



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ,
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Διαχείριση Ενδοσχολικών Συγκρούσεων: Εμπειρική Έρευνα με
Focus Groups εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΚΟΥΤΣΟΥΠΑΣ

ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

myr21028

Θεσσαλονίκη 2022

<<Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.>>

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ	
1.1 Εισαγωγή	12
1.2 Οριοθέτηση της έννοιας «σύγκρουση»	12
1.3 Στάδια της σύγκρουσης	14
1.4 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	
2.1 Εισαγωγή.....	16
2.2 Ενδοσχολικές συγκρούσεις	16
2.2.1 Αίτια εμφάνισής των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον	16
2.2.2 Επιπτώσεις των συγκρούσεων	20
2.3 Μορφές συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον	22
2.3.1 Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές	24
2.3.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	25
2.3.3 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές	26
2.3.4 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διεύθυνση	27
2.3.5 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς	28
2.4 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	
3.1 Εισαγωγή	30
3.2 Η διαχείριση συγκρούσεων – Ορισμός	30
3.2.1 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων	32
3.2.2 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων	34

3.3 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων	36
3.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	37
3.5 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

4.1 Εισαγωγή	41
4.2 Η επικοινωνία ως εργαλείο αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων	42
4.2.1 Η σημασία της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον	42
4.2.2 Ενίσχυση της επικοινωνίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων	43
4.3 Παρεμβατικά Προγράμματα διαχείρισης των συγκρούσεων – Διαμεσολάβηση.....	44
4.3.1 Παρεμβατικά Προγράμματα διαπαιδαγώγησης και πρόληψης των σχολικών συγκρούσεων	44
4.3.2 Η Διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων	47
4.3.2.1 Σχολική Διαμεσολάβηση	47
4.4 Μετασχηματισμός συμπεριφοράς μέσω απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων	49
4.5 Διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας για την διαπαιδαγώγηση των μαθητών	51
4.5.1 Οριοθέτηση των εννοιών «σχολικό κλίμα» «σχολική κουλτούρα»	51
4.5.2 Διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων	53
4.6 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Οριοθέτηση του ερευνητικού ζητήματος	55
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	56
5.3 Υποθέσεις Έρευνας	56
5.4 Ερευνητικά ερωτήματα	57
5.5 Μεθοδολογικό πλαίσιο της Έρευνας	57
5.5.1 Ποιοτική Μέθοδος	57
5.5.2 Ομάδες Εστίασης	57

5.6 Ερευνητικό Εργαλείο	59
5.7 Δείγμα	59
5.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	60
5.9 Περιορισμοί.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
6.1 Επεξεργασία των Ποιοτικών Δεδομένων	63
6.2 Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων	64
6.2.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Α΄ Focus Group	65
6.2.1.1 Σύνδεση συμπερασμάτων με τη βιβλιογραφική επισκόπηση	83
6.2.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Β΄ Focus Group	87
6.2.2.1 Σύνδεση συμπερασμάτων με τη βιβλιογραφική επισκόπηση	102
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	106
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	123
Παράρτημα Α΄: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	123
Παράρτημα Β΄: Απομαγνητοφωνήσεις των ομάδων εστίασης	124
B1. Απομαγνητοφώνηση της ομάδας εστίασης των εκπ/τικών Ειδικής Αγωγής.....	124
B2. Απομαγνητοφώνηση της ομάδας εστίασης των εκπ/τικών Γενικού Λυκείου.....	143

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σχολικές συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που συναντάται καθημερινά στη σχολική κοινότητα και επιδρά καθοριστικά στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ανάλογα με τον τρόπο που διαχειρίζονται. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα η αντιμετώπιση των συγκρούσεων δεν έχει αντιμετωπιστεί συνολικά. Το θέμα δεν είναι να αποφύγουμε τις συγκρούσεις ή να τις επιλύσουμε με διοικητικά εργαλεία, αλλά να τις χειριστούμε παραγωγικά. Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι σημαντικές για τη διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων, του θετικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος. Για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται γνώσεις και κατανόηση της φύσης των συγκρούσεων, ειδικές δεξιότητες και μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων στην πράξη, καθώς και ετοιμότητα για διαχείριση συγκρούσεων. Η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που βασίζονται στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, η ενδοσχολική επιμόρφωση που θα απαντά στις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας δημιουργούν ένα πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου και συνεργασίας, επιδρώντας μετασχηματιστικά στο σχολικό συγκείμενο.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των μεθόδων διαχείρισης των συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η καθιέρωση ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει εργαλείο προόδου για τον οργανισμό και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η σχολική διαμεσολάβηση προκύπτει ως ανάγκη παρεμβατικής διαχείρισης της συγκρουσιακής κατάστασης, για τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών « Ευρωπαϊκές πολιτικές νεολαίας, επιχειρηματικότητας, εκπαίδευσης και πολιτισμού » του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διερευνά αντιλήψεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η ομάδα εστίασης (Focus Group). Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες εστίασης. Συγκεκριμένα: i) Η πρώτη ομάδα εστίασης απαρτίστηκε από καθηγητές Ειδικής Αγωγής έξι διαφορετικών

σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, ii) Η δεύτερη ομάδα εστίασης απαρτίστηκε από εκπαιδευτικούς ενός σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: σύγκρουση, τεχνικές διαχείρισης, διαμεσολάβηση, σχολική κουλτούρα, επικοινωνία

ABSTRACT

School conflicts are a phenomenon that is encountered daily in the school community and has a decisive effect on shaping the school climate depending on how they manage. In the Greek school reality, conflict resolution has not been addressed in its entirety. The point is not to avoid conflicts or resolve them with administrative tools, but to handle them productively. Conflict management strategies are important for maintaining human relationships, a positive environment and a school climate. For effective conflict management, teachers need knowledge and understanding of the nature of conflict, specific skills and conflict resolution methods in practice, and preparedness for conflict management. The implementation of intervention programs based on the development of socio-emotional skills, the in-school training that will meet the needs of their school unit create a framework of open dialogue and cooperation, having a transformative effect on the school context. The present work aims to highlight the methods of conflict management within the school environment. Establishing an effective communication system between the members of the school unit can be a tool of progress for the organization and professional development of the teachers. School mediation arises as a need for interventionist management of the conflict situation, to improve the quality and efficiency of the organization. This work was prepared in the framework of the postgraduate study program "European policies

of youth, entrepreneurship, education and culture" of the Department of International and European Studies of the University of Macedonia. This is empirical research in Secondary schools, which explores teachers' perceptions and beliefs about intra-school conflicts. Specifically, the focus group (Focus Group) was selected as the research method. Two focus groups were created.

Specifically: i) The first focus group consisted of Special Education teachers of six different school units of Secondary Education in Thessaloniki, ii) The second focus group consisted of teachers of a Secondary School.

Keywords: conflict management techniques, mediation, school culture, communication

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σχολικές συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που συναντάται συχνά στη σχολική κοινότητα και η ικανότητα χειρισμού του αποτελεί αναγκαία και βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν τόσο οι διευθυντές όσο οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της. Η δημιουργία συστήματος διαχείρισης συγκρούσεων και η συνεχής εκπαίδευση συμβάλλουν σημαντικά σε αυτό το σκοπό (Blake & Mouton, 1970). Το σχολείο λειτουργεί ως ο κύριος δρόμος για την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, που πολλές φορές ωστόσο παραμένουν εγκλωβισμένες σε παραδοσιακά πρότυπα, τα οποία είναι αποκομμένα από τις εμπειρίες που συναντάμε στην καθημερινή ζωή (Scribner & Cole, 1992). Η σύγκρουση στο σχολείο, κατά την γράφουσα, είναι μια έντονα βιωμένη εμπειρία και η διαχείρισή της στον χώρο του σχολείου, έγκαιρα, παραγωγικά και αναστοχαστικά, μπορεί να αποτελέσει «ευκαιρία» βιωματικής μάθησης για την

απόκτηση πολύτιμων δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων για όλα τα μέλη της. Μεγάλο μέρος έτσι της μάθησης συντελείται στο σχολείο, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς καταργείται στην πράξη η διάκριση θεωρίας και πράξης, η εκπαίδευση και η συνακόλουθη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαρθρώνεται τόσο γύρω από τη σχολική μονάδα και τις ανάγκες της όσο και γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές τους κοινότητες (Σαλτερής 2006).

Το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από προκλήσεις και δύσκολες καταστάσεις, τις οποίες πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται τα μέλη της. Το σχολείο, αποτελεί χώρο εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτές οι δεξιότητες δοκιμάζονται στην πράξη. Οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος και στη μείωση των εκδηλώσεων βίας στο σχολείο, ενώ παράλληλα, ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μελών, βοηθώντας τα να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το καθημερινό άγχος, τις δυσκολίες, τα προβλήματα και τις συγκρούσεις στο περιβάλλον τους (στο Coie, 2004). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δυσκολεύονται να δώσουν λύση στο πρόβλημα καθώς δεν λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης συγκρούσεων, στο βασικό στάδιο της εκπαίδευσής τους (George, George, Gersten & Grosenick, 1995). Τα τελευταία χρόνια έγινε κατανοητό πόσο αναγκαία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, διαπροσωπικών σχέσεων, στην κατανόηση του καλού σχολικού κλίματος και της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου όπου αυτή είναι αναγκαία (Κούλα, 2011).

Αναγνωρίζοντας τη σύγκρουση ως μια δυναμική διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ ατόμων αλληλεξαρτώμενων, καθώς βιώνουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε αντιληπτές διαφωνίες και παρέμβαση στην επίτευξη των στόχων τους, η έρευνα παρουσιάζει ένα πολυδιάστατο πλαίσιο και μια τυπολογία σύγκρουσης που απαντά όλους τους τύπους συγκρούσεων (ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ενδοομάδες και διυπηρεσιακές) και ιδιότητες που γενικά σχετίζονται με καταστάσεις σύγκρουσης: διαφωνία, αρνητικό συναίσθημα και παρέμβαση, καθώς και στόχους διαπροσωπικής σύγκρουσης που συναντώνται σε οργανωτικές ρυθμίσεις: εργασία και διαπροσωπική σχέση.

Ο εργασιακός χώρος, ως κοινωνικός χώρος, όπου αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα (Καντάς, 1998), όταν μάλιστα οι εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, επιτείνουν την ένταση αρνητικών συναισθημάτων όπως αυτά της αβεβαιότητας, ανασφάλειας και του άγχους και κατ' επέκταση συμβάλλουν στη συχνότητα εμφάνισης της σύγκρουσης, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο στο χώρο του σχολείου, επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητικού και του εκπαιδευτικού δυναμικού (Βαλσαμίδης, 1996:40-41). Επιπρόσθετα διαπιστώνεται μια αυξητική τάση των συγκρουσιακών περιστατικών και εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία στη διαχείριση των κοινωνιών που παρουσιάζουν όλο και αυξανόμενη ανομοιογένεια, η οποία φαίνεται έντονα μέσα στις σχολικές τάξεις, που παρουσιάζονται διάφορες μορφές βίας, αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης μαθητών λόγω της καταγωγής, του φύλου, της θρησκείας, της γλώσσας που μιλούν, του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου, της επίδοσής τους ή και ακόμα εξαιτίας κάποιας αναπηρίας καθώς και η εμφάνιση πληθυσμιακών ομάδων νέων που αντιμετωπίζουν συχνά πολλαπλά μειονεκτήματα συμπεριλαμβανομένου του χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και του δύσκολου οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ είναι ευάλωτοι στη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Τσουμάνη, 2018). Όπως επισημαίνει ο (Chaffar, 2009), τα σχολεία μεταβάλλονται ως οργανισμοί, εκείνα πρώτα σε κέντρα έντασης καθώς ο χώρος του σχολείου ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων, εντάσεων και συγκρούσεων, γιατί υπάρχει ευνοϊκό κλίμα για αλληλεπίδραση, όπως και πιθανότητες για συμπάθειες και αντιπάθειες. Αυτές οι συμφωνίες και διαφωνίες μεταξύ των ομάδων των μαθητών και των συλλόγων των καθηγητών οδηγούν σε συγκρούσεις που πρέπει να διαχειριστούν. Μέχρι σήμερα στα σχολεία και στο περιβάλλον τους αποδίδονταν ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης και σημαντικά ζητήματα, όπως η επίλυση των συγκρούσεων και η συνεργατικότητα, ως στάση ζωής, πολλές φορές έμεναν στο περιθώριο. Παρατηρούμε όμως ότι και τα δύο, δηλαδή σύγκρουση και συνεργατικότητα έχουν ως στοιχεία αναφοράς τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τον αυτοέλεγχο, τη γνώση, τις πεποιθήσεις και τις ικανότητες των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται ούτως ή άλλως από κοινωνικές νόρμες, ιστορικό σχέσεων, δομές καθηκόντων και ανταμοιβών, κουλτούρα κλπ.(Φασούλης, 2006).

Έχει διαπιστωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί καθώς βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας του εργασιακού τους περιβάλλοντος (επαφές με μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) και της φύσης της εργασίας τους. Στην προσπάθεια εκτόνωσης αυτής της πίεσης μπορεί να δημιουργούνται συγκρούσεις και πολλές φορές να διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Συνοψίζοντας, οι συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία αποτελούν συχνό φαινόμενο (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), που επηρεάζει αρνητικά τις μαθητικές επιδόσεις και δεξιότητες (Βαλσαμίδης, 1996), καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και αποδίδεται κυρίως σε θέματα οργάνωσης και διαπροσωπικών σχέσεων (Saiti, 2015: 582). Το ζήτημα της διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων αποτελεί ένα επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο που χρειάζεται να μελετηθεί σε έκταση, διάσταση και διεπιστημονικότητα. Η παρούσα εργασία επιχειρεί την διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα αναζητεί τις συνθήκες όπου εκδηλώνονται ενδοσχολικές συγκρούσεις αλλά και τους τρόπους διαχείρισής τους.

Για την προσέγγιση του θέματος η εργασία δομήθηκε σε δύο μέρη: α) τη θεωρητική βιβλιογραφική ανασκόπηση και β) την εμπειρική διερεύνηση του θέματος. Στο πρώτο μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο, έγινε ανάλυση της έννοιας «σύγκρουση». Ειδικότερα αναφέρθηκαν τα στάδια της σύγκρουσης. Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στις μορφές που φέρουν οι ενδοσχολικές συγκρούσεις. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα αίτια εμφάνισης και οι μορφές των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Η ανάπτυξη του τρίτου κεφαλαίου εστίασε στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων αναφέροντας τις στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης. Επιπλέον αναλύθηκε και ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και της διεύθυνσης στη διαχείριση των συγκρούσεων. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της εργασίας επικεντρώθηκε στο τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο ανέπτυξε τους τρόπους πρόληψης των ενδοσχολικών συγκρούσεων αναφέροντας συγκεκριμένα το εργαλείο της επικοινωνίας, τα παρεμβατικά προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων αλλά και τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που προλαμβάνει και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η εμπειρική έρευνα η οποία δομήθηκε σε δύο κεφάλαια (το 5^ο και το 6^ο). Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές μεθοδολογικές παράμετροι στην βάση των οποίων έγινε και η διερεύνηση του

θέματος. Η διερεύνηση του θέματος προσεγγίστηκε σύμφωνα με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιες συνθήκες - καταστάσεις εκδηλώνονται συγκρούσεις;
- Με ποιον τρόπο εκδηλώνονται οι ενδοσχολικές συγκρούσεις;
- Τι είδους συγκρούσεις διαπιστώνονται ;
- Ποια είδη συναισθημάτων εκδηλώνονται κατά τις συγκρούσεις;
- Με ποιους τρόπους τα μέλη του σχολείου διαχειρίζονται τις συγκρούσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της σχολικής μονάδας είναι η οργάνωση κάθε δυνατής λειτουργικότητας προκειμένου να επιτευχθεί το κύριο εξαγόμενο αποτέλεσμα που είναι η επίτευξη του ανάλογου μαθησιακού υπόβαθρου των μαθητών αλλά και η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να επιτύχουν την ομαλή και ολοκληρωμένη κοινωνικοποίησή τους. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορεί να δημιουργήσουν τροχοπέδη στον ανωτέρω στόχο. Ωστόσο η γνώση της δυναμικής διαδικασίας των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει και σε τρόπους επίλυσής τους. Γι' αυτό χρειάζεται η μέριμνα των μελών της σχολικής κοινότητας να προσανατολίζεται σε μια προσπάθεια μετατροπής της σύγκρουσης σε διαδικασία προόδου, δίνοντας έμφαση στη διαβούλευση, στην ομαδική εργασία και στη συμμετοχή.

1.2 Οριοθέτηση της έννοιας «σύγκρουση»

Στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός εννοιολογικών προσδιορισμών της «σύγκρουσης» που εξετάζεται τόσο από κοινωνιολογικής όσο και από ψυχολογικής, ανθρωπολογικής και επικοινωνιακής πλευράς. Ωστόσο δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «σύγκρουση». Συνήθως παρατηρούνται δύο γενικές προσεγγίσεις στην έννοια της

«σύγκρουσης». Η πρώτη προσέγγιση (Schmidt & Kochan, 1972), εστιάζει το πρόβλημα στην σκόπιμη παρέμβαση που ασκείται στους στόχους του άλλου, ενώ η δεύτερη προσέγγιση (Pondy, 1967) συμπεριλαμβάνει γεγονότα, συνήθως αντιλήψεις των μελών, που συμβαίνουν πριν από την επιλογή χειρισμού της σύγκρουσης. Οι Putnam και Poole (1987, όπ. αν. στο Thomas, 1992) έχουν διαπιστώσει ότι αυτή η οικογένεια των γενικών ορισμών περιλαμβάνει τρία θέματα: τη δυνατότητα παρέμβασης του ενός μέλους στο άλλο, την αντίληψη περί ασυμβατότητας των συμφερόντων των εμπλεκομένων και μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Οι πρώτοι ορισμοί της σύγκρουσης επικεντρώθηκαν σε μια ευρεία ποικιλία διαφορετικών φαινομένων (Mack & Snyder, 1957). Συγκεκριμένα ο Pondy (1967), ταξινόμησε αυτούς τους ορισμούς σε τέσσερις κατηγορίες που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις με βάση τις προϋπάρχουσες καταστάσεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές και υποστήριξε την υιοθέτηση ενός ευρέος ορισμού της σύγκρουσης εργασίας ως ολόκληρης της διαδικασίας που περιείχε αυτά τα φαινόμενα (υποβόσκουσα, αντιληπτή, αισθητή και ορατή σύγκρουση).

Ο Thomas (1992) υποστηρίζει την παραπάνω θέση, ωστόσο επιχειρεί να δώσει ένα πιο ακριβή ορισμό για την έννοια της «σύγκρουσης», την οποία ορίζει ως τη διαδικασία που αρχίζει όταν ένα μέλος αντιλαμβάνεται ότι ένα άλλο έχει απογοητεύσει ή πρόκειται να απογοητεύσει κάτι που τον αφορά. Αυτός ο ορισμός συμπεριλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία συγκρουσιακών φαινομένων, αλλά διευκρίνισε ένα σημείο εκκίνησης της σύγκρουσης - δηλαδή το σημείο κατά το οποίο άλλες κοινωνικές διαδικασίες (π.χ. λήψεις αποφάσεων, συζητήσεις) μεταστρέφονται σε διένεξη.

Σημαντική παρέμβαση στο συγκεκριμένο θέμα έγινε από τους Waitchalla and Raduan, (2006), οι οποίοι επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο της αντίληψης σε μια διένεξη. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι «εάν η διένεξη δε γίνει αντιληπτή και από τις δυο πλευρές δεν υπάρχει. Παρόλα αυτά όταν γίνει αντιληπτή, ακόμα και να μην είναι αληθινή, αρχίζει να εξελίσσεται». Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα δικά τους στιλ συγκρούσεων ή των άλλων είναι ένας καθοριστικός παράγοντας ικανότητας. Σύμφωνα με το πρότυπο σύγκρουσης ικανοτήτων (Papa & Canary 1995, Spitzberg, Canary, & Cupach, 1994, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000), οι αντιλήψεις είναι εξίσου σημαντικές ή και πιο σημαντικές από την πραγματική επικοινωνία.

Ο Luria (1981, όπ. αναφ. στο Φύκαρης, 2019), εξηγεί το φαινόμενο της σύγκρουσης από ψυχολογική πλευρά. Ορίζει τη σύγκρουση ως την ανισομέρεια ισχύος μεταξύ της

προσδοκίας για κάτι και τη ματαίωση αυτής της προσδοκίας που στερεί την ικανοποίηση πραγμάτωσης της συγκεκριμένης προσδοκίας. Η ανισομέρεια αυτή προκαλεί εκροή ισχυρής αρνητικής ενέργειας, δηλαδή σύγκρουσης που απαιτεί διαχείριση, ώστε να αποφευχθούν οι πιθανές αρνητικές της συνέπειες. Συνήθης αντίδραση των ανθρώπων που βιώνουν ματαίωση είναι η επιθετικότητα, είτε προς τον ίδιο του τον εαυτό ή προς τους άλλους ή προς ό,τι άλλο αδύναμο που κυριαρχείται από το ίδιο το άτομο που βιώνει ματαίωση. Αντίδραση έναντι της ματαίωσης μπορεί να είναι και η εκδήλωση έντονου άγχους και στρες, ως καταστάσεις έντονης ψυχικής δυσφορίας και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, αλλά και μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτό-εικόνας του (Ματιάκη & Εκιζίδου, 2018).

Ο Luria (1996) διακρίνει τρεις τύπους σύγκρουσης: α) Συγκρουσιακή κατάσταση λόγω του ότι δεν έχει αποφευχθεί η ανησυχία ή ο φόβος που προκλήθηκε από μια ενέργεια. β) Σύγκρουση που μπορεί να προκληθεί, επειδή δεν δημιουργήθηκε το κατάλληλο έδαφος πριν την πραγματοποίηση μιας ενέργειας και γ) Σύγκρουση λόγω της μη εκτροπής της αρνητικής ενέργειας που εισέπραξαν τα εμπλεκόμενα μέλη και που συσώρευσε μεγάλη ένταση. Η σύγκρουση στην περίπτωση αυτή πραγματοποιείται λόγω της ανάγκης να εκτονωθεί αυτή η ένταση.

Καταληκτικά και συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι οι παραπάνω ορισμοί εστιάζουν στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων. Ο Rahim σε μια προσπάθεια σύνοψης των κοινών στοιχείων των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση *«ως διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ασυμβατότητα, οργανισμούς)»* (Rahim, 2002).

1.3 Στάδια της σύγκρουσης

Η σύγκρουση είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία περνά από διάφορα στάδια και είτε μπορεί να επιλυθεί με ώριμο τρόπο και ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών είτε να προκληθεί συναισθηματική έκρηξη με εκδήλωση του θυμού στα αμφοτέρω μέρη. Η διαδικασία κατά την σύγκρουση περνά από διάφορα στάδια (Appelbaum, Abdallah & Shapiro, 1999):

- Δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την αντιπαράθεση
- Αντίληψη της κατάστασης
- Πρόκληση συγκρουσιακής συμπεριφοράς

- Μείωση ή αύξηση της απόδοσης

Ο Pondy (1967) προσδιόρισε τέσσερα στάδια κατά την ανάπτυξη μιας σύγκρουσης:

A) *Λανθάνουσα σύγκρουση* (Latent conflict). Σε αυτό το στάδιο τα αντιμαχόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι «κάτι δεν πάει καλά». Ο Pondy θεωρεί ως αίτια της δημιουργίας αυτής της φάσης α) τον ανταγωνισμό για ανεπαρκείς πόρους, β) την επιδίωξη για αυτονομία και γ) τους ασυμβίβαστους στόχους των ομάδων.

B) *Αντιληπτή σύγκρουση* (Perceived conflict). Σε αυτό το στάδιο τα άτομα αισθάνονται την απειλή και εκδηλώνουν ένταση ή ανησυχία. Σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη της σύγκρουσης, σε αυτή τη φάση, είναι η ικανότητα αντίληψης που θα εμφανίσουν τα αντιμαχόμενα μέρη. Η αντιληπτή σύγκρουση μπορεί να προκληθεί από παρεξήγηση ή από ελλιπή γνώση των γεγονότων. Η ορθή επικοινωνία σε αυτό το στάδιο κρίνεται απαραίτητη για την αποτροπή του μετασχηματισμού της αντιληπτής σύγκρουσης σε φανερή (Σαϊτής, 2002).

Γ) *Αισθητή σύγκρουση* (Felt conflict). Σε αυτό το στάδιο σημαντική παράμετρος για την έκβαση της ορατής σύγκρουσης που πλησιάζει είναι η εξατομίκευση ή όχι της κατάστασης. Στις εξατομικευμένες (personalized) καταστάσεις επικρατεί η αίσθηση απειλής, φόβου, άγχους και έλλειψη εμπιστοσύνης. Αντίθετα στις μη προσωποποιημένες (de personalized) καταστάσεις περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της σχέσης που ευθύνονται για την προβληματική κατάσταση και τα δύο μέρη οδηγούνται σε επίλυση του θέματος (Pondy 1967)

Δ) *Φανερή σύγκρουση* (manifest conflict). Σύμφωνα με τον Rahim (2002), σ' αυτό το στάδιο τα εμπλεκόμενα μέρη υιοθετούν ένα στυλ συμπεριφοράς και είτε θα επιλέξουν μια ανοιχτή σύγκρουση με έντονα τα συναισθηματικά στοιχεία είτε θα προσπαθήσουν να επιλύσουν το θέμα.

1.4 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Για να μπορέσει μια σύγκρουση να εξελιχθεί σε αποτελεσματική και λειτουργική θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο εποικοδομητικό και όχι καταστροφικό. Επιπλέον ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως εμπλεκόμενος, είτε ως τρίτο πρόσωπο (διαμεσολαβητής) να είναι σε θέση: α) να προσδιορίζει με ακρίβεια το περιεχόμενό της, καθώς και τα αίτια που τη δημιούργησαν και β) να ωθεί τους εκπαιδευτικούς προς

την ανάπτυξη αυτόνομης δράσης μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012. οπ. αναφ. στο Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012), παρέχοντας κάθε δυνατότητα για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Επιπλέον τα εμπλεκόμενα άτομα και οι ομάδες θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι προσωπικοί στόχοι ουσιαστικά αποτελούν μέρος των συνολικών και ευρύτερων στόχων του οργανισμού και λογικά δεν θα πρέπει να αλληλοσυγκρούονται. Όλες οι παραπάνω παράμετροι έχουν να κάνουν με τις ικανότητες και δεξιότητες χειρισμού της διοίκησης, με την κουλτούρα του κάθε εμπλεκόμενου αλλά και γενικότερα με τις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχετικά με τη δημιουργία των συγκρούσεων αλλά και με τη δυναμική εξελικτική διαδικασία τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

2.1 Εισαγωγή

Το οργανωσιακό περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, καθώς υπάρχουν πολλές διαδικασίες, ρόλοι και κανόνες λειτουργίας. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον είναι αναμενόμενο να δημιουργούνται αντιθέσεις. Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι: α) διαπροσωπικές, β) διομαδικές και γ) μεταξύ ατόμων και ομάδων (Αθανασούλα- Ρέπα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999). Σε έρευνες των Corwin (1966) & DiPaola (1990, όπ. αναφ. στο Μαυρατζά, 2011) εντοπίστηκε ότι οι πιο συνηθισμένες συγκρούσεις στο σχολείο είναι γνωστικές (καθήκοντος), ενώ οι συγκρούσεις που αφορούν το συναισθηματικό κομμάτι του ανθρώπου, εμφανίζονται σε μικρή κλίμακα.

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι συγκρούσεις έτσι όπως μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και επιπλέον καθορίζεται και η στάση και ο ρόλος των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου.

2.2 Ενδοσχολικές συγκρούσεις

2.2.1 Αίτια εμφάνισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με τους Αθανασούλα – Ρέπα κ.ά., (1999), τα αίτια που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι: α) η έλλειψη υγιούς

επικοινωνίας, β) η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, γ) οι αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων, με διαφορετικά συμφέροντα η καθεμιά και δ) ανθρωπίνι παράγοντες.

A) *Έλλειψη υγιούς επικοινωνίας*: Η ανεπιτυχής επικοινωνία οφείλεται στην λανθασμένη αμφίδρομη και ασαφή κωδικοποίηση των μηνυμάτων, στις κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στην κακή επιλογή χρόνου και χώρου (Αθανασούλα – Ρέπα, 1999).

B) *Οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού*: Οι συγκρούσεις αφορούν τα καθήκοντα και τους ρόλους των εκπαιδευτικών που δεν έχουν αποσαφηνιστεί (Αθανασούλα – Ρέπα, 1999).

Γ) *Από τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα η καθεμιά*: Τα συγκρουόμενα συμφέροντα αποτελούν την αιτία πολλών συγκρούσεων. Στα συγκρουόμενα συμφέροντα ο ψυχολογικός και ο συναισθηματικός τομέας αποτελούν τα πιο δυναμικά σημεία αντίστασης και αίτια κλιμάκωσης της σύγκρουσης (Moore, 2003).

Δ) *Ανθρώπινοι παράγοντες*: Σε αυτήν την κατηγορία αναφέρεται η ελλειμματική ικανότητα διοίκησης και ηγεσίας, όπου οι λαθεμένοι χειρισμοί και αποφάσεις δύναται να προκαλέσουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις, αίσθηση της αδικίας και μη ισότιμης αντιμετώπισης όλων (Αθανασούλα – Ρέπα, 1999). Επιπλέον προβλήματα μπορεί να προκληθούν από την αμέλεια του καθήκοντος (Onwe & Nwogbaga, 2014) και από την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που απαιτείται για την εκτέλεση μιας εργασίας (Παπαγεωργιάκης & Σισμανίδου, 2016).

Ε) Οι συγκρούσεις σχετικά με το αξιακό σύστημα των ατόμων είναι αξιόλογες, διότι αυτές οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο ζωής, στη διαφορετική ιδεολογία ή θρησκεία που πιστεύουν οι άνθρωποι (Moore 2003). Οι συγκρούσεις αξιών σχετίζονται με την παρουσία αμοιβαία αποκλειστικών πολιτιστικών στερεοτύπων, πεποιθήσεων, αξιολογήσεων και σχέσεων.

Στ) Το πρόβλημα των *περιορισμένων πόρων*. Σχετική έρευνα (Σαΐτης, 1996, όπ. αναφ. στο Σαΐτης & Σαΐτη, 2011) έδειξε ότι μια από τις αιτίες συγκρούσεων στο ελληνικό σχολείο είναι η υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη αφού πολλά προβλήματα υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής παραμένουν άλυτα.

Z) Το *εξωτερικό περιβάλλον*: Δημιουργούνται συγκρούσεις εξαιτίας της μη καλής συνεργασίας των μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί) με διάφορους κοινωνικούς φορείς (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ΟΤΑ κ.α.)

Οι Wall & Callister (1995) θεωρούν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται και στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Συγκεκριμένα ομαδοποιούν αυτά τα χαρακτηριστικά ως εξής:

Ατομικά Χαρακτηριστικά: Προσωπικότητα, αξίες, στόχοι, η δέσμευση της θέσης, στρες, θυμός, επιθυμία για αυτονομία.

Διαπροσωπικοί παράγοντες: Οι Pruitt & Rubin, (1986, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) αναφέρουν την αντιληπτική επαφή. Δηλαδή την αντίληψη ότι η ομάδα αναμένει ότι η επιτυχία του άλλου στην επίτευξη των στόχων του θα είναι αρνητική για τους ίδιους τους στόχους της ομάδας. Στους διαπροσωπικούς παράγοντες αναφέρονται και οι αντιτιθέμενες προθέσεις, οι προθέσεις του άλλου που αντιβαίνουν στα πρότυπα δικαιοσύνης της ομάδας, η θεώρηση της συμπεριφοράς του άλλου ως επιβλαβής, η δυσπιστία του άλλου, και η παρεξήγηση.

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι συγκρούσεις που προκύπτουν στη σφαίρα των ανθρώπων κατά τη διαδικασία της ψυχολογικής και κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης. Βάσει αυτής της κατανόησης, γίνεται σαφές ότι σε οποιαδήποτε κοινωνία η πιθανότητα εμφάνισής τους είναι αρκετά υψηλή. Ειδικά όταν εξετάζεται ποιες είναι οι αιτίες των διαπροσωπικών συγκρούσεων και της τυπολογίας τους. Οι προϋποθέσεις για την εμφάνισή τους μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες ομάδες:

Ψυχολογικές

προσωπικές

κοινωνικο-ψυχολογικές

Οι ψυχολογικές αιτίες της σύγκρουσης οδηγούν στο σχηματισμό ασυμβατότητας. Αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται όταν:

Υπάρχουν αντιφάσεις στους στόχους της ζωής, τα κίνητρα, τα ιδανικά, την κοσμοθεωρία, τις αξίες.

οι ιδεολογικές, πολιτικές, η ζωή και άλλες στάσεις δεν συμπίπτουν.

οι άνθρωποι δεν συνδυάζονται στον τύπο της ιδιοσυγκρασίας και του χαρακτήρα.
<http://el.housepsych.com>

Επικοινωνία: Η μη λεκτική επικοινωνία, οι διαστρεβλώσεις και οι παρεξηγήσεις, η εχθρότητα, η αντιπάθεια, οι προσβολές και οι υψηλοί στόχοι είναι πιθανό να προκαλέσει σύγκρουση (Thomas & Pondy 1977, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Συμπεριφορά: Η μείωση των αποτελεσμάτων του άλλου είναι μια αναμφισβήτητη πηγή σύγκρουσης. Ομοίως ο αποκλεισμός των στόχων, των αποτελεσμάτων ή των προσδοκιών του ατόμου είναι ικανός να δημιουργήσει συγκρούσεις (Alter, 1990, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Οι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι προτιμάται μια μετρίου ποσότητας αλληλεπίδρασης από ότι οι σπάνιες, διότι η μη αλληλεπίδραση με τους άλλους στερεί την γνώση και οδηγεί σε παρερμηνεία των κινήτρων και στο γενικό στερεότυπο των άλλων ως αντιπάλων. Σύμφωνα με τους (Kressel & Pruitt, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), από τη στιγμή που αναφέρεται μια σύγκρουση προτιμάται το χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας. Ο συλλογισμός εδώ είναι ότι ένα χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας επιτρέπει στον χρόνο να περάσει χωρίς να δημιουργούνται συναισθήματα, εχθρικές απαιτήσεις. Επιπλέον παρέχει κάποια χαλάρωση για πιο καθαρή σκέψη και επιτρέπει σε κάθε πλευρά να υποχωρήσει χωρίς απώλεια προσώπου. Οι αγώνες για εξουσία θεωρούνται διαδεδομένες πηγές συγκρούσεων (Blalock, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Επιπλέον η μείωση της δύναμης κάποιου μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις (Ferguson & Cooper, 1987, Horwitz, 1956, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Δόμηση: Η εγγύτητα μεταξύ των ανθρώπων είναι πιθανό να εγείρει ενοχλητικά ζητήματα. Επίσης η ανισορροπία ισχύος μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση, καθώς το «ασθενέστερο» άτομο αντιστέκεται στην ισχυρότερη επιρροή ή θεωρεί τη σύγκρουση ως έναν τρόπο αύξησης της εξουσίας (Assael, 1969, Peterson, 1983, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Ενώ ορισμένες δομές προκαλούν συγκρούσεις, άλλες παρεμποδίζουν ή βοηθούν στην ανάπτυξη της διαχείρισης των συγκρούσεων. Για παράδειγμα, μια δομή που δημιουργεί υπερφυσικούς στόχους (Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) καθώς και δομές που αυξάνουν τη δύναμη των δεσμών μεταξύ των ομάδων (Nelson, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) ή επίσης δομές που δημιουργούν συνεργατικά κίνητρα και

προϋποθέσεις για κοινή επιτυχία (Thomas, 1992, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) μπορούν επίσης να αποτρέψουν τις συγκρούσεις.

Προηγούμενες αλληλεπιδράσεις: Σε κάθε σχέση υπάρχει ένα σημείο εκκίνησης και σε αυτό το σημείο δεν υπήρξε προηγούμενη αλληλεπιδράση / σχέση που να έχει αιτιακές συνέπειες. Οι προηγούμενες αλληλεπιδράσεις μπορούν να αρχίσουν να επηρεάζουν το παρόν (Tjosvold & Chia, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), προκαλώντας συγκρούσεις. Για παράδειγμα, παλιές αποτυχίες στην επίτευξη συμφωνίας, ειδικά εάν οι αποτυχίες έγιναν συναισθηματικά φορτωμένες, δημιουργούν νέες συγκρούσεις ή δημιουργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα (Sherif et.al., 1961, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Ζητήματα: Τα πολύπλοκα ζητήματα είναι πιο εύκολο να οδηγήσουν σε σύγκρουση από ότι τα απλά. Ωστόσο πολλαπλά ζητήματα αυξάνουν τις πιθανότητες για την επίτευξη συγκρούσεων, διότι παρέχουν στην πλευρά των συμβαλλομένων τη δυνατότητα να ρυθμίζουν τις συναλλαγές και τις εξόδους από την σύγκρουση (Wall & Callister, 1995).

2.2.2 Επιπτώσεις των συγκρούσεων

Έχοντας εξετάσει τα αίτια των συγκρούσεων, μπορούμε να δούμε και τις επιπτώσεις των συγκρούσεων, διαπιστώνοντας ότι τα αποτελέσματα ταξινομούνται με τρόπους που είναι παρόμοιοι με τις αιτίες. Συγκεκριμένα υπάρχουν επιπτώσεις στα άτομα, στις σχέσεις ή στις επικοινωνίες, συμπεριφορές, δομή και ζητήματα.

Επιδράσεις στα άτομα: Η πιο συχνή συνέπεια των συγκρούσεων είναι η πρόκληση της αναστάτωσης και στα δύο μέρη (Bergman & Volkema, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Αυτό μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους ως θυμός, αισθήματα εχθρότητας και έντασης (Thomas, 1976, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), κοινωνικό-συναισθηματικό χωρισμό (Retzinger, 1991, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να οδηγήσουν σε προσωπικές απογοητεύσεις (Thomas, 1976, Chesler, Crowfoot & Bryant, 1978, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) και χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία (Derr, 1978, Filley, 1978, Robbins, 1978, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Επιδράσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις: Δεδομένου ότι ο αντίπαλος στη σύγκρουση θεωρείται ότι εμποδίζει τους στόχους ενός ατόμου, αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη

δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων και κατ' επέκταση στην του αντιπάλου (Thomas, 1976, Deutsch, 1973,1990,1993, Pruitt & Rubin, 1986, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Επιπλέον δημιουργούνται παρεξηγήσεις αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του αντιπάλου ως επιβλαβή, βλέπουν την οπτική του αντιπάλου (Blake & Mouton, 1984) και αμφισβητούν τις προθέσεις του. Κατά τη διάρκεια και μετά τη σύγκρουση, οι στάσεις απέναντι στον αντίπαλο γενικά γίνονται πιο αρνητικές (Bergman & Volkema, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Επιδράσεις στην επικοινωνία: Η σύγκρουση επιφέρει ως αποτέλεσμα την αλλαγή στην ποιότητα και ποσότητα της επικοινωνίας. Όσον αφορά την ποιότητα, η επικοινωνία τείνει να γίνει πιο εχθρική, ενδεχομένως συμπεριλαμβανομένων των προσβολών, των διαστρεβλώσεων και των παρεξηγήσεων. Ο όγκος της επικοινωνίας μπορεί είτε να αυξηθεί (Bergman & Volkema, 1989, Sternberg & Dobson, 1987, van de Vliert, 1990, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) είτε να μειωθεί (Pruitt & Rubin,1986; Thomas, 1976). Η σύγκρουση μπορεί επίσης να αυξήσει την επικοινωνία με άτομα που δεν εμπλέκονται άμεσα στη σύγκρουση, καθώς οι αμφισβητίες συζητούν την κατάσταση με συναδέλφους ή με άλλους (Bergman & Volkema, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Επιπτώσεις στην συμπεριφορά: Οι εμφανείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφωνούντων είναι οι πιο ορατές πτυχές της σύγκρουσης. Αυτές μπορεί να κυμαίνονται από σχετικά παθητικές ενέργειες όπως η αποφυγή άλλων (Bergman & Volkema, 1989 · Sternberg & Dobson, 1987 · van de Vliert, 1990, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) σε αμυντικές αντιδράσεις (Ting-Toomey, Gao, Trubisky, Kim, Lin & Nishids, 1991, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), εκτόνωση συναισθημάτων (Thomas, 1992) και αντιπαράθεση (Morrill & Thomas, 1992, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Οι πιο εχθρικές πράξεις περιλαμβάνουν απειλές, σωματική βία (Sternberg & Dobson, 1987, Sternberg & Soriano, 1984; van de Vliert, 1990, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Πιο μακροπρόθεσμα, οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλές δεσμεύσεις στις εφαρμογές αποφάσεων (Derr, 1978, Filley, 1978, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), καθώς και στην αυξημένη απουσία και μειωμένη παραγωγικότητα (Lewin, 1987, Pondy, 1967, Robbins 1978, Tjosvold , 1991, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995).

Επιπτώσεις στη δομή: Όταν η σύγκρουση συμβαίνει μεταξύ ομάδων σε ένα οργανισμό είναι πιθανό να δούμε αποτελέσματα μέσα στις δομές τους, όπως η μετατόπιση της ηγεσίας σε ένα πιο αυταρχικό στυλ (Pruitt & Rubin, 1986, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Η σύγκρουση μπορεί επίσης να συνοδεύεται από αυξημένη εστίαση στις δραστηριότητες της ομάδας και λιγότερη ανησυχία για ατομική ικανοποίηση. Και οι ομάδες, γενικά, γίνονται πιο εσωτερικά συνεκτικές.

Ζητήματα: Τα ζητήματα ως αποτέλεσμα σύγκρουσης αλλάζουν, υποκειμενικά και ακόμη και αντικειμενικά. Όταν οι άνθρωποι, οι ομάδες ή οι επιχειρήσεις έρχονται σε σύγκρουση, απλά ζητήματα γίνονται σύνθετα. Η σαφήνεια πέφτει θύμα παρανοήσεων που επικαλύπτουν τα ζητήματα. Οι διαφορές καθίστανται πιο δύσκολες να επιλυθούν, καθώς τα διαπραγματεύσιμα θέματα καθίστανται θέματα αρχής. Μέρος αυτής της μεταμόρφωσης στα ζητήματα οφείλεται σε υποκειμενικές αντιλήψεις, δηλαδή ένα ζήτημα που κανονικά θα φαινόταν απλό γίνεται θολό όταν αντιμετωπίζεται από τους αντιπάλους.

Με ή χωρίς επίλυση, οι συγκρούσεις μπορούν να προκαλέσουν πολύ αρνητικά αποτελέσματα. οι συμβαλλόμενοι μπορούν να υποφέρουν από απογοήτευση, αμοιβαία δυσπιστία, έλλειψη δέσμευσης, σωματική βλάβη κα. Ωστόσο μια σύγκρουση σε μέτρια επίπεδα μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα της ομάδας (Chesler et al., 1978, Derr, 1978, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Μπορεί επίσης να διεγείρει τη δημιουργικότητα, να βελτιώσει την ποιότητα των αποφάσεων (Cozier & Dalton, 1990, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) να προκαλέσει παλιές ιδέες, να αναπτύξει μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των λανθασμένων προβλημάτων. Προσωπική ανάπτυξη, καλύτερη αυτογνωσία και μάθηση (Tjosvold, 1991, Touval, 1992, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Μπορεί να εμπνεύσει την αλλαγή και την προσαρμογή που είναι απαραίτητες για την οργανωσιακή επιβίωση.

2.3 Μορφές συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, με βάση τα αίτια ή την άποψη των μερών που εμπλέκονται σε αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

α) Διαπροσωπικές συγκρούσεις: Πρόκειται για αντιθέσεις που ανακύπτουν μεταξύ των ατόμων της ίδιας ομάδας (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011) και οφείλονται σε διαφορές και ασυμφωνίες (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016). Συνήθως τα άτομα που

εκδηλώνουν διαπροσωπικές συγκρούσεις βιώνουν σύγχυση, αβεβαιότητα και «εργασιακό στρες» (Παππά, 2006).

β) *Ομαδικές*: ανάμεσα σε διάφορες τυπικές ή και άτυπες ομάδες του σχολείου

γ) *Μεταξύ ατόμων και ομάδων* π.χ. ανάμεσα στον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και το σύλλογο διδασκόντων

δ) *Σχολικής κοινότητας*, ανάμεσα στο σχολείο και σε φορείς της τοπικής κοινωνίας π.χ. σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ΟΤΑ

ε) *Ενδοπροσωπική για τον μαθητή*, όταν οι αρχές που λαμβάνει ο μαθητής από το οικογενειακό περιβάλλον διαφέρουν σε σχέση με αυτές που διδάσκεται στο σχολείο.

ζ) *Ενδοπροσωπική για τον εκπαιδευτικό*, η οποία αφορά στη σύγκρουση ρόλων που βιώνει ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων, σύμβουλος, διευθυντής, εκπρόσωπος της σχολικής αρχής, επικεφαλής

η) *Οργανωσιακές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται από* διαφωνίες μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών της ομάδας λόγω διαφορετικής ιεραρχικής θέσης, στόχων, αξιών ή αντιλήψεων (Stoner & Wankel 1988).

θ) *Συγκρούσεις ρόλων*: Συνήθης μορφή σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου είναι αυτή που προκύπτει από την ύπαρξη διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων. Οι Nir & Eyar (2003, όπ. αναφ. στο Τέκος & Ιορδανίδης 2011) χαρακτηρίζουν αυτή τη μορφή σύγκρουσης ως «σύγκρουση ρόλων». Η δημιουργική ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο προϋποθέτει ένα «πλέγμα ρόλων» (Πυργιωτάκης, 2011). Με την κοινωνιολογική έννοια «ρόλος» υποδηλώνεται το σύνολο των προσμονών οι οποίες αναφέρονται σε ένα άτομο (Bellebaum, 1972, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2011). Οι προσδοκίες αυτές προκύπτουν από συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες, δομούν το ρόλο του ατόμου και συνδέονται με την κοινωνική του θέση (Wossner, 1975, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2011). Οι προσδοκίες που διαμορφώνονται από τους διαφορετικούς ρόλους αντιτίθενται πολλές φορές μεταξύ τους με αποτέλεσμα να επέλθει μια νέα μορφή σύγκρουσης που οφείλεται στις αντίθετες προσδοκίες ρόλων. Αυτό οδήγησε την επιστημονική κοινότητα στο διαχωρισμό των συγκρούσεων σε ενδο-ρολικές συγκρούσεις (intrarollenkonflikt) και δια-ρολικές συγκρούσεις (interrollenkonflikt) (Πυργιωτάκης, 2011).

Οι συγκρούσεις ρόλων δύναται να παρατηρηθούν σε όλα τα άτομα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κοινωνικό ή επαγγελματικό (Μουχάγιερ, 1985). Έχοντας υπόψη μας τη θεωρία των ρόλων μπορούμε να κατανοήσουμε τις αιτίες εκδήλωσης της συγκρουσιακής συμπεριφοράς σε ένα άτομο (Φύκαρης, 2019).

Ανάλογα με τις επιπτώσεις τους οι συγκρούσεις διακρίνονται σε: *Λειτουργικές ή δυσλειτουργικές*.

Λειτουργικές συγκρούσεις εμφανίζονται λόγω διαφωνιών μεταξύ των ατόμων κατά τη διαδικασία μιας συνεργασίας για την επίτευξη ενός στόχου. Η ορθή διαχείριση τους θα οδηγήσει τον σχολικό οργανισμό σε αποτελεσματικότητα. Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, απογοήτευση κ.ά. και δημιουργούνται όταν εμφανίζονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας διαπροσωπικές ασυμβατότητες. Οι συγκρούσεις αυτές οδηγούν στην μείωση της ικανοποίησης από την εργασία και αναπόφευκτα στη μη εργασιακή αποδοτικότητα των μελών της ομάδας (Παπαγεωργιάκης & Σισμανίδου, 2016) .

2.3.1 Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές είναι ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει τους ερευνητές, καθώς φαίνεται ότι έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Στην οικογένεια τέτοιων συγκρούσεων ανήκει και το πολυεπίπεδο φαινόμενο της σχολικής βίας. Σύμφωνα με τους Stevick και Levinson (2003, όπ. αναφ. στο Bucher & Manning, (2005) η βία είναι η πιο ακραία εκδήλωση μιας σειράς συμπεριφορών που αντιβαίνουν στις προσδοκίες και τους στόχους των σχολείων.

Έχει παρατηρηθεί σύγχυση ανάμεσα στους όρους «βία» και «εκφοβισμός», όταν αυτοί αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον. Ο όρος «βία» στο σχολικό περιβάλλον ορίζεται ως «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001). Η βία είναι ευρύτερη έννοια του όρου «εκφοβισμού». Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται, σύμφωνα με τον Olweus (1994, όπ. αναφ. στο Κυριακίδης, 2009:78) όταν κάποιος «*εκτίθεται επανειλημμένως και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών*» και ως *αρνητική πράξη ορίζει την περίπτωση κατά την οποία «κάποιος εκ προθέσεως προκαλεί ή επιχειρεί να προκαλέσει τραύμα ή δυσφορία σε κάποιον άλλο*».

Οι επιπτώσεις από την άσκηση του εκφοβισμού είναι μακροχρόνιες και ποικίλες. Επεκτείνονται πέρα από τη σχολική ζωή του μαθητή και επηρεάζουν και τα θύματα αλλά και τους θύτες (Olweus, 1992· Farrington, 1993, όπ. αναφ. σε Rigby, 2007). Συνήθως τα θύματα χαρακτηρίζονται από απροθυμία συνεργασίας με τους συμμαθητές τους καθώς δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ως αποτέλεσμα αυτού παρατηρείται μειωμένη η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός. Η ανωτέρω κατάσταση επεκτείνεται και στην ενήλικη ζωή με την εμφάνιση της αδυναμίας σε συνάψεις σχέσεων εμπιστοσύνης και την περιθωριοποίηση τους λόγω της στοχοποίησης ως θύματα (Σαουνά, 2009). Οι θύτες που λαμβάνουν μέρος στον σχολικό εκφοβισμό συνήθως προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον με προβλήματα όπως η ενδοοικογενειακή βία, η κακή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιού ακόμα και η κακοποίηση του παιδιού. Επιπλέον παρατηρείται και πτώση της επίδοσής τους, καθώς υπάρχει απροθυμία παρακολούθησης μαθημάτων στο σχολείο και δυσκολία στη επικέντρωση σε ακαδημαϊκές υποχρεώσεις (Cook et al.,2010).

Σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται το φαινόμενο «ντόμινο», κατά το οποίο ο μαθητής που θυματοποιείται και βιώνει συναισθήματα θυμού μπορεί να αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά και να εκφοβίζει και αυτός άλλα πιο αδύναμα παιδιά (Rigby, 2007).

2.3.2 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να προκύψουν και από τη μη συνοχή των εκπαιδευτικών ως ομάδα. Σύμφωνα με τον Wilson (1962, όπ. αναφ. στο Μουχάγιερ 1985) ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανήκει στην κατηγορία των ρόλων που «παρουσιάζουν υψηλή σύνδεση με άλλους ανθρώπους» και ως εκ τούτου είναι εκτεθειμένοι σε συγκρούσεις και τους δημιουργείται ανασφάλεια. Οι συγκρούσεις αυτού του είδους, σύμφωνα με τον Wilson (1962) προέρχονται:

- από τη μη σαφή οριοθέτηση του εκπαιδευτικού του έργου.
- από το «πλέγμα» του εκπαιδευτικού ρόλου (διευθυντής, συντονιστής εκπαίδευσης, συνάδερφοι, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση) και με ανάλογες και διαφορετικές προσδοκίες που περιλαμβάνει.
- από την διαπίστωση της αντίθεσης ανάμεσα στο επιθυμητό επαγγελματικό «status» και την επιθυμητή αντίληψη για τον εαυτό του.

- από τη δέσμευση του ρόλου και τον προσανατολισμό καριέρας του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί την καλλιέργεια σχέσεων και δεσμών με τους μαθητές του, που χαρακτηρίζονται από αμείωτο και χωρίς διακοπή ενθουσιασμό. Αυτό όμως προσκρούει με την αναζήτηση άλλων τρόπων βελτίωσης της θέσης του. Αλλά και η κοινωνία και οι συνάδερφοι κρίνουν γενικά το άτομο περισσότερο από την γραμμή καριέρας παρά από τη δέσμευση που παρουσιάζεται κατά την εκτέλεση του έργου του.

- συγκρούσεις αξιών, τα αίτια των οποίων βρίσκονται «μέσα στην ίδια τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας». Αυτός ο τύπος σύγκρουσης προέρχεται από την αντίθεση που παρουσιάζεται ανάμεσα στις αξίες που εκφράζει και παραδοσιακά αντιπροσωπεύει ο εκπαιδευτικός και στις αξίες που η κοινωνία πρεσβεύει και προσανατολίζει.

- από τη συνειδητοποίηση του περιθωριακού «status» του ρόλου τους σε σχέση με την αντίληψη που έχουν για τη σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων τους.

- προσωπικοί λόγοι οι οποίοι αφορούν κυρίως συγκρούσεις της προσωπικότητας. Πρόκειται για συγκινησιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές συγκρούσεις που έχουν τις ρίζες τους στην αντιπάθεια των ατόμων για τα άλλα μέλη της ομάδας.

2.3.3 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές

Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα σχολεία, όπου συγκεντρώνονται διαφορές στον πολιτισμό, την προσωπικότητα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις, τους στόχους, τα συμφέροντα και την εξουσία. Αυτό είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, ακολουθούμενοι από διευθυντές, συμβούλους και γονείς (Türnüklü, 2002, όπ. αναφ. στο Goksoy & Argon, 2016).

Στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής μάθησης, οι δύο πλευρές αντιμετωπίζουν καταστάσεις που μπορεί να χαρακτηριστούν ως προβληματικές. Οι μαθητές μη έχοντας το δικαίωμα να «εκφράσουν» το πρόβλημα, λόγω της διαφοροποίησης των ρόλων, *«παίρνουν το δρόμο της μεταγλώττισης, τα προϊόντα της οποίας συμβολίζουν αυτά που θα είχαν εκφράσει άμεσα, αν είχαν το δικαίωμα της «αναφοράς» για το σχολιασμό στοιχείων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»* (Γκότοβος, 1997: 83). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμορφωτική υποστήριξη σε θέματα τα οποία ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχτεί κατά τις

σπουδές τους, αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους, όπως προκύπτει από τη βιοματική τους εμπειρία» (Παπαναούμ, 2003)

Οι έφηβοι μαθητές βιώνουν μια σειρά από αναπτυξιακές αλλαγές, βιολογικές και προσωπικές. Προσπαθούν να βρουν τον ρόλο τους, δημιουργούν την ταυτότητά τους, βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις από την πίεση οικογένειας και σχολείου για καλές επιδόσεις ενώ ταυτόχρονα γίνεται η μετάβαση από την μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Είναι φυσιολογικό να εκδηλώνονται εντάσεις και συγκρούσεις προσπαθώντας να διερευνήσουν τα όριά τους και τις δυνατότητές τους.

Η ανάπτυξη υψηλής ποιότητας διαπροσωπικών σχέσεων συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, η οποία εξομαλύνει τις συγκρούσεις, ισορροπώντας τις ατομικές και ομαδικές ανάγκες. Η καλή συνεργασία στο σχολείο ασκεί επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ενισχύοντας το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων όπως κατανόηση και επίλυση των συγκρούσεων.

2.3.4 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διεύθυνση

Σύγκρουση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών συχνά παρατηρείται, όταν υπάρχει διάσταση προσανατολισμού ανάμεσα στη διοίκηση και το προσωπικό. Ο τρόπος διοίκησης από τον διευθυντή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόκληση μιας σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, επειδή πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αποφάσεις και ο τρόπος διοίκησης του δεν συνάδει με τα δικά τους πιστεύω. (Everard & Morris, 1999). Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005), η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης. Ο διευθυντής ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης κατανέμοντας δίκαια το έργο του σχολείου, παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχοντας ανοικτή επικοινωνία και γόνιμο διάλογο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας οδηγεί όλους στο να κατανοήσουν τους ρόλους τους και να συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Μέσα σε τέτοια πλαίσια οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται συν δημιουργοί και είναι πιο εύκολο να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές αποδεκτές από το εργασιακό περιβάλλον, να αναλαμβάνουν προσωπικές ευθύνες, να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και ενέργειες που θα οδηγούν το σχολείο σε μια πορεία προόδου

και ανάπτυξης αλλά και τον καθένα ξεχωριστά στο ατομικό, δικαιωματικά, μερίδιο αυτής της προόδου.

Σύμφωνα με τον Leithwood and Steinbach (1991) η βελτίωση της ομαδικής επίλυσης προβλημάτων είναι μια στρατηγική που βοηθά στη σχολική βελτίωση. Αυτό επιτυγχάνεται με την συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την λύση προβλημάτων, σε συνεδριάσεις του προσωπικού. Έτσι διασφαλίζεται μεγαλύτερη ποικιλία απόψεων για να ερμηνεύσουν το πρόβλημα, ψάχνοντας για διαφορετικές επεξηγήσεις. Προϋπόθεση για την επίτευξη μιας ομαδικής επίλυσης προβλημάτων είναι οι διευθυντές- ηγέτες να βοηθούν τις ομαδικές συζητήσεις και να ακούν εναλλακτικές λύσεις, να επεξηγούν και να συνοψίζουν τις πληροφορίες των κεντρικών σημείων των λεγομένων στις συνεδριάσεις. Επιπλέον πρέπει να αποφεύγουν στενά προκατειλημμένες απόψεις, κρατώντας την ομάδα επί του θέματος, μη επιβάλλοντας τις δικές τους οπτικές αλλά ταυτόχρονα να αλλάζουν τις απόψεις τους όταν συναντούν άλλες αιτιολογημένες. Αυτοί οι διευθυντές – ηγέτες έχουν την πεποίθηση, ότι το προσωπικό τους σαν ομάδα μπορεί να αναπτύξει καλύτερες λύσεις στα προβλήματα από ότι ο διευθυντής μόνος του (Leithwood & Poplin 1992).

Επιπλέον οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται ακαριαία, αποφασιστικά και άμεσα επηρεάζοντας θετικά το σχολικό κλίμα και την σχολικής κουλτούρας που θα εδράζεται :

- σε ένα κοινό όραμα που αποτιμά τον σεβασμό,
- στην αυτονομία,
- στον ανοιχτό χαρακτήρα επικοινωνίας,
- στο υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων επικοινωνίας,
- στην ευρεία επιθυμία για συνεργατική εργασία και
- στην υποστηρικτική διοίκηση

2.3.5 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς

Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς με αποτέλεσμα τις αρνητικές επιπτώσεις στην μαθησιακή ζωή των μαθητών. Σύμφωνα με τους Chena & Chena, (2015) οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις γονέων - εκπαιδευτικών έχουν θετικές επιπτώσεις στη σχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η

συμμετοχική δράση των γονέων στη διαχείριση του σχολείου και η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Η Epstein (1992-1996, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2006), στη θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» τονίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία.

Επιπλέον η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και χρήση στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά και η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των μαθητών τους για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με μη βίαιες στρατηγικές, θα βοηθήσει και στην συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών (Kreidler, 1990, Kreidler, 1994, όπ. αναφ. στο Cornill et al., 1999).

Για την επίτευξη της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου βασικός παράγοντας ενδυνάμωσης αποτελεί η επικοινωνία, η οποία θα πρέπει να βασίζεται σε μία διαρκή ανανέωση και εμπλουτισμό των σχέσεων του ανωτέρου πλαισίου. Η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει τον κόσμο της συνεργασίας του πλαισίου σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας (Bronfenbrenner, 1979, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2006) με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη κατανοούν πολλές συγκεκριμένες πτυχές ενεργειών των οικογενειών των μαθητών και ως εκ τούτου να κρίνουν λάθος τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Οι Swick & Graves, (1993, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2006) υποστηρίζουν ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να εξετάσουν τα πιστεύω τους σε σχέση με τρία σημεία αναφοράς: εαυτός, εαυτός και άλλος και διαδικασία επικοινωνίας. Οι πεποιθήσεις μας για τους άλλους συνήθως είναι αποτέλεσμα των εμπειριών με τον εαυτό μας και του εαυτού μας με τους άλλους, μέσα από διάφορα περιεχόμενα. Εκπαιδευτικοί που έχουν δημιουργήσει αρνητικές εμπειρίες από τους προϊσταμένους τους ή από τους γονείς, είναι πιθανόν να είναι πιο επιρρεπείς στο να έχουν αρνητική στάση απέναντί τους. Για την ενδυνάμωση των επικοινωνιακών σχέσεων οικογένειας – σχολείου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκτιμήσουν τις ανάγκες των οικογενειών των μαθητών τους (Day, 2003), αλλά και της κουλτούρας τους, διότι με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η στήριξη των ενεργειών τους σε στερεότυπα - είδωλα που είναι ελλιπή (Swick, 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2006). Το κλειδί για την ανωτέρω επίτευξη είναι η αίσθηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Για να επιλυθούν οι συγκρούσεις στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια σχέση εμπιστοσύνης και μια ισχυρή συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς τους. Τα ευρήματα της μελέτης των Karakus & Savas (2012), έδειξαν ότι η εμπλοκή

των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εμπιστοσύνη των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές συγκαταλέγονται μεταξύ των στρατηγικών επικοδομητικής διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως η ενσωμάτωση, ο συμβιβασμός και η δέσμευση.

2.4 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις αποτελούν κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας και έχουν επίπτωση στο σχολικό κλίμα, στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003) καθορίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η σωστή διαχείρισή τους. Αυτό απαιτεί προσπάθεια από μέρους των ρυθμιστών και ιδιαίτερα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος ως ηγέτης οφείλει να κατανοήσει τα ανωτέρω και να διαμορφώσει κατάλληλα το κλίμα, για την αντιμετώπιση των ανακυπτόντων προβλημάτων στη σχολική μονάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

3.1 Εισαγωγή

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποκτά μεγαλύτερη σημασία από ότι η επίλυσή της. Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν σημαίνει την αποφυγή, την μείωση ή τον τερματισμό των συγκρούσεων. Περιλαμβάνει σχεδιασμό αποτελεσματικού μακροοικονομικού επιπέδου, στρατηγικές για την ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργιών των συγκρούσεων και την ενίσχυση των επικοδομητικών λειτουργιών των συγκρούσεων προκειμένου να βελτιωθεί η μάθηση και η αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα (Rahim, 2002).

3.2 Η διαχείριση συγκρούσεων – Ορισμός

Σύμφωνα με τον Rahim, (2001, όπ. αναφ. στο Γιαννίκας, 2014), η διαχείριση συγκρούσεων είναι «η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με ένα λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Η διαχείριση των συγκρούσεων απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και

διαπραγμάτευσης. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά».

Ο Rahim (2001) μας πληροφορεί ότι οι στόχοι που οφείλει να εξυπηρετεί κάθε διαχειριστική απόπειρα είναι:

α) η αποτελεσματικότητα του οργανισμού,

β) η φιλομάθεια του οργανισμού,

γ) οι ανάγκες των μελών του,

δ) οι ηθικοί κανόνες του οργανισμού.

Βασική προϋπόθεση για μία επιτυχημένη διαχειριστική παρέμβαση είναι ο οργανισμός να γνωρίζει τον τρόπο «να μαθαίνει» με πολυδιάστατο τρόπο, δηλαδή να εξελίσσεται (double loop learning, Argyris, 1994). Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω, κατά Deutsch (1973), ο απώτερος σκοπός της διαχειριστικής διαδικασίας έχει επιτευχθεί όταν το σύνολο των εμπλεκόμενων εκλαμβάνονται την έκβασή της ως ικανοποιητική ή έστω αποδεκτή, οπότε μπορούμε μιλάμε για μετασχηματισμό της σύγκρουσης σε επικοδομητική (οπ. αν., Καλούρη, Κυριάζος 2018)

Η θετική συσχέτιση μεταξύ δύο ειδών διμερούς σύγκρουσης: 1) της λειτουργικής, για ζητήματα υπηρεσιακά και 2) της συναισθηματικής, για προσωπικές υποθέσεις (Simons & Peterson, 2000). σημαίνει ότι η κορύφωση μίας λειτουργικής σύγκρουσης πέραν του μετρίου κινδυνεύει να μετατρέψει κάθε σύγκρουση σε συναισθηματική (Rahim, 2001, 2002). Η διαπροσωπική σύγκρουση δείχνει την άρνηση συναίνεσης που συμβαίνει στο σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων (Karimova, 2015 οπ. αν Skordoulis at all 2020). Έτσι, αυτές οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, ειδικά όταν αυτή η δυναμική διαδικασία λαμβάνει χώρα μεταξύ ανθρώπων που βιώνουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Barki & Hartwick, 2004 οπ. αν. Skordoulis at all. 2020). Καθώς τα μέλη του οργανισμού διαθέτουν μία προϊστορία αλληλεπιδράσεων διαμορφώνουν παγιωμένες καταστάσεις οι οποίες:

α) Καταστούν κάθε σύγκρουση ταυτόχρονα λειτουργική και συναισθηματική, κάθε φορά σε διαφορετικό ποσοστό. Άρα δεν υπάρχει ούτε αμιγώς λειτουργική ούτε αμιγώς

συναισθηματική σύγκρουση (Γαλανάκης, Κυριάζος, Σταλίκας, υπό δημοσίευση, στο Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 111 & 112, σσ. 44-57).

β) Οι εγω-προστατευτικές στρεβλώσεις των εμπλεκομένων τους ωθούν να βαφτίζουν πολλές συναισθηματικές συγκρούσεις σε λειτουργικές (Pearson & Estree & Shapiro, 2011) γιατί οι τελευταίες είναι πιο αποδεκτές στον εργασιακό περίγυρο.

γ) Οι τυχόν κρυφές ατζέντες (ανομολόγητες επιδιώξεις) των εμπλεκομένων δυσχεράνουν τη διαδικασία διαχείρισης.

Γενικά, κάθε απόπειρα διαχειριστικής παρέμβασης οφείλει να αποσκοπεί στα ακόλουθα: (Rahim, 2001):

α) εξάλειψη των συναισθηματικών συγκρούσεων,

β) περιορισμό των λειτουργικών συγκρούσεων σε μέτρια επίπεδα, ή καλύτερα σε επίπεδα αποδεδειγμένα ανεκτά για τον οργανισμό,

γ) συνειδητή επιλογή του κατάλληλου προφίλ σύγκρουσης μέσω εκπαίδευσης.

δ) θέσπιση ενός ολοκληρωμένου συστήματος διαχείρισης συγκρούσεων

ε) εκπαίδευση

Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη οι συγκρούσεις είναι καταστροφικά φαινόμενα που πρέπει να αποφευχθούν, ωστόσο υπάρχει και η άποψη ότι μπορεί να αποτελέσουν θετικές δυνάμεις σε ένα οργανισμό και να θεωρηθούν απαραίτητες για την βελτίωσή τους (Robbins and Judge, 2012, όπ. αναφ. στο Μαυραντζά, 2011). Η αίσθηση της αποτυχίας μετά από την σύγκρουση οφείλεται στο ότι δεν διαχειρίστηκε σωστά και έφερε αρνητικά αποτελέσματα. Αυτό καταδεικνύει την έμφαση που πρέπει να δοθεί στον τρόπο διαχείρισης της διαδικασίας. Συγκεκριμένα για τη διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να ιδωθεί ο τρόπος επίλυσης της, η προσέγγιση που πρέπει να χρησιμοποιηθεί. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίλυση των συγκρούσεων (conflict resolution) και στην διαχείριση των συγκρούσεων (conflict management). Η επίλυση των συγκρούσεων στοχεύει στην ελαχιστοποίηση ή στον τερματισμό της σύγκρουσης μέσα στο υπάρχον σύστημα.

3.2.1 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Ο τύπος συμπεριφοράς που έχει ένα άτομο σε συγκρουσιακές καταστάσεις εξαρτάται από τον τρόπο αντίδρασής του στην σύγκρουση. Σε ένα εργασιακό περιβάλλον οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις είτε με διάθεση να κυριαρχήσουν είτε να συμβιβαστούν ή να συνεργαστούν (Folett, 1926, όπ. αναφ. στο Μαυραντζά, 2011). Οι Blake & Mouton, (1970, όπ. αναφ. στο Γιαννίκας, 2014) συμπλήρωσαν και τις στρατηγικές της αποφυγής και της εξομάλυνσης.

Ο Rahim (1983) αναγνωρίζει δύο διαστάσεις της σύγκρουσης σε ένα εργασιακό περιβάλλον: α) Ανησυχία για τον εαυτό (προσανατολισμένη στην παραγωγή) και β) ανησυχία για τους άλλους (προσανατολισμένη στον άνθρωπο). Άτομα που εκδηλώνουν μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό τους επικεντρώνονται στην επίτευξη ατομικών στόχων. Αυτή η θέση υποστηρίζει ένα αποτέλεσμα σύγκρουσης που να είναι προνομιακό για το άτομο (Blake & Mouton, 1964, 1970, 1978, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000). Η πτυχή της σύγκρουσης που βασίζεται στην παραγωγή φαίνεται ότι επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του ατόμου στην αποτελεσματικότητα του και όχι στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Guerrero & Gross, 2000)

Αντιθέτως τα άτομα που εκδηλώνουν ανησυχία για τους άλλους εστιάζουν στο πως οι αποφάσεις επηρεάζουν τους στόχους του άλλου ατόμου. Αυτό συνεπάγεται και την πρόβλεψη των σχετικών αναγκών του άλλου, κάτι που δημιουργεί κατάλληλο έδαφος για ομαλή μελλοντική αλληλεπίδραση (Hocker & Wilmot, 1998, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000). Τα άτομα που προσανατολίζονται σε άλλα άτομα τείνουν να χρησιμοποιούν εποικοδομητικές ή συνεταιριστικές μορφές σύγκρουσης, και όχι καταστροφικές και μη συνεργάσιμες μορφές (Blake & Mouton, 1964, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000). Οι Rahim & Bonoma (1979, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000) καθόρισαν πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων:

Το κυρίαρχο στυλ (dominating style), ή ανταγωνιστικό, το οποίο βασίζεται στην ισχύ και στην κυριαρχία και συνακόλουθα στη μη συνεργασία (Blake & Mouton, 1964, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000).

Το Συμβιβαστικό στυλ επικεντρώνεται τόσο σε ατομικούς στόχους, όσο και στις ανάγκες άλλων (Blake & Mouton, 1964, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000). Ο συμβιβασμός απαιτεί αναζήτηση μιας ενδιάμεσης θέσης, μέσω στρατηγικών, όπως η μείωση της διαφοράς σε μια προσπάθεια μεγιστοποίησης των κερδών και ελαχιστοποίησης των απωλειών (Hocker & Wilmot, 1998, όπ. αναφ. στο Guerrero &

Gross, 2000). Αυτό το στιλ ικανοποιεί κάποιες ανάγκες του ατόμου αλλά όχι όλες. Στην περίπτωση που υπάρχουν ριζικά αντίθετοι στόχοι που δυσκολεύουν τη συνεργασία, ο συμβιβασμός συχνά θεωρείται ως η καλύτερη επιλογή.

Το στιλ αποφυγής (Avoiding Style) εφαρμόζεται σε περιπτώσεις όπου οι άνθρωποι αποφεύγουν τα θέματα, αλλάζουν τη συζήτηση κάνουν άσχετα σχόλια ή αστεία για να αποφευχθεί η αντιμετώπιση της υπάρχουσας σύγκρουσης (Hocker & Wilmot, 1998, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000). Το στιλ αποφυγής αποτρέπει την αλληλεπίδραση και την συνεργασία. Αυτό το στιλ διαχείρισης συγκρούσεων ενδείκνυται όταν η αντίθεση που εμφανίζεται είναι χαμηλής σπουδαιότητας και αναμένεται ότι η αναποτελεσματικότητα που φέρει η σύγκρουση θα προκαλέσει επιπλέον προβλήματα (Σαΐτης, 2002).

Το στιλ ολοκλήρωσης/ ενοποίησης (Integrating Style) επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο. Τα άτομα με αυτό το ύφος αντιμετωπίζουν άμεσα τις αντιπαραθέσεις και προσπαθούν να βρουν νέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα εστιάζοντας ταυτόχρονα στις δικές τους ανάγκες καθώς και στις ανάγκες των άλλων. Το στιλ ολοκλήρωσης θεωρείται ότι ενισχύει την επικοινωνία και αυξάνει την αναζήτηση για κοινή χρήση πληροφοριών. Αυτό το στιλ είναι άμεσο και συνεργατικό (Blake & Mouton, 1964, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000).

Το στιλ εξυπηρέτησης (Obliging Style), σύμφωνα με τους Spitzberg et al. (1994, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000), παρουσιάζεται όταν ένα άτομο φιλοξενεί τις προσδοκίες του άλλου προσώπου χωρίς να επιτύχει τους δικούς του στόχους. Το στιλ αυτό μπορεί να εξυπηρετεί τη συγκρουσιακή κατάσταση, διότι δεν προκαλεί περαιτέρω διαφωνίες, αλλά δεν θεωρείται αποτελεσματικό γιατί η υποχώρηση οδηγεί σε μια μονομερή διαδικασία λήψης αποφάσεων που είναι λιγότερο δημιουργική από ό, τι η συνεργασία.

3.2.2 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις διαταράσσουν σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου όπως την επικοινωνία, τη συλλογικότητα και την ομόρροπη στοχοθεσία και μειώνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιβάλλεται ως πρώτιστο καθήκον του/της διευθυντή/τριας να τις αμβλύνει ή να τις διαχειριστεί. Σύμφωνα με το Milton (1981, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016), οι μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

A) Δεν είναι κερδισμένες και οι δύο πλευρές, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο η χρήση

της εξουσίας θέσης, η προσωπική εξουσία και η απόφαση της πλειοψηφίας (win-lose).

B) Και οι δύο πλευρές χάνουν σε κάποια θέματα, αλλά κερδίζουν σε κάποια άλλα όπως η αποφυγή, η καταστολή, η εξομάλυνση, ο συμβιβασμός (lose-lose).

Γ) Η τρίτη περίπτωση αναφέρεται στην επίλυση των προβλημάτων και θεωρείται η καλύτερη δυνατή λύση. Επικρατεί η συνεργασία και όχι ο ανταγωνισμός. Και οι δύο πλευρές κερδίζουν με τη συναίνεση, την ολοκληρωμένη λήψη απόφασης, τη δημιουργία υψηλότερων στόχων, τη μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα (επιμόρφωση), τις αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού (win-win).

Η επιτυχημένη διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία:

Τη λεπτομερή περιγραφή των συνθηκών που οδήγησαν στην κρίση

Τη διασαφήνιση των συνοδευτικών συναισθημάτων

Τις συνέπειες στα αντιμαχόμενα μέρη και στο εργασιακό κλίμα

Την επαναδιατύπωση του προβλήματος με όρους δημιουργικής επικοινωνίας

Την παροχή εναλλακτικών και συμβιβαστικών λύσεων

Την επιβεβαίωση του δικαιότερου συμφώνου συνεργασίας

Συγκεκριμένα ο σχολικός «απολογισμός» περιλαμβάνει κάποιες χρήσιμες τεχνικές, που βοηθούν στη μείωση της έντασης (Everard & Morris, 1999):

Η θεωρία «χάσματος» δηλαδή η γέφυρα του χάσματος με ερωτήσεις και στις δύο πλευρές. «Τι θεωρούν ιδανικό;». Κατόπιν θα πρέπει να γίνεται σύγκριση με την υφιστάμενη κατάσταση, όπως την αντιλαμβάνονται, ταξινόμηση και ποσοτικοποίηση στις απόψεις για τα κακώς κείμενα. Η χρησιμοποίηση παραδειγμάτων κάνει τις περιγραφές πιο συγκεκριμένες.

Επιπλέον οι Stacey & Robinson (1997 όπ. αναφ. στο Cremin, 2007) καταδεικνύουν τρεις μεθόδους διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων:

Κατευθυντική ή εξουσιαστική διαχείριση, όπου ο εκπαιδευτικός ανταποκρινόμενος σε ένα εξουσιαστικό πρότυπο, εφαρμόζει πειθαρχικές μεθόδους.

Θετική αναπλαισίωση, η οποία αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την τεχνική αναπλαισίωσης ο διαχειριστής καλείται να δει την κατάσταση από μια άλλη οπτική γωνία με πιο θετική προοπτική (Αλμπέρτη, 2016).

Ανάπτυξη σχολικού κλίματος που έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια των μαθητών, ώστε να δημιουργούν συνεργατικό κλίμα, να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοελέγχου σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της γνωστικής τους ανάπτυξης.

3.3 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων

Σε κάθε περίπτωση συγκρούσεων ο ρόλος του διευθυντή, ως διαμορφωτή ενός θετικού σχολικού κλίματος, χρειάζεται να επικεντρωθεί σε μια προσπάθεια μετατροπής της σύγκρουσης σε διαδικασία προόδου. Για να μπορέσει μια σύγκρουση να εξελιχθεί σε αποτελεσματική και λειτουργική θα πρέπει ο διευθυντής ως εμπλεκόμενος, είτε ως τρίτο πρόσωπο (διαμεσολαβητής) να είναι σε θέση να προσδιορίζει με ακρίβεια το περιεχόμενό της, καθώς και τα αίτια που τη δημιούργησαν. Θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο εποικοδομητικό και όχι καταστροφικό. Από την άλλη τα εμπλεκόμενα άτομα και οι ομάδες θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι προσωπικοί στόχοι ουσιαστικά αποτελούν μέρος των συνολικών και ευρύτερων στόχων του οργανισμού και λογικά δεν θα πρέπει να αλληλοσυγκρούονται. Όλες οι παραπάνω παράμετροι έχουν να κάνουν με τις ικανότητες και δεξιότητες χειρισμού της διοίκησης, αλλά και με την κουλτούρα του κάθε εμπλεκόμενου.

Έτσι, με ένα ανοικτό σύστημα επικοινωνίας που θα στηρίζεται στο διάλογο, τη συνεννόηση, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι δυνατό να κατανοηθούν πληρέστερα οι ρόλοι του καθενός καθώς και να συμβάλλουν όλοι με περισσότερη θέληση και αποφασιστικότητα στην επίτευξη των κοινών στόχων και στην μορφοποίηση μιας οργανωτικής ταυτότητας και δομής της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, ο ηγέτης-διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, προσεγγίζοντας με ειλικρίνεια όλους τους εμπλεκόμενους, στη σχολική μονάδα, μπορεί να πετύχει τη σύγκλιση στόχων, να προχωρήσει στη δημιουργία κοινών στόχων τόσο για την ίδια τη σχολική μονάδα όσο και για τη διεύθυνσή της, τους εκπαιδευτικούς της, τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία. Είναι πολύ σημαντικό να κινητοποιήσει τον σύλλογο στην διοργάνωση και διεξαγωγή ενδοσχολικών επιμορφώσεων πάνω σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων και την γενικότερη επιμόρφωση τους πάνω σε σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η απόκτηση ικανοτήτων συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και καθιστούν το σχολείο πιο αποτελεσματικό. Η συμμετοχή της μονάδας σε παρεμβατικά προγράμματα και προγράμματα Αγωγής Υγείας θα βοηθούσαν στην καλλιέργεια

κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων με πολλαπλά οφέλη σε όλο το σχολικό συγκείμενο.

3.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων

Η πρόληψη των μορφών βίας θεωρείται μέρος της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής εργασίας των εκπαιδευτικών και προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού αποτελεί η στοχευμένη εκπαίδευσή τους (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007, οπ. αναφ. σε Βεγιάνη, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δε δύνανται να γνωρίζουν όλες τις μορφές που μπορεί να πάρει ο εκφοβισμός (Βεγιάνη, 2011) και γενικά οι ενδοσχολικές συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή. Θεωρείται πολύτιμη η συμβολή του και καθοριστικός ο ρόλος του, διότι ασκεί επίδραση στους μαθητές του με το κύρος του (Νικολάου, 2013). Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του στις κοινωνικές δεξιότητες και να δώσει έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξή τους, ώστε με αυτά τα εφόδια να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα δυναμικό πρότυπο για τους μαθητές του, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura μέσω της παρατήρησης. Επομένως ο ρόλος του στη διαχείριση των συγκρούσεων έγκειται αφενός μεν στην παρατήρηση των διαφωνιών και διαμαχών που συμβαίνουν στα σχολικά πλαίσια και αφετέρου στην ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής των αρχών προγραμμάτων εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες. Στα ανωτέρω πλαίσια οι ενέργειες που πρέπει να συμπεριλάβει είναι: α) η αξιοποίηση των δημοφιλών παιδιών της ομάδας σε ομαδικές δραστηριότητες, διότι αυτό θα αποτελέσει πρότυπο που είναι πιθανό να ακολουθήσουν και β) η ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους, της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και της ατομικού και κοινωνικού αξιακού συστήματός τους. Θα πρέπει οι μαθητές να καταστούν ικανοί στην κριτική σκέψη της ανάλυσης και αναζήτησης των γνώσεων και των πληροφοριών (Χρυσοφίδης, 2011).

Το «Μοντέλο της Διαδικασίας» διαχείρισης της σύγκρουσης υποστηρίζει ότι οι προθέσεις των συγκρούσεων καθορίζονται με βάση: α) την ορθολογική σκέψη, που ενέχει ως επιμέρους στοιχεία της την ανάδυση συνεργατικών κινήτρων και πιθανών εφικτών συνθηκών, β) την κανονιστική σκέψη, που σχετίζεται με την αποδεικτικότητα

της συνεργασίας ως απόρροια συλλογικά δεκτών κανόνων συμπεριφοράς, γ) τη δημιουργία συναισθημάτων που μπορούν να οδηγήσουν επιτυχή συνεργασία (Kenneth, 1992) επισημάνει δε ότι συνεργασία δεν μπορεί να υπάρξει όταν: α) Υπάρχουν ανταγωνιστικά κίνητρα μεταξύ των συμμετεχόντων στη συνεργασία. β) Τα μέλη που καλούνται προς συνεργασία έχουν ανεπαρκείς δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. γ) Δεν υπάρχει μεταξύ των μελών που επιδιώκουν τη συνεργασία αμοιβαία εμπιστοσύνη, με την έννοια της σταθερότητας της εσωτερικής βεβαιότητας για την ικανοποίηση ενός σκοπού. δ) Ο χρόνος διαχείρισης συγκρούσεων είναι σύντομος.

Επιπροσθέτως διαφορετικά άτομα για την ίδια κατάσταση σύγκρουσης εκδηλώνουν, ως προς την αντίδρασή τους στη σύγκρουση αυτή, διαφορετικές συμπεριφορές. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της ατομικής τους διαφορετικότητας έναντι των άλλων. Χαρακτηριστικά αυτής της διαφορετικότητας είναι α) γνωστικά, β) συναισθηματικά και γ) κοινωνικά (διαπροσωπικές σχέσεις και όχι σχάσεις) (Volkema & Bergmann, 2001).

Έχοντας υπόψη του τα ανωτέρω ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές τους σύμφωνα με τους Canary & Spitzberg, (1990, όπ. αναφ. στο Φύκαρης, 2019), στην ενδο-προσωπική διερεύνηση των ικανοτήτων τους και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους για τη διαχείριση της συγκρουσιακής κατάστασης. Για την επίτευξη της ανωτέρω διαδικασίας απαιτείται η ανάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση ώστε να γίνει αντιληπτή και διαχειρίσιμη προς την έκβαση ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για το άτομο (Tutzauer & Roloff, 1988, Bandura, et. al. 2001, όπ. αναφ. στο Φύκαρης, 2019). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές τους στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων πραγματοποίησης αξιολογικών κρίσεων και εκτιμήσεων για την προσωπική του αξιοσύνη. Ο βαθμός αξιοσύνης που προσδίδει το άτομο στον εαυτό του αποτελεί, έναν αξιόπιστο δείκτη για τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή περίσταση (Κολιάδης, 1997). Παρόμοια και ο Bandura (1997) θα επισημάνει ότι για τη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης του ατόμου και ακολούθως το είδος της παρατηρήσιμης από αυτόν συμπεριφοράς και της ακόλουθης εκδήλωσης της δικής του συμπεριφοράς, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος για τη δυναμική των ικανοτήτων του αλλά και την αποτελεσματικότητα των επιλογών και αποφάσεών του στα προκύπτοντα ζητήματα.

Συνεπώς το άτομο πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, αλλά και σε ένα επίπεδο άτυπης και έμμεσης εκπαίδευσης μεταξύ των συνομηλίκων, προκειμένου να επιτύχει αυτή τη δυνατότητα. Δηλαδή το άτομο να καταστεί ικανό να αξιολογεί επαρκώς τους παράγοντες που συνθέτουν την αξιότητά του, αλλά και να διαχειρίζεται τα αναδυόμενα συναισθήματά του. Αυτό γίνεται σημαντικότερο στις καταστάσεις που το άτομο αισθάνεται ότι απειλείται ή όταν βρίσκεται σε καταστάσεις που δεν του προκαλούν ικανοποίηση.

Η υψηλή αυτοεκτίμηση ενισχύει το άτομο για την επίτευξη των προσδοκιών του, αλλά και στην ανάπτυξη κινήτρων για διαφοροποιημένου βαθμού δυσκολίας πράξεις και συμπεριφορές. Αυτό είναι αποτέλεσμα ανάλογης ψυχοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης του ατόμου, που επιτυγχάνεται με την απόκτηση ανάλογων εμπειριών και μαθήσεων (Locke & Latham, 1990). Ο Bandura (1990, 1998) κατέγραψε τέσσερις παράγοντες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αξιότητας του ανθρώπου: α) Οι άμεσες προσωπικές εμπειρίες του. β) Οι έμμεσες προσωπικές εμπειρίες του (που αποκτώνται διά της παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων προσώπων) γ) Τα όρια του πειθαναγκασμού που του επιβάλλουν άλλα πρόσωπα. δ) Η βιο-φυσιολογική και ψυχοσυναισθηματική κατάστασή του (Κολιάδη, 1997).

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2000) η οργάνωση του ζωτικού χώρου της ομάδας καθορίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αλλά και της ομάδας με το περιβάλλον. Η δημιουργία από τον εκπαιδευτικό κατάλληλων συνθηκών ασφάλειας και αποδοχής των μαθητών τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν. Αυτό προϋποθέτει να επιμορφώνεται ο εκπαιδευτικός και κυρίως να αναστοχάζεται συνεχώς πριν από τον σχεδιασμό, κατά τη διάρκεια του αλλά και μετά το πέρας της δράσης τους (Schon, 1983, όπ. αναφ. στο Χατζηδιαμιάνου, 2016).

Μέσα από την εκπαίδευση αξιών, κοινωνικών και ηθικών, μπορούν να προσεγγιστούν τα έντονα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και τα φαινόμενα βίας, αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ρατσισμού, ξενοφοβίας και διαφορετικότητας. Μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεαστεί η ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Warnock, 1996), από πρακτικές που υιοθετεί το σχολείο, στο αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως στο «παραπρόγραμμα» (Karabel & Halsey, 1977 . Apple, 1979 όπ. αν. Φλογαΐτη, 2006). Ο Caduto (1985), αναφέρει ότι η διδασκαλία των αξιών

αποτυπώνεται στους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να ρυθμίζουν τις σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς και να διατηρούν τον έλεγχο τους τάξης.

Στη βάση αυτή, κινήθηκε και ο Dewey (1909), δίνοντας έμφαση στην «ικανότητα μάθησης από την εμπειρία», από τις κυριότερες διδακτικές δυνατότητες για την εκπαίδευση αξιών, «η μάθηση μέσα από τη δράση» (action learning) και η «συμβάλλουσα εκπαίδευση». Πρόκειται για βιωματικές προσεγγίσεις με κύρια χαρακτηριστικά τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και την πρόσκτηση εμπειριών από την πραγματική ζωή, στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων και στην ταυτόχρονη προώθηση κοινωνικών αξιών. Αισθητηριακά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και ηθικά διλήμματα είναι εφικτό να συνδυαστούν κατάλληλα και να εφαρμοστούν ταυτόχρονα με άλλες στρατηγικές, όπως είναι η στρατηγική της διασαφήνισης των αξιών (Καραγεωργάκης κ.ά., 2005 . Λιθοξοΐδου, 2005 . Γεωργόπουλος, 2006).

Ο στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρουσιακών καταστάσεων, είναι να καταστήσουν στοχαστικο-κριτικούς εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ικανότητα στο «να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις και τα διλήμματα της εκπαίδευσης ως θεσμού και της διδασκαλίας ως πράξης, τα οποία στη συνέχεια να υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση προκειμένου να κατανοήσουν τις αιτίες τους. Με αυτόν τον τρόπο ενσωματώνουν τις προτάσεις της εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας, αξιοποιούν τις δυνατότητες αυτοανάλυσης, που παρέχει η συνειδητοποίηση και συστηματοποίηση της προσωπικής θεωρίας και προσδίδουν κοινωνικό προσανατολισμό στη διδακτική πράξη» (Ματσαγγούρα, 1998: 40-41). Σημαντικές είναι η γνώσεις που κατέχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τον τρόπο διασύνδεσης της σχολικής πράξης με την κοινωνική δομή. Να μπορεί, δηλαδή, η παροχή γνώσης μέσα από τη διδασκαλία του να έχει εφαρμογή στην πραγματική ζωή. Με το ανώτερο διδακτικό πλαίσιο θα επιτευχθεί η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Zins & Elias, 2006 όπ. αναφ. στο Δημητριάδου, 2012).

3.5 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Οι συγκρούσεις συχνά τίθενται στη βάση της μη ορθής διαχείρισης. Το στίλ της αποφυγής μπορεί να επιλέγεται πιο συχνά ως μέθοδος αντιμετώπισης των συγκρούσεων, ωστόσο έχει ερευνητικά αποδειχτεί ότι οδηγεί, σε εργασιακό επίπεδο, αποξένωση με τους συναδέλφους (Chen & Tjosvold, 2002, Wong et al., 1999, όπ. αναφ. στο Tjosvold, 2008), υπονόμευση στις εργασιακές σχέσεις και τις επιδόσεις των ομάδων και επιπλέον έλλειψη παροχής γνωστικών στοιχείων για τον οργανισμό. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι οι ομάδες που στηρίζονται στην αποφυγή συγκρούσεων τείνουν επίσης να βασίζονται και σε ανταγωνιστικές προσεγγίσεις (Tjosvold, 2008). Επιπλέον διαφαίνεται από τη συγκεκριμένη έρευνα η αξία μιας συνεργατικής μεθόδου επίλυσης των συγκρούσεων για ψυχολογική ανάπτυξη και υγεία των εργαζομένων (Tjosvold, Huang et al., 2006, όπ. αναφ. στο Tjosvold, 2008). Παρόμοια είναι και η θέση του Kohlberg, (1969, όπ. αναφ. στο Tjosvold, 2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αντιπαράθεση δημιουργεί μια προοπτική που με τη σειρά της προωθεί την ηθική και γνωστική ανάπτυξη.

Η διαχείριση των συγκρούσεων προϋποθέτει τα εμπλεκόμενα μέλη να χαρακτηρίζονται από συναισθηματισμό και ορθολογισμό, ώστε να μπορούν να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα μέσω της επαγωγικής λογικής. Η διαχείριση των συγκρούσεων οδηγεί σε αποτελεσματικότητα όταν αυτή αποτελεί μια κοινή δραστηριότητα όλων των εμπλεκομένων με στόχο την αμοιβαία ωφέλεια (Tjosvold, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

4.1 Εισαγωγή

Η πρόληψη των συγκρούσεων έχει βαρύνουσα σημασία για την αποτροπή τους. Για την επίτευξη προληπτικών ενεργειών χρειάζεται να γίνουν ατομικές αλλαγές και συγκεκριμένα θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφερόμαστε σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Για να πραγματοποιηθεί αυτό απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εκπαίδευση για την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και οι κατάλληλες οργανωσιακές αλλαγές. Οι οργανωσιακές αλλαγές αφορούν τη δημιουργία ενός συστήματος διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων που θα στηρίζεται στη

διαμόρφωση κατάλληλης σχολικής κουλτούρας, στην ανάπτυξη χρήσιμων επικοινωνιακών εργαλείων και στην εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού μέσω προγραμμάτων πρόληψης των συγκρούσεων.

4.2 Η επικοινωνία ως εργαλείο αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων

4.2.1 Η σημασία της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον

Ερευνητές της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων τονίζουν ότι η επικοινωνία αποτελεί «το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες» καθώς επίσης και ένα σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη και τη εύρυθμη λειτουργία των οργανώσεων. Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας είναι μία από τις βασικές αιτίες συγκρούσεων. Οι αλλοιώσεις στην επικοινωνία είναι αποτέλεσμα (Παπάνης, Μπαλάσα, 2011):

- της παραμόρφωσης του περιεχομένου του μηνύματος, λόγω κακής κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησής τους ή λόγω συναισθηματικής φόρτισης
- της έλλειψης παροχής πληροφοριών ή εξαιτίας του μεγάλου όγκου τους
- της λαθεμένης επιλογής του χώρου και του χρόνου μετάδοσής τους
- της υφιστάμενης κατάστασης (αρνητικές σχέσεις)
- της μη έγκυρης μετάδοσης του μηνύματος (αναξιόπιστη πηγή)

Η επικοινωνία υπάρχει μέσα σε κάθε ομαδική προσπάθεια, αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διοικητικές λειτουργίες και είναι απόρροια των καθημερινών αλληλεπιδράσεων. Η δραστηριότητα του διευθυντή σχολείου να ακούει και να μιλάει καλύπτει το 50% - 60% του εργάσιμου καθημερινού χρόνου και αποτελεί την προφορική επικοινωνία, ενώ οι δραστηριότητες του να διαβάζει και να γράφει καλύπτουν μόνο το 20% του χρόνου εργασίας του και αποτελούν την γραπτή επικοινωνία (Ζαλβανός, 1989, όπ. αναφ, στο Σαΐτης & Σαΐτη, 2011). Υπάρχει ένας αριθμός τρόπων με τους οποίους ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011):

- Ανακοινώσεις προσωπικού
- Συναντήσεις και συζητήσεις με το προσωπικό

- Φιλικές συγκεντρώσεις προσωπικού
- Επικοινωνία με τους μαθητές του σχολείου
- Επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών
- Επικοινωνία με τα ανώτερα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης
- Αντιμετώπιση παραπόνων και διαφόρων προβλημάτων του προσωπικού

Η εφαρμογή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, μεταξύ των μελών της, οδηγεί στην αποτελεσματικότητα των στόχων της σχολικής μονάδας και επιπλέον απομακρύνει τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επικοινωνήσει εποικοδομητικά με τους μαθητές του, ώστε να προσδώσει σε αυτούς τα απαραίτητα εφόδια για να κατακτήσουν οι ίδιοι την γνώση και να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς συσχέτισης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων με τελικό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους. Όπως παρατηρεί και ο Κολιάδης (1991), η εκ δηλούμενη συμπεριφορά του μαθητή φαίνεται να είναι περισσότερο συσχέτιση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην ενεργοποίηση διαδικασιών σκέψης στο άτομο, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν και καθοδηγούν τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις πράξεις του και γενικότερα τη συμπεριφορά του.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός καλείται να επικοινωνήσει με αποτελεσματικό αλλά και συστηματικό τρόπο με τους γονείς των μαθητών του, εξυπηρετώντας διπλό σκοπό: α) την επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, προκειμένου να αποκομίσει τις πληροφορίες που χρειάζεται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και β) την εξακολουθητική και περιεκτική ενημέρωση για την πρόοδο του και την διαγωγή του. Η εποικοδομητική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς του μαθητή μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη ή και την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να εκδηλώσει ο μαθητής. Τέλος τα μέλη μιας σχολικής μονάδας οφείλουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους, προκειμένου να επιτύχουν ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού (Αναστοπούλου, 2018).

4.2.2 Ενίσχυση της επικοινωνίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Στο σχολικό περιβάλλον, όπου πρωτεύοντα ρόλο παίζει ο ανθρώπινος παράγοντας η διοίκηση οφείλει να εξασφαλίζει την ορθή επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων μελών προς κάθε κατεύθυνση, δηλαδή μια πολλαπλή στόχευση και αναφορά. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας συμπεριλαμβάνονται:

α) ανάπτυξη προσωπικών και ανθρώπινων σχέσεων με το διδακτικό προσωπικό με αποτέλεσμα τη συνοχή, τη συνεργασία, το ευνοϊκό σχολικό κλίμα, την αποφυγή εντάσεων και συγκρούσεων.

β) Θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αγάπη, ειλικρίνεια, ενδιαφέρον και σεβασμό στην προσωπικότητα και τις ανάγκες τους.

γ) Πρόσκληση, συμμετοχή και εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή, δίνοντάς τους ελεγχόμενο και ασφαλές πεδίο δράσης, χωρίς άστοχες και αναρμόδιες παρεμβάσεις.

δ) Ανοιχτή επικοινωνία με την τοπική κοινωνία και τις τοπικές αυτοδιοικητικές αρχές με δημιουργία συνεργασιών και συνδιοργανώσεων κοινών εκδηλώσεων.

«Για να υπάρχει όμως επικοινωνία αποτελεσματική ανάμεσα στον Διευθυντή και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια» (Πασιαρδή, 2001:51). Επιπλέον θα πρέπει να αρθούν τα εμπόδια που αποτελούν φραγμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία (Παπάνης, Μπαλάσα, 2011). Ως τέτοια εμπόδια μπορούν να αναφερθούν:

α) η έλλειψη προγραμματισμού (σαφής εντολή, κατάλληλη χρονική στιγμή),

β) διαστρεβλωμένη διάθεση (ακούμε και καταλαβαίνουμε κάτι διαφορετικό από αυτό που μας πληροφορούν),

γ) δυσπιστία στην πηγή του μηνύματος,

δ) λανθασμένη αποκωδικοποίηση του μηνύματος (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

4.3 Παρεμβατικά Προγράμματα διαχείρισης των συγκρούσεων- Διαμεσολάβηση

4.3.1 Παρεμβατικά Προγράμματα διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις είναι ένα συχνό και σύγχρονο φαινόμενο το οποίο όμως χρειάζεται αποτελεσματική αντιμετώπιση και κυρίως προσπάθεια για την πρόληψή τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν δημιουργηθεί πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία όμως πρέπει να ιδωθούν μέσα από τις ανάγκες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Η κάθε σχολική μονάδα ακολουθεί διαφορετική πολιτική αντιμετώπισης (Cremín, 2007).

Οι Bucher & Manning (2005) προτείνουν τέσσερις στρατηγικές για τη δημιουργία «ασφαλών σχολείων»: α) παροχή ασφάλειας, μέσω προσεγγίσεων που εστιάζουν την προσπάθειά τους στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, β) αδιάλειπτο τρόπο εφαρμογής προληπτικών προγραμμάτων κατά της βίας, γ) έμφαση στην εξάλειψη μορφών βίας, ακόμη και χαμηλής επικινδυνότητας και δ) η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος διαπαιδαγώγησης όλου του μαθητικού πληθυσμού

Για την ολοκληρωμένη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει μαζί με την μέριμνα για τη φυσική ασφάλεια των μαθητών να εξετάζουν την πνευματική και συναισθηματική ασφάλεια των εφήβων. Επιπλέον πρέπει να εστιάσουν στην αντιμετώπιση της βίας χαμηλού επιπέδου, που συχνά όμως είναι προκάτοχος των πιο βίαιων συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο θα λάβουν θετικές προληπτικές ενέργειες μέσω συνεχών προγραμμάτων και θα αναπτύξουν ένα σχολικό κλίμα ευαίσθητο από την άποψη της πολιτιστικής κληρονομιάς και υποστηρικτικό για όλους τους μαθητές. Στην ανωτέρω προσπάθεια σημαντικό ρόλο παίζει η κατανόηση και ο σεβασμός, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, του πολιτισμού και του κλίματος του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Bucher & Manning 2005).

Σύμφωνα με τους Skiba, Boone, Fontanini, Strussell, & Peterson, (2000), για να εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρόληψης της σχολικής βίας πρέπει να υπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις:

- Σχολικό κλίμα που να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον που να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών.
- Πρώιμη ταυτοποίηση και παρέμβαση σε ενδείξεις βίας
- Άμεση και αποδοτική αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Επιπλέον μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων έχει η καλά οργανωμένη εφαρμογή των προγραμμάτων, η πληροφόρηση σχετικά με το περιεχόμενο τους και η συνεχής ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τους Coleman & Deutsche (2000) τα παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία δείχνουν να έχουν θετικές επιδράσεις στο σύνολο των μαθητών. Συγκεκριμένα έχει διαφανεί η ενίσχυση της αυτοπεποίθησή τους, της αυτοεκτίμησής τους, και στις γενικές προσεγγίσεις τους προς το σχολείο (Crawford & Bodine, 1997, όπ. αναφ. στο Coleman & Deutsche, 2000). Επιπλέον παρατηρείται στα σχολεία που εφαρμόζονται προγράμματα διαμεσολάβησης σημαντική πτώση των πειθαρχικών αναφορών και δημιουργία αντίληψης ενός θετικού σχολικού κλίματος με περιορισμό της βίαιης συμπεριφοράς. Η αίσθηση αυτή γίνεται αντιληπτή από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν έχει χαράξει πολιτική σε εθνικό επίπεδο σχετικά με το έχει το θέμα της ασφάλειας στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001). Το Προληπτικό παρεμβατικό πρόγραμμα «Viennese Social Competence Program», σχεδιάστηκε εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Γυμνάσια, Λύκεια και Τεχνικές Σχολές από το 2015. Το ViSC είναι ένα πρόγραμμα για τη μείωση της επιθετικότητας, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σολομώντος–Κουντούρη, 2014). Επιπλέον το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει αναπτύξει συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, προκειμένου να ενισχυθεί η προσπάθεια για την πρόληψη, την ευαισθητοποίηση και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής φορείς (Μαυραντζά, 2011):

- Ο.ΚΑ.ΝΑ. (Οργανισμός κατά των Ναρκωτικών), μέσα από την διοργάνωση ημερίδων και δραστηριοτήτων με προσανατολισμό στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.
- Το «Χαμόγελο του Παιδιού», μέσω μιας ομάδας ψυχολόγων, πραγματοποιεί διαδραστικές και βιωματικές δράσεις πρόληψης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.
- Κ.Μ.Ο.Π (Κέντρο Μέρμινας Οικογένειας και Παιδιού) σε συνεργασία με την Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής Νοσοκομείου Παίδων «Π. & Α. Κυριακού» και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Enable», υλοποιούν το διαδικτυακό πρόγραμμα αντιμετώπισης εκφοβισμού «Ζήσε Χωρίς Εκφοβισμό».
- Το ΚΕ.Ε.Λ.Π.ΝΟ (Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων), προβαίνει σε βιωματικές παρεμβάσεις και ενημερώσεις σχολείων για τη διαχείριση κρίσεων που αφορούν ρατσιστικές, ομοφοβικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές μέσα στα σχολεία.

- Το «Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο». Το Δίκτυο αυτό δημιουργήθηκε το 2010 με πρωτοβουλία της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.)

- Κ.Ε.Δ.Ε (Κέντρο Έρευνας και Δράσης για την Ειρήνη). Στα πλαίσια του προγράμματος «Επικοινωνία δίχως βία για σχολεία δίχως βία», λειτουργεί το Δίκτυο για τη Σχολική Διαμεσολάβηση. Οι δράσεις τους περιλαμβάνουν προβολές ταινιών με θέμα τη σχολική βία και ενημερωτικές ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς.

Από πέρυσι εφαρμόζεται πειραματικά σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ το CASEL, με θετικές αξιολογήσεις. Γνωστά προγράμματα το Practice και Action Aid.

4.3.2 Η Διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων

Η Διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία και συνάμα επικοινωνιακή μέθοδος ειρηνικής επίλυσης διαφορών. Ανήκει στο ευρύτερο πεδίο της Ρητορικής, της τέχνης της πειθούς, η οποία αποτέλεσε το υπόβαθρο της σύγχρονης μορφής Επικοινωνίας, αντλώντας τεχνικές από το εγχειρίδιο του Αριστοτέλη «Ρητορική». Από την αρχαιότητα η Διαμεσολάβηση σχετίζεται με τις διαβουλεύσεις και τις συζητήσεις για τα ατομικά, πολιτικά, ηθικά και κοινωνικά προβλήματα που απασχολούσαν τους ανθρώπους. Οι τεχνικές της διαμεσολάβησης παραπέμπουν στις ρητορικές τεχνικές, ενώ η προσωπικότητα και ο ρόλος του διαμεσολαβητή αντανακλά τη προσωπικότητα και το ρόλο του ρήτορα. Η Διαμεσολάβηση αποτελεί έκφραση της Ηθικής και Κοινωνικής φιλοσοφίας ανάγεται στο επανορθωτικό δίκαιο του Αριστοτέλη, στην αρχαιοελληνική έννοια της επιείκειας και αναδεικνύει βασικές αρχαιοελληνικές αρετές, όπως της μεσότητας, της ισότητας, της ουδετερότητας, του σεβασμού, της ειλικρίνειας, της αγάπης, της συγκράτησης και περισσότερο απ' όλες του ήθους (Τριαντάρη Σωτηρία, 2018).

Κατά τη διαμεσολάβηση καθορίζεται ένας μεσάζων ο οποίος έχει την υποχρέωση να οδηγήσει τα εμπλεκόμενα μέρη της σύγκρουσης στην επικοινωνία για να μπορέσουν να επιλύσουν το πρόβλημα που τους απασχολεί. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί ο συνεργατικός και δημοκρατικός τρόπος των διαδικασιών και θα δοθούν εφαρμόσιμες λύσεις. Επιπλέον μέσω αυτής της διαδικασίας γίνεται εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και μείωση της επιθετικότητας (Benson & Benson, 1993; Opffer, 1997).

4.3.2.1 Σχολική Διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση συνομιλήκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) διατρέχεται από τις ίδιες αρχές με την κοινωνική διαμεσολάβηση. Από το 1960 παρατηρείται η εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης και ήταν βασισμένα στη θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης. Οι μαθητές ελάμβαναν γνώση σχετικά με την κατανόηση της φύσης της σύγκρουσης, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Η εφαρμογή των προγραμμάτων Διαμεσολάβησης βοηθούν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ή θρησκευτικές ομάδες να ενισχυθούν στις επικοινωνιακές δεξιότητες (Burrell, Zirbel & Allen, 2006). Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης λειτουργούν ενισχυτικά στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα στην ενσυναίσθηση. Επιπλέον τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης αντιμετωπίζουν τα αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από τη σύγκρουση ως φυσιολογικά συναισθήματα όπου πρέπει οι μαθητές να τα διαχειριστούν με εποικοδομητικό τρόπο (Benson & Benson, 1993; Orpffer, 1997).

Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα στους ίδιους τους μαθητές να επιλύσουν μόνοι τους τις συγκρούσεις. Ο στόχος της σχολικής διαμεσολάβησης είναι διττός. Από τη μία μεριά στοχεύει στη μείωση των βίαιων συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο και τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων των μαθητών και από την άλλη, στην ενδυνάμωση της ατομικότητας και της αίσθησης της ισότητας, μέσα από την εκπαίδευση, για την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων (Αρτινοπούλου, 2010). Με τη διαδικασία της Διαμεσολάβησης μειώνονται οι πιθανότητες των αποβολών και των πειθαρχικών τιμωριών καθώς και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επίλυση των συγκρούσεων των μαθητών. Επιπλέον δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και συνακόλουθα επιτυγχάνεται η ποιότητα του σχολικού κλίματος (Burrell, Zirbel & Allen, 2006; Αρτινοπούλου, 2010).

Η εφαρμογή των προγραμμάτων της σχολικής διαμεσολάβησης γίνεται εθελοντικά και προαιρετικά. Διασφαλίζεται η εχεμύθεια από το διαμεσολαβητή, ο οποίος πρέπει να είναι αμερόληπτος και ουδέτερος προς όλα τα μέρη της σύγκρουσης και να σέβεται τη διαφορετικότητά τους. Η επιλογή των διαμεσολαβητών/τριών πραγματοποιείται σύμφωνα με κάποια κριτήρια τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά ως προς το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, προκειμένου η σύνθεση της ομάδας να αποτυπώνει το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας είναι η ελεύθερη επιλογή της διαμεσολαβητικής διαδικασίας και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη και η επιθυμία τους να εξευρεθεί μια λύση στο κοινό τους πρόβλημα. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων και κυρίως αισθάνονται και οι δύο πλευρές ικανοποιημένοι καθώς επιλύθηκε το πρόβλημα από κοινού και με συνεργασία (Lane & Richardson, 2003).

Σύμφωνα με τους Haft & Weiss (1998) οι ενδοσχολικές συγκρούσεις που αναζητούν συχνότερα τη βοήθεια της διαμεσολάβησης είναι οι διαφωνίες μεταξύ φίλων, η διάδοση φημών, οι συγκρούσεις μεταξύ ζευγαριών, μαλώματα την ώρα του διαλείμματος και ζητήματα κλοπής κάποιου αντικειμένου. Παρόμοια ερευνητικά πορίσματα παρουσιάζουν οι Johnson & Johnson (1996), όπου διαφαίνεται πως οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σωματικής, λεκτικής βίας και φημών απευθύνονται συχνότερα στους σχολικούς διαμεσολαβητές.

Οι μαθητές εκπαιδεύονται στο πρόγραμμα διαμεσολάβησης με διάφορες τεχνικές και δεξιότητες. Ειδικότερα ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης περιλαμβάνει δραστηριότητες γνωριμίας των μαθητών, συσφίξεως των σχέσεών τους και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης τους, πληροφόρηση σχετικά με τη θεωρία αλλά και την πράξη των συγκρούσεων και τέλος αξιολόγηση της εκπαίδευσης που έλαβαν. (Αρτινοπούλου, 2010).

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να συναντούν οι σχολικοί διαμεσολαβητές κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, αναφέρονται αρκετά θετικά αποτελέσματα από την της όλη διαδικασία, όπως η συνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης και η βελτίωση του σχολικού κλίματος (Cremin, 2007).

4.4 Μετασχηματισμός συμπεριφοράς μέσω απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξης ταυτότητας

Η τυπική εκπαίδευση δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη παροχή γνώσης παρά στην ύπαρξή της. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θα έπρεπε να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εκπαίδευσης. Το θέμα του ελέγχου των ενδοσχολικών συγκρούσεων συνδέεται με το πρόβλημα της συμπεριφοράς. Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής, κρίνεται από τον εκπαιδευτικό. Ο ορισμός αυτός, αν

και υπεραπλουστευμένος έχει αξία κυρίως από το γεγονός ότι αυτό που καθορίζει μια συμπεριφορά ως προβληματική είναι η κρίση του εκπαιδευτικού. Δεδομένου όμως ότι ο δάσκαλος είναι ένα ξεχωριστό άτομο, αυτό που για ένα δάσκαλο είναι προβληματική συμπεριφορά για ένα άλλον μπορεί να μην είναι. Καταρχήν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σκεφτούν προσεκτικά τη συμπεριφορά τους, να την συζητήσουν με τους συναδέλφους, συγκρίνοντας τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους με τις δικές τους. Αφού λοιπόν καταλήξουμε στην αντικειμενικά προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή, τότε προχωράμε στην εφαρμογή της τροποποίησης της αρνητικής συμπεριφοράς (Fontana, 1996). «Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους» (Καλαντζή-Αζίζι, 1985 στο Χρηστάκης, 2012:154).

Το άτομο από μικρή ηλικία αναπτύσσει μοντέλα συμπεριφοράς με τα οποία αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις και τα οποία δεν είναι εύκολο να αλλάξουν (Fillee, 1975, όπ. αναφ. στο Μαυραντζά, 2011). Ωστόσο όμως υπάρχουν και περιπτώσεις που παρατηρείται αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς. Η Χατζηχρήστου (2004) αναφέρει τη συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τον συμβιβασμό κα. ως βασικές παραμέτρους για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Τονίζει δε τη σημασία της προτεραιότητας της αξιολόγησης του παιδιού σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, γνωστικής ανάπτυξης, γλωσσικών ικανοτήτων, πολιτισμικού επιπέδου κα. πριν την εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων. Αυτή η τακτική διασφαλίζει τον σωστό σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης αλλά και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του.

Ειδικότερα η Χατζηχρήστου (2004) περιγράφει δύο είδη παρεμβάσεων για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων:

1) *Παρέμβαση με βάση τις αρχές της κοινωνικής μάθησης*. Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου στηρίζονται πάνω στη κοινωνική θεωρία μάθησης και χρησιμοποιούν τη μίμηση προτύπου σε μια διαδικασία τριών σταδίων: α) Παρουσίαση – διδασκαλία της δεξιότητας, β) Προβολή της δεξιότητας μέσω ζωντανού προτύπου ή μέσω βίντεο και γ) εφαρμογή της δεξιότητας.

2) *Παρέμβαση με βάση τις αρχές του γνωσιακού – συμπεριφοριστικού μοντέλου*. Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου εστιάζουν στην ενεργή εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών, όπου μέσα από λεκτικές οδηγίες και συζήτηση αναλύονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει για την εκμάθηση της νέας συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson δίνεται έμφαση στην προβολή του εαυτού, στην αναζήτηση της ταυτότητας, στις σχέσεις του ατόμου με άλλα άτομα και στο ρόλο που η κουλτούρα παίζει σε όλη τη ζωή του ατόμου. Το σχολείο πρέπει να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών, διότι καταλαβαίνοντας τον εαυτό μας και τους άλλους μπορούμε να αναπτύξουμε την αίσθηση του σωστού και του λάθους και συνακόλουθα οι πεποιθήσεις αυτές θα επηρεάσουν και τη συμπεριφορά μας (Woolfolk, 2007).

Για την διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί:

- να προβάλλουν πρότυπα για την επαγγελματική τους ζωή,
- να βοηθήσουν να βρουν τους τρόπους επίλυσης των προσωπικών τους προβλημάτων
- να είναι ανεκτικοί στις νέες μόδες που ακολουθούν οι έφηβοι, εφόσον δεν προσβάλλει τους άλλους ή δεν εμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Σημαντικό κομμάτι της έννοιας του εαυτού που αναπτύσσουν οι έφηβοι είναι τα αισθήματα που έχουν για τον εαυτό τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέσουν τα εξής ερωτήματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση: α) με ποιον τρόπο η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη συμπεριφορά ενός μαθητή στο σχολείο; β) με ποιον τρόπο η ζωή στο σχολείο επηρεάζει την αυτοεκτίμηση ενός μαθητή; Σε κάθε περίπτωση η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Εάν δούμε την αυτοεκτίμηση, ως προϊόν του τρόπου σκέψης και των πράξεων, των αξιών, των ιδεών και των πεποιθήσεων, θα αντιληφθούμε ότι το σχολείο διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο (Woolfolk, 2007) αποτελεί μηχανισμό διευκόλυνσης και βελτίωσης της κοινωνικής λειτουργίας (Ματσαγγούρας, 1998) και συνακόλουθα μετασχηματίζει τις συμπεριφορές των μαθητών.

4.5 Διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας για την διαπαιδαγώγηση των μαθητών

4.5.1 Οριοθέτηση των εννοιών «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα» και «πολιτισμός»

Πολλές φορές επικρατεί εννοιολογική σύγχυση ανάμεσα στους όρους «σχολική κουλτούρα» και «πολιτισμός» καθώς επίσης και ανάμεσα στους όρους «σχολική κουλτούρα» και «σχολικό κλίμα». Ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται σε «υψηλού»

επιπέδου επιτεύγματα, τα οποία υποδηλώνουν και ανάλογο προσδιορισμό κοινωνικής ζωής. Αντιθέτως ο όρος «κουλτούρα» αναφέρεται σε κάθε είδους επιτεύγματα της ανθρώπινης συλλογικής ζωής, και μπορεί να περιγράψει παρούσες «πραγματικότητες» (Μιχαλακόπουλος, 1996).

Ο Tylor (1871, όπ. αναφ. στο Μιχαλακόπουλος, 1996) ορίζει την κουλτούρα *«ως ένα σύνθετο πλέγμα που περιλαμβάνει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνη, ήθη, νόμους, έθιμα και όλες τις άλλες ικανότητες και συνήθειες που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας»*. Σ' αυτόν τον ορισμό τονίζεται το βασικό γνώρισμά της, ότι δηλαδή την μαθαίνει ο άνθρωπος με τη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή (Μιχαλακόπουλος, 1996). Ο Schein (2004, αναφ. στο Baumgartner, 2009) θεωρεί πως η κουλτούρα είναι ένα πρότυπο βασικών παραδοχών και αξιών που αναπτύσσονται από μια ομάδα και η οποία τις επιβεβαιώνει, μέσω της κοινής κοινωνικής εμπειρίας της, ώστε να θεωρείται πλέον κοινωνική επικύρωση. Παρόμοια ο Day (2003) θεωρεί ότι η «κουλτούρα», χαρακτηρίζεται από τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του οργανισμού.

Στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων καθοριστικό ρόλο παίζει το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, που αναπτύσσονται στο σχολείο, διότι αυτοί αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα επιρροής στη ζωή των μελών του σχολείου. Συχνά οι έννοιες «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα» συγχέονται. Ωστόσο υπάρχουν διακριτά στοιχεία ανάμεσά τους. Το σχολικό κλίμα περιορίζεται στο «τι κάνω» ενώ η σχολική κουλτούρα αντικατοπτρίζει το «γιατί το κάνω». Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στη διάθεση και τη στάση των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Πασιαρδή, 2015 α), ενώ η σχολική κουλτούρα συγκροτείται *«από τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο»* (Phillips, 1996) και είναι το σύνολο των ανεπίσημων προσδοκιών και αξιών που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη του σχολείου σκέπτονται, αισθάνονται και ενεργούν (Πασιαρδής, 2004). Η έννοια της «κουλτούρας» αναφέρεται στον τρόπο που οι άνθρωποι ενεργούν και αποδέχονται τις αντιθέσεις τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003).

Στην παρούσα εργασία θεωρούνται βαρύνουσας σημασίας για τη διαχείριση των συγκρούσεων και οι δύο έννοιες. Το σχολικό κλίμα δημιουργεί την διάθεση και την στάση που θα διαμορφώσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ η σχολική

κουλτούρα διαμορφώνει τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εμπλεκομένων και εξυπηρετεί από την μια μεριά την αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας των εκπαιδευτικών και από την άλλη τις ανάγκες της σχολικής μονάδας για συντονισμό και συνεργασία.

4.5.2 Διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων

Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε το σύνολο του μαθητικού δυναμικού του να αισθάνεται ασφάλεια και αποδοχή που θα αποτελέσουν τη βάση της ψυχολογικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης τους. Συγκεκριμένα η διαμόρφωση των ανωτέρων συνθηκών θα πρέπει να γίνουν στο πλαίσιο ενός συστημικού και οργανωμένου ετήσιου προγράμματος των δραστηριοτήτων, θέτοντας ξεκάθαρους στόχους των αξιών, των πεποιθήσεων και του πολιτισμικού πνεύματος που πρέπει να διέπουν το σχολείο.

Κύριος εκφραστής του ανωτέρου σχολικού πλαισίου είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής, ως οραματιστής μιας πολιτισμικής σχολικής κουλτούρας, θα γνωστοποιήσει τις βασικές αξίες που πρέπει να διέπουν την καθημερινή πρακτική και οι εκπαιδευτικοί θα ενισχύσουν με τις πράξεις τους και τα λόγια τους αυτές τις αξίες. Ο τελικός στόχος αυτής της προσπάθειας, από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, είναι η δημιουργία ισχυρής θετικής κουλτούρας, έχοντας κοινό ήθος φροντίδας και ανησυχίας για τις ευάλωτες ομάδες και κοινή δέσμευση για την ασφάλεια και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων, προϋποθέτει την λήψη μέτρων και παρεμβάσεων για τη μη σχολική βία. Οι Coleman και Deutsche (2000) σε έρευνά τους τονίζουν πως για την προώθηση αλλαγών στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια συστημική προσέγγιση, η οποία θα περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα:

1) *Το πειθαρχικό επίπεδο*: Προγράμματα διαμεσολάβησης από ομοτίμους.

Στο επίπεδο αυτό αναφέρονται δύσκολες συγκρούσεις, όπου τα συμβαλλόμενα μέρη δεν μπορούν να επιλύσουν και χρειάζεται η μεσολάβηση τρίτων. Τα προγράμματα διαμεσολάβησης ομότιμων στελεχών είναι μια παρέμβαση πρώτου επιπέδου, γιατί τα

σχολεία στην πλειοψηφία τους δείχνουν πρόθυμα να τα υλοποιήσουν, καθότι χαρακτηρίζονται εύκολα στην εφαρμογή τους και μη δαπανηρά. Η διαμεσολάβηση χρησιμοποιείται συνήθως για να ενισχύσει το συνολικό πειθαρχικό σύστημα ενός σχολείου και όχι να το αντικαταστήσει.

2) *Εκπαιδευτικό επίπεδο*: Πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευσης επίλυσης συγκρούσεων
Αφορά την εκπαίδευση μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών σε στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και εποικοδομητικών αντιπαραθέσεων. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να μπουν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως μονάδα εντός υπαρχόντων προγραμμάτων, προκειμένου να εισάγουν αντιλήψεις και δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων, να καλύπτουν θέματα όπως η κατανόηση των συγκρούσεων, η επικοινωνία, η αντιμετώπιση του θυμού, η συνεργασία, η επιβεβαίωση, η προκατάληψη, η πολιτισμική ποικιλομορφία, η επίλυση συγκρούσεων και η ειρήνευση.

3) *Το παιδαγωγικό επίπεδο*: Αφορά τη χρήση μεθόδων συνεργατικής μάθησης. Η συνεργατική μάθηση σύμφωνα με τους Johnson, Johnson, & Holubec, (1986, όπ. αναφ. στο Coleman και Deutsche 2000) βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της θετικής αλληλεξάρτησης, τον καταμερισμό της εργασίας, την κατανομή πόρων, υλικών και πληροφοριών μεταξύ των μελών της ομάδας και κοινές ανταμοιβές.

4) *Το πολιτισμικό επίπεδο*: Αναφέρεται στην εμπλοκή ολόκληρης της κοινότητας στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης με στόχο την προαγωγή της συνεργασίας και έξω από το σχολείο. Στην πραγματικότητα, παρατηρούνται πολλές συγκρούσεις έξω από το σχολείο, στο σπίτι, στο σχολικό λεωφορείο ή σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν τις νοοτροπίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα επιτρέψουν τη συνεργασία τους με άλλους στην επίλυση των εποικοδομητικών συγκρούσεων εντός και μεταξύ των οικογενειών, των κοινοτήτων, των εθνικών ομάδων και των εθνών.

4.6 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Οι διευθυντές που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, θεωρούνται ως ικανοί στην επικοινωνία και άξιοι ηγέτες. Πράγματι, εκείνοι που αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις μπορεί να έχουν πρόβλημα στην επίτευξη οργανωτικών στόχων (Mathur & Sayeed, 1983, Nicotera, 1995, όπ. αναφ.

στο Guerrero & Gross, 2000), στο να διατηρήσουν θετικές σχέσεις και συνεκτικότητα (Canary, Cupach & Messman, 1995, Coser, 1956, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000) καθώς και να επιλύσουν τα προβλήματα. (Hall, 1986, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000).

Η ικανότητα αυτή έγκειται στην κατανόηση της ποιότητας και της φύσης της σύγκρουσης που αναπτύσσεται, διότι είναι το κλειδί για το είδος της επικοινωνίας που θα πρέπει να αναπτύξει η διεύθυνση ώστε να αποτρέπει ή να εξομαλύνει τις διαφορές και τις αντιθέσεις, να εξιχνιάζει τα αίτια και να δημιουργεί συνθήκες συνεννόησης και προόδου. Πρέπει με άλλα λόγια να εγκαταλείψει τις μέχρι τώρα παραδοσιακές μορφές αμυντικής διαχείρισης (συμβιβασμός, απόκρυψη κάτω από το χαλί) και να καθιερώσει μια αμφίδρομη κατά κύριο λόγο επικοινωνία, όπου θα εμπλέκονται περισσότερα άτομα, θα αποκωδικοποιούνται με σαφήνεια τα μηνύματα και θα υπάρχει ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα τη γνήσια και αληθινή επικοινωνία (Πασιαρδή, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στο μεθοδολογικό πλαίσιο στη βάση του οποίου δομήθηκε η παρούσα έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα στην παρούσα εργασία κινήθηκε στο περιγραφικό και το επεξηγηματικό επίπεδο, καθώς προσπάθησε να απαντήσει στα κύρια ερωτήματα: α) τι συμβαίνει; (περιγραφικό επίπεδο) και β) Ποια είναι η αιτία; Γιατί συνέβη; (επεξηγηματικό). Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρική έρευνα είναι η παραγωγική, κατά την οποία, σύμφωνα με τους Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, (2010), οι ερευνητές μελετούν την υπάρχουσα βιβλιογραφική θεωρία, διαμορφώνουν σύμφωνα μ' αυτή τις ερευνητικές υποθέσεις και τέλος ελέγχουν τις υποθέσεις αυτές με την χρήση εμπειρικών πρωτογενών δεδομένων.

5.1 Οριοθέτηση του ερευνητικού ζητήματος

Η σύγκρουση, ως ανθρώπινη λειτουργία είναι μια φυσιολογική έκφραση κοινωνικής ύπαρξης-παρουσίας σε κάθε επίπεδο, όπου ο άνθρωπος είναι υποχρεωμένος να συνυπάρξει και να συνεργαστεί με άλλους. Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα χώρο αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης των μελών της και είναι αναμενόμενο να δημιουργούνται συγκρούσεις, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας στη διαχείρισή τους. Η διαχείριση των συγκρούσεων προϋποθέτει τη δυνατότητα

προσαρμογής των ατόμων, η οποία στο μεγαλύτερο βαθμό εξαρτάται από την εσωτερική δομή και λειτουργία της σχολικής μονάδας, την ορθή κατανομή των ρόλων του προσωπικού, τη διοίκησή του, τον ανθρώπινο, εν τέλει, παράγοντα. Οι επικοδομητικές δράσεις για την ορθολογική διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων προκύπτουν ως αποτέλεσμα ενός διαλεκτικού τρόπου αντιμετώπισης των αντιθέσεων (Φασουλής, 2006).

Η παρούσα εργασία, μέσω της έρευνας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιχειρεί να αναδείξει τις συνθήκες κατά τις οποίες εκδηλώνονται συνήθως οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, να καταγράψει την επίδραση των συναισθημάτων αλλά και του αξιακού συστήματος των εμπλεκομένων στη γένεση και την επίλυση των συγκρούσεων και να καταδείξει τους τρόπους διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με έναυσμα τους παραπάνω προβληματισμούς πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη μελέτη με σκοπό τη διερευνήσει κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός επικοδομητικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα η παρούσα εργασία στοχεύει στην αξιοποίηση της συλλογής των πληροφοριών σχετικά με την έναρξη αλλαγών στάσεων των σχολικών μονάδων απέναντι στο τρόπο διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι οι εξής: α) Να εντοπιστούν τα είδη και οι συνθήκες εκδήλωσης συγκρούσεων, β) να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα διαχείρισης αλλά και πρόληψης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

5.3 Υποθέσεις Έρευνας

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσης εργασίας είναι:

α) Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις δημιουργούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

β) Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την εκδήλωση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

γ) Τα εμπλεκόμενα μέλη στη σύγκρουση νιώθουν εσωτερική συναισθηματική ένταση.

δ) Η πρόληψη για τις συγκρούσεις αποτελεί τρόπο ορθής διαχείρισης τους.

5.4 Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Σε ποιες συνθήκες - καταστάσεις εξελίσσονται οι ενδοσχολικές συγκρούσεις;
- 2) Τι είδους συγκρούσεις εμφανίζονται ;
- 3) Ποια είναι η επίδραση των συναισθημάτων αλλά και του αξιακού συστήματος των εμπλεκομένων στη γένεση και την επίλυση των συγκρούσεων.
- 4) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων;

5.5 Μεθοδολογία Έρευνας

5.5.1 Ποιοτική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του θέματος είναι η ποιοτική μέθοδος με ομάδες εστίασης. Η ποιοτική έρευνα προσφέρει μια ολιστική θεώρηση και ερμηνεία του φαινομένου που μελετά (Ζαφειρόπουλος, 2015) και εστιάζει στο πως το άτομο βιώνει την κοινωνική πραγματικότητα, στοχεύοντας στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης (Mason, 2003). Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανόησης του υπό διερεύνηση ζητήματος, καθώς δίνεται η δυνατότητα παρατήρησης των συμπεριφορών, των τρόπων σκέψης και των αντιδράσεων των υποκειμένων έρευνας. Επιπλέον με την ποιοτική μέθοδο καταγράφονται οι θέσεις και οι αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας και μέσω της αλληλεπίδρασης ερευνητή - ερευνούμενου διαμορφώνονται τα τελικά ποιοτικά δεδομένα, προσδίδοντας τους εγκυρότητα και αξιοπιστία (Creswell, 2016).

5.5.2 Ομάδες Εστίασης (Focus groups)

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις μπορούν να γίνουν σε ατομικό ή σε ομαδικό πλαίσιο. Η μεθοδολογική προσέγγιση των ομάδων εστίασης (Focus groups) αποτελεί μια οργανωμένη συλλογική συνέντευξη, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης ενός αριθμού συμμετεχόντων με ομοειδή χαρακτηριστικά και σε μια καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος (Ιωσηφίδης, 2008). Η μέθοδος των ομάδων εστίασης

προτείνεται για τη διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των εμπειριών των ανθρώπων και μπορεί να αποτελέσει πηγή πληροφοριών για τον τρόπο που σκέφτονται τα άτομα αλλά και να εξηγήσει γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο (Kitzinger 1995). Αυτό οφείλεται στο ότι αποσαφηνίζονται οι απόψεις των ερωτώμενων με πιο εύκολο τρόπο από ότι σε μια ατομική συνέντευξη. Η Wilkinson, 1998, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός 2015) τονίζει ότι τα δεδομένα που παράγονται στο πλαίσιο των focus groups εμπεριέχουν τη δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης, την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων. Ένα ακόμη πλεονέκτημα των ομάδων εστίασης, σύμφωνα με την Kitzinger (1995), είναι ότι δύναται να δημιουργηθούν και επιπλέον ερωτήματα στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας και ως εκ τούτου οι συμμετέχοντες σε συνεργασία με τον ερευνητή να θέσουν την έρευνα σε νέες και συχνά απροσδόκητες κατευθύνσεις. Παρόμοια ο Morgan (1993, όπ. αναφ. στο Babbie, 2011) τονίζει ότι οι ομάδες εστίασης αποτελούν ένα εξαιρετικό εργαλείο για συλλογή στοιχείων ερωτηματολογίου για μεταγενέστερη έρευνα.

Τα προαναφερθέντα θετικά σημεία της ποιοτικής έρευνας με ομάδες εστίασης αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή της στην παρούσα έρευνα. Η επιλογή αυτή έγινε επίσης με σκοπό την άντληση ποιοτικών δεδομένων, στοιχείων και πληροφοριών μέσα από την ομαδική συζήτηση και τη διαδικασία αλληλεπίδρασης και κυρίως, όπως τονίζει η Wilkinson (1998, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός 2015), της «οριζόντιας αλληλεπίδρασης» ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Θεωρήθηκε επίσης ως πλεονέκτημα η πιθανή ανάδειξη πλευρών του συγκεκριμένου θέματος, μέσα από τη δυναμική των ομάδων.

Ο σχεδιασμός των ομάδων εστίασης, έγινε με βάση:

α) την προοπτική συγκριτικής μελέτης των πληροφοριών από τις ομάδες εστίασης, όπου σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), με τη χρήση ομάδων εστίασης μπορούν να εξαχθούν συγκριτικά συμπεράσματα από τις ομάδες. Ειδικότερα έγινε σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων της ομάδας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τα ερευνητικά δεδομένα της ομάδας των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης.

β) την αξιοποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων κατά τη συζήτηση με απώτερους στόχους (Kitzinger,1995): α) την επισήμανση των στάσεων των ερωτηθέντων, β) την ενθάρρυνση των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκειμένου να παράγουν και να διερευνήσουν τις δικές τους ερωτήσεις και συνακόλουθα να

αναπτύξουν την δική τους ανάλυση στις κοινές τους εμπειρίες, γ) την αξιοποίηση ενός ευρέος φάσματος αντιλήψεων, δ) την ενθάρρυνση των ανοικτών ερωτήσεων και την έκφραση κριτικής και ε) την διευκόλυνση της έκφρασης ιδεών και εμπειριών.

5.6 Ερευνητικό Εργαλείο

Ως όργανο συλλογής των δεδομένων δημιουργήθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου τελικά διαμορφώθηκαν μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης και περιλαμβάνουν τα εξής είδη (Kitzinger, 1995):

Ερωτήσεις έναρξης, για την γνωριμία των συμμετεχόντων

Εισαγωγικές ερωτήσεις, οι οποίες εισήγαγαν το γενικό θέμα της συζήτησης

Μεταβατικές ερωτήσεις, οι οποίες βοήθησαν τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν και οι άλλοι το υπό διερεύνηση θέμα και να μοιραστούν μεταξύ τους τις εμπειρίες τους.

Συμπερασματικές ερωτήσεις, με τις οποίες κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να κάνουν τις τελευταίες τοποθετήσεις σχετικά με όλα όσα συζητήθηκαν σε ομαδικό πλαίσιο.

Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους συμμετέχοντες είναι χωρισμένες σε Α' μέρος που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας και Β' μέρος με ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν στη βάση τριών αξόνων, με επιμέρους ερωτήματα. Συγκεκριμένα ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις συνθήκες – περιστάσεις εκδήλωσης συγκρούσεων. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην εκδήλωση συναισθημάτων κατά τη σύγκρουση και τέλος ο τρίτος άξονας αναφέρεται στη διαχείριση των συγκρούσεων. Παρατίθεται στο τέλος της παρούσας εργασίας παράρτημα (Α) το ερωτηματολόγιο με βάση του οποίου κινήθηκε η συζήτηση και (Β) οι απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις. Η διάρκεια της συζήτησης σε κάθε ομάδα εστίασης ήταν περίπου 90 λεπτά. Όλες οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, έπειτα από συγκατάθεση των ερωτώμενων. Στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

5.7 Δείγμα

Η «δειγματοληψία κριτηρίου» (criterion sampling) είναι η δειγματοληπτική στρατηγική που επιλέχτηκε στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015) στη συγκεκριμένη στρατηγική επιλέγονται οι περιπτώσεις που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας με κάποιο κριτήριο, το οποίο καθορίζεται

ανάλογα με τους στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα κατά την ερευνητική διαδικασία διεξήχθησαν δύο «εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις» (Creswell, 2016) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τη σύγκριση των στοιχείων της έρευνας, την πληρέστερη κατανόηση του υπό εξέταση θέματος εξασφαλίζοντας έτσι μεγαλύτερη εγκυρότητα. Το κριτήριο: οι εκπαιδευτικές οργανώσεις δε διαφοροποιούνται ως προς τη βασική δομή διοίκησης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εργαζομένων από τους υπόλοιπους οργανισμούς ή εργασιακές ομάδες (Παρασκευόπουλος, 2008, σ. 37) (ενδοομαδικό και διομαδικό).

Η επιλογή των συμμετεχόντων ήταν ένας συνδυασμός α) της διαδικασίας της «σκοπίμης δειγματοληψίας» (Creswell, 2016), προκειμένου να αξιοποιηθεί η πλούσια εμπειρία τους και β) της διαδικασίας της «δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης» (Creswell, 2016), καθώς οι συμμετέχοντες διαφέρουν ως προς την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την εργασιακή κατάσταση (μόνιμοι - αναπληρωτές), τη θέση (Διευθυντής, Υπο/διευθυντής, μέλη Συλλόγου) και τη διαφορετική ειδικότητα. Ο στόχος που τέθηκε ήταν η όσο το δυνατόν καλύτερη αντιπροσώπευση των μελών της ομάδας στις σχολικές κοινότητες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο, Γυμνάσια ειδικής, ΕΕΕΕΚ) με εργασιακή εμπειρία σε όλους τους τύπους σχολείων. Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν «δείγμα ευκολίας», καθώς είχαν την προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα (Cohen et al., 2007) και ήταν εύκολα προσβάσιμα. Αναλυτικότερα δημιουργήθηκαν:

A) Ομάδα εστίασης από έξι εκπαιδευτικούς (3 άνδρες και 3 γυναίκες), σύμφωνα με τον Kitzinger (1995) ο συνιστώμενος αριθμός των συμμετεχόντων σε ομάδα εστίασης κυμαίνεται από 6 έως και 10 άτομα. Τα υποκείμενα έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων της Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

B) Ομάδα εστίασης από έξι εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης (3 άνδρες και 3 γυναίκες), «φυσικά απαντώμενη» ομάδα εστίασης (εργάζονται στο ίδιο σχολείο).

Στη συνέχεια τέθηκαν ερωτήματα ανοικτού τύπου, σύμφωνα με τον οδηγό συζήτησης που είχε συνταχθεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονες που τέθηκαν εξ αρχής.

5.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα οι όροι «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα» εκφράζουν διαφορετική σημασία από αυτή της ποιοτικής. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο, (2015) η αξιοπιστία, στην ποσοτική έρευνα, εκφράζει κατά πόσο ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει αποτελέσματα απαλλαγμένα από σφάλματα μέτρησης (σφάλματα που δημιουργούνται στις απαντήσεις των ερωτώμενων από την επίδραση του χρόνου και από την επίδραση διαφορετικών κοινωνικών ή άλλων συνθηκών, ή από την κακή επιλογή και διατύπωση ερωτήσεων). Η έννοια της «εγκυρότητας» σύμφωνα με τον Schwandt, (1997, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) αναφέρεται στην πιστοποίηση των πορισμάτων της έρευνας, δηλαδή ότι τα ευρήματά της είναι στην πραγματικότητα αληθινά και συγκεκριμένα.

Οι ποιοτικές έρευνες εμφανίζουν ιδιαιτερότητα σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη γενίκευση των τελικών δεδομένων και αποτελεσμάτων που συλλέγονται. Ο ερευνητής πρέπει να μπορεί να πείσει το κοινό του ότι τα ευρήματα της έρευνάς του είναι άξια προσοχής (Lincoln & Guba, 1985, όπ. αναφ. στο Golafshani, 2003). Για να πραγματοποιηθεί αυτό, σύμφωνα με τους Healy & Perry (2000, όπ. αναφ. στο Golafshani, 2003), θα πρέπει η ποιότητα της ποιοτικής έρευνας να κρίνεται από τους όρους του δικού της παραδείγματος. Για παράδειγμα ενώ οι όροι αξιοπιστία και εγκυρότητα αποτελούν βασικό κριτήριο για την ποιότητα των ποσοτικών παραδειγμάτων, στα ποιοτικά παραδείγματα οι όροι αξιοπιστία, ουδετερότητα, επιβεβαιωσιμότητα, η συνέπεια και η δυνατότητα εφαρμογής ή η δυνατότητα μεταφοράς πρέπει να είναι τα βασικά κριτήρια ποιότητας (Lincoln & Guba, 1985, όπ. αναφ. στο Golafshani, 2003). Η επιβεβαιωσιμότητα είναι το τελευταίο κριτήριο της αξιοπιστίας που πρέπει να καθιερώσει ένας ποιοτικός ερευνητής. Αυτό το κριτήριο έχει να κάνει με το επίπεδο εμπιστοσύνης ότι τα πορίσματα της έρευνας βασίζονται στις αφηγήσεις και τις λέξεις των συμμετεχόντων παρά στις πιθανές προκαταλήψεις του ερευνητή.

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας σε μια ποιοτική έρευνα κρίνεται από το κατά πόσο τηρείται η εφαρμογή ενός επιστημονικά ορθού πρωτοκόλλου, το οποίο περιλαμβάνει τις αρχές της επιστημονικής ηθικής και δεοντολογίας, την συστηματική καταγραφή όλων των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας και την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων, που θα εμπίπτουν στη φιλοσοφία και μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen et al, 2008).

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν οι επιστημονικές αρχές της ηθικής και δεοντολογίας, όπως διαφαίνεται αναλυτικά από την περιγραφή της διαδικασίας που ακολούθηθηκε. Κατά τη διαδικασία των ομαδικών συνεντεύξεων έγινε συστηματική παρατήρηση για το ύφος, τα συναισθήματα, την ένταση, και γενικότερα τη μη λεκτική στάση των υποκειμένων της έρευνας (Lather, 1986,1993,1995,1997, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας έγινε «Τριγωνοποίηση» (triangulation) των δεδομένων. Αυτό επιτεύχθηκε με αντιπαραβολή και σύγκριση των στοιχείων που κατεγράφησαν (Robson, 2010), με τη διασταύρωση των βιβλιογραφικών πηγών και τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων (Cohen at all, 2007).

5.9 Περιορισμοί

Ο συγκεκριμένος τύπος συλλογής δεδομένων, των ομάδων εστίασης (focus group), λόγω του μικρού της δείγματος, δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα, και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Ωστόσο μπορεί να ειπωθεί ότι με την βαρύτητα που έχει η μέθοδος αυτή στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και συνακόλουθα στη δυναμική αυτής της διάδρασης, δίνει ένα πλούτο πληροφοριών (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Στα μειονεκτήματα των ομάδων εστίασης αναφέρονται: α) πιθανότητα δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των μελών κατά τη διαδικασία της ομάδας, β) ο επηρεασμός των συμμετεχόντων από άλλους ερωτώμενους, γ) η δυσκολία της δημόσιας έκφρασης με αποτέλεσμα τα λεγόμενα να κινούνται στα όρια των κοινωνικών συμβάσεων-περιορισμών (ηθικών, θρησκευτικών, κλπ.) και δ) λιγότερος έλεγχος των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Έχοντας υπόψη αυτές τις αδυναμίες της μεθόδου τέθηκαν εξ αρχής οι κανόνες της συζήτησης και το πλαίσιο, για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού και ευχάριστου περιβάλλοντος, για μια συζήτηση με ουσιαστικό ενδιαφέρον για το θέμα, και την ορθή καταγραφή των απόψεων, εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον έγινε προσεκτική επιλογή των μελών. Με αυτό το σκεπτικό χρησιμοποιήθηκε κατά τη δειγματοληψία «δείγμα ευκολίας». Επιλέχθηκαν, δηλαδή, άτομα που δύνανται να προσφέρουν στην συζήτηση με την πολυφωνία, τις ιδέες, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Τα ίδια τα υποκείμενα έρευνας έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να συμμετάσχουν. Αυτό βοήθησε στην δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας που απομάκρυνε τον κίνδυνο της αποθάρρυνσης της ελεύθερης έκφρασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1 Επεξεργασία των Ποιοτικών Δεδομένων

Ως μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων επιλέχθηκε η Θεματική Ανάλυση, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Clarke, Braun & Hayfield, 2015, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η θεματική Ανάλυση είναι μια μέθοδος αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018). Συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της εντοπίζονται, περιγράφονται, αναφέρονται και «θεματοποιούνται» επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, δηλαδή «θέματα» που δημιουργούνται από τα ερευνητικά δεδομένα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αρχίζει όταν ο ερευνητής ξεκινά να παρατηρεί και να αναζητά πρότυπα νοήματος και ζητήματα δυνητικού ενδιαφέροντος για τα δεδομένα. Το τελικό σημείο είναι η αναφορά του περιεχομένου και της σημασίας των προτύπων (θέματα) στα δεδομένα (Ryan & Bernard, 2000, όπ. αναφ. στο Braun & Clarke, 2006). Στην ανάλυση των δεδομένων υπάρχει μια συνεχή κίνηση προς τα πίσω και προς τα εμπρός ανάμεσα σε ολόκληρο το σύνολο δεδομένων, των κωδικοποιημένων αναλυμένων αποσπασμάτων και των δεδομένων που τελικά παράγονται. Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκαν τα έξι βήματα κατά τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης πρόταση των Braun & Clarke (2006):

1^η Φάση: Εξοικείωση με τα δεδομένα: εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό, διαβάζοντας κατ' επανάληψη τα δεδομένα και αναζητώντας νοήματα, θέματα και μοτίβα σημαντικά για το υπό διερεύνηση θέμα. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι αρχικές ιδέες και μετεγγράφηκαν τα λεκτικά στοιχεία σε γραπτή μορφή προκειμένου να διεξαχθεί η θεματική ανάλυση.

Φάση 2η: Δημιουργία αρχικών κωδικών: Στην 2^η φάση έγινε η παραγωγή αρχικών κωδικών από τα δεδομένα, δηλαδή αποδόθηκε σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας σημασιολογικός προσδιορισμός. Σε περιπτώσεις που ένα απόσπασμα περιείχε πολλά διαφορετικά νοήματα, δόθηκε στο ίδιο απόσπασμα περισσότερους από έναν κωδικούς. Τα δεδομένα οργανώθηκαν σε ομάδες που να έχουν νόημα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Φάση 3η: Αναζήτηση θεμάτων: Στην 3^η φάση της ανάλυσης έγινε αναζήτηση πιθανών θεμάτων και υποθεμάτων. Εξετάστηκε το πως μπορεί να συνδυαστούν διαφορετικοί κωδικοί προκειμένου να σχηματίσουν ένα γενικό θέμα.

Φάση 4η: Επανεξέταση θεμάτων: Στη 4^η φάση διαμορφώθηκε ένα σύνολο πιθανών ή υποψηφίων θεμάτων και έγινε επανεξέταση με στόχο τη βελτίωση τους. Μερικά από τα θέματα που δημιουργήθηκαν επικαλύπτονταν, οπότε αυτά συγχωνεύθηκαν σε άλλα, ενώ κάποια άλλα αποτέλεσαν ξεχωριστά θέματα. Στη συνέχεια σύμφωνα με τον Patton (1990, όπ. αναφ στο Braun & Clarke, 2006) εξετάστηκε η εσωτερική ομοιογένεια, δηλαδή η νοηματική συνοχή μεταξύ των δεδομένων και έγινε πιο σαφής διάκριση ανάμεσα στα θέματα. Επιπλέον εξετάστηκαν όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα και ελέγχθηκαν εάν αποτελούν ένα συνεκτικό μοτίβο. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε ένας «θεματικός χάρτης». Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε για ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων.

5^η Φάση: Ορισμός και ονομασία θεμάτων: Σ' αυτή τη φάση καθορίστηκαν και βελτιώθηκαν περαιτέρω τα θέματα και αναλύθηκαν τα δεδομένα μέσα σε αυτά. Στη συνέχεια γράφτηκε για κάθε μεμονωμένο θέμα μια λεπτομερή ανάλυση. Παράλληλα με την αναγνώριση της «ιστορίας» που αποκάλυπτε το κάθε θέμα εξετάστηκε πώς αυτή εντάσσεται στην ευρύτερη γενική «ιστορία» που αποκαλύφθηκε για τα δεδομένα και έγινε προσπάθεια για να μη γίνει αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων. Δημιουργήθηκαν υποθεμάτια μέσα στο θέμα, προκειμένου να δομηθούν μεγάλα και πολύπλοκα θέματα. Τέλος δόθηκαν περιεκτικά ονόματα στα διάφορα θέματα που έδιναν μια αντιπροσωπευτική εικόνα για το περιεχόμενο του κάθε θέματος.

Φάση 6: Παραγωγή της έκθεσης: Στην φάση αυτή συγκεντρώθηκαν τα πλήρως επεξεργασμένα θέματα που προκύψανε από το ερευνητικό υλικό και έγινε η τελική ερμηνεία και συγγραφή των ευρημάτων. Έγινε προσπάθεια να επικρατήσει κατά τη σύνταξη του κειμένου η αξία και η εγκυρότητα της ανάλυσης. Αυτό επιτεύχθηκε αφενός με την καταγραφή μιας συνοπτικής, συνεκτικής λογικής και μη επαναλαμβανόμενης ιστορίας και αφετέρου με την παράθεση επαρκών και ζωντανών αποδεικτικών αποσπασμάτων. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο να υπάρχει σύνδεση των δεδομένων εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων και επιπλέον στην αναλυτική αφήγηση να διατυπώνονται επιχειρήματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

6.2 Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων εντάσσεται στο πλαίσιο των τριών αξόνων με βάση των οποίων δομήθηκε η συζήτηση στις ομάδες εστίασης, οι οποίοι και αναλύθηκαν με βάση τη θεματολογία του καθενός. Συγκεκριμένα οι θεματικοί άξονες είναι:

A) Συνθήκες – Περιστάσεις εκδήλωσης συγκρούσεων

B) Αξιακό σύστημα και συναισθήματα κατά τις συγκρούσεις

Γ) Διαχείριση των συγκρούσεων

6.2.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Α' Focus Group

Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων έρευνας, τα οποία για λόγους ασφαλείας απεικονίζονται με αύξουσα αρίθμηση: 1,2,3,4,5,6. Τα υποκείμενα έρευνας είναι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΠΡΟΦΙΛ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ Β' FOCUS GROUP

ΑΤΟΜ Α	ΦΥΛ Ο	ΗΛΙΚΙΑ Α	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ 10-20 21-30 30<	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤ Α	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Σ ΣΕ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕ Σ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ
1	Άρρεν	55	10	ΤΕΙ	ΝΑΙ
2	Θήλυ	52	13	ΑΕΙ	ΝΑΙ
3	Θήλυ	51	17	ΑΕΙ	ΝΑΙ
4	Θήλυ	40	15	ΤΕΙ	ΝΑΙ
5	Άρρεν	35	8	ΤΕΙ	ΝΑΙ
6	Άρρεν	50	19	ΑΕΙ	ΝΑΙ

Τα ανωτέρω δημογραφικά στοιχεία δείχνουν ότι ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι στα 50 έτη και τα έτη υπηρεσίας τους περίπου στα 15. Στο Α'

Focus Group συμμετείχαν έξι υποκείμενα έρευνας, έξι άνδρες και έξι γυναίκες, από διαφορετικά σχολεία της Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κατά μέσο όρο 15. Επιπλέον όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις.

Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Συνθήκες - Περιστάσεις εκδήλωσης συγκρούσεων
(Πίνακες 1,2,3,4,5,6)

Ο Α΄ θεματικός άξονας αναφέρεται στην δημιουργία των ενδοσχολικών συγκρούσεων δηλαδή στους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν εύφορο έδαφος ανάπτυξης τους. Ειδικότερα αναφέρεται κυρίως στις συνθήκες και τις περιστάσεις εκδήλωσης των συγκρούσεων, στις κατηγορίες των συγκρούσεων που συχνότερα συναντάμε σε μια σχολική μονάδα και στο ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος για την ενδυνάμωση ή όχι αυτών.

Πίνακας 1

Πότε εκδηλώνονται ενδοσχολικές συγκρούσεις;			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
1.1	Σε στάδια αλλαγών	5	1
1.2	Αρχή και τέλος σχολικής χρονιάς	5	1
1.3	Σε πολιτικά θέματα	5	1
1.4	Όταν θίγονται συμφέροντα	1	1
1.5	Περιορισμένες οι συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές	3	1

Σχόλια

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθούν οι συνθήκες εκείνες που ευνοούν τη δημιουργία των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, εμφανίζονται προβλήματα στο σύλλογο διδασκόντων σε συγκεκριμένες και καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές όπως η δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος, την ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων και γενικότερα

όταν θίγονται προσωπικά συμφέροντα. Επίσης οι διαφορετικές απόψεις σε πολιτικά θέματα και προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία δημιουργούν καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον παρατηρούνται προβλήματα και ανάμεσα στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται κατά τη επικοινωνία των μαθητών στο αρχικό στάδιο της γνωριμίας τους αλλά και κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου τους βαραίνει η κούραση από τη μαθησιακή διαδικασία. Υπήρχε και η άποψη ότι οι συγκρούσεις δεν είναι πάντα καταστροφικές, αλλά μπορεί να αποδειχθούν και χρήσιμες.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Ενδοσχολικές συγκρούσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών εκδηλώνονται κυρίως σε στάδια αλλαγών στο σχολείο που αφορούν διαφοροποιήσεις, είτε αφορά το πρόγραμμα, είτε αφορά άλλα. Κάποιες φορές συγκρούσεις έντονες γίνονται για προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία και είναι κυρίως πολιτικά θέματα. Είχαν υπάρξει στο σχολείο συγκρούσεις που σχετιζόταν με ή είχαν πολιτικό χαρακτήρα ή τουλάχιστον υπόβοσκε από κάτω πολιτικός χαρακτήρας. Σε επίπεδο μαθητών διαπιστώνονται προβλήματα στο τέλος και στην αρχή της χρονιάς, δηλαδή είναι εκεί που γνωρίζονται ή που έχουν κουραστεί τα παιδιά αυτά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Αν κάποιος έχει συμφέροντα τα οποία θα θιχτούν, θα οδηγήσει αυτή η κατάσταση σε σύγκρουση. Η σύγκρουση δεν είναι πάντα κακή. Υπάρχουν και οι δημιουργικές συγκρούσεις. Αυτές σου δίνουν το ερέθισμα, σε κρατάνε σε εγρήγορση και σου δίνουν και το έναυσμα να συνεχίσεις να πράττεις ένα έργο, σε βγάζουν ας πούμε από μία αδράνεια. Αυτής της μορφής οι συγκρούσεις είναι χρήσιμες.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Ειδικά στα δικά μας τα σχολεία, (που οι μαθητές έχουν μια στασιμότητα, δεν έχουμε εναλλαγές όπως σε ένα γενικό Λύκειο. Τα παιδιά μας δεν έχουν τη δυνατότητα, όπως σε ένα Επαλ, να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν. Είναι πολύ περιορισμένες οι συγκρούσεις σε μαθησιακό επίπεδο. Οι συγκρούσεις στα δικά μας τα σχολεία οφείλονται στο προσωπικό και εκεί φαίνεται η επαγγελματική ικανότητα και η πείρα του καθενός.

Πίνακας 2

Αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
2.1	Ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του ατόμου	3,1	2
2.2	Επαγγελματική ικανότητα	3,4	2
2.3	Ύπαρξη φιλοδοξιών	3,4	2
2.4	Σχέση κοινωνίας σχολείου	3	1
2.5	Όχι σταθεροί εκπαιδευτικοί	1	1
2.6	Διαχωρισμός ομάδων και αρμοδιοτήτων	6	1
2.7	Οργανικά αίτια	6	1
2.8	Οικονομική κρίση	1	1
2.9	Ατομοκεντρική κοινωνία	1	1
2.10	Έλλειψη νομοθετικών ρυθμίσεων	1	1
2.11	Εξοικείωση των νέων με τη βία	6	1

Σχόλια

Κύρια αίτια δημιουργίας συγκρούσεων αναφέρονται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των ατόμων που εμπλέκονται, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς είτε για μαθητές και οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Ένας παράγοντας που αποτελεί αίτιο συγκρούσεων είναι η έλλειψη επαγγελματικής ικανότητας, η οποία νοείται ως το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών του ατόμου. Η έλλειψη μόνιμου προσωπικού, με αποτέλεσμα να μη δημιουργούνται δεσμοί μεταξύ τους. Αναφέρθηκαν σε οργανικά αίτια πχ νευρολογικής φύσης ή ψυχιατρικών προβλημάτων εκπαιδευτικών. Ακόμα η απαξίωση της κοινωνίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δύναται να δημιουργήσει συγκρουσιακές καταστάσεις, κυρίως από τους γονείς των μαθητών. Ακόμα η επαφή των παιδιών με βιντεοπαιχνίδια και προγράμματα βίας στην τηλεόραση τους οδηγούν στην επιθετικότητα. Επίσης η έλλειψη νομοθετικών κανόνων για τη λειτουργία καθημερινών πρακτικών αφήνει το περιθώριο διαφορετικής προσέγγισης των καταστάσεων με αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρούσεων. Η οικονομική και υγειονομική κρίση επιδείνωσε τις συγκρουσιακές καταστάσεις, καθώς μεταφέρονται τα προσωπικά προβλήματα στον εργασιακό χώρο. Επιπλέον η οικονομική κρίση λειτούργησε μεγεθυντικά για τις συγκρούσεις, διότι γίναμε *μια* ατομοκεντρική κοινωνία.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις οφείλονται στο χαρακτήρα και των παιδιών και του καθενός που υπηρετεί σε αυτόν το χώρο και των γονέων, στην επαγγελματική ικανότητα που έχουν οι καθηγητές και οι διευθυντές και στη σχέση της κοινωνίας με το σχολείο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Στο Ειδικό σχολείο δεν έχει μόνιμους εκπαιδευτικούς. Κάθε χρόνο αλλάζει η σύνθεση του σχολείου. Η συχνή εναλλαγή των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή συνθήκη για να δέσει ο σύλλογος. Αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι δεύτερη και τρίτη χρονιά, τότε κάποιος καινούργιος θα θεωρήσει τους παλιούς ως κλίκα. Παίζει ρόλο και η στάση του διευθυντή προς τους παλιούς εκπαιδευτικούς. Ένας τρίτος παράγοντας, εξίσου σημαντικός είναι η διαφοροποίηση της αντιμετώπισης του διευθυντή. Πολλές αιτίες συγκρούσεων οφείλονται στο ότι δεν είναι ξεκάθαρη η νομοθεσία, υπάρχει ένα κενό του νομοθέτη. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει η σχολική μονάδα να κάνει ένα εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, για να καλύψει με μία δικιά της νομοθεσία, τις δικές της ανάγκες, δηλαδή καλύπτει την κουλτούρα, την φιλοσοφία της μονάδας.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Υπάρχουν νέοι εκπαιδευτικοί που έρχονται και ενσωματώνονται και κάποιος παλιός που συνεχίζουν να δημιουργούν πρόβλημα. Οι άνθρωποι που είναι εγωιστές, απαιτητικοί, που δεν χαμηλώνουν λίγο τους τόνους. Δεν δέχονται κάποια πράγματα. Δημιουργούν πάρα πολλά προβλήματα για θέματα μηδαμινά. Σε ένα χώρο που ξέρουν τι γίνεται. Υπάρχουν άτομα που φτάνουν μέχρι το γραφείο γιατί τους έφτυσε ένα παιδί. Παίζει ρόλο ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού και ο επαγγελματισμός.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Στη δημιουργία των συγκρούσεων παίζει ρόλο η ικανότητα και οι φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού. Η φιλοδοξία κάποιων εκπαιδευτικών φτάνει μέχρι τη διαπλοκή.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Μπορούμε να αναγνωρίσουμε στα οποιαδήποτε προβλήματα δύο βασικές αιτίες: Ή είναι οργανικής φύσης δηλαδή το ότι μπορεί για κάποιους ανθρώπους να προκύψουν νευρολογικά ή άλλης φύσεως προβλήματα ή προβλήματα υγείας τα οποία δημιουργούν κακές σχέσεις με τους διπλανούς και υπάρχουν τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της συνύπαρξης δηλαδή τα ανθρώπινα προβλήματα από την καθημερινότητα σχέσεων. Ενώ οι ένστολοι ελέγχονται για ψυχικά νοσήματα, στην εκπαίδευση όπου χειριζόμαστε ανθρώπινες ζωές, δυστυχώς υπάρχουν σοβαρά ψυχιατρικά προβλήματα. Οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών με γονείς προέρχεται κυρίως από τους γονείς που θέλουν καλύτερο βαθμό, σημαία ή οτιδήποτε μπόνους υπάρχουν στο σχολείο. Υπάρχουν πάρα πολλές συγκρούσεις σε αυτό το επίπεδο, διότι πολλοί γονείς

απαιτούν να έχουν το καλύτερο παιδί και να έχει τις καλύτερες προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου.

Τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα από βιντεοπαιχνίδια που τους εκπαιδεύουν στη βία, στην χρήση βίας και στο ότι η βία είναι μία καθημερινότητα. Άρα λοιπόν τα παιδιά και οι νέοι αυτή τη στιγμή είναι εκπαιδευμένοι να ζουν και να βιώνουν τη βία. Θεωρούν ότι αυτό μπορούν να το εφαρμόζουν σε μία κοινότητα, όπως είναι το σχολείο. Ιδιαίτερα τα περισσότερα φαινόμενα συμβαίνουν στα κενά και στα διαλείμματα, γι' αυτό και κάποιοι επιστήμονες πιστεύουν, ότι οι συγκρούσεις μπορεί να μετριαστούν με καλύτερη εποπτεία.

Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη σχολική κοινότητα χωρίς να ξέρει πως να συνεργαστεί με όλους τους παράγοντες μιας σχολικής κοινότητας χωρίς να περάσει σεμινάρια επιμόρφωσης. Δυστυχώς είμαστε περιχαρακωμένοι στο ωράριο και δύσκολα δαπανούμε χρόνο στο να βρισκόμαστε μεταξύ μας. Αν δείτε σχολικές κοινότητες όπου γίνονται συνεδριάσεις της τάξης των τεσσάρων και πέντε ωρών εκεί δεν υπάρχουν προβλήματα. Εκεί που υπάρχουν προβλήματα είναι εκεί που οι συνεδριάσεις είναι πεντάλεπτου, διαλλείματος ή σε κάποιο πιθανό κενό, όπου πολλοί συνάδελφοι καλά-καλά δεν γνωρίζονται και αυτό έχει συνέπειες και στη σχέση με τα παιδιά και στη σχέση με τους γονείς και στη μεταξύ τους σχέση.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Σαφώς η οικονομική κρίση, θεωρώ ότι έχει επιδεινώσει την κατάσταση σχετικά με τις συγκρούσεις, γιατί ο καθένας από το σπίτι του κουβαλάει περισσότερα προβλήματα, τα οποία δυστυχώς τα μεταβιβάζει στο σχολικό περιβάλλον και δυσκολεύεται να διαχειριστεί τα προβλήματα τα εγγενή που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον επηρεαζόμενος από άλλους παράγοντες. Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν αποτελούν τόσο παράγοντα δημιουργίας συγκρούσεων, όσο η ποιότητα του χαρακτήρα, της προσωπικότητας.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Η κρίση λειτούργησε μεγεθυντικά για τις συγκρούσεις, διότι γίναμε μια ατομοκεντρική κοινωνία πια. Στα πλαίσια αυτά ο καθένας διασφαλίζει απλά και μόνο τα δικά του συμφέροντα. Έτσι λειτουργούμε και στο χώρο της δουλειάς μας. Αυτό όμως επισύρει σίγουρα συγκρούσεις. Όταν δεν παίρνεις υπόψη σου και την κατάσταση του άλλου, τις συνθήκες με τις οποίες ζει ο άλλος.

Πίνακας 3

Μορφές ενδοσχολικών συγκρούσεων
--

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
3.1	Συγκρούσεις ρόλων	1,4,6	3
3.2	Δημιουργία συγκρούσεων από τους εκ/κούς και από τη διεύθυνση	3,6	2
3.3	Συγκρούσεις από γονείς	5,6	2
3.4	Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκ/κούς	6, 2	2
3.5	Διαφορά στις μορφές συγκρούσεων	2	1
3.6	Αναίτιες συγκρούσεις	2	1

Σχόλια

Τα υποκείμενα έρευνας θεωρούν ότι η πιο συνηθισμένη μορφή συγκρούσεων που συναντάται στη σχολική μονάδα είναι η σύγκρουση ρόλων. Συγκεκριμένα ειπώθηκε ότι δεν παρατηρούν συχνά συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές. Αντιθέτως εμφανίζονται συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, γονέων και εκπαιδευτικών που οφείλονται κυρίως στην αλλαγή της εικόνας που έχει η κοινωνία για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και της εικόνας που έχει για τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν. Προβλήματα που δημιουργούν οι γονείς απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς καλύτερη βαθμολογία για το παιδί του και φαινόμενα όπου μαθητές επιτίθενται σε εκπαιδευτικούς .

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Οι συγκρούσεις σε ένα Ειδικό σχολείο διαφέρουν από ένα σχολείο τυπικής εκπαίδευσης. Δεν θα πάει κανένα δικό μας παιδάκι εσκεμμένα να ασκήσει επιθετική βία σε κάποιον άλλο ή να ζητήσει το λόγο ή να πιαστούν στα λόγια ή να ξεφύγουν. Αυτό θα γίνει χωρίς κάποιο νόημα, απρόκλητα, ψάχνεις να βρεις αιτία και δεν υπάρχει. Έτσι του ήρθε εκείνη τη στιγμή. Να σηκώσει το χέρι και να χτυπήσει τον άλλο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Συγκρούσεις προκαλεί ο διαχωρισμός των ομάδων και των αρμοδιοτήτων πολλές φορές προκαλεί συγκρούσεις.

Οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών υπάρχουν από τους μαθητές προς καθηγητές, οι οποίοι μαθητές πολλές φορές, είτε για λόγους απουσίας, είτε για λόγους διαφορετικούς που θέλουν να βγουν έξω αλλά να μην ληφθεί υπόψη, μπορεί να έρθουν

σε σύγκρουση με τον καθηγητή όπως είναι τα πράγματα που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, τα οποία είναι καθαρά εκβιαστικά. Βέβαια υπάρχουν και οι συγκρούσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών που έχουν σαν βάση τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών τις, ίσως μερικές φορές υπερβολικές απέναντι στους μαθητές. Δηλαδή όταν δεν αναγνωρίζουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, πολλές φορές θέλουμε να επιβάλλουμε τις δικές μας αρχές και τους δικούς μας κανόνες στους μαθητές, που δεν πιστεύουν και δεν μπορούν να ακολουθήσουν αυτό το οποίο εμείς θέλουμε να ισχύει.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Οι περισσότερες συγκρούσεις, συμβαίνουν γιατί δεν έχει γίνει κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το τι θα 'πρεπε να κάνουν και μέχρι που είναι τα όρια τους. Δηλαδή όταν κάποιος ξεπερνάει τα όρια ή μπαίνει στα όρια του άλλου, τότε αρχίζουν οι συγκρούσεις. Εάν υπάρχει ένας εσωτερικός κανονισμός, που θα λέει, ποιος κάνει, τι, πότε και γιατί, ευθύς εξαρχής, είναι ξεκάθαρα τα πράγματα και το έργο του διευθυντή θα είναι πιο εύκολο. Γιατί σου λέει εμείς τα συμφωνήσαμε από την αρχή. Άρα όταν μία συμπεριφορά κριθεί, ότι δεν είναι αρμόζουσα, τότε και ο συνάδελφος φροντίζει, είτε να μην την εκδηλώσει, είτε να μπει στη θέση του, χωρίς να υπάρξει κάποια ζημιά. Ούτε θα πληγωθεί ο εγωισμός του, ούτε θα δημιουργηθούν κάποια άλλα προβλήματα και εντάσεις με τους άλλους.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Ο καθένας πρέπει να έχει τον ρόλο του στη σχολική μονάδα και να σέβεται το ρόλο του άλλου, να μην ξεπερνάει τα όρια του.

Πίνακας 4

Ο ρόλος του διευθυντή κατά τις ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
4.1	Εξάρτηση των ενδοσχολικών συγκρούσεων από τον διευθυντή	3,4	2
4.2	Κατάλληλη εκπαίδευση για τους διευθυντές	4,6	2
4.3	Διαφοροποίηση της στάσης του διευθυντή απέναντι στους εκ/κούς	1	1
4.4	Πρόληψη των συγκρούσεων	1	1

Σχόλια

Στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων πρωταρχικό ρόλο παίζει ο διευθυντής του σχολείου. Για τη καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να υπάρχει συνεργασία και διάλογος μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευθυντής θα πρέπει να φέρεται ισότιμα και με δικαιοσύνη για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα πρέπει να μεριμνά για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, την άρση εμποδίων στην αποτελεσματική επικοινωνία και την καλύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας. Η διοίκηση σε μια σχολική μονάδα πρέπει να γίνεται από άτομα που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, αλλά και γενικότερα να μπορούν να προλαμβάνουν συγκρούσεις και να διευθετούν αντιθέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Για την επίτευξη των ανωτέρω χρειάζεται η διεύθυνση να αποδέχεται τον ισχυρό ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στις λήψεις αποφάσεων.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Στις περιπτώσεις των συγκρούσεων καλώς ή κακώς ο διευθυντής είναι ο τοίχος. Πάντα καταλήγουμε στο διευθυντή σε ένα σχολείο γιατί αυτός είναι η αρχή. Η διεύθυνση είναι το πρωταρχικό σημείο στη διαχείριση προβλημάτων στη σχολική μονάδα. Πρέπει να διαχειρίζεται αυτές τις συγκρούσεις σε συνεργασία με τον σύλλογο και πάντα με διάλογο και σε ένα ανοικτό σύλλογο. Αν η διεύθυνση υστερεί οι συγκρούσεις είναι πιο έντονες σε όλα τα επίπεδα. Αν η διεύθυνση είναι σταθερή, οργανωτική, καλοπροαίρετη, θετική, με καλούς τρόπους λύνονται πιο εύκολα οι αντιθέσεις που εμφανίζονται. Μπορεί με πάρα πολλούς τρόπους και με την ίδια την προσωπικότητα να τις μετριάσει. Τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να βοηθήσουν κυρίως όσους ενδιαφέρονται για διευθυντικές θέσεις.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολείο. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος που ο διευθυντής, σε συνεργασία με τους υποδιευθυντές, διοικεί το σχολείο. Να είναι οργανωτικός, δηλαδή να υπάρχουν οργανωμένες συστηματοποιημένες εργασίες κάθε εβδομάδα και ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Να τους εμπνέει για καινούργιες δράσεις στο σχολείο. Δημιουργώντας μια κουλτούρα μη βίας, συνεργασίας και δημιουργώντας ένα όραμα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό δημιουργεί ένα πολύ ευχάριστο κλίμα που στη συνέχεια μεταφέρεται και στους μαθητές. Ο διευθυντής μπορεί να εισάγει πολλές δράσεις για να δημιουργήσει κουλτούρα συνεργασίας, δημοκρατίας. Ο διευθυντής σε κάποιο σχολείο άνοιγε ξαφνικά την πόρτα να δει αν ο εκπαιδευτικός κάνει μάθημα, αν οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα. Ο διευθυντής αυτός είχε πολλά

προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς. Πιάστηκε στα χέρια με κάποιον εκπαιδευτικό. Παρέμβαινε σε θέματα που δεν τον αφορούσαν. Πολλοί γονείς του είχαν επιτεθεί.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Παίζει ρόλο η στάση του διευθυντή προς τους παλιούς εκπαιδευτικούς. Ένας τρίτος παράγοντας, εξίσου σημαντικός είναι η διαφοροποίηση της αντιμετώπισης του διευθυντή.

Μία μελέτη της δεκαετίας του 90 στην Αγγλία, δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία θα ήθελαν να δουν το διευθυντή τους νεκρό ή να τον καταστήσουν. Νομίζω ότι στην Ελλάδα αν κάναμε την αντίστοιχη έρευνα, το ποσοστό μπορούσε να είναι πολύ μεγαλύτερο. Και αυτό γιατί κανένας στην Ελλάδα δεν έχει εκπαιδεύσει κανέναν για να κάνει το διευθυντή ή τον αναπληρωτή διευθυντή.

Η σχολική κοινότητα είναι συγκεκριμένη, με βάση το πλαίσιο των καθηκόντων, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι. Ανώτατο όργανο σε κάθε σχολείο είναι ο σύλλογος διδασκόντων που αυτός αποφασίζει. Ο διευθυντής έχει μόνο εκτελεστικό ρόλο και ρόλο ευθύνης, είναι ο υπεύθυνος μεταξύ ίσων. Αυτός είναι ο ρόλος του διευθυντή, όποιος έχει διαφορετική άποψη επ' αυτού, νομίζω ότι είναι σε λάθος χώρο και καλά θα έκανε να αποχωρίσει. Τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται κατόπιν πειθαρχικών ή δικαστικών αποφάσεων. Κι αυτό είναι το πιο τραγικό για μία σχολική κοινότητα, να απασχολούνται πάρα πολύ οι εισαγγελείς ανηλίκων και οι εισαγγελίες γενικότερα, με υποθέσεις εκπαιδευτικής κοινότητας που θα μπορούσαν να λυθούν, όπως είπαν προηγουμένως οι συνάδελφοι, μέσα στη σχολική κοινότητα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Στο κομμάτι της πρόβλεψης, κυρίαρχο ρόλο παίζει ο διευθυντής. Κατά πόσο είναι ενημερωμένος, εκπαιδευμένος και ευαισθητοποιημένος. Κατά πόσο έχει τεταμένες τις αισθήσεις του, ούτως ώστε, να αισθανθεί τότε πάει να δημιουργηθεί μία σύγκρουση. Με τις κατάλληλες παρεμβατικές κινήσεις που θα κάνει, να την αποσοβήσει ή να την εκτονώσει ελεγχόμενα. Μερικές φορές μία μικρή εκτόνωση της σύγκρουσης, αλλά ελεγχόμενη, να γίνει με σκοπό να αποφευχθεί μία μεγαλύτερη, μία καταστροφική σύγκρουση, η οποία θα φέρει όλη την σχολική μονάδα σε δυσλειτουργία.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Από τη στιγμή που υπάρχουν πλέον και μεταπτυχιακά στη διοίκηση σχολικών μονάδων, διευθυντές να γίνονται άνθρωποι που έχουν εμπειρία αλλά και έχουν εκπαιδευτεί. Γιατί έχω δει ότι οι άνθρωποι που δεν έχουνε προσόντα και έχουν γίνει

διευθυντές, δεν διοικούν δίκαια μια σχολική μονάδα και δημιουργούνται πολλές συγκρούσεις.

Πίνακας 5

Διαφορετικότητα και ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
5.1	Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον	5	1
5.2	Δυσκολίες των γονέων με παιδιά ειδική αγωγής	5	1
5.3	Μη αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών από τους εκ/κούς	6	1

Σχόλια

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της συμπεριφοράς του μαθητή. Παρατηρούνται συνήθως προβληματικές συμπεριφορές μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με προβλήματα και δεν υπάρχει συνήθως συνεργασία μαζί τους. Συγκρούσεις που δημιουργούν οι γονείς των παιδιών που αποφοιτούν πιέζοντας τη διεύθυνση για τη συνέχιση της φοίτησης. Τονίστηκε ιδιαίτερα η ενσυναίσθηση που πρέπει να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιες καταστάσεις. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδέχονται τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γνώσεων και συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Συγκρούσεις στο σχολείο δημιουργούν μαθητές από οικογενειακά πλαίσια προβληματικά. Είναι τα παιδιά που συνήθως δημιουργούν συγκρούσεις στο σχολείο. Που είναι δύσκολο να τα διαχειριστείς, γιατί δεν μπορείς να έχεις από τους γονείς μια συγκεκριμένη σταθερή συμπαράσταση στην επίλυση του προβλήματος. Επιπλέον αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές που έκαναν συχνά απουσίες ήταν και οι πιο αρνητικοί στην διατήρηση καλού σχολικού κλίματος. Ήταν παιδιά σχεδόν οριακά, είχαν συνείδηση αυτού που έκαναν. Ήθελαν να δημιουργήσουν προβλήματα και συνήθως οι μαθητές αυτοί ήταν από αποδιοργανωμένες οικογένειες ή οικογένειες προβληματικές. Αυτό μας το έλεγαν και η κοινωνική λειτουργός και η ψυχολόγος που μας ενημέρωναν για την κατάσταση της οικογένειας και τη δυσκολία της συνεργασίας μαζί τους.

...Από την δική μου εμπειρία το δικό μου σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζομαι είναι το χειρότερο από άποψη γονέων. Έχουν στείλει άπειρα εξώδικα, άπειρες καταγγελίες στη διεύθυνση και σε διάφορους φορείς του κράτους, χωρίς λόγο. Πέρασα ΕΔΕ χωρίς λόγο. Δεν είχαν να προσάψουν κάτι. Ήταν όλα αόριστα. Η διεύθυνση είναι γνώστης συντάσσεται μαζί μας, έχει πρόβλημα και η διεύθυνση με αυτό το ζήτημα. Οι γονείς έχουν τρομερό πρόβλημα, πρέπει να το δούμε με κατανόηση. Όταν έρθει η στιγμή τα παιδιά να αφήσουν το σχολείο, εκεί αρχίζει και δημιουργείται το πρόβλημα δεν ξέρουν που θα τα πάνε.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι εγκλωβισμένοι σε μία αξιολόγηση παλαιού τύπου, όπου θέλουν τους μαθητές στρατιώτες και δεν δέχονται την όποια διαφορετικότητα. για αυτό πάρα πολλές φορές έχω επικαλεστεί το ότι θα ήταν πολύ καλό για όλους τους εκπαιδευτικούς να περάσουν ένα με δύο χρόνια στην αρχή από την ειδική εκπαίδευση για να καταλάβουν τι σημαίνει διαφορετικότητα. Θα ήταν πολύ καλό να πάνε μετά από αυτό στο σχολείο και να μην πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης των 20- 25 μαθητών μπορεί να είναι όλοι ίδιοι.

Πίνακας 6

Σχολική κουλτούρα και ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
6.1	Καλό κλίμα, συνεργασία και συζήτηση των προβλημάτων για αποφυγή των συγκρούσεων	2,3,4,6	4
6.2	Εκπαίδευση στη συνεργασία και στις διαπροσωπικές σχέσεις	5,6	2
6.3	Ενδυνάμωση συλλόγου διδασκόντων	3,5,6	3
6.4	Δυσκολία ενδυνάμωσης του Σ.Δ λόγω κλίμας και συχνής εναλλαγής	1	1
6.5	Επιμόρφωση στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	5	1
6.6	Εσωτερικό κανονισμό για κάλυψη των νομοθετικών κενών στη σχολική λειτουργία	1	1

Σχόλια

Η διαμόρφωση καλού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και η συνεργασία μεταξύ των μελών του, εξασφαλίζει μια εσωτερική ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και μπορεί να απορροφήσει την όποια σύγκρουση. Για την επίτευξη μιας σχολικής κουλτούρας που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού χρειάζεται να υπάρχει εσωτερικός κανονισμός, όπου θα καταδεικνύει τα όρια του καθενός, θα καλύπτει τις ανάγκες του και τη φιλοσοφία του. Με σεβασμό στις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα έχουν εγκαθιδρυθεί θα μπορεί η σχολική μονάδα να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη δόμησης της συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας είναι η σταθερότητα παραμονής των εκπαιδευτικών στις θέσεις τους, η παιδαγωγική επάρκειά τους και η επιμόρφωση τους σε θέματα συνεργασίας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Τονίστηκε επίσης η ενδυνάμωση του συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, ως καθοριστικού παράγοντα για την εύρυθμη οργανωσιακή λειτουργία της μονάδας

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Νομίζω ότι αν υπάρχει ένα καλό κλίμα και συνεργασία, ανεξάρτητα με το να αλλάζουν τακτικά, ανεξάρτητα με το αν είναι σταθεροί οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο, αποτελεί βάση για αποφυγή των συγκρούσεων. ...θα πρέπει να δούμε κατά πόσον υπάρχει μία καλή κουλτούρα ή ένα σχολικό περιβάλλον που να μπορεί να απορροφήσει την όποια σύγκρουση.

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα και την συνεργασία. Δεν μας έχει εκπαιδεύσει κανείς πως να συνεργαζόμαστε, πως να αξιολογήσουμε έναν μαθητή, στο ποια θα είναι η σχέση μας και στο πόσο θα λειτουργήσει αυτή η σχέση. Επειδή πήρες έναν τίτλο και μια παιδαγωγική επάρκεια κάνεις τον καθηγητή ή τον δάσκαλο. Ποιος σε εκπαίδευσε γι' αυτό; Κανένας. Ποιός σε έμαθε πως θα αξιολογείς τον μαθητή; Κανένας. Ποιός σου έμαθε πως θα συνεργάζεσαι; Κανένας. Ποιός το κάνει στην πορεία σου, μέσα στα 30-35 χρόνια; Κανένας. Ποιοί επιμορφώνονται; Αυτοί που επιλέγουν το απόγευμά τους ή το Σαββατοκύριακο να το διαθέσουν για να επιμορφωθούν. Οι άλλοι που ίσως το έχουν περισσότερο ανάγκη, δεν το κάνουν ποτέ.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Στο σχολείο μας που έγινε επιμόρφωση είχε ένα αποτέλεσμα. Υπήρξαν αντιδράσεις από τους συναδέλφους, γιατί η μετακίνηση ήταν δύσκολη. Πιστεύω ότι υπήρχε ένα θετικό αποτέλεσμα και το ωραίο σε αυτές τις περιπτώσεις είναι οι ζυμώσεις που γίνονται. Υπάρχει μια ώσμωση που κάνει καλό.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Για την αποφυγή των συγκρούσεων πρέπει η σχολική μονάδα να έχει προβλέψει να καλύψει με μια δικιά της νομοθεσία, τις δικές της ανάγκες, δηλαδή καλύπτει την κουλτούρα, την φιλοσοφία της μονάδας.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Όσο μεγαλώνουμε οι εκπαιδευτικοί, αρχίζουμε και δημιουργούμε άμυνες που τις δημιουργούμε τεχνητός, για να μπορέσουμε να διαχειριστούμε τη ζωή μας και αυτό πρέπει να δουλευτεί στους νέους. Και σε μένα έχει τύχει πάρα πολλές φορές, να συγκρουστώ, αλλά ήταν υποστηρικτικό το περιβάλλον. Σε δύσκολη προσωπική περίπτωση το σχολείο βοήθησε. Ένα θετικό σχολικό κλίμα μια ανάλογη σχολική κουλτούρα μπορεί να στηρίζει τα άτομα σε περιπτώσεις συγκρούσεων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Ο διάλογος και η εμφάνιση των συγκρούσεων, όχι το κρύψιμο κάτω από το χαλί που γίνεται πολλές φορές. Σε πολλές περιπτώσεις οι συγκρούσεις μένουν σε ένα μικρό αριθμό, δηλαδή, των άμεσα ενδιαφερόμενων της σύγκρουσης, είναι σε ένα γραφείο των διευθυντών. Πρέπει να συζητιέται η σύγκρουση, να φαίνεται αυτό, για να μη ξαναδημιουργεί σύγκρουση ή οποιαδήποτε άλλη. Αυτό πάλι βέβαια είναι αυτό που είπε το Νο 6, ότι ο σύλλογος και στα σχολεία πρέπει να είναι το νούμερο ένα. Να το συνειδητοποιήσουν όλοι, πρέπει να τους ενημερώσει κάποιος ότι είναι το νούμερο ένα. Όταν έρχονται οι καινούργιοι, πρέπει να υπάρχει μία συνεχής ενημέρωση, μια συνεχής ανατροφοδότηση. Γιατί το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός, πρέπει να υπάρχει αυτό και να συζητούνται οι συγκρούσεις συνέχεια.

Β΄ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΞΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ (Πίνακας 7)

Πίνακας 7

Αξιακό σύστημα, συναισθήματα και ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
7.1	Διαφορά αξιών	2,4	2
7.2	έλλειμμα κοινωνικής συμμόρφωσης	5	1
7.3	Αίσθημα απογοήτευσης μετά τη σύγκρουση	1	1

7.4	Προηγούνται και έπονται συναισθήματα κατά τις συγκρούσεις	4	1
-----	---	---	---

Σχόλια

Θεωρούν ότι η δημιουργία συγκρούσεων οφείλεται κυρίως στην έλλειψη αξιών της κοινωνίας, της κοινωνικής συμμόρφωσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή η προβληματική κατάσταση της κοινωνίας επηρεάζει και τη νεότερη γενιά. Επιπλέον υπάρχει διαφορά στις παιδαγωγικές αξίες στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα υπάρχει έλλειψη συναισθηματικής και παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκε επίσης ότι πριν από την εκδήλωση μιας σύγκρουσης συνήθως διαφαίνονται κάποια συναισθήματα. Αναφερόμενος σε προσωπική σύγκρουση το υποκείμενο 1 εστιάζει στα αρνητικά συναισθήματα που βίωσε πριν και μετά τη σύγκρουση, με κυρίαρχο συναίσθημα την απογοήτευση. Επιπλέον θεωρεί ότι η συγκρουσιακή κατάσταση στην οποία βρέθηκε, βοήθησε να αντιμετωπίζει παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις. Ωστόσο όμως δημιούργησε στερεότυπα με βάση τη συγκεκριμένη βίωση της σύγκρουσης που τον καθοδηγούν σε επερχόμενες παρόμοιες συγκρούσεις.

Συνήθως μπορεί κανείς να αντιληφθεί το αρνητικό κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο πριν από το ξέσπασμα μιας σύγκρουσης. Δημιουργούνται πηγαδάκια όπου οργανώνουν την στάση τους και τις δράσεις τους στην επερχόμενη συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων. Υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα που φαίνεται ότι θα ξεσπάσουν κάπου. Την αρνητική αυτή υφέρπουσα κατάσταση μπορεί να την συναντήσει κανείς και εκτός σχολείου καθώς συνεχίζονται οι συζητήσεις και διατηρούνται τα συναισθήματα.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6) : *Πριν εκδηλωθεί η σύγκρουση πηγαδάκι από δω, πηγαδάκι από κει. Οργανώνουν ένα σχέδιο δράσης και μετά σε μία συνέλευση του συλλόγου που θα καλέσουν αυτοί, είτε ο διευθυντής θα συγκρουστούν θα γίνει το ξέσπασμα. Αλλά και μετά τη σύγκρουση υπάρχουν συναισθήματα.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: *Η μεγαλύτερη έλλειψη είναι το αξιακό σύστημα. Υπάρχει ότι το μεγάλο έλλειμμα κοινωνικής συμμόρφωσης, κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεν υπάρχει*

κοινωνική αγωγή. Δεν ξέρουμε να συμπεριφερόμαστε ο ένας στον άλλον. Δεν μπορεί να κάνει τίποτα πραγματικά ένας διευθυντής, εάν έχει άτομα τα οποία δεν έχουν μάθει να συμπεριφέρονται κοινωνικά. Και να υπάρχουν κανόνες πολλοί δεν θα τους σεβαστούν όπως ακριβώς παραβιάζεται και ο κώδικας οδικής κυκλοφορίας. Εκεί είναι το έλλειμμα και δυστυχώς κάνουμε ένα έργο που αυτό μεταφέρεται και προς τα κάτω στα παιδιά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Έχουμε χάσει τις αξίες που είχαμε πριν από κάποια χρόνια. Γενικότερα σαν άνθρωποι και ειδικότερα σαν εκπαιδευτικοί, σαν παιδιά, σαν γονείς, για αυτό και αντιμετωπίζουμε όλα αυτά τα προβλήματα. Το βλέπω από την καθημερινή μας ζωή. Στην καθημερινότητά του ο καθένας από τον τρόπο που κυκλοφορεί, που περπατά, που συμπεριφέρεται, που συναναστρέφεται. Όλα αυτά αντανακλούνται μέσα στο σχολείο, στη συμπεριφορά μας προς τους συναδέλφους και των παιδιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και τους γονιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Και σε όλο αυτό έχει πάρα πολύ μεγάλη βαρύτητα το αξιακό σύστημα του καθενός και πόσο έχει εκπέσει αυτό.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Όταν βρέθηκα σε μια κατάσταση σύγκρουσης μου είχε συμβεί κάτι πολύ άσχημο. Δεν μπορούσα να καταλάβω, από που ακριβώς προήλθε η κατάσταση αυτή, ποιος την δημιούργησε. Υπέθεσα ότι δημιουργήθηκε από κάπου, συγκρούστηκα με το ευρύτερο περιβάλλον, διέβαλλα και το διευθυντή ας πούμε, με πολύ αρνητικά συναισθήματα. Η φάση εκείνη, ήταν κυρίως απογοήτευση και αυτό με ακολουθεί ακόμη και σήμερα, αν και έχει συμβεί πριν από περίπου επτά χρόνια. : Έχω δημιουργήσει αντισώματα σε ορισμένα πράγματα. Αυτό μου δημιούργησε αντισώματα. Τώρα μόλις δω ότι υπάρχει στη δουλειά, μία κατάσταση που προσομοιάζει με εκείνη, διαπλοκή ή να στρώνουμε τα πράγματα κάτω από το χαλί με έναν τρόπο που μας βολεύει εμένα μου ανεβαίνουν οι διάβολοι στο κεφάλι. Είναι ένα αρνητικό συναίσθημα από την αρχή μέχρι το τέλος, θέλω να το αποβάλλω.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Πιστεύω ότι οι διαφορετικές αξίες που μπορεί να έχουν δύο άτομα είναι λόγω σύγκρουσης. Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να θεωρεί πολύ μεγάλη αξία τη μετάδοση της γνώσης μόνο. (Είμαι εδώ για να διδάξω μαθηματικά. Εδώ ήρθα για να διδάξω μαθηματικά, έχουν περάσει πολλά παιδιά στο πανεπιστήμιο επειδή τους έβαλα στην αρχή 5, τους ταρακούνησα και στο ΕΠΑΛ τελικά άρχισαν να διαβάζουν και πήγαν και στο πανεπιστήμιο. Τι παιδαγωγικά, εγώ δεν ξέρω από παιδαγωγικά, εγώ ήρθα να διδάξω μαθηματικά). Δεν εμπλέκεται καθόλου συναισθηματικά, για αυτόν δεν έχει αξία,

το πώς θα συμπεριφερθεί σε ένα παιδί. Άρα δεν θα έρθει σε σύγκρουση με κάποιον άλλον που έχει αυτή την αξία;

Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ (Πίνακας 8)

Πίνακας 8

Αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
8.1	Πρόληψη	1,2	2
8.2	Αναγκαιότητα για επιμόρφωση	3,5	2
8.3	Αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων με βάση την ένταση τους	3	1
8.4	Ο ρόλος του διευθυντή	1	1
8.5	Όχι αποφυγή της σύγκρουσης	2	1
8.6	Δημιουργία κανονισμού του σχολείου	3	1
8.7	Συνεργασία	6	1
8.8	Mentoring από τους συντονιστές εκπαίδευσης	1	1
8.9	δια βίου εκπαίδευση και ανάπτυξη	1	1
8.10	Θεσμός μαθητείας	5	2

Σχόλια

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις αντιμετωπίζονται συνήθως από το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση και γίνεται προσπάθεια για τη μη έκτασή τους. Ωστόσο σε περιπτώσεις όπου δίνεται έκταση από τους γονείς εμπλέκονται και άλλοι φορείς (Δευτεροβάθμια, Δήμος) το πρόβλημα παίρνει μεγάλες διαστάσεις. Σημαντική παράμετρος στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι η πρόληψη για την οποία πρέπει να μεριμνά η σχολική κοινότητα. Αναφέρεται ότι στα μέτρα πρόληψης των συγκρούσεων είναι και η ανοιχτή συζήτηση για θέματα που ενοχλούν το καθένα και όχι η απόκρυψη. Επιπλέον τονίζεται η σημασία της συνεργασίας και του mentoring. Τέλος θα πρέπει να γίνεται ατομική προσπάθεια από τον κάθε εκπαιδευτικό για επιμορφωτικές δράσεις.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: *Η αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων γίνεται με βάση την ένταση τους. Αν είναι κάτι καθημερινό απορροφάται μέσα στο σχολείο από το ίδιο το προσωπικό. Αν μπλεχτεί η διεύθυνση μπορεί να προχωρήσει. Αν είναι κάποια πολύ μεγάλη σύγκρουση και μπλεχτεί και ο Δήμος και οι γονείς μετά ανοίγεται πάρα πολύ και μπαίνουν και άλλοι παράγοντες... Για την αποφυγή των συγκρούσεων πρέπει να υπάρχει κανονισμός του σχολείου, όπως υπάρχει κανονισμός για τους μαθητές, πάντα όμως μέσα από διάλογο με όλες τις πλευρές... Οι μεγαλύτεροι μπήκαμε στην εκπαίδευση με ένα πτυχίο και κάπου πορευτήκαμε και μόνοι μας ανοίξαμε δρόμους. Βλέπω όμως ότι η καινούρια γενιά εκπαιδευτικών, που έρχεται τώρα, έρχεται παραφορτωμένη με πάρα πολλά ακαδημαϊκά προσόντα, αλλά όχι με παιδαγωγικά προσόντα. Έρχονται με τον αέρα του επιστήμονα. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχει στους καινούργιους οπωσδήποτε επιμόρφωση της διαχείρισης των πάντων μέσα στο σχολείο.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: *Συνήθως τα θέματα λύνονται μέσα στο σχολείο. Εκτός κι αν είναι κάτι πολύ σοβαρό και ξεφεύγει των ορίων του σχολείου και της διεύθυνσης, τότε θα φτάσει και παραπέρα.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: *Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων, παίζει η πρόληψη... Θεωρητικά το mentoring, υπάρχει αυτή τη στιγμή με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου αλλά έτσι όπως γίνεται δεν επαρκεί. Στην ουσία έχουν θεσμοθετήσει mentoring και δεν γίνεται καθόλου. Αυτός ήταν ο ρόλος, για αυτό το θέσπισαν αλλά δεν μπορεί να υποστηρίξει όλες τις σχολικές δομές και όλες τις μονάδες. Γιατί όταν ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου θα έρθει μία φορά, δύο φορές, το πολύ τρεις φορές το χρόνο σε μία σχολική μονάδα δεν είναι αρκετός ο χρόνος για να κάνει δουλειά. Έχω την εντύπωση, ότι, καλό θα είναι να μην τα περιμένουμε όλα από το υπουργείο. Παρόλο που είμαστε μεγαλύτεροι, μας δίνεται η δυνατότητα της δια βίου εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Έχουμε τη δυνατότητα να βελτιωθούμε μόνοι μας, για να είμαστε εμείς ανταγωνιστικοί, επίκαιροι με επικαιροποιημένες γνώσεις.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: *Ένα μέτρο πρόληψης των συγκρούσεων είναι ο διάλογος και η μη απόκρυψη τους. Πρέπει να συζητιέται η σύγκρουση μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, να υπάρχει συνεχής ενημέρωση και ανατροφοδότηση, γιατί το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: *Το πρότιστο για μένα σε οποιαδήποτε διαχείριση σύγκρουσης είναι η συνεργασία. Πρώτα να μάθουμε πώς να συνεργαζόμαστε όλοι.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: *Το mentoring είναι κάτι που θα μπορούσε να δώσει μία λύση. Να υπάρχει δηλαδή ένας καθοδηγητής μέντορας, ο οποίος θα αναλάβει ένα νεότερο να του βάλει, να του δώσει ένα πλαίσιο στο οποίο θα κινείται. Στην Ελλάδα τώρα πήρε μία διάσταση και πιστεύω ότι είναι σωστό να γίνει αυτό, υπάρχουν και οι παλαιότεροι αυτοί που έχουν και τα μεγαλύτερα προσόντα, αυτοί που έχουν αποδείξει και με τη δουλειά τους ότι μπορούν να δώσουν κατευθυντήριες γραμμές mentoring.*

6.2.1.1 Σύνδεση συμπερασμάτων με τη βιβλιογραφική επισκόπηση: Α΄ Focus Group

Ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις συνθήκες και τις καταστάσεις που ευνοούν τη δημιουργία των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Τα δεδομένα που συνάχτηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας, του πρώτου άξονα, οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

A) Οι δράσεις, οι συζητήσεις και οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας που ξεφεύγουν από τα πλαίσια εκείνα της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δημιουργούν ευνοϊκό έδαφος για την πρόκληση συγκρούσεων. Αυτό συνάδει και με τη θέση του Thomas (1992), σχετικά με τη φύση των συγκρούσεων, ότι δηλαδή πολλές κοινωνικές διαδικασίες, όπως συζητήσεις και λήψεις αποφάσεων, μεταστρέφονται σε διένεξη.

B) Οι αιτίες που προκαλούν συνήθως τις συγκρούσεις (πίνακας 2) αφορούν στην προσωπικότητα, το χαρακτήρα των εμπλεκόμενων και τις διαφορές των συμφερόντων τους, την έλλειψη επαγγελματισμού και επικοινωνίας, και σε οργανωτικές δυσλειτουργίες. Η βιβλιογραφία αναφέρει σχετικά με το θέμα ότι οι συγκρούσεις οφείλονται και στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις και ειδικότερα στα ατομικά χαρακτηριστικά τους (Wall & Callister, 1995) καθώς επίσης και σε διαφωνίες σε οργανωτικά θέματα στη σχολική μονάδα (Αθανασούλα – Ρέπα, 1999). Τα υποκείμενα έρευνας επίσης ανέφεραν ως αιτία συγκρούσεων και τη σχετικά σύντομη παραμονή των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο, όπου αυτό έχει ως επακόλουθο τη μη καλή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Παρόμοια και ο Alter (1990, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995) τονίζει ότι η μη αλληλεπίδραση

με τους άλλους στερεί την γνώση και οδηγεί σε παρερμηνεία των κινήτρων και στο γενικό στερεότυπο των άλλων ως αντιπάλων.

Γ) Τα δεδομένα οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση των μορφών των ενδοσχολικών συγκρούσεων (Πίνακας 3). Η κατηγοριοποίηση συνάδει απόλυτα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας τόνισε την ύπαρξη της μορφής εκείνης που έχει ως αίτιο τη σύγκρουση ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Και στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η σύγκρουση ρόλων αποτελεί τη πιο συνηθισμένη μορφή συγκρούσεων. Ειδικότερα αναφέρεται ότι οι προσδοκίες που διαμορφώνονται από τους διαφορετικούς ρόλους πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους με αποτέλεσμα να επέλθει μια νέα μορφή σύγκρουσης που οφείλεται στις αντίθετες προσδοκίες ρόλων (Πυργιωτάκης, 2011).

Δ) Στα σχολεία Ειδικής Αγωγής παρατηρείται μια ιδιαιτερότητα που αφορά στην απουσία των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών σε σχέση με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές δε φαίνεται να έχουν μεταξύ τους διαφορές. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αδυναμία τους στη διαμόρφωση απαιτήσεων, ισχυρής προσωπικότητας και επιβολής των απόψεών τους. Οι συγκρούσεις που δημιουργούν οι μαθητές στην ειδική Αγωγή προέρχονται κυρίως από την κούραση τους. Αυτή η κόπωση συνήθως εμφανίζεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον εμφανίζονται προβλήματα από την μη καλή οργανωτική λειτουργία του σχολείου που οφείλεται κυρίως στις πρώτες μέρες έναρξης του σχολείου, εξαιτίας ελλείψεων προσωπικού και στη μη καλή οργάνωση του σχολικού προγράμματος και αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά τους.

Δ) Τονίστηκε ιδιαίτερα ο ρόλος του διευθυντή (Πίνακας 4) ως καθοριστικού παράγοντα που προσδιορίζει το μέγεθος, την εκδήλωση και την αποτροπή των συγκρούσεων. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι κατέχοντες διευθυντική θέση να έχουν γνώσεις σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και την ικανότητα να προβλέπουν τις αδυναμίες εκείνες που μπορεί να οδηγήσουν στην πρόκληση των συγκρούσεων. Επιπλέον θα πρέπει ο διευθυντής να διακρίνεται από δικαιοσύνη, ενσυναίσθηση, επικοινωνιακές δεξιότητες και αντίληψη της ιδιαιτερότητας των καταστάσεων, να έχει όραμα και να εμπνέει. Η βιβλιογραφία αναφέρει σχετικά ότι η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων απαιτεί ικανότητα στην επικοινωνία και την αντίληψη της ιδιαιτερότητας της κάθε κατάστασης και ανάλογη ενέργεια (Guerrero & Gross, 2000). Για να μπορέσει ο

διευθυντής να επιτύχει στο ρόλο του θα πρέπει να επιμορφώνεται σχετικά με θέματα διοίκησης, οργάνωσης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Από την έρευνα φαίνεται ότι υπάρχει μία γενικευμένη παγκόσμια κινητοποίηση αναφορικά με το ζήτημα της αποτελεσματικής διοίκησης των σχολικών μονάδων. Τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Βόρειο Αμερική και Αυστραλία έχουν σχεδιαστεί προγράμματα που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων (Hallinger, 2003).

Ε) Εκδηλώνονται αντιθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για καλύτερη βαθμολογία και προβολή της εικόνας των παιδιών σε εκδηλώσεις. Παρατήρησαν ότι εάν υπάρχουν προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, ο μαθητής εμφανίζει συνήθως προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο. Σημαντική ήταν και η επισήμανση ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδεχτούν την διαφορετικότητα των μαθητών τους και τα όριά τους, να δείξουν ενσυναίσθηση στους γονείς και στα θέματα που ανακύπτουν κατά την ολοκλήρωση της φοίτησής των μαθητών και απαιτούν παράταση σπουδών.. Η βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το θέμα, εστιάζει στην ενδυνάμωση των επικοινωνιακών σχέσεων οικογένειας – σχολείου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς, να εκτιμήσουν τις ανάγκες των οικογενειών των μαθητών τους (Day 2003), αλλά και της κουλτούρας τους, διότι με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η στήριξη των ενεργειών τους σε στερεότυπα - είδωλα που είναι ελλιπή (Swick, 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, 2006).

ΣΤ) Τονίστηκε ιδιαίτερα στη συζήτηση (Πίνακας 6) η δυναμική ενός κλίματος συνεργασίας, το οποίο δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και μπορεί να απορροφήσει συγκρουσιακούς κλυδωνισμούς. Επιπλέον διαφαίνεται από τις απαντήσεις ότι η αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι εφικτή μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεννόησης για αγαστή συνύπαρξη. Ο ρόλος του διευθυντή στην ανωτέρω προσπάθεια είναι καθοριστικός διότι θα πρέπει να άρει τα εμπόδια της μη καλής επικοινωνίας των μελών, να διαμορφώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα με κύρια χαρακτηριστικά την ειλικρίνεια, την ευαισθησία, δικαιοσύνη και το ήθος στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον θα πρέπει να τηρείται ένας εσωτερικός κανονισμός που θα καλύπτει νομοθετικά κενά και θα διασφαλίζει τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτό σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας

εργασίας επιτυγχάνεται όταν υπάρχει σχολική κουλτούρα αποτελεσματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και ενδυναμωμένου συλλόγου διδασκόντων. Ειδικότερα ο Σαΐτης, (2005) αναφέρει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία είναι το καταλληλότερο εργαλείο στα χέρια του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ώστε να καταφέρνει να δημιουργεί και να διατηρεί ένα καλό και θετικό κλίμα, συνεργαζόμενος με όλους και χωρίς διακρίσεις, καλλιεργώντας πνεύμα υποστήριξης και αλληλεγγύης, αμβλύνοντας αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δράσεις και εμπνέοντας ο ίδιος με τη στάση του και την παρουσία του.

Ζ) Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου (Πίνακας 7) κινήθηκε γύρω από το ρόλο των αξιών και των συναισθημάτων που λειτουργούν κατά την εκδήλωση των συγκρούσεων. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την συσσώρευση αρνητικών συναισθημάτων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδήλωση μιας σύγκρουσης. Συγκεκριμένα το υποκείμενο (1) στον πίνακα 7 ανέφερε την αδυναμία του να εξηγήσει αυτά τα συναισθήματα κατά την διάρκεια της σύγκρουσης. Επιπλέον σε μια κατάσταση που προσομοιάζει με αυτή της σύγκρουσης που βίωσε τον επηρεάζει και αντιδράει αρνητικά σε επερχόμενες συγκρούσεις. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι προηγούμενες αλληλεπιδράσεις μπορούν να αρχίσουν να επηρεάζουν το παρόν (Tjosvold & Chia, 1989, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), προκαλώντας συγκρούσεις, ειδικά εάν οι αποτυχίες έγιναν συναισθηματικά φορτωμένες, δημιουργούν νέες συγκρούσεις ή δημιουργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα (Sherif et.al., 1961, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Παρόμοια τονίστηκαν και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας οι συναισθηματικές επιπτώσεις των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα δημιουργείται αναστάτωση και στα δύο εμπλεκόμενα μέρη, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί ως θυμός, ως αίσθημα εχθρότητας και έντασης (Thomas, 1976, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995), κοινωνικό-συναισθηματικό χωρισμό (Retzinger, 1991, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Επιπλέον δημιουργούνται προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με την εκδήλωση άγχους, αρνητικών συναισθημάτων και δυσπιστίας του αντιπάλου (Thomas, 1976, Deutsch, 1973,1990,1993, Pruitt & Rubin, 1986, όπ. αναφ. στο Wall & Callister, 1995). Βασικό εξαγόμενο από τις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας, σε σχετικά ερωτήματα είναι ότι υπάρχει διαφορά στο αξιακό σύστημα των ατόμων και ότι αυτό είναι καθοριστικό σε ανάλογες εκδηλώσεις συμπεριφοράς αλλά και αντιμετώπισης των συγκρουσιακών συνθηκών που αναδύονται σε ένα σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι η δημιουργία

συγκρούσεων εδράζεται κυρίως στην έλλειψη αξιών της κοινωνίας, της κοινωνικής συμμόρφωσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή η προβληματική κατάσταση της κοινωνίας επηρεάζει και μεταφέρεται και στη νεότερη γενιά. Έχει εκπέσει το αξιακό σύστημα του καθενός και παρατηρείται μια μετατόπιση των αξιών της κοινωνίας από το πεδίο του να ιεραρχεί πρώτα τη μόρφωση, την ευρύτερη παιδεία και τη διαμόρφωση χαρακτήρων στο πεδίο διαρκούς κυνηγητού των υλικών αγαθών. Ο Καστοριάδης (2000) αναφέρεται σχετικά «στην αποσύνθεση της κοινωνίας που γίνεται φανερή κυρίως από την εξαφάνιση των σημασιών και το απόλυτο ξεθώριασμα των αξιών. Αναρωτιέται ότι όταν στις δυτικές κοινωνίες η μοναδική αξία είναι το χρήμα, το κέρδος, ότι το υπέρτατο ιδεώδες του κοινωνικού βίου είναι το «πλουτίστε» πως είναι δυνατόν μια κοινωνία να συνεχίσει να λειτουργεί και να αναπαράγεται σε αυτή τη βάση».

Η) Οι ερωτήσεις του τρίτου θεματικού άξονα (Πίνακας 8) κινήθηκαν προς την κατεύθυνση διερεύνησης των μεθόδων αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της πρόληψης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Η πρόληψη κινήθηκε κυρίως στον τομέα της επικοινωνίας, της ενδυνάμωσης των σχέσεων των εκπαιδευτικών μέσα σε συνεργατικό πλαίσιο, παρά σε εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων για τους μαθητές. Ειδικότερα τέθηκε το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είτε μέσω του mentoring από τους συντονιστές της εκπαίδευσης, είτε με μια ατομική προσπάθεια των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Ακόμη επισημάνθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας στερούνται Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας, οι απαιτούμενες γνώσεις αφορούν το αντικείμενο σπουδών τους το οποίο χρησιμοποιείται ως «μεταφορά γνώσεων». Επιπλέον διατυπώθηκε ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα χρονικό διάστημα Πρακτικής άσκησης πάνω στη Διδακτική πριν την είσοδο στο επάγγελμα. Οι περισσότεροι τοποθετήθηκαν ότι η μη καλή διαχείριση των συγκρούσεων οφείλεται στην έλλειψη επαγγελματικής ικανότητας. Διατυπώθηκε η ανάγκη διαμόρφωσης εσωτερικού κανονισμού της σχολικής μονάδας.

6.2.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Β' Focus Group

Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων έρευνας, τα οποία για λόγους ασφαλείας απεικονίζονται με αύξουσα αρίθμηση: 1,2,3,4,5,6. Τα υποκείμενα έρευνας είναι εκπαιδευτικοί σε γενικό λύκειο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΡΟΦΙΛ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β΄ FOCUS GROUP

ΑΤΟΜ Α	ΦΥΛ Ο	ΗΛΙΚΙΑ Α	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ Σ 10-20 21-30/31<	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤ Α	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΣΕ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕ Σ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ
1	Θήλυ	50	10	ΑΕΙ	ΝΑΙ
2	Θήλυ	44	7	ΑΕΙ	ΝΑΙ
3	Άρρεν	55	15	ΑΕΙ	ΟΧΙ
4	Άρρεν	59	24	ΑΕΙ	ΟΧΙ
5	Άρρεν	52	18	ΑΕΙ	ΝΑΙ
6	Θήλυ	46	15	ΑΕΙ	ΟΧΙ

Τα ανωτέρω δημογραφικά στοιχεία δείχνουν ότι ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι στα 51 έτη και τα έτη υπηρεσίας τους περίπου στα 15. Στο Β΄ Focus Group συμμετείχαν έξι υποκείμενα έρευνας, έξι άνδρες και έξι γυναίκες, όλοι εκπαιδευτικοί του ίδιου Γενικού Λυκείου Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κατά μέσο όρο 15. Μόλις το 50% των συμμετεχόντων έχει επιμορφωθεί σε θέματα σχετικά με τις ενδοσχολικές συγκρούσεις.

Α΄ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΗΚΕΣ -ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Πίνακας 1

Πότε εκδηλώνονται ενδοσχολικές συγκρούσεις;			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
1.1	Πολιτικά θέματα	5	1
1.2	Όταν θίγονται συμφέροντα	3,5	2
1.3	Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, σχεδόν κάθε μέρα	1,5	2
1.4	Διάθεση άσκησης εξουσίας	3,5,6	3

Σχόλια

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος, σχεδόν κάθε μέρα. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων συμπεραίνουμε ότι αφορμή για να προκύψουν ενδοσχολικές συγκρούσεις αποτελούν

τα θιγόμενα συμφέροντα. Ιδιαίτερα τονίστηκε η ένταση που συχνά δημιουργείται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση. Οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται κυρίως στην προσπάθεια της διεύθυνσης να παρουσιάσει στους προϊσταμένους της μια καλή εικόνα του σχολείου και των πεπραγμένων της. Επίσης οι διαφορετικές απόψεις στην πολιτική είναι πολλές φορές αιτία πρόκλησης συγκρούσεων.

Αναφορές συμμετεχόντων:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Γενικότερα οι συγκρούσεις συνδέονται με την άσκηση της εξουσίας. Σε κάθε κατεύθυνση, σε κάθε πεδίο, είτε είναι σχολικό, είτε είναι εργασιακό, οι συγκρούσεις ξεκινούν από εκεί. Στο σχολικό περιβάλλον συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων έχουν να κάνουν κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, η οποία διεύθυνση με το που ηγείται, χρονικά στο σχολείο αποφασίζει να ξεχάσει όλα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε μέχρι χθες και θέλει να γίνει ένας καλός διαχειριστής για να πάρει τα μπράβο από τη διοίκηση. Στα πλαίσια της διοίκησης έρχεται να ενταχθεί και η όχι ορθολογική τοποθέτηση διευθυντών. Παρατηρείται αλλαγή στάσης εκπαιδευτικού όταν γίνεται διευθυντής για να πάρει μπόνους από τους ανωτέρους.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Νομίζω ότι ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται σχεδόν καθημερινά. Είναι μια διαδικασία δυναμική. Η σχολική κοινότητα είναι, όπως όλες οι άλλες κοινότητες, όπου υπάρχουν διάφοροι άνθρωποι με διαφορετικά συμφέροντα και διαφορετικές νοοτροπίες, οπότε συνεχώς μπορεί να υπάρχει μια ενδοσχολική σύγκρουση.

Πίνακας 2

Αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
2.1	Ο χαρακτήρας του ατόμου, αξίες, επίπεδο ατόμου, διαφορετική νοοτροπία	4,5,6,2	4
2.2	Επαγγελματική ικανότητα	4	1
2.3	Παιχνίδια εξουσίας, προβολή απόψεων	3,4,5,6	4

2.4	Τρόπος τοποθέτησης διευθυντών	3	1
2.5	Διαφορετικά συμφέροντα	5,6	2
2.6	Αναγκαστική συνύπαρξη	5,6	2
2.7	Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον	1,6	2

Σχόλια

Σημαντικά αίτια στην πρόκληση των συγκρούσεων αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των υποκειμένων έρευνας το κυνήγι της εξουσίας, η αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών όταν αναλαμβάνουν διευθυντική θέση και κυρίως η προσπάθεια να προβάλλει κάποιος τις απόψεις τους και να επικρατήσουν. Αναφέρθηκε επίσης ως αιτία σύγκρουσης ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα των εμπλεκομένων καθώς και ο επαγγελματισμός που ο καθένας επιδεικνύει. Τα θιγόμενα συμφέροντα επίσης προκαλούν αντιθέσεις οι οποίες μεγεθύνονται με τον καιρό. Εκδηλώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών από μαθητές σε συμμαθητές.

Αναφορές συμμετεχόντων:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: *Οι αιτίες είναι διάφορες και οι συγκρούσεις είναι κάθε είδους. Πολλές φορές το ίδιο το σχολικό περιβάλλον ευθύνεται για τις συγκρούσεις αυτές.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: *Υπάρχει αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού όταν γίνεται διευθυντής, αλλάζει η συμπεριφορά του και δημιουργούνται συγκρούσεις.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: *Νομίζω ότι η σύγκρουση καθηγητών μεταξύ τους, η μεταξύ εκπαιδευτικών με την διεύθυνση, εξαρτάται από το επίπεδο του καθενός. Εξαρτάται από το πόσο μπορεί ο καθένας να προβάλλει μέσα στην καθημερινή του δραστηριότητα στο σχολείο, αυτά που είναι αναγκαία, για να έχουμε μια εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και ουσιαστικά να αποφεύγουμε όσο μπορούμε τις συγκρούσεις.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: *Τις ενδοσχολικές συγκρούσεις τις προκαλεί η καθημερινή τριβή. Οφείλονται σε πολλές στιγμές στα διαφορετικά συμφέροντα ή τη διαφορετική νοοτροπία που έχει ο καθένας μας.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: *Όταν οι συγκρούσεις αφορούν τους ενήλικους, τους καθηγητές, οφείλονται συνήθως στο γεγονός ότι κάποια άτομα του συλλόγου εμφανίζουν μία υπερβολική αρχομανία ή διάθεση επιβολής της δικής τους άποψης. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις προφανώς προκαλούνται λόγω της αναγκαστικής συνύπαρξης. Δεν επιλέγουμε τον συμμαθητή μας, δεν επιλέγουμε τον συνάδελφό μας. Είμαστε άτομα που*

ο καθένας προέρχεται από ένα διαφορετικό περιβάλλον, έχει τα δικά του βιώματα. Αυτή η αναγκαστική συνύπαρξη πολλές φορές οδηγεί και στην σύγκρουση.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: η προέλευση των μαθητών ήταν ένας παράγοντας που οδηγούσε στη βία.

Πίνακας 3

Μορφές ενδοσχολικών συγκρούσεων			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
3.1	Ανάμεσα σε εκ/κούς και την διεύθυνση	3,4,6	3
3.2	Συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές	3,4,5,6,2	5
3.3	Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	4,5,6	3

Σχόλια

Η Β' ομάδα εστίασης ανέφερε ότι στη σχολική τους μονάδα εμφανίζονται όλες οι μορφές των συγκρούσεων που αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό μας μέρος.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Στο σχολικό περιβάλλον συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων έχουν να κάνουν κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Η σύγκρουση καθηγητών μεταξύ τους ή μεταξύ εκπαιδευτικών με την διεύθυνση.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Οι πιο συχνές είναι οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και πιο αραιά οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις κυρίως αφορούν τους μαθητές. Αλλά και οι σχέσεις μερικές φορές καθηγητών και μαθητών μπορεί να είναι συγκρουσιακές ή ακόμα και των μελών του συλλόγου.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2 : Βίαιες συμπεριφορές μαθητών

Πίνακας 4

Σχολική κουλτούρα και ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
4.1	Η κουλτούρα του σχολείου καθοριστικός παράγοντας στις ενδοσχολικές συγκρούσεις	1,3,4,6	3
4.2	Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	1,3,4,5,6	5
4.3	Ηθική βάση στη δόμηση της σχολικής κουλτούρας	3,4,5	3
4.4	Καλή σχολική λειτουργικότητα με τη δόμηση δημοκρατικής κουλτούρας	1,4	2
4.5	Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και διεύθυνσης	1,4,5,6	4
4.6	Ενίσχυση της επικοινωνίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων	3,4,5	3
4.7	Επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών	3,4,5	3
4.8	Σημαντικός ο ρόλος της διεύθυνσης	3,4,5	3
4.9	Αποφυγή συγκρούσεων λόγω ενιαίου Προσανατολισμού των μαθητών	6	1
4.10	Επικοινωνιακές σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές	4,5	2

Σχόλια

Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανάδειξης συγκρούσεων που οφείλονται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω των ηθικών αρχών τους, την εμπειρία τους αλλά και εξαιτίας της καθημερινής τριβής. Σημαντικό ρόλο παίζει η αυταρχική ή η δημοκρατική κουλτούρα του σχολείου στην εκδήλωση συγκρούσεων επηρεάζοντας τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τη διεύθυνση. Στα θεματικά σχολεία ίσως δεν υπάρχουν τόσες συγκρούσεις..

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: *Κάποιες φορές, δεν είναι πολύ συνηθισμένο, και η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε εκπαιδευτικών και διεύθυνσης μπορεί να είναι ένας παράγοντας εκδήλωσης συγκρούσεων. Πολλές φορές το ίδιο το σχολικό περιβάλλον ευθύνεται για τις*

συγκρούσεις αυτές. Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Μία κουλτούρα πιο αυταρχική οδηγεί σε περισσότερες συγκρούσεις, ενώ μία κουλτούρα που αφήνει πρωτοβουλίες στους μαθητές και τους εντάσσει σε προγράμματα οδηγεί στη μείωση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι και φρένο στις συγκρούσεις. Όταν υπάρχει καλή επικοινωνιακή σχέση με ένα συνάδελφο ακόμα και να διαφωνήσουμε δεν θα συγκρουστούμε.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Πολύ σημαντικό ρόλο στο θέμα των συγκρούσεων των μαθητών, παίζει το πώς λειτουργεί ο σύλλογος των καθηγητών, οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών, σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στην καθημερινή τους δράση να επικοινωνούν και να αντιλαμβάνονται στην καθημερινότητα έναν μαθητή, εάν είναι συγκρουσιακός, αν ενδέχεται να συγκρουστεί με άλλο μαθητή. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Όπως επίσης και οι σχέσεις των καθηγητών με τη διεύθυνση. Και το πώς αντιλαμβάνεται η διεύθυνση όλη τη λειτουργία του σχολείου. Εκτιμώ ότι ένας καλός σύλλογος, με έμπειρους και ικανούς εκπαιδευτικούς, να λειτουργούν καλά με τα παιδιά στο κομμάτι το διαπροσωπικών σχέσεων (και του διευθυντή του σχολείου), δημιουργεί ένα κλίμα ώστε να μειώνονται ενδεχομένως οι συγκρούσεις. Και σε περίπτωση που υπάρχουν συγκρούσεις, να υπάρχει δυνατότητα καλύτερης διαχείρισης, εάν οι εκπαιδευτικοί, οι βασικοί, που έχουν τα ίδια παιδιά, συζητούν σε καθημερινή βάση και ανταλλάσσουν απόψεις πέρα από το εκπαιδευτικό κομμάτι, που έχει να κάνει με τις επιδόσεις αλλά με συμπεριφορές με τον τρόπο που λειτουργούν και συμπεριφέρονται. Ενδεχομένως πολλές φορές αυτό να είναι και το βασικό κτύταρο, για να δοθεί η δυνατότητα μέσω των καθηγητών, να προληφθεί μια έξαρση σε ενδεχόμενη σύγκρουση ή και να μειωθεί η ένταση της ή και να επιλυθεί γρήγορα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι παράγοντας ανάδειξης συγκρούσεων των μαθητών, αν και κανονικά δεν θα έπρεπε. Οι εκπαιδευτικοί συνεχώς λειτουργούν εναντίον συγκρουσιακών καταστάσεων. Δημιουργούνται συγκρούσεις κυρίως εξαιτίας της καθημερινής τριβής, των διαφορετικών συνθηκών και αντιλήψεων στις οποίες υπακούει ο καθένας. Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την εκδήλωση τους. Η κουλτούρα καθορίζεται από τον τρόπο που σκέφτεται η διεύθυνση του σχολείου γιατί οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Πολλές φορές το ίδιο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι ένας παράγοντας ανάδειξης συγκρούσεων των μαθητών. Καθώς πολλές φορές οι μαθητές, μπορεί να αισθάνονται δυσφορία μέσα στον χώρο του σχολείου και όλο αυτό δημιουργεί μία ένταση που εκφράζεται με πολλούς τρόπους. Φυσικά και η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την εκδήλωση συγκρούσεων. Γι' αυτό και κατά την άποψή μου σχολεία, που έχουν διαφορετικό προσανατολισμό, όπως ένα μουσικό σχολείο, ένα καλλιτεχνικό σχολείο ή ένα αθλητικό σχολείο, νομίζω ότι εκεί θα πρέπει λογικά να υπάρχουν λιγότερες συγκρούσεις. Υπάρχει ένας κοινός στόχος και κοινά ενδιαφέροντα μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μιμούνται κακές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5

Διαφορετικότητα και ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
5.1	Φύλο	1,3,5,6	4
5.2	Προέλευση	1,2,5,6	4
5.3	Επίδοση	1,3,5,6	4
5.4	Σχέσεις μαθητών εκτός σχολικού περιβάλλοντος	4	1
5.5	Οικογενειακό περιβάλλον	4	1

Σχόλια

Ιδιαίτερα τονίστηκαν συγκρούσεις που επηρεάζονται από το φύλο, την προέλευση και την επίδοση των μαθητών και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Έχει παρατηρηθεί ότι προβληματικές σχέσεις εκτός σχολείου των μαθητών μεταφέρονται στο σχολικό περιβάλλον και προκαλούν συγκρούσεις.

Αναφορές συμμετεχόντων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Οι συγκρούσεις οφείλονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διαφορετικότητα των μαθητών, στο φύλο τους, στην προέλευση τους, την επίδοσή τους αλλά μπορεί να υπάρχουν και άλλες αιτίες.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Η προέλευση των μαθητών ήταν ένας παράγοντας που οδηγούσε στη βία. Εγώ θα ήθελα να μοιραστώ μία εμπειρία που είχα σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρέθηκα πριν μερικά χρόνια. Στο οποίο συνυπήρχαν μαθητές, τους οποίους θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ντόπιους και ταυτόχρονα μαθητές που ήταν από

οικογένειες που είχαν έρθει ως παλιννοστούντες Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Τα παιδιά αυτά μένανε σε διαφορετικές συνοικίες και μέσα στη διάρκεια της χρονιάς ερχόντουσαν πάρα πολλές φορές σε σύγκρουση, η οποία έφτανε και στη βία. Και υπήρχε σοβαρό ζήτημα, το οποίο είχε δυσκολέψει πάρα πολύ το σύλλογο των εκπαιδευτικών να το αντιμετωπίσει. Επομένως ήταν ξεκάθαρα ένα παράδειγμα, που η προέλευση των μαθητών ήταν ένας παράγοντας που οδηγούσε στη βία.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Διαφορετικά θα αντιδράσει σε ένα πρόβλημα ένα παιδί που δεν έχει αρχές (εντός και εκτός εισαγωγικών) από το σπίτι του, από ένα παιδί που έχει αυτές τις αρχές. Και βεβαίως επηρεάζονται και από το φύλο και από την προέλευση και από την επίδοση, εννοώντας αγόρια, κορίτσια θα συγκρουστούν για κάποιους λόγους. Η προέλευση επίσης παίζει ρόλο, όχι μόνο αν είναι από άλλη χώρα, αλλά και από την ίδια τη χώρα, με την εσωτερική μετανάστευση. Και οι επιδόσεις είναι ένα επίπεδο συγκρούσεων κυρίως μεταξύ των μαθητών με τους δασκάλους.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Ο λόγος για τον οποίο προκαλούνται συγκρούσεις στο σχολείο κυρίως μεταξύ των μαθητών, πιστεύω έχει να κάνει με το φύλο, την προέλευση, εκτός σχολείου τη σχέση μεταξύ μαθητών, την κουλτούρα των μαθητών, το οικογενειακό περιβάλλον.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις επηρεάζονται λιγότερο από το φύλο, περισσότερο από την προέλευση και κάποιες φορές εξαιτίας της επίδοσης. Συγκρούονται συνήθως μαθητές του ίδιου φύλου.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Μεταξύ των μαθητών εκδηλώνονται μέσα σε μία σχολική κοινότητα συγκρούσεις, όταν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ως προς την κοινωνική ή οικονομική τάξη που προέρχονται οι μαθητές ή όταν υπάρχουν μαθητές πολλών εθνικοτήτων ή διαφορετικής θρησκείας. Αλλά καμιά φορά ακόμα και το μαθησιακό επίπεδο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και να δημιουργήσει μία συγκρουσιακή κατάσταση.

Β΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ (Πίνακες 6,7)

Πίνακας 6

Ανάδυση συναισθημάτων κατά τις ενδοσχολικές συγκρούσεις		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων

6.1	Αρνητικά συναισθήματα, στενοχώρια, αισθήματα μειονεξίας και απόρριψης	1,3,5,6	4
6.3	Θυμός και άσχημη λεκτική επικοινωνία	3,5,6	3
6.4	Θετικά συναισθήματα μετά από την αίσθηση υπεροχής	1,6	2

Σχόλια

Τέσσερα υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν ότι τα συναισθήματα που δημιουργούνται στις συγκρούσεις είναι αρνητικά. Συγκεκριμένα κατά την διάρκεια των συγκρούσεων εμφανίζεται θυμός, στενοχώρια, αίσθηση μειονεξίας και απόρριψης. Μπορεί να δημιουργηθούν θετικά συναισθήματα σε περίπτωση υπέρσχυσης από τη συγκρουσιακή κατάσταση. Η διεύθυνση παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξομάλυνση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Αναφορές συμμετεχόντων:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: *Τα αισθήματα κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων είναι ποικίλα. Συνήθως είναι αρνητικά συναισθήματα. Δεν νομίζω ότι μπορεί να οδηγήσει σε εκδήλωση θετικών συναισθημάτων σε καμία πλευρά. Ο συγκρουόμενος αισθάνεται τις περισσότερες φορές άσχημα, αν τελικά υπερισχύσει μπορεί να έχει και ένα θετικό συναίσθημα. Αλλά εκείνη τη στιγμή κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης λόγω της έντασης όλες οι πλευρές νομίζω αισθάνονται άσχημα. Φυσικά αναιρούν το σχολικό κλίμα και το δυναμιτίζουν.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: *Κανείς δε νιώθει καλά μετά από μία σύγκρουση, είτε νιώσει ότι από τη σύγκρουση κέρδισε είτε όχι. Θετικά συναισθήματα δεν μπορεί να έχει φυσικά μία σύγκρουση αλλά μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, να προκύψει αλλαγή στις συμπεριφορές κάποιων ανθρώπων. Τα συναισθήματα που αναδύονται μετά από μία σύγκρουση είναι κυρίως θυμός και γενικότερα αρνητικά συναισθήματα*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: *Τις περισσότερες φορές, τα αισθήματα των μαθητών είναι θυμός. Πολλές φορές μπορεί να μετατραπεί και σε κάποιο εσωτερικό αίσθημα το οποίο μπορεί να μην εκδηλωθεί αμέσως ή να εκδηλωθεί από τον μαθητή στο σπίτι του. Πολλές φορές τα αισθήματα εξωτερικεύονται με άσχημες λέξεις ή και με βίαιες συμπεριφορές. Μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν έχω δει ποτέ βίαιες συμπεριφορές. Κάποιες φορές γεννιούνται αισθήματα αδικίας, πιθανόν και μίσους από τον έναν στον άλλον. Πολλές φορές μπορεί να είναι στεναχώρια και εκδηλώνονται με κουβέντες οι οποίες γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, που υποστηρίζουν μια άποψη. Πιθανώς θα μπορούσε να οδηγήσει μια*

σύγκρουση σε εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, προς το ένα μέρος που συγκρούεται. Πιθανώς αρνητικών συναισθημάτων ως προς τον άλλον. Οι συγκρούσεις οδηγούν σε εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από τρίτους προς το ένα ή το άλλο μέρος. Τις περισσότερες φορές που υπάρχουν συγκρούσεις το ένα μέρος ή ίσως και τα δύο αισθάνονται άσχημα. Όταν πρόκειται για συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ο εκπαιδευτικός συνήθως έχει συναισθήματα που θα τον οδηγήσουν να εξομαλύνει την κατάσταση. Μεταξύ μαθητών, νομίζω ότι ο καιρός εξομαλύνει τα πράγματα. Μεταξύ εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές ο καιρός είναι αυτός που λύνει τα προβλήματα. Τώρα εάν αναλάβει η διεύθυνση κάποια πρωτοβουλία ίσως να λυθεί πιο εύκολα ή και να μην λύνεται με τίποτα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Μεταξύ των εκπαιδευτικών, όταν υπάρχουν συγκρούσεις, γεννιούνται συναισθήματα αδικίας και μίσους. Κατά τις συγκρούσεις είναι λογικό να αναδύονται αρνητικά συναισθήματα. Υπάρχει η απόρριψη του άλλου, ένα αίσθημα μειονεξίας που δημιουργείται στα λεγόμενα θύματα, όπως επίσης και ένα αίσθημα ανωτερότητας σε αυτούς που προκαλούν αυτήν την συγκρουσιακή συμπεριφορά. Δεν μπορούν να εκδηλωθούν θετικά συναισθήματα. Αν και αυτό είναι δύσκολο, δεν είναι αδύνατο. Αρκεί να υπάρχει κάποιο πρόσωπο, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά. Για παράδειγμα στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, θα μπορούσε ένας καθηγητής που έχει αντιληφθεί εγκαίρως το πρόβλημα και αυτή τη συγκρουσιακή κατάσταση, να προσπαθήσει να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα που μπορεί να υπάρχει μεταξύ μίας ομάδας μαθητών ή μέσα σε μία σχολική τάξη. Ο συγκρουόμενος μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, που αναγκάζεται να συνυπάρχει καθημερινά με αυτούς που συγκρούστηκε, είναι λογικό να έχει αρνητικά συναισθήματα. Υπάρχει αδυναμία συνεργασίας, ίσως να μην θέλει στον ίδιο χώρο να συνυπάρχει, να νιώθει αδικημένος και τα λοιπά.

Πίνακας 7

Διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων κατά τις ενδοσχολικές συγκρούσεις			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
7.1	Θετικά αποτελέσματα, αλλαγή στάσης	3,5,6	3
7.2	Πρόσωπο καταλύτης -εκπαιδευτικός	6	1
7.3	Δεν μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών	5,6	2

7.4	Επίδραση του αρνητικού κλίματος στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	5,6	2
7.5	Τυπικές σχέσεις, καθαρά επαγγελματικές	5,6	2

Σχόλια

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορεί να αποτελέσουν αιτία αλλαγής στάσης και δημιουργίας θετικών αποτελεσμάτων, από την αλλαγή στις συμπεριφορές κάποιων. Οι συγκρούσεις αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, δυσχεραίνουν ίσως και καταργούν την επίτευξη σχέσεων εμπιστοσύνης εντείνοντας τις διαφωνίες. Πολλές φορές οι καλές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτρέψουν την εκδήλωση μιας σύγκρουσης.

Αναφορές συμμετεχόντων:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Θετικά συναισθήματα δεν μπορεί να έχει φυσικά μία σύγκρουση αλλά μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, να προκύψει αλλαγή στις συμπεριφορές κάποιων ανθρώπων.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Οι συγκρούσεις αναιρούν το καλό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος, μπορεί να δημιουργήσουν άσχημες συνθήκες. Μπορεί να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες στις οποίες δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά η εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην περαιτέρω ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, αφού έχουν δημιουργήσει διαφωνίες, στενοχώρια, και γενικότερα άσχημη αίσθηση του ενός προς κάποιον άλλον.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Οι συγκρούσεις φυσικά αναιρούν το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος. Κανένας δεν είναι δυνατόν, ειδικά αν μιλάμε για μαθητές, να μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να αποδώσει όταν υπάρχει ένα αρνητικό κλίμα. Επίσης το σχολείο με αυτόν τον τρόπο δεν είναι ένας υγιής χώρος για κοινωνικοποίηση των μαθητών. Παράλληλα χάνει και τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα. Φυσικά και οι συγκρούσεις αποτελούν ένα ανασταλτικό παράγοντα. Δεν μπορούν να δημιουργηθούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ούτε μεταξύ μαθητών, ούτε μεταξύ των καθηγητών ή μαθητών και καθηγητών, διαταράσσεται δηλαδή το παιδαγωγικό κλίμα.

Γ΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Πίνακας 8

Αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
8.1	Αποφυγή σύγκρουσης	1,5,6	3
8.2	Συζήτηση	2,3,4,	5
8.3	Ενσυναίσθηση	2,5	2
8.4	Αναφορά πολλές φορές σε ότι ενοχλεί	3	1
8.5	Εξομάλυνση με τον χρόνο	5	1
8.6	Αδυναμία συνεργασίας	5,6	2

Σχόλια

Οι απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας στην ερώτηση πως διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μοιράζονται ανάμεσα στην αποφυγή και την συζήτηση. Ειδικότερα τρία άτομα απάντησαν πως αποφεύγουν να συγκρουστούν, ενώ άλλα τρία άτομα προτιμούν να συζητήσουν τα προβλήματα που προκύπτουν με την πιθανότητα να εμπλακούν σε σύγκρουση. Η απόφαση βέβαια της εμπλοκής αφορά σε σημαντικά θέματα. Ωστόσο η πρώτη μέριμνά τους στην διαχείριση των συγκρούσεων είναι να συνδιαλλαγούν ξεκαθαρίζοντας τη θέση τους, φροντίζοντας να συναισθανθούν τη θέση του αντιπάλου και τελικά να αποφευχθεί η σύγκρουση. Τονίζεται ότι δεν συνάδει σε ένα εκπαιδευτικό να χαρακτηρίζεται ως συγκρουσιακό άτομο.

Αναφορές συμμετεχόντων:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: *Συνήθως εγώ αποφεύγω αυτές τις καταστάσεις, με νευριάζουν, δεν συγκρούομαι με ότι με ενοχλεί. Αποφεύγω γενικά να δημιουργώ άσχημο αίσθημα, με την αποφυγή της σύγκρουσης.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: *Προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά να καταλάβουνε τη θέση των άλλων παιδιών, πώς νιώθουν οι άλλοι.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: *Δεν θα έλεγα ότι αποφεύγω καταστάσεις, αλλά συνήθως το αναφέρω αυτό που δεν μου αρέσει προσπαθώντας να το αλλάξω. Το αναφέρω, το κάνω ξανά και ξανά θέμα.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: *Όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων, προσωπικά πιστεύω ότι θα πρέπει όσο το δυνατόν να γίνεται διάλογος, είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών, για*

τον τρόπο που πρέπει να λειτουργήσουν καθημερινά στην μεταξύ τους σχέση, είτε διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Και φυσικά θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι είναι ακατάλληλος ενδεχομένως για αυτή τη δουλειά αν έχει μέσα του τη σύγκρουση. Δεν μπορεί για μένα ένας εκπαιδευτικός, να θέλει να ασκήσει αυτό το επάγγελμα και να είναι συγκρουσιακός.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: *Ναι, σίγουρα, εγώ προσωπικά αποφεύγω να εμπλακώ σε καταστάσεις που ξέρω ότι θα με νευριάσουν. Δεν νευριάζω εύκολα, ειδικά στον εργασιακό χώρο. Και όταν καταλάβω ότι κάτι πάει να οδηγήσει σε μία κατάσταση που θα δημιουργήσει άσχημα συναισθήματα την αποφεύγω. Προσπαθώ να αλλάξω το κλίμα, όταν πρόκειται για συγκρούσεις που θα με ενοχλήσουν ή θα με νευριάζουν. Αλλά σε γενικές γραμμές όταν καταλάβω ότι η κατάσταση πηγαίνει προς μία κατάσταση που δεν θα οδηγήσει σε κάτι καλό ή θα οδηγήσει σε σύγκρουση την αποφεύγω. Δεν επιθυμώ να αλλάξω πράγματα τα οποία θα οδηγήσουν σε σύγκρουση. Δεν θέλω να μπω σε τέτοιες διαδικασίες. Δεν συναναστρέφομαι με όσους νομίζω ότι θα ήθελαν να μου κάνουν κακό. Μπορεί αν αντιληφθώ ότι κάποιος συνάδελφος ή μαθητής θέλει να μου κάνει κακό, θα προσπαθήσω να έχω μία απλά τυπική σχέση. Εάν νιώσω ότι κάποιος θέλει να με πλησιάσει για καλό, δηλαδή, για να εξομαλυνθεί μια κατάσταση φυσικά θα ανταποκριθώ. Γενικώς ότι νομίζω ότι θα μου κάνει κακό σταματάω να ασχολούμαι μαζί του ή ασχολούμαι με καθαρά υπηρεσιακό τρόπο.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: *Προσπαθώ να αποφύγω καταστάσεις που με νευριάζουν αλλά δεν το καταφέρνω πάντα. Γι' αυτό και μπορεί να επιλέξω να αποστασιοποιηθώ, να απομακρυνθώ, να αλλάξω σχολικό περιβάλλον. Δεν συγκρούομαι με όποιον με ενοχλεί. Δεν ξέρω αν μπορώ να αποφύγω, σε κάθε περίπτωση, τα άσχημα συναισθήματα ώστε να μη να συγκρούομαι. Καμιά φορά μπορεί το συναίσθημα να με παρασύρει. Στην καθημερινότητά μας και μέσα στη σχολική κοινότητα, σίγουρα μας ενοχλούν πολλά πράγματα αλλά αν σχολιάζουμε τα πάντα και αντιδρούμε με οτιδήποτε αρνητικό συμβαίνει, τότε κάνουμε δύσκολη και τη δική μας καθημερινότητα αλλά και των υπολοίπων. Θα συγκρουστώ για καταστάσεις που πραγματικά δεν μπορώ να τις ανεχτώ και που αισθάνομαι ότι πρέπει να αλλάξουν για το καλό όλης της σχολικής κοινότητας, δηλαδή με τα απολύτως απαραίτητα. Θα αποφύγω τις συγκρούσεις για πράγματα τα οποία δεν είναι ουσιώδη. Φυσικά και δεν μπορώ να συναναστρέφομαι με ανθρώπους που νιώθω ότι θα ήθελαν να μου κάνουν κακό. Αν είμαι αναγκασμένη να το κάνω, απλά προσπαθώ να έχω σχέσεις πολύ τυπικές και καθαρά διεκπεραιωτικές.*

Πίνακας 9

Μέσα διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Κωδικός υποκειμένου	Σύνολο υποκειμένων
9.1	Ομαδικές εργασίες	1, 2,	2
9.2	Σαφή ξεκάθαρη θέση	3,5	2
9.3	Διάλογος	4,5,6	3
9.4	Σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά	3,4	2
9.5	Πρωτοβουλία της διεύθυνσης	4,5	2

Σχόλια

Για την διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να δημιουργήσουν ένα κλίμα αγαστής συνεργασίας. Αυτό το πετυχαίνουν κάνοντας χρήση των συνεργατικών εργασιών μέσα στην τάξη. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά, χρησιμοποιώντας το διάλογο για να κάνουν σαφή και ξεκάθαρη τη στάση τους στα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν. Επίσης γίνεται προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, μέσω της ενσυναίσθησης. Η πρωτοβουλία της διεύθυνσης στη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να καταστεί καταλύτης.

Αναφορές συμμετεχόντων:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Προσπαθώ να διαχειριστώ τις ενδοσχολικές συγκρούσεις, όσον αφορά τους μαθητές, συνήθως, με τις ομαδικές εργασίες για να έρθουν οι μαθητές πιο κοντά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Προσπαθήσαμε να το λύσουμε μέσα από τη συζήτηση. Προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά να καταλάβουνε τη θέση των άλλων παιδιών, πώς νιώθουν οι άλλοι τους οποίους έβλεπαν σαν εχθρούς για πολλά παιδιά αυτό δούλεψε για κάποια όχι.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Προσπαθώ να κάνω σαφή τη δικιά μου τοποθέτηση γιατί πολλές φορές οι συγκρούσεις γίνονται εξαιτίας μιας ασάφειας απόψεων, που τελικά δεν ήταν

τόσο έντονη και στη μία και στην άλλη περίπτωση. Να πω ακριβώς ποια είναι η θέση μου για ένα ζήτημα και από κει και μετά ο Θεός να δώσει να μην φτάσουμε στα άκρα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4): Τώρα όσον αφορά πώς διαχειρίζεσαι όταν συγκρούονται μεταξύ τους, νομίζω παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για μένα να γνωρίζεις όσο μπορείς καλύτερα το άτομο για να μπορέσεις να έχεις και την καταλληλότερη προσέγγιση και παρέμβαση. Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό η ποιότητα των καθηγητών, πέραν των γνωστικού και εκπαιδευτικού κομματιού με το πώς λειτουργούν σε καθημερινή βάση, πόσο κοντά είναι με τα παιδιά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Νομίζω ότι το καλύτερο είναι ο διάλογος. Κυρίως όταν πρόκειται για σύγκρουση μεταξύ μαθητών χρησιμοποιώ το διάλογο, τη συζήτηση και την προσπάθεια προσέγγισης των ατόμων. Φυσικά αν έχω το δικαίωμα να το κάνω. Πολλές φορές μπορεί να υπάρξει μια σύγκρουση στην οποία δεν επιτρέπεται να εμπλακεί ο εκπαιδευτικός.

Όταν νιώσω ότι κάτι έγινε μέσα στην τάξη το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση προσπαθώ να επέμβω και να εξομαλύνω την κατάσταση. Σε συγκρούσεις ανάμεσα σε συναδέλφους, γενικώς, αποφεύγω να εμπλακώ. Σε προβλήματα μεταξύ συναδέλφων δεν θα εκφέρω την άποψη μου. Δεν έχω κάνει διευθυντής. Αν ήμουν διευθυντής σίγουρα θα εμπλεκόμουν στη διαδικασία εξομάλυνσης ή/ και εξολοκλήρου απάλειψης, διαφόρων συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επεμβαίνουμε και να τις διαχειριζόμαστε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Συνήθως τα μέσα τα οποία χρησιμοποιώ για να διαχειριστώ μία σύγκρουση είναι η συζήτηση και ο διάλογος.

6.2.2.1 Σύνδεση συμπερασμάτων με τη βιβλιογραφική επισκόπηση: Β' Focus Group

Ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις συνθήκες και τις καταστάσεις που ευνοούν τη δημιουργία των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα έρευνας απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με τις συνθήκες που ευνοούν την εκδήλωσή τους: ποιες αιτίες συνήθως ευθύνονται για την δημιουργία των ενδοσχολικών συγκρούσεων, ποιοι κανόνες, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας διαμορφώνουν την σχολική κουλτούρα και τέλος εάν η διαφορετικότητα των ατόμων (προέλευση, οικογενειακό περιβάλλον, επίδοση μαθητών, φύλο) είναι

παράγοντας ο οποίος ενδεχομένως να επιτείνει συγκρουσιακές καταστάσεις. Τα δεδομένα που συνάχτηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας, του πρώτου άξονα, μας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

A) Οι συνθήκες που ευνοούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται κυρίως όταν θίγονται τα συμφέροντα των ατόμων. Όπως τονίζεται και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας τα συγκρουόμενα συμφέροντα αποτελούν την αιτία πολλών συγκρούσεων. Μάλιστα ο Moore (2003) θεωρεί ότι όταν θίγονται ψυχολογικά ή συναισθηματικά συμφέροντα προκαλείται κλιμάκωση της σύγκρουσης, διότι αυτά αποτελούν και το πιο δυνατό σημείο αντίστασης. Επίσης και οι διαφωνίες για πολιτικές θέσεις εντείνουν τις συζητήσεις με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε σύγκρουση μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί. Αυτό όμως που υπερτονίστηκε στη συζήτηση από τρία υποκείμενα έρευνας είναι ότι δημιουργείται συγκρουσιακή κατάσταση επειδή υπάρχει κακή διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής πρέπει να δραστηριοποιηθεί προς την κατεύθυνση δημιουργίας καλών επικοινωνιακών σχέσεων ενώνοντας τους εκπαιδευτικούς με κοινούς στόχους. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. Κύριες λειτουργίες της είναι η καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η ανάπτυξη των ατόμων, η πειθώ, η έμπνευση, η εμπύχωση, η παρακίνηση και η δημιουργία οράματος.

B) Η πλειοψηφία των υποκειμένων έρευνας εστιάζει στο πρόβλημα της ισχύος της εξουσίας ως αιτία συγκρούσεων. Ειδικότερα οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οφείλονται α) στην αρχομανία των εκπαιδευτικών και την επικράτηση της άποψής τους, β) από την έλλειψη επαγγελματικής ικανότητας και γ) από τη διαφορετικότητα της προσωπικότητας του καθενός. Οι Wall & Callister (1995) θεωρούν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται και στα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις, όπως είναι η προσωπικότητα, οι αξίες, η δέσμευση της θέσης το στρες, η επιθυμία για αυτονομία.

Γ) Η πιο συχνή μορφή ενδοσχολικής σύγκρουσης είναι αυτή μεταξύ των μαθητών. Ο Mayer (1995) τονίζει ότι, εάν το σχολείο δεν μεταδίδει στους μαθητές του την αίσθηση ότι είναι φιλόξενο εκείνοι θα αντιδράσουν όπως όταν αισθάνονται ανασφαλείς,

καταφεύγοντας σε βανδαλισμούς, αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και σε συγκρούσεις με άλλους μαθητές.

Δ) Σημαντικός παράγοντας αποτροπής των συγκρούσεων αποτελεί η δόμηση σχολικής κουλτούρας που να έχει ως βάση καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων δίνεται η δυνατότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Για την επίτευξη των ανωτέρω ο διευθυντής πρέπει να είναι ένας ηθικός διαχειριστής και να μεριμνά, σύμφωνα με τον Starratt (2017), για την ηθική της δικαιοσύνης και της παροχής φροντίδας στους υφισταμένους του. Η υιοθέτηση τέτοιων απόψεων από τον διευθυντή καταδεικνύει ένα άτομο που ενδιαφέρεται για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και μεριμνά για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Rucinski & Bauch, 2006).

Ε) Η πλειοψηφία των υποκειμένων έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι το φύλο, η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση και η μαθησιακή επίδοση των μαθητών, αποτελούν παράγοντες που ενδεχομένως να δημιουργούν περισσότερο συγκρουσιακές καταστάσεις. Σύμφωνα με (Τσουμάνη, 2018) η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία στη διαχείριση των κοινωνιών που παρουσιάζουν όλο και αυξανόμενη ανομοιογένεια, η οποία φαίνεται έντονα μέσα στις σχολικές τάξεις, που παρουσιάζονται διάφορες μορφές βίας, αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης μαθητών λόγω της καταγωγής, του φύλου, της θρησκείας, της γλώσσας που μιλούν, του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου, της επίδοσής τους ή και ακόμα εξαιτίας κάποιας αναπηρίας καθώς και η εμφάνιση πληθυσμιακών ομάδων νέων που αντιμετωπίζουν συχνά πολλαπλά μειονεκτήματα συμπεριλαμβανομένου του χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και του δύσκολου οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ είναι ευάλωτοι στη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Τσουμάνη, 2018). ΣΤ) Η ανάλυση και ερμηνεία του δεύτερου θεματικού άξονα κινήθηκε γύρω από τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στις προσωπικές διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην δημιουργία άσχημου σχολικού κλίματος. Υπάρχει συμφωνία στις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας ότι κατά τις ενδοσχολικές συγκρούσεις δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και συγκεκριμένα επικρατεί στενοχώρια και αισθήματα μειονεξίας και απόρριψης. Δημιουργείται ένα άσχημο σχολικό κλίμα με κακή λεκτική επικοινωνία όπου επικρατεί ο θυμός, η αδικία και το μίσος. Αυτό το κλίμα εύκολα μπορεί να λειτουργήσει ως ντόμινο στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και

γενικότερα των ατόμων που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία. Σημαντικός είναι ο ρόλος της διεύθυνσης για την αποτροπή αυτής της τροπής των σχέσεων. Ο Mostert, αναφέρει ότι καθώς συμβαίνει μια σύγκρουση, είναι σημαντικό ο Διευθυντής να παρακολουθεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επικοινωνίες των εμπλεκόμενων μερών.

Ζ) Στον τρίτο θεματικό πίνακα τέθηκε στα υποκείμενα έρευνας το βασικό ερώτημα της αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν κυρίως στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους ως εξής: α) Τρία υποκείμενα έρευνας εφαρμόζουν το στυλ αποφυγής, καθώς δεν επιθυμούν να χαλάσουν τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και β) Τρία υποκείμενα έρευνας εφαρμόζουν το στυλ συμβιβασμού, διότι επιθυμούν να γίνει διάλογος και μέσα από αυτόν να προκύψουν οι λύσεις. Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας στο στυλ αποφυγής (*Avoiding Style*) τα άτομα αποφεύγουν τη σύγκρουση, κάνοντας αστεία ή άσχετα σχόλια προκειμένου να αποφευχθεί η αντιμετώπιση της υπάρχουσας σύγκρουσης. Αντιθέτως ο συμβιβασμός απαιτεί αναζήτηση μιας ενδιάμεσης θέσης, μέσω στρατηγικών, όπως η μείωση της διαφοράς σε μια προσπάθεια μεγιστοποίησης των κερδών και ελαχιστοποίησης των απωλειών (Hocker & Wilmot, 1998, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000).

Η) Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι αρχικά η αποφυγή εξαιτίας προηγούμενων αλληλεπιδράσεων, και η εξομάλυνση μέσα από διάλογο και ξεκάθαρες απόψεις επάνω στα θέματα που προκαλούν τις συγκρούσεις. Αναφέρεται η άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει να διευθετεί τις συγκρούσεις. Η πλειοψηφία των υποκειμένων έρευνας απάντησαν στο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές. Ανέφεραν ως σημαντικότερα μέσα διαχείρισης των συγκρούσεων τη συζήτηση και το διάλογο. Εφαρμόζουν δηλαδή το στυλ ενοποίησης, το οποίο σύμφωνα με τους Blake & Mouton, (1964, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000) επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο. Το στυλ ενοποίησης θεωρείται ότι ενισχύει την επικοινωνία και αυξάνει την αναζήτηση για κοινή χρήση πληροφοριών. Αυτό το στυλ είναι άμεσο και συνεργατικό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Όπως, διαφαίνεται, το σχολείο παρουσιάζει μια πολυδιάστατη υπόσταση και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς, (Saiti,2015) γιατί αποτελεί έναν ανοικτό οργανικό σύστημα. Από την έρευνα φάνηκε ότι στον σχολικό οργανισμό εμφανίζονται όλα τα είδη και οι μορφές συγκρούσεων. Η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει στον τρόπο διοίκησης, ο μεγάλος βαθμός αλληλεξάρτησης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, η συνεχής αλληλεπίδραση με άλλες κοινωνικές οντότητες, η ασάφεια καθηκόντων και ρόλων επιφέρουν σύγχυση. Πιο συγκεκριμένα:

Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι συγκρούσεις απασχολούν την σχολική μονάδα και είναι κυρίως διαπροσωπικές, οργανωσιακές, συγκρούσεις ρόλων και αξιών. Εμφανίζονται κυρίως μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Το οργανωτικό περιβάλλον με τη συνθετότητα στους ρόλους, τους κανόνες λειτουργίας του, τις διαδικασίες, επιφέρει αντιθέσεις. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, εμφανίζονται προβλήματα στο σύλλογο διδασκόντων σε συγκεκριμένες και καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές όπως η δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος, την ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων και γενικότερα όταν θίγονται προσωπικά συμφέροντα και υπάρχουν φιλοδοξίες και ανάγκη για άσκηση εξουσίας. Επίσης οι διαφορετικές απόψεις σε πολιτικά θέματα και προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία, η οικονομική κρίση, δημιουργούν καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον παρατηρούνται προβλήματα από ατομικές διαφορές, προσωπικά χαρακτηριστικά αλλά και από ψυχοπαθολογικά αίτια που εμφανίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, που χρήζουν ψυχιατρικής εκτίμησης,, τα οποία δεν διαγιγνώσκονται καθώς δεν διενεργούνται κατά διαστήματα έλεγχοι για την καταλληλότητα άσκησης καθηκόντων. Η προσωπικότητα, οι αξίες, η δέσμευση της θέσης το στρες, η επιθυμία για αυτονομία, η απαξίωση της κοινωνίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δύναται να δημιουργήσει συγκρουσιακές καταστάσεις.

Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου είναι καθοριστικοί παράγοντες για την πρόληψη και διαχείριση του φαινομένου και σε αυτό τον κύριο λόγο και ευθύνη, οι εκπαιδευτικοί, αποδίδουν στην διοίκηση και τον τρόπο που ασκείται από τον

Διευθυντή. Η συνθήκη αυτή αποτελεί από μόνη της αιτία συγκρούσεων όταν η ηγεσία είναι αυταρχική και συγκεντρωτική.

Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων μοιάζει να είναι καθοριστικός, πρακτικά όμως, περιορισμένος και διεκπεραιωτικός όπως ειπώθηκε. Δεν μπορεί να κινηθεί με παραμέτρους προσφοράς κινήτρων απόδοσης ή ανέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού. Η έλλειψη επιμόρφωσης και εξειδίκευσης στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ή στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού επηρεάζει και τον τρόπο διαχείρισης, πρόληψης ή επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό συγκείμενο. Επιπροσθέτως, τα κριτήρια για την επιλογή προσωπικού στη θέση της Διεύθυνσης δεν εστιάζουν στην παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του υποκειμένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη μέχρι τώρα νομοθεσία, κατά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών, ο κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, οποιασδήποτε κατεύθυνσης, όπως τονίστηκε και στην συνέντευξη, θεωρείται ότι έχει την ίδια διοικητική επάρκεια με τον αντίστοιχο κάτοχο τίτλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης .

Παράγοντες που υποβόσκουν και καλλιεργούν συνθήκες εμφάνισης συγκρούσεων σύμφωνα με την έρευνα είναι η έλλειψη επαγγελματικής ικανότητας, η οποία νοείται ως το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας όπως δηλώνουν, δεν έχουν επιμορφωθεί από το Υπουργείο σε θέματα διοίκησης , ούτε σε παιδαγωγικά και διδακτικά αντικείμενα ώστε να επιλέξουν να περάσουν από τις μη συμμετοχικές μεθόδους, σε μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές οι οποίες είναι εστιασμένες στην απόκτηση συγκεκριμένων εγκάρσιων ικανοτήτων, τη διαμόρφωση συλλογικής γνώσης, την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, την ικανότητα άμεσης αντιμετώπισης των νέων εξελίξεων, τη διαχείριση συγκρούσεων, το πνεύμα και τις δεξιότητες συνεργασίας.

Η βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζει πιο σύνθετο χαρακτήρα, αφού οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας έχει εξεταστικοκεντρικό προσανατολισμό και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποτελείται από ένα σύνολο διαφορετικών ειδικοτήτων,(Σαΐτης, 2007) όπως φάνηκε από το δείγμα των groups,

- που υπηρετούν σε πολλούς και διαφορετικούς τύπους σχολείων της βαθμίδας από χρονιά σε χρονιά (Γυμνάσια ημερήσια, εσπερινά, ειδικά, Λύκεια γενικά,

Επάλ, πρωινά, απογευματινά, Σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας, Διαπολιτισμικά σχολεία, Θεματικά),

- σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, αλλά και όπως αναφέρθηκε, το 40% τουλάχιστον είναι αναπληρωτές και σε αυτούς έρχονται να προστεθούν νέες ειδικότητες από προγράμματα ΕΣΠΑ, ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ειδικού βοηθητικού και παράλληλης στήριξης, εξειδικευμένης υποστήριξης, ιδιωτική παράλληλη στήριξη μαθητών, των οποίων εκπαιδευτικών, το ρόλο, τα καθήκοντα, τη διαθεσιμότητα δεν τα γνωρίζουν ούτε οι διευθυντές των μονάδων, όπως τονίστηκε, δημιουργώντας πρόσθετες συγκρούσεις. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο σύλλογος δεν είναι «δεμένος» και οι αναπληρωτές έχουν την αντίληψη ότι αδικούνται από τους μόνιμους καθώς δημιουργούνται εντυπώσεις ύπαρξης «κλίκας», έτσι δημιουργούνται υποομάδες δημιουργώντας συνθήκες διενέξεων και αντιπαραθέσεων.
- Παρόλα αυτά διατυπώθηκε η άποψη ότι οι συγκρούσεις δεν είναι πάντα καταστροφικές, αλλά μπορεί να αποδειχθούν και χρήσιμες. Και αυτό, θεωρούν στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ευθύνη του διευθυντή, να γνωρίζει δηλαδή πώς να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του αλλά και με τους υφισταμένους του, να αντιμετωπίζει τα παράπονα, να αποκλιμακώνει τις αρνητικές συναισθηματικές φορτίσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στην οποία προΐσταται, με λογικό και δίκαιο τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την αποφυγή, το συμβιβασμό -εξομάλυνση και το διάλογο στον τρόπο που επιλέγουν να διαχειριστούν τις συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ τους. Η στάση τους προκύπτει από τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τη διαχείριση των συγκρούσεων στη μαθητική κοινότητα που επιλέγουν κυρίως την εξομάλυνση και το διάλογο. Αναγνωρίζουν ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις των μαθητών που εμφανίζονται εντός και εκτός του χώρου του σχολείου δεν γίνονται πάντα αντιληπτές, δεν διαχειρίζονται «κατάλληλα» με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται φαινόμενα βίας, ρατσισμού και διακρίσεων. Οι ανάδυση νέων προκλήσεων εξαιτίας του μεταβαλλόμενου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση για τη διαχείριση των φαινομένων.

Είναι άξιο παρατήρησης ότι η επαγγελματική ομάδα των υποδιευθυντών, αναφέρθηκε από ένα μόνο υποκείμενο της έρευνας, χωρίς όμως να γίνει καμία άλλη αναφορά για το ρόλο τους.

Οι προτάσεις που καταγράφηκαν για την πρόληψη και διαχείριση των συγκρούσεων αφορούν :

Την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε κοινωνικές δεξιότητες και σχεδιασμό προγραμμάτων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιμόρφωση διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, σε δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια εκπαιδευτικών πριν την είσοδο τους στην εκπαίδευση.

Θεσμός του μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς
Δημιουργία εσωτερικού κανονισμού, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με τα μέλη του νέου συλλόγου και της Διεύθυνσης. Αντίστοιχα συμβόλαιο τάξης με τους μαθητές.

Δημιουργία ομάδας διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

Τακτικές – προγραμματισμένες ολομέλειες του συλλόγου διδασκόντων με τη Διεύθυνση

Σχεδιασμός και συνεργασία για την διενέργεια παρεμβατικών προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα με ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της(γονείς και τοπικοί φορείς) και διάχυση των αποτελεσμάτων στην κοινότητα

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι σχολικές συγκρούσεις είναι ένα φαινόμενο που συναντάται συχνά στη σχολική κοινότητα και η ικανότητα χειρισμού του αποτελεί αναγκαία και βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν τόσο οι διευθυντές όσο οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της. Η δημιουργία συστήματος διαχείρισης συγκρούσεων και η συνεχής εκπαίδευση συμβάλλουν σημαντικά σε αυτό το σκοπό (Blake & Mouton, 1970). Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι προσωπική ευθύνη του εκπαιδευτικού, συλλογική ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων και διοικητική ευθύνη του Διευθυντή / της Διευθύντριας του σχολείου αλλά και των μαθητικών κοινοτήτων

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, αποτελεί τον κύριο θεσμικό μηχανισμό βελτίωσης των ικανοτήτων, των γνώσεων και δεξιοτήτων

των ανθρώπων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία αναλαμβάνουν τον ρόλο της ενίσχυσης της ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ριες να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζονται με δημοκρατικό τρόπο μέσω της ανάπτυξης ικανοτήτων ειρηνικής αντιπαράθεσης και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν έναν ασφαλή χώρο για τους/τις μαθητές/-ριες, ώστε να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους, να εξερευνούν ιδέες αλλά και τα προσωπικά τους όρια, οφείλουν να καλλιεργούν την ψυχική ανθεκτικότητα καθώς και όλες τις επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας. . Ως εκ τούτου, είναι εξίσου σημαντικό να προετοιμαστούν και να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο στην απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αλλά και στη διάδοση αυτών των δεξιοτήτων. Πρόκειται για στόχο που αναφέρεται στην έκθεση της ευρωπαϊκής επιτροπής Science Education for Responsible Citizenship. (European Commission, 2015).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι εκείνο το στοιχείο που θα αναπτύξει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και θα υποστηρίξει την εφαρμογή των αλλαγών για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Έχει επίσης αναγνωριστεί ευρέως ότι τα προγράμματα μάθησης των εκπαιδευτικών είναι πιο αποτελεσματικά όταν συνδέονται με τη μάθηση και τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών των μαθητών που είναι ενσωματωμένα στην καθημερινή ζωή των σχολείων και όταν επικεντρώνονται σε αυτό που η Ann Lieberman και η Lynn Miller αποκαλούν "καλλιέργεια πολιτισμού", όχι εκπαίδευση δεξιοτήτων.

Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών με επαγγελματισμό υψηλού επιπέδου, η κατάλληλη προετοιμασία τους για το επάγγελμα και η κατάλληλη επιμορφωτική τους στήριξη αποτελούν σήμερα κεντρικό και κοινό στόχο για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναστοπούλου, Μ., (2018). «Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαχείριση συγκρούσεων σε μια σχολική σμονάδα». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ.
- Βαλσαμίδης, Π. (1996). Οι κοινωνικές συγκρούσεις στο σχολείο. *Το σχολείο και το σπίτι*. 385(1), σσ. 32- 41
- Βαρούνης, Χ., (2020). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διαχείριση Συγκρούσεων στις φαρμακευτικές εταιρείες*. Διπλωματική εργασία European University Cyprus
- Γιαννίκας, Α., (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος, 3^ο, 136- 147.
- Γκότοβος, Α., (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου, Α., (1016). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη
- Δημητριάδου, Ε., (2019). *Η μετασχηματιστικο-ηθική ηγεσία ως αναδυόμενη πρόταση εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση διαπολιτισμικών συγκρούσεων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: Εμπειρική διερεύνηση*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Ζαφειρόπουλος, Κ., (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ., (2008). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, 2nd Edition. Αθήνα: Κριτική.
- Καλούρη, Ο., & Κυριάκος Θ., Προς ένα στοιχειώδες πλαίσιο αρχών για τη διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τόμος 111 & 112, σσ. 44-57

Καντάς, Α., (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα – Επαγγελματική ικανοποίηση – Ηγεσία* (μέρος 1^ο). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καστοριάδης, Κ., (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ύψιλον / Βιβλία.

Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Α΄: Συμπεριφοριστικές θεωρίες). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Β΄: Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κούλα, Β., (2011), *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)*,

DOI 10.12681/eadd/25165

Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ. (επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κυριαζόπουλος Π. & Σαμαντά Ε., (2010), *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*, Αθήνα, Εκδόσεις: Σύγχρονη Εκδοτική

Κυριακίδης, Π. (1986). *Κοινωνία και Προσωπικότητα*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κυριακίδης, Σ. (2009). Θυματοποίηση στο σχολείο. Ψυχοκοινωνικές συνέπειες στο σχολείο. *Ψυχολογία*, 16(1), σ. 77-98.

Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Εκδόσεις: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η., (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο σχοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Γ., (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μουχάγιερ, Χ. Σ., 1985. *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Μπακιρτζή, Κ., (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σ. 89-108.

Μπουραντάς, Δ., (2002) *Management*, Αθήνα, Μπένου

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*, 16, σς. 129-174.

Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. 5^ο Διεθνές Συνέδριο, 26-28/11/2014, Β, σσ. 259-264

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατροπός.

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

Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντών Στελεχών στο χώρο της Εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών & Διοικητικών πρακτικών. Στο Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπάνης, Ε. & Μπαλάσα Α., (2011). *Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Πασιαρδής, Γ., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πασιαρδής, Π. (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός – Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (Τόμος Α). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα: Ιων

Πουρκός, Μ., (2010). *Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών: Οι «Κρίσεις» και τα βασικά «παραδείγματα* Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ., (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1).

Προληπτικό Παρεμβατικό Πρόγραμμα «Viennese Social Competence Program»

Σαλτέρης, Ν., (2016). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Εκδόσεις Ταξιδευτής

Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

- Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Από τη... θεωρία στην πράξη (3η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. & Σαΐτη Α. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (τόμος Α΄)*. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων* (Β΄ έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Τέκος, Γ & Ιορδανίδης, Γ., (2011) Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (σ. 199).
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. Μ., (2007) *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Rosili
- Τσουμάνη Α. & Τσατσαρής Ν. (2015). *Η σημασία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση*, Συλλογικός τόμος: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης, (επιμ. Ελένη Σφακιανάκη). Αθήνα: Διάυλος.
- Τσουμάνη Α. (2018). Οι NEETS στην Ελλάδα της κρίσης. 4ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, (σσ. 1109- 1114). Λάρισα 12-14 Οκτωβρίου 2018. Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β, SET: 978-618-84206-0-1, ISBN: 978-618-84206-2-5
- Τριαντάρη Μ. Σ., (2018). *Από τη σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση. Η Διαμεσολάβηση ως στρατηγική και πολιτική της επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Αντώνης.
- Φασουλής Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σ.520-525). Αθήνα.
- Φύκαρης, Ι. (2019). Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες. *Journal of Research in Education and Training*. Τεύχος 12(2). Σελ. 154-198.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός
- Χρισαφίδης, Κ., (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της Μετανεωτερικότητας. Στο Οικονομίδης Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Anagnostou, D. & Skleparis, D. (2015). Radicalisation that may lead to violence. Report by Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (ELIAMEP).
- Anagnostou, D. & Skleparis, D. (2017). Radicalisation that may lead to violence. Policy report Eliamep, Rad Monitor Project.
- Appelbaum S, Abdallah C. & Shapiro B., (1999). The self-directed team. A conflict resolution analysis. *Team Performance Management*, Vol. 5, No 2, pp. 60-77.
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 72(5), 77–85. στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τεύχος 111 & 112, σσ. 44-57
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Bandura A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal Agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press.
- Bandura A. (1998). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In G., Bower & N. Frijda (eds.): *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 127-159). Dordechi: Klumer Academic Publishers.
- Bandura, A. S., Millard, M., Peluso, E. A., & Ortman, N. (2000). Effects of peer education training on peer educators: Leadership, self-esteem, health knowledge, and health behaviors. *Journal of College Student Development*, Vol. 41(5), pp. 471-478.
- Baumgartner, Rupert J. (2009). Organizational Culture and Leadership: Preconditions for the Development of a Sustainable Corporation. *Sustainable Development Sust. Dev.* 17, pp. 102–113 (2009) DOI: 10.1002/sd.405.
- Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology*. Vol. 31, pp. 427-430.
- Blake R., Mouton J, (1970), The fifth achievement, *journal of Applied Behavioural Science*, Vol.6,pp.413-426.
- Bucher K. T., & Manning M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55-60.

Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2006). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review. *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis*.

Caduto, M. (1985), «A Guide on Environmental Values Education», in UNESCO – UNEP *International Environmental Education Programme*, Environmental Education Series No 13.

Chaffar, A., (2009). *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*.

Journal of Managerial Sciences στο researchgate

Chena Zhi Xuan & Chena, Ching Chung (2015). The intention of using smart device messages as parent-teacher communication from the view of parents. *Procedia Manufacturing* (3) pp.5617 – 5623.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα:Μεταίχμιο

Coie, J.D. (2004). *The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior*. In J. Kupersmidt, & K. A. Dodge (Eds.), *Children’s peer relations: From development to intervention* (pp. 243-267). Washington, DC: American Psychological Association.

Coleman P. T. & Deutsche M., (2000). Cooperation, conflict resolution, and school violence: A systems approach. *Choices Briefs*, 5, 1-6.

Cook, C. R., Williams, K., R., Guerra, N. G., Kim, T. E. and Sadek, S. (2010) Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, Vol.25(2), pp.65-83

Cornill, T., Pestle, R. & Vanwy, R., (1999). Teachers’ conflict management styles with peers and students parents. *The international of conflict Management*, Vol 10(1), pp. 69-79.

Cremin, H. (2007). *Peer Mediation: Citizenship And Social Inclusion Revisited: Citizenship and Social Inclusion in Action*. McGraw-Hill Education (UK).

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ.Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Crossfield & Bourne, 2018:93 άρθρο έρευνας 2ου τόμου θέμα 1

DOI: 10.36959/763/489

Day, C., (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Everard K & Morris,G, (1999) *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μέρος Α) (μτφρ. Δ. Κίικιλας). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. Paul Chapman Publishing A. SAGE Publications Company.
- European Commission, 2015
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον – Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας* (μτφ. Ραυτοπούλου, Α.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Εκδόσεις: Σαββάλας
- George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Grosenick, J. K. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 16*(4), 227-236.
- Goksoy, S. & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies, Vol. 4, No. 4*
- Golafshani, N., (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report Vol. 8*(4), pp.597-607
- Guerrero, L. & Gross, M., (2000). Managing Conflict appropriately and effectively: an application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management, Vol. 11* (No 3), pp. 200-226.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations, 2*, 129-151.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, Yale University Press.στο Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 111 & 112, σσ. 44-57
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and School Improvement, 9*(2),157-191.
- Haft, W. S., & Weiss, E. R. (1998). *Peer mediation in schools: Expectations and evaluations*. *Harvard Negotiation Law Review, 3*, 213-319.
- Harris, R. D. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict resolution quarterly, Vol. 23*(2), pp. 141-146.
- Iudici, A., & Faccio, E. (2013). The conflict at school: clinical implications and mediation interventions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 89*, pp. 901-905.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, Vol. 66(4), 459-506.
- Karakus, M. & Savas A. G., (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust in Parents, Trust In Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue • Autumn • 2977-2985*.
- Kenneth, T. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 265-274.
- J Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *Qualitative Research*, Vol. 311, pp. 299-302.
- Lane-Garon, P. S., & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*. Vol. 21(1), pp. 47-67.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (1991). Indicators of Transformational Leadership in the Everyday Problem solving of school Administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 4 (No 3), pp. 221-244.
- Leithwood, K., Poplin, M.S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, Vol. 49(5), pp.8-12.
- Lieberman, A., και Miller, L., (1991). *Ανάπτυξη προσωπικού για την εκπαίδευση στη δεκαετία του '90*. Νέα Υόρκη: Τύπος κολλεγίων δασκάλων
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Luria, A. (1996). *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Mack R. W. & Snyder R. C. (1957). The analysis of social conflict: Toward an overview and synthesis, *Journal of Conflict Resolution*, 1, 212-248.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Mayer, G., (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478. doi: 10.1901/jaba.1995.28-467
- Moore, C (2003). *The Mediation Process*. Third Edition, San Fransisco: Jossey – Bass

- Mostert, P. (1998) *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press
- Onwe, S. & Nwogbaga D., (2014). The Causes of Conflicts and Crisis in School Management. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, Vol. 19(12) pp. 8-12.
- Opffer, E. (1997). Toward cultural transformation comprehensive approaches to conflict resolution. *Theory Into Practice*, Vol. 36(1), pp. 46-52.
- Pearson d'Estree, T. & Shapiro, I. L. (2011). Interpersonal Conflict. *Encyclopedia of Life Support Systems, Conflict resolution – Vol. I.οπ. αν. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τεύχος 111 & 112, σσ. 44-57
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models, *Administrative Science Quarterly*, 12, 296-320.
- Phillips, G. (1996). *Classroom rituals for at-risk learners*. Vancouver, BC: Educserv, British Columbia School Trustees Publishing
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368–376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, M.A. (2001). Managing conflict in organizations. Westport, CT, Εκδ.Quorum. 3η εκδ.στο Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 111 & 112, σσ. 44-57
- Rahim, M. A., (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, Vol.13, No. 3, pp. 206-235.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about It: Revised and Updated*. Aust Council for Ed Research.
- Robson, C., (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Επιμ. Κ. Μιχαλόπουλου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Rucinski, D. & Bauch, P. (2006). Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation effects on graduates'. *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 (No 5), pp. 487-508.
- Schmidt, S. M. & Kochan, T. A. (1972). «Conflict: Toward conceptual clarity», *Administrative Science Quarterly*, 17, 359-370
- Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102–111. οπ. αν. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 111 & 112, σσ. 44-57

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση* (μτφ. Ε. Αργυροπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Stoner, J. & Wankel, C. (1988). *Management*. New Jersey: Prentice-Hall International

Thomas, K., (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational Behavior*, Vol. 13 (No 3), pp. 265-274.

Tjosvold, D. (2008). The conflict – positive organization: it depends upon us *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29 (No 1), pp. 19-28.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1, pp. 630-638.

Volkema, R. & Bergmann, T. (2001). Interpersonal conflict at work: An analysis of behavioral responses. *Human Relations*, 42(9), 757-770.

Waitchalla R.R.V.S. and Raduan C. R.. (2006). A Competence-Based View to Conflict Management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7) 1905-1909.

Wall J. & Callister R., (1995). Conflict and its Management. *Journal of Management*, Vol. 21 (3), pp. 515 -558.

Warnock, M. (1996), «Moral Values», στο J.M. Halstead and M.J. Taylor (eds.), *Values in Education and Education in Values*, Falmer Press, London.

Woolfolk, A., (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Εκδόσεις: Έλλην.

Δικτυογραφία

Αλμπέρτη, Ι., (2016). *Η τεχνική της αναπλαισίωσης για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών*.

<https://www.kidsgo.com.cy/LibraryParents/?p=17134>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2).pp. 77-101. ISSN 1478-0887

<http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Βεγιάννη, Ε.Ν. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
[https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni\(ptde\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni(ptde).pdf)

Γαλάνης, Π., (2018). *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής. Εφαρμοσμένη ιατρική έρευνα. Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα*. Θεματική Ανάλυση, 5(3):416-421. Copyright: Athens Medical Society <http://mail.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf>

Γρηγοριάδου, Ε., (2016). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Εκδόσεις: Αντιγόνη.

Dewey, J. (1909), *Moral Principles in Education*

στο <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>

Διαπροσωπικές συγκρούσεις http://el.housepsych.com/mezhlichnostnyiy-konflikt_default.htm

Δημητριάδου, Κ., (2012). Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής. *Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση*, 1, 2-5. <https://app.box.com/s/3p0kzfejyylhy6bqx2e>

Kitzinger, J., (1995). Introducing focus groups. *Qualitative Research*, Vol.311

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>

Λιθοξοΐδου, Λ. (2005), «Διαμόρφωση στάσεων και αξιών φιλικών προς το περιβάλλον στην προσχολική ηλικία. Ψυχολογικές διαδικασίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις». *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄. Σελ.381–388 στο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/381-388_oral.pdf

Ματιάκη, Β. & Εκτζίδου, Δ. (2018). *Οι πεποιθήσεις και ο ρόλος τους στην εδραίωση της χαμηλής ανοχής στη ματαίωση*. Η συμβολή της Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT). <https://www.cultmagz.com/l/>

Μαυραντζά Ε., (2011). *Διαχείριση Συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>

Manktelow, J. (2011). *Communicate at your best Workbook*.

<https://www.mindtools.com/downloads/lbr5283hs/CommunicateAtYourBest.pdf>

Νικολάου, Γ., (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα*. Στο Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*.

<https://www.researchgate.net/publication/299578605>

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*.

<https://www.researchgate.net/publication/299578605>

Practice – Preventing Radicalism through Critical Thinking Competences Erasmus+,

<https://practice-school.eu/el/part1/module7/>

Πυργιωτάκης, Ι., (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο http://www.moec.gov.cy/seapp/draseis/draseis_viennese_social_competence_program_visc_perigrafi.pdf

Saiti, A. (2015). *Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators*. Educational Management Administration & Leadership, 43(4), 582-609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>

Σακελλαρίου, Μ. (2006). *Η εισαγωγή οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Τεύχος 1, 21-35. <http://www.pedagogy.gr/index.php/arxeio-teuxwn/teuxos1>

Σαπουνά Μ. (2009). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18424#page/1/mode/2up>

Σολομώντος – Κουντούρη Ο. (2014). *Αναφορά για την πιλοτική Εφαρμογή και την Αξιολόγηση του Προγράμματος «Viennese Social Competence Program»*. https://solomontoskountouri.files.wordpress.com/2018/05/evaluation_-_viennese-social-competence-program-docx.pdf

Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A., & Peterson, R. (2000). *Preventing School Violence: A Practical Guide to Comprehensive Planning*. Indiana Education Policy Center.: <http://eric.ed.gov/?id=ED479077>

Skordoulis, M., Koukounaras Liagkis, M., Sidiropoulos, G., & Drosos, D. (2020). Emotional intelligence and workplace conflict resolution: The case of secondary education teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 521-533. www.ijres.net

Scribner & Cole, (1992). *The psychology of literacy*, Harvard University Press, Cambridge, στο Perkins & Salomon, (1999) *Μεταφορά μάθησης* ([\(PDF\) Μεταφορά μάθησης \(researchgate.net\)](#))

PRACTICE – Preventing Radicalism through Critical Thinking Competences Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης – Βασική Δράση 2: Στρατηγική Σύμπραξη στον τομέα της εκπαίδευσης (Αρ. Έργου 2015-1-IT02- KA201-015383), [practice-crr-web-el.pdf \(practice-school.eu\)](https://practice-school.eu/practice-crr-web-el.pdf)

Φρυδάκη, Ε. (2012), «Οι αξίες στη διδασκαλία και η διδασκαλία των αξιών», στο http://filologos-hermes.blogspot.gr/2012/09/blog-post_358.html

Νόμοι

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Ερωτηματολόγιο Για τους Εκπαιδευτικούς

Α. ΣΥΝΘΗΚΕΣ – ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

1. Πότε εκδηλώνονται ενδοσχολικές συγκρούσεις;
2. Ποιες συνθήκες ευνοούν τη δημιουργία των ενδοσχολικών συγκρούσεων;
3. Ποιες μορφές συγκρούσεων συναντάτε συνήθως;
4. Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι παράγοντας ανάδειξης συγκρούσεων των μαθητών;
5. Το είδος των ενδοσχολικών συγκρούσεων επηρεάζεται από διαφορετικότητες των μαθητών (φύλο, προέλευση, επίδοση, οικογενειακό περιβάλλον);
6. Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την εκδήλωση ενδοσχολικών συγκρούσεων;

Β. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΞΙΩΝ / ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

7. Κατά τις συγκρούσεις τι αισθήματα συνήθως αναδύονται;
8. Το ατομικό και κοινωνικό αξιακό σύστημα επηρεάζει την εκδήλωση των συγκρούσεων;
9. Μπορεί η σύγκρουση να οδηγήσει στην εκδήλωση θετικών συναισθημάτων;
10. Πώς μπορεί να νιώθει ο συγκρουόμενος στο σχολικό περιβάλλον γι' αυτούς με τους οποίους συγκρούστηκες
11. Οι συγκρούσεις αναιρούν το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος;

12. Οι συγκρούσεις μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην περαιτέρω ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον;

Γ. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

13. Αποφεύγετε καταστάσεις που σας νευριάζουν;

14. Συγκρούεστε με ό,τι σας ενοχλεί;

15. Συγκρούεστε για καταστάσεις που δεν σας αρέσουν επιθυμώντας να τις αλλάξετε;

16. Αποκλείεται να συναναστρέφεστε όσους νομίζετε ότι θα ήθελαν να σας κάνουν κακό;

17. Αποφεύγετε τα άσχημα συναισθήματα, ώστε να μη συγκρούεστε;

18. Τι είδους μέσα χρησιμοποιείτε για τη διαχείριση διαφόρων ενδοσχολικών συγκρούσεων.

19. Προτάσεις

Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνήσεις των ομάδων εστίασης

B1 Απομαγνητοφώνηση της ομάδας εστίασης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Ερώτηση: *Το θέμα μας είναι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, Πως τις αντιλαμβάνεστε να συμβαίνουν;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Ναι έχουμε συναντήσει πολλές φορές. Βλέπω εδώ στις ερωτήσεις που έχετε θέσει, τότε εκδηλώνονται ενδοσχολικές συγκρούσεις; Σχεδόν πάντα, όταν υπάρχουν στάδια αλλαγών στο σχολείο, διαφοροποιήσεις είτε αφορά το πρόγραμμα, είτε αφορά τα λοιπά, σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Στο τέλος της χρονιάς και στην αρχή της χρονιάς σε επίπεδο μαθητών, δηλαδή είναι εκεί που γνωρίζονται ή που έχουν κουραστεί τα παιδιά αυτά είναι ότι έχω διαπιστώσει εγώ. Κάποιες φορές συγκρούσεις έντονες γίνονται για προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία και είναι κυρίως πολιτικά θέματα. Είχαν υπάρξει στο σχολείο συγκρούσεις που σχετιζόταν με ή είχαν πολιτικό χαρακτήρα ή τουλάχιστον υπόβοσκε από κάτω πολιτικός χαρακτήρας. Αυτά είναι που μπορώ να πω για την πρώτη ερώτηση.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Αν κάποιος έχει συμφέροντα τα οποία θα θιχτούν, θα οδηγήσει αυτή η κατάσταση σε σύγκρουση.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Τα είδη ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι πολύ-παραγοντικά και πολύ διαφορετικά. Η σχολική κοινότητα έχει μέσα πολλούς παράγοντες και όπως συμβαίνει σε όλη την κοινωνία, οι συγκρούσεις υπάρχουν παντού και σε όλα τα επίπεδα. Υπάρχουν όλοι αυτοί οι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις. όταν πάμε λοιπόν να κάνουμε ένα διαχωρισμό στις συγκρούσεις έχουμε τις συγκρούσεις μεταξύ γονέων με γονείς, γονέων με εκπαιδευτικούς, μεταξύ εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικών με μαθητές, και από κει και πέρα ανάλογα με την κατηγορία των σχολείων υπάρχουν και άλλου είδους συγκρούσεις οι οποίες είναι μεταξύ ρόλων και ειδικοτήτων. παλιότερα υπήρχαν πολλές συγκρούσεις μεταξύ στα ΕΠΑΛ τεχνικής εκπαίδευσης καθηγητές με της γενικής εκπαίδευσης, στα ειδικά σχολεία υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ ειδικού προσωπικού με τους καθηγητές, και ούτω καθεξής. είναι δηλαδή ο διαχωρισμός των ομάδων και των αρμοδιοτήτων πολλές φορές που προκαλεί συγκρούσεις. για να μην ξεχάσω υπάρχουν και οι συγκρούσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου και φυσικά με τους παράγοντες που μπορεί να εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου ή να θέλουν να εμπλακούν στη λειτουργία του σχολείου. Ιδιαίτερα τελευταία η βία είναι στην καθημερινότητα μας. Άρα λοιπόν τα παιδιά και οι νέοι αυτή τη στιγμή είναι εκπαιδευμένοι να ζουν και να βιώνουν τη βία. Θεωρούν ότι αυτό μπορούν να το εφαρμόζουν σε μία κοινότητα, όπως είναι το σχολείο. Ιδιαίτερα τα περισσότερα φαινόμενα συμβαίνουν στα κενά και στα διαλείμματα. Περισσότερες συγκρούσεις μαθητών συμβαίνουν σε αυτούς τους τομείς. Γι' αυτό και κάποιοι επιστήμονες πιστεύουν, ότι μπορεί να λυθεί με καλύτερη εποπτεία.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Οι συγκρούσεις για μένα οφείλονται πάρα πολύ στο χαρακτήρα και των παιδιών και του καθενός που υπηρετεί σε αυτόν το χώρο και των γονέων. Δεύτερο στοιχείο είναι η επαγγελματική ικανότητα που έχουν οι καθηγητές και οι διευθυντές Ένα τρίτο στοιχείο είναι η σχέση της κοινωνίας με το σχολείο. Πώς βλέπει η κοινωνία το σχολείο, γιατί αυτό εναλλάσσεται στην πορεία των καιρών και των χρόνων, ανάλογα. Οπότε όλα αυτά πιστεύω έρχονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αν δεν μπορεί να τα διαχειριστεί η διεύθυνση και το προσωπικό, δηλαδή αν δεν μπορεί να απορροφηθεί η σύγκρουση μέσα στο σχολείο, εκεί γίνεται κάπου ανεξέλεγκτο και υπάρχει πρόβλημα. Ο χαρακτήρας πιστεύω παίζει ρόλο.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Από τις συγκρούσεις που έχετε δει μέσα στο σχολείο σας, συνήθως μένουνε μέσα στο σχολείο; Ή αναγκάζεται η διεύθυνση να διαχειριστεί και εκτός σχολείου μια σύγκρουση που της έχει ξεφύγει;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Ανάλογα με την ένταση της σύγκρουσης. Αν είναι κάτι καθημερινό απορροφάτε μέσα στο σχολείο από το ίδιο το προσωπικό. Αν μπλεχτεί η διεύθυνση μπορεί να προχωρήσει. Αν είναι κάποια πολύ μεγάλη σύγκρουση και μπλεχτεί και ο Δήμος και οι γονείς μετά ανοίγεται πάρα πολύ και μπαίνουν και άλλοι παράγοντες.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1 Εκεί υπάρχει ένα θέμα κατά πόσον μπορεί η σχολική κοινότητα να απορροφήσει τους κραδασμούς όταν εμφανίζονται. Γιατί, πολλές φορές ο εγωισμός, μας ξεπερνάει σαν ανθρώπους και από τη μία πλευρά και από την άλλη.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Συνήθως τα θέματα λύνονται μέσα στο σχολείο. Εκτός κι αν είναι κάτι πολύ σοβαρό και ξεφεύγει των ορίων του σχολείου και της διεύθυνσης, τότε θα φτάσει και παραπέρα. Μέσα στο σχολείο τελειώνουν τα πιο πολλά συνήθως. Αρχίζουν και τελειώνουν εκεί.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Ειδικά στα δικά μας τα σχολεία, (που οι μαθητές έχουν μια στασιμότητα, δεν έχουμε εναλλαγές όπως σε ένα γενικό Λύκειο με τα Επαλ κλπ.), πιστεύω ότι οι περισσότερες συγκρούσεις δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς και από τη διεύθυνση. Τα παιδιά μας δεν έχουν τη δυνατότητα, όπως σε ένα Επαλ, να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν, είναι πολύ περιορισμένες οι συγκρούσεις σε μαθησιακό επίπεδο. Οι συγκρούσεις στα δικά μας τα σχολεία οφείλονται στο προσωπικό και εκεί φαίνεται η επαγγελματική ικανότητα και η πείρα του καθενός.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Δεν είναι όπως είναι σε ένα σχολείο τυπικής εκπαίδευσης. Δεν θα πάει κανένα δικό μας παιδάκι εσκεμμένα να ασκήσει επιθετική βία σε κάποιο άλλο ή να ζητήσει το λόγο ή να πιαστούν στα λόγια ή να ξεφύγουν. Αυτό θα γίνει χωρίς κάποιο νόημα, απρόκλητα, ψάχνεις να βρεις αιτία και δεν υπάρχει. Έτσι του ήρθε εκείνη τη στιγμή. Να σηκώσει το χέρι και να χτυπήσει τον άλλο. (Εμείς αυτή την περίοδο αντιμετωπίζουμε ένα μεγάλο πρόβλημα στο σχολείο με ένα παιδάκι. Έχουμε μία νέα κοπέλα, καθηγήτρια, στο σχολείο που είναι μία πολύ ωραία κοπέλα, αυτός είναι έφηβος είναι 18-19 χρονών. Έχουμε καταλήξει ότι, τελικά μάλλον του αρέσει η κοπέλα, σαν κοπέλα, σαν γυναίκα. Δεν μπορεί όμως να το εκδηλώσει με κάποιον άλλο τρόπο, για να τραβήξετε την προσοχή της, είτε να εκδηλώσει αυτό που αισθάνεται. Παρά άρχισε κάποια στιγμή, απρόκλητα, ξαφνικά χωρίς να τον πάρουμε είδηση, να

την χτυπάει. Τη χτύπησε είναι πολύ δυνατό χαστούκι, του έγινε παρατήρηση, κουβεντιάζει με την ψυχολόγο, με την καθηγήτρια. Έδειξε ότι κατάλαβε ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό. Την επόμενη μέρα όταν την πρωτοείδε, ξέχασε όλα τα υπόλοιπα και την ξαναχτύπησε. Άρχισε να γίνεται μία κοινωνική ιστορία, που να λέμε ότι για κανένα λόγο δεν χτυπάμε. Το παιδί έρχεται στο σχολείο μας λέει καλημέρα, λέει καλημέρα στην καθηγήτριά του. Του λέει καλημέρα κι αυτή, χαιρετιούνται με χειραψία, δεν σηκώνει χέρι ο ένας στον άλλο για κανένα λόγο. Τα κάνουμε όλα αυτά κάθε μέρα, παρόλα αυτά όμως στη διάρκεια της ημέρας πάλι θα ξεφύγει και θα τη χτυπήσει όπου τη βρει).

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6 Στη σύγκρουση μεταξύ μαθητών και καθηγητών. στις συγκρούσεις αυτές υπάρχουν από τους μαθητές προς καθηγητές, οι οποίοι μαθητές πολλές φορές, είτε για λόγους απουσίας, είτε για λόγους διαφορετικούς που θέλουν να βγουν έξω αλλά να μην ληφθεί υπόψη, μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση με τον καθηγητή όπως είναι τα πράγματα που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, τα οποία είναι καθαρά εκβιαστικά. υπάρχουν Βέβαια και πολλές φορές οι συγκρούσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών που έχουν σαν βάση τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών τις, ίσως μερικές φορές υπερβολικές απέναντι στους μαθητές. Δηλαδή όταν δεν αναγνωρίζουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, πολλές φορές θέλουμε να επιβάλλουμε τις δικές μας αρχές και τους δικούς μας κανόνες στους μαθητές, που δεν πιστεύουν και δεν μπορούν να ακολουθήσουν αυτό το οποίο εμείς θέλουμε να ισχύει.

ΕΡΩΤΗΣΗ : Διαπιστώνεται ότι λόγω της φύσης του σχολείου σας οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πιο δύσκολες καταστάσεις από ένα άλλο σχολείο, γι αυτό υπάρχουν πιο πολλές συγκρούσεις;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Θα επιμείνω ότι οφείλονται περισσότερο στον χαρακτήρα και στον επαγγελματισμό του καθενός. Υπάρχουν νέοι που έρχονται και ενσωματώνονται στο σχολείο. Υπάρχουν συγκρούσεις στο σύλλογο για πάρα πολλούς λόγους.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Δεν έχει μόνιμους εκπαιδευτικούς, κάθε χρόνο αλλάζει η σύνθεση του σχολείου. Η συχνή εναλλαγή των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή συνθήκη για να δέσει ο σύλλογος. Αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι δεύτερη και τρίτη χρονιά, τότε κάποιος καινούργιος θα θεωρήσει τους παλιούς ως κλίκα. Παίζει ρόλο η στάση του διευθυντή προς τους παλιούς εκπαιδευτικούς. Ένας τρίτος παράγοντας, εξίσου σημαντικός είναι η διαφοροποίηση της αντιμετώπισης του διευθυντή.

Παρατήρηση υποκειμένου 1: Και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6 όσον αφορά τις συμπεριφορές των καθηγητών, νομίζω ότι αν υπάρχει ένα καλό κλίμα και συνεργασία, ανεξάρτητα με το αν αλλάζουν τακτικά, ανεξάρτητα με το αν είναι σταθερά (γιατί πολλές φορές υπάρχει και ο κορεσμός από τα πολλά χρόνια, η γκρίνια της καθημερινότητας από τη συνύπαρξη μας και τους ρόλους μας) άρα λοιπόν θα πρέπει να δούμε κατά πόσον υπάρχει μία καλή κουλτούρα ή ένα σχολικό περιβάλλον που να μπορεί να απορροφήσει την όποια σύγκρουση.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3:Υπάρχουν καινούργιοι που έρχονται και ενσωματώνονται και κάποιοι παλιοί που συνεχίζουν να δημιουργούν πρόβλημα.

Ερώτηση: Με ποιο τρόπο το καταφέρνουν ;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Οι άνθρωποι που είναι εγωιστές, απαιτητικοί, που δεν χαμηλώνουν λίγο τους τόνους. Δεν δέχονται κάποια πράγματα. Δημιουργούν πάρα πολλά προβλήματα για θέματα μηδαμινά. Σε ένα χώρο που ξέρουν τι γίνεται. Υπάρχουν άτομα που φτάνουν μέχρι το γραφείο γιατί τους έφτυσε ένα παιδί. Παίζει ρόλο ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού και ο επαγγελματισμός.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6 Μία ξεχωριστή κατηγορία είναι τα οργανικά αιτία, εκεί έχουμε ένα τεράστιο πρόβλημα στην εκπαίδευση. Ενώ οι ένστολοι ελέγχονται για ψυχικά νοσήματα, στην εκπαίδευση όπου χειριζόμαστε ανθρώπινες ζωές, δυστυχώς υπάρχουν σοβαρά ψυχιατρικά προβλήματα. Κάποιοι συνεχίζουν καθημερινά να λειτουργούν στην τάξη, χωρίς κανένας να μπορεί να κάνει τίποτα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4:Παίζει ρόλο η ικανότητα και οι φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού. Η φιλοδοξία κάποιων εκπαιδευτικών φτάνει μέχρι τη διαπλοκή.

Ερώτηση: Και τι συμβαίνει τότε; Με ποιους τρόπους ή ποιος διαχειρίζεται στο σχολείο τα προβλήματα που προκύπτουν;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Η διεύθυνση είναι το πρωταρχικό. Πρέπει να διαχειρίζεται αυτές τις συγκρούσεις σε συνεργασία με τον σύλλογο και πάντα με διάλογο και σε ένα ανοικτό σύλλογο. Αν η διεύθυνση υστερεί οι συγκρούσεις είναι πιο έντονες σε όλα τα επίπεδα. Αν η διεύθυνση είναι σταθερή, οργανωτική, καλοπροαίρετη, θετική, με καλούς τρόπους. Μπορεί με πάρα πολλούς τρόπους και με την ίδια την προσωπικότητα

να τις μετριάσει. Τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να βοηθήσουν κυρίως όσους ενδιαφέρονται για τέτοια ζητήματα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολείο. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος που ο διευθυντής, σε συνεργασία με τους υποδιευθυντές, διοικεί το σχολείο. Να είναι οργανωτικός, δηλαδή να υπάρχουν οργανωμένες συστηματοποιημένες εργασίες κάθε εβδομάδα, ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Να τους εμπνέει για καινούργιες δράσεις στο σχολείο. Δημιουργώντας μια κουλτούρα μη βίας, συνεργασίας και δημιουργώντας ένα όραμα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό δημιουργεί ένα πολύ ευχάριστο κλίμα που στη συνέχεια μεταφέρεται και στους μαθητές. Ο διευθυντής μπορεί να εισάγει πολλές δράσεις για να δημιουργήσει κουλτούρα συνεργασίας, δημοκρατίας. Ο διευθυντής σε κάποιο σχολείο άνοιξε ξαφνικά την πόρτα να δει αν ο εκπαιδευτικός κάνει μάθημα, αν οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα. Ο διευθυντής αυτός είχε πολλά προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς. Πιάστηκε στα χέρια με κάποιον εκπαιδευτικό. Παρέμβαινε σε θέματα που δεν τον αφορούσαν. Πολλοί γονείς του είχαν επιτεθεί. Είχα τρεις διευθυντές πάρα πολύ καλούς είχαν διδακτορικό, είναι πάρα πολύ δημιουργικοί, είχαν γράψει βιβλία...

ΕΡΩΤΗΣΗ θεωρείτε δηλαδή ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Μία μελέτη επικαλούμαι συνήθως της δεκαετίας του 90 στην Αγγλία, διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία θα ήθελαν να δουν το διευθυντή τους νεκρό ή να τον καταστήσουν. Υπήρχαν δηλαδή οι ακραίες περιπτώσεις που θα ήθελαν να τον καταστήσουν νεκρό και κάποιοι που θα ήθελαν να τον δούν νεκρό. Ευτυχώς που υπάρχουν και οι άλλοι που δεν το θέλουν αυτό και έτσι επιβιώνουν οι διευθυντές στην Αγγλία. Νομίζω ότι στην Ελλάδα αν κάναμε την αντίστοιχη έρευνα, το ποσοστό μπορούσε να είναι πολύ μεγαλύτερο. Και αυτό γιατί κανένας στην Ελλάδα δεν έχει εκπαιδεύσει κανέναν για να κάνει το διευθυντή ή τον αναπληρωτή διευθυντή.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Δηλαδή στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Κανένας δεν σε έχει εκπαιδεύσει. Ακόμη και οι περισσότερες επιμορφώσεις και τα μεταπτυχιακά που υπάρχουν δεν περιλαμβάνουν μέσα πρακτική άσκηση. Όπως υπάρχουν και στα αντίστοιχα παιδαγωγικά, όπου περιλαμβάνεται πρακτική άσκηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι λιγοστές διευθύνσεις στην

Ελλάδα, σε περιπτώσεις ανάληψης ευθύνης από συναδέλφους, είχαν φροντίσει να γίνουν στοιχειώδης επιμορφώσεις για το πώς γίνονται τα τυπικά από την πλευρά του διευθυντή ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις. Γιατί όταν πηγαίνει ο καινούργιος διευθυντής σε μία σχολική κοινότητα, υπάρχουν οι παλιότεροι που λένε εμείς το κάναμε έτσι μέχρι χθες. Ποιος είσαι εσύ που θα μας πεις πώς θα το κάνουμε; Και φυσικά μετά από ένα χρόνο αυτή η σχέση καταλήγει στα δικαστήρια.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Θα μπορούσε να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μην καταλήξει στα δικαστήρια;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Η σχολική κοινότητα είναι συγκεκριμένη, με βάση το πλαίσιο των καθηκόντων, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι. Ανώτατο όργανο σε κάθε σχολείο είναι ο σύλλογος διδασκόντων που αυτός αποφασίζει. Πολλοί συνάδελφοι δεν το ξέρουν αυτό ή δεν θέλουν να το ξέρουν και αυτό που πρέπει να ξέρουμε όλοι μας σε μία σχολική κοινότητα είναι ότι, ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη των αποφάσεων, ο διευθυντής έχει μόνο εκτελεστικό ρόλο και ρόλο ευθύνης, είναι ο υπεύθυνος μεταξύ ίσων. Αυτός είναι ο ρόλος του διευθυντή, όποιος έχει διαφορετική άποψη επ' αυτού, νομίζω ότι είναι σε λάθος χώρο και καλά θα έκανε να αποχωρίσει. Τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται κατόπιν πειθαρχικών ή δικαστικών αποφάσεων. Κι αυτό είναι το πιο τραγικό για μία σχολική κοινότητα, να απασχολούνται πάρα πολύ οι εισαγγελείς ανηλίκων και οι εισαγγελίες γενικότερα, με υποθέσεις εκπαιδευτικής κοινότητας που θα μπορούσαν να λυθούν, όπως είπαν προηγουμένως οι συνάδελφοι, μέσα στη σχολική κοινότητα. Δυστυχώς είμαστε περιχαρακωμένοι στο ωράριο και δύσκολα δαπανούμε χρόνο στο να βρισκόμαστε μεταξύ μας. Αν δείτε σχολικές κοινότητες όπου γίνονται συνεδριάσεις της τάξης των τεσσάρων και πέντε ωρών εκεί δεν υπάρχουν προβλήματα. Εκεί που υπάρχουν προβλήματα είναι εκεί που οι συνεδριάσεις είναι πεντάλεπτου, διαλλείματος ή σε κάποιο πιθανό κενό, όπου πολλοί συνάδελφοι καλά καλά δεν γνωρίζονται και αυτό έχει συνέπειες και στη σχέση με τα παιδιά και στη σχέση με τους γονείς και στη μεταξύ τους σχέση.

Ερώτηση: *Έχετε δει να γίνονται συγκρούσεις που να αφορούν τη διαφορετικότητα; Έχετε παρατηρήσει εάν το φύλο, η κοινωνική ή η πολιτισμική προέλευση των μαθητών ή ακόμη και η επίδοση παίζει ρόλο στην εκδήλωση των συγκρούσεων;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6 Συγκρούσεις στο σχολείο δημιουργούν μαθητές από οικογενειακά πλαίσια προβληματικά. Είναι τα παιδιά που συνήθως δημιουργούν συγκρούσεις στο

σχολείο. Που είναι δύσκολο να τα διαχειριστείς γιατί δεν μπορείς να έχεις από τους γονείς μια συγκεκριμένη σταθερή συμπαράσταση στην επίλυση του προβλήματος. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών είναι πολυποίκιλες. Έχουν να κάνουν με τον τρόπο που μεγαλώνουν τα τελευταία χρόνια. Μεγαλώνουν μέσα από βιντεοπαιχνίδια που εκπαιδεύουν τους νέους στη βία, στη χρήση βίας και στο ότι η βία είναι μία καθημερινότητα. Άρα λοιπόν τα παιδιά και οι νέοι αυτή τη στιγμή είναι εκπαιδευμένοι να ζουν και να βιώνουν τη βία. Θεωρούν ότι αυτό μπορούν να το εφαρμόζουν σε μία κοινότητα, όπως είναι το σχολείο. Ιδιαίτερα τα περισσότερα φαινόμενα συμβαίνουν στα κενά και στα διαλείμματα. Περισσότερες συγκρούσεις μαθητών συμβαίνουν σε αυτούς τους τομείς.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2 όσον αφορά τους γονείς υπάρχουν οι γονείς που θέλουν να εξουσιάζουν το σχολείο, από την αρχή που έρχονται σε επαφή με το σχολείο και υπάρχουν οι γονείς ,οι περισσότεροι, που θέλουν να έχουν καλή συνεργασία με το σχολείο.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Πως είναι η επικοινωνία σας με τους γονείς αυτών των παιδιών;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Ναι. Σε αρκετές περιπτώσεις παιδιά τα οποία έκαναν συχνά απουσίες, όταν ερχόταν ενοχλούσαν. Ήταν παιδιά σχεδόν οριακά, είχαν συνείδηση αυτού που έκαναν, ήθελαν να δημιουργήσουν προβλήματα και ήταν από αποδιοργανωμένες οικογένειες ή οικογένειες προβληματικές. Γινόταν γνωστό επειδή τους έβλεπε κοινωνική λειτουργός και ψυχολόγος και ενημέρωναν για την κατάσταση της οικογένειας ότι ήταν αδύνατη η συνεργασία.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Από την δική μου εμπειρία το δικό μου σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζομαι είναι το χειρότερο από άποψη γονέων. Έχουν στείλει άπειρα εξώδικα, άπειρες καταγγελίες στη διεύθυνση και σε διάφορους φορείς του κράτους, χωρίς λόγο. Πέρασα ΕΔΕ χωρίς λόγο. Δεν είχαν να προσάψουν κάτι. Ήταν όλα αόριστα. Η διεύθυνση είναι γνώστης συντάσσεται μαζί μας, έχει πρόβλημα και η διεύθυνση με αυτό το ζήτημα. Οι γονείς έχουν τρομερό πρόβλημα, πρέπει να το δούμε με κατανόηση. Όταν έρθει η στιγμή τα παιδιά να αφήσουν το σχολείο, εκεί αρχίζει και δημιουργείται το πρόβλημα δεν ξέρουν που θα τα πάνε. Η δική μας η βαθμίδα είναι από τις τελευταίες, επαγγελματικής κατάρτισης, έχουν φορτώσει εδώ το πρόβλημα δεν ξέρουν που να το ακουμπήσουν.

ΕΡΩΤΗΣΗ: αναφέρεστε σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τα σχολεία ειδικής αγωγής, θεωρείτε ότι ο ρόλος τους είναι βοηθητικός σε αυτά τα θέματα;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6 Την τελευταία σύγκρουση που μπορώ να αναφέρω είναι μεταξύ ρόλων. Επειδή μπαίνουμε μέσα στο σχολείο χωρίς να μας εκπαιδεύσει κανένας για το πώς δεχόμαστε την παράλληλη στήριξη. Κανένας δεν μας έχει εκπαιδεύσει, ποιος είναι ο ρόλος του ψυχολόγου, του νοσηλευτή, του βοηθού, και του κοινωνικού λειτουργού απέναντι στον εκπαιδευτικό. Όλοι μπαίνουμε μέσα στα βαθιά και μας λένε βρες σωσίβιο και κολύμπα. Μπορεί να δουλέψει 10 και πλέον χρόνια ως αναπληρωτής και μετά θα περάσει σεμινάρια επιμόρφωσης ως εκπαιδευτικός, όταν διορίζεται. Μπαίνει σε μια σχολική κοινότητα χωρίς να ξέρει πως να συνεργαστεί. ως εκπαιδευτικός χωρίς να του πει κανένας πως τι κάνει όταν μπαίνει στο τμήμα ένταξης χωρίς να του πει κανένας τίποτα τελείως ενισχυτική χωρίς να του πει κανένας πως το κάνει και μπαίνει μέσα σε μία σχολική κοινότητα χωρίς να έχει ούτε μία ώρα επιμόρφωση για το πώς μπορεί να συνεργαστεί με όλους τους παράγοντες μιας σχολικής κοινότητας. Θεωρώ ότι όλοι μπαίνουν στην εκπαίδευση γιατί έχουν τη διάθεση και την όρεξη να ασχοληθούν με ίσως το καλύτερο επάγγελμα που υπάρχει, της κοινωνικής παροχής και προσφοράς προς την κοινότητα. Άρα λοιπόν ξεκινούν από μία θετική βάση. Από κει και πέρα μπορούμε να αναγνωρίσουμε συγκρούσεις με δύο βασικές αιτίες: Ή είναι οργανικής φύσης δηλαδή το ότι μπορεί για κάποιους ανθρώπους να προκύψουν νευρολογικά ή άλλης φύσεως προβλήματα ή προβλήματα υγείας τα οποία δημιουργούν κακές σχέσεις με τους διπλανούς και υπάρχουν τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της συνύπαρξης δηλαδή τα ανθρώπινα προβλήματα από την καθημερινότητα σχέσεων. Σχετικά με τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών. στις συγκρούσεις αυτές υπάρχουν από τους μαθητές προς καθηγητές, οι οποίοι μαθητές πολλές φορές, είτε για λόγους απουσίας, είτε για λόγους διαφορετικούς που θέλουν να βγουν έξω αλλά να μην ληφθεί υπόψη, μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση με τον καθηγητή όπως είναι αυτά που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, τα οποία είναι καθαρά εκβιαστικά. υπάρχουν βέβαια και πολλές φορές οι συγκρούσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών που έχουν σαν βάση τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών τις, ίσως μερικές φορές υπερβολικές απέναντι στους μαθητές. Δηλαδή όταν δεν αναγνωρίζουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, πολλές φορές θέλουμε να επιβάλλουμε τις δικές μας αρχές και τους δικούς μας κανόνες στους μαθητές, που δεν πιστεύουν και δεν μπορούν να ακολουθήσουν αυτό το οποίο εμείς θέλουμε να ισχύει.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Τι προτείνεται για να λυθούν αυτά τα θέματα με πιο εποικοδομητικό τρόπο;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: αφορά το σχολικό κλίμα και την συνεργασία. Δεν μας έχει εκπαιδεύσει κανείς πως να συνεργαζόμαστε. Κανένας δεν μας έχει εκπαιδεύσει πως να αξιολογήσουμε έναν μαθητή. Κανένας δεν μας έχει εκπαιδεύσει πριν ξεκινήσουμε στο ποια θα είναι η σχέση μας και στο πόσο θα λειτουργήσει αυτή η σχέση. Πάμε με ότι προηγούμενα έχει ο καθένας. Είναι ακριβώς σαν το ρόλο του γονέα. Κανένας δε σε έχει εκπαιδεύσει αλλά πρέπει να τον κάνεις κάποια στιγμή, κάτι ανάλογο γίνεται και στην εκπαίδευση. Επειδή πήρες έναν τίτλο και μια παιδαγωγική επάρκεια κάνεις τον καθηγητή ή τον δάσκαλο. Ποιος σε εκπαίδευσε γι' αυτό; Κανένας. Ποιος σε έμαθε πως θα αξιολογείς τον μαθητή; Κανένας. Ποιος σου έμαθε πως θα συνεργάζεσαι; Κανένας. Ποιος το κάνει στην πορεία του, μέσα στα 30-35 χρόνια; Κανένας. Ποιοι επιμορφώνονται; Αυτοί που επιλέγουν το απόγευμά τους ή το Σαββατοκύριακο να το διαθέσουν για να επιμορφωθούν. Οι άλλοι που ίσως το έχουν περισσότερο ανάγκη, δεν το κάνουν ποτέ.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Ο σύλλογος διδασκόντων, από μόνος του, είναι ένα εργαλείο που μπορεί να φέρει λύσεις στα προβλήματα συγκρούσεων στο σχολείο; Δηλαδή μια εταιρεία κάνει ένα κάρτεξ, κάθε 15 μέρες όπου αναφέρονται τα προβλήματα, ο καθένας τοποθετείται και δίνονται λύσεις, γιατί βρίσκονται πολύ συχνά, αφιερώνουν μία μέρα της εβδομάδας κάνοντας αυτό. Αν στο σχολείο γινόταν αυτό; Στο σχολείο υπάρχει προθυμία από τους εκπαιδευτικούς να βρεθούν εκτός ωραρίου και να καθίσουν να μιλήσουν για τη δουλειά τους, για τα προβλήματά τους;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Ήμουν σε ένα σχολείο πέρυσι, που ο διευθυντής είχε την άποψη ότι κάθε εβδομάδα έπρεπε να καθόμαστε με τη λήξη του σχολικού ωραρίου και να συζητάμε θέματα και προβλήματα που προκύπτανε. Σας πληροφορώ ότι, τις περισσότερες φορές, φεύγαμε μαλωμένοι από κει, παρά λύνοντας θέματα που μπορούσαν να προκύψουν και να λυθούν εκεί. Ο καθένας έβγαζε τα εσώψυχα του (με χτύπησε εκείνο το παιδί με έκανε ο άλλος και δεν κάνατε τίποτα και φταίει η ψυχολόγος και φταίει η κοινωνική λειτουργός και δεν πήρατε τηλέφωνο στους γονείς για να τρέξουν να το μαζέψουν και δεν είναι πολιτική αυτή που ασκείτε) και φεύγαμε χειρότερα από ότι μαζευτήκαμε.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Συμφωνώ με αυτό που είπε το νούμερο 6, ο σύλλογος είναι το Α και το Ω του σχολείου, μπορεί να σβήσει οποιαδήποτε σύγκρουση μέσα στο σχολείο.

Ωστε να μην προχωρήσει παραπέρα. Αλλά ποιοι αποτελούν το σύλλογο; Οι καθηγητές και ένας διευθυντής. Σαν ορχήστρα είναι, ένας ενορχηστρωτής και τα όργανα. Εάν ο ενορχηστρωτής δεν είναι καλός και τα όργανα από κάτω δεν είναι καλά. Πρέπει να υπάρχει ένας συσχετισμός και, πάλι θα επιμείνω, στον χαρακτήρα και στον επαγγελματισμό.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Εγώ θα συμφωνήσω με το νούμερο 6 και με το νούμερο 2. Στο φετινό σχολείο μου, μερικοί χρησιμοποιούν τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για να μαλώσουμε, για να συγκρουσθούν (για να βγάλουν από μέσα τους θυμό). (Είμαι σε ΕΠΑΛ και έχω παρατηρήσει κόντρα μεταξύ φιλόλογων και εκπαιδευτικών ειδικότητας ή μαθηματικών με φιλόλογους. Είναι μια ομάδα φιλόλογων που όταν μιλάνε έχουν επιθετική συμπεριφορά. Είναι σίγουροι ότι έχουν βρει το νήμα της εκπαίδευσης από που ξεκινάει και που τελειώνει. Θεωρούν ότι είναι άριστοι σε όλα. Για παράδειγμα για τη σχολική βία, μία φιλόλογος εμπνεύστηκε να κάνει 10 δικές της ερωτήσεις που θα πρέπει να τις μοιράσουμε για να απαντήσουν οι μαθητές. Οι καθηγητές πληροφορικής και μαθηματικών συμφώνησαν να μοιράσουν το ερωτηματολόγιο, αλλά ρωτούσαν για ποιο λόγο, δεν πρέπει να πάρουμε αποτελέσματα;)

ΕΡΩΤΗΣΗ: *ποια είναι τα συναισθήματα σας καθώς εκδηλώνεται η σύγκρουση;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Ναι πριν εκδηλωθεί η σύγκρουση πηγαδάκι από δω, πηγαδάκι από κει,(φαίνεται). Οργανώνουν ένα σχέδιο δράσης και μετά σε μία συνέλευση του συλλόγου που θα καλέσουν αυτοί, είτε ο διευθυντής θέλει να γίνονται αυτά κάθε εβδομάδα. Θα συγκρουστούν και μετά εκεί θα γίνει το ξέσπασμα, αλλά και αφού τελειώσει όλο αυτό, πάλι υπάρχουν συναισθήματα. Αρχίζουν να συζητάνε πάλι και εκτός σχολείου για το τι έγινε.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Και μπορούμε και δεν μπορούμε σαν σύλλογος να το διαχειριστούμε. Υπάρχουν φάσεις που υπάρχει έντονο κλίμα, για οποιονδήποτε λόγο, σε όλες τις ομάδες που κινούνται μέσα στο σχολείο. Αλλά και πολλές φορές υπάρχουν πολύ μεγάλες συγκρούσεις από ξαφνικά καθημερινά γεγονότα, τα οποία μπορούν να γίνουν ανεξέλεγκτα κάποια στιγμή.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Πιστεύετε ότι κάποια από αυτά, υπάρχει λόγος που βγαίνουν μέσα στο σχολείο;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Όταν σε ένα σχολείο κινούνται πάνω από 20-30 άτομα ναι και αυτό ισχύει. Μπορεί να υπάρχουν αλλά και μπορεί εκείνη στιγμή να δημιουργηθεί κάτι. Από κάτι που είπε κάποιος, από κάτι που έγινε εκείνη τη στιγμή.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: επηρεάζει πολύ η ποιότητα του χαρακτήρα, της προσωπικότητας. Επίσης θεωρώ ότι η οικονομική κρίση έχει επιδεινώσει την κατάσταση γιατί ο καθένας από το σπίτι του κουβαλάει περισσότερα προβλήματα. Τα οποία δυστυχώς τα μεταβιβάζει στο σχολικό περιβάλλον και δυσκολεύεται να διαχειριστεί τα προβλήματα τα εγγενή που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον επηρεαζόμενος από άλλους παράγοντες.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Νομίζω η κρίση λειτούργησε μεγεθυντικά πάνω σε αυτό, είναι η ατομοκεντρικότητα, είναι μια ατομοκεντρική κοινωνία πια. Στα πλαίσια αυτά ο καθένας διασφαλίζει απλά και μόνο τα δικά του συμφέροντα. Έτσι λειτουργούμε και στο χώρο της δουλειάς μας. Αυτό όμως επισύρει σίγουρα συγκρούσεις. Όταν δεν παίρνεις υπόψη σου και την κατάσταση του άλλου, τις συνθήκες με τις οποίες ζει ο άλλος και τα λοιπά, το πολύ απλό, από κει και πέρα νομίζω ότι... Δηλαδή εγώ θεωρώ ότι επιδείνωσε την κατάσταση και κυρίως επιδείνωσε γιατί είναι πολύ ατομοκεντρική πλέον η κοινωνία. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό που πιστεύω ότι, σ' αυτό έχουμε γαλουχηθεί. Να κοιτάμε μόνο τον εαυτό μας.

ΕΡΩΤΗΣΗ: έχει γίνει κάποιου είδους επιμόρφωση στα σχολεία σας με θέμα τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων; Θα ήταν θετικό; ;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Σε εμάς έχει γίνει επιμόρφωση στο παρελθόν, ήταν και αρκετές ώρες. Ήταν νομίζω 50-60 ώρες, αρκετές για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ο ίδιος, ο ΟΑΕΔ, το οργάνωσε. Είχε ένα αποτέλεσμα. Υπήρξαν αντιδράσεις από τους συναδέλφους, η μετακίνηση ήταν δύσκολη (γιατί ήταν μακριά από το κέντρο της πόλης, το μέρος που γινόταν η επιμόρφωση). Πιστεύω ότι υπήρχε ένα θετικό αποτέλεσμα και το ωραίο σε αυτές τις περιπτώσεις είναι οι ζυμώσεις που γίνονται.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Είχε κομμάτια βιωματικά;

Είχε κομμάτια βιωματικά, είχε και θεωρητικά, τα οποία ήταν λίγο βαρετά και λίγο κουραστικά. Ειδικά για κάποιους, οι οποίοι έχουν περάσει από πολλές επιμορφώσεις και σπουδές. Αλλά κυρίως εκεί άτυπα, υπάρχει μια ώσμωση που κάνει καλό. Υπήρχαν δύο groups συναντήμασταν εκεί, συζητούσαμε και οι απόψεις λίγο αμβλύθηκαν, οι

συγκρουσιακές αντιλήψεις λίγο αμβλύθηκαν. Αυτό το αποτέλεσμα νομίζω ότι μετράει πολύ. Πιο πολύ ίσως από τη μεταφορά γνώσης.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Κατά την άποψη μου, όσον αφορά στην διαχείριση των συγκρούσεων, παίζει μεγάλο ρόλο η πρόληψη. Στο κομμάτι της πρόβλεψης, κυρίαρχο ρόλο παίζει ο διευθυντής. Κατά πόσο είναι ενημερωμένος, εκπαιδευμένος και ευαισθητοποιημένος. Κατά πόσο έχει τεταμένες τις αισθήσεις του, ούτως ώστε, να αισθανθεί τότε πάει να δημιουργηθεί μία σύγκρουση. Με τις κατάλληλες παρεμβατικές κινήσεις που θα κάνει, να την αποσβήσει ή να την εκτονώσει ελεγχόμενα. Μερικές φορές μία μικρή εκτόνωση της σύγκρουσης, αλλά ελεγχόμενη, να γίνει με σκοπό να αποφευχθεί μία μεγαλύτερη, μία καταστροφική σύγκρουση, η οποία θα φέρει όλη την σχολική μονάδα σε δυσλειτουργία. Δεν θα μπορεί να εκπληρώσει τους σκοπούς και τους στόχους της ύπαρξής της, αυτό για μένα είναι καταστροφή. Ενώ η ελεγχόμενη εκτόνωση μιας σύγκρουσης, από τη στιγμή που δεν μπορείς να την αποφύγεις, την αφήνεις να εκδηλωθεί, αλλά την ελέγχεις, στο πόσο θα ανέβει η ένταση της.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Τελικά από την εμπειρία σας βρίσκεται, ότι είναι και καλό να γίνονται συγκρούσεις μέσα στο σχολείο;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Η σύγκρουση δεν είναι πάντα κακή. Υπάρχουν και οι δημιουργικές συγκρούσεις. Αυτές σου δίνουν το ερέθισμα, σε κρατάνε σε εγρήγορση και σου δίνουν και το έναυσμα να συνεχίσεις να πράττεις ένα έργο, σε βγάζουν ας πούμε από μία αδράνεια. Αυτής της μορφής οι συγκρούσεις είναι χρήσιμες.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Αναφερθήκατε στο ρόλο του διευθυντή και στο ότι η πρόληψη είναι σημαντικό να προηγείται. Άλλα μέτρα πρόληψης θα λέγατε ότι υπάρχουν;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Ο διάλογος και η εμφάνιση των συγκρούσεων, όχι το κρύψιμο κάτω από το χαλί που γίνεται πολλές φορές. Σε πολλές περιπτώσεις οι συγκρούσεις μένουν σε ένα μικρό αριθμό, δηλαδή, των άμεσα ενδιαφερόμενων της σύγκρουσης, είναι σε ένα γραφείο των διευθυντών. Πρέπει να συζητιέται η σύγκρουση, να φαίνεται αυτό, για να μη ξαναδημιουργεί σύγκρουση ή οποιαδήποτε άλλη. Αυτό πάλι βέβαια είναι αυτό που είπε το Νο 6, ότι ο σύλλογος και στα σχολεία πρέπει να είναι το νούμερο ένα. Να το συνειδητοποιήσουν όλοι, πρέπει να τους ενημερώσει κάποιος ότι είναι το νούμερο ένα. Όταν έρχονται οι καινούργιοι, πρέπει να υπάρχει μία συνεχής ενημέρωση, μια συνεχής ανατροφοδότηση. Γιατί το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός, πρέπει να υπάρχει αυτό και να συζητιούνται οι συγκρούσεις συνέχεια.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Πάρα πολλές αιτίες συγκρούσεων, κατά την άποψη μου, οφείλονται σε πράγματα τα οποία δεν τα καλύπτει η νομοθεσία. Ή δεν είναι ξεκάθαρη η νομοθεσία ή δεν τα καλύπτει, υπάρχει ένα κενό του νομοθέτη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, εάν η σχολική μονάδα έχει προβλέψει να κάνει ένα εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, όπου η ίδια η μονάδα θα καλύψει με μία δικιά της νομοθεσία, τις δικές της ανάγκες, δηλαδή καλύπτει την κουλτούρα, την φιλοσοφία της μονάδας. Και όταν στην αρχή της χρονιάς όλοι, όλος ο σύλλογος θα καθίσει, θα συζητήσουν κάποια πράγματα και θα τα συμφωνήσουν, αυτός είναι ένας παράγοντας που θα προλάβει πάρα πολλές συγκρούσεις. Στην πορεία οι περισσότερες συγκρούσεις, συμβαίνουν γιατί δεν έχει γίνει κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το τι θα έπρεπε να κάνουν και μέχρι που είναι τα όρια τους. Δηλαδή όταν κάποιος ξεπερνάει τα όρια ή μπαίνει στα όρια του άλλου, τότε αρχίζουν οι συγκρούσεις. Εάν υπάρχει ένας εσωτερικός κανονισμός, που θα λέει, ποιος κάνει, τι, πότε και γιατί, ευθύς εξαρχής, είναι ξεκάθαρα τα πράγματα και το έργο του διευθυντή θα είναι πιο εύκολο. Γιατί σου λέει εμείς τα συμφωνήσαμε από την αρχή. Άρα όταν μία συμπεριφορά κριθεί, ότι δεν είναι αρμόζουσα, τότε και ο συνάδελφος φροντίζει, είτε να μην την εκδηλώσει, είτε να μπει στη θέση του, χωρίς να υπάρξει κάποια ζημιά. Ούτε θα πληγωθεί ο εγωισμός του, ούτε θα δημιουργηθούν κάποια άλλα προβλήματα και εντάσεις με τους άλλους.

ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΗ : Είναι η κατάσταση που λέμε τα πράγματα γίνονται έτσι εδώ.

No 1: Όχι δογματικά όμως...όχι δογματικά

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Είναι το αντίστοιχο με το συμβόλαιο της τάξης που κάνει ο δάσκαλος ή ο καθηγητής στην αρχή της χρονιάς που συμφωνεί με τους μαθητές, τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Είναι κάτι αντίστοιχο και ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων και σχέση διευθυντή με σύλλογο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Και εγώ συμφωνώ ότι, ο κάθε ένας πρέπει να έχει τον ρόλο του στη σχολική μονάδα και να σέβεται το ρόλο του άλλου, να μην ξεπερνάει τα όρια του. Γιατί μου έχει τύχει και αυτό. (Ας πούμε να μου πει κάποιος ότι δεν γίνεται εσύ να βάλεις καλύτερο βαθμό από το δικό μου. Να είμαι εγώ υποχρεωμένη να βάλω σχετικό βαθμό, με αυτόν. Και δεν το έχει κάνει μόνο σε μένα, εκμεταλλεύεται την εξουσία του γιατί έχει κάποια θέση λέει ότι θα βάλετε πάνω κάτω τον ίδιο βαθμό με μένα, δεν γίνεται να βάλετε άλλο). Θα επιμείνω και εγώ ότι από τη στιγμή που υπάρχουν πλέον και μεταπτυχιακά στη διοίκηση σχολικών μονάδων, διευθυντές να γίνονται άνθρωποι

που έχουν εμπειρία αλλά και έχουν εκπαιδευτεί. Γιατί έχω δει ότι οι άνθρωποι που δεν έχουνε προσόντα και έχουν γίνει διευθυντές, δεν διοικούν δίκαια μια σχολική μονάδα και δημιουργούνται πολλές συγκρούσεις και το έχω δει αυτό. Ψηφίσαμε τον διευθυντή και βγήκε διευθυντής που είχε μόνο το πτυχίο του. Μετά επίσης θα επιμείνω πάρα πολύ οι διευθύνσεις, θα πρέπει να τοποθετούν εγκαίρως τους εκπαιδευτικούς, να πηγαίνουν στο σχολείο τους από το Σεπτέμβριο και το πρόγραμμα πάνω κάτω να έχει διαμορφωθεί μέχρι το Σεπτέμβριο. Είμαι σε ένα σχολείο που ακόμα αλλάζει το πρόγραμμα και όχι μόνο το πρόγραμμα, αλλάζουν και οι αίθουσες όλα αλλάζουν ...Ναι δηλαδή μην πάμε να οργανώσουμε στο κατώτερο επίπεδο κάτι που δεν είναι οργανωμένο από υψηλότερη θέση.

Νο 3: Να μην το στοχοποιήσουμε. Σε αυτές τις περιπτώσεις των συγκρούσεων καλώς ή κακώς ο διευθυντής είναι ο τοίχος. Πάντα καταλήγουμε στο διευθυντή σε ένα σχολείο γιατί αυτός είναι η αρχή αλλά και ο σύλλογος, αν υπάρχει όλη η οργάνωση από την αρχή αυτά που είπαμε όλοι, η επιμόρφωση κ.τ.λ. Επειδή δεν γίνονται αυτά και οι συγκρούσεις συνεχίζουν να υπάρχουν. Είναι ένα ζήτημα οι συγκρούσεις στα σχολεία, πάρα πολύ μεγάλο ζήτημα. Και πρέπει ίσως κάποια στιγμή, που δεν το δέχομαι και πολύ, να υπάρξει αυτό το καταστατικό του σχολείου, ο κανονισμός του σχολείου, όπως κάνουν κανονισμό για τους μαθητές, πάντα όμως μέσα από διάλογο με όλες τις πλευρές.

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Το αξιακό σύστημα παίζει ρόλο στην εκδήλωση των συγκρούσεων;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Κυρίως το αξιακό σύστημα. Αυτό είναι η μεγαλύτερη έλλειψη. Εγώ θεωρώ ότι το μεγάλο έλλειμμα είναι ότι έχουμε έλλειμμα κοινωνικής συμμόρφωσης, κοινωνικής συμπεριφοράς. Υπάρχει έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς, δεν υπάρχει κοινωνική αγωγή. Δεν ξέρουμε να συμπεριφερόμαστε ο ένας στον άλλον. Δεν μπορεί να κάνει τίποτα πραγματικά ένας διευθυντής ή ακόμη και σε επίπεδο διοίκησης, δεν μπορεί να κάνει τίποτα αν έχει άτομα τα οποία δεν έχουν μάθει να συμπεριφέρονται κοινωνικά. Όπως ακριβώς οδηγούμε στο δρόμο και υπάρχει ο κοκ, ποιος τον σέβεται; Και να μπει ο κανόνας, συμφωνώ με τους συναδέλφους, ποιος θα τον σεβαστεί; Εκεί είναι το έλλειμμα και δυστυχώς κάνουμε ένα έργο που αυτό μεταφέρεται και προς τα κάτω στα παιδιά, το πρόβλημά μας είναι και δικό τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: *Λέτε δηλαδή ότι λειτουργούμε οι εκπαιδευτικοί και σαν πρότυπα προς τους μαθητές μας, οπότε αναλόγως πράττουν και αυτοί.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Εγώ θεωρώ ότι έχουμε χάσει τις αξίες που είχαμε πριν από κάποια χρόνια. Γενικότερα σαν άνθρωποι, ειδικότερα σαν εκπαιδευτικοί, σαν παιδιά, σαν γονείς, για αυτό και αντιμετωπίζουμε όλα αυτά τα προβλήματα. Το βλέπω από την καθημερινή μας ζωή. Στην καθημερινότητά του ο καθένας από τον τρόπο που κυκλοφορεί, που περπατά, που συμπεριφέρεται, που συναναστρέφεται. Όλα αυτά αντανακλώνται μέσα στο σχολείο, στη συμπεριφορά μας προς τους συναδέλφους και των παιδιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και τους γονιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Και σε όλο αυτό έχει πάρα πολύ μεγάλη βαρύτητα το αξιακό σύστημα του καθενός και πόσο έχει εκπέσει αυτό.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4: Πιστεύω ότι οι διαφορετικές αξίες που μπορεί να έχουν δύο άτομα είναι λόγω σύγκρουσης. Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να θεωρεί πολύ μεγάλη αξία τη μετάδοση της γνώσης μόνο. (Είμαι εδώ για να διδάξω μαθηματικά. Εδώ ήρθα για να διδάξω μαθηματικά, έχουν περάσει πολλά παιδιά στο πανεπιστήμιο επειδή τους έβαλα στην αρχή 5, τους ταρακούνησα και στο ΕΠΑΛ τελικά άρχισαν να διαβάζουν και πήγαν και στο πανεπιστήμιο. Τι παιδαγωγικά, εγώ δεν ξέρω από παιδαγωγικά, εγώ ήρθα να διδάξω μαθηματικά). Δεν εμπλέκεται καθόλου συναισθηματικά, για αυτόν δεν έχει αξία, το πώς θα συμπεριφερθεί σε ένα παιδί. Άρα δεν θα έρθει σε σύγκρουση με κάποιον άλλον που έχει αυτή την αξία;

ΕΡΩΤΗΣΗ- ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΗ: *Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας δεν έχετε παιδαγωγική επάρκεια. Κρίνετε αυτό ότι αυτό είναι έλλειμμα;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Αυτό που κατάλαβα από όλους είναι ότι το βασικό αίτιο, στο ότι δεν μπορούμε πολλές φορές, να αντιμετωπίσουμε τις συγκρούσεις είναι γιατί δεν έχουμε εκπαιδευτεί. Αυτό προσπαθούμε να μάθουμε όσοι ασχολούμαστε με ημερίδες και σεμινάρια. Προσπαθούμε να εκπαιδευτούμε, όσοι ασχολούμαστε με την ομαδοσυνεργατική στην τάξη, να εκπαιδευσουμε τους μαθητές μας πώς θα συνεργάζονται. Αλλά ποτέ δεν ασχοληθήκαμε για το πώς θα συνεργαστούμε μεταξύ μας. Στο πώς θα συνεργαστούμε με τους γονείς και το πώς θα συνεργαστούμε με τη σχολική κοινότητα. Άρα λοιπόν βασική αιτία στην έλλειψη δυνατότητας αντιμετώπισης και λύσης πολλών προβλημάτων στις συγκρουσιακές σχέσεις που υπάρχουν στην κοινότητα. Λογικό είναι να υπάρχουν, δεν μπορούμε να τις μηδενίσουμε, θα υπάρχουν και είπαν προηγουμένως οι συνάδελφοι ότι πολλές φορές μπορείς να κερδίσεις από τη σύγκρουση. Η ουσία είναι όμως να μάθουμε, να εκπαιδευτούμε, υποχρεωτικά όλοι, πώς να συνεργαζόμαστε. Στο ποιος είναι ο ρόλος

του καθένα, γιατί αναφέρθηκε προηγουμένως ότι αν δεν ξέρω ότι κυρίαρχος ρόλος είναι ο σύλλογος, πολλές φορές σκύβω το κεφάλι και δέχομαι αυτό που λέει κάποιος. Άρα λοιπόν το πρώτιστο για μένα σε οποιαδήποτε διαχείριση σύγκρουσης είναι η συνεργασία. Πρώτα να μάθουμε πώς να συνεργαζόμαστε όλοι.

ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΗ Υπάρχουν πολλά προγράμματα παρεμβατικά.. Έχετε χρησιμοποιήσει εσείς στα σχολεία σας, για τους μαθητές σας τέτοιου είδους προγράμματα; Έχετε κάποια εμπειρία σχετική;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6: Αν μου επιτρέπεται να πω ότι το πρόβλημα ξεκινάει από ένα σημείο. Αν ασχολείσαι με την ειδική αγωγή. Αν ασχολείσαι με μία μορφή σχολείου, που θέλει σίγουρα περισσότερη συνεργασία και ποιοτική συνεργασία από όλους με όλους και δεν έχεις τη δυνατότητα μια-δυο μέρες το μήνα να κάθεται και να συζητάς όλοι οι εμπλεκόμενοι μεταξύ τους. Και αυτό γίνεται ίσως αποσπασματικά όπως άκουσα σε κάποιο σχολείο για μία δύο ώρες ή για μισή ώρα όπου ουσιαστικά πιο πολύ εκτονωνόμαστε αντί να συνεργαζόμαστε. Ουσιαστικά δεν υπάρχει ελπίδα, αν δεν συμμετέχουμε όλοι, οι λίγοι δεν μπορούν να φέρουν το αποτέλεσμα γιατί υπάρχουν και αυτοί που έρχονται αρνητικά διακείμενοι. Όταν λοιπόν δεν έχω μάθει πώς να συνεργάζομαι, ίσως δεν θέλω να συνεργάζομαι και ίσως δεν θέλω να συμμετέχω, και να κάνω μόνο τα άκρως απαραίτητα, δεν μπορώ να συμμετέχω στη λύση. Άρα θα είμαι έξω από τη λύση. Και αυτό έχει τις συνέπειες της καθημερινότητας.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: Οι μεγαλύτεροι μπήκαμε στην εκπαίδευση με ένα πτυχίο και κάπου πορευτήκαμε και μόνοι μας ανοίξαμε δρόμους. Βλέπω όμως ότι η καινούρια γενιά εκπαιδευτικών, που έρχεται τώρα, έρχεται παραφορτωμένη με πάρα πολλά ακαδημαϊκά προσόντα. Και δεν έρχεται με πάρα πολλά παιδαγωγικά προσόντα. Έρχονται με τον αέρα του επιστήμονα. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχει στους καινούργιους οπωσδήποτε επιμόρφωση της διαχείρισης των πάντων μέσα στο σχολείο. Για μένα αυτό το μελλοντικό είναι αυτό που πρέπει να γίνει.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Πιστεύω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει μία τέτοια κατάσταση γιατί και οι επιμορφώσεις και όλα αυτά καλά είναι αλλά είναι λίγο δύσκολα και για να το οργανώσεις. Και το mentoring είναι κάτι που θα μπορούσε να δώσει μία λύση. Να υπάρχει δηλαδή ένας καθοδηγητής μέντορας, ο οποίος θα αναλάβει ένα νεότερο να του βάλει, να του δώσει ένα πλαίσιο στο οποίο θα κινείται. Στην Ελλάδα τώρα πήρε μία διάσταση και πιστεύω ότι είναι σωστό να γίνει αυτό, υπάρχουν και οι παλαιότεροι

αυτοί που έχουν και τα μεγαλύτερα προσόντα, αυτοί που έχουν αποδείξει και με τη δουλειά τους ότι μπορούν να καταφέρουν 5 πράγματα θα μπορούσαν να δώσουν 5 κατευθυντήριες γραμμές mentoring.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Θεωρητικά το mentoring, υπάρχει αυτή τη στιγμή με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου αλλά έτσι όπως γίνεται δεν επαρκεί. Στην ουσία έχουν θεσμοθετήσει το mentoring και δεν ακολουθείτε καθόλου, δεν γίνεται καθόλου. Αυτός ήταν ο ρόλος, για αυτό το θέσπισαν αλλά δεν μπορεί να υποστηρίξει όλες τις σχολικές δομές και όλες τις μονάδες. Γιατί όταν ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου θα έρθει μία φορά, δύο φορές, το πολύ τρεις φορές το χρόνο σε μία σχολική μονάδα δεν είναι αρκετός ο χρόνος για να κάνει δουλειά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: Έχω την εντύπωση, ότι, καλό θα είναι να μην τα περιμένουμε όλα από το υπουργείο. Παρόλο που είμαστε μεγαλύτεροι, μας δίνεται η δυνατότητα της δια βίου εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Έχουμε τη δυνατότητα να βελτιωθούμε, είτε μόνοι μας, είτε ...απ' τη στιγμή που δεν μας επιμορφώνει ο εργοδότης, για να είμαστε εμείς ανταγωνιστικοί και να είμαστε επίκαιροι με επικυρωποιημένες γνώσεις θα πρέπει αυτοβούλως να κινηθούμε εμείς.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5: Εγώ πιστεύω ότι τα προβλήματα χαρακτήρα και κακής αγωγής δεν λύνονται, εκατό επιμορφώσεις να περάσεις, εκατό πτυχία να πάρεις, δεν λύνονται. Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ δύσκολο, αυτά που έχουν εγκαθιδρυθεί σε μικρότερη ηλικία και προβλήματα που έχεις αποκομίσει από την οικογένεια, από κακές συμπεριφορές γονιών και τα λοιπά και ούτω καθεξής, δεν λύνονται ξαφνικά όταν θα είσαι στην παραγωγική σου ηλικία μεταξύ 30 και 50. Είναι πολύ δύσκολο να τα λύσεις. Και σε αυτό επιμένω. Παλιότερα, πήγαινε κάποιος και έπλαθε χαρακτήρα δίπλα σε έναν, μάθαινε ένα επάγγελμα, δεν μάθαινε μόνο την τέχνη, μάθαινε και τη συμπεριφορά. (Όταν πήγα να γίνω πωλητής την πρώτη φορά, αυτό που με διδάξανε δεν ήταν να πουλάω κάτι, ήταν πως θα συμπεριφερόμαι). Αυτό το να μάθεις στον άλλον πώς να συμπεριφέρεται γίνεται μόνο από άτομο σε άτομο. Δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει σε μια τέτοια αίθουσα. Γι αυτό επιμένω στο θεσμό της μαθητείας, του mentoring.

No 3: Θα συμφωνήσω απόλυτα με τον συνάδελφο. Και μάλιστα η επιμόρφωση, αυτά τα προγράμματα να μη γίνονται με ένα συντονιστή και με 10 σχολεία και άλλα άτομα. Να γίνονται μέσα στη σχολική μονάδα. Κάθε φορά με πρόγραμμα και να ξέρουμε. Εμείς εδώ δεν ξέρουμε ποιοι είναι οι συντονιστές μας. (θα γίνει την Πέμπτη το

απόγευμα για την ανατολική Θεσσαλονίκη εδώ, η Δυτική εδώ, όποιοι θέλουν, όποιοι δεν θέλουν όποιοι αν θα χάσουνε μάθημα είναι το πρωίπρέπει να γίνεται..)

ΕΡΩΤΗΣΗ : *θα 'θελα να φέρετε στο μυαλό σας μια σύγκρουση έντονη που ζήσατε στην εκπαιδευτική σας διαδρομή..... Νοιώθετε ότι με κάποιο τρόπο σας επηρεάζει σήμερα;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1: *Όντως μου είχε συμβεί κάτι πολύ άσχημο. Δεν μπορούσα να καταλάβω, από που ακριβώς προήλθε η κατάσταση αυτή, ποιος την δημιούργησε. Υπέθεσα ότι δημιουργήθηκε από κάπου, συγκρούστηκα με το ευρύτερο περιβάλλον, διέβαλλα και το διευθυντή ας πούμε, με πολύ αρνητικά συναισθήματα. Η φάση εκείνη, ήταν κυρίως απογοήτευση και αυτό με ακολουθεί ακόμη και σήμερα, αν και έχει συμβεί πριν από περίπου επτά χρόνια.*

ΕΡΩΤΗΣΗ: *Όταν λέτε σας ακολουθεί;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1 : *Έχω δημιουργήσει αντισώματα σε ορισμένα πράγματα. Αυτό μου δημιούργησε αντισώματα. Τώρα μόλις δω ότι υπάρχει στη δουλειά, (δεν μπορώ να εξηγήσω για λόγους χρόνου τι ακριβώς έγινε), μία κατάσταση που προσομοιάζει με εκείνη, διαπλοκή ή να στρώνουμε τα πράγματα κάτω από το χαλί με έναν τρόπο που μας βολεύει εμένα μου ανεβαίνουν οι διάβολοι στο κεφάλι. Είναι ένα αρνητικό συναίσθημα από την αρχή μέχρι το τέλος, θέλω να το αποβάλλω. Εκείνο που κάνω πλέον είναι να μην ασχολούμαι. Όταν βλέπω ότι η διαπλοκή δεν θα πάψει να υπάρχει δυστυχώς όταν υπάρχει αυτή, απλά προσπαθώ να μην πέσω πάνω της. Δεν θα αντέξω άλλη σύγκρουση.*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3: *Και εγώ έχω παρατηρήσει σε προσωπικές συγκρούσεις είναι ανάλογα και με το κλίμα του σχολείου. Όσο μεγαλώνουμε οι εκπαιδευτικοί, αρχίζουμε και δημιουργούμε άμυνες που τις δημιουργούμε τεχνητός, για να μπορέσουμε να διαχειριστούμε τη ζωή μας και αυτό πρέπει να δουλευτεί στους νέους. Και σε μένα έχει τύχει πάρα πολλές φορές, αλλά ήταν υποστηρικτικό το περιβάλλον. Σε δύσκολη προσωπική περίπτωση το σχολείο βοήθησε. Είμαι σε ένα σχολείο που δεν έχουμε μεγάλες συγκρούσεις. Δηλαδή υπάρχουν και θετικά, που μπορεί να στηρίξει το σχολείο τη σύγκρουση, αν είναι καλό το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου.*

ΕΡΩΤΗΣΗ : *Θέλει κάποιος να συμπληρώσει κάτι;*

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2: Εγώ δεν έχω προσωπικές εμπειρίες από έντονες συγκρούσεις. Ίσως γιατί το σχολείο από όπου πέρασα είχε μία πολύ καλή κουλτούρα και ένα θετικό μαθησιακό κλίμα. Ότι ξεκινούσε τελείωνε πολύ εύκολα και πολύ ανώδυνα μέσα στο σχολείο, με συζήτηση των ανθρώπων που πρόκυπτε το πρόβλημα, μεταξύ τους, με το διευθυντή με το σύλλογο και ως εκεί. Χωρίς κάτι τόσο κραυγαλέο και σοβαρό.

B2 Απομαγνητοφώνηση της ομάδας εστίασης των εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:1

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος. Οι αιτίες είναι διάφορες και οι συγκρούσεις είναι κάθε είδους. Πολλές φορές το ίδιο το σχολικό περιβάλλον ευθύνεται για τις συγκρούσεις αυτές. Οι συγκρούσεις οφείλονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διαφορετικότητα των μαθητών, στο φύλο τους, στην προέλευση τους, την επίδοσή τους αλλά μπορεί να υπάρχουν και άλλες αιτίες. Κάποιες φορές, δεν είναι πολύ συνηθισμένο και η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε εκπαιδευτικών και διεύθυνσης μπορεί να είναι ένας παράγοντας εκδήλωσης συγκρούσεων. Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Νομίζω ότι μία κουλτούρα πιο αυταρχική οδηγεί σε περισσότερες συγκρούσεις, ενώ μία κουλτούρα που αφήνει πρωτοβουλίες στους μαθητές και τους εντάσσει σε προγράμματα οδηγεί στη μείωση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Τα αισθήματα κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων είναι ποικίλα. Συνήθως είναι αρνητικά συναισθήματα. Δεν νομίζω ότι μπορεί να οδηγήσει σε εκδήλωση θετικών συναισθημάτων σε καμία πλευρά. Ο συγκρουόμενος αισθάνεται τις περισσότερες φορές άσχημα. Κάποιες φορές αν τελικά υπερισχύσει μπορεί να έχει και ένα θετικό συναίσθημα. Αλλά εκείνη τη στιγμή, κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, λόγω της έντασης όλες οι πλευρές νομίζω αισθάνονται άσχημα. Φυσικά οι συγκρούσεις αναιρούν το σχολικό κλίμα και το δυναμιτίζουν. Συνήθως εγώ αποφεύγω τις συγκρουσιακές καταστάσεις, με νευριάζουν. Δεν συγκρούομαι με ότι με ενοχλεί. Αποφεύγω γενικά να δημιουργώ άσχημο αίσθημα, με την αποφυγή της σύγκρουσης.

Προσπαθώ να διαχειριστώ τις ενδοσχολικές συγκρούσεις, όσον αφορά τους μαθητές, συνήθως με τις ομαδικές εργασίες για να έρθουν αυτοί οι μαθητές πιο κοντά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:2

Λοιπόν ως προς το τι προκαλεί τις ενδοσχολικές συγκρούσεις, εγώ θα ήθελα να μοιραστώ μία εμπειρία που είχα σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρέθηκα πριν μερικά χρόνια. Στο οποίο συνυπήρχαν μαθητές, τους οποίους θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ντόπιους και ταυτόχρονα μαθητές που ήταν από οικογένειες που είχαν έρθει ως παλιννοστούντες Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Τα παιδιά αυτά μένανε σε διαφορετικές συνοικίες και μέσα στη διάρκεια της χρονιάς ερχόντουσαν πάρα πολλές φορές σε σύγκρουση, η οποία έφτανε και στη βία. Και υπήρχε σοβαρό ζήτημα, το οποίο είχε δυσκολέψει πάρα πολύ το σύλλογο των εκπαιδευτικών να το αντιμετωπίσει. Επομένως ήταν ξεκάθαρα ένα παράδειγμα, που η προέλευση των μαθητών ήταν ένας παράγοντας που οδηγούσε στη βία. Προσπαθήσαμε να το λύσουμε μέσα από τη συζήτηση. Προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά να καταλάβουνε τη θέση των άλλων παιδιών, πώς νιώθουν οι άλλοι τους οποίους έβλεπαν σαν εχθρούς. Για πολλά παιδιά αυτό δούλεψε για κάποια όχι.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ: 3

Γενικότερα οι συγκρούσεις συνδέονται με την άσκηση της εξουσίας. Σε κάθε κατεύθυνση, σε κάθε πεδίο, είτε είναι σχολικό, είτε είναι εργασιακό, οι συγκρούσεις ξεκινούν από εκεί. Στο σχολικό περιβάλλον συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων έχουν να κάνουν κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης. Συνήθως η διεύθυνση με το που ηγείται χρονικά στο σχολείο, αποφασίζει να ξεχάσει όλα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε μέχρι χτες και θέλει να γίνει ένας καλός διαχειριστής για να πάρει τα “μπράβο” από τη διοίκηση. Ζητήματα τα οποία συνήθως απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, και οι ίδιοι μπορεί να πρωτοστατούσαν, με την ενασχόληση τους στη διοίκηση του σχολείου, αποφασίζουν να εφαρμόσουν αυτά που δεν τους αρέσαν μέχρι χτες. Η σύγκρουση είναι δεδομένη. Στα πλαίσια της διοίκησης έρχεται να ενταχθεί και η όχι ορθολογική τοποθέτηση διευθυντών. Ξέρουμε όλοι ότι για να γίνει κάποιος διευθυντής αρκεί να κάνει ένα καλό μεταπτυχιακό στις εκκλησίες του 15ου αιώνα στην Κρακοβία. Ενώ κάποιος ο οποίος διοίκησε σε μία επιχείρηση, σε ένα τομέα πριν γίνει καθηγητής για 10 χρόνια δεν έχει μόρια. Αυτό δημιουργεί τα προβλήματα, κυρίως μεταξύ των συναδέλφων. Τώρα μεταξύ των παιδιών πάλι εκεί θα

το εντάξω, πάλι στο ποιος θα έχει την μικρή εξουσία. Αυτό το βλέπουμε ακόμη και από το νηπιαγωγείο. Την πρώτη μέρα που θα πάνε δύο παιδάκια στο νηπιαγωγείο και θα τα αφήσουν οι μανούλες έξω και θα κοιτάν απ' τα κάγκελα. Τα δυο άγνωστα μεταξύ τους παιδάκια, θα πλησιάσουν το ένα το άλλο και θα σπρώξει το ένα το άλλο, πριν πουν οτιδήποτε, για να δουν ποιο είναι πιο δυνατό και πιο θα επιβάλει την δύναμη αυτή, στη σχέση αυτών των δύο ατόμων. Αποτελεί μεγάλο θέμα πως θα αποφύγουμε τις συγκρούσεις. Δεν είναι πάντα εύκολο. Όσο με αφορά έχω συγκρουστεί με συναδέλφους και με διευθυντές και το έχω πάει πολλές φορές στα άκρα. Να "καταπίνω" μια κατάσταση και να λέω ας το αφήσουμε θα περάσει δεν με εκφράζει. Καλύτερα να το εκδηλώνω. Σαφώς και η κουλτούρα όχι μόνο του σχολείου, όλων των χώρων, επηρεάζει την εκδήλωση των συγκρούσεων. Σε μια προοπτική σύγκρουσης, ένα παιδί που δεν έχει αρχές (εντός και εκτός εισαγωγικών) από το σπίτι του θα αντιδράσει διαφορετικά στο πρόβλημα, από ένα παιδί που έχει αυτές τις αρχές. Και βεβαίως οι συγκρούσεις επηρεάζονται από το φύλο, από την προέλευση και από την επίδοση. Αγόρια και κορίτσια θα συγκρουστούν για κάποιους λόγους. Πολλές φορές θα συνεννοηθούν τα κορίτσια ή τα αγόρια μεταξύ τους να ψηφίσουν σαν πρόεδρο στο δεκαπενταμελές ένα αγόρι και όχι τον ικανότερο συμμαθητή κατά τη γνώμη τους. Η προέλευση επίσης παίζει ρόλο, όχι μόνο αν είναι από άλλη χώρα, αλλά και από την ίδια τη χώρα, με την εσωτερική μετανάστευση. Και οι επιδόσεις είναι ένα επίπεδο συγκρούσεων κυρίως μεταξύ των μαθητών με τους δασκάλους. Ο μαθητής, ο οποίος νιώθει ότι αδικήθηκε έχει στο σπίτι του φωτογραφία του καθηγητή και πετάει βελάκια.

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι φρένο στις συγκρούσεις. Σε ένα θέμα διαφωνούμε με κάποιον συνάδελφο με τον οποίο έχουμε καλές σχέσεις θα το πνίζουμε όσο μπορούμε, για να μην φτάσουμε σε ακραίες συμπεριφορές. Αλλά αν ήταν κάποιος άλλος, μπορεί να εκδηλωνόταν αυτή η σύγκρουση.

Κανείς δε νιώθει καλά μετά από μία σύγκρουση, είτε νιώσει ότι από τη σύγκρουση κέρδισε είτε όχι. Θετικά συναισθήματα δεν μπορεί να βγάλει μία σύγκρουση αλλά μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, να προκύψει αλλαγή στις συμπεριφορές κάποιων ανθρώπων. Τα συναισθήματα που αναδύονται μετά από μία σύγκρουση είναι κυρίως θυμός και γενικότερα αρνητικά συναισθήματα.

Δεν θα έλεγα ότι αποφεύγω συγκρουσιακές καταστάσεις παρόλο που πολλοί συνάδελφοι λένε ότι τα τελευταία πέντε χρόνια δεν είμαι εγώ και μεταλλάχτηκα και

είμαι άλλος, γιατί πριν από πέντε χρόνια “έσφαζα”. Δεν ξέρω αν η σωστή λέξη είναι συγκρούομαι με ότι με ενοχλεί, αλλά συνήθως το αναφέρω αυτό που δεν μου αρέσει προσπαθώντας να το αλλάξω. Το αναφέρω, το κάνω ξανά και ξανά θέμα. Αποφεύγω να συναναστρέφομαι με άτομα που νομίζω ότι θα ήθελαν να μου κάνουν κακό. Τα περισσότερα από αυτά δεν ισχύουν μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην καθημερινότητά μου, στις παρέες μου. Αν θυμώσω με κάποιον, χτίζω ένα τοίχο όλο και πιο μακριά. Αρχικά μπορεί να είμαστε και αγκαλίτσα, μετά ένα μέτρο μακριά και μετά το τείχος του Βερολίνου μπορεί να τον απομακρύνει και στα 50 μέτρα μακριά μου, να μην τον αφήνω να με πλησιάζει καν. Αν αποφεύγω τα άσχημα συναισθήματα για να μη συγκρούομαι, με βρίσκουν αυτά και νομίζω τον καθένα. Όσο και να λες, ότι εγώ τώρα εδώ βλέπω άναψε μπαρούτι πάω να φύγω, το μπαρούτι θα σε περιμένει παρακάτω.

Τα μέσα που χρησιμοποιώ για τη διαχείριση διαφόρων ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι τα ίδια σχεδόν που χρησιμοποιώ σε όλη μου τη ζωή. Προσπαθώ να κάνω σαφή τη δικιά μου τοποθέτηση, γιατί πολλές φορές οι συγκρούσεις γίνονται εξαιτίας μιας ασάφειας απόψεων, που τελικά δεν ήταν τόσο έντονη. Προσπαθώ να εξηγήσω ακριβώς ποια είναι η θέση μου για ένα ζήτημα και από κει και μετά ο Θεός να δώσει να μην φτάσουμε στα άκρα. Ευχαριστώ πολύ.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:4

Όσον αφορά, τον λόγο για τον οποίο προκαλούνται συγκρούσεις στο σχολείο κυρίως μεταξύ των μαθητών, πιστεύω έχει να κάνει με το φύλο, την προέλευση, τη σχέση μεταξύ μαθητών εκτός σχολείου, την κουλτούρα των μαθητών και το οικογενειακό περιβάλλον. Από εκεί και πέρα όμως, πολύ σημαντικό ρόλο στο θέμα των συγκρούσεων των μαθητών, παίζει το πώς λειτουργεί ο σύλλογος των καθηγητών. Οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών, σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται έναν μαθητή εάν είναι συγκρουσιακός, αν ενδέχεται να συγκρουστεί με άλλο μαθητή. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι σχέσεις των καθηγητών με τη διεύθυνση. Πώς αντιλαμβάνεται η διεύθυνση όλη τη λειτουργία του σχολείου. Εκτιμώ ότι ένας καλός σύλλογος, με έμπειρους και ικανούς εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα κλίμα ώστε να μειώνονται οι συγκρούσεις. Σε περίπτωση που έχουμε συγκρούσεις, υπάρχει δυνατότητα καλύτερης διαχείρισης. Να φέρω ένα παράδειγμα από την εμπειρία μου. Βοηθάει πάρα πολύ, αν οι εκπαιδευτικοί

συζητούν σε καθημερινή βάση και ανταλλάσσουν απόψεις για τις συμπεριφορές, για τον τρόπο που λειτουργούν και συμπεριφέρονται οι μαθητές. Ενδεχομένως αυτό να είναι το βασικό κύτταρο, για να δοθεί η δυνατότητα μέσω των καθηγητών, να προληφθεί μια ενδεχόμενη σύγκρουση ή να μειωθεί η ένταση της ή να επιλυθεί γρήγορα.

Στον τρόπο που διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο εάν γνωρίζω καλά το άτομο για να μπορέσω να έχω και την καταλληλότερη προσέγγιση και παρέμβαση. Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό η ποιότητα των καθηγητών, πέραν των γνωστικού και εκπαιδευτικού κομματιού, το πώς λειτουργούν σε καθημερινή βάση, πόσο κοντά είναι με τα παιδιά.

Νομίζω ότι η σύγκρουση τώρα καθηγητών μεταξύ τους, ή μεταξύ εκπαιδευτικών με την διεύθυνση, δείχνει το επίπεδο του καθενός. Πόσο μπορεί να προβάλλει μέσα στην καθημερινή του δραστηριότητα στο σχολείο, αυτά που είναι αναγκαία, για να υπάρχει μια εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Και να αποφεύγουμε όσο μπορούμε τις συγκρούσεις. Αν είναι σοβαρό θέμα το γεγονός ότι συγκρούονται οι μαθητές μεταξύ τους, ακόμα πιο σοβαρό είναι ένας εκπαιδευτικός να είναι συγκρουσιακός άνθρωπος. Δημιουργεί εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ μαθητών ή με τους συναδέλφους. Έτσι εμφανίζεται μεγαλύτερη ένταση στον τρόπο που λειτουργούν τα παιδιά μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων, θα πρέπει όσο το δυνατόν να γίνεται διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών, για τον τρόπο που πρέπει να λειτουργήσουν στην μεταξύ τους σχέση, είτε διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Και φυσικά θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι είναι ακατάλληλος ενδεχομένως για αυτή τη δουλειά αν έχει μέσα του τη σύγκρουση. Δεν μπορεί για μένα ένας εκπαιδευτικός, να θέλει να ασκήσει αυτό το επάγγελμα και να είναι συγκρουσιακός. Σε περίπτωση που είναι συγκρουσιακός, αυτό άπτεται παραπέρα στο ποια είναι η φιλοσοφία, και πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και ένα σχολείο, θα πρέπει να λειτουργούν τέτοιοι εκπαιδευτικοί μέσα στο σύστημα; Προς το παρόν αυτά.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:5

Νομίζω ότι ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται σχεδόν καθημερινά. Είναι μια διαδικασία δυναμική. Η σχολική κοινότητα είναι, όπως όλες οι άλλες κοινότητες, όπου υπάρχουν διάφοροι άνθρωποι με διαφορετικά συμφέροντα και διαφορετικές νοοτροπίες, οπότε συνεχώς μπορεί να εμφανίζεται μια ενδοσχολική σύγκρουση.

Τις ενδοσχολικές συγκρούσεις τις προκαλεί η καθημερινή τριβή. Οφείλονται πολλές φορές στα διαφορετικά συμφέροντα ή τη διαφορετική νοοτροπία που έχει ο καθένας μας.

Πιο συχνές είναι οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και πιο αραιές οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.

Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να γίνει παράγοντας ανάδειξης συγκρούσεων των μαθητών, αν και κανονικά δεν θα έπρεπε. Οι εκπαιδευτικοί συνεχώς λειτουργούν εναντίον συγκρουσιακών καταστάσεων, εξαιτίας της καθημερινής τριβής, των διαφορετικών συνθηκών και αντιλήψεων στις οποίες υπακούει ο καθένας.

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις επηρεάζονται λιγότερο από το φύλο, περισσότερο από την προέλευση και κάποιες φορές εξαιτίας της επίδοσης. Συνήθως συγκρούονται μαθητές του ίδιου φύλου.

Η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εκδήλωση ενδοσχολικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις εμφανίζονται κυρίως λόγω των διαφορετικών συμφερόντων, της διαφορετικής κουλτούρας και νοοτροπίας που έχει ο καθένας.

Ναι. Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την εκδήλωση ενδοσχολικών συγκρούσεων. Η κουλτούρα καθορίζεται από τον τρόπο που σκέφτεται η διεύθυνση του σχολείου γιατί οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο.

Στις συγκρούσεις τις περισσότερες φορές, τα αισθήματα των μαθητών είναι θυμός. Πολλές φορές μπορεί να δημιουργηθεί κάποιο εσωτερικό αίσθημα το οποίο να μην εκδηλωθεί αμέσως ή να εκδηλωθεί από τον μαθητή στο σπίτι του. Πολλές φορές όσα νιώθουν εξωτερικεύονται με άσχημες λέξεις ή και με βίαιες συμπεριφορές.

Μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν έχω δει ποτέ βίαιες συμπεριφορές. Κάποιες φορές γεννιούνται αισθήματα αδικίας, πιθανόν και μίσους από τον έναν προς τον άλλον. Στενάχωρα γεγονότα είναι η αιτία για έντονες κουβέντες μεταξύ των εκπαιδευτικών, που υποστηρίζουν μια άποψη.

Πιθανώς μια σύγκρουση θα μπορούσε να οδηγήσει σε εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, προς το ένα μέρος που συγκρούεται. Και αρνητικών συναισθημάτων ως προς τον άλλον. Οι συγκρούσεις οδηγούν σε εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από τρίτους προς το ένα ή το άλλο μέρος.

Τις περισσότερες φορές που υπάρχουν συγκρούσεις το ένα μέρος ή ίσως και τα δύο αισθάνονται άσχημα. Όταν πρόκειται για συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και

μαθητών, ο εκπαιδευτικός συνήθως έχει συναισθήματα που θα τον οδηγήσουν να εξομαλύνει την κατάσταση.

Μεταξύ μαθητών, νομίζω ότι ο καιρός εξομαλύνει τα πράγματα.

Μεταξύ εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές ο καιρός είναι αυτός που λύνει τα προβλήματα. Τώρα εάν αναλάβει η διεύθυνση κάποια πρωτοβουλία ίσως να λυθεί πιο εύκολα ή και να μην λύνεται με τίποτα.

Οι συγκρούσεις αναιρούν το καλό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος, μπορεί να δημιουργήσουν άσχημες συνθήκες. Τέτοιες συνθήκες στις οποίες δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά η εκπαιδευτική διαδικασία.

Σίγουρα. Οι συγκρούσεις μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην περαιτέρω ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, αφού έχουν δημιουργήσει διαφωνίες, στενοχώρια, και γενικότερα άσχημη αίσθηση ενός προς κάποιον άλλον.

Εγώ προσωπικά αποφεύγω να εμπλακώ σε καταστάσεις που ξέρω ότι θα με νευριάσουν. Δεν νευριάζω εύκολα, ειδικά στον εργασιακό χώρο. Και όταν καταλάβω ότι κάτι πάει να οδηγήσει σε μία κατάσταση που θα δημιουργήσει άσχημα συναισθήματα την αποφεύγω.

Δεν συγκρούομαι με ότι με ενοχλεί, αποφεύγω καταστάσεις που θα με ενοχλήσουν. Προσπαθώ να αλλάξω το κλίμα. Αλλά σε γενικές γραμμές όταν καταλάβω ότι η κατάσταση πηγαίνει προς μία κατάσταση που δεν θα οδηγήσει σε κάτι καλό ή θα οδηγήσει σε σύγκρουση την αποφεύγω.

Όχι δεν συγκρούομαι για καταστάσεις που δεν μου αρέσουν και δεν επιθυμώ να αλλάξω πράγματα τα οποία θα οδηγήσουν σε σύγκρουση. Δεν θέλω να μπω σε τέτοιες διαδικασίες.

Ναι δεν συναναστρέφομαι με όσους νομίζω ότι θα ήθελαν να μου κάνουν κακό. Μπορεί αν αντιληφθώ ότι κάποιος συνάδελφος ή μαθητής θέλει να μου κάνει κακό, να προσπαθήσω να έχω μία απλά τυπική σχέση. Εάν νιώσω ότι κάποιος θέλει να με πλησιάσει για καλό, δηλαδή, για να εξομαλυνθεί μια κατάσταση φυσικά θα ανταποκριθώ. Γενικώς ότι νομίζω ότι θα μου κάνει κακό σταματάω να ασχολούμαι μαζί του. Ή ασχολούμαι με καθαρά υπηρεσιακό τρόπο.

Ναι σαφώς αποφεύγω τα άσχημα συναισθήματα. Προσπαθώ να διώξω από πάνω μου κάθε συναίσθημα το οποίο θα με οδηγήσει σε σύγκρουση.

Για την διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων το καλύτερο μέσο είναι ο διάλογος. Κυρίως όταν πρόκειται για σύγκρουση μεταξύ μαθητών χρησιμοποιώ το διάλογο, τη

συζήτηση και την προσπάθεια προσέγγισης των ατόμων. Φυσικά αν έχω το δικαίωμα να το κάνω. Πολλές φορές μπορεί να υπάρξει μια σύγκρουση στην οποία δεν επιτρέπεται να εμπλακεί ο εκπαιδευτικός. Όταν νιώσω ότι κάτι έγινε μέσα στην τάξη, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση, προσπαθώ να επέμβω και να εξομαλύνω την κατάσταση.

Σε συγκρούσεις ανάμεσα σε συναδέλφους, γενικώς, αποφεύγω να εμπλακώ. Σε προβλήματα μεταξύ συναδέλφων δεν θα εκφέρω την άποψη μου. Δεν έχω κάνει διευθυντής. Αν ήμουν διευθυντής σίγουρα θα εμπλεκόμουν στη διαδικασία εξομάλυνσης ή/ και εξολοκλήρου απάλειψης, διαφόρων ενδοσχολικών συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επεμβαίνουμε και να τις διαχειριζόμαστε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:6

Μεταξύ των μαθητών εκδηλώνονται μέσα σε μία σχολική κοινότητα συγκρούσεις, όταν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ως προς την κοινωνική ή οικονομική τάξη που προέρχονται οι μαθητές ή όταν υπάρχουν μαθητές πολλών εθνοικιοτήτων ή διαφορετικής θρησκείας. Αλλά καμιά φορά ακόμα και το μαθησιακό επίπεδο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και να δημιουργήσει μία συγκρουσιακή κατάσταση.

Τώρα όταν οι συγκρούσεις αφορούν τους ενηλίκους, τους καθηγητές. Οφείλονται συνήθως στο γεγονός ότι κάποια άτομα του συλλόγου εμφανίζουν μία υπερβολική αρχομανία ή διάθεση επιβολής της δικής τους άποψης.

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις προφανώς προκαλούνται λόγω της αναγκαστικής συνύπαρξης. Δεν επιλέγουμε τον συμμαθητή μας, δεν επιλέγουμε τον συνάδερφό μας. Είμαστε άτομα που ο καθένας προέρχεται από ένα διαφορετικό περιβάλλον, έχει τα δικά του βιώματα. Αυτή η αναγκαστική συνύπαρξη πολλές φορές οδηγεί και στην σύγκρουση.

Τα είδη των ενδοσχολικών συγκρούσεων κυρίως αφορούν τους μαθητές. Αλλά και οι σχέσεις μερικές φορές καθηγητών και μαθητών μπορεί να είναι συγκρουσιακές ή ακόμα και των μελών του συλλόγου.

Πολλές φορές το ίδιο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι ένας παράγοντας ανάδειξης συγκρούσεων των μαθητών. Καθώς πολλές φορές οι μαθητές μπορεί να

αισθάνονται δυσφορία μέσα στον χώρο του σχολείου και όλο αυτό δημιουργεί μία ένταση που εκφράζεται με πολλούς τρόπους.

Το είδος των ενδοσχολικών συγκρούσεων επηρεάζεται από τις διαφορετικότητες των μαθητών όπως το φύλο, τη προέλευση ή ακόμα και την επίδοση στα μαθήματα.

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα εκδήλωσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Προφανώς δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα. Υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι μπορεί να υποδαυλίζουν τέτοιου είδους συγκρούσεις είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Αυτό το αρνητικό κλίμα μεταφέρεται και στα παιδιά. Άλλωστε τα παιδιά είναι λογικό να μιμηθούν δικές μας κακές συμπεριφορές.

Φυσικά και η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει την εκδήλωση ενδοσχολικών συγκρούσεων. Γι' αυτό και σχολεία με διαφορετικό προσανατολισμό, όπως ένα μουσικό σχολείο, ένα καλλιτεχνικό σχολείο ή ένα αθλητικό σχολείο, εμφανίζουν λιγότερες συγκρούσεις. Υπάρχει ένας κοινός στόχος και κοινά ενδιαφέροντα μεταξύ των μαθητών.

Κατά τις συγκρούσεις είναι λογικό να αναδύονται αρνητικά συναισθήματα. Υπάρχει η απόρριψη του άλλου. Ένα αίσθημα μειονεξίας που δημιουργείται στα λεγόμενα θύματα, ένα αίσθημα ανωτερότητας σε αυτούς που προκαλούν αυτήν την συγκρουσιακή συμπεριφορά.

Τώρα αν μπορεί μέσα από την σύγκρουση, να εκδηλωθούν και κάποια θετικά συναισθήματα, νομίζω ότι αν και είναι δύσκολο, δεν είναι αδύνατο. Αρκεί να υπάρχει κάποιο πρόσωπο, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά. Για παράδειγμα στις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, θα μπορούσε ένας καθηγητής που έχει αντιληφθεί εγκαίρως το πρόβλημα, τη συγκρουσιακή κατάσταση, να προσπαθήσει να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα που μπορεί να υπάρχει μεταξύ μίας ομάδας μαθητών ή μέσα σε μία σχολική τάξη.

Ο συγκρουόμενος μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, που αναγκάζεται να συνυπάρχει καθημερινά με αυτούς που συγκρούστηκε, είναι λογικό να έχει αρνητικά συναισθήματα. Υπάρχει αδυναμία συνεργασίας, ίσως να μην θέλει στον ίδιο χώρο να συνυπάρχει, να νιώθει αδικημένος και τα λοιπά.

Οι συγκρούσεις φυσικά αναιρούν το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος. Κανένας δεν είναι δυνατόν, ειδικά αν μιλάμε για μαθητές, να μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να

αποδώσει όταν υπάρχει αρνητικό κλίμα. Επίσης το σχολείο με αυτόν τον τρόπο δεν είναι ένας υγιής χώρος για κοινωνικοποίηση των μαθητών. Παράλληλα χάνει και τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα.

Φυσικά και οι συγκρούσεις αποτελούν ένα ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Δεν μπορούν να δημιουργηθούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ούτε μεταξύ μαθητών, ούτε μεταξύ των καθηγητών ή μαθητών και καθηγητών διαταράσσεται το παιδαγωγικό κλίμα.

Προσπαθώ να αποφύγω καταστάσεις που με νευριάζουν. Συνήθως προσπαθώ να το κάνω αλλά δεν το καταφέρνω πάντα. Μπορεί να επιλέξω να αποστασιοποιηθώ, να απομακρυνθώ, να αλλάξω σχολικό περιβάλλον, αν μία κατάσταση είναι παραπάνω συγκρουσιακή από αυτή που αντέχω και που θα ήθελα στην καθημερινότητά μου.

Ως προς το αν να συγκρούομαι με ότι με ενοχλεί φυσικά και όχι. Γιατί νομίζω ότι μετά στην καθημερινότητά μας και μέσα στη σχολική κοινότητα, σίγουρα μας ενοχλούν πολλά πράγματα αλλά αν σχολιάζουμε τα πάντα και αντιδρούμε με οτιδήποτε αρνητικό συμβαίνει τότε κάνουμε δύσκολη και τη δική μας καθημερινότητα αλλά και των υπολοίπων.

Θα συγκρουστώ για καταστάσεις που πραγματικά δεν μπορώ να τις ανεχτώ και που αισθάνομαι ότι πρέπει να αλλάξουν για το καλό όλης της σχολικής κοινότητας, δηλαδή με τα απολύτως απαραίτητα. Θα αποφύγω τις συγκρούσεις για πράγματα τα οποία δεν είναι ουσιώδη.

Φυσικά και δεν μπορώ να συναναστρέφομαι με ανθρώπους που νιώθω ότι θα ήθελαν να μου κάνουν κακό. Αν είμαι αναγκασμένη να το κάνω, απλά προσπαθώ να έχω σχέσεις πολύ τυπικές και καθαρά διεκπεραιωτικές.

Δεν ξέρω αν μπορώ να αποφύγω, σε κάθε περίπτωση, τα άσχημα συναισθήματα ώστε να μη να συγκρούομαι. Καμιά φορά μπορεί το συναίσθημα να με παρασύρει.

Συνήθως τα μέσα τα οποία χρησιμοποιώ για να διαχειριστώ μία ενδοσχολική σύγκρουση είναι η συζήτηση και ο διάλογος. Προσπαθώ να αμβλύνω τις οποιεσδήποτε διαφορές που μπορεί να έχω είτε με συναδέλφους, είτε με κάποιον μαθητή. Αν και συνήθως αποφεύγω τις συγκρούσεις με τους μαθητές. Αυτό το δεύτερο μου έχει συμβεί ελάχιστες φορές στα τόσα χρόνια διδασκαλίας.

