

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ
ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΤΖΑΛΑΜΟΥΡΑ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί να καλύψει ένα μεγάλο κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα των συγκρούσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και τη διαχείρισή τους από τον διευθυντή. Πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο και συχνό στην Εκπαίδευση και κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οπότε και προκύπτει η ανάγκη για τη σφαιρική διερεύνησή του. Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ειρήνη Ιωαννίδου, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη, την αμέριστη συμπαράστασή της και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς-διευθυντές που δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου που ήταν συμπαραστάτες και αρωγοί στην προσπάθειά μου να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της έρευνάς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ερευνά το φαινόμενο των συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας του Κιλκίς και σκόπευε να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες και το ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν σαράντα (40) και απάντησαν σε ερωτηματολόγιο τεσσάρων ενοτήτων.

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα κύρια αίτια των συγκρούσεων είναι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, η σχολική επίδοση, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ατομικοί παράγοντες και άλλα. Αναφορικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων διαφάνηκε ότι απορρέουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες κατά την εμφάνισή τους στη σχολική μονάδα. Τέλος, σχετικά με το ρόλο του διευθυντή κατά τη διαχείριση των συγκρουσιακών επεισοδίων, προέκυψε ότι το προφίλ του διευθυντή συγκεντρώνει χαρακτηριστικά τεχνικής του συμβιβασμού ως τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων και -σε συγκεκριμένες περιπτώσεις- τεχνικής της κυριαρχίας.

ABSTRACT

The present work investigates the phenomenon of conflicts within the school environment. The survey was conducted in the primary schools of the regional unit of Kilkis and intended to explore the views of the directors on the causes, consequences and role of the school leader in conflict management between parents and teachers. The survey respondents were forty (40) and replied to a four-section questionnaire.

The findings of the study showed that the main causes of the conflict are the problematic behavior of pupils, school performance, teacher behaviour, individual factors and others. With regard to the consequences of the conflict, it was apparent that both positive and negative consequences were derived from their appearance in the school unit. Finally, as regards the role of the director in managing the conflicts, it has emerged that the director's profile brings together features of the compromising as a technique of conflict management and -in specific cases- features of forcing technique.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩ

N

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	2
1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	2
1.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	2
1.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας.....	4
1.3. Η Ηγεσία στη σχολική μονάδα.....	4
Τα βασικά χαρακτηριστικά του Ηγέτη.....	6
1.4. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση συγκρούσεων.....	7
2. Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ.....	11
2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ.....	11
2.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	12
2.3 ΑΙΤΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	13
2.4 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	14
2.4.1 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	15
2.4.2 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	16
Άλλες μέθοδοι που αφορούν την παρέμβαση τρίτων.....	18
3. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ.....	19
3.1 ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	21
3.1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ.....	21

3.1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	22
3.1.3 ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	25
3.1.3.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	26
3.1.3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	29
3.1.3.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	31
3.1.3.4 ΠΗΓΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	33
3.1.3.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	34
Πρακτικές γρήγορης επίλυσης συγκρούσεων από τη μεριά του διευθυντή.....	36
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	38
1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
1.2 ΜΕΘΟΔΟΣ.....	38
Το ερευνητικό εργαλείο.....	39
Δειγματοληψία και δείγμα.....	40
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	62
3.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	62
3.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	74
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	74
«Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών».....	74

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Φύλο ερωτηθέντων
41

Γράφημα 2. Ηλικία ερωτηθέντων
42

Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας ερωτηθέντων
43

Γράφημα 4. Σπουδές ερωτηθέντων
43

Γράφημα 5. Ειδικότητα ερωτηθέντων
44

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων	46
Πίνακας 2: Αιτίες συγκρούσεων	46
Πίνακας 3: Δυνατότητα πρόβλεψης σύγκρουσης	47
Πίνακας 4: Θετική επιρροή συγκρούσεων στη σχολική μονάδα	47
Πίνακας 5: Συνθήκες που επηρεάζονται περισσότερο (θετικά) από την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων	48
Πίνακας 6: Αρνητική επιρροή συγκρούσεων στη σχολική μονάδα	49
Πίνακας 7: Συνθήκες που επηρεάζονται (θετικά) περισσότερο από την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων	49
Πίνακας 8: Χαρακτηριστικά του διευθυντή	50
Πίνακας 9: Οργάνωση και εφαρμογή διαδικασιών που διευκολύνουν, διατηρούν και προωθούν δεσμούς και σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	51
Πίνακας 10: Συνεργασία με γονείς για αντιμετώπιση προβλημάτων σχολικής μονάδας και μαθητών	51
Πίνακας 11: Αξιοποίηση λοιπών φορέων (Σχολικός Σύμβουλος, άλλους υπηρεσιακούς φορείς) υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου	52

Πίνακας 12: Ο Διευθυντής ως ο παράγων δημιουργίας συνοχής στο σχολείο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι	52
Πίνακας 13: Ο Διευθυντής διαχειρίζεται προσωπικά τα συγκρουσιακά επεισόδια..	53
Πίνακας 14: Βαθμός αποφυγής συζήτησης ζητημάτων για τα οποία θα υπάρξουν διαφορίες	53
Πίνακας 15: Βαθμός προσέγγισης προβλημάτων άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές	54
Πίνακας 16: Στάδια διαχείρισης συγκρούσεων	55
Πίνακας 17: Εξεύρεση λύσης ανάμεσα σε θέση διευθυντή και θέση των άλλων	55
Πίνακας 18: Κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης, λαμβάνονται υπόψη τις επιθυμίες των αντικρουόμενων πλευρών	56
Πίνακας 19: Επιβολή θέσης στις αντικρουόμενες πλευρές, όταν χρειάζεται	56
Πίνακας 20: Περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία η επιβολή της θέσης του διευθυντή	57
Πίνακας 21: Βαθμός αποφυγής συζήτησης αμφισβητούμενων (αντικρουόμενων) ζητημάτων	58
Πίνακας 22: Βαθμός συνδυασμού οφελών και ζημιών και των δύο πλευρών	58
Πίνακας 23: Βαθμός επίλυσης διαφορών με αμοιβαία συμφωνία	59
Πίνακας 24: Βαθμός ανοικτής συζήτησης των εκδοχών του προβλήματος	59

Πίνακας 25: Βαθμός προσπάθειας για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τη διεύθυνση	60
Πίνακας 27: Βαθμός καταστολής έντονων συναισθημάτων	61
Πίνακας 28: Βαθμός συμφωνίας για μη ανησυχία για τις εμφανιζόμενες στη σχολική μονάδα συγκρούσεις	61

**«Ποτέ μην συγκρούεσαι με κάποιον
που δεν έχει τίποτα να χάσει.»**

Baltasar Gracian, Ισπανός συγγραφέας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε κοινωνία είναι ένα κράμα πολλών ετερόκλιτων συνιστωσών, οι οποίες αποτελούνται από μικρότερες δομές στις οποίες δρουν και αλληλεπιδρούν άτομα κατά μόνους ή κατά ομάδες. Κάθε κοινωνία, ακόμα, διαιρείται σε μικρότερες κοινωνικές οργανώσεις, οι οποίες έχουν το δικό τους πυρήνα και τις δικές τους συνιστώσες που ορίζουν την ταυτότητα, το χαρακτήρα και τη λειτουργία της κάθε οργάνωσης.

Η σχολική κοινότητα είναι μια από τις μικρότερες μονάδες της ευρύτερης κοινωνίας κάθε οργανωμένου κράτους και αποτελεί μια ουσιαστική μικρογραφία της κοινωνίας. Το σχολείο, λοιπόν, ως οργανωτικό σύστημα, αποτελείται από διάφορα αλληλοεξαρτώμενα συστήματα, όπως η διεύθυνση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς, το βοηθητικό προσωπικό και οι τοπικοί θεσμοί, οι οποίοι μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, επιθυμούν και προσπαθούν να επιτύχουν ορισμένους στόχους. Οι στόχοι πλαισιώνονται από μια σειρά ενεργειών και δράσεων που αποσκοπούν στην εκπλήρωση καθηκόντων και από την εύλογη συνεργασία των υποσυνόλων της σχολικής κοινότητας.

Ωστόσο, καθίσταται σαφές ότι ο κάθε άνθρωπος, ως ετερόκλητη μονάδα, παράλληλα με την ιδιότητα του μέλους ενός συνόλου, αποτελεί μοναδικό και ξεχωριστό κομμάτι του και διαφέρει ως προς την προσωπικότητα, τις ικανότητες και δεξιότητες, τις αξίες, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα κίνητρα από τα υπόλοιπα μέλη που συνιστούν το σύνολο. Συνεπώς, προκύπτει ότι αυτές οι διαφορές, η ποικιλομορφία και η πολυπλοκότητα του συνόλου, οδηγούν σε αναπόφευκτες συγκρούσεις μεταξύ των συνιστωσών του σχολικού περιβάλλοντος κατά τη συνύπαρξη και συνεργασία τους. Οι συγκρούσεις με τη σειρά τους ποικίλουν ανάλογα με τις διαφορές των αντιμαχόμενων πλευρών ως προς τα χαρακτηριστικά τους, την ιδιοσυγκρασία των πλευρών, τις συμπεριφορές τους, το αξιακό τους υπόβαθρο, τα καθήκοντα, τα ενδιαφέροντα, τις πολιτικές και το βαθμό ανταγωνισμού τους.

Ακούγοντας τον όρο «σύγκρουση» αυτομάτως ταυτίζεται με κάτι το *αρνητικό*. Η «σύγκρουση» βέβαια αφορά σε μια δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει στάδια, που άλλοτε κορυφώνεται με συναισθηματικές εκρήξεις κι άλλοτε επιλύεται

ώριμα προκειμένου να ικανοποιηθούν αμφότερες οι αντικρουόμενες πλευρές (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Σύμφωνα με τον Rahim, σε μια απόπειρα να συγκεράσει τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί γύρω από τη σύγκρουση, κατέληξε ότι η σύγκρουση είναι «...μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)» (Rahim, 2002).

Στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, συγκρούσεις μπορεί να ανακύψουν ανάμεσα στο διευθυντή και μέλη του συλλόγου των διδασκόντων, στο διευθυντή και τους γονείς, στο διευθυντή και τους μαθητές, στα μέλη του συλλόγου μεταξύ τους, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ή και στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Καθώς τα συγκρουσιακά επεισόδια αποτελούν αναπόσπαστο και αναπόφευκτο κομμάτι ενός περιβάλλοντος που βασίζεται στη λειτουργία και τη δράση ανθρώπων, η έγκαιρη και αποτελεσματική διαχείρισή τους είναι καίριας σημασίας προκειμένου να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Επομένως, ο ρόλος του διαχειριστή της σύγκρουσης είναι πολύπλευρος κι εξαιρετικά σημαντικός προκειμένου να διασφαλίσει την ισορροπία και την αρμονία στην εκάστοτε κοινωνική οργάνωση. Εν προκειμένω, ο ρόλος αυτός -στην πλειονότητα των περιπτώσεων- ανατίθεται στο διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια διερεύνησης αυτού του ρόλου ως προς τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και τη διαχείρισή τους από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα υπάρχει περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

1.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Η ευρύτερη και γενικευμένη διοίκηση ασκείται από τους νόμους της εκάστοτε

κυβέρνησης, όπως εκείνοι εκπορεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας σε συνδυασμό με την πανεθνική του ομοιομορφία αποτελούν τα δύο βασικότερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία έχουν παραμείνει αναλλοίωτα από την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830, με το Σύνταγμα να θεσμοθετεί και να διασφαλίζει τον πλήρη έλεγχο όλης της επικράτειας και την επιτήρηση της Εκπαίδευσης (Lainas, 2010).

Μέσα στη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπίζονται τέσσερα διοικητικά επίπεδα: (Πουλής, 2014)

1. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων
2. Οι Περιφέρειες
3. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
4. Οι σχολικές μονάδες

Η χώρα, από άποψη εκπαιδευτικής διοίκησης είναι χωρισμένη σε 54 διοικητικές μονάδες. Κάθε μονάδα αποτελείται από ένα νομό, ο οποίος διαθέτει διεύθυνση πρωτοβάθμιας και διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου και υπάγονται οι εκπαιδευτικές μονάδες του νομού. Εξαιρέση αποτελούν η Αττική και η Θεσσαλονίκη, οι οποίες διαθέτουν έξι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας η Αττική (4 των Αθηνών και 2 της ανατολικής και δυτικής Αττικής) και δύο η Θεσσαλονίκη (ΠΕ & ΔΕ ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης). Οι υπηρεσίες αυτές έχουν αποκεντρωτικό χαρακτήρα σχετικά με το Υπουργείο Παιδείας, καθώς λειτουργούν ανεξάρτητα σε περιφερειακό επίπεδο από τις εκλεγμένες αρχές. Ουσιαστικά ακολουθούν την ενιαία εκπαιδευτική πολιτική που κατοχυρώνεται από το Σύνταγμα, αλλά σε επίπεδο περιφέρειας οι διευθύνσεις έχουν την ευχέρεια και την ευελιξία να χαράσσουν δικές του μικροπολιτικές και να διαχειρίζονται τα θέματα που προκύπτουν αυτοβούλως κι ανεξαρτήτως.

Στη συνέχεια της ιεραρχίας ακολουθούν οι εκπαιδευτικές μονάδες υπό την ηγεσία των διευθυντών και διευθυντριών. Θεωρητικά, ο διευθυντής της κάθε μονάδας είναι ο κύριος υπεύθυνος και ο βασικότερος παράγοντας της σχολικής δομής για την ομαλή και υγιή λειτουργία της, καθώς και για τις αποφάσεις που πρέπει λαμβάνονται. Ωστόσο, η κρίση και λήψη πρωτοβουλιών είναι αρκετά περιορισμένες, καθώς οφείλει να ακολουθεί και να εφαρμόζει την ενιαία εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον,

ακόμα και σε πρακτικές ανάγκες, όπως είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός του σχολικού έτους, ο εξοπλισμός και το προσωπικό κάθε σχολικής μονάδας είναι ζήτημα που υπόκειται στη δικαιοδοσία του Υπουργείου και όχι του εκάστοτε διευθυντή σχολικής μονάδας.

1.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας.

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 1566/85, άρθρο 11), η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ 1340/16-10-2002).

Όσον αφορά στα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αρχικά βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα ο Διευθυντής εκείνος που:

- α) Καθοδηγεί τη σχολική μονάδα προς την επίτευξη των στόχων της.
- β) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους φορείς και τρίτα πρόσωπα.
- β) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.
- δ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.
- στ) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες, όπως λόγου χάρη την εγγραφή των μαθητών και την κατανομή τους στα τμήματα, την έκδοση και υπογραφή των τίτλων σπουδών, τη σύγκληση συνελεύσεων με τους σχολικούς συμβούλους, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και το διδακτικό προσωπικό της μονάδας.
- ζ) Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

1.3. Η Ηγεσία στη σχολική μονάδα

Ανεξάρτητα από την έννομη κατοχύρωση και θεσμοθέτηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του σχολικού διευθυντή, πολλοί ερευνητές του επιστημονικού πεδίου της Οργάνωσης και της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων έχουν στρέψει την προσοχή τους στην ηγεσία, στο ρόλο, στα χαρακτηριστικά, στις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Μερικοί από τους επικρατέστερους ορισμούς επί του θέματος της Ηγεσίας είναι του Σαΐτη, κατά τον οποίο η ηγεσία είναι *«η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»* (Σαΐτης, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης., 2002). Στο ίδιο μοτίβο, με την ηγεσία να προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της επιρροής κινείται και ο Μπουραντάς, ο οποίος περιγράφει ότι η ηγεσία είναι *«η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας από ένα άτομο (ηγέτη), έτσι ώστε πρόθυμα και εθελοντικά και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»* (Μπουραντάς, Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές., 2002).

Πολλές φορές υπάρχει σύγχυση των όρων «διευθυντής» και «ηγέτης». Γενικά, ο «διευθυντής» έχει μια χροιά πιο διοικητική, πιο «τετράγωνη», πιο ρεαλιστική σε αντίθεση με τον «ηγέτη» που η χροιά του είναι πιο ελεύθερη, πιο «εύπεπτη», πιο ανεξάρτητη. Βάσει της βιβλιογραφίας, ο *διευθυντής* είναι ο αρμόδιος για να οργανώνονται και να διεκπεραιώνονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις, βοηθά και υποστηρίζει τους υφισταμένους του, ώστε να προχωρούν οι εργασίες και στην ουσία στέκεται πίσω από τα μέλη, σε αντίθεση με τον «ηγέτη», ο οποίος προϊστάται της ομάδας, αποτελεί πρότυπο έμπνευσης για τους υφισταμένους του, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από κοινού (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Μία ακόμη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής ασχολείται περισσότερο με θέματα που αφορούν σε ζητήματα της καθημερινότητας και της διοίκησης του οργανισμού ή –εν τοιαύτη περιπτώσει- της εκπαιδευτικής μονάδας,

ενώ ο ηγέτης εστιάζει στις κατευθυντήριες οδηγίες που πρέπει να δίνονται σε διάστημα λίγων μηνών (Πασιαρδής, 2004).

Τέλος, ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο μέσα από το οποίο εκπορεύεται κι αναδεικνύεται η οργανωτική κουλτούρα και η διοίκηση του οργανισμού. Επιπλέον, ο διευθυντής στηρίζεται στις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις οργανωτικές και διοικητικές του δεξιότητες σεβόμενος το σύστημα το οποίο υπηρετεί. Ο ηγέτης ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, είναι πρότυπο έμπνευσης, είναι οραματιστής ο οποίος, με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, προσπαθεί να εμψυχήσει αυτό το όραμα στην υφιστάμενη ομάδα του, ώστε να τους κατευθύνει σωστά για να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού με την αμέριστη βοήθεια και συνεργασία του και με την ενθάρρυνση του για ανάληψη πρωτοβουλιών από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι ότι προσπαθεί να διασφαλίσει με αυτόν τον τρόπο τα συλλογικά συμφέροντα τόσο της ομάδας του, όσο και του οργανισμού, παρά τα δικά του προσωπικά οφέλη (Πασιαρδής, 2012).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του Ηγέτη

Τα στοιχεία που διαθέτει ένας ηγέτης (leader), όπως αναφέρουν στην έρευνά τους οι Παπαγεωργιάκης & Σισμανίδου (2016), εσωκλείουν και δεξιότητες καλής διαχείρισης και διοίκησης (management), αλλά και μια πληθώρα άλλων στοιχείων που αφορούν στο χαρακτήρα και δεν είναι επίκτητα. Επιγραμματικά και συγκεντρωτικά λοιπόν, ο «ηγέτης» πρέπει να:

- Διαθέτει όραμα
- Ασκεί επιρροή στους γύρω του με διακριτικό και ασυναίσθητο τρόπο
- Διεκπεραιώνει διοικητικά θέματα
- Πρεσβεύει και να προωθεί ένα αξιακό σύστημα
- Ενδυναμώνει τα μέλη της ομάδας που τον πλαισιώνει και να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών
- Εμπνέει την ομάδα σε έναν ομόρροπο σκοπό που αποτελείται από κοινά στοιχεία και αξίες
- Αναπτύσσει συνεργατικές αλλά και προσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συνεργάτες του
- Βοηθά τους υφισταμένους του και να διασφαλίζει την καλή επικοινωνία
- Είναι δίκαιος, αντικειμενικός και αμερόληπτος

- Επιδεικνύει σεβασμό προς την προσωπικότητα και την υπόληψη όλων των μελών της ομάδας
- Δημιουργεί κλίμα και κουλτούρα
- Κινητοποιεί και να συμπεριλαμβάνει τους συνεργάτες του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- Προωθεί τα συμφέροντα των μελών και της ομάδας και να παραμερίζει τα δικά του.

1.4. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση συγκρούσεων

Η «σύγκρουση», αφενός ως έννοια κι αφετέρου ως πραγματικό επεισόδιο, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής. Τα συγκρουσιακά επεισόδια είναι πολυάριθμα και οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες. Η άμεση κι έγκαιρη διευθέτησή τους είναι η σημαντικότερη από τις συνιστώσες που πλαισιώνουν τη σύγκρουση. Όταν, όμως, η σύγκρουση δε μπορεί να ελεγχθεί και να διευθετηθεί από τις ίδιες τις αντιμαχόμενες πλευρές, ο ρόλος αυτός ανατίθεται στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτό το ρόλο και από την αξιοποίηση της σύγκρουσης προς όφελος της μονάδας, είναι εύκολο να διαφανεί η αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Everard & Morris, 1999).

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει φροντίσει να διαχειριστεί πρωτίστως τις σχέσεις μεταξύ των συνεργατών του. Ουσιαστικά, θα πρέπει να έχει φροντίσει για τη δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού, αλληλεγγύης και καλών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Engle & Nehrt, 2011).

Για τη σωστή διαχείριση σχέσεων απαιτούνται:

- Διαμόρφωση *κουλτούρας*, δηλαδή διαμόρφωση κοινών στάσεων, αξιών, παραδοχών, απόψεων που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται (Everard & Morris, 1999). Η κουλτούρα προσανατολίζεται στον παράγοντα «άνθρωπο», συνεπώς ο διευθυντής πρέπει να επιδιώκει την επιβράβευση προς τους συναδέλφους, την ενίσχυσή τους για αλτρουισμό, να επιδεικνύει γενναιοδωρία και φιλικότητα.
- Δεξιότητες σύλληψης κι αντίληψης σύνθετων εννοιολογικών δομών, οι οποίες δεν αφορούν στη γενική νοημοσύνη ή τις νοητικές ικανότητες, αλλά στη

γενίκευση μέσα από παρατηρήσεις και εμπειρίες. Με άλλα λόγια, αφορούν στην κριτική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- Συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή το μείγμα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης, προερχόμενο από την κοινωνική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη παρέχει την ικανότητα τόσο της διαχείρισης των ατομικών-προσωπικών συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων σε συνδυασμό με την ορθή επικοινωνία (Engle & Nehrt, 2011).

Ο διευθυντής, λοιπόν, καλείται συχνά να διευθετήσει πάσης φύσεως διενέξεις στη σχολική κοινότητα, που όπως σε όλα τα ζητήματα της ζωής του ατόμου άλλωστε, η πρόληψη πολλές φορές αποδεικνύεται σωτήρια. Επομένως και στην προκειμένη περίπτωση των συγκρούσεων, η πρόληψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Με την έννοια αυτή, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να βολιδοσκοπεί και να αναγνωρίζει εκ των προτέρων το πρόβλημα που μπορεί να προκαλέσει ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, έτσι ώστε να αξιολογήσει την κατάσταση και αναλάβει δράση προτού αυτό κορυφωθεί (Hayes, 2002). Σε αντίθετη περίπτωση, εάν ο διευθυντής δε γνωρίζει είτε τις ανάγκες των μελών του περιβάλλοντος του, είτε τα προβλήματα που εγκυμονούν κινδύνους συγκρούσεων, είναι πιθανό η ενδεχόμενη σύγκρουση να έχει ολέθριες συνέπειες για τη σχολική μονάδα.

Στα ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων παρατηρούνται:

α) οι διευθυντές που θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι κάτι το αρνητικό και προσπαθούν να την εξαλείψουν με όποιο τίμημα.

β) και οι διευθυντές που θεωρούν τη σύγκρουση αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής, οπότε φροντίζουν να την επηρεάζουν, να τη διαμορφώνουν, να την εκμεταλλεύονται και να αξιοποιούν τα πιθανά οφέλη της, όπως τη δημιουργία, την καινοτομία, την αλλαγή (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016).

Σύμφωνα με τον Τέκο (2009), ο ρόλος του διευθυντή, κατά τη διαχείριση συγκρούσεων, είναι πολυδιάστατος και καίριας σημασίας. και μάλιστα, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, υιοθετεί πολλούς ρόλους και δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες και ερείσματα για τη δημιουργία θετικού και δημοκρατικού κλίματος. Συγκεκριμένα, λοιπόν, οι ρόλοι αυτοί μπορεί να είναι:

- ◇ **Επικοινωνιολόγος:** Ο συγκεκριμένος ρόλος αποσκοπεί στο να αποτελέσει πρότυπο μίμησης ο διευθυντής για τους εκπαιδευτικούς του. Αυτό μπορεί να το επιτύχει όταν ο ίδιος εμπλέκεται σε διενέξεις και παρατηρεί, ελέγχει και καταγράφει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την επικοινωνιακή του συμπεριφορά.
- ◇ **Μεσολαβητής:** Ο πιο συνηθισμένος ρόλος ενός σχολικού διευθυντή. Πρόκειται για το ρόλο κατά τον οποίο οι αντικρουόμενες πλευρές δεν δύνανται να διευθετήσουν τη διένεξη, οπότε ο διευθυντής καλείται να προσεγγίσει και τις δύο μεριές με τέτοιο τρόπο ώστε να επιλυθεί το ζήτημα, αλλά παράλληλα να φτάσει στο μέγιστο βαθμό ικανοποίησης των συμφερόντων κάθε πλευράς συναρτήσει των συμφερόντων της εκπαιδευτικής μονάδας.
- ◇ **Ηγέτης:** Αν όχι ο σημαντικότερος και πιο δύσκολος ρόλος, τότε αναμφίβολα ένας από τους σημαντικότερους. Αυτό οφείλεται στο ότι ο διευθυντής ως ηγέτης στοχεύει στη δημιουργία ενός κλίματος ομοψυχίας και αισθήματος «κοινού». Εάν καταφέρει να εμφυσήσει στην ομάδα του την πεποίθηση της επίτευξης κοινών στόχων και να τονίσει τη σημασία της ατομικής συνεισφοράς του καθενός, τότε είναι πολύ πιθανό να μην αντιμετωπίζονται κακοπροαίρετα οι διαφορετικές απόψεις στο σύνολο.
- ◇ **Προστατευτικός:** Ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να προσπαθεί να γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλα τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος και να ενδιαφέρεται για τις προσωπικές υποθέσεις και προβλήματα, επιστρατεύοντας επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, παράφραση. Ακόμα, πρέπει να προσπαθεί να ενθαρρύνει και να υπερασπίζεται εκείνα τα μέλη που επιζητούν να απομονώνονται από το σύνολο, αλλά και από τις διαδικασίες.

Ευρήματα άλλων ερευνητών, όπως των Παπαγεωργάκη & Σισμανίδου (2016), έχουν υποδείξει τους παρακάτω ρόλους του διευθυντή:

- ◇ **Ως υποκινητής σύγκρουσης:** ο διευθυντής φροντίζει να υποκινεί εσκεμμένα συγκρούσεις με απώτερο σκοπό να επιφέρει αλλαγές και να επιλύει προβλήματα συνεργατικά.
- ◇ **Ως εναγόμενος:** Ο διευθυντής απευθύνεται σε κάποια προϊστάμενη αρχή προκειμένου αυτή να του προσφέρει βοήθεια για την αντιμετώπιση μιας

ενδεχόμενης κριτικής που μπορεί να του έχει ασκηθεί από τους συνεργάτες του ως προς την πολιτική διοίκησης που εκείνος ακολουθεί.

- ◇ Μεσολαβητής/Διαιτητής: Ο διευθυντής ως μεσολαβητής βοηθά στην επίλυση διαφωνιών και ως διαιτητής είναι εκείνος που λαμβάνει την τελική απόφαση με την παρουσίαση των απόψεων και των δύο αντικρουόμενων πλευρών.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο διευθυντής προτού βρεθεί αντιμέτωπος με κάποιο σημαντικό και σοβαρό συγκρουσιακό επεισόδιο, να προχωρά σε μια σειρά ενεργειών, οι οποίες θα προκαταβάλλουν και θα κατοχυρώνουν την τυπικότητα και την ασφάλεια της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής, συνεπώς, από την αρχή ανάληψης των καθηκόντων του, θα πρέπει να:

- ✓ Οργανώνει τη λειτουργία και να ορίζει σαφώς τους όρους και τους κανόνες σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- ✓ Προγραμματίζει στην αρχή του σχολικού έτους τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας και να καταμερίζει σαφώς τους ρόλους του κάθε μέλους του Συλλόγου Διδασκόντων.
- ✓ Επιδεικνύει διορατικότητα, δημοκρατικότητα, αντικειμενικότητα, αμεροληψία, σαφήνεια στις αποφάσεις και τα λεγόμενά του.
- ✓ Τονίζει το σεβασμό και την ανοχή στη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τη μη στοχοποίηση ή προσωποποίηση μιας σύγκρουσης
- ✓ Ενημερώνει με διαφάνεια για ένα πρόβλημα
- ✓ Εξαίρει τη σημασία της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας.

Όσον αφορά τη στάση του απέναντι στους γονείς, ως μέλη του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, κρίνεται αναγκαία η εξαρχής διασαφήνιση οριοθέτηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητα:

- ✓ ο καθορισμός σαφών ορίων σχετικά με την εμπλοκή και παρέμβαση των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ✓ η άμεση κι έγκαιρη ενημέρωση των γονέων για τη δομή, τη λειτουργία, τη στοχοθεσία και το έργο αφενός των εκπαιδευτικών κι αφετέρου της εκπαιδευτικής μονάδας εν γένει

- ✓ η πρόταση για συνεχή επιμόρφωση των γονέων μέσω σεμιναρίων και ημερίδων αναφορικά με θέματα που επικεντρώνονται στο παιδί, τη συμπεριφορά και τη διαχείρισή της.

2. Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

Το άκουσμα της λέξης «σύγκρουση» παραπέμπει σε κάτι το αρνητικό. Αν μη τι άλλο, ο όρος στο «κοινωνικό γίνεσθαι» έχει αρνητική και δυσάρεστη χροιά, κάτι το οποίο δεν είναι απόλυτα ορθό. Πολλοί επιστήμονες ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διατυπώσουν ορισμούς σχετικούς με την έννοια της «σύγκρουσης». Ενδεικτικά, ένας από αυτούς είναι ότι η σύγκρουση υφίσταται όταν δύο ή περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν. Η αλληλεξάρτηση αυτή έγκειται στο ότι για να την ικανοποίηση των συμφερόντων ως αποτέλεσμα της επίλυσης της σύγκρουσης, προϋποτίθεται η αμοιβαία προσπάθεια και υποχωρητική διάθεση και των δύο αντιμαχόμενων μερών (Masters & Albright, 2002). Σύμφωνα με τους Everard & Morris *«σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί η ειλικρινής διάσταση των απόψεων, που προέρχεται από την παρουσία και την αναζήτηση διαφορετικών τρόπων δράσης».*

Επιπροσθέτως, έχουν διατυπωθεί και ορισμοί οι οποίοι χαρακτηρίζουν την σύγκρουση ως εσκεμμένη και συνειδητή δράση ενός ατόμου ή μιας ομάδας, προκειμένου να παρεμποδίσει σκοπίμως την επίτευξη των στόχων ή την ικανοποίηση των συμφερόντων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011; Μπουραντάς, 1992).

Τέλος, η σύγκρουση έχει χαρτογραφηθεί και ως μια δυναμική και κλιμακούμενης έντασης διαδικασία, η οποία κορυφώνεται και εκδηλώνεται με εκρήξεις συναισθημάτων, όπως θυμός ή αντιμετωπίζεται με ώριμο και συνειδητό τρόπο για την ικανοποίηση των αντικρουόμενων συμφερόντων, γεγονός που προλαμβάνει τη συναισθηματική φόρτιση και τις αρνητικές συνέπειες αυτής, τόσα στα άτομα όσο και στη σχολική μονάδα (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Είναι εύκολο να παρατηρήσουμε ότι όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί έχουν ως κοινό σημείο το στοιχείο της «αντίφασης», της «διαφορετικότητας» στις

απόψεις, στις ανάγκες, στα συμφέροντα. Με άλλα λόγια, οι συγκρούσεις αφορούν σε δύο αντικρουόμενες πλευρές.

2.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι συγκρούσεις, αναλόγως με το χώρο που προκύπτουν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν. Έτσι, οι συγκρούσεις διακρίνονται σε:

- ❖ *Ενδοπροσωπικές (intrapersonal)* και αφορούν σε καταστάσεις εσωτερικής πάλης που συμβαίνουν στο ίδιο το άτομο, είτε ως συγκρούσεις ρόλων, είτε ως συγκρούσεις για την ανάληψη μιας εκ των δύο αντιπαραβαλλόμενων επιλογών, είτε ως ανάληψη απόφασης για τη διαφυγή από αδιέξοδη κατάσταση.
- ❖ *Διαπροσωπικές* που αφορούν σε διαφωνίες, ασυμβατότητες και διαφορές που καταλήγουν σε σύγκρουση ανάμεσα σε δύο άτομα ή σε ομάδες ατόμων. Αυτού του είδους οι συγκρούσεις είναι περισσότερο έκδηλες και έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τη λειτουργία μιας δομής.
- ❖ *Λειτουργικές ή Δυσλειτουργικές* που αφορούν σε αντιπαραθέσεις για το περιεχόμενο του έργου που εκτελείται. Οι συγκρούσεις αυτές περιέχουν έντονα συναισθήματα (θυμός, εκνευρισμός, επιθετικότητα), τα οποία πηγάζουν από το χαρακτήρα των εμπλεκόμενων ατόμων και οδηγούν σε μη ικανοποιητική εργασία ή και παρακώλυση του έργου. Ως εκ τούτου και υπο τέτοιες συνθήκες διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα των ατόμων ή και της ευρύτερης ομάδας.
- ❖ *Οργανωσιακές* αντιπαραθέσεις ατόμων και ομάδων που πηγάζουν, κυρίως, από την ιεραρχία του οργανισμού ή της ομάδας και αφορούν σε διαφορετικούς στόχους, απόψεις και συμφέροντα (Μαυραντζά, 2011; Boucher, 2013; Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016) .

Οι συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον είναι στην πλειονότητά τους συγκρούσεις *καθήκοντος* και λιγότερο *συναισθηματικές* συγκρούσεις. Οι πρώτες συγκαταλέγονται στις λειτουργικές συγκρούσεις, διότι επικρατεί η άποψη ότι τέτοιου είδους συγκρούσεις έχουν θετική επιρροή στη σχολική μονάδα, υπό την έννοια ότι ενισχύεται το οργανωσιακό κλίμα, καλλιεργείται η καινοτομία και η δημιουργικότητα, άρα ενισχύεται και βελτιώνεται το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Μάλιστα, πολλοί ερευνητές του είδους υποστηρίζουν ότι είναι δόκιμο και ωφέλιμο οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων να επιζητούν και προκαλούν τέτοιου είδους συγκρούσεις, ώστε να δημιουργείται πολυφωνία και έκφραση ποικίλων απόψεων, αλληλεπίδραση ατόμων και ενεργειών, γεγονός που υποδηλώνει επαγρύπνηση, πρόοδο και αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού (Μαυραντζά, 2011).

Ωστόσο, η απόπειρα αυτή θα πρέπει να πραγματοποιείται με προσοχή και μεθοδικότητα, ώστε να μη μετεξελιχθεί η σύγκρουση καθήκοντος σε συναισθηματική, που τις περισσότερες φορές έχει τις άκρως αντίθετες επιπτώσεις, οι οποίες δρουν σε βάρος του ψυχισμού του ατόμου και κατά συνέπεια επηρεάζουν και το σχολικό οργανωσιακό κλίμα. Τέτοιες συνέπειες έντονης συναισθηματικής φόρτισης είναι η αύξηση των επιπέδων άγχους, η μείωση του αισθήματος της ικανοποίησης, η μείωση της παραγωγικότητας, η διάθεση παραίτησης, η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, η έλλειψη συγκέντρωσης και οργάνωσης.

Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι λεπτοί χειρισμοί μιας σύγκρουσης είναι απαραίτητοι προκειμένου να αποσοβηθεί ο κίνδυνος της διόγκωσης και της μεταβολής της σύγκρουσης.

2.3 ΑΙΤΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι συγκρούσεις εμφανίζονται όταν δύο ή περισσότερα άτομα ή ομάδες αντιπαρατίθενται σχετικά με κάποιο ζήτημα. Τα αίτια ποικίλουν ανάλογα με το χώρο που λαμβάνουν χώρα οι συγκρούσεις και με τα άτομα που λαμβάνουν μέρος. Αν αναγάγουμε το θέμα των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, τα αίτια είναι είτε εσωγενή, δηλαδή προκύπτουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είτε εξωγενή, δηλαδή οι γενεσιουργές αιτίες προέρχονται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι εσωγενείς αιτίες χωρίζονται σε εκείνες που αφορούν στην οργανωτική δομή, δηλαδή στις αιτίες που προέρχονται από την αλληλεξάρτηση κι αλληλεπίδραση των μελών, το ρόλο της εξουσίας, τη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής μονάδας. Ακόμα, στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και οι αιτίες που προκύπτουν από την κακή επικοινωνία, κατά βάση, εξαιτίας της διαστρέβλωσης των μηνυμάτων κατά τη μεταφορά τους (θόρυβος) ή των παρανοήσεων-παρερμηνεύσεων των λεγομένων κάποιου. Η τελευταία υποομάδα εσωγενών συγκρούσεων είναι εκείνη που αφορά στις προσωπικές επιρροές, οι οποίες αφορούν σε αιτίες που προκύπτουν αμιγώς λόγω διαφορετικότητας στην προσωπικότητα των ατόμων και στο αξιακό τους σύστημα.

Από την άλλη μεριά, οι εξωγενείς αιτίες μπορεί να είναι η εισαγωγή καινοτομιών, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι ελλειπείς οικονομικοί πόροι, οι οποίοι έχουν σφοδρό αντίκτυπο ακόμα και σε βασικά αγαθά, όπως η θέρμανση της σχολικής μονάδας, και η γονεϊκή εμπλοκή. (Μαυρίδου, 2017)

Άλλες αιτίες οι οποίες είναι εξαιρετικά συνήθεις, ώστε να προκαλέσουν ένα συγκρουσιακό επεισόδιο είναι το άγχος, ο φόρτος εργασίας, η κουλτούρα, το στυλ ηγεσίας, η μη ικανοποιητική κατανομή των καθηκόντων, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η ανασφάλεια, το χαμηλό αίσθημα δικαιοσύνης, η έλλειψη αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία αυτή καθαυτή.

2.4 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα σχολεία είναι πολυσύνθετες και δυναμικές κοινωνίες, αποτελούμενες από ετερόκλητες ομάδες ανθρώπων, οπότε οι ευκαιρίες για συγκρουσιακά επεισόδια αφθονούν. Η σύγκρουση ως φυσικό, αναπόφευκτο κι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής απαιτεί λεπτούς, έγκαιρους κι αποτελεσματικούς χειρισμούς. Είναι αδύνατο η σύγκρουση αυτή καθαυτή να χαρακτηριστεί ως «καλή» ή «κακή». Ο τρόπος διαχείρισής της και το αποτέλεσμα της είναι αυτά που χαρακτηρίζουν τη σύγκρουση ως κάτι το θετικό ή αρνητικό για τη σχολική μονάδα. Αν διαχειριστεί και αποσοβηθεί αποτελεσματικά, τότε μπορεί να αποτελέσει μια θετική εμπειρία μάθησης. Εάν, ωστόσο, διαχειριστεί αναποτελεσματικά, τότε μπορεί να κλιμακωθεί και να εξελιχθεί ακόμα και σε φυσική ή ψυχολογική βία (Karim, 2015). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το αντικείμενο της διαχείρισης συγκρούσεων είναι η προσπάθεια επίτευξης μιας αποτελεσματικής συναισθηματικής κατάστασης, στον ίδιο –όσο γίνεται- βαθμό για τις δύο αντικρουόμενες πλευρές και κλίμα αμοιβαίας κατανόησης της οπτικής γωνίας του άλλου.

Η θετική πλευρά της σύγκρουσης, η οποία προκύπτει από την αποτελεσματική διαχείρισή της, είναι συνυφασμένη με την ευκαιρία για καινοτομία, δημιουργικότητα, ανανέωση και κατ' επέκταση εξέλιξη του ατόμου, ή της ομάδας ή της εκπαιδευτικής μονάδας στο σύνολο, άρα και στην αύξηση των επιπέδων συνοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τα μέλη της μονάδας. Από την άλλη μεριά, εάν η σύγκρουση εκτραπεί του ελέγχου των δυο αντικρουόμενων μερών ή και του διευθυντή, ως διαμεσολαβητή, τότε οι ενδεχόμενες επιπτώσεις θα είναι

εξαιρετικά αρνητικές. Συγκεκριμένα, θα επηρεάσουν κατά πολύ τη σταθερότητα και την ομαλή κι εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι επιπτώσεις αυτές θα εμφανιστούν υπό τη μορφή άγχους, δυσχερούς επικοινωνίας και συνεργασίας, οι οποίες σαφέστατα θα πλήξουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τη μαθησιακή διαδικασία. Άρα θα προσβάλλουν και θα μειώσουν την επίδοση κι απόδοση των διδασκόντων κι, ως εκ τούτου, και των μαθητών, με αποτέλεσμα να επέλθει και η μείωση του επιπέδου των κινήτρων.

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο ο σχολικός διευθυντής, ο οποίος θα έχει να αντιμετωπίσει ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, προκειμένου να φέρει εις πέρα με αποτελεσματικό τρόπο την αποστολή αυτή, να διαθέτει δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης. Διαφορετικά, θα χρειαστεί να δαπανήσει πολύτιμο χρόνο για την επίλυση μιας διένεξης, τη στιγμή που θα μπορούσε να αξιοποιήσει αυτό το χρονικό διάστημα για το σχεδιασμό και την προώθηση καινοτόμων πρακτικών και πρωτοβουλιών (Saiti, 2015).

2.4.1 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα των συγκρούσεων έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα και έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Blake & Mouton, 1970; Lasater, 2016; Karim, 2015; Saiti, 2015; Ζηλιασκοπούλου, 2011; Μαυραντζά, 2011; Μαυρίδου, 2017; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

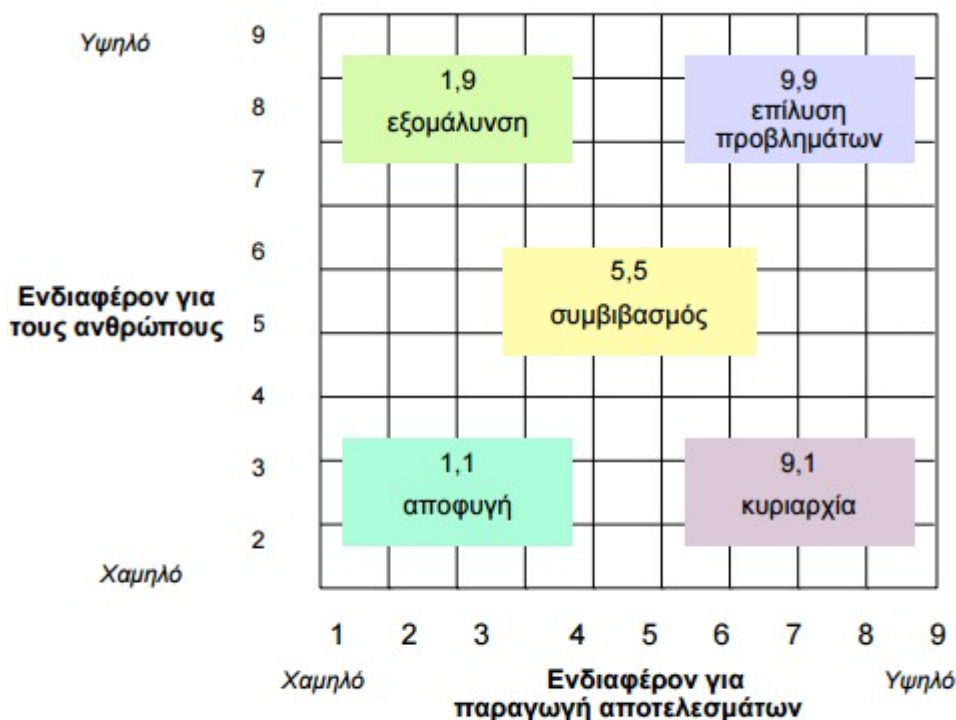
Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί η διαφορά ανάμεσα στην *επίλυση συγκρούσεων* και στη *διαχείριση συγκρούσεων*, διότι πρόκειται για διαφορετικές έννοιες και διαφορετικά ερευνητικά πεδία. Η επίλυση συγκρούσεων αφορά στην καλύτερη δυνατή ελαχιστοποίηση ή τον οριστικό τερματισμό της σύγκρουσης, ενώ στη διαχείριση συγκρούσεων το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μείωση των αρνητικών και την ανάδειξη των θετικών επιδράσεων, με σκοπό να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά και να ενισχυθεί ο οργανισμός ή ομάδα με έννοιες όπως δημιουργικότητα και καινοτομία (Blake & Mouton, 1970).

Οι στρατηγικές ή μέθοδοι, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, είναι τρεις: η win-lose (κέρδος-ζημία), η lose-lose (ζημία-ζημία) και η win-win (κέρδος-κέρδος). Στη μέθοδο win-lose, ικανοποιούνται τα συμφέροντα της μιας μόνο πλευράς, ενώ της άλλης μένουν ανικανοποίητα. Συνήθως, αυτό συμβαίνει όταν η μία πλευρά

επιδεικνύει περισσότερο δυναμισμό και πυγμή, ώστε να επιχειρηματολογήσει και να διεκδικήσει αυτά για τα οποία αιτείται ή όταν επιστρατεύεται η δύναμη που προέρχεται από την υψηλή θέση στην ιεραρχία. Η μέθοδος lose-lose αναφέρεται στη μη ικανοποίηση και των δύο πλευρών. Με άλλα λόγια, καμιά από τις αντιμαχόμενες πλευρές δεν επιτυγχάνει τους σκοπούς της, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα η μια να επιβληθεί στην άλλη, οπότε και καταλήγουν στην αποφυγή της διαδικασίας επίλυσης της διένεξης. Τέλος, στη μέθοδο win-win, η οποία είναι και η ιδανική, οι δύο αντικρουόμενες πλευρές συνεργάζονται και λειτουργούν συναινετικά, προκειμένου να καταφέρουν να επιλύσουν το πρόβλημα και να ικανοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό αμφότερες τους στόχους τους (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Σαϊτής, 2008).

2.4.2 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Κάθε άνθρωπος, ως προσωπικότητα και με βάση μιας πληθώρας ποικιλόμορφων παραγόντων, θα διαχειριστεί μια σύγκρουση ακολουθώντας διαφορετική συλλογιστική πορεία, διαφορετική στρατηγική. Οι Blake & Mouton ήδη από το 1970 επιχείρησαν να καλύψουν όλο το φάσμα της συγκρουσιακής συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις με το **συγκρουσιακό πλέγμα** τοποθετώντας ως παραμέτρους, αφενός τη διάσταση του ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους και του ενδιαφέροντος για την παραγωγή αποτελεσμάτων, αφετέρου τις στρατηγικές-τύπους συγκρουσιακής συμπεριφοράς, όπως παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα
Συγκρουσιακό Πλέγμα
 (πηγή: Blake & Mouton, 1970)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι πέντε βασικές τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, προκειμένου να διαχειριστεί τα συγκρουσιακά επεισόδια που προκύπτουν, είναι η αποφυγή, η κυριαρχία, η εξομάλυνση/προσαρμογή/παραχώρηση, ο συμβιβασμός και η συνεργασία/άμεση αντιμετώπιση. Σημειωτέον, οι τεχνικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν απευθείας κι από τις αντικρουόμενες πλευρές. Δεδομένου, όμως, ότι η παρούσα εργασία διερευνά το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων, εστιάζεται στον τρόπο και τις τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει εκείνος (Everard & Morris, 1999; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Μαυραντζά, 2011).

Αποφυγή

Ο διευθυντής διατηρεί απαθή και ουδέτερη στάση προς τη σύγκρουση, ουσιαστικά παρακάμπτει την αντιπαράθεση, διότι οι ίδιες οι αντικρουόμενες μεριές, αποσύρονται ή αναβάλλουν την κορύφωσή της, ίσως γιατί ο λόγος της διαμάχης είναι ασήμαντος, είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται για την ικανοποίηση των προσωπικών συμφερόντων ή των συμφερόντων του οργανισμού (Everard & Morris, 1999).

Η αποφυγή κυμαίνεται από την ηθελημένη άγνοια έως και τον πλήρη διαχωρισμό. Στην ηθελημένη άγνοια αγνοείται εσκεμμένα τόσο η σύγκρουση, όσο και οι αιτίες της. Στο μερικό διαχωρισμό η διεύθυνση δε μπορεί να αγνοήσει το συγκρουσιακό επεισόδιο που προέκυψε, αλλά δεν επιθυμεί να αντιμετωπίσει τις βαθύτερες αιτίες της, επομένως επιλέγει το διαχωρισμό των αντιμαχόμενων, θέτοντας περιορισμό στη μεταξύ τους επαφή. Στον πλήρη διαχωρισμό η διοίκηση επιβάλλεται ο πλήρης και φυσικός διαχωρισμός των δύο αντιμαχόμενων πλευρών (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Κυριαρχία

Είναι μια στρατηγική που βασίζεται στην ιεραρχική δομή, στην ισχύ, τις γνώσεις και την υπεροχή που χορηγεί θέση στην ιεραρχία. Το συγκεκριμένο στιλ διαχείρισης ασκείται συνήθως από άτομα που ενδιαφέρονται για την ικανοποίηση των προσωπικών τους συμφερόντων και τη φιλοδοξία της προσωπικής επιτυχίας. Ωστόσο, αυτή η στρατηγική υιοθετείται και στην περίπτωση που απλώς τα χρονικά περιθώρια επίλυσης της σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα περιορισμένα, οπότε δεν υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των μερών.

Εξομάλυνση

Η στρατηγική της εξομάλυνσης χρησιμοποιείται όταν οι δύο αντιμαχόμενες ομάδες ενδιαφέρονται για τα συμφέροντα της απέναντι πλευράς και τη διατήρηση των αρμονικών σχέσεων, οπότε υπάρχει διάχυτη η διάθεση για υποχώρηση, συμμόρφωση κι ικανοποίηση των συμφερόντων της μιας ομάδας. Η εξομάλυνση μπορεί να παρομοιαστεί με τη στρατηγική της αποφυγής, διότι πρόκειται για βραχυχρόνια λύση, η οποία ενδεχομένως να μετεξελιχθεί σε σφοδρή σύγκρουση λόγω εκκρεμοτήτων. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι στην προκειμένη περίπτωση οι δύο πλευρές παρουσιάζουν την πρόθεση για συνεργασία. Συνεπώς, κατά την τεχνική αυτή, ο διευθυντής προσπαθεί να αφήσει τις αντικρουόμενες πλευρές να επιλύσουν τη διένεξη.

Συμβιβασμός

Η εφαρμογή της επιλογής του συμβιβασμού, είναι η εξεύρεση μιας προσωρινής λύσης συνήθως ανάμεσα σε διαφωνούντες ίδιας ισχύος, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία από τα συμφέροντα και των δύο πλευρών, έτσι ώστε να νιώθουν ικανοποιημένοι σε κάποιο βαθμό, χωρίς να υπάρχει νικητής και ηττημένος.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει απόλυτη ικανοποίηση συμφερόντων, αποτελεί και το κύριο αρνητικό της τεχνικής.

Συνεργασία ή άμεση αντιμετώπιση

Η συνεργασία είναι μια χρονοβόρα στρατηγική, διότι στόχος της είναι η πλήρης ικανοποίηση των συμφερόντων όχι μόνο των ατόμων, αλλά κυρίως της μονάδας κι απαιτεί πολυφωνία, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, σαφή προσδιορισμό στόχων και κινήτρων και αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, δεδομένου ότι είναι επιζητείται μόνιμη επίλυση της σύγκρουσης που αφορά πολύπλοκα και βαρύνουσας σημασίας ζητήματα. Εφόσον γίνεται προσπάθεια για την εύρεση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης του ζητήματος που προέκυψε, είναι καίριας σημασίας ο προσεκτικός χειρισμός από μεριάς της διοίκησης, ώστε να διασφαλιστεί η συνεργασία των εμπλεκομένων προς την επίτευξη των στόχων.

Άλλες μέθοδοι που αφορούν την παρέμβαση τρίτων

Πέρα από τις ανωτέρω πέντε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, τα ερευνητικά ευρήματα του Πιντέλογλου (2000) προτείνουν και άλλες μεθόδους οι οποίες προϋποθέτουν την παρέμβαση τρίτων. Αυτές είναι:

i. Διαιτησία

Η διαχείριση της σύγκρουσης ανατίθεται σε κάποιον ειδικό του οποίου η άποψη πρέπει να γίνει αποδεκτή από τις αντικρουόμενες μεριές και μάλιστα είναι αμετάκλητη και δεσμευτική.

ii. Διαμεσολάβηση

Σε αυτή τη μέθοδο η διαχείριση του συγκρουσιακού επεισοδίου ανατίθεται (επίσημα ή ανεπίσημα) σε κάποιο τρίτο άτομο, το οποίο βοηθά στη λήψη αποφάσεων με το να επιδιώκει λύση με αμοιβαίο όφελος ή να πείσει τη μια πλευρά προς μια κατεύθυνση ή να εξασφαλίσει οφέλη στο ένα μέρος, ώστε να υποχωρήσει ή να μείνει αμέτοχος παρατηρητής, όσο οι δυο πλευρές θα επιλύουν τις διαφορές τους.

iii. Διευκόλυνση

Ο ρόλος του τρίτου ατόμου κατά τη διευκόλυνση έγκειται στο να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να συμφωνήσουν.

iv. Διαπραγμάτευση

Σε αυτό το είδος διαχείρισης της σύγκρουσης, το τρίτο άτομο συμβάλλει στο να διασφαλίσει διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο αντιμαχόμενες πλευρές, προκειμένου να καταφέρουν να καταλήξουν σε μια κοινή λύση.

3. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Οι γονείς, αναμφισβήτητα, αποτελούν σημαντική συνιστώσα του σχολικού περιβάλλοντος και της εύρυθμης λειτουργίας του, διότι τα παιδιά, βάσει του Συντάγματος, υποχρεούνται να πηγαίνουν στο σχολείο μέχρι το Γυμνάσιο. Συνεπώς, οι μαθητές παραμένουν στις σχολικές μονάδες αρκετές ώρες μέσα στην ημέρα κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και μάλιστα, πολύ περισσότερες ώρες από την ημέρα τους περνούν οι μαθητές οι οποίοι μένουν και στο ολοήμερο σχολείο, το οποίο εξυπηρετεί τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων μέχρι αργά το μεσημέρι. Ως εκ τούτου, η παρουσία των γονέων των μαθητών, αλλά και η ενεργός συμμετοχή τους στα σχολικά πράγματα είναι αναγκαία και ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Αυτό προϋποθέτει ότι η παρουσία των γονέων δε θα αφορά μόνο στην ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς για την επίδοση των παιδιών τους. Σαφέστατα, συμπεριλαμβάνεται κατά κύριο λόγο το παραπάνω, αλλά δε θα πρέπει να μονοπωλεί το ενδιαφέρον τους. Καλό θα ήταν η πλειονότητα των γονέων να εμπλέκονται σε διοικητικές διαδικασίες, όπως η λήψη αποφάσεων, η από κοινού διοργάνωση και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις ή ημερίδες του σχολείου.

Το σχολείο είναι εκείνο που πρέπει να εμφυσήσει αυτή την αναγκαιότητα στους γονείς και να προσπαθεί να τους εντάξει στα σχολικά δρώμενα. Η τυπική μορφή επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται είτε γραπτώς, υπό τη μορφή επιστολών ή σημειωμάτων, είτε προφορικώς, σε γενικές συνελεύσεις ή ατομικά με τον κάθε γονέα σε χαλαρού τύπου συζητήσεις μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος, στα κενά των εκπαιδευτικών, στα διαλείμματα ή και δια του τηλεφώνου. Το έδαφος για μια εποικοδομητική επικοινωνία μπορεί να γίνει

πρόσφορο όταν, αφενός η σχολική κοινότητα, αφετέρου η οικογένεια, κατανοούν τις κοινές τους προσδοκίες και αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των παιδιών.

Βέβαια, πολλές φορές το σχολείο δίνει την εντύπωση –είτε εκούσια, είτε ακούσια- ότι δεν επιθυμεί τη «γονεϊκή εμπλοκή», παρόλο που η ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών μετατίθεται σε αυτό. Οι Symeou, Roussounidou και Michaelides (2012) αναφέρουν στην έρευνά τους ότι πληροφορίες που ανταλλάσσονται ελέγχονται, κατά αρχήν, από το σχολείο, οπότε αυτός είναι και ο λόγος που δημιουργείται η πεποίθηση ότι η σχολική μονάδα είναι εκείνη που παρεμποδίζει ή παρακαλύει την επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια. Επομένως, προκειμένου να μην παγιώνονται τέτοιου είδους αναληθείς αντιλήψεις, η σχολική κοινότητα θα πρέπει να υποστηρίζει και να προωθεί την αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών με το να παρέχει ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Ωστόσο, για να λειτουργήσει αυτή η διαδικασία θα πρέπει και οι γονείς να ανταποκρίνονται θετικά στο κάλεσμα του σχολείου.

Αναμφίβολα, εφόσον αλληλεπιδρούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου, είναι εύλογο να υπάρχουν προστριβές και αντιπαραθέσεις που μπορούν ενδεχομένως να οδηγήσουν σε συγκρουσιακά επεισόδια. Στην περίπτωση που ανακύπτουν συγκρούσεις, είναι αναγκαίος ο μεθοδικός χειρισμός τους, έτσι ώστε καμία από τις δύο πλευρές να μην προβαίνει σε ακρότητες που μπορεί να οδηγήσουν σε οριστική ρήξη, διότι ο τελικός αποδέκτης της θα είναι ο μαθητής-παιδί.

Το κεφάλαιο της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή είναι η ουσία της εργασίας αυτής, γι' αυτό και θα γίνει προσπάθεια παρακάτω για όσο το δυνατό καλύτερη προσέγγιση του θέματος και των υποθεμάτων της βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

3.1 ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

3.1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως σύνολο των δραστηριοτήτων κι

ενεργειών των γονέων στο σπίτι και το σχολείο που αποσκοπούν στην υποστήριξη των παιδιών τους (Μπόνια, 2011). Άλλοι διαιρούν την εμπλοκή σε επίπεδα οικογένειας, σχολείου κι επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου. (Fantuzzo et al. *οπ. αναφ. σε* (Ζηλιασκοπούλου, 2011). Ακόμα, ο όρος αυτός έχει προσδιοριστεί και ως η περιορισμένη και καθοδηγούμενη ανάμειξη των γονέων στη σχολική πραγματικότητα κυρίως με το ρόλο του «θεατή». Με άλλα λόγια, ο ρόλος της οικογένειας είναι περισσότερο παθητικός. (Davis & Johnson, 1996, *οπ. αναφ. στον* Συμεού, 2003). Η δυναμική παρουσία της οικογένειας στα σχολικά δρώμενα έχει ονοματοδοθεί και ως «γονεϊκή συμμετοχή» αντί της εμπλοκής, που είναι ο πιο συνήθης όρος. Η γονεϊκή συμμετοχή αφορά σε πιο σύνθετες σχέσεις και δράσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο πλευρών, τόσο στην αρχική στοχοθεσία, όσο και στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών, πάντα με γνώμονα τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τη βελτίωση των δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων (Τσέτσος, 2015).

Η Epstein, της οποίας το ερευνητικό πεδίο εστιάζει στη γονεϊκή εμπλοκή και σε όλα τα παρελκόμενά της, αναφέρει ότι η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται σε έξι τύπους: τόσο εντός του σχολικού χώρου, όσο κι εκτός με δράσεις από το σπίτι. Συγκεκριμένα, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά α) με δραστηριότητες που στοχεύουν τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, β) με εμπλοκή στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και τη μάθηση στο σπίτι, γ) με ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών, δ) με την εθελοντική προσφορά τους στα σχολικά δρώμενα, ε) με την ανάμειξή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου και άλλες διοικητικές δράσεις του σχολείου και στ) με την ανάληψη πρωτοβουλιών για αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες που αποσκοπεί σε βελτίωση των ευκαιριών μάθησης (Epstein J. , 2010).

Συμπερασματικά, η ανάμειξη, συμμετοχή ή εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά σημαντική για όλα τα συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή το γονέα, το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει από το γεγονός ότι μέσω της γονεϊκής εμπλοκής, ο γονέας αναλαμβάνει την ευθύνη για τη βοήθεια του παιδιού στο σπίτι ως προς τη μελέτη των μαθημάτων του, ενώ παράλληλα μαθαίνει κι αποκτά τις κατάλληλες δεξιότητες για την υποστήριξη αυτή. Έπειτα, το *παιδί-μαθητής* με την παράλληλη μαθησιακή υποστήριξη από το σχολείο και την οικογένεια, βελτιώνει τη

σχολική του επίδοση και ενισχύει το επίπεδο των γνώσεών του. Απόρροια των παραπάνω είναι, αναμφιβόλως, η βελτίωση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ γονέα και παιδιού. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους γονείς, καθώς η επικοινωνία αυτή τον βοηθά να κατανοήσει και να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του παιδιού με τις καταλληλότερες παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, αμφοτέρως οι πλευρές σχολείο-οικογένεια, απολαμβάνουν το αίσθημα ικανοποίησης που δημιουργείται από την αποτελεσματική συνεργασία κι επικοινωνία τους έχοντας πάντοτε κοινό τους παρονομαστή το παιδί.

3.1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Η συνεργασία και επικοινωνία του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον ως διαδικασίες διάδρασης κι αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο πλευρών δεν είναι απρόσκοπτες. Τουναντίον, επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του μαθητή, του γονέα, τις εξωτερικές συνθήκες, τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα.

Αναλυτικότερα, σε συνάρτηση με το μαθητή, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η ηλικία, καθότι έχει παρατηρηθεί ότι είναι εντονότερη όταν ο μαθητής φοιτά στις τάξεις του δημοτικού. Ακόμα, οι Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκης (2008) έχουν αποκαλύψει ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται συχνότερα κι εντονότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή είναι περισσότερο έντονη όταν η σχολική επίδοση του μαθητή μειώνεται, παρά όταν αυξάνεται.

Αναφορικά με τους γονείς, το φύλο του γονέα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι μητέρες είναι εκείνες που εμπλέκονται συχνότερα σε σχέση με τους πατέρες. Άλλος ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική πραγματικότητα αφορούν στην πρότερη προσωπική τους σχολική εμπειρία και στις πεποιθήσεις τους σχετικά με το θέμα. Συγκεκριμένα, ανάλογα με τη δική τους εμπειρία σχετικά με το σχολείο ή κάποιον εκπαιδευτικό που τους στιγμάτισε ή με το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, συμπεριφέρονται αναλόγως. Εκείνοι, δηλαδή, που έχουν προκατάληψη για το σχολείο, η οποία πηγάζει από κάποια δυσάρεστη προσωπική σχολική εμπειρία, εμπλέκονται ελάχιστα ή και καθόλου στα σχολικά δρώμενα. Σημαντικότερος παράγοντας, επίσης, είναι το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο του γονέα ή των γονέων/κηδεμόνων. Οι γονείς που

ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, διακατέχονται από την πεποίθηση ότι είναι κατώτεροι από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ως έννοια είναι απρόσιτο και μη προσβάσιμο για εκείνους και, ως εκ τούτου, δεν το επισκέπτονται. Ωστόσο, οι οικογένειες που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα, φαίνεται ότι διατηρούν την καλύτερη σε συχνότητα και ποιότητα επαφή με το σχολείο, διότι η επαφή δε σκιάζεται από προκαταλήψεις. Απεναντίας, οι γονείς αυτών των στρωμάτων εξισώσουν κοινωνικά τους εαυτούς τους με τους εκπαιδευτικούς, οπότε και υπάρχει μεγάλη προθυμία για ενημέρωση, δόμηση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης με θεμέλια την κατανόηση και την εκτίμηση. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι οικογένειες που κατατάσσονται στα υψηλά κοινωνικά στρώματα. Το ενδιαφέρον τους και ο βαθμός εμπλοκής τους είναι ανάλογος με αυτόν της κατηγορίας των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η ποιότητα της εμπλοκής δεν είναι αντίστοιχη με εκείνη της προηγούμενης κατηγορίας. Μάλιστα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν είναι τόσο καλή, καθώς οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτά τα στρώματα έχουν συνήθως την τάση να θεωρούν τη σχολική επίδοση των παιδιών αποτέλεσμα της συμβολής τους στην εκπαίδευση ή ακόμα και να υποτιμούν και να επικρίνουν τους εκπαιδευτικούς, κάτι που δημιουργεί άγχος κι ανασφάλεια στους τελευταίους κι έτσι δυσχεραίνεται τόσο το έργο τους, όσο και η επικοινωνία των δύο πλευρών (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008; Ζηλιασκοπούλου, 2011; Τσέτσος, 2015).

Οι αντικειμενικές-εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν την εμπλοκή κι επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο αφορούν σε βιοποριστικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει η οικογένεια, οπότε και στο βωμό της αντιμετώπισής τους να θυσιάζεται η προσοχή και το ενδιαφέρον για την σχολική πορεία του παιδιού και την επαφή με τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών, οι γονείς αναγκάζονται να εργάζονται πολλές ώρες μες στη μέρα, συνεπώς η φειδωλή επαφή τους με το σχολείο αποδίδεται στην έλλειψη χρόνου. Άλλη μια αντικειμενική δυσκολία προέρχεται από τα αισθήματα ντροπής ή κατωτερότητας που μπορεί να καταλαμβάνουν μια μονογονεϊκή οικογένεια, τα οποία είναι και υπεύθυνα για τη στάση που διατηρεί ο γονέας προς το σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία των αντικειμενικών δυσκολιών υπάγονται και οι διαφορές των γονέων σε γλωσσικό ή φυλετικό επίπεδο με τα άτομα που συντελούν το σχολικό πλαίσιο. Αποτέλεσμα των

διαφορών αυτών είναι η αποστασιοποίηση και ο δισταγμός για εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Αναμφίβολα, σε μια σχέση όπου υπάρχει διάδραση και οι δύο πλευρές είναι υπεύθυνες για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχέσης. Έτσι λοιπόν, υπάρχουν παράγοντες που προέρχονται από τη σχολική κοινότητα και σαφώς επηρεάζουν τη γονεϊκή ενεργό συμμετοχή.

Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζει η πλευρά των εκπαιδευτικών και οι πεποιθήσεις τους. Μερικές από τις πεποιθήσεις που λειτουργούν ως προκαταλήψεις για την ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης με την οικογένεια, είναι αυτή της αποκλειστικής ευθύνης του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση του παιδιού, ίσως γιατί θεωρούν ότι οι γονείς δε μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανά στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν αρνητική εντύπωση για τους γονείς που ενδιαφέρονται αποκλειστικά και μόνο για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και αυτό αποτελεί το μόνο λόγο επίσκεψης τους στο σχολείο, χωρίς να επιδεικνύει ενδιαφέρον για τα θέματα του σχολείου. Μάλιστα, πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι απειλείται το επαγγελματικό τους κύρος, ειδικά όταν συναναστρέφονται με γονείς οι οποίοι τους προσεγγίζουν εχθρικά προσκείμενοι για θέματα που αφορούν την πρόοδο και επίδοση των παιδιών τους. Όλα αυτά λειτουργούν ως εμπόδια για την προσφιλή αντιμετώπιση και ένταξη των γονέων στη σχολική ζωή (Ζηλιασκοπούλου, 2011).

Τέλος, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και προέρχονται από την ίδια τη σχολική μονάδα. Εν συντομία, οι παράγοντες αφορούν στην αναλογία των παιδιών-εκπαιδευτικών, τη σχολική κουλτούρα, τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και την εύκολη ή δύσκολη πρόσβαση στο σχολείο (Μπρούζος, 2009).

Εν κατακλείδι, προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός και ο ρυθμός της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή και να αναπτυχθεί μια υγιής και συνεργατική σχέση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, κρίνεται δόκιμο να λαμβάνονται οι παραπάνω παράγοντες υπ' όψιν. Επιπλέον, καλό θα ήταν να δημιουργούνται ορισμένες «άτυπες συμβάσεις» μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων πλευρών σχετικά με το ρόλο, τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες της καθεμιάς, ώστε η

σχέση να ευοδωθεί και να μη φτάσει στην αντίπερα όχθη, δηλαδή να πάρει τη μορφή πίεσης, η οποία θα έχει αρνητικά αποτελέσματα για το παιδί.

3.1.3 ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα δημιουργείται η ανάγκη για διαμόρφωση μιας συνεργατικής αλληλεπίδρασης των δύο πλευρών. Πλέον, η βαρύτητα δίνεται στη διεύρυνση αυτής της σχέσης, στη μελέτη και την ανάπτυξη αφενός συνεργατικών κι αφετέρου ουσιαστικών μορφών επικοινωνίας. Συνεπώς, η συμμετοχή των γονέων γίνεται προσπάθεια για να μετατραπεί σε «εταιρική» αλληλεπίδραση, όπου από κοινού γονείς κι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται τις ίδιες ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών. Η μορφή και η δυναμική της σχέσης του σχολείου και της οικογένειας διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρονική περίοδο ανάπτυξής της σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές, επιστημονικές και αξιακές συνθήκες που την καθορίζουν.

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, αν και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δόμηση μιας σωστής σχέσης σχολείου-οικογένειας, δεν προϋποθέτει πάντα την άμεση επαφή των δύο πλευρών. Ωστόσο, για να ευοδώσει η συνεργασία, θα πρέπει να δοθεί η αρμόζουσα βαρύτητα στη γονεϊκή εμπλοκή. Η ευθύνη μετατοπίζεται και στις δύο πλευρές εξίσου, ακόμα κι αν οι αντιλήψεις, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των δύο πλαισίων ως προς αυτό το θέμα διαφέρουν (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2014).

3.1.3.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί επί του θέματος της σχέσης των δύο ετερόκλιτων πλαισίων, τα οποία έχουν όμως ένα κοινό σημείο αναφοράς: το παιδί-μαθητή. Από τις έρευνες, έχουν προκύψει ποικίλα μοντέλα σχέσεων, που εξετάζουν το θέμα της σχέσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Τα μοντέλα που ακολουθούν έχουν επιλεγεί με βάση την απήχηση που έχουν στη βιβλιογραφία κι έπειτα βάσει της συνάφειας και το βαθμό που εξυπηρετούν το συγκεκριμένο θέμα που διερευνάται στην παρούσα εργασία. Έτσι λοιπόν, παρουσιάζονται προσεγγίσεις με χρονολογική σειρά σε βάθος τριακονταετίας, οι οποίες εξετάζουν το ζήτημα από διαφορετικές απόψεις.

Ήδη από το 1991 οι Greenwood & Hickman, επιχείρησαν να διαχωρίσουν τους *γονεϊκούς ρόλους στην Εκπαίδευση*, καταλήγοντας ότι οι γονείς μπορούν να αναλάβουν πέντε (5) ρόλους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο βάσει του βαθμού ενεργητικότητάς τους, δηλαδή του βαθμού συμμετοχής τους. Οι ρόλοι αυτοί μπορούν να αναγνωριστούν μέχρι και σήμερα στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που αποδεικνύει τη διαχρονικότητα της προσέγγισης. Επομένως, οι ρόλοι των γονέων είναι:

- i. Οι γονείς ως κοινό: Αναφέρεται στον παθητικό ρόλο των γονέων κατά την επικοινωνία τους με το σχολείο και στην ανταπόκρισή τους μόνο στις βασικές και τυπικές υποχρεώσεις που τους αφορούν.
- ii. Οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι: Οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ως προς το γονικό ρόλο, την ανάπτυξη του παιδιού και την υποστήριξή του.
- iii. Οι γονείς ως εκπαιδευτές: Με αυτόν τον ρόλο οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- iv. Οι γονείς ως εθελοντές/επικουρικό προσωπικό: Αφορά στην εθελοντική προσφορά και συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες κι εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας.
- v. Οι γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων: Πρόκειται για τον πιο ενεργητικό ρόλο του γονέα, καθώς συμμετέχει ενεργά στη σχολική κοινότητα και μάλιστα ακόμα και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Greenwood & Hickman, 1991).

Η επόμενη αξιοσημείωτη απόπειρα συναντάται το 1997 από τους Martin, Ranson & Tall, των οποίων η έρευνα οδήγησε στο λεγόμενο *Εξελικτικό μοντέλο της σχέσης μεταξύ γονέων και σχολείου*, κατά το οποίο η σχέση μεταξύ της οικογένειας και της σχολικής κοινότητας δομείται και εξελίσσεται σταδιακά, μέχρις ότου να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα της ομαλής κι αρμονικής συνεργασίας. Έτσι λοιπόν:

- i. Το στάδιο της εξάρτησης: Σε αυτό το στάδιο ο γονέας είναι παθητικός δέκτης επικοινωνίας και ο στόχος της επαφής των δύο πλευρών είναι αμιγώς διδακτικός κι αφορά στην ενημέρωση του γονέα από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού του.

- ii. Το στάδιο της συμμετοχής: Στο επόμενο αυτό στάδιο γίνεται αντιληπτή η συνεισφορά των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των παιδιών τους και η έναρξη μιας υποτυπώδους σχέσης με το σχολικό περιβάλλον, καθώς ο εκπαιδευτικός της τάξης επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων με το να ζητά, αλλά και ορισμένες φορές, να υιοθετεί τις απόψεις τους.
- iii. Το στάδιο της αλληλεπίδρασης: Η συμμετοχή των γονέων γίνεται πιο ενεργή τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη γενικότερη ευημερία του σχολείου. Παράλληλα η σχολική κοινότητα προσπαθεί να ενισχύει και να ενθαρρύνει αυτή τη συμμετοχή όλο και περισσότερο, με τον εκπαιδευτικό να επιδεικνύει προθυμία στο να ακούει, αλλά και να μαθαίνει από τους γονείς.
- iv. Το στάδιο της συνεργασίας: πρόκειται για την επίσημη εκδοχή του σταδίου της αλληλεπίδρασης, όπου η σχέση οικογένειας-σχολείου διέπεται από θεσμικό πλαίσιο, ρόλους, ευθύνες, πρακτικές διαπραγμάτευσης ως προς τις στρατηγικές και πολιτικές του σχολείου.

Βέβαια, δεν έχει καταστεί σαφές εάν το συγκεκριμένο στάδιο προϋποθέτει το πέρασμα από τα προηγούμενα στάδια κι αν αφορά συγκεκριμένους γονείς ή το σύνολό τους. Δεδομένου, όμως, ότι το μοντέλο είναι εξελικτικό, βάσει βιβλιογραφίας και ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων, αναγνωρίζεται ο καθολικός χαρακτήρας του και η προϋπόθεση της σταδιακής εξέλιξης όλων των προηγούμενων σταδίων, παρόλο που το κάθε στάδιο είναι αυτόνομο κι ανεξάρτητο σε σχέση με τα υπόλοιπα (Martin, Ranson, & Tall, 1997).

Το 2000 ο Vincent προτείνει το μοντέλο των τεσσάρων θέσεων των γονέων, οι οποίες περιγράφουν τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι θέσεις αυτές καθορίζονται σε συνάρτηση α) με τον τρόπο λειτουργίας των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, β) τις δραστηριότητες που επιλέγονται για την επαφή οικογένειας-σχολικού περιβάλλοντος και γ) τα σημεία εστίασης αυτών των δραστηριοτήτων. Συνεπώς, οι θέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

- i. Ανεξαρτησία: Οι γονείς εστιάζουν στην πρόοδο του παιδιού τους με κάθε τρόπο προκειμένου να την ενισχύσουν, όπως λόγου χάρη με μαθήματα στο σπίτι ή με συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και γενικώς με το σχολείο είναι φειδωλή.

- ii. Πελατειακή σχέση: Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, επομένως η επιλογή αυτή αποτελεί ένα είδος «λευκής επιταγής» για το σχολείο ως προς τις επιλογές του σχολείου.
- iii. Υποστήριξη/Μάθηση: Σε αυτό το πλαίσιο, ο γονέας λειτουργεί υποστηρικτικά σε ό,τι αφορά στην πρόοδο του παιδιού τους, της τάξης ή και της σχολικής μονάδας. Οι γονείς υιοθετούν και πορεύονται με τις οδηγίες, τους στόχους και τις προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της μάθησης των παιδιών τους.
- iv. Συμμετοχή: Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στα τεκταινόμενα της σχολικής κοινότητας, κάτι που διευρύνει τους διαύλους επικοινωνίας ισότιμα μεταξύ των δύο πλαισίων με το διάλογο να πρωτανεύει ως «όπλο» για τη διεξαγωγή της καλύτερης δυνατής επικοινωνίας (Vincent, 2000).

Μία από τις πιο μεστές προσπάθειες διαχωρισμού, αλλά και σύνδεσης του οικογενειακού και του σχολικού πλαίσιο πραγματοποιήθηκε από το Ματσαγγούρα το 2008, ο οποίος κατέληξε στη μορφοποίηση των τεσσάρων μοντέλων σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Επί της ουσίας, δε διαφοροποιείται αισθητά από τις προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις, απλώς η ταξινόμηση αυτή είναι πιο συγκεκριμένη και ολοκληρωμένη σε σχέση με τις προηγούμενες. Τα μοντέλα αυτά είναι:

- i. Το σχολιοκεντρικό μοντέλο: Δίδεται έμφαση στο σαφή και διακριτό ρόλο του σχολείου, το οποίο είναι το πλέον υπεύθυνο για την εκπαίδευση του παιδιού, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον είναι αρμόδιο για την κοινωνικοποίησή του και την ευρύτερη αγωγή του.
- ii. Το συνεργατικό μοντέλο: Εμφανίζονται κάποια δείγματα συνεργασίας στη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αλλά ο ρόλος και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα περιορίζεται και καθορίζεται είτε από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται σε θέση υπεροχής, είτε από την ευρύτερη σχολική κοινότητα.
- iii. Το διαπραγματευτικό μοντέλο: Οι ρόλοι και η βαρύτητα αυτών τόσο όσον αφορά στους γονείς όσο και τη σχολική κοινότητα, χαρακτηρίζεται από ισοτιμία. Υπό αυτό το πρίσμα δημιουργείται η ανάγκη για αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή, με τη μεταξύ τους επικοινωνία να εστιάζεται

αφενός στην πρόοδο του παιδιού κι αφετέρου σε γενικότερα ζητήματα του σχολείου.

- iv. Το οικογενειακρατικό μοντέλο: Η ευθύνη για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού μετατίθεται στους γονείς, οι οποίοι όχι μόνο συμμετέχουν στις μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου, αλλά ο ρόλος τους γίνεται τόσο ρυθμιστικός που φτάνει σε επίπεδο να έχει τη δυνατότητα να περιορίζει το ρόλο και την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2008).

3.1.3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Το βασικό δομικό στοιχείο για τη δόμηση και τη διατήρηση μιας επιτυχημένης, υγιούς και συμπαγούς σχέσης μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος είναι η καλή και σωστή επικοινωνία. Με άλλα λόγια, είναι μια αμοιβαία ανατροφοδοτούμενη διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων, λεκτικών ή μη, μεταξύ των δύο πλευρών, με σκοπό να αλληλοκατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για να εκπληρώνουν τους κοινούς τους στόχους. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει να λαμβάνονται υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, που είναι συνιστώσα της επικοινωνιακής σχέσης, να υπάρχει η διάθεση να ακούει ο ένας τον άλλον, ο σεβασμός κι εμπιστοσύνη προς τη γνώμη του άλλου ακόμα κι αν είναι αντίθετη, να είναι αφοσιωμένοι στον κοινό στόχο και στο δρόμο προς την επιτυχία και να είναι πρόθυμοι να διαχειριστούν ορθά κι αποτελεσματικά οποιοδήποτε συγκρουσιακό επεισόδιο κι αν προκύψει.

Ωστόσο, υπάρχουν απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η δόμηση της σχέσης είναι ευθύνη αποκλειστικά του σχολείου, διότι η σχολική μονάδα θα πρέπει να κατανοήσει ότι όλοι οι γονείς είναι ισότιμοι με τους εκπαιδευτικούς κι έχουν φιλοδοξίες για τα παιδιά τους, οπότε έχουν την ικανότητα να υποστηρίξουν τη μάθηση και την πρόοδο τους. Γι' αυτό θα πρέπει το σχολείο, και κυρίως ο διευθυντής, να θέσει ως προτεραιότητα τη δόμηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς η οποία θα στηρίζεται αμοιβαία ευθύνη, δύναμη και προσπάθεια για μεγιστοποίηση των πιθανοτήτων μιας επιτυχούς σχολικής πορείας για το παιδί-μαθητή (Lasater, 2016).

Υπάρχουν διάφορες μορφές με τις οποίες μπορούν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν η οικογένεια και το σχολείο. Η πιο αποδεκτή και εύχρηστη

κατηγοριοποίηση έχει προταθεί από την Epstein (1995) και περιλαμβάνει τους έξι τύπους σχέσεων:

1. Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Αναφέρεται στη δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας με διπλή κατεύθυνση, όπου από τη μια οι γονείς ενημερώνονται για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ από την άλλη το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι και επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού.

2. Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο.

Αφορά στην εθελοντική προσφορά υπηρεσιών από τους γονείς σε δραστηριότητες του σχολείου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, είτε περιστασιακά (π.χ. συγκεκριμένες, σχολικές εκδηλώσεις), είτε συστηματικά (π.χ. προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης).

3. Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι

Η οικογένεια δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου διευκολύνεται η διαδικασία μάθησης. Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει με ιδέες προς αυτή την κατεύθυνση, αν οι γονείς αδυνατούν να το κάνουν μόνοι.

4. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού.

Σε συνεργασία με τον δάσκαλο κι εάν αυτό κριθεί απαραίτητο οι γονείς μπορούν να προσφέρουν πρόσθετη βοήθεια στο σπίτι,.

5. Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου.

Οι γονείς μετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την καθημερινότητα των παιδιών τους στη σχολική ζωή.

6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας

Στο συγκεκριμένο τύπο καταβάλλεται προσπάθεια για τη χρησιμοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη κοινότητα για την κάλυψη σημαντικών

αναγκών του σχολείου (π.χ. καθαριότητα, θέρμανση), αλλά και συγκεκριμένων οικογενειών (Epstein J. , 1995).

3.1.3.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πολλές φορές κι όταν υπάρχει πολυφωνία απόψεων μέσα σε ένα σύνολο υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν, παρά τις προσπάθειες που μπορεί να γίνονται από όλες τις πλευρές για μια ομαλή και ευημερούσα σχέση συνεργασίας, προκύπτουν διαφωνίες, αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις που οδηγούν σε ήπια ή και έντονα συγκρουσιακά επεισόδια. Εύλογα συμπεραίνουμε ότι η συνεργασία αυτή ενδεχομένως να συναντά εμπόδια τόσο κατά τη δόμηση όσο και κατά την εξέλιξή της, τα οποία μπορεί να αναπτύσσονται από οποιοδήποτε υποκείμενο-μέλος αυτής της σχέσης.

Αναλυτικότερα, οι λόγοι που προκύπτουν από τους γονείς ως σημαντική συνιστώσα της σχέσης συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αφορούν κατά κύριο λόγο στην παθητική τους στάση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας. Ένας ακόμη από τους επικρατέστερους λόγους, είναι ότι οι γονείς δεν εμπιστεύονται το έργο των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να επεμβαίνουν συνεχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία και κάπου εκεί να επέρχεται η ρήξη ανάμεσα στις δύο πλευρές. Τέλος, εμπόδια προκύπτουν όταν όντως ο εκπαιδευτικός δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών, οπότε και οι γονείς ενίστανται και αντιδρούν, με αποτέλεσμα να κλονίζονται οι σχέσεις ανάμεσά τους και τις περισσότερες των περιπτώσεων να επηρεάζονται και οι σχέσεις και των δύο πλευρών με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Lasater, 2016).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα εμπόδια προκύπτουν όταν εκείνοι αποφεύγουν τη συχνή επαφή και τριβή με τους γονείς, είτε διότι, λόγω αισθημάτων κατωτερότητας, φοβούνται να έρθουν σε σύγκρουση με την οικογένεια, είτε γιατί, αντιθέτως, ανησυχούν για την έλλειψη ικανοτήτων των γονέων σε ζητήματα σωστής διαχείρισης που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, και ίσως το σημαντικότερο εμπόδιο τίθεται όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τους γονείς σα συνεργάτες και συνοδοιπόρους στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών, είτε εκ πεποιθήσεως, είτε λόγω της

πραγματικής αδυναμίας επικοινωνίας με αυτούς εξαιτίας τόσο αντικειμενικών δυσκολιών, όσο και διάστασης απόψεων ή χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των συνδιαλεγόμενων πλευρών. Όλα αυτά συνηγορούν στο να δημιουργούνται ρήγματα στα θεμέλια της σχέσης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Τέλος, στα εμπόδια σχετικά με τη σχέση της οικογένειας και του σχολείου μπορούν να συμπεριληφθούν οι συνθήκες επικοινωνίας που δημιουργούνται μόνο όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα ανάμεσα στις δύο πλευρές, η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να δομηθεί και να καρποφορήσει η μεταξύ τους επικοινωνία κι όταν η μια πλευρά δε συμβουλευτεί και δε συνυπολογίζει τη γνώμη της άλλης. Επιπροσθέτως, ένα σημαντικό εμπόδιο στη θεμελίωση μιας υγιούς σχέσης συνεργασίας και επικοινωνίας εμφανίζεται στην περίπτωση που το ένα από τα δύο αντιμαχόμενα μέρη αρνείται να συνεργαστεί ή όταν κατά την εμφάνιση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου ακολουθείται στρατηγική ή μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων win-lose.

Κοντολογίς, συνήθως οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και του σχολείου είναι φιλικές χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες πηγές διαμαχών. Ωστόσο, όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα το οποίο καταλήγει σε σύγκρουση μεταξύ των δύο μερών, τότε είναι αρκετά δύσκολο γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό να μπορούν να δουλέψουν μαζί με αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο. Το μυστικό της επιτυχούς σύστασης και διατήρησης μιας αποτελεσματικής σχέσης είναι η εξαρχής προθυμία για τον κατάλληλο επικοινωνιακό χειρισμό της σύγκρουσης όταν προκύπτει, χρησιμοποιώντας ως βάση για την επίλυσή της τους κοινούς στόχους και αξίες των δύο αντιμαχόμενων πλευρών. Το βασικότερο όμως όλων είναι ότι η σύγκρουση δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως το καταστροφικό στοιχείο της σχέσης, αλλά ως *ευκαιρία* για συζήτηση και διαπραγμάτευση των επιθυμητών στόχων και για επίλυση των ζητημάτων που δυσχεραίνουν την καλή συνεργασία της οικογένειας-σχολείου.

3.1.3.4 ΠΗΓΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Γονείς και σχολείο είναι δύο βασικοί πυλώνες της εξέλιξης και διαπαιδαγώγησης του παιδιού μέχρι και την ενηλικίωσή του. Η ευθύνη διεκπεραίωσης αυτού του έργου και της διαμόρφωσης μιας θετικής αντίληψης στα παιδιά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία μοιράζεται πολλές φορές ισομερώς στις δύο

πλευρές, οπότε είναι πολύ πιθανό να προκύψουν προστριβές ανάμεσά τους. Οι αιτίες που ενδέχεται να εγείρουν συγκρουσιακά επεισόδια ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον είναι πιθανό να εκπορεύονται από αμφότερες τις πλευρές.

Μερικές από τις συνηθέστερες πηγές-αιτίες σύγκρουσης που πηγάζουν από τη μεριά του σχολείου αφορούν στην ενημέρωση των γονέων για κάποιο ζήτημα μέσω του παιδιού. Με άλλα λόγια, όταν το σχολείο ενημερώνει τους γονείς μέσω του παιδιού, πολλές φορές τυγχάνει να αργοπορεί το προφορικό μήνυμα ή να μη φτάνει ποτέ στο σπίτι. Ως εκ τούτου, δημιουργείται παρεξήγηση ανάμεσα στα δύο μέρη και υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης σύγκρουσης. Επιπλέον, μία ακόμα συνήθης αιτία, που προκαλεί την επέμβαση του γονέα στο σχολείο που αποβαίνει σε σύγκρουση, είναι η διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού από το σχολικό περιβάλλον τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο σχολείου. Τέλος, αν όχι η συνηθέστερη, τότε ίσως από τις πλέον συνήθεις αιτίες που προκαλούν προστριβές ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα, είναι η αξιολόγηση κι επίδοση των παιδιών-μαθητών. Ειδικά τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς επιδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οπότε η αξιολόγηση των τελευταίων αποτελεί πολλές φορές το «μήλον της έριδος» για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκτασιν και για το σχολείο (Epstein, Sanders, Salinas, Janson, & VanVoorhis, 2002; Τσέτσος, 2015).

Αλλα σημεία τριβής των δύο αντικρουόμενων πλευρών αφορούν κυρίως σε θέματα επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν περιπτώσεις που οι γονείς αρνούνται ή και αμελούν να συμμετάσχουν στις δράσεις και πολιτικές της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα την έλλειψη ή την απουσία αλληλεπίδρασης. Συνεπώς, η επικοινωνία σε τέτοιες περιπτώσεις είναι κακή, διότι γίνεται με προσκόμματα. Βέβαια, ακόμα και σε περιπτώσεις που η επικοινωνία είναι συνεχής, ελλοχεύει ο κίνδυνος της «μη τήρησης των συμβάσεων επικοινωνίας», οπότε και πάλι καθίσταται κακής ποιότητας και να κλονίζονται οι διμερείς σχέσεις. Κλείνοντας, ένας ακόμη παράγοντας-αιτία που μπορεί να διαταράξει την αρμονία και επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι η ακαμψία των απόψεων και αντιλήψεων, αφενός της σχολικής μονάδας ως προς το ρόλο και την εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, αφετέρου των γονέων ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και την περάτωση του εκπαιδευτικού έργου εν γένει από τους

εκπαιδευτικούς (Epstein, Sanders, Salinas, Janson, & VanVoorhis, 2002; Τσέτσος, 2015).

Εν κατακλείδι, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι συγκρούσεις αυτές όταν προκύπτουν αφορούν σε μεμονωμένες περιπτώσεις γονέων ή εκπαιδευτικών ή διευθυντών, που είτε αρνούνται να συνεργαστούν, είτε διατηρούν παγιωμένες αντιλήψεις, είτε απλώς παρερμηνεύουν καταστάσεις και λεγόμενα. Αυτό σημαίνει ότι αφενός οι συγκρούσεις συνήθως δεν αποτελούν ένα καθολικό φαινόμενο για τη σχολική κοινότητα με την έννοια ότι σύσσωμη η σχολική κοινότητα απαραίτητα θα κλονιστεί, αφετέρου καλό θα είναι να προλαμβάνονται, αλλά και να αντιμετωπίζονται εγκαίρως, ακριβώς για να μην αποκτήσουν καθολικό χαρακτήρα και πυροδοτήσουν τα θεμέλια της σχέσης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

3.1.3.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Το μείζονος σημασίας ζήτημα είναι το κατά πόσο οι άνθρωποι επιτρέπουμε στις συγκρούσεις και στα –ολέθρια πολλές φορές- αποτελέσματά τους να μας καταβάλλουν και να προσβάλλουν τις σχέσεις τις οποίες κοπιάζουμε να θεμελιώσουμε και να διατηρήσουμε. Αυτή η προσπάθεια που καταβάλλεται καθημερινώς στη ζωή των ανθρώπων μπορεί κάλλιστα να αναχθεί και στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας.

Έτσι, μπορούν να προταθούν ορισμένες πρακτικές που δύνανται να προλάβουν ή να αποφύγουν τις συγκρούσεις. Το κλειδί για μια ιδανική, επιτυχημένη κι αρμονική σχέση συνεργασίας είναι η -όσο το δυνατό- συχνότερη επαφή κι επικοινωνία των δύο πλευρών. Ωστόσο, στην περίπτωση που για οποιονδήποτε λόγο η επικοινωνία δεν έχει την ιδανική συχνότητα, ελλοχεύει ο κίνδυνος του θορύβου κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων. Με άλλα λόγια, υπάρχει η πιθανότητα να προκύπτουν παρερμηνεύσεις, απορίες, ασυνεννοησίες κατά τη μετάδοση ενός μηνύματος. Κρίνεται δόκιμο, λοιπόν, να δίδονται περαιτέρω διευκρινήσεις στους γονείς από τον εκπαιδευτικό ή το διευθυντή, όταν εκείνοι φαίνεται ότι δεν έχουν κατανοήσει το μήνυμα που λαμβάνουν ή το παρερμηνεύουν και μάλιστα σε απλουστευμένη γλώσσα, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτό από γονείς που ανήκουν σε όλα τα κοινωνικά και μορφωτικά επίπεδα. Συνάρτηση των παραπάνω είναι και η άμεση κι έγκαιρη επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν και κυρίως αυτό να

επιδιώκεται από τη μεριά της σχολικής μονάδας, με σκοπό να μην κλιμακώνονται κι εξελίσσονται σε έντονα ή μη συγκρουσιακά επεισόδια.

Επιμέρους τρόποι πρόληψης των συγκρούσεων που ενσωματώνουν, αλλά και προϋποθέτουν την καλή και υγιή επικοινωνία, αφορούν σε πρακτικές οι οποίες εντάσσουν τους γονείς στη σχολική πραγματικότητα, έτσι ώστε να βιώνουν τα τεκταινόμενα με απώτερο σκοπό να γνωρίζουν «εκ των έσω» όλα όσα αφορούν τη σχολική μονάδα, τους μαθητές και το εκπαιδευτικό έργο. Έτσι λοιπόν, αποδίδεται στο γονέα ο ρόλος του «βοηθού», δηλαδή να βιώνει και συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία με ρόλο βοηθητικό και υποστηρικτικό ως προς τους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή ή γενικότερα της σχολικής μονάδας.

Τέλος, σημαντική ευθύνη για την πρόληψη της εμφάνισης συγκρούσεων έχει το σχολείο. Ο λόγος είναι ότι τα σημεία των συγκρούσεων αφορούν ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη σχολική ζωή. Επομένως, καλό θα είναι το διδακτικό προσωπικό και η διοίκηση της σχολικής μονάδας να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στην επικοινωνία και στη διαχείριση συγκρούσεων. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικών με την προαναφερθείσα θεματολογία, με διοργάνωση ημερίδων όπου ειδήμονες θα ενημερώνουν για το θέμα των συγκρούσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αυτή η επιμόρφωση γεννά τη δυνατότητα της ύπαρξης εκπαιδευτικών ως «διαμεσολαβητών». Οι εκπαιδευτικοί-διαμεσολαβητές είναι ικανά και κατάλληλα καταρτισμένοι στο θέμα της διαχείρισης συγκρουσιακών επεισοδίων και ορίζονται από τη μονάδα με σκοπό να *μεσολαβούν* και να βοηθούν στην καλύτερη δυνατή και έγκαιρη επίλυση ενός επεισοδίου που προκύπτει στους κόλπους της μονάδας, ειδικά σε επεισόδια όπου εμπλέκονται οι γονείς (Τσέτσος, 2015).

Ο διευθυντής, λοιπόν, θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες που αφορούν στη διαχείριση συγκρούσεων, ώστε ως ο ανώτερος, ιεραρχικά, στη σχολική μονάδα να είναι αρμόδιος και ικανός να διαχειρίζεται συγκρουσιακά επεισόδια, είτε στα οποία εμπλέκεται ο ίδιος άμεσα, είτε αφορούν σε μέλη του συλλόγου διδασκόντων, είτε σε γονείς και σε μέλη της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2013). Εν κατακλείδι, καθίσταται σαφής η ανάγκη και η σημαντικότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων

στο θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων, εφόσον οι τελευταίες αποτελούν από κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας.

Πρακτικές γρήγορης επίλυσης συγκρούσεων από τη μεριά του διευθυντή

Όπως έχει προαναφερθεί, τα σημαντικότερα στοιχεία στη διαχείριση συγκρούσεων είναι η πρόληψη και η έγκαιρη διαχείριση των συγκρουσιακών επεισοδίων. Το ίδιο μοτίβο ισχύει κι εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, με τη βαρύτητα της ευθύνης –για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας- να μετατίθεται στο ρόλο του διευθυντή και την ικανότητα της άμεσης ανταπόκρισης και διαχείρισης ενός συγκρουσιακού επεισοδίου κατά την εμφάνισή του ή, σε περίπτωση που κλιμακωθεί, σε μια σφοδρή σύγκρουση κυρίως ανάμεσα στην πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας καλό θα είναι να γνωρίζει πώς να ελίσσεται στις δυσκολίες. Ένα από τα δυσκολότερα καθήκοντα του είναι η διατήρηση των αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της μονάδας του και ειδικότερα την διατήρηση της ισορροπίας -στον καλύτερο δυνατό βαθμό- στις σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς. Καθώς, λοιπόν, οι σχέσεις αυτές δοκιμάζονται καθημερινά, πολλές φορές η δραστική παρέμβαση του διευθυντή είναι αναγκαία στην περίπτωση που η σύγκρουση κορυφώνεται κι εκτροχιάζεται με αποτέλεσμα να απειλεί τη διατάραξη της αρμονίας σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Βέβαια, δε θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι σε αυτές τις ακραίες περιπτώσεις ο διευθυντής, λόγω του ότι ιεραρχικά και διοικητικά είναι ανώτερος του εκπαιδευτικού, μπορεί ευκολότερα να επιβάλλει τη θέση του σε αυτόν, εν αντιθέσει με το γονέα, στον οποίο μπορεί απλώς να κάνει μια τυπική σύσταση.

Υπάρχουν απλές πρακτικές που ο διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει κατά βάση στους γονείς, ώστε να καταστείλει μία οξυμένη κατάσταση σύγκρουσης. Το θεμέλιο των πρακτικών αυτών, ασφαλώς, είναι η πρυτάνευση της λογικής και του διαλόγου. Γενικώς, καλό θα είναι ο διευθυντής να έχει επιμορφωθεί στο κομμάτι της επικοινωνίας, εναλλακτικά απλές καθημερινές και λογικές τακτικές μπορούν να φανούν εξίσου χρήσιμες. Συνεπώς, στην περίπτωση που κάποιος γονέας βρίσκεται σε κατάσταση οξύ εκνευρισμού, το παν είναι ο διευθυντής να διατηρήσει την ψυχραιμία του απέναντι στον οργισμένο γονέα.

Συναφές με το παραπάνω, τρόπον τινά, είναι και η προσφώνηση του γονέα με το μικρό του όνομα, ως ένδειξη φιλικότητας και προς αποφυγή τυπικότητων. Με αυτό, ο γονέας θα λαμβάνει την εντύπωση ότι δεν επιπλήττεται από το διευθυντή, τουναντίον, του δίνεται η ευκαιρία να ακούσει και να συζητήσει με κάποιον το συμβάν προκειμένου να βρεθεί μια ικανή λύση. Σε αυτό το σημείο ακριβώς, ο διευθυντής πρέπει να επιστρατεύσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες προκειμένου να χειριστεί με λεπτότητα την κατάσταση. Συγκεκριμένα, η ενεργητική ακρόαση είναι απαραίτητη σε μια διαδικασία επικοινωνίας και ειδικά σε μία κατάσταση συγκρουσιακού επεισοδίου. Ο διευθυντής θα πρέπει να ακούσει όλα όσα του περιγράφει ο γονέας χωρίς να τον διακόπτει, παρατηρώντας και λαμβάνοντας όλα τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που του αποστέλλονται. Παράλληλα, να χρησιμοποιεί ερωτήσεις, με σκοπό να κατευνάσουν τον εκνευρισμό του γονέα και συγκεντρώσουν όλες τις απαραίτητες διευκρινίσεις για το συμβάν που προέκυψε και να φτάσει στο καλύτερο δυνατό επίπεδο διακριτής ενσυναίσθησης, επιδεικνύοντας ότι αντιλαμβάνεται πλήρως τα συναισθήματα του συνομιλητή του.

Αναμφισβήτητα, για να επιλυθεί πλήρως η διαφωνία και να μην υπάρχουν ενδεχόμενα επανεμφάνισής της, προτείνεται η διαρκής επαφή με τον οργισμένο γονέα, ακόμα και με τη λήξη του επεισοδίου, έτσι ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση και να δομηθεί μια σταθερότερη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Βέβαια, υπάρχουν και ορισμένες περιπτώσεις όπου η σύγκρουση είναι τόσο σφοδρή, οπότε και δύσκολα διαχειρίσιμη από τις αντικρουόμενες πλευρές. Σε αυτές τις περιπτώσεις και σε πρώτη φάση καλείται η διεύθυνση της σχολικής μονάδας να μεσολαβήσει, ώστε να επαναφέρει και να διατηρήσει την ηρεμία και ισορροπία. Εν τούτοις, εάν η διαφωνία δε μπορεί να αμβλυνθεί ούτε με την επέμβαση του διευθυντή, τότε την κατάσταση διαχειρίζονται οι ιθύνοντες της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών στις μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα δημοτικά σχολεία του νομού Κιλκίς. Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης αφορούν α) στον προσδιορισμό των κύριων αιτιών των συγκρούσεων ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των εκπαιδευτικών μονάδων, β) να καταδειχθούν οι θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, γ) να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων, δ) και παράλληλα ο ρόλος αυτός σε συνδυασμό με τη χρήση των τεχνικών για την επίλυση των συγκρουσιακών επεισοδίων.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι κύριες αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών;
2. Ποιες συνέπειες πηγάζουν από τις συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή κατά τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών;

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποια πρότερη έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διεξαχθεί, επομένως η συγκεκριμένη μελέτη, φιλοδοξεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και εφαλτήριο για νέες μελέτες στο μέλλον, έτσι ώστε να διερευνηθεί από όσο το δυνατόν περισσότερες οπτικές το θέμα των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

1.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πεδίο του μάνατζμεντ και της ηγεσίας των σχολικών μονάδων και σε πιο συγκεκριμένο πλαίσιο αυτό της διαχείρισης συγκρούσεων. Μεθοδολογικά ανήκει στο εύρος των ποσοτικών ερευνών με ποιοτικές μεταβλητές, καθώς βασίζεται στην εύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών οι οποίες θα

απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα και θα εκπληρωθούν ή όχι οι ερευνητικοί στόχοι.

Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής θέτει ερωτήματα, για τα οποία συγκεντρώνει δεδομένα και τα αναλύει με βάση τη στατιστική με σκοπό να τα καταστήσει έγκυρα και γενικεύσιμα, με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο. Ακόμα, προσδιορίζει τις μεταβλητές του θέματος και τις μετρά επιλέγοντας ερωτήματα και εργαλεία πριν από τη μελέτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις μένουν σταθερές κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς αναζητά τα στοιχεία του σε δύο ή περισσότερες ομάδες ανθρώπων (Creswell, 2011).

Το ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι το *ερωτηματολόγιο*. Το ερωτηματολόγιο είναι μία φόρμα όπου οι συμμετέχοντες της έρευνας καλούνται να συμπληρώσουν ορισμένες προσωπικές πληροφορίες, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να το επιστρέψουν στον ερευνητή, ο οποίος θα αναλύσει τις απαντήσεις αυτές και θα εξάγει τα συμπεράσματα που του χρειάζονται (Creswell, 2011).

Για τις ανάγκες και την εκπλήρωση των στόχων της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της περιοχής του Κιλκίς· περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, και συγκεκριμένα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πλαισίου ελέγχου, πλέγματος πλαισίου ελέγχου, σύντομης απάντησης και διαβαθμισμένης κλίμακας Likert, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η σαφήνεια των απαντήσεων, τόσο στην καταχώρηση, όσο στην ανάλυση, στην εξαγωγή και στην περιγραφή των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και ενσωματώνει τη συμπλήρωση κλιμάκων σε ατομικό επίπεδο -απουσία της ερευνήτριας-, γεγονός που προσδίδει ελευθερία, ευελιξία κι αξιοπιστία στην έρευνα.

Το ερευνητικό εργαλείο περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό σημείωμα στην αρχή του, στο οποίο γνωστοποιείται κι αναλύεται ο σκοπός της έρευνας, διασφαλίζεται η ανωνυμία των ερωτωμένων και διασαφηνίζεται ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen & M., 2008). Επίσης, το ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικής μορφής με τη μορφή της google forms και είναι χωρισμένο σε τέσσερις (4) θεματικές ενότητες, οι οποίες

περιλαμβάνουν συνολικά 33 ερωτήσεις. Εν συντομία, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις με τα προσωπικά-δημογραφικά στοιχεία των ερωτωμένων, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας· στη δεύτερη συναντώνται επτά ερωτήσεις σχετικά με τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, τις αιτίες και τις συνέπειές τους, στην τρίτη ενότητα απαντώνται πέντε ερωτήσεις που ασχολούνται με τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου διευθυντή της μονάδας και τέλος, η τέταρτη ενότητα και οι δεκαέξι ερωτήσεις της εξετάζουν το ρόλο, τις τεχνικές και τις ενέργειες του σχολικού διευθυντή ως προς τις συγκρούσεις μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών.

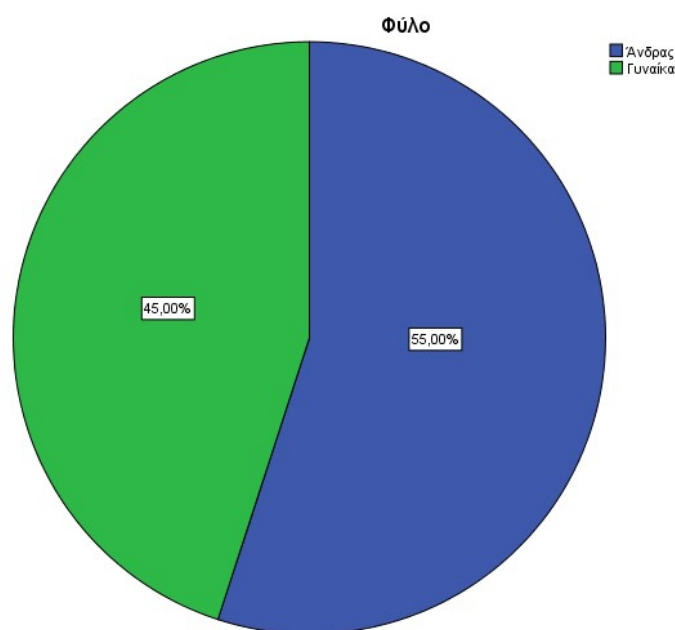
Δεδομένης της περιορισμένης ερευνητικής δραστηριότητας περί του θέματος, η συλλογή των ερωτήσεων για τη δόμηση του ερωτηματολογίου ήταν εξαιρετικά δύσκολη. Έτσι, συγκεντρώθηκαν ερωτήσεις από παρεμφερείς έρευνες οι οποίες, ωστόσο, μπορούσαν να εξυπηρετήσουν την εν λόγω μελέτη. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν ερωτήσεις από τις έρευνες: 1) *Principals' capability in challenging conversation with parents* των Robinson V. και Le Fevre D. (2011), 2) το *Rahim Organizational Conflict Inventory-II, Form B*, 3) *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών* του Τέκου Γ. (2009), 4) *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου στην ηγεσία και στη διαχείριση των σχέσεών του με τους γονείς* της Ροδιά Κ. (2017), 5) *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας* της Μαυρίδου Κ. (2017) και 6) *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας* των Μητσαρά Σ. και Ιορδανίδη Γ. (2015).

Δειγματοληψία και δείγμα

Μία από τις βασικότερες παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας είναι η συγκέντρωση και η πρόσβαση στο δείγμα της έρευνας, ώστε να συλλεχθούν τα πρωτογενή στοιχεία και κατόπιν της επεξεργασίας τους, να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην ανίχνευση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων των σχολικών μονάδων της περιφερειακής ενότητας του Κιλκίς, οπότε και η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η βολική, καθώς ο τόπος διαμονής της ερευνήτριας είναι η πόλη του Κιλκίς.

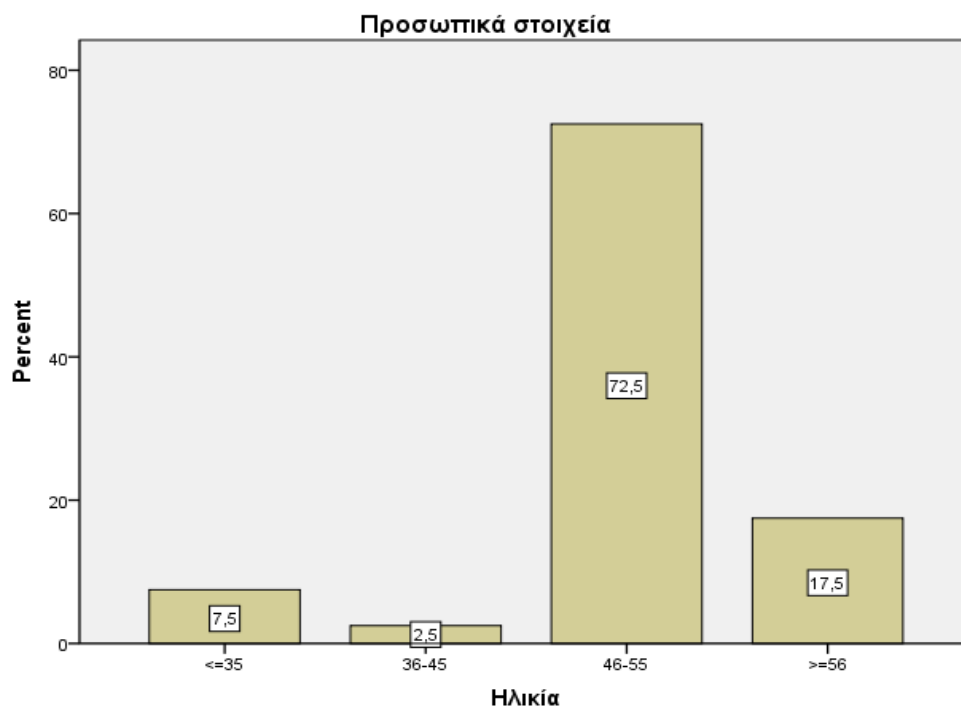
Αναφορικά με το δείγμα, τα υποκείμενα της έρευνας διευθυντές και τις διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η έρευνα εστιάζει μόνο στους διευθυντές/τριες των δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας του Κιλκίς, μπορεί να χαρακτηριστεί ως απογραφική, διότι το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά στα 43 σχολεία της περιοχής και απαντήθηκε από τους 40 εξ' αυτών διευθυντές κατά την περίοδο του Αυγούστου 2018.

Παρακάτω παρουσιάζεται με τη βοήθεια γραφήματος η αναλογία των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Το δείγμα αποτελείτο από 40 ερωτηθέντες διευθυντές και διευθύντριες. Στο Γράφημα 1 η ανάλυση των προσωπικών στοιχείων έδειξε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων με ποσοστό 55% ήταν άνδρες, ενώ το υπόλοιπο 45% γυναίκες.



Γράφημα 1.

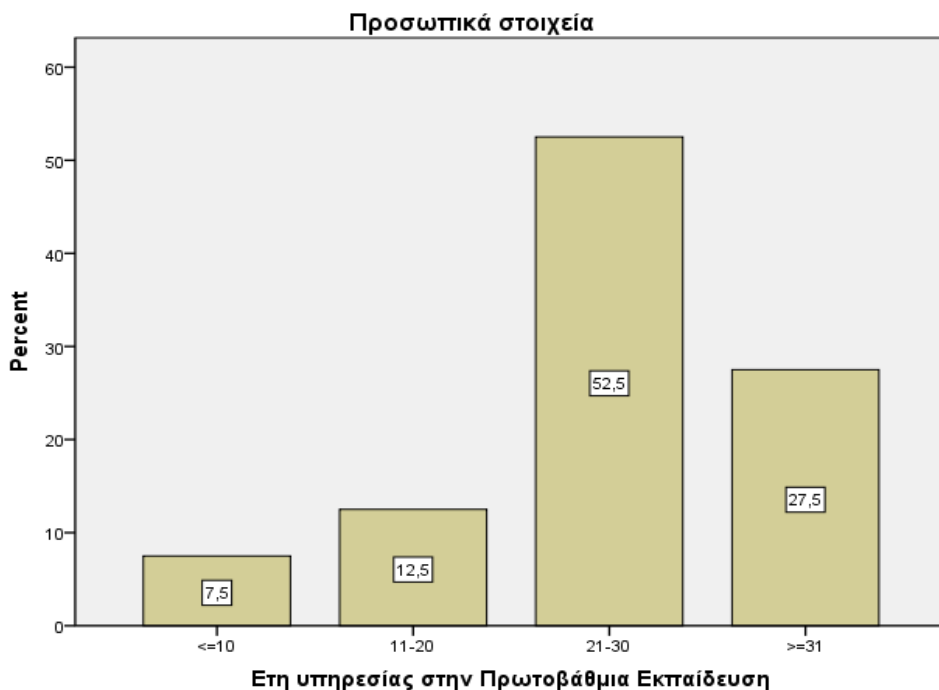
Το Γράφημα 2 απεικονίζει την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Για τα ηλικιακά γκρουπ έως 35, 36-45, 46-55 και άνω των 56 ετών η ποσοστιαία τους απεικόνιση έχει ως εξής; 7.5%, 2.5%, 72.5% και 17.5% αντίστοιχα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι έως 45 ετών είναι μόνο το 10%, ενώ το υπόλοιπο 90% είναι άνω των 45 ετών, το οποίο εύλογα υποστηρίζεται από το ότι όλα τα υποκείμενα της έρευνας ήταν διευθυντές και διευθύντριες, άρα και άτομα με πολλά χρόνια



υπηρεσίας.

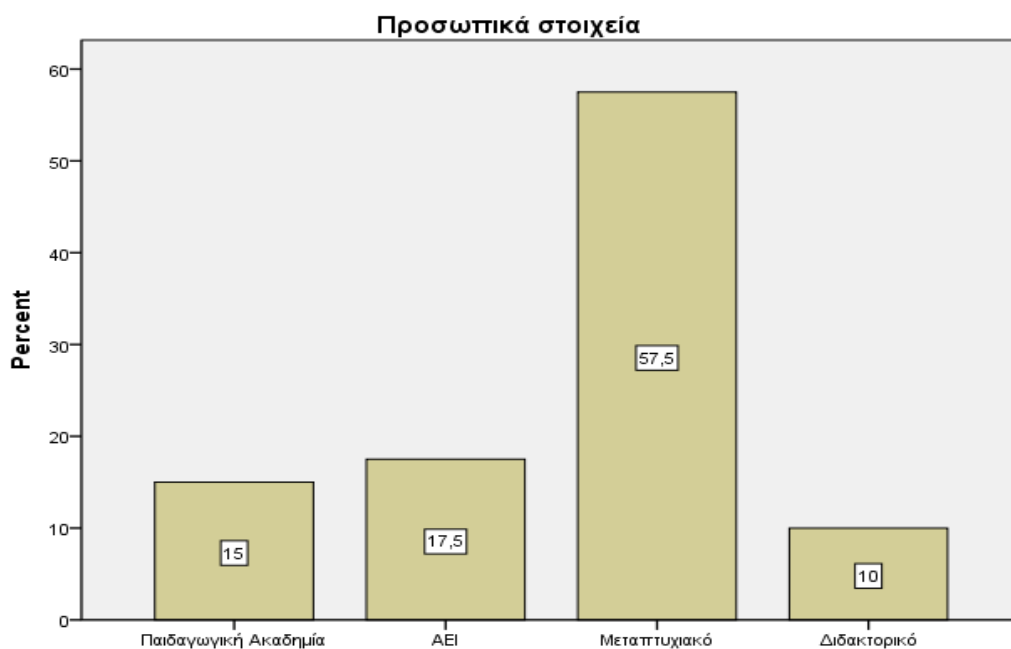
Γράφημα 2. Ηλικία ερωτηθέντων

Στο επόμενο γράφημα (Γράφημα 3) διαφαίνονται τα έτη υπηρεσίας των υποκειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 7,5% του δείγματος υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι 10 έτη, το 12,5% των ερωτηθέντων υπηρετεί από 11-20 έτη, το 52,5% σημείωσε ότι υπηρετεί από 21-30 έτη και το υπόλοιπο 27,5% πάνω από 31 έτη. Παρατηρείται ότι λίγο περισσότερο από τους μισούς ερωτηθέντες διευθυντές έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας.



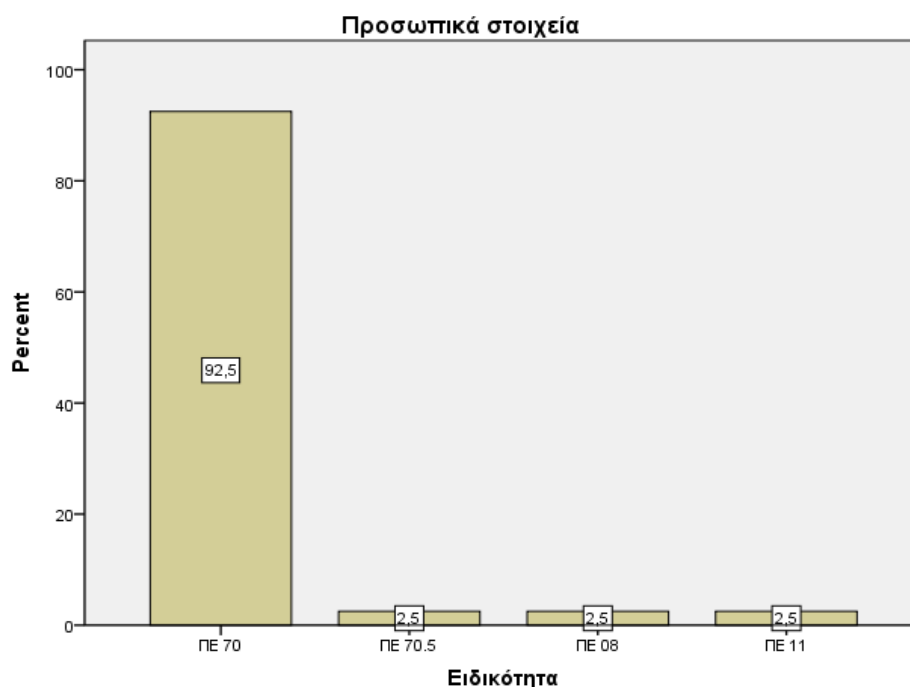
Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας ερωτηθέντων

Το Γράφημα 4 αφορά στο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων. Από την Παιδαγωγική Ακαδημία έχει αποφοιτήσει το 15% των ερωτώμενων (6 ερωτηθέντες), από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα έχει αποφοιτήσει το 17,5% των ερωτώμενων (7 ερωτηθέντες), Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης διαθέτει το 57,5% των ερωτώμενων (23 ερωτηθέντες), ενώ διδακτορικό διαθέτει μόλις το 10% των ερωτώμενων (4 ερωτηθέντες). Είναι έκδηλο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (57,5%) διαθέτει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.



Γράφημα 4. Σπουδές ερωτηθέντων

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι ειδικότητες των διευθυντών και διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειονότητα των διευθυντών (37 άτομα) με ποσοστό 92,5% ανήκουν στην ειδικότητα των ΠΕ 70 Δασκάλων. Το ποσοστό που απομένει μοιράζεται εξίσου από 2,5%, που αντιστοιχεί σε 1 άτομο, στις ειδικότητες ΠΕ 70.50 Δάσκαλοι με τυπικά προσόντα στην Ειδική Αγωγή, ΠΕ 08 Εκπαιδευτικοί Καλλιτεχνικών μαθημάτων και ΠΕ 11 Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής αντιστοίχως.



Γράφημα 5. Ειδικότητα ερωτηθέντων

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 19. Πρώτα χρησιμοποιήθηκαν μεθοδολογίες περιγραφικής στατιστικής, όπως πίνακες συχνοτήτων, μέσες τιμές και bar charts ή pie charts ως μια πρώτη ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων με συχνότητες απαντήσεων και ποσοστά.

Σε δεύτερη φάση επιχειρήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ κάποιων μεταβλητών που μας ενδιέφερε να μελετηθούν, όπως ανάμεσα στο φύλο και τις ομάδες ερωτήσεων Γ και Δ και ανάμεσα στις σπουδές και τις ερωτήσεις Γ και Δ. Ο έλεγχος έγινε με το χ^2 τεστ. Οι υποθέσεις

του τεστ είναι οι H_0 : οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες και H_1 : οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι 5%. Ωστόσο, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, οι περισσότερες συσχετίσεις κατέληξαν σε ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών, οπότε και δεν αναφέρεται κάποια από αυτές τις συσχετίσεις, διότι ήταν αδύνατο να εξαχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας κάθε ομάδας ερωτήσεων του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach. Ο Cronbach's Alpha μετριέται σε κλίμακα 0 έως 1 με τιμή άνω του 0,7 να θεωρείται αποδεκτή. Υπολογίστηκε για τις ομάδες ερωτήσεων Β, Γ και Δ. Έτσι, ο συντελεστής Cronbach είναι στο 0,842 γεγονός που φανερώνει καλή συνοχή των 32 ερωτήσεων στη ομάδα Β, καλή συνοχή παρουσιάζουν επίσης οι 12 ερωτήσεις της ομάδας Γ με δείκτη στο 0,888, ενώ για την ομάδα ερωτήσεων Δ ο συντελεστής Cronbach δεν είναι ιδιαίτερα καλός (0,506), γεγονός το οποίο αναδεικνύεται και από τον πίνακα συσχετίσεων, όπου υπάρχουν πολλές χαμηλές τιμές (<0,3) καθώς και αρκετές αρνητικές.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,506	,563	15

Στη δεύτερη ενότητα εξετάζονται οι αιτίες και οι συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η πρώτη ερώτηση αφορά στη συχνότητα των συγκρούσεων. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, εβδομαδιαία εμφανίζονται συγκρούσεις ύψους 7,5% (συχνότητα 3), μηνιαία ύψους 22,5% (συχνότητα 9), ετήσια ύψους 55% (συχνότητα 22), ενώ την απάντηση άλλο έδωσε το 15% του δείγματος (συχνότητα 6).

Πίνακας 1: Συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εβδομαδιαία	3	7,5	7,5	7,5
	Μηνιαία	9	22,5	22,5	30,0
	Ετήσια	22	55,0	55,0	85,0
	Άλλο	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Έπειτα, διερευνήθηκαν οι αιτίες των συγκρούσεων. Οι διευθυντές/ριες κλήθηκαν να επιλέξουν από ένα έως πέντε αίτια που πιστεύουν ότι οδηγούν σε συγκρούσεις. Από 40 υποκείμενα προέκυψαν 129 απαντήσεις, όπως εμφανίζονται στον πίνακα (Πίνακας 2). Έτσι, η κυριότερη αιτία των συγκρούσεων, σύμφωνα με τα δεδομένα, είναι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών σε ποσοστό 22,5%, επίσης η κακή επικοινωνία και η παρανόηση μηνυμάτων σε ποσοστό 19,4% και οι ατομικοί παράγοντες σε ποσοστό 15,5% είναι αιτίες του φαινομένου. Ακολουθούν η επίδοση των μαθητών με 11,6%, οι πολιτιστικές διαφορές με 9,3%, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με 7,8%, οι προηγούμενες συγκρούσεις με 6,2%, οι διαφορές κοινωνικής θέσης και οι συγκρουόμενοι στόχοι με 3,9%.

Πίνακας 2: Αιτίες συγκρούσεων

	Responses		Percent of Cases	
	N	Percent		
Αίτια εμφάνισης των συγκρούσεων ^a	Ατομικοί παράγοντες	20	15,5%	50,0%
	Διαφορές κοινωνικής θέσης	5	3,9%	12,5%
	Πολιτιστικές διαφορές ή/και διαφορές κουλτούρας	12	9,3%	30,0%
	Προηγούμενες συγκρούσεις	8	6,2%	20,0%
	Κακή επικοινωνία και παρανόηση μηνυμάτων	25	19,4%	62,5%
	Συγκρουόμενοι στόχοι	5	3,9%	12,5%
	Επίδοση μαθητών	15	11,6%	37,5%
	Προβληματική συμπεριφορά μαθητών	29	22,5%	72,5%
	Συμπεριφορά εκπαιδευτικών	10	7,8%	25,0%

Total	129	100,0%	322,5%
-------	-----	--------	--------

Στο ενδεχόμενο πρόβλεψης μιας σύγκρουσης το 40% του δείγματος απάντησε θετικά (συχνότητα 16), το 12,5% του δείγματος απάντησε αρνητικά (συχνότητα 5), ενώ η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 47,5% απάντησε «Ίσως» (συχνότητα 19) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δυνατότητα πρόβλεψης σύγκρουσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	16	40,0	40,0	40,0
Όχι	5	12,5	12,5	52,5
Ίσως	19	47,5	47,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) εξετάζεται αν οι συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα του δείγματος απάντησε «Συχνά» με ποσοστό 57,5% (συχνότητα 23), ακολούθησε η απάντηση «Σπάνια» με ποσοστό 30% (συχνότητα 12), έπειτα δόθηκε η απάντηση «Ποτέ» με ποσοστό 7,5% (συχνότητα 3) και τέλος οι απαντήσεις «Πολύ συχνά» και «Πάντα» με ποσοστά 2,5% (συχνότητες 1) αντίστοιχα.

Πίνακας 4: Θετική επιρροή συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	3	7,5	7,5	7,5
Σπάνια	12	30,0	30,0	37,5
Συχνά	23	57,5	57,5	95,0
Πολύ Συχνά	1	2,5	2,5	97,5
Πάντα	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, σχετικά με τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων και το ποιες συνθήκες επηρεάζονται περισσότερο (θετικά), κατά την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων, από τις παρακάτω:

- B5.1 Παράγονται καινούριες κι ευφυέστερες ιδέες στη σχολική μονάδα
- B5.2 Δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον
- B5.3 Αναπτύσσεται η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας
- B5.4 Αντιμετωπίζονται τα προβλήματα εγκαίρως
- B5.5 Λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις
- B5.6 Αυξάνεται η παραγωγικότητα
- B5.7 Ενισχύεται η συνοχή της σχολικής μονάδας
- B5.8 Βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις
- B5.9 Ομαλοποιείται μια πιο σοβαρή διαμάχη
- B5.10 Αναπτύσσεται ικανοποιητική επικοινωνία και συνεργασία
- B5.11 Η αντιμετώπισή τους δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης
- B5.12 Προσωπική ανάπτυξη

και βάσει των μέσων τιμών στην κλίμακα από 1(Διαφωνώ έντονα) – 5 (συμφωνώ απόλυτα) η συνθήκη με την οποία φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο οι διευθυντές ότι επηρεάζεται θετικά είναι η B5.4 με μέση τιμή 3,53 και η αμέσως επόμενη με 3,45 η B5.11. Αντιθέτως αυτές που θεωρούν ότι επηρεάζονται λιγότερο θετικά από όλες είναι οι B5.3 και B5.6 με μέση τιμή 2,93 (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συνθήκες που επηρεάζονται περισσότερο (θετικά) από την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων

		B5.1	B5.2	B5.3	B5.4	B5.5	B5.6	B5.7	B5.8	B5.9	B5.10	B5.11	B5.12
N	Valid	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,15	3,15	2,93	3,53	3,30	2,93	3,28	3,08	3,25	3,20	3,45	3,28

Κατά τον ίδιο τρόπο, εξετάστηκε αν οι συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Πίνακας 6). Η πλειονότητα του δείγματος απάντησε ίσως με ποσοστό 52,5% (21 ερωτώμενοι), θετικά απάντησε το 40% (16 ερωτώμενοι), ενώ αρνητικά απάντησε μόλις το 7,5% (3 ερωτώμενοι).

Πίνακας 6: Αρνητική επιρροή συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	16	40,0	40,0	40,0
	Όχι	3	7,5	7,5	47,5
	Ίσως	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Σχετικά με τις συνθήκες που επηρεάζονται περισσότερο (αρνητικά), οι συνθήκες που τέθηκαν προς απάντηση στην ερώτηση ήταν:

- B7.1 Δημιουργία αρνητικού κλίματος
- B7.2 Δυσκολία στην επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας
- B7.3 Ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων
- B7.4 Αίσθηση της ήττας
- B7.5 Μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας
- B7.6 Πτώση του ηθικού
- B7.7 Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων

Η συνθήκη με την οποία οι διευθυντές συμφωνούν κατά μέσο όρο περισσότερο ότι επηρεάζεται αρνητικά είναι η B7.1 με μέση τιμή 4, ενώ αυτή που θεωρούν ότι επηρεάζεται το λιγότερο αρνητικά κατά μέσο όρο είναι η B7.5 με μέση τιμή 3,05 (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συνθήκες που επηρεάζονται (θετικά) περισσότερο από την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων

		B7.1	B7.2	B7.3	B7.4	B7.5	B7.6	B7.7
N	Valid	40	40	40	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,00	3,58	3,23	3,18	3,05	3,35	3,70

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας αφορούσαν στις απόψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συγκεντρώνει ένας διευθυντής. Στην πρώτη ερώτηση οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν πέντε από τα παρακάτω χαρακτηριστικά ως τα πιο σημαντικά κατά την κρίση τους.

- Γ1.1 Συνεργασία με συναδέλφους
- Γ1.2 Συνεργασία με γονείς
- Γ1.3 Καλή επικοινωνία
- Γ1.4 Αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας
- Γ1.5 Αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων
- Γ1.6 Προτροπή των μελών της σχολικής μονάδας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Γ1.7 Ανάλυση πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων
- Γ1.8 Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων

Βάσει των απαντήσεων του δείγματος, τα στοιχεία που θεωρούνται τα σημαντικότερα και πρέπει να έχει ένας διευθυντής είναι τα Γ1.1 και Γ1.3 με μέση τιμή 4,83, ενώ ακολουθεί το Γ1.2 με 4,78. Το λιγότερο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να έχει ένας διευθυντής αναδείχθηκε το Γ1.4 με μέση τιμή 4,5. Ωστόσο, όλες οι μέσες τιμές είναι ιδιαίτερα υψηλές, συγκλίνοντας όλες στο 5 (Συμφωνώ απόλυτα) της κλίμακας που τέθηκε (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Χαρακτηριστικά του διευθυντή

		Γ1.1	Γ1.2	Γ1.3	Γ1.4	Γ1.5	Γ1.6	Γ1.7	Γ1.8
N	Valid	40	40	40	40	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,83	4,78	4,83	4,50	4,53	4,65	4,55	4,70

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις για το αν το δείγμα οργανώνει και εφαρμόζει διαδικασίες που διευκολύνουν, διατηρούν, αλλά και προωθούν δεσμούς και σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε «Πάρα πολύ» με ποσοστό 45% (συχνότητα 18) και «Πολύ» με ποσοστό 42,5% (συχνότητα 17). «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» απάντησε το 7,5% των ερωτώμενων (συχνότητα 3) και «Λίγο» απάντησε το 5% (συχνότητα 2) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Οργάνωση και εφαρμογή διαδικασιών που διευκολύνουν, διατηρούν και προωθούν δεσμούς και σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	5,0	5,0	5,0
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	3	7,5	7,5	12,5
	Πολύ	17	42,5	42,5	55,0
	Πάρα πολύ	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Συνεχίζοντας, οι διευθυντές ερωτήθηκαν αν συνεργάζονται με τους γονείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας και των μαθητών. Από τις απαντήσεις που ελήφθησαν εξήχθησαν τα δεδομένα του Πίνακα 10. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «Πάρα πολύ» με ποσοστό 55% (22 ερωτώμενοι), «Πολύ» απάντησε το 37,5% (15 ερωτώμενοι) και «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» απάντησε το 7,5% (3 ερωτώμενοι).

Πίνακας 10: Συνεργασία με γονείς για αντιμετώπιση προβλημάτων σχολικής μονάδας και μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	3	7,5	7,5	7,5
	Πολύ	15	37,5	37,5	45,0
	Πάρα πολύ	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Η επόμενη ερώτηση σκόπευε να εξετάσει την αξιοποίηση των λοιπών φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, όπως ο Σχολικός Σύμβουλος κι άλλοι υπηρεσιακοί φορείς, κατά την εμφάνιση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου. Τα δεδομένα που προέκυψαν είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε «Πάρα πολύ» με ποσοστό 50% (20 ερωτώμενοι), «Πολύ» απάντησε το 35% (14 ερωτώμενοι), «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» απάντησε το 7,5% (3 ερωτώμενοι) και «Λίγο» απάντησε το 7,5% (3 ερωτώμενους) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Αξιοποίηση λοιπών φορέων (Σχολικός Σύμβουλος, άλλους υπηρεσιακούς φορείς) υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	7,5	7,5	7,5
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	3	7,5	7,5	15,0
	Πολύ	14	35,0	35,0	50,0
	Πάρα πολύ	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας αφορούσε το αν ο διευθυντής είναι παράγων συνοχής στο σχολείο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος απάντησε «Πάρα πολύ» με ποσοστό 75% (30 ερωτώμενοι), «Πολύ» απάντησε το 22,5% (9 ερωτώμενοι) και «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» απάντησε το 2,5% (1 ερωτώμενος) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Ο Διευθυντής ως ο παράγων δημιουργίας συνοχής στο σχολείο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	1	2,5	2,5	2,5
	Πολύ	9	22,5	22,5	25,0
	Πάρα πολύ	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε ο ρόλος του διευθυντή κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν με τρίβαθμη (σε ορισμένες περιπτώσεις) και πεντάβαθμη κλίμακα Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ, πλην μιας ερώτησης, η οποία ήταν σύντομης απάντησης. Αρχικά, εξετάστηκε αν το δείγμα διαχειρίζεται προσωπικά τα συγκρουσιακά επεισόδια μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε «Πάντα» με ποσοστό 50% (συχνότητα 22), «Μερικές φορές» απάντησε το 42,5% (συχνότητα 17) και «Ποτέ» απάντησε μόλις ένας ερωτώμενος 2,5% (συχνότητα 1) (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Ο Διευθυντής διαχειρίζεται προσωπικά τα συγκρουσιακά επεισόδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	2,5	2,5	2,5
	Μερικές φορές	17	42,5	42,5	45,0
	Πάντα	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 14) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το βαθμό που αποφεύγουν να συζητούν ζητήματα για τα οποία μπορεί να υπάρξουν διαφωνίες. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «Καθόλου» με ποσοστό 42,5% (17 ερωτώμενοι), «Λίγο» με ποσοστό 30% (12 ερωτώμενοι), «Πολύ» με ποσοστό 15% (6 ερωτώμενοι) και «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» με ποσοστό 12,5% (5 ερωτώμενοι).

Πίνακας 14: Βαθμός αποφυγής συζήτησης ζητημάτων για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	42,5	42,5	42,5
	Λίγο	12	30,0	30,0	72,5
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	5	12,5	12,5	85,0
	Πολύ	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε το βαθμό προσέγγισης των προβλημάτων άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές. Το 47,5% των απαντήσεων του δείγματος συγκεντρώθηκαν στην επιλογή «Πάρα πολύ», ακολούθησε η απάντηση «Πολύ», έπειτα η «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» με 10% και τέλος, οι λοιπές απαντήσεις συγκέντρωσαν από 2,5% (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Βαθμός προσέγγισης προβλημάτων άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	2,5	2,5	2,5
	Λίγο	1	2,5	2,5	5,0
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	4	10,0	10,0	15,0
	Πολύ	15	37,5	37,5	52,5
	Πάρα πολύ	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του σταδίου κατά το οποίο οι διευθυντές και διευθύντριες φροντίζουν να διαχειρίζονται ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Η πλειοψηφία, με ποσοστό 65%, απάντησε ότι φροντίζει να προσεγγίζει το επεισόδιο «με την εμφάνιση των πρώτων ενδείξεων» (συχνότητα 26). Έπειτα, δόθηκε η απάντηση «όταν γίνει φανερή η σύγκρουση μέσω επικοινωνίας» με ποσοστό 17,5% (συχνότητα 7) και η απάντηση «όταν βρεθούν οι αιτίες από τους αντικρουόμενους» με ποσοστό 10% (συχνότητα 4). Τέλος, δόθηκαν οι απαντήσεις της «συναισθηματικής διάστασης» στις συγκρούσεις, δηλαδή όταν η σύγκρουση γίνεται πλέον συναισθηματική και όχι καθήκοντος, με ποσοστό 5% (συχνότητα 2) και

των «ορατών αποτελεσμάτων της σύγκρουσης» με ποσοστό 2,5% (συχνότητα 1) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Στάδια διαχείρισης συγκρούσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εμφάνιση πρώτων ενδείξεων	26	65,0	65,0	65,0
Εξεύρεση αιτιών από αντικρουόμενους	4	10,0	10,0	75,0
Συναισθηματική διάσταση σύγκρουσης	2	5,0	5,0	80,0
Φανερή σύγκρουση μέσω επικοινωνίας	7	17,5	17,5	97,5
Ορατά αποτελέσματα σύγκρουσης	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 17) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση για το αν κατά την εμφάνιση συγκρούσεων προσπαθούν να βρίσκουν λύσεις ανάμεσα στη δική τους θέση και στη θέση των άλλων, δηλαδή των αντικρουόμενων μερών. Η πλειονότητα των απαντήσεων συγκεντρώθηκε γύρω από την απάντηση «Πολύ» με ποσοστό 32,5% (συχνότητα 13). Έπειτα, ακολουθεί η απάντηση «Πάρα πολύ» με 27,5% (συχνότητα 11) και η «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» με 25% (συχνότητα 10). Το 10% (συχνότητα 4) απάντησε «Λίγο» και το 5% (συχνότητα 2) απάντησε «Καθόλου».

Πίνακας 17: Εξεύρεση λύσης ανάμεσα σε θέση διευθυντή και θέση των άλλων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	5,0	5,0	5,0
Λίγο	4	10,0	10,0	15,0
Ούτε λίγο, ούτε πολύ	10	25,0	25,0	40,0
Πολύ	13	32,5	32,5	72,5
Πάρα πολύ	11	27,5	27,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι διευθυντές, κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης, λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες των αντικρουόμενων πλευρών. Οι περισσότεροι από αυτούς ανέφεραν ότι τις λαμβάνουν υπόψη «Πολύ» (47,5%) και «Πάρα πολύ» (42,5%). Τρεις από αυτούς (7,5%) απάντησαν «Ούτε λίγο, ούτε πολύ», ενώ το υπόλοιπο 2,5% επέλεξε την απάντηση «Καθόλου» (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης, λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες των αντικρουόμενων πλευρών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	2,5	2,5	2,5
Ούτε λίγο, ούτε πολύ	3	7,5	7,5	10,0
Πολύ	19	47,5	47,5	57,5
Πάρα πολύ	17	42,5	42,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, το δείγμα ερωτήθηκε αν κάποιες φορές χρειάζεται να επιβάλλεται η θέση του διευθυντή στις αντιμαχόμενες πλευρές. Οι απαντήσεις έτειναν, ως επί το πλείστον, στο μέσο της κλίμακας, δηλαδή στο «Μερικές φορές» με ποσοστό 55%, έπειτα στο απόλυτο «Όχι» με ποσοστό 30% και τέλος στο απόλυτο «Ναι» με ποσοστό 15% (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Επιβολή θέσης στις αντικρουόμενες πλευρές, όταν χρειάζεται

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	6	15,0	15,0	15,0
Όχι	12	30,0	30,0	45,0
Μερικές φορές	22	55,0	55,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Η επόμενη ερώτηση είναι στην ουσία η επέκταση της προηγούμενης. Πιο αναλυτικά, ζητήθηκε από τους διευθυντές και τις διευθύντριες, που επέλεξαν προηγουμένως τις απαντήσεις «Ναι» και «Μερικές φορές», να γράψουν (ερώτηση σύντομης απάντησης) σε ποια περίπτωση κρίνεται απαραίτητη η επιβολή της κυριαρχίας στις αντιμαχόμενες πλευρές. Αναλόγως με τις απαντήσεις που δόθηκαν, δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες (Πίνακας 20). Έτσι, η συνηθέστερη περίπτωση,

κατά την οποία είναι αναγκαίο να επιβληθεί η θέση του διευθυντή, είναι όταν υπάρχει αδυναμία συνεννόησης και συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, οπότε και η συζήτηση καταλήγει σε αδιέξοδο (43,9%). Ακόμα, το 26,9% του δείγματος, που απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση, ανέφερε την περίπτωση που τίθενται θέματα εκπαιδευτικής νομιμότητας και τήρησης κανόνων σχολείου, οπότε και πρέπει να χρησιμοποιηθούν διατάξεις, νομοθετικά πλαίσια και εγκύκλιοι από το διευθυντή. Άλλη μια επιλογή, που τέθηκε από τους ίδιους τους διευθυντές, ήταν η περίπτωση της ανάγκης για διασφάλιση των συμφερόντων των αντικρουόμενων μερών, των μαθητών και της σχολικής μονάδας (19,2%)· τέλος, η επιβολή κρίνεται απαραίτητη στην περίπτωση που γίνεται χρήση λεκτικής βίας από και προς τα αντιμαχόμενα μέρη (11,5%).

Πίνακας 20: Περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία η επιβολή της θέσης του διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η συζήτηση καταλήγει σε αδιέξοδο λόγω αδυναμίας συνεννόησης	11	27,5	42,3	42,3
	Ανάγκη χρήσης νομοθετικών πλαισίων, διατάξεων, εγκυκλίων και κανόνων	7	17,5	26,9	69,2
	Διασφάλιση συμφερόντων των αντικρουόμενων πλευρών, του μαθητή, της σχολικής μονάδας	5	12,5	19,2	88,5
	Κάποια από τις αντικρουόμενες πλευρές ή και οι δυο χρησιμοποιούν λεκτική βία	3	7,5	11,5	100,0
	Total	26	65,0	100,0	
Missing	99	2	5,0		
	System	12	30,0		
	Total	14	35,0		
Total		40	100,0		

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης σχετικά με το αν οι διευθυντές, κατά τη διαχείριση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου, αποφεύγουν να συζητούν αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα. Η πλειονότητα των απαντήσεων ήταν, κατά κόρον, αρνητικές, με τις επιλογές «Καθόλου» και «Λίγο» να βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας με τα μεγαλύτερα ποσοστά, 25% και 32,5% αντίστοιχα. Από την άλλη μεριά, υπήρξε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό της τάξης του 25% επέλεξε «Πολύ» και της τάξης του 5%, «Πάρα πολύ», ενώ το 12,5% του δείγματος τάχθηκε υπέρ της μεσαίας επιλογής της κλίμακας, «Ούτε λίγο, ούτε πολύ».

Πίνακας 21: Βαθμός αποφυγής συζήτησης αμφισβητούμενων (αντικρουόμενων) ζητημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	25,0	25,0	25,0
	Λίγο	13	32,5	32,5	57,5
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	5	12,5	12,5	70,0
	Πολύ	10	25,0	25,0	95,0
	Πάρα πολύ	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Ο επόμενος πίνακας (Πίνακας 22) περιλαμβάνει το βαθμό που οι διευθυντές προσπαθούν να συνδυάζουν τα οφέλη και τις ζημιές τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών. Έτσι, προκύπτει ότι η τάση των απαντήσεων είναι, κατά βάση, θετική, καθώς το 40%, το 32,5% και του ουδέτερο 20% επέλεξαν τις απαντήσεις «Πολύ», «Πάρα πολύ» και «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» αντιστοίχως. Τα υπόλοιπα ποσοστά των 5% και 2,5% τάχθηκαν υπέρ των απαντήσεων «Λίγο» και «Καθόλου».

Πίνακας 22: Βαθμός συνδυασμού οφελών και ζημιών και των δύο πλευρών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	2,5	2,5	2,5
	Λίγο	2	5,0	5,0	7,5
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	8	20,0	20,0	27,5
	Πολύ	16	40,0	40,0	67,5
	Πάρα πολύ	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Επιπλέον, τα υποκείμενα της έρευνας ερωτήθηκαν σε ποιο βαθμό προσπαθούν να επιλύουν τις διαφορές των γονέων και των εκπαιδευτικών με αμοιβαία συμφωνία. Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε πάρα πολύ με ποσοστό 45% (συχνότητα 18) και πολύ με ποσοστό 35% (συχνότητα 14). Έπειτα, δόθηκε η απάντηση ούτε λίγο ούτε πολύ με ποσοστό 17,5% (συχνότητα 7) και λίγο με ποσοστό 2,5% (συχνότητα 1) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Βαθμός επίλυσης διαφορών με αμοιβαία συμφωνία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	1	2,5	2,5	2,5
Ούτε λίγο, ούτε πολύ	7	17,5	17,5	20,0
Πολύ	14	35,0	35,0	55,0
Πάρα πολύ	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Προχωρώντας παρακάτω, η ερώτηση που ακολουθούσε αφορούσε το βαθμό που επιλέγουν οι διευθυντές να συζητούν ανοικτά όλες τις εκδοχές του προβλήματος που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε πολύ με ποσοστό 47,5%, πάρα πολύ με ποσοστό 37,5% και ούτε λίγο ούτε πολύ με ποσοστό 15% (Πίνακας 24), ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις δεν επιλέχθηκαν από κανένα άτομο.

Πίνακας 24: Βαθμός ανοικτής συζήτησης των εκδοχών του προβλήματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε λίγο, ούτε πολύ	6	15,0	15,0	15,0
Πολύ	19	47,5	47,5	62,5
Πάρα πολύ	15	37,5	37,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Οι απαντήσεις της επόμενης ερώτησης σχετικά με το βαθμό που οι ερωτώμενοι προσπαθούν για την έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τους ίδιους κατά την επίλυση της σύγκρουσης, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρατηρείται ότι οι αρνητικές, οι ουδέτερες και οι θετικές απαντήσεις δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, οι αρνητικές απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» συγκέντρωσαν το 40% των απαντήσεων (15% και 25% αντίστοιχα), η ουδέτερη απάντηση «Ούτε λίγο,

ούτε πολύ» συγκέντρωσε το ποσοστό του 30% και τέλος, οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» το ποσοστό της τάξης του 30% (22,5% και 7,5% αντίστοιχα), όπως φαίνεται στον Πίνακα 25.

Πίνακας 25: Βαθμός προσπάθειας για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τη διεύθυνση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	15,0	15,0	15,0
	Λίγο	10	25,0	25,0	40,0
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	12	30,0	30,0	70,0
	Πολύ	9	22,5	22,5	92,5
	Πάρα πολύ	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 26 αφορά στην παρουσίαση του βαθμού που οι διευθυντές και οι διευθύντριες λαμβάνουν υπόψη την προσέγγιση τόσο του γονέα όσο και του εκπαιδευτικού απέναντι στο πρόβλημα για την επίλυσή του. Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν θετική τάση. Πιο συγκεκριμένα, το 52,5% των απαντήσεων ανταποκρίνονταν στην επιλογή «Πάρα πολύ», το 40% στην απάντηση «Πολύ» και το υπόλοιπο 7,5% στην απάντηση «Ούτε λίγο, ούτε πολύ».

Πίνακας 26: Βαθμός που λαμβάνετε υπόψη την προσέγγιση και του γονέα και του εκπαιδευτικού απέναντι στο πρόβλημα για την επίλυσή του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	3	7,5	7,5	7,5
	Πολύ	16	40,0	40,0	47,5
	Πάρα πολύ	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Και τα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης παρουσιάζουν, κυρίως, θετική τάση. Η ερώτηση αφορούσε το βαθμό που οι συμμετέχοντες της έρευνας προσπαθούν να κατευνάσουν τα έντονα συναισθήματα προκειμένου να διατηρούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις σε καλά επίπεδα. Οι 38 από αυτούς μοιράστηκαν ανάμεσα

στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με ποσοστά 50% και 45% αντίστοιχα, ενώ μόλις 2 άτομα απάντησαν «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Βαθμός καταστολής έντονων συναισθημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	2	5,0	5,0	5,0
	Πολύ	20	50,0	50,0	55,0
	Πάρα πολύ	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Κλείνοντας, αναφορικά με την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, πρόκειται για μια ερώτηση πιο γενική που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, η ερώτηση εξέταζε το βαθμό που οι διευθυντές συμφωνούν στο ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα. Οι ερωτώμενοι απάντησαν, κυρίως, αρνητικά: το ποσοστό του 42,5% συγκέντρωσε η απάντηση «Καθόλου», το 2% απάντησε «Λίγο», το 17,5% «Ούτε λίγο, ούτε πολύ», ενώ το υπόλοιπο 20% μοιράστηκε ισομερώς στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (Πίνακας 28).

Πίνακας 28: Βαθμός συμφωνίας εφησυχασμού για τις εμφανιζόμενες στη σχολική μονάδα συγκρούσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	42,5	42,5	42,5
	Λίγο	8	20,0	20,0	62,5
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	7	17,5	17,5	80,0
	Πολύ	4	10,0	10,0	90,0
	Πάρα πολύ	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας του Κιλκίς στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της έρευνας, που θα αναλυθούν παρακάτω, παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η πλειονότητα των διευθυντών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα ήταν άνδρες (55%), κάτι που μπορεί να επιβεβαιώσει και να συμφωνήσει με τα ευρήματα της πιο πρόσφατης έρευνας της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για το σχολικό έτος 2015-2016, κατά την οποία το 63% των διευθυντών των δημόσιων δημοτικών σχολείων της χώρας ήταν άνδρες, ενώ το υπόλοιπο 27% γυναίκες. Επίσης, λόγω του ότι το δείγμα αποτελείται από διευθυντές, αλλά και λόγω του ότι εξαιτίας της οικονομικής κρίσης δε γίνονται μόνιμες προσλήψεις στην εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό (72,5%) των ερωτηθέντων ανήκουν στο φάσμα των ηλικιών από 46 έως 55 ετών. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι πάνω από τους μισούς διευθυντές και διευθύντριες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ υπήρξαν και 4 από τους ερωτηθέντες οι οποίοι δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορά στη διερεύνηση των αιτιών των συγκρούσεων μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Πρότερη, συναφής έρευνα δε βρέθηκε, παρά μόνο η έρευνα της Μαυρίδου (2017), η οποία όμως αφορούσε σε συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκε ότι οι κύριες αιτίες που προκαλούν συγκρουσιακά επεισόδια αφορούν ζητήματα κατανομής τάξεων, κακού σχολικού κλίματος, ωρολόγιου προγράμματος, οργανωσιακά και λειτουργικά θέματα, έλλειψη εμπιστοσύνης, σύγχυση ρόλων, διαφορά αντιλήψεων, υπερβολικός φόρτος εργασίας, έλλειψη εργασιακών ικανοτήτων και το στυλ ηγεσίας. Κατά τη διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών και της σύγκρισης με τη μελέτη της Μαυρίδου (2017), παρατηρήθηκε ότι οι αιτίες που προκαλούν συγκρουσιακά επεισόδια διαφέρουν αναλόγως με τα αντικρουόμενα μέρη.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι αιτίες αυτών των συγκρούσεων αφορούν σε ζητήματα προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, σχολικής επίδοσης, κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών και συμπεριφοράς εκπαιδευτικών. Ακόμα, προηγούμενα συγκρουσιακά επεισόδια, διαφορές κοινωνικής θέσης και συγκρουόμενοι στόχοι ενδέχεται να εγείρουν συγκρούσεις. Και στις δύο περιπτώσεις οι κοινές αιτίες των δύο διαφορετικών ειδών συγκρουσιακών επεισοδίων εντοπίζονται σε θέματα επικοινωνιακής συμπεριφοράς και σε ατομικούς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα των αντιμαχομένων.

Αναφορικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων, η έρευνα έδειξε ότι τα συγκρουσιακά επεισόδια μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών δεν εμφανίζονται πολύ συχνά στα δημοτικά σχολεία της ΠΕ του Κιλκίς. Συγκεκριμένα, στις περισσότερες σχολικές μονάδες τέτοια φαίνονται να ανακύπτουν συνήθως 1-2 φορές το χρόνο, ενώ σε ολιγάριθμες περιπτώσεις υπάρχουν επεισόδια σε μηνιαία βάση, τα οποία μάλιστα οι διευθυντές δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι μπορούν να τα προβλέψουν. Βέβαια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διατηρούν αρνητική στάση ως προς τη θετική επίδραση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Παρόλο που το 57,5% απάντησε ότι οι συγκρούσεις «συχνά» επηρεάζουν θετικά το σχολικό περιβάλλον, ένα εξίσου υψηλό ποσοστό, της τάξης περίπου του 40%, επέλεξε απαντήσεις που τείνουν προς την καθόλου θετική επίδραση, ενώ μόλις το 5% του δείγματος θεωρούν τις συγκρούσεις ως κάτι το θετικό.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Η βιβλιογραφία εστιάζει στα θετικά αποτελέσματα των συγκρουσιακών επεισοδίων για τη σχολική μονάδα και για τα αντιμαχόμενα μέρη, κυρίως ως προς τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αύξηση της παραγωγικότητας και δημιουργικότητας, την παραγωγή καινοτόμων ιδεών και δράσεων (Everard & Morris, 1999; Ζαβλανός, 2002; Παρασκευόπουλος, 2008), σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που υπάρχει γενικώς αρνητική στάση ως προς το φαινόμενο των συγκρούσεων.

Πιο αναλυτικά και σχετικά με τις συνθήκες που επηρεάζονται θετικά, στις πρώτες θέσεις των επιλογών των ερωτηθέντων, είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων εγκαίρως, το αίσθημα ικανοποίησης που πηγάζει από την αντιμετώπιση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου, η λήψη σωστότερων αποφάσεων. Ακολουθούν η

ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, η προσωπική ανάπτυξη, η ομαλοποίηση μιας πιο σοβαρής διαμάχης, η παραγωγή καινούριων και ευφύστερων ιδεών, η δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας της ομάδας και η αύξηση της παραγωγικότητας. Συναφής στάση διατηρήθηκε και στην αντίστροφη ερώτηση σχετικά με την αρνητική επίδραση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Και σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες τάχθηκαν κυρίως στο αμφίβολο «ίσως» από τις επιλογές, σε ποσοστό 52,5%, ενώ το 40% υπέρ των αρνητικών συνεπειών των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων θεώρησε ότι από την εμφάνιση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου σε μεγαλύτερο βαθμό επηρεάζεται (με την αρνητική έννοια του όρου) το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία, το ηθικό, η ανάπτυξη καινοτομιών, η παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας, ενώ ενισχύεται το αίσθημα της ήττας.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας αφορούσε τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συγκεντρώνει ο διευθυντής. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές και διευθύντριες της έρευνας συμφώνησαν ότι ο διευθυντής είναι παράγων δημιουργίας συνοχής στο σχολείο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι. Η ίδια άποψη περί σημαντικότητας και κρισιμότητας του διευθυντή για το «οργανώνειν» προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι συναντάται στη βιβλιογραφία, ως ένα από τα πιο βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής (Σαϊτής, 2008; Σαϊτή & Σαϊτής, 2011; Σταμενίτη, 2015; Μαυρίδου, 2017).

Όσον αφορά άλλα χαρακτηριστικά του διευθυντή τα οποία τέθηκαν προς ταξινόμηση αναλόγως του βαθμού σημαντικότητας για τους ερωτηθέντες, στις αρχικές θέσεις και ως τα πιο σημαντικά στοιχεία βρέθηκαν η συνεργασία με τους συναδέλφους, η καλή επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων. Έπονται η προτροπή των μελών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, η αντιμετώπιση των προβλημάτων των υφισταμένων και η αντιμετώπιση των παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, η έρευνα έδειξε ότι σχεδόν ολόκληρο το δείγμα οργανώνει κι εφαρμόζει διαδικασίες που διατηρούν και προωθούν σχέσεις και δεσμούς συνεργασίας με τους γονείς, ενώ παράλληλα φροντίζουν να συνεργάζονται με τους γονείς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν στους μαθητές και τη σχολική μονάδα, κάτι που αποτελεί σημαντικό

παράγοντα για τη δόμηση ισχυρών δεσμών συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Τέλος, οι περισσότεροι από τους διευθυντές, σε συνολικό ποσοστό 85%, απάντησαν ότι συνηθίζουν να αξιοποιούν λοιπούς πρόσωπα, όπως ο σχολικός σύμβουλος και άλλοι υπηρεσιακοί φορείς, για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, οπότε και συνάγεται ότι η συνεργασία με ανώτερους ιεραρχικά φορείς θεωρείται ορθό από τους διευθυντές

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το ρόλο του διευθυντή κατά τη διαχείριση συγκρούσεων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι θα πρέπει να ανησυχούν όλοι οι διευθυντές για τις διαφορές που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, διότι υπάρχει το ενδεχόμενο να μετεξελιχθούν σε συγκρούσεις, οι οποίες μπορεί να διαταράξουν την αρμονία της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, οι διευθυντές και οι διευθύντριες απάντησαν ότι φροντίζουν να διαχειρίζονται προσωπικά τις συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ ένα μόλις άτομο ανέφερε ότι ποτέ δεν αναλαμβάνει αυτή την ευθύνη. Στις περιπτώσεις, λοιπόν, ενός συγκρουσιακού επεισοδίου, η πλειονότητα των διευθυντών υποστήριξε ότι φροντίζει να το διαχειρίζεται όταν εμφανίζονται οι πρώτες ενδείξεις του. Ωστόσο, υπάρχει και ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό οι οποίοι επεμβαίνουν στην επίλυσή του, όταν γίνεται πλέον εύκολα αντιληπτό ή στην περίπτωση που κάποιο από τα δύο (ή και τα δύο) αντικρουόμενα μέρη έχουν ήδη πληροφορήσει το διευθυντή για το συμβάν. Βέβαια, ανεξάρτητα από το αν μια σύγκρουση ανακύπτει, τις περισσότερες φορές, εν αγνοία του διευθυντή, υπάρχουν και οι περιπτώσεις των διευθυντών που δε διστάζουν να συζητούν αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) θέματα, έχοντας πλήρη επίγνωση ότι οι συζητήσεις αυτές ενδέχεται να προκαλέσουν διαφορές, άρα και επεισόδια ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές της Περιφερειακής Ενότητας του Κιλκίς, στην πλειοψηφία τους, υιοθετούν την τεχνική του συμβιβασμού κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες και ορισμένες φορές επιστρατεύουν την τεχνική της κυριαρχίας αλλά υπό προϋποθέσεις.

Πιο αναλυτικά, από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες πληρούν πολλά από τα χαρακτηριστικά που υπάγονται στην τεχνική του συμβιβασμού. Ξεκινώντας, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές και διευθύντριες προτιμούν να προσεγγίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν άμεσα και

χωρίς υπεκφυγές, ενώ παράλληλα φροντίζουν να εξετάζουν ανοικτά όλες τις εκδοχές που τα προκάλεσαν, επομένως και τις εκδοχές της σύγκρουσης. Έπειτα, κατά τη διαδικασία επίλυσης του συγκρουσιακού επεισοδίου, η πλειονότητα του δείγματος απάντησε ότι λαμβάνει υπόψη τις προσεγγίσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα που προκάλεσε τη σύγκρουση. Τέλος, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιδιώκουν να βρίσκουν μέσες λύσεις, ανάμεσα στη δική τους θέση και στη θέση των αντικρουόμενων μερών, αλλά και αμοιβαίες λύσεις που θα ικανοποιούν τις επιθυμίες και των γονέων και των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα θα συνδυάζονται όχι μόνο τα οφέλη, αλλά και οι ζημίες και για τις δύο πλευρές. Συνεπώς δίνεται βάση στην καλύτερη δυνατή ικανοποίηση των συμφερόντων και επιθυμιών και των δύο πλευρών, κάτι που αποτελεί τον πυρήνα της τεχνικής του συμβιβασμού. Παράλληλα, το δείγμα, στο μεγαλύτερο ποσοστό του, δήλωσε ότι προσπαθεί σε μεγάλο βαθμό να διαφυλάττει τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα, γι' αυτό και φροντίζει να κατευνάζει τα έντονα συναισθήματα των αντικρουόμενων μερών μιας σύγκρουσης.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, επιθυμούν και καταβάλλουν προσπάθειες για τη διατήρηση των ισορροπιών και της αρμονίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας με όσο το δυνατόν πιο δίκαιο και δημοκρατικό τρόπο. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διασπορά και ποικιλία των απόψεων του δείγματος σχετικά με ερώτηση που αφορούσε στα στοιχεία της τεχνικής της κυριαρχίας. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανεφεραν ότι μερικές φορές χρειάζεται να επιβάλλουν τη θέση τους στις αντιμαχόμενες πλευρές, ήταν τελείως αρνητικοί, ενώ ακόμα πιο λίγα άτομα τάχθηκαν υπέρ αυτής της άποψης. Βέβαια, όπως αναδείχθηκε στη συνέχεια της έρευνας, η συγκεκριμένη τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων επιστρατεύεται, κυρίως, στην περίπτωση που οι αντιμαχόμενες πλευρές αδυνατούν να συνεργαστούν και να συνεννοηθούν μεταξύ τους, κάτι που αποτελεί και τον κύριο λόγο της επιβολής θέσης από τον ανώτερο ιεραρχικά προς τον/τους υφισταμένους σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Everard & Morris, 1999; Μαυραντζά, 2011; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Άλλοι λόγοι που αξίζουν να επιβληθεί η θέση του διευθυντή, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, είναι όταν τίθενται θέματα εκπαιδευτικής νομιμότητας και τήρησης των κανόνων λειτουργίας του σχολείου, όταν πρέπει να διασφαλιστούν τα συμφέροντα των μαθητών, του διδακτικού προσωπικού, των

γονέων και της σχολικής μονάδας και τέλος, σε ελάχιστες περιπτώσεις, όταν τα αντικρουόμενα μέρη χρησιμοποιούν λεκτική βία.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές και διευθύντριες της ΠΕ Κιλκίς, αν και θεωρούν πως οι συγκρούσεις έχουν αρνητική επίπτωση στο σχολικό περιβάλλον, δε διστάζουν να τις προκαλέσουν. Ακόμα, οι διευθυντές φροντίζουν να διατηρούν αρμονικές τις σχέσεις συνεργασίας τους τόσο με το με το διδακτικό προσωπικό όσο και με τους γονείς, προτρέποντάς τους, μάλιστα, να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή και τις διαδικασίες του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, σε ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, μεταξύ αυτών των δύο ομάδων, προσπαθούν να βρίσκουν άμεσες, δίκαιες και αμοιβαίες λύσεις, που να εξυπηρετούν και τις δύο μεριές, αλλά αν κριθεί απαραίτητο για το καλό της σχολικής μονάδας, δε διστάζουν να επιβάλλουν ακόμα και τη θέση τους.

3.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα διέπεται από ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, υπάρχει περιορισμός ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αυτό οφείλεται στο ότι το δείγμα της έρευνας αφορούσε μόνον τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας του Κιλκίς.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στο μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου με εργαλείο το ερωτηματολόγιο, διότι το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στην ανάδειξη μέσω της ποσοτικοποίησης των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών ως προς το φαινόμενο των συγκρούσεων. Ωστόσο, τα μέγιστα επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μιας έρευνας εξασφαλίζονται με τη χρήση τόσο της ποσοτικής, όσο και της ποιοτικής μεθόδου, στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης. Λόγω του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους καλοκαιρινούς μήνες και μάλιστα τον μήνα Αύγουστο, ήταν δύσκολη έως ανέφικτη η δια ζώσης επικοινωνία και επαφή με τους διευθυντές, καθώς ήταν περίοδος διακοπών. Επομένως, επιλέχθηκε η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων στους διευθυντές κι έτσι χρησιμοποιήθηκε μόνο το ένα από τα δύο είδη μεθόδων.

Από την έρευνα που διεξήχθη κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι έχουν προηγηθεί πολλές έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό περί του θέματος των συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα, εξεταζόμενο από πολλές

διαφορετικές οπτικές και συναρτήσει διαφορετικών παραγόντων. Ωστόσο, δε βρέθηκε απόλυτα συναφής έρευνα που να εστιάζει στις συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και μάλιστα στη διαχείρισή τους από το διευθυντή. Μολονότι η έρευνα διεξήχθη αποκλειστά στην περιοχή του Κιλκίς, κάτι που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων, τίθεται ένας κανούριος προβληματισμός στο πεδίο των συγκρούσεων και των αντικρουόμενων μερών που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Άλλωστε αυτή ακριβώς η πρωτοτυπία του θέματος της έρευνας, ήταν και εκείνο που είλκυσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για διερεύνηση και συμβολή σε αυτόν τον ενδιαφέροντα χώρο της επιστήμης.

Η πρώτη και εύλογη πρόταση για μελλοντική περαιτέρω έρευνα είναι η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε πανελλήνιο επίπεδο. Συνδυαστικά με το προηγούμενο, θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί σε ολόκληρη την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων των νηπιαγωγείων και ειδικών σχολείων ή ακόμα και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η πραγματοποίηση της ίδιας έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, αλλά με σύγκριση των χαρακτηριστικών και των ρόλων των διευθυντών των δημόσιων και εκείνων των ιδιωτικών σχολικών μονάδων, ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες ή διαφορές στις αιτίες και στις μεθόδους διαχείρισης των συγκρουσιακών επεισοδίων από τους διευθυντές.

Κλείνοντας, μεγάλη πρόκληση θα αποτελούσε η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων από τη σκοπιά, όμως, των γονέων και των εκπαιδευτικών και όχι από εκείνη των διευθυντών με τη χρήση τόσο ερωτηματολογίων, όσο και συνεντεύξεων, έτσι ώστε το πεδίο της διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των δύο αυτών μερών, να διερευνηθεί αμερόληπτα, καθολικά και σφαιρικά και να μπορεί να δημιουργηθεί η σύγκριση των απόψεων και των πλευρών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blake, R., & Mouton, J. (1970). The Fifth Achievement. *The Journal of Applied Behavioral Science*, σσ. Vol 6, pp. 413-416.
- Boucher, M. (2013). The Relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate. (*Doctoral dissertation*). University of South Carolina.
- Cohen, L., & M., L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Engle, R., & Nehrt, C. (2011). Conceptual Ability, Emotional Intelligence and Relationship Management: A Multinational Study. *Journal of Management Policy and Practice*, σσ. vol. 12(4) pp. 58-72.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, σσ. 76, 701-712.
- Epstein, J. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, σσ. Vol 92, Issue 3.
- Epstein, J., Sanders, M., Salinas, K., Janson, N., & VanVoorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Greenwood, G., & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, σσ. 19(3), 281-287.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Karim, D. (2015). Managing conflict by school leadership : A case study of a school from Gilgit-Biltistan. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, σσ. 2(5), 340–343.
- Lainas, A. (2010). Local Directors of School Education in Greece: Their Role and Main Sources of Job Stress. *Educational Management Administration & Leadership*, σσ. 454–471.
- Lasater, K. (2016). Parent–Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family–School Partnership. *School Community Journal*, σσ. Vol. 26, No. 2.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*,, σσ. 29(1), 39-55.
- Masters, M., & Albright, R. (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York: Amaco.
- Rahim. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*. σσ. Vol. 13, pp. 206-235.
- Robinson, V., & Fevre, D. (2011). Principals’ capability in challenging conversation with parents. *Journal of Educational Administration*, σσ. Vol. 49 Issue: 3, pp.227-255.
- 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*, σσ. Vol. 43(4) 582–609.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents”: An Evaluation of In-Service Training on Teacher–Parent Communication. *School Community Journal*, σσ. Vol. 22, No. 1.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? Education,citizenship and parental agency*. Open University Press.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). *Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο: Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2014. (2014). Ανάκτηση από Ελληνική Στατιστική Αρχή: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2014>
- Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη) / 2015. (2015). Ανάκτηση από Ελληνική Στατιστική Αρχή: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2015>
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2011). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Ανάκτηση από <http://www.diapolis.auth.gr>: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 35-68)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση Συγκρούσεων: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων. Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυρίδου, Κ. (2017). *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος του σχολικού Ηγέτη. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση*.
- Μπόνια, Α. (2011). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο*

- σχολείο. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM Ε.Π.Ε.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργάκης, Π., & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. *Νέος Παιδαγωγός*, σσ. 1477-1485.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2014). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας:Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση:Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πολιτικών*.
- Πιντέλογλου, Ν. (2000). *Εισαγωγή στις Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Έλλην.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Hellenic Journal of Psychology*, σσ. Vol. 6, 193-217.
- Πουλής, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ροδιά, Κ. (2017). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου στην ηγεσία και στη διαχείριση των σχέσεών του με τους γονείς. *Διπλωματικά Έργασια*. Πειραιάς: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού τομέα.

- Σαϊτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Τόμος Α'.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμενίτη, Μ. (2015). *Σχολική ηγεσία, Κουλτούρα και Συγκρούσεις.* (Ε. τ. Διοίκησης, Επιμ.) Ανάκτηση από Δελτίο ΚΟΕΔ: <http://www.koed.org.cy/myfiles/deltia/no30.pdf>
- Τέκος, Γ. (2009). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.* Βόλος.
- Τέκος, Γ. (2009). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Διπλωματική εργασία.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση. Το Μάνατζμεντ της Νέας Εποχής.* Αθήνα: Rossili & Αφοί Τζωρτζάκη.
- Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»,* σσ. Τόμος 3, Τεύχος 2.
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ 1340/16-10-2002. (n.d.).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών»

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο το οποίο καλείστε να απαντήσετε, απευθύνεται σε διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων και πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Α.Τ.Ε.Ι.Θ. Η συμπλήρωσή του είναι ολιγόλεπτη και ανώνυμη, με τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας και διασφάλιση της μη δημοσιοποίησης οποιασδήποτε πληροφορίας σε οποιοδήποτε πρόσωπο. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας, συνεπώς παρακαλείσθε για την ειλικρινή σας απόκριση σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Μαρία Τζαλαμούρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

*Για οποιαδήποτε διευκρίνιση, ερώτηση ή πληροφορία σχετικά με την έρευνα και το ερωτηματολόγιο, παρακαλώ επικοινωνήστε στο maria_tzal@hotmail.com

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Προσωπικά Στοιχεία

A1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

A2. Ηλικία

- έως 35
- 36-45
- 46-55
- 56 και άνω

A3. Έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- έως 10
- 11-20
- 21-30
- 30 και άνω

A4. Σπουδές

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Άλλο: _____

A5. Επιλέξτε την ειδικότητά σας

- ΠΕ 70
- ΠΕ 70.5
- ΠΕ 71
- ΠΕ 60
- ΠΕ 60.5
- ΠΕ 61
- ΠΕ 05
- ΠΕ 06
- ΠΕ 07
- ΠΕ 08
- ΠΕ 11
- ΠΕ 19
- ΠΕ 32

Άλλο: _____

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα

B1. Με ποια συχνότητα εκδηλώνονται οι συγκρούσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των γονέων στη σχολική σας μονάδα;

- Καθημερινά (τουλάχιστον μία φορά τη μέρα)
- Εβδομαδιαία (2-3 φορές την εβδομάδα)
- Μηνιαία (2-3 φορές το μήνα)
- Ετήσια (2-3 φορές το χρόνο)

Άλλο: _____

B2. Ποια πιστεύετε είναι τα αίτια εμφάνισης των συγκρούσεων αυτών στη σχολική σας μονάδα; (επιλέξτε από μία έως πέντε αιτίες)

- Ατομικοί παράγοντες
- Διαφορές κοινωνικής θέσης
- Πολιτιστικές διαφορές ή/και διαφορές κουλτούρας
- Προηγούμενες συγκρούσεις
- Κακή επικοινωνία και παρανόηση μηνυμάτων
- Συγκρουόμενοι στόχοι
- Επίδοση μαθητών
- Προβληματική συμπεριφορά μαθητών
- Συμπεριφορά εκπαιδευτικών

Άλλο: _____

B3. Συνήθως υπάρχει δυνατότητα πρόβλεψης μιας σύγκρουσης;

- Ναι
- Όχι
- Ίσως

B4. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν ΘΕΤΙΚΑ την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Πολύ συχνά
- Πάντα

B5. Ποιες συνθήκες επηρεάζονται (θετικά) περισσότερο από την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων; (παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα για κάθε ένα από τα παρακάτω όπου 1=διαφωνώ έντονα, 2= διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ,ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

Παράγονται καινούριες κι ευφύστερες ιδέες στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
Δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
Αναπτύσσεται η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
Αντιμετωπίζονται τα προβλήματα εγκαίρως	1	2	3	4	5
Λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις	1	2	3	4	5
Αυξάνεται η παραγωγικότητα	1	2	3	4	5
Ενισχύεται η συνοχή της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
Βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις	1	2	3	4	5
Ομαλοποιείται μια πιο σοβαρή διαμάχη	1	2	3	4	5
Αναπτύσσεται ικανοποιητική επικοινωνία και συνεργασία	1	2	3	4	5
Η αντιμετώπισή τους δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης	1	2	3	4	5
Προσωπική ανάπτυξη	1	2	3	4	5

B6. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν ΑΡΝΗΤΙΚΑ την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

- Ναι
- Όχι
- Ίσως

B7. Ποιες συνθήκες επηρεάζονται (αρνητικά) περισσότερο από την εμφάνιση συγκρουσιακών επεισοδίων; (παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα για κάθε ένα από τα παρακάτω όπου 1=διαφωνώ έντονα, 2= διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ,ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

Δημιουργία αρνητικού κλίματος	1	2	3	4	5
Δυσκολία στην επικοινωνία εντός της	1	2	3	4	5

σχολικής μονάδας					
Ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων	1	2	3	4	5
Αίσθηση της ήττας	1	2	3	4	5
Μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
Πτώση του ηθικού	1	2	3	4	5
Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Χαρακτηριστικά Διευθυντή

Γ1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας; (παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου 1=καθόλου, 2=πολύ λίγο, 3=ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Συνεργασία με συναδέλφους	1	2	3	4	5
Συνεργασία με γονείς	1	2	3	4	5
Καλή επικοινωνία	1	2	3	4	5
Αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
Αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων	1	2	3	4	5
Προτροπή των μελών της σχολικής μονάδας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
Ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων	1	2	3	4	5
Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5

Γ2. Οργανώνετε κι εφαρμόζετε διαδικασίες που διευκολύνουν, διατηρούν, αλλά και προωθούν δεσμούς και σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας;

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

Γ3. Συνεργάζεστε με τους γονείς για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας και των μαθητών;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

Γ4. Αξιολογείτε τους λοιπούς φορείς (Σχολικός Σύμβουλος, άλλους υπηρεσιακούς φορείς) υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

Γ5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Διευθυντής είναι ο παράγων δημιουργίας συνοχής στο σχολείο, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ

Διαχείριση συγκρούσεων

Δ1. Φροντίζετε να διαχειρίζεστε εσείς προσωπικά τα συγκρουσιακά επεισόδια ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς όταν προκύπτουν;

- Ποτέ
- Πάντα
- Μερικές φορές

Δ2. Σε ποιο βαθμό αποφεύγετε να συζητάτε ζητήματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες;

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ3. Σε ποιο βαθμό προσεγγίζετε τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές;

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ4. Σε ποιο στάδιο συνήθως φροντίζετε να διαχειριστείτε τη σύγκρουση αυτή όταν προκύπτει;

- Μόλις εμφανίζονται οι πρώτες ενδείξεις της σύγκρουσης ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό.
- Όταν τα αντικρουόμενα μέλη αγωνίζονται για την εξεύρεση των αιτιών που προκάλεσαν τη σύγκρουση.
- Όταν η σύγκρουση λαμβάνει συναισθηματική διάσταση και προσωποποιείται από τους συμμετέχοντες.
- Όταν η σύγκρουση γίνεται φανερή μέσω της επικοινωνίας.
- Όταν πλέον τα αποτελέσματα της σύγκρουσης είναι ορατά.

Δ5. Στην περίπτωση ενός συγκρουσιακού επεισοδίου ανάμεσα σε έναν γονέα κι έναν εκπαιδευτικό, προσπαθείτε να βρείτε μια μέση λύση ανάμεσα στη δική σας θέση και στη θέση των άλλων;

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ6. Κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης, προσπαθείτε να λαμβάνετε υπόψη τις επιθυμίες των αντικρουόμενων πλευρών;

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ7. Θεωρείτε ότι κάποιες φορές χρειάζεται να επιβάλλετε τη θέση σας στις αντικρουόμενες πλευρές;

- Ναι
 Όχι
 Μερικές φορές

Δ8. Αν απαντήσατε "Ναι" ή "Μερικές φορές" στην προηγούμενη ερώτηση, σε ποιες περιπτώσεις χρειάζεται ο διευθυντής να επιβάλλει τη θέση του;

Δ9. Κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης, αποφεύγετε να συζητάτε αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα;

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Δ10. Προσπαθείτε να συνδυάσετε τα οφέλη και τις ζημιές και των δύο πλευρών;

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Δ11. Προσπαθείτε να λύσετε τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία;

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Δ12. Συζητάτε ανοικτά όλες τις εκδοχές του προβλήματος που προκάλεσαν τη σύγκρουση;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ13. Κατά τη διαδικασία επίλυσης μιας σύγκρουσης, προσπαθείτε για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τον εαυτό σας;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ14. Λαμβάνετε υπόψη την προσέγγιση και του γονέα και του εκπαιδευτικού απέναντι στο πρόβλημα για την επίλυσή του;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ15. Προσπαθείτε να κατευνάσετε τα έντονα συναισθήματα για να διατηρήσετε σε καλά επίπεδα τις διαπροσωπικές σχέσεις;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

Δ16. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα;

1 2 3 4 5
Ελάχιστα Πάρα πολύ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΠΟΜΟΝΗ ΣΑΣ