



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές»

Μπόκολα Γεωργία
A.M.: 3032201501522

Τριμελής Επιτροπή

Γεώργιος Μπαγάκης, Επιβλέπων Καθηγητής
Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, Μέλος Επιτροπής
Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής, Μέλος Επιτροπής

Κόρινθος, 2017

*Στους μαθητές μου, Αντζέλικα & Γιώργο,
που με ενέπνευσαν*

*Στην κόρη μου, Ιωάννα,
που με στήριξε*

© Έτος; 2017

Μπόκολα Γεωργία

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του καθηγητή κ. Γεώργιου Μπαγάκη. Αποσκοπεί στην ανάδειξη του θέματος της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που προκαλούνται από την άτακτη εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για τη συνεισφορά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Ευχαριστώ τους καθηγητές μου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση», για την κατάρτιση που μου παρείχαν και τη σημαντική συμβολή τους στην επέκταση των γνώσεων και των επαγγελματικών μου προσόντων.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Γεώργιο Μπαγάκη, για τη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε, καθώς και για την αδιάλειπτη και συνεχή παρουσία του καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου.

Ευχαριστίες οφείλω στον συνάδελφο καθηγητή πληροφορικής Εσμερλή Νικόλαο και στην μαθηματικό Γιαννακάκη Αλεξάνδρα για τη βοήθειά τους στην όλη προσπάθειά μου, καθώς και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Αθήνας, οι οποίοι συμπλήρωσαν με προσοχή τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ	12
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	13
1.2. Η Τυπολογία των ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	16
1.2.1 Οι συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται.....	16
1.2.2. Οι συγκρούσεις ανάλογα με τα αποτελέσματά τους	18
1.2.3. Οι οργανωσιακές συγκρούσεις.....	19
1.3. Το συγκρουσιακό επεισόδιο.....	20
1.4. Η θεωρητική θεμελίωση των συγκρούσεων.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ...	25
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: Εκπαιδευτική Αλλαγή & Εκπαιδευτική Καινοτομία.. ..	26
2.2. Οι Εκπαιδευτικοί απέναντι στην Αλλαγή.....	28
2.3. Η αξιολόγηση της «αντίστασης στην αλλαγή».....	29
2.3.1. Ο συντηρητικός εκπαιδευτικός.....	32
2.3.2. Ο καινοτόμος εκπαιδευτικός	35
2.4. Η κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	42
3.1. Η στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων	42
3.2. Το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.....	44
3.2.1. Άλλοι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων.....	49
3.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση.....	50
3.4. Ηγετικά μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	53
3.5. Ο ρόλος των Διευθυντών στην πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	62
4.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	62
4.2. Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα.....	63
4.3. Μεθοδολογία	65
4.3.1. Εργαλεία	65
4.3.2. Περιγραφή της διαδικασίας	67
4.3.3. Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας	70
4.4. Το Δείγμα	71
4.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
5.1. Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας.....	73
5.2. Στυλ προσανατολισμού συγκρούσεων	78
5.3. Προφίλ (καινοτόμο- συντηρητικό) και Προσανατολισμός συγκρούσεων	80
5.4. Μοντέλο ηγεσίας και Προσανατολισμός συγκρούσεων.....	81
5.5. Ατομικά χαρακτηριστικά και Προσανατολισμός συγκρούσεων.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ	85
6.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα	85
6.2. Συζήτηση- Προτάσεις- Περιορισμοί	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
Ελληνόγλωσση	98
Ξενόγλωσση	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	112
Ερωτηματολόγιο	112
Πίνακες στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	118

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του φαινομένου της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που εκδηλώνεται στα πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς και οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη στάση τους. Η παρούσα εργασία θέτει ως παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις α) σε ατομικό επίπεδο: τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τη θέση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και ειδικότερα το καινοτόμο ή το συντηρητικό προφίλ που παρουσιάζουν και β) σε επίπεδο διοίκησης: την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η έρευνα στηρίζεται στην θετικιστική προσέγγιση και επιχειρεί να διερευνήσει το φαινόμενο της σύγκρουσης χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε με τη βοήθεια της εφαρμογής google forms και υποστηρίζει την online συλλογή δεδομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν εκατό (100) εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της Αθήνας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι το προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμο- συντηρητικό) αλλά και το στυλ ηγεσίας (δημοκρατικό/ υποστηρικτικό, γραφειοκρατικό/ περιοριστικό, αυταρχικό) επιδρούν στον προσανατολισμό της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ η ηλικία, η ειδικότητα και η προϋπηρεσία βρέθηκε να μην επηρεάζουν τη στάση τους.

Λέξεις- κλειδιά: διαχείριση συγκρούσεων, καθηγητές, καινοτόμο- συντηρητικό προφίλ, στυλ ηγεσίας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ABSTRACT

The aim of the present project is the study of the conflict occurrence among the teachers that takes place within the framework of the current educational changes in the secondary schools. Specifically, the projects analyzes the secondary school teachers' attitudes concerning the conflict handling, as well as the factors that may affect their attitude. The present project poses the factors which affect the teachers' attitude regarding the conflicts to a) individual level : the teachers' attitude that arises from their posture towards the educational changes and especially the innovative or conservative profile that they show and b) management field : the headmaster's leadership behavior of the school. The research is based on the positivist approach and attempts to analyze the conflict occurrence using the quantitative approach. An e-questionnaire was used as a methodical tool, which was made with the help of the google forms application and advocates the data collection. In this research one hundred (100) teachers participated from different secondary

schools in Athens. The findings manifest that the teachers' profile (innovative-conservative) but also the leadership style (supportive/democratic, restrictive/bureaucratic, authoritarian) affect the teachers' orientation attitude concerning the conflict handling, while the age, the major and the experience don't seem to affect their attitude.

Key- Words: conflict handling, teachers, innovative or conservative profile, leadership style, secondary schools.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη επιστημονική και πολιτική συζήτηση αναφέρεται στις ραγδαίες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα (Μαναριώτης κ.α., 2006). Είναι γεγονός, διαπιστώνει ο Fullan (1991), ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας με έμφαση στην οικονομία, στα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, στις κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις. Το πνεύμα αυτό των αλλαγών είναι απόρροια του γενικότερου κλίματος της αλλαγής που έφερε στις σχέσεις των ατόμων και οργανισμών η έκρηξη των γνώσεων και της πληροφορίας αλλά και η δυναμική των σύγχρονων κοινωνικών και οικονομικών σχηματισμών. Οι σημαντικές αυτές αλλαγές δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα ο Καραμπέλας κ.α. (2006) να επισημαίνει ότι η αναδιοργάνωσή του θεωρείται επιβεβλημένη. Τα σχολεία ως ανοικτά συστήματα επηρεάζουν και επηρεάζονται από το εξωτερικό τους περιβάλλον, δηλαδή από την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργούν. Για το λόγο αυτό, διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO τονίζουν, όχι μόνο την ανάγκη ενίσχυσης του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, ως επίσημου φορέα της παιδείας, αλλά και τη διασύνδεσή του με τους νέους όρους που η κοινωνία επιβάλλει, καθώς και με την αγορά εργασίας. Συνεπώς, το σχολείο επιβάλλεται να αλλάξει, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η αλλαγή, εξάλλου, θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την επιβίωση και την ανάπτυξη του οποιουδήποτε οργανισμού συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού.

Οι αλλαγές, όμως, δεν μπορούν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν εύκολα από όλους τους ανθρώπους. Το ίδιο ισχύει και για τα μέλη της σχολικής μονάδας. Πολύ συχνά δημιουργούνται εντάσεις, διενέξεις, διαφωνίες που μπορεί να οδηγήσουν σε έντονες προστριβές, παίρνοντας τη μορφή ισχυρών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις μπορεί να δημιουργηθούν εξαιτίας διαφορετικών απόψεων, αντίθετων αναγκών και αξιών, περιορισμένων και αντίθετων συμφερόντων ή να προέρχονται από άγνοια, λάθη, κακή οργάνωση και ανταγωνισμό. Η εκπαιδευτική διαδικασία φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους, διέπεται από θεσμικούς κανόνες, παράγει ή/και αναπαράγει τυπικές και άτυπες σχέσεις εξουσίας, συντηρεί νοοτροπίες, διαμορφώνει αρχές και αξίες. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη την πολυπλοκότητα των διαδικασιών και την αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012: 293-295), κατανοούμε ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο στην προσπάθεια εισαγωγής κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής..

Οι παράγοντες (προσωπικοί, πολιτικοί νομικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί κ.α.), επομένως, που μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο περιβάλλον του σχολείου είναι πολύπλευροι και πολυπληθείς. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση δύο βασικών παραγόντων στον τρόπο διαχείρισής των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

α) σε ατομικό επίπεδο: η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τη θέση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και ειδικότερα το καινοτόμο ή το συντηρητικό προφίλ που παρουσιάζουν και β) σε επίπεδο διοίκησης: η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με τους ερευνητές της διοικητικής επιστήμης της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το «κλειδί» για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή κάθε αλλαγής. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Vandenberghe (1995), από την δική τους ενεργοποίηση, εμπλοκή και συμμετοχή θα κριθεί η επιτυχής ή όχι εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, ο ιδιαίτερος τύπος και χαρακτήρας του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την αλλαγή. Έτσι, για μερικούς εκπαιδευτικούς η αλλαγή σημαίνει πρόκληση για κάποιους άλλους είναι σταθερά συνυφασμένη με τον συντηρητισμό και με έναν απειλητικό αποσυντονισμό μιας σταθερά δομημένης κατάστασης. Αναμενόμενη είναι η σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών που πολλές φορές παίρνει τη μορφή ισχυρής μετωπικής σύγκρουσης με οδυνηρές συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση των μαθητών του σχολείου.

Συνεπώς, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών έχουν βαρύνουσα σημασία, γιατί αποτελούν παράγοντες που ευθύνονται για τη δημιουργία συγκρούσεων στη σχολική μονάδα αλλά και επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο διαχείρισής τους. Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με δύο βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών- το συντηρητισμό και την καινοτομία- τα προσδιορίζει και παραθέτει δεδομένα για το πόσο επηρεάζει το καθένα τη δημιουργία συγκρούσεων στο σχολείο, καθώς και τη διαχείρισής τους.

Ιδιαίτερα στις μέρες μας η καινοτομία και ως όρος αλλά και ως χαρακτηριστικό του σύγχρονου εκπαιδευτικού έχει αποκτήσει βαρύτητα εξαιτίας των συνεχών αναφορών από την πολιτεία για την αναγκαιότητα της εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών και της δημιουργίας σχολείων «που μαθαίνουν». Οι εκπαιδευτικοί που είναι διατεθειμένοι να ενσωματώσουν στην καθημερινή τους διδακτική πράξη τις αλλαγές, να καινοτομήσουν- χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε αλλαγή θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή επειδή είναι απλά και μόνο αλλαγή -, αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις που προκύπτουν από την εισαγωγή των αλλαγών ως αναγκαιότητα που θα οδηγήσει στην πρόοδο.

Από την άλλη, διερευνάται και η στάση που υιοθετούν στη διαχείριση των συγκρούσεων οι συντηρητικοί στις αλλαγές εκπαιδευτικοί, οι παραδοσιακοί, αυτοί που αποτελούν «φωνές διαφωνίας» κατά τον Fullan (1991). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλώνουν επιφυλακτικοί και καχύποπτοι, αρνούμενοι να αποδεχθούν τις αλλαγές και να άρουν την απομόνωσή τους. Κατ'επέκταση, δεν αναγνωρίζουν «καλή πλευρά» στη σύγκρουση που προκύπτει από την εισαγωγή των αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο που οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα με δυσμενείς συνέπειες στη λειτουργία ενός οργανισμού, αποτελώντας, σύμφωνα με το Pondy (1967), τροχοπέδη κάθε ουσιαστικής αλλαγής. Πραγματικότητα που την ενθαρρύνει και το συντηρητικό-

γραφειοκρατικό μοντέλο που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα -το ηγετικό στυλ- αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας και ο ρόλος της στη διευθέτηση των συγκρούσεων, κρίνεται θεμελιώδης για τη βελτιστοποίηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, θεωρείται ο βασικός παράγοντας διαχείρισης μιας σύγκρουσης. Απώτερος στόχος του θα πρέπει να είναι η μείωση της έντασης και του αρνητικού κλίματος, συμβάλλοντας έτσι στην απρόσκοπτη και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων προς όφελος τελικά των μαθητών του. Ο τρόπος άσκησης της διοικητικής εξουσίας από τον διευθυντή επηρεάζει, συνακόλουθα, και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων. Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση του ηγετικού στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, γιατί αποτελεί βασικό παράγοντα που καθορίζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύγκρουση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, λοιπόν, είναι η μελέτη του φαινομένου της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που εκδηλώνεται στα πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αποβλέπει στον εντοπισμό των επικρατέστερων στάσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν μια σύγκρουση. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνά την επίδραση του καινοτόμου ή του συντηρητικού προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και του ηγετικού στυλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον προσανατολισμό της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύγκρουση, επιχειρώντας τη διασύνδεση της σύγκρουσης με την αλλαγή και την καινοτομία. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης η σύγκρουση εκλαμβάνεται με την έννοια της ελικρινούς διάστασης απόψεων, που πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης. Στην περίπτωση αυτή, η σύγκρουση δεν είναι απλώς αναπόφευκτη αλλά είναι και ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αθανασούλα – Ρέππα (2008:319). Έτσι, η σύγκρουση αποκτά τη μορφή πρόκλησης τόσο για τα άτομα όσο και για τις ομάδες και μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα ανάπτυξης, προόδου και αλλαγής. Ιδιαίτερα, όσον αφορά στην αλλαγή και στην εισαγωγή καινοτομιών, φαίνεται ότι η σύγκρουση σε αρκετές περιπτώσεις θα μπορούσε να επιδράσει θετικά και αυτό επιχειρεί να αναδείξει η παρούσα έρευνα. Συνεπώς, η σύγκρουση αποτελεί δύναμη με διττό περιεχόμενο, δηλαδή δύναμη για την υγεία και την πρόοδο αλλά και δύναμη για την καταστροφή. Ο τρόπος που θα επιχειρηθεί η πρόληψη και η αντιμετώπιση της σύγκρουσης εξαρτά σε μεγάλο βαθμό το μετασχηματισμό της σε θετική δύναμη που θα βελτιώσει την ποιότητα λύσης των προβλημάτων και θα οδηγήσει σε καινοτομίες και σε αλλαγές.

Για την διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η συμβολή των άμεσα εμπλεκόμενων που δεν είναι άλλοι από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της Αθήνας. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η ποσοτική μέθοδος. Μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων

επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο της σύγκρουσης που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που εστιάζουν στα αίτια, στα αποτελέσματα και στην πρόληψη των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες καθώς και στη σχέση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων με τη στάση τους απέναντι στη σύγκρουση (Thomas, 1992 Everard & Morris, 1999). Στον ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένες οι δημοσιευμένες έρευνες που αφορούν στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων και εντοπίζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, 2006). Οι περισσότερες αναφέρονται στο κλίμα της σχολικής μονάδας και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ως παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στις συγκρούσεις, καθώς και στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η σχετική πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εστιάζει στο καινοτόμο και στο συντηρητικό προφίλ των εκπαιδευτικών, συνδέοντας τη σύγκρουση με την αλλαγή και την καινοτομία. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας από τη γράφουσα δεν έχει οδηγήσει στον εντοπισμό αντίστοιχων ερευνών.

Σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι βέβαιο ότι θα προσθέσουν στοιχεία στα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της σύγκρουσης με την αλλαγή και την επίδραση που έχει η καινοτομία και η συντηρητική ομάδα των εκπαιδευτικών στη διαχείρισή των συγκρούσεων, καθώς και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο προσδιορισμός του ρόλου των καινοτόμων και των συντηρητικών εκπαιδευτικών στις αλλαγές και στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν από αυτές, μπορεί να προσφέρει ένα εργαλείο στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές για την καλύτερη αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών στο πλαίσιο της αξιολόγησης των μεθόδων διαχείρισης της σύγκρουσης και της υγιούς ενσωμάτωσης μιας αλλαγής. Παράλληλα, θα ενισχύσει τη θέση ότι η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης αναδεικνύει την «καλή πλευρά» της αλλαγής. Εξάλλου, όλες οι νεώτερες θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις στο σχολείο μπορεί να ταυτιστούν με την αλλαγή και την καινοτομία και το μέσο για να ξεφύγει ο οργανισμός από την αδράνεια και τη στασιμότητα. Επίσης, το υλικό που προσφέρει η παρούσα εργασία μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο σε μελλοντικές έρευνες που στοχεύουν στη μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών και του διευθυντή στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, στην αξιολόγηση των τρόπων διαχείρισής τους και στην επιτυχή εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών στη σχολική μονάδα.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελεί βασικό παράγοντα όχι μόνο της επιτυχούς εισαγωγής των αλλαγών στην σχολική μονάδα, διασφαλίζοντας τη σχολική ευρυθμία, αλλά και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη κλίματος ομαλότητας στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του Συλλόγου της σχολικής μονάδας εγγυάται και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας, αναφέροντας τα περιεχόμενα του κάθε κεφαλαίου.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που αφορούν στο φαινόμενο της σύγκρουσης στους οργανισμούς και ειδικότερα στο σχολικό οργανισμό με ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής επιστημονικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην τυπολογία των συγκρούσεων, στα στάδια που χαρακτηρίζουν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο καθώς και στη θεμελίωση των συγκρούσεων μέσα από τις θεωρίες της διοίκησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η διασύνδεση της αλλαγής με την σύγκρουση. Αρχικά, γίνεται ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων εκπαιδευτική αλλαγή και εκπαιδευτική καινοτομία. Στη συνέχεια, τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιτυχή εισαγωγή μιας αλλαγής. Στο πλαίσιο αυτό διερευνώνται οι όροι συντηρητισμός και καινοτομία ως στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων και στο μετασχηματισμό της σύγκρουσης σε δύναμη αλλαγής. Στο τέλος του κεφαλαίου, με στόχο τη διασύνδεση της αλλαγής με τη σύγκρουση, τονίζεται ο θεμελιώδης ρόλος της διαμόρφωσης κουλτούρας αλλαγής στα σχολεία.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας διερευνάται ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, γίνεται βιβλιογραφική έρευνα στα κυριότερα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και τα αποτελέσματά τους στους οργανισμούς και τα σχολεία. Στη συνέχεια, διευκρινίζονται εννοιολογικά, με βάση την επιστημονική βιβλιογραφία, οι όροι εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση, καταγράφονται οι ηγετικές μορφές συμπεριφοράς και προσδιορίζεται ο ρόλος της ηγεσίας στην αποτελεσματική διαχείριση και πρόληψη της σύγκρουσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης περιγράφονται τα μεθοδολογικά στοιχεία που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διεξαχθεί η ποσοτική έρευνα: οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των βασικών συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, καταγράφονται οι περιορισμοί της καθώς και προτάσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη για μια μελλοντική έρευνα.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία. Στο παράρτημα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της ερευνητικής εργασίας καθώς και οι πίνακες στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

Η σύγκρουση, όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2003), αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής κάθε οργανισμού και τον χαρακτηρίζει λόγω της πολυπλοκότητας των διαδικασιών και της αλληλεξάρτησης των μελών του. Εντούτοις, αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι, αν και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν σχετικά με το αναπόφευκτο της σύγκρουσης, εξακολουθεί να απουσιάζει ένας σαφής και γενικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας (Wall & Callister, 1995). Επίσης, πολλοί είναι οι ερευνητές, σύμφωνα με τον Kozan (1997), που αποφεύγουν να δώσουν έναν ακριβή ορισμό στον όρο σύγκρουση, προτείνοντας μια ευρύτερη θεώρηση του όρου. Πράγματι, στην επιστημονική βιβλιογραφία συναντά κανείς πληθώρα ορισμών της σύγκρουσης που προέρχονται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της επικοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και που παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλά σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης. Η ποικιλία των προτεινόμενων ορισμών αποδεικνύει το ευρύ εννοιολογικό πεδίο του όρου και την ανάγκη ενδεδειγμένης εξέτασής του.

Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από τους περισσότερους ερευνητές, για την εκδήλωση του φαινομένου της σύγκρουσης σημαντικός είναι ο ρόλος τεσσάρων βασικών δεικτών που την χαρακτηρίζουν: *της αλληλεξάρτησης, της διαφωνίας, της παρεμβολής και των αρνητικών συναισθημάτων*. Οι συγκρούσεις, ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται, διακρίνονται σε γνωστικές και συναισθηματικές. Οι DiPaola & Hoy (2001), διαπιστώνουν ότι «*οι συνήθεις συγκρούσεις στα σχολεία είναι γνωστικές και λιγότερο συναισθηματικές*». Επίσης, οι συγκρούσεις ανάλογα με τα αποτελέσματά τους διακρίνονται σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές. Οι λειτουργικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται για τα θετικά αποτελέσματα, που μπορεί να επιφέρει η αποτελεσματική διαχείρισή τους στην πρόοδο του οργανισμού ενώ οι δυσλειτουργικές από την έντονη συναισθηματική φόρτιση, που αναστέλλει κάθε δημιουργική προσπάθεια για πρόοδο και αλλαγή. Οι συγκρούσεις διαφοροποιούνται και ανάλογα με τα μέρη που εμπλέκονται σε αυτές. Στην παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζουμε στις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μέσα στο Σύλλογο των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις μεταξύ τους σχέσεις ή στις σχέσεις τους με την ηγεσία της σχολικής μονάδας. «*Οι διαπροσωπικές ενδοσχολικές συγκρούσεις*», τονίζει ο Μπουραντάς (2005: 215-225), «*μπορεί να λειτουργήσουν ως πλεονέκτημα, εφόσον η δυναμική τους κατανοηθεί και αντιμετωπισθούν εποικοδομητικά και ως μέσο εισαγωγής αλλαγών, καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών*».

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Έστω και αν εξακολουθεί να απουσιάζει ένας σαφής και γενικά αποδεκτός ορισμός του φαινομένου της σύγκρουσης, οι περισσότερες μελέτες, σύμφωνα με τον Jehn (1995: 256-282), ορίζουν την έννοια με διάφορους τρόπους, συνήθως αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της, το πότε, το πού ή το πώς συμβαίνει ή το αντίκτυπο που έχει. Στο πλαίσιο αυτό, πολλοί θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι διαφωνία ή διαφορά γνώμης, οι θεωρητικοί Alper, Tjosvold & Law (2000: 625-642) την θεωρούν εκδήλωση ανταγωνιστικής ή εχθρικής συμπεριφοράς ενώ πολλοί άλλοι μελετητές την αναφέρουν ως συνδυασμό των παραπάνω ή ως μία σύνθεση αρνητικών συναισθημάτων, άγχους, ζήλιας, απογοήτευσης και θυμού (Jehn, 1994: 223-238).

Ο Fink (1968: 412-460) αναφερόμενος στην επιστημονική βιβλιογραφία, εντόπισε ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών ορισμών της σύγκρουσης, οι οποίοι εστίαζαν σε 14 διαφορετικά κριτήρια για την αποσαφήνιση του όρου. Ο Pondy (1967: 319) κατηγοριοποίησε τους πολυάριθμους ορισμούς με βάση τέσσερα κριτήρια που αιτιολογούν την εκδήλωση συγκρούσεων - τις προγενέστερες συνθήκες, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά -, επισημαίνοντας ότι η σύγκρουση θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια γενική έννοια που συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω φαινόμενα, χωρίς να εστιάζει μεμονωμένα σε κάποιο από αυτά.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τον όρο σύγκρουση, θα στηριχθούμε στην κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Putnam & Poole (1987) και Thomas (1992). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εντοπίζουν στη σύγκρουση τέσσερις βασικούς δείκτες που την χαρακτηρίζουν: *την αλληλεξάρτηση, τη διαφωνία, τις παρεμβολές και τα αρνητικά συναισθήματα.*

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην *αλληλεξάρτηση* ως έναν από τους βασικούς δείκτες που χαρακτηρίζει τη σύγκρουση, ο Rahim (2001:18), εστιάζοντας στις σχέσεις αλληλεξάρτησης που δημιουργούνται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού ορίζει τη σύγκρουση «*ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς), η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία*». Στην περίπτωση αυτή, η μια ομάδα αντιλαμβάνεται ότι η άλλη ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειές της για να επιτύχει τους στόχους της. Άρα η αλληλεξάρτηση αποτελεί βασικό παράγοντα για κάθε συγκρουσιακή κατάσταση, επειδή παρέχει το διαπροσωπικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να προκύψει σύγκρουση. Με τη θέση αυτή συντάσσεται και ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Janssen et al. (1999: 117-142), τους Wall & Callister (1995: 515-558) και τους Barki & Hartwick (2001: 217-250). Ωστόσο, ενώ πολλά άτομα ή ομάδες αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεξάρτησης στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, δεν είναι απαραίτητο να βιώσουν σύγκρουση. Σύμφωνα με τους Barki & Hartwick (2001), η αλληλεξάρτηση αποτελεί αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για να συμβεί ένα συγκρουσιακό επεισόδιο

Ένας άλλος δείκτης που χαρακτηρίζει τη σύγκρουση είναι η *διαφωνία*. Διαφωνία υφίσταται όταν τα μέρη πιστεύουν ότι υπάρχει απόκλιση στις αξίες, στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις απόψεις ή στους στόχους τους. Ο Deutsch (1973:

10) συμφωνεί ότι βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγκρουσης είναι «οι αποκλίνουσες και ασυμβίβαστες ή φαινομενικά ασυμβίβαστες απόψεις». Ο ίδιος, όμως, ερευνητής προσθέτει ότι «στην περίπτωση αυτή τα οφέλη της μιας πλευράς λειτουργούν σε βάρος της άλλης». Έτσι, σύμφωνα με τον Deutsch, η σύγκρουση είναι μια κατάσταση ανταγωνισμού που προκύπτει από την επιδίωξη του συμφέροντος, όπου στην τελική της έκβαση, η μία από τις δύο πλευρές θα νικήσει ενώ η άλλη θα ηττηθεί. Συνεπώς, ο ερευνητής αναδεικνύει άλλο ένα χαρακτηριστικό της σύγκρουσης, που μπορεί να προκύψει από τη διαφωνία, αυτό του ανταγωνισμού. Ο Filley (1975) δίνει επίσης έμφαση στη σημασία του συμφέροντος, δηλώνοντας και ο ίδιος ότι σε μια σύγκρουση τα συμφέροντα των εμπλεκόμενων μερών αλληλοαποκλείονται. Η Bickmore (2002: 33-38), από την άλλη πλευρά, δεν εστιάζει στο συμφέρον αλλά στις αποκλίνουσες επιθυμίες ή τις ανάγκες των συγκρουόμενων μερών που οδηγούν σε διαφωνίες και προβλήματα. Γενικότερα, μπορεί η διαφωνία να αποτελεί βασική συνιστώσα των διαπροσωπικών συγκρούσεων, όμως, δεν αποτελεί ικανή συνθήκη για να αναδυθεί μια σύγκρουση. Τα διαφωνούντα μέρη δεν θα βιώσουν σύγκρουση, όταν, για παράδειγμα, οι τομείς της διαφωνίας είναι ήσσονος σημασίας ή όταν δεν υπάρχει αλληλεξάρτηση.

Η παρεμβολή, ως ένα ακόμα χαρακτηριστικό της σύγκρουσης, δηλώνει ότι το ένα ή περισσότερα από τα εμπλεκόμενα μέρη παρεμβαίνει ή διαφωνεί με την επίτευξη των συμφερόντων ή των στόχων του άλλου. Η σύγκρουση περιγράφεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει τη δράση ενός άλλου ατόμου ή ομάδας με αποτέλεσμα τη ματαίωση της επίτευξης των στόχων του άλλου και την προώθηση των συμφερόντων του. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Mullins (1996: 723- 25) σύμφωνα με τον οποίο η λέξη σύγκρουση ορίζεται ως η συμπεριφορά, η οποία αποσκοπεί στην παρεμβολή εμποδίων για την παρεμπόδιση της προσπάθειας κάποιου άλλου στην επίτευξη των στόχων του. Ο Vliert (1997:5), ορίζει τη σύγκρουση εστιάζοντας στην αντίδραση, που ένα συγκρουσιακό επεισόδιο προϋποθέτει, ως επακόλουθο της παρεμβολής ή της διαφωνίας. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «τα άτομα εμπλέκονται σε σύγκρουση όταν παρεμποδίζονται ή προκαλούνται από άλλο άτομο ή ομάδα και αναπόφευκτα αντιδρούν με ένα δυναμικό ή επιθετικό τρόπο». Παρά το γεγονός ότι πολλοί θεωρητικοί τονίζουν ότι η σύγκρουση οδηγεί αναπόφευκτα σε κάποιο είδος αντίδρασης, η αντίδραση δεν φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την εμφάνιση μιας σύγκρουσης. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι μια κατάσταση γίνεται αυτόματα συγκρουσιακή, εάν ένα από τα μέρη την αντιλαμβάνεται ως σύγκρουση. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, μπορεί να υπάρχει παρέμβαση – στις δράσεις, στα ενδιαφέροντα, στις επιθυμίες ή στις ανάγκες - χωρίς την αντίδραση ενός από τα εμπλεκόμενα μέρη. Συνεπώς, η αντίδραση που προκύπτει από την παρεμβολή δεν φαίνεται να αποτελεί αναγκαιότητα για την παρουσία μιας σύγκρουσης.

Επίσης, οι ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία των αρνητικών συναισθημάτων στην εννοιολόγηση της σύγκρουσης (Jehn, 1995 Pondy, 1967 Thomas, 1992). Επειδή η σύγκρουση αποτελεί μια ανεπιθύμητη ενέργεια τα συναισθήματα που νοιώθει κάποιος μπορεί να είναι φόβος, θλίψη, πικρία, θυμός ή απόγνωση, καθώς και ζήλια, άγχος ή απογοήτευση. Αυτά τα συναισθήματα πιστεύεται ότι προκύπτουν όταν

υπάρχουν σημαντικές διαφωνίες, ή όταν το ένα μέρος παρεμποδίζει την επίτευξη σημαντικών στόχων του άλλου. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και ο Mayer (2000) αναφέροντας ότι η σύγκρουση είναι ένα συναίσθημα, μια διαφωνία, μια πραγματική ή φαινομενική ασυμβατότητα συμφερόντων, μια αντιφατική αντίληψη ή ένα σύνολο αντικρουόμενων συμπεριφορών. Ένα άλλο σημαντικό σημείο που επισημαίνει ο συγκεκριμένος ερευνητής, όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (2008: 24), είναι ότι τα συναισθήματα που συνδέονται με τη σύγκρουση, συχνά ελαχιστοποιούνται, όταν οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την ύπαρξή τους καθώς και τη φύση της διαφωνίας τους.

Σύμφωνα με την προηγηθείσα ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι η αντίληψη των εμπλεκόμενων μερών καθορίζει αν βιώνουν μια σύγκρουση και ποια πορεία δράσης θα ακολουθήσουν προκειμένου να την επιλύσουν. Συνεπώς, μπορούμε να προσθέσουμε την αντίληψη ως ένα ακόμα χαρακτηριστικό που προσδιορίζει τη σύγκρουση. Επίσης, η αντίληψη, όπως αναφέρουν οι Johnson & Johnson (1996: 459-506) καθορίζει τα κριτήρια αλληλεπίδρασης που χρησιμοποιούν τα διαφωνούντα μέρη. Συγκεκριμένα, η Filley (1975) επισημαίνει ότι, αν η σύγκρουση ορίζεται από την άποψη των ασυμβίβαστων στόχων και των διαφορετικών αξιών, οι διαφορές αυτές ισχύουν στην περίπτωση που γίνονται αντιληπτές. Με άλλα λόγια, η αντίληψη των εμπλεκόμενων μερών, και όχι η πραγματική κατάσταση των πραγμάτων, προσδιορίζει την παρουσία και τη διάρκεια της σύγκρουσης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα είναι και η ερμηνεία του Thomas (1976) που θεωρεί την σύγκρουση ως τη διαδικασία που αρχίζει όταν ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι το άλλο έχει απογοητευτεί ή πρόκειται να εμποδίσει τους στόχους του.

Ανακεφαλαιωτικά, η ποικιλία των προτεινόμενων ορισμών της σύγκρουσης αποδεικνύει το ευρύ εννοιολογικό πεδίο του όρου. Σύμφωνα με τον Fink (1968: 456), δεν είναι απαραίτητη η συνύπαρξη όλων των ιδιοτήτων της σύγκρουσης για να χαρακτηριστεί ένα επεισόδιο ως συγκρουσιακό. Η παρουσία οποιασδήποτε από τις ιδιότητες θεωρείται επαρκής όχι όμως και αναγκαία συνθήκη για την επισήμανση μιας κατάστασης ως συγκρουσιακής. Γεγονός, όμως, είναι ότι σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε η σύγκρουση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- επιδίωξη ασυμβίβαστων ενεργειών, ενδιαφερόντων, επιθυμιών ή αναγκών
- περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα μέρη
- τα μέρη αλληλεπιδρούν και
- τουλάχιστον ένα από τα μέρη αντιλαμβάνεται τη κατάσταση ως σύγκρουση

Συνεπώς, η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα συμβαλλόμενα μέρη που αλληλεπιδρούν, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις ενέργειες, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες ή τις ανάγκες τους με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η πραγματοποίηση των στόχων τους. Εστιάζοντας στο χώρο της εκπαίδευσης οι ερευνητές Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 293- 297) επισημαίνουν ότι, επειδή το σχολικό οργανωτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες, στους ρόλους και στους κανόνες λειτουργίας, οι αντιθέσεις είναι πολλές και ποικίλες. Επίσης, προσθέτουν, ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις εμφανίζονται στα σχολεία επειδή υπάρχουν σχέσεις

συνεργασίας και αλληλεξάρτησης και ταυτόχρονα υπάρχει διαφορά προσέγγισης του θέματος.

Βέβαια, οι ως άνω ορισμοί προσδιορίζουν τη σύγκρουση αρνητικά, παραβλέποντας, τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση των Evarard & Morris (1999: 119), σύμφωνα με την οποία *«η απουσία συγκρούσεων μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νωθρότητα»*. Σύμφωνα με τον Handy (1981: 214) *«ένας κόσμος χωρίς διαφορές γνώμης, θέσεων, προσωπικοτήτων, θα ήταν ένας κόσμος άχρωμος, χωρίς πνοή και δημιουργία, ένας κόσμος χωρίς ήλιο»*. Συνεπώς, η σύγκρουση μπορεί να έχει και «καλή πλευρά». Στην περίπτωση αυτή μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής και εξέλιξης για ένα άτομο, για μια ομάδα και για έναν οργανισμό.

1.2. Η Τυπολογία των ενδοσχολικών συγκρούσεων

Οι τύποι των συγκρούσεων που εμφανίζονται στην επιστημονική βιβλιογραφία και αφορούν στην οργανωσιακή συμπεριφορά είναι πολυπληθείς, όπως πολυπληθείς είναι και οι κατηγοριοποιήσεις τους. Ας σημειωθεί ότι οι τυπολογίες δημιουργούνται για πρακτικούς λόγους και δε συνιστούν αμιγείς κατηγορίες. Ωστόσο είναι χρήσιμες γιατί παρέχουν αρχικά ένα θεωρητικό πλαίσιο των διαφόρων απόψεων για τη σύγκρουση. Επίσης βοηθούν στην αναγνώριση, εξέταση, αξιολόγηση και οργάνωση των διαφορετικών τύπων σύγκρουσης, δημιουργώντας ένα κοινό κώδικα αναφοράς που διευκολύνει την εκπαιδευτική έρευνα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ηγεσία γνωρίζοντας τα είδη των συγκρούσεων και τις επιδράσεις τους στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διευκολύνεται στην αποτελεσματική διαχείρισή τους. Στη συνέχεια, θα διερευνήσουμε τους τύπους των συγκρούσεων ανάλογα:

1. με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται,
2. με τα αποτελέσματά τους
3. με το οργανωσιακό επίπεδο των συγκρούσεων

1.2.1. Οι συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται

Οι περισσότεροι ερευνητές (Jehn, 1994 DiPaola & Hoy, 2001 Rahim, 2001) ταξινομούν τις οργανωσιακές συγκρούσεις ανάλογα με τις πηγές από τις οποίες προέρχονται σε: γνωστικές ή ουσιαστικές συγκρούσεις (cognitive conflict) και σε συναισθηματικές συγκρούσεις (affective conflict). Οι Johnson & Johnson (1979) αναφέρουν ότι αυτοί οι δύο τύποι συγκρούσεων εκδηλώνονται πολύ συχνά στα σχολεία.

➤ Γνωστικές συγκρούσεις

Η γνωστική σύγκρουση ή ουσιαστική σύγκρουση ορίζεται από τον Rahim (2001: 21) ως «η διαφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με το περιεχόμενο των εργασιών που εκτελούνται, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στις απόψεις, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις». Η γνωστική σύγκρουση εμφανίζεται όταν τα άτομα εξετάζουν, συγκρίνουν και συμφιλιώνουν τις διαφορές τους και συνδέεται θετικά με την απόδοση της ομάδας. Η άποψη αυτή υιοθετείται από τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δέκα χρόνων απέδειξαν ότι οι γνωστικές συγκρούσεις επηρεάζουν θετικά τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων και, σύμφωνα με τον Jehn (1995: 284), ενθαρρύνουν τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι ουσιαστικές για την εκτέλεση της εργασίας και την αποτελεσματικότητα της. Οι Lovelace, Shapiro, & Weingart (2001) προσθέτουν ότι οι γνωστικές συγκρούσεις βοηθούν την καινοτόμο σκέψη και δημιουργικότητα, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις. Οι Di Paola & Hoy (2001), ισχυρίζονται ότι η γνωστική σύγκρουση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία μπορεί να επηρεάσει θετικά οδηγώντας στην αλλαγή, μια και η ίδια αποτελεί τον πυρήνα της αλλαγής, αρκεί να διατηρηθεί σε χαμηλά επίπεδα έντασης. Ωστόσο, οι De Dreu & Weingart (2003a) επισημαίνουν ότι οι μελετητές που υποστηρίζουν την παραδοσιακή άποψη για τη γνωστική σύγκρουση ισχυρίζονται ότι μπορεί να είναι επιβλαβής για την απόδοση της ομάδας. Αυτό βασίζεται στο σκεπτικό, ότι η ένταση και ο ανταγωνισμός που μπορεί να προκύψει από τη σύγκρουση, συνήθως αποσπά την προσοχή από την εργασία.

➤ Συναισθηματικές συγκρούσεις

Η συναισθηματική σύγκρουση προέρχεται από τις συναισθηματικές πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτή η κατηγορία των συγκρούσεων ορίζεται από τον Jehn (1995: 284) ως «οι διαπροσωπικές ασυμβατότητες μεταξύ των μελών της ομάδας, που συνήθως περιλαμβάνουν ένταση, εχθρότητα και ενόχληση στις μεταξύ τους σχέσεις». Στη θέση αυτή καταλήγουν και οι De Dreu & Weingart (2003a), προσθέτοντας ότι η συναισθηματική σύγκρουση περιλαμβάνει διαφορές προσωπικότητας, απόψεων και προτιμήσεων καθώς και διαφορές στα πρότυπα και τις αξίες. Μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί ως σύγκρουση διαφορετικών προσωπικοτήτων, γι' αυτό, συνήθως, τονίζει η Αθανασούλα- Ρέππα (2008: 319) στρέφεται ενάντια σε συγκεκριμένα άτομα παρά σε συγκεκριμένες ιδέες. Έχει επισημανθεί από τους Ross & Ross (1989:139), όχι μόνο ως συναισθηματική σύγκρουση αλλά και ως ψυχολογική σύγκρουση, ενώ ο Jehn (1997a) κάνει λόγο για σύγκρουση των σχέσεων και οι Eisenhardt, Kahwajy & Bourgeois (1997) την αναφέρουν και ως διαπροσωπική σύγκρουση. Σε αντίθεση με τη γνωστική σύγκρουση, που περιλαμβάνει δημιουργικές συζητήσεις, ανταλλαγή πληροφοριών και διαμερισμό προσωπικών θετικών συναισθημάτων, η συναισθηματική σύγκρουση, όπως αναφέρεται από την Αθανασούλα- Ρέππα (2008: 319), σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα,

εξατομικευμένο θυμό ή δυσαρέσκεια. Οι ερευνητικές μελέτες των Janssen et al (1999) συμφωνούν ότι τα αποτελέσματα των συναισθηματικών συγκρούσεων είναι επιβλαβή τόσο στην απόδοση όσο και στη συναισθηματική ικανοποίηση των μελών της ομάδας. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική σύγκρουση που βιώνουν οι εργαζόμενοι αυξάνει τα επίπεδα άγχους και απογοήτευσης ενώ παράλληλα εμποδίζει την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων τους. Συχνά περνούν τον περισσότερο χρόνο τους στην προσπάθεια επίλυσης των διαπροσωπικών τους προβλημάτων με αποτέλεσμα να μειώνεται η επαγγελματική τους απόδοση και η παραγωγικότητά τους. Η συναισθηματική σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο σε στασιμότητα των σχέσεων αλλά στην οριστική τους διάλυση. Ακόμα, ο Jehn (1995) προσθέτει ότι περιορίζει την αποδοχή και την επεξεργασία νέων, καινοτόμων στοιχείων και οδηγεί στη λήψη χαμηλής ποιότητας αποφάσεων. Συνεπώς, ενώ η γνωστική σύγκρουση θα πρέπει να διατηρείται σε ένα κατάλληλο επίπεδο στο εσωτερικό των οργανισμών, η συναισθηματική σύγκρουση θα πρέπει να αποθαρρύνεται, λόγω των δυσλειτουργικών συνεπειών της.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να τονίσουμε ότι, σύμφωνα με την επισήμανση των Simons & Peterson (2000), αν και είναι φανερή η διάκριση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών συγκρούσεων, οι δύο τύποι των συγκρούσεων παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση και καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη η μεταξύ τους διάκριση.

1.2.2. Οι συγκρούσεις ανάλογα με τα αποτελέσματά τους

➤ Οι λειτουργικές συγκρούσεις

Με τον όρο λειτουργική σύγκρουση προσδιορίζουμε εκείνη που οι επιπτώσεις της σε έναν οργανισμό είναι θετικές και οδηγούν στην πρόοδο, την εξέλιξη και την αλλαγή. Αυτού του είδους οι συγκρούσεις, εξαιτίας της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας, εκλαμβάνονται ως φυσικό επακόλουθο και μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα, αρκεί τα άτομα να τις μετασηματίσουν σε δυνάμεις αλλαγής προς όφελός τους. Η σωστή διαχείριση της σύγκρουσης θα οδηγήσει στην εύρεση του καλύτερου τρόπου επίτευξης των οργανωσιακών στόχων και της ανάπτυξης του οργανισμού.

➤ Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις

Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα φτώχης επικοινωνίας, δυσπιστίας και κακής διοίκησης των εργασιακών σχέσεων. Τα αποτελέσματά τους είναι ζημιογόνα για τους οργανισμούς και συμβάλλουν στη μείωση της απόδοσης και της παραγωγικότητάς τους.

Η επιστημονική βιβλιογραφία χαρακτήρισε τις γνωστικές συγκρούσεις ως λειτουργικές συγκρούσεις ενώ τις συναισθηματικές τις θεωρεί δυσλειτουργικές. Σε

μια σχετική μελέτη τους οι Peterson & Behfar (2003) υποστήριξαν ότι οι γνωστικές συγκρούσεις συνδέονται στενά με την καλύτερη απόφαση και τη βέλτιστη απόδοση της ομάδας ενώ οι συναισθηματικές συγκρούσεις είναι επιζήμιες για την απόδοση της ομάδας και μπορεί να θεωρηθούν δυσλειτουργικές. Όσον αφορά στις γνωστικές συγκρούσεις, οι Kurtzberg & Mueller (2005) προσθέτουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή η δημιουργικότητα απαιτεί σύγκρουση προκειμένου να παρθεί η βέλτιστη απόφαση και μέσα από τη σύγκρουση προκύπτουν καινοτόμες ιδέες και εποικοδομητικά επιχειρήματα. Το κριτήριο, επομένως, που διαφοροποιεί τη σύγκρουση από λειτουργική σε δυσλειτουργική είναι η απόδοση των μελών του οργανισμού. Στην πραγματικότητα, βέβαια, η σύγκρουση είναι σπάνια μόνο λειτουργική ή δυσλειτουργική. Είναι καθήκον του Διευθυντή να μπορεί να διακρίνει τη λειτουργικότητα μιας σύγκρουσης, καθώς επίσης και το βαθμό που αυτή είναι επιθυμητή. Ένας συγκεκριμένος τύπος σύγκρουσης μπορεί να είναι επιθυμητός σε ένα ελάχιστο επίπεδο, εφόσον προάγει τη δημιουργικότητα. Μπορεί, όμως, αν μείνει ανεξέλεγκτος, να οδηγήσει σε σοβαρές διασπάσεις μέσα στον οργανισμό, που θα βλάψουν την απόδοσή του.

1.2.3. Οι οργανωσιακές συγκρούσεις

Όσον αφορά στο οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση ο Rahim (2001) και Polychroniou (2008) ταξινομούν τις οργανωσιακές συγκρούσεις σε:

- *Διαοργανωσιακές συγκρούσεις (interorganizational conflict)*: οι οποίες αναφέρονται σε συγκρούσεις μεταξύ δύο οργανισμών και σε
- *Ενδοοργανωτικές συγκρούσεις (intraorganizational conflict)*: οι οποίες εμφανίζονται μέσα στο πλαίσιο της οργάνωσης.

Το σχολείο, επειδή αποτελεί οργανισμό είναι δυνατό στο πλαίσιο του να αναπτυχθούν διάφορες ενδοοργανωτικές συγκρούσεις μεταξύ των μελών του. Μια ταξινομία των ενδοσχολικών συγκρούσεων, που προτείνεται από την επιστημονική βιβλιογραφία (Rahim, 2001 Polychroniou, 2008 Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 300 Παρασκευόπουλος, 2008: 43) από την άποψη των μερών που εμπλέκονται σε αυτές είναι η εξής:

- *Η διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict)*: Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις αποτελούν μια δυναμική διαδικασία. Οι Wall & Callister (1995) αναφέρουν ότι πρόκειται για αντιθέσεις που ανακύπτουν μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα και που βρίσκονται σε αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις, για παράδειγμα, μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ο Rahim (2001: 23) τις ονομάζει δυαδικές συγκρούσεις. Ο τύπος αυτός των συγκρούσεων, όταν αναπτύσσεται ανάμεσα σε ισχυρά άτομα της οργάνωσης π.χ. μεταξύ του

διευθυντή του σχολείου και του άτυπου ηγέτη, είναι πολύ καταστρεπτικός για τη συνοχή της ομάδας.

- *Η ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict)*: Πρόκειται για τη μονόπλευρη εσωτερική σύγκρουση σε ένα άτομο, όπου η δράση του έρχεται σε σύγκρουση με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Ο Deutsch (2005) την ορίζει και ως εσωτερική σύγκρουση (internal conflict). Η εσωτερική σύγκρουση διαφέρει από την εξωτερική στο ότι η σύγκρουση καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο ίδιο το άτομο και υποδηλώνει τις ασυμβίβαστες τάσεις επιλογών που αναπτύσσονται.
- *Η διομαδική σύγκρουση (intergroup conflict)*: Προκύπτει μεταξύ διαφορετικών ομάδων ή τμημάτων μέσα στον ίδιο τον οργανισμό εξαιτίας των επικροτούμενων στερεοτύπων για την εικόνα των ομάδων αυτών. Αφορά στην αντιπαράθεση ομάδων, για παράδειγμα, μεταξύ διδασκόντων και γονέων, μεταξύ διδασκόντων σε δύο διαφορετικά σχολεία ή ανάμεσα σε άτυπες ομάδες (κλίκες) του σχολείου. Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 300) και Αθανασούλα- Ρέππα (2008: 320) κάνουν λόγο και για συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Πρόκειται για συγκρούσεις που ανακύπτουν π.χ. μεταξύ ενός καθηγητή και των μαθητών μιας τάξης ή ενός τμήματος, μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων κ.α..
- Οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στο σχολείο και στους φορείς της τοπικής κοινωνίας: για παράδειγμα, οι γονείς ή η τοπική κοινωνία που μπορεί να συγκρουστούν με τον διευθυντή του σχολείου ή τον σύλλογο διδασκόντων, αποτελούν άλλη μία μορφή ενδοσχολικής σύγκρουσης.

1.3. Το συγκρουσιακό επεισόδιο

Η σύγκρουση μεταξύ δύο συμβαλλόμενων μερών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Pondy (1967), εμφανίζεται να ξετυλίγεται σε μια σχετική τακτική ακολουθία επεισοδίων προστριβής και, συνήθως, η ακολουθία αυτή τείνει να επαναλαμβάνεται. Κάθε επεισόδιο σύγκρουσης επισημαίνει η Αθανασούλα- Ρέππα (2012: 188) είναι ιδιαίτερα δυναμικό, αφού το κάθε συμβαλλόμενο μέρος επιδιώκει να προκαλέσει μια απάντηση – αντίδραση στο ερέθισμα που του προκαλεί η άλλη πλευρά. Επιπλέον, κάθε επεισόδιο αποτελείται από στάδια, τα οποία διαμορφώνονται εν μέρει από τα στάδια που προηγούνται και με τη σειρά τους επηρεάζουν την πορεία επιτυχίας των σταδίων που έπονται. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα σχετικά με τα στάδια που εξελίσσεται η σύγκρουση (Pondy, 1967 Thomas, 1976 Owens, 2001:312- 314 Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 301).

Ο Pondy Louis (1967) πρότεινε πέντε στάδια στην ανάπτυξη της σύγκρουσης, τα οποία είναι:

1. *Η λανθάνουσα σύγκρουση*: Στην περίπτωση αυτή η σύγκρουση υποβόσκει αλλά δεν εκδηλώνεται. Οφείλεται, συνήθως, σε προγενέστερες συνθήκες. Συνήθως παρουσιάζεται όταν συμβαίνει μια αλλαγή. Αν και δεν είναι αισθητή, δυνητικά η σύγκρουση είναι υπαρκτή και εντοπίζει διαφορές αδυναμίες, όπως οι διαφορές στους

στόχους, η αλληλεξάρτηση, μη αποδεκτά κριτήρια απόδοσης και πηγές ανταγωνισμού. Πολλές τέτοιες καταστάσεις που επικρατούν στα σχολεία συνήθως οδηγούν σε φανερές συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Η άνιση κατανομή της εργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής είναι παραδείγματα που μπορούν να ενταχθούν στη λανθάνουσα σύγκρουση.

2. *Η αντιληπτή σύγκρουση*: στο στάδιο αυτό τα άτομα αντιλαμβάνονται την ύπαρξη κάποιου προβλήματος, ωστόσο όμως δεν νιώθουν άμεσα να απειλούνται τα συμφέροντά τους. Συνήθως αρχίζουν να αγωνίζονται στην εξεύρεση των αιτιών που την προκάλεσαν, ρωτώντας και προτείνοντας ο ένας στον άλλον να αναθεωρήσει τις θέσεις του ώστε να έρθουν σε μία συμφωνία. Οι «αντιληπτές» συγκρούσεις στην πραγματικότητα υφίστανται μόνο με τη μορφή αντιλήψεων που προκύπτουν από παρανοήσεις, μπορούν να επιλυθούν με τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών.

3. *Η αισθητή σύγκρουση*: σχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα του ατόμου που εμπλέκεται σε μια συγκρουσιακή κατάσταση και εκδηλώνεται μέσα από συναισθηματικές συμπεριφορές, όπως άγχος, ένταση, ανησυχία, εχθρότητα. Τα μέλη της ομάδας εμπλέκονται συναισθηματικά, επικρατεί ένταση στις μεταξύ τους σχέσεις και ο καθένας προσπαθεί να υπερασπιστεί τη θέση του, την οποία νιώθει να απειλείται.

4. *Η φανερή σύγκρουση*: όταν η σύγκρουση εκφράζεται εμφανώς στην καθημερινή συμπεριφορά των δύο μερών. Πρόκειται για έμπρακτη εξωτερική της σύγκρουσης και αφορά στις ενέργειες ή στα μέτρα που λαμβάνονται από τα άτομα, που εμπλέκονται, ως αποτέλεσμα του επεισοδίου σύγκρουσης. Μπορεί να εμφανιστεί με διαφορετικές μορφές, όπως είναι ύβρεις, προσβολές, χειροδικίες και πολλές άλλες μορφές φυσικής και λεκτικής βίας.

5. *Ο συγκρουσιακός «απόηχος»*: αναφέρεται στα αποτελέσματα και τις συνέπειες ενός συγκρουσιακού επεισοδίου. Στο στάδιο αυτό η σύγκρουση έχει εκτονωθεί και κάπως τα ζητήματα έχουν επιληφθεί είτε με την παρέμβαση τρίτων ή με αμοιβαίες υποχωρήσεις. Αν παρ' όλα αυτά δεν έχει επιλυθεί η αιτία της σύγκρουσης, το ίδιο σενάριο θα επαναληφθεί αργά ή γρήγορα στον οργανισμό. Ακόμα, μπορεί να επιδεινωθεί ή να καταλήξει στην οριστική διάλυση της σχέσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι περισσότερο εύκολο να λυθεί και προληφθεί η σύγκρουση όταν είναι στα αρχικά στάδια.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το μοντέλο των Schmidt & Tannenbaum (1972), που σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2015^α :143- 144) , η εξέλιξη της σύγκρουσης που προέρχεται από της εισαγωγή μιας αλλαγής στη σχολική μονάδα, αναπτύσσεται σε πέντε στάδια. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα στάδια είναι τα εξής:

1. Προσδοκία/ πρόβλεψη/ πρόνοια: στην περίπτωση αυτή, ο Διευθυντής ενός σχολείου γνωρίζει για μια επικείμενη αλλαγή και μελετά τις συνέπειες.

2. Συνειδητή αλλά ανέκφραστη διαφορά: διαρρέουν πληροφορίες για την αλλαγή και ένα αίσθημα έντασης αρχίζει να δημιουργείται στο σχολείο.

3. Συζήτηση: δίνονται επίσημα πληροφορίες για την αλλαγή. Αρχίζουν να εκφράζονται διαφορετικές απόψεις.

4. Αμφισβήτηση και λογομαχία: οι διαφορές γίνονται πιο έντονες και διατυπώνονται με αιχμηρούς τρόπους.

5. Ανοικτή σύγκρουση: όποιος διαφωνεί προσπαθεί να επιβάλλει την άποψή του στους άλλους. Τα μόνα πιθανά αποτελέσματα είναι είτε η νίκη και η ήττα είτε ο συμβιβασμός.

Για να διαπραγματευτούμε μία λύση κατά τους Everard & Morris (1999), είναι απαραίτητα τα εξής :

- Να ακούμε και να κατανοούμε τη σκοπιά και τις ανάγκες του άλλου.
- Να επιζητούμε ανταλλάγματα.
- Να επικεντρωνόμαστε στα ζητήματα και στα δεδομένα και να μην προσωποποιούμε τη σύγκρουση.

Κάθε σύγκρουση ή συγκρουσιακό επεισόδιο έχει τα επακόλουθά του. Αν μια σύγκρουση επιλυθεί ικανοποιητικά μπορεί να οδηγήσει στη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων, στην κατανόηση άλλων απόψεων, στην εξερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, την υποκίνηση του ενδιαφέροντος, στη συνεργασία. Αν δεν επιλυθεί ή αποσιωπηθεί γίνεται λανθάνουσα και μπορεί να προκαλέσει πιο βίαιη σύγκρουση στο μέλλον. Αυτό που μένει από ένα επεισόδιο σύγκρουσης ονομάστηκε από την Αθανασούλα- Ρέππα (2008: 325) «συνέπεια σύγκρουσης». Η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, επηρεάζεται σημαντικά από την ικανότητά της να επιτύχει συνεργατικό συνεταιρισμό παρά εχθρική σύγκρουση μεταξύ των αλληλοεξαρτώμενων μερών της. Κατά κανόνα οι οργανισμοί που στηρίζονται στην παραδοσιακή οργανωτική θεωρία, όπως και το σχολείο, δεν έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις συγκρούσεις που δημιουργούνται από τις νέες απαιτήσεις, τις οποίες επέφεραν πρόσφατα οι εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, πρέπει καλοπροαίρετα να εκτονώνουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις ώστε να μην γίνουν δυσλειτουργικές και επιφέρουν καινούρια κρίση στη σχολική μονάδα.

1.4. Η θεωρητική θεμελίωση των συγκρούσεων

Η σύγκρουση χαρακτηρίζει τις ομάδες και τους οργανισμούς λόγω της πολυπλοκότητας των διαδικασιών και της αλληλεξάρτησης των μελών τους. Ωστόσο οι απόψεις των θεωρητικών των συγκρούσεων διαφοροποιούνται σχετικά με την θετική ή την αρνητική επιρροή που οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν στους οργανισμούς. Τρεις είναι οι αντιλήψεις, σύμφωνα με τους Vokic & Sontor (2009) που αναφέρονται στη θεωρία των συγκρούσεων:

- η παραδοσιακή αντίληψη
- η συμπεριφορική
- η αλληλεπιδραστική

Σύμφωνα με την παραδοσιακή ή κλασική αντίληψη (1930-1940) της θεωρητικής θεμελίωσης των συγκρούσεων, η σύγκρουση θεωρείται ως ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο που οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα με δυσμενείς συνέπειες στη λειτουργία ενός οργανισμού. Η αντίληψη αυτή αφορά στην κλασική αντίληψη του management (Fr. Taylor, H. Fayol, M. Weber) που, όπως αναφέρουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 298), δεχόταν ότι οι συγκρούσεις ήταν δυνατό να αποφευχθούν με ορθολογική οργάνωση, καθιέρωση σωστών διαδικασιών ή με την επιβολή ποινών σε όποια άτομα προβάλλουν εμπόδια στη συλλογική προσπάθεια. Οι κλασικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση παράγει την αναποτελεσματικότητα σε έναν οργανισμό και ως εκ τούτου είναι ανεπιθύμητη και θα πρέπει να αποφεύγεται ή τουλάχιστον να ελαχιστοποιείται στο μέτρο του δυνατού. Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, οι συγκρούσεις πηγάζουν από τα προβλήματα της προσωπικότητας των ατόμων και την αποτυχημένη ηγεσία. Στο πλαίσιο αυτό, ο Παρασκευόπουλος (2008: 127) επισημαίνει ότι η σύγκρουση έχει αρνητική χροιά και ευθύνεται για τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων, θέτει σε κίνδυνο τις προσωπικές σχέσεις, μειώνει τη συνεκτικότητα της ομάδας και την ικανοποίηση από την εργασία, εμποδίζει τη λήψη απόφασης και την αποδοτική λειτουργία του οργανισμού και αποτελεί τροχοπέδη κάθε ουσιαστικής αλλαγής

Η συμπεριφορική αντίληψη της θεωρίας των συγκρούσεων υποστηρίζει ότι η παρουσία της σύγκρουσης στις ομάδες και στους οργανισμούς είναι φυσική και απαραίτητη για την καλή λειτουργία της οργάνωσης γι αυτό πρέπει να αναγνωριστεί και να αντιμετωπιστεί. Οι θεωρητικοί της νεοκλασικής διοίκησης ή της θεωρίας των ανθρωπίνων σχέσεων, 1960 (Mary Parker Follett, Elton Mayo, Abraham Maslow, Chris Argyris, Getzels και Cuba, McGregor, Frederick Herzberg) όπως αναφέρουν οι Vokic & S. Sontor (2009) υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί είναι απαραίτητο να μάθουν να συνυπάρχουν με τη σύγκρουση και να την μετασχηματίζουν σε θετική δύναμη. Σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων», η ύπαρξη της σύγκρουσης στις ομάδες θεωρείται φυσικό ενδεχόμενο. Επομένως, η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει και ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε δεδομένη χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί οφείλουν να αποκτήσουν ανάλογες εμπειρίες εξοικείωσης και να συνυπάρχουν με αυτήν.

Η αλληλεπιδραστική αντίληψη αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση της θεωρίας των συγκρούσεων. Σύμφωνα με αυτή, όπως παρουσιάζει σε έρευνά του ο Banner (1995: 31), η σύγκρουση θεωρείται χρήσιμη για να ενεργοποιήσει έναν οργανισμό, να επισημάνει τα προβλήματα και να δραστηριοποιήσει μια ομάδα. Απέναντι στη θέση των παραδοσιακής αντίληψης που προτείνει την «*αποφυγή των συγκρούσεων*», η αλληλεπιδραστική αντίληψη παραθέτει τη «*διαχείριση των συγκρούσεων*». Σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική αντίληψη η σωστή διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να μετασχηματίσει τις συγκρούσεις σε μια δημιουργική δύναμη για τον οργανισμό και τα άτομα γιατί η ποικιλία των διαφορετικών προσεγγίσεων πάνω σε ένα θέμα εμπλουτίζει τη γνώση και την εμπειρία. Έτσι η σύγκρουση παρουσιάζεται ως μέσο εισαγωγής αλλαγών αλλά και ως μέσο καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών για αυτή την αλλαγή. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η σύγκρουση είναι απαραίτητη στους οργανισμούς και χρειάζεται να

συντηρείται σε ένα ελάχιστο επίπεδο που της επιτρέπει να λειτουργεί ως δύναμη δημιουργίας και ετοιμότητας στην αλλαγή. Ο Banner (1995) προτείνει την «επίλυση» ή «μείωση» των συγκρούσεων μέσω της χρήσης στρατηγικών διαχείρισης.

Ανακεφαλαιωτικά, οι υποστηρικτές της παραδοσιακής αντίληψης, τονίζουν ότι η σύγκρουση είναι επιβλαβής και δυσλειτουργική για έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τον Robbins (1998) η άποψη ότι όλες οι συγκρούσεις είναι επιζήμιες και πρέπει να αποφεύγονται, αποτελεί μια επιφανειακή προσέγγιση του θέματος. Ο ερευνητής τονίζει ότι το φαινόμενο της σύγκρουσης είναι αναπόφευκτο στους οργανισμούς. Οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως στην πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, κανόνων, τεχνικών, συστημάτων που χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς. Γι αυτό, οι διευθυντές είναι ανάγκη να ενδιαφέρονται, όχι τόσο για την εξάλειψη των συγκρούσεων, όσο για την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Οι Chen & Tjosvold (2002: 558) θεωρούν ότι η εξεύρεση μιας ποιοτικής λύσης σε συνεργατική βάση θα συμβάλει στη διευθέτηση των σχέσεων και στην επίλυση των διαφορών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι θεωρητικοί της συμπεριφορικής και της αλληλεπιδραστικής αντίληψης. Σύμφωνα με τους οποίους ένα ελάχιστο επίπεδο σύγκρουσης μπορεί να διατηρήσει μια ομάδα βιώσιμη, δραστήρια και δημιουργική και να ενθαρρύνει τη λειτουργική σύγκρουση. Η λειτουργική σύγκρουση είναι μια εποικοδομητική μορφή σύγκρουσης γιατί μπορεί να μετατρέψει μια στατική και απαθής ομάδα σε μια δημιουργική δύναμη που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για αλλαγή και καινοτομία. Χαρακτηριστικά ο Robbins (1998) αναφέρει ότι ένα άριστο επίπεδο σύγκρουσης είναι εκείνο που δε δημιουργεί στασιμότητα, που τονώνει τη δημιουργικότητα, που εκτονώνει την ένταση, έτσι ώστε να αυξάνεται η παραγωγικότητα και να δημιουργούνται συνθήκες για αλλαγή, χωρίς να δημιουργούνται φαινόμενα αποδιοργάνωσης και αποσυντονισμού ή δυσαρέσκειας στο προσωπικό και τάσεις για αποχώρηση.

Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από το μοντέλο της Σύγχρονης Διοίκησης. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 130), η σύγχρονη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Deming, Juran, Crosby) από τις αρχές της δεκαετίας του '80 επικρατεί σε όλο και περισσότερες επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Πρόκειται για μια νέα αντίληψη-φιλοσοφία διοίκησης, η οποία θέτει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των αναγκών των εξυπηρετούμενων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, μέσα από τη συνεχή αλλαγή και τον αυτομετασχηματισμό των οργανισμών, τη βελτίωση των δυνατοτήτων των εμπλεκομένων και τη βελτιστοποίηση όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Η Δ.Ο.Π. παρουσιάζει τη σύγκρουση ως μέσο εισαγωγής αλλαγών αλλά και ως μέσο καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών για αυτή την αλλαγή.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη σύγχρονη διοικητική αντίληψη που υποστηρίζεται από το μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, όπως αναφέρουν οι Everard & Morris (1999: 199), και με την οποία συντάσσεται και η παρούσα εργασία, η εμφάνιση της σύγκρουσης, σ' ένα πολυπρόσωπο περιβάλλον είναι φυσιολογικό και όχι αρρωστημένο κομμάτι της ανθρώπινης συνύπαρξης. Οι σύγχρονες θεωρίες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι οι αντιθέσεις δεν είναι μόνο θετικές ή αρνητικές και εκτός των αρνητικών τους συνεπειών, που λίγο ή πολύ είναι φανερές,

μπορεί να συντελέσουν και θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης. Οι σύγχρονες θεωρίες αποδέχονται τις συγκρούσεις ως προξένους αλλαγής και εξέλιξης, οπότε ουσιαστικά είναι αναπόδραστες, εφόσον η δυναμική τους κατανοηθεί και αντιμετωπισθούν εποικοδομητικά. Συνεπώς, τα αποτελέσματα των συγκρουσιακών καταστάσεων μπορεί να είναι και θετικά, όταν συμβάλλουν στην εξέλιξη των ατόμων ή των ομάδων και στην αποτελεσματική λειτουργία της οργάνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ

Ο όρος αλλαγή στην εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους κομβικούς όρους της δεκαετίας του 1990 και εξακολουθεί να απασχολεί τους μελετητές της διοικητικής επιστήμης. Η έννοια της αλλαγής, όπως αναφέρει η Υφαντή (2000^α: 40), είναι ταυτισμένη με την εξέλιξη, την πρόοδο, τη βελτίωση. Αυτό, όμως, χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Fullan (1991) δεν αποκλείει το ενδεχόμενο μια αλλαγή να οδηγήσει σε οπισθοδρόμηση και σε απώλεια κεκτημένων δικαιωμάτων. Η εκπαίδευση είναι ένας ζωτικός κοινωνικός θεσμός που δεν μπορεί να παραμένει στάσιμη αλλά επιβάλλεται για λόγους επιβίωσης και ανανέωσης του συστήματος να επιδιώκει την αλλαγή. Φορείς της αλλαγής και της δημιουργικότητας στη σχολική μονάδα είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί φορείς προσανατολίζονται στην υιοθέτηση αλλαγών και καινοτομιών για να αντιμετωπιστούν περιπτώσεις, όπου επικρατεί η ομοιομορφία, η σταθερότητα και η εμμονή στην παράδοση, που παίρνει τη μορφή της στασιμότητας. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και εργάζονται υπέρ των αλλαγών επιδεικνύοντας ένα καινοτόμο προφίλ. Οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλλαγή ως πρόκληση και παράγοντα εξέλιξης του οργανισμού. Παρόλα αυτά, πολλοί είναι και εκείνοι που αντιστέκονται ενεργά τις περισσότερες φορές κινούμενοι αντίθετα, δημιουργώντας προβλήματα ή απαξιώνοντας τις προσπάθειες των υπέρμαχων της καινοτομίας. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ένα συντηρητικό προφίλ και αντιλαμβάνονται την αλλαγή ως απειλή και αποσυντονισμό μιας σταθερά δομημένης κατάστασης. Λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεξάρτηση των μελών στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 295) θεωρούν ότι η εκδήλωση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προσπάθεια εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών αποτελεί αναπόφευκτη συνέπεια. Για να είναι, λοιπόν, αποτελεσματική η εισαγωγή μιας αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων κρίνεται αναγκαία η αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τον μετασχηματισμό της οργανωσιακής τους κουλτούρας που θα λαμβάνει σημαντικά υπόψη της το ρόλο των δημιουργικών και καινοτόμων

στελεχών της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής στα σχολεία, όπως υποστηρίζουν οι Hoy & Miskel (2003), θα μπορέσει να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές ανταλλαγές απόψεων και θέσεων ώστε να προλάβει τις καταστροφικές συγκρούσεις.

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: Εκπαιδευτική Αλλαγή & Εκπαιδευτική Καινοτομία

Στην εκπαίδευση πολύ συχνά ο όρος «αλλαγή» (change) εναλλάσσεται με τον όρο «καινοτομία» (innovation). Η εκπαίδευση ως σύστημα, σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008), διέπεται και από τους δύο αυτούς όρους, καθώς και οι δύο συνδέονται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Γενικότερα, η αλλαγή ως έννοια και ως περιεχόμενο, όπως καταγράφεται στα ελληνικά ερμηνευτικά λεξικά και συγκεκριμένα στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2002 : 122), σχετίζεται *«με τη μεταβολή, τη μετατροπή, την αλλοίωση και την οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη»*. Ο Ιορδανίδης (2006: 90) εύστοχα επισημαίνει ότι *πουθενά δεν προδιαγράφεται αν τα αποτελέσματα, που θα επιφέρει η αλλαγή, θα είναι θετικά ή αρνητικά*. Με βάση την αντίληψη αυτή η αλλαγή δεν αποτελεί μόνο μετάβαση από την υφιστάμενη στην νέα κατάσταση αλλά εμπεριέχει και την έννοια του μετασχηματισμού των στοιχείων του οργανισμού (π.χ. της δομής, των διαδικασιών, της κουλτούρας κ.α.) χωρίς να εξασφαλίζεται η θετική ή αρνητική συνεισφορά της..

Ειδικότερα, ως *«εκπαιδευτική αλλαγή»* η Αθανασούλα-Ρέππα κ.α. (2008: 169-170) αναφέρει *«κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, ο οποίος άλλοτε θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, όπως υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα και άλλοτε επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί»*. Πολλοί θεωρητικοί, μεταξύ των οποίων και ο Fullan (1991) θεωρούν την εκπαιδευτική αλλαγή πολυδιάστατη (multidimensional) έννοια επειδή μπορεί να αναφέρεται στο επίπεδο της τάξης, του εκπαιδευτικού, του σχολείου καθώς και της ευρύτερης κοινότητας. Η εκπαιδευτική αλλαγή, σύμφωνα με τον Μπαγάκης (1999: 66, 114), μπορεί να κινείται είτε προς τη διοικητική είτε προς την παιδαγωγική σφαίρα ή ακόμα και προς τις δύο, καθώς αλλαγή μπορεί να επέλθει τόσο στο γραφειοκρατικό- διοικητικό σύστημα τα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και στο σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών, όσο και στο παιδαγωγικό κλίμα εντός της αίθουσας. Εξαιτίας του πολυδιάστατου χαρακτήρα της ο Ιορδανίδης (2006: 90) προσθέτει ότι μπορεί να είναι εκούσια-προγραμματισμένη ή ακούσια, μεγάλης ή μικρής έκτασης, εσωτερική ή εξωτερική, καθολική ή μερική, εθελοντική ή επιβαλλόμενη, απειλητική ή μη. Επίσης, μπορεί η αλλαγή να υιοθετεί ενίοτε και ιδέες ή προτάσεις που έχουν εφαρμοστεί και στο παρελθόν. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή συνιστά οτιδήποτε αλλάζει στο θεσμοθετημένο σχολικό πλαίσιο, από το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως την αναθεώρηση ενός σχολικού βιβλίου. Σύμφωνα με τον Fullan (1991: 4), ως αλλαγή θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα διάφορα προγράμματα καινοτομιών που εντάσσονται στα σχολεία

αλλά και αλλαγές που αφορούν την εκπαιδευτική νομοθεσία, ή ένα καινούριο κι αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, η αλλαγή μπορεί να αφορά τους ακόλουθους τομείς: περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ ανάγνωση, μαθηματικά, επιστήμη, κοινωνικά θέματα κλπ), εισαγωγή νέας τεχνολογίας (π.χ ηλεκτρονικοί υπολογιστές), προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας, εφαρμογή συνεργατικής μάθησης, ειδική εκπαίδευση, αλλαγές στη δομή και στην οργάνωση του σχολείου, εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλαγές στα πιστεύω, τις αξίες, τις νόρμες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών κλπ.). Στα περισσότερα σχολικά συστήματα, ο Κολοβελώνης (2006) παρατηρεί ότι σπάνια πραγματοποιούνται αλλαγές μεγάλης έκτασης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα σχολεία δεν αλλάζουν. Κατά τον Fullan (1991) οι αλλαγές που πραγματοποιούνται είναι επιφανειακές, γι αυτό υιοθετούνται ευκολότερα.

Συμπερασματικά, θα αναφέραμε ότι, συνήθως, οι εκπαιδευτικές αλλαγές που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποτελούν εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, χωρίς να είναι απαραίτητα θεσμοθετημένες και χωρίς να επιδρούν σε βάθος στο περιεχόμενο και στη φιλοσοφία του συστήματος.

Οι Everard & Morris (1999: 216) χρησιμοποιούν τον όρο «αλλαγή» (change) ως έννοια που εκτός από την «ανάπτυξη» (development) περιλαμβάνει και την έννοια της «καινοτομίας». Η «καινοτομία» εννοιολογικά βρίσκεται πολύ κοντά στην αλλαγή. Ως έννοια εμπεριέχεται στην αλλαγή και αφορά σε κάτι καινούργιο που δεν υπήρχε προηγουμένως, σε οποιαδήποτε νέα πολιτική στην εκπαίδευση, διαφοροποίηση στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, οργανωτική ή μεθοδολογική αλλαγή που προσβλέπει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Βασικά χαρακτηριστικά της καινοτομίας αποτελούν η ύπαρξη ή η δημιουργία συγκεκριμένων στόχων και σκοπών με τους οποίους συνδέεται και στην εκπλήρωση των οποίων αποσκοπεί μέσω προγραμματισμένων και σχεδιασμένων διαδικασιών. Σύμφωνα με την Δακοπούλου (2008), «είναι η σύγχρονη έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό της πράξης και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή». Ο Fullan (1991) διακρίνει τρεις διαστάσεις στην εκπαιδευτική καινοτομία: α) την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) την εφαρμογή νέων διαδικασιών και γ) τη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Συνεπώς, η εκπαιδευτική καινοτομία συνδέεται με κάθε νέο εγχείρημα που αφορά στη σχολική οργάνωση, στις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα σπουδών, τις εφαρμογές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τις δομές και τις παιδαγωγικές πρακτικές, έχοντας συγκεκριμένο χαρακτήρα.

Με βάση τους πιο πάνω ορισμούς μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η έννοια της «εκπαιδευτικής αλλαγής» είναι ευρύτερη από την έννοια της «καινοτομίας». Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2015^α :31), η αλλαγή σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή μιας πρακτικής, χωρίς να διευκρινίζεται πάντα η ποιότητα της διαφοροποίησης ή τα όριά της. Δεν ενδιαφέρει, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος ή ο λόγος που λαμβάνει χώρα μία αλλαγή ούτε και η σύνδεσή της με κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό σκοπό. Τα τελευταία στοιχεία την διαφοροποιούν από την καινοτομία, η οποία είναι μια σκόπιμη και σχεδιασμένη

ενέργεια, που οριοθετείται χρονικά και χωρικά (εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο). Επίσης, η διαφορά της αλλαγής από την καινοτομία έγκειται κυρίως στο ότι η καινοτομία απαιτεί δημιουργία και εφαρμογή αποκλειστικά νέων ιδεών και πρωτότυπων προτάσεων, σε αντίθεση με την αλλαγή που μπορεί να εμπεριέχει ιδέες και προτάσεις του παρελθόντος.

Είναι η αλλαγή, λοιπόν, γενικός όρος που περιέχει ένα εύρος εννοιών, μια από τις οποίες είναι και η καινοτομία. Επομένως, μπορούμε να έχουμε αλλαγή χωρίς καινοτομία. Η καινοτομία είναι μια μορφή αλλαγής. Στη συγκεκριμένη εργασία θα χρησιμοποιούμε τους δύο όρους προσδίδοντάς τους παραπλήσιο περιεχόμενο.

2.2. Οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην Αλλαγή

Οι πιέσεις για αλλαγή στα σχολεία μπορεί να προέρχονται τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον (πολιτικό- νομικό, οικονομικό- κοινωνικό, επιστημονικό- τεχνολογικό), όσο και από το εσωτερικό (η δομή των οργανωτικών συστημάτων και ο ανθρώπινος παράγοντας) ή και από τα δύο περιβάλλοντα ταυτόχρονα. Συγκεκριμένα, αλλαγές στη νομοθεσία για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων ή τις υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών ή την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας αποτελούν πιέσεις για πολιτικές αλλαγές. Επίσης, η αύξηση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η άνοδος του ποσοστού των ατόμων ηλικίας μεγαλύτερης των τριάντα χρονών που σπουδάζουν, η χειραφέτηση των γυναικών και οι αλλαγές στην οικογένεια το φαινόμενο της μεγάλης ανάπτυξης στην τεχνολογία και της συνεχούς παραγωγής νέας γνώσης λειτουργούν ως εξωτερικές πιέσεις στα σχολεία για να προχωρήσουν σε αλλαγές.

Εσωτερικές πιέσεις για αλλαγή μπορεί να προέρχονται μέσα από τη δομή των οργανωτικών συστημάτων που αντανakλούν αποτυχίες ή αδυναμίες στη διαδικασία μετασχηματισμού του μοντέλου του ανοικτού συστήματος, όπως είναι και το σχολείο. Ο Πασιαρδής (2015^α : 67) αναφέρει ότι τα ανεπαρκή συστήματα ελέγχου και επικοινωνίας, η περιορισμένη λήψη αποφάσεων και παρώθηση των εργαζομένων μπορεί να αποτελέσουν πιέσεις για αλλαγή. Επιπλέον, τα προβλήματα των ανθρώπων λειτουργούν ως εσωτερικές πιέσεις για αλλαγές, όπως τα χαμηλά επίπεδα απόδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα υψηλά ποσοστά απουσιών των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, το υψηλό ποσοστό μαθητικής διαρροής, η τάση αύξησης της ενδοσχολικής βίας η αύξηση των παραιτήσεων των εκπαιδευτικών, οι περιορισμένες σχέσεις σχολείου- κοινότητας και τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από της εργασία τους, η έλευση ενός νέου διευθυντή σε ένα σχολείο με νέες ιδέες και όραμα ή η ύπαρξη εκπαιδευτικών του σχολείου με καινοτόμες ιδέες.

Στο πλαίσιο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, σύμφωνα με τον Ουδατζής (2003: 125), χρησιμοποιεί τις αλλαγές και τις καινοτόμες δράσεις για να μπορέσει να ανταποκριθεί στην επιδιωκόμενη ανάπτυξη και βελτίωση των υποδομών, των αρχών και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Η αναζήτηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτόμων λύσεων στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθεί η προσαρμογή

του σχολικού οργανισμού στις μεταβολές του περιβάλλοντος και η ανταπόκρισή του στις κοινωνικές ανάγκες και στις απαιτήσεις των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημασία του τρόπου που αντιλαμβάνονται την ανάγκη για αλλαγές αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχούς εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Ο Corwin (1975) τονίζει ότι οι φορείς της δημιουργικότητας και της αλλαγής στην σχολική μονάδα είναι οι εκπαιδευτικοί.

Βέβαια, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση απέναντι στην αλλαγή. Κανείς δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά καινοτόμος ή συντηρητικός απέναντι σε όλες τις νέες ιδέες. Με βάση το ποσοστό υιοθέτησης μιας αλλαγής/καινοτομίας τα άτομα διακρίνονται, σύμφωνα με τον Rogers (2002), στις εξής πέντε κατηγορίες: 1) innovators (καινοτόμοι) (2,5%), 2) early adopters (αυτοί που την εφαρμόζουν άμεσα) (13,5%), 3) early majority (πρώιμη πλειοψηφία) (34%), 4) late majority (καθυστερημένη πλειοψηφία) (34%) και 5) laggards (αδρανής) (16%). Στο ίδιο κλίμα ο Μπουραντάς (2001) αναφέρει ότι οι συνηθισμένες μορφές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές είναι οι εξής: 1) η απόρριψη (νιώθουν απειλή προς κερτημένα), 2) η αντίσταση (νιώθουν να θίγονται συμφέροντα ή τα αποτελέσματα είναι άγνωστα), 3) η ανοχή (παραμένουν ουδέτεροι-αδιάφοροι) και 4) η αποδοχή (νιώθουν ότι τους ωφελεί). Ο Mintzberg (1979) επισημαίνει ότι, επειδή σε μια σχολική μονάδα οι καινοτομίες είναι δύσκολο να υιοθετηθούν, αφού η συνήθεια, ο ρυθμός λειτουργίας και οι στόχοι δεν είναι μοναδικοί, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και εργάζονται υπέρ των καινοτομιών και άλλοι αντιστέκονται σθεναρά, τις περισσότερες φορές κινούμενοι αντίθετα, δημιουργώντας προβλήματα ή απαξιώνοντας τις προσπάθειες των υπέρμαχων της καινοτομίας. Με την θέση αυτή συντάσσεται και ο Shephard (1965) που κάνει λόγο για άτομα τα οποία ως βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η αντίσταση στην αλλαγή και για άτομα που βρίσκονται στο αντίθετο άκρο και, συνήθως, αναπτύσσουν μια ευνοϊκή στάση απέναντι στην προώθηση και την ενσωμάτωση νέων ιδεών.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την αναγκαιότητα εισαγωγής των εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, αποτελούν το «κλειδί» για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή κάθε αλλαγής. Ο (Vandenberghe, 1995) τονίζει ότι από την δική τους ενεργοποίηση, εμπλοκή και συμμετοχή θα κριθεί η επιτυχής εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα. Το σχολείο περισσότερο απ' όλα έχει ανάγκη από έμπυχο δυναμικό που να εμπνέεται από το όραμα μιας καλύτερης κοινωνίας, να είναι φορέας νέων ιδεών και να διαθέτει την γνώση και την εμπειρία που απαιτούνται για την αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας της εκπαίδευσης.

2.3. Η αξιολόγηση της «αντίστασης στην αλλαγή»

Η εκπαίδευση είναι ένας ζωτικός κοινωνικός θεσμός που δεν μπορεί να παραμένει στάσιμη. Ο Πασιαρδής (2004: 28- 31) τονίζει ότι η εκπαίδευση επιβάλλεται για λόγους επιβίωσης και ανανέωσης του συστήματος να επιδιώκει την

αλλαγή. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι κάθε αλλαγή θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς επειδή είναι απλά και μόνο αλλαγή. Η αντίσταση στην αλλαγή δεν είναι απαραίτητο να προσλαμβάνεται, πάντα, ως αρνητική. Η αντίσταση στην αλλαγή, σύμφωνα με τον Ιορδανίδης (2006: 95) μπορεί να έχει και θετική συνεισφορά, όταν πρόκειται για «εποικοδομητική αντίσταση» γιατί δεικνύει πως όλα τα σχέδια θα εξεταστούν προσεκτικά ενώ υπάρχει πάντα η πιθανότητα να έχουν δίκιο αυτοί που αντιστέκονται στην αλλαγή. Στο ίδιο πλαίσιο ο Fullan (1991) προσθέτει ότι πολλές είναι οι περιπτώσεις που προτάθηκαν στους εκπαιδευτικούς αλλαγές, οι οποίες υπόσχονταν μεγάλο όφελος αλλά η πραγματικότητα διέψευσε αυτές τις προσδοκίες

Η αξιολόγηση της αντίστασης στην αλλαγή αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, εφόσον εξαρτάται από την πλευρά με την οποία βλέπουμε μια κατάσταση. Υπό αυτό το πρίσμα, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα επιζήμια για κάποιους ενώ εξαιρετικά ευεργετική για κάποιους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, οι Tripson & Dodu (1985: 101) αναφέρονται σε δύο όρους: τον όρο «διασπαστική αντίσταση» και τον όρο «εποικοδομητική αντίσταση» στην αλλαγή. Είναι προφανές ότι με τον όρο «διασπαστική αντίσταση», η αντίσταση στην αλλαγή θεωρείται ως ένα αρνητικό φαινόμενο, το οποίο πρέπει να εξαλειφθεί για τη μελλοντική ευημερία του οργανισμού. Αντίθετα, με τον όρο «εποικοδομητική αντίσταση», η αντίσταση στην αλλαγή έχει θετική συνεισφορά. Στο ίδιο κλίμα, η επιστημονική βιβλιογραφία αναφέρεται σε «καλή αλλαγή» και σε «κακή αλλαγή», τονίζοντας ότι μια αλλαγή δεν μπορεί να έχει αποκλειστικά και μόνο θετικό περιεχόμενο. Έτσι, το περιεχόμενο μιας οργανωσιακής αλλαγής μπορεί να εκτιμηθεί μόνο από τα αποτελέσματά της και τις συνέπειές της στην πρόοδο του οργανισμού. Το ίδιο ισχύει και για το περιεχόμενο της αντίστασης στην αλλαγή. Συνεπώς, όπως μια αλλαγή δεν μπορεί να είναι πάντα «καλή», έτσι και η αντίσταση στην αλλαγή δεν προσλαμβάνεται απαραίτητα ως αρνητική.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι που ένα άτομο αντιδρά και δεν αποδέχεται μια αλλαγή. Σύμφωνα με την Χριστοφίδου (2012), υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες παραγόντων που δρουν ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια για αλλαγή:

1. Το άτομο αντιστέκεται στην προτεινόμενη αλλαγή, όταν αυτή δε συμφωνεί με το σύστημα αξιών του και την κουλτούρα του.

2. Το άτομο αντιδρά στην αλλαγή, όταν αυτή μειώνει τη δύναμή του, το κύρος του.

3. Το άτομο αντιδρά στην αλλαγή όταν αισθάνεται πως απειλούνται η ασφάλειά του, η εμπιστοσύνη του, η συναισθηματική του ευημερία και η σταθερότητα που νιώθει.

4. Το άτομο αντιδρά στην αλλαγή, όταν οι πόροι και τα μέσα που θα στηρίξουν την αλλαγή είναι ανεπαρκή.

Επικεντρώνοντας στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) αναφέρουν ότι πολλοί είναι οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν στην αντίσταση απέναντι στις αλλαγές. Αναφερόμαστε, βέβαια, στον ανθρώπινο παράγοντα και στον τρόπο που αυτός αντιδρά στην αλλαγή. Συγκεκριμένα:

Σε ατομικό επίπεδο, η αντίσταση στην αλλαγή έχει τις ρίζες της στην προσωπικότητα του ατόμου και στην προηγούμενη εμπειρία του. Οι King & Anderson (1995: 170), οι οποίοι εμβάθυναν στις ψυχολογικές πτυχές της προσωπικότητας που ευθύνονται για την αντίσταση στην αλλαγή, αναφέρουν ότι 1. η αλλαγή αντιπροσωπεύει το άγνωστο και γι' αυτό γεννά αντίσταση απλώς και μόνο επειδή είναι αλλαγή 2. η αλλαγή μπορεί να αποτελέσει απειλή για τα συμφέροντα ενός ατόμου ή μιας ομάδας. 3. η αλλαγή συχνά σημαίνει επιπλέον εργασία για όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Επίσης, η έλλειψη εμπιστοσύνης και η παρανόηση των προθέσεων της αλλαγής, η χαμηλή ανοχή στην αλλαγή, τα στενά προσωπικά συμφέροντα και οι αντικρουόμενες εκτιμήσεις ανάλογα με τη θέση στον οργανισμό αποτελούν βασικούς παράγοντες αντίστασης στην αλλαγή. Επιπλέον, ο φόβος για το άγνωστο, η συνήθεια, η απώλεια ελέγχου, το ρίσκο της αποτυχίας, η αύξηση του φόρτου εργασίας, η απειλή για την ασφάλεια της δουλειάς αποτελούν λόγους να αντισταθεί το άτομο στην αλλαγή. Μια άλλη τυπολογία της αντίστασης στην αλλαγή δίνεται από τον DuBrin (1998). Ο συγγραφέας πιστεύει ότι υπάρχουν τέσσερις κύριες αιτίες του φαινομένου: 1. προσωπικά συμφέροντα τα οποία θεωρούνται ότι απειλούνται από την αλλαγή. 2. παρεξήγηση και δυσπιστία. 3. διαφορετική εκτίμηση της αλλαγής 4. χαμηλή ανοχή στην αλλαγή.

Σε ομαδικό επίπεδο η αντίσταση κατά της αλλαγής προέρχεται από παράγοντες εγγενείς με τη δομή και τη σύνθεση του οργανισμού οι οποίοι καθορίζουν το status-quo. Συνήθως είναι ομάδες (τυπικές ή άτυπες) εργαζομένων που βρίσκονται μακριά από το κέντρο λήψης αποφάσεων ή δεν έχουν εμπιστοσύνη στη διοίκηση ή απειλούνται τα οικονομικά τους συμφέροντα, καθώς και η μικροπολιτική που αναπτύσσεται στους εργασιακούς χώρους κ.α. Σε οργανωσιακό επίπεδο τα αίτια αντίστασης στην αλλαγή αφορούν στη δομή του οργανισμού, στο οργανωτικό κλίμα και στην κουλτούρα, στη στρατηγική λήψης αποφάσεων, στην κατανομή πόρων, καθώς και το στυλ ηγεσίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο West- Burnham (1991), όπως αναφέρουν οι Ιορδανίδης (2006: 95) και Σαΐτη, & Σαΐτης (2012: 329), προσδιορίζει ως παράγοντες αντίστασης στην αλλαγή:

1. *Την έλλειψη των απαραίτητων πόρων για την υλοποίηση της αλλαγής.* Αποτελεί πάγιο παράπονο της εκπαίδευσης η απουσία πόρων, κυρίως χρόνου και χρήματος, για την επιτυχή εισαγωγή μιας αλλαγής. Η κατάσταση αυτή παρουσιάζεται ιδιαίτερα οξυμμένη στις μέρες μας λόγω της οικονομικής ανέχειας της χώρας μας.

2. *Τον όγκο των απαιτήσεων για την εφαρμογή της.* Η έλλειψη σχεδιασμού, πόρων και κατάλληλων ικανοτήτων κάνουν την αίσθηση της υπερφόρτωσης ακόμα μεγαλύτερη. μπορεί να ευθύνεται κι ο τύπος της αλλαγής- επιβολή, προσαρμογή, ανάπτυξη, δημιουργικότητα.

3. *Την ακατάλληλη διαχείριση της αλλαγής από την ηγεσία του σχολείου.* Είναι γεγονός ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου αποτελεί σημαντική παράμετρο της λειτουργίας του. Με την θέση αυτή συντάσσεται ο Ιορδανίδης (2006: 96), ο οποίος αναφέρει ότι τα σχολεία, επομένως, που αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην εισαγωγή και εφαρμογή σημαντικών αλλαγών «πιθανότατα επιδεικνύουν αδυναμία ηγεσίας».

4. *Το συντηρητισμό.* Τα σχολεία είναι, κυρίως, συντηρητικοί οργανισμοί. Οι διδάσκοντες αφομοιώνουν τις αλλαγές με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρούν τις υπάρχουσες μεθόδους εργασίας. Αυτό ισχύει τόσο στις αίθουσες διδασκαλίας μεμονωμένα, όσο και συνολικά στις σχολικές μονάδες. Η αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές μπορεί να αποδοθεί, σύμφωνα με τον Nadler (1983: 551- 561) στη συνήθεια και στην ανασφάλεια, όσο και στο φόβο απώλειας ισχύος ή κύρους και αύξησης του φόρτου εργασίας τους.

Συνεπώς, δεν υιοθετούν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται στη σχολική μονάδα. Για μερικούς εκπαιδευτικούς η αλλαγή σημαίνει πρόκληση, επιδεικνύοντας ένα καινοτόμο προφίλ. Για κάποιους άλλους, όμως, η αλλαγή είναι συνυφασμένη με έναν απειλητικό αποσυντονισμό μιας σταθερά δομημένης κατάστασης, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ιορδανίδης (2006: 91). Η αξιολόγηση της στάσης τους απέναντι στην αλλαγή εκτιμάται μόνο από τα αποτελέσματα και τις συνέπειές που έχει η αλλαγή στην πρόοδο του σχολείου. Αυτό, όμως, που μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε είναι ότι, όταν οι αλλαγές αντιμετωπίζονται μέσα από ένα πλαίσιο παραδοσιακών δομών και συμπεριφορών, η σύγκρουση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αναπόφευκτη.

2.3.1. Ο συντηρητικός εκπαιδευτικός

Επικεντρώνοντας στο χώρο της εκπαίδευσης ο West- Burnham (1991), όπως αναφέρουν οι Ιορδανίδης (2006: 95) και Σαΐτη, & Σαΐτης (2012: 329) επισημαίνει μεταξύ των άλλων, ως βασικό παράγοντα αντίστασης στην αλλαγή τον συντηρητισμό. Ο συντηρητισμός εκφράζεται μέσα από τη *«διασπαστική αντίσταση»* στην αλλαγή και αποτελεί τροχοπέδη στην πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Αρχικά, ας επιδιώξουμε την αποσαφήνιση του όρου συντηρητισμός. Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα ως συντηρητικός ορίζεται *«το άτομο που διαφυλάσσει την παράδοση ή που είναι υπέρ της διαφύλαξής της σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και που αντιμετωπίζει με επιφύλαξη κάθε νεωτερισμό»*. Το συγκεκριμένο λεξικό παραθέτει ως συνώνυμο του όρου, το επίθετο αντιδραστικός. Είναι, λοιπόν, ολοφάνερο ότι φυσική έκφραση του συντηρητισμού είναι η αντίδραση σε κάθε νεωτερισμό που επιφέρει μια αλλαγή, μόνο και μόνο επειδή είναι αλλαγή. Η αντίδραση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Ειδικά για τον εκπαιδευτικό κλάδο, η Herrera (1995: 24) αναφέρει ότι ο συντηρητισμός χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι, *«αν και ζούμε σε μια εποχή αλλαγών και ανατροπών στις αίθουσες διδασκαλίας δεν υπάρχει η απαξίωση του παρελθόντος»*, και συνεχίζει τονίζοντας ότι *«οι εκπαιδευτικοί αφομοιώνουν τις αλλαγές με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρούν τις υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας τους, θεωρώντας τες αναντικατάστατες»*. Οι Wallace και Loudon (1992: 515) επισημαίνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί επενδύουν πολλή ενέργεια στην κατανόηση του περιεχόμενου της

εκπαιδευτικής αλλαγής, στο τέλος διαπιστώνουν ότι «οι αλλαγές είναι σύμφωνες με τα πρότυπα της προϋπάρχουσας διδακτικής πρακτικής ... και ότι τα νέα πρότυπα διαμορφώθηκαν από τα παλιά». Οι Fullan & Steigelbauer (1991: 36), προσθέτουν ότι «οι εκπαιδευτικοί ενώ επιδεικνύουν μια ισχυρή τάση να προσαρμοστούν στην ευκαιρία της αλλαγής τελικά ή ην αγνοούν ή εγκαταλείποντας ή αφομοιώνουν όσο το δυνατόν λιγότερα τούς έχει επιβάλει η αλλαγή». Ο Terhart (2013: 491- 494) διαπιστώνει ότι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δέχεται ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές και οι καινοτόμες δράσεις είναι απαραίτητες για τη βελτιστοποίηση της παιδείας - και στο μακρο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στο μικρο επίπεδο της τάξης – όμως δείχνει απροθυμία και επιφυλακτικότητα να αλλάξει τις διδακτικές της πρακτικές στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό η Lortie (1975) σε έρευνά της υποστηρίζει ότι η διδασκαλία έτσι όπως ασκείται διεθνώς είναι μια δραστηριότητα προσωπική και συχνά ατομικιστική. Κάθε προτεινόμενη αλλαγή ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να την προσαρμόσει στη δική του κατάσταση διδασκαλίας. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Huberman (1993a), η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη του, πίσω από κλειστές πόρτες, η αυτονομία της εργασίας του αποτελούν παράγοντες που δυσκολεύουν την συνεργατική επίλυση προβλημάτων, εμποδίζουν τη ροή των πληροφοριών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, ευνοούν το συντηρητισμό, την αντίσταση σε καινοτομίες και ενθαρρύνουν τη σύγκρουση με σημαντικές επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, σε παραδοσιακές κουλτούρες ατομικισμού ο πειραματισμός και η ανάληψη ρίσκου, που προϋποθέτει η αποδοχή μιας αλλαγής, είναι περιορισμένες. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Ιορδανίδης (2006: 94). που τονίζει ότι οι αποτελεσματικοί διαχειριστές μιας αλλαγής είναι αυτοί που δεν δείχνουν μεγάλη προσκόλληση στην παράδοση.

Ένας άλλος παράγοντας που καταδεικνύει το συντηρητισμό των εκπαιδευτικών αφορά στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η επιτυχία των εκπαιδευτικών συνδέεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό με την επιτυχία των μαθητών τους. Έτσι τα κριτήρια επιτυχίας αναζητούνται σε παλαιότερες αλλά δοκιμασμένες και σίγουρες πρακτικές διδασκαλίας. Οι νέες ιδέες και οι καινοτόμες μέθοδοι θεωρούνται αβέβαιες και ριψοκίνδυνες λύσεις, που, συνήθως, αποφεύγονται. Επίσης, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), η ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι ένας άλλος παράγοντας που αυξάνει το επίπεδο συντηρητισμού τους. Συνεπώς, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συντηρητικό επάγγελμα.

Σε οργανωσιακό επίπεδο είναι γεγονός ότι τα σχολεία είναι, κυρίως, συντηρητικοί οργανισμοί. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας του συγκεντρωτισμού και του γραφειοκρατικού του χαρακτήρα θεωρείται ιδιαίτερα συντηρητικό. Το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης αποτελεί το βασικό τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επίδραση της κλασικής σχολής και της βεμπεριανής θεωρίας περί γραφειοκρατίας, καθώς και οι γενικές αρχές διοίκησης του Fayol, όπως αναφέρει ο Μιχόπουλος (2012: 230), βρίσκουν απήχηση στην εκπαίδευση και σήμερα ακόμη. Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα η εξουσία είναι συγκεντρωμένη στην κορυφή της ιεραρχίας. Οι αλλαγές εκπορεύονται από την κορυφή της πυραμίδας προς τα κάτω (top-down

διαδικασία), κυρίως με τη μορφή προγράμματος που υλοποιείται ομοιόμορφα και χωρίς παρεκκλίσεις από όλη την ιεραρχία, άρα από όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Η σύλληψη κατά κανόνα γίνεται από την τεχνοδομή (Mintzberg, 1979: 20) - στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας- που έχουν την ευθύνη του καθορισμού της πολιτικής, του σχεδιασμού των δράσεων, του συντονισμού και του ελέγχου. Οι περισσότερες από τις εκπαιδευτικές αλλαγές επιβάλλονται από παράγοντες που δραστηριοποιούνται έξω από τη σχολική μονάδα, όπως οι διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η πολιτεία. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιορίζεται σε ρόλο «εφαρμοστή» της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, εμπλέκονται μόνο στην εφαρμογή των αλλαγών και όχι στον σχεδιασμό τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν τα περιθώρια να οικειοποιηθούν μια καινοτομία, γεγονός που ενθαρρύνει το κλίμα του συντηρητισμού των σχολείων. Ο Ιορδανίδης (2006) προσθέτει, επίσης, ότι ο συντηρητισμός των σχολικών μονάδων αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι *«οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν την αλλαγή ως ξεχωριστό φαινόμενο αντί μιας φυσικής και αναπόφευκτης κοινωνικής διεργασίας για την οποία απαιτείται ο συντονισμός της οργανωτικής και της ατομικής συμπεριφοράς»*. Η έλλειψη μιας δυναμικής κουλτούρας αλλαγής αποτελεί έναν άλλο παράγοντα που καταδεικνύει τον συντηρητισμό των σχολείων και αναστέλλει κάθε δημιουργική προσπάθεια για αλλαγή.

Ανακεφαλαιωτικά, ο συντηρητισμός τόσο σε ατομικό επίπεδο- των εκπαιδευτικών- όσο και σε οργανωσιακό – του εκπαιδευτικού συστήματος- αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα κάθε καινοτόμας προσπάθειας και βασική αιτία, που παρά τις εκκλήσεις για εισαγωγή αλλαγών, η εκπαίδευση έχει παραμείνει, σε μεγάλο βαθμό, στάσιμη και αμετάβλητη εξαιτίας των συντηρητικών πρακτικών της. Ο συντηρητισμός, συνακόλουθα, επειδή οδηγεί στην αντίσταση ενάντια σε οποιαδήποτε προσπάθεια να αλλάξει το status-quo, τις περισσότερες φορές προκαλεί σύγκρουση μεταξύ των εμπλεκόμενων ως αναμενόμενη συνέπεια. Η αλλαγή ρυθμού θα φέρει αντιμέτωπες αξίες, δομημένες σχέσεις, πρακτικές και πρόσωπα, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ο κίνδυνος της σύγκρουσης, επομένως, αποτελεί κοινό δεδομένο της αλλαγής, και στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αναπόφευκτος. Όμως, ένα συγκρουσιακό επεισόδιο μπορεί να έχει καταστροφική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, αν δεν το διαχειριστούν αποτελεσματικά, άρα και στο σχολείο. Είναι γεγονός ότι η ισχυρή εχθρότητα που προκύπτει από ένα συγκρουσιακό επεισόδιο μπορεί να έχει δυσάρεστα αποτελέσματα τόσο στα μέλη, όσο και στον ίδιο τον οργανισμό. Στην περίπτωση αυτή, η σύγκρουση γίνεται δυσλειτουργική, η οποία τις περισσότερες φορές είναι συναισθηματική (ιδιαίτερη αναφορά έχει γίνει στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας). Τα αποτελέσματα μιας δυσλειτουργικής σύγκρουσης δεν αναστέλλουν, μόνο, κάθε προσπάθεια για αλλαγή αλλά όπως τονίζουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 294) μπορεί να διαταράξουν την ηρεμία και την ισορροπία του σχολικού κλίματος, να εμποδίσουν την ομαλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις άγχους, σε συχνές απουσίες, σε

επιθετικότητα. Σύμφωνα με την σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων ευθύνεται για την εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων. Οι Jehn (1994) τονίζει τη σύνθεση αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχους, ζήλιας, απογοήτευσης και θυμού, στην εκδήλωση συγκρούσεων. Συνήθως, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Di Paola & Hoy (2001) αναφέρουν την αργοπορία, τη θεληματική απομόνωση των εκπαιδευτικών, την αδιαφορία ως ενδείξεις συγκρουσιακής συμπεριφοράς. Ο Πασιαρδής (2015^α : 142) επισημαίνει ότι *«μια δυσλειτουργική σύγκρουση μεγαλώνει τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνει τη συνεργασία και την ομαδική δράση και εμποδίζει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων»*, έτσι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εξέλιξης και προόδου του σχολικού οργανισμού.

Συνεπώς, η σύγκρουση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως και σε κάθε οργανισμό, μπορεί να αποτελέσει ένα αρνητικό φαινόμενο, με καταστροφικά αποτελέσματα για την οργάνωση, αν δεν αναγνωριστούν τα αίτια που την προκαλούν και δεν διευθετηθεί αποτελεσματικά. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή δεν είναι εύκολη μια και, όπως ήδη έχει γίνει κατανοητό, απαιτείται ριζική μεταμόρφωση των συντηρητικών ιδεών και των παραδοσιακών πρακτικών των ατόμων και του συστήματος.

2.3.2. Ο καινοτόμος εκπαιδευτικός

Οι φορείς της δημιουργικότητας και της αλλαγής στην σχολική μονάδα είναι οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην ανάγκη για αλλαγή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχούς εισαγωγής της. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι κάθε αλλαγή θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς επειδή είναι απλά και μόνο αλλαγή. Η *«εποικοδομητική αντίσταση»* στην αλλαγή μπορεί να οδηγήσει στην ενσωμάτωση και προώθηση καινοτόμων ιδεών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, και να αποτελέσει κύριο χαρακτηριστικό του καινοτόμου εκπαιδευτικού.

Ο καινοτόμος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από τη διάθεση να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να αναλάβει πρωτοβουλίες στις διδακτικές μεθόδους, στην οργάνωση και τη διδασκαλία της μάθησης, στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών. Μπορεί να αλλάξει το ρόλο του και τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία και τη σχολική μονάδα. Τέτοιες καινοτομίες, αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2008α: 146, 2008b: 234-235), ότι αφορούν μεταβάσεις από δασκαλοκεντρικά συστήματα διδασκαλίας στην ανακαλυπτική μάθηση, από στεγανές θεματικές ενότητες σε ευέλικτες θεματικές ενότητες, από απομονωμένους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη σε συνεργατικούς με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και από περιορισμένες σχέσεις με την τοπική κοινωνία σε εκτεταμένες και συνεργατικές.

Επίσης, αν και ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί ένα ασφυκτικό πλαίσιο δράσης, εν τούτοις μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών με στόχο την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Και αυτό, γιατί η εργασία των

εκπαιδευτικών προσφέρεται για τη σύνδεσή της με καινοτόμες παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα, βρίσκονται στο προνομιακό πεδίο να έχουν ένα πλήθος εμπειριών από την παιδαγωγική τους σχέση και τη διαπραγμάτευση της γνώσης με τους μαθητές τους. Παράλληλα, έχουν ομάδα αναφοράς μαθητές και μαθήτριες που έρχονται σε σχέση επικοινωνίας μαζί τους και επομένως μπορούν να αξιοποιήσουν τη σχετική τους αυτονομία προς την καινοτομία, χωρίς να περιμένουν εγκυκλίους του Υπουργείου. Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής και ο εκπαιδευτικός ως καινοτόμος.

Συνεπώς, η εισαγωγή καινοτόμων θέσεων στη σχολική πραγματικότητα αποτελεί προϋπόθεση για να αντιμετωπιστεί η ομοιομορφία, η σταθερότητα που παίρνει τη μορφή της στασιμότητας, η εμμονή στην παράδοση και η παρακμή. Καθένας, όμως, μπορεί να κατανοήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος, ο οποίος θέλει να αλλάξει τα δεδομένα, επιβάλλοντας νέους όρους, μεθοδολογία και πρακτικές σε κάθε κοινωνικό σύστημα, όπως και στο εκπαιδευτικό σύστημα ή και στη σχολική μονάδα. Η κατάσταση μπορεί να γίνει χειρότερη, προσθέτουν οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012: 295), αν λάβουμε υπόψη μας την αλληλεξάρτηση των μελών στους οργανισμούς. Στην περίπτωση αυτή, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι οι συγκρούσεις, αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο μέσα στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου στην προσπάθεια εισαγωγής των αλλαγών.

Ωστόσο, η σύγκρουση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και κάθε φορά δύναται να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό, όπως και στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Γι αυτό καμία σύγκρουση δεν μπορεί εκ των προτέρων να χαρακτηριστεί εποικοδομητική ή καταστροφική. Άρα, το στοιχείο που μπορεί να καθορίσει αν μια σύγκρουση είναι ή όχι λειτουργική αναφέρεται στα αποτελέσματα που έχει για τον οργανισμό. Οι DiPaola & Hoy (2001:5) αναφέρουν ότι η τάση να υπογραμμίζουμε μόνο τα αρνητικά αποτελέσματα μιας σύγκρουσης, αποσπά την προσοχή μας από τα πιθανά οφέλη της.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι σύγχρονες διοικητικές θεωρίες της σύγκρουσης έχουν δείξει ότι η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει μια ευεργετική δύναμη για τον οργανισμό και βασικό παράγοντα εισαγωγής αλλαγών και καινοτόμων θέσεων. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η σύγκρουση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δημιουργική δύναμη που μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές. Πράγματι, σε πολλούς οργανισμούς η σύγκρουση είναι επιθυμητή και η επίλυση των διαφορών χρησιμοποιείται ως δημιουργική δύναμη για θετικές αλλαγές. Ο Robbins (1998) δήλωσε ότι η σύγκρουση δεν είναι μόνο απαραίτητη για την ανάπτυξη, την αλλαγή και την εξέλιξη στο οργανωτικό σύστημα... αλλά είναι πρωταρχική άμυνα ενός συστήματος έναντι της στασιμότητας, της ρήξης και της τελικής εξαφάνισής του. Αυτό σημαίνει ότι η σύγκρουση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία επιβίωσης και ανάπτυξης του οργανισμού γιατί αναδεικνύει τα προβλήματα που απαιτούν αλλαγή. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Heffron (1989), ένας ήρεμος και χωρίς συγκρούσεις οργανισμός, μπορεί να είναι ένας απαθής, στάσιμος και αδιάφορος οργανισμός.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενοι οι Thomas & Bennis (1972: 891) θεωρούν ότι η σύγκρουση αποτελεί φορέα νέων, καινοτόμων ιδεών και αυτό για τρεις λόγους. Αρχικά, αναφέρει ότι η αντιπαράθεση διαφορετικών απόψεων παράγει νέες ιδέες που,

συνήθως, είναι πιο αποτελεσματικές για τη λειτουργία ενός οργανισμού. Δεύτερος λόγος είναι ότι μέσα από τη διαφωνία και τις αποκλίνουσες απόψεις των εμπλεκόμενων μερών, φωτίζονται σκοτεινές πλευρές του ίδιου θέματος, που είχαν αγνοηθεί, με αποτέλεσμα τη σύνθεση νέων πιο ολοκληρωμένων θέσεων. Ο τρίτος λόγος που αποδεικνύει ότι η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την αλλαγή είναι ότι η σύγκρουση ωθεί τους ανθρώπους να αναζητήσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού, στη συνεκτικότητα των μελών του, στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων και στη δημιουργία σαφέστερων και καινοτόμων διαδικασιών επίλυσης των προβλημάτων. Ο Deutsch (1973: 9), παρατηρεί ότι η σύγκρουση στο εσωτερικό ενός οργανισμού συχνά βοηθά στην ανανέωση των αρχών και των κανόνων που τον διέπουν ή συμβάλλει στην εμφάνιση νέων.

Η σύγκρουση μπορεί, επίσης, να είναι επωφελής γιατί προστατεύει την ομάδα από το ψυχολογικό φαινόμενο του «Groupthink». Το φαινόμενο «Groupthink» συμβαίνει όταν η επιθυμία για αρμονία και συμμόρφωση στους κόλπους μιας ομάδας, καταπνίγει κάθε νέα ιδέα, κάθε δημιουργική και ανεξάρτητη σκέψη που διαταράσσει την ομοιογένεια της ομάδας. Η τάση αυτή εμφανίζεται κυρίως σε ομάδες που θέλουν να διατηρήσουν την ομοιογένειά τους και αυτό το επιδιώκουν αποθαρρύνοντας ή καταπνίγοντας κάθε είδους αλλαγή που εκφράζεται με αντίρρηση. Σύμφωνα με τον Janis (1982), παραβιάζεται σοβαρά η κρίση και οι γνωστικές διαδικασίες των μελών της ομάδας, με αποτέλεσμα τα άτομα να παίρνουν εσφαλμένες αποφάσεις.

Είναι αλήθεια, επομένως, ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι δυσάρεστη, μπορεί ακόμη να είναι μια πηγή προβλημάτων, αλλά είναι απολύτως απαραίτητη για την εμφάνιση αλλαγών και για την επιβίωση και την προσαρμογή των οργανισμών. Η οργανωτική αλλαγή και η καινοτομία απαιτεί ένα «διεγερτικό», το οποίο θα προκαλέσει την εμφάνισή τους. Αυτό το διεγερτικό είναι η σύγκρουση. Ο Deutsch (1973), επισημαίνει ότι μια μέτρια σε ένταση σύγκρουση οδηγεί στην επιτυχή εισαγωγή των οργανωσιακών αλλαγών. Βέβαια, αναφερόμαστε στις γνωστικές συγκρούσεις, γιατί αυτές αποτελούν τη δημιουργική δύναμη και οδηγούν σε θετικές αλλαγές έναν οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί που είναι καταλύτες της αλλαγής είναι προσανατολισμένοι σε αυτού του τύπου τις συγκρούσεις. Στην περίπτωση αυτή, η γνωστική σύγκρουση μπορεί να επηρεάσει θετικά, οδηγώντας στην αλλαγή μια και η ίδια αποτελεί τον πυρήνα της αλλαγής.

Συναθροίζοντας τα προαναφερόμενα, συμπεραίνουμε ότι η αλλαγή, η δημιουργικότητα και η καινοτομία μπορεί να αποτελέσουν προϊόντα της σύγκρουσης, γι αυτό χρειάζεται η σύγκρουση να γίνει αποδεκτή και μάλιστα, μερικές φορές, να ενθαρρυνθεί. Η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης- και όχι η εξάλειψή της - θα πρέπει να αποτελέσει τον ρεαλιστικό στόχο κάθε οργανισμού, όπως και του εκπαιδευτικού, που επιδιώκει την ανάπτυξή του.

Θεμελιώδης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης και στον μετασχηματισμό της σε δημιουργική δύναμη εισαγωγής αλλαγών. Όμως, κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπικότητα και επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών του καθώς και την επίτευξη τόσο των ατομικών όσο

και των συλλογικών στόχων (Πασιαρδής, 2004: 26). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των συγκρούσεων που προκαλούνται εξαιτίας των εκπαιδευτικών αλλαγών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εναρμονίσει την προσωπικότητα, τις αντιλήψεις και τους στόχους του στην προσπάθειά του να υιοθετήσει αλλά πολύ περισσότερο να οικειοποιηθεί, ώστε να μπορέσει να υλοποιήσει αποτελεσματικά τις αλλαγές. Αναφερόμαστε, βέβαια στον καινοτόμο εκπαιδευτικό, που τολμά τη μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών του και της νοοτροπίας του ώστε να καταστεί δυνατή η υιοθέτηση και η υλοποίηση των αλλαγών στα σχολεία. Οι αλλαγές στις αξίες, στα πιστεύω και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η σημαντικότερη διάσταση της αλλαγής και μόνο τότε μπορεί να θεωρηθεί η αλλαγή ως πραγματική. Επομένως, η διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής στη σχολική μονάδα θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας επιτυχούς εισαγωγής μιας αλλαγής και απόκρουσης συγκρουσιακών επεισοδίων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

2.4. Η κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής

Ο Σαϊτς (2008) επισημαίνει ότι κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια μικροκοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα, εσωτερικά χαρακτηριστικά. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), μπορεί να είναι αφανή και να περιλαμβάνονται σε χαρακτηρισμούς όπως «ζεστή ατμόσφαιρα», «φιλικό περιβάλλον» και να συντελούν ώστε το περιβάλλον σε μια σχολική μονάδα να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δώσει διάφορες ονομασίες στην αίσθηση που η σχολική μονάδα αποπνέει σε έναν επισκέπτη ή σε όσους εργάζονται σε αυτήν. Πολλοί συγγραφείς κάνουν λόγο για σχολική κουλτούρα ή κλίμα. Παρόλο που οι ορισμοί της κουλτούρας και του κλίματος συσχετίζονται σε περιεχόμενο, θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, μια σύντομη αποσαφήνιση του κάθε όρου, τονίζοντας τη μεταξύ τους διαφορά. Ο Schein (2009: 27) αναφέρει ότι η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά (αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις) που μοιράζονται τα μέλη μιας σχολικής μονάδας και λειτουργούν με βάση αυτά, προσδίδοντας με αυτά μια ιδιαίτερη και μοναδική εικόνα στη μονάδα τους. Με άλλα λόγια, είναι ο τρόπος που αισθάνονται, αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και λειτουργούν οι άνθρωποι στο συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Το κλίμα του σχολείου εκλαμβάνεται ως «η προσωπικότητα του σχολικού οργανισμού και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτόν». Οι Halpin & Graft (1963) ισχυρίζονται ότι το κλίμα σε μια σχολική οργάνωση είναι ό,τι η προσωπικότητα στο άτομο. Γενικά, το σχολικό κλίμα αντανάκλα τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο είναι η σχολική κουλτούρα. Ο Fullan (2005:57) αναφέρει ότι η χαρακτηριστική τους διαφορά είναι ότι η κουλτούρα διαμορφώνεται από τις κοινές αντιλήψεις και αξίες των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ το κλίμα ορίζεται από τους κοινούς τρόπους συμπεριφοράς. Άρα το κλίμα αποτελεί υπώνυμο του όρου κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα

αλληλοεπηρεάζονται και μεταβάλλονται ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά στη διάρκεια του χρόνου.

Η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία αποδίδει μεγάλη σημασία στην διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής στο σχολείο. Συγκεκριμένα ο Μπαγάκης κ.α. (2009) θεωρούν τη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής θεμελιώδη παράγοντα προκειμένου το σχολείο να γίνει αποτελεσματικό, δηλαδή να επιτυγχάνει τους στόχους του και να μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα που αφορούν στη μάθηση των μαθητών του σε σχέση με αυτά που θα είχε υπό τις υπάρχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Εξάλλου, η αλλαγή ενός οργανισμού προϋποθέτει την αλλαγή της κουλτούρας του και το αντίστροφο. Οι Schweiker – Marra (1995) πιστεύουν ότι η κουλτούρα των σχολείων είναι τέτοια που είτε εμποδίζει, είτε υποστηρίζει την αλλαγή. Συνεπώς, όπως τονίζει ο Hargreaves (1997) το σχολείο χρειάζεται να αποκτήσει άλλη κουλτούρα, προκειμένου να είναι κάθε αλλαγή αποτελεσματική, και όχι να αλλάξει απλά επιφανειακά μορφή και δομή. Η επικράτηση μιας καινούργιας κουλτούρας, δυναμικής, ανοικτής, πολύ-πολιτισμικής, αφοσιωμένη και δεσμευμένης στην και από την αλλαγή, μπορεί να ενισχύσει και να υποστηρίξει τις διαδικασίες αλλαγής.

Οι MacBeath & Mortimore (2001) τονίζουν ότι η αλλαγή πρέπει να πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το σχολείο. Χαρακτηριστικά ο Μπαγάκης κ.α. (2009) αναφέρουν ότι *«μέσα σ' όλη αυτή την κινητικότητα ιδεών, σκέψεων και προτάσεων, το ισχυρότερο μήνυμα που κερδίζει συνεχώς έδαφος στη διεθνή ερευνητική κοινότητα αφορά στη σημασία της δέσμευσης του σχολείου στη διαδικασία ανάπτυξής του»*. Συνεπώς, η αλλαγή για να είναι αποτελεσματική και να μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας χρειάζεται να πηγάζει μέσα από την ίδια τη σχολική μονάδα. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί η ανάγκη διαμόρφωσης κουλτούρας αλλαγής των εκπαιδευτικών, ως μέτρο αποσόβησης των συγκρούσεων και διασφάλισης κλίματος ομαλότητας στην σχολική μονάδα. Βασικοί παράγοντες που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής στα σχολεία, σύμφωνα με τον Μπαγάκη, κ.α. (2009) είναι οι εξής:

1. κάθε εκπαιδευτική αλλαγή να μην σχεδιάζεται «ερήμην» των εκπαιδευτικών αλλά να αποτελεί προϊόν της δημιουργικής εμπλοκής τους. Στο πλαίσιο αυτό, να αξιοποιηθούν τα καινοτόμα σχολεία, προκειμένου να εντοπιστούν και προσδιοριστούν οι προωθητικοί παράγοντες ανάπτυξης και επιτυχούς εισαγωγής των εκπαιδευτικών αλλαγών.

2. κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα, που πρέπει να ληφθεί σημαντικά υπόψη τόσο για τον τρόπο προσέγγισής του όσο και για τα βήματα βελτίωσης που θα πρέπει να γίνουν. Άρα δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές ούτε συνταγές με καθολική ισχύ. Αντίθετα, απαιτούνται διαφοροποιημένες αναπτυξιακές στρατηγικές, οι οποίες θα προσιδιάζουν στη «συνθήκη ανάπτυξης» του κάθε σχολείου χωριστά και θα ανταποκρίνονται στις δικές του ανάγκες.

3. η μετάβαση από το παλιό στο νέο δεν γίνεται αυτόματα. Αντίθετα, προϋποθέτει συγκεκριμένη διαχείριση, απαιτεί κριτικό αναστοχασμό, αξιολόγηση της τρέχουσας πρακτικής, υποστήριξη τόσο σε επίπεδο τεχνογνωσίας όσο και σε επίπεδο

ενθάρρυνσης και συμπαράστασης, γεγονός που απαιτεί εξειδικευμένη γνώση αλλά και εξειδικευμένα στελέχη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας.

Οι Schweiker – Marra (1995: 4), αναφέρουν 12 κανόνες που μπορούν να διαμορφώσουν κουλτούρα αλλαγής στα σχολεία. Οι πρώτοι έξι αφορούν στη γνώση των εκπαιδευτικών και στις ικανότητές τους και είναι: 1. Η συνεργασία, 2. Ο πειραματισμός, 3. Οι υψηλές προσδοκίες, 4. Η εμπιστοσύνη και η αυτοπεποίθηση, 5. Η απτή υποστήριξη και 6. Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, ενισχύονταν οι διαδικασίες αλλαγής όταν η διοίκηση προσέφερε δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς με άλλους πρακτικούς και απτούς τρόπους. Οι υπόλοιποι έξι κανόνες αφορούν στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με την διοίκηση. Αυτές είναι: 7. Η εκτίμηση και η αναγνώριση, 8. Η φροντίδα και το χιούμορ, 9. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, 10. Η προστασία σημαντικών στοιχείων, 11. Οι παραδόσεις και 12. Η ειλικρινής, ανοιχτή επικοινωνία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η παρουσία αυτών των νορμών υποστηρίζει και ενθαρρύνει την αλλαγή, και ότι οι ίδιες οι νόρμες ενισχύονται καθώς προχωράει και η διαδικασία της αλλαγής (σελ. 9).

Εν κατακλείδι, η ουσιαστική αλλαγή σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων προϋποθέτει αλλαγή της οργανωσιακής τους κουλτούρας που θα λαμβάνει σημαντικά υπόψη της το ρόλο των δημιουργικών και καινοτόμων στελεχών της εκπαίδευσης. Παράλληλα, θα στοχεύει στην βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας μέσα από την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και τη διασφάλιση κλίματος ομαλότητας στο σχολείο. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων, κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση της δυναμικής της σύγκρουσης και η διασύνδεσή της με την εξέλιξη, την πρόοδο, την αλλαγή.

Βασικό ρόλο για την εφαρμογή των καινοτομιών έχει η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί. Οι Hoy & Miskel (2003) τονίζουν τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας που οφείλει να λειτουργεί ως συνδεδετικός κρίκος ώστε μέσα σε κλίμα συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος να υλοποιηθεί κάθε καινοτομία η οποία θα δώσει και την αίσθηση ταυτότητας και ανάπτυξη κουλτούρας στο σχολείο, ώστε αυτό να ξεχωρίζει από όλα τα υπόλοιπα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους συνδιαμορφωτές του θετικού σχολικού κλίματος, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα μετουσιώσουν σε πράξη οποιοσδήποτε αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πράγματι, χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία του ρόλου του διευθυντή στην ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας, η επιστημονική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζει τη σημασία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, την ανάγκη ενίσχυσης και διεύρυνσης ηγετικών ρόλων καθώς και την πεποίθηση ότι κάτι τέτοιο θα συνέβαλε στη βελτίωση των σχολείων. Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται τον τελευταίο καιρό στην ηγεσία των εκπαιδευτικών εδράζεται στις νέες αντιλήψεις για την εξέλιξη των σχολείων ως οργανισμών και στην πεποίθηση ότι είναι επιθυμητή η εμπλοκή των ατόμων σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή με την ενεργή συμμετοχή τους. Προϋπόθεση για αυτή τη συμμετοχή αποτελεί η ανάπτυξη συνεργατικών δομών στα σχολεία καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών. Για να είναι, λοιπόν, επιτυχής η εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών απαιτείται διαμόρφωση κουλτούρας στα σχολεία που θα στηρίζει τη συνεργασία και τη συνεχή μάθηση και θα αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως τα πρόσωπα που συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως ηγέτες τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και εκτός αυτής.

Επίσης, προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται. Ο Eisner (2000: 347) αναφέρει ότι *«ο δάσκαλος ... πρέπει να έχει μερίδιο στο πώς θα γίνει η αλλαγή στα σχολεία»*. Στο ίδιο κλίμα κινείται και ο Terhart (2013: 487), ο οποίος αναφέρει ότι *«Δεν μπορείς να ολοκληρώσεις τη μεταρρύθμιση του σχολείου ενάντια στη θέληση των καθηγητών, αλλά μόνο με τη θέλησή τους!»*. Η διαπίστωση ότι, παρά το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας για κάθε εκπαιδευτική μονάδα, αφήνει το περιθώριο να καλλιεργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση του οράματος της αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα πλαίσια της σχολικής αυτονομίας θα δοθεί η δυνατότητα στην ίδια τη σχολική μονάδα να αναπτύξει την πρωτοβουλία για εισαγωγή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή και η ωρίμανση της ιδέας ότι μια εκπαιδευτική αδυναμία, που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρουσιακές καταστάσεις μπορεί να αντιμετωπιστεί με την εισαγωγή μιας αλλαγής. Στο στάδιο αυτό, επισημαίνει ο Μπαγάκης (1999: 66-114) *«κρίσιμη είναι η πολιτική βούληση για την εισαγωγή μιας αλλαγής, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή αλλαγής νοοτροπιών και εκπαιδευτικών ηθών, εισαγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού, υιοθέτησης νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων, αλλαγής εκπαιδευτικού- παιδαγωγικού χαρακτήρα ή μπορεί να έχει τη μορφή αλλαγής διοικητικού προσανατολισμού»*.

Η φιλοσοφία της αλλαγής στην εκπαίδευση μπορεί να αποδώσει μακροπρόθεσμα οφέλη στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα. Η επιτυχία εξαρτάται από την πίστη και αφοσίωση στη διεκπεραίωση και υλοποίηση κάθε προσπάθειας (Νέο Σχολείο, 2011)¹. Για να γίνουν τα παραπάνω είναι απαραίτητο να υπάρχει ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και της πολιτείας ώστε να δημιουργείται ένα θετικό, ανοιχτό κλίμα στο σχολείο γεγονός που θα μπορέσει να προλάβει τις καταστροφικές συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές ανταλλαγές απόψεων και θέσεων.

¹ ΕΣΠΑ 2007- 2013. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (http://www.edulll.gr/?page_id=7)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Η δυναμική της σύγκρουσης για την οργανωσιακή συμπεριφορά έχει μελετηθεί αρκετά από όσους ασχολούνται με τη δυναμική της ομάδας, καθώς από τη δεκαετία του '50 και '60 πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες για το φαινόμενο της σύγκρουσης. Πρώτος ο βιομηχανικός και επιχειρηματικός χώρος ανέδειξε τη σημασία της διαχείρισης των εργασιακών συγκρούσεων για την αποτελεσματική λειτουργία και την ανάπτυξη ενός οργανισμού. Οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012:306) αναφέρουν ότι όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και στο σχολείο, στόχος είναι η δημιουργία κλίματος μέσα στο οποίο οι διάφορες ομάδες θα μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Οι συγκρούσεις, συνήθως, προκύπτουν από τη διαφορετικότητα στην οπτική και την ανάγκη για αλλαγή. Πρόβλημα δεν αποτελούν οι ίδιες, αλλά ο τρόπος χειρισμού τους.

Η σημαντικότητα του θέματος θέτει σε εγρήγορση τους διαχειριστές των συγκρούσεων των σχολικών μονάδων (διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικούς) ώστε να μπορούν να διακρίνουν πότε μια σύγκρουση είναι λειτουργική ή δυσλειτουργική και να μάθουν να την διαχειρίζονται αποτελεσματικά.. Οι Jhonson & Jhonson (1996) διευκρινίζουν ότι η διαχείριση των συγκρούσεων είναι αποτελεσματική όταν (α) όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα της διαχείρισης (β) βελτιώνεται η σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων και (γ) βοηθά στην διαχείριση μελλοντικών συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο. Βέβαια, για την επιτυχή διαχείριση της σύγκρουσης, είναι απαραίτητο να συνειδητοποιηθεί ότι μια σύγκρουση δεν είναι πάντα αρνητική για την πρόοδο ενός οργανισμού. Συνεπώς, μόνο η εφαρμογή των κατάλληλων μορφών διαχείρισης των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης και στη βελτιστοποίηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

3.1 Η στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων

Η διαχείριση των οργανωτικών συγκρούσεων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο τύπος και η κουλτούρα του οργανισμού, καθώς και οι προσωπικότητα των εμπλεκόμενων ατόμων. Η διαπίστωση αυτή ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα σχολεία. Η επιρροή όλων αυτών των παραγόντων κάνει τη διαχείριση αυτού του φαινομένου πολύπλοκη και συχνά, καθόλου ανώδυνη. Για να είναι, όμως, αποτελεσματική η διαχείριση της σύγκρουσης απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την ελάττωση των δυσλειτουργιών που προκαλούνται από τις συγκρούσεις. Με τον όρο στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων εννοούμε την προσέγγιση που υιοθετούν τα άτομα για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις τους (Hocker & Wilmot,1998). Η

στρατηγική διαχείρισης σύγκρουσης περιλαμβάνει συγκεκριμένους μηχανισμούς για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης αλλά και οποιαδήποτε δράση αναλαμβάνει ένας αντιμαχόμενος ή τρίτο μέρος για να διαχειριστεί ή να επιλύσει μια σύγκρουση. Οι καταστάσεις που δημιουργούν συγκρούσεις ποικίλουν και διαφέρουν ως προς τα αίτιά τους. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, λοιπόν, και η στρατηγική αντιμετώπισης της κάθε σύγκρουσης θα πρέπει να είναι, επίσης, διαφορετική. Ο Milton (1981) διακρίνει τις στρατηγικές αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης σε τρεις γενικές κατηγορίες ανάλογα με τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα:

- *Η στρατηγική Lose-Lose (Ήττα -Ήττα):* η λογική αυτής της στρατηγικής είναι η επίλυση της σύγκρουσης σε βάρος και των δύο συγκρουόμενων μερών, με την έννοια ότι και τα δύο μέρη δεν μετακινούνται από τις θέσεις τους. Στην περίπτωση «Ήττα- Ήττα» η διαμάχη μεγαλώνει και φτάνει στο σημείο και τα δύο αντίπαλα μέρη να βρίσκονται σε χειρότερη θέση από ότι ήταν πριν τη διαμάχη. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999: 120) «εδώ πρόκειται για μια κατάσταση «τίποτα ή τίποτα», καθώς οι δύο πλευρές κάνουν ενέργειες που αντιβαίνουν προς το πραγματικό συμφέρον τους και αφετέρου σπαταλούν τον χρόνο τους στη σύγκρουση».
- *Η στρατηγική Win-Lose (Νίκη -Ήττα):* ο προσανατολισμός αυτής της σύγκρουσης θέλει να εκφράσει τον ανταγωνισμό, αφού υποστηρίζει την τακτική «κερδίζω- χάνεις». Τα μέρη επιλύουν τις διαφορές τους μέσω του ανταγωνισμού μέχρι την επικράτηση του ισχυροτέρου. Οι αντιμαχόμενες πλευρές βλέπουν τα ενδιαφέροντά τους να είναι αμοιβαία και αποκλειστικά. Κανένas συμβιβασμός δεν φαίνεται να είναι δυνατός.
- *Η στρατηγική Win-Win (Νίκη -Νίκη):* Αυτή αποτελεί την πλέον αποτελεσματική στρατηγική για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επιδιώκει την εξάλειψη των αιτιών των συγκρούσεων και τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των στόχων και των αναγκών όλων των συγκρουόμενων μερών. Επιπλέον η αναζήτηση των λόγων της σύγκρουσης είναι πιθανό να επιτρέψει να εξεταστεί μια παρεξήγηση ή παρανόηση μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών με σαφή καθορισμό στόχων και βελτιωμένη επικοινωνία. Εξάλλου ο βασικός τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης σύμφωνα με αυτή την στρατηγική είναι η συνεργασία. Πρόκειται ουσιαστικά για μια αντιπαράθεση μεταξύ των συγκρουόμενων, έτσι ώστε αν επιτευχθεί επικοινωνία, να γίνει αντιληπτός ο κοινός στόχος, να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να εντοπισθούν οι δυνατότητες ταυτόχρονης ικανοποίησης των αναγκών όλων των μερών.

Οι συντρέχουσες θεωρήσεις όσον αφορά στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει κάποιος τέλειος τρόπος για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά κάτω από όλες τις συνθήκες, αλλά υπάρχουν πολλοί τρόποι αντιμετώπισης της κάτω από ορισμένες συνθήκες. Και αυτό γιατί, κάθε άνθρωπος ανάλογα με το χαρακτήρα του και τα προσωπικά του βιώματα αλληλεπιδρά με

διαφορετικό με του συνανθρώπους του τόσο σε στιγμές ηρεμίας όσο και σε στιγμές έντασης.

3.2. Το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

Η διερεύνηση του στυλ και των τεχνικών που χρησιμοποιούν τα εμπλεκόμενα σε μία σύγκρουση μέρη άρχισε να απασχολεί πολλούς ερευνητές της κοινωνικής και οργανωσιακής ψυχολογίας από τις αρχές της δεκαετίας του '60² (Blake & Mouton, 1964 Thomas, 1976, 1992). Σύμφωνα με τους Thomas & Kilmann (1974) οι άνθρωποι, συνήθως, ανάλογα με την προσωπικότητά τους, αναπτύσσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές για τη διαχείριση των συγκρούσεων, συνήθως, χωρίς επίσημη εκπαίδευση ή καθοδήγηση. Άλλες φορές, βέβαια, μιμούνται τις συμπεριφορές επιτυχημένων προτύπων. Γενικότερα, όμως, η προσωπικότητά τους καθορίζει τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν στην διαχείριση μιας σύγκρουσης. Το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης, συνεχίζουν οι Thomas & Kilmann (1974), αναφέρεται στο προσωπικό ύφος που υιοθετεί το κάθε άτομο για να διαχειριστεί ένα επεισόδιο σύγκρουσης και δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπικότητα του αλλά και από την εκπαίδευσή του

Οι ερευνητές πρότειναν διάφορους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι Blake & Mouton παρουσίασαν πρώτοι ένα πλέγμα διοίκησης για την ταξινόμηση των τρόπων διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων με τίτλο «Blake & Mouton's Managerial Grid» (1964). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι το στυλ ηγεσίας ενός μάνατζερ μπορεί να χαρακτηριστεί από δύο παραμέτρους α) από το ενδιαφέρον που δείχνει για την παραγωγικότητα (concern for production) και β) από το ενδιαφέρον που δείχνει για τους ανθρώπους (concern for people) και πρότειναν πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων: α) την επίλυση (problem solving) β) την εξομάλυνση (smoothing) γ) την απόσυρση (withdrawal) δ) την επιβολή (forcing) και ε) την ενοποίηση (sharing).

Πάνω στο μοντέλο των Blake & Mouton στηρίχθηκε ο Thomas (1976) και τελειοποίησε την ανάλυση του στυλ των συγκρούσεων, μέσα από την προσπάθειά του να προσαρμόσει το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton σε καταστάσεις σύγκρουσης. Χρησιμοποίησε ένα δισδιάστατο μοντέλο σύγκρουσης με βάση α) τη συνεργασία (cooperativeness) και β) την διεκδικητικότητα (assertiveness). Στην ουσία, επαναπροσδιόρισε τις δύο διαστάσεις των Blake & Mouton, δηλαδή το ενδιαφέρον για την παραγωγικότητα και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, σε ενδιαφέρον για τον εαυτό και ενδιαφέρον για τους άλλους. Μέσα στο πλέγμα της

² Πρώτη η Follett (1940) πρότεινε τρεις βασικούς τρόπους διαχείρισης της σύγκρουσης: την κυριαρχία, τον συμβιβασμό (compromise) και την ενσωμάτωση και δύο δευτερεύοντες, την αποφυγή και την καταστολή. (Follett, M.P., 1940. Constructive Conflict. In H.C. Metcalf and L Urwick (Eds.), Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett, pp: 30-49. New York: Harper and Brothers Publishers).

σύγκρουσης (Conflict Grid), αναγνώρισε πέντε διαφορετικά στυλ σύγκρουσης, που αντιστοιχούν σε διάφορα σημεία του πλέγματος και περιγράφουν πέντε βασικούς τρόπους αντίδρασης σε περίπτωση εμπλοκής σε ένα συγκρουσιακό επεισόδιο: τη συνεργασία (collaborating), την παραχώρηση (accommodating), τον ανταγωνισμό (competing), την αποφυγή (avoiding) και τον συμβιβασμό (compromise). Ακολούθως οι Rahim and Bonoma (1979) στηριζόμενοι στη μελέτη των Blake & Mouton και Thomas, αναφέρθηκαν σε πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που είναι η ενσωμάτωση (integration), η υποχρεωτική υπακοή (obliging), η κυριαρχία (dominating), η αποφυγή (avoiding) και ο συμβιβασμός (compromising). Το μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων που προτείνουν βασίζεται, επίσης, σε δύο διαστάσεις: την μέριμνα για τον εαυτό (concern for self) και το ενδιαφέρον για τους άλλους (concern for others).

Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία (Blake & Mouton, 1964 Thomas, 1976 Goncalves, 2008 Katz & Lawyer, 1993 Robbins & Judge, 2009) οι πέντε επικρατέστερες τεχνικές προσέγγισης μιας σύγκρουσης είναι: η αποφυγή (avoiding), η παραχώρηση ή εξομάλυνση (accommodating), ο ανταγωνισμός ή επιβολή (competing), ο συμβιβασμός (compromising) και η συνεργασία ή επίλυση των προβλημάτων (collaborating).

A) Αποφυγή (avoiding). Ο Robbins (2001) αναφέρει ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που σημαίνει την άρνηση ή την παραμέληση της σύγκρουσης Όσοι την επιλέγουν ως τακτική εκδηλώνουν ελάχιστο ενδιαφέρον τόσο για την επίτευξη των δικών τους στόχων, όσο και εκείνων της άλλης πλευράς. Αποτελεί τακτική της στρατηγικής Lose-Lose (Ήττα -Ήττα). Οι Cheldelin & Lucas (2004) περιγράφουν την αποφυγή ως «φυσική ή συναισθηματική απόσυρση» σε μια συνειδητοποιημένη σύγκρουση. Οι Robbins & Judge (2009) την συσχετίζουν με την παραίτηση και την παθητικότητα. Ο Thomas (1976) αναφέρει ότι η τακτική της αποφυγής διακρίνεται για την έλλειψη αυταρχικότητας όσο και για την έλλειψη συνεργατικότητας στην επίλυση της σύγκρουσης. Η τακτική της αποφυγής μπορεί να είναι κατάλληλη ως προσωρινή εναλλακτική λύση, σύμφωνα με τον Goncalves (2008), όταν το θέμα δεν είναι σημαντικό ή όταν δεν υπάρχει το αναγκαίο χρονικό περιθώριο για την αντιμετώπιση του προβλήματος και πιέζει η επίλυση πιο ουσιαστικών ζητημάτων. Δηλαδή λειτουργεί όπως η «ανακωχή» μεταξύ των εμπόλεμων μερών. Επίσης, όταν το κόστος της σύγκρουσης υπερβαίνει το όφελος από την επίλυσή της ή όταν υπάρχει η αντίληψη ότι, η σύγκρουση θα επιλυθεί μόνη της ή όταν κανείς θέλει να την αποφεύγει. Ο Robbins (2001) επισημαίνει ότι υπάρχει, όμως, περίπτωση εφαρμογής της και εξαιτίας της πραγματικής αδιαφορίας για ένα πρόβλημα ή από την αποστροφή του για τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης ή τέλος από τη συναίσθηση της αδυναμίας του να επιλύσει τη σύγκρουση. Γενικότερα, οι περισσότεροι ερευνητές μεταξύ των οποίων και οι Cheldelin & Lucas (2004: 52), την θεωρούν αποτυχημένη τακτική γιατί η αιτία της σύγκρουσης δεν επιλύεται, άρα η πιθανότητα επανεμφάνισής της είναι πολύ υψηλή.

B) Παραχώρηση ή εξομάλυνση (accommodating). Όσοι ακολουθούν την τακτική της παραχώρησης, σύμφωνα με τον Robbins (2001), δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον ή ανησυχία για το εάν θα πετύχουν ή όχι τα αποτελέσματα που επιθυμούν, ενώ δείχνουν ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τα αμοιβαία συμφέροντα. Αποτελεί μέθοδο της στρατηγικής Lose- Win (Ήττα- Νίκη). Οι άνθρωποι που υιοθετούν αυτό τον τρόπο συμπεριφοράς είναι συνεργάσιμοι, δείχνουν υποχωρητικότητα, υποταγή και συμμόρφωση προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη. Στο πλαίσιο αυτό, η παραχώρηση μπορεί να πάρει τη μορφή της ανιδιοτελούς γενναιοδωρίας ή και της φιλανθρωπίας. Οι πιθανές αρνητικές συνέπειες της προσέγγισης της παραχώρησης είναι ότι στοχεύει στην άμβλυνση των αντιθέσεων, διατηρώντας μία επιφανειακή ηρεμία. Έτσι, όμως, υπάρχει πάντα η πιθανότητα πίσω από την επιφανειακή ηρεμία να ελλοχεύει το πρόβλημα και να εκδηλωθεί σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, που θα έχει μεγεθυνθεί. Τότε όμως το πρόβλημα θα έχει γίνει ακόμα πιο σοβαρό από ότι στην αρχική σύγκρουση. Ο Rahim (2001: 83) πιστεύει ότι η μέθοδος αυτή είναι προτιμητέα από τα στελέχη της εκπαίδευσης όταν προέχει η διατήρηση των καλών σχέσεων ή όταν είναι ισχυρότερη η άλλη πλευρά. Για τους Cheldelin & Lucas (2004: 52) αποτελεί μια κατάλληλη στρατηγική, όταν ένα θέμα είναι ήσσονος σημασίας για ένα άτομο ή όταν, σύμφωνα με τους Kreitner & Kinicki (2004), αναμένει από αυτή τη στάση του να κερδίσει κάποιο αντάλλαγμα. Βέβαια, είναι δυνατόν η απουσία πειθαρχίας λόγω των παραχωρήσεων σε συγκεκριμένους βασικούς κανόνες ή διαδικασίες που πρέπει να τηρούνται, να βλάψει τον οργανισμό.

Γ) Ανταγωνισμός ή επιβολή (competing). Όσοι ακολουθούν αυτή τη μέθοδο, αναφέρει ο Rahim (2001) ότι επιδιώκουν την ικανοποίηση των δικών τους συμφερόντων σε βάρος του άλλου μέρους, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε μέσο και δύναμη απαιτείται για να επιτύχουν τον σκοπό τους. Αποτελεί τακτική της στρατηγικής Win-Lose (Νίκης- Ήττας). Οι Katz & Lawyer (1993) θεωρούν ότι είναι μια κατάσταση όπου κυριαρχεί η επιθετικότητα στην επικοινωνία, η έλλειψη συνεργασίας και η αδιαφορία για τις σχέσεις. Ο Goncalves (2008) προσθέτει ότι οι απειλές, η τιμωρία, ο εκφοβισμός και ο εξαναγκασμός αποτελούν τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στη διαχείριση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου. Σύμφωνα με τους Brock & Grady (2002), σε κάποιες περιπτώσεις, η κακοβουλία μπορεί να χαρακτηρίζει αυτή την τακτική, μια και στόχος του επιτιθέμενου είναι να βλάψει το άλλο μέρος. Η στρατηγική του ανταγωνισμού ονομάζεται και επιβολής ή μάχης γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα διευθυντικά στελέχη η ισχύς και η εξουσία που τους παρέχει η ιεραρχική κλίμακα ή η εξουσία θέσης. Οι Cheldelin & Lucas (2004) διευκρινίζουν ότι η τακτική του ανταγωνισμού εκμεταλλεύεται και την προσωπική εξουσία που έχει ένα στέλεχος -δύναμη του ειδικού ή δύναμη αναφοράς- για να πειστούν τα άλλα άτομα να δεχτούν μία συγκεκριμένη λύση. Ο Rahim (2001: 84) υποστηρίζει, όμως, ότι οι υφιστάμενοι που διαθέτουν υψηλό βαθμό ικανοτήτων θα αντιδράσουν σε μια τέτοια αυταρχική συμπεριφορά. Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008:330) προσθέτει ότι τέτοιου είδους καταστάσεις οδηγούν, συνήθως, τους εμπλεκόμενους σε αντίσταση και σε καταστροφική σύγκρουση γιατί χάνεται η ελπίδα για εύρεση μιας αμοιβαίας αποδεκτής λύσης. Για τους Everard & Morris (1999: 120)

μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα επικίνδυνες, κυρίως, στις περιπτώσεις που διακυβεύεται προσωπική δόξα. Η στρατηγική του ανταγωνισμού είναι χρήσιμη, αναφέρουν οι Cheldelin & Lucas (2004), όταν σε πολλές περιπτώσεις απαιτείται λήψη γρήγορων και επειγουσών αποφάσεων, όταν πρέπει να ληφθούν μη δημοφιλείς αποφάσεις ή όταν κάποιος πρέπει να αμυνθεί απέναντι σε άτομα που εκμεταλλεύονται μη ανταγωνιστικές συμπεριφορές ή όταν οι άλλες τακτικές έχουν αποτύχει. Βέβαια, το να λειτουργεί έτσι κανείς, μπορεί να σημαίνει ότι υπερασπίζεται τα δικά του, ότι υπεραμύνεται των πεποιθήσεών του ή, απλά, ότι προσπαθεί να κερδίσει. Ως εκ τούτου, η τακτική του ανταγωνισμού μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική αλλά δεν είναι η κατάλληλη.

4) *Συμβιβασμός (compromising)*. Οι Robbins & Judge (2009) αναφέρουν ότι αυτή η προσέγγιση διευθέτησης μιας σύγκρουσης επιδιώκει τη μέτρια ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων (δικών μας αλλά και της άλλης πλευράς) και στρέφεται στο να βρεθεί μία αμοιβαία αποδεκτή λύση και από τις δύο πλευρές και όχι, απαραίτητα, η βέλτιστη. Έτσι, ικανοποιούνται μερικές μόνο από τις ανάγκες των ατόμων, δηλαδή κανείς δεν κερδίζει ή χάνει ολοκληρωτικά. Είναι τακτική της στρατηγικής Win-Lose (Νίκη -Ήττα) γιατί, όπως τονίζει ο Robbins (2001) δεν υπάρχουν νικητές ή ηττημένοι. Για τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012:311) ως στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί μία μετριοπαθής τακτική καθώς την χαρακτηρίζει η μετριοπαθής κατηγορηματικότητα και η διάθεση συνεργασίας. Οι Kreitner & Kinicki (2004) την ονομάζουν και τακτική «ανταλλαγής», όπου το ένα μέρος έχει να δώσει κάτι για να πάρει κάτι άλλο. Οι ερευνητές Katz & Lawyer (1993) την χαρακτηρίζουν ως μια «μίνι» win-win στρατηγική γιατί και τα δύο μέρη κερδίζουν από την επίλυση της σύγκρουσης. Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδος όταν χρειάζεται να δοθεί μία προσωρινή λύση σε σύντομο χρονικό διάστημα μέχρι να βρεθεί μία μόνιμη ικανοποιητική λύση ή όταν δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος για την διευθέτηση ενός σύνθετου προβλήματος. Οι Kreitner and Kinicki (2004) την θεωρούν κατάλληλη μέθοδο, όταν τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν αντίθετους στόχους ή ίση εξουσία και οι διαπραγματεύσεις τους έχουν φθάσει σε αδιέξοδο. Βέβαια, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, ο συμβιβασμός απαιτεί ίσες θυσίες και από τις δύο πλευρές, για να θεωρήσουν και οι δύο ότι είναι κερδισμένοι από τη λύση που κατέληξαν. Από την άλλη πλευρά, η μέθοδος αυτή ενέχει τον κίνδυνο να επικεντρωθεί κανείς υπερβολικά στις τακτικές του συμβιβασμού, τόσο που να χάνει επαφή με μεγαλύτερα και πιο σημαντικά θέματα, όπως οι μακροπρόθεσμοι στόχοι, οι αξίες, οι αρχές. Γενικότερα, η τεχνική του συμβιβασμού δίνει έμφαση στην ανεύρεση μιας λύσης που, ενώ επιλύει ικανοποιητικά τη σύγκρουση, όμως, δεν ικανοποιεί απόλυτα καμία από τις αντίθετες ομάδες. Αυτή η έλλειψη ικανοποίησης είναι ένα από τα αρνητικά σημεία αυτής της μεθόδου. Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012:311) τονίζουν ότι, μερικές φορές, αυτό που χάνεται, μπορεί να εμφανιστεί ισχυρότερο στο μέλλον και να οδηγήσει σε μια νέα σύγκρουση.

E) Συνεργασία (collaborating) ή επίλυση των προβλημάτων (problem – solving techniques). Η μέθοδος της συνεργασίας ή επίλυσης των προβλημάτων αποτελεί, σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2009) μια προσέγγιση κατά την οποία αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης και δίνεται βαρύτητα στην κατανόηση και στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων και όχι των προσωπικών στόχων των αντίθετων πλευρών. Με την τακτική της συνεργασίας οι εμπλεκόμενες πλευρές επιθυμούν να ικανοποιηθεί το προσωπικό τους συμφέρον στον ίδιο βαθμό με το συμφέρον της άλλης πλευράς. Για τον Goncalves (2008) αποτελεί τακτική της στρατηγικής «Win-Win» κατά την οποία αξιολογούνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης με αντικειμενικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τους ενδοιασμούς και τις επιφυλάξεις των εμπλεκόμενων. Για την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης απαιτείται και από τις δύο πλευρές να είναι ανοικτές σε ό,τι αφορά τα κίνητρα και τους στόχους και να επιδεικνύουν διάθεση για επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση (Σαΐτη & Σαΐτης 2012: 311). Οι Cheldelin & Lucas (2004: 54) θεωρούν ως βασική προϋπόθεση αποτελεί η ενεργητική ακρόαση και η κατανόηση της θέσης της άλλης πλευράς χωρίς να παραφράζεται και να παρανοείται. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας και εκπαίδευσης των υφισταμένων, που θα καλλιεργήσει τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας. Παράλληλα, πρόκειται για μια μέθοδο πολύ χρήσιμη και στην περίπτωση που κάποιος θέλει να εντρυφήσει στην οπτική διαφόρων πλευρών ενός προβλήματος ή όταν θέλει να μάθει και να κατανοήσει τις ιδέες της άλλης πλευράς. Ουσιαστικά, με αυτή την τακτική, και οι δύο πλευρές εφαρμόζουν τεχνικές επίλυσης προβλήματος, γιατί και οι δύο πλευρές εστιάζουν στην επίλυση του προβλήματος και όχι στην αποδοχή απλά της διαφορετικότητας των απόψεών τους. Γι αυτό είναι γνωστή και ως τεχνική επίλυσης προβλήματος. Ωστόσο, η υπερβολική χρήση της μεθόδου μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα κατασπατάλησης χρόνου, στην εξέταση σε βάθος ζητημάτων που δεν το αξίζουν πραγματικά, στον διαμοιρασμό της ευθύνης και στην αναβολή ανάληψης δράσης ενώ μπορεί η διάθεση συνεργασίας να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης ατόμων με αμυντικές, ανταγωνιστικές ή συγκρουσιακές τάσεις. Γενικότερα, όμως, είναι μια προσπάθεια για τον επαναπροσδιορισμό της κατάστασης με τη λογική «όλοι νικητές». Βέβαια, ο ένας ίσως να έχει κερδίσει κάτι περισσότερο από τον άλλον, υπάρχει όμως κέρδος για κάθε πλευρά.

Συμπερασματικά, οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων βοηθούν τους ανθρώπους να σκέφτονται πιο καθαρά σχετικά με τις επιλογές που έχουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μία σύγκρουση. Βέβαια, δεν υπάρχει πάντα ένας σωστός τύπος που θα πρέπει να ακολουθείται. Η αποτελεσματικότητα της κάθε μεθόδου εξαρτάται από τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης περίπτωσης και από την ικανότητα με τη οποία χρησιμοποιεί κανείς την μέθοδο. Οι Ghaffar & Khan (2012: 338- 339) αναφέρουν ότι ένα άτομο που δεν είναι ούτε συνεργάσιμο, ούτε διεκδικητικό, συνήθως, θα προσπαθήσει να αποφύγει τη σύγκρουση. Επίσης, ένα άτομο που είναι συνεργάσιμο αλλά δεν είναι διεκδικητικό θα επιδιώξει την παραχώρηση ως μέθοδο διαχείρισης της σύγκρουσης. Ενώ ένα άτομο που είναι και συνεργάσιμο και δυναμικό, θα επιδιώξει την επίλυση προβλημάτων για να διευθετήσει ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Επίσης, ο

συμβιβασμός βοηθάει στην αντιμετώπιση ενός θέματος πιο άμεσα σε σχέση με την αποφυγή, αλλά δεν το εξερευνεί σε τόσο βάθος όσο η τακτική της συνεργασίας. Η συνεργασία, από την άλλη, διαφοροποιείται από τον συμβιβασμό γιατί στόχος της είναι να παραχθεί κάτι το νέο και δημιουργικό, το «μετασχηματιστικό». Τα άτομα μπορούν, μέσα από τη συνεργασία, να έχουν μία διαφορετική ματιά και να συνενώνουν τις πληροφορίες τους και έτσι γίνεται μετουσίωση των διαφορών σε δημιουργική δύναμη³. Όταν αποτυγχάνει η συνεργασία, απαιτείται η χρησιμοποίηση της τακτικής του συμβιβασμού. Σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό που κλιμακώνει τη σύγκρουση, η τακτική της συνεργασίας την αποκλιμακώνει

3.2.1. Άλλοι τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Μια άλλη κατηγορία μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων είναι αυτή που αξιοποιεί την παρέμβαση τρίτων. Στην περίπτωση αυτή, ένα τρίτο πρόσωπο μπορεί να επιδιώξει μια λύση με αμοιβαίο όφελος, παραμένοντας ουδέτερος παρατηρητής ή συντονίζοντας απλά τις διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Πιντέλογλου (2000), οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης της σύγκρουσης είναι οι εξής: η διαιτησία, η διαμεσολάβηση, η διευκόλυνση και η διαπραγμάτευση. Επειδή το σχολείο είναι μια κοινότητα που αποτελείται από διαφορετικών ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών, η διαμεσολάβηση πρέπει να αναγνωρίζεται ως η καλύτερη στρατηγική για την εξάλειψη των συγκρούσεων.

Ένας νέος θεσμός, που αξιοποιεί την παρέμβαση τρίτων, είναι ο κριτικός φίλος (critical friend), ο οποίος παίζει σημαντικό ως εξωτερικός συντελεστής αλλαγής. Αποτελεί το συνεκτικό κρίκο του πανεπιστημίου και του σχολείου. Ο Μπαγάκης, κ.α. (2007) αναφέρει ότι ο κριτικός φίλος είναι βασικός συντελεστής στη διευκόλυνση κάθε προσπάθειας αλλαγής και στην ενθάρρυνση διατήρησης της τάσης για υιοθέτηση καινοτομιών και συνεχούς βελτίωσης του σχολείου. Οι MacBeath & Jardine (1998:41) επισημαίνουν ότι ο κριτικός φίλος αναπτύσσει στενές σχέσεις και σχέσεις εμπιστοσύνης με τα σχολεία, προσφέρει ενθάρρυνση και συναισθηματική στήριξη στην προσπάθεια των σχολείων να υιοθετήσουν επιτυχώς μια αλλαγή. Συνεπώς, στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός φίλος θα μπορούσε να αποτελέσει έναν ισχυρό διαμεσολαβητή διαχείρισης των συγκρούσεων που μπορεί να προκαλέσει η εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι τα διευθυντικά στελέχη προτιμούν τη συνεργατική μέθοδο για την διευθέτηση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, δηλαδή την win-win προσέγγιση. Ωστόσο, δεν υπάρχουν «χρυσοί» κανόνες για την επιλογή της σωστής τακτικής στη διευθέτηση μιας σύγκρουσης. Οι περιστάσεις είναι αυτές που καθορίζουν το στυλ που χρειάζεται να υιοθετήσουν οι διαχειριστές μιας σύγκρουσης για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η φύση της ίδιας της σύγκρουσης καθορίζει και την τεχνική διαχείρισής της. Επίσης, η

³ Harvard Business Review. Διαπραγματεύσεις και διευθέτηση διενέξεων. Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2004.

προσωπικότητα του ατόμου, οι δεξιότητες, η ιδιοσυγκρασία του αλλά και η εμπειρία του κατευθύνουν την προτίμησή του σε συγκεκριμένα στυλ διαχείρισης. Επιπλέον, υπάρχει και η περίπτωση κάποια άτομα να μην είναι τόσο ευέλικτα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν και τα πέντε προτεινόμενα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Ωστόσο, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων δεν αλληλοαναιρούνται, αντίθετα μπορεί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά ανάλογα με τις περιστάσεις και τη φύση της σύγκρουσης.

Συνεπώς, η επιλογή της στρατηγικής αποτελεί ένα συνδυασμό των προσωπικών χαρακτηριστικών των διαχειριστών της σύγκρουσης, των απαιτήσεων των περιστάσεων και της φύσης της σύγκρουσης. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 311), η στρατηγική πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να αναπτύσσεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, περισσότερη κατανόηση και βαθιά γνώση μιας συγκρουσιακής σχέσης. Η διαπίστωση αυτή ισχύει και για τις συγκρούσεις που προκαλούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας της εισαγωγής αλλαγών και καινοτόμων ιδεών. Συνεπώς, είναι απαραίτητο οι διευθυντές αλλά και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να γνωρίζουν τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά ένα ενδοσχολικό συγκρουσιακό επεισόδιο.

3.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Το σχολείο ως οργανισμός δεν θα μπορούσε να μην συνδέεται με την ηγεσία. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη μας ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, οι Hoy & Miskel (2003: 375) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται καθοριστική για την διοίκηση και τη βελτίωση του σχολείου. Συνεπώς, ο ρόλος της στην διοίκηση των συγκρούσεων και στην αποτελεσματική διαχείρισή τους είναι θεμελιώδης για την ευρυθμία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάδειξη του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων, κρίνουμε σκόπιμο να επιχειρήσουμε μια σύντομη αποσαφήνιση των όρων ηγεσία, εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση.

Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία ο όρος ηγεσία αποτελεί μία από τις πιο αμφιλεγόμενες έννοιες και, όπως αναφέρουν οι Leithwood & Duke (1999) είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οριστεί. Οι Bennis & Nanus (1985) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πάνω από 850 ορισμοί που σχετίζονται με την έννοια της ηγεσίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι παρομοιάζουν την «ηγεσία» με την ομορφιά: *«είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις»*. Από την άλλη ο Maxwell (2006: 65) αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον όρο ηγεσία. Ο ίδιος αναφέρει για τον ηγέτη ότι *«ο καθένας μπορεί να κρατήσει το τιμόνι, αλλά μόνο ο ηγέτης μπορεί να χαράξει την πορεία»*. Για τον Yukl (2002) η ποικιλία των θέσεων οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι ορισμοί ενέχουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Είναι δύσκολο, επομένως, να αναγνωριστεί κάποιο στυλ

συμπεριφοράς ή ένα σύνολο ενεργειών που να ανταποκρίνονται και να μπορούν να συνθέσουν την ηγεσία ως δομημένη έννοια. Ο Mac-Beath (2003) θέλοντας να υπογραμμίσει το πλήθος των ερμηνειών που έχουν δοθεί αναφέρει ότι η λέξη αυτή «μπορεί να σημαίνει απλώς οτιδήποτε θέλουμε να σημαίνει».

Ωστόσο, η εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία, σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998: 63), μπορεί να γίνει δυνατή τόσο μέσα από όρους α) «διαδικασιών» όσο και β) «προσωπικών ιδιοτήτων». Συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που αποβλέπει στον επηρεασμό ενός ατόμου ή μιας ομάδας με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι κάτω από ορισμένες συνθήκες. Ειδικότερα, η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων.

Από την άλλη, πολλοί μελετητές προσεγγίζουν τον όρο ηγεσία ως χαρακτηριστικό (ιδιότητα) ορισμένων ατόμων. Σύμφωνα με τον Yukl (2002), οι ιδιότητες είναι όλα εκείνα τα προσωπικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το άτομο που κερδίζει τη συναίνεση αλλά και την εμπλοκή των άλλων σε επιλεγμένες από το ίδιο δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ηγέτης χαρακτηρίζεται εκείνο το άτομο που πέραν της εξουσίας που του δίνει η θέση που κατέχει, διαθέτει και ορισμένες άλλες ικανότητες χάρη στις οποίες ασκεί επιρροή στην ομάδα του και επιτυγχάνει έτσι μεγαλύτερο αποτέλεσμα ή εκείνο το άτομο το οποίο με τις ενέργειές του καταφέρνει να κάνει τα άλλα να τον ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά.

Ωστόσο, η ηγεσία είναι κάτι παραπάνω από επηρεασμός και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο Burns (1978) επισημαίνει ότι η επιρροή που ασκούν οι ηγέτες συνδέεται με την πρόθεσή τους για τη θέσπιση πολιτικών που οδηγούν σε πραγματική αλλαγή του οργανισμού. Η έννοια ηγεσία περιλαμβάνει ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, μετάδοση οράματος σε όλη την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, παρόθηση και έμπνευση για να υλοποιηθεί στην πράξη αυτό το όραμα. Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων και στην πραγμάτωση αξιών ενώ παράλληλα κύριο μέλημά της είναι η ενστάλαξη στα άτομα αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την υλοποίηση της αλλαγής, την πρόοδο και το «καλύτερο μέλλον» για τους ανθρώπους. Επομένως η ηγεσία είναι: Επιρροή, Αξίες, Όραμα, Αλλαγή και Καινοτομία.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το περιεχόμενο και του όρου της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι η στήριξη, η υποβοήθηση και η διευκόλυνση του βασικού έργου των σχολείων, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Οι επιτυχείς εκπαιδευτικοί ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους, με βάση τις προσωπικές και τις επαγγελματικές τους αξίες. Επηρεάζουν το προσωπικό τους και κάθε ενδιαφερόμενο μέρος, ώστε να μοιραστεί αυτό το όραμα. Τα άτομα που ηγούνται των εκπαιδευτικών μονάδων είναι οι διευθυντές, οι οποίοι θα πρέπει να είναι κάτοχοι των κατάλληλων γνώσεων, των κατάλληλων δεξιοτήτων και της απαραίτητης κατανόησης του ρόλου τους. Όπως υποστηρίζουν οι Bush & Glover

(2003) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα συσχετίζονται με την ποιότητα της ηγεσίας τους. Άρα, ο όρος εκπαιδευτική ηγεσία, περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης αλλά και τον παιδαγωγικό του ρόλο που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός ηγέτης.

Για να επιτύχει στο έργο του ο ηγέτης, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ασφαλώς λαμβάνει σημαντικά υπόψη του και τις διοικητικές λειτουργίες. Γι αυτό, η ηγεσία συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση κάθε οργανισμού, όπως και του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η εννοιολογική οριοθέτηση των όρων ηγεσία και διοίκηση (management) δεν είναι σαφής με αποτέλεσμα να θεωρούνται ταυτόσημες και να χρησιμοποιείται η μία στη θέση της άλλης. Ως εκ τούτου, μπορούν να αντιμετωπιστούν ξεχωριστά με στόχο μόνο τη θεωρητική ανάλυση τους.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη φυσιοκρατική αντίληψη του Taylor, που θεωρείται και «πατέρας» της επιστημονικής διοίκησης, όπως διευκρινίζει ο Κουτούζης (1999:20), η αποτελεσματική διοίκηση ταυτίζεται με την αύξηση της αποδοτικότητας των επιχειρήσεων και συγκεκριμένα της απόδοσης του ατόμου σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, εφαρμόζοντας επιστημονικά κριτήρια και μεθόδους στην επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων. Επίσης, κατά τον Fayol η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Σύμφωνα με το γραφειοκρατικό μοντέλο του Max Weber, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2004: 41) η διοίκηση επιβάλλει στον εργαζόμενο να προσπαθεί πάντα να είναι όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικός στην εκπλήρωση των στόχων του. Βασική προϋπόθεση είναι η εξειδίκευση του εργαζομένου. Με την εξειδίκευση πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτικός θα γίνει καλύτερος γνώστης του γνωστικού του αντικειμένου και άρα αποδοτικότερος στην εργασία του. Μία νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης έδωσαν οι θεωρίες της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων, που δεν έχουν ως επίκεντρο την αύξηση της απόδοσης του εργαζομένου αλλά τον ανθρώπινο παράγοντα, και ασχολούνται, κυρίως, με τις έννοιες των αναγκών του, των κινήτρων, του κλίματος, της λειτουργίας και των χαρακτηριστικών της ηγεσίας.

Όπως προκύπτει από την πιο πάνω ανάλυση, η διοίκηση αποτελεί, κατά κύριο λόγο, τεχνικό όρο που συνδέεται με ένα στενό προσανατολισμό, ιεραρχικές προσεγγίσεις και με την ιδεολογία της αγοράς. Αντίθετα, ο όρος ηγεσία θεωρήθηκε από τους περισσότερους μελετητές πιο κατάλληλος, για να αποδώσει, την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση των οργανισμών. Ο MacBeath (2003) συνδέει το μάνατζμεντ με τη διοίκηση και βραχυπρόθεσμους στόχους ενώ την ηγεσία με την καινοτομία και το όραμα. Οι Bennis & Nanus (1985: 21) χρησιμοποιούν ευφυολογήματα, για να κάνουν το μεταξύ τους διαχωρισμό, αναφέροντας ότι «*οι διευθυντές είναι οι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ ηγέτες είναι εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα*», θέλοντας να τονίσουν ότι η ηγεσία κινείται πέρα από τα όρια της γραφειοκρατίας του μάνατζμεντ.

Ο παράγοντας, όμως, που διαφοροποιεί την ηγεσία από τη διοίκηση έγκειται στις λειτουργίες που επιτελούν στο πλαίσιο των οργανισμών ή της κοινωνίας. Η θέση του μάνατζερ είναι θεσμοθετημένη και περιλαμβάνεται στο οργανόγραμμα ενώ η

ηγεσία ως έννοια είναι πιο αφηρημένη. Μία άλλη σημαντική διαφορά, που είναι ότι η ηγεσία αποβλέπει στην αλλαγή ενώ το μάνατζμεντ στη δημιουργία σταθερότητας με το να διατηρεί επιτυχημένα πρότυπα δράσης και να αναπτύσσει σταθερές διαδικασίες λειτουργίας. Σε αντίθεση με την ηγεσία, που ενθαρρύνει νέα πρότυπα δράσης και συστήματα αντιλήψεων, το μάνατζμεντ προστατεύει παγιωμένα πρότυπα και αντιλήψεις. Για τον Rost (1991) η ανάγκη για προβλεψιμότητα συνδέεται με το μάνατζμεντ ενώ η τάση για αλλαγή με την ηγεσία. Επομένως η ηγεσία, που ασκείται αυθόρμητα στο πλαίσιο ενός οργανισμού, μπορεί να δημιουργήσει αναταραχή δεδομένου ότι ενδέχεται να προκαλέσει σημαντικές και απρόβλεπτες αλλαγές. Επιπλέον, άλλη μία διαφορά είναι ότι ηγετικό ρόλο μπορούν να ασκήσουν και άτομα που δεν κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας σε αντίθεση με το μάνατζμεντ που αναλαμβάνουν μόνο διευθυντικά στελέχη.

Αρα, παρά το γεγονός ότι η ηγεσία αντιμετωπίζεται από κάποιους ως ικανότητα του μάνατζερ, ως έννοιες η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι διακριτές. Η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη «διοίκηση», αλλά αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει, κυρίως, στην αναγκαιότητα της αλλαγής του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Από την άλλη μεριά η διοίκηση, αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, αφορά στους κανόνες και συνδέεται με τη διατήρηση των δομών ενός οργανισμού.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, έστω και αν υποστηρίζουμε τη διάκριση των δύο όρων – ηγεσίας και διοίκησης- θα τους αποδίδουμε την ίδια σημασία.

3.4. Ηγετικά μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Οι Bush & Glover (2003) χαρακτηριστικά επισημαίνουν ότι τα άτομα που ηγούνται των εκπαιδευτικών μονάδων είναι οι διευθυντές, από την διοίκηση των οποίων εξαρτάται η ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και η ευρυθμία της σχολικής μονάδας. Γι αυτό ο τρόπος άσκησης της διοικητικής εξουσίας αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχημένης ηγεσίας.

Η επιστημονική κοινότητα, στα πλαίσια της θεωρητικής συζήτησης για την ηγεσία και την ηγετική συμπεριφορά έχει διατυπώσει διάφορες θεωρίες (Lewin, Lippitt R. και White R., 1939 Dubrin, 1998 Μιχόπουλος, 1998). Ωστόσο, σύμφωνα με τις κρατούσες απόψεις τέσσερεις είναι οι βασικές μορφές ηγεσίας, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας: *η αυταρχική ηγεσία, η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία και η γραφειοκρατική ηγεσία*. Πιο συγκεκριμένα μετά από συστηματική έρευνα του Lewin και των συνεργατών του Lippitt R. και White R. (1939) πάνω στον τρόπο συμπεριφοράς της ηγεσίας διατυπώθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά στυλ:

Η αυταρχική ηγεσία (autocratic leadership): υποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται από εξωτερικές δυνάμεις όπως η εξουσία, η δύναμη και η ανάγκη για αποδοχή. Ο ηγέτης αντλεί δύναμη από την θέση την οποία κατέχει, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει στους υφιστάμενους του και περιμένει συμμόρφωση και υπακοή προς τις διαταγές αυτές οι οποίες στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφιστάμενους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του. Υπάρχει περιορισμένη εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους από τον ηγέτη και έντονος έλεγχος. Η παρακίνηση επιδιώκεται κυρίως με το φόβο της τιμωρίας.

Η δημοκρατική ηγεσία (democratic leadership) ή συμμετοχική: βασίζεται στην υπόθεση ότι τα άτομα παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα και ορμές, επιθυμούν τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται με ομοφωνία ή με πλειοψηφία από όλους τους εμπλεκόμενους, δίνεται η δυνατότητα οι εντάσεις και οι συγκρούσεις να περιοριστούν. Βέβαια, οι Evered & Morris (1999) υποστηρίζουν ότι η δημοκρατική λήψη αποφάσεων ενέχει τον κίνδυνο αυτές να λαμβάνονται με καθυστέρηση και μέσω αντιπαραθέσεων. Βασίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τους υφιστάμενους του. Ο ηγέτης χρησιμοποιεί τη συμμετοχή και τον κανόνα της πλειοψηφίας για τον καθορισμό των στόχων και όλοι μαζί εργάζονται για την επίτευξή τους. Αυτό το στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τους Lewin et al. (1939: 277) στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών που κατά κανόνα είναι «φιλικές» και «αυθόρμητες». Επίσης, υπάρχει άρτια λειτουργία της αμφίδρομης επικοινωνίας. Ο Dubrin (1998) αναφέρεται σε τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών τους συμβουλευτικούς, τους συναινετικούς και τους δημοκρατικούς. Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφιστάμενους, προτού λάβουν μια απόφαση αλλά διατηρούν την τελική εξουσία στη λήψη αποφάσεων. Οι συναινετικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και στη συνέχεια λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανακλά τη γενική άποψη των μελών της ομάδας και μια απόφαση θεωρείται τελική όταν συμφωνήσουν με αυτή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τέλος, οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα, όπου μετά από ψηφοφορία λαμβάνεται η τελική απόφαση. Ο Μιχόπουλος (1998) αναφέρεται στον ηγέτη- διευθυντή που έχει υποστηρικτική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, παρέχει κίνητρα, υιοθετεί συλλογικούς τρόπους λήψης αποφάσεων και υποστηρίζει το έργο των υφισταμένων του καθηγητών.

Η ελεύθερη ηγεσία (laissez faire leadership) έχει ομοιότητες με τη δημοκρατική ηγεσία, δηλαδή υποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα και ορμές, αλλά έχουν ταυτόχρονα την ανάγκη ελευθερίας για να αποφασίσουν και να ολοκληρώσουν το έργο τους. Ο ρόλος του ηγέτη παρουσιάζεται πολύ περιορισμένος δίνοντας τους συνεργάτες του μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας. Μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφιστάμενους του και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του.

Η γραφειοκρατική ηγεσία (bureaucratic leadership) κατά την οποία οι εργαζόμενοι παρακινούνται από εξωτερικές δυνάμεις. Ο ηγέτης αυτός δεν έχει εμπιστοσύνη ούτε στον εαυτό του ούτε στους εργαζόμενους και στηρίζεται στους

κανόνες και τις αρχές του οργανισμού για να προσδιορίσει τους επιδιωκόμενους στόχους. Κατά τον Μιχόπουλο (1998), ο διευθυντής που υιοθετεί το γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με πλήθος εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων που δυσχεραίνουν την άσκηση του διδακτικού τους έργου.

Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο που περιγράφει και διαφοροποιεί τα πρότυπα ηγεσίας είναι οι δύο βασικές κατευθύνσεις προσανατολισμού της ηγετικής συμπεριφοράς. Η πρώτη έχει περισσότερο ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, σύμφωνα με τον οποίο ο ηγέτης θεωρεί τον άνθρωπο βασικό συντελεστή της παραγωγικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι τον ενδιαφέρει περισσότερο η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και φιλίας με τους υφισταμένους του και όχι η υλοποίηση του έργου. Αντίθετα, η δεύτερη κατεύθυνση δίνει έμφαση στην τυπική άσκηση των καθηκόντων μέσα στον επαγγελματικό χώρο, ενώ ο ηγέτης επιδεικνύει περισσότερο ενδιαφέρον για την υλοποίηση του έργου και των προγραμματισμένων οργανωσιακών στόχων πέρα και πάνω από τις ανάγκες των υφισταμένων του.

Σαφώς, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια από τις παραπάνω μορφές διοικητικής ηγεσίας είναι η άριστη προκειμένου ο ηγέτης- διευθυντής να αντιμετωπίσει κάθε συγκρουσιακό επεισόδιο. Όλες οι μέθοδοι διοίκησης παρουσιάζουν και πλεονεκτήματα καθώς και μειονεκτήματα. Φυσικά, η υιοθέτηση ενός περισσότερο αυταρχικού ή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και κατά προέκταση στη σχολική μονάδα, αναφέρει ο Σαΐτης (2008). Οι ικανότητες του ηγέτη- διευθυντή, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του στις συγκρουσιακές περιστάσεις θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ευστοχία ή μη στη διαχείριση μιας σύγκρουσης αλλά και στην διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου του.

Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis και Mc Kee (2002) οι άριστοι, οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες ενεργούν ανάλογα με μία ή περισσότερες διακριτές προσεγγίσεις- στυλ, τις οποίες εναλλάσσουν κάθε φορά με επιτυχία ανάλογα με τις περιστάσεις. Τα στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές είναι τα εξής:

1. Ηγεσία βασισμένη στο όραμα.
2. Ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη (υποστηρικτική ηγεσία): συνδέει τις προσδοκίες με τους στόχους του οργανισμού.
3. Ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων (συνεργατική ηγεσία): συνδέει τους ανθρώπους μεταξύ τους.
4. Ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση: εκτιμά τη συνεισφορά των ατόμων και επιτυγχάνει τη δέσμευσή τους μέσω της συμμετοχής.
5. Ηγεσία βασισμένη στους στόχους (κατευθυντική ηγεσία): ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των αλλαγών και στην εισαγωγή καινοτόμων ιδεών.
6. Ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (καταπιεστική ηγεσία): καθησυχάζει τους φόβους, δίνοντας σαφείς κατευθύνσεις σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Τα πρώτα τέσσερα στυλ ηγεσίας δημιουργούν αρμονία που αυξάνει την απόδοση, ενώ τα υπόλοιπα δύο, αν και χρήσιμα σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζεται να εφαρμόζονται με σύνεση και προσοχή.

Συνεπώς, ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας θεωρείται ο βασικός παράγοντας διαχείρισης μιας σύγκρουσης. Παρόλα αυτά υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Teacher Leadership) και να αποτελέσουν ικανούς διαχειριστές ενός συγκρουσιακού επεισοδίου, χωρίς να παραγνωρίζεται η συμβολή του διευθυντή. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την πεποίθηση ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης απαιτεί τη διαμόρφωση κουλτούρας που στηρίζει τη συνεργασία και την αλλαγή, καθώς και αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως τα πρόσωπα που συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στην πραγματικότητα, ο τρόπος άσκησης της διοικητικής εξουσίας από τον διευθυντή μπορεί να παρωθήσει και να κινητροδοτήσει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Αναφερόμαστε σε μοντέλα ηγεσίας που, σύμφωνα με τους Μπαγάκης κ. α (2007), «η ηγεσία ασκείται από μια σειρά ανθρώπων στο σχολείο. Δεν αφορά δηλαδή μόνο στη θεσμοθετημένη ηγεσία του σχολείου αλλά, ενσωματωμένη στην κουλτούρα του, εκδηλώνεται στη βάση παροχής και αποδοχής ευκαιριών άσκησης ηγεσίας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας». Τα μοντέλα αυτά ηγεσίας προωθούν τη συναδελφικότητα, την ευελιξία αλλά και τη δυναμική αντιμετώπιση της πραγματικότητας σε σχέση με την αλλαγή.

Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία μετασχηματιστικού τύπου (Transformational Leadership), σύμφωνα με τις σύγχρονες τυπολογίες της ηγεσίας στα σχολεία, στηρίζεται στη συλλογική προσπάθεια και κρίνεται ως κατάλληλη επειδή συνδέεται με την μάθηση, την ανάπτυξη του σχολείου και τη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής (Mac Beath 2007). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην πραγματοποίηση καινοτόμων αλλαγών μέσα από την υιοθέτηση και την αφοσίωση στο όραμα του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συμμετοχή όλων, διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στην ηγεσία του σχολείου. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποτιμάται και παραγκωνίζεται ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στη διαχείριση και πρόληψη των συγκρούσεων. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αποτελεσματικής διαχείρισης από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνεται κουλτούρα συνεργασίας στον οργανισμό, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι εύκολη και χωρίς εμπόδια τόσο η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολείου όσο και η αντιμετώπιση πολυάριθμων δυσκολιών που συνδέονται με θέματα αντιλήψεων, επίσημων δομών και τη μικροπολιτική των σχολείων.

Ανακεφαλαιωτικά, θα αναφέραμε ότι αποτελεσματική θεωρείται η ηγεσία που αναφέρεται σε μια διαδικασία επηρεασμού των ηγετών προς τους υφισταμένους τους, κατά την οποία οι ηγέτες αλλάζουν την αντίληψη των συνεργατών τους περί του τι

είναι σημαντικό και τους πείθουν να δουν τον εαυτό τους, τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος με ένα νέο τρόπο, καθώς και να αγωνιστούν στα υψηλότερα δυνατά επίπεδά τους και στα υψηλότερα επίπεδα των ηθικών standards. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Σύμφωνα με την συντρέχουσα βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο ηγετικό στυλ για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά κάτω από όλες τις συνθήκες μια σύγκρουση. Η διοίκηση των συγκρούσεων αναδεικνύει πολλά ηγετικά στυλ κάτω από ορισμένες συνθήκες.

3.5. Ο ρόλος των Διευθυντών στην πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων

Στις μέρες μας ενισχύεται η άποψη του Owens (2001) ότι η επιτυχής διοίκηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Το σχολείο, σύμφωνα με τους DiPaola & Hoy (2001: 238), αποτελεί ιδανικό περιβάλλον εκδήλωσης συγκρούσεων λόγω την αλληλεξάρτησης των μελών καθώς και της ποικιλομορφίας των στόχων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων τους. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, απευθύνονται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας για να διευθετήσει ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών αναλώνουν αρκετό χρόνο, προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν από τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Ο Pondy (1967) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις αποτελούν εργαλείο που πρέπει να χρησιμοποιείται έντεχνα από τους διευθυντές για την επίτευξη επιτυχούς ηγεσίας σε έναν οργανισμό. Ο διευθυντής, επομένως, καλείται καθημερινά να διαχειριστεί φαινόμενα συγκρούσεων στις σχολική του μονάδα, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του διοικητικού του ρόλου. Απώτερος στόχος του θα πρέπει να είναι η μείωση της έντασης και του αρνητικού κλίματος, συμβάλλοντας έτσι στην απρόσκοπτη και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων προς όφελος τελικά των μαθητών του. Εξάλλου, η διευθέτηση της σύγκρουσης είναι στενά συνδεδεμένη με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία του σχολείου. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές, διαμορφώνεται η κουλτούρα του οργανισμού, εξασφαλίζεται η συνεργασία, η συνεχής επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Στη νομοθεσία άλλωστε τονίζεται 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. αρ. 1340, 16/10/2002, άρθρο 28).

Ωστόσο, πολλοί είναι οι «παραδοσιακοί» διευθυντές που θεωρούν τη σύγκρουση ανεπιθύμητη και προσπαθούν να την ελαχιστοποιήσουν ή να την εξαφανίσουν, παρεμποδίζοντας στην ουσία τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Αντίθετα, οι καινοτόμοι, αυτοί, δηλαδή, που θεωρούν τη σύγκρουση απαραίτητη, προσπαθούν να την εντάξουν στην κουλτούρα του οργανισμού ως κάτι απολύτως φυσικό. Ο Burns (1978) αναφέρει ότι οι ηγέτες δεν αποφεύγουν τη σύγκρουση. Την αντιμετωπίζουν, την εκμεταλλεύονται και τελικά τη συστηματοποιούν, επηρεάζοντας την ένταση και το αντικείμενο της σύγκρουσης, τη διαμορφώνουν και μεσολαβούν σε αυτή. Οι Everard & Morris (1999: 119) προσθέτουν ότι μια οργάνωση που στερείται της σύγκρουσης «... μπορεί να υποδηλώνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών. Επίσης, θα μπορούσε να προστατεύει μόνο τα συμφέροντα της ηγεσίας. Άρα, η πρόκληση για τους διευθυντές αλλά και τον κάθε διαχειριστή μιας σύγκρουσης είναι να χρησιμοποιήσει τέτοιες τεχνικές διαχείρισης που θα διασφαλίζουν ότι η σύγκρουση περνά από μια λανθάνουσα σε μια πρόδηλη φάση, αξιοποιώντας τη δυναμική της για την αποτελεσματική εισαγωγή των αλλαγών.

Στο ίδιο κλίμα, οι DiPaola & Hoy (2001) αναφέρουν ότι ένα συγκρουσιακό επεισόδιο δεν είναι αποκλειστικά καλό ή κακό. Η γνώση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων επιτρέπουν στο διευθυντή να μετασχηματίσει μια δυσλειτουργική σύγκρουση σε λειτουργική με στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, οι επιπτώσεις μιας σύγκρουσης στο σχολείο και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τρεις παράγοντες - το είδος της σύγκρουσης (γνωστική «*cognitive*» ή συναισθηματική «*affective*»), τον τύπο επικύρωσης «*formalization*» (επιτρεπόμενος «*enabling*» ή εξαναγκαστικός «*coercive*») και τον τρόπο διαχείρισή της. Ακολουθώντας, τονίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν δημοκρατικούς και συνεργατικούς τρόπους διαχείρισης των γνωστικών συγκρούσεων, τις αντιμετωπίζουν ως εφελτήριο αλλαγής, καινοτομίας και έκφρασης νέων ιδεών. Στην περίπτωση αυτή, ο διευθυντής είναι πάντα παρών, λειτουργώντας ως καθοδηγητής και μέντορας. Επιπλέον, τα συνεργατικά μοντέλα επιτρέπουν στον διευθυντή να διαχειριστεί και τις συναισθηματικές συγκρούσεις, αυξάνοντας τη δυνατότητα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, τα μοντέλα διαχείρισης που υποστηρίζουν τον εξαναγκασμό, αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις ως κινδύνους και όχι ως ευκαιρίες μάθησης, με αποτέλεσμα να καταπνίγουν τη δημιουργικότητα, προωθούν τη δυσαρέσκεια και λειτουργούν ως αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς.

Ο Medina et al. (2002) θεωρεί ότι για την επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρούσεων ο διευθυντής μεταξύ άλλων θα πρέπει να λαμβάνει σημαντικά υπόψη του τα εξής:

- να γνωρίζει και να προβλέπει τις πιθανές πηγές σύγκρουσης και να αντιδρά εγκαίρως,
- να αναγνωρίζει αμέσως τον τύπο της σύγκρουσης,
- να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση για θέματα καθήκοντος και να κατευνάζει ή να επιλύει θέματα συναισθηματικής φύσεως,
- να γνωρίζει και να μπορεί να χρησιμοποιεί όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και τις συνέπειές τους,

- να παρακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης και να κατευθύνει τα θέματα από συναισθηματικού τύπου (συναισθηματική σύγκρουση) σε θέματα καθήκοντος (γνωστική σύγκρουση),
- να ενισχύει τη λειτουργία της ομάδας.

Ο Rahim (2001) αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματική η διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να έχει τους ακόλουθους στόχους οι οποίοι είναι απολύτως σύμφωνοι και συμβατοί με το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας. Συγκεκριμένα:

- η αποφυγή της κλιμάκωσης
- η μείωση της συναισθηματικής σύγκρουσης
- η επίλυση του πραγματικού προβλήματος που οδήγησε σε σύγκρουση
- η επιλογή στρατηγικής, ώστε να αναπτύσσεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, κατανόηση, σεβασμός και συνεργατικότητα
- η δυναμική επινόηση λύσεων Δεν υπάρχει μόνο μία λύση σε κάθε πρόβλημα.
- η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων

Ύστερα από αυτή τη συλλογιστική πορεία γίνεται αντιληπτό ότι ένα διευθυντικό στέλεχος μιας σχολικής μονάδας πρέπει να έχει κάποιες βασικές ικανότητες και δεξιότητες προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και να ανταποκριθεί με ευκολία στο διοικητικό έργο του.

Στη διεθνή και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις για τις ικανότητες που πρέπει να έχουν τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), τρεις είναι οι βασικές δεξιότητες που χρειάζονται σε οποιοδήποτε ηγετικό στέλεχος, για να επιτύχει στο έργο του. Συγκεκριμένα:

α) οι τεχνικές δεξιότητες, που δηλώνουν την ικανότητα ενός ατόμου (διευθυντή) να πραγματοποιεί κάποιο είδος δραστηριότητας που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική,

β) οι ανθρώπινες- διαπροσωπικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας και

γ) οι νοητικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν την ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να βλέπει όλη την οργάνωση ως σύνολο⁴.

⁴ Οι οργανωσιακές λειτουργίες αναφέρονται στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Ο προγραμματισμός σχετίζεται με την απόκτηση και αξιοποίηση των πληροφοριών- από εσωτερικές και εξωτερικές πηγές- με τέτοιο τρόπο που να επιτυγχάνονται οι στόχοι της επιχείρησης. Η οργάνωση αποτελεί τον απαραίτητο σχεδιασμό των διαδικασιών βάσει των οποίων καθορίζονται και συνδυάζονται οι πόροι της επιχείρησης για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Επίσης η διεύθυνση θέτει σε λειτουργία την οργάνωση των ατόμων, των διαδικασιών και των υλικών, ενώ ο συντονισμός διευκολύνει την εναρμόνιση όλων των λειτουργιών της επιχείρησης. Τέλος ο έλεγχος ανήκει στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας και ο ρόλος του είναι πολύ

Ενδεικτικά, ο Κατσαρός (2008: 118- 121) αναφέρει ότι ο ηγέτης πρέπει να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, ο Meadows (2007) αναφέρεται σε 23 κορυφαίες δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ο επιτυχημένος διευθυντής. Από αυτές οι πιο σημαντικές είναι: η δημιουργία οράματος, η επικοινωνία, η επίτευξη συναίνεσης, η επίλυση των συγκρούσεων, τα συστήματα σκέψης, η δικτύωση, η διαχείριση της οργανωσιακής κουλτούρας, ο προγραμματισμός, το mentoring, η διαχείριση της αλλαγής και η ικανότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων.

Για τους Brock & Grady (2002) η επικοινωνία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στην επίλυση των συγκρούσεων. Σημαντικές λειτουργίες της επικοινωνίας εντός των οργανισμών περιλαμβάνουν κυρίως τον έλεγχο, την παρακίνηση, το συναίσθημα και τη διάδοση της πληροφορίας. Αυτός ο ουσιαστικός ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας έχει φυσικά επίδραση και στην σωστή διαχείριση των τριβών ή των εντάσεων, στην υιοθέτηση της κατάλληλης ηγετικής συμπεριφοράς (μετασχηματιστικής) και στη λήψη ποιοτικών και ορθολογικών αποφάσεων. Γι' αυτό το λόγο τα διοικητικά στελέχη οφείλουν να βασίζονται στην επικοινωνία προκειμένου να επιτύχουν τη συγκέντρωση πληροφοριών, την ορθολογική λήψη αποφάσεων ακόμη και τον έλεγχο των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η οργανωσιακή επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης καθώς τα στελέχη κατορθώνουν να πείσουν, να παρακινήσουν και να πράξουν οι υφιστάμενοί τους αυτά τα οποία οι ίδιοι επιθυμούν.

Κατ'επέκταση, οι διευθυντές που επικοινωνούν με τους υφιστάμενους τους, κερδίζουν, παράλληλα και την εμπιστοσύνη τους, κάτι που τους καθιστά αποτελεσματικούς ηγέτες. Οι Brock & Grady (2002) αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία καθορίζει το επίπεδο της ικανοποίησης και της εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την αίσθηση της συνοχής και την ανάληψη υποχρεώσεων από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Η αντιπαράθεση και οι διαφωνίες είναι αναπόφευκτες εντός του εργασιακού χώρου. Δύο άνθρωποι δεν είναι δυνατό να έχουν τις ίδιες ανάγκες, απόψεις και προσδοκίες κάθε στιγμή. Η επίλυση των συγκρούσεων με υγιείς και δυναμικούς τρόπους μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων.

Η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα με τον Goleman (2000), αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν σε μία γόνιμη κι αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Οι ικανότητες που

σημαντικός καθώς ενημερώνει τη διοίκηση με τη βοήθεια της επανατραφοδότησης και της αναπληροφόρησης για τυχόν αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

προσδίδει η συναισθηματική νοημοσύνη στο άτομο το βοηθούν να επιλύει τις συγκρούσεις, να διαχειρίζεται το στρες, να παραμένει συναισθηματικά παρόν και να επικοινωνεί τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Ο διευθυντής που διαθέτει υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να διαχειρίζεται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις και να προλαμβάνει προβλήματα πριν εξελιχθούν σε συγκρούσεις

Αξίζει να σημειωθεί και ο ρόλος των διαπροσωπικών δεξιοτήτων στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, μια και ο ηγέτης του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία του πλαισίου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν. Χαρακτηριστικά, ο Κατσαρός (2008: 118- 121) αναφέρει ότι ο ηγέτης/ διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να ακούει προσεκτικά και να αντιλαμβάνεται τι ακριβώς εννοεί η άλλη πλευρά. Επίσης να είναι καλός αφηγητής και να μιλάει με σαφήνεια σε καταληπτή γλώσσα. Να είναι ικανός να συγχρονίζεται κατά την επικοινωνία του ώστε τα μηνύματα να αποστέλλονται τον σωστό χρόνο. Παράλληλα, να διασφαλίζει την απρόσκοπτη διακίνηση όλων των απαραίτητων πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις και να προωθεί τον διάλογο.

Πέραν, όμως, αυτών ο Κατσαρός (2008) θεωρεί ως βασικές ηγετικές ικανότητες που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική οργανωσιακή λειτουργία τις εξής:

- Διαμόρφωση του μέλλοντος, δημιουργία οράματος, σύνδεσή του με την «καθημερινότητα», προώθηση «αλλαγής- καινοτομιών».
- Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης για την υλοποίηση της βασικής αποστολής και των σκοπών της εκπαίδευσης και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.
- Αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού, ανάπτυξη δομών, στρατηγικών, κουλτούρας, συστημάτων.
- Ανάπτυξη αίσθηση ευθύνης, ανάπτυξη υπευθυνότητας και συνυπευθυνότητας όλων.
- Ενδυνάμωση σχολικής κοινότητας, γονέων, φορέων τοπικής κοινωνίας, παρακολούθηση, διαχείριση αλλαγών και πιέσεων του περιβάλλοντος, συσχέτιση εκπαίδευσης- κοινωνίας.

Συμπερασματικά, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων που προκύπτουν στο περιβάλλον του σχολείου, ο διευθυντής, αφενός θα πρέπει να γνωρίζει τις τεχνικές διευθέτησής τους, αφετέρου να είναι διορατικός και να εκτιμά τις συνέπειές τους, ώστε να τροποποιεί ανάλογα τη συμπεριφορά του. Για αυτό χρειάζεται να εφοδιάζεται με ανάλογες δεξιότητες που θα τις εφαρμόζει σε ανάλογες καταστάσεις.

Όμως, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν λάβει επίσημη εκπαίδευση ούτε στην επίλυση των συγκρούσεων αλλά ούτε και στην πρόληψή τους. Οι Cheldelin & Lucas (2004: 44) αναφέρουν ότι τα διευθυντικά στελέχη, συνήθως, επιλύουν τις συγκρούσεις

χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους ή τις προσωπικές τους δεξιότητες. Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων στη διαχείριση των συγκρούσεων δημιουργεί πρόσθετα ζητήματα και κάνει επιτακτική την ανάγκη συμμετοχής των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης σε προγράμματα κατάρτισης αντιμετώπισης των συγκρούσεων, που θα τους παρέχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση αλλά και για την πρόληψη μελλοντικών συγκρούσεων. Σύμφωνα με έρευνα του Martinez (2015) το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων που αφορούν στην επίλυση των συγκρούσεων, εστιάζουν στους μαθητές. Απουσιάζουν προγράμματα διαχείρισης και πρόληψης των συγκρούσεων που αφορούν στις συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Katz & Lawyer (1993: 2) υποστηρίζουν ότι «η κατάρτιση των διευθυντών των σχολείων για την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής, αμοιβαιότητας και αυτονομίας».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Γίνεται αναφορά στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, στους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα, στα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επίσης, περιγράφεται η διαδικασία συγκρότησης και επίδοσης του ερωτηματολογίου, γίνεται αναφορά στο δείγμα και παρουσιάζεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

4.1 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Οι ερευνητικές μέθοδοι δεν συνιστούν «ουδέτερα εργαλεία», αλλά αντίθετα προϋποθέτουν συγκεκριμένες θέσεις για τη μορφή και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί η κοινωνική πραγματικότητα. Οι δύο επικρατούσες, επί χρόνια, σχολές της επιστημονικής έρευνας, σύμφωνα με την Σαραφίδου (2011) είναι η ποιοτική (*qualitative*) και η ποσοτική (*quantitative*). Οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στη βαθύτερη κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων των φαινομένων με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων, όπως της συνέντευξης και της παρατήρησης, και με την επικέντρωσή τους σε μικρότερα και περιορισμένα δείγματα και χωρίς την δυνατότητα γενίκευσης. Οι ποσοτικές έρευνες, από την άλλη, στοχεύουν στην εξεύρεση των σχέσεων των μεταβλητών που επηρεάζουν την εμφάνιση και εξέλιξη ενός φαινομένου, χρησιμοποιώντας τυποποιημένες μεθόδους συλλογής αριθμητικών δεδομένων, τα οποία μελετούν με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης και έχουν

δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους σε ευρύτερους πληθυσμούς και στόχο την ανακάλυψη καθολικών νόμων. Αυτό που έχει, ωστόσο, σημασία δεν είναι η επιλογή της μίας ή της άλλης ερευνητικής μεθόδου αλλά της πιο κατάλληλης για τη διερεύνηση κάποιου συγκεκριμένου φαινομένου ή πλευράς του φαινομένου.

Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται στην κοινωνική έρευνα είναι, συνήθως, ποσοτικές, κυρίως η δειγματοληπτική έρευνα με το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε πλέγμα μεταβλητών, δηλαδή σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά συσχετίζονται με σκοπό να αναζητηθούν οι γενικές τάσεις, που θα μας οδηγήσουν στην επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων. Έτσι, βασικό γνώρισμα της ποσοτικής μεθόδου είναι ότι επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας τις γενικές τάσεις, που εμφανίζονται στο δείγμα. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Κυριαζή (2002) ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το αντικείμενο που μελετά και τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές του πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενική πραγματικότητα. Επίσης, με τη μέθοδο αυτή έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού, αυξάνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της μέτρησης των αποτελεσμάτων.

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας έγινε λαμβάνοντας σημαντικά υπόψη τους στόχους που έχουν τεθεί. Μεθοδολογικά ακολουθεί τις αρχές της ποσοτικής έρευνας, εφαρμοσμένης στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για μία προσέγγιση βασισμένη στο πρότυπο των θετικών επιστημών και έχει σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Αποτελεί μία συσχετιστική (correlational study) μελέτη επισκόπησης. Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), οι επισκοπήσεις (surveys) αποτελούν είδος των ποσοτικών ερευνών που επιτρέπουν την περιγραφή/αποτύπωση σειράς χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού (εκτίμηση) αλλά και την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ χαρακτηριστικών του πληθυσμού (συσχετιστική - correlational).

Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί την πλέον καθιερωμένη μέθοδο συλλογής στοιχείων, που αναφέρονται σε απόψεις και αντιλήψεις, όπως υποστηρίζεται από την Σαραφίδου (2011). Η μέθοδος αυτή υιοθετήθηκε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια διότι παρέχει τη δυνατότητα να ερωτηθεί, ταυτόχρονα, μεγάλος αριθμός ατόμων και να απαντήσει στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων. Συνεπώς, η χρήση του ερωτηματολογίου μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοπιστία (reliability) και την εγκυρότητα (validity) των μετρήσεων που αποτελούν βασικές παραμέτρους για την επιτυχία της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων των σχολείων της Αθήνας.

4.2 Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιδιώκει να μελετήσει το φαινόμενο των ενδοσχολικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που εκδηλώνεται στα

πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και της εκπαιδευτικής αλλαγής, εστιάζοντας στις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διακρίθηκαν πέντε στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια διαχείρισης ενός συγκρουσιακού επεισοδίου που λαμβάνει χώρα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Οι στάσεις αυτές, σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), είναι: η αποφυγή, ο κατευνασμός, η μάχη, ο συμβιβασμός και η επίλυση προβλημάτων. Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση των παραπάνω στάσεων από μέρος των εκπαιδευτικών σε περίπτωση σύγκρουσης θέσαμε τις εξής ανεξάρτητες μεταβλητές:

- Το καινοτόμο ή συντηρητικό προφίλ που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις αλλαγές.
- Τον τύπο ηγεσίας- αυταρχική/ κατευθυντική, υποστηρικτική/ δημοκρατική και περιοριστική/ γραφειοκρατική ηγεσία- που υιοθετούν οι διευθυντές, σύμφωνα με τους Hoy & Clover (1986) και Μιχόπουλο (1998).
- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, η θεωρητική κατάρτιση και τα έτη προϋπηρεσίας.

Στο πλαίσιο αυτού του ερευνητικού σκοπού, η συγκεκριμένη έρευνα αποβλέπει:

- Να προσδιορίσει τα στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους συγκρούσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών.
- Να προσδιορίσει τις στάσεις που υιοθετούν οι συντηρητικοί και οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί απέναντι σε ένα συγκρουσιακό επεισόδιο που προκύπτει στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών
- Να εντοπίσει μια πιθανή σχέση του προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμοι-συντηρητικοί) με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.
- Να προσδιορίσει τα ηγετικά στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.
- Να εντοπίσει μια πιθανή σχέση του μοντέλου ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές με την επιλογή του στυλ που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων.
- Να εντοπίσει μια πιθανή σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (ηλικία, θεωρητική κατάρτιση, προϋπηρεσία) με την επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Συγκεκριμένα διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους συγκρούσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών;

2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμοι-συντηρητικοί) και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών;

3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές και στη επιλογή της στάσης που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών;

4. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, θεωρητική κατάρτιση, προϋπηρεσία) και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με τις μεταβλητές ως ακολούθως:

- Το ερευνητικό ερώτημα 1 σχετίζεται με το Β μέρος του ερωτηματολογίου.
- Το ερευνητικό ερώτημα 2 σχετίζεται με το Γ και το Β μέρος του ερωτηματολογίου.
- Το ερευνητικό ερώτημα 3 σχετίζεται με το Δ και το Β μέρος του ερωτηματολογίου.
- Το ερευνητικό ερώτημα 4 σχετίζεται με το Α και το Β μέρος του ερωτηματολογίου.

4.3. Μεθοδολογία

4.3.1. Εργαλεία

Ως μέθοδο για να ερευνήσουμε αυτήν την πραγματικότητα επιλέξαμε την ποσοτική μέθοδο, η οποία αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο, και συνίσταται στη δομημένη και άμεση συλλογή των απαιτούμενων στοιχείων. Ως τεχνική συγκέντρωσης των αναγκαίων για την έρευνά μας πληροφοριών, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο (questionnaire).

Οι Cohen & Manion (1997) επισημαίνουν ότι το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Επειδή το δείγμα που αποτελεί την έρευνά μας είναι αρκετά μεγάλο και διασκορπισμένο σε πολλά σημεία της Αθήνας, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το κατάλληλο εργαλείο. Εξάλλου, τα ερωτηματολόγια αποτελούν μια από τις πιο προσιτές τεχνικές συλλογής δεδομένων, διότι επιτρέπουν την τυποποίηση των στοιχείων και τη σύγκριση μεταξύ τους, ενώ δίνουν και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Επιπλέον, με τη χρήση του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται η συλλογή πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, συγκριτικά με άλλα μέσα συλλογής πληροφοριών –όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη κ.ά.- καθώς και η

διερεύνηση απόψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς των οποίων η διατύπωση και η εξωτερίκευση παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο τείνει να είναι πιο αξιόπιστο και έγκυρο σε σχέση με τη συνέντευξη, επειδή είναι ανώνυμο και παροτρύνει στην ειλικρίνεια (Cohen & Manion, 1997). Ένα ακόμη πλεονέκτημα που προκύπτει από τη χρήση των ερωτηματολογίων είναι ότι επιτρέπει τη συσχέτιση δύο ή και περισσότερων μεταβλητών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τις γενικές τάσεις.

Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου έχουν να κάνουν με το χαμηλό ποσοστό επιστροφών είτε διότι κάποιος από τους συμμετέχοντες δε θα επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια, είτε διότι δεν θέλουν να γράψουν τις απαντήσεις τους για κάποιο προσωπικό λόγο ή οι ερωτήσεις δεν είναι σαφώς διατυπωμένες και δε γίνονται πλήρως κατανοητές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρανοήσεις.

Αναφορικά με τα συνήθη προβλήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού οργάνου, που αναφέρονται στη σωστή κατανόηση των ερωτήσεων, την αξιοπιστία των απαντήσεων και την τάση των ερωτώμενων να δίνουν απαντήσεις δεοντολογικού περιεχομένου, πιστεύουμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούν να μετριασθούν, επειδή απευθυνόμαστε σ' ένα μορφωτικά ανεπτυγμένο και ομοιογενή πληθυσμό. Εξάλλου για το σκοπό αυτό δοκιμάστηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια και διορθώθηκε το περιεχόμενο των ερωτήσεών τους, η διατύπωση, η έκταση κλπ. ώστε να είναι κατάλληλα για το δείγμα. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλε στην θετική ανταπόκριση των ερωτώμενων ήταν η ελκυστικότητα και η επικαιρότητα του υπό έρευνα ζητήματος. Είναι γεγονός ότι ένα θέμα επίκαιρο αυξάνει το ενδιαφέρον του δείγματος στο οποίο απευθύνεται, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των ερωτώμενων και την επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας είναι ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε με τη βοήθεια της εφαρμογής google forms και υποστηρίζει την online συλλογή δεδομένων. Η online συλλογή δεδομένων θεωρούμε ότι μπορεί, αν όχι να αντικαταστήσει, να σταθεί, όμως, αρωγός στις παραδοσιακές έρευνες στο εγγύς μέλλον. Βέβαια, η διεξαγωγή μίας έρευνας με διαδικτυακά εργαλεία θα πρέπει να γίνεται εν γνώσει των αντικειμενικών δυσκολιών που παρουσιάζει μία τέτοιου τύπου έρευνα και να χρησιμοποιείται έπειτα από μελέτη των ειδικών συνθηκών της εκάστοτε έρευνας. Το βασικότερο που χρειάζεται να κατανοηθεί είναι ότι θα πρέπει να απευθύνεται σε πληθυσμούς οι οποίοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και το χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση ή πολλές φορές την εβδομάδα, κάτι που ανταποκρίνεται στις συνθήκες της παρούσας έρευνας. Κατά τ' άλλα τα πλεονεκτήματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον Brennan et al, (1999), όπως αναφέρουν οι Λινάρδης, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη (2011) σε σχέση με τα συμβατικά είναι:

- αποτελεί ένα εύκολο, άμεσο, γρήγορο και χρηστικό εργαλείο
- εξασφαλίζει την ανωνυμία του δείγματος
- γρήγορη συλλογή και αποθήκευση δεδομένων
- δυνατότητα της συνεχούς παρακολούθησης και εξέλιξης της έρευνας

- εξοικονόμηση πόρων (χρημάτων, ανθρώπινου δυναμικού, αναλώσιμων κ.ά.),
- εξάλειψη σφαλμάτων κατά την εισαγωγή των δεδομένων (data entry), αφού η εισαγωγή γίνεται από τους ίδιους τους ερωτώμενους.

Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνική του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη γιατί τα χαρακτηριστικά του προσιδιάζουν καλύτερα στην έρευνά μας και μπορούν να οδηγήσουν σε σύντομο χρόνο, στη λήψη επαρκών και αξιόπιστων δεδομένων.

Επίσης, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε και στη διατύπωση της περιγραφικής συνοδευτικής επιστολής του ερωτηματολογίου. Η εφαρμογή google forms παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράψει ένα ενημερωτικό σημείωμα για τους ερωτώμενους σε σχέση με την έρευνα, το οποίο αποστέλλεται μαζί με το μοναδικό σύνδεσμο της έρευνας. Η γράφουσα αξιοποίησε τη λειτουργική αυτή προδιαγραφή. Συγκεκριμένα, στη συνοδευτική επιστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και η σημασία της έρευνας καθώς και η ταυτότητα και η θέση που κατέχει η ερευνήτρια. Επίσης διαβεβαιώνεται η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία και η μη ανιχνευσιμότητα, γεγονός που ενθαρρύνει τις απαντήσεις. Τέλος, η ερευνήτρια ευχαριστεί για τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς.

Με στόχο την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων έμφαση δόθηκε στη διατύπωση των οδηγιών του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι σωστές, σύντομες, σαφείς και ξεκάθαρες ή να επαναλαμβάνονται όπου κρίνεται απαραίτητο. Στο πλαίσιο αυτό ελέγχθηκε η καλή οργάνωση, όσον αφορά στη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, αλλά και η απλότητα, η σαφήνεια και η συντομία των ερωτήσεων, για να είναι εύκολα κατανοητές και να αντιμετωπίζουν σφαιρικά το υπό έρευνα ζήτημα. Γενικότερα, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας να δείχνει εύκολο, ελκυστικό, ενδιαφέρον και όχι περίπλοκο, ασαφές, απαγορευτικό και βαρετό.

4.3.2. Περιγραφή της διαδικασίας

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ο τρόπος διατύπωσης των ερωτηματολογίων είναι υψίστης σημασίας για τη θετική έκβαση κάθε έρευνας. Έτσι λοιπόν και στην παρούσα έρευνα διεξήχθη μια δοκιμαστική, προ- έρευνα σε ένα μικρό δείγμα προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα του εργαλείου που σχεδιάσαμε, να διορθωθούν τυχόν ατέλειές του και να απαλειφθούν προβλήματα που μπορεί να εμποδίσουν τη θετική πορεία της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, ήρθαμε σε επαφή με πέντε (5) εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας με τους οποίους συγκροτήσαμε ένα πιλοτικό ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε σε δέκα (10) άλλους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό πρέπει να πούμε ότι το δείγμα της προ-έρευνας δεν πήρε μέρος στην τελική έρευνα αλλά ήταν μια ομάδα που επιλέχθηκε από το τελικό δείγμα, προκειμένου να παρουσιάζει χαρακτηριστικά παρόμοια με

εκείνα του τελικού δείγματος της έρευνάς μας. (Κυριαζή, 2001: 142-143). Βασικός στόχος της προ- έρευνάς μας ήταν να ελέγξουμε:

- Την δομή του ερωτηματολογίου
- Την εγκυρότητα του περιεχομένου των ερωτήσεων
- Την κατανόηση και τη σαφήνεια των ερωτημάτων
- Το χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου
- Τον έλεγχο της έκτασης του ερωτηματολογίου
- Την επισήμανση των περιττών ερωτήσεων
- Την κατανομή των ερωτήσεων και
- Την χρηστικότητα των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων

Σε αυτό το στάδιο της πιλοτικής έρευνας το ερωτηματολόγιο που δόθηκε δοκιμαστικά, περιελάμβανε περισσότερες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ώστε οι απαντήσεις που θα δοθούν να αποτελέσουν τη βάση για την τελική διατύπωση των κλειστών ερωτήσεων της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου μας. Η διαπίστωση αυτή αφορά μόνο το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου μας. Έτσι, με την ανάλυση του περιεχομένου των ελεύθερων απαντήσεων της προκαταρκτικής αυτής εξέτασης αποκτήσαμε έναν πληρέστερο κατάλογο πιθανών εναλλακτικών απαντήσεων για τις κλειστές ερωτήσεις.

Από τη δοκιμαστική έρευνα διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες και ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Βέβαια, έγιναν βελτιώσεις για να καταλήξουμε στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Έτσι, διευθετήθηκαν τα προβλήματα που προέκυψαν σε σχέση με την κατανόηση των ερωτήσεων, τη ροή τους, τον καθορισμό της σωστότερης σειράς τους, την έκταση του ερωτηματολογίου, του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, καθώς και την τελική σελιδοποίησή του, τα οποία καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές.

Συγκεκριμένα, απορρίφθηκαν οι ερωτήσεις που προκαλούσαν μικρό βαθμό διαφοροποίησης στις απαντήσεις, όσες δεν ταίριαζαν με τις υπόλοιπες της κλίμακας, καθώς και εκείνες οι ερωτήσεις που δεν απαντιόνταν από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, είτε διότι είχαν καλυφθεί ήδη από προηγούμενες ερωτήσεις, είτε λόγω της κακής διατύπωσής τους, ενώ για κάποιες από αυτές έγινε ορθότερη διατύπωση, με μεγαλύτερη σαφήνεια. Δόθηκε, επομένως, ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο σύνταξής του και συγκεκριμένα στο είδος των ερωτήσεων, στη διατύπωση, στην έκταση και στην παρουσίασή τους, προκειμένου να είναι όσο γίνεται πιο εύστοχες και κατανοητές. Γενικότερα, καταβλήθηκε προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να είναι γραμμένο κατά τρόπο σαφή, λιτό, έτσι ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις που να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρες και ειλικρινείς.

Για την πραγματοποίηση του ως άνω στόχου επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας να είναι δομημένο από ερωτήσεις κλειστού τύπου, η σύνταξη των οποίων στηρίχθηκε στη μελέτη της ήδη υπάρχουσας διεθνούς και ελληνικής

βιβλιογραφίας, για τη διερεύνηση του ζητήματος των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις μπορεί να είναι περιοριστικές καθώς παραθέτουν μια σειρά δεδομένων απαντήσεων από τις οποίες καλείται να επιλέξει ο συμμετέχων, αλλά είναι εύκολες στη συμπλήρωση, απαιτούν λίγο χρόνο για να απαντηθούν, περιορίζουν την απάντηση στο θέμα και εμποδίζουν τον πλατειασμό. Επιπλέον, σύμφωνα με την Κυριαζή (2001: 132) εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και κυρίως κωδικοποιούνται και αναλύονται στατιστικά εύκολα.

Ακολούθως, στο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας προτιμήθηκαν ερωτήσεις με κλίμακες ιεράρχησης τύπου Likert. Αυτές οι κλίμακες ιεράρχησης αντιμετωπίζουν ζητήματα που αφορούν τη διαβάθμιση των απαντήσεων και την έντασή τους και επιπλέον είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα. Γενικά, οι κλίμακες ιεράρχησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων των ερωτηθέντων. Η κλίμακα Likert αποτελεί την πιο διαδεδομένη κλίμακα στην κοινωνική έρευνα και δίνει μια ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση. Οι δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα έχουν σταθερή μορφή, είναι συνήθως πέντε –πενταβάθμια κλίμακα (π.χ. διαφωνώ απολύτως, διαφωνώ, δεν έχω άποψη, συμφωνώ, συμφωνώ απολύτως)- παρότι σε κάποιες εφαρμογές παρατηρείται η αφαίρεση της ενδιάμεσης, ουδέτερης άποψης, κάτι που ακολουθήσαμε και στην παρούσα έρευνά μας και χρησιμοποιήσαμε τετραβάθμια κλίμακα (σπάνια, μερικές φορές, συχνά, σε μέγιστο βαθμό) (Cohen & Manion, 1997 Κυριαζή, 2001: 69-70).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε και στη διάταξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι πρώτες ερωτήσεις μπορεί να διαμορφώσουν το κλίμα και να επηρεάσουν σημαντικά την ψυχολογική κατάσταση του ερωτώμενου για τις επόμενες ερωτήσεις. Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες θα πρέπει να νιώθουν ολοένα και πιο άνετα. Συνεπώς, οι αρχικές ερωτήσεις επιδιώχθηκε να είναι απλές, να μπορούν να απαντηθούν εύκολα, να συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό ενδιαφέροντος και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, γεγονός που θα τονώσει την εμπιστοσύνη και θα ισχυροποιήσει τα κίνητρα των ερωτηθέντων

Στη συνέχεια, και αφού ολοκληρώθηκε η μορφή του τελικού ερωτηματολογίου αποστάλθηκε για συμπλήρωση. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά. Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα 8 Φεβρουαρίου έως και 15 Μαρτίου του 2017. Το ποσοστό ανταπόκρισης στη διακίνησή του κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα και ανήλθε σε ποσοστό 82% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία, αφού επεστράφησαν 100 συμπληρωμένα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, τα οποία αποτέλεσαν επαρκές δείγμα για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν μέσω HTML κώδικα και αποστάλθηκαν μέσα σε ένα e-mail. Στις παλαιότερες εφαρμογές η διαδικασία αποστολής του ερωτηματολογίου γινόταν μέσω του προσωπικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του ερευνητή. Ο ερευνητής ήταν αυτός ο οποίος αναλάμβανε να στείλει τον μοναδικό σύνδεσμο της έρευνας στους

ερωτώμενους μέσω του προσωπικού του e-mail. Τα ερωτηματολόγια της έρευνάς μας κατασκευάστηκαν με την εφαρμογή google forms που υποστηρίζει την αποστολή e-mail στους ερωτώμενους μέσω του περιβάλλοντός της. Οι ερωτώμενοι καταχωρούν τις απαντήσεις ηλεκτρονικά. Οι απαντήσεις εισάγονται αυτόματα και ανώνυμα σε μία βάση αποθήκευσης δεδομένων ενός αρχείου excel στον προσωπικό υπολογιστή του ερευνητή. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη εφαρμογή δίνει μια περιορισμένη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης online των απαντήσεων των ερωτώμενων, όπως: κατανομές και περιγραφικά στατιστικά. Σίγουρα, ένας ερευνητής δεν μπορεί να αρκестεί στα στατιστικά τα οποία παρέχει ένα τέτοιο περιβάλλον. Εξάλλου δεν είναι ο στόχος αυτής της εφαρμογής η ανάλυση των δεδομένων.

4.3.3. Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας αποτελείται από ένα εισαγωγικό σημείωμα και τέσσερα (4) μέρη ερωτήσεων.

Το πρώτο μέρος περιέχει επτά (7) ερωτήσεις γενικού τύπου που αφορούν στα ατομικά στοιχεία- δημογραφικά- των εκπαιδευτικών: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία στο δημόσιο, εργασιακή σχέση και σχολείο που υπηρετούν.

Το δεύτερο μέρος διερευνά τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard & Morris (1999). Η κλίμακα μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε στην Ελλάδα στην έρευνα του Παρασκευόπουλου (2006). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 25 προτάσεις- δηλώσεις δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Σπάνια, 4= Σε μέγιστο βαθμό). Οι προτάσεις- δηλώσεις περιγράφουν πέντε πιθανές στάσεις/ παράγοντες - αποφυγή, κατευνασμό, μάχη, συμβιβασμό και επίλυση προβλημάτων- που μπορεί να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο που λαμβάνει χώρα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το μοντέλο των πέντε παραγόντων που προτείνουν οι Everard & Morris. Κάθε παράγοντας από αυτούς προκύπτει από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφερθεί ότι από το σύνολο των 25 ερωτήσεων της κλίμακας προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard & Morris εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας οι 15. Συγκεκριμένα, κάθε παράγοντας (από τους πέντε) περιλαμβάνεται σε τρεις ερωτήσεις και όχι σε τέσσερις, όπως προβλέπει η κλίμακα των Everard & Morris. Η περικοπή αυτή έγινε για λόγους εξοικονόμησης χρόνου. Βέβαια, οι ερωτήσεις που αναφέρονται σε κάθε ένα από τους πέντε παράγοντες είναι ίσες σε αριθμό μεταξύ τους, με στόχο την πλήρη κάλυψη του κάθε παράγοντα και είναι οι εξής: α) Αποφυγή με ερωτήσεις του τύπου: «Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;», β) Κατευνασμός με ερωτήσεις όπως: «Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;», γ) Μάχη με ερωτήσεις: «Κάνετε ξεκάθαρες τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας από την αρχή;» δ) Συμβιβασμός που περιλαμβάνει

ερωτήσεις, όπως: «Προσπαθείτε να μοιράσετε την διαφορά;» και Λύση προβλημάτων με ερωτήσεις του τύπου: «Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά το προφίλ των εκπαιδευτικών-συντηρητικό, καινοτόμο- απέναντι σε ενδεχόμενες αλλαγές. Η σύνταξη των προτάσεων- δηλώσεων στηρίχθηκε στη μελέτη της ήδη υπάρχουσας διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, για τη διερεύνηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές. Αποτελείται από 10 προτάσεις- δηλώσεις κλειστού τύπου, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Σπάνια, 4= Σε μέγιστο βαθμό). Οι πέντε από αυτές διερευνούν το συντηρητικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών και οι υπόλοιπες πέντε τον καινοτόμο προσανατολισμό. Τον συντηρητικό προσανατολισμό τον διερευνούν προτάσεις- δηλώσεις του τύπου: «Θεωρώ ότι ψυχολογικά δεν θα μπορέσω να αντεπεξέλθω σε μια αλλαγή», ενώ τον καινοτόμο προσανατολισμό διερευνούν προτάσεις- δηλώσεις όπως: «Μου αρέσει να πειραματίζομαι στη διδασκαλία».

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στην κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου- δημοκρατική/υποστηρικτική, γραφειοκρατική/περιοριστική και αυταρχική/κατευθυντική - των Hoy & Clover (1986). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο περιγραφής του οργανωτικού κλίματος του σχολείου, δομημένο σε 23 προτάσεις- δηλώσεις στην 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Σπάνια, 4= Σε μέγιστο βαθμό). Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν να αναφέρονται δέκα από τις 23 προτάσεις- δηλώσεις. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των προτάσεων- δηλώσεων τέσσερις αναφέρονται στην δημοκρατική/υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή, με προτάσεις του τύπου: «Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους», τρεις στην αυταρχική/κατευθυντική συμπεριφορά με προτάσεις όπως: «Ο διευθυντής ασκεί τα ρόλο του με «σιδηρά πυγμή» και τρεις στην γραφειοκρατική/περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή με προτάσεις όπως: «Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων».

4.4. Το Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής και συγκεκριμένα των σχολείων της Αθήνας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπηρετούσαν ως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Έστω και αν τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά, η επιλογή του δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία με τη στατιστική έννοια του όρου. Κρίθηκε δηλαδή ότι το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών πληρούσε τα κριτήρια τα οποία θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του σχεδιασμού της έρευνάς μας και θα μας έδιναν τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα που θα μας οδηγούσαν σε πλήρη και σαφή συμπεράσματα.

Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε τόσο από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης όσο και από την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση. Κυρίως, όμως, εξαρτάται από την κρίση του ερευνητή, το τι θέλουμε να μάθουμε, το τι θέλουμε να δημιουργήσουμε, το είδος του ερευνητικού προβλήματος και τι είναι δυνατόν να γίνει σε σχέση με τα μέσα, το χρόνο και τους πόρους που διαθέτουμε, του βαθμού ακρίβειας που επιδιώκεται. Έναν άλλο παράγοντα που λάβαμε σημαντικά υπόψη μας στον προσδιορισμό του μεγέθους του δείγματος είναι η διαρροή των ατόμων που καλούνται να απαντήσουν. Για το λόγο αυτό αποστάλθηκαν ηλεκτρονικά ένας αρκετά μεγαλύτερος αριθμός ερωτηματολογίων προς συμπλήρωση από αυτόν που τελικά μας επιστρέφει.

Όσον αφορά στην έρευνά μας τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν αποτέλεσαν επαρκές δείγμα για περαιτέρω στατιστική ανάλυση, εφόσον τα δεδομένα που προέκυπταν επαναλαμβάνονταν, καλύπτοντας παράλληλα τις δημιουργηθείσες κατηγορίες σε ερευνητικά δεδομένα, χωρίς να προσθέτουν κάτι νέο στα ερευνητικά μας δεδομένα, στην ανάλυσή μας, δηλαδή παρατηρήθηκε κορεσμός ερευνητικών δεδομένων. Έτσι, δεν κρίθηκε λοιπόν σκόπιμο να προχωρήσουμε σε περαιτέρω επιλογή μονάδων δείγματος.

4.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού SPSS 20 (Statistical Package for Social Science) για κοινωνικές επιστήμες που είναι ένα κατάλληλο στατιστικό πακέτο παραγωγής στατιστικών συμπερασμάτων. Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων με την τετρα-βάθμια διατακτική κλίμακα έγινε με χρήση διακριτού συμμετρικού διαστήματος {1, 2, 3, 4}. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του με χρήση του αντίστοιχου δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τις μεταβλητές προσανατολισμού συγκρούσεων, διερεύνησης της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενδεχόμενες αλλαγές και τις μεταβλητές ηγετικής συμπεριφοράς (Κατσή κ.ά., 2006).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,704	35

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΒΑΘΜΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΕΞΑΙΡΟΥΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ

Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (0.704), για τις τυποποιημένες τιμές των μεταβλητών, εκφράζει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα τα εξαγόμενα συμπεράσματα της στατιστικής ανάλυσης να θεωρούνται

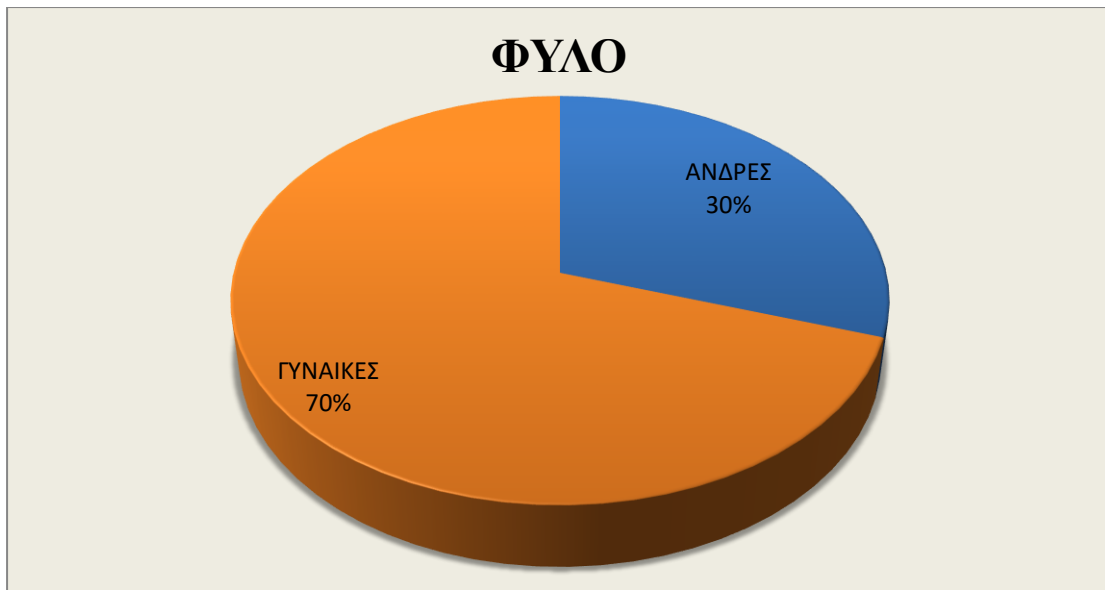
έγκυρα (Spector, 1992). Για την οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των συλλεχθέντων δεδομένων εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έχει ως στόχο την οργάνωση και την παρουσίαση της παραχθείσας πληροφορίας κυρίως με χρήση πινάκων συχνοτήτων (Κατσής κ.ά., 2006). Για την παρουσίαση περιγραφικών ευρημάτων του δείγματος έγινε χρήση των εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής, όπως είναι οι πίνακες μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης. Για εξαγωγή συμπερασμάτων και την πραγματοποίηση προβλέψεων για ολόκληρο τον πληθυσμό από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το υπό εξέταση δείγμα χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μέσους όρους δυο ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταξύ τους ομάδων χρησιμοποιήθηκε η μονομερής ανάλυση διακύμανσης, one-way analysis of variance (ANOVA) (Κατσής κ.ά., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

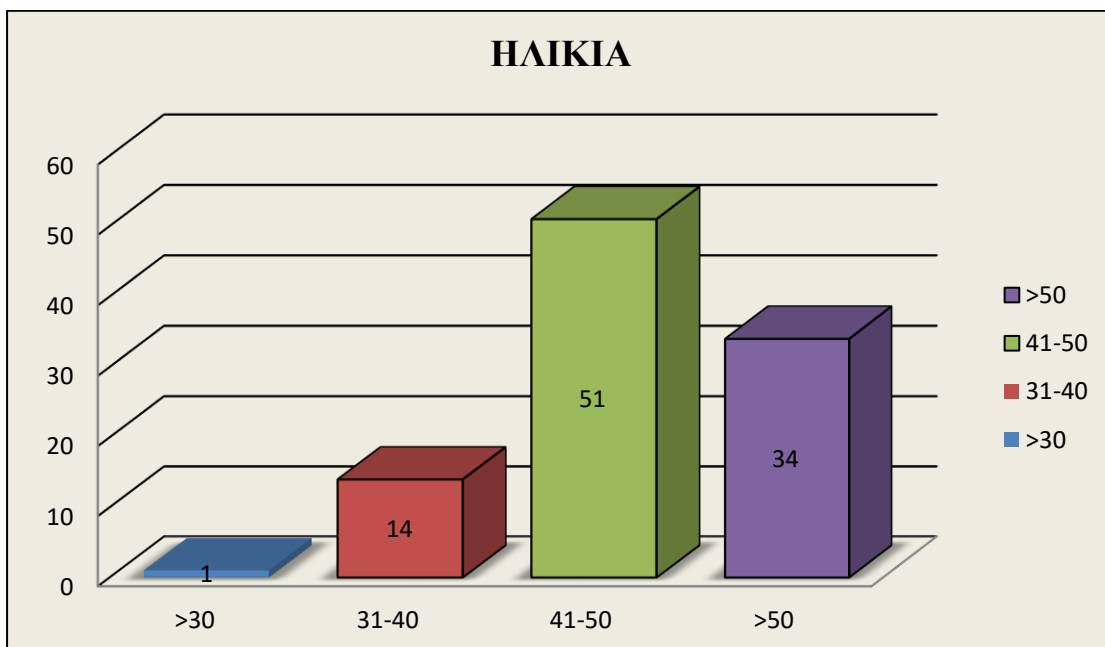
5.1. Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια, της Α, Β, Γ, και Δ εκπαιδευτικής περιφέρειας της Αθήνας. Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Όπως διαπιστώνεται από το Γράφημα 1 στο σύνολο των 100 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι γυναίκες αποτελούν το 70% του συνολικού δείγματος ενώ οι άντρες το 30%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΦΥΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

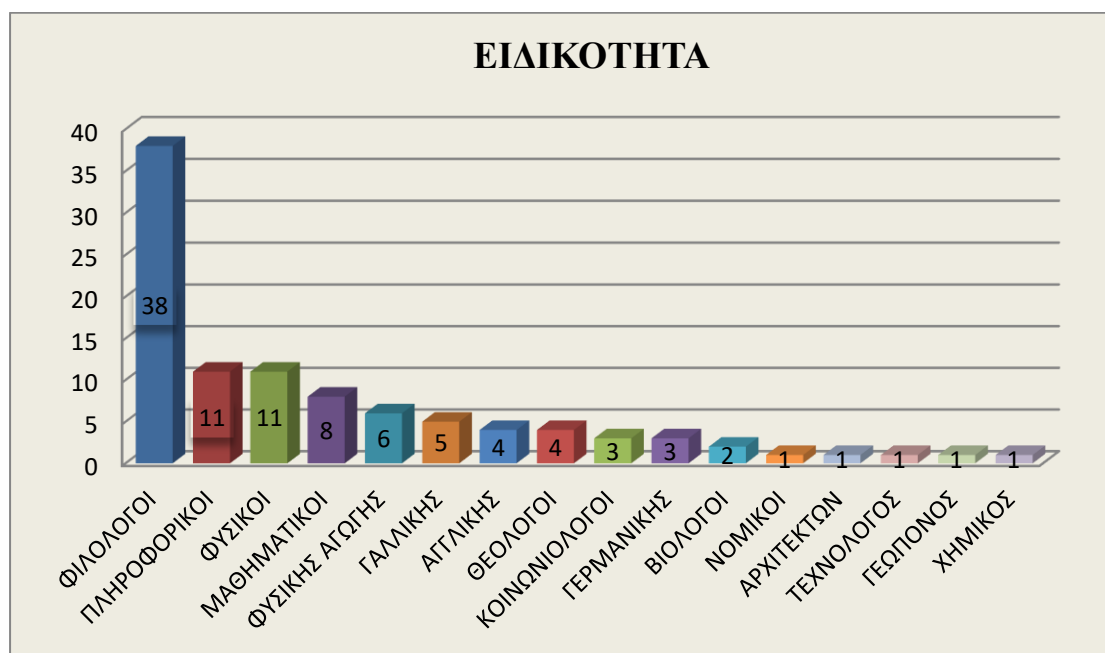
Από το Γράφημα 2 φαίνεται ότι το 51% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Ακολούθως, το 34% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει ηλικία πάνω από 50 ετών ενώ το 14% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών. Μόνο ένας συμμετέχοντας έχει ηλικία κάτω από 30 ετών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

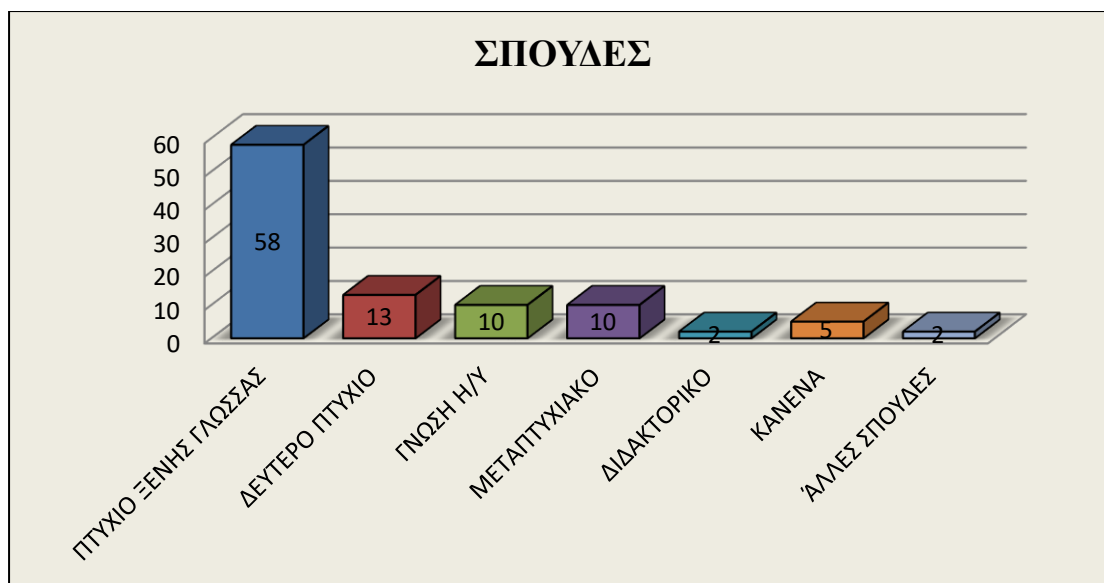
Ως προς την ειδικότητα, σύμφωνα με το Γράφημα 3 το μεγαλύτερο ποσοστό, 38%, των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι φιλόλογοι. Οι καθηγητές

πληροφορικής αποτελούν, ακολούθως, το 11%, όπως και οι φυσικοί. Από τους υπόλοιπους καθηγητές του δείγματος το 8% είναι μαθηματικοί, το 6% είναι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, το 5% είναι καθηγητές γαλλικής φιλολογίας, το 4% είναι καθηγητές αγγλικής φιλολογίας όπως και θεολόγοι, το 3% είναι κοινωνιολόγοι, όπως και καθηγητές γερμανικής φιλολογίας, το 2% είναι βιολόγοι και τέλος 1 συμμετέχοντας είναι εκπαιδευτικός νομικών-πολιτικών, 1 είναι αρχιτέκτων, 1 είναι τεχνολόγος, 1 είναι γεωπόνος και 1 είναι χημικός.



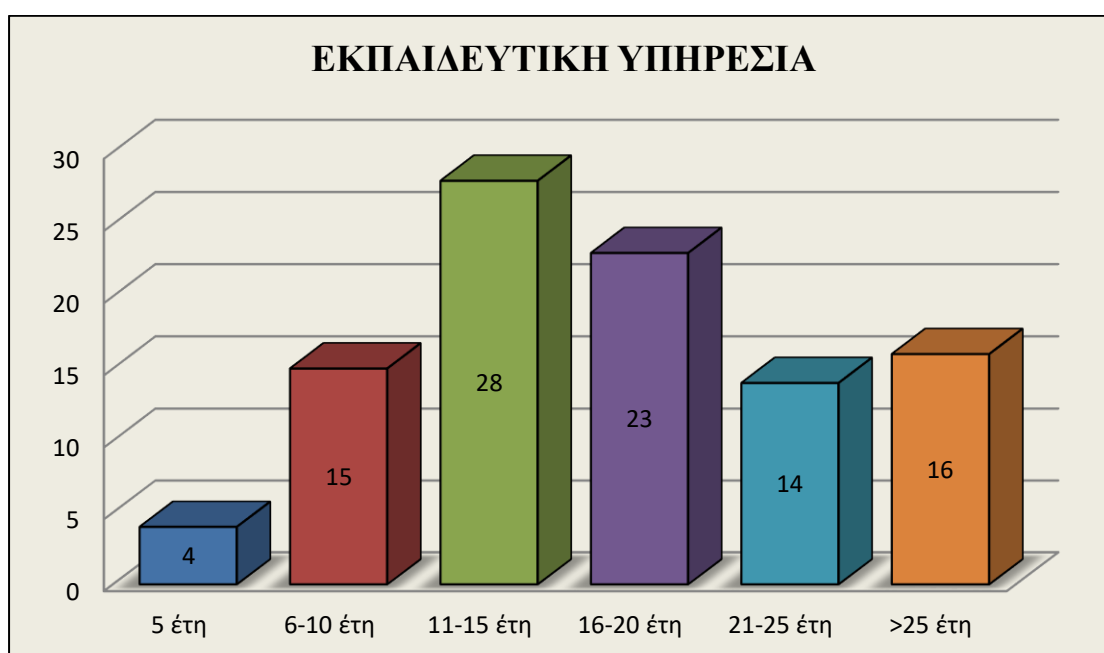
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Στο Γράφημα 4 βλέπουμε το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματός μας και παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, το 58%, έχει πτυχίο ξένης γλώσσας, το 13% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και το 10% έχει πιστοποιημένη γνώση υπολογιστών. Επίσης, 10% του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ενώ το 2% δήλωσε ότι έχει διδακτορικό τίτλο. Το 5% του δείγματος δήλωσε πως δεν έχει άλλες σπουδές ενώ το 2% έχει άλλες σπουδές.



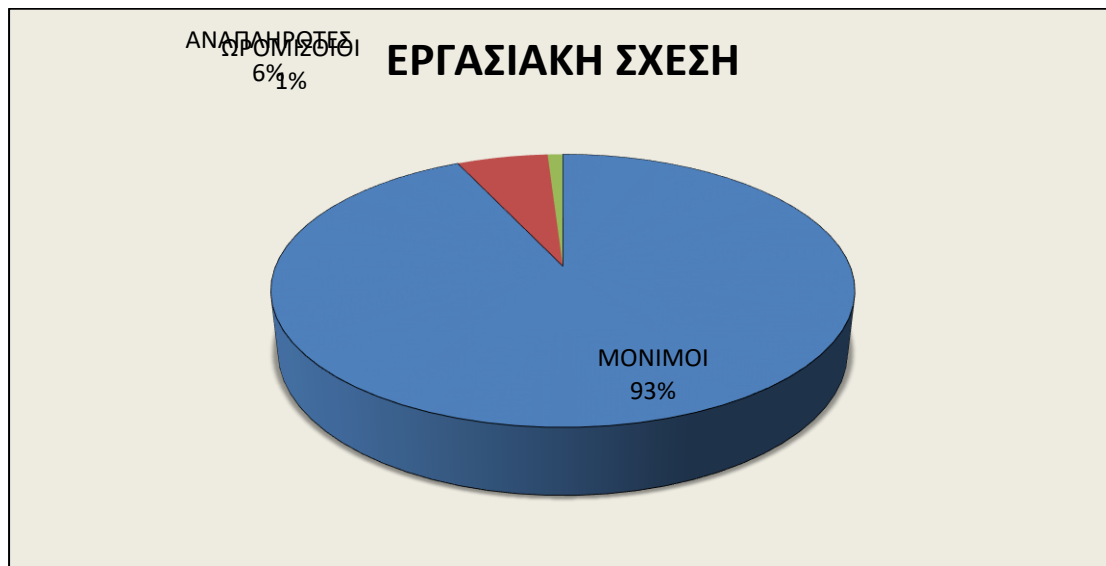
ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνά μας καθηγητών. Όπως διαπιστώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό, 28%, παρουσιάζουν τα έτη υπηρεσίας από 11 έως 15 έτη ενώ αμέσως μετά με ποσοστό 23% τα έτη υπηρεσίας από 16 έως 20 έτη. Ακολουθώντας, το 16% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει πάνω από 25 έτη συνολικής υπηρεσίας, το 15% δήλωσε ότι έχει από 6 έως 10 έτη υπηρεσίας και το 14% έχει από 21 έως 25 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Μόνο το 4% των συμμετεχόντων του ερωτηματολογίου δήλωσαν έως 5 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.



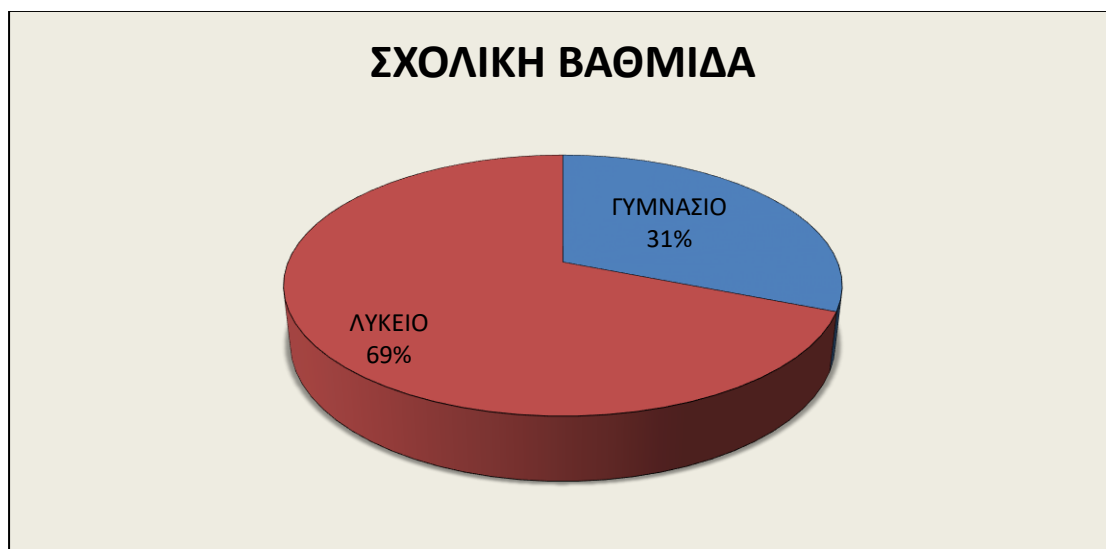
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Σύμφωνα με το Γράφημα 6 όσον αφορά στην εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το μεγαλύτερο ποσοστό, 93%, είναι μόνιμοι ενώ συγκριτικά μικρότερο, 6%, είναι το ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και μόνο 1 εκπαιδευτικός δηλώνει ωρομίσθιος.



ΓΡΑΦΗΜΑ 6: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

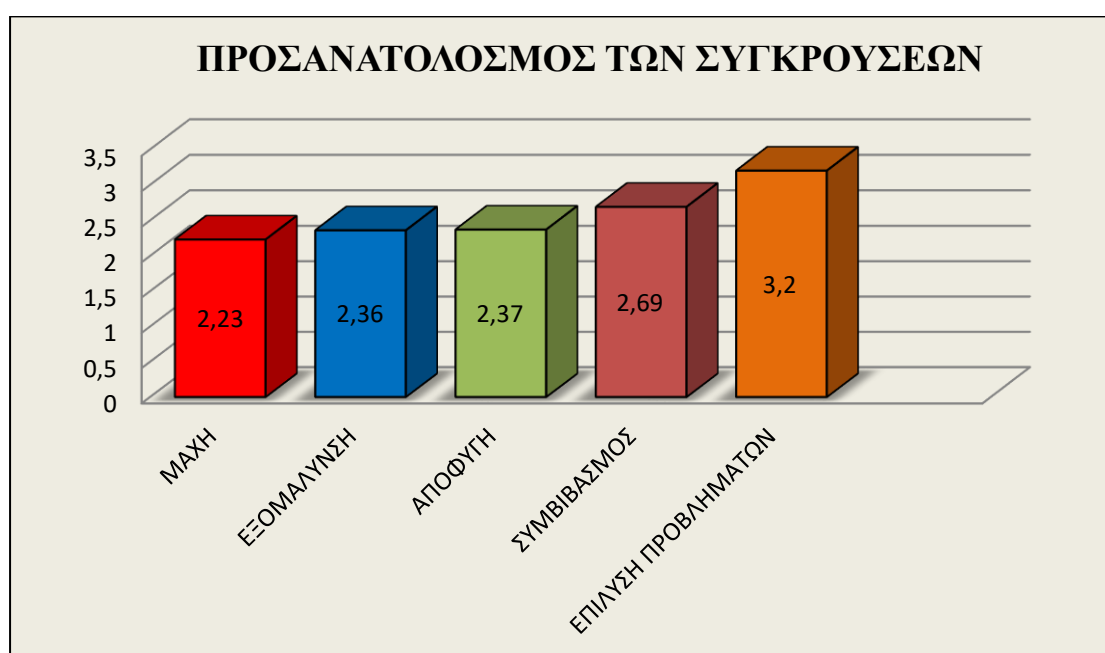
Στο Γράφημα 7 εξετάζουμε τη βαθμίδα (Γυμνάσιο ή Λύκειο) στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Όπως διαπιστώνουμε το 69% των εκπαιδευτικών, που αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό, υπηρετούν σε Λύκειο ενώ το 31% υπηρετούν σε Γυμνάσιο.



ΓΡΑΦΗΜΑ 7: ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

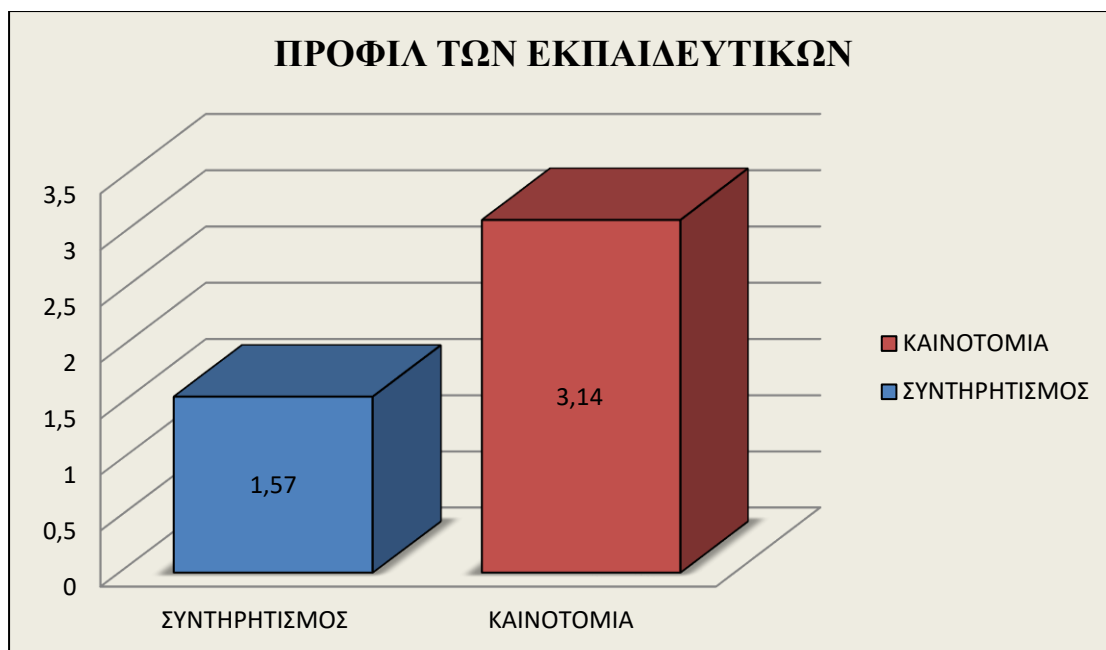
5.2. Στυλ προσανατολισμού συγκρούσεων – Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις επικρατέστερες στάσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους συγκρούσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών, από τον υπολογισμό των μέσων τιμών των μεταβλητών της έρευνας, όπως προέκυψε από το μέσο όρο των επιμέρους ερωτημάτων των σχετικών κλιμάκων βρέθηκε (Γράφημα 8) ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προσανατολίζονται ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων κυρίως στην επίλυση προβλημάτων (Μ.Ο. 3,2033, Τ.Α. 0,53159) και ακολουθούν με τη σειρά ο συμβιβασμός (Μ.Ο. 2,6933, Τ.Α. 0,69256), η αποφυγή (Μ.Ο. 2,3700, Τ.Α. 0,55837), η εξομάλυνση (Μ.Ο. 2,3600, Τ.Α. 0,60429) και η μάχη (Μ.Ο. 2,2300, Τ.Α. 0,41761).



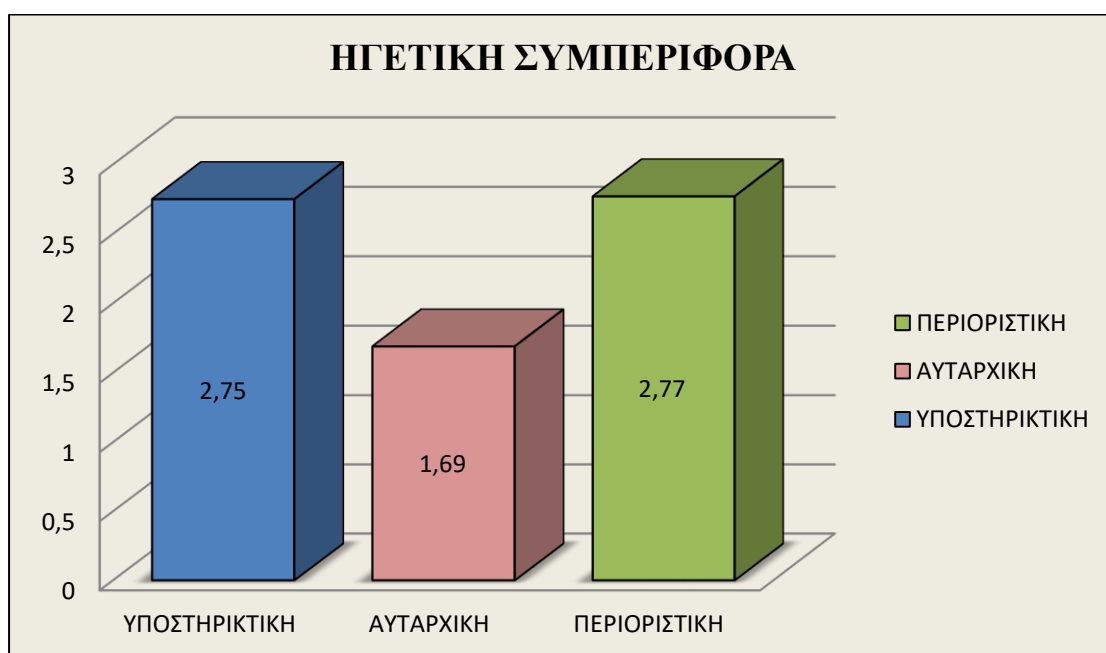
ΓΡΑΦΗΜΑ 8: ΕΠΙΚΡΑΤΕΣΤΕΡΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Επίσης, θεωρήσαμε απαραίτητο στο πλαίσιο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας να διερευνήσουμε το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (καινοτόμο- συντηρητικό) απέναντι στις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης δηλώνουν, όπως φαίνεται στο Γράφημα 9, μεγαλύτερο βαθμό καινοτομίας (Μ.Ο. 3,1460, Τ.Α. 0,63998) έναντι του συντηρητισμού (Μ.Ο. 1,5740, Τ.Α. 0,45982).



ΓΡΑΦΗΜΑ 9: ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ-ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ)

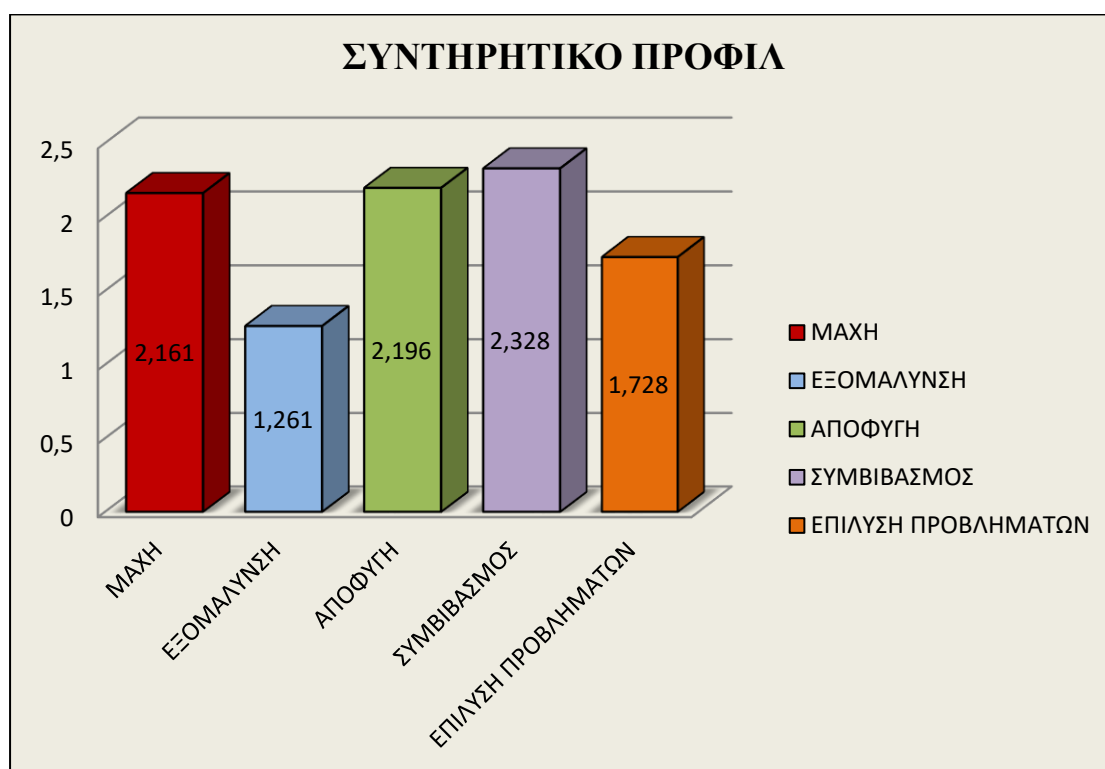
Επίσης, διερευνήσαμε και την ηγετική συμπεριφορά που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Σύμφωνα με το Γράφημα 10, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό γραφειοκρατικής/περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς (Μ.Ο. 2,7767, Τ.Α. 0,80411) έναντι της δημοκρατικής/υποστηρικτικής (Μ.Ο. 2,7575, Τ.Α. 0,81916) και της αυταρχικής (Μ.Ο. 1,6933, Τ.Α. 0,64211).



ΓΡΑΦΗΜΑ 10: ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

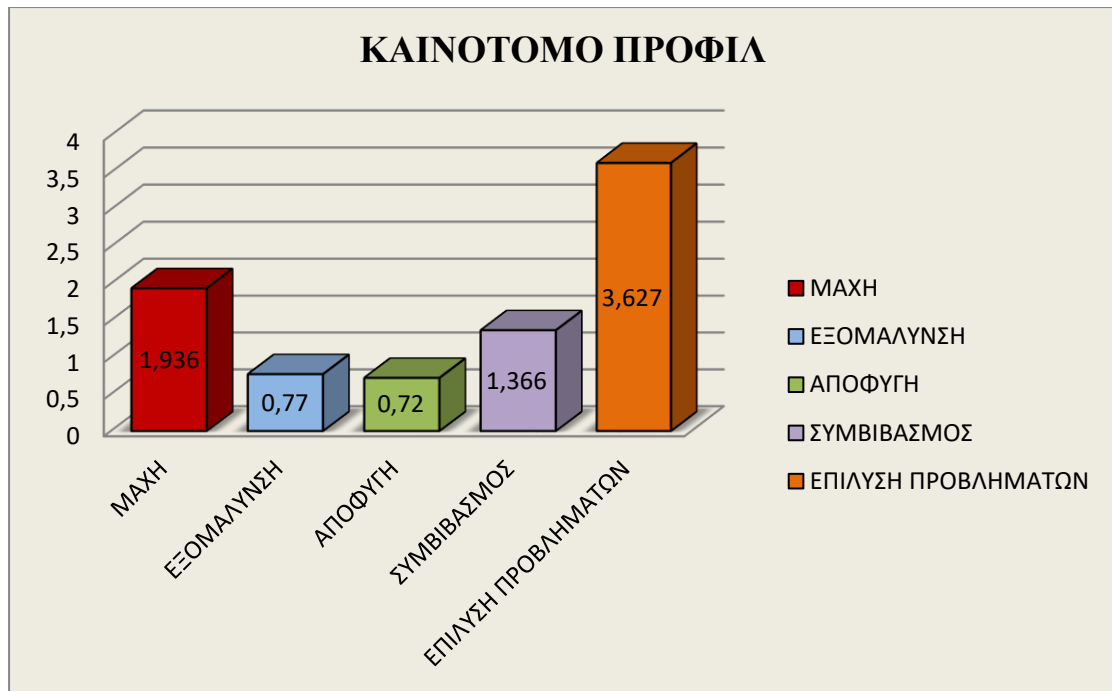
5.3. Σχέση του προφίλ των εκπαιδευτικών –καινοτόμοι, συντηρητικοί- με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων –Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Για την εύρεση της διαφοροποίησης ανάμεσα στο προφίλ των εκπαιδευτικών και στον προσανατολισμό τους ως προς τη σύγκρουση χρησιμοποιήθηκε η εντολή του spss One way Anova. Αρχικά, σύμφωνα με το Γράφημα 11 η ύπαρξη συντηρητικού προφίλ των συμμετεχόντων βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό του συμβιβασμού ($F=2,328$, $sig<0,05$). Επίσης, σημαντική είναι και η επίδραση στον προσανατολισμό της αποφυγής ($F=2,196$, $sig<0,05$), όπως και της μάχης ($F=2,161$, $sig<0,05$).



ΓΡΑΦΗΜΑ 11: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

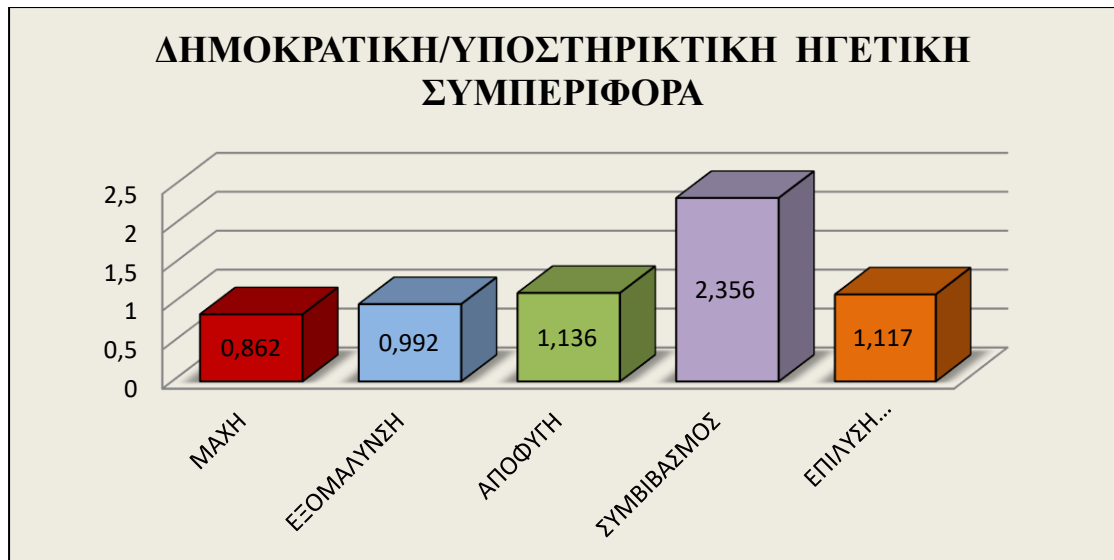
Ομοίως, όπως φαίνεται από το Γράφημα 12, η ύπαρξη καινοτομικού προφίλ βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό της επίλυσης προβλημάτων ($F=3,627$, $sig<0,05$) και, ακολούθως, της μάχης ($F=1,936$, $sig<0,05$). Δεν βρέθηκε να έχει σημαντική επίδραση στον προσανατολισμό της εξομάλυνσης, του συμβιβασμού και της αποφυγής.



ΓΡΑΦΗΜΑ 12: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΠΡΟΦΙΛ

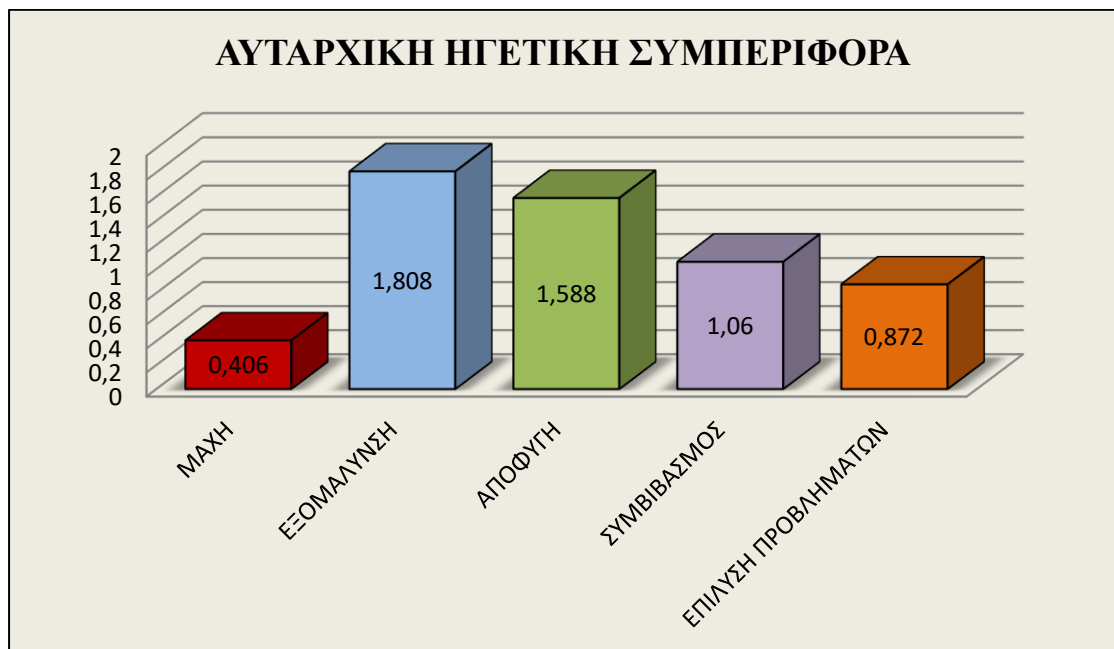
5.4 Σχέση του μοντέλου ηγεσίας των διευθυντών με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς- Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Για την εύρεση της διαφοροποίησης ανάμεσα στα είδη ηγετικής συμπεριφοράς και στον προσανατολισμό τους ως προς τη σύγκρουση χρησιμοποιήθηκε η εντολή του spss One way Anova. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 13 η δημοκρατική/υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στον προσανατολισμό του συμβιβασμού από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ($F=2,356$, $sig<0,05$) και ακολούθως στον προσανατολισμό της επίλυσης προβλημάτων ($F=1,117$, $sig<0,05$).



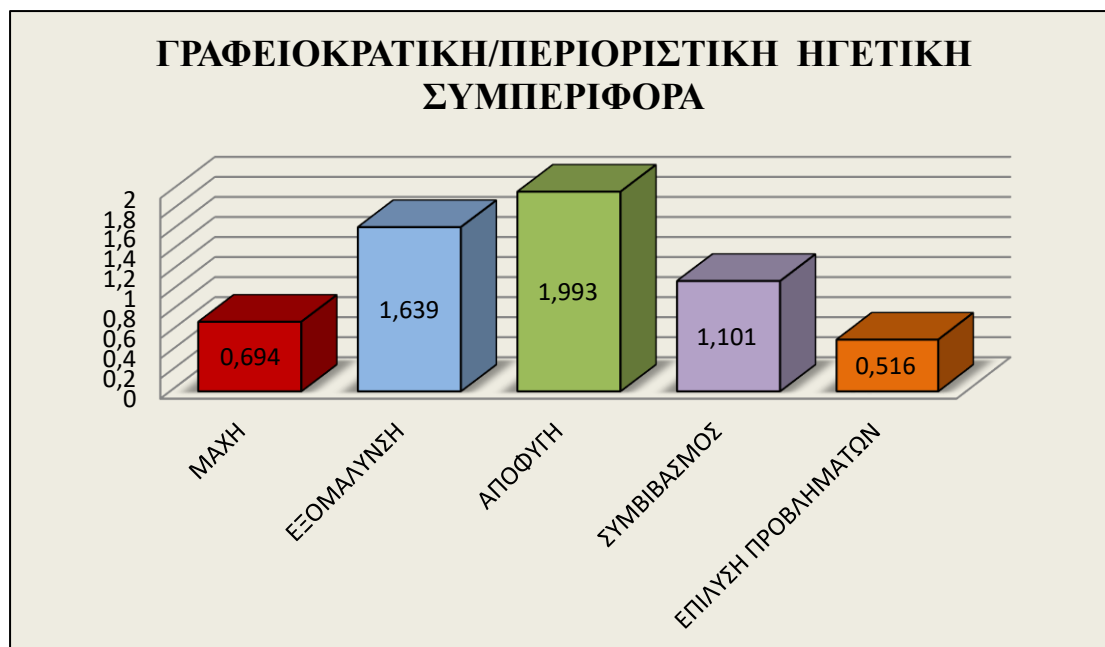
ΓΡΑΦΗΜΑ 13: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ/ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Σύμφωνα με το Γράφημα 14 η αυταρχική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε ότι δεν επιδρά κανέναν προσανατολισμό της σύγκρουσης ($sig < 0,05$).



ΓΡΑΦΗΜΑ 14: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

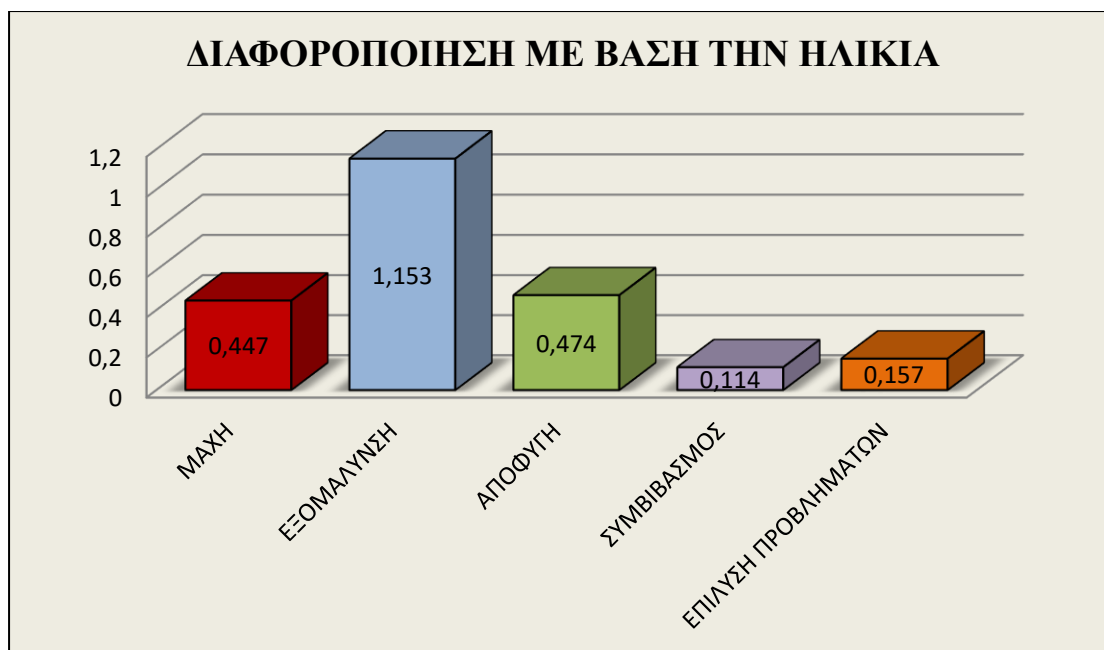
Τέλος, η γραφειοκρατική/περιοριστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας βρέθηκε (Γράφημα 15) να επιδρά σημαντικά μόνο στον προσανατολισμό της αποφυγής των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς ($F=1,993$, $\text{sig}<0,05$).



ΓΡΑΦΗΜΑ 15: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ/ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

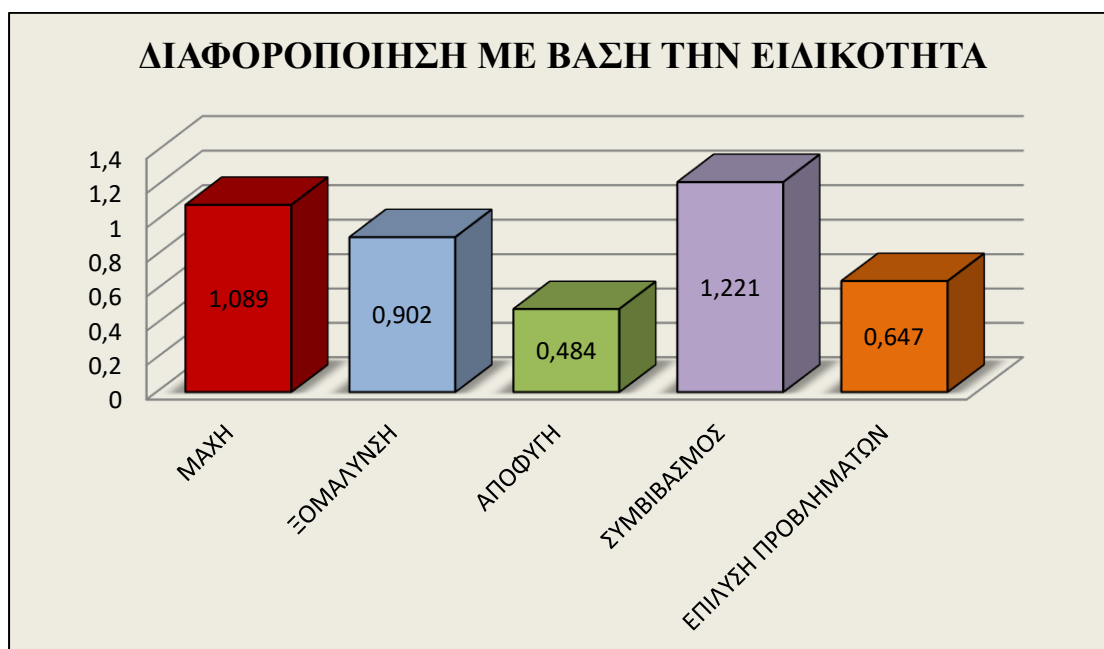
5.5 Σχέση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, θεωρητική κατάρτιση, προϋπηρεσία) και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων- Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Για την εύρεση της διαφοροποίησης ανάμεσα στην ηλικία, την ειδικότητα, την προϋπηρεσία και στον προσανατολισμό τους ως προς τη σύγκρουση χρησιμοποιήθηκε η εντολή του spss One way Anova. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων με βάση την ηλικία (Γράφημα 16).



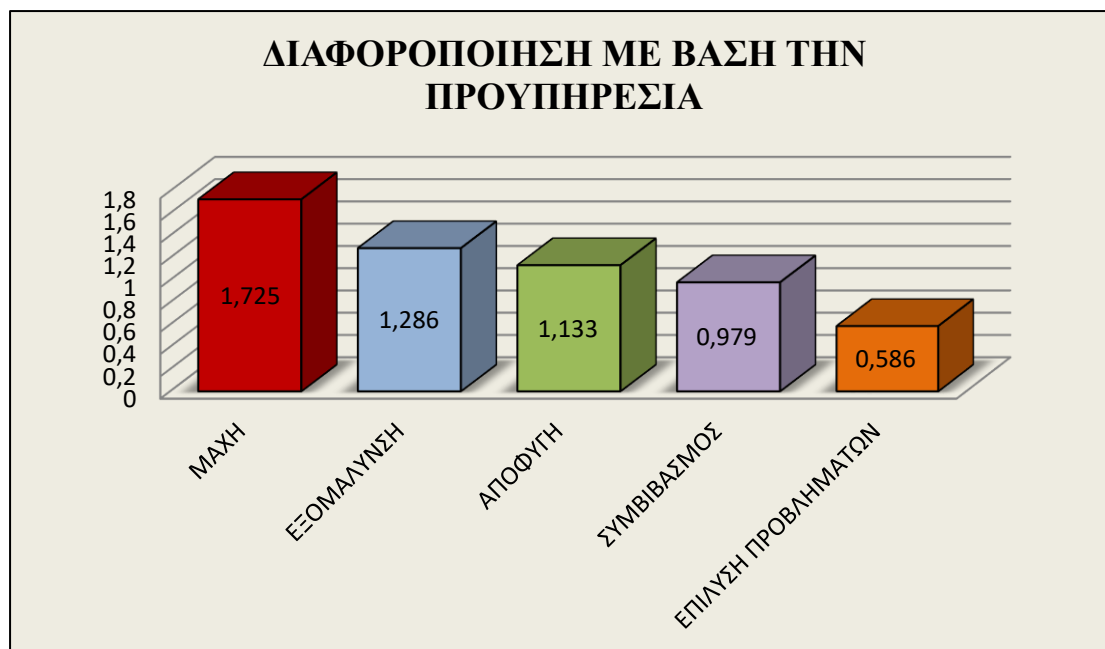
ΓΡΑΦΗΜΑ 16: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

Ομοίως, σύμφωνα με Γράφημα 17 στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων με βάση την ειδικότητα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων του δείγματός μας δείχνουν να έχουν ίδια στάση απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων ($\text{sig} > 0,05$).



ΓΡΑΦΗΜΑ 17: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Επίσης, όπως δείχνει το Γράφημα 18, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διαστάσεις του προσανατολισμού των συγκρούσεων με βάση την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δείχνουν να έχουν ίδια στάση απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων ανεξάρτητα της προϋπηρεσίας τους ($\text{sig} > 0,05$).



ΓΡΑΦΗΜΑ 18: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα

Η έρευνα της παρούσας εργασίας διενεργήθηκε με σκοπό α) να προσδιορίσει τις τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών, β) να διερευνήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμοι- συντηρητικοί) απέναντι στις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και να εντοπίσει μια πιθανή σχέση ανάμεσα στο προφίλ των εκπαιδευτικών και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων, γ) να διερευνήσει το ηγετικό στυλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας και να

εντοπίσει μια πιθανή σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές και στη επιλογή της στάσης που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των συγκρούσεων και δ) να εντοπίσει μια πιθανή σχέση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, ειδικότητα, προϋπηρεσία) και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, η επεξεργασία των ως άνω ερευνητικών δεδομένων της εργασίας οδήγησε στα εξής αποτελέσματα:

Α. Τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις που προκύπτουν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας προσανατολίζονται στις ακόλουθες τακτικές όσον αφορά στον προσανατολισμό των συγκρούσεων: *επίλυση προβλημάτων, συμβιβασμός, αποφυγή, εξομάλυνση και μάχη*. Συγκεκριμένα, το προτιμητέο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελεί η επίλυση προβλημάτων (Μ.Ο. 3,2033, Τ.Α. 0,53159) και ακολουθά ο συμβιβασμός (Μ.Ο. 2,6933, Τ.Α. 0,69256,) ενώ η τακτική της εξομάλυνσης (Μ.Ο. 2,3600, Τ.Α. 0,60429) και της μάχης (Μ.Ο. 2,2300, Τ.Α. 0,41761), σελ. 78 αποτελούν τις τελευταίες επιλογές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο μπορούμε, αρχικά, να συμπεράνουμε ότι η υιοθέτηση της στάσης της επίλυσης προβλημάτων από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας αποδεικνύει ότι επιδιώκουν συνεργατικές και επιλυτικές μεθόδους στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Η τακτική της επίλυσης προβλημάτων, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας εργασίας, ονομάζεται από πολλούς μελετητές και ως τεχνική της συνεργασίας. Και αυτό, γιατί, όπως επισημαίνουν οι Robbins & Judge (2009) και οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές εστιάζουν στην επίλυση του προβλήματος και όχι των προσωπικών τους στόχων. Επιπλέον, η επιλογή της στρατηγικής αυτής δεικνύει, όπως υποστηρίζουν οι Cheldelin & Lucas (2004: 54) και Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 311), ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διατηρούν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, επειδή για την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης απαιτείται και από τις δύο πλευρές ενεργητική ακρόαση και κατανόηση της θέσης της άλλης πλευράς, διάθεση για επικοινωνία και αμοιβαία κατανόηση. Ακολουθώντας, ο συμβιβασμός είναι η αμέσως επόμενη τακτική που επιλέγουν να υιοθετήσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Ομοίως και η τακτική του συμβιβασμού χαρακτηρίζεται από τη διάθεση για συνεργασία μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών προκειμένου να επιλυθεί η σύγκρουση. Η τεχνική του συμβιβασμού, όμως, μπορεί να οδηγήσει στην ανεύρεση μιας λύσης, που να μην ικανοποιεί απόλυτα καμία από τις αντίθετες ομάδες. Έτσι, όπως τονίζει ο Thomas (1976), το πρόβλημα μπορεί να εμφανιστεί ισχυρότερο στο μέλλον και να οδηγήσει σε μια νέα σύγκρουση.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η τακτική της εξομάλυνσης και της μάχης συγκαταλέγονται στις τελευταίες επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Αυτό επιβεβαιώνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν επιθετικές

συμπεριφορές και έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις, όμως δεν διστάζουν να αναδείξουν και να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, ώστε να μην εκδηλωθεί σε κάποια άλλη χρονική στιγμή μεγεθυμένο.

Γενικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να υπάρχει θετική διάθεση για την εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων, χωρίς να αποφεύγεται ή να μετατίθεται η επίλυση τους χρονικά. Προφανώς, το δείγμα μας πιστεύει στην εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων και στα ευεργετικά αποτελέσματα που συνεπάγεται για την πρόοδο του οργανισμού. Πιθανόν, στη διαμόρφωση αυτού του αποτελέσματος να συνέβαλε και το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματός μας αποτελείται από μόνιμους καθηγητές (93%), κάτι που τους έχει δώσει τη δυνατότητα να συνυπάρξουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στον ίδιο εργασιακό χώρο και να συνάψουν φιλικές σχέσεις, όπως υποστηρίζεται από τον Πασιαρδής (2004). Σίγουρο, όμως, είναι ότι μέσα από την έρευνά μας επιβεβαιώνονται οι σύγχρονες διοικητικές θεωρίες της σύγκρουσης που έχουν δείξει ότι η σύγκρουση αν επιλυθεί αποτελεσματικά, μπορεί να αποτελέσει μια ευεργετική δύναμη για τον οργανισμό και βασικό παράγοντα εισαγωγής αλλαγών και καινοτόμων θέσεων. Τα ευρήματα της αντίστοιχης έρευνας του Παρασκευόπουλου (2006) ενισχύουν τις θέσεις μας.

B. Διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμοι- συντηρητικοί) απέναντι στις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και προσδιορισμός μιας πιθανής σχέσης ανάμεσα στο προφίλ των εκπαιδευτικών και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Σχετικά με τη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμο-συντηρητικό) απέναντι στις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, η έρευνά μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό καινοτομίας (M.O. 3,1460) έναντι του συντηρητισμού (M.O. 1,5740), σελ. 79. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο γιατί συνάδει με τα γνωστικά εφόδια που διαθέτουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αλλά και με το ηλικιακό τους φάσμα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα γνωστικά εφόδια των εκπαιδευτικών, διαπιστώνει κανείς από τα ευρήματα του ερωτηματολογίου ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματός μας στελεχώνονται, κατά κύριο λόγο, από άτομα που δεν διαθέτουν μόνο τα τυπικά προσόντα αλλά θεωρητική κατάρτιση επιπλέον του πτυχίου της ειδικότητάς τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, το 58% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει πτυχίο ξένης γλώσσας και το 13% έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Επίσης, το 10% έχει πιστοποιημένη γνώση υπολογιστών καθώς και το 10% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το σημερινό εκπαιδευτικό προσωπικό απέχει πολύ από τον τυπικό καθηγητή της δημόσιας εκπαίδευσης του παρελθόντος που τα επιστημονικά του εφόδια περιοριζόντουσαν μόνο στην κτήση του διπλώματος της ειδικότητάς του. Είναι προφανές ότι η πλειονότητα των σημερινών εκπαιδευτικών δεν μένει πνευματικά στάσιμη αλλά ενεργοποιείται προς την απόκτηση, επιπλέον της βασικής

τους εκπαίδευσης, τυπικών προσόντων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας. Επίσης, τα γνωστικά του εφόδια, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008α: 146), του παρέχουν τη δυνατότητα να καινοτομήσει και να προωθήσει εκτεταμένες και συνεργατικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σταθεί κανείς για να δικαιολογήσει την επιλογή του καινοτόμου προφίλ ως επικρατέστερου από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας είναι το φάσμα των ηλικιών τους. Σύμφωνα με την έρευνά μας, το 51% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Αυτή η ηλικιακή στάθμη προσδίδει στο χώρο της εκπαίδευσης περισσότερη δυναμικότητα, πιο καινούργιες ιδέες και αντιλήψεις, πιο δραστήριο και διαθέσιμο για επιμόρφωση προσωπικό. Επίσης, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποδεσμευτεί από νοοτροπίες του παρελθόντος και να συμπορευτεί με τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η κατάρτιση αλλά και η ηλικία των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την υποστήριξη του καινοτόμου προφίλ και την σχετική απόρριψη του συντηρητικού προφίλ απέναντι στις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Βέβαια, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι η επιλογή του καινοτόμου προφίλ δεν συνεπάγεται την αποδοχή οποιασδήποτε αλλαγής μόνο και μόνο επειδή είναι αλλαγή. Τα πορίσματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν, ασφαλώς, τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές, χωρίς αυτό, όμως, να σημαίνει την πλήρη αποδοχή κάθε εξαγγελόμενης και επιβεβλημένης από το Υπουργείο Παιδείας αλλαγής. Εξάλλου, όπως επισημαίνει εύστοχα ο Fullan (1991), πολλές είναι οι περιπτώσεις που οι προτεινόμενες αλλαγές παρά το μεγάλο όφελος που υπόσχονταν, διέψευσαν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην πιθανή σχέση ανάμεσα στο προφίλ των εκπαιδευτικών (συντηρητικοί- καινοτόμοι) και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων, η ύπαρξη του συντηρητικού προφίλ των συμμετεχόντων βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό του συμβιβασμού ($F=2,328$, $\text{sig}<0,05$), όπως και με τον προσανατολισμό της αποφυγής ($F=2,196$, $\text{sig}<0,05$) ως επιλογή διαχείρισης μιας σύγκρουσης, σελ. 80. Από την άλλη, το καινοτόμο προφίλ βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό της επίλυσης προβλημάτων ($F=3,627$, $\text{sig}<0,05$), σελ. 81. Επίσης, βρέθηκε ότι τόσο οι καινοτόμοι ($F=2,161$, $\text{sig}<0,05$) όσο και οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί ($F=1,936$, $\text{sig}<0,05$) να επιδρούν λιγότερο με τον προσανατολισμό της μάχης. Δεν βρέθηκε σημαντική σχέση του καινοτόμου προφίλ με τις τακτικές της εξομάλυνσης, του συμβιβασμού και της αποφυγής, ενώ το συντηρητικό προφίλ δεν βρέθηκε να σχετίζεται με τον προσανατολισμό της επίλυσης προβλημάτων και της εξομάλυνσης.

Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνονται και από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Η υιοθέτηση από τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς της τακτικής της επίλυσης προβλημάτων προκειμένου να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, δεν καταδεικνύει μόνο τη διάθεσή τους για συνεργασία αλλά και την πεποίθησή τους ότι η αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει σε ευεργετικά αποτελέσματα για τη βιωσιμότητα και την εξέλιξη ενός

οργανισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Ghaffar & Khan (2012: 338- 339) απέδειξαν ότι μέσα από τη συνεργασία μπορεί να παραχθεί κάτι το νέο και δημιουργικό, το «μετασχηματιστικό». Σύμφωνα με το θεωρητικό τμήμα της παρούσας έρευνας, η αλλαγή, η δημιουργικότητα και η καινοτομία μπορεί να αποτελέσουν προϊόντα της σύγκρουσης, αρκεί η σύγκρουση να γίνει αποδεκτή και να διευθετηθεί κατάλληλα. Συνεπώς, οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως δημιουργική δύναμη που μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, οι τακτικές της εξομάλυνσης, του συμβιβασμού και της αποφυγής δεν σχετίζονται θετικά με τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η επιλογή αυτών των στυλ αναστέλλουν κάθε προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Συνήθως οδηγούν στην αναβολή της αντιπαράθεσης για μεταγενέστερο χρόνο, στη συγκάλυψη των προβλημάτων, στην αγνόηση των διαφορετικών απόψεων και πεποιθήσεων, χωρίς να αξιοποιούν δημιουργικά τη σύγκρουση.

Από την άλλη, οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιλέγουν να υιοθετήσουν την τακτική του συμβιβασμού και της αποφυγής για να διαχειριστούν μια σύγκρουση. Η τακτική του συμβιβασμού, αλλά πολύ περισσότερο της αποφυγής, όπως έχει τονιστεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, δεν αποτελούν επιλυτικές στάσεις γιατί σύμφωνα με τον Rahim (2001) η αιτία της σύγκρουσης δεν επιλύεται άρα η πιθανότητα επανεμφάνισής της είναι πολύ υψηλή. Ειδικότερα, η τακτική της αποφυγής βρέθηκε στην έρευνά μας να σχετίζεται στατιστικά το ίδιο θετικά με την τακτική του συμβιβασμού. Προφανώς, οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αποφεύγουν την επίλυση των συγκρούσεων είτε λόγω αδυναμίας είτε γιατί δεν πιστεύουν στην ύπαρξη των θετικών επιδράσεων της σύγκρουσης, που μπορεί να προκύψουν από την αποτελεσματική διευθέτησή της. Επιπλέον, η υψηλή σε ποσοστά προτίμηση της τακτικής του συμβιβασμού και της αποφυγής φανερώνει ότι οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συγκρούσεις ως παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την στάση τους απέναντι στην εργασία τους. Κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για τον ρόλο των συγκρούσεων όχι μόνο στην εργασιακή ικανοποίηση και ψυχική δέσμευση των εργαζομένων αλλά και στην πρόοδο και εξέλιξη του οργανισμού.

Αντιφατικό παρουσιάζεται το γεγονός ότι το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματός μας –καινοτόμο και συντηρητικό- έδειξε από τους μέσους όρους ότι επιδρά, έστω και στατιστικά λιγότερο, με τον προσανατολισμό της μάχης. Η επιλογή αυτού του προσανατολισμού διευθέτησης της σύγκρουσης και από τις δύο ομάδες πιθανόν να φανερώνει τη διάθεσή τους να επιβάλλουν τις θέσεις τους, υποκρύπτοντας ένα ανταγωνιστικό προφίλ. Συνδυάζοντας την διαπίστωση αυτή με τις υπάρχουσες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες του ανταγωνισμού που χαρακτηρίζουν την εποχή μας, μπορούμε να δικαιολογήσουμε την επιλογή τους. Σύμφωνα με τον Ζμας (2007), γίνεται λόγος για ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, για ανταγωνιστικά σχολεία και κατ' αντιστοιχία μπορεί να μιλήσει κανείς και για ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών με σκοπό να διατηρήσουν ή να επεκτείνουν τα όποια προνόμια τους. Συνεπώς, οι συγκρουσιακές συνθήκες που συχνά επικρατούν στα σχολεία και χαρακτηρίζουν τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν απόρροια και επιβεβαίωση του ανταγωνιστικού κλίματος που επικρατεί.

Γ. Διερεύνηση του ηγετικού στυλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας και προσδιορισμός μιας πιθανής σχέσης ανάμεσα στα ηγετικά στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές και στη επιλογή της στάσης που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Όσον αφορά στο ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών είναι σε μεγαλύτερο βαθμό γραφειοκρατική/περιοριστική (Μ.Ο. 2,7767, Τ.Α. 0,80411). Ακολουθά η δημοκρατική/υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά (Μ.Ο. 2,7575, Τ.Α. 0,81916) και τέλος τίθενται η αυταρχική (Μ.Ο. 1,6933, Τ.Α. 0,64211), σελ. 79. Στην γραφειοκρατική/περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, ο ηγέτης στηρίζεται, κυρίως, στους κανόνες και τις αρχές του οργανισμού και όχι στον εαυτό του και στους εργαζομένους του, προκειμένου να επιλύσει τα οργανωσιακά προβλήματα και να επιτύχει τους στόχους του. Αυτή η μορφή ηγεσίας αποτελεί την επικρατέστερη στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, και επιβεβαιώνεται και από την ερευνητική μελέτη του Σαΐτη (2008:48-49), που υποστηρίζει ότι η ιεραρχική δομή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία έχει το σχήμα πυραμίδας και υπακούει στο γραφειοκρατικό μοντέλο. Με τις θέσεις αυτές συντάσσεται και ο Φραγκούλης (2012: 230) που υποστηρίζει ότι το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης αποτελεί το βασικό τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 52) τονίζει πως παρόλα τα μειονεκτήματά του το γραφειοκρατικό μοντέλο παραμένει ισχυρό για την εκπαίδευση.

Το επόμενο επικρατέστερο ηγετικό στυλ είναι το δημοκρατικό/υποστηρικτικό. Κρίνουμε αναγκαίο να αναφέρουμε τη μικρή διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ του γραφειοκρατικού και του δημοκρατικού στυλ. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έρχονται να δικαιολογήσουν το γεγονός ότι παρά το ασφυκτικό πλαίσιο που δημιουργεί ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση της ελευθερίας και αυτονομίας. Εντούτοις, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια μορφή διοικητικής ηγεσίας είναι η άριστη προκειμένου ο ηγέτης- διευθυντής να αντιμετωπίσει τα ποικίλα προβλήματα που εμφανίζονται καθημερινά στο σχολείο. Η υιοθέτηση ενός αυταρχικού ή δημοκρατικού ή γραφειοκρατικού στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα του ηγέτη όσο και από τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του, καθώς και την γενικότερες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες

Αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ που εφαρμόζουν οι διευθυντές και στη επιλογή της στάσης που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των συγκρούσεων, βρέθηκε ότι η δημοκρατική/υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό του συμβιβασμού από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ($F=2,356$, $\text{sig}<0,05$) και ακολούθως με τον προσανατολισμό της επίλυσης προβλημάτων ($F=1,117$, $\text{sig}<0,05$), σελ. 81. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από το θεωρητικό μέρος

της εργασίας μας. Ο Mac Beath (2007) αναφέρει ότι το δημοκρατικό/υποστηρικτικό μοντέλο ηγεσίας στηρίζεται στη συλλογική λήψη αποφάσεων, προωθεί τη συνεργασία και τον εποικοδομητικό διάλογο. Από την άλλη τόσο ο προσανατολισμός του συμβιβασμού, όσο και της επίλυσης των προβλημάτων προκειμένου να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί μια σύγκρουση αποτελούν στάσεις που προϋποθέτουν κουλτούρα συνεργασίας και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Εύλογο είναι ένας δημοκρατικός ηγέτης με το έργο του να προσανατολίζει τους υφισταμένους τους σε συνεργατικές μεθόδους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ακολουθως, η γραφειοκρατική/περιοριστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας βρέθηκε να επιδρά σημαντικά μόνο στον προσανατολισμό της αποφυγής των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς ($F=1,993$, $sig<0,05$), σελ. 83. Το γραφειοκρατικό/περιοριστικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998) συνεπάγεται ένα επιφορτισμένο πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνει καθήκοντα ρουτίνας και πλήθος γραφειοκρατικών δραστηριοτήτων. Συνήθως δεν υπάρχει ο χρόνος αλλά ούτε και η διάθεση να τεθούν τα προβλήματα «επί τάπητος» και να αναζητηθεί συνεργατικά η διευθέτησή τους. Επίσης, ο διευθυντής σπάνια ζητά τη συμμετοχή του συλλόγου των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα του σχολείου με αποτέλεσμα η υιοθέτηση της τακτικής της αποφυγής της σύγκρουσης, ίσως να υποκρύπτει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών και την επιθυμία τους να μην εμπλακούν σε θέματα που θεωρούν ότι δεν είναι δική τους δουλειά ή δεν σχετίζονται με τις αρμοδιότητες που έχουν αναλάβει. Σε αυτή την περίπτωση, όμως, η σύγκρουση παραμένει λανθάνουσα άρα, όπως τονίζουν οι Cheldelin & Lucas (2004: 52) η πιθανότητα επανεμφάνισής της είναι πολύ υψηλή

Τέλος, η αυταρχική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να μην επιδρά με κανένα προσανατολισμό της σύγκρουσης, σελ. 82. Αν και σύμφωνα με τους μέσους όρους δείχνει να σχετίζεται με τον προσανατολισμό της εξομάλυνσης και της αποφυγής των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Rahim (2001: 83) η τακτική της εξομάλυνσης και της αποφυγής υιοθετείται όταν είναι ισχυρότερη η άλλη πλευρά. Προφανώς ένας αυστηρός ηγέτης προσανατολισμένος στο έργο και αδιαφορώντας για τον άνθρωπο, που παίρνει μόνος του αποφάσεις, που απειλεί με κυρώσεις και χρησιμοποιεί ως κίνητρο το φόβο, να δημιουργεί κλίμα αποφυγής των προβλημάτων από τους υφισταμένους του.

Δ. Διερεύνηση πιθανής σχέσης ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, ειδικότητα, προϋπηρεσία) και στην επιλογή της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας, δεν βρέθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στην ηλικία, την ειδικότητα και την προϋπηρεσία και στον προσανατολισμό που επιλέγουν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, σελ. 83- 85. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι η ηλικία, η ειδικότητα και η προϋπηρεσία τους δεν αποτελούν παράγοντες που διαφοροποιούν την στάση τους απέναντι στη διαχείριση

των συγκρούσεων ($\text{sig}>0,05$). Άρα η πλειοψηφία στην έρευνα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ηλικία, την ειδικότητα και την προϋπηρεσία τους επέλεξαν να υιοθετήσουν τον προσανατολισμό της επίλυσης των προβλημάτων προκειμένου να διαχειριστούν μια σύγκρουση. Η στάση αυτή, όπως ήδη έχει γίνει αναφορά, αποτελεί μια συνεργατική και επιλυτική τακτική.

Όσον αφορά στην ηλικία (σελ. 84) και την προϋπηρεσία (σελ. 85) διαπιστώθηκε, βέβαια, μια διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων που έδειχναν μια θετική συσχέτιση με το στυλ της εξομάλυνσης και το στυλ της μάχης αντίστοιχα, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικό. Βέβαια, η ηλικία, σύμφωνα με τον Hargreaves (1997), αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι μπορεί να επηρεάσει και τη στάση που θα υιοθετήσουν για να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο που προκύπτει στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών. Επίσης, τα χρόνια υπηρεσίας έχει διαπιστωθεί πως δεν αποτελούν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή του στυλ σύμφωνα με έρευνες των Henkin et al (2000), Indelicato (2005) κι αυτό επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα.

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

1. Οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος προσανατολίζονται στην τεχνική της επίλυσης προβλημάτων προκειμένου να διαχειριστούν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο που προκύπτει στα πλαίσια των εκπαιδευτικών αλλαγών, μια τεχνική που χαρακτηρίζεται συνεργατική και επιλυτική.
2. Επιδεικνύουν καινοτόμο προφίλ απέναντι στις νεοεισερχόμενες αλλαγές έναντι του συντηρητικού.
3. Η γραφειοκρατική/περιοριστική ηγεσία αναδεικνύεται ως το επικρατέστερο ηγετικό στυλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Ακολουθά η δημοκρατική/υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά με μικρή διαφορά στους μέσους όρους έναντι της γραφειοκρατικής/περιοριστικής.

Επιπλέον, κρίνουμε απαραίτητο να τονίσουμε το ερευνητικό ενδιαφέρον των παρακάτω ευρημάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα:

1. Την τακτική της επίλυσης των προβλημάτων υιοθετούν οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν μια σύγκρουση. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί που η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν είναι η δημοκρατική/υποστηρικτική προσανατολίζονται στην τακτική του συμβιβασμού και της επίλυσης προβλημάτων των συγκρούσεων. Συνεπώς, το καινοτόμο προφίλ των εκπαιδευτικών και η δημοκρατική/υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά προσανατολίζονται σε επιλυτικές και συνεργατικές μεθόδους διευθέτησης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές στη σχολική μονάδα. Η μέθοδος της επίλυσης των προβλημάτων αποτελεί μια επιτυχημένη τακτική διευθέτησης

της σύγκρουσης γιατί αντιμετωπίζονται οι βαθύτερες αιτίες της σύγκρουσης με στόχο την πρόοδο του οργανισμού. Άρα, η επιλογή της τακτικής της επίλυσης των προβλημάτων από τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς δεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πιστεύουν ότι η επιλογή της κατάλληλης τακτικής διαχείρισης της σύγκρουσης αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα του μετασχηματισμού της σε δύναμη αλλαγής και προόδου, αναδεικνύοντας την «καλή πλευρά» της. Ακολούθως, η επιλογή της τακτικής της επίλυσης των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς που η ηγεσία των σχολείων τους είναι η δημοκρατική/υποστηρικτική δεικνύει ότι το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας υποστηρίζει, αφενός, τη συνεργασία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από ένα συγκρουσιακό επεισόδιο και, αφετέρου, τη δυνατότητα μετασχηματισμού της σύγκρουσης σε δύναμη αλλαγής και προόδου για τον οργανισμό.

2. Την τακτική του συμβιβασμού και της αποφυγής υιοθετούν οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν μια σύγκρουση. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί που η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν είναι η γραφειοκρατική/περιοριστική προσανατολίζονται στην τακτική της αποφυγής των συγκρούσεων. Επίσης, στην τακτική της αποφυγής και της εξομάλυνσης των συγκρούσεων προσανατολίζονται και οι εκπαιδευτικοί που η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν είναι η αυταρχική. Συνεπώς, το συντηρητικό προφίλ των εκπαιδευτικών και η γραφειοκρατική/περιοριστική αλλά και η αυταρχική ηγετική συμπεριφορά προσανατολίζονται στην τακτική της εξομάλυνσης και την αποφυγής των συγκρούσεων. Γενικότερα, δεν θεωρούνται επιτυχημένες τακτικές γιατί η αντιμετώπισή της αιτίας της σύγκρουσης είτε αποφεύγεται είτε μετατίθεται χρονικά, όμως δεν επιλύεται, άρα η πιθανότητα επανεμφάνισής της είναι πολύ υψηλή. Προφανώς, οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν πιστεύουν στην «καλή πλευρά» της σύγκρουσης, που μπορεί να προκύψει από την αποτελεσματική διευθέτησή της. Επιπλέον, το γραφειοκρατική/περιοριστική και το αυταρχικό στυλ ηγεσίας επιδιώκει συμμόρφωση και υπακοή προς τις διαταγές των προϊσταμένων, αναστέλλοντας κάθε δημιουργική πρωτοβουλία και συνεργατική δράση εκ μέρους των εκπαιδευτικών.
3. Η ηλικία, η ειδικότητα και η προϋπηρεσία τους δεν αποτελούν παράγοντες που διαφοροποιούν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων

Συνεπώς, το προφίλ των εκπαιδευτικών (καινοτόμο- συντηρητικό) αλλά και το στυλ ηγεσίας (γραφειοκρατικό/περιοριστικό, δημοκρατικό/υποστηρικτικό και αυταρχικό/κατευθυντικό) που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, επιδρούν στον προσανατολισμό της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη

διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ η ηλικία, η ειδικότητα και οι προϋπηρεσία βρέθηκε να μην επηρεάζουν τη στάση τους.

6.2. Συζήτηση- Προτάσεις- Περιορισμοί

Οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο είναι ένα σύνθητες φαινόμενο με πολλές δυνητικές αρνητικές επιπτώσεις στην παραγωγικότητα και την αρμονική λειτουργία κάθε οργανισμού. Επιπρόσθετα, εξαιτίας των αυξανόμενων αναγκών της σύγχρονης αγοράς, δημιουργούνται συνεχώς απαιτήσεις με αποτέλεσμα να εισάγονται- τις περισσότερες φορές πρόχειρα και ανοργάνωτα- οργανωσιακές αλλαγές, προκαλώντας πιο σύνθετες συγκρούσεις σε κάθε επαγγελματικό χώρο. Η ικανότητα διαχείρισης, λοιπόν, των συγκρούσεων μέσα στον οργανισμό με δημιουργικό τρόπο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του. Η πραγματικότητα αυτή ταυτίζεται και με τον επαγγελματικό χώρο του σχολείου, τονίζοντας την ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων, όχι μόνο από τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και από το Σύλλογο των καθηγητών. Παράλληλα, το Δημόσιο Ελληνικό Σχολείο καλείται, σε μια δύσκολη οικονομική συγκυρία για τη χώρα μας, να καλύψει πολλά κενά στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το αίσθημα ανασφάλειας και αβεβαιότητας για το οικονομικό μέλλον της χώρας μας, οξύνει τις εντάσεις και τα προβλήματα και αναστέλλει κάθε δημιουργική προσπάθεια εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών για τη βελτίωσή του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό διενεργήθηκε η έρευνα της παρούσας εργασίας με στόχο τη μελέτη του φαινομένου της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που εκδηλώνεται στα πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε, βέβαια, στη σύγκρουση που εκλαμβάνεται με την έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων και πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης. Αναφορικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνουμε ότι στην συνεργατική επίλυση των προβλημάτων της σύγκρουσης προσανατολίζεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιδεικνύει την πρόθεση/ διάθεση να εφαρμόσει αλλαγές και να εισάγει καινοτομίες. Προφανώς, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γι αυτό παρουσιάζουν ένα καινοτόμο προφίλ.

Βέβαια, ο ρόλος της διοικητικής ιεραρχίας και του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποφασιστικής σημασίας για την προώθηση αλλαγών και την επιτυχημένη εισαγωγή τους. Η γραφειοκρατική ηγεσία, που στα πλαίσια αυτής της έρευνας αναδεικνύεται ως το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας το οποίο εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αποτελεί παράγοντα, όμως, που καταπνίγει την οποιαδήποτε προσπάθεια για αλλαγή. Στο ασφυκτικό πλαίσιο του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος οι αλλαγές και οι καινοτομίες που εισάγονται και εφαρμόζονται στο σχολείο είναι κατά το μέγιστο βαθμό

ελεγχόμενες και κατευθυνόμενες (top- down διαδικασία), με αποτέλεσμα η ελεύθερη ατομική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας να περιορίζεται. Η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις επί όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών θεμάτων τα οποία αφορούν στη διδασκαλία (Eurydice, 2013). Ουσιαστικά η κεντρική εξουσία είναι αυτή που αποφασίζει πότε και πως θα εισαχθεί μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, γι αυτό ο ρόλος των πολιτικών αποφάσεων στη διαδικασία αυτή είναι κρίσιμος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Μπαγάκη (1999: 68), *«οι πολιτικές επιλογές συχνά είναι προσωπικές, κομματικές ή ευκαιριακές, χωρίς την απαραίτητη θεωρητική και επιστημολογική τεκμηρίωση»*. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη διάθεση να καινοτομήσουν, να ταράξουν τα λιμνάζοντα ύδατα της εκπαίδευσης, όμως η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος λειτουργίας του εμποδίζει τη συμμετοχή τους και αναστέλλει κάθε καινοτόμα προσπάθειά τους. Επιπλέον, συσσωρεύει προβλήματα που αποτελούν βασικούς λόγους δημιουργίας συγκρουσιακών επεισοδίων, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας. Ο Cros (2003: 31), όπως επισημαίνει ο Μπαγάκης (2003), τονίζει ότι ο χαρακτήρας και η ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποφασιστικής σημασίας για τον τρόπο διάχυσης και αποδοχής της εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας.

Παράλληλα, η εισαγωγή των αλλαγών από την κεντρική εξουσία γίνεται ανοργάνωτα και αποσπασματικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αλλαγές που εισάγονται είναι πρόχειρες, τυπικές και όχι ουσιαστικές, αφού το σχήμα εισαγωγής των αλλαγών: Έρευνα- Ανάπτυξη- Διάδοση- Αποδοχή- Εφαρμογή- Ενσωμάτωση- Αξιολόγηση- Ανατροφοδότηση παρακάμπτεται ή αντιμετωπίζεται αποσπασματικά (Πασιαρδής, 2015^a). Εξάλλου, ο γραφειοκρατικός διοικητικός μηχανισμός ρίχνει το βάρος στη διάδοση, στην εφαρμογή και την επιβολή των αλλαγών, παραγκωνίζοντας τη δυνατότητα στόχευσης, προγραμματισμού, και ουσιαστικής αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στην προσπάθεια εξομάλυνσης της κατάστασης και αποσόβησης συγκρούσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, εξαγγέλλεται από την κεντρική εξουσία ο δημόσιος διάλογος ως πανάκεια των προβλημάτων που δημιουργούνται. Για τον Μπαγάκη (1999: 70- 71) *«ο δημόσιος διάλογος μπορεί να χαρακτηριστεί απλοϊκός και αφελής, αλλά επιπλέον και επικίνδυνος, διότι συσκοτίζονται και δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, σκόπιμα ή λόγω άγνοιας, πτυχές, παράγοντες και θεωρητικά πλαίσια που έχουν αναπτυχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο αναφορικά με το ζήτημα της λειτουργικότητας και της χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αλλαγής και που ουσιαστικά θυσιάζονται στο βωμό ρητορικών μεγαλοστομιών και επιφανειακών, ευκαιριακών αναλύσεων και τεκμηριώσεων»*.

Επιπρόσθετα, πρόσφορο έδαφος για τη μη αποδοχή των εκπαιδευτικών αλλαγών δημιουργεί και ο συντηρητισμός των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζει ένα μέρος του κλάδου, κάτι που αποδέχεται και η παρούσα εργασία, ο δημοσιουπαλληλισμός, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Η κατάσταση αυτή, τις περισσότερες φορές, οδηγεί στην δυσπιστία και την άρνηση κάθε αλλαγής, καθώς και στην εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που συχνά κλιμακώνονται με οδυνηρά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την παρούσα έρευνα, επίσης, καθίσταται σαφές ότι το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει το στυλ που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την σύγκρουση και να υποστηρίξουν την επιτυχημένη εισαγωγή αλλαγών στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναφορές της οποίας έχουν γίνει στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας εργασίας, ο ηγέτης/ διευθυντής μπορεί να εμπνεύσει και να προσανατολίσει τους υφισταμένους του σε κουλτούρα συνεργασίας για την επίλυση των προβλημάτων μιας σύγκρουσης. Αναφερόμαστε στο μετασχηματιστικό ηγέτη (Transformational Leadership) που σύμφωνα με τις σύγχρονες τυπολογίες της ηγεσίας στα σχολεία (Mac Beath, 2007), προκρίνεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικός, επειδή συνδέεται με την μάθηση, την ανάπτυξη του σχολείου και τη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής. Σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί ότι οι μετασχηματιστές ηγέτες εκτός από το ότι διαχειρίζονται τη δομή καλούνται να εισάγουν αλλαγές στον οργανισμό. Οι Antonakis, Avolio & Sivasubramanian (2003) αναφέρουν ότι τους μετασχηματιστές ηγέτες τους συναντάμε, κυρίως, σε περιόδους αλλαγών και κρίσεων. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μετασχηματιστές ηγέτες είναι απόντες σε σταθερές γραφειοκρατικές περιόδους. Η δυναμική τους διαφαίνεται σε αυτές τις περιόδους στην προσπάθειά τους να πιέσουν για αλλαγές και εξελίξεις.

Ο MacBeath (2007) αναφέρει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, είναι φανερό, ότι αποτελεί έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς 1. γιατί προωθεί την καινοτομία και την αλλαγή που αποτελούν βασικούς παράγοντες ανάπτυξης του σχολείου και 2. γιατί δεν συνδέεται με την εξουσία που απορρέει από μία συγκεκριμένη θέση αλλά δίδεται έμφαση στη φύση και ποιότητα των ενεργειών ατόμων ή ομάδων που επηρεάζουν και τους άλλους. Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων, δίνεται έμφαση στον ηγετικό ρόλο που μπορεί να ασκήσει ο εκπαιδευτικός από τη θέση που κατέχει. Σύμφωνα με τους Κυπριανό & Μιχαλόπουλο (2004:109), ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να λειτουργήσει όχι ως παθητικός διεκπεραιωτής των επιβαλλόμενων αλλαγών αλλά ως ευσυνείδητος επαγγελματίας που εφευρίσκει και επανεφευρίσκει μεθόδους εργασίας και δράσης. Και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αν αναλογιστούμε ότι ο καινοτόμος εκπαιδευτικός αποτελεί το «κλειδί» της επιτυχούς εισαγωγής και υλοποίησης των αλλαγών. Συνεπώς, το συντηρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος αφήνει ανεπηρέαστη την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας που επιλέγει να καινοτομήσει. Κάτι που έρχεται να καταρρίψει την έως τώρα αντίληψη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που αντιμάχεται κάθε απόπειρα αλλαγής. Είναι ολοφάνερο, λοιπόν, ότι η εκπαιδευτική αλλαγή δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα. Ουσιαστική κρίνεται η συνδρομή και ενίσχυση της πολιτείας στο πλαίσιο, όμως, ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος που θα δίνει έμφαση στην δημιουργική πρωτοβουλία και δράση του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι, από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων κρίνεται επιβεβλημένη τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα και την πρόοδο του σχολικού οργανισμού. Η γνώση των τεχνικών

διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικής αντιμετώπισής των προβλημάτων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές που, συνήθως, εισάγονται πρόχειρα και ανοργάνωτα. Βέβαια, δεν υπάρχει πάντα ένας σωστός τύπος διευθέτησης των προβλημάτων που θα πρέπει να ακολουθείται. Η αποτελεσματικότητα της κάθε μεθόδου εξαρτάται από τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης περίπτωσης και από την ικανότητα με τη οποία χρησιμοποιεί κανείς την μέθοδο. Η επιλογή της κάθε στρατηγικής αποτελεί ένα συνδυασμό των προσωπικών χαρακτηριστικών των διαχειριστών της σύγκρουσης, των απαιτήσεων των περιστάσεων και της φύσης της σύγκρουσης. Γεγονός, όμως, είναι ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εξασφαλίζει κλίμα εργασιακής ειρήνης και ομαλότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, επιτρέπει το μετασχηματισμό της σύγκρουσης σε δύναμη που ωθεί το σχολικό οργανισμό σε αλλαγές απαραίτητες για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεικνύοντας τη διασύνδεση σύγκρουσης και αλλαγής. Βέβαια, απαραίτητη καθίσταται η συνδρομή των αρμόδιων διοικητικών φορέων σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που προκαλούνται εξαιτίας της ανοργάνωτης και επιβεβλημένης εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον ορθό χειρισμό των συγκρουσιακών καταστάσεων θα τους παρέχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση αλλά και για την πρόληψη μελλοντικών συγκρούσεων, καθώς και την επιτυχημένη εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Περιορισμοί της έρευνας

Αναφορικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα αναφέραμε ότι ένας από αυτούς αφορά στο δείγμα του πληθυσμού και την αντιπροσωπευτικότητά του. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας, και δεν περιελάμβανε πολλά από τα σχολεία του νομού Αττικής ή δείγματα από τα σχολεία των υπόλοιπων νομών της Ελλάδας. Έτσι, το δείγμα της έρευνάς μας δεν είναι τυχαίο στατιστικά, και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός αφορά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, παρόλο που δίνεται η δέσμευση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνήθως απαντούν ωραιοποιημένα, παρουσιάζοντας την καλή πλευρά του εαυτού τους και όχι αυτή που πραγματικά είναι. Τις περισσότερες φορές, σύμφωνα με τον Van der Zee et al. (2002) οι ερωτηθέντες διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους, είτε σκόπιμα, είτε όχι, γι αυτό και η χρήση τους χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτική. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το επικρατέστερο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η επίλυση των προβλημάτων. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, μολονότι το αποτέλεσμα συμπίπτει και με άλλες έρευνες

(Παρασκευόπουλος, 2006), αυτή είναι η αναμενόμενη απάντηση γιατί θεωρείται η πιο κατάλληλη απάντηση, επειδή αναδεικνύει τις επιλυτικές και συνεργατικές μορφές διαχείρισης της σύγκρουσης. Το ίδιο ισχύει και για το προτιμητέο προφίλ των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν το καινοτόμο προφίλ, το οποίο συμπίπτει με τα αποδεκτά πρότυπα της εποχής μας, έναντι του συντηρητικού.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Θεωρείται ότι είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου. Εξάλλου, αντίστοιχες έρευνες στον ελληνικό χώρο, που να εστιάζουν στο καινοτόμο και συντηρητικό προφίλ των εκπαιδευτικών ως παράγοντα διαμόρφωσης της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων, δεν υπάρχουν. Η αναπαραγωγή αυτής της έρευνας σε όλο το νομό Αττικής ή σε νομούς της υπόλοιπης Ελλάδας θα συνέβαλε στον εμπλουτισμό των ερευνητικών δεδομένων και στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επίσης, παρόμοια έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και στα σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η συγκριτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα ενισχύσει με περισσότερα στοιχεία τα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, μια άλλη μέθοδος συλλογής δεδομένων, διαφορετικής του ερωτηματολογίου ίσως να πρόσθετε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.. Η μελέτη περίπτωσης είναι μία μέθοδος, που μέσα από ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα το οποίο απηχεί μια προβληματική κατάσταση δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης σε βάθος και αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων. Με τη διερεύνηση της «επιμέρους περίπτωσης» μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη λειτουργία του «όλου» (Καλογρίδη κ.α., 2013). Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποβεί εξαιρετική μέθοδος συλλογής αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.σ. 183- 198). Αθήνα: Επίκεντρο.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση -Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α΄(2^η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ε. Α. Π.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 19/02/2017, από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 90-97). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Καλογρίδη, Σ., Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2013). *Διεξαγωγή της διδασκαλίας: Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές*. Ενότητα 3, Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καράμπελας, Κ., Kelly, Α. & Φωκιαλή, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 56- 65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12/09/2016, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoι/epim_yliko/book3.pdf

Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Α΄ έκδοση, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 12/02/2016, από http://www.actuar.aegean.gr/notes/Embalotis et al_Stat_Notes.pdf

Κολοβελώνης, Α. (2006). Καινοτομία και αλλαγή στο μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής- Ο ρόλος του καθηγητή της Φυσικής Αγωγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 398-405). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κουτούζης Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, Τ. Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυπριανός, Π. & Μιχαλοπούλου, Ε. (2004). Κοινωνικοί προσδιορισμοί και αξιακές προκείμενες των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή Ν., (2001) (2002). Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. 3η, 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο Α. Ανδρικογιαννοπούλου, *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 14/02/2017, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4769/1/Diplomatiki%20Ergasia%20Andrikogiannopoulou%20Anastasia.pdf>

Μαναριώτης, Χ., Ζευγίτη, Ε. & Δελέγκος, Ν. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές και Ολοήμερο Σχολείο- Κοσμογονία ή ένα όνειρο που κήκε; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ.σ. 255-264). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008a). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σ.σ. 119-162). ΕΑΠ. Πάτρα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008b). Εκπαίδευση και Χρόνος: Μορφές Κατανόησης, Κατανομής / Διευθέτησης και Αξιοποίησης του Χρόνου στην Εκπαίδευση. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σ.σ. 213-236). ΕΑΠ. Πάτρα.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμοι Ι και ΙΙ, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2009) Το ρεύμα της εκπαιδευτικής έρευνας για τη βελτίωση/ανάπτυξη του σχολείου. Ελληνικά παραδείγματα. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου του ΚΕΕ. *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: από την Αποτύπωση του συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*. Αθήνα, Νοέμβριος 2007. Αθήνα: ΚΕΕ.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι: Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ουδατζής, Ν. (2003). Η διαδικασία διαμόρφωσης μίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής πρότασης σε σχέση με το διεθνές συγκείμενο περιβάλλον. Η σύνθεση, αντίθεση, συγκρότηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών μέσα από τη διερεύνηση του Ν.2525/1997. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2015^α). *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*, Τόμοι Ι. Εκδόσεις: Έλλην.
- Πιντέλογλου Ν. (2000). *Εισαγωγή στις Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Έλλην.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (<http://www.greek-language.gr>)
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/ 16- 10- 2002, άρθρο 28.
- Υφαντή, Α. (2000^α), Όψεις των εκπαιδευτικών αλλαγών με αναφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκούλης, Γ. (2012). Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Χριστοφίδου, Ε. (2012). Παρουσίαση στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 4/01/2017, από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kain_otomies/parousiaseis/diachirisi_allagis.pdf

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alper, S., Tjosvold, D. & Law, K.S. (2000), Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel Psychology*, 53: 625-642.

Antonakis, J., Avolio B.J. and Sivasubramaniam, N. (2003), Context and leadership: an examination of the nine- factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.

Banner, D. K. (1995), Conflict resolution: a recontextualization, *Leadership & Organization Development Journal*, 16(1): 31-34.

Barki, H. & Hartwick, J. (2003). Interpersonal conflict and its management in information systems development. *MIS Quarterly*, 25: 217-250.

Bennis, W. G., & Nanus, B (1985). *Leaders: The strategies for taking charge* . New York: Harper & Row.

Bickmore, K. (2002). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. *Social Alternatives*, 21 (1), 33-38. Στο: Agricola, G. (2009). *Designing Conflict Resolution Education: A Literature Review*, Master's thesis Educational Design and Consultancy Utrecht University.

Blake, R. R. and Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*, Gulf, Houston T.X.

Brennan, M., Rare, N. & Parackal, M. (1999). Survey- based experimental research via the web: Some observations. *Marketing Bulletin* 10: 83- 92. http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/article_10/article_9b.asp . Στο Α. Λινάρδης, Κ. Παπαγιαννόπουλος & Ε. Καλησπεράτη *Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών*. ΕΚΚΕ. Κείμενα Εργασίας, 2011/23.

Brock, B., & Grady, M. (2002). *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cheldelin, S. & Lucas, A. (2004). *Conflict resolution: Academic administrator's guide to conflict resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από <http://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/viewFile/18468/19074>
- Chen, G., Tjosvold, D. (2002), Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice, *Asia Pacific Journal of Management*, 19(4): 557-572.
- Cohen, L. - Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μεταφ. Χ. Μητσόπουλου-Μ. Φιλοπούλου, Έκφραση: Αθήνα.
- Corwin, R. G. (1975). Innovation in organizations: The case of schools. *Sociology of Education*, 48, 1–37. Στο: Koch, A., Binnewies, C. & Dormann, C. Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2012. 24:4, 505-517.
- Cros, F., (2003). Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003a). A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of teamwork and cooperative working* (pp. 151–166). Chichester, England: Wiley.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press. Στο: Mhehe, E. (1997). The Role of the School Administrator in Conflict Management, *Opinion Papers* (120), 25p.
- Deutsch, M. (2005). Cooperation and conflict. In West, M.A. Tjosvold, D. & Smith, K.G. (2005). *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland:Wiley.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.

Dubrin, A., (1998). *Βασικές αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρή, Εκδόσεις Έλλην, 4^η έκδοση, Αθήνα.

Eisenhardt, K. M., Kahwajy, J. L., & Bourgeois, L. J. (1997). Conflict and strategic choice: How top management teams disagree. *California Management Review*, 39 (2), 42–62.

Eisner, E. W. (2000) Those who ignore the past ...: 12 ‘easy’ lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 343–357. Στο: Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change, *Journal of Curriculum Studies*, 38:1, 85-111.

Evarard, K & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μετάφραση Δ. Κίκιζας, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Filley, A. C. (1975) *Interpersonal conflict resolution*. U.S.A.: Scott, Foresman and Company. Στο Μαυραντζά, Ε. (2001). *Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Fink, C. F. (1968) Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 12, 412-460.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability-System Thinkers in Action*, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California.

Ghaffar, A. & Khan, U. (2012). Nature of Conflict and Conflict Management Strategies. *International Journal of English and Education*, Volume:1, Issue:2. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Dr_Abdul_gaffar.273141342.pdf

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Primal Leadership. *Human Resource Development Quarterly*, 14, pp:235-238.

Goncalves, M. (2008). *Conflict resolution: Concepts and practice*. New York: ASME Press.

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago. Στο Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή*

στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 12/09/2016, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25165#page/1/mode/2up>

Handy, C. (1981) *Understanding Organizations*, Penguin, London.

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell. Στο Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2005) 995–1006.

Hargreaves, A. (1997). *Introduction*. Στον A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind: 1997 ASCD yearbook*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Heffron, F. (1989). *Organization Theory and Public Organizations: the political Connection*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall.

Henkin, A. B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration* 38(2) 142-15.

Herrera, T. (1995). *Teacher change in the staff development setting: case studies of three middle school teachers of mathematics*, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.

Hocker, J L. and Wilmot, W.W. (1998). *Interpersonal conflict* (5th ed.), Brown and Benchmark, Madison, WI.

Hoy, W. & Clover, S. (1986). Elementary School Climate. A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.

Hoy, W. & Miskel, C. (2003). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Mc Graw –Hill.

Huberman, M. (1993^a). *Linking the practitioner & researcher communities for school improvement*. *School Effectiveness & School Improvement*, 4 (1), 1-16.

Intelicato, A. M. (2005). Principals' Management of teacher Administrator conflict at exemplary title I schools in Texas *Ed.D. dissertation Sam Houston University, United States - Texas*. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2008, από ProQuest Digital Dissertations database.

- Janis, I. 1982. *Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- Janssen, O., Van de Vliert, E. & Veenstra, C. (1999). How task and person conflict shape the role of positive interdependence in management teams. *Journal of Management*, 25: 117-142.
- Jehn, K.A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5: 223-238.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40: 256-282.
- Jehn, K. A. (1997a). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530–557.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-70.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.
- Jones, T. E., White, C. S. (1985), Relationships Among Personality, Conflict Resolution Styles, and Task Effectiveness, *Group & Organization Studies*, 10(2): 152-167.
- Katz, N., & Lawyer, J. (1993). *Conflict resolution building bridges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- King, N. & Anderson, N. (1995). *Innovation and Change in Organizations*, Routledge, London, p. 162.
- Kozan, K. (1997). Culture and conflict management: A theoretical framework. *International Journal of Conflict Management*, 8: 338-360.
- Kreitner, R., & Kinicki, A., (2004) *Organisational behaviour* 6th Ed. Boston: McGraw-Hill Irwin. Στο Obuobisa-Darko, T. (2014), Conflict among Teachers in Junior High Schools in a Developing Country, *Journal of Education and Practice*, Vol.5, No.31. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από [http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/41-49%20Vol%205,%20No%2031%20\(2014\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/413/41-49%20Vol%205,%20No%2031%20(2014).pdf)

- Kurtzberg, T. R., & Mueller, J. S., (2005) The influence of daily conflict on perceptions of creativity: A longitudinal study. *The International Journal of Conflict Management*. 16(4). 335-353.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). *A century's quest to understand school leadership..* In K. S. Louis & J. Murphy (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. pp. 45–72.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates.” *Journal of Social Psychology*, 10(2), 269–299.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press. Στο Herrera, T. (1995). *Teachers change in the staff development setting: case studies of three middle school teachers of mathematics*, Ohio State University.
- Lovelace, K., Shapiro, D. L., & Weingart, L. R. (2001). Maximizing cross-functional new product teams' innovativeness and constraint adherence: A conflict communications perspective. *Academy of Management Journal*, 44, 779–793.
- MacBeath J.& Mortimore P, (2001), *Improving school effectiveness*. Buckingham:Open University Press.
- MacBeath J: (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη* . Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2003) *The alphabet Soup of Leadership* , <http://www.researchersintomanagement.manchester.ac.uk/resources/resources/alphabetsoup%20of%20leadership.doc>
- MacBeath J.(2007). Leadership as a subversive activity, *Journal of Educational Administration*, 45 (3), 242-264.
- MacBeath, J. & Jardine, S. J. (1998). *I Didn't Know He Was Ill - The Role and Value of the Critical Friend*. *Improving Schools* 11(1), 41- 47.
- Martinez, D. (2015). An investigation of the modes of conflict utilized by Large School Principals. *The University of Houston-Clear Lake*.
- Maxwell, J. A. (2006). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd ed.). Thousand Islands: Sage.

Mayer, B. (2000). *The Dynamics of conflict resolution: A practitioner's guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Στο Θ. Παρασκευόπουλος (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Meadows, J. M. (2007). *Leadership skills believed to enhance and expand the leadership capacity and sustainability of future private school administrators*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (Order No. 3253581).

Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (2002), Types of conflict and personal and Organization Consequences, submitted to the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM), Utah.

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

Mintzberg, H., (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.

Nadler, D. (1983). *Concepts for the Management of Organizational Change*. In J. Hackman, E. Lawler III, and L. Porter (Eds), *Perspectives on Behavior in Organizations*, (2nd ed.). New York: McGraw- Hill.

Owens R. (2001). *Organizational Behavior in Education, Allyn and Bacon A Pearson Education Company*. P.C.P, 1998.

Peterson, R. S., & Behfar, K. J., (2003). The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in group: A longitudinal study. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. 92, 102-112.

Polychroniou, P. (2008). Styles of handling conflict in Greek organizations: the impact of transformational leadership and emotional intelligence. *The International Journal of Organizational Behaviour*. 13 (1), 52- 67.

Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12: 296-320.

Putnam, L.L. & Poole, M.S. (1987). *Conflict and negotiation*. In F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts and L.W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*, 549-599. Newbury Park: Sage.

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/CONFLICT%20MANAGEMENT%20Managing%20conflict%20in%20organizations.pdf

Rahim M. A, Bonoma TV (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological. Reports.*, 44: 1323-1344.

Robbins, R (1998). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behaviour* (9th Edition), Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall. Στο Din, S., Khan, B. & Bibi, Z. (2012). An Inquiry into Conflict Management Strategies: Study of Higher Education Institutions of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan, Volume: 02, Number: 05. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538331.pdf>

Robbins, S. P., & Judge, T. A., (2009) *Organisational behaviour* 13th Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Rogers, E.M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive Behaviors*, 27:6, 989-993. Ανακτήθηκε στις 20/01/2017 από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460302003003>

Ross, R. S., & Ross, J. R. (1989). *Small groups in organizational settings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Στο Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books.

Rost, J. C. (1991) *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

Schein, E.H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schmidt & Tannenbaum (1973, May). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*. Ανακτήθηκε στις 15/09/2016, από <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern>

Schweiker-Marra, K. (1995). *Examining the relationship between school culture and teacher change*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο του Eastern Educational Research Association, Hilton Head SC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412182).

Shepard, Herbert A. (1965). James March, ed. "Changing Interpersonal and Intergroup Relations in Organizations" *Handbook of Organizations*. Chicago. IL: Rand McNally. Στο: Tripon, C. & Dodu, M. (1985). *Change Management and Organization Development*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/02/OD_Suport_de_curs_masterat.pdf

Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102–111. Στο De Church, L., Hamilton, K. & Haas, C., (2007). Effects of Conflict Management Strategies on Perceptions of Intragroup Conflict, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, American Psychological Association, Vol. 11, No. 1, 66–78. Ανακτήθηκε στις 10/11/2016, από <http://www.delta.gatech.edu/papers/conflictEffect.pdf>

Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction, in Quantitative Applications in the Social Sciences*, p.34, Sage, Beverly Hills CA.

Terhart, E. (2013). *Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth* *School Leadership & Management*, 33:5, 486-500, Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>

Thomas, J., and Bennis, W. (1972). *Management of change and conflict*. Baltimore, MD: Penguin Books.

Thomas, K. and Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Xicom, Inc., Tuxedo, NY.

Thomas, K. W., (1976). *Conflict and Conflict Management*. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 889-935. Chicago: Rand McNally.

Thomas, K.W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13: 265-274. Στο Δ. Λεπίδας (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/39701/10485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tripon, C. & Dodu, M. (1985). *Change Management and Organization Development*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/02/OD_Suport_de_curs_masterat.pdf

Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125. Στο Γ. Τέκος (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14306/P0014306.pdf?sequence=1>

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily intentions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51. Στο Δ. Σπυροπούλου, Α. Βαβουράκη, Χ. Κούτρα, Ε. Λουκά & Σ. Μπούρας (2007) *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13. 69-83.

Vliert, E. van de (1997). *Complex interpersonal conflict behaviour*. Cornwall: Psychology Press.

Vokic, N. & Sontor, S. (2009). Conflict management styles in Croatian enterprises – The relationship between individual characteristics and conflict handling styles. *FEB Working Paper Series* (paper No. 09-05). Ανακτήθηκε στις 10/09/2016, από <https://core.ac.uk/download/pdf/7370273.pdf>

Wall, J.A. Jr. & Callister, R.R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21: 515-558.

Wallace, J., & Loudon, W. (1992). Science teaching and teachers' knowledge: Prospects for reform of elementary classrooms. *Science Education*, 76, 507-521. Στο Herrera, T. (1995). Teacher change in the staff development setting: case studies of three middle school teachers of mathematics, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.

West- Burnham, J. (1990), *Education management for the 1990s*, Essex. Longman. Στο: Α. Σαΐτη & Χ. Σαΐτης, *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα 2012.

Yukl, G. A. (2002): *Leadership in Organizations*. (5th ed.), Prentice Hall. Στο Λ. Μπινιάρη, (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή) Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 13/12/ 2016, από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari%28teea_pi%29.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει το φαινόμενο της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που εκδηλώνεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας των νεοεισερχόμενων αλλαγών. Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει ουσιαστικά στην προσπάθεια για ένα καλύτερο και πιο αποτελεσματικό σχολείο. Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, διευκρινίζονται τα εξής:

- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταγραφή της προσωπικής σας γνώμη.
- Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανέναν τέτοιο στοιχείο αργότερα.
- Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές.
- Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.
- Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά της ώρας.
- Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Από την ειλικρινή συμμετοχή σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξαρτάται η εξαγωγή έγκυρων επιστημονικών πορισμάτων.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου ηλεκτρονικά στο zetabokola@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε και για τη συνεργασία σας.

Γεωργία Μπόκολα,
Εκπαιδευτικός, ΠΕ02
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

* Απαιτείται

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: *

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία: *

- <30
 31- 40
 41- 50
 >50

3. Ειδικότητα: *

Η απάντησή σας _____

4. Σπουδές: *

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
 Πτυχίο ξένης γλώσσας
 Πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
 Διδακτορικό
 Κανένα
 Άλλο: _____

5. Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία (στο Δημόσιο): *

- 5
 6- 10
 11- 15
 16- 20
 21- 25
 >25 χρόνια

6. Εργασιακή Σχέση: *

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής
 Ωρομίσθιος

7. Σχολείο που υπηρετείτε: *

- Γυμνάσιο
 Λύκειο

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Βαθμολογήστε την συγκρουσιακή σας συμπεριφορά συνολικά, έστω και αν διαπιστώσετε ότι οι απαντήσεις σας ποικίλλουν ανάλογα με το πρόσωπο ή την κατάσταση.

{1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Σε μέγιστο βαθμό}

1. Κάνετε ξεκάθαρες τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας από την αρχή; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

2. Γίνεστε επιθετικοί; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

3. Μιλάτε περισσότερο από τον άλλον; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

4. Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

5. Ζητάτε συγγνώμη επειδή προκαλέσατε θέμα; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

6. Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

7. Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

8. Φέρεστε σαν να μην υπήρχε πρόβλημα; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

9. Αφήνετε την άλλη πλευρά να έχει την άποψή της; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

10. Προσπαθείτε να μοιράσετε την διαφορά; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

11. Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

12. Προσπαθείτε να βρείτε ένα συμβιβασμό; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

13. Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

14. Διατηρείτε την ψυχραιμία σας; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

15. Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων; *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

Γ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Βαθμολογήστε τη στάση σας απέναντι σε ενδεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές συνολικά, έστω και αν ενδέχεται να διαφοροποιηθεί ανάλογα με την περίπτωση.

{1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Σε μέγιστο βαθμό}

1. Εκτιμώ ότι είναι επαρκείς και αναντικατάστατες οι υπάρχουσες μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

2. Επιδεικνύω, τις περισσότερες φορές, απροθυμία να αλλάξω τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζω στην τάξη. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

3. Θεωρώ ότι ψυχολογικά δεν θα μπορέσω να αντεπεξέλθω σε μια αλλαγή. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

4. Θεωρώ ότι οι αλλαγές, συνήθως, αποτελούν απειλή για την ασφάλεια της δουλειάς μου. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

5. Εκτιμώ ότι, τελικά, θα βγω χαμένος -η από μια αλλαγή. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

6. Είμαι πρόθυμος -η να προσπαθήσω να αποκτήσω τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να ανταποκριθώ στις ανάγκες μιας επερχόμενης αλλαγής. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

7. Μου αρέσει να πειραματίζομαι στη διδασκαλία. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

8. Υιοθετώ κουλτούρα συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους μου (όπως ανταλλαγή σημειώσεων, συνεργατικές διδασκαλίες) *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

9. Συμφωνώ με το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

10. Προωθώ καινοτόμες δράσεις και αναλαμβάνω πρωτοβουλίες στις μεθόδους διδασκαλίας. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

Δ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

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

{1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Σε μέγιστο βαθμό}

1. Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

2. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

3. Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

4. Ο διευθυντής επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

5. Ο διευθυντής ασκεί τα ρόλο του με «σιδηρά πυγμή». *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

6. Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

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

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

8. Καθήκοντα γραφειοκρατικής ρουτίνας εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

9. Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

10. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες. *

	1	2	3	4	
Σπάνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε μέγιστο βαθμό

ΠΙΣΩ

ΥΠΟΒΟΛΗ

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΑΝΤΡΑΣ	30	30,0	30,0	30,0
ΓΥΝΑΙΚΑ	70	70,0	70,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΦΥΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΗΛΙΚΙΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<30	1	1,0	1,0	1,0
31-40	14	14,0	14,0	15,0
41-50	51	51,0	51,0	66,0
>50	34	34,0	34,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	11	11,0	11,0	11,0
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	6	6,0	6,0	17,0
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	38	38,0	38,0	55,0
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	5	5,0	5,0	60,0
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ	3	3,0	3,0	63,0
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	3	3,0	3,0	66,0
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	4	4,0	4,0	70,0

ΝΟΜΙΚΩΝ- ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ	1	1,0	1,0	71,0
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	8	8,0	8,0	79,0
ΘΕΟΛΟΓΟΣ	4	4,0	4,0	83,0
ΦΥΣΙΚΟΣ	11	11,0	11,0	94,0
ΑΡΧΙΤΕΚΤΩΝ	1	1,0	1,0	95,0
ΒΙΟΛΟΓΟΣ	2	2,0	2,0	97,0
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ	1	1,0	1,0	98,0
ΓΕΩΠΟΝΟΣ	1	1,0	1,0	99,0
ΧΗΜΙΚΟΣ	1	1,0	1,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΣΠΟΥΔΕΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	13	13,0	13,0	13,0
ΠΤΥΧΙΟ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	58	58,0	58,0	71,0
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ Η/Υ	10	10,0	10,0	81,0
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	10	10,0	10,0	91,0
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	2,0	2,0	93,0
ΚΑΝΕΝΑ	5	5,0	5,0	98,0
ΆΛΛΟ	2	2,0	2,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	4	4,0	4,0	4,0
6-10	15	15,0	15,0	19,0
11-15	28	28,0	28,0	47,0
16-20	23	23,0	23,0	70,0
21-25	14	14,0	14,0	84,0
>25	16	16,0	16,0	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΜΟΝΙΜΟΣ	93	93,0	93,0	93,0
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	6	6,0	6,0	99,0
ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	1	1,0	1,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	31	31,0	31,0	31,0
ΛΥΚΕΙΟ	69	69,0	69,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ - ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	ΜΑΧΗ	2,2300	,41761
	ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	2,3600	,60429
	ΑΠΟΦΥΓΗ	2,3700	,55837
	ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	2,6933	,69256
	ΕΠΙΛΥΣΗ	3,2033	,53159
ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΑΛΛΑΓΕΣ	ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ	1,5740	,45982
	ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	3,1460	,63998
ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ	2,7575	,81916
	ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ	1,6933	,64211
	ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΗ	2,7767	,80411

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	3,373	10	,337	2,161	,027
	Within Groups	13,892	89	,156		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	4,485	10	,449	1,261	,265
	Within Groups	31,666	89	,356		
	Total	36,151	99			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	6,109	10	,611	2,196	,025
	Within Groups	24,757	89	,278		
	Total	30,866	99			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	9,846	10	,985	2,328	,017
	Within Groups	37,639	89	,423		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	4,548	10	,455	1,728	,087
	Within Groups	23,429	89	,263		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΜΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	3,909	13	,301	1,936	,037
	Within Groups	13,357	86	,155		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	3,769	13	,290	,770	,689
	Within Groups	32,382	86	,377		
	Total	36,151	99			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	3,029	13	,233	,720	,739
	Within Groups	27,837	86	,324		
	Total	30,866	99			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	8,129	13	,625	1,366	,193
	Within Groups	39,356	86	,458		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	9,906	13	,762	3,627	,000

Within Groups	18,070	86	,210		
Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΜΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	1,834	12	,153	,862	,588
	Within Groups	15,431	87	,177		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	4,079	12	,340	,922	,529
	Within Groups	32,072	87	,369		
	Total	36,151	99			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	4,180	12	,348	1,136	,343
	Within Groups	26,685	87	,307		
	Total	30,866	99			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	11,645	12	,970	2,356	,011
	Within Groups	35,839	87	,412		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	3,734	12	,311	1,117	,357
	Within Groups	24,243	87	,279		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ/ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	,595	8	,074	,406	,914
	Within Groups	16,670	91	,183		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	4,959	8	,620	1,808	,086
	Within Groups	31,192	91	,343		
	Total	36,151	99			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	3,781	8	,473	1,588	,139
	Within Groups	27,085	91	,298		
	Total	30,866	99			

ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	4,047	8	,506	1,060	,398
	Within Groups	43,437	91	,477		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	1,992	8	,249	,872	,543
	Within Groups	25,984	91	,286		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	1,120	9	,124	,694	,713
	Within Groups	16,146	90	,179		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	5,090	9	,566	1,639	,116
	Within Groups	31,061	90	,345		
	Total	36,151	99			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	5,129	9	,570	1,993	,049
	Within Groups	25,737	90	,286		
	Total	30,866	99			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	4,711	9	,523	1,101	,370
	Within Groups	42,773	90	,475		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	1,373	9	,153	,516	,859
	Within Groups	26,604	90	,296		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	,238	3	,079	,447	,720
	Within Groups	17,028	96	,177		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	1,257	3	,419	1,153	,332
	Within Groups	34,894	96	,363		
	Total	36,151	99			

ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	,451	3	,150	,474	,701
	Within Groups	30,415	96	,317		
	Total	30,866	99			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	,169	3	,056	,114	,951
	Within Groups	47,315	96	,493		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	,137	3	,046	,157	,925
	Within Groups	27,840	96	,290		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	2,810	15	,187	1,089	,379
	Within Groups	14,455	84	,172		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	5,014	15	,334	,902	,565
	Within Groups	31,137	84	,371		
	Total	36,151	99			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	2,457	15	,164	,484	,942
	Within Groups	28,408	84	,338		
	Total	30,866	99			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ Σ	Between Groups	8,499	15	,567	1,221	,273
	Within Groups	38,986	84	,464		
	Total	47,484	99			
ΕΠΙΛΥΣΗ	Between Groups	2,897	15	,193	,647	,828
	Within Groups	25,080	84	,299		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΜΑΧΗ	Between Groups	1,451	5	,290	1,725	,136
	Within Groups	15,815	94	,168		
	Total	17,266	99			
ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ	Between Groups	2,314	5	,463	1,286	,277
	Within Groups	33,837	94	,360		

	Total	36,151	99			
	Between Groups	1,754	5	,351	1,133	,348
ΑΠΟΦΥΓΗ	Within Groups	29,111	94	,310		
	Total	30,866	99			
	Between Groups	2,351	5	,470	,979	,435
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟ	Within Groups	45,134	94	,480		
Σ	Total	47,484	99			
	Between Groups	,846	5	,169	,586	,710
ΕΠΙΛΥΣΗ	Within Groups	27,130	94	,289		
	Total	27,977	99			

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ