

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμβολή του ηγετικού στυλ του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

ΜΠΑΚΙΡΤΖΗ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Μπακιρτζή Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Συμβολή του ηγετικού στυλ του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η



ΜΠΑΚΙΡΤΖΗ ΜΑΡΙΑ

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	8
Ευχαριστίες.....	9
Μέρος πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση.....	10
Εισαγωγή.....	10-12
Κεφάλαιο 1^ο	13
1.1. Ηγεσία.....	13-16
1.2. Στυλ ηγεσίας	16-22
1.3. Σχολική ηγεσία.....	22-26
1.4. Σχολική ηγεσία στο ελληνικό σχολείο.....	26-31
Κεφάλαιο 2^ο	32
2.1. Συγκρούσεις	32-35
2.1.1. Στάδια συγκρούσεων.....	35-36
2.2. Αιτίες συγκρούσεων.....	36-40
2.3. Τύποι συγκρούσεων.....	40-45
2.4. Διαχείριση συγκρούσεων.....	45-46
2.4.1. Τρόποι- Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων.....	47-48
2.4.2. Στυλ- Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	48-51
2.5. Διαχείριση συγκρούσεων από το διευθυντή του σχολείου.....	51-54
2.6. Πρόληψη δυσλειτουργικών συγκρούσεων.....	54-56
Κεφάλαιο 3^ο	57
3.1. Σύλλογος Διδασκόντων.....	57-60
3.2. Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων.....	60-62
3.3. Λήψη αποφάσεων και επίλυση διαφωνιών.....	62-63
Κεφάλαιο 4^ο	64
4.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	64-71
Μέρος δεύτερο : Ερευνητικό μέρος.....	72
Κεφάλαιο 1^ο	72

1.1. Σκοπός – Στόχοι.....	72
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	72
1.3. Μέθοδος.....	73-74
1.4. Δείγμα της έρευνας.....	74-75
1.5. Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.....	75-76
Κεφάλαιο 2^ο	77
Αποτελέσματα.....	77
2.1. Περιγραφική στατιστική.....	77
2.1.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	77-83
2.1.2. Ηγεσία.....	84-90
2.1.3. Συγκρούσεις.....	90-96
2.2. Επαγωγική στατιστική.....	96-97
2.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων.....	97-99
2.2.2. 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	99-106
2.2.3. 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	106-107
2.2.4. 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	107-108
2.2.5. 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	108-111
2.3. Γενικά συμπεράσματα έρευνας.....	111-112
 Κεφάλαιο 3^ο	
3.1. Συζήτηση.....	113-118
3.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	118-120
Βιβλιογραφία	121-134
Παράρτημα.....	135-143

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία.....	77
Πίνακας 2. Αντίληψη ερωτηθέντων για το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν.....	85
Πίνακας 3. Αντίληψη ερωτηθέντων για το συναλλακτικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν.....	88
Πίνακας 4. Αντίληψη ερωτηθέντων για το παθητικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν.....	90
Πίνακας 5. Αντίληψη ερωτηθέντων για την συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων.....	91
Πίνακας 6. Αντίληψη ερωτηθέντων για την ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων.....	92
Πίνακας 7. Αντίληψη ερωτηθέντων για την αποφυγή διαχείρισης συγκρούσεων.....	94
Πίνακας 8. Αντίληψη ερωτηθέντων για την παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων.....	95
Πίνακας 9. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για τις διαστάσεις της ηγεσίας και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	97
Πίνακας 10. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της ηγεσίας.....	98
Πίνακας 11. Μ.Ο. και Τ.Α. των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	98
Πίνακας 12. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων* Φύλο independent samples t-test.....	99
Πίνακας 13. Στρατ. Διαχ. συγκρούσεων* 2ο Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ independent samples t-test.....	100
Πίνακας 14. Στρατ. διαχείρισης συγκρούσεων* Διδασκαλείο independent samples t-test.....	101
Πίνακας 15. Στρατ. διαχείρισης συγκρούσεων* Μεταπτυχιακό independent samples.....	102
Πίνακας 16. Στρατ. διαχείρισης συγκρούσεων* Διδακτορικό independent samples t-test.....	102
Πίνακας 17. Στρ. διαχείρ. Συγκρ.* Κανένα πρόσθετο προσόν independent samples t-test.....	103
Πίνακας 18. Στρατηγικές διαχείρ. συγκρούσεων * Διοικητική εμπειρία, έλεγχος ANOVA.....	104
Πίνακας 19. Ανταγωνιστική διαχ., Αποφυγή διαχείρ. * Διοικητική εμπειρ., Post hoc analysis Bonferroni.....	104
Πίνακας 20. Στρατηγικές διαχ. συγκρ.* Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, συσχετίσεις Pearson...106	
Πίνακας 21. Στρατηγικές διαχείρ. συγκρούσεων * Οργανικότητα σχολ., έλεγχος ANOVA.....	106
Πίνακας 22. Διαστάσεις ηγετικού προφίλ* Στρατηγικές διαχ. συγκρ., συσχετίσεις Pearson....107	
Πίνακας 23. Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με Ε.Μ. την «Συνεργατική διαχείριση» και Α. τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών.....	108
Πίνακας 24. Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης.....	108
Πίνακας 25. Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με Ε.Μ. την «Ανταγωνιστική διαχείριση» και Α. τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών.....	109
Πίνακας 26. Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης.....	109
Πίνακας 27. Αποτελ. προσαρμογής πολλαπλού μοντέλ. παλινδρόμ. με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αποφυγή διαχείρισης» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετ. προφ. των διευθ.....	110
Πίνακας 28. Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης.....	110
Πίνακας 29. Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρ. με εξαρτ. μεταβλητή την «Παραγωγική διαχείριση» και Α. τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών....	111
Πίνακας 30. Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης.....	111

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο.....	79
Γράφημα 2. Ηλικία σε έτη.	80
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση	80
Γράφημα 4. Πρόσθετα προσόντα	81
Γράφημα 5. Διοικητική εμπειρία (σε έτη) θέση	81
Γράφημα 6. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.	82
Γράφημα 7. Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε.	82
Γράφημα 8. Ειδικότητα.....	83
Γράφημα 9. Νομός σχολείου.	83
Γράφημα 10. Αντίληψη ερωτηθέντων για το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν.....	86
Γράφημα 11. Αντίληψη ερωτηθέντων για το συναλλακτικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν.....	89
Γράφημα 12. Αντίληψη ερωτηθέντων για το παθητικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν.....	90
Γράφημα 13. Αντίληψη ερωτηθέντων για την συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων.....	92
Γράφημα 14. Αντίληψη ερωτηθέντων για την ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων.....	93
Γράφημα 15. Αντίληψη ερωτηθέντων για την αποφυγή διαχείρισης συγκρούσεων.....	94
Γράφημα 16. Αντίληψη ερωτηθέντων για την παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων.....	96
Γράφημα 17. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της ηγεσίας.....	98
Γράφημα 18. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	99
Γράφημα 19. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Ανταγωνιστική διαχείριση * Φύλο.....	100
Γράφημα 20. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Ανταγωνιστική διαχείριση και Αποφυγή διαχείρισης * Διδασκαλείο.....	101
Γράφημα 21. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Συνεργατική διαχείριση * Διδακτορικό.....	102
Γράφημα 22. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Ανταγωνιστική διαχείριση * Κανένα πρόσθετο προσόν.....	103
Γράφημα 23. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για Ανταγωνιστική διαχείριση και Αποφυγή διαχείρισης * Διοικητική εμπειρία.....	105

Περίληψη

Στις μέρες μας στα σχολεία πολύ συχνά αναφέρονται συγκρούσεις και καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη διαχείριση και επίλυσή τους, προκειμένου η σχολική μονάδα να λειτουργήσει ομαλά και να επιτελέσει απρόσκοπτα την αποστολή της. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να συνεισφέρουν πολλά προς αυτήν την κατεύθυνση με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως φύλο, πρόσθετα προσόντα, διοικητική εμπειρία, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, καθώς επίσης και με το ηγετικό στυλ που αναπτύσσουν και τις στρατηγικές που θα επιλέξουν για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που συμπλήρωσαν 144 διευθυντές των νομών Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας και Τρικάλων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση από τους άντρες διευθυντές. Όσοι/ες διευθυντές/ντριες έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο υιοθετούν συχνότερα την ανταγωνιστική διαχείριση και εκείνη της αποφυγής, ενώ οι μη έχοντες διδακτορικό τη συνεργατική διαχείριση και όσοι έχουν επιπλέον προσόντα την ανταγωνιστική. Επίσης οι έχοντες διοικητική εμπειρία 4-6 ετών επιδεικνύουν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση και εκείνη της αποφυγής.

Το μέγεθος του σχολείου δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν οι διευθυντές των σχολείων στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων τους. Από την άλλη οι διευθυντές με μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας υιοθετούν την συνεργατική και παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές με ηγετικό στυλ αποφυγής ακολουθούν την ανταγωνιστική διαχείριση και εκείνη της αποφυγής. Τέλος, το στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολείων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα διαχείρισης συγκρούσεων. Έτσι οι διευθυντές με μετασχηματιστικό ηγετικό προφίλ τείνουν να υιοθετούν τη συνεργατική και την παραγωγική διαχείριση στις συγκρούσεις και δεν εφαρμόζουν το στυλ ηγεσίας αποφυγής. Οι διευθυντές με το ηγετικό προφίλ της αποφυγής τείνουν να υιοθετούν την ανταγωνιστική διαχείριση και την αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ηγεσία, ηγετικό στυλ, συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων, Σύλλογος Διδασκόντων

Abstract

Nowadays, conflicts emerging at schools is a common phenomenon and therefore, the need for managing and solving them is urgent, so that the school unit functions smoothly and achieves its purposes. School Headteachers can contribute greatly towards this direction depending on their features, sex, additional qualifications, administrative experience, work experience and the leadership style and strategies chosen for solving conflicts within the Teachers' Association in school units in the Primary Education of the Region of Thessaly.

A relative research has been conducted online with self-reference questionnaires filled in by 144 Headteachers in the Prefectures of Karditsa, Larissa, Magnesia and Trikala. After a data analysis through IBM SPSS Statistics, it has been concluded that women Headteachers adopt a more competitive leadership style than men Headteachers. Women and men Headteachers who have attended Teacher Training College tend to adopt the competitive and Laissez-faire leadership styles, whereas those who do not hold a PHD the collaborative leadership style. Finally, those with additional qualifications tend to adopt the competitive leadership style and those with administrative experience of 4-6 years are more likely to adopt the competitive and Laissez-faire leadership styles.

According to the above research, the school unit size is not associated with the selection of the conflict management strategy adopted by school Headteachers within their Teachers' Association. On the other hand, Headteachers with a transformational and transactional leadership style tend to adopt the collaborative and productive conflict management strategy, whereas Headteachers with a Laissez-faire leadership style are inclined to adopt the competitive and Laissez-faire management strategy. Last but not least, the leadership style of School Headteachers is a predictive factor concerning the conflict solving strategy. Therefore, Headteachers with a transactional leadership profile tend to adopt the collaborative and productive conflict management style and are less likely to follow a Laissez-faire leadership style. Headteachers with a Laissez-faire leadership profile tend to adopt the competitive and Laissez-faire conflict management style.

KEY WORDS: leadership, leadership style, conflicts, conflict management, Teachers' Association of schools

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στο τέλος του συναρπαστικού αυτού ταξιδιού με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Σταυρόπουλο Βασίλειο, τόσο για το θέμα που μου ανέθεσε όσο και για τη συνεχή καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Θα ήθελα όμως να ευχαριστήσω και όλες τις καθηγήτριες και τους καθηγητές του τόσο ενδιαφέροντος μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Απέκτησα πολλές και χρήσιμες γνώσεις για τη Διοίκηση και την Οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους Διευθυντές, των Σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλίας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου, για την ηθική συμπαράσταση που μου παρείχε, την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή της στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Μπακιρτζή Μαρία
Βόλος, Φεβρουάριος 2020

Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά καιρούς επισημάνθηκαν πολλά και διαφορετικά στυλ ηγεσίας από πολλούς μελετητές και ερευνητές της, κάτι που είναι απόλυτα φυσιολογικό και αναμενόμενο. Ανάμεσα στα μοντέλα ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα στη σύγχρονη πραγματικότητα αξίζει να αναφερθούν τα έξι διαφορετικά στυλ ηγεσίας των Leithwood και Duke (1999). Οι σύγχρονες αυτές μορφές ηγεσίας είναι η εκπαιδευτική (instructional), η ηθική (moral), η διοικητική ή διαχειριστική (managerial), η συμμετοχική (participative), η ενδεχομενική (contingent) και η μετασχηματιστική (transformational). Κάθε μία μορφή ηγεσίας εστιάζει περισσότερο κάπου, όπως δηλώνει και η ονομασία της. Υπάρχουν βεβαίως και άλλες μορφές ηγεσίας που επισημάνθηκαν από άλλους επιστήμονες και ερευνητές όπως η μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern leadership) από τους Bush και Glover (2003), στην οποία οι πολλές πραγματικότητες απορρέουν από τους διαφορετικούς συμμετέχοντες και έτσι επικυρώνεται η έλλειψη μιας ενοποιημένης και κοινής στάσης. Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) από τον Burns (1978) και πολλούς άλλους αργότερα (Avolio, Bass & Jung, 1999 · Avolio & Bass, 2004 · Bass, 1990 · Blankenship, 2010 · Bogler, 2001), η διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership) από τους Bush & Glover (2003) και η διανεμημένη ηγεσία (distributive leadership) από τον Yukl (2002), όπου πολλοί άνθρωποι δρουν και εργάζονται μαζί διαμοιραζόμενοι συνεργατικά και συμμετοχικά την ηγεσία (Harris, 2010).

Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι δυναμικά περιβάλλοντα και σαν τέτοια αφήνουν πολλά περιθώρια για ανάπτυξη διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών τους, που πολλές φορές καταλήγουν σε συγκρούσεις (Msila, 2012). Οι άνθρωποι αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους διαφωνούν ποικιλοτρόπως και συγκρούονται, κάτι που είναι αναπόφευκτο και στους σχολικούς οργανισμούς. Από τη στιγμή μάλιστα που οι συγκρούσεις είναι ένα τόσο συχνό και φυσικό φαινόμενο οφείλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μαζί και πρωτίστως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως επικεφαλής και ηγέτης της, να καταβάλλουν προσπάθειες για τη διαχείριση και την επίλυσή τους. Αυτές οι προσπάθειες απαιτούν βέβαια τη διάθεση χρόνου από την πλευρά όλων των μελών της σχολικής μονάδας και την κατοχή σχετικής εμπειρίας (Omisoro & Abiodun, 2014).

Η επίλυση και η διαχείριση των συγκρούσεων κάποιες φορές δεν είναι εύκολη, ούτε πάντα εφικτή. Επίσης σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι συγκρούσεις μπορούν

να έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες στους οργανισμούς που εμφανίζονται (Balay, 2006 · Everard & Morris, 1999). Οι θετικές συνέπειες συναντώνται ως λειτουργικές ή εποικοδομητικές και οι αρνητικές ως μη λειτουργικές ή δυσλειτουργικές (Rahim, 2001).

Οι λειτουργικές συγκρούσεις (constructive conflict) εξυπηρετούν τα συμφέροντα των οργανισμών στους οποίους αναφέρονται, βελτιώνουν την απόδοσή τους και γενικότερα βοηθούν στην υλοποίηση των σκοπών, που έχουν τεθεί από τον οργανισμό. Οι εποικοδομητικές συγκρούσεις φέρνουν καινοτομίες, οργανωτικές αλλαγές, δημιουργικότητα και μάθηση στους οργανισμούς. Η έλλειψη τέτοιων συγκρούσεων οδηγεί τους οργανισμούς σε στασιμότητα (Langdom & Marshall, 1998 · Rahim, 2002 · Hoy & Miskel, 2005).

Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις (destructive conflict) απειλούν πολλά από τα συμφέροντα των οργανισμών, στους οποίους συναντώνται και οδηγούν σε αρνητικές συνέπειες στις αποδόσεις τους. Δημιουργείται ένα αρνητικό εργασιακό κλίμα και μια αποδυνάμωση της ομαδικής συνοχής (Ζαβλανός, 2002). Οι αρνητικές συνέπειες έχουν ταξινομηθεί σε ψυχολογικές με την παρουσίαση αρνητικών συναισθημάτων, σε σωματικές με τη μορφή εξάντλησης και συχνών απουσιών και σε έντονη εχθρότητα με εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς (Owens, 2001).

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων με συνεργατικές στρατηγικές όπως είναι η ενσωμάτωση, η παραχώρηση και ο συμβιβασμός ή με μη συνεργατικές όπως η αποφυγή και ο ανταγωνισμός (Rahim, 2001 · Sharland, 2014) φέρουν τελείως διαφορετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που κυμαίνονται από εποικοδομητικά μέχρι καταστρεπτικά. Έτσι η εποικοδομητική διαχείριση όλων των διενέξεων, μικρών και μεγάλων, σημαντικών και λιγότερο σημαντικών, είναι μεγάλης σημασίας για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι διοικητικοί, οι εκπαιδευτικοί και οι οργανωσιακοί στόχοι της σχολικής μονάδας (Balay, 2006).

Ο διευθυντής, που ηγείται της σχολικής μονάδας, έχει ρόλο καταλυτικό για την επίλυση των συγκρούσεων, που αναφέρονται στο σχολείο του (Robbins & Judge, 2011). Πολλές φορές όμως δεν επιλύει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις στρατηγικές επίλυσής τους (Hoy & Miskel, 2005). Επομένως έχει

ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο ρόλος και κατά πόσο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαχείριση των συγκρούσεών της.

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας αναφορικά με το ηγετικό τους στυλ και τη στρατηγική που ακολουθούν για τη διαχείριση των συγκρούσεων, που αναφέρονται στο σχολείο τους, στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων.

Το πρώτο μέρος αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται η ηγεσία και τα προφίλ/διαστάσεις αυτής, η σχολική ηγεσία και τέλος η σχολική ηγεσία στο ελληνικό σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται η έννοια των συγκρούσεων, οι αιτίες των συγκρούσεων, οι τύποι συγκρούσεων που συναντώνται, η διαχείρισή τους, η διαχείριση των συγκρούσεων από το διευθυντή του σχολείου και η πρόληψη δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σύλλογο διδασκόντων, στο ρόλο του, στις αρμοδιότητές του, στη λήψη αποφάσεων και στη δυνατότητά του να επιλύει τις διαφωνίες που αναφέρονται. Ακολουθεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση εγχώριων και διεθνών ερευνών για να επισημανθούν οι ήδη υπάρχουσες και συναφείς με το θέμα έρευνες και τα υπάρχοντα κενά που θα προσπαθήσει να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στο ερευνητικό της σκέλος που περιλαμβάνει τους σκοπούς, τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία της έρευνας (δείγμα, εργαλεία έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων). Ακολουθούν τα αποτελέσματα με βάση τις αναλύσεις που έγιναν στο πλαίσιο της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Το τελευταίο μέρος αφορά στη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων, τις προτάσεις/γενικά συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1ο : Ηγεσία

1.1. Ηγεσία

Όλοι οι σύγχρονοι οργανισμοί αλλά και η θεωρία για τη Διοικητική Επιστήμη θεωρούν την ηγεσία πολύ σημαντική για την ομαλή καθημερινή και εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών. Η ηγεσία αναπτύσσει ένα πολυσύνθετο και περίπλοκο πλέγμα σχέσεων με τα μέλη του οργανισμού της. Μέσα από μία συνεχή και αδιάλειπτη προσπάθεια που καταβάλει η ηγεσία προσπαθεί να τα επηρεάσει για να συμπεριφερθούν ή να ενεργήσουν σύμφωνα με αυτά που θέλει και πιστεύει ότι θα προάγουν τον οργανισμό στον οποίο ηγείται αλλά και τους ίδιους τους υφισταμένους της (Πασιαρδής, 2004).

Από την άλλη πλευρά η ηγεσία μπορεί να αποτελέσει μια διαδικασία επηρεασμού των συναισθημάτων, των συμπεριφορών, της σκέψης, αλλά και των στάσεων μιας ομάδας ανθρώπων, μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης. Αυτή η ομάδα καθοδηγούμενη ή καλύτερα εμπνεόμενη από την ηγεσία της θα δώσει τον καλύτερο εαυτό της εθελοντικά και πρόθυμα. Όλοι μαζί συνεργαζόμενοι κατάλληλα κάθε φορά θα πραγματοποιούν τους στόχους τους, τις φιλοδοξίες τους και θα προοδεύουν συνεχώς διευρύνοντας τους ορίζοντες για ένα καλύτερο και πιο ελπιδοφόρο μέλλον του οργανισμού τους και των ίδιων των εργαζομένων σε αυτόν τον οργανισμό (Μπουραντάς, 2005).

Η έννοια της ηγεσίας έχει πάρα πολλούς ορισμούς και οι ερευνητές αποδίδουν σε αυτή τις προσωπικές τους θέσεις ανάλογα με τις πτυχές της ηγεσίας που ενδιαφέρουν τον καθένα. Ούτε λίγο ούτε πολύ υπάρχουν τόσοι ορισμοί της ηγεσίας όσα και τα άτομα που προσπάθησαν να ορίσουν τη συγκεκριμένη αυτή έννοια (Stogdill, 1974, όπ. αναφ. στο Gary, 2009). Γενικά η ηγεσία ορίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, της επιρροής, της συμπεριφοράς, τους τρόπους αλληλεπίδρασης, της διοίκησης και των σχέσεων στην εργασία. Μέσα από τους περισσότερους ορισμούς της ηγεσίας φαίνεται μια προσπάθεια να επηρεάσει ο ηγέτης κάποιον ή κάποιους, να καθοδηγήσει, να διευκολύνει και να διαμορφώσει δραστηριότητες και σχέσεις στους οργανισμούς (Gary, 2009).

Η ηγεσία είναι χαρακτηριστικό όλων των ομάδων, ακόμη και των βασιζόμενων στη δημοκρατική λήψη όλων των αποφάσεων, μια και πάντα κάποιο άτομο ηγείται της ομάδας και επηρεάζει τα μέλη της (Hogg & Vaughan, 2011). Ο ηγετικός ρόλος, που επιδεικνύει κάποιο άτομο μέσα στην ομάδα, μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την ομάδα και όχι οπωσδήποτε αρνητικά, όπως πιστεύεται από αρκετούς. Πιο συγκεκριμένα η ύπαρξη ηγεσίας βοηθά τις ομάδες να λειτουργήσουν, να συντονίσουν τις δράσεις τους και να είναι

αποδοτικές. Όλα τα προαναφερθέντα οδηγούν τα μέλη των ομάδων στο να βιώνουν μια συνεχώς αυξανόμενη ικανοποίηση, μια εντατικοποίηση των προσπαθειών τους και τελικά μια όλο και μεγαλύτερη απόδοση στις ομαδικές τους δράσεις (Hogg & Vaughan, 2011).

Η ηγεσία χρησιμοποιεί πολλές μεθόδους και διαφορετικές κάθε φορά για να επηρεάσει τις σκέψεις, τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές μικρών, μεγάλων, τυπικών ή και άτυπων ανθρώπινων ομάδων. Έτσι τα μέλη των ομάδων θα κατευθυνθούν από την ηγεσία στην πρόθυμη και εθελοντική συνεργασία τους και θα δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους για να μπορέσει η ομάδα να πετύχει τους στόχους, τους οποίους κάθε φορά βάζει και επομένως ο εκάστοτε οργανισμός θα προοδεύσει. Συνεπώς η ηγεσία έχει μία συναισθηματική και μία κοινωνική διάσταση με τους ηγέτες να εμπνέουν, να επηρεάζουν τους υφισταμένους τους και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά μαζί τους. Γενικά η ηγεσία ασκεί επιρροή, επικοινωνεί και υποκινεί τα μέλη της ομάδας της, ώστε να συστρατεύονται μαζί της ηθελημένα για την υλοποίηση του κοινού ή των κοινών τους στόχων (Μαλαγκονιάρη, 2010 · Μπουραντάς, 2005 · Πασιαρδής, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τις έννοιες της διοίκησης και της διεύθυνσης, διότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους παρά το γεγονός ότι παλιότερα πολλές φορές τις χρησιμοποιούσαν σχεδόν ως συνώνυμες (Mullins, 1994). Πιο συγκεκριμένα η διοίκηση μπορεί να ειπωθεί ότι εναρμονίζει όλες τις προσπάθειες των συμμετεχόντων σε έναν οργανισμό προκειμένου να πραγματοποιήσουν τους στόχους, που έχουν θέσει από κοινού (Σαΐτης, 2000). Η διοίκηση είναι περισσότερο γραφειοκρατική και καθημερινή λειτουργία, ενώ η διεύθυνση δίνει και μία κατεύθυνση σε βάθος χρόνου για τον οργανισμό, άλλοτε μικρού και άλλοτε μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος (Πασιαρδής, 2004). Μάλιστα ο Mullins, (1994) ισχυρίζεται ότι η διοίκηση διδάσκεται, ενώ η ηγεσία είναι χάρισμα, που έχει σχέση με την προσωπικότητα του ανθρώπου που ηγείται. Επομένως η ηγεσία έχει μεγαλύτερη ευρύτητα και εμπεριέχει τη διοίκηση και τη διεύθυνση, και μπορεί να προσδώσει έναν στρατηγικό προσανατολισμό σε κάθε οργανισμό (Πασιαρδής, 2004).

Επιπρόσθετα θα πρέπει να διαχωριστεί η έννοια του ηγέτη από εκείνη του διευθυντή ενός οργανισμού και να μην εκλαμβάνονται ως ταυτόσημες. Ο ηγέτης μπορεί και κερδίζει τους συνεργάτες του, οι οποίοι με τη θέλησή τους και με μεγάλη προθυμία συμμετέχουν για την υλοποίηση όλων των στόχων, που έχουν από κοινού τεθεί

(Μπουραντάς, 2005). Ο ηγέτης μπορεί και συνδυάζει πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Έτσι είναι ευαίσθητος απέναντι στους ανθρώπους του οργανισμού του και αυστηρός μαζί τους, όταν και όποτε το κρίνει απαραίτητο ή κάθε φορά που χρειάζεται. Είναι ταπεινός άνθρωπος, αλλά διαθέτει αυτοπεποίθηση. Είναι ειλικρινής, ακέραιος, αξιόπιστος και συνεπής. Δείχνει θάρρος, έχει κουράγιο και πίστη σε αξίες, που τον δεσμεύουν. Έχει δύναμη και επηρεάζει τους γύρω του (Μπουραντάς, 2005).

Επιπλέον ο ηγέτης είναι οραματιστής, αναλαμβάνει εύκολα πρωτοβουλίες, έχει την ικανότητα να προωθεί τις καινοτομίες, αναγνωρίζει τις προσπάθειες των γύρω του, συνεργάζεται και θέλει να προσφέρει στους άλλους για να βρίσκουν από κοινού τις λύσεις σε όποια θέματα προκύπτουν (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής, από την άλλη, είναι έμπειρος, μορφωμένος και εργάζεται ακολουθώντας τις οδηγίες και τη γενικότερη πολιτική του υπουργείου. Έτσι μπορεί να αποξενώνεται από τους εργαζόμενους μαζί του και να γίνεται αρκετά απόμακρος. Ακόμα μπορεί να δίνει αυστηρές οδηγίες και να περιορίζει συχνά τις πρωτοβουλίες τους, όποιας μορφής και αν είναι. Επομένως ο διευθυντής ουσιαστικά διεκπεραιώνει ό,τι του αναθέτουν οι ιεραρχικά ανώτεροί του. Από την άλλη ο ηγέτης δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξη του οργανισμού του, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη για καθετί νέο και βοηθά τον οργανισμό να αντιμετωπίσει τις οποιοσδήποτε προκλήσεις του παρουσιαστούν (Πασιαρδής, 2004).

Στη βιβλιογραφία συναντώνται και δύο άλλες έννοιες, η ηγεσία και η εξουσία, οι οποίες μπορεί να ειπωθεί ότι δεν είναι ταυτόσημες αλλά η μία συμπληρώνει την άλλη και τη βοηθά στην επιτέλεση του έργου της. Έτσι βλέπουμε τον ηγέτη να χρησιμοποιεί την εξουσία προκειμένου να καθοδηγήσει, να επηρεάσει, να κατευθύνει και να ενεργοποιήσει τα μέλη του οργανισμού του. Η εξουσία είναι το μέσο για την επίτευξη μιας πολύ σημαντικής λειτουργίας για τους οργανισμούς, της ηγεσίας τους (Μπουραντάς, 2005).

Οι διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την ηγεσία και την ικανότητά της να καθίσταται αποτελεσματική, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα (Bush & Glover, 2003 · Hogg & Vaughan, 2011· Montana & Charnov, 2002), προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά των ηγετών και τους παράγοντες που τους διαφοροποιούν και τους ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Έτσι αναπτύχθηκαν θεωρίες που δίδουν βαρύτητα σε κληρονομικά στοιχεία της ηγεσίας, σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, στην επίδραση κάποιων σημαντικών συνθηκών, σε συνδυασμούς των διαφόρων

συνθηκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ηγετών και στις νέες προσεγγίσεις. Οι νέες προσεγγίσεις μιλούν για τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική μορφή ηγεσίας (Bass, 1985).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι στις μέρες μας δε μιλάνε πια για γεννημένους ηγέτες, αλλά για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ηγετών, που τους καθιστούν αποτελεσματικούς (Κοκκινάκη, 2006). Έτσι ο αποτελεσματικός ηγέτης δημιουργεί και μεταδίδει ένα κοινό όραμα, προσπαθεί να καταναείμει ορθολογικά τις εργασίες, είναι υπέρμαχος μιας συλλογικής κουλτούρας, αναπτύσσει και κατανοεί όσο το δυνατόν περισσότερο τους υφισταμένους του, αναπτύσσει παραγωγικές σχέσεις και επικοινωνεί με τους γύρω του ουσιαστικά και σωστά (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008 · Πασιαρδής, 2012 · Σαΐτης, 2008).

Οι σύγχρονες θεωρίες επικεντρώνονται στην ομαδική εργασία, στη συνεργασία όλων και μιλούν για ηγέτες που κατέχουν και χρησιμοποιούν δεξιότητες ομαδικής ηγεσίας. Οι σύγχρονοι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν να επιτελέσουν ένα απαιτητικό και ταυτόχρονα περίπλοκο έργο. Γενικότερα στις μέρες μας παρατηρείται μια μετατόπιση από το «χαρισματικό ηγέτη» με ευφυΐα, συναισθηματική σταθερότητα, εργατικότητα, φαντασία και πλήθος άλλων ικανοτήτων σε ένα μετασχηματιστικό ηγέτη που επιτυγχάνει να συνδέει όλα τα άτομα του οργανισμού του σε μια ομάδα, που συνεργάζεται και συναποφασίζει από κοινού (Dieronitou, 2014). Αυτή η αλλαγή επιβάλλεται προκειμένου τα σχολεία να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επιταγές για αυτόνομες σχολικές μονάδες, οι οποίες παράλληλα θα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις, θα έχουν βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις και θα οδεύουν προς την αυτοδιοίκησή τους (Dieronitou, 2014).

1.2. Στυλ ηγεσίας

Οι ηγέτες αναπτύσσουν μια σχέση αλληλεξάρτησης με τις ομάδες τους και πιο συγκεκριμένα με τα άτομα των ομάδων τους (Κατσαρός, 2008). Έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, διέκριναν την ηγετική συμπεριφορά που επικεντρώνεται στις ανθρώπινες σχέσεις (person-oriented – employee centered) και αυτή που δίνει βαρύτητα στην απόδοση των εργασιών (task oriented – job centered) (Blake & Mouton, 1964). Δημιουργήθηκε έτσι η διοικητική σχάρα (managerial

grid), που βασίστηκε στις δύο κατευθύνσεις – διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Οριζόντια τοποθετήθηκε το ενδιαφέρον για την παραγωγή και κάθετα το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους του οργανισμού. Η βαθμολογία και των δύο διαστάσεων ήταν από το 1 μέχρι το 9 (Σαΐτης, 2008).

Υψηλό										
	9	Ανθρωπιστικό (1,9) στυλ διοίκησης				Συμμετοχικό ή δημοκρατικό στυλ διοίκησης (9,9)				
ενδιαφέρον για τα άτομα	8	Υψηλό το ενδιαφέρον για άτομα και χαμηλό για την παραγωγή				Υψηλό το ενδιαφέρον για την παραγωγή και άτομα				
	7									
	6									
	5					Πειστικό στυλ (5,5) διοίκησης				
	4					Μέτριο ενδιαφέρον για την παραγωγή και τα άτομα				
	3									
	2	Χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και τα άτομα				Υψηλό το ενδιαφέρον για την παραγωγή χαμηλό για άτομα				
	1	(1,1) Laissez faire στυλ διοίκησης				(9,1) Αυταρχικό στυλ διοίκησης				
Χαμηλό		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Χαμηλό									Υψηλό

Σχήμα : Το διοικητικό πλέγμα (managerial grid) των Blake & Mouton

Το σχήμα μας δίνει τη δυνατότητα να επισημάνουμε για τον ηγέτη ότι στις ακόλουθες περιπτώσεις:

(1,1) Δείχνει ελάχιστο – χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και για το προσωπικό του. Ο ηγέτης δεν προσπαθεί αποτελεσματικά να επιτελέσει το έργο που του έχει ανατεθεί, αλλά ούτε φροντίζει, ούτε επιτυγχάνει να αναπτύξει σχέσεις με τα άτομα που δουλεύουν στον οργανισμό του.

(9,1) Δείχνει μεγάλο – υψηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή του οργανισμού του αλλά ελάχιστο – χαμηλό για το προσωπικό του. Έχει ως σκοπό να επιτύχει τους παραγωγικούς στόχους που του ανέθεσαν ή που επέλεξε να φέρει σε πέρας ο ίδιος και μένει σταθερός στον αυστηρό προγραμματισμό του ελέγχοντας συνέχεια τους εργαζόμενους και την απόδοσή τους, χωρίς να ενδιαφέρεται να έχει σχέσεις με το προσωπικό του οργανισμού του.

(1,9) Δείχνει μικρό – χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και μεγάλο – υψηλό για τις σχέσεις που αναπτύσσει με το προσωπικό του οργανισμού του. Θέλει να καλλιεργήσει καλές και αρμονικές σχέσεις με όλους τους εργαζομένους και ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον, χωρίς να ασχολείται με τα επίπεδα της παραγωγής του οργανισμού του. Σε ανθρώπινο επίπεδο είναι απόλυτα επιτυχημένος αλλά είναι πολύ πίσω στην παραγωγική διαδικασία του οργανισμού που ηγείται.

(5,5) Δείχνει ενδιαφέρον παράλληλα για την παραγωγή του οργανισμού του και για τις σχέσεις των εργαζομένων μεταξύ τους. Υπάρχει μια ισορροπία των δύο διαστάσεων, χωρίς να δίνεται έμφαση σε κάποια εις βάρος της άλλης. Ακολουθείται μια μέση οδός και υπάρχει μια χρυσή τομή προκειμένου και η παραγωγή να είναι ικανοποιητική και οι σχέσεις όλων των εργαζομένων μεταξύ τους και με τον ηγέτη τους – διευθυντή τους να είναι αρκετά καλές.

(9,9) Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον και πολύ υψηλό τόσο για την παραγωγή όσο και για τις σχέσεις με το προσωπικό του. Έχει συνειδητοποιήσει ότι για να υπάρχει μεγάλη παραγωγή πρέπει να συμμετέχουν τα μέλη του οργανισμού του ενεργά και να αξιοποιούνται οι δεξιότητες και οι ικανότητες του προσωπικού του. Η παραγωγή και οι σχέσεις είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες η μία με την άλλη, γιατί, όταν υπάρχουν άριστες διαπροσωπικές σχέσεις με ενεργή συμμετοχή και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων στο έπακρο, και η παραγωγή είναι άριστη και απόλυτα ικανοποιητική.

Συνεπώς η ηγεσία φέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, όταν επικεντρώνεται ταυτόχρονα στην παραγωγή και στον ανθρώπινο παράγοντα. Το ένα δεν αναιρεί το άλλο, αλλά αντίθετα το ένα συμπληρώνει και βελτιώνει το άλλο, το ένα υποκινεί και παρωθεί το άλλο, η βελτίωση του ενός οδηγεί στην καλύτερευση αλυσιδωτά και του άλλου. Η ανοδική πορεία στο ένα συμπαρασύρει στην άνοδο και το άλλο, αρκεί να υπάρχει ενδιαφέρον και προσπάθεια και για τα δύο και ισόρροπη φροντίδα.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και στα πλαίσια της προσπάθειας για μία αποτελεσματική ηγεσία αναδείχθηκαν δύο άλλα πολύ αξιολογικά στυλ ηγεσίας η μετασχηματιστική (transformational) και η συναλλακτική (transactional) από τον Burns (1978). Τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας προϋποθέτουν ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο όραμα, κοινό και κατανοητό από όλα τα άτομα, τα οποία εμπιστεύονται τον ηγέτη και μαζί του ενεργοποιούνται, συμμετέχουν δημιουργικά, αλληλοϋποστηρίζονται και διαμορφώνουν

ένα καλό και κατάλληλο κλίμα για την επίτευξη των κοινών στόχων τους, που εξυπηρετούν το όραμά τους (Bass, 1985 · Burns, 1978).

Παρά τα προαναφερόμενα κοινά της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας υπάρχουν συνιστώσες που τις διαφοροποιούν. Η συναλλακτική ηγεσία προσπαθεί να καλύπτει συνέχεια τις ανάγκες των ατόμων που ηγείται με την παροχή αγαθών ως ανταμοιβή για το έργο τους. Επειδή οι σχέσεις επιρροής στηρίζονται σε ανταλλαγή κάποιων αγαθών υλικών κυρίως ή και άυλων μικρής συνήθως εμβέλειας και αξίας δεν είναι σταθερές και δεν επιδιώκουν ανώτερους και κοινούς στόχους. Γενικά οι συναλλακτικοί ηγέτες δεν είναι τόσο αποτελεσματικοί, γιατί κυρίως ελέγχουν, συμβιβάζουν και είναι χειριστικοί και ανελαστικοί με τα άτομα του οργανισμού τους (Bass & Riggio, 2006).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες δεν δίνουν την απαραίτητη βαρύτητα και δεν επικεντρώνονται στην πολύπλευρη και πολυεπίπεδη ανάπτυξη των ατόμων του οργανισμού τους. Οι ανάγκες του καθένα χωριστά παραβλέπονται αρκετά συχνά έως πολύ συχνά, προκειμένου ο οργανισμός να έχει τα αναμενόμενα και προκαθορισμένα αποτελέσματα, που θέτει ο ίδιος ο ηγέτης ή που του έχουν τεθεί εκ των άνω (Northhouse, 2010).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward), που προϋποθέτει ότι οι υφιστάμενοι θα ανταμειφθούν από τον ηγέτη τους, αν εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους, οι οποίες τους έχουν ανατεθεί και προσδιοριστεί. Μάλιστα η αμοιβή σχετίζεται όχι μόνο με την προσπάθεια αλλά και με την επίδοση. Έτσι ανάλογα με το βαθμό επίτευξης των προσδοκιών και των υποχρεώσεών τους ανταμείβονται. Επίσης αυτοί οι ηγέτες παρακολουθούν τα άτομα του οργανισμού ηγεσίας τους και ασκούν ενεργητική διοίκηση κατά εξαίρεση (active management by exception), που σημαίνει ότι είναι κοντά στους υφισταμένους τους έτοιμοι να τους διορθώσουν κάθε φορά που δρουν λανθασμένα ακόμη και με τη χρήση αρνητικής ενίσχυσης για να σταματήσει το οποιοδήποτε παρουσιαζόμενο πρόβλημα. Κάθε φορά που οι υφιστάμενοι αποκλίνουν από τους τιθέμενους κανόνες και παραβιάζουν τα πρότυπα που τους ορίστηκαν ο συναλλακτικός ηγέτης προβαίνει σε διόρθωσή τους. Τέλος οι συναλλακτικοί ηγέτες εφαρμόζουν την παθητική διοίκηση κατά εξαίρεση (passive management by exception), όταν οι υφιστάμενοι δεν ενεργούν σύμφωνα με τα πρότυπα δράσης, που τους

έχουν επισημανθεί και τα αρνητικά αποτελέσματα των λάθος ενεργειών τους έχουν ήδη λάβει χώρα και ο οργανισμός αντιμετωπίζει προβλήματα και δυσλειτουργεί. Ο ηγέτης επεμβαίνει διορθωτικά, αλλά γενικά αποφεύγει να αναλαμβάνει ευθύνες και αποφάσεις και το κάνει μόνο, όταν καθίσταται τελείως απαραίτητο (Bass, 1985 · Hoy & Miskel, 2005 · Northhouse, 2010).

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας βασίζεται κυρίως στην υπακοή στον ηγέτη, ο οποίος μπορεί και επηρεάζει τα μέλη του οργανισμού με μια συναλλαγή που έχει μαζί τους. Υπάρχει μια ανταμοιβή άλλοτε κρυφή και άλλοτε φανερή, αν προσπαθήσουν αρκετά και πετύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα για τον οργανισμό τους. Γενικά παρουσιάζεται ένας εστιασμός στη δομή και κυρίως στους σκοπούς του οργανισμού και παραβλέπεται ο ανθρώπινος παράγοντάς του (Harris, 2010).

Η συναλλακτική ηγεσία δεν είναι εξίσου αποτελεσματική με τη μετασχηματιστική ηγεσία, διότι εστιάζει στον έλεγχο με κάθε μέσο των υφισταμένων του οργανισμού και προσπαθεί να συμβιβάσει τα αντικρουόμενα συμφέροντα ακολουθώντας στάσεις απόλυτες και μη ελαστικές. Ο συναλλακτικός ηγέτης χειρίζεται τους υφισταμένους του και επιδεικνύει αδιαλλαξία και ανελαστικότητα στη συμπεριφορά του (Bass & Riggio, 2006).

Από την άλλη η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με όλα τα μέλη με έναν τέτοιο τρόπο που τα ενεργοποιεί και αυτά με τη σειρά τους ενεργοποιούν και την ίδια. Η μετασχηματιστική ηγεσία δραστηριοποιεί, βοηθά ηθικά και προάγει τους εργαζομένους και αυτοί την ηγεσία τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι φίλοι και παράλληλα καθοδηγούν τους υφισταμένους τους. Δημιουργούν όραμα για τον οργανισμό τους, επιθυμούν την αλλαγή γενικότερα, θέτουν κοινούς και μακροπρόθεσμους στόχους. Αλλάζουν τον οργανισμό τους προκειμένου να συμπορευτεί με το όραμά τους και δεν τον μετατρέπουν σε πεδίο αντίπαλων παρατάξεων και μαχών για την επιβολή του ισχυρότερου (Bass, 1985 · Burns, 1978 · Κατσαρός, 2008).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ηθικός και αποτελεσματικός και αντιμετωπίζει όλους τους υφισταμένους του σαν ολοκληρωμένες προσωπικότητες με πολλά ενδιαφέροντα και ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν (Northhouse, 2010). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να δημιουργούν καλές κοινωνικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με όλα τα άτομα του περιγυρού τους. Επειδή ακριβώς

παρακινούν αλλά και εμπνέουν τους γύρω τους κατορθώνουν να έχουν πολύ καλά αποτελέσματα και μάλιστα πολλές φορές πάνω και πέρα από τις προσδοκίες τους (Avolio & Bass, 2004). Αποτελούν θετική επιρροή και οι γύρω τους περνούν από την επιδίωξη των προσωπικών τους ωφελειών και αναγκών στο γενικότερο όφελος του οργανισμού τους και όλων των μελών του (Bass, 1985).

Κατά τον Bass (1985) ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει τέσσερα πολύ ουσιαστικά και καθοριστικά χαρακτηριστικά που ξεκινούν από το αγγλικό « I ». Το πρώτο είναι η Εξιδανικευμένη Επιρροή (Idealized Influence), που έχει τη δυνατότητα να ασκεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης στους υφισταμένους του. Αυτό το ονομάζει «χάρισμα» (charisma) και έτσι ωθεί τους άλλους στο να τον μιμούνται. Ο ηγέτης είναι χαρισματικός, αξιόπιστος και διακατέχεται από έντονο αίσθημα ηθικής ευθύνης. Επειδή έχει όλα τα προαναφερόμενα μπορεί να επηρεάζει τους υφισταμένους του, οι οποίοι είναι περισσότερο συνεργάτες του και τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους του.

Το δεύτερο είναι η Έμπνευση (Inspiration), που τον κάνει ικανό να παρακινεί τα άτομα που συνεργάζονται μαζί του, να τα δεσμεύει στους κοινούς τους στόχους και να έχουν υψηλές αλλά πάντα εφικτές προσδοκίες. Είναι ένας αισιόδοξος ηγέτης, που εμπνέει δημιουργικά τους γύρω του και έτσι τους προάγει όπως και τον οργανισμό του.

Το τρίτο και εξίσου σημαντικό, είναι η Πνευματική τους Διέγερση (Intellectual Stimulation), η οποία εκπορεύεται από τον ηγέτη και οδηγεί τους υφισταμένους στη δημιουργικότητα, στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και σε ευρηματικές λύσεις στα αναφερόμενα προβλήματα. Ο ηγέτης μπορεί να διεγείρει το πνεύμα και τη βούληση των γύρω του και να τους οδηγήσει σε μεγάλη και συνεχή πνευματική εγρήγορση.

Τελευταία είναι η Εξατομικευμένη Φροντίδα (Individual Consideration) προς τους συνεργάτες του ηγέτη. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδιαφέρεται για τις προσωπικές ανάγκες του κάθε άτομου του οργανισμού του, υποστηρίζει τον καθένα χωριστά και φροντίζει την πολύπλευρη ατομική του ανάπτυξη. Στο βωμό της επίτευξης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού δεν θυσιάζει τις ατομικές ανάγκες του έμψυχου δυναμικού του σχολείου του, ούτε τις παραβλέπει (Greiman, 2009).

Τέλος, το αποφευκτικό μοντέλο ηγεσίας (Laissez- faire Leadership) είναι αυτό που η ηγεσία δίνει την αίσθηση ότι σχεδόν απουσιάζει και αποφεύγει να διαμεσολαβεί επί της ουσίας με τους υφισταμένους της (Avolio & Bass, 1990). Ο ηγέτης αποποιείται το

μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών του, δεν λαμβάνει εύκολα αποφάσεις ή δεν συμμετέχει ενεργά στη λήψη τους, διστάζει ή καθυστερεί και οι υφιστάμενοι ουσιαστικά αισθάνονται αβοήθητοι και χωρίς επί της ουσίας να έχουν ηγεσία (Northhouse, 2010). Η αποφευκτική ηγεσία καλείται και παθητική ηγεσία, καθώς ο ηγέτης του οργανισμού δεν εκφράζει τη γνώμη του ή τη θέση του ακόμη και για τα σοβαρά θέματα – προβλήματα που αναφύονται, δεν παρέχει ανατροφοδότηση και λειτουργεί παθητικά απέναντι στο προσωπικό του οργανισμού που ηγείται. Αυτός ο ηγέτης είναι αναποτελεσματικός και επιδρά αρνητικά στους υφισταμένους του (Bass, 1998). Ο διευθυντής που είναι απομονωμένος στο γραφείο του, που δεν φροντίζει να αναπτύσσει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, που δεν τους παρωθεί να δεσμευτούν στην από κοινού υλοποίηση των στόχων, τους οποίους θέτει η σχολική μονάδα και τέλος δεν οδηγεί το σχολείο του στην αυτοβελτίωσή του θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αδιάφορος (laissez-faire) (Hoy & Miskel, 2005). Στην παθητική ηγεσία ο διευθυντής μπορεί να παρέμβει μόνο, όταν κάποιο πρόβλημα καταστεί σχετικά χρόνιο ή και χρόνιο. Γενικότερα δεν προβαίνει σε δράσεις, ούτε παίρνει αποφάσεις, προκειμένου να αποτρέψει την εμφάνιση προβληματικών καταστάσεων ή να βοηθήσει στην επίτευξη στόχων για τον οργανισμό ηγεσίας του. Πολλές φορές δίνει την αίσθηση ότι απουσιάζει ή αδιαφορεί (Avolio & Bass, 2004).

1.3.Σχολική ηγεσία

Οι σχολικοί οργανισμοί έχουν μια μεγάλη πολυπλοκότητα και ιδιομορφία, τα οποία δεν χαρακτηρίζουν συνήθως τους υπόλοιπους οργανισμούς. Γενικότερα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολείων καθιστούν αναγκαία την αποτελεσματική διοίκηση και λειτουργία τους για να υλοποιήσουν το πολύ σημαντικό εκπαιδευτικό τους έργο (Κουτούζης, 1999). Τα σχολεία με την ηγεσία τους να παίζει σημαίνοντα ρόλο και τους διευθυντές τους να ασκούν έναν κύριο ηγετικό ρόλο καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησής τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 · Κουτούζης, 1999).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 οι ερευνητές επιστήμονες ασχολούνται με την εκπαιδευτική ηγεσία και μίλησαν για πολλά και διαφορετικά στυλ σχολικής ηγεσίας με επικρατέστερα το αυταρχικό, εξουσιοδοτικό και δημοκρατικό. Πιο συγκεκριμένα ο αυταρχικός σχολικός ηγέτης αποφασίζει μόνος του, χωρίς να ζητά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Ο εξουσιοδοτικός ηγέτης παραχωρεί στους

εκπαιδευτικούς την εξουσία να παίρνουν όλες τις αποφάσεις, οι οποίες αφορούν το σχολικό οργανισμό. Τέλος ο δημοκρατικός ηγέτης υποστηρίζει τη συλλογική λήψη και λειτουργία του σχολείου και καταφεύγει στη συμμετοχή όλων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τον σχολικό οργανισμό του (Lewin, Lippit & White, 1939).

Οι ερευνητές της δεκαετίας του 1950 με 1960 επικεντρώθηκαν στη σχέση του ηγέτη με τους ανθρώπους και με την απόδοση του σχολικού οργανισμού (Stogdill & Coons, 1957). Οι έρευνες που έγιναν για τα δύο αυτά ηγετικά στυλ, προσανατολισμένο στις σχέσεις των ανθρώπων και στην απόδοση στον εργασιακό χώρο, έδειξαν ότι και τα δύο στυλ μπορούν να φέρουν καλά αποτελέσματα, αρκεί να εξετάζεται προσεκτικά η κάθε περίπτωση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα (Fielder, 1976 · Κατσαρός, 2006 · Stogdill & Coons, 1957). Πάντως οι ηγέτες δεν είναι δυνατόν να είναι εξίσου αποτελεσματικοί σε όλες τις συνθήκες, που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Επιστημάνθηκε ότι σε πολύ κακές και σε πολύ καλές καταστάσεις οι ηγέτες έχουν καλύτερα αποτελέσματα, αν είναι επικεντρωμένοι στο καθήκον και στο έργο, που πρέπει να επιτελέσει ο σχολικός οργανισμός. Από την άλλη πλευρά σε κανονικές καθημερινές συνθήκες ο ηγέτης θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος στο ανθρώπινο δυναμικό και στη συμμετοχή όλων για τη λειτουργία του σχολείου σε όλες τις διαδικασίες του για να υπάρξουν καλά αποτελέσματα (Fielder, 1976).

Τη δεκαετία του 1980 αναδεικνύονται νέες προσεγγίσεις για τη σχολική ηγεσία με τον Burns (1978) να μιλά για μετασχηματιστικό (transformational) ηγέτη και συναλλακτικό (transactional). Οι μετασχηματιστικοί και οι συναλλακτικοί ηγέτες πρέπει να έχουν όραμα και να το μοιράζονται με όλα τα μέλη του οργανισμού τους. Να έχουν στόχους και να τους πραγματοποιούν συνεργαζόμενοι όλοι μαζί. Να δίνονται κίνητρα και να υποστηρίζονται όλοι προκειμένου από κοινού να επιτυγχάνουν τους στόχους και το όραμά τους (Bass, 1985 · Burns, 1978).

Οι Leithwood και Jantzi (2000) μίλησαν για μια μετασχηματιστική ηγεσία, που μπορεί και πρέπει να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς να συμπορεύονται και να συνεργάζονται καθημερινά. Δίνεται μεγάλη έμφαση στη στήριξη του κάθε ενός ατόμου χωριστά, στην παρώθησή του, στη δημιουργία προσωπικού οράματος και όχι στον έλεγχο του κάθε εκπαιδευτικού για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (Ogawa & Bossert, 1995). Ο σχολικός ηγέτης

για να μετασχηματίσει το σχολείο του θα πρέπει να αναγνωρίζει τα προβλήματά του, να βοηθά στην εφαρμογή κατάλληλων συμπεριφορών, να είναι καθοδηγητής και μέντορας. Το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη διερευνάται από ένα μεγάλο αριθμό ερευνητών (Leithwood & Jantzi, 2000, 2003, 2005 · Ogawa & Bossert, 1995).

Οι Leithwood και Duke (1999) αναφέρθηκαν σε έξι μορφές ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαίδευση, την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), την ηθική (moral), την διοικητική ή αλλιώς αποκαλούμενη διαχειριστική ηγεσία (managerial leadership), τη συμμετοχική (participative), την ενδεχομενική (contingent) και τη μετασχηματιστική, που αναδείχθηκε και από προηγούμενους μελετητές. Προκειμένου να καταλήξουν στις έξι μορφές ηγεσίας μελέτησαν συστηματικά τη σχολική ηγεσία κάνοντας πολλές εμπειρικές μελέτες τις οποίες και δημοσίευσαν σε τέσσερα διεθνή περιοδικά, Educational Administration Quarterly, Educational Management and Administration, Journal of Educational Administration, Journal of School Leadership.

Τα έξι προαναφερόμενα μοντέλα ηγεσίας εστιάζουν και επισημαίνουν τα ακόλουθα: α) Η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει κυρίως στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς του, στο εκπαιδευτικό τους έργο και στη συμπεριφορά τους καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας τους (Leithwood, 1994 · Leithwood & Duke, 1999).

β) Η ηθική ηγεσία δίνει βαρύτητα στον ηθικό κώδικα και τις υψηλές αξίες του ηγέτη, όπως δημοκρατία, συνεργασία, συμμετοχή, ισότητα ευκαιριών, δημόσια και δωρεάν παιδεία και πολλές άλλες πολύ σημαντικές αξίες για τη ζωή των ανθρώπων (Ιορδανίδης, 2002, 2006 · Χατζηπαναγιώτου, 2001).

γ) Η διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία ταυτίζεται αρκετά με το σημερινό ρόλο των Ελλήνων Διευθυντών, οι οποίοι ασκούν την εποπτεία στα σχολεία τους, ελέγχουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και μαθητών, τις εισροές και εκροές του όλου οργανισμού και το όλο περιβάλλον του σχολείου. Αυτή η ηγεσία εστιάζει στους στόχους, στις λειτουργίες, στη διαχείριση του σχολικού οργανισμού και στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων (Bush & Glover 2003 · Leithwood & Duke, 1999 · Myers & Murphy, 1995).

δ) Η συμμετοχική ηγεσία προωθεί τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Αναπτύσσονται στενές σχέσεις μεταξύ όλων των μελών του σχολείου και έτσι αλληλοβοηθούνται και αλληλοσυμπληρώνονται (Sergiovanni, 1984).

ε) Η ενδεχομενική ηγεσία στηρίζεται στην ικανότητα του ηγέτη να ελίσσεται και να αλλάζει το στυλ ηγεσίας του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, εσωτερικές και εξωτερικές, αλλά και την κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπίσει. Άρα χρειάζεται πολλές και διαφορετικές ικανότητες (Leithwood & Duke, 1999).

στ) Τέλος η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να εμπνέει, να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και να τους δεσμεύει για όλους τους κοινούς στόχους και τις προκλήσεις που θα συναντήσουν. Έτσι συνεχώς αλλάζουν και εξελίσσονται οι ίδιοι και ο σχολικός οργανισμός τους (Leithwood & Duke, 1999).

Οι Leithwood και Riehl (2003) επικεντρώθηκαν σε πέντε βασικά σημεία της σχολικής ηγεσίας τα οποία επισήμαναν μετά από μία συστηματική τους βιβλιογραφική αναδίφηση. Πρώτα από όλα η σχολική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση στον σχολικό οργανισμό και να ηγείται επιτυχώς σε αυτόν. Μπορεί να αναπτύξει τρεις κατηγορίες καλών πρακτικών για να ασκεί αποτελεσματικά και με επιτυχία το ηγετικό της έργο. Θα οριοθετεί την πορεία του σχολικού οργανισμού, θα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ατόμων του και όλου του οργανισμού. Επιπλέον η ηγεσία θα ανταποκρίνεται στις ευκαιρίες και τις προκλήσεις της κάθε εποχής και θα διατηρεί ένα σχολείο ανταγωνιστικό και αποτελεσματικό σε κάθε συγκεκριμένο.

Οι σχολικοί ηγέτες, που θέλουν να διευθύνουν με επιτυχία το σχολείο τους και μπορούν να χαρακτηριστούν πετυχημένοι και αποτελεσματικοί ηγέτες, θέλουν να κάνουν πάντα κάτι παραπάνω και να προσφέρουν στον εργασιακό τους χώρο, χωρίς να αντιμετωπίζουν τη διεύθυνση του σχολείου τους απλά σαν μία εργασία, η οποία είναι υποχρεωτική, σαν μία δουλειά που καλούνται να κάνουν μόνο διεκπεραιωτικά και για καθαρά και μόνο βιοποριστικούς λόγους (Day, 2007).

Η σχολική ηγεσία επιδιώκει την καλή οργάνωση του σχολείου προκειμένου να είναι αυτό αποτελεσματικό. Φυσικά υπάρχουν πολλοί τρόποι και μέθοδοι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο και κάποιοι ηγέτες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον ανθρώπινο παράγοντα, ενώ άλλοι στην όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας και στη δομή της (Πασιαρδής, 2004).

Έτσι, κάθε φορά ο σχολικός ηγέτης ανάλογα με το τι θέλει να πετύχει επιλέγει την προσέγγιση και τον τρόπο, που θεωρεί πιο κατάλληλα και αποφασίζει και τι σχολικό κλίμα θέλει και μπορεί να δημιουργήσει στις εκάστοτε υπάρχουσες συνθήκες. Πρέπει πάντως να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις, που του παρουσιάζονται και μέσα από ένα μεταβαλλόμενο και πολυσύνθετο ρόλο να κάνει το σχολείο του αποτελεσματικό. Επιπρόσθετα να διατηρεί το υψηλό επίπεδο του σχολείου του και να ωφελούνται όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής, 2004).

Ένας σχολικός ηγέτης για να είναι πρότυπο ηγεσίας θα πρέπει στηριζόμενος σε ορθά θεμελιωμένες αξίες και με τις πιο ενδεδειγμένες για την κάθε περίπτωση προσεγγίσεις να επιτυγχάνει την άριστη οργάνωση και λειτουργία της σχολικής του μονάδας, η οποία θα είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις διάφορες και ισχυρές προκλήσεις, που θα συναντήσει στο παρόν και στο μέλλον (Πασιαρδής, 2004).

1.4.Σχολική ηγεσία στο ελληνικό σχολείο

Στην ελληνική πραγματικότητα ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού δεν έχει ακόμη μεγάλες δυνατότητες για αποκεντρωτικές δραστηριότητες ανάλογες με αυτές των διευθυντών στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι Έλληνες διευθυντές δεν έχουν την ισχυρή επιρροή προς τους υφισταμένους τους όπως συμβαίνει στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές είναι αυτοί, που θα συνδέσουν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο με την τοπική κοινωνία, με το εξωτερικό περιβάλλον του, για να μπορέσει το σχολείο να αποτελέσει μέρος του ανοικτού κοινωνικού συστήματος και να το επηρεάζει και να επηρεάζεται από αυτό (Σαϊτής, 2002). Οι διευθυντές θα πρέπει να μετασχηματιστούν από διεκπεραιωτές σε ηγέτες, για να είναι η εκπαίδευση αποτελεσματικότερη, λειτουργικότερη και ουσιαστική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ιορδανίδης, 2002). Εξάλλου έχουν γίνει έρευνες στην Ελλάδα αλλά και στην Κύπρο, που έδειξαν ότι, όταν η σχολική ηγεσία είναι ποιοτική, τα σχολεία παρέχουν γνώσεις υψηλού επιπέδου (Θεοφιλίδης, 1994 · Σαϊτής, 1997 · Τριλιανός, 1987).

Το σχολείο στην Ελλάδα έχει περιορισμένη αυτονομία και οι διευθυντές των σχολείων μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους μπορούν να γίνουν αποτελεσματικότεροι, αν οι διευθυντές έχουν δεξιότητες ηγετικές και μπορούν να καθοδηγούν αποτελεσματικά τους σχολικούς οργανισμούς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βλέπουν στο διευθυντή τους έναν

ικανό ηγέτη και αυτός να αντιλαμβάνεται το σημαίνοντα ρόλο του στο σχολείο. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις ίδιες αντιλήψεις για το σχολείο, να συνεργάζονται και να μην αναφέρονται προβλήματα ανυπέρβλητα στη συνεργασία και τη λειτουργία του σχολείου (Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura, 2005).

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, που είναι ένας σύνθετος οργανισμός ο διευθυντής του πρέπει να ηγηθεί και να ανταπεξέλθει σε ένα πλήθος καθηκόντων, διοικητικών, οργανωτικών, οικονομικών, παιδαγωγικών, που συνθέτουν τον πολυδιάστατο ρόλο του. Προκειμένου να ανταποκριθεί επάξια στο δύσκολο και σύνθετο ρόλο του θα πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες και ένα ηγετικό στυλ που θα βοηθά την επικοινωνία, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων με το εκπαιδευτικό του προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς τους (Κατσαρός, 2008).

Οι ηγέτες που επιτελούν αποτελεσματικά το έργο τους μπορεί να διαφέρουν στις τακτικές, που χρησιμοποιούν γενικά ή και κατά περίπτωση, αλλά μία προσεκτικότερη ανάλυση και μελέτη τους δείχνει ότι υπάρχει κάτι κοινό μεταξύ τους, η ικανότητά τους να μετατρέπουν σε αποτελεσματικό αλλά και λειτουργικό οτιδήποτε επιλέγουν και αποφασίζουν να επιτελέσουν (Πασιαρδής, 2004). Μία πολύ σημαντική πρακτική τους είναι η δυνατότητά τους να επηρεάζουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και να τους εμπνέουν.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός, που φροντίζει και ευθύνεται για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του οποίου έχει την ηγεσία. Έχει την ευθύνη δύο μεγάλων και διαφορετικών κατηγοριών καθηκόντων, τη διεκπεραίωση των διοικητικών – γραφειοκρατικών υποθέσεων του σχολικού του οργανισμού και τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου του μέσα από το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού του (Σαϊτής, 2007).

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση, αλλά η επικρατούσα γραφειοκρατική και συγκεντρωτική δομή διακυβέρνησης στην Ελλάδα δημιουργεί ακόμη και τώρα ένα κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν είναι ικανοποιητικά καινοτόμο, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στις τοπικές συνθήκες της κάθε περιοχής της χώρας μας. Ο διευθυντής υποχρεούται να ακολουθεί ένα νομικό πλαίσιο, το οποίο τυποποιεί μεγάλο μέρος από τα καθήκοντά του και η λειτουργία του σχολείου του πολλές φορές στηρίζεται σε ανελαστικούς και αυστηρούς κανόνες που καθορίζουν την

εκπαιδευτική και διοικητική πραγματικότητα του σχολείου. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν είναι ανοικτό και δεκτικό στις αλλαγές, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, όσο επιβάλουν οι σημερινές διεθνείς επιταγές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Καταβάτη, 2003 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Τα τελευταία χρόνια σημειώθηκαν πολλές αλλαγές και δημιουργήθηκε ένα παγκοσμιοποιημένο, ανταγωνιστικό και διεθνές περιβάλλον, το οποίο τείνει να μεταστρέψει το εκπαιδευτικό μας σύστημα προς ένα καινούριο, που είναι λιγότερο συγκεντρωτικό με τον κεντρικό έλεγχο να χαλαρώνει και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να έχει έναν πολυσύνθετο ρόλο. Ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και την καθοδηγεί, είναι διοικητικός και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος για αυτήν. Θέτει συνεργαζόμενος ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς υψηλούς στόχους, φροντίζει για την επίτευξή τους, διατηρεί την επικοινωνία του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον, εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για ένα δημοκρατικό σχολείο, ανοικτό στην κοινωνία (Μελισσόπουλος, 2006 · ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β').

Ο διευθυντής καλείται να αξιοποιήσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, να συντονίσει την εκπαιδευτική διαδικασία στον σχολικό του οργανισμό. Με τις επιστημονικές του γνώσεις για τις διαπροσωπικές ανθρώπινες σχέσεις μπορεί να μεταδώσει νέες απόψεις και αντιλήψεις για την αποστολή του σχολείου του και την αναβάθμιση του ρόλου του μέσα σε ένα δημοκρατικό κοινωνικό πλαίσιο (Μελισσόπουλος, 2006 · Στραβάκου, 2003). Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο για να είναι ανοικτό στην κοινωνία χρειάζεται έναν διευθυντή υπεύθυνο, καινοτόμο, αποτελεσματικό, αποδοτικό, εμπνευστή, που θα μπορεί να βρει τον κοινό τόπο ανάμεσα στο όραμα και τους στόχους του σχολείου του (Γεωργιάδου & Καμπουρίδη 2005 · Καταβάτη, 2003).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να ανταπεξέλθει στις επιταγές της εποχής μας θα πρέπει να δημιουργήσει ένα καλό και θετικό κλίμα στο σχολείο του με τη συνεργασία και το δημιουργικό διάλογο όλων των μελών του σχολείου του. Θα πρέπει παράλληλα να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο χώρο του και να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Για να επιτευχθούν όλα τα προαναφερόμενα θα πρέπει να εμπνέει τους γύρω του, να κατέχει τα

σωστά και καίρια επιχειρήματα, που θα τους πείθουν πραγματικά και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους για να μην χρειάζεται να ασκεί συνέχεια έλεγχο (Θεοφιλίδης, 2012).

Η εποχή μας απαιτεί έναν διευθυντή – ηγέτη και όχι απλά έναν διευθυντή διεκπεραιωτή, προκειμένου η εκπαίδευση στο σύγχρονο, σημερινό και αυριανό σχολείο να είναι αποτελεσματική και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες και στις μελλοντικές επιταγές της κοινωνίας. Οι διευθυντές οφείλουν να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες, που θα τους οδηγούν σε μια ανθρωποκεντρική πολιτική στο χώρο του σχολείου τους και σε μια συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον έχουν να συντονίσουν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου τους για να μπορέσει να λειτουργήσει άρτια ο σχολικός οργανισμός. Ακόμη οι διευθυντές θα πρέπει να γνωρίζουν τις αρχές διοίκησης και να είναι έτοιμοι να χειριστούν το ανθρώπινο δυναμικό τους, όπως αρμόζει σε κάθε περίπτωση (Σαΐτης, 2002).

Ο διευθυντής του σχολείου για να είναι πραγματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει πρώτα από όλα όραμα για το σχολείο του, να επιτελεί ουσιαστικό έργο και να προσαρμόζει τους στόχους του στις υπάρχουσες ανάγκες και συνθήκες. Να μη διστάζει να κάνει οποιαδήποτε αλλαγή αρκεί να είναι προς όφελος του σχολικού οργανισμού και του προσωπικού του. Επίσης θα πρέπει να ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό του προσωπικό και να το παροτρύνει να συμμετέχει σε όλες τις διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει η δημιουργικότητα, η ευαισθησία και μια επαγγελματική αρτιότητα για να μπορεί να αντιμετωπίζει τις σοβαρές καταστάσεις, να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και να είναι απόλυτα επαρκής τόσο εκπαιδευτικά όσο και διοικητικά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Επιπρόσθετα, ο θεσμός του διευθυντή των σχολικών οργανισμών μπορεί να αναβαθμιστεί μέσα από το σχεδιασμό προγραμμάτων, που θα μεταφέρουν σταδιακά σημαντικές και ουσιαστικές αρμοδιότητες στις σχολικές μονάδες. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει ένα σταθερό νομοθετικό πλαίσιο και μια αξιοκρατική επιλογή διευθυντών σχολείων αλλά και όλων των στελεχών στην εκπαίδευση (Σαΐτης, 2005).

Ο Σαΐτης (2005) αναφέρεται στη σημασία του ρόλου του ηγέτη και για το πόσο μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του να επιτύχουν τους στόχους τους. Το έργο του είναι απαιτητικό και δύσκολο και μπορεί να επιτευχθεί, αν διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες. Θα πρέπει να έχει επιστημονική κατάρτιση και

διοικητική εμπειρία, να επισημαίνει τις ανάγκες και τα προβλήματα του σχολικού οργανισμού, να λαμβάνει σωστές αποφάσεις και να μπορεί να εποπτεύει τα δρώμενα. Να έχει την ικανότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τα μέλη του οργανισμού του. Να είναι παρατηρητικός και ικανός στη διαχείριση των αναφύομενων συγκρούσεων.

Ο διευθυντής με τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του χρειάζεται τη στήριξη της πολιτείας για να είναι άρτια καταρτισμένος σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Παιδαγωγικής (Αρ. 27 στο ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β'). Έτσι από απλός εκτελεστής και διεκπεραιωτής θα μπορέσει να γίνει ηγέτης σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα των προηγμένων χωρών στον εκπαιδευτικό χώρο και θα διαχειρίζεται και τις συγκρούσεις, που προκύπτουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά για τον οργανισμό του σχολείου του αλλά και για όλους τους εκπαιδευτικούς του (Balay,2006). Θα σέβεται την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, θα έχει μία αποκεντρωτική αντίληψη, που θα ενισχύει σε όλους το συναίσθημα του ανήκειν, θα επιτυγχάνει την εμπλοκή όλων στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων. Θα δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του μέσα από μια συμμετοχική και συνεργατική διοίκηση του σχολικού οργανισμού του (Θεοφιλίδης, 2012).

Κεφάλαιο 2ο

2.1. Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις είναι πολύ συνηθισμένες στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων, που αν και είναι διαφορετικοί και σκέπτονται και δρουν διαφορετικά παρά ταύτα καλούνται να δουλέψουν μαζί, να συναποφασίσουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους (Northouse, 2012 · Χατζηκιάν, 2010). Οι συγκρούσεις σε διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών από πολλούς μελετητές (Deutsch, 1990 · Pondy, 1967 · Thomas, 1992), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων, με τον αντίκτυπό τους στους οργανισμούς και στα μέλη τους, με τον εκσυγχρονισμό, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά την επίλυση μιας συγκρουσιακής κατάστασης, με τις ποικίλες αντιλήψεις που επικρατούν, με τα είδη των συγκρούσεων που είναι συνηθέστερα και πολλά επιμέρους ζητήματα που αφορούν τις συγκρούσεις και κατά περίπτωση παρουσιάζονται ή εν δυνάμει μπορούν να εμφανιστούν στους οργανισμούς.

Οι ερευνητές μπορεί να βρίσκουν αναπόφευκτες τις συγκρούσεις αλλά δεν δίδουν έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για αυτές (Wall & Callister, 1995). Πραγματικά στην επιστημονική βιβλιογραφία απαντώνται πολλοί ορισμοί για τη σύγκρουση από διάφορους

επιστημονικούς κλάδους, που έχουν σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης. Σύμφωνα με τους Rubin, Pruitt, και Kim (2003) σύγκρουση είναι η διαφωνία που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων εμπλεκόμενων μερών λόγω διαφορετικών πιστεύω ή ενδιαφερόντων και η συνειδητοποίηση ότι δεν μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα αυτά που θέλουν. Επομένως η σύγκρουση δημιουργεί μια κατάσταση όπου εντοπίζονται διαφορετικοί στόχοι, ενδιαφέροντα ή και αξίες, που απαιτούν κάποιες αλλαγές προκειμένου να υπάρξει εξέλιξη (Ghaffar, 2010).

Κάποιοι διακεκριμένοι ερευνητές εντοπίζουν στην έννοια της σύγκρουσης τέσσερα πολύ βασικά στοιχεία, που είναι αντιπροσωπευτικά της, την αλληλεξάρτηση, τη διαφωνία, τις παρεμβολές και τα αρνητικά συναισθήματα (Putnam & Poole 1987 · Thomas, 1992). Η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα άτομα ή και σε ομάδες, που αναπτύσσουν σχέσεις εξαιτίας του γεγονότος ότι βρίσκονται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να υπάρξει σύγκρουση, αλλά όχι αρκετή από μόνη της. Θα πρέπει να υπάρξει και διαφωνία ανάμεσα στα μέρη λόγω αποκλίσεων σε αξίες, ανάγκες, ενδιαφέροντα, στόχους ή απόψεις. Γενικά η διαφωνία αποτελεί συνιστώσα απαραίτητη για τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Η παρεμβολή δηλώνει ότι κάποιος ή κάποια μέρη παρεμβαίνει ή διαφωνεί με τους στόχους ή τα συμφέροντα κάποιου άλλου ή κάποιων άλλων. Μάλιστα παρεμβάλλει εμπόδια και δεν αφήνει τον άλλο ή τους άλλους να πραγματοποιήσουν αυτό που θέλουν και συνήθως υπάρχει αντίδραση από μέρους αυτών ή αυτού που εμποδίζεται. Η αντίδραση μετά την παρεμβολή δε θεωρείται όμως απαραίτητη για την ύπαρξη της σύγκρουσης, διότι η παρεμβολή είναι αρκετή. Επίσης οι ερευνητές λένε ότι η σύγκρουση ως ανεπιθύμητη ενέργεια προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στα εμπλεκόμενα μέρη, που φυσικά μπορούν να ποικίλουν από απλή δυσφορία μέχρι φόβο και απόγνωση. Όλα τα προαναφερόμενα προσδιορίζουν αρνητικά τη σύγκρουση.

Στο σημερινό, σύγχρονο σχολικό περιβάλλον όπου συνυπάρχουν άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, ηλικίας, φύλου και ενδιαφερόντων, οι διαφωνίες - συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες (Φασούλης, 2006). Οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο που συνεχώς μεταβάλλεται, γίνεται συνθετότερο και πιο περίπλοκο αντιμετωπίζουν συνεχείς συγκρούσεις, αντιφάσεις και συνεπακόλουθα διλήμματα (Μαυρογιώργος, 1999). Μπορούν και πρέπει οι συγκρούσεις να εκλαμβάνονται ως διαστάσεις απόψεων, που αφήνουν το περιθώριο για εναλλακτικές δράσεις. Άρα είναι

αναπόφευκτες αλλά και σημαντικές για τη σχολική ζωή, διότι είναι προκλήσεις για ανάπτυξη και πρόοδο του σχολικού οργανισμού (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Οι συγκρούσεις μοιάζουν να έχουν κάτι αρνητικό και για αυτό αποφεύγονται για να μην οδηγήσουν σε ένα αρνητικό εργασιακό κλίμα (University of Pittsburgh, 2008). Άλλοι όμως ερευνητές έχουν επισημάνει θετικά αποτελέσματα μετά από συγκρούσεις και πιο συγκεκριμένα μίλησαν για ωρίμανση των ατόμων που εμπλέκονται σε μία σύγκρουση μετά το πέρας της, για σύσφιξη των σχέσεών τους, για ενίσχυση του ηθικού τους και για αισθητή αύξηση στην παραγωγικότητα των οργανισμών μετά από συγκρουσιακές καταστάσεις και διενέξεις (Everard & Morris, 1999 · Χατζηχρήστου, 2004). Η αύξηση της παραγωγικότητας και η προαγωγή ποικίλων καινοτομιών στους οργανισμούς μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από ένα ανταγωνιστικό πνεύμα, που δεν αφήνει τους οργανισμούς αδρανείς, αλλά αντίθετα τους δραστηριοποιεί και τους οδηγεί σε καινοτόμες και δημιουργικές νέες και ενδιαφέρουσες καταστάσεις (Jaya, 2002).

Η διαχείριση και η επίλυση μιας συγκρουσιακής κατάστασης σε έναν σχολικό οργανισμό ή και σε οποιονδήποτε άλλο χώρο πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από μία σταδιακή διαδικασία. Οι διευθυντές των διαφόρων οργανισμών οφείλουν να είναι προσεκτικοί, να μελετούν τις αλληλεπιδράσεις και τις ενέργειες όλων των ομάδων στον οργανισμό τους, ώστε οι παρουσιαζόμενες συγκρούσεις να καθίστανται λειτουργικές. Οι συγκρούσεις, οι οποίες είναι μέρος της λειτουργίας των οργανισμών, θα τους ωφελούν βοηθώντας τους να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις μέσα από μία διαδικασία σύνθεσης και συγκερασμού διαφορετικών και ποικίλων απόψεων. Έτσι θα καθίστανται κατανοητά από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη τα οφέλη της συγκρουσιακής κατάστασης και της συνεργασίας τους (Pondy, 1992 · Tjosvold, 1998 · Tyrrell 2002).

Οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών μπορούν και πρέπει να διαδραματίζουν καθοριστικό και σημαντικό ρόλο στη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Kalagbor & Npokam 2015). Οι διευθυντές οφείλουν να παρακολουθούν τις διάφορες ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις των μελών του σχολικού οργανισμού για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις ως αναπόσπαστο μέρος της όλης λειτουργίας του σχολείου τους. Έτσι οι συγκρούσεις θα δίνουν τη δυνατότητα να ακούγονται πολλές και διαφορετικές απόψεις στο σχολείο και με τη συνεργασία όλων θα

λαμβάνονται οι καλύτερες αποφάσεις για τον οργανισμό του σχολείου (Tjosvold, 1998 · Tyrrell 2002).

Επομένως ο κάθε οργανισμός έχει πολλά θετικά να αποκομίσει από την αποτελεσματική διαχείριση κάθε αναφυόμενης συγκρουσιακής κατάστασης σε αυτόν. Μόνο αν καταφέρει να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που οπωσδήποτε θα υπάρξουν, θα μπορέσει να επιτελέσει το έργο του απρόσκοπτα και με επιτυχία. Το ίδιο ισχύει και για τα σχολεία, που ως οργανισμοί θα πρέπει να φροντίζουν τη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεών τους για να μπορούν να επιτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα σε ένα κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας (Callanan & Perri, 2006). Έτσι η σύγκρουση θα μετασχηματίζεται από αρνητική διαδικασία του σχολικού οργανισμού σε απόλυτα θετική. Θα δίνεται η ευκαιρία στον σχολικό οργανισμό να μάθει μέσα από την εκάστοτε σύγκρουση και να αλλάζει προοδευτικά, εξαιτίας της διάστασης των απόψεων που αντιμετώπισε με επιτυχία και με δημιουργικότητα. Τα σχολεία θα μπορέσουν να δημιουργήσουν ένα σύστημα για τη διαχείριση των συγκρούσεων δομημένο, αποτελεσματικό και υποστηρικτικό για τα μέλη των σχολικών οργανισμών, όπως και για τους ίδιους τους οργανισμούς (Blake & Mouton, 1970).

2.1.1 Στάδια συγκρούσεων

Τα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν κάποια στάδια που περνούν οι αναφυόμενες συγκρούσεις στους οργανισμούς, η γνώση των οποίων μπορεί πολλά να προσφέρει στην επίλυσή τους ή και στη διαχείρισή τους. Η κάθε σύγκρουση καθώς εξελίσσεται διέρχεται κάποια χαρακτηριστικά στάδια, τα οποία οδηγούν σε κλιμάκωση της έντασής της και η διαφωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη συνεχώς μεγαλώνει (Pondy, 1969 · Pruitt, Rubin & Kim, 2003 · Wall & Callister, 1995).

Τα στάδια των συγκρούσεων ορίζονται και ως επεισόδια (Pondy, 1969) και είναι η λανθάνουσα σύγκρουση, η παρατηρούμενη, η βιωμένη, η ορατή και η επακόλουθη κατάσταση. Στο πρώτο στάδιο της λανθάνουσας σύγκρουσης οι αιτίες της είναι υπαρκτές και μπορεί η υποβόσκουσα σύγκρουση να εκδηλωθεί από στιγμή σε στιγμή με την πρώτη ευκαιρία. Στο δεύτερο στάδιο η σύγκρουση είναι εμφανής, υπαρκτή και οι ομάδες που διαφωνούν και συγκρούονται αναγνωρίζουν ότι οι στόχοι τους διαφέρουν και επιπλέον είναι πιθανόν να μην είναι συμβατοί ή να είναι αντικρουόμενοι. Στο τρίτο στάδιο τα μέλη

του οργανισμού βιώνουν πλέον εμφανώς και τις συνέπειες της σύγκρουσης, οι οποίες τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα όπως ένταση, φόβο, στρες, θυμό και πολλά άλλα αρνητικά βιώματα. Στο τέταρτο στάδιο η σύγκρουση είναι πλέον ορατή από όλους και όχι μόνο από τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτήν. Στο τελευταίο στάδιο έχουμε τα αποτελέσματα της όλης σύγκρουσης, που είναι δυνατόν να κυμαίνονται από απόλυτα θετικά για τον οργανισμό μέχρι πολύ αρνητικά ή και καταστροφικά για αυτόν. Η υιοθέτηση κάποιων καλών στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει στη διαχείριση της σύγκρουσης και στη θετική έκβαση του όλου θέματος για τον οργανισμό ή οι λάθος χειρισμοί να επιτείνουν τη σύγκρουση και να την οδηγήσουν σε έκρυθμη κατάσταση (Pondy, 1969).

Άλλοι ερευνητές περιγράφουν την κλιμάκωση των συγκρούσεων μέσα από τέσσερα στάδια, της παρατήρησης των τακτικών που ακολουθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε μια συγκρουσιακή κατάσταση, στην όξυνση και επιδείνωση της σύγκρουσης, στην εμπλοκή των αντικρουόμενων μερών στη διαφωνία - σύγκρουση και στη λύση με αλλαγή στόχων καθώς και με την επιβολή του ισχυρού μέρους, το οποίο με την άσκηση της δύναμής του - εξουσίας του τελικά επιβάλλεται (Pruit, Rubin & Kim, 2003).

Από τα προαναφερόμενα συμπεραίνεται ότι οι συγκρούσεις κορυφώνονται σταδιακά και οι αρνητικές συνέπειες τους μπορούν να αποφευχθούν με τη γνώση και την εφαρμογή κατάλληλων κάθε φορά στρατηγικών. Ιδιαίτερα σημαντικά και καθοριστικά για την ενδεδειγμένη διαχείριση των συγκρούσεων είναι τα τελευταία στάδιά τους και στα δύο αρκετά διαφορετικά μοντέλα, διότι οι ειλημμένες αποφάσεις θα οδηγήσουν στην επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων, στην ενδεδειγμένη κάθε φορά λύση τους ή στη συνεχή όξυνσή τους με αρνητικά αποτελέσματα για τον σχολικό οργανισμό (Pondy, 1969 · Pruit, Rubin & Kim, 2003 · Wall & Callister, 1995).

2.2.Αιτίες συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες μπορεί να πηγάζουν από τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδεδειγμένο τρόπο δράσης τους σε ποικίλες συνθήκες μαθησιακές, αλλά να είναι και σχετικές με την ευρύτερη σχολική ζωή, καθώς και με τη σύγκρουση διαφορετικών προσωπικοτήτων και συμφερόντων (Everard & Morris, 1999). Γενικότερα τα αίτια των συγκρούσεων μπορεί να είναι μέσα από το σχολείο ή από το

εξωτερικό περιβάλλον του, να είναι ενδογενή ή και εξωγενή (Παρασκευόπουλος, 2008). Τα ενδογενή αίτια σχετίζονται με την οργανωτική δομή του σχολείου, με την επικοινωνία και τις προσωπικές επιρροές των εκπαιδευτικών του (Gurta & Sasidhar, 2010 · Παρασκευόπουλος, 2008).

Ο διευθυντής του σχολείου κάθε φορά που προκύπτει κάποια σύγκρουση θα πρέπει να αναγνωρίσει την πηγή ή αιτία της για να μπορέσει να την αντιμετωπίσει και να τη διαχειριστεί κατάλληλα. Έτσι στα σχολεία πολύ συχνά οι συγκρούσεις ξεκινούν από την κακή επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, που τους κάνει να συγκρούονται φανερά ή να υπολανθάνει η σύγκρουση και να εκδηλώνεται σε μεταγενέστερο χρόνο, εκεί που κανείς δεν το περιμένει. Η κακή επικοινωνία δημιουργεί προστριβές, μια και οι εκπαιδευτικοί δεν κωδικοποιούν τα μηνύματα σωστά, τα ερμηνεύει ο καθένας με τον δικό του τρόπο λαμβάνοντας υπόψη του συγκεκριμένες πληροφορίες, ενώ αφήνει στην άκρη άλλες που πιθανόν είναι βαρύνουσας σημασίας για την ερμηνεία του μηνύματος. Εν τέλει, υπάρχει μια επικοινωνία με πολλά προβλήματα, όπου η μετάδοση των μηνυμάτων στους εκπαιδευτικούς γίνεται σε λάθος χρόνο, χώρο και με πολλές και διαφορετικές ερμηνείες τους (Μπουραντάς, 2002 · Σαΐτης, 2007). Το σχολικό περιβάλλον που στερείται ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα δεν βοηθά την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών του, τις συζητήσεις μεταξύ τους και την ύπαρξη εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο και δεν ακολουθούν μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους του σχολείου τους (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999).

Μια άλλη εξίσου σημαντική αιτία συγκρούσεων στα σχολεία είναι οι στόχοι, που συγκρούονται μεταξύ τους και αυτό τους εμποδίζει να υλοποιηθούν όλοι. Πιο συγκεκριμένα η επιτυχία ενός στόχου μπορεί να εμποδίζει την πραγματοποίηση κάποιου άλλου και τότε ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών ή τους εκπαιδευτικούς, που επιδιώκουν κάποιους συγκρουόμενους στόχους δημιουργούνται έντονες προστριβές και συγκρούσεις για το τι τελικά θα επιλεγεί να υλοποιηθεί και τι θα αποκλειστεί ή θα μετατεθεί για κάποια άλλη μετέπειτα χρονική στιγμή (Rahim, 2001). Πολύ σημαντικό είναι να δουν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση, που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους τους και να τους τοποθετήσουν στους συλλογικούς στόχους, που είναι κοινοί για όλο το σχολείο. Μόνο έτσι θα βρουν πώς μπορούν να συνδέονται μεταξύ τους προκειμένου να πάνε να

είναι ασύμβατοι μεταξύ τους και απόλυτα συγκρουόμενοι, αλλά αντίθετα μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται ή ο κάθε νέος στόχος να επεκτείνει και να πάει πιο πέρα κάποιους από τους προηγούμενους (Μπουραντάς, 2002 · Rahim, 2001).

Άλλη σημαντική πηγή για διαπροσωπικές συγκρούσεις στα σχολεία είναι οι προσωπικές διαφορές των εκπαιδευτικών. Τα ποικίλα και πολλές φορές διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων του σχολικού οργανισμού, οι διαφορετικές αξιακές τους αντιλήψεις, απόψεις και πεποιθήσεις τους οδηγούν στο να θέτουν άλλους στόχους και να έχουν άλλες προτεραιότητες για το σχολείο. Έτσι έχουμε αιτίες για πολλές και διαφορετικές προστριβές στο χώρο, που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Μπουραντάς, 2002 · Rahim, 2001).

Αξίζει να επισημανθεί ως πηγή διενέξεων η εξάρτηση καθηκόντων, που αναφέρεται ανάμεσα στα μέλη και στις ομάδες των σχολικών οργανισμών. Όταν τα υλικά, τα ποικίλα μέσα καθώς και οι πληροφορίες πρέπει να συντονιστούν μεταξύ τους για να επιτευχθεί ένα έργο από κοινού θα πρέπει να αλληλεπιδράσουν οι εκπαιδευτικοί σωστά μεταξύ τους και να γίνουν συντονισμένες ενέργειες, να βρεθούν τα κοινά σημεία και να υπάρξει μια κοινή πορεία δράσης και μία συνέχεια σε αυτά, που θα γίνουν για να ολοκληρωθεί εν τέλει το έργο. Διαφορετικά θα σημειωθούν έντονες συγκρούσεις και τα προβλήματα ανάμεσα στα μέλη θα είναι μεγάλα με αποτέλεσμα την μη υλοποίηση του έργου ή την αποσπασματική και ελλιπή πραγματοποίησή του. Είναι πολύ σημαντικό να μένουν στα κοινά που τους συνδέουν, στην εξάρτηση που υπάρχει για να βρίσκουν πρόσφορες λύσεις στα προβλήματα, να τα διαχειρίζονται αποτελεσματικά και να επιλύουν τις συγκρούσεις, που κάθε φορά προκύπτουν (Somech, 2008 · Tjosvold, 2008).

Επιπλέον, είναι πιθανόν μια σύγκρουση στο σχολείο να προκληθεί από οργανωτικές δυσκολίες του ή και από την ίδια την οργανωτική του δομή, καθώς και από τις συχνά επιβαλλόμενες αλλαγές στο χώρο του. Έτσι, όταν δεν υπάρχει σαφής καθορισμός ρόλων στους εκπαιδευτικούς, όταν δεν λαμβάνουν πάντα μέρος στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για αυτούς και έχουν ελλιπή πληροφόρηση, είναι πολύ πιθανόν να ανακύψουν συγκρούσεις (Μπουραντάς, 2002). Το ίδιο μπορεί να προκύψει και με την μη προγραμματισμένη και συντονισμένη εισαγωγή καινοτομιών, που απαιτούν καινούριες δεξιότητες και γνώσεις. Η χρήση των Τ.Π.Ε. και η εισαγωγή πολλών καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία δημιούργησαν εντάσεις, ανασφάλειες και πρόσθετο άγχος

στους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν προετοιμάστηκαν και δεν τα γνώρισαν πρώτα οι ίδιοι επαρκώς με τα κατάλληλα επιμορφωτικά εκπαιδευτικά σεμινάρια. Έτσι αισθάνονται μη ικανοποιητικά προετοιμασμένοι για να μπορέσουν στη συνέχεια να τα εισαγάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αβίαστα και χωρίς την αίσθηση της πίεσης και της επιβολής από εξωτερικούς και εξωγενείς παράγοντες (Everard & Morris, 1999).

Επειδή η επισήμανση των πηγών μιας σύγκρουσης αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική διευθέτησή της πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το θέμα. Οι Pruitt, Rubin και Kim (1994) υποδεικνύουν ως συχνές και σημαντικές αιτίες συγκρούσεων την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών κριτηρίων για την επισήμανση της κοινωνικής θέσης των εργαζομένων, την διαφορά τους από τα άλλα μέλη του οργανισμού τους ως προς την ισχύ τους και την πρόθεση της ηγεσίας των οργανισμών να ενθαρρύνει ή όχι την εμφάνιση συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν την ίδια δύναμη και μάλιστα ότι είναι ισχυρότεροι από τους άλλους συναδέλφους τους, αυτό τους κάνει να επιδεικνύουν ασύμβατες φιλοδοξίες συγκριτικά με την ισχύ τους και έτσι μπορεί ανά πάσα στιγμή να ξεκινήσει κάποια σύγκρουση.

Το κυριότερο όμως, που απαντάται έντονα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι τα διαφορετικά προσόντα που απαιτούνται για την απόκτηση μιας κοινωνικής θέσης ευθύνης στα σχολεία μας, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μας και του έργου τους. Η μόρφωση, η εμπειρία ή η συνδικαλιστική δράση θα μετρήσει περισσότερο και θα ληφθεί υπόψη σε μία επικείμενη αξιολόγηση; Η ύπαρξη της ασάφειας για το πιο κριτήριο είναι αυτό που θα πρέπει να έχει κάθε φορά βαρύνουσα σημασία και θα βαθμολογηθεί πρωτίστως, περισσότερο ή και αποκλειστικά δημιουργεί θέματα στα σχολεία μας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθανθούν αδικημένοι, γιατί, ενώ έχουν πολλά πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, μετράει περισσότερο η συνδικαλιστική δράση ή η εμπειρία. Άλλοτε πάλι συμβαίνει να μετράει η μόρφωση και όχι η πείρα και η εκπαιδευτική εμπειρία των συναδέλφων. Η ασάφεια και η ασυνέπεια που επικρατεί στις αξιολογήσεις δημιουργεί το αίσθημα της αδικίας και γενικότερα πολλά προβλήματα στον εργασιακό χώρο του σχολείου (Pruitt, Rubin & Kim, 1994).

Τέλος, κάποιοι διευθυντές σχολείων με την εν γένει στάση τους μπορεί να δημιουργήσουν συνθήκες πρόσφορες για την εμφάνιση συγκρούσεων αλλά να μην μπορούν να τις διαχειριστούν προς όφελος του σχολείου τους και των εκπαιδευτικών τους.

Αν ένας διευθυντής ενθαρρύνει την εμφάνιση συγκρούσεων, αλλά δεν μπορεί να ελέγξει την εκάστοτε σύγκρουση που εκδηλώνεται, δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο του. Η εποικοδομητική διαχείριση των αναφερόμενων συγκρούσεων ανάλογα με τις πηγές τους είναι μεγάλης σημασίας για να υπάρξουν θετικές επιπτώσεις στους σχολικούς οργανισμούς (Pruitt, Rubin & Kim, 1994 · Rahim, 2002).

Η επισήμανση των αιτιών που οδηγούν σε συγκρούσεις καθώς και των τρόπων και των διαφοροποιήσεων για τη διαχείρισή τους προκειμένου να εντοπιστεί η κατάλληλη προσέγγιση για την κάθε περίπτωση έχουν αποτελέσει αντικείμενο κάποιων ερευνών (Everard & Morris, 1999 · Thomas, 1992). Μάλιστα έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες, κυρίως τα τελευταία χρόνια, και στην Ελλάδα για συγκρούσεις που παρουσιάζονται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Λεπίδας, Σταυρόπουλος & Τεντζέρης, 2015· Λεπίδας, Σταυρόπουλος & Τεντζέρης, 2016 · Παρασκευόπουλος, 2006 · Τέκος, 2007 · Τσιόπα, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στις σχολικές μονάδες είναι δυνατόν να παρουσιάζονται συγκρούσεις λόγω ποικίλων και διαφορετικών συμφερόντων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο κάθε εκπαιδευτικός προσβλέποντας μόνο στο ατομικό του συμφέρον για το χωρισμό των τμημάτων, τα καθήκοντά του, τις υπηρεσίες και πολλά άλλα μικρά και μεγάλα που αναφέρονται στο χώρο του σχολείου, μπορεί να οδηγηθεί σε μειωμένη επικοινωνία με τους συναδέλφους του, στην παραβίαση κανόνων και κανονισμών της σχολικής μονάδας, σε μη ενδεδειγμένη και σωστή αντιμετώπιση των άλλων γύρω του, σε εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων και πτώση της απόδοσής του (Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρή, 1996).

2.3 Τύποι συγκρούσεων

Οι διάφοροι τύποι των αναφερόμενων συγκρούσεων στην επιστημονική βιβλιογραφία είναι ανάλογοι με τις πηγές προέλευσής τους, με τα αποτελέσματά τους και το οργανωσιακό επίπεδό τους. Οι συγκρούσεις με βάση τις πηγές τους, από τους περισσότερους ερευνητές (Jehn, 1994 · DiPaola & Hoy, 2001 · Rahim, 2001) χωρίζονται σε γνωστικές ή ουσιαστικές συγκρούσεις (cognitive conflict) και σε συναισθηματικές συγκρούσεις (affective conflict). Αυτοί οι δύο τύποι συγκρούσεων είναι πολύ συνηθισμένοι στα σχολεία (Johnson & Johnson, 1979).

Γνωστική σύγκρουση έχουμε όταν τα άτομα μιας ομάδας εξετάζουν τις διαφορές τους, τις συγκρίνουν και εν τέλει τις συμφιλιώνουν με θετική απόδοση για την ομάδα τους (Rahim, 2001). Το να υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στα άτομα μιας ομάδας για το πώς θα επιτελέσουν κάτι, που τους έχει ανατεθεί ή και που έχουν αποφασίσει να πραγματοποιήσουν, είναι αναμενόμενο λόγω διαφορετικών ιδεών τους, απόψεών τους ή και πεποιθήσεών τους (Rahim, 2001). Η διαφωνία για την κατανομή των διαφόρων πόρων και τις κάθε είδους διαδικασίες, που θα επιλεγούν και θα ακολουθηθούν, είναι κάποιες από τις διαφορές, που οδηγούν σε γνωστικές συγκρούσεις (Jehn, 1997 · Rahim, 2001).

Από την άλλη πλευρά η συναισθηματική σύγκρουση υπάρχει λόγω διαφορετικών προσωπικοτήτων στις ομάδες και διαπροσωπικών ασυμβατοτήτων σε αυτές, που οδηγούν σε έντονα συναισθήματα μη συμβατά μεταξύ τους και αρνητικά. Στις σχέσεις των μελών της ομάδας παρουσιάζονται εντάσεις και εχθρότητα. Επίσης υπάρχουν διαφορετικές προτιμήσεις και απόψεις, όπως διαφορετικές αξίες και πρότυπα. Οι συναισθηματικές συγκρούσεις οδηγούν τους ανθρώπους στο να χάνουν την πίστη τους και την εμπιστοσύνη τους στον οργανισμό τους και στα άλλα άτομά του και να μην νιώθουν ικανοποίηση στον επαγγελματικό τους χώρο (De Dreu & Weingart, 2003a · Jehn, 1994, 1995, 1997).

Οι γνωστικές συγκρούσεις οδηγούν ως επί το πλείστον σε συζητήσεις δημιουργικές, σε πληροφοριακή ανταλλαγή μεταξύ των ατόμων και σε θετικά συναισθήματα, ενώ οι συναισθηματικές συγκρούσεις συνήθως οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα, θυμό, ένταση ή και ενόχληση (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι συναισθηματικές συγκρούσεις εξουθενώνουν τους ανθρώπους και είναι δύσκολο να τις διαχειριστούν και να μπορέσουν να τις διευθετήσουν (Hoy & Miskel, 2005 · Rahim, 2002). Γενικότερα οι γνωστικές συγκρούσεις καλό είναι να υπάρχουν σε ένα κατάλληλο επίπεδο για τους οργανισμούς, έτσι ώστε αυτοί να λαμβάνουν ποιοτικές αποφάσεις. Οι δε συναισθηματικές θα πρέπει να αποθαρρύνονται για να μην φέρνουν δυσλειτουργίες και να μην παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών (Jehn, 1995). Αξίζει βέβαια να επισημανθεί ότι οι γνωστικές και οι συναισθηματικές συγκρούσεις συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και ως εκ τούτου είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατον, να μην υπάρχουν παράλληλα και οι δύο αυτοί τύποι συγκρούσεων (Simons & Peterson, 2000).

Σε περίπτωση που τα μέλη κάποιου οργανισμού διαφωνούν σε θέματα σχετιζόμενα με το έργο που πρέπει να επιτελεστεί και συγκρούονται μεταξύ τους για τις υποχρεώσεις

τους σχετικά με την υλοποίηση του έργου ή ως προς το περιεχόμενό του, οι γνωστικές τους συγκρούσεις αναφέρονται και ως συγκρούσεις καθήκοντος (task conflict) αλλά και ουσιαστικές συγκρούσεις (substantive conflict), από τους μελετητές που ασχολούνται με τις συγκρούσεις και τους ποικίλους τύπους των (Jehn, 1997 · Rahim, 2001).

Οι συγκρούσεις με βάση τα αποτελέσματά τους ταξινομούνται σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές. Οι λειτουργικές βοηθούν στην αναγνώριση των πηγών των κάθε είδους διαφορών, στην κατανόησή τους και συνεπώς στην καινοτομία, στην αρτιότερη και σωστότερη οργανωτική δομή του κάθε οργανισμού και στην ανάπτυξή του. Με τις λειτουργικές συγκρούσεις η απόδοση του οργανισμού βελτιώνεται και οι σκοποί του μπορούν να επιτευχθούν ευκολότερα. Οι οργανισμοί που δεν έχουν επικοινωνιακές συγκρούσεις είναι πιθανόν να μείνουν στάσιμοι χωρίς καινοτόμες δημιουργικές και γόνιμες οργανωτικές αλλαγές στους κόλπους τους (Hoy & Miskel, 2005 · Langdom & Marshall, 1998 · Rahim, 2002).

Αντίθετα οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τον οργανισμό, διότι οδηγούν σε εχθρότητα, θυμό, απογοήτευση, ανταγωνισμό και σε νέες συγκρούσεις (Nelson & Quick, 2000). Συνήθως δεν βοηθούν στην επίτευξη των συμφερόντων των οργανισμών και παρακωλύουν την απόδοσή τους. Το κλίμα που καλλιεργούν στον εργασιακό χώρο είναι αρκετά αρνητικό και οι ομάδες αποδυναμώνονται και απομονώνονται, καθώς χάνουν την επαφή και τη συνοχή τους (Ζαβλανός, 2002).

Οι αρνητικές συνέπειες των δυσλειτουργικών συγκρούσεων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, τις ψυχολογικές, τις σωματικές και αυτές που αφορούν τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς (Owens, 2001). Οι ψυχολογικές συνέπειες εκδηλώνονται με πολλά αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η έντονη αποξένωση των ανθρώπων, η αδιαφορία για τα πάντα γύρω τους, η πλήρης αλλοτρίωσή τους, οι αρνητικές εμπειρίες τους από το εργασιακό τους περιβάλλον και οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Οι εργαζόμενοι εκδηλώνουν έντονο στρες, είναι καχύποπτοι και υπάρχει μεγάλη και αμείωτη ένταση (Langdom & Marshall, 1998 · Owens, 2001). Οι σωματικές συνέπειες εκδηλώνονται με την έντονη εξάντληση των εργαζομένων, με συχνές απουσίες τους από τη δουλειά, με αργοπορίες τους και σε ακραίες περιπτώσεις με παραίτησή τους. Η τρίτη συνέπεια είναι η εκδήλωση έντονης επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και μεγάλης εχθρότητας προς τα άτομα του οργανισμού (Owens, 2001). Στην

επιστημονική βιβλιογραφία θεωρούνται οι γνωστικές συγκρούσεις ως λειτουργικές και οι συναισθηματικές ως δυσλειτουργικές (Kurtzberg & Mueller, 2005 · Peterson & Behfar, 2003).

Οι συγκρούσεις όσον αφορά το οργανωσιακό τους επίπεδο χωρίζονται σε διαοργανωσιακές (interorganizational), είναι συγκρούσεις ανάμεσα σε οργανισμούς και σε ενδοοργανωτικές (intraorganizational), που παρουσιάζονται στο πλαίσιο της ίδιας της οργάνωσης (Rahim, 2001 · Polychroniou, 2008).

Στους σχολικούς οργανισμούς οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, που αναφέρονται σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία είναι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflict), οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (intrapersonal conflict), οι διαομαδικές συγκρούσεις (intergroup conflict) και οι συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία (Παρασκευόπουλος, 2008 · Polychroniou, 2008 · Rahim, 2001 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflict), είναι δυναμικές διαδικασίες, που ανακύπτουν ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα με αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου. Τα άτομα μπορούν να βρίσκονται στο ίδιο ή και σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο, ενώ ο προϊστάμενος και οι υφιστάμενοι σε διαφορετικό (Wall & Callister, 1995 · Thomas, 1992). Στις διαπροσωπικές συγκρούσεις υπάρχουν ασυμβατότητες, διαφορές ή και διαφωνίες ανάμεσα στα άτομα που συγκρούονται οι προσωπικότητές τους, που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν (Rahim, 2002). Έτσι η κάθε διαπροσωπική σύγκρουση δημιουργεί πολλές γνωστικές, συναισθηματικές αλλά και συμπεριφοριστικές διαδικασίες στα αλληλοεξαρτώμενα άτομα που διαφωνούν μεταξύ τους (Wall & Callister, 1995 · Thomas, 1992).

Από την άλλη πλευρά οι άνθρωποι που εργάζονται θέλουν να έχουν την αποδοχή και την εκτίμηση των συναδέλφων τους, να αισθάνονται ασφαλείς, χαρούμενοι και ικανοποιημένοι από την εργασία τους, από το χώρο δουλειάς τους και να μην συγκρούονται. Η ύπαρξη συναδελφικότητας στο εργασιακό περιβάλλον οδηγεί στη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων, βοηθά στην επίτευξη των

προσωπικών στόχων τους και αποτρέπει τις έντονες διαπροσωπικές συγκρούσεις (Baumeister & Leary, 1995).

Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι πολύ σημαντική κοινωνική διαδικασία και αναφέρεται συχνά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωτικής ζωής τους και της κοινωνικής συναλλαγής των ατόμων τους. Στους οργανισμούς τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των ανθρώπων τους και οι ποικίλες καταστάσεις που αυτοί βιώνουν προκαλούν εντάσεις με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις. Οι συμπεριφοριστικές αντιθέσεις και ο τρόπος εκδήλωσης των συγκρούσεων εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά όσων συμμετέχουν καθώς και από τη σχέση ή τις σχέσεις που τους συνδέουν. Το θέμα της διαφωνίας και το όλο πλαίσιο παρουσίας της μαζί με όλα τα προαναφερόμενα καθορίζουν την τακτική, που θα ακολουθηθεί καθώς και τις επιπτώσεις της για τον οργανισμό και τους συμμετέχοντες σε αυτόν (Deutsch, 1977 · Laursen, 2004).

Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (intrapersonal conflict), είναι ως επί το πλείστον μονόπλευρες και εσωτερικές και εκδηλώνονται κάθε φορά, που οι πράξεις των ατόμων έρχονται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις τους και τις αξίες τους ή όταν κάποιος μπορεί και πρέπει να διαλέξει μεταξύ δύο ή περισσότερων ασυμβίβαστων όμως εναλλακτικών λύσεων. Έτσι οι συγκρούσεις, που αναφέρονται είναι διανοητικού τύπου και συναισθηματικές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 · Σαϊτής, 2008). Επιπλέον η ψυχική κατάσταση και υγεία των ανθρώπων, που αντιμετωπίζουν ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί να επηρεαστεί αρκετά ή και πολύ αρνητικά, όταν η επιλογή τους έχει πολλές μη αναμενόμενες συνέπειες ή η όλη κατάσταση είναι δύσκολη, ασαφής και πέρα και πάνω από τις δυνατότητές τους για χειρισμό της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 · Σαϊτής, 2008 · Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Οι διαομαδικές συγκρούσεις είναι αντιπαραθέσεις δύο ή περισσότερων ομάδων μέσα στον ίδιο οργανισμό. Τα μέλη της κάθε ομάδας αισθάνονται έναν ισχυρό δεσμό μεταξύ τους, μία συναδελφική αλληλεγγύη και την ανάγκη να υποστηρίξουν τα συμφέροντα της ομάδας τους έναντι των συμφερόντων των άλλων ομάδων του οργανισμού. Μάλιστα τα άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα αναπτύσσουν έναν ισχυρό ομαδικό δεσμό και για αυτό νιώθουν, πιο έντονα ότι νομιμοποιούνται να υπερασπιστούν τα συμφέροντα της ομάδας τους για χάρη όλων των μελών της και όχι μόνο για τον εαυτό

του το κάθε μέλος. Ο ισχυρός ομαδικός δεσμός τους κάνει να έχουν τη δική τους ομαδική ταυτότητα και εντείνει τις διενέξεις με τις άλλες ομάδες του οργανισμού, που έχουν μια διαφορετική ταυτότητα. Προκειμένου να ελαττωθούν οι διαομαδικές συγκρούσεις είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του οργανισμού με τη διάθεση του απαραίτητου κάθε φορά χρόνου και την επισήμανση των κοινών τους στοιχείων. (Pruitt, Rubin & Kim, 2003 · Rahim, 2001).

Οι τύποι των συγκρούσεων που προαναφέρθηκαν καταδεικνύουν την ποικιλία των ταξινομήσεών τους σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για την οργανωτική συμπεριφορά. Οι ερευνητές προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τις συγκρούσεις με το επίπεδο προέλευσής τους, ατομικό ή ομαδικό, το θέμα της διαφωνίας, γνωστικές ή συναισθηματικές και ως προς το αποτέλεσμά τους, σε λειτουργικές ή δυσλειτουργικές. Πάντως όλοι οι τύποι συγκρούσεων θα πρέπει να ελέγχονται και να διατηρούνται σε ένα ιδανικό επίπεδο, για να βοηθούν την ανάπτυξη των οργανισμών και να φέρουν θετικά αποτελέσματα σε αυτούς.

2.4 Διαχείριση συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις κρύβουν μέσα τους μια δυναμική και η διαχείρισή τους απαιτεί την εμπλοκή όλων των ατόμων και την ανταλλαγή των απόψεών τους, όσο διαφορετικών και αν είναι. Έτσι με τις δεξιότητες όλων και μέσα από μία δυναμική διαδικασία μπορούν να οδηγηθούν σε ορθολογικές αποφάσεις και σε καινοτόμες αλλαγές για τον οργανισμό τους (Χυτήρης, 1994). Οι συγκρούσεις μπορούν με τη συμμετοχική εμπλοκή όλων να έχουν θετική έκβαση και οι διαφορές και οι διαφωνίες με τους κατάλληλους χειρισμούς να γίνουν εποικοδομητικές και να οδηγήσουν στη βελτίωση. Η επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων θα τους βοηθήσει να επισημάνουν τις αιτίες των συγκρούσεων, το είδος και τα αποτελέσματά τους (Bloomfiel & Reilly, 1998 · Henkin, Cistone & Dee, 2000).

Η εποικοδομητική και παράλληλα αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων θα τις κάνει να γίνουν λειτουργικές για τον οργανισμό και συγχρόνως θα ενισχύσουν και θα βοηθήσουν και όλα τα μέλη του οργανισμού. Θα αποβούν δημιουργικές για όλους τους εμπλεκόμενους και μέσα από τη συνεργατική διαχείρισή τους θα υπάρχουν οι θετικές εκβάσεις τους (Balay, 2006).

Οι σύγχρονοι οργανισμοί χρειάζονται τη διαχείριση των συγκρούσεων και όχι απλά την επίλυσή τους. Δεν αρκεί η αποφυγή των συγκρούσεων, η μείωση και ο τερματισμός τους. Όταν μιλάμε για διαχείριση των συγκρούσεων εννοούμε το σχεδιασμό και την ανάπτυξη στρατηγικών που θα μας οδηγήσουν σε ενίσχυση των θετικών λειτουργιών των συγκρούσεων και σε μείωση των δυσλειτουργικών τους (Rahim, 2001, 2002).

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων προϋποθέτει την οργανωτική μάθηση με συλλογικές διαδικασίες, που θα οδηγήσουν στη διερεύνηση, στην ελεύθερη έκφραση και υποβολή ποικίλων ερωτήσεων, στη μάθηση και στη διάχυσή της σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Ακόμα, θα πρέπει να βοηθηθεί η ικανοποίηση των αναγκών όλων των ανθρώπων του οργανισμού και η όσο το δυνατόν ισόρροπη επίτευξη αναγκών και προσδοκιών τους. Τέλος, θα ενισχυθεί η ηθική της ομαδικότητας του οργανισμού με την αποδοχή του ηθικού καθήκοντος όλοι να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις διαφωνίες τους (Rahim, 2001, 2002).

Επιπλέον η διαχείριση των συγκρούσεων σε κάθε οργανισμό για να είναι επιτυχής και αποτελεσματική για όλους τους συμμετέχοντες θα πρέπει να ξεκινήσει από τη διάγνωση της συγκρουσιακής κατάστασης και να ακολουθήσει η σωστή και ενδεδειγμένη παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα η σωστή διάγνωση θα δείξει, αν χρειάζεται παρέμβαση, με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό για να αποβεί η σύγκρουση εποικοδομητική για τον οργανισμό και τα μέλη του. Έτσι η διάγνωση και η παρέμβαση θα είναι ωφέλιμες και αποτελεσματικές (Rahim, 2001). Πάντως η διάγνωση με την συμμετοχή όλων θα προσφέρει την αναγνώριση της σύγκρουσης και των συνεπειών της και συνακόλουθα θα προκύψουν πληροφορίες για το είδος της σύγκρουσης και τους τρόπους διαχείρισής της. Η επισήμανση του προβλήματος και η συμμετοχή όλων μπορεί να ελαττώσει τη συναισθηματική σύγκρουση και τις συνεπακόλουθες δυσλειτουργικές συνέπειές της. Έτσι θα επικεντρωθούν στις διαφορετικές απόψεις για ενέργειες, που αφορούν τα εργασιακά ζητήματα, για το έργο που θα πρέπει να γίνει και την επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά στρατηγικής (Rahim, 2001).

Η διαχείριση των αναφύομενων συγκρούσεων σε οποιονδήποτε οργανισμό προϋποθέτει τη δυνατότητα αναγνώρισης από τον ηγέτη του οργανισμού ότι υπάρχει μια συγκρουσιακή κατάσταση και επιπρόσθετα την ετοιμότητά του να προβεί στην

ενδεδειγμένη κάθε φορά διαχείρισή της. Προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης θα πρέπει να επιλέξει το σωστό ηγετικό στυλ για να ωφεληθεί η σχολική μονάδα και ο σύλλογος διδασκόντων της (Tyrrell, 2002).

2.4.1. Τρόποι – Μέθοδοι διαχείρισης συγκρούσεων

Όταν παρουσιάζεται μια συγκρουσιακή κατάσταση η διαχείρισή της μπορεί να γίνει με διάφορες μεθόδους, που ανάλογα με τα αποτελέσματά τους ταξινομούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες, win-lose, lose-lose, win-win (Milton, 1981). Αυτές οι τρεις βασικές μέθοδοι αντιμετώπισης και χειρισμού των συγκρούσεων εστιάζουν στο ποια ή ποιες από τις αντιμαχόμενες πλευρές ωφελείται κάθε φορά από τη σύγκρουση (Μπουραντάς, 2001).

Η μέθοδος Κέρδος – Ζημία (win-lose) υποδηλώνει ανισότητα δύναμης με τα αντιμαχόμενα μέρη να προσπαθούν να κυριαρχήσουν και εντέλει να επιβάλλει την εξουσία η δυνατή πλευρά στην πιο αδύνατη (Σαΐτης, 2002). Επικρατεί το ισχυρότερο μέρος και το πιο αδύναμο χάνει. Ο ανταγωνισμός τους παραμένει, αλλά σταματούν να επικοινωνούν και να έχουν συνοχή. Οι ενέργειες της κυρίαρχης ομάδας πλήττουν τους χαμένους και η από κοινού δημιουργία στον οργανισμό δεν υφίσταται πλέον (Milton, 1981 · Μπουραντάς, 2001).

Η μέθοδος Ζημία – Ζημία (lose-lose) δηλώνει ότι οι αντιμαχόμενες πλευρές δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους και βγαίνουν ζημιωμένες καθώς καμία πλευρά δεν υποχωρεί ούτε επιδιώκει τον ουσιαστικό συμβιβασμό (Milton, 1981). Πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία και στην συνεργασία καθώς η κάθε πλευρά εμμένει στις αρχικές της θέσεις. Τυπικές μέθοδοι αυτής της κατεύθυνσης είναι η αποφυγή επίλυσης του υπάρχοντος προβλήματος (Σαΐτης, 2002), η καταστολή έστω και προσωρινά του όλου θέματος, η εξομάλυνση με τις διαφορές να μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα ενώ η έμφαση δίνεται στα κοινά ενδιαφέροντα των αντιμαχόμενων πλευρών (Milton, 1981) και τον συμβιβασμό με την υποχρεωτική αποδοχή μιας μέσης λύσης, χωρίς να παύουν οι διαφορές των διαφωνούντων πλευρών (Σαΐτης, 2002).

Η τρίτη μέθοδος Κέρδος – Κέρδος (win-win) είναι η πιο ενδεδειγμένη για την αποτελεσματική επίλυση και διαχείριση μιας σύγκρουσης και μάλιστα συνεργατικά. Οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές προσπαθούν και επιτυγχάνουν μια εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ τους εκθέτοντας τις απόψεις τους και τις θέσεις τους (Μπουραντάς,

2001). Πιο συγκεκριμένα η ομαδική διαδικασία της συναίνεσης σε μια προσπάθεια εξεύρεσης μιας κοινής λύσης, που θα εξυπηρετεί τα συμφέροντα όλων και θα μπορεί να γίνει αποδεκτή από όλους, απαιτεί αρκετό χρόνο και φυσικά προσπάθεια από όλους. Επομένως απαιτείται η ενεργή εμπλοκή όλων για να καταλήξουν σε μια κατανοητή, εφαρμόσιμη και αποδεκτή λύση της σύγκρουσης από όλους για όλους. Έτσι με όλα τα προαναφερόμενα θα ληφθεί μία ορθή απόφαση μέσα από μία ολοκληρωμένη διαδικασία (Milton, 1981 · Singh, 1995).

2.4.2. Στυλ - Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Οι άνθρωποι για να μπορέσουν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που αναφέρονται αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές με επικρατέστερες τις ακόλουθες πέντε, της αποφυγής (avoiding), της παραχώρησης ή εξομάλυνσης (accommodating), του ανταγωνισμού ή επιβολής (competing), του συμβιβασμού (compromising) και της συνεργασίας ή της επίλυσης των προβλημάτων (collaborating). Από τις πέντε στρατηγικές προσέγγισης των συγκρούσεων οι τρεις βασίζονται στη συνεργασία, η παραχώρηση, ο συμβιβασμός, η συνεργασία, και οι άλλες δύο δείχνουν έλλειψή της, η αποφυγή και ο ανταγωνισμός (Blake & Mouton, 1964 · Thomas, 1976 · Goncalves, 2008 · Katz & Lawyer, 1993 · Παρασκευόπουλος, 2006 · Rahim, 2001 · Robbins & Judge, 2009 · Sharland, 2014). Αξίζει να αναλυθούν οι πέντε αυτές στάσεις αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων για να δούμε σε τι επικεντρώνεται και τι πρεσβεύει η κάθε μία.

Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από απόσυρση, παθητικότητα και μη ύπαρξη διάθεσης να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση. Υπάρχει έντονα το στοιχείο της αγνόησης ή και της άρνησης ότι υπάρχει συγκρουσιακή κατάσταση ή κάποια διαμάχη, που χρήζει αντιμετώπισης. Στην περίπτωση που επιλέγεται ως τακτική αντιμετώπισης κάποιας σύγκρουσης αναβάλλεται η οποιαδήποτε αντιπαράθεση ελπίζοντας να λυθεί η σύγκρουση από μόνη της ή την αγνοούν σκόπιμα μην έχοντας συνεργατική ή διεκδικητική διάθεση. Τα μέρη που συγκρούονται δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το τι θέλουν οι αντίπαλοι αλλά ούτε και ο ίδιος ο οργανισμός. Δεν εξετάζονται τα αίτια της σύγκρουσης και οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος που παρουσιάστηκε (Behfar, Peterson, Mannix, Trochim 2008 · Blake & Mouton, 1964 · Thomas, 1976 · Παρασκευόπουλος, 2006 · Rahim, 2001).

Η στρατηγική της αποφυγής μπορεί να ξεκινά από την ηθελημένη άγνοια, να προχωρά με τον μερικό διαχωρισμό και να φτάνει στον πλήρη διαχωρισμό των συγκρουόμενων μερών. Πιο συγκεκριμένα στην ηθελημένη άγνοια η σύγκρουση αγνοείται και συμπεριφέρονται όλοι σαν να μην υπάρχει. Δεν ασχολούνται με τη σύγκρουση, ούτε φυσικά ψάχνουν να βρουν τις αιτίες της. Στον μερικό διαχωρισμό δεν αγνοείται η σύγκρουση αλλά απομακρύνονται τα μέρη που διαφωνούν, ώστε να μην έχουν μεγάλη τοπική και χωρική επαφή μεταξύ τους και επομένως να μην συνεχίσουν τη σύγκρουση. Από την άλλη πλευρά στον πλήρη διαχωρισμό απομακρύνονται τελείως οι διαφωνούντες για να μην έχουν καμία επαφή και να μην μπορούν να συνεχίσουν τη σύγκρουσή τους με κανένα τρόπο (Thomas, 1976 · Behfar et al., 2008 · Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η ανταγωνιστικότητα δείχνει επιδίωξη για επιβολή και διεκδίκηση με κάθε τρόπο των αναγκών της μίας πλευράς σε βάρος της άλλης. Οι επιδιώξεις και οι στόχοι των ισχυρότερων επιβάλλονται στους ασθενέστερους. Δεν υπάρχει κάποια ένδειξη συνεργατικής διάθεσης παρά προσπάθεια επιβολής της θέλησης του ενός στον άλλον ακόμη και με τη χρήση προσβολών, απειλών, εξαπάτησης ή και σωματικής βίας (Σαϊτής, 2002 · Σαϊτής & Σαϊτής, 2012). Υπάρχει η ομάδα που νικά και η άλλη που χάνει (win – lose) και θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή η τεχνική οδηγεί σε γρήγορες αλλά προσωρινές λύσεις. Στο μέλλον είναι πολύ πιθανόν να προκύψει μια εντονότερη σύγκρουση μια και αυτός που ηττήθηκε θα προσπαθήσει να κερδίσει ανταποδίδοντας με κάποια άλλη πιθανόν μορφή και έτσι θα επέλθει αύξηση του ανταγωνισμού ανάμεσα στις δύο πλευρές (Chen & Tjosvold, 2002 · Scholtes, Joiner & Streibel, 1996).

Η παραχώρηση ή αλλιώς εξομάλυνση ή προσαρμογή έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την προσπάθεια και των δύο ή περισσότερων πλευρών για μία ειρηνική συνύπαρξη και διευθέτηση των συγκρουσιακών καταστάσεων, χωρίς όμως να προσπαθούν να βρουν την πραγματική αιτία και την ουσιαστική λύση για το θέμα της σύγκρουσης. Για να υπάρχουν αρμονικές σχέσεις καταστέλλουν τη σύγκρουση ακολουθώντας τις επιταγές κάποιας πλευράς και το θέμα εξακολουθεί να υποβόσκει με αποτέλεσμα κάποια στιγμή να ξαναφανεί και μάλιστα πολύ πιο έντονο. Αυτή η τεχνική έχει κοινά με την αποφυγή, γιατί επί της ουσίας αποφεύγεται και μετατίθεται η πραγματική διευθέτηση και αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Από την άλλη διαφέρει στο ότι οι διαφορετικές πλευρές συνεργάζονται και αποφασίζουν μαζί να ακολουθήσουν τις επιθυμίες μιας συγκεκριμένης πλευράς. Το

θέμα είναι ότι η πλευρά ή οι πλευρές, που υποχωρούν προς όφελος μιας άλλης κάποια στιγμή θα ζητήσουν ανταλλάγματα ιδιαίτερα αν συνέχεια υποχωρούν οι ίδιοι και γίνεται πάντα ό,τι θέλει η μία ομάδα (Blake & Mouton, 1964 · Thomas, 1976 · Goncalves, 2008 · Katz & Lawyer, 1993 · Παρασκευόπουλος, 2006 · Rahim, 2001 · Robbins & Judge, 2009 · Sharland, 2014). Προκειμένου να υπάρχει και να διατηρείται μία ειρηνική συνύπαρξη όλων περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον για την υλοποίηση των στρατηγικών στόχων του οργανισμού και δίνεται έμφαση στα κοινά χαρακτηριστικά και τις ομοιότητες των συγκρουόμενων ομάδων με αποτέλεσμα να υποσκελίζονται και να παραβλέπονται προσωρινά οι διαφορές τους (Milton, 1981). Επικρατεί μια τάση για υποταγή, μια διάθεση να υποχωρεί η μία ομάδα για χάρη της άλλης και να συμμορφώνεται στα συμφέροντα της αντικρουόμενης ομάδας (Behfar et al., 2008).

Ο συμβιβασμός οδηγεί στην επιλογή μιας μέσης λύσης με αμοιβαίες υποχωρήσεις όλων των εμπλεκόμενων ομάδων στη σύγκρουση και έτσι ικανοποιούνται κάποιες θέσεις από όλες τις ομάδες (Chan, Monroe, Ng, & Tan, 2006). Κάνουν όλες οι πλευρές υποχωρήσεις για να υπάρξει μια παύση της σύγκρουσης χωρίς νικητή και ηττημένο, αλλά δεν ικανοποιούνται οι βαθύτερες ανάγκες των διαφορετικών πλευρών. Επομένως κάποια στιγμή μπορεί να ξαναπαρουσιαστεί η σύγκρουση εντονότερα μια και δεν έχει επιλυθεί απλά έγινε ένας συμβιβασμός ανάμεσα στις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων μερών (Thomas, 1976 · Βακόλα & Νικολάου, 2012 · Greenberg & Baron, 2013).

Η συνεργασία επιτάσσει την ειλικρινή παράθεση των θέσεων, των στόχων, των διαφορετικών απόψεων όλων των εμπλεκόμενων ομάδων για να βρεθεί με πρωτάνευση της ωριμότητας, της αντικειμενικότητας, της κατανόησης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης η καλύτερη δυνατή λύση που θα δεσμεύει όλους για την υλοποίηση των κοινών τους στόχων και θα βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012 · Everard & Morris, 1999 · Thomas, 1976 · Tutzauer & Roloff, 1988). Η συνεργασία ως στρατηγική διαχείρισης των αναφυόμενων συγκρούσεων είναι σαφώς προσανατολισμένη στην τεχνική κερδίζω – κερδίζεις (Milton, 1981 · Μπουραντάς, 2001).

Με τη συνεργασία όλων των μελών του οργανισμού μπορούν να εξεταστούν οι αιτίες που οδήγησαν στη σύγκρουση και να γίνει προσπάθεια να υλοποιηθούν οι ανώτεροι στόχοι του οργανισμού και όχι οι προσωπικοί στόχοι των ομάδων που συγκρούονται. Οι

εργαζόμενοι θα πρέπει να κατανοήσουν πλήρως τους στόχους, που έχει θέσει ο οργανισμός τους και να καταλάβουν απόλυτα οι αντίθετες πλευρές την επιτακτική ανάγκη συνεργασίας τους. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό από τις αντίπαλες ομάδες ότι καμία μόνη της, χωρίς τη συνδρομή της άλλης ομάδας δεν θα καταφέρει να πετύχει τον στόχο του οργανισμού (Follett, 1973). Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής απαιτεί αρκετό χρόνο προκειμένου να αναλυθεί επαρκώς το πρόβλημα ή το όλο θέμα, ιδιαίτερα αν είναι σύνθετο. Η ανάλυση και έκφραση των διαφορετικών ιδεών θα οδηγήσει στη σύνθεση μιας πιο ολοκληρωμένης και εμπειριστατωμένης ιδέας – πρότασης (Rahim, 2002).

2.5. Διαχείριση συγκρούσεων από το διευθυντή του σχολείου

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθόσον ηγείται αυτής, αποτελεί βασικό παράγοντα για την επίλυση των συγκρούσεων, που αναφέρονται σε κάθε σχολείο (Owens, 2001). Μπορεί να βοηθήσει στη μείωση ή και την εξάλειψη των εντάσεων, καθώς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, ώστε να συμβάλλει στην απρόσκοπτη και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας (Owens, 2001 · Pondy, 1967).

Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον, που ευνοεί την εκδήλωση συγκρούσεων, γιατί υπάρχουν αλληλεξαρτήσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ποικιλομορφία στόχων τους, πεποιθήσεών τους και αντιλήψεών τους (DiPaola & Hoy, 2001). Οι συγκρούσεις, που παρουσιάζονται είναι πολλές, διαφορετικές και με τα δικά της χαρακτηριστικά η κάθε μία. Μπορούν να εμφανίσουν διαφορετικές μορφές και πολλές φορές συνδέονται με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, αλλά και με τα συναισθήματά τους. Πιο συνηθισμένες είναι οι διενέξεις, που αφορούν τις αρμοδιότητες των ατόμων, που εμπλέκονται στις συγκρουσιακές καταστάσεις από τις συναισθηματικές διενέξεις – συγκρούσεις (Di Paola, 1990 · Di Paola & Hoy, 2001).

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι δυναμικές και περνούν από πολλά στάδια με κορυφώσεις και πιο ήπιες, ώριμες εκδηλώσεις - αντιδράσεις. Έτσι είναι πιθανές εκδηλώσεις και εκρήξεις θυμού από τα εμπλεκόμενα μέρη, συναισθηματικές εξάρσεις, αλλά και προσπάθειες για την από κοινού ικανοποίηση όλων ή δυνατόν των μερών με ώριμες σκέψεις και προτάσεις. Μπορεί να πρυτανεύσει η λογική πριν η φόρτιση των συναισθημάτων κατακλύσει τα πάντα και επηρεάσει την ώριμη κρίση και τη δυνατότητα σωστής και λογικής μελέτης του όλου θέματος από όλες τις πλευρές. Μόνο τότε η κάθε

σύγκρουση μπορεί να αντιμετωπιστεί σωστά και να υπάρξει μια ορθή λύση ή διαχείριση της διένεξης (James & Callister, 1995).

Επομένως, η μελέτη των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική για την οργάνωση καλών πρακτικών, που θα βοηθήσουν και το έργο γενικότερα των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, τα άτομα που τις διαχειρίζονται και οι τεχνικές που επιλέγονται είναι καθοριστικής σημασίας για την ευημερία του σχολικού οργανισμού (Tyrrell, 2002).

Οι διευθυντές που γνωρίζουν τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων μπορούν να μετασχηματίσουν τις δυσλειτουργικές συγκρούσεις σε λειτουργικές και να έχουν έτσι έναν αποτελεσματικό σχολικό οργανισμό. Γενικά οι επιπτώσεις των συγκρούσεων στο σχολείο και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του εξαρτάται από το είδος της σύγκρουσης, τον τύπο επικύρωσής της και τον τρόπο διαχείρισής της. Πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές, που επιλέγουν δημοκρατικούς και συνεργατικούς διαχειριστικούς τρόπους αντιμετώπισης των γνωστικών συγκρούσεων, είναι μέντορες, καθοδηγητές και πάντα παρόντες γιατί χρησιμοποιούν τις συγκρούσεις ως εφαλτήριο καινοτομιών, αλλαγών και έκφρασης καινούριων ιδεών. Επιπρόσθετα οι διευθυντές, που ακολουθούν συνεργατικά μοντέλα, επιτυγχάνουν στη διαχείριση των συναισθηματικών συγκρούσεων στον οργανισμό του σχολείου τους και αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Από την άλλη πλευρά τα μοντέλα διαχείρισης που βασίζονται στον εξαναγκασμό βλέπουν τις συγκρούσεις ως κίνδυνο και όχι ως ευκαιρία για αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί παύουν να είναι δημιουργικοί, συνεργάσιμοι και νιώθουν δυσαρέσκεια και στασιμότητα (DiPaola & Hoy, 2001 · Owens, 2001 · Rahim et al., 2002).

Η επιτυχημένη διαχείριση των συγκρούσεων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας απαιτεί τη γνώση και την πρόβλεψη των επικείμενων πηγών σύγκρουσης και την έγκαιρη αντιμετώπισή τους, την άμεση αναγνώριση του τύπου της σύγκρουσης, την ενθάρρυνση για ανοιχτή συζήτηση των συγκρουσιακών θεμάτων, τη δυνατότητα να κατευνάζει ή καλύτερα να επιλύει συναισθηματικά θέματα. Επίσης ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις αποτελεσματικές τεχνικές και στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, να ξέρει τις συνέπειες των συγκρούσεων, να κατευθύνει και να παρακολουθεί την όλη διαδικασία διαχείρισης και επίλυσής τους και να ενισχύει την ομάδα του (Medina et al., 2002).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει κάποιες δεξιότητες και ικανότητες για να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ενδοσχολικές συγκρούσεις και να ανταποκρίνεται επιτυχώς στο διοικητικό του έργο. Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζονται πολλές απόψεις για το είδος των ικανοτήτων των διευθυντών σχολείων (Brock & Grady, 2002 · Κατσαρός, 2008 · Κουτούζης, 1999 · Meadows, 2007).

Η επικοινωνία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες, που θα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου για να επιλύει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που αναφύονται στη σχολική του μονάδα (Brock & Grady, 2002). Ακόμη τα διευθυντικά στελέχη χρειάζονται τεχνικές δεξιότητες, ανθρώπινες ή διαπροσωπικές ικανότητες και νοητικές δεξιότητες (Κατσαρός, 2008 · Κουτούζης, 1999). Ο Meadows (2007), επισήμανε 23 δεξιότητες, που θα πρέπει να διακρίνουν έναν διευθυντή, που θέλει να είναι πετυχημένος.

Οι σύγχρονοι διευθυντές των σχολείων υλοποιούν ένα πολυδιάστατο και διαμεσολαβητικό έργο, που είναι απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τους. Η διαχείριση των συγκρούσεων καθώς και η δημιουργία ενός καλού κλίματος αποτελούν σημαντικές δεξιότητες των σύγχρονων διευθυντών, οι οποίοι μαζί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους θα μπορέσουν τις αναφερόμενες συγκρούσεις να τις διευθετήσουν προς όφελος της σχολικής τους μονάδας. Η στάση και η συνεργασία όλων για την αντιμετώπιση των διαφορετικών κάθε φορά συγκρούσεων θα καθορίσουν την θετική έκβασή τους για τον σχολικό οργανισμό. Είναι καθοριστικό να ξέρουν τη θέση ή καλύτερα τι ακριβώς επιζητούν τα εμπλεκόμενα μέρη. Επίσης να αντιλαμβάνονται τα ενδιαφέροντα όλων, ώστε να καταλάβουν γιατί θέλουν αυτά που ζητούν. Ακόμη θα πρέπει να κατανοούν τις βασικές ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και να μπορούν να αξιολογούν σωστά τις διάφορες επιλογές που υπάρχουν (Σαΐτης, 2002, 2007 · UNESCO, 2002).

Επομένως οι διευθυντές για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να γνωρίζουν τις κατάλληλες τεχνικές και να εφοδιαστούν με ανάλογες δεξιότητες μέσω επίσημης εκπαίδευσής τους στην επίλυση και στην πρόληψη συγκρούσεων. Η συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα θα τους βοηθούσε πολύ στο να αποκτήσουν την απαραίτητη αυτογνωσία μέσα από μία

πολυεπίπεδη εκπαίδευσή τους και πρακτική άσκησή τους στο φλέγον αυτό θέμα (Katz & Lawyer, 1993).

2.6. Πρόληψη δυσλειτουργικών συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στους οργανισμούς και για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν, ώστε η έντασή τους να είναι ελεγχόμενη, να μην καθίστανται δυσλειτουργικές για το σχολείο και να μπορούν να ελεγχθούν (Msila, 2012). Επομένως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του θα πρέπει να εξασφαλίζουν εκείνες τις συνθήκες, οι οποίες θα ελαχιστοποιούν ή τουλάχιστον θα μειώνουν προοδευτικά τη δυνατότητα παρουσίας δυσλειτουργικών συγκρούσεων, ενώ θα ευνοούν την εμφάνιση και τη διατήρηση λειτουργικών συγκρούσεων σε επίπεδο, που να μπορεί ανά πάσα στιγμή να ελεγχθεί και να τροποποιηθεί για το καλό όλου του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η πρόληψη δυσλειτουργικών συγκρούσεων είναι δυνατή σε περίπτωση που οι διευθυντές των σχολείων μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους συναποφασίζουν, συνεργάζονται πολυεπίπεδα, προβαίνουν σε ανατροφοδότηση μετά από αλλαγές στον εργασιακό τους χώρο ή και σε προσωπικό επίπεδο (Banner, 1995 · Everard & Morris, 1999).

Οι συγκρούσεις μπορούν να μειωθούν μέσα από την πραγματοποίηση κάποιων προσωπικών προσπαθειών και υπερβάσεων, που θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να κάνουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών οργανισμών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μην απογοητεύονται, ούτε να καταβάλλονται κάθε φορά που κάποιος συνάδερφός τους επικρίνει τους ίδιους ή και μια κατάσταση στην οποία είχαν ενεργή και σημαίνουσα εμπλοκή (Banner, 1995). Είναι πολύ βασικό να αναλαμβάνουν την ευθύνη για οποιαδήποτε αποτυχία τους, χωρίς να προσπαθούν να αποποιηθούν την εμπλοκή τους επιρρίπτοντας ευθύνες σε αστάθμητους παράγοντες ή σε άλλα άτομα. Επίσης θα πρέπει να ατενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον, χωρίς να μένουν προσκολλημένοι και διακατεχόμενοι από ενοχικά συναισθήματα λόγω αποτυχιών του παρελθόντος, γιατί σε αυτή την περίπτωση θα χάνουν το παρόν και τις δυνατότητες, που αυτό μπορεί να παρέχει. Μπορούν και πρέπει να δουλεύουν για το τώρα και να αισιοδοξούν για το μέλλον, το οποίο θα τους φέρει λόγω της δουλειάς τους στο παρόν ακόμη περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες για να προχωρήσουν μπροστά σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο σαν σχολικός οργανισμός. Πρέπει να δουν τι κρύβεται κάτω και πίσω από τις συγκρούσεις και

να τις αξιοποιήσουν ως ευκαιρίες για εποικοδομητικές αλλαγές και για δημιουργικές δράσεις (Banner, 1995 · Msila, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί, κάθε φορά που κάνουν σταδιακές μικρές ή και μεγάλες αλλαγές πρέπει να παρακολουθούν και να αντιλαμβάνονται τα πάντα γύρω τους, να βλέπουν πίσω και πέρα από τις συγκρούσεις, που αναφύονται και να αλλάζουν αυτοί και ο σχολικός οργανισμός τους ακολουθώντας τις σύγχρονες επιταγές. Οι άνθρωποι και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί, που είναι υπεύθυνοι για την διαπαιδαγώγηση των νέων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το μέλλον, πρέπει να σκέφτονται θετικά κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων για να κατανοήσουν την αιτία πρόκλησής τους και να μπορέσουν να τις μετασχηματίσουν σε πλήρως θετικές για τους ίδιους και το σχολείο τους (Banner, 1995 · Heaney, 2001).

Η επίλυση των συγκρούσεων μπορεί να είναι μια εποικοδομητική διαδικασία, αν ακουστούν προσεκτικά και γίνουν κατανοητές όλες οι απόψεις, αν εκφραστούν όλοι μέσα από μία ειλικρινή και ανοιχτή συζήτηση, αν αναλυθεί επαρκώς η όλη κατάσταση και διαχωριστούν οι προσωπικές αντιθέσεις από τις επαγγελματικές διαφορετικές οπτικές. Η λειτουργική επίλυση θέλει προσπάθεια, ενσυναίσθηση των εμπλεκόμενων και έκφραση των συναισθημάτων τους για να μειωθεί ή και να μην υπάρξει μεγάλη και έντονη ένταση, θυμός και επαναφορά παλαιότερων διαφωνιών τους (Heaney, 2001).

Γενικότερα οι συγκρούσεις θα πρέπει να διατηρούνται σε ένα λειτουργικό επίπεδο για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να συνεισφέρει στην εποικοδομητική διαχείριση και λειτουργία τους (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008).

Επιπρόσθετα σε κάθε σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί της πρέπει να έχουν προβεί σε σωστό διαχωρισμό και καταμερισμό καθηκόντων και αρμοδιοτήτων για την επίτευξη των στόχων, που έχουν θέσει από κοινού. Η καλή οργάνωση του σχολικού οργανισμού με την επισήμανση και την επικέντρωση των εκπαιδευτικών στους κοινούς σκοπούς μέσα από την κοινή τους προσπάθεια θα ενισχύσουν τη συνεργασία και τη συνοχή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999 · Msila, 2012). Παράλληλα θα αναπτυχθεί ο διάλογος και η συνεργασία στον σχολικό οργανισμό με αποτέλεσμα να υπάρξει ένα καλό κλίμα σε αυτόν και μεγάλη αμοιβαιότητα στους εκπαιδευτικούς του (Μπουραντάς, 2002). Όλοι θα αντιμετωπίζονται και θα αισθάνονται ίσοι, χωρίς να

αναφύονται αδικίες ή και μεροληψίες μεταξύ των συναδέρφων ή από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2002 · Παρασκευόπουλος, 2008).

Συνεπώς ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην πρόληψη και τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι καθοριστικής σημασίας. Όλοι μαζί μπορούν και πρέπει να δρουν στο επίπεδο της πρόληψης για να αποφεύγονται οι δυσλειτουργικές προστριβές και συγκρούσεις. Η επιμόρφωσή τους στην πρόληψη αλλά και στη διαχείριση των συγκρούσεων και οι συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για την πρόληψη και την έγκαιρη επισήμανση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες θα ήταν πολύ βοηθητική και αποτελεσματική.

Κεφάλαιο 3ο

3.1 Σύλλογος διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί ένα συλλογικό όργανο των σχολείων, που έχει θεσμοθετηθεί για να χαράζει τις κατευθύνσεις, οι οποίες θα οδηγούν στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων στην Ελλάδα (Ν. 1566/1985 · Ν. 2986/2002 · Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β'/16.10.2002). Η θεσμοθέτηση του συλλογικού αυτού οργάνου για τη συλλογική και τη συμμετοχική διοίκηση των σχολικών μονάδων ανάγεται στο 1985 (Ν. 1566/1985).

Στους σχολικούς οργανισμούς ο Σύλλογος Διδασκόντων βρίσκεται σε κεντρική θέση μια και παίρνει σημαντικές και καίριες αποφάσεις για τη λειτουργία των σχολείων, καθώς και τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τον απολογισμό του έργου του. Επίσης θέτει τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές προτεραιότητες των σχολικών οργανισμών μαζί με τις επιμορφωτικές δράσεις τους και το άνοιγμά τους στην τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 2004).

Οι αποφάσεις που παίρνονται ομαδικά στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων καθιστούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό δημοκρατικό, διότι υπάρχει πλουραλισμός απόψεων και δίδεται η δυνατότητα σε όλους να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Παράλληλα γίνεται διασταύρωση των διαφορετικών απόψεων και οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται για την επίλυση και τη διαχείριση των θεμάτων του σχολείου τους. Εν τέλει έχουν όλοι ένα αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης και προσπαθούν από κοινού να υλοποιήσουν τις αποφάσεις, που πάρθηκαν με τη συμμετοχή τους στο συλλογικό όργανο του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων (Ξηροτύρη–Κουφίδου, 2003).

Ο σύλλογος διδασκόντων αναδεικνύεται πλέον κυρίαρχο όργανο, που αποφασίζει συλλογικά για θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Όλα τα μέλη του συνεργούν και είναι υπεύθυνα για τα θέματα που χειρίζονται. Έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τα διάφορα έργα του σχολείου, να συμμετέχουν υπεύθυνα στο σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση σκοπών και στόχων του (Ξηροτύρη–Κουφίδου, 2003 · ΠΔ 79/2017).

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας στο σύλλογο διδασκόντων αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε μία ομάδα, σε ένα ευρύ σύνολο και δεν είναι απομονωμένοι. Είναι επαγγελματίες με γνώσεις και ικανότητες, αποκτούν μια κουλτούρα συμμετοχής, συνεργασίας, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους τους, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται όλοι μαζί (Ξηροτύρη–Κουφίδου, 2003).

Το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 – ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 για την Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων καθιστά τον Σύλλογο Διδασκόντων κυρίαρχο όργανο, που αποφασίζει για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων και οι αποφάσεις του είναι δεσμευτικές για τον σχολικό οργανισμό (εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και εφαρμογή του, απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, απόφαση σχολικών δράσεων και υλοποίησή τους, κατανομή τμημάτων και σχολικών τάξεων κ.λ.π.).

Επομένως το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 έχει προσδώσει πλήθος αρμοδιοτήτων στον Σύλλογο Διδασκόντων του κάθε σχολείου διοικητικής φύσης, οργανωτικής καθώς και παιδαγωγικής καθιστώντας τον ένα ουσιαστικό όργανο του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το έργο των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται πλέον μόνο σε αυτό της σχολικής τάξης και της διδασκαλίας των μαθητών μέσα στην τάξη. Ο διευρυμένος, σύνθετος και πολύπλευρος ρόλος του ξεκινά με την ψήφιση του Νόμου 1566/85, τον οποίο ακολούθησε η Υπουργική Απόφαση στις 16/10/2002 και ολοκληρώθηκε με το Π.Δ.79/2017. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και ο ενεργός πλέον ρόλος τους στη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου τους καθιστά συνεργούς στην όλη λειτουργία του.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων μέσα από τη σύνθεσή του μπορεί να αντιπροσωπεύει τη σχολική μονάδα και να τη βοηθά να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα και σε πολλά επίπεδα. Είναι σημαντικός παράγοντας στην προσπάθεια μιας δημοκρατικής λειτουργίας της μέσα από ένα πλήθος αρμοδιοτήτων που έχει. Χαράζει την κατεύθυνση του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική του, την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του, τη σχολική ζωή, τις σχολικές ανάγκες και το πώς θα τις αντιμετωπίσει. Καλλιεργεί το πνεύμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με όποιον άλλο κοινωνικό φορέα καθίσταται αναγκαία η επικοινωνία και η συνεργασία για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των έργων που καλείται να πραγματοποιήσει (Μιχόπουλος, 1998).

Η θεσμοθέτηση του Συλλόγου Διδασκόντων και των ποικίλων αρμοδιοτήτων του συντελεί στο να γίνει το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε επίπεδο σχολικών μονάδων, αποκεντρωτικό με την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις

τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Το σχολείο μπορεί να οδηγηθεί στην απόκτηση μιας συνεργατικής κουλτούρας και συλλογικής ευθύνης των εκπαιδευτικών του μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία τους στον Σύλλογο Διδασκόντων και τον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων για την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου τους (Μαυρογιώργος, 1999 · Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 · Υ.Α. 16/10/2002) .

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Σύλλογος διδασκόντων συνδιαμορφώνει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου (Σαϊτής, 2005). Αυτό το έργο του Συλλόγου διδασκόντων είναι κάτι που επιτάσσει και η διεθνώς ερευνώμενη τα τελευταία χρόνια, δημοκρατική διοίκηση στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα έρευνες για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, Γεωργιάδης & Παπαδόπουλος, 2001 · Προβατά, 2009 · Σαϊτής, 2001 · Στραβάκου, 2002) διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς μέσα από τον Σύλλογο Διδασκόντων ή και μέσα από άλλες συμμετοχικές διαδικασίες καταφέρνουν να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου τους.

Οι Everard και Morris (1999) επισήμαναν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων για το σχολείο τους, δεσμεύονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκτέλεση των ειλημμένων αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Εξάλλου και ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι απλοί εκτελεστές εντολών, που λαμβάνουν από άλλους, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί, που βρίσκονται στο κέντρο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, πρέπει να συμμετέχουν σε όλα τα θέματα, που αφορούν την εκπαίδευση και φυσικά να είναι ενεργά παρόντες στα κέντρα λήψης αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα. Είναι απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή τους στις αποφάσεις για την εκπαίδευση (Δουράνου, 2007). Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις θα τις εφαρμόζουν με απόλυτη υπευθυνότητα και επιτυχία. Γενικότερα η εκτέλεση των όσων έχουν αποφασίσει οι ίδιοι μπορεί να καθίσταται επιτυχής και να είναι εφικτή και μάλιστα σε ικανοποιητικό επίπεδο για τον σχολικό οργανισμό (Rice & Schneider, 1994).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις των σχολείων τους, όταν γίνεται μέσα από τον ενεργό ρόλο τους στον σύλλογο διδασκόντων του σχολικού οργανισμού, τους βοηθά να ελέγχουν όλα τα θέματα που παρουσιάζονται στο σχολείο τους και συνεπακόλουθα τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών. Επομένως οι προσπάθειες για

εκδημοκρατισμό των σύγχρονων σχολείων μπορούν να προχωρούν προς τη σωστή κατεύθυνση και παράλληλα οδηγείται η εκπαίδευση προς μία αποκεντρωτική διοίκηση των σχολικών οργανισμών της. Οι συλλογικές αποφάσεις στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων είναι η ενδεδειγμένη στρατηγική για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης μέσα από μία συλλογική διοίκηση των σχολείων (Smylie, 1992). Οι σχολικοί διευθυντές καθίστανται υπεύθυνοι για την παραχώρηση εξουσιών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι στη συνέχεια θα αναλάβουν την ευθύνη για τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους και θα δημιουργηθεί στο σχολείο ένα κλίμα εποικοδομητικής και ουσιαστικής συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2000).

Συνεπώς ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει πολλές αρμοδιότητες και καθίσταται υπεύθυνος για τις αποφάσεις στις οποίες συμμετέχει και για το πώς χειρίζεται τα θέματα διοικητικής, οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσης του σχολείου του. Η συμμετοχή του στη διοίκηση τον κάνει ικανό να ελέγχει, να σχεδιάζει, να υλοποιεί πλήθος στόχων του σχολείου του και τους σκοπούς, που το σχολείο μέσω των εκπαιδευτικών του θέτει (Ξηροτύρη–Κουφίδου, 2003). Το συλλογικό αυτό όργανο για να είναι αποτελεσματικό στο έργο του πρέπει να έχει ομαδική δράση, συνεργατικό προσανατολισμό, ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του στη λήψη κάθε απόφασής του και όλα τα μέλη να αισθάνονται υπεύθυνα. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στον σύλλογο διδασκόντων θα καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και θα αναπτύξουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Μυλωνά, 2005).

3.2 Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται στο κατώτερο διοικητικό επίπεδο και αποτελεί ένα όργανο που συμμετέχει στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού. Ο Σύλλογος Διδασκόντων απαρτίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στο σχολείο με οποιαδήποτε εργασιακή σχέση και έχει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας για πρόεδρό του (Σαΐτης, 2001, 2002, 2008).

Η Υπουργική Απόφαση του 2002 επιτρέπει στην κάθε σχολική μονάδα να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου (άρθρο, 38). Ακόμη αποσαφηνίζονται οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων και του

διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και οι σχέσεις τους με τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς (Σαΐτης, 2002 · Υ.Α. 105657/2002).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αναδεικνύεται σε όργανο διοικητικό των σχολείων, που αποφασίζει για τα θέματά τους και οι αποφάσεις του υλοποιούνται από τους διευθυντές των σχολείων, ενώ παράλληλα γίνονται αποδεκτές από όλους (Σαΐτης, 2005). Ο διευθυντής είναι πλέον ισότιμος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας και δεν λαμβάνει αποφάσεις μόνος του. Οι αποφάσεις είναι συλλογικές στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων και παύει να υπάρχει η ευρύτερη εξουσία του διευθυντή έναντι των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2002).

Επιπλέον, ο Σύλλογος Διδασκόντων χαράζει τις κατευθύνσεις της σχολικής μονάδας, που θα την οδηγήσουν στην εύρυθμη και καλή λειτουργία της. Προβαίνει στον ετήσιο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, βοηθά το άνοιγμα της στην τοπική κοινωνία και οργανώνει την κατανομή των διαφόρων εργασιών της. Παίρνει πολλές αποφάσεις και έτσι καθορίζει την εσωτερική πολιτική του σχολείου για τα εκπαιδευτικά θέματα (Μαυρογιώργος, 1999 · Σαΐτης, 2001).

Με την Υπουργική απόφαση 105657/2002 και το ΠΔ 79/2017 η εξουσία του Συλλόγου Διδασκόντων γίνεται ουσιαστική και καθοριστική και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στα θέματα του σχολείου τους. Υπάρχει μια συλλογική και δημοκρατική διοίκηση στα σχολεία. Μάλιστα τα καθήκοντα, οι ρόλοι και οι ευθύνες, που επωμίζεται ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι προς αυτή την κατεύθυνση της συλλογικής διοίκησης των σχολικών μονάδων δια μέσου αυτού (Bush, 2003).

Ήδη με την ψήφιση του Νόμου 1566/1985 ξεκινά η θεσμοθέτηση συλλογικών διοικητικών οργάνων στην εκπαίδευση με κυρίαρχο τον Σύλλογο Διδασκόντων. Έτσι θα μπορούσε το σχολείο να οδηγηθεί σε συμμετοχική μορφή διοίκησης αρκεί η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική να αφήνει τον απαραίτητο χώρο και ο Σύλλογος να αξιοποιεί τις δυνατότητες, που του δίνονται. Όμως σε πολλές περιπτώσεις τα συλλογικά όργανα και ο Σύλλογος Διδασκόντων επιτελούν έναν απλά διεκπαιρωτικό και τυπικό ρόλο και δεν προβαίνουν σε πραγματικά συμμετοχική διοίκηση. Η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και η συλλογική διοίκηση στα σχολεία μπορεί να υπερκεράσει τη συγκεντρωτική γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Κατσαρός, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας στον Σύλλογο Διδασκόντων πρέπει να μάθουν να προσαρμόζονται στις επιταγές και στις αποφάσεις της πλειοψηφίας και να υφίστανται τις συνέπειες των επιλογών τους. Θα πρέπει να διεκδικούν συλλογικά ό,τι δικαιούνται αλλά και να υποχωρούν σε αυτά που αποφασίζει η πλειοψηφία. Μόνο έτσι θα κινείται και θα ενεργεί συντονισμένα ο Σύλλογος Διδασκόντων και οι εκπαιδευτικοί, που είναι μέλη του, θα συνυπάρχουν αρμονικά και θα μπορούν να συναποφασίζουν (Bush, 2003 · Μακρυδημήτρης, 1989).

3.3 Λήψη αποφάσεων και επίλυση διαφωνιών

Ο Σύλλογος Διδασκόντων σύμφωνα με το άρθρο 15 του ΠΔ 79/2017 πραγματοποιεί τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, που είναι υποχρεωτικές για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, και οι αποφάσεις παίρνονται με απόλυτη πλειοψηφία των παρόντων. Οι συλλογικές αυτές αποφάσεις στην συνέχεια εφαρμόζονται υποχρεωτικά από όλους, αρκεί φυσικά να είναι σύννομες. Μάλιστα κατά τις αρκετές και σε τακτά διαστήματα συνεδριάσεις του Συλλόγου ο κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου μπορεί να εκθέσει τις απόψεις του και αν κατά την φανερή ψηφοφορία, που θα ακολουθήσει υπερψηφιστεί κάτι από την πλειοψηφία των παρευρισκομένων θα υλοποιηθεί από όλους. Έτσι μέσα από τη συζήτηση δίνεται η δυνατότητα να επιλυθούν και τυχόν διαφωνίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να πεισθούν και κάποιοι, που στην αρχή διαφωνούσαν ή ήταν επιφυλακτικοί για κάποιο θέμα της ημερήσιας διάταξης της συνεδρίασης.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται μεταξύ των συναδέρφων κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο, όταν είναι θετικές κοινωνικές σχέσεις και υγιείς, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Επίσης μπορεί να βοηθά και να υποστηρίζει ο ένας τον άλλον, να ακούει και να ακούγεται η θέση όλων των συμμετεχόντων. Έτσι υπερπηδούνται τα εμπόδια που θέτουν η αρχαιότητα, οι ομαδοποιήσεις και το φύλο των εκπαιδευτικών στον κάθε σύλλογο διδασκόντων και καλλιεργείται ένα πνεύμα συνεργασίας και σεβασμού. Η επικοινωνία είναι συνεχής, αβίαστη και ευχάριστη και ο σύλλογος διδασκόντων οδηγείται στη λήψη όλων των αποφάσεων, που πρέπει να πάρει για τη χάραξη των κατευθύνσεων του σχολείου του για την άριστη λειτουργία του, χωρίς να αναφύονται άλυτες διενέξεις, αλλά πάντα στα

πλαίσια της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Διδακτικού Προσωπικού – Σύλλογος Διδασκόντων. Μάιος, 2018. Αρ. 36-39).

Η σχολική κουλτούρα, οι νοοτροπίες στις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέρφους μπορεί και πρέπει να είναι θετικές και υγιείς για να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να βοηθά ουσιαστικά ο ένας τον άλλον και να αλληλοϋποστηρίζονται. Με αυτόν τον τρόπο εξαλείφονται τα οποιαδήποτε εμπόδια, όπως αυτό της αρχαιότητας ή και του φύλου, δεν δημιουργούνται ομάδες αντίπαλες και κλίκες στον σύλλογο διδασκόντων. Υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας και ειλικρινούς σεβασμού όλων των απόψεων. Η επικοινωνία είναι συνεχής και ουσιαστική και ο καθένας αβίαστα εκφράζεται αλλά και δέχεται τις απόψεις και τις θέσεις των συναδέρφων του (Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Διδακτικού Προσωπικού – Σύλλογος Διδασκόντων. Μάιος, 2018. Αρ. 36-39).

Κεφάλαιο 4^ο

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και αποφευκτικό - παθητικό) επισήμανε κυρίως έρευνες, οι οποίες μελέτησαν τη μετασχηματιστική ηγεσία σε διάφορους οργανισμούς. Οι έρευνες είναι περιορισμένες, εστιάζουν στη μετασχηματιστική ηγεσία, ελάχιστα στη συναλλακτική και σχεδόν καθόλου στην παθητική ηγεσία. Επιπλέον προκύπτουν και άλλα στυλ ηγεσίας στους οργανισμούς και στη σχολική πραγματικότητα.

Η επισκόπηση 163 ερευνών οδήγησε στη συγκέντρωση πολλών κοινών γνωρισμάτων αποτελεσματικών ηγετών, οι οποίοι διέθεταν και πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Stogdill, 1974 · Bass, 1998). Αυτοί οι ηγέτες είχαν κοινά στοιχεία ως αναφορά την προσωπικότητά τους, την εργασιακή τους κινητοποίηση και τις δεξιότητές τους. Επίσης είχαν συναισθηματική ωριμότητα, αυτοπεποίθηση, ισχυρό αίσθημα καθήκοντος, υψηλές προσδοκίες, διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες (Hoy & Miskel, 2005).

Ο Leithwood (1994) μετά από ενδελεχή μελέτη ερευνών για τη μετασχηματιστική ηγεσία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να επιδράσει θετικά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, αν αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα για αυτούς, αν τους παρωθεί νοητικά, αν τους στηρίζει σε ατομικό επίπεδο και αν θέτει μαζί τους κοινούς και ομαδικούς στόχους. Ο μετασχηματιστικός διευθυντής όχι μόνο στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του, αλλά αναγνωρίζει την προσφορά τους σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου. Κατανοεί τα προβλήματα του σχολείου, παρακολουθεί τις εξελίξεις και είναι ανοικτός σε νέες ιδέες και λύσεις.

Άλλη έρευνα για τη σχολική ηγεσία κατέληξε σε έξι μοντέλα της ηγεσίας μετά από επισκόπηση μιας μεγάλης σειράς εμπειρικών μελετών δημοσιευμένων σε τέσσερα ξένα και διεθνώς αναγνωρισμένα περιοδικά, Educational Administration Quaterly, Educational Management and Administration, Journal of Educational Administration, Journal of School Leadership (Leithwood & Duke, 1998). Οι έξι μορφές ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με την έρευνα είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, η διοικητική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία, η συγκυριακή και η μετασχηματιστική.

Ο Jackson (2000) επισήμανε ότι τα σχολεία, που λαμβάνουν αποφάσεις με συνεργατικές διαδικασίες παρουσιάζουν μεγάλη βελτίωση. Λειτουργούν αποτελεσματικότερα, καλύτερα και οι θετικές επιπτώσεις είναι αξιοσημείωτες και μεγάλης

διάρκειας. Ο ίδιος διατέλεσε για δεκατέσσερα χρόνια διευθυντής σε σχολείο και υπεύθυνος ενός προγράμματος για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από την έρευνά του προέκυψε ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν και να βελτιώνουν τις ηγετικές τους δεξιότητες, να είναι δεκτικοί στην συνεχή ανάπτυξη νέων ιδεών για το σχολείο και την ηγεσία και να αφήνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους να ενημερώνονται και να ασκούν κάποιον ηγετικό ρόλο. Μάλιστα παρατήρησε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία πρέπει να είναι ανοιχτή στις αλλαγές, στην αμφιβολία και στην αβεβαιότητα λόγω των πολλών ατόμων που συμμετέχουν στην ηγεσία του σχολικού οργανισμού.

Η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών σε σχολεία ερευνήθηκε και από τους San Antonio και Gamage (2007), οι οποίοι επισήμαναν μεγάλη βελτίωση και ενδυνάμωση όλων όσων συμμετείχαν. Οι διευθυντές αυτών των σχολικών οργανισμών διέθεταν χρόνο για συζητήσεις και συναντήσεις με τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους. Ακόμα αντιμετώπιζαν όλους τους εκπαιδευτικούς τους με τον ίδιο τρόπο, τους συμβούλευαν αλλά και τους συμβουλευόνταν. Όλοι μαζί αποφάσιζαν για το σχολείο τους και έτσι συνεισέφεραν στη βελτίωσή του, διότι αισθάνονταν υπεύθυνοι και υπόλογοι για τις αποφάσεις που πάρθηκαν με την ενεργή συμμετοχή τους.

Ο Balyer, (2012) διεξήγαγε έρευνα με 30 εκπαιδευτικούς σε 6 διαφορετικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης και διαπίστωσε ότι οι διευθυντές είχαν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, χάρισμα, έμπνευση, εξατομικευμένο ενδιαφέρον, διανοητική ώθηση, τα οποία ο Bass, (1985) λέει ότι χαρακτηρίζουν αυτή την ηγεσία. Η μελέτη έδειξε ότι οι καθηγητές της έρευνας σε γενικές γραμμές θεωρούσαν μετασχηματιστικούς τους διευθυντές τους και περισσότερο τις γυναίκες διευθύντριες. Στην ίδια έρευνα προτεινόταν οι υποψήφιοι διευθυντές/ντριες να εκπαιδεύονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για να γίνουν μετασχηματιστικοί ηγέτες και να συμμετέχουν σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών περιορισμένων στον ελλαδικό χώρο και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κάποιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και την Κύπρο επισήμαναν ότι στα σχολεία οι διευθυντές υιοθετούν πρωτίστως το μετασχηματιστικό στυλ (Βασιλείαδου & Διερωνίτου, 2004 · Νταφούλη, 2009) και στη συνέχεια το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (Γερασίμου, 2008).

Ωστόσο δεν βρέθηκε έρευνα, που να κατέδειξε την υιοθέτηση του αποφευκτικού - παθητικού στυλ ηγεσίας σε σχολεία.

Αναφορικά με τον Σύλλογο Διδασκόντων τα ερευνητικά δεδομένα μελετών και ερευνών είναι πολύ περιορισμένα και δεν εστιάζουν στη σχέση στυλ ηγεσίας των διευθυντών με τη διαχείριση συγκρούσεων στα πλαίσια του Συλλόγου διδασκόντων. Τα ευρήματα επικεντρώνονται στον τρόπο λειτουργίας του, επισημαίνουν ότι είναι ένα απόλυτα συλλογικό όργανο και ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών.

Η έρευνα των Σαββουλίδου, Λαφατζή, και Παπαδανιήλ, (2003) διερεύνησε το πώς λάμβαναν τις αποφάσεις σε ένα σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή του τις επηρέαζε. Εξέτασε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και διαπίστωσε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονταν με βάση το τι ήθελε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ακόμη και όταν ο Διευθυντής του σχολείου δεν συμφωνούσε με την άποψή τους. Σχετικά με το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή αυτό δεν ήταν πάντα το ίδιο αλλά άλλαζε ανάλογα με την περίπτωση που είχε να αντιμετωπίσει. Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου της έρευνας συμμετείχαν μόνο στη λήψη αποφάσεων, που τους αφορούσαν και άπτονταν της δικαιοδοσίας και των αρμοδιοτήτων τους.

Μια άλλη έρευνα με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Πειραιά (Καλαβρός, 2007) έδειξε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων παίρνει τις αποφάσεις με πλειοψηφία και σε περιπτώσεις συγκρούσεων αποφασίζουν συναινετικά. Γενικά υπάρχει συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Δυτικού Πειραιά της έρευνας και προσπαθούν να καταλήξουν στην ορθότερη λύση για το σχολείο τους. Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων διέπονται από δημοκρατικές αρχές και ακολουθούνται συμμετοχικές διαδικασίες με ενεργό ρόλο όλων των εκπαιδευτικών και με τον Διευθυντή να έχει εισηγητικό ρόλο. Η διάρκεια όπως και η όλη προετοιμασία του Συλλόγου Διδασκόντων για τις συνεδριάσεις του, σύμφωνα με την έρευνα (Καλαβρός, 2007), κυμαινόταν σε επίπεδα αρκετά μέχρι πολύ ικανοποιητικά. Γενικότερα ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργούσε ομαλά με μόνο ανασταλτικό παράγοντα τη νομοθετική ασάφεια σε κάποιες περιπτώσεις.

Ο Σαΐτης (2001) μελέτησε κατά πόσο συμβάλλει ο Σύλλογος Διδασκόντων με τις αποφάσεις που λαμβάνει στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Διαπίστωσε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί και αντιμετωπίζει ικανοποιητικά τα καθημερινά προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολεία, αλλά οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν το συλλογικό αυτό όργανο δεν αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές του, όπως το άνοιγμα του σχολείου και τη συνεργασία του με την τοπική κοινωνία και τους φορείς της. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν αρκετά ενεργά στον Σύλλογο Διδασκόντων κυρίως λόγω του περιορισμένου αριθμού των συνεδριάσεών του και του χρόνου, που διατίθεται για αυτές αλλά και των μεγάλων ελλείψεων σε υλικοτεχνικές υποδομές. Η δράση του Συλλόγου Διδασκόντων μένει στα καθιερωμένα και στα απολύτως αναγκαία, χωρίς να κινητοποιείται για κάτι ουσιαστικότερο.

Η έρευνα των Ανδρέου, Γεωργιάδη και Παπαδόπουλου (2001) με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσε την προτίμησή τους για δημοκρατική διοίκηση στα σχολεία τους με συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας τους. Ακόμα επιθυμούσαν ο Σύλλογος Διδασκόντων να καθορίζει τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών του σχολείου και στιδήποτε αφορούσε τις εργασιακές τους σχέσεις. Αποδεχόντουσαν τον ορισμό του διευθυντή τους από διοικητικό μηχανισμό εκτός σχολικής μονάδας αλλά ζητούσαν να ορίζουν οι ίδιοι τον υποδιευθυντή του σχολείου. Επίσης ήθελαν ο διευθυντής να έχει τη μέριμνα για τη συντήρηση αλλά και την επισκευή του σχολείου τους. Έκριναν ότι ο διευθυντής πρέπει να χορηγεί τις κανονικές άδειες στο προσωπικό του σχολείου και να ρυθμίζει τις αναπληρώσεις των εκπαιδευτικών, που απουσιάζουν εκτάκτως.

Η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Θεσσαλονίκης αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας της Χατζηπαναγιώτου (2003). Η έρευνα διερεύνησε το πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου τους. Ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργούσε ως διοικητικό και συλλογικό όργανο και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις συνεδριάσεις του, τακτικές και έκτακτες αλλά δεν αξιοποιούσαν αρκετά τις δυνατότητές τους, δεν γνώριζαν επαρκώς τη νομοθεσία για την εκπαίδευση και έτσι δεν κατόρθωναν να έχουν μια δική τους σχολική πολιτική. Δεν υπήρχε στο σχολείο η αποκέντρωση και η αυτονομία, που θα μπορούσε να επιτευχθεί και οι εκπαιδευτικοί μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων έπαιρναν αποφάσεις για

παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, που τους αφορούσαν. Μάλιστα δεν έδειχναν προθυμία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για διοικητικά θέματα του σχολείου και μολονότι δεν ήταν ευχαριστημένοι με τη λειτουργία του σχολείου τους δεν πρότειναν κάτι διαφορετικό για τη διοίκησή του. Έβλεπαν το ρόλο τους διεκπεραιωτικά και θεωρούσαν τον διευθυντή υπεύθυνο για την τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων που η πολιτεία έθετε.

Αναφορικά με τη διαχείριση των αναφερόμενων συγκρούσεων σε διάφορους οργανισμούς έχουν γίνει αρκετές έρευνες στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα είναι πολύ λιγότερες οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον. Η κάθε έρευνα πάντως εξετάζει τη διαχείριση των συγκρούσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα, που το καθένα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και πιθανόν τις δικές του ιδιαιτερότητες. Ακόμη οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων δεν ταξινομούνται με τον ίδιο τρόπο ούτε παρουσιάζουν κοινή κατηγοριοποίηση και αυτό δυσχεραίνει τη σύγκριση των υπαρχόντων ευρημάτων. Οι έρευνες συνήθως επικεντρώνονται στα αίτια των συγκρούσεων και το είδος τους. Αξίζει να ιδωθούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στον διεθνή χώρο αλλά και στον ελλαδικό.

Οι Fry και Thomas (1996) σε σχετική έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η συνεργατική μέθοδος διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων απαιτεί πολύ χρόνο και ως εκ τούτου δεν ενδείκνυται σε καταστάσεις επείγουσες και επικίνδυνες, που πρέπει να ληφθούν άμεσα αποφάσεις και μέτρα, όταν δεν υπάρχει η πολυτέλεια του χρόνου. Η έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011) έδειξε ότι, όταν τα εμπλεκόμενα μέρη σε μία σύγκρουση εκφράζουν ακραίες θέσεις και δεν προτίθενται να συνεννοηθούν, η συνεργατική μέθοδος καθίσταται ανεπιτυχής λόγω έλλειψης συγκατάβασης από τους εμπλεκόμενους. Επίσης κάποιες φορές η συνεργατική μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί ή να εκληφθεί ως αδυναμία της ηγεσίας να λάβει τις απαραίτητες κάθε φορά αποφάσεις για την επίλυση της σύγκρουσης ή και απροθυμία του ηγέτη να δεσμευτεί και να προβεί σε κάποια πρόσφορη απόφαση (Lippitt, 1982).

Ο ηγέτης, που διαχειρίζεται την εκάστοτε σύγκρουση επιλέγοντας την κατάλληλη κάθε φορά στρατηγική για την περίπτωση, κατέχει ένα σημαντικό κλειδί για την επιτυχία του ίδιου και του οργανισμού που ηγείται (Everard & Morris, 1999). Εξάλλου δεν υπάρχει πάντα μόνο ένας, μοναδικός τρόπος για την επίλυση μιας συγκρουσιακής κατάστασης.

Κάθε φορά ανάλογα και με τις συνθήκες μπορεί να επιλέγεται η καταλληλότερη και πιο πρόσφορη τεχνική για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Robbins & Judge, 2013).

Σε έρευνά του ο Ghaffar (2010) επισήμανε ότι η κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων βελτιώνει τις απαραίτητες δεξιότητες για να μπορέσουν να λυθούν τα μελλοντικά προβλήματα του σχολικού οργανισμού, μειώνει τα επίπεδα του στρες των εκπαιδευτικών του σχολείου και καλύτερεύει αισθητά τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών του οργανισμού. Ακόμη μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό μιας προβληματικής κατάστασης, στην επικοινωνία όλων των μελών του οργανισμού, στη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών και στη συμμετοχική και ενεργητική επίλυση των συγκρούσεων. Αν οι συγκρούσεις δεν αντιμετωπιστούν με τον ενδεδειγμένο τρόπο οδηγούν σε πτώση της παραγωγικότητας στον οργανισμό και του ηθικού των μελών του. Επίσης ανακύπτουν μεγαλύτερες, εντονότερες συγκρούσεις και εκδηλώνονται άσχημες καταστάσεις και συμπεριφορές.

Έρευνες κατηγοριοποιούν τις συγκρούσεις σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές και έχουν δείξει ότι οι εποικοδομητικές – λειτουργικές συγκρούσεις βοηθούν τους οργανισμούς και είναι αποτελεσματικές για τη μάθηση σε πολλά επίπεδα. Οι οργανισμοί με θετική αντιμετώπιση των συγκρούσεων δεν μένουν στάσιμοι αλλά εξελίσσονται συνέχεια (Langdom & Marshall, 1998 · Rahim et al., 2002 · Hoy & Miskel, 2005).

Από την άλλη, έρευνες επισημαίνουν ότι οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις και η αρνητική αντιμετώπιση των διαφωνιών στους οργανισμούς οδηγούν σε έλλειψη συνοχής, σε αποξένωση, σε σωματική εξάντληση των εργαζομένων και σε επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των εργαζομένων (Ζαβλανός, 2002 · Owens, 2001).

Η έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έδειξε ότι στην Ελλάδα οι διευθυντές των σχολείων, που συνήθως διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, που προκύπτουν στον εργασιακό τους χώρο, ακολουθούν τη στρατηγική της συνεργασίας και προσπαθούν να εξομαλύνουν τις εκάστοτε συγκρούσεις. Η εξέταση των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους έδειξε ότι οι άντρες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες διευθύντριες επιλέγουν τις τεχνικές του ανταγωνισμού και της αποφυγής για την επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Η έρευνα όμως του Rahim (1983) διαπίστωσε το αντίθετο, δηλαδή ότι οι γυναίκες πιο τακτικά από τους άντρες υιοθετούν την τακτική της αποφυγής. Η εμπειρία των

διευθυντών/ντριών στη διαχείριση συγκρούσεων τους βοηθά στην αποτελεσματική διαχείριση κάθε νέας συγκρουσιακής κατάστασης. Από την άλλη πλευρά το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το αν βρίσκεται σε πόλη ή στην επαρχία δεν επηρεάζει την επιλογή της τεχνικής, που επιλέγεται για τη διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά επηρεάζει τα αίτια και το είδος των συγκρούσεων που ανακύπτουν.

Σε αρκετές διεθνείς έρευνες η δημογραφική μεταβλητή του φύλου των διευθυντών σχολικών μονάδων έδειξε να σχετίζεται πολύ λίγο με το διοικητικό στυλ των ατόμων που ηγούνται των σχολικών οργανισμών και τον τρόπο, τεχνική που επιλέγουν για να διαχειριστούν τις αναφερόμενες συγκρούσεις στα σχολεία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ομοιότητες των γυναικών και των αντρών διευθυντών/ντριών σχολείων ως προς την επιλογή τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, κυρίως στα δημοτικά, είναι περισσότερες από τις διαφορές τους (Mc Lay & Brown, 2000 · Eckman, 2004). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι το φύλο αποτελεί δημογραφική μεταβλητή, που σχετίζεται με τη στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετείται στα σχολεία και οι άντρες διευθυντές είναι πιο ανταγωνιστικοί σε σχέση με τις γυναίκες, που επιλέγουν περισσότερο διάφορες συνεργατικές στρατηγικές όπως συμβιβασμό και προσαρμογή (Cubillo & Brown, 2003 · Erickson, 1984 · Kruger, 1996).

Η έρευνα των Henkin, Cistone και Dee (2000) για τη διαχείριση συγκρούσεων από διευθυντές/ντριες σχολείων σε μεγάλη αστική περιοχή έδειξε ότι αυτοί επιλέγουν συνεργατικές στρατηγικές στις συχνά αναφερόμενες συγκρούσεις στα σχολεία τους, τόσο με τους άλλους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους γονείς των μαθητών τους. Γενικότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα, που τα σχολεία τους παίρνουν αποφάσεις με συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών έχουν συναντήσει και αντιμετωπίσει ικανοποιητικά πολλές φορές συγκρούσεις και διαφωνίες στο χώρο τους. Οι κυριότεροι λόγοι που προκαλούν συγκρούσεις διαπιστώθηκε ότι είναι οι ποικίλες και διαφορετικές γνώμες των μελών των σχολικών οργανισμών, τα διαφορετικά και συγκρουόμενα συμφέροντά τους, όπως και οι διαφορετικές προοπτικές τους. Επιπρόσθετα η συγκεκριμένη έρευνα για τη δημογραφική μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών κατέληξε στο ότι δεν αποτελεί παράγοντα, που σχετίζεται με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που πραγματοποιήθηκε διαπιστώνεται ότι οι συγκρούσεις και η διαχείρισή τους έχει μελετηθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών

κυρίως και όχι από την πλευρά των διευθυντών σχολείων. Όμως το ηγετικό στυλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τις συγκρούσεις και τη διαχείρισή τους και οι σχετικές έρευνες είναι πολύ περιορισμένες ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα κάποιες έρευνες εξετάζουν μεμονωμένα κάποια στυλ ηγεσίας, όπως τη μετασχηματιστική. Κυρίως όμως, δεν επισημάνθηκαν έρευνες, που να εξετάζουν τα τρία στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, αποφευκτικό) σε σχέση με τη διαχείριση συγκρούσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα οι υπάρχουσες έρευνες για τη διαχείριση συγκρούσεων, που ανακύπτουν ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων είναι πολύ περιορισμένες και σε τοπικό επίπεδο. Οι δε έρευνες για τον Σύλλογο Διδασκόντων είναι πολύ λιγότερες και οι υπάρχουσες δεν εστιάζουν στον ρόλο του στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει το ηγετικό στυλ των διευθυντών με την επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων. Θα προσπαθήσει να καλύψει το ερευνητικό κενό, που αφορά στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων και παράλληλα θα συμπληρώσει και θα επεκτείνει τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα για τα στυλ ηγεσίας και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Ευελπιστεί, μέσα από τα δεδομένα της, να αποτελέσει το εφαλτήριο για μετέπειτα έρευνες σε όλο τον ελλαδικό χώρο, αλλά και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Σκοπός – Στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού

τους προφίλ στις συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι: α) να προσδιορίσουν οι διευθυντές το ηγετικό προφίλ τους, β) να επισημάνουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγονται από τον σύλλογο διδασκόντων μέσα στις σχολικές μονάδες τους, γ) να διερευνηθεί κατά πόσο χαρακτηριστικά των διευθυντών ορίζουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο τους, δ) να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα τους.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

- Οι δημογραφικές μεταβλητές φύλο, πρόσθετα προσόντα, διοικητική εμπειρία και έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών της έρευνας σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.
- Η οργανικότητα των σχολείων (μικρά 4/θέσια-6/θέσια, μεσαία 7/θέσια-10/θέσια και μεγάλα 11/θέσια και πάνω) σχετίζεται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που υιοθετούν οι διευθυντές της έρευνας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.
- Οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.
- Οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της καθεμίας από τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

1.3. Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος καθώς και το ερευνητικό εργαλείο εξαρτώνται από την έρευνα που θα πραγματοποιηθεί και τον σκοπό της (Creswell, 2011 · Robson, 2010 · Willing, 2016). Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τον ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό και διεξήχθη με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία συμπληρώθηκαν από

τους διευθυντές των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν οι απόψεις των διευθυντών για το στυλ ηγεσίας τους και για τις τεχνικές και στρατηγικές, που επιλέγονται από τον σύλλογο διδασκόντων στο σχολείο τους για τη διαχείριση των αναφερόμενων συγκρούσεων. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics.

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων στατιστικά με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics δίνει τη δυνατότητα της απεικόνισής τους με πίνακες και γραφήματα (Tharenou, Donohue & Cooper, 2007). Τα ερευνητικά δεδομένα μετατρέπονται σε αριθμητικά, που μπορούν να συγκριθούν και να μετρηθούν με ακρίβεια μέσα από τη στατιστική επιστήμη (Μαντζούκα, 2007).

Το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι των Liu και Tjosvold (2005). Η έρευνα εξέτασε στην Κίνα τη διαχείριση των συγκρούσεων από την ηγεσία προκειμένου να υπάρξει μια αποτελεσματική επίλυση, που να οδηγεί τις ομάδες στην καινοτομία και την αποτελεσματικότητα. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 19 ερωτήσεις που αφορούν τους τέσσερις τρόπους - στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων από την ηγεσία, της συνεργασίας (cooperative), του ανταγωνισμού (competitive), της αποφυγής (avoiding) και της παραγωγικότητας (productive). Έγινε διπλή μετάφραση του ερωτηματολογίου, από τα ελληνικά στα αγγλικά από την ερευνήτρια και από τα αγγλικά στα ελληνικά από την εκπαιδευτικό αγγλικών του σχολείου της ερευνήτριας, για να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις του και αποστάλθηκε ηλεκτρονικά σε τυχαίο δείγμα 200 διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Επιπρόσθετα για την αποτύπωση των ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων διευθυντών της Θεσσαλίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Pashiaridi (2000). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το φύλο τους, την ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσία τους, τις σπουδές τους, τα χρόνια που κατέχουν διευθυντική θέση στην εκπαίδευση καθώς και την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν. Εξετάστηκε η επίλυση συγκρούσεων σε τρεις κατηγορίες σχολείων για να αποτυπωθούν οι τυχόν διαφορές που απαντώνται μεταξύ των μικρών, μεσαίων και μεγάλων σχολείων, αναφορικά με τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών τους. Δίνεται η δυνατότητα με αυτόν τον τρόπο να καταχωρηθεί η εμφάνιση και η επίλυση συγκρούσεων σε σχολεία με 4 μέχρι 6

εκπαιδευτικούς (μικρά), με 7 μέχρι 10 (μεσαία) και 11 και πάνω εκπαιδευτικούς (μεγάλα). Όσο πολυπληθέστερος είναι ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολείου τόσο πιθανότερο είναι να αυξάνονται οι συγκρούσεις και η επίλυσή τους ίσως δυσκολεύει και παρουσιάζονται διαφορετικές στρατηγικές επίλυσής τους.

Τέλος τα τρία διαφορετικά στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό - αποφυγής), που οδηγούν τους ηγέτες στην επιλογή των διαφορετικών στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων με τον σύλλογο διδασκόντων θα διερευνηθούν με το ερωτηματολόγιο των Bass και Avolio (1995), Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form. Το ερωτηματολόγιο με τις 36 ερωτήσεις του θα δείξει το στυλ ηγεσίας, που ακολουθείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

1.4. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας είναι οι διευθυντές των τετραθέσιων και πάνω σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Η μη συμπερίληψη των μικρότερων σχολείων έγινε διότι τα σχολεία με μικρότερη οργανικότητα δεν έχουν διευθυντή επιλεγμένο και τοποθετημένο μετά από διαδικασία κρίσης, αλλά προϊστάμενη αρχή ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου με κριτήριο την αρχαιότητα των εκπαιδευτικών του (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Εξάλλου όσο μεγαλύτερο είναι ένα σχολείο τόσο περισσότερους εκπαιδευτικούς έχει και δεν είναι εύκολο να γνωριστούν καλά όλοι και να αναπτύξουν προσωπική επικοινωνία μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται περισσότερες προστριβές και συγκρούσεις και να απαιτείται και περισσότερος χρόνος και διαφορετικές τεχνικές για τη διευθέτησή τους (Αβραμίδης, 2016 · Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1995).

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε τυχαίο δείγμα 200 σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, ήτοι Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας και Τρικάλων. Η επιλογή των σχολικών μονάδων έγινε με τη χρήση τυχαίων αριθμών μέσω του λογισμικού IBM SPSS Statistics, από σχετική λίστα σχολείων. Αν το σχολείο που είχε επιλεγεί ήταν ολιγοθέσιο, επιλέγονταν το αμέσως επόμενο στη λίστα. Η έρευνα διενεργήθηκε το διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2019. Συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα ηλεκτρονικά 144 ερωτηματολόγια (58 από τη Λάρισα, 32 από τα Τρίκαλα, 28 από τη Μαγνησία και 26 από την Καρδίτσα) με το ποσοστό συμμετοχής να ανέρχεται σε 72%.

Συγκεκριμένα από τους 144 διευθυντές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 81 ήταν άντρες (ποσοστό 56,25%) και οι 63 γυναίκες (ποσοστό 43,75%). Σχετικά με την ηλικία των διευθυντών οι περισσότεροι, 114, ήταν μεταξύ 48-57 ετών (ποσοστό 79,17%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία τους, ποσοστό 88,89% (128 διευθυντές/ντριες), ήταν έγγαμοι και μόνο 11,11% (16 διευθυντές/ντριες) ήταν άγαμοι. Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν οι περισσότεροι 59 (ποσοστό 44,36%) είναι σε μεγάλα σχολεία 11θέσια και πάνω, μετά ακολουθούν με 57(ποσοστό 42,86%) τα μικρά σχολεία 4θέσια-6θέσια και τελευταία τα μεσαία 7θέσια-10θέσια με 17 (12,78%). Όσον αφορά την ειδικότητα των διευθυντών της έρευνας είναι δάσκαλοι/ες, 119 (ποσοστό 82,64%) και 25 κάποιας άλλης ειδικότητας (ποσοστό 17,36%).

1.3. Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας

Επιλέχθηκε το διαδικτυακής μορφής και ηλεκτρονικά συμπληρωμένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, γιατί παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα αρκετά μεγάλου αριθμού απαντήσεων. Επιπρόσθετα η ανωνυμία και η απουσία του ερευνητή δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει με ειλικρίνεια, χωρίς να διστάζει να πει ότι ακριβώς πιστεύει (Μλεκάνης, 2005 · Παρασκευόπουλος, 1993).

Το ερωτηματολόγιο είχε τρία μέρη για να μπορέσει να καλύψει όλα όσα εξετάζει η παρούσα έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσής του είναι 15-20 λεπτά της ώρας και το μέγεθός του είναι τέτοιο, ώστε να μην κουράζεται ο ερωτώμενος. Οι ερωτήσεις που καλούνται οι διευθυντές να απαντήσουν είναι 64, σαφείς, κατανοητές και μέσα στα πλαίσια των γνώσεών τους. Δόθηκε η διαβεβαίωση για την απόλυτη τήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Το πρώτο μέρος είχε 9 ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών, που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Το δεύτερο μέρος είχε 36 ερωτήσεις για το ηγετικό στυλ των διευθυντών δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά, 5 = Πάντα). Μέσα από τις ερωτήσεις προέκυπε το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το συναλλακτικό και το αποφευκτικό των διευθυντών της έρευνας. Το τρίτο μέρος με 19 ερωτήσεις εξέταζε τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ μέτρια, 3 = Διαφωνώ κάπως, 4 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5 = Συμφωνώ λίγο, 6=

Συμφωνώ μέτρια, 7= Συμφωνώ απόλυτα). Με αυτές τις ερωτήσεις ο σύλλογος διδασκόντων των σχολείων προέβαινε κατά την άποψη των διευθυντών τους σε συνεργατική διαχείριση των συγκρούσεων, σε ανταγωνιστική διαχείριση, σε αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων και σε παραγωγική διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων που αναφύονται.

Κεφάλαιο2^ο

Αποτελέσματα

2.1.Περιγραφική στατιστική

2.1.1.Δημογραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 1 (και στα Γραφήματα 1-9) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το οποίο αποτελούνταν από 144 διευθυντές σχολικών μονάδων

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 56,25% (N=81) του δείγματος ήταν άνδρες και το υπόλοιπο 43,75% (N=63) γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία, το 79,17% (N=114) του δείγματος ήταν 48-57 ετών, το 12,50% (N=18) ήταν 58 ετών και πάνω, το 6,94 (N=10) ήταν 38-47 ετών και το 1,39% (N=2) ήταν 18-27 ετών. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, το 88,89 (N=128) ήταν έγγαμοι και μόνο το 11,11% (N=16) ήταν άγαμοι. Επίσης, για το αν διαθέτουν πρόσθετα προσόντα, δόθηκαν πολλαπλές απαντήσεις και το 49,31% του δείγματος (N=71) δήλωσε ότι διαθέτει μεταπτυχιακό, το 40,97% (N=59) διαθέτει 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 31,25% (N=45) έχει τίτλο διδασκαλείου, το 15,97% (N=23) δεν έχει κανένα πρόσθετο προσόν και το 4,86% (N=7) έχει διδακτορικό. Αναφορικά με την διοικητική εμπειρία σε έτη που έχουν στη θέση του διευθυντή, το 34,72% (N=50) του δείγματος δήλωσε ότι έχει 1-3 έτη εμπειρία, το 33,33% (N=48) 10 έτη και πάνω, το 18,06% (N=26) 4-6 έτη και το 13,89% (N=20) 7-9 έτη. Σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας που έχουν οι ερωτηθέντες, το 37,50% (N=54) απάντησε ότι έχει 21-25 έτη, το 28,47% (N=41) έχει 26-30 έτη, το 21,53% (N=31) έχει 31-35 έτη, το 7,64% (N=11) έχει 16-20, το 3,47% (N=5) έχει 10-15 και το 1,39% (N=2) έχει 36 έτη και πάνω. Όσον αφορά την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν, το 44,36% (N=59) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το σχολείο του έχει 11 εκπαιδευτικούς και πάνω, το 42,86% (N=57) έχει 4-6 εκπαιδευτικούς και το 12,78% (N=17) έχει 7-10 εκπαιδευτικούς. Σχετικά με την ειδικότητα του δείγματος, η συντριπτική πλειοψηφία (82,64%, N=119) ήταν δάσκαλοι, ενώ το 17,36% (N=25) είχε άλλη ειδικότητα. Τέλος, αναφορικά με το νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν, το 40,28% (N=58) των ερωτηθέντων δήλωσε Λάρισα, το 22,22% (N=32) δήλωσε Τρίκαλα, το 19,44% (N=28) δήλωσε Μαγνησία και το 18,06% (N=26) δήλωσε Καρδίτσα.

Πίνακας 1.

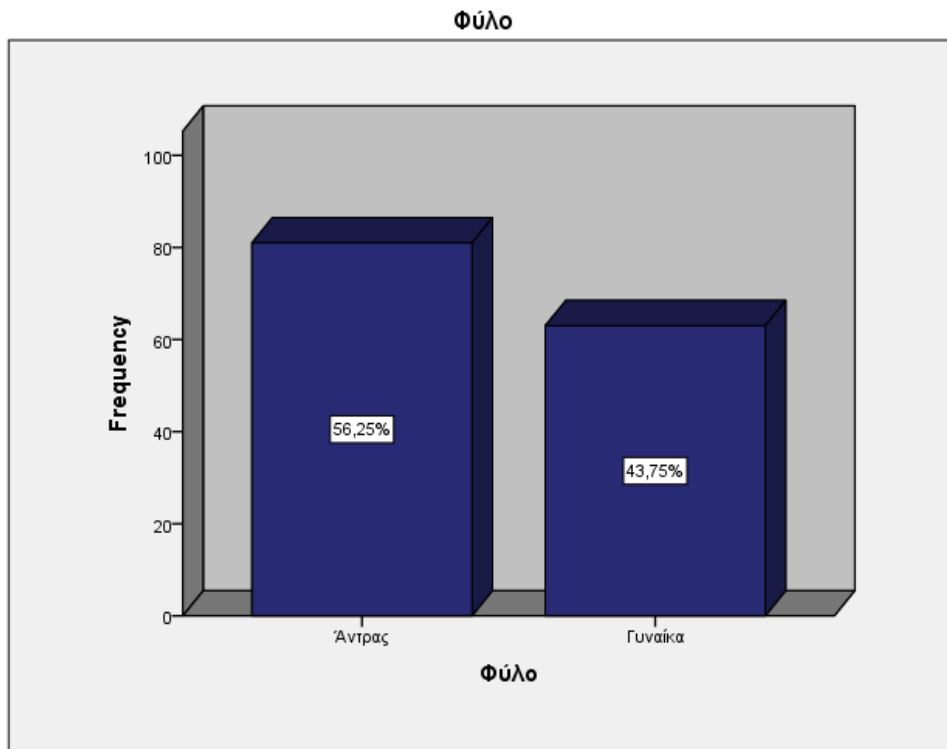
Δημογραφικά Στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορίες	N	f %
Φύλο	Αντρας	81	56,25
	Γυναίκα	63	43,75
Ηλικία σε έτη	18 - 27	2	1,39
	38 - 47	10	6,94

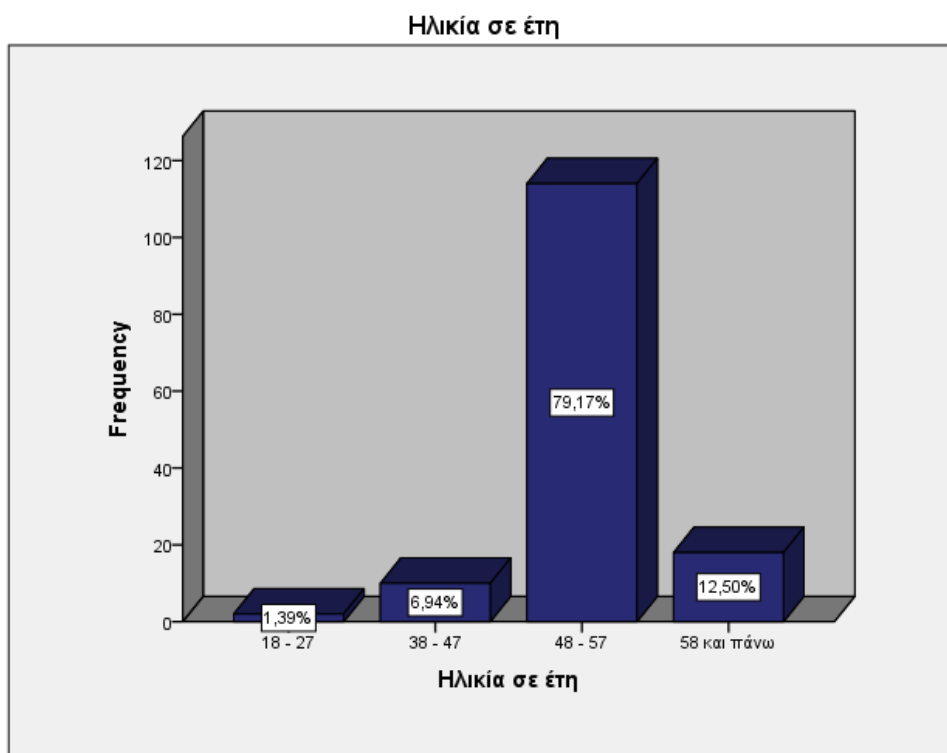
	48 - 57	114	79,17
	58 και πάνω	18	12,50
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	16	11,11
	Έγγαμος	128	88,89
Πρόσθετα προσόντα	2ο Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ	59	40,97
	Διδασκαλείο	45	31,25
	Μεταπτυχιακό	71	49,31
	Διδακτορικό	7	4,86
	Κανένα	23	15,97
Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέση	1 - 3 έτη	50	34,72
	4 - 6 έτη	26	18,06
	7 - 9 έτη	20	13,89
	10 και άνω	48	33,33
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	10 - 15	5	3,47
	16 - 20	11	7,64
	21 - 25	54	37,50
	26 - 30	41	28,47
	31 - 35	31	21,53
	36 και πάνω	2	1,39
Οργανικότητα σχολείου	4-6	57	42,86
	7-10	17	12,78
	11 και άνω	59	44,36
Ειδικότητα	Δάσκαλος/α	119	82,64
	Άλλη ειδικότητα	25	17,36
Νομός σχολείου	Καρδίτσα	26	18,06
	Λάρισα	58	40,28
	Μαγνησία	28	19,44
	Τρίκαλα	32	22,22

N: Συχνότητα

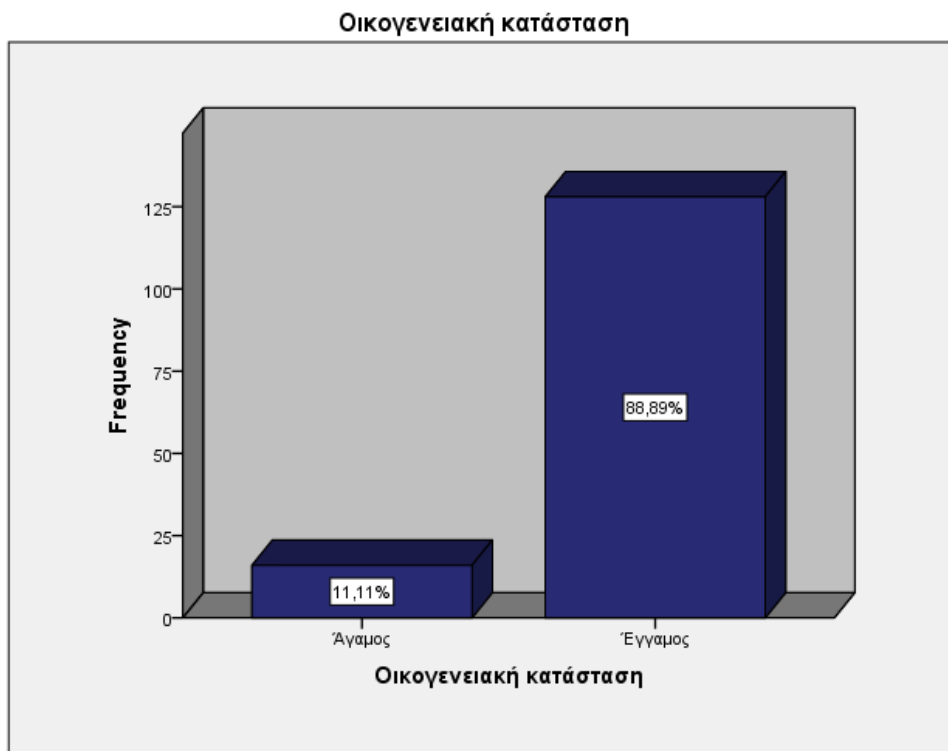
f%: Σχετική συχνότητα %



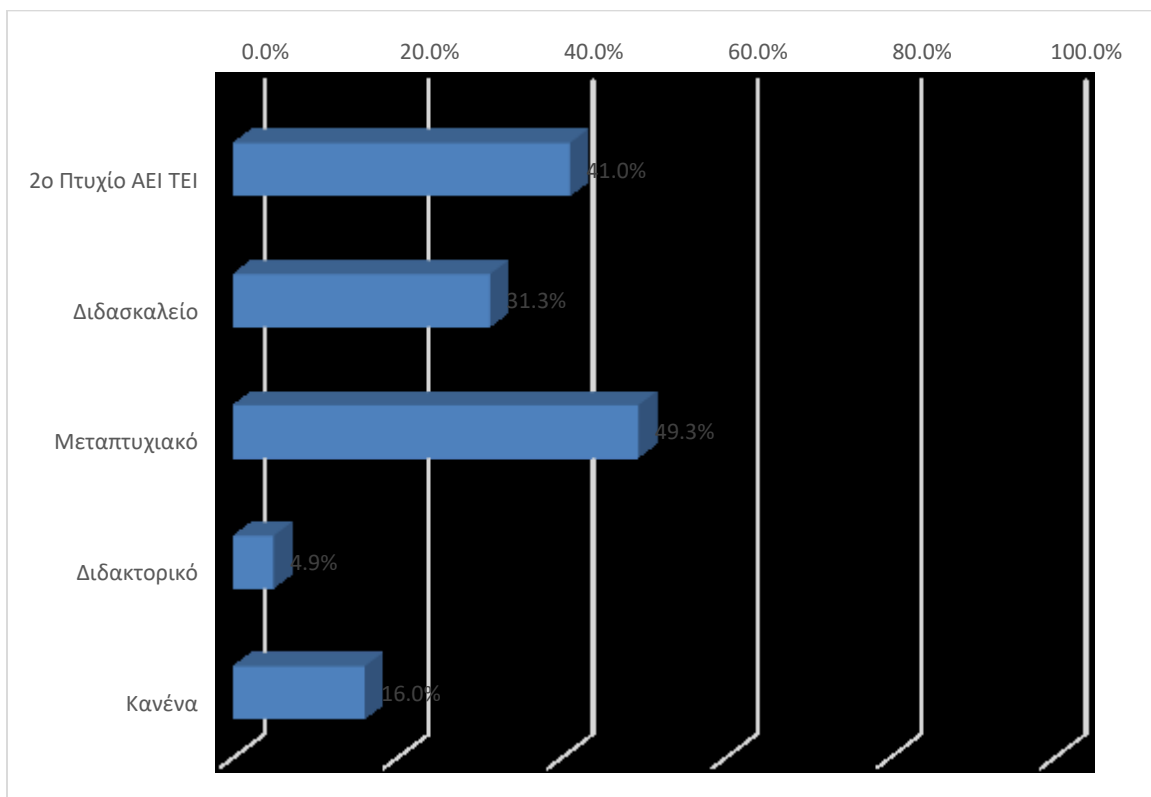
Γράφημα 1. Φύλο



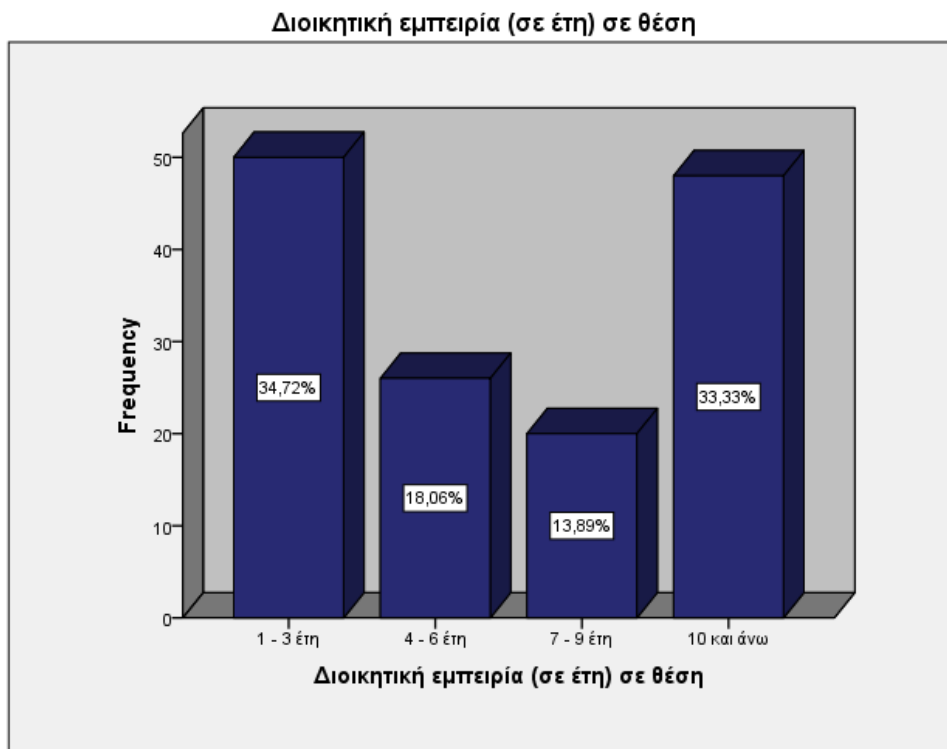
Γράφημα 2. Ηλικία σε έτη



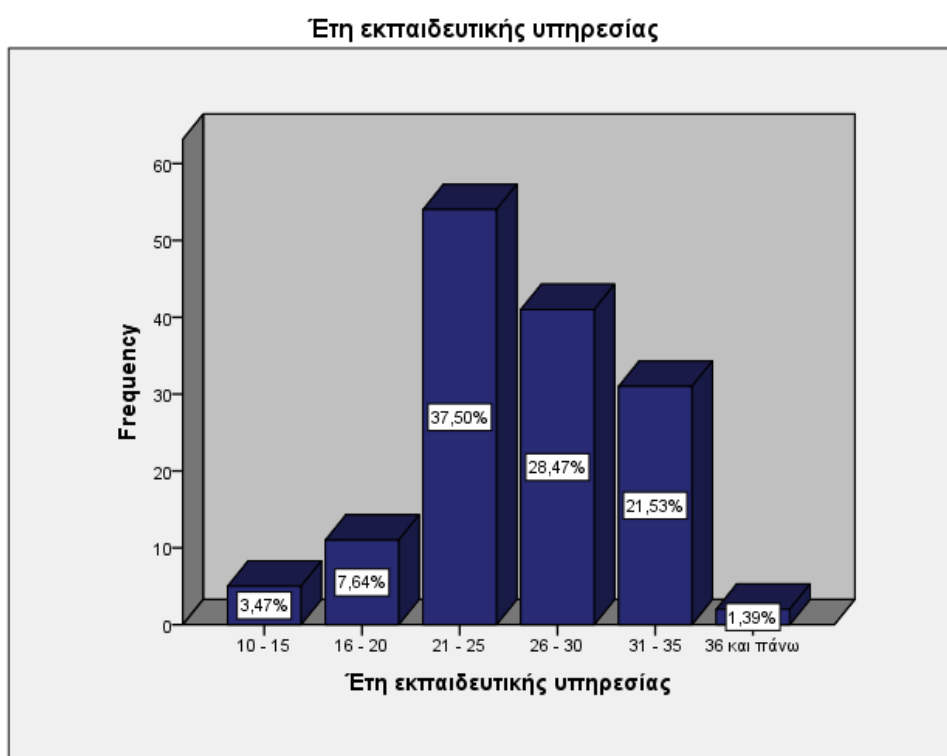
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση



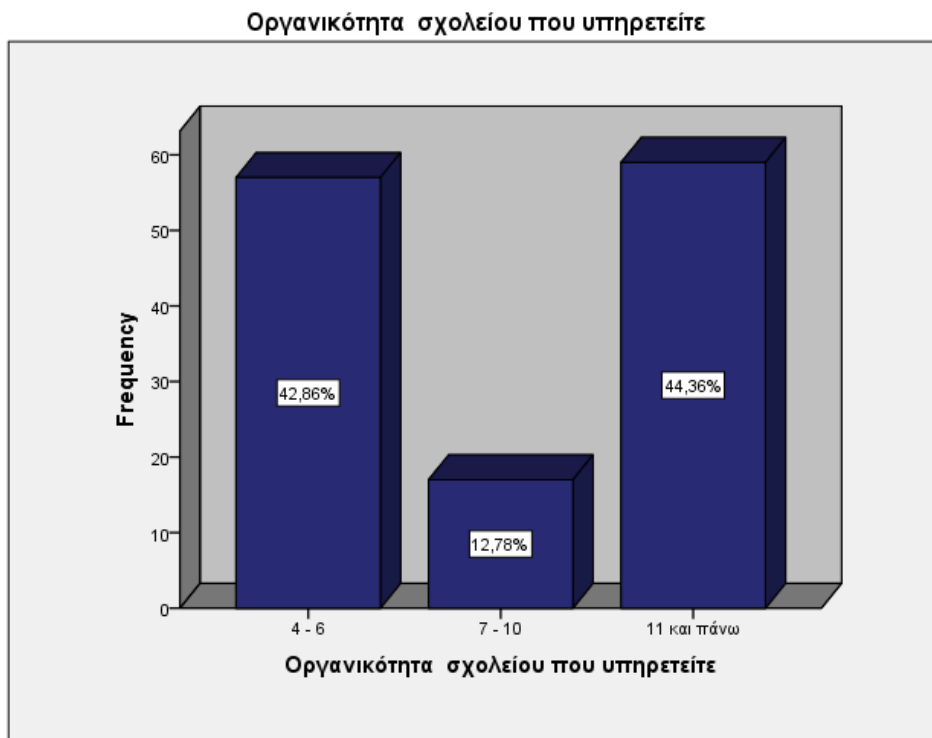
Γράφημα 4. Πρόσθετα προσόντα



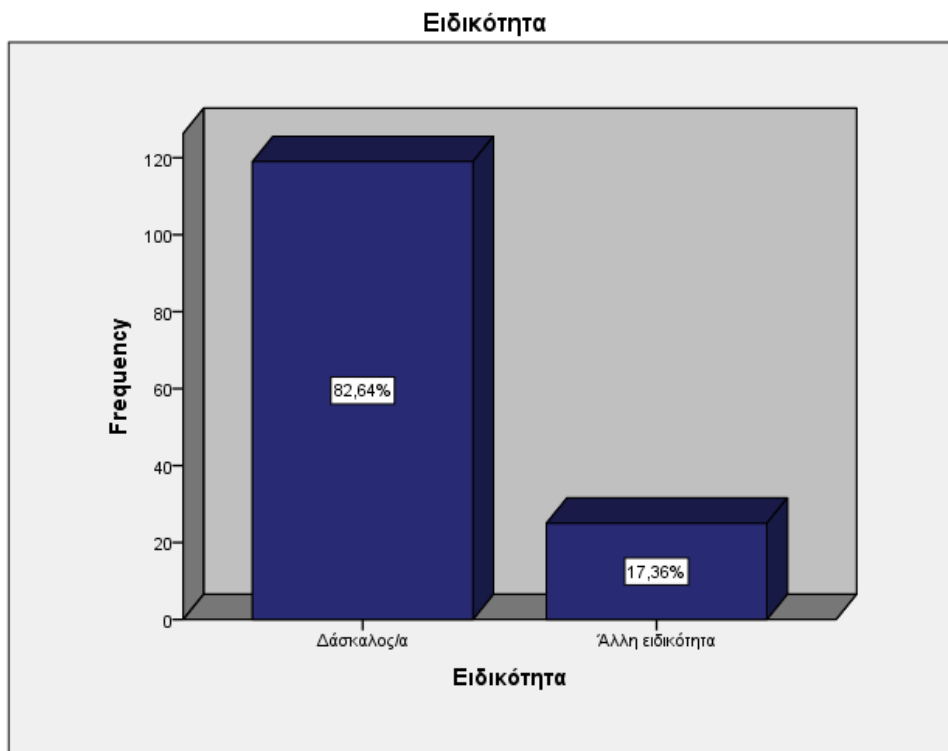
Γράφημα 5. Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέση



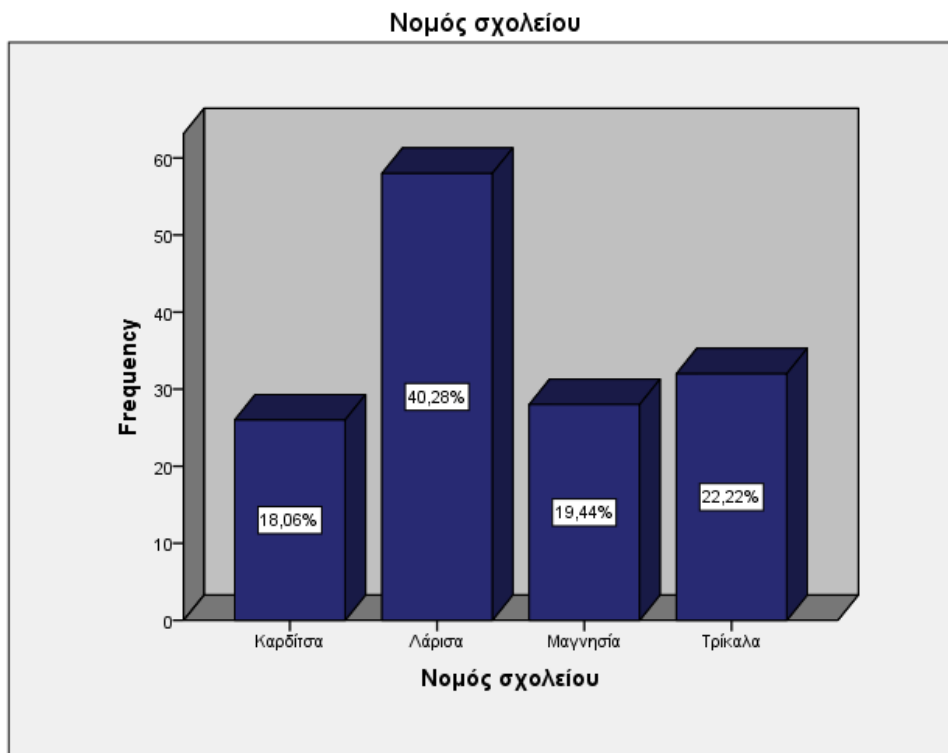
Γράφημα 6. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας



Γράφημα 7. Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε



Γράφημα 8. Ειδικότητα



Γράφημα 9. Νομός σχολείου

2.1.2. Ηγεσία

Μετασχηματιστική

Ο Πίνακας 2 (και το Γράφημα 10) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συχνά έως πάντα ατενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον (M.O.=4,42). Επίσης, δήλωσαν ότι συχνά δείχνουν εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν (M.O.=4,37), θεωρούν ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους (M.O.=4,36), τους ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό τους συμφέρον (M.O.=4,35), επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσουν αν δόθηκε η κατάλληλη λύση (M.O.=4,32), τονίζουν τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής (M.O.=4,32), αναζητούν διαφορετικές

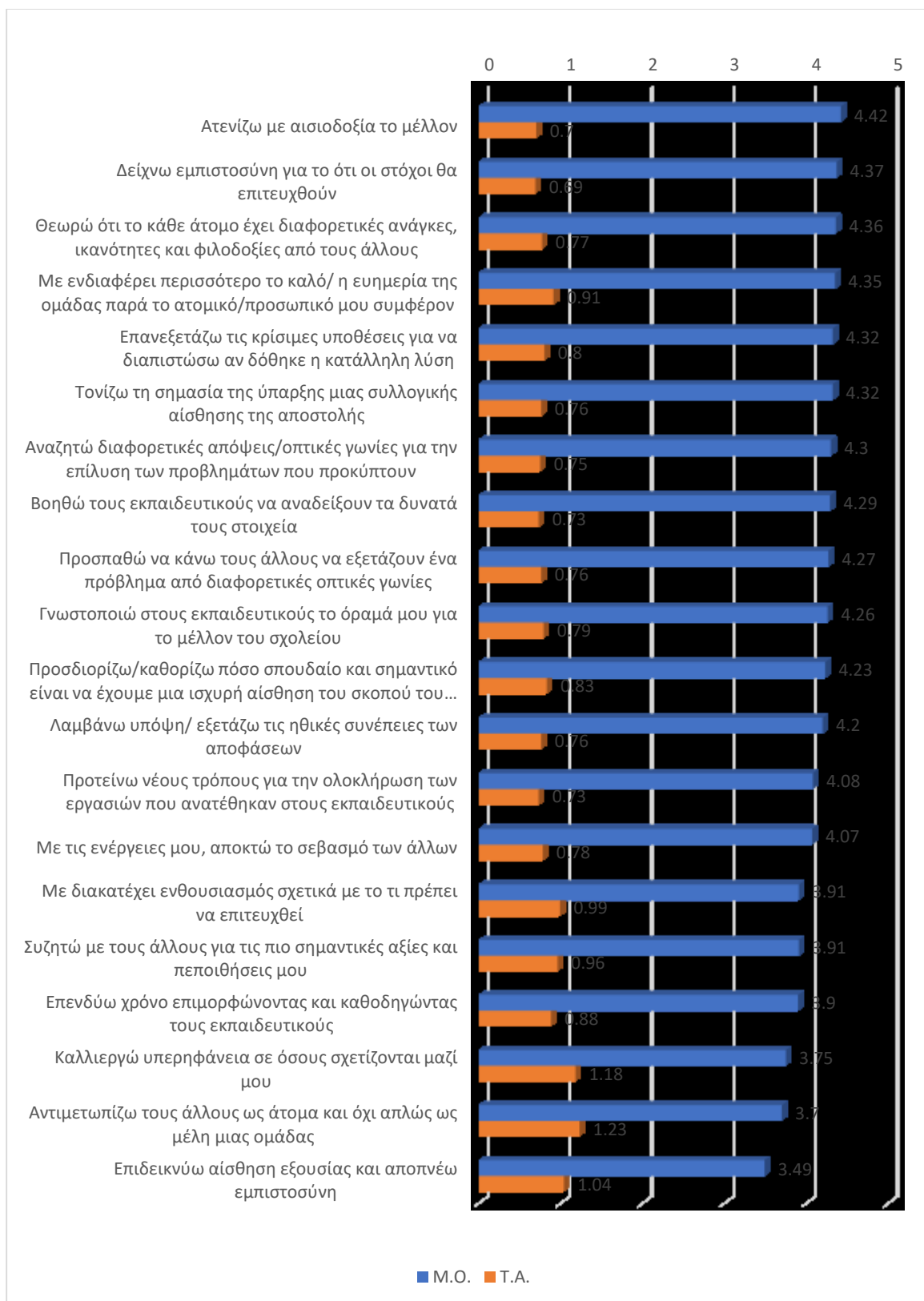
απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (M.O.=4,30), βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία (M.O.=4,29), προσπαθούν να κάνουν τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (M.O.=4,27) και γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς το όραμά τους για το μέλλον του σχολείου (M.O.=4,26). Ακόμη, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συχνά προσδιορίζουν/καθορίζουν πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουν μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου (M.O.= 4,23), λαμβάνουν υπόψη/ εξετάζουν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων τους (M.O.= 4,20), προτείνουν νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς (M.O.= 4,08), με τις ενέργειες τους, αποκτούν τον σεβασμό των άλλων (M.O.= 4,07), τους διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί (M.O.= 3,91), συζητούν με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις τους (M.O.= 3,91), επενδύουν χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς (M.O.= 3,90), καλλιεργούν υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί τους (M.O.= 3,75) και αντιμετωπίζουν τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας (M.O.= 3,70). Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μερικές φορές έως συχνά επιδεικνύουν αίσθηση εξουσίας και αποπνέουν εμπιστοσύνη (M.O.= 3,49). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,69, 1,23].

Πίνακας 2.

Αντίληψη ερωτηθέντων για το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν

Πρόταση	M.O.	T.A.
Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον	4,42	0,70
Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	4,37	0,69
Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους	4,36	0,77
Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον	4,35	0,91
Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση	4,32	0,80
Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής	4,32	0,76
Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν	4,30	0,75
Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία	4,29	0,73
Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες	4,27	0,76

Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου	4,26	0,79
Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου	4,23	0,83
Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	4,20	0,76
Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς	4,08	0,73
Με τις ενέργειες μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων	4,07	0,78
Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί	3,91	0,99
Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου	3,91	0,96
Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς	3,90	0,88
Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου	3,75	1,18
Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας	3,70	1,23
Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη	3,49	1,04



Γράφημα 10. Αντίληψη ερωτηθέντων για το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν

Συναλλακτική

Ο Πίνακας 3 (και το Γράφημα 11) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Οι απαντήσεις που δοθήκαν βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα).

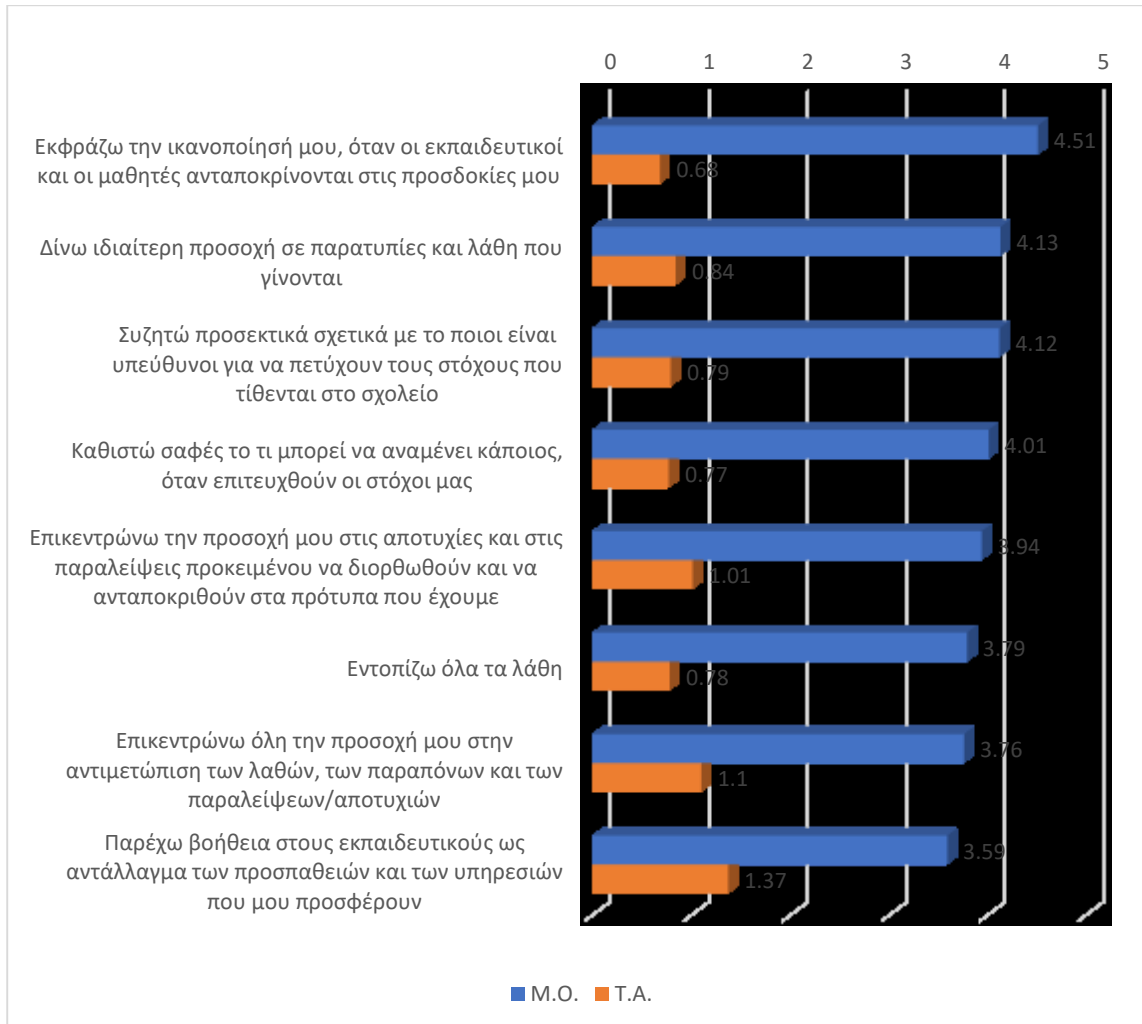
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συχνά έως πάντα εκφράζουν την ικανοποίησή τους, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Μ.Ο.= 4,51). Επίσης, δήλωσαν ότι συχνά δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται (Μ.Ο.= 4,13), συζητούν προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο (Μ.Ο.= 4,12), καθιστούν σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι τους, (Μ.Ο.= 4,01), επικεντρώνουν την προσοχή τους στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουνε (Μ.Ο.= 3,94), εντοπίζουν όλα τα λάθη (Μ.Ο.= 3,79) και επικεντρώνουν όλη την προσοχή τους στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/ αποτυχιών (Μ.Ο.= 3,76). Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μερικές φορές έως συχνά παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που τους προσφέρουν (Μ.Ο.= 3,59). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,68, 1,37].

Πίνακας 3.

Αντίληψη ερωτηθέντων για το συναλλακτικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου	4,51	0,68
Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται	4,13	0,84
Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο	4,12	0,79
Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας	4,01	0,77
Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε	3,94	1,01
Εντοπίζω όλα τα λάθη	3,79	0,78
Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών	3,76	1,10

Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν 3,59 1,37



Γράφημα 11. Αντίληψη ερωτηθέντων για το συναλλακτικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν

Αποφυγή

Ο Πίνακας 4 (και το Γράφημα 12) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για το στυλ ηγεσίας της αποφυγής που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Οι απαντήσεις που δοθήκαν βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα).

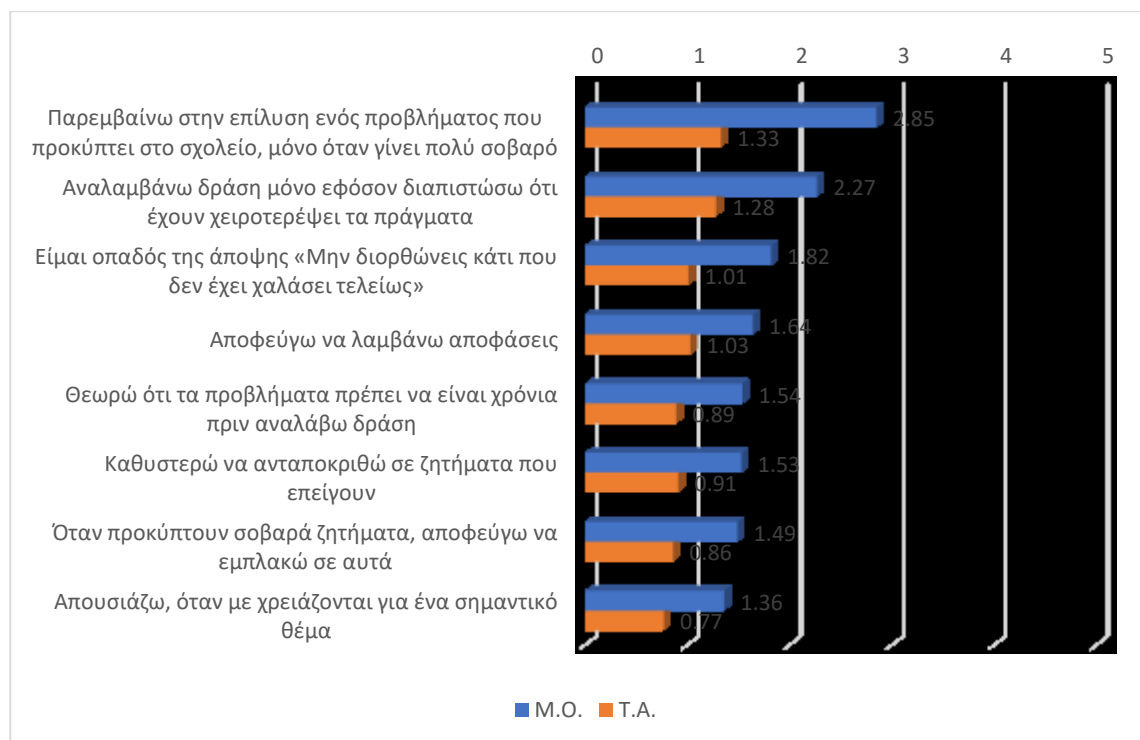
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μερικές φορές παρεμβαίνουν στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό (M.O.=2,85). Ακόμη, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι σπάνια

αναλαμβάνουν δράση μόνο εφόσον διαπιστώσουν ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα (M.O.=2,27), είναι οπαδοί της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως» (M.O.=1,82) και αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις (M.O.=1,64). Επίσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ποτέ έως σπάνια θεωρούν ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβουν δράση (M.O.=1,54), καθυστερούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα που επείγουν (M.O.=1,53) και όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγουν να εμπλακούν σε αυτά (M.O.=1,49). Τέλος δήλωσαν ότι ποτέ δεν απουσιάζουν, όταν τους χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα (M.O.=1,36). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,77, 1,33].

Πίνακας 4.

Αντίληψη ερωτηθέντων για το παθητικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν

Πρόταση	M.O.	T.A.
Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό	2,85	1,33
Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα	2,27	1,28
Είμαι οπαδός της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως»	1,82	1,01
Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις	1,64	1,03
Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση	1,54	0,89
Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν	1,53	0,91
Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά	1,49	0,86
Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα	1,36	0,77



Γράφημα 12. Αντίληψη ερωτηθέντων για το παθητικό ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν

2.1.3. Συγκρούσεις

Συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων

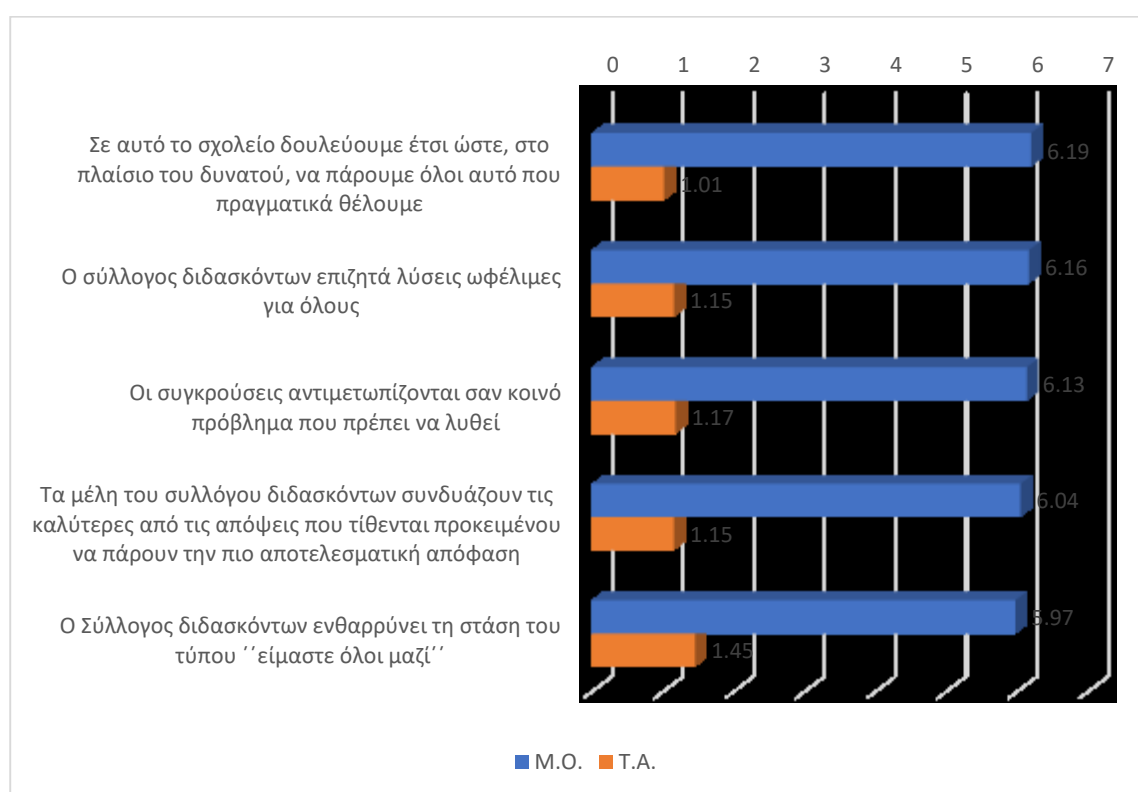
Ο Πίνακας 5 (και το Γράφημα 13) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για την συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι απαντήσεις που δοθήκαν βασίστηκαν σε επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ μέτρια, 3-Διαφωνώ κάπως, 4-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5-Συμφωνώ λίγο, 6-Συμφωνώ μέτρια, 7-Συμφωνώ απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συμφωνούν μέτρια με το ότι σε αυτό το σχολείο δουλεύουν έτσι ώστε, στο πλαίσιο του δυνατού, να πάρουν όλοι αυτό που πραγματικά θέλουν (Μ.Ο.=6,19), ότι ο σύλλογος διδασκόντων επιζητά λύσεις ωφέλιμες για όλους (Μ.Ο.=6,16), ότι οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται σαν κοινό πρόβλημα που πρέπει να λυθεί (Μ.Ο.=6,13), τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συνδυάζουν τις καλύτερες από τις απόψεις που τίθενται προκειμένου να πάρουν την πιο αποτελεσματική απόφαση (Μ.Ο.=6,04) και ο Σύλλογος διδασκόντων ενθαρρύνει τη στάση του τύπου "είμαστε όλοι μαζί" (Μ.Ο.=5,97). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,01, 1,45].

Πίνακας 5.

Αντίληψη ερωτηθέντων για την συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων

Πρόταση	M.O.	T.A.
Σε αυτό το σχολείο δουλεύουμε έτσι ώστε, στο πλαίσιο του δυνατού, να πάρουμε όλοι αυτό που πραγματικά θέλουμε	6,19	1,01
Ο σύλλογος διδασκόντων επιζητά λύσεις ωφέλιμες για όλους	6,16	1,15
Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται σαν κοινό πρόβλημα που πρέπει να λυθεί	6,13	1,17
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συνδυάζουν τις καλύτερες από τις απόψεις που τίθενται προκειμένου να πάρουν την πιο αποτελεσματική απόφαση	6,04	1,15
Ο Σύλλογος διδασκόντων ενθαρρύνει τη στάση του τύπου “είμαστε όλοι μαζί”	5,97	1,45



Γράφημα 13. Αντίληψη ερωτηθέντων για την συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων

Ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων

Ο Πίνακας 6 (και το Γράφημα 14) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για την ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι απαντήσεις που δοθήκαν βασίστηκαν σε επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ μέτρια, 3-Διαφωνώ κάπως, 4-

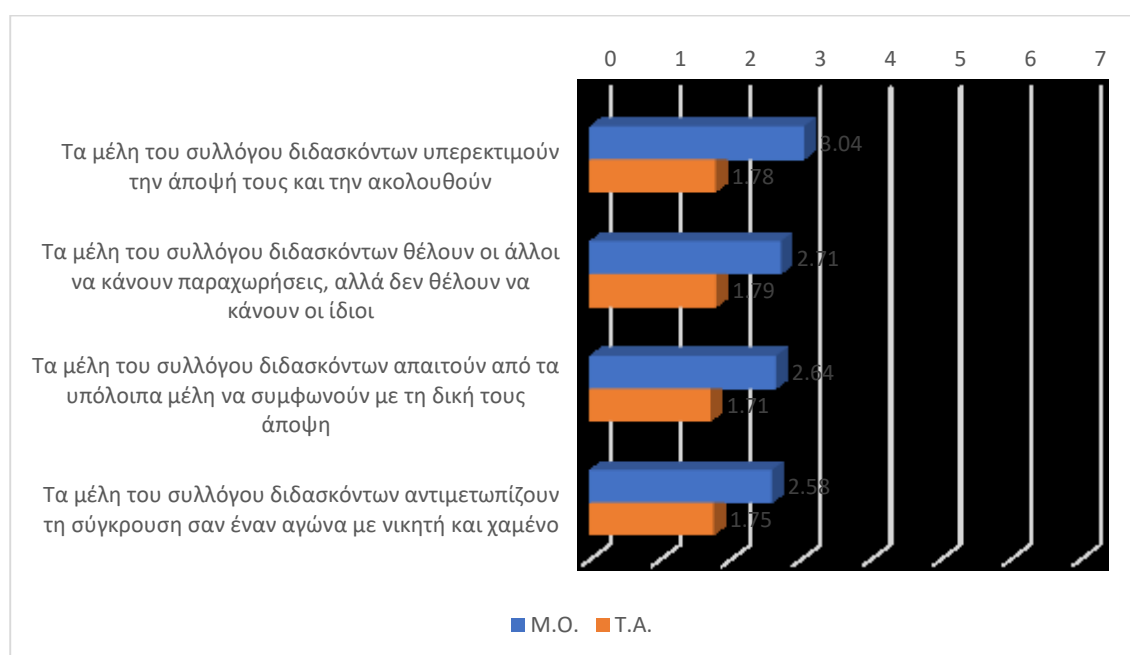
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5-Συμφωνώ λίγο, 6-Συμφωνώ μέτρια, 7-Συμφωνώ απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διαφωνούν κάπως με το ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων υπερεκτιμούν την άποψή τους και την ακολουθούν (Μ.Ο.= 3,04), τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων θέλουν οι άλλοι να κάνουν παραχωρήσεις, αλλά δεν θέλουν να κάνουν οι ίδιοι (Μ.Ο.= 2,71) και απαιτούν από τα υπόλοιπα μέλη να συμφωνούν με τη δική τους άποψη (Μ.Ο.= 2,64). Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διαφωνώ μέτρια έως διαφωνούν κάπως με το ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση σαν έναν αγώνα με νικητή και χαμένο (Μ.Ο.= 2,58). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,71, 1,79].

Πίνακας 6.

Αντίληψη ερωτηθέντων για την ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων υπερεκτιμούν την άποψή τους και την ακολουθούν	3,04	1,78
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων θέλουν οι άλλοι να κάνουν παραχωρήσεις, αλλά δεν θέλουν να κάνουν οι ίδιοι	2,71	1,79
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων απαιτούν από τα υπόλοιπα μέλη να συμφωνούν με τη δική τους άποψη	2,64	1,71
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση σαν έναν αγώνα με νικητή και χαμένο	2,58	1,75



Γράφημα 14. Αντίληψη ερωτηθέντων για την ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων

Αποφυγή διαχείρισης συγκρούσεων

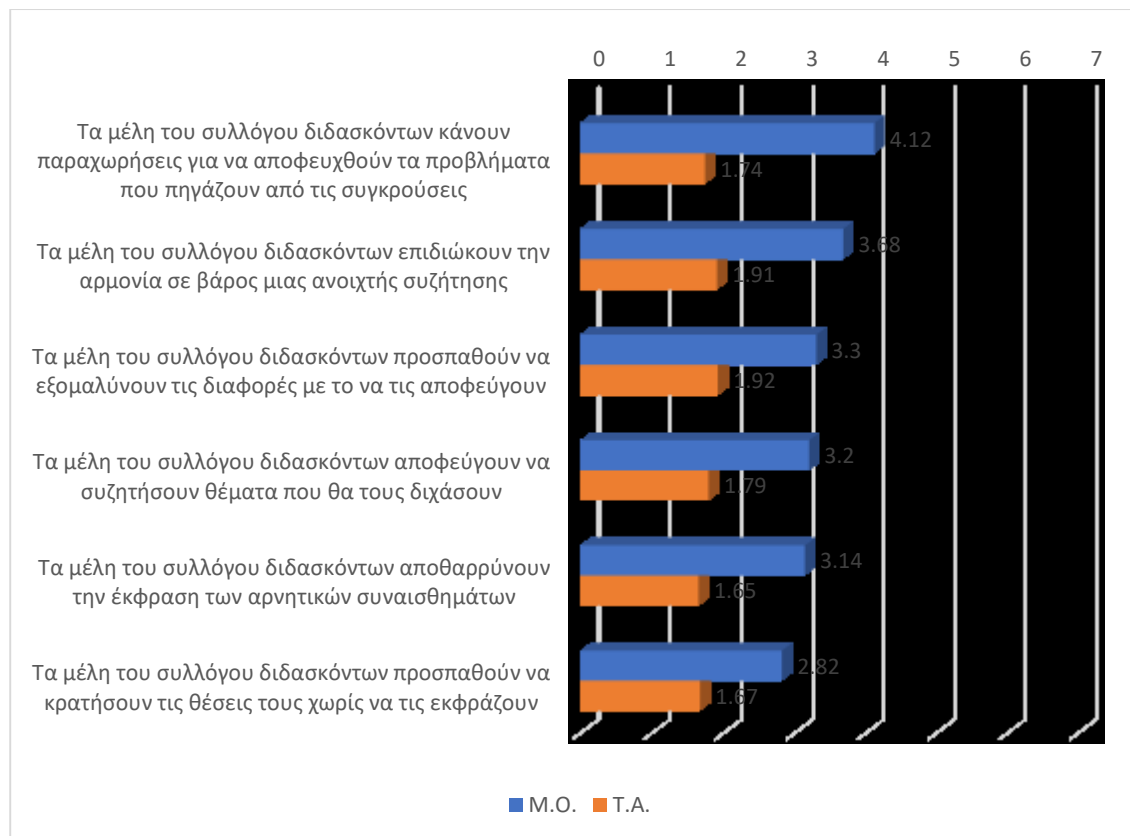
Ο Πίνακας 7 (και το Γράφημα 15) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για την αποφυγή διαχείρισης συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι απαντήσεις που δοθήκαν βασίστηκαν σε επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ μέτρια, 3-Διαφωνώ κάπως, 4-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5-Συμφωνώ λίγο, 6-Συμφωνώ μέτρια, 7-Συμφωνώ απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κάνουν παραχωρήσεις για να αποφευχθούν τα προβλήματα που πηγάζουν από τις συγκρούσεις (Μ.Ο.= 4,12) και τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων επιδιώκουν την αρμονία σε βάρος μιας ανοιχτής συζήτησης (Μ.Ο.= 4,68). Επίσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διαφωνούν κάπως με το ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προσπαθούν να εξομαλύνουν τις διαφορές με το να τις αποφεύγουν (Μ.Ο.= 3,30), αποφεύγουν να συζητήσουν θέματα που θα τους διχάσουν (Μ.Ο.= 3,20 αποθαρρύνουν την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων (Μ.Ο.= 3,14) και ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προσπαθούν να κρατήσουν τις θέσεις τους χωρίς να τις εκφράζουν (Μ.Ο.= 2,82). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,65, 1,92].

Πίνακας 7.

Αντίληψη ερωτηθέντων για την αποφυγή διαχείρισης συγκρούσεων

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κάνουν παραχωρήσεις για να αποφευχθούν τα προβλήματα που πηγάζουν από τις συγκρούσεις	4,12	1,74
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων επιδιώκουν την αρμονία σε βάρος μιας ανοιχτής συζήτησης	3,68	1,91
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προσπαθούν να εξομαλύνουν τις διαφορές με το να τις αποφεύγουν	3,30	1,92
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αποφεύγουν να συζητήσουν θέματα που θα τους διχάσουν	3,20	1,79
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αποθαρρύνουν την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων	3,14	1,65
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προσπαθούν να κρατήσουν τις θέσεις τους χωρίς να τις εκφράζουν	2,82	1,67



Γράφημα 15. Αντίληψη ερωτηθέντων για την αποφυγή διαχείρισης συγκρούσεων

Παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων

Ο Πίνακας 8 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζει την αντίληψη των ερωτηθέντων για την παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι απαντήσεις που δοθήκαν βασίστηκαν σε επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ μέτρια, 3-Διαφωνώ κάπως, 4-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5-Συμφωνώ λίγο, 6-Συμφωνώ μέτρια, 7-Συμφωνώ απόλυτα).

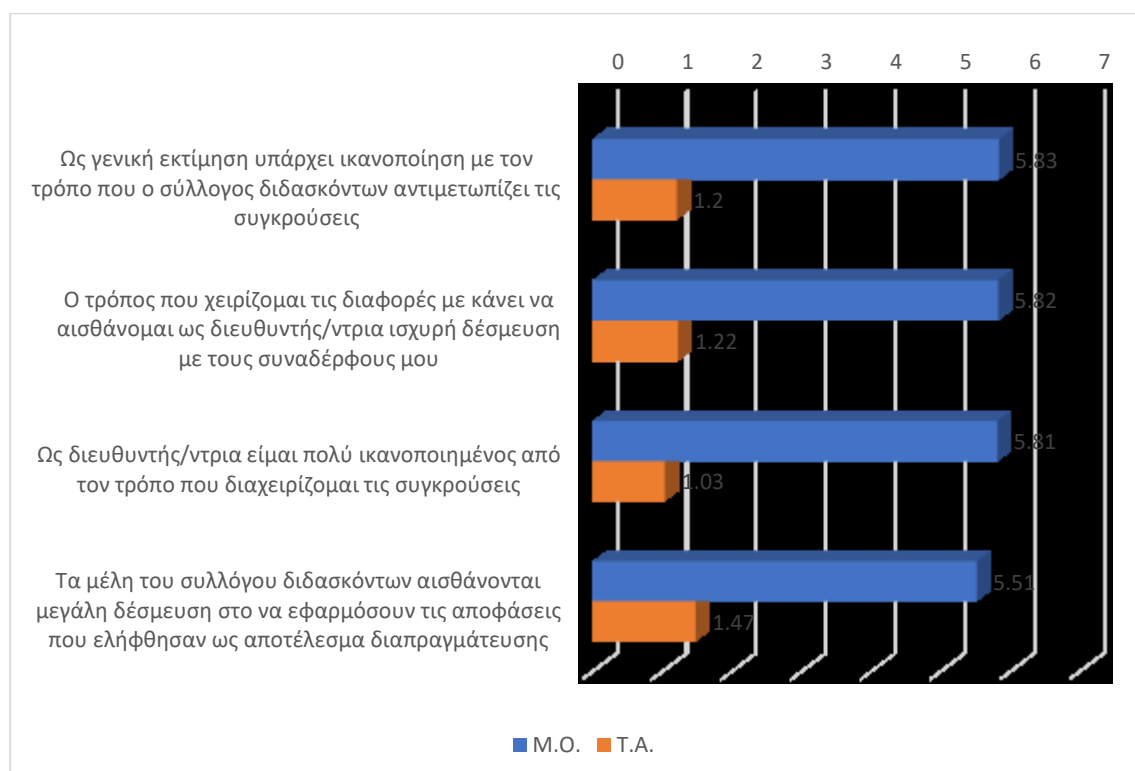
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συμφωνούν μέτρια με το ότι ως γενική εκτίμηση υπάρχει ικανοποίηση με τον τρόπο που ο σύλλογος διδασκόντων αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις (Μ.Ο.= 5,83), ο τρόπος που χειρίζονται τις διαφορές τους κάνει να αισθάνονται ως διευθυντής/ντρια ισχυρή δέσμευση με τους συναδέλφους τους (Μ.Ο.= 5,82) και ως διευθυντής/ντρια είναι πολύ ικανοποιημένοι από τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις (Μ.Ο.= 5,81). Τέλος, δήλωσαν ότι συμφωνούν λίγο έως μέτρια με το ότι τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αισθάνονται μεγάλη δέσμευση στο να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που ελήφθησαν ως αποτέλεσμα

διαπραγμάτευσης (Μ.Ο.= 5,51). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,03, 1,47].

Πίνακας 8.

Αντίληψη ερωτηθέντων για την παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ως γενική εκτίμηση υπάρχει ικανοποίηση με τον τρόπο που ο σύλλογος διδασκόντων αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις	5,83	1,20
Ο τρόπος που χειρίζομαι τις διαφορές με κάνει να αισθάνομαι ως διευθυντής/ντρια ισχυρή δέσμευση με τους συναδέλφους μου	5,82	1,22
Ως διευθυντής/ντρια είμαι πολύ ικανοποιημένος από τον τρόπο που διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις	5,81	1,03
Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αισθάνονται μεγάλη δέσμευση στο να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που ελήφθησαν ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης	5,51	1,47



Γράφημα 16. Αντίληψη ερωτηθέντων για την παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων

2.2. Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα μελετώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι δημογραφικές μεταβλητές φύλο, πρόσθετα προσόντα, διοικητική εμπειρία και έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών της έρευνας σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.
2. Η οργανικότητα των σχολείων (μικρά 4/θέσια-6/θέσια, μεσαία 7/θέσια-10/θέσια και μεγάλα 11/θέσια και πάνω) σχετίζεται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές της έρευνας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.
3. Οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.
4. Οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της καθεμίας από τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Πριν μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα θα πραγματοποιηθεί ανάλυση αξιοπιστίας για τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς και περιγραφή τους με χρήση της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης.

2.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία με τις τιμές του Cronbach Alpha να είναι μεγαλύτερες από 0,6 σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, η «Μετασχηματιστική» είχε αξιοπιστία 0,916, η «Συναλλακτική» 0,811, η «Αποφυγή» 0,781, η «Συνεργατική διαχείριση» 0,906, η «Ανταγωνιστική διαχείριση» 0,901, η «Αποφυγή διαχείρισης» 0,865 και η «Παραγωγική διαχείριση» 0,796.

Λόγω της ικανοποιητικής εσωτερικής αξιοπιστίας οι μεταβλητές σε κάθε διάσταση ομαδοποιήθηκαν με χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής. Όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για το στυλ ηγεσίας, έγινε χρήση πενταβάθμιας κλίμακας από το 1-5 όπου για τις διαστάσεις της ηγεσίας (Μετασχηματιστική,

Συναλλακτική, Αποφυγή) η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Ποτέ», η 2 την «Σπάνια», η 3 την «Μερικές φορές», η 4 την «Συχνά» και η 5 την «Πάντα», ενώ όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, έγινε χρήση επταβάθμιας κλίμακας από το 1-7 όπου για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (Συνεργατική διαχείριση, Ανταγωνιστική διαχείριση, Αποφυγή διαχείρισης, Παραγωγική διαχείριση) η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ μέτρια», η 3 την «Διαφωνώ κάπως», η 4 την «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», η 5 την «Συμφωνώ λίγο», η 6 την «Συμφωνώ μέτρια» και η 7 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Πίνακας 9.

Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για τις διαστάσεις της ηγεσίας και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Διαστάσεις	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Μετασχηματιστική	19,27,30,34,15,23,32,43,18,2 2,35,45,11,17,39,41,24,28,38 ,40	0,916
Συναλλακτική	10,20,25,44,13,31,33,36	0,811
Αποφυγή	12,21,26,29,14,16,37,42	0,781
Συνεργατική διαχείριση	46,47,48,49,50	0,906
Ανταγωνιστική διαχείριση	51,52,53,54	0,901
Αποφυγή διαχείρισης	55,56,57,58,59,60	0,865
Παραγωγική διαχείριση	61,62,63,64	0,796

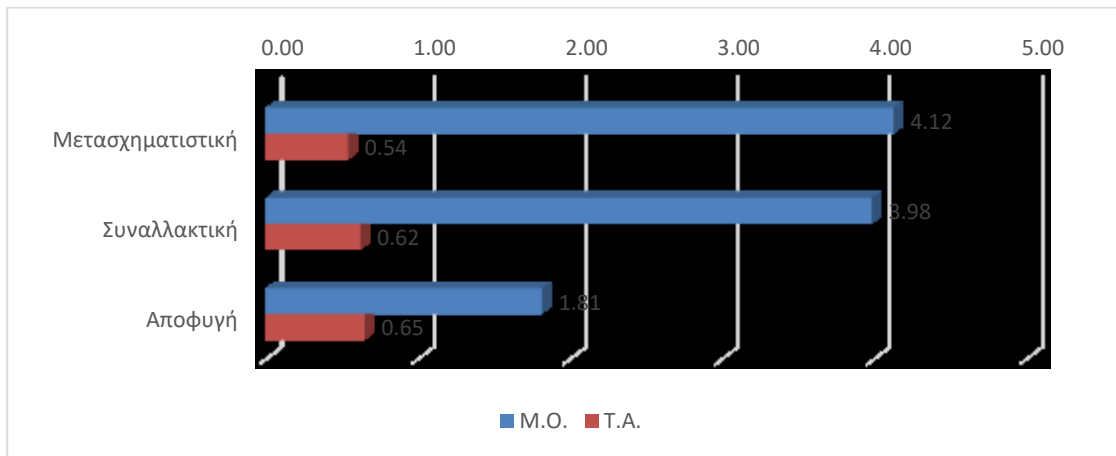
Από τον Πίνακα 10 (Γράφημα 17) προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν συχνά με στοιχεία της διάστασης «Μετασχηματιστική» (Μ.Ο.=4,12) και της διάστασης «Συναλλακτική» (Μ.Ο.=3,98), ενώ συμφωνούν σπάνια με στοιχεία της διάστασης «Αποφυγή» (Μ.Ο.=1,81).

Πίνακας 10.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της ηγεσίας

Διάσταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μετασχηματιστική	4,12	0,54
Συναλλακτική	3,98	0,62

Αποφυγή 1,81 0,65



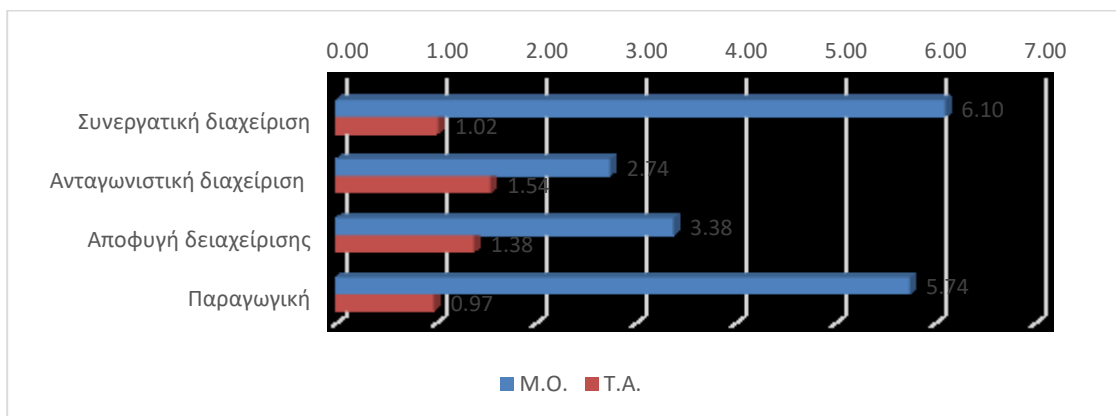
Γράφημα 17. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της ηγεσίας

Από τον Πίνακα 11 (Γράφημα 18) προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν μέτρια με στοιχεία της διάστασης «Συνεργατική διαχείριση» (M.O.= 6,10) και της διάστασης «Παραγωγική διαχείριση» (M.O.=5,74), ενώ διαφωνούν κάπως με στοιχεία της διάστασης «Αποφυγή διαχείρισης» (M.O.= 3,38) και της διάστασης «Ανταγωνιστική διαχείριση» (M.O.=2,74).

Πίνακας 11.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Διάσταση	M.O.	T.A.
Συνεργατική διαχείριση	6,10	1,02
Ανταγωνιστική διαχείριση	2,74	1,54
Αποφυγή διαχείρισης	3,38	1,38
Παραγωγική διαχείριση	5,74	0,97



Γράφημα 18. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

2.2.2. 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Οι δημογραφικές μεταβλητές φύλο, πρόσθετα προσόντα, διοικητική εμπειρία και έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών της έρευνας σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Φύλο

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων ως προς το φύλο. Προκύπτει ότι:

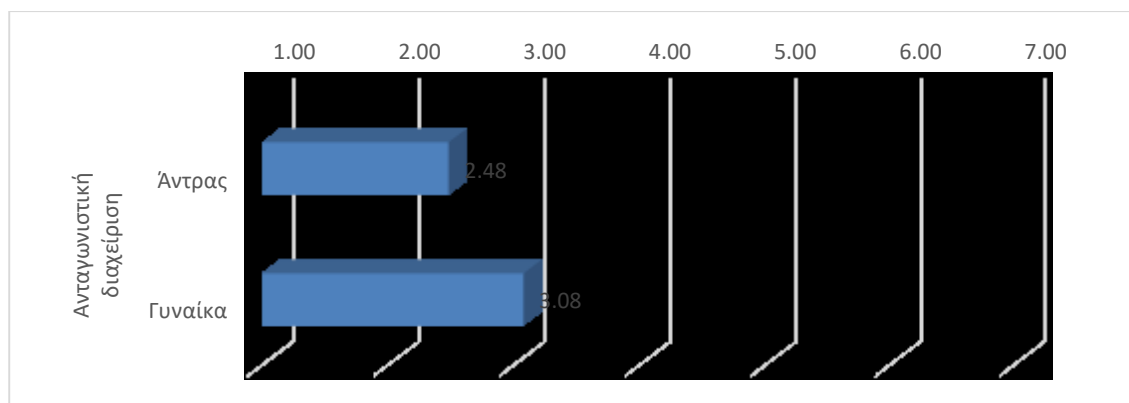
- Στην «Ανταγωνιστική διαχείριση» η μέση τιμή των γυναικών (M.O.=3,08) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(140)=-2,314$, $p=0,022<0,05$) από την αντίστοιχη των ανδρών (M.O.=2,48)

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο Γράφημα 19.

Πίνακας 12.

*Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων*Φύλο independent samples t-test*

Στρατηγική	Φύλο	N	M.O.	df	t	p-value
Συνεργατική διαχείριση	Άντρας	80	6,08	140	-0,246	0,806
	Γυναίκα	62	6,12			
Ανταγωνιστική διαχείριση	Άντρας	80	2,48	140	-2,314	0,022
	Γυναίκα	62	3,08			
Αποφυγή διαχείρισης	Άντρας	80	3,30	140	-0,753	0,453
	Γυναίκα	62	3,48			
Παραγωγική διαχείριση	Άντρας	80	5,63	140	-1,584	0,115
	Γυναίκα	62	5,89			



Γράφημα 19. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Ανταγωνιστική διαχείριση * Φύλο

Πρόσθετα προσόντα

2ο Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων ως προς το 2ο Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες του 2ου Πτυχίου ΑΕΙ ΤΕΙ σε καμία περίπτωση ($p > 0,05$).

Πίνακας 13.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων*2ο Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ independent samples t-test

Στρατηγική	2ο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	N	M.O.	df	t	p-value
Συνεργατική διαχείριση	Όχι	83	6,12	140	0,335	0,738
	Ναι	59	6,06			
Ανταγωνιστική διαχείριση	Όχι	83	2,58	140	-	0,152
	Ναι	59	2,96			
Αποφυγή διαχείρισης	Όχι	83	3,46	140	0,810	0,419
	Ναι	59	3,27			
Παραγωγική διαχείριση	Όχι	83	5,76	140	0,250	0,803
	Ναι	59	5,72			

Διδασκαλείο

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των independent samples t-test των διαστάσεων της ηγεσίας ως προς το Διδασκαλείο. Προκύπτει ότι:

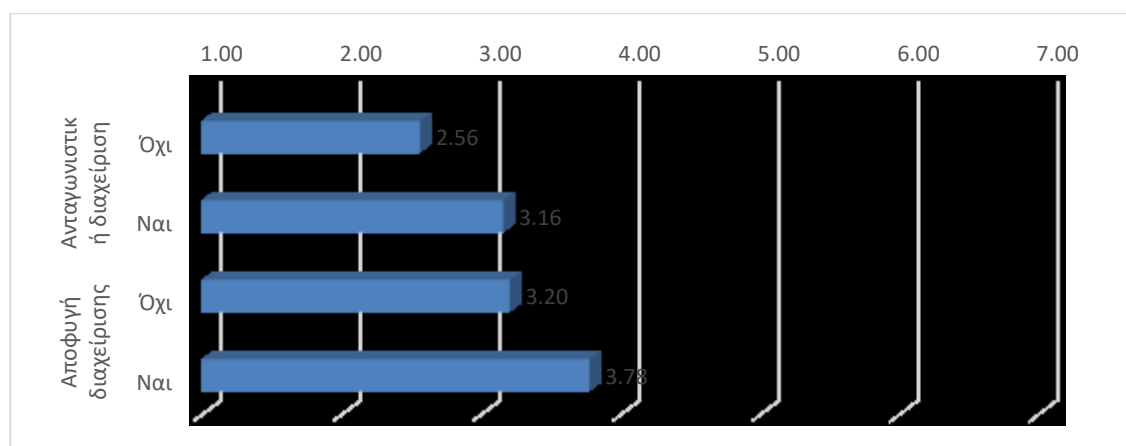
- Στην «Ανταγωνιστική διαχείριση» η μέση τιμή όσων έχουν πρόσθετη εκπαίδευση σε διδασκαλείο (M.O.=3,16) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(140)=-2,141$, $p=0,034<0,05$) από την αντίστοιχη όσων δεν έχουν (M.O.=2,56)
- Στην «Αποφυγή διαχείρισης» η μέση τιμή όσων έχουν πρόσθετη εκπαίδευση σε διδασκαλείο (M.O.=3,78) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(140)=-2,306$, $p=0,023<0,05$) από την αντίστοιχη όσων δεν έχουν (M.O.=3,20)

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο Γράφημα 20.

Πίνακας 14.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων* Διδασκαλείο independent samples t-test

Στρατηγική	Διδασκαλείο	N	M.O.	df	t	p-value
Συνεργατική διαχείριση	Όχι	99	6,09	140	-0,064	0,949
	Ναι	43	6,11			
Ανταγωνιστική διαχείριση	Όχι	99	2,56	140	-2,141	0,034
	Ναι	43	3,16			
Αποφυγή διαχείρισης	Όχι	99	3,20	140	-2,306	0,023
	Ναι	43	3,78			
Παραγωγική διαχείριση	Όχι	99	5,78	140	0,659	0,511
	Ναι	43	5,66			



Γράφημα 20. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Ανταγωνιστική διαχείριση και Αποφυγή διαχείρισης * Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων ως προς το Μεταπτυχιακό. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες του Μεταπτυχιακού σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Πίνακας 15.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων* Μεταπτυχιακό independent samples t-test

Στρατηγική	Μεταπτυχιακό	N	M.O.	df	t	p-value
Συνεργατική διαχείριση	Όχι	71	6,13	140	0,393	0,695
	Ναι	71	6,06			
Ανταγωνιστική διαχείριση	Όχι	71	2,62	140	-0,910	0,365
	Ναι	71	2,86			
Αποφυγή διαχείρισης	Όχι	71	3,30	133,476	-0,679	0,498
	Ναι	71	3,46			
Παραγωγική διαχείριση	Όχι	71	5,76	140	0,236	0,814
	Ναι	71	5,73			

Διδακτορικό

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των independent samples t-test των διαστάσεων της ηγεσίας ως προς το Διδακτορικό. Προκύπτει ότι:

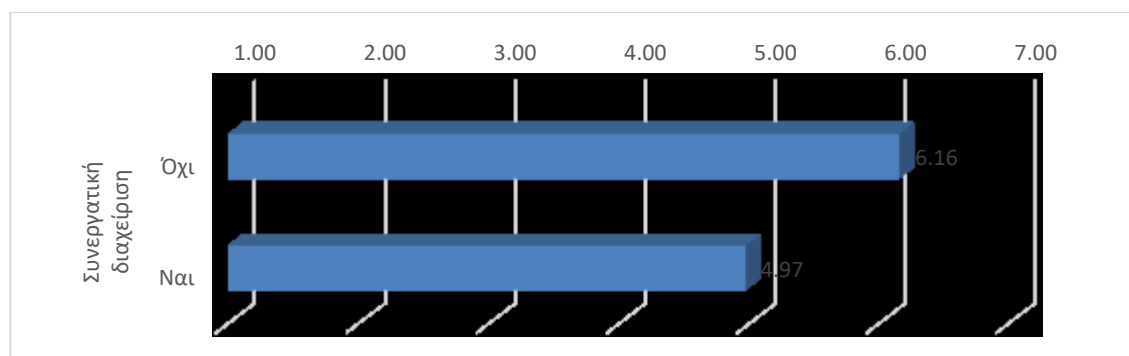
- Στην «Συνεργατική διαχείριση» η μέση τιμή όσων δεν έχουν διδακτορικό (M.O.=6,16) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(140)=3,085$, $p=0,002<0,01$) από την αντίστοιχη όσων έχουν (M.O.=4,97)

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο Γράφημα 21.

Πίνακας 16.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων* Διδακτορικό independent samples t-test

Στρατηγική	Διδακτορικό	N	M.O.	df	t	p-value
Συνεργατική διαχείριση	Όχι	135	6,16	140	3,085	0,002
	Ναι	7	4,97			
Ανταγωνιστική διαχείριση	Όχι	135	2,71	140	-0,893	0,373
	Ναι	7	3,25			
Αποφυγή διαχείρισης	Όχι	135	3,39	140	0,460	0,647
	Ναι	7	3,14			
Παραγωγική διαχείριση	Όχι	135	5,77	140	1,180	0,240
	Ναι	7	5,32			



Γράφημα 21. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Συνεργατική διαχείριση * Διδακτορικό

Κανένα

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των independent samples t-test των διαστάσεων της ηγεσίας ως προς το Κανένα πρόσθετο προσόν. Προκύπτει ότι:

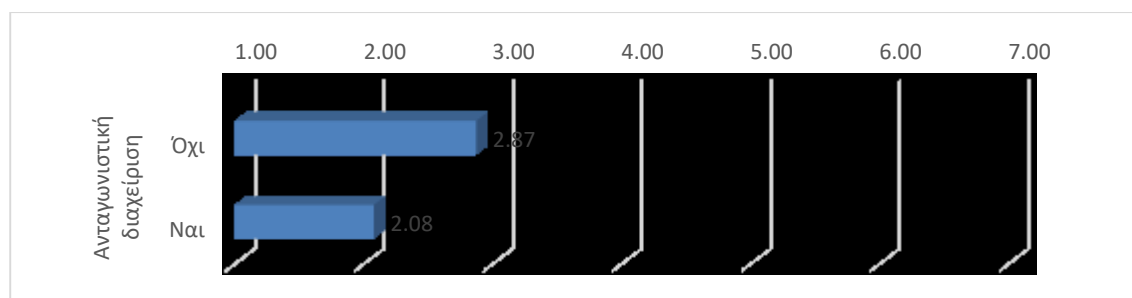
- Στην «Ανταγωνιστική διαχείριση» η μέση τιμή όσων έχουν πρόσθετα προσόντα (Μ.Ο.=2,87) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(37,192)=2,691$, $p=0,011<0,05$) από την αντίστοιχη όσων δεν έχουν πρόσθετα προσόντα (Μ.Ο.=2,08)

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο Γράφημα 22.

Πίνακας 17.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων* Κανένα πρόσθετο προσόν independent samples t-test

Στρατηγική	Κανένα	N	M.O.	df	t	p-value
Συνεργατική διαχείριση	Όχι	119	6,05	140	-1,237	0,218
	Ναι	23	6,34			
Ανταγωνιστική διαχείριση	Όχι	119	2,87	37,192	2,691	0,011
	Ναι	23	2,08			
Αποφυγή διαχείρισης	Όχι	119	3,40	140	0,522	0,602
	Ναι	23	3,24			
Παραγωγική διαχείριση	Όχι	119	5,73	140	-0,494	0,622
	Ναι	23	5,84			



Γράφημα 22. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Ανταγωνιστική διαχείριση * Κανένα πρόσθετο προσόν

Διοικητική εμπειρία

Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσω των τιμών των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων στις κατηγορίες της διοικητικής εμπειρίας. Προκύπτει ότι στις κατηγορίες της διοικητικής εμπειρίας διαφοροποιούνται οι μέσες τιμές της στρατηγικής «Ανταγωνιστική διαχείριση» ($F(3,138)=2,999$, $p=0,033<0,05$) και της στρατηγικής «Αποφυγή διαχείρισης» ($F(3,138)=3,963$, $p=0,010<0,05$). Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 18 και τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι στην στρατηγική «Ανταγωνιστική διαχείριση» η μέση τιμή όσων έχουν διοικητική εμπειρία 4-6 έτη (Μ.Ο.=3,45) είναι

στατιστικά μεγαλύτερη ($p=0,020<0,05$, Bonferroni) από την μέση τιμή όσων έχουν διοικητική εμπειρία 10 έτη και πάνω (M.O.=2,35). Για την «Αποφυγή διαχείρισης» η μέση τιμή όσων έχουν διοικητική εμπειρία 4-6 έτη (M.O.=4,19) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($p=0,016<0,05$, Bonferroni) από την μέση τιμή όσων έχουν διοικητική εμπειρία 1-3 έτη (M.O.=3,19), 7-9 έτη (M.O.=3,08) ($p=0,038<0,05$, Bonferroni) και 10 έτη και πάνω (M.O.= 3,25) ($p=0,027<0,05$, Bonferroni). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται και στο Γράφημα 23.

Πίνακας 18.

*Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων * Διοικητική εμπειρία, έλεγχος ANOVA*

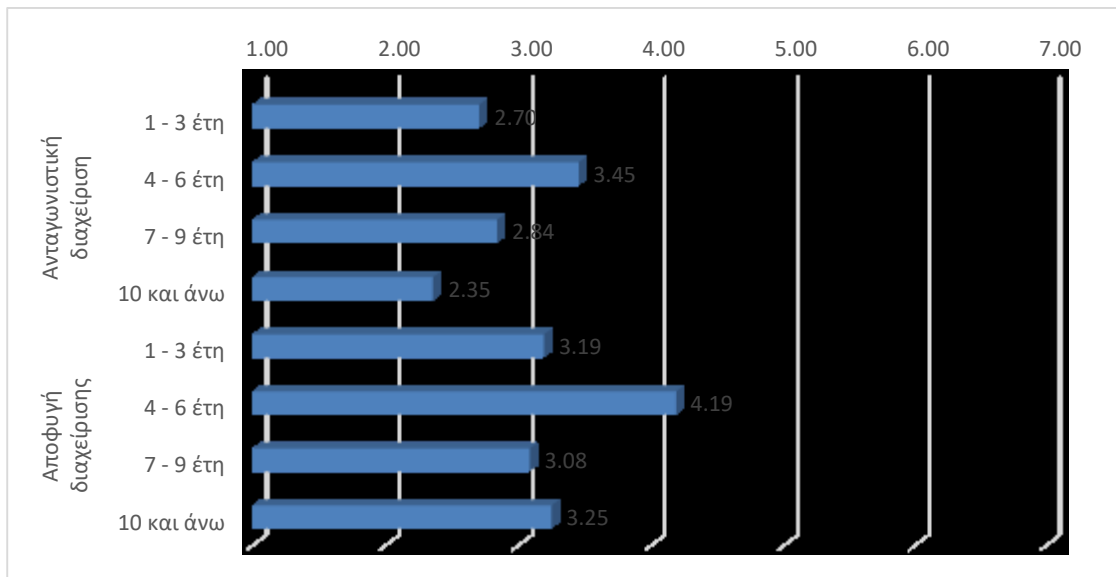
Στρατηγική	Διοικητική εμπειρία	N	M.O.	df1	df2	F	p-value
Συνεργατική διαχείριση	1 - 3 έτη	48	6,03	3	138	0,771	0,512
	4 - 6 έτη	26	5,91				
	7 - 9 έτη	20	6,13				
	10 και άνω	48	6,26				
Ανταγωνιστική διαχείριση	1 - 3 έτη	48	2,70	3	138	2,999	0,033
	4 - 6 έτη	26	3,45				
	7 - 9 έτη	20	2,84				
	10 και άνω	48	2,35				
Αποφυγή διαχείρισης	1 - 3 έτη	48	3,19	3	138	3,963	0,010
	4 - 6 έτη	26	4,19				
	7 - 9 έτη	20	3,08				
	10 και άνω	48	3,25				
Παραγωγική διαχείριση	1 - 3 έτη	48	5,81	3	138	0,126	0,945
	4 - 6 έτη	26	5,72				
	7 - 9 έτη	20	5,76				
	10 και άνω	48	5,69				

Πίνακας 19.

*Ανταγωνιστική διαχείριση, Αποφυγή διαχείρισης * Διοικητική εμπειρία, Post hoc analysis Bonferroni*

Στρατηγική	Διοικητική εμπειρία (I)	Διοικητική εμπειρία (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p-value
Ανταγωνιστική διαχείριση	1 - 3 έτη	4 - 6 έτη	-0,749	0,264
		7 - 9 έτη	-0,134	1,000
		10 και άνω	0,349	1,000
	4 - 6 έτη	1 - 3 έτη	0,749	0,264
		7 - 9 έτη	0,614	1,000
		10 και άνω	1,098*	0,020
	7 - 9 έτη	1 - 3 έτη	0,134	1,000
		4 - 6 έτη	-0,614	1,000
		10 και άνω	0,483	1,000

	10 και άνω	1 - 3 έτη	-0,349	1,000
		4 - 6 έτη	-1,098*	0,020
		7 - 9 έτη	-0,483	1,000
Αποφυγή διαχείρισης	1 - 3 έτη	4 - 6 έτη	-0,995*	0,016
		7 - 9 έτη	0,108	1,000
		10 και άνω	-0,056	1,000
	4 - 6 έτη	1 - 3 έτη	0,994*	0,016
		7 - 9 έτη	1,103*	0,038
	7 - 9 έτη	10 και άνω	0,939*	0,027
		1 - 3 έτη	-0,108	1,000
		4 - 6 έτη	-1,103*	0,038
		10 και άνω	-0,163	1,000
	10 και άνω	1 - 3 έτη	0,056	1,000
		4 - 6 έτη	-0,939*	0,027
		7 - 9 έτη	0,163	1,000



Γράφημα 23. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για Ανταγωνιστική διαχείριση και Αποφυγή διαχείρισης * Διοικητική εμπειρία

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών. Προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής «Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας» με καμία από τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Πίνακας 20.

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων* Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας
---------------------	-----------------------------

Συνεργατική διαχείριση	0,151
Ανταγωνιστική διαχείριση	-0,021
Αποφυγή διαχείρισης	-0,001
Παραγωγική διαχείριση	0,034

2.2.3. 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Η οργανικότητα των σχολείων (μικρά 4/θέσια-6/θέσια, μεσαία 7/θέσια-10/θέσια και μεγάλα 11/θέσια και πάνω) σχετίζεται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές της έρευνας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Ο Πίνακας 21 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων στις κατηγορίες της οργανικότητας των σχολείων. Η αρχική υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών γίνεται δεκτή σε κάθε περίπτωση ($p > 0,05$).

Πίνακας 21.

*Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων * Οργανικότητα σχολείου, έλεγχος ANOVA*

Στρατηγική	Οργανικότητα	N	M.O.	df1	df2	F	p-value
Συνεργατική διαχείριση	4 - 6	57	6,33	2	128	3,017	0,052
	7 - 10	17	5,67				
	11 και πάνω	57	6,03				
Ανταγωνιστική διαχείριση	4 - 6	57	2,45	2	128	2,414	0,094
	7 - 10	17	3,26				
	11 και πάνω	57	2,94				
Αποφυγή διαχείρισης	4 - 6	57	3,35	2	128	0,937	0,395
	7 - 10	17	3,80				
	11 και πάνω	57	3,29				
Παραγωγική διαχείριση	4 - 6	57	5,79	2	128	0,184	0,832
	7 - 10	17	5,63				
	11 και πάνω	57	5,79				

2.2.4. 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των διαστάσεων του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους. Προκύπτει ότι:

1. Η «Συνεργατική διαχείριση» συσχετίζεται θετικά με:
 - Την «Μετασηματιστική» ηγεσία ($r=0,414$, $p<0,01$, Pearson)
 - Την «Συναλλακτική» ηγεσία ($r=0,364$, $p<0,01$, Pearson)
 και αρνητικά με
 - Την «Αποφυγή» ηγεσίας ($r=-0,393$, $p<0,01$, Pearson)
2. Η «Ανταγωνιστική διαχείριση» συσχετίζεται θετικά με:
 - Την «Αποφυγή» ηγεσίας ($r=0,299$, $p<0,01$, Pearson)
3. Η «Αποφυγή διαχείρισης» συσχετίζεται θετικά με:
 - Την «Αποφυγή» ηγεσίας ($r=0,271$, $p<0,01$, Pearson)
4. Η «Παραγωγική διαχείριση» συσχετίζεται θετικά με:
 - Την «Μετασηματιστική» ηγεσία ($r=0,408$, $p<0,01$, Pearson)
 - Την «Συναλλακτική» ηγεσία ($r=0,347$, $p<0,01$, Pearson)

Πίνακας 22.

Διαστάσεις ηγετικού προφίλ Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson	Συνεργατική διαχείριση	Ανταγωνιστική διαχείριση	Αποφυγή διαχείρισης	Παραγωγική διαχείριση
Μετασηματιστική	0,414**	-0,162	-0,140	0,408**
Συναλλακτική	0,364**	-0,111	-0,049	0,347**
Αποφυγή	-0,393**	0,299**	0,271**	-0,136

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

2.2.5. 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της καθεμίας από τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που αυτοί υιοθετούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Συνεργατική διαχείριση

Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνεργατική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(3,138)=18,434, p=0,000<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια καθώς $AdjR^2=0,271<0,4$.

Πίνακας 23.

Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνεργατική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών

R	R²	AdjR²	F	df1	df2	p-value
0,535	0,286	0,271	18,434	3	138	0,000

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Συνεργατική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=6,558, p=0,000<0,01$), της «Μετασχηματιστικής» ($t=2,454, p=0,015<0,05$) και της «Αποφυγής» ($t=-4,660, p=0,000<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\text{Συνεργατική διαχείριση} = 4,197 + 0,579 * \text{Μετασχηματιστική} + 0,121 * \text{Συναλλακτική} - 0,535 * \text{Αποφυγή}$$

Πίνακας 24.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Σταθερός όρος	4,197		6,558	0,000
Μετασχηματιστική	0,579	0,305	2,454	0,015
Συναλλακτική	0,121	0,073	0,593	0,554
Αποφυγή	-0,535	-0,339	-4,660	0,000

Ανταγωνιστική διαχείριση

Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Ανταγωνιστική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(3,138)=5,398$, $p=0,002<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται κακή καθώς $AdjR^2=0,086<0,4$.

Πίνακας 25.

Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ανταγωνιστική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών

R	R²	AdjR²	F	df1	df2	p-value
0,324	0,105	0,086	5,398	3	138	0,002

Ο Πίνακας 26 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Ανταγωνιστική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=2,705$, $p=0,008<0,01$) και της «Αποφυγής» ($t=3,458$, $p=0,001<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\text{Ανταγωνιστική διαχείριση} = 2,932 - 0,500 * \text{Μετασχηματιστική} + 0,163 * \text{Συναλλακτική} + 0,673 * \text{Αποφυγή}$$

Πίνακας 26.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Σταθερός όρος	2,932		2,705	0,008
Μετασχηματιστική	-0,500	-0,174	-1,250	0,214
Συναλλακτική	0,163	0,065	0,472	0,638
Αποφυγή	0,673	0,282	3,458	0,001

Αποφυγή διαχείρισης

Ο Πίνακας 27 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Αποφυγή διαχείρισης» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Η αρχική υπόθεση της

μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(3,138)=4,927$, $p=0,003<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται κακή καθώς $AdjR^2=0,077<0,4$.

Πίνακας 27.

Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αποφυγή διαχείρισης» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών

R	R²	AdjR²	F	df1	df2	p-value
0,311	0,097	0,077	4,927	3	138	0,003

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Αποφυγή διαχείρισης» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=3,514$, $p=0,001<0,01$) και της «Αποφυγής» ($t=3,142$, $p=0,002<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\text{Αποφυγή διαχείρισης} = 3,413 - 0,674 * \text{Μετασχηματιστική} + 0,439 * \text{Συναλλακτική} + 0,548 * \text{Αποφυγή}$$

Πίνακας 28.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Σταθερός όρος	3,413		3,514	0,001
Μετασχηματιστική	-0,674	-0,263	-1,881	0,062
Συναλλακτική	0,439	0,197	1,417	0,159
Αποφυγή	0,548	0,257	3,142	0,002

Παραγωγική διαχείριση

Ο Πίνακας 29 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Παραγωγική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(3,138)=9,596$, $p=0,000<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια καθώς $AdjR^2=0,155<0,4$.

Πίνακας 29.

Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Παραγωγική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών

R	R ²	AdjR ²	F	df1	df2	p-value
0,415	0,173	0,155	9,596	3	138	0,000

Ο Πίνακας 30 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή την «Παραγωγική διαχείριση» και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=4,531$, $p=0,000<0,01$) και της «Μετασχηματιστική» ($t=2,694$, $p=0,008<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\text{Παραγωγική διαχείριση} = 2,980 - 0,654 * \text{Μετασχηματιστική} + 0,070 * \text{Συναλλακτική} - 0,116 * \text{Αποφυγή}$$

Πίνακας 30.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Σταθερός όρος	2,980		4,531	0,000
Μετασχηματιστική	0,654	0,360	2,694	0,008
Συναλλακτική	0,070	0,044	0,334	0,739
Αποφυγή	-0,116	-0,077	-0,982	0,328

2.3. Γενικά συμπεράσματα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 144 διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην μικρή πλειοψηφία τους άνδρες. Ακόμη, οι περισσότεροι διευθυντές ήταν έγγαμοι ηλικίας 48-57 ετών, περίπου οι μισοί πέραν του βασικού πτυχίου, κατείχαν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ η πλειοψηφία είχε την ειδικότητα του δασκάλου. Όσον αφορά την διοικητική εμπειρία στην θέση του διευθυντή, οι περισσότεροι διευθυντές είχαν 1-3 έτη ή 10 έτη και πάνω, ενώ σχετικά με τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας η πλειοψηφία είχε 21-30 έτη συνολικής υπηρεσίας. Αναφορικά με την οργανικότητα του σχολείου που διευθύνει το δείγμα, υπήρχε ισόποση κατανομή σε διευθυντές που διευθύνουν μικρά σχολεία (4/θέσια-6/θέσια) και μεγάλα σχολεία

(11/θέσια και πάνω) με 40% περίπου στην κάθε περίπτωση. Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος διηύθυνε σχολεία του νομού Λαρίσης ή των Τρικάλων.

Οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι εφαρμόζουν συχνά τη «Μετασχηματιστική» και την «Συναλλακτική» διάσταση ηγεσίας ενώ αντίθετα δήλωσαν ότι σπάνια εφαρμόζουν την διάσταση «Αποφυγή» ηγεσίας. Επίσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συμφωνούν με την Συνεργατική και Παραγωγική διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους, ενώ διαφωνούν κάπως με τις στρατηγικές για ανταγωνιστική διαχείριση και αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες υιοθετούν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση από ότι οι άνδρες διευθυντές. Επίσης, όσοι έχουν τελειώσει διδασκαλείο υιοθετούν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση και την αποφυγή διαχείρισης, ενώ όσοι δεν έχουν διδακτορικό υιοθετούν περισσότερο την συνεργατική διαχείριση. Ακόμη, όσοι έχουν κάποιο έξτρα προσόν υιοθετούν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση. Τέλος, διευθυντές με διοικητική εμπειρία 4-6 ετών υιοθετούν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση και την αποφυγή διαχείρισης.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε ότι η οργανικότητα των σχολείων δεν σχετίζεται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές της έρευνας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό προφίλ ηγεσίας υιοθετούν την συνεργατική και παραγωγική διαχείριση συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές που εφαρμόζουν την αποφυγή ηγεσίας υιοθετούν την ανταγωνιστική διαχείριση και την αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων και αποφεύγουν να εφαρμόσουν τη συνεργατική διαχείριση.

Τέλος, στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν την μετασχηματιστική ηγεσία και δεν εφαρμόζουν την αποφυγή ηγεσίας τείνουν να υιοθετούν την συνεργατική διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ οι διευθυντές που εφαρμόζουν την αποφυγή ηγεσίας τείνουν να υιοθετούν την ανταγωνιστική διαχείριση και την αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης οι διευθυντές που εφαρμόζουν την μετασχηματιστική ηγεσία τείνουν να υιοθετούν την παραγωγική διαχείριση στις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη διαχείριση των συγκρούσεων σε δείγμα 144 διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας από την οπτική γωνία των Διευθυντών τετραθέσιων και πάνω σχολείων. Οι διευθυντές των σχολείων δεν χρειάζεται να είναι κριτές ή μεσολαβητές, αλλά μαζί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να συζητούν τις συγκρούσεις ανοικτά και να συνεργάζονται για τη διαχείρισή τους και την επιλογή της ενδεδειγμένης στρατηγικής διαχείρισης και επίλυσής τους (Θεοφιλίδης, 2012 · Tjosvold, 1998 · Tyrrell, 2002). Για αυτό η έρευνα εξέτασε τη συμβολή του ηγετικού στυλ των διευθυντών στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων. Από τους 144 διευθυντές που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια, που τους στάλθηκαν οι άντρες ήταν λίγο περισσότεροι (56,25%, 81 άντρες), σε σχέση με τις γυναίκες (43,75%, 63 γυναίκες).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη σχέση των δημογραφικών μεταβλητών των διευθυντών της έρευνας με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που αυτοί υιοθετούν στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων των σχολείων τους έδειξε ως προς το φύλο ότι οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν περισσότερο την ανταγωνιστική διαχείριση από τους άντρες διευθυντές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτά προηγούμενων ερευνών, που βρήκαν ότι οι άντρες διευθυντές επιλέγουν συχνότερα την ανταγωνιστική διαχείριση από τις γυναίκες διευθύντριες (Brewer, Mitchell & Weber, 2002 · Cubillo & Brown, 2003 · Erickson, 1984 · Kruger, 1996). Η έρευνα όμως του Rahim, (1983) έδειξε ότι οι γυναίκες συχνότερα από τους άντρες υιοθετούν την στρατηγική της αποφυγής, κάτι που δεν κατέδειξε η παρούσα έρευνα. Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι άντρες μαθαίνουν νωρίς ηλικιακά να διαχειρίζονται με ανταγωνιστικό τρόπο τις αναφερόμενες συγκρούσεις χωρίς να διστάζουν να έρθουν σε ρήξη και ότι θέλουν να εξουσιάζουν. Από την άλλη πλευρά οι γυναίκες μαθαίνουν να υιοθετούν συμβιβαστικές και συνεργατικές στρατηγικές για να διατηρούν καλές σχέσεις με όλους και να μπορούν να επικοινωνούν με τους γύρω τους (Brahnam, Margavio, Hignite, Barrier & Chin, 2005). Σύμφωνα με

τους Hodgetts (1993) οι άντρες διευθυντές είναι πιο ανταγωνιστικοί και προσπαθούν να επιβάλλουν τις αποφάσεις τους. Έτσι είναι επικεντρωμένοι στην επίτευξη των στόχων και όχι στον ανθρώπινο παράγοντα. Δεν αναλύουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση. Από την άλλη πλευρά οι γυναίκες προσπαθούν να στηρίζουν ψυχικά και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Θέλουν να συμμετέχουν, τους δίνουν ανατροφοδότηση και γενικότερα επιδιώκουν συνεργατικές διαδικασίες. Δέχεται ότι ο χώρος της διοίκησης είναι αρκετά ανδροκρατούμενος και για αυτό οι γυναίκες πρέπει να προσπαθήσουν πολύ, ώστε να κατέχουν θέσεις εξουσίας και να ανταπεξέρχονται στις εκάστοτε προκλήσεις.

Από την άλλη πλευρά πολλές έρευνες δείχνουν ότι το φύλο σχετίζεται ελάχιστα με τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων, που επιλέγεται από τους διευθυντές/ντριες. Γενικότερα τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με τον ίδιο τρόπο ασχέτως φύλου (Mc Lay & Brown, 2000 · Eckman, 2004 · Korabik, 1990 · Παρασκευόπουλος, 2006). Επομένως η σχέση του φύλου με τη στρατηγική διαχείρισης που επιλέγεται είναι αμφιλεγόμενη μια και τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Εξάλλου και στην παρούσα έρευνα μόνο η ανταγωνιστική διαχείριση σχετίζεται με το φύλο των διευθυντών/ντριών, ενώ οι άλλες στρατηγικές της συνεργασίας, της αποφυγής και της παραγωγικής διαχείρισης δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των διευθυντών/ντριών της έρευνας. Το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με δείγμα διευθυντές/ντριες από όλη την Ελλάδα για επιβεβαίωση ή όχι του εν λόγω ευρήματος.

Αναφορικά με τη δημογραφική μεταβλητή των πρόσθετων προσόντων των διευθυντών/ντριών τα ευρήματα έδειξαν ότι το 2^ο πτυχίο και το μεταπτυχιακό δεν σχετίζονται με την επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ το διδασκαλείο, το διδακτορικό και το να μην έχουν κανένα πρόσθετο προσόν έχουν σχέση με κάποιες στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές/ντριες, που έχουν περάσει από το διδασκαλείο επιλέγουν συχνότερα την ανταγωνιστική διαχείριση συγκρούσεων και αυτή της αποφυγής. Επίσης οι διευθυντές/ντριες, που δεν έχουν διδακτορικό επιλέγουν πολύ πιο συχνά από αυτούς/ές που έχουν τη συνεργατική διαχείριση στις αναφερόμενες συγκρούσεις. Τέλος οι διευθυντές/ντριες, που έχουν κάποιο πρόσθετο προσόν επιλέγουν την ανταγωνιστική διαχείριση των συγκρούσεων κάτι που δεν παρατηρήθηκε σε όσους δεν είχαν πρόσθετα προσόντα. Επομένως στην έρευνα κάποια από τα πρόσθετα προσόντα των διευθυντών επηρεάζουν τη διαχείριση των συγκρούσεων και κάποια άλλα δεν την επηρεάζουν. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με το αντίστοιχο στην έρευνα των Μητσαρά

και Ιορδανίδη (2015), στην οποία η κατοχή ή μη πρόσθετων προσόντων δεν σχετιζόταν με τη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι διαχειριστές των συγκρούσεων ακολουθούσαν τις ίδιες τεχνικές ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι κάποιον πρόσθετο τίτλο σπουδών πέρα από το βασικό τους πτυχίο (Μητσαρά & Ιορδανίδη, 2015).

Σχετικά με τη διοικητική εμπειρία των συμμετεχόντων διευθυντών αυτοί που είχαν 4 με 6 χρόνια προϋπηρεσία σαν διευθυντές σχολείων επέλεξαν συχνότερα την ανταγωνιστική διαχείριση στις συγκρούσεις από τους διευθυντές με 10 και παραπάνω χρόνια. Πολύ πιθανόν όσο αυξανόταν η διοικητική τους εμπειρία αναγνώριζαν ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους δεν τους βοηθούσε στο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι παρουσιαζόμενες συγκρούσεις, αλλά ενίσχυε τις εντάσεις και τις συγκρούσεις. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η έλλειψη εμπειρίας στους διευθυντές σχολείων τους οδηγούσε σε χρήση της εξουσίας τους για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία τους.

Στην παρούσα έρευνα το ίδιο σχεδόν εύρημα ανέκυψε και για την αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων με αυτό που βρέθηκε για την ανταγωνιστική διαχείριση. Οι διευθυντές με διοικητική εμπειρία 4 με 6 χρόνια προτιμούσαν την αποφυγή συχνότερα συγκριτικά με τους έχοντες 7 με 9 χρόνια, τους έχοντες 10 και πάνω, καθώς και αυτούς με 1 ως 3 χρόνια. Πολύ πιθανόν οι διευθυντές με μικρότερη διοικητική εμπειρία από 4 χρόνια να δίσταζαν να αφήνουν τις συγκρούσεις να συνεχίζονται στο σχολείο τους και αυτοί να μένουν αμέτοχοι, διότι φοβούνταν τη χειροτέρευση της όλης συγκρουσιακής κατάστασης. Εξάλλου ως σχετικά νέοι στο χώρο της διοίκησης σχολικών μονάδων έχουν ενθουσιασμό και όρεξη να κάνουν πράγματα για το σχολείο τους και να δείξουν ότι είναι παρόντες δραστήριοι και δίπλα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα πάντα μαζί τους. Από την άλλη πλευρά αυτοί με 10 και πάνω χρόνια ως διευθυντές σχολείων ή αυτοί με 7 ως 9 χρόνια λόγω εμπειρίας τους στη θέση ευθύνης τους θα έχουν συνειδητοποιήσει ότι αν αφήνουν τις συγκρούσεις χωρίς αποτελεσματική διαχείριση περιμένοντας να λυθούν από μόνες τους ή να τις διευθετήσουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί, χωρίς τη δική τους συμμετοχή τα αποτελέσματα θα είναι αρνητικά για τον οργανισμό τους και για τα μέλη του. Περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης διοικητικής εμπειρίας και στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων μπορεί να προσφέρει πολλά και κρίνεται απαραίτητη. Η έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), κατέληξε στα ίδια αποτελέσματα με την παρούσα και οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές, που στερούνταν διοικητικής εμπειρίας κατέφευγαν στην στρατηγική της αποφυγής των

συγκρούσεων, ενώ οι έμπειροι διευθυντές προτιμούσαν τη συνεργασία και όχι την αποφυγή ή την ανταγωνιστική διαχείριση. Επίσης υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, που αποκάλυψαν ότι η στρατηγική της αποφυγής διαχείρισης συγκρούσεων προτιμάται από εργαζόμενους σε διαφωνίες, που ανακλύπτουν με συναδέλφους τους για να διατηρήσουν θετικές και αρμονικές σχέσεις μαζί τους (Kaushal & Kwantes, 2006· Rahim, 1992). Επίσης κάποιοι πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις διαταράσσουν την αρμονία στις σχέσεις και προσπαθούν να τις αποφύγουν (Friedman, Chi & Liu, 2006).

Εν αντιθέσει με τα προαναφερόμενα για τη διοικητική εμπειρία, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των διευθυντών της έρευνας δε φάνηκε να επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά την επιλογή καμίας από τις τέσσερις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία, συνεργατική διαχείριση, ανταγωνιστική διαχείριση, αποφυγή διαχείρισης και παραγωγική διαχείριση. Το εύρημα αυτό αξίζει να εξεταστεί περαιτέρω και με άλλη έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας για ενίσχυσή του ή και απόρριψή του. Πάντως η μη συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελεί εύρημα και της έρευνας των Henkin, Cistone και Dee (2000). Το ίδιο εύρημα της μη συσχέτισης βρέθηκε και στην έρευνα της Μπόκολα (2017), που διεξήγαγε στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας με 100 εκπαιδευτικούς σχολείων της Αθήνας, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, την οργανικότητα των σχολείων και τη διάκρισή τους σε μικρά με 4 μέχρι 6 εκπαιδευτικούς, μεσαία με 7 μέχρι 10 και μεγάλα με 11 και πάνω εκπαιδευτικούς, δεν είναι καθοριστικής σημασίας για την επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων, που υιοθετούν οι διευθυντές της έρευνας στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους. Το ίδιο εύρημα επισημαίνει και η έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) οι οποίοι διερευνώντας τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων στον ελλαδικό χώρο και πιο συγκεκριμένα στα δημοτικά σχολεία βρήκαν ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας δε σχετίζεται με την επιλογή της μεθόδου διαχείρισης των συγκρούσεων. Από την άλλη πλευρά, το εύρημα της μη συσχέτισης των δύο μεταβλητών έρχεται σε αντίθεση με αυτό άλλων ερευνών (Brewer, Mitchell & Weber, 2002 · Corwin, 1969 · Rahim, 2001), που διεξήχθησαν και αξίζει να μελετηθεί εκ νέου και σε άλλη έρευνα σε όλο τον ελλαδικό χώρο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και όχι μόνο από την πλευρά των διευθυντών/ντριών. Εξάλλου είναι φυσικό, όσο μεγαλύτερο είναι ένα σχολείο, τόσο πολυπληθέστερος είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων και μπορούν να παρουσιαστούν περισσότερες διενέξεις και συγκρούσεις (Corwin, 1969). Ο Rahim (2001), μετά από σχετική έρευνα, βρήκε ότι το

μέγεθος του σχολείου επηρεάζει την επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων λόγω του ότι οι Σύλλογοι Διδασκόντων όσο μεγαλώνει το σχολείο γίνονται πολυπληθέστεροι. Στους μεγάλους συλλόγους οι συνεργατικές αποφάσεις απαιτούν πολύ χρόνο και τη θετική στάση όλων των συμμετεχόντων σε αυτούς. Επομένως δε είναι πάντα εύκολα εφικτές στα μεγάλα σχολεία, ενώ στα μικρά αναπτύσσονται πιο εύκολα καλές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τους (Brewer, Mitchell & Weber, 2002).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη σχέση ανάμεσα στα τρία ηγετικά προφίλ των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της έρευνας, μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, αποφευκτικό, με τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετείται στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της έρευνας, που επιδεικνύουν μετασχηματιστικό προφίλ ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά και αυτοί με συναλλακτικό προφίλ ηγεσίας έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συνεργατική διαχείριση των συγκρούσεων και την παραγωγική διαχείρισή τους, που υιοθετείται στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων τους. Αντίθετα οι διευθυντές που εφαρμόζουν την αποφυγή ηγεσίας το στυλ τους σχετίζεται αρνητικά με τη συνεργατική διαχείριση στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων και θετικά με την ανταγωνιστική διαχείριση και με την αποφυγή διαχείρισης. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν αυτά προηγούμενων ερευνών με βάση και τη βιβλιογραφική επισκόπηση για το υπό εξέταση θέμα (Bass, 1985, 1998 · Burns, 1978 · Chen & Tjosvold, 2002 · Chen, Liu & Tjosvold, 2005 · Leithwood & Jantzi, 2000, 2003, 2005 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων κατέδειξαν ότι η υιοθέτηση της αποφυγής ηγεσίας από τους διευθυντές της έρευνας σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ανταγωνιστική διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και με την αποφυγή διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ σχετίζεται αρνητικά με τη συνεργατική διαχείριση των συγκρούσεων. Τα ευρήματα αυτά ήταν ως ένα βαθμό αναμενόμενα διότι, όταν οι συγκρούσεις που παρουσιάζονται στα σχολεία δεν συζητούνται και παραμένουν όλοι αμέτοχοι και ουδέτεροι μεταφέροντας τη συζήτηση για να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση σε μετέπειτα χρόνο, δημιουργείται απογοήτευση, δυσαρέσκεια και το πρόβλημα σταδιακά κλιμακώνεται και μεγθύνεται χωρίς φυσικά να λύνεται ή να εξαλείφεται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 · Skjorshammer, 2001). Πολλές φορές μάλιστα ελλοχεύει ο κίνδυνος μιας εντονότερης μελλοντικής σύγκρουσης στην προσπάθεια των εμπλεκόμενων μερών να επιβληθούν ανταγωνιστικά και να γίνουν αυτά, που θέλουν οι ισχυρότεροι λόγω εξουσίας

τους ή και βίαιης επιβολής της άποψής τους (Chen & Tjosvold, 2002 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Σε μια συγκρουσιακή κατάσταση, αν οι διευθυντές ακολουθώντας το αποφευκτικό στυλ ηγεσίας οδηγήσουν και όλους τους εμπλεκόμενους στο να μείνουν ουδέτεροι και αμέτοχοι, κανείς δεν θα πάρει θέση στο πρόβλημα και δεν θα προκύψει η συνεργατική διαχείρισή του. Η διένεξη θα μεταφερθεί για κάποια άλλη χρονική στιγμή, χωρίς βέβαια να εξαλειφθεί ή να λυθεί (Skjorshammer, 2001).

Αναφορικά με την παραγωγική και τη συνεργατική διαχείριση των συγκρούσεων στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων της έρευνας βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση πρωτίστως με τη μετασχηματιστική ηγεσία και ακολούθως και με τη συναλλακτική ηγεσία. Το εύρημα συμφωνεί με τα αντίστοιχα των ερευνών των Chen, Liu και Tjosvold (2005) και των Chen και Tjosvold (2002). Εξάλλου οι ηγέτες, που είναι μετασχηματιστικοί συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν πολύ θετικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, οι οποίοι τους μιμούνται, εμπνέονται από αυτούς, διεγείρονται πνευματικά και αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και ως άτομα, ώστε να αναπτύσσονται συνεχώς και ποικιλοτρόπως (Bass, 1985 · Greiman, 2009). Επίσης οι συναλλακτικοί ηγέτες θέλουν και προσπαθούν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να καλύπτουν όσες περισσότερες μπορούν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, να τους παρέχουν ανταμοιβές για κάθε στόχο που επιτυγχάνουν και να είναι υποστηρικτικοί με τους συναδέλφους τους (Avolio, Bass & Jung, 1999 · Bass & Riggio, 2006).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών της έρευνας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τις τέσσερις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που υιοθετούνται στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων. Συγκεκριμένα οι διευθυντές που εφαρμόζουν μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία στα σχολεία τους τείνουν στην υιοθέτηση της συνεργατικής διαχείρισης και της παραγωγικής στις αναφερόμενες συγκρούσεις. Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι οι διευθυντές της έρευνας αντιμετωπίζουν τα δύο στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστικό και συναλλακτικό ως διαστάσεις που συνυπάρχουν στην ηγετική τους συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα επιβεβαιώνεται ο Bass (1985) που υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στη συναλλακτική και ότι οι ηγέτες διαθέτουν στοιχεία και από τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συμπληρώνει και επεκτείνει τον συναλλακτικό ηγέτη, αλλά έχει και πολλά κοινά στοιχεία με αυτόν (Bass, 1985). Από την άλλη πλευρά οι διευθυντές που εφαρμόζουν την αποφυγή ηγεσίας τείνουν να υιοθετούν την ανταγωνιστική διαχείριση και την αποφυγή διαχείρισης στις

συγκρούσεις. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Chen, Liu και Tjosvold (2005) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι, όταν υπάρχει συνεργατική διαχείριση των συγκρούσεων, τότε αναπτύσσεται και η παραγωγική διαχείρισή τους και οι διενέξεις είναι αποτελεσματικές για τον οργανισμό, ενώ το στυλ ηγεσίας έχει στοιχεία της μετασχηματιστικής καθώς και της συναλλακτικής ηγεσίας. Αντίθετα η ανταγωνιστική διαχείριση ή η αποφυγή διαχείρισης δεν βοηθούν και δεν οδηγούν σε παραγωγική διαχείριση των συγκρούσεων στους οργανισμούς, ενώ το στυλ ηγεσίας που κυρίως εφαρμόζεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι της αποφυγής ηγεσίας .

3.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα για την εξεύρεση της συμβολής του ηγετικού στυλ των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων είχε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι αξίζει να επισημανθούν και οι οποίοι αποτελούν το εφαλτήριο για να προταθούν πεδία για μελλοντικές σχετικές έρευνες που θα βοηθήσουν στην ευρεία και ενδελεχή μελέτη του παρόντος θέματος.

Πρώτα από όλα η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε δείγμα διευθυντών δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Ενδεχομένως οι διευθυντές να αυτοπροσδιόρισαν το ηγετικό τους στυλ και επομένως υπεισέρχεται ένας παράγοντας προκατάληψης για το πώς βλέπουν το ηγετικό τους στυλ. Επίσης οι ερωτηθέντες διευθυντές των σχολικών οργανισμών είναι πιθανόν, σε κάποιο βαθμό να ήταν επιφυλακτικοί και να ωραιοποίησαν κάπως το ηγετικό τους στυλ και τις τεχνικές, που ακολουθούνται στα σχολεία τους προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αναφερόμενες συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς τα αποτελέσματα μπορεί να έχουν σε κάποιο βαθμό υποκειμενικότητα, να μην είναι απόλυτα αντικειμενικά και γενικεύσιμα. Αν τα ερωτηματολόγια συμπληρωνόταν και από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, θα υπήρχε η δυνατότητα διερεύνησης και της δικής τους θέσης κι άποψης για το όλο θέμα.

Επιπρόσθετα η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων και η μη προσωπική επικοινωνία με τους διευθυντές σε συνδυασμό με τον μεγάλο και καθημερινό φόρτο εργασιών τους είχε ως αποτέλεσμα πολλοί διευθυντές να μην το συμπληρώσουν αγνοώντας το ή και διαγράφοντάς το. Η ερευνήτρια προσπάθησε και περιόρισε τη μη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με την αποστολή τους και δεύτερη φορά μετά από

μερικές μέρες και την τηλεφωνική της επικοινωνία με αρκετούς διευθυντές και των τεσσάρων νομών της Θεσσαλίας.

Από την άλλη πλευρά τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα δεν μπορούν να γενικευτούν, διότι απευθύνθηκε μόνο σε δείγμα διευθυντών δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Μπορεί να καταδεικνύουν την τάση των διευθυντών δημοτικών σχολείων μιας μεγάλης και κεντρικής διοικητικής περιφέρειας της Ελλάδος, αλλά θα πρέπει να ακολουθήσουν και συναφείς έρευνες με τυχαίο και πανελλαδικό δείγμα.

Επιπλέον, το τόσο ενδιαφέρον αυτό θέμα θα μπορούσε να προσεγγιστεί συνδυαστικά, με μία ποσοτική και συγχρόνως ποιοτική έρευνα, προκειμένου να προκύψει μια εις βάθος εξέταση του στυλ ηγεσίας ενός αριθμού διευθυντών και της στρατηγικής που επιλέγουν στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων τους για τη διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία τους. Η ποιοτική διάσταση της έρευνας θα επέτρεπε να αναλύσουν τη συμβολή τους, το ηγετικό τους στυλ, να τα αιτιολογήσουν διεξοδικότερα, όπως και τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία τους.

Εν κατακλείδι είναι πολύ σημαντικό να γίνει η ίδια έρευνα με ερωτηματολόγια που θα επιδοθούν και στις δύο πλευρές, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων τους, για να δειχθεί το αν βλέπουν το όλο θέμα και οι δύο πλευρές με τον ίδιο τρόπο ή μήπως έχουν διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις για τις συγκρούσεις στα σχολεία τους, τις ενδεδειγμένες στρατηγικές διαχείρισής τους και το ηγετικό στυλ των διευθυντών τους.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

- Αβραμίδης, Θ. (2016). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνία*. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Π. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. (σσ. 183-200). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ανδρέου, Α., Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Λ. (2001). Στάσεις και απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για το Σύλλογο Διδασκόντων. [Ηλεκτρονική Εκδοχή]. Περιοδικό ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ Ενημέρωση, 68. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-68.htm> (19.9.2010).
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1990). Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key. Mind Garden, Inc.
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3, 5-24.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences* 4 (3), 581-591.
- Banner, D. (1995). Conflict resolution: a recontextualization. *Leadership & Organization Development Journal* 16(1), 31-34.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014) Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bass, B. M. & Avolio B. J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York : Psychology Press.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for Interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 - 529.
- Behfar K., Peterson R., Mannix E. & Trochim W. (2008). The Critical Role of Conflict Resolution in Teams: A Close Look at the Links Between Conflict Type, Conflict Management Strategies, and Team Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 170–188.
- Blake, R. & Mouton, J. S. (1964). *The managerial Grid*. Houston. TX: Gulf Publishing.
- Blake, R. & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science* 6(4), 413-426.
- Blankenship, S. L. (2010). The consequences of transformational leadership and/or transactional leadership in relationship to job satisfaction and organizational commitment for active duty women serving in the air force medical service (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation & Theses (Order No. 3398823).
- Bloomfield, D. & Reilly, B. (1998) Characteristics of deep-rooted conflict, in: P.Harris & B. Reilly (Eds) *Democracy and Deep-Rooted Conflict: Options for Negotiators* (Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance), 9–28.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Brahnam, S., Margavio, T., Hignite, M.,Barrier, T. & Chin, J. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development* 24 (3), 197 208.
- 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.
- Brock, B., & Grady, M. (2002). *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE.
- Bush, T. & Glover, D., (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3), 131-139.
- Γερασίμου, Μ. (2008) *Διερεύνηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.

- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής - ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- 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., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19 (4), 557–572.
- Chen, G., Liu, C. & Tjosvold, D. (2005). Conflict Management for Effective To Management Teams and Innovation in China. *Journal of Management Studies* 42(2), 277-300.
- Corwin R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 507-520.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Cubillo & Brown (2003). Women into educational Leadership and management: international differences. *Journal of educational Administration*, 41(3), 278-291.
- Day, C. (2007). What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective. *Educational Leadership & Administration*, 19, p. 13-24.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003a). A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of teamwork and cooperative working* (p. 151–166). Chichester, England: Wiley.
- Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management* 1 (3), p.237-263.
- Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed Leadership. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.
- Di Paola M. F. (1990). Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools, PhD. Diss., The State University of New Jersey.
- Di Paola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΑΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 42-48.

- 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.
- Everard, B. K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Έκδοση: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Fiedler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Follett M. P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*, edited by E. M. Fox and L. Urwick. London: Pitman.
- Friedman, R., Chi, S. C., & Liu, L. A. 2006. An expectancy model of Chinese–American differences in conflict-avoiding. *Journal of International Studies*, 37, 76–91.
- Fry B.R. & Thomas L.L. (1996). Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings. *Journal of Management History*, 2(2), 11-19.
- Ζαβλανός Μ. Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης. Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2011). *Social psychology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Ghaffar, A. (2010). Conflicts in schools: its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(11), 212- 227.
- Goncalves, M. (2008). *Conflict resolution: Concepts and practice*. New York: ASME Press.
- Greiman, B. C. (2009). Transformational Leadership Research in Agricultural Education: A Synthesis of the Literature. *Journal of Agricultural Education*, 50(4), 50-62.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Μτφ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. (Original work published 1993).
- Guoquan, C., Chunhang, L. & Dean, T. (2005). Conflict Management for Effective Top Management Teams and Innovation in China. *Journal of Management Studies* 42(2), 277-300.
- Harris, A. (2010). Distributed Leadership: Evidence and Implications, in T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed). London: SAGE, pp. 55-69.
- Heaney, L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *International Journal of Educational Management* 15(4), 197-203.
- Henkin A. B., Cistone P.J. & Dee J.R. (2000). Conflict management strategies of principles in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158.
- Hodgetts R. M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2011). *Social psychology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hoy, K. W. & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. St. Louis: Mc Graw-Hill.

- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του Σχολείου* (σ. 90-98). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Jackson, D. (2000) The School Improvement Journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- James A. W. Jr. & Callister R. R. (1995). Conflict and Its Management. *Journal of Management*, 21(3), 515-558.
- Jaya, G. (2002). Kindling the Hidden Fire : Empowerment through conflict Management in organizations. *Manage Extension Research Review*, 3(2), 24 – 38.
- Jehn, K.A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223-238.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions of organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-70.
- Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Διδακτικού Προσωπικού – Σύλλογος Διδασκόντων. (Μάιος, 2018). Αρ. 36-39 <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/543-nomothesia-kathikontologio-didaktiko-prosvpiko-sylogos-didaskontvn>
- Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: Ε.Α.Π.
- Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 70, 191-195.
- Katz, N., & Lawyer, J. (1993). *Conflict resolution building bridges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Κατσαρός, Ι. (2006). Αποκεντρωτικές τάσεις για την Παιδεία: Πως διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75-85.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kaushal, R. & Kwantes, T. C. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579–603.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Korabik, K. (1990). Androgyny and leadership style. *Journal of Business Ethics* 9(4), 283-292.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: αρχικές επισημάνσεις. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α' .Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kruger M. L. (1996). Gender issues in school headship: quality versus power. *European Journal of Education*, 31(4), 447-461.
- Kurtzberg, T. R., & Mueller, J. S., (2005) The influence of daily conflict on perceptions of creativity: A longitudinal study. *The International Journal of Conflict Management*, 16(4), 335-353.
- Langdon, A. & Marshall, P. (1998). *Organisational Behaviour*. Published by Addison Wesley Longman, Australia.
- Laursen, B. (2004). Conflict and Socioemotional Development . *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*. Editors-in-Chief: Neil J. Smelser and Paul B. Baltes, 2535-2537.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1998) Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 31-50.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p.112.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on student engagement with school. In M. Wallace & L. Poulson (ed). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Leithwood, J. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.

- Leithwood, K & Riehl, C (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia PA: Laboratory for Students Success Temple University.
- Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β., & Τεντζέρης, Ε. (2016). Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα 16 & 17 Απριλίου 2016 (σελ. 878-884). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-0-1 (e-book/pdf).
- Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β., & Τεντζέρης, Ε. (2015). Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, 6 (Σεπτέμβριος 2015), 129-137. Διαθέσιμο στο: http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/6_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lippit L.G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 36(7), 67-74.
- Μαλαγκονιάρη, Ε. (2010). *Μοντέλα ηγεσίας και τεχνικές παρακίνησης στις ελληνικές επιχειρήσεις*. Πτυχιακή Εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Νέες Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Ευρωσπουδή – Εκπαιδευτήρια «Κωστέα – Γείτονα».
- Μαυρογιώργος, Γ. (2004). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Τόμος Β' Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mc Lay M., Brown M. (2000). The Under – representation of Women in Senior Management in UK Independent Secondary Schools. *The International Journal of Education Management*, 14(3), 101-106.
- Meadows, J. M. (2007). *Leadership skills believed to enhance and expand the leadership capacity and sustainability of future private school administrators*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (Order No. 3253581).
- Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (2002), Types of conflict and personal and Organization Consequences, submitted to the 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM), Utah.
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

- Milton C. (1981). *Human Behavior in Organizational*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall, Inc.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Montana, P., & Charnov, B.H. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπόκολα, Γ. (2017). *Η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Κόρινθος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Msila V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34.
- Mullins, L.J.C. (1994). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman Publishing.
- Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα – Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Myers, E. & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33, 14-37.
- Nelson, D.L., & Quick, J.C. (2000). *Organisational behaviours: Foundations, realities and challenges*. St. Paul: West Education of Publishing.
- N. 1566/1985. Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- N. 2986/2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24/13.2.2002. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Northhouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. California: SAGE.
- Northhouse, P.G. (2012). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Νταφούλη, Σ. (2009) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Ξηροτύρη–Κουφίδου, Σ. (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Στάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243. Reprinted in *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 38-58). San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Omisore, B.O., & Abiodun, A.R. (2014). Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118-137.
- Owens, R. C. (2001). *Organizational Behaviour in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τομ. Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Pashiardi, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management* 14(5), 224-237.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (2005). The Perceptions of the Principal Versus the Perceptions of the Teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Peterson, R. S., & Behfar, K. J., (2003). The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in group: A longitudinal study. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. 92, 102-112.
- Polychroniou, P. (2008). Styles of handling conflict in Greek organizations: the impact of transformational leadership and emotional intelligence. *The International Journal of Organizational Behaviour*. 13 (1), 52- 67.
- Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.
- Pondy, L.R. (1969). Varieties in organisational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 499- 505.

- Pondy L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 257-261.
- Προβατά, Α. (2009). Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και Δείκτες Αποτελεσματικότητας. Έκθεση Εθνικής Έρευνας Ελλάδας. Στο: http://www.proschool.eu/documents/National_Reasearch_Report_GREECE%20EL.pdf.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017.
- Pruit, D.G., Rubin, J.Z., & Kim, S.H. (2003). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw- Hill.
- Putnam, L.L. & Poole, M.S. (1987). *Conflict and negotiation*. In F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts and L.W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*, 549-599. Newbury Park: Sage.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles for handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. (3rd ed.) London : Quorum books Westport, Connecticut.
- Rahim, M. A. (2002). A model of emotional Intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302 - 326.
- Rice M.E. & Schneidner, G.T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration* 32(1), 43-58.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A., (2009) *Organisational behaviour* 13th Ed. New Jersey : Pearson Prentice Hall.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Μτφφ. Άννα Πλατάκη. (Επιμ. Α. Σαχινίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). London: Pearson Education.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σαββουλίδου, Φρ., Λαφατζή, Ι., & Παπαδανιήλ, Ι. (2003). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων: διερευνητική προσέγγιση σε ένα Γυμνάσιο. Στο: Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Πρακτικά Ημερίδας Α.Π.Θ./ Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Παιδαγωγικής, σ.77 – 85. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.

- Σαΐτης, Χ. (1997). Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία το σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα; Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- San Antonio, D.M. & Gamage, D.T. (2007). PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory School Administration, Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254-265.
- Scholtes, P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). *The team Handbook*. Madison: Oriel.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102–111.
- 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.
- Smylie, M.A. (1992). Teacher Participation in school decision making: Assessing Willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση συγκρούσεων στους οργανισμούς. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 32-50.
- Stogdill, R.M. & Coons A.E. (1957). *Leader behavior: Its description and measurment*. Columbus: Bureau of Business Research.
- Στραβάκου, Π. (2002). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – μια συγκριτική εμπειρική προσέγγιση. Πρακτικά 20ου Διεθνούς Συνεδρίου “Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Παν. Πάτρας. Διαθέσιμο Στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika>.

- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Sharland, A. (2014). Conflict as an opportunity. American Society for Training & Development, p. 60-64.
- Stogdill, R.M., 1974. Handbook of leadership. In Gary, Y. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*. Βόλος : Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 99-217.
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.
- Thomas K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior* 13(3), 265-274.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), 285-342.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behaviour*, 29, 19–28.
- Τριλιανός, Α. (1987). Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής. *Λόγος και Πράξη*, 3
- Tyrrell, J. (2002). *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press.
- Τσιόπα, Κ. (2010). *Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντών και εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία*. Βόλος : Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Tutzauer, F. and Roloff, M.E. (1988). Communication Processes Leading to Integrative Agreements: There Paths to Joint Benefits. *Communication Research*, 15, 360-380.
- UNESCO, (2002). Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of- school: Some examples. Paris, France.
- University of Pittsburgh, (2008). Myths about conflicts, retrieved from <http://www.speaking.pitt.edu/student/groups/smallgroupmyths.html>.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (26/3/2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Άρθρο 30. Θητεία στελεχών και ανάληψη υπηρεσίας, retrieved from <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=3843&cpage=4>.

- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β'/16.10.2002 Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών - υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηρίων Σ.Ε.Κ. Κεφάλαιο Δ. Άρθρο 27.
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β'/16.10.2002 Καθήκοντα και αρμοδιότητες διδακτικού προσωπικού – Σύλλογος Διδασκόντων. Κεφάλαιο Ε. Άρθρο 36-39.
- Wall, J.A. Jr. & Callister, R.R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558.
- Willing, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Εισαγωγή*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/3_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf.
- Χατζηκιάν, Γ. (2010). *Διαχείριση Συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία και υποκίνηση*, retrieved from <http://www.innovation-ideas.gr/club/basic Member Material/texts/15.pdf>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας της Μάθησης : Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή του Σχολείου*. Αθήνα : Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χυτήρης, Λ. (1994). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η Ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.
- Yukl, G. A. (2002) *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Ha.

Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

" Η Συμβολή του ηγετικού στυλ του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης "

* **Απαιτείται**

Συμπληρώστε αυτή τη φόρμα από την αρχή.



Παράβλεψη και μετάβαση στο "Αγαπητέ συνάδερφε,."

Αγαπητέ συνάδερφε,

Στο χώρο του σχολείου καλούνται να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί με ξεχωριστές προσωπικότητες και αντιλήψεις. Στο πλαίσιο της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων οι συγκρούσεις κάποιες φορές είναι αναπόφευκτες. Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται μπορούν στις χειρότερες περιπτώσεις να λειτουργήσουν διαλυτικά ή στην καλύτερη περίπτωση δημιουργικά, αν επιλυθούν με τον καλύτερο τρόπο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της διαχείρισης των συγκρούσεων στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων στον οποίο είστε επικεφαλής.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην προσπάθεια να εξαχθούν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου και την καλύτερη διαχείρισή τους.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, διευκρινίζονται τα εξής : Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις: αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταγραφή της προσωπικής σας γνώμη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. 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 15 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και υποβολή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις

ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις με αστερίσκο είναι υποχρεωτικές. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Μπακιρτζή Μαρία

Διευθύντρια Δ. Σχ. Δήμητρας Λάρισας

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1.

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άντρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία σε έτη *

3. Οικογενειακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άγαμος
 Έγγαμος

4. Πρόσθετα προσόντα *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 2ο Πτυχίο ΑΕΙ
 ΤΕΙ Διδασκαλείο
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Κανένα

5. Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέση: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-3
 4-6
 7-9
 10 αι άνω

6. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας *

7. Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε *

8. Ειδικότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δάσκαλος/α
 Άλλη ειδικότητα

9. Νομός σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καρδίτσα
- Λάρισα
- Μαγνησία
- Τρίκαλα

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 10.

B. Μέρος Ερωτηματολογίου

Η κλίμακα που ακολουθεί αφορά στη δική σας αντίληψη για το ηγετικό στυλ που εφαρμόζετε στη σχολική μονάδα που διευθύνετε. Στην περίπτωση που θεωρείτε ότι δεν είστε σίγουροι ή δε γνωρίζετε την απάντηση, συμπληρώστε τη δήλωση που ταιριάζει περισσότερο στο ηγετικό σας στυλ.

Δείξτε πόσο συχνά η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για εσάς. Παρακαλώ όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα 1-5 για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

10. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
10. Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοί είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Πάντα

29.Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Εντοπίζω όλα τα λάθη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. Μέρος Ερωτηματολογίου

Επιλέξτε μία απάντηση σε κάθε ερώτηση που ακολουθεί ανάλογα με τη δική σας αντίληψη για το πώς επιλύονται οι συγκρούσεις που ανακύπτουν στη σχολική σας μονάδα.

46. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ κάπως	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα
46. Ο Σύλλογος διδασκόντων ενθαρρύνει τη στάση του τύπου "είμαστε όλοι μαζί"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ο σύλλογος διδασκόντων επιζητά λύσεις ωφέλιμες για όλους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται σαν κοινό πρόβλημα που πρέπει να λυθεί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Σε αυτό το σχολείο δουλεύουμε έτσι ώστε, στο πλαίσιο του δυνατού, να πάρουμε όλοι αυτό που πραγματικά θέλουμε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συνδυάζουν τις καλύτερες από τις απόψεις που τίθενται προκειμένου να πάρουν την πιο αποτελεσματική απόφαση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων απαιτούν από τα υπόλοιπα μέλη να συμφωνούν με τη δική τους άποψη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων θέλουν οι άλλοι να κάνουν παραχωρήσεις, αλλά δεν θέλουν να κάνουν οι ίδιοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ κάπως	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα
53.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση σαν έναν αγώνα με νικητή και χαμένο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων υπερεκτιμούν την άποψή τους και την ακολουθούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προσπαθούν να κρατήσουν τις θέσεις τους χωρίς να τις εκφράζουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προσπαθούν να εξομαλύνουν τις διαφορές με το να τις αποφεύγουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων επιδιώκουν την αρμονία σε βάρος μιας ανοιχτής συζήτησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αποθαρρύνουν την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αποφεύγουν να συζητήσουν θέματα που θα τους διχάσουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κάνουν παραχωρήσεις για να αποφευχθούν τα προβλήματα που πηγάζουν από	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ κάπως	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ απόλυτα
61.Ως διευθυντής/ ντρια είμαι πολύ ικανοποιημένος από τον τρόπο που διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62.Ο τρόπος που χειρίζομαι τις διαφορές με κάνει να αισθάνομαι ως διευθυντής/ ντρια ισχυρή δέσμευση με τους συναδέλφους μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63.Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αισθάνονται μεγάλη δέσμευση στο να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που ελήφθησαν ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64.Ως γενική εκτίμηση υπάρχει ικανοποίηση με τον τρόπο που ο σύλλογος διδασκόντων αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

