

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την  
οπτική γωνία των εκπαιδευτικών**

**ΤΕΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2009**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8092/1  
Ημερ. Εισ.: 23-02-2010  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
371.200 6  
ΤΕΚ

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί να καλύψει ένα μέρος του μεγάλου κενού που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για τη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Α/βάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Η ενασχόλησή μου με τα διάφορα μαθήματα οργάνωσης και διοίκησης του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού τμήματος, καθώς και η πολυετής εμπειρία μου, ως δάσκαλο σε διάφορα δημοτικά σχολεία αποτέλεσαν το κίνητρο για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Γεώργιο Ιορδανίδη που ήταν ο επιβλέπων της εργασίας για την συνεργασία, ουσιαστική καθοδήγηση και υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*», για την υποστήριξη και την όλη συνεργασία σε όλο το χρονικό διάστημα των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους συμφοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την πολύτιμη βοήθειά τους που με προθυμία πρόσφεραν στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τους διευθυντές/ριες των σχολείων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Το πιο μεγάλο ευχαριστώ, όμως, αισθάνομαι ότι ανήκει στα μέλη της οικογένειάς μου, καθώς, παρόλο που η ενασχόλησή μου με τις σπουδές ανέτρεπε συχνά την καθημερινότητα και τις επιθυμίες τους, έδειχναν κατανόηση και με στήριζαν συνεχώς.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	10
ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ.....	10
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	11
1.2 Είδη συγκρούσεων.....	14
1.3 Πηγές της Σύγκρουσης.....	18
1.3.1 Επικοινωνία.....	18
1.3.2 Οργάνωση.....	19
1.3.3 Ατομικές διαφορές.....	19
1.3.4 Ασυμβατότητα στόχων.....	20
1.3.5 Καινοτομίες στον οργανισμό.....	21
1.4 Διαδικασία της σύγκρουσης.....	23
1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης.....	24
1.5.1 Η παραδοσιακή προσέγγιση (κλασική).....	24
1.5.2. Συμπεριφορική προσέγγιση (νεοκλασική).....	26
1.5.3. Αλληλεπιδραστική προσέγγιση (σύγχρονη).....	26
1.6 Η σύγκρουση ως παράγοντας ανάπτυξης.....	28
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	31
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	31
2.1 Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων.....	32
2.2 Συνθήκες διαχείρισης των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο.....	33
2.3 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.....	36
2.4 Ο ρόλος των διευθυντών στη διαχείριση της σύγκρουσης.....	37
2.5 Στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης.....	41
2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του στυλ διαχείρισης.....	45
2.7 Τρόπος διαχείρισης διενέξεων και φύλο.....	46
2.8 Ο ρόλος του/ης διευθυντή/ριας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	47
2.8.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών της σχολικής μονάδας.....	48
2.8.2 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων.....	50
2.8.3. Επιλογή Διευθυντών-Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων.....	51
2.8.4. Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή.....	52
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	54
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	54
3.1. Ερευνητική στρατηγική.....	54
3.2 Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα.....	55
3.3 Μεθοδολογία.....	56
3.3.1. Εργαλεία.....	56
3.3.2 Δείγμα.....	57
3.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	58
3.5. Αποτελέσματα.....	59
3.5.1. Προτιμητέο στυλ.....	60

3.5.2. Προτιμητέο στυλ και φύλο .....	61
3.5.3. Προτιμητέο στυλ και βαθμίδα εκπαίδευσης .....	62
3.5.4. Στυλ και μέγεθος σχολείου.....	64
3.5.5. Στυλ και ηλικία – προϋπηρεσία εκπαιδευτικών.....	66
3.6. Συζήτηση- περιορισμοί.....	67
3.7. Περιορισμοί έρευνας-προτάσεις .....	72
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>74</b>
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	74
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	76
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>87</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα τους τρόπους διαχείρισης αυτών από εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει σε διευθυντικές θέσεις, αλλά να διερευνήσει και τις αντιλήψεις των απλών εκπαιδευτικών για τη διαχείριση αυτών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η έρευνα στηρίζεται στην θετικιστική προσέγγιση και επιχειρεί να διερευνήσει το φαινόμενο χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο 'Conflict Management Strategies Scale' των Holton and Holton (1992) τροποποιημένο από τον Balay (2006). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 301 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 159 υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει τα προηγούμενα χρόνια ως διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές/ριες προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο το στυλ του συμβιβασμού από τα στυλ της αποφυγής και της επιβολής. Επίσης διαπιστώθηκαν διαφορές στην προτίμηση του στυλ σε σχέση με το φύλο, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος οργανώθηκε σε ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων οι διενέξεις αποτελούσαν αναπόφευκτο και ουσιαστικά φυσιολογικό κοινωνικό φαινόμενο. Αποτελεί χαρακτηριστικό της ζωής του ανθρώπου, της βιομηχανικής πλουραλιστικής κοινωνίας, της οργανωσιακής ζωής, της σχολικής ζωής και του περιβάλλοντός της, που εκδηλώνεται άλλοτε με τη μορφή απλής διαφωνίας, άλλοτε ως παθητική αντίσταση και άλλοτε με τη μορφή επιθετικότητας (Σαΐτης, 1996, Φασουλής, 2006). Περιλαμβάνει όλες τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εντάσεις, τις προβληματικές καταστάσεις και τις αντιπαραθέσεις, όπως οι αντικρουόμενες τάσεις και επιθυμίες στο ίδιο άτομο ή την ύπαρξη ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα ή ανάμεσα σε ομάδες (Μπρούζος, 1999).

Αναφορικά με την αναγνώριση του φαινομένου της σύγκρουσης στον επαγγελματικό τομέα ανάμεσα στους επιστήμονες επικρατεί σχετική ομοφωνία, απασχολώντας έναν μεγάλο αριθμό ειδικών που έχουν ασχοληθεί στο τομέα της διοίκησης των οικονομικών και άλλων οργανισμών. Σχετικά διαφορετικές απόψεις διατυπώνονται αναφορικά με τα αίτια δημιουργίας συγκρούσεων, τις λειτουργίες που επιτελούν αυτές και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Ωστόσο, όλοι αναγνωρίζουν την αξία που έχουν για την ανάπτυξη των οργανισμών όταν αυτές διαχειρίζονται κατάλληλα (Edelman, 1993, Owens, 1998, Μπουραντάς, 2001, Callanan et al, 2006). Κατά τη διαχείριση διενέξεων ουσιαστικά επιχειρείται η διαπραγμάτευση και τελικά η γεφύρωση των διαφορών βρίσκοντας διόδους επικοινωνίας με σκοπό την ανάπτυξη του οργανισμού ενθαρρύνοντας παράλληλα την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων, και συμπεριφορών. Η διαχείριση των διενέξεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας του οργανισμού καθότι *«η έλλειψη επαρκούς διαχείρισης των διενέξεων έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση»* (Mayer, 1995, σελ. 80).

Σε κάθε σχολικό περιβάλλον συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας με διαφορετικούς στόχους και ενδιαφέροντα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας κ.α. (Φασουλής, 2006). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις

εξαιτίας αυτού του περιβάλλοντος, και της φύσης της εργασίας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και πολλές φορές να διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος. «*Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα είτε ως έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής*» (Everard & Morris, 1999, σελ. 119). Η εποικοδομητική διαχείριση αυτών των διενέξεων είναι μείζονος σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006).

Διευθυντές/ριες σχολείων αναλώνουν αρκετό χρόνο στη λύση διενέξεων με το προσωπικό τους, τους γονείς, τους μαθητές/ριες και όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων. Οι αποφάσεις που παίρνουν έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, εφόσον επιδρούν στη παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών/ριών (Πασιαρδή, 2001, Ζαλβανός, 2003). Ο διευθυντής/ρια έχει καθήκον να διασφαλίσει την αρμονική συνεργασία των υποσυστημάτων και στην περίπτωση διασάλευσης της ισορροπίας εξαιτίας των συγκρούσεων να επαναφέρει το σύστημα στον κανονικό του ρυθμό (Κωνσταντίνου, 2005). Επομένως χαρακτηριστικά όπως η θετικότητα, η ορθολογιστική λήψη αποφάσεων, η επικέντρωση στις συμπεριφορές και όχι στα άτομα είναι απαραίτητα στους διευθυντές/ριες για την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά τρόπου επίλυσης των διενέξεων (Lippit, 1982). Η μη διαχείριση ή η κακοδιαχείριση της σύγκρουσης μπορεί να μειώσει την δυναμική για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Ακολούθως, βασικός στόχος της διαχείρισης συγκρούσεων δε θα πρέπει να είναι η ελάττωση τέτοιων συγκρουσιακών φαινομένων ή της έντασης που προκαλείται, αλλά η ανάπτυξη τέτοιας οργανωσιακής δομής που θα αναδειξεί θετικά στοιχεία από την όλη διαδικασία των συγκρούσεων (Whyn, 1978).

Αρκετές έρευνες, σύμφωνα με διεθνή βιβλιογραφία, έχουν πραγματοποιηθεί που αφορούν στα αίτια, στις διαφοροποιήσεις και στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων ώστε να εντοπιστεί η κατάλληλη για κάθε περίπτωση προσέγγιση. Λιγότερες είναι αυτές που αφορούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με σχετικά αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα όσον αφορά τη σχέση της επιλογής του τρόπου επίλυσης των διενέξεων με την ηλικία, το φύλο και άλλους παράγοντες



χρησιμοποιώντας στις έρευνες κυρίως τυποποιημένα εργαλεία συλλογής των δεδομένων (Henkin, Cistone & Dee, 2000; Truslow, 2004; Intelicato, 2005; Balay, 2006) όπως τα 'Organizational Conflict Inventory' (Rahim, 1983) και Conflict Mode Instrument (Thomas & Kilman, 1974).

Στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες δημοσιευμένες για τον τρόπο επίλυσης των διενέξεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και διευθύντριες σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να επιλύονται οι διενέξεις. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης, ώστε τα πορίσματα να αποβούν χρήσιμα τόσο στους/ις ίδιους/ες τους/ις διευθυντές/ριες και γενικά στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στον κρατικό μηχανισμό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προορίζονται για ανάληψη ηγετικών θέσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικότερα η παρούσα έρευνα αποβλέπει στον εντοπισμό των επικρατέστερων στυλ διαχείρισης σύγκρουσης που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες με άτομα του σχολικού περιβάλλοντος χρησιμοποιώντας ποσοτικά δεδομένα. Παράλληλα διερευνώνται οι αντιλήψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, για το στυλ επίλυσης των συγκρούσεων, που θα εφαρμόζαν στην περίπτωση που θα αναλάμβαναν ηγετικές θέσεις και κατά πόσο διαφοροποιείται με το φύλο, την προϋπηρεσία, το μέγεθος του σχολείου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας, αναφέροντας τα περιεχόμενα του κάθε κεφαλαίου.

Στο *1<sup>ο</sup> κεφάλαιο* της εργασίας γίνεται ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης όρων που αφορούν στο συγκρουσιακό φαινόμενο σε οργανισμούς γενικότερα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκρούσεις μέσα από τις θεωρίες διοίκησης και η θέση των συγκρούσεων στους οργανισμούς.

Στο *2<sup>ο</sup> κεφάλαιο* γίνεται βιβλιογραφική έρευνα όσον αφορά την έννοια της διαχείρισης της σύγκρουσης, διευκρινίζεται ο ρόλος της, καταγράφονται τα κυριότερα στυλ διαχείρισης και τα αποτελέσματα αυτών στους οργανισμούς και στα σχολεία από διευθυντές/ριες. Επιπλέον αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του κατάλληλου στυλ από τους/ις διευθυντές/ριες.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο περιγράφονται τα μεθοδολογικά στοιχεία που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα: στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ανάλυση των απαντήσεων. Κατόπιν παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, οι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μια μελλοντική έρευνα καθώς και προτάσεις που προκύπτουν από αυτά.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει συλλογή των δεδομένων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

**“In the middle of difficulty lies opportunity.”**

**-Albert Einstein**

Το συγκρουσιακό φαινόμενο αποτελεί στοιχείο της οργανωμένης και εξελισσόμενης κοινωνίας, αφού είναι επακόλουθο της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Whitfield, 1994). Η σύγκρουση συμβαίνει φυσιολογικά όταν μια ομάδα εξελισσόμενη προσπαθεί να φτάσει μια παραγωγική βαθμίδα και εκδηλώνεται από μια ποικιλία πλαισίων και μορφών. *«Όταν τα άτομα ή ομάδες ατόμων σε ένα οργανισμό διαπραγματεύονται πάνω σε ένα ζήτημα, το οποίο τους ενδιαφέρει και είναι σημαντικό για αυτούς τότε η σύγκρουση εμφανίζεται»* (Hodgetts, 1993, σελ. 339). Σε αντίθεση με τη συνεργασία που θεωρείται μια υγιής κατάσταση σε ένα οργανισμό η σύγκρουση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σύμπτωμα “κοινωνικής ασθένειας”. Αναφέρεται δηλαδή σε διαφωνίες μεταξύ ατόμων ή ομάδων λόγω διαφορετικών πεποιθήσεων, απόψεων και αντιλήψεων, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η αποδοτικότητα της συνεργασίας τους. *«Είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα ή σε δύο ομάδες, όπου η μια ομάδα αντιλαμβάνεται ότι η άλλη ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειές της για να επιτύχει τους στόχους της»* (Griffin & Moorhead, 1986, σελ. 335) ή σύμφωνα με τον Jones (1995, σελ. 500) η σύγκρουση αρχίζει *«όταν μία ομάδα επιδιώκει τα συμφέροντά της εις βάρος των συμφερόντων των άλλων ομάδων»*.

Στο σχολείο ως οργανισμός, εμπλέκονται άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στόχους, τα οποία αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Συνεπώς και στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσονται συγκρούσεις ανάμεσα σε συναδέλφους σε γονείς και σε μαθητές/ριες παίζοντας σημαντικό ρόλο στη ομαλή λειτουργία των σχολείων. Στην περίπτωση αυτή συνήθως ο διευθυντής/ρια καλείται να επιλέξει τον κατάλληλο

τρόπο επίλυσης της διένεξης ώστε να την εκμεταλλευτεί και να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα από την έκβαση της διαχείρισής της. Συνεπώς η αποτελεσματική αντιμετώπιση τους, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής ηγεσίας γεγονός που καθιστά απαραίτητη την μελέτη των διενέξεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

### **1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου**

Η σύγκρουση ως φαινόμενο που αναπτύσσεται μέσα στις οργανώσεις αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια συναναστροφής ατόμων. Η σπουδαιότητά της αποδεικνύεται με την καταγραφή περισσότερων από εβδομήντα έτη ερευνητικών μελετών σε βιβλία και επιστημονικά άρθρα (Deutsch, 1990; Fink, 1968; Greenhalgh, 1987; Pondy, 1967; Pruitt and Rubin, 1986; Putnam and Poole, 1987; Thomas, 1976; 1992; Tjosvold, 1991; Wall and Callister, 1995). Εμφανίζεται μεταξύ φίλων, μελών της οικογένειας, συναδέλφων στην εργασία, υφισταμένων και προϊσταμένων. Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών της ‘σύγκρουσης’ τόσο από κοινωνιολογικής, όσο και από ψυχολογικής, ανθρωπολογικής και επικοινωνιακής πλευράς.

Πρώτα η Follett (1924, αναφορά από Balay, 2006) μελέτησε τη ‘σύγκρουση’ σε οργανισμούς, υποστηρίζοντας, ότι εξαιτίας της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού συχνά υπάρχουν διαφωνίες που οδηγούν σε συγκρούσεις. Πρωτοποριακή για την εποχή της, διευκρίνισε ότι οι συγκρούσεις δημιουργούνται εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων και ενδιαφερόντων και ότι θα πρέπει να διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο ώστε η ανάπτυξη του οργανισμού να ωφελείται μέσα από την όλη διαδικασία. Δεν αντιμετωπίζει το φαινόμενο ως αδυναμία του οργανισμού, αλλά εστιάζει στα αποτελέσματα που μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής του.

Στη συνέχεια οι αποσαφηνισμοί του όρου ‘σύγκρουση’ εστίαζαν σε μια ευρεία γκάμα διαφορετικών φαινομένων (Mack and Snyder, 1957; Fink, 1968). Για παράδειγμα ο Pondy (1967) κατηγοριοποίησε τους ορισμούς αυτούς σε τέσσερις κατηγορίες που αιτιολογούν τις συγκρούσεις με βάση τις προϋπάρχουσες

καταστάσεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές. Αντί να επιλέξει μια κατηγορία για να ορίσει την έννοια της 'σύγκρουσης' προσπάθησε να δώσει έναν ορισμό που να ερμηνεύει την όλη διαδικασία περιλαμβάνοντας όλα τα παραπάνω φαινόμενα (υποβόσκουσα, αντιληπτή, αισθητή και ορατή σύγκρουση) με βάση τις συμπεριφορές. Με αυτή τη γενική κατεύθυνση συμφωνεί ο Thomas (1992), προσθέτοντας ότι είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινά όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι ή άλλη πλευρά ανατρέπει, ή προσπαθεί να ματαιώσει τις επιθυμίες και τα σχέδιά της. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ευρύς για να περιλάβει όλες τις παραπάνω κατηγορίες του Pondy, αλλά συγχρόνως διευκρινίζει το σημείο αφετηρίας της διαδικασίας της σύγκρουσης, δηλαδή το σημείο κατά το οποίο άλλες κοινωνικές διαδικασίες (συζητήσεις, ανάληψη αποφάσεων) μεταστρέφονται σε διένεξη.

Αργότερα διάφοροι ερευνητές όρισαν τη 'σύγκρουση' με βάση τα αίτια που την προκαλούν παρουσιάζοντας πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Αναφορικά ο Deutsch (1977) υποστηρίζει ότι διενέξεις εμφανίζονται όταν δρομολογούνται ασυμβίβαστες ενέργειες στην προσπάθεια επίτευξης στόχων που τα οφέλη της μιας πλευράς να αντιμάχονται τα οφέλη της άλλης. Ο Robbins (1978) ορίζει τη 'σύγκρουση' ως ανταγωνιστική-αντιθετική αλληλεπίδραση μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων προσθέτοντας ότι για να υπάρξει θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή και από τις δυο πλευρές. Το θέμα της αντίληψης επισημαίνεται αργότερα και από τους Waitchalla and Raduan, (2006, σελ. 1905): *«Η αντίληψη παίζει σημαντικό ρόλο στη διένεξη. Αν 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»*. Στη συνέχεια η Lippit (1982), κάνει λόγο για συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από διαφορετικές αντιλήψεις προς τους επιδιωκόμενους στόχους με αποτέλεσμα τη δημιουργία της έντασης. Ο Roloff (1987, σελ. 496) αναφέρει ότι *«...οργανωσιακή σύγκρουση εμφανίζεται όταν τα μέλη του οργανισμού εμπλέκονται σε δραστηριότητες ασύμβατες με αυτές των συναδέλφων τους, μελών άλλων ομάδων, ή ατόμων που χρησιμοποιούν τα παράγωγα του οργανισμού»*. Ανάλογη είναι η ερμηνεία των Chen and Tjosvold (2002), που ορίζουν τη σύγκρουση ως το σύνολο των ασυμβίβαστων δραστηριοτήτων, συμπεριφορών, ή ενεργειών που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μέλη ομάδων ή σε ομάδες.

Ο DuBrin (1994) ισχυρίζεται ότι η σύγκρουση είναι συνώνυμη με τους όρους διαμάχη, φιλονικία και ασυμβατότητα. Την ορίζει ως μια κατάσταση που εμφανίζεται

όταν δύο ή περισσότερα συμβαλλόμενα μέρη αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους στόχους, τις αξίες ή τα γεγονότα. Εμφανίζεται κυρίως εξαιτίας των περιορισμένων πόρων, των διαφορετικών στόχων και της ύπαρξης δραστήριων και επιθετικών προσωπικοτήτων. Ο Achinstein (2002) αναφέρει ότι η σύγκρουση εμφανίζεται στις καταστάσεις όπου τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται τις απόψεις και τις συμπεριφορές των άλλων ως ξένες προς αυτούς. Οι Uline et al (2003) προσθέτουν ότι η σύγκρουση εμφανίζεται όταν δυο άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα αλληλεπιδρούν στον ίδιο εργασιακό χώρο. Συνεπώς, δημιουργείται όταν η δράση ενός ατόμου παρεμβαίνει, εμποδίζοντας ή καθιστώντας με κάποιο τρόπο τη συμπεριφορά του άλλου λιγότερο αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνεται ότι όλοι, εστιάζουν στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων. Ο Rahim (2002, σελ. 207) 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, ομάδες, οργανισμούς)*». Η διαμάχη μπορεί να εμφανιστεί όταν:

- Το άτομο ή η ομάδα εμπλέκεται σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της
- Η μια πλευρά αναπτύσσει συμπεριφορές που δε συνάδουν με τις προτιμήσεις της άλλης πλευράς
- Υπάρχει κοινή πηγή παροχής αναγκών, δυο ή περισσότερων πλευρών, που δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν επαρκώς από αυτή
- Η μια πλευρά χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές, αξίες, δεξιότητες και στόχους που ενώ πιστεύει ότι είναι μοναδικοί για αυτή δε συμβαίνει το ίδιο για την άλλη πλευρά
- Οι δυο πλευρές αναπτύσσουν αντίθετες συμπεριφορές για κοινές δραστηριότητες
- Οι δυο πλευρές είναι αλληλοεξαρτώμενες στην εκτέλεση λειτουργιών και δραστηριοτήτων

Στην προσπάθεια ερμηνείας της κοινωνικής διαμάχης με βάση θεωρίες ο Schellenberg (1996) τις ομαδοποίησε σε τέσσερις κατηγορίες : α) στις θεωρίες *ατομικών χαρακτηριστικών (individual characteristics theories)* που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις από την πλευρά της προσωπικότητας των ατόμων που εμπλέκονται β)

στις θεωρίες των *κοινωνικών διαδικασιών* (*social process theories*) που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις ως διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων ή ομάδων καταλήγοντας σε γενικεύσεις για τη φύση της όλης διαδικασίας γ) στις *κοινωνικές δομικές θεωρίες* (*social structural theories*) που ερμηνεύουν τις συγκρούσεις ως παράγωγο του τρόπου δόμησης και οργάνωσης της κοινωνίας και δ) στις *τυπικές θεωρίες* (*formal theories*) που κατανοούν τις συγκρούσεις μέσα από μαθηματικές ορθολογιστικές προσεγγίσεις. Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον, είναι προϊόν αλληλεπίδρασης κοινωνικών ομάδων (εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, μαθητές). Συνεπώς η πρώτη θεωρία (*θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών*) και λιγότερο οι άλλες θεωρείται η πιο σχετική για τη μελέτη του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της διάστασης απόψεων των ατόμων που εμπλέκονται.

## **1.2 Είδη συγκρούσεων**

Στη βιβλιογραφία της οργανωτικής συμπεριφοράς εντοπίζονται διάφοροι τύποι σύγκρουσης, ενώ αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις συγκρούσεις, είτε ανάλογα με την αντίληψη που επικρατεί για τα αποτελέσματά τους, είτε σύμφωνα με τις πηγές τους, ή το επίπεδο (ατομικό ή ομαδικό) από το οποίο προέρχονται.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία σύμφωνα με τον Robbins (1993, σελ. 446) τρεις προσεγγίσεις χαρακτηρίζουν το λόγο στη θεωρία συγκρούσεως. Η παραδοσιακή άποψη, όπου τα αποτελέσματα των συγκρούσεων είναι ζημιογόνα και η διαδικασία της σύγκρουσης είναι δυσλειτουργική. Συμβαίνει εξαιτίας της φτωχής επικοινωνίας, της δυσπιστίας και της κακοδιοίκησης –στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων. Στην περίπτωση αυτή η σύγκρουση είναι ανεπιθύμητη και οι διευθυντές πρέπει να εντοπίσουν τις αιτίες αυτής, φέρνοντας σταθερότητα και αρμονία.

Η δεύτερη κατηγορία βασίζεται στην θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων θεωρώντας την παρουσία της σύγκρουσης στις ομάδες φυσική. Κατόπιν αυτών, η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε μία χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με αυτή.

Η τρίτη κατηγορία προτείνει την ενθάρρυνση της σύγκρουσης σαν μέσο εισαγωγής καινοτομιών και καθιέρωσης των νέων δομών και συνθηκών για αυτήν την αλλαγή.

Όσον αφορά το οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση σύμφωνα με τον Rahim (2001) εμφανίζεται τόσο στο πλαίσιο ενός οργανισμού (intraorganizational conflict), όσο και μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών (interorganizational conflict). Στο πλαίσιο ενός οργανισμού, ενδοεπιχειρησιακά, η σύγκρουση με βάση τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών, λαμβάνει χώρα σε τρεις διαστάσεις:

Α) μεταξύ ατόμων, *διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflict)* που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα η σύγκρουση μεταξύ προϊσταμένου-υφισταμένου. Σύμφωνα με τους Korsgaard et al (2005, σελ. 39), η *διαπροσωπική σύγκρουση* μπορεί να εμφανιστεί, όταν τα μέλη της ομάδας αποτυγχάνουν να συνεργαστούν συνεταιριστικά το ένα με το άλλο. Αυτό συμβαίνει όταν διακατέχονται από το αίσθημα αποξένωσης από την ομάδα. Η ανάγκη του «ανήκειν» παρέχει στα άτομα την αίσθηση της ασφάλειας και μέσω της ασφάλειας αυτής τα άτομα εμπλέκονται σε ένα σύνολο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. «Για να μπορέσουν τα άτομα να αποδώσουν το ανώτερο των ικανοτήτων τους θα πρέπει να αισθάνονται μια οντολογική ασφάλεια ή ένα συναίσθημα εμπιστοσύνης ότι είναι ασφαλείς στο εργασιακό τους περιβάλλον» (Boucaut, 2003, σελ. 155). Συνεπώς, διενέξεις εμφανίζονται όταν τα άτομα αυτά δεν αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί στην ομάδα. Ο Hayes (2002, σελ. 298) διαχωρίζει τις *διαπροσωπικές ανάγκες* των μελών μιας ομάδας σε τρεις τομείς: α) στο *συνυπολογισμό (inclusion)*, δηλαδή την ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, έτσι ώστε να μην αισθάνεται μόνος β) στον *έλεγχο (control)*, δηλαδή την ανάγκη να περιλαμβάνεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) στο *συναίσθημα (affection)*, ανάγκη η οποία αναφέρεται σε προσωπικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το μίσος και η αγάπη. Για τον Hodgetts (1993, σελ. 97), «*κανένα άτομο δεν του αρέσει να μένει μόνο του. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται αξίες, αντιλήψεις και στάσεις, χαρακτηριστικά, με τα οποία οικοδομείται η προσωπικότητα του ατόμου*». Η διένεξη αρχίζει να δημιουργείται όταν αλληλεπιδρούμε με άτομα που διαφέρουν ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Οι εργαζόμενοι μπορεί για παράδειγμα να μη συμφωνούν με



τις προσεγγίσεις που ακολουθούνται για να επιτευχθούν οι σκοποί του οργανισμού. Οι Kuye et al (2002) καθιστούν σαφές ότι οι διαφορετικές αξίες, προσδοκίες, προσωπικά χαρίσματα και ικανότητες αποτελούν τις πηγές για τις *διαπροσωπικές διενέξεις*.

Β) *ενδοπροσωπικές συγκρούσεις* στο πλαίσιο ενός τμήματος ή ομάδας (*Intra-individual conflict*). Η *ενδοπροσωπική διαμάχη* μπορεί να αποσαφηνιστεί ως εσωτερική σύγκρουση ενός ατόμου στη προσπάθεια που καταβάλλει να αντεπεξέλθει σε καθήκοντα που του έχουν αναθέσει. Εμφανίζεται, όταν οι προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που εναποτίθενται πάνω στο άτομο αυτό είναι υπερβολικές σε σχέση με τις δυνατότητές του, ενώ ταυτόχρονα δεν διαθέτονται τα μέσα και οι πηγές για την επίτευξη αυτών. Όταν τα άτομα αισθάνονται ότι απειλείται ή αμφισβητείται η αυτοεκτίμησή τους, τείνουν να γίνονται βίαιοι. Ο Jay (1995) απέδωσε τον υπερβολικό φόρτο εργασίας ως αιτία του τύπου αυτού της σύγκρουσης. Στη βιβλιογραφία ορίζεται και ως *εσωτερική σύγκρουση (internal conflict)*. Η *εσωτερική σύγκρουση* διαφέρει από την εξωτερική στο ότι η σύγκρουση καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο ίδιο το άτομο (Whitfield, 1994, σελ. 31). Η ενδοπροσωπική σύγκρουση ταυτίστηκε με τη εσωτερική σύγκρουση και από τον Deutsch (2005) αποσαφηνίζοντάς τη ως το διέξοδο που οδηγείται κάποιος, να κατηγορεί όλους τους άλλους για τις δικές του ανεπάρκειες, δυσκολίες και προβλήματα, ώστε να μην αποδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή-προσαρμογή του εαυτού του σε νέες απαιτήσεις. Αυτή η κατάσταση καλλιεργεί στρεσογόνες καταστάσεις που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον οργανισμό (Whitfield, 1994).

γ) Η *διομαδική σύγκρουση (intergroup/interdepartmental conflict)* μεταξύ των τμημάτων ή ομάδων μέσα στον οργανισμό εμφανίζεται ανάμεσα σε συγκεκριμένες ομάδες, εξαιτίας των επικρατούμενων στερεοτύπων για την εικόνα των ομάδων αυτών (DiPaola και Hoy, 2001). Σύμφωνα με τον Hall (1993) κατά την επικράτηση των στερεοτύπων οι ομάδες αυτές θέλουν να 'βλέπουν' μόνο τις ενδείξεις αυτές που ενισχύουν τις υποθέσεις που έχουν καλλιεργηθεί για την αρνητική εικόνα της άλλης ομάδας και δεν δίνουν σημασία σε αποδείξεις που έρχονται σε αντίθεση με τις υποθέσεις αυτές. Οι ομάδες αυτές τείνουν να προδικάζουν τις ενέργειες των άλλων ομάδων και να δημιουργούνται διενέξεις. Για να μειωθούν αυτές οι διενέξεις πρέπει να αφιερώνεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη συνεργασία των ομάδων αυτών.

Όσο αυξάνεται ο χρόνος, οι ομάδες τείνουν να ανακαλύπτουν θετικές πλευρές και οι διενέξεις να μειώνονται. Στην κατηγορία αυτή σύμφωνα με τον Deutsch (2005) είναι και οι εθνικιστικές- φυλετικές συγκρούσεις που χαρακτηρίζονται ως καταστρεπτικές. Εθνοκεντρισμός, και προκαταλήψεις οδηγούν σε απομόνωση και περιθωριοποίηση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τριβίλα, 1998).

Όσον αφορά τις πηγές εμφάνισης των συγκρούσεων οι DiPaola και Hoy, (2001) διαχωρίζουν τη *γνωστική σύγκρουση* (cognitive conflict) από τη *συναισθηματική* (affective conflict) επισημαίνοντας τα διαφορετικά αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα γνωστική σύγκρουση είναι αυτή που δημιουργείται εξαιτίας των διαφορετικών στόχων που προσανατολίζονται οι δυο πλευρές, ενώ η συναισθηματική σύγκρουση οφείλεται σε συναισθηματικές καταστάσεις όπως η ζήλια και το μίσος. Η κατανόηση του είδους του τύπου της σύγκρουσης μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μετά από αυτή. Σύμφωνα με τον DeDreu (1997), μετά από τη βιβλιογραφική του έρευνα στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των δυο τύπων συγκρούσεων που προκαλούνται διαπίστωσε ότι μετά από συναισθηματικού τύπου συγκρούσεις παίρνονται χαμηλής ποιότητας αποφάσεις, μειώνεται η παραγωγικότητα και η ικανοποίηση (Amason, 1996; Jehn, 1994, 1995; Turner and Pratkanis, 1994). Γνωστικού τύπου ζητήματα εστιάζουν σε ρόλους, πολιτικές, πηγές παροχής υπηρεσιών και μέσα από συζητήσεις και διενέξεις οδηγούνται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Άλλοι ερευνητές (Rahim, 2001; Παπασταμάτης 2005; Cook, 2008) αναφέρουν τις εξής κατηγορίες αναφορικά με τις αιτίες που προκαλείται:

- Συγκρούσεις δεδομένων από ελλιπή πληροφόρηση και διαφορετική παρουσίαση γεγονότων.
- Συγκρούσεις ενδιαφερόντων που οδηγεί στη διαφορετικότητα των προτιμήσεων για την παροχή και κατανομή πόρων
- Συγκρούσεις σχέσεων που βασίζονται σε έντονα συναισθήματα, κοινωνικά στερεότυπα, και έλλειψη επικοινωνίας
- Συγκρούσεις δομών που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα μοντέλα συμπεριφοράς, ελλιπή έλεγχο, και άνιση κατανομή εξουσίας
- Συγκρούσεις αξιών που καθορίζονται από διαφορετικές ιδέες που χαρακτηρίζουν τις συμπεριφορές και τον τρόπο ζωής γενικά.

### *1.3 Πηγές της Σύγκρουσης*

Πολλοί θεωρητικοί και κυρίως εκείνοι της παραδοσιακής θεώρησης εστιάζουν την προσοχή τους στις πηγές της σύγκρουσης. Αυτό που έχει να κάνει ένας διευθυντής/ρια υπό αυτή τη θεώρηση είναι να εντοπίσει τις αιτίες της σύγκρουσης και να διαγνώσει τα βαθύτερα αίτια που τις προκαλούν. Αν αυτό επιτευχθεί, η σύγκρουση θα διαχειριστεί αποτελεσματικά και η επιχείρηση θα λειτουργεί καλύτερα. Υπάρχουν πολλές αιτίες που οδηγούν σε μία σύγκρουση, και πολλοί ερευνητές ταξινομούν τις αιτίες με διάφορους τρόπους.

#### *1.3.1 Επικοινωνία*

Η έλλειψη επικοινωνίας έχει επισημανθεί ως σοβαρή πηγή έναρξης των διενέξεων αφού από πολλούς ορίζεται ως αποτέλεσμα της κακής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων και η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το μέσο για την κατάλληλη διαχείριση της σύγκρουσης (Tjosvold, 1997; Hocker και Wilmot, 1998). *«Η έλλειψη πληροφοριών, η κακή μετάδοση, σύλληψη και μετάφραση μηνυμάτων δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων και συνεπώς οδηγούν σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις»* (Μπουραντάς, 2002, σελ. 422). Ιδιαίτερα στους σύγχρονους οργανισμούς που χαρακτηρίζονται από δομική πολυπλοκότητα και μεγάλο αριθμό εργαζομένων, η επικοινωνία μπορεί να μην είναι λειτουργική μεταξύ των ατόμων αλλά και των διαφόρων τμημάτων του οργανισμού (Labovitz, 1980). Συνεπώς ελλιπή λήψη πληροφοριών, κακή κωδικοποίηση, περιορίζουν την επικοινωνία και κατ' επέκταση οδηγούν σε διενέξεις. Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί οργανισμό με ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, παρόλα αυτά η επικοινωνία είναι κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που με τη σειρά του βοηθά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαϊτής, 2005). Αντίθετα σε ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα υπάρχει απροθυμία για συζήτηση, κακοπιστία, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη και δε γίνονται αποδεκτές οι απόψεις των άλλων. Έτσι μειώνεται η συνεργασία και δεν υιοθετείται κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα κ. ά., 1999).

### 1.3.2 Οργάνωση

Η οργανωτική δομή ενός οργανισμού συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία και πολλοί ερευνητές θεωρούν την ποιότητα της οργανωτικής δομής ενός οργανισμού κριτήριο για την ύπαρξη διενέξεων. Σύμφωνα με τον Μπουραντά, (2002, σελ. 422) οι κυριότερες οργανωτικές αδυναμίες που αποτελούν κριτήριο για την έναρξη συγκρούσεων είναι:

- η μη σαφής κατανόηση της ανάλυσης των συνολικών στόχων του οργανισμού στους επιμέρους στόχους των τμημάτων του,
- ο μη καθορισμός των ρόλων και των καθηκόντων των εργαζομένων και
- η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης.

Αντίστοιχα στο σχολικό περιβάλλον ισχύουν τα παραπάνω εφόσον αν τα καθήκοντα δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια και οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν υπάρχει ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα και αντίστοιχα δημιουργούνται τριβές. Σύμφωνα με τον Corwing (1969) μετά την έρευνα που πραγματοποίησε σε 28 σχολεία σε τέσσερις πολιτείες των ΗΠΑ εντόπισε πέντε παράγοντες της οργανωτικής δομής που σχετίζονται με τη δημιουργία διενέξεων στα σχολεία. Συγκεκριμένα: α) ο βαθμός διαφοροποίησης της δομής του σχολείου β) η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων γ) οι κανονισμοί λειτουργίας δηλαδή η σαφήνεια των κανόνων και η εφαρμογή αυτών δ) η ανομοιομορφία του προσωπικού (ηλικία, εναλλαγή προσωπικού-νέα μέλη) και ε) η διαπροσωπική δομή δηλαδή ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών σε κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας και σε κοινωνικές εκδηλώσεις.

### 1.3.3 Ατομικές διαφορές

Ένα από τα στοιχεία της διαφοροποίησης της δομής του οργανισμού είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που εμπλέκονται στον οργανισμό είναι ποικίλα και είναι αναπόφευκτο να δυσκολεύουν την αποτελεσματική λύση των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται (Παπασταμάτης, 2005). Διαφορετικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα ατόμων αλλά και ομάδων σε ότι αφορά τους στόχους, τους τρόπους υλοποίησής τους, τα μέσα, τις διαδικασίες, τους κανόνες τα πρότυπα, τις τεχνικές, τα συστήματα κ.λπ., στον οργανισμό συχνά αποτελούν πηγές σύγκρουσης (Μπουραντάς, 2002). Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες και κει εμπλέκονται άτομα με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, διαφορετικές ιδεολογίες με αποτέλεσμα η συνεργασία αυτών των ατόμων

πολλές φορές να μην είναι αποτελεσματική (Σαΐτης, 2007). Η σύγκρουση που δημιουργείται εξαιτίας των διαφορετικών αξιών και ιδεολογιών πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα ονομάζεται σύμφωνα με τον Rahim (2001) ιδεολογική και αναφέρεται από τους Druckman, Broome και Korper, (1988). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ατόμων είναι το επίπεδο ενδοπροσωπικού/εξωπροσωπικού ελέγχου (locus of control) (Rotter, 1966). Τα άτομα με υψηλό ενδοπροσωπικό έλεγχο (internals) πιστεύουν ότι γενικά η ζωή τους επηρεάζεται αποκλειστικά από τη δική τους συμπεριφορά και πράξεις, ενώ τα γεγονότα που συμβαίνουν τα αποδίδουν στον εαυτό τους. Αντίθετα τα άτομα με υψηλό εξωπροσωπικό έλεγχο (externals) αποδίδουν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν στις πράξεις και συμπεριφορές των άλλων. Έρευνες των Szilagy, Sims και Keller's (1976, σελ. 267, αναφορά από Rahim, 2001) απέδειξαν ότι οι πρώτοι (internals) είχαν μικρότερο βαθμό εμπλοκής σε διενέξεις από τους δεύτερους (externals). Επίσης στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν σε άτομα οδηγούν πολλές φορές σε αμφισβήτηση αποφάσεων και αρνητική κριτική με αποτέλεσμα την έναρξη των διενέξεων, όπως για παράδειγμα η αντίληψη που επικρατεί για την ηγεσία και το φύλο (Addi-Raccah & Ayalon, 2002). Μέσα από τέτοιες συνθήκες ατομικών διαφορών οι συγκρούσεις υποβόσκουν και μπορούν εύκολα να εκδηλωθούν.

#### *1.3.4 Ασυμβατότητα στόχων*

Η ασυμβατότητα των στόχων ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού αποτελεί επίσης μια άλλη αιτία σύγκρουσης. Δυο στόχοι είναι συγκρουόμενοι, όταν η πραγματοποίηση του ενός αποκλείει την επίτευξη του άλλου. Όταν συμβαίνει αυτό η μια πλευρά αναπτύσσει μια τέτοια συμπεριφορά που στοχεύει να υλοποιήσει το στόχο του εις βάρος του στόχου του αντίπαλου μέρους και έτσι επέρχεται η σύγκρουση. Η συμπεριφορά τους προσδιορίζεται από το αν αντιλαμβάνονται τους στόχους τους σαν αλληλοσυγκρουόμενους. Αν υπάρχει η δυνατότητα να κατανοήσουν ότι οι στόχοι τους ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους στόχους των συνολικών στόχων του οργανισμού μπορεί να είναι διαφορετική έκβαση της διένεξης (Μπουραντάς, 2002). Βέβαια το συγκεκριμένο πρόβλημα δημιουργείται πολλές φορές και από τις οργανωσιακές αδυναμίες, την έλλειψη προγραμματισμού και τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του οργανισμού.

### 1.3.5 Καινοτομίες στον οργανισμό

Τα τελευταία χρόνια η αύξηση στην εισαγωγή καινοτομιών στις επιχειρήσεις καθίσταται ευκολότερη εξαιτίας της ανάπτυξης της τεχνολογίας, τις απαιτήσεις των 'πελατών' και του παγκόσμιου ανταγωνισμού (D'Aveni, 1994). Σύμφωνα με τους Russell & Russell (1992) καινοτομία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μια αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούριο (νέο) για το συγκεκριμένο οργανισμό. Για την εφαρμογή καινοτομιών επιλέγονται, οργανώνονται και χρησιμοποιούνται ανθρώπινοι και υλικοί πόροι με νέους τρόπους ώστε να πετύχουμε υψηλότερα επίπεδα στους επιδιωκόμενους στόχους και σκοπούς (Huberman, 1973). Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά λαμβάνουν μέρος μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα, όπως μια αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Άλλες είναι πιο ουσιαστικές και χρονοβόρες, μακροπρόθεσμες και απαιτητικές. Αυτές συνήθως αφορούν αλλαγή του προσανατολισμού του Α.Π. και έχουν αντίκτυπο στη διδακτική μεθοδολογία και την καθημερινή πρακτική, όπως για παράδειγμα η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (McNeil, 1996). Αυτές οι αλλαγές είναι δυνατό να οδηγήσουν το σχολείο σε κατάσταση ανισορροπίας την οποία πρέπει να αντιμετωπίσει αλλάζοντας τους ρόλους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1992). Σύμφωνα με τους Duffy και Roehler (1986) οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε πολύπλοκες, εννοιολογικές και μακροχρόνιες αλλαγές. Για παράδειγμα η αλλαγή στην διδακτική προσέγγιση εξαρτάται από την αυτό-αντίληψη για την επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού και καθίσταται καθαρά προσωπική υπόθεση. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή και το νέο ρόλο τους είναι καθοριστικός για την υιοθέτηση των καινοτομιών. Άλλοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τις αλλαγές εξαιτίας της αβεβαιότητας που νιώθουν σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, άλλοι βλέπουν τις αλλαγές με δισταγμό και δυσπιστία, ενώ άλλοι περιμένουν να επιβεβαιωθούν τα θετικά αποτελέσματα της αλλαγής για να συμμετέχουν σε αυτή (Lambdin, & Preston, 1995). Δημιουργείται λοιπόν μια κατάσταση αβεβαιότητας, τόσο για τους ρόλους των εκπαιδευτικών όσο και για τις προσδοκίες του συστήματος από την εφαρμογή των καινοτομιών. Αυτό με τη σειρά

του δημιουργεί αντιδράσεις, αντιστάσεις, εντάσεις και συγκρούσεις στον οργανισμό (Everald & Morris, 1999, Κωνσταντίνου, 2005).

Σύμφωνα με τον Mullins (1996, σελ. 725-726) ιδιαίτερα σε οικονομικούς οργανισμούς οι κυριότερες πηγές έναρξης των διενέξεων μεταξύ ατόμων που κατέχουν ηγετικές θέσεις και υφισταμένων είναι:

1. Διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ των προϊσταμένων και των υφισταμένων οδηγούν σε διαφορετικές θεωρήσεις και διαφωνίες στον τρόπο χειρισμού των ζητημάτων.
2. Πολλές φορές στους οργανισμούς εξαιτίας των μειωμένων πόρων δεν επιτρέπεται η απόλυτη ικανοποίηση των αναγκών όλων των εργαζομένων. Κατά συνέπεια απαιτείται προσεκτική αξιοποίηση και κατανομή των υπάρχουσων πόρων. Το πρόβλημα είναι και πάλι ότι η κατανομή πραγματοποιείται με βάση κριτήρια τα οποία θέτουν οι διευθυντές και συνήθως διαφέρουν από αυτά που θέτουν οι εργαζόμενοι και τα συνδικάτα. Η αιτία της ανεπαρκούς παροχής πόρων στους εργαζομένους και της άνισης κατανομής επισημάνθηκε πρώτα από τον Pondy (1967) ο οποίος αναφέρει τον ανταγωνισμό για τους ανεπαρκείς πόρους, την τάση για αυτονομία και τη διαφορετικότητα των στόχων των επιμέρους ομάδων σε ένα οργανισμό ως τις κυριότερες αιτίες για τις συγκρούσεις. Οι Montana & Charnov, (2006) θεωρούν την έλλειψη πόρων τη σημαντικότερη αιτία για τη δημιουργία *διαομαδικών συγκρούσεων* αφού ορισμένα τμήματα θεωρούν ότι αδικούνται. Ο Σαΐτης (2007) κάνοντας αναφορά σε σχολικούς οργανισμούς, περιγράφει συγκρούσεις που απορρέουν από τη μειωμένη χορήγηση κονδυλίων, με αποτέλεσμα τις διαφωνίες μεταξύ διευθυντών/ριών και υφισταμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν στον οργανισμό και τους στόχους που θα εξυπηρετήσουν. Ιδιαίτερα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα οι περιορισμένοι πόροι που λαμβάνονται από τις κρατικές επιχορηγήσεις αποτελούν συχνά πηγή διενέξεων μεταξύ σχολικών διευθυντών και υπευθύνων τοπικής αυτοδιοίκησης ή και της σχολικής εφορίας (Zalman, 2001; Σαΐτης, 2007).
3. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ προϊστάμενης αρχής και εργαζομένων είναι μια άλλη πηγή σύγκρουσης. Από τη στιγμή που οι διευθυντές έχουν τα δικά τους αφεντικά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία τους με τους

εργαζομένους, η οποία δεν μπορεί να θεωρείται πάντα ως δεδομένη. Όταν οι στόχοι που θέτονται από τους διευθυντές δεν επιτυγχάνονται, τότε μένουν εκτεθειμένοι στα μάτια των δικών τους αφεντικών και αυτοί με τη σειρά τους κινητοποιούνται να προστατέψουν τα συμφέροντά τους όπως θα κάνουν και οι εργαζόμενοι με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν συγκρούσεις.

4. Η αντιλαμβανόμενη ανισότητα μεταξύ προϊστάμενων και εργαζομένων είναι επίσης πηγή σύγκρουσης. Εάν οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους σε επίπεδο παροχών, σε σχέση με άλλους εργαζόμενους ή εμπλεκόμενους στον οργανισμό, θα κινητοποιηθούν ώστε να αλλάξουν την κατάσταση. Άλλα είδη συγκρούσεων απορρέουν από τη ζήτηση εργασίας και ειδικότερα όταν ο λόγος των εργαζομένων επηρεάζει σημαντικά τις αποφάσεις, που λαμβάνονται γι' αυτούς μακροχρόνια.

#### **1.4 Διαδικασία της σύγκρουσης**

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τη διαδικασία της σύγκρουσης είναι αυτό του Thomas (1976), ο οποίος στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία της *λογικής πράξης* του Fishbein and Ajzen (αναφορά από Thomas, 1992). Υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά ξεκινάει από τις προθέσεις των εμπλεκόμενων καταδεικνύοντας πέντε στάδια στην ανάπτυξη της σύγκρουσης. Στο πρώτο στάδιο επικρατεί υποθάλπουσα διένεξη. Δεν είναι αισθητή, αλλά είναι υπαρκτή και οφείλεται σε διαφορές στους στόχους των εργαζομένων και της διοίκησης, στην αλληλεξάρτηση, σε μη αποδεκτά κριτήρια απόδοσης και πηγές ανταγωνισμού.

Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση γίνεται αντιληπτή. Παράγονται σκέψεις και συναισθήματα. Η διοίκηση μαζί με τους εργαζομένους αρχίζουν να προβληματίζονται και να αναζητούν τις αιτίες που προκάλεσαν την αντιπαλότητα, προτείνοντας ο ένας στον άλλον να αναθεωρήσει τις θέσεις του ώστε να βρεθεί κάποια λύση.

Στο τρίτο στάδιο υπάρχει έντονη η αίσθηση της σύγκρουσης και κατάκλιση συναισθημάτων. Οι συμπεριφορές προσανατολίζονται στην προστασία των προσωπικών συμφερόντων και η απόδοση του οργανισμού αρχίζει να φθίνει.

Στο επόμενο στάδιο έντονες συμπεριφορές κάνουν την εμφάνισή τους. Διατυπώνονται δηλαδή λόγια ή εκτελούνται ενέργειες από το ένα μέλος τα οποία αποτελούν ερέθισμα αντίδρασης του άλλου μέλους.



Στο τελευταίο στάδιο προκύπτουν τα αποτελέσματα. Μπορεί οι εμπλεκόμενοι να οδηγηθούν σε αδιέξοδο, ή να βρεθεί κάποια λύση με παρέμβαση τρίτων ή με αμοιβαίες υποχωρήσεις. Αν παρ' όλα ταύτα δεν εξαλειφθεί η αιτία της σύγκρουσης, θα επαναληφθεί το ίδιο σενάριο αργά ή γρήγορα.

### **1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης**

Η διοίκηση ως επιστήμη αναφέρεται στην περιγραφή, εξήγηση, ανάλυση και πρόβλεψη των οργανωσιακών φαινομένων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που τελικό στόχο έχουν την πραγματοποίηση των σκοπών της οργάνωσης. Σύμφωνα με την Παναγιωτοπούλου (1997) η έννοια της οργάνωσης έχει δύο έννοιες: η πρώτη αφορά το γεγονός του οργανώνεσθαι (συμμετοχή) και η δεύτερη τη συνένωση ορισμένων ατόμων για την επίτευξη κοινών συμφερόντων. Πάνω σε αυτούς τους τομείς στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες δίνοντας έμφαση, είτε στους στόχους του οργανισμού, είτε στις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων, είτε στην αλληλεπίδραση των οργανωτικών δομών με το πλαίσιο που αναπτύσσονται. Οι πιο αντιπροσωπευτικές τάσεις της διοίκησης είναι: η κλασική, η νεοκλασική και η σύγχρονη. Ξεκινώντας ουσιαστικά από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με τη δημοσίευση του βιβλίου του Taylor F., όπου διατυπώνονται οι βασικές αρχές της επιστήμης της διοίκησης η κάθε μια προσέγγιση αποτελεί συνέχεια και βελτίωση της προηγούμενης. Το σχολείο ως οργανισμός ακολουθεί κι αυτό τις βασικές αρχές αφού εμφανίζει τα χαρακτηριστικά μιας οργάνωσης όπως κοινούς στόχους, εσωτερική δομή, ιεραρχία, έλεγχο και συλλογική ταυτότητα (Κωνσταντίνου, 2005). Το φαινόμενο της σύγκρουσης εξετάζεται μέσα από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά.

#### **1.5.1 Η παραδοσιακή προσέγγιση (κλασική)**

Η κλασική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην επίτευξη των στόχων των οργανισμών από μια καθαρά ορθολογιστική άποψη. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποδοτικότητα αυτών θα πρέπει να γίνει τυποποίηση των εργασιών, καταμερισμός της εργασίας, ειδίκευση, πειθαρχική συμμόρφωση στην ηγεσία, και διοικητικός έλεγχος παραβλέποντας τον ανθρώπινο παράγοντα. Υιοθετούσε την άποψη ότι η αρμονία και η συνεργασία είναι δυο κατεξοχήν παράγοντες που

εκμηδενίζουν τις συγκρούσεις και βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Οι συγκρούσεις είναι ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο, μια οργανωσιακή ανωμαλία εξαιτίας της εσφαλμένης σχεδίασης στην επικοινωνιακή πολιτική του συστήματος. Είναι μια αρνητική διαδικασία που σχετίζεται με τον θυμό, τη δυσαρέσκεια, τη σύγχυση, την αναταραχή, τη βία, την καταστροφή και τον παραλογισμό (Jaya, 2002). Διαταράσσει την ομαλή λειτουργία των οργανωτικών διαδικασιών και δημιουργεί το χάος και αναταραχή στον οργανισμό. Για τους λόγους αυτούς θα πρέπει να αποφεύγεται κι αυτό εξαρτάται από το πόσο ικανή είναι η διοίκηση να προβλέπει και να αποφεύγει τις διενέξεις. Ο Taylor που θεωρείται ο πατέρας της επιστημονικής διοίκησης θεωρούσε ότι φιλονικίες, οι συμβιβασμοί και οι διαπραγματεύσεις δε θα πρέπει να υφίστανται στις διοικητικές σχέσεις εργασίας όταν καθένας τηρεί τους νόμους που διέπουν τον οργανισμό. Για αυτό το λόγο ορίζονται εξαρχής κανόνες και κανονισμοί που διέπουν το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης και οι οργανισμοί χαρακτηρίζονται ως 'κλειστά συστήματα' (March & Simon, 1958).

Εξαίρεση την εποχή εκείνη αποτελεί η θεωρία που διατύπωσε η Parker Follet τη δεκαετία του 1920, που χαρακτηρίστηκε πρωτοποριακή για την εποχή της. Υποστήριξε ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε ένα οργανισμό εφόσον τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις απόψεις της, έμφαση πρέπει να δίνεται στην κατανόηση των αναγκών των εργαζομένων και στις ανθρώπινες σχέσεις, για να έχουν όφελος οι επιχειρήσεις. Όσον αφορά τις συγκρούσεις, τονίζει τη σημασία τους θεωρώντας τες αναπόσπαστο μέρος των οργανισμών, ενώ ασχολείται ιδιαίτερα με τον τρόπο που τα διευθυντικά στελέχη αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις (Fry & Thomas, 1996). Τονίζει τη σημασία της συμμετοχικής διοίκησης και προτείνει τη μέθοδο της συνεργασίας στην επίλυσης προβλημάτων συνιστώντας συμβιβαστικές λύσεις. Όρισε τη σύγκρουση ως διαφορά απόψεων που μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για τον οργανισμό, αν διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο (Montana & Charnov, 2006). Αναφέρει ότι η μέθοδος της συνεργασίας είναι η καταλληλότερη προσέγγιση γιατί και οι δυο πλευρές, χωρίς να παραχωρήσουν κάτι βρίσκουν τη λύση, σε αντίθεση με τη μέθοδο του συμβιβασμού που μπορεί να ξαναεπανεέλθουν τα προβλήματα στην επιφάνεια, εφόσον και οι δυο πλευρές κάτι 'χάνουν'. Το έργο της αναγνωρίζεται ακόμα και σήμερα με κάποιους περιορισμούς, όπως αυτός της συνεργατικής λύσης που δεν είναι πάντα εφαρμόσιμη λύση και της απόρριψης άλλων μεθόδων διαχείρισης

συγκρούσεων, όπως της αποφυγής του ανταγωνισμού και του συμβιβασμού (Fry & Thomas, 1996).

### *1.5.2. Συμπεριφορική προσέγγιση (νεοκλασική)*

Από το 1930 το επιστημονικό ενδιαφέρον στράφηκε στην έρευνα των παραγόντων που επιδρούν στην εργασιακή συμπεριφορά και στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως στοιχεία που επηρεάζουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων και την αποδοτικότητα των οργανισμών. Η ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων, η ικανοποίηση των αναγκών τους, τα κίνητρα συμμετοχής και οι κοινωνικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο είναι τα θέματα που απασχόλησαν εκείνη την εποχή τους επιστήμονες της νέας προσέγγισης στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκαν οι θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς με εκπρόσωπο τον E. Mayo, η κίνηση ανθρώπινες σχέσεις του D. Mc Gregor και A. Maslow και η σχολή της επιστήμης της συμπεριφοράς με κύριο εκφραστή τον C. Argyris (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Όπως ήταν φυσικό τα πορίσματα των θεωριών αυτών επηρέασαν και τη θεωρία της σύγκρουσης του Karl Marx σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται τώρα ως αναπόφευκτο φαινόμενο στους οργανισμούς το οποίο πρέπει να αναγνωριστεί και να αντιμετωπιστεί. Από τη στιγμή που οι οργανώσεις αποτελούνται από άτομα με διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις για τους στόχους είναι αναμενόμενο να προκύψει η σύγκρουση. Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις δεν είναι πάντα καταστρεπτικές, αλλά κάποιες φορές δηλώνουν υπαρκτά προβλήματα που μπορούν να υποκινήσουν αναζητήσεις για καινοτόμες λύσεις προς όφελος του οργανισμού. Παρόλα αυτά, και οι δυο προσεγγίσεις κλασική και νεοκλασική, θεωρούν τις συγκρούσεις διασπαστικές που πρέπει να αποφεύγονται και μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης τους είναι η εξάλειψή τους ή η άμεση επίλυσή τους, αφού έχουν επιβλαβείς συνέπειες για τον οργανισμό (Owens, 1998; Jaya, 2002).

### *1.5.3. Αλληλεπιδραστική προσέγγιση (σύγχρονη)*

Στη δεκαετία του '60 θα προστεθούν νέα στοιχεία στις προηγούμενες θεωρίες αφού καμία δεν αποδείχθηκε κατάλληλη να ερμηνεύσει το φαινόμενο της διοίκησης. Η σύγχρονη οπτική τονίζει την αναπόσπαστη σχέση της οργάνωσης με το περιβάλλον της και μελετά τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα. Πρόκειται για μια

πολυεπιστημονική προσέγγιση που δίνει έμφαση σε πρακτικά ζητήματα, επικεντρώνοντας στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Αναγνωρίζει τους οργανισμούς ως ανοικτά συστήματα και τονίζει την σχέση του οργανισμού με το περιβάλλον, προσπαθώντας να αποκαταστήσει τις ισορροπίες (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες όπως αυτή της *συστημικής θεωρίας* με εκπροσώπους τους Katz και Kahn που θεωρεί την οργάνωση ως ανοικτό σύστημα που διατηρεί σχέσεις αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον και προσπαθεί να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας, της *συγκυριακής θεωρίας* με πρωτοπόρο τον J. Woodward, τη θεωρία της *διοίκησης μέσω στόχων* που επινοήθηκε από τον P. Drucker κ.λπ. (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Όλες αυτές οι θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις όχι μόνο είναι αναπόφευκτες, αλλά πρέπει να ενθαρρύνονται (Jaya, 2002). Για τους θεωρητικούς αυτής της προσέγγισης οι συγκρούσεις θεωρούνται πηγή αναζωογόνησης, ανασύνταξης και παρακίνησης και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του (Κουτούζης, 1999). Επίσης ισχυρίζονται ότι όταν η αρμονία, η ειρήνη και η συνεργασία επικρατούν σε μια οργάνωση για μεγάλη περίοδο, τα μέλη της οργάνωσης είναι επιρρεπείς στην ανευθυνότητα, στην απροθυμία για δημιουργικότητα, για καινοτομία και αλλαγή.

Ως εκ τούτου, πρέπει να διατηρείται ένα μικρό και καλό επίπεδο σύγκρουσης, για να καταστήσει την οργάνωση βιώσιμη, δημιουργική και με καλλιέργεια αυτοκριτικής. Στόχος της διοίκησης δεν είναι να δημιουργηθεί η αρμονία, και η συνεργασία, αλλά να επιτευχθούν οι στόχοι της αποτελεσματικά. Συνεπώς οι διευθυντές πρέπει να βρουν τα μέσα για να αυξήσουν τα ευεργετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων και να μειώσουν τα δυσλειτουργικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Οι υποστηρικτές της σύγχρονης προσέγγισης υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση ταυτίζεται με την καινοτομία και αποτελεί «*το εργαλείο ή το μέσο για να 'ξεκολλήσει' ο οργανισμός από την αδράνεια και τη στερεοτυπία προς την καινοτομία και δημιουργικότητα*» (Jaya, 2002, σελ. 27). Οι θέσεις αυτές των ενισχύθηκαν με τις απόψεις των Likert (1961) και Whyte (1967) που τόνιζαν τη σημασία των συγκρούσεων σε ένα οργανισμό. Στόχος ενός οργανισμού δεν πρέπει να αποτελεί η οικοδόμηση ενός εναρμονισμένου εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά ενός οργανισμού που η διοίκηση να αναγνωρίζει τα προβλήματα και να αναπτύσσει τρόπους επίλυσης που να εντάσσονται στον αρχικό σχεδιασμό οργάνωσης (Whyte, 1967). Ένας ειρηνικός και αρμονικός οργανισμός δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έναν απαθή, μη

δημιουργικό ανεύθυνο και λιμνάζων οργανισμό (Heffron, 1989). Ένας λογικός αριθμός συγκρούσεων στους οργανισμούς είναι απαραίτητος, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν οι αναγκαίες συνθήκες για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους (Rahim, 2001). Με βάση τα παραπάνω η *αλληλεπιδραστική* φιλοσοφία εισήγαγε τον όρο «διαχείριση της συγκρούσεων- conflict management» ο οποίος περιλαμβάνει την πρόκληση-το ερέθισμα πέρα από την επίλυση των συγκρούσεων.

### **1.6 Η σύγκρουση ως παράγοντας ανάπτυξης**

Μετά την ανάπτυξη των τελευταίων θεωριών, ξεκίνησε η μελέτη των συγκρούσεων με σκοπό να προταθούν στη διοίκηση λύσεις για την κατάλληλη αντιμετώπισή τους. Ο Robbins (1978) κάνει λόγο για λειτουργικές συγκρούσεις (functional conflicts), αναγνωρίζει την αναγκαιότητά τους και ενθαρρύνει τις αντιδράσεις και τις διαφωνίες. Για τη διαχείριση των συγκρούσεων θεωρεί ότι είναι μια από τις κυριότερες ευθύνες της διοίκησης. Υποστηρίζει ότι για να επιβιώσει ένας οργανισμός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις αλλαγές οι οποίες προκαλούνται μόνο μέσα από συγκρούσεις ενώ όταν αυτές δεν υφίστανται τίθενται σε κίνδυνο η επιβίωσή του. Την ίδια περίοδο οι Thomas, et al (1978) υποστήριζαν ότι όλες οι συγκρούσεις δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά τα ευεργετικά τους αποτελέσματα φαίνονται μόνο όταν τις διαχειρίζονται κατάλληλα. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αυξάνει τα κίνητρα, ενισχύει το ηθικό και προάγει την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη (Rahim, 1986). Σύμφωνα με τον Dewey η σύγκρουση είναι η *«αλογόμυγα της σκέψης, η οποία γεννά τον αναστοχασμό και την επινοητικότητα»* (Johnson et al., 1996, σελ.45) και βλέπει τη σύγκρουση ως μια αναπόφευκτη, υγιή δύναμη αλλαγής. Επίσης οι Tjosvold et al. (2001) υποστήριζαν ότι διοικητές και εργαζόμενοι μπορούν να χρησιμοποιούν τις διαμάχες για να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και να ενισχύονται οι μεταξύ τους προσωπικές σχέσεις. Οι εργαζόμενοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο αισθάνονται πιο δυνατοί και αποτελεσματικοί και αντιλαμβάνονται τους κοινούς στόχους του οργανισμού. Αντίθετα η αναποτελεσματική διαχείριση ενεργοποιεί και πολλαπλασιάζει την ένταση των συγκρούσεων με αρνητικά αποτελέσματα για τον οργανισμό.

Οι De Dreu και De Vliert (1997) υποστηρίζουν ότι μετά την κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων αυξάνεται η δημιουργικότητα και η παραγωγικότητα,

εφόσον ενισχύεται το επίπεδο της εμπλοκής των ατόμων στις διαδικασίες και δραστηριότητες του οργανισμού. Μέσα από τις διενέξεις παράγονται ιδέες, καταθέτονται επιχειρηματολογίες και τελικά θα αναδυθούν οι καλύτερες λύσεις, λόγω της αιτιολόγησης των επιλογών των εμπλεκόμενων ατόμων. Οι Callaman et al, (2006) πέρα από τη συμβολή των συγκρούσεων στην υιοθέτηση καινοτομιών, τονίζουν ότι αποτελούν τη βασική πηγή επανατροφοδότησης σχετικά με τις συναδελφικές σχέσεις, τον καταμερισμό ευθυνών, την κατανομή της δύναμης και της εξουσίας, και των προβλημάτων που πρέπει να επιληφθούν οι προϊστάμενες αρχές. Οι συγκρούσεις δίνουν τη δυνατότητα να αποκαλυφθεί και να αντιμετωπιστεί η πραγματικότητα και να δοθούν λύσεις σε δύσκολα προβλήματα *«οι συγκρούσεις είναι απαραίτητες για ανάπτυξη, ενδυνάμωση και δημοκρατία. Θετικές συγκρούσεις αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα το άτομο να αισθάνεται ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση»* Tjosvold (1997, σελ. 23). Έρευνες των Tjosvold (1997) και Puntam (1997) σε σχολικά περιβάλλοντα έδειξαν ότι βελτιώνεται η συνεργασία, η αμοιβαία κατανόηση, η επικοινωνία και είναι πιο ανοικτοί σε αποδοχές απόψεων των άλλων πλευρών, ενώ αντίθετα η καταπίεση της εμφάνισης των συγκρούσεων οδηγεί σε κοινή σκέψη (groupthink) που προάγει το άκριτο πνεύμα (Janis, 1985). Η σύγκρουση προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, βοηθά στη διευκρίνιση θεμάτων, βάζει άλυτα θέματα στο τραπέζι και βοηθά να κατανοήσεις την οπτική γωνία του άλλου (Dalín & Rolff, 1993). Τέλος, δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους, να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους τρόπους σκέψης και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους συσχετισμού και συνεργασίας (Φασούλης, 2006).

Αντίθετα, πολλές φορές οι συγκρούσεις επηρεάζουν την επικοινωνία των εμπλεκόμενων ατόμων. Αυτό συμβαίνει όταν υπάρχει μια ανταγωνιστική διάθεση στην έκθεση των απόψεών τους, δηλαδή όταν τα άτομα δε θέλουν απλά να πείσουν τους άλλους για τις απόψεις τους, αλλά θέλουν οπωσδήποτε να υιοθετηθεί η δική τους άποψη. Αυτή η ανταγωνιστική διάθεση καταλήγει σε μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση με αρνητικά συναισθήματα που αποτελούν καταστροφικό στοιχείο για τον οργανισμό (Burns, 1978; Baron, 1985). Επίσης, σύμφωνα με τη Lippitt, (1982) όταν υπάρξει συναισθηματική σύγκρουση μειώνεται το ηθικό της ομάδας, δημιουργείται πόλωση και αντιπαλότητα ανάμεσα στις ομάδες, παρεμποδίζεται η συνεργατικότητα και τελικά δυσλειτουργεί ο οργανισμός.

Αναπτύσσονται συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και αναπτύσσουν την καχυποψία ανάμεσα στα άτομα και στις ομάδες.

## 2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

*«Ένας κόσμος χωρίς διαφορές γνώμης, θέσεων, προσωπικοτήτων, θα ήταν ένας κόσμος άχρωμος, χωρίς πνοή και δημιουργία, ένας κόσμος χωρίς ήλιο» (Handy, 1981, σελ. 214)*

Σύμφωνα με τα προηγούμενα η σύγκρουση σε ένα οργανισμό είναι αναπόφευκτη και πάντα θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια εκμετάλλευσης των θετικών αποτελεσμάτων τους. *«Η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» (Everard & Morris, 1999, σελ.119)*. Κάτω από κατάλληλες συνθήκες διαχείρισης που αποτελεί βασικό καθήκον της προϊστάμενης αρχής η σύγκρουση μπορεί να αποβεί ωφέλιμη. Όταν οι διαφορές δεν εξετάζονται και δεν επιλύονται, τότε τα αποτελέσματα κυμαίνονται από την καταπιεσμένη ένταση που μειώνει την παραγωγικότητα, ως την ανοικτή σύγκρουση (Kennedy, 1998) με αρνητικά αποτελέσματα. Έτσι, η έγκαιρη επίλυση των συγκρούσεων είναι ζωτικής σημασίας. Προτείνεται, λοιπόν, όλοι οι εκπαιδευτικοί και περισσότερο τα διευθυντικά στελέχη να εκπαιδεύονται, ώστε να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, τις πηγές απ' όπου προέρχονται και τους τρόπους αντιμετώπισής τους (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997). Η διαχείριση είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με λειτουργίες όπως: καθοδήγηση, σχεδιασμό, επικοινωνία, κατανομή αρμοδιοτήτων, έλεγχος προσωπικού, έλεγχος οικονομικών οι οποίες αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει διασάφηση εννοιών που σχετίζονται με τη διαχείριση που προάγει την ατομική και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, καθώς και τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, τα αποτελέσματα χρήσης αυτών στους οργανισμούς και στα σχολεία από διευθυντές/ριες και στη διαφοροποίησή τους ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία.



## 2.1 Η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαχείριση ως έννοια γενικά αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε ένα οργανισμό. Είναι η διαδικασία εκείνη η οποία συνήθως εκτελείται από ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, ώστε να ελέγχει και να συντονίζει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων υπηρεσιών, από τον οργανισμό (Stevenson, 1999).

Διαχείριση συγκρούσεων από την άλλη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ενθαρρύνονται η εμπλοκή ατόμων με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις με σκοπό τη γεφύρωση των διαφορών και τη λύση προβληματικών καταστάσεων. Είναι απόλυτα κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα ενός οργανισμού, γιατί *«η έλλειψη αποτελεσματικής διαχείρισης σύγκρουσης έχει ένα κυρίαρχο καταστρεπτικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση»* (Mayer, 1995, σελ.80). Η διαχείριση συγκρούσεων ουσιαστικά εστιάζει σε επιχειρηματολογικά στηριγμένες διαφορετικές απόψεις, ώστε να φέρει τη σύγκρουση σε ένα τέλος, περιορίζοντας την επέκταση και την ανάπτυξη αυτής (Mayer, 1995).

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι απαραίτητη για την διαπροσωπική σχέση των ατόμων στον εργασιακό χώρο. Ο διευθυντές/ριες πρέπει να γνωρίζουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων διατηρούνται αρμονικά όταν σύμφωνα με τους Kuye, Thornhill και Fourie (2002), υπάρχει αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ανατροφοδότηση απέναντι σε συγκεκριμένες ενέργειες και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εργασιών. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για θετικό εργασιακό κλίμα. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι ουσιαστικά μια επικοινωνιακή διαδικασία σε μια προσπάθεια κατανόησης των αιτιών που τις προκαλούν, των στυλ και των αποτελεσμάτων στο εργασιακό περιβάλλον (Henkin, Cistone & Dee, 2000). Σύμφωνα με τους D'Onofre, Steerlinck and Broekaert (2003, σελ.222), *«η επικοινωνιακή διαχείριση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων. Μέσω των διενέξεων τα άτομα αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους»*. Η αποτελεσματική διαχείριση πρέπει να αποτελεί μέλημα των προϊσταμένων για να εξασφαλίζεται η αρμονία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές απόψεις και

κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές (Uline, Tschannen-Moran, & Perez, 2003). Πολλές φορές οι διευθυντές/ριες μπορούν να προβλέπουν τις συγκρούσεις και να τις διαχειρίζονται πριν αυτές πάρουν έκταση. Πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμήσουν αν το επίπεδο της διένεξης θα πρέπει να αυξηθεί ή να ελαττωθεί, να καθορίσουν το είδος της διένεξης, αν είναι σε ατομικό επίπεδο ή ομαδικό, και κατόπιν να ρυθμιστεί ή να επιλυθεί κατάλληλα.

Πολλοί ερευνητές προτιμούν τον όρο 'διαχείριση' από τον όρο 'επίλυση' των συγκρούσεων. Ο πρώτος όρος εκφράζει την πεποίθηση ότι η σύγκρουση μπορεί να αποφέρει θετικά και αρνητικά αποτελέσματα και έτσι είναι αναγκαία η διαχείριση της για να αποβεί η σύγκρουση παραγωγική και όχι η επίλυσή της ή η εξάλειψη της (Thomas et al, 1978). Εξάλλου θεωρητικές προσεγγίσεις των δεκαετιών '60 και '70 που πρότειναν τη συνεργασία και την επίλυση των προβλημάτων, αποδείχτηκαν ανεπαρκείς και δεν αποτελούν το μοναδικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων (Thomas, 1992). Η διαχείριση πια αφορά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών για την ελάττωση των δυσλειτουργιών που προκαλούνται από τις συγκρούσεις (Rahim, 2001, 2002).

## **2.2 Συνθήκες διαχείρισης των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο**

Πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος διαχείρισης, κρίνεται απαραίτητο να έχουν διαμορφωθεί κάποιες συνθήκες παρόλο που όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα λοιπόν με τους Deutsch & Coleman (2000) πρέπει:

- να υπάρχει επίγνωση του τύπου της σύγκρουσης που επέρχεται και καθορισμός των στόχων που θέτουν οι δυο πλευρές. Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι: *ανταγωνιστική* δηλαδή «αν κερδίσεις χάνω, αν κερδίσω χάνεις», είτε *ανάμεικτη* δηλαδή «και οι δυο μπορεί να κερδίσουμε ή να χάσουμε ή ένας να κερδίσει, ένας να χάσει» είτε τέλος *συνεργατική* του τύπου «είτε κερδίζουμε και οι δυο είτε χάνουμε και οι δυο». Η γνώση αυτών επιτρέπει τις δυο πλευρές να αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα των άλλων από διαφορετική σκοπιά (Barash και Webel, 2002).
- να υπάρχει επίγνωση των αιτιών και των αποτελεσμάτων των επιθετικών συμπεριφορών, καθώς και των εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς.

- να μην αποφεύγεται κάθε σύγκρουση, γιατί έτσι το πρόβλημα παραμένει προκαλώντας άγχος φοβίες ή άλλα αρνητικά συναισθήματα
- κάθε άνθρωπος να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους αποκλείοντας στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις

Η καθιέρωση διαμεσολαβητή, ιδιαίτερα σε πολυπληθής οργανισμούς, μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων. Η διαμεσολάβηση δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να επιλύουν τις διαφορές τους με τη βοήθεια εκπαιδευμένων ατόμων. Οι μεσολαβητές είναι επαγγελματίες που χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, δεξιότητες ακρόασης προβλημάτων, διατήρηση ουδέτερης στάσης, ενώ εμπνέουν σεβασμό και εμπιστοσύνη. Η διαπραγμάτευση έχει σκοπό την επίτευξη συγκατάθεσης και από τις δυο πλευρές στην προτεινόμενη λύση, συμμετέχοντας συνεργατικά στις διαδικασίες (D'Oosterlinck & Broekaert, 2003).

Η αρχή του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι απαραίτητο στοιχείο που πρέπει να έχει κατά νου ένας μεσολαβητής, καθότι όταν η αρχή αυτή καταστρατηγείται *«επέρχεται ουσιαστική ζημιά όχι μόνο στους εμπλεκόμενους, αλλά και στη διαδικασία»* Drake (2001, σελ. 85). Σύμφωνα με τον Deutsch (2005) οι διαμεσολαβητές επίλυσης συγκρούσεων θα πρέπει να επιδιώκουν α) κατά αρχήν μια συμμαχία εργασίας με τα συμβαλλόμενα μέρη β) βελτίωση του κλίματος μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών γ) άμεση αντιμετώπιση των ζητημάτων και δ) εφαρμογή πίεσης για την αποκατάσταση της ισορροπίας. Η διαμεσολάβηση είναι μέθοδος που συνήθως εφαρμόζεται όταν υπάρχουν εμπόδια στην επίλυση των διαφορών, όπως διαπροσωπικές διαφορές, έλλειψη επικοινωνίας, ισχυρή διαφωνία σε αμφισβητούμενα θέματα και έλλειψη πλαισίου διαπραγμάτευσης.

Συχνά αναγκαίο είναι η διαμόρφωση κλίματος, ώστε να επιδιωχτεί συναίνεση όταν και οι δυο πλευρές αντιδρούν χωρίς να υποδεικνύουν κάποια λύση- πρόταση (Hall, 1993). Συναινετική λύση είναι αυτή που είναι αποδεκτή και από τους δυο, ακόμα και όταν δεν είναι η πρώτη τους επιλογή (Yukl & Lepsinger, 2004). Οι προϊστάμενοι θα πρέπει να είναι σίγουροι ότι όλες οι πλευρές αποδέχονται τη λύση και ότι πρόκειται να την εφαρμόσουν. Η μέθοδος της επιδίωξης της συναίνεσης προϋποθέτει σύμφωνα με τον Deutsch (2005, σελ.76-77) τα εξής θετικά χαρακτηριστικά:

- Να υπάρχει ικανοποιητική επικοινωνία μεταξύ των μελών και τα εμπλεκόμενα μέλη να είναι ανοικτά σε προτεινόμενες προτάσεις
- Να υπάρχουν στοιχεία φιλικής διάθεσης, αλληλοϋποστήριξης και ικανοποίησης από τις ακολουθούμενες προσεγγίσεις με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων
- Να υπάρχει συντονισμός προσπάθειας, διαμερισμός εργασίας, σαφής προσανατολισμός στόχων, καθορισμένο πλαίσιο συζήτησης και ενεργειών
- Να υπάρχει συμφωνία σε βασικά σημεία του αμφισβητούμενου ζητήματος και στοιχειώδη ομοιότητα σε αξίες και πεποιθήσεις των μελών της ομάδας
- Να υπάρχει η προθυμία για αύξηση της δύναμης της ομάδας και όταν αυξάνεται το κύρος ή η επιτυχία ενός μέλους, αυξάνεται και αντίστοιχα ολόκληρης της ομάδας.

Επίσης προϋπόθεση για την εποικοδομητική διαχείριση των διενέξεων αποτελεί η *μη ταύτιση του ατόμου με το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί, από την προϊστάμενη αρχή και η ανάλυση του προβλήματος σε επιμέρους στοιχεία που πολλές φορές δεν είναι αντιληπτά. Κάθε πρόβλημα συνδέεται άμεσα με ορισμένα ζητήματα και έμμεσα με κάποια άλλα. Σύμφωνα με τους Bodine and Crawford (1999) τα προβλήματα που δημιουργούνται διαχέονται κυρίως σε τρεις βασικές κατηγορίες τη συναισθηματική, την αντιληπτική και την επικοινωνιακή και πριν επιχειρηθεί η διαχείριση θα πρέπει οι προϊστάμενοι να αναλύσουν το πρόβλημα, εξετάζοντας όλες τις διαστάσεις. Οι Cloke and Goldsmith (2005, σελ. 67) τονίζουν τη σημαντικότητα αυτής της προσέγγισης. «Ταύτισε το πρόβλημα με το άτομο και θα υπάρξει πρόβλημα, ενώ αντίθετα αν αντιληφθείς το πρόβλημα ως μια δύσκολη συμπεριφορά τότε μπορείς να κάνεις κάτι για αυτό». Τα άτομα συνήθως τείνουν να γίνονται επιθετικά όταν απειλείται ανοικτά η προσωπικότητά τους. Είναι λοιπόν προτιμότερο οι προϊστάμενοι να ορίζουν το πρόβλημα σε συνάρτηση με τις μη επιθυμητές συμπεριφορές και όχι καθ' αυτό με το άτομο.*

Η *άμεση εμπλοκή των αντικρουόμενων πλευρών* στη διαδικασία λήψης μιας αμοιβαίας αποδεχόμενης λύσης προτείνεται από τους Korsgaard et al (2003). Αυτό δίνει τη ευκαιρία στις δυο πλευρές να σχεδιάσουν τις ενδεχόμενες λύσεις χωρίς πίεση. Πριν φτάσουν στο σημείο σχεδίασης γίνεται καταγισμός ιδεών για πιθανές λύσεις,

κοινές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα και δημιουργικά επιχειρείται προσέγγιση σε ζητήματα με διαφορετικό ενδιαφέρον (Bodine & Crawford, 1999). Αυτή η στρατηγική βελτιώνει την επικοινωνία που αποτελεί προϋπόθεση στη διαδικασία επίλυσης της διένεξης.

### 2.3 Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

Ο πιο κοινός τύπος σύγκρουσης που συμβαίνει σε σχολικό περιβάλλον είναι αυτός που δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων (personal qualities). Οι Nir και Eyal (2003, σελ. 548) ονομάζουν τον τύπο αυτό σύγκρουσης 'σύγκρουση ρόλων' και συμβαίνει όταν ασυμβίβαστες ή ακατάλληλες απαιτήσεις προτείνονται στο σύλλογο διδασκόντων. Είναι σύνηθες στον εκπαιδευτικό χώρο να υιοθετούνται διαφορετικές απόψεις για το τι είναι καταλληλότερο και τι θεωρείται σπουδαιότερο να εφαρμοστεί (Mostert, 1998; Anderson & Kyriano, 1994).

Άλλοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εσωτερικού τύπου συγκρούσεις ανταγωνιζόμενοι προσωπικούς στόχους και οράματα. Πολλές φορές αυτό συμβαίνει όταν αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν τον κατάλληλο για αυτούς στόχο ή όταν πρέπει να επιλέξουν μεταξύ δυο αντικρουόμενων στόχων. Ένας εκπαιδευτικός που δυσκολεύεται να δρομολογήσει επιμέρους στόχους για το διδακτικό του έργο, θα δυσκολευτεί να εξελιχτεί και επαγγελματικά με αντίκτυπο στη γενική εικόνα της σχολικής μονάδας. Τα άτομα αυτά συνήθως αποστασιοποιούνται από τους/ις υπόλοιπους/ες και νιώθουν ότι δεν ανήκουν στην ομάδα. Η ανάπτυξη της εσωτερικής διαμάχης εμφανίζεται συνήθως όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με καινούριες προκλήσεις και καινοτομίες και δεν υπάρχει η ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον και την προϊστάμενη αρχή (Mostert, 1998). Πολλές φορές οι στόχοι που θέτονται από τη διεύθυνση είναι ασύμβατοι ή και άσχετοι με τις επαγγελματικές τους πιστοποιήσεις. Τότε οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις και εκδηλώνουν συμπεριφορές όπως δισταγμό, σκνηρία, στρες και άγχος.

Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και το κλίμα το οποίο διαμορφώνεται σε αυτή. Ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζει έναν επιτυχημένο σχολικό ηγέτη είναι η ικανότητα διευθέτησης των διενέξεων (Everald & Morris, 1999; Hoy & Miskel, 2005). Η αποτελεσματική διαχείριση εμπλέκει την υιοθέτηση δομών και διαδικασιών που θα διασφαλίζουν τη

διαχείριση συγκρούσεων με θετικό τρόπο, ώστε να μην ξαναεμφανιστεί (Korabik et al, 1993; Cook, 2008). Ο διευθυντής/ρια ως ηγέτης της σχολικής μονάδας παίρνει αποφάσεις που έχουν άμεσο αντίκτυπο σε αυτό, επηρεάζοντας το σχολικό κλίμα και αυτό με τη σειρά του βελτιώνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδή, 2001).

Ο εργασιακός χώρος στα σχολεία είναι εξαιρετικά ευάλωτος σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας του ιδιαίτερου περιβάλλοντος, της φύσης της εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί και της ποικιλομορφίας των αλληλεπιδράσεων και κατά συνέπεια συχνά δημιουργούνται διενέξεις. Η εποικοδομητική διαχείριση αυτών των διενέξεων είναι μείζονος σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006).

#### **2.4 Ο ρόλος των διευθυντών στη διαχείριση της σύγκρουσης**

Όπως έχει επισημανθεί η διαχείριση της σύγκρουσης είναι εξαιρετικά σημαντική όχι μόνο για την υγιή λειτουργία του οργανισμού, αλλά και για την προσωπική, πολιτιστική, και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων ξεχωριστά. Άτομα που έχουν ικανότητες διαχείρισης σύγκρουσης μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικές λύσεις όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις (Kunaviktikul et al., 2000). Η ανικανότητα διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων και όχι οι ίδιες συγκρούσεις μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται στον οργανισμό. Ακολούθως, η επιτυχία ενός οργανισμού και η βιωσιμότητα του εξαρτάται από τον τρόπο που χειρίζεται η διοίκηση αυτές τις συγκρούσεις και θα πρέπει οι οργανισμοί να επενδύουν σε άτομα που έχουν τις ικανότητες διαχείρισης διενέξεων (Oudeh, 1999). Όσο περισσότερα είναι τα μέλη στην ομάδα, τόσο μεγαλύτερη δυναμική αποκτά η σύγκρουση καθώς ανομοιογένεια των μελών της συνεπάγεται και υιοθέτηση διαφορετικών στόχων αντιλήψεων, προτιμήσεων και πεποιθήσεων (DiPaola & Hoy, 2001). Οι Cetin and Hacifazlioglu (2004) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που οι προϊστάμενοι χειρίζονται μια σύγκρουση επηρεάζει την εξέλιξη της και μπορεί να αποβεί καταστροφική ή εποικοδομητική. Τα πλεονεκτήματα της σύγκρουσης δεν πρέπει να υποτιμούνται, καθότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη διάρκεια και μετά τη διένεξη ανάμεσα στους εργαζόμενους μπορεί να οδηγήσουν σε καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και σε αυξανόμενη

παραγωγικότητα (Robbins, 1973; Gill, 1992). Σύμφωνα με τον Rahim (1986) αυξάνεται το κίνητρο, ενώ σύμφωνα με τους Tjosvold et al. (2001), εργοδότες και εργαζόμενοι μπορούν να εκμεταλλεύονται τις διενέξεις προκειμένου να αναδεικνύονται τα προβλήματα και να βελτιώνονται οι σχέσεις τους. Διενέξεις που δεν επιλύονται με τον κατάλληλο τρόπο οδηγούν σε αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, όπως επίσης και η αναβολή της επίλυσης με την ελπίδα ότι το γεγονός θα ξεχαστεί.

Διευθυντές/ριες σχολείων αναλώνουν αρκετό χρόνο στη λύση διενέξεων με το προσωπικό τους, τους γονείς, τους/ις μαθητές/ριες και όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων. Είναι λοιπόν υπεύθυνοι για την ανάπτυξη θετικών συνεργατικών περιβαλλόντων στα σχολεία. Για τα σκοπό αυτό πρέπει να εφοδιαστούν με ανάλογες δεξιότητες που θα εφαρμόσουν σε ανάλογες καταστάσεις (DiPaola & Hoy, 2001).

Σύμφωνα με τους Bolman and Deal (1991), μια επιτυχημένη στρατηγική επίλυσης διενέξεων πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: α) συμφωνία σε μια βάση, β) ανίχνευση κοινών ενδιαφερόντων γ) πειραματισμό δ) αμφισβήτηση της σφαλερότητας και ε) αναγνώριση του προβλήματος στο πλαίσιο της ομαδικής ευθύνης. Οι διευθυντές/ριες σχολείων θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η επίπτωση που έχει μία διένεξη στο σχολείο, δεν είναι εκ των προτέρων καλή ή κακή και εξαρτάται από τρεις παράγοντες, το είδος της διένεξης (γνωστική '*cognitive*' ή συναισθηματική '*affective*'), το τύπο επικύρωσης '*formalization*' (επιτρεπόμενος '*enabling*' ή εξαναγκαστικός '*coercive*') και τον τρόπο διαχείρισή της (DiPaola & Hoy, 2001).

Η ικανότητα των προϊστάμενων στο να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που θα επιφέρουν διενέξεις, για να τις προλάβουν και να αναλάβουν δράση πριν αυτή αρχίσει να αναπτύσσεται καθορίζεται σημαντική. Αν οι προϊστάμενοι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τα προβλήματα των υφισταμένων τους, στη συνέχεια δε θα είναι και ικανοί να τους βοηθήσουν (Hayes, 2002). Αξιολογούν την κατάσταση και προβλέπουν το βαθμό ικανοποίησης των δυο πλευρών από την επερχόμενη λύση, σε συνάρτηση πάντα με το καλό του οργανισμού.

Ο Collins (2003, σελ.17) συνοψίζοντας αναφέρει ότι υπάρχουν πολλά '*καπέλα*' που πρέπει να αλλάζει ο διευθυντής καθημερινά, υπονοώντας τους ρόλους που πρέπει να υποδύεται για να μπορεί να εκμεταλλεύεται τα θετικά των διενέξεων. Κατά τη διάρκεια μιας τυπικής μέρας αναφέρει, οι διάφορες υποχρεώσεις τον κάνουν να συμπεριφέρεται ως εργολάβος έργων, διοικητής, πολιτικός, πράκτορας αλλαγών,

ελεγκτής αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων και ιδιαίτερα ως ηγέτης. Επίσης αναμένεται να διατηρεί ασφαλή περιβάλλοντα και σχολικές μονάδες που αποπνέουν σεβασμό και κύρος. Πολλές φορές θα πρέπει να υιοθετεί το ρόλο του:

*Α. Επικοινωνιολόγος.* Επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες στο σχολικό ηγέτη καθότι όλοι οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσω αυτού. Στη διάρκεια συγκρούσεων είναι σημαντικό οι διευθυντές/ριες συνεχώς να ελέγχουν και να καταγράφουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά. Μέσα από τη συμπεριφορά του μπορεί να αποτελέσει το παράδειγμα για μίμηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ότι η κάθε διένεξη δεν αποβαίνει πάντα καταστροφική, ιδιαίτερα, όταν υπάρχει καλοπιστία και ειλικρίνεια (Mostert, 1998).

*Β. Μεσολαβητή.* Οι διενέξεις δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον όχι μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, μελών συλλόγων, μαθητών/ριών κ.λπ. Όταν εμφανίζονται αυτές οι διενέξεις ο/η διευθυντής/ρια πρέπει να διευκολύνει τις δυο πλευρές να προσεγγίσουν η μια την άλλη, ώστε να εξομαλυνθεί η διένεξη (Lombard, 1991). Συστηματικά χρησιμοποιεί επικοινωνιακές δεξιότητες και νοητικές ικανότητες, ώστε να βρεθεί μια κοινώς αποδεκτή λύση.

*Γ. Ηγέτη.* Οι διευθυντές/ριες θα πρέπει να βρίσκουν τρόπους να αναγνωρίζεται και να ενισχύεται η αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη κοινών στόχων και συχνά να υπενθυμίζεται η ατομική συνεισφορά του καθενός (Uline et al, 2003). Στην περίπτωση των διενέξεων εξαιτίας ενός τέτοιου κλίματος που έχει οικοδομήσει δεν υπάρχει κακοπιστία απέναντι σε διαφορετικές, απόψεις, και όλοι προσπαθούν να βρουν την καταλληλότερη λύση στο πρόβλημα.

*Δ. Προστατευτικός* Οι διευθυντές/ριες θα πρέπει να ενδιαφέρονται για τα προσωπικά προβλήματα του προσωπικού τους και των άλλων ατόμων στο σχολικό περιβάλλον. Να διαθέτουν την ικανότητα προσεκτικής ακρόασης και να τους υποστηρίζουν όταν η διάθεσή τους είναι κακή και υπάρχει περίπτωση να παρεκτραπούν. Θα πρέπει να είναι ανοικτοί και να δείχνουν σεβασμό στα προβλήματά τους. Οι Uline et al (2003) αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν αμήχανα σε κάθε επίπεδο διένεξης με αποτέλεσμα να μη μετέχουν στις συζητήσεις και να απομονώνονται από την ομάδα. Η ενθάρρυνση και η υπεράσπιση των ατόμων αυτών δημιουργεί ένα δημοκρατικό, ελεύθερο κλίμα, κατάλληλο για να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες για



δημιουργικές λύσεις. Επίσης υπάρχει καλύτερη πληροφόρηση και συνεπώς κατανόηση όλων των παραμέτρων στην ανεύρεση λύσεων (Uline et al, 2003).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hayes (2002) οι προϊστάμενοι θα πρέπει να διαθέτουν τις ικανότητες για: *προσεκτική ακρόαση (Listening)*, *παροχή συμβουλών (advising)*, *ενίσχυσης (Supporting)*, *αμφισβήτησης (challenging)* και *αναζήτησης συλλογής δεδομένων (Information gathering)*.

Η προσεκτική ακρόαση είναι μια ικανότητα που οι περισσότεροι διευθυντές/ριες αγνοούν, επειδή λαμβάνεται ως ευνόητη και εύκολη. Έτσι πολλές φορές δίνονται γρήγορες απαντήσεις σε προβλήματα, χωρίς να έχουν ολοκληρωθεί οι ακροάσεις. «*Η αποτελεσματική ακρόαση απαιτεί απόδοση προσοχής σε οποιαδήποτε ενέργεια προβαίνει ο ομιλητής, προκειμένου να επικοινωνήσει*» (Hayes, 2002, σελ.52)

Η παροχή συμβουλών δεν οδηγεί πάντα σε αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης γιατί προκαλεί μείωση της αυτοδυναμίας και της προσωπικότητας των εργαζομένων και εξάρτηση από την προϊστάμενη αρχή. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως η παροχή συμβουλών καθιστά σαφές ότι ο προϊστάμενος διαθέτει το κύρος, πείρα και την εμπιστοσύνη, ώστε να κατανοεί το πρόβλημα καλύτερα από τους εμπλεκόμενους και μπορεί να τους βοηθήσει όταν βρίσκονται σε αδιέξοδο.

Η παροχή υποστήριξης αφορά στην ικανότητα που διαθέτει ο προϊστάμενος να ενθαρρύνει τον εμπλεκόμενο να βρει τη λύση από μόνος του, αφού αναλύσουν το πρόβλημα από κοινού. Συνεπώς ο ρόλος του προϊσταμένου είναι κατά κάποιο τρόπο παθητικός, γιατί δε σχεδιάζουν ή αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης, αλλά η λύση επινοείται από τους εμπλεκόμενους στη διένεξη.

Η αμφισβήτηση αφορά στην ικανότητα των προϊσταμένων να είναι γνώστες όλων των απαραίτητων πληροφοριών, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσουν ή να αμφισβητήσουν μια προτεινόμενη λύση από τους εμπλεκόμενους. Κατά τη διαδικασία της συζήτησης, οι προϊστάμενοι θα πρέπει να επανεξετάζουν τις ικανότητες των εμπλεκόμενων για την επίτευξη λύσης, και να αιτιολογούν τους προβληματισμούς και τις αντιρρήσεις τους, όταν βλέπουν ότι οι προθέσεις τους δεν οδηγούν σε λύσεις του προβλήματος.

Η δυνατότητα πλήρους ενημέρωσης και συλλογής πληροφοριών είναι απαραίτητο στοιχείο που πρέπει να διαθέτει ο προϊστάμενος καθότι οι εμπλεκόμενοι τις περισσότερες φορές δεν έχουν πλήρη εικόνα της κατάστασης και του πλαισίου

στο οποίο λαμβάνει χώρα μια διένεξη με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λάθος συμπεράσματα. Στην περίπτωση που υπάρχει ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης η επίλυση είναι πιο εύκολη και γίνεται αποδεκτή από τα εμπλεκόμενα μέλη.

## 2.5 Στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης

Με τον όρο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εννοούμε τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όταν έρχονται σε ρήξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα. Σύμφωνα με τον Thomas (1978) τα άτομα αναπτύσσουν διάφορες συμπεριφορές προκειμένου να αλλάξουν τη θέση της άλλης πλευράς προς ένα αποτέλεσμα που θα ικανοποιήσει τα δικά τους ενδιαφέροντα. Με σκοπό να βοηθηθούν οι διευθυντές/ριες στην κατάλληλη επιλογή του μοντέλου διαχείρισης, ερευνητές έχουν εντοπίσει παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του κάθε στυλ, είτε πρόκειται για ατομικά χαρακτηριστικά, είτε για χαρακτηριστικά του ίδιου του οργανισμού. Από τις αρχές της δεκαετίας του '60 άρχισαν να αναπτύσσονται τα πρώτα μοντέλα στους χώρους της κοινωνικής και οργανωσιακής ψυχολογίας.

Οι Blake και Mouton (1964) στη μελέτη τους διαπιστώνουν πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ ατόμων μέσα στον οργανισμό βασιζόμενοι σε δύο διαστάσεις, το ενδιαφέρον για παραγωγή (concern for production), και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (concern for people). Ο συνδυασμός των προαναφερθέντων δύο διαστάσεων συνθέτει τους ακόλουθους πέντε τρόπους διαπραγμάτευσης: α) επίλυση (problem solving) β) εξομάλυνση (smoothing) γ) απόσυρση (withdrawal) δ) επιβολή (forcing) ε) ενοποίηση (sharing). Σύμφωνα με τους ίδιους καταλληλότερος/η διευθυντής/ρια είναι εκείνος/η που καταφέρνει να συνδυάσει και να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα και στους δυο άξονες, δηλαδή θα πρέπει να συνεργάζεται με τους υφισταμένους και για τα προβλήματα που τους αφορούν στο εργασιακό πλαίσιο και στην παραγωγή (Montana & Charnov, 2006).

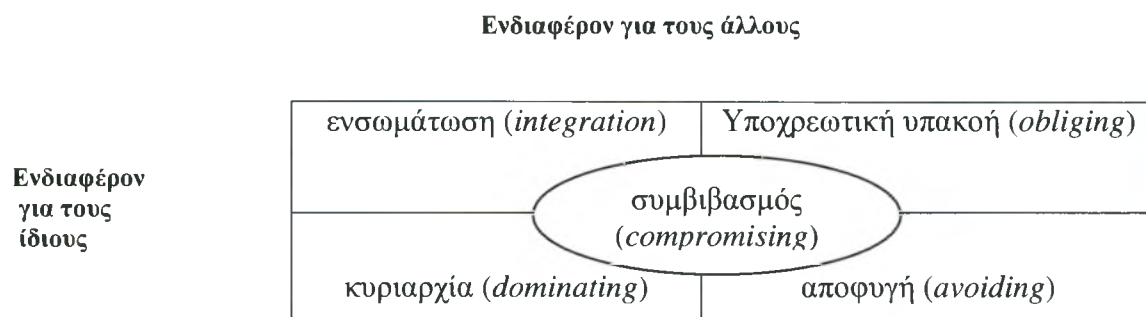
Στη συνέχεια ο Thomas (1976) αναπροσαρμόζει το διοικητικό πλέγμα, όπως το ονόμασαν, των Blake και Mouton αναφέροντας τη χρήση τρόπων διαχείρισης με βάση δυο άλλες διαστάσεις: α) της συνεργασίας (cooperativeness) και β) επιβολής (assertiveness). Πρόκειται για δυο διαστάσεις που περιγράφουν τον τρόπο που οι

εμπλεκόμενοι επιλέγουν για να αλληλεπιδράσουν με τους αντιπάλους τους. Η μια διάσταση αφορά το βαθμό κατά τον οποίο ο καθένας είναι πρόθυμος να ικανοποιήσει τις ανάγκες των άλλων και η άλλη να ικανοποιήσει τις δικές του (Callaman, et al, 2006). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει στους πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: συνεργασία (*collaborating*), παραχώρηση (*accommodating*), ανταγωνισμό (*competing*), αποφυγή (*avoiding*), συμβιβασμό (*compromise*).

Αργότερα ο Rahim (1983), βασισμένος στις μελέτες των Blake και Mouton (1964) και Thomas (1976) ο προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο επίσης σε δύο βασικές διαστάσεις: α) Το ατομικό ενδιαφέρον (*concern for self*) και β) Το ενδιαφέρον για τους άλλους (*concern for others*).

Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στον βαθμό (υψηλός–χαμηλός) τον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους. Η δεύτερη διάσταση εξηγεί τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τους στόχους που έχουν θέσει τα άτομα με τα οποία σχετίζεται. Οι δύο αυτές διαστάσεις περιγράφουν τα κίνητρα ενός ατόμου ή μιας ομάδας κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης (Rahim & Magner, 1995). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει σε πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: ενσωμάτωση (*integration*), υποχρεωτική υπακοή (*obliging*), κυριαρχία (*dominating*), αποφυγή (*avoiding*) και συμβιβασμός (*compromising*) (Rahim & Magner, 1995) (πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων



Νεώτερη μελέτη (Chen and Tjosvold 2002), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι επικρατέστερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι η αποφυγή (*avoiding*), ο

συμβιβασμός (compromising) και η επιβολή-ανταγωνισμός (competing). Συγκεκριμένα:

### Αποφυγή

Η αποφυγή περιλαμβάνει το στοιχείο της αγνόησής της ή της άρνησής της ότι λαμβάνει μέρος. Τα άτομα απλά παριστάνουν ότι δεν υπάρχει καμία διαμάχη και ελπίζουν ότι από μόνη της θα εξαλειφθεί. Δηλαδή αναβάλουν τη διαπραγμάτευση για μεταγενέστερο χρονικό σημείο, χωρίς να ικανοποιούνται ούτε οι ατομικοί στόχοι, ούτε οι στόχοι τρίτων (Skjorshammer 2001; Chen and Tjosvold 2002). Είναι βιβλιογραφικά γνωστή και με τους όρους απόσυρση, υπερπήδηση και αδιαφορία. Χρησιμοποιείται συνήθως όταν το ενδιαφέρον για τους άλλους αλλά και για τον ίδιο είναι χαμηλού βαθμού. (Chan et al, 2006). Συνήθως το στυλ της αποφυγής ενέχει δυο διαστάσεις: α) αποφυγή της προϊσταμένης αρχής, που δηλώνει ότι η διοίκηση επιλέγει να μην ασχοληθεί και δεν παίρνει καμιά απόφαση και β) αποφυγή και από τις δυο πλευρές που σημαίνει ότι επιλέγουν και οι δυο πλευρές να μην ασχοληθούν με αποτέλεσμα στο μέλλον να ξαναεπανεέλθει το ζήτημα με χειρότερες εκβάσεις (Indelicato, 2005). Αν η μια πλευρά αποσυρθεί τότε το άλλο θεωρείται πως νίκησε.

### Συμβιβασμός

Η τακτική του συμβιβασμού από την πλευρά ενός ατόμου ή μιας ομάδας χαρακτηρίζεται από μια ενδιάμεση στάση όσον αφορά το ενδιαφέρον για προσωπικούς στόχους και το ενδιαφέρον για στόχους τρίτων. Στο συμβιβασμό τα ενδιαφερόμενα μέρη χρησιμοποιούν συνήθως στυλ διαπραγμάτευσης της μορφής “πάρε-δώσε” και προσπαθούν να “μοιράσουν τη διαφορά” ώστε να φτάσουν αμοιβαία σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις (Hocker & Wilmot, 1998). Έχει στόχο να ικανοποιήσει κάποιο μέρος των αιτημάτων και των δυο πλευρών και αναφέρεται σε ένα μέτριο ενδιαφέρον για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Chan et al, 2006). Αναζητείται ένας αποδεκτός συνδυασμός των ωφελημάτων και των ζημιών και για τις δυο πλευρές. Ο συμβιβασμός μεταξύ των ενδιαφερομένων χρησιμοποιείται, όταν οι στόχοι των μερών που συγκρούονται αποκλείονται αμοιβαία ή όταν οι βασικοί πρωταγωνιστές είναι το ίδιο ισχυροί (Rahim, 1986). Εμπλέκει την ανταλλαγή προτάσεων για διαπραγμάτευση, ώστε να βρεθεί η κατάλληλα συμφωνημένη λύση και εμπλέκει ενέργειες του τύπου ‘δίνω και παίρνω’ με τις οποίες και οι δυο πλευρές κάνουν παραχωρήσεις (Thomas, 1978; Rahim, 2001). Το μοντέλο αυτό δε

παρουσιάζει πλεονεκτήματα, εφόσον δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες της σύγκρουσης, αλλά δίνει έμφαση στη λύση και παρουσιάζει έλλειψη ικανοποίησης και από τις δυο πλευρές (Montana & Charnov, 2006).

### **Επιβολή**

Η επιβολή χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για ατομικούς στόχους και χαμηλό ενδιαφέρον για στόχους τρίτων (Chen and Tjosvold 2002). Ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων συχνά αγνοούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες του άλλου μέρους και προσανατολίζονται σε ένα στυλ διαπραγμάτευσης κερδίζω-χάνω προσπαθώντας να επιβάλλουν τους στόχους τους με κάθε διαθέσιμο τρόπο και χωρίς να υπολογίζουν το κόστος. Μετά τη χρήση αυτής της στρατηγικής πολλές φορές η 'λύση' είναι προσωρινή. Η διένεξη παραμένει χωρίς πραγματικά να έχει διευθετηθεί (Skjorshammer 2001; Chen and Tjosvold 2002) .

Αρκετές έρευνες στο χώρο των σχολείων έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Monchak (1994) οι διευθυντές/ριες σχολείων χρησιμοποιούν πιο πολύ τη στρατηγική του συμβιβασμού 'compromise' σε σχέση με τους υπόλοιπους δασκάλους. Έρευνα του Karip (2000, αναφορά από Balay, 2006) επιβεβαίωσε παλαιότερες έρευνες που αποκάλυπταν ότι διευθυντές/ριες με γραφειοκρατικές τάσεις (bureaucratic in disposition) εφαρμόζουν περισσότερο στρατηγικές συμβιβασμού για να επιλύουν τις διενέξεις. Αντίθετα ο Tulunay (1990, 2000, αναφορά από Balay, 2006) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές/ριες αρκετές φορές κάνουν χρήση και άλλων στρατηγικών όπως εξομάλυνσης (smoothing) και καταναγκασμού (forcing). Άλλες έρευνες έχουν αποκαλύψει διαφορές στον τρόπο χρήσης στρατηγικών διένεξης από εκπαιδευτικούς σε διαφορετικού τύπου σχολεία, ή διαφυλικές διαφορές (Brewer, Mitchell & Weber, 2002; Blackburn, Martin & Hutchinson, 2006). Ο Tankersley (1990, αναφορά από Balay, 2006) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων χρησιμοποιούν ενσωματωμένους (integration) τρόπους επίλυσης διενέξεων (υψηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και στόχους τρίτων), ενώ ο Adams (1990) διαπίστωσε ότι διευθυντές/ριες σχολείων που χρησιμοποιούν ανταγωνιστικές στρατηγικές ή αποφυγής επιδεινώνουν τις καταστάσεις δημιουργώντας εκ νέου υψηλότερα επίπεδα διενέξεων στα σχολεία.

## 2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του στυλ διαχείρισης

Είναι φανερό πως θα πρέπει να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός των παραπάνω στυλ, καθώς η συχνή χρήση ενός συγκεκριμένου στυλ μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και αδιέξοδα στον οργανισμό. Ο/η διευθυντής/ρια πρέπει να έχει κάθε φορά επίγνωση του στυλ που χρησιμοποιεί, τότε το κάθε στυλ μπορεί να αποβεί ωφέλιμο, καθώς και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την επιλογή του. Επιπλέον σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματική και παραγωγική επικοινωνία στον οργανισμό, είναι η ικανότητα των διευθυντών/ριών να διακρίνουν, πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση (Hocker & Wilmot, 1998). Πιστεύεται ότι τα άτομα ιεραρχούν τις αντιδράσεις τους με βάση τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τους Callanan & Perri (2006), τρεις παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή του στυλ διαχείρισης:

**A.** Η σημασία που αποδίδουν οι διευθυντές/ριες στις διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή ο βαθμός ενδιαφέροντος για τον εαυτό τους και τους άλλους. Σύμφωνα με τον Jameson (1999) η σημασία του αποτελέσματος της σύγκρουσης σε σχέση με τον αντίκτυπό του στα άτομα που εμπλέκονται ορίζεται ως *βαθμός κρισιμότητας*. Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα που προσπαθούν να βελτιώσουν την εικόνα τους και τη σχέση τους με τους άλλους, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο το συνεργατικό στυλ διαχείρισης σύγκρουσης .

**B.** Ο βαθμός εξουσίας των ηγετικών στελεχών επηρεάζει την επιλογή του στυλ. Έτσι άτομα που κατέχουν θέσεις με αυξημένο βαθμό εξουσίας φάνηκε να χρησιμοποιούν λιγότερο τα στυλ της συνεργασίας και του συμβιβασμού. Όταν το άτομο υπερέχει σε εξουσία έναντι του άλλου εφαρμόζει το ανταγωνιστικό στυλ, σε αντίθετη περίπτωση το στυλ προσαρμογής (Rosenthal & Hautaluoma, 2001) .

**Γ.** Ο βαθμός επιθετικότητας επίσης σχετίζεται με το στυλ που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές/ριες. Όσο πιο ψηλός είναι ο βαθμός επιθετικότητας τόσο πιο συχνό είναι το συναγωνιστικό στυλ που χρησιμοποιείται, ενώ αντίθετα ο χαμηλός βαθμός συνδέεται με προσαρμοστικές αντιδράσεις.

Συνεπώς το στυλ εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, από τη θέση που κατέχει στην ιεραρχία καθώς και από διάφορα δημογραφικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα το φύλο. Γενικά τόσο οι προσωπικές, όσο και οι

επαγγελματικές εμπειρίες και τα βιώματα καθορίζουν τις αντιδράσεις στις συγκρούσεις.

## **2.7 Τρόπος διαχείρισης διενέξεων και φύλο**

Οι άνδρες και οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις εκτίθενται σε διαφορετικές προσδοκίες στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, εξαιτίας των στερεοτύπων που επικρατούν όσον αφορά την αναπτυσσόμενη συμπεριφορά (Burke & Nelson, 2002; Curry, 2000). Καθότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με δυναμικά χαρακτηριστικά, είναι φυσιολογικό προκειμένου οι γυναίκες διευθύντριες να επιτύχουν στη καριέρα τους, να υιοθετούν δυναμικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών. Αποτελέσματα ερευνών ενισχύουν την άποψη αυτή, διαπιστώνοντας ότι οι γυναίκες προϊστάμενοι υιοθετούν περισσότερο ‘ανδροπρεπή’ χαρακτηριστικά από γυναίκες σε άλλες θέσεις εργασίας (Muldrow & Bayton, 1979; Powell, 1988; Fagenson, 1990).

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των διενέξεων έχουν διαπιστωθεί διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τις επιλογές των τρόπων (Ruble & Schneer, 1994). Ο Eckman (2004) διαπίστωσε ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ γυναικών και αντρών διευθυντών που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους στη διαχείριση διενέξεων, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στην εργασία τους. Αντίθετα, άλλες έρευνες στο στυλ διοίκησης γυναικών προϊσταμένων έχουν αναδείξει ότι οι γυναίκες υπερτερούν των αντρών διευθυντών σε συνεργασία, επίδειξη προσοχής και ενδιαφέροντος, επικοινωνίας, και συναίνεσης (Reynolds, 2002). Επίσης είναι πιο ‘ανοικτές’ σε εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων και υιοθετούν περισσότερο τον τύπο του μετασχηματιστή ηγέτη (transformational leadership) από τον τύπο του αυταρχικού (Shautz, 1995; Kruger, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμπλοκή των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο μοίρασμα της εξουσίας και στην παροχή πληροφοριών (Gurpton, & Slick, 1996). Ακολούθως, όταν πρόκειται για εφαρμογή σχεδίων επίλυσης διενέξεων προσπαθούν να εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερόμενους στη διαδικασία εύρεσης λύσεων.

Όσον αφορά τις διευθύντριες εκπαίδευσης φαίνεται ότι και εκεί υπερτερούν σε δημοκρατικότητα λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας με τους υπόλοιπους

εκπαιδευτικούς (Blackmore, 1995). Εφαρμόζουν ολιστικές προσεγγίσεις στην διερεύνηση των προβλημάτων, ενώ τις περισσότερες φορές παρακάμπτουν τις καθιερωμένες ιεραρχικές διαδικασίες και προσπαθούν να επιλύουν καταστάσεις εφαρμόζοντας ομαδικο-συνεργατικές μεθόδους (Rahim, 1983a; Rubin & Brown, 1975; Sally, Halpin & Whitty, 1997). Αντίθετα, σύμφωνα με τον Kruger, (1996) και τους Brewer, Mitchell & Weber (2002) οι γυναίκες διευθύντριες ακολουθούν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής αντιμετώπισης των διενέξεων, ενώ ο Ericson (1984) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολείων χρησιμοποιούν περισσότερο συμβιβαστικούς τρόπους σε σχέση με τους άντρες.

Από την άλλη οι άντρες διευθυντές είναι περισσότερο ανταγωνιστικοί και επιβλητικοί στη λήψη αποφάσεων. Αυτό σύμφωνα με τον Hodgetts (1993) οδηγεί τους/ις διευθυντές/ριες να προσανατολίζονται μόνο στην επίτευξη των στόχων, χωρίς να δίνουν σημασία στον παράγοντα άνθρωπο και δεν μπαίνουν στη διαδικασία να αναλύουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά που οδηγούν τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό σε συγκρούσεις. Αντίθετα οι γυναίκες ενθαρρύνουν την επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση των δασκάλων, τους εμπλέκουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στις ενέργειές τους μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Ωστόσο μέσα σε ένα ανδροκρατούμενο χώρο, όπως είναι αυτός της διοίκησης, οι γυναίκες πρέπει να εργαστούν σκληρά να γίνουν πιο αποτελεσματικές από τους άντρες στις θέσεις εξουσίας, ενώ οι άντρες να αποφεύγουν γυναικείες συμπεριφορές, ή να δείχνουν αδυναμίες στη διαχείριση των προβλημάτων Hodgetts (1993).

## ***2.8 Ο ρόλος του/ης διευθυντή/ριας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα***

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό. Η όλη διοίκηση ασκείται με βάση τους ισχύοντες κανόνες, οι οποίοι εκπορεύονται από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας από την οποία απορρέουν οι εξουσίες διοίκησης και διαχείρισης και λειτουργούν με την ιεραρχική λογική. Χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα λόγω μεγέθους και πλήθους δομών, και εντάσσεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Τύπας, 1999). Αναγνωρίζοντας τα προβλήματα αναποτελεσματικότητας που δημιουργεί αυτό το σύστημα και υπό την επίδραση των αποκεντρωτικών τάσεων, που επικρατούσαν στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, έγιναν και στην Ελλάδα



προσπάθειες μεταρρυθμίσεων και εκσυγχρονισμού. Με το νόμο ν.1566/85 διατυπώθηκε η ανάγκη για αποκέντρωση, αλλά στην πράξη αντικαταστάθηκε ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των προσώπων με το συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των συμβουλίων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990). Με τη θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε διάφορα επίπεδα παρουσιάστηκαν στοιχεία εκδημοκρατισμού και λαϊκής συμμετοχής, αλλά ουσιαστικά το μέτρο αυτό εντάχθηκε στην ίδια συγκεντρωτική λογική, αφού τα όργανα επιβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, η οποία είχε την αποφασιστική αρμοδιότητα για τον τρόπο λειτουργίας τους, ενώ ο ρόλος τους που τους δόθηκε ήταν συμβουλευτικός και όχι αποφασιστικός, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαμορφώσουν τις κατευθύνσεις, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου (Νούτσος, 1986). Σε έκθεση εμπειρογνομόνων του Ο.Ο.Σ.Α. (1996, σελ. 85-88) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται έμφαση στην ανάγκη για αποκέντρωση. Με την μεταβίβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιοτήτων για α) τη διαχείριση χρηματικών πόρων, β) για τα σχολικά κτίρια και τη συντήρησή τους, και γ) για την αντιμετώπιση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης παρουσιάζοντας όμως αρκετές λειτουργικές αδυναμίες, αφού απουσιάζει ο σαφής προσδιορισμός του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των εμπλεκομένων.

### *2.8.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών της σχολικής μονάδας*

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (ν.1566/85, άρθρο 11), η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Σε ότι αφορά το έργο των *Διευθυντών των σχολικών μονάδων* στο άρθρο 27 της υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης αναφέρεται ότι:

1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεώτερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το άρθρ.28 της υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης, *τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων περιγράφονται ως εξής:*

Ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος του σχολείου συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, του εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Σε ότι αναφορά τη σχέση του με το *Σύλλογο των Διδασκόντων* ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών (άρθρ. 29) αναφέρονται και τα εξής:

1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων, προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις, καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

3. Ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μερικά για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων μέσων διδασκαλίας.

4. Είναι υπεύθυνος μαζί με τους διδάσκοντες για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

Στο άρθρο 32 αναφέρονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης:

1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

3. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

#### 2.8.2 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με το άρθρ.33 της υπ.αριθ.Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης, ανάμεσα στα γενικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων αναφέρονται και τα εξής:

Ο Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας αναπληρώνει το Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθά στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου

- Ειδικότερα ο Υποδιευθυντής:

α) αναπληρώνει το διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες

β) συνεργάζεται με το διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου

- γ) καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του
- δ) έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον διδάσκοντα που ορίζει ο Σύλλογος
- ε) είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και εκλογών
- στ) σε περίπτωση απουσίας του Υποδιευθυντή, ο Σύλλογος των Διδασκόντων, αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του Υποδιευθυντή

### *2.8.3. Επιλογή Διευθυντών-Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων*

Το Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002, αποτελεί προσπάθεια θέσπισης ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, βασισμένο σε προτάσεις της επιστημονικής κοινότητας, αλλά και των εκπαιδευτικών. Στα κριτήρια επιλογής περιλαμβάνονται: 1) κριτήρια που μοριοδοτούνται, και συνδέονται με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και την εμπειρία άσκησης διοικητικού και καθοδηγητικού έργου του υποψηφίου, 2) κριτήρια που συνάγονται από αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων και 3) κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής και σχετίζονται με στοιχεία του φακέλου που δεν έχουν μοριοδοτηθεί και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής (άρθρ.4). Η τοποθέτηση των υποδιευθυντών γίνεται από τους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης (άρθρ.22, Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002 ), ύστερα από πρόταση του ΠΥΣΠΕ που βασίζεται σε αντίστοιχη αιτιολογημένη πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας και σε σχετικό αξιολογικό πίνακα που καταρτίζεται ύστερα από αίτηση των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προς το Διευθυντή (άρθρ.3, Π.Δ. 25/ΦΕΚ 20 τ. Α/7-2-2002 και άρθρ.17, Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02 υπουργικής απόφασης). Τα παραπάνω κριτήρια, δίδουν μια δυνατότητα σφαιρικής αξιολόγησης των υποψηφίων και καλύπτουν ένα πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, η επιλογή των στελεχών να μη γίνεται με βασικό κριτήριο την αρχαιότητα (Σαΐτης κ.ά, 1997). Η κριτική που αναπτύσσεται σχετικά με τα μετρήσιμα κριτήρια είναι ότι δεν αποτελούν εγγύηση για την ύπαρξη ουσιαστικών προσόντων (δόκιμη θητεία, εμπειρία, προσωπικότητα, κ.λπ.), ενώ οι συνεντεύξεις έχουν συνδεθεί με τη δυνατότητα μεροληπτικής αποτίμησης των προσόντων των υποψηφίων.

#### *2.8.4. Κριτική αποτίμηση των ρυθμίσεων που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή*

Από την επισκόπηση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών γίνεται φανερό ότι σε αυτούς έχει ανατεθεί πολύπλευρο διοικητικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό έργο και ένας ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης.

Στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας οι διευθυντές καλούνται να λειτουργήσουν ως ηγέτες, να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, να υποκινήσουν και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην προώθηση των σκοπών του σχολείου και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, να χειριστούν πιθανές συγκρούσεις, να ανοίξουν διόδους επικοινωνίας και να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Επιπλέον να φέρουν εις πέρας ένα πολύ απαιτητικό διοικητικό έργο που αφορά μεταξύ άλλων την τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και την αρχειοθέτηση εγγράφων. Ταυτόχρονα καλούνται να ανταποκριθούν επιτυχώς και στα διδακτικά τους καθήκοντα, καθότι το διδακτικό ωράριο των διευθυντών κυμαίνεται από 6 έως 20 ώρες, ανάλογα με τον τύπο και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου.

Αλλά και στις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας οι διευθυντές συνήθως εκπροσωπούν τη σχολική μονάδα σε όλες τις σχέσεις με τρίτους, στην προώθηση της λειτουργίας και δράσης των συλλογικών οργάνων, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας με το περιβάλλον, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην προβολή του έργου της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχέση του σχολείου με τους γονείς. Πρέπει να επιτύχει την εξισορρόπηση μεταξύ του ρόλου των γονέων από τη μια ως εταίρων και συνεργατών και από την άλλη ως ομάδας πίεσης με διαφοροποιημένες ανάγκες. Ο διευθυντής θα παρακινήσει, θα εμπυρώσει τους γονείς, προκειμένου να αντιληφθούν τη σημασία του ρόλου τους και να αναπτύξουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους με το σχολείο.

Εξετάζοντας προσεκτικότερα τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών καταδεικνύεται ότι δεν πρόκειται για ουσιαστικές και αποφασιστικές, αλλά περισσότερο για διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες, ενώ τα πλαίσια αυτονομίας τους είναι πολύ περιορισμένα. Βέβαια, στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και της υφιστάμενης γραφειοκρατικής δομής του, δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικός ο ρόλος του. Όσον αφορά το ρόλο του σχετικά με τις λειτουργίες ελέγχου, εποπτείας και αξιολόγησης θα μπορούσε να

χαρακτηριστεί προβληματικός, εφόσον συχνά δε διαθέτει το απαραίτητο κύρος και την αναγνώριση από το διδακτικό προσωπικό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί ευθυνόφοβα, περιορίζοντας την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και σε αρκετές περιπτώσεις δεν ασκεί αυτή την αρμοδιότητά του, θεωρώντας ότι ο έλεγχος και η εποπτεία στο σχολείο είναι απλώς στη διακριτική του ευχέρεια (Κατσαρός, 2006).

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Γίνεται αναφορά στους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα, στα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, στη διαδικασία συλλογής και στο τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, και σύγκριση αυτών με προηγούμενες αντίστοιχες έρευνες. Κατόπιν παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, οι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μια μελλοντική έρευνα καθώς και προτάσεις που προκύπτουν από αυτά.

#### *3.1. Ερευνητική στρατηγική*

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά ακολουθεί τις αρχές της ποσοτικής έρευνας, εφαρμοσμένης στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για μία προσέγγιση βασισμένη στο πρότυπο των θετικών επιστημών και έχει σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Παπαναστασίου, 2000). Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το αντικείμενο που μελετά και τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές του πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2002). Πιο αναλυτικά, το μοντέλο που ακολουθείται στην ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων, τα οποία στη συνέχεια δοκιμάζονται με πειραματικό σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία και επομένως, τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν από απαντήσεις σε προκαθορισμένα ερωτήματα. Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία συσχετιστική (correlational study) μελέτη επισκόπησης. Η έρευνα βασίστηκε στη νεότερη μελέτη των Chen και Tjosvold (2002), που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι επικρατέστερες στρατηγικές διαχείρισης των διενέξεων που χρησιμοποιούνται είναι η αποφυγή (avoiding), ο συμβιβασμός (compromising), και η επιβολή-ανταγωνισμός (competing).

### 3.2 Σκοπός–ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση του είδους του στυλ που χρησιμοποιούν για να επιλύουν τις διενέξεις οι διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των προτιμήσεων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στην επιλογή του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης, όταν προκύπτουν διαφορές στο σύλλογο διδασκόντων και με γονείς μαθητών.

Οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστες και η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει πηγή εμπλουτισμού στο περιορισμένο εκπαιδευτικό πεδίο. Πρωταρχικός στόχος της μελέτης είναι ο εντοπισμός των πιθανών σχέσεων που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των τριών τρόπων καταλληλότερης μεθόδου διοίκησης συγκρούσεων αυτών (επιβολή, αποφυγή, συμβιβασμός). Συγκεκριμένα η έρευνα αυτή αποβλέπει στο να:

- προσδιορίσει το συνηθέστερο στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές/ριες, αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων με τα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα
- εντοπίσει μια πιθανή σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, έτη υπηρεσίας) με την επιλογή του στυλ διαχείρισης
- εντοπίσει μια πιθανή σχέση χαρακτηριστικών των σχολείων (μέγεθος, είδος) με την επιλογή του στυλ διαχείρισης

Συγκεκριμένα διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο στυλ διαχείρισης διένεξης χρησιμοποιούν οι Έλληνες διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες σχολείων;
- Ποιο στυλ διαχείρισης διένεξης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν ηγετικές θέσεις (διευθυντών και υποδιευθυντών);
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο στυλ και στο φύλο που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ριες;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο στυλ διαχείρισης και στην προϋπηρεσία των διευθυντών/ριών;
- Υπάρχει διαφορά στο τρόπο διαχείρισης διενέξεων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;



- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο στυλ διαχείρισης που υιοθετεί ο/η διευθυντής/ρια και στο μέγεθος του σχολείου;

### 3.3 Μεθοδολογία

#### 3.3.1. Εργαλεία

Η μέθοδος συλλογής στοιχείων που επιλέχθηκε είναι η δομημένη-άμεση μέθοδος συλλογής των απαιτούμενων στοιχείων η οποία αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής στοιχείων. Το κύριο πλεονέκτημα της χρησιμοποιούμενης τεχνικής αποτελεί το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι μπορούν εύκολα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όπως επίσης το γεγονός ότι η επεξεργασία των στοιχείων είναι εύκολη, παρέχοντας τη δυνατότητα σύγκρισης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2004). Οι δημοσκοπήσεις αυτές επιτρέπουν τη συστηματική συλλογή μεγάλης ποσότητας πληροφόρησης ποικίλων μορφών από ερωτώμενους και σχετίζονται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (questionnaire). Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, διότι κάθε άτομο καλείται να απαντήσει σε μια συγκεκριμένη λίστα ερωτήσεων οι οποίες βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη σειρά.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα 20 Μαΐου έως και 30 Ιουνίου και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη διερεύνηση των επιλογών του τρόπου διαχείρισης των διενέξεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο 'Conflict Management Strategies Scale' των Holton and Holton (1992) τροποποιημένο από τον Balay (2006). Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1) αποτελείται από 32 ερωτήσεις με βαθμό συνοχής Cronbach Alpha για τα τρία στυλ διαχείρισης (επιβολή, αποφυγή και συμβιβασμό) που μετρούσαν  $\alpha = 0.63$ ,  $0.60$  και  $0.54$  αντίστοιχα. Ο πρώτος τρόπος διαχείρισης (επιβολή) καθορίζονταν από 10 ερωτήσεις που προσπαθούσαν να ανιχνεύσουν το βαθμό που το άτομο προσπαθεί να επιλύσει τις διενέξεις εις βάρος των άλλων π.χ. *Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος*. Ο δεύτερος τρόπος (αποφυγή) καθορίζονταν από εννέα ερωτήσεις που ανίχνευαν το βαθμό που το άτομο προσπαθούσε να εξομαλύνει τις διαφορές π.χ. *Μερικές φορές αποφεύγω να παίρνω θέση σε αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα*. Ο τρίτος τρόπος (συμβιβασμός) καθορίζονταν από 13 ερωτήσεις βασισμένες στις αποδεκτές και για τις δυο πλευρές λύσεις π.χ. *Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση*

*προβλημάτων* Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=δεν συμφωνώ, 5 = συμφωνώ πάντα).

### 3.3.2 Δείγμα

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ερευνά επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) από ένα τυχαίο δείγμα σχολείων από 41 σχολεία πρωτοβάθμιας και 17 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Μαγνησίας, Λάρισας, Εύβοιας και Πιερίας αστικών και μη αστικών περιοχών. Στην αρχή έγινε μια πρώτη επαφή με τους διευθυντές/ριες του κάθε σχολείου, με σκοπό την ενημέρωσή τους γύρω από την έρευνα και την εξασφάλιση της συνεργασίας αυτών αλλά και των υπολοίπων υφισταμένων του σχολείου. Στην ενημέρωση αυτή πληροφορήθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας και τονίστηκε η πολύτιμη βοήθειά τους. Ακολούθως, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους παραβρισκόμενους εκπαιδευτικούς ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Διανεμήθηκαν 350 ερωτηματολόγια μετά από προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Η συμπλήρωση ήταν άμεση και τελικά επιστράφηκαν συμπληρωμένα 301 ερωτηματολόγια (ποσοστό 86,28%). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά της ώρας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντικές θέσεις, τον τύπο του σχολείου που εργάζονται, το μέγεθος και είδος της σχολικής μονάδας

Από αυτούς, οι 42,2% (N=127) ήταν άντρες και 57,8% (N=174) γυναίκες. Επίσης το 62,5% (N=188) υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 37,5% (N=113) στη δευτεροβάθμια. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει σε διευθυντικές θέσεις ήταν 52,8% (N=142), ενώ όσοι δεν είχαν υπηρετήσει ποτέ ως διευθυντές/ριες-υποδιευθυντές/ριες ήταν 47,2% (N=159) (Πίνακας 2).

Αν και δεν ήταν δυνατόν να επιτευχθεί ένα τυχαίο πανελλαδικό δείγμα, δόθηκε έμφαση, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο ως προς την περιοχή του σχολείου, το φύλο και όλες τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές.

**Πίνακας 2:** Στοιχεία σχετικά με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τη θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος

ΦΥΛΟ			ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			ΕΧΟΥΝ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ		
N		%	N		%	N		%
Άντρες	127	42,2	Α/θμια	188	62,5	ΝΑΙ	159	52,8
Γυναίκες	174	57,8	Β/θμια	113	37,5	ΟΧΙ	142	47,2
Σύνολο	301	100		301	100		301	100

Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν τα 43,3 χρόνια με Τ.Α=7,14 χρόνια, ενώ το 45,2% είχαν προϋπηρεσία από 11 ως 25 χρόνια (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3:** Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Προϋπηρεσία	Συχνότητα	%
0-3 χρόνια	20	6,6
4-10 χρόνια	71	23,6
11-25 χρόνια	136	45,2
25 και πάνω χρόνια	74	24,6
Total	301	100,0

### 3.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 17.0. για Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) και υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του. Για να επιτευχθεί ο στόχος της σύγκρισης ελέγξαμε τις μεταβλητές ως προς την κανονικότητα τους, αν ακολουθούν δηλαδή την κανονική κατανομή. Στην περίπτωση που ακολουθούν την κανονική κατανομή εφαρμόζουμε το

t- test ενώ στην αντίθετη περίπτωση θα εφαρμόσουμε ένα μη παραμετρικό τεστ ((Mann Whitney test). Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

### 3.5. Αποτελέσματα

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα.

Από το σύνολο των 301 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 159 υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει τα προηγούμενα χρόνια ως διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες. Από αυτούς το 49,3% (N=70) ήταν άντρες και το 50,7% (N=72) ήταν γυναίκες. Η πλειοψηφία αυτών 48,5% (N=69) υπηρέτησαν ή υπηρετούν σε διευθυντικές θέσεις τα τελευταία τρία χρόνια, ενώ το 57% (N=81) υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση και το 43% (N=61) στη Β/θμια. Επίσης, ομαδοποιήσαμε τα σχολεία σε μικρά με δυναμικό κάτω των 160 μαθητών/ριών και σε μεγάλα πάνω από 160 μαθητές/ριες. Το 59,2% (N=84) των διευθυντών/ριών υπηρετούσαν σε μικρά σχολεία και οι υπόλοιποι 40,8% (N=58) σε μεγάλα. (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών υπηρετούντων ως διευθυντές/ριες

**Πίνακας 4<sup>α</sup>: ΦΥΛΟ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΑΝΔΡΕΣ	70	49,3	49,3	49,3
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	72	50,7	50,7	100,0
Total	142	100,0	100,0	

**Πίνακας 4<sup>β</sup>: ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-3	69	48,6	48,6	48,6
4-10	54	38,0	38,0	86,6
11-25	19	13,4	13,4	100,0
Total	142	100,0	100,0	

**Πίνακας 4<sup>γ</sup>: Α/θμια -Β/ΘΜΙΑ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθμια	81	57,0	57,0	57,0
	Βθμια	61	43,0	43,0	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

**Πίνακας 4<sup>δ</sup>: ΜΙΚΡΑ-ΜΕΓΑΛΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	κάτω από 160	84	59,2	59,2	59,2
	πάνω από 161	58	40,8	40,8	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

### 3.5.1. Προτιμητέο στυλ

Εξετάζοντας συνολικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς (N=301) το προτιμητέο στυλ, διαπιστώθηκε ότι πρώτο κατά προτίμηση είναι το στυλ του συμβιβασμού με M.O.=3,88 και ακολουθούν το στυλ της αποφυγής με M.O.=3,53 και το στυλ της επιβολής με M.O.=3,11(Πίνακας 5).

**Πίνακας 5: Τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί γενικά**

ΣΤΥΛ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΠΙΒΟΛΗ	301	1,90	4,80	3,1196	,49232
ΑΠΟΦΥΓΗ	301	1,56	5,00	3,5360	,55658
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	301	1,54	5,62	3,8694	,51036
Valid N (listwise)	301				

Εξετάζοντας ανάλογα τις προτιμήσεις των διευθυντών/ριών διαπιστώσαμε ότι και στους διευθυντές/ριες το πρώτο κατά σειρά προτίμησης είναι το στυλ του συμβιβασμού με M.O.=3,98 και ακολουθούν το στυλ της αποφυγής με M.O.=3,52 και το στυλ της επιβολής με M.O.=3,04.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των διευθυντών με αυτές των απλών εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/ριες παρουσίασαν μεγαλύτερο M.O. στις απαντήσεις που αφορούσαν στο στυλ συμβιβασμού (M.O.= 3,99) από αυτές των απλών εκπαιδευτικών (M.O.= 3,80) παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t=-3,207$ ,  $df=299$ ,  $p=,001$ ). Αυτό σημαίνει ότι, είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν περισσότερο το στυλ του συμβιβασμού από ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί, ενώ αντίθετα οι απλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν λίγο περισσότερο τα στυλ της

αποφυγής και επιβολής στη διαχείριση συγκρούσεων, χωρίς αυτή η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική ( $p>0,05$ ) (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7:** Σύγκριση των Μ.Ο. των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις με αυτών των απλών εκπαιδευτικών που δείχνουν τις προτιμήσεις στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Στυλ Διαχείρισης		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΒΟΛΗ	Εκπαιδευτικοί σε διευθυντικές θέσεις	142	3,0451	,45951	,03856
	Απλοί εκπαιδευτικοί	159	3,1862	,51219	,04062
ΑΠΟΦΥΓΗ	Εκπαιδευτικοί σε διευθυντικές θέσεις	142	3,5235	,53321	,04475
	Απλοί εκπαιδευτικοί	159	3,5472	,57810	,04585
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Εκπαιδευτικοί σε διευθυντικές θέσεις	142	3,9469	,50672	,04322
	Απλοί εκπαιδευτικοί	159	3,8002	,50517	,04006

### 3.5.2. Προτιμητέο στυλ και φύλο

Όσον αφορά το φύλο και το στυλ διαχείρισης η σύγκριση των απαντήσεων έγινε πρώτα στο σύνολο των εκπαιδευτικών, κατόπιν μόνο σε διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες και στη συνέχεια μόνο σε απλούς εκπαιδευτικούς.

Διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες ( $N=174$ ) σημείωσαν μεγαλύτερο Μ.Ο. σε όλες τις κατηγορίες των στυλ από ότι οι άντρες ( $N=127$ ) (πίνακας 8). Συγκεκριμένα παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που αφορούσαν το στυλ της αποφυγής ( $t=-3,652$ ,  $df=299$ ,  $p<0,001$ ) και το στυλ του συμβιβασμού ( $t=-2,618$ ,  $df=299$ ,  $p=0,009$ ). Αυτό σημαίνει ότι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικά προτιμούν περισσότερο τον τρόπο της αποφυγής και του συμβιβασμού για να επιλύουν τις συγκρούσεις από ότι οι άντρες.

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των διευθυντών/ριών των σχολείων ( $N=142$ ) διαπιστώθηκαν ανάλογα αποτελέσματα. Οι διευθύντριες ( $N=72$ ) φάνηκε να χρησιμοποιούν το στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού περισσότερο από τους διευθυντές/ριες ( $N=70$ ).

**Πίνακας 8:** Σύγκριση των απαντήσεων αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς το στυλ διαχείρισης

Στυλ Διαχείρισης	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΒΟΛΗ	ΑΝΔΡΕΣ	127	3,0583	,46075	,04089
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	174	3,1644	,51080	,03872
ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΝΔΡΕΣ	127	3,4016	,50957	,04522
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	174	3,6341	,57020	,04323
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	ΑΝΔΡΕΣ	127	3,7801	,54316	,04820
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	174	3,9346	,49135	,03725

Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές, για το στυλ της αποφυγής  $t=-2,227$ ,  $df=140$ ,  $p=0,028$  και για το στυλ του συμβιβασμού  $t=-2,838$ ,  $df=140$ ,  $p=0,005$ . Όταν η σύγκριση έγινε μόνο σε εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν καμιά διευθυντική θέση ( $N=159$ ) στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε μόνο στο στυλ της αποφυγής ( $t=-2,884$ ,  $df=157$ ,  $p=0,004$ ), που σημαίνει ότι συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $N=102$ ) προτιμούν να αποφεύγουν τις διενέξεις σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί ( $N=57$ ).

### 3.5.3. Προτιμητέο στυλ και βαθμίδα εκπαίδευσης

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/ριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις διενέξεις από ότι οι διευθυντές/ριες πρωτοβάθμιας. Συγκεκριμένα προτιμούν να χρησιμοποιούν με την ίδια βέβαια σειρά προτίμησης το στυλ του συμβιβασμού ( $M.O.=4,09$ ), το στυλ της αποφυγής ( $M.O.=3,61$ ) και το στυλ της επιβολής ( $M.O.=3,14$ ) σε αντίθεση με τους διευθυντές/ριες της πρωτοβάθμιας, που σημειώνουν διαφορετική επίδοση στις απαντήσεις με μέσους όρους 3,83, 3,45 και 2,97 αντίστοιχα. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στις απαντήσεις που αφορούσαν το στυλ της επιβολής ( $t=-2,226$ ,  $df=140$ ,  $p=0,028$ ) και το στυλ του συμβιβασμού ( $t=-3,190$ ,  $df=140$ ,  $p=0,002$ ) (πίνακας 9). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές/ριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές επιβολής και συμβιβασμού από ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν διευθυντικές θέσεις. Δηλαδή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιείται περισσότερο το στυλ του συμβιβασμού και της επιβολής για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις από ότι στην πρωτοβάθμια.

**Πίνακας 9:** Σύγκριση των απαντήσεων διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το στυλ διαχείρισης

	A/θμια- B/θμια	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΒΟΛΗ	Aθμια	81	2,9716	,48172	,05352
	Bθμια	61	3,1426	,41209	,05276
ΑΠΟΦΥΓΗ	Aθμια	81	3,4568	,54829	,06092
	Bθμια	61	3,6120	,50333	,06445
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Aθμια	81	3,8329	,56248	,06250
	Bθμια	61	4,0984	,37504	,04802

Προχωρώντας σε περαιτέρω ανάλυση με Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA), για δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο, διαπιστώθηκε ότι το στυλ του συμβιβασμού οι διευθυντές/ριες Λυκείων φαίνεται να το προτιμούν περισσότερο από τους διευθυντές/ριες των γυμνασίων και των δημοτικών (πίνακας 10), ενώ για το στυλ της επιβολής οι διευθυντές/ριες των γυμνασίων φαίνεται να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη επίδοση. Η διαφορά στις απαντήσεις τους ήταν στατιστικά σημαντική για το στυλ του συμβιβασμού  $F_{(2,139)}=3,319$ ,  $p=0,039$  και για το στυλ της επιβολής  $F_{(2,139)}=5,282$ ,  $p=0,006$  (πίνακας 11). Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις κάνοντας χρήση του κριτηρίου LSD, Bonferroni και Tamhane διαπιστώθηκε ότι για τη στατιστικά σημαντική διαφορά στο στυλ της επιβολής ευθύνεται η διαφορά μεταξύ των διευθυντών/ριών δημοτικών και διευθυντών γυμνασίων, ενώ για το στυλ συμβιβασμού η διαφορά εντοπίζεται στους διευθυντές/ριες και των τριών τύπων σχολείων (Διάγραμμα 1).

**Πίνακας 10:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών και των τριών τύπων σχολείων που αφορούν τα προτιμητέα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

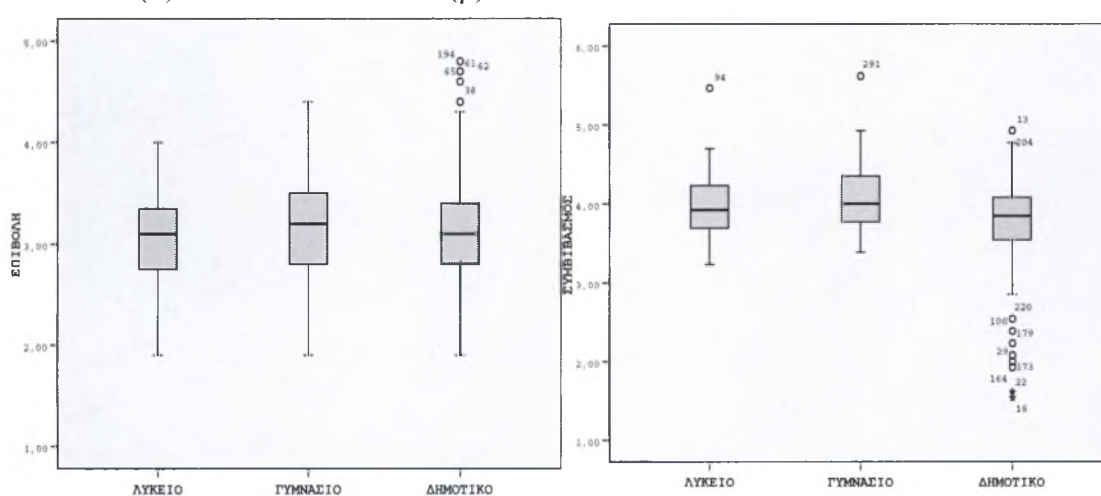
Στυλ διαχείρισης	Είδος σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
ΕΠΙΒΟΛΗ	ΛΥΚΕΙΟ	32	3,1031	,41851	,07398
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	30	3,2000	,40768	,07443
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	80	2,9638	,47952	,05361
ΑΠΟΦΥΓΗ	ΛΥΚΕΙΟ	32	3,6979	,49549	,08759
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	30	3,5259	,49685	,09071
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	80	3,4528	,55055	,06155
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	32	4,1058	,31185	,05513
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	30	4,0923	,43251	,07896
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	80	3,8288	,56487	,06315



**Πίνακας 11:** Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (One Way Ανονα) για τη σημαντικότητα της επίδρασης του τύπου του σχολείου (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) στη χρήση του στυλ διαχείρισης των διενέξεων από διευθυντές/ριες

Στυλ διαχείρισης		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΠΙΒΟΛΗ	Between Groups	1,357	2	,678	3,319	<b>,039</b>
	Within Groups	28,415	139	,204		
	Total	29,772	141			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	1,374	2	,687	2,466	,089
	Within Groups	38,715	139	,279		
	Total	40,088	141			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Between Groups	2,557	2	1,278	5,282	<b>,006</b>
	Within Groups	33,646	139	,242		
	Total	36,203	141			

Διάγραμμα 1: Στυλ επιβολής (α), συμβιβασμού(β) και τύπος σχολείου



### 3.5.4. Στυλ και μέγεθος σχολείου

Όσον αφορά στο μέγεθος του σχολείου τα σχολεία κάτω από 160 μαθητές/ριες θεωρήθηκαν μικρά σε δυναμικό, ενώ πάνω από 160 θεωρήθηκαν μεγάλα. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε διαφορά στη σειρά προτίμησης των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Ωστόσο παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση του στυλ της αποφυγής  $t=3,323$ ,  $df=140$ ,  $p=0,001$  και του συμβιβασμού  $t=2,785$ ,  $df=140$ ,  $p=0,006$ . Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές/ριες των μικρών σχολείων προτιμούν περισσότερο τους τρόπους του συμβιβασμού και της αποφυγής από ότι οι διευθυντές/ριες των μεγάλων σχολείων όπως φαίνεται και από τους Μ.Ο. των απαντήσεων που δόθηκαν. Για τα μικρά

σχολεία για το στυλ του συμβιβασμού ο Μ.Ο. ανήλθε στο 4,04 έναντι 3,8 και για το στυλ της αποφυγής 3,64 έναντι 3,3 (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών μικρών και μεγάλων σχολείων που αφορούν τα προτιμητέα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

	μικρα- μεγάλα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΒΟΛΗ	κάτω από 160	84	3,0905	,41468	,04524
	πάνω από 161	58	2,9793	,51427	,06753
ΑΠΟΦΥΓΗ	κάτω από 160	84	3,6429	,43328	,04728
	πάνω από 161	58	3,3506	,61524	,08078
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	κάτω από 160	84	4,0430	12,40693	,04440
	πάνω από 161	58	3,8077	,60057	,07886

Στους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν καμιά διευθυντική θέση σε μικρά και μεγάλα σχολεία δε βρέθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις τους (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των διευθυντών μικρών και μεγάλων σχολείων που αφορούν τα προτιμητέα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

	Μικρά- μεγάλα σχολεία	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΕΠΙΒΟΛΗ	κάτω από 160	57	3,1632	,59331	,07859
	πάνω από 161	102	3,1990	,46341	,04588
ΑΠΟΦΥΓΗ	κάτω από 160	57	3,6004	,61358	,08127
	πάνω από 161	102	3,5174	,55819	,05527
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	κάτω από 160	57	3,7652	,52322	,06930
	πάνω από 161	102	3,8198	,49634	,04914

Επίσης πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των σχολείων σε τρεις ομάδες: μικρά μέχρι 100 μαθητές/ριες, μεσαία μέχρι 200 μαθητές/ριες και μεγάλα σχολεία πάνω από 200 μαθητές/ριες. Με τη μέθοδο Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA), για τους τρεις τύπους σχολείων διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον τύπο του συμβιβασμού  $F_{(2,139)} = 3,435$ ,  $p = 0,035$  (πίνακας 14). Η διοίκηση των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων αντιμετωπίζει τις διενέξεις χρησιμοποιώντας λιγότερο συχνά το στυλ του συμβιβασμού, σε σχέση με τη διεύθυνση των μικρότερων σχολικών μονάδων. Η διαφορά εντοπίστηκε με το κριτήριο LSD μεταξύ των σχολείων κάτω των 100 μαθητών με αυτά πάνω των 200.

**Πίνακας 14:** Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (One Way Anova) για τη σημαντικότητα της επίδρασης του μεγέθους του σχολείου στη χρήση του στυλ διαχείρισης των διενέξεων από διευθυντές/ριες

ΣΤΥΛ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΠΙΒΟΛΗ	Between Groups	,293	2	,147	,691	,503
	Within Groups	29,478	139	,212		
	Total	29,772	141			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	,971	2	,486	1,725	,182
	Within Groups	39,117	139	,281		
	Total	40,088	141			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Between Groups	1,705	2	,852	3,435	<b>,035</b>
	Within Groups	34,498	139	,248		
	Total	36,203	141			

Ακολούθως μελετήσαμε τις συσχετίσεις με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson ( $r$ ) και τη σημαντικότητά του. Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει αρνητικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του στυλ της αποφυγής και του στυλ του συμβιβασμού με το μέγεθος των σχολικών μονάδων ( $r=-,176$ ,  $N=142$ ,  $p<0,05$  για το στυλ του συμβιβασμού,  $r=-0,179$ ,  $N=142$ ,  $p<0,05$  για το στυλ της αποφυγής). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο μεγάλη είναι η σχολική μονάδα τόσο λιγότερο χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ριες το στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού.

### 3.5.5. Στυλ και ηλικία – προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των διευθυντών/ριών που αφορούν τα στυλ διαχείρισης σε σχέση με την ηλικία τους. Η ανάλυση έγινε με το συντελεστή Συσχέτισης Pearson ( $r$ ), όπου διαπιστώθηκε ασήμαντη στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων ( $p>0,05$ ). Επίσης ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα μετά την ομαδοποίηση της μεταβλητής της ηλικίας σε νέους διευθυντές/ριες κάτω των 44 ετών και σε ηλικιωμένους διευθυντές/ριες άνω των 44 ετών με έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρήθηκε ωστόσο μεγαλύτερη επίδοση στις απαντήσεις των πιο ηλικιωμένων εκπαιδευτικών γενικά, που αφορούσαν το στυλ του συμβιβασμού ( $M.O.=3,91$ ) σε σχέση με τους νεότερους ( $M.O.=3,82$ ). Αντίθετα οι νέοι παρουσίασαν αυξημένες επιδόσεις σε σχέση με τους παλαιότερους στα άλλα στυλ (επιβολής και αποφυγής).

Εξετάζοντας, είτε το ρόλο της προϋπηρεσίας σε διευθυντικές θέσεις, είτε το ρόλο της προϋπηρεσίας γενικά ως εκπαιδευτικοί με τη μέθοδο Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA), για τις τέσσερις χρονικές ομάδες, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τα τρία στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

### **3.6. Συζήτηση- περιορισμοί**

Σκοπός αυτής της έρευνας αυτής είναι α) προσδιορίσει το συνηθέστερο στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές/ριες, αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων με τα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα, β) να εντοπίσει μια πιθανή σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, έτη υπηρεσίας) με την επιλογή του στυλ διαχείρισης και γ) να εντοπίσει μια πιθανή σχέση χαρακτηριστικών των σχολείων (μέγεθος, είδος) με την επιλογή του στυλ διαχείρισης.

**A.** Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ότι οι διευθυντές/ριες των σχολείων είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης και στη συνέχεια τρόπους αποφυγής και επιβολής. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν εν μέρει παλαιότερες έρευνες σχετικά με τον τρόπο επίλυσης διενέξεων που προτιμούν οι διευθυντές/ριες. Συγκεκριμένα, έρευνες του Wanasiri (1996) σε επαγγελματικά σχολεία και του Tankersley (1991), (αναφορά από Balay, 2006) σε δημοτικά σχολεία αναφέρουν ότι οι διευθυντές/ριες χρησιμοποιούν περισσότερο συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης, παρά αποφυγής και επιβολής. Επιπλέον σύμφωνα με τον Lukasavich (1994) οι διευθυντές/ριες πρέπει να λειτουργούν ως μεσολαβητές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών και για το λόγο αυτό να χρησιμοποιούν συμβιβαστικές στρατηγικές. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη θέση του Huffstutter et al. (1997) που υποστηρίζει τη σημασία της προβαλλόμενης εξουσιαστικής πολιτικής που πρέπει να υιοθετούν οι διευθυντές/ριες μέσω των στρατηγικών της επιβολής προκειμένου να επιλύουν τις διαφορές. Θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να λυθεί μια διένεξη άμεσα και αποτελεσματικά. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Adams (1990) στα σχολεία διευθυντών/ριών που χρησιμοποιούν

στρατηγικές αποφυγής και επιβολής προκαλούνται αυξημένα επίπεδα έντασης και συγκρούσεων.

Οι επιλογές αυτές των διευθυντών/ριών του δείγματος συμβαδίζουν με τις ιδέες που διατύπωσε η πρόδρομος των ανθρώπινων σχέσεων Mary Follett η οποία μέσα από τα έργα της πρότεινε ως ιδανική λύση τη μέθοδο της συνεργασίας για την εύρεση συμβιβαστικών λύσεων (Montana & Charnov, 2006). Βέβαια η σύγχρονη θεωρία διοίκησης αντικατέστησε την απλοϊκή προσέγγιση του ενός τρόπου διαχείρισης και δε θεωρεί τη συνεργασία πάντα κατάλληλη (Fry & Thomas, 1996). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι κάθε περίπτωση πρέπει να διαχειρίζεται διαφορετικά. Στα μειονεκτήματα αυτής της προσέγγισης που αναφέρονται είναι ο χρόνος που απαιτείται, ιδιαίτερα όταν πρέπει να παρθούν άμεσα αποφάσεις. Επιπλέον θα πρέπει να υπάρχει καλή διάθεση και από τα δυο εμπλεκόμενα μέρη, καθώς όταν διατυπώνονται ακραίες θέσεις, χωρίς να υπάρχει η διάθεση να 'ακούσουν' ο ένας τον άλλον δε μπορεί να λειτουργήσει η συνεργασία (Thomas, 1977, Rahim, 2001).

Βέβαια, σύμφωνα με τους Glover et, al (1999), επικρατεί η πεποίθηση, ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς στη λήψη αποφάσεων και να προωθεί τη συνεργασία, με αποτέλεσμα οι διευθυντές/ριες να την επιδιώκουν για την αποφυγή των προβλημάτων και των συγκρούσεων. Επιλέγοντας οι εξεταζόμενοι το στυλ του συμβιβασμού, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι επιδιώκουν να διαμορφώσουν την τέλεια εικόνα για το σχολείο τους, αλλά και για τον εαυτό τους. Επιπλέον σύμφωνα με τις θέσεις του Lippitt, (1982), όταν αυτή η στρατηγική, υιοθετείται συχνά, μπορεί να ερμηνευτεί ως αδυναμία ή απροθυμία του/ης διευθυντού/ριας να δεσμευτεί και να αναλάβει πρωτοβουλίες. Ο Έλληνας διευθυντής, στο συγκεκριμένο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς στην πράξη να έχει τη δυνατότητα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αλλά και την έλλειψη γενικά ενός αξιολογικού συστήματος της σχολικής μονάδας είναι αναμενόμενο να υιοθετεί αυτό το στυλ αντιμετώπισης. Το συγκεκριμένο στυλ μπορεί να ικανοποιεί και τις δυο εμπλεκόμενες στη διένεξη πλευρές αλλά αυτό σημαίνει ότι πολλές φορές έρχονται σε δεύτερη μοίρα επιλογές που θα μπορούσαν να μην ικανοποιούν τη μια πλευρά αλλά να οδηγούν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Πρωτοβουλίες που θα μπορούσε ο/η διευθυντής/ρια να αναλάβει και να προωθήσει σε ένα μη συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναθέτοντας επιπλέον υποχρεώσεις στους εκπαιδευτικούς, διστάζει να το κάνει στο ελληνικό σχολείο. Είναι απλώς στη διακριτική του ευχέρεια

να προσπαθήσει να πείσει τους συναδέλφους, χωρίς να δημιουργήσει εντάσεις και αντιπαλότητες στη σχολική μονάδα. Επιπλέον το γεγονός ότι και το δικό του έργο δεν αξιολογείται δε είναι διατεθειμένος πολλές φορές να επιβάλει λύσεις που θα έχουν κάποιο κόστος στις σχέσεις του με τους συναδέλφους, αλλά θα αναδείξουν το έργο της σχολικής μονάδας.

Συγκρίνοντας τους τρόπους που προτιμούν να υιοθετούν για την επίλυση διενέξεων οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διαπιστώσαμε ότι πρώτοι σημειώνουν μικρότερη επίδοση στις προτιμήσεις στα στυλ της αποφυγής και επιβολής σε σχέση με τους μη κατέχοντες κάποια διευθυντική θέση. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί είναι πιο βέβαιοι για τις πιθανές συμπεριφορές τους σε προβλήματα επίλυσης συγκρούσεων, χωρίς όμως να έχουν δοκιμαστεί στην πράξη. Οι διευθυντές/ριες-υποδιευθυντές/ριες γνωρίζουν ότι κάθε πρόβλημα είναι ιδιαίτερο και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν απόλυτα με τις θέσεις που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα του Karip (2000, αναφορά από Balay, 2006) που διαπίστωσε ότι διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν συμβιβαστικές στρατηγικές από ότι οι δάσκαλοί τους.

**B.** Όσον αφορά το φύλο και το στυλ διαχείρισης σύγκρουσης παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των γυναικών και των αντρών που αφορούν στο στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού είτε αυτά αφορούσαν το προτιμητέο στυλ εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις, είτε όχι. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να προτιμούν περισσότερο από τους άντρες το στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού. Επίσης, παρατηρήθηκε οι γυναίκες να είναι πιο απόλυτες όσον αφορά τις προτιμήσεις τους σημειώνοντας μεγαλύτερα σκορ στις απαντήσεις, αντίθετα με τους άντρες που ήταν πιο επιφυλακτικοί. Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών είναι αντικρουόμενα. Σύμφωνα με τους Ruble & Schneer, (1994) οι διενέξεις αποτελούν δυναμικό στοιχείο στην ανάπτυξη και εξέλιξη των οργανισμών, και για αυτό διαπιστώνονται διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά το φύλο και το στυλ διαχείρισης των διενέξεων. Παρόλα αυτά ο Eckman (2004) διαπίστωσε ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ γυναικών και αντρών

διευθυντών που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους στη διαχείριση διενέξεων, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στην εργασία τους.

Οι Lirman-Blumen (1992) αναφέρουν ότι η ταύτιση της θηλυκότητας με την ηγεσία, είναι δύσκολο να επιτευχθεί λόγω της σύγκρουσης που προκύπτει μεταξύ του θηλυκού προσανατολισμού και των 'αρσενικών' επικρατούμενων οργανωτικών πρακτικών. Σύμφωνα με την άποψη για το ρόλο του φύλου (Bern, 1974; Bern & Lenney, 1976; Spence & Helmreich, 1978) οι διαφορές στο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ αντρών και γυναικών συνδέεται, αλλά δεν καθορίζεται από το φύλο. Οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται οφείλονται περισσότερο στα πρότυπα που έχει καθορίσει η κάθε κοινωνία και έτσι διαμορφώνονται ανάλογα από τα άτομα (Cook, 1985). Δηλαδή, οι άντρες αναμένεται να αναπτύξουν δυναμικά χαρακτηριστικά όπως επιθετικότητα, ανεξαρτησία, ανταγωνιστικότητα και ασφάλεια σε αντίθεση με τις γυναίκες που αναμένεται να αναπτύξουν θηλυπρεπή χαρακτηριστικά όπως συναισθηματικότητα, ευαισθησία και συνεργατικότητα (Broverman, et al, 1972). Παρόλα αυτά, καθότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με δυναμικά χαρακτηριστικά, είναι φυσιολογικό προκειμένου οι γυναίκες διευθύντριες να επιτύχουν στη καριέρα τους, να υιοθετούν δυναμικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών.

Στην παρούσα έρευνα δε φάνηκε να ισχύει κάτι ανάλογο, αν και οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στο στυλ της επιβολής, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά αυτή. Αντίθετα, τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά των Reynolds, (2002) και Gupton, & Slick, (1996) που διαπίστωσαν ότι γυναίκες υπερτερούν των αντρών διευθυντών σε συνεργασία, και των Kruger, (1996) και Brewer, Mitchell & Weber (2002) ότι οι γυναίκες διευθύντριες ακολουθούν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής αντιμετώπισης των διενέξεων.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία, είτε την εμπειρία σε διευθυντικές θέσεις δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως ίσως να αναμένονταν. Τα χρόνια υπηρεσίας έχει διαπιστωθεί πως δεν αποτελούν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή του στυλ σύμφωνα με τους Henkin et al, (1999), Indelicato, (2005) κι αυτό επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα. Διαπιστώθηκε βέβαια μια διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων που αφορούσαν το στυλ του συμβιβασμού, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικό. Αυτό ίσως μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, εμφανίζονται πιο ανταγωνιστικοί και

λιγότεροι πρόθυμοι να συμβιβαστούν και να βρουν μια αμοιβαία λύση που να εξυπηρετεί και τις δυο πλευρές.

Γ. Σχετικά με τη σχέση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και το στυλ που προτιμάται διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/ριες των μεγάλων σχολείων σημειώνουν μικρότερους μέσους όρους στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που σημαίνει ότι δεν είναι τόσο απόλυτοι για τις συμπεριφορές που πρέπει να αναπτυχθούν στην προσπάθεια επίλυσης των διενέξεων. Επίσης στα μικρά σχολεία προτιμώνται περισσότερο τρόποι συμβιβασμού και αποφυγής από ότι στα μεγάλα σχολεία. Η μεγάλη σε μαθητικό δυναμικό σχολική μονάδα έχει περισσότερες υποχρεώσεις, εμπλέκεται σε πιο πολλά και πολύπλοκα πλαίσια και η διοίκηση έχει να λάβει υπόψη της πιο πολλούς παραμέτρους στην επίλυση των προβλημάτων. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλες σχολικές μονάδες γνωρίζουν από την εμπειρία τους ότι η προσέγγιση που θα προτιμηθεί εξαρτάται πολλές φορές από την κάθε περίπτωση και δε μπορεί να είναι απόλυτοι. Συνεπώς οι συμβιβαστικές λύσεις που απαιτούν χρόνο και καλή διάθεση από τους εμπλεκόμενους (Thomas, 1977, Rahim, 2001) δεν αποτελούν την κατάλληλη μέθοδο σε μεγάλες σχολικές μονάδες που αποτελούνται ταυτόχρονα και από πολυπληθείς συλλόγους διδασκόντων. Επίσης σε μικρούς συλλόγους διδασκόντων η σχέση των συναδέλφων μεταξύ τους είναι διαφορετικές από ότι σε μεγάλους συλλόγους με αποτέλεσμα η αντιμετώπιση προβλημάτων να είναι διαφορετική (Brewer, Mitchell & Weber, 2002).

Ταυτόχρονα διαπιστώσαμε ότι και το στυλ της αποφυγής χρησιμοποιείται λιγότερο στις μεγάλες σχολικές μονάδες καθότι είναι πιθανό σε μια μικρή σχολική μονάδα να αναβληθεί ή να δοθεί μια προσωρινή λύση, αλλά σε μια μεγάλη θα πρέπει να υπάρξει πιο άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος που ανακύπτει, ώστε να αποτραπεί η επέκτασή του. Σύμφωνα με τον Corwin (1969) στις μεγάλες σχολικές μονάδες δημιουργούνται περισσότερες διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων και των διευθυντών/ριών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχολικές μονάδες με πολυμελές διδακτικό προσωπικό, συνήθως αντιμετωπίζουν πολλές μετακινήσεις και πολλοί εκπαιδευτικοί έρχονται για μικρό χρονικό διάστημα και μετατίθενται ή αποσπώνται. Συνεπώς ο προγραμματισμός καθίσταται δύσκολος και οι διευθυντές/ριες είναι αναμενόμενο να χρησιμοποιούν λιγότερο μεθόδους αποφυγής και συμβιβασμού από ότι οι διευθυντές/ριες μικρών σχολείων.



Όσον αφορά τη σχέση του προτιμητέου στυλ διαχείρισης από τους διευθυντές/ριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/ριες των γυμνασίων προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο το στυλ της επιβολής από διευθυντές/ριες δημοτικών και λυκείων, ενώ το στυλ του συμβιβασμού χρησιμοποιείται περισσότερο από διευθυντές/ριες λυκείων. Έρευνες των Henkin Cistone & Dee (2000) δε διαπίστωσαν καμιά διαφορά στη διαχείριση του στυλ διενέξεων από διευθυντές/ριες διαφορετικών επιπέδων σχολικών μονάδων. Βέβαια οι έρευνες αυτές πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. όπου οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι συνήθως μεγάλου δυναμικού και οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις μπορούν να μετατάσσονται από σχολεία πρωτοβάθμιας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλες βιβλιογραφικές αναφορές που να αναφέρονται στη διαφορετική αυτή υιοθέτηση των προσεγγίσεων δεν έχει εντοπιστεί από ότι είναι γνωστό σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο.

### **3.7. Περιορισμοί έρευνας-προτάσεις**

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι ότι η διερεύνηση του στυλ διαχείρισης διένεξης έγινε με βάση αυτοαναφορές που δέχονται αμφισβήτηση για το κατά πόσο οι απαντήσεις που δίνουν τα άτομα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Côté et al. (2006) στις αυτοαναφορές τα άτομα συνήθως διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους, είτε σκόπιμα, είτε όχι ενώ, ενέχει αρκετά προβλήματα και χρειάζεται προσοχή στη χρήση της (Mayer et al. 2000; Van der Zee et al. (2002). Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το προτιμητέο στυλ είναι αυτό του συμβιβασμού. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι αυτή είναι και η αναμενόμενη απάντηση καθότι είναι και η 'διπλωματικά σωστή' μιας και παρόλο που τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα οι συμμετέχοντες δε θα ήθελαν να κριθούν αρνητικά από τον ερευνητή. Επίσης οι απαντήσεις διαφοροποιούνται όταν οι ερωτούμενοι έχουν στο νου τους μια διένεξη που συμβαίνει π.χ. ανάμεσα σε ένα μικρό σύλλογο διδασκόντων όπου γνωρίζονται μεταξύ τους αρκετά καλά ή σε ένα πολυπληθή σύλλογο μεγάλων σχολικών μονάδων που οι σχέσεις τους είναι διαφορετικές (Brewer, Mitchell & Weber, 2002). Για τους παραπάνω λόγους η διερεύνηση των προθέσεων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να γίνει μέσα από υποθετικά σενάρια που θα προσομοίωναν καθημερινές προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται με γονείς, με συναδέλφους και με μαθητές, ώστε να

καλυφθεί όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό ίσως να αναδύονταν τυχόν διαφοροποιήσεις του τρόπου διαχείρισης ανάλογα με την ομάδα που ανήκουν τα άτομα. Μια άλλη μέθοδο συλλογής δεδομένων, όπως η μεικτή (ποσοτική και ποιοτική) ίσως να πρόσθετε νέα δεδομένα στην παραπάνω έρευνα, μιας και το μειονέκτημα της καθαρά ποσοτικής έρευνας στην αναζήτηση μιας κοινής τάσης για το σύνολο του πληθυσμού, αποκόπτει πολλές φορές σημαντικές λεπτομέρειες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για το άτομο (Κυριακίδης, 2000).

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί μελλοντικά αν χρησιμοποιούνται διαφορετικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων από εκπαιδευτικούς ιδιωτικών και εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολικών οργανισμών. Επιπλέον θα μπορούσαν να μελετηθούν αν το επιμορφωτικό υπόβαθρο των διευθυντών/ριών, η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του στυλ διαχείρισης και κατά πόσο συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

Καταλήγοντας, το Υπουργείο Παιδείας με όλους τους συμβαλλομένους φορείς, θα μπορούσαν αξιοποιώντας τα πορίσματα ανάλογων ερευνών να προβαίνουν σε τακτές επιμορφώσεις υποψηφίων αλλά και ενεργών διευθυντών/ριών και υποδιευθυντών/ριών. Με στόχο την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων θα πρέπει να τροποποιηθούν τα όποια ευκαιριακά βραχύχρονα επιμορφωτικά προγράμματα στελεχών εκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας τα με ζωτικής σημασίας θέματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών όπως είναι η διαχείριση συγκρούσεων με τη χρήση σεναρίων που να βασίζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Everard, K.- Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μετάφραση), Εκδοση: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Ζαλβανός, Μ.(2003).*Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη. Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα (4<sup>η</sup> έκδοση)
- Κυριακίδης, Λ. (2000).Μορφές σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας: η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατα το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής»* σελ. 391-402. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*; Λευκωσία: Καντηλάρης
- Μπουραντάς , Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές* Αθήνα: Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Ηγεσία ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα, Κριτική
- Μπρούζος, Α., (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού- Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα. Λύχνος
- Montana, J.P. & Charnov, H.B. ( 2006). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- N.1566/30-9-85, ΦΕΚ 167Α: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου Στ. (2002). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*, εκδ. Ανικούλα, Θεσσαλονίκη

- Ο.Ο.Σ.Α. (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: έκθεση εμπειρογνομώνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παπαναστασίου, Κ. (2000). Ποσοτική έρευνα. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής»* σελ. 377-380  
Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Παπασταμάτης Α. (2005). Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων, στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σελ. 106-122. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις*. Αθήνα : Κριτική
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο, στο Παπαναούμ, Ζ. και Χατζηπαναγιώτου Π.(επιμ.) *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και πρακτικές*, σελ. 19-31. Εκδόσεις. Εκδόσεις Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Π.Δ. 25/2002, ΦΕΚ 20Α'. Αναπροσδιορισμός των προσόντων και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Δ.Μ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ., (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83: 66-79.
- Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

- Υ.Α. Φ.350/2/1/52091/6.5.78, Καθήκοντα διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων
- Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον, *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου συνεδρίου* (13-14 Μαΐου 2006). Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community : The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*. 4, (3) 421-455
- Anderson, A.H. & Parker, M. (1993). *Managing women*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Addi-Raccah, A., & Ayalon, H. (2002). Gender inequality in leadership positions of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), 157-177.
- Adams, D.C. (1990). Perceptions of Conflict, Conflict Management Styles, and Commitment in Middle Level Schools, Ph.D thesis. *Dissertation Abstracts International*, 50(7), 1854-A.
- Amason, A.C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: resolving a paradox for top management teams'. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 123-148
- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3, 5-24.
- Barash, D.P. & Webel, C.P. (2002). *Peace and conflict studies*. Thousand Oaks, London: SAGE Publications
- Baron, R. A. (1985). Reducing organizational conflict: The role of attributions. *Journal of Applied Psychology*, 70, 434-441.
- Bern, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.

- Bern, S. L., & Lenney, E. (1976). Sex-typing and the avoidance of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634- 634
- Blackburn C. H., Martin, B. N. and Hutchinson, S.(2006). The role of gender and how it relates to conflict management style and school culture. *Journal of Women in Educational Leadership*, 4(4) 243-252
- Blake, R. R. and Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*, Gulf, Houston T.X.
- Blackmore, J. (1995). *Troubling women*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Boucaut, R, (2003). Workplace bullying: overcoming organizational barriers and the way ahead, *Handbook of Conflict Management*, Marcel Dekker, Inc, USA, 149-168, (W J Pammer Jr and J Killian, Eds)
- Bodin, R. J. & Crawford, D.K. (1999). *Developing emotional intelligence: A guide to behavior management and conflict resolution in schools*. North Mattis Avenue: Research Press
- Bolman, L. and Deal, T. (1991), *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Brewer, N., Mitchell, P. & Weber N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management* 13(1), 78-94
- Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosenkrantz, P. S. (1972). Sex role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28, 59-78.
- Burns, J. (1978). *Leadership*, Harper & Row, New York, NY.
- Burke, R., & Nelson, D. (2002). Organizational culture: A key to the success of work and family programs. In R. Burke & D. Nelson (Eds.), *Advancing women's careers: Research and practice* (pp. 287-309). Malden, MA: Blackwell
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Buisness*, 81(3) 131-139
- Callanan, A.G., Benzing, D.S. & Perri, F.D., (2006). Choice of conflict- Handling strategy: A matter of context. *The Journal of Psychology*, 140 (3) 269-288
- Cetin, M. O., and Haciafazlioglu, O. (2004). Conflict management styles: A comparative study of University Academics and High School Teachers. *Journal of American Academy of Business*, 5 (1/2), 325, 8

- Côté, S., Miners, C.T.H. and Moon, S. (2006). Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace, in Zerbe, W.J. and Ashkanasy, N.M. (Eds.): *Research on Emotion in Organizations*, Elsevier, Oxford, UK, Vol. 2, σελ.1–24
- Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2) 289-295
- Chen, G. and Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557–72
- Cloke, K. & Goldsmith, J. (2005). *Resolving conflicts at work; Eight strategies for everyone on the job*. San Francisco: Jossey-Bass
- Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. 69(2) 17-19
- Cook, E. P. (1985). *Psychological androgyny*. New York: Pergamon Press.
- Cook, S.V. (2008). Where Does Conflict Management Fit in the System's Leadership Puzzle? *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 4 (4)11-17
- Corwing, R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly* 14 507-520
- Curry, B. K. (2000). *Women in power: Pathways to leadership in education*. New York: Teachers College Press.
- Dalin, P. & Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. London : Cassell.
- D'Aveni, R. (1994). *Hypercompetition: The Dynamics of Strategic Maneuvering*. Basic Books, New York, NY.
- DeDreu, C. (1997), "Productive conflict: the importance of conflict management and conflict issue", in De Dreu, C. and Van De Vliert, E. (Eds), *Using Conflict in Organizations*, Sage Publications, London
- De Dreu, C. & De Vliert, E. V. (1997). Introduction: Using conflict in organizations. Στο C. De Dreu & E. Van De Vliert (eds.), *Using Conflict in Organizations* (σελ. 1–7). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deutsch, M. (1977), *The Resolution of Conflict*, New Haven: Yale University Press
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1, 237-263

- Deutsch, M. (2005). Cooperation and conflict. In West, M.A. Tjosvold, D. & Smith, K.G. 2005. *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland:Wiley.
- Deutsch, M., & Coleman, P. T. (2000). (Eds.), *Handbook of conflict resolution*. San Francisco: Jossey-Bass
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238–244
- D’Oosterlinck, F. & Broekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic conflict management models at schools. *The Journal of School Health*. 73(6) 222-225
- Drake, R, F. (2001). *The Principles of social policy*. Hampshire:Palgrave.
- Druckman, D., B.J. Broome, and S.H. Korper. (1988). Value differences and conflict resolution: Facilitation or delinking? *Journal of Conflict Resolution* 32, 489–510.
- DuBrin, A. J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company Inc., A Prentice Hall Company
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 55–59.
- Eckman, E.W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role of commitment, and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387.
- Edelman J.R. (1993). *Interpersonal conflicts at work*. Published by the British Psychological Society Wiley-Blackwell
- Erickson, H. L. (1984). Female Public School Administrators and Conflict Management, Ph.D. thesis. *Dissertation Abstracts International*, 45(5): 1251-A.
- Fagenson, E. A. (1990). Perceived masculine and feminine attributes examined as a function of individual's sex and level in the organizational power hierarchy: A test of four theoretical perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 75, 204-211.
- Fink, C. F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 12, 412–460
- Fry, B.R. and Thomas, L.L. (1996). *Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings*. *Journal of Management History*, 2(2), 11-19



- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for Your School*. New York: Teachers College Press.
- Gill, S.K., (1992). Handling conflicts. In A. Abdullah, (Ed.), *Understanding the Malaysian workforce – Guidelines for managers*, σελ. 107-115. Kuala Lumpur: Malaysian Institute of Management
- Glover, D., Levacica, R., Bennett, N., & Earley, P. (1996) Leadership, planning and resource Management in four effective schools. Part I: setting the scene. *School Organization*, 16(2), 135-148.
- Gupton, S. L. & Slick, G. A. (1994). The missing pieces in emerging female leadership in the profession: Support systems, mentoring, and networking. *Mississippi: Educational Leadership*,1(1), 13-18
- Greenhalgh, L. (1987). "Interpersonal Conflicts in Organizations", in C.L. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 229-271, John Wiley & Sons
- Griffin R.W. and G. Moorhead (1986). *Organization Behavior*. Houghton Mifflin, Boston
- Handy, C. (1981) *Understanding Organizations* (2nd Edn) (Penguin, Harmondsworth).
- Hall, L. (1993). *Negotiation: Strategies for mutual gain*. Newbury Park: SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher. *Handbook of Communication Science*, 484-534. Beverly Hills, CA: Sage
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Heffron, F. (1989). *Organization Theory and Public Organizations: the political Connection*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall.
- Henkin, A. B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration* 38(2) 142-15
- Hocker, J L. and Wilmot, W.W. (1998). *Interpersonal conflict* (5th ed.), Brown and Benchmark, Madison, WI
- Hodgetts R. M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management.
- Holton, B. and C. Holton. (1992). *The Manager's Short Course: A Complete Course in Leadership Skills for the First-Time Manager*, John Wiley & Sons, Inc.

- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, research, and practice*. St. Louis: McGraw-Hill.
- Huberman, A.M. (1973). *Understanding change in education: An introduction*. Paris: Unesco Press.
- Huffstutter, S., J. Lindelow, J.J. Scott, S.C. Smith and J. Watters. (1997). Managing Time, Stress, and Conflict, in S.C. Smith and P.K. P ele. (eds). *School Leadership Handbook for Excellence*, 3rd ed. USA: University of Oregon, pp. 374–400.
- Intelicato, A. M. (2005). Principals' Management of teacher Administrator conflict at exemplary title I schools in Texas *Ed.D. dissertation Sam Houston University, United States – Texas*. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2008, από ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No AAT 3171977)
- Jay, R. (1995). *Build a great team*. Corby: The Institute of Management, Foundation, Pitman Publishing.
- Jaya, G. (2002). Kindling the Hidden Fire: Empowerment *through conflict management in organizations* στο *Manage Extension Research Review*, 3(2) 24-38 Ανακτήθηκε στις 2/7/2009 από <http://www.manage.gov.in/managelib/merr/MERR-3-2.pdf>
- Jameson, J. K. 1999. Toward a comprehensive model for the assessment and management of intraorganizational conflict: Developing the framework. *International Journal of Conflict Management*, 10, 268-294
- Janis, I.L. (1985), Sources of error in strategic decision making στο Pennings, J.M. (Ed.), *Organizational Strategy and Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, σελ. 157-97.
- Jehn, K.A. (1994), Enhancing effectiveness: an investigation of advantages and disadvantages of value-based inter-group conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223-38.
- Jehn, K.A. (1995), A multimethod examination of the benefits and detriments of inter-group conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 56-82.
- Jones, D.R., (1995). *Organizational Theory*, Addison and Wesley, N.Y.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Smith, K.A. (1996). Academic Controversy: enriching College Instruction through Intellectual Conflict. ASHE-ERIC.
- Kennedy, J. (1998). Thinking is social: Experiments with the adaptive culture model. *Journal of Conflict Resolution* 42, 56-76

- Korabik, K., Baril, G. L., & Watson, C. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: The moderating effects of gender. *Sex Roles*, 29, 405-420.
- Korsgaard, M.A., Brodt, S.E., and Sapienza, H.J. (2003). Trust, identity, and individual attachment: Promoting individual's cooperation in groups, στο *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*, M.A. West, D. Tjosvold and K.D. Smith (eds.), Wiley, Chichester, UK, , σελ. 113-130
- Krüger, M. (1996). Gender issues in school headship. Quality versus power? *European. Journal of Education*, 31 (4) 447-462.
- Kunaviktikul, W., R. Nuntasupawat, W. Srisuphan and R.Z. Booth. 2000. 'Relationships among Conflict, Conflict Management, Job Satisfactions, Intent to Stay, and Turnover of Professional Nurses in Thailand', *Nursing and Health Sciences*, 2, 9-16.
- Kuye, J.O., Thornhill, C. & Fourie, D. (2002). *Public administration*. Sandown: Heinmann Publishers (Pty) Ltd.
- Labovitz, G. H.(1980). Managing conflict. *Business Horizons*, 23(3) 30-37
- Lambdin, D. V., & Preston, R. V. (1995). Caricatures in innovation: Teacher adaptation to an investigation-oriented middle school mathematics curriculum. *Journal of Teacher Education*, 46(2),130-140
- Likert, R. (1961). An integrating principle and an overview, new patterns of management. McGraw-Hill, Chapter 8 στο: D. Pugh (ed), *Organizational Theory: selected readings*, London, Penguin 1971, σελ. 279-304
- Lippit, L.G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 67-74
- Lipman-Blumen, J. (1992). Connective leadership: Female leadership style in the 21st century workplace. *Sociological Perspectives*, 35(1), 183-203.
- Lombard, A. (1991). *Community work and community development: Perspectives on social development*. Pretoria: Haum-Tertiary
- Lukasavich, P.A. 1994. 'Organizational Structure, Conflict Resolution Behavior, and Organizational Commitment, as Perceived by High School Teachers and Principals, Ph.D. thesis. *Dissertation Abstracts International*, 54(7): 2411-A.
- Mack, R. W. and Snyder, R. C. (1957). The analysis of social conflict: Toward an overview and synthesis, *Journal of Conflict Resolution*, 1, 212-248.

- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (σελ. 92–117). San Francisco, California: Jossey-Bass
- Mayer, R. (1995). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, Richland: Battelle Press
- McNeil, J. (1996), *Curriculum. A comprehensive introduction*. New York: Harper Collins
- Monchak, P.V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*, 54(7), 2413-A.
- Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.
- Muldrow, T. W., & Bayton, J. A. (1979). Men and women executives and processes related to decision accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 64, 99-106.
- Mullins, L. J. (1996), *Management and Organizational Behavior*, 4th ed., London, Pitman
- Nir, A.E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration* 41(5) 547-564
- Oudeh, N. (1999). Solving conflicts at work. *Manitoba Business*, 21: 5.
- Owens, R.G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2) 296-320
- Powell, G. N. (1988). *Women and men in management*. Newbury Park, CA: Sage
- Pruitt, D.G. and Rubin, J.Z., (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*, Random House, New York, NY
- Putman, L. (1997). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. In C. DeDreu and E. Van De Vliert (eds.) *Using Conflict in Organizations*. London: Sage.
- Putnam, L. L. and Poole, M. S. (1987). 'Conflict and negotiation'. στο: Jablin, F. M., Putnam, L. L., Roberts, K. H. and Porter, L. W. (Eds) *Handbook of Organizational Communication*, Sage, Beverly Hills, CA

- Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory-II*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA
- Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling Interpersonal Conflict. *Journal of Social Psychology, 126* (1) 79-86
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management, 13*(3), 206-235
- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Convergent and discriminant validity of the Rahim Organizational Conflict Inventory-II. *Psychological Reports, 74*, 35-38
- Reynolds, C. (2002). Changing gender scripts and moral dilemmas for women and men in education, 1940-1970. In C. Reynolds (Ed.), *Women and school leadership: International perspectives* (pp. 29-48). Albany, NY.: State University of New York Press
- Robbins, S.P., (1973). Conflict can be stimulating Electronic version. *Management Review, 62* 30- 32
- Robbins, S.P. (1978), "Conflict management and conflict resolution are not synonymous", *California Management Review, 21* 67-76.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior*, 6th edition, Prentice Hall, N.Y.
- Roloff, M.E (1987). Communication and conflict. στο C. Berger & SH Chafee (Eds.).*Handbook of Communication Science*, 484-534. Beverly Hills, CA: Sage.)
- Rosenthal, B.D. & Hautaluoma, J. (2001). Effects of importance of Issues, Gender, and power of contenders on conflict management style. *The Journal of Social Psychology, 128*, (5) 669-701
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1) 1-28.
- Ruble, T. L., & Schneer, J. A. (1994). Gender differences in conflict-handling styles: Less than meets the eye? Στο A.Taylor & J. B. Miller (Eds.), *Conflict and gender* (pp. 155- 167). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. New York: Academic Press.
- Russell R. D. & Russell, C. J. (1992). *An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental*

*Uncertainty on Entrepreneurial Strategy*, Doctoral Dissertation Submitted to the University of Louisiana

- Sally, P., Halpin, D. and Whitty G. (1997). Managing the State and the market: 'new' educational management in five countries. *British Journal of Educational Studies* 45(4): 342-362.
- Schellenberg, J. (1996). *Conflict Resolution: Theory, Research and Practice*. New York: State University of New York Press.
- Shautz, D. (1995). Women supervisors have a greater understanding of what takes place in classrooms than men. *Education* 116 (2), 210-214
- Skjorshammer, M. (2001). Co-operation and Conflict in a Hospital: Interprofessional Differences in Perception and Management of Conflicts', *Journal of Interprofessional Care*, 15(1) 7-18.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Stevenson, W.J. (1999). *Production/operations management*. Bangkok: Irwin McGraw-Hill.
- Thomas, K. W. and Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Xicom, Inc., Tuxedo, NY.
- Thomas, K. W., (1976). Conflict and Conflict Management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, σελ. 889-935. Chicago: Rand McNally
- Thomas, K. W., (1977). Toward Multi-Dimensional Values in teaching: The example of conflict behaviours. *Academy of Management Review* 2 (3), 484-490
- Thomas, K. W., (1978). *Introduction*. *California Management Review*, 21(2) 56-58
- Thomas, K., Jamieson, D., & Moore, K. (1978). *Conflict and collaboration: Some concluding observations*. *California Management Review*, 21 (2), 31-38
- Thomas K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update *Journal Of Organizational Behavior*, 13, 265-274
- Tjosvold, D., (1991). *The Conflict Positive Organization: Stimulate Diversity and Create Unity* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Tjosvold, D., (1997). Conflict within Interdependance: Its value for productivity and individuality, στο: De Dreu, C. & Van De Vliert, E. (1997), *Using conflict in organizations*. London, Sage publications 23-38

- Tjosvold, D., C. Hui and K.S. Law. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West, *Journal of World Business*, 36(2) 166–83.
- Truslow, K.O. (2004). An analysis of Gender differences of public school superintendents' conflict management modes in relation to the synergistic leadership theory. *Ed.D. dissertation Sam Houston University, United States – Texas*. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2008, από ProQuest Digital Dissertations database.
- Turner, M.E. and Pratkanis, A.R. (1994). Social identity maintenance prescriptions for preventing groupthink: reducing identity protection and enhancing intellectual conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 207-304.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, 105(5), 782-816.
- Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125
- 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. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558.
- Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan
- Whyte, W.H. (1967). Models for building and changing organizations. *Human Organizations*, 26, 22-31
- Whyn, W.H. (1978). Intra organizational Conflict in schools. *OSSC Buletin*, 21, 8
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: Creating value by balancing multiple challenges and choices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών*  
*‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’*

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπαίδευσης των φοιτητών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, στην Εκπαιδευτική Έρευνα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει ουσιαστικά στην προσπάθεια για ‘ένα καλύτερο σχολείο’.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε τα παρακάτω: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας γνώμη. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας

Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ.....(ετών)**

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στην εκπαίδευση:**

0-3 έτη  4-10 έτη  11-25 έτη  25+

**Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως διευθυντής**      **ΝΑΙ**       **ΟΧΙ**

**Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως υποδιευθυντής**      **ΝΑΙ**       **ΟΧΙ**

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στη διεύθυνση του σχολείου:**

0-3 έτη  4-10 έτη  11-25 έτη  25+

**ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ**

1. Λύκειο

3. Γυμνάσιο

4. Δημοτικό

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** .....(αριθμός μαθητών)

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τις στρατηγικές που ακολουθώ όταν βιώνω μια διένεξη στο σχολείο όπου εργάζομαι, χρησιμοποιώ τις ακόλουθες στρατηγικές. Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σάς, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης

- 1 *Διαφωνώ απόλυτα*
- 2 *Διαφωνώ αρκετά*
- 3 *Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ*
- 4 *Συμφωνώ αρκετά*
- 5 *Συμφωνώ απόλυτα*

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1.

2. Συνήθως είμαι σταθερός στην επίτευξη των στόχων μου  
1.  2.  3.  4.  5.
3. Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους  
1.  2.  3.  4.  5.
4. Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στη δική μου θέση και στη θέση των άλλων  
1.  2.  3.  4.  5.
5. Στην προσέγγιση διαπραγματεύσεων, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες άλλου προσώπου  
1.  2.  3.  4.  5.
6. Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου  
1.  2.  3.  4.  5.
7. Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες  
1.  2.  3.  4.  5.
8. Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να το εξετάσω καλά  
1.  2.  3.  4.  5.
9. Συνήθως επιμένω στις απόψεις μου  
1.  2.  3.  4.  5.
10. Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα  
1.  2.  3.  4.  5.
11. Προσπαθώ να συνδυάσω τα οφέλη και τις ζημιές και των δυο πλευρών  
1.  2.  3.  4.  5.
12. Προσπαθώ να προωθή αυτό που πιστεύω ότι είναι το πιο σωστό  
1.  2.  3.  4.  5.
13. Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη  
1.  2.  3.  4.  5.

14. Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία  
1.  2.  3.  4.  5.
15. Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές  
1.  2.  3.  4.  5.
16. Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους  
1.  2.  3.  4.  5.
17. Προσπαθώ να δώσω μια κοινή λύση σε μια διένεξη  
1.  2.  3.  4.  5.
18. Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων  
1.  2.  3.  4.  5.
19. Προσπαθώ για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τον εαυτό μου  
1.  2.  3.  4.  5.
20. Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα κάποιου για να διατηρήσω σε καλά επίπεδα τη σχέση μας  
1.  2.  3.  4.  5.
21. Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, προτιμώ να λάβω υπόψη όλες τις ιδέες των άλλων  
1.  2.  3.  4.  5.
22. Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω  
1.  2.  3.  4.  5.
23. Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος  
1.  2.  3.  4.  5.
24. Κάνω τα πάντα για να κερδίσω  
1.  2.  3.  4.  5.
25. Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος  
1.  2.  3.  4.  5.
26. Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων  
1.  2.  3.  4.  5.
27. Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι δυνατό, για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό  
1.  2.  3.  4.  5.
28. Επιχειρώ να καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν (έχουν αντίθετη γνώμη με εμένα)  
1.  2.  3.  4.  5.
29. Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας  
1.  2.  3.  4.  5.
30. Προσπαθώ για κοινές και αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα  
1.  2.  3.  4.  5.

30. Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας.

1.  2.  3.  4.  5.

31. Ισχυρίζομαι ότι πάντα πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό

1.  2.  3.  4.  5.

32. Νομίζω ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται

1.  2.  3.  4.  5.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
29641	
21-115	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
 Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
 ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073711