

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΗΓΕΣΙΑΣ

ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΛΕΠΙΔΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Δημήτρης Λεπίδας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Συγκρούσεις στο σχολείο: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΩΝ

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'DL', is written over two parallel diagonal lines that serve as a signature line.

Δημήτρης Λεπίδας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	10
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	10
1.2 Τύποι	13
1.3 Στάσεις	16
1.4 Αίτια	17
1.5 Επιπτώσεις	19
1.5.1 Θετικές επιπτώσεις	19
1.5.2 Αρνητικές επιπτώσεις	20
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	23
2.1 Συνεργασία και ανταγωνισμός	24
2.2 Σχολικό κλίμα και κουλτούρα	26
2.2.1. Σχολικό κλίμα	26
2.2.2. Σχολική κουλτούρα	26
2.3 Μορφές σχολικής κουλτούρας	27
2.4 Σύνοψη κεφαλαίου	30
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	31
3.1 Ο σχολικός διευθυντής ως ηγέτης	31
3.2 Μορφές άσκησης σχολική ηγεσίας	33
3.3 Πρόληψη συγκρούσεων	35
3.4 Διαχείριση συγκρούσεων	36
3.5 Διευθυντής και αντιμετώπιση συγκρούσεων	38

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	40
4.1 Σκοπός	40
4.2 Δείγμα	41
4.3 Διαδικασία	41
4.4 Εργασία	42
4.5 Στατιστική ανάλυση	44
5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	44
6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	57
6.1 Προσανατολισμός συγκρούσεων	57
6.2 Συνεργατικό - ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών	57
6.3 Ηγετικό προφίλ διευθυντών	58
6.4 Συμβολή δημογραφικών παραγόντων	58
6.5 Συμβολή προφίλ εκπαιδευτικών	60
6.6 Συμβολή ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή	61
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο των συγκρούσεων σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενδοσχολικές συγκρούσεις και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις εν λόγω στάσεις. Για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο *προσανατολισμού των συγκρούσεων* των Everard και Morris (1999) με τις πέντε πιθανές στάσεις που είναι δυνατόν να υιοθετηθούν: μάχη, αποφυγή, κατευνασμός, συμβιβασμός, επίλυση προβλημάτων. Ως παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις συγκρούσεις θέσαμε τους εξής: α) σε επίπεδο ατομικό-προσωπικό: το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών, κατά πόσο δηλαδή οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται στον ανταγωνισμό ή τη συνεργατικότητα. β) σε επίπεδο διοίκησης-ηγεσίας: το στυλ ηγεσίας, κατά πόσο δηλαδή το στυλ ηγεσίας επηρεάζει τις στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις. Αναφορικά με τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η *κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Hoy & Clover, 1986). Η συγκεκριμένη κλίμακα διακρίνει τα στυλ ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες: το *υποστηρικτικό*, το *καθοδηγητικό* και, τέλος, το *περιοριστικό* στυλ ηγεσίας.

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς του Νομού Μαγνησίας, από τα οποία προέκυψε δείγμα 125 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν αφενός μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής. Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Η *συνεργατικότητα* αναδεικνύεται ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών σε σχέση με την *ανταγωνιστικότητα* και φαίνεται να οδηγεί σε υιοθέτηση της στάσης της *επίλυσης* των διαφορών. Αντίθετα το *ανταγωνιστικό προφίλ* των εκπαιδευτικών συνδέεται με την υιοθέτηση της στάσης της *αποφυγής*. Από την έρευνα προκύπτει, επίσης, ότι το στυλ ηγεσίας επιδρά στις συγκρούσεις. Το *υποστηρικτικό* στυλ ηγεσίας προκύπτει από την έρευνα να ευνοεί τον *κατευνασμό* και την *επίλυση* των συγκρούσεων, ενώ τα άλλα δύο στυλ ηγεσίας (*περιοριστική, κατευθυντική*) συνδέονται με τη στάση της *αποφυγής*.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, ανταγωνιστικότητα, συνεργατικότητα, στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, στυλ ηγεσίας

ABSTRACT

The present research examines the phenomenon of conflict in primary schools. In particular, it attempts to explore the attitudes of teachers towards in-school conflict and the factors affecting these attitudes. To investigate the attitudes of teachers towards conflict, the Everard and Morris (1999) model was used, with its five-fold way of coping with conflict: fighting, avoiding, smoothing, compromising, and problem solving. We have proposed the following factors which influence teacher attitudes towards conflicts: a) at the individual level: the competitive or cooperative profile of teachers, i.e. whether the teachers rely on competition or collaboration. b) at the management-leadership level: the leadership style, i.e. whether that leadership style affects attitudes towards conflict. Regarding the investigation of the leadership style, the leadership behavior scale for the school principal (Hoy & Clover, 1986) was used. This scale distinguishes leadership style in three categories: the supportive, the directive and, finally, the restrictive style of leadership.

The method uses a quantitative survey with self-report questionnaires which were distributed electronically to teachers and schools in the prefecture of Magnesia. A sample of 125 primary school teachers was obtained. Methods of descriptive statistics for the presentation and description of numerical data as well as methods of statistical inference were used for the analysis. The present investigation revealed the following results: The cooperation emerges as the dominant feature of educators, over the competitiveness, and seems to lead to the adoption of a dispute-solving attitude. Conversely, the competitive profile of teachers is associated with the adoption of 'avoiding'. The investigation also shows that the leadership style affects conflict. The supportive leadership style is related to 'smoothing' and conflict resolution, while the other two leadership styles (restrictive, directive) are related to the attitude of 'avoiding'.

Keywords: conflict, competitiveness, cooperativeness, attitudes towards conflict, leadership style

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα, είτε ως έννοια ειλικρινούς διάστασης απόψεων η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, αποτελεί πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999: 119). Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης είναι καταλυτικός στο να διευθετήσει ή και να αξιολογήσει θετικά τις όποιες συγκρουσιακές περιπτώσεις. Το θέμα των συγκρούσεων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών οργανισμών και η συνακόλουθη διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στον χώρο γενικά της οργανωσιακής επιστήμης και ειδικότερα στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Συχνά στον χώρο των σχολικών μονάδων δημιουργούνται συγκρούσεις συμφερόντων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπου κάθε εργαζόμενος ορίζει το συμφέρον του για θέματα, λόγου χάρη, σχετικά με τον χωρισμό των τμημάτων, τις υπερωρίες, τις επιπλέον αμοιβές, τα καθήκοντα ή τις άδειες. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να παρουσιάζονται συμπτώματα κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων, τα οποία εκδηλώνονται κυρίως με την έλλειψη επικοινωνίας, την αύξηση της ζηλοτυπίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την καταπάτηση κανόνων και κανονισμών, την «αυθαίρετη» αντιμετώπιση των άλλων, το χαμηλό ηθικό και την πτώση της απόδοσης (Σαΐτης κ.ά., 1996). Αφορμές και αιτίες θα υπάρχουν πάντα για να εκδηλωθούν οι συγκρούσεις. Παράγοντες που επιτείνουν ή αποτρέπουν τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο και οι οποίοι αναμένεται να διερευνηθούν με την παρούσα έρευνα είναι οι εξής: α) τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών - διευθυντών και συγκεκριμένα το ανταγωνιστικό και συνεργατικό προφίλ που επιδεικνύουν, ευνοώντας ή αποτρέποντας τις συγκρούσεις, β) η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδα και η επίδρασή του στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Η επεξεργασία των χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού είναι ένα πεδίο προβληματισμού σχεδόν ανεξάντλητο, καθώς οι τύποι και οι χαρακτήρες των ατόμων ποικίλουν και μεταβάλλονται ανάλογα με την περίσταση. Ταυτόχρονα, ποικίλουν και οι πιθανοί λόγοι που κάποια στοιχεία του χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού θα εκδηλωθούν, προκαλώντας συγκρούσεις (πχ. ζήλεια, φόβος, άγχος, φιλοδοξίες, αλαζονεία). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τον ρόλο των ανταγωνιστικών ή συνεργατικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στη δημιουργία συγκρούσεων. Οι ανταγωνιστικοί χαρακτήρες ενδέχεται να εμπλέκονται με μεγαλύτερη συχνότητα και

περισσότερη ένταση σε συγκρούσεις. Αντίθετα οι συνεργατικοί χαρακτήρες πιθανόν να επιδεικνύουν συνεργατική συμπεριφορά, να αποφεύγουν ή να εξομαλύνουν τις συγκρούσεις. Στα χαρακτηριστικά ενός «καλού» εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνονται η συνεργατικότητα και η επίδειξη αλληλεγγύης τόσο σε επίπεδο συναδελφικό όσο και αναφορικά με τις αξίες που καλείται να εμπνεύσει τους μαθητές. Βέβαια, οι βασικές παιδαγωγικές αξίες της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και των ανθρωπιστικών ιδεών έρχονται σε αντίθεση με τις κρατούσες πολιτικές αντιλήψεις του σύγχρονου ανταγωνισμού και της οικονομικής χρησιμοθηρίας.

Η συνεργασία των μελών μιας ομάδας στον εργασιακό χώρο είναι επιδιωκόμενη, ώστε να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και την απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Από την άλλη πλευρά, νεότερες θεωρίες στο θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων αποδέχονται ή καλλιεργούν σε έναν βαθμό τις συγκρούσεις, στοχεύοντας στη δημιουργία ανταγωνιστικών σχέσεων, την προαγωγή καινοτομιών και την αύξηση της παραγωγικότητας. Για τους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης (προαγωγή καινοτομιών και αύξηση παραγωγικότητας) οι συγκρούσεις ταυτίζονται με την καινοτομία και αποτελούν το μέσο για να μην παραμείνει ο οργανισμός στην αδράνεια και τη στερεοτυπία αλλά να ανοιχτεί προς την καινοτομία και δημιουργικότητα (Jaya, 2002: 27).

Επιπλέον, με θετικό περιεχόμενο προβάλλεται η ανταγωνιστικότητα ως προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται λόγος για ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανταγωνιστικά σχολεία και κατ' αντιστοιχία μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι επιδιωκόμενη και η καλλιέργεια της ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Για την ακρίβεια «ανταγωνιστικός» εκπαιδευτικός, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, καλείται ο εκπαιδευτικός που προάγει την «αριστεία» και την καινοτομία, συναγωνιζόμενος θεμιτά με τους συναδέλφους για το καλύτερο αποτέλεσμα.

Καθοριστικό ρόλο στη διεύθυνση των συγκρούσεων και τη ρύθμιση των ανταγωνιστικών συμπεριφορών κατέχει η «ηγεσία». Ο διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα (Σαϊτής κ.ά., 1996), όπου θα ισορροπούν οι προτιμήσεις για ομαδική ή ατομική εργασία. Η έγκαιρη πρόβλεψη κάποιων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών από μέρους του διευθυντή, ίσως, προλάβει μελλοντικές συγκρούσεις και, ίσως, οδηγήσει σε καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί με ατομιστικά κριτήρια και δεν επιθυμεί να αναπτύξει συνεργατική συμπεριφορά, ίσως, είναι καλύτερο να εργαστεί μόνος του. Σε αυτή την περίπτωση ο καταρτισμένος διευθυντής θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού

προσωπικού και την αποφυγή συγκρούσεων.

Αρκετές διεθνείς έρευνες έχουν γίνει μέχρι σήμερα που αφορούν τα αίτια, τις διαφοροποιήσεις και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, ώστε να εντοπιστεί η κατάλληλη για κάθε περίπτωση προσέγγιση (Everard & Morris, 1999· Thomas, 1992). Αναφορικά με τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες και στον ελλαδικό χώρο (Παρασκευόπουλος, 2006· Τέκος 2007· Τσιόπα 2009). Η επισκόπηση της βιβλιογραφία δεν οδηγεί σε έρευνες που να προσδιορίζουν το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Ενώ η χρήση του όρου «ανταγωνιστικότητα» των σχολείων είναι συχνή, η καλλιέργεια της ανταγωνιστικής διάθεσης των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την προώθηση της ανταγωνιστικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων παρουσιάζεται με όρους, όπως «αριστεία εκπαιδευτικών» καθώς και την ανάγκη τα σχολεία να είναι στελεχωμένα με τους «καλύτερους» εκπαιδευτικούς. Την ίδια στιγμή, προβάλλεται η ανάγκη για συνεργατικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανάγκη να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στις σχολικές μονάδες (Θεριανός, 2004). Στα προσόντα του εκπαιδευτικού θεωρούνται γνωρίσματα αντίθετα προς την ανταγωνιστικότητα και κοντά στη συνεργατικότητα, όπως το ομαδικό πνεύμα, ο αλτρουισμός και η διάθεση προσφοράς.

Στην παρούσα έρευνα με τους όρους «ανταγωνιστικότητα εκπαιδευτικών» και «ανταγωνιστικοί εκπαιδευτικοί» γίνεται αναφορά στην κυριολεκτική ερμηνεία της λέξης που περιλαμβάνει τα ανταγωνιστικά ή συνεργατικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις προωθούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του έργου των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με τη διοικητική ή μισθολογική εξέλιξη των τελευταίων ενδέχεται να ενισχύσει τις ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί, λοιπόν, να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες, ερευνώντας τον ρόλο της ηγεσίας και προσθέτοντας στα ερευνητικά δεδομένα την επίδραση του συνεργατικού και ανταγωνιστικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Ο προσδιορισμός του ρόλου της ανταγωνιστικότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών ως παραγόντων που επηρεάζουν ή όχι τις συγκρούσεις ενδέχεται να προσφέρει ένα εργαλείο στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές για την καλύτερη αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μία ανασκόπηση της διεθνούς και

ελληνικής βιβλιογραφίας σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης όρων που αφορούν τις συγκρούσεις σε οργανισμούς. Η όλη προβληματική θα περιστραφεί γύρω από ζητήματα θεωριών περί συγκρούσεων, των τύπων συγκρούσεων, των στάσεων απέναντι στις συγκρούσεις, καθώς και των αιτιών και επιδράσεων των τελευταίων στην καθημερινή επαγγελματική δράση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν οι όροι «ανταγωνιστικότητα» και «συνεργατικότητα» ως στοιχεία της προσωπικότητας που επηρεάζουν τη δράση των εκπαιδευτικών και επιδρούν στις συγκρούσεις. Καθώς η ανταγωνιστικότητα και η συνεργατικότητα είναι έννοιες που αφορούν την εκπαίδευση στο σύνολό της αλλά και επιμέρους πλευρές της, θα επιχειρηθεί η διασύνδεση των δύο εννοιών με το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια «διαχείριση» της σύγκρουσης και ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων. Διευκρινίζεται, επίσης, ο ρόλος της, καταγράφονται τα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς (π.χ. περιοριστική, υποστηρικτική, κατευθυντική) καθώς και τα αποτελέσματα αυτών σε οργανισμούς και σχολεία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία (ποσοτική προσέγγιση), τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς), καθώς και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (στατιστική ανάλυση με το λογισμικό PASW-SPSS).

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχειρείται η κριτική τους ανάλυση. Στη συνέχεια εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα και θέτονται προτάσεις για περαιτέρω επιστημονικό προβληματισμό και έρευνες.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Οι συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελούν σύνηθες φαινόμενο της καθημερινής μας ζωής, αφού σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς μας ερχόμαστε σε επαφή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους μας. Γενικότερα, συγκρούσεις παρουσιάζονται ανάμεσα σε ανθρώπους, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς τις ανάγκες, τις ιδέες, τις αξίες ή τους στόχους τους. Ειδικότερα, οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ή «οι κοινωνικές συγκρούσεις», όπως ονομάζονται τέτοιου είδους συγκρούσεις από τον Oberschall (1978: 291), είναι σχεδόν αναπόφευκτες. Όπως είναι φυσικό, ανάλογες συγκρούσεις παρουσιάζονται και στον χώρο του σχολείου, αφού τα μέλη του ανήκουν σε μια ομάδα (π.χ. ομάδα μαθητών, ομάδα διδασκόντων) αλλά ταυτόχρονα και σε έναν οργανισμό. Έτσι, κάνουμε λόγο για συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ή ανάμεσα σε κάποιο/α μέλος/η και τον διευθυντή, ανάμεσα στους μαθητές ή τους μαθητές και τους διδάσκοντες, ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και για συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στο σχολείο ως οργανισμό και σε άλλους αντίστοιχους.

Η έννοια της «σύγκρουσης» επέχει αρνητική σημασία για τους περισσότερους ανθρώπους. Τα αποτελέσματά της, ωστόσο, δεν είναι εύκολο να τα προδικάσουμε. Έτσι, ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι η σύγκρουση οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα και αποτελέσματα, αρκετοί ερευνητές (Everard & Morris, 1999: 199· Χατζηχρήστου, 2004: 7) υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των συγκρουσιακών καταστάσεων μπορεί να είναι θετικά, όπως, για παράδειγμα, προσωπική ωρίμανση, στενότεροι δεσμοί μεταξύ συγκρουόμενων, αύξηση της παραγωγικότητας αλλά και γενικά τόνωση του ηθικού.

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η μελέτη των συγκρούσεων σε κοινωνικούς οργανισμούς έγκειται στα ενδιαφέροντα πολλών μελετητών (Deutsch, 1990· Pondy, 1967· Thomas, 1992). Ειδικότερα, οι συγκρούσεις αποτελούν σύνηθες και αναμενόμενο φαινόμενο για τον σχολικό χώρο, όπου «ζουν και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διευθυντικά στελέχη, παράγοντες της τοπικής κοινωνίας» (Φασουλής, 2006: 1). Ο Μαυρογιώργος (1999: 12) αναφέρει χαρακτηριστικά: «είναι αλήθεια ότι η εργασία των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει είναι όλο και πιο περίπλοκη και σύνθετη. Το σχολείο δεν είναι νεκρό, γι’

αυτό μπορεί και βρίσκεται σε κρίση και διαρκή αλλαγή... Αποτελεί έτσι ένα πεδίο εκπαιδευτικής πράξης, ανοιχτό σε συγκρούσεις, διλήμματα και σε αντιφάσεις».

Αναφορικά με την αποσαφήνιση της έννοιας της «σύγκρουσης» έχουν δοθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί. Ο Deutsch θεωρεί ότι η σύγκρουση είναι μια κατάσταση ανταγωνισμού, όπου στην τελική έκβασή της η μία από τις δύο πλευρές πρέπει να κερδίσει και η άλλη να ηττηθεί. Ειδικότερα, ορίζει τη σύγκρουση ως την «επιδίωξη ασυμβίβαστων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τρόπο τέτοιο, ώστε τα οφέλη της μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης» (Deutsch, 1973: 10). Ο Robbins (1978) φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη του Deutsch. Ωστόσο, γίνεται πιο συγκεκριμένος αναφέροντας ότι για να υπάρξει μια σύγκρουση θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή και από τις δύο πλευρές.

Ο Mullins (1996: 723-725) κινείται στα ίδια περίπου πλαίσια με τους προαναφερθέντες ερευνητές. Και αυτός, με τη σειρά του, δίνει αρνητική χροιά στην έννοια της «σύγκρουσης». Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η σύγκρουση ορίζεται ως «η συμπεριφορά, η οποία αποσκοπεί στην προβολή εμποδίων στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του». Πιο θετική στάση απέναντι στη σύγκρουση φαίνεται να έχουν οι Everard και Morris (1999: 119), οι οποίοι θεωρούν ότι «η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νωθρότητα». Θετικά διακείμενος απέναντι στη σύγκρουση φαίνεται να είναι και ο Walton (1969), ο οποίος πιστεύει ότι πολλές φορές οι συγκρούσεις έχουν θετική αξία για τους εμπλεκόμενους καθώς συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο εμφανίζονται.

Ειδικότερα, αναφορικά με την οργανωσιακή σύγκρουση οι απόψεις των μελετητών δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από εκείνες που έχουν ήδη αναφερθεί. Πιο συγκεκριμένα, ο Roloff (1987) θεωρεί ότι η οργανωσιακή σύγκρουση λαμβάνει χώρα, όταν τα μέλη μιας ομάδας εμπλέκονται σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με τις αντίστοιχες άλλων μελών της ίδια ομάδας ή μη σχετιζόμενων ανθρώπων που χρησιμοποιούν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες του οργανισμού. Ο Oberschall (1978: 291) θεωρεί ως συνώνυμες τις έννοιες «κοινωνικές συγκρούσεις» και «ομαδικές συγκρούσεις» και τις χαρακτηρίζει ως «αλληλεπιδράσεις κατά τις οποίες τα μέσα που έχουν επιλεγεί από τα μέλη των ομάδων για την επίτευξη των στόχων τους είναι πιθανό να επιφέρουν διαφωνία ή τραυματισμό αλλά όχι σε όλες τις περιπτώσεις». Για τη διαμόρφωση αυτής της άποψης ο Oberschall φαίνεται πως είναι φανερά επηρεασμένος από την άποψη του Coser (1967: 232), ο οποίος αναφέρει ότι «οι κοινωνικές συγκρούσεις είναι μια διαμάχη αξιών,

αξιώσεις κοινωνικών θέσεων, δύναμης και σπάνιων πόρων, κατά τις οποίες ο στόχος των αντικρουόμενων πλευρών δεν είναι να έχουν μόνο και μόνο τα επιθυμητά αποτελέσματα αλλά ταυτόχρονα να τραυματίσουν, να εξουδετερώσουν ή και να εξαλείψουν τους αντιπάλους τους».

Ο Σαΐτης (2007: 270) δίνει, από την πλευρά του, έναν γενικό ορισμό της σύγκρουσης, στον οποίο δεν διαχωρίζει τις συγκρούσεις των ατόμων από εκείνες των ομάδων. Ειδικότερα, ορίζει τη σύγκρουση «ως την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας) για την επίτευξη των στόχων του». Θεωρούμε ότι αυτός ο ορισμός είναι, ίσως, ο πιο κατάλληλος για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, καθώς στοχεύει στην εννοιολογική αποσαφήνιση του γενικότερου όρου της σύγκρουσης. Ο Rahim (2002: 207) αποπειράται να δώσει έναν ορισμό για τη σύγκρουση, συμπυκνώνοντας τις απόψεις άλλων μελετητών στον ακόλουθο ορισμό: «σύγκρουση είναι η διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)». Ο Κάντας (1995: 37) αναφέρει σχετικά: «έχει υπολογιστεί ότι τα διευθυντικά στελέχη ξοδεύουν περίπου το 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης. Η σύγκρουση σε έναν οργανισμό εμφανίζεται όταν δυο ή περισσότερα άτομα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για τη λήψη κάποιας απόφασης, την ολοκλήρωση κάποιου έργου ή την επίλυση κάποιου προβλήματος και μεταξύ των ατόμων αυτών: (α) εμφανίζεται σύγκρουση συμφερόντων ή (β) οι ενέργειες του ενός προκαλούν τις αρνητικές αντιδράσεις των άλλων».

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, είναι μεν αναπόφευκτες και πολύπλοκες διαδικασίες, αλλά η θετική ή αρνητική έκβαση αυτών στηρίζεται σε πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι δεξιότητες του διευθυντή - ηγέτη, η στάση των μελών της σχολικής κοινότητας και το είδος των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2007: 273).

1.2 Τύποι

Οι τύποι των συγκρούσεων που εντοπίζονται βάσει της βιβλιογραφίας περί οργανωτικής συμπεριφοράς είναι ποικίλοι. Εξίσου πολυάριθμες είναι και οι κατηγοριοποιήσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς στους τύπους των συγκρούσεων. Ο Stoner (1989) υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι οι μορφές των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα σε δύο πλευρές μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

α) Ατομικές συγκρούσεις: πρόκειται για τη σύγκρουση που βιώνει ένα μεμονωμένο άτομο κατά την ατομική λήψη αποφάσεων.

β) Οργανωσιακές συγκρούσεις: αναφέρονται στις συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στα άτομα ή σε ομάδες που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό.

γ) Συγκρούσεις μεταξύ οργανώσεων: πρόκειται για συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε οργανώσεις ή σε ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές οργανώσεις.

Ο Robbins (1993: 446) τοποθετεί, με τη σειρά του, στην πρώτη κατηγορία του τις συγκρούσεις βάσει της αντίληψης ότι τα αποτελέσματα των συγκρούσεων είναι αρνητικά, ζημιογόνα και ότι γενικά η διαδικασία της σύγκρουσης είναι δυσλειτουργική. Στη συνέχεια, στη δεύτερη κατηγορία τοποθετούνται οι συγκρούσεις εκείνες που θεωρούνται ως φυσικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας. Τα αποτελέσματα τέτοιου είδους συγκρούσεων μπορεί να είναι και θετικά. Για αυτό ο οργανισμός θα πρέπει να αποδεχτεί τις συγκρούσεις των μελών του και μάλιστα να τις χρησιμοποιεί προς όφελός του. Η τρίτη και τελευταία ομάδα περιλαμβάνει εκείνες τις συγκρούσεις, οι οποίες προκύπτουν μέσα από την ενθάρρυνση του ίδιου του οργανισμού προς τα μέλη της ομάδας. Τέτοιου είδους οργανισμοί θεωρούν ότι οι συγκρούσεις οδηγούν σε καινοτομίες και πρωτοπόρες αλλαγές για τον ίδιο τον οργανισμό.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων είναι αυτή που προτείνεται από τους Rahim (2001) και Polychroniou (2008). Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες μελετητές, οι συγκρούσεις των οργανισμών ταξινομούνται στις εξής δύο κατηγορίες: α) ενδοοργανωτικές συγκρούσεις (intraorganizational conflict): πρόκειται για τις συγκρούσεις που εμφανίζονται μέσα στα όρια της οργάνωσης και β) διαοργανωσιακές συγκρούσεις (interorganizational conflict), οι οποίες αναφέρονται σε συγκρούσεις μεταξύ δύο οργανισμών. Ο Rahim (2001) θέλοντας μάλιστα να γίνει πιο ακριβής αναφορικά με τις ενδοοργανωτικές συγκρούσεις συνεχίζει την ταξινόμιά τους και τις κατηγοριοποιεί βάσει του επιπέδου που εμφανίζονται, δηλαδή αν εμφανίζονται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο σε τρεις επιπλέον κατηγορίες:

A) Η διαομαδική σύγκρουση (intergroup conflict): πρόκειται ουσιαστικά για τη σύγκρουση που μπορεί να προκύψει μεταξύ διαφορετικών τμημάτων ή ομάδων μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.

B) Η ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict): η οποία, σύμφωνα με τους Σπυράκης και Σπυράκη (2008), εμφανίζεται ως μονόπλευρη εσωτερική σύγκρουση σε ένα μεμονωμένο άτομο, όταν η δράση του ατόμου έρχεται σε σύγκρουση με τις αξίες

και τις πεποιθήσεις του.

Γ) Η διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict): αφορά στην αντιπαράθεση που προκύπτει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα.

Ο Σαΐτης (2007:273-274) γίνεται πιο συγκεκριμένος και αναφέρεται αποκλειστικά στις μορφές των συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν σε μια σχολική μονάδα, ανεξάρτητα από τη σύνθεσή της:

Α) Η λανθάνουσα σύγκρουση: πρόκειται για μια σύγκρουση η οποία να μεν υποβόσκει αλλά δεν έχει εκδηλωθεί. Αυτή η υποβόσκουσα σύγκρουση αναμένεται ότι κάποια στιγμή θα οδηγήσει σε φανερή σύγκρουση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Β) Η αντιληπτή (ή εκδηλωμένη σύγκρουση): πρόκειται για μια σύγκρουση η οποία προκαλείται από παρανόηση των πράξεων, των λόγων ή των θέσεων του συνομιλητή. Στην πραγματικότητα πρόκειται για λανθάνουσες συγκρούσεις, οι οποίες, όμως, προκύπτουν από παρανοήσεις και ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστούν είναι η βελτίωση της επικοινωνίας των αντιμαχόμενων μερών.

Γ) Η φανερή σύγκρουση: πρόκειται για τη σύγκρουση η οποία έχει εξωτερικευτεί και μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές, οι οποίες πολλές φορές φέρνουν σε δύσκολη θέση τις αντιμαχόμενες πλευρές.

Μια επιπλέον ταξινόμια των ενδοσχολικών συγκρούσεων που προτείνεται από τον ίδιο μελετητή είναι η κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων βάσει των μερών που εμπλέκονται σε αυτές. Έτσι, έχουμε τις εξής τέσσερις κατηγορίες:

Α) Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις: αναφέρονται στις συγκρούσεις που ανακύπτουν ανάμεσα στα άτομα της ίδια ομάδας (π.χ. στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων).

Β) Οι ομαδικές συγκρούσεις: πρόκειται για τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε διάφορες ομάδες που υπάρχουν μέσα στον ίδιο σχολικό χώρο (π.χ. διδάσκοντες και μαθητές).

Γ) Οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων: πρόκειται για συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα, για παράδειγμα, στον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων ή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την ομάδα της τάξης.

Δ) Οι συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας: αφορούν τις συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στο σχολείο και φορείς της τοπικής κοινότητας (π.χ. γονείς, Ο.Τ.Α.).

Γενικά, η ταξινόμηση των συγκρούσεων θεωρείται σημαντική τόσο για τη μελέτη

τους όσο και για την ανάλυση και επίλυσή τους. Ειδικότερα, βάσει της ταξινομίας των συγκρούσεων προχωρούμε στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις στρατηγικές επίλυσης που απαιτούνται να εφαρμοστούν, ώστε να έχουμε θετική έκβαση στην επίλυση μιας συγκρουσιακής κατάστασης.

1.3 Στάσεις

Ο Παρασκευόπουλος (2006: 37-39) παραθέτει και αναλύει συνοπτικά πέντε στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, όπως προκύπτουν από ανάλογες έρευνες:

1. Αποφυγή: Σε αυτή την περίπτωση παρακάμπτεται η σύγκρουση, αναβάλλεται η αντιπαράθεση, προσδοκώντας ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του ή αγνοείται. Συνήθως αυτό δημιουργεί άγχος σε όλες τις πλευρές και υποδηλώνει προβλήματα επικοινωνίας και ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται «ερήμην» των εκπαιδευτικών. Έχει, όμως, τις εξής θετικές πλευρές, όταν: α) Το ζήτημα δεν είναι κάτι ιδιαίτερα σημαντικό και δεν αξίζει η αντιπαράθεση. β) Σε περίπτωση που δεν έχουμε τη δύναμη να δώσουμε λύση ή, αλλιώς, η πιθανή ζημιά από την αντιπαράθεση υπερκεράζει τα οφέλη της λύσης. γ) Χρειάζεται χρόνος για να ηρεμήσουν τα πράγματα και να αναδειχτούν οι παράμετροι του προβλήματος. δ) Κάποιοι άλλοι διαθέτουν καταλληλότερα εφόδια για να λύσουν το πρόβλημα και είναι προτιμότερο να παρέμβουν αυτοί.

2. Μάχη: Η στάση μάχης υιοθετείται όταν υπερασπιζόμαστε αυτό που θεωρούμε σωστό ή, απλώς, προσπαθούμε να πετύχουμε μια προσωπική νίκη. Εκμεταλλευόμαστε οποιαδήποτε μορφή ισχύος διαθέτουμε - συναισθηματική, διανοητική, ιεραρχική κλπ. - για να καταφέρουμε αυτό που θέλουμε και δεν σεβόμαστε τα συμφέροντα των άλλων. Αυτή η στάση προκαλεί συχνά μνησικακία, έχθρα, «πισώπλατα μαχαιρώματα» και πλάγια μέσα ή, αν ο αντίπαλος είναι ισοδύναμος, έντονη λογομαχία. Ωστόσο, αποδεικνύεται χρήσιμη όταν: α) Είναι επείγουσα η ανάγκη και πρέπει να ενεργήσουμε γρήγορα και αποφασιστικά. β) Πρέπει να ληφθούν δυσάρεστα μέτρα. γ) Γνωρίζουμε ότι έχουμε δίκιο και η άλλη πλευρά δεν είναι πρόθυμη να λογικευτεί ή περιμένει πώς και πώς να εκμεταλλευτεί οποιαδήποτε απόπειρα να συμβιβαστούμε ή να λύσουμε το πρόβλημα.

3. Εξομάλυνση προβλημάτων - Κατευνασμός. Αυτή η προσέγγιση είναι υποχωρητική και συνεργατική. Βάζει πάνω απ' όλα τα συμφέροντα των άλλων. Μπορεί να οδηγήσει στην χαλαρόση της πειθαρχίας. Ωστόσο, η προσέγγιση ενδείκνυται όταν: α) Όταν καταλαβαίνουμε ότι το δίκιο είναι από την άλλη πλευρά. β) Θέλετε να τους δείξετε ότι σέβεστε τις απόψεις των άλλων και σας ενδιαφέρει να τις ακούσετε. γ) Το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό για τον άλλο και εσείς θέλετε να κερδίσετε την εμπιστοσύνη του.

4. Συμβιβασμός. Συχνά, αυτό που ενδιαφέρει εδώ δεν είναι μια λύση ποιοτική ή δημιουργική αλλά η μέση οδός. Οι αρνητικές συνέπειες είναι ότι το συμβιβαστικό κλίμα οδηγεί σε αμφιταλάντευση και σε παζάρια, τα οποία μπορεί να αποβούν εις βάρος των αρχών και αξιών. Ο συμβιβασμός είναι χρήσιμος όταν: α) Δύο αντίπαλοι με ίση δύναμη επιδιώκουν αλληλαποκλειόμενους στόχους. β) Τα ζητήματα είναι μέσης σπουδαιότητας, αλλά δεν έχουμε χρόνο να ακολουθήσουμε την επιλυτική προσέγγιση. Συχνά ο συμβιβασμός χρησιμεύει ως προσωρινή λύση.

5. Επίλυση προβλημάτων. Συνεργασία με το άλλο μέρος ή με τα άλλα μέρη για να βρεθεί μια λύση η οποία, στο μέτρο του δυνατού, τους ικανοποιεί όλους. Απαιτεί προσεκτική μελέτη των απόψεων και των συμφερόντων της άλλης πλευράς και να αναζητηθούν δημιουργικών εναλλακτικών τρόπων δράσης. Το πρόβλημα είναι ότι καταναλώνει χρόνο και ενέργεια και ότι μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για αναβολή αποφάσεων που επείγουν. Η επιλυτική προσέγγιση πρέπει να εφαρμόζεται όταν: α) Τα ζητήματα είναι πολύ σημαντικά και δεν επιδέχονται συμβιβασμό. β) Πρέπει να επιλυθεί οπωσδήποτε μια παρατεταμένη σύγκρουση. γ) Απαιτούνται υψηλή αφοσίωση και κατανόηση. δ) Έχει σημασία η ποιότητα της απόφασης και πρέπει να συνεκτιμηθούν όλες οι σκέψεις, απόψεις και ιδέες ώστε να παραχθούν και να δοκιμαστούν δημιουργικές λύσεις.

1.4 Αίτια

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ύπαρξη συγκρούσεων στους οργανισμούς είναι αναπόφευκτη, αφού οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν καθημερινά, έρχονται σε αντιπαράθεσεις και δημιουργούνται εντάσεις. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι συγκρούσεις δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από τις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά ένα είδος οργανισμού. Η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στον χώρο του σχολείου, ιδιαίτερα όταν χρειάζεται να ληφθούν αποφάσεις για την κάλυψη ποικίλων αναγκών του σχολείου, οδηγούν συχνά σε εντάσεις και συγκρούσεις, όπως, για παράδειγμα, ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Βέβαια, τα αίτια των συγκρούσεων δεν είναι τόσο επιφανειακά όσο φαίνονται, αλλά τις περισσότερες φορές έχουν βαθύτερες ρίζες. Αναζητώντας τα αίτια των συγκρούσεων στη βιβλιογραφία, διαπιστώσαμε ότι, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, οι περισσότεροι μελετητές (Pondy, 1967· Σαΐτης, 2007) καταλήγουν στις εξής αιτίες:

1. Ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι: πρόκειται για μια αρκετά συχνή αιτία, ειδικά στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι διευθυντές/προϊστάμενοι

των εκπαιδευτικών οργανισμών καλούνται να εξασφαλίσουν ή να κατανειμούν τους ανεπαρκείς, συνήθως, πόρους που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

2. Σφαίρα επιρροής: εδώ μπορούμε να τοποθετήσουμε διάφορες υποκατηγορίες, όπως την «επιδίωξη ενός μέρους (ατόμων ή ομάδας) να ελέγξει δραστηριότητες που ανήκουν σε άλλο άτομο ή ομάδα» (Σαΐτης, 2007: 277), σύγκυση αρμοδιοτήτων, προσωπικές φιλοδοξίες, ασάφεια ή μη ιεραρχία στη λήψη αποφάσεων κλπ.

3. Οι διαφορετικές αντιλήψεις: «που οδηγούν στη διάσταση απόψεων σχετικά με κοινούς στόχους π.χ. της σχολικής μονάδας» (Σαΐτης, 2007: 277).

Γενικότερα, όπως υποστηρίζεται από τους Χυτήρη (2001) και Σαΐτη (2007), οι πηγές αντιθέσεων που υπάρχουν είναι πολλές. Ωστόσο, αν ο διευθυντής μπορέσει να εντοπίσει την πηγή της σύγκρουσης θα είναι ικανός να την αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Στη συνέχεια αναφέρουμε τις κυριότερες πηγές σύγκρουσης:

- *Προβλήματα στην επικοινωνία:* Τα εμπόδια που ανακύπτουν πολλές φορές στην επικοινωνία θεωρούνται ως μια από τις κυριότερες πηγές συγκρούσεων (Κάντας, 1995· Goleman, 2000). Ως εμπόδια επικοινωνίας μπορούν να μεταφραστούν, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007: 278), «η κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων, οι κακές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, η έλλειψη πληροφοριών ή η κακή επιλογή χρόνου και χώρου μετάδοσης του μηνύματος».
- *Οργανωτικές αδυναμίες:* Ως τέτοιες θεωρούνται ο ασαφής καθορισμός ρόλων και καθηκόντων, η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης.
- *Οι συγκρουόμενοι στόχοι:* Μια τέτοια σύγκρουση μπορεί να λάβει χώρα σε περίπτωση που δύο άτομα της ίδιας ομάδας έχουν μεν σαφώς προσδιορισμένους στόχους, όμως η επίτευξη του στόχου του ενός ατόμου αποκλείει την επίτευξη του στόχου του άλλου ατόμου.
- *Περιορισμένοι πόροι:* Η υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές σύγκρουσης στον χώρο του ελληνικού δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με έρευνα του Σαΐτη και άλλων (1996: 136). Γενικά, οι περιορισμένοι πόροι που διαθέτουν τα σχολεία, για τη διανομή των οποίων είναι υπεύθυνοι οι ΟΤΑ, φέρνουν πολλές φορές σε σύγκρουση τους διευθυντές των σχολείων και τους αρμόδιους προϊστάμενους των ΟΤΑ (Σαΐτης, 2007).
- *Οι ατομικές διαφορές:* ουσιαστικά μια τέτοια σύγκρουση μπορεί να λάβει χώρα εξαιτίας των διαφορετικών ιδεών, αντιλήψεων, ενδιαφερόντων ή ακόμα και του γνωστικού υπόβαθρου που μπορεί να έχουν τα μέλη της ομάδας ενός

εκπαιδευτικού οργανισμού.

- *Το εξωτερικό περιβάλλον:* το σχολείο (εκπαιδευτικοί, διευθυντής) έρχεται σε επαφή με διάφορες ομάδες, οι οποίες δεν ανήκουν στα κλειστά πλαίσια του εκπαιδευτικού χώρου, όπως οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων. Οι αλληλεπιδράσεις με αυτές τις ομάδες μπορεί ορισμένες φορές να δημιουργήσουν συγκρούσεις (Σαΐτης, 2007: 279).

Γενικά, είναι αντιληπτό ότι στον χώρο του σχολείου όπου υπάρχει πολυπλοκότητα παραγόντων και επιρροών, οι πηγές σύγκρουσης είναι δυνατό να αλληλεπικαλύπτονται ή να δρουν συσσωρευτικά.

1.5 Επιπτώσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αποτελέσματα μιας σύγκρουσης μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά. Για την έκβαση του αποτελέσματος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, και η στάση καθώς και ο τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης που θα επιλέξει το ηγετικό στέλεχος του οργανισμού, στη δική μας περίπτωση ο διευθυντής του σχολείου.

1.5.1 Θετικές επιπτώσεις

Ο Rahim (2002) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι συνώνυμη της ανάπτυξης. Για αυτό τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες δεν μπορούν να προχωρήσουν σε επόμενο επίπεδο εργασιακών σχέσεων αν δεν αναμειχθούν σε συγκρούσεις. Πολλά είναι τα θετικά αποτελέσματα μιας σύγκρουσης, σύμφωνα με τους μελετητές (Janis, 1985· Rahim, 2001· Rahim et al., 2002· Kantek & Gezer, 2009). Μια εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές, δημιουργικότητα και υγιή ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα να αυξήσει τα κίνητρα των μελών της ομάδας, να ενισχύσει το ηθικό τους καθώς και να προάγει την ατομική και οργανωτική ανάπτυξη. Τα μέλη της ομάδας, και συνεπώς οι οργανισμοί, γίνονται πιο ώριμα και αποκτούν γνώσεις για τη μελλοντική διαχείριση κρίσεων. Μέσα ή κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης εκφράζονται πρωτοποριακές ιδέες και λύσεις, ενώ ταυτόχρονα και αρκετά συχνά εκμαιεύονται συναισθήματα και απόψεις για τα μέλη της ομάδας - του οργανισμού, που θα ήταν δύσκολο να ειπωθούν υπό άλλες συνθήκες. Όλα αυτά οδηγούν στην καλύτερευση της επικοινωνίας των μελών της ομάδας, γεγονός που κρίνεται σημαντικό, καθώς η επικοινωνία μεταξύ των μελών θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή πορεία ενός οργανισμού. Οι σχέσεις των μελών της ομάδας/του οργανισμού τίθενται σε νέες βάσεις. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η αμοιβαία κατανόηση, η συνεργασία και ενισχύεται η συνοχή της ομάδας.

Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα των επικοινωνιακών συγκρούσεων είναι ότι αναδεικνύονται προβλήματα, τα οποία πολλές φορές αποσιωπούνται με αποτέλεσμα να γίνεται συσσώρευση αυτών. Μέσα από μια συγκρουσιακή κατάσταση τα άτομα επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αλλά και με τον ίδιο τους τον εαυτό. Κάνουν την προσωπική τους ενδοσκόπηση, ενώ παράλληλα αξιολογούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τις πρακτικές επικοινωνίας που ακολουθούν, τη μη λεκτική τους επικοινωνία, επαναξιολογούν τους στόχους και τις αποφάσεις τους. Όλες αυτές οι διαδικασίες οδηγούν τα άτομα στην εσωτερική ωρίμανση, που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της νέας παγκοσμιοποιημένης εποχής, που δυσκολεύει και, ίσως, υποβιβάζει τις ανθρώπινες σχέσεις. Οι συγκρούσεις που συμβαίνουν έγκαιρα μπορεί πολλές φορές να προφυλάξουν τον οργανισμό από μελλοντικές δυσκολότερες καταστάσεις, να αναδείξουν τις αδυναμίες του και να οδηγήσουν στην αντιμετώπιση αυτών.

1.5.2 Αρνητικές επιπτώσεις

Σαφώς και μια σύγκρουση δεν έχει μόνο θετικά αποτελέσματα τόσο στα άτομα της ομάδας όσο και στον οργανισμό γενικά. Όπως αναφέρει ο Σαϊτής (2007: 272) ορισμένες από τις αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης μπορεί να είναι η εχθρότητα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων της ομάδας, καθώς πολλές φορές τα άτομα δεν καταφέρνουν να προχωρήσουν στην προσωπική τους αξιολόγηση και αξιολογούν αποκλειστικά τους υπόλοιπους χαρακτηρίζοντάς τους πολλές φορές ως δυσλειτουργικούς, υπερβολικούς ή παράλογους. Τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονται κάνουν πολλές φορές δύσκολη τη συμφιλίωση των μελών της ομάδας.

Ένα ακόμα δυσάρεστο αποτέλεσμα των συγκρούσεων είναι οι στρεβλές αντιλήψεις που αναπτύσσονται στα μέλη της ομάδας, καθώς πολλές φορές τα ίδια τα άτομα υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και δίνουν έμφαση μόνο στα αρνητικά γνωρίσματα των υπολοίπων μελών της ομάδας, παραβλέποντας τα θετικά τους στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται και κατάρρευση της επικοινωνίας. Κάτι τέτοιο συμβαίνει εντονότερα όταν τα μέλη της ομάδας δεν μπορούν να προχωρήσουν σε γόνιμο διάλογο, κατηγορούν το ένα το άλλο, χωρίς να ανταλλάσσονται σημαντικές πληροφορίες επί του θέματος της σύγκρουσης. Η επικοινωνία, έτσι, «πέφτει» στο κενό» και γίνεται δυσλειτουργική και άνευ νοήματος.

Μεταξύ των αρνητικών επιπτώσεων των συγκρούσεων ο Χυτήρης (2001) αναφέρει τη σπατάλη ενέργειας των μελών του οργανισμού, η οποία οδηγεί στον αποσυντονισμό

και, ίσως, στην κατάρρευση αυτού, στη μείωση του ηθικού και τη δημιουργία άγχους των εμπλεκομένων. Ο ίδιος σημειώνει ότι η εμφάνιση του εργασιακού άγχους μπορεί να μετατρέψει τη δουλειά σε απειλή για τα μέλη της ομάδας. Παράλληλα, εμφανίζονται προβλήματα στη συνεργασία των μελών της ομάδας και αναπτύσσονται αρνητικές σχέσεις μεταξύ αυτών. Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες είναι, ίσως, η πόλωση που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ των μελών της ομάδας, δηλαδή ο διχασμός της ομάδας σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα και ως εκ τούτου η ύπαρξη ψυχρού κλίματος, δυσκολεύοντας έτσι τη λήψη αποφάσεων. Όλα αυτά οδηγούν τους αντικρουόμενους στη δημιουργία ανεύθυνης συμπεριφοράς, υποψίας και δυσπιστίας, επιφέροντας συγκρουσιακές καταστάσεις χωρίς νόημα αλλά και δυνατότητα επίλυσης.

Συνοψίζοντας, προσπαθήσαμε αρχικά να αποσαφηνίσουμε την έννοια της «σύγκρουσης». Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στους κυριότερους τύπους συγκρούσεων. Προχωρήσαμε, επίσης, στον διαχωρισμό των αιτίων από τις πηγές των συγκρούσεων και διαπιστώσαμε ότι πολλές φορές οι πηγές μπορεί να είναι αλληλεπικαλυπτόμενες, οπότε και η διαχείριση αυτών γίνεται σαφώς δυσκολότερη. Επιπλέον, αναφερθήκαμε στις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι συγκρούσεις στους οργανισμούς. Όλα όσα έχουν αναφερθεί θεωρούμε ότι καλύπτουν πλήρως και τον σχολικό χώρο, ο οποίος ουσιαστικά αποτελεί έναν οργανισμό, όπου τα μέλη του αλληλεπιδρούν καθημερινά. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές οδηγούν σε συγκρούσεις σημαντικές ή πολλές φορές ασήμαντες. Για παράδειγμα, πολλές φορές έχουμε υπάρξει μάρτυρες συγκρούσεων που έχουν ως θέμα τους το ωράριο των εκπαιδευτικών, τα «κενά» που αυτοί έχουν ή τις διαμαρτυρίες των ειδικοτήτων που πολλές φορές αδικούνται και τοποθετούνται τις τελευταίες ώρες, ώστε να διευκολύνονται οι δάσκαλοι του σχολείου. Σαφώς υπάρχουν και πολλές φορές συγκρούσεις μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή είτε για εργασιακά θέματα είτε για εκπαιδευτικά. Δεν είναι λίγοι οι συνάδελφοι που αντιτίθενται, για παράδειγμα, στην ανάληψη επιπλέον δραστηριοτήτων, όπως τα προγράμματα υγείας, περιβαλλοντικά προγράμματα, ειδικά όταν υπάρχει ένας διευθυντής ο οποίος επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς την ανάληψη τέτοιων προγραμμάτων. Βέβαια, οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο τις σχέσεις των βασικών μελών της ομάδα του σχολείου, αλλά και τις σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό με την ευρύτερη έννοια, ο οποίος αλληλεπιδρά με κοινωνικούς παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση η επιτυχής διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται ότι εναπόκειται στις ικανότητες του διευθυντή του σχολείου. Ωστόσο δεν πρέπει να

παραλείπουμε το γεγονός ότι για την αποτελεσματική επίλυσή τους πολλές φορές υπεύθυνα είναι και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Μέσα από τις συγκρούσεις διαφαίνονται οι ανταγωνισμοί και οι συνεργασίες των μελών, θέμα κρίσιμο, το οποίο θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Ο όρος «ανταγωνιστικότητα» κυριαρχεί την τελευταία δεκαετία κυρίως στις οικονομικές θεωρίες και τις πολιτικές διακηρύξεις της εποχής μας. Ανταγωνιστικές οικονομίες, ανταγωνιστικές επιχειρήσεις, ανταγωνιστικοί εργαζόμενοι είναι τα προστάγματα της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Ταυτόχρονα, η ανταγωνιστικότητα προβάλλεται ως προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στις αναπτυγμένες χώρες έχει προκαλέσει αυξημένη πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα για παροχή αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης (Κένεντι, 1994). Αυτό διαφαίνεται από τα πανεπιστήμια που λειτουργούν σε ένα όλο και περισσότερο «παγκοσμιοποιημένο» πλαίσιο και βρίσκονται σε ανταγωνισμό με πανεπιστήμια σε άλλες ηπείρους, ιδίως τα αμερικανικά, για να προσελκύσουν και να διατηρήσουν τα καλύτερα ταλέντα όλου του κόσμου, μέχρι την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου μέσω οργανωμένων τεστ (π.χ. PISA) κρίνεται η ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζμας, 2007). Γίνεται με αυτό τον τρόπο λόγος για ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανταγωνιστικά σχολεία και κατά αντιστοιχία μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι επιδιωκόμενη και η ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών. Αν σε επίπεδο επιχειρήσεων ή χωρών ο όρος «ανταγωνιστικότητα» δικαιολογείται από τις σκληρές συγκρουσιακές συνθήκες που επικρατούν και όπου η επικράτηση του ενός προϋποθέτει πολλές φορές την αποδυνάμωση του άλλου, η υιοθέτηση του ίδιου όρου για τον χώρο της εκπαίδευσης μεταφέρει, ίσως, ένα αντίστοιχο κλίμα σύγκρουσης. Ανταγωνιστικά σχολεία σημαίνουν σχολεία με καλύτερα αποτελέσματα, σχολεία που συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις των γονιών και μαθητών και βραβεύονται και επιδοτούνται, ενώ τα μη ανταγωνιστικά τιμωρούνται ανάλογα. Αντίστοιχο πεδίο σύγκρουσης λαμβάνει χώρα και στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών με σκοπό να διατηρήσουν ή να επεκτείνουν τα όποια προνόμιά τους. Σύμφωνα με τους Ball & Youdell, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν την αύξηση της εσωτερικής αντιπαράθεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης της εκπαίδευσης, μιας αντιπαράθεσης που σε ορισμένες περιπτώσεις προκαλείται σκόπιμα. Το αποτέλεσμα είναι να σημειώνεται πτώση στην κοινωνικότητα της σχολικής ζωής και οι επαγγελματικές σχέσεις να εξατομικεύονται, καθώς μειώνονται οι ευκαιρίες συγκρότησης συναδελφικών κοινοτήτων και επαγγελματικού λόγου (2007: 46).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν προκύπτουν αποτελέσματα σχετικά με τον όρο «ανταγωνιστικότητα εκπαιδευτικών». Ο όρος «ανταγωνιστικότητα» στον χώρο

της εκπαίδευσης θα μπορούσε να ερμηνευτεί, κατ' αντιστοιχία προς τον κόσμο των επιχειρήσεων, ως εξής: δημιουργία συνθηκών ανταγωνισμού - συναγωνισμού με στόχο την παροχή καλύτερου αποτελέσματος και παροχή καλύτερης εκπαιδευτικής υποστήριξης προς τους μαθητές που θα προσφέρει ο καλύτερα καταρτισμένος εκπαιδευτικός. Αυτό με τη σειρά του και με αυτή τη λογική θα οδηγήσει σε ένα ανταγωνιστικό σχολείο, στη συνέχεια σε ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα και εντέλει σε μια ανταγωνιστική οικονομία που κρίνεται ως απώτερος στόχος. Ο ανταγωνιστικός εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση είναι εκπαιδευτικός που προάγει τις γνώσεις και δεξιότητές του, προσαρμόζεται στις αλλαγές, πρωτοπορεί και είναι αποτελεσματικός. Αυτός ο ορισμός του ανταγωνισμού και της ανταγωνιστικότητας θα μπορούσε να εκληφθεί ως ευφημισμός, αν δεν ληφθούν υπόψη και οι παρενέργειες ή τα αποτελέσματα του ανταγωνισμού και της καλλιέργειας ανταγωνιστικών διαθέσεων. Στον αντίποδα της ανταγωνιστικότητας βρίσκεται η συνεργατικότητα. Η συνεργασία των μελών μιας ομάδας στον εργασιακό χώρο είναι επιδιωκόμενη, ώστε να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου.

Προκύπτει, τέλος, μια αντίφαση σε σχέση με την επιλογή «ανταγωνισμός ή συνεργασία», που συνοψίζεται, ίσως, στην αντιπαράθεση δύο εκπαιδευτικών μοντέλων: του αγγλοσαξονικού και του φιλανδικού. Ενώ οι στρατηγικές που εξαγγέλλονται από την νυν πολιτική ηγεσία (εγκύκλιος ΥΠΠΔΒ, 2010) ακολουθούν το αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό μοντέλο των ανταγωνιστικών συνθηκών, το φιλανδικό μοντέλο κρίνεται το πιο αποτελεσματικό, σύμφωνα τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, προάγοντας την ισότητα και όχι την αριστεία. Η Partanen (2011) αναφέρει σχετικά: «οι πραγματικοί νικητές δεν ανταγωνίζονται, σύμφωνα με τον Φιλανδό συγγραφέα Samuli Paronni. Δεν υπάρχουν λίστες με τα καλύτερα σχολεία και δασκάλους στη Φινλανδία και δεν χρειάζονται τον ιδιωτικό τομέα για να ανταγωνιστούν για να βελτιωθούν, ούτε προάγουν τη διαρκή αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών. Ο κύριος σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής της δημόσιας παιδείας στη Φινλανδία δεν είναι ο ανταγωνισμός, αλλά η συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία και εκπαιδευτικούς».

2.1 Συνεργασία και ανταγωνισμός

Η καθημερινή αλληλεπίδραση των ατόμων σε έναν οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, καθορίζει και τις αντιδράσεις των μελών του. Έτσι, υπάρχουν σχολεία τα οποία

αποπνέουν θετικό κλίμα συνεργασίας. Σε άλλα, όμως, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε το κλίμα ανταγωνισμού και αντιπαράθεσης που επικρατεί γενικά σε αυτά και ειδικότερα στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Πριν προχωρήσουμε στην αποσαφήνιση των εννοιών του «σχολικού κλίματος» και της «σχολικής κουλτούρας», θεωρούμε σκόπιμο να προχωρήσουμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *συνεργασία και ανταγωνισμός*.

Σύμφωνα με το λεξικό της νέας ελληνικής που υπάρχει στην *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα* (<http://www.greek-language.gr>) ως συνεργασία ορίζεται «η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του συνεργάζομαι, η εργασία δύο ή περισσότερων εργαζομένων στον ίδιο χώρο ή στον ίδιο τομέα, η συμμετοχή σε ένα συλλογικό έργο, η ανταλλαγή βοήθειας και υποστήριξης μεταξύ ατόμων ή ομάδων που έχουν κοινούς ή συναφείς σκοπούς». Στην ίδια ιστοσελίδα παρατίθεται και η ερμηνεία του όρου *ανταγωνισμός* για τον οποίο αναφέρονται τα εξής: «η ενέργεια και το αποτέλεσμα του ανταγωνίζομαι. Οι ενέργειες και οι επιδιώξεις εκείνων που ανταγωνίζονται, οι σχέσεις και η κατάσταση που διαμορφώνονται, όταν κάποιος ανταγωνίζεται».

Όπως είναι φανερό, η κύρια διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους είναι η θετική έννοια του όρου *συνεργασία* έναντι της αρνητικής έννοιας του όρου *ανταγωνισμός*. Επιπλέον, η ύπαρξη συνεργασίας στον σχολικό χώρο σηματοδοτεί σχεδόν αυτόματα την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίες θεωρούνται βασική πηγή της εσωτερικής αμοιβής στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου απουσιάζουν οι ισχυρές εξωτερικές αμοιβές. Οι σχέσεις συνεργασίας που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και όχι απλά οι φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών βοηθούν τους εκπαιδευτικούς «να διαχειρίζονται τις πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγέλματος αποτελεσματικότερα, ενώ ταυτόχρονα μειώνουν το άγχος και αυξάνουν την ικανοποίηση και ευημερία τους» (Πομάκη, 2007: 40). Παράλληλα, το σχολείο είναι ανοιχτό σε αλλαγές και προάγεται η αποτελεσματικότητά του ως οργανισμός.

Αντιθέτως, οι κακές συναδελφικές σχέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έντονο ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών του σχολείου, προκαλούν στους τελευταίους αισθήματα απογοήτευσης και πλήξης, τα οποία, όπως είναι φυσικό, γίνονται αντιληπτά και από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον νιώθουν απογοήτευση. Παράλληλα, επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα της εργασίας που προσφέρουν. Αναμενόμενο, λοιπόν, είναι πώς μια τέτοια κατάσταση ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008: 161). Γενικότερα, όπως

αναφέρει η Αναγνωστοπούλου (2004: 55-56), οι κακές συναδελφικές σχέσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και τα μαθήματα. Ταυτόχρονα, ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την επαγγελματική εξουθένωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, θεωρούμε ότι οι όροι «ανταγωνισμός» και «σχολική κουλτούρα» δεν μπορούν να μελετηθούν ξεχωριστά, ως ανεξάρτητες έννοιες, αλλά θα πρέπει να ειπωθούν υπό το πρίσμα του κλίματος και της κουλτούρας που επικρατεί σε έναν σχολικό οργανισμό. Γι' αυτό ακριβώς στη συνέχεια θα αναφερθούμε διεξοδικά στις έννοιες «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα»

2.2 Σχολικό κλίμα και κουλτούρα

2.2.1. Σχολικό κλίμα

Η έννοια του σχολικού κλίματος συγγέεται πολλές φορές με την έννοια της σχολικής κουλτούρας, παρόλο που ανάμεσά τους υπάρχουν αισθητές διαφορές. Η σχολική κουλτούρα αντανακλά τι αντιπροσωπεύει το σχολείο, τι πιστεύει για την εκπαίδευση και τις ανθρώπινες σχέσεις, τι αγωνίζεται να πετύχει. Αντανακλά τις κοινές αξίες, τα πιστεύω, τις δεσμεύσεις των μελών του σχολείου σε διαστάσεις που περιλαμβάνουν αλλά και εκτείνονται πέρα από τη διαπροσωπική ζωή (Πομάκη, 2007: 14). Αντίθετα η έννοια του σχολικού κλίματος έχει να κάνει με τη διαδικασία και το στυλ της ζωής του σχολείου ως οργανισμού και όχι με το περιεχόμενο και την ουσία του. Γενικά, το κλίμα δίνει στη σχολική μονάδα τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, το στοιχείο, δηλαδή, που τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν στα περισσότερα χαρακτηριστικά τους είναι όμοιες. Οι Hoy και Miskel (στο Πασιαρδή, 2001: 10) αναφέρουν ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», είναι δηλαδή για μια σχολική μονάδα ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο.

Ο Σαΐτης (2008: 160) σημειώνει για το σχολικό κλίμα ότι «η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή) που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Το κλίμα δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι αυτό που πραγματικά είναι». Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι το κλίμα, ως μια γενική έννοια, αφορά την ψυχολογική πλευρά της ανθρώπινης φύσης και της σχολικής ζωής, εκφράζει τις ανάγκες που έχουν οι άνθρωποι και ψάχνουν ευκαιρίες, για να τις ικανοποιήσουν.

2.2.2. Σχολική κουλτούρα

Η σχολική κουλτούρα ενός οργανισμού θεωρείται αποφασιστικός παράγοντας όσο

αφορά την ετοιμότητα και ικανότητα του σχολικού οργανισμού να αλλάξει και να βελτιωθεί. Για αυτό καθίσταται όχι μόνο ως μια από τις πιο πολύπλοκες και σημαντικές ιδέες στην εκπαίδευση αλλά και ως η πιο απορριπτέα και αμφιλεγόμενη. Σύμφωνα με τον Schein (1985: 6), ως κουλτούρα ενός οργανισμού «ορίζονται οι στάσεις, οι απόψεις και τα πιστεύω που έχουν τα μέλη ενός οργανισμού, τα οποία εμφανίζονται ασυνείδητα, και καθορίζουν με ένα κάπως δεδομένο τρόπο την άποψη που έχει ένας οργανισμός για τον εαυτό του και για το περιβάλλον του. Αυτά είναι η καρδιά του σχολείου και αυτό που το κάνει τόσο δύσκολο να αλλάξει». Η κουλτούρα καθορίζει την πραγματικότητα για τα μέλη ενός οργανισμού, τούς δίνει στήριξη και ταυτότητα και ποικίλει από σχολείο σε σχολείο. Ωστόσο, χαρακτηρίζεται ως περιστασιακά μοναδική, καθώς αντίστοιχες απόψεις μπορούν να απαντηθούν σε διαφορετικά σχολεία ίδιας περιοχής με ανάλογους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Ο Hargreavas (1995: 24) προσπαθώντας να γίνει πιο σαφής διακρίνει δύο όψεις της κουλτούρας α) *το περιεχόμενο* στο οποίο ενσωματώνονται οι βασικές αξίες, τα πιστεύω, οι συνήθειες, οι παραδοχές των εκπαιδευτικών, που είναι κοινά στα μέλη μιας ομάδας εκπαιδευτικών ή την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και εκδηλώνονται στους τρόπους με τους οποίους μιλούν, σκέφτονται και ενεργούν και β) *η μορφή της κουλτούρας*, η οποία αποτελείται από τα χαρακτηριστικά πρότυπα των σχέσεων και των μορφών των συνδέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της. Ο Ρες (2007: 1-2) αναφέρει, με τη σειρά του, ότι η σχολική κουλτούρα «είναι ο συνδυασμός κάποιων εσωτερικών και κάποιων εξωτερικών στοιχείων. Η *εξωτερική διάσταση της κουλτούρας* έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα, άνεση, το υλικό, δηλαδή, περιβάλλον. Η *εσωτερική διάσταση*, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα, την ουσία της κουλτούρας, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα: την αίσθηση ικανοποίησης, την υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα, τους κοινούς στόχους». Ο Κοντάκος (2009: 38), από την πλευρά του, υποστηρίζει ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να γίνει αντιληπτή «μέσα από σύμβολα, νόρμες, κοινούς τρόπους αντιμετώπισης, αξίες, κοινές αποδοχές και υποθέσεις». Μάλιστα, ο ίδιος θεωρεί ότι τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο αφηρημένα. Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η σχολική κουλτούρα είναι έννοια ευρύτερη του σχολικού κλίματος, το οποίο και εμπεριέχει. Μάλιστα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την κουλτούρα ενός σχολείου.

2.3 Μορφές σχολικής κουλτούρας

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια, διαπιστώνουμε ότι η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού εκφράζεται μέσα από τις σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μεταξύ τους, την οργάνωση του σχολείου και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχει. Η κουλτούρα, βέβαια, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και μπορούν να υπάρχουν διάφορα είδη κουλτούρας όπως για παράδειγμα η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων. Ωστόσο, η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι αυτή που τυγχάνει ουσιαστικότερης μελέτης, καθώς θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τη σχολική βελτίωση. Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (στο Πομάκη, 2007), αναγνωρίζονται τα παρακάτω τέσσερα είδη κουλτούρας των εκπαιδευτικών:

- *Ο ατομικισμός*: χαρακτηριστικό σε αυτή την περίπτωση είναι η αυτονομία και η απομόνωση των εκπαιδευτικών στην τάξη τους, υπερισχύει η ατομικότητα και αποφεύγονται τόσο οι αντιπαραθέσεις όσο και η συνεργασία. Σύμφωνα με τον Θεριανό (2004: 341-342), μια τέτοια κουλτούρα έχει αρνητικές επιδράσεις στον χαρακτήρα της διεύθυνσης του σχολείου (π.χ. ο διευθυντής σπάνια ζητά τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα του σχολείου), την ποιότητα της διδασκαλίας (π.χ. χρησιμοποιούνται κατά κανόνα παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας) και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να εμπλακούν σε συζητήσεις με τους συναδέλφους τους, να ανταλλάξουν απόψεις, να σκεφτούν αναστοχαστικά πάνω σε θέματα που αφορούν το πρόγραμμα των μαθημάτων, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ή θέματα που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Όλες αυτές οι πρακτικές οδηγούν στον συντηρητισμό, ενώ διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τέτοιων σχολείων όχι μόνο δεν επιζητούν το διαφορετικό και το καινούριο αλλά αποδέχονται παθητικά τις προσταγές του συστήματος.
- *Η συνεργασία*: οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συνεργαστούν, χωρίς να τούς το υπαγορεύσει κάποιος (π.χ. ο διευθυντής). Μεταξύ άλλων, είναι πρόθυμοι να ανταλλάξουν, ιδέες και υλικό, αλλά και να συζητήσουν θέματα - προβλήματα που τους απασχολούν σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Θεριανό (2004: 347-348), πρόκειται για την ιδανική μορφή κουλτούρας που μπορεί να υπάρξει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, προκειμένου για ένα «κοινό και ποιοτικό

αποτέλεσμα στο σχολείο τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας εντός και εκτός αίθουσας» (ό.π.: 347), όσο και σε επίπεδο συναδελφικών σχέσεων. Ειδικότερα, σε μια συνεργατική κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, ώστε να έχουν συνεχή ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους, ενδιαφέρονται για τον μαθητή και αναζητούν διαρκώς νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Παράλληλα, επιζητούν τον διάλογο μέσα στον σύλλογο διδασκόντων, συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν το σχολείο και αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις θετικά, ως μια αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό και διερεύνηση.

- *Τεχνητή συναδελφικότητα*: οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται και συνήθως κάποιος τούς το επιβάλλει (π.χ. διευθυντής). Αυτή η κουλτούρα είναι ακριβώς αντίθετη της κουλτούρας της συνεργασίας, καθώς οι συναντήσεις δεν είναι αυθόρμητες, αλλά προκαθορισμένες να γίνονται σε συγκεκριμένα χρονικά και χωρικά πλαίσια, προκειμένου να συζητηθούν τα όποια θέματα. Τέτοιου είδους κουλτούρα θεωρείται επιβεβλημένη από το υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τα προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης ή τα Προαιρετικά Προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων (ό.π.: 346). Οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται συνήθως σε δύο ομάδες: η πρώτη συνεχίζει να διδάσκει με τον παραδοσιακό τρόπο, ενώ η δεύτερη διατείνεται ότι χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, χωρίς όμως να ισχύει κάτι τέτοιο (ό.π.: 347). Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από εκείνες που υπάρχουν στην κουλτούρα του ατομικισμού. Ειδικότερα, δεν υπάρχει διάθεση ανταλλαγής απόψεων προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους του σχολείου. Αντιθέτως παρατηρείται μια τάση των εκπαιδευτικών να διαφημίσουν την υποτιθέμενη καινοτόμα δουλειά τους.
- *Βαλκανιοποίηση*: Ο Hargreaves εμπνεύστηκε αυτό τον όρο ύστερα από τη διάσπαση στις πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Γιουγκοσλαβίας σε μικρότερα ανεξάρτητα κράτη, τα οποία, όμως, χαρακτηρίζονται από έντονη ανταγωνιστικότητα - αντιπαλότητα. Χαρακτηριστικό αυτής της κουλτούρας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ούτε απομονωμένοι, αλλά ούτε δουλεύουν σε ομάδες. Συνήθως, δουλεύουν σε ομάδες, τις οποίες χαρακτηρίζει η έντονη αντιπαλότητα. Ως παράδειγμα τέτοιου είδους κουλτούρας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις υποομάδες των εκπαιδευτικών του σχολείου και των ειδικοτήτων,

που πολύ συχνά δημιουργούνται τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως είναι αναμενόμενο, ως καλύτερη μορφή κουλτούρας θεωρείται η συνεργατική, η οποία βοηθά και υποστηρίζει την αλλαγή, προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και έχει θετικές επιδράσεις στη διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεχή ανάπτυξη και μάθηση, δημιουργική δραστηριότητα και καινοτομία (Σοφός, 2009: 267).

2.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αυτό το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης θεωρήσαμε σκόπιμο να προχωρήσουμε αρχικά στην αποσαφήνιση των όρων «συνεργασία» και «ανταγωνισμός» και να αναφερθούμε σύντομα στις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν τέτοιες σχέσεις στη μαθησιακή διαδικασία, την ψυχολογία, το έργο των εκπαιδευτικών και γενικότερα τον σχολικό οργανισμό. Ωστόσο, επειδή θεωρούμε ότι αυτές οι σχέσεις εντάσσονται στη γενικότερη έννοια της σχολικής κουλτούρας, θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην έννοια αυτή. Ειδικότερα, παρουσιάσαμε τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους όρους «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα». Μάλιστα, συμπεράναμε ότι η έννοια του «σχολικού κλίματος», παρόλο που συχνά θεωρείται ταυτόσημο της σχολικής κουλτούρας, αποτελεί στην ουσία μία από τις όψεις της σχολικής κουλτούρας. Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στις τέσσερις μορφές κουλτούρας των εκπαιδευτικών που συναντάμε στο σχολείο και παρουσιάσαμε συνοπτικά τα χαρακτηριστικά αυτών.

Γενικά, όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, ορισμένοι από τους παράγοντες που βοηθούν στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων, εκτός φυσικά από τις ικανότητες του διευθυντή, είναι και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, καθώς θεωρούμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την επίλυση των συγκρούσεων, θα ασχοληθούμε με το θέμα αυτό στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Από τη στάση που θα κρατήσει ο διευθυντής του σχολείου κρίνεται αν η έκβαση της σύγκρουσης θα έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα για την ομάδα των εκπαιδευτικών. Η σχολική διεύθυνση δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς «προσδιορίζει μια συγκεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων αρμοδιοτήτων» (Σαΐτης, 2008: 17). Ο διευθυντής καλείται να συντονίζει όλους τους παράγοντες που δρουν σε μια σχολική μονάδα, ενώ για να ανταποκριθεί επιτυχώς στο έργο του θα πρέπει «να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης με ιδιαίτερη έμφαση στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα» (Σαΐτης, 2007: 143). Επίσης, έχει ήδη αναφερθεί ότι η κουλτούρα που διαμορφώνεται σε κάθε σχολείο έγκειται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στο στυλ της ηγεσίας που έχει υιοθετήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, τη σχολική κουλτούρα που επικρατεί στη μονάδα. Μάλιστα, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο αν τα διευθυντικά στελέχη εκπαιδεύονταν, ώστε να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, τις πηγές από όπου προέρχονται και να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισής τους (Ξηροτύρη & Κουφίδου, 1997). Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, θα αναφερθούμε στους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων, αλλά και στον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση αυτών. Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στα παραπάνω, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στις μορφές άσκησης διοικητικής εξουσίας στις σχολικές μονάδες.

3.1 Ο σχολικός διευθυντής ως ηγέτης

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι έννοιες «διευθυντής» και «ηγέτης» ταυτίζονται πολύ συχνά, χωρίς, όμως, αυτό να είναι σωστό. Το γεγονός ότι κάποιος έχει διοριστεί να διευθύνει ένα σχολείο δεν σημαίνει ότι έχει και τις ικανότητες του ηγέτη. Η ηγεσία είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης, ενώ το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται καθορίζει τον βαθμό αποτελεσματικότητάς της (Μιχαήλ, 2002: 10).

Ο Μπουραντάς (1992: 199) ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία επηρεασμού των πράξεων, της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας από έναν άνθρωπο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη

συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα». Ανάλογος είναι και ο ορισμός του ηγέτη που παραθέτει η Μιχαήλ (2002: 11), η οποία αναφέρει ότι «ο ηγέτης είναι το άτομο που βοηθά τους εργαζόμενους να επιτυγχάνουν αυτό που είναι ικανοί να κάνουν, να δημιουργούν ένα όραμα για το μέλλον, να ενθαρρύνουν, να εμπνέουν, να δημιουργούν και να διατηρούν επιτυχημένες σχέσεις». Ο Σαΐτης (2007: 143) αναφέρει, με τη σειρά του, ότι γενικά οι ορισμοί για τον όρο «ηγεσία» είναι πολλοί στη διεθνή βιβλιογραφία, χωρίς, όμως, να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Ο ίδιος ερευνητής (ό.π.: 144) αναφέρει ότι το βασικότερο, ίσως, στοιχείο της ηγεσίας είναι «ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, ώστε να εργαστούν με προθυμία για τη διεκπεραίωση του έργου τους». Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί που ασκούν διοικητικό έργο δεν είναι δυνατόν να λογίζονται αυτόματα ως ηγέτες. Ο χαρακτηρισμός αυτός εξαρτάται αποκλειστικά από τον τρόπο και βαθμό στον οποίο ασκούν την εξουσία που τούς παρέχει η θέση τους.

Αναφορικά, τώρα, με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη δεν υπάρχει κοινή αποδοχή των χαρακτηριστικών που έχουν αναφερθεί κατά καιρούς από διάφορους συγγραφείς. Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000: 16-23) αναφέρουν ότι ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι:

- *Το όραμα*, που διαμορφώνει ένας ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει.
- *Οι ικανότητες μετασχηματισμού*, δηλαδή ο διευθυντής να είναι ικανός να παράγει συγκεκριμένο έργο, τροποποιώντας, όπου είναι δυνατόν, τους στόχους και τις πηγές.
- *Η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών*, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον ο διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναμειχθούν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο.
- *Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση*, οι οποίες αναφέρονται ουσιαστικά στην ικανότητα του διευθυντή να προχωρήσει σε αλλαγές που θα ωφελήσουν το σχολείο που διευθύνει.
- *Η δημιουργικότητα*, η οποία αναφέρεται στην εφαρμογή λύσεων για την αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων.
- *Η ευαισθησία*, η οποία αναφέρεται στην ενσυναίσθηση του διευθυντή, στην ικανότητα, δηλαδή, κατανόησης των αναγκών και των συναισθημάτων των υφισταμένων του.

- *Η επαγγελματική πληρότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να ασκεί σημαντική διοικητική και διδακτική επιρροή στην εργασία του σχολείου.

Ο Μπουραντάς (2005) θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι το κατάλληλο στυλ ανάλογα με την περίπτωση, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, την αυστηρότητα, την ακεραιότητα και την ταπεινότητα. Τέλος, ο Σαΐτης (2007: 147) αναφέρει ότι παρά την προσπάθεια που έχει γίνει κατά καιρούς να συσχετιστούν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη με την αποτελεσματικότητά του, αυτό δεν είναι εφικτό και δε μάς βοηθά να προβλέψουμε και να κατανοήσουμε την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Άποψη που -κατά τη γνώμη μας- είναι αποδεκτή στα πλαίσια της λογικής, καθώς η προσωπικότητα του ανθρώπου είναι αυτή που τον οδηγεί στην επιτυχία ή την αποτυχία στο διοικητικό έργο που αναλαμβάνει. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι άνθρωποι που θεωρούνταν ότι είχαν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη δεν κατόρθωσαν να είναι αποτελεσματικοί, ενώ άνθρωποι στους οποίους δεν είχαν διακριθεί τα παραπάνω χαρακτηριστικά ηγεσίας υπήρξαν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί ως ηγέτες (Σαΐτης, 2007: 148).

3.2 Μορφές άσκησης σχολική ηγεσίας

Διάφοροι συγγραφείς, στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους διευθυντές-ηγέτες των σχολικών μονάδων στο έργο τους, έχουν αναφερθεί, κατά καιρούς, στους τρόπους άσκησης ηγεσίας που υπάρχουν. Οι Ζαβλανός (1998) και Σαΐτης (2007: 148) συμφωνούν ότι είναι τρεις οι βασικές κατηγορίες – μορφές ηγεσίας που μπορούμε να συναντήσουμε:

- *Η αυταρχική ηγεσία*. Σ' αυτό τον τύπο ηγεσίας οι ηγέτες είναι αυτοί που λαμβάνουν όλες τις αποφάσεις και αναμένουν από τους υφιστάμενούς τους ότι θα συμμορφωθούν με τις εντολές τους.
- *Η δημοκρατική ηγεσία*. Πρόκειται για μια μορφή ηγεσίας η οποία επιτρέπει στους υφιστάμενους να συμμετέχουν απρόσκοπτα στη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, οι ηγέτες αυτής της μορφής έχουν την τάση να αφήνουν πρωτοβουλίες στους συνεργάτες τους που ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και γιατί θα το κάνουν.
- *Η χαλαρή ηγεσία*. Η διαφορά της από τη δημοκρατική ηγεσία είναι ότι τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη πριν προβούν στη λήψη

αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα οι ηγέτες αυτής της μορφής ηγεσίας δρουν ως απλοί πληροφοριοδότες προς τους υφιστάμενούς τους και μεταβιβάζουν σ' αυτούς σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο.

Οι Everard και Morris (1999) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή προσανατολίζεται προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα (στο έργο) και β) στις σχέσεις (στους ανθρώπους). Ανάλογα, λοιπόν, με τον προσανατολισμό του διευθυντή, το ηγετικό του στυλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στους ανθρώπους), κατευθυντικό και καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) καθώς και δημοκρατικό (έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στους ανθρώπους) (Ζαβλανός, 2002). Ο Μιχόπουλος (1998) διακρίνει τρία στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά κύριο λόγο οι διευθυντές: υποστηρικτική, κατευθυντική και περιοριστική ηγεσία. Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στον διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Ο διευθυντής με κατευθυντική συμπεριφορά είναι προσανατολισμένος περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη και ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητές τους. Η περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική, καθόσον τείνει στο να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (ό.π., 1998: 174-175).

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι ένας ηγέτης δεν είναι δυνατόν να υιοθετεί αποκλειστικά και μόνο ένα στυλ ηγεσίας. Το πιο στυλ θα υιοθετεί κάθε φορά εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του ηγέτη, η κατάσταση που καλείται να αντιμετωπιστεί, η ωριμότητα των μελών της ομάδας, αλλά και τα περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται η ομάδα. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις περιστάσεις είναι - κατά την άποψή μας- μια από τις βασικές ικανότητες του διευθυντή - ηγέτη. Βέβαια, ανάλογα με τις αποφάσεις που λαμβάνει και τον τρόπο που διευθύνει την ομάδα -στη συγκεκριμένη περίπτωση τον σύλλογο διδασκόντων- διαμορφώνεται η κουλτούρα του σχολείου. Η ικανότητες του διευθυντή - ηγέτη αλλά και η σχολική κουλτούρα είναι αυτές που θα συμβάλλουν στη θετική ή αρνητική αποτίμηση της σύγκρουσης, που αναπόφευκτα θα συμβεί κάποια στιγμή στον χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με την άποψη του Ιπποκράτη, «το προλαμβάνειν καλύτερον του θεραπεύειν». Για αυτό θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε ορισμένους τρόπους πρόληψης των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο.

3.3 Πρόληψη συγκρούσεων

Παρά τις θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων, οι οποίες έχουν ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να έχουμε πάντα κατά νου ότι θα ήταν καλό να προλαμβάνουμε τις συγκρούσεις, ειδικά εκείνες που μπορεί να έχουν καταστρεπτικά αποτελέσματα τόσο στη λειτουργία της ομάδας όσο και στην ψυχολογία των μελών της. Σχετικά με την πρόληψη συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο η Βίλλη και άλλοι (2010) προτείνουν τα εξής: μετακίνηση ορισμένων μελών από τη μία ομάδα στην άλλη, σαφώς ορισμός του ρόλου κάθε μέλους της ομάδας από την ηγεσία προς αποφυγή ανταγωνισμών και παρεξηγήσεων που θα οδηγήσουν σε σύγκρουση, τακτικές συναντήσεις των μελών της ομάδας προκειμένου να συζητούνται θέματα που έχουν προκύψει μεταξύ τους. Ένας άλλος τρόπος πρόληψης της σύγκρουσης που αναφέρεται από τους ίδιους συγγραφείς είναι η *διαπραγμάτευση*, η οποία ορίζεται ως «η προσπάθεια που κάνουν τα αντιμαχόμενα μέλη μεταξύ τους προκειμένου να οριοθετήσουν εκ νέου τις προϋποθέσεις της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, καθώς, επίσης, και η κατάληξή τους σε μια λύση που θα είναι βοηθητική και λειτουργική και για τα δύο μέρη».

Οι Κωνσταντούρα και Καζάλη (2011: 37) αναφέρουν, μεταξύ άλλων, ότι καθοριστικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή για την πρόληψη των συγκρούσεων. Ειδικότερα, ο διευθυντής θα μπορούσε να αποφύγει διαφορές μεταξύ των μελών της ομάδας, ελέγχοντας συγκεκριμένες διαπροσωπικές επαφές τους ή στελεχώνοντας τον οργανισμό με άτομα που έχουν κοινούς στόχους, ενδιαφέροντα και επιδιώξεις. Στην περίπτωση, όμως, της σχολικής μονάδας κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να συμβεί, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διορισμοί, οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών γίνονται με συγκεκριμένα κριτήρια, ενώ ο διευθυντής του σχολείου δεν έχει καμία συμμετοχή σε αυτές τις διαδικασίες. Οι ίδιοι συγγραφείς (ό.π.: 38) υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ενός οργανισμού, ο οποίος έχει αντιληφθεί ότι υπάρχουν αντιπαραθέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας θα μπορούσε να μην κοινοποιήσει την επισήμανση αυτή, γιατί πιθανότητα θα δημιουργήσει προστριβές. Αντιθέτως, θα μπορούσε να καταστείλει τις διαφορές, δίνοντας συνεχώς έμφαση στην αφοσίωση και τη συνεργασία των μελών της ομάδας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι εξίσου σημαντικός για την πρόληψη των συγκρούσεων όσο και για τη διευθέτηση αυτών. Ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολο να προλαμβάνονται οι συγκρούσεις. Επομένως, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να προχωρά στο επόμενο βήμα, τη διευθέτηση, δηλαδή, των συγκρούσεων και τον ρόλο που αναμένεται να

έχει σε τέτοιες περιπτώσεις.

3.4 Διαχείριση συγκρούσεων

Ο Κανελλόπουλος (1995: 453) υποστηρίζει ότι για να δουλέψει αρμονικά μια ομάδα ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις θα πρέπει να υπάρχουν οι εξής τρεις συνθήκες: α) υψηλός βαθμός ωριμότητας των μελών της σχολικής κοινότητας, β) σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων, γ) κανονικό - σταθερό εργασιακό περιβάλλον. Είναι κατανοητό ότι η ύπαρξη των παραπάνω συνθηκών φαντάζει ουτοπική, τόσο για τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας, συνεπώς και για το ελληνικό σχολείο, όσο και για τις καθημερινές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο η διαχείριση των συγκρούσεων είναι θέμα υψίστης σημασίας για έναν διευθυντή, παρόλο που όλες οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα δεν είναι, αλλά και ούτε πρέπει να θεωρούνται μέριμνά του.

Πριν αναφερθούμε στις τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων που αναφέρονται σε σχετική βιβλιογραφία, θεωρούμε σκόπιμο να προχωρήσουμε στην αποσαφήνιση του όρου «διευθέτηση». Σύμφωνα με τον Τέκο (2009: 32), η διαχείριση «αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε ένα οργανισμό». Αναφορικά με τη διαχείριση συγκρούσεων σημειώνεται ότι «είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ενθαρρύνονται η εμπλοκή ατόμων με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις με σκοπό τη γεφύρωση των διαφορών και τη λύση προβληματικών καταστάσεων».

Γενικά η διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται υψίστης σημασίας για έναν σχολικό οργανισμό, γιατί παρά τα θετικά αποτελέσματα που αυτές μπορεί να έχουν, δεν παύουν κατά βάση να προκαλούν δυσλειτουργίες στη σχολική καθημερινότητα γενικά και ειδικά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτόν. Οι τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι οι εξής (Ζαβλανός, 1999: 395-410· Μπουραντάς, 2001: 423· Σαΐτης, 2007: 280-285):

- *Αποφυγή*: η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται συνήθως, όταν το ενδιαφέρον για τους άλλους αλλά και για τον ίδιο είναι μικρό. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή τα μέλη της ομάδας αγνοούν ή αρνούνται ότι λαμβάνει χώρα κάποια σύγκρουση και συνήθως αναβάλουν τη διαπραγμάτευση για κάποιο αόριστο μέλλον. Υπάρχουν και περιπτώσεις όπου γίνεται προσπάθεια διαχωρισμού των αντιμαχόμενων μερών

ή δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι και τα καθήκοντα και έτσι το πρόβλημα αναβάλλεται επ' αόριστον.

- *Συμβιβασμός*: πρόκειται για μια τακτική κατά την οποία υποστηρίζεται η μέση λύση. Σε αυτή την περίπτωση οι διαφορές των αντιμαχόμενων πλευρών παραμένουν με τη διαφορά ότι τα μέλη συμφωνούν να βρεθεί μια ενδιάμεση λύση, ώστε να καταμεριστούν οι διαφορές που υπάρχουν. Στόχος είναι να ικανοποιηθούν ορισμένα από τα αιτήματα και των δύο πλευρών. Ουσιαστικά με την τεχνική αυτή δεν αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης, αλλά δίνεται έμφαση στη λύση, παρόλο που και οι δύο πλευρές δεν φαίνονται να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένες από τη λύση που προσφέρεται.
- *Αντιπαράθεση*: Εδώ, ένα τρίτο πρόσωπο καλεί σε διάλογο τις αντιμαχόμενες πλευρές, προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να ξεπεραστεί το πρόβλημα. Πρόκειται για μια δύσκολη στρατηγική, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα των αντιμαχόμενων πλευρών όσο και από την προσωπικότητα του τρίτου προσώπου.
- *Χρήση εξουσίας*: Σύμφωνα με την τεχνική αυτή ο διευθυντής διατάζει ουσιαστικά τις αντιμαχόμενες πλευρές να σταματήσουν τις αντιθέσεις, ιδιαίτερα όταν αυτοί δεν μπορούν να καταλήξουν σε μια αποδεκτή από κοινού λύση. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007: 281), αυτή η τεχνική πρέπει να αποφεύγεται στον χώρο του σχολείου, γιατί δε γίνεται ουσιαστικός διάλογος, δεν υπάρχει δηλαδή επιτυχημένη επικοινωνία. Αντιθέτως υπάρχουν οι χαμένοι και κερδισμένοι της σύγκρουσης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη διάσπαση του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, αυτή η επιφανειακή λύση του προβλήματος μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός άλλου.
- *Η τεχνική του οργανώνειν*: Πρόκειται για μια τεχνική η οποία προσπαθεί να λύσει τη σύγκρουση «εν τη γενέσει της» ή για να γίνουμε πιο σαφείς να εντοπίσει τα αίτια της σύγκρουσης, τις συνθήκες δηλαδή που τη δημιούργησαν. Στη συνέχεια αποφασίζεται μια κατάλληλη μέθοδος προσέγγισης της σύγκρουσης, λαμβάνοντας υπόψη τα αίτια που τη δημιούργησαν.

Εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε, βέβαια, ότι αδυνατούμε να καταλήξουμε για το ποια είναι η καταλληλότερη τεχνική διευθέτησης μιας σύγκρουσης. Η διευθέτηση κάθε σύγκρουσης απαιτεί και τη χρήση διαφορετικής μεθόδου, καθώς τα εμπλεκόμενα μέλη, το θέμα της σύγκρουσης και ο βαθμός σημαντικότητάς του δεν είναι πάντα σταθερές

μεταβλητές, αλλά μεταβαλλόμενες εξαρτημένες από τις περιστάσεις. Ανεξάρτητα από την τεχνική που θα ακολουθηθεί για τη διευθέτηση της σύγκρουσης, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο ρόλος που θα έχει ο διευθυντής στην αντιμετώπισή της.

3.5 Διευθυντής και αντιμετώπιση συγκρούσεων

Μελετήσαμε ήδη τις τεχνικές που προτείνονται για τη διευθέτηση των συγκρούσεων, τις οποίες κατά βάση εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αναλογιζόμενος πάντα τα αντικρουόμενα μέλη, τη θεματική και τη σοβαρότητα της σύγκρουσης. Ωστόσο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όπως είναι φυσικό, αναμιγνύεται σε μια σύγκρουση, αφού και αυτός αποτελεί μέρος της ευρύτερης σχολικής μονάδας. Υπάρχουν τρεις τρόποι ανάμειξης του διευθυντή σε μια σύγκρουση (Σαΐτης, 2007: 285). Ο διευθυντής μπορεί να είναι ο:

- *Υποκινητής της σύγκρουσης*: πρόκειται για έναν ρόλο, ο οποίος υιοθετείται από διευθυντές αποκεντρωμένων συστημάτων, επειδή επιδιώκουν την αλλαγή. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο ξεκινούν τις διαφωνίες ως τρίτο μέρος.
- *Εναγόμενος*: ο διευθυντής μπορεί να υιοθετήσει έναν τέτοιο ρόλο σε περίπτωση που παρουσιάζεται μια εξέγερση εναντίον του ή κριτική – αντίθεση στον τρόπο που φέρνει σε πέρας το έργο του.
- *Μεσολαβητής*: Εδώ ο διευθυντής υιοθετεί τον ρόλο του «πυροσβέστη» σε συγκρούσεις που προκύπτουν είτε ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, είτε ανάμεσα στον τελευταίο και τους γονείς. Ανάλογα με τη σύγκρουση και τα αντιμαχόμενα μέρη, ο διευθυντής μπορεί, επίσης, να δράσει προληπτικά ή συντηρητικά.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Ωστόσο, εκτός από τη γνώση των τεχνικών διευθέτησης των συγκρούσεων που αναμένεται να έχει ο διευθυντής και τον προσδιορισμό του ρόλου, θα πρέπει να είναι ικανός να εκτιμά τις συνέπειες των συγκρούσεων, ώστε να μπορέσει να αποφασίσει ποια θα ήταν η καταλληλότερη στρατηγική για τη διευθέτησή της.

Σε γενικές γραμμές στο εν λόγω κεφάλαιο αναφερθήκαμε στα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας διευθυντής - ηγέτης μιας σχολικής μονάδας. Σημειώσαμε, ωστόσο, ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι πανάκεια και δεν είναι αυτονόητο ότι όποιος διευθυντής τα έχει, θεωρείται ότι έχει και ηγετικές ικανότητες. Το μόνο βέβαιο είναι ότι οι έννοιες της διεύθυνσης και της ηγεσίας δεν ταυτίζονται. Θεωρήσαμε σκόπιμο

να αναφερθούμε στο κεφάλαιο αυτό και στις μορφές άσκησης εξουσίας, καθώς πιστεύουμε ότι αυτές συνδέονται άμεσα με την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές να θεωρούνται θέματα αλληλοεξαρτώμενα.

Στη συνέχεια, αναφερθήκαμε στους τρόπους πρόληψης συγκρούσεων, θέμα δύσκολο αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, ειδικά στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι συνεχόμενες επαγγελματικές και κοινωνικές αλλαγές, δημιουργούν άγχος και καταπίεση στους εκπαιδευτικούς. Όλες αυτές οι διαρκείς και έντονες αλλαγές και ανατροπές είναι αναμενόμενο ότι θα οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι, πάνω από όλα, άνθρωποι και δεν είναι πάντα εύκολο να αφήνουν έξω από τη δουλειά τους τα προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Ένας ικανός διευθυντής θεωρούμε ότι θα πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, προκειμένου να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των υφισταμένων του, ώστε να μπορεί να προλαμβάνει συγκρουσιακές καταστάσεις.

Επειδή, όμως, η πρόληψη είναι θέμα δύσκολο και πολλές φορές ανέφικτο, η γνώση των τεχνικών που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία για τη διευθέτηση των συγκρούσεων, θεωρούμε ότι είναι όπλο σημαντικό για τον σύγχρονο διευθυντή του ελληνικού σχολείου. Ο ίδιος μάλιστα θα πρέπει να έχει ξεκαθαρίσει ποιος είναι ο ρόλος που θα κληθεί να διαδραματίσει σε περίπτωση που συμβούν συγκρούσεις στον χώρο του, ώστε να τις διευθετήσει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Οι άνθρωποι και οι κοινωνίες αλλάζουν δραστικά από τη μια μέρα στην άλλη. Το νέο παγκοσμιοποιημένο μέλλον απαιτεί ανθρώπους εφοδιασμένους με γνώσεις, ευέλικτους και αποφασιστικούς. Ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου δεν είναι πια απλός γραφειοκράτης - δημόσιος υπάλληλος της σχολικής μονάδας, αλλά διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού της, χωρίς όμως να εγκαταλείπει στο ελάχιστο τις παιδαγωγικές αρχές και αξίες. Ο ρόλος του πλέον είναι δυσκολότερος από ποτέ, ωστόσο θα πρέπει να καταφέρει και να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου. Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν τα αίτια και τα αποτελέσματα των συγκρούσεων, ο ρόλος του ανταγωνιστικού και συνεργατικού προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείρισή τους. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διακρίθηκαν πέντε τάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση σύγκρουσης, σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999): αποφυγή, κατευνασμό, μάχη, συμβιβασμό και λύση προβλημάτων. Στα πλαίσια της αναζήτησης των παραγόντων που ευνοούν την υιοθέτηση των παραπάνω στάσεων από μέρος των εκπαιδευτικών σε περίπτωση σύγκρουσης θέσαμε τις εξής ανεξάρτητες μεταβλητές:

- το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό προσανατολισμό (προφίλ) που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί.
- το στυλ ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη τα τρία στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά κύριο λόγο οι διευθυντές και είναι η υποστηρικτική, η κατευθυντική και η περιοριστική ηγεσία (Μιχόπουλος, 1998).

Στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα ακόλουθα:

- Η επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία, θεωρητική κατάρτιση, προϋπηρεσία σε διευθυντικές θέσεις) στις πέντε διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων (αποφυγή, κατευνασμός, μάχη, συμβιβασμός, λύση προβλημάτων).
- Η επίδραση του ανταγωνιστικού και συνεργατικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών στις προαναφερθείσες πέντε διαστάσεις.
- Η επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (υποστηρικτική, κατευθυντική, περιοριστική) στις σχετικές διαστάσεις.

Έχοντας τα παραπάνω υπόψη διατυπώσαμε τις εξής υποθέσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το συνεργατικό προφίλ από το ανταγωνιστικό.
- Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ανταγωνιστική διάθεση υιοθετούν περισσότερο στάση μάχης και αποφυγής.
- Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν συνεργατική διάθεση υιοθετούν τις στάσεις της επίλυσης προβλημάτων, του κατευνασμού, και του συμβιβασμού.

- Το περιοριστικό στυλ ηγεσίας οδηγεί σε υιοθέτηση της στάσης αποφυγής και μάχης από μέρους των εκπαιδευτών.
- Το κατευθυντικό στυλ ηγεσίας οδηγεί στην υιοθέτηση της στάσης του συμβιβασμού και κατευνασμού.
- Το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας οδηγεί περισσότερο στην υιοθέτηση στάσης της λύσης προβλημάτων και του κατευνασμού στις συγκρούσεις από μέρους των εκπαιδευτικών.

4.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σε σύνολο 1688 εκπαιδευτικών (ποσοστό δείγματος 7,4%) με τις ακόλουθες αναλογίες: από τον κλάδο των δασκάλων ήταν το 74%, των νηπιαγωγών 17% και από τις ειδικότητες το 9%. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 65% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 35%. Το 38% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία ήταν σε ποσοστό 33% τα 6-11 χρόνια, ενώ αναφορικά με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών το 31% υπηρετούσε σε 6/θέσιες σχολικές μονάδες. Το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, καθώς το ερωτηματολόγιο είχε την μορφή συμπλήρωσης ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών της μελέτης παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα.

4.3 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα από 15 Δεκεμβρίου 2011 έως 2 Ιανουαρίου 2012 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηματολογίων διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω της υπηρεσίας “google.docs”. Η συγκεκριμένη υπηρεσία προσφέρει τη δυνατότητα για δημιουργία ηλεκτρονικής φόρμας δημιουργίας και υποβολής ερωτηματολογίων. Ο σύνδεσμος (link) με την ηλεκτρονική φόρμα είτε απεστάλη σε διευθύνσεις σχολικών μονάδων του νομού Μαγνησίας ή απευθείας στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ενημερωτικό μήνυμα του ερωτηματολογίου γινόταν γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονταν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του καθώς και διαβεβαιώσεις σχετικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου δεν

υπερέβαινε τα 15 λεπτά της ώρας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν την παροχή πληροφοριών ως προς το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα προσόντα, τη σχέση εργασίας, την προϋπηρεσία, τον τύπο σχολείου και την οργανικότητα του σχολείου. Σε χώρο της τελευταίας σελίδας οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναγράψουν τυχόν παρατηρήσεις ή και μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προκειμένου να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.4 Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε αποτελούταν από τρεις κλίμακες:

1 «Κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων» των Everard και Morris (1999). Η κλίμακα μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο στην έρευνα του Παρασκευόπουλου (2006). Αποτελείται από είκοσι πέντε 25 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Σπάνια, 4 = Πολύ συχνά), οι οποίες περιγράφουν στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, οι οποίες δημιουργούνται μέσα στον επαγγελματικό τους χώρο και οι οποίες απαντώνται μέσα από μια τετράβαθμη κλίμακα Likert. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το μοντέλο πέντε παραγόντων που προτείνουν οι Everard και Morris. Κάθε παράγοντας από αυτούς προκύπτει από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και είναι οι εξής: α) Αποφυγή με ερωτήσεις του τύπου: «Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;». β) Κατευνασμός με ερωτήσεις όπως: «Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;». γ) Μάχη, όπως για παράδειγμα με ερωτήσεις: «Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;». δ) Συμβιβασμός, περιλαμβάνει ερωτήσεις, όπως: «Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;». ε) Λύση προβλημάτων με ερωτήσεις του τύπου: «Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;». Οι παραπάνω στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις διακρίνονται σε επιλυτικές (επίλυση, εξομάλυνση, μάχη) και διαχειριστικές (αποφυγή, συμβιβασμός).

2. «Κλίμακα συνεργατικού-ανταγωνιστικού προσανατολισμού» *Cooperative- competitive orientation* (Stapel & Koomen, 2005). Μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation). Η κλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήσεις (καθώς παραλείφθηκε η μία από τις αρχικές 13 για να είναι ισοδύναμες οι δύο διαστάσεις που διερευνούνται), δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Αναληθές για εμένα, 5 = Αληθές για μένα). Οι έξι από αυτές διερευνούν τον συνεργατικό προσανατολισμό και οι άλλες έξι τον ανταγωνιστικό. Τον συνεργατικό προσανατολισμό διερευνούν ερωτήσεις του τύπου: «Η ομαδική εργασία είναι πιο σημαντική από το ποιός

κερδίζει τελικά». Τον ανταγωνιστικό προσανατολισμό διερευνούν οι ερωτήσεις του τύπου: «Θέλω να είμαι πετυχημένος, ακόμα και αν αυτό αποβαίνει εις βάρος των άλλων».

3. *Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Hoy & Clover, 1986), η απόδοση στα ελληνικά έγινε από τον Σταυρόπουλο (2007). Αποτελούνται από 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιγραφής οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (OCDQ-RE) δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Σπάνια, 4=Πολύ συχνά). Από το σύνολο των προτάσεων, εννέα αναφέρονται στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή (περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς», «Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς»), πέντε στην κατευθυντική συμπεριφορά (Παράδειγμα ερωτήσεων: «Ο διευθυντής ασκεί τον ρόλο του με σιδηρά πυγμή», «Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί») και οι υπόλοιπες εννέα στην περιοριστική συμπεριφορά (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες», «Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία»).

4.5 Στατιστική ανάλυση

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 19.0 for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής. Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν τον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών. Οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν τον έλεγχο διαφοράς των δύο ομάδων με το κριτήριο χ^2 . Για τις ποιοτικές μεταβλητές ελέγχθηκε η διαφορά μέσων όρων μεταξύ των μεταβλητών και έγινε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας τους (ANOVA). Έγινε, επίσης, υπολογισμός συσχετίσεων με τον Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του, μεταξύ των 5 παραγόντων προσανατολισμού των συγκρούσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (ομαδικότητα - συνεργατικότητα, διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς). Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

5^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τον υπολογισμό των Μέσων Τιμών (Μ.Τ.) των μεταβλητών της έρευνας (Πίνακας 1), όπως προέκυψε από το άθροισμα των επιμέρους ερωτημάτων (items) των σχετικών κλιμάκων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης προσανατολίζονται ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων κυρίως στη *λύση προβλημάτων* (Μ.Τ.=16,08, Τ.Α.=2,20) και ακολουθούν με τη σειρά ο *κατευνασμός* (Μ.Τ.=14,05, Τ.Α.=2,24), ο *συμβιβασμός* (Μ.Τ.=13,92, Τ.Α.=1,97), η *μάχη* (Μ.Τ.=11,59, Τ.Α.=2,08) και η *αποφυγή* (Μ.Τ.=9,62, Τ.Α.=2,03).

Πίνακας 1

Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των μεταβλητών

Μεταβλητές		N=125	
		Μ.Τ.	Τ.Α.
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Αποφυγή	9,62	2,03
	Κατευνασμός	14,05	2,24
	Μάχη	11,59	2,08
	Συμβιβασμός	13,92	1,97
	Λύση προβλημάτων	16,08	2,20
Συνεργατικό πνεύμα		25,18	3,42
Ανταγωνιστικότητα		15,02	3,41
Ηγετική συμπεριφορά	Κατευθυντική	17,26	5,12
	Περιοριστική	9,94	3,20
	Υποστηρικτική	26,36	6,32

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συνεργατικού πνεύματος (Μ.Τ.=25,18, Τ.Α.=3,42) έναντι του ανταγωνιστικού (Μ.Τ.=15,02, Τ.Α.=3,41)

και μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (M.T.=26,36, T.A.=6,32), έναντι της κατευθυντικής (M.T.=17,26, T.A.=5,12) και της περιοριστικής (M.T.=9,94, T.A.=3,20).

Η ύπαρξη συνεργατικού πνεύματος (Πίνακας 2) βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό της αποφυγής συγκρούσεων [$F_{(13,124)} = 2,074, p < 0,05$], όπως, επίσης, και στον κατευνασμό [$F_{(13,124)} = 2,559, p < 0,05$] και τη λύση προβλημάτων [$F_{(13,124)} = 2,744, p < 0,05$]

Πίνακας 2

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση το συνεργατικό πνεύμα

Μεταβλητές		<i>F</i>	df	<i>p</i>
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Αποφυγή	2,074	13	0,021*
	Κατευνασμός	2,559	13	0,004*
	Μάχη	1,705	13	0,069
	Συμβιβασμός	1,186	13	0,299
	Λύση προβλημάτων	2,744	13	0,002*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Ομοίως, ύπαρξη ανταγωνιστικού πνεύματος (Πίνακας 3) βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό της αποφυγής των συγκρούσεων [$F_{(15,124)} = 1,790, p < 0,05$], του κατευνασμού [$F_{(15,124)} = 1,906, p < 0,05$] και της λύσης προβλημάτων [$F_{(15,124)} = 1,786, p < 0,05$].

Πίνακας 3

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση την ανταγωνιστικότητα

Μεταβλητές		<i>F</i>	df	<i>p</i>
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Αποφυγή	1,790	15	0,045*
	Κατευνασμός	1,906	15	0,030*
	Μάχη	1,076	15	0,387
	Συμβιβασμός	0,952	15	0,510
	Λύση προβλημάτων	1,786	15	0,045*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου (Πίνακας 4) βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην αποφυγή [$F_{(20,124)} = 2,555$, $p = 0,001$] και τη λύση προβλημάτων [$F_{(20,124)} = 1,686$, $p < 0,05$].

Πίνακας 4

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά

Μεταβλητές		<i>F</i>	df	<i>p</i>
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Αποφυγή	2,555	20	0,001*
	Κατευνασμός	1,389	20	0,145
	Μάχη	1,273	20	0,214
	Συμβιβασμός	1,005	20	0,463
	Λύση προβλημάτων	1,686	20	0,047*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά (Πίνακας 5) βρέθηκε να επιδρά σημαντικά

μόνο στη διάσταση της αποφυγής των συγκρούσεων [$F_{(13,124)} = 2,477, p < 0,05$].

Πίνακας 5
Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση
την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά

Μεταβλητές		<i>F</i>	df	<i>p</i>
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Αποφυγή	2,477	13	0,005*
	Κατευνασμός	1,406	13	0,167
	Μάχη	1,302	13	0,222
	Συμβιβασμός	0,761	13	0,699
	Λύση προβλημάτων	1,316	13	0,214

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά (Πίνακας 6) βρέθηκε να επιδρά σημαντικά μόνο στη διάσταση του κατευνασμού των συγκρούσεων [$F_{(25,124)} = 2,098, p < 0,05$].

Πίνακας 6
Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση
την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά

Μεταβλητές		<i>F</i>	df	<i>p</i>
Προσανατολισμός των συγκρούσεων	Αποφυγή	1,107	25	0,350
	Κατευνασμός	2,098	25	0,005*
	Μάχη	0,969	25	0,515
	Συμβιβασμός	1,251	25	0,217
	Λύση προβλημάτων	1,405	25	0,121

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων με βάση το φύλο και την ηλικία (Πίνακας 7 και 8).

Πίνακας 7

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση το φύλο

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός				
		Value	df	<i>p</i>
Φύλο	Αποφυγή	4,311	9	0,890
	Κατευνασμός	11,666	11	0,389
	Μάχη	8,923	9	0,444
	Συμβιβασμός	9,611	9	0,383
	Λύση προβλημάτων	10,505	10	0,397

p*<0,05, *p*<0,001

Πίνακας 8

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση την ηλικία

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός				
		Value	df	<i>p</i>
Ηλικία	Αποφυγή	27,396	27	0,443
	Κατευνασμός	38,978	33	0,219
	Μάχη	23,521	27	0,657
	Συμβιβασμός	21,844	27	0,745
	Λύση προβλημάτων	35,859	30	0,213

p*<0,05, *p*<0,001

Ωστόσο, ο κλάδος/ειδικότητα που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό του κατευνασμού των συγκρούσεων [$\chi^2(22)=50,467$, *p*=0,001] (Πίνακας 9). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (εκτός δασκάλων και νηπιαγωγών) δείχνουν να είναι λιγότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές κατευνασμού των συγκρούσεων (M.T.=8,00, Adj.

Residual=4,1) στην κλίμακα Μ.Τ. από 8,00 έως 20,00. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται οριακά η τάση (Adj. Residual<2,0) στους εκπαιδευτικούς του κλάδου δασκάλων να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές κατευνασμού (Μ.Τ.=15,00, Adj. Residual=1,9).

Πίνακας 9
Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση τον κλάδο/ειδικότητα

Μεταβλητή	χ^2				
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>	
	Αποφυγή	12,195	18	0,837	
	Κατευνασμός	50,467	22	0,001*	
	Κλάδος/ειδικότητα	Μάχη	13,544	18	0,758
		Συμβιβασμός	24,522	18	0,139
	Λύση προβλημάτων	31,296	20	0,051	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών της μελέτης, βρέθηκε να επιδρούν σημαντικά στον προσανατολισμό του κατευνασμού των συγκρούσεων [$\chi^2(33)=58,939$, $p < 0,05$] (Πίνακας 10). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας δείχνουν να είναι λιγότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές κατευνασμού των συγκρούσεων (Μ.Τ.=8,00, Adj. Residual=3,6) στην κλίμακα Μ.Τ. από 8,00 έως 20,00. Περισσότερο προσανατολισμένοι στον κατευνασμό φαίνονται οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο άλλου τμήματος ΑΕΙ (ειδικότητες) (Μ.Τ.=12,00, Adj. Residual=3,9), ενώ οι περισσότερο προσανατολισμένοι στην πρακτική αυτή εμφανίζονται οι πτυχιούχοι παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ (Μ.Τ.=16,00, Adj. Residual=2,4).

Πίνακας 10

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση τις βασικές σπουδές

Μεταβλητή	χ^2				
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>	
		Αποφυγή	18,318	27	0,894
		Κατευνασμός	58,939	33	0,004*
Βασικές σπουδές		Μάχη	25,509	27	0,546
		Συμβιβασμός	25,865	27	0,526
		Λύση προβλημάτων	39,556	30	0,114

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Οι πρόσθετες σπουδές (ανώτερο κατεχόμενο προσόν) των εκπαιδευτικών της μελέτης, βρέθηκε να επιδρούν σημαντικά στον προσανατολισμό του κατευνασμού των συγκρούσεων [$\chi^2(44)=66,553$, $p < 0,05$] (Πίνακας 11). Πιο συγκεκριμένα, τη διαφορά φαίνεται να την κάνουν οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα, οι οποίοι είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές κατευνασμού των συγκρούσεων (M.T.=20,00, Adj. Residual=3,6) στην κλίμακα M.T. από 8,00 έως 20,00 και ακολουθούν οι συνάδελφοί τους με ανώτερο κατεχόμενο προσόν το μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης (M.T.=12,00, Adj. Residual=2,2).

Πίνακας 11

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση τις πρόσθετες σπουδές (ανώτερο προσόν)

Μεταβλητή	χ^2				
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>	
		Αποφυγή	33,911	36	0,568
Πρόσθετες σπουδές (ανώτερο προσόν)		Κατευνασμός	66,553	44	0,016*
		Μάχη	28,043	36	0,826
		Συμβιβασμός	43,090	36	0,194
		Λύση προβλημάτων	41,582	40	0,402

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Παρόλα αυτά, το άθροισμα προσόντων δεν βρέθηκε να έχει κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων (Πίνακας 11).

Πίνακας 11α

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση τις πρόσθετες σπουδές (άθροισμα προσόντων)

Μεταβλητή	χ^2				
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>	
		Αποφυγή	24,693	27	0,592
Πρόσθετες σπουδές (άθροισμα προσόντων)		Κατευνασμός	26,363	33	0,787
		Μάχη	37,691	27	0,083
		Συμβιβασμός	31,423	27	0,254
		Λύση προβλημάτων	31,770	30	0,378

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Δεν βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων με βάση τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Πίνακας 12), την εργασιακή σχέση (Πίνακας 13), τον τύπο σχολείου (Πίνακας 14), την

οργανικότητα του σχολείου (Πίνακας 15) καθώς και την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης (διευθυντής/προϊστάμενος σχολείου) (Πίνακας 16).

Πίνακας 12

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>
	Αποφυγή	38,028	45	0,760
Συνολική	Κατευνασμός	64,074	55	0,188
εκπαιδευτική	Μάχη	50,721	45	0,258
υπηρεσία	Συμβιβασμός	34,252	45	0,878
	Λύση προβλημάτων	62,743	50	0,107

p*<0,05, *p*<0,001

Πίνακας 13

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση την εργασιακή σχέση

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>
	Αποφυγή	18,712	18	0,410
	Κατευνασμός	16,719	22	0,779
Εργασιακή σχέση	Μάχη	20,244	18	0,319
	Συμβιβασμός	26,282	18	0,093
	Λύση προβλημάτων	15,314	20	0,758

p*<0,05, *p*<0,001

Πίνακας 14**Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση τον τύπο σχολείου**

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>
	Αποφυγή	4,907	9	0,842
	Κατευνασμός	9,790	11	0,549
Τύπος σχολείου	Μάχη	5,118	9	0,824
	Συμβιβασμός	3,876	9	0,919
	Λύση προβλημάτων	7,154	10	0,711

p*<0,05, *p*<0,001**Πίνακας 15****Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση****την οργανικότητα του σχολείου**

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>
	Αποφυγή	22,066	36	0,967
	Κατευνασμός	44,277	44	0,460
Οργανικότητα	Μάχη	30,000	36	0,749
σχολείου	Συμβιβασμός	31,473	36	0,684
	Λύση προβλημάτων	38,292	40	0,547

p*<0,05, *p*<0,001

Πίνακας 16

Διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των συγκρούσεων με βάση την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης (διευθυντής/προϊστάμενος σχολείου)

Μεταβλητή	χ^2			
Προσανατολισμός		Value	df	<i>p</i>
Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης	Αποφυγή	3,762	9	0,926
	Κατευνασμός	9,520	11	0,574
	Μάχη	14,654	9	0,101
	Συμβιβασμός	8,744	9	0,461
	Λύση προβλημάτων	6,094	10	0,807

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Η προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης όταν διεξήχθη η έρευνα, βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό της μάχης [$\chi^2(36)=60,135$, $p < 0,05$] (Πίνακας 17). Πιο συγκεκριμένα, τη διαφορά φαίνεται να την κάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν για 14 και πλέον έτη στο ίδιο σχολείο, οι οποίοι είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές μάχης (M.T.=16,00, Adj. Residual=3,0) στην κλίμακα M.T. από 7,00 έως 16,00. Ακολουθούν οι συνάδελφοί τους με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο από 1 και πλέον έτος μέχρι 5 έτη και 4 μήνες (M.T.=15,00, Adj. Residual=2,2). Λιγότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές μάχης είναι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο από 5 έτη και 5 μήνες μέχρι 9 έτη και 8 μήνες (M.T.=8,00, Adj. Residual=4,3).

Η προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης, όταν διεξήχθη η έρευνα, βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό της λύσης προβλημάτων [$\chi^2(40)=56,437$, $p < 0,05$]. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μέχρι και 1 έτος στο ίδιο σχολείο (M.T.=17,00, Adj. Residual=2,4) όσο και εκείνοι που υπηρετούν για 14 και πλέον έτη (M.T.=17,00, Adj. Residual=2,2), είναι εξίσου προσανατολισμένοι σε πρακτικές λύσης προβλημάτων στην κλίμακα M.T. από 10,00 έως 20,00. Περισσότερο προσανατολισμένοι στη λύση προβλημάτων είναι οι έχοντες στο ίδιο σχολείο προϋπηρεσία από 9 έτη και 9 μήνες έως και 14 έτη (M.T.=18,00, Adj. Residual=2,5) και ακολουθούν εξίσου οι έχοντες προϋπηρεσία από 1 και πλέον έτος έως 5 έτη και 4 μήνες (M.T.=15,00, Adj. Residual=2,3) και 5 έτη και 5 μήνες έως 9 έτη και

Πίνακας 18

Συσχετίσεις διαστάσεων προσανατολισμού των συγκρούσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Μεταβλητές	Συνεργατικό πνεύμα	Ανταγωνιστικότητας	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά
Αποφυγή	-0,186*	0,236**	0,267**	0,286**	-0,175
Κατευνασμός	0,269**	-0,057	-0,020	0,095	0,266**
Μάχη	-0,009	0,074	0,152	0,172	0,061
Συμβιβασμός	0,139	0,060	0,087	0,119	0,227*
Λύση προβλημάτων	0,383**	-0,264**	-0,096	-0,179*	0,208*

*p<0,05, **p<0,001

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του προσανατολισμού των συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα στηρίχτηκε στο μοντέλο προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard και Morris (1999), το οποίο περιλαμβάνει πέντε τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων: *λύση προβλήματος, κατευνασμός-εξομάλυνση προβλημάτων, συμβιβασμός, μάχη και αποφυγή*. Επιμέρους στόχοι ήταν η συμβολή του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας καθώς, επίσης, και η επίδραση του *ηγετικού στυλ* του διευθυντή του σχολείου και του πνεύματος *ομαδικότητας / ανταγωνιστικότητας* στον προσανατολισμό των συγκρούσεων.

6.1 Προσανατολισμός συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσανατολίζονται ιεραρχικά στις ακόλουθες πρακτικές όσο αφορά τον προσανατολισμό των συγκρούσεων: α) *λύση-επίλυση προβλημάτων*, β) *κατευνασμό*, γ) *συμβιβασμό*, δ) *μάχη*, ε) *αποφυγή*. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, είναι δυνατόν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα: Η υιοθέτηση της στάσης *επίλυσης προβλημάτων* από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δείχνει ότι έχουν διάθεση να λάβουν υπόψη της ανάγκες του άλλου, να διαπραγματευτούν και να βρουν μια λύση σε θέματα που προκύπτουν μέσω της ανάδειξης του προβλήματος και της συζήτησης γύρω από αυτό. Ακολουθούν η στάση του *κατευνασμού*, του *συμβιβασμού* και στο τέλος οι στάσεις *μάχης* και *αποφυγής*. Η τοποθέτηση της στάσης της *μάχης* και της *αποφυγής* στις τελευταίες θέσεις της παραπάνω ιεραρχικής κατάταξης επιβεβαιώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αποφύγουν ατομικιστικές συμπεριφορές και έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις, χωρίς, όμως, να αποφεύγουν να αναδείξουν τα όποια προβλήματα και να τα διαπραγματευτούν. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα στην αντίστοιχη έρευνα του Παρασκευόπουλου (2006). Σύμφωνα με τους Desivilya και Yagil (όπ. αναφ. στο Τσιόπα, 2010), η υιοθέτηση της στρατηγικής της *αποφυγής* μπορεί να υπονοεί αδιαφορία, περιφρόνηση αλλά και αφοσίωση στον άλλον, με την έννοια της αναγνώρισης του κύρους και της πρόθεσης για διατήρηση της σχέσης και συγκαταλέγεται στις *μη συνεργατικές στάσεις*.

6.2 Συνεργατικό - ανταγωνιστικό προφίλ των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό το *συνεργατικό*

προφίλ και λιγότερο το *ανταγωνιστικό προφίλ*. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο το *συνεργατικό προφίλ* παρά το *ανταγωνιστικό*. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το αποτέλεσμα δικαιολογείται μέσα από το πλαίσιο που γίνεται η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η επιλογή να ακολουθήσει κάποιος το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό άτομα με διάθεση προσφοράς, ευαισθητοποιημένα και με κοινωνική συνείδηση, σύμφωνα με την τυπολογία του Holland (1985). Πολύ λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στο επάγγελμα ορμώμενοι από εξωτερικές αμοιβές, όπως ο μισθός, τα προνόμια, οι παροχές και το κύρος (Dinham & Scott, 1998, 2000). Ως εκ τούτου δικαιολογούνται τα παραπάνω αποτελέσματα, καθώς το *ανταγωνιστικό προφίλ* ενός ατόμου, ίσως, να βρίσκει επαγγελματικές επιλογές σε άλλους χώρους με πιο πολλές δυνατότητες για οικονομική και κοινωνική καταξίωση, όπου είναι πιο έντονο το στοιχείο του ανταγωνισμού. Ενδεχόμενο είναι, επίσης, ότι καθώς την περίοδο της έρευνας δεν έχει εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, συνδεδεμένη με κριτήρια εξέλιξης και δεν έχουν ανατεθεί οι επιπλέον αρμοδιότητες του διευθυντή σε βάρος του συλλόγου διδασκόντων, να είναι πιο αυθόρμητη η δήλωση συνεργατική διάθεσης και να αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας.

6.3 Ηγετικό προφίλ διευθυντών

Σε σχέση με το στυλ ηγεσίας των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το στυλ ηγεσίας είναι σε μεγαλύτερο βαθμό το *υποστηρικτικό*, έπεται το *κατευθυντικό* και τελευταίο στη σειρά τίθεται το *περιοριστικό*. Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στον διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Το αποτέλεσμα κρίνεται θετικό για την εκπαίδευση γενικότερα, καθώς σύμφωνα με την Καρυπίδου (2009: 13), η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή συνδέεται με το θετικό κλίμα, αποδεικνύει ότι ακολουθούνται δημοκρατικοί τρόποι και έχει ως αποτέλεσμα ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του.

6.4 Συμβολή δημογραφικών παραγόντων

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επιδρά ως προς τη διάσταση του κατευνασμού. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν σε άλλη ειδικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκτός δασκάλων και νηπιαγωγών) ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι σε

πρακτικές κατευνασμού των συγκρούσεων. Ως προς την επίδραση των βασικών σπουδών οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας είναι προσανατολισμένοι σε μικρότερο βαθμό σε πρακτικές κατευνασμού. Αντίθετα οι πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων ΑΕΙ είναι προσανατολισμένοι σε αντίστοιχες πρακτικές. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τους πτυχιούχους άλλων τμημάτων ΑΕΙ (ειδικότητες), οι οποίοι είναι περισσότερο μεν προσανατολισμένοι σε πρακτικές κατευνασμού συγκριτικά με κατόχους πτυχίων Παιδαγωγικής Ακαδημίας, αλλά λιγότερο σε σχέση με τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ.

Οι παραπάνω διαφορές εντάσσονται στα πλαίσια των διομαδικών - διατμηματικών συγκρούσεων. Σε μια σχολική μονάδα όπου λειτουργούν διάφορα προγράμματα (π.χ. πρωινό, ολοήμερο, συστεγαζόμενο) και διαφορετικά τμήματα (φροντιστηριακά, υποδοχής κ.ά.), οι ειδικότητες που πολλές φορές μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο, ίσως, να έρχονται πιο συχνά σε σύγκρουση με το υπόλοιπο προσωπικό αναφορικά με το πρόγραμμα ή τη διευθέτηση ζητημάτων. Ο Σαΐτης (στο Παρασκευόπουλος, 2006: 13) υποστηρίζει σχετικά ότι αυτό είναι ένα φυσιολογικό και αναπόφευκτο φαινόμενο στον καθημερινό εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών, όπου τα άτομα που έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους εργασιακή πραγματικότητα, έρχονται σε σύγκρουση με μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών που είναι επιφορτισμένοι με διαφορετικά προγράμματα και στόχους προς επίτευξη. Από πλευράς σχολικής κουλτούρας ο Hargreaves (στο Πομάκη, 2007) χαρακτηρίζει την διάσπαση των εκπαιδευτικών σε ανταγωνιστικές ομάδες και υποομάδες με τον όρο «Βαλκανιοποίηση».

Όσο αφορά τη στάση των αποφοίτων των Παιδαγωγικής Ακαδημίας που φαίνονται να επιδεικνύουν λιγότερη κατευναστική στάση σε σχέση με τις άλλες ομάδες, μια ενδεχόμενη ερμηνεία είναι ότι η εν λόγω στάση οφείλεται σε μια υπολανθάνουσα αίσθηση απειλής απέναντι σε νεότερους -κατά κύριο λόγο- συναδέλφους καθώς και στη διάθεση να παγιώσουν τη θέση τους. Σε σχέση με τις πρόσθετες σπουδές (ανώτερο προσόν) οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές κατευνασμού των συγκρούσεων και ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στον βαθμό χρήσης πρακτικών *κατευνασμού*. Όσοι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο για περισσότερο του ενός και έως πέντε χρόνια είναι προσανατολισμένοι προς τη μάχη όσο αφορά τις συγκρούσεις συγκριτικά με συναδέλφους τους που υπηρετούν από 5 έως και 10 περίπου έτη στο ίδιο σχολείο. Επίσης, όσοι έχουν τον μεγαλύτερο χρόνο παραμονής στο σχολείο (14 χρόνια και άνω) είναι οι πλέον προσανατολισμένοι σε πρακτικές *μάχης* συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με λιγότερη υπηρεσία.

Τα παραπάνω εύρηματα, ίσως, να ερμηνεύονται ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί που είναι καινούργιοι σε μια σχολική μονάδα βρίσκονται αντιμέτωποι με περισσότερες προκλήσεις για να επιβάλλουν τη θέση τους και να εδραιωθούν στο νέο περιβάλλον, υιοθετώντας τη στάση της *μάχης*. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνο παραμονής στο σχολείο πάνω από 14 χρόνια -οι λεγόμενοι «παλιοί»- ίσως να υιοθετούν αντίστοιχα τη στάση *μάχης* για να επιβληθούν στους τυχόν νεότερους και να επιβάλλουν τη θέλησή τους. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με χρόνο παραμονής τα 5-10 χρόνια, ίσως, να μην αντιμετωπίζουν τις παραπάνω προκλήσεις.

Όσο αφορά την επίλυση προβλημάτων περισσότερο προσανατολισμένοι είναι όσοι έχουν έως και ένα χρόνο υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο. Ακολουθούν όσοι έχουν πάνω από ένα χρόνο υπηρεσίας και έως 10 έτη στο ίδιο σχολείο και έπονται όσοι έχουν από 10 έως 14 έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο. Ωστόσο, όσοι έχουν τον μεγαλύτερο χρόνο υπηρεσίας στο σχολείο 14 έτη και άνω είναι στον ίδιο βαθμό προσανατολισμένοι στην πρακτική της λύσης προβλημάτων, όπως και οι συνάδελφοί του που υπηρετούν στο σχολείο για ένα ή λιγότερο χρόνο.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζουν μια αντίφαση: οι νέοι και οι παλιότεροι σε ένα σχολείο να υιοθετούν ταυτόχρονα στάσεις *μάχης* και *επίλυσης* προβλημάτων. Τόσο η *μάχη* όμως, όσο και η *επίλυση* ανήκουν στις επιλυτικές στάσεις και, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παλιότεροι και οι νεότεροι σε μια σχολική μονάδα θα εμπλακούν πιο συχνά σε συγκρουσιακές καταστάσεις, είτε θετικά επιλύοντας τες, είτε αρνητικά δημιουργώντας προβλήματα. Τον συνηθισμένο από την πρακτική εμπειρία διαχωρισμό σε παλιούς και νέους και την πολλές φορές αντιπαλότητα θα μπορούσαμε να εντάξουμε στα πλαίσια των ενδοοργανωσιακών συγκρούσεων στις παρακάτω κατηγορίες κατά τον Rahim (2001): α) Διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict), η οποία αφορά στην αντιπαράθεση που προκύπτει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. β) Διαομαδική σύγκρουση (intergroup conflict), η οποία πρόκειται ουσιαστικά για τη σύγκρουση που μπορεί να προκύψει μεταξύ διαφορετικών τμημάτων ή ομάδων μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.

6.5 Συμβολή προφίλ εκπαιδευτικών

Το *συνεργατικό* όπως και το *ανταγωνιστικό προφίλ* των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επιδρά σημαντικά σε πρακτικές προσανατολισμού των συγκρούσεων που αφορούν σε *αποφυγή*, *κατευνασμό* και *λύση προβλημάτων*. Το *συνεργατικό προφίλ* βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με πρακτικές *κατευνασμού* και *λύσης προβλημάτων* (όσο μεγαλύτερος ο

βαθμός του *συνεργατικού προφίλ* τόσο μεγαλύτερος ο προσανατολισμός προς τον *κατευνασμό* και τη *λύση προβλημάτων*), επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της έρευνας. Διαφάνηκε, επίσης, μια τάση αρνητικής σχέσης της συνεργατικότητας με την αποφυγή (όσο μεγαλύτερος ο βαθμός του *συνεργατικού προφίλ* τόσο μικρότερος ο βαθμός της *αποφυγής* των συγκρούσεων). Αντίθετα το *ανταγωνιστικό προφίλ* βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την *αποφυγή* της σύγκρουσης (όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ανταγωνιστικότητας τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός αποφυγής) και αρνητικά με τη *λύση προβλημάτων*. Επιπλέον δεν βρέθηκε κάποια σχέση του ανταγωνιστικού προφίλ με πρακτικές *κατευνασμού* των συγκρούσεων.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν σε μεγάλο μέρος τις σχετικές υποθέσεις της έρευνας. Η υιοθέτηση της στάσης της *αποφυγής*, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, θεωρείται μη *συνεργατική* και μη *επιλυτική* στάση. Η στρατηγική της *αποφυγής* σχετίζεται με την αγνόηση των διαφορετικών απόψεων, την αποσιώπηση συναισθημάτων και πεποιθήσεων. Η επιλογή αυτού του στυλ σημαίνει αναβολή της αντιπαράθεσης για μεταγενέστερο χρόνο, χωρίς να ικανοποιείται κανένα από τα δύο μέρη και μικρό ενδιαφέρον για τα επιχειρήματα του άλλου (Τσιόπα, 2010).

6.6 Συμβολή ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή

Η *κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά* βρέθηκε να επιδρά στην *αποφυγή* και τη *λύση προβλημάτων*, ενώ η *περιοριστική* στην *αποφυγή*. Η *υποστηρικτική* συμπεριφορά βρέθηκε να επιδρά στον *κατευνασμό*. Βρέθηκε, επίσης, θετική συσχέτιση της *περιοριστικής ηγετικής στάσης* με την *αποφυγή* και της *κατευθυντικής ηγετικής στάσης* μόνο με την *αποφυγή*. Επίσης, η *περιοριστική ηγετική στάση* βρέθηκε να έχει μια κάποια αρνητική συσχέτιση με τη *λύση προβλημάτων*. Σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις, αναμενόταν η *κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά* να σχετίζεται θετικά με τις στάσεις της *αποφυγής* και του *συμβιβασμού*. Όσο αφορά την *αποφυγή* η υπόθεση επιβεβαιώθηκε, ενώ δεν επιβεβαιώθηκε αναφορικά με τον *συμβιβασμό*. Μια ηγετική στάση προσανατολισμένη στο έργο, με αυστηρή επίβλεψη και έλεγχο δημιουργεί κλίμα αποφυγής των προβλημάτων, είτε αυτά είναι πράγματι μικρά και ασήμαντα, είτε είναι σημαντικά και χρήζουν διευθέτησης.

Από πλευράς σχολικής κουλτούρας εντάσσεται στην κουλτούρα της *τεχνητής συναδελφικότητας* κατά τον Hargreaves (στο Πομάκη, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται και συνήθως κάποιος τούς το επιβάλλει (π.χ. διευθυντής). Αυτή η κουλτούρα είναι ακριβώς αντίθετη της *κουλτούρας της*

συνεργασίας.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι η *περιοριστική ηγετική συμπεριφορά* οδηγεί σε στάση μάχης και αποφυγής από μέρους των εκπαιδευτικών επιβεβαιώθηκε όσο αφορά την *αποφυγή*. Η επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες γραφειοκρατικές δραστηριότητες (Μιχόπουλος, 1998) δεν δίνει ευκαιρία να τεθούν τα ζητήματα επί τάπητος και ενδεχομένως να επιλυθούν. Δεν υιοθετείται η στάση μάχης για ζητήματα ρουτίνας και φόρτου εργασίας, αλλά η μη παραγωγική πολλές φορές στάση της αποφυγής. Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση παραμένει λανθάνουσα. Πρόκειται για μια σύγκρουση η οποία ναι μεν υποβόσκει, αλλά δεν έχει εκδηλωθεί (Σαΐτης, 2007: 273-274) και ενδεχομένως αν εκδηλωθεί θα γίνει με έντονο τρόπο. Από πλευράς σχολικής κουλτούρας εντάσσεται στην κουλτούρα του ατομικισμού. Μια τέτοια κουλτούρα έχει αρνητικές επιδράσεις στον χαρακτήρα της διεύθυνσης του σχολείου (π.χ. ο διευθυντής σπάνια ζητά τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα του σχολείου) (Θεριανός, 2004). Σε αυτά τα πλαίσια, τόσο για το *κατευθυντικό* όσο και την *περιοριστικό στυλ ηγεσίας*, η αποφυγή των συγκρούσεων, πέρα από τις περιπτώσεις που αποφεύγονται ή σσονος σημασίας ζητήματα, ίσως να υποκρύπτει και την αποφυγή ενεργούς συμμετοχής σε ουσιώδη ζητήματα της σχολικής ζωής, με την δικαιολογία «δεν είναι δική μου δουλειά» ή «δεν έχω αναλάβει αυτό το κομμάτι».

Αντίθετα το *υποστηρικτικό ηγετικό προφίλ* βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τον *κατευνασμό* αλλά επιπλέον και με πρακτικές προσανατολισμού των συγκρούσεων που αφορούν σε *συμβιβασμό* και *λύση προβλημάτων*. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση. Το *υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας* φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τις *επιλυτικές στάσεις* (κατευνασμό, λύση προβλημάτων) σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δύο στυλ διαχείρισης που σχετίζονται αποκλειστικά με *διαχειριστικές* (αποφυγή). Από την άποψη της σχολικής κουλτούρας, το *υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας* εντάσσεται στην *κουλτούρα συνεργασίας* και κρίνεται πιο αποτελεσματικό στην επίδραση του στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις, σε σχέση με τα υπόλοιπα. Στα πλαίσια αυτής της κουλτούρας συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί, είναι πρόθυμοι να ανταλλάξουν, ιδέες και υλικό, να συζητήσουν προβλήματα που τους απασχολούν σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για τις μεταξύ τους σχέσεις και διαφορές. Σύμφωνα με τον Θεριανό (2004: 347-348), πρόκειται για την ιδανική μορφή κουλτούρας που μπορεί να υπάρξει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συγκεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας και σε σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσανατολίζονται περισσότερο σε *επιλυτικές* και *συνεργατικές* μορφές αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

β) επιδεικνύουν ένα *συνεργατικό προφίλ*, προκρίνοντας τη συνεργασία από τον ανταγωνισμό.

γ) Η *υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά* δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη θετική διεύθυνση των συγκρούσεων, οδηγώντας σε *συνεργατικές - επιλυτικές* στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές.

δ) Αναδεικνύεται ότι το *ανταγωνιστικό προφίλ*, η *κατευθυντική και περιοριστική ηγεσία* έχουν ως κύριο αποτέλεσμα την υιοθέτηση της στάσης της αποφυγής απέναντι στις συγκρούσεις.

Γενικεύοντας ακόμα περισσότερο μπορεί να ειπωθεί ότι η συνεργατικότητα χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, κάτι που κρίνεται θετικά σύμφωνα με το σκεπτικό της εργασίας. Η θετική επίδραση του *συνεργατικού προφίλ* των εκπαιδευτικών και του *υποστηρικτικού στυλ ηγεσίας* στη διαχείριση των συγκρούσεων ανταποκρίνεται στα αποτελέσματα της εθνογραφικής έρευνας του Θεριανού (2004) για την κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων. Στην συγκεκριμένη έρευνα αναδείχτηκε η υπεροχή της συνεργατικής κουλτούρας, η συνολική αποτελεσματικότητά της και η δυνατότητα να αποτελέσει βάση οικοδόμησης της κουλτούρας αντίστασης απέναντι στην προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα και η αντιπροσωπευτικότητά του. Καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, δεν μπορούν να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών, μολονότι οι τάσεις που βρέθηκαν ως προς τον προσανατολισμό των συγκρούσεων συμπίπτουν με προηγούμενες έρευνες που είχαν μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος, 2006). Ως εκ τούτου η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην απόδοση των τάσεων που αντιστοιχούν τόσο στον προσανατολισμό των συγκρούσεων όσο και στο *στυλ ηγεσίας* και το *ανταγωνιστικό και συνεργατικό προφίλ* των εκπαιδευτικών.

Ένας, επίσης, περιορισμός που ανακύπτει και αφορά τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, είναι μήπως οι ερωτώμενοι απαντώντας αρνητικά αποδείξουν εν τέλει

αδυναμία / αποτυχία ή, ενδεχομένως «κακή» εικόνα για αυτούς (Jhonstone, 1990). Επιπλέον περιορισμός θεωρείται, παρ' όλο που υπήρχε η δέσμευση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, ότι σύμφωνα με τον Côté και άλλους (στο Τέκος, 2009) στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα άτομα συνήθως διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους, είτε σκόπιμα, είτε όχι. Μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική έρευνα ενδεχομένως να αναδείκνυε περισσότερες πτυχές στο θέμα των συγκρούσεων. Μελλοντικές έρευνες μπορούν αφενός να εστιάσουν σε ευρύτερο και οπωσδήποτε πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της επικράτειας και αφετέρου να περιέχουν δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ.** (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη – θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15431#page/1/mode/2up>
- Βίλλη, Μ., Γαλάνη, Χ. & Μπογιατζόγλου, Ν.** (2010). *Η σύγκρουση ανάμεσα στα μέλη μια επιχείρησης και η πρόληψή της για τη λειτουργικότητα εξέλιξης της επιχείρησης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.elinyaecongress2010.gr/01.anartimenes/aa006.pdf>
- Ζαβλανός, Μ.** (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ.** (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ.** (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεριανός, Κ.** (2004). *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ.** (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Κανελλόπουλος, Χ.** (1995). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα: International Publishing.
- Κάντας, Α.** (1995). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρυπίδου Α.** (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κένεντι, Π.** (1994). *Προετοιμασία για τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Κοντάκος, Α.** (2009). Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο: Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός, 77-86.
- Κωνστανούρα, Ε. & Καζάλη, Α.** (2011). *Οργανωσιακές συγκρούσεις*. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Πρόλογος της Ελληνικής Έκδοσης. Αθήνα: Ευρωσπουδή – Εκπαιδευτήρια «Κωστέα – Γείτονα».
- Μιχόπουλος, Α.Β.** (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μπουραντάς, Δ.** (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: [χ.ο.].
- Μπουραντάς, Δ.** (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ.** (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ.** (2002). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Παρασκευόπουλος, Θ.** (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των κυρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Πομάκη, Π.** (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ρεσ, Γ.** (2007). «Σχολική κουλτούρα» και εκπαιδευτικός οργανισμός. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ.** (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σαΐτης, Χ.** (2005³). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ιδίου
- Σαΐτης, Χ.** (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: ιδίου.
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφός, Μ.** (2009). Επιχειρώντας αλλαγές, ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο πλαίσιο της Σχολικής Κουλτούρας. Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός, 251-264.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ.** (2008). Αντιμετώπιση συγκρούσεων στους οργανισμούς. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 32-50.
- Σταυρόπουλος Β.** (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τέκος, Γ.** (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Τσιόπα, Κ.** (2010). *Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντών και εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φασουλής, Κ.** (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf
- Χατζηγηρύστου, Χ.** (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή του Σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθύτω – Γ. Δαρδανός.
- Χυτήρης, Λ.** (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Interbooks.
- ΥΠΠΔΒ** (2010). *Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>

Ξενόγλωσση

- Ball, S. & Youdell, D.** (2007) *Hidden privatisation in public education*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://pages.eiie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Coser, L.** (1967). *Continuities in the study of social conflict*. New York: Free Press.
- Deutsch, M.** (1973). *The resolution of conflict*. London: Routledge.
- Deutsch, M.** (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1, 237-263
- Dinham, S. & Scott, C.** (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.
- Dinham, S. & Scott, C.** (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379–396.
- Everard, K. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μετάφραση Δ. Κικίτζας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goleman, D.** (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G.** (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Εκδόσεις: Πατάκη.
- Hargreaves, D.** (1990). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge.
- Hargreaves, D.** (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-26.

- Holland, J. L.** (1985²). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice Hall.
- Hoy, W. & Clover, S.** (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Janis, I. L.** (1985). Sources of error in strategic decision making. In: Pennings, J. M. (Ed.). *Organizational Strategy and Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 157-197.
- Jaya, G.** (2002). Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations. *Management Extension Research Review*, 3(2), 24-38.
- Jhonstone, M.** (1990). *Stress in Teaching. An Overview of Research*. The Scottish Council for Research in Education Publication. Στο: Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμόγιαννη, Α. & Μεσσήνη, Β. (επιμ.) (1997). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης. Εργασίες από το 4^ο Πανερωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της ΕΦΡΑ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 211-230.
- Kantek, F. & Gezer, G.** (2009). Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles. *Nurse Education Today* 29, 100–107.
- Mullins, L.** (1996). *Management and organizational behavior*. Pitman Publishing
- Oberschall, A.** (1978). Theories of social conflict. *Annual Review of Sociology*, 4, 291-315.
- Partanen, A.** (2011). *What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/>
- Polychroniou, P.** (2008). Styles of handling conflict in Greek organizations: the impact of transformational leadership and emotional intelligence. *The International Journal of Organisational Behaviour*, 13(1), 52-67.
- Pondy, L. R.** (1967). Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320.
- Rahim, M. A.** (2001). *Managing conflict in organizations*. Praeger: Westport:CT.
- Rahim, M. A.** (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235
- Rahim, A., Psenicka, C. & Polychroniou, P.** (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 303-326.
- Robbins, S.P.** (1978). Conflict management and conflict resolution are not synonymous.

California Management Review, 21, 67-76.

Robbins, S.P. (1993⁶). *Organizational Behavior*. New York: Prentice Hall.

Roloff, M.E (1987). Communication and conflict. In: Berger, C. & Chafee, S.H. (Eds.). *Handbook of Communication Science*. Beverly Hills, CA: Sage, 484-534.

Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stoner, J. (1989). *Management*. New York: Free Press.

Stapel, D.A. & Koomen, W. (2005). Competition, Cooperation, and the Effects of Others on Me. *Journal of Personality And Social Psychology*, 88, 1029-1038.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal Of Organizational Behavior*, 13, 265-274.

Walton, R.E. (1969). *Interpersonal peacemaking: Confrontations and third-party consultations*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της
Εκπαίδευσης»

Στον χώρο του σχολείου καλούνται να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί με ξεχωριστές προσωπικότητες και αντιλήψεις. Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής οι συγκρούσεις είναι ορισμένες φορές αναπόφευκτες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη παραγόντων που οδηγούν σε σχετικές συγκρούσεις.

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην προσπάθεια να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τις συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου και την καλύτερη διαχείρισή τους. Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, διευκρινίζονται τα εξής:

- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.
- Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις: αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταγραφή της προσωπικής σας γνώμη.
- Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις με αστερίσκο είναι υποχρεωτικές. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Ο

Φοιτητής

Δημήτριος Λεπίδας

Εκπαιδευτικός ΠΕ

Τηλ.: 6944165669

Κωδικός ερωτηματολογίου:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: <30 31-40 41-50 >50

ΚΛΑΔΟΣ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Δασκάλων:

Νηπιαγωγών

Ειδικότητα:

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Παιδαγωγική Ακαδημία

Παιδαγωγική Ακαδημία & Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου

Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ

Άλλο Τμήμα ΑΕΙ

(Παρακαλώ διευκρινίστε)

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο: Ναι Όχι

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ: Ναι Όχι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: Ναι Όχι

Διδακτορικό Δίπλωμα: Ναι Όχι

Άλλο (Παρακαλώ διευκρινίστε)

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

1-5

6 – 10

11 -15

16 – 20

21 – 25

>25 ΧΡΟΝΙΑ

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δημοτικό

Νηπιαγωγείο

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:/θέσιο

Έχετε προϋπηρεσία ως διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας

Ναι

Όχι

Προϋπηρεσία σε σχολείο που υπηρετείτε τώρα σε:

Έτη:

Μήνες:

Βαθμολογήστε τον εαυτό σας στις επόμενες ερωτήσεις. Προσπαθήστε να βαθμολογήσετε τη συμπεριφορά σας συνολικά σύμφωνα με τις παρακάτω κλίμακες:

1= Σπάνια 2= Μερικές φορές 3= Συχνά 4= Πολύ συχνά	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	
1	Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;	1	2	3	4
2	Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;	1	2	3	4
3	Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;	1	2	3	4
4	Μιλάτε σε άλλους για το πρόβλημά σας;	1	2	3	4
5	Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων;	1	2	3	4
6	Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;	1	2	3	4
7	Ζητάτε συγγνώμη, διότι προκαλέσατε «θέμα»;	1	2	3	4
8	Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;	1	2	3	4
9	Γίνεστε επιθετικοί;	1	2	3	4
10	Διατηρείτε την ψυχραιμία σας;	1	2	3	4
11	Εξετάζετε την άποψη της άλλης πλευράς;	1	2	3	4
12	Προσπαθείτε να κατευνάσετε την άλλη πλευρά;	1	2	3	4
13	Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία;	1	2	3	4
14	Μιλάτε περισσότερο από τον άλλον;	1	2	3	4
15	Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων;	1	2	3	4

16	Αναζητάτε μια δίκαιη λύση;	1	2	3	4
17	Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει το δικό της;	1	2	3	4
18	Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης;	1	2	3	4
19	Φέρεστε σαν να μην υπήρχε πρόβλημα;	1	2	3	4
20	Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα;	1	2	3	4
21	Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας;	1	2	3	4
22	Ζητάτε συγγνώμη πρόθυμα;	1	2	3	4
23	Αποτινάσσετε τις ευθύνες;	1	2	3	4
24	Προσπαθείτε να βρείτε έναν συμβιβασμό;	1	2	3	4
25	Υποχωρείτε σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος;	1	2	3	4

	1= Αναληθές για μένα 2= Κάπως αναληθές για μένα 3= Ουδέτερο 4= Κάπως αληθές για μένα 5= Αληθές για μένα	Αναληθές για εμένα	Κάπως αναληθές για εμένα	Ουδέτερο	Κάπως αληθές για μένα	Αληθές για μένα
1	Η ομαδική εργασία είναι πιο σημαντική από το ποιός κερδίζει τελικά.	1	2	3	4	5

2	Με ενοχλεί, όταν οι άλλοι τα καταφέρνουν καλύτερα απ' ό,τι εγώ.	1	2	3	4	5
3	Είναι σημαντικό να μεταχειρίζεσαι τους άλλους με καλό τρόπο.	1	2	3	4	5
4	Προτιμώ να εργάζομαι με άλλους σε μια ομάδα από το να εργάζομαι μόνος μου.	1	2	3	4	5
5	Δεν με ενδιαφέρει αν πληγώνω άλλα άτομα στο δρόμο της επιτυχίας μου.	1	2	3	4	5
6	Μου αρέσει να βλέπω τους άλλους να τα καταφέρνουν σε κάτι που κάνουν	1	2	3	4	5
7	Τα άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα πρέπει να καταλάβουν ότι δεν πρόκειται να γίνεται πάντα αυτό που θέλουν.	1	2	3	4	5
8	Θέλω να είμαι πετυχημένος, ακόμα και αν αυτό αποβαίνει εις βάρος των άλλων.	1	2	3	4	5
9	Η εργασία μέσα σε μια ομάδα είναι καλύτερη από το να εργαζεσαι μόνος σου.	1	2	3	4	5

10	Το να κάνεις την καλύτερη δυνατή προσπάθεια δεν είναι αρκετό. Σημαντικό είναι να κερδίζεις.	1	2	3	4	5
11	Μου αρέσει να βοηθάω τους άλλους, ακόμα κι αν αυτό βλάπτει τα προσωπικά μου συμφέροντα.	1	2	3	4	5
12	Θαυμάζω τους ανθρώπους που στον δρόμο προς την επιτυχία προσπερνούν όλους τους ανταγωνιστές	1	2	3	4	5

Στις παρακάτω προτάσεις παρακαλούμε να δηλώσετε το βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετείτε.

1= Σπάνια 2= Μερικές φορές 3= Συχνά 4= Πολύ συχνά	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	
1	Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
2	Ο διευθυντής ασκεί τον ρόλο του με «σιδηρά πυγμή».	1	2	3	4
3	Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4
4	Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.	1	2	3	4
5	Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
6	Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
7	Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
8	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4
9	Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
10	Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους.	1	2	3	4
11	Σε αυτό το σχολείο, η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	1	2	3	4
12	Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
13	Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
14	Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	1	2	3	4

15	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
17	Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
18	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.	1	2	3	4
19	Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.	1	2	3	4
20	Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4

Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας. Αν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας να γράψετε μια ενεργή δ/ση ηλ. ταχυδρομείου.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

.....
.....
.....
.....
.....

E-MAIL:.....

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

N=125		Συχνότητα	%
Ηλικία	Έως 30	29	23,2
	31-40	43	34,4
	41-50	48	38,4
	51 και άνω	5	4,0

N=125		Συχνότητα	%
Βασικές σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	9	7,2
	Παιδαγωγική Ακαδημία & Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου	30	24,0
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	75	60,0
	Άλλο Τμήμα ΑΕΙ (για Εκπ/κους ειδικοτήτων)	11	8,8

N=125		Συχνότητα	%
Πρόσθετες σπουδές (ανώτερο προσόν)	Κανένα	63	50,4
	Διδακτορικό Δίπλωμα	3	2,4
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	41	32,8
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	15	12,0
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3	2,4

N=125		Συχνότητα	%
Πρόσθετες σπουδές (άθροισμα προσόντων)	Κανένα	63	50,4
	1	45	36,0
	2	15	12,0
	3	2	1,6

N=125		Συχνότητα	%
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	1 έως 5 χρόνια	25	20,0
	6 έως 10 χρόνια	37	29,6
	11 έως 15 χρόνια	24	19,2
	16 έως 20 χρόνια	9	7,2
	21 έως 25 χρόνια	16	12,8

	>25 χρόνια	14	11,2
--	------------	----	------

N=125			
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	Συχνότητα 105	% 84,0
	Αναπληρωτής	19	15,2
	Ωρομίσθιος	1	0,8

N=125			
Τύπος σχολείου	Δημοτικό	Συχνότητα 103	% 82,4
	Νηπιαγωγείο	22	17,6

N=125			
Οργανικότητα σχολικής μονάδας	1- 2	Συχνότητα 21	% 16,8
	3-5	12	9,6
	6-8	42	33,6
	9-10	9	7,2
	11+	41	32,8

N=125			
Προϋπηρεσία σε θέση διευθυντή/προϊσταμέ νου σχολείου	Ναι	Συχνότητα 68	% 54,4
	Όχι	57	45,6

N=125			
Προϋπηρεσία στο σχολείο (έτος/η & μήνας/ες)	Έως 1 έτος	Συχνότητα 61	% 48,8
	1&1 έως 5&4	41	32,8
	5&5 έως 9&8	4	3,2
	9&9 έως 14	15	12,0
	14&1+	4	3,2

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Προσανατολισμός	M.T.	T.A.
-----------------	------	------

Αποφυγή

Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;	1,48	0,64
Μιλάτε σε άλλους για το πρόβλημα σας;	2,74	0,81
Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει το δικό της;	1,90	0,67
Φέρεστε σαν να μην υπήρχε πρόβλημα;	2,09	0,98
Αποτινάσσετε τις ευθύνες;	1,42	0,67
Κατευνασμός		
Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;	2,47	0,89
Ζητάτε συγγνώμη διότι προκαλέσατε “θέμα”;	2,94	0,78
Προσπαθείτε να κατευνάσετε το άλλο μέρος;	3,29	0,67
Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης;	2,23	0,82
Ζητάτε συγγνώμη πρόθυμα;	3,11	0,76
Μάχη		
Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;	3,09	0,81
Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων;	2,70	0,91
Γίνεστε επιθετικοί;	1,61	0,78
Μιλάτε περισσότερο από τον άλλον;	2,21	0,83
Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας;	1,98	0,76
Συμβιβασμός		
Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;	2,87	0,78
Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία;	2,68	0,75
Αναζητάτε μια δίκαιη λύση;	3,59	0,56
Προσπαθείτε να βρείτε έναν συμβιβασμό;	3,14	0,77
	M.T.	T.A.
Υποχωρείτε σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος;	1,64	0,79

Λύση Προβλημάτων

Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;	3,46	0,58
Διατηρείτε την ψυχραιμία σας;	3,21	0,76
Εξετάζετε την άποψη του άλλου μέρους;	3,36	0,67
Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων;	2,98	252
Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα;	3,07	0,73

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ

	M.T.	T.A.
Συνεργατικό προφίλ		
Η ομαδική εργασία είναι πιο σημαντική από το ποιός κερδίζει τελικά.	4,38	1,01
Είναι σημαντικό να μεταχειρίζεσαι τους άλλους με καλό τρόπο.	4,68	0,67
Προτιμώ να εργάζομαι με άλλους σε μια ομάδα από το να εργάζομαι μόνος μου.	3,91	1,07
Μου αρέσει να βλέπω τους άλλους να τα καταφέρνουν σε κάτι που κάνουν.	4,56	0,78
Η εργασία μέσα σε μια ομάδα είναι καλύτερη από το να εργαζεσαι μόνος σου.	2,12	1,18
Μου αρέσει να βοηθάω τους άλλους, ακόμα κι αν αυτό βλάπτει τα προσωπικά μου συμφέροντα.	3,58	1,04
Ανταγωνιστικό προφίλ		
Με ενοχλεί όταν οι άλλοι τα καταφέρνουν καλύτερα απ' ό,τι εγώ.	2,73	1,25
Δε με ενδιαφέρει αν πληγώνω άλλα άτομα στο δρόμο της επιτυχίας μου.	1,58	1,17
Τα άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα πρέπει να καταλάβουν ότι δεν πρόκειται να γίνεται πάντα αυτό που θέλουν.	4,50	0,76
Θέλω να είμαι πετυχημένος, ακόμα και αν αυτό αποβαίνει εις βάρος των άλλων.	1,40	0,77

Το να κάνεις την καλύτερη δυνατή προσπάθεια δεν είναι αρκετό. Σημαντικό είναι να κερδίζεις.

2,12 1,18

Θαυμάζω τους ανθρώπους που στο δρόμο προς την επιτυχία προσπερνούν όλους τους ανταγωνιστές

2,70 1,40

ΚΛΙΜΑΚΑ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

M.T.

T.A.

Κατευθυντική
ηγετική
συμπεριφορά

Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή.

1,95 0,95

Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.

2,16 1,13

Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.

2,34 1,06

Ο διευθυντής διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.

2,65 0,85

Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.

1,73 0,83

Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.

1,93 0,85

Ο διευθυντής ελέγχει το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

1,42 0,74

Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.

1,53 0,87

Ο διευθυντής ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

1,55 0,76

Περιοριστική
ηγετική
συμπεριφορά

Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.

2,22 0,97

Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.

1,95 0,97

Σε αυτό το σχολείο, η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.

2,05 1,08

Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών*.

2,06 0,96

Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.

1,66 0,82

Υποστηρικτική
ηγετική
συμπεριφορά

Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	2,71	1,09
Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	2,65	0,87
Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	2,83	0,89
Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	2,92	0,87
Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	3,29	0,84
Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	3,17	0,98
Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	3,04	0,94
Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	3,15	0,87
Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	2,60	1,01

* Αντίστροφη κωδικοποίηση