



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Συγκρούσεις στο πλαίσιο λειτουργίας  
του Συλλόγου Διδασκόντων Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης και ο διαχειριστικός ρόλος του  
διευθυντή της σχολικής μονάδας.**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Σωτηράκη Ξανθή

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Δρ. Λαζαρίδου Αγγελική

**Βόλος, 2019**

**Στην αδελφή μου, Νεκταρία, που υπομονετικά αγωνίστηκε μαζί μου & στις κόρες  
μου, Μαριζέτα και Νάσια, για τα καλοκαίρια που τους στέρησα....**

### **Δήλωση Λογοκλοπής**

Η Σωτηράκη Ξανθή γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Συγκρούσεις στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ο διαχειριστικός ρόλος του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας» 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.

### **Η ΔΗΛΟΥΣΑ**

**Σωτηράκη Ξανθή**

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στη διαχείρισή τους. Επιπλέον, σκοπός της είναι να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για τις ηγετικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για την ορθή διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύονται η έννοια, οι τύποι και η συχνότητα της σύγκρουσης, οι αιτίες και οι συνέπειές της στον σχολικό οργανισμό και οι τεχνικές διαχείρισής της από τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, προσδιορίζονται τα καθήκοντα του διευθυντή, οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή όσον αφορά την ορθή διαχείρισή των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στο σύλλογο διδασκόντων. Επίσης, περιγράφονται οι ηγετικές δεξιότητες διαχείρισης των εν λόγω συγκρούσεων. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας, που είναι ποιοτική, και πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικών, ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκατρείς (13) διευθυντές και διευθύντριες σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δεν είναι ιδιαίτερα συχνό, ωστόσο, αρκετές φορές εμπλέκονται και οι ίδιοι οι διευθυντές/ντριες, που καλούνται να τις διευθετήσουν. Οι αιτίες των συγκρούσεων αφορούν τόσο ατομικούς όσο και οργανωσιακούς παράγοντες, ενώ τα αποτελέσματά τους, αν τυχόν έχουν έγκαιρη και ορθή διαχείριση, δεν είναι πάντα αρνητικά για τη λειτουργία του σχολείου. Όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισής τους, οι διευθυντές και οι διευθύντριες επιλέγουν ποικιλία μεθόδων, ανάλογα με την ένταση και την πηγή κάθε συγκρουσιακού επεισοδίου. Κυρίως επιλέγουν τον συμβιβασμό, τον διάλογο σε φιλικό κλίμα, την ενεργητική ακρόαση, αλλά δεν λείπει και η επιβολή, με την επίκληση της νομοθεσίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών διάκειται θετικά προς την επιμόρφωσή της σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, με το σκεπτικό ότι βοηθείται κυρίως στην πρόληψή τους. Η ικανότητα του προλαμβάνει αποτελεί, μάλιστα, και τη βασική ηγετική δεξιότητα που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής, σύμφωνα με τη γνώμη των περισσότερων από τους ερωτηθέντες διευθυντές.

**Λέξεις-κλειδιά:** συγκρούσεις, σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής, διευθυντής-ηγέτης, διαχείριση συγκρούσεων

## Abstract

The purpose of this study is to investigate the conflict between teachers in teachers' association in the secondary education and the role of the principal in managing them. In addition, its purpose is to investigate the perceptions of the principal-leader about the leadership skills that the leader must possess in order to properly manage conflicts between members of the teaching staff. The theoretical part of the study analyzes the meaning and frequency of the conflict, its causes and consequences for the school organization and the management techniques used by the principal. In addition, the duties of the principal, the responsibilities of the teachers' association and the characteristics of the principal with regard to the proper management of the conflicts occurring in the teachers' association are specified. It also describes the leadership skills for managing those conflicts. The second part presents the qualitative research, which was conducted through personal, semi-structured interviews. Thirteen (13) principals in secondary education units of the Magnesia Prefecture participated in the study. Interview data were transcribed and analyzed (as text data) using the content analysis. The results of the research have shown that the conflict between teachers is not very common, however, sometimes the headmasters are involved, who are called upon to resolve them. The causes of conflicts are both individual and organizational factors, and their effects, if managed in time and properly, are not always detrimental to the school. In terms of how they are managed, headmasters choose a variety of methods, depending on the intensity and source of each conflict episode. Mostly they choose compromise, dialogue in a friendly climate, active listening, but enforcement is also used, by invoking the law. The overwhelming majority of school headmasters are positive on conflict management training, with the main aim to be helped to prevent it. Indeed, the ability to prevent is one of the basic skills that a leader should have, in the opinion of most of the principals interviewed.

**Key words:** conflicts, teachers' association, principal, principal-leader, management techniques.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα καταρχάς να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της εργασίας μου, Δρ. Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη καθηγήτρια στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που με προθυμία ανέλαβε την επίβλεψη της Διπλωματικής μου και με υπευθυνότητα και υπομονή καθοδήγησε τα βήματά μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, σε όλους τους διευθυντές και τις διευθύντριες που ευγενικά συμμετείχαν στην έρευνα και με την εμπειρία τους «φώτισαν» το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και το ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή τους.

Επίσης, νιώθω έντονη την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς την αδελφή μου, Νεκταρία, γιατί χάρη στη δική της σταθερή και αποτελεσματική συμπαράσταση κατάφερα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τέλος, ευχαριστώ ειλικρινά τη φίλη και συνάδελφό μου, Ανδρομάχη Κανούτου, της οποίας η παρέμβαση σε καίριες φάσεις εκπόνησης της Διπλωματικής μου υπήρξε πραγματικά καθοριστική.

## Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών

ΕΠΑ.Λ. : Επαγγελματικό Λύκειο

Ι.Ε.Π. : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Π Δ : Προεδρικό Διάταγμα

ΠΕ.Κ.Ε.Σ: Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Π.Υ.Σ.Δ.Ε : Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Υ.Σ.Π.Ε.: Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σ Δ: Σύλλογος Διδασκόντων

ΥΠ.Π.Ε.Θ. : Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων



## **Πίνακες & Σχήματα**

Πίνακας 1 : Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα..... σελ. 52

Σχήμα 1: Θεματικός χάρτης.....σελ.63

## **Πίνακας Περιεχομένων**

Περίληψη.....3

Abstract.....	5
Ευχαριστίες.....	6
Πίνακας συντομογραφιών.....	7
Πίνακες και σχήματα.....	8
Πίνακας Περιεχομένων.....	9.
Εισαγωγή.....	12
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>16</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ.....</b>	<b>17</b>
1.1.Η έννοια της σύγκρουσης.....	17
1.2.Θεωρητικές προσεγγίσεις των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας.....	19
1.3.Τύποι συγκρούσεων σε έναν οργανισμό.....	20
1.4.Αίτια- πηγές οργανωσιακών συγκρούσεων.....	24
1.5.Αποτελέσματα των συγκρούσεων στους `οργανισμούς.....	27
1.6.Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων.....	29
Ενσωμάτωση .....	29
Παραχώρηση.....	31
Αποφυγή.....	31
Επιβολή.....	32
Συμβιβασμός.....	33
Διαμεσολάβηση.....	34
Διαπραγμάτευση.....	34
Διαιτησία.....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>:ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΔ ΚΑΙ ΟΙ</b>	
<b>ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ.....</b>	<b>36</b>
2.1.Καθήκοντα- αρμοδιότητες του διευθυντή.....	36
2.2. Καθήκοντα-αρμοδιότητες του ΣΔ.....	37
2.3.Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ.....	39
2.4. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ.....	38
2.5.Δεξιότητες-ικανότητες του σχολικού ηγέτη.....	42
Συνόψιση του θεωρητικού μέρους.....	47
<b>Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>47</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>47</b>
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	50
3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	50
3.3. Οι συμμετέχοντες.....	51

3.4. Η συγκέντρωση των δεδομένων.....	53
3.5. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....	54
3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	57
3.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	59
3.8. Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> :ΑΝΑΛΥΣΗ</b>	
<b>ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>64</b>
4.1. Διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων στο ΣΔ.....	64.
4.1.1. Η έννοια της σύγκρουσης.....	64
4.1.2. Είδη συγκρούσεων στο πλαίσιο του ΣΔ.....	65
4.1.3. Συχνότητα και περίοδος εκδήλωσης των συγκρούσεων στο ΣΔ.....	67
4.2. Αίτια εκδήλωσης συγκρούσεων στο ΣΔ.....	68
4.3. Αποτελέσματα.....	69
4.3.1. Αρνητικά.....	69
4.3.2. Θετικά.....	71
4.4. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων στο ΣΔ από το διευθυντή.....	72
4.5. Δεξιότητες-Ικανότητες του σχολικού ηγέτη.....	73
4.6. Άλλα θέματα.....	76
4. 6.1. Η αξία της Επιμόρφωσης.....	76
4. 6.2. Φύλο και συγκρούσεις.....	77
4. 6. 3. Η παθητικότητα του ΣΔ.....	78.
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ</b>	
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>78</b>
5.1. Οι διατάσεις του φαινομένου.....	80
5.2. Αίτια των συγκρούσεων στο πλαίσιο του ΣΔ.....	82
5.3. Αποτελέσματα των συγκρούσεων στο πλαίσιο του ΣΔ.....	82
5.3.1. Αρνητικά.....	85
5.3.2. Θετικά.....	86
5.4. Τρόποι διαχείρισης.....	87
5.5. Δεξιότητες- Ικανότητες του σχολικού ηγέτη.....	89
56. Άλλα θέματα.....	90
5.6.1 .Η αξία της Επιμόρφωσης.....	90
5.6.2. Φύλο και συγκρούσεις.....	92
5.6.3. Η παθητικότητα του ΣΔ.....	90

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....</b>	<b>94</b>
6.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	94
6.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	95
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' .....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' .....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'.....	120

## Εισαγωγή

Η σύγκρουση αποτελεί κατάσταση άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη εμπειρία, υφίσταται σε διάφορα επίπεδα και λαμβάνει ποικίλες μορφές. Το σχολείο δεν εξαιρείται από τον κανόνα αυτό, εφόσον στον ίδιο χώρο συνυπάρχουν άτομα με διαφορετική προσωπικότητα, κίνητρα και συμφέροντα, τα οποία καλούνται να συνεργαστούν, να συναποφασίσουν και να εφαρμόσουν κανόνες. Έχει διατυπωθεί, μάλιστα, η άποψη ότι για να κατανοήσει κανείς τη φύση των σχολικών οργανισμών, πρέπει να κατανοήσει τη φύση των συγκρούσεων που γεννιούνται και εκδηλώνονται σε αυτό (Bell, 1987, όπ. αναφ.στο Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

Ο διευθυντής ενός σχολείου καλείται συχνά να αντιμετωπίσει συγκρούσεις και από τους δικούς του χειρισμούς εξαρτάται ως ένα μεγάλο βαθμό αν αυτές θα αποβούν καταστροφικές ή θα αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη για την εισαγωγή και εγκαθίδρυση αλλαγών σε ένα σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Παρασκευόπουλος, 2008). Η ηγετική του φυσιογνωμία ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά των υφισταμένων του, καθώς διαθέτει μια σειρά από γνωρίσματα και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να τους κινητοποιεί προς την πρόθυμη υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Yukl, 2008). Με βάση τη σύγχρονη αντίληψη περί ηγεσίας, αυτή δεν ασκείται από ένα αποκλειστικά άτομο, αλλά προκύπτει από τη «συλλογική σοφία» μιας ομάδας ατόμων (Διερωνίτου, 2016, όπ. αναφ. στο Πέτρου & Αγγελίδης, 2016), οπότε και ο σύλλογος διδασκόντων διαθέτει αυξημένες αρμοδιότητες και συμβάλλει στη διοίκηση του σχολείου και στη χάραξη της πολιτικής για την εύρυθμη λειτουργία του (Υ.Α. 105657/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β').

Το θέμα των συγκρούσεων και της διαχείρισής τους από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και πρωτίστως τον διευθυντή αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης ικανού αριθμού ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Οι έρευνες του Παρασκευόπουλου (2008), οι αναλύσεις των Αθανασούλα-Ρέππα (2008), Μαυρογιώργου (2008), Σαϊτή (2007, 2008) έδειξαν, μεταξύ άλλων, ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι συχνό. Άλλες έρευνες, όπως του Παπαγεωργάκη και ά. (2016), των Καραγιάννη & Ρουσσάκη, 2015) επισήμαναν πως τα αίτια πρόκλησής τους είναι η διατήρηση ή εξύψωση της ατομικής ταυτότητας, ενώ αρκετές έρευνες (Μητσάρα, 2013· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012· Iordanides et al. 2014) έδειξαν πως εκπαιδευτικοί και διευθυντές εκτιμούν κυρίως ως αρνητικά τα αποτελέσματα των συγκρούσεων. Έρευνες των Μητσάρα & Ιορδανίδη, (2015), Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2014 και η προγενέστερη των Τέκου & Ιορδανίδη

(2011) έδειξαν ότι οι συνηθέστερες τεχνικές διαχείρισης είναι οι συνεργατικές. Αξιόλογες έρευνες για τη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων στα σχολεία είναι και του Rahim, (2001), του Johnson (2003) και του Balay (2006), ο οποίος καταγράφει τις διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές τόσο δημόσιων όσο και ιδιωτικών σχολείων όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, των Robbins & Judge (2013), των Chen & Tjosvold (2002) και του Amason (1996). Ο αριθμός των μελετών σε συνδυασμό και με το χρόνο που αφιερώνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τη διευθέτηση των συγκρούσεων αναδεικνύουν τη σημασία της παρούσας έρευνας (Σαϊτής, 2007).

Η θεώρηση των απόψεων των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια, τα είδη και τη συχνότητα των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η οπτική τους για τα αίτια και τα αποτελέσματα αυτών των συγκρούσεων και για τις τεχνικές διαχείρισης που εφαρμόζουν μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργικότητα του σχολικού οργανισμού. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν καταρχάς από διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων και άλλα διοικητικά στελέχη ως ένα βήμα για την κατάκτηση του «γνώθι σαυτόν», για την ανακάλυψη των αδυναμιών και των ικανοτήτων του. Εξίσου καλά μπορούν να αξιοποιηθούν από φορείς επιμόρφωσης και εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν σε βάθος το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ και να το διαχειριστούν με τον πιο προσφυή τρόπο για τη λειτουργία του σχολείου.

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να μελετηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι τρόποι διαχείρισής του από τους διευθυντές. Επιπρόσθετα, σκοπός της είναι να αποτυπώσει τα ηγετικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για τη διαχείριση των εν λόγω συγκρούσεων. Ο σκοπός αυτός θα διερευνηθεί μέσα από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι είδους συγκρούσεις εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, και με ποια συχνότητα εκδηλώνονται, σύμφωνα με τους Διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα;
2. Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν την εκδήλωση συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων;
3. Ποια αποτελέσματα προκύπτουν από την εκδήλωση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων;

4. Με ποιους τρόπους οι διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων;

5. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο διευθυντής- ηγέτης αναφορικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων;

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο (2) μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αποτελείται από δύο (2) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση το φαινόμενο των συγκρούσεων: η έννοια του όρου ‘σύγκρουση’, οι τύποι, τα αίτια, οι συνέπειες -θετικές και αρνητικές- και οι στρατηγικές διαχείρισης των οργανωσιακών συγκρούσεων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και ανασκόπηση σχετικών ερευνών.

Στο δεύτερο μέρος, ακολουθεί η ερευνητική προσέγγιση. Αποτελείται από τέσσερα (4) κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο τρίτο (3<sup>ο</sup>) κεφάλαιο διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται διεξοδικά η μέθοδος που ακολουθήθηκε, οι συμμετέχοντες, ο τρόπος με τον οποίο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, ενώ καταγράφονται τα μέτρα που λήφθηκαν για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, σχολιάζονται δεοντολογικά ζητήματα και περιγράφεται η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Στο τέταρτο (4<sup>ο</sup>) κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων κατ’ αντιστοιχία προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζονται οι διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων (έννοια, είδη, συχνότητα), τα αίτια που τις προκαλούν και οι συνέπειες –θετικές και αρνητικές- που αυτές επιφέρουν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων διευθυντών. Ακολούθως, καταγράφονται οι τρόποι διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ντριες και τα γνωρίσματα που πρέπει, κατά τη γνώμη τους, να διαθέτει ο διευθυντής-ηγέτης για την επωφελή διαχείρισή τους. Αναδείχτηκαν, επίσης, από την έρευνα και θέματα ενδιαφέροντα, πέραν των θεματικών αξόνων, όπως η αξία της Επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών. Στο πέμπτο (5<sup>ο</sup>) κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση, δηλαδή η ερμηνεία όλων των παραπάνω δεδομένων σε σχέση με βιβλιογραφικές αναφορές και συναφείς έρευνες, και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Στο έκτο (6<sup>ο</sup>) κεφάλαιο περιγράφονται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η συγκεκριμένη έρευνα και προτείνονται θέματα σχετικά με τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ, που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Ακολουθεί ο επίλογος της εργασίας και τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και στα Παραρτήματα Α, Β, Γ', Δ' η Νομοθεσία, ο οδηγός συνέντευξης, το Έντυπο Συγκατάθεσης και μία (1) ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη ενός από τους συμμετέχοντες διευθυντές.



## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

### 1.1. Η έννοια της σύγκρουσης

Η σύγκρουση συμβαίνει ανάμεσα στους ανθρώπους σε όλα τα είδη των ανθρώπινων σχέσεων και σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Fisher et al., 2000). Ως ένα αναπόφευκτο μέρος οποιασδήποτε σχέσης κι ένας ελιγμός (στρατηγική) σε μια διαπροσωπική σύγκρουση είναι μια ικανότητα που κάθε άνθρωπος οφείλει να μάθει (Scott, 2008).

Δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του όρου σύγκρουση στην επιστημονική βιβλιογραφία διεθνώς, αλλά προφανώς τόσοι όσες και οι περιστάσεις της εμφάνισής της. Πληθώρα ορισμών της σύγκρουσης προέρχεται από ποικίλους κλάδους, όπως η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Επικοινωνιολογία και η Ανθρωπολογία και η Διοίκηση Επιχειρήσεων. Η ποικιλία των προτεινόμενων ορισμών αποδεικνύει το ευρύ εννοιολογικό πεδίο που καλύπτει ο όρος, αλλά και την ανάγκη ενδελεχούς εξέτασής του.

Ο Thomas (1976) ορίζει τη σύγκρουση ως διαδικασία που ξεκινά όταν μία πλευρά αντιλαμβάνεται ότι η άλλη έχει αναστατωθεί ή πρόκειται να αναστατωθεί. Η σύγκρουση περιλαμβάνει καταστάσεις κατά τις οποίες εκφράζονται διαφορές από ανεξάρτητους ανθρώπους, στην προσπάθειά τους να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τους στόχους τους. Η σύγκρουση έχει περιγραφεί ως κατάσταση σοβαρής αντίθεσης ή διαφωνίας με κάποιον. Είναι η αίσθηση που αποκομίζεται, όταν μια ομάδα ανθρώπων νιώθει ότι οι ανάγκες ή οι επιθυμίες της είναι πιθανόν να απαξιωθούν (Pondy, 1972). Μπορεί να ξεκινήσει από μια διαφωνία με έναν συνάδελφο, καθώς, σύμφωνα με το Roloff (1987), οι οργανωσιακές συγκρούσεις συμβαίνουν, όταν τα μέλη ενός οργανισμού εμπλέκονται σε ενέργειες ασυμβίβαστες με αυτές των συνεργατών τους, που είναι μέλη μιας άλλης συλλογικότητας.

Ο ορισμός επεκτείνεται, θεωρώντας τη σύγκρουση ως μια διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή παραφωνία εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων. Δεν αποκλείονται και οι ενδοατομικές συγκρούσεις, αλλά η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις οργανωσιακές συγκρούσεις. Η σύγκρουση συμβαίνει πιθανόν όταν :

1. Η μία πλευρά απαιτεί να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα που την ικανοποιεί, αλλά που δε συνάδει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων.

2. Μία πλευρά προτιμά να διατηρεί μια στάση τέτοια που αποτρέπει την ικανοποίηση ενός άλλου προσώπου.

3. Μια πλευρά επιθυμεί μια από κοινού επιθυμητή πηγή πόρων που είναι περιορισμένη, οπότε δε θα ικανοποιηθούν πλήρως οι επιθυμίες όλων.

4. Η μια πλευρά διατηρεί στάσεις, ικανότητες και στόχους που προέχουν στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς τους, αλλά εκλαμβάνεται από τους άλλους ότι αποκλείουν τις δικές τους στάσεις, ικανότητες και στόχους.

5. Δύο πλευρές έχουν εν μέρει συμπεριφορές που αποκλείουν η μία την άλλη σε κοινές τους δραστηριότητες.

6. Δύο πλευρές είναι αλληλεξαρτώμενες στην παρουσίαση λειτουργιών και δραστηριοτήτων. Αυτός ο ορισμός είναι πολύ πιο περιεκτικός, υπονοεί ότι η σύγκρουση μπορεί να συσχετίζεται με ασύμβατες προτιμήσεις και στόχους κι όχι απλώς δραστηριότητες. Θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι προκειμένου να εκδηλωθεί η σύγκρουση, πρέπει να προηγηθεί το στάδιο της έντασης, προτού τα εμπλεκόμενα μέρη δοκιμάσουν ή συνειδητοποιήσουν οποιαδήποτε σύγκρουση. Αυτή η αρχή του «κατωφλιού» της σύγκρουσης είναι συνεπής προς τον ισχυρισμό του Baron et al.(1990) ότι «τα αντίπαλα μέρη πρέπει να αναγνωρίσουν τα αντικρουόμενα ενδιαφέροντα, ώστε να υπάρξει σύγκρουση». Σύμφωνα με τους Fisher et al. (2000), η σύγκρουση είναι μια ασυμβατότητα στόχων και αξιών ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέρη σε μια σχέση , που συνδυάζεται με προσπάθειες ελέγχου από τον ένα στον άλλο μέσω θυμού, χειραγώγησης ή επιθετικότητας (Baron, 1990).

Άλλοι προτείνουν πως, για να υπάρξει μια σύγκρουση, η μία πλευρά πρέπει πράγματι να συμπεριφέρεται σαν να αναμειγνύεται στους στόχους της άλλης (Deutsch, 1973), αν και είναι πάντοτε δύσκολο να σύρει κανείς μια γραμμή ανάμεσα στα επεισόδια «σύγκρουσης» και στα φυσιολογικά δούναι και λαβείν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Wrong, 1979). Είναι εμφανές ότι η σύγκρουση είναι μία κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Μπουραντάς, 2002). Έναν άλλο ορισμό παραθέτει η Ρουμπάνη (2011), σύμφωνα με τον οποίο η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση που δεν έχει αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) ορίζουν τη σύγκρουση ως τη συνέργεια 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.

Η σύγκρουση εννοιολογικά προσεγγίζεται άλλοτε ως τύπος συμπεριφοράς και άλλοτε ως μια κατάσταση, ωστόσο όλοι συμφωνούν ότι η σύγκρουση είναι αποτέλεσμα ασύμβατων στόχων και δραστηριοτήτων ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες που αλληλεπιδρούν.

## **1.2. Θεωρητική προσέγγιση των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας**

Η σύγκρουση ως φαινόμενο εγγενές των οργανισμών απασχόλησε σχετικά νωρίς τους μελετητές. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τόσο στη δομή διοίκησης όσο και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εργαζομένων μοιάζουν με τους άλλους οργανισμούς εργαζομένων (Παρασκευόπουλος, 2008) Υπάρχουν τρεις θεωρήσεις των συγκρούσεων, η παραδοσιακή θεώρηση, η αλληλεπιδραστική θεώρηση και η εστιασμένη στην επίλυση της σύγκρουσης θεώρηση (Robbins & Judge, 2012). Οι απόψεις των θεωρητικών διαφέρουν σχετικά με τη θετική ή αρνητική επιρροή των συγκρούσεων στους οργανισμούς.

### **A. Παραδοσιακή θεώρηση**

Σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση οι συγκρούσεις είναι ζημιογόνες για έναν οργανισμό (Rahim 2001 · Σαϊτης, 2014), διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του και οφείλονται στην κακή επικοινωνία των μελών και την έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ο Taylor (1911) και οι κλασικοί οργανωτικοί θεωρητικοί – (Fayol, 1916/1949 · Gulick & Urwick, 1937· Weber, 1929/1947) – θεωρούν ότι οι συγκρούσεις δεν υφίστανται, όταν προσδιορίζονται αυστηρά κανόνες, διαδικασίες και ιεραρχικές σχέσεις σε οργανωτικό πλαίσιο. Η λεγόμενη παραδοσιακή προσέγγιση της σύγκρουσης δεν αναζητεί τα αίτια που την προκαλούν, η αντιμετώπιση των οποίων θα μπορούσε να οδηγήσει στην άρση των δυσλειτουργιών.

Εξαίρεση για την εποχή της αποτελεί η θεωρία της Follet (1924), σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας των οργανισμών με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους από τα διευθυντικά στελέχη. Η ίδια μάλιστα προτείνει τη μέθοδο της συνεργασίας ως την καταλληλότερη για την επίλυση των συγκρουσιακών προβλημάτων.

## **B. Αλληλεπιδραστική θεώρηση**

Ως πιο σύγχρονη οπτική τονίζει την αναπόσπαστη σχέση ενός οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον του και μελετά τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα. Η αλληλεπιδραστική θεώρηση διαφοροποιείται από την παραδοσιακή θεώρηση. Δεν χαρακτηρίζει ρητά ως αρνητικές ούτε ως θετικές τις συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014) και θεωρεί ότι ορισμένες συγκρούσεις μπορεί να ενέχουν μία θετική δύναμη και, συνεπώς, μπορούν να «ταράξουν τα ήρεμα νερά» μίας απαθούς και στατικής ομάδας και να τη στρέψουν προς την καινοτομία και δημιουργικότητα (Jaya, 2002). Με αυτό το σκεπτικό, οι θεωρητικοί της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης κατατάσσουν τις συγκρούσεις σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές (Robbins & Judge, 2012).

Χάρη στη λειτουργική σύγκρουση μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, μπορεί να αναδυθούν τα όποια προβλήματα, να επιλυθούν αποτελεσματικά, αλλά και να γεννηθούν νέες ιδέες. Σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική θεώρηση, θα έπρεπε ενδεχομένως οι οργανισμοί ακόμη και να ενθαρρύνουν τις λειτουργικές συγκρούσεις, ώστε να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να αναπτύσσουν τρόπους επίλυσής τους (Whyte, 1967, όπ.αναφ. στο Rahim, 2001).

Μια δυσλειτουργική σύγκρουση λειτουργεί ανασταλτικά στις επιδόσεις της ομάδας. Αυξάνει τις έριδες ανάμεσα στα μέλη με αντίκτυπο στη συνοχή τους, οδηγώντας την ομάδα σε αποδιοργάνωση. Στο πλαίσιο μιας δυσλειτουργικής σύγκρουσης τα μέλη δεν κατανοούν τις ανάγκες του άλλου, η συνεργασία παρεμποδίζεται, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται και η ολοκλήρωση του ανειλημμένου έργου. Το βάρος της διαχείρισης μιας δυσλειτουργικής σύγκρουσης επωμίζονται οι διευθυντές του οργανισμού που διαθέτουν πολύτιμο χρόνο, για να έχουν αρμονία και σταθερότητα (Singh, 1995).

Σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» του Elton Mayo (1933) η ύπαρξη της σύγκρουσης στις ομάδες θεωρείται φυσικό ενδεχόμενο και μπορεί να λειτουργήσει και ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε δεδομένη χρονική στιγμή. Η διατήρηση της λειτουργικής σύγκρουσης έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της επικοινωνίας αλλά και της κριτικής σκέψης και οδηγεί στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων και σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας (Polychroniou, 2005).

## **Γ. Θεώρηση εστιασμένη στην επίλυση**

Η εστιασμένη στην επίλυση θεώρηση της σύγκρουσης κινείται ανάμεσα στην παραδοσιακή προσέγγιση και την αλληλεπιδραστική (Robbins & Judge, 2011). Αναγνωρίζει ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στους περισσότερους οργανισμούς και μολονότι μπορεί να βοηθούν στην παραγωγή νέων ιδεών, δημιουργούν και αρνητικά συναισθήματα στα μέλη της ομάδας, τα οποία μειώνουν την εμπιστοσύνη και τη συνεκτικότητα της ομάδας (Jehn, Greer, Levine & Szulanski, 2008, όπ. αναφ. στο Robbins & Judge, 2011). Με αυτή τη λογική, η οπτική της εστιασμένης στην επίλυση θεώρηση επικεντρώνεται στην αναζήτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων, που θα βοηθήσουν στην παραγωγική επίλυση μιας σύγκρουσης και θα μειώσουν όσο γίνεται περισσότερο την αρνητική της επιρροή. Η διαχείριση και η επίλυση των συγκρούσεων θεωρείται σημαντική ευθύνη για όλο το προσωπικό (Rahim, 2001).

### 1.3. Τύποι συγκρούσεων σε έναν οργανισμό

Η τυπολογία των συγκρούσεων στη διεθνή βιβλιογραφία με βάση διάφορα κριτήρια χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία. Κρίνεται σημαντική, γιατί βοηθά τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν το φαινόμενο των συγκρούσεων σε βάθος, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν έγκαιρα τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισης τους (Elmagri & Eaton, 2011). Όπως και άλλοι θεωρητικοί, οι Olson - Buchanan et al. (1998), προτείνουν ότι διαφορετικοί τύποι συγκρούσεων απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές.

Ο Rahim (2001) στο πλαίσιο των ενδοοργανωσιακών συγκρούσεων διέκρινε τις ακόλουθες κατηγορίες συγκρούσεων: Ανάλογα με το ποιοι εμπλέκονται α) τις **ενδοπροσωπικές (intrapersonal)**, όταν εκδηλώνεται διάσταση ανάμεσα στις αξίες του ατόμου και στις απαιτήσεις για την εργασία του από τον οργανισμό ή όταν στο ίδιο άτομο ανατίθενται πολλοί ρόλοι από τους οποίους πηγάζουν αντικρουόμενες προσδοκίες (Deutsch, 2003). Σύμφωνα με τον Stoner (1989), προκύπτουν κυρίως από την ανάθεση πολλών καθηκόντων σε έναν εργαζόμενο ή από την επιθυμία ανέλιξης του εκπαιδευτικού μέσα από την ανάληψη πολλών ρόλων.

β) τις **διαπροσωπικές (interpersonal)**, όταν οι στόχοι, οι προσδοκίες του ενός παρεμποδίζονται από κάποιον άλλο, όπως για παράδειγμα μεταξύ των διδασκόντων, μεταξύ των διοικητικών στελεχών του σχολείου (διευθυντή και υποδιευθυντή) ή μεταξύ ενός διοικητικού στελέχους και ενός εκπαιδευτικού.

γ) τις **ενδοομαδικές (intragroup)**, όταν υπάρχουν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας, σχετικά με τους στόχους, τα καθήκοντα, τις διαδικασίες αλλά και όταν κάποιο μέλος της ομάδας εμφανίζει αλαζονική συμπεριφορά, απαξιώνοντας τις επιθυμίες των υπολοίπων μελών της ομάδας (Σαϊτης, 2007).

δ) τις **διομαδικές (intergroup)**, μεταξύ ομάδων, τυπικών και άτυπων, που συνυπάρχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό, για παράδειγμα ανάμεσα σε δύο υπο-ομάδες του συλλόγου διδασκόντων. Μπορεί να οφείλονται στους διαφορετικούς στόχους των ομάδων, στις διαφορετικές τακτικές που ακολουθούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ή στους περιορισμένους πόρους που διατίθενται (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Ανάλογα με την ιεραρχική διαφορά των εμπλεκόμενων η σύγκρουση μπορεί να διακριθεί σε **οριζόντια**, που εκδηλώνεται μεταξύ ατόμων του ίδιου επιπέδου και **κάθετη**, που συμβαίνει μεταξύ ομάδων από διαφορετικά επίπεδα ιεραρχίας (Μπουραντάς, 2015). Σύμφωνα με τον Robbins (1993), οι διαφορές μεταξύ των ομάδων υπερτερούν σε δύναμη και κύρος σε σχέση με τις οριζόντιες συγκρούσεις.

Ο Jehn (όπ.αναφ. στο Beheshtifar & Zare, 2013) και οι Robbins και Judge (2013) εντόπισαν τις μορφές:

α. τη **σύγκρουση έργου – καθήκοντος (task conflict)** όπου τα μέλη μίας ομάδας διαφωνούν ως προς το περιεχόμενο και την υλοποίηση συγκεκριμένων καθηκόντων λόγω διαφορετικών αντιλήψεων, ιδεών και τρόπους προσέγγισης

β. τη **σύγκρουση διαπροσωπικών σχέσεων (relationship conflict)**, όπου η διαφωνία των μελών της ομάδας έγκειται στα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών τους επαφών, ενώ οι τελευταίοι πρόσθεσαν και

γ. τη **σύγκρουση διαδικασίας (process conflict)**, που αναφέρεται στις διαφωνίες σχετικά με την κατανομή των αρμοδιοτήτων, των ρόλων και των ευθυνών αλλά και τη διαθεσιμότητα των πόρων (Ιορδανίδης, 2014).

Ανάλογα με τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν οι συγκρούσεις στο άτομο χωρίζονται σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές.

• Οι **Λειτουργικές** συγκρούσεις χαρακτηρίζονται έτσι, γιατί η σωστή διαχείρισή τους οδηγεί στην εύρεση του καλύτερου δυνατού τρόπου επίτευξης των στόχων του οργανισμού και συνεπώς, στην εύρυθμη λειτουργία του (Jehn, 1995)..

- Οι **Δυσλειτουργικές** συγκρούσεις χαρακτηρίζονται έτσι, γιατί είναι έντονα συναισθηματικές και επιφέρουν τη μείωση της απόδοσης και τη δυσαρέσκεια των μελών της ομάδας (Rahim, 2002).

Ανάλογα με το στάδιο κατά το οποίο η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή, σύμφωνα με την τυπολογία του Pondy (1967), ως πρώτο είδος σύγκρουσης αναφέρεται η **λανθάνουσα** σύγκρουση, κατά την οποία η σύγκρουση υφίσταται μεν, αλλά δεν εκδηλώνεται. Η **αντιληπτή** σύγκρουση προκαλείται από την παρανόηση απόψεων και πράξεων, συνοδεύεται από συναισθηματική φόρτιση και μπορεί να ξεπεραστεί, αν βελτιωθεί η επικοινωνία. Το δεύτερο είδος σύγκρουσης κατά τον Pondy είναι η **αισθητή** σύγκρουση, κατά την οποία η σύγκρουση εξωτερικεύεται με διάφορες μορφές, όπως είναι για παράδειγμα, η ανοιχτή επίθεση, η σωματική βία, η εξύβριση και οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να την επιλύσουν (Σαΐτης, 2007).

Η σύγκρουση είναι δυνατό να έχει **επίσημο**, αλλά και **ανεπίσημο** χαρακτήρα. Η επίσημου χαρακτήρα αναφέρεται σε παραβιάσεις επίσημων διαδικασιών στο πλαίσιο του οργανισμού (τυπικότητα ή/και σε εκδήλωση μη ορθολογικής συμπεριφοράς με βάση τα πρότυπα της επιχείρησης (κουλτούρα) (Jameson, 1999). Η ανεπίσημου χαρακτήρα δημιουργείται ανάμεσα σε άτομα του οργανισμού που έχουν διαφορετικά «πιστεύω» και αξίες όσον αφορά στην επίλυση μίας συγκεκριμένης διαφοράς, ή την κατανομή των πόρων.

Ο Deutsch (1973) και ο Fisher and Keashly (2000) ισχυρίστηκαν ότι οι συγκρούσεις διαφέρουν σχετικά με το αν το θέμα είναι αντικειμενικό ή υποκειμενικό. **Αντικειμενικές** θεωρούνται οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται για χειροπιαστά γεγονότα, ενώ **υποκειμενικές** αυτές που έχουν να κάνουν με διαφορές στις αντιλήψεις, στις ερμηνείες ή τις αξίες.

Τέλος, οι Huan και Yazdanifard, (2012), αναφέρονται σε ένα σύγχρονο τύπο οργανωσιακής σύγκρουσης που συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνολογίας: τις **διαδικτυακές** συγκρούσεις, που προκύπτουν συνήθως από παρανοήσεις στην ηλεκτρονική επικοινωνία.

Γίνεται φανερό, από τα παραπάνω, ότι η σύγκρουση είτε μεμονωμένων ατόμων είτε ομάδων εντός του οργανισμού έχει πολλές μορφές, που ποικίλλουν από ανεπίσημες λογομαχίες μέχρι επίσημες δικαστικές αγωγές, για ζητήματα γνωστικού ή



συναισθηματικού περιεχομένου, που μπορεί να κοστίσουν σε μια επιχείρηση χιλιάδες δολάρια και στη διοίκηση ενός σχολείου αρκετές ώρες εργασίας (Κάντας 1995).

#### **1.4. Αίτια –πηγές οργανωσιακών συγκρούσεων**

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προϋποθέτει την έγκαιρη διάγνωση και την κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών τους (Omisore & Abiodun, 2014).

Μεταξύ άλλων, οι Auerbach and Dolan (1997), Rahim (2001), Champroux (2003), και Mohamad Johdi & Raman (2011) προσδιόρισαν ότι οι αιτίες των συγκρούσεων οφείλονται σε οργανωσιακούς και προσωπικούς παράγοντες.

#### **A. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

##### **1. Ειδίκευση**

Όταν ένας έχει ανεπαρκή γνώση των ευθυνών της δουλειάς του άλλου, ίσως υπάρχει δυσaráσκεια σε μία πλευρά (Auerbach & Dolan, 1997; Rahim, 2001).

##### **2. Κοινές πηγές**

Σε πολλά σχολεία οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να μοιράζονται τις πηγές, ενώ η ανεπάρκεια των πηγών (για παράδειγμα, οπτικοαουστικού, ηλεκτρονικού, ψηφιακού υλικού) ή και τα προβλήματα κτηριακής υποδομής (όπως είναι για παράδειγμα οι αίθουσες του σχολείου) είναι η μεγαλύτερη δυνατή αιτία για σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Rahim, 2001; Champroux, 2003), αλλά και μεταξύ διευθυντών και Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ιορδανίδης, 2014· Σαΐτης, 2007). Επιπρόσθετα, και ο χρόνος ως πόρος είναι αγαθό που παρουσιάζει ανεπάρκεια και για το λόγο αυτό απαιτείται εύλογη διαχείριση για την αποφυγή σπατάλης του (Μαυρογιώργος, 2008). Η πίεση του χρόνου για την κάλυψη της ύλης, εφόσον η διάρκεια του σχολικού έτους είναι καθορισμένη ενδέχεται να αποτελέσει αιτία συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

##### **3. Διαφορές στους στόχους - Εισαγωγή καινοτομιών**

Όταν η κεφαλή ενός Οργανισμού έχει διαφορετικούς στόχους για την αναβάθμιση του σχολείου, είναι ανάγκη να προσλάβει νέους καθηγητές που διαθέτουν, παραδείγματος χάρη, αναβαθμισμένες διδακτικές τεχνικές σε σχέση με τους καθηγητές που διδάσκουν επί μακρόν σε κάποιο σχολείο (Champroux, 2003). Η αλλαγή αυτή αποτελεί σημείο τριβής ανάμεσα στη Διοίκηση και τους απερχόμενους υφισταμένους, αλλά και μεταξύ

παλιότερης και νεότερης γενιάς συναδέλφων (Παπακωνσταντίνου, 2008). Γενικότερα, η εισαγωγή αλλαγών μπορεί να επηρεάσει την ισορροπία του σχολείου, εφόσον απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς την αλλαγή ρόλων (Fullan & Hargreaves, 1996).

#### 4. Οι σχέσεις εξουσίας

Συχνά υπάρχει μια υφέρπουσα ένταση μεταξύ διευθυντών και δασκάλων. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι περισσότεροι δάσκαλοι δε θέλουν να δέχονται υποδείξεις για το τι να κάνουν από διευθυντές που συνήθως είναι αυστηροί και συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τους δασκάλους του σχολείου τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α). Σε πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι διευθυντές έχουν κεκτημένα προνόμια, τα οποία όμως δεν επιτρέπονται σε άλλους εργαζόμενους ή δασκάλους, γεγονός που κινεί την εχθρότητα των δευτέρων.

#### 5. Ασάφειες ως προς τις δικαιοδοσίες

Όταν είναι ασαφές ποιος κάνει τι, συμβαίνει κάποτε ο δάσκαλος να περνά ανεπιθύμητα καθήκοντα στο διπλανό του δάσκαλο.

#### 6. Ρόλοι και προσδοκίες

Κάθε εργαζόμενος παίζει έναν ή δύο ρόλους μέσα σε έναν οργανισμό. Η σύγκρουση ανάμεσα στον διευθυντή και τον υφιστάμενό του μπορεί να ξεσπάσει, όταν ο ρόλος του υφισταμένου δεν είναι σαφώς καθορισμένος και κάθε πλευρά έχει εννοήσει διαφορετικά το ρόλο της (Auerbach & Dolan, 1997).

#### 7. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιλογή διευθυντών

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικότερα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αυξάνει πιθανόν τη συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων, μειώνει, ωστόσο, την ένταση των συγκρουσιακών περιστατικών (Huffstutter, Lindelow, Scott S, & Watters, 1997, όπ. αναφ. στο Baley, 2006). Στην Ελλάδα σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν κυρίως για ζητήματα λειτουργικού χαρακτήρα (Μλεκάνης, 2005). Το 2015, με την ψήφιση του νόμου 4327, κρίθηκε ως βασική προϋπόθεση για να διεκδικήσει κάποιος τη θέση Διευθυντή ενός σχολείου να συγκεντρώσει τουλάχιστο το 20% των ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων με μυστική ψηφοφορία. Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών, παρόλο που περιέχει στοιχεία δημοκρατικότητας, αποτέλεσε και μία νέα πηγή σύγκρουσης στα σχολεία.

8) Οι Okoth et al (2016) συσχετίζουν το μέγεθος του σχολείου με τον αριθμό των συγκρούσεων που προκύπτουν λέγοντας πως όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο τόσο

περισσότερες είναι οι συγκρούσεις που προκύπτουν. Οι Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας (2012), (όπ. αναφ. στο Αβραμίδης, 2026) στην έρευνα που διενήργησαν κατά το σχολικό έτος 2010-11 σε Δημοτικά σχολεία από δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες πανελλαδικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρατηρούνται διενέξεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό στα σχολεία με μεγαλύτερο μέγεθος.

## **B. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Σύμφωνα με τους Auerbach & Dolan (1997) και τον Rahim (2001), οι πλέον κοινοί παράγοντες που προκαλούν οργανωσιακές συγκρούσεις, είναι οι προσωπικοί παράγοντες και πιο συγκεκριμένα οι ακόλουθοι:

### **1. Προσόντα και ικανότητες**

Η σύγκρουση μπορεί να εκδηλωθεί, όταν ένας έμπειρος εργαζόμενος πρέπει να δουλέψει μαζί με κάποιον που έχει θεωρητική γνώση, αλλά λιγοστά πρακτικά προσόντα (Auerbach & Dolan, 1997). Για παράδειγμα, ένας έμπειρος δάσκαλος σε σχολείο που έχει συνηθίσει να διδάσκει με έναν παλιό τρόπο θα διαφωνήσει με έναν νέο-διορισμένο που θα χρησιμοποιεί μια εξελιγμένη τεχνική διδασκαλίας (Pukkaran, 1999).

### **2. Συγκρούσεις λόγω προσωπικότητας**

Ο Rahim (2001) συμφώνησε ότι η σύγκρουση προσωπικοτήτων είναι μια πραγματικότητα σε οποιοδήποτε ομαδικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου και του εργασιακού. Όπως φαίνεται, «πάντα υπάρχει τουλάχιστον ένας εργαζόμενος που είναι δύσκολο να τα πας καλά μαζί του» (Spaho, 2013).

### **3. Αντιλήψεις για τους στόχους**

Η σύγκρουση μπορεί απλώς να περιγραφεί ως διένεξη ανάμεσα σε δύο άτομα που δεν επιθυμούν ή αδυνατούν να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του άλλου (Auerbach, Dolan, 1997). Τα άτομα ή οι ομάδες θεωρούν πως η πραγματοποίηση του στόχου του ενός αποκλείει την επίτευξη του στόχου του άλλου. Εκδηλώνουν μάλιστα και συμπεριφορές προς την επίτευξη ενός στόχου της μίας πλευράς σε βάρος του στόχου της άλλης πλευράς, προκαλώντας έτσι συγκρούσεις. Σε οργανισμούς όπου υφίσταται αυξημένη ετερογένεια, υπάρχουν, για παράδειγμα, διαφορές στην ηλικία ή στις ηθικές αξίες, αυτές οι διαφορές μπορεί να αποτελέσουν πηγή σύγκρουσης μεταξύ των εργαζομένων (Rahim, 2001).

#### 4. Προσωπικά προβλήματα

Όταν ένας εκπαιδευτικός φέρνει τα προσωπικά του προβλήματα στη δουλειά, η απόδοσή του τείνει να χωλαίνει και ίσως συγκρουστεί με συναδέλφους που είναι υποχρεωμένοι να αναλάβουν περισσότερη δουλειά παρά τη θέλησή τους, για να ολοκληρωθεί ένα έργο (Auerbach & Dolan, 1997).

#### 5. Επικοινωνία

Μια συνήθης αιτία σύγκρουσης είναι η φτωχή επικοινωνία που μπορεί να οδηγήσει σε ασυνεννοησίες και να επιτρέψει να υψωθούν τείχη. «Σημαιολογικές δυσκολίες, ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών, ανόμοιες συνδηλώσεις λέξεων» προοιωνίζουν τη σύγκρουση (Spraho, 2013). Ο αντίκτυπος της επικοινωνίας είναι διττός. «Φτωχή» επικοινωνία από τη μία καταλήγει σε λιγοστή γνώση των άλλων και ίσως ενισχύσει δυσκολίες στη συνεργασία. Αυτές οδηγούν σε σύγκρουση. (Pondy, 1967). Από την άλλη πλευρά, έντονη επικοινωνία ανάμεσα στην ομάδα και άλλους πιστεύεται γενικά ότι αποτελεί πηγή παρεξηγήσεων και επακόλουθης σύγκρουσης (Putnam & Poole, 1987). Πιθανόν, ο πιο εύκολος τρόπος να σταματήσει κανείς τη σύγκρουση είναι να διασφαλίσει μια καλή επικοινωνία.

### 1.5. Αποτελέσματα των συγκρούσεων στους οργανισμούς

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, οι συγκρούσεις στους οργανισμούς, είναι δυνατόν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στο άτομο και στον οργανισμό (Robbins & Judge, 2012), ανάλογα με τα αίτια που τις προκαλούν και τη χρονική στιγμή κατά την οποία εκδηλώνονται (Γιαννίκας, 2014). Γενικά, θετική μπορεί να χαρακτηριστεί μία σύγκρουση, η οποία οδηγεί έναν σχολικό οργανισμό σε ουσιαστικές αλλαγές και τους εκπαιδευτικούς στην προσωπική τους ανάπτυξη και την πνευματική τους ανάταση (Tjosvold, 1991).

Ειδικότερα, οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφία και από πρόσφατες έρευνες σε ελληνικά σχολεία, αν κατανοηθούν εγκαίρως και διευθετηθούν ορθά από το διευθυντή, είναι δυνατόν να οδηγήσουν :

α. στην έκφραση και εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, άρα στην εξεύρεση των βέλτιστων λύσεων (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015· Σαϊτής, 2002), εφόσον δίνει την ευκαιρία να αναλυθούν οι εναλλακτικές λύσεις (Everard & Morris, 1999) ·

β. στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας, κινητοποιώντας τις ομάδες να βελτιώνονται συνεχώς για να υποστηρίξουν τις επιλογές τους (Χυτήρης, 2001· Παρασκευόπουλος, 2008).

γ. σε ομαλή συνεργασία και σε ανοιχτή και γόνιμη ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου (Κούγια, 2017· Rahim, 2001), άρα στην επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας και στην ενδυνάμωση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων, εφόσον θα έχουν διευκρινιστεί τυχόν διαφορές και παρανοήσεις ·

δ. στην εκτόνωση της έντασης και στην πρόληψη χειρότερων συγκρούσεων (Λεπίδας, 2012)·

ε. την ενίσχυση της αυτογνωσίας, αφού κατά την αναζήτηση των αιτιών της σύγκρουσης και διαχείρισή της το άτομο γνωρίζει τις ιδιαιτερότητές του (Μαυρίδου, 2017).

Εν τέλει, η σύγκρουση λειτουργεί θετικά, καθώς μπορεί να φέρει στην επιφάνεια σοβαρά προβλήματα, τα οποία μέσω των συγκρουσιακών καταστάσεων είναι δυνατόν να εξαλειφθούν, ενώ η απουσία της μπορεί να σημαίνει παραίτηση ευθυνών (Everard, Morris, Wilson, 2004) .

Ωστόσο, ενώ η σύγκρουση θεωρείται σημάδι υγείας για τις ομάδες, σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, οι συγκρούσεις στους οργανισμούς προκαλούν αρνητικές συνέπειες και απαιτούν για την αντιμετώπισή τους την παρέμβαση των ανωτέρων ή και την επιβολή κυρώσεων (Saiti, 2015).

Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι συγκρούσεις προκαλούν :

- αρνητικά συναισθήματα στα μέλη που υφίστανται την επίθεση, όπως απογοήτευση και έλλειψη ικανοποίησης (Robbins & Judge, 2012), δυσπιστία και καχυποψία προς τον οργανισμό (Ιορδανίδης, 2014· Σαΐτης, 2007) και προς τις αντίπαλες ομάδες ή τα άτομα με τα οποία έρχονται σε σύγκρουση ·
- ανταγωνιστική συμπεριφορά, που εκφράζεται με επικρίσεις και απειλές ·
- στρεβλώσεις ως προς τα χαρακτηριστικά και τις αρετές που διαθέτουν οι εμπλεκόμενοι (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015) και προκαταλήψεις (Kernberg, 1998)·
- χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας ή και ελλιπή συνεργασία (Saiti, 2015)·
- επίδραση στο ηθικό και συνεπώς και στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Dessler, 2008)·

- πιθανόν συνθήκες γενικότερης πόλωσης, εφόσον κάποιοι θα πάρουν το μέρος της μιας πλευράς και κάποιοι της άλλης.

Τελικά, οι συγκρούσεις στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να προκαλέσουν τη σπατάλη μεγάλου μέρους της ενέργειας των εκπαιδευτικών σε βάρος της ατομικής τους επίδοσης (Balay, 2006· Jehn, 1995). Σύμφωνα με τη Saiti (2015), είναι πιθανό να σημειωθούν και τακτικές απουσίες ή υποβολή αιτήσεων απόσπασης εντός του ίδιου ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ, κυρίως από όσους θεωρούν ότι έχουν ηττηθεί κατά το τελικό αποτέλεσμα της σύγκρουσης (Σαϊτής, 2002α). Καθώς η διαμόρφωση θετικού κλίματος δυσχεραίνεται, πλήττεται συνολικά η λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2014) και η αποτελεσματικότητά της.

## 1.6. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Από τη στιγμή που μια σύγκρουση μπορεί να επιδράσει θετικά σε έναν οργανισμό, όπως είναι και το σχολείο, η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητο να μειώνεται, να καταστέλλεται ή να εξαλείφεται, αλλά να γίνεται αντικείμενο διαχείρισης, ώστε να διευρύνει την αποδοτικότητα του οργανισμού. Ο όρος «διαχείριση της σύγκρουσης» σε άτομα, ομάδες και μεταξύ ομάδων σημαίνει τη διαδικασία που περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την επιλογή κατάλληλων μεθόδων ή και μακροπρόθεσμων στρατηγικών, που αποσκοπούν στη μείωση των δυσλειτουργιών και στην ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού, ώστε να διαχειρίζονται διαφορετικές συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελεσματικά (Blake & Mouton, 1970· Rahim, 2001, 2002).

Η επίλυση των συγκρούσεων αποσκοπεί στον περιορισμό και την εξάλειψη της διαμάχης στον οργανισμό, στην αναζήτηση και εφαρμογή μιας οριστικής λύσης, ώστε να ξεπεραστεί η σύγκρουση και να πάψει να προκαλεί προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού (Rahim, 2002).

Η διαχείριση της σύγκρουσης περιλαμβάνει τη διαδικασία της διάγνωσης και της παρέμβασης. Η διάγνωση παρέχει τη βάση για την παρέμβαση. Μια λογική διάγνωση περιλαμβάνει τη μέτρηση της σύγκρουσης, τις πηγές της, την αποτελεσματικότητα και την ανάλυση των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή. Η σωστή διάγνωση πρέπει να δείξει αν υπάρχει ανάγκη για παρέμβαση και ποια είναι η κατάλληλη. Αυτή χρειάζεται, αν υφίσταται μεγάλη συναισθηματική σύγκρουση ή αν τα μέλη του οργανισμού δεν χειρίζονται τη σύγκρουσή τους αποτελεσματικά. Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της σύγκρουσης, η μία αφορά τη διαδικασία και η άλλη τη δομή. Η πρώτη σχεδιάζεται κυρίως για να βοηθήσει τα μέλη του οργανισμού να μάθουν πώς να

χειρίζονται τα στυλ διαχείρισης σε διαφορετικές καταστάσεις. Η δεύτερη, η δομική, επιχειρεί να βελτιώσει την αποδοτικότητα του οργανισμού αλλάζοντας τα δομικά χαρακτηριστικά του, διατηρώντας ένα μέτριο επίπεδο της έντασής της σύγκρουσης (Rahim, 2002).

Όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων οι ερευνητές στηρίζονται σε διαφορετικές διαστάσεις και προτείνουν διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης. Αρχικά οι **Blake** και **Mouton** (1964) βασισμένοι σε δύο βασικές διαστάσεις: το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το ενδιαφέρον για την παραγωγή - αποτέλεσμα καταλήγουν σε πέντε τρόπους διαχείρισης:

- α) την απόσυρση
- β) την εξομάλυνση
- γ) την επίλυση
- δ) την ενοποίηση και
- ε) την επιβολή.

Ο **Thomas** (1976) με γνώμονα τις διαστάσεις της επιβολής και της συνεργασίας, προσδιορίζει ως τρόπους διαχείρισης:

- α) τη συνεργασία
- β) τον ανταγωνισμό
- γ) την προσαρμογή (όταν οι εμπλεκόμενοι νιώθουν αδύναμοι ή δίνουν προτεραιότητα στις καλές μεταξύ τους σχέσεις)
- δ) την αποφυγή και
- ε) το συμβιβασμό.

Ο **Rahim** (1983) στηρίζεται σε δυο βασικές διαστάσεις: το ενδιαφέρον για τον εαυτό και την ικανοποίηση των στόχων του και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Ο βαθμός (υψηλός - χαμηλός) δηλώνει το επίπεδο στο οποίο τα άτομα επιδιώκουν την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων ή την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από άλλα άτομα με τα οποία σχετίζονται (Γιαννίκας, 2014). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει στους εξής πέντε τρόπους διαχείρισης:

- α) την ενσωμάτωση
- β) την προσαρμογή – υποχώρηση
- γ) την αποφυγή
- δ) την κυριαρχία και

ε) το συμβιβασμό.

Το μοντέλο του Rahim εστιάζει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που ενεργοποιούνται στη διάρκεια μιας σύγκρουσης, όπως είναι η προσπάθεια να βρεθούν λύσεις που να ικανοποιούν και τις δύο πλευρές (ενσωμάτωση), η υποχώρηση στις επιθυμίες του αντιπάλου (υποχώρηση), η προσπάθεια για αποφυγή της διαφωνίας ή της δυσαρέσκειας (αποφυγή), η χρήση εξουσίας ή διαπροσωπικής επίδρασης (κυριαρχία) και η εισήγηση για «μια μέση οδό» (συμβιβασμός).

Πιο αναλυτικά:

#### **α) Η ενσωμάτωση στόχων ή η επίλυση προβλήματος ή η συνεργασία**

Στη στρατηγική αυτή, οι αντιμαχόμενες πλευρές επιζητούν την αντιμετώπιση των διαφορών τους και την εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία, και την αμοιβαία κατανόηση των θέσεών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β· Ιορδανίδης, 2014). Ως διαδικασία χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος για τους στόχους του οργανισμού και χαμηλό για τους ατομικούς στόχους των αντιτιθέμενων πλευρών (Johnson & Johnson, 2009) και προτιμάται κυρίως:

- Όταν οι στόχοι είναι περίπλοκοι και ιδιαίτερης σημασίας και για τα δύο μέρη, οπότε ζητείται η συγκατάθεση, η συμμετοχή, οι δυνάμεις και οι γνώσεις όλων, για να ληφθούν αποφάσεις και να επιλυθούν προβλήματα.
- Όταν η διοίκηση ωθεί τους εμπλεκόμενους να δεσμευτούν ως προς την υλοποίηση του κοινού στόχου ή/και προσβλέπει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εμπλεκόμενων (Μαυραντζά, 2011).

Με τη συγκεκριμένη τακτική, που βασίζεται στη φιλοσοφία «κερδίζω- κερδίζεις» (Milton, 1981), αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης, μπορούν να ληφθούν αποφάσεις υψηλής ποιότητας για σοβαρά ζητήματα και να ξεπεραστούν συναισθηματικές εμπλοκές. Απαιτεί, ωστόσο, χρόνο και ιδιαίτερη προσοχή από τη διοίκηση, για να εφαρμοστεί (Ιορδανίδης, 2014· Μητσάρα & Ιορδανίδης, 2015).

#### **β) Η παραχώρηση ή εξομάλυνση/προσαρμογή**

Η τεχνική της παραχώρησης αναγνωρίζει την ύπαρξη της σύγκρουσης, δίνει όμως έμφαση στις αρμονικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό. Τα συγκρουόμενα μέρη ενδιαφέρονται για τα συμφέροντα του άλλου μέρους παρά για τους προσωπικούς τους στόχους και στοχεύουν στη διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης μέσα από την υποχωρητικότητα, την υποταγή και την συμμόρφωση (Ιορδανίδης, 2014). Η διοίκηση



τονίζει τα κοινά χαρακτηριστικά των διαφωνούντων και όχι τις διαφορές τους (Gouldner, 1973). Η συγκεκριμένη τεχνική προτιμάται:

- όταν οι αντιτιθέμενες ομάδες εκδηλώνουν πρόθεση υποχώρησης, ώστε να επέλθει ειρηνική διευθέτηση (Μαυραντζά, 2011).
- όταν το ένα μέρος της σύγκρουσης έχει περιορισμένη δύναμη σε σύγκριση με το άλλο μέρος, καθώς και όταν δηλώνει την πρόθεση να θυσιάσει κάτι δικό του.

Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι διατηρεί την αρμονία και την εργασιακή ειρήνη. Υπάρχει βέβαια πάντα η πιθανότητα πίσω από την επιφανειακή αρμονία να λανθάνει η σύγκρουση, που δεν αποκλείεται να εκδηλωθεί, ακόμη πιο έντονη, σε κάποια άλλη χρονική στιγμή (Ιορδανίδης, 2014· Μητσάρα & Ιορδανίδης, 2015). Υπό το πρίσμα αυτό, η μέθοδος είναι αποτελεσματική μόνο ως μέσο εκτόνωσης για βραχυχρόνια αντιμετώπιση της σύγκρουσης.

### **γ) Η Αποφυγή ή Αδιαφορία**

Κατά την τεχνική της αποφυγής κάποιο μέλος αποφεύγει να επιλύσει μια σύγκρουση ή αναβάλλει οποιαδήποτε συζήτηση του προβλήματος (Saiti, 2015), απομονώνεται και προσπαθεί να υποβαθμίσει την αιτία της σύγκρουσης, με την ελπίδα ότι θα επιλυθεί από μόνη της (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Με την τακτική αυτή δηλώνεται η ύπαρξη χαμηλού προσωπικού ενδιαφέροντος, καθώς και χαμηλού ενδιαφέροντος για τα συμφέροντα του άλλου μέρους. Η διοίκηση επιλέγει να μην ασχοληθεί με τη σύγκρουση είτε επιβάλλει το φυσικό διαχωρισμό των εμπλεκόμενων μερών. Αυτός ο τρόπος διαχείρισης προτιμάται, όταν:

- δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος
- το σημείο διαφωνίας είναι ήσσονος σημασίας
- ο πρωταγωνιστής της σύγκρουσης κατανοεί ότι το κόστος διαχείρισης μιας σύγκρουσης είναι μεγαλύτερο από τα οφέλη επίλυσής της (Ιορδανίδης, 2014).

Με τη μέθοδο αυτή όμως δεν ικανοποιούνται ούτε οι ατομικοί στόχοι αλλά ούτε και ο στόχοι των άλλων, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι η συστηματική αποφυγή κάθε ρήξης αποδυναμώνει τη λήψη αποφάσεων (Παπαστάμου, 1989).

### **δ) Η Κυριαρχία ή Επιβολή**

Κατά την υιοθέτηση του στυλ της κυριαρχίας /επιβολής, το ισχυρότερο μέρος επιβάλλει την επίλυση της σύγκρουσης με τρόπο που να ικανοποιούνται τα συμφέροντά

του χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον για οποιαδήποτε συνεργασία (Σαϊτης, 2002). Η υπεροχή του ισχυρότερου μέρους μπορεί να προέρχεται από τη θέση στην ιεραρχική διοικητική κλίμακα, την ειδικότητα, την αρχαιότητα και την εμπειρία (Σαϊτης, 2002α). Ως τεχνική μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη, όταν:

- είναι αναγκαίο να ληφθεί γρήγορα μία απόφαση, λόγω κάποιας έκτακτης ανάγκης ·
- πρέπει να ληφθούν μη δημοφιλή μέτρα (Ιορδανίδης, 2014· Σαϊτης, 1994, 2002α)·
- όταν οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση δεν μπορούν εύκολα να καταλήξουν σε κάποια συμφωνία, για παράδειγμα, στην περίπτωση των προσωπικών συγκρούσεων.

Με αυτήν τη στρατηγική το αποτέλεσμα είναι «κερδίζω-χάνεις» (Χυτήρης, 2001) και η χρησιμοποίησή της δημιουργεί στον οργανισμό ανταγωνισμό και αντιπαλότητες, μειώνοντας τη συνοχή των μελών του.

### **ε) Ο Συμβιβασμός**

Στην τεχνική του συμβιβασμού οι αντιπαρατιθέμενες ομάδες επιλέγουν τη «μέση οδό» με στόχο την επίτευξη μιας κοινά αποδεκτής λύσης, μέσα από διαπραγματεύσεις, αμοιβαίες υποχωρήσεις, συμφωνίες και ανταλλάγματα. Με την μέθοδο αυτή τα συμφέροντα των δύο μερών ικανοποιούνται μερικώς, δεν υπάρχουν νικητές και νικημένοι, ενώ προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποτελεί η ωριμότητα των εμπλεκομένων στη σύγκρουση (Ιορδανίδης, 2014). Μοιάζει με την τεχνική συνεργασίας, καθώς επιφέρει την ικανοποίηση αμοιβαίων των μερών, και χαρακτηρίζεται από ένα μέτριο βαθμό ενδιαφέροντος τόσο για το άτομο και τους στόχους του όσο και για τους άλλους και τους στόχους τους (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα όταν:

- τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ισοδύναμα και έχουν στόχους αμοιβαία αποκλειόμενους, για παράδειγμα στην περίπτωση διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω της πειθούς (Γιαννίκας, 2014)·
- όταν υπάρχει χρονικός περιορισμός ·
- απαιτείται μια προσωρινή διευθέτηση και
- όταν η εφαρμογή άλλων τρόπων δεν είναι αποτελεσματική (Ιορδανίδης, 2014).

Επειδή η τακτική αυτή δεν αντιμετωπίζει τις βαθύτερες αιτίες των συγκρούσεων και εστιάζει αποκλειστικά στη λύση, ενώ οι διαφορές διατηρούνται, διαιωνίζει την ιδέα ότι υπάρχουν δύο μέρη με αντικρουόμενα συμφέροντα (Singh, 1995) και πετυχαίνει μια πρόσκαιρη επίλυση, ικανοποιώντας κάποιες ανάγκες. Αποτελεί, εν τέλει, έναν απλό και αποτελεσματικό τρόπο διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας (Σαϊτη

& Σαΐτης, 2011), τον καλύτερο μετά τις τεχνικές «κερδίζω- κερδίζεις» (Μαυραντζά, 2011).

Σύμφωνα με τη δομική προσέγγιση διαχείρισης των συγκρούσεων υποστηρίζεται πως είναι σκόπιμο να χρησιμοποιούνται τεχνικές τέτοιες που αφορούν το σύνολο του οργανισμού. Οι Barney & Griffin (1992) (όπ. αναφ. στο Μητσαρά, 2015) εισηγούνται δραστηριότητες, με στόχο την αλλαγή στην οργανωτική δομή του οργανισμού, αλλά και την αλλαγή της αιτίας που προκάλεσε τη σύγκρουση. Η μέθοδος «Επίλυση συγκρούσεων ένας προς έναν» οδηγεί στην επίτευξη συμφωνίας ανάμεσα στα αντιτιθέμενα μέρη για ζητήματα εργασιακά ή συμπεριφοράς, στην επίλυση του προβλήματος και βαθμιαία στη βελτίωση του εργασιακού κλίματος (Mc Grane et al, 2005, όπ. αναφ. στο Μητσαρά, 2015). Ο Κάντας (1998) (όπ. αναφ. στο Μητσαρά, 2015) προτείνει στην ηγεσία του οργανισμού να μεριμνά για τη συνεργασία ανάμεσα στις αντιτιθέμενες πλευρές θέτοντας καινούριους στόχους με όρια και κανόνες και να ενθαρρύνει και τις δύο πλευρές να συζητούν για την επίλυση της σύγκρουσης.

Έτσι, εκτός από τις προαναφερθείσες τεχνικές, υφίστανται επιπλέον τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων με την παρέμβαση τρίτων και συγκεκριμένα:

- **Η Διαμεσολάβηση:** συνίσταται στην παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου, ερευνητή, κοινωνικού λειτουργού ή ενός εκπαιδευμένου ομοτέχνου, που χαίρει της αποδοχής και από τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές και είναι σε θέση να βοηθήσει στη γεφύρωση των αντιθέσεών τους (Bouille & Nesic, 2001, όπ. αναφ. στο Αγγελόπουλος, 2017). Η διαμεσολάβηση μπορεί να έχει επίσημο ή ανεπίσημο χαρακτήρα και κατευθύνεται προς το αμοιβαίο όφελος των δύο πλευρών. Βασική προϋπόθεση είναι ότι οι διαμεσολαβητές διατηρούν την ουδετερότητά τους, παραμένουν διακριτικοί και εχέμυθοι και δεν κατακρίνουν ούτε τιμωρούν τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση (Cohen, 1995, όπ. αναφέρεται στο Αγγελόπουλος).
- **Η Διαπραγμάτευση:** σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της επικοινωνίας, ώστε οι αντίπαλες πλευρές να βρουν από κοινού έναν αποδεκτό τρόπο διευθέτησης του ζητήματος (Robbins & Judge, 2013).
- **Η Διαιτησία:** αφορά τη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων από άτομο εκτός του οργανισμού που είναι όμως εξειδικευμένο σε ανάλογα περιστατικά. Η διαιτησία αναζητεί τον υπαίτιο της σύγκρουσης, «ώστε να τον τιμωρήσει

αναλόγως», άρα η απόφαση των διαιτητών δεσμεύει τους εμπλεκομένους (Cohen, 1995· Masters & Albright, 2002, όπ. αναφ. στο Αγγελόπουλος, 2017).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η σύγκρουση σε έναν οργανισμό δεν είναι απαραίτητο να καταστέλλεται ή να εξαλείφεται, αλλά να γίνεται αντικείμενο διαχείρισης, ώστε αυτός να διευρύνει τη μάθηση και την αποδοτικότητα του. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής εξαρτάται από τις ικανότητες του ηγέτη, αλλά και από τα χαρακτηριστικά του κάθε περιστατικού σύγκρουσης ξεχωριστά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ - ΟΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ – ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ

### 2.1. Καθήκοντα - Αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας

Η σχολική μονάδα ως κοινωνικός οργανισμός που παρέχει διάφορες μορφές εκπαίδευσης, διοικείται. Με τον όρο διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού νοείται η διαδικασία συντονισμού ανθρώπινων πόρων, δηλαδή μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, και υπάρχοντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης, 2008α· Bush, 1986).

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.1566/1985, άρθρο 11) περί δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων. Λόγω του γραφειοκρατικού συστήματος, η διοικητική δράση του διευθυντή ήταν οριοθετημένη σε ρόλο «διεκπαιρευτικό», αλλά μετά την υπουργική απόφαση (105657/Δ1/8-10-2002 και ειδικά στα άρθρα 27-32), οι αρμοδιότητές του διευρύνονται: *«Ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας»*, λειτουργώντας ανάμεσα στα ανωτέρα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος του είναι ταυτόχρονα διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός. Συγκεκριμένα, ως μονομελές όργανο, «είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων των διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (Κουλουμπαρίτη και συν. 2010). Με την υπουργική απόφαση υπ. αριθμ. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ. 1340, τ. Β') και ειδικά στα άρθρα 27-32, διατυπώνεται η ηγετική διάσταση της θέσης ευθύνης του. Η εξουσία του, που πηγάζει εκ του νόμου, αφορά «στον προγραμματισμό των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, την οργάνωσή της για την υλοποίησή τους και τον έλεγχο-αξιολόγηση της υλοποίησης των αρχικών στόχων που τέθηκαν και όλων των συντελεστών» (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012· Κουτούζης, 2008α, 2008β). Γι' αυτό ο διευθυντής χρειάζεται να διαθέτει οργανωτικές δεξιότητες για τη διαχείριση των υλικών πόρων (του εξοπλισμού, του

αρχείου, των κτιριακών εγκαταστάσεων), αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού).

Αναλυτικότερα, ως πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων συγκαλεί σε συνελεύσεις το συλλογικό αυτό όργανο. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με τον προληπτικό έλεγχο διερευνώνται και τίθενται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, τα μέσα υλοποίησής τους και οι αρμοδιότητες του καθενός. Στη διάρκεια της χρονιάς, με το διαμορφωτικό έλεγχο αξιολογείται η πορεία επίτευξης των προγραμματισμένων στόχων και γίνονται διορθώσεις, όπου κρίνεται αναγκαίο. Στο τέλος της χρονιάς, με τον τελικό έλεγχο αξιολογείται η υλοποίηση ή όχι των στόχων. Αυτές οι διαδικασίες δίνουν την ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αυτοδιορθώνονται, για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Σαϊτης, 2008),

Επιπλέον, ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός φροντίζει ο ίδιος με το παράδειγμά του να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί, ιδιαίτερα τους νεότερους, με επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια, ενδιαφερόμενος ειλικρινά για τις ανάγκες τους. Οφείλει να διατηρεί και να ενισχύει συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους και να παρέχει σε αυτούς θετικά κίνητρα. Ως συντονιστής, μάλιστα, προσανατολίζεται στην ενοποίηση των επιμέρους δράσεων με στόχο την αποδοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, ρυθμίζει λειτουργικά ζητήματα της σχολικής ζωής που αφορούν και στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους μαθητές, ενώ είναι και ο εκπρόσωπος του σχολείου (Σαϊτης, 2008), που επικοινωνεί αποτελεσματικά με γονείς, εκπροσώπους του δήμου, ανώτερα διοικητικά στελέχη, συλλόγους κ.ά. είτε σχετικά με υλικούς πόρους είτε με πνευματικά ερεθίσματα (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999· Ανθοπούλου, 1999).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε πως ο ρόλος του διευθυντή είναι σύνθετος και απαιτητικός και αποσκοπεί στο να καθοδηγήσει τη σχολική μονάδα στην επίτευξη των στόχων της. Ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει τα απαραίτητα ηγετικά και γνωστικά εφόδια, ώστε να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, να αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003).

## **2.2. Καθήκοντα- Αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων**

Ο Σύλλογος Διδασκόντων (ΣΔ) αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μια σχολική μονάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) (Σαΐτης, 2005). Ως όρος εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1972 σε Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.50326/72). Σταθμό για τη διοικητική οργάνωση και τον εκδημοκρατισμό στον τρόπο λήψης αποφάσεων στο ελληνικό σχολείο αποτελεί ο νόμος 1566/85, όταν δηλαδή εισάγεται ο θεσμός του συλλόγου διδασκόντων ως οργάνου σχολικής διοίκησης (Μιχόπουλος, 2002). Σύμφωνα με το άρθρο 11 (του Ν.1566/85), και μεταγενέστερα, σύμφωνα με το άρθρο 13 του ΠΔ 201/1998 και τελικά, με τα άρθρα 36-39 του Κεφαλαίου Ε΄ της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002, ο σκοπός λειτουργίας του συλλογικού αυτού οργάνου είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, για την υγεία και προστασία των μαθητών, για την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Αποφασίζει για την ανάθεση της διδασκαλίας των μαθημάτων, τους υπεύθυνους καθηγητές κάθε τμήματος, αναθέτει υπερωρίες για την κάλυψη των ωρών του ωρολογίου προγράμματος σε εκπαιδευτικούς του οικείου σχολείου σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Ειδικά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ορίζει εκπροσώπους του στην επιτροπή ελέγχου της λειτουργίας των σχολικών κυλικείων και σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες παρακολουθεί τις συνθήκες λειτουργίας του. Στις αρμοδιότητές του συλλόγου διδασκόντων συνίσταται η ιεράρχηση των σχολικών αναγκών και η μέριμνα για την αντιμετώπισή τους. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιεί εκπαιδευτικές εκδρομές και περιπάτους, δικαιολογεί απουσίες, αποφασίζει για την προαγωγή, την απόλυση μαθητών ή την απόρριψη, επιβάλλει ποινές στους μαθητές σύμφωνα πάντα με τις ισχύουσες διατάξεις. Επιπλέον, κατανέμει τις σχολικές εργασίες, τις εφημερίες των καθηγητών, προγραμματίζει εξωσχολικές δραστηριότητες, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν.4473/2017 και το άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης υπ. αριθμ. Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017 (ΦΕΚ. 1890 Β΄) και αναθέτει υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως αναφέρεται στη διευκρινιστική εγκύκλιο 14181/ΓΔ4/26-1-2018 σχετικά με το άρθρο 245 του Ν.4512/2018 (ΦΕΚ 5,τ. Α΄/ 17-1-2018).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως συλλογικό όργανο λειτουργεί σύμφωνα με τους επιμέρους κανόνες λειτουργίας των συλλογικών διοικητικών οργάνων. Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και

καταγράφονται στο βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου. Σύμφωνα με το άρθρο 37 (του Κεφαλαίου Ε΄ της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002), ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει - πάντα εκτός των ωρών διδασκαλίας- ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, δηλαδή του Διευθυντή. Συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα και με την υποχρεωτική συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού, **τακτικά:** α) μια φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων για τον προγραμματισμό του έργου των διδασκόντων (π.χ. κατανομή τάξεων, εφημερία κ.ά.) και για ανταλλαγούν απόψεις για θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου κ.ά. β) μια φορά στο τέλος κάθε τετραμήνου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσια / Λύκεια / ΕΠΑΛ) για να συζητηθεί οτιδήποτε αφορά στην πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών, την πορεία του εκπαιδευτικού έργου, την ενημέρωση των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους κ.ά. γ) κατά την ημέρα έκδοσης των αποτελεσμάτων των προαγωγικών, απολυτηρίων ή πτυχιακών εξετάσεων και δ) στο τελευταίο δεκαήμερο του διδακτικού έτους. Μπορεί όμως ο σύλλογος να συνεδριάζει και **εκτάκτως**, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως και για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι αποφάσεις λαμβάνονται πλειοψηφικά και είναι δεσμευτικές, ακόμη και για αυτούς που μειοψηφούν.

Τα τελευταία χρόνια για πρώτη φορά καθιερώνεται διά του νόμου Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ Α΄ 50/14-5-2015) η μυστική ψηφοφορία των μελών του ΣΔ για την ανάδειξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του ΣΔ ενισχύεται, αφού δίνει ουσιαστικά το δικαίωμα στο συλλογικό όργανο του σχολείου να καθορίσει το αποτέλεσμα. Ο τελευταίος νόμος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) υποβαθμίζει τον ρόλο των μελών του συλλόγου διδασκόντων, εφόσον πλέον έχουν το δικαίωμα μόνο ανώνυμα να εκφράσουν τη γνώμη τους για τους υποψηφίους χωρίς αυτή να μοριοδοτείται.

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να επισημανθεί πως ο Σύλλογος Διδασκόντων με τις δημοκρατικές αποφάσεις του συμβάλλει καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Υπό την προϋπόθεση ότι τα μέλη του διαθέτουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και συνεργάζονται μεθοδικά με τον Διευθυντή, μπορούν να υλοποιήσουν τους στόχους που θέτουν, αναδεικνύοντας τη σημασία της εκπαιδευτικής δράσης.

### 2.3. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων



Ο manager οφείλει να αναγνωρίζει τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται σε έναν οργανισμό και μάλιστα να προβλέπει αν θα συμβάλουν στην εξέλιξη του οργανισμού ή θα δημιουργήσουν προβλήματα στη λειτουργία του (Ζαβλανός, 1999). Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους συναδέλφους τους έχει βαθιές επιπτώσεις και στον τρόπο διδασκαλίας τους και στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι ίδιοι επαγγελματικά (Hargreaves 1995). Η συνεργασία διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την περαιτέρω βελτίωση της σχολικής μονάδας, καθώς «η λειτουργία του συνδέει και συνδέεσθαι παράγει σκέπτεσθαι και προάγει την εξέλιξη και την υγιή τροποποίηση της πραγματικότητας μέσω της πράξης» (Bion, 1962). Πολλές φορές, όμως, δυσκολίες, απογοητεύσεις και ματαιώσεις στο πλαίσιο της συνύπαρξης στον σύλλογο διδασκόντων δημιουργούν κωλύματα στη συνεργασία ανάμεσα σε συναδέλφους. Σε έναν σύλλογο διδασκόντων οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της ζωής τους αλλά και του επαγγελματικού τους κύκλου. Η διαφορετική θέση των εκπαιδευτικών στην προσωπική αλλά και στον επαγγελματική τους ζωή, όπως είναι αναμενόμενο, γεννά και διαφορετικές προσδοκίες, διαφορετικά συναισθήματα και ως εκ τούτου, πιθανές δυσκολίες στη μεταξύ τους κατανόηση. «Σχήματα ατομισμού, υπο-ομαδοποιήσεων ή τεχνητής συναδελφικότητας στους συλλόγους διδασκόντων δεν ευνοούν την επίλυση των προβλημάτων». Αντιθέτως, η εγκαθίδρυση γνήσιας συνεργασίας επιτρέπει το ξεπέρασμα πιθανών δυσκολιών και ματαιώσεων των εκπαιδευτικών (Δεδούλη, 2018).

Σύμφωνα με τους Scholtes et al (1996) (όπ. αναφ. στη Μαυραντζά, 2011), για την αποτροπή της εκδήλωσης συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων πρέπει:

- Τα μέλη να διαθέτουν κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες.
- Να είναι καθορισμένα τα καθήκοντα των μελών του συλλόγου.
- Να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι του οργανισμού.
- Να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων υπο-ομάδων.

## **2.4. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων**

Η σύγκρουση είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και λαμβάνει ποικίλες μορφές. Ειδικότερα, ο διευθυντής ενός σχολείου ως πρόεδρος του συλλόγου

διδασκόντων καλείται να αντιμετωπίσει –μεταξύ άλλων- και συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, στο σχολείο όπου υπηρετεί. Έχει υπολογιστεί ότι όλοι οι σύγχρονοι μάνατζερ οργανισμών δαπανούν συστηματικά το 80% της εργάσιμης ημέρας τους, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Από αυτό διαθέτουν το 20% για την αντιμετώπιση κάποιας μορφής σύγκρουσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κάντας, 2009). Συνεπώς, η διαχείριση των συγκρούσεων από τον ηγέτη κάθε οργανισμού δεν είναι απλώς μέσα στα άτυπα καθήκοντά του. Και βάσει νομοθεσίας επισημαίνεται ότι *"...ο διευθυντής έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας"* (Υ.Α.105657, 16/10/2002, άρθρο 28), για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

Ο διευθυντής που καλείται να διαχειριστεί μια σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να ανακαλύψει ότι η πηγή της σύγκρουσης σχετίζεται και με τη δική του συμπεριφορά, η οποία απορρέει από τα ηγετικά του γνωρίσματα (Johnson, 2003). Από τον διευθυντή εξαρτάται αν θα υποκινήσει τους εκπαιδευτικούς σε ρόλους συμμετοχικούς εκτός της αίθουσας διδασκαλίας και σε θέματα ανεξάρτητα από το διδακτικό τους έργο (καινοτόμες δράσεις, συνεργασία με φορείς κ.λπ.) (Μαυρογιώργος, 1999). Στην περίπτωση που εκδηλώνεται μια αντίδραση εναντίον του ή του ασκείται κριτική για τη διοίκηση που ασκεί, ο διευθυντής γίνεται εναγόμενος, ενώ σε άλλες περιπτώσεις, ο διευθυντής μεσολαβεί στις συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας την επικοινωνία τους ή λαμβάνοντας ως διαιτητής την οριστική απόφαση (Σαϊτης, 2012α).

Για να είναι σε θέση ο διευθυντής να χειριστεί μεθοδικά εποικοδομητικά μια σύγκρουση, κρίνεται πρωταρχικής σημασίας να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, στοιχείο που αποτελεί μεταξύ άλλων το κλειδί για την επιτυχία του ως ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Everard & Morris, 1999). Καταρχάς, είναι χρήσιμο να γνωρίζει τα πιθανά αίτια της σύγκρουσης, να έχει υπόψη του όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε να επιλέξει την πιο πρόσφορη ανά περίπτωση (Παπασταμάτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), να είναι σε θέση να προσαρμόζει τη συμπεριφορά και τις πρακτικές του στις διαφορετικές κουλτούρες που εύλογα υφίστανται σε έναν σύλλογο διδασκόντων, αποφεύγοντας μάλιστα την ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων με γνώμονα το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο. Η απαιτούμενη ενσυναίσθηση τον βοηθά να κατανοεί τα συναισθήματα και τις ανάγκες των συνεργατών του και να διαχειρίζεται τις

συγκρούσεις τους αποτελεσματικά (Ανθης & Κακλαμάνης, 2007). Χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής, όπως είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, αλλά και δεξιότητες, όπως ενεργητική ακρόαση ή η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, βοηθούν το διευθυντή που παρεμβαίνει συμβουλευτικά και στη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι Everard & Morris (1999) ως βασικές αρχές χειρισμού των συγκρούσεων εντοπίζουν:

- α) τη διατήρηση επικοινωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών
- β) την αποφυγή της πόλωσης
- γ) την προώθηση της αλληλοκατανόησης και την αποφυγή ανάπτυξης ενός προσανατολισμού «όλα ή τίποτα»
- δ) την αποφυγή υποκίνησης και ανατροφοδότησης συγκρούσεων με την επίδειξη επιλεκτικής εύνοιας και
- ε) την πρόληψη με την προώθηση κοινών προγραμμάτων.

Η **πρόληψη** των δυσλειτουργικών συγκρούσεων είναι, σύμφωνα με ερευνητές, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισής τους, πριν αυτές λάβουν εκτεταμένες διαστάσεις (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β, Everard & Morris, 1999, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Προς την κατεύθυνση αυτή, ο άξιος και έμπειρος διευθυντής έχει προνοήσει να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον στο χώρο του σχολείου. Το ευνοϊκό περιβάλλον/κλίμα στοιχειοθετείται από το επικοινωνιακό διευθυντικό στυλ, την αμεροληψία και τη διαφάνεια στο χειρισμό προβληματικών καταστάσεων όσο και από τη συναισθηματική σχέση και τη διάθεση συνεργασίας των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά, με βάση την αρχή της ομοφωνίας ή της πλειοψηφίας, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι, αναλαμβάνουν συλλογικά την ευθύνη των ανειλημμένων καθηκόντων και αποφεύγουν τις εντάσεις (Γιαννίκας, 2014). Έμφαση πρέπει να δίνεται και στις ανεπίσημες συζητήσεις με τον κάθε εκπαιδευτικό χωριστά για ζητήματα που αφορούν το σχολείο και την εύρυθμη λειτουργία του. Με αυτό τον τρόπο, ο διευθυντής και γνωρίζει καλύτερα την προσωπικότητα του καθενός και προλαβαίνει στην αρχή τους προβλήματα, που ενδέχεται να γιγαντωθούν με την πάροδο του χρόνου. Άλλες φορές η ίδια η συζήτηση οδηγεί και στην επίλυση του προβλήματος. Η εμπειριστατωμένη γνώση της προσωπικότητας, των κλίσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου βοηθά τον διευθυντή στην ανάθεση πρόσφορων για αυτούς εξωδιδασκικών καθηκόντων, υλοποιώντας επιτυχώς τις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης

(Σαΐτης, 2005). Μέσα από το δημοκρατικό διάλογο, ο διευθυντής ως φορέας αλλαγών, επειδή κατανοεί ότι η εισαγωγή τους στο σχολείο δημιουργεί συχνά αντιθέσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να διευκρινίσει το είδος και τα αποτελέσματα της αλλαγής την οποία εισηγείται και να πείσει τους συνεργάτες του για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της (Fullan, 2002 · Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2012).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο ρόλος του διευθυντή στο χειρισμό, αλλά και στην πρόληψη δυσλειτουργικών συγκρουσιακών καταστάσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων είναι καθοριστικής σημασίας. Η γνώση και η εμπειρία τον βοηθούν να εντοπίσει τη σύγκρουση, το είδος και την έντασή της, να διακρίνει τις θετικές και τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από αυτή και να εφαρμόσει τις κατάλληλες τεχνικές.

### **1.5. Δεξιότητες- Ικανότητες του σχολικού ηγέτη**

Πλούσια είναι η βιβλιογραφία διεθνώς σχετικά με την κατηγοριοποίηση των ηγετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται, ώστε οι διευθυντές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους. Ο Σαΐτης, (2000), (όπ, αναφ. στο Κατσαρός, 2008) κατηγοριοποιεί τις ηγετικές δεξιότητες σε τρεις (3) ομάδες:

- α) Την επαγγελματική ικανότητα, που απορρέει τόσο από τη διοικητική εμπειρία όσο και από την επιστημονική κατάρτιση.
- β) Την ικανότητα να συνεργάζεται και να αποσκοπεί με τις πράξεις του στη συνεργασία ανάμεσα στους υφισταμένους του, αλλά και του σχολείου με την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Duncan, 1995).
- γ) Την αντιληπτική ικανότητα, που περιλαμβάνει την παρατηρητικότητα, τη διοικητική φαντασία, καθώς και την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τις τρεις (3) επίσης κατηγορίες του μοντέλου των Hoy & Miskel (1996), η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή-ηγέτη: τα άτομα που ηγούνται διαθέτουν αυτοπεποίθηση, ανθεκτικότητα στο στρες, αυτογνωσία, τιμιότητα, συνέπεια, αξιοπιστία και ακεραιότητα (Yukl, 2002). Η δεύτερη κατηγορία αφορά στις ενέργειες του ηγέτη για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να είναι πιο παραγωγικοί. Οι ηγέτες κινούμενοι από το καθήκον και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους έχουν υψηλές προσδοκίες δίνουν οι ίδιοι το παράδειγμα στους υφισταμένους τους, αντιμετωπίζουν ισότιμα τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο με την παροχή ηθικών, κυρίως, κινήτρων.

Παράλληλα, μέσω της συνεργασίας και της συζήτησης με όλους όσοι εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, οι ηγέτες επισημαίνουν και καλύπτουν ανάγκες ατομικές και συλλογικές, ενώ με τη θέσπιση ατομικών και ομαδικών στόχων και την αξιολόγησή τους με σκοπό την ανατροφοδότηση δίνουν τη βασική κατεύθυνση της πολιτικής του σχολείου. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, η μέριμνα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και για την υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη και οι πολιτικές υποκίνησης των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδυαστούν με τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα του (τρίτη κατηγορία). Η καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των νέων τεχνολογιών, οι σπουδές στη Διοίκηση και η διοικητική εμπειρία, αλλά και οι κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες επιτρέπουν στον διευθυντή-ηγέτη να προσαρμόζεται με τρόπο ευέλικτο στις αλλαγές και στις δυσκολίες του ρόλου του.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα δώδεκα (12) κριτήρια, με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή των διευθυντών στις Ηνωμένες Πολιτείες από τα Κέντρα Αξιολόγησης Υποψήφιων Διευθυντών. Αυτά είναι:

1. Ανάλυση καταστάσεων προβληματισμού (ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών για συγκεκριμένο σκοπό).
2. Κριτική σκέψη (εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων και λήψη ποιοτικών αποφάσεων).
3. Οργανωτική ικανότητα (ικανότητα στον προγραμματισμό ενεργειών, στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και του προσφερόμενου χρόνου).
4. Αποφασιστικότητα (ικανότητα άμεσης λήψης αποφάσεων, όταν οι συνθήκες είναι πιεστικές).
5. Ανάληψη ηγετικού ρόλου (ικανότητα στο να εμπλέκουν και τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση προβλημάτων και στο να τους καθοδηγούν, εφόσον απαιτείται προς την επίτευξη των στόχων).
6. Ευαισθησία (κατανόηση των αναγκών των άλλων, αποτελεσματική επικοινωνία και διακριτικότητα στη μεταβίβαση πληροφοριών).
7. Εργασία υπό συνθήκες έντασης και εν μέσω αντιτιθέμενων απόψεων.
8. Προφορική επικοινωνία (σαφήνεια στην παρουσίαση πληροφοριών και ιδεών).
9. Γραπτή επικοινωνία (σαφήνεια στη γραπτή παρουσίαση ιδεών).
10. Εύρος ενδιαφερόντων (ενημέρωση σε ποικίλα θέματα: εκπαιδευτικά, πολιτικά, οικονομικά και συμμετοχή σε συζητήσεις για αυτά).

11. Παρώθηση (επιθυμία για επιτυχία, συνεχής προσπάθεια αυτοβελτίωσης).
12. Εκπαιδευτικές αξίες (δεκτικότητα σε καινοτομίες, ολοκληρωμένη φιλοσοφία για την εκπαίδευση) (Θεοφιλίδης, 2012).

Για τον Sutcliffe (2013), (όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008), οχτώ (8) είναι οι δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο ηγέτης: όραμα για να διαμορφώνει ο ίδιος το μέλλον και όχι τα τυχαία γεγονότα, εμφορούμενος από αίσθημα ήθους· θάρρος και αποφασιστικότητα· πάθος για τη δουλειά του και ειδικότερα παιδαγωγικό πάθος· αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη· ορθή κρίση και ψυχική ανθεκτικότητα· πειθώ και δημιουργική περιέργεια για όλα όσα συντελούνται γύρω του.

Σύμφωνα με μια σύγχρονη και επιτυχημένη ταξινόμηση ηγετικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, που αποτελεί εξέλιξη της προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1997), (όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) δύο (2) είναι οι κατηγορίες ηγετικών ικανοτήτων:

1. Οι προσωπικές ικανότητες, που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του και τον διαχειρίζεται (συναισθηματική επίγνωση, αυτοαξιολόγηση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχος, διαφάνεια, προσαρμοστικότητα, επίτευξη, πρωτοβουλία, αισιοδοξία).
2. Οι κοινωνικές ικανότητες, βάσει των οποίων το άτομο διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους (ενσυναίσθηση, οργανωτική επίγνωση, έμπνευση, επιρροή, οικοδόμηση δεσμών, σύμπραξη και συνεργασία, διαχείριση συγκρούσεων) (Κατσαρός, 2008). Ανάμεσα στις δύο κατηγορίες υπάρχει μια δυναμική σχέση, για παράδειγμα η αυτεπίγνωση διευκολύνει την κατανόηση των άλλων, ο αυτοέλεγχος συμβάλλει στην άσκηση επιρροής στους άλλους, ενώ αυτεπίγνωση και αυτοδιαχείριση βοηθούν στην αποτελεσματική διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Goleman και τους συνεργάτες του (2002), «η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία οικοδομείται στα θεμέλια της αυτογνωσίας», ενώ όπλο στη φαρέτρα του διοικητικού στελέχους είναι και η επιδέξια χρήση του χιούμορ.

Είναι αδύνατο βέβαια ο σχολικός ηγέτης να διαθέτει όλες αυτές τις ικανότητες (Αθανασούλα – Ρέππα, 2003) και σύμφωνα με τις έρευνες του Goleman και των συνεργατών του (2002), οι πλέον αποτελεσματικοί στο έργο τους ηγέτες διαθέτουν σχεδόν τις μισές από τις προαναφερθείσες ικανότητες. Η γνώση των ικανοτήτων όσο και των αδύνατων σημείων βοηθά σε μεγάλο βαθμό τον ηγέτη στην άσκηση του έργου του. Ως ικανότητα «που αναπτύσσεται από μέσα προς τα έξω» η άσκηση αποτελεσματικής

ηγεσίας προϋποθέτει την ενδοσκόπηση, προκειμένου με τη βοήθεια συγκεκριμένων πρακτικών να βελτιωθούν οι ηγετικές ικανότητες και να αντιμετωπιστούν οι όποιες αδυναμίες του ατόμου που ηγείται (Maxwell, 2002, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο σύλλογο διδασκόντων, αυτές καθ'αυτές δεν αποτελούν το πρόβλημα και, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εποικοδομητική διαχείρισή τους που αποβλέπει στη μείωση των αρνητικών συνεπειών και στη μεγιστοποίηση των θετικών, οδηγεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Rahim, 2000).

Ο σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να αντιληφθεί πότε είναι σκόπιμη η παρέμβασή του στις διενέξεις των εκπαιδευτικών και πότε είναι προτιμότερο να επιτρέψει τη συνέχισή τους (Καψάλης και συν., 2006). Γνωρίζει και χρησιμοποιεί ανάλογα με την περίπτωση διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ συχνά πειραματίζεται· αν οι χειρισμοί του αποδειχτούν λανθασμένοι, αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του (Stogdill, 1981). Σύμφωνα με την τεχνική του αναστοχασμού, τέσσερα (4) είναι τα στάδια στα οποία εξελίσσεται αυτή η δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία: η άγνοια, η συνειδητοποίηση, η δράση κι τέλος, η βελτίωση (Διερωνίτου, 2016, στο Πέτρου και Αγγελίδης, 2016). Ο ηγέτης κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων οφείλει να μεριμνά για την αναγωγή κάθε συγκρουσιακού περιστατικού μέσα από τα τέσσερα στάδια του αναστοχασμού.

Το όραμα και οι ξεκάθαροι στόχοι του για το παρόν και το μέλλον του σχολείου όχι μόνο βοηθούν τον ηγέτη να διεκπεραιώνει τις διοικητικές υποθέσεις, αλλά λειτουργούν ενοποιητικά, είτε προλαμβάνοντας την εκδήλωση συγκρούσεων είτε ως επιχείρημα για την αποκατάσταση της τάξης (Kotter, 2001). Χάρη στην αποφασιστικότητα και την ευφυΐα του, καθοδηγεί και εμπνέει ασφάλεια στους συνεργάτες του (Προδρόμου, 1992), διατηρεί υψηλό το ηθικό τους, οπότε οι συγκρούσεις αποφεύγονται. Και ο ίδιος εμπνέεται από τους συνεργάτες του, τους εμπιστεύεται και τους αναθέτει καθήκοντα, τους παρέχει κίνητρα για παραγωγική εργασία και γίνεται ο εκφραστής της αλληλεξάρτησης που είναι η βάση της εξέλιξης για έναν οργανισμό (Campbell et al., 1983). Η αυξημένη ενεργητικότητά του (Mullins, 1996) τον βοηθά πολλαπλώς: αφενός παρακολουθεί όλα όσα γίνονται στο σχολείο, άρα επισημαίνει και διαχειρίζεται μια σύγκρουση στο αρχικό της στάδιο, αφετέρου εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους, οπότε προλαβαίνει την εκδήλωση πιθανών συγκρούσεων λόγω της έλλειψης πόρων (Αντωνίου 2018). Τέλος, η ευαισθησία του σχολικού ηγέτη στα

προβλήματα και τις ανάγκες του προσωπικού του, αλλά και η ανθεκτικότητά του στην απογοήτευση από την καθυστέρηση στην επίτευξη ενός στόχου, όπως η διαχείριση μιας σύγκρουσης, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού ηγέτη (Μπουραντάς, 2015),.

Ολοκληρώνοντας την έκθεση των χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του ηγέτη στο χώρο της εκπαίδευσης, θα λέγαμε ότι αυτός πρέπει να διαθέτει υψηλό επίπεδο διανοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά και συναισθηματική νοημοσύνη. Η ικανότητά του να επικοινωνεί είναι η βάση και η προϋπόθεση, για να πετύχει να εμπνεύσει, «ώστε τα μέλη της ομάδας της οποίας ηγείται να συνεργαστούν εκουσίως και πρόθυμα, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους που έθεσαν» (Κατσαρός, 2008·Κωνσταντίνου, 2005).

## ΣΥΝΟΨΙΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Στο θεωρητικό μέρος αναφερθήκαμε καταρχάς στο σημασιολογικό εύρος του όρου «σύγκρουση», ως κατάσταση σοβαρής αντίθεσης, ως διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα ή ως συνέργεια ατόμων που ενσυνείδητα στοχεύει στην παρεμπόδιση των ενεργειών του άλλου. Η ποικιλία των ορισμών δικαιολογείται από τον πολύπλοκο και δυναμικό χαρακτήρα του φαινομένου. Αναφερθήκαμε, επίσης, και στις τρεις (3) επικρατούσες θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου, την παραδοσιακή, την αλληλεπιδραστική και την προσέγγιση που εστιάζει στην επίλυση της σύγκρουσης. Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ως προς την οπτική τους για τη θετική ή την αρνητική επίδραση των συγκρούσεων στον οργανισμό (παραδοσιακή). Στη συνέχεια, παρουσιάσαμε τους διαφορετικούς τύπους συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, τις συγκρούσεις έργου/καθήκοντος ή τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, τις διομαδικές ή ενδοομαδικές, τις λειτουργικές και τις δυσλειτουργικές συγκρούσεις. Ακολούθως, αναλύσαμε τις αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις στους συλλόγους διδασκόντων, που έχουν να κάνουν τόσο με οργανωσιακούς παράγοντες, όπως είναι μεταξύ άλλων οι διαμοίραση κοινών πόρων, οι ασάφειες στους ρόλους των μελών, αλλά και με προσωπικούς παράγοντες, που αφορούν δηλαδή στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, αναλύσαμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις εν λόγω συγκρούσεις: τα θετικά, μερικά από τα οποία είναι η αύξηση της δημιουργικότητας, η εκτόνωση της έντασης, η εφαρμογή και η έκφραση καινοτόμων ιδεών. Στα αρνητικά αποτελέσματα συγκαταλέγονται τα χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας, η πόλωση και η επίδραση στο ηθικό και την απόδοση των εργαζομένων. Το πρώτο



κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την εκτενή αναφορά στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, στην ενσωμάτωση, την παραχώρηση, την αδιαφορία, την επιβολή, το συμβιβασμό, αλλά και στη διαμεσολάβηση, τη διαπραγμάτευση και τη διαιτησία. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφερθήκαμε στο ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή ως ρυθμιστή της σχολικής ζωής, δηλαδή στο διοικητικό και επιστημονικό –παιδαγωγικό του ρόλο, αλλά και στις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος ως συλλογικό όργανο, βάσει νομοθεσίας, οφείλει να παρακολουθεί τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, να ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και να μεριμνά για την αντιμετώπισή τους. Ακολούθως, αναφερθήκαμε ειδικότερα στον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, και σε μια βασική του διάσταση, αυτή της πρόληψης των δυσλειτουργικών συγκρούσεων μέσα από τη διαφάνεια και την προώθηση κοινών προγραμμάτων. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την αναφορά μας στα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή που στοιχειοθετούνται σε προσωπικές ικανότητες, όπως ο αυτοέλεγχος και η αυτογνωσία, όσο και σε κοινωνικές, όπως η ενσυναίσθηση, η άσκηση επιρροής και η ικανότητά του στη διαχείριση των συγκρούσεων.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να μελετηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι τρόποι διαχείρισής του από τους διευθυντές. Επιπρόσθετα, σκοπός της είναι να αποτυπώσει τα ηγετικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για τη διαχείριση των εν λόγω συγκρούσεων. Ο σκοπός αυτός θα διερευνηθεί μέσα από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι είδους συγκρούσεις εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, σύμφωνα με τους Διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα;
2. Ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν την εκδήλωση συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων;
3. Ποια αποτελέσματα προκύπτουν από την εκδήλωση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων;
4. Με ποιους τρόπους οι διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων;
5. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο διευθυντής- ηγέτης αναφορικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων;

### 3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιλογή είτε ποσοτικών είτε ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων καταρχάς έχει σχέση με τους στόχους και τα συναφή ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και τα διαθέσιμα μέσα, τους όποιους περιορισμούς, αλλά και τις ικανότητες του ερευνητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) .

Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καταρχάς επειδή επιδίωξή μας ήταν να μελετηθεί σε βάθος το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων μέσα. Ειδικά για το θέμα αυτό, δεν υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και οι σχετικές έρευνες είναι επί το πλείστον ποσοτικές και εστιάζουν στην οπτική των εκπαιδευτικών (Φύλντιση, 2014· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014 · Saiti, 2015· Αντωνίου, 2017· Μαυρίδου, 2017).

Επειδή ο στόχος ήταν - όχι απλώς η περιγραφή του φαινομένου- αλλά η έρευνά μας να φέρει στην επιφάνεια τι σκέφτονται επί του θέματος οι συμμετέχοντες διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο αρχικός κατάλογος των ερευνητικών ερωτημάτων τροποποιήθηκε ύστερα από την πιλοτική έρευνα, ώστε τα ερωτήματα να είναι ανοιχτού τύπου (Κυριαζή, 2011). Η ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996) και ως μέθοδος επιδιώκει να μελετήσει ολιστικά το υπό διερεύνηση θέμα, μέσα από μια πλαισιοθετημένη προσέγγιση, έχοντας ως βάση της την αρχή ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και άξιο μελέτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες σε μια ποιοτική έρευνα μπορούν ελεύθερα να εκθέσουν τις εμπειρίες τους και στοιχεία της «καθημερινότητας» τους, να διατυπώσουν τις απόψεις τους, τα κίνητρα που τους ωθούν σε συγκεκριμένες επιλογές σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, τα συναισθήματα και τις αξίες τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Το έργο του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα - γοητευτικό όσο και δύσκολο- είναι να συλλάβει τον τρόπο σκέψης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι παραπάνω λόγοι δικαιολογούν την επιλογή της ποιοτικής ως της καταλληλότερης προσέγγισης για την παρούσα έρευνα, καθώς εξαιτίας των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της εναρμονίζεται με τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011).

### 3.3. Οι συμμετέχοντες

Στην ποιοτική έρευνα το μέγεθος του δείγματος δεν απαιτείται να είναι μεγάλο, εφόσον ο στόχος του ερευνητή είναι η σε βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου, η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, η σύγκριση και η ομαδοποίηση των απόψεων των ερωτωμένων (Τσιώλης, 2014). Το μέγεθος του δείγματος είναι ανάλογο του εύρους και της φύσης του θέματος, των διαθέσιμων πόρων και των στόχων της έρευνας (ο εντοπισμός αποκλίσεων σε κάποιο φαινόμενο, για παράδειγμα) (Ισαρη & Πουρκός, 2013). Στην παρούσα ποιοτική έρευνα το δείγμα ήταν δεκατρείς (13) διευθυντές/-ντριες. Η λήψη συνεντεύξεων σταμάτησε, όταν παρατηρήθηκε επανάληψη των δεδομένων από το επιλεγέν δείγμα (Patton, 2002).

Η επιλογή των συγκεκριμένων διευθυντών για την έρευνα έγινε καταρχάς με βάση το γεγονός ότι πρόκειται για άτομα που ελεύθερα «θα έλεγαν τα πράγματα με το

όνομά τους», χωρίς το φόβο ότι πιθανόν θα εκτεθούν και χωρίς διάθεση εξωραϊσμού ή απόκρυψης καταστάσεων. Η φήμη τους ως «εξωστρεφών» διευθυντών και –κατά τεκμήριο επιτυχημένων- μεταξύ συναδέλφων τους διευθυντών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών υπήρξε βασικό κριτήριο για την επιλογή τους. Επιπλέον, η ανωτέρω δειγματοληψία επιλέχτηκε και για λόγους εντοπιότητας, οπότε δεν χρειάστηκε να δαπανηθούν πρόσθετοι πόροι μετακίνησης για τη διεξαγωγή της (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011). Επιλέχτηκε επίσης και λόγω της δεκαπεντάχρονης και πλέον επαγγελματικής εμπειρίας της ερευνήτριας στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πολυετής αυτή εμπειρία έδωσε την ευκαιρία για ουσιαστική προσωπική γνωριμία με πολλούς διευθυντές και διευθύντριες του νομού Μαγνησίας, αλλά και με το έργο που έχει συντελεστεί και συντελείται κατά τη θητεία τους. Από τα σχολεία των συμμετεχόντων διευθυντών όλα σχεδόν υλοποιούν ευρωπαϊκά ή πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα, άλλα εφαρμόζουν καινοτόμους διδακτικές μεθόδους, μέσα από πιλοτικά προγράμματα, άλλα αναπτύσσουν συστηματική φιλανθρωπική δράση, είτε ενισχύουν «αδύναμους» μαθητές με εκτός σχολικού προγράμματος δωρεάν μαθήματα, ενώ σε κάποιο λειτουργεί και σχολικός συνεταιρισμός. Με δεδομένο ότι δεν εφαρμόζεται στη χώρα μας ένα σύστημα επίσημων κριτηρίων αξιολόγησης / μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη, για την επιλογή των συμμετεχόντων διευθυντών στην έρευνά μας λήφθηκε υπόψη, εκτός από τα παραπάνω, και η ύπαρξη ενός οράματος για το σχολείο τους και η αφοσίωσή τους στην άριστη άσκηση των καθηκόντων τους (Gurr & Drysdale, 2005). Με την κατάθεση των εμπειριών και της οπτικής τους σχετικά με το θέμα των συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων, ήταν αναμενόμενο ότι θα προσφέρουν επαρκείς και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Τέλος, η επιλογή να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο διευθυντές από το νομό Μαγνησίας έγινε και επειδή συνυπολογίστηκε ότι ο συγκεκριμένος νομός έχει σχετικά ομοιογενή κοινωνική και οικονομική σύνθεση και αποτελείται από σχολεία με κοινά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι η επίδραση των διαφορετικών περιβαλλοντικών συνθηκών, δεν ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη έρευνα (Mason, 2009).

Συνεπώς η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, επιλογή που ενδείκνυνται σε μικρές έρευνες, που δεν βασίζονται για την εκπόνησή τους σε κάποιο φορέα ούτε στοχεύουν σε γενίκευση των αποτελεσμάτων τους (Ritchie, Lewis & Elam, 2003).

### **ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΤΗ ΘΗΤΕΙΑΣ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΚΤΟΣ ΒΑΣΙΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ
1.	Γυναίκα	53	Φιλολόγος	2	Οργάνωση & Διοίκηση ΕΜ
2.	Άντρας	62	Φυσικός	23	-
3.	Γυναίκα	54	Οικονομολόγος	2	Μεταπτυχιακό
4.	Γυναίκα	62	Φυσικός	7	Οργάνωση & Διοίκηση ΕΜ
5.	Γυναίκα	58	Φιλολόγος	8	Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό
6.	Άντρας	59	Θεολόγος	33	Μεταπτυχιακό
7.	Γυναίκα	57	Νοσηλεύτρια	2	Οργάνωση & Διοίκηση ΕΜ
8.	Άντρας	53	Μηχανολόγος	6	Μεταπτυχιακό
9.	Γυναίκα	50	Μηχανολόγος	6	-
10.	Άντρας	53	Ηλεκτρολόγος	7	-
11.	Γυναίκα	62	Φυσικός	15	Οργάνωση & Διοίκηση ΕΜ
12.	Άντρας	53	Φιλολόγος	2	Μεταπτυχιακό
13.	Άντρας	60	Φιλολόγος	21	-
-					

### 3.4. Η συγκέντρωση των δεδομένων

Ως τρόπος συγκέντρωσης των δεδομένων επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη συνέντευξη συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των ελεύθερων και των δομημένων συνεντεύξεων (γραπτών ερωτηματολογίων), καθώς βασίζεται μεν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ταυτόχρονα ο ερευνητής μπορεί να υποβάλλει και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή ερωτήσεις διευκρινιστικές, ενώ μπορεί να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων, να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις, ανάλογα με την πορεία της συζήτησης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις βοηθούν τον ερευνητή -ιδιαίτερα μάλιστα τον άπειρο- να καλύψει όλους τους θεματικούς άξονες που τον ενδιαφέρουν, αποφεύγοντας τον κίνδυνο να πελαγοδρομήσει (Ισαρη & Πουρκός, 2015), ενώ χάρη και στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και στη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων από την πλευρά του ερευνητή και του ερωτώμενου ο ερευνητής έχει την ευελιξία και τη δυνατότητα να εμβαθύνει στο διερευνώμενο θέμα (Ιωσηφίδης, 2003).

Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, αλλά και τους σχετικούς θεματικούς άξονες, όπως προέκυψαν από τη μελέτη της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις συγκρούσεις και τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη

στη διαχείρισή τους συντάχθηκε αρχικά μία λίστα με ερωτήσεις (Κεδράκα, 2008). Η σειρά των ερωτήσεων διαφοροποιήθηκε από συνέντευξη σε συνέντευξη, ώστε να μην διακόπτεται ο ειρμός των σκέψεων των συμμετεχόντων διευθυντών και να εκφραστούν ελεύθερα και πληρέστερα (Ισαρη & Πουρικός, 2015). Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν ανοιχτού τύπου, ώστε να μην κατευθύνουν τον ερωτώμενο πιθανόν οι απόψεις του ερευνητή (Cohen et al, 2008· Creswell, 2011), αλλά και να είναι σε θέση να αναδείξουν νέα θέματα μέσα από μη αναμενόμενες απαντήσεις» (Cohen & Manion, 2000). Η ερευνήτρια με συγκεκριμένες βολιδοσκοπήσεις (υποερωτήματα) ήταν σε θέση να ελέγχει καλύτερα το νόημα της κάθε πληροφορίας με σκοπό την σε βάθος επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2011).

Μία **πilotική** συνέντευξη με τον ιδιαίτερα έμπειρο σε ζητήματα συνεντεύξεων διευθυντή της ερευνήτριας το Μάιο του 2019 πραγματοποιήθηκε, ακριβώς για να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες, όπως κάποιες επικαλυπτόμενες ερωτήσεις, και ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης, αλλά και για να χρονομετρηθεί η διάρκειά της, ώστε να προγραμματιστούν σωστά οι επόμενες. Οι αδυναμίες αντιμετωπίστηκαν με τη διαγραφή των επικαλυπτόμενων, άρα περιττών, ερωτήσεων, την απλοποίηση των πιο δυσνόητων στη διατύπωση και τη συντόμευση των μακροσκελών ερωτήσεων, ενώ η pilotική συνέντευξη δεν συμπεριλήφθηκε στις προς διερεύνηση συνεντεύξεις. Για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Β' «Πρωτόκολλο Συνέντευξης») που περιλάμβανε τα στοιχεία των ερωτώμενων, τον τόπο και το χρόνο κατά τον οποίο έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις, αλλά και τις βασικές ερωτήσεις του συνεντευκτή (Παράρτημα Β').

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης που περιλάμβανε είκοσι πέντε (25) ερωτήσεις που οργανώθηκαν γύρω από πέντε (5) θεματικούς άξονες:

- I. Διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας (έννοια, είδη, συχνότητα φαινομένου).
- II. Προσδιορισμός των αιτίων που προκαλούν τις συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων.
- III. Εντοπισμός των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου Διδασκόντων.

- IV. Εντοπισμός των τρόπων διαχείρισης των εν λόγω συγκρούσεων από την πλευρά των διευθυντών/ντριών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- V. Προσδιορισμός των ηγετικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 1-6 αφορούν δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των ερωτηθέντων. Ο θεματικός άξονας I περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7-11 που είναι σχετικές με την έννοια των συγκρούσεων, τα είδη και τη συχνότητά τους. Ο θεματικός άξονας II περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 12-14 που αφορούν στις αιτίες εκδήλωσης του φαινομένου. Οι ερωτήσεις 14-17 αντιστοιχούν στον θεματικό άξονα III και αφορούν στις συνέπειες που επιφέρουν οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου στη λειτουργία του σχολείου. Οι ερωτήσεις 18-19 αφορούν στο θεματικό άξονα IV και είναι σχετικές με τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις εν λόγω συγκρούσεις οι ερωτηθέντες διευθυντές. Οι ερωτήσεις 20-24 στοιχειοθετούν τον θεματικό άξονα V και αφορούν στις ηγετικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής – ηγέτης στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η τελευταία ερώτηση (25<sup>η</sup>) είναι ανοιχτού τύπου και ζητεί από τους ερωτηθέντες να προσθέσουν, να διασαφηνίσουν ή και να τονίσουν οτιδήποτε εξυπηρετεί την προώθηση της έρευνας

### 3.5. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας ξεκίνησε στις 2 Μαΐου του 2019 και ολοκληρώθηκε στις 26 Ιουνίου του ίδιου έτους. Η πρώτη προσέγγιση με τον καθένα από τους επιλεγμένους διευθυντές έγινε τηλεφωνικά και με τον τρόπο αυτό ενημερώθηκαν για την ταυτότητα της ερευνήτριας, το αντικείμενο της έρευνας και το λόγο για τον οποίο ζητήθηκε η συμβολή του καθενός στη συγκεκριμένη έρευνα (Bell, 1997). Από την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία διευκρινίστηκε ότι για λόγους πιστής αναπαραγωγής των λεγομένων τους θα ήταν σκόπιμο να καταγραφούν οι συνεντεύξεις με κινητό τηλέφωνο και ζητήθηκε η άδειά τους για αυτό. Η συναίνεσή τους ζητήθηκε επίσης και για να κρατούνται πρόχειρες σημειώσεις, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Legard, Keegan & Ward, 2003). Δόθηκαν εγγυήσεις ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτωμένων, ενώ οι ίδιοι διατηρούν το δικαίωμα να διακόψουν τη διαδικασία, αν το κρίνουν σκόπιμο. Ενημερώθηκαν, επίσης, ότι μπορούν να λάβουν και αντίγραφο της συνέντευξής τους, πριν τη χρησιμοποίησή της για τον σκοπό της έρευνας.



Τηλεφωνικά καθορίστηκε με τον κάθε διευθυντή ξεχωριστά ο τόπος, ο χρόνος διεξαγωγής και η διάρκεια της κάθε συνέντευξης. Δεν ζητήθηκε άδεια από το Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόσβαση στους χώρους έρευνας, καθώς οι συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στα γραφεία των διευθυντών πραγματοποιήθηκαν πέραν του ωραρίου εργασίας τους.

Οι συνεντεύξεις ήταν όλες εξατομικευμένες, δηλαδή η ερευνήτρια έθεσε τις ερωτήσεις και κατέγραψε τις απαντήσεις από έναν διευθυντή – συμμετέχοντα στην έρευνα κάθε φορά (Creswell, 2011). Τα υποκείμενα από την αρχή της κάθε συνάντησης έλαβαν εκ νέου τη διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους και η εχεμύθεια όσον αφορά τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα της συνέντευξης. Πριν από την κάθε συνέντευξη δόθηκε στον κάθε διευθυντή ένα έντυπο συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα Γ' «Έντυπο συγκατάθεσης»), το οποίο είχαν το χρόνο να μελετήσουν και ακολούθως να υπογράψουν. Το Έντυπο Συγκατάθεσης τους έδινε και γραπτώς πληροφορίες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, τους διαβεβαίωνε για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και για το δικαίωμά τους να διακόψουν εν τω γίνεσθαι τη διαδικασία ή και να ζητήσουν διευκρινίσεις.

Ο χώρος στον οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν τα γραφεία των διευθυντών, σε δύο περιπτώσεις το σπίτι της ερευνήτριας και σε άλλες δύο, μια αίθουσα του Κοινωνικού Φροντιστηρίου (όπου δίδασκε εθελοντικά εκτός του ωραρίου του ένας διευθυντής) και η σχολική Βιβλιοθήκη αντίστοιχα. Η επιλογή του χώρου έγινε από τους ίδιους τους διευθυντές, με κριτήριο την απουσία θορύβων και περισπασμών στο μέτρο του δυνατού.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν η καλλιέργεια κλίματος οικειότητας με τις διευθύντριες και τους διευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος ήταν να ελαχιστοποιηθεί η αμηχανία που πιθανόν νιώθουν οι μετέχοντες σε μία συνέντευξη, ώστε, αφού χαλαρώσουν, να είναι σε θέση να απαντούν έντιμα και ολοκληρωμένα (Κεδράκα, 2013). Διευκρινίστηκε ότι οι τοποθετήσεις του ερωτώμενου σε καμία περίπτωση δεν αξιολογούνται ούτε λογικά ούτε ηθικά και επιβεβαιώθηκε για μια ακόμη φορά η απόλυτη εχεμύθεια εκ μέρους της ερευνήτριας. Τονίστηκε δε και το γεγονός ότι ο σκοπός της έρευνας είναι να αποκαλυφθούν και να αξιοποιηθούν οι προσωπικές απόψεις και οι εμπειρίες των διευθυντών γύρω από το θέμα των συναδελφικών συγκρούσεων, ώστε να εμπλουτιστεί η έρευνα γύρω από αυτό το φαινόμενο.

Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από είκοσι (20') μέχρι σαράντα (40') λεπτά. Η απόκλιση οφείλεται σε κάποιες απρόβλεπτες διακοπές και στον προσωπικό λόγο κάποιων διευθυντών, που ήταν πιο αναλυτικός και ενδεδειγμένος έναντι των άλλων. Όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν μεγάλη προθυμία και συνέπεια και συνεργάστηκαν άψογα με την ερευνήτρια, οπότε δεν προέκυψε κανένα απολύτως πρόβλημα.

### 3.6. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Μια ολοκληρωμένη επιστημονική έρευνα αξιολογείται με βάση κάποια κριτήρια. Το κριτήριο της εγκυρότητας - του βαθμού δηλαδή στον οποίο επιτεύχθηκε ο σκοπός για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε ένα όργανο μέτρησης - και της αξιοπιστίας- της συνέπειας των αποτελεσμάτων κατά την επανάληψη των μετρήσεων του εργαλείου μέτρησης- (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) στις ποσοτικές έρευνες στηρίζεται στη λογική και στα στατιστικά αποτελέσματα (Παπαγεωργίου, 1998). «Στα ποσοτικά δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων, ενώ επιπλέον η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από το τυπικό σφάλμα, το οποίο είναι εγγενές χαρακτηριστικό κι ως τέτοιο πρέπει να αναγνωρίζεται» (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στις ποιοτικές έρευνες, επειδή οι ερευνητές δυσκολεύονται να επιβεβαιώσουν την αλήθεια όσων δηλώνουν (Denzin & Lincoln, 2005), επιβάλλεται να επεξηγούν ενδελεχώς τη μεθοδολογία τους και να περιγράφουν αναλυτικά την ερευνητική διαδικασία, ώστε να ενισχύεται η εγκυρότητα της έρευνάς τους και η ποιότητά της συνολικά. Ο ποιοτικός ερευνητής «δίνει λόγο» στον αναγνώστη για τον εαυτό του, αποκαλύπτει το «μυστικό κόσμο» της ερευνητικής διαδικασίας που ακολούθησε και είναι κομβικής σημασίας στην ποιοτική έρευνα να γίνει αυτό με το σωστό τρόπο (Anfara, Brown & Magnione, 2002), δηλαδή να αναφέρει με ακρίβεια τη συμπεριφορά μιας ομάδας και τους ατομικούς ρόλους και λειτουργίες μέσα στην ομάδα.

Η αξιοπιστία μιας συνέντευξης μπορεί να ελεγχθεί με τους εξής τρόπους:

A. Με την πραγματοποίηση συνέντευξης σε τρία πρόσωπα από δύο διαφορετικούς ερευνητές. Ακολουθεί σύγκριση αποτελεσμάτων κι αν αυτά συμπίπτουν για το ίδιο πρόσωπο, τότε η αξιοπιστία της συνέντευξης πρέπει να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα.

B. Με την πραγματοποίηση συνέντευξης σε τρία υποκείμενα από έναν ερευνητή, αλλά σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι απαντήσεις συγκρίνονται και αν συμπίπτουν, η

αξιοπιστία της συνέντευξης πρέπει να θεωρείται υψηλή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Γ. Επειδή οι παραπάνω τρόποι στην πράξη δημιουργούν προβλήματα (για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες συν-ερευνητές πρέπει να διαθέτουν παρόμοια προσόντα, εμπειρίες και μεθόδους), χρησιμοποιούνται βίντεο, μαγνητόφωνα και άλλα τεχνικά μέσα στα οποία καταγράφονται πλήρως και ελέγχονται τα δεδομένα των συνεντεύξεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην παρούσα έρευνα ελέγχθηκε σχολαστικά από την αρχή η τεχνική διαδικασία των συνεντεύξεων, όπως διατυπώθηκε παραπάνω (βλ. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας), ώστε να αυξηθεί η εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων στην έρευνα και η θετική αλληλεπίδρασή τους με την ερευνήτρια, αλλά και να αποσοβηθούν πιθανοί παράγοντες που αποδιοργανώνουν τη σκέψη και εμποδίζουν την αξιοπιστία των δεδομένων, όπως οι θόρυβοι ή η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Γαλάνης, 2017). Και η επιλογή των συμμετεχόντων διευθυντών που έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια, ώστε να προσκομίσουν στην έρευνα πλούσιες και ουσιαστικές πληροφορίες αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο της αξιοπιστίας της.

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την εφαρμογή «Μαγνητόφωνο» του κινητού τηλεφώνου. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια πιστή, λέξη προς λέξη, απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των δεδομένων κάθε συνέντευξης και μάλιστα, σε κάθε διευθυντή στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αντίγραφο της δικής του συνέντευξης, ώστε να επιβεβαιώσει την ακρίβεια των στοιχείων. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διαβάστηκαν επανειλημμένως και πολύ προσεκτικά, πριν τη λεπτομερή τους ανάλυση, ώστε να μην παραλειφθεί ούτε να παραποιηθεί κανένα στοιχείο, ενώ αξιοποιήθηκαν και οι σημειώσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, που αφορούσαν τη μη λεκτική επικοινωνία (Measor & Woods, 1998). Η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δόθηκε εκ νέου στους συμμετέχοντες διευθυντές από τους οποίους ζητήθηκε να ελέγξουν αν η ερμηνεία ανταποκρίνεται στα λεκτικά δεδομένα (Creswell, 2011). Η άμεση ανταπόκρισή τους και η επιβεβαίωση των λόγων τους συνέτεινε στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της παρούσας εργασίας. Τέλος, η ενδεδειγμένη καταγραφή της μεθοδολογικής διαδικασίας και των δραστηριοτήτων της ερευνήτριας σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, ώστε να αξιοποιηθεί ο σχεδιασμός της και από άλλους ερευνητές, η αξιολόγησή της από τους επιβλέποντες καθηγητές και η ανατροφοδότησή τους αναμένεται να πείσουν τον

αναγνώστη ότι εφαρμόστηκαν οι θεωρητικές αρχές της ποιοτικής έρευνας και ότι επιδείχτηκε η απαιτούμενη προσοχή, αμεροληψία και εντιμότητα κατά τη διάρκειά της (Robson, 2010).

### 3. 7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Οι αρχές της ηθικής και της δεοντολογίας πρέπει να τηρούνται σε όλα τα στάδια οποιασδήποτε ερευνητικής εργασίας, καθώς η επίτευξη των ερευνητικών στόχων δικαιολογεί την αξιοποίηση μέσω ενδεδειγμένων επιστημονικά και κοινωνικά (Ιωσηφίδης, 2008). Η εχεμύθεια και η ανωνυμία καταρχάς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια στενών σχέσεων ανάμεσα στον ερωτώντα και στον ερωτώμενο (Cassel & Simon, 1994, όπ. αναφ. στο Σαμαρίδης, 2011) και ως εκ τούτου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και σοβαρότητας εκ μέρους του ερευνητή. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων πρέπει να προσεχθεί και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ώστε να προληφθεί ενδεχόμενη ταυτοποίησή τους από τα λεγόμενα ή τις δράσεις τους (Σαμαρίδης, 2011). Η έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (για παράδειγμα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες), η γραπτή συναίνεση των υποκειμένων πριν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, οι διαπραγματεύσεις (για παράδειγμα, για το χρόνο και τον τόπο των συνεντεύξεων), η ενημέρωση και η συμφωνία για τα δικαιώματα των συμμετεχόντων (για παράδειγμα, η πρόσβασή τους στα αποτελέσματα ή η αποχώρησή τους από τη διαδικασία) είναι κρίσιμα ζητήματα, καθώς η ποιοτική ερευνητική εργασία λαμβάνει συχνά προσωπικό χαρακτήρα και ο ερευνητής «δεν κρύβεται πίσω από ένα ‘αποπροσωποποιημένο ερωτηματολόγιο’ ή ‘ψυχομετρικό εργαλείο’» (Σαμαρίδης, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να τηρηθούν σε γενικές γραμμές όλες οι αρχές δεοντολογίας σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στις ενότητες 4.5. & 4.6.). Σε αδρές γραμμές επαναλαμβάνουμε ότι: Όλοι οι ερωτηθέντες συμμετείχαν εθελοντικά και ενημερώθηκαν - προφορικά και με Έντυπο συγκατάθεσης-για το σκοπό και τις διαδικασίες της συγκεκριμένης έρευνας και για τα δικαιώματά τους. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συντάχτηκαν με προσοχή, ώστε να μην κουράζουν και να μην κατευθύνουν τους συμμετέχοντες· η παρουσία της ερευνήτριας ήταν ευγενική, υποστηρικτική και διακριτική στη διάρκεια των συνεντεύξεων· τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων απαλείφθηκαν από τα δημοσιευμένα αποτελέσματα και όλες οι συνεντεύξεις

αρχειοθετήθηκαν με κωδικούς (και όχι με τα ονόματα και την ειδικότητα των ερωτηθέντων διευθυντών): για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων και για την καταγραφή σημειώσεων ζητήθηκε η συναίνεση των υποκειμένων.

### 3.8. Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, σε πρώτη φάση τα αρχεία ήχου των συνεντεύξεων μεταφέρθηκαν από το κινητό τηλέφωνο και τοποθετήθηκαν σε φακέλους στην Επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή, ενώ για την ασφάλειά τους δημιουργήθηκαν και αντίγραφα. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η μετατροπή τους σε κείμενο έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος «Επεξεργασία κειμένου» του Word, με το οποίο αποθηκεύτηκαν, για να αναλυθούν και να ερμηνευτούν στη συνέχεια. Σε κάθε συνέντευξη δόθηκε ένας αριθμός - κωδικός, με βάση τη σειρά λήψης της (για παράδειγμα, Συνέντευξη 1 –Διευθυντής Α', Σ1-Δ Α'), ώστε να μην αποκαλύπτονται τα ονόματα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκε η **ανάλυση περιεχομένου** (content analysis), μια προσέγγιση ευέλικτη, εύχρηστη για νέους ερευνητές και ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ως τεχνική, εστιάζει στον εντοπισμό, την περιγραφή και την ένταξη σε θεματικούς άξονες δεδομένων τα οποία, κατά την παρατήρηση του ερευνητή, επαναλαμβάνονται (Ισαρης & Πουρκός, 2015). Έχει συγκεκριμένα στάδια διεξαγωγής, γεγονός που της προσδίδει ποιότητα και αξιοπιστία (Ιωσηφίδης, 2003), καθώς μπορεί να ελεγχθεί κι από άλλους ερευνητές.

Σύμφωνα με τους Ισαρη και Πουρκό (2015), έξι (6) είναι τα στάδια της θεματικής ανάλυσης:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα.
2. Κωδικοποίηση (:open coding): δημιουργία μιας πολύ συνοπτικής περιγραφής για κάθε στοιχείο που καταγράφεται στο κείμενο. Σημεία του κειμένου που αποκλίνουν από το ερευνητικό ερώτημα δεν χρήζουν κωδικοποίησης κι έτσι η διαδικασία γίνεται λιγότερο χρονοβόρα (Flick, 2004).
3. Αναζήτηση θεμάτων: Οι ερευνητές συγκεντρώνουν τις αρχικές κωδικοποιήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο σε ευρύτερες κατηγορίες, που συνιστούν τα θέματα, στα οποία και προσδίδουν ονομασίες. Τα θέματα είναι πάντοτε αρκετά λιγότερα από

τις αρχικές κωδικοποιήσεις και σπάνια υπερβαίνουν τα δέκα (Γαλάνης,2017). Για τη δημιουργία των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων οι ερευνητές στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που περιβάλλει το κάθε ερευνητικό ερώτημα αλλά και στην προσωπική τους κρίση. Είναι αναμενόμενο διαφορετικοί ερευνητές να δημιουργήσουν διαφορετικές κωδικοποιήσεις και διαφορετικά θέματα αλλά είναι απίθανο να διαφωνήσουν τελείως και να υπάρξει πλήρης ασυμφωνία (Γαλάνης, 2017).

4. Επανεξέταση των θεμάτων: απαραίτητο στάδιο, καθώς κάποια από τα θέματα μπορεί να μην διαθέτουν επαρκή δεδομένα, για να τα στηρίξουν, άλλα μπορεί να επικαλύπτονται κι άλλα να πρέπει να διαχωριστούν. Η εσωτερική (νοηματική) ομοιογένεια και η εξωτερική (ξεκάθαρη) ετερογένεια είναι τα κριτήρια που εισηγείται ο Patton (1990) για την επανεξέταση των θεμάτων. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού ενδείκνυται να σταματά, όταν με την επιπρόσθετη ανάλυση των δεδομένων, δεν προκύπτει καμιά καινούρια πληροφορία (Lincoln και Cuba 1985).
5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων: Τα ονόματα πρέπει να είναι σαφή, ουσιαστικά, ώστε να διευκολύνουν τον αναγνώστη να σχηματίσει μια ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με το περιεχόμενο κάθε θέματος.
6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων: Στο στάδιο αυτό στο οποίο περιλαμβάνονται και τα αποσπάσματα των δεδομένων, η έκθεση πρέπει να παρέχει, κατά τρόπο συνεκτικό (των δεδομένων και των θεμάτων μεταξύ τους) και ενδιαφέροντα, επαρκή στοιχεία, που «συλλαμβάνουν την ουσία των θεμάτων» που οι συγγραφείς επιλέγουν να αναδείξουν και τα τεκμηριώνουν πλήρως.

Η θεματική ποιοτική ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε με επαγωγικό τρόπο είτε με απαγωγικό (παραγωγικό, σύμφωνα με τους κανόνες της Λογικής) (Φράγγος, 2004), ανάλογα με το σκοπό της κάθε μελέτης. Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η απαγωγική μέθοδος ανάλυσης (μετάβαση από το γενικό στο ειδικό), καθώς το θεωρητικό υπόβαθρο αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση των κατηγοριών και των θεμάτων, αν και κατά την ανάλυση, η ερευνήτρια δεν δεσμεύτηκε από αυτό. Έτσι, η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα άρχισε με μια πρώτη διερευνητική ανάγνωση των συνεντεύξεων, ώστε να ανακληθούν στη μνήμη οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων διευθυντών σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας. Ακολούθησαν επανειλημμένες και διεξοδικές αναγνώσεις, ώστε να αναδυθούν μέσα από τα κείμενα οι πρώτοι κωδικοί. Κωδικοί που παρουσίαζαν νοηματική ομοιογένεια

ενώθηκαν και σχημάτισαν κατηγορίες. Στη συνέχεια, κατηγορίες με όμοια θεματική ενώθηκαν και δημιούργησαν τα θέματα. Η διαδικασία επαναλήφθηκε αρκετές φορές, ώστε να μην παραλειφθούν δεδομένα και να διασφαλιστεί ότι συσχετίζονται λογικά οι κωδικοί στις συγκεκριμένες κατηγορίες και οι κατηγορίες με τα συγκεκριμένα θέματα/θεματικούς τους άξονες. Ακολούθησε η ανάλυση και η παρουσίαση των θεμάτων και των κατηγοριών τους με την παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, που «απαντούν» στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Για παράδειγμα, από το χωρίο στην πρώτη συνέντευξη «... Γιατί κάποια άτομα μπορεί να αντιμετωπίζουν από την αρνητική πλευρά κάποια εντολή, κάποια... δραστηριότητα, να θεωρούν ότι κάποια πράγματα δεν πρέπει να γίνονται στο σχολείο, γιατί προέχει η εκπαιδευτική διαδικασία. Τότε συνήθως υπάρχουν εντάσεις.. Γιατί κάποια άτομα θεωρούν δευτερευούσης σημασίας κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κάποιες επισκέψεις, αρνούνται να συνοδεύσουν, προσπαθούν να επιβάλουν την άποψή τους, κατά τη γνώμη τους το σχολείο είναι μόνο μάθημα και τίποτα άλλο! Συνήθως είναι πιο μεγάλης ηλικίας, παλιά σχολή καθηγητών ας πούμε, χωρίς αυτό να είναι κατ' ανάγκη κατηγορία... Μιλάω βέβαια για την εμπειρία του δικού του σχολείου που είναι πολύ κεντρικό σχολείο και υπάρχουν αρκετοί καθηγητές που είναι μεγαλύτεροι, λίγο πριν τη σύνταξη, οι οποίοι έχουν μία άρνηση γενικά...» προέκυψαν οι κωδικοί :

- παραδοσιακή αντίληψη για το σχολείο
- μεγάλη ηλικία
- άρνηση συνοδείας μαθητών
- επιβολή της άποψης

που εντάχθηκαν στην κατηγορία «Αίτια σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ» και ομαδοποιήθηκε στον δεύτερο θεματικό άξονα « Προσδιορισμός των αιτιών ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ».

Από τα παραπάνω προέκυψε ο ακόλουθος θεματικός χάρτης:





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται επιλεγμένα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα στις ερωτήσεις της συνέντευξης, με βάση τους πέντε (5) θεματικούς άξονες, στους οποίους ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις αυτές. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως εκτός από τους πέντε (5) θεματικούς άξονες (που παρουσιάστηκαν και στην ενότητα 3.4.) προέκυψε και ένας ακόμη (6<sup>ος</sup>) που αφορά σε δευτερεύοντα θέματα τα οποία αναδύθηκαν από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Σε κάθε αναφορά των δεδομένων της συνέντευξης που ακολουθεί, αναγράφεται η συντομογραφία: Δ Α' (Διευθυντής Α'), Δ Β' (Διευθυντής Β') κ.ο.κ. Η ποσοτικοποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων παρατίθεται στο πέμπτο (5<sup>ο</sup>) κεφάλαιο (Συζήτηση - Ερμηνεία αποτελεσμάτων).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και από τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα θέματα:

- Διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων
- Αίτια που προκαλούν τις εν λόγω συγκρούσεις
- Συνέπειες που προκύπτουν από τις συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων
- Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από τον διευθυντή-ηγέτη
- Απόψεις των διευθυντών για τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής-ηγέτης και
- Άλλα δευτερεύοντα θέματα, που προέκυψαν αποκλειστικά ως ευρήματα της έρευνας.

### 4.1. Διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων

Στον πρώτο θεματικό άξονα μελετώνται οι διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διερευνώνται η έννοια της σύγκρουσης, όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες διευθυντές, τα είδη (τύποι) της, η συχνότητα με την οποία εκδηλώνονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και η εποχή κατά την οποία αυτές εκδηλώνονται.

#### 4.1.1. Η έννοια της σύγκρουσης

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες διευθυντές αντιλαμβάνονται την έννοια της σύγκρουσης ως μια αντιπαράθεση, ανοιχτή ή λανθάνουσα, μεγαλύτερης διάρκειας και έντασης από μια απλή διαφωνία ή διένεξη, ως τσακωμό ή μάχη .

Συγκεκριμένα, ο Δ ΙΓ' αναφέρει :

*«Αν η διένεξη είναι μια έντονη διαφορά απόψεων πάνω σε ένα θέμα που διαρκεί λίγο και σε σύντομο χρόνο αμβλύνεται, η σύγκρουση είναι πιο δυνατή έννοια που διαρκεί και μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη σχολική μονάδα με την κρυφή της δυναμική».*

Για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες διευθυντές, η σύγκρουση είναι μια φυσική, αναπόφευκτη και αναμενόμενη κατάσταση, που επιφέρει δυσάρεστα αποτελέσματα και χρήζει διαχείρισης.

Η Δ Γ' αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση

*«ως αντιπαράθεση και ως κάτι πολύ φυσικό... Παντού και πάντα υπάρχουν διαφωνίες, και στην οικογένεια ακόμη. Είμαστε διαφορετικοί άνθρωποι, με δικά μας προβλήματα ο καθένας... Χρειάζεται όμως διαχείριση... Να βρεις μια λύση, μια χρυσή τομή, να ηρεμήσεις τις δύο πλευρές».*

#### 4.1.2. Είδη συγκρούσεων στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων

Αναφορικά με το είδος των συγκρούσεων στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων, οι ερωτηθέντες διευθυντές συμφωνούν ότι αρκετές φορές αυτές αφορούν την αντιπαράθεση καθηγητών – διευθυντή ή υποδιευθυντή. Πρόκειται, δηλαδή, για τις λεγόμενες κάθετες συγκρούσεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, ο Δ Ε' δηλώνει:

*«Συνήθως οι συνάδελφοι δεν... έρχονται αντιμέτωποι ο ένας στον άλλο..*

*Συνήθως είναι όλοι απέναντι στις αποφάσεις του διευθυντή!».*

Η Δ Ζ' θυμάται «επίθεση» που δέχτηκε από υφιστάμενη συνάδελφό της: :

*«Κάλεσα τη συνάδελφο και της λέω 'έχε υπόψη σου, γίνονται παράπονα', από παιδιά που ήταν καλοί μαθητές και ούτε λίγο ούτε πολύ, άρχισε να φωνάζει, να τα βάζει με μένα ...Δεν πήγα πουθενά ούτε στο Σύμβουλο, προσπάθησα να το χειριστώ! Έκανε και διάφορα, πήγε στη Διεύθυνση... να μου κάνει καταγγελία, έλεγε δεξιά κι αριστερά διάφορα πράγματα για μένα...».*

Με υποδιευθυντή σχετίζεται περιστατικό σύγκρουσης που αναφέρει και πάλι

ο Δ Β':

*«Ο ένας είπε του αλλουνού: 'Κάθεσαι εδώ, ρε χοντρή, και δεν κάνεις τίποτα..'.  
Ο άλλος ήταν υποδιευθυντής και ....παρεξηγήθηκε...».*

Στις συνεντεύξεις οι διευθυντές αναφέρθηκαν και στις διομαδικές συγκρούσεις, δηλαδή στις συγκρούσεις ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευτικών. Οι ομάδες διαφοροποιούνται άλλοτε με κριτήριο την παλαιότητα, άλλοτε με κριτήριο το είδος της υπαλληλικής σχέσης, κάποτε όμως με κριτήριο το ενδιαφέρον και τη δέσμευσή τους με τον οργανισμό.

Χαρακτηριστικά η Δ Α' αναφέρει ότι συγκρούσεις συμβαίνουν:

*«Ανάμεσα σε άτομα που αναλαμβάνουν πολλές αρμοδιότητες, πολύ περισσότερες από όσες τους αναλογούν, γιατί τους ενδιαφέρει η εικόνα του σχολείου και ανάμεσα σε άτομα που δεν θέλουν να κάνουν τίποτε! Ανάμεσα σε άτομα νεότερα που έχουν άλλη θέαση των πραγμάτων και σε άτομα λίγο πριν τη σύνταξη, που αδιαφορούν για τα πάντα, ανάμεσα σε άτομα πιο αυστηρά κι άλλα πιο ελεύθερα ως προσωπικότητες... Ακόμη και σε άτομα που έχουν, όπως σας είπα, προσωπικά μεταξύ τους, από τα παλιά, γιατί κάποτε κάποιος είπε κάτι..και βγαίνει τώρα, σαν βεντέτα ας πούμε...».*

Οι διευθυντές έκαναν λόγο επίσης και για συγκρούσεις έργου, που σε κάποιες περιπτώσεις, εξελίχτηκαν σε διαπροσωπικές.:

*«Το πρόβλημα που σας μίλησα ξεκίνησε από μια ενδοσχολική απλή αντιπαράθεση σε ένα θέμα παιδαγωγικό, από μια διαφωνία σε ένα μάθημα κι επεκτάθηκε σε πιο προσωπικά θέματα... ιδιωτικά, θα έλεγα... Θεωρώ ότι υποβόσκουν κι άλλα προβλήματα, ίσως οικογενειακά, στο συγκεκριμένο θέμα...(...). Όταν βλέπεις δυο ανθρώπους συναδέλφους που είναι φίλοι... και μετά υπάρχει τόση ένταση... με τίποτε δεν μπορείς να το μαντέψεις... ότι θα φτάσουν εκεί εννοώ...». (Δ Η')*

Σε λανθάνουσες συγκρούσεις, που δεν γίνονται αντιληπτές, αλλά απειλούν τη σχολική ζωή ή σε αντιπαράθεσεις μεταξύ καθηγητών που αποσιωπούνται από το διευθυντή αναφέρονται, επίσης, κάποιοι διευθυντές.

Συγκεκριμένα, ο Δ ΙΓ' επισημαίνει:

*«Ναι, (μπορεί η σύγκρουση) να μείνει σε λανθάνουσα κατάσταση, να υποβόσκει... Κάποιοι μπορεί να μην την αντιληφθούν καθόλου κι όμως έχει μια κρυφή δυναμική...».*

Η Δ Θ' αναφέρεται σε συγκρούσεις που έμειναν άγνωστες στον Σύλλογο Διδασκόντων, πέραν δηλαδή των άμεσα εμπλεκομένων:

*«Υπάρχουν φορές που κάποιες συγκρούσεις τις κράτησα στο γραφείο μου, άλλες όμως ανοίχτηκαν και στο σύλλογο... Και σε άλλο σημείο προσθέτει σχετικά: 'Για αυτούς (εννοεί για μια μερίδα συναδέλφων), ο διευθυντής πρέπει να αποκρύπτει όλες τις συγκρούσεις... που υπάρχουν μέσα στο σχολείο, να μην κάνει παρατηρήσεις... Μα, αν το αποκρύψεις σήμερα, θα ξεσπάσει αύριο... Αυτό πιστεύω εγώ... '.*

#### **4.1.3. Συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και περίοδος του σχολικού έτους κατά την οποία συνήθως αυτές οι συγκρούσεις εκδηλώνονται**

Οι ερωτηθέντες διευθυντές εκτιμούν ότι σπάνια έως ποτέ δεν εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων καθηγητών. Μόνο ένας διευθυντής κάνει λόγο για πολύ συχνή εκδήλωση συγκρουσιακών περιστατικών.

Ο Δ ΙΓ' αναφέρει:

*«Στα σχολεία που υπηρέτησα λίγα ήταν τα περιστατικά. Και στο σχολείο που τώρα υπηρετώ σπάνια εκδηλώνονται συγκρούσεις ειδικότερα ανάμεσα στους συναδέλφους...».*

Όσον αφορά το ερώτημα σε ποια περίοδο του σχολικού έτους εκδηλώνονται συνηθέστερα συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι αυτές εκδηλώνονται σε περιόδους στρες, πριν δηλαδή την επίδοση βαθμολογιών, που περιλαμβάνει και την καταμέτρηση των απουσιών των μαθητών ή την προετοιμασία μιας σχολικής γιορτής. Μόνο ένας διευθυντής σε σχολείο αγροτικής περιοχής επισήμανε ότι αντιπαραθέσεις εγείρονται στην αρχή του σχολικού έτους, όταν δηλαδή υπάρχει σχετική κινητικότητα: αναμένονται οι αναπληρωτές και η κατανομή αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.

*«Νομίζω ότι πολλές διενέξεις παρατηρούνται στα τέλη Νοεμβρίου ή Φεβρουαρίου, δηλαδή στο τέλος των παλιών τριμήνων. Ίσως αυτό είναι ένδειξη εργασιακής κόπωσης και σηματοδοτεί την ανάγκη για αναθεώρηση των περιόδων διακοπών, κατά τα πρότυπα άλλων ευρωπαϊκών κρατών, ώστε να «σπάζουν» τα μεγάλα χρονικά διαστήματα συνεχούς διδασκαλίας.». (Δ ΙΒ')*

*«Στην αρχή του σχολικού έτους. Γιατί τότε υπάρχει κινητικότητα. Μόλις έχουν φτάσει οι αναπληρωτές ή τους περιμένουμε, γίνονται οι κατανομές των μαθημάτων, η ανάθεση καθηκόντων...». (Δ ΙΓ')*

#### **4.2. Αίτια που προκαλούν την εκδήλωση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων**

Στον δεύτερο θεματικό άξονα διερευνώνται τα αίτια που προκαλούν τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι αιτίες στις οποίες αναφέρθηκαν οι διευθυντές έχουν να κάνουν τόσο με την οργάνωση και τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν (ή σπανιότερα, με τις αλλαγές που επιβάλλονται από το Υπουργείο) όσο και με υποκειμενικούς παράγοντες, που έχουν δηλαδή να κάνουν με την προσωπικότητα και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά συγκεκριμένων ατόμων. Οι διευθυντές μάλιστα αναφέρθηκαν και στο διευθυντικό τους προφίλ ως γενεσιουργό παράγοντα αντιπαραθέσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων.

Κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι:

*«Μπορεί να θέλουν δυο εκπαιδευτικοί την ίδια ώρα... να θέλουν να χρησιμοποιήσουν την αίθουσα την Ηλεκτρονικών Υπολογιστών...(...) αν ένας συνάδελφος είναι καινούριος, δεν ξέρει πώς λειτουργεί το σχολείο, μπορεί να κάνει κατάχρηση, να ζητάει συνεχώς να έχει τον προτζέκτορα ή να μπαίνει στην αίθουσα με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γιατί έτσι κάνει το μάθημά του, όχι για άλλο λόγο. Οι άλλοι μπορεί να τον παρεξηγήσουν, ίσως το κάνουν θέμα, θα έρθουν σε μένα, θα μου ζητήσουν να κάνω σύσταση στον 'νέο' καθηγητή». (Δ ΙΑ')*

Η εμπλοκή του διευθυντή σε συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους:.

*«Ίσως να έχω προκαλέσει συγκρούσεις κι εγώ να θεωρώ ότι ...δεν έκανα τίποτα... Πάει τώρα το μυαλό μου σε ένα περιστατικό ...πολλές φορές μπορεί να παρεξηγηθεί το χιούμορ... όμως.... Είμαι λίγο καυστικός στο χιούμορ.... Να, πατάω σε ένα περιστατικό, σε ένα γεγονός και ε ...το διακωμωδώ λίγο... Ίσως αυτό θα πρέπει λίγο να το βελτιώσω... Έμαθα από άλλον ότι ενόχλησα με το χιούμορ μου κάποιον, αλλά όχι από πρόθεση...» (Δ Η').*

Σύμφωνα με τη γνώμη των διευθυντών, η αιτία αρκετών συγκρούσεων βρίσκεται στις διαφορετικές προσωπικότητες των συναδέλφων. Η ετερογένεια των συλλόγων, τα προσωπικά προβλήματα, η ελλιπής επικοινωνία, αλλά και πολιτικοί λόγοι «πυροδοτούν» συγκρούσεις.

Για τον Δ ΙΒ' οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως:

*«σε κακή επικοινωνιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας, σε εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Από αυτά, κατά τη γνώμη μου, πιο σημαντικά είναι οι διαφορετικές αξίες που έχουν οι δύο πλευρές και τα θέματα γοήτρου. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζουν η έλλειψη εμπιστοσύνης και η επιλεκτική αντίληψη των μηνυμάτων από τα δύο μέρη της σύγκρουσης».*

Ο Δ ΙΒ' ισχυρίζεται ότι:

*«πολύ συχνά, οι συγκρούσεις αφορούν τις συνδικαλιστικές και κομματικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών».*

### **4.3. Αποτελέσματα που προκύπτουν από τις συγκρούσεις στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων**

Στον τρίτο θεματικό άξονα διερευνώνται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις συγκρούσεις στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων φάνηκε ότι προκύπτουν αρνητικά, αλλά και θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη λειτουργία των σχολείων, σύμφωνα με την αντίληψη και τις εμπειρίες των ερωτηθέντων διευθυντών.

#### **4.3.1. Αρνητικά αποτελέσματα**

Όλοι σχεδόν οι διευθυντές επισήμαναν ως συνέπειες μιας σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ το γεγονός ότι αυτή γενικεύεται στην πορεία και αλλοιώνει το κλίμα του

σχολείου. Στη σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών εμπλέκονται, μάλιστα, και οι μαθητές, με υπαιτιότητα κυρίως των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η Δ Γ' αναφέρει ότι μετά την εκδήλωση ενός συγκρουσιακού περιστατικού ακολούθησε::

*«Καυγάς, αλληλοκατηγορίες, προσωπικές επιθέσεις... κι ο σύλλογος διχάστηκε».(...) Κάποιες φορές πέφτει για αρκετές μέρες μια παγωμάρα, νιώθεις ότι κάτι δεν πάει καλά..Έτσι, είσαι κι εσύ κουμπωμένος, δε νιώθεις άνετα, θέλεις να κάνεις το μάθημά σου και να φύγεις.»*

Σύμφωνα με άλλο διευθυντή (Δ Η'), η μια πλευρά επέλεξε τη φυγή:

*«Ναι, μια ομάδα συναδέλφων που δουλεύουν στη συγκεκριμένη ειδικότητα, (...) υποστήριξαν τον ένα κι άλλοι τον άλλο... κάπως έτσι...».*  
*Και συνεχίζει: «Απομακρύνθηκε ο ένας συνάδελφος από μένα, (...) δεν τον βλέπω και πολύ, δεν έρχεται στο σχολείο αυτό... δεν πήρε τέτοια μαθήματα..Ήταν μια λύση...».*

Οι απόψεις των διευθυντών συγκλίνουν στο γεγονός ότι και για τους ίδιους οι συγκρούσεις είναι όχι μόνο ψυχοφθόρες, αλλά και χρονοβόρες, καθώς απασχολούν αρκετό από το χρόνο τους καθημερινά (αναφέρονται, ωστόσο, αρκετοί σε όλες εν γένει τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους κι όχι μόνο σε αυτές μεταξύ καθηγητών).

Η Δ Θ' αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Σύγκρουση... Αφήνει μια πικρία στο συνάδελφο, αν γίνει το δικό σου, εντάξει, αλλά.... Κι οι διευθυντές έχουμε πολλές πικρίες από τους συνεργάτες μας... Είναι πολύ ψυχοφθόρες οι συγκρούσεις... Αν είναι στην αρχή της χρονιάς (η σύγκρουση), θα σου βγάλει την ψυχή όλη τη χρονιά.. Αν είναι στο τέλος... θα φύγουν κι οι δυο (πλευρές) με το φαρμάκι τους... Νομίζω ότι είναι ρήξη σχέσεων... Δεν ήταν ποτέ μια σύγκρουση δημιουργική, να τεθούν νέοι στόχοι, η ομάδα να ανακάμψει, να δεθούν οι άνθρωποι περισσότερο και τέτοια».*

*«Όλη τη μέρα! Ακόμη και εκτός ωραρίου, τον προσωπικό μου χρόνο... Το γραφειοκρατικό κομμάτι γίνεται μετά! Όλη η ζωή μου είναι το σχολείο, καλώς ή ...κακώς, δεν ξέρω...».(Δ Δ')*

Αναφορικά με την εμπλοκή και των μαθητών στις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών, ενδεικτικά, ο Δ Η' αναφέρει:

*«.. αυτό ήταν το μεγαλύτερο λάθος, νομίζω, αυτής της σύγκρουσης, το γεγονός ότι μπλέχτηκαν και μαθητές..Αυτό ήταν το μεγαλύτερο λάθος που έκανε η μια πλευρά... Έλεγε ανοιχτά την άποψή του για τους άλλους συναδέλφους...».*

Ο Δ ΙΒ' συγκεφαλαιώνει:

*«Δε νομίζω ότι μπορεί να προκύψει κάτι θετικό. Οι συγκρούσεις τραυματίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό και επιβραδύνουν ή υπονομεύουν την πραγματοποίηση των στόχων του. Είναι πλάνη, πιστεύω, να νομίζει κανείς ότι θα «επικρατήσει» στην περίπτωση μιας σύγκρουσης. Σε μια σύγκρουση δεν υπάρχει νικητής, υπάρχουν μόνο ηττημένοι, και αυτό αφορά, πιστεύω, κάθε διαπροσωπική σχέση.».*

#### **4.3.2. Θετικά αποτελέσματα**

Οι ερωτηθέντες διευθυντές επισήμαναν ότι προκύπτουν και θετικά αποτελέσματα από τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές επισήμαναν ότι θετικά αποτελέσματα προκύπτουν, αν οι συγκρούσεις αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα ή αν τύχουν αποτελεσματικής και έγκαιρης διαχείρισης από τον διευθυντή. Συχνά, οι συγκρούσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν αφορμή για αυτοκριτική, «αποκαλύπτουν» αλήθειες και προσφέρουν εμπειρία για την αυτοβελτίωσή τους.

Για τον Δ ΙΓ' αρκετά είναι τα οφέλη που προκύπτουν:

*«Προκύπτει συνήθως μια ομαλοποίηση της κατάστασης. Βγαίνουν και κάποιες διαφορές στην επιφάνεια, ξέρεις με ποιον έχεις να κάνεις, τι θέλει ο άλλος από σένα...».*

Ο Δ ΙΒ' συγκεφαλαιώνει:

*«.. είναι υγιές, είναι σημάδι ότι μέσα στο σχολείο υπάρχει ενδιαφέρον, διάθεση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, με την αντιπαράθεση ίσως διανοίγονται εναλλακτικές επιλογές που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί, ενώ η έλλειψη διενέξεων μπορεί να είναι στοιχείο έλλειψης υπευθυνότητας ή και αδιαφορίας από τους εκπαιδευτικούς.».*



#### 4.4. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά των διευθυντών/-ντριών

Στον τέταρτο θεματικό άξονα της παρούσας εργασίας διερευνώνται οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που εφαρμόζουν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες τις οποίες διευθύνουν.

Οι περισσότεροι διευθυντές ενδιαφέρονται να κατευνάσουν τα πνεύματα, όταν μια σύγκρουση βρίσκεται στο ζενίθ της, με μέσο τον διάλογο, την ενσυναίσθηση και τη διατήρηση ουδέτερης στάσης.

Ο Δ ΙΒ' δρα κατευναστικά, διατηρώντας στάση ουδετερότητας και κάνοντας ο ίδιος την αρχή:

*«Σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή μικροδιενέξεων, ως διευθυντής, δεν έπαιρνα το μέρος της μιας πλευράς, αλλά προσπαθούσα να κάνω το πρώτο βήμα, ώστε να αρθούν οι παρεξηγήσεις, προσπαθώντας να μπω στη θέση της κάθε πλευράς.»*

Με συζήτηση «καλώντας τα δύο ή και περισσότερα συγκρουόμενα μέλη στο γραφείο και όχι σε λαϊκή συνέλευση, σε συνεδρίαση του συλλόγου, πράξη που θα πολλαπλασιάσει τις εντάσεις.» διευθετεί και ο Δ ΙΓ' τις εν λόγω συγκρούσεις.

Άλλοι ξεκινούν την παρέμβασή τους με συμβουλές, αλλά όταν αυτές αποβαίνουν ατελέσφορες, κατ' ανάγκη, τον λόγο έχει ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης (σημ. ο θεσμός δεν υφίσταται πλέον) και ο νόμος:

*«...όταν φτάσει εκεί το πράγμα, υπενθυμίζω στους συναδέλφους ότι όλα αυτά καταγράφονται, οι απόψεις των και τα λοιπά, τονίζοντας όμως ότι το σχολείο υπόκειται σε νόμους, σε εγκυκλίους και οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες όλων είναι μέσα σε καθηκοντολόγια, οργανωμένα μέσα από προεδρικές και άλλες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, που εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου...». (Δ ΣΤ')*

Οι διευθυντές δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις είναι μια δοκιμασία για τους ίδιους, που βαθμιαία -όσο ωριμάζουν και αυξάνεται η εμπειρία τους- τις διαχειρίζονται πιο αποστασιοποιημένα.

Σε αυτό το σημείο, η Δ Α' δηλώνει:

*«Χρειάζεται, πάντως, μια αποστασιοποίηση, δεν είναι ανάγκη να στενοχωριέσαι ... Αυτά τα πράγματα συμβαίνουν και πρέπει να τα δεις διεκπεραιωτικά».*  
*«Τώρα τα τελευταία χρόνια και εξ ιδίων κρίνοντας τα αλλότρια, αν υπάρξει κάποια ακραία περίπτωση βλέπω ....τον παρεμβατισμό του διευθυντή. Άλλως πως τα πράγματα παραμένουν έτσι, με ολίγον πνεύμα αδιαφορίας.» (Δ ΣΤ')*

Τέλος, αν μία σύγκρουση προκύψει με υπαιτιότητα του διευθυντή κάποιοι το δε διστάζουν να ζητήσουν συγγνώμη, άμεσα ή έμμεσα:

*«Κι εγώ έχω ζητήσει και οι συνάδελφοι.(...) δείχνεις ότι αναγνωρίζεις το λάθος σου και γίνεσαι ανώτερος άνθρωπος και κάνεις αξιολόγηση της δικής σου στάσης και συμπεριφοράς. Από κει πρέπει να ξεκινάμε, από την αυτοκριτική, για να κρίνουμε μετά τη συμπεριφορά των άλλων... για να βρούμε τον κοινό τόπο.... Καθόλου δε φοβάμαι μήπως κάποιος το θεωρήσει αδυναμία.».* (Δ Γ')

*«Συγγνώμη ...δε ζήτησα, αλλά προώθησα κάποιους σε..κάποιες θέσεις, σε κάποιες επιτροπές... άλλους τους κράτησα πίσω.. Ίσως ήταν και ζήτημα ικανοτήτων. Με την πάροδο του χρόνου θεράπευσα κάποια πράγματα....».* (Δ ΣΤ')

#### **4.5. Ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων**

Το πέμπτο θέμα της παρούσας εργασίας οριοθετήθηκε από το ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτει ο σχολικός διευθυντής σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών?».

Από τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για πολλούς διευθυντές είναι η ικανότητά του να προλαβαίνει την εκδήλωσή τους, χάρη στη δημιουργία ενός γόνιμου σχολικού κλίματος και χάρη στη συγκροτημένη προσωπικότητά του. Αυτή στοιχειοθετείται σε γνωστικά, ψυχολογικά και ηθικά χαρακτηριστικά που τον καθιστούν όχι απλώς αποδεκτό, αλλά αξιοσέβαστο. Να σημειωθεί πως για κάποιους διευθυντές οι ιδιότητές τους και οι τεχνικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν ταυτίζονται με αυτές που πρέπει να ακολουθούν και οι διευθυντές-ηγέτες στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων.

Χαρακτηριστικά οι διευθυντές αναφέρουν:

*«Έχω τις κεραίες μου γενικά... όταν αντιληφθώ κάτι..το προλαβαίνω..προσπαθώ τουλάχιστον. Μετά από τόσα χρόνια, ξέρω και τους χαρακτήρες των συναδέλφων ξέρω πώς αντιμετωπίζει και με ποιον τρόπο εκφράζεται ο καθένας...». (Δ Δ')*

Πολλοί διευθυντές θεωρούν την επίτευξη ενός καλού εργασιακού κλίματος ως την πιο αποτελεσματική ηγετική δεξιότητα για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

*«Το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης είναι λογικό να λειτουργεί προληπτικά ως προς την εκδήλωση συγκρούσεων, μιας και επιβάλλει την ενεργό συμμετοχή στις αποφάσεις όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής. Προϋπόθεση, όμως, για την εφαρμογή δημοκρατικής διοίκησης είναι η ύπαρξη του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου...». (Δ IB')*

*«Είπα και στην υποδιευθύντρια ότι είναι σε θέση ευθύνης και πρέπει να προσέχει πώς μιλάει, μας ενδιαφέρει το κλίμα να είναι καλό (...).Γενικά προσπαθώ να μην υπάρχουν κλίκες.. Ποτέ δε μου άρεσαν αυτά.. Κι αν συνδέομαι με κάποιους λίγο περισσότερο μέσα στο σύλλογο, μετά από λίγο απομακρύνομαι κάπως...κάνω παρέα με κάποιος άλλους..Συμβαίνει με μερικούς να ταιριάζεις περισσότερο.. Ή όταν τύχει σε συζήτηση να μιλάνε κάποιοι εναντίον συναδέλφων, το κόβω, δεν το επιτρέπω, σηκώνομαι και φεύγω...». (Δ B')*

Για τον διευθυντή- ηγέτη που πρέπει να μεριμνά για το καλό κλίμα στο σχολείο του είναι απαραίτητο να διαθέτει το προτέρημα της συναισθηματικής νοημοσύνης, να γνωρίζει πώς σκέφτονται οι συνάδελφοί του, και να ενθαρρύνει τις κοινές δραστηριότητες και να επιβραβεύει τους αξιολόγους συναδέλφους.

Ο Δ ΙΓ' έχει την αντίληψη ότι:

*«...προηγουμένως ο ηγέτης έχει βάλει τη σφραγίδα του σ' αυτό που λέμε 'κλίμα σχολείου'. Να υπάρχουν σχέσεις ουσιαστικές, διαφάνεια, εμπιστοσύνη και συνεργατικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα. (...) Ο ηγέτης συνδιαμορφώνει με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους του σχολείου, αναγνωρίζει την αξία των υφισταμένων του και την επιβραβεύει...».*

*«Κατά τη γνώμη μου, «κλειδί» στην επίλυση των συγκρούσεων είναι η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης από μέρους του διευθυντή, ώστε να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα των άλλων...».(Δ IB')*

Η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και ευρύτερα οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν, σύμφωνα με κάποιους διευθυντές, βασικά πλεονεκτήματα που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης.

Ο Δ Γ' ισχυρίζεται ότι ο ηγέτης στο σχολείο οφείλει:

*«Να ακούει! Να ακούει ουσιαστικά... όχι απλώς... δηλαδή, πίσω από την έκφραση κάποιας διαμαρτυρίας; αντίδρασης; Από τα λόγια του εκπαιδευτικού να βλέπει τι υπάρχει πίσω, τι πηγάζει..., να... να δει αυτός που βρίσκεται σε θέση ευθύνης τι ακριβώς..., ποιοι είναι οι λόγοι μάλλον εκείνοι που οδηγούν κάποιον εκπαιδευτικό σε ένα σύλλογο διδασκόντων για παράδειγμα, σε ένα διάλειμμα... να εκφράζει τη δυσαρέσκειά του...».*

*«...δεν υπάρχουν πουθενά ηγέτες, ωστόσο όποιος αναλαμβάνει ρόλο διοικητικό οφείλει να διαθέτει «soft skills», τις λεγόμενες ήπιες δεξιότητες, για να πετύχει την αρμονική συνύπαρξη ακόμα και σε τυπικό επίπεδο.».* (Δ ΙΑ')

Ο διευθυντής-ηγέτης εμπνέει το σεβασμό, είναι πειστικός, κανείς δεν αμφισβητεί τις προθέσεις ή τις αποφάσεις του όσον αφορά τον χειρισμό των συγκρουσιακών περιστατικών και κάποτε, ο ηγέτης επιβάλλεται και μόνο με τη φυσική του παρουσία. .

Για τη Δ Α' ο ηγέτης πρέπει να:

*«εμπνέει στο σύλλογο σεβασμό, οι συνάδελφοί του τον υπολήπτονται και σέβονται τη γνώμη του, δεν αμφιβάλλουν για τις προθέσεις του».*

*«Και μόνη η παρουσία του είναι ικανή να αποτρέψει το περιστατικό κι αν χρειαστεί εντέλει να παρέμβει, όλοι, τα αντίπαλα μέρη δηλαδή, σέβονται οριστικά την επιλογή του».* (Δ ΣΤ')

Φαντασία, ευφυΐα, γνώση, εμπειρία και ευελιξία είναι ιδιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης. Η γνώση αφορά τόσο στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων όσο και στην εκπαιδευτική νομοθεσία.

Η Δ Ζ' δηλώνει σχετικά:

*« Κοιτάζτε, ο ηγέτης δεν είναι απλός διαχειριστής, ένας γραφειοκράτης ...αλλά ένας άνθρωπος με φαντασία, ευφυΐα τολμώ να πω, όραμα και προοπτική.».*

*«Να μην ξεχάσω κι αυτό, πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά, βαθιά, την εκπαιδευτική νομοθεσία!».* (Δ Ι')

Το αίσθημα δικαίου, η αμεροληψία και η απουσία προκαταλήψεων πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη-διευθυντή, ενώ σημαντική ηθική υποχρέωσή του είναι και η ανάληψη ευθύνης για τις επιλογές του.

*«Η προσωπικότητα έχει να κάνει με την αμεροληψία και τη δικαιοσύνη». (Δ ΙΓ')*

*«...σίγουρα η ευθύνη, να αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών και των πράξεων του.». (Δ ΙΑ')*

Ο Δ Η' συγκεφαλαιώνει τις ηγετικές δεξιότητες που οφείλει να έχει ο διαχειριστής των συγκρούσεων:

*«Με ψυχραιμία κι αποφασιστικότητα και... δικαιοσύνη και... μπαίνοντας στη θέση του άλλου.... χωρίς προκαταλήψεις. Ο ηγέτης πιάνει στον αέρα τι δεν πάει καλά, τραβάει μπροστά και το λύνει...».*

#### **4.6. Θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, εκτός των πέντε θεματικών αξόνων**

Εκτός από τα δεδομένα που αφορούν στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, προέκυψαν και κάποια δευτερεύοντα, τα οποία έχουν ενδιαφέρον.

##### **4.6.1. Η αξία της Επιμόρφωσης**

Είναι χαρακτηριστικό ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών, κρίνει ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν τις συγκρούσεις είναι απαραίτητη. Η τοποθέτησή τους ήταν αναμενόμενη, καθώς η κατοχή της γνώσης αναφέρεται από αρκετούς διευθυντές ως βασικό εφόδιο του διευθυντή –ηγέτη.

Πιο συγκεκριμένα, Δ Α', δηλώνει για την επιμόρφωση:

*«Αφού είναι σημαντική για τη διαχείριση εντάσεων ανάμεσα στα παιδιά , άλλο τόσο είναι χρήσιμη και για τους ενήλικες, που είναι πιο δύσκολα διαχειρίσιμοι.. Γιατί η επιμόρφωση έχει να κάνει με το πώς στέκεσαι, πώς μιλάς, όχι μόνο με το τι λες.».*

Σύμφωνα με τον Δ Γ':

*«... η επιμόρφωση είναι σημαντική βοήθεια. Είναι μια βάση, μια επιστημονική κάλυψη πως οι επιλογές, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίστηκες κάποιες καταστάσεις... κρίσης είναι σωστές.».*

Κάποιοι από αυτούς, είτε διοργάνωσαν υπό την αιγίδα τους είτε συμμετείχαν σε σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης και έχουν συγκεκριμένη άποψη περί του πώς θα πρέπει αυτή να λειτουργεί:

*«Όχι μια δώωρη, τριώωρη ή ενός μήνα, αλλά πολύ μεγαλύτερη, πιο πολύπλευρη, γιατί μια επιμόρφωση μόνο σε έναν τομέα αφήνει πίσω άλλα πράγματα με τα οποία συνδέεται αυτός ο τομέας.. Για αυτό πιστεύω πολύ και στην αξία των Μεταπτυχιακών..καλύπτουν και χρονικά μεγαλύτερο φάσμα ... πολλούς τομείς! Για αυτό έκανα και Μεταπτυχιακό στη Οργάνωση και Διοίκηση, μετά το πρώτο (σημ. Μεταπτυχιακό) στην ειδικότητά μου, γιατί αισθάνθηκα την ανάγκη να καλύψω πράγματα που αφορούν τη Διοίκηση.... συμπλήρωσε την εμπειρία μου και ξέρω πού πατάω..το τσεκάρω με τη βιβλιογραφία», δηλώνει η Δ Δ'.*

Ο Δ Β' ανέλαβε ως διευθυντής την πρωτοβουλία διοργάνωσης ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων και καταθέτει την εμπειρία του σχετικά με τα αποτελέσματά της:

*«Κάλεσα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης τον Μπονίδη, της παιδαγωγικής της ειρήνης, και τη Λυπουρλή, ψυχολόγο, κόρη του Λυπουρλή, που ξέρεις, με θέμα σε γενικές γραμμές 'Συμπεριφορά μαθητών, προβλήματα συμπεριφοράς', κάθε φορά βάζαμε εμείς το θέμα.. Έτσι μπήκε στους εκπαιδευτικούς η επιστημονική γνώση, γιατί αυτοί ήταν επιστήμονες, και οι καθηγητές βοηθήθηκαν πολύ και τα πράγματα σιγά σιγά έφτασαν στο να' ναι όλοι χαμογελαστοί, στο σχολείο».*

Εξαίρεση αποτελεί η θέση δύο (2) μόνο διευθυντών.

*«Όπως γίνονται, όχι! Γίνεται για τους οργανωτές επί το πλείστον... Πιστεύω όμως πολύ στην αυτομόρφωση, διαβάζω, θα παρακολουθήσω σεμινάρια από μόνη μου - καμιά φορά πληρώνω κιόλας!». (Δ Η')*

*«Όχι, είναι η αλήθεια. Βασίζομαι στην εμπειρία μου, στη διαίσθησή μου, στο γεγονός ότι γνωρίζω τους περισσότερους καθηγητές του σχολείου μου. Όσο για τις επιμορφώσεις.... Συνήθως οι επιμορφώσεις έχουν γενικό και θεωρητικό χαρακτήρα και είναι ξένες με την ελληνική πραγματικότητα».(Δ ΙΓ')*

#### **4.6.2. Συγκρούσεις και φύλο**

Συγκεκριμένα, η Δ Ζ' και η Δ Η' αναφέρθηκαν στη διαφορά που υπάρχει στον τρόπο διοίκησης ανάλογα με το φύλο του διευθυντή.

Είπαν χαρακτηριστικά:

«Το θέμα του (σσ. Μεταπτυχιακού) ήταν η γυναίκα στη Διοίκηση της Τεχνικής Εκπαίδευσης και σας πληροφορώ ότι πολλά πράγματα δεν έχουν αλλάξει από τότε... Το φαινόμενο της 'γυάλινης οροφής' καλά κρατεί ...Η γυναίκα θέλει πολλή προσπάθεια, για να αποδείξει ότι είναι ικανή... (χαμόγελο)... Ειδικά στα Επαγγελματικά σχολεία, όπου υπηρετώ τα τελευταία χρόνια... και όλες οι ειδικότητες είναι τεχνικές.... Δέχεσαι και .....ε... πόλεμο...» (...) «Προσπαθείς να κατευνάσεις τα πράγματα, συζητώντας.. Η διοίκηση από γυναίκα είναι πιο ανθρωποκεντρική». (Δ Ζ')

«Νομίζω ότι οι άντρες είναι πιο χαλαροί με τις συγκρούσεις... Η γυναίκα χαλιέται με μια σύγκρουση. Οι άντρες το βλέπουν 'τώρα έγινε, τώρα τελείωσε', άλλες ιδιοσυγκρασίες... Κι από αυτά μαθαίνεις.». (Δ Η')

#### 4.6.3. Η παθητικότητα του συλλόγου διδασκόντων

Οι διευθυντές αναφέρθηκαν ευθέως στην παθητικοποίηση ή την αποστασιοποιημένη στάση που κρατά συχνά ο σύλλογος διδασκόντων απέναντι σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις των μελών του ή σε δραστηριότητες εκτός των υποχρεώσεών του. Η αποστασιοποίησή του εξηγεί και τη μειωμένη συχνότητα συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Να σημειωθεί πως η στάση –ορισμένων τουλάχιστον εκπαιδευτικών - αλλάζει, όταν πρόκειται να λάβουν κάποιο αντάλλαγμα. Από τους διευθυντές δικαιολογείται, ωστόσο, και αποδίδεται στη βαθιά και παρατεταμένη οικονομική κρίση.

Ειδικότερα, ο Δ Η' αναφέρει:

«Ξέρετε, οι περισσότεροι σύλλογοι, όσο περνάν τα χρόνια έχουν αποστασιοποιήσει ...τις ίδιες τις σχέσεις μεταξύ του συλλόγου..... Γίνονται πιο παγωμένες σιγά σιγά οι σχέσεις... Δεν τους κατηγορώ για αυτό... Αλλά πλέον η καθημερινότητα είναι τόσο ισοπεδωτική, τόσο πιεστική, με τα καθημερινά προβλήματα, τα οικονομικά, τις μετακινήσεις (...) Δεν κατηγορώ τους συναδέλφους γι' αυτό, είναι μια πραγματικότητα.....».

Και η Δ Θ' επισημαίνει:

«Συνήθως όλοι οι σύλλογοι έχουν αυτό το χαρακτηριστικό: Δυο τρεις βγαίνουν μπροστά κι οι άλλοι κρύβονται πίσω από το 'Πες τα, χρυσόστομε', ας πούμε, αλλά 'σιγά μην πάρουμε και το λόγο τώρα!..'. Και συνεχίζει αναφερόμενη στην κρίση: «Πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια οι άνθρωποι έχουν γίνει πιο παθητικοί... και κατά τη γνώμη μου ερμηνεύεται ως αντίδραση στην οικονομική

*κρίση, στην εξαθλίωση.... Σήμερα οι περισσότεροι σκέφτονται: 'Τι νόημα έχω στο σχολείο; Ως πότε θα κάνω τον ήρωα παίρνοντας χίλια ευρώ;'. Μέχρι το '99 υπήρχε παλμός, διεκδικήσεις... Μετά την κρίση... απλώς διαμαρτυρόμαστε... Η εικόνα είναι τώρα μια εικόνα παθητικότητας...».*

Η ίδια δηλώνει για την παθητικότητα του συλλόγου:

*«Η παθητικότητα;; Όχι (δεν μου αρέσει) καθόλου, εμένα ως άνθρωπο καθόλου! Δε μου αρέσουν τα άβουλα άτομα γύρω μου: «σπίτι – δουλειά- σπίτι», να μην υπάρχουν άτομα να πάνε μια εκδρομή, να κάνουν μια εκδήλωση εκτός ωραρίου, παρά μόνο αν υπάρχει ένα ταξίδι ERASMUS...».*



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξοδική καταγραφή και μελέτη των συνεντεύξεων δεκατριών (13) διευθυντών σε σχολικές μονάδες του νομού Μαγνησίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Σύλλογου Διδασκόντων από τη σκοπιά των διευθυντών /ντριών και τον ρόλο τους στη διαχείρισή του. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι απόψεις τους για τις διαστάσεις του φαινομένου (έννοια, είδη συγκρούσεων, συχνότητα), τα αποτελέσματά του στο σχολικό οργανισμό και τις τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν. Επιπλέον, εξετάστηκαν αναλυτικά οι απόψεις τους σχετικά με τις ηγετικά γνωρίσματα/ δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής, ώστε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων κατά τρόπο επωφελή για τη λειτουργία του σχολείου.

### 5.1. Διαστάσεις του φαινομένου των συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων

Από τις απαντήσεις των διευθυντών σε ερωτήσεις σχετικές με την έννοια του όρου «σύγκρουση», τα είδη τους και τη συχνότητα με την οποία εκδηλώνονται αυτές στο πλαίσιο του Σύλλογου Διδασκόντων γίνεται σαφές ότι πρόκειται για φαινόμενο περίπλοκο και πολύμορφο. Οι ερωτηθέντες διευθυντές εξέφρασαν ποικιλία απόψεων, που απηχεί προφανώς και την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει κάθε σχολική μονάδα, για παράδειγμα, ως προς την υποδομή, το κλίμα και την κουλτούρα της (Cheng & Tsui 1999).

Έξι (6) στους δέκα (10) από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως διαφορά απόψεων, ως διαφωνία που διαρκεί, ως αντιπαράθεση με αίτια σοβαρά, ως αποτέλεσμα υπόγειων διαδικασιών, που μπορεί να υποβόσκει και να εκδηλωθεί με μια αφορμή ή που μπορεί να ξεκινήσει ως αντιπαράθεση και να εξελιχθεί σε έκρυθμη κατάσταση, αν δεν τύχει σωστής διαχείρισης. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός της έννοιας, αλλά, για να υφίσταται, είναι απαραίτητη η ύπαρξη διαφορετικών και ασυμβίβαστων μεταξύ τους απόψεων ή η συνύπαρξη με ανταγωνιστικά άτομα, που προκαλούν αντιπαραθέσεις και επηρεάζουν τις σχέσεις των μελών ενός οργανισμού (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014). Και οι Barki & Hartwick (2004) επισημαίνουν ότι η σύγκρουση εμφανίζεται, όταν υφίσταται διχογνωμία μεταξύ ατόμων που αλληλεπιδρούν.

Να σημειωθεί πως και στην παρούσα έρευνα, οι συγκρούσεις ανάμεσα στους καθηγητές χαρακτηρίζονται από τη συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών ως φαινόμενο φυσιολογικό στη ζωή των ανθρώπων, άρα και των εκπαιδευτικών, που συνυπάρχουν για αρκετό χρόνο. Η επισήμανσή τους αυτή συμφωνεί με τη θέση του Rahim (2001) και δικαιολογείται από τη διοικητική εμπειρία των ερωτηθέντων διευθυντών, χάρη στην οποία έχουν σχηματίσει μια συνολική εικόνα της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και έχουν εξοικειωθεί με αυτήν.

Αναφορικά με τα είδη συγκρούσεων που ανακύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, πέντε (5) στους δέκα (10) από τους ερωτηθέντες διευθυντές αναφέρθηκαν σε κάθετες ή/και διαπροσωπικές συγκρούσεις, δηλαδή σε αντιπαραθέσεις των εκπαιδευτικών με τους ίδιους ή με τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνουν. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται εν μέρει από την έρευνα του Φιλίππου (2016), σύμφωνα με την οποία το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι υπαρκτό, με το 48% των εκπαιδευτικών του δείγματός του να απαντά ότι αυτές συμβαίνουν «μερικές φορές» και το 22,5% «συχνά». Από τους διευθυντές, ωστόσο, που συμμετείχαν στην έρευνά του, το 15,4% απάντησε ότι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-διευθυντών εμφανίζονται «μερικές φορές» και μόλις το 7,7% «συχνά». Η διαφοροποίηση στις απαντήσεις οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι οι διευθυντές αποφεύγουν επιμελώς να θίξουν την εικόνα της σχολικής μονάδας που διευθύνουν (Robbins, 1977), κάτι που όμως δεν ισχύει για τους διευθυντές της παρούσας εργασίας, που φαίνεται να εξέθεσαν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα που αναφέρθηκαν και στην έρευνα των Σαΐτη, Δάρρα & Ψάρρη (1996) με το 64% των εκπαιδευτικών να απαντά ότι έχει έρθει σε σύγκρουση με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η αναφορά των ερωτηθέντων διευθυντών στις συγκρούσεις τους με τους υφισταμένους τους ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι γνωρίζουν εξ ιδίων και σε βάθος τις περιπτώσεις αυτές.

Οι συμμετέχοντες διευθυντές στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν και στην εκδήλωση διομαδικών συγκρούσεων στα σχολεία των οποίων προϊστάται (5 στους 10). Εμπλεκόμενοι σε συγκρούσεις είναι, κυρίως, εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και όσοι, αντίθετα, έχουν λάβει σχετικά πρόσφατα οργανική θέση στο σχολείο ή δεν έχουν μόνιμη θέση εργασίας σε αυτό. Και στην έρευνα της Στιβακτάκη (2017) φάνηκε πως οι διευθυντές καλούνται να αντιμετωπίσουν και διαπροσωπικές και διομαδικές συγκρούσεις, όπως και στην έρευνα του Φιλίππου (2016). Δε λείπουν, επίσης, και οι αναφορές των διευθυντών της παρούσας έρευνας σε αντιπαραθέσεις έργου (3 στους

10), που αφορούν σε θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Παρασκευόπουλος, 2008· Rahim, 2001) και μπορούν να μετατραπούν σε συναισθηματικές (Robin & Judge, 2013· Αντωνίου, 2018).

Τέλος, σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως το φαινόμενο δεν είναι συχνό στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά εκδηλώνεται πλέον σπάνια (8 στους 10 διευθυντές δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εκδηλώνονται σπάνια). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα κάποιων ερευνητών (Σαϊτής, 2002· Iordanides et al. 2014· Βολακάκη, 2015· Γουργολίτσα 2018· Κούγια 2018), αλλά ευθυγραμμίζεται με άλλων, που βρήκαν πως οι συγκρούσεις στο σύλλογο διδασκόντων είναι σπάνιες ή εκδηλώνονται μερικές φορές (Αντωνίου, 2018· Στιβακτάκη, 2017· Καράγιωργας, 2018. Και: Μαυρίδου, 2017· Φιλίππου, 2016· Κουτσούκος, 2015 για τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Σχετικά με την περίοδο του σχολικού έτους κατά την οποία οι διευθυντές παρατήρησαν ότι εκδηλώνονται συχνότερα οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι (4 στους 10) συμφώνησαν ότι αυτές εκδηλώνονται κυρίως σε περιόδους στρες και κόπωσης. Τα ευρήματα άλλων ερευνητών θεωρούν ότι στην αρχή της χρονιάς περισσότερο εκδηλώνονται εντάσεις, όταν δηλαδή δεν έχουν ρυθμιστεί οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών (Καράγιωργας, 2019 · Βολακάκη, 2015).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, από τα παραπάνω πως οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς –στις οποίες λαμβάνει μέρος και ο διευθυντής- δεν απουσιάζουν ολότελα, αλλά φαίνεται να είναι μειωμένης έντασης αντιπαραθέσεις. Το εύρημα αυτό πιθανόν εξηγείται, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, λόγω της πολύχρονης συνυπηρέτησής τους στο ίδιο σχολείο, είτε επειδή δεν εκδηλώνουν για προσωπικούς τους λόγους τυχόν διαφωνίες τους.

## **5.2. Αίτια των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων**

Από τις απαντήσεις των διευθυντών σχετικά με τα αίτια που προκαλούν συγκρούσεις στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων προκύπτει ότι έξι (6) στους δέκα (10) διευθυντές αποδίδουν τα αίτια σε συνδυασμό ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Αντωνίου (2018),

Καράγιωργα (2018) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και του Αβραμίδη (2016) για την Πρωτοβάθμια. Είναι χαρακτηριστικό πως μόνο ένας (1) στους δέκα (10) διευθυντές αποδίδει τα αίτια σε ατομικούς παράγοντες και μόνο ένας (1) στους δέκα (10) σε οργανωτικούς αποκλειστικά παράγοντες.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή τους, η αμέλεια του τελευταίου σε ζητήματα οργανωτικά, η άρνησή τους να δεχτούν τις υποδείξεις του, η απαίτησή τους για πιο συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου, αλλά και κάποια στοιχεία του χαρακτήρα των διευθυντών, όπως το καυστικό χιούμορ ή η απότομη εκφορά του λόγου του φαίνεται να «πυροδοτούν» τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Τα παραπάνω ευρήματα, που προσδιορίζονται θεωρητικά από τους Παρασκευόπουλο, 2008· Σαϊτή, 2008, εντοπίζονται και σε στις έρευνες του Ευγενικού (2019), της Χασιώτη, 2019 και των Gyan & Offin (2014). Η αναφορά των πέντε (5) από τους δέκα (10) διευθυντές στην ευθύνη που οι ίδιοι φέρουν για την εκδήλωση συγκρούσεων φανερώνει διάθεση αυτοκριτικής και ειλικρινούς περιγραφής και μεταφοράς της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία τους αναφορικά με το θέμα που εξετάζουμε.

Διαφορετικές προσωπικότητες και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, διαφορετικές αξίες και αντιδράσεις τους υπέδειξαν πέντε (5) στους δέκα (10) διευθυντές ως συνήθη αίτια των συγκρούσεων μεταξύ τους, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και οι Αθανασούλα – Ρέππα (2008β), Παπασταμάτης, 2005. Και για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι έρευνες των: Κουτσούκος, 2015 και Θεοδωρακόπουλος, 2018.

Τον διαφορετικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως είναι η απόδοση ποινών, οι διδακτικές επισκέψεις και οι εκδρομές, ο προβιβασμός των μαθητών και η ακρίβεια στην καταμέτρηση των απουσιών προσδιόρισαν τρεις (3) στους δέκα (10) διευθυντές ως βασική αιτία συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συναντάται και σε αναλύσεις των Αθανασούλα- Ρέππα (2008) και Σαϊτή (2008) και στις έρευνες των: Στιβακτάκη (2017) (για τη Δευτεροβάθμια) και Κούγια (2017) (για την Πρωτοβάθμια). Στην έρευνα της Γοργουλίτσα (2018), μάλιστα, προσδιορίζεται ως «πρώτιστη αιτία».

Για κακή ή «φτωχή» επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κάνουν λόγο δύο (2) στους δέκα (10) διευθυντές. Η παρανόηση κάποιων λεκτικών μηνυμάτων, η επιλεκτική αντίληψη κάποιων πληροφοριών ή η έλλειψη πληροφοριών δυσχεραίνουν την αλληλοκατανόηση και οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε συγκρούσεις μεταξύ τους (Αθανασούλα- Ρέππα 2008· Μπουραντάς, 2002· Παπαγεωργάκης, 2016·

Στιβακτάκη· 2017. Και για την Πρωτοβάθμια: Κουτσούκος, 2015· Θεοδωρακόπουλος, 2018).

Κάποιοι διευθυντές (2 στους 10) αναφέρθηκαν και σε πολιτικές-κομματικές διαφορές των εκπαιδευτικών, που, είτε δηλώνονται απερίφραστα είτε όχι, ευθύνονται για τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών. Παρόμοιο εύρημα, σε μικρό επίσης ποσοστό, εντόπισε και η έρευνα της Γοργουλίτσα (2018).

Η εισαγωγή αλλαγών, που, σύμφωνα με τη θεωρητική ανασκόπηση (Παπακωνσταντίνου, 2008· Fullan & Hargreaves, 1996) αποτελεί σημείο τριβής τόσο μεταξύ παλαιότερης και νεότερης γενιάς συναδέλφων όσο και με το διευθυντή, αναφέρθηκε ελάχιστα (από δύο στους δέκα) διευθυντές. Με το εύρημα της παρούσας έρευνας συμφωνεί και ο Κουτσούκος (2015) στην έρευνά του για την Πρωτοβάθμια. Αντίθετα, στην έρευνα της Στιβακτάκη (2017) φέρεται ως η κύρια αιτία συγκρούσεων στους συλλόγους διδασκόντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η διαφορά στο συγκεκριμένο εύρημα πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι παρήλθε αρκετός χρόνος από το 2015 και την τελευταία επιβαλλόμενη άνωθεν σημαντική αλλαγή, που προέβλεπε και την ψηφοφορία του συλλόγου για την επιλογή του διευθυντή, αλλαγή που ακυρώθηκε το 2017 με απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας.

Τέλος, η ανεπάρκεια πόρων σε αντίθεση με προηγούμενες αναλύσεις και έρευνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ιορδανίδης, 2014· Στιβακτάκη, 2017) αναφέρθηκε ελάχιστα (από δύο στους δέκα) διευθυντές ως αιτία προστριβών στους συλλόγους διδασκόντων. Μικρής αποδοχής έτυχε και στις έρευνες των Γουργολίτσα (2018), Αντωνίου (2018) και Θεοδωρακόπουλου (2018) (για την Πρωτοβάθμια). Η περιορισμένη αναφορά πιθανόν δικαιολογείται, γιατί τα περισσότερα σχολεία είναι πλέον καλά επανδρωμένα με τεχνολογικό εξοπλισμό, άρα επαρκούν οι πόροι και δεν τίθεται θέμα διαμοίρασής τους, άρα και πιθανών προστριβών. Ενδέχεται, από την άλλη, να μαρτυρά και απροθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν συστηματικά τις ΤΠΕ στο μάθημά τους.

### **5.3. Αποτελέσματα των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων**

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, αυτά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, μπορούν να διακριθούν σε αρνητικά και θετικά.

### **5.3.1. Αρνητικά αποτελέσματα**

Πέντε (5) στους δέκα (10) διευθυντές ανέφεραν ως βασική επίπτωση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών τις συνθήκες πώλωσης στον σύλλογο διδασκόντων, το γεγονός ότι δημιουργούνται «κλίκες», οπότε χάνεται η συνοχή και η καλή επικοινωνία μεταξύ των μελών του (Robbins & Judge, 2012). Βαθμιαία, σύμφωνα με τους τέσσερις (4) στους δέκα (10) διευθυντές, το κλίμα επηρεάζεται, γίνεται ψυχρό, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται ψυχολογικά και βιώνουν συναισθήματα ανασφάλειας, θυμού και απογοήτευσης (Johnson, 1998). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και οι έρευνες των: Robbins & Judge (2012)· Rahim (2001)· Αντωνίου (2018)· Γοργουλίτσα (2018). Το κακό κλίμα στο σχολείο και η συναισθηματική δυσλειτουργία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς είτε στην απροθυμία να αναλάβουν εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (Saiti, 2015) είτε στη διεκπεραιωτική απλώς εκτέλεση των καθηκόντων τους (Παρασκευόπουλος, 2008· Μόσχου, 2018). Η οικειοθελής απομάκρυνση εκπαιδευτικού από τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα με απόσπαση είναι μια συνέπεια που αναφέρθηκε, επίσης, από έναν διευθυντή (Παρασκευόπουλος, 2008· Γοργουλίτσα, 2018). Η κατάσταση συνολικά επιβραδύνει την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, ενώ έχει αντίκτυπο και στην εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, όπως επισήμαναν κάποιοι διευθυντές (Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014· Αντωνίου, 2018).

Εκείνοι, βέβαια, που κατεξοχήν μεταφέρουν εκτός σχολείου τα τεκταινόμενα σε αυτό είναι οι μαθητές. Όλοι ανεξαιρέτως οι διευθυντές δήλωσαν πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, είτε παρατηρώντας οι ίδιοι την αλλαγή στη συμπεριφορά τους απέναντι σε συναδέλφους τους είτε κατόπιν ενημέρωσής τους από τους καθηγητές τους. Από την άποψη αυτή, οι συγκρούσεις ανάμεσα σε ενήλικες αποτελούν αρνητικό παράδειγμα κυρίως για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας, του γυμνασίου για παράδειγμα (Μόσχου, 2018).

Η ανάμειξη κατά κάποιο τρόπο των μαθητών στις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών -και γενικότερα οι προστριβές των τελευταίων - προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και στους διευθυντές (όπως δήλωσαν οι τρεις στους δέκα). Στενοχώρια, πίκρα και άγχος είναι τα συναισθήματα που βιώνουν, ιδιαίτερα όταν καλούνται να

διαχειριστούν συναισθηματικές συγκρούσεις, ενώ για το σκοπό αυτό αφιερώνουν πολύτιμο χρόνο και ενέργεια (DeChurch & Marks, 2001), την οποία θα μπορούσαν να επενδύσουν στην προώθηση καινοτομιών και πιο παραγωγικών δράσεων (Johnson, 2003).

### **5.3.2 Θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων**

Η πλειοψηφία των διευθυντών (7 στους 10) επισήμανε και θετικά αποτελέσματα να προκύπτουν από τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ύστερα, όμως, από σχετική ερώτηση της ερευνήτριας και όχι αυθόρμητα. Κάποιοι από αυτούς θεωρούν, μάλιστα, απαραίτητο να προσδιορίσουν ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύσουν, για να προκύψουν οφέλη από μια σύγκρουση. Αυτές είναι: η έγκαιρη αντιμετώπισή της, η σωστή διαχείριση, η διάρκειά της, που βεβαιώνει ότι δεν πρόκειται για μεμονωμένη, εν θερμώ αντίδραση και ακόμη, ο παιδαγωγικός/γνωστικός χαρακτήρας της. Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν υπέρ των ερευνών που έδειξαν ότι στην αντίληψη εκπαιδευτικών και διευθυντών τα αποτελέσματα της σύγκρουσης αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να είναι κατά κύριο λόγο αρνητικά (Μητσάρα, 2013· Παπαγεωργιάκης κ. συν., 2016· Σαϊτή κ. συν., 2012). Από την άλλη, δεν είναι τυχαίο ότι σχεδόν όλοι οι διευθυντές που επισήμαναν και θετικά αποτελέσματα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Οι ερωτηθέντες διευθυντές της παρούσας έρευνας σημαντικότερο θετικό αποτέλεσμα των συγκρούσεων (3 στους 10) θεώρησαν ότι είναι οι αλλαγές που αυτές επιφέρουν στον οργανισμό, αφού προσφέρουν γόνιμο έδαφος για προβληματισμό, αναθεώρηση και αναδιοργάνωσή του, αλλά και η αλλαγή στάσης εκπαιδευτικών και διευθυντή σε κάποια διοικητικά θέματα. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από έρευνα της Saiti (2015), που έδειξε πως εξαιτίας της σύγκρουσης μπορεί να επιτευχθεί ο επαναπροσδιορισμός στόχων σε επίπεδο οργανισμού και ατόμου.

Η ανάδειξη σοβαρών προβλημάτων που αλλιώς θα έμεναν στην αφάνεια, η ομαλοποίηση έκρυθμων καταστάσεων και η γόνιμη ανταλλαγή απόψεων αποτελούν μερικά ακόμη θετικά αποτελέσματα, που μπορεί να προκύψουν ύστερα από την εκδήλωση μιας σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες διευθυντές (Robbins & Judge, 2012). Τα θετικά αυτά αποτελέσματα επιβεβαιώνονται -αν και σε μικρό σχετικά ποσοστό- στις έρευνες των: Μαυρίδου, 2017· Βολακάκη, 2015· Καράγιωργα, 2019.



Τέλος, κανείς από τους συμμετέχοντες διευθυντές δεν αναφέρθηκε στην αύξηση της δημιουργικότητας ως αποτέλεσμα των συγκρούσεων, στοιχείο που παρουσιάζεται επίσης σε μικρό ποσοστό στις έρευνες των Αβραμίδη (2016) και Καράγιωργα (2019).

#### 5.4. Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Ποικίλους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται πως χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα διευθυντές. Πιο συγκεκριμένα, έξι (6) στους δέκα (10) δήλωσαν πως μετέρχονται την τεχνική του συμβιβασμού, προσπαθούν δηλαδή με ήρεμο τρόπο, με τη συζήτηση και τον διάλογο να φέρουν τις συγκρουόμενες πλευρές σε επαφή και να βρουν μια μέση λύση, τη «χρυσή τομή», που να ικανοποιεί και τα δύο μέρη (Rahim 2005). Η συζήτηση (2 στους 10 διευθυντές) σε κλίμα φιλικό, γίνεται αρχικά κατά μόνας, για να σχηματίσει ο διευθυντής σαφή εικόνα για τα γεγονότα και τις προθέσεις των εμπλεκομένων και κατόπιν κατ'αντιπαράσταση, ενώ οι ίδιοι δήλωσαν ότι αποφεύγουν την εμπλοκή του συλλόγου διδασκόντων, που θα μετέτρεπε πιθανόν την αντιπαράθεση σε «λαϊκό δικαστήριο». Στην περίπτωση αυτή, ο διευθυντής αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, που, παρά τις δυσκολίες στην εφαρμογή του, ενδείκνυται στο χειρισμό περίπλοκων καταστάσεων (Lukasavich, 1994· Monchak, 1994, όπ. αναφ. στο Μόσχου, 2018). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν κι από τις έρευνες των Αντωνίου (2018) και Στιβακτάκη (2018) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και προγενέστερα από την έρευνα των Τέκου & Ιορδανίδη (2011). Η έρευνα της Γοργουλίτσα (2018) έδειξε ως πιο δημοφιλή μέθοδο αυτή της ενσωμάτωσης (συνεργασίας) και κατόπιν του συμβιβασμού.

Άλλη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν, μάλιστα, πέντε (5) στους δέκα (10) από τους συμμετέχοντες διευθυντές της Δευτεροβάθμιας είναι η κυριαρχία/ επιβολή, ένας ελάχιστα δημοκρατικός τρόπος χειρισμού συγκρουσιακών καταστάσεων. Αξίζει να σημειωθεί πως καταφεύγουν σε αυτόν, επικαλούνται δηλαδή τη νομοθεσία ή τη θέση τους στην ιεραρχία, όχι από επιλογή, αλλά από ανάγκη, όταν οι καταστάσεις τείνουν να ξεφύγουν από τον έλεγχό τους ή όταν δεν υπάρχουν περιθώρια χρόνου ή συζήτησης, γιατί πρέπει άμεσα να εφαρμοστεί μια υπουργική απόφαση (Saiti, 2015· Pennington, 2002· Βολακάκη, 2015). Έρευνες των Κούγια (2017) και Λεπίδα (2012) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιβεβαιώνουν το συγκεκριμένο εύρημα.



Δύο (2) στους δέκα (10) διευθυντές από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι όσο περνούν τα χρόνια (ένας από αυτούς συνταξιοδοτείται άμεσα) χρησιμοποιούν ως τακτική διαχείρισης την αποφυγή και αφήνουν κάποιες συγκρούσεις ως έχουν, εκτιμώντας ότι αυτές θα εκτονωθούν με την πάροδο του χρόνου, χωρίς την παρέμβασή τους. Η τακτική της αποφυγής δεν θεωρείται δημοφιλής, αφού σύμφωνα με τον Huffstutter (1997), καταφεύγουν σε αυτήν άτομα μειωμένων δεξιοτήτων και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Όπως έδειξε, όμως, και η έρευνα της Φύλντιση (2014) χρησιμοποιείται, κυρίως από άντρες και έμπειρους διευθυντές και μάλιστα συχνότερα στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια. Το γεγονός, πάντως, ότι κάποιοι διευθυντές δεν διστάζουν να αποκαλύψουν ότι χρησιμοποιούν και λιγότερο αποδεκτές μεθόδους διαχείρισης αποδεικνύει ότι μίλησαν με ειλικρίνεια, γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιοι από τους διευθυντές (2 στους 10) επιλέγουν αρχικά να παραμείνουν ουδέτεροι σε μια σύγκρουση που διαμείβεται μεταξύ των υφισταμένων τους και παρεμβαίνουν, μόνο όταν ο σύλλογος αδυνατεί να δώσει λύση. Η στάση τους αυτή δικαιολογείται πιθανόν από τη διάθεσή τους να κινητοποιήσουν ένα σπουδαίο συλλογικό όργανο, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων, σύμφωνα με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας (Everard & Morris, 1999· Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015).

Τέλος, όταν κάποιοι διευθυντές (2 στους 10) θεωρήσουν πως μια σύγκρουση προκλήθηκε από δική τους υπαιτιότητα, υποχωρούν, είτε ζητώντας συγγνώμη είτε προσφέροντας κάποιο αντάλλαγμα στην αντίπαλη πλευρά που αδικήθηκε είτε αναθέτοντας σε αυτήν άμεσα κάποιο καθήκον, ώστε να νιώσει αποδεκτή και απαραίτητη για τη λειτουργία του σχολείου. Το στοιχείο της υποχώρησης του διευθυντή συνάδει με τον Ζάχαρη (1985) (όπ. αναφ. στο Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016) ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους ως δικά του. Επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Αβραμίδη (2016), κατά την οποία η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών δήλωσε ότι έχει ζητήσει αρκετές φορές συγγνώμη από συναδέλφους, αναγνωρίζοντας το σφάλμα της, προκρίνοντας τη διατήρηση του καλού κλίματος και προλαβαίνοντας, ίσως, μια νέα σύγκρουση ακόμη πιο ισχυρή από την προηγούμενη.

## 5.5. Ηγετικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής για τη διαχείριση των συγκρούσεων

Έχει ενδιαφέρον η επισήμανση ότι από τους συμμετέχοντες διευθυντές μόνο δύο (2) (1 στους 10) αποδέχονται ανοιχτά τον τίτλο του ηγέτη για τον εαυτό και τον ρόλο τους στο σχολείο γενικότερα. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε σεμνότητα, λόγω χαρακτήρα, είτε στην επίγνωση ότι ο ρόλος του ηγέτη είναι συνυφασμένος με ιδιότητες και αποστολή που υπερβαίνει σημαντικά τα όρια του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.

Προς επίρρωση της επισήμανσης αυτής, οι διευθυντές συμφώνησαν μεν όλοι ανεξαιρέτως (10 στους 10) ότι οι ηγετικές ικανότητες σχετίζονται πρωτίστως με την πρόληψη των διαπροσωπικών και διομαδικών συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Εφτά (7) στους δέκα (10) διευθυντές έκριναν πως η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος είναι η «πανάκεια», για να είναι σε θέση ο ηγέτης να προλάβει εγκαίρως μια σύγκρουση (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012, όπ. αναφ. στο Αντωνίου, 2017). Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, με την έγκαιρη εκπόνηση και τη συστηματική τήρηση χρονοδιαγραμμάτων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), με τη «σοφή» κατανομή εξωδιδακτικών καθηκόντων στους καθηγητές, αλλά και με τις κοινές δραστηριότητες, τις οποίες ενίοτε οργανώνει και στις οποίες ανελλιπώς συμμετέχει ο ίδιος ο διευθυντής. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι συμμετέχουν στις λειτουργίες του σχολείου τους (Σαϊτή και Σαϊτής, 2011). Για την επιτυχή οργάνωση των παραπάνω απαραίτητη κρίνεται (από έξι στους δέκα διευθυντές) η επίδειξη συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση, και η «μαθητεία» του διευθυντή- ηγέτη σε θέματα επικοινωνίας και αποτελεσματικής συμπεριφοράς (Μπουραντάς, 2013· Αβραμίδης, 2016· Φίλντις, 2014).

Διανοητικές αρετές πρέπει, επίσης, να διαθέτει ο διευθυντής ηγέτης, σύμφωνα με τους τρεις (3) στους δέκα (10) διευθυντές που ερωτήθηκαν. Ευφυΐα, φαντασία, καλή γνώση της νομοθεσίας και ευελιξία επιτρέπουν στον σχολικό ηγέτη να διαχειριστεί προσφυώς τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων (Saiti, 2015· Βασιλοπανάγου, 2018). Η λογική και η γνώση που έχει αποκτηθεί με στην εμπειρία στο χρόνο, αλλά που επίσης απορρέει από την πλήρη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, βοηθούν και στην επιλογή της πλέον κατάλληλης τεχνικής ανά περίπτωση και στην αποδοχή της όποιας απόφασής του από τους εμπλεκόμενους και τον υπόλοιπο σύλλογο διδασκόντων (Σαϊτής, 2014· Βολακάκη, 2015).

Επίσης τρεις (3) στους δέκα (10) διευθυντές έκριναν πως οι ηθικές αξίες της δικαιοσύνης, της αμερόληπτης και απροκατάληπτης αντιμετώπισης των συγκρουόμενων πλευρών, αλλά και η ανάληψη ευθύνης σε περίπτωση λανθασμένων χειρισμών αποτελούν ιδιότητες *sine qua non* για τον διευθυντή-ηγέτη (Ayoko & Konrad, 2012, όπ. αναφ. στο Ευγενικός, 2018).

Τέλος, με τις απαντήσεις τους κάποιοι διευθυντές (2 στους 10) φτάνουν στην «καρδιά» του όρου «ηγεσία». Κατά την άποψή τους, σύμφυτη με το ρόλο του ηγέτη είναι και η ικανότητά του να εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη για τις επιλογές και τους χειρισμούς του όσον αφορά τις συγκρούσεις (Kim & Mauborgne, 1992). Η συγκροτημένη προσωπικότητά του, η «στράτευσή» του στην υλοποίηση του οράματος για το σχολείο κι ακόμη, η επιρροή του στους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί οικειοθελώς να κινητοποιούνται και να ενώνουν τις δυνάμεις τους για την επίτευξη των στόχων, για τη «μεγάλη εικόνα», τον καθιστούν όχι μόνο ιεραρχικά, αλλά και ουσιαστικά ηγέτη της σχολικής ομάδας, την οποία διευθύνει (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Μπουραντάς, 2001· Γιαννίκας, 2014).

## 5.6. Άλλα θέματα

Κάποια δευτερεύοντα θέματα που προέκυψαν αποκλειστικά από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων είναι η αξία της Επιμόρφωσης, η διαφορετική προσέγγιση των συγκρούσεων από τις γυναίκες διευθύντριες, και τέλος, η παθητικότητα του συλλόγου διδασκόντων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σήμερα.

### 5.6.1. Η αξία της Επιμόρφωσης

Η αξία της επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών συνδέεται με τον τελευταίο θεματικό της άξονα, δηλαδή τον προσδιορισμό των ηγετικών δεξιοτήτων που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής-ηγέτης των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί, όπως προέκυψε από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, η γνώση των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων συγκεκριμένα, αλλά και γενικότερα η γνώση όσον αφορά το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι θεμελιώδης για την αξιοποίησή τους.

Είναι χαρακτηριστικό πως εννιά (9) στους δέκα (10) διευθυντές θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα πρόληψης, διαχείρισης και λειτουργικής αξιοποίησης των συγκρούσεων αναγκαία, τη στιγμή που μόνο συγκεκριμένα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων- και ελάχιστα πλέον από κρατικούς

φορείς- προσφέρουν επιστημονική πληροφόρηση προς την κατεύθυνση αυτή. Είναι γεγονός πως στην Ελλάδα σήμερα δεν υφίσταται ένα σταθερό πλαίσιο επιμορφωτικής πολιτικής για τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, αρκετοί διευθυντές είτε αυτομορφώνονται είτε βασίζονται αποκλειστικά στην εμπειρία τους για τη διαχείριση των συγκρούσεων, γεγονός που τους δημιουργεί ανασφάλεια (Λεμονή & Κολεζάκη, 2013). Τις αντιλήψεις των διευθυντών για την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα περίπλοκα και πολύμορφα, όπως αυτό των συγκρούσεων, επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των: Αργυροπούλου & Συμεωνίδη, 2017· Λεμονή & Κολεζάκη, 2013· Πασιαρδή, 2014· Bayraktar & Yilmaz, 2016· Bush, Briggs & Middlewood, 2006 (όπ. αναφ.στο Καλτσά, 2018). Ενδιαφέρον, μάλιστα, παρουσιάζει και το εύρημα ότι υπέρ της Επιμόρφωσης τάσσονται και διευθυντές με μακρά προϋπηρεσία, άρα και εμπειρία σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί πιθανόν με το προφίλ του ευσυνειδήτου και φιλομαθούς ηγέτη που φαίνεται πως έχουν διαμορφώσει αρκετοί σύγχρονοι διευθυντές στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γουργολίτσα, 2018· Ψυρογιάννη, 2016).

Κάποιοι από αυτούς (3 στους 10) έχουν διοργανώσει μάλιστα και οι ίδιοι επιμορφωτικά σεμινάρια, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στα οποία προσκλήθηκαν ειδικοί επιστήμονες και συμμετείχαν διευθυντές και εκπαιδευτικοί όμορων σχολείων, διαχέοντας έμπρακτα τις λεγόμενες καλές πρακτικές. Η οργάνωση και προώθηση της διασχολικής συνεργασίας δείχνει, πέρα από το ζήλο τους για ένα σχολείο «ανοιχτό» στην κοινωνία, και τις οργανωτικές ικανότητες πολλών διευθυντικών στελεχών (Καλτσά, 2018· Αβραμίδης, 2016).

Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα αναγνώρισης, πρόληψης και διαχείρισης συγκρούσεων, αρκετοί διευθυντές θεωρούν πως αυτά πρέπει να πληρούν κάποιων προϋποθέσεων. Συγκεκριμένα, πρέπει να στηρίζονται σε βιωματικές τεχνικές (προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.) κι όχι σε θεωρητικές επισημάνσεις, για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους και να γίνουν σε βάθος κατανοητοί οι τρόποι εφαρμογής των νέων πρακτικών (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000· Καλτσά, 2018). Θα πρέπει, επίσης, να έχουν διάρκεια, για να μπορέσουν επί της ουσίας να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ή και να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στις συγκρούσεις (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013) και να επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς οι ανάγκες για επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι συνεχείς (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013· Καλτσά, 2018). Τέλος,

σύμφωνα με τη θεώρηση των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών, τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να τα αναλαμβάνουν ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης, επιστημονικοί σύμβουλοι, ώστε να είναι ενδιαφέροντα, επωφελή και άριστα σχεδιασμένα ( Καλτσά, 2018).

### **5.6. 2. Φύλο και συγκρούσεις**

Όσον αφορά τον ρόλο του φύλου στην επιλογή της τεχνικής διαχείρισης των συγκρούσεων, υφίσταται η αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι αυτές που φροντίζουν περισσότερο από τους άντρες για τις ανάγκες των υφισταμένων τους και ότι ασκούν γενικότερα «πιο ανθρωποκεντρική διοίκηση». Σε παλαιότερες έρευνες είχε διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν περισσότερο την αποφυγή σε σχέση με τους άντρες (Rahim, 1983). Από την έρευνα της Χασιώτη (2018) προέκυψε ότι οι γυναίκες προσπαθούν να βρουν μια μέση λύση για την επίλυση ενός προβλήματος, ακολουθούν δηλαδή περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους την τεχνική του συμβιβασμού. Αυτό, ίσως, εξηγείται λόγω της διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας ή της διαπαιδαγώγησης που έχουν λάβει οι γυναίκες να συμβιβάζουν τα πράγματα. Άλλες πρόσφατες επίσης μελέτες, όμως, έδειξαν ότι το φύλο δεν παίζει πλέον ιδιαίτερο ρόλο στην επιλογή των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων: άντρες και γυναίκες προτιμούν κυρίως συνεργατικές τεχνικές (Argyriou et al., 2011· Στιβακτάκη, 2018). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Iordanides et al. (2014) είναι μικρότερη η πιθανότητα σύγκρουσης σε σχολικές μονάδες στις οποίες τη διοίκηση ασκούν γυναίκες.

### **5.6.3. Η παθητικοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων**

Τέλος, κάποιοι διευθυντές (2 στους 10) αναφέρθηκαν στην «παθητικοποίηση» του συλλόγου διδασκόντων στις μέρες μας, την οποία συσχέτισαν και με την υφιστάμενη οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες, οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν σε δυσάρεστες για αυτούς αποφάσεις του διευθυντή, είτε από σεβασμό στο θεσμικό του ρόλο ή εξαιτίας της δυσκολίας κάποιων εκπαιδευτικών να υπερασπίσουν τα πιστεύω τους (Παντοπούλου, 2010, όπ. αναφ. στο Μπόκολα, 2017). Πάντως, όταν η παθητικότητα των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων επικρατεί, ελλοχεύει ο κίνδυνος άτομα με ισχυρή προσωπικότητα και το χάρισμα του πειστικού λόγου να λαμβάνουν τις αποφάσεις, οι οποίες, παρά τη φαινομενική τους

ορθότητα, δεν είναι δημοκρατικά ειλημμένες και, ως εκ τούτου, είναι επί το πλείστον λανθασμένες (Μελισσάς, 2019). Η απουσία συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον χρήζει προβληματισμού, καθώς μια τέτοια κατάσταση υποδηλώνει αδιαφορία, διανοητική νωθρότητα ή ευθυνοφοβία (Everard & Morris, 1999). Στην περίπτωση αυτή, κομβικός είναι ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει άριστα το θέμα που κάθε φορά εξετάζεται στο πλαίσιο του συλλόγου, να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες για το χειρισμό των ομάδων, ώστε να κινητοποιεί το σύλλογο διδασκόντων προς τη λήψη μιας αποτελεσματικής απόφασης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Στάμος, 2012).

Σχετικά με την υφιστάμενη οικονομική κρίση, έρευνες έδειξαν ότι αυτή σε συνδυασμό με προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών δεν οδηγεί στην παθητικοποίηση του συλλόγου διδασκόντων, αλλά, αντίθετα, συμβάλλει στην επίταση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Στην έρευνα του Κουτσούκου (2015) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της έρευνάς του θεωρεί πως οι μειώσεις μισθών, αλλά και οι συγχωνεύσεις σχολείων, η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, η αύξηση των μαθητών ανά τμήμα προκάλεσε «δυσανεμίες και αναταραχές στις σχολικές μονάδες». Και η έρευνα της Μπόκολα (2018) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έδειξε πως η αβεβαιότητα για το οικονομικό μέλλον της χώρας «αναστέλλει κάθε προσπάθεια εφαρμογής αλλαγών για τη βελτίωση του σχολείου». Με άλλα λόγια, η ελλιπής χρηματοδότηση των σχολείων, η αβεβαιότητα, ακόμη και η απουσία βοηθητικού προσωπικού (γραμματέα, επιστάτη) σε πολλές περιπτώσεις δυσχεραίνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και υποθάλπουν τη γέννηση συγκρούσεων μεταξύ τους (Μελισσάς, 2018).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>Ο</sup> : ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

### 6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το ρόλο των διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείρισή τους. Μέσω των συνεντεύξεων οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να «φωτίσουν» την επιστημονική κοινότητα για το θέμα αυτό μέσα από τη δική τους οπτική.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται, ωστόσο, σε κάποιους περιορισμούς. Καταρχάς, όλοι οι διευθυντές και οι διευθύντριες που επιλέχθηκαν για την έρευνα προέρχονται από μία συγκεκριμένη περιοχή, από το νομό Μαγνησίας, που αποτελεί τον τόπο διαμονής και επαγγελματικής δράσης της ερευνήτριας. Με εξαίρεση, μάλιστα, μόνο έναν διευθυντή, η πλειοψηφία τους διευθύνει σχολικές μονάδες στον αστικό ιστό της πόλης του Βόλου. Επομένως, η έρευνα αδυνατεί να προσφέρει στοιχεία για άλλες πόλεις της ελληνικής επικράτειας ή για τις ημιαστικές και νησιωτικές περιοχές του νομού.

Επίσης, από τους συμμετέχοντες απουσιάζουν ολότελα οι υποδιευθυντές ή οι διευθυντές ιδιωτικών και πειραματικών σχολείων, γεγονός που περιορίζει τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το θέμα των συγκρούσεων στο πλαίσιο του ΣΔ, καθώς οι τελευταίοι θα μπορούσαν να προσφέρουν στην έρευνα περισσότερα και εξίσου ουσιαστικά στοιχεία.

Περιορισμό ενδεχομένως αποτελεί και η εποχή κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Οι μήνες Μάιος και Ιούνιος είναι οι τελευταίοι της σχολικής χρονιάς, οπότε τα οργανωσιακά θέματα (κατανομές μαθημάτων, καταμέτρηση απουσιών) έχουν διευθετηθεί, άρα εκλείπουν οι πηγές συγκρούσεων, ενώ και η διάθεση των στελεχών και των εκπαιδευτικών εν όψει των θερινών διακοπών είναι, εύλογα, καλύτερη σε σχέση με την αρχή του σχολικού έτους.

Πάντως, μπορεί οι περιορισμοί να μειώνουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων, αλλά δεν αναιρούν την αξιοπιστία τους, για αυτό και μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω μελέτη του φαινομένου.

## 6.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λόγω του περιορισμού των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη σε ένα νομό και σε μια συγκεκριμένη περίοδο του σχολικού έτους, σε άλλες έρευνες θα μπορούσε το φαινόμενο των συγκρούσεων να διερευνηθεί σε επίπεδο περιφερειακό ή και πανελλαδικό, και στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη μελέτη για το φαινόμενο και το ρόλο των διευθυντών/ντριών στη διαχείρισή του.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων, που, μολονότι είναι σημαντικός, δεν αναδείχθηκε όσο χρειάζεται στην παρούσα μελέτη, θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, όπως επίσης και ο διαχειριστικός ρόλος του διευθυντή/ντριας στην Ιδιωτική Εκπαίδευση, όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό επιλέγεται, αξιολογείται (από το διευθυντή) και βιώνει άγχος λόγω φόρτου εργασίας, αλλά και για τη διατήρηση της θέσης του.

Τέλος, η διεξαγωγή μεικτής ερευνητικής μεθόδου (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και παρατήρηση) που θα περιλάμβανε όχι μόνο διευθυντές, αλλά και εκπαιδευτικούς, θα πρόσφερε στην επιστημονική κοινότητα περισσότερα και λεπτομερέστερα δεδομένα, που θα εξασφάλιζαν τη δυνατότητα γενίκευσης.



## Επίλογος

Οι συγκρούσεις αποτελούν καθημερινό φαινόμενο της κοινωνικής ζωής. Στη σχολική πραγματικότητα εμφανίζεται με διάφορες μορφές, μεταξύ άλλων και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι αιτίες που προκαλούν τις διαπροσωπικές και διομαδικές συγκρούσεις στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων οφείλονται σε ατομικούς ή οργανωσιακούς παράγοντες ή σε συνδυασμό τους. Η έγκαιρη και ορθή διευθέτηση των συγκρούσεων οφείλει να αποτελεί μέλημα όλης της σχολικής κοινότητας, κυρίως όμως του διευθυντή, του οποίου η υπεύθυνη διαχείριση, διαφορετική ανά περίπτωση, θα ελαχιστοποιήσει τις επιπτώσεις των συγκρούσεων και θα αξιοποιήσει λειτουργικά τη δυναμική τους. Η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, η επίτευξη και διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος, το όραμα για ένα σχολείο αποδοτικό απαιτούν αυξημένες επικοινωνιακές ικανότητες, που σε συνδυασμό με τις ηθικές και τις διανοητικές αξίες στοιχειοθετούν το ηγετικό προφίλ του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη.-

.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Argyriou, A. Andreadou, D. & Athanasoula – Reppa, A. (2011). *Types of conflicts in the school and their regulation by the Headmasters. An empirical research in schools of the Prefecture of Western Attica*. In the proceedings (forthcoming) of the International Conference Human Rights and Violent Behavior: The Social and Educational Perspective, University of Cyprus, Nicosia, Cyprus, 18-19th of November 2011, Daphne Project.
- Amason, A. (1996). Distinguishing the effects of Fuctional and Disfunctional Conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *The Academy of Management Journal* 39(1).
- Anfara Vincent A. Jr., Brown, Kathleen M. & Mangione, Terri L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*. 31(7),.
- Auerbach, A. J. & Dolan, S. L. (1997). *Fundamentals of organizational behaviour: The Canadian context*. Canada: ITP Nelson.
- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Case*, 3(1), 5-24.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School*. London: Methuen.
- Barki, H. & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*, 15(3), 216-244.
- Barney J. B. & Griffin R. W. (1992). *The Management of Organizations, Strategy structure behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L. A. & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially-induced positive affect. *International Journal of Conflict Management*, 1, 133–152.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Beheshtifar, M., & Zare, E. (2013). Interpersonal Conflict: A Substantial Factor to Organizational Failure. *International Journal of Academic Research in Business & Social*, 3(5).

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.
- Bion, W.R. (1959). Επιθέσεις στους δεσμούς. *International Journal of Psycho- Analysis*, 40, Parts 5-6.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3.).
- Champoux, J. E. (2003). *Organizational behavior: essential tenets*. Canada: South-Western.
- Chen, G. & Tjosvold, D. (2002), "Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice", *Asia Pacific Journal of Management*, Vol.19.
- Cheng, Y. C. (2002). Leadership and strategy. In: T. Bush and L. Bell (Eds), *The Principles and practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- DeChurch, L. & Marks, M. (2001). Maximizing the benefits of task conflict : the role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12(1).
- DeDreu, C. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. De Dreu, & V. De Vliert (Eds), *Using conflicts in organization* (pp. 87-100). London: Sage.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dessler, G. (2008). *Human Resource Management*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and Destructive Process*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2003). A Personal Perspective on the History of the Social Psychological Study of

- Conflict Resolution, 9-43. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith, (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Dressler, B. (2001). Charter school Leadership. *Education and Urban society*, 33 (2), 170-185.
- Elmagri, M. I., & Eaton, D. (2011). Identifying the Factors Causing Interpersonal Conflict in Organisations (Through Analysing Secondary Data). *The Built & Human Environment Review*, 4(1), 59- 66.
- Mayo E .(1933) *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: Macmillan..
- Everald, M., & Morris, T. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everard & Morris. (1996). *Effective school management*. London: Chapman.
- Everard, K.B., Morris, G, & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fayol, H. (1923). The administrative theory in the state (Transl. by S. Greer). In L. Gulick, & L. Urwick. (Eds.), *Papers on the Science of Administration*, (pp. 99- 114). New York: Institute of Public Administration. Ανακτήθηκε 18/08/2019 από: <http://archive.org/stream/paperscienceo00guli#page/n123/mode/thumb>
- Fisher, R. J., & Keashly, L. (2000). The potential complementarity of mediation and consultation within a contingency model of third party intervention. *Journal of Peace Research*, 28 (1), 29-42.
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Follett, M. P. (2003). Constructive conflict. In: E. M. Metcalf, & L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration: The Collected papers of Mary Parker Follett* (pp. 30-58).
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), p. 16-20.
- Gouldner A., (1973). *Reciprocity and Autonomy in Functional Theory* pp. 190 – 225. In A.W. Gouldner (Eds.) *For Sociology*. Harmondsworth: Penguin.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mullford, B. (2005). *Successful principal leadership: Australian case*

- studies. Journal of Educational Administration*, 43(6)..
- Gyan, E.K. & Tandoh-Offin, P. (2014). Conflict Resolution Mechanism in Public Senior High School in Ghana and Its Impact on School Administration: A Case Study of Schools Greater Accra Metropolis. In: *International Journal of Management Sciences*, 3(4), 260-279.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). Motivation through the design of work: A test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hargreaves, A. (1995). *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής*. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365) Αθήνα: Πατάκης.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huan, L.J & Yazdanifard, R. (2012). The Difference of Conflict Management Styles and Conflict Resolution in Workplace. *Business & Entrepreneurship Journal*, 1(1), 141-155.
- Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). Primary teachers and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece, *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2).
- Jaya, G. (2002). *Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations*. *Manage Extension Research Review*, 3 (2), 24 – 38.
- Jehn, K. A. (1995a). A multimethod examination of the benefits and detriments of Intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256–282.
- Jehn, K.A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: a contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242.
- Johnson, D. R., & Johnson, R.T. (2009). *Joining together: Group theory and group skill*. Edgewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, P. (2003). Conflict and the school leader: Expert or novice. *Journal of Research for*

*Educational Leaders*, 1 (3), 28-45.

Kanungo, R.N., & Mendonca, M. (1998). Ethical leadership in three dimensions. *Journal of Human Values*, 4(2), 133-148.

Kernberg, O. F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in groups and organization*. London: Yale University Press.

Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*, Business Management – 7, Εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Measor, L., & Woods, P. (1998). Breakthroughs and blockages in ethnographic research: Contrasting experiences during the Changing Schools Project. In G. Walford (Ed.), *Doing Educational Research* (p.59-81). London: Routledge

Milton, C. (1981). *Human Behaviour in organization. Three levels of behaviour*, Prentice Hall, Inc, Englewood Cliffs , N.J.07632

Monchak, P.V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*, 54(7), 2413-A.

Msila, V., (2012). *Conflict Management and School Leadership*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019

από:

[https://www.researchgate.net/publication/233868808\\_Conflict\\_Management\\_and\\_School\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/233868808_Conflict_Management_and_School_Leadership)

Mullins, L. (1996). *Management and Organizational Behavior*, 4th edition, London: Pitman Publishing.

Okoth, A. E., Yambo, M.O.J., (2016) *Determining Causes of conflicts in secondary schools and their Influence on students' academic achievement in Kisumu City, Kenya*. *Journal of Harmonized Research in Management* 2(2) pp 135-142 Ανακτήθηκε στις 10/10/2019

από:

[https://www.researchgate.net/publication/301788117\\_Determining\\_Causes\\_of\\_conflicts\\_in\\_secondary\\_schools\\_and\\_their\\_Influence\\_on\\_students'\\_academic\\_achievement\\_in\\_Kisumu\\_City\\_Kenya](https://www.researchgate.net/publication/301788117_Determining_Causes_of_conflicts_in_secondary_schools_and_their_Influence_on_students'_academic_achievement_in_Kisumu_City_Kenya)

Olson-Buchanan, J. B., Drasgow, F., Moberg, P. J., Mead, A. D., Keenan, P. A., & Donovan, M. E.. (1998). Interactive video assessment of conflict resolution skills. *Personnel*

Psychology, 51, 1-24.

Omisore, B. O., & Abiodun, A. R. (2014). Organizational Conflicts: Effects and Remedies.

*International Journal of Academy Research in Economical and Management Sciences*, 3(6), 118-137.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.

Polychroniou, P. (2005). *Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. Current Topics in Management*, vol.10, Transaction Publishers, pp.263-273.

Pondy, L.R. (1969). Varieties in organisational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 499- 505.

Pouder, J. (1999). *Organizational effectiveness in higher education: Managerial implication of a Hong Kong study*. Educational Management & Administration.

Putnam, L. L., & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory-II*. Palo Alto: Consulting Psychology Press.

Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflicts in Organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.

Ritchie, J., Lewis J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publications, London, 2003. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από:

[https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice\\_a-guide-for-social-science-students-and-researchers\\_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds\\_20031.pdf](https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf)

Robbins, S. (1993). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Robbins, S. P.& Judge, T.A. (2012). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά . Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις* (Α. Σαχινίδης, Επιμ., και Α. Πλατάκη, Μετάφρ.) Αθήνα, Κριτική.

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η εκδ.), (μτφ. Β.Νταλάκου,Κ. Βασιλικού).Αθήνα : Gutenberg .
- Saiti, A. (2015). Conflicts in school, conflicts management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & leadership*, 43(4), 582-609.
- Salleh, M. J. & Adulpakdee, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15-22.
- Salleh, M.J. & Raman Ramani (2011). *Conflict Management in the MARA Education Institutions*, Malaysia. National Seminar of Deans Council, Faculties of Education, Universities of Malaysia (SMDD2011) – University Putra Malaysia, Serdang, Selangor. 27 & 28 September 2011.
- Sergiovanni, T. (2001). Leadership- What's in it for schools? London: Routledge & Falmer..
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Journal of Contemporary Management Issues*, 18 (1) ,σσ. 103-118..
- Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1988), Management, New Delhi, Prentice-Hall of India. In Singh, H.M. (ed.) *Fundamentals of Educational Management*, 1995.
- Stronge, J.H.(2013).Principal evaluation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taylor, I. & Bogotch, I.E. (1994). School level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/01623737016003302>
- Thomas K. W. (1976). Conflict and Conflict Management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and Organizational Psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand Mc Nally.
- Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organization. Stimulate diversity and create unity*. New York: Addison-Wesley publishing Company.
- Tjosvold, D., & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively*. New York: Wiley
- Tobin, T. (2001). Organizational



- determinants of violence in the workplace. *Aggression and Violent Behavior*, 6 (1).
- Urton, J. & Dukes, E. (1990). *Conflict: Readings in Management and Resolution*, London, The Macmillan Press, Ltd.
- Valsiner, J. & Cairns, R.B. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In Shantz, C.U. & Hartup, W. (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp. 15-35), Cambridge, Cambridge University Press.
- Yukl, G. (2009). *Η Ηγεσία στους Οργανισμούς* (μτφ. Α-Σ. Αντωνίου). (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2006).

## Ελληνική

- Αβραμίδης, Θ. (2016). *Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το Φαινόμενο των Συγκρούσεων. Συγκριτική Αποτίμηση των Νομών Αττικής και Μεσσηνίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαρακόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τ. Α', σελ. 71-110). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμ. Β, σελ. 137-185). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σελ. 183-200). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Αιβάνη.
- Άνθης, Χ. Κακλαμάνης, Θ. (2006). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 1ου συνεδρίου. 12-14 Μαΐου, σ. 1-9. Ανακτήθηκε στις

10/10/2019 από:

[http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14\\_%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D\\_%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%A9%CE%9D.pdf](http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%A9%CE%9D.pdf)

- Ανθοπούλου Σ.-Σ. (1999). Η συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Κάκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων . Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. (Τόμος ‘ Β, σσ 187-228). Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ.- Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμ. Β, σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνίου, Φ. (2018). Διαχείριση Συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πειραιάς.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). *Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια*. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ, 1, 125 – 135. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αργυρού, Ε. (2011). *Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος και τον περιορισμό των συγκρούσεων: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πρέβεζας*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα .
- Βασιλοπανάγου, Α.(2018). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών*. Θεσσαλονίκη, ΠΑΜΑΚ.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Βολακάκη, Μ. (2015). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Μια συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο

Πανεπιστήμιο.

Γαλάνης, Π. (2017) Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. Αρχ.Ελλ. Ιατρ. 2017, 34:834-840

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

Γιουβανάκη, Μ. (2017). *Διαχείριση των Συγκρούσεων και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γόγολα, Α. (2016). *Κατανεμημένη ηγεσία: Ο ρόλος της στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό*. Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γουργολίτσα, Μ.(2018). *Συγκρούσεις στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων και ο διαχειριστικός ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη της σχολικής μονάδας: Ποιοτική διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δεδούλη, Μ. (2018) *Η ψυχοσωματική εμπειρία των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων: χτίζοντας ξαναχτίζοντας τους δεσμούς*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από: , <http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotikouliko/images/pdf/keimena/yliko/enotiad/dedouli.pdf>

Διερωνίτου, Ε. (2016). Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) (2016): Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Αθήνα: Διάδραση.

Δόλγυρα, Κ. (2018α). Ο ρόλος των αξιών στην επαγγελματική επιλογή και ικανοποίηση, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Ειδικός τόμος, Αθήνα (υπό δημοσίευση).

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ευγενικός, Ν.Ι.( 2019). *Διαχείριση Συγκρούσεων και Τεχνικές αντιμετώπισης τους από τους διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα, ΕΚΠΑ.

- Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). *Ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας στη διαχείριση των συγκρούσεων στους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1994). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου*. Παρουσία, 1, 48-56. .
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ε.Μ.Π. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από: [www.Kallipos.gr](http://www.Kallipos.gr).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες του λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 259 - 274). Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλτσά, Μ. (2018). *Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης ενδοσχολικών διαφωνιών και συγκρούσεων: Η αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.
- Καραγιάννη, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, (Επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστήμων Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»* (σελ. 547-558), Τόμ. 2015 (1), Αθήνα.

- Καράγιωργας, Π. (2018). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον εργασιακό-σχολικό χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια συγκριτική μελέτη για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους επίλυσης και αντιμετώπισής τους*. Πάτρα. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Β΄- Διδακτική Ενηλίκων*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από:: <http://www.adulteduc.gr/>
- Κούγια, Α. (2017). *Οι Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο των Εκπαιδευτικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος της Διοίκησης*. Διπλωματική Εργασία.Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα..
- Κουλουμπαρίτση,Α., Αναστασάκη,Α., Αργυρούδη,Ε, Καλογεράκος,Ν, Τριανταφυλλοπούλου, Χ. & Τσιρίκος, Γ. (2010). *Το διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* , Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.13.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Κόκκος(Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008β). Σχεδιασμός- προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η έκδ. Τόμ. Α, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτσούκος, Κ. (2015). *Οι Συγκρούσεις των Εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή στη Διαχείρισή τους*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριαζή, Ν., (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Λαουλάκου, Α. (2017). *Ο τρόπος διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο*. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής τους στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 1-18. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από:  
<http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>
- Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο Σχολείο: Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και της Ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μαρούδα – Χατζούλη, Α. (2009). *Η Ανάγκη του Ανήκειν, Ομαδικότητα και Συγκρούσεις στις Ομάδες. Μια Ψυχοδυναμική Προσέγγιση* Αθήνα: Πολύτροπον.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία στο: Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από:  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>
- Μαυρίδου, Κ. (2017). *Διαχείριση των Συγκρούσεων με τους Εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας: Ο Ρόλος του Σχολικού Ηγέτη*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Εκπαίδευση και χρόνος. Μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση» Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Β έκδ. ΕΑΠ, Πάτρα, σ.σ. 213-240
- Μελισσάς, Μ. (2018). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στην Εκπαιδευτική, Παιδαγωγική και Διοικητική καθοδήγηση του σχολείου. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μητσάρα, Σ. (2013). *Διαχείριση συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ,

Πάτρα.

- Μητσάρα, Σ., & Ιορδανίδης Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση, Hellenic Journal of Research in Education* 3 (3), 57-96. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>
- Μιχόπουλος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικό δίκαιο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μόσχου, Κ. (2016). *Απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων για τις συγκρούσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση των διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας*. Διπλωματική εργασία. ΠΤΔΕ Φλώρινας.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλιούση, Π. (2012). *Ο ρόλος των διευθυντών στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μπόκολα, Γ. (2017). *Η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές* (σ. 423). Αθήνα: Μένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2013). *Μιλώντας στα Παιδιά μου για την Πραγματικά Επιτυχημένη Προσωπική και Επαγγελματική Ζωή*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ουρουμίδης, Κ. (2015). *Διεύθυνση της σχολικής μονάδας και διαχείριση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παπαβασιλείου- Πυργιωτάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 60.
- Παπαγεωργάκης, Π. , Παπαδάτου, Ε., Προκοπιάδου, Γ., & Σαΐτης, Χ. (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το*

- φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων. Εισήγηση στην 8η Επιστημονική Δημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Παπαγεωργάκης, Π., & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Στο : *Πρακτικά του 3ου συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*, 16-17 Απριλίου, (σελ. 1477- 1485), Αθήνα
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998), Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε., (2005). *Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από:  
<https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/methodologia-1-100.pdf>
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο: *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Καψάλης, Α. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαστάμου Σ., (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλόπουλου, Π., & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 71-88. Ανακτήθηκε στις 27/12/2018 από:  
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/043-054.pdf>
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου : Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία* .Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη



σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ

Πατσάλης, Χρ., & Παπουτσάκη, Κ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. Ανακοίνωση στο 2ο πανελλήνιο συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από

<https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%91%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση*, 3η έκδοση.

Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά Θέματα: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση-Ενδοϋπηρεσιακή βελτίωση- Αλλαγή προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ελληνική Παιδεία της Κύπρου».

Ρουμπάνη, Ν., (2007). *Διαμεσολάβηση συνομιλήκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία*.

*Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων και ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις

10/10/2019

από:

<https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%91%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2002α). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα:

Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2002β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη* (2η εκδ.).

Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη* (3η εκδ.).

Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαϊτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων* (Β΄ έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ., Δάρρα, Δ., & Ψάρρη, Κ. ( 1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός της οργανωτικής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σαμαρίδης, Α. (2011). *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη .ΠΑΜΑΚ.
- Σπυράκης, Γ., & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους Οργανισμούς. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44 , 32-50.
- Στάμος, Α.(2012). *Ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της εκπαιδευτικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εμπειρική έρευνα*. Διαθέσιμο από την Εξ Αποστάσεως Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ. (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19957>).
- Στιβακτάκη, Μ. (2017). *Διερευνώντας το Ρόλο της Διεύθυνσης στη Διαχείριση Συγκρούσεων σε Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια Εμπειρική Έρευνα στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 15/08/2019 από: [https://apothesis.eap.gr/bitstream/re.po/34741/1/TELIKI%20DIPL\\_STIVAKTAKI.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/re.po/34741/1/TELIKI%20DIPL_STIVAKTAKI.pdf)
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της – μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Συμεού, Λοΐζος (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 36, 101-113. Ανακτήθηκε στις 18/08/2019 από: [https://www.researchgate.net/publication/288115240\\_Enkyroteta\\_kai\\_axiopistia\\_sten\\_poiotike\\_ek\\_paideutike\\_ereuna\\_Parousiase\\_aitiologese\\_kai\\_praxe](https://www.researchgate.net/publication/288115240_Enkyroteta_kai_axiopistia_sten_poiotike_ek_paideutike_ereuna_Parousiase_aitiologese_kai_praxe)
- Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Εκδόσεις Κριτική.
- Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη (σσ. 520-525). Αθήνα.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg. (Συνεργάτες: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ και Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών)
- Φιλίππου, Δ. (2016). Συγκρούσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Διευθυντή στη Διαχείρισή τους. Διερεύνηση Συγκρούσεων κατά τη Μυστική Ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων για την Ανάδειξη Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Φίλντιση, Ε. (2014). *Η διαχείριση των συγκρούσεων από τον διευθυντή του σχολείου, μα βάση τον τύπο της προσωπικότητάς του*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φράγγος Χρ. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα. Εκδόσεις Interbbbooks.
- Χασιώτη, Τ. (2019). *Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων*. Θεσσαλονίκη, ΠΑΜΑΚ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2012). *Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών Δημοτικής σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής*. Στα πρακτικά του 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ. 553-563). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Χρονοπούλου, Σ. (2012). Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- Εμπειρική μελέτη. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Αθήνα
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις* (3η έκδ.). Αθήνα: Interbooks.

## Παράρτημα Α'

### Νομοθεσία

N.1566/1985, άρθρο 11: η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων.

Υ.Α.50326/72: εμφανίζεται για πρώτη φορά ως όρος η φράση «σύλλογος διδασκόντων»

N. 1566/85: εισάγεται ο θεσμός του συλλόγου διδασκόντων ως οργάνου σχολικής διοίκησης

N.1566/85), και το άρθρα 11 και 13 του ΠΔ 201/1998 και τα άρθρα 36-39 του Κεφαλαίου Ε' της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 ορίζουν τις ευθύνες του Συλλόγου Διδασκόντων για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

N.4473/2017 και το άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης υπ. αριθμ. Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017 (ΦΕΚ. 1890 Β') και το άρθρο 1 του και αναθέτει υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως αναφέρεται στη διευκρινιστική εγκύκλιο 14181/ΓΔ4/26-1-2018 σχετικά με το άρθρο 245 του Ν.4512/2018 (ΦΕΚ 5,τ. Α' / 17-1-2018).

Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002) (Άρθρο 37 του Κεφαλαίου Ε') της ο Σ.Δ. συνεδριάζει- πάντα εκτός των ωρών διδασκαλίας- ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, δηλαδή του Διευθυντή.

N. 4327/2015 (ΦΕΚ Α 50/14-5-2015): προβλέπει τη μυστική ψηφοφορία των μελών του ΣΔ για την ανάδειξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

N. 4473/2017 (ΦΕΚ78/Α/30-5-2017): τα μέλη του ΣΔ μόνο ανώνυμα μπορούν να εκφραστούν για την υποψηφιότητα των διευθυντών.

N.4473/2017 (και το άρθρο 3 της υπουργικής απόφασης υπ. αριθμ. Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017 (ΦΕΚ. 1890 Β'): ανατίθενται υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο.

## Παράρτημα Β'

### Πρωτόκολλο συνέντευξης

**Θέμα:** Συγκρούσεις στο πλαίσιο Λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων Β'θμιας Εκπαίδευσης και ο Διαχειριστικός ρόλος του Διευθυντή - Ηγέτη της Σχολικής Μονάδας.

**Ωρα Συνέντευξης:**

**Ημερομηνία:**

**Τόπος:**

**Άτομο που παίρνει τη Συνέντευξη:**

**Μέρος που το Άτομο δίνει τη Συνέντευξη:**

### Οδηγός συνέντευξης

#### Ερωτήσεις συνέντευξης

- 1.Θέλετε να ξεκινήσουμε με την ηλικία σας;
2. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
3. Οι σπουδές σας;
4. Τα χρόνια υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικού και ως δ/ντή-δ/ντριας;
5. Σε τι είδους σχολείο εργάζεστε;
6. Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως διευθυντής/διευθύντρια στο συγκεκριμένο σχολείο;
7. Τι σημαίνει για σας σύγκρουση;
8. Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;
- 9 Έχετε υπόψη σας περιστατικά σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;
- 10.Είναι συχνά τέτοια περιστατικά;
11. Έχετε προσέξει ποια εποχή του σχολικού έτους γίνονται συχνότερα συγκρούσεις;
- 12.Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια σύγκρουση στην οποία είχατε εμπλακεί προσωπικά ως καθηγητής/ καθηγήτρια;
- 13 Έχετε υπόψη σας κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό σύγκρουσης, το οποίο υποκινήσατε εσείς ως διευθυντής;
14. Μπορείτε να προσδιορίσετε γιατί γενικά προκύπτουν συγκρούσεις στα μέλη του ΣΔ;
15. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις έχουν επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου; Σε ποιους τομείς;
16. Κάτι καλό μπορεί να προκύψει από μια σύγκρουση;
- 17.Οι μαθητές αντιλαμβάνονται, νομίζετε, την ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές;
- 18.Ποιους τρόπους επιλέγετε συνήθως, για να λύσετε τις συγκρούσεις-ανάμεσα στα μέλη του ΣΔ (ως δ/ντής/ντρια);
19. Σκεφτήκατε κάποια άλλη αντιμετώπιση;

20. Τι περιμένουν, νομίζετε, από σας οι υφιστάμενοί σας όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων;
21. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του όρου ‘ηγεσία’;
- 22.Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας διευθυντή- ηγέτη;
- 23.Πώς πρέπει να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις στη σχολική του μονάδα ένας ηγέτης;
24. Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

## Παράρτημα Γ'

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Κύριε/α -----

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διεξάγω έρευνα με θέμα « Το φαινόμενο των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη διαχείρισή τους». Σκοπός της ποιοτικής μου έρευνας είναι η περιγραφή των σχετικών εμπειριών των Διευθυντών και των τρόπων με τους οποίους οι ίδιοι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις.

Η συνέντευξη θα είναι προσωπική, ανώνυμη και θα αξιοποιηθεί για επιστημονικούς αποκλειστικά λόγους. Θα διαρκέσει περίπου 15'λεπτά και θα μαγνητοφωνείται για την πιστή αναπαραγωγή των λόγων σας. Έχετε το δικαίωμα να σταματήσετε τη διαδικασία, εφόσον το θεωρήσετε σκόπιμο ή/και να ζητήσετε διευκρινίσεις, όποτε το κρίνετε απαραίτητο.

Εφόσον συμφωνείτε με τα παραπάνω, παρακαλώ να υπογράψετε αυτό το έντυπο συναίνεσης, αντίγραφο του οποίου θα λάβετε και εσείς. Σας ευχαριστώ ιδιαιτέρως για τη συμβολή σας.

Με εκτίμηση  
Σωτηράκη Ξανθή

Ημερομηνία

Υπογραφή



## Παράρτημα Δ'

### Δείγμα Απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

**Θέμα:** Συγκρούσεις στο πλαίσιο Λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων Β'θμιας Εκπαίδευσης και ο Διαχειριστικός ρόλος του Διευθυντή - Ηγέτη της Σχολικής Μονάδας.

**Ωρα Συνέντευξης:** 17.00' μ.μ.

**Ημερομηνία:** 20/6/2019

**Τόπος:** Βόλος

**Άτομο που παίρνει τη Συνέντευξη:** Σωτηράκη Ξανθή

**Μέρος που το Άτομο δίνει τη Συνέντευξη:** Γραφείο Διευθυντή

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλησπέρα σας! Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω και πάλι για την προθυμία σας να με βοηθήσετε στη Διπλωματική μου εργασία.

Γεια σας, παρακαλώ, μετά χαράς.

Θέλετε να ξεκινήσουμε με την ηλικία σας;

Γιατί όχι; Είμαι 53 ετών.

Η οικογενειακή σας κατάσταση;

Έγγαμος με δύο κόρες, ενήλικες πλέον.

Οι σπουδές σας;

Διαθέτω το Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, «Σπουδές στην Εκπαίδευση» από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ε.Α.Π.. Τελείωσα το 2017. Επίσης, είμαι κάτοχος πτυχίου Ιστορίας-Αρχαιολογίας, από τη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ. Τελείωσα το 1988.

Μάλιστα. Τα χρόνια υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικού και ως διευθυντή/διευθύντριας;

Η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία μου είναι 27 χρόνια. Ως διευθυντής σχολικής μονάδας 2 χρόνια.. Λιγοστή δηλαδή...

Σε τι είδους σχολείο εργάζεστε;

Σε Γυμνάσιο ημερήσιο, περιφερειακό με 10 τμήματα, δηλαδή 270 μαθητές.

Πόσα χρόνια υπηρετήσατε ως διευθυντής/διευθύντρια στο συγκεκριμένο σχολείο; Είχατε εκλεγεί με την ψήφο των συναδέλφων σας, το 2015.

Ναι και παρέμεινα στη θέση του διευθυντή για 2 χρόνια.

Το θέμα που ερευνώ, όπως διαβάσατε κι όπως σας είπα είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σύλλογο διδασκόντων. Έχετε υπόψη σας περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;

Ναι, φυσικά, έχω προσωπική εμπειρία, αλλά έχω ακούσει και για περιστατικά σύγκρουσης μεταξύ συναδέλφων ή εκπαιδευτικών-διευθυντή σε διάφορα σχολεία.

Τι σημαίνει για σας σύγκρουση;

Η σύγκρουση είναι αποτέλεσμα χρόνιων, «υπόγειων» διαδικασιών στο πλαίσιο ενός συλλόγου. Είναι ένδειξη, όπως ανέφερα, ότι το επικοινωνιακό-οργανωσιακό κλίμα στο σχολείο δεν είναι καλό. Η σύγκρουση, ακόμη, έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες, έχει διάρκεια, σε σημείο να υπονομεύει το εκπαιδευτικό έργο και τους στόχους του σχολείου. Η απλή διένεξη είναι αναμενόμενη, όταν υπάρχει διαφορά απόψεων και συμφερόντων. Και αυτή σχετίζεται με το επικοινωνιακό κλίμα, όμως οι αιτίες είναι πιο επιφανειακές. Πολλές φορές αφορμή διενέξεων

δίνουν οι ασάφειες και οι αντιφάσεις του νομοθετικού-θεσμικού πλαισίου για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Πόσο συχνά έχετε παρατηρήσει ή έχετε πληροφορηθεί ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο:

Αν θεωρήσουμε τη σύγκρουση ως κάτι ακραίο, νομίζω ότι συμβαίνει αρκετά σπάνια. Αν τη δούμε ως απλή διένεξη, τότε συμβαίνει αρκετά συχνά στις σχολικές μονάδες, αλλά και γενικά στους εργασιακούς χώρους. Όπου υπάρχουν άνθρωποι, υπάρχουν και αντιπαραθέσεις, συμβαίνει...

Μπορείτε να προσδιορίσετε γιατί συμβαίνει αυτό:

Η αφετηρία της σύγκρουσης είναι η διαφορά απόψεων για ένα ζήτημα για το οποίο πρέπει να υπάρξει απόφαση. Αυτό, καταρχήν, είναι υγιές, είναι σημάδι ότι μέσα στο σχολείο υπάρχει ενδιαφέρον, διάθεση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, με την αντιπαράθεση ίσως διανοίγονται εναλλακτικές επιλογές που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί, ενώ η έλλειψη διενέξεων μπορεί να είναι στοιχείο έλλειψης υπευθυνότητας ή και αδιαφορίας από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, οι συγκρούσεις είναι κατά κανόνα αρνητικές. Κατά τη γνώμη μου οφείλονται σε κακή επικοινωνιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας, σε εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Από αυτά, κατά τη γνώμη μου, πιο σημαντικά είναι οι διαφορετικές αξίες που έχουν οι δύο πλευρές και τα θέματα γοήτρου. Τα τελευταία βρίσκονται στη βάση συγκρούσεων όπου εμπλέκεται συνήθως ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής, λόγω της ιεραρχικής του θέσης. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζουν η έλλειψη εμπιστοσύνης και η επιλεκτική αντίληψη των μηνυμάτων από τα δύο μέρη της σύγκρουσης.

Η επιλεκτική αντίληψη λέτε...

Ναι, οι άνθρωποι, οι συνάδελφοι εν προκειμένω, επιλέγουν την ερμηνεία που τους ταιριάζει, που τους συμφέρει, με βάση προηγούμενες εμπειρίες τους, τις ανάγκες τους ή και τις προκαταλήψεις τους ακόμη...

Α, μάλιστα! Έχετε υπόψη σας κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό (σύγκρουσης) το οποίο υποκινήσατε εσείς ως διευθυντής:

Στη σχετικά σύντομη θητεία μου δε μπορώ να πω ότι είχα σοβαρές συγκρούσεις. Ωστόσο, μπορώ να θυμηθώ μια χαρακτηριστική περίπτωση. Θυμάμαι σε τακτική συνεδρίαση του συλλόγου να ασκείται κριτική από μία εκπαιδευτικό ότι υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών. Μάλιστα, η συνάδελφος χαρακτήρισε με μια «βαριά» έκφραση τη γενική λειτουργία του σχολείου. Αν και χρησιμοποίησε πρώτο πληθυντικό, εισέπραξα ως προσβλητική την κριτική της και ως απευθυνόμενη στο πρόσωπό μου, λόγω της θέσης και του ρόλου μου. Θεώρησα πολύ άδικη τη γενίκευση αυτή και ζήτησα να καταγραφεί η άποψή της στο πρακτικό, όπως και η δική μου, βέβαια, απάντηση. Ακολούθησε έντονος διάλογος, παρέμβαση άλλων εκπαιδευτικών και στο τέλος η συνάδελφος φάνηκε να ανακαλεί την ακραία έκφραση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πιστεύω, η αιτία ήταν η διαφορετική θεώρηση οι διαφορετικές αξίες και στάσεις που είχαμε για το θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών. Η δική μου άποψη για την αντιμετώπιση φαινομένων πειθαρχίας ήταν υπέρ του διαλόγου, της πρόληψης και της συνεργασίας με τους γονείς, χωρίς να αποφεύγω τις ποινές, όταν κρινόταν αναγκαίο. Στην άλλη πλευρά υπήρχε η άποψη ότι οι ποινές είναι το «μαγικό ραβδί» που θα λύσει δια παντός το πρόβλημα. Μια άλλη αιτία, πιστεύω, ήταν η προκατάληψη που είχε δημιουργηθεί και στις δύο πλευρές κατά τη διαδικασία της επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων το 2015. Η ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, που πρόβλεπε ο τότε νόμος για την επιλογή διευθυντή, δημιούργησε αντιπαλότητες, καχυποψία και τραυμάτισε μακροπρόθεσμα το κλίμα του σχολείου. Ως προς τις συνέπειες του περιστατικού, σταδιακά οι σχέσεις μου με τη συνάδελφο βελτιώθηκαν, ωστόσο ακόμη και σήμερα, τρία χρόνια μετά, δεν μπορώ να ξεχάσω τη βαριά έκφραση που χρησιμοποίησε.

Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια σύγκρουση στην οποία είχατε εμπλακεί προσωπικά ως καθηγητής:

Θυμάμαι κάποτε, πριν από αρκετά χρόνια, σε συνεδρίαση του συλλόγου, μια σύγκρουση με συνάδελφο που θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί της δικής μου ειδικότητας (σσ Φιλολόγος) είναι «ηθικά» υποχρεωμένοι να εκφωνούν, αποκλειστικά αυτοί, πανηγυρικό λόγο στην Εκκλησία με την ευκαιρία των εθνικών εορτών. Ο συγκεκριμένος συνάδελφος είχε ξεκάθαρα υπαινιχθεί ότι δε

μπορεί από τη μια μεριά να καλλιεργούμε την ιστορική συνείδηση των μαθητών μέσω της διδασκαλίας και από την άλλη να μην προθυμοποιούμαστε να αναλάβουμε την παραπάνω υποχρέωση. Αυτή την άποψη την είχα θεωρήσει προσβλητική για τη δουλειά μου και του είχα απαντήσει με επιχειρήματα, αλλά σε έντονο τόνο.

Ποιο τρόπο διαλέγατε για να λύσετε τις συγκρούσεις που ξεσπούν στο ΣΔ (ως διευθυντής):

Οι συγκρούσεις είναι δοκιμασία για το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κύριο έργο του είναι η δημιουργία εκείνου του κλίματος που θα συμβάλλει καθημερινά στην γεφύρωση των αντικρουόμενων απόψεων και στην πρόληψη των συγκρούσεων. Ωστόσο σε ένα ζωντανό οργανισμό, όπως το σχολείο, είναι πιθανό να συμβούν συγκρούσεις, ακόμη και ο ίδιος ο διευθυντής να αποτελέσει μέρος μιας διένεξης. Κατά τη γνώμη μου, «κλειδί» στην επίλυση των συγκρούσεων είναι η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης από μέρους του διευθυντή, ώστε να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα των άλλων. Σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή μικροδιενέξεων, ως διευθυντής, δεν έπαιρνα το μέρος της μιας πλευράς, αλλά προσπαθούσα να κάνω το πρώτο βήμα, ώστε να αρθούν οι παρεξηγήσεις, προσπαθώντας να μπω στη θέση της κάθε πλευράς. Επιχειρούσα, ακόμη, να θέτω στα δύο μέρη «τη μεγάλη εικόνα», τους στόχους της σχολικής μονάδας, ώστε να αίρονται επιφυλάξεις και εγωισμοί. Και οι δυο προσεγγίσεις δεν είχαν πάντοτε επιτυχία.

Σκεφτήκατε κάποια άλλη αντιμετώπιση:

Να σας πω... Στην πρώτη παιδαγωγική συνεδρίαση της χρονιάς φρόντιζα να συμφωνήσουμε σε αναλυτικό χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων του σχολείου και σε λεπτομερή κατανομή εργασιών, ώστε να μην υπάρξει στην πορεία της χρονιάς αφορμή για διενέξεις ή συγκρούσεις.

Είπατε κάποια στιγμή, αν δεν κάνω λάθος, ότι δεν μπορεί να προκύψει κάτι καλό από μια σύγκρουση:

Ναι, είναι αλήθεια... Δε νομίζω ότι μπορεί να προκύψει κάτι θετικό. Οι συγκρούσεις τραυματίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό και επιβραδύνουν ή υπονομεύουν την πραγματοποίηση των στόχων του. Είναι πλάνη, πιστεύω, να νομίζει κανείς ότι θα «επικρατήσει» στην περίπτωση μιας σύγκρουσης. Σε μια σύγκρουση δεν υπάρχει νικητής, υπάρχουν μόνο ηττημένοι, και αυτό αφορά, πιστεύω, κάθε διαπροσωπική σχέση.

Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως οι συγκρούσεις:

Οι συγκρούσεις εκδηλώνονται όταν υπάρχουν δισταγμένες απόψεις ή αντικρουόμενα συμφέροντα, όταν υπάρχει ασάφεια στο νομοθετικό πλαίσιο και, κυρίως, όταν επιχειρείται μια αλλαγή. Αν η τελευταία εκπορεύεται από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΠΕΘ, τότε δέκτης των αντιδράσεων γίνεται ο διευθυντής, ο οποίος θεωρείται θεσμικός εκπρόσωπος της διοικητικής ιεραρχίας. Αν, άλλοτε, ο διευθυντής θελήσει να αυτονομηθεί από το ασφυκτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνει μια καινοτομία, για παράδειγμα: μια συνάντηση με τους γονείς ένα απόγευμα, αντί για ένα πρωί του Ιουνίου, ώστε να είναι πιο εύκολη η επικοινωνία με όλους τους γονείς, ενόψει σημαντικών εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως τα τετράμηνα, τα νέα όρια απουσιών και λοιπά, τότε πάλι είναι πιθανό να υπάρξουν αντιδράσεις, διενέξεις ή και σύγκρουση. Έτσι, το ένα συμβαλλόμενο μέρος στις συγκρούσεις είναι πολύ συχνά ο διευθυντής. Στην περίπτωση που οι συγκρούσεις εκδηλώνονται μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών, τότε αυτές αφορούν τις συνήθεις ομάδες: παλαιοί - νέοι, «ντόπιοι» και μετακινούμενοι, «παραδοσιακές» και μη ειδικότητες, ομάδες με διαφορετική σχέση εργασίας (μόνιμοι, αποσπασμένοι, αναπληρωτές-ωρομίσθιοι) ή, πολύ συχνά, οι συγκρούσεις αφορούν τις συνδικαλιστικές και κομματικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Έχετε προσέξει ποια εποχή του σχολικού χρόνου γίνονται συχνότερα συγκρούσεις:

Νομίζω ότι πολλές διενέξεις παρατηρούνται στα τέλη Νοεμβρίου ή Φεβρουαρίου, δηλαδή στο τέλος των παλιών τριμήνων. Ίσως αυτό είναι ένδειξη εργασιακής κόπωσης και σηματοδοτεί την ανάγκη για αναθεώρηση των περιόδων διακοπών, κατά τα πρότυπα άλλων ευρωπαϊκών κρατών, ώστε να «σπάζουν» τα μεγάλα χρονικά διαστήματα συνεχούς διδασκαλίας.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται, νομίζετε, την ύπαρξη συγκρούσεων ανάμεσα στους καθηγητές;

Αρκετοί μαθητές είναι εξαιρετικά ευφυείς, ώστε να αντιληφθούν την ύπαρξη μιας σύγκρουσης. Σε αυτό, βέβαια, συμβάλλουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς σε κάθε σχολική μονάδα είναι γνωστό ότι υπάρχει ...ένας τουλάχιστον συνάδελφος που, έμμεσα ή άμεσα, μεταφέρει στους μαθητές γεγονότα ή συζητήσεις από το σύλλογο διδασκόντων.

Τι περιμένουν, νομίζετε, από σας οι υφιστάμενοι σας όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων τους;

Οι συγκρούσεις συχνά έχουν και στοιχεία συναισθηματικά ή σύγκρουσης προσωπικοτήτων, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διαχείρισή τους από το διευθυντή, χωρίς η μία πλευρά να θεωρηθεί υποτιμημένη. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από το διευθυντή να είναι δίκαιος, να ακούσει και τις δύο πλευρές, χωρίς να πάρει θέση. Ακόμη, πρέπει να φροντίσει να μην προσωποποιήσει τη διένεξη, να εστιάσει στα γεγονότα και να εξασφαλίσει ότι η υποχώρηση δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση προσβολή ή μείωση της προσωπικότητας κάποιου.

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του όρου ηγεσία;

Η ηγεσία είναι ένα βήμα παραπάνω από τη διοίκηση. Ο ηγέτης εμπνέει, δημιουργεί όραμα για τη σχολική μονάδα και ασκεί επιρροή στους υφισταμένους του, ώστε να γίνουν συμμετοχικοί σε αυτό. Ο ηγέτης συνδιαμορφώνει με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους του σχολείου, αναγνωρίζει την αξία των υφισταμένων του και την επιβραβεύει. Θεωρώ εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αναδειχτεί ο διευθυντής ως ηγέτης στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το περιβάλλον, δυστυχώς, ο διευθυντής περιορίζεται σε ένα γραφειοκρατικό διαχειριστικό ρόλο, μέσα σε συνθήκες στασιμότητας, οι οποίες, ευνοούν τις συγκρούσεις.

Μάλιστα. Δεν θα περιγράφατε, λοιπόν, τον εαυτό σας ως ηγέτη στο σχολείο;

Ναι, έτσι είναι. Δε θα έλεγα ότι άσκησα διοίκηση ως ηγέτης. Πιστεύω, όπως προανέφερα, ότι οι αποφάσεις για τη σχολική μονάδα καθορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες της εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να είναι πολύ περιορισμένα τα περιθώρια ηγετικού ρόλου για το διευθυντή. Θεωρώ, όμως, ότι πρέπει κανείς να προσαρμόζει το στυλ του ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες σε ένα σχολείο. Ωστόσο, αν έπρεπε να εντάξω τον τρόπο διοίκησής μου σε κάποιο από τα γνωστά πρότυπα ταξινόμησης, θα έλεγα ότι ήμουν πιο κοντά στο συμβουλευτικό μοντέλο, δηλαδή συγκαλούσα συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου, ζητούσα τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο στις περιπτώσεις που δε δεσμευόμουν νομοθετικά έπαιρνα ο ίδιος την τελική απόφαση.

Όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων;

Το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης είναι λογικό να λειτουργεί προληπτικά ως προς την εκδήλωση συγκρούσεων, μιας και επιβάλλει την ενεργό συμμετοχή στις αποφάσεις όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής. Προϋπόθεση, όμως, για την εφαρμογή δημοκρατικής διοίκησης είναι η ύπαρξη του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου. Ωστόσο, και το συμβουλευτικό μοντέλο παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρης διάγνωσης των πιθανών εστιών, ώστε να αποσοβούνται οι πιθανές συγκρούσεις ή, έστω, να συζητούνται και να επιλύονται σε ήρεμο επικοινωνιακό κλίμα.

Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Ναι, αν μου επιτρέπετε... Οι σχολικές μας μονάδες χρειάζονται ένα δημιουργικό «σοκ», ώστε να γίνουν περισσότερο ευέλικτες και αυτόνομες στη λειτουργία τους, σε ένα πλαίσιο υποστήριξης από την πολιτεία, αλλά και λογοδοσίας σε αυτή. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να «σταθεί» ο διευθυντής ως ηγέτης, όταν έχει ειδικές διοικητικές γνώσεις και όταν έχει επιλεγεί, βέβαια, με αδιάβλητες διαδικασίες και αντικειμενικά κριτήρια. Η αλλαγή οργανωσιακής κουλτούρας, μακριά από το γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό και την εξάρτηση από το ΥΠΠΕΘ, θα συμβάλει σε ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα και θα ελαχιστοποιήσει τις διενέξεις και τις συγκρούσεις. Ο δρόμος αυτός δεν είναι εύκολος, απαιτούνται συναινέσεις, συμβιβασμοί και αλλαγή νοοτροπίας από όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικούς, πολιτεία, γονείς και μαθητές.

Απαιτείται και επιμόρφωση, βέβαια...

Θα θέλατε να μου πείτε δυο λόγια και για την ανάγκη Επιμόρφωσης;

Είχα την τύχη να ετοιμάζω τη διπλωματική μου εργασία στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης το δεύτερο χρόνο της θητείας μου. Έτσι, έβλεπα την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και κατάλαβα πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στη «ζώσα» πραγματικότητα του ελληνικού δημόσιου σχολείου.

Οργανώσατε με δική σας πρωτοβουλία κάποια ενδοσχολική επιμόρφωση με θέμα την πρόληψη ή τη διαχείριση συγκρούσεων;

Δεν το επιχείρησα, ίσως θα ήταν σκόπιμο να γίνει με τον κατάλληλο βιωματικό τρόπο. Από ειδικούς στην αρχή της θητείας μου. Ναι, εκ των υστέρων μου φαίνεται και ενδιαφέρουσα και πρακτικά χρήσιμη ιδέα..

Σας ευχαριστώ πολύ! Υπήρξατε πολύ διαφωτιστικός!

Να είστε καλά!! Καλή επιτυχία σας εύχομαι!