

ΠΑΓΩΝΑ Ι. ΣΩΤΗΡΙΟΥ

**Οι συγκρούσεις  
στο σχολικό περιβάλλον  
και ο ρόλος  
της διεύθυνσης  
στη διαχείρισή τους**



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΔΕΔΕΒΕΣΗ

ΑΡΓΟΣ 2024

ΠΑΓΩΝΑ Ι. ΣΩΤΗΡΙΟΥ

# Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον και ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείρισή τους

© Copyright 2024  
ΠΑΓΩΝΑ Ι. ΣΩΤΗΡΙΟΥ  
e-mail: pagsotiriou@yahoo.gr

Καλλιτεχνική επιμέλεια / Σελιδοποίηση  
Αφοί Α. Δεδεβέση Ο.Ε.

Εκδόσεις ΔΕΔΕΒΕΣΗ  
Ινάχου 172, 212 31 Άργος  
τηλ. 27510 62012  
e-mail: info@dedeveis.gr  
www.dedeveis.gr

ISBN: 978-618-87179-2-3

*Σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 57 ΑΚ, του Ν 2121/1993 περί πνευματικής ιδιοκτησίας, απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή περιληπτική ή κατά παράφραση ή διασκευή απόδοση του περιεχομένου του παρόντος με οποιονδήποτε τρόπο, ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη.*

*Στους γονείς μου  
Γιάννη και Ολυμπία*

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	
<b>Εισαγωγή</b>	<b>5</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφ. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ</b>	
1.1	Εννοιολογική προσέγγιση 6
1.2	Τα αίτια των συγκρούσεων 8
1.3	Η λειτουργία των συγκρούσεων 10
1.4	Είδη συγκρούσεων μέσα στον σχολικό οργανισμό 11
1.5	Η κλιμάκωση της σύγκρουσης 12
1.6	Το συγκρουσιακό φαινόμενο εντός του σχολικού χώρου 15
<b>2<sup>ο</sup> Κεφ. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ</b>	
2.1	Η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων 20
2.2	Στρατηγικές διαχείρισης 21
2.3	Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων 21
2.4	Επιπλέον τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων 25
2.5	Συνδυασμός στρατηγικών και τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων 26
<b>3<sup>ο</sup> Κεφ. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ</b>	
3.1	Ο ρόλος του διευθυντή στην διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων 30
3.2	Ο σχολικός διευθυντής ως ηγέτης 32
3.3	Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη 35
3.4	Ο ρόλος του διευθυντή στην διαχείριση των συγκρούσεων 38
<b>4<sup>ο</sup> Κεφ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ</b>	
4.1	Η έννοια του σχολικού κλίματος 42
4.2	Οι κατηγορίες του σχολικού κλίματος 43
4.3	Παράγοντες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα 46
4.4	Ο ρόλος του διευθυντή στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος 49
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>54</b>

## Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις είναι μια αναπόφευκτη πτυχή της ανθρώπινης δράσης. Προκύπτουν μέσα από το συγχρωτισμό και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων σε κάθε έκφανση της κοινωνικής, εργασιακής ή προσωπικής τους δραστηριοποίησης. Στους σχολικούς οργανισμούς οι συγκρούσεις υφίστανται με την ίδια συχνότητα ή ποιότητα, όπως σε κάθε άλλη περίπτωση του ανθρώπινου βίου και αποτελούν ζητήματα που μπορεί να διαμορφώσουν ένα δυσάρεστο περιβάλλον καχυποψίας, άρνησης και έντασης που επιφέρει συνήθως, τη δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας (Παππά, 2006). Οι αιτίες που μπορεί να οδηγήσουν τα μέλη ενός οργανισμού σε συγκρουσιακές διαδικασίες είναι πολλές και συνήθως περιλαμβάνουν ζητήματα ατομικών διαφορών, έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών, θέματα οργάνωσης κλπ.

Η διαχείριση και η αντιμετώπιση των συγκρουσιακών φαινομένων απαιτεί την ενεργή στάση των εμπλεκόμενων κάθε φορά μελών, ωστόσο, ιδιαίτερος εκ των πραγμάτων είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Ο τρόπος που η διεύθυνση της σχολικής μονάδας επιλέγει να επιλύσει τις συγκρούσεις, αποτελεί κύριο παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία της. Τα παραπάνω είναι ικανά να επηρεάσουν, τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και την μαθητική κοινότητα ως προς τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. Ο τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να διασφαλίσει την ισορροπημένη πορεία του οργανισμού δημιουργώντας θετικό κλίμα, να συμβάλλει στην αύξηση της δημιουργικής διάθεσης των εκπαιδευτικών και να συντελέσει ενισχυτικά στην απόδοση συνολικά του σχολικού μηχανισμού (Λαΐνας, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Τα συγκρουσιακά φαινόμενα αποτελούν μία συνθήκη κανονικότητας στην καθημερινότητά μας. Συγκρούσεις εμφανίζονται σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου, ιδιαίτερα δε στους εργασιακούς χώρους, όταν περισσότερα από ένα άτομα συμπλέκονται επιχειρώντας κοινούς ή παράλληλους στόχους, επηρεάζοντας συχνά καταλυτικά τη λειτουργία του οργανισμού. Γι' αυτόν το λόγο τα συγκρουσιακά φαινόμενα έχουν αποτελέσει πολλές φορές κεντρικό ζήτημα ερευνών σε μία προσπάθεια να αναδειχθεί η λειτουργία τους καθώς και τα θετικά ή αρνητικά τους αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Παρά την πληθώρα ερευνών δεν υπάρχει ένας στεγανός ορισμός, ο οποίος να περιγράφει πλήρως το συγκρουσιακό φαινόμενο (Mayer & Law, 2012· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2015).

Οι Hocker και Wilmot (1991) περιγράφουν το φαινόμενο ως τη διαπάλη δύο μερών με αντικρουόμενα συμφέροντα μεταξύ τους, τα οποία αντιλαμβάνονται το ένα την παρουσία του άλλου ως εμπόδιο. Ο Rahim (2002) εστιάζει στο γεγονός ότι η σύγκρουση αποτελεί μία διαδικασία διάδρασης μεταξύ των μερών, η οποία χαρακτηρίζεται από διαφωνία ή ασυμφωνία. Οι Gupta και Sasidhar (2010) περιγράφουν τη σύγκρουση ως διάσταση των στόχων, των αξιών και των μέσων που χρησιμοποιούνται από άτομα ή ομάδες, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε έναν εργασιακό χώρο. Στα καθ' ημάς, οι έρευνες των Σαΐτη και Σαΐτης (2012) χαρακτηρίζουν το φαινόμενο ως μία ενσυνείδητη προσπάθεια μεμονωμένου ατόμου ή ομάδας να αποτρέψουν την ολοκλήρωση των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μίας ομάδας. Συνολικά, οι έρευνες αναδεικνύουν πως το φαινόμενο της σύγκρουσης προκύπτει, όταν μέρος ενός οργανισμού έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με ένα άλλο, έχοντας διαφορετικούς σκοπούς, ζητούμενα ή αξίες, το οποίο θέτει εμπόδια στην πορεία προς την ολοκλήρωση των στόχων του. Έτσι, στα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των μερών που εμπλέκονται στη σύγκρουση αναδεικνύεται η ανταγωνιστικότητα.

Εκτός από αναπόφευκτο, το φαινόμενο της σύγκρουσης φαίνεται να διαθέτει και δυναμική ενέργεια, προκαλώντας αλλαγές εντός του οργανισμού. Οι έρευνες των τελευταίων ετών δεν αναλύουν το φαινόμενο αυτό ως αποκλειστικά αρνητικό, το

οποίο θα πρέπει να αποφεύγεται, αλλά ως μία μάλλον σύμφυτη κατάσταση των ανθρωπίνων σχέσεων, η οποία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μία σειρά θετικών αλλαγών.

Συγκρουσιακά φαινόμενα, λοιπόν, αναμένονται σε όλους τους οργανισμούς που υπάρχουν και δρουν πέραν του ενός ατόμου. Αναπόφευκτα είναι τέτοιου είδους επεισόδια και στις σχολικές μονάδες, στις οποίες συγχρωτίζονται οι ομάδες των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας, των γονιών και των μαθητών προερχόμενες πολλές φορές από ένα διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας διαφορετικούς τρόπους δράσεις. Από την άλλη, η σχολική μονάδα διαθέτει το χαρακτηριστικό της πολυκοσμίας, αφού τα μεμονωμένα άτομα τα οποία διαπλέκονται μεταξύ τους είναι μεγάλων αριθμητικών μεγεθών. Όπως σε κάθε οργανισμό, η διαχείριση της σύγκρουσης έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αν δεν αντιμετωπιστεί σωστά, πλήττεται σε μεγάλο βαθμό το αρμονικό κλίμα, η διάθεση για συνεργασία μεταξύ των μελών και εν τέλει η αποδοτικότητα του ίδιου του οργανισμού (Αθανασούλα- Ρέππα,2012:184).

Συνοψίζοντας, θα εστιάζαμε στο γεγονός ότι το φαινόμενο της σύγκρουσης είναι πολύπλοκο και δυναμικό. Η πολυπλοκότητά του έγκειται σε ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η χρήση των κατάλληλων τεχνικών για τη διαχείρισή του, ο βαθμός ενσυναίσθησης των εμπλεκόμενων μερών, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, η ύπαρξη ή μη κουλτούρας συνεργασίας, η βαθιά κατανόηση των ρόλων των εμπλεκόμενων. Η δυναμική του από την άλλη έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει βαθιές και δομικές αλλαγές στον οργανισμό.

## 1.2 Τα αίτια των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολείο αποτελεί ένα πολυπληθή οργανισμό, με τα διάφορα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτόν να προέρχονται από περιβάλλοντα με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, τα οποία και εκφράζονται μέσα από διαφορετικές αντιλήψεις και οράματα ή αντιτιθέμενους τρόπους διαχείρισης των ζητημάτων που προκύπτουν εντός του. Συνήθης λόγος εμφάνισης των συγκρουσιακών φαινομένων αποτελεί η προσωπικότητα των μερών που εμπλέκονται σε αυτά. Τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου, οι φιλοδοξίες του, οι αντιλήψεις του, οι στόχοι που αυτός θέτει, η προσπάθεια του για επαγγελματική ανέλιξη είναι μόνο μερικοί από τους λόγους που μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για μία ευρεία σύγκρουση μέσα στον οργανισμό (Wall & Callister, 1995· Dogan, 2016).

Παράλληλα, σύγκρουση είναι δυνατόν να προκύψει εξαιτίας των αντιτιθέμενων στόχων που μπορεί να έχουν τα μέλη που λαμβάνουν μέρος σε αυτήν. Σε αυτή την περίπτωση, οι εμπλεκόμενοι αποσκοπούν στη ματαίωση των στόχων ο ένας του άλλου, καθώς η εκπλήρωσή τους σημαίνει και εδραίωση της επικρατούσας θέσης. Είναι λογικό πως στην περίπτωση αυτή και τα δύο μέρη λειτουργούν σε βάρος ο ένας προς την άλλη πλευρά (Σαΐτης, 2014).

Στο σχολικό περιβάλλον οι συγκρούσεις αναπτύσσονται πιο συχνά μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών ή μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας. Οι λόγοι που τις επιφέρουν εστιάζονται ιδιαίτερα στους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των μερών. Τα μηνύματα που πρέπει να μεταφερθούν, πολλές φορές μεταφέρονται με ελλιπή, ασαφή ή λανθασμένο τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε παρερμηνείες και εν τέλει σε συγκρούσεις που προκαλούν, αν μη τι άλλο ανισορροπία στις μεταξύ τους σχέσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:304).

Από την άλλη, σημαντικό ζήτημα το οποίο μπορεί να διαταράξει τις ισορροπίες μέσα στο σχολικό οργανισμό είναι η ελλιπής χρηματοδότηση από το κράτος. Η συνεχής ανησυχία για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων της σχολικής μονάδας αλλά και η άνιση κατανομή τους, η έλλειψη σε εποπτικά μέσα και υλικά, οι φθορές στο κτηριακό συγκρότημα είναι μερικά από τα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση σε επίπεδο καθημερινότητας (Σαΐτης, 2014). Οι



διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την επίλυση αυτών των ζητημάτων επιφέρουν αντιπαραθέσεις και συχνά συγκρούσεις εντός του σχολικού οργανισμού.

Επιπλέον, συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν πάνω σε ζητήματα οργάνωσης. Τα όρια των ρόλων και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι δυνατόν ενίοτε να χαρακτηρίζονται από μία ρευστότητα. Η ασάφειά τους καθώς και περαιτέρω αδυναμίες σε οργανωσιακό επίπεδο, όπως η κατανομή των μαθημάτων ή των τάξεων, οδηγούν σε τριβές τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό μεταξύ τους όσο και με την σχολική ηγεσία (Μπουραντάς, 2002:422). Οι τριβές αυτές υποκρύπτουν ενδεχομένως και από διαφορετικές αντιλήψεις της στοχοθεσίας του σχολείου.

Ο τρόπος αντίληψης και δράσης της σχολικής ηγεσίας είναι ένας ακόμα παράγοντας συγκρούσεων. Έχει γίνει αντιληπτό μέσα από έρευνες πως όσο περισσότερο η διεύθυνση του σχολικού οργανισμού δρα με γνώμονα την κουλτούρα της συνεργασίας και την αντίληψη της ενσυναίσθησης, τόσο τα μέλη αναπτύσσουν ισχυρή συνοχή μεταξύ τους και δουλεύουν σε κλίμα αλληλοαποδοχής και συνεννόησης (Φιλίππου,2016). Στην αντίθετη περίπτωση, η επιλογή της ηγεσίας να υιοθετήσει αυταρχικές μεθόδους διαρρηγνύει τους δεσμούς μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και οδηγεί σε ευθεία αντιπαραθέση, συχνά, υψηλών τόνων (Huffstrutteretal,1997• Adams,1990).

Πιέσεις ο σχολικός οργανισμός μπορεί να δεχθεί και απ' έξω, καθώς σε αυτόν συναντώνται ένα ετερόκλητο σύνολο ανθρώπων. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, την σχολική ηγεσία και τους μαθητές, το σχολείο θα αποτελέσει τόπο δράσης, έστω και περιορισμένης, για τους γονείς αλλά και διάφορους κοινωνικούς φορείς. Το πλήθος όλων αυτών των ανθρώπων προέρχεται από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Τα τελευταία χρόνια δε διαφορές εντοπίζονται και στο θρησκευτικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Κουβαλώντας ο καθ' ένας από αυτούς βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις μπορεί εύκολα να προκαλέσει τριγμούς στο σχολικό περιβάλλον, κάνοντας τη συνεργασία ανθρώπων και φορέων τουλάχιστον προβληματική. Επιπλέον, πολλές φορές παρατηρείται μία αντίσταση της κοινωνίας ή ακόμα και των εκπαιδευτικών ή της ηγεσίας σε καινοτόμες ιδέες και αλλαγές στο σχολικό οργανισμό, γεγονός που οδηγεί σε διαφωνίες και συγκρούσεις (Παρασκευόπουλος, 2008:25).

Γίνεται κατανοητό, πως οι αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις είναι αναρίθμητες και ορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον παράγοντα της τυχαιότητας και το υποκειμενικό στοιχείο. Η κατηγοριοποίησή τους αποτελεί μέρος μονάχα της προσπάθειας για αναγνώριση και αντιμετώπισή τους. Το μεγαλύτερο βάρος της ευθύνης της διαχείρισής του το σηκώνει η σχολική ηγεσία. Είναι αυτή που θα επιλέξει τις τεχνικές επίλυσής τους για να κατορθώσει να λειτουργήσει εν τέλει προστατευτικά ή όχι για την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

### 1.3 Η λειτουργία των συγκρούσεων

Για πολλά χρόνια η έννοια της σύγκρουσης σε έναν οργανισμό συνοδευόταν αποκλειστικά από αρνητικό πρόσημο. Επικρατούσε η βαθιά πεποίθηση πως μέσα από τη σύγκρουση ο οργανισμός όχι μόνο δεν είχε τίποτα να κερδίσει αλλά είχε πολλά να χάσει. Γινόταν πιο αρτηριοσκληρωτικός, διαρρηγνυόταν η συνοχή των μελών, υπερίσχυε η καχυποψία και η ανασφάλεια και εν τέλει η σύγκρουση μπορούσε να οδηγήσει στην απόλυτη δυσαρμονία ή και στη διάλυσή του. Τα τελευταία χρόνια, μέσα από διάφορες έρευνες αναδεικνύεται το γεγονός ότι τα συγκρουσιακά φαινόμενα όχι μόνο μπορούν να επιφέρουν θετικές επιπτώσεις στους οργανισμούς, αλλά είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε μία συνολική αναθεώρηση και ανανέωσή τους απομακρύνοντας τα βαρίδια της δυσλειτουργίας τους.

Οι συγκρούσεις, λοιπόν, κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη θετική ή αρνητική επίδραση που μπορεί να έχουν σε έναν οργανισμό, σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές (Robbins, 1993). Λειτουργικές συγκρούσεις θεωρούνται αυτές που παρά το αρχικό μούδιασμα οδηγούν τον οργανισμό σε θετικές αλλαγές προς βελτίωση της λειτουργίας και του παραγόμενου έργου. Πρόκειται για συγκρούσεις που ονομάζονται αλλιώς «γνωστικές συγκρούσεις» ή «συγκρούσεις έργου» και προέρχονται από τις διαφωνίες των μελών ενός οργανισμού πάνω στο περιεχόμενο της εργασίας που εκτελούν (Rahim, 2002). Από την άλλη, οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις είναι εκείνες οι οποίες αφήνουν αρνητικό αποτύπωμα στον οργανισμό. Ονομάζονται διαφορετικά «συναισθηματικές συγκρούσεις» ή «συγκρούσεις σχέσης» και χαρακτηρίζονται αυστηρά από το υποκειμενικό στοιχείο. Πρόκειται για

συγκρούσεις οι οποίες προκύπτουν από την έλλειψη συνεργασίας, την προσπάθεια επιβολής ή ανάδειξης του εαυτού. Στα φαινόμενα αυτά πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, η ζήλια, η ανασφάλεια και η έλλειψη εμπιστοσύνης (Jehn, 1997). Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις δεν αφήνουν χώρο για θετικές αλλαγές στον οργανισμό, αντίθετα υποσκάπτουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και προκαλούν δομικές τριβές στα θεμέλιά του (Simons & Peterson, 2000).

#### 1.4 Είδη συγκρούσεων μέσα στον σχολικό οργανισμό

Αν και σε όλους τους οργανισμούς τα συγκρουσιακά φαινόμενα, μικρά ή μεγαλύτερα, αποτελούν μία συνθήκη κανονικότητας, στους σχολικούς οργανισμούς αυτό, ίσως, να έχει μεγαλύτερη βάση, καθώς σε αυτούς οι κοινωνικές σχέσεις είναι πιο σύνθετες και αριθμητικά τα μέλη που εμπλέκονται στη λειτουργία τους είναι πολλά. Η εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή δεν περιορίζεται στα άμεσα εμπλεκόμενα με το σχολικό οργανισμό άτομα, όπως είναι η ηγεσία, το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές, αλλά διευρύνεται με την συμμετοχή των γονέων και άλλων μελών ή φορέων της τοπικής κοινωνίας. Όταν το σύνολο αυτού του ετερόκλητου πλήθους καλείται ή αυθαίρετα επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αναπόφευκτη η παρουσία εντελώς διαφορετικών αντιλήψεων, προσδοκιών και πρακτικών σε σχέση με αυτή, οδηγώντας σε διενέξεις και συγκρούσεις (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον κατηγοριοποιούνται με γνώμονα τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτές στις παρακάτω περιπτώσεις:

*-διαπροσωπικές συγκρούσεις:* πρόκειται για συγκρούσεις μεταξύ ατόμων που προέρχονται από την ίδια ομάδα, όπως για παράδειγμα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέτοιου είδους διενέξεις εκκινούν από υποκειμενικούς λόγους που καταλήγουν στην αδυναμία των ατόμων αυτών να συνεργαστούν προς εκπλήρωση του κοινού σκοπού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

*-ομαδικές συγκρούσεις:* ως τέτοιες αναφέρονται οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ή εκπαιδευτικών και μαθητών). Ο ίδιος τύπος περιγράφει

και τις συγκρούσεις που μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα σε άτυπες ομάδες του σχολικού περιβάλλοντος (Σαΐτης, 2014).

*-συγκρούσεις μεταξύ ενός ατόμου και μιας ομάδας:* πρόκειται για διενέξεις οι οποίες προκύπτουν συνηθέστερα ως αντίδραση σε αποφάσεις του ενός μέλους (σύγκρουση για παράδειγμα της ομάδας διδασκόντων και του διευθυντή ή ενός εκπαιδευτικού και των μελών της μαθητικής κοινότητας που συγκροτούν ένα τμήμα) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

*-συγκρούσεις μελών της σχολικής κοινότητας με μέλη του εξωσχολικού περιβάλλοντος:* οι συγκρούσεις αυτές αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο των εξωσχολικών θεσμικών παραγόντων και περιγράφουν φαινόμενα που είναι δυνατό να προκύψουν για παράδειγμα μεταξύ σύσσωμης της σχολικής κοινότητας και φορέων της τοπικής κοινωνίας σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (Σαΐτης, 2014).

Πέραν της παραπάνω κατηγοριοποίησης διακρίνουμε και τις εσωτερικού τύπου συγκρούσεις. Αυτές περιγράφουν διενέξεις σε διαπροσωπικό επίπεδο, οι οποίες, ωστόσο, δεν προκύπτουν από υποκειμενικούς λόγους αλλά από την απαίτηση των μελών μιας ομάδας ή συνολικά των ομάδων να επιλέξουν μεταξύ αντικρουόμενων στόχων. Στην περίπτωση αυτή, τα αντικρουόμενα μέλη έχουν διαφορετική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011). Αυτός ο τύπος σύγκρουσης περιγράφει και τις εσωτερικές συγκρούσεις μαθητών όταν το πλαίσιο κανόνων, ορίων, συμπεριφορών της οικογένειας από την οποία προέρχονται είναι εντελώς ασύμβατο με αυτό του σχολείου (Σαΐτη, 2007).

### 1.5 Η κλιμάκωση της σύγκρουσης

Το συγκρουσιακό φαινόμενο δεν είναι κάτι σταθερό και παγιωμένο αλλά μια διαδικασία δυναμική με κλιμακούμενα στάδια. Η προσπάθεια ανάλυσης του φαινομένου έχει οδηγήσει στην αφαιρετική διάκριση τεσσάρων σταδίων από την εκδήλωση του φαινομένου ως την ολοκλήρωσή του (Pondy, 1967).

*-Πρώτο στάδιο. Λανθάνουσα σύγκρουση*

Στο πρώτο αυτό στάδιο δεν μπορούμε να μιλήσουμε ακόμα για σύγκρουση αλλά για μία κατάσταση κατά την οποία οι διαφωνίες έχουν γίνει αισθητές και προκαλούνται ανισορροπίες στις σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών. Το κλίμα που επικρατεί παραμένει σε επίπεδο ηρεμίας, διαφαίνεται, ωστόσο, ότι το κλίμα που υποβόσκει θα ξεπεράσει το στάδιο της απλής διαφωνίας και θα επιφέρει μεγαλύτερες διενέξεις. Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών απαρχή της ανάπτυξης λανθανουσών συγκρούσεων μπορεί να είναι ζητήματα καταμερισμού εργασιών, ελλείψεις υλικοτεχνικών μέσων κ.α. (Μπουραντά, 2002)

*- Δεύτερο στάδιο α'. Η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή*

Σε αυτό το στάδιο, όσοι εμπλέκονται στη σύγκρουση έχουν αναληφθεί τη διάσταση απόψεων μεταξύ τους, αναγνωρίζοντας ξεκάθαρα πλέον τη σύγκρουση. Συνήθως, αυτή η χρονική στιγμή ορίζεται, όταν τα εμπλεκόμενα μέλη αντιλαμβάνονται τη διαφωνία ως μία επίθεση στα συμφέροντά τους (Κάντας, 2009). Ωστόσο, η αντίληψη αυτή δεν είναι κοινή σε όλους. Για κάποια από τα εμπλεκόμενα μέλη ή από τα μέλη του οργανισμού γενικά η σύγκρουση μπορεί να παραμένει ακόμα σε λανθάνον στάδιο (Μπουραντάς, 2002).

*-Δεύτερο στάδιο β'. Η σύγκρουση γίνεται αισθητή*

Στο στάδιο αυτό έχουμε να κάνουμε με την αισθητηριακή αντίληψη της σύγκρουσης, όταν δηλαδή τα εμπλεκόμενα μέλη δεν έχουν απλά αντιληφθεί τη σύγκρουση αλλά αρχίζουν επιπλέον να την νιώθουν. Η δυσλειτουργία, η ανισορροπία, οι τριγμοί που έχουν δημιουργηθεί στον οργανισμό σωματοποιούνται στα εμπλεκόμενα μέλη κυρίως με τα αισθήματα της ανησυχίας και του άγχους.

*-Τρίτο στάδιο. Η σύγκρουση γίνεται φανερή*

Στο στάδιο αυτό πλέον η σύγκρουση περνάει στη διαδικασία της εξωτερίκευσης μέσα από τη ρητή της έκφραση από τα εμπλεκόμενα μέρη. Με λεκτικό και μη τρόπο, όπως επίσης και με την έκφραση συναισθημάτων διαφαίνονται οι διαθέσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση. Η

βεντάλια των αντιδράσεων ως προς αυτήν είναι ιδιαίτερα ευρεία και μπορεί να παρατηρηθούν συμπεριφορές οι οποίες ξεφεύγουν από τα όρια. Ακόμα και σε έναν εργασιακό χώρο, μία σύγκρουση μπορεί να εκφραστεί με λεκτική και σωματική βιαιότητα ή από την άλλη να υιοθετηθεί μία ήπια στάση συζήτησης και συμβιβασμού. Ωστόσο, όποια και αν είναι η πρόθεση των εμπλεκόμενων μερών μπορεί να μην είναι ικανή από μόνη της να οδηγήσει στην επίλυση της κατάστασης. Εξίσου σημαντικό για την ομαλή διαχείρισή της είναι τα εμπλεκόμενα μέρη να κατέχουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά μεταξύ τους. Οι επιλογές που θα κάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη στο στάδιο αυτό κατέχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την εξέλιξη της σύγκρουσης γενικά.

*-Τέταρτο στάδιο. Οι συνέπειες της σύγκρουσης*

Στο στάδιο αυτό γίνεται φανερό πως η σύγκρουση επηρέασε όχι μόνο τα εμπλεκόμενα μέρη αλλά το σύνολο του οργανισμού. Τα αποτελέσματά της θα αφήσουν αρνητικό ή και θετικό αποτύπωμα στον οργανισμό. Η αρνητική έκβαση είναι η σύγκρουση να τελειώσει με την αίσθηση ότι το ένα μέρος ηττάται ή απαξιώνεται και το άλλο ότι υπερίσχυσε. Στην περίπτωση αυτή, η σύγκρουση θα παραμείνει σαν ανοιχτή πληγή στον οργανισμό και θα επηρεάζει το σώμα του σαν μόνιμη απειλή. Οι εργαζόμενοι μπορεί να εμφανίσουν συνεχόμενη δυσαρέσκεια, μείωση απόδοσης, απαξίωση για άλλα άτομα και γενικά να αιωρείται αρνητικό κλίμα εξαιτίας της σύγκρουσης. Από την άλλη πλευρά, αν η σύγκρουση επιλυθεί μέσα από διάθεση αλληλοκατανόησης και ενσυναίσθησης, χωρίς κανένα από τα εμπλεκόμενα μέρη να βιώσει το αποτέλεσμα της μειωτικά ή ως ήττα, τότε μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για θετικές αλλαγές. Ο οργανισμός με αφορμή τη σύγκρουση θα επανεξετάσει ζητήματα εσωτερικής φθοράς και θα στοχεύσει στην επίλυσή τους, ενδεχομένως και μέσα από την εισαγωγή καινοτόμων θεωριών και πρακτικών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της απόδοσής του.

### 1.6 Το συγκρουσιακό φαινόμενο εντός του σχολικού χώρου

Όπως σε όλους τους οργανισμούς, έτσι και σε αυτόν του σχολείου, τα συγκρουσιακά φαινόμενα μεταφέρουν αρνητικό πρόσημο και μαζί τον φόβο ότι μπορούν να διαρρήξουν τις σχέσεις εντός των μελών δημιουργώντας καταστροφικά και μόνιμα προβλήματα οργανωτικής και λειτουργικής φύσης (Saiti & Ifanti, 2014). Δεν είναι λίγες οι έρευνες που προσπαθούν να αναδείξουν τα θετικά στοιχεία μιας σύγκρουσης. Πλέον το συγκρουσιακό φαινόμενο δεν έχει αποκλειστικά αρνητικό πρόσημο, αποτελεί αντίθετα μία καλή ευκαιρία περίσκεψης και αναδιοργάνωσης για τον οργανισμό (Okotoni και Okotoni, 2013). Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει ο οργανισμός να διαθέτει τα κατάλληλα αντανεκλαστικά και τις δεξιότητες για διαχείριση τέτοιων φαινομένων. Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών, έχει αποδειχθεί ότι η θετική διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί μία απόδειξη για την υψηλού επιπέδου λειτουργικότητά τους. Μάλιστα, στις ίδιες έρευνες η παρουσία συγκρουσιακών φαινομένων αποτελεί έναυσμα για θετικές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Tjosvald, Hui, & Law, 2001 • Saiti, 2015).

Πλέον, οι σχολικοί οργανισμοί οφείλουν να εξοικειωθούν με το φαινόμενο της σύγκρουσης, εστιάζοντας στη βελτίωση των τεχνικών διαχείρισής τους. Οι σύνθετες κοινωνικές σχέσεις καθώς και το ετερόκλητο πλήθος ατόμων που συναντώνται στο σχολικό οργανισμό αποτελούν μία πρόκληση για την παραπάνω διαδικασία. Με το δεδομένο, ωστόσο, ότι τα θετικά αποτελέσματα μιας σύγκρουσης θα φανούν μόνο με την ορθή διαχείρισή της κάνουν τη διαδικασία μονόδρομο. Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραβλέψουμε μέσα σε αυτήν τη διαδικασία το ρόλο που κατέχουν παράγοντες, όπως η υποκειμενικότητα και η τυχαιότητα, οι οποίες και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την έκβασή της. Οι σχολικοί οργανισμοί οφείλουν να εστιάσουν στα θετικά επακόλουθα των συγκρουσιακών φαινομένων, αναζητώντας τρόπους για τη λειτουργική διαχείρισή τους. Γι' αυτό, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για την παρουσία τέτοιων φαινομένων ανά πάσα στιγμή (Προκοπιάδου & Σαΐτης, 2016).

#### ➤ *Θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων*

Ο δυναμικός και σύνθετος χαρακτήρας του συγκρουσιακού φαινομένου έχει ως αποτέλεσμα πολλές θετικές επιπτώσεις στο σχολικό οργανισμό, εφόσον υπάρξει

ορθή και λειτουργική διαχείρισή του. Σε επίπεδο προσωπικό η σύγκρουση είναι δυνατό να αποτελέσει ένα έναυσμα για μία ενδοσκόπηση των εμπλεκόμενων μερών. Με αφορμή αυτήν τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν σε μία διαδικασία επανελέγχου και επανακαθορισμού βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων, οι οποίες ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη τόσο για την προσωπική τους εξέλιξη όσο και γι' αυτήν του οργανισμού. Στην διαδικασία αυτή, κεντρικό ρόλο κατέχει ο επαναπροσδιορισμός των επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού με σκοπό να επιτευχθεί η καλύτερη επικοινωνία και να ενδυναμωθεί η διάθεση συνεργασίας (Robbins & Judge, 2013). Εκτός των άλλων αυτή η διαδικασία ενισχύει και την δυνατότητα της ενσυναίσθησης μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο στέρεες και εποικοδομητικές οι επαγγελματικές σχέσεις, οδηγώντας σε βελτίωση της λειτουργικότητας του οργανισμού καθώς και γρηγορότερης και αποτελεσματικότερης επίλυσης των προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει (Polychroniou, 2005).

Συνολικά οι παραπάνω παράγοντες ενισχύουν τη συνοχή της ομάδας, βήμα εξαιρετικά σημαντικό για τη λειτουργικότητά της. Παράλληλα, κάθε σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει ένα μαξιλάρι απόσβεσης για άλλες, μελλοντικές, μεγαλύτερες συγκρούσεις. Αυτό είναι δυνατό να συμβεί, καθώς σε μία σύγκρουση έχουμε την εμφάνιση και υπό μία έννοια εκτόνωση των συναισθημάτων. Την ίδια στιγμή παρουσιάζονται σκέψεις, οι οποίες δίνουν τροφή για συζήτηση ακόμα και υπό μορφή διαφωνίας στον οργανισμό (Rahim, Psenicka, & Polychroniou, 2002). Από την άλλη, κάθε σύγκρουση αποτελεί και μία διαδικασία δοκιμασίας των τεχνικών επίλυσης και χρήσης των δεξιοτήτων που απαιτούνται. Επί της ουσίας τα μέλη ενός οργανισμού μπορούν να χρησιμοποιήσουν ακόμα και τις συγκρούσεις ως μία κιβωτό παραδειγμάτων, η οποία θα χρησιμεύει για την άντλησή τους σε ανάλογες περιπτώσεις. Την ίδια στιγμή με αφορμή αυτές τα μέλη του οργανισμού θα έχουν την δυνατότητα να διευρύνουν και να βελτιώνουν τις δεξιότητες διαχείρισής τους, καθώς και την ικανότητα ενσυναίσθησης που κρίνεται απόλυτα απαραίτητη, έτσι ώστε τις επόμενες φορές να έχουν καλύτερα αποτελέσματα (Παρασκευόπουλος, 2008).

Οι συγκρούσεις, παράλληλα, εκπαιδεύουν την ευελιξία των μελών του οργανισμού και ενισχύουν την εφευρετικότητά τους, καθώς καλούνται να επιλύσουν



τα ζητήματα που δημιουργούνται. Η παραγωγή καινοτόμων ιδεών που θα προσφέρουν λύση στα ζητήματα που ανακύπτουν είναι από τις θετικότερες, ίσως, εξελίξεις των συγκρουσιακών φαινομένων (Καψάλης, 2005). Η σύγκρουση θα δώσει την αφορμή για την παραγωγή νέων ιδεών και δράσεων, που θα βελτιώσουν όχι μόνο τη λειτουργικότητα του οργανισμού αλλά και την αποδοτικότητά του (Ματσαγγούρας, 1999).

Ιδιαίτερα στο σχολικό οργανισμό το φαινόμενο της σύγκρουσης μπορεί να αποβεί θετικό και υπό την έννοια της ενίσχυσης της συνοχής των άτυπων ομάδων που δημιουργούνται εντός του. Αυτό είναι δυνατό να γίνει με αφορμή μια σύγκρουση μεταξύ του σχολείου και εξωσχολικών ομάδων ή ατόμων. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται να παραμερίζονται οι εσωτερικές διαφωνίες και αντιθέσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ό,τι νοείται ως εξωτερική απειλή. Έτσι, οι άτυπες ομάδες εντός σχολείου έρχονται σε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση εδραιώνοντας σε καλύτερη βάση τη σχέση τους (Σαϊτή και Σαϊτής, 2011).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως οι συγκρούσεις είναι δυνατόν να αναδειχθούν σε κατάλληλη ευκαιρία για αλλαγές τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, οι οποίες θα οδηγήσουν στη συνολική βελτίωση του οργανισμού. Παράλληλα, κάθε σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει μία ευκαιρία εσωτερικής αναδιοργάνωσης ατόμων και ομάδων με σκοπό την καλύτερη λειτουργία τους (Rahim, 2002 • Nir & Eyal, 2003).

#### ➤ *Αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων*

Παρά τις όποιες θετικές πλευρές τους, οι συγκρούσεις συνοδεύονται και από πολλά αρνητικά αποτελέσματα στους οργανισμούς στους οποίους εμφανίζονται. Ένα πρώτο ζήτημα το οποίο διαφαίνεται ως πρόβλημα είναι η προβληματική λειτουργικότητα του οργανισμού και η μείωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου. Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών, οι συγκρούσεις των μελών τους τα οδηγεί όχι μόνο σε προβληματικές συμπεριφορές μεταξύ τους εξαιτίας της φθοράς των προσωπικών σχέσεων, οι οποίες καταλήγουν να φέρουν κωλύματα στην εκπαιδευτική

διαδικασία (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009). Είναι παραπάνω από αυτονόητο ότι οι τριγμοί που προκαλούνται σε περιπτώσεις συγκρούσεων έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην εμπιστοσύνη και τη διάθεση των εμπλεκόμενων μελών. Το αρνητικό κλίμα που επηρεάζει τα μέλη έχει αντίκτυπο στη λειτουργία και την παραγωγική διαδικασία του οργανισμού (Su Fang, 2004).

Την ίδια στιγμή η σύγκρουση οδηγεί στην εγκαθίδρυση ενός ισχυρά αρνητικού κλίματος στον οργανισμό. Αναπτύσσεται η εχθρότητα μεταξύ των μελών, τα οποία από τη στιγμή που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό έχουν υποχρέωση συνεργασίας μεταξύ τους. Η καχυποψία και η απειλητική στάση γίνονται συνθήκες μονιμότητας για τα μέλη. Ακόμα χειρότερη συνέπεια μιας σύγκρουσης, επίσης, είναι το γεγονός ότι τα μέλη του γίνονται πιο αρτηριοσκληρωτικά και ανελαστικά μεταξύ τους. Εστιάζουν στα αρνητικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων τους και αδυνατούν να προχωρήσουν σε μία ενδοσκόπηση αναζητώντας τις δικές τους αμέλειες και αδυναμίες. Αποκτούν μία εμμονική προσκόλληση στις απόψεις των συναδέλφων τους που δεν τους είναι αντιληπτές, οικείες ή αποδεκτές και αποφεύγουν την αυτοκριτική (Σαΐτης, 2007).

Σε τέτοιες περιπτώσεις αυτό που είναι αναπόφευκτο στους σχολικούς οργανισμούς είναι η εδραίωση μίας κατάστασης έντονης τριβής και φθοράς των εκπαιδευτικών με άμεσο αποτέλεσμα στο παραγόμενο έργο τους. Με άλλα λόγια παρατηρείται αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών, μείωση της αποδοτικότητάς τους, τακτικές απουσίες από την εργασία τους, τεταμένη ατμόσφαιρα συνολικά στο σχολικό περιβάλλον (Martinez, & Cisneros, 2002• Παππά, 2006).

Ανακεφαλαιωτικά, οι συγκρούσεις αν δεν αντιμετωπιστούν με τις κατάλληλες τεχνικές διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερα ψυχρό και προβληματικό κλίμα. Το τεταμένο αυτό κλίμα όχι μόνο δημιουργεί έντονες φθορές κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, αλλά διαμορφώνει το έδαφος για την ανάπτυξη νέων συγκρούσεων με αυξημένη ένταση στο απώτερο ή εγγύς μέλλον (Παπαδοπούλου, 2012•Σαΐτης, 2007). Είναι, άλλωστε, αποδεδειγμένο πως εάν μία σύγκρουση δεν αντιμετωπιστεί με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να εκτονωθούν τα αρνητικά καταπιεσμένα συναισθήματα και εάν δεν παρουσιαστούν ρητά και ξεκάθαρα οι λόγοι της διένεξης, προκαλείται ένας φαύλος κύκλος μέσα στον οργανισμό, με συνέπεια να σπαταλιέται ενέργεια χωρίς

παραγωγικό αποτέλεσμα. Ακόμα, το τεταμένο κλίμα και η ψυχοφθόρα κατάσταση που δημιουργείται απομακρύνουν τον οργανισμό από το βασικό του έργο, αναγκάζοντας σε μια ατέρμονη εσωστρέφεια χωρίς αποτέλεσμα (Greenberg & Baron, 2013).

Ωστόσο, έχει αναδειχθεί μέσα από έρευνες τα τελευταία χρόνια ότι οι συγκρούσεις δεν αποτελούν μονάχα πληγή για τον οργανισμό αλλά και μία ευκαιρία εσωτερικών αλλαγών που θα βελτιώσουν τη λειτουργία του. Οι συγκρούσεις όταν δεν προκύπτουν αποκλειστικά από τις αγκυλώσεις των χαρακτήρων και των προσωπικοτήτων, αποτελούν διαφορετικές οπτικές πάνω σε ζητήματα που απασχολούν τον οργανισμό. Οι διαφορετικές αυτές οπτικές είναι δυνατό να αντικατοπτρίζουν την πολυφωνία που υπάρχει μέσα στους κόλπους του σχολικού οργανισμού, αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων, των σκέψεων των μελών του. Όταν σε έναν σχολικό οργανισμό δίνεται η ελευθερία στα μέλη της κοινότητάς του να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, είναι πιθανόν να αναδειχθούν διαφωνίες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο της συζήτησης για τις αλλαγές που είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της λειτουργικότητας και της παραγωγικότητας του οργανισμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

### 2.1 Η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων

Υπάρχει διαφορά μεταξύ των όρων «επίλυση» και «διαχείριση» των συγκρούσεων, γι' αυτό, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διαχείριση των συγκρούσεων δεν καθιστά δεδομένη και την επίλυσή τους. Η διαχείριση αντικατοπτρίζει ένα πλέγμα ενεργειών που αποσκοπεί από την μια στο να περιορίσει κατά το δυνατό τις αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό μειώνοντας το αποτύπωμά τους, ενώ από την άλλη να αυξήσει τις θετικές που είναι δυνατόν να προκύψουν. Η επίλυση της σύγκρουσης είναι η διαδικασία μείωσής της ή ακόμα και ο τερματισμός της (Blake & Mouton, 1970).

Η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων σε έναν οργανισμό αποσκοπεί στην ξεκάθαρη αντίληψη των γενεσιουργών αιτιών, καθώς και σε πρακτικές μεσολάβησης προκειμένου να έρθουν σε μερική ή ολική συμφωνία τα εμπλεκόμενα μέλη. Μέσα στην έννοια της διαχείρισης, λοιπόν, περιλαμβάνεται η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών της προβληματικής κατάστασης, η διερεύνηση της συμπεριφοράς και δράσης των εμπλεκόμενων μελών καθώς και των αποτελεσμάτων που μπορεί να έχει αυτή στο εργασιακό περιβάλλον (Rahim, 2002).

Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στο πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας ήδη από τη δεκαετία του 1960, αναδεικνύοντας τη σημασία που αυτός έχει για την ομαλή λειτουργία και ευημερία ενός οργανισμού. Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η προσωπικότητα των εμπλεκόμενων μερών καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την πορεία και την εξέλιξη της σύγκρουσης. Οι Thomas & Kilmann (1974) ανέδειξαν ότι τα άτομα με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αναπτύσσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές προκειμένου να διαχειριστούν μία συγκρουσιακή κατάσταση, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιου είδους εκπαίδευση πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα. Σύμφωνα με τους ίδιους, ωστόσο, η επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων έχει σαφώς ευθείες αναφορές στα χαρακτηριστικά και το προσωπικό ύφος των ατόμων που το επιλέγουν, αλλά δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπικότητά τους είναι και αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους.

## 2.2 Στρατηγικές διαχείρισης

Η διάκριση των στρατηγικών διαχείρισης γίνεται πάνω στη βάση των οφελών που προκύπτουν κάθε φορά για τα εμπλεκόμενα μέρη. Έτσι, στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία συναντάμε τρεις κατηγορίες (Everard & Morris, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008):

-*Στρατηγική νίκη-ήττα (win-lose)*: πρόκειται για μία στρατηγική η οποία μπορεί να αφήσει πολύ έντονα το στίγμα της στον οργανισμό, αφού τα εμπλεκόμενα μέλη ανταγωνίζονται μεταξύ τους μέχρι τελικής επικρατήσης. Σε αυτή την περίπτωση, μία από τις δύο πλευρές θα φέρει πάντοτε το βάρος της ήττας και αντίστοιχα η άλλη της νίκης.

-*Στρατηγική ήττα-ήττα (lose-lose)*: στην περίπτωση αυτή τα εμπλεκόμενα μέρη δεν μετακινούνται από τις αρχικές τους θέσεις, αρνούμενα την μεταξύ τους διαπραγμάτευση. Η μη υποχώρηση έχει συνέπειες και στις δύο πλευρές, οι οποίες φθείρονται από την διαδικασία της σύγκρουσης αλλά και στο σύνολο του οργανισμού.

-*Στρατηγική νίκη-νίκη (win-win)*: έχει αποδειχθεί μέσα από αντίστοιχες έρευνες ότι αποτελεί τη βέλτιστη στρατηγική διαχείρισης, αφού όχι μόνο μειώνει τον αρνητικό αντίκτυπο της σύγκρουσης για τον οργανισμό, αποτελεί αντίθετα έναυσμα για δημιουργικές αλλαγές με στόχο να αποφευχθούν ενδεχόμενες συγκρούσεις στο μέλλον. Παράλληλα, η στρατηγική αυτή βελτιώνει τη λειτουργία του οργανισμού μετά τη διαχείριση της σύγκρουσης. Καθοριστικός, ωστόσο, παράγοντας για την επιτυχία της είναι η ηγεσία του οργανισμού και οι ικανότητες και δεξιότητες που αυτή έχει σε ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων (Παρασκευόπουλος, 2008).

## 2.3 Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Ο τρόπος, που θα επιλέξουν τα εμπλεκόμενα μέρη και η ηγεσία του οργανισμού να διαχειριστούν μία σύγκρουση, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι επικρατέστερες τεχνικές είναι: η απόσυρση ή αποφυγή, η εξομάλυνση, η κυριαρχία, ο συμβιβασμός και η συνεργασία ή επίλυση των προβλημάτων.

**α) Απόσυρση ή Αποφυγή.** Η τεχνική αυτή επιλέγεται από άτομα που δείχνουν να έχουν ελάχιστο ενδιαφέρον τόσο για την αναγνώριση της οπτικής της άλλης πλευράς, όσο όμως και για την προώθηση των δικών τους θέσεων. Οι Chedelin & Lucas (2004) έχουν περιγράψει επιτυχημένα την τεχνική αυτή ως «φυσική ή συναισθηματική απόσυρση» μπροστά στο διαφαινόμενο ρήγμα μιας συγκρουσιακής κατάστασης, η οποία ταυτίζεται περισσότερο με αισθήματα παραίτησης ή παθητικότητας. Υπό αυτήν την έννοια τα άτομα που επιλέγουν την τεχνική της αποφυγής μπορεί να διακρίνονται από απουσία αυταρχικής συμπεριφοράς, αλλά από την άλλη επιδεικνύουν και στοιχεία έλλειψης συνεργατικής διάθεσης. Η τακτική της αποφυγής μπορεί να αποτελέσει μία πρόσκαιρη λύση, ιδίως εάν το ζήτημα της σύγκρουσης δεν είναι σημαντικό ή δεν υπάρχει το περιθώριο χρόνου για διαφορετική διαχείρισή του. Στην ουσία με την επιλογή της τεχνικής αυτής επιτυγχάνεται μία κατάσταση ειρήνευσης μεταξύ των αντιτιθέμενων μερών αλλά το πρόβλημα παραμένει ανεπίλυτο. Γι' αυτόν τον λόγο οι Chedelin & Lucas (2004) και πολλοί άλλοι ερευνητές την θεωρούν αποτυχημένη, αφού η διαφορά παραμένει και μπορεί να υποδαυλίσει την κατάσταση οποιαδήποτε στιγμή.

**β) Εξομάλυνση.** Αυτός ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων κατά τον Robbins (2001) ακολουθείται από άτομα που παραμερίζουν τους προσωπικούς τους στόχους και τις επιθυμίες τους και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ικανοποίηση των συμφερόντων της άλλης πλευράς. Οι άνθρωποι αυτοί, όσον αφορά τον χαρακτήρα τους, έχουν έντονα τα στοιχεία της υποχωρητικότητας και της διάθεσης για συνεργασία, τα οποία και συντελούν στο να επιτευχθεί η άμεση εξομάλυνση της κατάστασης. Παρά τη διαφαινόμενη επιτυχία της τεχνικής, αυτή ενέχει αρκετές αρνητικές συνέπειες. Η βασικότερη πηγάζει από το γεγονός ότι αυτή δεν επικεντρώνεται στην ουσία της σύγκρουσης, αλλά στο πώς θα αμβλυνθούν οι αντιθέσεις προκειμένου να επέλθει η ηρεμία στον οργανισμό, έστω και αν αυτή είναι επιφανειακή. Αυτό σημαίνει ότι κάτω από την πρόσκαιρη ηρεμία το πρόβλημα μπορεί να υφίσταται και να μεγεθύνεται με πιθανότερο ενδεχόμενο αυτό να επανεμφανιστεί σε πιο οξυμένη μορφή. Σύμφωνα με τον Rahim (2001:83), η εξομάλυνση είναι επιλογή που θα πρέπει να επιλέγεται συχνότερα μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς στοχεύει ιδιαίτερα στη διατήρηση των καλών σχέσεων μεταξύ των

υποκειμένων του οργανισμού. Από την άλλη, οι Cheldelin & Lucas (2004: 52) θεωρούν ότι είναι μία καλή επιλογή, όταν το ζήτημα της διένεξης είναι θέμα μικρής σημασίας για το ένα από τα εμπλεκόμενα μέλη.

**γ) Κυριαρχία.** Σύμφωνα με τον Rahim (2001), η επιλογή αυτής της τεχνικής γίνεται από άτομα που δίνουν σχεδόν απόλυτη προτεραιότητα στην ικανοποίηση των δικών τους στόχων και συμφερόντων. Για να το επιτύχουν μάλιστα χρησιμοποιούν ακόμα και την επιβολή της εξουσίας την οποία διαθέτουν. Σε αυτήν την τεχνική χαρακτηριστικά τα οποία κυριαρχούν είναι η αδιαφορία για την οπτική του άλλου, η επιθετικότητα, η έλλειψη ενσυναίσθησης, υποχωρητικότητας και διάθεσης για συνεργασία. Τα μέσα μάλιστα που επιλέγονται στην τεχνική αυτή στοχεύουν, μάλλον, στον εξαναγκασμό σε υποχώρηση της πιο αδύναμης πλευράς και μπορεί να έχουν τη μορφή απειλών ή τιμωριών. Υπό αυτήν την έννοια, η επιλογή της τεχνικής αυτής μπορεί να γίνει από διευθυντικά στελέχη, αφού αυτά διαθέτουν λόγω θέσης την εξουσία για την επιβολή των θέσεών τους. Αυτή η τεχνική μπορεί να πυροδοτήσει μία σειρά ακραίων αντιδράσεων από τα δύο μέρη, αφού και τα δύο παλεύουν να επιβάλλουν την εξουσία τους, απομακρύνοντας τους εαυτούς τους από μια κοινά αποδεκτή λύση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:330). Αν υπάρχει ένα θετικό στοιχείο στην τεχνική που να μπορεί να τη δικαιολογήσει σαν επιλογή, είναι η ανάγκη λήψης μιας επείγουσας απόφασης. Επίσης, αποτελεί μία τεχνική που μπορεί να προσφύγει κάποιος όταν όλες οι άλλες έχουν οδηγηθεί σε αποτυχία (Cheldelin & Lucas, 2004). Θα πρέπει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι η επιλογή αυτής της τεχνικής δεν μπορεί να ειπωθεί μόνο μέσα από την οπτική του ακραίου ανταγωνισμού αλλά και σαν μία άδολη προσπάθεια των μελών να υπερασπιστούν τις θέσεις, τις αντιλήψεις και τα συμφέροντά τους.

**δ) Συμβιβασμός.** Η τεχνική αυτή στοχεύει όχι απαραίτητα στην εξεύρεση της καλύτερης λύσης για το πρόβλημα το οποίο έχει προκαλέσει τη σύγκρουση αλλά για την κατά το δυνατό κοινά αποδεκτή λύση. Στην περίπτωση αυτή λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι προθέσεις και των δύο μερών και ικανοποιούνται σε ένα βαθμό. Πρόκειται για μία μετριοπαθή τακτική, η οποία χαρακτηρίζεται από διάθεση των μερών για συνεργασία και μη κατηγορηματική αντίληψη των δεδομένων του προβλήματος (Σαϊτή & Σαϊτή, 2012:311). Από πολλούς ερευνητές θεωρείται η πλέον

κατάλληλη τεχνική, όταν ελλείψει χρόνου αναζητείται μία έστω προσωρινή λύση. Επίσης, όταν τα αντιτιθέμενα μέρη έχουν την ίδια εξουσία και η μεταξύ τους προσέγγιση έχει βρεθεί σε αδιέξοδο, η τεχνική του συμβιβασμού αποτελεί μία καλή λύση. Ιδιαίτερα αρνητικό στοιχείο της τεχνικής αποτελεί το γεγονός πως ελλοχεύει ο κίνδυνος τα μέρη να επικεντρωθούν στην ίδια τη διαδικασία του συμβιβασμού, οριοθετώντας τις θυσίες που κάνουν με παράπλευρη απώλεια τη βιωσιμότητα μακροπρόθεσμα της ίδιας της λύσης. Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012:311), στις θυσίες που κάνουν οι δύο πλευρές ενδεχομένως να χαθεί κάτι για το ένα μέρος που θα προκαλέσει βαθύτερα ρήγματα στο μέλλον.

*ε) Συνεργασία ή επίλυση των προβλημάτων.* Η τεχνική αυτή στοχεύει στην αναγνώριση και επίλυση των αιτιών της σύγκρουσης, ενώ παράλληλα ιδιαίτερο βάρος δίνεται όχι στην επίτευξη των προσωπικών στόχων των δύο πλευρών, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση των οργανωτικών στόχων. Στην περίπτωση αυτή της τεχνικής, οι προσωπικές θέσεις και το συμφέρον των αντιτιθέμενων πλευρών οδηγούνται σε μία ισορροπημένη ικανοποίηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 311). Η επιτυχία αυτής της τεχνικής απαιτεί την ειλικρινή διάθεση των δύο μερών όσον αφορά τις προθέσεις και τους στόχους τους και η προσέγγιση της μίας πλευράς προς την άλλη να γίνεται με ενσυναίσθηση και ανοιχτούς ορίζοντες. Σε αυτήν την περίπτωση η προσέγγιση γίνεται μέσα από την ενεργητική ακρόαση, την ειλικρίνεια και τη διάθεση κατανόησης (Cheldelin & Lucas, 2004: 54). Για να λειτουργήσει η τεχνική αυτή, η ηγεσία σε ένα σχολικό οργανισμό οφείλει να εξασφαλίσει εκ των προτέρων κλίμα σεβασμού, αποδοχής και συνεργασίας, καλλιεργώντας παράλληλα τις δεξιότητες της επικοινωνίας της ομάδας. Η μέθοδος αυτή προσφέρει τη δυνατότητα στα εμπλεκόμενα μέρη να προσεγγίσουν το πρόβλημα από την οπτική του αντιτιθέμενου μέλους, κατανοώντας τις ιδέες, τις προθέσεις και τις διαθέσεις του. Το πλέον θετικό σημείο της τεχνικής είναι ότι και τα δύο μέρη επικεντρώνονται στην επίλυση του ζητήματος, αναγνωρίζοντας ότι η διαδικασία προσέγγισής της μπορεί να έχει πολλές οδούς. Από την άλλη, η απόλυτη χρήση αυτής της τεχνικής μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά ως προς τον χρόνο επίλυσης των ζητημάτων, καθώς αυτός μακραίνει διαρκώς προκειμένου να εξεταστούν όλες οι πτυχές του προβλήματος, ακόμα και αυτές που δεν χρήζουν τόσης σημασίας. Επίσης, η ίδια τεχνική μπορεί να



εργαλειοποιηθεί από άτομα που είναι ανταγωνιστικά και επιδιώκουν το μεγαλύτερο γι αυτούς όφελος.

#### 2.4 Επιπλέον τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Πέρα από τις παραπάνω τεχνικές διακρίνονται και άλλοι τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων:

**α) Διαπραγμάτευση:** Στην περίπτωση αυτή βασικός παράγοντας για τη διαχείριση είναι η επικοινωνιακή πολιτική τόσο των εμπλεκόμενων μερών, όσο και της ηγεσίας του οργανισμού. Γίνεται προσπάθεια από όλους να βρουν κοινούς κώδικες προκειμένου να γεφυρώσουν τη μεταξύ τους απόσταση (Greenberg & Baron, 2013).

**β) Διαμεσολάβηση:** Στην τεχνική αυτή κεντρικό ρόλο συγκεντρώνει ένα τρίτο πρόσωπο, πέραν των δύο μερών, που ωστόσο, απολαμβάνει την κοινή αποδοχή τους. Το πρόσωπο αυτό αποτελεί ουδέτερο παρατηρητή και προωθεί επί της ουσίας την έννοια της διαπραγμάτευσης, όπως αυτή ορίζεται παραπάνω. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διαμεσολαβητή και η ικανότητά του να φέρει τις αντιτιθέμενες πλευρές στο τραπέζι του διαλόγου είναι τα σημεία που θα καθορίσουν την τροπή που θα πάρει η σύγκρουση για τον οργανισμό (Boullé & Nesic, 2001).

**γ) Διαιτησία:** Στην περίπτωση αυτή την πορεία της σύγκρουσης καθορίζει ένα άτομο, εκτός του οργανισμού, άρα ουδέτερο, το οποίο έχει εκπαιδευτεί για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών και γι' αυτό λειτουργεί ως οδηγός. Τα εμπλεκόμενα μέρη οφείλουν να ακολουθήσουν τις αποφάσεις του (Masters & Albright, 2002).

**δ) Δωροδοκία:** Στην περίπτωση αυτή σε ένα από τα εμπλεκόμενα μέρη προσφέρονται ανταλλάγματα προκειμένου να υπαναχωρήσει από την αρχική του θέση και με αυτόν τον τρόπο να λήξει η διένεξη (Μπουραντάς, 2002).

**ε) Επιβολή κανονισμών:** Πολλές φορές, ο εσωτερικός κανονισμός των επιχειρήσεων εμπεριέχει οδηγίες προκειμένου να επιλύονται συγκρουσιακά ζητήματα που χαρακτηρίζονται από τη συχνότητα της παρουσίας τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα

στον οργανισμό να διευθετεί με τρόπο αυτόματο τέτοιου είδους ζητήματα χωρίς περαιτέρω φθορές (Μπουραντάς, 2002).

*στ) Θέσπιση υψηλότερων στόχων:* Σε περιπτώσεις που τα ζητήματα που προκαλούν τριβές είναι περιορισμένης εμβέλειας, ένας τρόπος για να παραμεριστούν είναι να εστιαστεί η προσοχή των εμπλεκόμενων μερών σε υψηλότερους για τον οργανισμό στόχους. Βέβαια, η τεχνική αυτή τις περισσότερες φορές μακροπρόθεσμα αποδεικνύεται αποτυχημένη, αφού στην ουσία οι διαφωνίες επικαλύπτονται για λίγο και επανέρχονται στην επιφάνεια, όταν οι προϋποθέσεις είναι κατάλληλες (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

*ζ) Δομικές αλλαγές των παραγόντων που ορίζουν τη σύγκρουση:* Στην περίπτωση αυτή, ο οργανισμός επιχειρεί να αλλάξει τα δεδομένα από τα οποία μπορεί να εκπορευτεί η σύγκρουση, όπως οικονομικές αυξήσεις, εκσυγχρονισμός των υλικών υποδομών, αύξηση του προσωπικού. Ωστόσο, είναι ευνόητο πως τέτοιου είδους αλλαγές δεν είναι ούτε εύκολες για τον οργανισμό ούτε μπορούν να γίνουν γρήγορα. Βέβαια, η τεχνική αυτή δεν διακρίνεται από ευελιξία και πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος επανεμφάνισης νέων συγκρούσεων και γι' αυτό δεν προτιμάται (Πιντέλογλου, 2000).

## 2.5 Συνδυασμός στρατηγικών και τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων

Η χρήση των παραπάνω τεχνικών δεν είναι ούτε δεδομένη ούτε μονόδρομος. Σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση σύγκρουσης, ο ηγέτης του οργανισμού οφείλει να επιλέξει στρατηγικές και τεχνικές προκειμένου όχι μόνο να μετριάσει τα αρνητικά αποτελέσματα, αλλά να μετατρέψει τη σύγκρουση σε έναυσμα θετικών αλλαγών για την καλύτερη λειτουργία του οργανισμού. Οι ικανότητες του διευθυντή – ηγέτη και οι γνώσεις του πάνω στο ζήτημα της διαχείρισης των συγκρούσεων θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή της και το αποτύπωμα που αυτή θα αφήσει στον οργανισμό. Έτσι, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει την ευελιξία να συνδυάζει τις στρατηγικές με τις τεχνικές που φαίνεται να ικανοποιούν κάθε φορά τις συνθήκες της σύγκρουσης.

*Στρατηγική κερδίζω-χάνεις (win-lose)*: στην περίπτωση αυτής της στρατηγικής τα εμπλεκόμενα μέρη χαρακτηρίζονται από διαφορά δυναμικής εξουσίας. Αυτό σημαίνει ότι το ισχυρότερο μέλος, χρησιμοποιώντας την τεχνική της κυριαρχίας / εξουσίας, μπορεί να επιβληθεί στο αδύνατο διαμορφώνοντας, ωστόσο ένα κλίμα τουλάχιστον δυσφορίας, καθώς το ασθενέστερο μέρος αντιλαμβάνεται την επιβολή ως ήττα. Στην περίπτωση αυτή, ο ανταγωνισμός παραμένει σε υποβόσκουσα κατάσταση ακόμα και μετά την επίλυση της σύγκρουσης (Σαΐτης, 2007).

*Στρατηγική χάνω – χάνεις (lose-lose)*: Η στρατηγική αυτή υποστηρίζεται από τις τεχνικές του συμβιβασμού και της αποφυγής. Στην πρώτη περίπτωση, τα εμπλεκόμενα μέρη επιλύουν τη σύγκρουση κάνοντας αμοιβαίες υποχωρήσεις, το ρήγμα, ωστόσο, μεταξύ τους δεν κλείνει και ενδέχεται να επανεμφανιστεί στο μέλλον, αφού οι αντιθέσεις υφίστανται ακόμα (Frisby & Westerman, 2010). Στην δεύτερη περίπτωση της αποφυγής, η υποχώρηση των δύο πλευρών εντείνει ακόμα περισσότερο την αίσθηση της καταπίεσης, καθώς αυτή γίνεται χωρίς τα εμπλεκόμενα μέρη να μπουκ στη διαδικασία να εκφράσουν τις αντιθέσεις τους. Στην αποφυγή, τα μέρη υποχωρούν με καταπιεσμένα συναισθήματα εκατέρωθεν (Appelbaum, Abdallah, & Shapiro, 1999).

*Στρατηγική κερδίζω-κερδίζεις (win-win)*: Μέσα από επισταμένες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη στρατηγική είναι η πλέον λειτουργική για τον οργανισμό, αφού τα εμπλεκόμενα μέρη αφήνουν πίσω τους τη σύγκρουση με αίσθημα, τουλάχιστον, μερικής ικανοποίησης. Η τεχνική που υποστηρίζει αυτήν τη στρατηγική είναι αυτή της συνεργασίας. Μέσα από τη συνεργασία τα εμπλεκόμενα μέρη, όχι μόνο εκφράζουν τα συναισθήματα τους και τις αντιθέσεις τους ρητά, προκαλώντας εκτόνωση σε αυτά, αλλά έρχονται σε επαφή με την άλλη πλευρά καλλιεργώντας το συναίσθημα της ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα, λειτουργούν προς όφελος γενικά του οργανισμού, χωρίς κανένα από αυτά να αντιλαμβάνεται την επίλυση της σύγκρουσης ως ήττα. Η στρατηγική αυτή και η τεχνική αντίστοιχα δεν έχει μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα με την διαχείριση μεμονωμένων περιστατικών συγκρούσεων αλλά και μακροπρόθεσμα, αφού καλλιεργεί ομαλό συνεργατικό κλίμα στον οργανισμό, μειώνοντας παράλληλα το εργασιακό άγχος (Friedman, Currall, & Tsai, 2000).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι τεχνικές της κυριαρχίας και της αποφυγής είναι οι πλέον αναποτελεσματικές, όχι μόνο για την διαχείριση των συγκρούσεων αλλά και για την καλλιέργεια και προστασία ενός ομαλού και συνεργατικού κλίματος στον οργανισμό. Στις περιπτώσεις που επιλέγεται μία από τις παραπάνω τεχνικές, τα εμπλεκόμενα μέλη παραμένουν με ένα αίσθημα μη ικανοποίησης ή ακόμα και αδικίας, το οποίο ενδέχεται να μεταφραστεί σε νέα σύγκρουση στο μέλλον (Brahnam, Margavio, Hignite, Barrier, & Chin, 2005). Από την άλλη, έρευνες δείχνουν ότι και στην περίπτωση που επιλέγεται η τεχνική του συμβιβασμού μπορεί να υπάρξει μία άμεση εκτόνωση της κατάστασης, ωστόσο, μακροπρόθεσμα φαίνεται ότι τα εμπλεκόμενα μέρη διατηρούν τη δυσαρέσκειά τους ή μία αίσθηση μη ικανοποίησης, προκαλώντας δυσλειτουργίες στην απόδοσή τους (Shih & Susanto, 2010). Από τα δεδομένα των ερευνών, φαίνεται λοιπόν ότι η πλέον λειτουργική στρατηγική είναι αυτή του κερδίζω-κερδίζεις (win – win). Η λειτουργικότητά δεν φαίνεται μόνο από τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, όπου τα εμπλεκόμενα μέρη μέσα από την εξομάλυνση και τον συμβιβασμό γνωρίζουν μερική ικανοποίηση στα συμφέροντά τους, αλλά κυρίως μέσα από τα μακροπρόθεσμα, όπου τα μέλη του οργανισμού συνολικά αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις ως μία ευκαιρία βελτίωσης (Adejimola, 2009).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως η εκμάθηση στρατηγικών και τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελεί το βήμα προκειμένου τα εμπλεκόμενα μέλη και η ηγεσία ενός οργανισμού να αντιληφθούν το σύνολο των επιλογών τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν με κατάλληλο τρόπο τη σύγκρουση. Η γνώση των τεχνικών βοηθά τα μέλη να σκέφτονται συγκροτημένα και να ενεργούν αποτελεσματικά. Δεν είναι απαραίτητο να γίνεται πάντα επιλογή μίας εκ των τεχνικών, ούτε είναι πάντα μία και μοναδική η σωστή. Συνολικά η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων που υπάρχουν μία δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά και από την προσωπικότητα των μελών που διαχειρίζονται αυτές τις τεχνικές. Ο τελευταίος, μάλιστα, παράγοντας, η προσωπικότητα δηλαδή των ατόμων, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η ποικιλία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας οδηγεί σε ένα τεράστιο εύρος εναλλαγών της διαδικασίας διαχείρισης. Δεν υπάρχει λοιπόν ένας και μοναδικός τρόπος χειρισμού των συγκρουσιακών καταστάσεων αλλά πολλοί και διαφορετικοί. Αφήνεται στην κρίση και την εφευρετικότητα του διευθυντή

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον

Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείρισή τους

της σχολικής κοινότητας να επιλέξει εκείνον τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης που θα επιφέρει τις περισσότερες κατά το δυνατό θετικές αλλαγές στη μονάδα, μειώνοντας αντίστοιχα τις αρνητικές.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

#### 3.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Οι συνεχόμενες αλλαγές στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούν συνθήκες διαρκούς μεταβλητότητας, που δυσχεραίνουν το κλίμα ομαλής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Μέσα σε αυτό το δυναμικό περιβάλλον των συνεχόμενων μεταβολών, τον θεμέλιο λίθο για να λειτουργεί σωστά η σχολική μονάδα αποτελεί ο διευθυντής (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005). Ο ρόλος του σήμερα δεν περιορίζεται σε ζητήματα διαχειριστικής φύσης αλλά αποτελεί μία ηγετική φυσιογνωμία, η οποία καλείται να αφήσει την σφραγίδα της στην πορεία του οργανισμού μέσα από την ανάπτυξη του προσωπικού του οράματος. Ο ρόλος του, οι ικανότητές του και οι δεξιότητές του οφείλουν να είναι πολυδιάστατες ανταποκρινόμενες στο σύνθετο και πολύπλοκο χαρακτήρα της σύγχρονης εποχής αλλά και του κυρίαρχου θεσμικού του ρόλου πάνω στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004). Το γεγονός αυτό έχει στρέψει τις έρευνες σε μία προσπάθεια χαρτογράφησης των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διέπουν έναν ικανό και αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν μένουν παγιωμένα στο χρόνο αλλά γίνονται εστίες αναδιαπραγμάτευσης με γνώμονα τις οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που κυριαρχούν σε μια κοινωνία μέσα στο χρόνο. Η εικόνα του ηγέτη θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα ψηφιδωτό, όπου συγκεντρώνονται πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά. Πέρα και πάνω από τα ποικίλα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την ταυτότητα του ικανού ηγέτη, βάρος δίνεται στη δυνατότητα που έχει ένα άτομο ή ένα σύνολο ατόμων να ασκεί επιρροή και όχι πίεση, προκειμένου να πείσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να ακολουθήσουν συγκεκριμένες επιλογές (Σαΐτης, 2008).

Ένας λοιπόν από τους παράγοντες που αναδεικνύουν μία επιτυχημένη διοίκηση είναι κατά πόσο αυτή δύναται να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρουσιακές καταστάσεις εντός του οργανισμού της. Ο σχολικός οργανισμός αποτελεί ένα εργασιακό περιβάλλον, τα μέλη του οποίου έχουν στενή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, ενώ από την άλλη, χαρακτηρίζονται από μία ποικιλία θέσεων, αντιλήψεων και προσδοκιών. Τα παραπάνω καθιστούν τις συγκρουσιακές διαδικασίες

μια συνθήκη κανονικότητας για τον οργανισμό. Η ηγεσία του λοιπόν καλείται συνεχώς να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για επίλυση των διαφορών που προκύπτουν εντός της μονάδας, αναλώνοντας εργασιακό χρόνο και ψυχικό κόστος.

Η σχολική ηγεσία καλείται σχεδόν καθημερινά να διαχειριστεί συγκρουσιακά φαινόμενα, ανταποκρινόμενη με επιτυχία στον διοικητικό της ρόλο. Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι τόσο η ξεκάθαρη επίλυση του ζητήματος όσο και η μείωση του αρνητικού και φθοροποιού κλίματος που επικρατεί εξαιτίας των συγκρούσεων. Διαχειριζόμενη επιτυχώς τα συγκρουσιακά φαινόμενα η ηγεσία διασφαλίζει ειρηνικό και συνεργατικό κλίμα στον οργανισμό με το γεγονός αυτό να έχει συνέπειες για όλους, τόσο όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και τη μαθητική κοινότητα. Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι παλαιότερα η ηγεσία θεωρούσε τη σύγκρουση μία κατάσταση απευκαταία, που μόνο πρόβλημα προκαλούσε στον οργανισμό. Οι έρευνες εδώ και χρόνια έχουν δείξει ότι ακόμα και οι συγκρούσεις δυνητικά αποτελούν την ευκαιρία για μία διαδικασία αυτοεπίγνωσης των μελών του οργανισμού, η οποία θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα και στο σύνολό του. Οι Everard & Morris (1999: 119) ενδεικτικά επισημαίνουν ότι οι οργανισμοί από τους οποίους απουσιάζουν φαινόμενα σύγκρουσης μπορεί να υποδηλώνουν και μία διαδικασία εσωτερικής ύφεσης και παρακμής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το συγκρουσιακό φαινόμενο από μόνο του δεν μπορεί να έχει ούτε θετικό ούτε αρνητικό πρόσημο για έναν οργανισμό. Αντίθετα, αυτό που αποτελεί σημάδι ευημερίας και ισορροπίας του οργανισμού είναι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, προκειμένου αυτή να μετατρέπεται σε ένα βήμα βελτίωσης του ίδιου του οργανισμού και των μελών του.

Σύμφωνα με τον Rahim (2001), για να είναι λειτουργική και να θεωρείται επιτυχημένη η διαχείριση ενός συγκρουσιακού φαινομένου από τη σχολική ηγεσία, αυτή θα πρέπει να στοχεύει:

- στην απομείωση του φαινομένου
- στους λεπτούς χειρισμούς διαχείρισης των συναισθημάτων που προκύπτουν
- την επικέντρωση στην επίλυση της πηγής του ζητήματος

-στην επιλογή μίας τεχνικής η οποία ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη, τη συνεργατικότητα μεταξύ των μελών, την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων

-στην επιλογή λύσεων με δυναμικό χαρακτήρα, που έχουν τη δυνατότητα να μεταλλάσσονται και να εξελίσσονται

-στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού.

### 3.2 Ο σχολικός διευθυντής ως ηγέτης

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που επιχειρούν να δώσουν έναν σαφή ορισμό στην έννοια του ηγέτη. Οι ορισμοί που προσφέρονται στη βιβλιογραφία δεν είναι απόλυτα στεγανοί, φαίνεται, ωστόσο, να συνηγορούν σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του διευθυντή – ηγέτη, αυτό της επιδραστικότητάς του πάνω στο σύνολο της ομάδας του. Τονίζεται δηλαδή ότι ο ηγέτης οφείλει να επιδρά στην ομάδα, έτσι ώστε να επιτυγχάνει την αποδοχή ενός κοινού οράματος, τρόπου αντίληψης και δράσης. Αυτό συνεπάγεται την πρόθυμη συμμετοχή της ομάδας στην εκπλήρωση του έργου (Φωτόπουλος, 2007). Στην ίδια ακριβώς λογική, ο Μπουραντάς (2005) επισημαίνει ότι βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι η διασφάλιση της προθυμίας των μελών της ομάδας να αποτελέσουν κοινωνούς των στόχων του. Έτσι, ο διευθυντής – ηγέτης μπορεί να επιτύχει τους στόχους του, όταν ο ίδιος αποτελέσει ένα πρότυπο σκέψης και δράσης για την ομάδα του (Παπασταμάτης, 2008).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η έννοια της ηγεσίας δεν θα πρέπει να ταυτίζεται ή να περιορίζεται αποκλειστικά στις έννοιες της εξουσίας, της διοίκησης και της διαχείρισης. Κάτι τέτοιο θα ήταν απόλυτα προβληματικό για τον οργανισμό, καθώς από την μια στενεύει τα διευρυμένα όρια της έννοιας ηγεσία, ενώ από την άλλη εγκλωβίζει τον διευθυντή σε συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Dimmock, 1999). Αντίθετα, ο ρόλος του ηγέτη σήμερα είναι κομβικός, διαμορφώνοντας το συλλογικό όραμα του οργανισμού και πολυσύνθετος, γεγονός που απαιτεί από αυτόν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα λειτουργήσουν θετικά στην προώθηση του έργου του.



Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διασφαλίζει την ομαλή και ισότιμη επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία θετικού και εύρυθμου κλίματος, ενώ παράλληλα ενισχύει τη συνεκτικότητα μεταξύ τους (Hoy & Miskel, 2008). Στην ίδια λογική, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι ενθαρρυντικός απέναντι στα μέλη της ομάδας του, δίνοντάς τους την ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών, χωρίς να αντιλαμβάνεται αυτήν την κίνηση ως παράκαμψη της εξουσίας του (Goleman, 2000). Παράλληλα, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε μέσω της ενσυναίσθησης να μπορεί να αντιληφθεί τις συνθήκες που είναι δυνατόν να αποτελούν για τα μέλη της ομάδας πηγές άγχους και δυσκολιών. Ο ηγέτης – διευθυντής δεν θα πρέπει να είναι ένα απόμακρο μέλος της ευρύτερης ομάδας του σχολικού οργανισμού αλλά να επιδιώκει τη δημιουργία ισχυρών δεσμών, συναισθηματικών και διανοητικών, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, διασφαλίζοντας την ομαλή συνεργασία μεταξύ τους (Σαΐτης, 2012). Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό ενός διευθυντή – ηγέτη είναι, σαφώς, η υψηλή αντιληπτική του ικανότητα. Αυτή σε συνδυασμό με την παρατηρητικότητα του θα του δώσει τη δυνατότητα να προσλαμβάνει και να αναλύει συστηματικά τις συνθήκες και τα δεδομένα που επικρατούν στον οργανισμό, ώστε να διαχειρίζεται τις δυσκολίες που θα εμφανιστούν (Σαΐτης, Τσιαμάση, & Χατζή, 1997).

Αντλώντας από την σύγχρονη βιβλιογραφία θα παρουσιάσουμε επιγραμματικά τα χαρακτηριστικά που μετατρέπουν τον σχολικό διευθυντή σε ηγέτη. Οι Θεοφυλίδης και Στυλιανίδης (2000) εστιάζουν στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Εμπνευστής του κοινού οράματος για τον σχολικό οργανισμό.
- Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την παρότρυνση της κοινής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.
- Ευελιξία και επινοητικότητα στη διαχείριση προβληματικών ή σύνθετων καταστάσεων.
- Ευελιξία και ικανότητες να διαμορφώνει συνεχώς το έργο του, ανάλογα με τους εξωτερικούς παράγοντες.

-Σταθερότητα, επινοητικότητα και ακέραιη δράση σε σχέση με τις αλλαγές που απαιτούνται για την πραγμάτωση του κοινού οράματος.

-Ικανότητα ενσυναίσθησης και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

-Πληρότητα γνώσεων και εμπειρίας τόσο στο διοικητικό κομμάτι όσο και στο διδακτικό, προκειμένου να αποτελέσει επιδραστικό παράγοντα για τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού.

Αντίστοιχη εστίαση μάς προσφέρει η οπτική του Μπουραντά (2005), ο οποίος, ωστόσο, αντιλαμβάνεται δύο κατηγορίες χαρακτηριστικών που κατέχουν καίριο ρόλο σε έναν επιτυχημένο διευθυντή – ηγέτη.

● Η διάθεση που έχει για την ανάληψη του ηγετικού του ρόλου:

-*Διάθεση για επιτεύγματα*: Πίστη σε ένα μακρόπνοο όραμα που περιλαμβάνει την εξέλιξη μέσω της κατάκτησης υψηλών στόχων.

-*Διάθεση για αναγνώριση*: Απολαμβάνει ένα ευχάριστο συναίσθημα από την επίτευξη υψηλών στόχων και την επιτυχημένη πορεία του οράματός του.

-*Πίστη σε αξίες και ιδανικά*: Διακατέχεται από ισχυρή πίστη στις πανανθρώπινες αξίες (εντιμότητα, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, σεβασμός), οι οποίες και αποτελούν οδηγό για το όραμά του και τη συμπεριφορά του προς τους άλλους.

-*Διάθεση για επιρροή*: Αντλεί ανόθευτη ικανοποίηση όταν καταφέρνει να αποτελέσει έμπνευση για άλλους ανθρώπους.

● Χαρακτηριστικά της προσωπικότητά του:

-Ταπεινότητα

-Αυστηρότητα

-Αυτοπεποίθηση

-Θάρρος

-Ισχυρή θέληση

- Ψυχική δύναμη
- Αυτοπεποίθηση
- Ευαισθησία
- Ακεραιότητα

Εν κατακλείδι, αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή είναι σύνθετος και απαιτεί ένα εύρος προσόντων, συναισθηματικών, διανοητικών και διαχειριστικών προκειμένου να αντεπεξέλθει στις υψηλές απαιτήσεις του. Δεν είναι μόνο η πληρότητα των γνώσεων του αλλά και η διάθεση του να αποτελέσει ένα παράδειγμα προς μίμηση για την ενεργοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας προς την εκπλήρωση των υψηλών στόχων του οράματός του (Γιαννακάκη, 2005).

### 3.3 Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη

Όπως ήδη αναφέραμε, ο ρόλος του διευθυντή είναι όχι μόνο πολυσύνθετος αλλά και κομβικός. Ιδιαίτερα δε στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο διευθυντής έχει μεγάλο εύρος καθηκόντων και αποτελεί το πρόσωπο εκείνο στο οποίο στηρίζεται η συνοχή του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Από τις βασικές ενέργειές του θα πρέπει να είναι η διασφάλιση ενός ανοικτού, ισότιμου και με σεβασμό διαύλου επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ελεύθερη επικοινωνία των μελών θα αποτελέσει το βασικό εργαλείο για τη διαμόρφωση υγιούς σχολικού κλίματος. Από την άλλη, η ελεύθερη και με σεβασμό επικοινωνία αποτελεί το πρώτο βήμα για την έκφραση διαφορετικών απόψεων σε σχέση με τη λειτουργία του οργανισμού αλλά και το πρώτο βήμα για την ομαλή διαχείριση των διαφωνιών που αναμένεται να εμφανιστούν σε ένα πολυφωνικό περιβάλλον (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011· Παρασκευόπουλος, 2008).

Η διαχείριση των συγκρούσεων προς όφελος του οργανισμού αλλά και των μελών του κατά το δυνατό αποτελεί από τα δυσκολότερα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις ηγετικές του ικανότητες. Ο τρόπος, οι στρατηγικές και οι τεχνικές που θα επιλέξει για να χειριστεί ζητήματα

συγκρουσιακής φύσης θα διαμορφώσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ένα υγιές και λειτουργικό ή μη κλίμα στο σχολικό οργανισμό (Λαΐνας, 2004). Επισημαίνεται πως η διασφάλιση της ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων καθώς και η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και αποδοχής θα προσφέρει στο διευθυντή-ηγέτη τη δυνατότητα όχι μόνο να εκμαιεύσει τις βαθύτερες αιτίες των συγκρούσεων αλλά και να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά (Kohlrieser, 2007).

Η αποτελεσματικότητα, ωστόσο, ενός διευθυντή-ηγέτη δεν εξαντλείται στα παραπάνω. Για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να είναι ικανός να διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό του, τοποθετώντας τα κατάλληλα άτομα στις κατάλληλες θέσεις, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη βελτίωση της λειτουργικότητας και της παραγωγικότητας του οργανισμού (Fullan, 2007). Οφείλει να έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί με τον βέλτιστο τρόπο τους οικονομικούς πόρους, χρησιμοποιώντας τους προκειμένου να επιτύχει την τεχνολογική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης έχει την δυνατότητα να αφουγκράζεται τις ανάγκες τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της μαθητικής κοινότητας του οργανισμού του, να ακούει τα αιτήματα που εκφράζονται ρητά από αυτούς και με βάση αυτά να ενεργεί παίρνοντας τις απαραίτητες αποφάσεις. Η αίσθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών ότι απευθύνονται σε ώτα ευήκοα ενισχύει τη συνοχή της ευρύτερης ομάδας δημιουργώντας συνθήκες ομαλότητας (Σαΐτης, 2007).

Προσπαθώντας να σταχυολογήσουμε μέσα από τη βιβλιογραφία τα απαραίτητα εκείνα χαρακτηριστικά και στοιχεία τα οποία συνδυάζονται σε ένα αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη, θα αναφέραμε (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, & Φωκάς, 2002· Σαΐτης, 2007· Στιβακτάκης, 2006):

-Τη διάθεσή του να δημιουργήσει ένα όραμα, από το οποίο απορρέουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τον ρόλο του.

-Την προσπάθεια ουσιαστικής επικοινωνίας και διάθεσης για συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς.

-Την ικανότητά του να γοητεύει με το λόγο του και να πείθει τα άτομα να τον ακολουθήσουν στο όραμά του.

-Τη μαχητική του διάθεση, η οποία δεν κάμπτεται από αποτυχίες και απογοητεύσεις στην πορεία του έργου του.

-Την αναζήτηση καινοτόμων ιδεών και έλλειψη φόβου για τη δοκιμή τους.

-Την υποστηρικτική λειτουργία προς το σύνολο της σχολικής κοινότητας και κυρίως απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενεργοποιώντας τα αντανεκλαστικά του.

-Τη διάκριση για τη συναισθηματική του νοημοσύνη και την ικανότητα της ενσυναίσθησης, τοποθετώντας τον εαυτό του δίπλα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

-Την αναγνώριση των παραγόντων που θα λειτουργήσουν προτρεπτικά για τα μέλη και τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών.

-Την ικανότητά του για άμεση ουσιαστική και πρόσφορη επικοινωνία με τα μέλη του σχολείου αλλά και τους εξωσχολικούς φορείς.

-Την πυγμή και τη σταθερότητα των απόψεών του, καθώς και την επιχειρηματολογία για τη στήριξή τους.

-Την προνοητικότητα και τη διορατικότητα προκειμένου να χτίσει τις βάσεις ενός οράματος που θα ταξιδέψει πέρα από αυτόν.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη αποτελεί την μορφή που συμπυκνώνει το ευρύτερο πνεύμα της αντίληψης και της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, είναι ο άνθρωπος από τον οποίο το κοινό όραμα για τη λειτουργία του σχολείου εκπορεύεται προς όλα τα μέλη της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας, αποτελώντας τον εμπνευστή για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (Ρεσ, 2005).

### 3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού καλείται να διαχειριστεί πολλά ζητήματα που άπτονται της εύρυθμης λειτουργίας του. Τα καθήκοντά του ορίζονται με σαφήνεια από το νομοθετικό πλαίσιο. Σε γενικές γραμμές λοιπόν για να λειτουργήσει με ορθό τρόπο θα πρέπει να είναι άριστος γνώστης του νομοθετικού περιεχομένου που τον αφορά. Παράλληλα, θα πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων που τον βοηθούν να χειρίζεται διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα της σχολικής μονάδας. Τέλος, οφείλει να αποτελεί ένα πρόσωπο που θα απορρέει εμπιστοσύνη και σεβασμό, ενώ θα έχει τη δυνατότητα να εμπνέει το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και της μαθητικής κοινότητας της μονάδας.

Από τα σημαντικότερα, ίσως, ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί ένας διευθυντής είναι οι συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας. Στις περιπτώσεις αυτές οι αποφάσεις που θα πάρει επηρεάζουν το ευρύτερο σχολικό κλίμα, ενώ αποτελούν εν μέρει δείκτη για την ικανότητά του να διακρίνει μελλοντικούς κινδύνους και να προστατεύει από αυτούς τη σχολική κοινότητα.

Ο Medina et al. (2002) προσπαθώντας να χαρτογραφήσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη σε σχέση με τη διαχείριση των συγκρουσιακών φαινομένων επισημαίνουν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει:

- να αναγνωρίζει τις εν δυνάμει πηγές συγκρουσιακών φαινομένων και να δρα προληπτικά
- να κατανοεί τον τύπο σύγκρουσης που δημιουργείται και να επιλέγει το κατάλληλο στιλ ανάλογα με τις περιστάσεις
- να οδηγεί εκπαιδευτικούς και μαθητική κοινότητα σε μία ανοιχτή συζήτηση για τα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο καθένας
- να λειτουργεί κατευναστικά σε ζητήματα συναισθηματικής φύσης
- να αναγνωρίζει και να επιλύει τις αιτίες που οδήγησαν στη σύγκρουση

-να είναι γνώστης των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων και ικανός χρήστης της τεχνικής που επιλέγει

-να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να είναι ανοιχτός σε καινοτόμες προσεγγίσεις σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα

-να λειτουργεί ενισχυτικά /ενθαρρυντικά προς τη λειτουργία της ομάδας.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο διευθυντής δεν αποτελεί πάντα ένα μέλος εξ αρχής αμέτοχο στο φαινόμενο της σύγκρουσης. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί και ο ίδιος να αποτελεί ένα από τα δύο μέρη που ξεκινούν μία σύγκρουση. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη συγκρουσιακή κατάσταση, ο διευθυντής μπορεί να είναι (Σαΐτης, 2007):

-*Υποκινητής μίας σύγκρουσης*: Στην περίπτωση αυτή, συνήθως, ο διευθυντής ασκώντας την εξουσία που νόμιμα κατέχει, έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με ένα πρόσωπο ή μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η εξουσία που αυτός κατέχει, συνήθως, τον οδηγεί σε μία πιο αυταρχική αντιμετώπιση του φαινομένου προκειμένου να επιβάλλει τις δικές του θέσεις και απόψεις.

-*Εναγόμενος μίας σύγκρουσης*: Στην περίπτωση αυτή, παρατηρείται μία σχετικά διευρυμένη ομάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού να ασκεί κριτική ή και να εγκαλεί τον διευθυντή εξαιτίας ασυμφωνίας διοικητικών και λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας.

-*Διαμεσολαβητής μίας σύγκρουσης*: Στην περίπτωση αυτή, ο διευθυντής καλείται να μεσολαβήσει σε διενέξεις που έχουν προκληθεί μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, συνήθως μεταξύ μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα ενδεχόμενα σε αυτή την περίπτωση είναι δύο. Το πρώτο, να αποτελέσει ο διευθυντής το μέλος που θα εξισορροπήσει την κατάσταση χωρίς να ασκήσει την εξουσία της θέσης του και το δεύτερο ακριβώς το αντίθετο, να είναι αυτός δηλαδή που θα πάρει την τελική απόφαση λύνοντας την σύγκρουση.

Κάθε ένα από τα φαινόμενα συγκρούσεων που θα εμφανιστούν σε μία σχολική μονάδα περικλείει ένα εύρος διαφορετικών παραγόντων, που συνέβαλαν τόσο στην

δημιουργία του όσο και στην εξέλιξή του. Έτσι, ένας διευθυντής δεν μπορεί να έχει μία παγιωμένη θέση απέναντι σε αυτά τα φαινόμενα αλλά δυναμική, προσαρμοζόμενος κάθε φορά στις συνθήκες. Δεν υπάρχει λοιπόν ένας και μοναδικός τρόπος χειρισμού αυτών των καταστάσεων αλλά πολλοί και διαφορετικοί.

Βασικό ζητούμενο λοιπόν για έναν διευθυντή είναι να διαχειριστεί τις συγκρούσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε όχι μόνο να μειώσει το αρνητικό τους αποτύπωμα αλλά να τις μετατρέψει σε ευκαιρία δημιουργικών αλλαγών, αντιμετωπίζοντας τα όποια προβλήματα υπάρχουν. Έχει υποστηριχθεί ότι, εάν η διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται με θετικό και λειτουργικό τρόπο, αυτή μετατρέπεται σε αφορμή εσωτερικού αναστοχασμού και αλλαγών που οδηγούν τη σχολική μονάδα σε εξελικτική πορεία (Msila, 2012).

Ανακεφαλαιωτικά, οι ικανότητες και οι δεξιότητες, που οφείλει να έχει ένας διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί με επιτυχημένο τρόπο τις συγκρούσεις είναι πολλές και διαφορετικές. Βασικές θέσεις κατέχουν η αντιληπτική του ικανότητα και η ψυχραιμία. Ο διευθυντής οφείλει να ψυχανεμίζεται και να διαβλέπει ζητήματα που προκαλούν φθορές μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο στο άμεσο αλλά και απώτερο μέλλον και να ενεργεί με τρόπο συμβουλευτικό προκειμένου να μειώσει τα αποτελέσματά τους ή να τα επιλύσει εντελώς. Από την άλλη, αν δεν καταφέρει να διαβλέψει τα ζητήματα αυτά, θα πρέπει να έχει την ψυχραιμία να διαχειριστεί καταστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από ένταση και οξύτητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 Σαϊτής, 2008).

Με γνώμονα τα παραπάνω, ο Σαϊτής επισημαίνει ότι για να λειτουργήσει ένας διευθυντής προληπτικά απέναντι σε φαινόμενα συγκρούσεων οφείλει:

-Να ακούει ενεργητικά και με προσήλωση σκέψεις και παράπονα των μελών της σχολικής κοινότητας.

-Να καλλιεργήσει έντονα ένα κλίμα ελευθερίας στη μονάδα, προκειμένου όλοι να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ανοικτά τους προβληματισμούς τους.

-Να διερευνά και να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μελών της μονάδας.



-Να έχει πολύ καλή γνώση των προσωπικοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, εστιάζοντας στις δεξιότητες και τις κλίσεις τους.

-Να δημιουργεί το έδαφος ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν την ασφάλεια να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Ο διευθυντής οφείλει με λίγα λόγια να λειτουργεί σαν κεραία – δέκτης των λεκτικών αλλά και μη λεκτικών μηνυμάτων από τα μέλη της μονάδας του, τα οποία αποκωδικοποιώντας τα, θα ενεργεί για να τα διαχειριστεί. Για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει να έχει ενεργή την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Έτσι, δεν αρκεί τα μέλη να νιώθουν την ελευθερία να εκφράζονται συναισθηματικά αλλά και ο διευθυντής να συναισθάνεται την πραγματικότητα από τη δική τους πλευρά (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

### 4.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Πολλές είναι οι έρευνες που εστιάζουν στην ενασχόληση με το κλίμα που διαμορφώνεται σε μία σχολική μονάδα και στο βαθμό αλλά και τον τρόπο, που αυτό επιδρά σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Αν και δεν είναι εύκολο ούτε λειτουργικό να περιοριστούμε σε έναν στεγανό ορισμό, θα λέγαμε πως η έννοια σχολικό κλίμα αποδίδει την ατμόσφαιρα που έχει δημιουργηθεί σε μία σχολική μονάδα. Η ποιότητα του σχολικού κλίματος επηρεάζει αντίστοιχα το εκπαιδευτικό έργο, την εμπειρία των μαθητών, την μαθησιακή τους πορεία στο μέλλον, τις απαιτήσεις και τις φιλοδοξίες των γονέων, το ψυχικό σθένος, τον ενθουσιασμό και τη διάθεση για προσφορά των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001). Οι Cohen, Huang, Henson & Austin (2015) αντιλαμβανόμενοι τη δυσκολία απόδοσης ενός ορισμού περιγράφουν το σχολικό κλίμα ως μία ευρύτερη έννοια που συγκροτείται μέσα από την σύνδεση και αλληλεπίδραση φυσικών και κοινωνικών πτυχών του εκπαιδευτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος.

Πιο συγκεκριμένα, η ευρύτερη έννοια σχολικό κλίμα λειτουργεί σαν έννοια – ομπρέλα, η οποία εμπεριέχει επιμέρους έννοιες όπως το κοινωνικό περιβάλλον, την οργανωσιακή δομή, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τις οικονομικές συνθήκες, τον εξοπλισμό της μονάδας και άλλα. Στην ουσία μπορούμε να εκλάβουμε τις παραπάνω επιμέρους έννοιες, ως τους παράγοντες εκείνους που συγκροτούν την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Ακόμα περισσότερο το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα μέλη της σχολικής μονάδας (Cohen, 2009). Ο Σαϊτής (2008) σε έρευνά του προσθέτει μία νέα παράμετρο για την κατανόηση του σχολικού κλίματος, επισημαίνοντας ότι η ποιότητά του αποτελεί αντανάκλαση των διαμορφωμένων πεποιθήσεων των μελών της σχολικής μονάδας ακόμα και αν υπάρχει διάσταση με την πραγματικότητα που υφίσταται, παράγοντας αντίστοιχες αντιδράσεις από τα μέλη. Με πιο απλά λόγια, αν σε μία σχολική μονάδα επικρατεί η αντίληψη ότι το σχολικό κλίμα είναι αυταρχικό, θα

επηρεαστεί ο τρόπος συμπεριφοράς των μελών της σε βαθμό δυσανάλογο από την πραγματικότητα που περιγράφεται.

Η ατμόσφαιρα σε ένα σχολείο εξαρτάται από τον συνδυασμό πολλών παραγόντων και έτσι αποκτά πολλές διαφορετικές μορφές. Το σχολικό κλίμα, υπό αυτήν την έννοια, μπορεί να χαρακτηριστεί από επίθετα όπως ανεπαρκές, δύσκολο, φιλικό, ήρεμο ανταγωνιστικό και πολλά άλλα που επιδιώκουν να αποδώσουν την ευρύτερη εικόνα για τη σχολική μονάδα. Ο λόγος που πολλές έρευνες εστιάζουν στην ποιότητα του σχολικού κλίματος είναι το γεγονός πως αυτό κατέχει κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα του σχολείου, διαμορφώνοντας τον γενικό αντίκτυπο που αυτό έχει στους μαθητές στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στους γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, ήδη από την δεκαετία του 1950 παρατηρείται συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τα αποτελέσματά του, καθώς και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν.

#### 4.2 Οι κατηγορίες του σχολικού κλίματος

Όπως αναφέραμε, ο όρος δεν διαθέτει στεγανά και υπό αυτή την έννοια η κατηγοριοποίηση υπόκειται στην υποκειμενικότητα του ερευνητή. Ωστόσο, οι κατηγορίες που χρησιμοποιεί ο καθένας αποτελούν εργαλεία ανάλυσης που σε γενικές γραμμές συγκλίνουν σε πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιούμε την κατηγοριοποίηση του Σαϊτή (2008), η οποία βασίστηκε σε έρευνα των Halpin and Croft το 1963 και διακρίνει έξι διαφορετικές μορφές του σχολικού κλίματος.

-*Το οικείο κλίμα*: Στις περιπτώσεις που ένας σχολικός οργανισμός διαμορφώνει ένα οικείο κλίμα σημαίνει ότι χαρακτηρίζεται έντονα από τη διάθεση οι σχέσεις μεταξύ των μελών του να είναι ομαλές και φιλικές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ωστόσο, φαίνεται ότι η επικέντρωση στην οικειότητα των σχέσεων, υπονομεύει πιθανόν τους στόχους του οργανισμού από φόβο μήπως διαταραχθεί το κλίμα.

-*Το ανοικτό κλίμα*: Το ανοικτό κλίμα σε ένα σχολικό οργανισμό χαρακτηρίζεται από την ειλικρίνεια των σχέσεων μεταξύ των μελών του. Η σχολική ηγεσία σε αυτή την

περίπτωση δρα υποστηρικτικά αφήνοντας χώρο για πρωτοβουλίες στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και της μαθητικής κοινότητας. Από την άλλη, το εκπαιδευτικό προσωπικό βιώνοντας την ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης διαμορφώνει αρμονικά τις σχέσεις του και επικεντρώνεται στο έργο και τους στόχους του με μεγαλύτερη διάθεση και προσήλωση.

-*Το κλειστό κλίμα:* Σε αντίθεση με το ανοικτό βρίσκεται το κλειστό κλίμα. Στην περίπτωση αυτή η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, παρεμβατικότητα και έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και την μαθητική κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα μέλη του οργανισμού να «προστατεύονται» από την καχυποψία της ηγεσίας απομονώνοντας τους εαυτούς τους και υπονομεύοντας την κουλτούρα της συνεργασίας.

-*Το αυτόνομο κλίμα:* Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής δείχνει να είναι περισσότερο ανεκτικός, μειώνοντας την εξουσία που μπορεί να ασκήσει απέναντι στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο, αυτό δεν εκλαμβάνεται ως μία συνθήκη εμπύχωσης και εμπιστοσύνης απέναντί τους αλλά ανάγκη να διατηρείται η ισορροπία των σχέσεων μέσα στα πλαίσια της κοινότητας. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του μπορεί να ικανοποιεί σε ένα βαθμό τους εκπαιδευτικούς αλλά δεν τους ενθαρρύνει να επικεντρωθούν και να πετύχουν τους στόχους τους.

-*Το ελεγχόμενο κλίμα:* Στην περίπτωση αυτή η ηγεσία στοχεύει στην πλήρωση των εκπαιδευτικών καθηκόντων με πιεστικό και αυστηρό τρόπο, αδιαφορώντας για τις κοινωνικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι περιορισμοί και η αυστηρότητα, όμως, αποτελούν παράγοντες που δημιουργούν αυξανόμενη πίεση στο εκπαιδευτικό προσωπικό, που φθείρουν με τη σειρά τους τη διάθεση, τη δημιουργικότητά τους, τον ψυχισμό τους εν γένει.

-*Το πατερναλιστικό κλίμα:* Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής έχει την ανάγκη να βλέπει τον εαυτό του ως «πατέρα» που γνωρίζει σε απόλυτο βαθμό το ορθό και το λάθος για τον σχολικό οργανισμό και κατ' επέκταση για το εκπαιδευτικό του προσωπικό. Το σύνολο των δράσεων της σχολικής μονάδας λαμβάνουν την ουσιαστική ή τυπική του σφραγίδα. Αυτή η τάση, όμως, λειτουργεί καταστρεπτικά για το πνεύμα

συνεργασίας και συνεννόησης μεταξύ των μελών της κοινότητας, ενώ παράλληλα κάνει τουλάχιστον προβληματική την αίσθηση κάλυψης των κοινωνικών αναγκών.

Οι Hoy & Clover (1986) εστίασαν σε αδυναμίες που παρουσίασε η έρευνα των Halpin & Croft (1963) και οδηγήθηκαν σε μία αναθεώρηση του ερευνητικού τους εργαλείου, του ερωτηματολογίου, επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα σε σχολική ηγεσία και εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στην κοινότητα των εκπαιδευτικών. Το νέο ερωτηματολόγιο ανέδειξε τρεις δείκτες που αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συνεργατικότητα, την οικειότητα και την απάθεια και τρεις δείκτες που χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας, τον περιορισμό, την κατευθυντική στάση και την υποστήριξη. Η νέα αυτή έρευνα οδήγησε στη διάκριση τεσσάρων μορφών σχολικού κλίματος (Καβούρη, 1998).

-*Το ανοικτό κλίμα:* Το ανοικτό κλίμα φαίνεται να είναι το πιο λειτουργικό τόσο σε επίπεδο σχέσεων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου. Ο διευθυντής αποτελεί μία προσωπικότητα που εμπνέει, λειτουργώντας υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Δεν συγκεντρώνει τις εξουσίες στο πρόσωπό του, λειτουργεί με ενσυναίσθηση αφήνοντας χώρο για πρωτοβουλίες. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας αισθήματα ηρεμίας, ασφάλειας, αποδοχής και εμπιστοσύνης συσφίγγουν τις μεταξύ τους σχέσεις κοινωνικά και επαγγελματικά και προσηλώνονται με ευθύνη στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

-*Το κλειστό κλίμα:* Ακριβώς στον αντίποδα βρίσκεται το κλειστό κλίμα. Συμβολικά η εικόνα του διευθυντή μεγεθύνεται και καταλαμβάνει θα λέγαμε τον ζωτικό χώρο του σχολείου. Συγκεντρώνει την εξουσία πάνω του και ασκεί αυστηρό έλεγχο σε όλες τις κινήσεις που αφορούν τον οργανισμό. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής είναι η εικόνα των εκπαιδευτικών να εμφανίζεται υποβαθμισμένη και να δημιουργείται έντονα κλίμα αμφισβήτησης των ικανοτήτων τους. Μπροστά σε αυτή την κατάσταση οι ίδιοι επιλέγουν, συνήθως, είτε να απομονωθούν είτε να αδιαφορήσουν με αντίστοιχο τον αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση.

-*Το κλίμα της αποχής /αποφυγής:* Σε αυτήν την περίπτωση η ηγεσία φαίνεται να έχει τα χαρακτηριστικά του ανοικτού κλίματος υποστηρίζοντας, ενθαρρύνοντας και αφήνοντας χώρο για αποφάσεις και δράση στους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν υπάρχει η κατάλληλη ανταπόκριση από τους ίδιους. Αντίθετα, το σώμα των εκπαιδευτικών εμφανίζεται χωρίς ενδιαφέρον και χωρίς ομόνοια και συνοχή μεταξύ τους.

-*Το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης:* Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται, επίσης, διάσταση μεταξύ του σώματος των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας. Είναι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του ανοικτού κλίματος, επικεντρώνοντας με ειλικρίνεια, ευαισθησία και ευθύνη την προσοχή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο. Απέναντί τους, ωστόσο, βρίσκεται ένας διευθυντής επικριτικός, συγκεντρωτικός και αμετακίνητος στις θέσεις του. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη στάση του με αδιαφορία προκειμένου να δημιουργήσουν κατά το δυνατό τα λιγότερα προβλήματα στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Γίνεται αντιληπτό πως, επειδή καθοριστικός για τα παραπάνω αποβαίνει ο ανθρώπινος παράγοντας, ο οποίος δεν μπαίνει σε στεγανά, οι κατηγοριοποιήσεις σύμφωνα με τα παραπάνω δεν μπορούν να είναι πλήρως ανελαστικές. Αποτελούν περισσότερο εργαλεία διαχείρισης και κατανόησης, αποπνέοντας τη γενικότερη αίσθηση της ατμόσφαιρας σε έναν σχολικό οργανισμό.

#### **4.3 Παράγοντες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα**

Αν κάτι γίνεται περισσότερο κατανοητό από την παραπάνω προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μορφών του σχολικού κλίματος, είναι ότι αυτό επηρεάζεται σε καθοριστικό βαθμό τόσο από τον χαρακτήρα και τις πολιτικές που ακολουθεί ο διευθυντής όσο και από τις προσωπικότητες και τη δράση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πολύ περισσότερο δε, από τις διαδρομές που θα επιλέξουν τα πρόσωπα αυτά για να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Από την άλλη, η ποιότητα του σχολικού κλίματος δρα καταλυτικά στον τρόπο που παρέχεται το εκπαιδευτικό έργο, στα αποτελέσματα που αυτό έχει, στην αποτελεσματικότητα και στην ψυχολογία του διευθυντή και των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και

τέλος στο βασικό αποδέκτη όλης της διαδικασίας, την μαθητική κοινότητα, επηρεάζοντας μακροπρόθεσμα την αγάπη της για το σχολείο αλλά και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Στην έρευνά της η Paschiardis (2000) αναδεικνύοντας τον βαθμό επιρροής του σχολικού κλίματος στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, εστιάζει στην ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του. Κεντρικό ρόλο, κατά την ίδια, κατέχει η έννοια της επικοινωνίας μεταξύ των όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο τρόπος που διευθυντής, εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητική κοινότητα μεταφέρουν τα μηνύματα, τις προσδοκίες τους, τις αγωνίες τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της μονάδας, αλλά και τα μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της στις προσωπικότητες τους καθενός και της κάθε μίας ξεχωριστά δημιουργεί ή καταργεί τις σχέσεις εμπιστοσύνης. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός κλίματος ουσιαστικής και ευλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας είναι κομβικής σημασίας. Με την στάση του μπορεί να σχηματίσει έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας με στόχο την επίτευξη των κοινών στόχων.

Σημαντική, επίσης, για την επίτευξη των κοινών στόχων και την ποιότητα του σχολικού κλίματος είναι η έννοια της συνεργασίας. Το ομαδικό πνεύμα και η συλλογική διάθεση ενισχύουν την αυτό-εικόνα της ομάδας, έχοντας θετικά αποτελέσματα και στις αποδόσεις της. Επίσης, μέσα από συλλογικές διαδικασίες αναζητούνται οι λάθος εκτιμήσεις και χειρισμοί, γίνεται διαχείριση κρίσιμων περιστατικών ή ακόμα λαμβάνονται αποφάσεις με κεντρικό γνώμονα την εξελικτική πορεία των μελών της μονάδας.

Η οργάνωση και η διοίκηση του σχολικού οργανισμού αποτελεί μία ακόμα βασική παράμετρο, η οποία καθορίζει την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Αυτό συμβαίνει βέβαια στις περιπτώσεις που οι πολιτικές διοίκησης και διαχείρισης που έχουν επιλεγεί στηρίζονται στις έννοιες της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της μονάδας. Η συμμετοχή όλων στην εκπλήρωση των κοινών στόχων θα ενδυναμώσει τις μεταξύ τους σχέσεις και θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας.

Τέλος, την καθοριστικότερη, ίσως, σημασία για τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας είναι οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις και τα εκπαιδευτικά μοντέλα που επιλέγονται από το σώμα των εκπαιδευτών, αλλά και τον διευθυντή. Υπό αυτό το σκεπτικό, η διοίκηση και το εκπαιδευτικό έργο οφείλουν να είναι μαθητοκεντρικά. Η πλήρωση των αναγκών του κάθε μαθητή ξεχωριστά, η ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου, η ομαλή κοινωνικοποίηση του, η καλλιέργεια των δυνατοτήτων-δεξιοτήτων του και η θωράκιση του χαρακτήρα του θα πρέπει να βρίσκονται στη βάση του κέντρου όλων των ενεργειών από πλευράς ηγεσίας και εκπαιδευτικού προσωπικού. Η συνθήκη αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός όχι μόνο ασφαλούς αλλά και ευδόκιμου περιβάλλοντος που θα λειτουργήσει ως βάση για την μετέπειτα πορεία της ζωής του.

Με προσλαμβάνουσες από την ελληνική σχολική πραγματικότητα οι Καραμήτρου και Καρατάσιος (2008) σε έρευνά τους αναφέρονται, επίσης, στους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος, εστιάζοντας στο φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Το φυσικό περιβάλλον για τους ερευνητές συγκροτείται από ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων, όπως είναι οι αίθουσες, ο κλιματισμός του χώρου, η ύπαρξη εγκαταστάσεων γυμναστηρίου, ο σχολικός εξοπλισμός τα εποπτικά μέσα, η ψηφιακή τεχνολογία, τα εργαστήρια, οι συνθήκες φωτισμού κ.α. Όλα τα παραπάνω στο σύνολό τους διαμορφώνουν τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή από τη μια και τις συνθήκες μάθησης και διαλείμματος των μαθητών από την άλλη. Το κοινωνικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από τον τρόπο που διαμορφώνονται οι κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας, δημιουργώντας αντίστοιχους άτυπους ή τυπικούς κώδικες συμπεριφοράς. Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον αντικατοπτρίζει τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, θεωρίες και πρακτικές που ενστερνίζονται και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, καθορίζεται από τη σταθερότητα, την ειλικρίνεια και τον σεβασμό που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εκατέρωθεν, αλλά και την αξιολόγηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλες έρευνες κατά καιρούς εισάγουν επιπλέον επιμέρους στοιχεία, που διαμορφώνουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος, οι βασικές κατηγοριοποιήσεις,



ωστόσο, θα λέγαμε ότι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό κοινές. Οι παράμετροι λοιπόν που ήδη αναφέρθηκαν, αν συνδυαστούν και λειτουργήσουν με ιδανικό τρόπο, συμβάλλουν στην εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής και ευχαρίστησης, αυξάνοντας εν τέλει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το θετικό σχολικό κλίμα δεν επιδρά, όμως, μόνο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και στην συναισθηματική και ψυχική ισορροπία όλων των μελών της μονάδας, κάνοντας σε ένα βαθμό την εμπειρία καθοριστική για την καθημερινότητά τους όσο και σε μεσοπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο χρονικό διάστημα. Η σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή για τη διαμόρφωση της ποιότητας του σχολικού κλίματος είναι πλέον δεδομένη και έχει απασχολήσει πλήθος ερευνών.

#### 4.4 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Ο διευθυντής ως πρόσωπο που κατέχει τη θεσμική εξουσία είναι τελικά το άτομο που διαμορφώνει το είδος των σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας του. Είναι αυτός δηλαδή που διαμορφώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εργασιακή εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ορίζοντάς την ως ευχάριστη ή δυσάρεστη (Ιορδανίδης, 2005). Υπό αυτό το σκεπτικό, ο ρόλος του πέρα από την εκπλήρωση των διοικητικών υποχρεώσεων είναι να δημιουργεί τις συνθήκες, ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενθαρρύνεται, να εμπυχώνεται και να παρακινείται από αυτόν, προκειμένου να έχει την καλύτερη δυνατή απόδοση στο έργο του. Όπως επισημαίνει σε έρευνά του ο Κατσαρός (2008), το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι ανθρωποκεντρικό, για τον λόγο αυτό ο διευθυντής οφείλει να μην περιορίζεται στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων αλλά να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και να έχει εκείνες τις δεξιότητες που θα τον χαρακτηρίζουν ως έναν καλό ηγέτη. Θα πρέπει να αποτελεί μορφή έμπνευσης για τη σχολική μονάδα, να παρακινεί και να καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, να καλλιεργεί την κουλτούρα της συνεργασίας και να διαχειρίζεται τις όποιες συγκρούσεις προκύψουν με θετικό τρόπο, αποφεύγοντας τη δημιουργία ρηγμάτων στις σχέσεις και κάνοντας εποικοδομητικές αλλαγές στην μονάδα.

Εν πολλοίς, στο πρόσωπο του διευθυντή επαφίεται η ύπαρξη κλίματος στη σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται από ηρεμία, σεβασμό, ανεκτικότητα, διάθεση για συνεργασία και πρόοδο. Η δημιουργία και διατήρηση της θετικής ατμόσφαιρας δεν είναι μια συνθήκη εύκολη να επιτευχθεί, δεδομένου ότι αυτή εξαρτάται από τον ανθρώπινο παράγοντα, ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαρακτηριστικά μεγάλης ποικιλίας και έντασης. Ενίοτε, μάλιστα, οι συνθήκες πίεσης και οι απαιτήσεις που δημιουργούνται στον εργασιακό χώρο μεταβάλλουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές, προβάλλοντας τα αρνητικά τους στοιχεία. Παράλληλα, μέσα στην σχολική μονάδα συγχρωτίζονται, εξ ανάγκης, άτομα με τελείως διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Σαϊτής, 2008). Ο ρόλος του διευθυντή λοιπόν καθίσταται ιδιαίτερα κομβικός στο να χειριστεί με επιδεξιότητα ένα σύνολο διαφορετικών προσωπικοτήτων, ώστε όλοι μαζί να δουλέψουν με αगाστό τρόπο για την προώθηση του κοινού τους σκοπού.

Ο χαρακτήρας του διευθυντή, οι γνώσεις του, οι ηγετικές του ικανότητες και οι πολιτικές που θα ακολουθήσει έχουν αναδειχθεί σε καθοριστικούς παράγοντες για την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της μονάδας, σε πλήθος ερευνών. Σε έρευνά τους οι Dinham, Cairney, Craige & Wilson (1995) αναδεικνύουν με έμφαση πως το πόσο ανοικτός και εύκολα προσιτός είναι ο διευθυντής από το εκπαιδευτικό σώμα και την μαθητική κοινότητα επηρεάζει άμεσα τη διάθεσή τους και συνολικά την εμπειρία τους στο σχολικό χώρο. Στην ίδια λογική η έρευνα των Αθανασούλα και Ρέππα (1999) εστιάζει στο γεγονός ότι ο διευθυντής οφείλει να μην είναι απομονωμένος στα διοικητικά του καθήκοντα αλλά να αλληλεπιδρά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανιχνεύοντας ανάγκες και εγγενείς αδυναμίες στη μονάδα. Να είναι ενεργητικός ακροατής όσων ζητημάτων τίθενται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, αντιμετωπίζοντας τα ζητήματα με σεβασμό, τη δέουσα κατανόηση και ενσυναίσθηση. Μόνο έτσι θα καταφέρει να ενισχύσει το πνεύμα συλλογικότητας και να καλλιεργήσει την κουλτούρα συνεργασίας, λειτουργώντας θετικά όχι μόνο σε συμβολικό επίπεδο αλλά και πρακτικό με πολλαπλά οφέλη για την μονάδα. Από την άλλη, έχει διαφανεί ότι ένας διευθυντής απόμακρος, με έλλειψη ενσυναίσθησης, ο οποίος δεν έχει μάθει να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά επηρεάζει όχι μόνο την εμπειρία των

διδασκόντων με αρνητικό τρόπο αλλά λειτουργεί ανασταλτικά στην επιτυχημένη πρόοδο της μονάδας.

Όταν ο διευθυντής δημιουργεί ένα ασφαλές και ήρεμο περιβάλλον δράσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές, όταν προνοεί για την εκπλήρωση των αναγκών, που δημιουργούνται στην μονάδα, όταν με την ηγετική του στάση «μπαίνει μπροστά», αναλαμβάνοντας ρίσκα και πρωτοβουλίες εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τη βελτίωση και την επιτυχία της μονάδας (Allen, Grisby & Peters, 2015). Επί της ουσίας, η σχολική ηγεσία είναι καθοριστικός παράγοντας, πέραν όλων των άλλων, για την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών αλλά και για τη συνολική επίδοση της μονάδας. Ο διευθυντής είναι αυτός, που θα διαμορφώσει το κοινό όραμα και θα το επικοινωνήσει με επιτυχία στα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, θα αναγνωρίσει την παλέτα των διαφορετικών χαρακτήρων μέσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και θα εξατομικεύσει την προσέγγισή του, παρακινώντας τους να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό στην άσκηση του έργου τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα αποτελέσει η προσωπικότητά του πρότυπο, παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό να τον ακολουθήσει με αφοσίωση. Στις περιπτώσεις αυτές η εμπειρία του εκπαιδευτικού προσωπικού καταγράφεται στην συνείδησή του ως θετική και επιτυχημένη.

Από τις σπουδαιότερες, ίσως, διαπιστώσεις αποτελεί η αναγνώριση από μία επιτυχημένη σχολική ηγεσία του πολυδιάστατου και πολύτιμου ρόλου του δασκάλου στον ψυχισμό, στον χαρακτήρα και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Allen, Grisby & Peters, 2015). Οι επιτυχημένοι διευθυντές λοιπόν λειτουργούν υποστηρικτικά και ενισχυτικά στο έργο του εκπαιδευτικού, φροντίζοντας να του παρέχουν την δυνατότητα να ανανεώνει και να βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την εξέλιξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του και τη λειτουργία καινοτόμων ιδεών, που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Την πρακτική αυτή, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους την εκλαμβάνουν ως ένδειξη εμπιστοσύνης και έμπρακτης στήριξης στο έργο τους και γίνεται εφόρμηση για να προχωρήσουν σε περαιτέρω βελτίωση.

Σε τελική ανάλυση, οι περισσότερες έρευνες συνηγορούν στη σημαντικότητα του ίδιου του σχολικού θεσμού για την κοινωνία. Οι Pepper & Hamilton (2002)

υπογραμμίζουν ότι το σχολείο αποτελεί ένα ζωτικό οργανικό κύτταρο της κοινωνίας και οι απόρροιες της λειτουργίας του εκβάλλουν σε αυτήν. Εστιάζουν, έτσι, στην επιρροή που έχει το σχολικό κλίμα στους βασικούς αποδέκτες του θεσμού, τους μαθητές. Αναγνωρίζουν πως η θετική σχολική εμπειρία αποτελεί βάση και κίνητρο για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Υπό αυτήν την έννοια, αναγνωρίζουν την έμμεση συμβολή του διευθυντή στην ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς αυτός θεωρείται βασικός συντελεστής της ποιότητας του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, οι επιλογές της ηγεσίας και ο τρόπος που ασκείται είναι καθοριστικά για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου από τους δασκάλους και για την ακαδημαϊκή πορεία και τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις, το θετικό ή αρνητικό αποτύπωμα που θ' αφήσει η σχολική ηγεσία θα έχει άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα και για την κοινότητα των εκπαιδευτικών και γι' αυτήν των μαθητών. Οι Murtedjo & Suharningsih (2018) μεγεθύνουν το παραπάνω αποτύπωμα που αφήνουν οι διευθυντές στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων, υποστηρίζοντας ότι η θετική σχολική εμπειρία για τα παιδιά αυτής της ηλικίας λειτουργεί καθοριστικά για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον σχολικό θεσμό μετέπειτα ως έφηβοι. Οι ίδιοι επίσης τονίζουν πως το καλό σχολικό κλίμα και η βελτίωση των επιδόσεων της μονάδας ενισχύουν τις διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή ενδυναμώνοντας την κουλτούρα της συνεργασίας.

Συμπερασματικά, όλες οι έρευνες υπερθεματίζουν την καθοριστική σημασία που έχει η προσωπικότητα του διευθυντή συνολικά. Αναγνωρίζουν τη συμβολή του τόσο στην τέλεση του εκπαιδευτικού έργου από το σώμα των δασκάλων όσο και στην εμπειρία των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Συνηγορούν, θα λέγαμε, στην ώθηση των σύγχρονων σχολικών ηγεσιών να δώσουν αυξημένη βαρύτητα στο όραμα, που έχουν για την μονάδα τους και στον τρόπο άσκησης των πολιτικών τους, πέρα από το καθαρά διαχειριστικό κομμάτι.

Είναι μάλλον δύσκολο να σκεφτούμε χωριστά τον διευθυντή της σχολικής μονάδας από την ποιότητα του σχολικού κλίματος, αφού φαίνεται να αποτελούν δύο έννοιες που διαμορφώνουν σχέση αιτίας και αιτιατού (Dinham, Cairney, Craige & Wilson, 1995). Η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της

σχολικής εμπειρίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Γι' αυτόν το λόγο το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνει τις απαιτήσεις του απέναντι στο πρόσωπο αυτό. Επιθυμούν την παρουσία ενός ατόμου που θα τους αντιμετωπίζει ισότιμα και με σεβασμό, δίνοντάς τους χώρο για πρωτοβουλίες. Περιμένουν ένα άτομο ανοικτό απέναντί τους με ενεργητική ακρόαση, ο οποίος θα έχει την ικανότητα να χειρίζεται αποτελεσματικά ένα σύνολο επικοινωνιακών μεθόδων, που θα αποτελούν δίοδο της μεταξύ τους τυπικής και άτυπης επικοινωνίας (Αθανασούλα και Ρέππα 1999). Παράλληλα, είναι σημαντικό για το εκπαιδευτικό σώμα να διαθέτουν στο τιμόνι της ηγεσίας ένα άτομο που θα τους εμπνέει, θα τους ενθαρρύνει, δεν θα φοβάται να καινοτομεί και θα γίνεται κοινωνός ενός συλλογικού οράματος για την πρόοδο της σχολικής μονάδας.

Σημαντικό, επίσης, για την ποιότητα του σχολικού κλίματος είναι να αποτελεί ο διευθυντής ένα πρόσωπο το οποίο θα έχει κερδίσει τη γενική αποδοχή των μελών της μονάδας. Οι αξίες του και η ηθική του υπόσταση θα αποτελέσουν παράγοντες όχι μόνο ευρείας αποδοχής αλλά και μακροήμερευσης στην ηγετική του θέση (Tajasom & Ahmad, 2011). Στην αντίθετη περίπτωση, όπου μία προσωπικότητα με χαλαρό και εύκαμπτο σύστημα αξιών βρεθεί σε ηγετική θέση, παρατηρείται να αφήνει αρνητικό αποτύπωμα στο σχολικό κλίμα. Η έλλειψη στιβαρών ηθικών αξιών και η ευθυνοφοβία σε τέτοιες περιπτώσεις έχουν άμεσο αντίκτυπο καθώς παρατηρείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό αδιαφορία στην εκπλήρωση του έργου τους, δημιουργία εντάσεων και αποδυνάμωση του κλίματος συνεργασίας, προχειρότητα και ύπαρξη προβληματικών συμπεριφορών γενικά από τα μέλη της μονάδας. Έτσι, μια αποδυναμωμένη ηγεσία αφήνει τα ίχνη της όχι μόνο στην ποιότητα του σχολικού κλίματος αλλά και σε αυτήν του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου από την μονάδα με μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα ακόμα και στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ****Ελληνική Βιβλιογραφία**

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-94.

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: Π. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. (σσ. 183-200). Αθήνα: Επίκεντρο.

Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη Περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10.

Argyroulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. DOI: 10.12681/hjre.10846.

Βασαρμίδα, Ε. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και ο ρόλος του διευθυντή. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λασιθίου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π.). Διαθέσιμο από το ιδρυματικό αποθετήριο Ε.Α.Π. (Κωδ. 28329).

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-266). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Θεοφυλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Εκπαιδευτικές αλλαγές και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο. (σελ. 90-97). Διαθέσιμο στο <http://study.eap.gr/course/view.php?id=192>

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α.Ε. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53. Ανακτήθηκε στις 21/11/2015 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/104>

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (Τόμος Γ). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζωή Παπαναούμ (επιμ). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*. (σσ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 151-179.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 3, 57-96.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο – Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από το ιδρυματικό αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών (Κωδ. 5261).

Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στη εκπαίδευση. Στο: Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώννα, & Μ. Νίκα, (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα-Πρακτικές. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 247-257). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 135-142.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου: Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2015). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου Αιώνα*, 27-29 Μαρτίου. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πιντέλογλου, Ν. (2000). *Εισαγωγή στις Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Έλλην.

Ρεσ, Γ. (2005). Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η λειτουργία δικτύων και συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 34, 43-48.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα παιδεία*, 83, 66-77.



Σπυράκης, Γ., & Σπυράκη Χ. (2008). Αντιμετώπιση συγκρούσεων στους οργανισμούς. *Διοικητική ενημέρωση*, 44, 32-50.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.

Φιλίππου, Δ. (2016). *Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείρισή τους.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π.). Διαθέσιμο από το ιδρυματικό αποθετήριο Ε.Α.Π. (Κωδ. 32525).

Φωτόπουλος, Ν. (2007). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adejimola, A.S. (2009). Language and communication in conflict resolution. *Journal of Law and Conflict Resolution*, 1 (1), 1-9.

Allen, N., Grisby, B., Peters, M.L., (2015). Does Leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of educational Leadership Preparation*, 10 (2), 1-22. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083099.pdf>

Appelbaum, S., Abdallah, C., & Shapiro, B. (1999). The self-directed team. A conflict resolution analysis. *Team Performance Management*, 5 (2), 60-77.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid.* Houston: Gulf Publishing Company.

Boulle, L., & Nestic, M. (2001). *Mediation principles, process, practice.* London: Butterworths.

Brahnam, S., Margavio, T., Hignite, M., Barrier, T., & Chin, J. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development*, 24 (3), 197-208.

Cheldelin, S. & Lucas, A. (2004). Conflict resolution: *Academic administrator's guide to conflict resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.  
<http://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/viewFile/18468/19074>

Cohen, J. (2009). Jonathan Cohen on School Climate. *The challenge*. Vol.16, No4. Διαθέσιμο: [www.nscs.net](http://www.nscs.net). ή [www.edpubs.gov/document/ed005207w](http://www.edpubs.gov/document/ed005207w). pdf.

Cohen S. J., Michelli, N.(2009). School Climate: Policy, Teacher Education and Practice. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net>

Cohen S. J. , A. K. , Huang K., Hanson T. L., Austin G. (2015). Inequalities in school climate in California. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 237 – 261 Daar, B., Eaton, S. (2010). *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to Change*. Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Ανακτήθηκε στις 21/11/2015 από [https://www.researchgate.net/profile/Jonathan\\_Cohen4/publication/235420504\\_School\\_Climate\\_Research\\_Policy\\_Teacher\\_Education\\_and\\_Practice/links/02bfe5116de641a84c000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Cohen4/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice/links/02bfe5116de641a84c000000.pdf)

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37, 441 – 462.

Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D., & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36–58.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Friedman, R., Currall, S., & Tsai, J. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 32-55.

Frisby, B.N., & Westerman, D. (2010). Rational actors: Channel selection and rational choices in romantic conflict episodes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27 (7), 970–981.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας* (μτφ. Φωτ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Μτφ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. (Original work published 1993).

Halpin, A., & Groft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. U.S. Office of Education Research Project.

Hocker, J.L., & Wilmot, W.W. (1991). *Interpersonal conflict*. Boston: McGraw Hills.

Hoy, W.K. & Clover S.I.R (1986). Elementary school climate: revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-100

Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Mc Graw –Hill.

Huffstutter, S. J. Lindelow, J. J. Scott, S.C. Smith & J. Watters (1997). Managing Time, Stress and Conflict. In S.C. Smith and P.K. Piele. ( eds). *School Leadership Handbook for Excellence* (pp. 374-400). USA: University of Oregon.

Kohlrieser, G. (2007). Six essential skills for managing conflict. *IMD Perspective for Managers*, 149, 1-4.

Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 3-19. Ανακτήθηκε στις 10/10/2015 από <https://www.researchgate.net/publication/260476761>

Masters M., & Albright, R. (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplac*. New York: Amacom.

Mayer, C. H., & Law, L. (2012). Managing cross-cultural conflict in organizations. *International Journal of Cross Cultural Management*, 12 (1), 3–8.

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

Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3 (1), 25-34.

Murtedjo, M., Suharningsh, S. (2018). The role of Principal in optimizing school climate in primary schools. *The 2nd International Joint Conference on Science and Technology* 953 (1).

Nir, A.E., & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of education administration*, 41 (5), 547-564.

Okotoni, O., & Okotoni, A. (2013). Conflict Management in Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *Nordic Journal of African Studies*, 12 (1), 23-38.

Pepper, K., & Hamilton Thomas, L. (2002). Making a change : The effects of the Leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(2), 155–166.

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

Pondy, L. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 12, 296-320.

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

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

Rahim, A., Psenicka, C., & Polychroniou, P. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 303-326.

Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior*. New York: 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. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538331.pdf>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). London: Pearson Education.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Β' Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 582-609.

Shih, H.A., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organisations. *The International Journal of Conflict Management*, 21 (2), 147–168.

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 (1), 102-111.

Skjorshammer, M. (2001). Co-operation and Conflict in a Hospital: Interprofessional Differences in Perception and Management of Conflicts. *Journal of Interprofessional Care*, 15 (1), 7-18.

Tajasom, A., Ahmad, Z.A. (2011). Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7 (4) 314-333.

Thomas, K. W. (1976). *Conflict and conflict management, Handbook of industrial and organizational psychology* (in M. D. Dunnette ed.). Chicago: Rand-McNally.

Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York: Xicom, inc.

Tjosvold, D., Hui, P., & Law, K. S. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36 (2), 166-83.

Wall, J. A. Jr., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 513-556.

Willis, M., & Varner, L. (2010). Factors that Affect Teacher Morale. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8 (4). Ανακτήθηκε από: <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss4/24>



Η Παγώνα Σωτηρίου γεννήθηκε και ζει στο Άργος. Σπούδασε στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, όπου και ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα Εκπαιδευτική Πολιτική, Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση.

Από το 2009 υπηρετεί ως εκπαιδευτικός σε δημοτικά σχολεία του νομού Αργολίδας, έχει πραγματοποιήσει εισηγήσεις που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα σε επιστημονικά συνέδρια και το όραμά της είναι η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου και η αποτελεσματικότητα της διοίκησής του.