

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας



**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου
Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία**

Σχολή Οικονομικών Επιστημών

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Η επικοινωνία στο χώρο της εκπαίδευσης»

«Communication in education» ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΖΙΛΙΝΗ

A.M.: 182

**(υποβλήθηκε στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας – Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας)**

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου
Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία

Σχολή Οικονομικών Επιστημών

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Η επικοινωνία στο χώρο της εκπαίδευσης»

«Communication in education»

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΖΙΛΙΝΗ Α.Μ.: 182

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ευδοξία Κωτσαλίδου

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ευδοξία Κωτσαλίδου

Σωτηρία Τριαντάρη

Μαρίνα Βέζου

«ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική Εργασία μου και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η εργασία μου προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία):

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΖΙΛΙΝΗ

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

Δέσποινα Τζιλίνη

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος):

18/01/2023

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ.....	9
1.1 Ορισμός Επικοινωνίας.....	9
1.2 Μοντέλα Επικοινωνίας	10
1.2.1 Διαβιβαστικά Μοντέλα	11
1.2.2 Προσέγγιση Κυβέρνησης.....	15
1.2.3 The Interactive Models	15
1.2.4 The Transactional Models.....	17
1.2.5 Συστηματικά Μοντέλα.....	19
1.3 Τεχνικές Επικοινωνίας.....	20
1.3.1 Λεκτική Επικοινωνία	20
1.3.2 Μη Λεκτική Επικοινωνία.....	21
1.3.3 Επικοινωνιακή & Στρατηγική Δράση	21
1.4 Εμπόδια Επικοινωνίας	23
1.5 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	26
2.1 Ορισμός Συγκρούσεων	26
2.2 Αίτια Συγκρούσεων	26
2.3 Μορφές Συγκρούσεων.....	28
2.4 Συνέπειες Συγκρούσεων	30
2.4.1 Θετικά Αποτελέσματα	30
2.4.2 Αρνητικά Αποτελέσματα	31
2.5 Διαχείριση Συγκρούσεων.....	32
2.6 Στυλ Διαχείρισης	33
2.7 Συγκρούσεις στην Εκπαίδευση	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΗΓΕΤΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	37
3.1 Ορισμός Ηγέτη	37
3.2 Ηγέτης & Διευθυντής	37
3.3 Ρόλος Ηγέτη	38
3.4 Στυλ Ηγεσίας.....	40
3.5 Εκπαιδευτική Πραγματικότητα.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	43
4.2 Μέθοδος	44
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	44
4.4 Πληθυσμός – δείγμα	45
4.5 Διαδικασία.....	46
4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	47
4.7 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	48
Μέρος Α: Ατομικά στοιχεία- υπηρεσιακή κατάσταση.....	48
Μέρος Β: Λόγοι σύγκρουσης στη σχολική μονάδα	52
Μέρος Γ: Θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων.....	55
Μέρος Δ: Ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διευθέτηση των συγκρούσεων	58
Μέρος Ε: Αποτελεσματική επικοινωνία	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
Παράρτημα	72

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ενασχόληση των ερευνητών με τη διοίκηση του σχολείου και το επάγγελμα της ηγεσίας εδώ και δύο δεκαετίες έχει ενθαρρύνει την επιθυμία να πραγματοποιηθεί μια μελέτη της ηγεσίας και της χρήσης της διαδικασίας επικοινωνίας. Αυτή η διαδικασία και οι δεξιότητες επικοινωνίας έχουν ερευνηθεί εκτενώς ως μέσο που θα επιτρέψει στους διευθυντές των σχολείων να οδηγήσουν το σχολείο τους πιο αποτελεσματικά. Στην πραγματικότητα, είναι γνωστό ότι τα επιτυχημένα σχολεία είναι το φυσικό αποτέλεσμα επιτυχημένων πολιτικών ηγεσίας που εξαρτώνται από αποτελεσματικές επικοινωνίες.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της επικοινωνίας στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.

Αρχικά δόθηκε ο ορισμός της επικοινωνίας και μέσα από τη μελέτη βγήκε το συμπέρασμα ότι η επικοινωνία είναι μια πολύπλευρη και πολύπλοκη έννοια για την οποία έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που επιχειρούν να την εξηγήσουν. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου η σημασία της επικοινωνίας γίνεται περισσότερο κατανοητή, αφού η ομαλή λειτουργία του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καλή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα μπορεί να εκδηλωθούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στα διοικητικά στελέχη, στους γονείς των μαθητών, καθώς και σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς.

Καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης έγινε κατανοητό πως όταν η διαχείριση των συγκρούσεων είναι άμεση και στοχευμένη, τότε προλαμβάνεται η διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Επίσης ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ,ως ηγέτης , είναι εκείνος που πρέπει να λαμβάνει τα αναγκαία μέτρα , ώστε να γίνεται η καλύτερη δυνατή διαχείριση των συγκρούσεων.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας έγινε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου. Στην έρευνα αυτή, σχετικά με τις συγκρούσεις , οι περισσότεροι συμφώνησαν πως οι συγκρούσεις δημιουργούν κακό κλίμα, προκαλούν άδικη σπατάλη ενέργειας και μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων οι περισσότεροι συμφώνησαν πως λόγω μιας σύγκρουσης δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον κι έτσι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται έγκαιρα. Τέλος, αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή, η συντριπτική πλειοψηφία συμφώνησε πως το στυλ ηγεσίας παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά

Επικοινωνία, συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντής, ηγέτης, ποσοτική ανάλυση

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate the role of communication in the field of education regarding the management of conflicts in the school field.

Initially, the definition of communication was given and through the study it was concluded that communication is a multifaceted and complex concept for which various theories have been developed that attempt to explain it. Especially in the school space, the importance of communication becomes more understandable, since its smooth functioning is inextricably linked to good communication between the members of the school community. Conflicts in a school can occur between teachers, students, administrators, parents of students, and any combination.

Throughout the study, it was understood that when conflict management is direct and targeted, then disruption of the school's orderly operation is prevented. Also, the director of a school unit, as a leader, is the one who must take the necessary measures, so that conflicts can be managed in the best possible way.

In the last part of the work, a quantitative analysis of the data collected through the use of a questionnaire was done. In this research, regarding conflicts, most people agreed that conflicts create a bad atmosphere, cause an unfair waste of energy and reduce the productivity of the school unit. Regarding the positive consequences of conflicts, most people agreed that due to a conflict, intense interest is created and thus problems are dealt with in a timely manner. Finally, regarding the role of the manager, the vast majority agreed that leadership style plays a decisive role in conflict management.

Keywords

Communication, conflict, conflict management, manager, leader, quantitative analysis

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

1.1 Ορισμός Επικοινωνίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επικοινωνία έχει διάφορους ορισμούς, κατά μια γενική έννοια όμως αφορά την μεταβίβαση και την πρόσληψη ενός μηνύματος όπου ο πομπός έχει την πρόθεση να ενημερώσει τον δέκτη για κάποιο γεγονός (Παπαηλίου, 2005). Ένας από τους αρχικούς ορισμούς έχει δοθεί από τον Cooley (1909) και αναφέρει πως η επικοινωνία είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο υπάρχουν και αναπτύσσονται οι σχέσεις των ανθρώπων (Adams, 2018).

Σύμφωνα με τον Φαναριώτη (2010) η επικοινωνία κάνει αναφορά στην έκφραση ενός ανθρώπου, στη γλώσσα σώματος και αποτελεί το μηχανισμό όπου μπορούν να αναπτυχθούν οι σχέσεις των ανθρώπων. Με βάση τον Schermerhorn (2011) η επικοινωνία έχει τη δυνατότητα να οριστεί ως η διαπροσωπική διαδικασία που αφορά την αποστολή και τη λήψη συμβόλων που διαθέτουν μηνύματα. Ακόμη ένας ορισμός που έχει δοθεί είναι πως αφορά τη διαδικασία της μετάδοσης και της λήψης σημάτων, είτε λεκτικά είτε μη, ανάμεσα σε δυο και πλέον συνειδησιακά συστήματα, όπου μπορούν να αξιοποιήσουν το δίαυλο της επικοινωνίας για να ανταλλάξουν μηνύματα με κάποιο περιεχόμενο (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002).

Με βάση τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Μπαμπινιώτη (2012) η επικοινωνία αποτελεί την αποστολή μηνύματος ή πληροφορίας, από κάποιον όπου θεωρείται ο πομπός προς κάποιον άλλον όπου θεωρείται ο δέκτης και αντιστρόφως, μέσα από ένα κοινό σύστημα σήματος, συμβόλων ή τρόπου συμπεριφοράς. Ως ορισμοί είναι πάρα πολλοί, χωρίς όμως καμία αμφιβολία η σωστή επικοινωνία έχει ζωτική σημασία στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, δεδομένου πως αποτελεί ένα εκ των κλειδιών που έχει η οργανωσιακή επάρκεια.

Έχοντας υπ' όψιν μάλιστα και τη μελέτη της Σ. Τριαντάρη (2016) σχετικά με τη ρητορική και την τέχνη της επικοινωνίας από την αρχαιότητα έως και τη βυζαντινή περίοδο, γίνεται κατανοητό ότι η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ως μία μορφή διδακτικής ρητορείας με ταυτόχρονη άρθρωση επιχειρημάτων και παράθεση υφολογικών σχημάτων.

1.2 Μοντέλα Επικοινωνίας

Η επικοινωνία, επειδή είναι ένα πεδίο με μεγάλη πλουσιότητα και με διάφορες ιδέες την καθιστά ένα γεγονός με μεγάλη περιπλοκότητα σχετικά με την αναζήτηση προσέγγισης όπου είναι κοινώς αποδεκτή. Έχει υποστηριχθεί πως έως σήμερα δεν υπάρχει κάποια πλήρη και εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, αντίθετα υπάρχουν πάρα πολλές ετερογενείς και μεμονωμένες θεωρίες, όπου είναι αρκετά δύσκολο να ανιχνευτεί κάποιος κοινός τόπος αναφοράς ανάμεσα τους και οι προσεγγίσεις ερμηνείας να προσκρούουν η μια την άλλη. Τις πιο πολλές φορές οι θεωρίες απλά αγνοούν την ύπαρξη άλλων θεωριών (Craig, 1999) (Τριαντάρη, 2020).

Η σχέση της γλώσσας με την πραγματικότητα, όπως αναφέρεται και στη μελέτη της Τριαντάρη (2016), έχει ως επίκεντρο τη λειτουργία του λόγου και τις υφολογικές όψεις που αυτός λαμβάνει ανάλογα με τη χρήση του (δικανικός, συμβουλευτικός, επιδεικτικός). Έτσι, η επικοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία σύγχρονη εκδοχή του ρητορικού λόγου και ο ρήτορας ως το πρόσωπο που ηγείται της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Το έτος 1950, ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας όπως και της ψυχολογίας, εμφανίστηκαν αρκετά μοντέλα, όπου προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν την επικοινωνία. Η εξέλιξη τους τα επόμενα έτη ήταν ραγδαία, δείχνοντας το ενδιαφέρον που είχαν οι επιστήμονες για την αποκωδικοποίηση της μυστηριώδους και ανεξερεύνητης μέχρι τότε επικοινωνίας, με εκκίνηση από την μοντελοποίηση μαζικής επικοινωνίας και σταδιακά ανακαλύφθηκαν περισσότερες διαπροσωπικές μορφές αλληλεπίδρασης. Η πορεία εξέλιξης των μοντέλων επικοινωνίας έχει τη δυνατότητα να συνοψιστεί στις εξής φάσεις (McQuail & Windahl, 2009):

1. Τα μοντέλα της επικοινωνίας που ήταν πρώιμα είχαν την βάση τους σε μια απλή μορφή, δηλαδή αποστολές → κανάλι / μέσο → μήνυμα → αποδέκτης.
2. Έπειτα από αυστηρή κριτική ακολούθησε η φάση 2, όπου προστέθηκε η έννοια ανατροφοδότησης και κυκλικού συστήματος.
3. Στην φάση 3 όπου ισχύει μέχρι σήμερα, ως κύρια προϋπόθεση της επικοινωνίας δεν είναι το μήνυμα ή το μέσο, είναι η προσδοκία που έχει το άτομο όπου δέχεται το μήνυμα. Με άλλα λόγια, οι αποδέκτες της επικοινωνίας, αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και συγκροτούν το μήνυμα με επιλεκτικό τρόπο, αφού η συμφωνία είτε η διαφωνία κάποιου μηνύματος με γνωστική δομή ενός ατόμου επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά όσο και την αντίληψη που έχει.

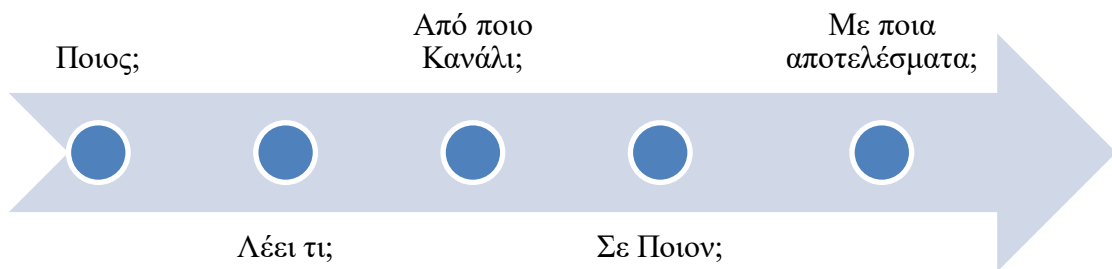
1.2.1 Διαβιβαστικά Μοντέλα

1.2.1.1 Γραμμικό Μοντέλο

Το γραμμικό μοντέλο έχει τη βάση του στην γραμμική μετάδοση κάποιας πληροφορίας, θεωρώντας ότι ο πομπός είναι γνώστης πληροφοριών και ο δέκτης είναι παθητικός αποδέκτης της πληροφορίας που μεταδίδεται, ταυτίζοντας με ουσία την επικοινωνία και την πληροφόρηση (Δεληγκιαούρη, 2022).

1.2.1.2 Φόρμουλα Lasswell

Η επικοινωνία ως μηχανισμός περιέχει τη μετάδοση μιας πληροφορίας (όπου είναι το μήνυμα) από κάποιο άτομο (δηλαδή τον πομπό) προς κάποιο άλλο άτομο (δηλαδή τον δέκτη) μέσα από κάποια σύμβολα (δηλαδή το κανάλι ή το μέσο). Αν η ανωτέρω φράση είναι ο πιο απλός ορισμός σχετικά με την επικοινωνία, τότε το πιο απλό μοντέλο όπου έχει τη δυνατότητα να περιγράψει τον ορισμό της επικοινωνίας είναι η φόρμουλα Lasswell όπου δημιουργήθηκε από τον Harold D. Lasswell (Πολιτικός Επιστήμονας Αμερικής) το έτος 1948, σε μια του κλασική μελέτη όπου είναι γνωστή και σαν «Τέχνασμα Ερώτησης», όπου εστιάζει σε 5 ερωτήσεις προκειμένου να μπορέσει να περιγράψει τον μηχανισμό που έχει η επικοινωνία (Daley, 2016).



Σχήμα 1 Φόρμουλα Lasswell (1948)

Ο Lasswell έχει ασχοληθεί κυρίως με την μαζική επικοινωνία, ειδικά με την προπαγάνδα, αλλά τα 5 κύρια στοιχεία που έχει το μοντέλο του, έχουν τη δυνατότητα να εφαρμοστούν σε όποια μορφή και αν έχει η επικοινωνία και να περιγράψουν με συνοπτικό τρόπο και με ουσία κάθε πράξη επικοινωνίας.

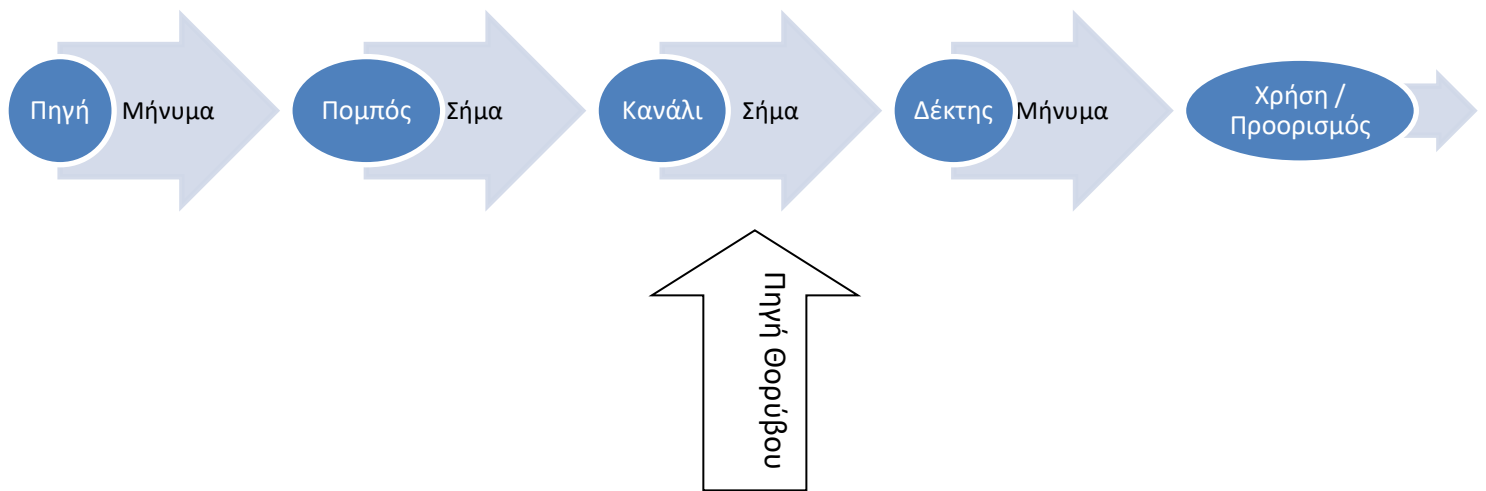
Το πιο σημαντικό στοιχείο που έχει το μοντέλο εδώ είναι η προσθήκη που έχει το αποτέλεσμα, όπου εισάγει ένα νέο τομέα έρευνας, την επικοινωνιακή προσέγγιση για την αλλαγή της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Κούρτη, 1995).

1.2.1.3 Μοντέλο Shannon & Weaver

Το μοντέλο που έχει παρουσιαστεί από τους Shannon&Weaver(1949) είναι η βάση που έχει ο σύγχρονος επιστημονικός προσανατολισμός της επικοινωνίας. Τόσο ο Shannon όσο και ο Weaver είναι μηχανικοί και όχι κοινωνικοί επιστήμονες, όπου εργαζόταν στα εργαστήρια που είχε η εταιρεία Bell Telephone στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Ο σκοπός που είχαν ήταν να μπορέσουν να εξασφαλίσουν την καλύτερη αποτελεσματικότητα για τα καλώδια των τηλεφώνων και των ραδιοκυμάτων. Στο σύγγραμμα τους με τίτλο «The Mathematical Theory of Communication» το έτος 1949, ως επικοινωνιακό μοντέλο συνέστησαν τη διαδικασία για τη μετάδοση μιας πληροφορίας, με τα κάτωθι διακριτά στοιχεία (Καϊτατζή – Γουίτλοκ, 2021):

- 1) Πηγή: το άτομο ή το μέσο όπου δημιουργεί το μήνυμα
- 2) Μήνυμα: όπου στέλνεται μέσω της πηγής και παραλαμβάνεται από το άτομο που προορίζεται
- 3) Πομπός: μέσω εκείνου γίνεται η μεταφορά του μηνύματος
- 4) Σήμα: ρέει μέσω ενός καναλιού και έχει τη δυνατότητα να λάβει ποικίλες μορφές σύμφωνα με το κανάλι της επικοινωνίας, δηλαδή ηχητικό ή ραδιοκύματα ή λέξεις κ.α.
- 5) Κανάλι Επικοινωνίας: μπορεί να είναι το φως ή κάποιο χαρτί ή ο ηλεκτρισμός κ.α.
- 6) Θόρυβος: κάθε παρεμβολή ή ενόχληση που κάνει το σήμα. Πλέον, η έννοια του θορύβου αφορά τη μεταφορά και δείχνει κάθε εμπόδιο για την αποτελεσματική επικοινωνία.
- 7) Αποδέκτης: το όργανο όπου εν τέλει δέχεται το σήμα, μπορεί να είναι μια συσκευή τηλεφώνου, τα αυτιά όταν υπάρχουν ηχητικά σήματα ή τα μάτια όταν τα σήματα είναι μη λεκτικά
- 8) Προορισμός: το άτομο όπου δέχεται το μήνυμα και το χρησιμοποιεί

Παρακάτω ακολουθεί το γραμμικό σήμα του μοντέλου και αναλύονται οι έννοιες που παρουσιάζει.



Σχήμα 2 Γραμμικό Μοντέλο Shannon & Weaver (1949)

- ✓ Πομπός (Αποστολέας - Πηγή): Η πηγή στην επικοινωνία των ανθρώπων αποτελεί ένα και πλέον άτομα όπου δημιουργούν κάποιο μήνυμα το οποίο θα αποσταλεί στον αποδέκτη. Ο αποστολέας έχει πολύ σημαντικό ρόλο για την διαδικασία της επικοινωνίας δεδομένου πως έχει μεγάλη εξάρτηση από εκείνον η αντίδραση που θα έχει ο αποδέκτης. Η πηγή τις περισσότερες φορές έχει 3 λειτουργίες και είναι: 1) απόφαση σχετικά με το περιεχόμενο που έχει το μήνυμα, 2) ευθύνη σχετικά με την κωδικοποίηση του μηνύματος και 3) μεταφορά του μηνύματος. Αν η πηγή παρουσιάσει κάποια αποτυχία έστω και σε μια από εκείνες τις λειτουργίες δε θα γίνει σωστά η αποκωδικοποίηση του μηνύματος.
- ✓ Μήνυμα: Αποτελεί κάθε λεκτικό ή όχι κίνητρο, όπου παράγεται από το μήνυμα στο μυαλό του αποδέκτη. Δηλαδή το σήμα ή ο συνδυασμός των σημάτων όπου λειτουργεί ως ερέθισμα για τον αποδέκτη. Το μήνυμα έχει τη δυνατότητα να είναι λεκτικό και να περιέχει λέξεις ή να μην είναι λεκτικό και να περιέχει κάποιο σύμβολο, μια χειρονομία, κάποια κίνηση ή κάποια συμπεριφορά.

Ο αποστολέας καθώς και ο παραλήπτης χρειάζεται να μοιράζονται είτε κοινούς λεκτικούς είτε κοινούς μη λεκτικούς κώδικες προκειμένου να έχει τη δυνατότητα το μήνυμα να αποκωδικοποιηθεί με σωστό τρόπο και να μπορέσει εν τέλει να ολοκληρωθεί με αποτελεσματικότητα η διαδικασία της επικοινωνίας.

- ✓ Κανάλι: Θεωρείται το όχημα ή γενικά το μέσο όπου χρησιμοποιείται για να σταλούν σήματα. Έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει κάποιο μήνυμα όπου είναι οπτικό ή ηχητικό. Το κανάλι επικοινωνίας έχει τη δυνατότητα να λάβει ποικίλες μορφές, παραδείγματος χάριν άγγιγμα, βλέμμα, ήχος κ.λπ.. Ο πομπός τις περισσότερες φορές χρησιμοποιεί πιο πολλά από 1 κανάλια επικοινωνίας προκειμένου να διασφαλιστεί η ακεραιότητα που έχει ένα μήνυμα και η σωστή μεταφορά προς το παραλήπτη.
- ✓ Δέκτης: Είναι ένα και πλέον άτομα όπου λαμβάνουν εκείνο το μήνυμα που στέλνεται από τη πηγή. Ο ρόλος που έχει ο αποδέκτης 03 έχει την ίδια σημαντικότητα με εκείνο που έχει ο αποστολέας στην διαδικασία της επικοινωνίας. Ο δέκτης κατέχει 3 λειτουργίες: 1) λαμβάνει κάθε μήνυμα, 2) προχωράει σε αποκωδικοποίηση ή μετάφραση του μηνύματος και 3) αντιδράει ή ανατροφοδοτεί. Όταν ο παραλήπτης δε λάβει κάποιο μήνυμα ή αποκωδικοποιήσει λάθος το μήνυμα που έλαβε ή δεν έχει κάποια αντίδραση από το μήνυμα, τότε η διαδικασία της επικοινωνίας δεν έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί με αποτελεσματικό τρόπο.
- ✓ Θόρυβος: Στο μοντέλο εδώ έχει προστεθεί ο θόρυβος όπου αποτελεί κάθε φυσικό ή ψυχολογικό ερέθισμα το οποίο μπορεί να αποσπάσει από την πράξη της επικοινωνίας εκείνους που επικοινωνούν, αποτελεί κάθε παρεμβολή ή ενόχληση που έχει η διαδικασία της επικοινωνίας. Τα άτομα έχουν δυσκολία στην επικέντρωση των μηνυμάτων λόγω εξωτερικών παραγόντων, παραδείγματος χάριν μπορεί να είναι κάποιος εξωτερικός θόρυβος, το αίσθημα της πείνας, η αλλαγή της εποχής ή κάποιο ψυχολογικό ερέθισμα. Για να μπορέσει το άτομο να βελτιώσει την ικανότητα της επικοινωνίας χρειάζεται να μάθει να απομονώνει κάθε θόρυβο είτε είναι φυσικός είτε ψυχολογικός (Stone, Sihgletary & Richmont, 1999).

Η πιο μεγάλη συνεισφορά που έχει το μοντέλο εδώ είναι πως προσμετράει συνολικά τη διαδικασία της επικοινωνίας. Βέβαια, το γεγονός πως έχει εμπνευστεί από τις μηχανές, περιθωριοποιεί τον ανθρώπινο παράγοντα, όπου επί της ουσίας καθορίζει ποια είναι η εξέλιξη που θα έχει η διαδικασία της επικοινωνίας. Γενικώς, μια εκ των κριτικών που έχουν ασκηθεί στο γραμμικό μοντέλο είναι πως υπάρχει περιορισμός στην διαδικασία της επικοινωνίας όπου γίνεται απλή και μονόδρομη μεταφορά κάθε πληροφορίας, έχοντας αρχή και τέλος την μεταφορά του εκάστοτε μηνύματος (Fiske, 2010).

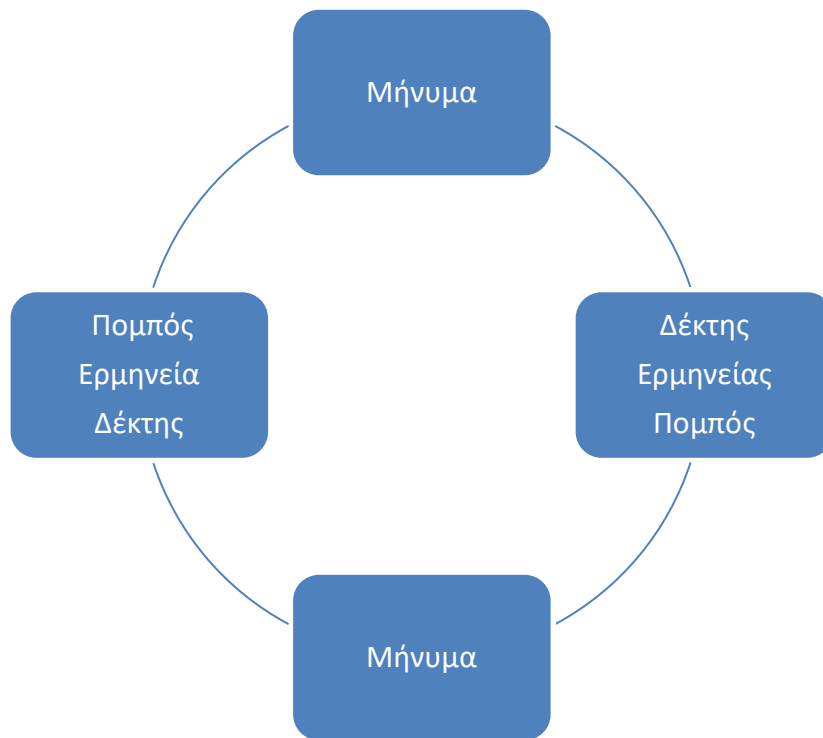
1.2.2 Προσέγγιση Κυβέρνησης

Το έτος 1948 δημοσιεύθηκε το θεμελιώδες σύγγραμμα του Wiener με τίτλο «Cybernetics or Control & Communication in the Animal & the Machine», το οποίο προβάλλει ένα τρόπο σκέψης αρκετά πρωτοποριακό για τα διαθέσιμα επιστημονικά δεδομένα που είχε τότε η εποχή. Πρώτα, το σχέδιο που είχε η κυβέρνηση εμφανίστηκε σαν μελέτη πληροφορίας και επικοινωνίας της φύσης, του ανθρώπου και της κοινωνίας. Έχει μετατοπίσει την προσοχή κάθε δέκτη και έχει σαν σκοπό την αλληλεπίδραση, όπου μέσω εκείνης θα πραγματοποιηθεί ο σκοπός που έχει η επικοινωνία. Η βασική ιδέα της συγκεκριμένης θεωρίας εμφανίζεται σαν έννοια ανάδρασης, κυκλικής πορείας, όπου η πληροφορία σχετικά με την διαδικασία τροφοδοτεί το σύστημα και παρέχει διευκόλυνση στην πραγματοποίηση του σκοπού.

Η επικοινωνιοκεντρική προσέγγιση πραγματικότητας αποτελεί την κατάληξη που έχει η κυβερνητική θεωρία, ενώ θεωρείται λάθος η προσέγγιση από τον Wiener για τη γραμμική μετάδοση ή την ανταλλαγή μηνύματος (Winkin, 1993) (Daley, 2016).

1.2.3 The Interactive Models

Τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα έχουν ως πηγή δημιουργίας το μοντέλο των Shannon&Weaver και την ανάδραση από την κυβερνητική προσέγγιση. Ένα εκ των πιο σημαντικών μοντέλων εδώ είναι εκείνο που έχει δημιουργηθεί από τον Schramm το έτος 1954, όπου έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον στην απεικόνιση της επικοινωνίας με διπλή κατεύθυνση, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον αποστολέα και στον παραλήπτη. Εκείνη η κυκλική διαδικασία είναι συνεχόμενη, χωρίς να υπάρχει κάποιο χρονικό σημείο για την έναρξη ή για την λήξη. Με βάση το μοντέλο εδώ, όσο διαρκεί η αλληλεπίδραση κάποιο άτομο έχει τη δυνατότητα να εναλλάσσει με διαδοχικό τρόπο το ρόλο που έχει ο αποστολέας και ο παραλήπτης, δεν μπορεί όμως συγχρόνως να υπάρχουν και οι δύο ρόλοι στο ένα άτομο αφού υπάρχουν ασυμβίβαστες απαιτήσεις ανάμεσα τους (West&Turner, 2007).



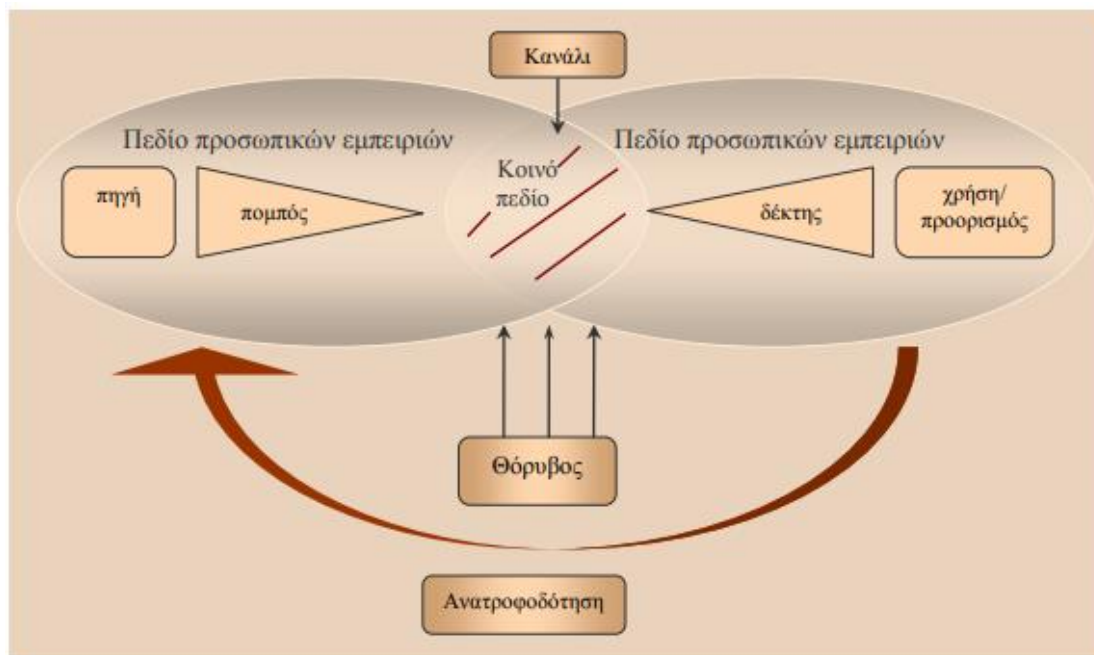
Σχήμα 3 Αλληλεπιδραστικό Μοντέλο Schramm (1954)

Το πιο σημαντικό στοιχείο που έχει το μοντέλο εδώ είναι η ανατροφοδότηση, όπου αποτελεί την αντίδραση που υπάρχει από το μήνυμα. Η ανατροφοδότηση αποτελεί τη λειτουργία όπου ο παραλήπτης στέλνει πίσω προς τη πηγή κάποια πληροφορία, όπου αξιοποιείται από τη πηγή προκειμένου να προβεί σε τροποποίηση των επόμενων μηνυμάτων. Η ανατροφοδότηση έχει τη δυνατότητα να λάβει λεκτική ή μη μορφή, να είναι είτε σκόπιμη είτε αντανακλαστική αντίδραση από εκείνον όπου έχει λάβει το μήνυμα. Αποτελεί μια αρκετά σημαντική λειτουργία επειδή παρέχει βοήθεια στον αποστολέα να σχεδιάσει την αντίδραση και να δημιουργήσει ένα καινούργιο μήνυμα το οποίο θα είναι πιο πολύ προσαρμοσμένο στον αποδέκτη.

Αν η ανατροφοδότηση έχει μειωθεί ή απουσιάζει, όπως συμβαίνει σε άτομα με επικοινωνιακό άγχος, τότε υπάρχει περίπτωση να παρουσιαστούν κωλύματα στην διαδικασία της επικοινωνίας, ενώ αν δεν έχει αποτέλεσμα υπάρχει περίπτωση να αποφέρει παρανόηση, διαστρέβλωση ή ανακρίβεια (Bateman & Snell, 2017).

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο έχει τονίσει πως το πεδίο με τις προσωπικές εμπειρίες που έχει ο κάθε ένας, παραδείγματος χάριν πολιτισμικές και κληρονομικές καταβολές, έχουν επιρροή στον τρόπο επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, όσο πιο μεγάλη είναι η επικάλυψη όπου υπάρχει μεταξύ των προσωπικών εμπειριών που έχουν τα άτομα, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες υπάρχουν για την αποτελεσματική επικοινωνία και για την κατανόηση. Σε άλλη περίπτωση, μπορεί να υπάρξει παρερμηνεία, λάθος αντιλήψεις ή παρεξηγήσεις (Wood, 2010). Η κριτική βέβαια που έχει ασκηθεί στο μοντέλο εδώ είναι πως θέτει σαν κύρια προϋπόθεση ότι δεν μπορεί συγχρόνως ο ομιλητής να είναι και ακροατής, αποστολέας και συγχρόνως δέκτης μηνύματος.

Μέσω της αντιπαράθεσης εκείνης, αναπτύχθηκε μια νέα σειρά από μοντέλα όπου ονομάζονται συναλλακτικά (Robbins, Decenzo & Coulter, 2012).



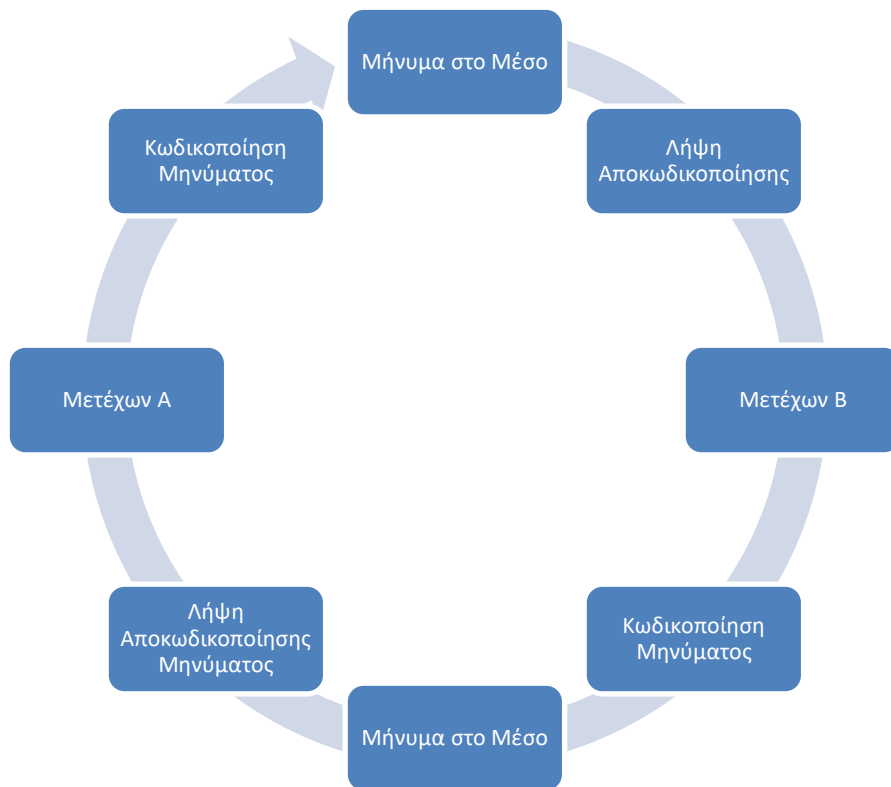
Σχήμα 4 Πεδίο Προσωπικών Εμπειριών Schramm

(Πηγή: Schramm, 1954)

1.2.4 The Transactional Models

Το συναλλακτικό μοντέλο παρέχει πιο πολύ έμφαση στη δυναμική που έχει η διαπροσωπική επικοινωνία και στην πολυπλοκότητα που έχουν οι ρόλοι, οι οποίοι συναλλάσσονται όσο διαρκεί η αλληλεπίδραση. Ακόμη, είναι εστιασμένα στο γεγονός πως το μήνυμα, ο θόρυβος και το πεδίο των προσωπικών εμπειριών μεταβάλλονται με το χρόνο. Οι συνεχόμενες επαφές με διάφορους ανθρώπους προκαλούν στο κάθε άτομο εσωτερικές αλλαγές, όπου φαίνονται στην επόμενη αλληλεπίδραση. Η αρνητική προσδοκία είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την πρόκληση άγχους, όπως έχει διατυπώσει ο McCroskey (Pressbooks, 2022).

Τα μοντέλα εδώ έχουν σαν προϋπόθεση την ισότιμη και συμμετρική σχέση ανάμεσα σε όσους μετέχουν στην διαδικασία της επικοινωνίας, αφού το κάθε άτομο είναι συγχρόνως αποστολέας και παραλήπτης. Εκείνο σημαίνει πως όσο διαρκεί μια συνομιλία, το άτομο έχει τη δυνατότητα να στέλνει και να δέχεται μηνύματα συγχρόνως. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται την διαδικασία της επικοινωνίας σαν διαρκή και σχετική. Με άλλα λόγια, το νόημα είναι να εξελίσσεται διότι τα άτομα διαμορφώνουν συνάμα ένα μήνυμα το οποίο είναι κοινό στην διαδικασία της επικοινωνίας (Cuofano, 2022).



Σχήμα 5 Συναλλακτικό Μοντέλο Επικοινωνίας

Στο συναλλακτικό μοντέλο, το πλαίσιο σαν έννοια είναι ίδιο όμως δεν υπάρχει η στάσιμη κατάσταση, αντίθετα μπορεί να γίνει αντιληπτό σαν μια συνεχόμενη διαδικασία η οποία εξελίσσεται και μεταβάλλεται (West&Turner, 2007). Η καινούργια οπτική για το πλαίσιο έχει πολύ μεγάλη σημαντικότητα σχετικά με την κατανόηση του φαινομένου της επικοινωνίας δεδομένου πως περιέχει ορισμένες προϋποθέσεις όπου καθορίζουν την επικοινωνιακή διαδικασία, παραδείγματος χάριν χρόνος, τόπος, σχέσεις κ.α.. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η επιλογή και η διαμόρφωση, επειδή οι άνθρωποι μπορεί να επικοινωνούν με κάθε άνθρωπο διαφορετικά (Wood, 2010).

1.2.5 Συστηματικά Μοντέλα

Τα μοντέλα εδώ χρησιμοποιούν αρκετά φορμαλιστικά στοιχεία από την κυβερνητική, με διαφορά πως ο στόχος που έχει είναι η πραγματιστική συνέπεια που έχει η επικοινωνία των ανθρώπων, με άλλα λόγια τα αποτελέσματα που έχει η επικοινωνία στην συμπεριφορά. Θεωρεί ότι η επικοινωνία είναι ένα ανοιχτό σύστημα σχέσης των ανθρώπων με μέσο επικοινωνίας και το περιβάλλον.

Έχει ξεκινήσει από το στοχασμό του Gregory Bateson (Ανθρωπολόγος) και έχει αναπτυχθεί από επιστήμονες που έχουν γίνει γνωστοί σαν μέλη αόρατου κολλεγίου υπό την ονομασία «Σχολή Palo Alto». Ο πιο γνωστός της εκπρόσωπος για την περιοχή της Ευρώπης είναι ο Paul Watzlawick (Ruesch & Bateson, 1951) (Haykin & Moher, 2010).

Εκείνο το δίκτυο έχει δημιουργηθεί βασιζόμενο στην κύρια και ευρεία συναίνεση, όπου έγκειται στην άρνηση χρήσης ανθρωπιστικών επιστημών που έχει το μοντέλο Shannon, θεωρώντας πως οι ανθρωπιστικές επιστήμες χρειάζεται να μελετήσουν την επικοινωνία σύμφωνα με κάποιο δικό τους μοντέλο (Winkin, 1993). Εκείνο το οποίο ενδιαφέρει πιο πολύ είναι η σχέση, με άλλα λόγια ο τρόπος βάσει του οποίου ένα περιεχόμενο χρειάζεται να γίνει κατανοητό. Κάθε συμμετέχων έχει σαν σκοπό να καταλήξει σε ένα ορισμό της σχέσης ή έχει καταλήξει ήδη σε κάποιον ορισμό. Με βάση τη συστημική προσέγγιση η επικοινωνία αφορά τον πομπό και το δέκτη του μηνύματος και το ευρύ σύνολο όσων αλληλεπιδρούν και έχουν αλληλεξάρτηση (Ruesch & Bateson, 1951) (Στάιου, 2019).

Σε μια προσπάθεια τους να προσεγγίσουν κάποιο ορισμό για την επικοινωνία των ανθρώπων οι Watzlawick, Beavin & Jackson έχουν προτείνει 5 αξιώματα ή διαφορετικά αξιωματικές προτάσεις της επικοινωνίας στο έργο τους με τίτλο «Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies & Paradoxes» το έτος 1967. Τα αξιώματα όπου έχουν παρουσιάσει είναι (Συλλογικό, 2017):

1. Αναπόφευκτη Επικοινωνία: όπως δεν υπάρχει καμία αντώνυμη λέξη για την συμπεριφορά έτσι δεν υπάρχει και για την επικοινωνία. Με βάση εκείνο το αξίωμα υπάρχει πάντα, όταν δηλαδή δύο και πλέον άτομα υπάρχουν το ένα στο άμεσο περιβάλλον που έχει το άλλο. Σε τέτοιου είδους διαπροσωπικές σχέσεις η κάθε συμπεριφορά που έχει ο μετέχων αποτελεί ένα μήνυμα.
2. Κάθε επικοινωνία έχει δυο διαστάσεις – Σχέση & Περιεχόμενο: Η επικοινωνία έχει δυο διαστάσεις όπου η σχέση καθορίζει το περιεχόμενο και αποτελεί την μετά – επικοινωνία. Με άλλα λόγια, η επικοινωνία είναι το περιεχόμενο ενός μηνύματος, τι λέγεται και πώς λέγεται. Το τι αν έχει αποκοπεί από το ποιος τότε υπάρχει περίπτωση να σημαίνει πολλά ή να μην σημαίνει τίποτα. Σε εκείνο το σημείο όπου η σχέση είναι επίπεδο προσδιορισμού για το νόημα που έχει το περιεχόμενο, βρίσκεται το επίπεδο της μετά – επικοινωνίας

3. Είδος Διαπροσωπικής Σχέσης, Προσδιορισμός από την Αντίληψη: το είδος που έχει μια διαπροσωπική σχέση είναι προσδιορισμένο από την αντίληψη που έχει η ακολουθία όπου εν τέλει απαρτίζουν οι υπόλοιπες στιγμές επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να γίνει αντιληπτή με έναν διαφορετικό τρόπο δεδομένου πως έχει εξάρτηση από σημείο της έναρξης επικοινωνίας.
4. Ανθρώπινη Επικοινωνία – Αναλογικός & Ψηφιακός Κώδικας : Υπάρχουν δυο τρόποι όπου μεταβιβάζεται το μήνυμα, ο αναλογικός και ο ψηφιακός, και αντιστοιχούν στις διαστάσεις που έχει η επικοινωνία των ανθρώπων δηλαδή τη σχέση και το περιεχόμενο. Με αυτό τον τρόπο κάθε πληροφορία μεταβιβάζεται με αναλογικό τρόπο και το μήνυμα έχει σχέση με το περιεχόμενο όπου μεταβιβάζεται με σημεία. Επιπλέον, κάθε σημείο θα μπορεί να αντικατασταθεί με κάποια εικόνα ή χειρονομία υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο πως η επικοινωνία πραγματοποιείται είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά.
5. Επικοινωνία μεταξύ ατόμων - Συμμετρική ή Συμπληρωματική: η συμμετρική επικοινωνία λαμβάνει χώρα το διάστημα που εκείνοι όπου μετέχουν σε μια επικοινωνιακή σχέση έχουν ίση κοινωνική ή οικονομική θέση, άρα υπάρχει ισότητα στη σχέση, ενώ συμπληρωματική όταν υπάρχει διαφορετική κοινωνική ή οικονομική θέση, συνεπώς η σχέση θεμελιώνεται στη μεγιστοποίηση της.

1.3 Τεχνικές Επικοινωνίας

1.3.1 Λεκτική Επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική λειτουργία για την φύση του ανθρώπου και έχει διακριθεί στην προφορική επικοινωνία, στην γραπτή και σε εκείνη που χρησιμοποιείται μέσα από κάποια τεχνολογική συσκευή. Ο προφορικός λόγος και ο γραπτός είναι δυο βασικοί τρόποι για να παράγεται και να προσλαμβάνεται η λεκτική επικοινωνία και έχουν διακριθεί για την αμοιβαιότητα που έχουν. Βέβαια, η ομιλία καθώς και ο γραπτός λόγος έχουν σύνδεση με ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και συνεπώς υπηρετούν διάφορους στόχους. Ο προφορικός λόγος αποτελεί το λόγο διατύπωσης, έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, με άλλα λόγια της διαπροσωπικής επικοινωνίας, όπου είναι το θεμέλιο για κάθε επικοινωνία. Ο γραπτός λόγος από την άλλη τις πιο πολλές φορές αποτελεί το διάυλο της συμβατικής ή της επίσημης επικοινωνίας και η λειτουργία του είναι αποθηκευτική, δηλαδή είναι στηριγμένη σε μια προγραμματισμένη καταχώρηση πληροφορίας μέσω του κειμένου, κάτι το οποίο βγάζει την επικοινωνία πέραν από περιορισμούς χρόνου και τόπου (Πολίτης, 2001) (Συλλογικό, 2017).

1.3.2 Μη Λεκτική Επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία ευθύνεται για τη δημιουργία του νοήματος και είναι το ισχυρότερο στοιχείο της διαδικασίας επικοινωνίας, αφού ο τρόπος που ειπώνεται το μήνυμα αποτελεί ένα είδος από σιωπηλές οδηγίες για την ερμηνεία που έχει το περιεχόμενο και της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα. Ως μη λεκτική επικοινωνία νοείται κάθε μη γλωσσική συμπεριφορά, όπου μπορεί να την αντιληφθεί κάποιος μέσα από αισθήσεις και μπορεί να πλαισιώσει την ομιλία με επιρροή στην διαδικασία της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Με άλλα λόγια, η επικοινωνία διενεργείται μέσω οπτικών, ακουστικών, απτικών κ.α. διαύλων (Σταμάτης & Κόνσολας, 2011).

Η μη λεκτική επικοινωνία αρκετές φορές μπορεί να είναι ακούσια δεδομένου πως ένα άτομο μεταφέρει μηνύματα μέσω της εξωτερικής του εμφάνισης, του ντυσίματος, του χώρου του κ.α.. Δηλαδή δεν αφορά μονάχα τη γλώσσα του σώματος και την επίδραση που έχουν στην επικοινωνία αλλά και ένα πολύ σημαντικό αριθμό από μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας, παραδείγματος χάριν παραγλωσσικά, σιωπή, αγγίγματα κ.α., όπου είναι πολύ σημαντικά για την απτική επαφή του ανθρώπου, για τη διαχείριση του χρόνου, για την έλλειψη στο ενδιαφέρον και στα κίνητρα κ.λπ..

1.3.3 Επικοινωνιακή & Στρατηγική Δράση

Ο φιλόσοφος Jürgen Habermas, έχει έρθει αντιμέτωπος με την εξέλιξη που είχε η κοινωνία κατά τις δεκαετίες 1970 – 1980 και αναζήτησε την ανασύσταση του λόγου, με την πρόταση ενός επικοινωνιακού λόγου. Αφορά ένα λόγο όπου είναι ελεύθερος ανάμεσα σε ίσους ομιλητές και κάθε ένας τους έχει ίση δυνατότητα και δικαιώματα, προκειμένου να μπορέσει να διατυπώσει τον ισχυρισμό τους ή την αμφισβήτηση του. Όπως ορίζει το κριτήριο της ταξινόμησης, οι σχέσεις ανάμεσα στα άτομα τα οποία εργάζονται σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον με ιεραρχία, όπου μπορεί να είναι το σχολείο, η επικοινωνία έχει τη δυνατότητα να λάβει 4 μορφές: καθοδική, οριζόντια, διαγώνια και ανεπίσημη (Μπατιμαρούδης, 2011).

1.3.3.1 Καθοδική

Με βάση τη μορφή εδώ, τα άτομα όπου ανήκουν σε ένα υψηλό κλιμάκιο της ιεραρχίας μεταφέρουν πληροφορίες προς εκείνους της κατώτερης κλίμακας. Είναι αναγκαία επειδή μέσα από εκείνη παρέχονται διευκρινίσεις για τους σκοπούς που έχει ο οργανισμός, οδηγίες σε κάθε νέο υπάλληλο, διενεργείται ενημέρωση είτε για αλλαγές είτε για διορθώσεις στους εργαζομένους συνολικά. Η επικοινωνία εδώ μπορεί να έχει ταχύτητα όμως δεν θεωρείται πάντα αποτελεσματική επειδή υπάρχει περίπτωση να συμβαίνουν αρκετά προβλήματα ειδικά κατά τη ροή της πληροφορίας (Lunenburg&Ornstein, 2008).

1.3.3.2 Ανοδική

Στην επικοινωνία εδώ, η μεταφορά της πληροφορίας πραγματοποιείται από τα κατώτερα στελέχη προς τα ανώτερα. Είναι αναγκαία επειδή έχει στοιχεία της ανατροφοδότησης προς τα ανώτερα στελέχη διεύθυνσης και επιτρέπει να λύνεται γρηγορότερα κάθε πρόβλημα το οποίο εμφανίζεται στην εργασία. Χωρίς αμφιβολία, διενεργείται με αρκετές δυσκολίες σε σχέση με την κάθετη επικοινωνία επειδή αρκετές φορές ο υπάλληλος δεν θέλει να γνωστοποιήσει το πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσει επειδή φοβάται μια αρνητική κριτική η οποία ίσως προκαλέσει εμπόδιο στην σταδιοδρομία του (Modaff, DeWine&Butler, 2005).

1.3.3.3 Οριζόντια

Η μορφή εδώ συναντάται ανάμεσα σε στελέχη που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας. Η σπουδαιότητα που έχει είναι αποτυπωμένη στην καλή σχέση εργασίας, στην κάλυψη συναισθηματικά και στην υποστήριξη ηθικά όπου αναπτύσσεται ανάμεσα σε συναδέλφους με την προώθηση μιας ελκρινούς ανθρώπινης σχέσης εντός του σκληρού περιβάλλοντος εργασίας (Northouse, 2019).

1.3.3.4 Διαγώνια

Η επικοινωνία εδώ μπορεί να εφαρμοστεί όταν χρειάζεται να υπάρχει άμεση και ταχύτατη επίλυση κάποιου προβλήματος και έχει σαν προϋπόθεση την ανάμειξη στελεχών από ποικίλα τμήματα ή την παράβλεψη ορισμένων βαθμίδων διοίκησης που βρίσκονται ενδιάμεσα. Γίνεται προσπάθεια εμφάνισης της όταν η κάθετη και η οριζόντια δεν έχουν αποτέλεσμα ή θεωρούνται χρονοβόρες (Lunenburg & Ornstein, 2008).

1.3.3.5 Ανεπίσημη

Το ανεπίσημο κανάλι επικοινωνίας είναι η πιο μεγάλη πηγή για πληροφόρηση και για ενημέρωση, από τη στιγμή που υπολογίζεται πως 5 στα 6 μηνύματα μεταφέρονται με ανεπίσημο τρόπο και όχι μέσα από επίσημες διαδικασίες, ενώ όταν ο οργανισμός είναι υγιής το 75% από τα μηνύματα διακινούνται ανεπίσημα, κρίνεται σωστό και ακριβές σχετικά με το περιεχόμενο του. Ακόμη, η ανεπίσημη επικοινωνία είναι πιο πολύ ευέλικτη και γρήγορη και αφορά κατά κύριο λόγο την αλληλεπίδραση κατά πρόσωπο ανάμεσα στα στελέχη ποικίλων βαθμίδων διοίκησης (Lunenburg & Ornstein, 2008).

1.4 Εμπόδια Επικοινωνίας

Αρκετές φορές η διαδικασία της επικοινωνίας δεν μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Εκείνο συμβαίνει επειδή εμφανίζονται ποικίλα εμπόδια, όπου παρεμβαίνουν και αποφέρουν δυσκολία στην μετάδοση του μηνύματος και επιπλέον ασκούν αρνητική επιρροή στην επικοινωνία. Τα εμπόδια μπορεί να είναι στην πηγή, στο μήνυμα, στο μέσο που μεταδίδεται, στον αποδέκτη ή στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην πηγή και το δέκτη. Πιο αναλυτικά (Σταμάτης, 2012):

- Σχέση με τον αποστολέα, πιθανά προβλήματα μπορεί να είναι οι γραπτές ή οι προφορικές εκφράσεις, ελλιπής οργάνωση ή διάθεση και ελλιπής τεχνική κατάρτιση
- Σχέση με το μήνυμα, μπορεί να μην είναι σωστά διατυπωμένο, να είναι ακατάλληλο, να έχει επιλεγθεί μια κακή μέθοδος για τη μετάδοση, να υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το κανάλι της επικοινωνίας ή με τον τόπο, ή με τον χρόνο κ.λπ.
- Σε σχέση με τον αποδέκτη, μπορεί να υπάρχει ελλιπής προσοχή ή διάθεση, η θέση που υπάρχει κοινωνικά ή ιεραρχικά να είναι ανάρμοστη, να υπάρξουν βιαστικά συμπεράσματα, μεγάλο πλήθος πληροφοριών κ.λπ..

Επιπλέον, τα εμπόδια στην επικοινωνία μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με την αιτία που προκαλούνται και με αυτό τον τρόπο εμποδίζουν την μετάδοση του μηνύματος ή τη λήψη του μηνύματος. Επιπλέον, υπάρχουν και τα ψυχοσυγκινησιακά εμπόδια όπου αφορούν την κατάσταση που έχει το άτομο συναισθηματικά. Τα εμπόδια όπου προκύπτουν τις περισσότερες φορές είναι λόγω κάποιας κρίσης ή κάποια συγκίνησης ή λόγω των κοινωνικών αξιών που έχουν οι άνθρωποι, όπου επιτρέπουν τη διέλευση μερικών στοιχείων ανάμεσα στα άτομα ή προκαλεί ολοκληρωτικά εμπόδια. Τέτοιου είδους εμπόδια μπορεί να είναι η διάθεση, η προκατάληψη κ.α. (Ραγιές, 2014).

Ταυτόχρονα, το περιβάλλον μπορεί και εκείνο να αποτελέσει πηγή εμποδίου και να δυσκολέψει την επικοινωνία, παρόλο που τα άτομα έχουν τη διάθεση και την ικανότητα να επικοινωνήσουν. Υπάρχουν ορισμένοι τρόποι αντίδρασης, όπου χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά στη καθημερινότητα με άτομα όπου βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον και αντί να προωθήσουν την επικοινωνία, την μπλοκάρουν (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008).

Ο Thomas (1996) κατάφερε να ομαδοποιήσει εκείνους τους τρόπους και τους έχει παρουσιάσει ως εξής:

- i. Εντολές – Διαταγές: τα μηνύματα όπου θεωρούνται εντολές ή διαταγές δεν είναι αποδεκτά και επί της ουσίας δηλώνουν πως οι ανάγκες που έχει ο συνομιλητής ή τα συναισθήματα του δεν χαρακτηρίζονται σημαντικά. Υπάρχει περίπτωση να προκαλέσουν φόβο, αγανάκτηση ή ακόμη και θυμό σχετικά με τη δύναμη εκείνου που το εκφράζει.
- ii. Απειλές: Εκείνα τα μηνύματα αποφέρουν το συναίσθημα του φόβου και της υποταγής ή αποφέρουν αγανάκτηση και εχθρότητα.
- iii. Παραινέσεις: Όταν λέμε σε κάποιον πως χρειάζεται να κάνει κάτι τότε εκείνος νιώθει πως δεν υπάρχει εμπιστοσύνη στην κρίση του. Τίθεται σε άμυνα διότι νιώθει δύναμη εξουσίας, καθήκοντος και υποχρέωσης. Αρκετές φορές προκαλούν ακόμη και ενοχή.
- iv. Συμβουλές: Είναι η τάση να εκφράζουμε σε κάποιον με ποιο τρόπο θα καταφέρει να λύσει τα προβλήματα και είναι σαν να μην υπάρχει εμπιστοσύνη προς τη κρίση του και μακροπρόθεσμα ίσως αποφέρει εξάρτηση. Οι συμβουλές χρειάζεται να δίδονται όταν ο συνομιλητής έχει ήδη εξαντλήσει κάθε τρόπο και πλέον νιώθει αδιέξοδο.
- v. Διδασκαλία: Είναι η τάση που έχουν ορισμένοι άνθρωποι να δείχνουν πως ξέρουν τις καταστάσεις πιο καλά από εμάς, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να ασκήσουν επιρροή στις αποφάσεις που λαμβάνουμε.
- vi. Κριτική: Αφορά την αρνητική κριτική που κάνει κάποιος. Συνήθως τα μηνύματα εδώ κάνουν τα άτομα να φαίνονται ευπαθή με αίσθημα ανεπάρκειας και κατωτερότητας.
- vii. Έπαινος: Ορισμένες φορές ο έπαινος μπορεί να μην λειτουργεί θετικά, ιδίως αν δεν είναι σύμφωνος με την εικόνα που εισπράττει ένα άτομο. Μπορεί να ερμηνευτεί είτε σαν κολακεία είτε σαν χειραγώγηση. Άλλες φορές υπάρχει περίπτωση και να θεωρηθεί σαν ένδειξη πως ο συνομιλητής δεν μας καταλαβαίνει.
- viii. Ερμηνείες: Έχουν την αίσθηση πως ο συνομιλητής έχει μπορέσει να μας ψυχολογήσει και ξέρει ποια είναι τα κίνητρα μας. Εκείνα τα μηνύματα πολλές φορές αποφέρουν διακοπή της επικοινωνίας.
- ix. Χαρακτηρισμοί: ο χαρακτηρισμός μπορεί να ταπεινώσει τον άλλον και να αποφέρει μια καταστροφική επίδραση στην εικόνα που έχει, ιδίως όταν είναι ευάλωτος.

- x. **Ανάκριση:** Η υποβολή των ερωτήσεων με τέτοιου είδους ύφος παρουσιάζει έλλειψη εμπιστοσύνης στον άλλο. Όταν προσπαθεί κάποιος να βρει κίνητρο ή αιτία και για αυτό ψάχνει επιπλέον πληροφορίες μέσω των ερωτήσεων, μπορεί να αποφέρει μπλοκάρισμα της επικοινωνίας.

Τα εμπόδια έχουν τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν και σαν παράσιτα ή σαν θόρυβος και χρειάζεται η αντιμετώπιση τους να γίνεται με προσοχή. Ο θόρυβος αποτελεί τους εξωτερικούς παράγοντες όπου παρεμβαίνουν για την κατανόηση ενός μηνύματος και αποτελεί εμπόδιο. Υπάρχει περίπτωση να είναι ένας πραγματικός θόρυβος ο οποίος δεν μας αφήνει να ακούσουμε καλά ή να είναι μεταφορικός δηλαδή κατάτμηση ή περίπλοκη πληροφορία, με συνέπεια να γίνεται αλλοίωση ή αναίρεση του μηνύματος (Χυτήρης, 1996).

1.5 Επικοινωνία στην Εκπαίδευση

Η επικοινωνία έχει καθοριστικό ρόλο για την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τα σχολεία. Για τις σχολικές μονάδες είναι ένα αναγκαίο χαρακτηριστικό, δεδομένου πως είναι ένα μέρος από την καθημερινότητα του προσωπικού που έχει και της οικογένειας των μαθητών. Η απόδοση που έχει η λειτουργία του σχολείου επηρεάζει πάρα πολύ τον τρόπο που συνεργάζονται οι δάσκαλοι και οι μαθητές όπως και οι δάσκαλοι με τους γονείς. Χρησιμοποιώντας την επικοινωνία υπάρχει η δυνατότητα να συγκεντρωθούν τόσο στοιχεία όσο και πληροφορίες που είναι αναγκαίες για τα διοικητικά στελέχη ώστε να έχουν τη δυνατότητα να λάβουν τις σωστές αποφάσεις για το καλό της σχολικής μονάδας (Συλλογικό, 2017).

Δεν είναι μονάχα η διαδικασία όπου μεταβιβάζεται η κάθε πληροφορία, είναι και η διαδικασία όπου κάθε εκπαιδευτικός και γονιός έρχεται σε επαφή, αποδεικνύεται η κατανόηση καθώς και ο σεβασμός στα άτομα ανεξαρτήτως της θέσης που έχουν. Παρέχει επιπλέον βοήθεια στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα, στη δημιουργία ενός καλύτερου περιβάλλοντος εργασίας και αναπτρώνει το ηθικό. Η παιδαγωγική σχέση στη σχολική μονάδα βρίσκεται σε συνάρτηση με την ποιότητα που έχει η εκπαίδευση από κάθε πλευρά και για να μπορέσει να αποδώσει, δημιουργούνται κίνητρα και γίνεται υλοποίηση ενός κλίματος εργασίας με ποιότητα και την ίδια ποιότητα έχουν και οι εργασιακές σχέσεις (Συλλογικό, 2017).

Η ρητορική εκπαίδευση, η ηθική και η πολιτική είναι μόνο κάποιες από τις μορφές της επικοινωνίας, οι οποίες μπορούν να εμφανιστούν και στα πλαίσια της επικοινωνίας της εκπαίδευσης, όπως διαφαίνεται από τη διατριβή της Τριαντάρη (2009) σχετικά με την πολιτική ρητορική και την επικοινωνία τον 14^ο και 21^ο αιώνα. Η σκέψη που αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία, είναι απότοκος μιας πιο ανθρώπινης πολιτικής πρακτικής και αίτημα κάθε εποχής και μοντέρνας σκέψης για μια κριτική των πολιτειακών, πολιτικών και κοινωνικών δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Ορισμός Συγκρούσεων

Όπως συμβαίνει σε κάθε οργανισμό έτσι και στην εκπαίδευση, υπάρχουν άνθρωποι όπου μέσω των κοινών τους ενεργειών έχουν στόχο την οριοθέτηση και την πραγματοποίηση ορισμένων στόχων. Στο πλαίσιο της προσπάθειας εκείνης και με δεδομένο πως κάθε άνθρωπος αποκτάει τη δική του προσωπικότητα, τη δική του άποψη και τη δική του γνώση είναι λογικό πως θα υπάρξουν διαφωνίες ή συγκρούσεις (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015).

Η σύγκρουση αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία η οποία εκδηλώνεται με ασυμβατότητα ή με διαφωνία ή με κάποια αντίδραση ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκρουση θεωρείται σαν μια ανοιχτή ή κλειστή αντιπαράθεση η οποία δεν έχει αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Η οργανωσιακή σύγκρουση υπάρχει όταν τα μέλη που έχει μια οργάνωση ενεργούν ή έχουν υιοθετήσει στάσεις ασυμβίβαστες με εκείνες που έχουν οι συνάδελφοι ή τα εξωτερικά μέλη που αξιοποιούν είτε τις υπηρεσίες είτε τα προϊόντα που έχει ο οργανισμός (Rahim, 2001).

Ο Μπουραντάς (2001) έχει ορίσει πως η σύγκρουση είναι μια κατάσταση στην οποία η συμπεριφορά που έχει ένα άτομο ή μια ομάδα σκοπίμως επιδιώκει την εμπόδιση πραγματοποίησης στόχων κάποιου άλλου ατόμου. Με βάση τον Coser (1956) αφορά την αντιπαλότητα ανάμεσα σε δυο μέρη σύμφωνα με τις αξίες και τις αξιώσεις σχετικά με την κοινωνική θέση, με την δύναμη της εξουσίας και με τους πόρους της οικονομίας όπου βρίσκονται σε ανεπάρκεια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

2.2 Αίτια Συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις που υπάρχουν στους οργανισμούς αλλά και στις σχολικές μονάδες δεν μπορούν να αποφευχθούν, διότι οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, βρίσκονται σε αντιπαράθεση και υπάρχουν εντάσεις. Ιδίως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας γίνεται διαρκώς αποδέκτης για παράπονα και συγκρούσεις (Σταμάτης, 2015).

Σύμφωνα με τον Χυτήρη (1996) και τον Σαΐτη (1994), έχει υποστηριχθεί πως οι πηγές για τις προστριβές είναι πάρα πολλές. Βέβαια, αν ο διευθυντής καταφέρει να εντοπίσει ποια είναι η πηγή της σύγκρουσης, τότε θα καταφέρει να την αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα. Οι πιο βασικές πηγές για τις αντιπαραθέσεις είναι (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015):

- a. Πρόβλημα Επικοινωνίας: Μια κακή επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα και ομάδες είναι πηγή έντασης και σύγκρουσης. Μπορεί να συμβεί λόγω κακής κωδικοποίησης μηνύματος, κακής ανθρώπινης σχέσης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, σε έλλειψη πληροφορίας, όπως και στην κακή επιλογή είτε του χρόνου είτε του χώρου που θα μεταδοθεί το μήνυμα.
- b. Πρόβλημα Οργανωτικής Αδυναμίας: Εδώ υπάρχει η ασάφεια καθορισμού των ρόλων και των καθηκόντων και η έλλειψη στην διαδικασία που αφορά το συντονισμό και την πληροφόρηση.
- c. Πρόβλημα Συγκρουόμενων Στόχων: το πρόβλημα εδώ προέρχεται τη στιγμή που δυο άτομα ή ομάδες έχουν στόχους και η πραγματοποίηση του ενός αποκλείει τον άλλο. Με αυτό τον τρόπο οι πλευρές αναπτύσσουν μια ιδιόμορφη συμπεριφορά με σκοπό να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχει η μια πλευρά εις βάρος της άλλης.
- d. Πρόβλημα Περιορισμένων Πόρων: Οι περιορισμένοι πόροι όπου έχουν οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης για να μπορέσουν να καλύψουν τις δαπάνες που έχουν οι σχολικές μονάδες φέρνουν αρκετές φορές σε σύγκρουση τον διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους προϊσταμένους των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- e. Ατομικές Διαφορές: Οι συγκρούσεις διενεργούνται λόγω της ποικιλομορφίας που έχουν οι ιδέες, οι αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντα ή οι γνώσεις που μπορεί να υπάρχουν στα μέλη της σχολικής μονάδας.
- f. Εξωτερικό Περιβάλλον: Η σχολική μονάδα συνεργάζεται με ποικίλες ομάδες, που δεν ανήκουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Οι αλληλεπιδράσεις με εκείνες τις ομάδες αποφέρουν κάποιες φορές συγκρούσεις.

2.3 Μορφές Συγκρούσεων

Με βάση τη βιβλιογραφία οι μορφές που μπορούν να λάβουν οι συγκρούσεις είναι πάρα πολλές και διαφορετικές. Σύμφωνα με τον Stoner (1989) οι μορφές που λαμβάνουν οι συγκρούσεις μεταξύ δυο πλευρών, έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στις κάτωθι κατηγορίες (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2016):

- i. Ατομικές: είναι εκείνες όπου αφορούν ένα άτομο μονάχα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- ii. Οργανωσιακές Συγκρούσεις: είναι εκείνες όπου αναφέρονται στις συγκρούσεις που απορρέουν μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων όπου υπάρχουν εντός του ίδιου οργανισμού.
- iii. Συγκρούσεις Οργανώσεων: αφορά τις συγκρούσεις που απορρέουν μεταξύ των οργανώσεων ή των ομάδων όπου ανήκουν σε διαφορετική οργάνωση.

Σύμφωνα με τους Rahim (2001) και Polychroniou (2008) οι συγκρούσεις μπορούν να ενταχθούν σε δυο κατηγορίες και είναι οι ενδοοργανωτικές και οι διαοργανωσιακές. Οι ενδοοργανωτικές εντοπίζονται εντός των ορίων που έχει η οργάνωση και οι διαοργανωτικές αφορούν τις συγκρούσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε δυο οργανισμούς. Επιπλέον, ο Rahim (2001) ήθελε να διασαφηνίσει ακόμη περισσότερο τις ενδοοργανωτικές συγκρούσεις και τις έχει ταξινομήσει σύμφωνα με το επίπεδο εμφάνισης τους, σε ατομικές ή ομαδικές στις κάτωθι κατηγορίες:

- a) Διαομαδική Σύγκρουση: αναφέρεται στην σύγκρουση που έχει τη δυνατότητα να προκύψει μεταξύ των ποικίλων τμημάτων ή των ομάδων του ίδιου οργανισμού.
- b) Ενδοπροσωπική Σύγκρουση: κάνει την εμφάνιση της σαν μια μονόπλευρη εσωτερική σύγκρουση, τη στιγμή που μια δράση έρχεται σε αντιπαράθεση τόσο με τις αξίες που έχει όσο και με τις πεποιθήσεις του.
- c) Διαπροσωπική Σύγκρουση: αναφέρεται στην αντιπαράθεση που εντοπίζεται μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων που υπάρχουν είτε στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας είτε σε διαφορετικό.

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2011) οι κατηγορίες που υπάρχουν για τις συγκρούσεις είναι οι εξής:

1. Λανθάνουσα Σύγκρουση: Αφορά την σύγκρουση που υποβόσκει χωρίς όμως να έχει εκδηλωθεί. Εκείνη η σύγκρουση πιθανολογείται πως κάποια στιγμή θα αποφέρει μια φανερή σύγκρουση μεταξύ των μελών που υπάρχουν σε μια σχολική κοινότητα.
2. Αντιληπτή Σύγκρουση: Μπορεί να συναντηθεί και σαν εκδηλωμένη σύγκρουση και αφορά την παρανόηση των πράξεων, του λόγου ή των θέσεων που έχει ο συνομιλητής. Επί της ουσίας αφορά μια λανθασμένη σύγκρουση, η οποία προκύπτει λόγω των παρανοήσεων και έχουν τη δυνατότητα να λυθούν βελτιώνοντας την επικοινωνία ανάμεσα σε δυο πλευρές.
3. Φανερή Σύγκρουση: Αφορά τη σύγκρουση που έχει πλέον εξωτερικευτεί και έχει τη δυνατότητα να εμφανιστεί με ποικίλες μορφές.

Με βάση τους ίδιους μελετητές, έχει προταθεί ακόμη μια κατηγοριοποίηση για τις ενδοσχολικές συγκρούσεις και είναι (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011):

- 1) Διαπροσωπικές: Υπάρχουν αντιθέσεις οι οποίες προκύπτουν μεταξύ των ατόμων μιας ίδιας ομάδας.
- 2) Ομαδικές: Αφορά τις συγκρούσεις που διενεργούνται μεταξύ των ποικίλων ομάδων εντός του ίδιου χώρου, παραδείγματος χάριν διδασκων και μαθητές.
- 3) Ομάδων ή Ατόμων: Αφορά τις συγκρούσεις που απορρέουν μεταξύ του διδάσκοντα και της τάξης ή του διευθυντή με τον σύλλογο των διδασκόντων.
- 4) Σχολικής Μονάδας: Αφορά τις εντάσεις ή τις προστριβές που προκύπτουν μεταξύ της σχολικής μονάδας και των φορέων που υπάρχουν στην τοπική κοινότητα.

2.4 Συνέπειες Συγκρούσεων

Γενικώς οι συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο το οποίο οι πιο πολλοί θέλουν να αποφύγουν. Βέβαια, οι απόψεις σχετικά με τα αποτελέσματα που υπάρχουν από τις συγκρούσεις είναι διαφορετικές. Μια σύγκρουση έχει τη δυνατότητα να επιφέρει και αρνητικά και θετικά αποτελέσματα σύμφωνα με τον τρόπο που θα γίνει η διαχείριση και αν αντιμετωπιστεί εγκαίρως (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015).

2.4.1 Θετικά Αποτελέσματα

Αν οι συγκρούσεις μπορέσουν να αντιμετωπιστούν σωστά τότε θα μπορέσει να υπάρξει εξέλιξη και δημιουργία ενός πιο σωστού εργασιακού περιβάλλοντος. Οι θετικές επιπτώσεις που μπορούν να επέλθουν από μια σύγκρουση είναι (Μπουτόλα, 2019):

- Τρόπος Διαχείρισης: Έπειτα από την επίλυση της διαμάχης, κάθε προϊστάμενος και εργαζόμενος, μπορεί να βρει νέους τρόπους να δράσει προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν όμοιες καταστάσεις με τρόπο που είναι ήδη δοκιμασμένος και αποτελεσματικός.
- Βελτίωση Επικοινωνίας: Η σύγκρουση είναι μια μορφή επικοινωνίας όπως κάθε άλλη. Είτε στη διάρκεια της είτε στο τέλος της σύγκρουσης, τα άτομα αποκτάνε νέες ικανότητες για την επικοινωνία ή καταφέρνουν να αναπτύξουν πιο πολλές ικανότητες από εκείνες που ήδη έχουν, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν μελλοντικά και να εξελιχθούν.
- Τρόπος Οργάνωσης & Καταμερισμού Εργασίας: Έπειτα από τη διαχείριση κρίσης υπάρχει δυνατότητα επαναπρογραμματισμού για τον τρόπο της οργάνωσης εργασίας ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί η διαδικασία παραγωγής και να διευκολυνθεί το προσωπικό.
- Δημιουργικότητα & Καινοτομία: Κάθε σύγκρουση έχει τον κίνδυνο του ανταγωνισμού. Ο ανταγωνισμός έχει τη δυνατότητα να αποφέρει σε κάθε υπάλληλο αύξηση της παραγωγικότητας του και ιδέες που είναι καινοτόμες.
- Αυτό – Βελτίωση & Ομαδική Συνοχή: Η σύγκρουση έχει τη δυνατότητα να παρέχει βοήθεια σε κάθε άτομο να γνωρίσει πιο καλά τον εαυτό του και τα όρια που έχει. Εκείνο λοιπόν αποφέρει σε βελτίωση της αποδοτικότητας και η ομάδα μπορεί να αποκτήσει συνοχή.
- Ανάδειξη Βαθύτερων Προβλημάτων: Υπάρχει η δυνατότητα να εμφανιστούν προβλήματα τα οποία ήδη υπήρχαν όμως δεν είχαν μπορέσει να γίνουν αντιληπτά έως τώρα με σκοπό να επιλυθούν. Εδώ, είναι αναγκαία η επαναξιολόγηση της κατάστασης που υπάρχει ήδη και η αλλαγή των δεδομένων, όπου δεν καταφέρνουν να βοηθήσουν τον εργαζόμενο αλλά ούτε και τον οργανισμό.

2.4.2 Αρνητικά Αποτελέσματα

Τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από τις συγκρούσεις είναι (Μπουτόλα, 2019):

- ∩ Μείωση Παραγωγικότητας & Αποτελεσματικότητας: Ακόμη και όταν κάποιος υπάλληλος δεν εμπλακεί στην διαφωνία ή στην σύγκρουση, το κλίμα που δημιουργείται μεταφέρεται σε εκείνον και ασκεί επιρροή πάνω του. Θεωρείται φυσικό λοιπόν πως μια εμπλοκή σε διαμάχη θα μπορέσει να επιφορτίσει με αρνητικά συναισθήματα το άτομο και θα μειώσει την αποδοτικότητα καθώς και την αποτελεσματικότητα που έχει.
- ∩ Κακό Κλίμα Εργασίας & Σχέσεις Εργαζομένων: Αν το κλίμα της εργασίας δεν είναι ευχάριστο, τότε οι άνθρωποι νιώθουν πίεση στην δουλειά τους, απομονώνονται και αποφεύγουν κάθε κοινωνική επαφή.
- ∩ Μείωση Διάθεσης για Απόδοση: Οι ομάδες που είναι περισσότερο αποδοτικές έχουν μεγάλο μέρος ατόμων που χαίρονται να είναι δίπλα τους. Αν όμως οι σχέσεις μέσα σε εκείνη την ομάδα ψυχρανθούν, τότε τα άτομα της μπορούν να επηρεαστούν έντονα με συνέπεια να αντικατοπτρίζεται γενικά στην απόδοση τους.
- ∩ Έμφαση Προσωπικών Στόχων: Αρκετές φορές η σύγκρουση έχει τη δυνατότητα να εμφανίσει συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου. Εκείνο το συναίσθημα θα κάνει τον κάθε εργαζόμενο να δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση των προσωπικών στόχων και υποβαθμίζει εν τέλει τη σημασία που έχει η ομάδα.
- ∩ Ανασφάλεια & Έλλειψη Εμπιστοσύνης: Ένας ακόμη παράγοντας όπου ασκεί επιρροή είναι η εμπιστοσύνη που υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων. Αν υπάρχουν διαρκώς συγκρούσεις τότε τα άτομα δεν εμπιστεύονται και τόσο εύκολα τους γύρω τους και κάθε συναναστροφή γίνεται με επιφυλακτικότητα.

2.5 Διαχείριση Συγκρούσεων

Η διαμεσολάβηση, όπως αναφέρεται στη διατριβή της Τριαντάρη (2018), αποτελεί μία διαδικασία και ταυτοχρόνως μια επικοινωνιακή μέθοδο ειρηνικής επίλυσης διαφορών. Ανήκει κι αυτή στα πλαίσια της ρητορικής, η οποία θεωρείται ως μία τεχνική πειθούς και αποτέλεσε μάλιστα και τη βάση για την επικοινωνία όπως υπάρχει στην τωρινή μορφή της. Η διαμεσολάβηση λοιπόν, σχετίζεται άμεσα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα με τις διαβουλεύσεις και τις συζητήσεις για τα ατομικά, πολιτικά, ηθικά και κοινωνικά προβλήματα που απασχολούσαν τους ανθρώπους.

Οι τεχνικές της Διαμεσολάβησης παραπέμπουν στις ρητορικές τεχνικές, ενώ η προσωπικότητα και ο ρόλος του διαμεσολαβητή αντανakλά την προσωπικότητα και το ρόλο του ρήτορα. Αποτελεί μία μορφή έκφρασης της ηθικής και κοινωνικής φιλοσοφίας και προβάλλει βασικές αρετές της αρχαίας ελληνικής σκέψης όπως είναι η μεσότητα, η ισότητα, η επιείκεια, ο σεβασμός, η ειλικρίνεια, η ουδετερότητα, η αγάπη, η συγκράτηση και το ήθος.

Δια μέσου της διαδικασίας της διαμεσολάβησης γίνεται εμφανής η μεγάλη αξία της ανάληψης ευθύνης από τον ίδιο τον πολίτη και τον ίδιο τον δράστη σε περιπτώσεις εγκλημάτων και αυτό οδήγησε στη συμφιλίωση δράστη και θύματος με επακόλουθο την παροχή αποζημίωσης.

Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο σχολείο δημιουργούν πάρα πολλές φορές καταστάσεις που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία με συνέπεια να μην υπάρχει μια συνεργασία χαρακτηριζόμενη από αρμονία για την πραγματοποίηση στόχων, είναι λοιπόν απαραίτητη η επίλυση τους. Με βάση τη βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποιος μοναδικός τρόπος για την επίλυση, υπάρχουν ποικίλες τεχνικές και μέθοδοι. Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2006) έχουν παρουσιαστεί ορισμένες γενικές τεχνικές για να λυθούν οι συγκρούσεις. Οι τεχνικές που έχει παρουσιάσει είναι:

- 1ο) Τεχνική Αποφυγής: Η αποφυγή παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον αρκετά χαμηλό για τους στόχους που υπάρχουν ατομικά ή τους στόχους των άλλων. Η τεχνική εδώ αφορά τη διαπραγμάτευση και χρησιμοποιείται τη στιγμή όπου υπάρχει διαφωνία με μικρή σημασία ή όταν αφορά θέματα τεχνικής ή ελιγμούς σχετικά με τους λοιπούς πρωταγωνιστές της σύγκρουσης. Παραδείγματος χάριν, η μετακίνηση μιας δασκάλας από τη μια σχολική μονάδα σε κάποια άλλη εξαιτίας των προστριβών που υπήρχαν με τον διευθυντή, ο καθορισμός των καθηκόντων με λεπτομέρεια και οι ρόλοι περιγράφοντας τη διαδικασία που έχει η κατανομή της τάξης και των καθηκόντων των διδασκόντων. Είναι καλύτερη από τις λοιπές τακτικές, τη στιγμή που κάποιος προσπαθεί να κερδίσει χρόνο και να μπορέσει να μειώσει κάθε ένταση.
- 2ο) Τεχνική Συμβιβασμού: Τα μέλη που αντιμάχονται διατηρούν όποια διαφορά έχουν, με σταδιακό τρόπο όμως υποχωρούν προκειμένου να επέλθει η λύση και εν τέλει η συμφωνία. Δεν υπάρχει κάποιος νικητής ή κάποιος ηττημένος και δεν υπάρχουν επιπλέον λύσεις οι οποίες είναι μόνιμες.

- 3ο) Τεχνική Αντιπαράθεσης: Η τεχνική εδώ έχει σαν προϋπόθεση πως υπάρχει ένα τρίτο πρόσωπο, όπου έχει τη θέση του μεσολαβητή. Εκείνο το άτομο, έχει ως όπλο το κύρος του και την πειθώ του, καταβάλλει προσπάθεια να αναπτύξει την επικοινωνία στα μέλη που αντιμάχονται προκειμένου να μπορέσει να λυθεί κάθε παρεξήγηση και να εντοπιστεί κάθε δυνατότητα για την ικανοποίηση της ανάγκης.
- 4ο) Τεχνική Χρήσης Εξουσίας: Με βάση τη τεχνική εδώ ο διευθυντής παρέχει εντολή προς τους υφιστάμενους του να σταματήσουν κάθε αντίθεση ου υπάρχει όταν δεν μπορούν να συμφωνήσουν. Χρησιμοποιείται ανάμεσα σε άτομα που εντάσσονται σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας και όταν υπάρχει περιορισμένος χρόνος. Εκείνη η μέθοδος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις σχολικές μονάδες, διότι αποφέρει νικητές και ηττημένους και υπάρχει περίπτωση να γίνει αιτία για δημιουργία ενός νέου προβλήματος.
- 5ο) Τεχνική Εξομάλυνσης: Κύριο χαρακτηριστικό το οποίο έχει η τεχνική εδώ είναι πως υπάρχει μείωση στην ένταση που έχουν οι διαφωνίες, και βρίσκονται ή αναδεικνύονται κοινά συμφέροντα που έχουν δυο ομάδες. Ο στόχος που έχει είναι να διατηρείται ειρήνη στις σχέσεις. Το ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση των στρατηγικών στόχων είναι πιθανόν μειωμένο επειδή η έμφαση παρέχεται στη διατήρηση της ομαλής σχέσης. Το μοντέλο εδώ χρησιμοποιείται τη στιγμή που οι αντίπαλες ομάδες έχουν ενδιαφέρον και ανησυχία για τα ενδιαφέροντα των άλλων.
- 6ο) Τεχνική Οργανωτικής Ανάπτυξης: Η τεχνική εδώ ερευνάει ποια είναι η φύση και οι συνθήκες που έχει η σύγκρουση, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνονται υπόψιν τα αίτια που την έχουν δημιουργήσει, προκειμένου να μπορέσει να βρεθεί η σωστή μέθοδος για την προσέγγιση. Αυτή η τεχνική είναι η πιο σωστή για να επιλυθούν οι συγκρούσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα ή τις ομάδες ώστε να υπάρχουν λειτουργικές σχέσεις.

2.6 Στυλ Διαχείρισης

Όταν γίνεται λόγος για το στυλ διαχείρισης προστριβών, νοείται η συμπεριφορά που έχει κάθε συμμετέχων όταν υπάρχει ρήξη, λόγω των ποικίλων απόψεων ή αντιλήψεων που έχουν για ένα θέμα. Σύμφωνα με τον Thomas (1978) τα άτομα μπορούν να αναπτύσσουν ποικίλες συμπεριφορές ώστε να καταφέρουν να αλλάξουν τη θέση που έχει η άλλη πλευρά για το αποτέλεσμα που θα μπορέσει να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα που έχει (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2016).

Είναι αρκετά σημαντικό για το σχολείο να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, αφού μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργίες και προβλήματα τα οποία θα δυσκολέψουν την καθημερινότητά τους. Ποικίλοι ερευνητές έχουν καταφέρει να εντοπίσουν παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή που έχει το κάθε στυλ, προκειμένου να παρέχουν βοήθεια

στο διευθυντή να υιοθετήσει το πιο σωστό μοντέλο για τη διαχείριση (Βασιλείου & Κεχαόγλου, 2015).

Το έτος 1964 εντοπίστηκαν 5 τρόποι για τη διαχείριση των συγκρούσεων από τους Blake&Mouton και έχει βασιστεί σε δυο διαστάσεις, το ενδιαφέρον που υπάρχει για την παραγωγή και το ενδιαφέρον που υπάρχει για τους ανθρώπους. Οι πέντε τρόποι που έχουν παρουσιαστεί είναι:

- i. Επίλυση
- ii. Εξομάλυνση
- iii. Απόσυρση
- iv. Επιβολή
- v. Ενοποίηση

Το έτος 1976 ο Thomas ανασχεδίασε τη θεωρία που είχαν παρουσιάσει οι Blake&Mouton και ανέφερε τη χρήση των τρόπων διαχείρισης σύμφωνα με άλλες διαστάσεις, την συνεργασία και την επιβολή. Η συνεργασία αφορά το βαθμό της προθυμίας που έχει ο κάθε ένας για να ικανοποιήσει τις ανάγκες που έχει ο άλλος και η επιβολή αφορά την ικανοποίηση των αναγκών που έχει ο ίδιος (Thomas, 1976). Οι διαστάσεις που παρουσίασε ο Thomas δημιούργησαν τους εξής τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων:

1. Συνεργασία
2. Παραχώρηση
3. Ανταγωνισμός
4. Αποφυγή
5. Συμβιβασμός

Το έτος 1983 ο Rahim έχει προτείνει μοντέλο για τη διαχείριση της σύγκρουσης και έχει στηριχθεί στο ατομικό ενδιαφέρον και στο ενδιαφέρον για τους άλλους. Το ατομικό ενδιαφέρον αφορά το βαθμό που ένα άτομο θέλει να ικανοποιήσει κάθε προσωπικό στόχο που έχει, ενώ το ενδιαφέρον για τους άλλους αφορά το βαθμό που ένα άτομο θέλει να ικανοποιήσει τους στόχους που έχει κάποιο άλλο άτομο που σχετίζεται με εκείνο.

Ο συνδυασμός λοιπόν εκείνων κατάφερε να καταλήξει στους εξής τρόπους διαχείρισης:

- a) Ενσωμάτωση
- b) Υποχρεωτική Υπακοή
- c) Κυριαρχία
- d) Αποφυγή
- e) Συμβιβασμό

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις σχολικές μονάδες έχουν ως σκοπό να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των συγκρούσεων. Με βάση τον Monchak (1994) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί αρκετά τη στρατηγική συμβιβασμού συγκριτικά με τους λοιπούς δασκάλους.

Με βάση την έρευνα που πραγματοποίησε ο Karip (2000) κατάφερε να επιβεβαιώσει τις πιο παλιές έρευνες που αποκάλυπταν πως οι διευθυντές που έχουν γραφειοκρατική τάση εφαρμόζουν πιο πολύ την στρατηγική του συμβιβασμού προκειμένου να μπορέσουν να επιλύσουν τις διενέξεις (Balay, 2006).

Από την άλλη, η έρευνα του Tulunay (2000) έδειξε πως ο διευθυντής πάρα πολλές φορές χρησιμοποιεί και άλλες στρατηγικές, παραδείγματος χάριν της εξομάλυνσης και του καταναγκασμού. Επιπλέον, ο Tankersley (1990) είχε διαπιστώσει πως ο διευθυντής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιεί ενσωματωμένους τρόπους για την επίλυση των διενέξεων, ενώ η έρευνα του Adams (1990) είχε αποδείξει πως ο διευθυντής του σχολείου κάνει χρήση των ανταγωνιστικών στρατηγικών ή της αποφυγής και επιδεινώνουν με αυτό τον τρόπο τις καταστάσεις και δημιουργούν από την αρχή πιο υψηλά επίπεδα για τις διενέξεις στις σχολικές μονάδες (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2016).

2.7 Συγκρούσεις στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία έχουν αναγνωριστεί 4 κύριες αιτίες για τις κοινωνικές συγκρούσεις μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και είναι:

- Πρόβλημα Επικοινωνίας
- Δομή ή Διάρθρωση Οργανισμού
- Ανθρώπινοι Παράγοντες
- Περιορισμένοι Πόροι

Η μη σωστή επικοινωνία είναι κύρια αιτία για τις συγκρούσεις. Παραδείγματος χάριν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια τακτική ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο τους και πιθανόν να έχουν χαμηλό ηθικό και μια στάση εντελώς αρνητική, που αποφέρουν απροθυμία ανταπόκρισης στις εντολές που δίνει η διοίκηση.

Η δομή που έχει ο οργανισμός έχει και εκείνη άμεση επίπτωση στις συγκρούσεις. Στις σχολικές μονάδες που ο διευθυντής δίνει θάρρος στις εξουσίες τότε θα υπάρχουν πιο πολλές συγκρούσεις, παρόλο που είναι δευτερεύουσας σημασίας. Όταν συμμετέχουν πιο πολλά άτομα στη λήψη των αποφάσεων, τότε μπορεί να ακουστούν πιο πολλές απόψεις, διαφορετικά ενδιαφέροντα, άλλες επιθυμίες και ανάγκες. Οι αρκετά σοβαρές διασπαστικές συγκρούσεις παρουσιάζουν μείωση αφού αυξάνεται η χορήγηση της εξουσίας, επειδή εμπλέκεται πιο πολύ προσωπικό στη λήψη των αποφάσεων και υπάρχουν πιο πολλές πιθανότητες για τη δημιουργία μικρών συγκρούσεων.

Ένα κλίμα όπου υπάρχει τέτοιου είδους αδικίας ή δυσαρέσκεια σε πρώιμο στάδιο διενέξεων, υπάρχει περίπτωση με τη δική του σειρά να αποτρέψει τη διόγκωση των προβλημάτων που είναι μικρά και τη μετατροπή σε αρκετά σοβαρά (Agoritsa, Thomas & Makri, 2022).

Ο ανθρώπινος παράγοντας, ιδίως η ασυμφωνία των χαρακτήρων καθώς και οι διαφορετικές αξίες και οι στόχοι, είναι η 3^η πιο σημαντική κατηγορία αιτίας για τις κοινωνικές συγκρούσεις. Εκείνους δεν μπορεί με ευκολία να τους αποκλείσει ένας διευθυντής, αλλά χρειάζεται να τους διαχειριστεί.

Ο ανταγωνισμός εξαιτίας των περιορισμένων πόρων αποτελεί την τέταρτη αιτία για τις συγκρούσεις. Παραδείγματος χάριν, οι συγκρούσεις επέρχονται τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν εισπράττουν αυξήσεις τις οποίες νομίζουν πως τις δικαιούνται ή τη στιγμή που ο τομέας των φυσικών επιστημών δεν έχει τον εξοπλισμό που είναι επιθυμητός. Το έργο που έχει ο διευθυντής είναι να διασφαλίσει ότι κάθε ομάδα έχει ίση μεταχείριση για την κατανομή των πόρων, αποτρέποντας με αυτό τον τρόπο κάθε άσκοπη διένεξη εκείνου του τύπου (Καπράλος, 2019).

Χωρίς αμφιβολία, κάθε διευθυντής θέλει να έχει τη δυνατότητα να προλαμβάνει κάθε σύγκρουση. Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις ο διευθυντής δεν έχει τη δυνατότητα να αποτρέψει τις συγκρούσεις και επίσης θεωρεί απαραίτητη την υποκίνηση όπου θα αποφέρει σύγκρουση με τα λοιπά μέλη της ομάδας. Τέτοιου είδους συνθήκες, δημιουργούνται τις περισσότερες φορές τη στιγμή που ένα άτομο δεν μπορεί να αποδώσει ότι αναμένεται και έχει άρνηση για την αλλαγή (Glanz, 2006).

Παραδείγματος χάριν, ο διευθυντής βλέπει πως ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές που έχει. Στην επόμενη σύσκεψη, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αντιληφθεί κάποιο πρόβλημα και πιστεύει ότι η διδασκαλία έχει αποτελεσματικότητα. Για να μπορέσουμε να περιπλέξουμε λίγο περισσότερο τα πράγματα, μπορούμε να υποθέσουμε πως ο εκπαιδευτικός είναι μόνιμος, ηγείται στον εκπαιδευτικό χώρο και έχει πολύ μεγάλη και ισχυρή προσωπικότητα. Εκείνη τη στιγμή, ο διευθυντής θα είχε την δυνατότητα να οπισθοχωρήσει και να αποφύγει την συζήτηση του προβλήματος που είδε.

Αν ο διευθυντής θέλει να εκτελέσει τα καθήκοντα που έχει σαν εκπαιδευτικός ηγέτης, τότε θα πρέπει να χειριστεί ευθέως το πρόβλημα που υπάρχει, ένα γεγονός που μπορεί να φέρει συγκρούσεις με τον εκπαιδευτικό.

Ο διευθυντής χρειάζεται να εξετάσει με προσεκτικότητα κάθε πιθανή επίπτωση πριν ακόμη υποκινήσει την σύγκρουση. Λογικά, επιθυμεί να είναι σίγουρος πως το πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπιστεί και είναι σοβαρό ώστε η παρέμβαση να είναι αιτιολογημένη και να δοκιμαστεί κάθε μέθοδος για την επίλυση που όμως δεν επιφέρει κάποια σύγκρουση. Είναι ακόμη, αρκετά σημαντικό για τον διευθυντή να αναλάβει την υποκίνηση της σύγκρουσης με κάποιο άτομο, τη στιγμή που ο διευθυντής έχει ήδη αντιμετωπίσει παρόμοιες συγκρούσεις. Αρκετές συγκρούσεις θα ασκήσουν αρνητική επιρροή στην αποτελεσματικότητα που έχει ο διευθυντής (Καπράλος, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΗΓΕΤΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

3.1 Ορισμός Ηγέτη

Όπως έχουν αναφέρει οι Robbins & Judge (2012) η ηγεσία αποτελεί την τέχνη ή την διαδικασία του επηρεασμού των μελών που έχει μια ομάδα, προκειμένου να έχουν προθυμία να εργαστούν για την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν καθοριστεί και θα αποφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Stogdill (1974) η ηγεσία αφορά τη διαδικασία όπου μπορεί να επηρεάσει τα άτομα που έχει μια ομάδα ώστε να γίνουν συγκεκριμένοι οι στόχοι της και να επιτευχθούν. Παρόμοιο ορισμό έχει δώσει και ο Liphan (1964), δηλαδή αποτελεί τη διαδικασία πραγματοποίησης του στόχου και αλλαγή εκείνων όταν κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, χρειάζεται να αναφερθεί πως η ηγεσία αποτελεί και τη δύναμη που έχει κάποιος προκειμένου να ασκήσει επιρροή και να εμπνέει τα μέλη που έχει μια ομάδα προκειμένου μέσα στον συγκερασμό των προσπαθειών να πραγματοποιείται κάθε στόχος που έχει καθοριστεί (Kenzevich, 1975) (Northouse, 2019).

Για να μπορέσει η ηγεσία να ασκηθεί με αποτελεσματικό τρόπο, πρέπει το άτομο να έχει διοικητική θέση και κάθε προσόν το οποίο θα μπορέσει να συμβάλει στην άσκηση των καθηκόντων με αποτελεσματικότητα. Να είναι δηλαδή ένας πραγματικός ηγέτης (Σαΐτης, 2014).

Ο ηγέτης, αποτελεί εκείνο το άτομο που έχει κάθε προσόν το οποίο τον καθιστά ικανό να ασκεί επιρροή σε κάθε άτομο με συνέπεια εκείνα να έχουν την προθυμία εργασίας για το όφελος του οργανισμού. Έχει το ρόλο του καθοδηγητή, είναι πρότυπο για κάθε μέλος που έχει η ομάδα και αποτελεί πηγή έμπνευσης, ενθουσιασμού, αφοσίωσης καθώς και σεβασμού. Η αποτελεσματικότητα του μπορεί να φανεί από την επίλυση των προβλημάτων, από την ικανοποίηση της ανάγκης που έχει κάθε μέλος και από την πραγματοποίηση κάθε αξίας συνολικά (Σαΐτης, 2014).

3.2 Ηγέτης & Διευθυντής

Αναφορικά με την έννοια του ηγέτη και του διευθυντή δημιουργείται μια σύγχυση σχετικά με τη σημασία καθώς και τη διαφορά που έχουν και πρέπει να γίνει ξεκάθαρη η διαφοροποίηση που έχουν. Ο ηγέτης αποτελεί τον άνθρωπο που έχει δύναμη και επηρεάζει κάθε μέλος της ομάδας προκειμένου εκείνα να εργαστούν με ορισμένους στόχους, έχοντας ως όπλο την έμπνευση και τον ενθουσιασμό που δείχνει το πρόσωπο του. Για να μπορέσει να γίνει εκείνο χρειάζεται να κατέχει και την σωστή εξουσία, με άλλα λόγια να είναι επικεφαλής κάποιας υπηρεσίας ή οργανισμού, παραδείγματος χάριν το σχολείο (Τριαντάρη, 2020).

Για να μπορέσει κάποιος να οριστεί ως επικεφαλής, παραδείγματος χάριν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να περάσει από ορισμένες διαδικασίες που ορίζονται βάσει νομοθεσίας, δε σημαίνει όμως πως συγχρόνως μπορεί να είναι και ηγέτης. Διευθυντής είναι όποιος ασκεί τα καθήκοντα που έχει ακολουθώντας κάθε κανόνα που ορίζει η νομοθεσία και ασχολείται καθημερινώς με ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης και παρέχει οδηγίες όπως και εντολές σε κάθε εργαζόμενο για να υλοποιηθούν (Σαΐτης, 2014).

Ο ηγέτης όμως είναι κάτι περισσότερο από τον διευθυντή. Πέραν από την εξουσία που έχει, το τυπικό κομμάτι για την οργάνωση και τη σωστή λειτουργία του οργανισμού που έχει τη βάση σε νόμους και καταστατικά, είναι άνθρωπος που έχει πολύ ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα, που καταφέρνει να ασκεί επιρροή σε κάθε μέλος της ομάδας ώστε να είναι πρόθυμο να εργαστεί για μια κοινή προσπάθεια σε όφελος του οργανισμού με αξιοποίηση κάθε δυνατού σημείου. Ο διευθυντής από την άλλη έχει τη δυνατότητα απλά να φέρει εις πέρας κάθε διοικητικό καθήκον που έχει χωρίς όμως να είναι ηγέτης. Με βάση το Σαΐτη (2014) για να μπορέσει κάποιος να είναι διευθυντής χρειάζεται να είναι ηγέτης. Το δίπτυχο διευθυντής – ηγέτης είναι ο πιο ιδανικός συνδυασμός (Τριαντάρη, 2020).

3.3 Ρόλος Ηγέτη

Ο ρόλος όπως και οι ευθύνες που έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν εξελιχθεί κατά τον περασμένο αιώνα, με ανταπόκριση στη μετατόπιση του τοπίου πολιτικής και των προσδοκιών που έχει το κοινό (Spillane&Kenney, 2012). Ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει κάθε μαθησιακή ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας ομάδες που οι σκοποί τους είναι σαφείς, οικοδομώντας ένα κοινό προγραμματισμό χρόνου και με παροχή ευκαιριών σχετικά με τις παρατηρήσεις και σχόλια από ομότιμους (Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010). Έχει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της κουλτούρας με υψηλές προσδοκίες σχετικά με τους μαθητές, όπου συνδέεται με άμεσο τρόπο με κάθε επίτευγμα των μαθητών (Northouse, 2019).

Ο ηγέτης του σχολείου έχει βαθύ ενδιαφέρον για την επιτυχία του κάθε μαθητή και αναγνωρίζει πως τα αποτελέσματα κάθε δοκιμής δεν είναι το μοναδικό μέτρο για την ποιοτική εκπαίδευση. Βυθισμένος σε κάθε πτυχή του συστήματος της σχολικής μονάδας, παρακολουθεί τις δραστηριότητες της κάθε ημέρας, όπως και τα θέματα που αναδύονται. Κάθε ημέρα είναι διαφορετική επειδή υπάρχουν διάφορες ευθύνες. Αν κάποιος είναι οραματιστής ηγέτης και έχει αποτελεσματική δεξιότητα στην επικοινωνία και επιθυμία να παρέχει ποικίλους μαθητές με εξαιρετική εκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα να λάβει ό,τι χρειάζεται προκειμένου να μπορέσει να υπηρετήσει με απόλυτη σιγουριά το ρόλο του ως διευθυντής της σχολικής μονάδας (Τριαντάρη, 2020).

Τα καθήκοντα που έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας είναι να στηρίζει τις σχολικές δράσεις, παραδείγματος χάριν παραστάσεις ή συναυλίες, την αλληλεπίδραση καθώς και τη συνεργασία με κάθε αθλητικό ή πολιτιστικό σύλλογο καθώς και με το σύλλογο των γονέων. Αν έχει μια ορατή παρουσία παρέχει το ενδιαφέρον και την αφοσίωση προς τους μαθητές. Πολλές φορές υπάρχουν προβλήματα που έχουν ανάγκη από άμεση προσοχή, όπως για παράδειγμα ένα πειθαρχικό ζήτημα κάποιου μαθητή ή μια στάση που είναι επιθετική από κάποιο γονέα σχετικά με ζήτημα του παιδιού του (Northouse, 2016).

Η νομοθετική έμφαση σε μαθησιακά αποτελέσματα που είναι μετρήσιμα χρειάζεται από κάθε διευθυντή ώστε να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να θέσουν και να πραγματοποιήσουν τους στόχους μεγάλης απόδοσης. Ο διευθυντής χρειάζεται πάντοτε να είναι σε ετοιμότητα απάντησης ερωτήσεων από το κοινό αναφορικά με τον τρόπο που η σχολική μονάδα διορθώνει πιθανά χάσματα ανάμεσα σε ποικίλες ομάδες μαθητών και απόδοσης (Μπουραντάς, 2017).

Οι πιο πολλές βασικές εργασίες εντοπίζονται στις δημόσιες σχολικές μονάδες. Αρκετές φορές εργάζονται πολλές ώρες και παρακολουθούν αρκετές εκδηλώσεις καθώς και συναντήσεις πέραν από τις κανονικές ημέρες. Ο διευθυντής θεωρεί πως θα μπορέσει να ανταμειφθεί όταν θα συνεργαστεί με τα παιδιά και με τις οικογένειες, όμως η δουλειά έχει και πολύ άγχος. Ο διευθυντής έχει πολύ μεγάλη πίεση σχετικά με την εκπλήρωση κάθε πρότυπης επίτευξης, την λύση κάθε ελλείμματος του προϋπολογισμού, την πρόληψη κάθε φόβου, τη διαρκή ενημέρωση τεχνολογίας καθώς και τη πρόσληψη κάθε ειδικευμένου εκπαιδευτικού (Τριαντάρη, 2020).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο βασικός ηγέτης του σχολείου. Ένας καλός ηγέτης καθοδηγεί πάντα με παραδείγματα. Χρειάζεται να είναι θετικός, να έχει ενθουσιασμό, να έχει ανά χείρας κάθε καθημερινή δραστηριότητα της σχολικής μονάδας. Ένας ηγέτης που είναι αποτελεσματικός είναι πάντοτε διαθέσιμος προς τους εκπαιδευτικούς, τα μέλη του προσωπικού, τους μαθητές κ.α.. Ο καλός ηγέτης είναι πάντοτε σε ηρεμία ακόμη και σε καταστάσεις που είναι δύσκολες, σκέφτεται πριν από κάποια ενέργεια και τοποθετεί κάθε ανάγκη που έχει η σχολική μονάδα σαν προτεραιότητα (Μπουραντάς, 2018).

3.4 Στυλ Ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2008) το στυλ της ηγεσίας έχει εξάρτηση από τις προσωπικές ανάγκες που έχει ο κάθε ηγέτης και καθοδηγεί γενικά τη συμπεριφορά που έχει και τα κίνητρα. Βέβαια, χρειάζεται να αναφερθεί πως υπάρχουν ηγέτες που έχουν αλλάξει το στυλ έπειτα από την εκπαίδευση, την εσωτερική αναζήτηση καθώς και την ενδοσκόπηση.

Σύμφωνα με την Brennen (2004) τα ηγετικά στυλ είναι:

1) Αυταρχικό

Οι ηγέτες που είναι αυταρχικοί καθοδηγούν την υπαγωγή καθώς και τον έλεγχο κάθε δράσης και ικανότητας ώστε να ληφθούν αποφάσεις. Αντικατοπτρίζει κάθε επιλογή που διενεργείται σύμφωνα με τις ιδέες, με τις κρίσεις καθώς και τις πεποιθήσεις που έχουν. Η καθοδήγηση τους γίνεται από την νομοθεσία και ακούν στο ελάχιστο την εισήγηση του κάθε μέλους. Όταν μια δουλειά γίνεται με εστίαση στα καθήκοντα και όχι στα άτομα που πραγματοποιούν τα καθήκοντα, τότε το περιβάλλον δεν εμπνέει εμπιστοσύνη. Τα μέλη που έχει η ομάδα δεν είναι αξιόπιστα και δεν έχουν κάποια εξουσία ώστε να επιλύουν μόνα τις συγκρούσεις. Με αυτό τον τρόπο, κάθε σύγκρουση μεταξύ τους καταπνίγεται ώστε να μην φέρει αρνητικό αποτέλεσμα στην εργασία. Ο διευθυντής έχει την εξουσία και κάθε υπάλληλος πρέπει να υπακούει, να ολοκληρώνει κάθε εργασία, κάθε σχέδιο ή πρόγραμμα που έχει αναλάβει. Δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τις ανθρώπινες σχέσεις και για το πώς εκείνες αλληλεπιδρούν ούτε για την επικοινωνία με κάθε υφιστάμενο.

2) Δημοκρατικό

Εδώ ο ηγέτης μάχεται πάρα πολύ για την συλλογικότητα ενισχύοντας την ομαδικότητα και τη συμμετοχή κάθε υφιστάμενου για να ληφθούν αποφάσεις. Υπάρχει ενδιαφέρον για την ανάπτυξη, προσωπικά και επαγγελματικά, κάθε εργαζομένου και προωθεί την ανάπτυξη ιδέας ώστε να ληφθεί η πιο καλή απόφαση από τον οργανισμό. Υπάρχει ανάπτυξη της δημιουργικότητας και η διάθεση σχετικά με τα καλύτερα αποτελέσματα δεδομένου πως κάθε υφιστάμενος δρα εντός του περιβάλλοντος που υπάρχει ασφάλεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη.

3) Φιλελεύθερο

Ο ηγέτης σε αυτό εδώ το στυλ συμπεριφοράς επιτρέπει σε κάθε υφιστάμενο να διενεργεί ό,τι τον ευχαριστεί. Δεν υπάρχει κάποια σαφής στοχοθεσία για τον οργανισμό και με αυτό τον τρόπο υπάρχει κάποια σύγχυση και κάθε υπάλληλος έχει δυσκολία εμπιστοσύνης προς τον ανώτερό του. Το αποτέλεσμα εκείνου είναι πως μειώνεται η παραγωγικότητα που έχει ο οργανισμός και υπάρχει η αίσθηση του ανεκπλήρωτου.

Με βάση τους Hoy&Miskel (2008) τα στυλ ηγεσίας που έχουν παρουσιάσει είναι τα εξής:

a) Εκπαιδευτικό

Ο στόχος που έχει ο ηγέτης εδώ είναι να αναπτυχθεί επαγγελματικά το προσωπικό προκειμένου να μπορέσει η επίδοση του μαθητή να βελτιωθεί όσο καλύτερα γίνεται. Εκείνο προσπαθεί να το καταφέρει μέσα από επιμορφώσεις του προσωπικού, με διδασκαλίες ως υπόδειγμα ή μέσω της παρακολούθησης. Υπάρχει ενδιαφέρον για τις γνώσεις, για τις δεξιότητες και για την κατάρτιση κάθε εκπαιδευτή προκειμένου εκείνοι να είναι αποτελεσματικοί.

b) Συναλλακτικό

Εδώ το στυλ είναι επικεντρωμένο στα κίνητρα σχετικά με την πραγματοποίηση της εργασίας με έγκαιρο και αποτελεσματικό τρόπο. Κάθε ανταμοιβή για την ολοκλήρωση της εργασίας εγκαίρως ή γρηγορότερα από το χρονοδιάγραμμα ή με ποινές αν η καθυστερημένη εργασία είναι στοιχείο του στυλ εδώ. Εκείνοι οι ηγέτες υπάρχει πιθανότητα να αποτύχουν αν κοιτάζουν εμπρός όπου κατευθύνεται το μέλλον του οργανισμού, με εστίαση μονάχα στο εδώ και τώρα.

c) Μετασχηματιστικό

Ο ηγέτης εδώ παρέχει βοήθεια σε κάποιο άτομο σχετικά με τη διαδικασία του μετασχηματισμού που κάθε του πεποίθηση και αξία υποστηρίζει ή ευθυγραμμίζεται με τις οργανωτικές αξίες. Ο ηγέτης εδώ παρέχει θάρρος για την εμπιστοσύνη του περιβάλλοντος, για την οικοδόμηση των σχέσεων προκειμένου να πραγματοποιηθούν κοινός στόχοι και την ανταλλαγή καινοτόμων ιδεών ή ενός μακροπρόθεσμου οράματος για την οργάνωση. Προωθεί κάθε αλλαγή και καινοτομία που έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί εντός του κλίματος αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας.

d) Αδιάφορος Προσανατολισμός – Laissez Faire

Ο ηγέτης εδώ αφήνει να λάβουν αποφάσεις τα μέλη της ομάδας, χωρίς να υπάρχει πραγματική εξουσία εντός της οργάνωσης. Δε δείχνει το ενδιαφέρον που χρειάζεται και έχει απόσταση από τις ευθύνες. Είναι αδιάφορος για τις δυνατότητες και για τα συναισθήματα που έχουν οι άλλοι και δε νοιάζεται για την οικοδόμηση των σχέσεων. Ο στόχος του είναι να μπορέσει να ικανοποιήσει κάθε προσωπικό συμφέρον που έχει ενώ χαρακτηρίζεται από έλλειψη διάθεσης σχετικά με την πρωτοβουλία και εκείνο αποτελεί γεγονός που δυσαρεστεί τα μέλη. Ο ηγέτης έχει εμπιστοσύνη σε μεμονωμένα μέλη προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα, να δημιουργήσουν καινούργια έργα, να επιτύχουν κάθε στόχο και να αυτό – παρακολουθούν.

3.5 Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Στην Ελλάδα η πολιτική της εκπαίδευσης, γενικά, καθορίζεται μέσω του κράτους. Με αυτό τον τρόπο, το Υπουργείο Παιδείας έχει την ευθύνη σχετικά με την διαχείριση κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Εκπληρώνει κάθε καθήκον για το σχεδιασμό της πολιτικής εκπαίδευσης, την παρακολούθηση και την εποπτεία εφαρμογής εκείνων των πολιτικών. Ακόμη, θεσπίζει κάθε νομοθεσία σχετικά με τη λειτουργία και με τη ρύθμιση της εκπαίδευσης, ανακοινώνει κάθε απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση και παρουσιάζει το πρόγραμμα σπουδών καθώς και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Είναι κυρίαρχη η κεντρική διοικητική προσέγγιση στο χώρο της Ελλάδας. Ακόμη και αν ληφθούν μέτρα σχετικά με τον εντοπισμό του πλαισίου της εναρμόνισης σε σχέση με τα διεθνή πρότυπα, η κεντρική δομή μένει.

Τα βασικά όργανα διοίκησης που έχει το Υπουργείο είναι ο Υπουργός, ο Αναπληρωτής του, Βοηθοί Υπουργοί, Γενικοί Γραμματείς κ.α..

Η οργάνωση καθώς και η διοίκηση της τυπικής εκπαίδευσης που έχει η Ελλάδα κατέχει σαν πρότυπο την οργάνωση του γραφειοκρατικού συστήματος. Ως γραφειοκρατία νοείται ο τύπος της οργάνωσης που είναι σχεδιασμένος να επιτελεί κάποιο διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας με συστηματικό συντονισμό εργασίας αρκετών ατόμων. Εκείνος ο τύπος αναπτύσσεται ιδίως στους οργανισμούς που είναι μεγάλοι, στο δημόσιο και στο ιδιωτικό και αποσκοπεί στην απόδοση της διοίκησης. Κύριο χαρακτηριστικό εκείνης της γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι η πυραμίδα και η ιεραρχία της δομής, όπου παρέχει εξασφάλιση στην οριζόντια κατανομή της εργασίας με τέτοιο τρόπο όπου κάθε όργανο συντάσσεται σε μια ορισμένη βαθμίδα ιεραρχίας και ασκεί την αρμοδιότητα που έχει, με άλλα λόγια τη θεσμική εξουσία υπό τον έλεγχο του προϊσταμένου του (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Από τα παραπάνω μπορεί να αντιληφθεί κάποιος πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, δεν έχει κανένα περιθώριο για ευελιξία των διευθυντών. Κάθε απόφαση λαμβάνεται μονάχα από το Υπουργείο Παιδείας και έχει ισχύ για όλες τις σχολικές μονάδες και η ανακοίνωση τους γίνεται μέσω ΦΕΚ και εγκυκλίων. Το αποτέλεσμα είναι ο διευθυντής να μην μπορεί να προσλάβει προσωπικό ή να επιλέξει να συνεχίσει τη συνεργασία με κάποιον εκπαιδευτικό που επιθυμεί (Πρίντζας, 2005).

Εκπαιδευτικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί από τους Φασούλης (2006), Μπρούζος & Κουζούνη (2003), Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή (1996) κ.λπ. έχουν συμφωνήσει όλες πως υπάρχει μεγάλο επίπεδο συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατίας που αποφέρει περιορισμό στο σύστημα εκπαίδευσης για καινοτομία και ενσωμάτωση πρωτοβουλιών των ηγετών, κάτι το οποίο καθίσταται ουσιαστικό εμπόδιο για να αναπτυχθεί ένα δημιουργικό κλίμα (Συλλογικό, 2012).

Αναφορικά με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συμπεράνει ότι ο ρόλος που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολυδιάστατος, οι ανάγκες που δημιουργούνται λόγω της εποχής και από την κοινωνία αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς και συνεπώς το λειτούργημα του εκπαιδευτικού έχει άμεση σύνδεση με τη δια βίου μάθηση. Επίσης, αναγνωρίζει ότι η πρώτη κατάρτιση του εκπαιδευτικού, δεν έχει τη δυνατότητα να καλύψει κάθε ανάγκη που υπάρχει και δεν μπορεί να τον εμπλουτίσει με ό,τι γνώση χρειάζεται, για αυτό το λόγο είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση. Σύμφωνα με την πολιτεία της Ελλάδας δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη που να σχετίζεται. Αντίθετα, τα τελευταία έτη έχουν καταργηθεί οι εκπαιδευτικές άδειες, που έως τώρα δικαιούνταν κάθε μόνιμος εκπαιδευτικός, που είχε συμπληρώσει 5 έτη στο δημόσιο. Με αυτό τον τρόπο γίνεται προφανές πως υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη, όμως το κράτος δεν βοηθάει (Πέτρου & Αγγελίδης, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα στην σχολική μονάδα, ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή για την επίλυση των συγκρούσεων και ποιος είναι ο ρόλος της επικοινωνίας.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό προκύπτουν οι παρακάτω στόχοι:

- Να οριστεί η επικοινωνία (να γίνει κατανοητό τι είναι επικοινωνία) και οι τεχνικές της
- Να εντοπιστούν τα εμπόδια της επικοινωνίας
- Να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στο χώρο της εκπαίδευσης
- Να γίνει κατανοητό ότι οι συγκρούσεις εμποδίζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας
- Ο ρόλος του ηγέτη- διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων

Τέλος σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει καλή και ουσιαστική επικοινωνία στο χώρο της εκπαίδευσης;
2. Παρατηρούνται συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο;
3. Ανάμεσα σε ποιους συμβαίνουν οι πιο συχνές συγκρούσεις;
4. Ποια είναι τα πιο σημαντικά αίτια των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό χώρο;
5. Υπάρχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων;
6. Ποιος ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση συγκρούσεων.

4.2 Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη η μεθοδολογία που κρίθηκε ως καταλληλότερη, και που τελικά ακολουθήθηκε, είναι η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, μια μέθοδος που χρησιμοποιείται από το μεγαλύτερο πλήθος των μελετητών (Πεδιατίδης, 2009). Η ποσοτική έρευνα υιοθετεί την επιστημονική παράδοση των φυσικών επιστημών δίνοντας έμφαση στην αιτιότητα, τις μετρήσεις και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Cohen & Masion, 2012).

Πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας αποτελούν τα εξής: εξετάζει μεταβλητές που μπορούν να μετρηθούν και να ποσοτικοποιηθούν, με στατιστικές μεθόδους, απευθύνεται σε μεγάλο κοινό κι έτσι τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν καθώς είναι αξιόπιστα και φανερώνουν μια ακριβή απεικόνιση του πλήθους που ερευνάται. Επιπλέον, μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων παρεμβάλλεται το όργανο συλλογής δεδομένων, στην περίπτωσή μας το ερωτηματολόγιο, χωρίς την προσωπική εμπλοκή του ερευνητή (Cohen & Masion, 2012) επιδιώκοντας έτσι την αντικειμενική επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων (Κωστή, 2014).

Τέλος, στην ποσοτική έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί επαναδιεξαγωγή αυτής ή διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας με χαμηλό κόστος.

Παράλληλα, η ποσοτική έρευνα παρουσιάζει αδυναμίες. Οι ερωτώμενοι απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις με περιορισμένο αριθμό και τύπο απαντήσεων, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν οι αυθόρμητες απαντήσεις και απαντήσεις που δεν έχουν ενταχθεί στο ερωτηματολόγιο. Επιπρόσθετα, η ποσοτική έρευνα στοχεύει στη διεξαγωγή διαχρονικών γενικεύσεων, όμως τα συμπεράσματά της έχουν βασιστεί σε παρατηρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί μια φορά (Παπαγεωργίου, 2014).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Ως καταλληλότερο εργαλείο για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτή αποτέλεσε το γεγονός ότι η χρήση ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου δείγματος, παρέχοντας μια γενική εικόνα του προς διερεύνηση προβλήματος που είναι δύσκολο να αποτυπωθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές (Βάμβουκας, 2000, Cohen, Manion & Morrison, 2000). Ταυτόχρονα, εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτώμενων, κάτι που αφήνει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας έκφρασης. Επίσης, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο με το οποίο είναι σχετικά εξοικειωμένοι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Javeau, 1996) και το οποίο μπορεί να παρέχει όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ορισμένα ποιοτικά δεδομένα στην έρευνα, μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Verma & Mallick, 2004). Επομένως, με έναν προσεγμένο σχεδιασμό, το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επιτρέπει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων με σχετική ευκολία και οικονομία χρόνου (Anderson, 1990).

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Pashiardi (2000), όσον αφορά το πρώτο μέρος που αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι υπόλοιπες ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση τα ερωτηματολόγια των ερευνών των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015) και Μαυρίδου (2017).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα ατομικά στοιχεία και η υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το επίπεδο εκπαίδευσης, η οργανικότητα του σχολείου και η θέση ευθύνης που κατέχουν. Επίσης, υπάρχουν και δύο επιπλέον ερωτήσεις, τις οποίες καλούνταν να απαντήσουν μόνο οι διευθυντές και οι οποίες αφορούσαν τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές και τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές στο ίδιο σχολείο. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τους λόγους σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας, αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Στο τρίτο μέρος αναφέρονται οι θετικές και οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων. Στο τέταρτο μέρος οι ερωτήσεις αναφέρονται στο ρόλο του σχολικού διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας. Επιπρόσθετα, υπάρχει και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου που έχει ως σκοπό την καταγραφή των προτάσεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση/διαχείριση των συγκρούσεων στην υπηρεσία τους. Οι ερωτήσεις του πέμπτου μέρους του ερωτηματολογίου εξετάζουν αν η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί μια δεξιότητα επίκτητη, τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας και με ποιους τρόπους μπορεί να ενισχυθεί η δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν ήταν κλειστού τύπου εκτός από την τελευταία ερώτηση που ήταν ανοιχτού τύπου. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκαν ερωτήματα τύπου Likert, όπως πενταβάθμιες κλίμακες (1= διαφωνώ έντονα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα), (1=ποτέ, 2= σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά), (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ) και ονομαστική κλίμακα (ναι-όχι-εν μέρει).

4.4 Πληθυσμός – δείγμα

Το δείγμα έρευνας είναι μια υπό-ομάδα του πληθυσμού-στόχου, την οποία ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει, για να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν στον πληθυσμό-στόχο (Creswell, 2016). Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 50 άτομα από τον Νομό Κοζάνης.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η βολική δειγματοληψία (convenience sampling), γιατί οι ερωτώμενοι παρουσιάζονται πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας είναι μη – πιθανοτική, οπότε τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Ο ερευνητής επέλεξε το δείγμα της έρευνας με κριτήριο την διαθεσιμότητα του πλήθους των ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα για να είναι επαρκές το δείγμα και η προθυμία των ατόμων να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Ακόμα ακολουθήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, όπου ο ερευνητής έδωσε τα ερωτηματολόγια σε φίλους και γνωστούς και αυτοί τα προώθησαν σε δικούς τους φίλους και γνωστούς. Η μέθοδος αυτή είναι αρκετά δημοφιλής, παρόλο που εγκυμονεί κάποιους κινδύνους που σχετίζονται με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Έτσι, παρά τις αδυναμίες του τρόπου της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή της δειγματοληψίας ευκολίας προτιμήθηκε αφού ο στόχος της παρούσας έρευνας δεν ήταν η γενικευσιμότητα (Robson & McCartan, 2015). Εξάλλου η μέθοδος αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να διεκπεραιωθεί σχετικά γρήγορα και χωρίς κάποιο κόστος. Τελικά συμπληρώθηκαν 50 ερωτηματολόγια.

4.5 Διαδικασία

Αρχικά η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με φίλους και γνωστούς της εκπαιδευτικούς τον Οκτώβριο του 2022 και τους εξήγησε τον σκοπό της έρευνας και ότι η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής της Διατριβής. Στην συνέχεια, όσοι από αυτούς δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα έλαβαν από την ερευνήτρια μια φόρμα συγκατάθεσης, που την υπέγραφαν μόνο αν συμφωνούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Επιπρόσθετα σε αυτή την φόρμα θα έπρεπε τα άτομα αυτά να συμπληρώσουν το email και τον αριθμό τηλεφώνου τους, με σκοπό να λάβουν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και να επικοινωνήσει η ερευνήτρια μαζί τους αν ήταν αναγκαίο.

Στην συνέχεια η ερευνήτρια υλοποίησε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και δημιούργησε ένα έγγραφο, όπου αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική. Ακόμα σε αυτό το έγγραφο αναφερόταν ότι οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν θα μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα. Έπειτα η ερευνήτρια έστειλε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που είχε στην διάθεση της και τους τηλεφώνουσε για να τους ενημερώσει ότι απέστειλε τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Τέλος, οι συμμετέχοντες ενημέρωναν την ερευνήτρια όταν συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα υλοποιήθηκε από 15 Νοεμβρίου – 15 Δεκεμβρίου του 2022.

4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Με δεδομένο ότι η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται κυρίως από το πόσο αποδοτικές είναι οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε η μελέτη να είναι σε θέση να καταλήγει σε ασφαλή πορίσματα και να συγκεντρώνει πληροφορίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα ή/και τις υποθέσεις εργασίας (Φίλιας, 2003), καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι αξιόπιστα και έγκυρα.

Για να υπάρχουν ερευνητικές μελέτες με έγκυρα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή τους ερευνητικά εργαλεία, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Γι' αυτό, κάθε ερευνητής όταν μελετά μια έρευνα, εστιάζει στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης της μελέτης. Η αξιοπιστία (reliability) είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης και αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει σε διαδοχικές μετρήσεις. Σύμφωνα με τον Neuman (2003), η εγκυρότητα ενός ερευνητικού εργαλείου έγκειται στον βαθμό που η έρευνα όντως μετρά τις μεταβλητές που προτίθεται να μετρήσει. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, εκτός εάν έχει συμβεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων (Ουζούνη, Νανάκης, 2011).

Συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή θα χρησιμοποιηθεί το Στατιστικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Επιστημών (SPSS), μέσω του οποίου θα γίνουν περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις. Κάθε μεταβλητή θα αναπαρίσταται είτε χρησιμοποιώντας περιγραφική ανάλυση (συχνότητα και ποσοστό), είτε θα χρησιμοποιηθούν κυκλικά διαγράμματα και ραβδογράμματα για την καλύτερη οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων.

Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν στο φύλλο του excel και στην συνέχεια καταχωρήθηκαν σε φύλλα του SPSS για να γίνουν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις περιγραφικής και παραμετρικής στατιστικής, το στατιστικό κριτήριό για διαφορές, όπως t – test, ANOVA και έλεγχο συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

4.7 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας που οφείλουν να διέπουν όλες τις έρευνες, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό και το είδος της έρευνας και συναίνεσαν προφορικά πριν τη διεξαγωγή της. Ωστόσο τους δόθηκε και ενημερωτικό σημείωμα, με το οποίο οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την διατήρηση της πλήρους ανωνυμίας τους και τη διασφάλιση της ιδιωτικότητάς τους σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας (Robson, 2010). Η προσωπική επαφή και οικειότητα που ήδη υπάρχει μεταξύ της ερευνήτριας και των ερωτώμενων είναι καταλυτική και σημαντική.

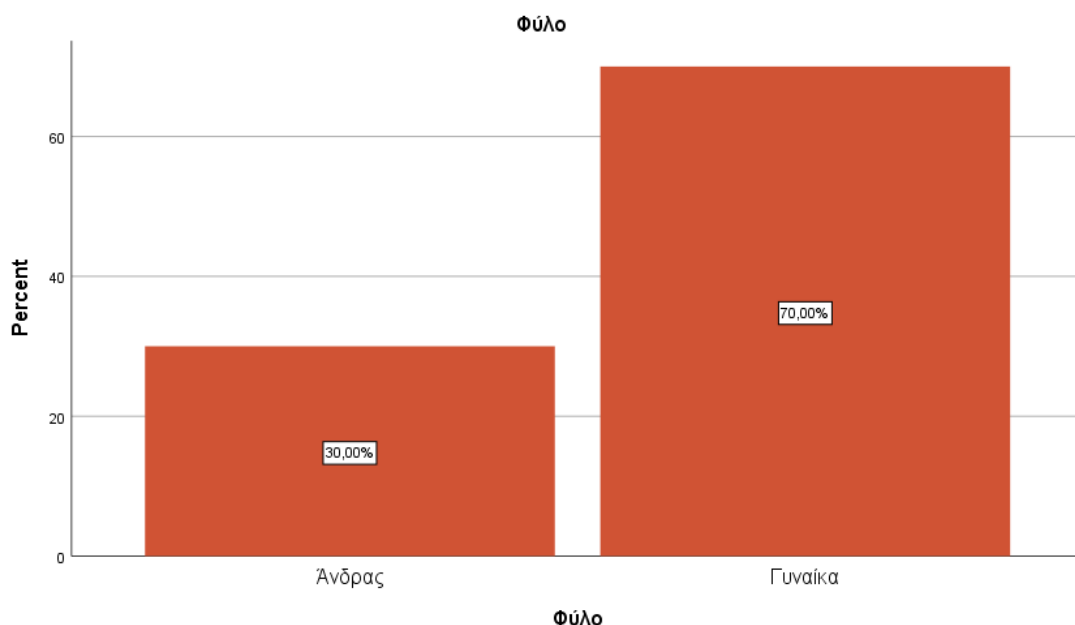
Παρόλα ταύτα είναι εξίσου σημαντικό την ώρα που διανέμεται το ερωτηματολόγιο να γίνεται κάποιος λόγος προφορικά για τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο ενημερωτικό σημείωμα, όπως π.χ. ένδειξη οργανισμού που πραγματοποιεί την έρευνα, αληθινούς σκοπούς της έρευνας, προτροπές συμμετοχής, επιστημονική αξία στόχων, ενδιαφέρον για μια συλλογική συνεργασία, ανωνυμία κ.α. (Javeau, 2000).

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εθελοντικά χωρίς καμία πίεση από την ερευνήτρια. Στην συνέχεια η ερευνήτρια επιβεβαίωσε τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ότι θα προστατευτούν τα προσωπικά τους στοιχεία και δεν θα δημοσιευθούν, καθώς επίσης δεν θα αλλοιωθούν οι απαντήσεις που θα δώσουν. Επίσης στην συγκεκριμένη έρευνα η ερευνήτρια ήταν ιδιαίτερα προσεχτική ώστε να μην υπάρξουν ερωτήματα που θα προσβάλλουν άμεσα ή έμμεσα τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες της έρευνας ενημερώθηκαν για τον σκοπό αυτής και τον οργανισμό που θα τη διεξήγαγε, καθώς και για το γεγονός ότι εάν δεν ήθελαν να συμμετάσχουν δεν ήταν υποχρεωμένοι και μπορούσαν να σταματήσουν να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο εφόσον το ήθελαν. Τέλος η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες της έρευνας ότι θα υπάρξει ειλικρίνεια και διαφάνεια κατά τη διαδικασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

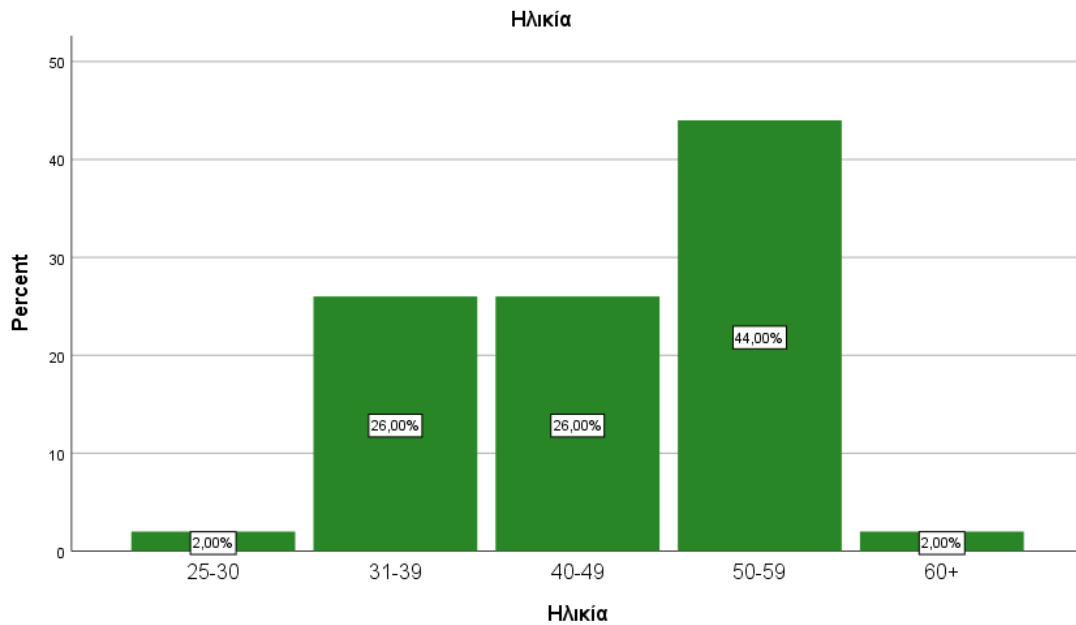
Μέρος Α: Ατομικά στοιχεία- υπηρεσιακή κατάσταση

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί και Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (N=35, 70%) και το 30% αυτών ήταν άντρες.



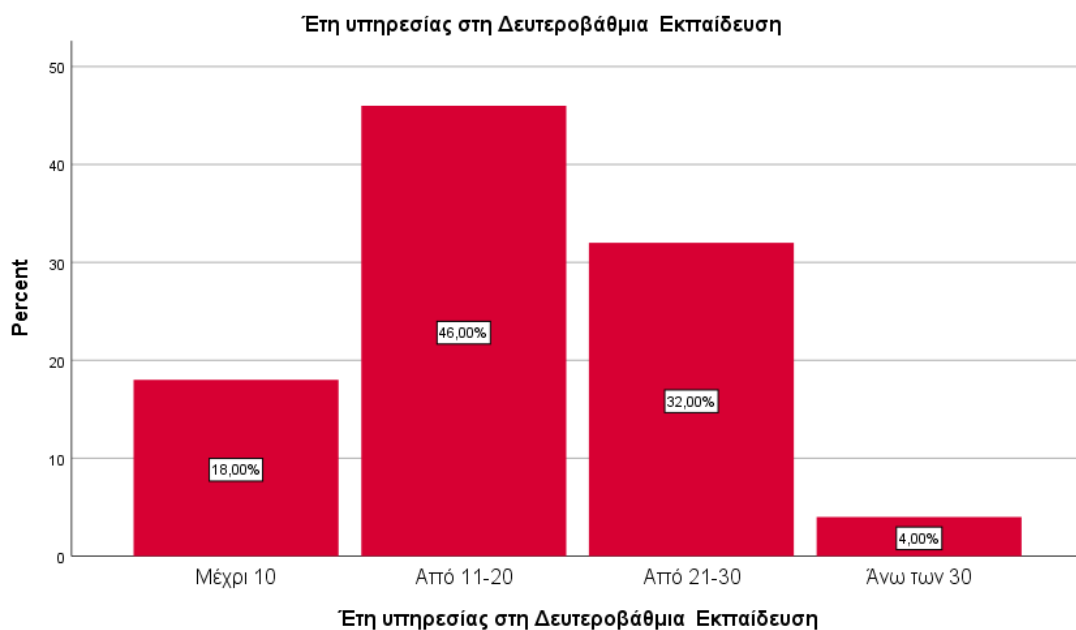
Διάγραμμα 1: Φύλο

Από το διάγραμμα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 50 – 59 ετών (N=22, 44%). Το 26% των συμμετεχόντων είχαν ηλικία είτε 31 – 39 ετών, είτε 40 – 49 ετών και το 2% αυτών είχαν ηλικία από είτε από 25 – 30 ετών, είτε από 60 και πάνω.



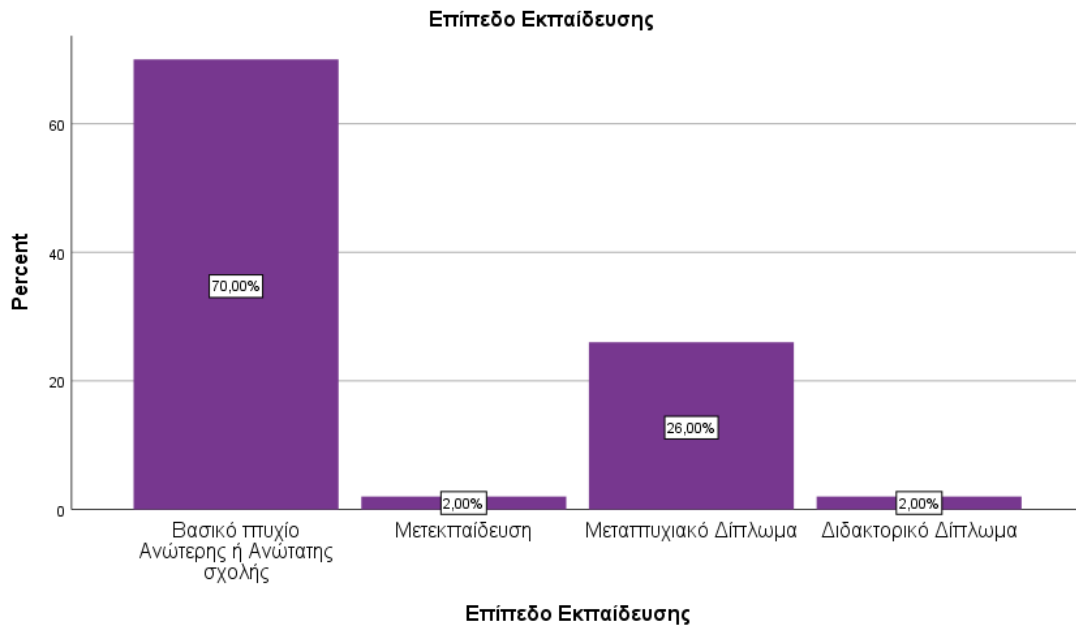
Διάγραμμα 2: Ηλικία

Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διδάσκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από 11 – 20 έτη (N=23, 46%). Το 32% των συμμετεχόντων διδάσκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από 21 – 30 έτη, το 18% των συμμετεχόντων διδάσκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέχρι 10 έτη και το 4% αυτών διδάσκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πάνω από 30 έτη.



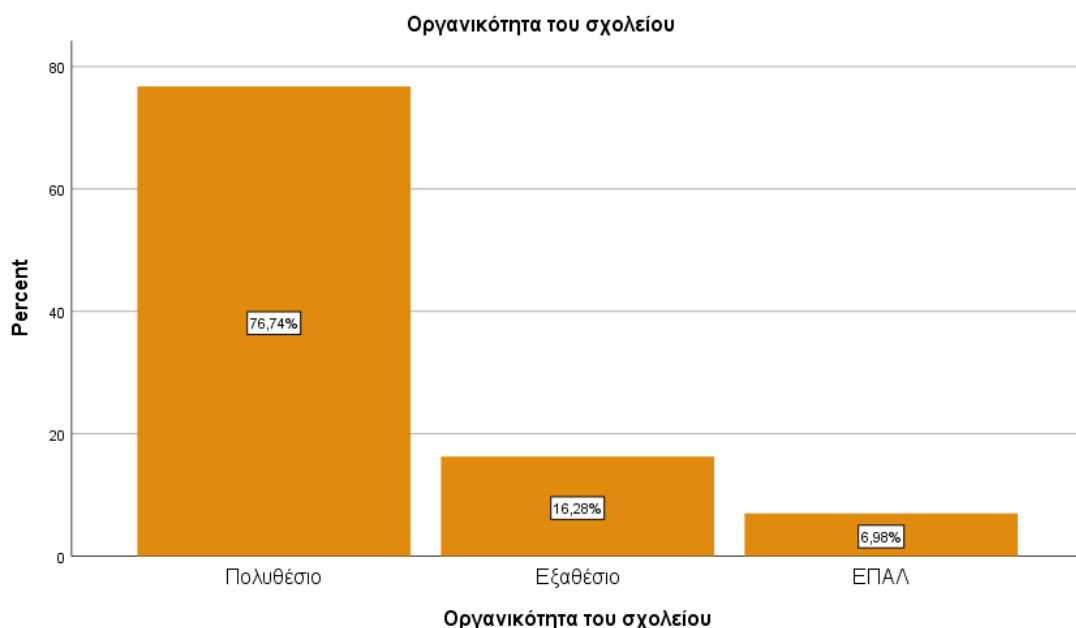
Διάγραμμα 3: Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατέχουν βασικό πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής (N=35, 70%). Το 26% των συμμετεχόντων έχουν στην κατοχή τους Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και το 2% αυτών έχουν είτε μετεκπαίδευση, είτε Διδακτορικό δίπλωμα.



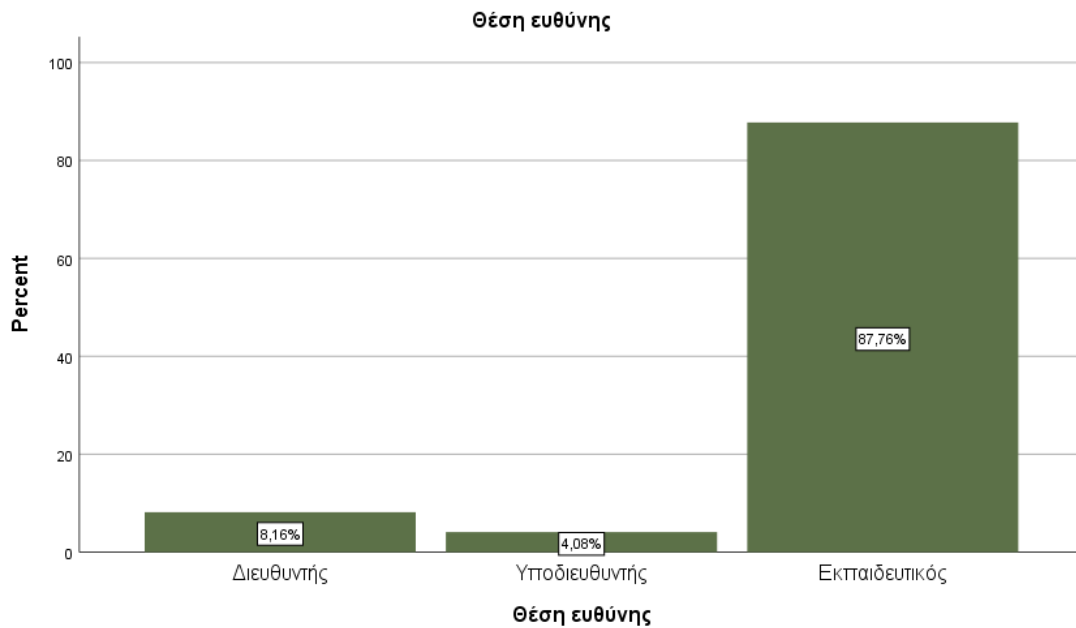
Διάγραμμα 4: Επίπεδο εκπαίδευσης

Από το διάγραμμα 5 φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η οργανικότητα του σχολείου που διδάσκουν είναι πολυθέσιο (N=33, 76.7%). Το 16.3% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως η οργανικότητα του σχολείου που διδάσκουν είναι εξαθέσιο και το 7% αυτών δήλωσαν πως η οργανικότητα του σχολείου που διδάσκουν είναι ΕΠΑΛ.



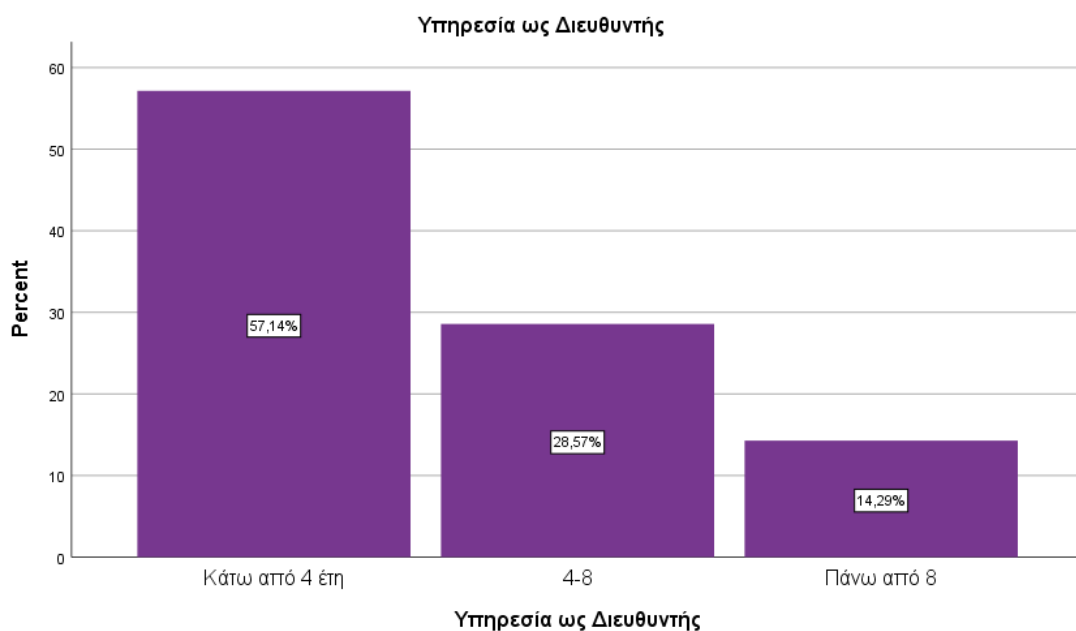
Διάγραμμα 5: Οργανικότητα σχολείου

Στο διάγραμμα 6 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί (N=43, 87.8%). Το 8.2% αυτών είναι διευθυντές/ντριες και το 4.1% αυτών είναι υποδιευθυντές/ντριες.



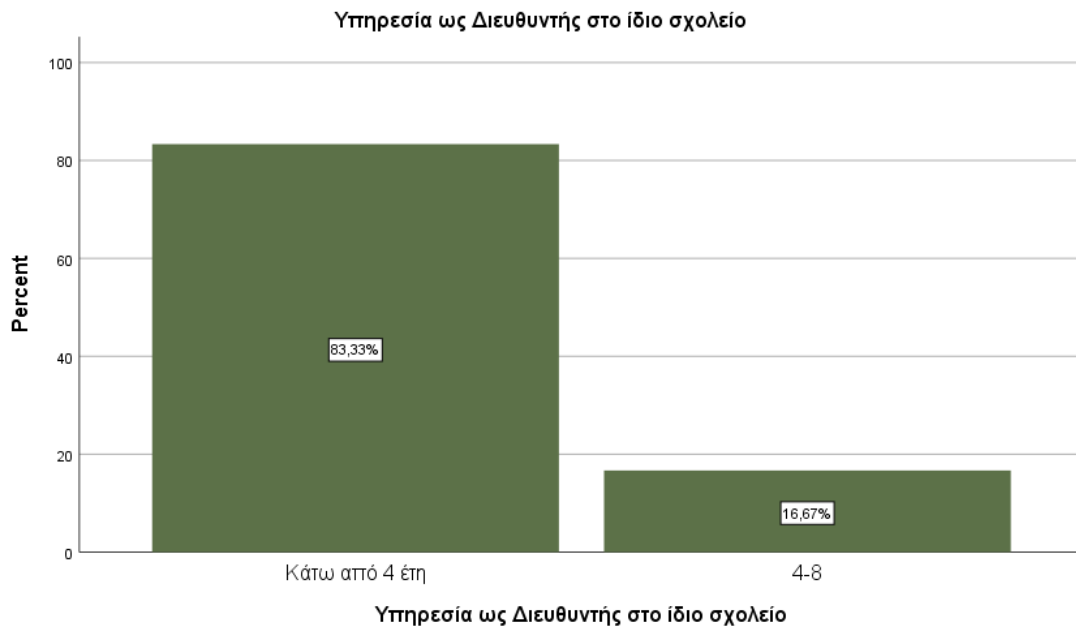
Διάγραμμα 6: Θέση ευθύνης

Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν μόνο οι διευθυντές/ντριες, που στο σύνολο είναι 7 (14%). Ακόμα από το διάγραμμα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν υπηρεσία ως Διευθυντής/ντριας κάτω από 4 έτη (N=4, 8%). Το 4% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως έχουν υπηρεσία ως Διευθυντής/ντριας 4 - 8 έτη και το 2% αυτών δήλωσαν πως έχουν υπηρεσία ως Διευθυντής/ντριας πάνω από 8 έτη.



Διάγραμμα 7: Υπηρεσία ως Διευθυντής

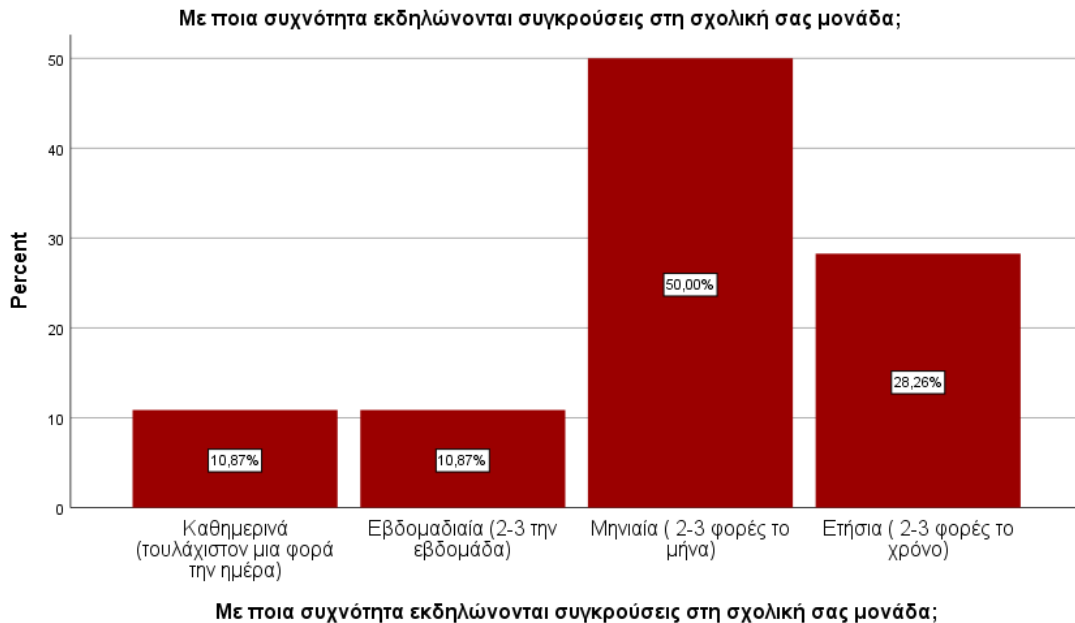
Από το διάγραμμα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι διευθυντές/ντριες στο ίδιο σχολείο κάτω από 4 έτη (N=5, 10%) και το 2% συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είναι διευθυντές/ντριες στο ίδιο σχολείο από 4 – 8 έτη.



Διάγραμμα 8: Υπηρεσία ως Διευθυντής στο ίδιο σχολείο

Μέρος Β: Λόγοι σύγκρουσης στη σχολική μονάδα

Από το διάγραμμα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως εκδηλώνονται συγκρούσεις στη σχολική τους μονάδα μηνιαία (2 – 3 φορές το μήνα) (N=23, 46%). Το 26% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως εκδηλώνονται συγκρούσεις στη σχολική τους μονάδα ετήσια (2 – 3 φορές το χρόνο). Το 10% αυτών δήλωσαν πως εκδηλώνονται συγκρούσεις στη σχολική τους μονάδα είτε καθημερινά (τουλάχιστον μια φορά την ημέρα), είτε εβδομαδιαία (2 – 3 φορές την εβδομάδα).



Διάγραμμα 8: Συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ποτέ δεν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε σχολικό σύμβουλο και εκπαιδευτικούς (N=35, 70%), ανάμεσα σε σχολική μονάδα (N=27, 54%) και ανάμεσα σε σχολική μονάδα και διοίκηση (N=25, 50%).

Ακόμα από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σπάνια υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (N=33, 66%), ανάμεσα σε Διευθυντή και εκπαιδευτικούς (N=25, 56%) και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (N=25, 50%). Τέλος από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι υπάρχει μερικές φορές σύγκρουση ανάμεσα στους μαθητές (N=26, 52%).

Πίνακας 1: Συχνότητα συγκρούσεων

	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανάμεσα σε Διευθυντή και εκπαιδευτικούς	2	4%	25	56%	17	34%	3	6%	0	0%
Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	2	4%	25	50%	19	38%	4	8%	0	0%
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς	12	24%	33	66%	4	8%	1	2%	0	0%
Ανάμεσα σε μαθητές	1	2%	9	18%	26	52%	12	24%	0	0%
Ανάμεσα σε σχολική μονάδα και διοίκηση	25	50%	20	40%	3	6%	2	4%	0	0%
Ανάμεσα σε σχολική μονάδα και κοινότητα	27	54%	21	42%	1	2%	1	2%	0	0%
Ανάμεσα σε σχολικό σύμβουλο και εκπαιδευτικούς	35	70%	14	28%	1	2%	0	0%	0	0%

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι λόγοι που αποτελούν σοβαρή αιτία σύγκρουσης στην σχολική μονάδα. Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφωνούν πως αποτελούν σοβαρή αιτία σύγκρουσης στην σχολική μονάδα οι καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας (N=23, 46%), η μέθοδος διδασκαλίας (N=22, 44%) και η έλευση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (N=20, 40%). Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφωνούν πως αποτελούν σοβαρή αιτία σύγκρουσης στην σχολική μονάδα η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (N=13, 26%) και το στυλ ηγεσίας (N=13, 26%).

Επίσης από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν πως αποτελούν σοβαρή αιτία σύγκρουσης στην σχολική μονάδα η μη ξεκάθαρη στοχοθεσία εκπαιδευτικού συστήματος (N=19, 38%), η άρνηση ανάληψης έργου (N=13, 26%) και η κατανομή τάξεων (N=13, 26%). Επιπρόσθετα από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως αποτελούν σοβαρές αιτίες σύγκρουσης στην σχολική μονάδα τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας (N=25, 50%), οι διαφορετικές αντιλήψεις (N=22, 44%), ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και γρήγοροι ρυθμοί (N=21, 42%), το κακό σχολικό κλίμα (N=20, 40%), το ωρολόγιο πρόγραμμα (N=20, 40%) και η έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας (N=20, 40%). Ακόμα από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως αποτελούν σοβαρές αιτίες σύγκρουσης στην σχολική μονάδα η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης (N=18, 36%), η ανασφάλεια (N=17, 34%), η σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων (N=17, 34%), ο εργασιακός ανταγωνισμός (N=15, 30%) και η κατανομή τάξεων (N=13, 26%). Τέλος από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν έντονα πως αποτελούν σοβαρές αιτίες σύγκρουσης στην σχολική μονάδα το στυλ ηγεσίας (N=13, 26%).

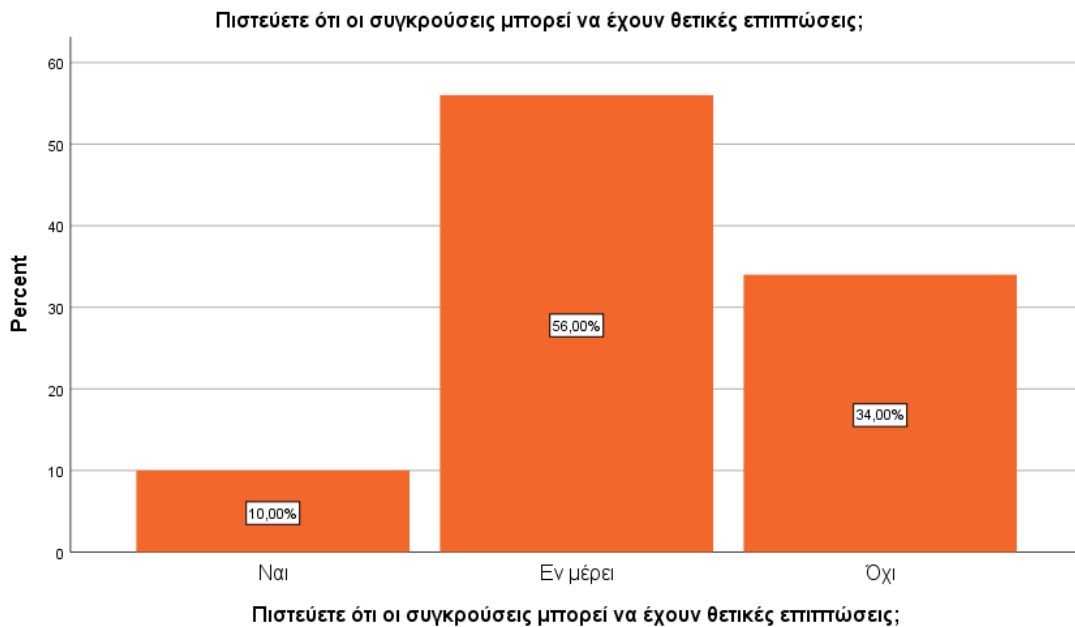
Πίνακας 2: Οι λόγοι που αποτελούν σοβαρή αιτία σύγκρουσης στην σχολική μονάδα

	Διαφωνώ έντονα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ έντονα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κατανομή τάξεων	8	16%	12	24%	13	26%	13	26%	3	6%
Άρνηση ανάληψης έργου	9	18%	12	24%	13	26%	11	22%	5	10%
Κακό σχολικό κλίμα	8	16%	6	12%	8	16%	20	40%	8	16%
Ωρολόγιο πρόγραμμα	4	8%	6	12%	12	24%	20	40%	7	14%
Μέθοδος διδασκαλίας	12	24%	22	44%	12	24%	3	6%	0	0%
Καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	4	8%	23	46%	14	28%	7	14%	0	0%
Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών	3	6%	13	26%	12	24%	10	20%	12	24%
Έλευση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών	13	26%	20	40%	9	18%	4	8%	3	6%
Μη ξεκάθαρη στοχοθεσία εκπαιδευτικού συστήματος	2	4%	16	32%	19	38%	8	16%	4	8%
Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας	4	8%	10	20%	5	10%	25	50%	6	12%

Έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας	3	6%	10	20%	10	20%	20	40%	6	12%
Εργασιακός ανταγωνισμός	5	10%	16	32%	10	20%	15	30%	2	4%
Σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων	3	6%	11	22%	15	30%	17	34%	4	8%
Οι διαφορετικές αντιλήψεις	2	4%	10	20%	9	18%	22	44%	7	14%
Υπερβολικός φόρτος εργασίας και γρήγοροι ρυθμοί	2	4%	11	22%	12	24%	21	42%	4	8%
Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης	1	2%	11	22%	16	32%	18	36%	4	8%
Η ανασφάλεια	4	8%	11	22%	13	26%	17	34%	5	10%
Το στυλ ηγεσίας	2	4%	13	26%	12	24%	10	20%	13	26%

Μέρος Γ: Θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

Από το διάγραμμα 9 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν εν μέρει ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις (N=28, 56%). Το 34% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως δεν πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις και το 10% αυτών δήλωσαν πως πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις.



Διάγραμμα 9: Οι συγκρούσεις έχουν θετικές επιπτώσεις

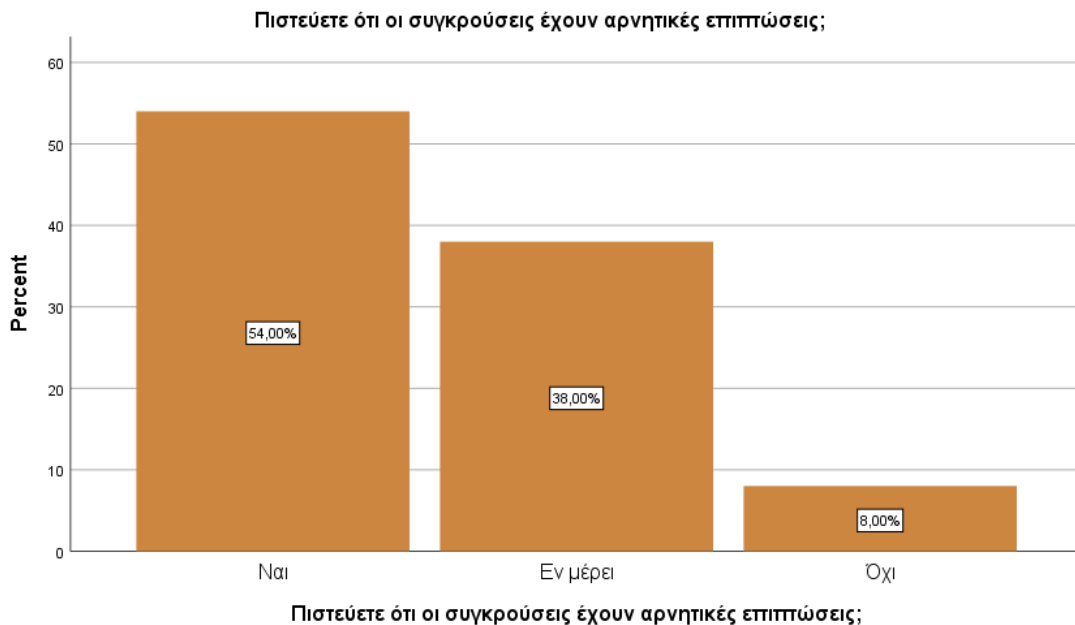
Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως διαφωνούν ότι οι θετικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσής είναι πως ενισχύεται η συνοχή της σχολικής μονάδας (N=14, 28%) και πως αυξάνεται η παραγωγικότητα (N=12, 24%). Ακόμα από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν πως ενισχύεται το θετικό σχολικό κλίμα (N=13, 26%), αυξάνεται η παραγωγικότητα (N=12, 24%), αναπτύσσεται η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας (N=12, 24%) και δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον (N=12, 24%).

Ακόμα από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι θετικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσής είναι πως αντιμετωπίζονται τα προβλήματα έγκαιρα (N=17, 34%), ομαλοποιείται μια σοβαρή διαμάχη (N=16, 32%) και παράγονται καινούργιες και ευφυέστερες ιδέες στη σχολική μονάδα (N=16, 32%). Τέλος από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι θετικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσής είναι πως λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις (N=13, 26%) και δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον (N=12, 24%).

Πίνακας 3: Θετικές επιπτώσεις

	Διαφωνώ έντονα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ έντονα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Παράγονται καινούργιες και ευφυέστερες ιδέες στη σχολική μονάδα	0	0%	6	12%	10	20%	16	32%	2	4%
Δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον	1	2%	8	16%	12	24%	12	24%	2	4%
Αναπτύσσεται η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας	2	4%	8	16%	12	24%	11	22%	2	4%
Αντιμετωπίζονται τα προβλήματα έγκαιρα	0	0%	6	12%	11	22%	17	34%	2	4%
Λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις	1	2%	9	18%	10	20%	13	26%	2	4%
Αυξάνεται η παραγωγικότητα	2	4%	12	24%	12	24%	8	16%	1	2%
Ενισχύεται η συνοχή της σχολικής μονάδας	3	6%	14	28%	7	14%	10	20%	1	2%
Βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις	3	6%	9	18%	12	24%	9	18%	1	2%
Ομαλοποιείται μια σοβαρή διαμάχη	2	4%	8	16%	7	14%	16	32%	2	4%
Ενισχύεται το θετικό σχολικό κλίμα	2	4%	10	20%	13	26%	8	16%	2	4%
Αναπτύσσεται ικανοποιητική συνεργασία και επικοινωνία	3	6%	4	8%	14	28%	12	24%	2	4%
Η αντιμετώπισή τους δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης	2	4%	7	14%	7	14%	13	26%	6	12%

Στο διάγραμμα 10 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις (N=27, 54%). Το 38% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως οι συγκρούσεις εν μέρει έχουν αρνητικές επιπτώσεις και το 8% αυτών δήλωσαν πως οι συγκρούσεις δεν έχουν αρνητικές επιπτώσεις.



Διάγραμμα 10: Οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσής είναι η αίσθηση της ήττας (N=20, 40%). Ακόμα από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσής είναι η δημιουργία αρνητικού κλίματος (N=30, 60%), η δυσκολία στην επικοινωνία (N=28, 56%) και το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση (N=28, 56%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσής είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων (N=24, 48%), η άδικη σπατάλη ενέργειας (N=23, 46%) και η μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας (N=21, 42%).

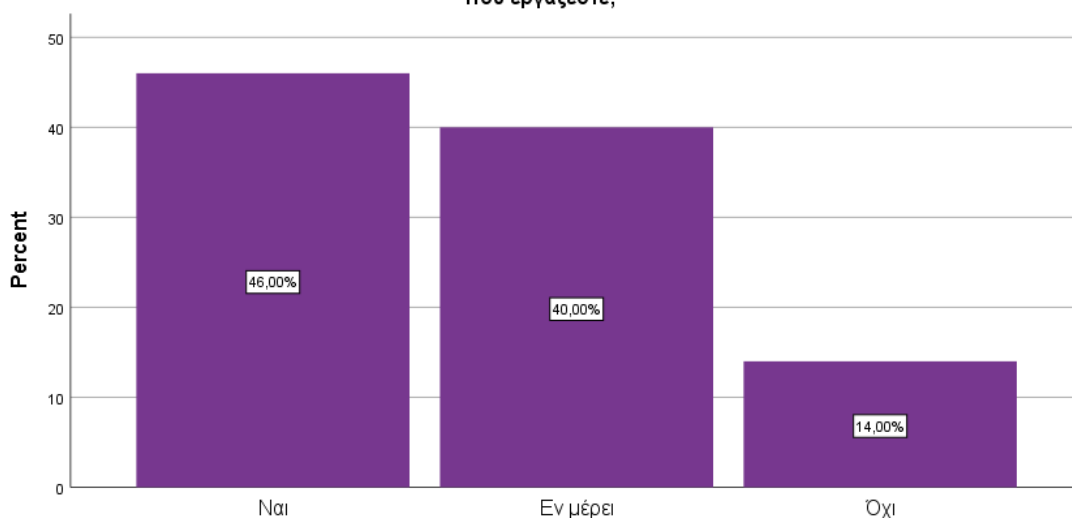
Πίνακας 4: Αρνητικές επιπτώσεις

	Διαφωνώ έντονα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ έντονα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δημιουργία αρνητικού κλίματος	1	2%	1	2%	1	2%	30	60%	17	34%
Δυσκολία στην επικοινωνία εντός του οργανισμού	1	2%	1	2%	6	12%	28	56%	14	28%
Ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων	2	4%	2	4%	17	34%	24	48%	4	8%
Άδικη σπατάλη ενέργειας	1	2%	4	8%	5	10%	23	46%	17	34%
Αίσθηση της ήττας	2	4%	5	10%	20	40%	15	30%	7	14%
Μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας	2	4%	3	6%	12	24%	21	42%	12	24%
Στρες και επαγγελματική εξουθένωση	1	2%	0	0%	1	2%	28	56%	20	40%

Μέρος Δ: Ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διευθέτηση των συγκρούσεων

Στο διάγραμμα 11 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται (N=23, 46%). Το 40% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως εν μέρει ο διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται και το 14% αυτών δήλωσαν πως ο διευθυντής δεν αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Ο Διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;



Ο Διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Διάγραμμα 11: Ο διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται

Από τον πίνακα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σπάνια ο διευθυντής χρησιμοποιεί την χρήση εξουσίας (N=16, 32%) για να επιλύσει τις συγκρούσεις. Ακόμα από τον πίνακα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως μερικές φορές ο διευθυντής χρησιμοποιεί την τεχνική της αποφυγής (N=15, 30%) και την τεχνική του «οργανώνει» (N=15, 30%) για να επιλύσει τις συγκρούσεις. Τέλος από τον πίνακα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συχνά ο διευθυντής χρησιμοποιεί την τεχνική του συμβιβασμού (N=21, 42%) και την τεχνική της αντιπαράθεσης (N=15, 30%) για να επιλύσει τις συγκρούσεις.

Πίνακας 5: Συχνότητα τεχνικών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων

	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η τεχνική της αποφυγής: ο διαχωρισμός των συγκρουόμενων πλευρών, ο καθορισμός των καθηκόντων τους και η αναβολή της επίλυσης του προβλήματος	7	14%	12	24%	15	30%	14	28%	1	2%
Η τεχνική του συμβιβασμού: τα δύο μέρη καλούνται να βρουν μια κοινή λύση, χωρίς να επωφελείται μια από τις δύο πλευρές	3	6%	6	12%	13	26%	21	42%	6	12%
Η τεχνική της αντιπαράθεσης: οι δύο πλευρές έρχονται σε επικοινωνία, με πρωτοβουλία του διευθυντή, προκειμένου να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους	3	6%	10	20%	13	26%	15	30%	8	16%
Η χρήση εξουσίας: ο διευθυντής διατάζει τους υφισταμένους του να διακόψουν τη σύγκρουση, όταν δεν είναι δυνατόν να βρεθεί λύση	12	24%	16	32%	15	30%	5	10%	1	2%
Η τεχνική του "οργανώνω": αναλύεται η φύση και οι συνθήκες της δημιουργίας της σύγκρουσης προκειμένου να αποφασιστεί η καταλληλότερη μέθοδος	6	12%	10	20%	14	28%	13	26%	7	14%

Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να διαθέτει ο διευθυντής αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (N=36, 72%), καλή επικοινωνία (N=33, 66%) και την συνεργασία με συναδέλφους (N=32, 64%). Ακόμα από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να διαθέτει ο διευθυντής καινοτομίες και πρωτοβουλίες (N=30, 60%), προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (N=28, 58%), αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων (N=25, 50%) και αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας (N=25, 50%).

Πίνακας 6: Σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να γνωρίζει ο διευθυντής

	Πολύ λίγο		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Συνεργασία με συναδέλφους	0	0%	0	0%	1	2%	16	32%	32	64%
Καλή επικοινωνία	0	0%	0	0%	2	4%	15	30%	33	66%
Αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας	0	0%	0	0%	2	4%	22	44%	25	50%
Αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων	0	0%	0	0%	1	2%	22	44%	25	50%
Προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	0	0%	0	0%	6	12%	15	30%	28	58%
Καινοτομίες και πρωτοβουλίες	0	0%	0	0%	4	8%	16	32%	30	60%
Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων	0	0%	0	0%	1	2%	13	26%	36	72%

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε ελάχιστο βαθμό εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας εμμονή (N=13, 26%). Ακόμα από τον πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πως ούτε λίγο ούτε πολύ εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας πειθαρχία (N=17, 34%), αυτοπεποίθηση και ενίσχυση των συνάδερφων τους (N=14, 28%) και εμμονή (N=13, 26%).

Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα (N=25, 50%), ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής μονάδας (N=25, 50%) και πίστη σε αξίες (N=20, 40%). Επιπρόσθετα από πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας αλλαγή και σχολική βελτίωση (N=18, 36%), επικοινωνία (N=16, 32%), δημιουργία θετικής επικοινωνίας (N=15, 30%) και παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων (N=13, 26%). Τέλος από τον πίνακα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων (N=13, 26%).

Πίνακας 7: Χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας

	Πολύ λίγο		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα			4	8%	6	12%	25	50%	13	26%
Ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής μονάδας			3	6%	5	10%	25	50%	16	32%
Πίστη σε αξίες			5	10%	11	22%	20	40%	13	26%
Ανάγκη για προβολή δύναμης	11	22%	7	14%	10	20%	9	18%	12	24%
Αυτοπεποίθηση και ενίσχυση των συναδέλφων του	2	4%	10	20%	14	28%	13	26%	10	20%
Εμμογή	11	22%	13	26%	13	26%	8	16%	4	8%
Πειθαρχία	4	8%	12	24%	17	34%	11	22%	5	10%
Επικοινωνία	1	2%	8	16%	12	24%	16	32%	12	24%
Παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων	5	10%	9	18%	9	18%	13	26%	13	26%
Δημιουργία θετικής επικοινωνίας	4	8%	8	16%	8	16%	15	30%	13	26%
Αλλαγή και σχολική βελτίωση	2	4%	8	16%	12	24%	18	36%	9	18%

Αναφορικά με επιπρόσθετες προτάσεις για την αντιμετώπιση/ διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα είναι η χρήση διαμεσολάβησης και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Αλλά εκτός από συζήτηση θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός, υπευθυνότητα και επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, διευθυντής). Τέλος θα πρέπει να υπάρξει διαλλακτικότητα στην διαχείριση των καθημερινών καταστάσεων της σχολικής μονάδας, ύπαρξη ψυχολόγου στις σχολικές μονάδες και εφαρμογή της νομοθεσίας.

Μέρος Ε: Αποτελεσματική επικοινωνία

Από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί μια έμφυτη δεξιότητα (N=21, 42%) και μπορεί να αποκτηθεί σταδιακά (N=20, 40%).

Πίνακας 8: Αποτελεσματική επικοινωνία ως δεξιότητα

	Πολύ λίγο		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αποτελεί μια έμφυτη δεξιότητα	2	4%	6	12%	11	22%	21	42%	7	14%
Μπορεί να αποκτηθεί σταδιακά	1	2%	2	4%	14	28%	20	40%	13	26%

Από τον πίνακα 9 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει η αποτελεσματική ηγεσία είναι η ενσυναίσθηση (N=39, 78%), η προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή (N=38, 76%) και η δημοκρατικότητα (N=35, 70%). Ακόμα από τον πίνακα 9 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει η αποτελεσματική ηγεσία είναι ο διάλογος (N=34, 68%), η επιχειρηματολογία (N=33, 66%), η κατανόηση – διαλλακτικότητα (N=30, 60%) και η ευελιξία (N=29, 66%).

Πίνακας 9: Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επικοινωνίας

	Πολύ λίγο		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή	0	0%	0	0%	0	0%	12	24%	38	76%
Κατανόηση – διαλλακτικότητα	0	0%	1	2%	0	0%	19	38%	30	60%
Ενσυναίσθηση	0	0%	1	2%	0	0%	10	20%	39	78%
Διάλογο	0	0%	0	0%	0	0%	16	32%	34	68%
Δημοκρατικότητα	0	0%	0	0%	0	0%	15	30%	35	70%
Ευελιξία	0	0%	0	0%	2	4%	19	38%	29	58%
Επιχειρηματολογία	0	0%	0	0%	0	0%	17	34%	33	66%

Από τον πίνακα 10 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε μεγάλο βαθμό μπορεί να ενισχυθεί η δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας με την ενίσχυση της ικανότητας ανάπτυξης επιχειρηματολογίας (N=25, 50%) και με την εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών αυτοσυγκράτησης (N=24, 48%).

Επίσης από τον πίνακα 10 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό μπορεί να ενισχυθεί η δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας με την προάσπιση του διαλόγου (N=27, 54%), με την εκμάθηση και την εφαρμογή τεχνικών επικοινωνίας (N=26, 52%), με προσωπική προσπάθεια (N=25, 50%) και με την ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης (N=25, 50%).

Πίνακας 10: Τρόποι ενίσχυσης δεξιοτήτων της αποτελεσματικής επικοινωνίας

	Πολύ λίγο		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Με προσωπική προσπάθεια	0	0%	0	0%	4	8%	21	42%	25	50%
Με ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης	0	0%	0	0%	3	6%	21	42%	25	50%
Με ενίσχυση της ικανότητας ανάπτυξης επιχειρηματολογίας	0	0%	0	0%	3	6%	25	50%	22	44%
Με προάσπιση του διαλόγου	0	0%	0	0%	4	8%	19	38%	27	54%
Με εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών αυτοσυγκράτησης	0	0%	0	0%	7	14%	24	48%	19	38%
Με εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών επικοινωνίας	0	0%	0	0%	5	10%	19	38%	26	52%

Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας σύμφωνα με την γνώμη των συμμετεχόντων και της συχνότητας εκδήλωσης συγκρούσεων στην σχολική μονάδα. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της συχνότητας εκδήλωσης συγκρούσεων στην σχολική μονάδα, σύμφωνα με την γνώμη των συμμετεχόντων.

Πίνακας 11: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της συχνότητας εκδήλωσης συγκρούσεων στην σχολική μονάδα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή	Between Groups	,187	3	,062	,302	,824
	Within Groups	8,682	42	,207		
	Total	8,870	45			
Κατανόηση - διαλλακτικότητα	Between Groups	,858	3	,286	,725	,543
	Within Groups	16,555	42	,394		
	Total	17,413	45			
Ενσυναίσθηση	Between Groups	,214	3	,071	,199	,897
	Within Groups	15,112	42	,360		
	Total	15,326	45			
Διάλογος	Between Groups	,769	3	,256	1,114	,354
	Within Groups	9,666	42	,230		
	Total	10,435	45			
Δημοκρατικότητα	Between Groups	,100	3	,033	,146	,932
	Within Groups	9,639	42	,229		
	Total	9,739	45			
Ευελιξία	Between Groups	1,171	3	,390	1,144	,342
	Within Groups	14,329	42	,341		
	Total	15,500	45			
Επιχειρηματολογία	Between Groups	,423	3	,141	,575	,634
	Within Groups	10,294	42	,245		
	Total	10,717	45			

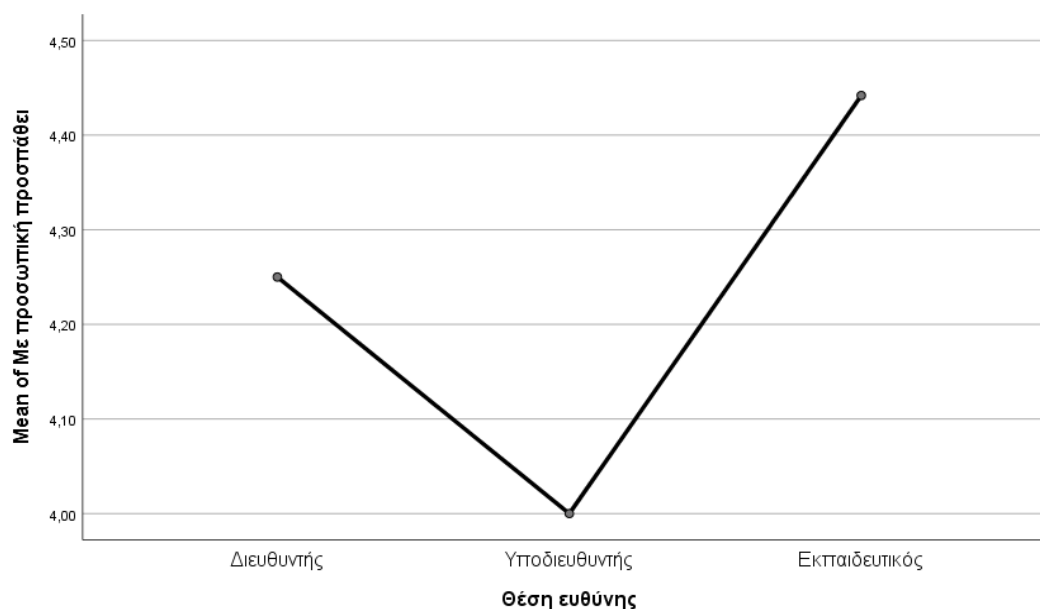
Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται ο έλεγχος ANOVA ανάμεσα στους τρόπους ενίσχυσης των δεξιοτήτων της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της θέσης ευθύνης των συμμετεχόντων. Ο έλεγχος πραγματοποιείται σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης και της θέσης ευθύνης των συμμετεχόντων ($F_{2,47}=3.822, p<5\%$).

Πίνακας 12: Έλεγχος ANOVA ανάμεσα στους τρόπους ενίσχυσης των δεξιοτήτων της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της θέσης ευθύνης των συμμετεχόντων

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Με προσωπική προσπάθεια	Between Groups	,482	2	,241	,573	,568
	Within Groups	19,355	46	,421		
	Total	19,837	48			
Με ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης	Between Groups	2,586	2	1,293	3,822	,029
	Within Groups	15,226	45	,338		
	Total	17,813	47			
Με ενίσχυση της ικανότητας ανάπτυξης επιχειρηματολογίας	Between Groups	,359	2	,179	,484	,619
	Within Groups	17,029	46	,370		
	Total	17,388	48			
Με προάσπιση του διαλόγου	Between Groups	,768	2	,384	,912	,409
	Within Groups	19,355	46	,421		
	Total	20,122	48			
Με εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών αυτοσυγκράτησης	Between Groups	,414	2	,207	,431	,653
	Within Groups	22,116	46	,481		
	Total	22,531	48			
Με εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών επικοινωνίας	Between Groups	,790	2	,395	,864	,428
	Within Groups	21,047	46	,458		
	Total	21,837	48			

Από το διάγραμμα 12 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό θα πρέπει ενισχυθεί η ενεργητική ακρόαση ως δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε σχέση με τους υποδιευθυντές.



Διάγραμμα 12: Διάγραμμα μέσων όρων ανάμεσα στους τρόπους ενίσχυσης των δεξιοτήτων της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της θέσης ευθύνης των συμμετεχόντων

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται ο έλεγχος συσχέτισης Pearson ανάμεσα στην συχνότητα τεχνικών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων και στον βαθμό σημαντικότητάς των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Από τον πίνακα 13 προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στην συχνότητα τεχνικών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων και στον βαθμό σημαντικότητάς των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας ($r=0.315$, $p<5\%$). Αυτό σημαίνει ότι καθώς αυξάνεται ο βαθμός σημαντικότητας των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας, αυξάνεται η συχνότητα τεχνικών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων.

Πίνακας 13: Έλεγχος συσχέτισης Pearson ανάμεσα στην συχνότητα τεχνικών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων και στον βαθμό σημαντικότητάς των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας

		τεχνικές	χαρακτηριστικά
τεχνικές	Pearson Correlation	1	,315*
	Sig. (2-tailed)		,028
	N	49	49
χαρακτηριστικά	Pearson Correlation	,315*	1
	Sig. (2-tailed)	,028	
	N	49	50

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα στην σχολική μονάδα, ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή για την επίλυση των συγκρούσεων και ποιος είναι ο ρόλος της επικοινωνίας.

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί και Διευθυντές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι περισσότεροι ήταν γυναίκες, είχαν ηλικία από 50 – 59 ετών και δίδασκαν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 11 – 20 έτη. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατείχαν βασικό πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής, η οργανικότητα του σχολείου που δίδασκαν είναι πολυθέσιο και ήταν εκπαιδευτικοί. Έπειτα οι περισσότεροι διευθυντές που ήταν στο σύνολο 7 δήλωσαν πως έχουν υπηρεσία ως Διευθυντής/ντρια κάτω από 4 έτη και ότι είναι διευθυντές/ντριες στο ίδιο σχολείο κάτω από 4 έτη.

Σχετικά με τους λόγους σύγκρουσης στην σχολική μονάδα οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως αποτελούν σοβαρές αιτίες σύγκρουσης στην σχολική μονάδα τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, οι διαφορετικές αντιλήψεις, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και οι γρήγοροι ρυθμοί, το κακό σχολικό κλίμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα και η έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως αποτελούν σοβαρές αιτίες σύγκρουσης στην σχολική μονάδα η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, η ανασφάλεια, η σύγχυση ρόλων και η επικάλυψη αρμοδιοτήτων, ο εργασιακός ανταγωνισμός και η κατανομή τάξεων. Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν έντονα πως αποτελεί σοβαρή αιτία σύγκρουσης στην σχολική μονάδα το στυλ ηγεσίας.

Αναφορικά με τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι θετικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσης είναι πως αντιμετωπίζονται τα προβλήματα έγκαιρα, ομαλοποιείται μια σοβαρή διαμάχη και παράγονται καινούργιες και ευφυέστερες ιδέες στη σχολική μονάδα. Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι θετικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσης είναι πως λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις και δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον.

Ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσης είναι η δημιουργία αρνητικού κλίματος, η δυσκολία στην επικοινωνία και το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσης είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων, η άδικη σπατάλη ενέργειας και η μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας.

Στην συνέχεια εξετάστηκε ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην διευθέτηση των συγκρούσεων. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ο διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συχνά ο διευθυντής χρησιμοποιεί την τεχνική του συμβιβασμού και την τεχνική της αντιπαράθεσης για να επιλύσει τις συγκρούσεις. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να διαθέτει ο διευθυντής αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, καλή επικοινωνία και την συνεργασία με συναδέλφους. Καθώς επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να διαθέτει ο διευθυντής καινοτομίες και πρωτοβουλίες, προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων και αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας.

Έπειτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα, ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής μονάδας και πίστη σε αξίες. Επιπρόσθετα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό εντοπίζουν στον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας αλλαγή και σχολική βελτίωση, επικοινωνία, δημιουργία θετικής επικοινωνίας και παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων.

Ακόμα στην έρευνα εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά και οι τρόποι ενίσχυσης της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει η αποτελεσματική ηγεσία είναι η ενσυναίσθηση, η προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή και η δημοκρατικότητα. Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει η αποτελεσματική ηγεσία είναι ο διάλογος, η επιχειρηματολογία, η κατανόηση – διαλλακτικότητα και η ευελιξία.

Τέλος από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό θα πρέπει ενισχυθεί η ενεργητική ακρόαση ως δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε σχέση με τους διευθυντές και ότι καθώς αυξάνεται ο βαθμός σημαντικότητας των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας, αυξάνεται η συχνότητα τεχνικών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

Adams (2018) *Τα Μυστικά της Αποτελεσματικής Επικοινωνίας*, Εκδόσεις: Μάρτης

Agoritsa, Thomas & Makri (2022) *Μοντέλο Κοινωνικών Δεξιοτήτων του 21^{ου} Αιώνα για Ηγέτες της Εκπαίδευσης: Μια Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας*, Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου ΕΑΠ, Διαθέσιμο Εδώ:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3201>

Bateman & Snell (2017) *Διοίκηση Επιχειρήσεων*, 11^η Έκδοση, Εκδόσεις: Τζιόλας, Θεσσαλονίκη

Fisk (2010) *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Εκδόσεις: Αιγόκερως

Haykin & Moher (2010) *Συστήματα Επικοινωνίας*, 5^η Έκδοση, Εκδόσεις: Παπασωτηρίου

Jürgen Habermas στο Ράπτη (2009) *Αναγκαιότητα Επικοινωνιακού Λόγου*, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π., Πανεπιστημιακή Διάλεξη

McQuail & Windahl (2009) *Σύγχρονα Μοντέλα Επικοινωνίας – Για τη Μελέτη της Μαζικής Επικοινωνίας*, Εκδόσεις: Καστανιώτη, Αθήνα

Northouse (2019) *Ηγεσία: Θεωρία & Πράξη*, 8^η Έκδοση, Εκδόσεις: Παπασωτηρίου

Rebbins, Decenzo & Coulter (2012) *Διοίκηση Επιχειρήσεων*, Εκδόσεις: Κριτική, Αθήνα

Schermehorn (2011) *Εισαγωγή στο Management*, Εκδόσεις: Broken Hill Publishers, Λευκωσία

Winkin (1993) *Επικοινωνία*, Εκδόσεις: Μάγια, Θεσσαλονίκη

Βασιλείου & Κεχαόγλου (2015) *Διαχείριση Συγκρούσεων & Επικοινωνία*, Εκπαιδευτικό Υλικό, Πρόσβαση στην Αγορά Εργασίας: Απόκτηση Επαγγελματικής Εμπειρίας Αποφοίτων ΙΕΚ, ΕΠΑΣ & ΕΠΑΛ, Διαθέσιμο Εδώ: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2015/07/SYGKROYSEIS-EPIKOINWNIA.pdf>

Δεληγκιαούρη (2022) *Αρχές Επικοινωνίας – Βασικά Μοντέλα Επικοινωνίας*, Τμήμα Ψηφιακών Μέσων & Επικοινωνίας, Διαθέσιμο Εδώ: <https://eclass.teiwm.gr/modules/document/file.php/PME103/%CE%94%CE%95%CE%9B%CE%97%CE%93%CE%9A%CE%99%CE%91%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%97%20%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%91%20%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%91%CE%A3.pdf>

Καϊτατζή – Γουιτλοκ (2021) *Θεωρία Επικοινωνίας & Μέσων*, Σημειώσεις Διδάσκουσας

Καπράλος (2019) *Συγκρούσεις & Πολιτική Επικοινωνία – Ανατομία ενός WarRoom*, Εκδόσεις: Παπαζήση

Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2016) *Ανατομία & Διαχείριση των Συγκρούσεων Μεταξύ των Εκπαιδευτικών στη Σχολική Μονάδα: Θεώρηση, Διερεύνηση & Πρακτική*, Διαθέσιμο Εδώ: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/243>

- Κοντάκος & Σταμάτης (2002) *Παιδαγωγική μη Λεκτική Επικοινωνία στην Αρχαιότητα: Το Παράδειγμα του Πρωταγόρα*, Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα
- Κούρτη (1995) *Διαπροσωπική Επικοινωνία: Θεωρητική Προσέγγιση*, Εκδόσεις: Μάγια, Αθήνα
- Μαλικιώση – Λοΐζου (2008) *Εμπόδια Επικοινωνίας*, Συμβουλευτική Γονέων: ΙΔΕΚΕ ΙΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Μητσαρά & Ιορδανίδης (2015) *Διερεύνηση των Τεχνικών Αντιμετώπισης των Συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας*, Έρευνα στην Εκπαίδευση
- Μπαμπινιώτης (2012) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, 4^η Έκδοση, Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα
- Μπατιμαρούδης (2011) *Πολιτιστική Επικοινωνία, Οργανισμοί, Θεωρίες, Μέσα*, Εκδόσεις: Κριτική, Αθήνα
- Μπουραντάς (2001) *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις: Μπενός, Αθήνα
- Μπουραντάς (2017) *Ηγεσία*, Εκδόσεις: Παπαδόπουλος
- Μπουραντάς (2018) *Επιτυχημένος Ηγέτης & Μάνατζερ*, Εκδόσεις: Ψυχογιός
- Μπουτόλα (2019) *Ποιες είναι οι Θετικές & οι Αρνητικές Συνέπειες των Συγκρούσεων*, Διαθέσιμο Εδώ: <https://worktime.gr/%CE%80%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CE%B9-%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD/>
- Μπρούζος & Κουζούνη (2003) *Οι Διαπροσωπικές Συγκρούσεις ως Μέρος της Σχολικής Πραγματικότητας*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.
- Παπαηλίου (2005) *Ανάπτυξη της Γλώσσας*, Εκδόσεις: Παπαζήση, Αθήνα
- Πέτρου & Αγγελίδης (2022) *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Ηγεσία: Επιστημονική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές*, Εκδόσεις: Διάδραση
- Πολίτης (2001) *Προφορικός & Γραπτός Λόγος – Θεωρία & Ιστορία Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,
- Πρίντζας (2005) *Η Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση*, στο Καψάλη: Οργάνωση & Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
- Ραγιές (2014) *Δημόσια Διπλωματία & Στρατηγική Επικοινωνία*, Εκδόσεις: Σταμούλη Α.Ε.

Σαΐτη & Σαΐτης (2011) *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία & μελέτη Περιπτώσεων*, Τόμος Α, Αθήνα

Σαΐτης (2014) *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας: Σύγχρονες Τάσεις & Πρακτικές*, Διαθέσιμο Εδώ:

<http://www3.lib.uom.gr/enrichment/retrieveRecIPAC.asp?ID=9493>

Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή (1996) *Δυσλειτουργίες στις Σχολικές Οργανώσεις: Το Οργανωτικό Πλαίσιο & ο Βαθμός Οργανωσιακής Υποστήριξης σε Σχέση με τις Συγκρούσεις*, Νέα Παιδεία

Στάιου (2019) *Το Πλαίσιο & Τα Μοντέλα Επικοινωνίας των Αυτό – Οργανωμένων Πρωτοβουλιών Κοινωνικής Αλληλεγγύης – Μια Συμβολή στη Συζήτηση Περί Κοινωνικού Κράτους*, Εκδόσεις: Παπαζήση

Σταμάτης & Κόνσολας (2011) *Επικοινωνιακό Άγχος & Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων: Ερευνητική Προσέγγιση*, Εκδόσεις: Διάδρασις, Αθήνα

Σταμάτης (2012) *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική & Διοικητική Διαδικασία: Βασικές Έννοιες & Στρατηγικές*, Εκδόσεις: Διάδραση

Σταμάτης (2015) *Προσχολική & Πρωτοσχολική Παιδαγωγική: Επικοινωνιακές Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*, Εκδόσεις: Διάδραση, Αθήνα

Συλλογικό (2012) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Εκδόσεις: Ίων

Συλλογικό (2017) *Θεωρίες & Μοντέλα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Διάδραση

Συλλογικό (2017) *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση – Θεωρία & Πράξη*, Εκδόσεις: Διάδραση

Τριαντάρη (2018) *Από τη Σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση. Η Διαμεσολάβηση ως Στρατηγική και Πολιτική της Επικοινωνίας*, Εκδόσεις: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη

Τριαντάρη (2020) *Ηγεσία – Θεωρίες Ηγεσίας: Από τον Αριστοτελικό Ρήτορα στο Σύγχρονο Ηγέτη*, Εκδόσεις: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη

Τριαντάρη (2020) *Ηθική & Κοινωνική Φιλοσοφία της Επικοινωνίας – Στρατηγικές & Τεχνικές της Επικοινωνίας*, Εκδόσεις: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη

Τριαντάρη (2016) *Η Ρητορική, Η Τέχνη της Επικοινωνίας από την Αρχαιότητα στο Βυζάντιο. Η Επικαιροποίηση της Ρητορικής και η Εξέλιξή της*, Εκδόσεις: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη

Τριαντάρη (2009) *Πολιτική Ρητορική και Επικοινωνία τον 14^ο και τον 21^ο αιώνα. Θωμά Μαγίστρου Λόγος περί Βασιλείας και Πολιτείας*, Εκδόσεις: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη

Φαναριώτης (2010) *Επιχειρησιακή Επικοινωνία – Εισαγωγή στη Θεωρία & Τεχνικές της Σύγχρονης Επιχειρησιακής Επικοινωνίας*, Εκδόσεις: Σταμούλη, Αθήνα

Φασούλης (2006) *Η Δημιουργική Διαλεκτική ως Μέσο Αντιμετώπισης & Διευθέτησης του Συγκρουσιακού Φαινομένου στο Σχολικό Περιβάλλον*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία & Πράξη

Χυτήρης (1996) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Επιχειρήσεις & Οργανισμούς*, Εκδόσεις: Interbooks, Αθήνα

Χυτήρης (2006) *Management*, Εκδόσεις: Interbook, Αθήνα

Ξενόγλωσση:

Balay (2006) *Conflict Management Strategies of Administrators & Teachers*, Asian Journal of Management Cases

Blake & Mouton (1964) *The Managerial Grid*, Gulf, Houston

Brennen (2004) *The Transmission of Affect*, Cornell University Press

Cuofano (2022) *What is the Transactional Model of Communication? Transactional Model of Communication in a Nutshell*, Available Here: <https://fourweekmba.com/transactional-model-of-communication/>

Daley (2016) *Five Things to Know About the Diamond Sutra, The World's Oldest Dated Printed Book*, Available Here: <https://www.smithsonianmag.com/>

Glanz (2006) *What Every Principal Should Know About Collaborative Leadership*, Corwin Press

Hoy & Miskel (2008) *Theory, Research & Practice in Educational Administration*, Translated to Persian by: Abaszadeh S. Urmia: Urmia University Pub

Lasswell (1948) *Power & Personality*, New York: Norton

Louis, Dretzke & Wahlstrom (2010) *How Does Leadership Affect Student Achievement? Results From a National US Survey*, School Effectiveness & School Improvement

Lunenburg & Ornstein (2008) *Educational Administration: Concepts & Practices*, 5th Edition, Belmont: Thomson Wadworth

Modaff, DeWine & Butler (2005) *Organizational Communication, Challenges & Misunderstanding*, New York: Roxbury

Monchak (1994) *Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution & Organizational Commitment in Elementary Schools*, Dissertation Abstracts International

Northouse (2016) *Leadership: Theory & Practice* 7th Edition,

Pressbooks (2022) *Transaction Model of Communication*, Chapter 1 – Introduction to Communication, Available Here: <https://pressbooks.library.torontomu.ca/communicationnursing/chapter/transaction-model-of-communication/>

Rahim (2001) *Managing Conflict in Organizations*, Praeger: Westport: CT

Robbins & Judge (2011) *Organizational Behavior*, Global ed. Person Education Inc, Upper Saddle River, New Jersey

Ruesch & Bateson (1951) *Communication - The Social Matrix of Psychiatry*, New York: Norton

Schramm (1954) *The Process & Effects of Mass Communication*, Urbana: University of Illinois Press

Shannon & Weaver (1949) *A Mathematical Model of Communication*, Urbana: University of Illinois Press

Spillane & Kenney (2012) *School Administration in a Changing Education Sector: The US Experience*, Journal of Educational Administration

Stogdill (1974) *Handbook of Leadership a Survey of the Literature*, Journal of Psychology

Stone, Sihgletary & Richmond (1999) *Clarifying Communication Theories: A Hands – on Approach*, Iowa State University Press: Wiley – Blackwell

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

Thomas (1978) *Introduction*, California Management Review

Watzlawick, Beavin & Jackson (1967) *Pragmatics of Human Communication – A Study of Interactional Patterns, Pathologies & Paradoxes*, New York: Norton

West & Turner (2007) *Introducing Communication Theory: Analysis & Application*, 3rd Edition, New York: McGraw – Hill

Wood (2010) *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*, 6th Edition, Boston: Wadworth

Παράρτημα

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι/ισσες,

Με αυτό το ερωτηματολόγιο διεξάγουμε μία έρευνα, στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στον τομέα της Εκπαίδευσης στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού με θέμα:
Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο ατομικά, έχοντας τη βεβαιότητα ότι συμβάλλετε στην επιστημονική διερεύνηση ενός ιδιαίτερα σημαντικού θέματος που αφορά την Ελληνική εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο δεν είναι εξέταση, επομένως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απαντήστε σε κάθε ερώτηση με όση περισσότερη προσοχή και ακρίβεια μπορείτε.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, για να μπορέσετε να δώσετε ακριβείς προσωπικές απαντήσεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για τους ερευνητικούς σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!!

Δέσποινα Τζιλίνη.....

(Εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ.
Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A) Ατομικά στοιχεία - υπηρεσιακή κατάσταση:

Επιλέξτε μία απάντηση σε κάθε ερώτηση.

1. Α1.Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2. Α2.Ηλικία

25-30

31-39

40-49

50-59

60+

3. Α3.Έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μέχρι 10

Από 11-20

Από 21-30

Ανω των 30

4. Α4.Επίπεδο Εκπαίδευσης (Διαλέξτε το μεγαλύτερο προσόν)

Βασικό πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής

Μετεκπαίδευση

Δεύτερο πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης σχολής

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

5. Α5.Οργανικότητα του σχολείου

Ολιγοθέσιο

Πολυθέσιο

Εξαθέσιο

Άλλο:.....

6. Α6.Θέση ευθύνης

Διευθυντής

Υποδιευθυντής

Εκπαιδευτικός

Ερωτήσεις μόνο για διευθυντές

7. Α7.Υπηρεσία ως Διευθυντής

Κάτω από 4 έτη

4-8

Πάνω από 8

8. Α8.Υπηρεσία ως Διευθυντής στο ίδιο σχολείο

Κάτω από 4 έτη

4-8

Πάνω από 8

B) Λόγοι σύγκρουσης στη σχολική μονάδα:

9. Β1.Με ποια συχνότητα εκδηλώνονται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα;

Καθημερινά(τουλάχιστον μια φορά την ημέρα)

Εβδομαδιαία(2-3 την εβδομάδα)

Μηνιαία(2-3 φορές το μήνα)

Ετήσια(2-3 φορές το χρόνο)

10. Β2.Οι συγκρούσεις παρατηρούνται:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά

Ανάμεσα σε Διευθυντή και εκπαιδευτικούς					
Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς					
Ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς					
Ανάμεσα σε μαθητές					
Ανάμεσα σε σχολική μονάδα και διοίκηση					
Ανάμεσα σε σχολική μονάδα και κοινότητα					
Ανάμεσα σε σχολικό σύμβουλο και εκπαιδευτικούς					

11. Β3. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι αποτελούν σοβαρή αιτία σύγκρουσης στη σχολική σας μονάδα;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= διαφωνώ έντονα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Κατανομή τάξεων					
Άρνηση ανάληψης έργου					
Κακό σχολικό κλίμα					
Ωρολόγιο πρόγραμμα					
Μέθοδος διδασκαλίας					
Καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας					
Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών					
Έλευση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών					
Μη ξεκάθαρη στοχοθεσία εκπαιδευτικού συστήματος					
Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας					
Έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας					
Εργασιακός ανταγωνισμός					
Σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων					
Οι διαφορετικές αντιλήψεις					
Υπερβολικός φόρτος εργασίας και					

γρήγοροι ρυθμοί					
Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης					
Η ανασφάλεια					
Το στυλ ηγεσίας					

Γ) Θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων:

12. Γ1. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις;

Ναι

Εν μέρει

Όχι

13. Γ2. Εάν πιστεύετε ότι υπάρχουν και θετικές επιπτώσεις, ποιες είναι αυτές;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= διαφωνώ έντονα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Παράγονται καινούργιες και ευφρέστερες ιδέες στη σχολική μονάδα					
Δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον					
Αναπτύσσεται η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας					
Αντιμετωπίζονται τα προβλήματα έγκαιρα					
Λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις					
Αυξάνεται η παραγωγικότητα					
Ενισχύεται η συνοχή της σχολικής μονάδας					
Βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις					
Ομαλοποιείται μια σοβαρή διαμάχη					
Ενισχύεται το θετικό σχολικό κλίμα					
Αναπτύσσεται ικανοποιητική συνεργασία και επικοινωνία					
Η αντιμετώπισή τους δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης					

14. Γ3. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις;

Ναι

Εν μέρει

Όχι

15. Γ4. Ποιες από τις παρακάτω θεωρείτε ότι είναι οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= διαφωνώ έντονα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Δημιουργία αρνητικού κλίματος					
Δυσκολία στην επικοινωνία εντός του οργανισμού					
Ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων					
Άδικη σπατάλη ενέργειας					
Αίσθηση της ήττας					
Μείωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας					
Στρες και επαγγελματική εξουθένωση					

Δ) Ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διευθέτηση των συγκρούσεων:

16. Δ1. Ο Διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Ναι

Εν μέρει

Όχι

17. Δ2.Με ποία συχνότητα ο διευθυντής χρησιμοποιεί τις παρακάτω τεχνικές, προκειμένου να επιλυθούν οι συγκρούσεις;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= Ποτέ, 2=Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5= Πολύ συχνά).

	1	2	3	4	5
Η τεχνική της αποφυγής: ο διαχωρισμός των συγκρουόμενων πλευρών, ο καθορισμός των καθηκόντων τους και η αναβολή της επίλυσης του προβλήματος					
Η τεχνική του συμβιβασμού: τα δύο μέρη καλούνται να βρουν μια κοινή λύση, χωρίς να επωφελείται μια από τις δύο πλευρές					
Η τεχνική της αντιπαράθεσης: οι δύο πλευρές έρχονται σε επικοινωνία, με πρωτοβουλία του διευθυντή, προκειμένου να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους					
Η χρήση εξουσίας: ο διευθυντής διατάζει τους υφισταμένους του να διακόψουν τη σύγκρουση, όταν δεν είναι δυνατόν να βρεθεί λύση					
Η τεχνική του "οργανώνειν": αναλύεται η φύση και οι συνθήκες της δημιουργίας της σύγκρουσης προκειμένου να αποφασιστεί η καταλληλότερη μέθοδος					

18. Δ3.Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι είναι σημαντικά να γνωρίζει ο διευθυντής και σε ποιο βαθμό;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= πολύ λίγο, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Συνεργασία με συναδέλφους					
Καλή επικοινωνία					
Αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας					
Αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων					
Προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων					
Καινοτομίες και πρωτοβουλίες					
Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων					

19. Δ4. Ποια χαρακτηριστικά εντοπίζετε στο διευθυντή της σχολικής μονάδας σας και σε ποιο βαθμό;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= πολύ λίγο, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα					
Ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής μονάδας					
Πίστη σε αξίες					
Ανάγκη για προβολή δύναμης					
Αυτοπεποίθηση και ενίσχυση των συναδέλφων του					
Εμμονή					
Πειθαρχία					
Επικοινωνία					
Παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων					
Δημιουργία θετικής επικοινωνίας					
Αλλαγή και σχολική βελτίωση					

20. Δ5. Ποιες άλλες προτάσεις έχετε για την αντιμετώπιση/ διαχείριση συγκρούσεων στην υπηρεσία σας;

.....

.....

.....

.....

E) Η αποτελεσματική επικοινωνία :

21. E1.Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί μία δεξιότητα επίκτητη;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= πολύ λίγο, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Αποτελεί μία έμφυτη δεξιότητα					
Μπορεί να αποκτηθεί σταδιακά					

22. E2.Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι περιλαμβάνει η αποτελεσματική επικοινωνία;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= πολύ λίγο, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή					

Κατανόηση/διαλλακτικότητα					
Ενσυναίσθηση					
Διάλογο					
Δημοκρατικότητα					
Ευελιξία					
Επιχειρηματολογία					

23. Ε3.Με ποιόν/ποιούς τρόπο/τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να ενισχυθεί η δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας;

(Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε ένα από τα παρακάτω, όπου: 1= πολύ λίγο, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Με προσωπική προσπάθεια					
Με ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης					
Με ενίσχυση της ικανότητας ανάπτυξης επιχειρηματολογίας					
Με προάσπιση του διαλόγου					
Με εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών αυτοσυγκράτησης					
Με εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών επικοινωνίας					