιδιώξεις του και την εξυπηρέτηση ιδίων συμφερόντων πάνω από το κοινό καλό.

**A19. Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	29	5,8	5,8	5,8
	Σπάνια	51	10,2	10,2	16,0
	Μερικές φορές	96	19,2	19,2	35,2
	Συχνά/Πολύ συχνά	250	50,0	50,0	85,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	74	14,8	14,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.**



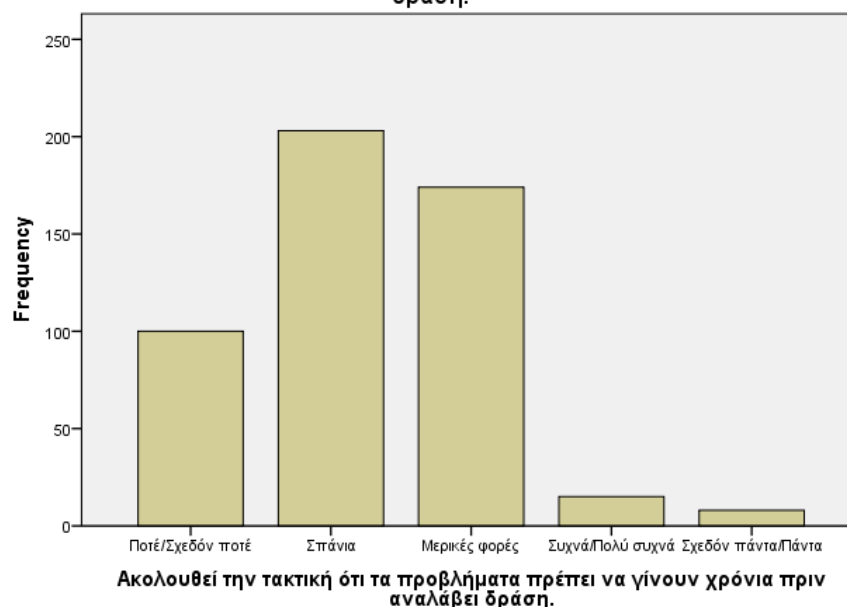
Μια πολύ σημαντική διαπίστωση για τους εκπαιδευτικούς είναι πως οι διευθυντές τους τους αντιμετωπίζουν τον καθένα ως μια ξεχωριστή οντότητα κι όχι απλώς ως ένα ακόμη μέλος του συνόλου. Το γεγονός αυτό μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να επιφέρει, τόσο στη συνεργασία εκπαιδευτικού-διευθυντή όσο και στην απόδοση του εκπαιδευτικού. Εξαίρεση στην παραπάνω διαπίστωση αποτελεί το 16% των εκπαιδευτικών (ποτέ/ σχεδόν ποτέ και σπάνια) που δήλωσε ότι αντιμετωπίζεται από τη/τη διευθυντή/ντρια κυρίως ή κατά αποκλειστικότητα ως μέλος της ομάδας



**A20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	100	20,0	20,0	20,0
	Σπάνια	203	40,6	40,6	60,6
	Μερικές φορές	174	34,8	34,8	95,4
	Συχνά/Πολύ συχνά	15	3,0	3,0	98,4
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	8	1,6	1,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

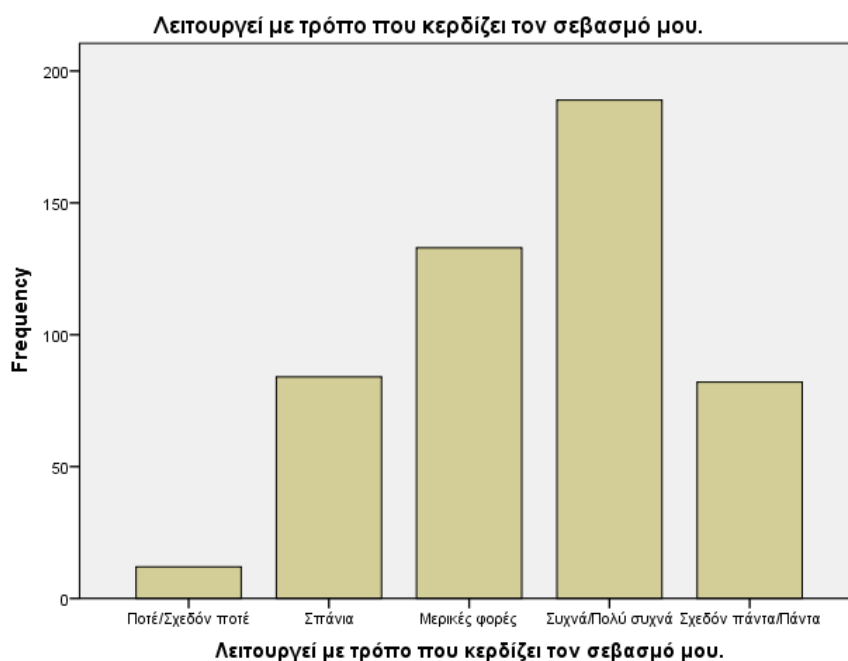
**Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.**



Ένα ακόμη πολύ θετικό στοιχείο είναι το γεγονός πως οι περισσότεροι διευθυντές δεν εθελοτυφλούν απέναντι στα θέματα που προκύπτουν ούτε διαιωνίζουν προβληματικές καταστάσεις, αλλά προβαίνουν άμεσα στην επίλυση τους. Υπάρχει βέβαια, και ένα μηδαμινό ποσοστό (4,6%), του οποίου η παράβλεψη των προβλημάτων μέχρι να γίνουν χρόνια για να αναλάβει δράση αποτελεί συνήθη τακτική.

**A21. Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	12	2,4	2,4	2,4
	Σπάνια	84	16,8	16,8	19,2
	Μερικές φορές	133	26,6	26,6	45,8
	Συχνά/Πολύ συχνά	189	37,8	37,8	83,6
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	82	16,4	16,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

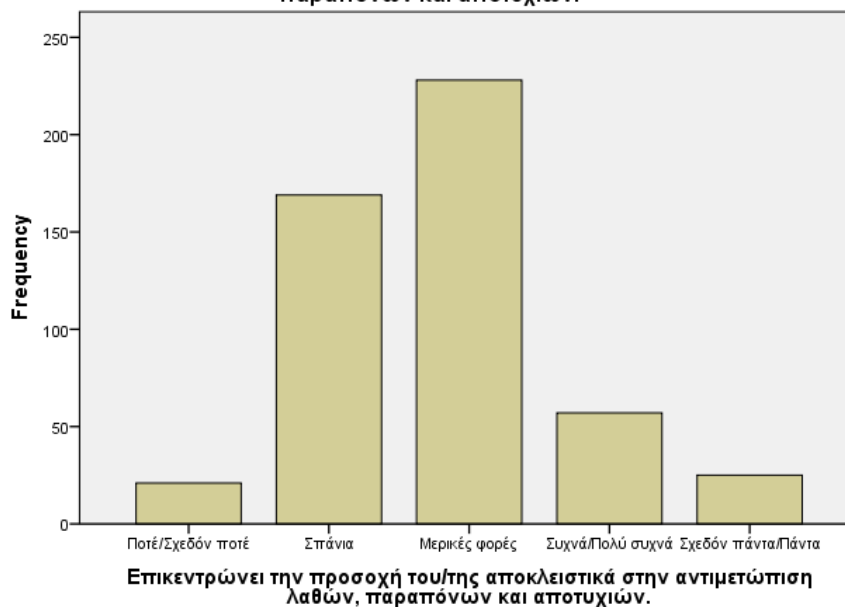


Ιδιαίτερα σημαντικό για τη διατήρηση των ισορροπιών σε μια σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής να απολαύει του σεβασμού των εκπαιδευτικών, πράγμα που φαίνεται πως ισχύει στο 80,8% των περιπτώσεων. Αντιθέτως, το 19,2% των ερωτηθέντων δήλωσε πως ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο εργάζεται δεν του επιτρέπει να κερδίσει το σεβασμό των εκπαιδευτικών.

**A22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	21	4,2	4,2	4,2
	Σπάνια	169	33,8	33,8	38,0
	Μερικές φορές	228	45,6	45,6	83,6
	Συχνά/Πολύ συχνά	57	11,4	11,4	95,0
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	25	5,0	5,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

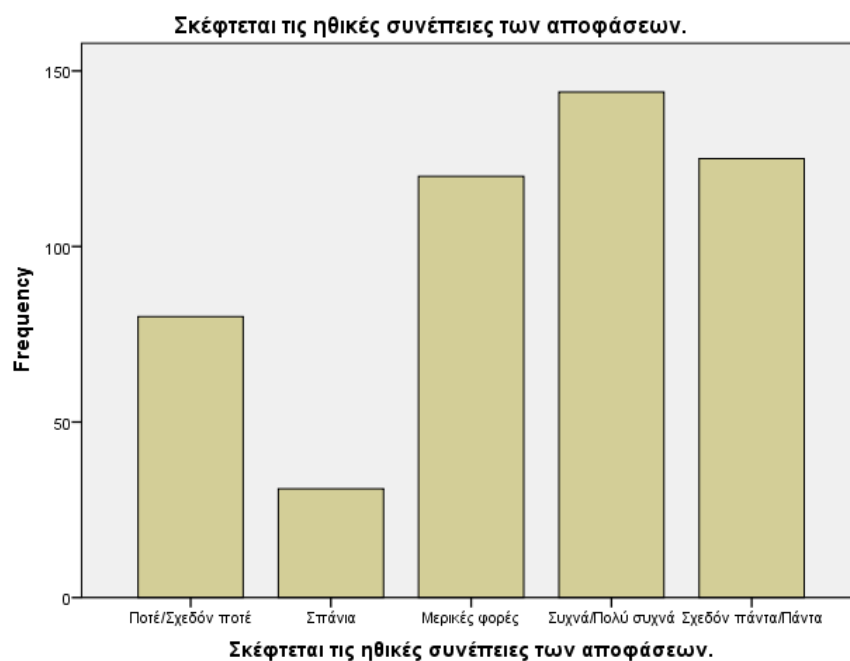
**Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.**



Διχασμένη παρουσιάζεται η κοινότητα των σχολικών διευθυντών όσον αφορά το αν θα εστιάσουν την προσοχή τους αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών με τους περισσότερους (45,6%) να το κάνουν μερικές φορές και όσους το κάνουν σπάνια (33,8%) και συχνά ή πολύ συχνά (11,4%) να έπονται.

**A23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.**

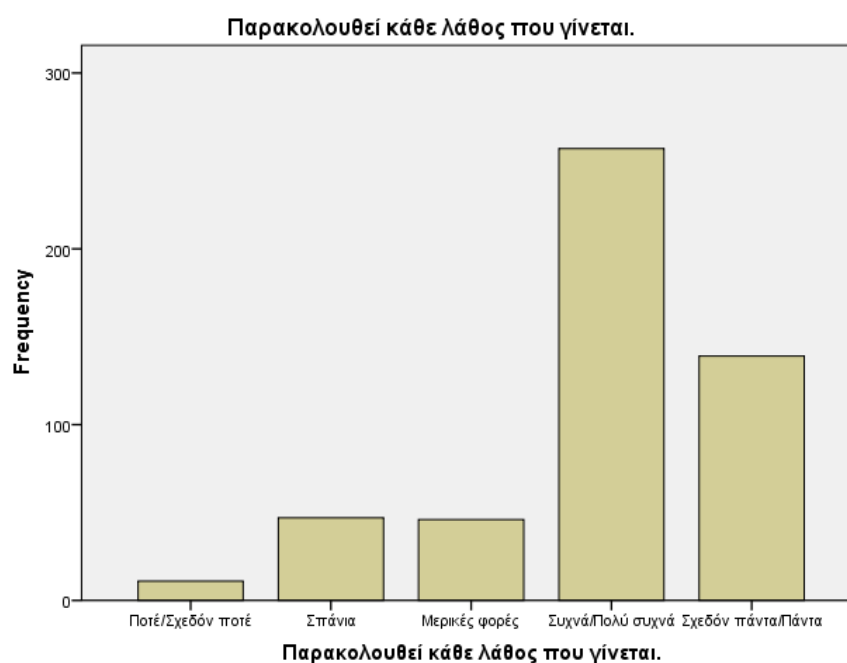
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	80	16,0	16,0	16,0
	Σπάνια	31	6,2	6,2	22,2
	Μερικές φορές	120	24,0	24,0	46,2
	Συχνά/Πολύ συχνά	144	28,8	28,8	75,0
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	125	25,0	25,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος φαίνεται πως τους διευθυντές στην πλειονότητά τους τους απασχολούν οι ηθικές συνέπειες των αποφάσεών τους σε ποσοστό που αγγίζει το 53,8% (Σχεδόν Πάντα/Πάντα:25% , Συχνά/Πολύ Συχνά:28,8%).

**A24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.**

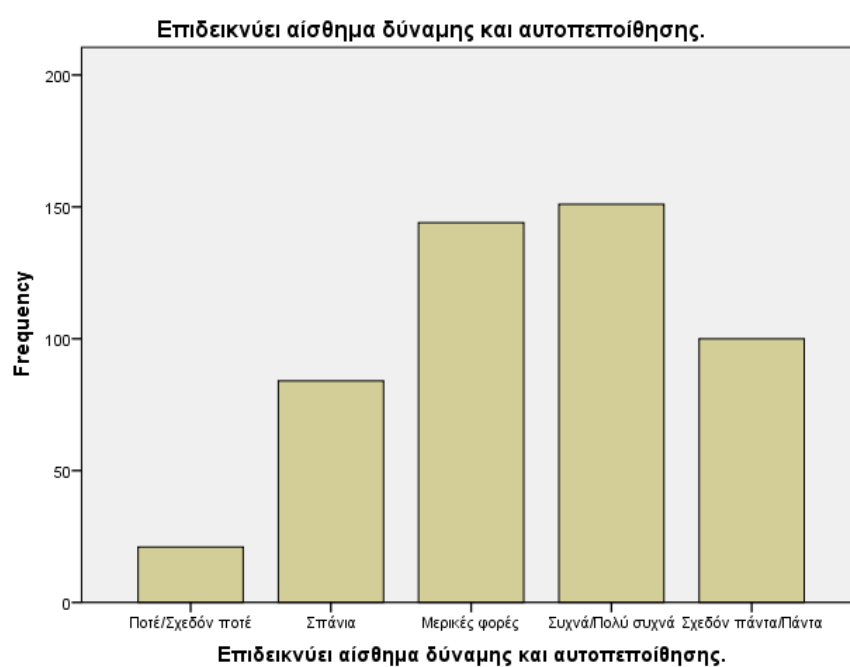
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	11	2,2	2,2	2,2
Σπάνια	47	9,4	9,4	11,6
Μερικές φορές	46	9,2	9,2	20,8
Συχνά/Πολύ συχνά	257	51,4	51,4	72,2
Σχεδόν πάντα/Πάντα	139	27,8	27,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Φαίνεται επίσης, πως οι διευθυντές ως επικεφαλής της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανταποκρίνονται επάξια στις αρμοδιότητές τους και παρακολουθούν οποιοδήποτε λάθος προκύπτει(79,2%). Υπάρχει ωστόσο, και το 11,6% του πληθυσμού που ίσως δεν ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει τα τυχόν λάθη που προκύπτουν.

**A25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.**

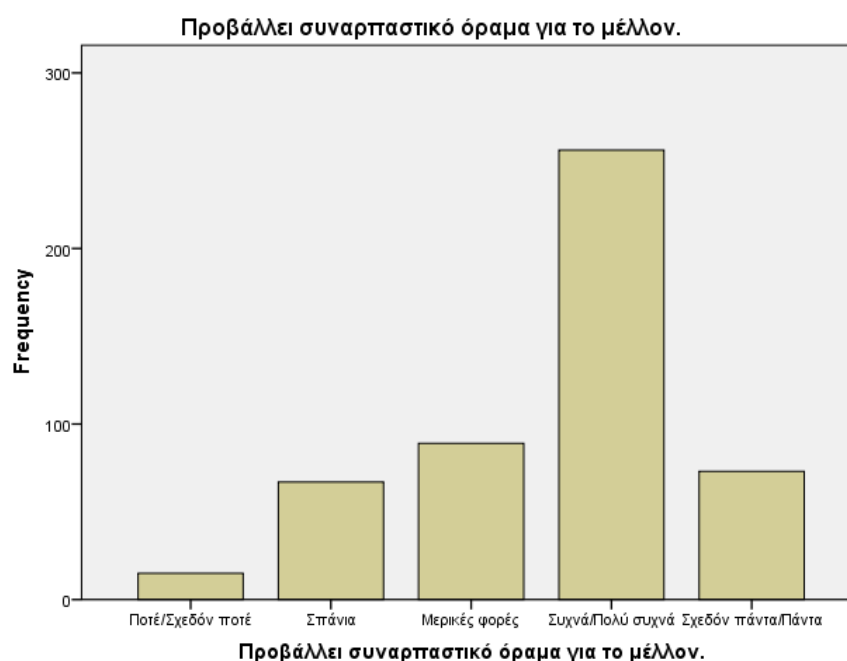
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	21	4,2	4,2	4,2
Σπάνια	84	16,8	16,8	21,0
Μερικές φορές	144	28,8	28,8	49,8
Συχνά/Πολύ συχνά	151	30,2	30,2	80,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	100	20,0	20,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Θα περίμενε κανείς πως στο σύνολό τους οι διευθυντές λόγω της θέσης τους και της εμπειρίας που κατέχουν, θα επεδείκνυαν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης με ελάχιστους να διαφοροποιούνται από αυτόν τον κανόνα. Πράγματι αυτό ισχύει για την πλειοψηφία (50,2%), είναι όμως αξιοπρόσεχτο και το ποσοστό αυτών που δεν έχουν πυγμή και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αφού φτάνει στο 21%.

**A26. Προβάλλει συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.**

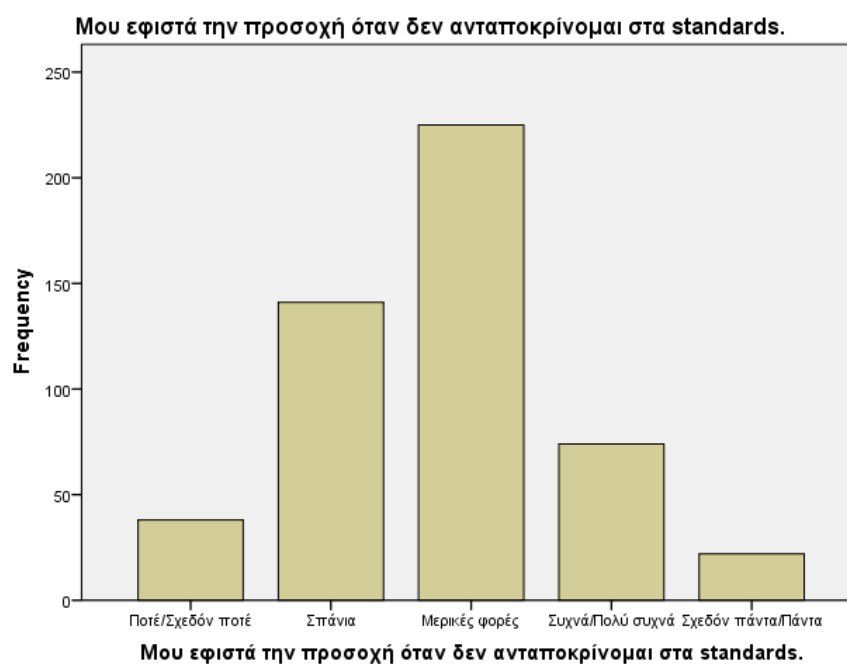
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	15	3,0	3,0	3,0
Σπάνια	67	13,4	13,4	16,4
Μερικές φορές	89	17,8	17,8	34,2
Συχνά/Πολύ συχνά	256	51,2	51,2	85,4
Σχεδόν πάντα/Πάντα	73	14,6	14,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την πρόοδο της παιδείας είναι το να υπηρετείται από ανθρώπους με όραμα, το οποίο υποστηρίζουν ελπίζοντας σε ένα καλύτερο μέλλον. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό και ενθαρρυντικό το γεγονός πως το 65,8% εμπίπτει σε αυτήν την κατηγορία ανθρώπων. Συγκεκριμένα 73 από τους 500 ερωτηθέντες δήλωσαν πως ο/η διευθυντής/ντρια τους προβάλλει συναρπαστικό όραμα για το μέλλον σχεδόν πάντα ή πάντα και 256 συχνά ή πολύ συχνά.

**A27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	38	7,6	7,6	7,6
Σπάνια	141	28,2	28,2	35,8
Μερικές φορές	225	45,0	45,0	80,8
Συχνά/Πολύ συχνά	74	14,8	14,8	95,6
Σχεδόν πάντα/Πάντα	22	4,4	4,4	100,0
Total	500	100,0	100,0	

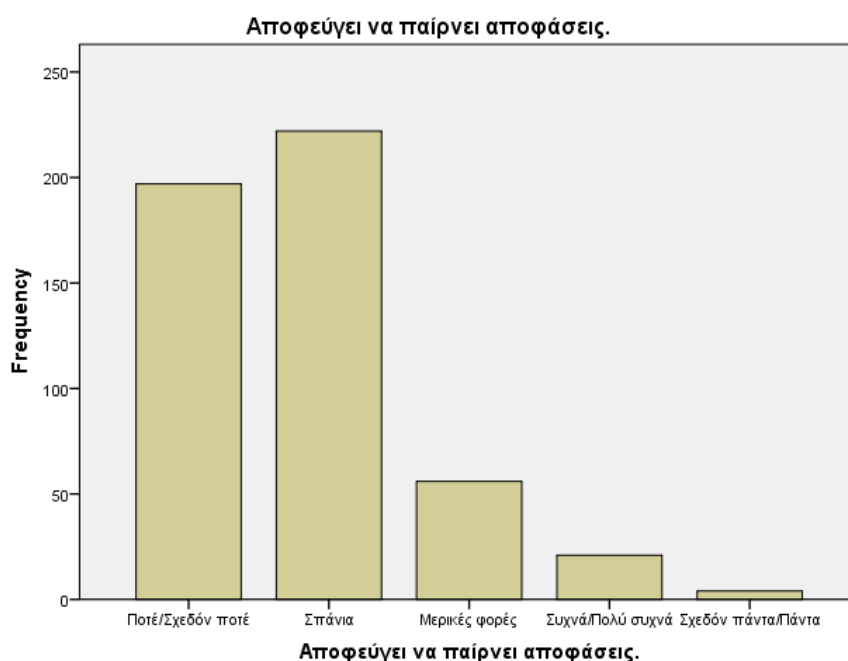


Παρουσιάζεται επίσης πολύ συχνά το φαινόμενο –σε ποσοστό που αγγίζει το 47%– οι διευθυντές να εφιστούν την προσοχή στους εκπαιδευτικούς, όταν δεν ακολουθούν την πεπατημένη οδό και δεν ανταποκρίνονται στα standards, τα οποία έχουν καθοριστεί πιθανώς από τους ίδιους.



**A28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	197	39,4	39,4	39,4
Σπάνια	222	44,4	44,4	83,8
Μερικές φορές	56	11,2	11,2	95,0
Συχνά/Πολύ συχνά	21	4,2	4,2	99,2
Σχεδόν πάντα/Πάντα	4	,8	,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	

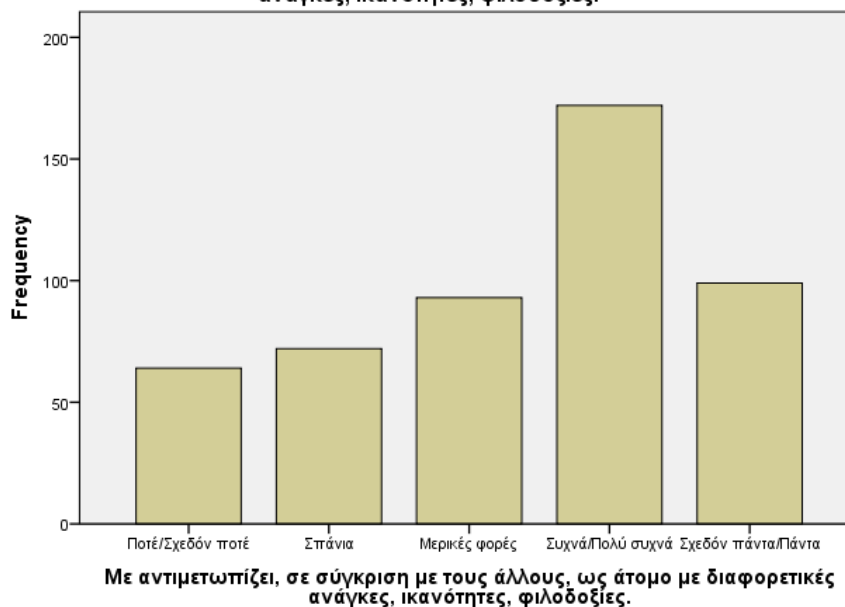


Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (83,8% ) είναι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται για την αποφασιστικότητά τους, αφού δε διστάζουν να λάβουν μέτρα και αποφάσεις για τα θέματα που ανακύπτουν. Ελάχιστοι είναι αυτοί (μόλις 4 από το συνολικό πληθυσμό των 500) που σχεδόν πάντα ή πάντα αποφεύγουν να προχωρήσουν στη λήψη αποφάσεων.

**A29. Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, φιλοδοξίες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	64	12,8	12,8	12,8
	Σπάνια	72	14,4	14,4	27,2
	Μερικές φορές	93	18,6	18,6	45,8
	Συχνά/Πολύ συχνά	172	34,4	34,4	80,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	99	19,8	19,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, φιλοδοξίες.**

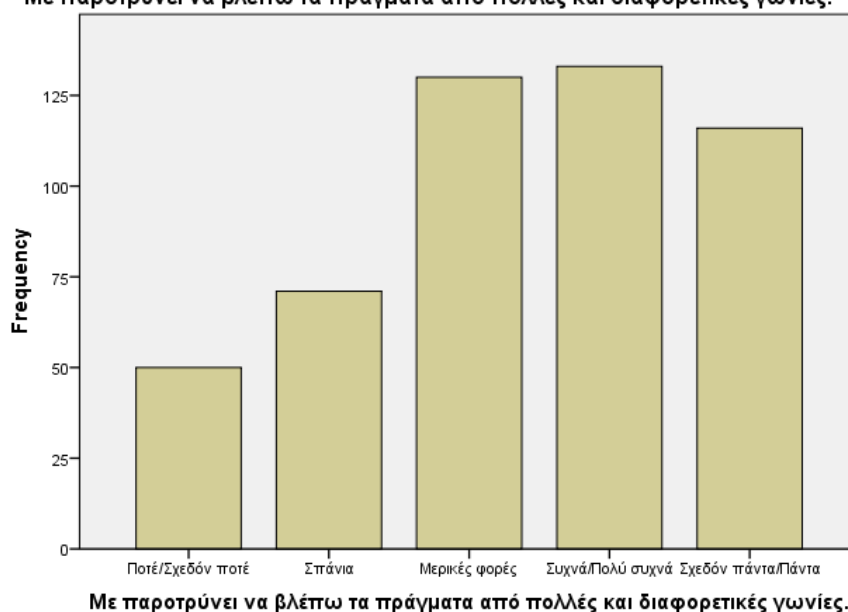


Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως είναι πολύ σημαντικό ο κάθε άνθρωπος να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα. Πρόκειται, λοιπόν, για ιδιαίτερα θετικό γεγονός το ότι περισσότεροι από τους μισούς διευθυντές (54,2%) λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και φιλοδοξίες του κάθε εκπαιδευτικού και τον αντιμετωπίζουν αναλόγως.

**A30. Με παροτρύνει να βλέπω τα πράγματα από πολλές και διαφορετικές γωνίες.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	50	10,0	10,0	10,0
Σπάνια	71	14,2	14,2	24,2
Μερικές φορές	130	26,0	26,0	50,2
Συχνά/Πολύ συχνά	133	26,6	26,6	76,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	116	23,2	23,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	

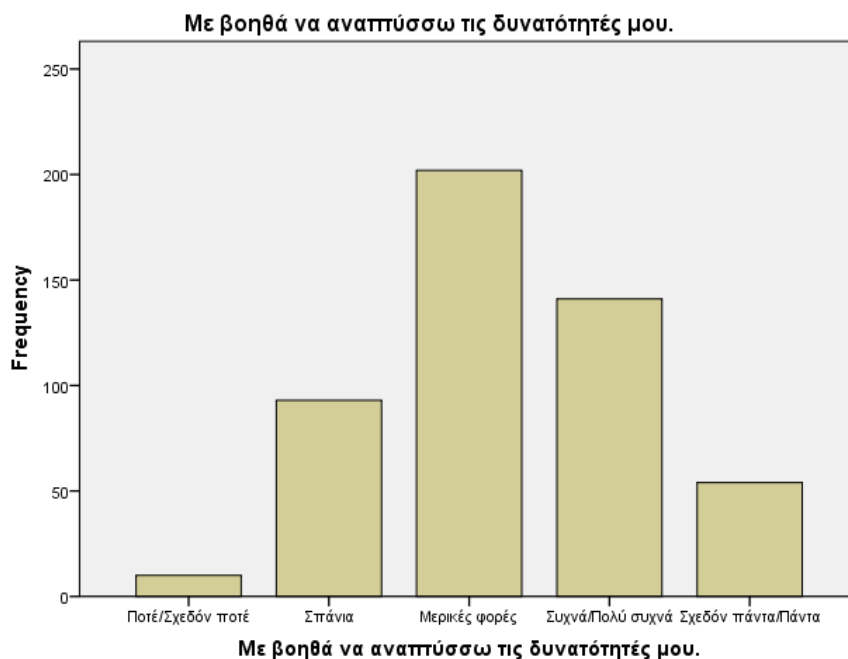
**Με παροτρύνει να βλέπω τα πράγματα από πολλές και διαφορετικές γωνίες.**



Επιπλέον, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός πως ένα ικανοποιητικό ποσοστό των διευθυντών (75,8%) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να μη βλέπουν τα πράγματα μονόπλευρα, αλλά να αναζητούν πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αυτό πιθανώς να έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των λαθών και της λήψης βεβιασμένων αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς.

**A31. Με βοήθιά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.**

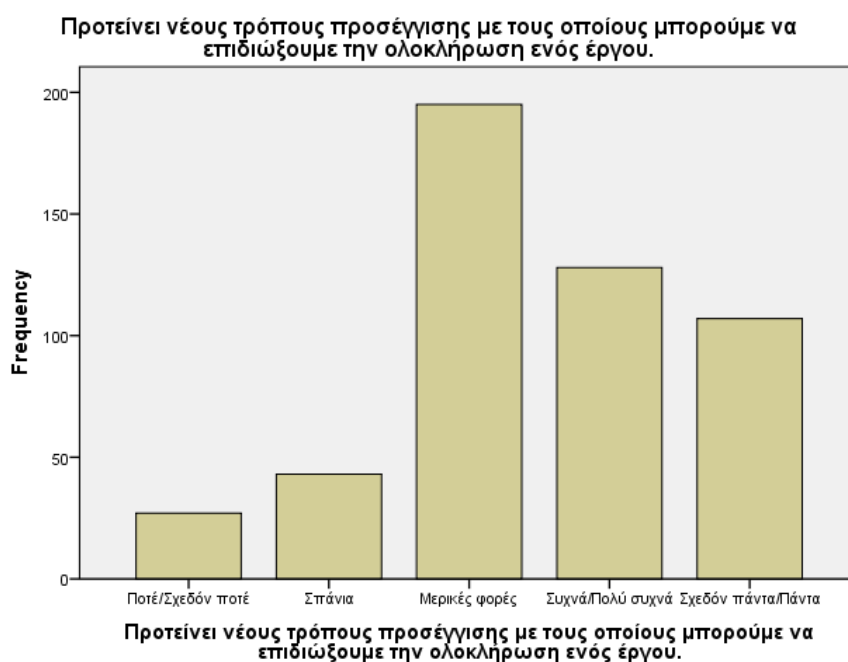
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	10	2,0	2,0	2,0
	Σπάνια	93	18,6	18,6	20,6
	Μερικές φορές	202	40,4	40,4	61,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	141	28,2	28,2	89,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	54	10,8	10,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς βλέπουν στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ντριάς τους έναν αρωγό στην προσπάθειά τους να εξελιχθούν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Συγκεκριμένα, το 10,8% δήλωσε πως ο/η διευθυντής/ντρια τον/την βοηθάει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του/της σχεδόν πάντα ή πάντα, το 28,2% συχνά ή πολύ συχνά και το 40,4% μερικές φορές.

**A32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.**

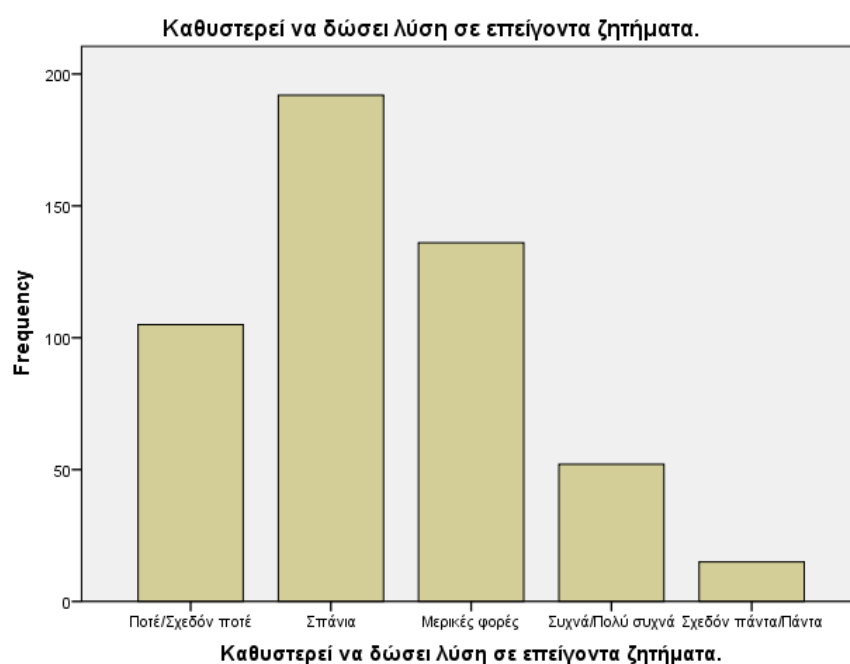
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	27	5,4	5,4	5,4
Σπάνια	43	8,6	8,6	14,0
Μερικές φορές	195	39,0	39,0	53,0
Συχνά/Πολύ συχνά	128	25,6	25,6	78,6
Σχεδόν πάντα/Πάντα	107	21,4	21,4	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ακόμη, το 47% των διευθυντών συνεπικουρεί την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στην ολοκλήρωση ενός έργου προτείνοντας νέους τρόπους προσέγγισης με την πείρα και τις γνώσεις που διαθέτουν. Από την άλλη, το 8,6% προτείνει νέες προσεγγιστικές μεθόδους σπάνια και το 8,6% ποτέ ή σχεδόν ποτέ.

**A33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	105	21,0	21,0	21,0
Σπάνια	192	38,4	38,4	59,4
Μερικές φορές	136	27,2	27,2	86,6
Συχνά/Πολύ συχνά	52	10,4	10,4	97,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	15	3,0	3,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	

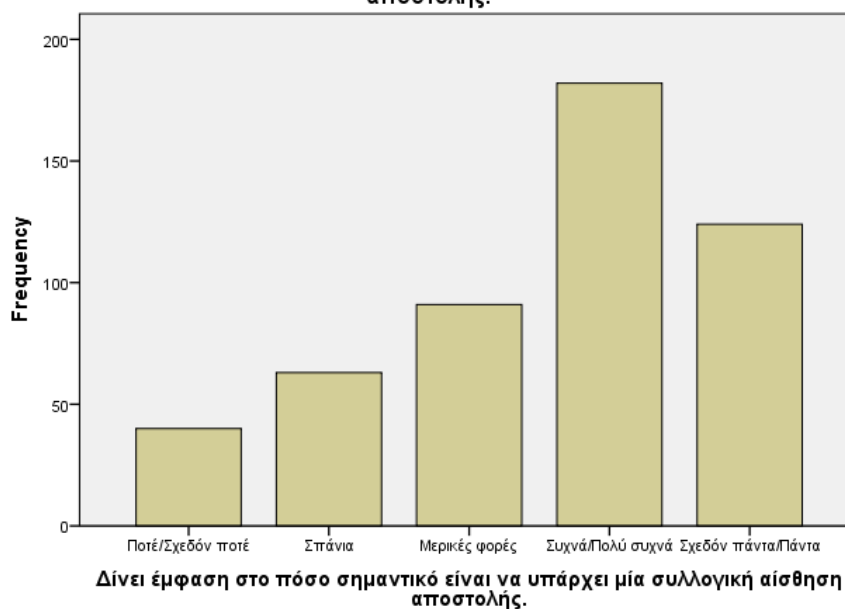


Αρκετά θετικό για τη λειτουργία ενός σχολείου και για την εκπαιδευτικά διαδικασία είναι το γεγονός πως 59,4% των διευθυντών δεν καθυστερεί να επιλύσει επείγοντα ζητήματα. Ακόμη, το γεγονός πως μόλις για το 13,4% αποτελεί προσφιλή τακτική η καθυστέρηση αυτή, κάνει τα πράγματα ακόμη πιο αισιόδοξα.

**A34.Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	40	8,0	8,0	8,0
	Σπάνια	63	12,6	12,6	20,6
	Μερικές φορές	91	18,2	18,2	38,8
	Συχνά/Πολύ συχνά	182	36,4	36,4	75,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	124	24,8	24,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

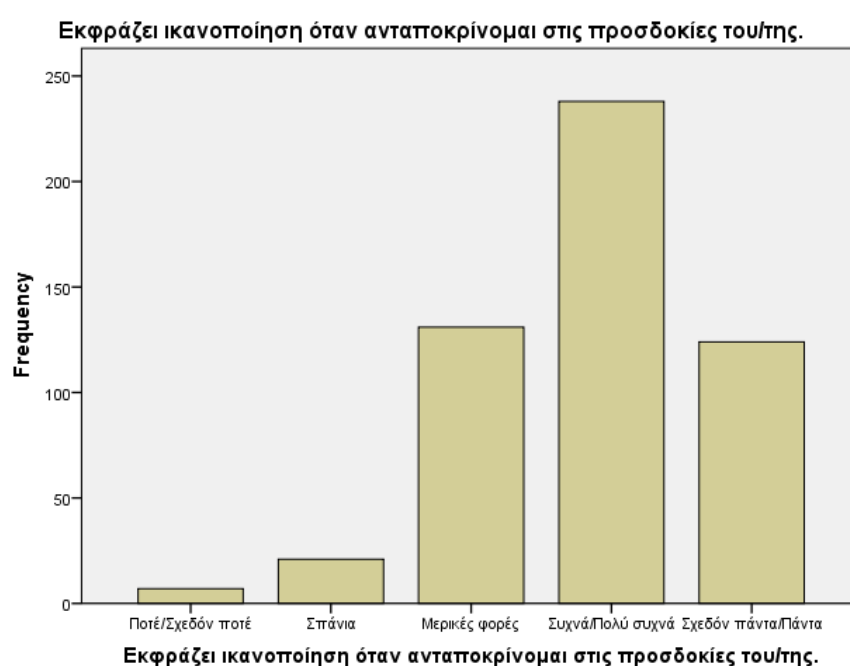
**Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής.**



Ο/Η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου είναι ο παράγοντας που συνέχει και συνενώνει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προβάλλοντας τη σημασία του να υπάρχει συλλογική αίσθηση αποστολής. Συγκεκριμένα επιτελεί το ρόλο αυτό το 61,2% των διευθυντών ( Σχεδόν Πάντα/Πάντα:24,8% , Συχνά/Πολύ Συχνά:36,4%).

**A35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	7	1,3	1,3	1,3
Σπάνια	21	4,0	4,0	5,4
Μερικές φορές	131	25,1	25,1	30,5
Συχνά/Πολύ συχνά	238	45,7	45,7	76,2
Σχεδόν πάντα/Πάντα	124	23,8	23,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	

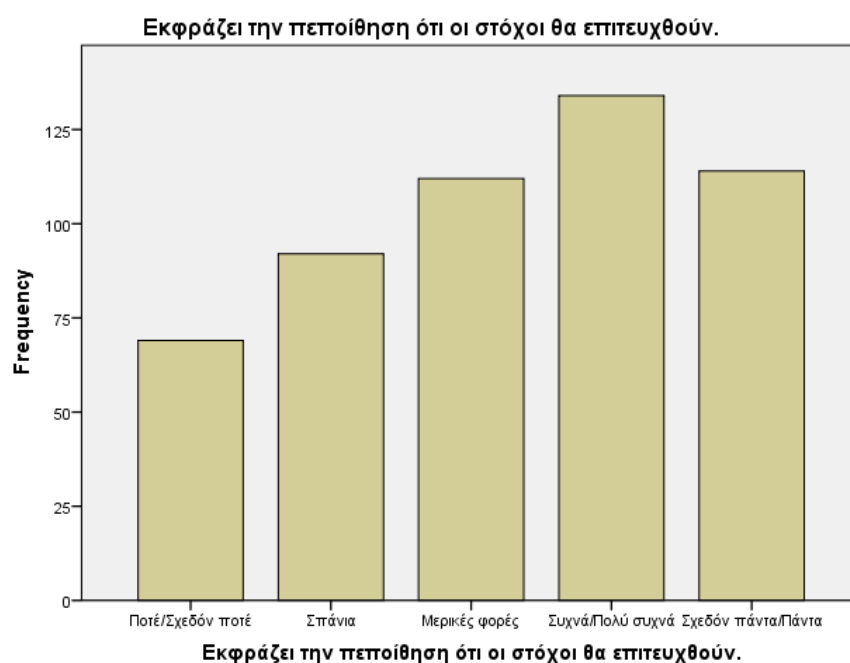


Πολύ σημαντικός παράγοντας για την πρόοδο κάθε επαγγελματία είναι να δέχεται επιβράβευση για το έργο του. Κρίνεται, λοιπόν, σπουδαίο το γεγονός πως 362 από τους 500 διευθυντές δε διστάζουν να εκφράσουν την ικανοποίησή τους όταν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.



**A36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	69	13,2	13,2	13,2
Σπάνια	92	17,7	17,7	30,9
Μερικές φορές	112	21,5	21,5	52,4
Συχνά/Πολύ συχνά	134	25,7	25,7	78,1
Σχεδόν πάντα/Πάντα	114	21,9	21,9	100,0
Total	500	100,0	100,0	

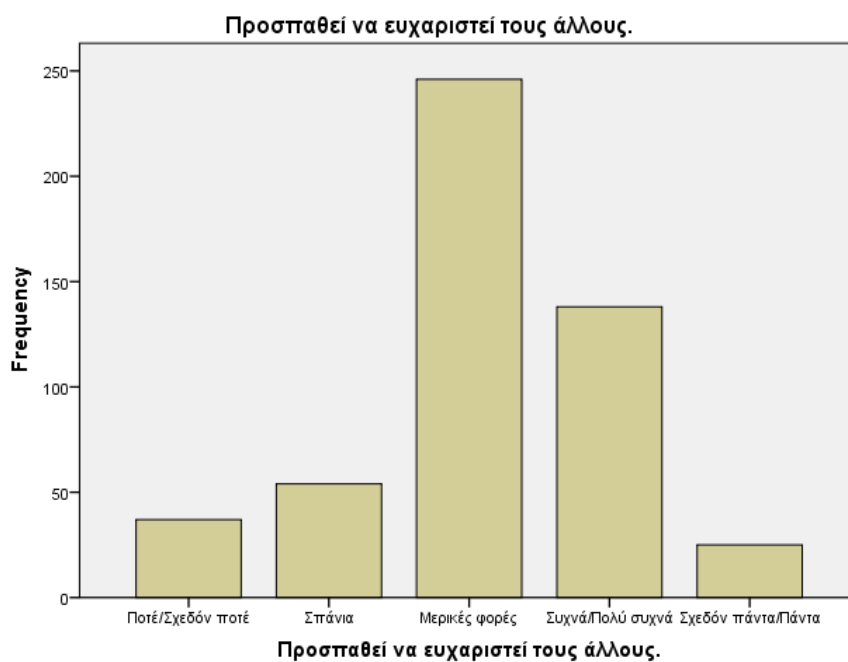


Επιπλέον, το 47,6% των διευθυντών έχουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους διδάσκοντες αναφορικά με την επίτευξη των στόχων, τους οποίους έχουν θέσει. Από την άλλη, το 30,9 δε συνηθίζει να εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα υλοποιηθούν (Σπάνια: 17,7%, Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ: 13,2%)

## Β ΜΕΡΟΣ. Επιλογή προτιμητέων τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων

**Β1. Προσπαθεί να ευχαριστεί τους άλλους.**

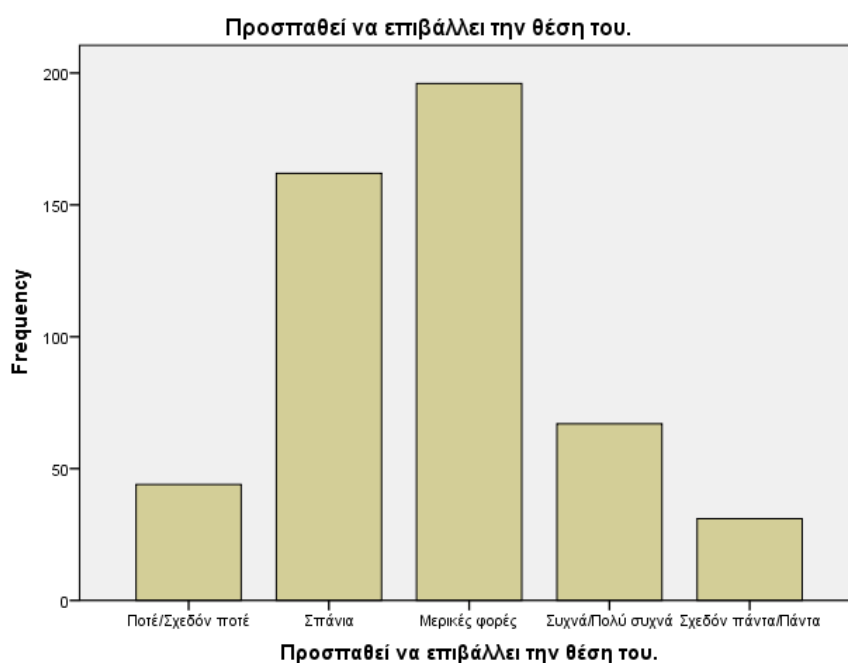
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	37	7,4	7,4	7,4
Σπάνια	54	10,8	10,8	18,2
Μερικές φορές	246	49,2	49,2	67,4
Συχνά/Πολύ συχνά	138	27,6	27,6	95,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	25	5,0	5,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Κρίνεται ιδιαίτερα θετικό για την καλή συνεργασία διευθυντή-εκπαιδευτικού το γεγονός πως 138/500 διευθυντές συχνά ή πολύ συχνά και 25/500 σχεδόν πάντα ή πάντα προσπαθούν να ευχαριστήσουν τους άλλους, όταν έχουν να διαχειριστούν μια σύγκρουση στο σχολικό χώρο. Ωστόσο, υπάρχουν και οι περιπτώσεις 37/500 διευθυντών που δεν το κάνουν αυτό ποτέ ή σχεδόν ποτέ.

**B2. Προσπαθεί να επιβάλλει την θέση του.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	44	8,8	8,8	8,8
Σπάνια	162	32,4	32,4	41,2
Μερικές φορές	196	39,2	39,2	80,4
Συχνά/Πολύ συχνά	67	13,4	13,4	93,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	31	6,2	6,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Τα αποτελέσματα του ανωτέρου πίνακα συνάδουν με αυτά του προηγούμενου, καθώς όπως φαίνεται δεν αποτελεί μέλημα των περισσότερων διευθυντών να επιβάλλουν τη γνώμη τους σε μια πιθανή διένεξη. Συγκεκριμένα, το κάνουν σπάνια οι 162 στους 500 και ποτέ/σχεδόν ποτέ οι 44.

**B3. Αποφεύγει να συζητάει ζητήματα για τα οποία συχνά προκύπτουν διαφωνίες.**

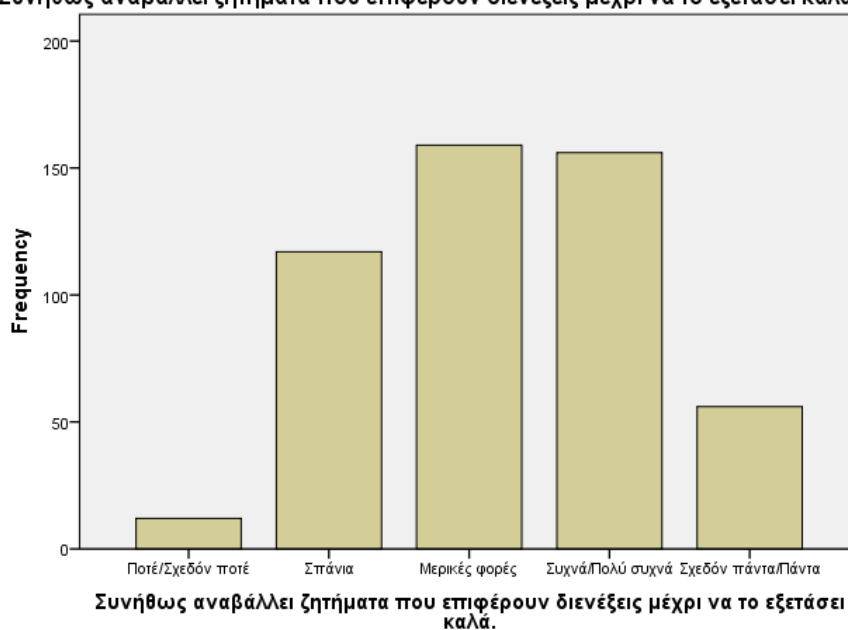
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	88	17,6	17,6	17,6
	Σπάνια	136	27,2	27,2	44,8
	Μερικές φορές	188	37,6	37,6	82,4
	Συχνά/Πολύ συχνά	64	12,8	12,8	95,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	24	4,8	4,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Αποφεύγει να συζητάει ζητήματα για τα οποία συχνά προκύπτουν διαφωνίες.**

Όπως παρατηρείται με βάση τις απαντήσεις του δείγματος, δεν αποτελεί συνήθη τακτική των διευθυντών να αποφεύγουν τη συζήτηση ζητημάτων που προκαλούν διαφωνίες και διενέξεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, όπως φαίνεται, οι περισσότεροι (82,4%) ξεκινούν τέτοιες συζητήσεις ακόμα κι αν το περιεχόμενό τους προκαλεί διχασμό.

**B4. Συνήθως αναβάλλει ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να το εξετάσει καλά.**

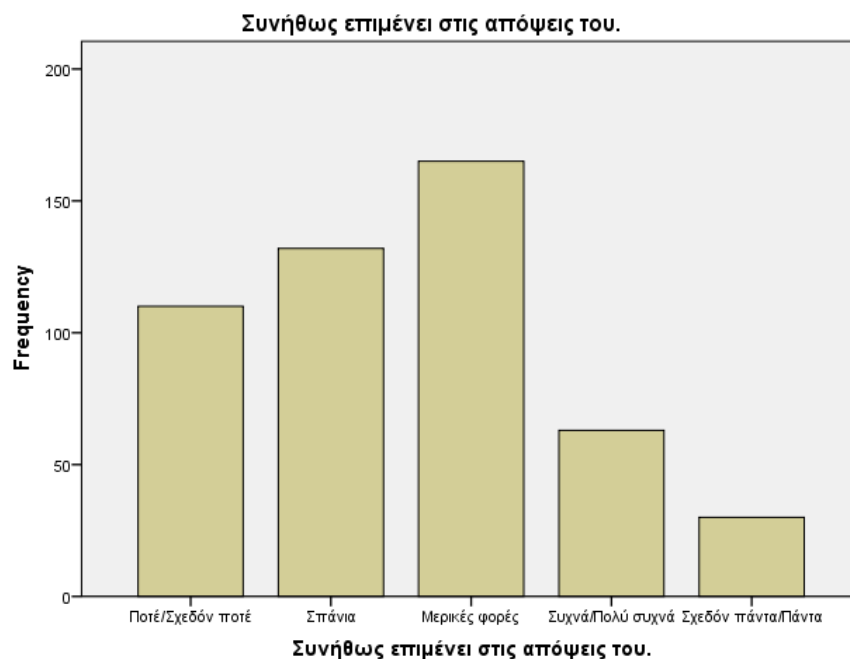
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	12	2,4	2,4	2,4
	Σπάνια	117	23,4	23,4	25,8
	Μερικές φορές	159	31,8	31,8	57,6
	Συχνά/Πολύ συχνά	156	31,2	31,2	88,8
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	56	11,2	11,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Συνήθως αναβάλλει ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να το εξετάσει καλά.**

Ωστόσο, παρατηρείται μια αναβλητικότητα από μέρος των διευθυντών στη συζήτηση τέτοιων θεμάτων, η οποία αφορά στη διεξοδική εξέταση του ζητήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, το 42,4% των διευθυντών προβαίνει στη συζήτηση θεμάτων που προκαλούν διενέξεις μόνον εφόσον έχουν εξετάσει καλά το θέμα.

**B5. Συνήθως επιμένει στις απόψεις του.**

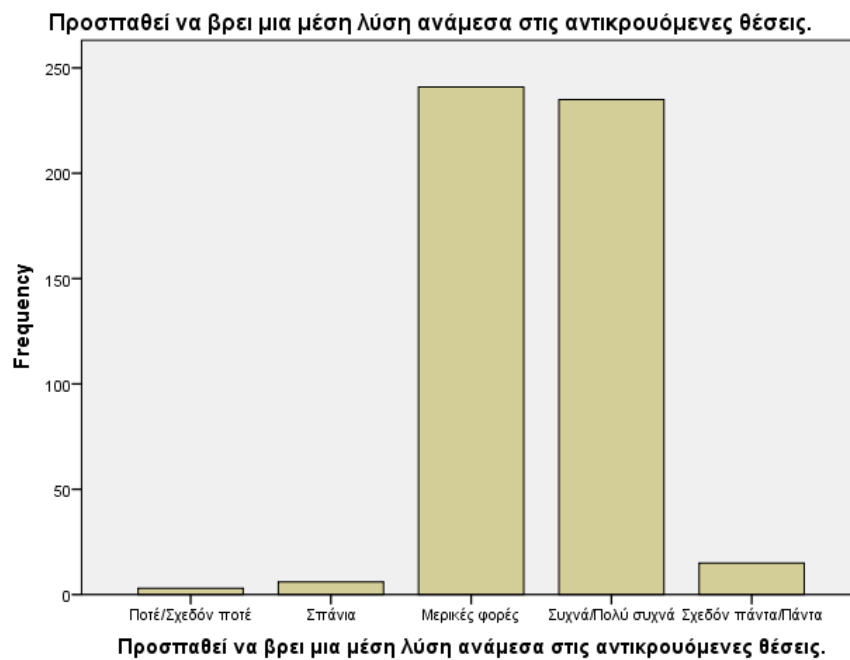
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	110	22,0	22,0	22,0
	Σπάνια	132	26,4	26,4	48,4
	Μερικές φορές	165	33,0	33,0	81,4
	Συχνά/Πολύ συχνά	63	12,6	12,6	94,0
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	30	6,0	6,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Σε περίπτωση κάποιας σύγκρουσης, οι διευθυντές που εμμένουν στις δικές τους απόψεις αποτελούν μόνο το 18.6% του συνολικού πληθυσμού, ενώ 48,4% το κάνει σπάνια ή καθόλου. Το γεγονός πως το 33% δήλωσε πως ο διευθυντής/ντρια επιμένει στις απόψεις του/της μερικές φορές και όχι κατά κανόνα, φανερώνει ίσως ότι συμβαίνει μόνο όταν είναι σίγουρος/η για τις απόψεις του/της και όχι ότι προσπαθεί απλώς να τις επιβάλλει, επειδή βρίσκεται σε θέση ισχύος.

**B6. Προσπαθεί να βρει μια μέση λύση ανάμεσα στις αντικρουόμενες θέσεις.**

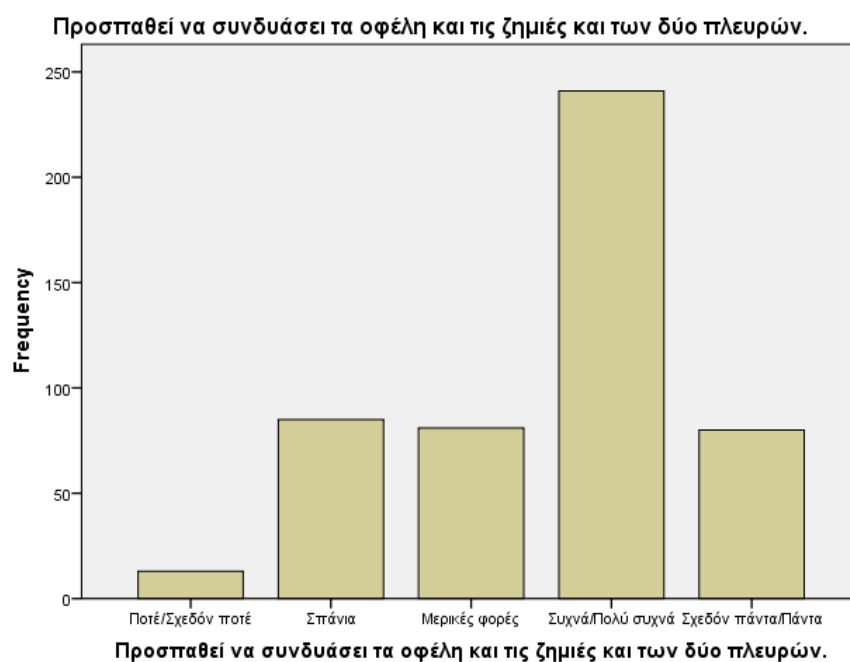
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	3	,6	,6	,6
	Σπάνια	6	1,2	1,2	1,8
	Μερικές φορές	241	48,2	48,2	50,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	235	47,0	47,0	97,0
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	15	3,0	3,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Οι 250 από τους 500 ερωτηθέντες δήλωσαν πως οι διευθυντές τους δεν είναι δογματικοί και απόλυτοι, όταν προκύπτει ένα ζήτημα που δημιουργεί συγκρούσεις, αλλά αναζητούν μια μέση λύση ανάμεσα στις αντικρουόμενες θέσεις.

**B7. Προσπαθεί να συνδυάσει τα οφέλη και τις ζημιές και των δύο πλευρών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	13	2,6	2,6	2,6
	Σπάνια	85	17,0	17,0	19,6
	Μερικές φορές	81	16,2	16,2	35,8
	Συχνά/Πολύ συχνά	241	48,2	48,2	84,0
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	80	16,0	16,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

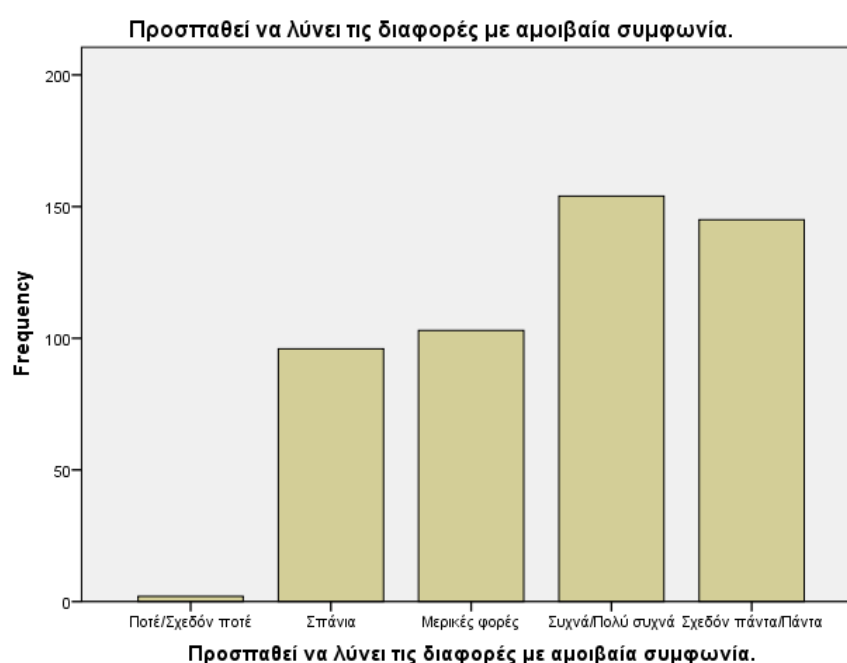


Η προηγούμενη άποψη επιβεβαιώνεται και στο συγκεκριμένο πίνακα, καθώς το 16% σχεδόν πάντα/πάντα προσπαθεί να συνδυάσει τα οφέλη και τις ζημιές και των δύο πλευρών σε μια διένεξη και το 48,2% το κάνει συχνά/πολύ συχνά. Υπάρχουν, βέβαια, και ορισμένοι που σπάνια ή ποτέ/σχεδόν ποτέ δε δρουν με αυτόν τον τρόπο (17% και 2,6% αντίστοιχα).



**B8. Προσπαθεί να λύνει τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία.**

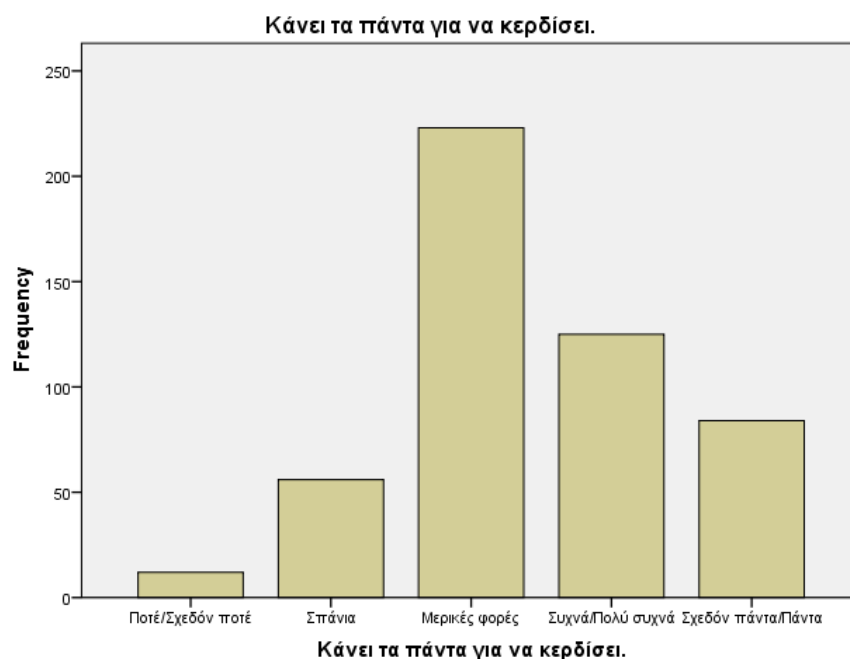
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	2	,4	,4	,4
Σπάνια	96	19,2	19,2	19,6
Μερικές φορές	103	20,6	20,6	40,2
Συχνά/Πολύ συχνά	154	30,8	30,8	71,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	145	29,0	29,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Επιπλέον, το 80,4% των διευθυντών φαίνεται πως σε περίπτωση μιας πιθανής σύγκρουσης προσπαθεί να εξευμενίσει τα πνεύματα μεταξύ των δύο αντικρουόμενων πεδίων προσπαθώντας να επιλύσει τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία. Αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για τη διατήρηση της ομαλότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον κανένας δε θα νιώθει αδικημένος.

**B9. Κάνει τα πάντα για να κερδίσει.**

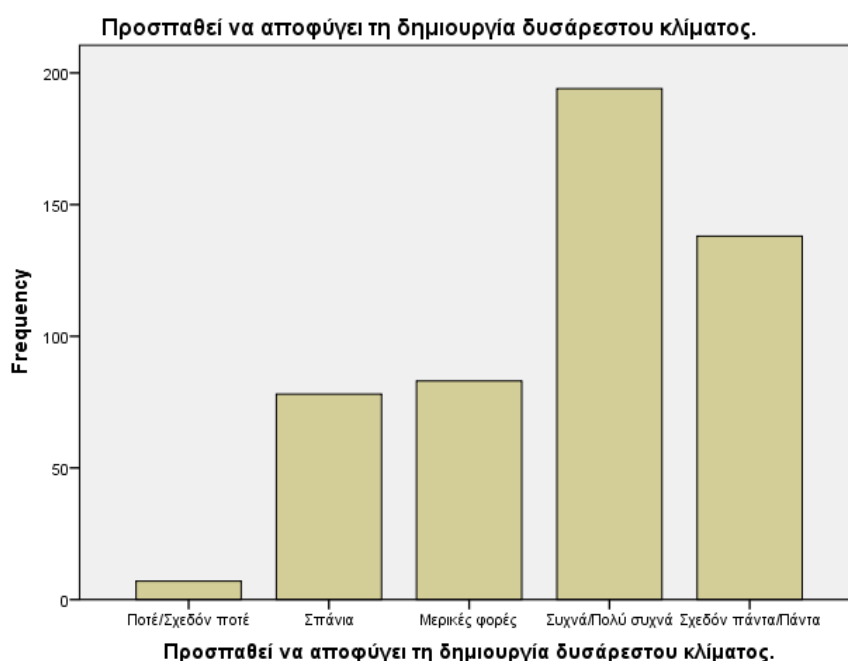
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	12	2,4	2,4	2,4
Σπάνια	56	11,2	11,2	13,6
Μερικές φορές	223	44,6	44,6	58,2
Συχνά/Πολύ συχνά	125	25,0	25,0	83,2
Σχεδόν πάντα/Πάντα	84	16,8	16,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ακόμη, η πλειοψηφία των διευθυντών ( 84στους 500 σχεδόν πάντα/πάντα, 125 συχνά/πολύ συχνά και 223 μερικές φορές) κάνει τα πάντα προκειμένου να κερδίσει. Ελάχιστοι (13,6%) είναι αυτοί που το κάνουν σπάνια και ποτέ/σχεδόν ποτέ με ποσοστά 11,2% και 2,4% αντίστοιχα.

**B10. Προσπαθεί να αποφύγει τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος.**

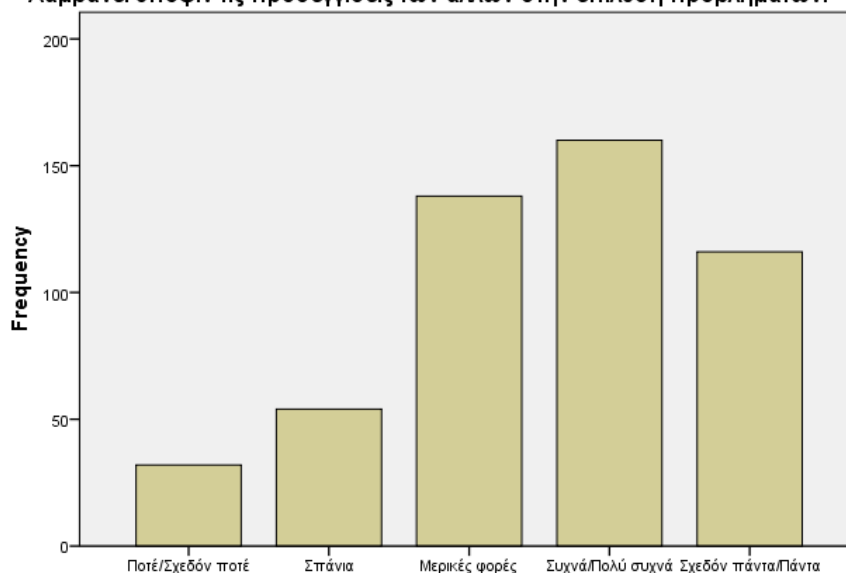
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	7	1,4	1,4	1,4
Σπάνια	78	15,6	15,6	17,0
Μερικές φορές	83	16,6	16,6	33,6
Συχνά/Πολύ συχνά	194	38,8	38,8	72,4
Σχεδόν πάντα/Πάντα	138	27,6	27,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Φαίνεται, ακόμη, πως στόχος της κεφαλής του σχολείου είναι η αποφυγή δημιουργίας δυσάρεστου κλίματος, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις. Ειδικότερα, το 66,4% των περιπτώσεων αποφεύγει τις δυσάρεστες καταστάσεις (το 27,6% σχεδόν πάντα/πάντα και το 38,8% συχνά/πολύ συχνά), ενώ απ' την άλλη παρατηρείται και το ποσοστό της τάξης του 17% ( το 1,4% ποτέ/σχεδόν ποτέ και το 15,6% σπάνια), το οποίο πιθανώς αδιαφορεί για το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό χώρο.

**B11. Λαμβάνει υπόψιν τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	32	6,4	6,4	6,4
Σπάνια	54	10,8	10,8	17,2
Μερικές φορές	138	27,6	27,6	44,8
Συχνά/Πολύ συχνά	160	32,0	32,0	76,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	116	23,2	23,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	

**Λαμβάνει υπόψιν τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.****Λαμβάνει υπόψιν τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.**

Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντών παρουσιάζεται ιδιαίτερα συζητήσιμη και διαλλακτική, καθώς, όπως φαίνεται, το 23,2% λαμβάνει υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση ενός προβλήματος σχεδόν πάντα ή πάντα και το 32% συχνά ή πολύ συχνά. Στον αντίποδα βρίσκεται το 6,4% που δεν ενδιαφέρεται ποτέ ή σχεδόν ποτέ για τις γνώμες των άλλων.

**B12. Κάνει παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας.**

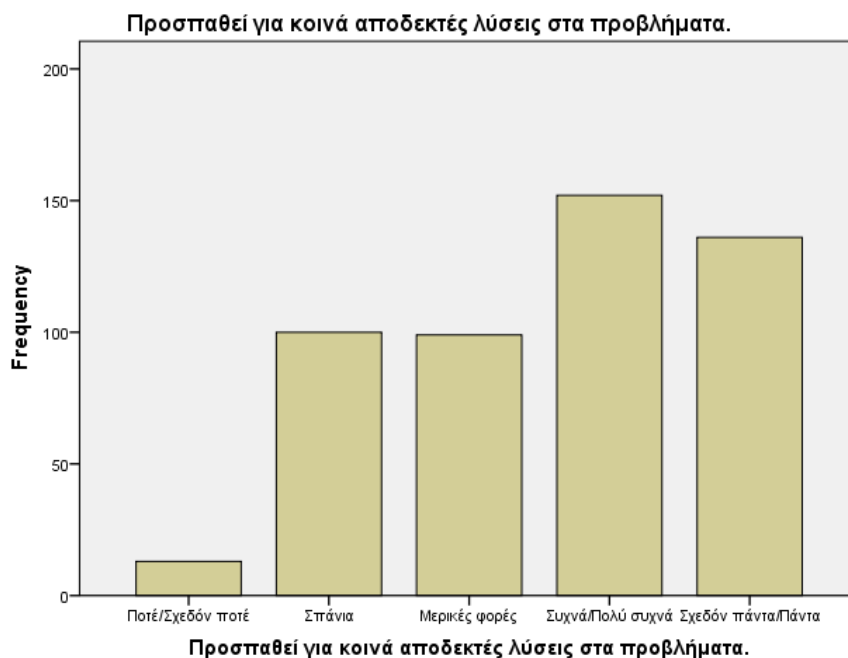
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	15	3,0	3,0	3,0
Σπάνια	36	7,2	7,2	10,2
Μερικές φορές	241	48,2	48,2	58,4
Συχνά/Πολύ συχνά	127	25,4	25,4	83,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	81	16,2	16,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ακόμη, οι περισσότεροι διευθυντές φαίνεται πως δε διστάζουν να κάνουν ορισμένες παραχωρήσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί το κοινό καλό της ομάδας. Ειδικότερα κάνουν παραχωρήσεις σχεδόν πάντα/πάντα οι 81/500 και συχνά/πολύ συχνά οι 127/500. Υπάρχουν, βέβαια, και αρκετοί που δε συνηθίζουν αυτήν την πρακτική (15/500 ποτέ/σχεδόν ποτέ και 36/500 σπάνια).

**B13. Προσπαθεί για κοινά αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα.**

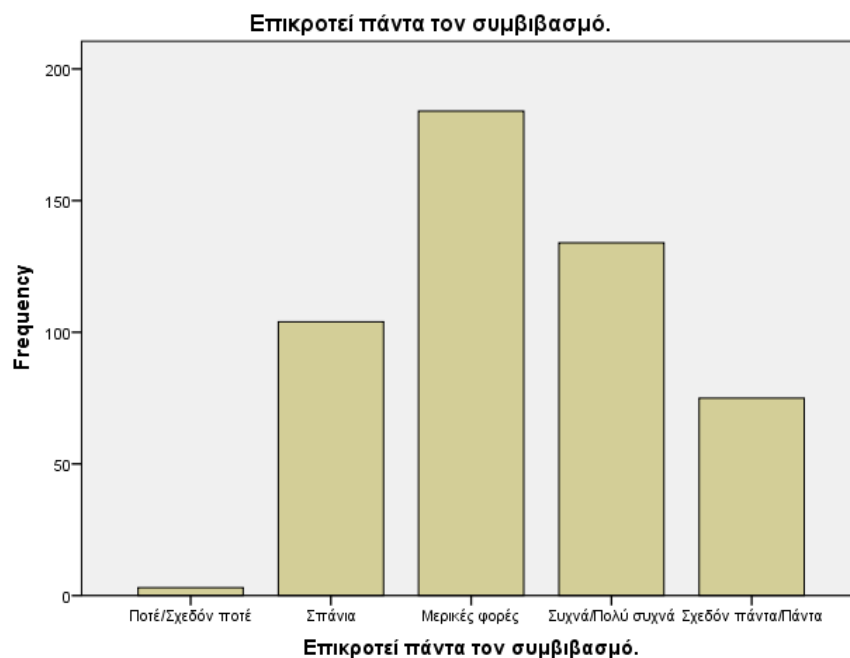
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	13	2,6	2,6	2,6
Σπάνια	100	20,0	20,0	22,6
Μερικές φορές	99	19,8	19,8	42,4
Συχνά/Πολύ συχνά	152	30,4	30,4	72,8
Σχεδόν πάντα/Πάντα	136	27,2	27,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Κοινή τακτική μεταξύ των διευθυντών αποτελεί το γεγονός πως προσπαθούν να αφήνουν ικανοποιημένα όλα τα αντικρουόμενα μέλη από τις λύσεις που θα αποφασιστούν προσπαθώντας οι λύσεις αυτές να είναι κοινά αποδεκτές. Στην άποψη αυτή συμφώνησε το 77,4% των ερωτηθέντων (Σχεδόν Πάντα/Πάντα:27,2%, Συχνά/Πολύ Συχνά:30,4%, Μερικές Φορές:19,8%), ενώ εξαίρεση αποτελούν όσοι δεν προσπαθούν να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις ποτέ/σχεδόν ποτέ (2,6%) και όσοι το κάνουν σπάνια (20%).

**B14. Επικροτεί πάντα τον συμβιβασμό.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	3	,6	,6	,6
Σπάνια	104	20,8	20,8	21,4
Μερικές φορές	184	36,8	36,8	58,2
Συχνά/Πολύ συχνά	134	26,8	26,8	85,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	75	15,0	15,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	

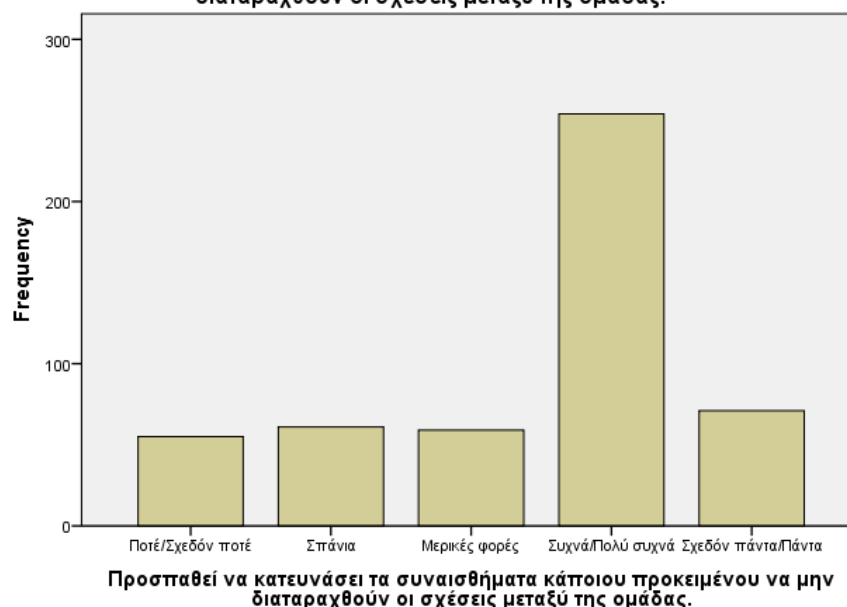


Ο συμβιβασμός φαίνεται πως είναι μια λύση που επικροτείται από το διευθυντή ενός σχολείου τις περισσότερες φορές (Σχεδόν Πάντα/Πάντα: 15%, Συχνά/Πολύ συχνά: 26,8% και Μερικές Φορές: 36,8%). Ωστόσο, δεν επιδοκιμάζουν όλοι αυτήν την τακτική, καθώς το 21,4% δεν το κάνει ποτέ ή σχεδόν ποτέ.

**B15. Προσπαθεί να κατευνάσει τα συναισθήματα κάποιου προκειμένου να μην διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ της ομάδας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	55	11,0	11,0	11,0
	Σπάνια	61	12,2	12,2	23,2
	Μερικές φορές	59	11,8	11,8	35,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	254	50,8	50,8	85,8
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	71	14,2	14,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Προσπαθεί να κατευνάσει τα συναισθήματα κάποιου προκειμένου να μην διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ της ομάδας.**



Σε περίπτωση που τα πνεύματα είναι οξυμένα, χρέος της κεφαλής του σχολείου είναι η προσπάθεια για τον κατευνασμό τους προκειμένου να διατηρηθούν οι ομαλές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Το χρέος αυτό φαίνεται ότι επιτελούν οι περισσότεροι διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν συνολικά το 65% (σχεδόν πάντα/πάντα και συχνά/πολύ συχνά), σε αντιδιαστολή με το 23,2% που το κάνει σπάνια ή καθόλου.



**B16. Συζητά ανοιχτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων.**

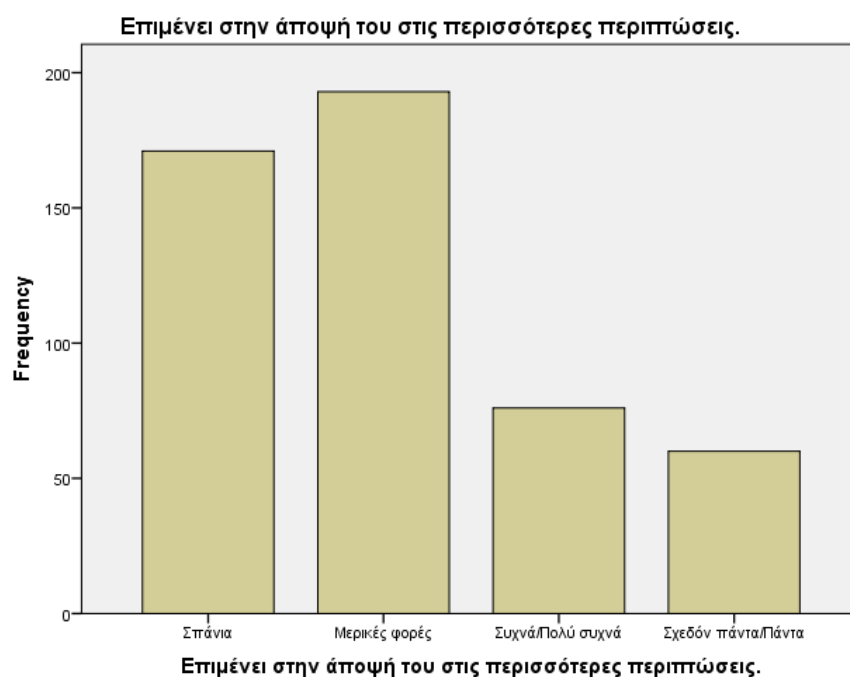
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	61	12,2	12,2	12,2
Σπάνια	94	18,8	18,8	31,0
Μερικές φορές	107	21,4	21,4	52,4
Συχνά/Πολύ συχνά	153	30,6	30,6	83,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	85	17,0	17,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ωστόσο, όπως προκύπτει απ' την έρευνα, οι διευθυντές δε συζητούν πάντα όλες τις εκδοχές ενός προβλήματος ανοιχτά, αφού το 12,2% δεν το κάνει ποτέ/σχεδόν ποτέ και το 18,8% το κάνει σπάνια προσεγγίζοντας συνολικά το ποσοστό της τάξης του 39,3%. Ωστόσο οι περισσότεροι είναι αυτοί που συνηθίζουν να συζητούν ανοιχτά, οι οποίοι αποτελούν λίγο λιγότερο από το μισό πληθυσμό (47,6%).

**B17. Επιμένει στην άποψή του στις περισσότερες περιπτώσεις.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σπάνια	171	34,2	34,2	34,2
Μερικές φορές	193	38,6	38,6	72,8
Συχνά/Πολύ συχνά	76	15,2	15,2	88,0
Σχεδόν πάντα/Πάντα	60	12,0	12,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	

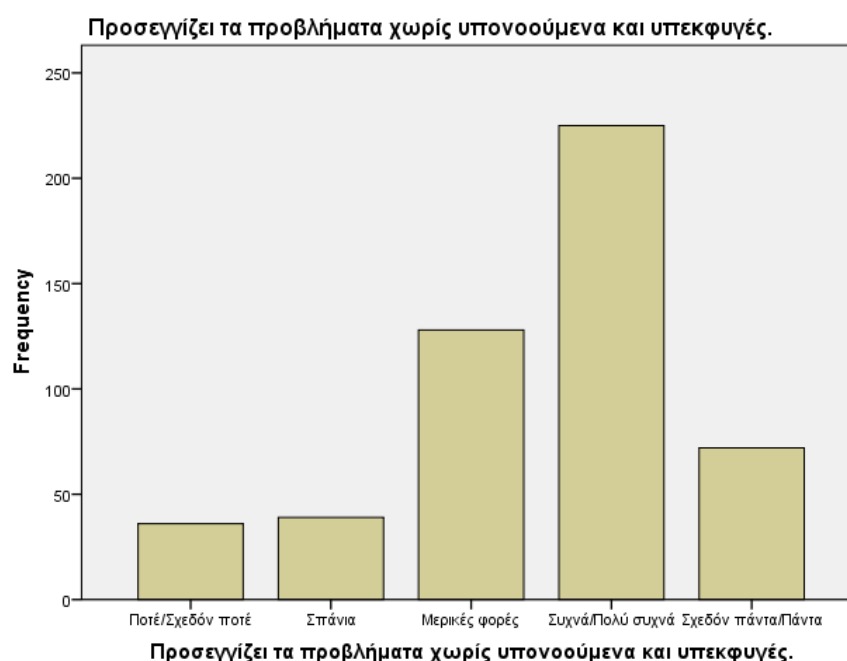


**Επιμένει στην άποψή του στις περισσότερες περιπτώσεις.**

Θα περίμενε κανείς από έναν διευθυντή, ο οποίος βρίσκεται σε θέση ισχύος να επιμένει στις δικές του απόψεις, πράγμα το οποίο δεν ισχύει κατά κανόνα με το 34,2% να το κάνει σπάνια ή καθόλου. Ορισμένοι βέβαια, και συγκεκριμένα το 12% εκμεταλλεζόμενοι τη θέση τους προβαίνουν σε αυτήν την τακτική σχεδόν πάντα ή πάντα.

**B18. Προσεγγίζει τα προβλήματα χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	36	7,2	7,2	7,2
Σπάνια	39	7,8	7,8	15,0
Μερικές φορές	128	25,6	25,6	40,6
Συχνά/Πολύ συχνά	225	45,0	45,0	85,6
Σχεδόν πάντα/Πάντα	72	14,4	14,4	100,0
Total	500	100,0	100,0	

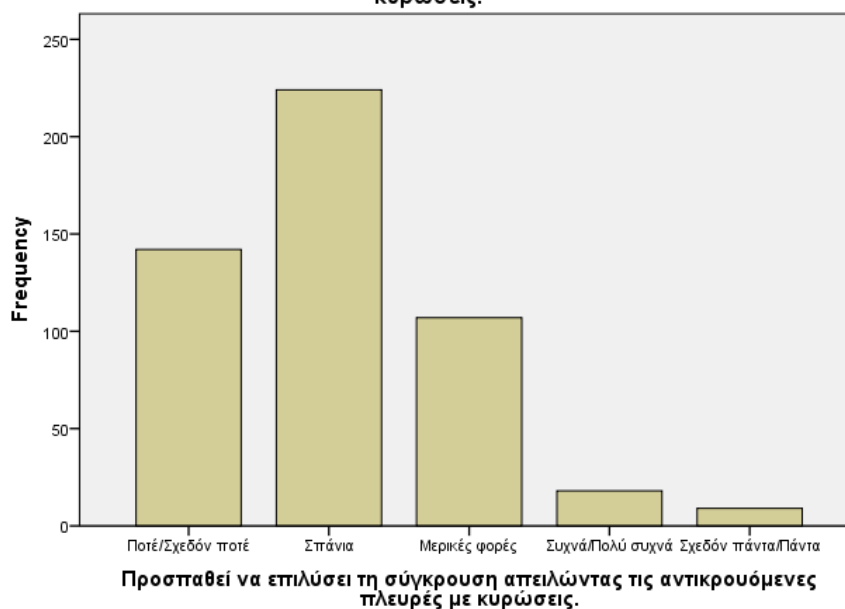


Ακόμη, οι διευθυντές δε συνηθίζουν, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις (Σχεδόν Πάντα/Πάντα:14%, Συχνά/Πολύ Συχνά:45%) να μιλούν με υπονοούμενα και υπεκφυγές, αλλά προσεγγίζουν ξεκάθαρα τα προβλήματα. Δεν παύουν βέβαια να υπάρχουν και οι εξαιρέσεις (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ:7.2%) που δε συνηθίζουν αυτού του είδους την προσέγγιση.

**B19. Προσπαθεί να επιλύσει τη σύγκρουση απειλώντας τις αντικρουόμενες πλευρές με κυρώσεις.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	142	28,4	28,4	28,4
	Σπάνια	224	44,8	44,8	73,2
	Μερικές φορές	107	21,4	21,4	94,6
	Συχνά/Πολύ συχνά	18	3,6	3,6	98,2
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	9	1,8	1,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

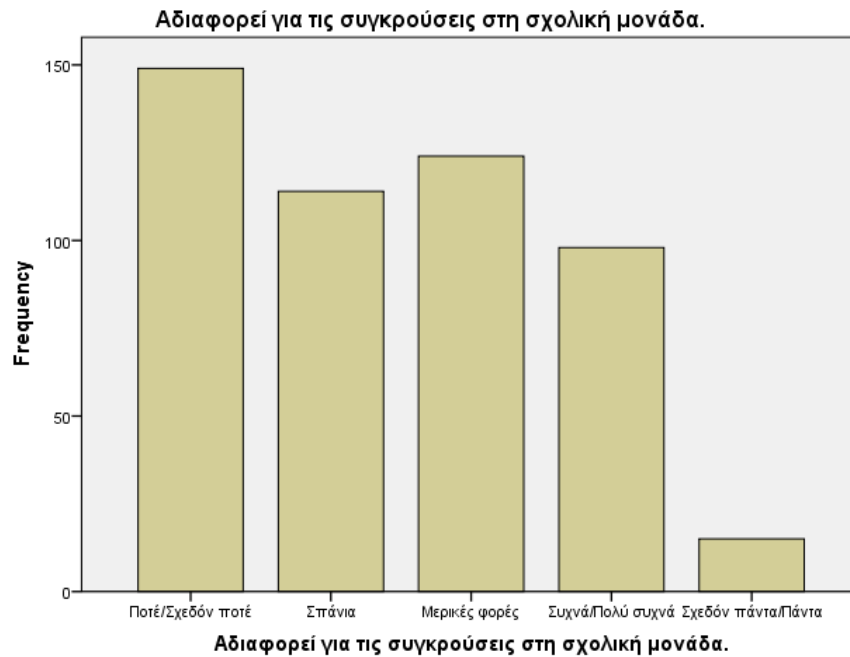
**Προσπαθεί να επιλύσει τη σύγκρουση απειλώντας τις αντικρουόμενες πλευρές με κυρώσεις.**



Όταν πρόκειται για κάποια σύγκρουση, μόνο η μειοψηφία των διευθυντών (Συχνά/Πολύ Συχνά:1,8%, Σχεδόν Πάντα/Πάντα:3,6%) επικαλείται το δίκαιο της πυγμής απειλώντας με κυρώσεις τις αντικρουόμενες πλευρές προκειμένου να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Το εντυπωσιακό ποσοστό που φτάνει συνολικά στο 94,6% φαίνεται πως δεν εκμεταλλεύεται, τουλάχιστον όχι πάντοτε, την πλεονεκτική του θέση και δεν εκφοβίζει εκπαιδευτικούς ή/και μαθητές με πιθανές κυρώσεις.

**B20. Αδιαφορεί για τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.**

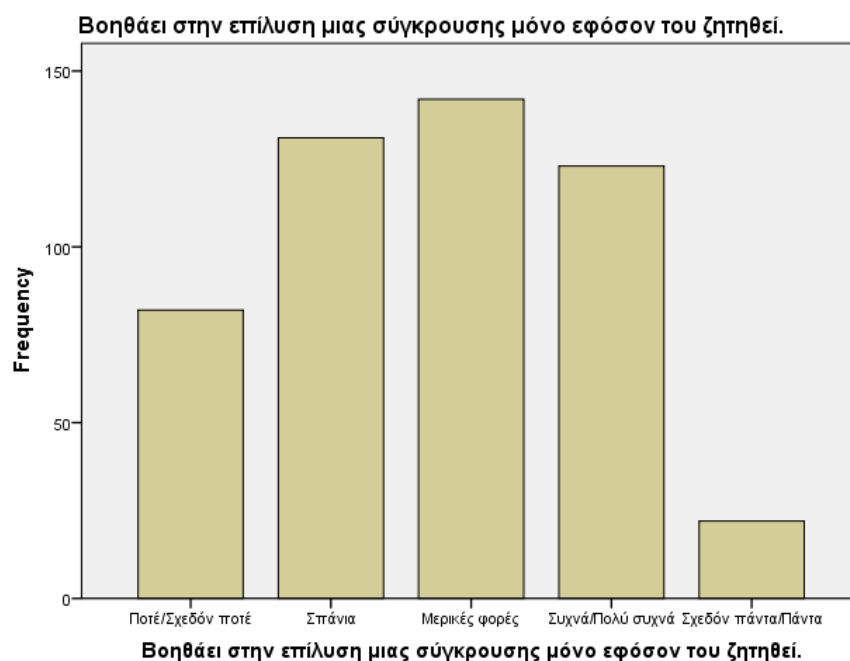
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	149	29,8	29,8	29,8
	Σπάνια	114	22,8	22,8	52,6
	Μερικές φορές	124	24,8	24,8	77,4
	Συχνά/Πολύ συχνά	98	19,6	19,6	97,0
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	15	3,0	3,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Ιδιαίτέρως σημαντικό είναι το γεγονός πως η πλειοψηφία των διευθυντών δεν επιδεικνύει αδιαφορία για τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, το 29,8% δεν αδιαφορεί ποτέ/σχεδόν ποτέ, το 22,8% αδιαφορεί σπάνια και το 24,8% μερικές φορές. Ως αδιάφορο χαρακτηρίζεται το 22,6% των διευθυντών (το 19,6% συχνά/πολύ συχνά και το 3% σχεδόν πάντα/πάντα).

**Β21.Βοηθάει στην επίλυση μιας σύγκρουσης μόνο εφόσον του ζητηθεί.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	82	16,4	16,4	16,4
	Σπάνια	131	26,2	26,2	42,6
	Μερικές φορές	142	28,4	28,4	71,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	123	24,6	24,6	95,6
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	22	4,4	4,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

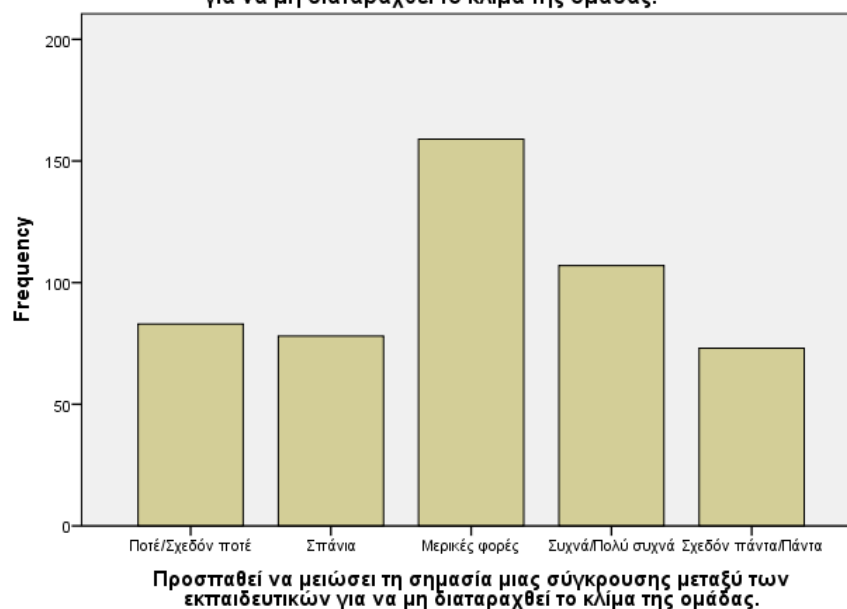


Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, οι διευθυντές στην πλειονότητα τους δεν χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα παρεμβατικοί, καθώς περισσότεροι από τους μισούς (287 στους 500) βοηθούν σχεδόν πάντα/πάντα, συχνά/πολύ συχνά ή μερικές φορές στην επίλυση μιας σύγκρουσης μόνον εφόσον τους ζητηθεί να παρέμβουν.

**B22. Προσπαθεί να μειώσει τη σημασία μιας σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών για να μη διαταραχθεί το κλίμα της ομάδας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	83	16,6	16,6	16,6
	Σπάνια	78	15,6	15,6	32,2
	Μερικές φορές	159	31,8	31,8	64,0
	Συχνά/Πολύ συχνά	107	21,4	21,4	85,4
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	73	14,6	14,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Προσπαθεί να μειώσει τη σημασία μιας σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών για να μη διαταραχθεί το κλίμα της ομάδας.**

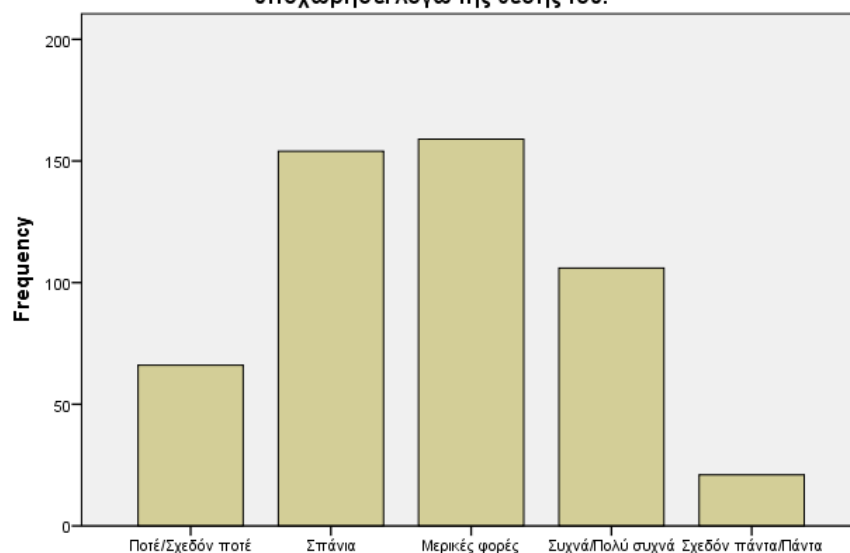


Όταν προκύπτει μία σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών οι διευθυντές τις περισσότερες φορές προσπαθούν να μειώσουν τη σημασία της στοχεύοντας στη διατήρηση του ομαλού κλίματος μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα το κάνουν αυτό οι 73 στους 500 σχεδόν πάντα/πάντα, 107 συχνά/πολύ συχνά και 159 μερικές φορές.

**B23.Όταν εμπλέκεται ο ίδιος σε μια σύγκρουση προσδοκά ότι η αντίπαλη πλευρά θα υποχωρήσει λόγω της θέσης του.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ/Σχεδόν ποτέ	66	13,0	13,0	13,0
	Σπάνια	154	30,4	30,4	43,5
	Μερικές φορές	159	31,4	31,4	74,9
	Συχνά/Πολύ συχνά	106	20,9	20,9	95,8
	Σχεδόν πάντα/Πάντα	21	4,2	4,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Όταν εμπλέκεται ο ίδιος σε μια σύγκρουση προσδοκά ότι η αντίπαλη πλευρά θα υποχωρήσει λόγω της θέσης του.**



**Όταν εμπλέκεται ο ίδιος σε μια σύγκρουση προσδοκά ότι η αντίπαλη πλευρά θα υποχωρήσει λόγω της θέσης του.**

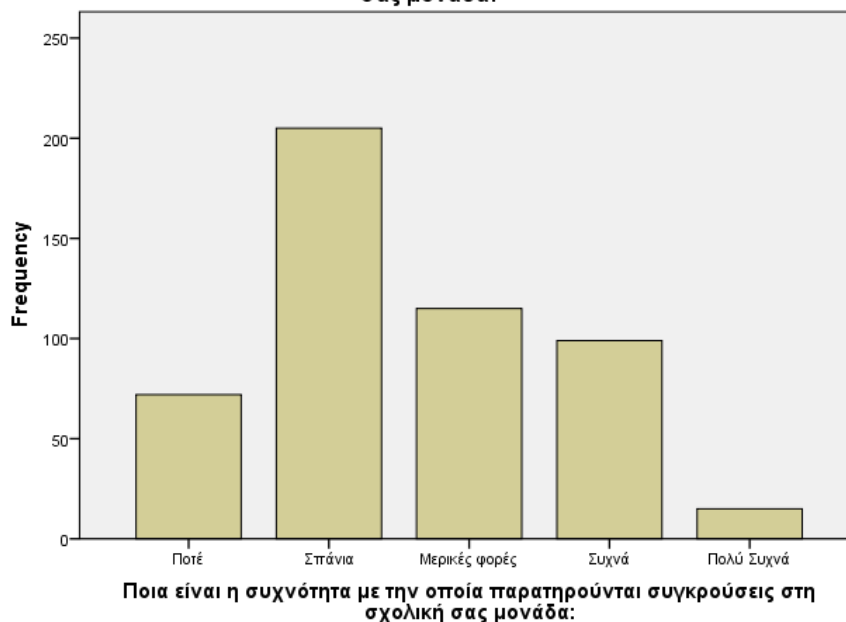
Επίσης συχνό/πολύ συχνό (47,8%) είναι το φαινόμενο οι διευθυντές να προσδοκούν, όταν εμπλέκονται οι ίδιοι σε μια διένεξη, την υποχώρηση της αντίπαλης πλευράς λόγω της θέσης που κατέχουν. Υπάρχουν ωστόσο, και αρκετοί που δεν έχουν αυτήν την απαίτηση και οι οποίοι αγγίζουν συνολικά το 41,4% (Ποτέ/Σχεδόν Ποτέ:9,6%, Σπάνια:41,4%).



**B24. Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	72	14,2	14,2	14,2
Σπάνια	205	40,5	40,5	54,7
Μερικές φορές	115	22,7	22,7	77,5
Συχνά	99	19,6	19,6	97,0
Πολύ Συχνά	15	3,0	3,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	

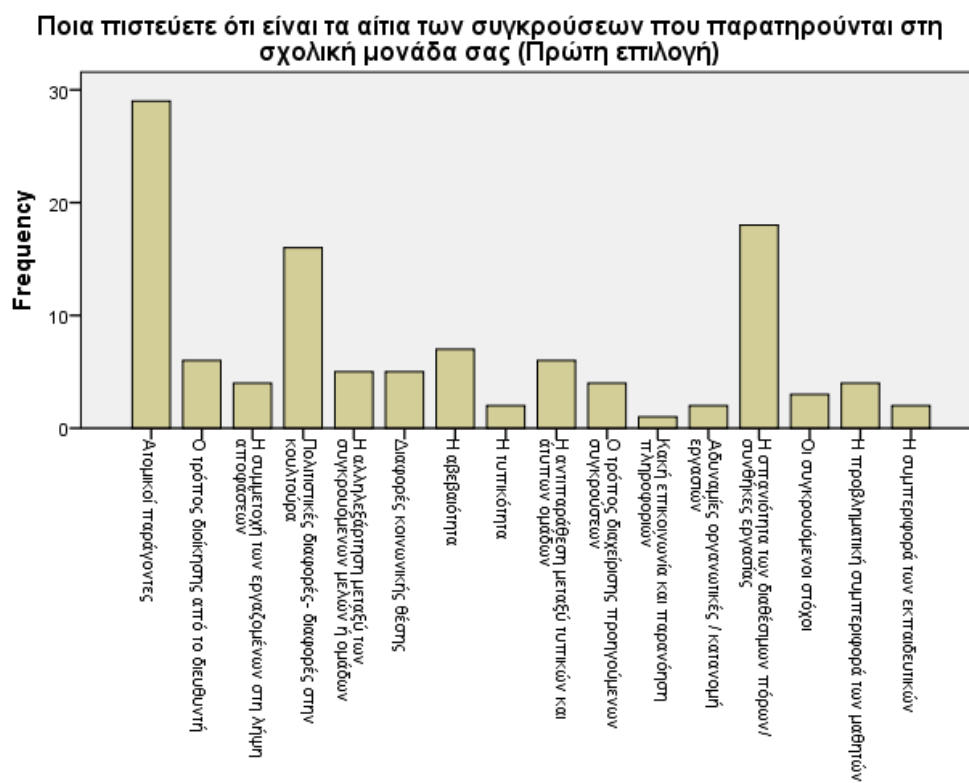
**Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:**



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (40,5%) δήλωσαν πως σπάνια προκύπτουν συγκρούσεις στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, με αυτούς που δήλωσαν πως προκύπτουν μερικές φορές να ακολουθούν (22,7%). Από την άλλη, ελάχιστοι είναι όσοι έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιες καταστάσεις πολύ συχνά (μόλις 3%).

**B25. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια των συγκρούσεων που παρατηρούνται στη σχολική μονάδα σας (Πρώτη επιλογή)-Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο όσοι είχαν απαντήσει συχνά ή πολύ συχνά στην προηγούμενη ερώτηση B24**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ατομικοί παράγοντες	29	25,4	25,4	25,4
Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή	6	5,3	5,3	30,7
Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων	4	3,5	3,5	34,2
Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	16	14,0	14,0	48,2
Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων	5	4,4	4,4	52,6
Διαφορές κοινωνικής θέσης	5	4,4	4,4	57,0
Η αβεβαιότητα	7	6,1	6,1	63,2
Η τυπικότητα	2	1,8	1,8	64,9
Η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων	6	5,3	5,3	70,2
Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	4	3,5	3,5	73,7
Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	1	,9	,9	74,6
Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών	2	1,8	1,8	76,3
Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	18	15,8	15,8	92,1
Οι συγκρουόμενοι στόχοι	3	2,6	2,6	94,7
Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών	4	3,5	3,5	98,2
Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2	1,8	1,8	100,0
Total	114	100,0	100,0	

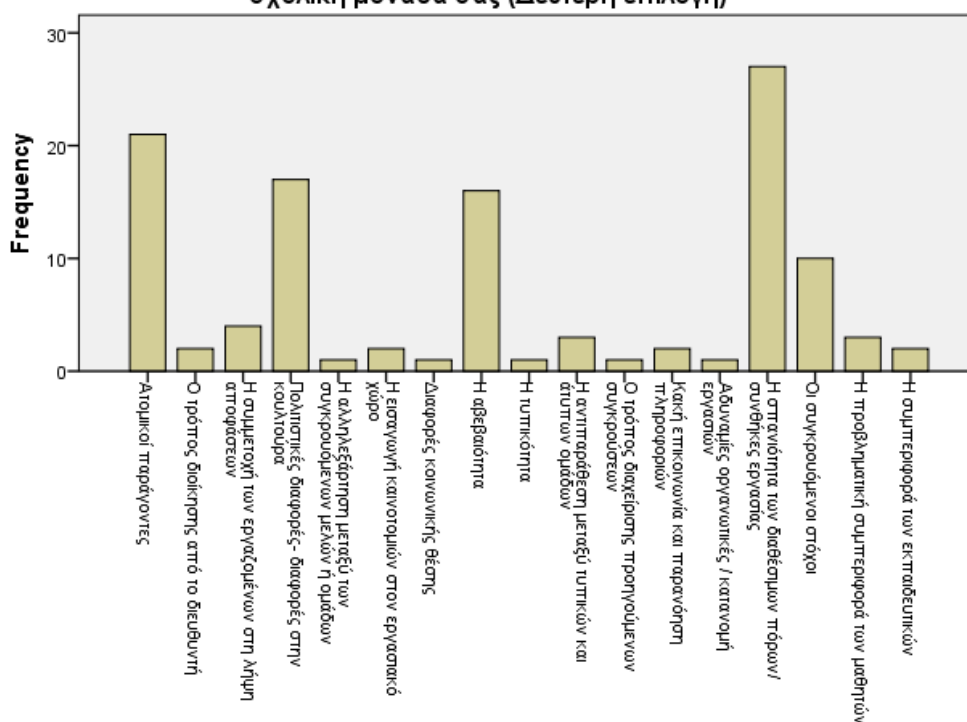


Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο όσοι είχαν απαντήσει συχνά ή πολύ συχνά στην προηγούμενη ερώτηση B24. Τα αίτια που οδηγούν στις συγκρούσεις αυτές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι κυρίως ατομικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν γενικότερα τη συμπεριφορά των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (25,4%), η έλλειψη πόρων και οι συνθήκες εργασίας (15,8%) και οι πολιτιστικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα (14%).

**B25. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια των συγκρούσεων που παρατηρούνται στη σχολική μονάδα σας (Δεύτερη επιλογή)- Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο όσοι είχαν απαντήσει συχνά ή πολύ συχνά στην προηγούμενη ερώτηση B24**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ατομικοί παράγοντες	21	18,4	18,4	18,4
Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή	2	1,8	1,8	20,2
Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων	4	3,5	3,5	23,7
Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	17	14,9	14,9	38,6
Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων	1	,9	,9	39,5
Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο	2	1,8	1,8	41,2
Διαφορές κοινωνικής θέσης	1	,9	,9	42,1
Η αβεβαιότητα	16	14,0	14,0	56,1
Η τυπικότητα	1	,9	,9	57,0
Η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων	3	2,6	2,6	59,6
Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	1	,9	,9	60,5
Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών	2	1,8	1,8	62,3
Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών	1	,9	,9	63,2
Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	27	23,7	23,7	86,8
Οι συγκρουόμενοι στόχοι	10	8,8	8,8	95,6
Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών	3	2,6	2,6	98,2
Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2	1,8	1,8	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια των συγκρούσεων που παρατηρούνται στη σχολική μονάδα σας (Δεύτερη επιλογή)

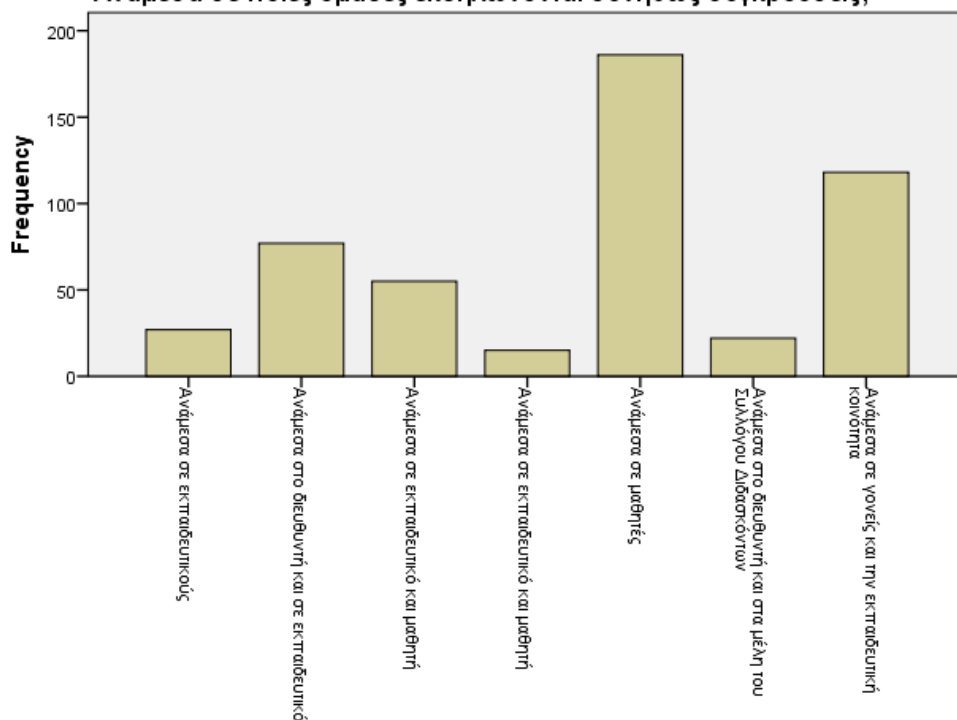


Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο όσοι είχαν απαντήσει συχνά ή πολύ συχνά στην προηγούμενη ερώτηση B24. Οι ίδιοι παράγοντες αποτέλεσαν και τη δεύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα αίτια που οδηγούν σε συγκρούσεις με τις ποσοστιαίες μονάδες να διαφοροποιούνται (σπανιότητα διαθέσιμων πόρων/συνθήκες εργασίας: 23,7%, ατομικοί παράγοντες: 18,4%, πολιτιστικές διαφορές-διαφορές στην κουλτούρα: 14,9%) και την αβεβαιότητα να προστίθεται στους παράγοντες αυτούς (14%).

**B26. Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις; (Πρώτη επιλογή)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	27	5,4	5,4	5,4
Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό	77	15,4	15,4	20,8
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	55	11,0	11,0	31,8
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	15	3,0	3,0	34,8
Ανάμεσα σε μαθητές	186	37,2	37,2	72,0
Ανάμεσα στο διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	22	4,4	4,4	76,4
Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα	118	23,6	23,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	

**Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;**

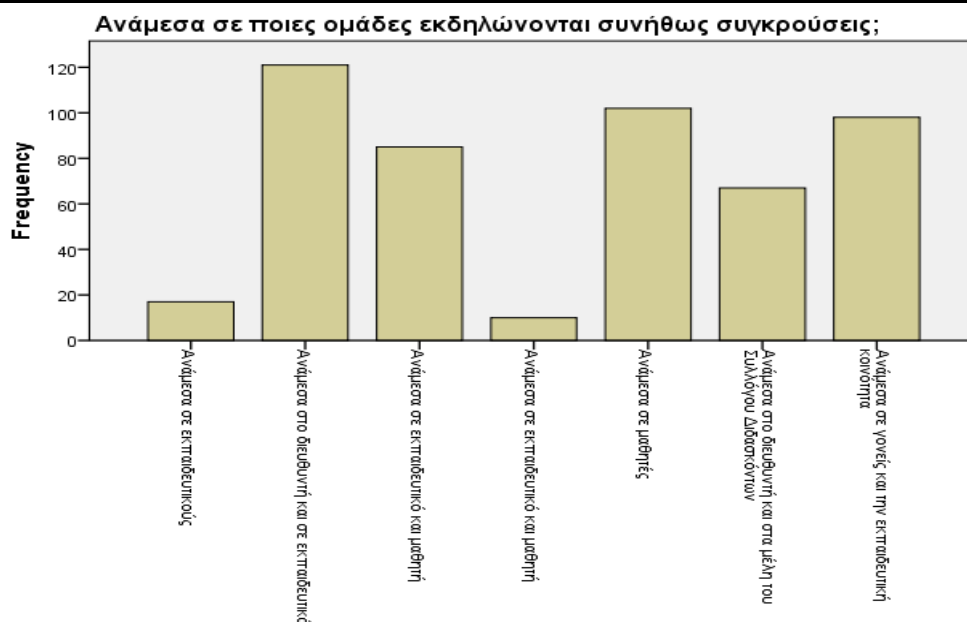


Οι περισσότερες συγκρούσεις, προκύπτουν μεταξύ μαθητών, καθώς συγκέντρωσαν υψηλό ποσοστό τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών (32,2% και 20,4% αντίστοιχα). Οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικής κοινότητας αποτέλεσαν το 23,6 των απαντήσεων στην πρώτη επιλογή και 19,6% στην

δεύτερη επιλογή, ενώ υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν και οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντών –εκπαιδευτικών (15,4% και 24,2%) καθώς και οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (37,2% και 20,4%).

**B26. Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις; (Δεύτερη επιλογή)**

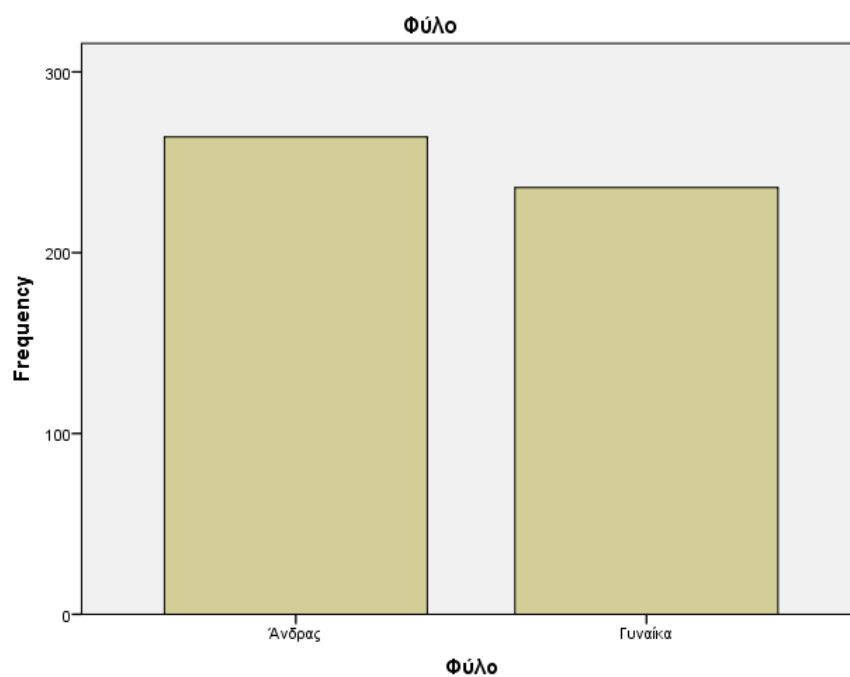
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	17	3,4	3,4	3,4
Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό	121	24,2	24,2	27,6
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	85	17,0	17,0	44,6
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	10	2,0	2,0	46,6
Ανάμεσα σε μαθητές	102	20,4	20,4	67,0
Ανάμεσα στο διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	67	13,4	13,4	80,4
Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα	98	19,6	19,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	



## Γ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά στοιχεία

Γ1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	264	52,8	52,8	52,8
	Γυναίκα	236	47,2	47,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

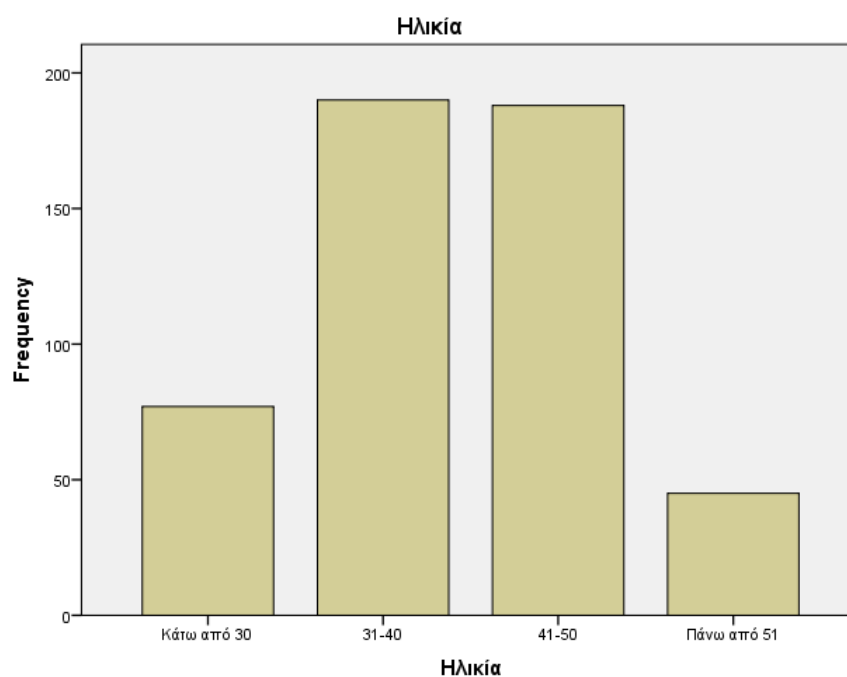


Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ο γυναικείος πληθυσμός κάλυψε το 47,2% (236/500), ενώ οι άνδρες αποτέλεσαν το 52,8% (264/500). Το αποτέλεσμα αυτό εκπλήσσει και καταρρίπτει τον μύθο που θέλει τον κλάδο των εκπαιδευτικών γυναικοκρατούμενο.



## Γ2. Ηλικία

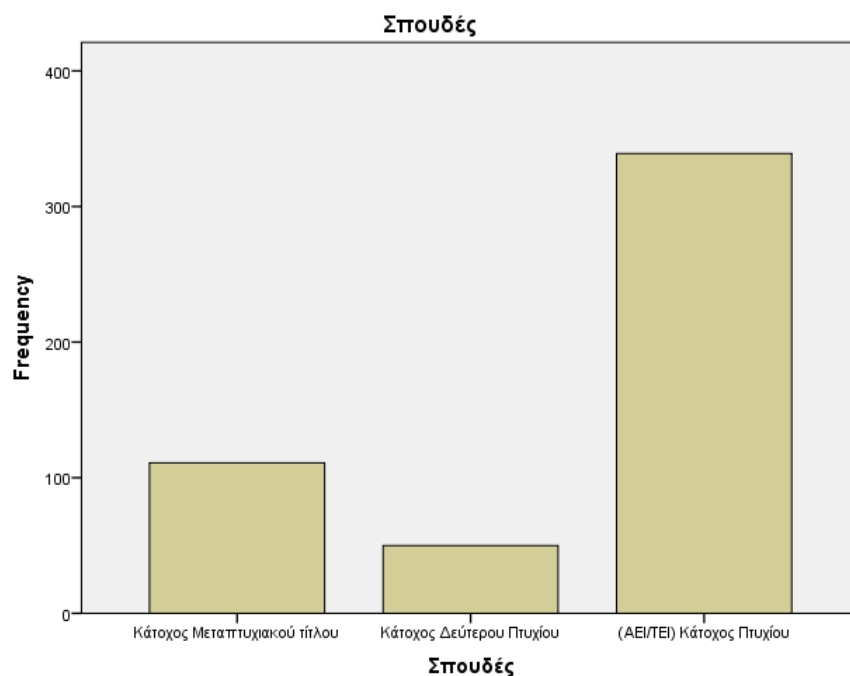
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κάτω από 30	77	15,4	15,4	15,4
31-40	190	38,0	38,0	53,4
41-50	188	37,6	37,6	91,0
Πάνω από 51	45	9,0	9,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Ελάχιστοι ήταν οι ερωτηθέντες που εμπίπτουν στις ηλικιακές ομάδες κάτω των 30 ετών και άνω των 50 (15,4% και 9% αντίστοιχα) με τους περισσότερους συμμετέχοντες να μετρούν από 31 έως 50 έτη. Πιο συγκεκριμένα, οι 31-40 ετών αποτέλεσαν το 38% του δείγματος και οι 41-50 ετών το 37,6% έχοντας οι δύο κατηγορίες διαφορά μόνο δύο ατόμων (190/500 και 188/500 αντίστοιχα).

### Γ3.Σπουδές

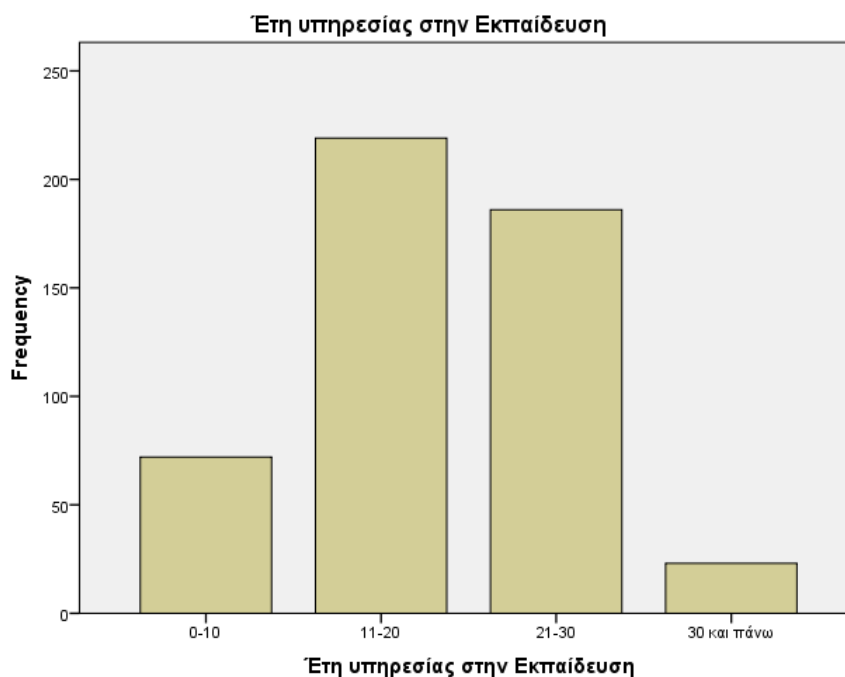
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου	111	22,2	22,2	22,2
Κάτοχος Δεύτερου Πτυχίου	50	10,0	10,0	32,2
(ΑΕΙ/ΤΕΙ) Κάτοχος Πτυχίου	339	67,8	67,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Από τους 500 ερωτηθέντες οι 339 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ (67,8%), 111 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (22,2%) και μόλις 50 είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (10%).

**Γ4. Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση**

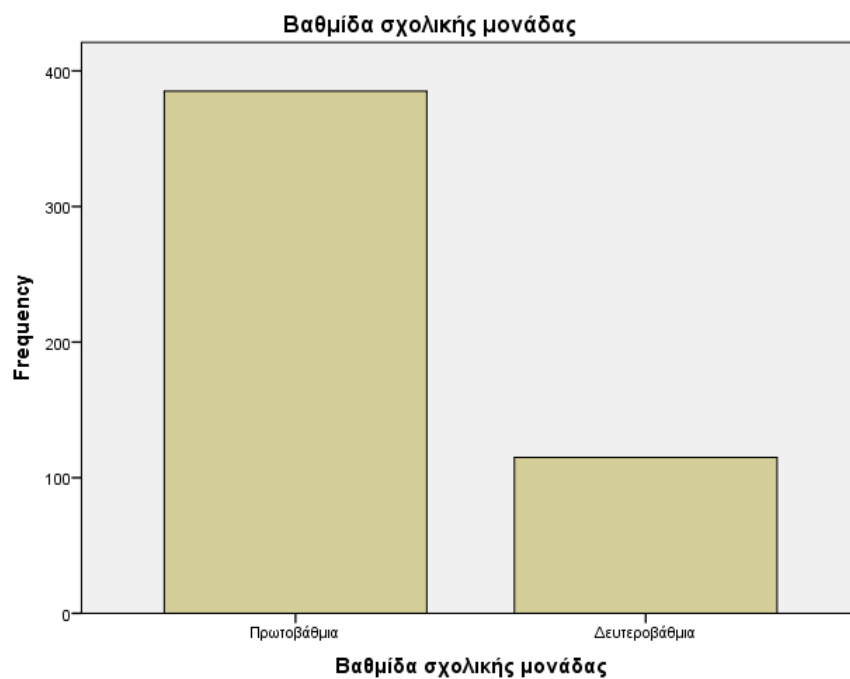
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-10	72	14,4	14,4	14,4
11-20	219	43,8	43,8	58,2
21-30	186	37,2	37,2	95,4
30 και πάνω	23	4,6	4,6	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπηρετούν την εκπαίδευση για περισσότερα από 11 και λιγότερα από 30 χρόνια. Συγκεκριμένα οι 219 από το σύνολο των 500 (43,8%) βρίσκονται στον εκπαιδευτικό χώρο 11-20 χρόνια και 186 (37,2%) 21-30 χρόνια. Μειοψηφία αποτελούν όσοι μετρούν 0-10 χρόνια εμπειρίας στο χώρο της εκπαίδευσης (14,4%) και περισσότερα από 30 χρόνια (4,6%).

### Γ5.Βαθμίδα σχολικής μονάδας

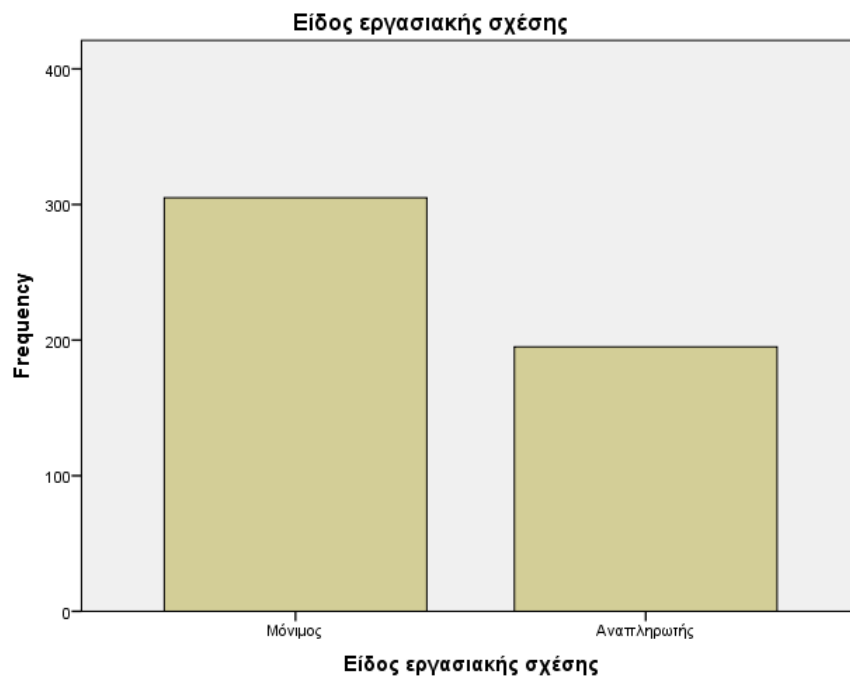
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πρωτοβάθμια	385	77,0	77,0	77,0
Δευτεροβάθμια	115	23,0	23,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Η πλειοψηφία του δείγματος απασχολείται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (77%), ενώ μόλις το 23% απασχολείται στη Δευτεροβάθμια, γεγονός που αποδεικνύει ότι η έρευνά μας επικεντρώθηκε κυρίως στο χώρο των Δημοτικών σχολείων.

### Γ6.Είδος εργασιακής σχέσης

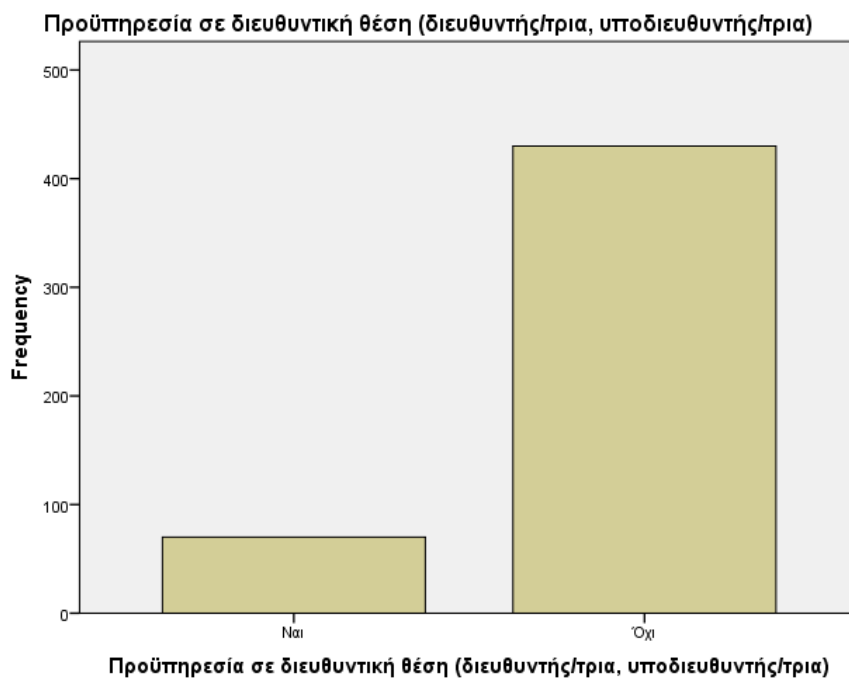
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος	305	61,0	61,0	61,0
Αναπληρωτής	195	39,0	39,0	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Το 61% (305/500) των ερωτηθέντων εργάζονται ως μόνιμοι στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ το 39% (195/500) απασχολούνται ως αναπληρωτές.

**Γ7. Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση (διευθυντής/τρια,  
υποδιευθυντής/τρια)**

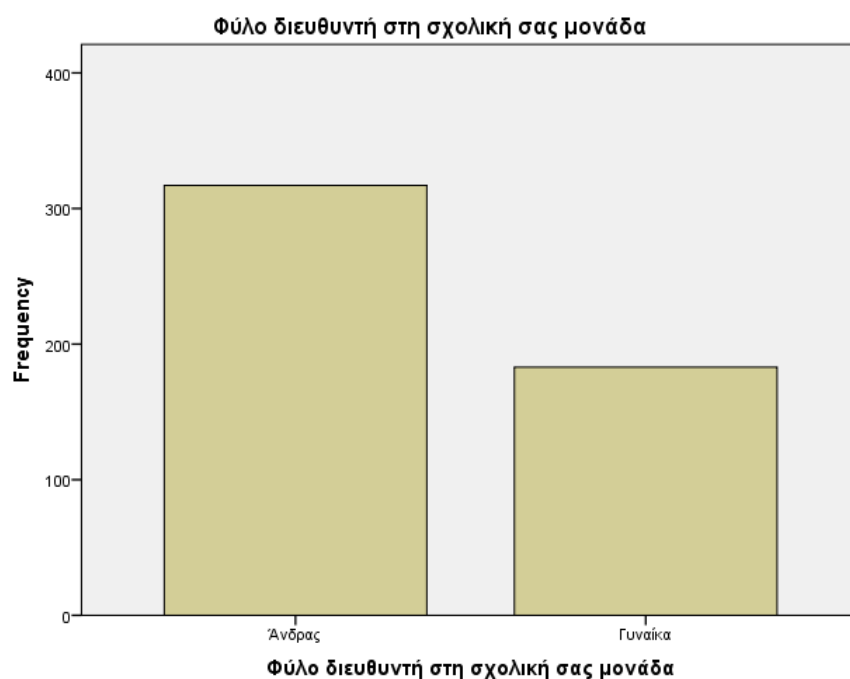
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	70	14,0	14,0	14,0
	Όχι	430	86,0	86,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Προϋπηρεσία σε κάποια διευθυντική θέση, δηλαδή είτε ως διευθυντής/ντρια είτε ως υποδιευθυντής/ντρια, διαθέτει μόνο το 21,2% (106/500), εν αντιθέσει με το 78,8% (394/500) που έχουν εργαστεί μόνο ως δάσκαλοι/καθηγητές. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η έρευνά μας επικεντρώθηκε κυρίως –όχι αποκλειστικά– στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις στη σχολική μονάδα όσοι διατελούν απλώς εκπαιδευτικοί και δεν κατέχουν κάποια διευθυντική θέση.

**Γ8. Φύλο διευθυντή στη σχολική σας μονάδα**

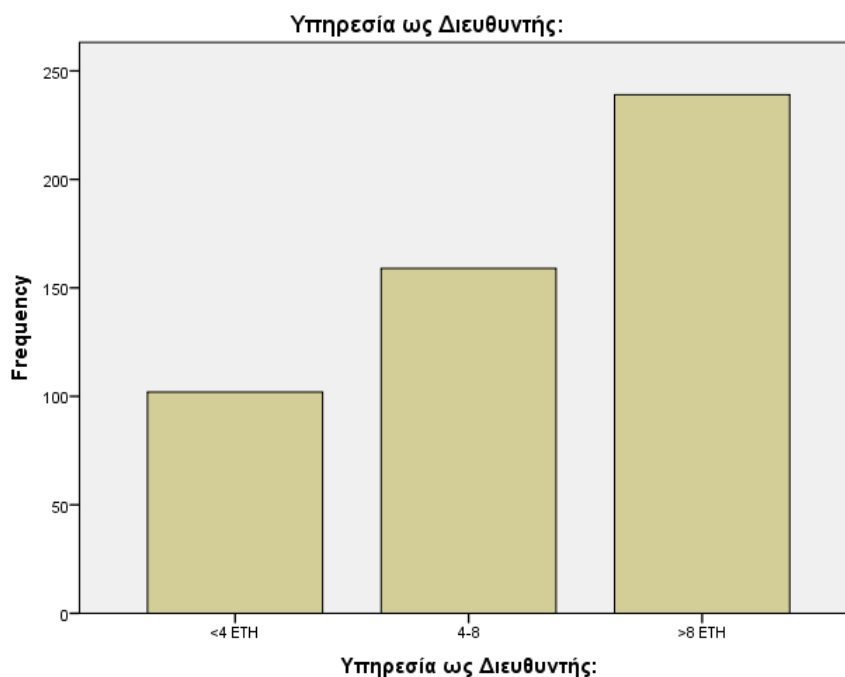
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	317	63,4	63,4	63,4
	Γυναίκα	183	36,6	36,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	



Οι 317 από τους ερωτηθέντες (63,4%) έχουν άνδρα διευθυντή, ενώ οι 183 (36,6%) γυναίκα διευθύντρια, αριθμοί που μαρτυρούν πως ο χώρος των διευθυντών είναι ανδροκρατούμενος.

**Γ9.Χρόνια υπηρεσίας του/της προϊστάμενου της σχολικής σας μονάδας ως Διευθυντής/ντρια:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <4 ETH	102	20,4	20,4	20,4
4-8	159	31,8	31,8	52,2
>8 ETH	239	47,8	47,8	100,0
Total	500	100,0	100,0	



Οι περισσότεροι διευθυντές των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπηρετούν την εκπαίδευση από τη θέση του διευθυντή για περισσότερα από 8 έτη (47,8%). Ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 4-8 έτη (31,8%), με ουραγούς όσους υπηρετούν ως διευθυντές λιγότερα από 4 έτη, οι οποίοι αποτελούν το 20,4% του πληθυσμού.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ**

### **7.1 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

Οι αιτίες που προκαλούν συχνότερα συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες είναι οι ατομικοί παράγοντες, οι πολιτισμικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα και η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων – συνθήκες εργασίας. Με τις συσχετίσεις που επιλέχθηκαν θέλουμε να εξετάσουμε αν οι ερωτώμενοι ανάλογα με την εκάστοτε κατηγοριοποίηση συμφωνούν στην ανάδειξη αυτών των αίτιων ή αν κάποια ομάδα ερωτώμενων διαφοροποιείται. Αρχικά συσχετίσαμε τις αιτίες που προκαλούν συχνότερα συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες με το φύλο των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στη σχολική μονάδα και διαπιστώσαμε ότι άντρες και γυναίκες ερωτώμενοι αναδεικνύουν τις ίδιες αιτίες, δηλαδή οι επιλογές δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Η δεύτερη συσχέτιση έχει να κάνει με τα συχνά αίτια και τη βαθμίδα εκπαίδευσης και διαπιστώσαμε επίσης πως οι ερωτώμενοι που δουλεύουν στην Πρωτοβάθμια με τους ερωτώμενους που δουλεύουν στη Δευτεροβάθμια αναδεικνύουν επίσης κοινές αιτίες. Στην τρίτη συσχέτιση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μας συσχετίσαμε τα συχνότερα αίτια με την εργασιακή σχέση (δηλαδή μόνιμος-αναπληρωτής) και διαπιστώσαμε ότι τα αίτια είναι ίδια τόσο για τους μόνιμους όσο και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Οι συσχετίσεις που κάναμε αποσκοπούν στο να διαπιστώσουμε αν ευθύνεται σε κάποιο βαθμό κάποιο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού ή του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και καταλήξαμε πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει όσον αφορά τη συχνή εμφάνιση συγκρούσεων.(Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) .

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στην έρευνα μας έχει να κάνει με τη συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα και τις κύριες αιτίες που τις προκαλούν. Για να το πετύχουμε αυτό διασταυρώσαμε τις δημοφιλέστερες απαντήσεις στην ερώτηση B25 «Ποια είναι τα κύρια αίτια συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα » με το φύλο των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν όσοι είχαν απαντήσει στην B24 «Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα» συχνά ή πολύ συχνά.

Οι δημοφιλέστερες απαντήσεις στη B25 είναι οι «Ατομικοί παράγοντες» «Πολιτισμικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα»,« Η σπανιότητα των διαθέσιμων

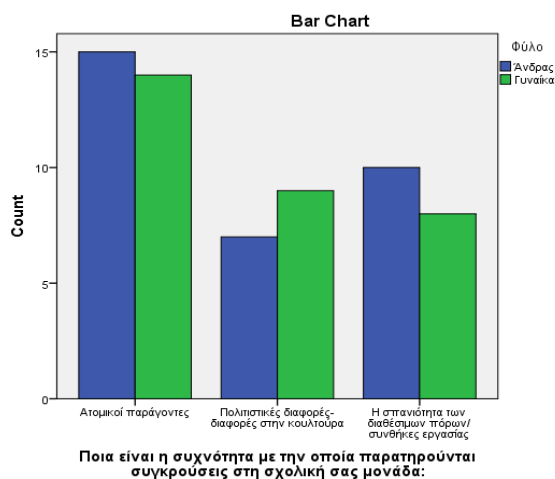
πόρων/ συνθήκες εργασίας». Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι η σύγκρουση που δημιουργήθηκε από ατομικούς παράγοντες εμφανίστηκε 15 φορές σε άντρες και 14 φορές σε γυναίκες. Οι συγκρούσεις που είχαν ως αιτία πολιτισμικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα εμφανίστηκε 7 φορές σε άντρες του δείγματος και 9 φορές σε γυναίκες και η σύγκρουση με αίτιο την σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων ή συνθήκες εργασίας εμφανίστηκε 10 φορές στους άντρες του δείγματος και 8 φορές στις γυναίκες του δείγματος.

Παρατηρούμε ότι το αίτιο της σύγκρουσης που κυριαρχεί είναι οι ατομικοί παράγοντες που εμφανίζεται 29 φορές στο δείγμα μας. Ακολουθεί η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων ή συνθήκες εργασίας με 18 φορές και τρίτη δημοφιλέστερη αιτία είναι οι πολιτισμικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα 16 φορές. Διαπιστώνουμε όμως ότι κανένα αίτιο που δημιουργεί συγκρούσεις δεν υπερτερεί στις απόψεις κάποιου φύλου, το οποίο θα το διαπιστώσουμε και με την εφαρμογή του « $X^2$  test» στην συνέχεια.

**Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν συχνές συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:: \* Φύλο**

**Crosstabulation**

Count		Φύλο		Total
		Ανδρας	Γυναίκα	
Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν συχνά συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:	Ατομικοί παράγοντες	15	14	29
	Πολιτισμικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	7	9	16
	Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	10	8	18
Total		32	31	63



**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,491 <sup>a</sup>	2	,782
Likelihood Ratio	,492	2	,782
Linear-by-Linear Association	,123	1	,725
N of Valid Cases	63		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,87.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαγράμματα, παρατηρείται ότι τα αίτια συχνών συγκρούσεων στη σχολική μονάδα είναι τα ίδια και για τους άντρες και για τις γυναίκες. Το φύλο των ερωτώμενων δεν διαφοροποιεί τις διαπιστώσεις τους. Ειδικότερα από τον τελευταίο πίνακα παρατηρούμε ότι Sig.=0,782>0,05 άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση οπότε τη δεχόμαστε και καταλήγουμε ότι οι δύο μεταβλητές μας δεν επηρεάζουν η μία την άλλη άρα είναι ανεξάρτητες.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στην έρευνα μας έχει να κάνει με τη συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. Για να το πετύχουμε αυτό διασταυρώσαμε τις δημοφιλέστερες απαντήσεις στην ερώτηση B25 «Ποια είναι τα κύρια αίτια συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα» με την βαθμίδα των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν όσοι είχαν απαντήσει στη B24 «Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα» συχνά ή πολύ συχνά.

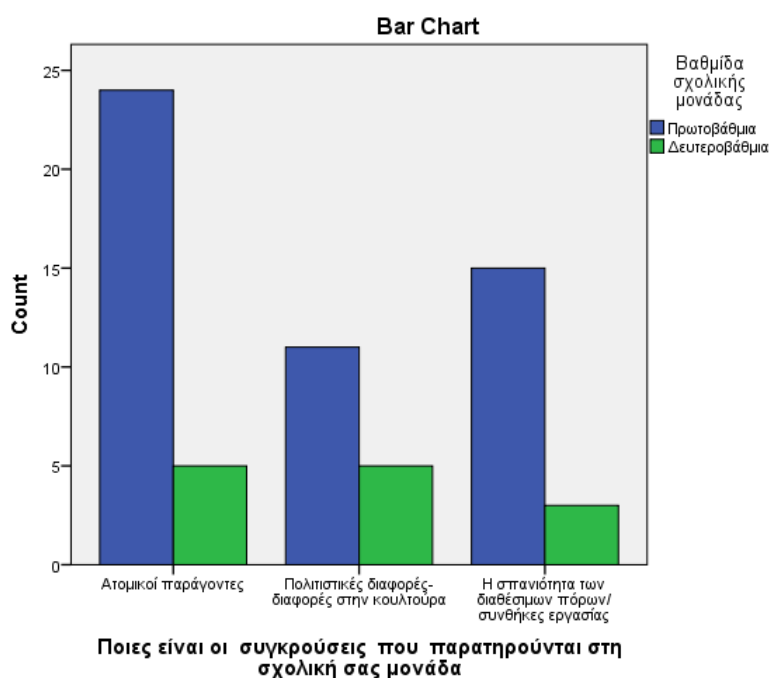
Οι δημοφιλέστερες απαντήσεις στη B25 είναι οι «Ατομικοί παράγοντες» «Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα», «Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας». Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι η σύγκρουση που δημιουργήθηκε από ατομικούς παράγοντες εμφανίστηκε 24 φορές στην Πρωτοβάθμια και 14 φορές στη Δευτεροβάθμια. Οι συγκρούσεις που είχαν ως αίτια πολιτισμικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα εμφανίστηκαν 11 φορές σε Πρωτοβάθμια και 5 φορές στη Δευτεροβάθμια, όπως και η σύγκρουση με αίτιο την σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων ή συνθήκες εργασίας εμφανίστηκε 15 φορές στην Πρωτοβάθμια και 3 φορές στη Δευτεροβάθμια.

Παρατηρούμε ότι το αίτιο της σύγκρουσης που κυριαρχεί είναι οι ατομικοί παράγοντες που εμφανίζεται 29 φορές στο δείγμα μας. Ακολουθεί η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων ή συνθήκες εργασίας με 18 φορές και τρίτη δημοφιλέστερη αιτία είναι οι πολιτιστικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα 16 φορές. Διαπιστώνουμε όμως ότι όλα τα αίτια που δημιουργούν συγκρούσεις υπερτερούν στην Πρωτοβάθμια, το οποίο θα το ελέγξουμε και με την εφαρμογή του «X<sup>2</sup> test» στη συνέχεια

Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν συχνά συγκρούσεις σχολικής σας μονάδα \* Βαθμίδα σχολικής μονάδας

Crosstabulation

Count		Βαθμίδα σχολικής μονάδας		Total
		Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	
Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν συχνά συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα	Ατομικοί παράγοντες	24	5	29
	Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	11	5	16
	Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	15	3	18
Total		50	13	63



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,478 <sup>a</sup>	2	,478
Likelihood Ratio	1,387	2	,500
Linear-by-Linear Association	,055	1	,815
N of Valid Cases	63		

a. 1 cells (16,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,30.

Ειδικότερα από τον τελευταίο πίνακα παρατηρούμε ότι  $Sig.=0,478 > 0,05$  άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση οπότε τη δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες. Αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την προηγούμενη παρατήρηση μας από τον πίνακα διασταύρωσης, έχει όμως λογική εξήγηση γιατί παραπλανηθήκαμε από τον πίνακα διασταύρωσης. Το δείγμα μας περιέχει περισσότερους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας από ότι της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οπότε λογικό είναι να πετύχουμε μεγαλύτερη συχνότητα των φαινομένων στην Πρωτοβάθμια, όμως το « $X^2$  test» μας διαβεβαιώνει ότι οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες

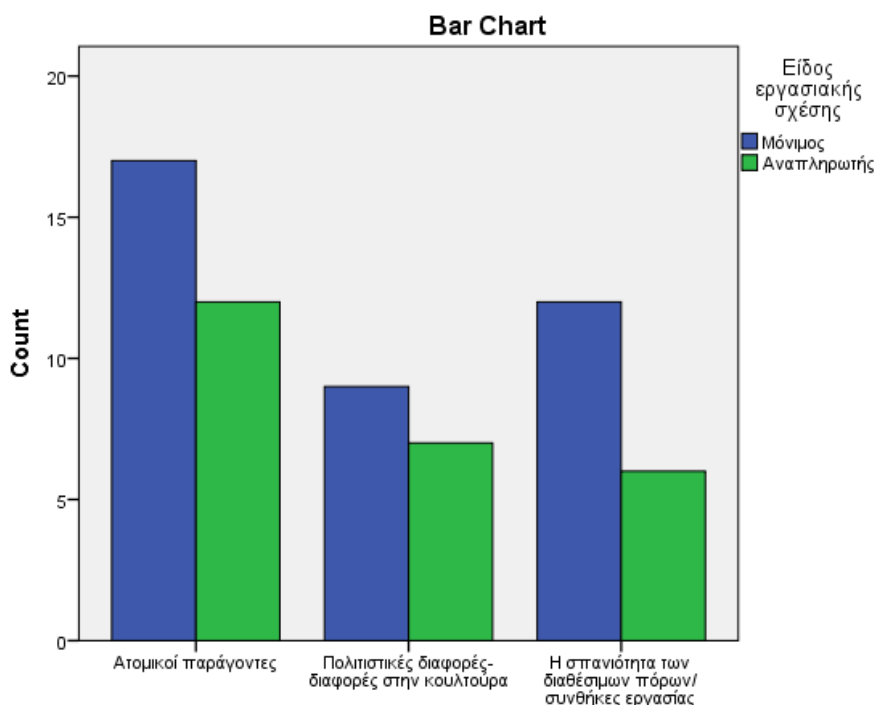
Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στην έρευνα μας έχει να κάνει με τη συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. Για να το πετύχουμε αυτό διασταυρώσαμε τις δημοφιλέστερες απαντήσεις στην ερώτηση B25 «Ποια είναι τα κύρια αίτια συγκρούσεων στη σχολική σας μονάδα» με το είδος εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν όσοι είχαν απαντήσει στη B24 «Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα» συχνά ή πολύ συχνά.

Οι δημοφιλέστερες απαντήσεις στη B25 είναι οι «Ατομικοί παράγοντες» «Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα», «Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας». Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι η σύγκρουση που δημιουργήθηκε από ατομικούς παράγοντες εμφανίστηκε 17 φορές σε μόνιμους εκπαιδευτικούς και 12 φορές αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Οι συγκρούσεις που είχαν ως αιτία πολιτισμικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα εμφανίστηκε 9 φορές σε μόνιμους εκπαιδευτικούς και 7 φορές σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, όπως και η σύγκρουση με αίτιο την σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων ή συνθήκες

εργασίας εμφανίστηκε 12 φορές στους μόνιμους και 6 φορές στους αναπληρωτές. Παρατηρούμε ότι το αίτιο της σύγκρουσης που κυριαρχεί είναι οι ατομικοί παράγοντες που εμφανίζεται 29 φορές στο δείγμα μας. Ακολουθεί η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων ή συνθήκες εργασίας με 18 φορές και τρίτη δημοφιλέστερη αιτία είναι οι πολιτιστικές διαφορές ή διαφορές στην κουλτούρα 16 φορές. Διαπιστώνουμε όμως ότι κανένα αίτιο που δημιουργεί συγκρούσεις δεν υπερτερεί σε κάποιο βαθμίδα, το οποίο θα το διαπιστώσουμε και με την εφαρμογή του « $X^2$  test» στη συνέχεια.

**Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν συχνά συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα: \* Είδος εργασιακής σχέσης Crosstabulation**

Count		Είδος εργασιακής σχέσης		Total
		Μόνιμος	Αναπληρωτής	
Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν συχνά συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:	Ατομικοί παράγοντες	17	12	29
	Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα	9	7	16
	Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας	12	6	18
Total		38	25	63



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

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,449 <sup>a</sup>	2	,799
Likelihood Ratio	,454	2	,797
Linear-by-Linear Association	,356	1	,551
N of Valid Cases	63		

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

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στους ανωτέρω πίνακες, μπορούμε να διακρίνουμε πως ούτε το είδος της εργασιακής σχέσης (μόνιμος-αναπληρωτής) δε δημιουργεί διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ειδικότερα από τον τελευταίο πίνακα παρατηρούμε ότι  $Sig.=0,799>0,05$  άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση οπότε δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες.

## 7.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, λοιπόν, που ερευνήσαμε εξετάζει ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συχνότερα συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες των ερωτώμενων . Με τη συσχέτιση που επιλέξαμε θέλουμε να διαπιστώσουμε ποιες ομάδες συγκρούονται συχνότερα στην Πρωτοβάθμια και ποιες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εντοπίσαμε ότι συχνότερες συγκρούσεις είναι αυτές ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και Διευθυντή, σε εκπαιδευτικό και μαθητή, ανάμεσα σε μαθητές και τέλος ανάμεσα σε γονείς και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτές τις συσχετίσαμε με την εκπαιδευτική βαθμίδα και διαπιστώσαμε ότι εν πολλοίς και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια συχνά συγκρούσεις ξεσπούν ανάμεσα στις ίδιες πληθυσμιακές ομάδες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στην έρευνα μας εξετάζει ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις. Για να το πετύχουμε αυτό διασταυρώσαμε τις δημοφιλέστερες απαντήσεις στην ερώτηση B26 «Ανάμεσα σε

ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις» με την βαθμίδα των εκπαιδευτικών.

Οι δημοφιλέστερες απαντήσεις στη Β26 είναι οι «Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό» «Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή», «Ανάμεσα σε μαθητές», «Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα». Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι η σύγκρουση που δημιουργήθηκε Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό εμφανίστηκε 62 φορές πρωτοβάθμια και 15 φορές στην δευτεροβάθμια. Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή εμφανίστηκε 38 φορές σε πρωτοβάθμια και 17 φορές στην δευτεροβάθμια, η σύγκρουση ανάμεσα σε μαθητές εμφανίστηκε 145 φορές στην Πρωτοβάθμια και 41 φορές στη Δευτεροβάθμια, και η σύγκρουση ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίστηκε 92 φορές στην Πρωτοβάθμια και 26 φορές στη Δευτεροβάθμια.

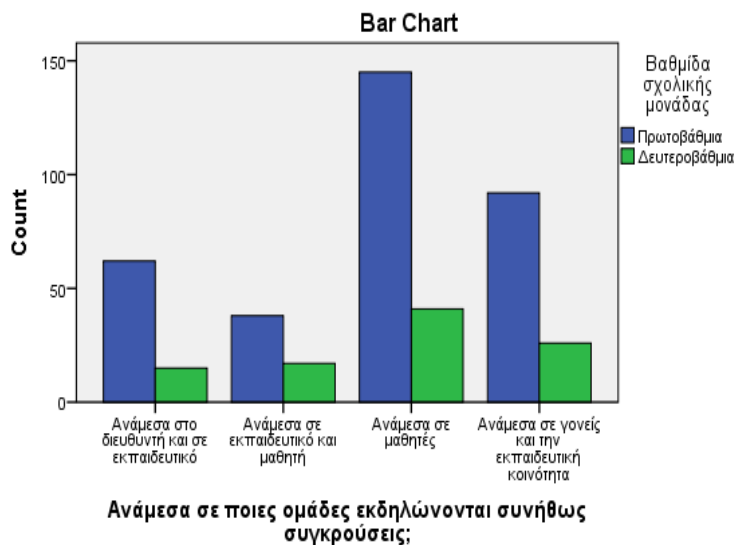
Παρατηρούμε ότι η σύγκρουση που κυριαρχεί είναι «Ανάμεσα σε μαθητές» που εμφανίζεται 186 φορές στο δείγμα μας. Ακολουθεί «Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα» με 118 φορές, τρίτη δημοφιλέστερη «Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή» 77 φορές και τέταρτη «Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή» 55 φορές. Διαπιστώνουμε όμως ότι οι συγκρούσεις υπερτερούν στην Πρωτοβάθμια, το οποίο θα το ελέγξουμε και με την εφαρμογή του « $\chi^2$  test» στη συνέχεια.

Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις; \* Βαθμίδα σχολικής μονάδας

Crosstabulation

Count		Βαθμίδα σχολικής μονάδας		Total
		Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	
Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;	Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό	62	15	77
	Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή	38	17	55
	Ανάμεσα σε μαθητές	145	41	186
	Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα	92	26	118
Total		337	99	436





**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,642 <sup>a</sup>	3	,450
Likelihood Ratio	2,510	3	,473
Linear-by-Linear Association	,042	1	,838
N of Valid Cases	436		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,49.

Ειδικότερα από τον τελευταίο πίνακα παρατηρούμε ότι  $Sig.=0,450>0,05$  άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση οπότε δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες. Αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την προηγούμενη παρατήρηση μας από τον πίνακα διασταύρωσης, έχει όμως λογική εξήγηση γιατί παραπλανηθήκαμε από τον πίνακα διασταύρωσης. Το δείγμα μας περιέχει περισσότερους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας από αυτούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οπότε λογικό είναι να πετύχουμε μεγαλύτερη συχνότητα των φαινομένων στην πρωτοβάθμια όμως το « $X^2$  test» μας διαβεβαιώνει ότι οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες. Ακόμη, φανερώνει πως η βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν καθορίζει μεταξύ ποιων ομάδων θα προκύψουν συγκρούσεις (εκπαιδευτικός-διευθυντής, εκπαιδευτικός-μαθητής, μαθητής-μαθητής, γονείς-σχολικά στελέχη), γεγονός που διαψεύδει τη λογικοφανή πεποίθηση πολλών ότι σε ανώτερες σχολικές βαθμίδες οι μαθητές έρχονται συχνότερα σε ρήξη με τους εκπαιδευτικούς.

### 7.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίου προέκυψε ότι το στυλ ηγεσίας ενός αυταρχικού /τοξικού ηγέτη δεν προτιμάται σε αντίθεση με το χαρισματικό και αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Αυτός είναι ο λόγος που διασταυρώνουμε τις απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούν το χαρισματικό στυλ ηγεσίας αλλά και το αποτελεσματικό με το φύλο των διευθυντών στις σχολικές μονάδες έτσι ώστε να διαπιστώσουμε αν το φύλο του διευθυντή του εκάστοτε σχολείου επηρεάζει το στυλ ηγεσίας του. Πράγμα που δεν επαληθεύεται πειραματικά διότι οι συσχετίσεις μας δείχνουν ότι το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ένας διευθυντής δεν επηρεάζεται από το φύλο, δηλαδή είναι ανεξάρτητο (από το φύλο).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζουμε τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη. Για να το πετύχουμε αυτό βρήκαμε την μέση τιμή των απαντήσεων στις ερωτήσεις A2-A6-A7-A9-A10-A13-A21-A25-A26-A36 που πιστεύουμε ότι χαρακτηρίζουν έναν διευθυντή ως χαρισματικό ηγέτη. Στη συνέχεια διασταυρώσαμε αυτήν τη νέα μεταβλητή με το φύλο του διευθυντή της σχολική μονάδα των ερωτώμενων.

Στο δείγμα μας 317 έχουν άντρα διευθυντή και 183 γυναίκα διευθύντρια. Οι διευθυντές συγκέντρωσαν 3,494 ως μέση τιμή των ερωτήσεων ενώ οι διευθύντριες συγκέντρωσαν 3,457, σκορ που είναι πολύ κοντά και μας υποδηλώνει ότι το να είναι κάποιος/α χαρισματικός ηγέτης δεν εξαρτάται από το φύλο του/της. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από το κριτήριο «t-test» για ανεξάρτητα δείγματα.

Group Statistics

	Φύλο διευθυντή στη σχολική σας μονάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Χαρισματικός	Άνδρας	317	3,494	,3278	,0184
Ηγέτης	Γυναίκα	183	3,457	,3477	,0257

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Χαρισματικός Ηγέτης Equal variances assumed	,387	,534	1,194	498	,233	,0372	,0311	-,0240	,0983
Equal variances not assumed			1,176	361,794	,240	,0372	,0316	-,0250	,0994

Το Sig στο Levenetest ισούται με  $0,534 > 0,05$  οπότε οι διασπορές των δύο μεταβλητών είναι ίδιες άρα ελέγχοντας το  $\text{Sig} = 0,233 > 0,05$  δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση οπότε δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε το φύλο του διευθυντή/της διευθύντριας δεν αποτελεί παράγοντα που καθορίζει το αν είναι χαρισματικός/ή ως ηγέτης, το οποίο προφανώς είναι κάτι που εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του/της διευθυντή/ντριας.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζουμε τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Για να το πετύχουμε αυτό βρήκαμε την μέση τιμή των απαντήσεων στις ερωτήσεις A3-A5-A12-A17-A28 που πιστεύουμε ότι χαρακτηρίζουν έναν διευθυντή ως αποτελεσματικό ηγέτη. Στην συνέχεια διασταυρώσαμε αυτήν τη νέα μεταβλητή με το φύλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα που βρίσκονται οι ερωτώμενοι.

Στο δείγμα μας 317 ήταν οι άντρες διευθυντές των ερωτώμενων και 183 ήταν οι γυναίκες διευθύντριες. Οι διευθυντές συγκέντρωσαν 2,512 ως μέση τιμή των ερωτήσεων ενώ οι διευθύντριες συγκέντρωσαν 2,515, σκορ που είναι πολύ κοντά και μας υποδηλώνει ότι αν κάποιος είναι αποτελεσματικός ηγέτης δεν επηρεάζεται από το φύλο. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από το κριτήριο «t-test» για ανεξάρτητα δείγματα.

**Group Statistics**

	Φύλο διευθυντή στη σχολική σας μονάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποτελεσματικός	Ανδρας	317	2,512	,4329	,0243
Ηγέτης	Γυναίκα	183	2,515	,4680	,0346

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αποτελεσματικός Ηγέτης	Equal variances assumed	2,600	,107	-,074	498	,941	-,0031	,0414	-,0844	,0783
	Equal variances not assumed			-,073	356,093	,942	-,0031	,0423	-,0862	,0801

Το Sig στο Levenetest ισούται με  $0,107 > 0,05$  οπότε οι διασπορές των δύο μεταβλητών είναι ίδιες άρα ελέγχοντας το  $\text{Sig} = 0,941 > 0,05$  δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση οπότε δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Οπότε το αν ένας ή μία ηγέτης είναι αποτελεσματικός ακολουθώντας το ομώνυμο στυλ ηγεσίας δεν έχει να κάνει με το φύλο του /της.

## 7.4 4ο Ερευνητικό Ερώτημα

Στο τέταρτο ερώτημα προσπαθούμε να διαπιστώσουμε εάν οι διευθυντές/ντρίες επιλέγουν τον συμβιβασμό ως τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων και αν η επιλογή τους αυτή επηρεάζεται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο που διοικούν και από τα χρόνια υπηρεσίας τους. Εντοπίσαμε πως οι διευθυντές/ντρίες επιλέγουν τον συμβιβασμό εξίσου σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Επίσης πως οι διευθυντές/ντρίες την προτιμούν ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας τους ως διευθυντές/ντρίες.

Εξετάζουμε λοιπόν αν ο συμβιβασμός είναι ο τρόπος επίλυσης συγκρούσεων που επιλέγουν οι διευθυντές/ντριες στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αν επίσης τον προτιμούν προϊστάμενοι εκπαιδευτικών μονάδων με λιγότερη ή περισσότερη διοικητική εμπειρία. Ως επικρατέστερος τρόπος επίλυσης διαφωνιών προέκυψε από την έρευνα ότι είναι ο συμβιβασμός και θα δούμε αν βαθμίδα εκπαίδευσης και έτη υπηρεσίας διαφοροποιούν τον βαθμό προτίμησης που του έχουν οι προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών μονάδων . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συμβιβασμός επιλέγεται εξίσου από τους προϊστάμενους σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πως το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς με λίγα ή περισσότερα χρόνια διοικητικής εμπειρίας.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ερευνά αν οι διευθυντές /ντριες των σχολικών μονάδων στην Ανατολική Αττική επιλέγουν τον συμβιβασμό. Για να το πετύχουμε αυτό βρήκαμε την μέση τιμή των απαντήσεων στις ερωτήσεις B1-B3-B6-B7-B8-B10-B14 που πιστεύουμε ότι χαρακτηρίζουν τον συμβιβασμό ως έναν τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Στη συνέχεια διασταυρώσαμε αυτή τη νέα μεταβλητή με τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν.

Στο δείγμα μας 385 ήταν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 115 ήταν οι εκπαιδευτικοί στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Πρωτοβάθμια συγκέντρωσε 3,3673 ως μέση τιμή των ερωτήσεων ενώ η Δευτεροβάθμια συγκέντρωσε 3,3839, σκορ που είναι πολύ κοντά και μας υποδηλώνει ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων των ερωτώμενων επιλέγουν τον συμβιβασμό για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από το κριτήριο «t-test» για ανεξάρτητα δείγματα.

**Group Statistics**

	Βαθμίδα σχολικής μονάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συμβιβασμός	Πρωτοβάθμια	385	3,3673	,37672	,01920
	Δευτεροβάθμια	115	3,3839	,34288	,03197

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1,029	,311	-,421	498	,674	-,01650	,03924	-,09360	,06059
Equal variances not assumed			-,443	203,187	,659	-,01650	,03730	-,09004	,05703

Το Sig στο Levenetest ισούται με  $0,311 > 0,05$  οπότε οι διασπορές των δύο μεταβλητών είναι ίδιες άρα ελέγχοντας το  $Sig=0,941 > 0,05$  δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση οπότε δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Ο συμβιβασμός φαίνεται ότι αποτελεί προτιμητέο τρόπο επίλυσης των διαφορών που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα και δεν εξαρτάται από τη βαθμίδα στην οποία αυτή ανήκει, αφού επιλέγεται εξίσου στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ερευνά αν οι διευθυντές /ντριες των σχολικών μονάδων στην Ανατολική Αττική επιλέγουν τον συμβιβασμό ως τρόπο επίλυσης συγκρούσεων. Για να το πετύχουμε αυτό βρήκαμε την μέση τιμή των απαντήσεων στις ερωτήσεις B1-B3-B6-B7-B8-B10-B14 που πιστεύουμε ότι χαρακτηρίζουν τον συμβιβασμό ως έναν τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Στη συνέχεια διασταυρώσαμε αυτή την νέα μεταβλητή με τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών/διευθυντριών.

Στο δείγμα μας 102 ήταν οι διευθυντές /ντριες με χρόνια υπηρεσίας λιγότερα από 4 έτη, 159 ήταν οι διευθυντές /ντριες με χρόνια υπηρεσίας από 4έως8,239 ήταν οι διευθυντές /ντριες με χρόνια υπηρεσίας περισσότερα από 8. Οι παραπάνω ομάδες διευθυντών/ντριων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας συγκέντρωσαν σκορ3.3277,3.3675,3.3921 αντίστοιχα. Οι τιμές αυτές είναι πολύ κοντά και μας υποδηλώνουν ότι για να χρησιμοποιηθεί ο συμβιβασμός ως τρόπος επίλυσης

διαφωνιών επιλέγεται ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών /ντριων. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από το κριτήριο «ANOVA».

### Συμβιβασμός

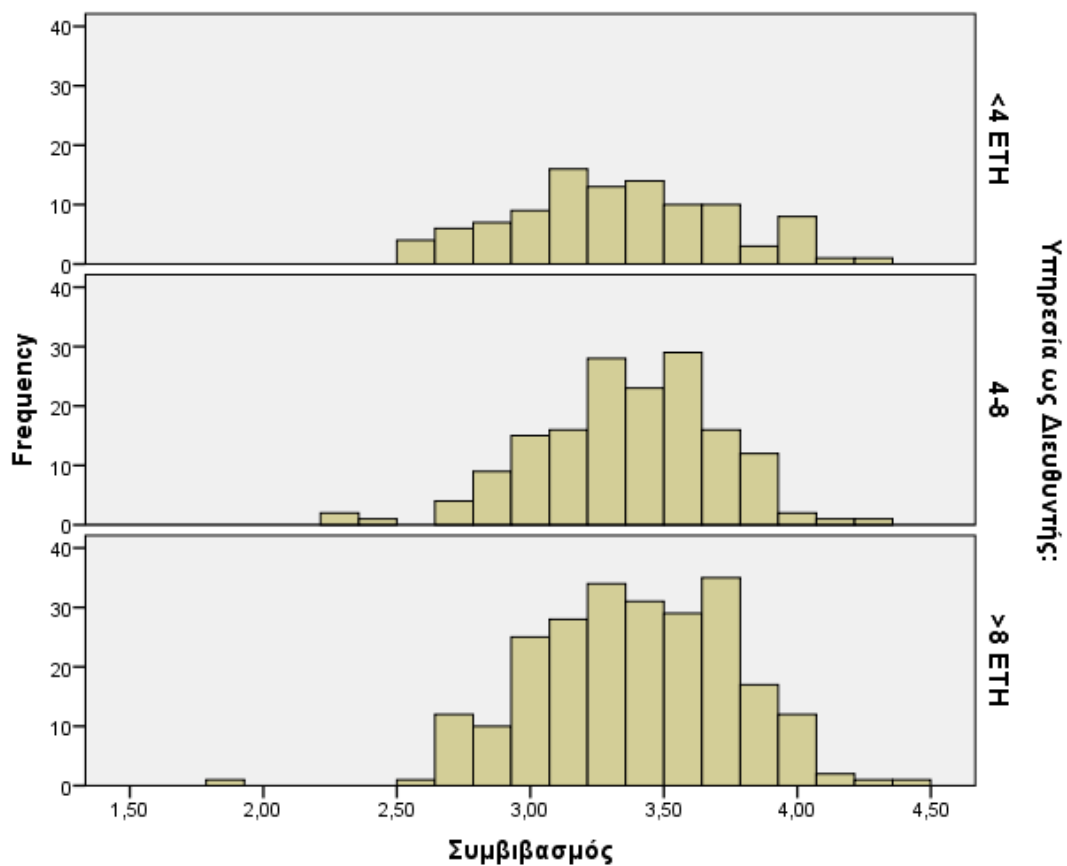
Tukey B<sup>a,b</sup>

Υπηρεσία ως Διευθυντής:	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	
<4 ETH	102		3,3277
4-8	159		3,3675
>8 ETH	239		3,3921

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 147,948.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.



### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Συμβιβασμός

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,299 <sup>a</sup>	2	,150	1,100	,334
Intercept	5018,114	1	5018,114	36880,996	,000
G9	,299	2	,150	1,100	,334
Error	67,623	497	,136		
Total	5750,224	500			
Corrected Total	67,922	499			

a. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,000)

Ελέγχοντας το  $Sig=0,334 > 0,05$  δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση οπότε δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές μας δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Άρα τα χρόνια προϋπηρεσίας ενός διευθυντή δεν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, καθώς ο συμβιβασμός αποτελεί συνήθη μέθοδο των διευθυντών προκειμένου να κατευνάσει μια σύγκρουση, ανεξάρτητα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την καταγραφή των ερευνητικών ευρημάτων, τον σχολιασμό τους, τις συσχετίσεις, την ανάλυσή τους και πλησιάζοντας στο τέλος της εργασίας καταλήγουμε σε κάποιες σκέψεις και συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ήταν αυτή που μας βοήθησε να αποκτήσουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από το ζήτημα των συγκρούσεων αλλά και της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Μέσα από την ενδελεχή παρουσίαση των δύο εννοιών επιλέχθηκαν κάποιες ιδιαίτερες σημαντικές πτυχές τους προκειμένου να δομηθεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας. Αφού λοιπόν αυτές οι έννοιες παρουσιάστηκαν λεπτομερώς στο βιβλιογραφικό κομμάτι, το ερευνητικό μέρος εστίασε κυρίως στις αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες στα σχολεία της Ανατολικής Αττικής, στις πληθυσμιακές ομάδες που δραστηριοποιούνται εντός αυτών και τις μεταξύ τους διενέξεις, στο στυλ ηγεσίας που ακολουθείται από τους/τις διευθυντές/ντριες των μονάδων αυτών και τις τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων που επιλέγουν. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εξετάστηκαν ομαδοποιημένα σε σχέση με διάφορα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο των ερωτώμενων, η βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκουν, η εργασιακή σχέση με την οποία εργάζονται, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας του /της προϊσταμένου τους .

Ως ένα γενικό σχόλιο θα μπορούσε να καταγραφεί πως οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν αρκετά ισορροπημένες καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν πως άντρες και γυναίκες, μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί , Πρωτοβάθμιοι και Δευτεροβάθμιοι, Διευθυντές/ντριες με λίγη ή περισσότερη διοικητική εμπειρία με βάση τα ποσοστά τοποθετήθηκαν παρόμοια όσον αφορά τα υπό έρευνα ζητήματα.

Ως κύριες αιτίες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα αναδείχθηκαν οι ατομικοί παράγοντες (δηλαδή τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά) των εκπαιδευτικών, η έλλειψη διαθέσιμων πόρων, οι συνθήκες εργασίας και τέλος οι πολιτισμικές διαφορές-

διαφορές στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Οι ατομικοί παράγοντες που απάντησαν οι ερωτώμενοι έχουν να κάνουν με την υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων από κάθε εκπαιδευτικό και αν στην απάντηση αυτή αθροίσουμε και τα νούμερα απαντήσεων που αφορούν τους αλληλοσυγκρούμενους στόχους θα δούμε ότι οι ερωτώμενοι τους θεωρούν κύριο αίτιο σύγκρουσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως την εμφάνιση συγκρούσεων στα σχολεία την ευνοεί η έλλειψη χρήσιμων διαθέσιμων πόρων και οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στη σχολική μονάδα γεγονός που θεωρώ πως μπορούμε να επιβεβαιώσουμε όλοι όσοι εργαζόμαστε στην εκπαίδευση. Η έλλειψη τόσο σε προσωπικό όσο και σε υλικοτεχνική υποδομή δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν και οι συνέπειες της αποτελούν μία ωρολογιακή βόμβα που απειλεί την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και δένει τα χέρια του/της προϊσταμένου. Πάρα πολλές σχολικές μονάδες κλείνουν τη χρονιά με κενά εκπαιδευτικών γεγονός που υποβαθμίζει και το επίπεδο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών αλλά και επιβαρύνει τους ήδη υπάρχοντες εκπαιδευτικούς που καλούνται να καλύψουν τα κενά με απλήρωτες υπερωρίες.

Επιπλέον, οι ελλείψεις σε βασική υλικοτεχνική υποδομή και το κτιριακό ζήτημα είναι δυσλειτουργίες που συναντάμε συχνά σε εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας που ουδείς μπορεί να αμφισβητήσει. Ένα άλλο στοιχείο που είναι αδύνατο να παραβλέψουμε τόσο στην έρευνά μας όσο και σε ευρύτερο πλαίσιο και συνδέεται άμεσα τόσο με την πρώτη αιτία που ανέδειξαν οι ερωτώμενοι όσο και με τη δεύτερη είναι πως σχεδόν οι 4 στους 10 εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες είναι αναπληρωτές. Αυτό σημαίνει ότι εργάζονται κάτω υπό συνθήκες πίεσης, αβεβαιότητας και ανασφάλειας καθώς πολλές φορές ειδικά στις αρχές της σχολικής χρονιάς αντιμετωπίζουν σοβαρά ζητήματα βιοποριστικού χαρακτήρα. Τέλος, η διαφορά πολιτισμικής φύσεως και κουλτούρας των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε επίσης ως ένα σημαντικό αίτιο σύγκρουσης καθώς η διαφορετική πολιτισμική αφετηρία και διαδρομή του καθενός σε σχέση με την αντίστοιχη κάποιου άλλου είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε σύγκρουση.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι πως τόσο σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας στην Ανατολική Αττική οι συγκρούσεις εκδηλώνονται ανάμεσα στις ίδιες ομάδες ατόμων που δραστηριοποιούνται εντός αυτών. Συχνότερα συγκρούονται οι μαθητές /τριες μεταξύ τους, έπονται οι συγκρούσεις γονέων με μέλη

της εκπαιδευτικής κοινότητας, ακολουθούν αυτές ανάμεσα σε Διευθυντή και Εκπαιδευτικό και τέλος εκείνες ανάμεσα σε Εκπαιδευτικό και μαθητή.

Ο τίτλος της εργασίας περιγράφει μία διαδρομή από τον αυταρχικό ή όπως τον περιγράφει η βιβλιογραφία τοξικό ηγέτη στον χαρισματικό. Ωστόσο στην έρευνα μας και συγκεκριμένα στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζονται οι διευθυντές/ντριες στα σχολεία της Ανατ. Αττικής μόνο σε σχέση με το χαρισματικό και το αποτελεσματικό/αυθεντικό στυλ ηγεσίας. Αυτό συνέβη μετά από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων, όπου τα ευρήματα που έδιναν δείγματα τοξικής/αυταρχικής ηγεσίας στα σχολεία της Ανατ. Αττικής ήταν ελάχιστα. Οι σχολικοί ηγέτες ανεξάρτητα από το φύλο τους υιοθετούν ή τουλάχιστον προσπαθούν (αν κρίνουμε από τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσε το «μερικές φορές») να υιοθετήσουν συμπεριφορές και μεθόδους που θα τους χαρακτήριζαν χαρισματικούς και αποτελεσματικούς ηγέτες.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώσαμε πως ο συμβιβασμός είναι η τεχνική επίλυσης που προτιμούν να ακολουθούν οι διευθυντές/ντριες στην Ανατ. Αττική ανεξάρτητα από το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Αυτό θα έλεγε κανείς πως είναι ένα λογικό εύρημα καθώς κάθε διευθυντής/ντρια θα ήθελε να επιλύονται οι διαφορές με όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερο τρόπο και ικανοποιημένες όσο το δυνατόν περισσότερο όλες τις πλευρές της σύγκρουσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αφού, λοιπόν, καταγράψαμε μία σειρά συμπερασμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στα ερευνητικά μας ερωτήματα και μέσα από αυτά αναδεικνύονται διάφορα ζητήματα που επιζητούν βελτίωση και αντιμετώπιση, το τέλος της εργασίας θα συνοδεύεται από μία σειρά προτάσεων-προτροπών:

Διαβάζοντας κανείς την εργασία και φτάνοντας στο τέλος της θα καταλήξει πως ο ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει να διαχειριστεί πληθώρα ζητημάτων προκειμένου να κατορθώσει να καταστήσει εύρυθμη τη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Παρόλο που όπως έδειξε και η έρευνά μας μπορεί να φαίνεται ή να προσπαθεί να φαίνεται άλλοτε χαρισματικός άλλοτε αποτελεσματικός φαντάζει σε όλο αυτό το εγχείρημα πάρα πολύ μόνος. Θα ήταν λοιπόν, αναγκαίο το Υπουργείο Παιδείας να οργανώσει συχνές επιμορφώσεις με εύληπτο περιεχόμενο που θα ενίσχυε τους διευθυντές/ντριες με διάφορους τρόπους. Κάποια σεμινάρια θεωρητικής και πρακτικής φύσεως πάνω στις αρχές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και μετάδοσης τεχνικών ενσυναίσθησης θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμα.

Ταυτόχρονη με την επιμόρφωση των διευθυντών θα έπρεπε να είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Και εκείνοι θα έπρεπε να μπορούν να μουν σε μία λογική διοίκησης της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να κατανοήσουν τον ρόλο, τη θέση και τις ενδεχόμενες αποφάσεις του διευθυντή τους. Έτσι θα μπορούν είτε να τις αφομοιώσουν καλύτερα είτε να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους.

Επιπλέον, εκπαιδευτικοί και διευθυντές θα πρέπει να παρακολουθούν τακτικές επιμορφωτικές ημερίδες που θα φροντίζουν να τους ενημερώνουν και να τους ενισχύουν στην κατεύθυνση οικοδόμησης μίας αποτελεσματικής και ευχάριστης οργανωτικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είδαμε πως κυρίως μαθητές/τριες και γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που συγκρούονται συχνότερα στις σχολικές μονάδες της Ανατ. Αττικής. Αυτό καθιστά επιβεβλημένη και υποχρεωτική τη μόνιμη παρουσία ψυχολόγου στη σχολική μονάδα. Ο/Η ψυχολόγος θα έχει την υποχρέωση να παρακολουθεί καθημερινά τα δρώμενα εντός της σχολικής μονάδας και να παρεμβαίνει όπου τα κρίνει σκόπιμο. Επίσης, θα μπορεί σε μηνιαία βάση να οργανώνει ομαδικές συνεδρίες με κάθε ομάδα χωριστά (π.χ με γονείς ή με μαθητές ή

με εκπαιδευτικούς) όπου θα επιδιώκει την εξομάλυνση καταστάσεων που είναι πιθανό να αποσυντονίζουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τέλος, δε θα ήταν δυνατόν να μη σχολιαστεί το εύρημα που αναδεικνύει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και έχει να κάνει με την έλλειψη διαθέσιμων πόρων και τις συνθήκες εργασίας. Τα χαρακτηριστικά του προβλήματος παρουσιάστηκαν παραπάνω εκτενώς. Μία πρόταση – αναγκαιότητα είναι η άμεση και πλήρης στελέχωση όλων των σχολικών μονάδων με μόνιμο και σταθερό προσωπικό. Είναι αδύνατο μία σχολική μονάδα να αποκτήσει την επιθυμητή οργανωτική κουλτούρα όταν το δυναμικό της συνεχώς ανανεώνεται και αλλάζει. Η ύπαρξη αυτού του καθεστώτος ευνοεί την εμφάνιση συγκρούσεων ξέχωρα από τα πολλά ακόμα προβλήματα που δημιουργεί. Η έλλειψη επίσης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και το κτιριακό ζήτημα των σχολείων παρομοίως. Όλα αυτά πηγάζουν από την υπο-χρηματοδότηση που έχει επιβληθεί στον χώρο της παιδείας . Επομένως μία γενναία αύξηση κονδυλίων για την παιδεία εγκεκριμένη από τον κρατικό προϋπολογισμό φαντάζει πιο αναγκαία από ποτέ. Επίσης, η αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους γεγονός που θα βελτίωνε τη ψυχολογική τους κατάσταση και δε θα τους έκανε τόσο ευάλωτους στα κρίσιμα ερεθίσματα που μία σχολική μονάδα μπορεί να δώσει.

## ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα Αν. Κουτούζη Μ. Μαυρογιώργου Γ. Νιστόπουλου Β. Χαλκιώτη Δ. Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική» τόμος Α' ΕΑΠ Πάτρα.

Αθανασούλα - Ρέππα Αν.,(2008).*Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Εκδ. Ίων-Έλλην, Αθήνα.

Αθανασούλα - Ρέππα Αν., (1999).*Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό* στο Ανθοπούλου Σ. - Σ., Μαυρογιώργου Γ., Αθανασούλα - Ρέππα Αν., Κουτσουλάκη Σ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', ΕΑΠ, Πάτρα.

Αθανασούλα - Ρέππα Αν., (1999).*Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*, τόμος Γ', ΕΑΠ, Πάτρα

Αθανασούλα. Α,- Ρέππα, Κουτούζη, Μ, Μαυρογιώργο, Γ, Νιστόπουλου, Β, Χαλκιώτη Δ, Εκπαιδευτική Διοίκηση και οικονομικά ΕΑΠ, Πάτρα.

Ανθοπούλου Σ., (1999).*Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού* στο Ανθοπούλου Σ.-Σ., Μαυρογιώργου Γ., Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κατσουλάκη Σ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β, ΕΑΠ, Πάτρα.

Αργυροπούλου Ε., Συμεωνίδης Α., (2017) *Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση*  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/10846/11993>

Βαλσαμίδης, Π., (1996). *Οι κοινωνικές συγκρούσεις στο σχολείο*, Το σχολείο και το Σπίτι, τεύχος 1, σελ.:32-41.

Γλάχτσιου Ε. (2018) *Η επίδραση της αυθεντικής ηγεσίας στη εργασιακή απόδοση υπό το πρίσμα της θεωρίας ανταλλαγής ηγέτη μέλους*. Διπλωματικήεργασία: ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: διδακτορική διατριβή.

Γώγου - Κρητικού Λ., (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Εκδ. Πορεία, Αθήνα.

Δημητριάδης Γ., Μιχιώτης Σ., (2007). *Επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων*. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό του ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ.

Ζαβλανός Μ., (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση* τόμος Β', Εκδ. Ίων, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (1987). *Οργάνωση και διοίκηση*. τόμος Β', Αθήνα : εκδ. Έλλην

Ζαβλανός Μ., (2002) *Οργανωτική Συμπεριφορά* Εκδ. Σταμούλη Αθήνα

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

Καβαδέλλα ,Μ. (2010) *Ο θεσμός της διαμεσολάβησης ως νέα μορφή εξωδικαστικής επίλυσης διαφορών σε εμπορικές και αστικές υποθέσεις*. Πανεπιστήμιο Πειραιά- Διπλωματική εργασία

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κιρκιγιάννη. Φ. (2008). *Ο αποτελεσματικός διευθυντής*. Τα Εκπαιδευτικά, 99- 100 (1), 96-113.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα

Κουτούζης Μ., (1999). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός* στο Αθανασούλα Α - Ρέππα, Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιστόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ., «*Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*», τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα.

Κωνσταντίνου Χ. Ι., (2001). *Η πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχικός ως Κυρίαρχος Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Κωνσταντίνου Χ. Ι., (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν* Εκδ. Σμυρνιωτάκης, Αθήνα

Ματσαγγούρας Η., (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η., (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, στο Αθανασούλα - Ρέππα Αν., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιστόπουλου Β., Χαλκιώτης Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα

Μιχόπουλος, Α. Β., (1998). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα.

Μιχόπουλος, Α. Β., (1998). *Εκπαιδευτική Πολιτική II*, Αθήνα.

Μπάκας Θ., (2009). *Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου*, (υπό δημοσίευση), Ιωάννινα.

Μπουραντάς Δ. (1992). *Management, Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team εκδόσεις.

Μπρούζος Α., Κουζούνη Κ., (2003). *Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέλος της σχολικής πραγματικότητας*, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων, τεύχος 16, σελ.:129-147.



Μπρούζος Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, Εκδ. Λύχνος.

Μουρίκη Μ. (2016) *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Εκδοτικός Οίκος Nirapharm

Παρασκευόπουλος Θ., (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπασταμάτης Αδ., (2005). *Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων* στο Καψάλης Αχ., (επιμ), (2005). *Οργάνωση & διοίκηση σχολικών μονάδων*, Εκδ. Πανεπιστ. Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σαϊτης Δάρρα, Ψάρρη, (1996). *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 79

Σαϊτης, Χ.(1994)*Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*, Αθήνα.

Χατζηπαντελή Παν., (1998).*Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amason, A.C, Thompson, K.R., Hochwarter, W.A. & Harrison, A.W. (1995). *Conflict: An important dimension in successful management teams*. Organizational Dynamics, 23 (2) :20-35.

Blake, R., (1964). *Magazine Intergroup group Conflict in Industry*. Houston, Tex.: GulfPublishing.

B. M. Bass (1990), “*From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*”, Organizational Dynamics, 18(3), pp. 19-32

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.7

Cloke, K., & Goldsmith, J. (2001). *Resolving conflicts at work. resolving Conflicts at Work: A Complete Guide for Everyone on the Job*

Chemers, M.M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum

DreikursR., (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα.

DreikursR., (1980). *Η Ψυχολογία στην τάξη*, Εκδ. Κέδρος, Αθήνα.

Einarsen, S., Aasland, M. S. & Skogstad, A., 2007. *Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model*. *Leadership Quarterly*, 18(3), pp. 207-216.

Evans, S. (1992). Conflict can be positive - conflict in the work environment. HRMagazine, [www.LookSmart'sFindArticles.com](http://www.LookSmart'sFindArticles.com)

Goleman, D., (2001). *Emotional intelligence: Issues in paradigm building*. In C.

Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. Jossey-Bass.

Hornstein, H. A., 1996. *Brutal Bosses and their pray*. New York: Riverhead Books.

Glasser W., (1990). *The quality school: managing students without coercion*, New York: Harper & Rous.

J. Antonakis (2001), “*The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X)*”, Walden University ScholarWorks, Dissertation thesis

Katz, E., Blumler, J. G., &Gurevitch, M. (1974). *Utilization of Mass Communication by the Individual*. In J. G. Blumler, & E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research* (pp. 19-31). Beverly Hills: Sage Publications.

Kellerman, B., 2004. *Bad leadership. What it is, how it happens, why it matters..* Boston: Harvard Business School Press

Killmann, R. H., &Thomas, K. W. (1977). *Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument*. *EducationalandPsychologicalMeasurement*, 37, 309-325

Kotter, J. *Leading Change*. Harvard Business School Press. (1996)

Kumar, A. (2014). *Authentic leadership and psychological ownership: investigation of interrelations*. *Leadership and organization development journal*, 35 (4), 266 - 285.

Luthans, F. and Avolio, B.J. (2003) *AuthenticLeadership: A Positive Developmental Approach*. In: Cameron, K.S., Dutton, J.E. and Quinn, R.E., Eds., *Positive Organizational Scholarship*, Barrett-Koehler, San Francisco, 241-261.

Maun, C. (2003).*Conflict Management: What Really Works? Here's Proven Solutions!* Information Resources For Healthcare.

Mayer, Bernard, (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's*

Guide. San Francisco: Jossey - Bass Inc

Mills, L., & Rouse, W. (2009). *Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation.*

Montana & Charnov, (1993). *Οικονομία και Διοίκηση*. εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Parks, B. (1998). *Got a conflict with a colleague? Here's how to resolve it now!*

Instructor Look Smarfs

Piaget, J. (1932) *The Moral Judgment of the Child*. The Free Press, New York.

Ratzburg, W. (1999). *Causes of conflict*.

Rahim, A. (2001). *Managing conflict in organizations*. London: Quorum Books.

Richards, D., & Engle, S. (1986). *After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions*. In J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership*. Alexandria. Englewood cliffs, NJ: Prentive Hall.

Schein E.(1970) *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, c1970.

Siders, C. (1999). *Conflict management checklist: a diagnostic tool for assessing conflict in organizations*. Physician Executive.

Torrance E.R. (1959), «*The Influence of Experienced Members of Small Groups on the Behavior of the inexperienced*». *Journal of Social Psychology*, 49, 249-257.

Wood J. (1989) *Theory and Research Concerning Social Comparisons of Personal Attributes*. Copyright 1989 by the American Psychological Association. 1989, Vol. 106, No. 2, 231-248 0033-2909/90/020231-18\$00.75

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΜΕΡΟΣ. Προσδιορισμός στυλ ηγεσίας

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν συμπεριφορές του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Για κάθε πρόταση κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει περισσότερο τις απόψεις σας σχετικά με τον διευθυντή του σχολείου σας (1=Ποτέ/Σχεδόν ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά/Πολύ συχνά, 5= Σχεδόν πάντα/Πάντα).

Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα όπου εργάζομαι...						
A1	Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	1	2	3	4	5
A2	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.	1	2	3	4	5
A3	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να είναι σοβαρά.	1	2	3	4	5
A4	Εστιάζει την προσοχή του/της σε ανικανότητες, λάθη, αποκλίσεις από το μέσο όρο.	1	2	3	4	5
A5	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
A6	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	1	2	3	4	5
A7	Είναι παρών/παρούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.	1	2	3	4	5
A8	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
A9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	1	2	3	4	5
A10	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	1	2	3	4	5
A11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	1	2	3	4	5
A12	Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	1	2	3	4	5
A13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	1	2	3	4	5
A14	Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	1	2	3	4	5
A15	Αφιερώνει χρόνο για να διδάσκει και να καθοδηγεί.	1	2	3	4	5
A16	Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος από την επίτευξη των στόχων.	1	2	3	4	5
A17	Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη "Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις".	1	2	3	4	5
A18	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	1	2	3	4	5

A19	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	1	2	3	4	5
A20	Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	1	2	3	4	5
A21	Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό μου.	1	2	3	4	5
A22	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1	2	3	4	5
A23	Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
A24	Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	1	2	3	4	5
A25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	1	2	3	4	5
A26	Προβάλλει συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
A27	Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards.	1	2	3	4	5
A28	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	1	2	3	4	5
A29	Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, φιλοδοξίες.	1	2	3	4	5
A30	Με παροτρύνει να βλέπω τα πράγματα από πολλές και διαφορετικές γωνίες.	1	2	3	4	5
A31	Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου.	1	2	3	4	5
A32	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	1	2	3	4	5
A33	Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	1	2	3	4	5
A34	Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής.	1	2	3	4	5
A35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	1	2	3	4	5
A36	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5

## **B ΜΕΡΟΣ. Επιλογή προτιμητέων τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων**

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν συμπεριφορές που συχνά εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Για κάθε πρόταση κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει περισσότερο τις απόψεις σας σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή του σχολείου σας (1=Ποτέ/Σχεδόν ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά/Πολύ συχνά, 5= Σχεδόν πάντα/Πάντα).

	Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όπου εργάζομαι...					
B1	Προσπαθεί να ευχαριστεί τους άλλους.	1	2	3	4	5
B2	Προσπαθεί να επιβάλλει την θέση του.	1	2	3	4	5

B3	Αποφεύγει να συζητάει ζητήματα για τα οποία συχνά προκύπτουν διαφωνίες.	1	2	3	4	5
B4	Συνήθως αναβάλλει ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να το εξετάσει καλά.	1	2	3	4	5
B5	Συνήθως επιμένει στις απόψεις του.	1	2	3	4	5
B6	Προσπαθεί να βρει μια μέση λύση ανάμεσα στις αντικρουόμενες θέσεις.	1	2	3	4	5
B7	Προσπαθεί να συνδυάσει τα οφέλη και τις ζημιές και των δύο πλευρών.	1	2	3	4	5
B8	Προσπαθεί να λύνει τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία.	1	2	3	4	5
B9	Κάνει τα πάντα για να κερδίσει.	1	2	3	4	5
B10	Προσπαθεί να αποφύγει τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος.	1	2	3	4	5
B11	Λαμβάνει υπόψιν τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.	1	2	3	4	5
B12	Κάνει παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας.	1	2	3	4	5
B13	Προσπαθεί για κοινά αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα.	1	2	3	4	5
B14	Επικροτεί πάντα τον συμβιβασμό.	1	2	3	4	5
B15	Προσπαθεί να κατευνάσει τα συναισθήματα κάποιου προκειμένου να μην διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ της ομάδας.	1	2	3	4	5
B16	Συζητά ανοιχτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
B17	Επιμένει στην άποψή του στις περισσότερες περιπτώσεις.	1	2	3	4	5
B18	Προσεγγίζει τα προβλήματα χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές.	1	2	3	4	5
B19	Προσπαθεί να επιλύσει τη σύγκρουση απειλώντας τις αντικρουόμενες πλευρές με κυρώσεις.	1	2	3	4	5
B20	Αδιαφορεί για τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
B21	Βοηθάει στην επίλυση μιας σύγκρουσης μόνο εφόσον του ζητηθεί.	1	2	3	4	5
B22	Προσπαθεί να μειώσει τη σημασία μιας σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών για να μη διαταραχθεί το κλίμα της ομάδας.	1	2	3	4	5
B23	Όταν εμπλέκεται ο ίδιος σε μια σύγκρουση προσδοκά ότι η αντίπαλη πλευρά θα υποχωρήσει λόγω της θέσης του.	1	2	3	4	5

**B24. Ποια είναι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα:**

Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

**B25. Εάν η απάντησή σας είναι συχνά ή πολύ συχνά ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια;**

(Ιεραρχήστε αξιολογικά (π.χ. 1, 2, 3 κλπ) τις παρακάτω αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον)

Ατομικοί παράγοντες

Ο τρόπος διοίκησης από το διευθυντή

Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων

Πολιτιστικές διαφορές- διαφορές στην κουλτούρα

Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μελών ή ομάδων

Η εισαγωγή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο

Διαφορές κοινωνικής θέσης

Η αβεβαιότητα

Η τυπικότητα

Η αντιπαράθεση μεταξύ τυπικών και άτυπων ομάδων

Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων

Κακή επικοινωνία και παρανόηση πληροφοριών

Αδυναμίες οργανωτικές / κατανομή εργασιών

Η σπανιότητα των διαθέσιμων πόρων/ συνθήκες εργασίας

Οι συγκρουόμενοι στόχοι

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

**B26. Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;**

(Ιεραρχήστε αξιολογικά (π.χ. 1, 2, 3 κλπ) τις παρακάτω ομάδες ανάμεσα στις οποίες προκαλούνται συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον)

Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

Ανάμεσα στο διευθυντή και σε εκπαιδευτικό

Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή

Ανάμεσα στο Δ/ντή και μαθητή

Ανάμεσα σε μαθητές

Ανάμεσα στο διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων

Ανάμεσα σε γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα



