



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ « ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΘΕΟΛΟΓΟΣ

ΘΕΜΑ: Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των
συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και
Μεσσηνίας

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΧΡΙΣΤΟΣ ΣΑΪΤΗΣ, ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ
ΑΘΗΝΩΝ

ΑΘΗΝΑ 2016



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΠΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ « ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΘΕΟΛΟΓΟΣ

ΑΜ: 2213206

ΘΕΜΑ: Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των
συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και
Μεσσηνίας

Εγκρίθηκε από την τριμελή επιτροπή την:.....

(Υπογραφή)

.....

ΧΡΙΣΤΟΣ ΣΑΪΤΗΣ

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

(Υπογραφή)

.....

ΜΑΛΒΙΝΑ ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

(Υπογραφή)

.....

ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2016

*Αφιερώνεται
στην Ευγενία
και στη Θεοδώρα*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Οριοθέτηση του θέματος.....σ. 12
2. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων θεματικής.....σ. 13
3. Δομή της εργασίας.....σ. 15
4. Ευχαριστίες.....σ. 16

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη.....σ. 19
2. Τοποθέτηση του προβλήματος.....σ. 19
3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις.....σ. 21
4. Αναγκαιότητα της έρευνας.....σ. 22
5. Σπουδαιότητα της έρευνας.....σ. 23
6. Προϋποθέσεις της έρευνας.....σ. 23
7. Οριοθέτηση του προβλήματος.....σ. 24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Περίληψη.....σ. 25
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση των συγκρούσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....σ. 25

3. Θεωρητική προσέγγιση των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.....	σ. 29
3.1 Διαστάσεις του όρου «σύγκρουση».....	σ. 29
3.1.1 Έννοια και περιεχόμενο των συγκρούσεων.....	σ. 29
• Θετικές και αρνητικές συνέπειες.....	σ.29
3.1.2 Μορφές συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου.....	σ. 32
3.1.3 Πηγές συγκρούσεων στο σχολείο.....	σ.34
3.1.4 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων.....	σ.37
3.1.5 Επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων.....	σ.41
3.2 Έννοια και σημαντικότητα του σχολικού κλίματος.....	σ.42
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	σ.45
3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο.....	σ.47
3.5 Παράμετροι αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο.....	σ.52

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη.....	σ.57
2. Το δείγμα.....	σ.57
3. Ερευνητικό εργαλείο.....	σ.57
4. Εργαλεία στατιστικής.....	σ.60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη.....	σ.62
2. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος.....	σ.62
3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	σ.64
3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών.....	σ.64
3.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	σ.72
4. Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο.....	σ.79
4.1 Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών.....	σ.79
4.1.1 Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τη συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, τους λόγους που τις προκαλούν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους.....	σ.79
4.1.2 Δυσaréσκεια των διευθυντικών στελεχών από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και χρόνος επίλυσης της σύγκρουσης.....	σ.86
4.1.3 Η συμβολή της καλής επικοινωνίας στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων.....	σ.89
4.1.4 Αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με την επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	σ.90
4.1.5 Αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.....	σ.94
4.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	σ.95
4.2.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και τους λόγους που τις προκαλούν.....	σ.95
4.2.2 Δυσaréσκεια εκπαιδευτικών από απόφαση του διευθυντή.....	σ.103

4.2.3	Η συμβολή της καλής επικοινωνίας στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων.....	σ.104
4.2.4	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	σ.105
4.2.5	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων...	σ.110
4.2.6	Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.....	σ.111
4.2.7	Ανάληψη της ευθύνης για μια σύγκρουση και χρόνος επίλυσης της.....	σ.112
5.	Προτάσεις εκπαιδευτικών.....	σ.114
5.1	Προτάσεις διευθυντικών στελεχών.....	σ.114
5.2	Προτάσεις εκπαιδευτικών.....	σ.116
6.	Συνάψεις.....	σ.117

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ- ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.	Περίληψη.....	σ.124
2.	Ανάλυση των χαρακτηριστικών των σχολείων του δείγματος.....	σ.124
3.	Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων.....	σ.124
3.1	Διευθυντικά στελέχη.....	σ.124
3.2	Εκπαιδευτικοί.....	σ.126
4.	Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο.....	σ.127
4.1	Συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, λόγοι που τις προκαλούν και τρόποι αντιμετώπισης.....	σ.127
4.2	Δυσαρέσκεια διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών εξαιτίας απόφασης του συλλόγου διδασκόντων και χρόνος επίλυσης της σύγκρουσης.....	σ.132

4.3 Συμβολή καλής επικοινωνίας στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων..	σ.134
4.4 Επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.....	σ.134
4.5 Παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντικό στέλεχος στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.....	σ.136
4.6 Συγκρούσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.....	σ.137
5. Προτάσεις διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών για τη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων.....	σ.138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Περίληψη.....	σ.140
2. Συμπεράσματα.....	σ.140
3. Προτάσεις.....	σ.143

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σ.146
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	σ.156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σ.157

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων που ασχολούνται με τον τομέα της εκπαίδευσης, εστιάζεται στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και το σχολικό κλίμα το οποίο, όπως δείχνουν οι έρευνες, συχνά διαταράσσεται εξαιτίας των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (διευθυντή, υποδιευθυντή, προϊσταμένου).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου, μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων του Δημοτικού Σχολείου. Για τον λόγο αυτό, πέραν της θεωρητικής διερεύνησης, διεξήχθη ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το γραπτό ερωτηματολόγιο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2015, σε διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων των νομών Αττικής και Μεσσηνίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 108 διευθυντικά στελέχη και 280 εκπαιδευτικοί και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών αλλά και των εκπαιδευτικών έχει έρθει αντιμέτωπη με συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη αλλά και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται τόσο σε υπηρεσιακούς όσο και σε προσωπικούς λόγους. Ως συχνότεροι λόγοι συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες θεωρήθηκαν η κατανομή των τάξεων, η συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επίσης, ως συχνότερα προσωπικά αίτια συγκρούσεων θεωρήθηκαν το διαφορετικό αξιακό σύστημα και η κακή επικοινωνία. Η σημαντικότερη αρνητική επίπτωση των συγκρούσεων για τα διευθυντικά στελέχη είναι η διαταραχή του κλίματος ενώ για τους εκπαιδευτικούς οι επιπτώσεις στην επικοινωνία και στη συνεργασία. Βέβαια, αρκετοί θεωρούν, ότι υπάρχουν και κάποιες θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, θεωρώντας ως σημαντικότερη το γεγονός ότι αποκαλύπτονται τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων. Τέλος, ως βασικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών, για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων θεωρούνται η ενσυναίσθηση, η επικοινωνιακή ικανότητα και η εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: σύγκρουση, διευθυντής/ διευθύντρια, σχολικό κλίμα

ABSTRACT

Over the last decades, the interest of many scientists involved in the field of education is focused on the dilation of the factors that affect the school effectiveness. One of these factors is the school climate which, according to research, is often disrupted because of the conflicts between the teachers or the teachers and the principals (headmaster/headmistress, sub-director).

This project is focused on the research for the conflict phenomenon between the members of teacher association in a Primary School. For that reason, besides the theoretical research, a numerical research was conducted with a written questionnaire as a research tool.

The research took place in September 2015 on principals and teachers in Primary Schools of Attica and Messini prefectures. 108 principals and 280 teachers in total comprised the research sample and for the data analysis was used the statistic packet SPSS.

The research results showed that the principals as well as the teachers have overwhelmingly faced conflicts in school work environment. Most principals as well as teachers stated that the conflicts are due to school or personal reasons. The most common reasons for conflict at school units were considered the distribution of classes, the completing of timetable and the evaluation of school unit. Furthermore, they stated that the most common personal reasons for conflicts were the different evaluation system and the bad communication. The most common negative effect of the conflicts, according to principals, is the school environment disorder but, according to teachers, the effects on communication and collaboration. However, some of them believe, that there are also some positive effects of the conflicts, considering as the most important the fact that the real reasons for the problems are revealed. Finally, as basic characteristics of principals for the effective handling of conflicts are considered the empathy, the communication skill and the experience.

Key words: Conflict, Headmaster/ Headmistress, School environment

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Οριοθέτηση του θέματος

Στην εποχή μας, η εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με ραγδαίες κοινωνικό-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, κύριος ρυθμιστής της εκπαίδευσης είναι το σχολείο, στόχος του οποίου είναι η ολόπλευρη πνευματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των νέων κυρίως ατόμων.

Προκειμένου όμως να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, τα σχολεία όλων των βαθμίδων θα πρέπει να λειτουργούν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, για να θεωρείται αποτελεσματικό ένα σχολείο, θα πρέπει να ισχύουν κάποιες προϋποθέσεις όπως: το ευνοϊκό κλίμα, η συνεργασία, η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας κ.α. (Edmonds, 1979, Hoy & Ferguson, 1989, Lezotte & Jacoby, 1990, Mortimore, 1991, Καψάλης, 2005, Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α).

Το κλειδί για να εξασφαλιστούν οι παραπάνω προϋποθέσεις είναι η δημιουργία και διατήρηση ομαδικού πνεύματος σε κάθε συνεργασία. Το σχολείο όμως, όπως και κάθε οργανισμός, αποτελείται από ανθρώπους που είναι αναγκαίο να συνεργάζονται με κοινό στόχο το συμφέρον του οργανισμού. Σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, έρχεται ως φυσική συνέπεια η σύγκρουση, η οποία μπορεί να έχει διάφορα αίτια (προσωπικά ή επαγγελματικά) και διαφορετικές κάθε φορά συνέπειες.

Ο ρόλος του διευθυντικού στελέχους, τόσο για την πρόληψη όσο και για τη διαχείριση μια συγκρουσιακής κατάστασης είναι πολύ σημαντικός. Η αυθεντική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η ανοιχτή διάθεση, η οργάνωση του σχολείου και η γνώση στοιχείων διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα, μπορούν να περιορίσουν τις συγκρούσεις ή να μειώσουν τις αρνητικές τους επιπτώσεις. Βέβαια, υπάρχουν και οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν και θετικές συνέπειες σε έναν οργανισμό (Μπουραντάς, 2001, Gross and Guerrero, 2000).

Η συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα δημοτικά σχολεία, τα αίτια αυτών, οι συνέπειες τους, οι τρόποι αντιμετώπισης τους καθώς και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση

τους είναι τα βασικά θέματα τα οποία διερευνώνται στη συγκεκριμένη μελέτη. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν αναμένεται να δώσουν μια εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης και να αποτυπώσουν τις στάσεις και τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των εν ενεργεία διευθυντικών στελεχών για το συγκρουσιακό φαινόμενο. Ο στόχος είναι, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα και την υπάρχουσα κατάσταση να διατυπωθούν προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων θεματικής

Τι σημαίνει ο όρος «σχολική μονάδα»

Στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει συμφωνία των επιστημόνων για τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να καλύπτει εξ' ολοκλήρου τον όρο «σχολείο».

Από την πλευρά της οικονομικής επιστήμης, η «σχολική μονάδα» μελετάται ως εκπαιδευτικός οργανισμός, με εστιασμένο το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη σχέση κόστους/ αποτελέσματος (εκπαιδευτικού προϊόντος) και στη συμβολή που έχει η εκπαίδευση στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαϊτή, 2000).

Από την άποψη της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο είναι «ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...» (Κωνσταντίνου, 1994: 24). Θα πρέπει λοιπόν το σχολείο να πραγματοποιεί τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο μιας τυπικής οργάνωσης. Διότι σ' έναν παιδαγωγικό οργανισμό η διαδικασία της αγωγής «δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τα οποία τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση» (Κωνσταντίνου, 1994: 26).

Από τους παραπάνω ορισμούς μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο είναι μια κοινωνική οργάνωση που αποτελείται από διάφορα αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία (εκπαιδευτικούς, μαθητές, σύστημα διοίκησης κλπ.) τα οποία έχουν συγκεκριμένες λειτουργίες με στόχο την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου.

Τι σημαίνει ο όρος «αποτελεσματικό σχολείο»

Η «αποτελεσματικότητα» ενός οργανισμού ορίζεται ως «το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα του να πραγματοποιεί τον σκοπό του, με το λιγότερο δυνατό κόστος» (Παυλόπουλος, 1983: 58, Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006: 272).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, για να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου θα πρέπει να προσδιοριστεί ο σκοπός του. Επειδή όμως στην εκπαίδευση ο σκοπός είναι πολυδιάστατος, διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς έχουν προσδιορίσει κάποια κριτήρια αποτελεσματικότητας.

Οι έρευνες έχουν αναδείξει πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς (Edmonds, 1979, Υφαντή, 2000, Καψάλης, 2005) είναι:

- *Η σχολική ηγεσία:* Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη δράση του εμπνέει, εμπνύχωνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την υποκίνηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).
- *Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων:* Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σαφές και καλά δομημένο και επιλέγονται οι κατάλληλες κάθε φορά μέθοδοι διδασκαλίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).
- *Η σταθερότητα του προσωπικού:* Η συχνή μετακίνηση του διδακτικού προσωπικού, όχι μόνο μειώνει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας αλλά και επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατά προέκταση την επίδοση των μαθητών (Σαΐτη, 2005). Επιπροσθέτως, οι συχνές αλλαγές των δασκάλων/ καθηγητών στερούν τη σχολική διεύθυνση από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.
- *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας:* Η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή των τελευταίων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου.

- *Το ευνοϊκό κλίμα:* Σε ένα σχολείο με ευνοϊκό κλίμα, που τονίζεται περισσότερο ο έπαινος και κυριαρχεί η αμοιβή, η επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών.

Τι σημαίνει ο όρος «Συγκρούσεις»

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας αποτελείται από ανθρώπους προϊσταμένους και υφισταμένους, οι οποίοι, από τη μία έχουν τη δική τους προσωπικότητα (διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα, αξίες, γνώσεις, ανάγκες και εμπειρίες) και από την άλλη είναι αναγκασμένοι να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται, προς όφελος του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι συγκρούσεις προκύπτουν ως ένα αναπόφευκτο φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (Σαΐτης, 2014).

Ο Μπουραντάς (2001:423) ορίζει τις συγκρούσεις ως «μια κατάσταση στην οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας».

Σύμφωνα με τους Wilmot, W & Hocker, J. (2011:13-19), «σύγκρουση είναι μια αισθητή διαμάχη δύο ή περισσοτέρων ατόμων γύρω από θεωρούμενες ασυμβίβαστες διαφορές, πάνω σε πεποιθήσεις, αξίες και στόχους ή γύρω από διαφορές στις επιθυμίες για εκτίμηση, έλεγχο και σύνδεση».

Από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η «σύγκρουση» είναι μια «κατάσταση ανταγωνισμού» όπου καθένα από τα αντιμαχόμενα μέρη προσπαθεί να κερδίσει φροντίζοντας να ηττηθεί ο αντίπαλος.

3. Δομή της εργασίας

Η συγκεκριμένη εργασία είναι χωρισμένη σε τρία βασικά μέρη. Στο **πρώτο μέρος** γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου του συγκεκριμένου θέματος, στο **δεύτερο** γίνεται παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της και το **τελευταίο κομμάτι** της εργασίας περιλαμβάνει το παράρτημα και τη βιβλιογραφία.

- Στο **πρώτο κεφάλαιο** του πρώτου μέρους γίνεται μια γενική παρουσίαση του προβλήματος και διατυπώνονται οι σκοποί της εργασίας και οι ερευνητικές

υποθέσεις. Επιπλέον, αναδεικνύονται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας και παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις της έρευνας.

- Το **δεύτερο κεφάλαιο** του πρώτου μέρους περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των συγκρούσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη θεωρητική προσέγγιση των συγκρούσεων στο σχολείο.
- Το **δεύτερο μέρος** αποτελείται από το ερευνητικό μέρος της εργασίας και περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους κεφάλαια:
- Στο **τρίτο κεφάλαιο** περιγράφεται η μεθοδολογία και τα εργαλεία της παρούσας έρευνας.
- Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.
- Το **πέμπτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.
- Το **έκτο κεφάλαιο** περιέχει τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Το **τρίτο μέρος** αποτελείται από το παράρτημα το οποίο περιέχει τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη για τη διερεύνηση του θέματος των συγκρούσεων και τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

4. Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, οι οποίοι με οποιονδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- Τον Καθηγητή του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Χρίστο Σαΐτη, ο οποίος με βοήθησε με τις πολύτιμες συμβουλές του σε όλα τα στάδια της εργασίας. Καθημερινά διαπιστώνω στη σχολική πραγματικότητα τη χρησιμότητα των γνώσεων που μας προσέφερε και είμαι σίγουρος ότι τα βιβλία του θα αποτελούν πολύτιμα εγχειρίδια σε ολόκληρη την επαγγελματική μου σταδιοδρομία.
- Την κα Μαλβίνα Βαμβακάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου για τις γνώσεις με τις οποίες με εφοδίασε ώστε να είμαι σε θέση να πραγματοποιήσω ορθά μια έρευνα και να κάνω την κωδικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

- Όλους τους καθηγητές του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου για τη συμβολή τους στην κατάρτισή μου στον τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και ειδικότερα τον κ. Φιλόθεο Νταλιάνη, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πειραιά, ο οποίος είναι μέλος της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της παρούσας εργασίας.
- Όλους τους συναδέλφους και φίλους, δασκάλους και διευθυντικά στελέχη που με βοήθησαν στη διακίνηση των ερωτηματολογίων συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.
- Την οικογένειά μου και τους γονείς μου που με ενθάρρυναν και με στήριξαν να συνεχίσω τις σπουδές μου.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητική Διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η προβληματική της Έρευνας

1. Περίληψη

Το ομαδικό πνεύμα, η συνεργασία, το θετικό κλίμα, η ομαλή επικοινωνία και ο συλλογικός τρόπος λήψης αποφάσεων, είναι στοιχεία που σίγουρα βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του. Σύγχρονες έρευνες όμως δείχνουν ότι τα παραπάνω στοιχεία διαταράσσονται συχνά εξαιτίας των συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των μελών των συλλόγου διδασκόντων (εκπαιδευτικών, διοικητικών οργάνων) των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις. Ακολουθεί η αναφορά στους λόγους αναγκαιότητας, στη σπουδαιότητα και στις προϋποθέσεις της έρευνας και οριοθετείται το πρόβλημα.

2. Τοποθέτηση του Προβλήματος

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός που έχει ως γενικό σκοπό την ολόπλευρη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Για να επιτευχθούν όμως, τόσο ο γενικός σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι του σχολείου, θα πρέπει να επαρκούν και να αξιοποιούνται κατάλληλα οι άνθρωποι (δάσκαλοι, διοικητικό προσωπικό κλπ.) και τα υλικά μέσα (κτίριο, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας κλπ.). Απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων είναι επίσης, η διοίκηση, η οποία θα συντονίσει την ανθρώπινη προσπάθεια και τη χρησιμοποίηση των υλικών μέσων, θα εφαρμόσει συστήματα ελέγχου και θα προσδιορίσει τα κριτήρια αποδοτικότητας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2014).

Οι επιδιώξεις για ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων και αύξηση της αποτελεσματικότητας τους, βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, εστιάζοντας στον ηγετικό ρόλο του διευθυντή και στην αλληλεπίδραση του μετά υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Ο διευθυντής-ηγέτης είναι αυτό που θα διαμορφώσει θετικό κλίμα εργασίας (Νικολάου, 2013) και θα εξασφαλίσει ομαλές εργασιακές σχέσεις. Η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και

εκπαιδευτικών, η καλή επικοινωνία και η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία που διευκολύνουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2008). Επίσης, όταν δύο δάσκαλοι συνεργάζονται για ένα παιδαγωγικό θέμα, η συνδυασμένη τους προσπάθεια θα είναι ισχυρότερη από τις διδακτικές εφαρμογές που υλοποιούνται από έναν (Goddard et al, 2010).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, όμως, των μελών του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται να διαταράσσονται πολλές φορές, εξαιτίας του συγκρουσιακού φαινομένου. Σε κάθε σχολική μονάδα συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, ενδιαφέροντα). Η αναγκαστική αυτή συνύπαρξη οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις (Φασούλης, 2006). Οι συγκρούσεις, είτε στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας είτε με το εξωτερικό περιβάλλον, είναι αναπόφευκτο φαινόμενο της καθημερινότητας των σχολείων (Κατσαρός, 2008:173).

Πολλές έρευνες, παλαιότερες αλλά και σύγχρονες, επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία. Ενδεικτικά γίνεται αναφορά στις εξής έρευνες:

- Έρευνα των Μπαλιούση & Μπαλιούσης (2014) σε δημοτικά σχολεία έδειξε ότι οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου είναι ένα φαινόμενο που συνεχίζει να υφίσταται στα περισσότερα σχολεία.
- Η Τόζιου (2012), μέσα από την έρευνά της σε σχολεία των νομών Θεσσαλονίκης και Ημαθίας, επιβεβαιώνει την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σε έρευνα της Παντοπούλου (2010) το 80,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε ότι το συγκρουσιακό φαινόμενο εμφανίζεται «συχνά» στο σχολείο τους.
- Ο Μαυρικάκης (2008), μετά από έρευνα που πραγματοποίησε, αναφέρει ότι η συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων και διευθυντών έχει έρθει αντιμέτωπη με το φαινόμενο των συγκρούσεων.
- Σε έρευνα των Σαϊτή, Δάρρα και Ψαρή (1996), το 51% του διδακτικού προσωπικού που ερωτήθηκε δήλωσε ότι έχει εμπλακεί σε σύγκρουση με κάποιο άτομο (ή άτομα) στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στην προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας που θα προσπαθήσει να συμβάλλει στην περαιτέρω διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων. Αυτό θα επιτευχθεί με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη δημοτικών σχολείων των νομών Αττικής και Μεσσηνίας. Η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τα ερευνητικά πορίσματα που θα προκύψουν θα οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό, η συγκεκριμένη έρευνα έχει τους εξής σκοπούς:

Πρώτον, να διερευνήσει τη συχνότητα και τα αίτια/τις πηγές των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων των νομών Αττικής και Μεσσηνίας.

Δεύτερον, να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντικών στελεχών των νομών Αττικής και Μεσσηνίας για τις επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) των συγκρούσεων.

Τρίτον, με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και τη σχετική βιβλιογραφία, να διατυπωθούν προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και την εξάλειψη τους με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις (Υ), πάνω στις οποίες θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις η παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

Υ1. Η σύγκρουση είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων.

Υ2. Ένας από τους σημαντικότερους «υπηρεσιακούς» λόγους των συγκρούσεων είναι η κατανομή τάξεων.

Υ3. Η κακή επικοινωνία είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις για προσωπικούς λόγους μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Υ4. Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους.

Υ5. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών θεωρεί ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν πολύ/πάρα πολύ αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Υ6. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών θεωρεί ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται αρνητικά από τις συγκρούσεις.

Υ7. Η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο παράγοντας «εμπειρία» είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Υ8. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών θεωρεί ότι η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα και ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν σημαντικά στον περιορισμό των συγκρούσεων.

Υ9. Το μέγεθος της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τον χρόνο που χρειάζεται ώστε να επιλυθεί μια σύγκρουση.

Υ10. Η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σχετίζεται με τη χρήση εξουσίας από τον διευθυντή για την αντιμετώπιση συγκρούσεων.

4. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Αν και υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για το θέμα των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο, εντούτοις, στη χώρα μας τουλάχιστον, είναι αναγκαία μια σύγχρονη και έγκυρη έρευνα που να διερευνά το συγκεκριμένο θέμα στις εκπαιδευτικές μονάδες, τόσο από την πλευρά των διευθυντικών στελεχών όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Έχουν γίνει τελευταία αρκετές έρευνες, όχι μόνο διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, που περιλαμβάνουν απλά ένα ερώτημα σχετικό με το κλίμα ή την επικοινωνία ή το αν υπάρχουν συγκρούσεις, αλλά σπάνια κάποιοι διερευνούν αποκλειστικά αυτό το θέμα. Ο λόγος είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνται να συμμετέχουν σε έρευνα που αφορά ένα τόσο ευαίσθητο θέμα, γιατί αν και τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα οι ίδιοι θεωρούν ότι μπορεί να εκτεθούν.

Επίσης, από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, όχι μόνο θα διαμορφωθεί μια εικόνα των σχέσεων των μελών του συλλόγου διδασκόντων αλλά θα προκύψουν και χρήσιμες προτάσεις για την αποφυγή των συγκρούσεων και την βελτίωση των εργασιακών σχέσεων στον χώρο του σχολείου.

5. Σπουδαιότητα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι εξαιρετικά σημαντική και τα αποτελέσματα αυτής αναμένεται να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τα ερωτήματα είναι εστιασμένα στο θέμα των συγκρούσεων, καλύπτοντας όλες του τις πτυχές (αίτια, είδη, τρόπους αντιμετώπισης, θετικές/αρνητικές επιπτώσεις, προτάσεις για την αποφυγή των συγκρούσεων).

Εκτός των παραπάνω όμως, η συγκεκριμένη μελέτη πρωτοτυπεί συγκριτικά με άλλες, γιατί εξετάζει τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών/υποδιευθυντών/προϊσταμένων) ξεχωριστά από τα υπόλοιπα μέρη του συλλόγου διδασκόντων. Η αποτύπωση των απόψεων από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες είναι σημαντική και με αυτόν τον τρόπο θα έχουμε πληρέστερη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία.

Επίσης, η σημαντικότητα της έρευνας αυξάνεται και από το γεγονός ότι το δείγμα της αποτελούν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη της ίδιας σχολικής βαθμίδας δύο νομών της χώρας, της Αττικής και της Μεσσηνίας. Η επιλογή αυτή έγινε για να διερευνηθεί αν οι σχέσεις/το κλίμα στον χώρο του σχολείου διαφέρει ανάμεσα στα σχολεία της πρωτεύουσας και ενός επαρχιακού νομού. Ταυτόχρονα, θα διαπιστωνόταν, αν υπάρχει διαφορά απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη των δύο νομών.

6. Προϋποθέσεις της Έρευνας

Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών των νομών Αττικής και Μεσσηνίας, που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στους δύο νομούς ήταν διαφορετικά για εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη (διευθυντές, υποδιευθυντές, προϊσταμένους). Οι ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων διατυπώθηκαν έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι σαφή, έγκυρα και αξιόπιστα.

7. Οριοθέτηση του Προβλήματος

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το δείγμα μας οριοθετείται μόνο από τους νομούς Αττικής και Μεσσηνίας δε δύναται η γενίκευση των όποιων συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού της χώρας. Παρόλα αυτά, υπάρχει η δυνατότητα να δοθεί μια εικόνα της κατάστασης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση (έρευνες, άρθρα, βιβλία) των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθεί η θεωρητική προσέγγιση των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Στη θεωρητική προσέγγιση παρουσιάζονται οι διαστάσεις του όρου «σύγκρουση» (έννοια και περιεχόμενο του παραπάνω όρου, μορφές συγκρούσεων, πηγές συγκρούσεων στο σχολείο και τεχνικές αντιμετώπισής τους). Επίσης, στη θεωρητική προσέγγιση παρουσιάζονται σημαντικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος (έννοια, σημαντικότητα του και παράγοντες που το επηρεάζουν), προσδιορίζεται ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο και αναφέρονται οι παράμετροι της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

- Οι Σαϊτς, Δάρρα, Ψαρρή (1996) διεξήγαγαν μια έρευνα σε δείγμα 1420 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή το 52% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι έχει έρθει σε σύγκρουση με κάποιο (ή κάποιους) συνάδελφο (ή συναδέλφους) και ότι οι περισσότερες συγκρούσεις οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους. Ως κυριότερες πηγές συγκρούσεων δηλώθηκαν οι οργανωτικές αδυναμίες, η υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη και η αντισυνεργατική συμπεριφορά των διευθυντών. Επίσης, πιστεύουν ότι η καθιέρωση από τον διευθυντή του σχολείου του δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας και η αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης θα μειώσει τις περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Στο βιβλίο των Ξηροτύρη-Κουφίδου (1997) συστήνεται η εκπαίδευση/κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών, είτε είναι ηγετικά στελέχη είτε εν δυνάμει στελέχη, ώστε να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, τις αιτίες αυτών και να τις αντιμετωπίζουν κατάλληλα.

- Σε έρευνα του Καλαβρού (2007) για τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η καλή συνεργασία, η λύση προβλημάτων με δημοκρατικό τρόπο, η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και η ειλικρινής ανταλλαγή απόψεων αποτελούν τους κυριότερους λόγους για την ομαλή λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Στην έρευνα αυτή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο επιλύονται με συναίνεση.
- Ο Τζιρούδης (2008) μέσα από έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι η κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για τη δημιουργία και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος.
- Ο Παππός (2010) διερεύνησε την ανάπτυξη του συλλόγου διδασκόντων σε δείγμα 357 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την περιφέρεια της Θεσσαλίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας του προέκυψε, μεταξύ άλλων, ότι αρκετά συχνά υποβόσκει ένα μίγμα συγκρουσιακών σχέσεων και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει αποξένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα των κακών διαπροσωπικών σχέσεων και της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.
- Ο Λυμπέρης (2011) εξέτασε τις εξουσιαστικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα της έρευνας ήταν 55 διευθυντές και 185 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας. Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προέκυψε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές ανέφεραν ένα μακρύ κατάλογο από προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχέση τους. Το πνεύμα συνεργασίας φαίνεται να μην αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής διεύθυνσης.
- Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Χαχλάκης, και Αποστολοπούλου (2012) σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στα σχολεία είναι συνήθως ισχυρότερες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς από ότι ανάμεσα στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς. Αιτίες των συγκρούσεων φαίνεται να

είναι προσωπικοί λόγοι, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι διαφωνίες αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των διαφόρων καταστάσεων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Ο παράγοντας «φύλο», φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και ο παράγοντας «ηλικία» φαίνεται να επηρεάζει το σχολικό κλίμα.

- Ο Λεπίδας (2012) διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δείγμα 125 εκπαιδευτικών) του νομού Μαγνησίας απέναντι στις ενδοσχολικές συγκρούσεις και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής: Το στυλ ηγεσίας φαίνεται να επιδρά στις συγκρούσεις. Ειδικότερα, το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας φαίνεται να ευνοεί τον κατευνασμό και την επίλυση των συγκρούσεων ενώ η περιοριστική και η κατευθυντική ηγεσία συνδέονται με τη στάση αποφυγής. Επίσης, η συνεργατικότητα αναδείχθηκε ως το κυρίαρχο στοιχείο για την επίλυση των διαφορών.
- Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010- 2011, πραγματοποιήθηκε από τους Σαϊτή, Ιορδανίδη, Μπάκα (2012) μια έρευνα σε δείγμα 1400 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Η έρευνα αυτή ανέδειξε ως σημαντικότερες αιτίες των συγκρούσεων τις εξής: την κακή επικοινωνία, τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου, το αρνητικό κλίμα, τις επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών, την έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/ της διευθυντή/ διευθύντριας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι στις πολυπληθέστερες σχολικές μονάδες υπάρχουν περισσότερες διενέξεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.
- Ο Σαϊτής (2014), στο βιβλίο του «Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας», αναφέρεται στις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο ως ένα αναπόφευκτο φαινόμενο στα πλαίσια της συλλογικής προσπάθειας των ανθρώπων. Στο κεφάλαιο που αφορά τις συγκρούσεις, αναφέρεται, τόσο στις αρνητικές όσο και στις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, παρουσιάζει

μερικές από τις πηγές των συγκρούσεων και προτείνει τρόπους διευθέτησής τους.

- Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2014) διερεύνησαν τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Α' και Δ' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τις συγκρούσεις. Η έρευνα τους έδειξε ότι στα δημοτικά σχολεία οι συγκρούσεις συμβαίνουν «σπάνια» (51,9%) έως και «μερικές φορές» (29,6%). Ως αιτίες των συγκρούσεων αναφέρονται κυρίως ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή και ατομικοί παράγοντες. Ως βασική στρατηγική αντιμετώπισης, η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε την εξασφάλιση καλών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Άλλες στρατηγικές που πρότειναν είναι η συνεργασία και διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων, η αποφυγή της σύγκρουσης, η επιδίωξη συμβιβασμού. Ως αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων δήλωσαν τη διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων και τη μείωση της συνεργατικής διάθεσης ενώ περίπου οι μισοί πιστεύουν ότι μπορεί να υπάρχουν και κάποιες θετικές συνέπειες όπως η αναζήτηση ενδεδειγμένων λύσεων. Τέλος, ως τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος και των αγαστών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Οι Μπαλιούση και Μπαλιούσης (2014) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών δημοτικών σχολείων του δήμου Διονύσου Αττικής για τις συγκρούσεις μεταξύ τους με έμφαση στο ρόλο του διευθυντή και στην αποτελεσματική τους διαχείριση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι των ενδοσχολικών συγκρούσεων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι: οι διαφορές προσωπικότητας, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές αξίες. Οι διευθυντές φαίνεται να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την προσωπική ζωή εκπαιδευτικών και διευθυντών αλλά διαπιστώθηκε ότι μια σύγκρουση μπορεί να έχει και κάποιες θετικές επιπτώσεις τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στη λειτουργία του σχολείου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει αντιμέτωποι με φαινόμενα συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου που υπηρετούν. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορετικές αιτίες και τρόποι

αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Παρακάτω ακολουθεί μια ευρύτερα θεωρητική προσέγγιση των διαφόρων στοιχείων που σχετίζονται με τις συγκρούσεις.

3. Θεωρητική προσέγγιση των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου

3.1 Διαστάσεις του όρου «σύγκρουση»

3.1.1 Έννοια και περιεχόμενο των συγκρούσεων

Πολλές φορές σε ένα οργανισμό (σχολείο) υπάρχει διαμάχη μεταξύ ατόμων, ομάδων ή ανάμεσα σε ένα άτομο και τον εαυτό του. Η διαμάχη αυτή εκδηλώνεται κάποιες φορές σαν διαφωνία, κάποιες σαν αντίθεση ή προστριβή και κάποιες σαν σύγκρουση. Σταχυολογώντας τη βιβλιογραφία, είναι εμφανές ότι υπάρχει πληθώρα ορισμών για τον όρο «σύγκρουση»

Ο όρος «σύγκρουση» ορίζεται ως «μια κατάσταση στην οποία υπάρχουν διαφορετικές ασυμβίβαστες μεταξύ τους απόψεις, που εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά αλληλεπιδρώντα άτομα ή ομάδες και προκαλούν διαμάχες-αντιπαραθέσεις, επηρεάζοντας το εργασιακό περιβάλλον και τη δομή των σχέσεων των μελών του οργανισμού» (Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2014).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό «η σύγκρουση θεωρείται ως η διάδραση αλληλοεξαρτώμενων ατόμων που συνειδητοποιούν την αντίθεση των στόχων, σκοπών και αξιών και θεωρούν ότι το αντίπαλο μέρος μπορεί να παρέμβει στην αντιμετώπιση αυτών των στόχων» (Putnam & Poole, 1987).

- **Θετικές και αρνητικές συνέπειες**

Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη, οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό είναι ανεπιθύμητες και επιβλαβείς (Singh, 1995). Η άποψη αυτή ίσχυε μέχρι πρόσφατα και θεωρούσε τις συγκρούσεις ως ένα αρνητικό φαινόμενο που πρέπει, σύμφωνα με την κλασική σχολή της διοίκησης (Fr. Taylor, H. Fayol κ.) να αποφεύγονται (Σαΐτης, 2014).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον, εκτός από αρνητικές συνέπειες, μπορούν να λειτουργήσουν και θετικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαΐτης 2014, Robbins & Judge, 2012, Χατζηχρήστου, 2004, Μπουραντάς,

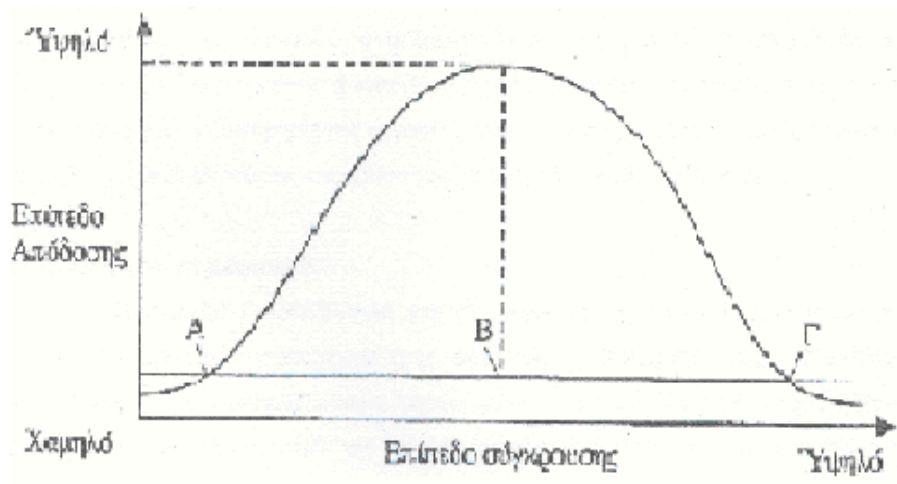
2001). Η «θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων» υποστηρίζει ότι η παρουσία της σύγκρουσης στις «ομάδες» είναι ένα φυσικό ενδεχόμενο το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα της ομάδας μια δεδομένη χρονική στιγμή (Γιαννίκας, 2014).

Επιπλέον, μια άλλη άποψη παρουσιάζει τη σύγκρουση σαν «μέσο εισαγωγής αλλαγών» και καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών για αυτή την αλλαγή (Μαυραντζά, 2011).

Ως εκ τούτου, οι συγκρούσεις, ανάλογα με τις αιτίες που τις προκαλούν, την ένταση τους και τον τρόπο διαχείρισής τους, μπορεί να έχουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο. Με βάση τη βιβλιογραφία και τα όσα αναφέρουν οι: Σαΐτης (2014), Filley (1975), Jehn (1995) Χυτήρης (2001), Schmidt (1974), Everard & Morris (1999), Ματσαγγούρας (1999), Παπασταμάτης (2005) και Robbins & Judge (2012) παρουσιάζονται παρακάτω οι αρνητικές και οι θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στους οργανισμούς.

Οι κυριότερες αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι:

- Σπατάλη ενέργειας και μείωση της απόδοσης των εργαζομένων. Η σπατάλη ενέργειας εμποδίζει τους εργαζόμενους να προσφέρουν το 100% των δυνατοτήτων τους στην εργασία. Αυτό είναι συνέπεια των δυσλειτουργικών συγκρούσεων που είναι έντονα συναισθηματικές και μειώνουν την εργασιακή απόδοση και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Το παρακάτω σχήμα δείχνει τη σχέση των επιπέδων συγκρούσεων με την απόδοση των εργαζομένων.



Σχήμα 1: Σχέση επιπέδων συγκρούσεων και απόδοσης

Πηγή: Χυτήρης Λ. Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Αθήνα Interbooks, 2001

- Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων. Εμφανίζεται καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ των αντικρουόμενων ομάδων ή ατόμων. Εξαιτίας της «γλώσσας» της σύγκρουσης η οποία πολλές φορές περιλαμβάνει έντονες επικρίσεις, απειλές και ανταγωνιστική διάθεση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της ποιότητας της επικοινωνίας και τη δυσκολία διαμόρφωσης θετικού κλίματος.
- Ανάπτυξη αντίδρασης. Τα συγκρουόμενα μέρη (άτομα ή ομάδες) αντιδρούν σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα εις βάρος της παραγωγικότητας και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου.
- Αύξηση εργασιακού στρες. Οι συγκρούσεις είναι πιθανό να προκαλέσουν άγχος, παράπονα, ανασφάλεια, εχθρότητα, συχνές απουσίες, ακόμη και αίτηση μετάθεσης/απόσπασης. Η εκδήλωση των παραπάνω υποδηλώνει υψηλού επιπέδου εργασιακό στρες το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αποδοτικότητα του σχολείου (Παππά, 2006).
- Εμπόδιο στη συνεργασία-Δημιουργία δυσλειτουργιών. Το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται μετά από μια σύγκρουση εμποδίζει τους εργαζόμενους να συνεργαστούν χωρίς προκαταλήψεις. Οι εργαζόμενοι αποφεύγουν να συνομιλήσουν, γεγονός που δημιουργεί δυσλειτουργίες στο σχολικό περιβάλλον.
- Μείωση του ηθικού: Η αίσθηση της ήττας, την οποία βιώνουν άτομα ή ομάδες μετά από μια σύγκρουση προκαλεί πτώση του ηθικού

Οι κυριότερες θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι:

- Παραγωγή νέων ιδεών. Οι συγκρούσεις κάποιες φορές γίνονται η αιτία να προταθούν νέες ιδέες οι οποίες είναι πολλές φορές καινοτόμες και καλύτερης ποιότητας, εξαιτίας της αιτιολόγησης των επιλογών ή των πράξεων της ομάδας ή του ατόμου.
- Ανάδειξη των προβλημάτων. Έρχονται στην επιφάνεια τα προβλήματα, οπότε πλέον μπορούν να αντιμετωπιστούν.
- Πρόκληση ενδιαφέροντος και προώθηση δημιουργικότητας. Όταν απουσιάζουν οι διαφωνίες, μειώνονται οι πιθανότητες για δημιουργικότητα και αλλαγή και οι ομάδες συχνά οδηγούνται σε αναποτελεσματικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1999). Όταν όμως δύο ομάδες διαφωνούν, αυξάνεται η δημιουργικότητα εξαιτίας του επερχόμενου ανταγωνισμού.

- Αύξηση της συνοχής και της επίδοσης εντός της ομάδας. Κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης μεταξύ ομάδων, τα μέλη της ίδιας ομάδας συνεργάζονται περισσότερο, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την εσωτερική ενότητα, αφοσιώνονται και αυξάνεται η απόδοσή τους.
- Οδηγεί στη μάθηση. Σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αν οι σύγκρουση εστιάζει στα καθήκοντα και όχι στα πρόσωπα, τότε μπορεί να οδηγήσει σε μάθηση (De Dreu, 2008).
- Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής σύγκρουσης. Η έγκαιρη αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης στο αρχικό της στάδιο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά πριν η σύγκρουση πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις.

Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δεν είναι μόνο θετικές ή μόνο αρνητικές. Εμφανίζονται με διάφορες μορφές και έχουν διαφορετικές κάθε φορά αιτίες. Οι προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο τρόπος διαχείρισής τους από τον διευθυντή και η μορφή που θα εκδηλωθούν είναι μερικοί από τους παράγοντες που θα μειώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων.

3.1.2 Μορφές συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου

Οι συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου, όπως και σε κάθε οργανισμό, παίρνουν διάφορες μορφές ανάλογα με τα αίτια, την έντασή τους και το ρόλο και τον αριθμό των εργαζομένων που εμπλέκονται.

Το συγκρουσιακό φαινόμενο συνήθως αποτελείται από μια βαθμιαία κορύφωση γεγονότων που μπορεί να οδηγήσουν σε μια κατάσταση αταξίας. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης μιας σύγκρουσης προσδιορίζονται τέσσερα στάδια (Pondy, 1967), κατά την διάρκεια των οποίων η σύγκρουση παίρνει διαφορετική μορφή και ανάλογα απαιτεί διαφορετικό τρόπο διαχείρισής της. Οι μορφές αυτές είναι (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α):

- ***Η λανθάνουσα σύγκρουση.***

Στο στάδιο αυτό υπάρχει μια υφέρπουσα σύγκρουση που έχει τη μορφή μιας κατάστασης όπου «κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο» αλλά δεν εκδηλώνεται σύγκρουση. Η σύγκρουση όμως υποβόσκει. Είναι η στιγμή που ο διευθυντής καλείται να την αντιληφθεί και να προλάβει την εκδήλωσή της.

- ***Η αντιληπτή σύγκρουση.***

Μια σύγκρουση μπορεί να μην είναι παρούσα (πραγματική), ούτε σε λανθάνουσα μορφή αλλά να είναι αντιληπτή. Η «αντιληπτή» σύγκρουση μπορεί να προκληθεί από παρεξήγηση των απόψεων του άλλου ή από ελλιπή γνώση των γεγονότων (Σαΐτης, 2002). Οι συγκρούσεις δεν γίνονται αντιληπτές από όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ή κάποιες δεν γίνονται αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο. Αν τα αντικρουόμενα μέρη προσπαθήσουν να βελτιώσουν την επικοινωνία τους και να αποσαφηνίσουν τις θέσεις τους μπορεί να αποφευχθεί η επόμενη μορφή σύγκρουσης.

- ***Η φανερή(πραγματική) σύγκρουση.***

Στη φάση αυτή, τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση, τη βιώνουν και προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν (Rahim, 2002). Η σύγκρουση πλέον εκφράζεται εμφανώς στην καθημερινή συμπεριφορά των μερών που εμπλέκονται σε αυτή. Το 4^ο στάδιο είναι οι επιπτώσεις (βραχυχρόνια ή μακροχρόνια) που έχει μια σύγκρουση στα ίδια τα άτομα, στις σχέσεις τους και στο σχολείο. Η φανερή σύγκρουση εκδηλώνεται με τη μορφή ανεξέλεγκτου ανταγωνισμού και σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις με τη μορφή λεκτικής (ύβρεις, προσβολές) και φυσικής βίας.

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέρη μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- ***Διαπροσωπικές συγκρούσεις.*** Πρόκειται για διαφωνίες/αντιθέσεις σε προσωπικό επίπεδο μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας (πχ του συλλόγου διδασκόντων) (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α, Stoner, 1989, , Χατζηπασχάλης, 2010, West, 2014, Μπουραντάς, 2001, Ζαβλανός, 1999). Οι συγκρούσεις μπορεί να αναπτύσσονται, είτε μεταξύ των διδασκόντων, είτε μεταξύ των διοικητικών στελεχών του σχολείου (διευθυντής, υποδιευθυντής) είτε μεταξύ ενός διοικητικού στελέχους και ενός εκπαιδευτικού. Όταν η σύγκρουση εκδηλώνεται ανάμεσα σε ισχυρά άτομα του σχολείου (π.χ. μεταξύ του διευθυντή και του άτυπου ηγέτη του σχολείου), τότε μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες στη συνοχή της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2014).
- ***Ομαδικές συγκρούσεις.*** Στην ομαδική σύγκρουση, μέλη της σύγκρουσης είναι σύνολα (ομάδες) ατόμων μέσα στο σχολείο. Η σύγκρουση μεταξύ

ομάδων μπορεί να γίνει πολύ περίπλοκη, γιατί εμπλέκει την επικοινωνία, τόσο μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας όσο και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων που συγκρούονται. Παραδείγματα τέτοιων συγκρούσεων είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στις άτυπες ομάδες του σχολείου (κλίκες) και οι συγκρούσεις μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Σαΐτης, 2014, Rahim et al. 2000, Miller, 2006, Ζαβλανός, 1999, Μπουραντάς, 2001).

- **Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.** Αναφέρονται σε συγκρούσεις που προκύπτουν π.χ. μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων, μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2014, Ζαβλανός, 2000, Χυτήρης, 2001, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).
- **Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον.** Αφορούν συγκρούσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα στο σχολείο και σε φορείς της τοπικής κοινωνίας, όταν ο διευθυντής ή οποιοδήποτε μέλος του συλλόγου διδασκόντων διαφωνεί με κάποιο φορέα (ΟΤΑ κα) για κάποιο θέμα που αφορά το σχολείο (Σαΐτης, 2014).

Τέλος, ο Schermerhorn (2010) διακρίνει τις συγκρούσεις σε ουσιαστικές (όταν αφορούν στόχους, εκτέλεση εργασιών, διανομή πόρων, αναθέσεις εργασιών) και συναισθηματικές (όταν είναι συναισθηματικές, εξαιτίας ανασφάλειας, θυμού ή προβληματικών σχέσεων).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη σύγκρουσης . Ο τρόπος που θα εκδηλωθεί μια σύγκρουση και τα άτομα που θα εμπλακούν σε αυτήν εξαρτάται μεταξύ άλλων από τις αιτίες/ πηγές των συγκρούσεων.

3.1.3 Πηγές συγκρούσεων στο σχολείο

Για την πλήρη κατανόηση του φαινομένου των συγκρούσεων και την επιτυχή αντιμετώπιση τους από τα διοικητικά στελέχη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διάγνωση και η κατανόηση των αιτιών που τις προκαλούν. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο, ανατρέχοντας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, να συγκεντρωθούν και να καταγραφούν οι σημαντικότερες πηγές συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων στα σχολεία. Αυτές είναι:

- Οι συγκρουόμενοι στόχοι. Όταν μεταξύ ατόμων ή ομάδων μιας σχολικής μονάδας που έχουν στόχους που η επίτευξη των μεν αποκλείει την επίτευξη των δε, τότε τα δύο μέρη αναπτύσσουν τέτοια συμπεριφορά, ώστε το ένα μέρος να εμποδίσει το άλλο να υλοποιήσει τον στόχο του. Έτσι, επέρχεται τελικά η σύγκρουση. Όταν για παράδειγμα, δύο εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας επιθυμούν να αποκτήσουν τη θέση του υποδιευθυντή του σχολείου, η πραγματοποίηση της επιθυμίας του ενός αποκλείει την πραγματοποίηση της επιθυμίας του άλλου. Στην περίπτωση αυτή, είναι πολύ πιθανό να επέλθει σύγκρουση, γιατί και οι δύο θα αναπτύξουν συμπεριφορές, ο ένας εις βάρος του άλλου (Μπουραντάς, 2002, Σαϊτής, 2014, Walton & Dutton, 1969, Καντάς, 1995).
- Το σύστημα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η προβληματική επικοινωνία (οι ελλειπείς πληροφορίες, η κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση των μηνυμάτων) μεταξύ των ατόμων και των ομάδων της σχολικής μονάδας αποτελεί την κυριότερη πηγή παρεξηγήσεων και συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002, Σαϊτής, 2014, Καψάλης, 2005, Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, Huffstutter et al, 1997).
- Οι περιορισμένοι πόροι. Στην Ελλάδα είναι περιορισμένοι οι πόροι που προέρχονται από τον Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) στα σχολεία για τις δαπάνες λειτουργίας τους. Η κατάσταση αυτή προκαλεί συχνά συγκρούσεις μεταξύ των διευθυντών και των Ο.Τ.Α. Επίσης, η μη επαρκής χρηματοδότηση για την ικανοποίηση των αναγκών των σχολείων σε κτιριακές υποδομές, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και βοηθητικό προσωπικό δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Σαϊτής, 2014, Mullins, 1996, Huffstutter et al, 1997).
- Οι επιβαλλόμενες αλλαγές. Συχνά δημιουργείται η ανάγκη άμεσης αλλαγής στα σχολεία. Η ανάγκη αυτή μπορεί να αφορά τον τρόπο διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών εργασιών, την εισαγωγή νέων βιβλίων ή τον τρόπο στελέχωσης των διοικητικών θέσεων. Η ανάγκη αυτή σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων και την ελλιπή επιμόρφωση δημιουργεί προβλήματα στις εργασιακές σχέσεις και μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (Heaney, 2001).
- Οι οργανωτικές αδυναμίες. Η κατανομή των τάξεων ή τμημάτων μεταξύ των δασκάλων είναι ένα θέμα που πολλές φορές προκαλεί συγκρούσεις (Σαϊτής,

2014). Η κατανομή των εξωδιδασκτικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή του σχολείου, τόσο για το περιεχόμενο τους όσο και για τον τρόπο διεκπεραίωσής τους, είναι ένα θέμα που, επίσης, μπορεί να είναι πηγή προστριβών, ειδικά όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αδικημένοι (Ghaffar, 2009). Επίσης, η άρνηση των διευθυντών να εκχωρήσουν ή να μεταβιβάσουν στους υφισταμένους τους μέρος των αρμοδιοτήτων τους μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε ανοικτή σύγκρουση (Καραγιάννη, 2011). Ο ασαφής καθορισμός των αρμοδιοτήτων, κυρίως του υποδιευθυντή, είναι ένα ακόμη παράδειγμα οργανωτικής αδυναμίας που μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Κυριακόπουλος, 2007, Levi, 2001).

- Η αντιλαμβανόμενη ανισότητα. Είναι μια ακόμη πηγή συγκρούσεων. Όταν οι εργαζόμενοι σε ένα οργανισμό (π.χ. σχολείο) αισθάνονται ότι ο διευθυντής λειτουργεί με τρόπο άνισο και γίνονται διακρίσεις εις βάρος τους, τότε αντιδρούν ώστε να διορθωθεί η κατάσταση (March & Simon, 2003).
- Το πρόβλημα των ατομικών διαφορών. Κάθε σχολική μονάδα αποτελείται από άτομα που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το επίπεδο και το είδος των γνώσεων τους, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους, την ηλικία, τα ενδιαφέροντά τους, τι φιλοδοξίες, το σύστημα αξιών τους κλπ. Κάποιες φορές το εργασιακό κλίμα ευνοεί τη θετική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εργαζομένων αξιοποιώντας τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. Συχνά όμως αυτό δε συμβαίνει και εμφανίζονται συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Μπρούζος, 1999).
- Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Ο υψηλός βαθμός αυταρχισμού από τους διευθυντές του σχολείου και η αποφυγή είναι πολύ πιθανό να είναι αιτία έντονης σύγκρουσης στα σχολεία τους (Huffstutter et al, 1997, Adams, 1990).
- Το εξωτερικό περιβάλλον. Το σχολείο (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, υποδιευθυντής) συνεργάζεται συχνά με διάφορους κοινωνικούς φορείς (πχ. σύλλογο γονέων, Ο.Τ.Α. κλπ.). Κατά τη διάρκεια αυτής της συνεργασίας προκαλούνται συχνά προστριβές (Σαΐτης, 2014).
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι εργαζόμενοι συχνά δεν αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως αποτίμηση του έργου τους, αλλά ως όργανο κρίσεως και ελέγχου για το ίδιο το άτομο. Η στάση αυτή οδηγεί στη

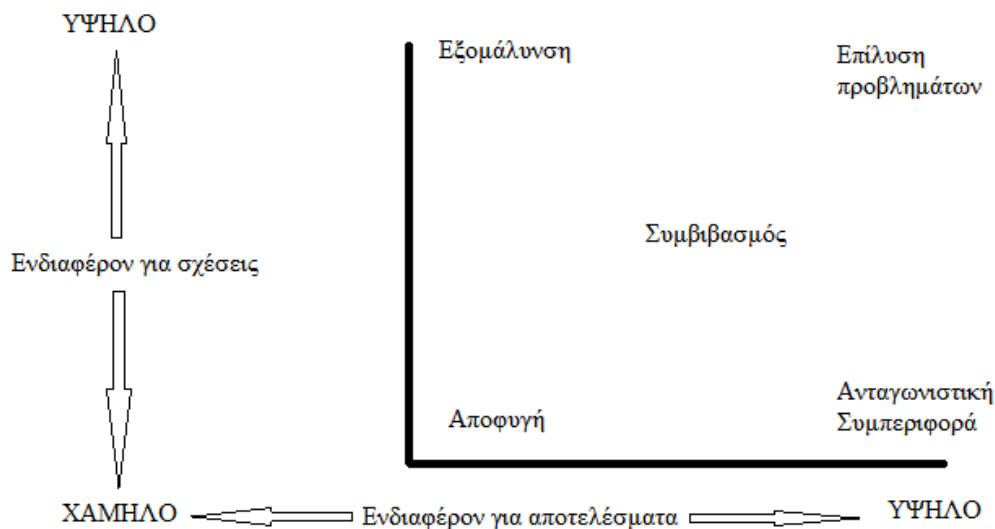
μη αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης σε έναν οργανισμό και στην αύξηση των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2002, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ανακεφαλαιωτικά, οι αιτίες των συγκρούσεων είναι πολλές και μερικές φορές συνυπάρχουν περισσότερες από μια πηγές μιας σύγκρουσης. Όμως, ο ακριβής προσδιορισμός των αιτιών μιας σύγκρουσης είναι και το πρώτο βήμα για την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής αντιμετώπισής της.

3.1.4 Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, οι διευθυντές των σχολείων συνηθίζουν να εφαρμόζουν διάφορα στυλ διοικητικής συμπεριφοράς και να χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων. Ανάλογα με τα αίτια και το είδος/επίπεδο της σύγκρουσης επιλέγεται κάθε φορά διαφορετικό στυλ διαχείρισής της. Η οργανωσιακή επικοινωνία, η αλληλεξάρτηση των στόχων και οι ικανότητες συνεργασίας είναι μερικοί ακόμη παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η επιλογή του κατάλληλου στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Πολυχρονίου, 2010). Όποια όμως τεχνική/στυλ και αν επιλεγεί, οι στόχοι είναι η μείωση των αρνητικών συνεπειών της σύγκρουσης και η αύξηση των θετικών της συνεπειών.

Στη σχετική βιβλιογραφία προτείνονται οι παρακάτω τεχνικές αντιμετώπισης διαπροσωπικών και ομαδικών συγκρούσεων μέσα σε μια οργάνωση. Ειδικότερα, οι Everard and Morris (1999), Σαΐτη και Σαΐτης (2012α), Ζαβλανός (2002), Μπουραντάς (2001), Rahim and Magner (1995), Blake & Mouton (1964) προτείνουν τις εξής τεχνικές που απεικονίζονται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 2: Στρατηγικές διαχείρισης της Σύγκρουσης

Πηγή: Everard and Morris, 1999:131

- **Η χρήση της εξουσίας/ επιβολή/ ανταγωνιστική συμπεριφορά/ πειστικός τρόπος.**
Στην τεχνική αυτή χρησιμοποιείται εξαναγκασμός και υπέρμετρη πίεση. Πρόκειται για ένα υψηλά μη συνεργάσιμο προσανατολισμό του στυλ διαπραγμάτευσης «κερδίζω-χάνεις». Χρησιμοποιείται από τους διοικητικά ανώτερους, κυρίως όταν είναι ανάγκη να ληφθεί μια γρήγορη απόφαση. Ο διευθυντής αναγκάζεται σε μια τέτοια περίπτωση να διατάξει τους υφισταμένους του όταν αυτοί δεν μπορούν να συμφωνήσουν. Η παραπάνω στρατηγική προτείνεται κυρίως για θέματα ελάσσονος σημασίας.
- **Η αποφυγή.** Το άτομο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει αυτή την τεχνική διευθέτησης της σύγκρουσης παραμένει ουδέτερο, αδιαφορεί για τη σύγκρουση, μένει απαθές και προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαφορά. Μορφές αυτής της τεχνικής είναι ο φυσικός διαχωρισμός των αντιμαχόμενων πλευρών, η αναβολή, η απομόνωση κα. Ένα παράδειγμα αυτής της τεχνικής είναι η μετακίνηση ενός εκπαιδευτικού σε άλλη εκπαιδευτική μονάδα, λόγω προστριβών αυτού με τον διευθυντή του. Το αποτέλεσμα σε αυτή την περίπτωση είναι συνήθως «χάνεις-χάνω». Επίσης, όταν χρησιμοποιείται αυτή η τεχνική, η λανθάνουσα σύγκρουση διατηρείται και μπορεί να εμφανιστεί διαφορετικά και με μεγαλύτερη ένταση κάποια άλλη στιγμή.

- **Ο συμβιβασμός/η ελάχιστη συναίνεση.** Σύμφωνα με την τεχνική αυτή τα συγκρουόμενα μέρη διατηρούν τις διαφορές του, κινούνται σε μια μέση οδό ώστε κανείς να μη χάσει, αλλά και κανείς να μην κερδίσει. Η λύση είναι επιφανειακή και χωρίς να αναζητείται η εύρεση βαθύτερων επιθυμιών και αναγκών των δύο ομάδων. Εφαρμόζεται συνήθως, όταν υπάρχει ισορροπία δύναμης μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών. Η τεχνική του συμβιβασμού θεωρείται απλή και αποτελεσματική μέθοδος για την αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σχολείο, αρκεί αυτές να μην αφορούν πολύπλοκα προβλήματα. Η αποτελεσματικότητα αυτής εξαρτάται από την ωριμότητα των συγκρουόμενων ατόμων/ ομάδων.
- **Η συνεργασία/η επίλυση προβλημάτων/η ενσωμάτωση στόχων.** Στην τεχνική της συνεργασίας αναζητούνται όλες οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες είναι αποδεκτές και από όλα τα αντιτιθέμενα μέλη. Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση αντιμετωπίζεται κατά πρόσωπο και όλοι μαζί οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να φτάσουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση η οποία ταυτόχρονα θα ικανοποιεί τις ανάγκες όλων. Το αποτέλεσμα αυτής της τεχνικής είναι «κερδίζω-κερδίζεις». Η συγκεκριμένη στρατηγική, αν και είναι χρονοβόρα, θεωρείται ενδεδειγμένη σε περιπτώσεις που η σύγκρουση αφορά πολύπλοκα θέματα. Για να έχει όμως τα βέλτιστα αποτελέσματα χρειάζεται να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη των δύο μερών, κατανόηση, ωριμότητα και ειλικρίνεια όσον αφορά στα κίνητρα και στους στόχους.
- **Η παραχώρηση/η εξομάλυνση/η προσαρμογή.** Η χρήση αυτής της τεχνικής περιλαμβάνει τη σταδιακή εκτόνωση των δύο πλευρών και την προσπάθεια για μείωση της έντασης της σύγκρουσης ώστε να αναδειχθούν κοινά συμφέροντα με στόχο την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του άλλου μέρους. Το αποτέλεσμα αυτής είναι «χάνω-κερδίζεις». Χρησιμοποιείται προκειμένου να επέλθει ειρηνική διευθέτηση των διαφωνιών και να εξασφαλιστούν ομαλές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον τους σχολείου.

Εκτός από τις παραπάνω τεχνικές ο Σαΐτης (2014) προτείνει και τις εξής:

- **Την Τεχνική της μεσολάβησης.** Στην τεχνική αυτή χρησιμοποιείται ένα τρίτο άτομο, με αυξημένο κύρος και πειθώ το οποίο φέρνει σε συζήτηση τα δύο συγκρουόμενα μέρη ώστε να επικοινωνήσουν, να λυθούν οι παρεξηγήσεις και να βρουν τρόπους ώστε να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες τους. Αν και με την τεχνική αυτή συνήθως επιτυγχάνεται λογική διευθέτηση των προβλημάτων, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τα ηγετικά χαρακτηριστικά του μεσολαβητή, την προσωπικότητα των

συγκρουόμενων μερών και το είδος του προβλήματος. Για την επιτυχία της μεθόδου είναι απαραίτητο ο μεσολαβητής να ακολουθήσει την εξής διαδικασία:

1. Εμπιστευτική περιγραφή στα δύο μέρη του τι είδε και γιατί τον απασχολεί
 2. Αναφορά από το κάθε μέρος (χωρίς διακοπή από το άλλο) των θεμάτων που τους χωρίζουν
 3. Προσεκτική ακρόαση της θέσης του κάθε ατόμου στο πρόβλημα
 4. Ζητείται από τον κάθε εκπαιδευτικό επανάληψη των θέσεων του άλλου εκπαιδευτικού, ο οποίος θα κρίνει την ορθότητα όσων ειπώθηκαν
 5. Επισήμανση κοινών σημείων (π.χ. σε στόχους ή ενδιαφέροντα) και έμφαση στο γεγονός ότι κάθε συνάδελφος εξαρτάται από τον άλλο
 6. Αίτημα προς τα δύο μέρη να υποδείξουν τρόπους για την επίλυση του προβλήματος
 7. Αν δεν υπάρξει άμεση συμφωνία μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών, τότε ο μεσολαβητής καθορίζει νέα συνάντηση για την εξέταση του θέματος (Δημητρίου, 1991).
- Την **Τεχνική του οργανώνει**. Στην περίπτωση αυτή αναλύονται η φύση και οι συνθήκες που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Έπειτα, επιλέγεται η κατάλληλη μέθοδος προσέγγισης ανάλογα με τις αιτίες. Η συγκεκριμένη τεχνική εστιάζεται σε αιτίες που αφορούν στην κακή οργάνωση (π.χ. κοινή χρήση εποπτικού υλικού, κανόνες ομοφωνίας για συλλογική δραστηριότητα κ.α.). Στόχος αυτής της τεχνικής είναι η επίτευξη συντονισμού μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών.

Παραπάνω παρουσιάστηκαν οι σημαντικότερες τεχνικές διαχείρισης των εργασιακών συγκρούσεων. Εύλογο ερώτημα είναι το ποια από αυτές είναι η αποτελεσματικότερη. Κανένας ερευνητής δεν τάσσεται υπέρ της μιας ή της άλλης τεχνικής, διότι κάθε περίπτωση σύγκρουσης είναι διαφορετική. Υπάρχουν περιπτώσεις που ακόμη και η τεχνική της επιβολής είναι η καταλληλότερη τεχνική (όταν π.χ. υπάρχει πίεση χρόνου προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση και τα αντιμαχόμενα μέρη δεν μπορούν να συμφωνήσουν).

3.1.5 Επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων

Ο Cohen (1995/2005) πρότεινε ένα ιδεατό σύστημα διαχείρισης των συγκρούσεων το οποίο έχει τη μορφή πυραμίδας και αποτελείται από τέσσερα επίπεδα όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα.



Σχήμα 3: Επίπεδα διαχείρισης Συγκρούσεων του Cohen

Πηγή: Hakvoort (2010)

1^ο επίπεδο: Πρόληψη: Οι συγκρούσεις δεν εκδηλώνονται εύκολα, γιατί στο περιβάλλον του σχολείου επικρατεί θετικό κλίμα που ευνοεί την επικοινωνία και τις ομαλές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτό το επίπεδο παρατηρούνται αυξημένα ηγετικά χαρακτηριστικά τόσο στον διευθυντή όσο και στον υποδιευθυντή.

2^ο επίπεδο: Διαχείριση: Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με διαπραγμάτευση μόλις εκδηλωθούν. Σε αυτό το στάδιο γίνεται προσπάθεια μέσω της καλής επικοινωνίας και των ομαλών σχέσεων να κατανοηθεί η φύση και η δυναμική της σύγκρουσης καθώς επίσης και το προσωπικό στυλ αντίδρασης στη σύγκρουση.

3^ο επίπεδο: Βοήθεια από τρίτους: Κάποιες φορές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χρειάζεται η μεσολάβηση ενός τρίτου προσώπου το οποίο θα έρθει ως διαμεσολαβητής για να αποκαταστήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία.

4^ο επίπεδο: Τερματισμός: Τα εμπλεκόμενα μέρη διαχωρίζονται και επιβάλλεται η εργασιακή ειρήνη. Είναι σημαντικό να διατηρείται το συγκεκριμένο επίπεδο όσο το δυνατόν μικρότερο.

3.2 Έννοια και σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Οι ερευνητές που ασχολούνται τις τελευταίες δεκαετίες με την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών θεωρούν το «σχολικό κλίμα» ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολείων (Reynolds & Cuttance, 1992, Καραγιάννη, 2011). Παράλληλα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το «σχολικό κλίμα» τέθηκε ως βασικό παράγοντας της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31/3/2010 του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση του θεωρείται σημαντική καθώς σχετίζεται άμεσα είτε ως αιτία είτε ως αποτέλεσμα με τις συγκρούσεις στο περιβάλλον του σχολείου.

Για την έννοια του «σχολικού κλίματος» έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, οι περισσότεροι εκ των οποίων ταυτίζουν τον όρο «σχολικό κλίμα» με τον όρο «κουλτούρα». Πιο συγκεκριμένα, οι Cohen et al (2009) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως «την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές». Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι η ατμόσφαιρα που τα μέλη της (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί και μαθητές) αισθάνονται ότι υπάρχει. «Η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, δασκάλων, διευθυντή) που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα, είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Το κλίμα, δηλαδή, ενός σχολείου είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πραγματικά είναι» (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β: 230).

Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών διακρίνονται έξι τύποι σχολικού κλίματος. Η έρευνα των Holpin και Croft (1963) είναι η πρώτη που κατέληξε στον

καθορισμό αυτών των έξι τύπων/ κατηγοριών που είναι οι εξής (Μιχόπουλος, 1998: 171-173, τόμος 1):

- Το ανοιχτό κλίμα (The Open Climate). Ως ανοιχτό κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο που διακρίνεται για τις ειλικρινείς και στενές εργασιακές σχέσεις και τον υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.
- Το αυτόνομο κλίμα (The Autonomous Climate). Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τύπου κλίματος είναι ο μικρός έλεγχος που ασκεί ο διευθυντής του σχολείου στους εκπαιδευτικούς. Διατηρείται σε υψηλό επίπεδο το ομαδικό πνεύμα εξαιτίας της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
- Το ελεγχόμενο κλίμα (The Controlled Climate). Βασικός προσανατολισμός του διευθυντή σε αυτόν τον τύπο κλίματος είναι η εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
- Το οικείο κλίμα (The Familiar Climate). Ο τύπος αυτός κλίματος διακρίνεται για την έμφαση που δίνεται στις φιλικές σχέσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων, χωρίς να υπάρχει έλεγχος για την άσκηση των καθηκόντων τους.
- Το πατερναλιστικό κλίμα (The Paternal Climate). Σε αυτόν τον τύπο κλίματος ο διευθυντής παρουσιάζει τα αποτελέσματα των σχολικών ενεργειών ως αποτέλεσμα της δικής του στάσης. Σε αυτήν την περίπτωση δίνεται έμφαση στην εκτέλεση των καθηκόντων και υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον απουσιάζει το ομαδικό πνεύμα.
- Το κλειστό κλίμα (The Closed Climate). Είναι το αντίθετο του ανοικτού κλίματος. Διακρίνεται για τις ψυχρές και τυπικές εργασιακές σχέσεις και παρατηρείται χαμηλό ομαδικό πνεύμα.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το είδος του κλίματος που δημιουργείται σε ένα σχολείο είναι σημαντικό, γιατί επηρεάζει παράγοντες όπως το ομαδικό πνεύμα, την ικανοποίηση και την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα επηρεάζει, όχι μόνο την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους

σχέσεις, αλλά και τη μάθηση των μαθητών, τι επιδόσεις τους και τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Το αποτελεσματικό σχολείο προϋποθέτει θετικό κλίμα, ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η σύγχρονη για τα ελληνικά δεδομένα επιστημονική προσέγγιση για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ορίζει κάποια βασικά κριτήρια που βελτιώνουν την ποιότητα της σχολικής μονάδας. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι και το σχολικό κλίμα (Ζωγόπουλος, 2012).

Σε ένα θετικό για τη σχολική μάθηση κλίμα, κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εργαζομένων του σχολείου. Άρα, η δημιουργία και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων έχει μεγάλη σημασία γιατί: α) δημιουργεί ευχάριστο και ευνοϊκό σχολικό κλίμα, β) προάγει τη μάθηση των μαθητών, γ) προκαλεί ικανοποίηση και αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς (Παπαδάτου, 2014).

Από την άλλη πλευρά, αν στη σχολική μονάδα επικρατεί καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα, προκαλούνται αισθήματα φθοράς και απογοήτευσης, μειώνεται η ποιότητα της προσφερόμενης εργασίας του εκπαιδευτικού και ως συνέπεια, ελαχιστοποιείται η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Το σχολικό κλίμα που προωθεί την αποτελεσματικότητα, διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008):

- Οι διευθυντές έχουν ηγετικό ρόλο, ειδικά στη σχολική διαδικασία, δίνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό.
- Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης και επιμόρφωσης
- Η σχολική μονάδα γίνεται ευρύτερα αποδεκτή από την τοπική κοινωνία. Αυτή η αποδοχή εκφράζεται με τη συμμετοχή του σχολείου σε εκδηλώσεις ή έργα που υλοποιεί από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς

Η ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία και διατήρηση θετικού, ανοικτού κλίματος στη σχολική μονάδα, γεγονός, που μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά

ώστε να αποφευχθούν οι καταστροφικές συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τις επικοδομητικές ανταλλαγές στάσεων και απόψεων (Hoy & Miskel, 2003).

Ανακεφαλαιωτικά, η επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια.

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα επηρεάζεται από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της γενικότερης εικόνας του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί είναι (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β, Γουρναρόπουλος, 2007):

- Η δομή του σχολείου. Με τον όρο «δομή» ορίζεται ο τρόπος που είναι κατανομημένοι χωροταξικά οι διάφοροι συντελεστές (δάσκαλοι, μαθητές, μέσα διδασκαλίας κα.) της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται οι εργασίες προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Θεωρείται ότι η μεγαλύτερη τυποποίηση των εργασιών οδηγεί σε αυστηρό κλίμα εργασίας. Αντιθέτως, η παροχή αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης σε συνδυασμό με το ειλικρινές ενδιαφέρον για τον εργαζόμενο από την πλευρά της διοίκησης διασφαλίζει πιο ευνοϊκό κλίμα (Payne & Pheysey, 1971).
- Το μέγεθος του σχολείου. Το μέγεθος ενός οργανισμού, άρα και του σχολείου, επηρεάζει σημαντικά το κλίμα αυτού (Handy, 1981). Οι ολιγομελείς ομάδες συνήθως έχουν μεγαλύτερη συνοχή, επειδή διευκολύνεται η προσωπική επικοινωνία και η γνωριμία των μελών τους (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1995:165).
- Το εξωτερικό περιβάλλον. Το κλίμα του σχολείου δέχεται επιδράσεις από διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς/νομικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και τεχνολογικούς παράγοντες που διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Επίσης, δέχεται επιδράσεις από ομάδες όπως πχ ο σύλλογος γονέων, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.α. (Σαϊτής, 2005).
- Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Η σχολική μονάδα αποτελείται από άτομα με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, την ηλικία,

το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας, τις προσωπικές πεποιθήσεις κ.α.. Όλα αυτά δημιουργούν ψυχικές διαθέσεις που επιδρούν στο σχολικό κλίμα και το διαμορφώνουν. Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των διαφορών θεμάτων του σχολείου είναι αναπόφευκτο πολλές φορές να οδηγήσει σε σύγκρουση.

Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το σχολικό κλίμα. Για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα αναφέρονται οι εξής παράγοντες (Παναγιωτίδου, 2012, Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010):

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

Το κλίμα στη σχολική μονάδα είναι ότι η προσωπικότητα στον άνθρωπο (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β, Πασιαρδή, 2001). Για την εύρυθμη, λοιπόν, λειτουργία της σχολικής μονάδας απαιτείται διαρκής προσπάθεια για βελτίωση και διατήρηση του σχολικού κλίματος. Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που οφείλει να διασφαλίσει τις προϋποθέσεις για το θετικό κλίμα στο σχολείο του. Έρευνα του Δήμου (2011) επιβεβαίωσε ότι ο βασικότερος στόχος του διευθυντή θα πρέπει να είναι η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος που θα ευνοεί την απρόσκοπτη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και θα ενισχύει την καλή συμπεριφορά, τη συναδελφικότητα και το φιλικό κλίμα. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που οφείλει να διαμορφώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, χωρίς το φόβο του λάθους από τους εργαζόμενους και χωρίς εργασιακό άγχος (stress), διότι διαμορφώνοντας ένα «ψυχολογικά υγιές» εργασιακό κλίμα, ενδυναμώνονται οι

εργαζόμενοι, γίνονται περισσότερο παραγωγικοί και ενθαρρύνονται στην προσπάθειά τους για ανάληψη πρωτοβουλιών.

3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο

Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να είναι ο «ηγέτης» της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων. Ως ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τη συμπεριφορά της ομάδας (του συλλόγου διδασκόντων) και να παρεμβαίνει για να επιλύει τα προβλήματα (Χαχλάκης & Αποστολοπούλου, 2012). Όλοι οι εργαζόμενοι σε ένα σχολείο έχουν την «ευθύνη» για την καλή λειτουργία του. Ο διευθυντής όμως, σύμφωνα με τον νόμο (ν.1566/1985) είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (Γουρναρόπουλος, 2007). Ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της εξασφάλισης των εργασιακών συνθηκών που θα αποτρέπουν τις συγκρούσεις ή θα μειώνουν τις αρνητικές τους επιπτώσεις. Θα πρέπει να διαθέτει τις ικανότητες αλλά και τις δεξιότητες να προλαμβάνει τις συγκρούσεις, να τις αναγνωρίζει και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αντιμετώπισής τους προτού αυτές πάρουν απειλητικές διαστάσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β, Everard & Morris, 1999, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

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

- να γνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων τους,
- να τους παροτρύνει να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες,
- να μην αγνοεί τα παράπονά τους,
- να τους ενθαρρύνει να μιλήσουν ανοικτά για τα θέματά τους και
- να γνωρίζει την προσωπικότητα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του, ώστε να τους αναθέτει το κατάλληλο εξωδιδασκτικό έργο λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης (Σαΐτης, 2005).

Επίσης, σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1985), ο κάθε διευθυντής είναι απαραίτητο:

- να σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού,

- να μελετάει και να εφαρμόζει διάφορους τύπους διοίκησης, ανάλογα με το εκπαιδευτικό του προσωπικό,
- να αντιμετωπίζει τα προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του,
- να συμπεριφέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους τους υφιστάμενούς του και
- να εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Αν ο διευθυντής φροντίσει ώστε να εξασφαλιστούν τα παραπάνω, θα έχει δημιουργηθεί στη σχολική μονάδα ένα ευνοϊκό κλίμα, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες για εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Επιπλέον, ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων είναι μια τεχνική που ενδεχομένως να μειώνει τις πιθανές εντάσεις στο σύλλογο διδασκόντων (Γιαννίκας, 2014). Ο δημοκρατικό τρόπος λήψης αποφάσεων, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με ομοφωνία ή με πλειοψηφία από όλους, εξασφαλίζει την ικανοποίηση όλων και τη συλλογική ευθύνη για την επίτευξη των στόχων του σχολείου μειώνοντας τις εντάσεις (Κωνσταντίνου, 2005).

Πέραν της πρόληψης, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αλλά και τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις για την αποφυγή συγκρούσεων, την αναγνώριση μια λανθάνουσας σύγκρουσης και την αποτελεσματική διαχείρισή της όταν μια σύγκρουση τελικά εκδηλωθεί. Στην Ελλάδα, πολλές έρευνες δείχνουν ότι, αν και η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα χειρισμού συγκρουσιακών καταστάσεων θεωρείται πρωτίστης σημασίας (Ρέντζη, 2013), εντούτοις τα διευθυντικά στελέχη στη χώρα στερούνται συνήθως επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων αλλά και σε άλλα διοικητικά θέματα (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005, Βουγιουκλή, 2014, Βλάση, 2014).

Η αναγνώριση των συνθηκών που προηγούνται της εκδήλωσης μιας σύγκρουσης είναι εξαιρετικά σημαντική (αναγνώριση λανθάνουσας σύγκρουσης), διότι αποτιμώντας την πραγματική κατάσταση, σε συνδυασμό με τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς των μελών, καθορίζεται η επιτυχής ή ανεπιτυχής διαχείριση μιας πιθανής σύγκρουσης (Amason, 1996). Η Evans (1992) αναφέρει χαρακτηριστικά το εξής: «είτε πληρώνετε τώρα την εκπαίδευση των διευθυντών ώστε να αποκτήσουν την δεξιότητα επίλυσης σύγκρουσης ως προληπτικό μέτρο, είτε πληρώνετε αργότερα τις συνέπειες της μη άμεσης αντιμετώπισης της σύγκρουσης

μέσω των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν. Ο πρώτος τρόπος είναι σίγουρα ευκολότερος και με λιγότερο κόστος.».

Μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής τους σχολείου, προκειμένου να αποφύγει προβληματικές καταστάσεις (π.χ. εργασιακές συγκρούσεις) ή να είναι ικανός να τις διαχειριστεί με επιτυχία είναι η «ενσυναίσθηση» (Πατσιομίτου, 2015). Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα του διευθυντή να τοποθετείται νοερά στη θέση των εκπαιδευτικών του σχολείου του και να κατανοεί τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους. Έχοντας αυτή ο ηγέτης του σχολείου είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας τους (του συλλόγου διδασκόντων) και να το κατευθύνει προς όφελος του οργανισμού (του σχολείου) (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006).

Όταν όμως το συγκρουσιακό φαινόμενο εκδηλωθεί, ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση του φαινομένου στην σχολική μονάδα που διοικεί;

Ο διευθυντής σχολικής μονάδας αναμένεται να εμπλακεί στη διευθέτηση συγκρούσεων στο σχολείο του με τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς τρόπους (Σαΐτης, 2007):

- Ως υποκινητής της σύγκρουσης. Σε αποκεντρωμένα, κυρίως, εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι ίδιοι οι διευθυντές σχολείων επιδιώκουν, ως ένα τρίτο μέρος, το ξεκίνημα διαφωνιών προκειμένου να αρχίσει μια διαδικασία αλλαγής στο σχολείο. Για παράδειγμα, αν θεωρεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τότε καλεί π.χ. τον σχολικό σύμβουλο, για να μιλήσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ξεκινώντας μια συζήτηση γύρω από το θέμα που τον απασχολεί. Επίσης, ο διευθυντής μπορεί να προσεγγίσει κάποιο πρόβλημα συνεργατικά για να επιλύσει και παρεμφερή προβλήματα.
- Ως εναγόμενος σε μια σύγκρουση. Σε αυτή την περίπτωση εμφανίζεται μια μορφή εξέγερσης ή κριτικής για τις ενέργειες του διευθυντή και την πολιτική που ακολουθεί. Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής μπορεί να ενεργήσει με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι να αναθέσει το ζήτημα στην κρίση των θεσπισμένων οργάνων. Για παράδειγμα, επικοινωνεί με τον διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιμένει να προχωρήσει αυτός στη

λήψη αποφάσεων. Ο άλλος τρόπος είναι να εμπλακεί στη σύγκρουση και να πιέσει και αυτός όσους έρχονται σε αντιπαράθεση μαζί του ή να αναζητήσει την υποστήριξη άλλων ατόμων ή ομάδων που σέβεται η ομάδα αντίδρασης.

- Ως μεσολαβητής στη σύγκρουση. Οι διευθυντές σχολείων είναι υποχρεωμένοι να μεσολαβούν, όταν ξεσπούν διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Ο ρόλος τους σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι: προληπτικός-συντηρητικός ή «πυροσβεστικός». Αν ο διευθυντής επιλέξει τη στρατηγική της «συντήρησης», χρειάζεται να ζητήσει διευκρίνιση των στόχων, βελτίωση της επικοινωνίας και ενθάρρυνση για συμμετοχή, για να μειωθεί η πιθανότητα μια καταστροφικής σύγκρουσης. Αν όμως ο διευθυντής επιλέξει να έχει ρόλο «πυροσβεστικό», αυτό σημαίνει ότι αντιμετωπίζονται τα προβλήματα όταν εμφανίζονται στην καθημερινότητα του σχολείου. Άλλωστε, οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν αρκετό χρόνο για να μεσολαβούν σε διαμάχες ή διαφωνίες μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Όποιο ρόλο και να ακολουθήσει ο διευθυντής σε ένα σχολείο χρειάζεται (Σαΐτης, 2002, Medina et al, 2002):

- ✓ Να αναγνωρίζει και να προβλέπει ενδεχόμενες πηγές σύγκρουσης και να αντιδρά εγκαίρως.
- ✓ Να αναγνωρίζει αμέσως τη μορφή/τον τύπο της σύγκρουσης.
- ✓ Να διατηρεί τη σύγκρουση στους δύο τύπους (λανθάνουσα σύγκρουση, αντιληπτή σύγκρουση).
- ✓ Να ενθαρρύνει την ανοικτή επικοινωνία και τη συζήτηση για θέματα καθήκοντος και να κατευνάζει ή να επιλύει θέματα συναισθηματικής φύσεως.
- ✓ Να γνωρίζει τις διαφορές των αντιμαχόμενων μερών που αποτέλεσαν την αιτία της σύγκρουσης και να τις αναλύει.
- ✓ Να γνωρίζει όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, τις συνέπειες τους και να μπορεί να τις χρησιμοποιεί.
- ✓ Να ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και τη λειτουργία της ομάδας.
- ✓ Να επιλέγει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας και την κατάλληλη τεχνική αντιμετώπισης συγκρούσεων ανάλογα με τις περιστάσεις.
- ✓ Να ενδιαφέρεται για τις εξελίξεις και να είναι ανοιχτός σε καινοτόμες προσεγγίσεις σε θέματα που αφορούν το σχολείο.

- ✓ Να εποπτεύει τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης και να κατευθύνει τα διάφορα θέματα από συναισθηματικού τύπου σε θέματα καθήκοντος.
- ✓ Να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες επίλυσης της σύγκρουσης έχοντας κατά νου ενδεχόμενες συμπεριφορικές προτιμήσεις των εμπλεκομένων.

Για την επιτυχή αντιμετώπιση των προστριβών, ο διευθυντής, εκτός από τα παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιεί πάντα τον διαλεκτικό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων (Φασούλης, 2006) και να ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία «σύγκλισης» η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Δημητρίου, 1991, Everard and Morris, 1999, Σαΐτης, 2007):

1. Περιγράφει εμπιστευτικά στα δύο μέρη τι αντιλήφθηκε και γιατί τον απασχολεί
2. Ζητάει από την κάθε πλευρά, χωρίς διακοπές από την άλλη να αναφέρει τα θέματα που τους χωρίζουν
3. Ακούει προσεκτικά τη θέση του καθενός στο πρόβλημα
4. Ζητά από την κάθε πλευρά να επαναλάβει τη θέση της αντιμαχόμενης πλευράς η οποία θα αποφανθεί για την ορθότητα των λεγομένων
5. Επισημαίνει σημεία ομοιότητας (π.χ. σε στόχους) και δίνει έμφαση στο πόσο κάθε συνάδελφος εξαρτάται από τον άλλο.
6. Ζητά και από τις δύο πλευρές να υποδείξουν το τι πρέπει να γίνει για την επίλυση του προβλήματος
7. Συμφωνεί, αν δεν υπάρξει άμεση συμφωνία (διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση) για τις ενέργειες που χρειάζεται να γίνουν και καθορίζει μια νέα συνάντηση για την εξέταση της πορείας.

Όσον αφορά στο στυλ διευθέτησης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, η Johnson (2003) αναφέρει ότι το στυλ διαχείρισης που θα επιλέξουν οι διευθυντές εξαρτάται από τα επίπεδα προσωπικής εξουσίας. Ειδικότερα, οι διευθυντές με υψηλά επίπεδα προσωπικής εξουσίας χρησιμοποιούν τη συνεργασία και το συμβιβασμό για την επίλυση προβλημάτων υιοθετώντας χαλαρό, προσεκτικό και φιλικό επικοινωνιακό στυλ. Από την άλλη, οι διευθυντές που έχουν υψηλά επίπεδα εξουσίας λόγω θέσης καταφεύγουν συνήθως στην αποφυγή και την κυριαρχία υιοθετώντας κυριαρχικό επικοινωνιακό στυλ.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή στην προσπάθεια αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου του και η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο είναι σημαντικός. Πέραν όμως από την ευελιξία του διευθυντή και τις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να διαθέτει, για τη διευθέτηση των συγκρούσεων έχει σημασία η ωριμότητα και η στάση και των υπόλοιπων μελών του συλλόγου διδασκόντων.

3.5 Παράμετροι αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο διευθυντής του σχολείου έχει ίσως τον σημαντικότερο ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων. Όμως, το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ενός θετικού κλίματος το οποίο θα αποτρέπει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, οι παράμετροι αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία δεν αφορούν μόνο τους διευθυντές αλλά και τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς.

Καταρχήν, η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών ενός σχολικού οργανισμού ενθαρρύνουν τη συζήτηση των προβλημάτων και οδηγούν στην εξεύρεση κατάλληλων λύσεων (Ζιάκα, 2014). Η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία εξασφαλίζουν ένα θετικό κλίμα, το οποίο όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα είναι βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής διευθέτησης των συγκρούσεων. Οι περισσότερες συγκρούσεις σχετίζονται με προβλήματα επικοινωνίας και εξουσίας, είτε ως αιτίες είτε ως αποτελέσματα τους (Δημητριάδης & Μιχιώτης, 2007). Όσον αφορά στην οικοδόμηση του κλίματος συνεργασίας, μερικές προτάσεις είναι οι εξής (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012):

- Συνεργατικός σχεδιασμός, προετοιμασία και αξιολόγηση προγραμμάτων και διδακτικών προβλημάτων (π.χ. σχεδίων εργασίας) από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Από κοινού σχεδιασμός και τήρηση μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδιασμού των προτεραιοτήτων του σχολείου (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009).
- Υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών για θέματα (πρακτικά και παιδαγωγικά) που αφορούν συγκεκριμένο σχολείο (Nathan, 2008).

- Τακτικές και συνεχείς συνεδριάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού όπου τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων θα συζητούν για παιδαγωγικά ζητήματα και θα διατυπώνουν προτάσεις για την επίλυση των αναφυόμενων προβλημάτων (Kruse & Luis, 1997).
- Ομαδική διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς των αλλαγών που χρειάζεται να γίνουν στη σχολική μονάδα. Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να προτείνουν την αλλαγή και αναλαμβάνουν επιμορφωτικό- ενδοσχολικό ρόλο σχετικά με τις νέες προτάσεις.
- Προώθηση της διασχολικής συνεργασίας. Εκπαιδευτικοί του ενός σχολείου μπορούν να επισκέπτονται το άλλο, ώστε να παρακολουθήσουν υποδειγματικές διδασκαλίες και να δουν στην πράξη καινοτόμες διδακτικές προτάσεις.
- Ανάπτυξη σχέσεων με πανεπιστημιακά ιδρύματα και ερευνητές ώστε να έρθουν σε επαφή με νέες μεθόδους και εφαρμογές
- Κατανομή αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους. Έτσι νιώθουν ότι συμμετέχουν και αυτοί στις διοικητικές λειτουργίες του σχολείου (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Για τη βελτίωση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη καλών σχέσεων στο σχολείο, απαιτείται αμοιβαία κατανόηση. Η αμοιβαία κατανόηση στηρίζεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2014, Robbins & Judge, 2012, Goleman, 2000, Μπουραντάς, 2013, Καζάζη, 2002) στις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- ✓ Ανοικτή και ειλικρινής επικοινωνία. Η αρνητική κριτική θα πρέπει να είναι καλοπροαίρετη, δημιουργική και βελτιωτική
- ✓ Αποτελεσματική ακοή. Να ακούμε τα μηνύματα με υπομονή, χωρίς προκατάληψη, με σεβασμό στα συναισθήματα και στην αξιοπρέπεια του άλλου και να αποφεύγουμε να ερμηνεύουμε τα μηνύματα μέσα από τη δική μας οπτική
- ✓ Σεβασμό της διαφορετικότητας
- ✓ Εμπιστοσύνη
- ✓ Έμφαση στα θετικά στοιχεία
- ✓ Θετική ενίσχυση

Όταν όμως αυτές οι δύο παράμετροι (επικοινωνία , συνεργασία) εξασφαλισθούν, τότε θα οικοδομηθεί ένα σχολικό κλίμα όπου οι όποιες διαφωνίες θα είναι εποικοδομητικές και θα έχουν μειωμένες αρνητικές συνέπειες.

Εκτός των παραπάνω, για τη μείωση των καταστρεπτικών επιπτώσεων της σύγκρουσης, θα πρέπει να τηρούνται από όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων οι εξής αρχές (Τέγας, 2007):

- ❖ Θα πρέπει να διατηρούμε τη μέγιστη δυνατή επικοινωνία με το άτομο ή την ομάδα που οι απόψεις μας, τα συμφέροντά μας ή οι στάσεις μας συγκρούονται με τα δικά του. Δεν πρέπει να αναβάλλουμε τη συζήτηση με την ελπίδα ότι το πρόβλημα θα επιλυθεί από μόνο του. Έτσι το πρόβλημα επιδεινώνεται.
- ❖ Είναι σημαντικό να μη μιλάμε πίσω από την πλάτη του άλλου. Μιλάμε με το ίδιο το άτομο με το οποίο υπάρχει το πρόβλημα.
- ❖ Δεν ακολουθούμε τον προσανατολισμό «όλα ή τίποτα». Προσπαθούμε να κατανοήσουμε όλες τις πλευρές της διαμάχης σκεπτόμενοι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι συμπεριφέρονται αρνητικά επειδή θεωρούν ότι βάλλονται ή απειλούνται.
- ❖ Οι διευθυντές θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να «ανταμείβουν» τα αποτελέσματα και όχι την κολακεία.

Επίσης, για την ομαλή διευθέτηση των συγκρούσεων θα πρέπει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Everard & Morris, 1999):

- Να μπορούμε να πούμε όχι, όταν παρουσιάζεται διάσταση απόψεων, ταυτόχρονα όμως να δείχνουμε ότι επιθυμούμε τον διάλογο με βάση τη λογική για την επίλυση προβλημάτων.
- Να επαναλαμβάνουμε αυτά που λέει ο άλλος ώστε να του δείξουμε ότι τον κατανοούμε.
- Να εκφράζουμε τις ιδέες μας και τα συναισθήματά μας καθαρά και συνοπτικά, με ηρεμία και ειλικρίνεια.
- Να κατανοούμε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άλλο μέρος και να προσπαθούμε να αντιληφθούμε όλες τις διαστάσεις του προβλήματος.

- Έχοντας ως βασικό στόχο την ομαλή μελλοντική συμβίωση, να διαμορφώνουμε ξεκάθαρους στόχους που θα βοηθήσουν και τις δύο πλευρές να ξεπεράσουν διαμάχες του παρελθόντος.

Όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα ο διευθυντής του σχολείου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ομαλή διεύθυνση των συγκρούσεων. Γι' αυτό θα πρέπει να διαθέτει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέπουν να διαχειρίζεται επιτυχώς τις συγκρούσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές αναφέρονται επιγραμματικά στον παρακάτω πίνακα:

*Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή διαχείριση συγκρούσεων
(Πηγή: Masters & Albright (2002))*

Γνώσεις	Ικανότητες	Δεξιότητες
•Οργανωσιακοί στόχοι	•Επικοινωνία	•Ενεργητική ακρόαση
•Οργανωσιακή κουλτούρα	•Κατανόηση	•Διαχείριση συγκρούσεων
•Σύστημα διαχείρισης συγκρούσεων	•Ενσυναίσθηση	•Διαπραγμάτευση
•Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων	•Ανάλυση	•Διευκόλυνση
•Διαδικασίες συστήματος	•Συσχέτιση	•Διαμεσολάβηση
	•Λήψη αποφάσεων	•Διαιτησία
	•Επίλυση προβλημάτων	

Επιπλέον, η ωριμότητα που οφείλει να έχει το διδακτικό προσωπικό (Μπουραντάς, 2001, Σαϊτής, 2007) είναι μια ακόμη σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματική διεύθυνση των συγκρουσιακών φαινομένων. Η ικανή σχολική ηγεσία και το θετικό κλίμα είναι αναγκαίοι παράγοντες, δεν μπορούν όμως να εξασφαλίσουν από μόνοι τους την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων. Η επιτυχία των ενεργειών του διευθυντή εξαρτάται από τις αξίες, την ηλικία, την ειδικότητα και τις ατομικές ιδιορρυθμίες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, προκειμένου να εφαρμόζονται οι αρχές που έχουν αναφερθεί προηγουμένως, η επιμόρφωση όχι μόνο των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών σε σχετικά θέματα κρίνεται απαραίτητη. Άρα, στα παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης, πρέπει να προσθέσουμε και τις γνώσεις.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μεθοδολογία Έρευνας

1. Περίληψη

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τη μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η διαδικασία επιλογής του δείγματος, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο και περιγράφονται τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

2. Το δείγμα

Η παρούσα έρευνα υπάγεται στην κατηγορία των ερευνών πεδίου για τη συλλογή δεδομένων (Βάμβουκας, 1998 Παρασκευόπουλος, 1993) και πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2015. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη των δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Όσον αφορά το νομό Αττικής, δόθηκαν στα διευθυντικά στελέχη 110 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τα 80 (ποσοστό απόρριψης 27%) και στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν 300 ερωτηματολόγια, από τα οποία απαντήθηκαν τα 208 (ποσοστό απόρριψης 30%). Στο νομό Μεσσηνίας το ποσοστό απόρριψης των διευθυντικών στελεχών ήταν 31% και των εκπαιδευτικών 28%. Το δείγμα του νομού Μεσσηνία αποτελείται από 28 διευθυντικά στελέχη και 73 εκπαιδευτικούς. Το δείγμα στο νομό Αττικής αποτελείται από εκπαιδευτικούς 53 δημοτικών σχολείων των διευθύνσεων Α', Β', Γ', Δ' Αθηνών. Το δείγμα στο νομό Μεσσηνίας προήλθε από 19 δημοτικά σχολεία που ανήκουν όχι μόνο σε αστικές αλλά και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Το δείγμα θεωρείται τυχαίο και αντιπροσωπευτικό καθώς καλύπτει το 2,24% του σχετικού πληθυσμού.

3. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών αποτέλεσε το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο είναι (Cohen, Manion & Morrison, 2007):

- 1) Ενδείκνυται περισσότερο για ποσοτικές αναλύσεις, όπως είναι η έρευνα πεδίου και μπορούν να κωδικοποιηθούν πιο εύκολα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου.
- 2) Προσφέρεται για μεγάλο δείγμα εφόσον δίνονται ταυτόχρονα πολλές πληροφορίες για δημογραφικά δεδομένα, γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις όπως στην παρούσα έρευνα.
- 3) Οι πληροφορίες που συλλέγονται με το μέσο αυτό θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστες επειδή εξασφαλίζεται η ανωνυμία και έτσι τα υποκείμενα μπορούν να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις πραγματικές του απόψεις.
- 4) Όλοι απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις και συλλέγονται παρεμφερείς πληροφορίες που ταξινομούνται, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, αποκωδικοποιούνται, αξιοποιούνται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά για να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις και έγκυρα συμπεράσματα για το γενικότερο πληθυσμό.
- 5) Υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ώστε να μελετηθεί προσεκτικά κάθε ερώτηση πριν απαντηθεί.
- 6) Η ανάλυση των ερωτηματολογίων θεωρείται πιο εύκολη και λιγότερο χρονοβόρα από την ανάλυση δεδομένων συνέντευξης.

Δόθηκαν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς (δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) και διευθυντικά στελέχη (διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊσταμένους) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία δύο διαφορετικών νομών της χώρας, του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας.

Η τελική διαμόρφωση και σύνθεση των ερωτηματολογίων έγινε μετά από τρία στάδια τα οποία είναι τα εξής:

α) Μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και θεωρίας. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο μέσω του οποίου διαμορφώθηκε μια πρώτη εικόνα για τις ερωτήσεις που πιθανό να χρησιμοποιηθούν στα τελικά ερωτηματολόγια.

β) Σύνταξη των αρχικών ερωτηματολογίου.

γ) Πιλοτική εφαρμογή των αρχικών ερωτηματολογίων σε 15 εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής και 10 του νομού Μεσσηνίας. Με την πιλοτική εφαρμογή

εξαλείφθηκαν ασάφειες και ερωτήσεις που είχαν το ίδιο περιεχόμενο με κάποιες άλλες.

Μετά τα τρία στάδια διαμορφώθηκαν και συντάχθηκαν τα τελικά ερωτηματολόγια.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από τέσσερα μέρη. Στο **πρώτο μέρος** υπάρχουν δύο ερωτήσεις γενικών στοιχείων του σχολείου (ημερομηνία, οργανικότητα). Στο **δεύτερο μέρος** υπάρχουν επτά ερωτήσεις που σχετίζονται με ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, θέση στο σχολείο-υπηρεσιακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές και φορέας υλοποίησης σεμιναρίων διαχείρισης συγκρούσεων). Στο **τρίτο μέρος** καλούνται οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα στοιχεία συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες της χώρα μας. Το μέρος αυτό περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου για τα διευθυντικά στελέχη και 15 για τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (Βάμβουκας, 1998):

- ✓ Δίνουν τη δυνατότητα εύκολης κωδικοποίησης και καλύτερη και ακριβέστερη, με δυνατότητες γενίκευσης, στατιστικής ανάλυσης.
- ✓ Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- ✓ Είναι σύντομες και συνήθως και κατανοητές.

Λαμβάνοντας υπόψη όμως το μειονέκτημα που έχουν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις να περιορίζουν το υποκείμενο σε κάποια προκαθορισμένα πλαίσια αναγκάζοντάς το να δώσει μια απάντηση που πιθανόν δεν θα επέλεγε αν απαντούσε με δικό του τρόπο, στις ερωτήσεις όπου επιδέχονται κι άλλες απαντήσεις υπάρχει και η επιλογή «Άλλο-Άλλος λόγος» (βλ. ερωτήσεις 11, 12, 13, 14, 20, 21 Παράρτημα). Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει την απάντηση που επιθυμεί. Το **τέταρτο** μέρος, αποτελείται προτάσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών για παράγοντες που θα βοηθήσουν στην εξάλειψη των συγκρούσεων (την αναγκαιότητα διοικητικής επιμόρφωσης, την κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας, καλύτερη οργάνωση κ.λπ.).

Ακόμα, στα ερωτηματολόγια, υπάρχουν ερωτήσεις που ζητούν από τους ερωτηθέντες να ιεραρχήσουν αξιολογικά ορισμένους παράγοντες (1^{ος}, 2^{ος}) (βλ. ερωτήσεις 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20). Στην επεξεργασία και παρουσίαση αυτών των ερωτήσεων, ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

- Ορισμός «βαθμολογίας» που λαμβάνει κάθε παράγοντας, ανάλογα με τη σειρά στην οποία τοποθετήθηκε (πχ αν οι παράγοντες της ερώτησης είναι πέντε, ο πρώτος παράγοντας λαμβάνει 5 βαθμούς, ο δεύτερος 4 βαθμούς, ο τρίτος 3 βαθμούς, ο τέταρτος 2 βαθμούς και ο πέμπτος 1 βαθμό.
- Συγκέντρωση τελικής βαθμολογίας του κάθε παράγοντα
- Διαίρεση με το συνολικό ποσό βαθμών με σκοπό τα ποσοστά επιλογής των παραγόντων και ταξινόμησή τους

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω προσωπικής επαφής με τους διευθυντές/ προϊσταμένους των σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Οι διευθυντές/ προϊστάμενοι επισήμαναν στους εκπαιδευτικούς την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, ζήτησαν εκούσια συμμετοχή στην έρευνα και τους ενημέρωσαν για το σκοπό της. Δεν προτιμήθηκε η διαδικασία της ταχυδρομικής ή ηλεκτρονικής αποστολής διότι σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες παρουσιάζονται μεγάλα ποσοστά απόρριψης (Ξωχέλλης, 1990).

4. Εργαλεία στατιστικής

Λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση δεδομένων των ερωτηματολογίων με χρήση του εξειδικευμένου στατιστικού πακέτου SPSS. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Υπολογισμός συχνοτήτων μέσης τιμής (Mean), τυπικής απόκλισης (St. Deviation) κάθε μεταβλητής. Η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκε για να δούμε το βαθμό σύγκλισης των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών σε κάθε ερώτηση.
- Για την παρουσίαση των σχέσεων τους χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο των διασταυρωμένων πινάκων (Crosstabulations). Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων έγινε με το κριτήριο χ^2 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, άρα για τον έλεγχο ανεξαρτησίας πήραμε τις εξής υποθέσεις :

H_0 : Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

H_1 : Οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους

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

$P\text{-value} < 0,05$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

$P\text{-value} < 0,01$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αρχικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος, στη συνέχεια τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα στοιχεία που σχετίζονται με τις συγκρούσεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών και οι συσχετίσεις των μεταβλητών.

2. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος

Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας (διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. (βλ. παράρτημα).

Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων της Αττικής όπου υπηρετούν τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος, παρατηρούμε ότι τα περισσότερα (97,5%) είναι μεγαλύτερα από 6/θέσια, ενώ τα λιγότερα (2,5%) είναι μικρότερα από 6/θέσια (Πίνακας 1α) σε αντίθεση με τα διευθυντικά στελέχη της Μεσσηνίας τα οποία υπηρετούν σε σχολεία με μικρή οργανικότητα, κατά μεγαλύτερο ποσοστό (25%), ενώ το υπόλοιπο 75,0% σε σχολεία μεγαλύτερα από 6/θέσια (Πίνακας 1β). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών, παρατηρούμε αντίστοιχα αποτελέσματα, με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής να υπηρετούν ως επί το πλείστον σε μεγαλύτερα σχολεία (96,3%) (πίνακας 2α) ενώ οι εκπαιδευτικοί του νομού Μεσσηνίας, υπηρετούν σε σχολεία μεγαλύτερα από 6/θέσια κατά 71,8% (πίνακας 2β).

Πίνακας 1α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Έως 6ΘΕΣΙΟ	2	2,5	2,5
6ΘΕΣΙΟ+	78	97,5	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 1β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντικών στελεχών του νομού Μεσσηνίας ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Έως 6ΘΕΣΙΟ	7	25	25
6ΘΕΣΙΟ+	21	75	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Πίνακας 2α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Έως 6ΘΕΣΙΟ	7	3,7	3,7
6ΘΕΣΙΟ+	201	96,3	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 2β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
Έως 6ΘΕΣΙΟ	14	19,2	19,2
6ΘΕΣΙΟ+	59	71,8	100.0
Σύνολο	73	100.0	

3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

3.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των διευθυντών

Από το σύνολο του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής, το 45 % είναι άνδρες (συχνότητα 36) και το υπόλοιπο 55 % είναι γυναίκες (συχνότητα 44) (Πίνακας 3α).

Πίνακας 3α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς το φύλο			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΝΔΡΑΣ	36	45.0	45.0
ΓΥΝΑΙΚΑ	44	55.0	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Από το σύνολο του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας, παρατηρούμε πως το 64,3 % είναι άνδρες (συχνότητα 18) και το υπόλοιπο 35,7 % είναι γυναίκες (συχνότητα 10) (Πίνακας 3β).

Πίνακας 3β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς το φύλο			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΝΔΡΑΣ	18	64.3	64.3
ΓΥΝΑΙΚΑ	10	35.7	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Από το σύνολο του δείγματος των διευθυντών της Αττικής, οι 72 είναι έγγαμοι (90%), οι 7 άγαμοι (8,8%) και ένας έχει άλλη οικογενειακή κατάσταση (1,3%) (πίνακας 4α) . Στη Μεσσηνία αντίστοιχα, 23 διευθυντές είναι έγγαμοι (82,1%), 4 άγαμοι (14,3%) και ένας έχει άλλη οικογενειακή κατάσταση (3,6%) (πίνακας 4β).

Πίνακας 4α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς την οικογενειακή κατάσταση			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΓΓΑΜΟΣ	72	90.0	90.0
ΑΓΑΜΟΣ	7	8.8	98.8
ΑΛΛΟ	1	1.3	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 4β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΓΓΑΜΟΣ	23	82.1	82.1
ΑΓΑΜΟΣ	4	14.3	96.4
ΑΛΛΟ	1	3.6	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικίας στο δείγμα των διευθυντών στο νομό Αττικής είναι στις ηλικίες 41-50 (50%), ενώ στο νομό Μεσσηνίας στις ηλικίες 51+ (53,6%). Τα μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται και στους δύο νομούς στις ηλικίες μικρότερες των 30 ετών (Αττικής: 2,5%, Μεσσηνίας: 14,3%) (Πίνακες 5α, 5β).

Πίνακας 5α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς την ηλικία			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
<30	2	2.5	2.5
31-40	3	3.8	6.3
41-50	40	50.0	56.3
51+	35	43.8	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 5β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς την ηλικία			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
<30	4	14.3	14.3
31-40	3	10.7	25.0
41-50	6	21.4	46.4
51+	15	53.6	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Από το σύνολο του δείγματος των διευθυντών, στο νομό Αττικής το 42.5% έχουν 26-30 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 34) ενώ το 3,8% έχουν 6-10 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 3) (πίνακας 6α). Στο νομό Μεσσηνίας, το 32,1% έχουν περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 9) και το 7,1% έχει 6-10 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 2) (πίνακας 6β).

Πίνακας 6α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς τα χρόνια υπηρεσίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
6-10	3	3.8	3.8
11-15	5	6.3	10.0
16-20	8	10.0	20.0
21-25	15	18.8	38.8
26-30	34	42.5	81.3
31+	15	18.8	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 6β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	2	7.1	7.1
6-10	3	10.7	17.9
11-15	3	10.7	28.6
16-20	3	10.7	39.3
21-25	3	10.7	50.0
26-30	5	17.9	67.9
31+	9	32.1	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών τόσο του νομού Αττικής (88,8%) όσο και του νομού Μεσσηνίας (78,6%), έχει 0-10 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος (πίνακες 7α, 7β).

Πίνακας 7α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	47	58.8	58.8
6-10	24	30.0	88.8
11-15	4	5.0	93.8
16-20	5	6.3	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 7β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	13	46.4	46.4
6-10	9	32.1	78.6
11-15	5	17.9	96.4
16-20	1	3.6	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Παρόμοια ποσοστά παρουσιάζονται και στους δύο νομούς, όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος στο σχολείο που βρίσκονται την παρούσα χρονική στιγμή. Έτσι, στην Αττική το 77,5 % (συχνότητα 62) και στη Μεσσηνία το 75% (συχνότητα 21) έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος στο ίδιο σχολείο (πίνακες 8α, 8β).

Πίνακας 8α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος στο σχολείο που βρίσκονται την παρούσα χρονική στιγμή			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	62	77.5	77.5
6-10	16	20.0	97.5
11-15	1	1.3	98.8
16-20	1	1.3	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 8β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος στο σχολείο που βρίσκονται την παρούσα χρονική στιγμή			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	21	75.0	75.0
6-10	5	17.9	92.9
11-15	2	7.1	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Στην Αττική το 77,5% των διευθυντικών στελεχών είναι διευθυντές (συχνότητα 62), το 20% υποδιευθυντές (συχνότητα 16) και μόλις 2,5% προϊστάμενοι (συχνότητα 2) (πίνακας 9α). Αντίθετα, στη Μεσσηνία, το 64,3% είναι διευθυντές (συχνότητα 18), το 14,3% υποδιευθυντές (συχνότητα 4) ενώ παρατηρούμε μεγαλύτερο ποσοστό προϊσταμένων (21,4%, συχνότητα 6) (πίνακας 9β).

Πίνακας 9α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς τη θέση ευθύνης τους στη σχολική μονάδα			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	62	77.5	77.5
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	16	20.0	97.5
ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ	2	2.5	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 9β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς τη θέση ευθύνης τους στη σχολική μονάδα			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	18	64.3	64.3
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4	14.3	78.6
ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ	6	21.4	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των διευθυντικών στελεχών, το 60% (συχνότητα 48) στην Αττική έχουν κάνει εξομοίωση, σε αντίθεση με τη Μεσσηνία όπου σημειώνεται ποσοστό 39,3% (συχνότητα 11). Ένα ποσοστό 66,3% (συχνότητα 53) των διευθυντικών στελεχών της Αττικής έχει μετεκπαιδευτεί στο διδασκαλείο, ενώ από τη Μεσσηνία μόνο 10,7% (συχνότητα 3). Ακόμα, 28,8% (συχνότητα 23) των διευθυντικών στελεχών της Αττικής είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, με το αντίστοιχο ποσοστό της Μεσσηνία να είναι 10,7% (συχνότητα 3). Αξιοσημείωτη διαφορά υπάρχει στους κάτοχους μεταπτυχιακών τίτλων, στην Αττική 60% (συχνότητα 48) ενώ στη Μεσσηνία μόλις 17,9% (συχνότητα 5), καθώς και στους διδακτορικούς τίτλους, όπου στην Αττική κατέχει το 12,5% (συχνότητα 10) ενώ στη Μεσσηνία το 0%. Τα ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων διαχείρισης συγκρούσεων, είναι παρόμοια στους δύο νομούς, στην Αττική 15% (συχνότητα 12) και στη Μεσσηνία 10,7% (συχνότητα 3). Τέλος, μεγάλη διαφορά παρατηρείται στην γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών και στις ξένες γλώσσες, καθώς στην Αττική τα ποσοστά

είναι 95% (συχνότητα 76) για τους υπολογιστές και 72,5 (συχνότητα 58) για τις ξένες γλώσσες, ενώ στη Μεσσηνία μόλις 64,3 (συχνότητα 18) και 35,7% (συχνότητα 10) αντίστοιχα (πίνακες 10α, 10β).

Πίνακας 10α. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Αττικής ως προς τις επιπλέον σπουδές τους				
Σπουδές	Συχνότητα		Σχετική συχνότητα %	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	48	32	60.0	40.0
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	53	27	66.3	33.8
Β' ΠΤΥΧΙΟ	23	57	28.8	71.3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	48	32	60.0	40.0
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	10	70	12.5	87.5
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	12	68	15.0	85.0
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ	76	4	95.0	5.0
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	58	22	72.5	27.5

Πίνακας 10β. Κατανομή του δείγματος των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας ως προς τις επιπλέον σπουδές τους				
Σπουδές	Συχνότητα		Σχετική συχνότητα %	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	11	17	39.3	60.7
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	3	25	10.7	89.3
Β' ΠΤΥΧΙΟ	3	25	10.7	89.3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	5	23	17.9	82.1
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	0	28	0,0	100.0
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	3	25	10.7	89.3
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ	18	10	64.3	35.7
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	10	18	35.7	64.3

3.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής, το 16,8 % είναι άνδρες (συχνότητα 35) και το υπόλοιπο 83,2 % είναι γυναίκες (συχνότητα 173) (Πίνακας 11α).

Πίνακας 11α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς το φύλο			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΝΔΡΑΣ	35	16,8	16,8
ΓΥΝΑΙΚΑ	173	83,2	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας, παρατηρούμε πως το 16,4% είναι άνδρες (συχνότητα 12) και το υπόλοιπο 83,6% είναι γυναίκες (συχνότητα 61) (Πίνακας 11β).

Πίνακας 11β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς το φύλο			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΑΝΔΡΑΣ	12	16.4	16.4
ΓΥΝΑΙΚΑ	61	83.6	100.0
Σύνολο	73	100.0	

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της Αττικής, οι 151 είναι έγγαμοι (72,6%), οι 46 άγαμοι (22,1%) και 11 έχουν άλλη οικογενειακή κατάσταση (5,3%) (πίνακας 12α) . Στη Μεσσηνία αντίστοιχα, 42 εκπαιδευτικοί είναι έγγαμοι (57,5%), 24 άγαμοι (32,7%) και 7 έχουν άλλη οικογενειακή κατάσταση (8,8%) (πίνακας 12β).

Πίνακας 12α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς την οικογενειακή κατάσταση			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΓΓΑΜΟΣ	151	72.6	72.6
ΑΓΑΜΟΣ	46	22.1	94.7
ΑΛΛΟ	11	5.3	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 12β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΕΓΓΑΜΟΣ	42	57.5	57.5
ΑΓΑΜΟΣ	24	32.7	90.2
ΑΛΛΟ	7	8.8	100.0
Σύνολο	73	100.0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικίας στο δείγμα των εκπαιδευτικών στο νομό Αττικής είναι στις ηλικίες 41-50 (50,5%), όπως και στο νομό Μεσσηνίας (35,6%). Το μικρότερο ποσοστό εμφανίζονται στην Αττική στις ηλικίες <30 (7,7%) ενώ αντίθετα στη Μεσσηνία στις ηλικίες 51 και άνω (13,7%) (Πίνακες 13α, 13β).

Πίνακας 13α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς την ηλικία			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
<30	16	7.7	7.7
31-40	54	26.0	33.7
41-50	105	50.5	84.1
51+	33	15.9	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 13β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς την ηλικία			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
<30	20	27.4	27.4
31-40	17	23.3	50.7
41-50	26	35.6	86.3
51+	10	13.7	100.0
Σύνολο	73	100.0	

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών, στο νομό Αττικής το 23,1% έχουν 26-30 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 48) ενώ το 3,8% έχουν περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 8) (πίνακας 14α). Στο νομό Μεσσηνίας αντίστοιχα, το 31,5% έχουν 6-10 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 23) και το 2,8% έχουν περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας (συχνότητα 2) (πίνακας 14β).

Πίνακας 14α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς τα χρόνια υπηρεσίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	1	.5	.5
6-10	48	23.1	23.6
11-15	47	22.6	46.2
16-20	35	16.8	63.0
21-25	32	15.4	78.4
26-30	37	17.8	96.2
31+	8	3.8	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 14β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	9	12.3	12.3
6-10	23	31.5	43.8
11-15	9	12.3	56.1
16-20	14	19.2	75.3
21-25	10	13.7	89.0
26-30	6	8.2	97.2
31+	2	2.8	100.0
Σύνολο	73	100.0	

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται την παρούσα χρονική στιγμή, παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά κυρίως σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται λίγα χρόνια στο σχολείο. Έτσι, στην Αττική, το 49,5 % (συχνότητα 103) και στη Μεσσηνία το 60,3% (συχνότητα 44) έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντικό στέλεχος στο ίδιο σχολείο (πίνακες 15α, 15β).

Πίνακας 15α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται την παρούσα χρονική στιγμή			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	103	49.5	49.5
6-10	49	23.6	73.1
11-15	25	12.0	85.1
16-20	25	12.0	97.1
21-25	4	1.9	99.0
26-30	2	1.0	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 15β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται την παρούσα χρονική στιγμή			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
0-5	44	60.3	60.3
6-10	14	19.2	79.5
11-15	8	11.0	90.5
16-20	6	8.2	98.7
21-25	1	1.3	100.0
Σύνολο	73	100.0	

Στην Αττική το 92,8% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι (συχνότητα 193), το 20% αποσπασμένοι (συχνότητα 8), 2,4% αναπληρωτές (συχνότητα 5) και 1% σε διάθεση (συχνότητα 2) (πίνακας 16α). Αντίθετα, στη Μεσσηνία, το 76,7% είναι μόνιμοι (συχνότητα 56), το 2,7% αποσπασμένοι (συχνότητα 2) ενώ παρατηρούμε μεγαλύτερο ποσοστό αναπληρωτών (19,2%, συχνότητα 14). Στη διάθεση είναι 1,4% (συχνότητα 1)(πίνακας 16β).

Πίνακας 16α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΜΟΝΙΜΟΣ	193	92.8	92.8
ΑΠΟΣΠΑΣΗ	8	3.8	96.6
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	5	2.4	99.0
ΔΙΑΘΕΣΗ	2	1.0	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 16β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΜΟΝΙΜΟΣ	56	76.7	76.7
ΑΠΟΣΠΑΣΗ	2	2.7	79.4
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	14	19.2	98.6
ΔΙΑΘΕΣΗ	1	1.4	100.0
Σύνολο	73	100.0	

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, το 23,6% (συχνότητα 49) στην Αττική έχουν κάνει εξομοίωση και αντίστοιχα στη Μεσσηνία σημειώνεται ποσοστό 20,5% (συχνότητα 15). Ένα ποσοστό 22,1% (συχνότητα 46) των εκπαιδευτικών της Αττικής έχει μετεκπαιδευτεί στο διδασκαλείο, ενώ από τη Μεσσηνία μόνο 2,7% (συχνότητα 2). Ακόμα, 18,8% (συχνότητα 39) των εκπαιδευτικών της Αττικής είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου, με το αντίστοιχο ποσοστό της Μεσσηνίας να είναι 12,3% (συχνότητα 9). Αξιοσημείωτη διαφορά υπάρχει στους κάτοχους μεταπτυχιακών τίτλων, στην Αττική 28,8% (συχνότητα 60) ενώ στη Μεσσηνία μόλις 12,3% (συχνότητα 9). Ένα ποσοστό 20,9% (συχνότητα 6) στην Αττική κατέχει το 12,5% κατέχει διδακτορικό τίτλο, ενώ στη Μεσσηνία το 0%. Τα ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων διαχείρισης συγκρούσεων, είναι παρόμοια στους δύο νομούς, στην Αττική 9,6% (συχνότητα 20) και στη Μεσσηνία 11% (συχνότητα 8). Παρόμοια είναι τα ποσοστά γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και ξένων γλωσσών, με το 70,2% (συχνότητα 146) των εκπαιδευτικών της Αττικής να γνωρίζουν πως να χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις Μεσσηνίας 67,1% (συχνότητα 49) και 66,8% (συχνότητα 139) των εκπαιδευτικών της Αττικής να μιλούν κατέχουν πτυχίο ξένων γλωσσών, ενώ της Μεσσηνίας 69,9% (συχνότητα 51) (πίνακες 17α, 17β).

Πίνακας 17α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς τις επιπλέον σπουδές τους				
Σπουδές	Συχνότητα		Σχετική συχνότητα %	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	49	159	23.6	76.4
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	46	162	22.1	77.9
Β' ΠΤΥΧΙΟ	39	169	18.8	81.3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	60	148	28.8	71.2
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	6	202	2.9	97.1
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	20	188	9.6	90.4
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ	146	62	70.2	29.8
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	139	69	66.8	33.2

Πίνακας 17β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς τις επιπλέον σπουδές τους				
Σπουδές	Συχνότητα		Σχετική συχνότητα %	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	15	58	20.5	79.5
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	2	71	2.7	97.3
Β' ΠΤΥΧΙΟ	9	64	12.3	87.7
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	9	64	12.3	87.7
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	0	73	0,0	100,0
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	8	65	11.0	89.0
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ	49	24	67.1	32,9
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	51	22	69.9	30.1

4. Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη συχνότητα, στους λόγους και στους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Ακόμα, παρουσιάζονται οι θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, καθώς και οι παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντικό στέλεχος να αντιμετωπίσει σωστά τις συγκρούσεις.

4.1 Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών

4.1.1 Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τη συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, τους λόγους που τις προκαλούν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους

Τόσο τα διευθυντικά στελέχη της Αττικής (72,5%) όσο και της Μεσσηνίας (75%) απαντούν ως επί το πλείστον πως παρατηρούνται «μερικές φορές» συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων τους στις σχολικές μονάδες (Πίνακες 18α, 18β). Όσον αφορά στους λόγους των συγκρούσεων, η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής τους αποδίδει σε συνδυασμό προσωπικών και υπηρεσιακών λόγων (81,8%) ενώ τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας μόνο σε υπηρεσιακούς λόγους (71,4%) (Πίνακες 19α, 19β).

Πίνακας 18α. Κατανομή εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Αττικής			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	7	8.8	8.8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	58	72.5	81.3
ΣΥΧΝΑ	13	16.3	97.5
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	2	2.5	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 18β. Κατανομή εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Μεσσηνίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	4	14.3	14.3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	21	75.0	89.3
ΣΥΧΝΑ	3	10.7	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Πίνακας 19α. Κατανομή λόγων συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Αττικής			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ	3	11.5	11.5
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ	2	7,7	19.2
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ	21	81,8	100.0
Σύνολο	26	100.0	

Πίνακας 19β. Κατανομή λόγων συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Μεσσηνίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ	5	71.4	71.4
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ	1	14,3	85.7
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ	1	14,3	100.0
Σύνολο	7	100.0	

- Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και τρόποι αντιμετώπισης

Αναφορικά με τους υπηρεσιακούς λόγους συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, τα διευθυντικά στελέχη των δύο νομών θεωρούν την κατανομή τάξεων (Αττική: 15,7%, Μεσσηνία: 13,5%) και την αξιολόγηση σχολικής μονάδας (Αττική: 11,1%, Μεσσηνία: 14,3%) ως τους σημαντικότερους υπηρεσιακούς λόγους. Ακόμα, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και εποπτικών μέσων αποτελεί το λιγότερο σημαντικό λόγο συγκρούσεων (Αττική: 5,6%, Μεσσηνία: 5,6%) (Διαγράμματα 1α, 1β).



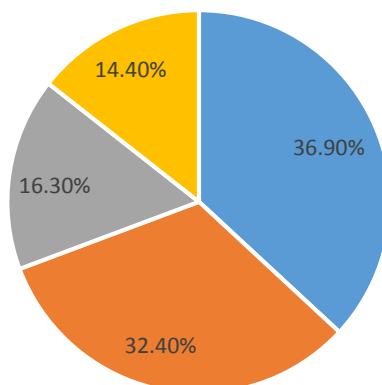
Διάγραμμα 1α. Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής



Διάγραμμα 1β. Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος επίλυσης συγκρούσεων που έχουν δημιουργηθεί από υπηρεσιακούς λόγους είναι, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής, «με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» (36,9%) καθώς και «με διαμεσολάβηση του διευθυντή» (32,4%). Στο νομό Μεσσηνίας από την άλλη, επικρατέστερος τρόπος επίλυσης θεωρείται «η διαμεσολάβηση του διευθυντή» (35,3%) κι έπειτα επίλυση «με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» (24,5%). Και στους δύο νομούς, η λιγότερο δημοφιλής τακτική επίλυσης είναι «με χρήση εξουσίας» από το διευθυντή (Αττική: 14,4%, Μεσσηνία: 17,6%) (Διαγράμματα 2α, 2β).

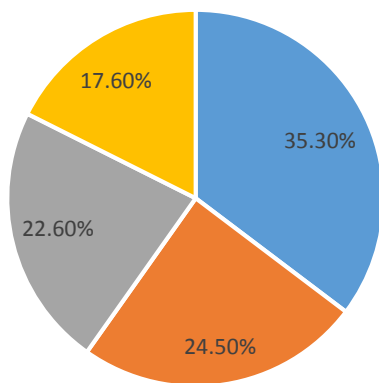
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΠΟΥ
ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ



■ ΜΕ ΑΠΟΦΑΣΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ■ ΜΕ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
■ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ ■ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Διάγραμμα 2α. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΠΟΥ
ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ

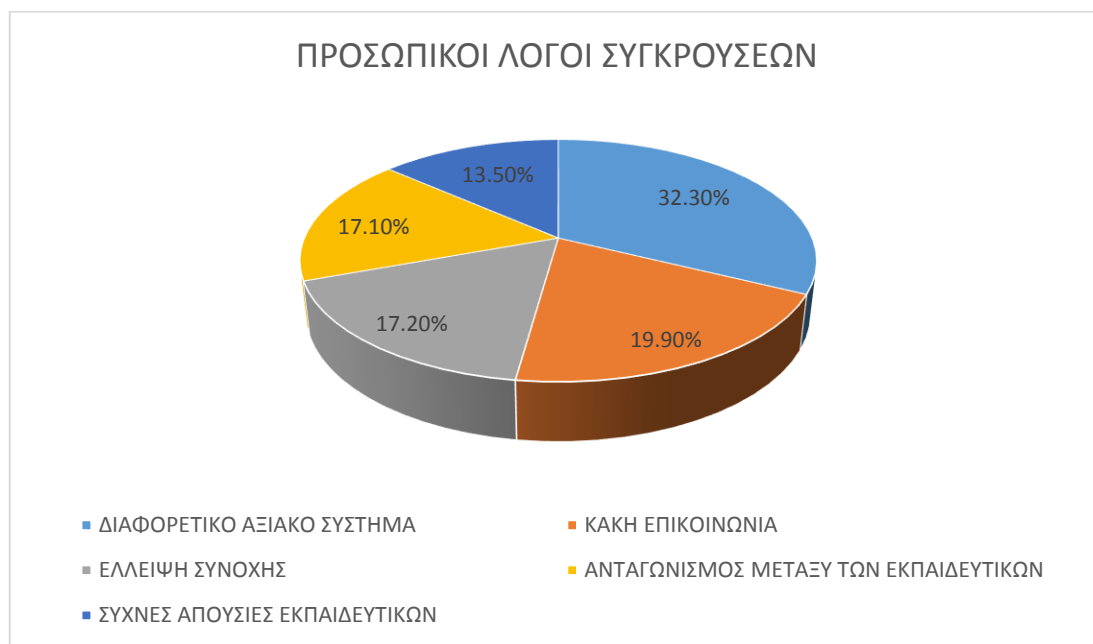


■ ΜΕ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ■ ΜΕ ΑΠΟΦΑΣΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
■ ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ ■ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

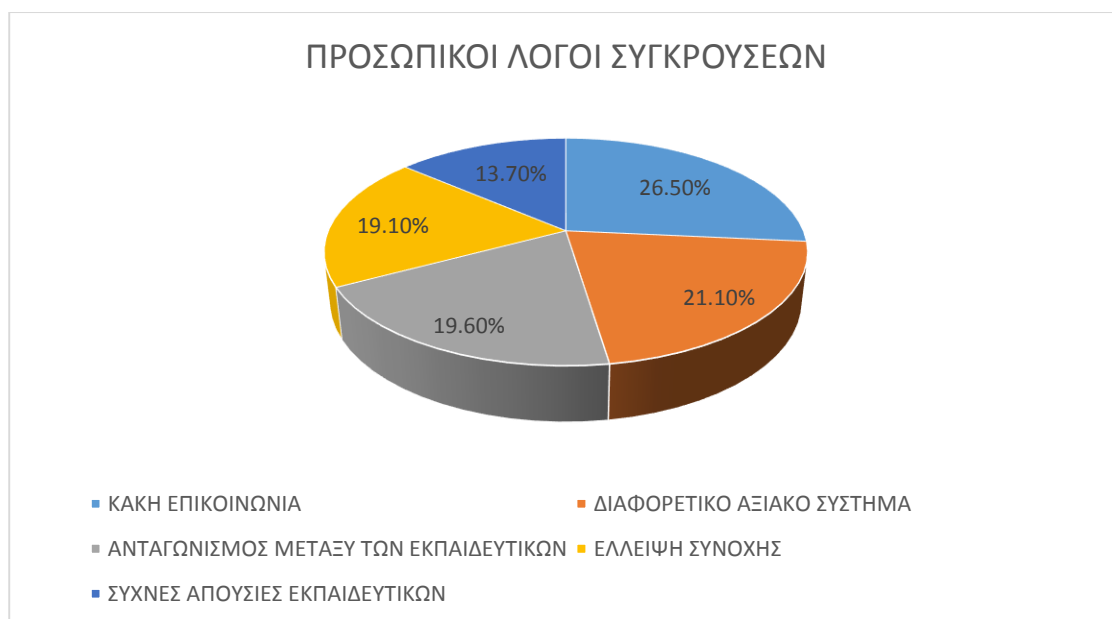
Διάγραμμα 2β. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

- Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων και τρόποι αντιμετώπισης

Οι πιο συχνοί προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών των δύο νομών, είναι το διαφορετικό αξιακό σύστημα των συναδέλφων (Αττική: 32,3%, Μεσσηνία: 21,1%) και η κακή επικοινωνία (Αττική: 19,9%, Μεσσηνία: 26,5%). Ο λιγότερο σημαντικός προσωπικός λόγος συγκρούσεων φαίνεται να είναι οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών (Αττική: 13,5%, Μεσσηνία: 13,7%) (Διαγράμματα 3α, 3β).

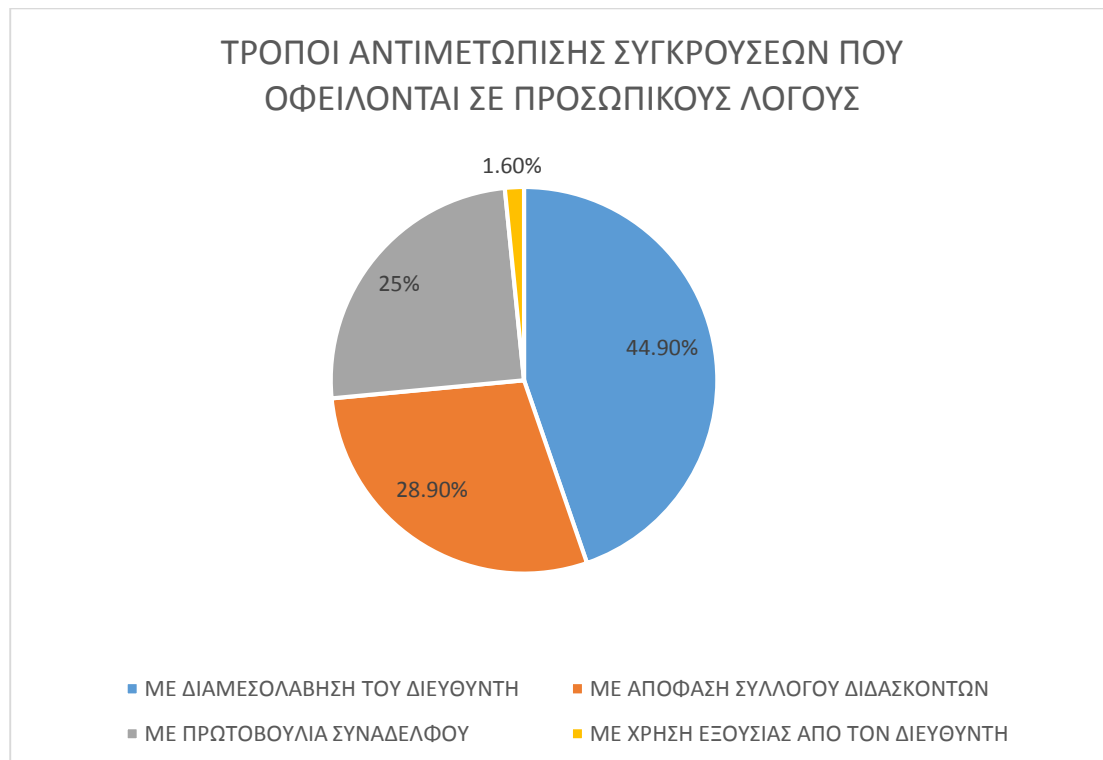


Διάγραμμα 3α. Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής.



Διάγραμμα 3β. Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας.

Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, παρατηρούμε πως ο επικρατέστερος τρόπος είναι «με διαμεσολάβηση του διευθυντή» (Αττική: 44,9%, Μεσσηνία: 31,6%). Ως δεύτερος πιο δημοφιλής τρόπος αντιμετώπισης, θεωρείται από τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής η «επίλυση με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» (28,9%), ενώ στο νομό Μεσσηνίας με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου (25,9%). Αξίζει να σημειωθεί πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των διευθυντικών στελεχών (1,6%) χρησιμοποιεί την εξουσία του διευθυντή για να επιλύσει συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, ενώ στη Μεσσηνία αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης έχει πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (20,9%) (Διαγράμματα 4α, 4β).



Διάγραμμα 4α. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής



Διάγραμμα 4β. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

4.1.2 Δυσανεμία των διευθυντικών στελεχών από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και χρόνος επίλυσης της σύγκρουσης

Η πλειονότητα των διευθυντικών στελεχών, τόσο του νομού Αττικής (97,5%) όσο και του νομού Μεσσηνίας (96,4%), υποστηρίζουν πως έχουν δυσανεμιστεί «ποτέ-μερικές φορές» από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (πίνακες 20α, 20β). Ακόμα, το 85% (συχνότητα 68) των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής παραδέχονται πως έχουν ζητήσει συγγνώμη από εκπαιδευτικό, ενώ στο νομό Μεσσηνίας το αντίστοιχο ποσοστό είναι 64,3% (συχνότητα 18) (πίνακες 21α, 21β). Τέλος, ο χρόνος που χρειάστηκαν συνήθως τα διευθυντικά στελέχη για την επίλυση μιας σύγκρουσης ήταν «κάποιες ώρες» (Αττική: 55,9%, Μεσσηνία: 73,7%) (Διαγράμματα 5α, 5β).

Πίνακας 20α. Κατανομή δυσaráσκείας των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	40	50.0	50.0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	38	47.5	97.5
ΣΥΧΝΑ	1	1.3	98.8
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	1	1.3	100.0
Σύνολο	80	100.0	

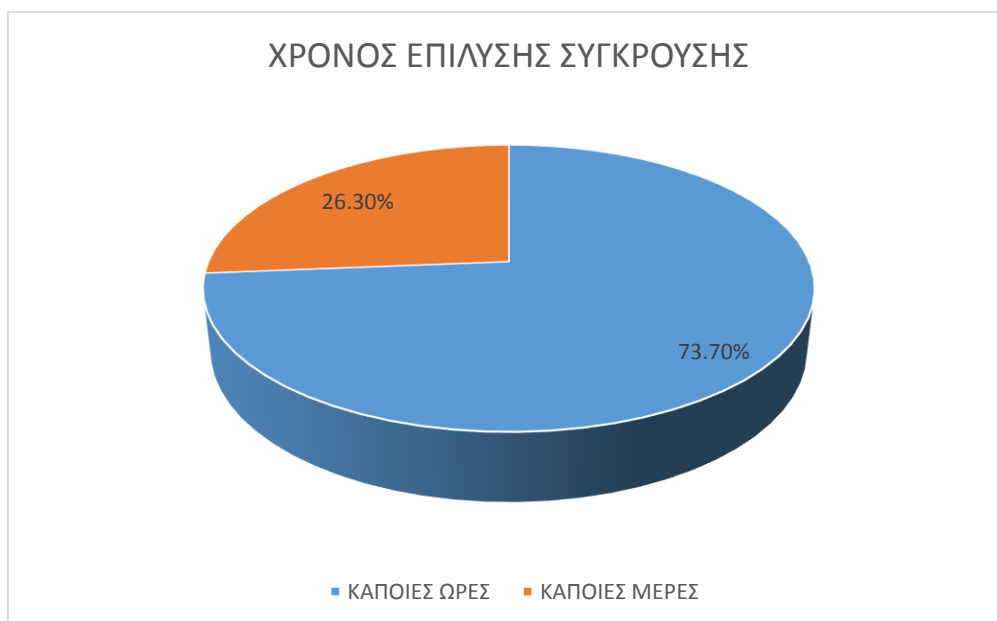
Πίνακας 20β. Κατανομή δυσaráσκείας των διευθυντικών στελεχών του νομού Μεσσηνίας με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	18	64.3	64.3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	9	32.1	96.4
ΣΥΧΝΑ	1	3.6	100.0
Σύνολο	28	100.0	

Πίνακας 21α. Κατανομή απολογίας διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής σε μέλος του συλλόγου διδασκόντων			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΟΧΙ	12	15.0	15.0
ΝΑΙ	68	85.0	100.0
Σύνολο	80	100.0	

Πίνακας 21β. Κατανομή απολογίας διευθυντικών στελεχών του νομού Μεσσηνίας σε μέλος του συλλόγου διδασκόντων			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΟΧΙ	10	35.7	35.7
ΝΑΙ	18	64.3	100.0
Σύνολο	28	100.0	



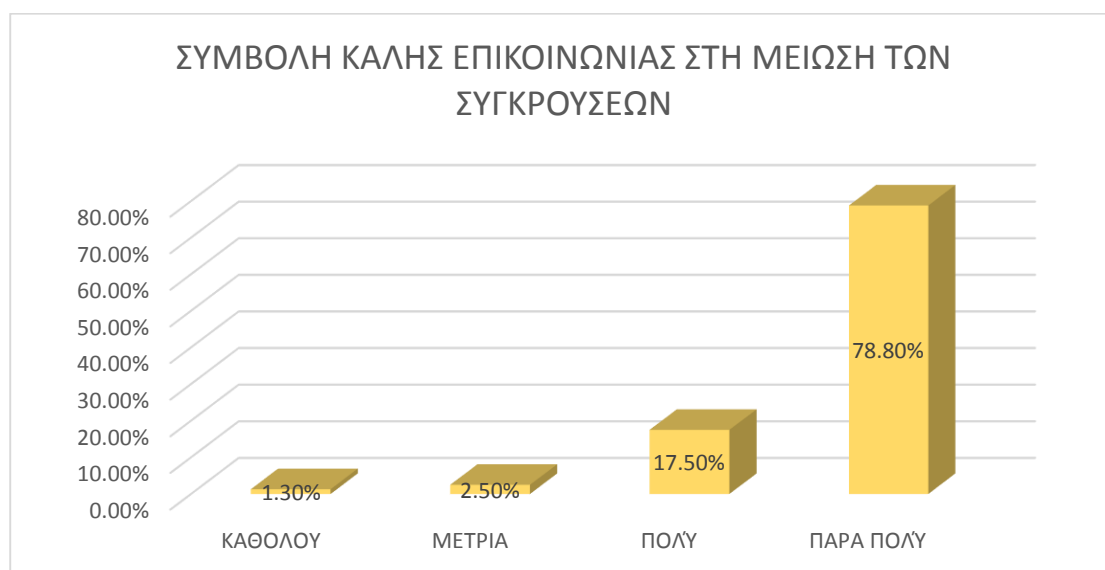
Διάγραμμα 5α. Χρόνος επίλυσης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής



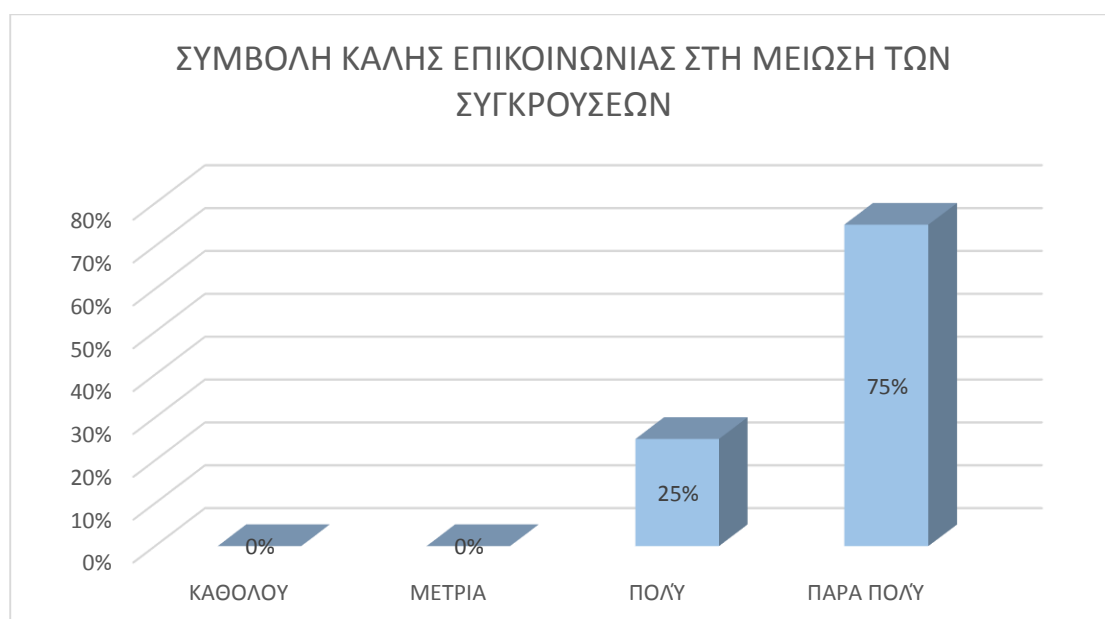
Διάγραμμα 5β. Χρόνος επίλυσης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών του νομού Μεσσηνίας

4.1.3 Η συμβολή της καλής επικοινωνίας στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντικών στελεχών των δύο νομών υποστηρίζει πως η καλή επικοινωνία συμβάλλει «πάρα πολύ» θετικά στη μείωση των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, στο νομό Αττικής το 78,8% και στον νομό Μεσσηνίας το 75% έχουν αυτή την άποψη, με το 3,8% στην Αττική και το 0% στο νομό Μεσσηνίας να υποστηρίζουν πως συμβάλλει «καθόλου» ή «μέτρια» (Διαγράμματα 6α, 6β).



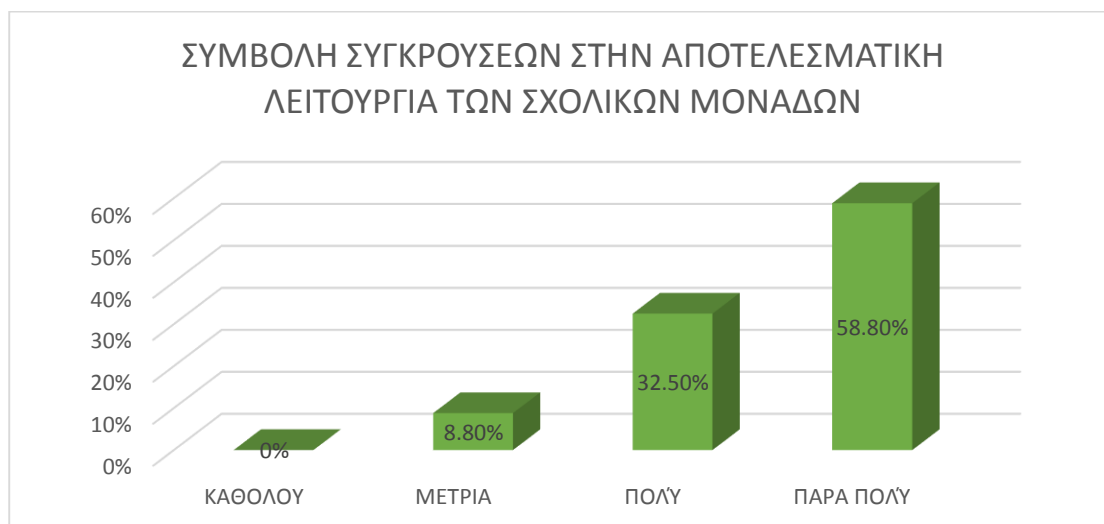
Διάγραμμα 6α. Συμβολή καλής επικοινωνίας στη μείωση των συγκρούσεων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής



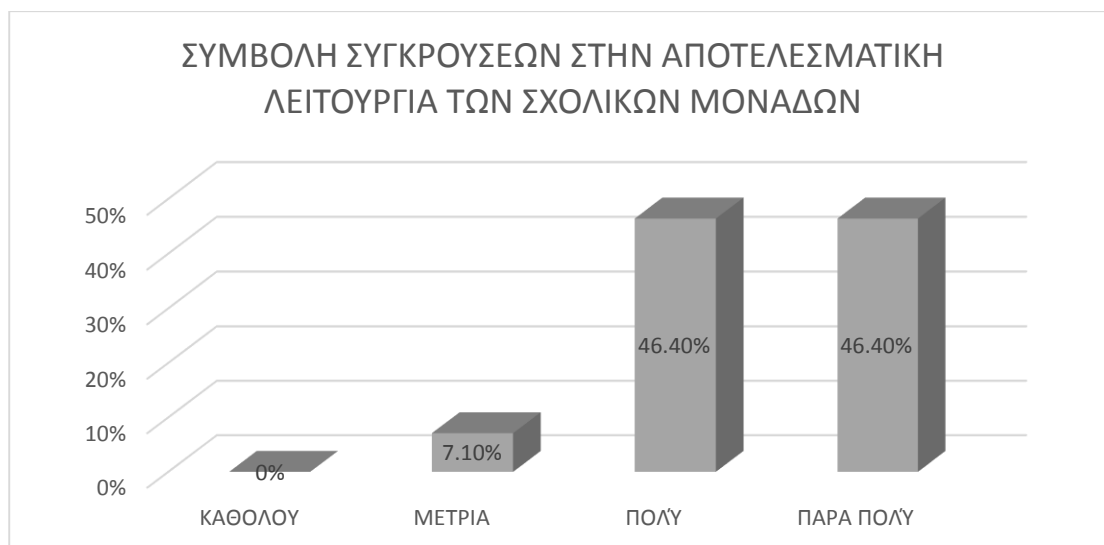
Διάγραμμα 6β. Συμβολή καλής επικοινωνίας στη μείωση των συγκρούσεων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

4.1.4 Αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με την επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Τόσο στο σύνολο των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής όσο και του νομού Μεσσηνίας, κυριαρχεί η άποψη πως οι συγκρούσεις συμβάλλουν αρνητικά στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Έτσι, το 91,3% των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής θεωρεί πως οι συγκρούσεις επιδρούν «πολύ-πάρα πολύ» αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και το αντίστοιχο ποσοστό στα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας είναι 92,8% (Διαγράμματα 7α, 7β).



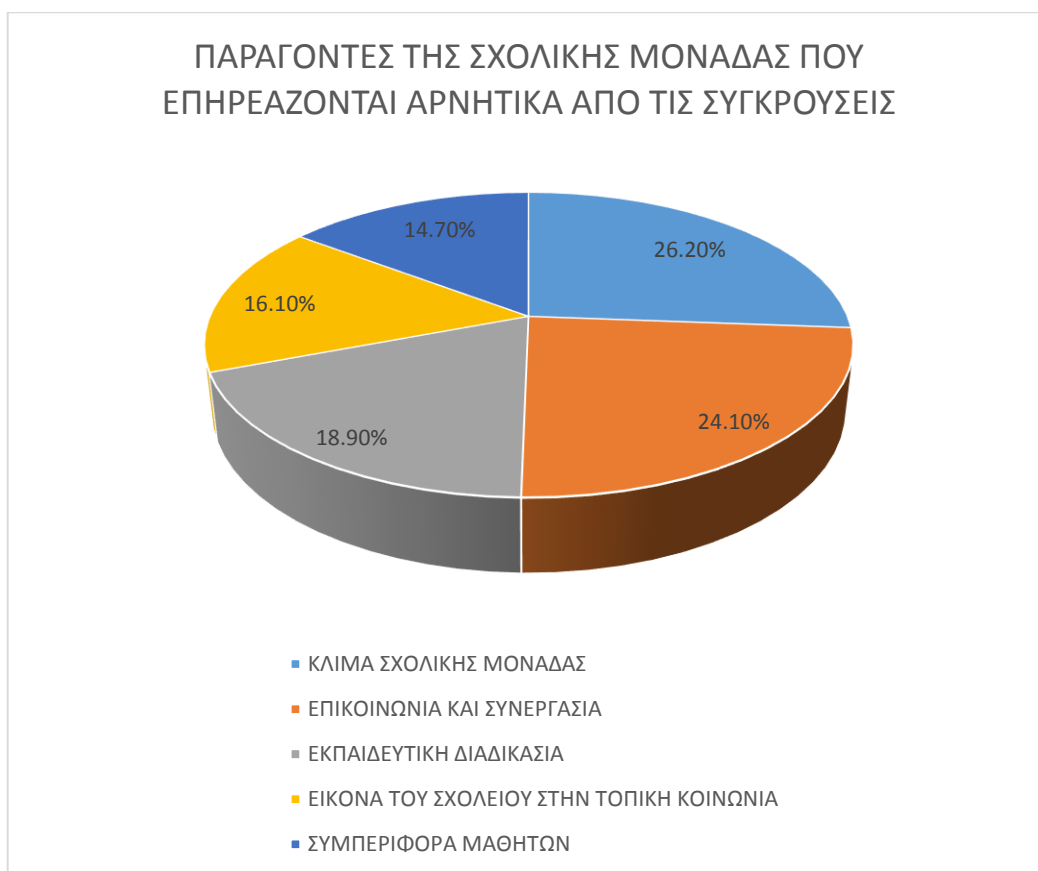
Διάγραμμα 7α. Πόσο αρνητικά συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής



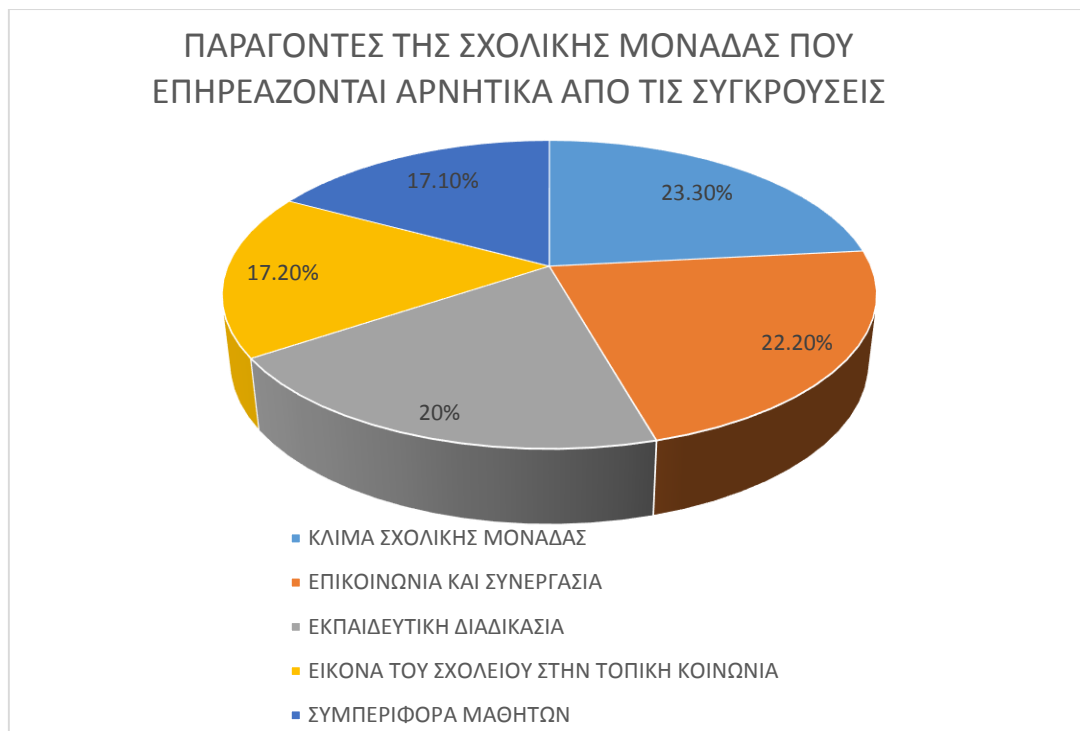
Διάγραμμα 7β. Πόσο αρνητικά συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

- Οι παράγοντες της σχολικής μονάδας που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις

Οι παράγοντες που επηρεάζονται αρνητικά, σε μεγαλύτερο βαθμό, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη των δύο νομών είναι το κλίμα της σχολικής μονάδας (Αττική: 26,2%, Μεσσηνία: 23,3%) και η επικοινωνία και συνεργασία (Αττική: 24,1%, Μεσσηνία: 22,2%). Ο παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζεται λιγότερο αρνητικά είναι η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Αττική: 14,7%, Μεσσηνία: 17,1%) (Διαγράμματα 8α, 8β).



Διάγραμμα 8α. Παράγοντες της σχολικής μονάδας που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής

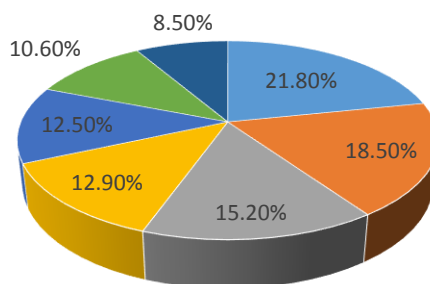


Διάγραμμα 8β. Παράγοντες της σχολικής μονάδας που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

- Οι θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Σχετικά με τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ως επικρατέστεροι παράγοντες θεωρούνται η αποκάλυψη των πραγματικών αιτιών των προβλημάτων (Αττική: 21,8%, Μεσσηνία: 21,9%) και η απελευθέρωση συναισθημάτων (Αττική: 18,5%, Μεσσηνία: 15,7%). Ο παράγοντας στον οποίο επιδρούν θετικά στο μικρότερο βαθμό οι συγκρούσεις φαίνεται να είναι η προώθηση δημιουργικότητας (Αττική: 8,5%, Μεσσηνία: 8,6%) (Διαγράμματα 9α, 9β).

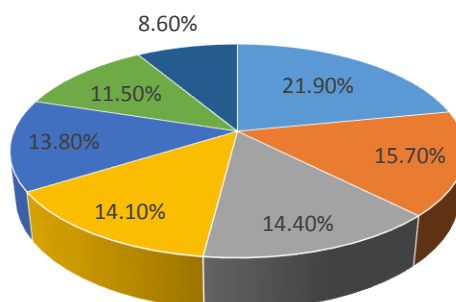
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ



- ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
- ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
- ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
- ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΙΔΕΩΝ
- ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Διάγραμμα 9α. Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

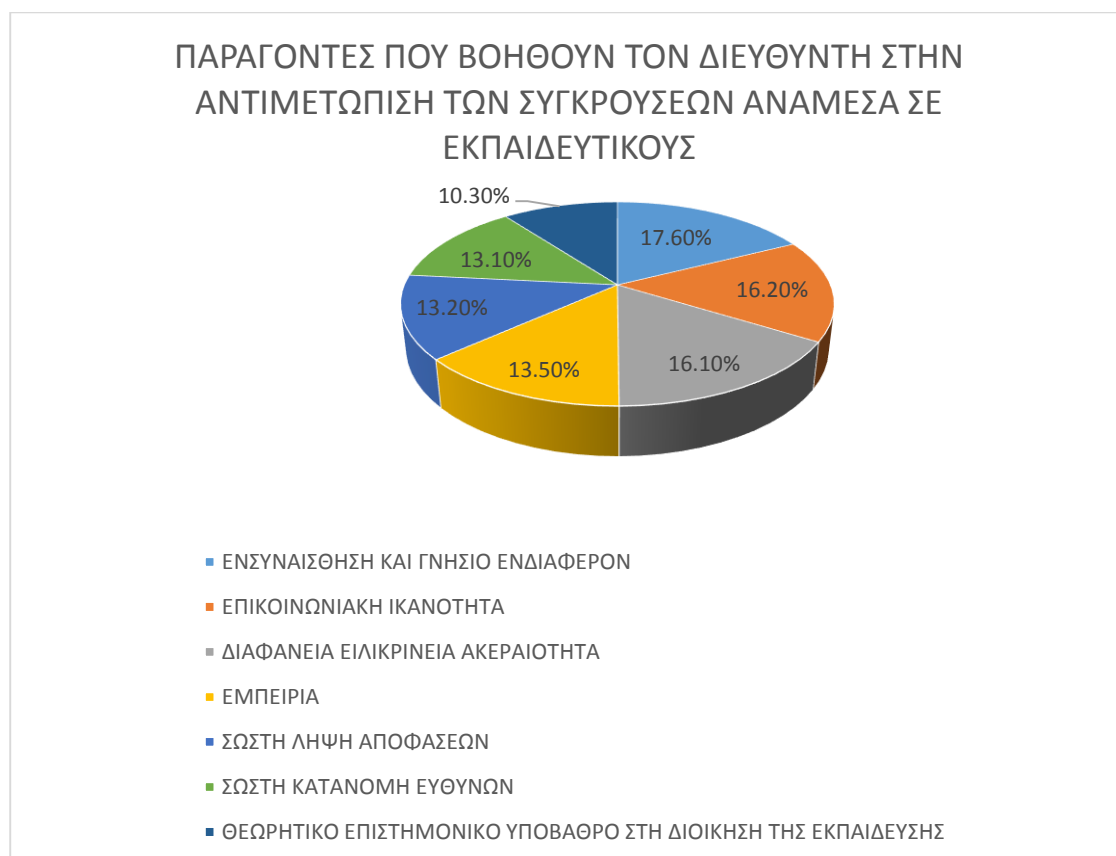


- ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
- ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΙΔΕΩΝ
- ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ
- ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
- ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Διάγραμμα 9β. Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

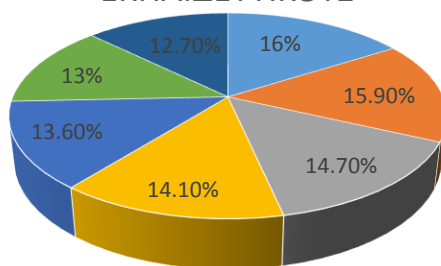
4.1.5 Αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής επέλεξαν την ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον ως τον σημαντικότερο παράγοντα (17,6%), ενώ τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας επέλεξαν την εμπειρία (16%). Δεύτερος σημαντικότερος και στους δύο νομούς θεωρείται πως είναι η επικοινωνιακή ικανότητα των διευθυντικών στελεχών (Αττική: 16,2%, Μεσσηνία: 15,9%). Ο παράγοντας ο οποίος θεωρείται λιγότερο χρήσιμος από τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής είναι το απαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης (10,3%), ενώ στο νομό Μεσσηνίας η σωστή κατανομή ευθυνών (12,7%) (Διαγράμματα 10α, 10β).



Διάγραμμα 10α. Παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ



- ΕΜΠΕΙΡΙΑ
- ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
- ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΓΝΗΣΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ
- ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ ΑΚΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΣΩΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ
- ΣΩΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΥΘΥΝΩΝ

Διάγραμμα 10β. Παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας

4.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

4.2.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και τους λόγους που τις προκαλούν

Τόσο οι εκπαιδευτικοί της Αττικής (72,1%) όσο και της Μεσσηνίας (52,1%) απαντούν ως επί το πλείστον πως παρατηρούνται «μερικές φορές» συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων τους στις σχολικές μονάδες (Πίνακες 22α, 22β). Όσον αφορά τους λόγους των συγκρούσεων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής (81,8%) αλλά και του νομού Μεσσηνίας (71,4%), τους αποδίδει σε συνδυασμό προσωπικών και υπηρεσιακών λόγων (Πίνακες 23α, 23β).

Πίνακας 22α. Κατανομή εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Αττικής			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	19	9.1	9.1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	150	72.1	81.3
ΣΥΧΝΑ	37	17.8	99.0
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	2	1.0	100.0
Σύνολο	208	100.0	

Πίνακας 22β. Κατανομή εμφάνισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Μεσσηνίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	15	20.5	20.5
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	38	52.1	72.6
ΣΥΧΝΑ	14	19.2	91.8
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	6	8.2	100.0
Σύνολο	73	100.0	

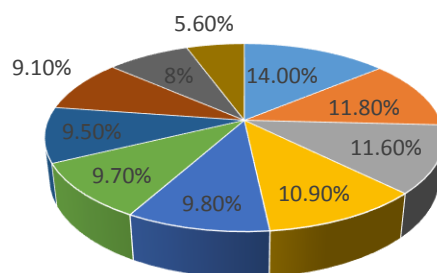
Πίνακας 23α. Κατανομή λόγων συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Αττικής			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ	14	19.4	19.4
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ	7	9,8	29.2
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ	51	70,8	100.0
Σύνολο	72	100,0	

Πίνακας 23β. Κατανομή λόγων συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες του νομού Μεσσηνίας			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ	7	28,0	28.0
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ	2	8,0	36.0
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ	16	64,0	100.0
Σύνολο	25	100.0	

- Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων και τρόποι αντιμετώπισης

Αναφορικά με τους υπηρεσιακούς λόγους συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί των δύο νομών θεωρούν την κατανομή τάξεων (Αττική: 14%, Μεσσηνία: 15%) ως τον σημαντικότερο υπηρεσιακό λόγο συγκρούσεων. Ακολουθούν, για το νομό Αττικής η κατανομή εξωδιδασκτικού έργου (11,8%), ενώ για το νομό Μεσσηνίας η συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος (12,8%). Ακόμα, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και εποπτικών μέσων αποτελεί το λιγότερο σημαντικό λόγο συγκρούσεων (Αττική: 5,6%, Μεσσηνία: 5,4%) (Διαγράμματα 11α, 11β).

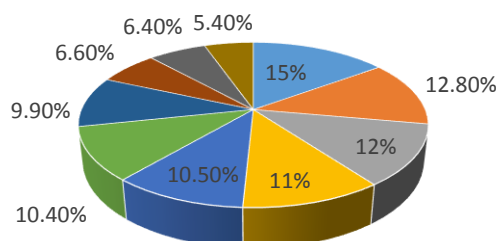
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ



- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΑΞΕΩΝ
- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΩΝ
- ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
- ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
- ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΟΓΩ ΑΠΟΥΣΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ
- ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
- ΧΡΗΣΗ Η/Υ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Διάγραμμα 11α. Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής

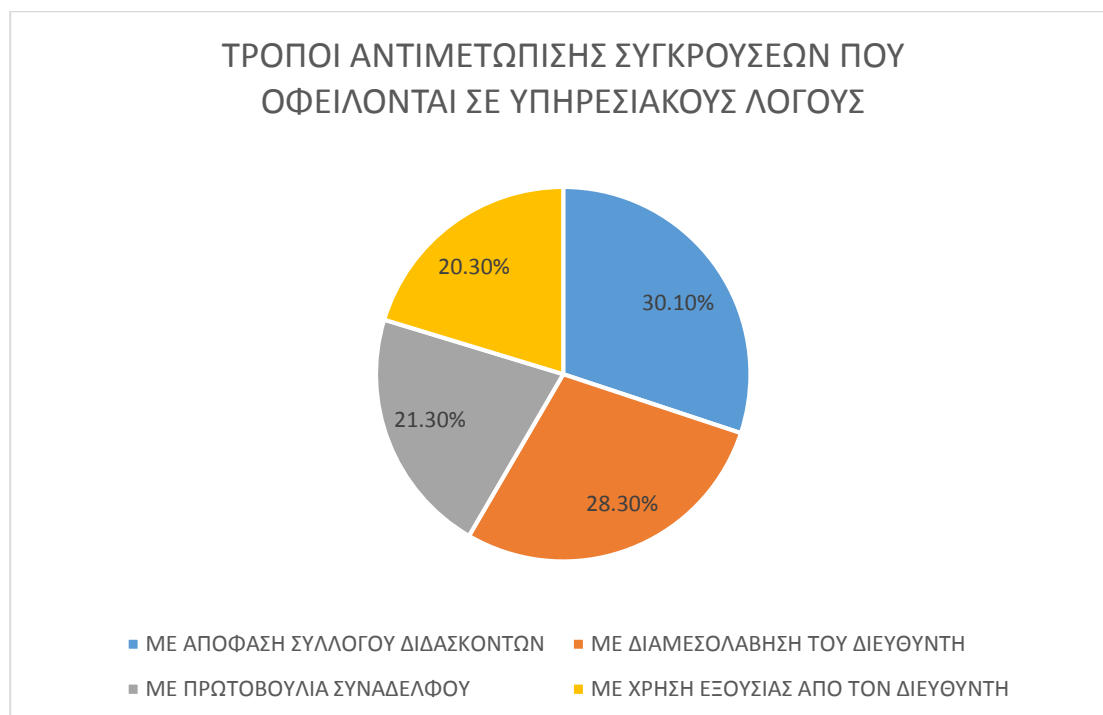
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ



- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΑΞΕΩΝ
- ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΟΓΩ ΑΠΟΥΣΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ
- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
- ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
- ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΩΝ
- ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Διάγραμμα 11β. Υπηρεσιακοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος επίλυσης συγκρούσεων που έχουν δημιουργηθεί από υπηρεσιακούς λόγους είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (30,1%) καθώς και με διαμεσολάβηση του διευθυντή (28,3%). Στο νομό Μεσσηνίας από την άλλη, επικρατέστερος τρόπος επίλυσης θεωρείται η διαμεσολάβηση του διευθυντή (29,7%) κι έπειτα επίλυση με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (27,2%). Στο νομό Αττικής, η λιγότερο δημοφιλής τακτική επίλυσης είναι με χρήση εξουσίας από το διευθυντή (20,3%), ενώ στο νομό Μεσσηνίας με πρωτοβουλία ενός συναδέλφου (21,3%) (Διαγράμματα 12α, 12β).



Διάγραμμα 12α. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής



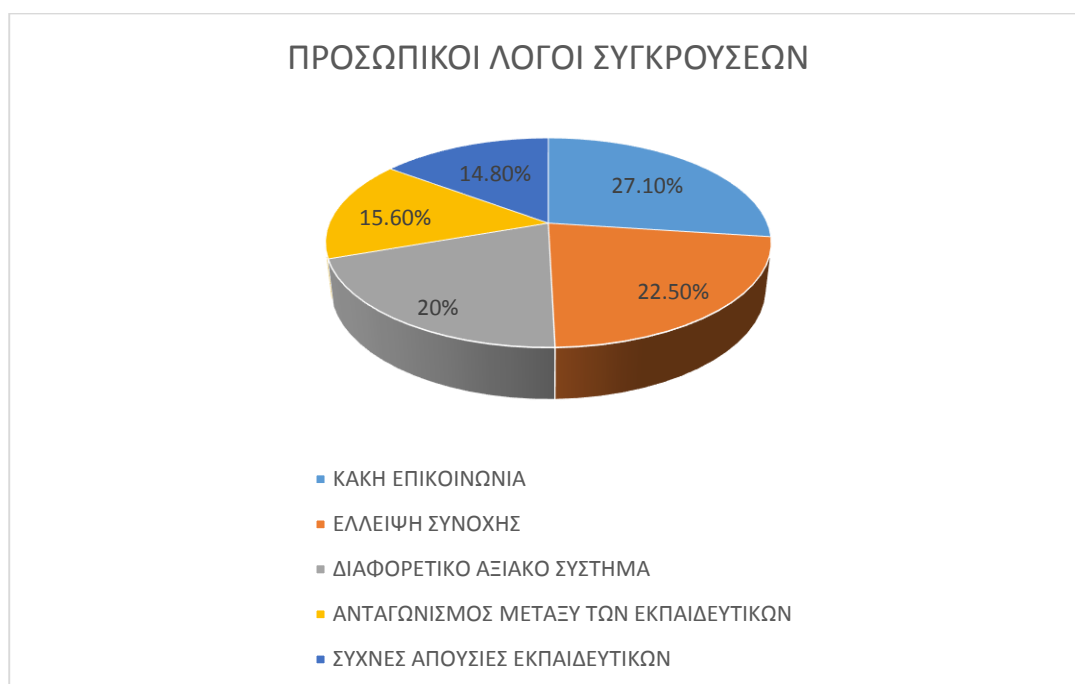
Διάγραμμα 12β. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

- Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων και τρόποι αντιμετώπισης

Ο πιο συχνός προσωπικός λόγος συγκρούσεων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο νομών, είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Αττική: 24,8%, Μεσσηνία: 27,1%). Σημαντικός ακόμα προσωπικός λόγος για το νομό Αττικής, θεωρείται το διαφορετικό αξιακό σύστημα μεταξύ των συναδέλφων (23,4%) ενώ για τη Μεσσηνία η έλλειψη συνοχής (22,5%). Ο λιγότερο σημαντικός προσωπικός λόγος συγκρούσεων φαίνεται να είναι οι συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών (Αττική: 13,6%, Μεσσηνία: 14,8%) (Διαγράμματα 13α, 13β).



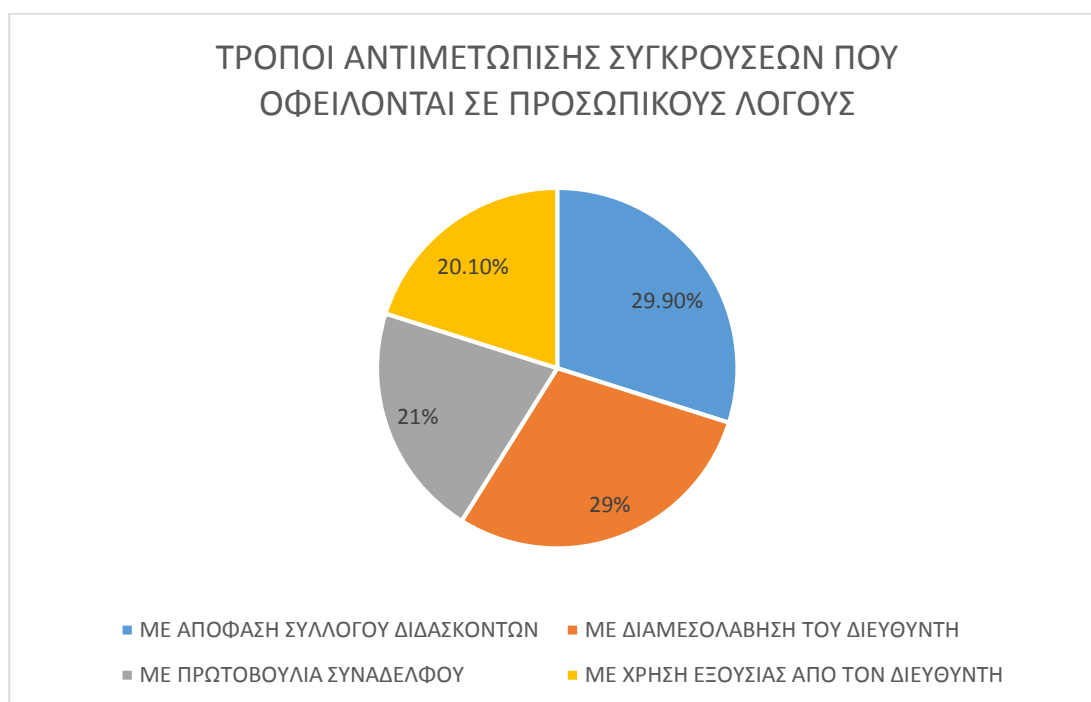
Διάγραμμα 13α. Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής



Διάγραμμα 13β. Προσωπικοί λόγοι συγκρούσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

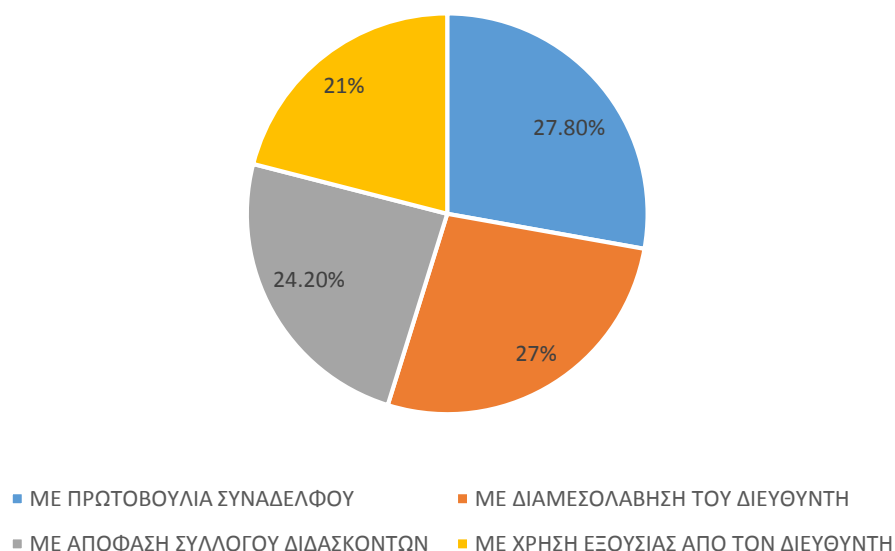
Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, παρατηρούμε πως ο επικρατέστερος τρόπος στο νομό Αττικής είναι με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων(29,9%), ενώ στο νομό Μεσσηνίας η λύση δίνεται από πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου (27,8%). Ο δεύτερος δημοφιλέστερος τρόπος αντιμετώπισης και για τους δύο νομούς φαίνεται να είναι με

διαμεσολάβηση του διευθυντή (Αττική: 29%, Μεσσηνία: 27%). Αξίζει να σημειωθεί πως η επίλυση συγκρούσεων λόγω προσωπικών διαφορών με χρήση εξουσίας από το διευθυντή χρησιμοποιείται λιγότερο από τις υπόλοιπες λύσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών (Αττική: 20,1%, Μεσσηνία: 21%) (Διαγράμματα 14α, 14β).



Διάγραμμα 14α. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής

**ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΠΟΥ
ΟΦΕΙΛΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ**



Διάγραμμα 14β. Τρόποι αντιμετώπισης συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

4.2.2 Δυσaréσκεια εκπαιδευτικών από απόφαση του διευθυντή

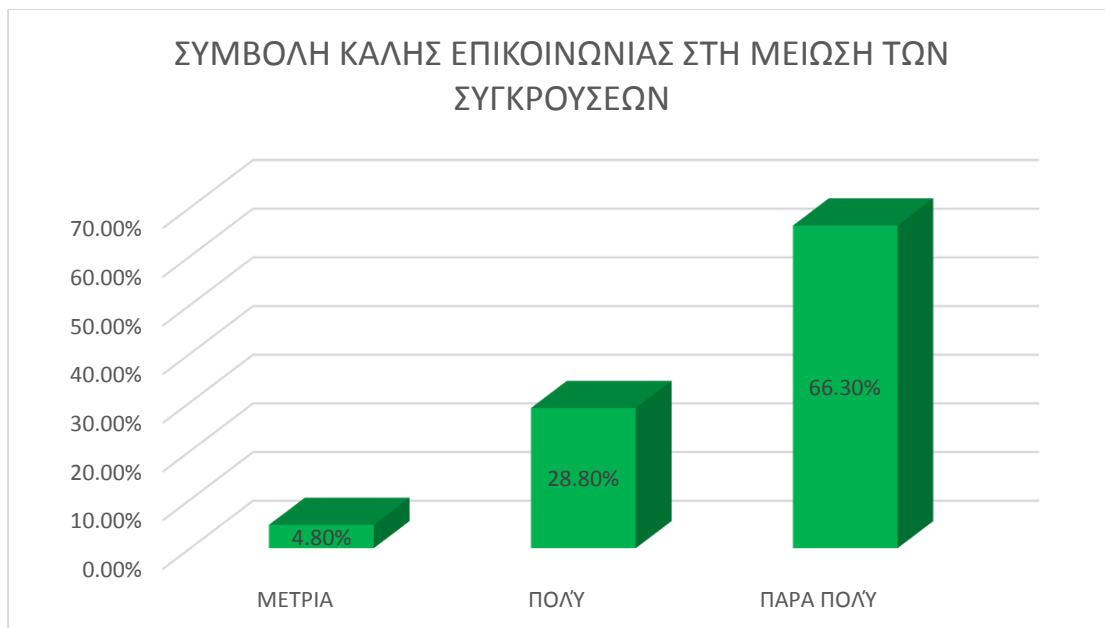
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, τόσο του νομού Αττικής (87,5%) όσο και του νομού Μεσσηνίας (82,2%), υποστηρίζουν πως έχουν δυσανεσκηθεί «ποτέ-μερικές φορές» από απόφαση του διευθυντή τους (πίνακες 24α, 24β).

Πίνακας 24α. Κατανομή δυσανεσκειας των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής με απόφαση του διευθυντή			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	46	22.1	22.1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	136	65.4	87.5
ΣΥΧΝΑ	21	10.1	97.6
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	5	2.4	100.0
Σύνολο	208	100.0	

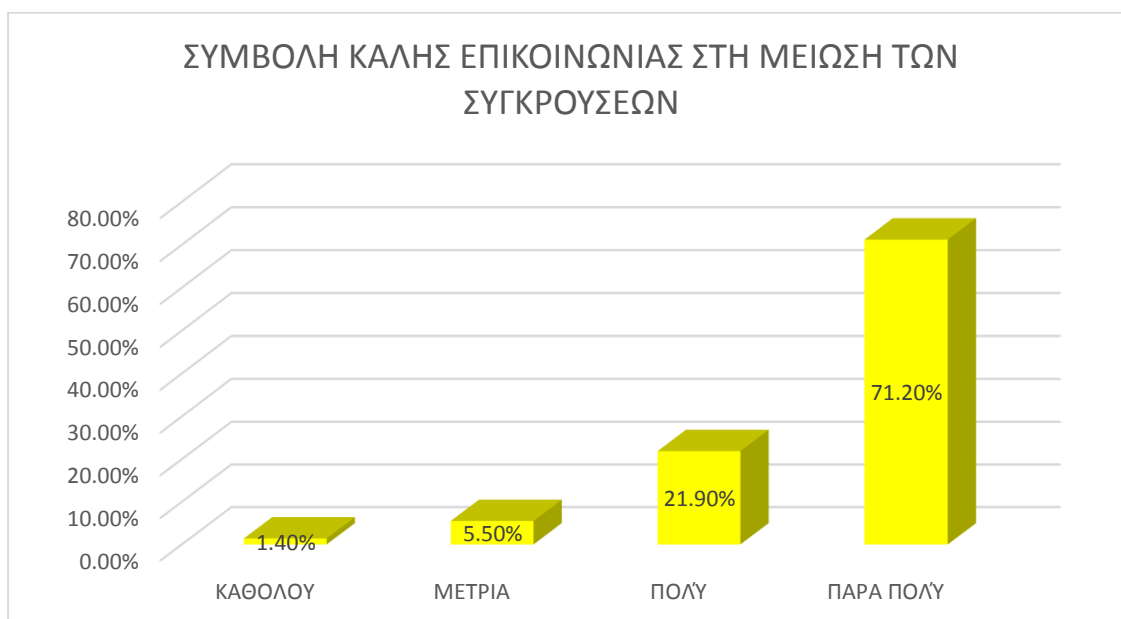
Πίνακας 24β. Κατανομή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας με απόφαση του διευθυντή			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΠΟΤΕ	24	32.9	32.9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	36	49.3	82.2
ΣΥΧΝΑ	9	12.3	94.5
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	4	5.5	100.0
Σύνολο	73	100.0	

4.2.3 Η συμβολή της καλής επικοινωνίας στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών των δύο νομών υποστηρίζει πως η καλή επικοινωνία συμβάλλει «πάρα πολύ» θετικά στη μείωση των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, στο νομό Αττικής το 66,3% και στον νομό Μεσσηνίας το 71,2% έχουν αυτή την άποψη, με το 4,8% στην Αττική και το 6,9% στο νομό Μεσσηνίας να υποστηρίζουν πως συμβάλλει «καθόλου» ή «μέτρια» (Διαγράμματα 15α, 15β).



Διάγραμμα 15α. Συμβολή καλής επικοινωνίας στη μείωση των συγκρούσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής

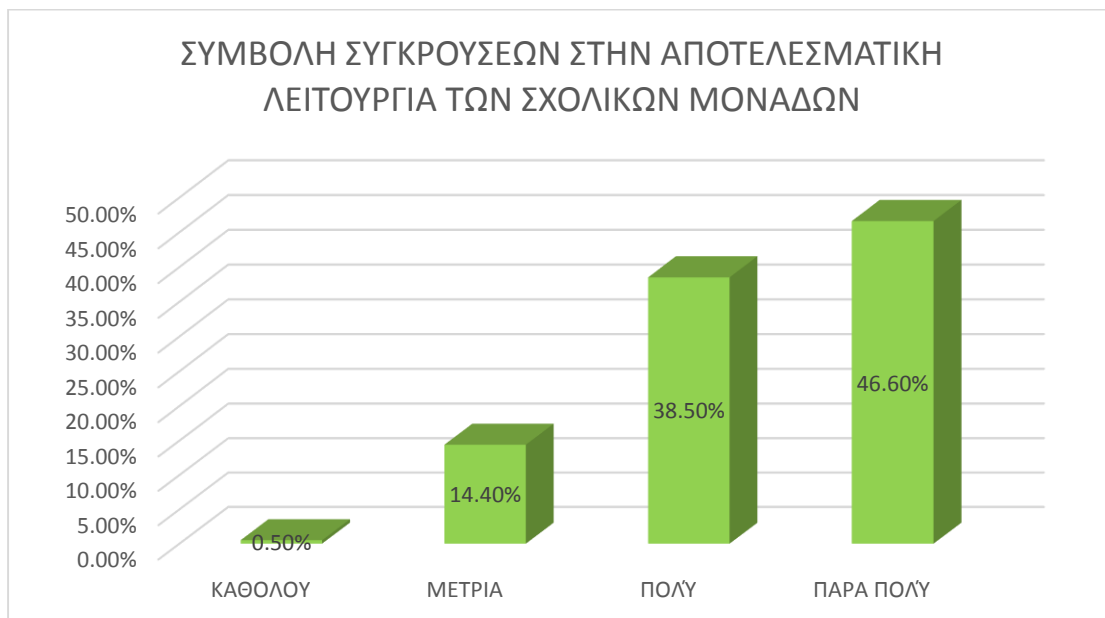


Διάγραμμα 15β. Συμβολή καλής επικοινωνίας στη μείωση των συγκρούσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

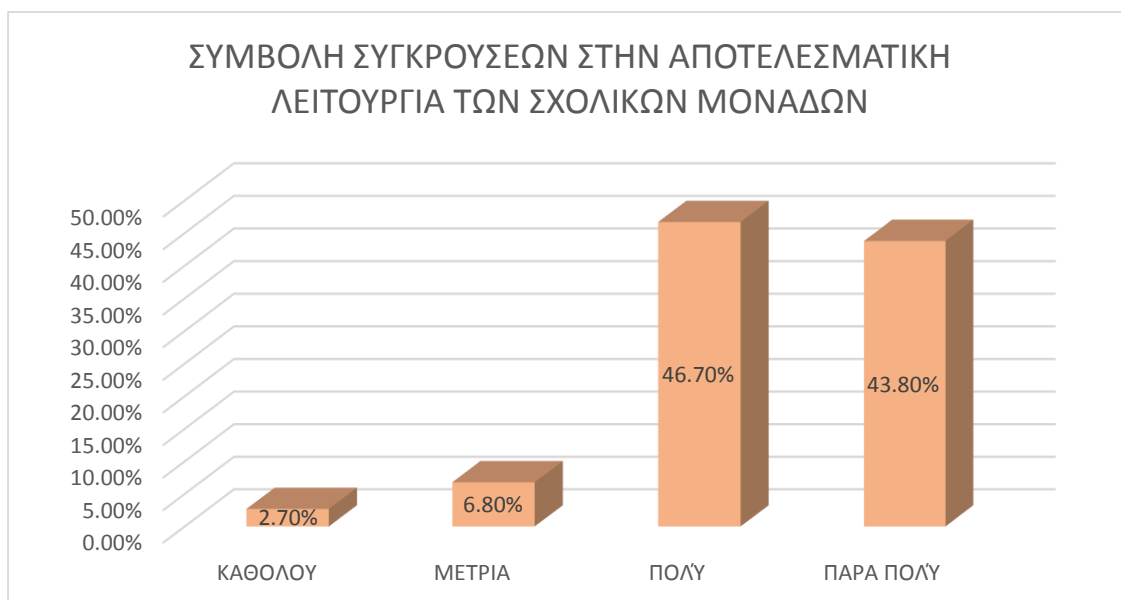
4.2.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Τόσο στο σύνολο των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής όσο και του νομού Μεσσηνίας, κυριαρχεί η άποψη πως οι συγκρούσεις συμβάλλουν αρνητικά στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Έτσι, το 85,1% των

εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 91,5% των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας θεωρεί πως οι συγκρούσεις επιδρούν «πολύ-παρα πολύ» αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Διαγράμματα 16α, 16β).



Διάγραμμα 16α. Πόσο αρνητικά συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής



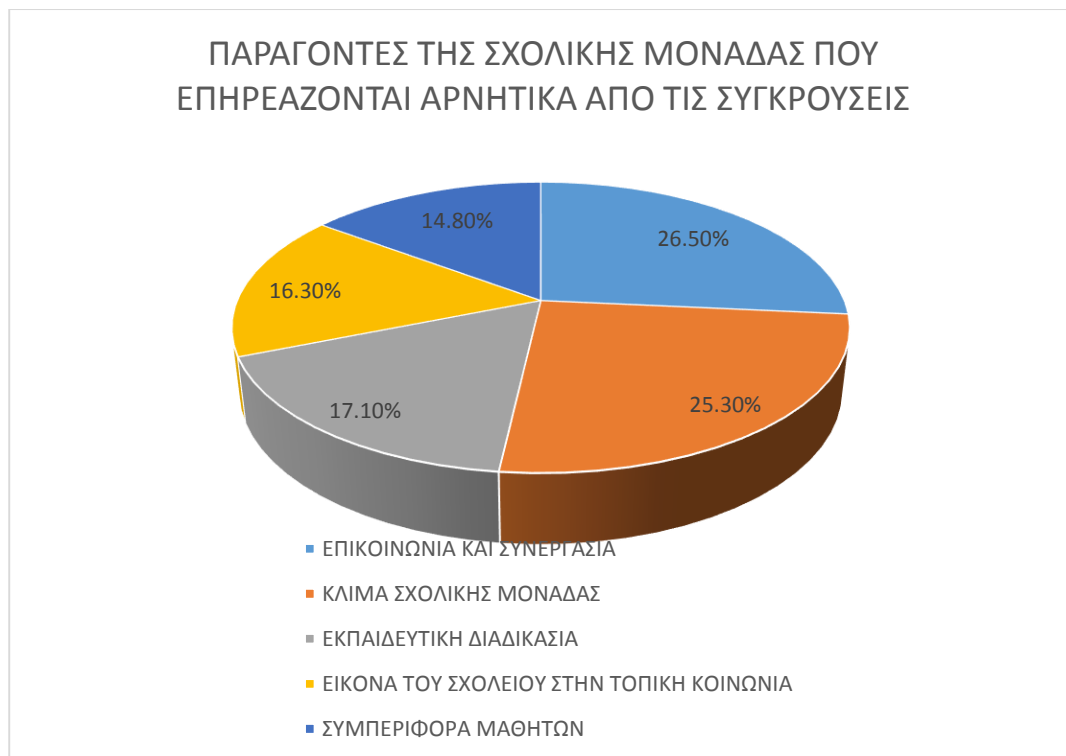
Διάγραμμα 16β. Πόσο αρνητικά συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

- Οι παράγοντες της σχολικής μονάδας που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις

Ο παράγοντας που επηρεάζεται αρνητικά, σε μεγαλύτερο βαθμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών είναι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Αττική: 29,1%, Μεσσηνία: 26,5%). Ακολουθούν, η εκπαιδευτική διαδικασία, για τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής (21,6%) και το κλίμα της σχολικής μονάδας για τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας (25,3%). Αντίθετα, ο παράγοντας «κλίμα της σχολικής μονάδας» είναι αυτός που επηρεάζεται λιγότερο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής (10,2%). Για τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας, ο παράγοντας που επηρεάζεται λιγότερο είναι η συμπεριφορά των μαθητών (14,8%) (Διαγράμματα 17α, 17β).



Διάγραμμα 17α. Παράγοντες της σχολικής μονάδας που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής

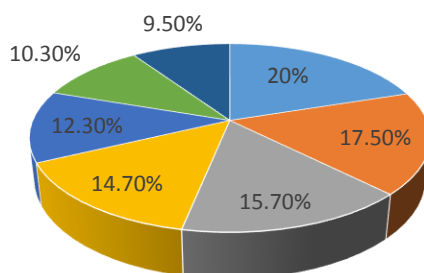


Διάγραμμα 17β. Παράγοντες της σχολικής μονάδας που επηρεάζονται αρνητικά από τις συγκρούσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

- Οι θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Σχετικά με τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ως επικρατέστεροι παράγοντες θεωρούνται η αποκάλυψη των πραγματικών αιτιών των προβλημάτων (Αττική: 20%, Μεσσηνία: 21,1%), η απελευθέρωση συναισθημάτων (Αττική: 17,5%) και η αυθεντική επικοινωνία (Μεσσηνία: 17%). Ο παράγοντας στον οποίο επιδρούν θετικά στο μικρότερο βαθμό οι συγκρούσεις φαίνεται να είναι η προώθηση δημιουργικότητας (Αττική: 9,5%, Μεσσηνία: 9,5%) (Διαγράμματα 18α, 18β).

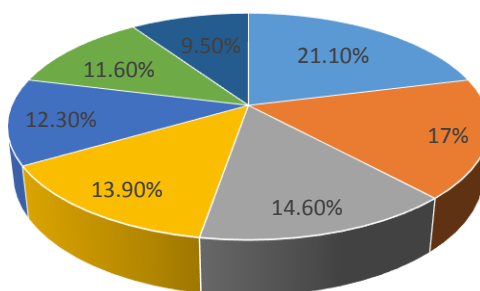
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ



- ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
- ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
- ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ
- ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΙΔΕΩΝ
- ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Διάγραμμα 18α. Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

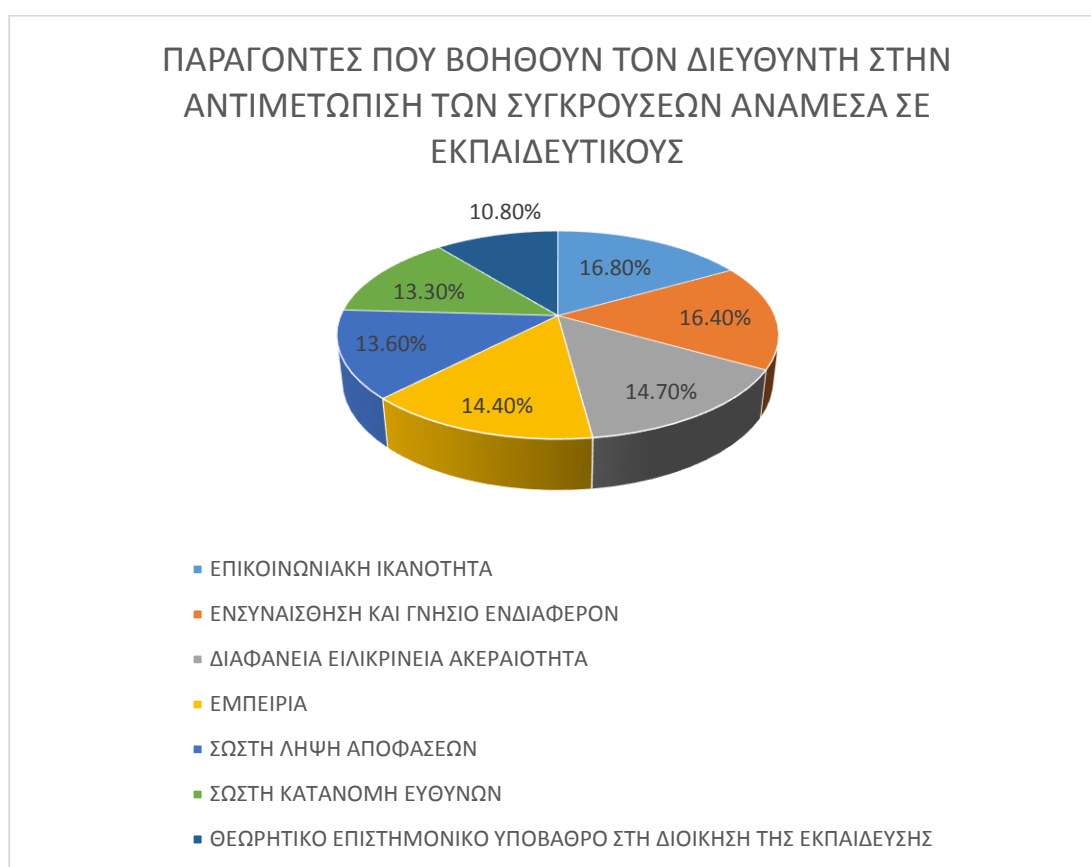


- ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
- ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ
- ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
- ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΙΔΕΩΝ
- ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
- ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Διάγραμμα 18β. Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

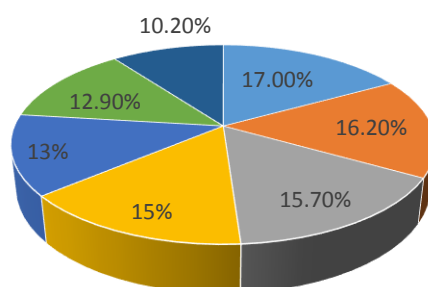
4.2.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής επέλεξαν την επικοινωνιακή ικανότητα ως τον σημαντικότερο παράγοντα (16,8%), ενώ εκπαιδευτικοί του νομού Μεσσηνίας επέλεξαν την εμπειρία (17%). Ο λιγότερο δημοφιλής παράγοντας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών το απαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης (Αττική: 10,8%, Μεσσηνία: 10,2%) (Διαγράμματα 19α, 19β).



Διάγραμμα 19α. Παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**



- ΕΜΠΕΙΡΙΑ
- ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
- ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΓΝΗΣΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ
- ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ ΑΚΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
- ΣΩΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ
- ΣΩΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΥΘΥΝΩΝ
- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διάγραμμα 19β. Παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του νομού Μεσσηνίας

4.2.6 Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας

Σχετικά με τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, 28,8% των εκπαιδευτικών του νομού Αττική και 34,3% του νομού Μεσσηνία έχουν συγκρουστεί τουλάχιστον μία φορά με διευθυντικό στέλεχος. Ακόμα, 44,2% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής έχει συγκρουστεί με μέλος του συλλόγου διδασκόντων, με το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας να είναι 27,4%. Τέλος, το 38,5% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 41,1% του νομού Μεσσηνίας αναφέρει ότι έχει υπάρξει τουλάχιστον μία φορά σύγκρουση μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων (πίνακες 25α, 25β)

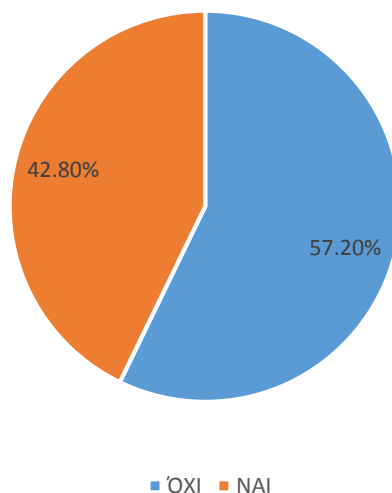
25α. Κατανομή συγκρούσεων μεταξύ μελών της σχολικών μονάδων του νομού Αττικής				
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %	
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με διευθυντικό στέλεχος	60	148	28.8	71.2
Με μέλος τους συλλόγου διδασκόντων	92	116	44.2	55.8
Μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων	80	128	38.5	61.5

25β. Κατανομή συγκρούσεων μεταξύ μελών της σχολικών μονάδων του νομού Μεσσηνίας				
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %	
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με διευθυντικό στέλεχος	25	48	34.3	65.7
Με μέλος τους συλλόγου διδασκόντων	20	53	27.4	72.6
Μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων	30	43	41.1	58.9

4.2.7 Ανάλυση της ευθύνης για μια σύγκρουση και χρόνος επίλυσης της

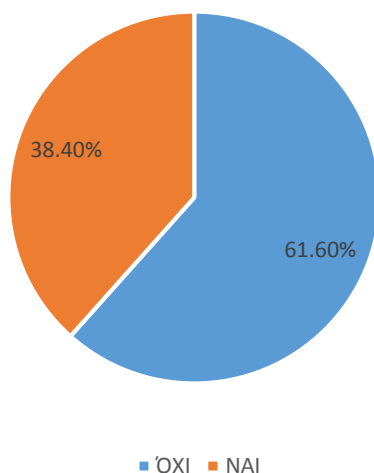
Στην ερώτηση «έχετε ζητήσει συγγνώμη από κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων για σύγκρουση που δημιουργήθηκε εξαιτίας σας;», το 42,8% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 38,4% του νομού Μεσσηνίας απάντησαν θετικά. Από αυτούς, το 52,9% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής, χρειάστηκε κάποιες μέρες για την επίλυση της σύγκρουσης, ενώ το 78,3% των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνία επέλυσε τη σύγκρουση σε κάποιες ώρες (Διαγράμματα 20α, 20β) (πίνακες 26α, 26β).

**ΕΧΕΤΕ ΖΗΤΗΣΕΙ ΣΥΓΓΝΩΜΗ ΣΕ ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ**



Διάγραμμα 20α. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών Μεσσηνίας στην ερώτηση «Έχετε ζητήσει συγγνώμη από κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων για σύγκρουση που δημιουργήθηκε εξαιτίας σας;»

**ΕΧΕΤΕ ΖΗΤΗΣΕΙ ΣΥΓΓΝΩΜΗ ΣΕ ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ**



Διάγραμμα 20β. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών Μεσσηνίας στην ερώτηση «Έχετε ζητήσει συγγνώμη από κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων για σύγκρουση που δημιουργήθηκε εξαιτίας σας;»

Πίνακας 26α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής ως προς τον χρόνο επίλυσης των συγκρούσεων			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΚΑΠΟΙΕΣ ΩΡΕΣ	35	47,9	47.9
ΚΑΠΟΙΕΣ ΜΕΡΕΣ	38	52,1	100.0
Σύνολο	73	100,0	

Πίνακας 26β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας ως προς τον χρόνο επίλυσης των συγκρούσεων			
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα %
ΚΑΠΟΙΕΣ ΩΡΕΣ	18	78.3	78.3
ΚΑΠΟΙΕΣ ΜΕΡΕΣ	5	21,7	100.0
Σύνολο	23	100.0	

5. Προτάσεις

5.1 Προτάσεις διευθυντών

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προτάσεις των διευθυντών, με σκοπό την καλύτερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και την ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεών τους.

Η **επιμόρφωση ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων**, τόσο στο νομό Αττικής όσο και στο νομό Μεσσηνίας, θεωρείται ένας παράγοντας που μπορεί να συντελέσει «πολύ-πέρα πολύ» στην εξάλειψη των συγκρούσεων (Αττική: 85%, Μεσσηνία: 67,8%). Επίσης, η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** στον ίδιο τομέα θεωρείται το ίδιο σημαντικός (Αττική: 80,1%, Μεσσηνία: 71,5%). Η **κατάρτιση ενός κανονισμού λειτουργίας**, θεωρείται ακόμα «πολύ-πέρα πολύ» σημαντικός παράγοντας από την πλειοψηφία του δείγματος των διευθυντικών στελεχών και των δύο νομών (Αττική: 73,8%, Μεσσηνία: 65%). Επιπρόσθετα, η **σταθερότητα προσωπικού** είναι από τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν κατά κόρον την εξάλειψη των συγκρούσεων (Αττική: 73,3%, Μεσσηνία: 75%). Από

την άλλη, για την **καλύτερη υλικοτεχνική δομή** οι απόψεις των διευθυντικών στελεχών των δύο νομών δίστανται. Έτσι, στο νομό Αττικής, το 56,3% θεωρεί «καθόλου-μέτρια» τη συμβολή του στην εξάλειψη των συγκρούσεων, ενώ στο νομό Μεσσηνίας το 60,8% τη θεωρεί «πολύ-πάρα πολύ» σημαντική. Τέλος, όσον αφορά στον **καθορισμό και σαφήνεια στόχων** και τον **σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων**, τα διευθυντικά στελέχη και των δύο νομών συμφωνούν πως είναι παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη μείωση των συγκρούσεων (Καθορισμός και σαφήνεια στόχων: Αττική: 77,5%, Μεσσηνία: 85,7%) (Σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων: Αττική: 87,5%, Μεσσηνία: 89,3%) (πίνακες 27α, 27β).

Πίνακας 27α. Κατανομή των παραγόντων που θα ενίσχυαν την εξάλειψη των συγκρούσεων, σύμφωνα με το δείγμα των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής				
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (ΠΟΣΟΣΤΟ)			
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1 1,3%	11 13,8%	34 42,5%	34 42,5%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1 1,3%	15 18,8%	35 43,8%	29 36,3%
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΟΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	2 2,5%	19 23,8%	39 48,8%	20 25%
ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	7 8,8%	22 27,5%	31 38,8%	20 25%
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	11 13,8%	34 42,5%	20 25%	15 18,8%
ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΣΤΟΧΩΝ	3 3,8%	15 18,8%	36 45%	26 32,5%
ΣΑΦΗΣ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	2 2,5%	8 10%	40 50%	30 37,5%

Πίνακας 27β. Κατανομή των παραγόντων που θα ενίσχυαν την εξάλειψη των συγκρούσεων, σύμφωνα με το δείγμα των διευθυντικών στελεχών του νομού Μεσσηνίας				
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (ΠΟΣΟΣΤΟ)			
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1 3.6%	8 28.6%	13 46.4%	6 21.4%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0 0%	8 28.6%	12 42.9%	8 28.6%
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΟΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	0 0%	7 25%	16 57.1%	5 17.9%
ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	0 0%	7 25%	6 21.4%	15 53.6%
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	4 14.3%	7 25%	12 42.9%	5 17.9%
ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΣΤΟΧΩΝ	0 0%	4 14.3%	16 57.1%	8 28.6%
ΣΑΦΗΣ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	1 3.6%	2 7.1%	11 39.3%	14 50%

5.2 Προτάσεις εκπαιδευτικών

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις τους.

Η επιμόρφωση ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, τόσο στο νομό Αττικής όσο και στο νομό Μεσσηνίας, θεωρείται ένας παράγοντας που μπορεί να συντελέσει «πολύ-πέρα πολύ» στην εξάλειψη των συγκρούσεων (Αττική: 82,2%, Μεσσηνία: 76,7%). Επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ίδιο τομέα θεωρείται το ίδιο σημαντικός (Αττική: 87%, Μεσσηνία: 82,2%). Η κατάρτιση ενός κανονισμού λειτουργίας, θεωρείται ακόμα «πολύ-πέρα πολύ» σημαντικός παράγοντας από την πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών και των δύο νομών (Αττική: 78,9%, Μεσσηνία: 69,9%). Η σταθερότητα προσωπικού είναι από τους παράγοντες που επηρεάζουν «μέτρια-πολύ» την επίλυση των συγκρούσεων (Αττική: 68,8%, Μεσσηνία: 67,1%). Επιπρόσθετα, η καλύτερη υλικοτεχνική δομή είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ένας παράγοντας που θα βοηθούσε «μέτρια» στην επίλυση των συγκρούσεων (Αττική: 40,9%, Μεσσηνία: 47,9%). Τέλος, όσον αφορά τον καθορισμό και σαφήνεια στόχων και τον σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών συμφωνούν πως είναι παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη μείωση των συγκρούσεων (Καθορισμός και σαφήνεια στόχων: Αττική: 82,2%, Μεσσηνία: 87,6%) (Σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων: Αττική: 91,4%, Μεσσηνία: 94,7%) (πίνακες 28α, 28β).

Πίνακας 28α. Κατανομή των παραγόντων που θα ενίσχυναν την εξάλειψη των συγκρούσεων, σύμφωνα με το δείγμα των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής				
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (ΠΟΣΟΣΤΟ)			
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	3 1,4%	34 16,3%	90 43,3%	81 38,9%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1 5%	26 12,5%	95 45,7%	86 41,3%
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΟΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	15 7,2%	29 13,9%	89 42,8%	75 36,1%
ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	22 10,6%	73 35,1%	70 33,7%	43 20,7%
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	23 11,1%	85 40,9%	70 33,7%	30 14,4%
ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΣΤΟΧΩΝ	4 1,9%	33 15,9%	98 47,1%	73 35,1%
ΣΑΦΗΣ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	3 1,4%	15 7,2%	74 35,6%	116 55,8%

Πίνακας 28β. Κατανομή των παραγόντων που θα ενίσχυναν την εξάλειψη των συγκρούσεων, σύμφωνα με το δείγμα των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας				
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (ΠΟΣΟΣΤΟ)			
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	2 2,7%	15 20,6%	37 50,7%	19 26%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	0 0%	13 17,8%	39 53,4%	21 28,8%
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΝΟΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	6 8,2%	16 21,9%	36 49,3%	15 20,6%
ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	5 6,8%	17 23,3%	32 43,8%	19 26,1%
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	7 9,6%	35 47,9%	21 28,8%	10 13,7%
ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΣΤΟΧΩΝ	1 1,4%	8 11%	43 58,9%	21 28,7%
ΣΑΦΗΣ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	0 0%	4 5,6%	31 42,6%	38 52,1%

6. Συμπεράσματα

Αφού παρουσιάστηκαν οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών των δύο νομών, έγινε έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο Chi –Square Test (χ^2) προκειμένου να διαπιστωθεί αν η κακή επικοινωνία σχετίζεται με την χρήση εξουσίας για την επίλυση των συγκρούσεων που προκαλούνται από προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών των δύο νομών και σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο νομών.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της κακής επικοινωνίας και χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων (Ερώτηση 13- Ερώτηση 14, Ερωτηματολόγιο 1, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τα διευθυντικά στελέχη και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κακής επικοινωνίας και χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ της κακής επικοινωνίας και χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων (**P- value=0,037<0,05**) (Πίνακας 29, 30).

Πίνακας 29. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της κακής επικοινωνίας και της χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών				
		Χρήση εξουσίας		Σύνολο
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Κακή επικοινωνία	ΟΧΙ	8	7	15
	ΝΑΙ	7	24	31
Σύνολο		15	31	46

Πίνακας 30. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.350 ^a	1	.037		
Continuity Correction ^b	3.063	1	.080		
Likelihood Ratio	4.241	1	.039		
Fisher's Exact Test				.050	.041
Linear-by-Linear Association	4.256	1	.039		
N of Valid Cases	46				

a. 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.89.

b. Computed only for a 2x2 table

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της κακής επικοινωνίας και χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων (Ερώτηση 13- Ερώτηση 14, Ερωτηματολόγιο 2, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε επίσης ότι για τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κακής επικοινωνίας και χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ της κακής επικοινωνίας και χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων (**P- value=0,001<0,01**) (Πίνακας 31, 32).

Πίνακας 31. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της κακής επικοινωνίας και της χρήσης εξουσίας για την επίλυση συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών				
		Χρήση εξουσίας		Σύνολο
		OXI	NAI	
Κακή επικοινωνία	OXI	30	19	49
	NAI	19	45	64
Σύνολο		49	64	113

Πίνακας 32. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11.239 ^a	1	.001		
Continuity Correction ^b	9.991	1	.002		
Likelihood Ratio	11.368	1	.001		
Fisher's Exact Test				.001	.001
Linear-by-Linear Association	11.139	1	.001		
N of Valid Cases	113				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.25.

b. Computed only for a 2x2 table

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των συγκρούσεων με άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (Ερώτηση 2- Ερώτηση 21, Ερωτηματολόγιο 2, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των συγκρούσεων με κάποιο άλλο μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και των συγκρούσεων με κάποιο άλλο μέλος του συλλόγου διδασκόντων ($P\text{-value}=0,049<0,05$) (Πίνακας 33, 34). Πιο συγκεκριμένα

έδειξε πως οι γυναίκες συγκρούονται πιο συχνά με μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 33. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ του φύλου και των συγκρούσεων με άλλο μέλος του συλλόγου διδασκόντων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών				
		Σύγκρουση με άλλο μέλος του συλλόγου διδασκόντων		Σύνολο
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Φύλο	Άνδρας	21	24	45
	Γυναίκα	141	85	226
Σύνολο		162	109	271

Πίνακας 34. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.858 ^a	1	.049		
Continuity Correction ^b	3.232	1	.072		
Likelihood Ratio	3.789	1	.052		
Fisher's Exact Test				.066	.037
Linear-by-Linear Association	3.844	1	.050		
N of Valid Cases	271				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18.10.

b. Computed only for a 2x2 table

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της δυσaráσκείας από απόφαση του διευθυντή και της σύγκρουσης με το διευθυντή (Ερώτηση 15- Ερώτηση 21, Ερωτηματολόγιο 2, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της δυσaráσκείας με μια απόφαση του διευθυντή και τη σύγκρουση με τον διευθυντή. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$ υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της δυσaráσκείας με μια απόφαση του διευθυντή

και τη σύγκρουση με τον διευθυντή (**P- value=0,000<0,01**) (Πίνακας 35, 36). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δυσαρεστηθεί έστω μια φορά από απόφαση του διευθυντή χωρίς να αντιδράσουν, οδηγήθηκαν σε μια μελλοντική σύγκρουση με τον διευθυντή τους.

Πίνακας 35. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της δυσαρέσκειας με μια απόφαση του διευθυντή και τη σύγκρουση με τον διευθυντή, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών				
		Σύγκρουση με διευθυντικό στέλεχος		Σύνολο
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Δυσαρέσκεια με απόφαση διευθυντή	Ποτέ	62	5	67
	Μερικές φορές	109	58	167
	Συχνά	16	13	29
	Πολύ συχνά	2	6	8
Σύνολο		189	82	271

Πίνακας 36. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.587 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	32.123	3	.000
Linear-by-Linear Association	26.581	1	.000
N of Valid Cases	271		

a. 1 cells (12.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.42.

- Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και του χρόνου επίλυσης μιας σύγκρουσης (Ερώτηση 1-Ερώτηση 23, Ερωτηματολόγιο 2, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και του χρόνου επίλυσης μιας σύγκρουσης. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ υπάρχει συνάφεια μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και του χρόνου επίλυσης μιας σύγκρουσης (**P- value=0,013<0,05**) (Πίνακας 37, 38). Οι συγκρούσεις

που προκύπτουν σε μικρότερες σχολικές μονάδες επιλύονται πιο γρήγορα σε σχέσης με τις σχολικές μονάδες με μεγάλο ανθρώπινο δυναμικό.

Πίνακας 37. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και του χρόνου επίλυσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών				
		Χρόνος επίλυσης σύγκρουσης		Σύνολο
		Ώρες	Μέρες	
Οργανικότητα σχολείου	Έως 5/θέσιο	7	0	7
	6/θέσιο+	46	43	89
Σύνολο		53	43	96

Πίνακας 38. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6.126 ^a	1	.013	.016	.013
Continuity Correction ^b	4.328	1	.037		
Likelihood Ratio	8.762	1	.003		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	6.062	1	.014		
N of Valid Cases	96				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.14.

b. Computed only for a 2x2 table

➤ Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του φύλου των διευθυντικών στελεχών και της συχνότητας συγκρούσεων (Ερώτηση 2- Ερώτηση 9, Ερωτηματολόγιο 1, βλέπε Παράρτημα)

Με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου χ^2 διαπιστώθηκε ότι για τα διευθυντικά στελέχη και των δύο νομών δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της συχνότητας των συγκρούσεων. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών αυτών έδειξε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της συχνότητας των συγκρούσεων (**P- value=0,357>0,05**) (Πίνακας 39, 40). Άρα, το φύλο των διευθυντικών στελεχών δεν επηρεάζει τη συχνότητα των συγκρούσεων που υπάρχουν σε μία σχολική μονάδα.

Πίνακας 39. Έλεγχος συνάφειας μεταξύ του φύλου των διευθυντικών στελεχών και της συχνότητα των συγκρούσεων, σύμφωνα με τα διευθυντικά στελέχη						
		Συχνότητα συγκρούσεων				Σύνολο
		Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	
Φύλο	Άνδρας	8	36	9	1	54
	Γυναίκα	3	43	7	1	54
Σύνολο		11	79	16	2	108

Πίνακας 38. Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.143 ^a	3	.370
Likelihood Ratio	3.230	3	.358
Linear-by-Linear Association	.260	1	.610
N of Valid Cases	108		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ανάλυση – Ερμηνεία Αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων την παρούσας έρευνας, στο κεφαλαίο που ακολουθεί γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναλύονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συχνοτήτων κάθε μεταβλητής και από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και αναφέρονται στις στάσεις και τις αντιλήψεις για τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Μεσσηνίας.

2. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των σχολείων του δείγματος

Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων του νομού Αττικής είναι πάνω από 6/θέσια, ενώ τα σχολεία με οργανικότητα χαμηλότερη των 6 οργανικών θέσεων είναι λιγότερα από το 5% του πληθυσμού των σχολικών μονάδων. Στη Μεσσηνία τα ποσοστά αυτά διαφέρουν σημαντικά. Ένα στα πέντε σχολεία του νομού Μεσσηνίας είναι 6/θέσιο και κάτω. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το σύνολο των σχολείων του δείγματος του νομού Αττικής βρίσκεται σε αστική περιοχή ενώ στη Μεσσηνία υπάρχουν σχολεία σε ημιαστικές αλλά και σε αγροτικές περιοχές, δείχνει ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα εξαιτίας του πληθυσμού υπάρχουν μεγάλες σχολικές μονάδες.

3. Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

3.1 Διευθυντικά στελέχη

Από το σύνολο των διευθυντικών στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειονότητα στο νομό Αττικής είναι γυναίκες ενώ στο νομό Μεσσηνίας είναι άντρες. Η κατανομή αυτή επιβεβαιώνει τη διαπίστωση ότι το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις ευθύνης έχει αυξηθεί, παρά τις αλληλοσυγκρουόμενες επαγγελματικές και οικογενειακές τους ευθύνες (Χατζηπαναγιώτου, 2003) αλλά παρ' όλα αυτά το ποσοστό αυτό δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πολύ περισσότερες από τους άντρες. Το γεγονός της μειωμένης παρουσίας των γυναικών σε θέσεις ευθύνης παρατηρείται και σε πολλά

άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Pashiardis, 1998). Όσο για το νομό Μεσσηνίας, το υψηλό ποσοστό αντρών διευθυντικών στελεχών δείχνει, με δεδομένο ότι ένα σημαντικό ποσοστό σχολείων βρίσκονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, ότι στις περιοχές αυτές οι γυναίκες βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις σε αναλογία 1 προς 3 έναντι των αντρών (ΕΛΣΤΑΤ, 2001).

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι έγγαμοι.

Όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας, τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη υπηρετούν περισσότερο από 25 χρόνια. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι για την επιλογή των διευθυντών στην εκπαίδευση απαιτείται 10της εκπαιδευτική εμπειρία (ν.4327/2015, **άρθρο 17** περί «*προϋποθέσεις επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» ορίζεται ότι «*ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία*»). αλλά και μοριοδοτείται στην επιλογή τους ως διευθυντικά στελέχη (ν.4327/2015, **άρθρα 18 και 19** περί «*κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...*» ορίζεται ότι «*κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο...*»

Αναφορικά με τα χρόνια διευθυντικής τους προϋπηρεσίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντικών στελεχών των δύο νομών έχει 0-10 έτη διοικητικής εμπειρίας. Παρατηρείται λοιπόν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχει επαρκή προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης, εφόσον η επιλογή γίνεται για τετραετή θητεία. Τέλος, όσον αφορά την παραμονή των διευθυντικών στελεχών στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, η έρευνα έδειξε ότι η παραμονή τους είναι βραχυπρόθεσμη. Η πλειονότητα υπηρετεί στο ίδιο σχολείο μόλις 1-5 έτη. Αυτό μπορεί να οφείλεται τόσο στον τρόπο πρόσληψης και τοποθέτησης των διευθυντών (επιλογή τους από το σύλλογο διδασκόντων) όσο και στο σύστημα μεταθέσεων (Σαΐτης, 2007).

Σχετικά με τη θέση ευθύνης που έχουν τα διευθυντικά στελέχη στα σχολεία, τα ποσοστά διευθυντών και υποδιευθυντών των δύο νομών είναι παρόμοια. Μεγάλη διαφορά υπάρχει στα ποσοστά προϊσταμένων, το οποίο είναι λογικό, καθώς τα oligothésia σχολεία στο νομό Αττικής είναι ελάχιστα.

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των διευθυντικών στελεχών, παρατηρείται πως τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής διαθέτουν πολύ περισσότερα τυπικά

προσόντα από τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας. Η διαφορά αυτή δείχνει τις μειωμένες ευκαιρίες που έχουν τα διευθυντικά στελέχη των επαρχιακών νομών για απόκτηση επιπλέον πτυχίων. Εντυπωσιακές διαφορές παρατηρούνται στα διευθυντικά στελέχη που έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο όπως και στους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων. Αν αναλογιστούμε ότι τα Διδασκαλεία είναι φορείς ανάπτυξης διοικητικών δεξιοτήτων (Ανθόπουλος & Παμουκτσόγλου, 2010), τότε στους περισσότερους επαρχιακούς νομούς δεν υπάρχει αυτή η ευκαιρία για ανάπτυξη των διοικητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ενώ οι μεταπτυχιακοί τίτλοι αποκτώνται συνήθως σε πανεπιστήμια που βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Τέλος, τα διευθυντικά στελέχη που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαχείρισης συγκρούσεων δηλώνουν πως το σεμινάριο υλοποιήθηκε τόσο από ιδιωτικό όσο και από δημόσιο φορέα και συνήθως είχε διάρκεια πάνω από 40 ώρες.

3.2 Εκπαιδευτικοί

Σχετικά με τη στελέχωση των σχολείων, με βάση τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού απαρτίζεται από γυναίκες. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΘΠΑ και από άλλες έρευνες (Σαϊτής, 2001, Καμπουρίδης, Κουσούλος και Μπούνιας, 2004), σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες που υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι περισσότερες από τους άντρες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής είναι έγγαμοι, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας είναι μικρότερο. Αυτό δικαιολογείται, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής είναι 41-50 ετών, ενώ στο νομό Μεσσηνίας παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σε ηλικίες μικρότερες των 30 ετών και ηλικίες 31-40 ετών.

Παρόλο που 9 στους 10 εκπαιδευτικούς στο νομό Αττικής είναι μόνιμοι, οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν 1-5 χρόνια στο ίδιο σχολείο. Αυτό οφείλεται στο σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων που ευνοεί την κινητικότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός που δυσχεραίνει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2005). Στο νομό Αττικής υπάρχει μικρό ποσοστό αναπληρωτών εκπαιδευτικών (2,4%). Αυτό συμβαίνει καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Σεπτέμβριο, ενώ οι προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε αστικές περιοχές καθυστερούν αρκετά να γίνουν. Το αντίστοιχο ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο νομό Μεσσηνίας είναι αρκετά μεγαλύτερο. Ένας στους πέντε

εκπαιδευτικούς είναι αναπληρωτής και τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο είναι ως επί το πλείστον 1-5 έτη.

Αρκετά μεγάλες διαφορές στις επιπλέον σπουδές παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς των δύο νομών, όπως και στα διευθυντικά στελέχη παραπάνω. Οι διαφορές, βέβαια στους εκπαιδευτικούς είναι αισθητά μικρότερες, καθώς τα τυπικά προσόντα δεν αποτελούν προαπαιτούμενα προσόντα για αυτούς, έτσι είναι στην ευχέρεια των ίδιων των εκπαιδευτικών να επιλέξουν αν θα επιμορφωθούν ή όχι. Μεγάλη διαφορά παρατηρείται πάλι στην φοίτηση σε διδασκαλείο και στην κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων. Η διαφορά αυτή μεταξύ των νομών οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα που ζουν σε επαρχιακούς νομούς έχουν μειωμένες ευκαιρίες φοίτησης σε κάποιο διδασκαλείο ή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών.

Τέλος, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς έχει παρακολουθήσει σεμινάριο διαχείρισης συγκρούσεων. Τα σεμινάρια αυτά έχουν υλοποιηθεί κυρίως από δημόσιους φορείς (πανεπιστήμια, διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.α.) και έχουν μικρή διάρκεια, κυρίως σε μορφή ημερίδων ή διημερίδων. Αυτό, σε σύγκριση με τα σεμινάρια που παρακολούθησαν τα διευθυντικά στελέχη, μας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σεμινάρια λίγων ωρών με σκοπό την ενημέρωσή τους με το θέμα, ενώ τα διευθυντικά στελέχη προτιμούν τη βαθύτερη επιμόρφωσή τους σε αυτό το σημαντικό τομέα της σχολικής διοίκησης.

4. Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

4.1 Συχνότητα συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, λόγοι που τις προκαλούν και τρόποι αντιμετώπισης

Αναφορικά με τη συχνότητα που παρατηρούνται οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου (ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου 1 και 2, βλέπε παράρτημα), η έρευνα μας έδειξε ότι στα περισσότερα σχολεία οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται «Μερικές φορές».

Σύμφωνα με τις απόψεις τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών και των δύο νομών της παρούσας έρευνας, οι συγκρούσεις εμφανίζονται στα περισσότερα σχολεία αλλά όχι με μεγάλη συχνότητα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (Y1), σύμφωνα με την οποία η σύγκρουση είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον των

δημοτικών σχολείων. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες προγενέστερες έρευνες σε εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή, 1996), σε διευθυντές (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014), σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές (Μαυρικάκης, 2008). Επίσης, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο της σχολικής καθημερινότητας (Κατσαρός, 2008).

Σχετικά με τους λόγους που προκαλούν «συχνά» ή «πολύ συχνά» συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου 1 και ερώτηση 2), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Αττικής και της Μεσσηνίας και των διευθυντών της Αττικής απάντησε ότι οι συγκρούσεις δεν οφείλονται μόνο σε υπηρεσιακούς ή μόνο σε προσωπικούς λόγους, αλλά σε συνδυασμό και των δύο. Ειδικότερα, τα ποσοστά των τριών δειγμάτων που επέλεξαν τον συνδυασμό υπηρεσιακών-προσωπικών λόγων είναι 70,8% για τους εκπαιδευτικούς της Αττικής, 64% για τους εκπαιδευτικούς της Μεσσηνίας και 81,8% για τους διευθυντές της Αττικής. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι, εξαιτίας της περιπλοκότητας του φαινομένου των συγκρούσεων, είναι συνήθως δύσκολο να περιοριστούν οι αιτίες των συγκρούσεων σε μια από τις δύο κατηγορίες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα (Παντοπούλου, 2010).

Όσον αφορά στους υπηρεσιακούς λόγους των συγκρούσεων, η κατανομή των τάξεων θεωρήθηκε ως σημαντικότερος λόγος από τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών, καθώς και από τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής, ενώ τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας τον θεωρούν ως δεύτερο πιο σημαντικό παράγοντα. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση (Υ2), σύμφωνα με την οποία ένας από τους σημαντικότερους «υπηρεσιακούς» λόγους των συγκρούσεων είναι η κατανομή των τάξεων. Άλλοι λόγοι που επιλέχθηκαν με υψηλή συχνότητα, ειδικά από τους εκπαιδευτικούς και των δύο δειγμάτων, είναι η κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου και η συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος σε περίπτωση απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού.

Οι παραπάνω λόγοι φανερώνουν τις οργανωτικές αδυναμίες που υπάρχουν στα δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι οργανωτικές αδυναμίες (η κατανομή τάξεων, η κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου και η συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος) μπορεί να αποτελέσει πηγή προστριβών, όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αδικημένοι (Σαΐτης, 2014, Ghaffar, 2009). Ειδικά για

την κατανομή των τάξεων, που είναι και ο σημαντικότερος λόγος, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια για τον τρόπο κατανομής των τάξεων. Επίσης, προγενέστερη έρευνα επιβεβαιώνει το προηγούμενο εύρημα (Παντοπούλου, 2010).

Τα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας δήλωσαν την «Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας» ως τον πιο σημαντικό «υπηρεσιακό» λόγο συγκρούσεων ενώ παράλληλα και τα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής τον θεώρησαν ως τον δεύτερο πιο σημαντικό λόγο συγκρούσεων. Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, οι εργαζόμενοι συχνά δεν αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως αποτίμηση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας, αλλά ως όργανο κρίσεως και ελέγχου για το ίδιο το άτομο. Η στάση αυτή πολλές φορές οδηγεί στη μη αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στην αύξηση των συγκρούσεων (Σαϊτής, 2002, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων υποχρεώθηκαν να συμπεριλάβουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας. Το γεγονός αυτό προκάλεσε προστριβές μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών που αρνούνταν να συμμετέχουν στην παραπάνω διαδικασία και διατάραξε τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διότι οι διευθυντές βρέθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις στη δυσάρεστη θέση να επιβάλλουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε κάποιους εκπαιδευτικούς που αρνούνταν να συμμετέχουν.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η «χρήση εργαστηρίου Η/Υ & εποπτικών μέσων» σημειώθηκε και από τα τέσσερα δείγματα ως ο λιγότερο σημαντικός «υπηρεσιακός» λόγος συγκρούσεων. Προγενέστερη έρευνα επιβεβαιώνει το συγκεκριμένο εύρημα, ότι δηλαδή η ανεπάρκεια σε εποπτικό υλικό δεν προκαλεί συγκρούσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014).

Αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, τα αποτελέσματα της έρευνας στα διευθυντικά στελέχη και στους εκπαιδευτικούς ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο γεγονός ότι για τη διευθέτηση των συγκρούσεων εφαρμόζεται τακτική διαμεσολάβησης του διευθυντή καθώς και

επίλυση μέσω λήψης απόφασης του συλλόγου διδασκόντων. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι διευθυντές προτιμούν να χρησιμοποιούν τις πιο δημοκρατικές μεθόδους για την διευθέτηση των συγκρούσεων. Ο δημοκρατικό τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, μέσα από την ομαδική λήψη αποφάσεων, είναι ιδιαίτερης βαρύτητας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων (Υφαντή, 2000). Επίσης, καλλιεργείται ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Χατζηπαναγιώτου, 2015).

Ο τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους, ο οποίος φαίνεται να χρησιμοποιείται πιο σπάνια, είναι η «παρέμβαση από τον διευθυντή με χρήση εξουσίας». Το αποτέλεσμα αυτό, για μειωμένη εφαρμογή της «παρέμβασης με χρήση εξουσίας» επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014, Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή, 1996).

Σχετικά με τους «προσωπικούς» λόγους που προκαλούν συγκρούσεις (ερώτημα 13, ερωτηματολόγια 1,2), οι απαντήσεις των δειγμάτων της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι, οι σημαντικότεροι «προσωπικοί» λόγοι συγκρούσεων είναι «η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας» και «το διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών (ατομικές διαφορές)».

Η προβληματική επικοινωνία (οι ελλειπείς πληροφορίες, η κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση μηνυμάτων) μεταξύ των ατόμων και των ομάδων του συλλόγου διδασκόντων είναι η κυριότερη αιτία παρεξηγήσεων και συγκρούσεων (Σαΐτης, 2014, Καψάλης, 2005, Μπουραντάς, 2002, Δημητριάδης και Μιχιώτης, 2007). Η ανάδειξη της κακής επικοινωνίας ως σημαντικότερη αιτία συγκρούσεων επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες σε δημοτικά σχολεία της χώρας (Χαχλάκης & Αποστολοπούλου, 2012, Μπαλιούση και Μπαλιούσης, 2014). Άρα, επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση (Υ3), σύμφωνα με την οποία η κακή επικοινωνία είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις για «προσωπικούς» λόγους, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Όσον αφορά στις «ατομικές διαφορές», αυτές σχετίζονται με διαφορές στο επίπεδο και στο είδος των γνώσεων, στις πεποιθήσεις, στην ηλικία, στα ενδιαφέροντα, στις φιλοδοξίες και στο σύστημα αξιών των διαφόρων μελών του

συλλόγου διδασκόντων. Όταν το εργασιακό κλίμα δεν ευνοεί τη θετική αλληλεπίδραση και συνεργασία των εργαζομένων και δεν αξιοποιούνται τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, τότε πολλές φορές εμφανίζονται συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Μπρούζος, 1999).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα διευθυντικά στελέχη των νομών Αττικής και Μεσσηνίας, δήλωσαν ως συχνότερους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους, τη «διαμεσολάβηση του διευθυντή» και την «απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» (ερώτηση 14, ερωτηματολόγιο 1,2). Επίσης, ο τρόπος που χρησιμοποιείται σπανιότερα φαίνεται να είναι «η χρήση εξουσίας από τον διευθυντή». Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς» λόγους αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους. Άρα, δεν αποδεχόμαστε την ερευνητική μας υπόθεση (Υ4), σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους.

Ο έλεγχος συνάφειας, τόσο στο δείγμα των διευθυντικών στελεχών, όσο και των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της «κακής επικοινωνίας» (ερώτηση 13, ερωτηματολόγιο 1,2) και της «χρήσης εξουσίας» (ερώτηση 14, ερωτηματολόγιο 1,2) (πίνακες 29,30,31,32).

Η οργανωσιακή επικοινωνία είναι ένας από τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η επιλογή του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων (Πολυχρονίου, 2010). Όταν, λοιπόν, σε μια σχολική μονάδα υπάρχει κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και τα αντικρουόμενα μέρη δεν μπορούν να έρθουν σε συμφωνία, τότε σε κάποιες περιπτώσεις, τα διευθυντικά στελέχη αναγκάζονται να εφαρμόσουν τη «χρήση εξουσίας» για την επίλυση της σύγκρουσης. Όπως φαίνεται και στους πίνακες (πίνακες 29,31), στα σχολεία που εφαρμόζεται η «χρήση εξουσίας», η «κακή επικοινωνία» είναι η κύρια αιτία συγκρούσεων.

Με βάση τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση (Υ10), σύμφωνα με την οποία η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων σχετίζεται με τη χρήση εξουσίας από τον διευθυντή του σχολείου για την αντιμετώπιση συγκρούσεων.

4.2 Δυσανεπείκεια διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών εξαιτίας απόφασης του συλλόγου διδασκόντων και χρόνος επίλυσης της σύγκρουσης

Σε ερώτηση που τέθηκε στα διευθυντικά στελέχη (ερώτηση 15, ερωτηματολόγιο 1), σχετικά με το αν δυσανεπείκθηκαν ποτέ από απόφαση που πήρε ο σύλλογος διδασκόντων, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής και του νομού Μεσσηνίας δήλωσε «Ποτέ-Μερικές φορές» (Αττική: 50% «Ποτέ, 47,5% «Μερικές φορές» (Μεσσηνία: 64,3% «Ποτέ», 32,1% «Μερικές φορές»).

Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι, τα διευθυντικά στελέχη των δημοτικών σχολείων, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν αποδεχτεί το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων ως συλλογικό διοικητικό όργανο, αρμόδιο για τη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Η συστηματική εφαρμογή της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις στις σχολικές μονάδες. Καταρχήν, βελτιώνεται η ποιότητα των αποφάσεων, όταν συμμετέχουν σε αυτές οι εκπαιδευτικοί και αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται κλίμα εμπιστοσύνης και διαλόγου (Bush, 1995). Επίσης, εξασφαλίζεται η αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις αποφάσεις του συλλόγου ως «δικές τους» (Poo & Hoyle, 1995).

Στους εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκε αν έχουν δυσανεπείκθηκαν από απόφαση του διευθυντή τους, χωρίς να αντιδράσουν (ερώτηση 15, ερωτηματολόγιο 2). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το 87,5% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 82,2% του νομού Μεσσηνίας, δήλωσαν ότι δυσανεπείκθηκαν από απόφαση του διευθυντή χωρίς να αντιδράσουν «Ποτέ-Μερικές φορές». Αν και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι ενθαρρυντικά, διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι δεν δυσανεπείκονται συχνά από αποφάσεις του διευθυντή, εντούτοις, στους περισσότερους έχει συμβεί έστω «μερικές φορές». Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι στα περισσότερα σχολεία υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις συγκρούσεων που υποβόσκουν (λανθάνουσες συγκρούσεις, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α). Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν σε μια δυσάρεστη για αυτούς απόφαση του διευθυντή του σχολείου είναι, σύμφωνα με προγενέστερη έρευνα (Παντοπούλου, 2010), ο σεβασμός στο θεσμικό ρόλο του διευθυντή, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τη

συγκεκριμένη απόφαση και η δυσκολία κάποιων εκπαιδευτικών να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους.

Σε ερώτηση που τέθηκε στα διευθυντικά στελέχη (ερώτηση 16, ερωτηματολόγιο 1) και στους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 22, ερωτηματολόγιο 2), για το αν έχουν ζητήσει συγγνώμη από κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων, για σύγκρουση που ήταν οι ίδιοι υπαίτιοι, υπήρξε και στους δύο νομούς διαφοροποίηση των απαντήσεων, μεταξύ διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το 57,2% των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής και το 61,6% του νομού Μεσσηνίας, δήλωσε ότι δεν έχει ζητήσει συγγνώμη. Από την άλλη, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, δήλωσε ότι έχει ζητήσει συγγνώμη («όχι» δήλωσε το 15% των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής και το 35,7% του νομού Μεσσηνίας).

Το μεγάλο πλήθος των αρνητικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην παραπάνω περίπτωση, είναι ένδειξη του άσχημου κλίματος και των προβληματικών διαπροσωπικών σχέσεων που υπάρχουν σε αρκετά σχολεία. Όμως, η στάση των διευθυντών φαίνεται να είναι διαφορετική από αυτή των εκπαιδευτικών. Τα διευθυντικά στελέχη, αρκετά συχνά, φαίνεται να ζητούν συγγνώμη από τους συναδέλφους τους, όταν ευθύνονται οι ίδιοι για σύγκρουση που προκλήθηκε εξαιτίας τους. Αυτή η διαφορετική στάση των διευθυντικών στελεχών δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι διευθυντές, έχοντας επίγνωση του ρόλου τους, είναι οι κύριοι υπεύθυνοι της ομαλής λειτουργία του σχολείου και της δημιουργίας θετικού κλίματος. Επομένως, πρέπει να δείχνουν στους εκπαιδευτικούς ότι αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να μην αφήνουν να ελλοχεύει ο κίνδυνος μιας νέας σύγκρουσης, ενδεχομένως πιο ισχυρής, επειδή οι εκπαιδευτικοί παραμένουν δυσαρεστημένοι από τη στάση του διευθυντή.

Σχετικά με το χρόνο που δαπανήθηκε για την επίλυση σύγκρουσης, στην οποία είχαν εμπλακεί οι ερωτώμενοι (ερώτηση 17, ερωτηματολόγιο 1 και ερώτηση 23, ερωτηματολόγιο 2), τα δείγματα μας συμφώνησαν ότι τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικοί χρειάστηκαν μόλις μερικές ώρες για να επιλυθεί η σύγκρουση (διάγραμμα 5, πίνακας 26). Μετά τον έλεγχο συνάφειας χ^2 , βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας των σχολείων και του χρόνου που δαπανήθηκε για την επίλυση της σύγκρουσης (πίνακες 37,38). Σύμφωνα με αυτή τη συσχέτιση, όσο μικρότερη είναι η σχολική μονάδα, τόσο λιγότερος χρόνος απαιτείται για τη

διευθέτηση των συγκρούσεων. Άρα, αποδεχόμαστε την Υ9 ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, το μέγεθος της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τον χρόνο που χρειάζεται ώστε να επιλυθεί μια σύγκρουση.

Όσον αφορά στους διευθυντές, ο λίγος χρόνος (κάποιες ώρες) που αφιερώνουν για την επίλυση συγκρούσεων ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι επιλέγουν μια γρήγορη λύση για να κατευνάσουν την κρίση και «θάβουν» την πραγματική αιτία του προβλήματος (Scher, 1991). Η εμπειρία, όμως, έχει δείξει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργούνται χρόνια προβλήματα και με διάφορες αφορμές εμφανίζεται συχνά το αρχικό πρόβλημα (Παρασκευόπουλος, 2006).

4.3 Συμβολή καλής επικοινωνίας στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων

Η καλή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και μπορεί να περιορίσει τις καταστροφικές συγκρούσεις (Hoy & Miskel, 2003). Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών του δείγματός μας, φαίνεται να αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της καλής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το κατά πόσο πιστεύουν ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις (ερώτηση 18, ερωτηματολόγιο 1 και ερώτηση 16, ερωτηματολόγιο 2), η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών δήλωσε «πολύ-πέρα πολύ» (διαγράμματα 6,15).

4.4 Επιρροή των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

Οι συγκρούσεις, ανάλογα με τις αιτίες που τις προκαλούν, την έντασή τους και τον τρόπο διαχείρισής τους, μπορεί να έχουν διάφορες αρνητικές επιπτώσεις (για παράδειγμα στην ποιότητα της επικοινωνίας, στη συνεργασία κ.α.) (Σαΐτης, 2014, Χυτήρης, 2001, Everard & Morris, 1999). Συνεπώς, οι συγκρούσεις μειώνουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα. διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικοί και των δύο νομών συμφωνούν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν «πολύ-πέρα πολύ» αρνητικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (διαγράμματα 7, 16). Άρα, επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση (Υ5), ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών θεωρεί ότι οι

συγκρούσεις επηρεάζουν πολύ/πάρα πολύ αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Προσπαθώντας να καταλήξουμε στους παράγοντες της σχολικής μονάδας, στους οποίους οι συγκρούσεις ασκούν μεγαλύτερη αρνητική επίδραση, τέθηκε σε διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικούς σχετική ερώτηση (ερώτηση 20, ερωτηματολόγιο 1 και ερώτηση 18, ερωτηματολόγιο 2). Οι απαντήσεις, τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι δυο παράγοντες που επηρεάζονται περισσότερο από τις συγκρούσεις είναι «το κλίμα της σχολικής μονάδας» και «η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» (διαγράμματα 8, 17). Άρα, επιβεβαιώνεται η Υ6 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών θεωρεί ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται αρνητικά από τις συγκρούσεις. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερης αντίστοιχης έρευνας (Χαχλάκης & Αποστολοπούλου, 2012).

Αν το κλίμα της σχολικής μονάδας δεχτεί αρνητική επίδραση, εξαιτίας των συγκρούσεων, τότε γίνεται απωθητικό, δημιουργούνται άσχημα συναισθήματα, μειώνεται η ποιότητα της προσφερόμενης εργασίας και κατά συνέπεια ελαχιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Επίσης, το γεγονός ότι η επικοινωνία και η συνεργασία επηρεάζονται αρνητικά, μετά από μια σύγκρουση επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Μετά από μια σύγκρουση, οι εργαζόμενοι πολλές φορές αποφεύγουν να συνομιλήσουν ή να συνεργαστούν χωρίς προκαταλήψεις, δημιουργώντας δυσλειτουργίες στο σχολικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2014, Robbins & Judge, 2012, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στο ερώτημα, αν οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν και κάποιες θετικές επιπτώσεις (ερώτημα 21, ερωτηματολόγιο 1 και ερώτημα 19, ερωτηματολόγιο 2), οι μισοί διευθυντές και οι μισοί εκπαιδευτικοί των δειγμάτων των νομών Αττικής και Μεσσηνίας, θεωρούν ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν και θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως σημαντικότερη θετική επίπτωση των συγκρούσεων θεωρείται και από τα τέσσερα δείγματα το ότι «αποκαλύπτονται τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων» (διαγράμματα 9, 18).

Στη βιβλιογραφία, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2001, Polychroniou, 2005, Gross and Guerrero, 2000). Επίσης, μέσα από μια σύγκρουση, όταν ισχύουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μπορούν να αναδειχθούν οι αδυναμίες και να αντιμετωπιστούν οριστικά τα προβλήματα που υποβόσκουν (De Dreu, 2008).

Επιπροσθέτως, η έρευνα μας ανέδειξε ως δεύτερη πιο σημαντική θετική επίπτωση των συγκρούσεων, το γεγονός ότι οι συγκρούσεις «βοηθούν στην απελευθέρωση συναισθημάτων, άγχους και στρες». Οι συγκρούσεις, σε αρχικό στάδιο, μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά, προτού υπάρξουν συγκρούσεις με μεγάλη ένταση (Singh, 1995), διότι μέσω της έγκαιρης συζήτησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων, απελευθερώνονται τα αρνητικά συναισθήματα (άγχος, στρες) και αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Tjosvold, D & Tjosvold, M., 1995).

4.5 Παράγοντες που βοηθούν ένα διευθυντικό στέλεχος στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Στην παρούσα έρευνα, ζητήθηκε από τα διευθυντικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς, να ιεραρχήσουν τους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους βοηθούν τους διευθυντές στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους (ερώτηση 22, ερωτηματολόγιο 1 και ερώτηση 20, ερωτηματολόγιο 2). Στο νομό Αττικής σημαντικότεροι παράγοντες θεωρούνται από τα διευθυντικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς «η επικοινωνιακή ικανότητα» και «η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους» και ακολουθεί «η εμπειρία» ως σημαντικός παράγοντας που βοηθά στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων (διαγράμματα 10α, 19α). Ένας διευθυντής, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική του μονάδα, θα πρέπει να διαθέτει κάποιες ικανότητες. Θα πρέπει να εφαρμόζει κάποιες λεπτές επικοινωνιακές στρατηγικές (Κατσαρός, 2008), να εξασφαλίζει συνθήκες ανοικτής και ειλικρινούς επικοινωνίας και να ακούει «αποτελεσματικά» (Μπουραντάς, 2013, Καζάζη, 2002). Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση και να δείχνει στους εκπαιδευτικούς ότι νοιάζεται για αυτούς. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση, είναι μια ικανότητα που αποτελεί ισχυρό επικοινωνιακό μέσο για έναν ηγέτη. Η ενσυναίσθηση τον βοηθά να διαχειριστεί επιτυχώς διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις, διότι μπορεί να τοποθετείται νοερά στη θέση των υφισταμένων του, να

κατανοεί τη συμπεριφορά τους, τα κίνητρά τους και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά τους (Πατσιομίτου, 2015).

Στο νομό Μεσσηνίας, τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον παράγοντα «εμπειρία» ως τον σημαντικότερο παράγοντα που βοηθά τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων (διαγράμματα 10β, 19β). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την Υ7 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, ο παράγοντας «εμπειρία» είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που βοηθούν τον διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

4.6 Συγκρούσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 21, ερωτηματολόγιο 2), προκειμένου να διερευνηθούν τα πρόσωπα που εμπλέκονται στις συγκρούσεις και να αναζητηθούν συσχετίσεις, διαπιστώθηκαν τα εξής (Πίνακας 25):

(α) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν εμπλακεί οι ίδιοι σε σύγκρουση με κάποιο διευθυντικό στέλεχος σε συχνότητα 28,8 % (εκπαιδευτικοί Αττικής) και 34, 3% (εκπαιδευτικοί Μεσσηνίας), (β) έχουν εμπλακεί οι ίδιοι σε σύγκρουση με κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων σε ποσοστό 42,2 % (εκπαιδευτικοί Αττικής) και 27,4 % (εκπαιδευτικοί Μεσσηνίας) και (γ) στο 38,5 % των σχολείων του νομού Αττικής ο διευθυντής έχει έρθει σε σύγκρουση με τον σύλλογο διδασκόντων. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται, ότι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου συμβαίνουν εξίσου συχνά μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών.

Στην προσπάθεια να αναζητηθούν οι παράγοντες που ενδεχομένως σχετίζονται με τα προηγούμενα αποτελέσματα βρέθηκαν δύο σημαντικές συνάψεις. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της ύπαρξης σύγκρουσης του ερωτώμενου εκπαιδευτικού με άλλο μέλος του συλλόγου διδασκόντων (πίνακες 33,34). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι γυναίκες συγκρούονται συχνότερα από τους άντρες με τους συναδέλφους τους. Αντίστοιχη έρευνα έδειξε, ότι οι γυναίκες συνήθως εμπλέκονται σε συγκρούσεις συχνότερα από τους άντρες (Χαχλάκης & Αποστολοπούλου, 2012).

Μια ακόμη συσχέτιση που έδειξε ο στατιστικός έλεγχος είναι μεταξύ της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από απόφαση του διευθυντή χωρίς αντίδραση (ερώτηση 15, ερωτηματολόγιο 2) και της ύπαρξης σύγκρουσης του ίδιου ατόμου με

τον διευθυντή (πίνακες 35,36). Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν δυσαρεστηθεί από απόφαση του διευθυντή και δεν αντέδρασα τελικά φαίνεται να έχουν συγκρουστεί με τον διευθυντή τους,. Αυτό ίσως να οφείλεται, όπως σχολιάστηκε και παραπάνω, στο γεγονός ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστούνται και δεν αντιδρούν, τότε πιθανότατα καλλιεργείται μια εν δυνάμει σύγκρουση (λανθάνουσα σύγκρουση) η οποία όταν εκδηλωθεί θα είναι εντονότερη.

5. Προτάσεις διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών για τη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων.

Ζητήθηκε από τα διευθυντικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν, αξιολογώντας τους με «Καθόλου» έως «Πάρα Πολύ», τους παράγοντες που θεωρούν ότι θα βοηθούσαν στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων. Παρακάτω αναφέρονται ιεραρχικά οι παράγοντες που τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα βοηθούσαν « Πολύ- Πάρα Πολύ» στην εξάλειψη των συγκρούσεων, ανάλογα με το ποσοστό των ατόμων που τους επέλεξαν ως « Πολύ – Πάρα Πολύ» σημαντικούς, ξεκινώντας από την πρόταση με τη μεγαλύτερη συχνότητα (πίνακες 27,28).

(α) *Σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων.* Η κατανομή αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες γνώσεις και τις επιθυμίες τους , ώστε όλοι να νιώθουν ότι συμμετέχουν και οι ίδιοι στις διοικητικές λειτουργίες του σχολείου (Σαϊτή και Σαϊτής, 2011). .

(β) *Επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα.* Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα είναι ένας τομέας στον οποίο θα έπρεπε να έχουν καταρτιστεί όλοι οι εκπαιδευτικοί προτού αναλάβουν κάποια διοικητική θέση. Προγενέστερες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα (Βλάση, 2014), γεγονός που θα βοηθούσε στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων (Παντοπούλου, 2010).

(γ) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.* Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη διαχείριση των συγκρούσεων , όμως ο κάθε εκπαιδευτικός με τη στάση του συμβάλλει στη διατήρηση ευνοϊκού κλίματος στη σχολική μονάδα. Επίσης ο κάθε εκπαιδευτικός, ως μέλος του συλλόγου

διδασκόντων καλείται να λάβει μέρος σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν προβληματικές καταστάσεις. Για την αποτελεσματική λήψη τέτοιων αποφάσεων είναι απαραίτητο να έχουν όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων τις απαραίτητες γνώσεις. Η επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα «διαχείρισης συγκρούσεων», γιατί τη θεωρούν «Πολύ Πάρα Πολύ» σημαντική θεματική, διαπιστώθηκε και σε προηγούμενη έρευνα (Βουγιουκλή, 2014).

(δ) *Καθορισμός και σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας.* Ο διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας, ειδικά τους νεότερους, για την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις συνεχείς αλλαγές σε αυτή ώστε να διασαφηνίζονται τόσο οι υποχρεώσεις όσο και τα δικαιώματά τους. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται διαμάχες εξαιτίας της άγνοιας της σχετικής νομοθεσίας (Χαχλάκης & Αποστολοπούλου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο, λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, θα ακολουθήσει παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων, σχετικά με το συγκρουσιακό φαινόμενο, μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων των δημοτικών σχολείων. Τέλος, με γνώμονα τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, θα γίνουν προτάσεις, με στόχο τη μείωση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και την καλύτερη αντιμετώπισή τους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου.

2. Συμπεράσματα

Οι έρευνες δείχνουν ότι το συγκρουσιακό φαινόμενο μεταξύ των διαφόρων μελών του συλλόγου διδασκόντων, κάνει συχνά την εμφάνισή του στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Οι αιτίες, η συχνότητα και η έντασή των συγκρούσεων ποικίλουν και δημιουργούνται δυσλειτουργίες που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του. Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, διατυπώνονται τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν διευθυντικά στελέχη (διευθυντές, υποδιευθυντές, προϊστάμενοι), προερχόμενοι από 53 δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και 19 δημοτικά σχολεία του νομού Μεσσηνίας (80 διευθυντικά στελέχη και 208 εκπαιδευτικοί από το νομό Αττικής και 28 διευθυντικά στελέχη και 73 εκπαιδευτικοί από το νομό Μεσσηνίας). Η πλειονότητα, τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών, ήταν έγγαμοι και γυναίκες. Τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη του νομού Αττικής έχουν επιπλέον σπουδές, ενώ το ποσοστό αυτό φαίνεται να είναι πολύ χαμηλότερο στα διευθυντικά στελέχη του νομού Μεσσηνίας, αλλά και στους εκπαιδευτικούς και των δύο νομών.
- Τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη, αλλά και εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου

παρατηρούνται «μερικές φορές». Οι συγκρούσεις οφείλονται τόσο σε «υπηρεσιακούς» όσο και σε «προσωπικούς» λόγους.

- Τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών, συμφώνησαν ότι ο σημαντικότερος «υπηρεσιακός» λόγος συγκρούσεων είναι «η κατανομή των τάξεων». Άλλοι σημαντικοί λόγοι φαίνεται να είναι για τους εκπαιδευτικούς των δύο νομών «η κατανομή του εξωδιδακτικού έργου» και «η συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος», ενώ για τα διευθυντικά στελέχη και των δύο νομών «η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας» θεωρείται ως η δεύτερη σημαντικότερη αιτία συγκρούσεων.
- Οι συγκρούσεις που αποδίδονται σε «προσωπικούς» λόγους οφείλονται κυρίως στην «κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας» και στο «διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών».
- Ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις, τόσο αυτές που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς», όσο και αυτές που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους, οι απαντήσεις και των τεσσάρων δειγμάτων έδειξαν ότι αντιμετωπίζονται κυρίως «με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων» και «με διαμεσολάβηση του διευθυντή». Η «χρήση εξουσίας» φαίνεται να εφαρμόζεται λιγότερο συχνά. Η επιλογή αυτής της μεθόδου, φαίνεται να σχετίζεται με την κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών και των δύο δειγμάτων, απάντησε «ποτέ-μερικές φορές» στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν δυσαρεστηθεί από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Αττικής και της Μεσσηνίας, φαίνεται ότι έχουν δυσαρεστηθεί «Μερικές φορές» από απόφαση που πήρε ο διευθυντής, χωρίς να αντιδράσουν. Η μη εκδηλωμένη δυσαρέσκεια τους φαίνεται να σχετίζεται με το αν έχουν έρθει σε σύγκρουση με τον διευθυντή του σχολείου τους.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών και των δύο νομών, δήλωσε ότι έχει ζητήσει συγγνώμη σε εκπαιδευτικό, για σύγκρουση που ευθυνόντουσαν οι ίδιοι. Τα αντίστοιχα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς που έχουν ζητήσει συγγνώμη είναι χαμηλότερα.

- Ο χρόνος που χρειάζεται συνήθως για να επιλυθεί μια σύγκρουση είναι μερικές ώρες. Ο χρόνος αυτός φαίνεται να σχετίζεται με την οργανικότητα του σχολείου.
- Όχι μόνο τα διευθυντικά στελέχη, αλλά και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μπορεί να ελαχιστοποιήσει «πάρα πολύ» τις συγκρούσεις στα σχολεία
- Τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών θεωρούν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζουν «πολύ-πάρα πολύ» αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας
- Όλα τα δείγματα της έρευνάς μας συμφωνούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά από τις συγκρούσεις είναι: α) η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και β) το κλίμα της σχολικής μονάδας
- Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη, φαίνεται να πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μπορούν να έχουν και θετικά αποτελέσματα
- Οι κυριότερες θετικές επιπτώσεις που μπορούν να προκύψουν από τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, ότι: α) αποκαλύπτονται τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων και β) απελευθερώνονται συναισθήματα άγχους και στρες
- Οι παράγοντες που βοηθούν περισσότερο τα διευθυντικά στελέχη στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι: α) η εμπειρία, β) η επικοινωνιακή τους ικανότητα και γ) η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους
- Το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται με τις συγκρούσεις με άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.
- Η καλύτερη υλικοτεχνική δομή, δεν θα βοηθούσε ιδιαίτερα στη μείωση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος
- Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών των νομών Αττικής και Μεσσηνίας, για τη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των

συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, θα βοηθούσαν «πολύ-πέρα πολύ» κατά σειρά προτίμησης οι εξής παράγοντες:

- Ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων
- Η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα των συγκρούσεων
- Ο καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας
- Η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας
- Η σταθερότητα του προσωπικού

3. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούν να γίνουν κάποιες προτάσεις με στόχο τη μείωση των συγκρούσεων και των αρνητικών τους συνεπειών . Ειδικότερα:

Χρειάζεται να επιμορφωθούν όλα τα διευθυντικά στελέχη αλλά και οι εκπαιδευτικοί στις εξής θεματικές: (α) τον σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων, (β) τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, (γ) τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας, (δ) την επικοινωνία και (ε) την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων.

Κρίνεται σκόπιμη η κατανομή εξωδιδασκτικού έργου σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές θα πρέπει να δείξουν εμπιστοσύνη στους υφισταμένους τους και να προχωρήσουν στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων με βάση τις ιδιαίτερες γνώσεις, εμπειρίες, κλίσεις και επιθυμίες του καθενός. Έτσι τα διευθυντικά στελέχη θα εξασφαλίσουν την αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, θα βελτιωθεί τη συνεργασία, ενδεχομένως να αυξηθεί η ικανοποίηση των εργαζομένων, θα εκπαιδευτούν σε θέματα διοίκησης και θα διευκολυνθεί και ο ίδιος ο διευθυντής στο διοικητικό του έργο.

Είναι ανάγκη να γίνουν κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις για θέματα της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων που υπάρχουν νομοθετικά κενά τα οποία πολλές φορές αποτελούν αιτία συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου

διδασκόντων. Τέτοια θέματα είναι ο τρόπος που πρέπει να γίνεται η κατανομή των τάξεων, οι αρμοδιότητες του υποδιευθυντή, η συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος σε περίπτωση απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού κ.α.

Κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους ή τη διαφωνία τους με κάποια απόφαση της διεύθυνσης του σχολείου ή με απόφαση που προέκυψε από συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Με αυτό τον τρόπο, σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανοικτή και ειλικρινή επικοινωνία με σεβασμό στους συναδέλφους, οι δυσαρέσκειες/διαφωνίες εκφράζονται, και μέσα από έναν υγιή διάλογο διευθετούνται. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται λανθάνουσες συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες οι οποίες μπορεί μελλοντικά να έχουν καταστροφικές συνέπειες.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η συγκριτική μελέτη με παρόμοια έρευνα που θα γινόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου για το οποίο ευθύνονται τρεις παράγοντες : (α) ο διευθυντής, (β) οι εκπαιδευτικοί και (γ) οι νομοθετικές ασάφειες. Ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία πάντα με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων είναι αυτός που πρέπει να μεριμνήσει ώστε να εξασφαλίσει τις συνθήκες αυτές που θα περιορίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις συγκρούσεις.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adams, D. C. (1990). Perceptions of conflict, conflict management styles, and commitment in middle level schools. *Dissertation Abstracts International*, 50(7), 1854 from Balay, Refik, "Conflict Management Strategies of Administrators and Teacher". 2006.
- Amason, A. (1996). Distinguishing the effects of Fuctional and Disfuctional Conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *The Academy of Management Journal*, 39 (1), 123-148.
- Berry, B. Daughtrey, A. & Wieder, A. (2009). Collaboration: Closing the effective Teaching Gap. *Center for teaching quality*. at www.teachersnetwork.org (last seen 7/2/2016).
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing Co.& Algert.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, 2nd edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Cohen, J., McCabe, L. Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Police, Practice and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, R. (1995/2005). Students resolving conflict. Peer mediation in schools. Tueson: Good-Year. In Hakvoort, Ilse (2010), *The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools*.
- De Dreu, Carsten, K.W. (2008). *Conflict at work: Basic principles and applied issues*. Chapter 13, 482-489.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Evans, S. (1992). Conflict can be posistive-conflict in the work environment. *HR Magazine*. Found at [www.LookSmart's FindArticles.com](http://www.LookSmart'sFindArticles.com) (last seen at 7/2/2016).
- Filley, A. (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Scott-Foresman and Company.
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.

- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010), ERIC (24-4-2012).
- Gross, M.A. and Guerrero, L.K. (2000), Managing conflict appropriately and effectively: an application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles, *International Journal of Conflict Management*, 11(3), 200-226.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7, 157-169.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Handy, C. B. (1981). *Understanding Organizations*. 2nd Edition. Harmondsworth: Penguin.
- Heaney, L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15, 197-203.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2003). *Educational administration theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W. A. & Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organization Effectiveness of Schools in J. L. Burdin *School Leadership*. London: Sage.
- Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, S., Smith, S. and Watters, J. (1997). Managing Time, Stress and Conflict in S. Smith & P. Pielele. (ed), *School Leadership Handbook for Excellence*, 3rd edition. USA: University of Oregon, 374-400.
- Jehn, K. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 256-282.
- Johnson, P. (2003). Conflict and the school leader: Exper or Novice. *Journal of Research for Educational Leaders*, 11, 28-45.
- Kruse, S. D & Luis, K. S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community, *Educational Administration Quarterly*, 33(1) , 261-289.
- Levi, D. (2001). *Group dynamics for teams*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Lezzote, L.W. & Jacoby, B.C. (1990). *A guide to the school improvement process based on effective school research*. Okemos MI: Effective Schools Products.
- March J. G., Simon H. A. (1993). *Organizations*. 2nd edition. Cambridge Massachusetts: Blackwell Publishers.

- Masters, M. & Albright, R. (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*. NY: Amacom.
- Medina, F. J., Dorado, M.A., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. F. J. J (2002). *Types of conflict and Personal and Organizational Consequences*. Submitted to the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM) Utah.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crosstabs? In *School Effectiveness and School Improvement*, 2,3: 213-229.
- Mullins, L. F. (1996). *Οργάνωση και Επικοινωνία*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Nathan, L, (2008). Teachers Talking Together: The Power of Professional Community. *Horace*, 2008, 24.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*. 26 (2), 117-130.
- Payne, R. & Pheysey, D. (1971). CG Stern's organizational climate index *Organizational Behaviour and Human Performance*, 18,45-62.
- Polychroniou, P. (2005). Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. *Current Topics in Management*, 10, 263-273. Transaction Publishers.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320.
- Poo, B. & Hoyle, E. (1995). Teacher involvement in decision making in *Educational Management and Police: Research, theory and Practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.
- Putnam, L. L. & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds) *Handbook of organizational communicational communication: An inderdisciplinary perspective*. Newbury Park. CA: Sage.
- Rahim, A. & Magner, R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psycology*, 80, 122-132.
- Rahim, A. Magner, R. & Shapiro, L. (2000). Do you justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions of precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11, 9-31.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory at managing organizational conflict. *The international Journal of Conflict Management*, 13, 206-235.

- Rahim, M.A., Psenicka, C. Polychroniou, P & Zhao, J.H. (2002). A model of Emotional Intelligence and Conflict Management strategies: A study in seven countries . *International Journal of Organizational Analysis*, 10, 402-427.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: research, policy and practice*. London and NY: Cassell.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Organizational behavior*. 13rd edition. Pearson Education, Inc.
- Scher, S. (1991). Resolving and avoiding conflict with the professional staff. *Physician Executive*. at www.FindArticles.com (last seen 21/01/2016).
- Schermerhorn, J. (2010). *Introduction to Management*. NJ: J.Wiley & Sons.
- Schmidt, W. (1974). Conflict: A powerful Process of or (good or bad) change. *Management Review*, 63, 4-10.
- Singh, H. M. (1995). *Fundamentals of Educational Management*. Uttar Pradesh: Vikas Publishing House Pvt Ltd.
- Stoner, J. (1989). *Management*. NY: Free Press.
- Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict, and power to manage more effectively*. The Portable MBA Series.
- Walton, R.E. & Dutton, J.M. (1969). The management of interdepartmental conflict: A model and review. *Administrative Science Quarterly*, 14, 73-85.
- West, A. (2004). *Effective Teamwork: practical lessons from organizational research*. BPS Blackwell.
- Wilmot, W., Hocker, J. (2011). *Interpersonal Conflict, 8th edition*. New York: Mc Graw Hill.

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο της Εργασίας*. Μετάφραση: Φωτ. Μεγαλούδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, K. (2006). *Οργάνωση και Επικοινωνία*. Αθήνα: Διάυλος.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Ανθης, Χ. Κακλαμάνης, Θ. (2006). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 1ου συνεδρίου. 12-14 Μαΐου, σ. 1-9 (τελευταία προσπέλαση στις 29/01/2016: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr>).
- Ανθόπουλος, Κ. & Παμουκτσόγλου, Τ. (2010). Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. 4η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάση, Ε. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια επιλογής διευθυντών Σχολικών Μονάδων και την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους*. Βιβλίο Περίληψεων, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Φλώρινα: 28-30 Νοεμβρίου, 166.
- Βουγιουκλή, Ε. (2014). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στον συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρευνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 136-147.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δημητριάδης, Δ. & Μιχιώτης, Στ. (2007). *Επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων*. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό του ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ (τελευταία προσπέλαση στις 29/01/2016: www.tetraw-consult.gr).
- Δημητρίου, Κ. (1991). *Μέθοδοι και Τεχνικές Υποκίνησης Εργαζομένων στην πράξη*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης-Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41-54 (τελευταία προσπέλαση στις 29/01/2016: www.elleda.gr).
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός λόγος*, 3, 43-60.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδας και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.
- Καζάζη, Μ. (2002). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία*, 2η έκδοση. Αθήνα: Έλλην.
- Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: Ε.Α.Π.
- Καμπουρίδης, Γ., Κουσούλος, Α. και Μπούνιας, Κ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33- 41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καντάς, Α. (1995). *Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). *Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων*. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα: 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Καραγιάννη, Π. (2011). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα: ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη: Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρκανιά, Γ. (2013). *Ο σύλλογος των διδασκόντων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, στο *Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών μονάδων*, επιμ. Α. Καψάλης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 3-30.
- Κυριακόπουλος, Δ. (2007). *Ο θεσμός του υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματική λειτουργίας του σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πως θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κωτσίκης, Β. (1988). *Εκπαιδευτικά Συστήματα*. Αθήνα: Έλλην.
- Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λυμπέρης, Α. Ν. (2011). Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 149-161.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης Μ.Π.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων-η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυρικάκης, Ε. (2008). *Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα:ΠΤΔΕ
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαλιούση, Π. & Μπαλιούσης, Ε. (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Βιβλίο Περιλήψεων 9ο Πανελλήνιο συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα".Φλώρινα:28-30 Νοεμβρίου,360.
- Μπούνιας, Κ. (2010). *Η ύπαρξη συλλογικής-συμμετοχικής διοίκησης και η αποτελεσματικότητα της στα δημοτικά σχολεία της Αιγιάλειας*. Διπλωματική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2013). *Μιλώντας στα Παιδιά μου για την Πραγματικά Επιτυχημένη Προσωπική και Επαγγελματική Ζωή*. Αθήνα: Πατάκη.

- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Ε. (2013). Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στο www.akida.info (τελευταία προσπέλαση 6/2/2016.).
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παντοπούλου, Δ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του νομού Αττικής*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαδάτου, Ε. (2014). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πτυχιακή εργασία. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 135-142.
- Παππάς, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του συλλόγου διδασκόντων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). *Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων, στο Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Καψάλης, Α. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 1ος και 2ος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Έλλην.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). Θεσσαλονίκη: 27-29 Μαρτίου 2014.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-2016 ως διαδικασία αποτίμησής τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*. Στο www.neospaidagogos.gr (τελευταία προσπέλαση 1/2/2016).
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Πολυχρονίου, Π. (2010). *Διοίκηση Συγκρούσεων (Σημειώσεις)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ρέντζη, Α. (2013). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του Νηπιαγωγείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 227-238.
- Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής- Πρώην Σχολείο και Ζωή*, 4, 43-56.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 1^{ος} τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). *Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 2-4 Νοεμβρίου.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.

- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα :Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-137.
- Τέγας, Χ. (2007). *Αποτελεσματική διοίκηση συγκρούσεων στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τζιρούδης, Π. (2008). *Ο ρόλος και η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των πολυθέσιων σχολείων Αλεξανδρούπολης, Φερρών και Σαππών*. Αλεξανδρούπολη: Ε.Α.Π.
- Τόζιου, Σ. (2012). *Η συμβολή του διευθυντή/τριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διεύθυνση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Υφαντή, Α.Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διεύθυνσης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη". Αθήνα: 13-14 Μαΐου.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπασχάλης, Π.Κ. (2010). *Διαχείριση συγκρούσεων στον επιχειρησιακό κόσμο με εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Θεωρητικό υπόβαθρο και εμπειρική διερεύνηση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χαχλάκης, Ι. & Αποστολοπούλου, Ε. (2012). *Οργανωσιακές συγκρούσεις*. Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Νομοθεσία

ΦΕΚ 37100/Γ1/31/3/2010

Ν. 1566/1985

Ν. 4327/2015, άρθρα 17,18,19

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

(Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από διευθυντές (-ριες), υποδιευθυντές (-ριες) και προϊστάμενους. Οι απαντήσεις θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας (διευθυντή-υπ/ντη-προϊστάμενο) στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής/Μεσσηνίας).

Ημερομηνία/...../2015

Α' Γενικά στοιχεία

1.Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο

Β' Δημογραφικά στοιχεία

2.Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

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

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

5. Χρόνια υπηρεσίας:

α. συνολικά στην εκπαίδευση:

β. ως διευθυντικό στέλεχος.....

γ. ως διευθυντικό στέλεχος στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα:

6. Θέση στο σχολείο: Διευθυντής ☐ Υποδιευθυντής ☐ Προϊστάμενος ☐

7. Επιπλέον σπουδές: εξομοίωση ☐ Διδασκαλείο ☐ β' πτυχίο ☐ μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐ Σεμινάριο διαχείρισης συγκρούσεων ☐

Η.Υ Επίπεδο ☐ Ξένες Γλώσσες Επίπεδο ☐

8. Φορέας υλοποίησης σεμιναρίων διαχείρισης συγκρούσεων:..... διάρκεια.....

Γ' Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

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

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

10. Αν η απάντησή σας είναι «συχνά» έως «πολύ συχνά», ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

α. υπηρεσιακοί ☐ β. προσωπικοί ☐ γ. συνδυασμός α & β ☐

11. Αν οι λόγοι είναι «υπηρεσιακοί» ιεραρχήστε αξιολογικά (1^{ος},2^{ος}, ...) τους παρακάτω παράγοντες οι οποίοι προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

α.	Κατανομή τάξεων	
β.	Κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου	
γ.	Συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος	
δ.	Χρήση εργαστηρίου Η/Υ & εποπτικών μέσων	
ε.	Κατανομή εφημεριών	
στ.	Ολοήμερο σχολείο	
ζ.	Κατανομή μαθητών λόγω απουσίας δασκάλου	
η.	Έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	
θ.	Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	
ι.	Επιλογή διευθυντικών στελεχών από τον σύλλογο διδασκόντων	
ια.	Άλλος λόγος:.....	

12. Τις συγκρούσεις που οφείλονται ,σε «υπηρεσιακούς» λόγους τις αντιμετωπίζετε (ιεραρχήστε αξιολογικά π.χ. 1^{ος},2^{ος} ..)

α.	Με παρέμβαση σας (χρήση εξουσίας);	
β.	Με διαμεσολάβηση σας;	
γ.	Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων;	
δ.	Με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου;	
ε.	Άλλο.....	

13.Αν οι συγκρούσεις είναι «προσωπικοί λόγοι» σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες τους αποδίδετε;(ιεραρχήστε αξιολογικά π.χ. 1^{ος}, 2^{ος}....)

α.	Στην κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	
β.	Στο διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών (ατομικές διαφορές)	
γ.	Στην έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	
δ.	Στις συχνές απουσίες κάποιων εκπαιδευτικών	
ε.	Στον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών	
στ.	Άλλο.....	

14. Οι συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους αντιμετωπίζονται(αξιολογήστε ιεραρχικά 1^{ος}, 2^{ος},...)

α.	Με παρέμβαση σας;(χρήση εξουσίας)	
β.	Με διαμεσολάβηση σας;	
γ.	Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	
δ.	Με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	
ε.	Άλλο.....	

15. Δυσανεστηθήκατε ποτέ από απόφαση που πήρε ο σύλλογος διδασκόντων;

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

16. Έχετε ζητήσει συγγνώμη σε εκπαιδευτικό για σύγκρουση που δημιουργήθηκε εξαιτίας σας ;

Ναι ☐ Όχι ☐

17. Πόσο χρόνο δαπανήσατε για την επίλυση της σύγκρουσης που σας στεναχώρησε;.....

18. Πιστεύετε ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις στα σχολεία;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

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

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

20. Αν η απάντησή σας είναι «πολύ»-«πάρα πολύ» ποιοι παράγοντες της σχολικής μονάδας επηρεάζονται περισσότερο; (ιεραρχήστε αξιολογικά 1^{ος}, 2^{ος},)

α.	Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	
β.	Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	
γ.	Το κλίμα της σχολικής μονάδας	
δ.	Η συμπεριφορά των μαθητών	
ε.	Η εκπαιδευτική διαδικασία	
στ.	Άλλο.....	

21. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολείο επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας; Αν ναι, με ποιον τρόπο; (ιεραρχήστε αξιολογικά π.χ. 1^{ος}, 2^{ος},)

α.	Αποκαλύπτονται τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων	
β.	Προκαλούν αυθεντική επικοινωνία	
γ.	Βοηθούν στην απελευθέρωση συναισθημάτων, άγχους και στρες	
δ.	Κτίζουν τη συνεργασία και στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	
ε.	Βοηθούν την ατομική ανάπτυξη κατανόησης και ικανοτήτων	
στ.	Πρωθούν την παραγωγή καινοτόμων ιδεών	
ζ.	Πρωθούν τη δημιουργικότητα (λόγω του ανταγωνισμού)	
η.	Άλλο.....	

22. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς; (ιεραρχήστε αξιολογικά 1^{ος}, 2^{ος}..)

α.	Το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	
β.	Η εμπειρία	
γ.	Η επικοινωνιακή του ικανότητα	
δ.	Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	
ε.	Η σωστή κατανομή ευθυνών	
στ.	Η σωστή λήψη αποφάσεων	
ζ.	Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του	
η.	Άλλο	

Δ. Προτάσεις διευθυντών

23. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι θα βοηθούσε στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων :

α. η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

β. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

γ. Η κατάρτιση σχετικά με τη σχολική νομοθεσία;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

δ. Η σταθερότητα του προσωπικού;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ε. Η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

στ. Ο καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ζ. Ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Ευχαριστώ για την συνεργασία σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

(Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από **εκπαιδευτικούς**. Οι απαντήσεις θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. **Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας (διευθυντή-υπ/ντη) στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση του νομού Αττικής/Μεσσηνίας.**)

Ημερομηνία/...../2015

Α΄ Γενικά στοιχεία

1.Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο

Β΄ Δημογραφικά στοιχεία

2.Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

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

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

5. Χρόνια υπηρεσίας:

α. συνολικά στην εκπαίδευση:

β. ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα:

6.Υπηρεσιακή κατάσταση: μόνιμος ☐ απόσπαση ☐ αναπληρωτής ☐

διάθεση ☐

7. Επιπλέον σπουδές: εξομοίωση ☐ Διδασκαλείο ☐ β΄ πτυχίο ☐ μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐ Σεμινάριο διαχείρισης συγκρούσεων ☐ Η.Υ Επίπεδο ☐

Ξένες Γλώσσες Επίπεδο ☐

8. Φορέας υλοποίησης σεμιναρίων διαχείρισης συγκρούσεων :.....
διάρκεια.....

Γ΄ Στοιχεία συγκρούσεων στο σχολείο

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

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

10. Αν η απάντησή σας είναι «συχνά» έως «πολύ συχνά», ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

α. υπηρεσιακοί ☐ β. προσωπικοί ☐ γ. συνδυασμός α & β ☐

11. Αν οι λόγοι είναι «υπηρεσιακοί» ιεραρχήστε αξιολογικά (1^{ος}, 2^{ος}, ...) τους παρακάτω παράγοντες οι οποίοι προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

α.	Κατανομή τάξεων	
β.	Κατανομή του εξωδιδακτικού έργου	
γ.	Συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος	
δ.	Χρήση εργαστηρίου Η/Υ & εποπτικών μέσων	
ε.	Κατανομή εφημεριών	
στ.	Ολοήμερο σχολείο	
ζ.	Κατανομή μαθητών λόγω απουσίας δασκάλου	
η.	Έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	
θ.	Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας	
ι.	Επιλογή διευθυντικών στελεχών από τον σύλλογο διδασκόντων	
ια.	Άλλος λόγος:.....	

12: Τις συγκρούσεις που οφείλονται ,σε «υπηρεσιακούς» λόγους τις αντιμετωπίζετε με (ιεραρχήστε αξιολογικά π.χ. 1^{ος}, 2^{ος}

α.	παρέμβαση από τον διευθυντή (χρήση εξουσίας)	
β.	διαμεσολάβηση του διευθυντή	
γ.	απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	
δ.	πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	
ε.	Άλλο.....	

13. Αν οι συγκρούσεις είναι «προσωπικοί λόγοι» σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες τους αποδίδετε; (ιεραρχήστε αξιολογικά π.χ. 1^{ος}, 2^{ος}....)

α.	Στην κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	
β.	Στο διαφορετικό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών	
γ.	Στην έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	
δ.	Στις συχνές απουσίες κάποιων εκπαιδευτικών	
ε.	Στον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών	
στ.	Άλλο.....	

14. Τις συγκρούσεις που οφείλονται σε «προσωπικούς» λόγους τις αντιμετωπίζετε με (αξιολογήστε ιεραρχικά 1^{ος}, 2^{ος},...)

α.	κάνοντας χρήση της εξουσίας του ο διευθυντής;	
β.	διαμεσολάβηση του διευθυντή;	
γ.	με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	
δ.	με πρωτοβουλία κάποιου συναδέλφου	
ε.	Άλλο.....	

15. Δυσανεστηθήκατε ποτέ από απόφαση του διευθυντή χωρίς να αντιδράσετε;

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά ☐

16. Πιστεύετε ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις στα σχολεία;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

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

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

18. Αν η απάντησή σας είναι «πολύ»-«πάρα πολύ» ποιοι παράγοντες της σχολικής μονάδας επηρεάζονται περισσότερο; (ιεραρχήστε αξιολογικά 1^{ος}, 2^{ος},)

α.	Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	
β.	Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	
γ.	Το κλίμα της σχολικής μονάδας	
δ.	Η συμπεριφορά των μαθητών	
ε.	Η εκπαιδευτική διαδικασία	
στ.	Άλλο.....	

19. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολείο επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας; Αν ναι, με ποιον τρόπο; (ιεραρχήστε αξιολογικά π.χ. 1^{ος}, 2^{ος},)

α.	Αποκαλύπτονται τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων	
β.	Προκαλούν αυθεντική επικοινωνία	
γ.	Βοηθούν στην απελευθέρωση συναισθημάτων, άγχους και στρες	
δ.	Κτίζουν τη συνεργασία και στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	
ε.	Βοηθούν την ατομική ανάπτυξη κατανόησης και ικανοτήτων	
στ.	Πρωθούν την παραγωγή καινοτόμων ιδεών	
ζ.	Πρωθούν τη δημιουργικότητα (λόγω του ανταγωνισμού)	
η.	Άλλο.....	

20. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν ένα διευθυντή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς; (ιεραρχήστε αξιολογικά 1^{ος}, 2^{ος},)

α.	Το απαιτούμενο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης	
β.	Η εμπειρία του	
γ.	Η επικοινωνιακή του ικανότητα	
δ.	Η ενσυναίσθηση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	
ε.	Η σωστή κατανομή ευθυνών	
στ.	Η σωστή λήψη αποφάσεων	
ζ.	Η διαφάνεια, η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα του	
η.	Άλλο	

21. Έχει υπάρξει σύγκρουση μεταξύ:

εσάς και διευθυντικού στελέχους ☐ εσάς και ενός μέλους του συλλόγου διδασκόντων ☐

του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων ☐

22. Έχετε ζητήσει συγνώμη από κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων για σύγκρουση που δημιουργήθηκε εξαιτίας σας;

Ναι ☐ Όχι ☐

23. Αν ναι, πόσος χρόνος δαπανήθηκε για την επίλυση της σύγκρουσης;.....

Δ. Προτάσεις εκπαιδευτικών

24. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι θα βοηθούσε στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων :

α. η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

β. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

γ. Η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

δ. Η σταθερότητα του προσωπικού;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ε. Η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ζ. Ο καθορισμός και η σαφήνεια των στόχων της σχολικής μονάδας;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

η. Ο σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων;

Καθόλου ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Ευχαριστώ για την συνεργασία σας