



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

### **Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ  
ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ  
ΠΑΘΟΥΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

του

**ΣΩΤΗΡΙΟΥ ΧΙΩΤΗ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του  
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης  
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

Ιούνιος 2019

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2019

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ  
ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ  
ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

του

**ΣΩΤΗΡΙΟΥ ΧΙΩΤΗ**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπων Καθηγητής:

Μέλη:

κ. Ευθύμιος Βαλκάνος

κ. Βασιλική Γιαννούλη

κ. Μιλτιάδης Σταμπολής

**Ιούνιος 2019**

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα που έχει ως σκοπό να διερευνήσει το κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, είναι καταρτισμένοι και εξειδικευμένοι, διαθέτοντας ανεπτυγμένες δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις συγκρούσεις που αναδύονται από την εκάστοτε ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης το κατά πόσο οι διευθυντές είναι σε θέση να επιλύσουν και με ποιό τρόπο τα παραπάνω πολυπολιτισμικά προβλήματα που αναφύονται. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν σκοπό να αναδείξουν τις πιθανές αδυναμίες, αιτίες και δυσκολίες αντιμετώπισης των συγκρούσεων και της αποτελεσματικής διαχείρισής τους καθώς και να προτείνουν λύσεις, ιδέες, προγράμματα ώστε οι μελλοντικοί διευθυντές να μην παραμείνουν απλά παραδοσιακοί διευθυντές, αλλά να μετεξελιχθούν σε ηγέτες, ηγέτες με όραμα.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βαλκάνο Ευθύμιο για τη στήριξή του και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου σε σχέση με την περάτωση της παρούσης διπλωματικής.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την τριμελή επιτροπή που επιφορτίστηκε με το έργο της εξέτασης της διπλωματικής.

Επιπρόσθετα, οφείλω ένα ευχαριστώ σε όλους όσους αφιέρωσαν μέρος του χρόνου τους, προκειμένου να προβούν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς σε άλλη περίπτωση δε θα ήταν δυνατή η εκπόνηση της παρούσης εργασίας.

Τέλος, θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξή της και ιδιαιτέρως τη μητέρα μου που αποτελεί κινητήριο δύναμή μου, κριτή και συμπαράστατή μου.

## Περίληψη

Η Ελλάδα αρχικά υποδέχθηκε μεγάλα κύματα οικονομικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, στη συνέχεια μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης άρχισε να υποδέχεται μετανάστες, αλλά και παλιννοστούντες Έλληνες. Τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να μαζικά κύματα φυγής από την περιοχή της Μέσης Ανατολής λόγω των εκεί εχθροπραξιών, αλλά και από χώρες της Βόρειας Αφρικής (Μαρόκο, Τυνησία, Αλγερία, Λιβύη), λόγω των πολιτικών εξελίξεων. Οι μεταναστεύσεις μεγάλης κλίμακας αποτελούν ταυτόχρονα αιτία αλλά και συνέπεια σημαντικών πολιτιστικών μετασχηματισμών. Υπό τις νέες συνθήκες, η κυβέρνηση έχει δώσει υψηλή προτεραιότητα σε δράσεις που αποσκοπούν στη διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα τον Οκτώβριο του 2016 σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των «Υποδοχής-Προπαρασκευαστικών Μαθημάτων για την Εκπαίδευση των Προσφύγων» (DYEP) σε ορισμένα δημόσια σχολεία της Ελλάδας κατά τις απογευματινές ώρες. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός διαχείρισης των συγκρούσεων και την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό διεξήχθη έρευνα σε δείγμα 101 εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα αναφορικά με την εμφάνιση συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος έδειξε ότι το 60% αναγνωρίζει ότι στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων. Καθοριστικοί λόγοι των συγκρούσεων ήταν ένας συνδυασμός υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων έδειξαν ότι σημαντικοί παράγοντες είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η εμπειρία, η δίκαιη αντιμετώπιση, η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η διάφανη διοίκηση, οι ηγετικές και ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων. Από την ανάλυση των δεδομένων που αφορά την ενσωμάτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στην εκπαιδευτική διαδικασία προέκυψε ότι το 70% θεωρούν ότι η σχολική μονάδα που εργάζονται έχει δυνατότητες ώστε να μπορεί να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού έδειξαν ότι σημαντικοί παράγοντες είναι οι γλωσσικές διαφορές ενώ σε μικρότερο βαθμό αναγνώρισαν τις πολιτισμικές διαφορές τις αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών, τις αντιδράσεις των γονέων και τις αντιδράσεις των μαθητών.

### **Λέξεις κλειδιά**

Συγκρούσεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διευθυντής σχολικής μονάδας

# ABSTRACT

Greece initially welcomed large waves of economic migrants from the Balkans, after the dissolution of the Soviet Union began to accept migrants but also repatriated Greeks. In recent years, they have begun to emerge massively from the Middle East because of their hostilities, but also from South Africa (Morocco, Tunisia, Algeria, Libya) due to political developments. Large-scale migration is both a cause and a consequence of important cultural transformations. Under the new circumstances, the government has given high priority to actions aimed at ensuring access to education for refugee children. In particular, a special training program was launched in October 2016 on the establishment and operation of DYEP in some public schools in Greece during the hours of the halls. The purpose of this research is to examine whether the professional development of school unit managers can act as a lever for managing conflicts and solving the problems created by integrating the immigrant population into the school environment. For this purpose, a sample of 101 teachers and managers of primary school units was surveyed using an appropriate questionnaire. The results regarding the occurrence of conflicts in the school environment showed that 60% ignore the fact that in the working environment they are working there are conflicts between colleagues. The decisive reason for the conflicts was a combination of service and personal reasons. The results of the factors that help the school management in conflict management have shown that important factors are communication skills, experience, fairness, honesty, integrity and transparent administration, leadership and democratic decision-making. Analysis of data on the integration of migrant populations into the educational process revealed that 70% believe that the school unit that it is working with has the potential to integrate migrant populations. The results of the factors influencing the integration of the migrant population have shown that the linguistic differences are important factors, while to a lesser extent they recognized the cultural differences in the reactions of the local communities, the reactions of the parents and the reactions of the students.

## **Keywords**

Conflicts, intercultural education, school unit manager

Πίνακας Περιεχομένων

|  |    |
|--|----|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....  | IV |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....  | V  |
| ABSTRACT .....   | VI |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....  | 1  |
| 1.1 Διάρθρωση διπλωματικής .....   | 6  |
| ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....   | 7  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....                                     | 7  |
| 2.1 Η έννοια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών .....                              | 7  |
| 2.2 Μετατόπιση από την υποδοχή στην ενσωμάτωση .....                           | 8  |
| 2.3 Εκπαίδευση πληθυσμών προσφύγων και μεταναστών.....                         | 9  |
| 2.3.1 Πολιτικές για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων.....               | 12 |
| 2.4 Εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα (2016-2018).....                          | 14 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ.....                  | 18 |
| 3.1 Διαχείριση συγκρούσεων .....   | 18 |
| 3.2 Ορισμός σύγκρουσης.....  | 21 |
| 3.3 Ταξινόμηση συγκρούσεων .....   | 24 |
| 3.3.1 Εσωτερική σύγκρουση (Intra- individual conflict) .....                   | 25 |
| 3.3.2 Διαπροσωπική σύγκρουση (Interpersonal conflict) .....                    | 25 |
| 3.3.3 Συγκρούσεις μεταξύ ομάδων (Intergroup conflict).....                     | 27 |
| 3.3.4 Οργανωτικές συγκρούσεις (Organizational conflict).....                   | 28 |
| 3.4 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....                                   | 30 |
| 3.4.1 Ορισμός στρατηγικής .....  | 30 |
| 3.4.2 Η άποψη των εμπλεκόμενων μερών.....                                      | 31 |
| 3.4.3 Διαπραγμάτευση και διαμεσολάβηση .....                                   | 31 |
| 3.4.4 Δημιουργία συναίνεσης.....   | 33 |
| 3.4.5 Διαχωρισμός ανθρώπων από τα προβλήματα .....                             | 35 |
| 3.4.6 Εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων για αμοιβαίο όφελος .....                   | 36 |
| 3.4.7 Τεχνικό υπόβαθρο των διαχειριστών .....                                  | 37 |
| 3.5 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....  | 39 |
| 3.5.1. Συνεργατικό στυλ .....  | 39 |
| 3.5.2 Στυλ αποφυγής .....  | 41 |
| 3.5.3 Στυλ εξυπηρέτησης.....   | 43 |
| 3.5.4 Στυλ συμβιβασμού .....   | 44 |
| 3.6 Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον .....                                   | 45 |
| 3.6.1 Ενδο-ατομικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών.....                             | 46 |
| 3.6.2 Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικές απόψεις/στάσεις ..      | 47 |
| 3.6.3 Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με παρόμοιες απόψεις/στάσεις.....       | 49 |
| Κεφάλαιο 4. Ο ρόλος του διευθυντή και η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης50 |    |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1 Ο νέος ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς διευθυντές.....                             | 50  |
| 4.1.1 Φορέας επικοινωνίας.....  | 50  |
| 4.1.2 Διαπραγματευτής.....  | 51  |
| 4.1.3 Ηγέτης.....   | 51  |
| 4.1.4 Φορέας φροντίδας.....   | 52  |
| 4.1.5 Φορέας επίλυσης συγκρούσεων .....   | 52  |
| 4.1.6. Φορέας ενθάρρυνσης.....  | 53  |
| 4.1.7 Υπεύθυνος λήψης αποφάσεων .....   | 54  |
| 4.1.8 Διαμεσολαβητής.....   | 54  |
| 4.2. Ρόλος του διευθυντή σε σχολεία ενσωμάτωσης μεταναστών .....  | 55  |
| 4.3. Επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών.....   | 58  |
| 4.3.1. Έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....   | 58  |
| 4.3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών.....   | 60  |
| ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....   | 63  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....  | 63  |
| 5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....  | 63  |
| 5.2. Μεθοδολογία έρευνας .....  | 63  |
| 5.3. Εργαλείο έρευνας .....   | 64  |
| 5.4. Δείγμα έρευνας .....   | 66  |
| 5.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων .....   | 66  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....  | 68  |
| 6.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος .....   | 68  |
| 6.2. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών .....   | 70  |
| 6.3. Αποτελέσματα για το σχολικό κλίμα .....  | 73  |
| 6.3.1. Διαφοροποίηση των απόψεων για το σχολικό κλίμα ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος ..... | 75  |
| 6.4. Αποτελέσματα για τις συγκρούσεις εντός σχολικών μονάδων .....  | 78  |
| 6.5. Ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα.....   | 85  |
| ΜΕΡΟΣ Γ. ΕΡΜΗΝΕΙΑ/ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....  | 90  |
| Προτάσεις προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού .....                     | 95  |
| Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....  | 97  |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....   | 98  |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....   | 109 |





## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|   |    |
|---|----|
| <b>Πίνακας 1.</b> Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών.....   | 68 |
| <b>Πίνακας 2.</b> Επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών.....   | 69 |
| <b>Πίνακας 3.</b> Αποτελέσματα σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Διοίκηση της εκπαίδευσης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....  | 70 |
| <b>Πίνακας 4.</b> Αποτελέσματα σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Διοίκηση της εκπαίδευσης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές ή όχι ..... | 71 |
| <b>Πίνακας 5.</b> Αποτελέσματα σχετικά με τις συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του δείγματος .....   | 74 |
| <b>Πίνακας 6.</b> Αποτελέσματα σχετικά με το που οφείλονται αυτές οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του δείγματος .....                              | 75 |
| <b>Πίνακας 7.</b> Αποτελέσματα για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων .....  | 81 |
| <b>Πίνακας 8.</b> Αποτελέσματα για τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων .....   | 82 |
| <b>Πίνακας 9.</b> Αποτελέσματα για τους παράγοντες που βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων .....  | 83 |
| <b>Πίνακας 10.</b> Αποτελέσματα για τους παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διεύθυνση των συγκρούσεων .....  | 84 |
| <b>Πίνακας 11.</b> Αποτελέσματα για τους παράγοντες δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία .....  | 86 |
| <b>Πίνακας 12.</b> Αποτελέσματα για τα προβλήματα που προκαλεί η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα .....  | 87 |
| <b>Πίνακας 13.</b> Αποτελέσματα για παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού .....  | 88 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

|   |    |
|---|----|
| <b>Διάγραμμα 1.</b> Αποτελέσματα για το αν έχουν κατάρτιση στη Διοίκηση της εκπαίδευσης ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικών μονάδων .....   | 72 |
| <b>Διάγραμμα 2.</b> Αποτελέσματα για το αν έχουν κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικών μονάδων.....   | 72 |
| <b>Διάγραμμα 3.</b> Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....                       | 73 |
| <b>Διάγραμμα 4.</b> Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την συνολική προϋπηρεσία τους..... | 76 |
| <b>Διάγραμμα 5.</b> Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης ως προς την συνολική προϋπηρεσία τους.....   | 77 |
| <b>Διάγραμμα 6.</b> Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει συνεργασία με την τοπική επικοινωνία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.....                      | 77 |
| <b>Διάγραμμα 7.</b> Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα που παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου.....                     | 78 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Διάγραμμα 8.</b> Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους εμφάνισης των συγκρούσεων.....  | 79 |
| <b>Διάγραμμα 9.</b> Αποτελέσματα για το ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους.....                                      | 79 |
| <b>Διάγραμμα 10.</b> Αποτελέσματα για το ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους.....                                      | 80 |
| <b>Διάγραμμα 11.</b> Αποτελέσματα για το αν πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων.....  | 81 |
| <b>Διάγραμμα 12.</b> Αποτελέσματα για το αν πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα που εργάζονται είναι σε θέση να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό.....                   | 85 |
| <b>Διάγραμμα 13.</b> Αποτελέσματα για το αν πιστεύουν ότι έχουν γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού..... | 86 |

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα, από μια κατεξοχήν χώρα αποστολής μεταναστών το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα μετατρέπεται πλέον σε χώρα υποδοχής ολοένα και περισσότερων μεταναστών. Η Ελλάδα αρχικά υποδέχθηκε μεγάλα κύματα οικονομικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, στη συνέχεια μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης άρχισε να υποδέχεται μετανάστες, αλλά και παλιννοστούντες Έλληνες. Τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να μαζικά κύματα φυγής από την περιοχή της Μέσης Ανατολής λόγω των εκεί εχθροπραξιών, αλλά και από χώρες της Βόρειας Αφρικής (Μαρόκο, Τυνησία, Αλγερία, Λιβύη), λόγω των πολιτικών εξελίξεων. Αυτό το προσφυγικό κύμα είχε σαν προορισμό τις χώρες της Ευρώπης με αποτέλεσμα η Ελλάδα ως κύριο πέρασμα για την μετάβαση στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να δεχθεί το μεγαλύτερο τμήμα αυτού του κύματος (Κοτζαμάνης & Καρκούλη, 2016). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, μετά τον πόλεμο στη Συρία, τα νησιά του Αιγαίου άρχισαν να δέχονται και να φιλοξενούν σε ειδικές δομές πολλούς μετανάστες, οι οποίοι δεν μπόρεσαν να φτάσουν σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης, όπως αρχικά το επιθυμούσαν.

Παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στο φαινόμενο της μετανάστευσης είναι τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, οι δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης, οι πολεμικές συγκρούσεις και οι πολιτικές αναταραχές στις χώρες προορισμού, σε συνδυασμό με την αυξημένη γήρανση του πληθυσμού, η οποία επηρεάζει άμεσα τον παραγωγικό τομέα, και τη ζήτηση για ενεργό εργατικό δυναμικό από ορισμένα άλλα κράτη κυρίως της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών (Κασιμάτη 1984; United Nations 2002; Μπάγκαβος 2003; Γιαταγάνας 2010; United Nations 2011).

Σε όλες τις χώρες που έρχονται αντιμέτωπες με μεγάλες εισροές μεταναστών, υπάρχει έντονος διάλογος γύρω από τις πολιτισμικές συνέπειες αυτής της μετακίνησης. Στις ΗΠΑ έχουν εκφραστεί για την προσαρμογή των νέων μεταναστών αλλά και τον κίνδυνο μετάλλαξης της χώρας, αφού η πλειοψηφία τους δεν μιλά αγγλικά, είναι έγχρωμοι και προέρχονται από χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου εκτός Ευρώπης (Suarez-Orozco, 1999). Στη κατά κύριο λόγο χριστιανική Δυτική Ευρώπη, αρχίζουν να αυξάνονται οι ανησυχίες σχετικά με τις πολιτιστικές προσαρμογές του μεγάλου αριθμού των μεταναστών που έρχονται από τον ισλαμικό κόσμο με αποτέλεσμα πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να μη δέχονται μετανάστες με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να έχουν εγκλωβιστεί στην Ελλάδα και στην Ιταλία.

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, το 2016, κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έδωσαν ιθαγένεια σε 863.300 άτομα τα οποία δεν ήταν πολίτες χωρών της (Eurostat,

2016), το οποίο δείχνει μια αύξηση κατά 19% σε σχέση με το 2015. Αυτοί οι νέοι πολίτες της ΕΕ-28 ήταν κυρίως από την Αφρική (30%), την Ασία (21%) και την Ευρώπη (εκτός ΕΕ-28) σε ποσοστό 20%.

Οι μεταναστεύσεις μεγάλης κλίμακας αποτελούν ταυτόχρονα αιτία αλλά και συνέπεια σημαντικών πολιτιστικών μετασχηματισμών. Η μετανάστευση οδηγεί αναπόφευκτα σε πολιτιστικές αλλαγές και προσαρμογές ανάμεσα στους νεοαφιχθέντες και τους γηγενείς πολίτες. (Ainslie 1998). Οι μετανάστες δεν αναμορφώνουν πολιτιστικά μόνο την νέα τους πατρίδα, (Ainslie 1998, Gutierrez 1998), αλλά ταυτόχρονα είναι υπεύθυνοι για σημαντικές πολιτισμικές μετατροπές που συμβαίνουν και στον τόπο καταγωγής τους (Durand 1998).

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο ετών 1,3 εκατομμύρια άνθρωποι ταξίδεψαν στην Ελλάδα αναζητώντας ασφάλεια και καλύτερη ζωή στην Ευρώπη. Με το κλείσιμο των συνόρων στα Βαλκάνια και την εφαρμογή της συμφωνίας ΕΕ-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περισσότεροι από 60.000 πρόσφυγες και μετανάστες φιλοξενούνται στην ηπειρωτική χώρα και στα νησιά της Ελλάδας. Η πλειοψηφία των προσφύγων προέρχεται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ (Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Σταθερότητας, 2017). Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (2017), τα παιδιά που ζουν σε στρατόπεδα προσφύγων είναι 7.500-8.500 και το 60% από αυτά είναι ηλικίας 4-15 ετών.

Υπό τις νέες συνθήκες, η κυβέρνηση έχει δώσει υψηλή προτεραιότητα σε δράσεις που αποσκοπούν στη διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα τον Οκτώβριο του 2016 σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των «Υποδοχής-Προπαρασκευαστικών Μαθημάτων για την Εκπαίδευση των Προσφύγων» (DYEP) σε ορισμένα δημόσια σχολεία της Ελλάδας κατά τις απογευματινές ώρες. Περιλαμβάνει ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών με βάση το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας αγγλικών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016). Στόχος του είναι να διευκολύνει την ενσωμάτωση των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους επιτρέψει σταδιακά να παρακολουθήσουν ελληνικά πρωινά σχολεία.

Ωστόσο, το πρόγραμμα καθυστέρησε να ξεκινήσει σε κάποια σχολεία και ο αριθμός των μαθητών ήταν ασταθής και μεταβαλλόμενος καθ' όλη τη σχολική χρονιά (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2017). Τέλος, 2.643 παιδιά κατάφεραν να παρακολουθήσουν τα ελληνικά πρωτοβάθμια σχολεία και γυμνάσια με πολλά

προβλήματα προσαρμογής σε θέματα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (Capella, Zionas & Konstadinidou, 2017).

Από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας και τις άλλες εκθέσεις καθηγητών, αλλά και από σχετικές έρευνες, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές που επιλέχθηκαν να διδάξουν παιδιά πρόσφυγες δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι για αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Τις περισσότερες φορές έπρεπε να αυτοσχεδιάζουν για να επικοινωνούν με μαθητές που δεν μιλάνε ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά. Ως αποτέλεσμα, το πρόγραμμα έπρεπε να προσαρμόζεται συνεχώς ή ακόμα και να αλλάζει για να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες σε αυτό το πλαίσιο, ένα από τα οποία είναι η ανάπτυξη της παιδείας των προσφύγων και των μεταναστών. Η Ελλάδα, ως προσωρινός σταθμός πολλών από αυτούς τους πρόσφυγες, φροντίζει μεταξύ άλλων και για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, παρέχοντας τους πρόσβαση στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ελληνικό πρόγραμμα έχει εκπονηθεί από το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και ήδη υλοποιείται σε μεγάλη κλίμακα (Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης, 2017). Οι στόχοι του προγράμματος είναι:

- Διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση που συνιστά βασικό ανθρωπινό δικαίωμα κάθε παιδιού.
- Διασφάλιση ψυχολογικής υποστήριξης και σταδιακή ένταξη των προσφυγόπουλων-μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας σε περίπτωση μετεγκατάστασής τους.
- Οργάνωση του Προγράμματος εκπαίδευσης ανά ηλικιακές ομάδες: λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των Δομών Φιλοξενίας, ένταξη των παιδιών 6-12 ετών σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) Δημοσίων Δημοτικών Σχολείων, ένταξη των παιδιών 13-15 ετών σε ΔΥΕΠ Δημοσίων Γυμνασίων.
- Οργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης μητρικών γλωσσών των παιδιών, διοργάνωση αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία και με ΜΚΟ.

Μέχρι το 2017 έχουν λειτουργήσει περισσότερα από 70 τμήματα δημοτικού και γυμνασίου σε 35 σχολικές μονάδες όμορες 11 Δομών Φιλοξενίας, ενώ ανοίγουν νέες

ΔΥΕΠ σε όλη την Ελλάδα (Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης, 2017).

Με βάση την παραπάνω κατάσταση μπορεί να ειπωθεί ότι η Ελλάδα οδεύει προς το σχηματισμό μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με νέα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες χωρίς ωστόσο να μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι η χώρα είναι έτοιμη να λειτουργήσει διαπολιτισμικά. Η νέα αυτή πραγματικότητα αντανακλάται και στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο, το οποίο προσπαθεί να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα κάτω από αντίξοες συνθήκες. Η μόνη εμπειρία που έχει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από δίγλωσση εκπαίδευση αφορά μόνο τα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, η οποία σχεδιάζεται, υλοποιείται και εποπτεύεται από την ελληνική πολιτεία. Πλέον τα δημόσια σχολεία, σχεδόν σε όλη τη χώρα, φιλοξενούν τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών με τυχαίο αριθμό γλωσσών δυσκολεύοντας έργο των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, σε μια κοινωνική οργάνωση όπως ένα σχολείο αποτελείται από έναν αριθμό ανθρώπων που επιδιώκουν να επιτύχουν συγκεκριμένα καθήκοντα μέσω της συνεργασίας. Κάθε ανθρώπινο ον είναι μια μονάδα σχέσεων και δράσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, δεδομένου ότι κάθε άτομο έχει τη δική του μοναδική προσωπικότητα που διαφέρει από τα υπόλοιπα όσον αφορά τις ικανότητες, τα κίνητρα, τις αξίες, τις γνώσεις, τις ανάγκες και τις εμπειρίες και πρέπει να συνεργάζεται και να συνυπάρχει με τα άλλα μέλη του οργανισμού, τότε οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών ενός οργανισμού είναι σχεδόν αναπόφευκτες.

Το φαινόμενο της σύγκρουσης (μια διαδραστική διαδικασία και το αποτέλεσμα της ανθρώπινης αντίδρασης και συμπεριφοράς) μεταξύ των ανθρώπων είναι φυσικό όταν δύο ή περισσότεροι άνθρωποι μπορεί να είναι μαζί για κάποιο χρονικό διάστημα (Rahim, 2001). Ωστόσο, οι συγκρούσεις δεν συμβαίνουν με τον ίδιο τρόπο στο περιβάλλον εργασίας. Οι συγκρούσεις αποδίδονται είτε στις διαφορές ή τις διαφωνίες όσον αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις, τις ανάγκες και τις αξίες, τα καθήκοντα και τις πολιτικές, τα περιορισμένα ή αντικρουόμενα συμφέροντα ενός έργου ή τις διαφορές που απορρέουν από τον ανταγωνισμό, τα λάθη ή την άγνοια ή την αρνητική συμπεριφορά και τις αντιδράσεις οργανωτικών (Kantek & Gezer, 2009; Rahim, 2000; Shih & Susanto, 2010). Η πιθανότητα σύγκρουσης είναι μεγαλύτερη όταν υπάρχει διαφοροποίηση των στόχων, αλληλεξάρτηση της εργασίας των ατόμων ή υψηλό επίπεδο παρεξήγησης. (Mullins, 2007; Tjosvold & Hui, 2001; Tjosvold & Su Fang, 2004). Με βάση τα παραπάνω, θα ήταν σχεδόν αδύνατο να βρεθεί μια σχολική μονάδα που να μην έχει να αντιμετωπίσει συγκρούσεις. Στην πραγματικότητα, οι συγκρούσεις

είναι ένα γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής και ως εκ τούτου οι διευθυντές των σχολείων συχνά ξοδεύουν πολύτιμο χρόνο προσπαθώντας να λύσουν προβλήματα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα σύγκρουσης ή διαφωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου (Achinstein, 2002; Fassoulis, 2006; Henkin et al., 2000; Saitis et al., 1996) . Αυτό μειώνει τον διαθέσιμο χρόνο για εποικοδομητικό προγραμματισμό και την προώθηση δημιουργικών πρωτοβουλιών και λύσεων. Επειδή η σχολική σύγκρουση συνδέεται στενά με τη σταθερότητα και την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και επομένως μπορεί να θεωρηθεί ότι συνεπάγεται οικονομικό κόστος, τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ίδια τη σχολική μονάδα, η τακτική εμφάνιση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες διαταράσσει μεγάλο μέρος των σχολικών δραστηριοτήτων και σίγουρα δεν προωθεί την εποικοδομητική συμβολή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της σχολικής διαδικασίας (Balay, 2006; Briggs & Wohlstetter, 2003; Brouzos, 2009; Paraskevopoulos, 2008; Somech, 2008; Williams & Garza, 2006).

Με βάση όλα τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με την διαχείριση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων από την οπτική των διευθυντών. Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η ένταξη αυτών των μαθητών σχετίζεται με αύξηση του φαινομένου των σχολικών συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων λόγω της ιδιαιτερότητας αυτών των μαθητών και των απαιτήσεων που είναι απαραίτητες για την ομαλή ενσωμάτωση τους στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να συνεισφέρει στη γνώση σχετικά με ένα θέμα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπες ολοένα και περισσότερες σχολικές μονάδες, αυτό της ενσωμάτωσης του μεταναστευτικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον. Μια τέτοια αλλαγή είναι αναμενόμενο ότι είναι πιθανόν να προκαλέσει συγκρούσεις οι οποίες είναι δυνατόν να διαταράξουν την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Με δεδομένο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που καλείται να διαχειριστεί τις αλλαγές, αλλά και τις συγκρούσεις είναι σημαντικό να διερευνηθεί η άποψη τους σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πιθανόν να αναδείξουν όλες τις πτυχές του υπό μελέτη θέματος, αλλά και κατά πόσο οι διευθυντές αισθάνονται καταρτισμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν αυτή τη νέα κατάσταση. Συγκεκριμένα οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την κατάρτιση τους ενδεχομένως να βοηθήσουν το αρμόδιο Υπουργείο να σχεδιάσει αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης για τους διευθυντές τα οποία θα συντελέσουν στην όχι



μόνο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, ώστε αυτές να επιτελέσουν το σημαντικό σκοπό τους.

### **1.1 Διάρθρωση διπλωματικής**

Η παρούσα διπλωματική αποτελείται από δύο μέρη. Στο Μέρος Α που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ενσωμάτωσης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και της εμφάνισης και διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στο Μέρος Β που αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται τα στοιχεία σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ δίνονται τα συμπεράσματα της διπλωματικής κάνοντας κριτική αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με έρευνες από τη διεθνή και Ελληνική βιβλιογραφία. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν από την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## Μέρος Α. Θεωρητικό πλαίσιο

### Κεφάλαιο 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

#### 2.1 Η έννοια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν γίνει πιο πολύ από ποτέ ένα πολύ-μελετημένο φαινόμενο. Η μετανάστευση και η μετακίνηση πέρα από τα εθνικά σύνορα έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολιτισμικά διαφορετικών κοινωνιών. Οι «νεοφερμένοι» φέρνουν τις συνήθειες, τις παραδόσεις και τους τρόπους ζωής που μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικοί από τις κοινωνίες στις οποίες κινούνται και εγκαθίστανται (Bowskill, 2007).

Η μετανάστευση και η ποικιλομορφία φαίνεται να επηρεάζουν θετικά πολλές πτυχές ενός κράτους και μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Putnam (2007), μακροπρόθεσμα φαίνεται ότι η μετανάστευση επηρεάζει θετικά τον πολιτιστικό, οικονομικό και αναπτυξιακό τομέα. Από την άλλη πλευρά, σε σύντομο χρονικό διάστημα φαίνεται ότι η μετανάστευση και η εθνοτική ποικιλομορφία τείνουν να μειώνουν την κοινωνική αλληλεγγύη και το κοινωνικό κεφάλαιο. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα αποτελέσματα της μετανάστευσης μπορεί να διαφέρουν. Τα στοιχεία από τις ΗΠΑ δείχνουν ότι σε εθνοτικά ποικίλες γειτονίες οι κάτοικοι όλων των φυλών τείνουν να «χάνουν» τα χαρακτηριστικά τους γνώρισμα (Putnam, 2007). Η εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων είναι χαμηλότερη, ο αλτρουισμός και η κοινοτική συνεργασία σπάνια και οι φίλοι λιγότεροι (Putnam, 2007). Από την άλλη πλευρά, είναι σαφές ότι οι επιτυχημένες κοινωνίες των μεταναστών έχουν καταφέρει να ξεπεράσουν αυτό το είδος κατακερματισμού δημιουργώντας νέες μορφές κοινωνικής αλληλεγγύης και πιο διαδεδομένες ταυτότητες (Putnam, 2007).

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η πιο συγκεκριμένη πρόβλεψη που μπορεί να γίνει σχετικά με τα κύματα προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο είναι ότι οποιαδήποτε σύγχρονη κοινωνία θα είναι πιο ποικιλόμορφη στο μέλλον. Αυτό είναι γεγονός από τη Σουηδία στις Ηνωμένες Πολιτείες και από τη Νέα Ζηλανδία έως την Ιρλανδία. Όπως επισημαίνει ο Robert D. Putnam, η αυξημένη μετανάστευση και ποικιλομορφία δεν είναι μόνο αναπόφευκτες, αλλά μακροπρόθεσμα είναι επιθυμητές. Η εθνική ποικιλομορφία αποτελεί σημαντικό

πλεονέκτημα για τις κοινωνίες, όπως δείχνει η ιστορία πολλών δυτικών χωρών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εθνοτική ποικιλομορφία μπορεί να έχει αντίκτυπο και να προκαλέσει κοινωνική αλληλεγγύη και να εμποδίσει το κοινωνικό κεφάλαιο. Ωστόσο, υπάρχουν παραδείγματα κοινωνιών που έχουν ξεπεράσει αυτά τα προβλήματα και έχουν κατορθώσει να κατασκευάσουν νέες, πιο περιεκτικές ταυτότητες που ενθαρρύνουν μια ευρύτερη έννοια, αυτή του «εμείς» (Putnam, 2007).

Οι κοινωνίες μας θα είναι πιο εθνοτικά διαφορετικές στο μέλλον από ό, τι είναι τώρα. Αυτές οι αλλαγές θα έχουν επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές της ζωής. Αν και υπάρχουν συγγραφείς όπως ο Webber και ο Donahue (2001) που υπογραμμίζουν τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στο μέλλον από τους νεοεμφανιζόμενους πληθυσμούς, πρέπει να επισημανθούν τα οφέλη που έχουν παρατηρηθεί σε διάφορες κοινωνίες και έχουν εξηγηθεί από άλλους συγγραφείς. Πρώτον, υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν μια συσχέτιση μεταξύ της εθνοτικής ποικιλότητας και της δημιουργικότητας. Η συμβολή των μεταναστών πληθυσμών φαίνεται να είναι σημαντική σε αυτό το τμήμα της κοινωνίας, καθώς πολλές από τις μελέτες συλλογικής δημιουργικότητας σε ομάδες εργασίας όπως οι επιχειρήσεις, η εκπαίδευση και ούτω καθεξής, υποστηρίζουν ότι η διαφορετικότητα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (Webber & Donahue, 2001, Williams & O'Reilly, 1998). Δεύτερον, η μετανάστευση συνδέεται γενικά με ταχεία οικονομική ανάπτυξη. Αν και η συζήτηση για τις συνέπειες στον οικονομικό τομέα βραχυπρόθεσμα, υπάρχουν σημαντικές διανεμητικές επιδράσεις, όπως έδειξαν μελέτες από τις ΗΠΑ (Putnam, 2007). Επιπλέον, σε προηγμένες χώρες με γήρανση του πληθυσμού, η μετανάστευση συμβάλλει στην αντιστάθμιση των επικείμενων δημοσιονομικών επιπτώσεων της συνταξιοδότησης παλαιότερης γενιάς (Smith & Edmonston, 1997).

Επιπλέον, και όπως επεσήμανε η Παγκόσμια Τράπεζα, η μετανάστευση από τον παγκόσμιο Νότο στον πλουσιότερο Βορρά ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη στο Νότο. Αυτό συμβαίνει πρώτον εξαιτίας των εμβασμάτων από μετανάστες προς τις οικογένειές τους πίσω στο σπίτι και δεύτερον επειδή οι πληθυσμοί αυτοί μεταφέρουν συνήθως τις τεχνολογικές γνώσεις και τις ιδέες (World Bank, 2005).

## **2.2 Μετατόπιση από την υποδοχή στην ενσωμάτωση**

Η ελληνική κυβέρνηση δημιούργησε έναν νέο νόμο σχετικά με το άσυλο (4375/16) ο οποίος ήταν εντελώς διαφορετικός από την υφιστάμενη νομοθεσία και δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αναδιατυπωμένης οδηγίας για τις διαδικασίες ασύλου. Η συμφωνία μεταξύ ΕΕ και της Τουρκίας, τον Μάρτιο του 2018 είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των αφίξεων στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες που αντιμετώπισαν το πρόβλημα όπως η Ιταλία και η Ουγγαρία, οι πολιτικές που αποσκοπούσαν στην πλήρη ενσωμάτωση χορηγήθηκαν κυρίως στους πληθυσμούς που χαρακτηρίστηκαν ως «πρόσφυγες» με αναγνωρισμένο καθεστώς πρόσφυγα ή με καθεστώς προστασίας από τη διεθνή κοινότητα. Η Ελλάδα ανέπτυξε νομικές διατάξεις σχετικά με τις διαδικασίες που έπρεπε να ακολουθήσουν οι αιτούντες άσυλο. Η νομοθεσία και οι ενέργειες σχετικά με την υποδοχή, την αναγνώριση και την ένταξη των αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα επικεντρώνονταν σε τρεις κύριους τομείς: άδειες παραμονής, οικογενειακή επανένωση και πρόσβαση στην αγορά εργασίας (European Parliament EMPL Committee, 2017).

Η εφαρμογή μέτρων ενσωμάτωσης ήταν δύσκολη, καθώς η χώρα δεν έχει ούτε την εμπειρία από τους προηγούμενους αιτούντες άσυλο ούτε τη δυνατότητα (που οφείλεται στην χρηματοπιστωτική κρίση) να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πρόβλημα. Η Ελλάδα αναγνώρισε ότι οι αιτούντες άσυλο και οι πρόσφυγες πρέπει να μεταβούν από τα συστήματα στήριξης σε εθνικά συστήματα για να ξεκινήσουν τη διαδικασία ένταξής τους. Υπάρχουν δύο τύποι εθνικών συστημάτων.

Το πρώτο αφορά την κάλυψη των βασικών αναγκών σε μειονεκτούσες ομάδες, αιτούντες άσυλο, πρόσφυγες και δικαιούχους επικουρικής προστασίας (δίχτυ ασφαλείας), ενώ η δεύτερη, γνωστή και ως "θετική δράση", παρέχει στήριξη στους αιτούντες άσυλο που βρίσκονται υπό διεθνή προστασία προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση σε υποχρεωτικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού, ακαδημαϊκά προσόντα κ.λπ. (European Parliament EMPL Committee, 2017).

### **2.3 Εκπαίδευση πληθυσμών προσφύγων και μεταναστών**

Η θεμελιώδης μεταμόρφωση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δομών στην εποχή μετά το Ψυχρό Πόλεμο είχε ως αποτέλεσμα την κλιμάκωση του φαινομένου της διεθνούς μετανάστευσης. Κατά τα τελευταία χρόνια και λόγω της κρίσης στις χώρες της Μέσης Ανατολής, τα ευρωπαϊκά κράτη προσελκύουν μετανάστες από λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες ή χώρες που βρίσκονται υπό διάλυση όπως η Συρία

και το Ιράκ. Τα ευρωπαϊκά έθνη μετατράπηκαν από τις χώρες αποστολής μεταναστών στις χώρες υποδοχής μεταναστών-προσφύγων (Levels & Dronkers, 2008).

Οι εξελίξεις αυτές έχουν συνέπειες τόσο για τις χώρες εκροής όσο και για τους πληθυσμούς που εισρέουν σε αυτές. Η έλευση των μεταναστών και των προσφύγων έχει εγείρει πολλαπλά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο αφικνούμενος πληθυσμός θα ενσωματωθεί στην κοινωνία. Η οικονομική ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών μπορεί να εξηγηθεί σε κάποιο βαθμό από μεμονωμένους παράγοντες όπως το φύλο, οι γλωσσικές δεξιότητες, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και η οικογενειακή κατάσταση (Kao & Thompson, 2003).

Η εκπαίδευση θεωρείται ως το πιο σημαντικό μέσο κοινωνικής πρόοδου για τους νεοεισερχόμενους πληθυσμούς και, επομένως, ένα μέτρο του επιπέδου ένταξης στις χώρες άφιξης. Δεδομένου ότι η παρούσα διατριβή επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των μαθητών και των νέων πληθυσμών, είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική πρόοδο στους μετανάστες και στους πρόσφυγες, καθώς επιτρέπει στα παιδιά μεταναστών και προσφύγων να αποκτήσουν δεξιότητες και να αποκτήσουν θέσεις εργασίας, με ταυτόχρονη αύξηση της κοινωνικής κατάστασης της οικογένειάς τους (Levels & Dronkers, 2008).

Προκειμένου να εξηγηθούν οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των προσφύγων και των μεταναστών σε διαφορετικά πλαίσια στην Ευρώπη, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν τόσο στα ατομικά όσο και στα σχολικά χαρακτηριστικά. Όπως ανέφεραν πολλοί ερευνητές, μεμονωμένα χαρακτηριστικά όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο ή το οικογενειακό πολιτιστικό υπόβαθρο μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μεταναστών και των προσφύγων. Επιπλέον, οι διακρατικές μελέτες σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις έχουν δείξει ότι το μέγεθος του σχολείου, ο κοινωνικοοικονομικός και ο εθνικός διαχωρισμός είναι επίσης παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Οι Marks (2005) προσδιορίζουν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδόσεων των μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Δηλώνει ότι τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στο σχολικό επίτευγμα μεταξύ των μαθητών της χώρας και των μαθητών που προέρχονται από πρόσφυγες ή μετανάστες γονείς. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβλητές σε ατομικό και σχολικό επίπεδο, διαπιστώνει ότι οι διαφορές μεταξύ των μεταναστών και των ιθαγενών ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα έρευνας.

Τα χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές προσφύγων και τα κάνουν να ξεχωρίζουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό μαθητών συνδέονται αφενός με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο προσφυγικός πληθυσμός κατά την προσπάθειά τους να φτάσουν σε άλλες χώρες (ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία) και αφετέρου με δυσκολίες σχετίζονται βαθιά με τις μεταναστευτικές πολιτικές που υιοθετούν οι κυβερνήσεις σε διάφορες χώρες (το είδος της ενσωμάτωσης που εφαρμόζουν οι κυβερνητικές πολιτικές για αυτούς τους πληθυσμούς).

Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών μεταναστών και προσφύγων φαίνεται να αντιμετωπίζει εκπαιδευτικά μειονεκτήματα που προέρχονται από προβλήματα υγείας που σχετίζονται με τη φτώχεια, όπως ο υποσιτισμός, οι παρασιτικές μολύνσεις και οι χρόνιες ασθένειες, κάτι που μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για την εκπαιδευτική συμπεριφορά και απόδοση τους (Kindler, 1995). Ο Jensen (2009) υπογραμμίζει τέσσερις κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και επηρεάζουν τη σχολική απόδοση. Το πρώτο είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις, το δεύτερο είναι το άγχος, το τρίτο είναι οι γνωστικές ελλείψεις και τα γνωστικά ελλείμματα και το τέταρτο σχετίζεται με θέματα υγείας.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών είναι ότι μπορεί να χρειαστεί να παρακολουθήσουν πολλά σχολεία κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον με νέους εκπαιδευτικούς, προγράμματα σπουδών, συμμαθητές και νέους κανόνες, ενώ την ίδια στιγμή πρέπει να προσαρμοστούν στις νέες γειτονίες τους. Αυτή η μεταβλητότητα φαίνεται να είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την πρόοδο στο σχολείο, τους βαθμούς, τα αποτελέσματα καθώς και τη συμπεριφορά στην τάξη και τη σχολική κοινότητα (Rumberger, 2002; Reynolds et al., 2009).

Πολλές μελέτες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από το 1990 έως το 2008. Οι Reynolds et al., (2009) έδειξαν ότι οι μαθητές που αναγκάστηκαν να μετακινούνται συχνά είχαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά και ότι κάθε πρόσθετη μετακίνηση είχε ως επίπτωση την μείωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών. Τα παιδιά που μετακόμισαν περισσότερο από τρεις φορές είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης στο σχολείο από ό, τι οι μαθητές που ήταν σταθεροί σε ένα σχολείο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να έχουμε κατά νου ότι οι περιπτώσεις μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την έννοια της μετακίνησης και την αιτία της μετακίνησης. Οι περιπτώσεις προσφύγων και μεταναστών που εξετάζει αυτή η διατριβή είναι πιθανώς διαφορετικές από αυτές που

εξέτασαν άλλοι συγγραφείς και ερευνητές. Ωστόσο, υπάρχουν μερικά κοινά θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες ανεξάρτητα από τον τόπο ή τον χρόνο.

### **2.3.1 Πολιτικές για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων**

Η Διεύθυνση Πολιτικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη/ΟΟΣΑ (OECD, 2010) επεσήμανε ορισμένες πολιτικές σε σχολικό επίπεδο τις οποίες τα κράτη καλούνται να υιοθετήσουν σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων. Οι προτεινόμενες πολιτικές καλύπτουν τους τρεις βασικούς τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων. Η πρώτη αφορά την ενίσχυση της γλωσσικής υποστήριξης, η δεύτερη τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας για τους μαθητές και η τρίτη ανοίγει την πολιτική για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων και της κοινότητας στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα:

- Ενίσχυση της υποστήριξης της γλώσσας
  1. Ο ΟΟΣΑ προτείνει την παροχή συνεχούς και συστηματικής γλωσσικής υποστήριξης σε πληθυσμούς διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων. Ο στόχος για τις χώρες που αποδέχονται τους πρόσφυγες και τους μετανάστες είναι να αναπτύξουν μια σαφή γλωσσική πολιτική που υποστηρίζει την εκμάθηση γλωσσών σε όλο το σχολικό σύστημα.
  2. Η επιτυχία σε μαθήματα γλώσσας συνδέεται βαθιά με την αξιολόγηση που βασίζεται στις ατομικές γλωσσικές ανάγκες και τα γλωσσικά επίπεδα. Κάθε μαθητής χρειάζεται πρακτικά εργαλεία όπως εργαλεία αξιολόγησης και κατευθυντήριες γραμμές που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και το πολιτιστικό του υπόβαθρο. Τα κράτη θα πρέπει να καθορίσουν τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο διάδοσης του εκπαιδευτικού υλικού και των πληροφοριών σε διάφορους πληθυσμούς.
  3. Ο ΟΟΣΑ προτείνει επιπλέον προσωπικό στα σχολεία (εκπαιδευτικούς) που εκπαιδεύονται στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας και που είναι σε θέση να εξασφαλίσουν την ομαλή μετάβαση από την εισαγωγή στην ενσωμάτωση των μαθητών.
  4. Τα σχολεία πρέπει να βρουν λύση για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ομάδες μεταναστών και προσφύγων με μεταφρασμένο υλικό και διερμηνείς.

5. Οι γονείς αποτελούν μέρος αυτής της διαδικασίας. Οι κρατικές πολιτικές και τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τους γονείς πρώτα απ' όλα να συμμετάσχουν σε τάξεις εκμάθησης της γλώσσας προκειμένου να λειτουργήσουν ως πρότυπα και δεύτερον να προσπαθήσουν να διαβάσουν με τα παιδιά τους στο σπίτι τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στη γλώσσα διδασκαλίας.
  6. Οι μητρικές γλώσσες των πληθυσμών των μεταναστών είναι πολύτιμες. Ο ΟΟΣΑ προτείνει την προσφορά επιλεκτικών μαθημάτων στη μητρική γλώσσα ως εκμάθηση ξένων γλωσσών και την επιλογή για τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στα συστήματα κρατικών εξετάσεων (ΟΟΣΑ, 2010).
- Μέτρα που υποστηρίζουν τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και εκμάθησης για μαθητές μετανάστες-πρόσφυγες (ΟΟΣΑ, 2010)
    1. Οι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά σχολεία πρέπει να διαθέτουν κατευθυντήριες γραμμές και υποστήριξη που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα διαφορετικότητας και να οργανώσουν την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.
    2. Τα σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο και την απόδοση των μαθητών τους.
    3. Πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά και με συνέπεια τις ανάγκες των μαθητών. Θα πρέπει να υιοθετηθούν ενότητες σχετικά με τη διαμόρφωση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα μαθήματα κατάρτισης για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας.
    4. Προσφορά ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας για τους διευθυντές των σχολείων.
    5. Ενθάρρυνση της αξιολόγησης. Πρέπει να παρέχονται πρακτικά εργαλεία σε συνδυασμό με μηχανισμούς ανατροφοδότησης για τα σχολεία να συμμετέχουν στη σχολική αξιολόγηση. Έτσι το σχολείο θα μπορέσει να βελτιώσει την απόδοσή του.
    6. Ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ σχολείων. Η δημιουργία δικτύων και η συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτές να μάθουν ο ένας από τον άλλο.
    7. Πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα εκπαιδευτικών με υπόβαθρο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (OECD, 2010).



- Μέτρα για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων και της κοινότητας (OECD, 2010)
  1. Ο ΟΟΣΑ προτείνει τη δημιουργία μιας εθνικής πλατφόρμας για την προώθηση και υποστήριξη της συμμετοχής των μεταναστών και των προσφύγων στις σπουδές.
  2. Δημιουργία πειραματικών προγραμμάτων στα σχολεία και τους δήμους που εμπλέκουν τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
  3. Παροχή εκπαίδευσης σε σχολεία και εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθηθεί η οικοδόμηση σχέσης μεταξύ των τοπικών κοινοτήτων και των πληθυσμών μεταναστών-προσφύγων.
  4. Δημιουργία συντονιστών μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων στα σχολεία που θα προωθήσουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογενειών και κοινοτήτων.
  5. Συμμετοχή μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσω προγραμμάτων καθοδήγησης σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
  6. Ενίσχυση της διατομεακής συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, της κοινωνικής πρόνοιας, της υγείας και της στέγασης με σκοπό τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών (OECD, 2010).

## **2.4 Εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα (2016-2018)**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Επιστημονικής Επιτροπής και της Επιτροπής Υποστήριξης των Προσφύγων το Μάιο του 2016 ο αριθμός των παιδιών προσφύγων (0-18 ετών) που ζούσαν στα κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα ήταν 23.677 (37% του συνόλου πληθυσμός προσφύγων). Επιπλέον, ο αριθμός των παιδιών μεταξύ 4 και 15 ετών για τους οποίους η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική ήταν περίπου 18.000 έως 18.500. Αυτός ο αριθμός καθώς και ο συνολικός αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα αλλάζουν διαρκώς λόγω της συνεχούς ροής των ανθρώπων που έρχονται στη χώρα. Η UNICEF εκτιμά ότι το 2017 τα παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα ήταν περίπου 20.300.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση πρότεινε ένα πρόγραμμα για τα παιδιά σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων για το έτος 2016-2017. Σκοπός της πρότασης ήταν η δημιουργία ενός ευέλικτου, πολυεπίπεδου και προσαρμόσιμου προγράμματος βασισμένου στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Η πρόταση της ΕΕ είχε ως προϋπόθεση για την υλοποίηση της δημιουργίας ενός γραφείου στο Υπουργείο

Παιδείας που θα οργανώνει και θα υποστηρίζει το έργο της στον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων. Κατά τη σχολική χρονιά 2016 - 2017 οι περισσότερες από τις ενέργειες σχετικά με την εκπαίδευση μεταφέρθηκαν στα κέντρα φιλοξενίας και στα στρατόπεδα προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων σχεδίασε σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση ένα σχέδιο για το έτος 2017-2018 επίσης. Όπως υπογραμμίζει η επιτροπή, η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι πρόσφυγες να αποφασίσουν να μείνουν στο σχολείο και να μην το εγκαταλείψουν νωρίτερα. Προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωση και η παραμονή των παιδιών, υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται:

1. Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
2. Οργάνωση μαθημάτων για τα παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει το σχολείο για πολύ καιρό λόγω μετεγκατάστασης καθώς έχουν πολλά κενά στη γνώση τους. Αυτό περιλαμβάνει και τα αναλφάβητα παιδιά
3. Υποστήριξη των παιδιών προσφύγων που εντάχθηκαν στα μαθήματα της πρωινής ζώνης
4. Δημιουργία μηχανισμού πιστοποίησης για την απόκτηση γλωσσών (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Στον βασικό πυρήνα της εφαρμογής των προαναφερθέντων κατανοούμε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι "Εκπαιδευτικές ρυθμίσεις σε καταυλισμούς προσφύγων / κέντρα διαμονής" (DYEP-άτυπη εκπαίδευση) και "Υποδοχές / Προπαρασκευαστικές τάξεις για την εκπαίδευση των προσφύγων" (RC- τυπική εκπαίδευση). Αυτό το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και αφορά τη λειτουργία των μαθημάτων υποδοχής σε ορισμένα δημόσια σχολεία κατά τις απογευματινές ώρες μόνο στην ηπειρωτική Ελλάδα και σε περιοχές που είναι προσβάσιμες από διάφορες πανεπιστημιακές πανεπιστημιούπολεις . Τα μαθήματα υποδοχής αποτελούν σημαντικό μέρος του υποχρεωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για τους πρόσφυγες, σχετικά με την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα επιλέγονται από τον κατάλογο των "αναπληρωματικών εκπαιδευτικών" για δημόσια σχολεία και ανήκουν στις ανθρώπινες θέσεις του Υπουργείου Παιδείας (Ziomas, Capella, Konstantinidou, 2017).

Ο κύριος στόχος των μαθημάτων υποδοχής είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές να ενταχθούν σταδιακά σε μαθήματα γενικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, 2.643 παιδιά συμμετείχαν συνολικά σε

145 απογευματινά μαθήματα σε 111 δημόσια σχολεία σε όλη την ελληνική επικράτεια. Το πρώτο έτος του προγράμματος περιελάμβανε εβδομαδιαία εκπαιδευτική συνεδρία των είκοσι ωρών που κάλυπτε τέσσερα βασικά θέματα: την ελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά, την αγγλική γλώσσα και την πληροφορική (Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2017).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών που ζουν σε διαμέρισμα σε αστικές περιοχές είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν «Μαθήματα Υποδοχής» που λειτουργούσαν κατά τις πρωινές ώρες. Οι τάξεις αυτές αποτελούν μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και λειτουργούν για μαθητές με περιορισμένη γνώση ή βασική κατανόηση της ελληνικής γλώσσας (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Σύμφωνα με τις εκθέσεις του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2016-2017, περίπου 2.000 πρόσφυγες και μετανάστες παρακολούθησαν τα μαθήματα πρωινής υποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός ο τύπος τάξεων λειτουργεί στην Ελλάδα από το 2010 σε ορισμένες περιοχές που χαρακτηρίζονται ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα Προπαρασκευαστικά / Εκπαιδευτικά Κέντρα (RC) ήταν αργή. Ο κύριος λόγος σχετίζεται καταρχάς με τον πολύ σύντομο χρόνο για την προετοιμασία των φιλοξενούμενων σχολείων για το πρόγραμμα και δεύτερον με την έλλειψη ενημέρωσης των πολιτών και των κοινοτήτων από το κράτος σχετικά με το θέμα. Σε αυτό το πλαίσιο, σε ορισμένα σχολεία φιλοξενίας σε όλη τη χώρα σημειώθηκαν ορισμένα επεισόδια και σχετίζονται με τις ανησυχίες των τοπικών πληθυσμών σχετικά με την κατάσταση υγείας των παιδιών προσφύγων. Απαντώντας σε αυτή την ανησυχία, η ελληνική κυβέρνηση ξεκίνησε διαδικασία εμβολιασμού για κάθε πρόσφυγα πριν πάει στο σχολείο (Ziomas, Capella & Konstantinidou, 2017).

Μια πρόσφατη επίσημη έκθεση αξιολόγησης της Επιστημονικής Επιτροπής για την Υποστήριξη των Προσφύγων (2017) επεσήμανε ορισμένες αποτυχίες στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος. Το πιο σημαντικό μεταξύ τους ήταν

- Η απουσία απογευματινών μαθημάτων υποδοχής σε περιοχές εκτός της ηπειρωτικής χώρας (όπως στα νησιά)
- Έλλειψη συνεργασίας τόσο στο διοικητικό όσο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ του σχολείου και των κλάσεων υποδοχής
- Ανεπαρκής αριθμός εκπαιδευτικών

- Έλλειψη εμπειρίας και έλλειψη απαιτούμενων δεξιοτήτων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών
- Μη κανονική συμμετοχή πολλών φοιτητών (αριθμός των μαθητών που αποχώρησαν από το σχολείο λόγω των δυσκολιών εκμάθησης γλωσσών ή της αλλαγής διαμονής)
- Έλλειψη προσχολικής εκπαίδευσης

## **Κεφάλαιο 3. Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες**

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια διευθυντική λειτουργία, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται εξίσου με άλλες λειτουργίες όπως: καθοδήγηση, προγραμματισμός, επικοινωνία, στελέχωση, έλεγχος και προϋπολογισμός. Η διαχείριση συγκρούσεων από μόνη της είναι μια πολύπλοκη οντότητα που πρέπει να αναλυθεί αναλόγως. Από την άποψη αυτή, το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τη βιβλιογραφία σχετικά με την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας ως μέσο για την προώθηση της ατομικής και οργανωτικής μάθησης και ανάπτυξης. Το κεφάλαιο θα εξετάσει τη φύση της διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω διαφόρων σχετικών εννοιών. Σε μια προσπάθεια να γίνει αυτό, το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε διάφορες ενότητες ως εξής:

- Τη διαχείριση των συγκρούσεων
- Εννοιοποίηση των συγκρούσεων
- Ορισμοί των συγκρούσεων
- Θεωρητικές προοπτικές σύγκρουσης
- Ταξινόμηση των συγκρούσεων
- Συγκρούσεις στο χώρο εργασίας
- Στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας

### **3.1 Διαχείριση συγκρούσεων**

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια έννοια που αποτελείται από δύο δομές, δηλαδή τη σύγκρουση και τη διαχείριση. Η σύγκρουση θα αναλυθεί αργότερα, ενώ η διοίκηση υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες μιας οργάνωσης συντονίζονται, σχεδιάζονται και εκτελούνται κατά τρόπο που να παράγει τα απαιτούμενα και αναμενόμενα αποτελέσματα. Η καλή διαχείριση είναι σε θέση να παρέχει στις κοινότητες υπηρεσίες και προϊόντα για τα οποία έχουν πληρώσει (Stevenson, 1999). Ο Stevenson (1999: 15) υποστήριξε ότι σε κάθε περίπτωση, ο διαχειριστής πρέπει να συντονίζει τη χρήση των πόρων μέσω της διαδικασίας διαχείρισης του σχεδιασμού, της διοργάνωσης, της στελέχωσης, της καθοδήγησης και του ελέγχου. Η σωστή διαχείριση είναι αποτέλεσμα όλων των προαναφερθέντων. Η διαχείριση είναι η διαδικασία που διεξάγεται από μια ενιαία οντότητα, συνήθως στην κορυφή του οργανισμού, προκειμένου να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα του οργανισμού κατά την εκτέλεση των διαφόρων δραστηριοτήτων του, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μελών του οργανισμού.

Από την άλλη πλευρά, η διαχείριση συγκρούσεων είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η διοίκηση ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των διαφορετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απέναντι στην αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. Η διαχείριση των συγκρούσεων συνεπάγεται τη διαπραγμάτευση, η οποία μπορεί απλώς να φέρει διάφορες ομάδες να συζητούν για τα προβλήματα της οργάνωσης. Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι απολύτως απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα της οργάνωσης, διότι η έλλειψη ικανοποιητικής διαχείρισης των συγκρούσεων έχει διαδεδομένη επιβλαβή επίδραση στην παραγωγικότητα και στην εκπλήρωση της σταδιοδρομίας των εργαζομένων (Mayer 1995). Η διαχείριση των συγκρούσεων επικεντρώνεται συνήθως στις πτυχές της σύγκρουσης για την εξάλειψη των συγκρούσεων, περιορίζοντας την εξάπλωση της σύγκρουσης και περιορίζοντας έτσι τις συγκρούσεις. Σε αυτή την περίπτωση, η διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να θεωρηθεί ως διαδικασία που στοχεύει στην επίτευξη συναίνεσης μεταξύ των αντιμαχομένων μερών.

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητη για τη διαπροσωπική διαχείριση σχέσεων στο χώρο εργασίας. Οι διευθυντές πρέπει πάντα να διασφαλίζουν ότι η διαπροσωπική σχέση μεταξύ των εργαζομένων διατηρείται επειδή, σύμφωνα με τους Kuye, Thornhill και Fourie (2002), αυτή η σχέση έχει τη δυνατότητα να διατηρεί και να βελτιώνει τα συναισθήματα του προσωπικού και την ικανότητα του, οι συγκεκριμένες δράσεις και οι αντίστοιχες επιπτώσεις τους, εξασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τις κατάλληλες συνέπειες για τη διαχείριση των ενεργειών τους, παρέχει στους εργαζομένους σαφήνεια όσον αφορά την απαίτηση της εργασίας τους και διευκρινίζει τα αποτελέσματα και τα κριτήρια μέτρησης όσον αφορά τα καθήκοντά τους. Αυτή η σχέση δημιουργεί ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον στο χώρο εργασίας.

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία επειδή προσπαθεί να κατανοήσει τις πηγές, τους τύπους των συγκρούσεων και τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον εργασίας. Οι D'Onofre και Broekaert (2003) υποστηρίζουν ότι η διαχείριση της σύγκρουσης επικοινωνιακά και η ανάπτυξη αποτελεσματικών διαδικασιών επίλυσης των συγκρούσεων ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αξιών, στάσεων, γνώσεων και πολιτικών προτύπων στο θεσμικό όργανο. Οι άνθρωποι συνήθως έρχονται αντιμέτωποι ο ένας με τον άλλον αμέσως που αντιλαμβάνονται ότι έχουν διαφορές. Στην ανάλυση της διαχείρισης των συγκρούσεων, οι διευθυντές αναμένεται να διευκολύνουν την αρμονία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις και πολιτιστική θέση. Οι Uline, Tschannen-Moran και Perez (2003) δηλώνουν ότι η αποτελεσματική

διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί προϋπόθεση για μια σωστή . Οι διαχειριστές πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίσουν τη δυνατότητα της σύγκρουσης και να τη διαχειριστούν πριν καταστεί καταστροφική. Η σωστή διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις και να μεγιστοποιήσει τα θετικά αποτελέσματα ενός οργανισμού. Είναι επίσης αλήθεια ότι οι επιρροές των συγκρούσεων έχουν σημαντικό αντίκτυπο στους οργανισμούς και μπορεί να οδηγήσουν σε θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Οι συγκρούσεις πρέπει να αναγνωρίζονται ως η υποκείμενη δύναμη που διεγείρει την καινοτομία. Η καινοτομία είναι μια κατάσταση μέσω της οποίας οι άνθρωποι αναπτύσσουν νέες αποτελεσματικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων. Οι περισσότεροι διαχειριστές θεωρούν την καινοτομία ως απειλή. Η καινοτομία βελτιώνει την παραγωγή σε έναν οργανισμό.

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια δεσμευτική και μια δύναμη που επιτρέπει σε έναν οργανισμό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις. Στην απουσία της, η οργάνωση σκοντάφτει και δεν καταφέρνει να επιτύχει τις απαιτούμενες υπηρεσίες (Mayer, 1995). Είναι προφανές ότι απαιτείται αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων για συνεκτική και ομαλή λειτουργία των οργανώσεων.

Η σύγκρουση μπορεί να εξηγηθεί ή να αναλυθεί μόνο σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται. Στην ουσία, λοιπόν, η διαχείριση των συγκρούσεων συνεπάγεται μια αποφασιστικότητα αν υπάρχει ανάγκη να αυξηθεί ή να μειωθεί το επίπεδο μιας σύγκρουσης, να προσδιοριστεί ο τύπος της εμπλεκόμενης σύγκρουσης, είτε πρόκειται για άτομο είτε για ομάδα, και στη συνέχεια να επιλυθεί ανάλογα. Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι επίσης μια διαδικασία που στοχεύει στη ρύθμιση των συγκρούσεων και την αποφυγή τους. Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες, πρέπει να αναλυθούν και να αντιμετωπιστούν προσεκτικά. Το στυλ χειρισμού των συγκρούσεων του διαχειριστή καθορίζει επίσης τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης. Η σύγκρουση, συχνά ανησυχητική, είναι ένα ουδέτερο μέρος της συλλογικής ανθρώπινης εμπειρίας. Μπορεί να αφήσει τους συμμετέχοντες σε αδυναμία, γι 'αυτό συχνά αποφεύγεται και καταστέλλεται. Η σύγκρουση υπάρχει στα σχολεία, είτε μας αρέσει είτε όχι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τρόπους να νομιμοποιήσουν την κριτική και τη διαμάχη εντός των σχολικών μονάδων (Uline et al., 2003).

Τέλος, η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να οριστεί ως ο αγώνας μεταξύ τουλάχιστον δύο αλληλεξαρτώμενων μερών που αντιλαμβάνονται ασυμβίβαστους στόχους (Uline et al. 200). Η διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται ως επικοινωνιακή συμπεριφορά (Henkin, Cistone & Dee 2000: 146). Περιλαμβάνει την κατανόηση των

πηγών και των τύπων των συγκρούσεων καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν σε έναν οργανισμό. Είναι εγγενώς εμφανίζεται στη ζωή και πρέπει να είναι εποικοδομητική διαχείριση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια έννοια που αποτελείται από δύο διαστάσεις. Η δεύτερη κατασκευή του, δηλαδή, η σύγκρουση αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

### **3.2 Ορισμός σύγκρουσης**

Η λέξη σύγκρουση προέρχεται από μια λατινική λέξη (*confligere*) που σημαίνει διαμάχη μεταξύ δύο μερών (Barash & Webel, 2002). Οι συγκρούσεις πρέπει να θεωρούνται ως μια ανισορροπία, μια διαταραχή και ένα πρόβλημα. Πρόκειται για μια κατάσταση στην οποία τουλάχιστον δύο μέρη προσπαθούν να αποκτήσουν την ίδια χρονική στιγμή ένα διαθέσιμο σύνολο περιορισμένων πόρων. Είναι επίσης σωστό να αντιληφθεί κανείς τη σύγκρουση ως μια μορφή ανταγωνισμού σε σχέση με τους λιγοστούς πόρους. Η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως αντίθεση ή ανταγωνισμός έναντι άλλων ατόμων ή πραγμάτων (Hodgetts, 1993). Η σύγκρουση συμβαίνει όταν οι ανάγκες των ατόμων στην οργάνωση είναι σε αντίθεση.

Όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται από ανταγωνιστική προοπτική, ο ερευνητής είναι της άποψης ότι τα μέρη μιας σύγκρουσης πρέπει να οριστούν ως αντίπαλοι. Οι αντίπαλοι ή οι ανταγωνιστές αντιθέτως είναι εκείνοι που επιδιώκουν να αποκτήσουν κάτι που υπάρχει σε περιορισμένη προσφορά, όπως το νερό, τα τρόφιμα κλπ (Barash & Webel, 2002). Ο παράγοντας που επηρεάζει τις συγκρούσεις από αυτή την άποψη είναι η έλλειψη, διότι αν οι πόροι ήταν σε αφθονία, δεν θα υπήρχε ανταγωνισμός και επομένως δεν θα παρατηρούνταν καμία σύγκρουση. Οι Barash και Webel (2002: 26) συμβουλεύουν ότι οι αντίπαλοι ή οι ανταγωνιστές δεν πρέπει να θεωρούνται εχθροί.

Ο Hodgetts (1990) έχει επίσης ορίσει ότι όταν άτομα ή ομάδες στην οργάνωση συγκρούονται πάνω σε κάποιο ζήτημα που τουλάχιστον είναι σημαντικό για αυτές, υπάρχει σύγκρουση. Ο ορισμός αυτός περιέχει ένα χαρακτηριστικό του ανταγωνισμού. Όταν ο ερευνητής αναφέρει τη λέξη ομάδες, αυτό δεν σημαίνει ότι η σύγκρουση συμβαίνει μόνο μεταξύ δύο ατόμων σε ατομική βάση. Οι συγκρούσεις μπορούν να συμβούν μεταξύ ομάδων σε ατομική βάση. Οι Barash και Webel (2002) έχουν εντοπίσει ότι τα ανθρώπινα όντα είναι κοινωνικά πλάσματα με ισχυρές τάσεις να συγκεντρωθούν σε ομάδες και με κάποιο τρόπο να διακρίνουν τα μέλη κάθε ομάδας για άλλες συγκρίσιμες ομάδες. Ομάδες θεωρούνται ως συμβαλλόμενα μέρη σε αυτή την άποψη επειδή, όπως τα πρόσωπα σε ατομική βάση, μοιράζονται την ίδια γλώσσα, τα



έθιμα, τα πρότυπα συμπεριφοράς, τη μυθολογία και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές. Οι συγκρούσεις σε ομάδες μπορούν να έχουν πολλά διαφορετικά αποτελέσματα.

Η σύγκρουση είναι μια κατάσταση όπου υπάρχει μια δυσαρμονία μεταξύ των μερών που μοιράζονται μια κοινή οργάνωση, όπως για παράδειγμα οι εργαζόμενοι και οι εργοδότες. Η σύγκρουση συμβαίνει όταν οι ιδέες διαφέρουν δραματικά μεταξύ των ανθρώπων (Kuye et al, 2002). Ο DuBrin (1994) θεωρεί ότι η σύγκρουση είναι συνώνυμη με όρους όπως, διαμάχη, μάχη και ασυμβατότητα. Συνεχίζει να ορίζει τη σύγκρουση ως μια κατάσταση που συμβαίνει όταν δύο ή περισσότερα μέρη αντιλαμβάνονται αμοιβαία αποκλειστικούς στόχους, αξίες ή γεγονότα. Σύμφωνα με τον DuBrin (1994), υπάρχει σύγκρουση στις οργανώσεις λόγω πολλών λόγων, όπως για παράδειγμα όταν υπάρχει ανταγωνισμός σε περιορισμένους πόρους, όταν τα μέρη που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό έχουν διαφορετικούς στόχους και όταν υπάρχουν μερικές επιθετικές προσωπικότητες.

Ο Achinstein (2002) αναφέρει ότι η σύγκρουση συμβαίνει σε καταστάσεις όπου άτομα και / ή ομάδες αντιμετωπίζουν τις απόψεις και τις συμπεριφορές των άλλων ως διαφορετικές. μπορεί να προκύψει σύγκρουση όταν αποκαλύπτονται αποκλίνουσες πεποιθήσεις και ενέργειες, και ότι η σύγκρουση είναι επίσης μια διαδικασία κατά την οποία άτομα ή ομάδες έρχονται να αντιληφθούν ότι υπάρχει μια διαφορά και / ή δίλημμα και έτσι αρχίζουν να προσδιορίζουν τη φύση της διαφοράς των πεποιθήσεων και της δράσης τους. Η σύγκρουση είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία τα άτομα ή οι ομάδες έρχονται να αντιληφθούν τον εαυτό τους σε αντίθεση με τους άλλους (Achinstein, 2002). Οι Uline et al. (2003) συμφωνούν ότι η σύγκρουση μπορεί να συμβεί όταν δύο άτομα αλληλοεπιδρούν και όταν διαπιστωθεί ότι έχουν διαφορετικό ενδιαφέρον. Συνεπώς, η σύγκρουση συμβαίνει όταν η δράση ενός ατόμου παρεμβαίνει, παρεμποδίζει ή με κάποιο τρόπο κάνει τη συμπεριφορά του άλλου λιγότερο αποτελεσματική.

Η σύγκρουση δεν είναι ούτε καλή ούτε κακή. Η σύγκρουση μπορεί να είναι μια θετική δύναμη που διευκολύνει τις απαραίτητες αλλαγές. Ο Whitfield (1994) εντόπισε τις θετικές πλευρές της σύγκρουσης όταν έγραψε ότι οι συγκρούσεις μας επιτρέπουν να μάθουμε κάτι περισσότερο για μας, οι συγκρούσεις επιφέρουν τις μεγαλύτερες πράξεις θάρρους και ηρωισμού, η επίλυση συγκρούσεων παρουσιάζει το ανθρώπινο δυναμικό μας και ότι η ανάγκη η επίλυση των συγκρούσεων έχει την τάση να φέρνουν τους ανθρώπους μαζί επειδή «οι κοινότητες μπορούν να συγκεντρωθούν με μοναδικό τρόπο όταν οι ενδιαφερόμενοι έχουν κοινό σκοπό». Ως εκ τούτου, η εμφάνιση μιας

σύγκρουσης σε μια κατάσταση καθίσταται από μόνη της μια «κόλλα» που συγκρατεί τους ανθρώπους μαζί. Η σύγκρουση είναι απαραίτητη σε κάθε οργάνωση. Χωρίς αυτή, δεν μπορεί να επιτευχθεί το απαραίτητο αποτέλεσμα (Whitfield, 1994). Οι λειτουργικές συγκρούσεις ουσιαστικά αποτελούν θετικές συγκρούσεις επειδή συνδέονται με την πρόοδο και την επίτευξη.

Μια αρνητική σύγκρουση από την άλλη πλευρά θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί ως μια ανταγωνιστική διαδικασία που διατηρεί, σύμφωνα με τον Deutsch (2005) τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: η επικοινωνία είναι συνήθως μειωμένη, η παρεμπόδιση και η έλλειψη εξυπηρετικότητας που οδηγούν σε αμοιβαίες αρνητικές αντιλήψεις και δυσπιστία, αδυνατούν να μοιραστούν το έργο, τα μέλη τείνουν να βιώνουν διαφωνίες και κριτική απόρριψη των ιδεών που προτείνονται από άλλους και ότι τα αντιμαχόμενα μέρη επιδιώκουν να ενισχύσουν τη δική τους εξουσία και ταυτόχρονα να επιλέξουν να μειώσουν τη δύναμη του άλλου. Μια σύγκρουση win-lose σύμφωνα με το Deutsch (2005), περιλαμβάνει την εξωφρενική, παραπλανητική, εκλαϊκευτική και εκβιαστική μορφή. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης εμφανίζεται συνήθως με μορφές εξαναγκασμού στο ότι οι άνθρωποι αναγκάζονται να επιλέξουν την αρνητική επιλογή λόγω της πίεσης που βιώνουν από τα ισχυρά μέλη ενός οργανισμού. Μια αρνητική σύγκρουση ονομάζεται οντότητα αποφυγής - αθέτησης, στην οποία ένα άτομο αντιμετωπίζει δύο εξίσου αρνητικές αξίες από τις οποίες μπορεί κανείς να επιλέξει. Απέναντι στη λειτουργική σύγκρουση υπάρχει μια δυσλειτουργική σύγκρουση, η οποία είναι αρνητική. Η δυσλειτουργική σύγκρουση προκαλεί άγχος στα άτομα. Σύμφωνα με τον Whitfield (1994), η δυσλειτουργική σύγκρουση είναι ένας όρος που εφαρμόζεται σε ένα είδος σύγκρουσης που εμποδίζει την πρόοδο, αποκρύπτει το επίτευγμα και αναστέλλει την επιτυχία. Είναι μια καταστροφική σύγκρουση. Μια δυσλειτουργική σύγκρουση είναι μια κατάσταση που αποσκοπεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία των οργανώσεων.

Η κακή διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις σε οποιονδήποτε οργανισμό, με συνέπεια την καταστροφή του κλίματος. Η σύγκρουση μπορεί να προκαλέσει μεγάλο κακό ή πολύ καλό, ανάλογα με τη διοίκησή της. Οι συγκρούσεις, θετικές ή αρνητικές, πρέπει να αντιμετωπιστούν μόλις αναπτυχθούν. Ο Whitfield (1994) έχει υποστηρίξει ότι πρέπει να αντιμετωπίζουμε κάθε σύγκρουση, είτε αποδεικνύεται λειτουργική είτε δυσλειτουργική από την αρχή. Δεν μπορούμε απλώς να προβλέψουμε το τελικό αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης ενώ βρίσκεται στο εμβρυϊκό της στάδιο. Αυτό συνεπάγεται ότι ένα πρόβλημα πρέπει να επιτεθεί τη στιγμή που αρχίζει να αναπτύσσεται. Οι συγκρούσεις που αφήνουν να αναπτυχθούν γίνονται ζητήματα που

κοστίζουν τις οργανώσεις μεγάλα χρηματικά ποσά στο μέλλον. Μια σύγκρουση, σύμφωνα με τον ερευνητή, μοιάζει με μια κατάσταση που νομίζουμε ότι δεν αξίζει να εξαλείψουμε, ενώ ξεχνάμε ότι μπορεί να μας φθείρει στο εγγύς μέλλον. Στο ίδιο πνεύμα, ο Whitfield (1994) συνιστά ότι το πρόβλημά μας είναι ότι κανείς δεν ξέρει πραγματικά αν μια σύγκρουση πρόκειται να είναι λειτουργική ή δυσλειτουργική πριν από την εκδήλωση. Μπορούμε βέβαια να αποφύγουμε να αναμένουμε ένα αβέβαιο μέλλον ελέγχοντας και διαχειρίζοντας κάθε σύγκρουση σωστά από την αρχή της

Ο Whitfield (1994) υποστηρίζει ότι μια πραγματική αιτία σύγκρουσης είναι η παρεξήγηση που είναι ένα στοιχείο κακής επικοινωνίας. Αυτή η μορφή σύγκρουσης συμβαίνει όταν οι άνθρωποι, δηλαδή ο αποστολέας και ο αποδέκτης των πληροφοριών, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Η κακή επικοινωνία προκαλεί παρεξήγηση στο ότι (i) οι αξίες των ανθρώπων δεν κατανοούνται από τους άλλους, (ii) τα διαφορετικά συμφέροντα των ανθρώπων αποκλίνουν αντί να συγκλίνουν και ότι (iii) ορισμένοι άνθρωποι τείνουν να παρερμηνεύουν τις προσωπικότητες των άλλων, γίνονται συναισθηματικοί και αμυντικοί όταν δεν διαθέτουν πληροφορίες. Κάνουν κακές κρίσεις κάτω από άγχος, αντί να περιμένουν για μια στιγμή που μπορούν να σκεφθούν πιο ορθολογικά (Whitfield, 1994). Η αποτυχία της κατανόησης του άλλου μέρους είναι μια πολύ σημαντική αιτία σύγκρουσης.

### **3.3 Ταξινόμηση συγκρούσεων**

Είναι γνωστό ότι η σύγκρουση συμβαίνει λόγω πολλών παραγόντων και επομένως μπορεί να ταξινομηθεί σε διάφορες κατηγορίες. Δεν υπάρχουν συγκρούσεις που είναι εντελώς παρόμοιες. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχουν κανόνες που προσπαθούν να εξισώσουν τις συγκρούσεις, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζονται με παρόμοιο τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο, οι ταξινομήσεις των συγκρούσεων μας επιτρέπουν να δούμε τις τυπολογίες της. Υπάρχουν δύο γενικές ταξινομήσεις των συγκρούσεων, δηλαδή η δικαστική και η δημόσια διοίκηση που ασχολούνται με τη διατήρηση του status quo και τη διατήρηση των υφιστάμενων ιδρυμάτων αντίστοιχα (Jeong, 2000). Στο πρότυπο δημόσιας διαχείρισης, έχουμε τέσσερις τύπους συγκρούσεων, δηλαδή, διαμάχη μεταξύ ατόμων, διαπροσωπικές συγκρούσεις, διαμάχη μεταξύ ομάδων και οργανωτικές συγκρούσεις που συζητούνται σε αυτό το τμήμα.

### *3.3.1 Εσωτερική σύγκρουση (Intra- individual conflict)*

Η ενδοσωματική σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως ένας αγώνας που διεξάγεται μέσα σε ένα άτομο. Όταν οι προσδοκίες τίθενται σε ένα άτομο που δεν είναι σε θέση να επιτύχει τους στόχους, συμβαίνει ενδοσωματική σύγκρουση. Η ενδοσωματική σύγκρουση είναι εμφανής όταν αναμένονται πολλά από το άτομο, υπονομεύοντας παράλληλα τους διαθέσιμους πόρους για το άτομο. Ο Jay (1995) αναγνώρισε το άδικο φόρτο εργασίας ως άλλη αιτία αυτού του τύπου σύγκρουσης. Πράγματι, όταν τα άτομα αισθάνονται ότι οι ανάγκες τους για αυτοεκτίμηση απειλούνται, τείνουν να γίνονται βίαια. Ο σεβασμός είναι πολύ πιο ψυχολογικής φύσης, καθώς οι άνθρωποι αισθάνονται ότι δεν γίνονται σεβαστοί αν κοιτάξουμε τους άλλους (Hodgetts, 1993). Μια σύγκρουση που εκδηλώνεται μέσα σε ένα άτομο ονομάζεται εσωτερική σύγκρουση. Η εσωτερική σύγκρουση διαφέρει από την εξωτερική σύγκρουση στο ότι ασχολείται με αντίθετες θέσεις σε ένα άτομο (Whitfield, 1994). Η ενδο-ατομική σύγκρουση ονομάστηκε επίσης εσωτερική σύγκρουση από το Deutsch (2005) που τη χαρακτήρισε ως έναν τρόπο να κατηγορεί τον άλλο για τις δικές του ανεπάρκειες, δυσκολίες και προβλήματα, ώστε να αποφύγουμε να αντιμετωπίσουμε την ανάγκη αλλαγής. Η εσωτερική σύγκρουση είναι μια κατάσταση όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει συγκρουόμενες επιλογές μέσα στον ίδιο τον εαυτό του. Αυτό το άτομο δεν μπορεί να επιλέξει από λάθος. Αυτή η σύγκρουση εμφανίζεται όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν δύο εξίσου ελκυστικές επιλογές. Και όμως, όταν βρισκόμαστε σε μια κατάσταση στην οποία πρέπει να επιλέξουμε από μια αμοιβαία επωφελής προϋπόθεση, πρέπει να αποφασίσουμε μεταξύ των δύο εξίσου ελκυστικών επιλογών και αυτό προκαλεί σύγκρουση μέσα μας (Whitfield, 1994). Η προϋπόθεση της επιλογής από μια κατάσταση win-win παρουσιάζει ένα άγχος στα άτομα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει εκ των προτέρων ποια επιλογή θα επιλέξει.

### *3.3.2 Διαπροσωπική σύγκρουση (Interpersonal conflict)*

Σύμφωνα με τους Korsgaard et al. (2005), η διαπροσωπική σύγκρουση μπορεί να συμβεί όταν τα μέλη της ομάδας αποτύχουν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η συνεργασία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ομαδικής συνοχής λόγω του ότι προάγει την αποδοτική χρήση των πόρων της ομάδας, ελευθερώνει τα άτομα να εργαστούν για έναν κοινό στόχο, ενισχύει την ικανοποίηση των μελών της ομάδας και τελικά ενισχύει την αποτελεσματικότητα της ομάδας σε μια ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων.

Η ανάγκη να ανήκουν κάπου παρέχει στα άτομα μια άλλη πτυχή της ασφάλειας. Μέσα από την ασφάλεια, τα άτομα εμπλέκονται σε ένα σύνολο κοινωνικών και ατομικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Για τον Boucaut (2003), για να μπορούν οι άνθρωποι να εκτελούν τη δουλειά τους όσο το δυνατόν καλύτερα, απαιτούν οντολογική ασφάλεια ή αίσθημα εμπιστοσύνης θέλοντας να είναι ασφαλείς στο εργασιακό περιβάλλον τους. Η σύγκρουση συμβαίνει όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι δεν είναι αρκετά ασφαλείς σε μια ομαδική κατάσταση. Οι άνθρωποι συνδέονται στενά μεταξύ τους για να ικανοποιήσουν τις διαπροσωπικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τον Hayes (2002), η αντίληψη ότι οι ανάγκες των ανθρώπων που ασχολούνται με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της σχέσης» Ο Hayes (2002) κατέταξε τα είδη διαπροσωπικών αναγκών ως εξής: (i) η ανάγκη να ανήκουν σε μια ομάδα έτσι ώστε να μην μπορεί κανείς να είναι μόνος, (ii) ο έλεγχος - η ανάγκη συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που εμπλέκει την ομάδα και (iii) η στοργή - που αναφέρεται σε στενά προσωπικά συναισθηματικά συναισθήματα όπως η αγάπη και το μίσος (Hayes, 2002).

Για τον Hodgetts (1993), κανείς δεν ζει μόνος του. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους. Στην πραγματικότητα, με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουμε αξίες, αντιλήψεις, συμπεριφορές και σε μεγάλο βαθμό προσωπικότητα. Η σύγκρουση θα ενταθεί όταν αρχίσουμε να αλληλεπιδράμε με ανθρώπους των οποίων οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι προσωπικότητες είναι διαφορετικές από τις δικές μας. Ο Hodgetts (1993) έχει ορίσει ότι η διαπροσωπική σύγκρουση προκύπτει όταν υπάρχει διαφωνία μεταξύ εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Οι εργαζόμενοι μπορούν να διαφωνούν σχετικά με τις μεθόδους που εφαρμόζονται για την επίτευξη των στόχων.

Οι Kuye et al. (2002:) αναφέρουν ότι η διαπροσωπική σύγκρουση είναι μια διαμάχη προσωπικότητας, μεμονωμένες διαφορές στις προσωπικές ιδιότητες - όπως αξίες, στάσεις, ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας - που προκαλούν συχνά συγκρούσεις. Επιπλέον, οι προσδοκίες και τα μπλοκ επικοινωνίας αποτελούν πηγές συγκρούσεων. Οι άνθρωποι γρήγορα μαθαίνουν ότι η συνεργασία αντί να ανταγωνίζονται για έναν σπάνιο πόρο είναι προς το συμφέρον τους. Σε συνεργασία, οι διαφωνούντες αντιλαμβάνονται το μερίδιο στην επίλυση του προβλήματος, αναγνωρίζουν το ενδιαφέρον του άλλου και δημιουργούν επιλογές (Bodine & Crawford, 1999).

Ενώ μια μεγάλη ποικιλία διαπροσωπικών συγκρούσεων μπορεί να βρεθεί εντός των οργανισμών, η πλειονότητα των διαπροσωπικών συγκρούσεων περιλαμβάνει μικροσκοπικά επιχειρήματα και κουτσομπολιά, και όχι πραγματικές φυσικές επιθέσεις

(Schat, Frone, & Kelloway, 2006). Ανεξάρτητα από τη διαπροσωπική εκδήλωση σύγκρουσης, μπορεί να προκαλέσει θυμό και απογοήτευση στους εργαζόμενους που την αντιμετωπίζουν (Keenan & Newton, 1985). Ως αποτέλεσμα, οι εργαζόμενοι που συναντούν διαπροσωπικές συγκρούσεις στη δουλειά μπορεί να έχουν δυσκολίες να αποσυρθούν από τις σκέψεις της σύγκρουσης και να εξευμενίσουν την εμπειρία ακόμη και μετά το τέλος της εργασίας στο τέλος της ημέρας. Μπορεί επίσης να είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους από το φόβο των μελλοντικών συγκρούσεων. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι συνεχιζόμενες σκέψεις της έμπειρης σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσουν σε επιζήμια αποτελέσματα για τους εργαζόμενους, όπως υψηλότερα επίπεδα άγχους, απογοήτευσης και εξάντλησης (De Dreu, Dierendonck, & Dijkstra, 2004).

Οι προηγούμενες έρευνες έχουν εξετάσει διάφορες μορφές συγκρούσεων στο χώρο εργασίας, χρησιμοποιώντας όρους όπως αθωότητα, εκφοβισμό, επιθετικότητα και αντιπαραγωγικές συμπεριφορές εργασίας (π.χ., Schat et al., 2006; Bowling & Beehr, 2006; Barling, Dupre, & Kelloway, 2009; Hershcovis & Barling, 2009; Hershcovis, 2011). Οι Barki και Hartwick (2004) σημειώνουν ότι ακόμη και σε μελέτες που αφορούν ρητά σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι ερευνητές σπάνια συμφωνούν σε έναν ενιαίο ορισμό της διαπροσωπικής σύγκρουσης ή αποφεύγουν να ορίζουν εντελώς τη δομή. Οι Barki και Hartwick (2004) ορίζουν τη διαπροσωπική σύγκρουση ως μια δυναμική διαδικασία που συμβαίνει ανάμεσα στα αλληλεξαρτώμενα μέρη καθώς βιώνουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε αντιληπτές διαφωνίες και παρεμβολές στην επίτευξη των στόχων τους (σελ.234). Επιπλέον, συζητούν τρία γενικά θέματα που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των συγκρούσεων: διαφωνία, παρεμβολή και αρνητικά συναισθήματα. Κάθε ένα από αυτά τα τρία θέματα θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις σύγκρουσης, αντίστοιχα. Η διαφωνία εμφανίζεται όταν τα εμπλεκόμενα μέρη πιστεύουν ότι υπάρχει απόκλιση των αναγκών, των σκέψεων, των απόψεων ή των στόχων. Παρεμβολές συμβαίνουν όταν οι συμπεριφορές μιας ομάδας παρεμποδίζουν ή αντιτίθενται στην επίτευξη στόχων, αναγκών ή στόχων του άλλου μέρους. Τέλος, αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος, η ζήλια, ο θυμός, το άγχος και η απογοήτευση έχουν χρησιμοποιηθεί για να χαρακτηρίσουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις.

### 3.3.3 Συγκρούσεις μεταξύ ομάδων (*Intergroup conflict*)

Η σύγκρουση μεταξύ ομάδων εμφανίζεται όταν μια συγκεκριμένη ομάδα αισθάνεται κάπως σχετικά με την άλλη ομάδα. Αυτό οφείλεται στις στερεότυπες ομάδες που συνδέονται με τους άλλους. Ο Hall (1993) ανέφερε ότι οι στερεότυπες καταστάσεις εμφανίζονται όταν οι ομάδες βλέπουν μόνο στοιχεία που υποστηρίζουν τις υποθέσεις που έχουν αναπτύξει για την άλλη πλευρά, αλλά όχι αποδεικτικά στοιχεία που τους αντικρούουν. Οι ομάδες σε αυτή την περίπτωση τείνουν να αλληλοκατηγορηθούν. Προκειμένου να μειωθεί αυτός ο τύπος σύγκρουσης, οι ομάδες πρέπει να ενθαρρύνονται να ζουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με πιο συχνό τρόπο. Όταν η επαφή μεταξύ διαφορετικών ομάδων αυξάνεται, οι ομάδες τείνουν να εντοπίζουν θετικές πτυχές για άλλους.

Η σύγκρουση μεταξύ ομάδων χαρακτηρίστηκε ως μια μορφή εθνοτικής σύγκρουσης η οποία, σύμφωνα με το Deutsch (2005), είναι καταστροφική και απάνθρωπη επειδή είναι η καθιέρωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η μετατροπή των προτύπων αποκλεισμού, της ανισότητας και της καταπίεσης που τροφοδοτούν την ένταση και την πάλη. Η φύση των αλληλεπιδράσεων εντός των ομάδων ονομάζεται συνοχή. Η συνοχή του ομίλου ενισχύεται μέσω της συνεργασίας μεταξύ των μελών. Τα πράγματα που απειλούν να χωρίσουν την ομάδα πρέπει να ταυτοποιηθούν το συντομότερο δυνατό, επειδή όσο ταχύτερα αντιμετωπίζονται, τόσο καλύτερα είναι τα οφέλη για μια ομάδα..

Η συνοχή μιας ομάδας μπορεί επίσης να ενισχυθεί μέσω της απειλής μιας ομάδας που αντιμετωπίζει εξωτερικές απειλές. Σε αυτήν την ανάλυση, ο Jay (1995) υποστηρίζει ότι τα μέλη της ομάδας μπορούν να ενωθούν με την εστίαση τους σε απειλές, κινδύνους και εχθρούς εκτός της ομάδας τους επειδή αν τους αφήσεις να αισθάνονται ότι διακυβεύεται η επιβίωση και ο «εχθρός» τους απειλεί, οι εσωτερικές διαφωνίες φαίνονται λιγότερο σημαντικές. Τα μέλη πρέπει να ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

#### *3.3.4 Οργανωτικές συγκρούσεις (Organizational conflict)*

Η σύγκρουση είναι πανταχού παρούσα, συμβαίνει σε μια ευρεία ποικιλία ρυθμίσεων των οποίων ο χώρος εργασίας δεν αποτελεί εξαίρεση. Είναι συνηθισμένο να βρεθεί σύγκρουση μέσα στους οργανισμούς, όπου ένας διαφορετικός αριθμός προτεραιοτήτων, καθηκόντων και τύπων προσωπικότητας πρέπει να αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση. Μπορεί να συμβεί ανάμεσα σε άτομα σε μια οργάνωση όταν απαιτείται αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Jaramillo, Mulki, & Boles, 2011), καθώς και μεταξύ ανισοτήτων, όπως ανώτερων και υφισταμένων.

Οι οργανωτικές μελέτες για τις συγκρούσεις επικεντρώνονται σε δύο πτυχές. Το πρώτο είναι ότι η οργανωτική σύγκρουση λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας και μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικά άτομα σε έναν οργανισμό. Το δεύτερο είναι ότι η οργανωτική σύγκρουση συμβαίνει κατά τη διαδικασία της οργάνωσης των εργαζομένων προς έναν κοινό στόχο, ο οποίος συχνά συνδέεται με την επικοινωνία και τις συγκρούσεις σε οργανισμούς (Deetz, 2001). Ωστόσο, υπάρχουν πολλές αιτίες σύγκρουσης στο χώρο εργασίας. Όταν ένας εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι αυτός ή αυτή θα μπορούσε να επηρεαστεί αρνητικά από ένα άλλο άτομο, συμβαίνει σύγκρουση λόγω ασυμβίβαστων ή αντίθετων επιθυμιών (McManus, 2006) καθώς και η πιθανή παρέμβαση στην υλοποίηση στόχων, σκοπών ή αξιών (Putnam & Poole, 1987). Οι συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων μπορούν επίσης να προκύψουν από την αντίφαση γεγονότων ή μεθόδων, από διαφορές στην επαγγελματική γνώμη ή από αλλαγές ρόλων (Timmins, 2011). Δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι συχνά λαμβάνουν αποφάσεις βάσει διαφορετικών πληροφοριών, ανάλογα με τους ρόλους και τις ευθύνες των θέσεων, οι διαφορές απόψεων είναι αναπόφευκτες. Έτσι, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε καταστάσεις όπου οι εργαζόμενοι από διαφορετικό υπόβαθρο και με ατομικές διαφορές έρχονται μαζί για να επιτύχουν κοινούς στόχους (Kudonoo, Schroeder, & Boysen-Rotelli, 2012). Ως αποτέλεσμα, οι ανώτεροι υπάλληλοι παρουσιάζονται συχνά με την πρόκληση της διαχείρισης των συγκρούσεων εντός των οργανώσεων, αλλά με μικρή ή καθόλου κατάρτιση στη διαχείριση των συγκρούσεων, μπορούν επίσης να αποτελέσουν αιτία σύγκρουσης.

Επιπλέον, μέλη διαφορετικών ομάδων δύναμης τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικά την εξουσία τους κατά τη σύγκρουση. Τα μέλη των ομάδων μεγάλης ισχύος έχουν πιο μακροχρόνιες προοπτικές, τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι από όσους βρίσκονται στις χαμηλότερες θέσεις της εξουσίας, ήθελαν να χρησιμοποιούν τη δύναμη και δικαιολογούν το δικαίωμά τους να την έχουν και να την προστατεύουν (Coleman & Deutsch, 2000). Ωστόσο, όσοι βρίσκονται σε ομάδες χαμηλής ισχύος έχουν γενικά μεγαλύτερη δυσαρέσκεια, προσπαθούν να εξαλείψουν τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από την αδυναμία και την εξάρτηση και είναι επομένως πιθανό να κατηγορήσουν τα άλλα μέλη (Coleman & Deutsch, 2000). Επομένως, κατά τη διάρκεια συγκρούσεων, οι προσεγγίσεις των ανωτέρων και των υφιστάμενων στην διαφωνία και το άνοιγμά τους στην επικοινωνία μπορεί να επηρεαστούν από τη θέση της εξουσίας.



### 3.4 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

#### 3.4.1 Ορισμός στρατηγικής

Μια στρατηγική είναι μια ενέργεια που περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα άτομα που συντονίζουν, σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν μια δραστηριότητα για την επίτευξη ενός στόχου. Μια στρατηγική μπορεί απλά να θεωρηθεί ως ένα σχέδιο που στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου. Σύμφωνα με τον Lombard (1991), μια στρατηγική είναι μια προκαθορισμένη συνολική πορεία δράσης που μπορεί να ληφθεί για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος ή σκοπός. Επομένως, μια στρατηγική είναι μια καλά προγραμματισμένη δράση που έχει εντοπιστεί και αναπτυχθεί ως αποτελεσματικότερη για τη μείωση ενός φαινομένου, μιας σύγκρουσης από αυτή την άποψη.

Απαιτούνται αποτελεσματικές στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Ορισμένοι υπεύθυνοι διαχείρισης έχουν χρησιμοποιήσει διάφορες στρατηγικές για την εξάλειψη της σύγκρουσης και της επίλυσης των συγκρούσεων. Η επίλυση των συγκρούσεων είναι μια κατάσταση κατά την οποία τα αντιμαχόμενα μέρη συνάπτουν μια συμφωνία που επιλύει τις διαφωνίες, αποδεχόμενα τη συνεχιζόμενη ύπαρξη του άλλου και παύουμε όλες τις βίαιες ενέργειες εναντίον του άλλου. Είναι σημαντικό τα διευθυντικά στελέχη να χρησιμοποιήσουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους για τον εντοπισμό και τον χειρισμό συγκρούσεων στις οργανώσεις που διευθύνουν. Ο Jeong (2000) έχει επίσης επισημάνει ότι σε καταστάσεις σύγκρουσης οι εμπλεκόμενοι κινητοποιούνται για να αναγκάσουν το άλλο μέρος να αλλάξει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες.

Είναι σωστό τα διευθυντικά στελέχη να διαχειρίζονται πάντα τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας τους. Για τον Jeong (2000), η επίλυση των συγκρούσεων αναφέρεται σε ένα αποτέλεσμα στο οποίο αντιμετωπίζονται ικανοποιητικά τα ζητήματα μιας υπάρχουσας σύγκρουσης μέσω μιας λύσης που είναι αμοιβαία αποδεκτή από τα εμπλεκόμενα μέρη.

Κατά τον Jeong (2000) οι διαδικασίες πρέπει να διεξάγονται με συστηματικό τρόπο, γεγονός που συνεπάγεται μεγαλύτερο βαθμό λήψης αποφάσεων από τα αντιμαχόμενα μέρη. Η λήψη αποφάσεων από την άλλη πλευρά επιτυγχάνεται επίσης μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας μέσω της οποίας τα στελέχη ασχολούνται με την επιλογή των καλύτερων λύσεων για την εξάλειψη μιας υπάρχουσας σύγκρουσης στο χώρο εργασίας. Σε μια παρόμοια προσέγγιση, η λήψη αποφάσεων θα σημαίνει την

επιλογή των αποτελεσματικότερων και αποδοτικότερων μεθόδων και λύσεων σε μια σύγκρουση.

Σε αυτό το τμήμα συζητούνται διάφορες στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων, δηλαδή: η άποψη των εμπλεκόμενων μερών, η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση, η οικοδόμηση συναίνεσης, ο διαχωρισμός των ανθρώπων από τα προβλήματα, η ανακάλυψη επιλογών αμοιβαίου κέρδους, η σύναψη συμβάσεων και το τεχνικό υπόβαθρο των διαχειριστών.

#### *3.4.2 Η άποψη των εμπλεκόμενων μερών*

Οι Barash και Webel (2002) ανέφεραν ότι η επίλυση των συγκρούσεων αποσκοπεί στο να επιτρέψει στους ανθρώπους να δουν τον έξω κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αυτό υποστηρίζει ότι πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στις αντιμαχόμενες πλευρές να δουν τις διαφορές τους με πιο εποικοδομητικό τρόπο. Η επίλυση των συγκρούσεων έχει τα ακόλουθα αποτελέσματα: μία πλευρά αλλάζει, η μία πλευρά εξαλείφεται, αλλάζουν οι δύο πλευρές, δεν αλλάζει η πλευρά και εξαλείφονται και οι δύο πλευρές, οι συγκρούσεις μπορούν να επιλυθούν με τη βία, με θέματα που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου ή με αμοιβαίες ενέργειες (Barash & Webel, 2002).

#### **3.4.3 Διαπραγμάτευση και διαμεσολάβηση**

Οι Bodine και Crawford (1999) υποστηρίζουν ότι δεδομένου ότι ένα σχολείο είναι μια οντότητα που συνθέτει διαφορετικούς ανθρώπους με διαφορετικές ηλικίες γενεών και ότι η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση πρέπει να προσδιοριστούν ως οι καλύτερες στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων. Αυτό συμβαίνει και σε άλλους οργανισμούς. Οι Barash και ο Webel (2002) υποστηρίζουν ότι στην τεχνική της βέλτιστης διαμεσολάβησης, κάθε πλευρά ωθείται όσο το δυνατόν πιο φιλικά, ελπίζοντας ότι η προσφορά της θα γίνει αποδεκτή από την άλλη.

Η διαπραγμάτευση είναι μια πτυχή στη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων, πάρα πολύ απρόβλεπτη, δηλαδή δεν μπορεί κανείς να δει τα αποτελέσματα της πριν από τη διεξαγωγή της. Σε μια τέτοια περίπτωση, λοιπόν, οι διαχειριστές πρέπει να επικεντρωθούν μόνο στη διαδικασία των διαπραγματεύσεων παρά στα αποτελέσματα των συγκρούσεων. Η Hall (1993) ανέφερε ότι οι διαπραγματευτές που είναι αποτελεσματικοί είναι εκείνοι που παίρνουν τα περισσότερα χρήματα για τους πελάτες τους, εκείνους που εξασφαλίζουν ότι και οι δύο πλευρές είναι ικανοποιημένοι και εκείνοι που πλησιάζουν περισσότερο στην πλήρη καταστροφή της

άλλης πλευράς. Αποτελεσματικοί διαπραγματευτές είναι αυτοί που επιλέγουν μια λύση win-win για τη σύγκρουση. Αυτή η άποψη υποστηρίζει ότι το δυσαρεστημένο μέρος θα επιστρέψει στο μέλλον και θα προκαλέσει σύγκρουση σε έναν οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Kramer και Messick (1995), οι διαπραγματευτές αντιμετωπίζουν συνήθως τρεις τύπους συγκρούσεων, η σύγκρουση σχέσεων και καθηκόντων, η συναισθηματική και πνευματική σύγκρουση και ο συμβιβασμός της σύγκρουσης, επειδή μια διαπραγμάτευση είναι μια κατάσταση που συχνά συνεπάγεται νίκη / απώλεια πεποιθήσεων. Σε μια συγκεκριμένη σύγκρουση τα εμπλεκόμενα μέρη τείνουν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες, διαφορετικές από αυτές των άλλων. Η διαχείριση των συγκρούσεων λέγεται ότι έχει επιτύχει το στόχο της όταν έχει επιτύχει μια ευνοϊκή για όλους προσέγγιση και μια συναινετική συμφωνία που είναι ευνοϊκή για αμφότερα τα μέρη σε μια σύγκρουση.

Ο Bentley (1996) περιγράφει τη διαμεσολάβηση ως μια μορφή διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων όπου ένα ουδέτερο άτομο βοηθά τους διαφωνούντες να επιτύχουν μια αμοιβαία αποδεκτή συμφωνία. Αυτή η διαδικασία σχετίζεται με τη δικαιοσύνη στο βαθμό που το θιγόμενο μέρος θεωρεί εύκολο να αποδεχθεί το αποτέλεσμα. Η διαμεσολάβηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για ορισμένες στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, διότι στοχεύει στην προώθηση θετικών σχέσεων. Η διαμεσολάβηση αποδεικνύεται ως μια αποτελεσματική μέθοδος επειδή περιλαμβάνει μια δημοκρατική και διαρθρωμένη διαδικασία που επιτρέπει στους διαμαρτυρούμενους να επιλύσουν τη δική τους σύγκρουση με τη βοήθεια εκπαιδευμένων συνομηλίκων (D'Oosterlinck & Broekaert, 2003). Η αποτελεσματική διαδικασία επίλυσης των διαφορών θα περιλαμβάνει πάντα κατάλληλη διαμεσολάβηση.

Η ενήλικη αρχή που ενεργεί ως διαμεσολαβητής διευθετεί τη διαφορά μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Η διαμεσολάβηση στοχεύει στην επίτευξη συναίνεσης μεταξύ των αντιμαχομένων μερών. Από την άποψη αυτή, οι διαφωνούντες αναμένεται να συμμετάσχουν με συνεργατικό τρόπο και να εργαστούν για την επίλυση του προβλήματός τους. Οι διαμεσολαβητές είναι άνθρωποι που είναι επαγγελματίες στις διαδικασίες των δεξιοτήτων ακρόασης και της προεδρίας, και θα είναι ουδέτεροι και θα αποφύγουν να πάρουν μέρος κατά τη διάρκεια των συζητήσεων.

Οι διαμεσολαβητές ορίζονται ως ανήθικοι εάν γίνονται προκατειλημμένοι κατά τη διαδικασία διαμεσολάβησης και εάν δεν μπορούν να κρατήσουν τα μυστικά των πληροφοριών της συζήτησης. Η αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη δημόσια διοίκηση είναι πολύ σημαντική στα πλαίσια των διαπραγματεύσεων και της διαμεσολάβησης, διότι εάν τα δικαιώματα του ανθρώπου παραβιάζονται από τη

διοίκηση, τότε επηρεάζεται η διαδικασία συνολικής επίλυσης των συγκρούσεων. Ο Drake (2001) υποστηρίζει ότι σε περίπτωση άρνησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βλάπτουν όχι μόνο τα ενδιαφερόμενα άτομα αλλά και τη διαδικασία.

Η διαμεσολάβηση είτε τυπική είτε ανεπίσημη είναι μια άλλη αποτελεσματική μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιείται σήμερα. Η διαμεσολάβηση έχει τα πλεονεκτήματα ότι η χρήση της είναι λιγότερο δαπανηρή από άλλες μεθόδους και ότι τα μέρη είναι πιο συχνά σε θέση να καταλήξουν σε συμφωνία με πιο ικανοποιητικό τρόπο.

Ο Deutsch (2005) υποστηρίζει ότι οι διαμεσολαβητές έχουν τα ακόλουθα καθήκοντα: (i) δημιουργούν μια συνεργατική συμμαχία με τα εμπλεκόμενα μέρη, (ii) βελτιώνουν το κλίμα μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, (iii) αντιμετωπίζουν τα ζητήματα και (iv) ασκούν πίεση για διακανονισμό. Η διαμεσολάβηση είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται όταν υπάρχουν εμπόδια στην επίλυση συγκρούσεων, όπως τα διαπροσωπικά εμπόδια, η κακή επικοινωνία, η έντονη διαφωνία σχετικά με τα θέματα και η απουσία φόρουμ για διαπραγματεύσεις.

Οι διαμεσολαβητές τείνουν να δημιουργούν συνθήκες που ενισχύουν τη διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των συγκρουόμενων μερών. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενθάρρυνση των μερών να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με το Deutsch (2005), οι διαμεσολαβητές απαιτούν τέσσερα είδη δεξιοτήτων για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν τα μέρη,

- πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια εργασιακή σχέση με καθένα από τα αντιμαχόμενα μέρη,
- πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια στάση συνεργασίας μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών για την επίλυση προβλημάτων,
- πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν μια δημιουργική διαδικασία ομαδικής και συλλογικής λήψης αποφάσεων, και
- πρέπει να συγκεντρώσουν σημαντικές ουσιαστικές γνώσεις σχετικά με τα προβλήματα γύρω από τα οποία επικεντρώνεται η σύγκρουση.

#### **3.4.4 Δημιουργία συναίνεσης**

Η οικοδόμηση συναίνεσης είναι απαραίτητη σε περιόδους αδιεξόδου, όταν οι άνθρωποι αρνούνται να συμμορφωθούν και καμία πλευρά δεν θέλει να κάνει αυτό το πρώτο βήμα (Hall, 1993). Η διοίκηση πρέπει να χρησιμοποιήσει την οικοδόμηση συναίνεσης ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για να φέρει τα αντιμαχόμενα μέρη σε μια συμφωνία και μάλιστα τη δέσμευση να εργαστούν για την επίλυση των προβλημάτων.

Η οικοδόμηση συναίνεσης είναι μια αποτελεσματική στρατηγική την οποία μπορούν να εφαρμόσουν οι διαχειριστές όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις στο χώρο εργασίας. Μια απόφαση συναίνεσης είναι αυτή που όλοι μπορούν να ζητήσουν, ακόμα κι αν δεν είναι η πρώτη επιλογή όλων (Yukl & Lepsinger, 2004). Οι διαχειριστές πρέπει να διασφαλίζουν ότι όλα τα συμβαλλόμενα μέρη σε μια σύγκρουση υποστηρίζουν την απόφαση και ότι δεσμεύονται να το δουν.

Η διαδικασία οικοδόμησης συναίνεσης ονομάζεται επίσης συνεταιριστικές σχέσεις οι οποίες σύμφωνα με το Deutsch (2005) παρουσιάζουν τα πιο θετικά χαρακτηριστικά ως εξής:

- Υπάρχει μια αποτελεσματική επικοινωνία στο ότι τα μέλη της ομάδας είναι προσεκτικά μεταξύ τους, τα μέλη δέχονται ιδέες που προτείνονται από άλλους και έχουν λιγότερες δυσκολίες στην κατανόηση του άλλου. Ο Hall (1993) ανέφερε ότι οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας είναι μια πτυχή για την αποτελεσματική αποδυνάμωση των συγκρούσεων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ακρόαση αναγνωρίζεται ως μια πιο σημαντική πτυχή από την ομιλία. Όταν καταλαβαίνουμε τι θέλουν να πουν οι άλλοι, είμαστε σε θέση να μειώσουμε την πιθανότητα παρεξήγησης που συνήθως συνδέεται με συγκρούσεις.
- Υπάρχει φιλικότητα, εξυπηρετικότητα και λιγότερη παρεμπόδιση στις αλληλεπιδράσεις της ομάδας. Τα μέλη γίνονται πιο ικανοποιημένα από την ομάδα και τις μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων της. Η συνοχή της ομάδας ενισχύεται.
- Ο συντονισμός της προσπάθειας, ο καταμερισμός της εργασίας, ο προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων, η τάξη στη συζήτηση και η υψηλή παραγωγικότητα εκδηλώνονται μέσα σε μια ομάδα.
- Υπάρχει συναίσθημα συμφωνίας με τις ιδέες των άλλων και μια αίσθηση της βασικής ομοιότητας των πεποιθήσεων και των αξιών, καθώς και της εμπιστοσύνης στις ιδέες του ατόμου και στην αξία που αποδίδουν άλλα μέλη σε αυτές τις ιδέες μέσα στην ομάδα.
- Υπάρχει προθυμία να ενισχυθεί η εξουσία των άλλων μελών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όταν ενισχυθεί η δύναμη των ανθρώπων, τότε ενισχύεται και η δύναμη εκείνων γύρω από αυτήν.
- Υπάρχει μια πιθανότητα ότι τα μέλη είναι σε θέση να καθορίσουν αντικρουόμενα συμφέροντα από την άποψη ενός αμοιβαίου προβλήματος το οποίο πρέπει να επιλυθεί με μια συνεργατική προσπάθεια. Ως εκ τούτου, τα μέλη έχουν συμφέρον να αναζητήσουν τη λύση του προβλήματος.

Εάν τα εμπλεκόμενα μέρη σε μια κατάσταση σύγκρουσης είχαν έναν συνεταιρικό παρά έναν ανταγωνιστικό προσανατολισμό ο ένας προς τον άλλο, θα ήταν πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε μια εποικοδομητική διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων (Deutsch, 2005). Η συνεργασία στο πλαίσιο αυτό συνδέεται στενά με την ομοιότητα των πεποιθήσεων και των στάσεων, της ανοικτής επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης και της φιλικής στάσης απέναντι στους άλλους.

Η έννοια της συναίνεσης επαναλήφθηκε αρκετά συχνά σε αυτή την ανάλυση. Η συναίνεση απλώς σημαίνει την εναρμόνιση μεταξύ των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Bodine και Crawford (1999), υπάρχει μια έννοια της συναίνεσης στη λήψη αποφάσεων που ονομάζεται, λήψη αποφάσεων συναίνεσης. Πρόκειται για μια διαδικασία λήψης αποφάσεων που βασίζεται στη διαθεσιμότητα των απαραίτητων πληροφοριών. Η λήψη αποφάσεων με συναίνεση είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων σε επίπεδο ομάδας, κατά την οποία όλα τα εμπλεκόμενα μέρη ή οι εκπρόσωποί τους συναντώνται για να συνεργαστούν και να επιλύσουν διαμάχες δημιουργώντας ένα σχέδιο δράσης το οποίο μπορούν και θα υποστηρίξουν όλα τα μέρη (Bodine & Crawford, 1999: 175) . Είναι προφανές ότι η συναίνεση που επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο θα είναι πάντα αντιπροσωπευτική σε όλους όσους εμπλέκονται στη σύγκρουση.

### **3.4.5 Διαχωρισμός ανθρώπων από τα προβλήματα**

Μια άλλη βέλτιστη στρατηγική για την εξάλειψη της σύγκρουσης στο χώρο εργασίας είναι ο διαχωρισμός των ανθρώπων από τα προβλήματα. Από την άποψη αυτή, κάθε πρόβλημα λέγεται ότι έχει τόσο τα ουσιώδη ζητήματα όσο και τα ζητήματα σχέσεων. Δηλαδή, προτού οι διαχειριστές μπορέσουν να αρχίσουν να εργάζονται στην ουσιαστική σύγκρουση, χωρίζεται σε στοιχεία που αντιμετωπίζονται ξεχωριστά και ατομικά. Οι Bodine και Crawford (1999) έχουν εντοπίσει ότι τα προβλήματα των ανθρώπων εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες, την αντίληψη, το συναίσθημα και την επικοινωνία. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, απαιτείται η προσεκτική εξέταση των εκδηλώσεων αντιλήψεων, συναισθημάτων και επικοινωνιών ως βάση για την επίλυση συγκρούσεων. Συνεχίζει ότι αυτή η στρατηγική είναι πιο αποτελεσματική στην επίλυση των συγκρούσεων επειδή αποσκοπεί ουσιαστικά να αλλάξει τους ανθρώπους από τους αντιπάλους σε μια σύγκρουση με τους εταίρους σε μια δίπλα-δίπλα αναζήτηση μιας δίκαιης συμφωνίας μεταξύ τους και ότι η τεχνική έχει ένα πλεονέκτημα (Bodine & Crawford, 1999). Το γεγονός αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τα αντιμαχόμενα μέρη. Οι Cloke

και Goldsmith (2005) αναφέρουν ότι η καλύτερη στρατηγική για την επίλυση των συγκρούσεων είναι να χωριστεί ένα πρόβλημα από τους ανθρώπους.

### **3.4.6 Εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων για αμοιβαίο όφελος**

Οι Korsgaard et al. (2005) υποστηρίζουν ότι τα μέλη της ομάδας βιώνουν αυτό που ονομάζεται αμοιβαίο όφελος όταν συμμετέχουν από κοινού στη διαδικασία αμοιβαίας επίλυσης προβλημάτων.

Η στρατηγική αυτή παρέχει στα μέρη τη δυνατότητα να σχεδιάσουν επιλογές που ενδεχομένως να είναι πιθανές λύσεις χωρίς την πίεση να αποφασίσουν να το πράξουν. Πριν τα εμπλεκόμενα μέρη προσπαθήσουν να καταλήξουν σε συμφωνία, εξετάζουν ένα ευρύ φάσμα πιθανών επιλογών εκ των προτέρων, μοιράζονται συμφέροντα και συνδυάζουν δημιουργικά τα διαφορετικά συμφέροντα (Bodine & Crawford, 1999). Αυτή η στρατηγική ενσαρκώνει την ποιότητα της επικοινωνίας, η οποία είναι υψίστης σημασίας στη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων. Οι εργαζόμενοι και η αντίστοιχη διοίκησή τους πρέπει να διασφαλίζουν ότι ξέρουν να μιλούν και να ακούνε ο ένας τον άλλον. Οι Kuye et al (2002) όρισαν τις μορφές επικοινωνίας ως εξής:

- κατά τρόπο τυχαίο, οι πληροφορίες μπορούν να εκφράζονται σε ένα μείγμα γεγονότων, ερμηνειών, απόψεων και στάσεων. Αυτό προκαλεί σύγχυση, καθώς δεν μπορεί να μετατραπεί σε γνώση και δεξιότητες απαραίτητες για την ύπαρξη ενός ατόμου,
- με πειστικό τρόπο, οι πληροφορίες μπορούν να έχουν τη μορφή να πείσουν τους άλλους και να τις ενημερώσουν. Αυτές είναι καλές πληροφορίες επειδή προορίζονται να φέρουν απαντήσεις στους αποδέκτες,
- με επίσημο και ανεπίσημο τρόπο, οι πληροφορίες μπορούν να διαβιβάζονται, για παράδειγμα, μέσω γραπτών μέσων όπως επιστολές, ηλεκτρονικά μηνύματα και άλλα και μέσω φιλικής ομιλίας, αντίστοιχα, και ότι
- η επικοινωνία μπορεί να έχει τη μορφή μιας μονόδρομης μετάδοσης πληροφοριών όταν ένα άτομο συνεχίζει να λέει στο άλλο τι πρέπει να κάνει χωρίς να ακούσει τι μπορεί να πει ο άλλος και με τη μορφή αναπόσπαστου μέρους ενός συνεχιζόμενου διαλόγου που είναι μια διαδικασία μιας συζήτησης μεταξύ δύο ανθρώπων.

Όλες αυτές οι μορφές επικοινωνίας είναι σημαντικές στο παράδειγμα επίλυσης συγκρούσεων και ως εκ τούτου οι διαχειριστές πρέπει να επιλέξουν τις πιο συναφείς σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η διοίκηση πρέπει να διασφαλίσει ότι τα εμπόδια στην

επικοινωνία εξαλείφονται με κάθε κόστος, όπως είναι η γλώσσα, οι κακές συνήθειες ακρόασης, οι διαφορές στην αντίληψη, τα συμπεριφορικά πρότυπα όπως είναι η ενσυναίσθηση και η έλλειψη εντιμότητας (Kuye et al, 2002).

### **3.4.7 Τεχνικό υπόβαθρο των διαχειριστών**

Το τεχνικό υπόβαθρο των διαχειριστών απαιτεί από αυτούς να αντιμετωπίζουν αμέσως τις συγκρούσεις καθώς αναπτύσσονται. Αυτό συνεπάγεται ότι ο χρόνος είναι ένας σημαντικός πόρος που πρέπει να αντιμετωπιστεί επαρκώς. Ο Whitfield (1994) ισχυρίστηκε ότι ένας από τους άλλους λόγους για την έγκαιρη διαχείριση μιας σύγκρουσης είναι να εξοικονομηθεί ο χρόνος που οι άλυτες συγκρούσεις θα καταναλώσουν σε διαφορετική περίπτωση. Οι διαχειριστές πρέπει να θεωρούν ότι ο χρόνος είναι ένας σημαντικός πόρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις στο χώρο εργασίας τους.

Οι διαχειριστές πρέπει να είναι πεπειραμένοι στην αναγνώριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε οργανισμούς, πρέπει να αντιμετωπίσουμε αυτό που φαίνεται να σκέφτονται και νιώθουν για τον εαυτό τους και τους άλλους (Hayes, 2002). Αν οι διαχειριστές δεν ξέρουν ακριβώς τι αισθάνονται οι άλλοι, δεν θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν. Ο Hayes (2002) υποστηρίζει ότι μια υγιής σχέση μεταξύ των διαχειριστών και των υφισταμένων τους θα αναπτυχθεί μόνο εάν μια τέτοια σχέση αναπτυχθεί. Οι άνθρωποι μπαίνουν εθελοντικά και παραμένουν σε μια σχέση μόνο εφόσον είναι επαρκώς ικανοποιημένοι από την άποψη της ανταμοιβής και του κόστους (Hayes, 2002). Δηλαδή, οι διαχειριστές πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμήσουν την ισορροπία στην ικανοποίηση των ανταμοιβών τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού. Οι διαχειριστές πρέπει να είναι σε θέση να κατευθύνουν τους υπαλλήλους προς την ικανοποίηση των εργαζομένων ενώ παράλληλα θεωρούν τον γενικό στόχο της οργάνωσης. Υπάρχουν ορισμένες δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αποκτήσουν οι διαχειριστές σε σχέση με τη διατήρηση των ανθρωπίνων σχέσεων, μερικές από αυτές που θα συζητηθούν σε αυτό το τμήμα, ακούγοντας, συμβουλευόντας, υποστηρίζοντας, προωθώντας και συγκεντρώνοντας πληροφορίες.

- Ακρόαση: - είναι μια ικανότητα που οι περισσότεροι διαχειριστές παραβλέπουν επειδή συνήθως φαίνεται πιο εύκολο να επιτευχθεί. Δηλαδή, η πρόωγη διατύπωση απάντησης μπορεί να υπονομεύσει την ικανότητά μας να ακούμε. Η αποτελεσματική ακρόαση απαιτεί να δίνουμε πλήρη προσοχή σε όλα όσα ο ομιλητής θέλει να επικοινωνήσει (Hayes, 2002). Οι διευθυντές πρέπει να είναι σε



θέση να ακούνε μέχρι να τελειώσει ο άλλος άνθρωπος να μιλάει αν πρέπει να κατανοήσουν το περιεχόμενο με περισσότερες λεπτομέρειες.

- Συμβουλές: - μερικές φορές συμβουλευοντας άλλους δεν είναι μια καλή προσέγγιση για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Η συμβουλευτική προσέγγιση μας εμπλέκει στο να πούμε στους πελάτες τι πρέπει να κάνουν για να διορθώσουν τα προβλήματα σε μια δεδομένη κατάσταση. Ο διαχειριστής διαγνώσκει το πρόβλημα και προδιαγράφει τη λύση "(Hayes, 2002). Αυτή η προσέγγιση θέτει την εξάρτηση και την αποδυνάμωση των εργαζομένων. Από την άλλη πλευρά, η παροχή συμβουλών υποστηρίζει ότι οι διαχειριστές έχουν μεγαλύτερο επίπεδο σχετικής εμπειρογνωμοσύνης και κατανόησης του προβλήματος του πελάτη από τον ίδιο τον πελάτη. Η παροχή συμβουλών μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο όταν οι πελάτες βρίσκονται σε κατάσταση σύγχυσης.
- Υποστήριξη: - Ο διαχειριστής δεν δίνει συμβουλές αλλά μάλλον ενθαρρύνει τον υπάλληλο να σκέφτεται πιο εστιασμένα. Ο υποστηρικτικός τρόπος βοήθειας μας συνεπάγεται να συνεργαζόμαστε με τους άλλους για να τους βοηθήσουμε να εκφράσουν οποιαδήποτε συναισθήματα που εμποδίζουν την σαφή και αντικειμενική σκέψη ενός προβλήματος (Hayes, 2002). Οι διαχειριστές είναι μόνο εκεί για να βοηθήσουν τους εργαζομένους να συνεχίσουν και να λύσουν τα προβλήματά τους. Από την άποψη αυτή, ο εργαζόμενος έχει πρωταρχικό λόγο για το δικό του πρόβλημα. Σύμφωνα με τον Hayes (2002), οι διαχειριστές σε αυτό το πλαίσιο διαδραματίζουν πολύ παθητικό ρόλο επειδή δεν παρεμβαίνουν ή δεν αναπτύσσουν ενεργές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος
- Πρόκληση: - είναι μια προσέγγιση που προϋποθέτει ότι οι διαχειριστές πρέπει να έχουν επαρκείς πληροφορίες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν εάν η σκέψη του εργαζόμενου είναι αποτελεσματική για την επίλυση του προβλήματος, ή όχι. Αυτή είναι μια προσέγγιση που μας εμπλέκει στην αντιμετώπιση των θεμελίων της σκέψης των εμπλεκόμενων μερών σε μια προσπάθεια να εντοπίσουμε πεποιθήσεις και αξίες που μπορεί να στρεβλώνουν τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι καταστάσεις (Hayes, 2002). Σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, οι διαχειριστές αναμένεται να επανεξετάσουν τακτικά τις ικανότητες των εμπλεκόμενων μερών για την επίλυση του προβλήματος και, όταν είναι απαραίτητο, προειδοποιούν τον εργαζόμενο εάν οι προθέσεις τους δεν συμβάλλουν καλά στην επίλυση του προβλήματος.

### 3.5 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Υπάρχουν στυλ για τον χειρισμό των συγκρούσεων. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι το συνεργατικό στυλ (collaboration), το στυλ αποφυγής (avoidance), το στυλ εξυπηρέτησης (accommodation) και η τεχνική του συμβιβασμού (compromise). Αυτά τα στυλ χειρισμού των συγκρούσεων συζητούνται σε αυτή την ενότητα.

#### 3.5.1. Συνεργατικό στυλ

Το συνεργατικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων ονομάζεται επίσης αμοιβαία επίλυση προβλημάτων που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση των συγκρουόμενων μερών, προκειμένου να εξευρεθεί το πρόβλημά τους σε μια κοινή κατάσταση. Αυτό απαιτεί συχνά από τις δύο ομάδες να καθορίσουν αμοιβαία τον τρόπο με τον οποίο θα επιλύσουν τη δική τους σύγκρουση. Μέσω αυτής της διαδικασίας ανταλλαγής ανησυχιών και επικοινωνίας μεταξύ τους, η αμοιβαία επίλυση προβλημάτων συχνά προκαλεί αρμονία μεταξύ ομάδων (Hodgetts, 1993). Ο Hodgetts (1993) ορίζει ότι μερικές φορές οι στόχοι που επιθυμούν δύο ή περισσότερα εμπλεκόμενα μέρη δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τη συνεργασία των συμμετεχόντων: τότε η συνεργασία μπορεί να είναι αποτελεσματική. Το στυλ συνεργασίας στη διαχείριση των συγκρούσεων συνεπάγεται ότι οι εισροές αμφοτέρων των αντιμαχόμενων μερών απαιτούνται προκειμένου να επιλυθεί μια σύγκρουση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συνεργασία απαιτεί από όλα τα μέρη να επεξεργαστούν τις διαφορές τους και να συνειδητοποιήσουν ότι χωρίς πλήρη συνεργασία όλα θα αποτύχουν" (Hodgetts, 1993).

Ο Jay (1995) υποστηρίζει ότι είναι επίσης δυνατό να εξαναγκαστούν οι άνθρωποι να γίνουν συνεργατικοί. Οι άνθρωποι μπορούν να εξαναγκαστούν όταν δεν έχουν καμία επιλογή. Μπορεί ακόμα να μην τους αρέσει η απόφαση, αλλά μπορούν να θέλουν να συνεργασθούν - και αυτό είναι κίνητρο. Ως εκ τούτου, τα κίνητρα πρέπει να θεωρηθούν ως η πιο αποτελεσματική στρατηγική για την επίτευξη συνεργασίας. Οι άνθρωποι θα συνεργαστούν εάν τους δοθεί ένας καλός λόγος για τον οποίο οι αποφάσεις του διευθυντή είναι πιο αποτελεσματικές στην επίλυση του προβλήματος.

Το συνεργατικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων είναι ένα εποπτικό στυλ που βασίζεται στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων όπου δύο ή περισσότερα άτομα από κοινού θέτουν υποθέσεις σε ένα πρόβλημα, πείραμα και εφαρμόζουν τις στρατηγικές που φαίνονται πιο σχετικές στο περιβάλλον τους. Στο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος του διευθυντή είναι να καθοδηγήσει τη διαδικασία του προβλήματος, να είναι ενεργό μέλος της

αλληλεπίδρασης και να κρατήσει τους δασκάλους επικεντρωμένους στα κοινά προβλήματα τους (Shautz, 1995: 211). Ένα συνεργατικό στυλ απαιτεί ένα συνεργατικό περιβάλλον όπου τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι ανταλλάσσουν πληροφορίες και καταλήγουν σε ένα αμοιβαία αποδεκτό σχέδιο, συνεπώς, επίλυση προβλημάτων και διαπραγμάτευση σημαντικών συνιστωσών αυτής της προσέγγισης (Shautz, 1995: 213).

Οι Adler, Laney και Parker (1993) υποστηρίζουν ότι το συνεργατικό στυλ είναι φυσικό για τις περισσότερες γυναίκες και είναι περισσότερο κατάλληλο για σύγχρονη διαχείριση, διότι δεν είναι δικτατορικό. Αυτές οι μορφές λήψης αποφάσεων τείνουν να είναι πιο δημοκρατικές και συμμετοχικές αυτές τις μέρες από ό, τι στο παρελθόν. Το στυλ συνεργασίας χρησιμοποιείται κυρίως από τις γυναίκες επειδή συχνά δημιουργούν συμμαχίες για να επιτύχουν τους στόχους τους (Adler et al, 1993). Οι διευθυντές λαμβάνουν πιο δημοφιλείς αποφάσεις όταν εργάζονται με άλλους, παρά όταν εργάζονται μόνοι τους. Η διαδικασία εμπλοκής άλλων στη λήψη αποφάσεων ονομάζεται επίσης συμμετοχική λήψη αποφάσεων την οποία υποστηρίζουν ότι οι Adler et al (1993) υποστηρίζουν ότι είναι ιδιαίτερα ευνοημένη στα σχολεία τα οποία διευθύνονται από γυναίκες. Οι γυναίκες έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους άνδρες να αποσυρθούν από την αντιπαράθεση και να χρησιμοποιήσουν συνεργατικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τον Uline et al. (2003), μια συνεργατική σχέση επιτρέπει στα συμβαλλόμενα μέρη σε μια σύγκρουση να επωφεληθούν από τις διαφορές και να τα χρησιμοποιήσουν ως δυνάμεις. Οι συνεργατικές συζητήσεις είναι συνήθως χρονοβόρες, αλλά αξίζουν επενδύσεις. Μετά την επίλυση μιας σύγκρουσης μέσω ενός συνεργατικού στυλ, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να δουν τον κόσμο με διαφορετικό και νέο τρόπο (Melamed & Reyman, 2000). Ο συνεργατικός τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων εξακολουθεί να εξασφαλίζει ότι αν και τα μέρη ειπωθούν με ειλικρίνεια στις ιστορίες τους, δεν είναι ακόμα σε θέση να καταλήξουν σε συναίνεση (Melamed & Reyman, 2000).

Η συνεργασία απαιτεί από τους συγκρουόμενους εταίρους να έρθουν αντιμέτωποι με τις αιτίες της σύγκρουσης. Τα μέρη εξετάζουν το πλήρες φάσμα των εναλλακτικών λύσεων, τις ομοιότητες και τις διαφορές ως προς τις απόψεις, καθιστούν σαφέστερα επικεντρωμένες στις αιτίες ή τις διαφορές και καθίστανται εμφανείς. Η συνεργασία απαιτεί επίσης τα κόμματα να είναι ορθολογικά και αντικειμενικά, τα οποία μπορεί να είναι δύσκολο κατά καιρούς, ειδικά όταν οι εντάσεις είναι υψηλές μεταξύ των μερών.

Δεν υπάρχει κανένας καλύτερος τρόπος διαχείρισης των οργανωτικών συγκρούσεων. Οι διαφορετικές καταστάσεις σύγκρουσης θα καθορίσουν τον κατάλληλο τρόπο

αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Εάν το συνεργατικό στυλ διαπιστωθεί ότι είναι μη αποτελεσματικό, τότε μπορούν να επιλεγούν και άλλες στρατηγικές. Αυτό φέρνει τη συζήτηση στη δεύτερη στρατηγική για την εξάλειψη της σύγκρουσης, δηλαδή, το στυλ αποφυγής.

### **3.5.2 Στυλ αποφυγής**

Το στυλ αποφυγής για τον χειρισμό συγκρούσεων είναι η διαδικασία αντιμετώπισης παραπόνων σαν να μην υπάρχουν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διευθυντές δεν κάνουν τίποτα όταν συμβαίνουν συγκρούσεις και ελπίζουν ότι θα επιλυθούν με την πάροδο του χρόνου.

Ο τρόπος αποφυγής της διαχείρισης των συγκρούσεων θα μπορούσε να εφαρμοστεί από τους διαχειριστές όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και δεν έχουν συγκεντρώσει ακόμα αρκετές πληροφορίες γι' αυτό. Η αποφυγή τους παρέχει χρόνο για τη συλλογή των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για τη λύση του προβλήματος (Deutsch, 2005).

Το στυλ αποφυγής στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητο, ιδίως όταν οι εργαζόμενοι δεν κάνουν τίποτα για την επίλυση των διαφορών τους και αναμένουν από τους διαχειριστές να τα διευθετήσουν για λογαριασμό τους. Ο Whitemyer (2005) συνιστά ότι σε μια τέτοια περίπτωση, οι διαχειριστές πρέπει να επιλέξουν να μην κάνουν τίποτα αντ' αυτού. Οι διευθυντές δαπανούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των υφισταμένων. Αν οι διευθυντές ποτέ δεν επιτρέπουν στους εργαζόμενους να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις μεταξύ τους, ποτέ δεν θα συγχωνευθούν σε μια μονάδα υψηλής απόδοσης" (Whitemyer, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η παρέμβαση δεν μπορεί να είναι από μόνη της μια αποτελεσματική στρατηγική, επειδή τείνει να ενισχύσει τους εργαζομένους και να ενισχύσει την οργανωτική απόδοση.

Εάν διαπιστωθεί σύγκρουση ότι δεν διαταράσσονται οι οργανωτικές λειτουργικές διαδικασίες, η πλέον κατάλληλη στρατηγική θα είναι να αποφευχθεί και να ενεργήσει σαν να μην υπάρχει. Το στυλ αποφυγής στη διαχείριση των συγκρούσεων έχει τα πλεονεκτήματα που υποστηρίζει η Whitemyer (2005) είναι να παρέχουν στους εργαζόμενους την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ότι οι εργαζόμενοι «θα έχουν εμπιστοσύνη για να επιλύσουν περισσότερα θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια συγκρούσεων στο χώρο εργασίας.

Ο τρόπος αποφυγής της αντιμετώπισης συγκρούσεων έχει ένα πλεονέκτημα που συνέβαλαν οι Uline et al (2003) που υποστηρίζουν ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί

από έναν οργανισμό ως μέσο για να ξεκουραστεί λίγο και να συγκεντρώσει αρκετή ενέργεια και πόρους για μελλοντική παρέμβαση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διαχειριστές θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Οι συγγραφείς προειδοποιούν ότι η καταστολή της σύγκρουσης για να αποφευχθεί μεγαλύτερη αντιπαράθεση μπορεί στην πραγματικότητα να οδηγήσει στην κλιμάκωση της σύγκρουσης μακροπρόθεσμα (Uline et al., 2003). Αυτή η ανάλυση υποστηρίζει ότι οι καταπιεσμένες συγκρούσεις μπορούν να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο μέλλον. Ο ερευνητής εξακολουθεί να υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις πρέπει να επιλυθούν αμέσως καθώς εμφανίζονται. Για τους Diraola and Hoy (2001), η αποφυγή συγκρούσεων όχι μόνο ενθαρρύνει την κλιμάκωση, αλλά και μεταδίδει την αδιαφορία σε κοινές αξίες, πεποιθήσεις και κανόνες. Οι εργαζόμενοι γίνονται ερεθισμένοι όταν ανακαλύπτουν ότι τα θέματα τους αγνοούνταν από τη διοίκηση. Αυτός ο περιορισμός οδηγεί σε σοβαρές καταστροφές, όπως για παράδειγμα στις βιομηχανικές απεργίες, οι οποίες κοστίζουν στις οργανώσεις μεγάλα χρηματικά ποσά.

Η αποφυγή συγκρούσεων δεν είναι πάντα μια καλή στρατηγική στην ανάλυση διαχείρισης των συγκρούσεων. Ο Williams (2005) ισχυρίστηκε ότι ένας διαχειριστής μπορεί να επιλέξει να αποφύγει μια σύγκρουση με ένα δύσκολο άτομο επειδή το βρίσκει επώδυνο ή άβολο - έτσι ανεπιθύμητα κλιμακώνεται η προβληματική συμπεριφορά. Αν αποφευχθούν συγκρούσεις, τείνουν να αναπτυχθούν και να αναπτυχθούν μεγαλύτερα προβλήματα στο μέλλον. Η σύγκρουση μας αποσπά την προσοχή από την επίτευξη των οργανωτικών στόχων, ενώ οι συγκρούσεις δεν ξεφεύγουν. Επομένως, είναι καλύτερο να επιτεθούν συγκρούσεις μόλις αναπτυχθούν παρά να αποφευχθούν. "Όταν η σύγκρουση αυξάνεται, η ενέργεια κατευθύνεται μακριά από τα καθήκοντα και ασχολείται αντ' αυτού με τα διαπροσωπικά ζητήματα. Εάν διαχειρίζεστε τη σύγκρουση, οι άνθρωποι απελευθερώνονται για να επιστρέψουν την εστίασή τους στα καθήκοντα (Williams, 2005). Το στυλ αποφυγής στη διαχείριση των συγκρούσεων αποθαρρύνεται, αφού είναι ικανό μόνο να καταστείλει τις συγκρούσεις για λίγο. Ο Williams (2005) συνεχίζει να προειδοποιεί ότι η κατασταλαμμένη σύγκρουση είναι μια σύγκρουση που θα επανεμφανιστεί στο μέλλον επειδή όταν ένα άτομο υποχρεώνεται σε μια πρόωρη συμφωνία στην οποία οι ανάγκες του δεν πληρούνται.

Οι Uline et al (2003) υποστήριξαν ότι οι συγκρούσεις που αποφεύγονται και κακοδιαχείριση μπορούν να προκαλέσουν όλεθρο τόσο σε άτομα όσο και σε οργανισμούς. Είναι αλήθεια ότι οι ανεπίλυτες συγκρούσεις θα υπάρχουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Αν οι συγκρούσεις δεν επιλυθούν, θα παραμείνουν παθητικές για κάποιο χρονικό διάστημα, αλλά θα επανεμφανιστούν στο μέλλον.

Συνεπώς, προτείνεται να προσδιοριστεί και να επιλυθεί οποιαδήποτε σύγκρουση. Αυτό δείχνει ότι ο τρόπος αποφυγής της επίλυσης συγκρούσεων είναι μια προσωρινή ανακούφιση.

Ο Deutsch (2005) αναφέρει ότι οι διαχειριστές πρέπει να γνωρίζουν ότι η αποφυγή συγκρούσεων συνδέεται στενά με αρνητικές συνέπειες. Επομένως, η καλύτερη προσέγγιση θα είναι να μάθουμε τα είδη των συγκρούσεων που αποφεύγονται καλύτερα από ό, τι αντιμετωπίζουν.

Οι άνθρωποι σε οργανισμούς συχνά αποφεύγουν ή καταστέλλουν τις συγκρούσεις, επειδή φοβούνται ότι οι ανεξέλεγκτες συνέπειες θα μπορούσαν να προκύψουν από την έλλειψη αυτο-αποτελεσματικότητας και δεξιοτήτων για την εποικοδομητική διαχείριση της σύγκρουσης (Uline et al, 2003). Πράγματι, υπάρχει ανάγκη να αποφευχθεί η παρέμβαση στις συγκρούσεις όταν οι διαχειριστές είναι της γνώμης ότι μια τέτοια παρέμβαση θα αντιμετωπιστεί με τους περιορισμένους πόρους, όπως για παράδειγμα η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων και, φυσικά, οι συνέπειες στη συνέχεια. Οι διαχειριστές μπορούν να αποφύγουν την παρέμβαση με το φόβο ότι θα προκαλέσουν απροσδόκητες περιστάσεις. Ορισμένοι διαχειριστές μπορούν να αποφεύγουν παρεμβάσεις για να προστατεύσουν το δικό τους εγώ, όπως όταν αισθάνονται ότι δεν είναι αρκετά ικανοί να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων.

### **3.5.3 Στυλ εξυπηρέτησης**

Το στυλ εξυπηρέτησης για τον χειρισμό των συγκρούσεων φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματικό, διότι παρουσιάζει υψηλό βαθμό συναίνεσης.

Το στυλ εξυπηρέτησης σημαίνει ότι ένα μέρος ικανοποιεί τα συμφέροντα του άλλου μέρους με δικές τους υποχωρήσεις (Squelch & Lemmer, 1994). Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται συγκρούσεις μέσω ενός στυλ εξυπηρέτησης τείνουν να βάζουν στην άκρη αυτό που θεωρούν σημαντικό. Δεν προτείνουν τις δικές τους επαγγελματικές απόψεις, αλλά τείνουν να εξασφαλίζουν ότι οι απόψεις των άλλων είναι σημαντικές (Mostert, 1998). Η εξυπηρέτησης είναι μια κοινή απόκριση, όταν ένα εμπλεκόμενο μέρος προσαρμόζεται στη θέση του άλλου χωρίς να επιδιώκει να εξυπηρετήσει τα δικά του συμφέροντα στη σχέση (Bodine & Crawford, 1999).

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα στυλ εξυπηρέτησης ως σημαντική διαδικασία μέσω της οποίας εντοπίζουν, εξαγάγουν και συνδυάζουν τις ποικίλες δεξιότητες, τις ικανότητες και τις προοπτικές εντός της ομάδας για την ανάπτυξη αποφάσεων υψηλής ποιότητας. Με τη διεξαγωγή γνωστικής

συζήτησης, οι ηγέτες κερδίζουν περισσότερο μέσα από την κατανόηση του σκεπτικού των αποφάσεων. Η παρουσία ανοιχτών εκφράσεων και η ανοχή των απόψεων μπορεί επίσης να υποδεικνύει στα μέλη της ομάδας ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι δίκαιη και προσαρμοστική. Με τη συμμετοχή στη συζήτηση, τα μεμονωμένα μέλη της ομάδας κερδίζουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν μέχρις ότου ληφθεί η τελική απόφαση που ικανοποιεί τα συμφέροντά τους (Uline et al, 2003: 798).

Το στυλ εξυπηρέτησης μειώνει τις διαφορές ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στα κοινά ενδιαφέροντα. Οι διευθυντές που χρησιμοποιούν αυτό το στυλ προσπαθούν να εξουδετερώσουν τις συγκρούσεις με την παρηγοριά των αντιμαχομένων με τη χρήση υποστηρικτικής, αποτελεσματικής γλώσσας και διευκόλυνσης της συμμετοχής. Το στυλ εξυπηρέτησης είναι γενικά αναποτελεσματικό επειδή δεν επιλύει τις συγκρούσεις.

### **3.5.4 Στυλ συμβιβασμού**

Ο Whitfield (1994) εξήγησε το συμβιβαστικό στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλώνοντας ότι σε αυτό οι δημιουργοί των συγκρούσεων και διαπραγματευτές αναζητούν μια απο κοινού λύση. Ως εκ τούτου, αμφότερα τα αντιμαχόμενα μέρη σε ένα πρόβλημα θέλουν να είναι ικανοποιημένα. Ένα συμβιβαστικό στυλ αντιμετώπισης της επίλυσης των συγκρούσεων συνεπάγεται ότι τα αντίθετα μέρη γίνονται ικανοποιημένα με την επίλυση των συγκρούσεων.

Ο Hodgetts (1993) ανέφερε ότι όταν κάθε εμπλεκόμενο μέρος παραιτηθεί από κάτι και καμία ομάδα δεν είναι ο σαφής νικητής, συμβιβάζεται. Οι διαχειριστές πρέπει να αντιμετωπίσουν αντιπαραθέσεις κατά τη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων. Η αντιπαραθεση χρησιμοποιείται όταν ζητείται από αντιφατικά συμβαλλόμενα μέρη να συναντηθούν και να προσπαθήσουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους με πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτή η μέθοδος αντιμετώπισης είναι μία από τις πιο επιτυχημένες προσεγγίσεις για την επίλυση των συγκρούσεων, επειδή εστιάζει στην επίλυση του προβλήματος απευθείας παρά στην προσπάθεια να το παρακάμψει ή να λυθεί (Hodgetts, 1993:).

Ο συμβιβασμός περιλαμβάνει κάθε πλευρά και είναι μια σημαντική προσέγγιση επίλυσης των συγκρούσεων, διότι συχνά επιτρέπει σε κάθε πλευρά να κερδίσει τουλάχιστον μερικά από αυτά που επιδιώκει (Hodgetts, 1993). Το μόνο μειονέκτημα με συμβιβασμό είναι ότι εάν ένα μέρος αισθάνεται ότι έχει κερδίσει πολύ λιγότερο από ό, τι υποτίθεται ότι έχει κερδίσει, η σύγκρουση μπορεί να ξαναεμφανιστεί.

Σύμφωνα με τον Jay (1995), όλοι σε μια οργάνωση έχουν την ευθύνη να κατανοήσουν την αξία του συμβιβασμού. Έτσι, τα μέλη πρέπει να καταβάλλουν συνειδητά προσπάθειες να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα του άλλου - όπως η

έλλειψη εμπιστοσύνης, απειρίας ή άγχους - και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον. Συμβιβασμός μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν μεμονωμένα μέλη αναγνωρίζουν την ικανότητα να δίνουν και να παίρνουν. Τα μέλη δεν εξαναγκάζονται να καταλήξουν σε συμβιβασμό, αλλά πρέπει να ενθαρρυνθούν να συζητήσουν σε βάθος, έως ότου τα ζητήματά τους καταλήξουν σε ένα συμφωνημένο ψήφισμα, δηλαδή συμβιβασμό.

Ο συμβιβασμός χρησιμοποιείται όταν υπάρχει ισορροπία δυνάμεων μεταξύ των μερών ή όταν πρέπει να μοιράζονται πόρους. Ο συμβιβασμός είναι ένα πιο άμεσο στυλ διαχείρισης από την αποφυγή ή την εξυπηρέτηση. Είναι καταλληλότερο όταν ο χρόνος επίλυσης των συγκρούσεων είναι περιορισμένος ή όταν δύο μέρη οδηγούν σε αδιέξοδα. Χρησιμοποιώντας αυτό το στυλ χρειάζονται περισσότερες δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης από ό, τι κατά τη διάρκεια της αποφυγής ή του στυλ εξυπηρέτησης (Mostert, 1998). Ο συμβιβασμός είναι ενσωματωμένος στα δικαιώματα των ανθρώπων επειδή συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι πρέπει να είναι ικανοποιημένοι ανά πάσα στιγμή.

Αυτό το στυλ συνεπάγεται πολλές διαπραγματεύσεις. Ο Jeong (2000) υποστηρίζει ότι η διαπραγμάτευση αποσκοπεί στην επίτευξη συμφωνίας μέσω κοινής λήψης αποφάσεων μεταξύ των μερών. Ο Harvey (2002) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κάποιος συμβιβάζεται συνήθως με την εξυπηρέτηση των συμφερόντων όλων των μερών σε μια επιτυχή διαπραγμάτευση. Ακόμη και όταν οι προτιμήσεις του κάθε διαπραγματευτικού μέρους δεν έχουν ικανοποιηθεί πλήρως, τα αποτελέσματα πρέπει να είναι αποδεκτά από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Τα μέτρα συμβιβασμού πρέπει να θεωρούνται ως βιώσιμες λύσεις για την πρόληψη πιθανών διαφορών και για την επίλυση των υφιστάμενων διαφορών όσο το δυνατόν νωρίτερα.

### **3.6 Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον**

Προκειμένου να αντισταθμιστεί η κακή συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, είναι χρήσιμο να λειτουργήσει η άποψη ότι η σύγκρουση είναι ένα φυσικό και ζωτικό μέρος της ζωής και των διαδικασιών σε κάθε περιβάλλον. Όταν η σύγκρουση γίνεται κατανοητή με θετικό τρόπο, μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για ενθάρρυνση της μάθησης και της δημιουργικότητας. Έτσι, η συνέργεια των συγκρούσεων μπορεί να δημιουργήσει νέες εναλλακτικές λύσεις που αντικαθιστούν κάτι που δεν ήταν δυνατό πριν από τη διεξαγωγή της διαδικασίας επίλυσης των συγκρούσεων. Η διαχείριση των συγκρούσεων ενσταλάζει τη δυνατότητα αναγνώρισης και εκτίμησης των διαφορών από τα αντιμαχόμενα μέρη, έτσι ώστε στο τέλος να μπορούν να βασιστούν στην δύναμη του άλλου. Αυτή η αμοιβαία διαχείριση των συγκρούσεων εντοπίστηκε από τους Bodine και Crawford (1999) οι οποίοι υποστήριξαν ότι μετά από μια αποτελεσματική



διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων δημιουργείται κλίμα που καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου και παρέχει ευκαιρίες για την εκπλήρωση του καθενός. Είναι μια κατάσταση που πρέπει να ενθαρρυνθεί στο περιβάλλον διαχείρισης του σχολείου.

Ο Stader (2000) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι μέρος μιας διαδικασίας ωρίμανσης. Η σύγκρουση μπορεί επίσης να οδηγήσει σε φόβο, αλλοτρίωση, απόσυρση, προβλήματα παρουσίας και ακαδημαϊκή δυσκολία. Ωστόσο, το καθήκον που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων είναι να βρουν τους κατάλληλους τρόπους για τη μείωση των συγκρούσεων στο σχολείο έτσι ώστε αυτά τα θέματα να μην διαταράσσουν πλέον το σύστημα σχολικής διαχείρισης. Σε αυτό το κεφάλαιο, ο ερευνητής συζητά τις κοινές συγκρούσεις στα σχολεία σε σχέση με τη γενική πρακτική διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι D'Arpaola και Hoy (2001) υποστηρίζουν αυτή την προσέγγιση αναφέροντας ότι η κατανόηση των διαφορών στα ζητήματα των συγκρούσεων και η σχέση μεταξύ σύγκρουσης και αλλαγής βοηθά τους διευθυντές του σχολείου να βελτιώσουν το κλίμα στα σχολεία.

### **3.6.1 Ενδο-ατομικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών**

Ένας συνηθισμένος τύπος σύγκρουσης συμβαίνει όταν οι δάσκαλοι που εκδηλώνουν διαφορές στις προσωπικές τους ιδιότητες και απόψεις συγκρούονται μεταξύ τους. Οι Nir και Eyal (2003) προτιμούν να ονομάζουν αυτή τη σύγκρουση, σύγκρουση ρόλων, η οποία συμβαίνει όταν οι ασυνέπειες, οι ασυμβίβαστες ή οι ακατάλληλες απαιτήσεις τίθενται στα μεμονωμένα άτομα/εκπαιδευτικούς.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ των ανταγωνιστικών επαγγελματικών στόχων και ημερησίων διατάξεων. Για τον Mostert (1998), οι μη επαγγελματικές συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς και τους συνεργάτες τους μπορεί να επηρεάσουν τις εργασιακές αλληλεπιδράσεις και τις αποφάσεις στη σχολική μονάδα. Η ατομική σύγκρουση είναι εμφανής στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή όταν δεν μπορούν να προσδιορίσουν και να επιλέξουν τους καλύτερους στόχους και επιλογές. Οι συγκρούσεις υπάρχουν σε ένα άτομο όταν πρέπει να γίνει επιλογή μεταξύ δύο αντιτιθέμενων στόχων (Anderson & Kyprianou, 1994). Ένας εκπαιδευτικός που δεν μπορεί να επιλέξει τους καλύτερους στόχους για το έργο του δεν μπορεί να αναπτυχθεί στον εαυτό του και στους γύρω του. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποσύρονται συχνά. Η ανάπτυξη μιας ενδο-ατομικής σύγκρουσης συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί μεταφέρονται σε νέες προκλήσεις ή σε μη υποστηρικτικά

περιβάλλοντα, όπως όταν τους δίνονται νέα καθήκοντα που δεν έχουν επιτελέσει στο παρελθόν. Ο Mostert (1998) υποστηρίζει ότι η αιτία της ενδο-ατομικής σύγκρουσης στα σχολεία συνεχίζεται όταν ο επαγγελματικός προσανατολισμός που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι άσχετος και δεν συνάδει με τις προηγούμενες επαγγελματικές τους θέσεις. Σε αυτή την κατάσταση, οι δάσκαλοι απογοητεύονται. Η σύγκρουση μπορεί να προκύψει όταν οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, οι προσεγγίσεις ή οι στρατηγικές παροχής υπηρεσιών είναι ασυμβίβαστες (Mostert, 1998). Σε αυτό το είδος σύγκρουσης, η πηγή του προβλήματος βρίσκεται μέσα στο άτομο και είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπικότητά του. Η απογοήτευση αυτού του είδους εκδηλώνεται μέσω μιας σειράς παρατηρήσιμων συμπεριφορών, όπως δισταγμός, αϋπνία, άγχος και στρές.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης μιας ενδο-ατομικής σύγκρουσης είναι να προσδιοριστεί η σύγκρουση όσον αφορά το πρόβλημα που μπορεί να επιλυθεί είτε μεμονωμένα είτε μέσα στην ομάδα συνεργασίας. Το πλαίσιο συνεργατικής ομάδας είναι μια διαδικασία που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συζητούν μεταξύ τους τις απογοητεύσεις τους. Αυτή η προσέγγιση αναπτύσσει τη σχέση εργασίας τους. Η επίλυση της σύγκρουσης αυτής της προσέγγισης παρέχει γενικά περισσότερες γνώσεις στο πρόβλημα και βελτιώνει την κατανόηση των απόψεων των άλλων. Μια άλλη λύση για την ενδο-ατομική σύγκρουση, η επικοινωνία, εντοπίστηκε από τους Davidson και Burke (1994), οι οποίοι εξήγησαν ότι είναι ένας από τους πρωταρχικούς τρόπους που χρησιμοποιείται για την εδραίωση και διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συγγραφείς συνεχίζουν να αναφέρουν ότι μέσω της επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να μοιράζονται τις ανησυχίες και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.

### **3.6.2 Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικές απόψεις/στάσεις**

Η δεύτερη κοινή σύγκρουση που υπάρχει στα σχολεία είναι μια σύγκρουση μεταξύ δασκάλων με διαφορετικές ημερήσιες διατάξεις που χαρακτηρίστηκε ως διαπροσωπική σύγκρουση στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι Kuye et al (2002) έχουν δηλώσει ότι αναπτύσσεται μια διαπροσωπική σύγκρουση όταν οι άνθρωποι με διαφορετικές αξίες, στάσεις, ικανότητες και προσωπικότητες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Είναι σύνηθες για τους εκπαιδευτικούς να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι σημαντικό για την αποτελεσματική παρέμβαση. Οι συγκρούσεις προκύπτουν όταν πρέπει να αποφασιστεί ποιος είναι ο στόχος που πρέπει να υιοθετηθεί από την

ομάδα συνεργασίας, επειδή ορισμένοι στόχοι υιοθετούνται συνήθως σε βάρος των άλλων (Mostert, 1998). Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι το πιο διαδεδομένο και ορατό είδος σύγκρουσης στα σχολεία και σε άλλους οργανισμούς, διότι είναι προφανές όταν δύο ή περισσότερα άτομα διαφωνούν για θέματα, ενέργειες ή στόχους (Anderson & Kyriano, 1994). Συνήθως, ορισμένοι δάσκαλοι θα θεωρούν τους άλλους που προσπαθούν εκπαιδευτικά καθήκοντα με διαφορετικές μεθοδολογίες από τους δικούς τους ως εχθρούς. Αυτό δείχνει ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων μπορεί να είναι αγχωτικές και δυσάρεστες. Στο πλαίσιο αυτό, οι λογικοί άνθρωποι επιθυμούν να αποφύγουν εκείνους με διαφορετικές απόψεις και στρατηγικές, ή απλά να τους αντιμετωπίσουν (Harvey, 2002). Οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να είναι διαφορετικοί. Οι Kuye et al (2002) ανέφεραν ότι δεν είναι κάτι που μπορούμε να επιτύχουμε απλώς και μόνο επειδή κάποιος λέει ότι πρέπει να την επιτύχουμε. Πρέπει πάντοτε να θυμόμαστε ότι η ποικιλομορφία είναι μια έντονη ανθρώπινη επιχείρηση και ως εκ τούτου θα πρέπει να την διευκολύνουμε μέσω μιας διαδικασίας δημιουργίας αμοιβαίου σεβασμού. Έτσι, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της διαδικασίας διαχείρισης της διαφορετικότητας που οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι είναι δυνατόν όταν οι άνθρωποι μαθαίνουν να ακούσουν τις απόψεις και τις νοοτροπίες των άλλων και να καταλάβουν ενσυναίσθητα τις θέσεις τους χωρίς κρίση.

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις αρχίζουν όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αισθάνεται ότι επηρεάζεται αρνητικά από ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Μπορεί να συμβεί σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο συναδέλφων, σε ομάδες λήψης αποφάσεων, μεταξύ ομάδων εργασίας ή σε συνεδριάσεις του διοικητικού συμβουλίου. Όσο μεγαλύτερη και διαφοροποιημένη είναι η ομάδα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα σύγκρουσης. Αυτό συμβαίνει επειδή η ποικιλομορφία μεταξύ των μελών της ομάδας έχει ως αποτέλεσμα διαφορές στους στόχους, τις αντιλήψεις, τις προτιμήσεις και τις πεποιθήσεις. Επομένως, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η σύγκρουση είναι συχνή στα σχολεία και ότι η σύγκρουση είναι ιδιαίτερα πιθανή στα σύνορα ή στις επαφές μεταξύ διαφορετικών ομάδων ή μονάδων εντός των οργανισμών (Dipaola & Hoy, 2001). Πρέπει να σημειωθεί ότι εάν η διαπροσωπική σύγκρουση δεν εντοπιστεί και διαχειριστεί σωστά εγκαίρως, μπορεί να εμποδίσει την προσπάθεια της οργάνωσης να επιτύχει αποτελεσματικά στόχους. Η σχολική διοίκηση πρέπει να αναπτύξει τα θεμελιώδη μέσα για τον προσδιορισμό της εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω της διαμόρφωσης αποτελεσματικών πολιτικών στα σχολεία.

### 3.6.3 Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με παρόμοιες απόψεις/στάσεις

Αυτός ο τύπος σύγκρουσης ταξινομήθηκε ως σύγκρουση μεταξύ ομάδων στο προηγούμενο κεφάλαιο. Σύμφωνα με αυτή τη σύγκρουση, οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν ομάδες που είναι συνεκτικές και υποστηρίζουν τους. Αυτές οι διαφορετικές ομάδες διαφωνούν μεταξύ τους.

Η σύγκρουση μπορεί να προκύψει σε διαφωνίες σχετικά με μεθόδους, τεχνικές ή εφικτότητα μιας παρέμβασης. Επιπλέον, μπορεί να αυξηθεί η σύγκρουση μεταξύ δασκάλων με παρόμοιους στόχους όταν δεν μπορούν εξίσου να έχουν πρόσβαση στους στόχους τους (Mostert, 1998). Η σύγκρουση μεταξύ ομάδων, σύμφωνα με τους Kuye et al (2002: 188), εξηγείται από τρεις σκέψεις, ως εξής:

- οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και ότι η συμφωνία είναι αδύνατη,
- οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η σύγκρουση δεν είναι αναπόφευκτη και η συμφωνία είναι αδύνατη, και αυτό
- οι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι δυνατή η σύγκρουση και ότι η συμφωνία είναι πιθανή.

Ο ερευνητής είναι της άποψης ότι μια επιτυχημένη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων περιλαμβάνει τη συμφωνία για τα βασικά, την αναζήτηση κοινών συμφερόντων, τον πειραματισμό και τη μεταχείριση των διαφορών ως ευθύνη ομάδας.

## **Κεφάλαιο 4. Ο ρόλος του διευθυντή και η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης**

### **4.1 Ο νέος ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς διευθυντές**

Δεν είναι ευθύνη και έργο μόνο του Διευθυντή να διατηρεί μια καλή εργασιακή σχέση στο σχολικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι, οι μαθητές, οι γονείς, τα διευθυντικά όργανα του σχολείου και άλλοι ενδιαφερόμενοι εμπλέκονται σήμερα ενεργά στη διατήρηση μιας καλής εργασιακής σχέσης στα σχολεία. Είναι όλοι οι φορείς που διαδραματίζουν ρόλο στη διατήρηση ενός υγιούς περιβάλλοντος εργασίας στα σχολεία. Σε αυτή την ενότητα, ο ερευνητής συζητά τους ρόλους του κύριου σε σχέση με τους ενδιαφερόμενους σε μια προσπάθεια επίτευξης ανώτερων και δευτερευόντων σχέσεων στα σχολεία.

Ο Collins (2003) συνοψίζει ότι υπάρχουν πολλοί «ρόλοι» που οι Διευθυντές φορούν ως επικεφαλής των σχολείων. Κατά τη διάρκεια μιας τυπικής σχολικής ημέρας, τα καθήκοντα του διευθυντή περιλαμβάνουν την ιδιότητα του διευθυντή κτιρίου, του διαχειριστή, του πολιτικού, του φορέα αλλαγής αλλά και του ηγέτη. Ωστόσο, υπάρχει ένα άλλος ρόλος, οι διευθυντές αναμένεται επίσης να δημιουργήσουν ασφαλή περιβάλλοντα, σεβαστά σχολεία και να αναλάβουν το ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, πολλοί διευθυντές και ηγέτες εξετάζουν τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων. Μερικοί από τους ρόλους θα προσδιοριστούν και θα συζητηθούν σε αυτό το τμήμα της εργασίας.

#### **4.1.1 Φορέας επικοινωνίας**

Ο Διευθυντής πρέπει να είναι ένας φορέας επικοινωνίας, καθώς όλοι οι άλλοι ενδιαφερόμενοι στο σχολικό περιβάλλον αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους μέσω αυτού. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι οι πιο σημαντικές αρχές εργαλείων που έχουν στη διάθεσή τους καθώς αλληλοεπιδρούν με άλλους στο σχολικό περιβάλλον. Καθώς συμβαίνει μια σύγκρουση, είναι σημαντικό ο Διευθυντής να παρακολουθεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επικοινωνίες των εμπλεκόμενων μερών (Mostert, 1999). Όταν προκύψει σύγκρουση, ο Διευθυντής είναι υπόχρεος πρέπει να χρησιμοποιεί τις ικανότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων με τον

καλύτερο τρόπο. Η ικανότητα του σε αυτές τις καταστάσεις θα αποτελέσει πρότυπο για τους συναδέλφους ότι η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα πάντα καταστροφική. Οι πιθανές περιοχές συγκρούσεων μπορούν να αποφευχθούν ή οι επιπτώσεις τους να μειωθούν εάν ο Διευθυντής είναι ενθουσιώδης, ειλικρινής και παρέχει συναφείς στόχους στους συναδέλφους (Mostert, 1998). Ο Διευθυντής είναι υπόχρεος θα πρέπει να μάθει πώς να αποκτά πρόσβαση στο επίπεδο της σύγκρουσης και τις πιθανές συνέπειές της.

#### **4.1.2 Διαπραγματευτής**

Συνήθως υπάρχει διένεξη μεταξύ δασκάλων, καθηγητών και διευθυντών των τμημάτων, μεταξύ καθηγητών και εκπαιδευομένων, μεταξύ δασκάλων και γονέων, μεταξύ δασκάλων και φορέων διοίκησης σχολείων, μεταξύ δασκάλων και διευθυντών καθώς και μεταξύ δασκάλων και άλλων ενδιαφερομένων. Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τον εντοπισμό και την επίλυση συγκρούσεων που μπορεί να εμφανιστούν στο σχολείο. Και όταν συμβαίνουν συγκρούσεις, οι διευθυντές πρέπει να γίνουν διαπραγματευτές, δεδομένου ότι διευκολύνουν τη συμμετοχή διαφορετικών εμπλεκόμενων μερών στην επίλυση των συγκρούσεων τους. Η διαπραγμάτευση μπορεί να οριστεί ως ο κύριος τρόπος με τον οποίο επανακαθορίζονται οι παλιές σχέσεις και δημιουργούνται νέες σχέσεις (Lombard, 1991). Η διαπραγμάτευση είναι μια συστηματική διαδικασία που τοποθετεί τις ικανότητες επικοινωνίας και σκέψης σε ένα πλαίσιο που καθοδηγεί τους συμμετέχοντες στην ανακάλυψη μιας αμοιβαία ικανοποιητικής συμφωνίας.

#### **4.1.3 Ηγέτης**

Οι ηγέτες πρέπει να βρουν τρόπους να αναγνωρίσουν και να ενισχύσουν την αλληλεξάρτηση όλων των συμμετεχόντων στην οργάνωση στην επίτευξη των στόχων και να υπενθυμίσουν συχνά στους ανθρώπους τις ζωτικές συνεισφορές τους (Uline et al, 2003). Σύμφωνα με την Uline et al (2003), οι διευκολυντικοί ηγέτες δημιουργούν και διαχειρίζονται εντάσεις για να διατηρήσουν το σχολείο σε κίνηση και να διατηρήσουν τον πολιτισμό της μάθησης και της διδασκαλίας στη θέση του. Η διευκόλυνση προάγει όχι μόνο μια καλή κουλτούρα αλλά και μία που χαρακτηρίζεται από διλήμματα που απαιτούν συνεχή λύση για να διατηρήσουν το σχολείο εύπλαστο (Uline et al, 2003: 797). Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι δυνατή μόνο όταν διεξάγονται από αρμόδιους ηγέτες.

#### **4.1.4 Φορέας φροντίδας**

Οι διευθυντές πρέπει να θεωρούνται ότι νοιάζονται για τα ατομικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και άλλων ατόμων που ενδιαφέρονται για τα σχολεία. Ένα άτομο που νοιάζεται είναι αυτό που μπορεί να ακούει και να υποστηρίζει τους άλλους κατά τη διάρκεια της συναισθηματικής τους έκρηξης. Η διατήρηση ενός επιπέδου κατασκευής των συγκρούσεων απαιτεί όχι μόνο δεξιότητες, αλλά και μια ανοιχτή και σεβαστή στάση απέναντι στους άλλους (Uline et al, 2003: 797). Οι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η σύγκρουση δεν είναι ούτε κακή ούτε καλή. Οι Uline et al (2003) αναφέρουν ότι πολλοί δάσκαλοι αισθάνονται άβολα με οποιοδήποτε επίπεδο σύγκρουσης με τέτοιο τρόπο ώστε να προτιμούν να απομονώνονται από τους άλλους. Η απόσυρση είναι μια πολύ καταστροφική εκδήλωση απογοήτευσης.

#### **4.1.5 Φορέας επίλυσης συγκρούσεων**

Αφού οι διευθυντές εντοπίσουν τις συγκρούσεις και τις αντίστοιχες αιτίες τους, το επόμενο βήμα τους θα είναι η παροχή μηχανισμών για την επίλυσή τους. Ένας επίλυση προβλημάτων είναι ένας επαγγελματίας που είναι ικανός να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους συλλογής δεδομένων που προορίζονται να διατυπώσουν τις αποφάσεις τους. Η εξάλειψη της σύγκρουσης φαίνεται να είναι ο ιδανικός στόχος για τους διευθυντές. Οι διευθυντές πρέπει να προφυλάσσονται από την αντιμετώπιση της οργανωτικής σύγκρουσης ως τρομακτικής ενέργειας ή ως αποδιοργανωτική δραστηριότητα (Dipaola & Hoy, 2001). Αυτό θα τα αναπτύξει ώστε να απέχουν από τη λήψη μη ρεαλιστικών αποφάσεων. Πρέπει να παρατηρήσουν ότι η σύγκρουση αυτή μπορεί να έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό, εάν αντιμετωπιστεί ανάλογα. Οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζονται με τρόπο συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων είναι πιο πιθανό να έχουν θετικά αποτελέσματα επειδή δημιουργούν λύση, προωθούν τη διορατικότητα και βοηθούν τα άτομα να αναπτυχθούν και να ενισχύσουν την κατάσταση των συναισθημάτων τους (Dipaola & Hoy, 2001: 239).

Μια πρόκληση έχει οριστεί ως μια προσδοκία που συνήθως συνδέουμε με τον επαγγελματία. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο διευθυντής του σχολείου είναι ότι πρέπει να διατηρήσει ένα καλό περιβάλλον στα σχολεία και να επηρεάσει τους δασκάλους, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους να γίνουν πιο ανεκτικοί ο ένας στον άλλο. Πρέπει να είναι σε θέση να είναι όλο και περισσότερο ανεκτικοί στις διαφωνίες και τις διαφορές και να μάθουν να ζουν μαζί τους πιο

δημιουργικά και παραγωγικά. Ο Διευθυντής και οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν στα συμφέροντα των μαθητευόμενων. Πρέπει να βρουν περισσότερους και καλύτερους τρόπους να συνεργαστούν με τους άλλους προς το συμφέρον των παιδιών και πρέπει να επανεξετάσουν την αίσθηση του επαγγελματισμού τους, ώστε να μην τα τοποθετούν πάνω ή να τα ξεχωρίζουν από τους γονείς και το ευρύτερο κοινό.

Μια σχέση είναι μια λογική και ερμηνευτική αιτιώδης συνάφεια μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης που συνεισφέρουν ξεχωριστά συστατικά σε αυτή την επαγγελματική σχέση. Επομένως, μια σχέση είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

Μια υγιής σχέση εργασίας μπορεί να οριστεί ως ένα περιβάλλον στο οποίο περισσότεροι από δύο άνθρωποι συνεργάζονται με διαδραστικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζονται από τον περιορισμό των προβλημάτων. Ένα τέτοιο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από υποστήριξη και κατανόηση και λέγεται ότι είναι εξαιρετικά παραγωγικό. Οι D'Arzo και Hoy (2001) ανέφεραν ότι μια από τις βασικές προκλήσεις στα σχολεία είναι να δημιουργήσουν ένα εργασιακό περιβάλλον που να επιτρέπει στους επαγγελματίες να εκτελούν τα καθήκοντά τους σχετικά με το διοικητικό έλεγχο και η ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών είναι ένα θεμελιώδες δίλημμα που δεν μπορεί να επιλυθεί πλήρως απαιτείται ισορροπία μεταξύ των δύο. Μια υγιής σχέση εργασίας αποτελεί σημαντικό στόχο για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Εάν απουσιάζει, ένας οργανισμός καθίσταται δυσλειτουργικός.

Τα αποτελεσματικά προγράμματα επίλυσης των συγκρούσεων πρέπει να διαμορφώνονται και να εφαρμόζονται στη σχολική διοίκηση. Ο Woody (2001: 116) συμφωνεί ότι χρειάζονται πιο εκτεταμένα προγράμματα επίλυσης των συγκρούσεων που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε σχολεία και την παράδοση του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα το κοινωνικό κλίμα του σχολείου. Το σχολικό κλίμα σημαίνει τα συναισθήματα των μαθητών και του προσωπικού σχετικά με το σχολείο με την πάροδο του χρόνου. Αυτά τα συναισθήματα μπορεί να επηρεαστούν από το πόσο άνετα άτομα αισθάνονται σε αυτό το περιβάλλον. Η εφαρμογή των προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει ολόκληρο το σχολείο (D'Oostelinck & Broekaert, 2003: 224).

#### **4.1.6. Φορέας ενθάρρυνσης**



Ο Διευθυντής είναι υπόχρεος να διαδραματίζει ρόλο ενθάρρυνσης ή διευκολυντή, όταν ενθαρρύνει τα αντιμαχόμενα μέρη να επιδιώξουν συναινετική συμφωνία στο πρόβλημά τους. Για την επίτευξη ανώτερου αποτελέσματος, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργαστούν επιμελώς για να ενθαρρύνουν την ισορροπία μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών πτυχών των συγκρούσεων. Οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες δημιουργικής λύσης, εάν προσφέρουν στα άτομα ένα μη απειλητικό περιβάλλον στο οποίο αυξάνονται οι πιέσεις για εκτέλεση μιας εντολής (Uline et al, 2003). Οι διευθυντές θα πρέπει να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις με τη διαπραγμάτευση, τη μεσολάβηση και τη συμμετοχή στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ομάδας. Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να αποτελούν μέρος του προγράμματος ανάπτυξης του προσωπικού. Χωρίς σύγκρουση, δεν θα υπήρχε πιθανότητα προσωπικής ανάπτυξης ή κοινωνικής αλλαγής. Η χρησιμοποίηση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων για την ενσωμάτωση των συμφερόντων όλων των μερών μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη αμοιβαία ικανοποιητικών αποτελεσμάτων που δημιουργούν μια κατάσταση win-win. Οι διευθυντές πρέπει να καταβάλουν συνειδητή προσπάθεια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Είναι αυτό το μη απειλητικό περιβάλλον που πρέπει να επιλέξουν οι διευθυντές επειδή είναι ένα σημαντικό στοιχείο σε μια υγιή σχέση εργασίας.

#### **4.1.7 Υπεύθυνος λήψης αποφάσεων**

Ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει ρόλο υπεύθυνου για τη λήψη αποφάσεων, διότι μετά από εμπειριστατωμένες συζητήσεις σχετικά με την επίλυση των συγκρούσεων, είναι τελικά αυτός που πρέπει να λάβει την πιο τεκμηριωμένη απόφαση. Οι D'Arsoia και Hoy (2001) έχουν αναφέρει ότι ο ρόλος αυτός υποστηρίζεται στενά από την εμπιστοσύνη και την ικανότητα να επικοινωνούν καλά με άλλους. Η ικανότητα συνεργασίας με άλλους είναι μια άλλη διάσταση, διότι οι D'Arsoia και Hoy (2001) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη μιας διαδικασίας δημιουργικής ομάδας και η λήψη αποφάσεων ομάδας είναι απαραίτητα εργαλεία για επιτυχημένους διαχειριστές και διευθυντές.

#### **4.1.8 Διαμεσολαβητής**

Οι προσεγγίσεις που προσανατολίζονται στη λύση της διαχείρισης των συγκρούσεων μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα όταν οι εντολές χρησιμεύουν σε

διαμεσολαβητικούς ρόλους και υπογραμμίζουν την εξεύρεση λύσης μέσω μιας συναινετικής, συνεργατικής διαδικασίας που αποφεύγει τον ανταγωνισμό που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τις μελλοντικές προσωπικές και / ή επαγγελματικές σχέσεις. Μια τέτοια διαλογιστική προσέγγιση στη διαχείριση των συγκρούσεων προσανατολισμένη στη λύση μπορεί να ενισχύσει την πίστη στη δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων και ταυτόχρονα να επιτρέψει στα συγκρουόμενα μέρη να αισθάνονται ότι έχουν κάποιο έλεγχο στη διαδικασία (Henkin et al., 2000).

Οι Lipsky, Seeber και Fincher (2002) υποστηρίζουν ότι «ο επιβλέπων χρησιμοποιεί την εξουσία του να συγκαλέσει τους εργαζόμενους που αμφισβητούν και να διερευνήσουν αμοιβαία αποδεκτές λύσεις κατά τη διαδικασία διαμεσολάβησης. Έχει επισημανθεί στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων καθίσταται δυνατή από τον διευθυντή του σχολείου που παίζει αυτούς τους διαφορετικούς ρόλους. Οι ρόλοι είναι οι επαγγελματικές οδηγίες για ηθική συμπεριφορά. Θέτουν κοινωνικές προσδοκίες στον επαγγελματία που κατέχει τη θέση ενός διευθυντή του σχολείου. Οι ρόλοι επιτρέπουν στον κύριο υπόχρεο να αμφισβητεί τις εργασίες και τις αναθέσεις που σχετίζονται με την αρχή.

#### **4.2. Ρόλος του διευθυντή σε σχολεία ενσωμάτωσης μεταναστών**

Η συνεχιζόμενη πολιτική και οικονομική αστάθεια και οι φυσικές καταστροφές συνεχίζουν να αναγκάζουν πολλούς ανθρώπους σε όλο τον κόσμο να μεταναστεύσουν. Κατά συνέπεια, υπάρχουν εκατομμύρια πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο, εσωτερικά εκτοπισμένοι και απάτριδες που ζητούν επανεγκατάσταση σε άλλες χώρες για ασφάλεια και καλύτερη ζωή. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR), υπάρχουν περίπου 66 εκατομμύρια άνθρωποι εκτοπισμένοι από τα σπίτια τους παγκοσμίως. από αυτούς, 23 εκατομμύρια θεωρούνται πρόσφυγες με πάνω από το ήμισυ κάτω των 18 ετών, πράγμα που σημαίνει ότι είναι παιδιά σχολικής ηλικίας και νέοι που χρειάζονται εκπαίδευση (UNHCR, 2018). Αυτή η συνεχής μετανάστευση και επανεγκατάσταση των ανθρώπων "μεταφέρει επίσης πολιτιστικό υλικό και γνώσεις πέρα από τα εθνικά σύνορα" (Goddard, 2015, σ.3), την οποία ορισμένοι ανθρωπολόγοι όπως ο Appadurai (1990, σελ. 296) αποκαλούσαν «παγκόσμια πολιτιστική ροή». Με αυτή την πολιτισμική ροή έρχονται οι εντάσεις που βλέπουμε ακόμη και σήμερα, καθώς τα έθνη-κράτη και οι τοπικές κοινότητες αντιμετωπίζουν πιθανές λύσεις τις τάσεις της μετανάστευσης. Τα σχολεία βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο αυτής της πολιτιστικής αλλαγής. Ο πληθυσμός προσφύγων

σχολικής ηλικίας ενδιαφέρει τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών επανεγκατάστασης. Οι πρόσφυγες και τα άλλα παιδιά μεταναστών προσθέτουν έναν ολοένα και περισσότερο εθνοτικό, πολιτισμικό και γλωσσικά διαφορετικό φοιτητικό πληθυσμό στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας και τα σχολεία ανά τον κόσμο. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η ποικιλομορφία στα σχολεία, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, δεν είναι ένα νέο φαινόμενο. τα σχολεία συνεχώς αγωνίζονται για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Spring 2018). Ειδικά για τους πρόσφυγες, τα αποσταθεροποιητικά γεγονότα στις χώρες καταγωγής τους, που απαιτούν επανεγκατάσταση (π.χ. πόλεμος), αναγκάζουν τους σπουδαστές αυτούς να φθάσουν στις Ηνωμένες Πολιτείες με μια σειρά από προκλήσεις όπως η ψυχοκοινωνική, η πολιτισμική, η κοινωνικοοικονομική και η ακαδημαϊκή. Τα σχολεία είναι ένας από τους σημαντικότερους κόμβους που εισάγουν και ενδεχομένως διευκολύνουν ένα επίπεδο ενσωμάτωσης αυτών των φοιτητών και των οικογενειών τους στη νέα τους πατρίδα καθώς ξεκινούν τη διαδικασία επανεγκατάστασης.

Η αυξανόμενη ποικιλομορφία στις ικανότητες των μαθητών, την κοινωνική τάξη, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη φυλή / εθνικότητα και τη γενέτειρα παρουσιάζουν προκλήσεις στα σχολεία που συνήθως εξυπηρετούν ένα ομοιογενές μαθητικό σώμα ή χρησιμοποιούν τη βασική φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης (Goddard, 2015). Οι προσπάθειες επανεξέτασης αυτών των πρακτικών απαιτούν από την ηγεσία του διευθυντή να προωθήσει ένα καινοτόμο και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον. (Magno & Schiff, 2010; Theoharis, & Causton-Theoharis, 2010). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές των σχολείων σε αυτά τα διαφορετικά περιβάλλοντα επιδεικνύουν μια κοινή σειρά από κατανοήσεις, διατάξεις και πρακτικές (Khalifa, Gooden & Davis, 2016). Για παράδειγμα, ο Howard (2007) πρότεινε αποτελεσματικές κατευθυντήριες γραμμές για διευθυντές σε πέντε διαφορετικά πλαίσια/φάσεις: οικοδόμηση εμπιστοσύνης, εμπλοκή στην προσωπική κουλτούρα, αντιμετώπιση κοινωνικών δεσμών και κοινωνική δικαιοσύνη, μεταμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών και συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Συνολικά, οι επιτυχημένοι διευθυντές σε διαφορετικά περιβάλλοντα είναι γνώστες των εσωτερικών και εξωτερικών σχολικών πλαισίων και επικεντρώνονται στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών. Για το σκοπό αυτής της διατριβής χρησιμοποιούνται τα τρία κρίσιμα καθήκοντα που όρισε η Riehl (2000), τα οποία διαπίστωσε μετά από εκτενή ανάλυση της βιβλιογραφίας σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία σχολείων χωρίς αποκλεισμούς για διάφορους μαθητές:

προώθηση νέων εννοιών σχετικά με την ποικιλομορφία, και εκπαιδευτικά προγράμματα και οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων.

Αν και πολλά από τα θέματα που τίθενται εδώ μπορεί να ισχύουν για τα σχολεία γενικά (όχι μόνο αυτά που φιλοξενούν φοιτητές με διαφορετικό υπόβαθρο και καταγωγή), υιοθετούμε την άποψη του Theocharis (2007) ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ ενός «καλού ηγέτη» και ενός «ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης». Ο Theocharis, μετά την παρόμοια προσπάθεια του Ladson-Billings να επαναπροσδιορίσει τη διάκριση μεταξύ «καλής διδασκαλίας» και «διδασκαλίας της κοινωνικής δικαιοσύνης», υποστηρίζει ότι η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης υπερβαίνει την καλή ηγεσία. Είναι επομένως σημαντικό να επανεξετάσουμε τον ιστορικό κανόνα του τι θεωρείται καλή ηγεσία για να καταλάβουμε πώς η ηγεσία μπορεί να μην εξυπηρετεί πάντα όλους τους μαθητές (Dimmock & Walker 2005).

Η έρευνα στον τομέα αυτό αποδεικνύει ότι οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά τις ρατσιστικές και αντιρατσιστικές πρακτικές στα αντίστοιχα σχολεία τους (Aveling 2007). Δείχνει επίσης ότι οι διευθυντές των σχολείων αισθάνονται καταβεβλημένοι από σχολικές και κοινοτικές συζητήσεις σχετικά με το ρατσισμό και την πολυπολιτισμικότητα και αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με «αρνητικούς» τρόπους (McCray et al., 2004). Τα υπάρχοντα στοιχεία δείχνουν ότι οι διευθυντές των σχολείων συχνά δεν καταλαβαίνουν πώς λειτουργεί ο ρατσισμός (Young & Laible, 2000), απεικονίζουν θέματα ισότητας και διαφορετικότητας ως «κανένα πρόβλημα» (Rusch 2004) και επηρεάζονται από την «έλλειψη σκέψης», (Skrla & Scheurich, 2001).

Ορισμένες άλλες μελέτες έχουν επισημάνει τα θετικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριληπτικές πρακτικές των σχολικών ηγετών που καθοδηγούνται από αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης, ποικιλομορφίας και ισότητας στις σχολικές κοινότητες. Ο Walker (2005), για παράδειγμα, υπογράμμισε ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές δεσμεύτηκαν για την εφαρμογή ρητών αξιών που προώθησαν μια ατζέντα ισότητας, δικαιοσύνης και σεβασμού. Αυτοί οι ηγέτες σχολείων διατύπωσαν τις αξίες της επίθεσης των κοινωνικών ανισοτήτων, ιδίως του ρατσισμού και της φτώχειας, και ήταν προληπτικοί για τη λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση αυτή. Οι πεποιθήσεις των σχολικών ηγετών ήταν επίσης αφιερωμένες στην αναγνώριση της «πολιτιστικής διαφοράς» αντί του «πολιτισμικού ελλείμματος». Το πολιτισμικό έλλειμμα είναι η αντίληψη ότι οι μαθητές από μειονοτικά περιβάλλοντα συχνά αποτυγχάνουν στο σχολείο λόγω της κουλτούρας στην οποία μεγαλώνουν (Banks 1994). Ο Walker συνέδεσε την προσέγγιση των ηγετών των σχολείων με το μοντέλο έκτακτης ανάγκης

υπό την καθοδήγηση των αξιών και πιο συγκεκριμένα με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης (βλ. Επίσης Hodgkinson 1991). Αυτές οι αξίες είναι σαφώς απαραίτητες σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους μαθητές. Ωστόσο, οι μελέτες που αναφέρονται εδώ επικεντρώνονται στις ιδιαιτερότητες της ηγεσίας για τα πολυπολιτισμικά σχολεία. Άλλες μελέτες των Goddard et al. (2006) και Theoharis (2007) διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών στα πολυπολιτισμικά σχολεία και τις προκλήσεις της λήψης αποφάσεων σε αυτά τα πλαίσια. Και οι δύο μελέτες υπογράμμισαν τη σημασία των αξιών των κοινωνικών αρχών για την καθοδήγηση των πολυπολιτισμικών σχολείων μέσω της μεταμόρφωσης του πολιτισμού, των παιδαγωγικών πρακτικών και των προτεραιοτήτων της σχολικής οργάνωσης ώστε να ωφεληθούν οι περιθωριοποιημένοι μαθητές.

Επίσης, τα αποτελέσματα μιας διεθνούς συγκριτικής μελέτης παρέχουν πληροφορίες για το βαθμό στον οποίο διευθυντές διευκολύνουν ή αρνούνται την πρόσβαση σε σχολεία για παιδιά από μειονοτικές και περιθωριοποιημένες πολιτιστικές ομάδες (βλ. Goddard 2007). Για παράδειγμα, οι μελέτες των Leeman (2007) και Mahieu και Clycq (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αρχές των Κάτω Χωρών και του Βελγίου επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση της διαφοράς και στην παροχή ίσων ευκαιριών για επιτυχία και μελλοντική προετοιμασία των παιδιών των πολιτών και των εργαζομένων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, οι Goddard και Hart (2007) διαπίστωσαν ότι οι υπεύθυνοι της μελέτης τους αντιστάθηκαν σε κάθε προσπάθεια αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της διαφοράς, επειδή υποστηρίζουν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο σύμφωνα με τις πολιτικές του σχολικού συμβουλίου. Αυτή η προσέγγιση, όπως επεσήμανε ο Goddard και ο Hart, ήταν αφομοιωτική και απέφυγε να ασχοληθεί με τις εγγενείς πολιτισμικές διαφορές και τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.

### **4.3. Επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών**

#### **4.3.1. Έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σε πολλές χώρες, ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων αλλάζουν και αυτές οι αλλαγές είναι κάτι που αναμένεται να επηρεάσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καλούνται να διαχειριστούν τις όλο και πιο πολυπολιτισμικές αίθουσες διδασκαλίας. να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στις τάξεις τους · για την αποτελεσματικότερη χρήση των τεχνολογιών της

πληροφορίας και της επικοινωνίας για τη διδασκαλία · να συμμετάσχουν περισσότερο στον προγραμματισμό εντός πλαισίων αξιολόγησης και λογοδοσίας · και να κάνουν περισσότερα για τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία.

Ανεξάρτητα από το πόσο καλή είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και διευθυντών, δεν μπορεί να αναμένεται να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν καθ 'όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Επομένως, τα εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να διατηρηθεί ένα υψηλό επίπεδο διδασκαλίας και να διατηρηθεί ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό. Όπως παρατήρησε η συγκριτική αξιολόγηση του ΟΟΣΑ για τους εκπαιδευτικούς (ΟΟΣΑ, 2005):

*Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη βρίσκεται σε εξέλιξη, περιλαμβάνει εκπαίδευση, πρακτική και ανάδραση και παρέχει επαρκή χρόνο και υποστήριξη. Τα επιτυχημένα προγράμματα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς σε μαθησιακές δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες που θα χρησιμοποιήσουν με τους μαθητές τους και ενθάρρυνση της ανάπτυξης των μαθησιακών κοινοτήτων των εκπαιδευτικών. Υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη σχολείων ως εκπαιδευτικών οργανισμών και για τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται συστηματικότερα την εμπειρία και την εμπειρία τους.*

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πέρα από την αρχική τους κατάρτιση μπορεί να εξυπηρετήσει ορισμένους στόχους (ΟΟΣΑ, 1998), μεταξύ των οποίων:

- ενημέρωση των ατόμων σχετικά με ένα θέμα υπό το πρίσμα των πρόσφατων εξελίξεων στην περιοχή ·
- να βελτιώσουν τις ικανότητες, τις στάσεις και τις προοπτικές για την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και τους στόχους, τις νέες συνθήκες και τη νέα εκπαιδευτική έρευνα ·
- να επιτρέπουν στα άτομα να εφαρμόζουν αλλαγές που γίνονται στα προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής.
- να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής.
- ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων, π.χ. ακαδημαϊκούς
- να βοηθήσουμε τους αδύναμους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Για να εξετάσει αυτά τα θέματα, ο TALIS υιοθετεί έναν ευρύ ορισμό της επαγγελματικής εξέλιξης μεταξύ των εκπαιδευτικών:

*"Η επαγγελματική εξέλιξη ορίζεται ως δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρογνωμοσύνη και τα άλλα χαρακτηριστικά του ως καθηγητή και διευθυντή".*

Ο ορισμός αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη μπορεί να παρέχεται με πολλούς τρόπους, από την επίσημη έως την ανεπίσημη. Μπορεί να διατίθεται μέσω εξωτερικής επιμόρφωσης με τη μορφή κύκλων μαθημάτων, εργαστηρίων ή επίσημων προγραμμάτων προσόντων, μέσω της συνεργασίας μεταξύ σχολείων ή εκπαιδευτικών σε σχολεία (π.χ. επισκέψεις σε άλλα σχολεία ή δίκτυα εκπαιδευτικών) ή στα σχολεία στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, η ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καθοδήγησης, του συνεργατικού σχεδιασμού, της διαχείρισης σχολικών μονάδων και της διδασκαλίας και της ανταλλαγής ορθών πρακτικών.

#### **4.3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών**

Οι ομάδες διευθυντών και άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν τεκμηριώσει ότι οι ηγέτες των σχολείων συχνά απουσιάζουν από τη διαδικασία χάραξης πολιτικής ή συμπεριλαμβάνονται ως μεταγενέστερες σκέψεις σε αυτήν (Prothero, 2015). Αλλά πολλές πτυχές της μάθησης επηρεάζονται από την ποιότητα του διευθυντή και ηγέτη ενός σχολείου. Εξάλλου, οι διευθυντές προσλαμβάνουν, διατηρούν και υποστηρίζουν ποιοτικούς εκπαιδευτικούς και η έρευνα δείχνει ότι οι ποιοτικοί δάσκαλοι είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στην επιτυχία των σπουδαστών. Οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών, τη δύναμη των εκπαιδευτικών και την υγεία του σχολικού περιβάλλοντος (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Le Floch et al., 2014; Manna, 2015). Και είναι ο διευθυντής που οδηγεί και επιβλέπει την αλλαγή στο σχολικό επίπεδο.

Η συνεχής βελτίωση και μάθηση των Διευθυντών είναι σημαντική για τη μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή πολιτικής και την καλλιέργεια υγιών και υποστηρικτικών σχολικών κοινοτήτων. Αλλά τα σχολεία που βρίσκονται στα πιο απαιτητικά περιβάλλοντα είναι λιγότερο πιθανό να έχουν αποτελεσματικούς διευθυντές (Beesley & Clark, 2015).

Όπως και με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές τείνουν να γίνονται πιο αποτελεσματικοί καθώς αποκτούν εμπειρία, ιδιαίτερα μέσα στα πρώτα 3 χρόνια (Beteille, Kalogrides, & Loeb, 2011). Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι πολλοί διευθυντές αφήνουν τις θέσεις τους μέσα στα πρώτα τρία χρόνια. Και όσοι εγκαταλείπουν τα

σχολεία χαμηλής απόδοσης, συχνά πηγαίνουν σε ηγετικές θέσεις σε σχολεία που έχουν λιγότερο δύσκολες συνθήκες, όπως εκείνες με υψηλότερους μαθητές, περισσότερους πόρους και περισσότερη συμμετοχή γονέων (Beteille et al., 2011) . Στη συνέχεια, οι κύριες κενές θέσεις που δημιουργούνται στα σχολεία χαμηλής απόδοσης συχνά γεμίζονται από άπειρους σχολικούς ηγέτες (Beteille et al., 2011; Hull, 2012) και με αυτόν τον τρόπο ο κύκλος συνεχίζεται.

Η βελτίωση της κύριας επαγγελματικής εξέλιξης θα απαιτήσει έναν νέο τρόπο σκέψης, ιεράρχησης προτεραιοτήτων και προϋπολογισμού σε επίπεδο κράτους και τοπικού επιπέδου. Για παράδειγμα, η επαγγελματική μάθηση για το προσωπικό του σχολείου τείνει να είναι ένα μικρό κομμάτι των προϋπολογισμών των σχολικών περιοχών. Και όταν τα κεφάλαια είναι άφθονα, οι κοινότητες υποστηρίζουν συντριπτικά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Manna, 2015).

Υπάρχουν όμως τρόποι βελτίωσης της κύριας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ορισμένα κράτη και περιφέρειες κάνουν ήδη αυτό το έργο και υπάρχει έρευνα που δείχνει τι μπορεί να γίνει για να ενισχυθεί η επαγγελματική εξέλιξη κατά τη διάρκεια της εργασίας. Η ανάγκη για περισσότερη και καλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιωθεί η κύρια αποτελεσματικότητα, να μειωθεί ο κύριος κύκλος εργασιών και να διανεμηθούν πιο δίκαια επιτυχημένοι διευθυντές σε όλα τα σχολεία. Η έρευνα σχετικά με τη σημασία των διευθυντών και τον τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους είναι σημαντική (Manna, 2015).

Τα κράτη που δεν υποστηρίζουν τους διευθυντές των σχολείων με ποιοτική επαγγελματική εξέλιξη στο χώρο εργασίας, στερούνται ευκαιρίας. Δεν μιλάμε για την καθιέρωση κατάρτισης μία φορά το χρόνο ή κατάρτισης για το καλοκαίρι. Εάν τα κράτη επιθυμούν να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τον πιθανό αντίκτυπο της ηγεσίας του σχολείου στη διδασκαλία και τη μάθηση, τα στοιχεία καταδεικνύουν την επένδυση σε ευκαιρίες για συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη των διευθυντών και ο χρόνος να προβληματιστούν και να βελτιώσουν την πρακτική των διευθυντών τους (Coggshall, 2015). Γενικά, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Πρέπει να ενσωματωθεί με εκπαιδευτικούς στόχους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.
- Θα πρέπει να καθοδηγείται από ένα συνεκτικό μακροπρόθεσμο σχέδιο.
- Θα πρέπει να βασίζεται κυρίως στο σχολείο.



- Θα πρέπει να είναι συνεχής , παρέχοντας υποστήριξη στη συνέχεια για περαιτέρω μάθηση. και
- Θα πρέπει να αξιολογείται με βάση τις επιπτώσεις της στην ανάπτυξη του σχολείου και την αποτελεσματικότητα.

## **Μέρος Β. Ερευνητικό πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογικό πλαίσιο**

#### **5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός διαχείρισης των συγκρούσεων και την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα θα εξεταστούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η άποψη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την δυνατότητα των σχολικών μονάδων να ενσωματώσουν με επιτυχία μεταναστευτικό πληθυσμό
2. Έχουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
3. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι διευθυντές τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα που εργάζονται;
4. Κατά πόσο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι έχουν τις γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού;
5. Ποιους παράγοντες θεωρούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων ότι δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία;
6. Ποια προβλήματα αναγνωρίζουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων ότι προκαλούνται από την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα;
7. Ποια παράγοντες αναγνωρίζουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων ως καθοριστικούς στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού;

#### **5.2. Μεθοδολογία έρευνας**

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μια ποσοτική έρευνα. Οι ποσοτικές ερευνητικές

μέθοδοι χαρακτηρίζονται από τη συλλογή πληροφοριών οι οποίες μπορούν να αναλυθούν αριθμητικά, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται συνήθως χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές, πίνακες και γραφήματα. Ο στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να δοκιμαστούν προκαθορισμένες υποθέσεις και να παράγουν γενικεύσιμα αποτελέσματα. Χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους, τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να αντικρούσουν τις υποθέσεις σχετικά με τις επιπτώσεις μιας καταστροφής και τις επακόλουθες ανάγκες του πληθυσμού που μελετάμε. Μπορούν επίσης να μετρήσουν τον αντίκτυπο σύμφωνα με τις απόψεις των ατόμων που συμμετέχουν. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων υποδεικνύουν τον αριθμό των ατόμων που πλήττονται, τον μεγαλύτερο αντίκτυπο και ποιες είναι οι βασικές ανάγκες του τομέα που μελετάται.

Η επιστημονική μέτρηση είναι το κλειδί της ποσοτικής έρευνας. Επειδή τα ποσοτικά δεδομένα είναι αριθμητικά, η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων από αντιπροσωπευτικά δείγματα χρησιμοποιούνται πιο συχνά. Με τον απλούστερο τρόπο, όσο πιο αντιπροσωπευτικό είναι το δείγμα, τόσο πιο πιθανό είναι μια ποσοτική ανάλυση να απεικονίζει με ακρίβεια και ακρίβεια μια εικόνα των επιπτώσεων της καταστροφής όταν γενικεύεται σε ολόκληρο τον πληγέντα πληθυσμό. Ωστόσο, ακόμη και ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα δεν έχει νόημα εκτός εάν τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων είναι κατάλληλα, καλά σχεδιασμένα και σαφώς εξηγήθηκαν στους τελικούς χρήστες των δεδομένων.

Το πλεονέκτημα των καλών ποσοτικών δεδομένων, δηλαδή των δεδομένων που συλλέγονται αυστηρά, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και αναλύονται κριτικά, είναι στην αξιοπιστία τους. Ωστόσο, το μειονέκτημα των ποσοτικών δεδομένων είναι ότι δεν παρέχει μια εις βάθος περιγραφή της εμπειρίας στον πληθυσμό.

### **5.3. Εργαλείο έρευνας**

Ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο και διανεμήθηκε σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέσα συλλογής δεδομένων και επομένως πολλοί ερευνητές στον τομέα των κοινωνικών επιστημών συνδέουν την ποσοτική έρευνα με τα ερωτηματολόγια. Δεδομένης της αποδοχής τους, είναι εύκολο να υποθεθεί ότι τα ερωτηματολόγια είναι εύκολο να σχεδιαστούν και να

χρησιμοποιηθούν (Saunders, Lewis, Thornwill, 2007). Μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για τις απόψεις μιας ομάδας ατόμων (εδώ εκπαιδευτικοί και Διευθυντές) σχετικά με ένα υπο μελέτη φαινόμενο (εδώ συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο) ενώ μέσω της ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ υπο-ομάδων του δείγματος όπως για παράδειγμα συγκρίσεις μεταξύ αντρών και γυναικών, μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και διαφορετικών επιπέδων προϋπηρεσίας.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και επιλέχθηκαν κατόπιν της βιβλιογραφικής επισκόπησης με σκοπό την καταγραφή του φαινομένου των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 4 μέρη. Το Α μέρος είχε σκοπό να καταγράψει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα (φύλο, ηλικία, επιπρόσθετες σπουδές, κατάρτιση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχέση εργασίας, εκπαιδευτική εμπειρία, έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής).

Το Β μέρος είχε σκοπό να καταγράψει στοιχεία σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Το Γ μέρος είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμφάνιση συγκρούσεων στο χώρο εργασίας τους, τους λόγους που αυτές εμφανίζονται, τους παράγοντες που τις ενισχύουν, τις τεχνικές διαχείρισης και τις αρνητικές και θετικές συνεπείες που οι συγκρούσεις επιφέρουν στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, στο Γ μέρος καταγράφετε η άποψη των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών του δείγματος σχετικά με το ποιους θεωρούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διεύθυνση των συγκρούσεων και ποιους θεωρούν σημαντικούς παράγοντες που βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Για τη συγκεκριμένη ενότητα πάρθηκαν ερωτήσεις από παρόμοιες έρευνες (Uline, Tschannen-Moran & Perez, 2003; Melamed & Reymann, 2000; Somech, 2008; Nir & Eyal, 2003) Τέλος, στο Δ μέρος ενσωματώθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και Διευθυντών της σχολικής μονάδας αναφορικά με την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα και το βαθμό που παράγοντες δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία. Για τη συγκεκριμένη ενότητα πάρθηκαν ερωτήσεις από παρόμοιες έρευνες (Theoharis, 2007 ; Santamaría, 2014; Cooper, Helmes & Ho, 2004; Billot, Goddard & Cranston, 2007).

#### **5.4. Δείγμα έρευνας**

Ο πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε να είναι οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί και Διευθυντές. Η επιλογή του δείγματος έγινε με χρήση βολικής δειγματοληψίας, μιας τεχνικής δειγματοληψίας μη-πιθανοτήτων. Οι μέθοδοι δειγματοληψίας μη πιθανότητας στοχεύουν στην κατασκευή ενός δείγματος που μπορεί να δημιουργήσει τις πιο χρήσιμες γνώσεις που μπορεί να κερδίσει ο ερευνητής σε μια ιδιαίτερη περιοχή της μελέτης. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους ενδέχεται να μην είναι δυνατό ή επιθυμητό να δημιουργηθούν ευρήματα γενικευμένα σε ευρύτερο πληθυσμό. Μερικές φορές μπορεί να είναι σημαντικό να δημιουργήσουμε ιδέες για μια ομάδα ή ένα φαινόμενο για το οποίο δεν έχουμε τα δεδομένα για να δημιουργήσουμε ένα αυστηρό πλαίσιο δειγματοληψίας. Για παράδειγμα, θα θέλαμε να χρησιμοποιήσουμε μια έρευνα για να κατανοήσουμε τις στάσεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα χωρίς να έχουμε σαφή στοιχεία για το πόσοι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα υπάρχουν στο Ελληνικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα ευρήματα μιας έρευνας που βασίζεται σε μια προσέγγιση μη πιθανότητας είναι απαραίτητως άκυρα, αλλά ότι τα χρησιμοποιούμε με διαφορετικό τρόπο και η ερμηνεία τους πρέπει να γίνεται με προσοχή σε σύγκριση με έρευνες που το δείγμα επιλέγεται με κάποια τεχνική δειγματοληψίας πιθανοτήτων.

#### **5.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS version 24 και για τον σκοπό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής (ποσοστά και συχνότητες) και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής (έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$ ). Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής μπορούμε να βγάλουμε μια γενική εικόνα για τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχολικές συγκρούσεις και την διαπολιτισμική εκπαίδευση ενώ από την επαγωγική στατιστικά μπορούμε να διερευνηθεί κατά πόσο χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα και η προϋπηρεσία διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό την άποψη και την στάση των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών. Όλες οι αναλύσεις διενεργήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ( $\alpha=0.05$ ).



## Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 6.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στον Πίνακα 1 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των 101 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες ( $n=61$ , 60.4%) ενώ μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από άντρες εκπαιδευτικούς ( $n=40$ , 39.6%). Τα αποτελέσματα αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος έδειξαν ότι το 50.5% ( $n=51$ ) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 51 ετών και άνω και το 26.7% ( $n=27$ ) ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών. Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας έως 30 ετών ( $n=6$ , 5.9%) ή 31 έως 40 ετών ( $n=17$ , 16.8%). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το 48.5% ( $n=49$ ) των εκπαιδευτικών είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 14.9% ( $n=15$ ) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 5.9% ( $n=6$ ) είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών. Ενώ το 30.7% ( $n=31$ ) δήλωσαν ότι δεν είχαν επιπρόσθετες σπουδές.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών

|                  |                | <i>n</i> | %     |
|------------------|----------------|----------|-------|
| Φύλο             | Αντρας         | 40       | 39.6% |
|                  | Γυναίκα        | 61       | 60.4% |
| Ηλικία           | Μέχρι 30       | 6        | 5.9%  |
|                  | 31-40          | 17       | 16.8% |
|                  | 41-50          | 27       | 26.7% |
|                  | 51 και άνω     | 51       | 50.5% |
| Επιπλέον σπουδές | Όχι            | 31       | 30.7% |
|                  | Δεύτερο πτυχίο | 15       | 14.9% |
|                  | Μεταπτυχιακό   | 49       | 48.5% |
|                  | Διδακτορικό    | 6        | 5.9%  |

Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος των 101 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία του δείγματος είχαν μόνιμη θέση εργασίας ( $n=78$ , 77.2%) ενώ μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εργαζόντουσαν ως αναπληρωτές ( $n=14$ , 13.9%) ή ωρομίσθιοι ( $n=9$ , 8.9%).

Τα αποτελέσματα σχετικά με την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των 101 συμμετεχόντων έδειξαν ότι το 22.8% ( $n=23$ ) είχαν συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

έως 10 έτη, το 13.9% (v=14) είχαν συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από 11 έως 15 έτη, το 20.8% (v=21) είχαν συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από 16 έως 20 έτη, το 21.8% (v=22) είχαν συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από 21 έως 35 έτη και το 21.8% (v=21) είχαν εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω απο 26 έτη.

**Πίνακας 2.** Επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών

|  |                        | v  | %     |
|--|------------------------|----|-------|
| Σχέση εργασίας   | Μόνιμος                | 78 | 77.2% |
|  | Αναπληρωτής            | 14 | 13.9% |
|  | Ωρομίσθιος             | 9  | 8.9%  |
| Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία                                     | 1-10 έτη               | 23 | 22.8% |
|  | 11-15 έτη              | 14 | 13.9% |
|  | 16-20 έτη              | 21 | 20.8% |
|  | 21-25 έτη              | 22 | 21.8% |
|  | 26-30 έτη              | 15 | 14.9% |
|  | Περισσότερα από 30 έτη | 6  | 5.9%  |
| Έχετε υπηρετήσει ως Διευθυντής/Διευθύντρια σχολικής μονάδας        | Ναι                    | 30 | 29.7% |
|  | Όχι                    | 71 | 70.3% |
| Συνολικά έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ Διευθύντρια σχολικής μονάδας | 1-5 έτη                | 14 | 46.7% |
|  | 6-10 έτη               | 5  | 16.7% |
|  | 11-15 έτη              | 10 | 33.3% |
|  | 16-20 έτη              | 1  | 3.3%  |
| Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/Διευθύντρια στην ίδια σχολική μονάδα   | 1-5 έτη                | 17 | 56.7% |
|  | 6-10 έτη               | 11 | 36.7% |
|  | Περισσότερα απο 11 έτη | 2  | 6.7%  |

Επιπρόσθετα, απο την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 29.7% (v=30) του δείγματος είχαν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικής μονάδας. Απο τους 30 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικής μονάδας το 46.7% (v=14) εξ αυτών είχε συνολικά 1 έως 5 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ Διευθύντρια σχολικής μονάδας, το 16.7% (v=5) εξ αυτών είχε συνολικά 6 έως 10 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ Διευθύντρια σχολικής μονάδας, το 33.3% (v=10) εξ αυτών είχε συνολικά 11 έως 15 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ Διευθύντρια σχολικής μονάδας και το 3.3% (v=1) είχε συνολικά απο 16 έως 20 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ Διευθύντρια σχολικής μονάδας. Τέλος, προέκυψε ότι από τους 30 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικής μονάδας το 56.7% (v=17) είχαν συνολικά 1 έως 5 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/Διευθύντρια στην ίδια σχολική



μονάδα και το 36.7% (v=11) είχαν συνολικά 6 έως 10 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/Διευθύντρια στην ίδια σχολική μονάδα.

## 6.2. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών

Τα αποτελέσματα σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Διοίκηση της εκπαίδευσης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δίνονται στον Πίνακα 3. Απο την ανάλυση προέκυψε ότι το 55.4% (v=56) των εκπαιδευτικών δεν είχαν κατάρτιση σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και το 69.3% (v=70) δεν είχαν κατάρτιση σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι αναφορικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης το πιο συνηθισμένο μέσο κατάρτισης είναι η συμμετοχή σε σεμινάρια (v=32, 31.7%) και ακολουθούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (v=13, 13%). Παρόμοια, από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το πιο συνηθισμένο μέσο κατάρτισης είναι η συμμετοχή σε σεμινάρια (v=31, 30.7%).

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Διοίκηση της εκπαίδευσης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

|   |                            | v  | %     |
|---|----------------------------|----|-------|
| Κατάρτιση σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης  | Ναι-Συμμετοχή σε σεμινάρια | 32 | 31.7% |
|   | Ναι-Μεταπτυχιακό           | 13 | 12.9% |
|   | Ναι-Διδακτορικό            | 0  | 0.0%  |
|   | Όχι                        | 56 | 55.4% |
| Κατάρτιση σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | Ναι-Συμμετοχή σε σεμινάρια | 31 | 30.7% |
|   | Ναι-Μεταπτυχιακό           | 0  | 0.0%  |
|   | Ναι-Διδακτορικό            | 0  | 0.0%  |
|   | Όχι                        | 70 | 69.3% |

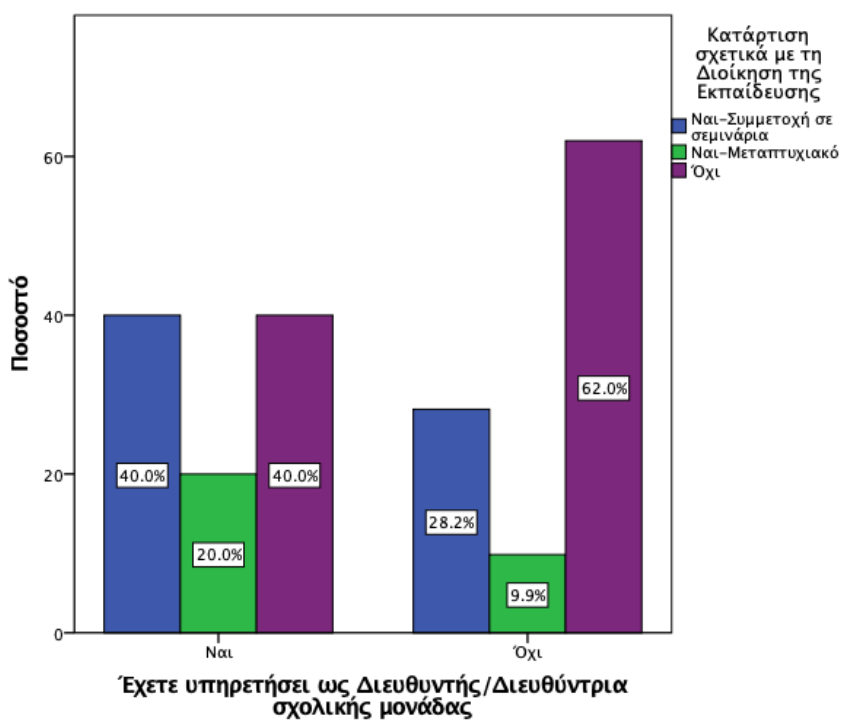
Στην συνέχεια μέσω του ελέγχου  $\chi^2$  διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Διοίκηση της εκπαίδευσης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές ή όχι. Απο την ανάλυση προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική εξάρτηση μεταξύ του αν έχουν κατάρτιση στη Διοίκηση της εκπαίδευσης ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές ή όχι;  $\chi^2(2)=4.453$ ,  $p=0.018 < 0.05$  ενώ δεν υπάρχει σημαντική

εξάρτηση μεταξύ του αν έχουν κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές ή όχι;  $\chi^2(1)=0.716$ ,  $p=0.397$ . Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι πιο πιθανό να έχουν λάβει κατάρτιση στη Διοίκηση της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (60% έναντι 38%). Αντίθετα, προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών των σχολικών μονάδων που έχουν λάβει κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (36.7% έναντι 28.2%).

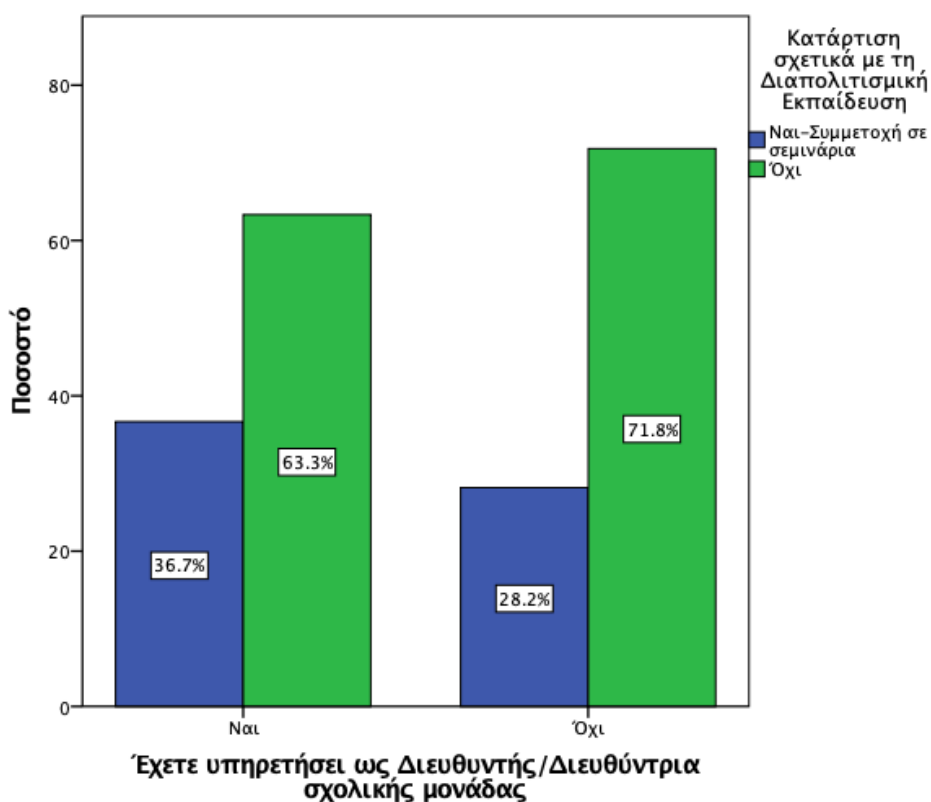
**Πίνακας 4.** Αποτελέσματα σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Διοίκηση της εκπαίδευσης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές ή όχι

|   |                               | Έχετε υπηρετήσει ως<br>Διευθυντής/Διευθύντρια<br>σχολικής μονάδας |       |     |       |
|---|-------------------------------|---|-------|-----|-------|
|   |                               | Ναι   |       | Όχι |       |
|   |                               | v   | %     | v   | %     |
| Κατάρτιση σχετικά με τη<br>Διοίκηση της<br>Εκπαίδευσης  | Ναι-Συμμετοχή σε<br>σεμινάρια | 12  | 40.0% | 20  | 28.2% |
|   | Ναι-Μεταπτυχιακό              | 6   | 20.0% | 7   | 9.9%  |
|   | Ναι-Διδακτορικό               | 0   | 0.0%  | 0   | 0.0%  |
|   | Όχι                           | 12  | 40.0% | 44  | 62.0% |
| Κατάρτιση σχετικά με τη<br>Διαπολιτισμική<br>Εκπαίδευση | Ναι-Συμμετοχή σε<br>σεμινάρια | 11  | 36.7% | 20  | 28.2% |
|   | Ναι-Μεταπτυχιακό              | 0   | 0.0%  | 0   | 0.0%  |
|   | Ναι-Διδακτορικό               | 0   | 0.0%  | 0   | 0.0%  |
|   | Όχι                           | 19  | 63.3% | 51  | 71.8% |

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 4 δίνονται και διαγραμματικά στα Διαγράμματα 1 και 2.



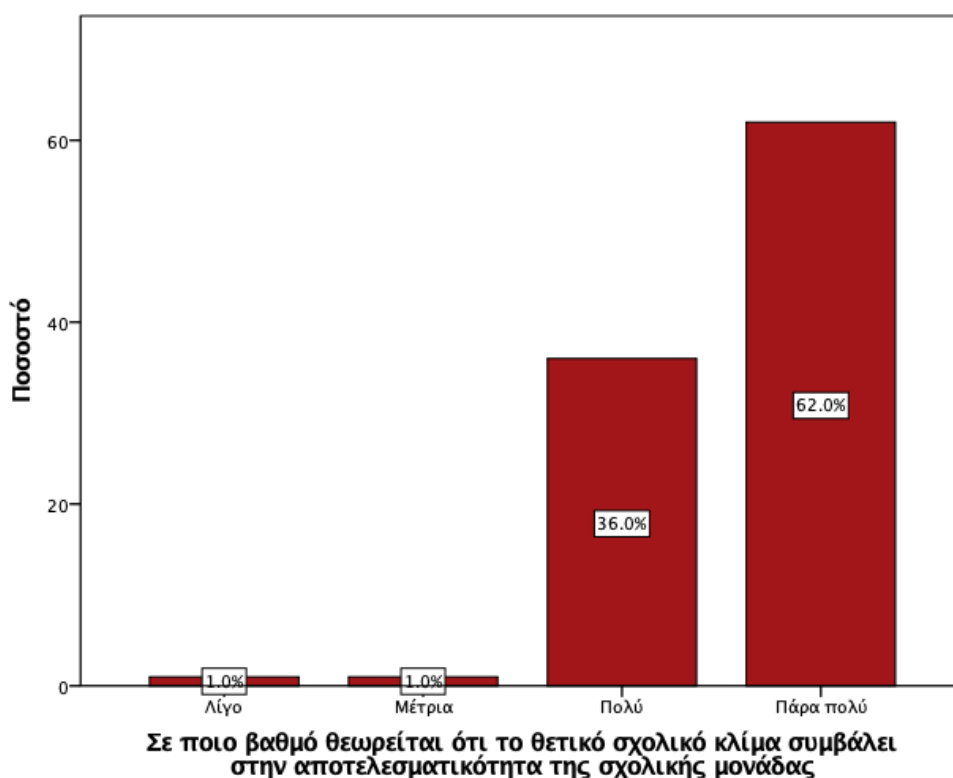
**Διάγραμμα 1.** Αποτελέσματα για το αν έχουν κατάρτιση στη Διοίκηση της εκπαίδευσης ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικών μονάδων



**Διάγραμμα 2.** Αποτελέσματα για το αν έχουν κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς το αν έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σχολικών μονάδων

### 6.3. Αποτελέσματα για το σχολικό κλίμα

Στην επόμενη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες που επικρατούν εντός των σχολικών μονάδων. Από το Διάγραμμα 3 προκύπτει ότι το 98% (n=98) των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.



**Διάγραμμα 3.** Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν εντός των σχολικών μονάδων κατά την άποψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Απο τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 62% (n=62) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχουν πολύ ή πάρα πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 63.6% (n=63) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχει πολύ ή πάρα πολύ εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και το 50.5% (n=50) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχουν πολύ ή πάρα πολύ εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών

και του Διευθυντή. Παρόμοια, το 59.6% (v=59) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχει πολύ ή πάρα πολύ μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών και το 58.6% (v=58) θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχουν πολύ ή πάρα πολύ τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, το 54.1% (v=52) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό επικοινωνία με τους γονείς και 43.8% (v=42) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν στην πλειοψηφία τους ότι υπάρχει καλό σχολικό κλίμα καθώς αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν καλές συνθήκες στην σχολική μονάδα που εργάζονται.

**Πίνακας 5.** Αποτελέσματα σχετικά με τις συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του δείγματος

|   | Καθόλου |      | Λίγο |       | Μέτρια |       | Πολύ |       | Πάρα πολύ |       |
|---|---------|------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|
|   | v       | %    | v    | %     | v      | %     | v    | %     | v         | %     |
| 1. Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών | 0       | 0.0% | 2    | 2.0%  | 36     | 36.0% | 49   | 49.0% | 13        | 13.0% |
| 2. Εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών                 | 2       | 2.0% | 8    | 8.1%  | 39     | 39.4% | 40   | 40.4% | 10        | 10.1% |
| 3. Εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και Διευθυντή   | 2       | 2.0% | 6    | 6.1%  | 28     | 28.3% | 41   | 41.4% | 22        | 22.2% |
| 4. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων       | 4       | 4.0% | 11   | 11.1% | 25     | 25.3% | 43   | 43.4% | 16        | 16.2% |
| 5. Τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων       | 3       | 3.0% | 9    | 9.1%  | 29     | 29.3% | 47   | 47.5% | 11        | 11.1% |
| 6. Εισαγωγή καινοτομιών                                 | 4       | 4.1% | 16   | 16.3% | 39     | 39.8% | 26   | 26.5% | 13        | 13.3% |
| 7. Επικοινωνία με τους γονείς                           | 6       | 6.3% | 9    | 9.4%  | 29     | 30.2% | 39   | 40.6% | 13        | 13.5% |
| 8. Συνεργασία με την τοπική κοινωνία                    | 8       | 8.3% | 15   | 15.6% | 31     | 32.3% | 33   | 34.4% | 9         | 9.4%  |

Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα σχετικά με το που οφείλονται αυτές οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του δείγματος. Απο τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 78.2% (v=75) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οφείλονται στις ενέργειες της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και το 71.9% (v=69) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί ότι οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι οφείλονται στη στάση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Τέλος, το 84.5% (v=82) των εκπαιδευτικών των διευθυντών θεωρεί ότι οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι οφείλονται σε συνδυασμό των ενεργειών της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και της στάσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 6.** Αποτελέσματα σχετικά με το που οφείλονται αυτές οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές του δείγματος

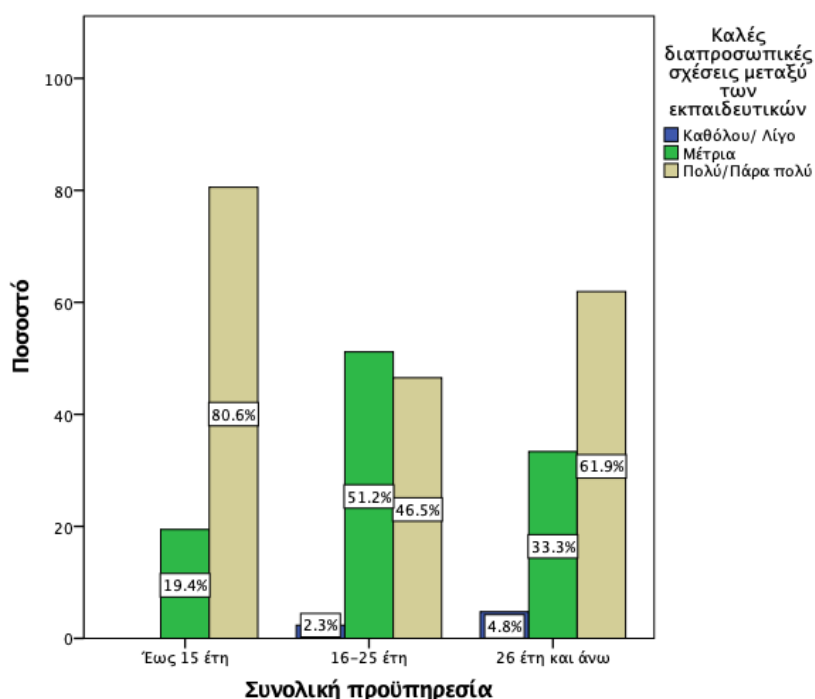
|   | Καθόλου |      | Λίγο |      | Μέτρια |       | Πολύ |       | Πάρα πολύ |       |
|---|---------|------|------|------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|
|   | v       | %    | v    | %    | v      | %     | v    | %     | v         | %     |
| 1. Στις ενέργειες της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας | 0       | 0.0% | 7    | 7.3% | 14     | 14.6% | 57   | 59.4% | 18        | 18.8% |
| 2. Στη στάση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας   | 1       | 1.0% | 4    | 4.2% | 22     | 22.9% | 58   | 60.4% | 11        | 11.5% |
| 3. Σε συνδυασμό των παραπάνω                          | 1       | 1.0% | 3    | 3.1% | 11     | 11.3% | 59   | 60.8% | 23        | 23.7% |

### 6.3.1. Διαφοροποίηση των απόψεων για το σχολικό κλίμα ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην συνέχεια μέσω του ελέγχου  $\chi^2$  διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων για το σχολικό κλίμα ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Απο την ανάλυση προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική εξάρτηση μεταξύ της συνολικής προϋπηρεσίας της εκπαίδευσης με το κατά πόσο υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών;  $\chi^2(4)=10.735$ ,  $p=0.030<0.05$  και με το κατά πόσο υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και Διευθυντή  $\chi^2(4)=10.254$ ,  $p=0.036<0.05$ . Επιπλέον, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική

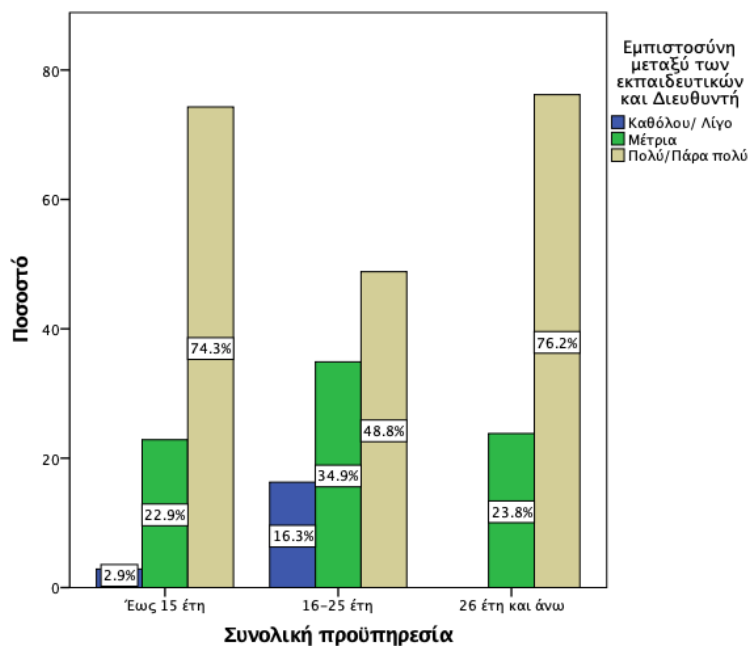
εξάρτηση του φύλου με το κατά πόσο υπάρχει συνεργασία με την τοπική κοινωνία;  $\chi^2(2)=6.540$ .

Από το Διάγραμμα 4 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία έως 15 έτη (80.6%) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία από 16 έως 25 έτη (46.5%) και άνω των 26 ετών (61.9%) ότι υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών.



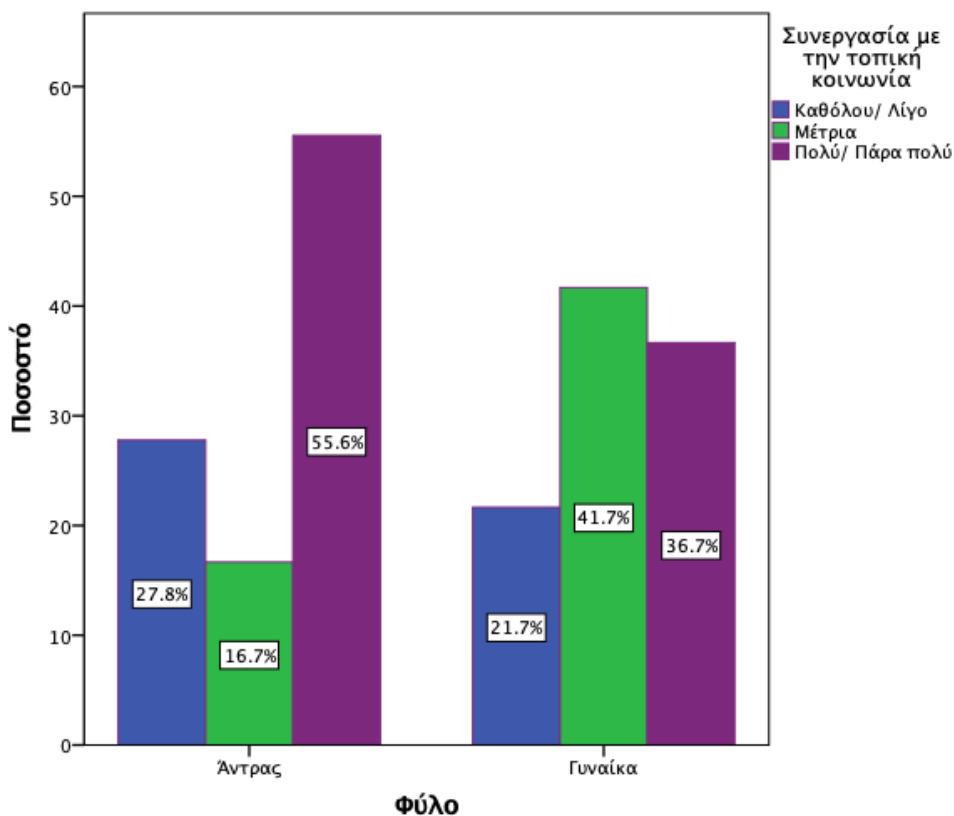
**Διάγραμμα 4.** Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την συνολική προϋπηρεσία τους

Από το Διάγραμμα 5 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία έως 15 έτη (74.3%) και οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία άνω των 26 ετών (76.3%) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία από 16 έως 25 έτη (48.8%) ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία ή με μεγαλύτερη προϋπηρεσία θεωρούν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεταξύ 16 και 25 ετών.



**Διάγραμμα 5.** Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης ως προς την συνολική προϋπηρεσία τους

Από το Διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί (55.6%) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (36.7%) ότι υπάρχει συνεργασία με την τοπική κοινωνία.

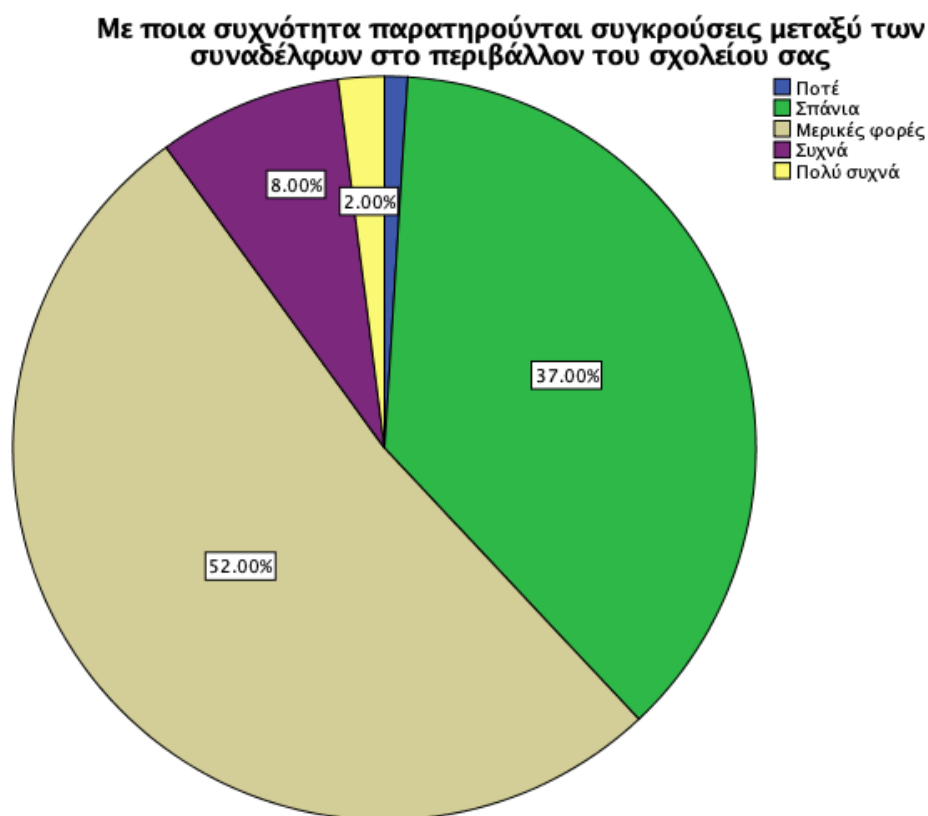


**Διάγραμμα 6.** Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει συνεργασία με την τοπική κοινωνία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών



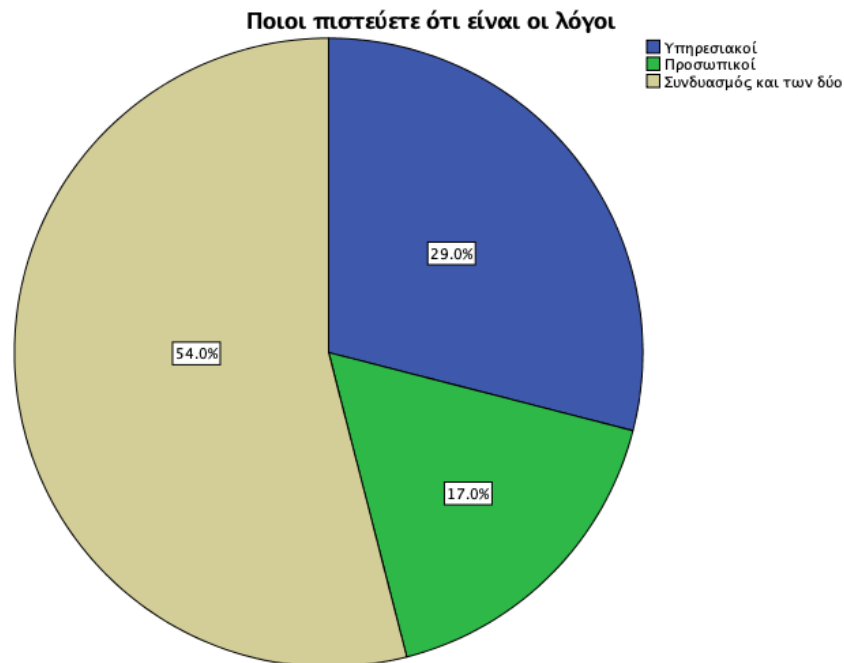
#### 6.4. Αποτελέσματα για τις συγκρούσεις εντός σχολικών μονάδων

Στην επόμενη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με συγκρούσεις εντός σχολικών μονάδων. Από το Διάγραμμα 7 προκύπτει ότι το 52% (n=52) των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων μερικές φορές. Επιπρόσθετα, το 10% (n=10) δήλωσαν ότι εμφανίζονται συγκρούσεις συχνά ή πολύ συχνά ενώ το 39% (n=39), δήλωσαν ότι παρατηρούν συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζονται σπάνια ή ποτέ.



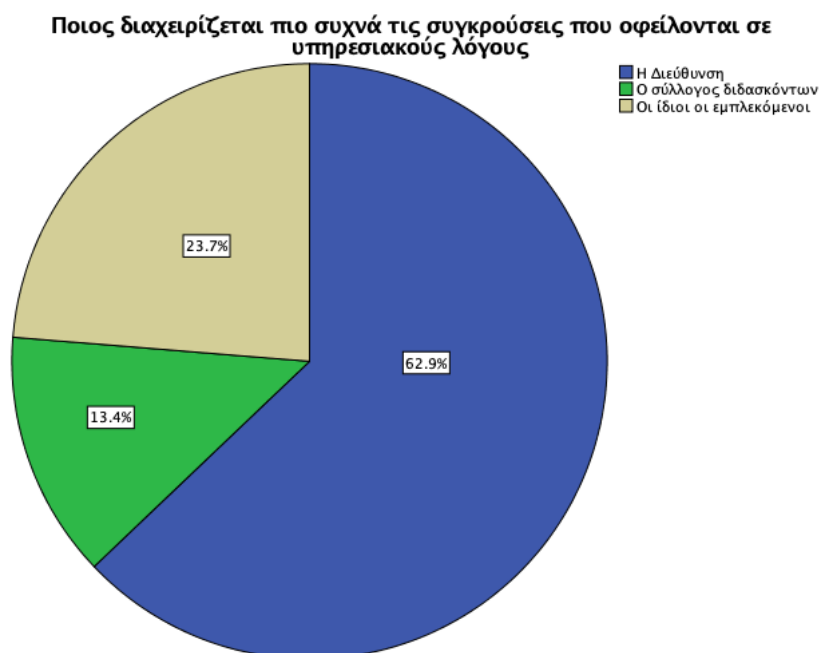
**Διάγραμμα 7.** Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα που παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου

Η επόμενη ερώτηση είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τους λόγους εμφάνισης των συγκρούσεων. Από το Διάγραμμα 8 προκύπτει ότι το 54% (n=54) των συμμετεχόντων αναγνώρισε ως καθοριστικούς λόγους έναν συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Το 29% (n=29) δήλωσε ότι οι συγκρούσεις εμφανίζονται για υπηρεσιακούς λόγους και το 17% (n=17) δήλωσε ότι οι συγκρούσεις εμφανίζονται για προσωπικούς λόγους.



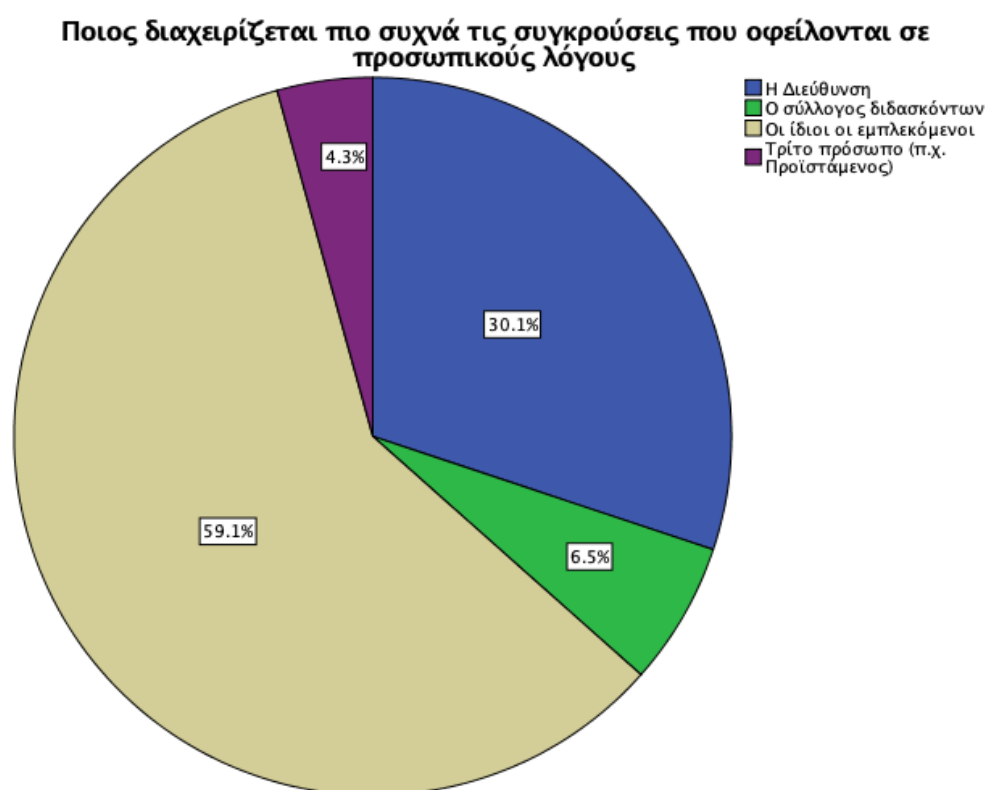
**Διάγραμμα 8.** Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους εμφάνισης των συγκρούσεων

Από το Διάγραμμα 9 προκύπτει ότι το 62.9% (n=61) των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν υπηρεσιακούς λόγους είναι συνήθως δουλειά του διευθυντή. Επιπρόσθετα, το 23.7% (n=23) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αυτές τις συγκρούσεις τις διαχειρίζονται οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι και το 13.4% (n=13) δήλωσαν ότι αυτές τις συγκρούσεις τις διαχειρίζονται οι σύλλογοι διδασκόντων.



**Διάγραμμα 9.** Αποτελέσματα για το ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους

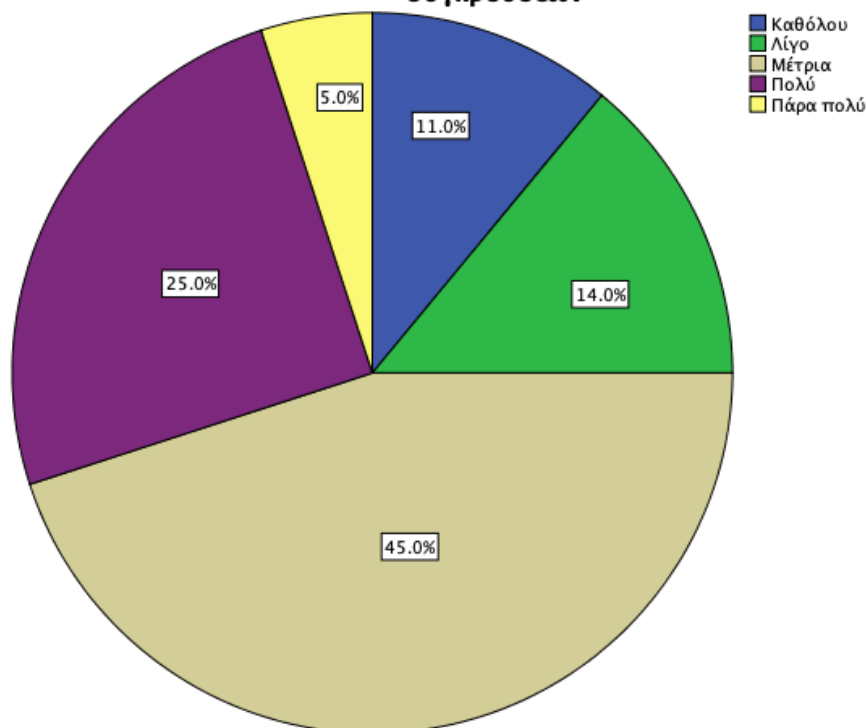
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους. Από το Διάγραμμα 10 προκύπτει ότι το 59.1% (v=55) των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν προσωπικούς λόγους είναι συνήθως δουλειά των ίδιων των εμπλεκόμενων. Επιπρόσθετα, το 30.1% (v=28) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αυτές τις συγκρούσεις τις διαχειρίζονται οι διευθυντές και το 6.5% (v=6) δήλωσαν ότι αυτές τις συγκρούσεις τις διαχειρίζονται οι σύλλογοι διδασκόντων. Τέλος, το 4.3% (v=4) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι η διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν προσωπικούς λόγους είναι συνήθως δουλειά ενός τρίτου προσώπου (πχ προϊστάμενος).



**Διάγραμμα 10.** Αποτελέσματα για το ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους

Στην συνέχεια καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι το 45% (v=45) των εκπαιδευτικών και διευθυντών του δείγματος θεωρούν ότι είναι μέτρια καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, το 30% (v=30) θεωρούν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων και το 25% (v=25) θεωρούν ότι είναι καθόλου ή λίγο πολύ καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είστε καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων**



**Διάγραμμα 11.** Αποτελέσματα για το αν πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων

Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 73.6% (v=70) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σε περιπτώσεις συγκρούσεων αναζητούν την εύρεση συμβιβαστικής λύσης. Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 48.2% (v=41) σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό κάνουν παραχώρηση με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη των εμπλεκομένων. Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αποφεύγει τη διαχείριση των συγκρούσεων (v=12, 14.6%) ή κάνει χρήση εξουσίας με σκοπό την επιβολή λύσης (v=21, 24.7%).

**Πίνακας 7.** Αποτελέσματα για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων

|                     | Καθόλου |       | Λίγο |       | Μέτρια |       | Πολύ |       | Πάρα πολύ |      |
|---------------------|---------|-------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|------|
|                     | v       | %     | v    | %     | v      | %     | v    | %     | v         | %    |
| Αποφυγή διαχείρισης | 32      | 39.0% | 28   | 34.1% | 10     | 12.2% | 11   | 13.4% | 1         | 1.2% |

|  |    |       |    |       |    |       |    |       |    |       |
|--|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Εύρεση<br>συμβιβαστικής<br>λύσης                                     | 0  | 0.0%  | 4  | 4.2%  | 21 | 22.1% | 56 | 58.9% | 14 | 14.7% |
| Χρήση εξουσίας με<br>σκοπό την επιβολή<br>λύσης                      | 18 | 21.2% | 25 | 29.4% | 21 | 24.7% | 17 | 20.0% | 4  | 4.7%  |
| Παραχώρηση με<br>σκοπό την ειρηνική<br>συνύπαρξη των<br>εμπλεκομένων | 4  | 4.7%  | 16 | 18.8% | 24 | 28.2% | 32 | 37.6% | 9  | 10.6% |

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων. Από την ανάλυση προκύπτει ότι το 50.5% (v=48) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι συγκρούσεις συμβάλλουν στην ανάδειξη των προβλημάτων. Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 36.8% (v=35) θεωρούν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι συγκρούσεις οδηγούν σε αναζήτηση βέλτιστων λύσεων. Επιπλέον, το 33.4% (v=31) θεωρούν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι συγκρούσεις οδηγούν σε εκτόνωση των εντάσεων. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων αναγνώρισε ότι μέσα από τις συγκρούσεις επιτυγχάνεται η δημιουργία συνοχής (v=14, 15.5%), βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων (v=10, 11.2%), προσωπική ανάπτυξη (v=9, 10%) και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (v=9, 10%).

**Πίνακας 8.** Αποτελέσματα για τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων

|                                  | Καθόλου                 |       | Λίγο |       | Μέτρια |       | Πολύ  |       | Πάρα πολύ |      |
|----------------------------------|-------------------------|-------|------|-------|--------|-------|-------|-------|-----------|------|
|                                  | v                       | %     | v    | %     | v      | %     | v     | %     | v         | %    |
|                                  | Ανάδειξη<br>προβλημάτων | 4     | 4.2% | 13    | 13.7%  | 30    | 31.6% | 42    | 44.2%     | 6    |
| Αναζήτηση<br>βέλτιστων<br>λύσεων | 9                       | 9.5%  | 10   | 10.5% | 41     | 43.2% | 31    | 32.6% | 4         | 4.2% |
| Εκτόνωση<br>εντάσεων             | 6                       | 6.5%  | 16   | 17.2% | 40     | 43.0% | 29    | 31.2% | 2         | 2.2% |
| Δημιουργία<br>συνοχής            | 28                      | 31.1% | 22   | 24.4% | 26     | 28.9% | 12    | 13.3% | 2         | 2.2% |

|  |    |       |    |       |    |       |   |       |   |      |
|--|----|-------|----|-------|----|-------|---|-------|---|------|
| Βελτίωση<br>διαπροσωπικών<br>σχέσεων         | 19 | 21.3% | 26 | 29.2% | 34 | 38.2% | 9 | 10.1% | 1 | 1.1% |
| Προσωπική<br>ανάπτυξη                        | 29 | 31.9% | 27 | 29.7% | 26 | 28.6% | 8 | 8.8%  | 1 | 1.1% |
| Βελτίωση της<br>εκπαιδευτικής<br>διαδικασίας | 26 | 28.9% | 25 | 27.8% | 30 | 33.3% | 7 | 7.8%  | 2 | 2.2% |

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τους παράγοντες που βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Από την ανάλυση προκύπτει ότι το 97.9% (v=92) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σημαντικός παράγοντας που βοηθά τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αναγνώρισαν ως καθοριστικούς παράγοντες την εμπειρία (v=90, 92.8%), τη δίκαιη αντιμετώπιση (v=89, 91.8%), την ειλικρίνεια, την ακεραιότητα και τη διάφανη διοίκηση (v=88, 90.7%), τις ηγετικές ικανότητες (v=81, 85.3%) και το δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων (v=81, 85.3%). Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 71.3% (v=67) δήλωσαν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σημαντικός παράγοντας που βοηθά τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι οι επιστημονικές γνώσεις στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

**Πίνακας 9.** Αποτελέσματα για τους παράγοντες που βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

|   | Καθόλου |      | Λίγο |      | Μέτρια |       | Πολύ |       | Πάρα πολύ |       |
|---|---------|------|------|------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|
|   | v       | %    | v    | %    | v      | %     | v    | %     | v         | %     |
| Επιστημονικές<br>γνώσεις στη<br>Διοίκηση της<br>Εκπαίδευσης | 0       | 0.0% | 5    | 5.3% | 22     | 23.4% | 47   | 50.0% | 20        | 21.3% |
| Εμπειρία  | 0       | 0.0% | 1    | 1.0% | 6      | 6.2%  | 41   | 42.3% | 49        | 50.5% |
| Επικοινωνιακές<br>δεξιότητες                                | 0       | 0.0% | 1    | 1.1% | 1      | 1.1%  | 45   | 47.9% | 47        | 50.0% |
| Δίκαιη αντιμετώπιση   | 0       | 0.0% | 2    | 2.1% | 6      | 6.2%  | 42   | 43.3% | 47        | 48.5% |
| Η ειλικρίνεια, η<br>ακεραιότητα και η<br>διάφανη διοίκηση   | 0       | 0.0% | 3    | 3.1% | 6      | 6.2%  | 38   | 39.2% | 50        | 51.5% |
| Ηγετικές ικανότητες   | 1       | 1.1% | 2    | 2.1% | 11     | 11.6% | 36   | 37.9% | 45        | 47.4% |

|   |   |      |   |      |    |       |    |       |    |       |
|---|---|------|---|------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Δημοκρατικός<br>τρόπος λήψης<br>αποφάσεων | 0 | 0.0% | 2 | 2.0% | 15 | 15.3% | 38 | 38.8% | 43 | 43.9% |
|---|---|------|---|------|----|-------|----|-------|----|-------|

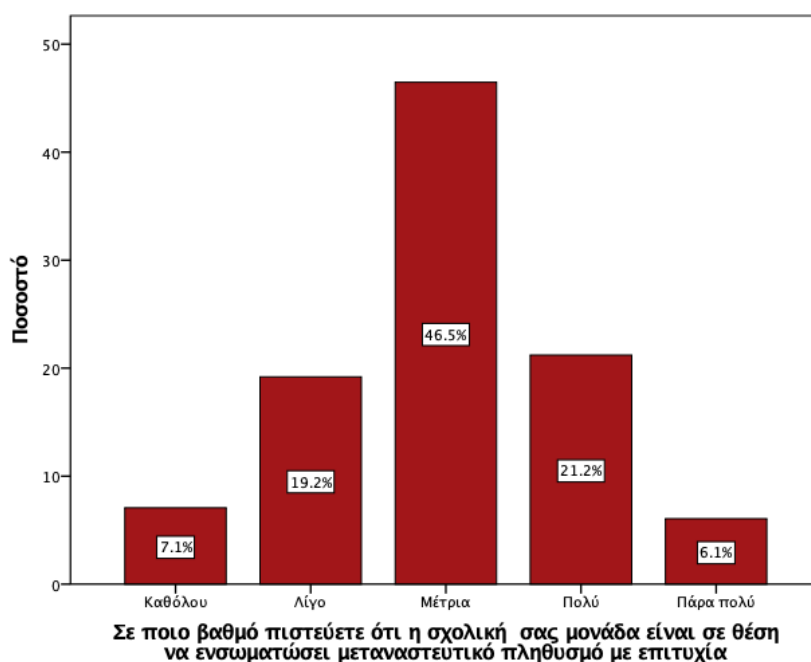
Τέλος, Πίνακα 10 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διευθέτηση των συγκρούσεων. Από την ανάλυση προκύπτει ότι το 91.9% (v=90) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η στάση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αναγνώρισαν ως καθοριστικούς παράγοντες την ικανή σχολική ηγεσία (v=89, 91.8%), την επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων (v=76, 77.5%) και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (v=69, 71.2%). Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 62.5% (v=60) δήλωσαν ότι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μικρότερο ποσοστό αναγνώρισαν τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματικότερη διευθέτηση των συγκρούσεων (v=41, 43.2%).

**Πίνακας 10.** Αποτελέσματα για τους παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διευθέτηση των συγκρούσεων

|  | Καθόλου |      | Λίγο |       | Μέτρια |       | Πολύ |       | Πάρα πολύ |       |
|--|---------|------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|
|  | v       | %    | v    | %     | v      | %     | v    | %     | v         | %     |
| Η ικανή σχολική ηγεσία   | 0       | 0.0% | 2    | 2.1%  | 6      | 6.2%  | 45   | 46.4% | 44        | 45.4% |
| Η στάση των εκπαιδευτικών  | 0       | 0.0% | 1    | 1.0%  | 7      | 7.1%  | 58   | 59.2% | 32        | 32.7% |
| Η επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων | 1       | 1.0% | 1    | 1.0%  | 20     | 20.4% | 41   | 41.8% | 35        | 35.7% |
| Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών                                   | 1       | 1.0% | 2    | 2.1%  | 25     | 25.8% | 44   | 45.4% | 25        | 25.8% |
| Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού                       | 1       | 1.0% | 9    | 9.4%  | 26     | 27.1% | 33   | 34.4% | 27        | 28.1% |
| Οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές                             | 8       | 8.4% | 17   | 17.9% | 29     | 30.5% | 24   | 25.3% | 17        | 17.9% |

## 6.5. Ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα

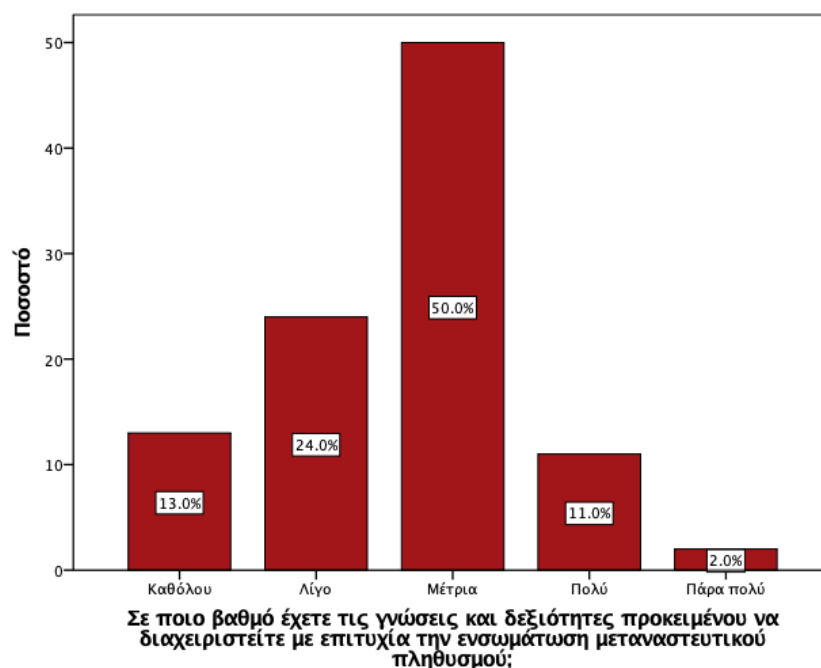
Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα. Από το Διάγραμμα 12 προκύπτει ότι το 46.5% (n=46) των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα που εργάζονται έχει μετρίου βαθμού δυνατότητες ώστε να μπορεί να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό. Επιπρόσθετα, το 28.3% (n=27) δήλωσαν ότι η σχολική τους μονάδα σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό είναι σε θέση να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό. Αντίθετα, το 26.3% (n=26) δήλωσαν ότι η σχολική τους μονάδα δεν έχει καθόλου ή έχει σε μικρό βαθμό την δυνατότητα να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό.



**Διάγραμμα 12.** Αποτελέσματα για το αν πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα που εργάζονται είναι σε θέση να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό

Από το Διάγραμμα 13 προκύπτει ότι το 50% (n=50) των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι έχουν σε μέτριο βαθμό γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού. Επιπλέον, το 13% (n=13) πιστεύουν ότι έχουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού. Αντίθετα, το 27% (n=27) πιστεύουν ότι δεν έχουν καθόλου ή έχουν σε μικρό βαθμό γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού.





**Διάγραμμα 13.** Αποτελέσματα για το αν πιστεύουν ότι έχουν γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία. Απο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών του δείγματος προέκυψε ότι το 84.7% (n=83) πιστεύουν ότι οι γλωσσικές διαφορές είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνώρισαν ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία τις πολιτισμικές διαφορές (n=50, 53.2%), τις αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών (n=50, 52.6%), τις αντιδράσεις των γονέων (n=56, 59%) και τις αντιδράσεις των μαθητών (n=50, 52.1%). Μικρότερο ποσοστό αναγνώρισε ως σημαντικούς παράγοντες τις θρησκευτικές διαφορές (n=43, 45.2%), τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών (n=42, 44.7%), τις αντιδράσεις της Διεύθυνσης (n=36, 38.3%) και τις υλικοτεχνικές υποδομές (n=40, 42.5%).

**Πίνακας 11.** Αποτελέσματα για τους παράγοντες δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία

| Καθόλου |   | Λίγο |   | Μέτρια |   | Πολύ |   | Πάρα πολύ |   |
|---------|---|------|---|--------|---|------|---|-----------|---|
| v       | % | v    | % | v      | % | v    | % | v         | % |
|         |   |      |   |        |   |      |   |           |   |

|                               |    |       |    |       |    |       |    |       |    |       |
|-------------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Πολιτισμικές διαφορές         | 3  | 3.2%  | 17 | 18.1% | 24 | 25.5% | 40 | 42.6% | 10 | 10.6% |
| Θρησκευτικές διαφορές         | 7  | 7.4%  | 20 | 21.1% | 25 | 26.3% | 29 | 30.5% | 14 | 14.7% |
| Γλωσσικές διαφορές            | 0  | 0.0%  | 4  | 4.1%  | 11 | 11.2% | 45 | 45.9% | 38 | 38.8% |
| Αντιδράσεις τοπικών κοινωνιών | 6  | 6.3%  | 12 | 12.6% | 27 | 28.4% | 31 | 32.6% | 19 | 20.0% |
| Αντιδράσεις γονέων            | 7  | 7.4%  | 11 | 11.6% | 21 | 22.1% | 34 | 35.8% | 22 | 23.2% |
| Αντιδράσεις μαθητών           | 6  | 6.3%  | 14 | 14.6% | 26 | 27.1% | 33 | 34.4% | 17 | 17.7% |
| Αντιδράσεις εκπαιδευτικών     | 12 | 12.8% | 15 | 16.0% | 25 | 26.6% | 29 | 30.9% | 13 | 13.8% |
| Αντιδράσεις Διεύθυνσης        | 15 | 16.0% | 20 | 21.3% | 23 | 24.5% | 19 | 20.2% | 17 | 18.1% |
| Υλικοτεχνικές υποδομές        | 11 | 11.7% | 20 | 21.3% | 23 | 24.5% | 24 | 25.5% | 16 | 17.0% |

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα σχετικά με προβλήματα που προκαλεί η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα. Απο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών του δείγματος προέκυψε ότι το 46.4% (v=45) πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενισχύει φαινόμενα εκφοβισμού. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων αναγνώρισαν ότι η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό προκαλεί τη διαχείριση αντιδράσεων γονέων (v=40, 42.%), πειθαρχικά παραπτώματα (v=32, 34.4%), μείωση της δυναμικής της τάξης (v=32, 34.1%) και προβλήματα στην τήρηση εκπαιδευτικού χρονοπρογραμματισμού (v=31, 33.4%).

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα για τα προβλήματα που προκαλεί η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα

|                                | Καθόλου |      | Λίγο |       | Μέτρια |       | Πολύ |       | Πάρα πολύ |      |
|--------------------------------|---------|------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|------|
|                                | v       | %    | v    | %     | v      | %     | v    | %     | v         | %    |
| Διαχείριση αντιδράσεων μαθητών | 7       | 7.4% | 18   | 18.9% | 46     | 48.4% | 24   | 25.3% | 0         | 0.0% |
| Διαχείριση αντιδράσεων γονέων  | 6       | 6.3% | 12   | 12.6% | 37     | 38.9% | 36   | 37.9% | 4         | 4.2% |
| Πειθαρχικά παραπτώματα         | 5       | 5.4% | 20   | 21.5% | 36     | 38.7% | 29   | 31.2% | 3         | 3.2% |

|  |    |       |    |       |    |       |    |       |   |      |
|--|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|---|------|
| Φαινόμενα εκφοβισμού<br>(Bullying)           | 3  | 3.1%  | 16 | 16.5% | 33 | 34.0% | 38 | 39.2% | 7 | 7.2% |
| Μείωση της δυναμικής<br>της τάξης            | 2  | 2.1%  | 24 | 25.5% | 36 | 38.3% | 26 | 27.7% | 6 | 6.4% |
| Τήρηση εκπαιδευτικού<br>χρονοπρογραμματισμού | 1  | 1.1%  | 19 | 20.4% | 42 | 45.2% | 25 | 26.9% | 6 | 6.5% |
| Διαχείριση<br>υλικοτεχνικών<br>υποδομών      | 18 | 20.0% | 15 | 16.7% | 39 | 43.3% | 10 | 11.1% | 8 | 8.9% |

Τέλος, στον Πίνακα 13 δίνονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα σχετικά με για παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού. Απο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών του δείγματος προέκυψε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό πιστεύει ότι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού είναι η στάση της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας (v=89, 90.9%) και η στάση των εκπαιδευτικών (v=89, 90.9%). Επιπλέον, πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού είναι η επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (v=87, 89.7%), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (v=79, 83.1%), η στήριξη των σχολικών μονάδων από την τοπική κοινωνία (v=83, 85.6%) και η στήριξη των σχολικών μονάδων από την Πολιτεία (v=88, 90.7%).

**Πίνακας 13.** Αποτελέσματα για παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού

|  | Καθόλου |      | Λίγο |      | Μέτρια |      | Πολύ |       | Πάρα πολύ |       |
|--|---------|------|------|------|--------|------|------|-------|-----------|-------|
|  | v       | %    | v    | %    | v      | %    | v    | %     | v         | %     |
| Η στάση της Διεύθυνσης<br>της σχολικής μονάδας                               | 0       | 0.0% | 2    | 2.0% | 7      | 7.1% | 57   | 58.2% | 32        | 32.7% |
| Η στάση των<br>εκπαιδευτικών   | 0       | 0.0% | 2    | 2.0% | 7      | 7.1% | 47   | 48.0% | 42        | 42.9% |
| Η επιμόρφωση της<br>Διεύθυνσης σχετικά με<br>τη Διαπολιτισμική<br>Εκπαίδευση | 0       | 0.0% | 2    | 2.1% | 8      | 8.2% | 59   | 60.8% | 28        | 28.9% |

|   |   |      |   |      |    |       |    |       |    |       |
|---|---|------|---|------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Η επιμόρφωση των<br>εκπαιδευτικών σχετικά<br>με τη Διαπολιτισμική<br>Εκπαίδευση | 0 | 0.0% | 1 | 1.1% | 15 | 15.8% | 35 | 36.8% | 44 | 46.3% |
| Η στήριξη των<br>σχολικών μονάδων από<br>την τοπική κοινωνία                    | 0 | 0.0% | 1 | 1.0% | 13 | 13.4% | 42 | 43.3% | 41 | 42.3% |
| Η στήριξη των<br>σχολικών μονάδων από<br>την Πολιτεία                           | 0 | 0.0% | 1 | 1.0% | 8  | 8.2%  | 50 | 51.5% | 38 | 39.2% |

---

## Μέρος Γ. Ερμηνεία/ Συζήτηση των Πορισμάτων- Συμπερασματικές παρατηρήσεις- Προτάσεις

Σύμφωνα με τα στοιχεία της EUROSTAT<sup>1</sup>, από το 2010 έως το 2016 καταχωρήθηκαν στα κράτη μέλη της ΕΕ περίπου 4.150.000 (εκτός ΕΕ28) αιτήσεις ασύλου για πρώτη φορά. Οι εισροές αιτούντων άσυλο αυξήθηκαν δραματικά κατά τα έτη 2015-2016, όταν περίπου 2,5 εκατομμύρια (εκτός ΕΕ28) αιτούντες άσυλο έφθασαν στην ΕΕ. Το 2016, 1.205.804 αιτούντες άσυλο πρώτης αιτήσεως (εκτός ΕΕ28) υπέβαλαν αίτηση για διεθνή προστασία στα κράτη μέλη της ΕΕ. το 2015 υπήρχαν 1.257.030, σε σύγκριση με μόνο 562.680 το 2014.

Οι εισροές αυτές δημιουργούν μεγάλες πιέσεις σε πολλές χώρες και περιοχές της Ευρώπης, και ιδιαίτερα στην Ιταλία, την Ελλάδα καθώς και στην Τουρκία, που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή ως σημεία εισόδου στην ΕΕ. Η Ελλάδα και η Ιταλία είναι τα σημαντικότερα σημεία εισόδου στη θάλασσα. Η Ιταλία έλαβε το δεύτερο μεγαλύτερο αριθμό αιτούντων άσυλο (και αιτούντες για πρώτη φορά) μετά τη Γερμανία το 2016, ενώ η Ουγγαρία ήταν η δεύτερη χώρα στην ΕΕ28 για αριθμό αφίξεων το 2015.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής ιεραρχίας, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι ο ρόλος του είναι μικρής σημασίας. Αντίθετα, ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, αφού είναι ο κύριος συντονιστής σε ένα ευαίσθητο κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο. Σε ένα κόσμο που αλλάζει με ταχείς ρυθμούς, το σχολείο δεν χρειάζεται απλά έναν εκτελεστικό υπάλληλο στο ρόλο του διευθυντή. Χρειάζεται ένα σχολικό ηγέτη που θα βοηθήσει στην εδραίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, τον παιδαγωγό που θα εμπνεύσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συντονιστούν και να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη της αποστολής του σχολείου, αυτόν που θα διαχειριστεί δίκαια και αποτελεσματικά κάθε σύγκρουση αλλά και αυτόν που θα φροντίσει για την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών.

Είναι συχνό φαινόμενο κάθε αλλαγή που υφίσταται μια σχολική μονάδα να ακολουθείται από συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται στην αντίσταση στην αλλαγή, η οποία μπορεί να οφείλεται είτε σε εναντίωση για την αναγκαιότητά της, είτε λόγω της αναστάτωσης που προκαλεί. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (1992:264) η σύγκρουση

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics).

ορίζεται ως «η κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας». Επίσης σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2011), η σύγκρουση ορίζεται ως η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι διαφορά στοχοθεσίας και ενεργειών των ατόμων που αποστασιοποιούνται μέσα από αντιθετικές ενέργειες και εδράζεται σε μια σειρά μεταβλητών όπως η κινητικότητα του προσωπικού, η έλλειψη υλικών πόρων, οι οργανωτικές αδυναμίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία σύγκρουσης έχει διάφορες εκφάνσεις. Σύμφωνα με τον Thomas (1992), η σύγκρουση έχει τρία χαρακτηριστικά:

- α) Είναι θέμα μη συναντίληψης. Ίσως υπάρχουν αίτια για σύγκρουση αλλά αυτή να μην εκδηλωθεί ποτέ και αντίστροφα, να μην υπάρχουν προφανή αίτια και αυτή να υφίσταται.
- β) Υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη.
- γ) Τίθεται θέμα παρεμπόδισης, αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων.

Προκείμενου οι συγκρούσεις, που αναπόφευκτα λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα, να μην διαταράξουν την ομαλή λειτουργία της ο διευθυντής της θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να δημιουργήσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα. Η συνεργασία, η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή επικοινωνία, και η συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και είναι κάποιοι από τους παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2002). Επιπλέον είναι καθοριστικός και ο τρόπος που αυτός αντιλαμβάνεται τις συγκρούσεις έτσι ώστε να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, αλλά και εποικοδομητικά.

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπούσε να συνεισφέρει στη γνώση σχετικά με ένα θέμα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπες ολοένα και περισσότερες σχολικές μονάδες, αυτό της ενσωμάτωσης του μεταναστευτικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον. Μια τέτοια αλλαγή είναι αναμενόμενο ότι είναι πιθανόν να προκαλέσει συγκρούσεις οι οποίες είναι δυνατόν να διαταράξουν την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Με δεδομένο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που καλείται να διαχειριστεί τις αλλαγές, αλλά και τις συγκρούσεις είναι σημαντικό να διερευνηθεί η άποψη τους σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πιθανόν να αναδείξουν όλες τις πτυχές του υπό μελέτη θέματος, αλλά και κατά πόσο οι διευθυντές αισθάνονται καταρτισμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν αυτή τη

νέα κατάσταση. Συγκεκριμένα οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την κατάρτιση τους ενδεχομένως να βοηθήσουν το αρμόδιο Υπουργείο να σχεδιάσει αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης για τους διευθυντές τα οποία θα συντελέσουν στην όχι μόνο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, ώστε αυτές να επιτελέσουν το σημαντικό σκοπό τους.

Το πρώτο ερευνητικό αφορούσε το ποια είναι η άποψη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την δυνατότητα των σχολικών μονάδων να ενσωματώσουν με επιτυχία μεταναστευτικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περίπου 7 στους 10 εκπαιδευτικούς και διευθυντές θεωρούν ότι η σχολική μονάδα που εργάζονται έχει μετρίου βαθμού δυνατότητες ώστε να μπορεί να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό.

Το δεύτερο ερευνητικό αφορούσε το αν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών και διευθυντών δεν είχαν κατάρτιση σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το πιο συνηθισμένο μέσο κατάρτισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η συμμετοχή σε σεμινάρια. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να ενισχύσουν ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν την έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης των σχολικών μονάδων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995; Σαϊτής 2002; Πασιαρδή, 2004). Σε αυτές τις έρευνες αναδείχθηκε το θέμα της σημαντικότητας της επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης των σχολικών μονάδων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς το ποσοστό διευθυντών που είχαν λάβει επιμόρφωση κυμαινόταν από 30% έως 50%.

Το τρίτο ερευνητικό αφορούσε τους τρόπους αντιμετώπιζον οι διευθυντές τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες που εργάζονται παρατηρήθηκε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, περίπου 6 στους 10 συμμετέχοντες αναγνώρισε ότι στην σχολική μονάδα που εργάζονται υπάρχουν πολύ ή πάρα πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή. Επιπρόσθετα, 7 με 8 στους 10 συμμετέχοντες αναγνώρισε ότι οι συνθήκες στη σχολική μονάδα που εργάζονται οφείλονται στις ενέργειες της Διεύθυνσης της

σχολικής μονάδας, στη στάση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και σε συνδυασμό των ενεργειών της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και της στάσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα αναφορικά με την εμφάνιση συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος έδειξε ότι 6 στους 10 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων κάποιες φορές ή σε συχνό βαθμό. Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους εμφάνισης των συγκρούσεων η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνώρισε ως καθοριστικούς λόγους έναν συνδυασμό υπηρεσιακών και προσωπικών λόγων. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν υπηρεσιακούς λόγους είναι συνήθως δουλειά του διευθυντή ενώ η διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν προσωπικούς λόγους είναι συνήθως δουλειά των ίδιων των εμπλεκόμενων. Τα αποτελέσματα σχετικά με την κατάρτιση τους σε θέματα συγκρούσεων έδειξαν ότι περίπου 8 στους 10 συμμετέχοντες θεωρούν ότι έχουν τουλάχιστον μια μέτρια κατάρτιση για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι οι 7 στους 10 συμμετέχοντες σε περιπτώσεις συγκρούσεων αναζητούν την εύρεση συμβιβαστικής λύσης. Στο χώρο των σχολείων έρευνες αποδεικνύουν ότι οι διαχειριστές των συγκρούσεων χρησιμοποιούν πιο πολύ τη στρατηγική του συμβιβασμού για να επιλύουν τις διενέξεις και οι διαχειριστές πρέπει να λειτουργούν ως μεσολαβητές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ συγκρουόμενων πλευρών με τη χρήση συμβιβαστικών στρατηγικών (Monchak 1994; Balay 2006). Τα αποτελέσματα σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων έδειξαν ότι οι συγκρούσεις συμβάλλουν κυρίως στην ανάδειξη των προβλημάτων και σε μικρότερο βαθμό οδηγούν σε αναζήτηση βέλτιστων λύσεων. Τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων έδειξαν ότι σημαντικοί παράγοντες είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η εμπειρία, η δίκαιη αντιμετώπιση, η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η διάφανη διοίκηση, οι ηγετικές και ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι σημαντικοί παράγοντες στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η στάση των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι συμμετέχοντες διευθυντές και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν σε μέτριο βαθμό γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστούν με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν ευρήματα άλλων



ερευνών σχετικά με την ελλιπή κατάρτιση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Nagda & Gurin, 2007; Abell, 2008; Androussou, Dragonas & Magos, 1999; Magos & Georgopoulos, 2001)

Τα αποτελέσματα σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα για τους παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού έδειξαν ότι σημαντικοί παράγοντες είναι οι γλωσσικές διαφορές ενώ σε μικρότερο βαθμό αναγνώρισαν τις πολιτισμικές διαφορές τις αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών, τις αντιδράσεις των γονέων και τις αντιδράσεις των μαθητών. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι ο νέος πολιτισμικός χαρακτήρας της τάξης είναι ένα από τα θέματα για την εκπαίδευση στον Δυτικό κόσμο. Μια έρευνα ανέφερε ότι οι μαθητές της Ανατολικής Ασίας δεν είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ή να μιλήσουν στην πολυπολιτισμική τάξη γιατί μαθαίνουν σε ένα νέο περιβάλλον που δεν τους είναι εξοικειωμένο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορεί να έχουν προβλήματα επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης επειδή οι μαθητές δεν προσαρμόζονται στο περιβάλλον της τάξης και αυτό αρκετές φορές επιδεινώνεται από τα γλωσσικά ελλείματα των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες (Cooper, Helmes & Ho, 2004). Η ίδια μελέτη έδειξε ότι ορισμένες δραστηριότητες στην πολυπολιτισμική τάξη, όπως ομαδική μελέτη, διαλέξεις, ατομική μάθηση ή συνεργατική μάθηση, που απαιτούν αλληλεπίδραση και επικοινωνία, μπορεί να μην είναι εφικτή με όλους τους μαθητές. Έτσι, ένα νέο, άγνωστο περιβάλλον είναι ένα ζήτημα για μερικούς μαθητές που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, διότι αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφέρει πολιτισμικά (Cooper, Helmes & Ho, 2004).

Τα αποτελέσματα σχετικά με το έκτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι περίπου 1 στους 2 διευθυντές και εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενισχύει φαινόμενα εκφοβισμού και προκαλεί τη διαχείριση αντιδράσεων γονέων. Επιπρόσθετα, περίπου 1 στους 3 διευθυντές και εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα προκαλεί πειθαρχικά παραπτώματα, προκαλεί μείωση της δυναμικής της τάξης και προβλήματα στην τήρηση εκπαιδευτικού χρονοπρογραμματισμού. Τα ευρήματα αυτά έχουν υποστηριχθεί και από άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι η ενσωμάτωση μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα στον προγραμματισμό της τάξης και προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών (Galindo & Sheldon, 2012) ενώ κάποιες φορές έχει παρατηρηθεί και χαμηλότερη αποτελεσματικότητα της τάξης που ισοδυναμεί με

χαμηλότερη δυναμική της τάξης καθώς η διαδικασία της διδασκαλίας προχωρά με αργότερους ρυθμούς (Wagner et al., 2012).

Τέλος, τα αποτελέσματα σχετικά με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού είναι η στάση της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, η στάση των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η στήριξη των σχολικών μονάδων από την τοπική κοινωνία και η στήριξη των σχολικών μονάδων από την Πολιτεία. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν την ανάγκη σωστής και στοχευμένης επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με σκοπό την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν επιδείξει σχετικές έρευνες (Goddard, 2015; Spring, 2018; Theoharis, & Causton-Theoharis, 2010; Dimmock & Walker, 2005) που υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση είναι μείζονος σημασίας σε μια αποτελεσματική διαχείριση σχολικών μονάδων που καλούνται να ενσωματώσουν μεταναστευτικούς πληθυσμούς.

### **Προτάσεις προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού**

Η αυξημένη μετανάστευση σε μια χώρα δημιουργεί νέες προκλήσεις και οι ηγέτες των σχολείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Πολλοί διευθυντές και δάσκαλοι φαίνονται αβέβαιοι και ανασφαλείς σχετικά με τον τρόπο αντίδρασης σε αυτή την κατάσταση. Σχεδόν οι μισοί από τους διευθυντές που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη είχαν επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπήρχαν εξαιρέσεις και ένας μικρός αριθμός διευθυντών υιοθέτησε μια κάπως διαφορετική στάση που έδειχνε προοπτικές κρίσιμης πολυπολιτισμικότητας που ενσωματώνονται στην ηγεσία της κρίσιμης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα προγράμματα προετοιμασίας για τους ηγέτες/διευθυντές των σχολείων συχνά επικεντρώνονται κυρίως στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Αυτή η στενή έμφαση, υποστηρίζει ο Cambron-McCabe και ο McCarthy (2005), αδυνατεί να προετοιμάσει τους διευθυντές των σχολείων να αναλάβουν τη δύσκολη εργασία που απαιτεί μετατόπιση των αξιών, των στάσεων και των πρακτικών και περιορίζει την

ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν θεμελιώδη ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Για προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών ηγετών για την προώθηση ενός προσανατολισμού της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι μελλοντικοί ηγέτες των σχολείων πρέπει να έχουν ευκαιρίες να προβληματιστούν κριτικά για τις αξίες και τις πρακτικές τους καθώς και για τον αντίκτυπό τους στην κοινότητα (Scheurich & Skrla 2003). Για παράδειγμα, αυτές οι ευκαιρίες μπορεί να περιλαμβάνουν μια σειρά από ιδέες: συμμετοχή στην έρευνα σε πεδία σχετικά με την καταπίεση και τις διακρίσεις, παρακολούθηση επιτυχημένων διευθυντών σε σχολεία στα οποία η κοινωνική δικαιοσύνη βρίσκεται στο επίκεντρο της μάθησης και της ηγεσίας, συμμετοχή σε εργαστήρια που αναλύουν εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τον ρατσισμό και εξετάζουν τα στερεότυπα διευκολύνοντας τη δημιουργία ή / και την προσαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο σχολικό επίπεδο και ανάπτυξη κοινωνικά δίκαιων πρακτικών μεταξύ όλων των ατόμων εντός της σχολικής κοινότητας (Pounder et al., 2002; Billot et al., 2007). Με άλλα λόγια, αυτό που χρειάζεται στα προγράμματα προετοιμασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να προετοιμαστεί ένας νέος τύπος σχολικού ηγέτη που είναι αποφασισμένα να επιτύχει την κοινωνική δικαιοσύνη και αντλεί από πολλούς τομείς (π.χ. πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία, πολιτική θεωρία, πολιτιστικές σπουδές κλπ.) (Cambron-McCabe & McCarthy 2005).

Τόσο στο συστημικό όσο και στο σχολικό επίπεδο, πρέπει να δημιουργηθούν διαδικασίες για τη διευκόλυνση των συνομιλιών που θα οδηγήσουν στην επαναπροσδιορισμό της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Theoharis 2007). Καθορισμός της ισότητας στην ατζέντα πολιτικής, εξετάζοντας πώς τα προγράμματα σπουδών, οι πειθαρχικές πολιτικές και οι στρατηγικές εγγραφής αποκλείουν ορισμένους μαθητές. Ανάπτυξη σχολών και οργανισμών χωρίς αποκλεισμούς εφαρμόζοντας στις καθημερινές πρακτικές τις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας, επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου και η δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ του σχολείου, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας είναι μερικές συστάσεις που μπορούν να προωθηθούν (Dimmock & Walker 2005; Blackmore 2006). Σε προσωπικό επίπεδο, είναι σημαντικό να παρασχεθούν συνεχείς ευκαιρίες για κριτική αντανάκλαστικότητα, στην οποία οι σχολικοί ηγέτες να εκφράζουν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον αντίκτυπο των δράσεών τους στους μαθητές και στην ευρύτερη κοινότητα. Μέσα από μια νέα γλώσσα και πρακτική της κριτικής, οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να διαμορφώσουν σταδιακά ένα νέο λόγο με βαθιές επιπτώσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη, την πολυμορφία και την πολυπολιτισμικότητα.

## Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, συνιστώ τις ακόλουθες μελλοντικές μελέτες.

- Οι ερευνητές θα πρέπει να μετρήσουν εμπειρικά τις αντιλήψεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών προς την πολυπολιτισμική ηγεσία για να αναπτύξουν πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα.
- Οι ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν τα χαρακτηριστικά ηγεσίας των επιτυχημένων διευθυντών των πολυπολιτισμικών σχολείων. Περιορίσαμε την ανάλυση αυτής της μελέτης από τα άτομα που έχουν τακτική επαφή με τους διευθυντές και μπορούν να παράσχουν τις περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις μορφές ηγεσίας των εντολέων και τις πρακτικές αυτών των αρχών στις πολυπολιτισμικές σχολές. η οριοθέτηση προϋποθέτει ότι όλοι οι διευθυντές διαθέτουν χαρακτηριστικά ηγεσίας που τους χαρακτηρίζουν ως επιτυχημένους ηγέτες στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Υπό το πρίσμα των πορισμάτων της παρούσας μελέτης, οι μελλοντικοί ερευνητές μπορεί να χρειαστεί να καθορίσουν τις επιδόσεις του σχολείου και να συμπεριλάβουν τους διευθυντές που προέρχονται από επιτυχημένα πολυπολιτισμικά σχολεία. Οι μελλοντικοί ερευνητές μπορεί να χρειαστεί να καθορίσουν δείκτες επιτυχίας για να προσελκύσουν δυνητικούς διευθυντές σχολείων που θα συμμετάσχουν στις μελέτες αυτές.
- Για να αναπτυχθεί ένα πιο εκτεταμένο εννοιολογικό πλαίσιο για την επίδραση του ηγετικού στυλ στα πολυπολιτισμικά σχολεία, οι ερευνητές θα πρέπει να διερευνήσουν διεξοδικότερα κάποιες μεταβλητές. Η μελέτη του Santamaría (2014) υποστηρίζει αυτή τη σύσταση ότι οι ερευνητές θα πρέπει να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας και πολυπολιτισμικότητας. Επιπλέον, οι προηγούμενοι μελετητές (Hernandez & Kose, 2012) υποστήριξαν ότι παρόλο που η υποδειγματική ηγεσία είναι σημαντική, η εκπαιδευτική ηγεσία στο πολυπολιτισμικό σχολείο παραμένει σχετικά ανεξερευνήτη.

## Βιβλιογραφία

1. Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.
2. Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Records*, 104(3), 421–455
3. Adler, S., Laney, J. & Parker, M. (1993). *Managing women*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
4. Ainslie R., (1998) *Cultural mourning, immigration, and engagement: vignettes from the Mexican experience*. In: Suarez-Orozco M M (ed.) *Crossings: Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*. David Rockefeller Center for Latin American Studies and Harvard University Press. Cambridge MA
5. Balay R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1): 5-27.
6. Balay, R. (2006) Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5–24.
7. Barash, D.P. & Webel, C.P. (2002). *Peace and conflict studies*. Thousand Oaks, London: SAGE Publications.
8. Barki, H., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 15, 216-244.
9. Barling, J., Dupre, K. E., & Kelloway, E. K. (2009). Predicting workplace aggression and violence. *Annual Review of Psychology*, 60, 671-692.
10. Beesley, A. D. & Clark, T. F. (2015). How rural and nonrural principals differ in high plains in U.S. states. *Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organization*, 90(2), 242–249.
11. Bêteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2011). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes (NBER Working Paper No. 17243)
12. Billot, J., Goddard, T. and Cranston, N. (2007) How principals manage ethnocultural diversity: learnings from three countries. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 3–19.
13. Blackmore, J. (2006) Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 181–199.

14. Bodine, R.J. & Crawford, D.K. (1999). *Developing emotional intelligence: A guide to behavior management and conflict resolution in schools*. North Mattis Avenue: Research Press.
15. Boucaut, R. (2003). Workplace bullying: Overcoming organizational barriers and the way ahead. In Pammer, W.J. & Killian, J. 2003. *Handbook of conflict management*. New York: Marcel Dekker, Inc.
16. Bowling, N. A., Beehr, T. A. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91, 998-1012.
17. Bowskill, M., Lyons, E., & Coyle A. (2007). The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation, *British Journal Social Psychology*, 46, 793- 813
18. Brouzos, A. (2009). *School Educator as a Consultant: A Human Perspective of Education*. Athens: Gutenberg Publications (in Greek).
19. Cambron-McCabe, N. and McCarthy, M. (2005) Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19, 201–222.
20. Capella, A., Konstadinidou, D. & Ziomas, D.(2017). 'Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece'. European Social Policy Network, at <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjU4->
21. Cloke, K. & Goldsmith, J. (2005). *How to handle difficult behaviors. In dealing with difficult people*. Boston: Harvard Business School Press.
22. Coggshall, J. (2015). Title II, Part A: Don't scrap it, don't dilute it, fix it. Washington, DC: American Institutes for Research.
23. Coleman, P. T., & Deutsch, M. (2000). Some guidelines for developing a creative approach to conflict. *The handbook of conflict resolution*, 355-365.
24. Cooper, Helmes, & Ho (2004) on from Examples of Current Issues in the Multicultural classroom by Merfat Ayesh Alsubaie: *Journal of Education and Practice*. Vol. 6 No. 10, 2015.
25. D'Oosterlinck, F. & Broekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic conflict management models at schools. *The Journal of School Health*. 73 (6), 222-225.
26. De Dreu, C. K. W., Van Dierendonck, D., & Dijkstra, M. T. (2004b). Looking back, looking ahead: Conflict at work and individual health and well-being. *International Journal of Conflict Management*, 15, 1–18.

27. Deetz, S. (2001). Conceptual foundations. In F. Jablin, & L. Putnam, *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 3-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
28. Deutsch, M. (2005). *Cooperation and conflict*. In West, M.A., Tjosvold, D. & Smith, K.G. 2005. *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland: Wiley.
29. Dimmock, C. and Walker, A. (2005) *Educational Leadership: Culture and Diversity* (London: Sage).
30. Dipaola, M. F. & Hoy, W. K. (2001). Formalisation, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Education Management*. 15 (5): 238 – 244.
31. Drake, R.F. (2001). *The principles of social policy*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Houndmills.
32. DuBrin, A.J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company Inc., A Prentice Hall Company.
33. Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education Inc
34. Durand J., (1998) *Migration and integration*. In: Suarez-Orozco M M (ed.) *Crossings: Mexican immigration in Interdisciplinary Perspectives*. David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University Press, Cambridge, MA
35. European Parliament (2017). *Integration of Refugees in Greece, Hungary and Italy Comparative analysis*, Study for the EMPL Committee
36. Eurostat, (2016). Στατιστικά στοιχεία για την απόκτηση ιθαγένειας. Διαθέσιμο στο: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Acquisition\\_of\\_citizenship\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Acquisition_of_citizenship_statistics)
37. Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
38. Fassoulis, K. (2006) The creative communication as a tool of conflict management in a school environment. In: Proceedings of the 3rd Greek Conference of the EMIEKEK on “Critical and creative thought in education: Theory and Practice”, 14-16 May. Athens, Greece, ISSN: 1790-8574: pp.520–525 (in Greek).
39. Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, pp.90-103.

40. Goddard, J. T. (2015). A Tangled Path: Negotiating Leadership for, in, of, and with Diverse Communities. *Leadership and Policy in Schools, 14*(1), 1-11.
41. Gutierrez D. G. (1998) *Ethnic Mexicans and the transformation of 'American' social space: reflections on recent history*. In: Suarez-Orozco M M (ed.) *Crossings: Mexican Immigration in inter disciplinary Perspectives*. David Rockefeller Center for Latin American Studies. Harvard University Press. Cambridge. MA
42. Hayes, J. (2002). *Interpersonal skills at work*. London and New York: Routeledge, Taylor & Francis Group.
43. Henkin, A.B., Cistone, P.J., & Dee, JR. (2000) Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 142–158.
44. Hernandez, F., & Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity a tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society, 44*, 512–530
45. Hershcovis, M. S. (2011). Incivility, social undermining, bullying...Oh My! A call to reconcile constructs within workplace aggression research. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 499-519.
46. Hershcovis, M. S., & Barling, J. (2009). Towards a multi-foci approach to workplace aggression: A meta-analytic review of outcomes from different perpet. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 24-44.
47. Hodgetts, R.M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press, Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
48. Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill.
49. Hull, J. (2012). *The principal perspective: Full report*. Alexandria, VA: Center for Public Education. R
50. Jaramillo, F., Mulki, J., & Boles, J. (2011). Workplace stressors, job attitude, and job behaviors: Is interpersonal conflict the missing link? *Journal of Personal Selling & Sales Management, 31*(3), 339-356.
51. Jay, R. (1995). *Build a great team*. Corby: The Institute of Management Foundation, Pitman Publishing.
52. Jeong, E.O. (2000). *Empowerment of Korean women from a feminist perspective: A postmodern hermeneutical study*. Pretoria: Unpublished Doctoral Thesis, University of Pretoria.
53. Kantek, F., & Gezer, N. (2009) Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles. *Nurse Education Today, 29*(1): 100–107.



54. Kao, G., & Thompson, J.S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment, *Annual Review of Education*, 29, 417- 442
55. Keenan, A., & Newton, T. J. (1985). Stressful events, stressors, and psychological strains in young professional engineers. *Journal of Occupational Behavior*, 6, 151-156.
56. Korsgaard, M.A., Brodt, S.E. & Sapienza, H.J. (2005). Trust, identity and attachment: Promoting individuals' cooperation in groups. In West, M.A., Tjosvold, D. & Smith, K.G. 2005. *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland: Wiley.
57. Kramer, R.M. & Messick, D.M. (1995). *Negotiation as a social process*. Thousand Oaks: SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher.
58. Kudonoo, E., Schroeder, K., & Boysen-Rotelli, S. (2012). An olympic transformation: Creating an organizational culture that promotes healthy conflict. *Organizational Development Journal*, 30(2), 51-65.
59. Kuye, J.O., Thornhill, C. & Fourie, D. (2002). *Public administration*. Sandown: Heinmann Publishers (Pty) Ltd.
60. LeFloch, K. C., Garcia, A., & Barbour, C. (2016). Want to improve low-performing schools? Focus on the adults. Washington, DC: Education Policy Center at American Institutes for Research.
61. Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York, NY: The Wallace Foundation.
62. Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin, *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404- 1425
63. Lipsky, D.B., Seeber, R.L. & Fincher, R.D. (2003). *Emerging systems for managing workplace conflict: Lessons from American corporations for managers and dispute resolution professionals*. London: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
64. Lombard, A. (1991). *Community work and community development: Perspectives on social development*. Pretoria: HAUM- Tertiary.
65. Magos, K. and Georgopoulos, A. (2001). Peace Studies. Greek – Turkish Relations “Go to School”, in Terzis, N. (Ed.), *Teacher Education in the Balkan Countries*, Thessaloniki: Kyriakidis Bros.
66. Manna, P. (2015). Developing excellent school principals to advance teaching and learning: Considerations for state policy. New York, NY: The Wallace Foundation.

67. Marks, G.N. (2005). Accounting for immigrant non- immigrant differences in reading mathematics in twenty countries, *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925- 946
68. Mayer, R. (1995). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, Richland: Battelle Press.
69. McManus, J. (2006). *Managing with power*. Management Services, Winter, 29-34.
70. Melamed, J. C. & Reyman, J. W. (2000). Collaboration and conflict resolution in education. *High School Magazine*. 7(7) 16-20.
71. Ministry Of Education Research & Religious Affairs, 2017, Refugee Education Project, Scientific Committee in Support of Refugee Children, Athens, Greece
72. Monchak, P.V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. Dissertation Abstracts International, 54(7), 2413-A.
73. Mullins, L.J. (2007) *Management and Organisational Behaviour*. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
74. Nagda, B. A., & Gurin, P. (2007). Intergroup dialogue: A critical-dialogic approach to learning about difference, inequality and social justice. *New Directions for Teaching and Learning*, 111, 35–45.
75. Nir, A. E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration*. 41(5): 547- 564.
76. OECD, 2010, School Level Policies for Migrant Education Pointers for policy development, Directorate for Education and Training Policy Division, Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/education/school/46679158.pdf>
77. Paraskevopoulos, TA. (2008) *Conflicts among Teachers at School*. Athens: Grigoriou Publications (in Greek).
78. Pounder, D., Reitzug, U. and Young, M. (2002) Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community, in: J. Murphy (ed.) *The Educational Leadership for the 21st Century* (Chicago, IL: University of Chicago Press), pp. 261–288.
79. Prothero, A. (2015, January 21). For principals, continuous learning critical to career success. *Education Week*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/01/21/for-principals-continuous-learning-critical-to-career.html?qs=principal+professional+development>
80. Putnam, L., & Poole, M. (1987). Conflict and negotiation. In F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts, & L. Porter, *Handbook of organizational communication* (pp. 549-599). Newbury Park, CA: Sage.

81. Putnam, R. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century: The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*, Nordic Political Science Association, ISSN 0080- 6757
82. Rahim, MA. (2001) *Managing Conflicts in Organizations*. 3rd ed. London and Westport, CT: Quorum Books.
83. Rahim. M.A., Anlonioni, D. and Psenicka, C. (2001), " A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict, and job performance". *International Journal of Conflict Management*, 12 (3):191-211.
84. Reynolds,, A. J., Englund, M., Campbell, F. A., Schweinhart, L. J, & Ou, S. (2009, forthcoming). Paths of effects of preschool participation to educational attainment at age 21: A study of the Child-Parent Centers, High/Scope Perry Preschool, and Abecedarian Project. In A. J Reynolds et al. (Eds), *Cost-effective early childhood programs in the first decade: A human capital integration*. New York: Cambridge University Press.
85. Rumberger, R. W. (2002). Student mobility and academic achievement. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED466314. Champaign, IL.
86. Saitis, C., Darra, MD., & Psarri, K. (1996) Disfunctionalities in school organisations: The organizational framework and the degree of organisational support in relations to conflicts. *Nea Paidia* 79(Summer): 126–142 (in Greek).
87. Santamaría, L. J. (2014). Critical change for the greater good: Multicultural perceptions in educational leadership toward social justice and equity. equity. *Educational Administration Quarterly*, 50, 347–391
88. Schat, A. C. H., Frone, M. R., & Kelloway, E. K. (2006). Prevalence of workplace aggression in the U. S. workforce. In E. K. Kelloway, J. Barling, & J. J. Hurrell (Eds.). *Handbook of workplace violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
89. Shih, HA. & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organisations. *The International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147–168.
90. Skrla, L. and Scheurich, J. (2001) Displacing deficit thinking in school district leadership. *Education and Urban Society*, 33(3), 235–259.
91. Smith, J., & Edmonston, B. (1997). *The new Americans: Economic, Demographic and Fiscal Effects of Immigration*. Washington, DC: National Academy Press

92. Somech, A. (2008) Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390.
93. Spring, J. (2018). *American Education* (18<sup>th</sup> Ed.). New York: Routledge.
94. Squelch, J. & Lemmer, E. (1994). *Eight keys to effective school management*. Halfway House: Southern Publishers.
95. Stader, D. L. (2000). Reducing violence in the high school: the power of peers. *The Journal of a Risk Issues*. 7(1): 6-11.
96. Stevenson, W.J. (1999). *Production/operations management*. Bangkok: Irwin McGraw-Hill.
97. Suarez-Orozco M M (1999) *Latin American immigration to the United States*. In: Bulmer-Thomas V, Dunkerley J (eds.) *The United States & Latin America: The New Agenda*. David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University Press, Cambridge. MA
98. Theoharis, G. (2007) Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
99. Theoharis, G., & Causton-Theoharis, J. (2010). Include, belong, learn. *Educational Leadership*, 68(2), 1-6.
100. Thomas, K. (1992). Overview of Conflict and Conflict management by Kenneth Thomas: Conflict and conflict management : Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*. 13 (3), 263-274
101. Timmins, F. (2011). Managers' duty to maintain good workplace communications skills. *Nursing Management*, 18(3), 30-34.
102. Tjosvold, D., & Hui, C. (2001) Leadership in China: Recent studies on relationship building. *Advances in Global Leadership*, 2(2), 127–151.
103. Tjosvold, D., & Su Fang, S. (2004) Cooperative conflict management as a basis for training students in China. *Theory Into Practice*, 43(1), 80–86.
104. Uline, C.L., Tschannen-Moran, M. & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*. 105 (5), 782-816.
105. United Nations (2002). ‘International Migration from Countries with Economies in Transition: 1980-1999’, διαθέσιμο στο: <http://bit.ly/HchzYX> [ανακτήθηκε: 26/9/2018].

106. United Nations (2011). 'International Migration Report 2009: a Global Assessment', διαθέσιμο στο: <http://bit.ly/16qyqwU> [ανακτήθηκε: 26/09/2018].
107. Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140- 155.
108. Webber, S. & Donahue, L. M. (2001). Impact of Highly and Less Job- related Diversity on Work Group Cohesion and Performance: A Meta- analysis, *Journal of Management*, 27, 141- 62
109. Whitemyer, D. (2005). *Don't just do something- sit there*. Boston: Harvard Business School Press.
110. Whitfield, J. (1994). *Conflicts in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan.
111. Williams, JE., & Garza, L. (2006) A case study in change and conflict: The Dallas independent school district. *Urban Education*, 41(5), 459–481.
112. Williams, K.Y., & O' Reilly, C.A. (1998). Demography and Diversity in Organizations: A Review of 40 years of research, in Staw, B.M. & Cummings, L.L eds, *Research in Organizational Behavior*, vol.20, Greenwich, CT: JAI Press
113. Yukl, G. & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: Creating value by balancing multiple challenges and choices*. London: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
114. Androussou, A., Dragonas, T. and Magos, K. (1999). "Parents and the Community: The missing links in the greek school" in Gibbon, P. and Scott, S. (Eds), *Parents as Partners in Education*, London: Intercultural Education Partnership
115. Γιαταγάνας, Ξ. (2010). «Η πρόκληση του μεταναστευτικού φαινομένου για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση», στο: Νίκος Ανδιώτης et al. (επιμ.). *Μετανάστευση, ετερότητα και θεσμοί υποδοχής στην Ελλάδα: το στοίχημα της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Σάκκουλα, 111-126.
116. Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α. , 165-211. Πάτρα : ΕΑΠ.
117. Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο
118. Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση-παλιννόστηση: η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

119. Κοτζαμάνης Β., Καρκούλη Α., (2016). Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπων εισερχομένων ως και των αιτούντων άσυλο. *Δημογραφικά Νέα*, ΕΔΚΑ, Τεύχος 26<sup>ο</sup>
120. Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Μ. Κουτούζης,, Ι. Χατζηευστρατίου, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Τόμος Γ)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
121. Μπάγκαβος, Χ. (2003). «Δημογραφικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση», στο: Κούλα Κασιμάτη (επιμ.). *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης: η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg, 45-90.
122. Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε
123. Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
124. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
125. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
126. Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α΄ Αθήνα: Αυτοέκδοση
127. Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση
128. Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
129. Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης, 2017. *Προσφυγική Κρίση 2015-2016*. Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_feb2017.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf) [ανακτήθηκε: 25/09/2018].

*«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»*

Υπογραφή:

# Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρακάτω έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εργασίας αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων ως μοχλός διαχείρισης συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων που δημιουργούνται από την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της παρούσας έρευνας.

Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης: 15 λεπτά

### A. Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

#### 2. Ηλικία

Μέχρι 30

31-40

41-0

51 και πάνω

#### 3. Επιπέδον σπουδές

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

#### 4. Κατάρτιση σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Ναι-Συμμετοχή σε σεμινάρια

Όχι

Ναι-Μεταπτυχιακό

Ναι-Διδακτορικό

#### 5. Κατάρτιση σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ναι-Συμμετοχή σε σεμινάρια

Όχι

Ναι-Μεταπτυχιακό

Ναι-Διδακτορικό

#### 6. Σχέση εργασίας

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

#### 7. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

1-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

21-25 έτη

26-30 έτη

Περισσότερα από 30 έτη

#### 8. Έχετε υπηρετήσει ως Διευθυντής/Διευθύντρια σχολικής μονάδας;

Ναι

Όχι



**9. Συνολικά έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/Διευθύντρια σχολικής μονάδας**

1-5 έτη  6-10 έτη   
11-15 έτη  16-20 έτη

**10. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/Διευθύντρια στην ίδια σχολική μονάδα**

1-5 έτη   
6-10 έτη   
Περισσότερα από 11 έτη

**B. Σχολικό κλίμα**

Σημειώστε με X την απάντησή σας

**11. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της**

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---------|------|--------|------|-----------|
|         |      |        |      |           |

σχολικής μονάδας;

**12. Σε ποιο βαθμό επικρατούν οι παρακάτω συνθήκες στη σχολική σας μονάδα;**

| Συνθήκες   | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών |         |      |        |      |           |
| Εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών                 |         |      |        |      |           |
| Εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και Διευθυντή   |         |      |        |      |           |
| Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων       |         |      |        |      |           |
| Τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων       |         |      |        |      |           |
| Εισαγωγή καινοτομιών                                 |         |      |        |      |           |
| Επικοινωνία με τους γονείς                           |         |      |        |      |           |
| Συνεργασία με την τοπική κοινωνία                    |         |      |        |      |           |

**13. Σε ποιο βαθμό οι παραπάνω συνθήκες οφείλονται:**

| Συνθήκες   | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| Στις ενέργειες της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας |         |      |        |      |           |
| Στη στάση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας   |         |      |        |      |           |
| Σε συνδυασμό των παραπάνω                          |         |      |        |      |           |
| Σε άλλους παράγοντες (διευκρινίστε)                |         |      |        |      |           |
| .....  |         |      |        |      |           |
| .....  |         |      |        |      |           |

**Γ. Στοιχεία σχετικά με τις συγκρούσεις**

Σημειώστε με X την απάντησή σας

**14. Με ποια συχνότητα παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων στο περιβάλλον του σχολείου σας;**

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

**15. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;**

- Υπηρεσιακοί
- Προσωπικοί
- Συνδυασμός και των δύο

**Σημείωση.**

- Αν πιστεύετε ότι οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, απαντήστε στις ερωτήσεις 16, 17, 18 και συνεχίστε στην ερώτηση 22.
- Αν πιστεύετε ότι είναι προσωπικοί, συνεχίστε στην ερώτηση 19, 20, 21.
- Αν πιστεύετε ότι είναι συνδυασμός και των δύο απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

**16. Αν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις;**

| Παράγοντες                                    | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Κατανομή τάξεων/ τμημάτων                     |         |      |        |      |           |
| Ανάθεση μαθημάτων                             |         |      |        |      |           |
| Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και αρμοδιοτήτων |         |      |        |      |           |
| Ανάθεση εφημεριών                             |         |      |        |      |           |
| Χρήση εργαστηρίων και εποπτικών μέσων         |         |      |        |      |           |
| Απουσία ή μη εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας  |         |      |        |      |           |
| Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας               |         |      |        |      |           |
| Θερινές εφημερίες                             |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                                     |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                                     |         |      |        |      |           |

**17. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους;**

- Η Διεύθυνση
- Ο σύλλογος διδασκόντων
- Οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι
- Τρίτο πρόσωπο (π.χ. Προϊστάμενος)

**18. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους;**

| Τεχνικές                   | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|----------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| Αποφυγή διαχείρισης        |         |      |        |      |           |
| Εύρεση συμβιβαστικής λύσης |         |      |        |      |           |
| Χρήση εξουσίας             |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                  |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                  |         |      |        |      |           |

**19. Αν οι λόγοι είναι «προσωπικοί», σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν συγκρούσεις;**

| Παράγοντες       | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| Κακή επικοινωνία |         |      |        |      |           |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Ατομικές διαφορές (αξίες, πιστεύω, αντιλήψεις, φιλοδοξίες κ.ά.) |  |  |  |  |  |
| Εργασιακό άγχος   |  |  |  |  |  |
| Ανταγωνιστικές συμπεριφορές                                     |  |  |  |  |  |
| Άλλο.....   |  |  |  |  |  |
| Άλλο.....   |  |  |  |  |  |

**20. Ποιος διαχειρίζεται πιο συχνά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους;**

- Η Διεύθυνση
- Ο σύλλογος διδασκόντων
- Οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι
- Τρίτο πρόσωπο (π.χ. Προϊστάμενος)

**21. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους;**

| Τεχνικές  | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Αποφυγή διαχείρισης   |         |      |        |      |           |
| Εύρεση συμβιβαστικής λύσης                                  |         |      |        |      |           |
| Χρήση εξουσίας με σκοπό την επιβολή λύσης                   |         |      |        |      |           |
| Παραχώρηση με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη των εμπλεκομένων |         |      |        |      |           |
| Ενσωμάτωση στόχων   |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....   |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....   |         |      |        |      |           |

**22. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;**

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

**23. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τα παρακάτω αρνητικά αποτελέσματα;**

| Αρνητικά αποτελέσματα                        | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων          |         |      |        |      |           |
| Μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών |         |      |        |      |           |
| Αύξηση του εργασιακού στρες Χρήση εξουσίας   |         |      |        |      |           |
| Εμπόδια στη συνεργασία                       |         |      |        |      |           |
| Πτώση του ηθικού                             |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                                    |         |      |        |      |           |

**24. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;**

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

**25. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις επιφέρουν τα παρακάτω θετικά αποτελέσματα;**

| Θετικά αποτελέσματα                    | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| Ανάδειξη προβλημάτων                   |         |      |        |      |           |
| Αναζήτηση βέλτιστων λύσεων             |         |      |        |      |           |
| Εκτόνωση εντάσεων                      |         |      |        |      |           |
| Δημιουργία συνοχής                     |         |      |        |      |           |
| Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων         |         |      |        |      |           |
| Προσωπική ανάπτυξη                     |         |      |        |      |           |
| Βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                              |         |      |        |      |           |

**26. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων;**

| Παράγοντες  | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Επιστημονικές γνώσεις στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης  |         |      |        |      |           |
| Εμπειρία  |         |      |        |      |           |
| Επικοινωνιακές δεξιότητες                           |         |      |        |      |           |
| Δίκαιη αντιμετώπιση                                 |         |      |        |      |           |
| Η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα και η διάφανη διοίκηση |         |      |        |      |           |
| Ηγετικές ικανότητες                                 |         |      |        |      |           |
| Δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων                 |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....   |         |      |        |      |           |

**27. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διεύθυνση των συγκρούσεων;**

| Παράγοντες  | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Η ικανή σχολική ηγεσία  |         |      |        |      |           |
| Η στάση των εκπαιδευτικών   |         |      |        |      |           |
| Η επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων    |         |      |        |      |           |
| Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων |         |      |        |      |           |
| Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού                          |         |      |        |      |           |

|                                      |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές |  |  |  |  |  |
| Άλλο.....                            |  |  |  |  |  |

**Δ. Ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα**

Σημειώστε με X την απάντησή σας

**28. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η σχολική σας μονάδα είναι σε θέση να ενσωματώσει μεταναστευτικό πληθυσμό με επιτυχία;**

|         |      |        |      |           |
|---------|------|--------|------|-----------|
| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|         |      |        |      |           |

**29. Σε ποιο βαθμό, εσείς προσωπικά, θεωρείτε ότι έχετε τις γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστείτε με επιτυχία την ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική σας μονάδα;**

|         |      |        |      |           |
|---------|------|--------|------|-----------|
| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|         |      |        |      |           |

**30. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα με επιτυχία;**

| Παράγοντες                    | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|-------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| Πολιτισμικές διαφορές         |         |      |        |      |           |
| Θρησκευτικές διαφορές         |         |      |        |      |           |
| Γλωσσικές διαφορές            |         |      |        |      |           |
| Αντιδράσεις τοπικών κοινωνιών |         |      |        |      |           |
| Αντιδράσεις γονέων            |         |      |        |      |           |
| Αντιδράσεις μαθητών           |         |      |        |      |           |
| Αντιδράσεις εκπαιδευτικών     |         |      |        |      |           |
| Αντιδράσεις Διεύθυνσης        |         |      |        |      |           |
| Υλικοτεχνικές υποδομές        |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....                     |         |      |        |      |           |

**31. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού στη σχολική μονάδα προκαλεί τα παρακάτω προβλήματα;**

| Προβλήματα  | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Διαχείριση αντιδράσεων μαθητών                      |         |      |        |      |           |
| Διαχείριση αντιδράσεων γονέων                       |         |      |        |      |           |
| Πειθαρχικά παραπτώματα (συγκρούσεις μεταξύ μαθητών) |         |      |        |      |           |
| Φαινόμενα εκφοβισμού (Bullying)                     |         |      |        |      |           |
| Μείωση της δυναμικής της τάξης                      |         |      |        |      |           |
| Τήρηση εκπαιδευτικού χρονοπρογραμματισμού           |         |      |        |      |           |
| Διαχείριση υλικοτεχνικών υποδομών                   |         |      |        |      |           |
| Άλλο.....   |         |      |        |      |           |

**32. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση μεταναστευτικού πληθυσμού;**

| <b>Παράγοντες</b>  | <b>Καθόλου</b> | <b>Λίγο</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Πολύ</b> | <b>Πάρα Πολύ</b> |
|--|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Η στάση της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας                            |                |             |               |             |                  |
| Η στάση των εκπαιδευτικών  |                |             |               |             |                  |
| Η επιμόρφωση της Διεύθυνσης σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση    |                |             |               |             |                  |
| Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση |                |             |               |             |                  |
| Η στήριξη των σχολικών μονάδων από την τοπική κοινωνία                 |                |             |               |             |                  |
| Η στήριξη των σχολικών μονάδων από την Πολιτεία                        |                |             |               |             |                  |
| Άλλο.....  |                |             |               |             |                  |

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή και το χρόνο σας