



**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

ΠΜΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΒΑΣΙΛΟΠΑΝΑΓΟΥ Κ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

ΑΜ: 2211217

**Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και
διευθυντικών στελεχών**



ΑΘΗΝΑ, 2016

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για τη
απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη:

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου
Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την _____ από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΑΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

κ. Σαϊτή Α.
(επιβλέπουσα)

Καθηγήτρια

κ. Σαϊτης Χ.

Ομότιμος Καθηγητής

κ. Βαμβακάρη Μ.

Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια

*Στον πατέρα μου Κώστα, που δε βρίσκεται πια εδώ,
μα μου κρατάει το χέρι πάντα.*

Ευχαριστίες

Από τη θέση αυτή, μου δίνεται η δυνατότητα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Σαΐτη Άννα, αρχικά, για τη δυνατότητα που μου προσέφερε, μέσα από τη διδασκαλία της και τις γνώσεις της, να ξεκινήσει με τον πιο άρτιο τρόπο, η επιστημονική μου αναζήτηση στο εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Δεύτερον, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, την επιστημονική της καθοδήγηση, την υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή της, τόσο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, όσο και κατά την εκπόνηση και ολοκλήρωση της εργασίας. Η υποδειγματική επιστημονική της κατάρτιση, αποτέλεσε πηγή γνώσεων και εφελτήριο για την προσωπική μου ανάπτυξη. Επιθυμώ να ευχαριστήσω επίσης, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Σαΐτη Χρίστο και κ. Βαμβακάρη Μαλβίνα, για τις σημαντικές γνώσεις που μου παρείχαν μέσα από τη διδασκαλία τους. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κ. Προβατάρη Σοφία για τις πολύτιμες συμβουλές και την ηθική υποστήριξη που μου προσέφερε. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να υποβάλλω και σε όλους τους συναδέλφους εκείνους που έδειξαν ουσιαστικό ενδιαφέρον και εκτίμηση απέναντί μου και στάθηκαν δίπλα μου στηρίζοντάς με, σε όλα τα επίπεδα. Τέλος, τις ευχαριστίες μου απευθύνω στους εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη, Γυμνασίων και Λυκείων Ανατολικής Αττικής, οι οποίοι με εμπιστοσύνη κατέθεσαν τις προσωπικές τους απόψεις και μέρος από τον πολύτιμο και λιγοστό προσωπικό τους χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι ένα φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο και για το λόγο αυτό, παρατηρείται σε όλους τους οργανισμούς. Τα σχολεία ως ζωντανοί οργανισμοί δεν αποτελούν την εξαίρεση του κανόνα. Ωστόσο, με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης οι διαπροσωπικές συγκρούσεις συνεπάγονται θετικά οφέλη για το εκπαιδευτικό έργο. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διττός: να εξετάσει, με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων)· να εντοπίσει, ενδεχόμενες διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 212 εκπαιδευτικοί και 50 διευθυντικά στελέχη της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο ROCI- II (*Form B*), σε τροποποιημένη μορφή για τους εκπαιδευτικούς και στην αρχική του μορφή για τα στελέχη. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.20. Τα στατιστικά εργαλεία που εφαρμόστηκαν ήταν το κριτήριο T- test για την ανάλυση δεδομένων των στελεχών εκπαίδευσης και η ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές, προτιμούν το συμβιβασμό, την ενσωμάτωση, την προσαρμογή και την αποφυγή για τη διαχείριση των συγκρούσεων ενώ παράλληλα, θεωρούν την ενσωμάτωση ως πρώτη προτίμηση των υποδιευθυντών. Η ενσωμάτωση επιπροσθέτως, τοποθετείται πρώτη στην ιεραρχία βάσει των αντιλήψεων των στελεχών, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η επιβολή αποτελεί την τελευταία επιλογή. Διαφορές σημειώθηκαν στις αντιλήψεις των στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιεί η διεύθυνση και υποδιεύθυνση του σχολείου. Τέλος, αφενός για τους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε, ότι ορισμένα από τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά αλλά και προσόντα, επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τους τρόπους διαχείρισης των στελεχών, αφετέρου, το φύλο επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης των στελεχών.

Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, εκπαιδευτικοί-στελέχη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημογραφικά χαρακτηριστικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά, επαγγελματικά προσόντα

Abstract

The phenomenon of conflict is natural and inevitable, thus it can be observed in every organization. Schools as living organisms are not the exception to the rule. However, using the suitable ways of management, the conflicts have a positive impact on the educational work. The aim of the present research project is double: to examine- based on questionnaire replies of teachers and administration- the way of managing conflicts that the principals and vice of Secondary Education use, when interpersonal conflicts among the school staff raise (including themselves)· to ascertain potential distinctions in their perceptions. The sample of the research consisted of 212 teachers and 50 principals and vice of the Secondary Education Directorate of East Athens. The research tool that was used is the Questionnaire ROCI- II (*Form B*), in a modified form for the teachers and in the original form for the school administration. As far as the statistical analysis of the data is concerned, the statistic packet SPSS v.20 was used. The statistic tools that were utilized were the T- test and the analysis of variance ANOVA. According to the results, the teachers perceive that the head teachers prefer the compromising, the integrating, the obliging and the avoiding style, at the same time, the integrating style is the first preference of the vice principals, regarding the management of conflicts. In addition, the integrating style is placed first in the hierarchy according to the perceptions of the principals and vice principals, while all the participants to the research agree that the dominating style is the last option. Differences were noted in perceptions of executives on the modes of handling interpersonal conflicts, used by the principals and vice principals. In the end, as far as the teachers are concerned, it was found that some of their demographic and professional characteristics, as well as their professional qualifications, influence their perceptions about the executives' management styles of interpersonal conflicts. On the other hand, the gender of principals and vice principals, influence their management conflict styles.

Key words: Management interpersonal conflicts, teachers- principals- vice principals of Secondary education, demographic characteristics, professional characteristics, professional qualifications.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή 13

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1. Περίληψη.....σελ	23
2. Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς.....σελ	23
2.1 Ορισμός και έννοια της σύγκρουσης.....σελ	23
2.2 Η σύγκρουση μέσα από την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης.....σελ	26
2.3 Η δυναμική φύση της σύγκρουσης.....σελ	30
2.4 Τύποι συγκρούσεωνσελ	33
2.5 Πηγές και αιτίες συγκρούσεων.....σελ	37
3. Η διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων.....σελ	40
3.1 Οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στον οργανισμό και το οικονομικό κόστος.....σελ	40
3.2 Οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων για τον οργανισμό.....σελ	46
3.3 Διαχείριση ή Επίλυση των Συγκρούσεων.....σελ	47
3.4 Λειτουργικές/ Δυσλειτουργικές Συγκρούσεις και διαχείριση συγκρούσεων.....σελ	49
3.5 Το δυαδικό μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων.....σελ	52
3.6 Το Μετα-μοντέλο Rahim. Οι πέντε τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων.....σελ	53
4. Οι συγκρούσεις στο σχολείο.....σελ	57
4.1 Σχολείο και συγκρούσεις.....σελ	57
4.2 Πηγές και αιτίες συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.....σελ	60
4.3 Ο διευθυντής του σχολείου.....σελ	64
4.4 Ο υποδιευθυντής του σχολείου.....σελ	69
4.5 Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο.....σελ	71
5. Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Σχετικές έρευνες στην παγκόσμια κοινότητα και στην Ελλάδα.....σελ	75
5.1 Οι επιστημονικές έρευνες στην παγκόσμια κοινότητα.....σελ	76
5.2 Οι επιστημονικές έρευνες στην Ελλάδα.....σελ	80
Ανακεφαλαίωση.....σελ	86

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία της έρευνας

1. Περίληψη.....	σελ 92
2. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	σελ 92
3. Δειγματοληπτικός Σχεδιασμός.....	σελ 94
4. Δείγμα.....	σελ 98
5. Διαδικασία Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων.....	σελ 98
6. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	σελ 99
7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	σελ 105

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα της έρευνας

1. Περίληψη	106
2. Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	σελ 106
2.1 Γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	σελ 106
2.2 Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	σελ 108
2.3 Επαγγελματικά χαρακτηριστικά- Εκπαιδευτικά προσόντα εκπαιδευτικών.....	σελ 109
2.4 Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά στελεχών.....	σελ 112
2.5 Επαγγελματικά χαρακτηριστικά- Εκπαιδευτικά προσόντα στελεχών.....	σελ 113
2.6 Δημογραφικά στοιχεία σχολείου.....	σελ 115
3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τα στελέχη.....	σελ 115
3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά του διευθυντή.....	σελ 115
3.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά του υποδιευθυντή.....	σελ 120
4. Αντιλήψεις των στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους ίδιους.....	σελ 124
4.1 Αντιλήψεις συνολικά των στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά τους.....	σελ 124
5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από τα στελέχη.....	σελ 125

5.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των διευθυντών.....σελ 125	σελ 125
5.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των υποδιευθυντών.....σελ 126	σελ 126

Κεφάλαιο 4

Σχολιασμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων

1. Περίληψη.....σελ 127	σελ 127
2. Συνοπτικός σχολιασμός ερευνητικών αποτελεσμάτων.....σελ 127	σελ 127
3. Χαρακτηριστικά του δείγματος.....σελ 129	σελ 129
4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τα στελέχη.....σελ 135	σελ 135
5. Αντιλήψεις στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά τους.....σελ 148	σελ 148
6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων.....σελ 149	σελ 149

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα της έρευνας

1. Περίληψη.....σελ 153	σελ 153
2. Συμπεράσματα.....σελ 153	σελ 153
3. Περιορισμοί- Προτάσεις 159	

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Βιβλιογραφικές Αναφορές- Παράρτημα

Βιβλιογραφικές Αναφορές.....σελ 160	σελ 160
Παράρτημα.....σελ 180	σελ 180

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 2.1 Σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.....σελ	95
Πίνακας 2.2 Σχολεία που δε συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.....σελ	96
Πίνακας 2.3 Σχολεία που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.....σελ	96
Πίνακας 2.4 Σύνολο εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών που υπηρετούν στα σχολεία.....σελ	97
Πίνακας 2.5 Σύνολο επιστημονικών μελετών που χρησιμοποίησαν τα εργαλεία ROCI- I και ROCI- II έως και το 2002.....σελ	100
Πίνακας 2.6 Σύνολο αντιπροσωπευτικών ερωτήσεων του προτιμώμενου τρόπου διαχείρισης και αριθμητική κλίμακα κατάταξης τους στο ερωτηματολόγιο.....σελ	101
Πίνακας 2.7 Δείκτης αξιοπιστίας των πέντε επιμέρους τρόπων διαχείρισης.....σελ	103
Πίνακας 2.8 Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ετεροαναφοράς των εκπαιδευτικών (1) για διευθυντή και υποδιευθυντή.....σελ	104
Πίνακας 2.9 Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς ROCI- II των διευθυντικών στελεχών(2).....σελ	104
Πίνακας 3.1 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς το φύλο και την επαγγελματική ιδιότητα.....σελ	106
Πίνακας 3.2 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς τη βαθμίδα του σχολείου και την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων.....σελ	107
Γράφημα 3.1 Διδακτική και Διοικητική προϋπηρεσία ως προς το φύλο.....σελ	108
Πίνακας 3.3 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και το τύπο σχολείου.....σελ	109
Πίνακας 3.4 Μοριοδότηση τίτλων σπουδών και ξένων γλωσσών.....σελ	110
Πίνακας 3.5 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς το φύλο των διευθυντών και υποδιευθυντών και το τύπο του σχολείου.....σελ	112
Πίνακας 3.6 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος των αντρών διευθυντών και υποδιευθυντών και το τύπο του σχολείου.....σελ	112
Πίνακας 3.7 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος των γυναικών διευθυντών και υποδιευθυντών και το τύπο του σχολείου.....σελ	112

Πίνακας 3.8 Έτη προϋπηρεσίας διευθυντών και υποδιευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση.....σελ	113
Πίνακας 3.9 Έτη προϋπηρεσίας διευθυντών και υποδιευθυντών στο ίδιο σχολείο.....σελ	114
Πίνακας 3.10 Χαρακτηριστικά των σχολείων κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένωνσελ	115
Πίνακας 3.11 Αντιλήψεις και φύλο εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή..... σελ	116
Πίνακας 3.12. Αντιλήψεις και ηλικία εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.....σελ	117
Πίνακας 3.13 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.....σελ	118
Πίνακας 3.14 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και συνολική διδακτική εμπειρία (1-10 έτη, 11-20 έτη, 21+ έτη) στο σχολείο σε σχέση σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.....σελ	119
Πίνακας 3.15 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και επιστημονική παιδαγωγική σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.....σελ	120
Πίνακας 3.16 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και φύλο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από τον υποδιευθυντή.....σελ	121
Πίνακας 3.17 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ηλικία σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από τον υποδιευθυντή.....σελ	122
Πίνακας 3.18 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από τον υποδιευθυντή.....σελ	123
Πίνακας 3.19 Αντιλήψεις στελεχών και φύλο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά τους.....σελ	124
Πίνακας 3.20 Μέσοι όροι για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των διευθυντών.....σελ	125
Πίνακας 3.21 Μέσοι όροι για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των υποδιευθυντών.....σελ	126

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συγκρούσεις είναι ένα φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο μεταξύ των ανθρώπων (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Χυτήρης, 2001· Kottler, 1994· McNamara, 1999· Menkel- Meadow, 2013· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Tjosvold, Wong & Chen, 2014· Williams, 2011) κυρίως όταν δύο ή και περισσότερα άτομα δρουν από κοινού για κάποιο χρονικό διάστημα (Φασούλης, 2006· Rahim, 2001). Γενικά, το συγκρουσιακό φαινόμενο εκδηλώνεται όταν δύο ή περισσότερες κοινωνικές οντότητες (π.χ. άτομα, ομάδες, οργανισμοί και έθνη) αλληλεπιδρούν ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους, τότε οι σχέσεις τους μπορεί να καταλήξουν να είναι ασύμβατες ή αντιφατικές (Deutsch, 1998· Rahim, 2001). Διαχρονικά, σε κάθε πολιτισμό, άνθρωποι όλων των επαγγελματικών και κοινωνικών τάξεων, έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις στην κοινωνική τους ζωή, στην πολιτική, στην οικογένεια και την εργασία τους (Rahim, 2001· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Φασούλης, 2006). Η θεμελιώδης σημασία της σύγκρουσης και η επιρροή της στις ανθρώπινες σχέσεις, την έθεσε διαχρονικά στο επίκεντρο της μελέτης των επιστημών και των επιστημόνων. Εστιάζοντας στα πλαίσια του οργανωσιακού περιβάλλοντος, οι οργανισμοί περιγράφονται ως ένα δομικό σύνολο που συμπεριλαμβάνει πολύπλοκους και μεταβλητούς παράγοντες, η μελέτη των οποίων οδηγεί στην κατανόηση, τόσο της οργανωσιακής ζωής, όσο και του προβλήματος της ενσωμάτωσης του ατόμου στον οργανισμό (Argyris, 1966).

Συνυπολογίζοντας ότι κάθε άτομο του οργανισμού (Σαΐτης, κ.ά., 1996· Saiti, 2015): α) έχει τη δική του μοναδική προσωπικότητα που διαφέρει από αυτή των άλλων ατόμων ως προς τις δεξιότητες, τα κίνητρα, τις αξίες, τις γνώσεις, τις ανάγκες, τις εμπειρίες, β) θα πρέπει να συνεργαστεί και να συνυπάρξει με τα άλλα άτομα, τότε, οι συγκρούσεις μεταξύ μελών καθίστανται, όχι μόνο αναπόφευκτες, αλλά και ζωτικής σημασίας (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης κ.ά., 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Robbins, 1978· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Williams, 2011). Μάλιστα, ο Pondy (1992b: 299) τονίζοντας τη βαρύτητα που έχουν οι συγκρούσεις για τη λειτουργία του οργανισμού, αναφέρει ότι: *«αν δε συμβαίνουν συγκρούσεις τότε ο οργανισμός δεν έχει κανένα λόγο ύπαρξης»*. Εντούτοις, οι συγκρούσεις δε συμβαίνουν για τους ίδιους

λόγους στο εργασιακό περιβάλλον (Σαϊτή, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012· Σαϊτής, 2007· Σαϊτής κ.ά., 1996· Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014· Pondy, 1992a· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Williams, 2011). Οι ερευνητές του φαινομένου αναφέρουν ότι οι πιθανότητες αυξάνονται όταν δύο ή περισσότερα αλληλεπιδρώντα άτομα έχουν αντίθετα ή περιορισμένα συμφέροντα, όταν επιβάλλουν τις προτιμήσεις τους ως προς την εκδηλούμενη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της κοινής τους δράσης ή έχουν διαφορετικές στάσεις, αξίες, πιστεύω, δεξιότητες και ικανότητες, ανάγκες, καθήκοντα, στόχους, επίπεδο ωριμότητας ή πολιτικές (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαϊτής, 2007· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· Argyris, 1966· Iordanides et al., 2014· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Üstüner & Kiş, 2014· Williams, 2011). Επιπλέον, η εμφάνιση του φαινομένου, ενδέχεται να γίνει περισσότερο πιθανή όταν υπάρχουν διαφορές που οφείλονται σε άγνοια, λάθη, ανταγωνισμό, παρανοήσεις ή κακή συνεργασία και αρνητική συμπεριφορά μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Σαϊτής, 2007· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· Argyris, 1966· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Williams, 2011).

Επομένως, η σύγκρουση δύναται να συμβεί οπουδήποτε, σε οποιοδήποτε οργανισμό και οι συνέπειές της στην απόδοση του οργανισμού είναι αναπόφευκτες (Saiti, 2015: 583), χωρίς φυσικά τα σχολεία ως ζωντανοί οργανισμοί να αποτελούν την εξαίρεση του κανόνα (Βαλσαμίδης, 1996· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Παπαδάτου & Στέφος, 2014· Σαϊτή κ.ά., 2012· Σαϊτής κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Οι σχολικές συγκρούσεις αποτελούν ζήτημα μείζονος σημασίας, αφού το οργανωσιακό περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται από: α) πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα που προέρχεται από τη διαφοροποίηση στις διαδικασίες, στους ρόλους, στους κανόνες λειτουργίας του (Σαϊτής, 2007), β) στο χώρο του σχολείου αλληλεπιδρούν εξαιρετικά ανομοιογενείς ομάδες ανθρώπων (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Σαγκιώτη & Βασιλοπανάγου, 2010· Σαϊτής, 2007· Φασούλης, 2006· Saiti, 2015· Üstüner & Kiş, 2014). Ως εκ τούτου, συγκρούσεις στο σχολικό οργανισμό ενδέχεται να συμβούν μεταξύ των μελών του εσωτερικού περιβάλλοντος: διευθυντικών στελεχών, εκπαιδευτικών ή μαθητών, αλλά και μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος του, δηλαδή μεταξύ κοινωνικών-οικονομικών φορέων ή φορέων εξουσίας, όπως γονέων, τοπικών αρχών κ.λ.π.. (Βαλσαμίδης, 1996· Μπρούζος &

Κουζούνη, 2003· Φασούλης, 2006· Oropku-Asarel, Takyi & Owusu-Mensah, 2015). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζεται αύξηση της συχνότητας των περιστατικών συγκρούσεων και εκδηλώσεων βίαιης συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Η δυσμενής αυτή εξέλιξη έχει αρνητικό αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα, στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών-ριών (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Φασούλης, 2006· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Bryk & Schneider, 2003· Cain & Du Plessis, 2013· Fields, 1998· Iordanides et al., 2014· Oropku-Asare1 et al., 2015· Saiti, 2015· Saiti 2007).

Οι συνεχείς αλλαγές στις κοινωνικές δομές, τις συνθήκες και τις σχέσεις των ανθρώπων, φαίνεται να επηρεάζουν την όξυνση του φαινομένου όχι μόνο όσο αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητικού (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003), αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού (Σαΐτης, 2007· Saiti, 2015), διότι το σχολείο αποτελεί ζωτικό κύτταρο του κοινωνικού συστήματος και συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνικο-πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική δομή (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003).

Οι εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, επιτείνουν την ένταση αρνητικών συναισθημάτων όπως αυτά της αβεβαιότητας, ανασφάλειας και του άγχους και κατ' επέκταση συμβάλλουν στη συχνότητα εμφάνισης της σύγκρουσης, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο στο χώρο του σχολείου (Βαλσαμίδης, 1996 : 40-41). Η πρόσφατη οικονομική κρίση στην Ελλάδα, επέφερε περικοπές των ήδη λιγοστών δαπανών για την παιδεία (Saiti, 2015: 603). Οι εν λόγω περικοπές, σε συνδυασμό με το έντονα γραφειοκρατικό πλαίσιο που καθορίζει, μεταξύ άλλων, τα έσοδα της σχολικής μονάδας (Saiti, 2015: 603), ενώ παράλληλα περιορίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά του διευθυντή (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011: 212), αύξησαν την πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων στα σχολεία (Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanidis, et al., 2014· Saiti, 2015). Δυστυχώς, ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δε διευκολύνει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ αντίθετα ο περιορισμός της γραφειοκρατίας, και η ύπαρξη οργανισμών με απλή, δομή, ευνοούν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ υφισταμένων-προϊσταμένων, την αποτελεσματική επικοινωνία δημιουργώντας ευνοϊκό κλίμα (Ntalianis, 2006:7). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν, το γεγονός ότι στα ελληνικά σχολεία οι συγκρούσεις όταν συμβαίνουν αποδίδονται κυρίως σε θέματα οργάνωσης και διαπροσωπικών σχέσεων

(Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanidis, et al· Saiti, 2015). Φυσικό επακόλουθο των όσων ήδη διατυπώθηκαν, είναι οι συγκρούσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού να αποτελούν συχνό φαινόμενο για τα ελληνικά σχολεία (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Σαΐτη κ.ά., 2012· Σαΐτης κ.ά., 1996· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al. 2014· Saiti, 2015).

Όσο για το ρόλο των στελεχών σε σχέση με τη διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων, ο Rahim (2001· 2002 b) υποστηρίζει ότι συνήθως, αυτοί φαίνεται να προσπαθούν όχι τόσο να καταλάβουν και να διαχειριστούν τις συγκρούσεις αποτελεσματικά, αλλά να τις μειώσουν, να τις αποφύγουν ή να τις τερματίσουν. Σαν αποτέλεσμα, πολύτιμοι πόροι σπαταλώνται (Dana, 1999) αφού οι εργαζόμενοι εμπλέκονται σε δυσλειτουργικές συγκρούσεις, χάνοντας έτσι τη δυνατότητα να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να αξιοποιήσουν τις λειτουργικές συγκρούσεις προς όφελος του οργανισμού (Rahim, 2001· Rahim, 2002b). Τα προαναφερθέντα, καταδεικνύει έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1976 (Thomas & Schmidt, 1976: 315) και αναφέρει ότι τα στελέχη ξόδευαν τουλάχιστον το 20% του χρόνου τους για να ασχοληθούν με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις του οργανισμού, ενώ είκοσι χρόνια μετά, ο χρόνος αυτός διπλασιάστηκε φτάνοντας το 43% (Watson & Hoffman, 1996).

Κατά συνέπεια, ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο, αποδεικνύεται υψίστης σημασίας (Ανθης & Κακλαμάνης 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Βαλσαμίδης, 1996· Γιαννίκας, 2014· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Ρέντζη, 2013· Σαΐτη κ.ά., 2012· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Cain & Du Plessis, 2013· Dagli, & Sigri, 2014· Johnson, 2003· Iordanides et al., 2014· Oropku-Asare1 et al., 2015· Saiti, 2015), επειδή η αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε εφαρμοσμένης στρατηγικής διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων, εξαρτάται άμεσα από την επίδοση του διευθυντή στο ζήτημα αυτό (Saiti, 2015: 599). Επιπλέον, συνδέεται στενά με τη δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, ειδικά σχεδιασμένων ώστε να επιφέρουν συνεχή επιτυχία (Saiti, 2015: 599). Ωστόσο είναι γεγονός πως τα διευθυντικά στελέχη στην Ελλάδα, δεν τυγχάνουν έστω και βασικής επιμόρφωσης στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, πόσο μάλλον σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων (Χατζηδιάκου, 2011).

Το φαινόμενο της οργανωσιακής σύγκρουσης έχει γίνει αντικείμενο εμπειρικής έρευνας σχετικά πρόσφατα. Η σύγκρουση γενικά, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ειδικότερα, αλλά και οι τρόποι διαχείρισής τους, έχουν εξετασθεί ως εξαρτημένες ή ανεξάρτητες μεταβλητές και φαίνεται να σχετίζονται με σημαντικούς παράγοντες που αφορούν την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι συγκρούσεις και ο τρόπος διαχείρισής τους, σχετίζονται με τα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης (Alakavuklar & Çakar, 2012· Cain & Du Plessis, 2013· Chen & Tjosvold 2002· Gultekin, Karapinar, Camgoz & Ergeneli, 2011· Rahim, 2001), και την εμπιστοσύνη μεταξύ των εργαζομένων (Bryk & Schneider, 2003· Cain & Du Plessis, 2013· Chan, Huang & Ng, 2007· Ghaffar, 2010· Hoy & Sweetland, 2001· Notter & Blair, 2004· Saiti, 2015). Η λήψη αποφάσεων αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που σχετίζεται με τις συγκρούσεις τόσο στους οργανισμούς εν γένει, όσο και στα σχολεία (Γουρναρόπουλος, 2007· Χυτήρης, 2001· Blake & Mouton, 1984· Fields, 1998· Iordanides et al., 2014· Kuhn & Poole 2000· Roloff, 2014· Saiti, 2015· Spaho, 2013· Üstüner & Kiş, 2014, Weitzman & Weitzman, 2000). Παράγοντες όπως η επικοινωνία (Cain & Du Plessis, 2013· Ikeda, Veludo-de-Oliveira & Campomar, 2005· Iordanidis, et al., 2014· Krauss & Morsella, 2000· Saiti, 2015· Spaho, 2013), οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Henderson, 2006· Rahim, et al., 2002c· Rahim, et al., 2006), τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Coleman & Kugler, 2014· Coleman, Mitchinson, & Kugler, 2009) και απόδοσης (Cain & Du Plessis, 2013· DeChurch & Marks, 2001· Rahim 2001· Somech, Desivilya & Lidogoster, 2009), σχετίζονται με τις συγκρούσεις. Τέλος οι συγκρούσεις έχουν σχέση με τα υψηλά επίπεδα άγχους (Cain & Du Plessis, 2013· Friedman, Tidd, Currall & Tsai, 2000· Murphy, & Schoenborn, 1987) την επαγγελματική εξουθένωση (Δεληχάς, Τούκα & Σπυρούλη, 2012) και επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο κόστος στους οργανισμούς (Dana, 1999). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως το φύλο Brahnam, Hignite, Margavio, Barrier & Chin 2004· Clemons, & Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Thomas & Thomas, 2008· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010), η ηλικία (Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010), η επαγγελματική εμπειρία (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Wang. & Nasr, 2010) τα επαγγελματικά προσόντα των εργαζομένων και των στελεχών (Rahim, 2001 Schaubhut, 2007· Havenga & Visagie, 2006), φαίνεται, να σχετίζονται με ορισμένους

τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Αντίστοιχα, στις σχολικές μονάδες ο τρόπος διαχείρισης, όπως καταδεικνύεται, εξαρτάται τόσο από τη θέση που κατέχουν οι εμπλεκόμενοι (Παρασκευόπουλος, 2008), το φύλο (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την ηλικία (Balay, 2007· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την επαγγελματική εμπειρία (Παρασκευόπουλος, 2008) και τη βαθμίδα του σχολείου που ανήκουν (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Επιπλέον οι συχνότητα των συγκρούσεων επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τη γεωγραφική της θέση καθώς και από το φύλο του προσωπικού, την ηλικία ή τα χρόνια υπηρεσίας (Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου είναι περιορισμένες σε αριθμό. Ελάχιστες βέβαια, είναι αυτές που αφορούν τα ελληνικά σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αναφέρονται στις σχέσεις μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού (Αργυρίου κ. ά., 2013· Βαλσαμίδης, 1996· Μπούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Παπαδάτου & Στέφος, 2014· Σαϊτή κ.ά., 2012· Σαϊτής κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Ο αριθμός είναι μονοψήφιος όταν πρόκειται για εμπειρικές έρευνες που ανήκουν αποκλειστικά στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Αργυρίου κ.ά., 2013· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαϊτή κ.ά., 2012· Σαϊτής κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Ειδικά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τρεις είναι η έρευνες που έχουν λάβει χώρα και αναφέρονται στους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011), διερεύνησαν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που προτιμούν να χρησιμοποιούν οι διευθυντές-ριες και υποδιευθυντές-ριες αλλά και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν προκύπτουν διαφορές μεταξύ τους. Η διδακτορική διατριβή της Χατζηδιάκου (2011), αναφέρεται στην επίδραση τόσο του φύλου, όσο και της χώρας στην οποία εργάζονται τα διευθυντικά στελέχη σε Ελλάδα και Καναδά, σε σχέση με τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται και ταυτόχρονα διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Οι Τέγας και Πολυχρονίου (2010: 293), εξέτασαν τις πιθανές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της επίσημης ή ανεπίσημης επικοινωνίας των συναδέλφων ενός σχολικού οργανισμού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των πέντε τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης, τις σχέσεις αποκέντρωσης ή της συγκέντρωσης εξουσίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχέση με τους πέντε

τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Όπως διαφαίνεται δεν έχει διενεργηθεί καμία έρευνα που να αφορά αποκλειστικά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να εξετάζει τις αντιλήψεις τόσο των διευθυντικών στελεχών (συμπεριλαμβανομένων των υποδιευθυντών-ριών) όσο και των εκπαιδευτικών για τους τρόπους που οι πρώτοι διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις καθώς και την επίδραση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις αυτές. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα το ερευνητικό εργαλείο ROCI-II (*Form B*) που κατασκευάστηκε το 1983 από τον Rahim (όπ. αναφ. στο Rahim 2001), δεν έχει μέχρι τώρα χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχη έρευνα και συνεπώς μεταφράστηκε για πρώτη φορά. Μάλιστα, η συγκεκριμένη του εκδοχή δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλη έρευνα γενικότερα, αφού τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας. Συγκεκριμένα, η τροποποίηση αφορά το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς, το οποίο, μετατράπηκε σε ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τα διευθυντικά στελέχη, περιλαμβάνοντας δύο στήλες, για διευθυντές και υποδιευθυντές, αντίστοιχα. Με την παρέμβαση αυτή, δίνεται η δυνατότητα να συγκριθούν οι αντιλήψεις των ίδιων των στελεχών, για τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, σε σχέση με τις αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τα ίδια τα στελέχη. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντίληψη που έχουν οι διευθυντές για το πώς δρουν στη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων, σε σχέση με την πραγματική συμπεριφορά τους (Munduate, Luque & Barón, 1997). Από την άλλη πλευρά στην επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων-υφισταμένων, οι τελευταίοι δε δηλώνουν στους προϊστάμενους τους, αυτό που πραγματικά είναι αλήθεια, αλλά ότι είναι πιο αποδεκτό (Rahim: 135).

Συνοψίζοντας, τον πρώτο λόγο επιλογής του θέματος της παρούσας ερευνητικής μελέτης, αποτελεί το περιορισμένο ερευνητικό έργο. Η αναγκαιότητα αυτή αποκτά βαρύνουσα σημασία εάν συνεκτιμηθεί η παρούσα κοινωνική και οικονομική κρίση της χώρας και ο βαθμός που επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις στο ευαίσθητο κυτταρικό περιβάλλον του σχολείου (Saiti, 2015: 603). Η μελέτη του φαινομένου υπό το πρίσμα των αρνητικών αυτών εξελίξεων, συνιστά το δεύτερο λόγο της επιλογής του θέματος, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο τελευταίος αλλά όχι ήσσονος σημασίας λόγος, είναι ότι οι συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία αποτελούν συχνό φαινόμενο (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Σαϊτή κ.ά., 2012· Σαϊτης κ.ά., 1996· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015), που επηρεάζει

αρνητικά τις μαθητικές επιδόσεις και δεξιότητες (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Φασούλης, 2006· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Iordanides et al., 2014· Oropku-Asare1 et al., 2015· Saiti, 2015), καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bryk & Schneider, 2003· Fields, 1998· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015) και αποδίδεται κυρίως σε θέματα οργάνωσης και διαπροσωπικών σχέσεων (Saiti, 2015: 582). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω αναλυτική παράθεση των στοιχείων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι καθίσταται επιτακτική η ανάγκη της ενδεδειγμένης έρευνας των διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Επομένως, ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διττός: να εξετάσει, με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη, όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων)· να εντοπίσει, ενδεχόμενες διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις, έτσι ώστε, να διατυπωθούν τεκμηριωμένες επιστημονικά προτάσεις, οι οποίες θα συμβάλουν στην επαρκή πληροφόρηση και ανατροφοδότηση της σχολικής κοινότητας, σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων, με στόχο, τόσο την επωφελή διαχείριση του, όσο και την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η Διεύθυνση Ανατολικής Αττικής επιλέχθηκε με δύο κριτήρια α) αντιπροσωπεύει μια αστική κυρίως περιοχή που τα τελευταία χρόνια έχει γνωρίσει μεγάλη αύξηση πληθυσμού, μεσαίας κυρίως κοινωνικο-οικονομικής διαστρωμάτωσης, β) λόγω του παραπάνω γεγονότος, οι σχολικές μονάδες είναι σχετικά νεο-ιδρυθείσες. Συνεπώς, τα ερευνητικά δεδομένα, αφορούν μια αντιπροσωπευτική αστική περιοχή με σχολικές μονάδες, αποκλειστικά μεσαίου μεγέθους, στις οποίες, συνήθως, ο σύλλογος διδασκόντων στο σύνολό του αριθμεί σχετικά λίγα χρόνια συνεργασίας. Επομένως, τα αποτελέσματα, της παρούσας έρευνας, θα αποτελέσουν ένα χρήσιμο ερευνητικό υπόβαθρο, για αντίστοιχες μελλοντικές έρευνες, δίνοντας μάλιστα, τη δυνατότητα σύγκρισης αποτελεσμάτων, σε όσες από αυτές, εστιάσουν στη μελέτη σχολικών μονάδων με τα ίδια ή διαφορετικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η παρούσα έρευνα, προσδοκάται να συμβάλλει αφενός, στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφετέρου, στην αξιοκρατική επιλογή των διευθυντικών στελεχών με τον ενδεχόμενο

συνυπολογισμό της δεξιότητας στη διαχείριση συγκρούσεων, ως σημαντικό κριτήριο για την επιλογή τους.

Η διπλωματική αυτή μελέτη αποτελείται από τρία μέρη. Αναλυτικά, το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική προσέγγιση, συμπεριλαμβανομένων σχετικών με την παρούσα, ερευνών. Το δεύτερο μέρος, αποτελούμενο από τέσσερα κεφάλαια, αντιστοιχεί στην εμπειρική προσέγγιση. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και εμπεριέχει τις ερευνητικές υποθέσεις, το δειγματοληπτικό σχεδιασμό, το δείγμα, τη διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων, την περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου και τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα, στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η ερμηνεία τους και στο τέταρτο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, το τρίτο μέρος της μελέτης αποτελεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

*«συλλάψεις ὅλα καὶ οὐχ ὅλα, συμφερόμενον διαφερόμενον, συνᾷδον διᾷδον, καὶ ἐκ
πάντων ἓν καὶ ἐξ ἑνὸς πάντα.»*
(Ηράκλειτος, Ηρακλείτεια αφορισμοί)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να αναπτυχθεί το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Θα αποσαφηνιστεί η έννοια και η φύσης της οργανωσιακής σύγκρουσης, η τυπολογία και η διαχείριση της. Επίσης θα παρουσιαστεί η ανάλυση των πηγών, των συνεπειών και της λειτουργικότητας της. Επιπλέον θα περιγραφούν λεπτομερώς, οι πέντε τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Τοιουτοτρόπως, θα ακολουθήσει η αναλυτική προσέγγιση ως προς τις διαπροσωπικές συγκρούσεις που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, αυτές που αφορούν τις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών στελεχών. Τέλος, θα γίνει παράθεση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

2. Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς

2.1 Ορισμός και έννοια της σύγκρουσης

Σύμφωνα με το λεξικό των Συμεωνίδη, Ξενή και Φλιάτουρα (2009), το αρχαίο ρήμα συγκρούω προέρχεται από τα συνθετικά συν + κρούω. Η λέξη κρούω, ερμηνεύεται ως: 1α) χτυπώ το να επάνω στο άλλο: «τοῖς δόρασι τὰς ἀσπίδας συνέκρουον», [Ἀπολλόδωρος (ψεύδο), Βιβλιοθήκη 1.5.4], 1β) συγκρούομαι (αμετάβατο): «νῆες ἀλλήλαις συγκρούουσαι», (Πολύβιος, Ιστορίαι), 2α) προκαλώ αντιπαλότητα (μεταφορικά): «ἐβούλοντο ζυγκρούειν αὐτοὺς ἀλλήλοις», (Θουκυδίδης, Ιστορίαι 1.44.1).

Αντίστοιχα, ο αγγλικός όρος «*conflict*» προέρχεται από τη λατινική λέξη *conflictus* που σημαίνει: «*μία πράξη παράλληλου χτυπήματος*», σύμφωνα με το λεξικό Webster, ενώ η πρώτη γνωστή χρήση της φαίνεται να έγινε το 15ο αιώνα (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict>).

Η ευκρινής εννοιολογική διατύπωση ενός ορισμού για το φαινόμενο της σύγκρουσης, φαίνεται ότι αποτέλεσε εφελκτήριο έγερσης δυσκολιών στην επιστημονική κοινότητα, αφού ο όρος δεν έχει ένα ξεκάθαρο, απλό νόημα. Η ασάφεια αυτή ενισχύθηκε από την εμπλοκή επιστημόνων, διαφορετικών πεδίων που στο παρελθόν ασχολήθηκαν με την εννοιολογική του κατασκευή (Rahim, 2001).

Όσον αφορά τους μελετητές των οργανωσιακών συγκρούσεων, οι προσπάθειες τους, απέδωσαν σημαντικό αριθμό αποτελεσμάτων, κατά τη διάρκεια των ετών. Το πλήθος των δημοσιευμένων ορισμών της σύγκρουσης, σύμφωνα με τον Rahim (2001) δημιούργησε ένα ευρύτατο φάσμα, συμπεριλαμβάνοντας, από τον αδρομερή ορισμό του Pondy, ο οποίος περιγράφει τη σύγκρουση ως μια: *«δυναμική, ελλοχεύουσα διαδικασία της οργανωτικής συμπεριφοράς»*, έως και την οπτική του Tedeschi που χαρακτηρίζει τη σύγκρουση σε μια *«κατάσταση αλληλεπίδρασης»*. Η κριτική θεώρηση του Rahim καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός από τους μελετητές, αφού κάποιοι περιορίζονται να τη χαρακτηρίζουν ως μια κατάσταση, άλλοι ως ένα τύπο συμπεριφοράς και άλλοι εστιάζουν στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής (Rahim, 2001: 17-19). Προς επίρρωση του προηγούμενου συμπεράσματος, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί και η εκτενής εννοιολογική επισκόπηση των Μπρούζο και Κουζούνη (2003).

Όπως διαφαίνεται, η ιδιότητα και η σχέση των συγκρουσιακά εμπλεκόμενων πλευρών, ο ρόλος της διαφορετικότητας μεταξύ τους, τα χαρακτηριστικά η πορεία και οι εξελικτικές φάσεις της σύγκρουσης, η επιστημονική προσέγγιση βάσει της οποίας μελετάται καθώς και ο ρόλος του ανταγωνισμού, είναι συνήθως βασικοί άξονες πάνω στους οποίους, οι επιστήμονες, κινήθηκαν για την εννοιολογική κατασκευή του όρου. Ο Williams (2011: 148), εντοπίζει τρία κοινά στοιχεία στους περισσότερους ορισμούς, που θεωρούνται απαραίτητα στη δημιουργία ενός ορισμού και αποτελούν επίσης, τα σημεία κλειδιά των διαπροσωπικών συγκρούσεων: την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση και τους ασύμβατους στόχους. Όπως προκύπτει από την εννοιολογική επισκόπηση, τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι καίριας σημασίας προκειμένου να δημιουργηθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός της σύγκρουσης.

Ο Rahim (2001: 18) λοιπόν, προκειμένου να αποδώσει με πληρότητα την έννοια τη σύγκρουσης την ορίζει ως: *«μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία, εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (π.χ. ατόμου, ομάδας, οργανισμού κ.λ.π.)»*.

Για τον Χυτήρη (2001: 216), η σύγκρουση είναι: *«το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίθεσης στο ίδιο άτομο (με τον εαυτό του) ή μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων-οργανισμών. Δηλαδή είναι μια κατάσταση ανταγωνισμού, όπου η μία ομάδα προσπαθεί να αποτρέψει την άλλη ομάδα να επιτύχει τους στόχους της»*. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στους δύο προηγούμενους ορισμούς, λαμβάνεται υπόψη επιπλέον, ο τύπος της ενδοπροσωπικής σύγκρουσης, που αποτελεί

εξίσου σημαντικό τύπο ζήτημα, αφού η ύπαρξή της, επηρεάζει την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Ωστόσο, στο δεύτερο ορισμό, σύμφωνα με την προαναφερθείσα άποψη του Rahim (2001), η έννοια της σύγκρουσης, ενέχει περιορισμό εξαιτίας του χαρακτηρισμού της ως «κατάσταση».

Ο Thomas (1992: 265) από την πλευρά του, θέλοντας να τονίσει τη σημαντικότητα του σημείου κατά το οποίο ξεκινά η διαδικασία της σύγκρουσης, την ορίζει σαν τη: *«διαδικασία που ξεκινά όταν το ένα από τα μέρη αντιλαμβάνεται ότι το άλλο, εμποδίζει ή πρόκειται να εμποδίσει κάποια από τα συμφέροντά του»*.

Οι Μπρούζος και Κουζούνη (2003: 139) αναφέρουν ένα γενικό ορισμό με σκοπό να περιγράψουν τις συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα: *«σύγκρουση ορίζεται η ταυτόχρονη παρουσία και διέγερση αντιτιθέμενων και ασυμφιλίωτων τάσεων, ορμών και επιθυμιών με ίση ισχύ σε ένα άτομο ή η πρόκληση αντικρουόμενων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες»*.

Τέλος, από τους Σαϊτή και Σαϊτής (2011: 251) ως «σύγκρουση» ορίζεται: *«η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας) για την επίτευξη των στόχων του»*.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τόσο η απλή, ευκαιριακή και παροδική διαφορά γνώμης, απόψεων, στόχων (Σαϊτής, 2007· Tjosvold et al., 2014.), όσο και ο ανταγωνισμός, δεν θεωρούνται καταστάσεις σύγκρουσης (Rahim, 2001· Tjosvold et al., 2014).

Ολοκληρώνοντας, υπογραμμίζεται ότι δύο είναι τα απαραίτητα στοιχεία για την έγκυρη και έγκαιρη αναγνώριση του φαινομένου: πρώτον, η επιστημονική παραδοχή ότι η σύγκρουση δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αλλά μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αλληλουχίας γεγονότων, συνήθως με βαθμιαία εξελικτική κορύφωση (Σαϊτής, 2007· Pondy, 1992· Rahim, 2001· Thomas, 1992· Williams, 2011) δεύτερον, η αναγκαιότητα κατανόησης αυτής της διαδικασίας, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός ο εντοπισμός ύπαρξης μιας συγκρουσιακής κατάστασης.

Ακολούθως, θα επιχειρηθεί μια σύντομη περιγραφή αναφορικά με την εξελικτική πορεία της μελέτης του φαινομένου, μέσα από τα επιστημονικά πεδία εκείνα που επηρέασαν σε μεγαλύτερο βαθμό την Επιστήμη της Διοίκησης των συγκρούσεων.

2.2 Η σύγκρουση μέσα από την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης

Η βαρύνουσα σημασία που είχε για τους ανθρώπους και την κοινωνία, το φαινόμενο της σύγκρουσης, προκάλεσε τη συστηματική της μελέτη από την οικονομική, ιστορική, θεολογική, πολιτική, κοινωνιολογική, βιολογική, ψυχολογική επιστήμη και έγινε αντικείμενο έμπνευσης της φιλοσοφίας, της ποίησης και της πεζογραφίας.

Η σύγκρουση μέσα από την επιστήμη της Φιλοσοφίας. Η φιλοσοφία έβαλε τα θεμέλια στη διαχρονική μελέτη της σύγκρουσης. Ο Αριστοτέλης (384 π.Χ.- 322 π.Χ.), στα κείμενά του «*Ηθικά Νικομάχεια*», είναι από τους πρώτους επιστήμονες που εντόπισε το φαινόμενο της σύγκρουσης και ασχολήθηκε ενδελεχώς με αυτό. Μια σημαντική διαπίστωση που προέκυψε μέσα από την παρούσα βιβλιογραφική αναδίφηση είναι ότι ο Αριστοτέλης κάνει την πρώτη επιστημονική αναφορά για:

- την ύπαρξη κοινωνικοπολιτικών συγκρούσεων βίας (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1166a1-1168a27]).
- τη βίαιη κλιμάκωση του φαινομένου (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1166a1-1168a27]).
- τις διαφορετικές προσδοκίες και τα αντικρουόμενα συμφέροντα (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1163b32-1165b36]).
- τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1163b32-1165b36]),
- τις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που συμβαίνουν στο άτομο όταν αντιλαμβάνεται την κατάσταση (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1103a14–1107a26]).
- τους δυνητικούς τρόπους συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι σε μια δύσκολη κατάσταση (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1103a14–1107a26]).
- τη σημασία της μάθησης ως προς τη σωστή διαχείριση (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1103a14–1107a26]) και το κυριότερο,
- ένα δυαδικό μοντέλο συμπεριφοράς μέσω της επιμονής ή της αποφυγής, (μτφρ. Δαλέζιος, 1975, [1103a14–1107a26]).

Θεωρεί ωστόσο ότι η εμφάνιση του φαινομένου στην κοινωνία έχει αρνητικές συνέπειες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο Ηράκλειτος (544 π.Χ.- 484 π.Χ.) που είχε αντίθετη άποψη από τον Αριστοτέλη, η οποία εντούτοις, είναι άκρως πρωτοποριακή για την εποχή του. Υποστήριξε ότι η μεγαλύτερη αρμονία προέρχεται

από την αντίθεση και τα πάντα προέρχονται από την Έριδα: «τὸ ἀντίξουν συμφέρον καὶ ἐκ τῶν διαφερόντων καλλίστην ἁρμονίαν (καὶ πάντα κατ' ἔριν γίνεσθαι)», (https://el.wikisource.org/wiki/Αποσπάσματα_)

Τέλος, εκτός από τους προαναφερθέντες και ο Εμπεδοκλής ο Ακραγαντίνος (495 π.Χ.-435 π.Χ.,) στο έργο του «*Περὶ Φύσεως*», αναπτύσσοντας την κοσμοθεωρία του, παρουσιάζει το αρχετυπικό δίπολο: «*φιλότητα*» και «*νείκος*» ως δύο ακραίες και αιωνίως εναλλασσόμενες φάσεις του Κοσμικού Κύκλου που ανάμεσά τους εκτυλίσσεται το κοσμικό παιχνίδι της δημιουργίας και καταστροφής των θνητών μορφών (Ράπτης, 2013).

Αρκετούς αιώνες αργότερα, η σύγκρουση εξετάστηκε μέσα από τις θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου, των Thomas Hobbes (1588-1679) και John Lock (1632-1704). Ο δεύτερος, υποστήριξε ότι με την ανάπτυξη της οικονομίας, δημιουργούνται συγκρουσιακές προϋποθέσεις που προκειμένου να αντιμετωπιστούν, οι άνθρωποι οδηγούνται στη σύναψη κοινωνικού συμβολαίου, σε αντίθεση με τον Hobbes που θεωρεί ότι οι κοινωνικές αυτές αντιθέσεις, καταλήγουν σε μια ακραία κατάσταση (Locke, 1689). Ακολούθησε, ο G.W.F. Hegel (1770–1831) ο οποίος υποστήριξε τη μέθοδο της διαλεκτικής, ώστε να γεφυρωθούν οι αντιθέσεις και ο Karl Marx που θεώρησε απαραίτητη την ταξική σύγκρουση ώστε να επέλθει άρση των κοινωνικών αδικιών (Bartle, 2007)

Η σύγκρουση μέσα από την επιστήμη της Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας.

Ο George Simmel (1858-1918), ανήκε στους λεγόμενους κλασσικούς κοινωνιολόγους και η συνεισφορά του στη μελέτη των συγκρούσεων υπήρξε καθοριστική. Αναγνώρισε την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συγκεκριμένου συνόλου συγκρούσεων για τη καλύτερη λειτουργία των ομάδων. Ο Talcott Parsons (1902-1979), εισήγαγε τη θεωρία του δομικού λειτουργισμού. Κινήθηκε στον αντίποδα από τον Simmel, αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις σα μία απόκλιση. Ο Lewis Coser (1913-2003) (Coser, 1956), επηρεάστηκε από τις απόψεις του Simmel και προσπάθησε να τις συνδυάσει με τη θεωρία του δομικού λειτουργισμού. Το αποτέλεσμα ήταν ότι έβαλε το θεμέλιο λίθο για τη μελέτη της λειτουργικότητας των συγκρούσεων και τα οφέλη που ο οργανισμός μπορεί να αποκομίσει.

Ο ψυχολόγος Elton Mayo (1880-1949), από την άλλη, υποστήριξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση αυξάνεται με τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, τονίζοντας τη σημασία της συνεργασίας στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την αναγκαιότητα της μη ύπαρξης συγκρούσεων, αναπτύσσοντας τη

(<http://www.mbsportal.bl.uk/taster/subjareas/busmanhist/mgmtthinkers/mayo.aspx>).

Ο ιδρυτής της κοινωνικής ψυχολογίας Kurt Lewin (1890-1947), υπήρξε πρωτοπόρος ως προς την σύλληψη, εφαρμογή και έρευνα της επιστημονικής μεθόδου διευθέτησης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μέσω της διαδικασίας της επίλυσης (Lewin, 1946). Μετά το θάνατό του, το έργο του συνέχισαν οι Kenneth Benne, Leland Bradford και Ronald Lippit.

Η σύγκρουση μέσα από την Οικονομική Επιστήμη. Το 1944, οι John von Tsentakos και Oskar Morgenstern, διατύπωσαν τη Θεωρία των Παιγνίων, με το βιβλίο τους «*Theory of Games and Economic Behaviour*», η οποία έχει ως αντικείμενο την ανάλυση των αποφάσεων σε καταστάσεις στρατηγικής αλληλεξάρτησης. Ο νομπελίστας οικονομολόγος Thomas Schelling, διατύπωσε την εφαρμογή που έχει η θεωρία αυτή σε μια κατάσταση σύγκρουσης (Schelling, 1980), επηρεάζοντας σημαντικά την επιστήμη της Διοίκησης των συγκρούσεων, τόσο ως προς τις στρατηγικές της διαπραγμάτευσης (Pruitt, 1992), όσο και στην ταξινόμηση των τρόπων διαχείρισης με βάση τα αποτελέσματα (Rahim, 2001: 20). Η έκβαση της συγκρουσιακής κατάστασης μπορεί να ερμηνευτεί από τους εμπλεκόμενους, ανάλογα πως το πώς αντιλαμβάνονται το τελικό αποτέλεσμα, ως: κερδίζω-κερδίζεις, (*win-win*), ή κερδίζω-χάνεις, (*win-lose*), ή και χάνω-χάνεις, (*lose-lose*). Στον οργανισμό, ανάμεσα στο δίπολο συνεργασία-ανταγωνισμός, η πρώτη περίπτωση, αντιστοιχεί σε μια κατάσταση συνεργασίας με θετική έκβαση (*positive-sum games*), η δεύτερη σε μια κατάσταση ανταγωνισμού (*negative-sum games*) και η τελευταία σε μια κατάσταση με στοιχεία ανταγωνισμού και συνεργασίας ταυτόχρονα (*nonzero-sum games*). Όπως αναφέρει ο Rahim (2001: 20), οι περισσότερες οργανωσιακές συγκρούσεις από τη φύση τους, ανήκουν στην τελευταία κατηγορία. Είναι λοιπόν φανερό ότι μέσα από την εξέλιξη της μελέτης των συγκρούσεων, όλα τα επιστημονικά πεδία δημιούργησαν το υπόβαθρο, αφενός για το θεωρητικό πλαίσιο, αφετέρου για την ερευνητική κατεύθυνση της Επιστήμης της Διοίκησης των συγκρούσεων.

Η σύγκρουση μέσα από την Επιστήμη της Διοίκησης. Εξετάζοντας, την εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών της σύγκρουσης από τη σκοπιά της Διοικητικής Επιστήμης, ο Robbins (1978: 68), ορίζει τρία διακριτά στάδια: το κλασσικό, το συμπεριφοριστικό και το αλληλεπιδραστικό. Συγκεκριμένα, οι λεγόμενοι Κλασσικοί της Επιστήμης της Διοίκησης, όπως ο Fayol (1923: 103-104), ο Taylor (1911: 83-85,

142-144), ο Weber (1968: 987-999), κ.ά., υποστήριξαν αδιαπραγμάτευτα, την ύπαρξη της σύγκρουσης ως ένα επιζήμιο φαινόμενο για τη λειτουργία του οργανισμού. Σύμφωνα με την Κλασσική Σχολή, η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού προϋπέθετε ως βασικό στόχο την εξάλειψή της σύγκρουσης μέσα από την οριοθέτηση συγκεκριμένων οργανωσιακών δομών (Rahim, 2001: 8) ή ακόμη και την επιβολή κυρώσεων. Η φιλοσοφία αυτή κυριάρχησε κατά τη διάρκεια του 19^{ου} μέχρι και τα μέσα του 1940.

Αντικαταστάθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '40 και στις αρχές του '50 από τη συμπεριφοριστική προσέγγιση. Οι υποστηρικτές της αναγνώρισαν ότι οι οργανισμοί από τη φύση τους ολοκληρώνονται μέσα από τις συγκρούσεις και εφόσον αυτές είναι αναπόφευκτες, συνέστησαν την αποδοχή τους. Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τους συμπεριφοριστές, η μόνη διέξοδος είναι η επίλυσή τους (Robbins 1978: 67).

Η δεκαετία του '60 έχει καταγραφεί στην ιστορία της Επιστήμης της Διοίκησης ως η δεκαετία που η μελέτη των συγκρούσεων ανέκυψε ως ζήτημα μείζονος ενδιαφέροντος για τους ακαδημαϊκούς ερευνητές (Kolb & Putnam, 1992· Li, Zhu, & Gerard, 2012). Η Θεωρία της Αλληλεπίδρασης, επεσήμανε τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων και: α) αναγνώρισε την αναγκαιότητα των λειτουργικών συγκρούσεων, β) ενθάρρυνε σαφώς την ύπαρξη λειτουργικών αντιθέσεων, γ) καθιέρωσε στη διοίκηση των συγκρούσεων την συμπερίληψη, τόσο τεχνικών διέγερσης, όσο και επίλυσης, και τέλος, δ) καθόρισε τη διοίκηση των συγκρούσεων ως πρωταρχική ευθύνη των προϊσταμένων (Robbins 1978: 69). Συνοπτικά, όπως αναφέρει ο Malhadas (2010), οι θεωρίες που επηρέασαν σημαντικά την εξέλιξη της επιστήμης στη διοίκηση των οργανωσιακών συγκρούσεων τις προηγούμενες δεκαετίες, με κάποιες από αυτές να προέρχονται από το πεδίο της Κοινωνιολογίας, είναι η λεγόμενη Κλασσική σχολή, το κίνημα των Ανθρωπίνων Σχέσεων, ο Δομισμός, ο Συμπεριφορισμός, η Συστηματική και η Ενδεχομενική προσέγγιση. Η εκάστοτε επιστημονική οπτική διαφοροποίησε αντίστοιχα τη θεώρηση για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στα τέλη της δεκαετίας του '80, η επικρατούσα άποψη της Σύγχρονης Διοίκησης δεν την προσεγγίζει ως ένα φαινόμενο που θα πρέπει να γίνεται αντικείμενο μαραθώνιων διαπραγματεύσεων και παρέμβασης κρατικά διορισμένων διαμεσολαβητών (Kolb & Putnam, 1992: 311). Τα μέλη του οργανισμού στο σύνολό τους θα πρέπει να αλληλεπιδρούν ολιστικά και να τη διαχειρίζονται σαν ένα μέρος των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Kolb & Putnam, 1992: 311). Επιπλέον

χρειάζεται να κατανοήσουν ότι αποτελεί έναν αναπόφευκτο, θεμιτό και με θετικές συνέπειες παράγοντα που συμβάλλει στην αποτελεσματική οργανωσιακή διοίκηση (Rahim, 2001: 12).

2.3 Η δυναμική φύση της σύγκρουσης

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, προκειμένου να καταστεί αρτιότερη η κατανόηση και διαχείριση του φαινομένου της σύγκρουσης, θεωρείται απαραίτητη η δυνατότητα αναγνώρισης βασικών χαρακτηριστικών της, όπως η συμπτωματολογία της, η φάση έναρξης τα εξελικτικά της στάδια, η εκδηλούμενη συμπεριφορά.

Ως προς τα συμπτώματα εμφάνισης της σύγκρουσης, αυτά είναι: αυξημένο άγχος (Φασούλης, 2006· Argyris, 1966· Dana, 1999· Ford, 2007· Friedman et al., 2000· Zil-e- huma, 2013· Saiti, 2015· Sloan, 2014· Williams, 2011), αγωνία, ματαίωση (Beheshtifar, & Zare, 2013· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e- huma, 2013· Sloan, 2014) αμφιταλάντευση, επιφυλακτικότητα (Χυτήρης, 2001:216).

Πέρα από τα συμπτώματα, είναι πιθανόν να δημιουργηθεί πραγματικά αρνητική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εμφανείς ή άδηλους τρόπους (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης 2011· Σαΐτης, 2007), με αποτέλεσμα η σύγκρουση να εξελίσσεται ως άμεση ή έμμεση (Σαΐτης, 2007: 273). Ενδέχεται δηλαδή να παίρνει τη μορφή μιας πραγματικής διαμάχης μεταξύ δύο πλευρών ή να εκφράζεται μόνο με την αντίδραση μέσω συμβολικών λέξεων και πράξεων (Ford, 2007· Παρασκευόπουλος, 2008). Κατά συνέπεια μπορεί να υφέρπει μέσω της αποφυγής και της άρνησης (Παρασκευόπουλος, 2008· Φασούλης, 2006· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e- huma, 2013· Sloan, 2014) ή να εκφράζεται ανοικτά μέσω διαφωνίας, παρέμβασης, λεκτικής βίας, (Φασούλης, 2006· Beheshtifar, & Zare, 2013· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e- huma, 2013· Rahim, 2001· Sloan, 2014), δυσφήμισης ή ακόμη και μέσω άσκησης φυσικής βίας κατά προσώπων ή κατά ιδιοκτησίας (Παρασκευόπουλος, 2008· Φασούλης, 2006· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e- huma, 2013· Sloan, 2014). Η επιθετική αυτή συμπεριφορά συνήθως προσωποποιείται και εστιάζεται σε άτομα και όχι στα γεγονότα (Σαΐτης, 2007). Όταν οι συγκρούσεις εμφανίζονται σε μεγάλη συχνότητα και ένταση, δύναται να παρουσιαστούν συμπτώματα αδιαφορίας, και αρνητικής εργασιακής συμπεριφοράς, όπως καθυστερήσεις, αποχώρηση, απουσίες (Σαΐτης, 2007· Χυτήρης, 2001· Saiti, 2015· Dana, 1999· Zil-e- huma, 2013), αλλά και επιπτώσεις στην ίδια την υγεία του ατόμου,

όπως αυξημένη κυκλοφοριακή πίεση, απώλεια ύπνου κ.ά. (Zil-e- huma, 2013· Sloan, 2014), ακόμη και ασθένεια (Dana, 1999· Zil-e- huma, 2013· Sloan, 2014).

Οι εργασιακοί χώροι που ευνοούν τη δημιουργία καταστάσεων σύγκρουσης, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007: 271), είναι αυτοί όπου κάποια άτομα αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη των στόχων τους παρεμποδίζεται από άλλα άτομα αντίστοιχα, τα οποία προσπαθούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους. Ενδέχεται, επιπλέον να συμβαίνει, εκεί που οι άνθρωποι, αλληλεξαρτώνται για την ολοκλήρωση του διεξαγόμενου έργου και ταυτόχρονα ενυπάρχει η διαφορά προσέγγισης λόγω διαφοροποίησης των εμπλεκόμενων (Σαΐτης, 2007: 267). Κατά τον Rahim (2002b: 207), συγκρούσεις μπορούν να συμβούν όταν μία ή δύο κοινωνικές οντότητες:

- Η μια πλευρά εμπλέκεται σε ασύμβατες ως προς τις ανάγκες ή τα συμφέροντά της δραστηριότητες.
- Η μια πλευρά διατηρεί συμπεριφοριστικές προτιμήσεις η ικανοποίηση των οποίων δημιουργεί ασυμβατότητα ως προς την υλοποίηση των προτιμήσεων της άλλης πλευράς.
- Γίνεται διεκδίκηση περιορισμένων πόρων οι οποίοι είναι αμοιβαίο ζητούμενο.
- Συγκεκριμένες στάσεις, αξίες, δεξιότητες, στόχοι, κατέχονται από μια πλευρά, οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε αυτή να κατευθύνει κάποιες συμπεριφορές της, ωστόσο τα παραπάνω θεωρούνται αποκλειστικό κεκτημένο άλλης πλευράς.
- Εμφανίζονται μονομερείς συμπεριφοριστικές προτιμήσεις από τους εμπλεκόμενους σε ομαδικές δράσεις.
- Δύο πλευρές είναι εντελώς αλληλοεξαρτώμενες ως προς την απόδοση των λειτουργιών ή των δραστηριοτήτων τους.

Σχετικά με τη γένεση της σύγκρουσης, βασική προϋπόθεση είναι η υπέρβαση ενός επιπέδου έντασης πριν ακόμη τα εμπλεκόμενα μέρη βιώσουν ή αρχίσουν να συνειδητοποιούν ότι βιώνουν το φαινόμενο. Το όριο ανοχής ή συνειδητοποίησης διαφέρει από άτομο σε άτομο (Rahim, 2001). Στην περίπτωση αυξημένης αλληλεξάρτησης για την επίτευξη ενός έργου, επιτείνεται η ένταση της σύγκρουσης και εφόσον η αλληλεξάρτηση συμβαίνει μεταξύ ομάδων ή και τμημάτων, η ένταση κλιμακώνεται και διαχέεται (Παρασκευόπουλος, 2008). Από τη στιγμή που η κατάσταση γίνει αντιληπτή από τους εμπλεκόμενους πυροδοτείται η συναισθηματική τους εμπλοκή, δημιουργείται προσωποποίηση του προβλήματος και έπονται

εκδηλώσεις αντίδρασης και αρνητικής συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Pondy, 1992a), χωρίς απαραίτητα να ισχύει πάντοτε η συγκεκριμένη διαδοχικότητα σε πραγματικές συνθήκες (Σαΐτης, 2007: 276). Η σύγκρουση, κατά τους Τέκο και Ιορδανίδη (2011: 204), μπορεί να κλιμακωθεί με την αποφυγή της αναγνώρισης του προβλήματος, είτε από την πλευρά της προϊσταμένης αρχής που επιλέγει να μην ασχοληθεί με το ζήτημα και δεν παίρνει καμιά απόφαση, είτε και από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, οι σύγχρονοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη Διοικητική των συγκρούσεων επιχείρησαν να αναλύσουν και να μελετήσουν τη σύγκρουση, προκειμένου να προτείνουν και τους αντίστοιχους τρόπους διαχείρισης της. Δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλυσης της σύγκρουσης: το διαδικαστικό μοντέλο (*process model*) και το δομικό (*structural model*). Το διαδικαστικό μοντέλο εξέταζε τη σύγκρουση, βάσει των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών γεγονότων που δημιουργούνται από τη στιγμή της έναρξης και κατά την εξέλιξή της και παρείχε ένα σημαντικό πλαίσιο αναγνώρισης των συγκρουσιακών επεισοδίων. Ο Pondy το 1967, σκιαγράφησε το ιστορικό ενός γεγονότος σύγκρουσης, παρουσιάζοντας ένα τέτοιο μοντέλο. Σύμφωνα με αυτόν, η σύγκρουση αντιμετωπίζεται ως μια σειρά επεισοδίων, απεικονίζοντας έτσι τη διαδοχική και δυναμική φύση της. Το κάθε επεισόδιο περιλαμβάνει τα εξής στάδια: 1^ο στάδιο, *λανθάνουσα σύγκρουση*, αφορά τις καταστάσεις που έχουν προηγηθεί της σύγκρουσης, 2^ο στάδιο, *αντιληπτή σύγκρουση*, αναφέρεται στην καταγραφή του γνωστικού επιπέδου συνειδητοποίησης της, 3^ο στάδιο, *αισθητή σύγκρουση*, αναφέρεται στην ανάλυση των συναισθημάτων που προκαλούνται από τη σύγκρουση, 4^ο στάδιο, *εκδηλωμένη/φανερή σύγκρουση*, καταγραφή ως προς το επίπεδο των εκδηλώσεων συμπεριφοράς και 5^ο στάδιο, *αποτελέσματα της σύγκρουσης*, αντιπροσωπεύει τις επιπτώσεις μεταξύ των πλευρών, του οργανισμού και του περιβάλλοντός του (Pondy, 1992a: 255).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Saiti (2015: 586), ενώ είναι σημαντικό να υπάρχει ενδιαφέρον για τις καταστάσεις που δημιουργούν συγκρούσεις και να υιοθετείται ο κατάλληλος τρόπος διαχείρισης, εξίσου σημαντικό είναι να εξετάζεται πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση αλλά και η ακριβής διάγνωση και κατανόηση των αιτιών, των πηγών της και των τρόπων διαχείρισης που υιοθετούνται από τα άτομα. Στις ενότητες που θα ακολουθήσουν, επιχειρείται η όσον το δυνατόν

επαρκής ανάλυση όσων στοιχείων κρίνεται ότι θα βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

2.4 Τύποι συγκρούσεων

Όταν οι προϊστάμενοι κατανοήσουν τους τύπους των συγκρούσεων θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισης τους (Elmagri & Eaton, 2011: 142). Μια αρχική, γενική ταξινόμηση των οργανωσιακών συγκρούσεων έχει γίνει από τους ερευνητές που τις χωρίζουν σε δύο βασικές κατηγορίες. Αυτές είναι οι (Μπουραντάς, 2002: 419· Σαΐτη & Σαΐτης 2011: 254· Σαΐτης, 2007: 274):

- *Διαπροσωπικές*, οι οποίες συμβαίνουν μεταξύ ατόμων, και
- *Ομαδικές*, οι οποίες συμβαίνουν μεταξύ ομάδων.

Ο διαχωρισμός τους σε διαπροσωπικές και ομαδικές είναι θεμελιώδης για την επικείμενη διαχείρισή τους, αφού τα προβλήματα που δημιουργούνται, οι διαδικασίες και οι τεχνικές, διαφέρουν αντίστοιχα (Μπουραντάς, 2002: 420).

Στην περίπτωση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, μαζί με τις παραπάνω κατηγορίες συμπεριλαμβάνονται επιπλέον και οι (Σαΐτη & Σαΐτης 2011: 254· Σαΐτης, 2007: 274):

- *Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.*
- *Συγκρούσεις μεταξύ της σχολικής κοινότητας.* Αφορούν συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και φορέων.

Με βάση την οργανωσιακή δομή, οι συγκρούσεις ταξινομούνται στις κάτωθι κατηγορίες (Μπουραντάς, 2002: 419):

- *Ιεραρχικές*, οι οποίες αφορούν διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα.
- *Λειτουργικές*, οι οποίες αφορούν διαφορετικά τμήματα του ίδιου οργανισμού ή διαφορετικές λειτουργίες.
- *Επιτελικές-Γραμμικές*, αφορούν στελέχη που κατέχουν αντίστοιχες θέσεις.
- *Τυπικής και άτυπης οργάνωσης.*

Σύμφωνα με τις μορφές που λαμβάνει η σύγκρουση, παρουσιάζεται η εξής κατηγοριοποίηση (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011: 253-254· Σαΐτης 2007: 273-274):

- *Λανθάνουσα σύγκρουση.* Αντιπροσωπεύει μια ελλοχεύουσα κατάσταση, η οποία μελλοντικά ενδέχεται να οδηγήσει σε φανερή σύγκρουση. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ή η άνιση κατανομή εργασίας, ίσως να οδηγήσουν σε έναν τέτοιο τύπο σύγκρουσης.

- *Αντιληπτή (ή εκδηλωμένη) σύγκρουση.* Η συγκεκριμένη δεν είναι πραγματική, ωστόσο γίνεται αντιληπτή. Συνήθως γεννάται από παρεξήγηση των απόψεων και των θέσεων τις άλλης πλευράς. Υφίσταται μόνο με τη μορφή αντιλήψεων που προκύπτουν από παρεξηγήσεις και επιλύεται με την αποτελεσματική επικοινωνία των μερών.
- *Φανερή σύγκρουση.* Εξωτερικεύεται εμφανώς ακόμη και σε καθημερινή βάση και γίνεται αντιληπτή από την έκδηλη συμπεριφορά των εμπλεκομένων. Η συμπεριφορά αυτή καθίσταται ακόμη και επιθετική συμπεριλαμβάνοντας φυσική ή λεκτική βία.

Ο Deutsch (Deutsch, & Coleman 2000: 12), από την πλευρά του, τη διαχωρίζει σε α) κάθετη σύγκρουση (*vertical conflict*), η οποία υπάρχει αντικειμενικά και γίνεται αντιληπτή με ακρίβεια, ενώ δεν εξαρτάται από τις αλλαγές που μπορεί να συμβούν στο περιβάλλον, β) ενδεχομενική (*contingent conflict*), εξαρτάται από τις αλλαγές στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, γ) σύγκρουση μετατόπισης (*displaced conflict*), συνήθως υπάρχει μια υποβόσκουσα σύγκρουση η οποία παρουσιάζεται ως μια φαινομενικά πρόδηλη σύγκρουση, δ) σύγκρουση λάθος απόδοσης (*misattributed conflict*), συμβαίνει μεταξύ λάθος εμπλεκομένων για λάθος θέματα, ε) λανθάνουσα σύγκρουση (*latent conflict*) και τέλος, ψευδής σύγκρουση (*false conflict*), αποτελεί την αντικειμενική βάση όλων και προέρχεται από παρανοήσεις και παρεξηγήσεις.

Ο Rahim, από την πλευρά του δημιούργησε μια αναλυτική κατάταξη των συγκρούσεων, βασιζόμενος σε δύο θεμελιώδεις άξονες που συνθέτουν την τυπολογία τους: α) τις πηγές δημιουργίας της σύγκρουσης, β) τα οργανωσιακά επίπεδα. Η επιστημονική προσπάθεια του, πραγματώθηκε με σκοπό να διευκολύνει την έγκαιρη διάγνωση αλλά και την ορθή διαχείρισή τους. Διατυπώνεται ως εξής (Rahim, 2001: 23-24):

- α) Συγκρούσεις με βάση τις πηγές δημιουργίας.** Ο διαχωρισμός σύμφωνα με το συγκεκριμένο κριτήριο θεωρείται απαραίτητος για την κατανόηση τόσο της φύσης, όσο και των συνεπειών της σύγκρουσης. Μάλιστα η δύο πρώτοι τύποι, δηλαδή, η συναισθηματική και η λειτουργική σύγκρουση, καθορίζουν το επίπεδο λειτουργικότητας ή δυσλειτουργικότητάς τους. Συνοπτικά, παρουσιάζεται ως εξής:
- *Θυμική σύγκρουση (Affective conflict).* Στη βιβλιογραφία είναι γνωστή και ως *ψυχολογική ή συναισθηματική ή σύγκρουση σχέσεων ή διαπροσωπική*.

Δημιουργείται μεταξύ δύο κοινωνικών οντοτήτων που αλληλεπιδρούν προσπαθώντας να επιλύσουν ένα πρόβλημα από κοινού και αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα ζητήματα που προκύπτουν, είναι ασύμβατα. Θεωρείται από τους επιστήμονες ότι υποθάλπει έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, ματαιώση κ.ά. και για αυτό χαρακτηρίζεται επιζήμια.

- *Λειτουργική σύγκρουση (Substantive conflict) ή ουσιαστική ή γνωστική ή σύγκρουση έργου ή ζητήματος.* Συμβαίνει όταν δύο ή περισσότερα μέλη διαφωνούν σε θέματα αναφορικά με το έργο που παράγεται, τις στρατηγικές που ακολουθούνται ή την ορθότητα της πληροφόρησης που παρέχεται.
- *Σύγκρουση συμφερόντων (Conflict of interest).*
- *Σύγκρουση αξιών (Conflict of values).*
- *Σύγκρουση στόχων (Goal conflict).*
- *Ρεαλιστική/μη ρεαλιστική σύγκρουση (Realistic versus Nonrealistic conflict).*
- *Θεσμική/μη θεσμική σύγκρουση (Institutionalized versus Noninstitutionalized conflict).* Στη μη θεσμική δεν ακολουθούνται συγκεκριμένοι κανόνες, ούτε παρουσιάζεται τυπική συμπεριφορά ή μια συνέχεια στις σχέσεις μεταξύ των μερών. Για παράδειγμα, οι φυλετικές συγκρούσεις, θεωρούνται μη θεσμικές.
- *Αντεκδικητική σύγκρουση (Retributive conflict).*
- *Σύγκρουση λάθος απόδοσης ευθυνών (Misattributed conflict).*
- *Σύγκρουση μετατόπισης (Displaced conflict).* Τα δύο αντιμαχόμενα μέρη συγκρούονται για δευτερεύοντα θέματα, ή μεταφέρουν την έντασή τους σε άλλες κοινωνικές οντότητες.

β) Συγκρούσεις με βάση τα επίπεδα οργάνωσης. Ο διαχωρισμός αυτός βασίζεται στην ανάλυση κάθε επιπέδου ανάλογα με τη φύση του προβλήματος.

- 1) *Ενδοοργανωσιακή σύγκρουση (Intraorganizational conflict).*
- 2) *Διοργανωσιακή σύγκρουση (Interorganizational conflict).* Συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών.

Οι ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- *Ενδοπροσωπική σύγκρουση (Intrapersonal conflict).* Αυτός ο τύπος είναι γνωστός και σαν *ενδοατομική* ή *ενδοψυχολογική*. Από τον Argyris (1966) αναφέρεται ως *σύγκρουση ρόλων*. Συμβαίνει όταν σε ένα μέλος του

οργανισμού επιβάλλεται να διεκπεραιώσει συγκεκριμένα καθήκοντα και ρόλους που δεν ταιριάζουν στην εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους του και τις αξίες του.

- *Διαπροσωπική ή δυαδική σύγκρουση (Interpersonal conflict)*. Αναφέρεται στη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών των ίδιων ή διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων ή ομάδων.
- *Ενδομαδική, γνωστή και ως ενδοτμηματική σύγκρουση (Intragroup conflict)*. Αναφέρεται στις συγκρούσεις μεταξύ μελών μιας ομάδας ή μεταξύ δύο ή περισσότερων μικρο-ομάδων οι οποίες συνδέονται με στόχους, καθήκοντα, διαδικασίες κ.ά. Τέτοιου είδους συγκρούσεις ενδέχεται να συμβούν σαν αποτέλεσμα ασυμβατότητας ή διαφωνίας μεταξύ ορισμένων ή όλων των μελών μιας ομάδας και του ηγέτη τους.
- *Διομαδική ή διατμηματική σύγκρουση (Intergroup conflict)*. Συμβαίνει μεταξύ δύο ή περισσότερων τμημάτων ή ομάδων εντός της οργάνωσης.

Με τον παραπάνω διαχωρισμό των ενδοοργανωσιακών συγκρούσεων φαίνεται να συμφωνεί σε βασικά σημεία και ο Pondy (1992a: 255), ο οποίος δημιούργησε έναν αντίστοιχο διαχωρισμό, αποκλειστικά βάσει των υπομονάδων του οργανισμού, ως εξής: α) συγκρούσεις μεταξύ των μερών που εμπλέκονται σε σχέση συμφερόντων, β) γραφειοκρατικές, μεταξύ των σχέσεων προϊσταμένων-υφισταμένων και τέλος, γ) συστημικές, μεταξύ μελών που έχουν παράλληλη εργασιακή σχέση. Ο Williams (2011: 151), όσον αφορά την επαρκή διερεύνηση της σύγκρουσης, θεωρεί απαραίτητο το διαχωρισμό των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε: σύγκρουση καθήκοντος (*task conflict*) και σύγκρουση σχέσεων (*relationship conflict*). Οι Huan και Yazdanifard, (2012: 144), αναφέρονται σε ένα πρόσφατο τύπο οργανωσιακής σύγκρουσης που προφανώς έχει προκύψει λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας: τις διαδικτυακές συγκρούσεις, οι οποίες προέρχονται συνήθως από παρανοήσεις στην ηλεκτρονική επικοινωνία.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί η επιστημονική άποψη του Rahim (2002: 229), ως προς τη διαδικασία της αποτελεσματικής διάγνωσης μιας σύγκρουσης, η οποία και συμβαδίζει με την γενικότερη οπτική της σύγχρονης διαχείρισης των συγκρούσεων. Η κατάλληλη διάγνωση θα πρέπει να εμπεριέχει μετρήσεις για το σύνολο των περιστατικών σύγκρουσης, για τους τρόπους διαχείρισης, για τις πηγές της σύγκρουσης καθώς και για το επίπεδο οργανωσιακής

μάθησης και αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να εξετάζεται η σχέση του συνόλου των συγκρούσεων και των τρόπων διαχείρισης τους αναφορικά με τις πηγές, την οργανωσιακή μάθηση και την αποτελεσματικότητα. Υπό αυτή την έννοια, θα ακολουθήσει η παράθεση των στοιχείων που θεωρούνται σημαντικά προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου που χαρακτηρίζει την αποτελεσματική διαχείριση.

2.5 Πηγές και αιτίες συγκρούσεων

Ενώ για την αναγνώριση αυτού καθεαυτού του φαινομένου της σύγκρουσης επικρατεί σχετική ομοφωνία στους επιστημονικούς κύκλους, ανεξάρτητα από την επιστημονική τους κατεύθυνση ή θεώρηση, εντούτοις διατυπώνονται, διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα αίτια δημιουργίας συγκρούσεων, τις λειτουργίες που επιτελούν και τους τρόπους αντιμετώπισής τους (Φασούλης, 2006). Όπως και σε άλλα ζητήματα που αφορούν τις συγκρούσεις, έτσι και στην περίπτωση των εννοιολογικών όρων: «πηγές» ή «αιτίες» της οργανωσιακής σύγκρουσης, επικρατεί σύγχυση από την πλευρά των επιστημόνων. Οι Omisore και Abiodun (2014: 125) υποστηρίζουν ότι η πηγή: *«εξηγεί τη φύση και θέση με την οποία ή από την οποία προέρχεται η σύγκρουση (εξηγεί δηλαδή το λόγο που η σύγκρουση είναι ενδημική και αναπόφευκτη)»*. Από την άλλη, η αιτία, αφορά: *«τις συνθήκες εκείνες που προκαλούν την εξάπλωση της και την αναδεικνύουν ως ζήτημα μεγάλου ενδιαφέροντος»*. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι η σύγκρουση όσον αφορά την πηγή της, ενδέχεται να μην εξελιχθεί σε ζήτημα διαμάχης, αντιπαράθεσης και προβληματισμού για όλους, ενώ όταν εξετάζεται ως προς την αιτία της (σκόπιμη ή όχι), επιφέρει διαμάχες και αντιπαράθεσεις που στην πρώτη περίπτωση ενδέχεται να μη συνέβαιναν. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, συγκρούσεις ενδέχεται να υπάρξουν σαν αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων όπως, αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων, στενής επιτήρησης, ασάφειας ρόλων ή μεθόδων επίλυσης. Για το λόγο αυτό οι πηγές που τις δημιουργούν είναι πολλές και συχνά έχουν κοινά χαρακτηριστικά και αλληλοσυνδέονται (Saiti, 2015: 586).

Ο Μπουραντάς (2002: 421-422), αναφέρει ότι οι κυριότερες πηγές των συγκρούσεων είναι: οι συγκρουόμενοι στόχοι, οι περιορισμένοι πόροι, οι διαφορετικές αντιλήψεις/ αξίες, η οργάνωση, η κακή επικοινωνία, ο ζωτικός χώρος. Οι Omisore και Abiodun (2014: 126), διαχωρίζουν τις πηγές σε δύο κατηγορίες: τις εσωτερικές και τις εξωτερικές. Σε δύο κατηγορίες επίσης, ανήκουν και οι αιτίες:

αφορούν τους παράγοντες σε σχέση με τη δομή της οργάνωσης και τους προσωπικούς. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν: η εξειδίκευση των εργαζομένων, οι κοινοί πόροι, η διαφορές στους στόχους και η αλληλεξάρτηση, η σχέση ηγεσίας και εργαζομένων, ο ρόλος και οι προσδοκίες του ατόμου, η ασάφεια στην δικαιοδοσία.

Ο Rahim, διαχώρισε τις πηγές δημιουργίας των συγκρούσεων με βάση τα επίπεδα οργάνωσης. Ως πηγές των ενδοπροσωπικών συγκρούσεων, αναφέρει τη μη εναρμόνιση και την ασυμφωνία στόχων, τις ασύμβατες απαιτήσεις σε σχέση με τις ικανότητες, την οργανωσιακή δομή, τον εποπτικό τρόπο διοίκησης, τη θέση που δημιουργεί μεγάλες απαιτήσεις ευθύνης και την προσωπικότητα (Rahim, 2001: 116). Οι Riaz και Junaid (2011: 602), θεωρούν ότι η οργανωσιακή δομή ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση στις συγκρούσεις ρόλων.

Για τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι παράγοντες που επηρεάζουν τους διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης είναι η προσωπικότητα, η οργανωσιακή κουλτούρα, οι πηγές εξουσίας, το φύλο και ο ρόλος του ατόμου. Κάποιες από τις πηγές αυτές, δύναται να αλλάξουν με την κατάλληλη παρέμβαση και αυτές με τη σειρά τους, μπορούν να επηρεάσουν αντίστοιχα, τους τρόπους διαχείρισης (Rahim, 2001: 142). Οι Elmagri και Eaton (2011: 63-65), σε μια μετα-ανάλυση των πηγών που χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, δημιούργησαν δύο μεγάλες κατηγορίες: α) τους προσωπικούς παράγοντες (ατομικές διαφορές, απειλές της κοινωνικής θέσης του ατόμου, έλλειψη εμπιστοσύνης, ωμότητα) και β) τους οργανωσιακούς παράγοντες (περιορισμένοι πόροι, άδικη μεταχείριση, ασάφεια και ασυμβατότητα ρόλων, οργανωσιακές αλλαγές, αντιθέσεις στους στόχους και εργασιακό άγχος). Στους παραπάνω παράγοντες οι Jha και Jha, (2010: 76) έχουν προσθέσει και αυτούς που αναφέρονται σε διαπροσωπικά ζητήματα και όσους αφορούν υπερ-οργανωσιακά.

Οι πηγές που εντοπίζει ο Rahim για τις ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις είναι, το στιλ ηγεσίας, η δομή των καθηκόντων, η σύνθεση των ομάδων, η συνοχή και το ομαδικό πνεύμα καθώς και οι εξωτερικές απειλές (Rahim, 2001: 161). Όσο για τις διοργανωσιακές συγκρούσεις, αναφέρει την οργανωσιακή αλληλεξάρτηση καθηκόντων, τις διαφοροποιήσεις του συστήματος, την εξάρτηση της οργάνωσης από περιορισμένους πόρους, την ασάφεια ως προς τη δικαιοδοσία και τις σχέσεις μεταξύ στελεχών και προσωπικού (Rahim, 2001: 180).

Οι Masters και Albright (2002: 33), κατατάσσουν τις πηγές της σύγκρουσης στις παρακάτω κατηγορίες:

- *Πηγές εξωτερικού περιβάλλοντος.* Ενδέχεται να είναι οικονομικές, νομικές, δημογραφικές ή κοινωνικο-πολιτικές.
- *Οργανωσιακές πηγές.* Ανήκουν στις κατηγορίες που αφορούν την παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, την ηγεσία, τη διοίκηση, τη δομή ή την ιδιοκτησία ενός οργανισμού.
- *Πηγές εργασιακού χώρου.* Αφορούν την ίδια την εργασία, την τεχνολογία, το εργατικό δυναμικό, τις εργασιακές συνθήκες.
- *Πηγές που προέρχονται από το άτομο.* Ανήκουν σε αυτές που αναφέρονται στην προσωπικότητα, τη σταθερότητα ή την υγεία του ατόμου.

Τέλος, η Saiti (2015: 586), παρουσίασε μέσα από μία εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση συνοπτικά τις εξής πηγές των συγκρούσεων:

- *Πρόβλημα στην επικοινωνία.* Παράγοντες, όπως η κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων, οι κακές ανθρώπινες σχέσεις, οι ελλείψεις στη διαδικασία ενημέρωσης, ο κακός συγχρονισμός, ενδέχεται να έχουν αρνητική επίδραση στην αμοιβαία κατανόηση των μελών και να οδηγήσουν σε συγκρούσεις.
- *Ασάφεια ρόλων.* Όταν υπάρχει έλλειψη σαφήνειας του ρόλου και των απαιτήσεων της θέσης εργασίας που καταλαμβάνει ένας εργαζόμενος, τότε θα αντιμετωπίσει ένα άγνωστο περιβάλλον εργασίας και ίσως να παρουσιάσει απροσδόκητη συμπεριφορά.
- *Ασυμβατότητα στόχων ή συγκρούσεις στόχων.* Όταν εμποδίζεται η πιθανή επίτευξη στόχων μιας κοινωνικής οντότητας ή περισσότερων από μια άλλη πλευρά, αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης σύγκρουσης. Στην περίπτωση που τα μέλη της οργάνωσης αντιληφτούν ότι είναι δυνατή η επίτευξη ενός μόνο στόχου, και η άλλη πλευρά έχει αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας, τότε, πιθανότατα να προκύψουν συγκρούσεις.
- *Συγκρούσεις συμφερόντων.* Οι περιορισμένοι πόροι πιθανόν να γίνουν αιτία σύγκρουσης, αφού κάθε πλευρά θα παλέψει για το δικό της μερίδιο.
- *Διαφορές στις αξίες.* Οι διαφορές στις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες που παρουσιάζει κάθε άτομο αφού αποτελεί μια ξεχωριστή από τους άλλους οντότητα, ενδέχεται να οδηγήσει σε συγκρούσεις, παρεμποδίζοντας τους οργανωσιακούς στόχους.

3. Η διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων

3.1 Οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στον οργανισμό και το οικονομικό κόστος

Όπως διαφαίνεται από τα προαναφερόμενα, η σύγκρουση είναι για τον οργανισμό ένα φαινόμενο ζωτικής σημασίας και ο καταλύτης της αλλαγής και της επιβίωσης του (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης, κ.ά., 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· McNamara, 1999· Pondy, 1992· Rahim, 2001· Robbins, 1978· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Williams, 2011).). Συχνά ωστόσο, οι αντιτιθέμενες πλευρές αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με όρους αντιπαλότητας ή με όρους νίκης- ήττας. Επιλέγουν τρόπους επιβολής έναντι της άλλης πλευράς, στην προσπάθεια τους να υπερισχύσουν. Το γεγονός ότι δεν προτιμάται η επιδίωξη μιας λύσης που θα αποκομίζουν οφέλη όλοι οι εμπλεκόμενοι, οδηγεί σε κλιμάκωση του φαινομένου, σκλήρυνση των θέσεων, αυξανόμενο κίνδυνο να εμφανιστούν ακόμη και περιστατικά βίας και επομένως μείωση της δυνατότητας επίλυσης του προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 2003).

Επομένως, σχετικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων, η παραδοχή ότι αυτές δε φέρουν πάντα θετικό πρόσημο για τον οργανισμό, έχει υποστηριχθεί από πολλούς επιστήμονες (Cram, Richard & MacWilliams, 2012· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e-huma, 2013· Rahim, 2001· Robbins, 1978· Sloan, 2014· Williams, 2011). Στον επίσημο ιστότοπο της, η Public Service Commission (PSC)¹, αναφέρει ότι: «*οι επιπτώσεις της σύγκρουσης στο χώρο εργασίας, μπορεί να είναι καταστροφικές για τα άτομα που συμμετέχουν, τους συναδέλφους και τις ομάδες, τους πελάτες την επιχείρηση και τον οργανισμό ως σύνολο*», (<http://www.psc.gov.nl.ca/psc/rwp/costofconflict.html#top>).

Ακολουθώς, θα εξεταστούν, οι αρνητικές και θετικές συνέπειες των συγκρούσεων σε όλα τα προαναφερθέντα επίπεδα, αλλά και το άμεσο και έμμεσο κόστος που επιφέρουν στους εργαζόμενους, τον οργανισμό και την πολιτεία.

Οι αρνητικές επιπτώσεις των οργανωσιακών συγκρούσεων συνοπτικά, μπορούν να παρουσιαστούν ως εξής (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011: 252· Σαΐτης 2007: 272):

¹ Η Public Service Commission (PSC) είναι υπεύθυνη για, την εποπτεία και την πολιτική σε ότι αφορά τις αξιοκρατικές προσλήψεις και τις προαγωγές στις Δημόσιες Υπηρεσίες της επαρχίας του Newfoundland και Labrador του Καναδά. Προσφέρει επίσης μια σειρά προγραμμάτων και υπηρεσιών αφιερωμένων στην υποστήριξη των οργανισμών και των ατόμων για την επίτευξη στόχων στο χώρο εργασίας με σκοπό τη βελτίωση της υγείας και της παραγωγικότητας.

- *Δυσπιστία και η καχυποψία που χαρακτηρίζουν τις αντικρουόμενες ομάδες ή τα άτομα, δυσχεραίνουν την επικοινωνία και κατ'επέκταση τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στον οργανισμό.*
- *Ανάπτυξη νόμιμης αντίδρασης από τα συγκρουόμενα μέρη σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα.*
- *Δημιουργία δυσλειτουργιών λόγω έλλειψης συνεργασίας του ανθρώπινου δυναμικού.*
- *Μείωση του ηθικού λόγω της αίσθησης ήττας, την οποία δοκιμάζουν μερικές ομάδες ή άτομα του οργανισμού.*

Ο Rahim παρουσιάζει αποτελέσματα ερευνών για τις αρνητικές και θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, αναφερόμενος σε κάθε οργανωσιακό επίπεδο ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, για τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (συγκρούσεις ρόλων), υποστηρίζει ότι προκαλούν έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, επαγγελματικής εμπλοκής, αυτοπεποίθησης, χαμηλή οργανωσιακή δέσμευση, ένταση, αγωνία, τάση για εγκατάλειψη της εργασίας καθώς και ανικανότητα επιρροής στη λήψη αποφάσεων (Rahim, 2001: 115). Αναφορικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι τρόποι διαχείρισης που συνδέονται με την επιβολή και την αποφυγή, σχετίζονται με την αναποτελεσματική διαχείρισή τους (Rahim, 2001: 122). Οι Jha και Jha (2010: 76), υποστηρίζουν ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις οδηγούν σε αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό και σχετίζονται με υψηλά ποσοστά αποχωρήσεων, σπατάλη χρόνου και προσπάθειας για επίλυση. Ταυτόχρονα, υπάρχουν επιπτώσεις στους εργαζόμενους, αφού περιορίζουν την εργασιακή δέσμευση και εμπιστοσύνη. Αυτού του είδους οι συνέπειες σχετίζονται κυρίως με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ εργαζομένων και προϊσταμένων (Riaz & Junaid, 2011: 603). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις με συναδέλφους, όπως αναφέρεται από τους Riaz, και Junaid (2011: 602), οδηγούν σε αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο και αφορούν την αυτοπεποίθησή του, την ευεξία του, οδηγώντας το σε συναισθηματική εξουθένωση. Όσο για τις ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις, ο Rahim, αναφέρει ότι ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικών συγκρούσεων που ενδέχεται να παρουσιαστούν εντός του οργανισμού, φαίνεται να μειώνει τα επίπεδα δέσμευσης και πίστης στην ομάδα καθώς και την πρόθεση για παραμονή στον οργανισμό (Rahim, 2001:147). Από την άλλη πλευρά, οι διοργανωσιακές συγκρούσεις συνδέονται με την

επαγγελματική εξουθένωση, την έλλειψη ικανοποίησης και το εργασιακό άγχος (Rahim, 2001: 168).

Συνοψίζοντας, τις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν οι συγκρούσεις σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμπεριλαμβάνουν: εργασιακό άγχος, εξουθένωση, δυσαρέσκεια, μείωση της ατομικής και ομαδικής επικοινωνίας αλλά και της επαγγελματικής ικανοποίησης, ανάπτυξη ενός κλίματος καχυποψίας, βλάβη στις σχέσεις, στην εμπιστοσύνη και τη δέσμευση, αντίσταση στην αλλαγή (Rahim, 2001:7).

Το οικονομικό κόστος των συγκρούσεων. Η πλειονότητα των επιστημόνων, υποστηρίζει πλέον, ότι, οι συγκρούσεις που δεν τυγχάνουν αποτελεσματικής διαχείρισης, επιφέρουν μεγάλο οικονομικό κόστος στους οργανισμούς και στα άτομα (Dana, 1999· Riaz & Junaid, 2011· Riaz, Zulkifal & Jamal, 2012). Δυστυχώς όπως επισημαίνει ο Dana (1999), συνήθως, η παράμετρος αυτή, δε συνεκτιμάται ούτε στον ελάχιστο βαθμό κατά τον υπολογισμό του συνολικού κόστους. Τονίζει μάλιστα, ότι το 65% των προβλημάτων στην απόδοση των εργαζομένων οφείλεται στις υπάρχουσες τεταμένες διαπροσωπικές σχέσεις τους και όχι στην ανεπάρκεια δεξιοτήτων ή την έλλειψη παρακίνησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Public Service Employee Survey (PSES) του Καναδά, κατά τα έτη 2009-11, τόσο οι ανώτεροι, όσο και οι συνάδελφοί των συμμετεχόντων, ήταν οι δύο κύριες πηγές παρενόχλησης που βίωναν (<http://safety-council.org/workplace-safety/bullying-in-the-workplace>).

Από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας και συνεκτιμώντας τα στοιχεία που έχει δημοσιεύσει η Public Service Commission (PSC) (<http://www.psc.gov.nl.ca/psc/rwp/costofconflict.html#top>) και το American Institute of stress (AIS) (<http://www.stress.org/workplace-stress/>), οι συγκρουσιακές συνέπειες που αυξάνουν το άμεσο και το έμμεσο οικονομικό κόστος για τους εργαζόμενους, τον οργανισμό και την πολιτεία, είναι οι εξής (Cram et al., 2012· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e- huma, 2013· Sloan 2014):

- *Απώλεια εργασιακού χρόνου.* Σε έρευνα που διενήργησαν οι Thomas και Schmidt (1976: 315), υπό την αιγίδα της American Management Association (AMA), συμμετείχαν 293 στελέχη πρώτης αλλά και μεσαίας γραμμής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούσαν τις συγκρούσεις ως ένα σημαντικό κομμάτι της οργανωσιακής ζωής, αφού ξόδευαν τουλάχιστον το 20% του χρόνου τους (18% και 26% αντίστοιχα) για

ασχοληθούν με αυτές. Σε μεταγενέστερη έρευνα συγκεκριμένα το 1996, οι Watson και Hoffman (1996) ανακοίνωσαν ότι ο εργασιακός χρόνος που διαθέτουν τα στελέχη μετά από μια σύγκρουση, ώστε να φτάσουν σε συμφωνία με τους εμπλεκόμενους, υπολογίζεται στο 43% του συνολικού. Το άγχος και η ένταση που προκύπτει από μια σύγκρουση, ευθύνονται επίσης για την απώλεια αυτοσυγκέντρωσης κατά την εργασία (Cram et al., 2012· Zil-e-huma, 2013).

- *Μειωμένη αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα.* Υπερβολικά υψηλά επίπεδα συγκρούσεων ενδέχεται να παρακωλύουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα (McNamara, 1999· Robbins, 1978). Έχει υπολογιστεί ότι η απώλεια της παραγωγικότητας φτάνει το 25%, φτάνοντας τις εργατοώρες σε λιγότερες από 20 κατά μέσο όρο την εβδομάδα. Περισσότερο του 25% των υπαλλήλων δηλώνουν ότι είναι λιγότερο παραγωγικοί επειδή καταναλώνουν αρκετό από το χρόνο τους προκειμένου να βρουν τρόπους ώστε να αποφύγουν κάποια σύγκρουση με συνάδελφο (Ford, 2007· Huan & Yazdanifard, 2012· Zil-e-huma, 2013). Το Canada Safety Council ανακοίνωσε ότι κατά το 2010 οι υπάλληλοι που είχαν υποστεί εκφοβισμό σπαταλούσαν το 10 έως 52% του εργασιακού τους χρόνου σε δραστηριότητες που δε σχετίζονται με την εργασία τους (π.χ. συζήτηση με συναδέλφους όσον αφορά το συγκρουσιακό περιστατικό που προηγήθηκε, συχνή απομάκρυνση από τον εργασιακό χώρο, πλοήγηση στο διαδίκτυο ή στοχασμός, στην προσπάθειά να βρουν τρόπους να αμυνθούν κ.λ.π.), (Cram et al., 2012· <http://safety-council.org/workplace-safety/bullying-in-the-workplace>).
- *Μείωση στην ποιότητα λήψης αποφάσεων.* Κατά τον Dana (1999), εξαιτίας των συγκρούσεων ενδέχεται οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες για τη λήψη μιας απόφασης να παρακρατούνται ή να διαστρεβλώνονται, χωρίς δυστυχώς να μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια το κόστος αυτό.
- *Απώλεια καλά εκπαιδευμένων υπαλλήλων.* Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Dana, (1999) σε συνεντεύξεις που έδωσαν οι αποχωρήσαντες εργαζόμενοι, οι ανεπίλυτες συγκρούσεις παρουσιάζονται ως ο καθοριστικός παράγοντας για το 50% των αποχωρήσεων, ενώ για τις περιπτώσεις ακούσιας εξόδου η σύγκρουση αναλογεί σε ποσοστό 90% (Dana, 1999). Έρευνες στον Καναδά

αναφέρουν ότι, η αντικατάσταση ενός αρχαρίου μετά από αιφνίδια παραίτηση, κοστίζει στην εταιρεία το 30%- 50% του ετήσιου μισθού του. Στην περίπτωση των στελεχών μεσαίας γραμμής το κόστος ξεπερνά το 150%, ενώ στα υψηλά στελέχη το 400% (Parker, 2014).

- *Αιφνίδια αναθεώρηση εργασιακών δομών.* Προκειμένου να αποφευχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ εμπλεκόμενων υπαλλήλων, επιλέγεται η αλλαγή εργασιακής δομής ως λύση ανάγκης. Συχνά, ωστόσο τα νέα δεδομένα έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοση του οργανισμού. Το κόστος που προκύπτει από την μείωση της απόδοσης που πιθανά θα επιτύγχαναν τα αντικρουόμενα μέρη στην περίπτωση συνεργάζονταν, είναι δύσκολο να υπολογιστεί (Dana, 1999).
- *Δολιοφθορές/κλοπές/καταστροφές.* Μελέτες αποκαλύπτουν μια άμεση συσχέτιση μεταξύ των συγκρούσεων και του συνόλου των υλικών καταστροφών ή των κλοπών αποθεμάτων και εξοπλισμού. Συγκεκριμένο σαμποτάζ ως προς την πρόοδο των εργασιών και των προσπάθειών της διοίκησης συνήθως συμβαίνει όταν οι υπάλληλος είναι θυμωμένος με τον εργοδότη του (Dana, 1999· Ford, 2007).
- *Έλλειψη παρακίνησης/Χαμηλό ηθικό.* Η έλλειψη παρακίνησης οφείλεται συνήθως στο αυξημένο άγχος που πιθανόν να εμφανίσει ένας εργαζόμενος στην προσπάθειά του να συνεργαστεί με την αντίπαλη πλευρά (Dana, 1999· Huan & Yazdanifard, 2012· McNamara, 1999· Riaz &Junaid, 2011· Riaz et al., 2012).
- *Συχνές απουσίες από την εργασία/Ασθένεια/Τραυματισμοί και ατυχήματα/Εργασιομανία.* Το εργασιακό άγχος μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με την αδιαφορία του εργαζόμενου σε ότι αφορά τις επιπτώσεις της απουσίας του φαίνεται να σχετίζεται με το θυμό προς τους συναδέλφους. Εκτιμάται ότι το 60% των απουσιών οφείλονται σε στρεσογόνους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των συγκρούσεων, με αποτέλεσμα το κόστος για τις εταιρείες των Η.Π.Α. να ξεπερνά τα 57 δις δολάρια το χρόνο (<http://www.mediate.com/articles/clarkM1.cfm>). Στον Καναδά, ο μέσος όρος του άμεσου κόστους το 2011, ο οποίος προκύπτει από τις απουσίες κάθε υπαλλήλου ετησίως, είναι 3.550 δολάρια. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 2004, οι εκφοβισμένοι βρετανοί υπάλληλοι πήραν κατά μέσο όρο επτά ημέρες

παραπάνω αναρρωτική άδεια. Ο δείκτης εργασιομανίας ωστόσο, εκτιμάται τρεις φορές υψηλότερος από τον δείκτη απουσιών (http://www.jlppam.ca/docs/facilitators/Kits/HarassmentFreeWorkplace/EN/Templates/D2_AK_CH_E.pdf). Οι συχνές συγκρούσεις επιφέρουν απώλεια ύπνου, υψηλή αρτηριακή πίεση και αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των καρδιαγγειακών παθήσεων (Cram, & Mac Williams, 2012· Huan & Yazdanifard, 2012· Zil-e- huma, 2013· Murphy, & Schoenborn, 1987) και εργασιακού άγχους (Friedman et al., 2000· Huan & Yazdanifard, 2012· Murphy, & Schoenborn, 1987· Riaz & Junaid, 2011· Riaz et al., 2012). Επιπλέον, ιογενείς λοιμώξεις, τραυματισμοί ακόμη και καρκίνος, θεωρούνται εν μέρει ψυχογενείς ασθένειες και επομένως έντονες συναισθηματικές και ψυχολογικές καταστάσεις συντελούν στην εμφάνισή τους (Dana, 1999· Huan & Yazdanifard, 2012).

- *Κόστος για την αποκατάσταση της υγείας.* Οι δαπάνες για την αποκατάσταση της υγείας σε εργαζόμενους που αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους είναι έως και 50% αυξημένες σε σχέση με άλλους (<http://www.mediate.com/articles/clarkM1.cfm>). Σε έρευνα που διενεργήθηκε στα μέσα περίπου της προηγούμενης δεκαετίας, από το Department of Health του Ηνωμένου Βασιλείου, εκτιμήθηκε ότι το κόστος από τον εκφοβισμό εργαζομένων, ως κύρια αιτία άγχους, κόστιζε 1,3 δις £, ετησίως (http://www.jlppam.ca/docs/facilitators/Kits/HarassmentFreeWorkplace/EN/Templates/D2_AK_CH_E.pdf). Η Sloan (2014) αναφέρει ότι το μέσο κόστος αποζημίωσης που επιδικάζεται για εργατικές υποθέσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι 2.700.000 δολάρια.
- *Νομικές Δαπάνες.* Οι νομικές δαπάνες αποτελούν το πλέον εμφανές κόστος που μαζί με τα ασφάλιστρα είναι εύκολο να εκτιμηθεί (Ford, 2007). Το 2008 το νομικό κόστος ανά εργαζόμενο για την επίλυση καταγγελιών σύμφωνα με την Ontario Human Rights Commission ήταν 6.500 δολάρια. Η έκθεση του οργανισμού Canadian Transportation Agency Mediation παρουσίασε ότι για τα έτη 2000-2003 το μέσο κόστος για τη χρήση υπηρεσιών διαμεσολάβησης από τον εργαζόμενο ήταν 7.041 δολάρια. Παράλληλα, το κόστος αυτό κυμαινόταν από 16.360, όταν συμπεριλαμβανόταν δικαστική απόφαση χωρίς δημόσια ακρόαση, μέχρι και 45.720 δολάρια με ακρόαση

(http://www.jlppam.ca/docs/facilitators/Kits/HarassmentFreeWorkplace/EN/Templates/D2_AK_CH_E.pdf)

3.2 Οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων για τον οργανισμό

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, δίνει τη δυνατότητα στα διευθυντικά στελέχη να βρουν μέσα από την ύπαρξη των συγκρουσιακών καταστάσεων, ευκαιρίες και προοπτικές για βελτίωση της επικοινωνίας, αύξηση της παραγωγικότητας, βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της εμπιστοσύνης, λήψη ποιοτικά υψηλών αποφάσεων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, αύξηση του αριθμού εναλλακτικών και συνεργατικών λύσεων, ανάπτυξη της καινοτομίας, της δημιουργικότητας (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011· Σαΐτης 2007· Χυτήρης, 2001· Deutsch, 2005· Zil-e- huma, 2013· McNamara, 1999· Rahim, 2001· Robbins, 1978· Tjosvold, Chen & Yu, 2003), της θετικής ανατροφοδότησης (Cram et al., 2012), αναθεώρηση παγιωμένων θέσεων και ενθάρρυνση ανεύρεσης νέων προσεγγίσεων (Rahim, 2001: 2001).

Ο Robbins, (1978: 69), υποστηρίζει ότι οι οργανισμοί όταν πρόκειται να περάσουν από μια κατάσταση γραφειοκρατίας στην ανάπτυξη της καινοτομίας, θα πρέπει να διεγείρουν την ένταση των συγκρούσεων, αφού από έρευνες διαφαίνεται ότι η ύπαρξη σύγκρουσης ενθαρρύνει την εξεύρεση καινοτόμων λύσεων. Επιπλέον η ύπαρξη συγκρούσεων φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με την παραγωγικότητα αφού ερευνητές παρατήρησαν ότι στην εκτέλεση ομαδικών αποφάσεων τις οποίες έλαβαν ομάδες που διατηρούσαν υψηλά επίπεδα σύγκρουσης κατά τη διάρκεια της λήψης τους, ο μέσος όρος αύξησης της παραγωγικότητας ήταν 73% μεγαλύτερος από των ομάδων που διατηρούσαν χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων (Robbins, 1978· Cram et al., 2012). Στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης, επιφέρει κοινά οφέλη για τους εμπλεκόμενους, καλύτερες ποιοτικά αποφάσεις και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, παράλληλα είναι συνδεδεμένος με αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης (Chan et al., 2007· Chen & Tjosvold, 2008· Tjosvold et al., 2003· Rahim, 2001). Μέσω των ενδοοργανωσιακών συγκρούσεων, επέρχεται βελτίωση στην απόδοση του οργανισμού, αφού διαπιστώνεται καλύτερη κατανόηση των διαφορετικών απόψεων και ένας αυξημένος αριθμός εναλλακτικών λύσεων. Οι ομάδες που παρουσιάζουν αυξημένο αριθμό συγκρούσεων καθήκοντος, φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα στην ολοκλήρωση έργου και να έχουν αυξημένη απόδοση (De Church & Marks 2001· Rahim, 2001).

Σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, οι λειτουργικές συγκρούσεις φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τη λήψη αποφάσεων, ενώ σε ομαδικό επίπεδο, υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στην απόδοση του οργανισμού (Rahim, 2001 ·Wang and Jing 2006). Συνοπτικά, οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων καταγράφονται ως εξής (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011: 252· Σαΐτης 2007: 272):

- *Παραγωγή καλύτερης ποιότητας ιδεών, λόγω της αιτιολόγησης των επιλογών ή των πράξεων κάποιου ατόμου ή ομάδας.*
- *Τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια, οπότε μπορεί να αντιμετωπιστούν.*
- *Πρόκληση ενδιαφέροντος και η προώθηση της δημιουργικότητας (λόγω ανταγωνισμού).*
- *Η εξωτερική σύγκρουση συχνά ενισχύει την εσωτερική ενότητα.*

Η αναλυτική παρουσίαση στοιχείων σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων που θα ακολουθήσει, επιβεβαιώνει μια ουσιαστική κατεύθυνση που χαρακτηρίζει την Επιστήμη της Σύγχρονης Διοίκησης των συγκρούσεων: ανεξάρτητα από τις αρνητικές ή θετικές συνέπειες που ενδέχεται να χαρακτηρίζουν τις συγκρούσεις αυτές καθαυτές, ο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισής τους, είναι εκείνος που θα επιφέρει μόνο οφέλη από οποιαδήποτε σύγκρουση, περιορίζοντας τις αρνητικές συνέπειες και αναδεικνύοντας τα θετικά της στοιχεία.

3.3 Διαχείριση ή Επίλυση των Συγκρούσεων

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια η πρόοδος στη διερεύνηση της σύγκρουσης φαίνεται να είναι αλματώδης, δυστυχώς ακόμη και σήμερα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι όροι διαχείριση των συγκρούσεων, (*conflict management*) και επίλυση των συγκρούσεων, (*conflict resolution*) θεωρούνται συνώνυμοι (Robbins, 1978: 67). Ο βαθμός της σύγχυσης στην παγκόσμια βιβλιογραφία είναι τέτοιος που οι δύο όροι φτάνουν συχνά να χρησιμοποιούνται αδιακρίτως (Χατζηδιάκου, 2011: xxvi).

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Kurt Lewin, υπήρξε πρωτοπόρος στη σύλληψη, εφαρμογή και έρευνα της επιστημονικής μεθόδου διευθέτησης των συγκρούσεων, μέσω της διαδικασίας της επίλυσης, κατά τη δεκαετία του '40. Το 1952, ιδρύθηκε το Κέντρο για την Έρευνα στην Επίλυση Συγκρούσεων, από τον Boulding και τους συνεργάτες του (*Center for Research on Conflict Resolution, CRCR*), στο Πανεπιστήμιο του Michigan (Li, Zhu, & Gerard, 2012: 210), με σκοπό την

επιστημονική μελέτη τεχνικών επίλυσης. Οι τεχνικές που προτείνουν οι υποστηρικτές της επίλυσης, συμπεριλαμβάνουν τη διευκόλυνση του ομαδικού διαλόγου, τη διαμεσολάβηση κ.λ.π.. Στα τέλη της δεκαετίας του '70, στις Η.Π.Α., υιοθετήθηκε η μέθοδος της διαμεσολάβησης (*mediation*) με την έννοια κυρίως, της εξωδικαστικής επίλυσης των διαφορών απέναντι στις δικαστικές διαμάχες (*Alternative Dispute Resolution, ADR*), (Menkel- Meadow, 2013: 35). Ο Dan Dana, στις αρχές του 1980, εισήγαγε τη μέθοδο της διαμεσολάβησης στους χώρους εργασίας «*self mediation*» και «*managerial mediation*», διοργανώνοντας τα πρώτα σεμινάρια στο Mediation Training Institute International, (http://www.mediationworks.com/pdf/History_of_MTI_20130929.pdf).

Στον αντίποδα, άλλη μερίδα επιστημόνων, υποστήριξε τη διαχείριση και όχι την επίλυσή των συγκρούσεων, κερδίζοντας σταδιακά έδαφος, με αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια, να έχει επικρατήσει το συγκεκριμένο πλαίσιο αντιμετώπισης. Αναλυτικότερα, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, κέντρισε η συλλογή δεδομένων πάνω σε χρήσιμα ερωτήματα όπως: πότε και κάτω από ποιές συνθήκες η σύγκρουση καθίσταται επιζήμια για τον οργανισμό, πότε και υπό ποιες περιστάσεις αντλείται όφελος ή όχι για αυτόν. Έτσι η σύγκρουση πλέον, δεν αντιμετωπίζεται ως *de facto*, καλή ή κακή, αλλά μάλλον σαν ένας παράγοντας που ενδέχεται να είναι και τα δύο (Williams, 2011: 149). Η σημαντική αυτή διαπίστωση, αναδείχτηκε πρωταρχικά μέσω της Θεωρίας της Αλληλεπίδρασης (Robbins, 1978: 69), που εδραίωσε τη θεμελιώδη παραδοχή ότι απορρέουν και θετικές συνέπειες μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης, οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργηθούν εποικοδομητικά.

Στόχος της διαχείρισης βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, είναι να μειώσει ή ακόμη και να εξουδετερώσει τις καταστρεπτικές επιπτώσεις της σύγκρουσης, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η εκμετάλλευση των θετικών της συνεπειών και η ενίσχυση των εποικοδομητικών στοιχείων της. Παράλληλα, εμπεριέχει ένα πλαίσιο σχεδιασμού διαχείρισης σε μακρο-επίπεδο, βάσει αποτελεσματικών στρατηγικών (Kottler, 1994· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Williams, 2011· Thomas, 1992· Tjosvold et al., 2014.), ώστε να βελτιώσει την οργανωσιακή μάθηση, την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, της ομάδας και του οργανισμού (Chen & Tjosvold, 2008· Kuhn & Poole, 2000· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Thomas, 1992· Tjosvold, Yu & Hui, 2004· Tjosvold et al. 2014) και εν προκειμένω του εκπαιδευτικού έργου (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003·

Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτη κ.ά., 2012· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Τσάγκας 2013· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al.,· 2014· Saiti, 2015).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος επίλυση των συγκρούσεων εμπερικλείει αυτόματα οποιαδήποτε ενέργεια οδηγεί στην ελαχιστοποίηση, εξουδετέρωση και τερματισμό όλων των τύπων και μορφών σύγκρουσης. Επιπλέον η διεργασία της επίλυσης είναι συνδεδεμένη με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση ή τη διαιτησία, (Rahim, 2002b: 208). Σύμφωνα με τον Rahim (2001· 2002 b), κατά πρώτον, είναι αδύνατον να εξουδετερωθεί το φαινόμενο της σύγκρουσης στους οργανισμούς, κατά δεύτερον, μια προσπάθεια, εξάλειψής του από την πλευρά των στελεχών, θα έχει μακροπρόθεσμα, αρνητικές συνέπειες, τόσο σε ατομικό και ομαδικό όσο και σε επίπεδο οργάνωσης.

Συνοψίζοντας, η διαδικασία της διαχείρισης των συγκρούσεων δεν επιδιώκει απλά την επίλυσή τους, αλλά την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης των εμπλεκομένων (Chen & Tjosvold, 2008· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Thomas, 1992· Tjosvold et al., 2004· Tjosvold et al., 2014) και την αύξηση της παρακίνησης τους, εντός του ήδη υπάρχοντος οργανωσιακού status quo (Rahim, 2001· Rahim, 2002 b).

3.4 Λειτουργικές/ Δυσλειτουργικές Συγκρούσεις και διαχείριση συγκρούσεων

Ο διαχωρισμός, των συγκρούσεων σε λειτουργικές ή δυσλειτουργικές, ουσιαστικά, προήλθε από τη Θεωρία της Αλληλεπίδρασης, που εκτός των άλλων, ανέδειξε ότι οι συγκρούσεις έχουν θετικές συνέπειες για τον οργανισμό, ενώ παράλληλα, το συμπεριληπτικό της πλαίσιο καθορίζεται από τα εξής βασικά σημεία: α) οι οργανισμοί χρειάζονται τις λειτουργικές συγκρούσεις για να επιβιώσουν, β) υπάρχουν περιπτώσεις που τα επίπεδα σύγκρουσης είναι αρκετά χαμηλά, και επομένως, γ) δεν πρέπει να αγνοείται μια βασική πτυχή της διοίκησης των συγκρούσεων που είναι η συγκρουσιακή διέγερση, βάσει κατευθυντήριων γραμμών (Robbins 1978: 69). Στη σύγχρονη επιστήμη της διοίκησης, οι ερευνητές στην πλειονότητά τους, έχουν πλέον αποδεχτεί την ύπαρξη, τόσο των λειτουργικών, ή σύμφωνα με άλλους, επικοδομητικών συγκρούσεων, όσο και των δυσλειτουργικών ή αλλιώς καταστρεπτικών (Deutsch, 2000· Kilmann, 2011· Rahim, 2001· Robbins 1978· Pondy, 1992b· Tjosvold et al., 2014). Ποιές συγκρούσεις όμως ανήκουν σε μια

από τις δύο κατηγορίες και ποιό είναι το ενδεδειγμένο σύνολο συγκρούσεων της κάθε κατηγορίας για τον οργανισμό;

Ο Pondy (1992a: 296) αξιολογώντας τη λειτουργικότητα ή όχι των συγκρούσεων, παρουσίασε ένα σύστημα που αναφέρεται στις οργανωσιακές τους επιπτώσεις σχετικά με την: α) παραγωγικότητα, υπό τις έννοιες της ποιότητας και της ποσότητας β) σταθερότητα, σε σχέση με τη συνοχή ή τη φερεγγυότητα, γ) προσαρμοστικότητα, στα πλαίσια της μάθησης, της βελτίωσης στην απόδοση ή της προσαρμογής σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με άλλους πάλι ερευνητές, ο διαχωρισμός των συγκρούσεων, γίνεται βάσει των στόχων του οργανισμού και το ζήτημα που απασχολεί είναι εάν αυτές επιταχύνουν ή παρεμποδίζουν την επίτευξη των στόχων αυτών. Η παραπάνω προσέγγιση, κατά τον Robbins (1978: 70), δεν είναι πάντα ξεκάθαρη, αφού κανένα επίπεδο σύγκρουσης δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως κατάλληλο ή μη. Σε μια ομάδα ή έναν οργανισμό, ένα συγκεκριμένο επίπεδο σύγκρουσης ενδέχεται να προκαλέσει ανυπέρβλητα εμπόδια, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να επιφέρει τεράστιο όφελος. Επιπροσθέτως, για μια μερίδα επιστημόνων, το κριτήριο της κατάταξής τους σε λειτουργικές ή μη, αποτελεί η σχέση συγκρούσεων και απόδοσης (Χυτήρης, 2001· Robbins, 1978). Η συγκεκριμένη θεώρηση εντούτοις, εστιάζει στο ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις που προκαλούν οι συγκρούσεις αποκλειστικά στον οργανισμό, σε αντίθεση με άλλους επιστήμονες που εξετάζουν το θέμα με μια ολιστική οπτική. Έτσι, κατά το διαχωρισμό του Rahim (2001: 76-77), οι θυμικές ή συναισθηματικές συγκρούσεις (*affective*) που προκαλούνται από λεκτική ή σωματική βία, σεξουαλική κακοποίηση κ.ά., δημιουργούν οργανωσιακές δυσλειτουργίες. Χαρακτηρίζονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα, ενώ παράλληλα, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εμπιστοσύνη, την εργασιακή δέσμευση, την πρόθεση παραμονής στην εργασία, αλλά και την εργασιακή ικανοποίηση. Αντίθετα οι λειτουργικές ή ουσιαστικές συγκρούσεις (*substantive*), οι οποίες αφορούν διαφωνίες ως προς την ανάθεση καθηκόντων, τις πολιτικές και γενικά τα ζητήματα του οργανισμού, θεωρούνται λειτουργικές, αφού έχει αποδειχτεί ότι οδηγούν στη λήψη ποιοτικά καλύτερων αποφάσεων και στην υψηλότερη απόδοση, από όσες ομάδες ασχολούνται με μη συνήθη καθήκοντα (Rahim 2002b: 211). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες που αφορούν τις συγκρούσεις καθήκοντος γενικά και τη σχέση τους με έναν αποδεκτό τρόπο διαχείρισης (De Church & Marks, 2001). Ο Tjosvold, (2008: 74) ωστόσο, στηριζόμενος σε προηγούμενες έρευνές του, δηλώνει αντίθετος με τους

ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις καθήκοντος είναι παραγωγικές, ενώ αυτές που αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις είναι διασπαστικές. Όπως υποστηρίζει, από τον εκάστοτε τρόπο διαχείρισης που επιλέγεται και όχι από το είδος της σύγκρουσης επηρεάζεται η δυναμική και τα αποτελέσματα του οργανισμού.

Η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τον Rahim θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις εξής παραδοχές (Rahim 2002b: 208):

- Μείωση των συναισθηματικών συγκρούσεων σε ενδοατομικό, ενδοοργανωσιακό και διοργανωσιακό επίπεδο.
- Δημιουργία και διατήρηση ενός μέτριου αριθμού λειτουργικών συγκρούσεων σε μη συνήθη καθήκοντα, αλλάζοντας τις πηγές που δημιουργούν τη σύγκρουση.
- Αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τα μέλη του οργανισμού μέσω της αλληλεπίδρασης. Αυτό σε επίπεδο οργανωσιακής μάθησης σημαίνει τη χρήση διαφορετικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, ανάλογα με την περίπτωση.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καταλύτης στη λειτουργικότητα ή μη των συγκρούσεων και την αποτελεσματική διαχείριση, είναι το επίπεδο οργανωσιακής μάθησης των μελών, δηλαδή όλα τα μέλη ενός οργανισμού θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης ανάλογα με τις καταστάσεις συγκρούσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν και επίσης να επιλέγουν τον κατάλληλο για τον αντίστοιχο τύπο σύγκρουσης που ενδέχεται να συμβεί σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα (Elmagri & Eaton, 2011· Rahim, 2001).

Καταληκτικά, ενώ ένα ελάχιστο σύνολο λειτουργικών συγκρούσεων ενδεχομένως να οδηγήσει σε στασιμότητα, στην αντίθετη περίπτωση θα δημιουργηθεί σύγχυση και οργανωσιακή αποσύνθεση. Ουσιαστικά η λειτουργικότητα ή μη των συγκρούσεων, έγκειται στο βαθμό που τα αποτελέσματά τους ανταποκρίνονται σε μια θετική επίλυση των προβλημάτων ή σε επιτυχίες που αφορούν τα μέλη, τα υποσυστήματα ή τους στόχους του οργανισμού (Rahim, 2001: 197). Υπάρχουν ποικίλες ενέργειες σε επίπεδο οργανωσιακής δομής και διαδικασιών που επηρεάζουν, τόσο τις λειτουργικές, όσο και τις συναισθηματικές συγκρούσεις σε ενδοατομικό, ενδοοργανωσιακό και διοργανωσιακό επίπεδο. Η διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με το σχεδιασμό του Rahim (2002b: 216), εμπεριέχει τις φάσεις της διάγνωσης και της παρέμβασης, σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα, ώστε να μειωθούν

οι συναισθηματικές και να επιτευχθεί και να διατηρηθεί ένα μέτριο σύνολο λειτουργικών συγκρούσεων σε κάθε επίπεδο.

3.5 Το δυαδικό μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων

Μεταξύ των θεωρητικών της Κλασσικής σχολής, αυτή που ξεχώρισε ήταν η Mary Parker Follet, η οποία τοποθετήθηκε στο φαινόμενο των συγκρούσεων με διαφορετικό τρόπο, από τους υπόλοιπους κλασσικούς, υποστηρίζοντας την αξία της εποικοδομητικής σύγκρουσης για τον οργανισμό. Η συγκεκριμένη επιστήμονας, επεσήμανε ότι η διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται μέσω τριών βασικών τρόπων: της κυριαρχίας (*domination*), του συμβιβασμού (*compromise*) και της ενσωμάτωσης (*integration*), με δευτερεύοντες αυτούς της αποφυγής (*avoidance*) και της καταστολής (*suppression*). Η κυριαρχία και ο συμβιβασμός διαπίστωσε ότι είναι αναποτελεσματικές για τον οργανισμό. Υποστήριξε τον τρόπο διαχείρισης μέσω της ενσωμάτωσης και έβαλε τα θεμέλια στη σύγχρονη επιστήμη της διοίκησης των συγκρούσεων, εισάγοντας για πρώτη φορά στην επιστήμη, το μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Follet, 1940).

Το 1964, στη λεγόμενη Σύγχρονη Σχολή Διοίκησης των συγκρούσεων, συμπεριλήφθηκε το θεωρητικό πλαίσιο των Blake και Mouton, οι οποίοι, αφού μελέτησαν ενδελεχώς τις ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις (Blake & Mouton, 1961), ερμήνευσαν το φαινόμενο, μέσω του δυαδικού τους μοντέλου, που διερευνά τη συμπεριφορά του προϊσταμένου, σε σχέση με δύο βασικές διαστάσεις: το ενδιαφέρον του για την παραγωγή ή τους εργαζόμενους (Blake & Mouton, 1984) Τη γραφική απεικόνιση του μοντέλου αποτελεί η αποκαλούμενη Διοικητική Σχάρα (*Managerial Grid*). Σύμφωνα με την άποψή τους, οι τρόποι διαχείρισης είναι πέντε: εξαναγκασμός (*forcing*), απόσυρση (*withdrawing*), εξομάλυνση (*smoothing*), συμβιβασμός (*compromising*) και τέλος επίλυση (*solving*). Αναφέρθηκαν αντίστοιχα, σε δύο βασικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Την προσέγγιση του διαπροσωπικού διαμεσολαβητή (*interpersonal facilitator approach*) και την προσέγγιση αλληλεπίδρασης-επίλυσης (*interface conflict-solving approach*). Ο στόχος είναι η μετακίνηση των δύο πλευρών από την κατεύθυνση κέρδος-ζημιά (*win-lose*), στην κοινή δράση επίλυσης (Blake & Mouton, 1984).

Το 1976, ο Thomas αντίστοιχα, διατύπωσε ένα ακόμη δυαδικό μοντέλο που βρήκε πολλούς υποστηρικτές εντός της επιστημονικής κοινότητας, αποτελούμενο από

δύο διαστάσεις: της αποφασιστικότητας (*assertiveness*) που δηλώνει την ικανοποίηση της μιας εκ των δύο πλευρών, και της συνεργασίας (*cooperativeness*), που αφορά το ενδιαφέρον και για τις δύο πλευρές. Το μοντέλο παρουσίαζε πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων: ανταγωνισμό (*competing*), συνεργασία (*collaborating*), συμβιβασμό (*compromising*), αποφυγή (*avoiding*) και προσαρμογή (*accommodating*). Την ίδια εποχή περίπου, οι Thomas και Kilmann, δημοσίευσαν ένα ευρέως αποδεκτό εργαλείο μέτρησης των συγκεκριμένων τρόπων διαχείρισης, το TKI (*Thomas-Kilmann Conflict Instrument*), (Thomas & Kilmann, 2008)

Τέλος, το 1979, οι Rahim και Bonoma (1979: 1327), υπό την θεωρητική επιρροή των Blake και Mouton, παρουσίασαν αναφορικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, ένα μοντέλο δύο διαστάσεων: το ενδιαφέρον για τον εαυτό και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Η πρώτη περίπτωση, αναφέρεται στο βαθμό (υψηλό ή χαμηλό), που το άτομο επιχειρεί να ικανοποιήσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και η δεύτερη, αναφέρεται στο βαθμό που επιχειρεί να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων (Rahim, 2010· Rahim, 2001· Rahim & Bonoma, 1979). Οι πέντε τρόποι διαχείρισης που εισήγαγαν είναι: η ενσωμάτωση ή αλλιώς συνεργατικός τρόπος (*integrating style*), η προσαρμογή ή συγκαταβατικός τρόπος (*obliging style*), η επιβολή (*dominating style*), η αποφυγή (*avoiding style*) και ο συμβιβασμός (*compromising style*). Στηριζόμενος στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, ο Rahim το 1983, κατασκεύασε τα ερωτηματολόγια ROCI-I και ROCI-II. Το πρώτο, σχεδιάστηκε ώστε να μετρά τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, τις προτιμήσεις των εργαζομένων, καθώς και το σύνολο των ενδοομαδικών και διομαδικών συγκρούσεων. Το ROCI-II σχεδιάστηκε να μετρά τους πέντε προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μεταξύ προϊσταμένων, υφισταμένων και συναδέλφων (Rahim, 2001). Τέλος, κατά τη διάρκεια των ετών μέχρι και σήμερα, παρουσιάστηκαν διάφορα μοντέλα με τέσσερεις, τρεις και δύο τρόπους διαχείρισης και από άλλους ερευνητές.

3.6 Το Μετα-μοντέλο Rahim. Οι πέντε τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων

Ένας σημαντικός παράγοντας που ασκεί θεμελιώδη επίδραση στην επικοινωνιακή διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων, είναι ο τρόπος που τα άτομα, αφενός, διαχειρίζονται τη σύγκρουση και αφετέρου, εμπλέκονται σε αυτή (Rahim, 2010: 3). Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τους πέντε τρόπους διαχείρισης

διαπροσωπικών συγκρούσεων, βάσει του μοντέλου Rahim, επομένως, θα ακολουθήσει μια περιγραφική ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών τους και των καταστάσεων για τις οποίες ενδείκνυνται να χρησιμοποιούνται.

Για τις ανάγκες της εργασίας, αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: «*διαπροσωπικές συγκρούσεις*» και «*styles*», (στιλς) ή «*modes*». Κατά τον Rahim (2001: 117), «*διαπροσωπικές συγκρούσεις*» είναι: «*οι εκδηλώσεις ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς, μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλεπιδρώντων ατόμων του οργανισμού, που ανήκουν στα ίδια ή διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα ή τμήματα*». Αναφορικά, με τον όρο, «*styles*», (στιλς) ή «*modes*», που συναντάται, τόσο στην ελληνική, όσο και την ξένη αρθρογραφία, όπως διαπιστώνει ο Thomas (1992: 269), υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων για την έννοια του όρου, αφού ενίοτε, ερμηνεύεται ως προτίμηση, συμπεριφορά ή στρατηγική. Ο ίδιος τον ερμηνεύει ως: «*πρόθεση στρατηγικής από την πλευρά των εμπλεκομένων, ως προς το τι, σκοπεύει η κάθε πλευρά να επιτύχει, σχετικά με την ικανοποίηση του εαυτού της και των άλλων*». Στην παρούσα έρευνα, υιοθετείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των Τέκο και Ιορδανίδη (2011: 202), που αναφέρουν ότι το «*στιλ διαχείρισης συγκρούσεων*» είναι: «*οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όταν έρχονται σε ρήξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα*».

Το μετα-μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων των Rahim και Bonoma παρουσιάζεται αναλυτικά (Rahim, 2010· Rahim, 2001· Rahim & Bonoma, 1979) ως εξής:

Τρόπος Διαχείρισης Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός Τρόπος (Integrating style). Χαρακτηρίζεται από το υψηλό ενδιαφέρον, τόσο για τον εαυτό, όσο και για τους άλλους. Συνδέεται με την επίλυση του προβλήματος δηλαδή τη διάγνωση και τη διαμεσολάβηση ως προς τη σωστή κατεύθυνση. Προϋποθέτει τη συνεργασία και των δύο πλευρών, την ειλικρίνεια, την ανταλλαγή πληροφοριών, επανεξέταση των διαφορών ή εναλλακτικών, ώστε να επιτευχθεί μια αμοιβαία αποδεκτή λύση. Αρχικά, το πρώτο βήμα επιτυγχάνεται με την αποκάλυψη της διαμάχης, την ανοιχτή επικοινωνία, το ξεκαθάρισμα παρεξηγήσεων, την ανάλυση και τον εντοπισμό των αιτιών της σύγκρουσης. Τα παραπάνω θεωρούνται ως προαπαιτούμενα για να προχωρήσει η διαδικασία στο επόμενο βήμα, της επίλυσης. Η επίλυση περιλαμβάνει την ταυτοποίηση και τελικά τη λύση των πραγματικών προβλημάτων έτσι ώστε,

αμφότεροι οι εμπλεκόμενοι, να οδηγηθούν στη μέγιστη ικανοποίηση των υποθέσεών τους.

Αποδεικνύεται χρήσιμος τρόπος στο να εκμεταλλεύεται όλους τους διαθέσιμους πόρους: δεξιότητες, πληροφορίες κ.ά., με σκοπό οι πλευρές που μέχρι τη δεδομένη στιγμή, διακατέχονταν από διαφορετική οπτική του ίδιου προβλήματος, να μπορέσουν διερευνώντας εποικοδομητικά να επαναπροσδιορίσουν τις διαφορές τους και να ψάξουν για εναλλακτικές λύσεις, κατά το μέτρο του δυνατού, πέρα από τους περιορισμούς που ενδεχομένως είχε η προσωπική τους εκδοχή.

Είναι αποτελεσματικός τρόπος για πολύπλοκα προβλήματα, που απαιτούν τη σύνθεση ιδεών και κατάλληλος για τη διαχείριση ζητημάτων στρατηγικής σημασίας, αλλά προϋποθέτει επάρκεια χρόνου και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Ωστόσο, ερευνητές θεωρούν ότι αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης σε δραστηριότητες που εμπλέκονται διαφορετικά οργανωσιακά υπο- συστήματα και απαιτείται η μεταξύ τους ενσωμάτωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών είναι ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης κοινωνικών συγκρούσεων.

Τρόπος Διαχείρισης Προσαρμογής/Συγκαταβατικός (Obliging style). Εκφράζει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό για τους άλλους. Είναι συνδεδεμένος με την προσπάθεια υποβάθμισης των διαφορών και της έμφασης των κοινών σημείων, με στόχο να ικανοποιηθούν τα ενδιαφέροντα της άλλης πλευράς. Ίσως συχνά να ερμηνεύεται ως συμπεριφορά αυτοθυσίας και πιθανό να εκδηλώνεται με τη μορφή μιας ανιδιοτελούς γενναιοδωρίας, φιλανθρωπίας ή υπακοής στην εντολή του άλλου.

Είναι χρήσιμος τρόπος όταν η μια πλευρά δεν γνωρίζει καλά τα ζητήματα που αφορούν την εν λόγω σύγκρουση, όταν η άλλη πλευρά έχει δίκιο και η έκβαση του ζητήματος είναι μείζονος σημασίας για αυτήν. Στην αντίθετη περίπτωση δε συνιστάται. Σαν τρόπος διαχείρισης θεωρείται επίσης κατάλληλος, από την πλευρά που βρίσκεται σε αδύναμη διαπραγματευτική θέση. ή την πλευρά που πιστεύει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές για αυτήν. Είναι ακατάλληλος, όταν η μια πλευρά θεωρεί την άλλη ανήθικη ή λάθος. Σα στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου η μια πλευρά να προσαρμοστεί ώστε να αδράξει οφέλη αργότερα.

Τρόπος Διαχείρισης Επιβολής (Dominating style). Αντικατοπτρίζει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό για τους άλλους. Είναι γνωστός και ως

ανταγωνιστικός. Η έκδηλη συμπεριφορά παρουσιάζει μια κατεύθυνση προς τον εξαναγκασμό εκχώρησης δικαιωμάτων από τους άλλους ή προσανατολίζεται στην οπτική κέρδος-ζημία, αγνοώντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες των άλλων. Επιβολή στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ότι σημαίνει υπεράσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων ανεξάρτητα της ορθότητάς τους. Τα άτομα που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο τρόπο, επιδιώκουν να κερδίζουν με οποιοδήποτε κόστος. Όσοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης μπορούν να χειρίζονται τη δύναμη εξαπατώντας, μπλοφάροντας, παραπλανώντας. Στην περίπτωση που κατέχουν θέση ευθύνης συχνά χρησιμοποιούν την ισχύ που τους παρέχει η θέση, προκειμένου να επιβάλλουν τη θέλησή τους στους υφισταμένους τους και να απαιτήσουν την υποταγή τους. Αν χρησιμοποιηθεί από εμπλεκόμενους ίσης δύναμης, ενδέχεται να οδηγήσει σε αδιέξοδο.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για καθημερινά και όχι πολύπλοκα ζητήματα ή για θέματα που είναι σημαντικά για τον εμπλεκόμενο. Επίσης στις περιπτώσεις που οι αποφάσεις της άλλης πλευράς είναι επιβλαβείς ή απαιτείται μια γρήγορη απόφαση από τον ενδιαφερόμενο. Ο προϊστάμενος μπορεί να το χρησιμοποιήσει σε υφισταμένους μη έμπειρους ή σε αυτούς που επιδεικνύουν έντονες συμπεριφορές. Υφιστάμενοι, που διαθέτουν υψηλά επίπεδα ανταγωνισμού θα δυσανασχετήσουν με αυτόν τον τρόπο διαχείρισης.

Τρόπος Διαχείρισης Αποφυγής (Avoiding style). Αντιπροσωπεύει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και τους άλλους. Είναι γνωστός και ως τρόπος απόκρυψης-καταστολής. Η εκδηλούμενη συμπεριφορά ενέχει το στοιχείο της απόσυρσης, μετάθεσης ευθυνών, απομάκρυνσης, σκόπιμης αναβολής ή της επίπλαστης άγνοιας ως προς την ύπαρξη σύγκρουσης. Ένα άτομο που υιοθετεί αυτόν τον τρόπο, ενδεχομένως να αρνηθεί δημοσίως ότι αντιλήφθηκε ή αναγνώρισε μια διαμάχη που θα έπρεπε να την είχε ήδη αντιμετωπίσει. Συνήθως εκλαμβάνεται, ως αδιάφορη στάση απέναντι σε ένα θέμα ή απέναντι στην άλλη πλευρά. Συνιστάται όταν η πιθανότητα δυσλειτουργικών συνεπειών που ενδέχεται να αντιμετωπίσει η άλλη πλευρά, είναι μεγαλύτερη από τα οφέλη της επίλυσης. Δεν θεωρείται ιδανικός σε σοβαρά ή άμεσης λύσης ζητήματα.

Τρόπος Διαχείρισης Συμβιβασμού (Compromising style). Αυτός ο τρόπος διαχείρισης φανερώνει μέτριο ενδιαφέρον, τόσο για τον εαυτό, όσο και για τους

άλλους. Στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων πλευρών αναφαίνεται είτε το στοιχείο της συναλλαγής, είτε το στοιχείο της αμοιβαίας παραίτησης από διεκδικήσεις, στοχεύοντας σε μια από κοινού αποδεκτή λύση. Αναζητείται έτσι μια γρήγορη μέση λύση ή μοιράζονται οι παραχωρήσεις και οι διαφορές. Δε συνιστάται για σύνθετα προβλήματα ή για άτομα που έχουν μεγαλύτερη ισχύ, ανήκουν στην άλλη πλευρά και παράλληλα έχουν δίκιο. Είναι χρήσιμος σα μέθοδος προστασίας.

Τα Βασικά σημεία των πέντε τρόπων διαχείρισης. Εν κατακλείδι, καθένας από τους πέντε τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων προτείνεται να χρησιμοποιείται ανάλογα με την κατάσταση. Ο τρόπος της ενσωμάτωσης και σε κάποιο βαθμό αυτός του συμβιβασμού μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε συγκρούσεις που αφορούν σύνθετα ή στρατηγικής σημασίας θέματα. Οι υπόλοιποι τρόποι είναι κατάλληλοι σε καθημερινά και ήσσονος σημασίας ζητήματα (Rahim, 2001: 203). Τελικά, η σωστή επιλογή και χρήση του κάθε τρόπου μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα έκτο τρόπο διαχείρισης, ο οποίος, αντιστοιχεί σε μια κατάσταση κερδίζω-κερδίζεις, υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται ώστε να ενισχύσει την προσωπική, ομαδική και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα.

Κλείνοντας, λοιπόν, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι οργανισμοί είναι εξαιρετικά σύνθετα συστήματα, επομένως η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας είναι η βάση για την κατανόηση, από τη μια μεριά, των οργανωσιακών φαινομένων και από την άλλη, των παραγόντων που κάνουν τη ζωή ενός διευθυντή πιο δύσκολη (Argyris, 1966). Για το λόγο αυτό θα ακολουθήσει η θεωρητική διερεύνηση σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

4. Οι συγκρούσεις στο σχολείο

4.1 Σχολείο και συγκρούσεις

Η πολυμορφική θεώρηση στον ορισμό της έννοιας του σχολείου, αποκαλύπτει, ότι ο σχολικός οργανισμός, έχει αποτελέσει το αντικείμενο έρευνας διαφόρων επιστημών. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014 : 52- 53), από τη σκοπιά της οικονομικής επιστήμης, μελετάται ως οργανισμός στο πλαίσιο της σχέσης κόστους- οφέλους και ως το μέσο που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η κοινωνική επιστήμη αντιμετωπίζει το σχολείο σαν ένα κοινωνικό σύστημα, και η παιδαγωγική, το μελετά σαν έναν παιδαγωγικό οργανισμό. Ανεξάρτητα, από την

προσέγγιση των επιστημών, το σχολείο, στην πράξη, δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο, για την επίτευξη των στόχων του και εκφράζει έναν τρόπο συλλογικής δράσης, στο πλαίσιο της οποίας, αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις. Παράλληλα, λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες και αρχές που ρυθμίζουν την ατομική και ομαδική συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης 2014 : 53).

Όπως, διαφαίνεται από την παραπάνω περιγραφή, το σχολείο παρουσιάζει μια πολυδιάστατη υπόσταση και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς, εμφανίζει (Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015).

Το σχολείο επομένως: α) αποτελεί έναν ανοικτό οργανικό σύστημα, το οποίο παρουσιάζει συνεχή αλληλεπίδραση με άλλες κοινωνικές οντότητες, β) χαρακτηρίζεται από ένα οργανωτικό περιβάλλον με συνθετότητα στους ρόλους, τους κανόνες λειτουργίας του, τις διαδικασίες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές αντιθέσεις (Σαΐτης κ.ά., 1996: 130), γ) αποτελεί ένα επικοινωνιακό δίκτυο με βασικούς «κόμβους» τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003:54), δ) μέσα από τη βελτίωση της επικοινωνίας θα πρέπει να μετατραπεί σε συνεργατικό δίκτυο, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει υποσύνολα ανθρώπων: μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοικητικό προσωπικό, διευθυντικά στελέχη κ.ά., (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003:54), καθένα από τα οποία, πρέπει να διεκπεραιώσει το δικό του προσωπικό έργο και όλα μαζί να συνεργαστούν αποτελεσματικά για να επιτύχουν κοινούς και συγκεκριμένους στόχους (Iordanides et al., 2014: 37), ε) συμπεριλαμβάνει τη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία παρουσιάζει πιο σύνθετο χαρακτήρα, αφού οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποτελείται από ένα σύνολο διαφορετικών ειδικοτήτων. (Σαΐτης, 2007: 267).

Οι παραπάνω λόγοι συνεπικουρούν στο γεγονός ότι οι σχολικές συγκρούσεις αποτελούν κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας και τα τελευταία χρόνια θεωρούνται συχνό φαινόμενο (Βαλσαμίδης, 1996· Μπούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Παπαδάτου & Στέφος, 2014· Σαΐτη κ.ά., 2012· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Η δυσμενής αυτή εξέλιξη έχει αρνητικό αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα, στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών-ριών (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπούζος

& Κουζούνη, 2003· Φασούλης, 2006· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Bryk & Schneider, 2003· Cain & Du Plessis, 2013· Fields, 1998· Iordanides et al., 2014· Oropoku-Asare¹ et al., 2015· Saiti, 2015· Saiti 2007).

Οι ιδεατές προϋποθέσεις για την ύπαρξη αρμονικής συνεργασίας στις σχολικές μονάδες προϋποθέτουν έναν υψηλό βαθμό ωριμότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, μια σταθερή και καλά δομημένη σειρά καθηκόντων, και ένα σταθερό και κανονικό εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008: 279). Ωστόσο, οι παραπάνω συνθήκες μπορεί να είναι αναγκαίες, δεν είναι όμως δυνατές. Οι συνεχείς αλλαγές στις κοινωνικές δομές, τις συνθήκες και τις σχέσεις των ανθρώπων, φαίνεται να επηρεάζουν την όξυνση του φαινομένου όχι μόνο όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητικού (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003), αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007· Saiti, 2015). Δεν είναι άξιον απορίας λοιπόν, με βάση τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, οι έλληνες εκπαιδευτικοί να δηλώνουν τη συχνή εμφάνιση διαπροσωπικών συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον (Σαΐτης, κ.ά., 1996· Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις και ο τρόπος διαχείρισής τους, σύμφωνα με ένα σύνολο εμπειρικών ερευνών, επηρεάζουν ζωτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας και καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σχετίζονται με τα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης του προσωπικού (Alakavuklar & Çakar, 2012· Cain & Du Plessis, 2013· Chen & Tjosvold 2002· Gultekin et al., 2011· Rahim, 2001), την εμπιστοσύνη που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις (Bryk & Schneider, 2003· Cain & Du Plessis, 2013· Chan et al., 2007· Ghaffar, 2010· Hoy & Sweetland, 2001· Notter & Blair, 2004· Saiti, 2015), την ποιοτική λήψη αποφάσεων (Γουρναρόπουλος, 2007· Χυτήρης, 2001· Blake & Mouton, 1984· Fields, 1998· Iordanides et al., 2014· Kuhn & Poole, 2000· Roloff, 2014· Saiti, 2015· Spaho, 2013· Üstüner & Kiş, 2014, Weitzman & Weitzman, 2000), την επικοινωνία (Cain & Du Plessis, 2013· Ikeda et al., 2005· Iordanidis, et al., 2014· Krauss & Morsella, 2000· Saiti, 2015· Spaho, 2013), τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων (Henderson, 2006· Rahim et al., 2002c· Rahim, et al., 2006) καθώς επίσης, τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Coleman & Kugler, 2014· Coleman et al., 2009) και απόδοσης (Cain & Du Plessis, 2013· DeChurch & Marks, 2001· Rahim 2001· Somech et al., 2009). Επιπλέον, οι συγκρούσεις έχουν σχέση με τα υψηλά επίπεδα άγχους των εργαζομένων (Cain & Du Plessis, 2013· Friedman et

al., 2000· Murphy, & Schoenborn, 1987) την επαγγελματική εξουθένωση (Δεληχάς κ.ά., 2012) και επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο κόστος στον οργανισμό (Dana, 1999). Τέλος, οι συχνότητα των συγκρούσεων επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τη γεωγραφική της θέση, το φύλο του προσωπικού, την ηλικία, και τα χρόνια υπηρεσίας, (Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

Συνοψίζοντας, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις επηρεάζουν σημαντικά το περιβάλλον του σχολείου, την υγιή ύπαρξή και λειτουργία του και ο τρόπος διαχείρισής τους είναι αυτός που θα καθορίσει το μέγεθος των αρνητικών ή θετικών συνεπειών για όλους τους εμπλεκόμενους, αλλά και για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

4.2 Πηγές και αιτίες συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η έγκυρη και έγκαιρη αναγνώριση των πηγών μιας σύγκρουσης έχει βαρύνουσα αξία για την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου, αφού θεωρείται όχι μόνο απαραίτητο στοιχείο κατά την πρωταρχική φάση της διάγνωσης, αλλά και για όλη τη εξελικτική διαδικασία του πλαισίου διαχείρισης που θα επακολουθήσει (Rahim, 2002b· Saiti, 2015). Σε επίπεδο οργανωσιακής μάθησης, τόσο τα διευθυντικά στελέχη, όσο και όλα τα μέλη του οργανισμού θα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει αυτή τη δεξιότητα, ώστε, εάν και εφόσον χρειαστεί, να έχουν τη δυνατότητα συνεργασίας σε μια ενδεχόμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης.

Σε ένα σύνθετο περιβάλλον όπως είναι αυτό του σχολείου, οι πηγές των συγκρούσεων έχουν συνήθως κοινά χαρακτηριστικά που συχνά αλληλοσυνδέονται, είναι πολλές, ποικίλες ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και παράλληλα προέρχονται από διαφορετικές αιτίες (Σαϊτής, 2007· Σαϊτής κ.ά., 1996· Iordanides et al., 2014· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Saiti, 2015).

Ο Σαϊτής, (2007: 278), υποστηρίζει ότι οι πηγές που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι: το πρόβλημα της κακής επικοινωνίας, των οργανωτικών αδυναμιών, των συγκρουόμενων στόχων, των περιορισμένων πόρων, των ατομικών διαφορών και τα προβλήματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Στις παραπάνω πηγές συμφωνεί και ο Παρασκευόπουλος (2008: 41).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που έλαβε χώρα από τους Σαΐτη, Δάρρα και Ψάρρη (1996), για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και απάντησαν 1.420 εκπαιδευτικοί, οι κυριότερες πηγές συγκρούσεων στο σχολείο, είναι:

α) οι οργανωτικές αδυναμίες. Οι σημαντικοί λόγοι που τις προκαλούν είναι η κατανομή των τάξεων (58%), κατανομή εξωδιδασκτικού έργου (26%), κατάρτιση ωρολογίου προγράμματος (7%), κατανομή μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικού (9%),

β) η υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη. Αιτίες που τροφοδοτούν αυτή την πηγή είναι η ανεπαρκής στέγαση, συστέγαση και τα παραρτήματα (52%), η ανεπαρκής χρηματοδότηση (30%), η χρήση εποπτικών ή άλλων μέσων διδασκαλίας ή φωτοτυπικού μηχανήματος (18%),

γ) η αντισυνεργατική συμπεριφορά των διευθυντών σχολικών μονάδων. Η συγκεκριμένη πηγή, αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφέρουν ως κυριότερες αιτίες τη συμπεριφορά των διευθυντών σε ποσοστό 49%, με τη συμπεριφορά των δασκάλων να έπεται σε ποσοστό 40%.

Ωστόσο, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα δύο είναι οι βασικοί άξονες που μπορούν να ταξινομηθούν οι πηγές: η κακή οριοθέτηση των ρόλων και η έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης.

Οι Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας (2012) στην έρευνα που διενήργησαν κατά το σχολικό έτος 2010-11 σε Δημοτικά σχολεία από δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες πανελλαδικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρατηρούνται διενέξεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό στα σχολεία με μεγαλύτερο μέγεθος. Οι σημαντικότεροι λόγοι που κατεγράφησαν ήταν: η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, το εργασιακό άγχος και η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.

Η Saiti (2015: 584), συνοψίζοντας προηγούμενες επιστημονικές αναφορές παραθέτει τις εξής πηγές συγκρούσεων που εντοπίζονται στα ελληνικά σχολεία:

- Έλλειψη συνεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που οφείλεται στη συχνή μετακίνησή τους σε διαφορετικές κάθε φορά σχολικές μονάδες.

- Έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας και επομένως ανάπτυξης αρμονικού κλίματος από τη σχολική διεύθυνση.
- Οργανωτικές ελλείψεις και αναποτελεσματικές δομές επικοινωνίας και διάχυσης της πληροφορίας.
- Περιορισμένοι υλικοί και οικονομικοί πόροι. Οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην έλλειψη συντονισμού ενεργειών μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής σχολικής επιτροπής εξαιτίας της ασάφειας για το ρόλο και την αποστολή των μελών που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη διαδικασία αλλά και το βαθμό παρέμβασης της τοπικής διοίκησης όσο αφορά τα εκπαιδευτικά ζητήματα.
- Ατομικές διαφορές και διαφορές στις προτιμήσεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε η Saiti (2015: 597), οι συγκρούσεις στα Ελληνικά Δημοτικά σχολεία οφείλονται σε οργανωτικά ζητήματα και ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Στην πρώτη περίπτωση η αιτία σύγκρουσης που αναδύθηκε πρωτίστως ήταν η κατανομή των μαθητών-τριών σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού (35,3%). Ακολούθως, έλλειψη εσωτερικού κανονισμού (30,7%), το ολοήμερο σχολείο (24,9%), η συμπλήρωση του καθημερινού προγράμματος (22,5%), η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου (20,8%), η ανάθεση καθηκόντων στον αύλειο χώρο (20,8%), η χρήση του τεχνολογικού εργαστηρίου (14,5%).

Στην περίπτωση που η πηγή των συγκρούσεων είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι κύριοι παράγοντες αποδίδονται στην έλλειψη ικανής ηγεσίας (23,4%) και την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (50,5%). Άλλες αιτίες είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (20,5%), η έλλειψη συντονισμού (20,3%) και οι διαφορές στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (16,7%).

Στην έρευνα των Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti (2014: 51), βρέθηκε ότι το 83,60% των εκπαιδευτικών και το 83,78% των διευθυντών θεωρούν ότι οι αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις στα σχολεία δεν οφείλονται σε λειτουργικούς και διαπροσωπικούς λόγους αλλά στο συνδυασμό και των δύο παραγόντων. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών οι αιτίες που αναφέρονται σε λειτουργικούς λόγους είναι: η κατανομή των τάξεων, η συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου, η έλλειψη κανονισμού, η κατανομή των μαθητών-ριών σε άλλες τάξεις, η ανάθεση οργάνωσης

σχολικών εκδηλώσεων, η ανάθεση καθηκόντων και ευθυνών και η εφαρμογή καινοτομιών. Από την πλευρά της διεύθυνσης αναφέρονται ως κύριες αιτίες οι εξής: ο διαχωρισμός των τάξεων, η έλλειψη κανονισμού και ανάθεση οργάνωσης σχολικών εκδηλώσεων. Για τις αιτίες που οφείλονται στο συνδυασμό λειτουργικών-συνεργατικών λόγων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι: οι αποφάσεις του διδακτικού προσωπικού, η διαμεσολάβηση της διεύθυνσης, η χρήση εξουσίας της διεύθυνσης, η αποφυγή ως τεχνική, η ανάθεση ευθύνης για πρωτοβουλίες, η στάση προσποίησης από τη διεύθυνση ότι δεν υπάρχουν προβλήματα. Από την πλευρά της διεύθυνσης, ο πρώτος λόγος είναι οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και η υποστήριξη στην ανάληψη καινοτομιών. Ως προς τις αιτίες που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτές είναι: η φτώχη μεταξύ τους επικοινωνία, οι ατομικές διαφορές, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι απουσίες συναδέλφων, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, η αποτυχία συνεργασίας, η συνεχής κινητικότητα, το εργασιακό άγχος και η φτώχη συνεργασία μεταξύ προσωπικού και διεύθυνσης. Οι διευθυντές από την πλευρά τους, ορίζουν τις αιτίες βάζοντας προτεραιότητα στην φτώχη επικοινωνία και τις ατομικές διαφορές και ακολούθως ορίζουν την έλλειψη συνεργασίας και το αρνητικό κλίμα ως βασικές αιτίες.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι οι πηγές και οι αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού στα σχολεία του εξωτερικού δε διαφέρουν πολύ από αυτές των ελληνικών σχολείων (Zia & Syed, 2013· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Hasani, Boroujerdi, Sheikhesmaeili & Aeini, 2014· Obuobisa-Darko, 2014· Okotoni & Okotoni, 2003). Λόγω της σημασίας που έχουν οι πηγές των συγκρούσεων προτείνεται από αρκετούς επιστήμονες η εφαρμογή συγκεκριμένου τρόπου διαχείρισης ανάλογα με την πηγή και την αιτία που προκλήθηκε η σύγκρουση (Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Obuobisa-Darko, 2014· Okotoni & Okotoni, 2003) ή την κατάσταση σύγκρουσης που έχει παρουσιαστεί (Zia & Syed, 2013· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι βασικές αιτίες πρόκλησης των συγκρούσεων, σχετίζονται με παράγοντες που αντιστοιχούν στα δημογραφικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά και επαγγελματικά προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (Hasani et al., 2014· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015), αλλά και στα δημογραφικά στοιχεία της ίδιας της σχολικής μονάδας, όπως το

μέγεθος και η περιοχή στην οποία βρίσκεται (Σαΐτη κ.ά., 2012· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015).

4.3 Ο διευθυντής του σχολείου

Η βασική αρχή η οποία διέπει τη σύγχρονη διοίκηση αναφορικά με το σχεδιασμό της διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως έχει προαναφερθεί, ξέφυγε από τα στενά πλαίσια των προηγούμενων δεκαετιών και διένυσε τη μετάβαση από την Κλασική άποψη της διοίκησης των συγκρούσεων, έως και τη Θεωρία της Αλληλεπίδρασης. Σε όλη αυτή την επιστημονική αναζήτηση, η αντιμετώπιση των συγκρούσεων, όπως χαρακτηριστικά είχε αναφέρει ο Robbins (1978: 69), ήταν αποκλειστική ευθύνη των διευθυντών. Η σύγχρονη επιστήμη θεωρεί τη διαχείριση των συγκρούσεων ως μια δυναμική διαδικασία εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων (Chen & Tjosvold, 2008· Iordanides et al., 2014· Kolb & Putnam, 1992· Obuobisa-Darko, 2014· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Saiti 2015· Thomas, 1992· Tjosvold et al., 2003· Tjosvold et al., 2014). Ο Σαΐτης, (2007: 280), τονίζει ότι σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, η διαχείριση όλων των συγκρούσεων που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες, δεν είναι και δεν πρέπει να είναι αποκλειστική ευθύνη της σχολικής διεύθυνσης.

Ανεξάρτητα από τι πρεσβεύει η εκάστοτε επιστημονική θεώρηση για το ποιος ή όχι είναι υπεύθυνος αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ο διευθυντής είναι εκείνος που τελικά θα κληθεί από τις επικείμενες καταστάσεις να δράσει καταλυτικά σε μια σύγκρουση. Ο Σαΐτης, αποτυπώνοντας χαρακτηριστικά τον πολυσύνθετο ρόλο που ο διευθυντής καλείται να υιοθετήσει απέναντι στις συγκρούσεις, επισημαίνει τρεις ενδεχόμενες αλλά και ασύμβατες μεταξύ τους διαστάσεις, βάσει των οποίων, ο διευθυντής θα πρέπει να δράσει ως (2007: 286):

- *υποκινητής μιας σύγκρουσης*, προκειμένου να δημιουργήσει μια διαδικασία αλλαγών στο σχολείο,
- *εναγόμενος*, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με μια κατάσταση εξέγερσης ή διαφωνίας απέναντι στην πολιτική που ακολουθεί,
- *μεσολαβητής*, ανάμεσα στις αντικρουόμενες πλευρές.

Επιπλέον, έστω και εάν υπάρχει η τάση από κάποια διευθυντικά στελέχη να αγνοούν ή να αποφεύγουν την παραδοχή της ύπαρξης συγκρουσιακών καταστάσεων στον οργανισμό, το μέγεθος των γενικότερων αρνητικών συνεπειών που θα προκύψουν (Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Cain & Du Plessis, 2013· Jha & Jha, 2010· Rahim, 2001· Riaz & Junaid, 2011), αλλά και το άμεσο και έμμεσο οικονομικό κόστος (Cram et al., 2012· Dana, 1999· Ford, 2007· Zil-e- huma, 2013· Sloan 2014), θα είναι τέτοιο τελικά, ώστε καταληκτικά, ο διευθυντής θα είναι αυτός που θα πρέπει να δράσει αποτελεσματικά και άμεσα. Η εμπλοκή αυτή από την πλευρά του, εάν γίνει με τυχαίο τρόπο και χωρίς να διέπεται από βασικούς άξονες αποτελεσματικής διαχείρισης, θα έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο όσα αναφέρονται παραπάνω, αλλά και τη σπατάλη πολύτιμου χρόνου από την πλευρά του (Thomas & Schmidt, 1976: 315). Επομένως, η αποτελεσματική διαχείριση καταλήγει να είναι βασικό μέλημα της σχολικής διεύθυνσης (Iordanides et al., 2014: 40) και συχνά, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η απουσία της, ή η πλημμελής άσκησή της θεωρείται βασική αιτία διαπροσωπικών συγκρούσεων, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αναλυτικά (Σαΐτης κ.ά., 1996· Zia & Syed, 2013· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Hasani, et al., 2014· Iordanides et al., 2014· Obuobisa- Darko, 2014· Okotoni & Okotoni, 2003· Saiti 2015).

Όπως εξυφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Σαΐτη, Δάρρα και Ψάρρη (1996: 134) σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως σημαντικότερο λόγο διαπροσωπικών συγκρούσεων, τη συμπεριφορά του ίδιου του διευθυντή. Στο σύμπέρασμα αυτό, συνεπικουρεί η μελέτη του Λυμπέρη (2003) για τις εξουσιαστικές πρακτικές που εφαρμόζει η διεύθυνση του σχολείου κατά την άσκηση του διοικητικού έργου, σύμφωνα με τις αντιλήψεις αμφότερων εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι αιτίες που προσδίδουν οι διευθυντές για τη χρήση τέτοιων πρακτικών, αποδίδονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα αναφέρουν ότι η στάση τους είναι επικεντρωμένη κυρίως, στους στόχους του οργανισμού. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί, αναζητούν μια πιο ανθρωποκεντρική αντιμετώπιση από την πλευρά της διοίκησης και αποδίδουν τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις στη συμπεριφορά του διευθυντή (Λυμπέρης, 2003: 157). Η συγκεκριμένη έρευνα, σκιαγραφεί το ζήτημα της διάστασης αντιλήψεων, αλλά και της μετάθεσης ευθυνών, μεταξύ δύο επαγγελματικών ομάδων στον ίδιο οργανισμό.

Η παραπάνω αναφορά εδραιώνει την άποψη άλλων επιστημόνων που υποστηρίζουν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντίληψη που έχουν οι διευθυντές για το πώς δρουν κατά τη διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης, σε σχέση με την πραγματική συμπεριφορά τους (Munduate et al., 1997). Από την άλλη πλευρά στην επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων- υφισταμένων, οι τελευταίοι δε δηλώνουν στους προϊστάμενούς τους, αυτό που πραγματικά είναι αλήθεια, αλλά ότι είναι πιο αποδεκτό (Rahim 2001: 135). Προκύπτει λοιπόν, ένα ζήτημα μείζονος σημασίας, στη διαχείριση των συγκρούσεων από τη διεύθυνση του σχολείου: με δεδομένο ότι ο διευθυντής έχει τη διάθεση να διαχειριστεί τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, είναι πολύ δύσκολο να έχει την αντικειμενική και επαρκή ανατροφοδότηση που χρειάζεται για να σχεδιάσει και να αναπροσαρμόσει το πλαίσιο διαχείρισης που χρησιμοποιεί. Επιπροσθέτως, το συγκεκριμένο πεδίο προϋποθέτει επαρκείς γνώσεις μέσα από ένα συγκεκριμένο και οργανωμένο πλαίσιο μάθησης (Αργυρίου κ.ά., 2013· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Boucher 2013· Brahnam, et al., 2004· Cain & Du Plessis, 2013· Cornille et al., 1999· Zia & Syed, 2013· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Hudson et al., 2005· Johnson, 2003· Iordanides et.al., 2014· Obuobisa-Darko, 2014· Okotoni & Okotoni, 2003· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Roby, 2011· Saiti, 2015), ωστόσο δυστυχώς, στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές φαίνεται να υστερούν επί του παρόντος, αφού δεν υπάρχει καμμία μέριμνα από την πλευρά της πολιτείας ως προς την επιμόρφωσή τους.

Συνυπολογίζοντας στα προαναφερθέντα, το γεγονός ότι ο διευθυντής θα πρέπει να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο, ένα σύνολο ανθρώπων που ο καθένας από αυτούς χαρακτηρίζεται από διαφορετικές στάσεις, αξίες, πιστεύω, δεξιότητες και ικανότητες, ανάγκες, καθήκοντα, στόχους, επίπεδο ωριμότητας ή πολιτικές (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· Argyris, 1966· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Üstüner & Kiş, 2014· Williams, 2011), τότε το έργο του καταλήγει να είναι εξαιρετικά δύσκολο.

Ένα άλλος παράγοντας που αυξάνει το βαθμό δυσκολίας κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων από την πλευρά του διευθυντή, είναι το γεγονός ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα συμφωνούν, ως επί το πλείστον, ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων και των στελεχών, όπως το φύλο (Brahnam et al., 2004· Clemons,

& Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Thomas & Thomas, 2008· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010), η ηλικία (Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010), η επαγγελματική εμπειρία (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Wang. & Nasr, 2010), τα επαγγελματικά προσόντα τους (Rahim, 2001· Schaubhut, 2007· Havenga & Visagie, 2006), φαίνεται, να σχετίζονται με τους τρόπους που τα άτομα αντιδρούν απέναντι στις συγκρούσεις. Αντίστοιχα, στις ελληνικές σχολικές μονάδες ο τρόπος διαχείρισης, όπως καταδεικνύεται, εξαρτάται τόσο από την ιεραρχική θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (Παρασκευόπουλος, 2008), το φύλο (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την ηλικία (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την επαγγελματική εμπειρία (Παρασκευόπουλος, 2008), τη βαθμίδα του σχολείου (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Επιπρόσθετα, η συχνότητα των συγκρούσεων επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τη γεωγραφική της θέση καθώς και από το φύλο του προσωπικού, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, (Saiti, 2015· Iordanides et al., 2014).

Στα παραπάνω εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει η διεύθυνση του σχολείου για την ύπαρξη αποτελεσματικής διαχείρισης, συνεπικουρεί η δομή και η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού οι διευθυντές υπηρετούν σε ένα συγκεντρωτικό και αυστηρά ιεραρχικό σύστημα (Κατσαρός, 2008· Λυμπέρης, 2003· Σαϊτής, 2007· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2009· Saiti, 2015) και κατά βάση ακολουθούν «το γράμμα του νόμου» (Saiti, 2015: 601). Αντίστοιχα, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να τηρούν ένα αυστηρό πλαίσιο κανόνων και διαδικασιών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011· Σαϊτής κ.ά., 1996). Έτσι, δεν καλλιεργούνται τα απαραίτητα κίνητρα για την προαγωγή της προσπάθειας, της καινοτομίας, τη βελτίωση της επικοινωνίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας (Saiti, 2015: 590). Το πρόβλημα ωστόσο, δεν είναι γενικά οι δομές, οι κανόνες ή η ιεραρχία, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Saiti (2015: 590), αφού αυτά είναι στοιχεία ζωτικής σημασίας για τον οργανισμό, αλλά αυτού του τύπου η ιεραρχία.

Ο ρόλος επομένως του διευθυντή στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο, αποδεικνύεται αναγκαίος, υψίστης σημασίας και ταυτόχρονα παρουσιάζει υψηλό βαθμό δυσκολίας (Ανθης & Κακλαμάνης 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Βαλσαμίδης, 1996· Γιαννίκας, 2014· Μπρούζος & Κουζούνη,

2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Ρέντζη, 2013· Σαΐτη κ.ά., 2012· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Cain & Du Plessis, 2013· Dagli, & Sigri, 2014· Johnson, 2003· Iordanides et al., 2014· Oropku-Asare1 et al., 2015· Saiti, 2015). Προκειμένου, να διευκολυνθεί το έργο του και να υπάρχουν τα απαραίτητα οφέλη μέσα από μια αποτελεσματική και εποικοδομητική διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων, θα πρέπει πάντα οι στόχοι του να επικεντρώνονται στην υγιή ανθρωποκεντρική διαχείριση τους που θα πηγάζει από το υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τους συνεργάτες του, όσο και για όλα τα μέλη του οργανισμού. Με τον τρόπο αυτό διαφοροποιείται η στάση του από τη σκοποθεσία με βάση τα αποτελέσματα που αυτομάτως τον συνδέει με τον ερασιτεχνισμό (Johnson, 2003).

Συνοψίζοντας, ανεξάρτητα από τις αρνητικές ή θετικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν οι συγκρούσεις, επιτακτική ανάγκη είναι, ο ίδιος ο διευθυντής να κατανοήσει ότι όταν αντιμετωπίζει μια σύγκρουση, εξαρτάται από αυτόν να τη διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο (Saiti, 2015: 588). Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι γνώστης των ατομικών διαφορών των εμπλεκόμενων, των προσωπικών του ιδιαιτεροτήτων, των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, των πηγών που τις προκαλούν, των συνεπειών που επιφέρουν και των αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης τους. Παράλληλα θα πρέπει να έχει επαρκή ανατροφοδότηση χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο, ώστε να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο διαχείρισης των συγκρούσεων που εφαρμόζεται. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να εφοδιαστεί με ένα σύνολο από απαραίτητες δεξιότητες και την απαραίτητη οργανωσιακή γνώση, ώστε να εφαρμόζει τις κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης ανάλογα με την κατάσταση, τις ιδιαιτερότητες των εμπλεκόμενων και του περιβάλλοντος (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003· Άνθης & Κακλαμάνης, 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Γιαννίκας, 2014· Ρέντζη, 2013· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Cain & Du Plessis, 2013· Cornille et al., 1994· Dagli, & Sigri, 2014· Earnest, 1994· Fink, & Brayman, 2006· Zia & Syed, 2013· Johnson, 2003· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Johnson, 2003· Hudson, Grisham, Srinivasan & Moussa 2005· Iordanidis et al., 2014· Madlock, 2012· Obuobisa- Darko, 2014· Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Saiti, 2015· Tjosvold, Chen, & Yu, 2003· Tjosvold et al, 2014).

4.4 Ο υποδιευθυντής του σχολείου

Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα αναγνωρίζεται ως μείζονος σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και η σπουδαιότητα του κατά ένα μεγάλο μέρος, ενισχύεται επειδή εξυπηρετεί την «αρχή του περιορισμού» της ανθρώπινης δυνατότητας (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005· Σαΐτης, 2014). Το έργο που καλείται να επιτελέσει χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και υψηλό βαθμό δυσκολίας (Αδάμος, Βαλκάνος & Φραγκούλης 2014· Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005· Σαΐτης, 2014), ωστόσο, στην πράξη δεν είναι καθορισμένο με σαφή τρόπο (Αδάμος κ.ά., 2014) από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και επομένως συχνά ο ρόλος του καταλήγει να είναι ασύμβατος και αντιφατικός (Μαρίνος, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί οι υποδιευθυντές καλούνται να αναλάβουν πλήθος καθηκόντων (Αδάμος κ.ά., 2014· Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005), τα οποία συχνά υπερβαίνουν το πεδίο των αρμοδιοτήτων τους, ενώ παράλληλα έχουν σαφή περιορισμό στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την εκχώρηση της απαραίτητης νόμιμης εξουσίας (Αδάμος κ.ά., 2014). Με λίγα λόγια, στην περίπτωση του υποδιευθυντή, υπάρχει το εξής διοικητικό παράδοξο: το έργο που καλείται να διεκπεραιώσει να καθορίζεται αποκλειστικά από τις απαιτήσεις του διευθυντή του, να χαρακτηρίζεται από υψηλή ανάληψη ευθύνης, αφού σε πολλές περιπτώσεις αφορά ακόμη και την αντικατάσταση του διευθυντή κατά την απουσία του, ενώ τα δικαιώματα που πηγάζουν από τη θέση που κατέχει είναι περιορισμένα.

Ο υποδιευθυντής δηλαδή είναι ο εκπαιδευτικός που μπαίνει στην τάξη, αφού έχει σχεδόν πλήρες διδακτικό ωράριο, ενώ ταυτόχρονα ευθύνεται για μια ομάδα καθηγητών και έχει σημαντικές διοικητικές υποχρεώσεις (Μαρίνος, 2006) επειδή αναλαμβάνει συχνά τα καθήκοντα του διευθυντή. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί η ανώτατη διοίκηση προς το διδακτικό προσωπικό διοχετεύεται μέσω της υποδιεύθυνσης (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005). Για το λόγο αυτό, επιτελεί σπουδαίο έργο στην διατήρηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην παρακίνηση του προσωπικού, τη διατήρηση καλών ανθρωπίνων σχέσεων και την επίλυση των συγκρούσεων (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005). Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα του υποδιευθυντή είναι συνάρτηση ενός πλαισίου που αποτελείται από: τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες, διοικητικές ικανότητες και ανθρώπινες δεξιότητες (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005). Ωστόσο, ο τρόπος επιλογής των υποδιευθυντών δε διασφαλίζει την ύπαρξη διοικητικών γνώσεων, ικανοτήτων και γενικά της διοικητικής τους επάρκειας, παρόλο

που η προϋπηρεσία στην υποδιεύθυνση του σχολείου, ουσιαστικά αποτελεί το τελευταίο σκαλί πριν την ανάληψη της διευθυντικής θέσης (Αδάμος κ.ά., 2014· Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005· Σαΐτης, 2014).

Επιπλέον, λόγω του ιεραρχικού επιπέδου, «συμπιέζεται» στην κυριολεξία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή. Συντονίζει και επιβλέπει κάποιες ομάδες του προσωπικού λόγω ιεραρχικής θέσης (Αδάμος κ.ά., 2014) και συγχρόνως, αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς ως ομότιμος, επειδή ασκεί διδακτικό έργο, σχεδόν πλήρους ωραρίου. Ταυτόχρονα, αποτελεί το δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών, μεταξύ των γονέων και του συλλόγου διδασκόντων, μεταξύ των εκπαιδευτικών αρχών και του συλλόγου διδασκόντων. Διαφαίνεται λοιπόν, ότι ο υποδιευθυντής ως μεσαίο στέλεχος της ιεραρχίας, είναι αναπόφευκτο να μην εμπλέκεται σε συχνές συγκρούσεις που αφορούν το ρόλο του, αλλά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, αφού αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και τις εκπαιδευτικές αρχές, ενώ από την άλλη πλευρά υπόκειται στους ίδιους κανόνες με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό ως προς τη διερεύνηση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και τον τρόπο διαχείρισής τους από τη σχολική υποδιεύθυνση. Ωστόσο, αρκετές έρευνες αναφέρονται στην εξέταση της επίδρασης του ιεραρχικού επιπέδου στους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που υιοθετούν τα άτομα. Οι Din και Khan (2012: 30) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε καθηγητές Πανεπιστημίου, ανακοίνωσαν ότι οι καθηγητές που δεν κατείχαν ανώτατες ιεραρχικές θέσεις, υιοθετούσαν περισσότερο τον τρόπο της αποφυγής. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Clemons και Gloeckner (1999), που απευθυνόταν σε γυναίκες διευθυντικά στελέχη και ανέδειξε ότι τα στελέχη μεσαίου επιπέδου, προτιμούν την κατά πρόσωπο αντιμετώπιση, δηλαδή την επιβολή. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα μεσαία στελέχη υιοθετούν περισσότερο την αποφυγή, ενώ τα υψηλά στελέχη το συμβιβασμό (Schaubhut 2007). Οι Thomas και Thomas (2008), αναφέρουν ότι όσο αυξάνεται το ιεραρχικό επίπεδο, παρουσιάζεται μια αύξηση στην προτίμηση της επιβολής και της ενσωμάτωσης, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η αποφυγή και η προσαρμογή. Ο Rahim (2001:135) αναφέρει ότι τα στελέχη χρησιμοποιούν προσαρμογή με τους προϊσταμένους, ενσωμάτωση με τους υφισταμένους και συμβιβασμό με τους ομότιμους. Στις περιπτώσεις που οι τρόποι αυτοί δεν αποδίδουν

χρησιμοποιείται συμβιβασμός και επιβολή με τους προϋσταμένους και αποφυγή με τους υφισταμένους. Τέλος, οι Brewer, Mitchell και Weber (2002), υποστηρίζουν ότι, όσο το άτομο ανεβαίνει στην ιεραρχία, υιοθετεί το στιλ της ενσωμάτωσης, ενώ το χαμηλότερο ιεραρχικό επίπεδο, χρησιμοποιεί περισσότερο την αποφυγή και την επιβολή.

Συμπερασματικά, ο υποδιευθυντής κατέχει μια θέση στην ιεραρχία η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητα, συνθετότητα, περιορισμούς, αντιφάσεις και υψηλό βαθμό δυσκολίας (Αδάμος κ.ά., 2014· Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005· Σαϊτής, 2014· Μαρίνος, 2006). Λόγω, ιεραρχικού επιπέδου, προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή (Αδάμος κ.ά., 2014) και για το λόγο αυτό, μεταξύ, άλλων καλείται να αναλάβει συχνά κεντρικό ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005). Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει απασχοληθεί με τη μελέτη των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά του υποδιευθυντή. Υπάρχει όμως ένας σημαντικός ερευνών που αφορά την διερεύνηση της επίδρασης του ιεραρχικού επιπέδου στους τρόπους διαχείρισης και τα αποτελέσματά τους συμπεριλαμβάνουν την περίπτωση των στελεχών μεσαίου ιεραρχικού επιπέδου (Brewer et al., 2002· Clemons & Gloeckner, 1999· Din & Khan, 2012· Munduate et al., 1997· Rahim 2001· Thomas & Thomas, 2008).

4.5 Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαχείριση της σύγκρουσης είναι θεμελιώδης διαδικασία, τόσο για την υγιή λειτουργία του σχολικού οργανισμού, όσο και για την προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική ανάπτυξη του κάθε ατόμου (Τέκος & Ιορδανίδης 2011: 201). Η προσπάθεια να ξεπεραστούν οι συγκρούσεις χωρίς ξεκάθαρα εργαλεία, σαφή υποστήριξη ή εκπαίδευση, είναι προδιαγεγραμμένο ότι θα επιφέρει υψηλά επίπεδα ταλαιπωρίας για τον οργανισμό και τους εργαζόμενους (Cram & MacWilliams, 2012). Η επιτυχία ενός οργανισμού και η βιωσιμότητα του εξαρτάται από τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων που ακολουθείται. Η ανικανότητα διαχείρισης της σύγκρουσης και όχι η ίδια η σύγκρουση μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται στον οργανισμό (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011: 201). Μολονότι, η εμπλοκή των ατόμων στις συγκρούσεις προκαλεί άγχος, ο επιτυχημένος χειρισμός τους, αποτελεί θετική εμπειρία, αφού δίνει στους εμπλεκόμενους την ευκαιρία να βελτιώσουν την αυτογνωσία τους, τη γνώση που έχουν για τους άλλους, να δημιουργήσουν αλλαγές στο κατεστημένο, να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους

τρόπους σκέψης και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους συσχετισμού και συνεργασίας (Φασούλης, 2006).

Σύμφωνα με το Rahim (2002b: 209), ο σχεδιασμός στρατηγικών με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, θα πρέπει να διέπεται από τα εξής κριτήρια: α) ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης, για όλους τους εργαζόμενους. Η προϋπόθεση αυτή, οδηγεί στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα σε μακρο-επίπεδο, αφού περιλαμβάνει την βελτίωση της κριτικής και της καινοτόμου σκέψη από όλους τους εμπλεκόμενους, προκειμένου να επιτευχθεί από κοινού, η εκμάθηση των σταδίων της διάγνωσης και της παρέμβασης, β) προσαρμογή στις ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων, γ) οργανωσιακό ήθος.

Επιπροσθέτως, οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, είναι αναγκαίο να στοχεύουν σε μακρο- επίπεδο και όπως ήδη έχει προαναφερθεί, να: α) επιτυγχάνεται και να διατηρείται μια μέτρια ποσότητα λειτουργικών συγκρούσεων, σε μη συνήθη καθήκοντα β) επιτυγχάνεται η μείωση των συναισθηματικών συγκρούσεων σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα, γ) επιδιώκεται, τα μέλη της οργάνωσης, να είναι σε θέση επιλέγουν και να χρησιμοποιούν τους πέντε τρόπους διαχείρισης, στις ποικίλες καταστάσεις που προκύπτουν, με έμφαση στον τρόπο διαχείρισης, μέσω ενσωμάτωσης. Η δεξιότητα αυτή προϋποθέτει δημιουργία συνθηκών επιμόρφωσης, σε συνδυασμό με την επαγγελματική εμπειρία (Rahim 200· Rahim 2002b).

Είναι κοινώς αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα πως δεν υπάρχει μια μόνο μέθοδος που να θεωρείται η καλύτερη ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων (Rahim, 2001). Ο Kottler, (1994) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση, ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, προϋποθέτει για την ουσιαστική διαχείρισή της, την αλλαγή της στάσης του ατόμου απέναντι στο πρόβλημα. Συνηθίζεται από τα άτομα να μεταθέτουν το φταίξιμο στους άλλους. Για το λόγο αυτό, το πρώτο βήμα, είναι ο εντοπισμός των ανεπίλυτων θεμάτων που συμβάλλουν στην επανάληψη και διαιώνιση συγκρουσιακών καταστάσεων, μέσω ενδοσκόπησης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια εφαρμοσμένων τεχνικών, τα άτομα μπορούν να μετατρέψουν τις προηγούμενες αρνητικές τους εμπειρίες σε μια εποικοδομητική αλλαγή της συμπεριφοράς τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εντοπίζοντας τα θετικά στοιχεία της σύγκρουσης όπως την ανακούφιση από την ένταση, την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης κ.ά.

Το μετα-μοντέλο διαχείρισης που δημιουργήθηκε από τον Rahim (2001· 2002 b), συνυπολογίζει στη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων τα εξής στάδια:

- Διάγνωση (*diagnosis*), αφορά την αναγνώριση του προβλήματος (*problem recognition*), που με τη σειρά της αποτελείται από δύο στάδια: την ανίχνευση του προβλήματος (*problem sensing*) και την διατύπωση του προβλήματος (*problem formulation*). Σε αυτό το σημείο, τα άτομα που είναι εξειδικευμένα στη διαχείριση συγκρούσεων, μπορούν να αποφασίσουν πότε και σε ποιο βαθμό θα προχωρήσει η φάση της διάγνωσης. Μια ολοκληρωμένη διαδικασία διάγνωσης εμπεριέχει τη μέτρηση και την ανάλυση των δεδομένων για το σύνολο των συγκρούσεων, των πηγών, των αιτιών και των συνεπειών τους. Επίσης, των τρόπων διαχείρισης που χρησιμοποιούνται, καθώς και των δεδομένων που αφορούν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και μάθηση, σε ατομικό, ομαδικό επίπεδο και οργανωσιακό επίπεδο. Η κατάλληλη διάγνωση δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση ερωτηματολογίων, αλλά συμπεριλαμβάνει τις μεθόδους παρατήρησης και συνέντευξης. Έτσι, καταδεικνύεται, εάν χρειάζεται παρέμβαση και ποιός τύπος επακρίβως.
- Παρέμβαση (*intervention*), χρειάζεται στην περίπτωση που διαπιστώνεται μεγάλος αριθμός συναισθηματικών συγκρούσεων, ή μικρός αριθμός λειτουργικών ή/και όταν τα άτομα δε διαχειρίζονται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά. Συμπεριλαμβάνει δύο βασικές κατευθύνσεις: α) τη διαδικαστική (*process*) και β) τη δομική (*structural*). Η πρώτη στοχεύει στην αλλαγή της αναλογίας συναισθηματικής- λειτουργικής σύγκρουσης και των τρόπων διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εμπλεκόμενοι. Τεχνικές όπως *videos*, εξάσκηση με τη μέθοδο της μελέτης περιπτώσεων, *παιγνίδι ρόλων*, εκμάθηση διαλεκτικής- διαπραγματευτικής μεθόδου, αποδεικνύονται χρήσιμες. Απαραίτητα στοιχεία είναι η ύπαρξη μετασχηματιστικής ηγεσίας και η οργανωσιακή κουλτούρα που προάγει τη μάθηση. Η δεύτερη, στοχεύει στην τροποποίηση της οργανωσιακής δομής, προσαρμόζοντάς την, στις ανάγκες του εκάστοτε περιβάλλοντος. Επιτυγχάνεται, αλλάζοντας τα δομικά χαρακτηριστικά του οργανισμού π.χ. σύστημα αμοιβών, ιεραρχία, λειτουργικές διαδικασίες κ.ά. Στη φάση της διαμεσολάβησης, σύμφωνα με το διαδικαστικό μοντέλο, η διαχείριση αναφέρεται στη μέθοδο της ανάλυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους, ενώ στο δομικό χρησιμοποιείται η προσφυγή σε έναν επόπτη επίλυσης ή στην διοικητική αρχή (Rahim, 2001: 142).

Τέσσερις αρχές θα πρέπει να τηρούνται εάν κριθεί απαραίτητη η διαδικασία της διαπραγμάτευσης: α) η απομάκρυνση των εμπλεκομένων από το πρόβλημα, β) η ικανοποίηση αμοιβαίων συμφερόντων με εναλλακτικές προτάσεις, προκειμένου οι εμπλεκόμενοι να απομακρυνθούν από τις πάγιες θέσεις τους, γ) η επινόηση εναλλακτικών για κέρδος και από τις δύο πλευρές (τεχνικές καταϊγισμού ιδεών «*brainstorming*», αποδεικνύονται χρήσιμες), και δ) η επιμονή στη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων (Rahim, 2001: 142).

Στο σύνολό τους, οι επιστήμονες συμφωνούν στο γεγονός, ότι το κλειδί για ένα άρτιο πλαίσιο σχεδιασμού διαχείρισης σε μακρο-επίπεδο, θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνει την καλλιέργεια της οργανωσιακής μάθησης όλων των μελών του οργανισμού (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης κ.ά., 1996· Φασούλης, 2006· Chen & Tjosvold, 2008· Henderson, 2006· Hudson et al., 2005· Iordanides et al., 2014· Kuhn & Poole, 2000· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Roby, 2011· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Tjosvold, et al., 2004· Tjosvold et al. 2014). Ταυτόχρονα, θεωρούν απαραίτητη την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών. Αναλυτικά: α) διαπραγματευτικές-συμβουλευτικές δεξιότητες (Αργυρίου κ.ά., Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Φασούλης, 2006· Adeyemi, 2009· Bjekic & Zlatic, 2006· Boucher, 2013· Chan et al., 2007· Chen & Tjosvold, 2008· Deutsch. & Coleman.2000· Henderson, 2006· Hudson et al., 2005· Johnson, 2003· Kuhn & Poole, 2000· Madlock, 2012· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Roby, 2011· Saiti, 2015· Tjosvold et al., 2004· Tjosvold et al. 2014· Watson & Hoffman, 1996), β) δεξιότητες τυπικής και άτυπης επικοινωνίας (Ανθης & Κακλαμάνης, 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Φασούλης, 2006· Adeyemi, 2009· Balay, 2006· Bjekic & Zlatic, 2006· Chen & Tjosvold, 2008· Henderson, 2006· Hudson et al., 2005· Iordanides et al., 2014· Johnson, 2003· Kuhn & Poole, 2000· Madlock, 2012· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Roby, 2011· Saiti, 2015· Tjosvold et al. 2014· Watson & Hoffman, 1996), καθώς και γ) μια σειρά χαρακτηριστικών όπως η αυθεντικότητα, ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση (Αργυρίου κ.ά., 2013:126).

Οι Tjosvold, Wong και Chen, (2014: 549), διατυπώνουν χαρακτηριστικά, ότι χρειάζονται δύο για την ύπαρξη σύγκρουσης και δύο για τη διαχείρισή της. Για το λόγο αυτό υποστηρίζουν ότι η δημιουργία συνθηκών για συζήτηση ευρείας αντίληψης (*open- minded discussion*), είναι απαραίτητη κατά τη διαδικασία μιας

δυναμικής αλληλεπίδρασης διαχείρισης. Προτείνουν λοιπόν, την καλλιέργεια δεξιοτήτων προς αυτήν την κατεύθυνση, η οποία σε πρακτικό επίπεδο, περιλαμβάνει την αμοιβαία ανάπτυξη και έκφραση ιδεών, τη διατύπωση ερωτήσεων με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση των απόψεων της άλλης πλευράς, την αλληλεπίδραση και δημιουργία νέων ιδεών και τέλος τη συμφωνία και εφαρμογή εποικοδομητικών λύσεων (Tjosvold, 2014: 555).

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικών και άρτιων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, επιφέρει, σε ατομικό επίπεδο, αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτοπεποίθησης. Αναφορικά με την ομάδα, ενισχύει τη διαπροσωπική συνεργασία, βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο σε επίπεδο εμπιστοσύνης όσο και σε επίπεδο σεβασμού. Τέλος, για τον οργανισμό, επηρεάζει θετικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με την συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών και το συμμετοχικό τρόπο που αυτές λαμβάνονται (Thomas, 1992: 271).

Σύμφωνα με τη Fullan (2002: 20): *«Μόνο οι διευθυντές που είναι εφοδιασμένοι να διαχειρίζονται ένα σύνθετο, ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον μπορούν να υλοποιήσουν τις μεταρρυθμίσεις εκείνες που θα οδηγήσουν στη δυναμική βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων»*. Η ικανότητα του χαρισματικού διευθυντή να βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις ειδικά με διαφορετικά άτομα και ομάδες αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα.

5. Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Σχετικές έρευνες στην παγκόσμια κοινότητα και στην Ελλάδα

Το φαινόμενο ως αντικείμενο έρευνας γενικά για τους οργανισμούς έχει απασχολήσει τους ερευνητές σχετικά πρόσφατα. Ωστόσο, η αναγκαιότητα βελτίωσης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος κάθε οργανισμού οδήγησε τα τελευταία χρόνια, στη διεξαγωγή ενός μεγάλου αριθμού εμπειρικών ερευνών παγκοσμίως, κυρίως όμως στην Ασία και τις Η.Π.Α. Στην Ελλάδα το φαινόμενο της οργανωσιακής σύγκρουσης έχει απασχολήσει τους επιστήμονες μόλις πρόσφατα.

5.1 Οι επιστημονικές έρευνες στην παγκόσμια κοινότητα

Στην παγκόσμια επιστημονική κοινότητα, η μελέτη των συγκρούσεων είναι περιορισμένη αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ειδικότερα, το επιστημονικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε κυρίως στη διερεύνηση των συγκρούσεων που προκύπτουν στη σχολική τάξη, μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επομένως, αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία, αφού το πλήθος των ερευνών προσεγγίζει το συγκρουσιακό φαινόμενο μέσω της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Στην Επιστήμη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης η σύγκρουση αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας διεθνώς, την τελευταία περίπου δεκαετία.

Η Boucher (2013), στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας εξέτασε τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές-ριες στα Δημοτικά σχολεία της Ν. Καρολίνα και τη σχέση των τρόπων διαχείρισης με το σχολικό κλίμα. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο ROCI- II (*Form B*), και επιπλέον κάρτες αναφοράς για το σχολικό κλίμα και συνεντεύξεις από επτά διευθυντές. Οι απαντήσεις των διευθυντών διασταυρώθηκαν με τα στοιχεία που έδιναν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις κάρτες αναφοράς. Το δείγμα αποτέλεσαν 99 διευθυντές-ριες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε μεταξύ άλλων ότι το στιλ της ενσωμάτωσης χαρακτηρίστηκε ως το πιο προτιμώμενο και ακολούθως το στιλ του συμβιβασμού, της προσαρμογής, και τελευταίο της επιβολής. Ο μισθός, η προαγωγή, τα χρόνια παραμονής και η επαναπρόσληψη του προσωπικού δε βρέθηκαν να επηρεάζουν τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά των στελεχών. Τα περισσότερα φαινόμενα συγκρούσεων συμπεριλάμβαναν την εμπλοκή του διευθυντή και οφείλονταν σε οργανωσιακούς λόγους. Τα στελέχη δήλωσαν ότι προτιμούν το στιλ της ενσωμάτωσης κατά την εργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ απάντησαν ότι είναι σημαντική η ακρόαση της άλλης πλευράς κατά τη διαδικασία διαχείρισης. Οι διευθυντές-ριες θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη προγραμμάτων επιμόρφωσης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και τις μεθόδους παρατήρησης από ειδικούς με σκοπό την ανατροφοδότηση. Σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι η εκμάθηση της συμβουλευτικής.

Ο Balay (2006), διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να εξετάσει, τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και στελέχη Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, της Α. Ανατολίας στην Τουρκία. Το δείγμα αποτέλεσαν 250 εκπαιδευτικοί και στελέχη.

Χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Holton και Holton αφού τροποποιήθηκε για να εξετάσει τρεις τρόπους διαχείρισης: το συμβιβασμό, την αποφυγή και τον ανταγωνισμό/επιβολή. Η έρευνα ανέδειξε ότι τα στελέχη προτιμούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς τη χρήση αποφυγής και συμβιβασμού, ενώ στο σύνολό τους οι εργαζόμενοι στην ιδιωτική εκπαίδευση, χρησιμοποιούν περισσότερο όλα τα στιλς σε σχέση με τους συναδέλφους τους από το δημόσιο τομέα.

Ο Balay (2007), διεξήγαγε έρευνα σε 418 δασκάλους Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω των ερευνητικών εργαλείων OCS και DUTCH. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων οργανωσιακής δέσμευσης (συμμόρφωση, ταύτιση, εσωτερίκευση), των δασκάλων, με τους διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι άντρες είναι πιθανό να βιώσουν τη δέσμευση μέσω συμμόρφωσης, ενώ παράλληλα διαχειρίζονται τις καταστάσεις μέσω αποφυγής. Όσο οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν είναι πιθανότερο να εμφανίσουν δέσμευση μέσω εσωτερίκευσης και ταύτισης, και ταυτόχρονα προτιμούν περισσότερο τρόπους συνεργασίας από τους νεότερους. Η ταύτιση και εσωτερίκευση επιπλέον συνδέεται στενά με τους τρόπους διαχείρισης της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού, η συμμόρφωση σχετίζεται με την επιβολή, ο συνδυασμός συμμόρφωσης και εσωτερίκευσης με την αποφυγή, ενώ η προσαρμογή δεν σχετίζεται με κανένα επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης.

Σε άλλη έρευνα (Earnest, 1994), συμμετείχαν 12 διευθυντές και 68 περιφερειακοί διευθυντές της Νότιας Κεντρικής περιφέρειας του Οχάιο. Εξετάστηκαν οι τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων και η σχέση τους με τις τέσσερις, διχοτομημένες ψυχολογικές προτιμήσεις των Myers- Briggs συνυπολογίζοντας τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Myers-Briggs Type Instrument (MBTI) και το ROCI- II. Το μεγαλύτερο ποσοστό των στελεχών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση και φαίνεται να χαρακτηρίζονται από την ικανότητα πρόβλεψης της σύγκρουσης, ενώ όσοι χρησιμοποιούν το συμβιβασμό είναι πιο συναισθηματικοί, σε αντίθεση με αυτούς που χρησιμοποιούν την αποφυγή που φαίνεται να διαθέτουν κριτική και άκαμπτη στάση. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού προτιμούν το στιλ της προσαρμογής, σε σχέση με τους κατόχους διδακτορικού, ενώ όσο η διάρκεια παραμονής στη θέση ευθύνης αυξάνεται, τόσο αυξάνεται η τάση για χρήση της επιβολής και μειώνεται η τάση για ενσωμάτωση και προσαρμογή.

Οι Ghaffar, Zaman, Naz, Mehmood και Idrees (2013), εξέτασαν τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που υιοθετούν τα στελέχη σε ιδιωτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πακιστάν. Το δείγμα αποτέλεσαν διευθυντές και υποδιευθυντές από 69 σχολεία και το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο Tau B και Tau C. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο διευθυντής, κατά κύριο λόγο δρα σα διαμεσολαβητής και προτιμά μια προσέγγιση win- win στις καταστάσεις. Ενώ οι πρώτες προτιμήσεις στους τρόπους διαχείρισης από τη διεύθυνση, είναι η ενσωμάτωση και ο συμβιβασμός, Ακολουθούν η προσαρμογή και σπάνια η αποφυγή, ενώ η επιβολή είναι τελευταία στις προτιμήσεις τους και δε χρησιμοποιείται σχεδόν ποτέ. Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, οι εναλλαγές στους τρόπους διαχείρισης εξαρτώνται από το άτομο που τις χρησιμοποιεί και την κατάσταση σύγκρουσης.

Οι Clemons και Gloeckner (1999), μέσω συνεντεύξεων που απηύθυναν σε 12 γυναίκες διευθύντριες οι οποίες εργάζονταν σε δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιχείρησαν να μετρήσουν τις προτιμήσεις τους στους τρόπους διαχείρισης της σύγκρουσης. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, την ιεραρχική θέση, το προτιμώμενο στιλ ηγεσίας και τις δεξιότητες που έχουν. Το σύνολο των γυναικών δήλωσε ότι προτιμούν ένα μοντέλο που βασίζεται στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και εμπεριέχει την αποφυγή πριν και μετά το περιστατικό. Διαπίστωσαν επιπλέον διαφορές στα στελέχη μεσαίου επιπέδου που προτιμούν την κατά πρόσωπο αντιμετώπιση, ενώ οι διευθύντριες επιλέγουν τεχνικές συνεργασίας και προσαρμογής.

Οι Brahnam, Hignite, Margavio, Barrier και Chin (2004), σε έρευνά τους εξέτασαν τη σχέση μεταξύ φύλου και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γυναίκες υιοθετούν περισσότερο συνεργατικούς τρόπους διαχείρισης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους που προτιμούν την αποφυγή των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι στη βιβλιογραφία υπάρχει διάσταση απόψεων για τη σχέση φύλου και τρόπων διαχείρισης γιατί συχνά οι διαφορές στη διαχείριση σχετίζονται όχι με το βιολογικό φύλο αλλά με το φυλετικό ρόλο που υιοθετούν οι γυναίκες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν. Η έρευνα διεξήχθη με το εργαλείο Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument και απευθυνόταν σε 163 φοιτητές Πανεπιστημίου. Οι γυναίκες γενικότερα φάνηκε να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με πιο επικοινωνητικούς τρόπους διαχείρισης.

Οι Havenga και Visagie (2006), διεξήγαγαν έρευνα, σε ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό οργανισμό με σκοπό να εντοπίσουν τις διαφορές στους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων και το βαθμό χρήσης των τρόπων αυτών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ROCI- II. Το δείγμα αποτέλεσαν 143 εργαζόμενοι από όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενσωμάτωση και η προσαρμογή χρησιμοποιούνται περισσότερο και στους δύο οργανισμούς, ενώ η επιβολή είναι τελευταία στις προτιμήσεις. Διαφορές βρέθηκαν ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να προτιμούν την αποφυγή, όταν συναναστρέφονται με τους προϊσταμένους τους. Επιπλέον τα άτομα από 36 ετών και πάνω, δήλωσαν ότι είναι πιο θετικοί στους τρόπους διαχείρισης του συμβιβασμού, ενώ στον ιδιωτικό οργανισμό βρέθηκε ότι οι μεγαλύτεροι προτιμούν το στιλ της επιβολής όταν συναναστρέφονται με ομότιμους. Τέλος, στο δημόσιο τομέα, τα άτομα όσο πιο υψηλά προσόντα διέθεταν, τόσο λιγότερο προσαρμοστικά γίνονταν απέναντι στον προϊστάμενό τους, ενώ στον ιδιωτικό τομέα δεν παρατηρήθηκε διαφορά. Η εμπειρία και τα χρόνια παραμονής στην υπηρεσία βρέθηκε να σχετίζονται με το στιλ της προσαρμογής και του συμβιβασμού προς τους προϊσταμένους.

Σε άλλη έρευνά του ο Havenga (2008), μελέτησε και πάλι, το βαθμό που η ηλικία και το φύλο επηρεάζουν τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, απευθυνόμενος σε 68 Καυκάσιους ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, χρησιμοποίησε το εργαλείο ROCI- II. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν και πάλι μια τάση για ενσωμάτωση από τις γυναίκες, και ισχυρή συσχέτιση στο συνδυασμό συμβιβασμός-προσαρμογής. Για τους άντρες βρέθηκε η τάση της επιβολής αλλά και μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ επιβολής, ενσωμάτωσης και προσαρμογής.

Ο Rahim (2001:126- 135) διενήργησε μια σειρά ερευνών σε εθνικό επίπεδο με ένα δείγμα 1. 219 στελεχών, μέσω του εργαλείου ROCI-II (*Forms A, B and C*), στην προσπάθειά του να εξετάσει ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. Βρέθηκε επίδραση στους τρόπους διαχείρισης σε σχέση με το φύλο και τις γυναίκες να φαίνονται πιο προσαρμοστικές, ενώ τους άντρες να προτιμούν την επιβολή. Βρέθηκαν επίσης διαφορές στους τρόπους διαχείρισης σε σχέση με τη θέση που κατέχει το άτομο στον οργανισμό αλλά και στο επίπεδο μόρφωσης των ερωτηθέντων.

Τέλος, το Ινστιτούτο «Kilmann Diagnostics», απευθύνθηκε σε πάνω από 33.000 εργαζόμενους από όλα τα ιεραρχικά επίπεδα, στις Η.Π.Α. (Schaubhut 2007). Εξετάστηκαν διάφοροι παράγοντες με σκοπό να βρεθεί ποιοι από αυτούς

παρουσιάζουν τους τρόπους διαχείρισης. Μεταξύ των αποτελεσμάτων, βρέθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο και το επίπεδο ιεραρχίας επηρεάζει συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης.

Οι Akinnubi, Oyeniran, Fashiku και Durosaro (2012), διενήργησαν έρευνα σε δείγμα 5.000 εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν στην πολιτεία Kwara της Δ. Νιγηρίας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης των προσωπικών χαρακτηριστικών στη διαχείριση των συγκρούσεων. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο PPCCMQ. Από την επεξεργασία των δεδομένων, βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και της διαχείρισης της σύγκρουσης. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν για τους παράγοντες που αφορούσαν τα προσόντα, τη συνολική επαγγελματική εμπειρία και το φύλο των στελεχών.

5.2 Οι επιστημονικές έρευνες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ελάχιστες είναι οι επιστημονικές μελέτες που αφορούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αναφέρονται στις σχέσεις μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού (Αργυρίου κ.ά., 2013· Βαλσαμίδης, 1996· Μπρούζος, & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαϊτής, κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος, & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides, et.al., 2014· Saiti, 2015). Εάν μάλιστα, η επισκόπηση περιοριστεί στο σύνολο των εμπειρικών ερευνών οι οποίες άπτονται του πεδίου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τότε ο αριθμός τους είναι μονοψήφιος (Αργυρίου κ.ά., 2013· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαϊτής, κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Τέκος, & Ιορδανίδης, 2011· Χατζηδιάκου, 2011· Iordanides, et.al., 2014· Saiti, 2015). Επιπλέον μόνο δύο είναι αυτές που εστιάζουν αποκλειστικά στις διαπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και στελεχών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Χατζηδιάκου, 2011), ενώ η έρευνα των Τέκο και Ιορδανίδη (2011), αφορά εκπαιδευτικούς και στελέχη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθεί περιγραφή των προαναφερόμενων εμπειρικών ερευνών.

Οι Σαϊτής, Δάρρα και Ψάρρη (1996), διενήργησαν έρευνα στην οποία συμμετείχαν 1.420 εκπαιδευτικοί και διευθυντές που υπηρετούσαν σε 6/θέσια-12/θέσια Δημοτικά σχολεία από οκτώ νομούς της χώρας. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την ύπαρξη και το μέγεθος των συγκρούσεων, να εντοπίσει τα αίτια-

προβλήματα που τις προκαλούν και να προτείνει τρόπους εξάλειψης αιτιών και αποφυγής των συγκρούσεων. Για την επίτευξη των προαναφερθέντων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δεκατέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, δύο από αυτές, αφορούσαν τα ατομικά-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Μεταξύ άλλων, το 51% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι έχει έρθει σε σύγκρουση στο περιβάλλον του σχολείου και όσον αφορά την ταξινόμηση των προσώπων που ήρθαν σε σύγκρουση το 64% απάντησαν: με το διευθυντή και το 52% με κάποιο συνάδελφο. Όσον αφορά τον «*τρόπο ρύθμισης των συγκρούσεων*» οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις μεθόδους ψηφοφορίας, συμβιβασμού, αντιπαράθεσης ως πολύ αποτελεσματικές και ακολουθούν αυτοί της αποφυγής και της χρήσης εξουσίας. Σχετικά με τη μείωση των συγκρούσεων στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: την καθιέρωση από το διευθυντή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας, την αύξηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία του σχολείου.

Οι Iordanides, Bakas, Saiti και Ifanti (2014), πραγματοποίησαν έρευνα σε δείγμα 1043 εκπαιδευτικών και 340 διευθυντών-ριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις 13 ελληνικές περιφέρειες. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και πώς αυτές θα πρέπει να επιλύονται. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος συμπεριελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο και την περιοχή του σχολείου και το δεύτερο σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (σχέση εργασίας, φύλο, ηλικία, συνολική εμπειρία, χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο, οικογενειακή κατάσταση, θέση στο σχολείο, σπουδές). Το τρίτο μέρος εμπεριείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συχνότητα, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων. Το τέταρτο μέρος είχε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση για το πώς τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Η έρευνα μεταξύ άλλων αποτελεσμάτων, αποκάλυψε για τη συχνότητα των συγκρούσεων ότι ένας στους τρεις ερωτώμενους, θεωρεί τις συγκρούσεις συχνό φαινόμενο. Επίσης, φάνηκε ότι τα μεγαλύτερου μεγέθους σχολεία, αντιμετωπίζουν συχνότερα συγκρούσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το ίδιο ισχύει για τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, χωρίς αυτό να αφορά τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, αλλά τις συγκρούσεις στο

σύνολό τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τα στελέχη δήλωσαν ότι στα σχολεία που υπηρετούν γυναίκες διευθύντριες οι συγκρούσεις είναι λιγότερες και επιπλέον, στα σχολεία που τα στελέχη, είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση μειώνονταν οι πιθανότητες να συμβούν συγκρούσεις που οφείλονταν σε οργανωτικούς και διαπροσωπικούς λόγους. Το αντίθετο συνέβαινε σε σχέση με τις συγκρούσεις που οφείλονταν ειδικά σε προσωπικούς λόγους σε σχέση με τη μεγάλη προϋπηρεσία ή τα πολλά χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα στελέχη απαρίθμησαν σε σειρά σημαντικότητας τις αιτίες που προκαλούν κατά τη γνώμη τους συγκρούσεις. Όσο αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα στελέχη, υιοθετούν αρχικά συμβιβαστικούς τρόπους διαχείρισης και ακολούθως την αποφυγή ενώ στις τελευταίες θέσεις βρισκόταν η επιβολή. Τα στελέχη από την πλευρά τους δήλωσαν σαν πρώτη προτίμηση την αποφυγή και τελευταία επίσης, την επιβολή. Τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τα στελέχη η εκπαίδευση στη διαχείριση των συγκρούσεων παίζει κυρίαρχο ρόλο για τη μείωση της συχνότητας των περιστατικών. Σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρίσκουν περισσότερο αρνητικές τις συνέπειες των συγκρούσεων σε σχέση με τους άντρες. Το αντίθετο συμβαίνει για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας.

Η Saiti (2015), διεξήγαγε έρευνα σε ένα δείγμα 414 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν στις περιφέρειες, της Στερεάς Ελλάδας και της Αττικής. Είναι η πρώτη έρευνα που χρησιμοποιεί οικονομετρική ανάλυση για να εξετάσει τις συγκρούσεις και μεταξύ άλλων, διερευνά τις συνέπειες των οργανωσιακών χαρακτηριστικών στις στρατηγικές διοίκησης της σύγκρουσης. Ο σκοπός της έρευνας ήταν, μέσα από την εμπειρική ανάλυση των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών, να εξετάσει τις πιθανές πηγές των συγκρούσεων στα σχολεία, να καθορίσει κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης έτσι ώστε να μειωθούν οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και να προσφέρει προτάσεις βασισμένες στα αποτελέσματα για έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης με σκοπό την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν σχεδιασμένο βάσει 19 ερωτήσεων και χωρισμένο σε τρία μέρη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων για το 68.8% των ερωτηθέντων, ήταν συχνό. Το 24.9% και το 1.9% απάντησαν αντίστοιχα συχνά

και πολύ συχνά στην ερώτηση αν είχαν δυσαρεστηθεί από κάποια απόφαση του διευθυντή, ενώ στην ερώτηση γιατί δεν αντέδρασαν, ο σεβασμός, ήταν η κυρίαρχη απάντηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκουν ότι η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να μειώσει τις συγκρούσεις και οι παράγοντες που την καθορίζουν είναι η ωριμότητα των εκπαιδευτικών, τα σταθερά και καλά δομημένα καθήκοντα και το σταθερό εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η πλειοψηφία των συγκρούσεων οφείλεται σε διαπροσωπικούς και οργανωσιακούς λόγους και για αυτό η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε αυτόν τον τομέα είναι καθοριστικός παράγοντας. Για τους ερωτηθέντες που απάντησαν ότι βρίσκουν τις συνέπειες του φαινομένου πολύ αρνητικές, οι παράγοντες που επηρεάζονται περισσότερο από αυτό είναι: το σχολικό κλίμα, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών η εικόνα και το προφίλ του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η συμπεριφορά των μαθητών και η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον βρέθηκε ότι, όσο αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου και η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο οι συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού είναι πιθανό να συμβούν. Το παραπάνω αποτέλεσμα ισχύει και για τα σχολεία αστικών περιοχών. Το ίδιο συνέβαινε και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει ένα τουλάχιστον πρόγραμμα επιμόρφωσης (παιδαγωγικού και όχι διοικητικού περιεχομένου). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υποστηρίζεται ότι η επίλυση συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την παρέμβαση του διευθυντή χωρίς τη χρήση της εξουσίας του, αλλά τη μύηση όλου του προσωπικού. Η άμεση και εποικοδομητική διαχείριση του φαινομένου, ενδυναμώνει τη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως της πηγής που το γεννά, ενώ θεωρείται σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή και της ηγεσίας που εφαρμόζει.

Οι Τέγας και Πολυχρονίου (2010: 293) εξέτασαν τις πιθανές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της επίσημης ή ανεπίσημης επικοινωνίας των συναδέλφων ενός σχολικού οργανισμού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των πέντε τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης, τις σχέσεις αποκέντρωσης ή της συγκέντρωσης εξουσίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Το δείγμα αποτέλεσαν 208 εκπαιδευτικοί Λυκείου, Γυμνασίου και αποσπασμένων στη Διευθύνσεις εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στη Δυτική Ελλάδα (νομοί Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο και σε κάποιες περιπτώσεις η συνέντευξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανεπίσημη μορφή επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, σχετίζεται θετικά με την

ενσωμάτωση ως στιλ διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων και αρνητικά με την επιβολή. Η ενθάρρυνση από τη Διοίκηση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετίζεται θετικά με όλα τα στιλ διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολικού οργανισμού, εκτός της επιβολής. Η επιβολή ως στιλ διαχείρισης συγκρούσεων τόσο μεταξύ συναδέλφων όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης σχολικού οργανισμού δεν ενδείκνυται σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης.

Η Χατζηδιάκου (2011) διενήργησε έρευνα σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, σε 200 διευθυντές-ριες και υποδιευθυντές-ριες, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τον Καναδά (Τορόντο) και την Ελλάδα (Αθήνα και Ρόδο). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση αφενός, του τρόπου με τον οποίο τα διευθυντικά στελέχη αντιλαμβάνονται και ταυτόχρονα διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και αφετέρου του τρόπου αντίδρασής τους στις διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Tinsley (1998), αποτελούμενο από 10 ανοικτού και 97 κλειστού τύπου ερωτήσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου σε όλες τις καταστάσεις σύγκρουσης, καθώς και την ικανοποίηση που αποκομίζει η κάθε πλευρά από τα αποτελέσματα της διαχείρισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες και κυρίως οι Ελληνίδες, ήταν λιγότερο ικανοποιημένες από τους άντρες κατά την γενική αποτίμηση των καταστάσεων και την αποτίμηση που αφορούσε την άλλη πλευρά, ενώ οι Καναδοί άντρες είχαν τον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης. Οι Καναδοί άντρες επιπλέον, παρουσίασαν αυξημένες επιδόσεις ως προς τη θετική συμπεριφορά απέναντι στις στρατηγικές επίλυσης και οι γυναίκες Ελληνίδες την πιο αρνητική συμπεριφορά. Οι Καναδοί άντρες σημείωσαν υψηλά σκορ και, ως προς τον παράγοντα: στάση στην αναγνώριση ωφελιμότητας της διαδικασίας, με τις άλλες ομάδες να βρίσκονται στα ίδια επίπεδα. Στον παράγοντα: αίσθημα δικαίου κατά τη διαδικασία, οι Καναδές είχαν το χαμηλότερο σκορ και οι άλλες ομάδες ήταν στα ίδια επίπεδα. Στην αποτίμηση της αξίας ικανοποίησής τους για το αποτέλεσμα της διαχείρισης, οι Ελληνίδες ήταν στα χαμηλότερα επίπεδα, ενώ στα υψηλότερα βρίσκονταν ως προς το τη διαχείριση με στόχο την ικανοποίηση του άλλου προσώπου. Παράλληλα, οι γυναίκες Ελληνίδες είχαν την πιο αρνητική στάση απέναντι στις στρατηγικές επίλυσης της σύγκρουσης και οι άντρες Καναδοί την πιο θετική. Οι τελευταίοι παρουσίασαν υψηλά σκορς από τους υπόλοιπους, ως προς το βαθμό ικανοποίησης σχετικά με το επάγγελμα που κατέχουν ή με τη θέση ευθύνης

που κατέχουν. Οι Ελληνίδες επιπλέον, παρουσιάστηκαν περισσότερο από όλους, μετανιωμένες που αιτήθηκαν αυτή τη θέση.

Οι Τέκος, και Ιορδανίδης (2011), διεξήγαγαν έρευνα σε 301 εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη που υπηρετούσαν σε 41 σχολεία πρωτοβάθμιας και 17 δευτεροβάθμιας, των νομών Μαγνησίας, Λάρισας, Εύβοιας και Πιερίας, αστικών και ημιαστικών περιοχών. Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση του είδους του στιλ που χρησιμοποιούν για να επιλύουν τις συγκρούσεις οι διευθυντές-ριες και υποδιευθυντές-ριες καθώς και των προτιμήσεων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στην επιλογή του κατάλληλου τρόπου διαχείρισης, όταν προκύπτουν διαφορές στο σύλλογο διδασκόντων και με γονείς μαθητών. Τρεις ήταν οι τρόποι διαχείρισης που εξετάστηκαν: της επιβολής, της αποφυγής και του συμβιβασμού. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς «*Conflict Management Strategies Scale*» πεντάβαθμης κλίμακας Likert που αποτελούνταν από 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Holton & Holton το 1992 και τροποποιήθηκε από τον Balay το 2006. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές-ριες χρησιμοποιούν πρωταρχικά το συμβιβασμό, την αποφυγή και τέλος την επιβολή. Οι διευθυντές περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς δείχνουν να προτιμούν τον τρόπο διαχείρισης του συμβιβασμού, ενώ οι τελευταίοι, φαίνεται να προτιμούν περισσότερο το στιλ της αποφυγής και της επιβολής. Ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είτε ως διευθυντικά στελέχη, είτε ως εκπαιδευτικοί, φαίνεται να είναι πιο απόλυτες στις απαντήσεις τους. Στο σύνολό τους αλλά και στις απαντήσεις των στελεχών δείχνουν να προτιμούν περισσότερο από τους άντρες το στιλ της αποφυγής και του συμβιβασμού. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά, μόνο στο στιλ της αποφυγής. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση στον τρόπο διαχείρισης μέσω συμβιβασμού. Η προϋπηρεσία και η εμπειρία σε διευθυντικές θέσεις δε φάνηκαν να επηρεάζουν το προτιμητέο στιλ. Αναφορικά με τη βαθμίδα του σχολείου, τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο από αυτούς της Πρωτοβάθμιας, τους τρόπους της επιβολής και του συμβιβασμού. Ακολούθως, οι διευθυντές-ριες των Γυμνασίων προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο το στιλ της επιβολής σε σχέση με τους διευθυντές-ριες των Δημοτικών και των Λυκείων με τους τελευταίους να δείχνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο το συμβιβασμό σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες. Τέλος, όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου,

προέκυψε ότι στις μικρές σχολικές μονάδες προτιμώνται περισσότερο τρόποι συμβιβασμού και αποφυγής σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.

Ο Παρασκευόπουλος (2008) διερεύνησε σε ένα δείγμα 501 εκπαιδευτικών και διευθυντών-ριών, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από αρκετά μέρη της Ελλάδας, τις στάσεις τους απέναντι στις συγκρούσεις κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Επιπλέον εξέτασε το ενδεχόμενο διαφοροποίησης των στάσεων, σε σχέση με την ιεραρχική τους θέση, το φύλο τους, τη μετεκπαίδευσή τους, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Σκοπός της έρευνας ήταν τα αποτελέσματα να συμβάλλουν στην εποικοδομητική συζήτηση ή τη δημιουργία προγραμμάτων αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων, επ' ωφελεία των εμπλεκόμενων αλλά και των σχολικών μονάδων. Το μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το *«ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των συγκρούσεων»* που κατασκεύασαν οι Everard & Morris το 1999, αποτελούμενο από 25 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, υιοθετούν κυρίως τις στάσεις *«λύση προβλημάτων»* και *«κατευνασμός- εξομάλυνση προβλημάτων»*, με τους άντρες να φαίνεται ότι τις υιοθετούν περισσότερο, και ακολούθως οι στάσεις *«συμβιβασμός»*, *«μάχη»* και *«αποφυγή»*, φαίνεται να υιοθετούνται ελάχιστα πιο πολύ από τις γυναίκες. Οι δύο πρώτες στάσεις φαίνεται να υιοθετούνται περισσότερο από τους διευθυντές-ριες, ενώ οι τελευταίες τρεις θεωρούνται ελάχιστα πιο κατάλληλες από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Οι απόψεις των στελεχών δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο τους. Η μετεκπαίδευση στο σύνολο των εκπαιδευτικών δε δείχνει να επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης. Η ηλικία και η διδακτική εμπειρία ωστόσο, συνολικά για τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί άνω των σαράντα ετών διαχειρίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους, τις συγκρούσεις μέσω *«κατευνασμού- εξομάλυνσης»*, ενώ οι εκπαιδευτικοί κάτω των σαράντα ετών δηλώνουν ως συνήθη στάση τη *«μάχη»*. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 21 έτη και πάνω, δηλώνουν περισσότερο από τους άλλους, τον *«κατευνασμό- εξομάλυνση»*, ως προτιμητέο στίλ.

6. Ανακεφαλαίωση

Οι συγκρούσεις είναι ένα φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο μεταξύ των ανθρώπων (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαϊτής, 2007· Σαϊτής, Δάρρα & Ψάρρη, 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Χυτήρης, 2001· Kottler, 1994· McNamara, 1999· Menkel- Meadow, 2013·

Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Tjosvold, Wong & Chen, 2014· Williams, 2011) κυρίως όταν δύο ή και περισσότερα άτομα δρουν από κοινού για κάποιο χρονικό διάστημα (Φασούλης, 2006· Rahim, 2001). Για τον οργανισμό, αποδεικνύεται, ένα φαινόμενο ζωτικής σημασίας και ο καταλύτης της αλλαγής και της επιβίωσης του (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης, κ.ά., 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· McNamara, 1999· Pondy, 1992· Rahim, 2001· Robbins, 1978· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Williams, 2011).

Η ύπαρξη συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, έχει αρνητικό αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα, στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών-ριών (Βαλσαμίδης, 1996· Βασιλοπανάγου, 2011· Μπούζος & Κουζούνη, 2003· Φασούλης, 2006· Bryk & Schneider, 2003· Cain & Du Plessis, 2013· Fields, 1998· Iordanides et al., 2014· Oropku-Asare1 et al., 2015· Saiti, 2015· Saiti 2007). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι πηγές συγκρούσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού αποδίδονται κυρίως σε θέματα οργάνωσης και διαπροσωπικών σχέσεων. (Σαΐτης κ.ά., 1996· Iordanidis, et al· Saiti, 2015), ενώ οι αιτίες πρόκλησης τους, μεταξύ άλλων, σχετίζονται με παράγοντες που αντιστοιχούν στα δημογραφικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά και επαγγελματικά προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (Hasani et al., 2014· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015), ενώ τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου, όπως το μέγεθος και η περιοχή στην οποία βρίσκεται, επηρεάζουν τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου (Σαΐτη κ.ά., 2012· Iordanides et al., 2014· Saiti 2015).

Όπως, προαναφέρθηκε, οι συγκρούσεις και ο τρόπος διαχείρισής τους, έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας μόλις τις τελευταίες δεκαετίες και φαίνεται να επηρεάζουν βασικούς τομείς της λειτουργίας γενικότερα του οργανισμού και εν προκειμένω, της σχολικής μονάδας, όπως: τη λήψη αποφάσεων, την επικοινωνία και την απόδοση. Επίσης, επηρεάζει το ανθρώπινο επαγγελματικό δυναμικό σε σχέση με τα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης, την εμπιστοσύνη μεταξύ των εργαζομένων, τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και απόδοσης, καθώς επίσης τα υψηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η σύγχρονη επιστήμη θεωρεί τη διαχείριση των συγκρούσεων ως μια δυναμική διαδικασία εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων (Chen & Tjosvold, 2008· Iordanides et al., 2014· Kolb & Putnam, 1992· Obuobisa-Darko,

2014· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Saiti 2015· Thomas, 1992· Tjosvold et al., 2003· Tjosvold et al., 2014), με στόχο να μειώσει ή ακόμη και να εξουδετερώσει τις καταστρεπτικές επιπτώσεις της σύγκρουσης, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η εκμετάλλευση των θετικών της συνεπειών και η ενίσχυση των εποικοδομητικών στοιχείων της. Το δυαδικό μετα-μοντέλο των Rahim και Bonoma (1979: 1327), περιλαμβάνει, πέντε τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων: την ενσωμάτωση, το συμβιβασμό την προσαρμογή, την επιβολή και την αποφυγή.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι οι τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζονται από την ιεραρχική θέση που κατέχουν οι εμπλεκόμενοι (Παρασκευόπουλος, 2008), το φύλο (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την ηλικία (Balay, 2007· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την επαγγελματική εμπειρία (Παρασκευόπουλος, 2008), τη βαθμίδα του σχολείου (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006), ή την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση τους (Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Havenga, & Visagie, 2006). Απαραίτητη στην εποικοδομητική διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων είναι η επαρκής ανατροφοδότηση του διευθυντή με οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο, ώστε να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο διαχείρισης των συγκρούσεων που εφαρμόζεται. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να εφοδιαστεί με ένα σύνολο από χρήσιμες δεξιότητες και την επαρκή οργανωσιακή γνώση, ώστε να εφαρμόζει τις κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης ανάλογα με την κατάσταση, τις ιδιαιτερότητες των εμπλεκομένων και του περιβάλλοντος (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003· Άνθης & Κακλαμάνης, 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Γιαννίκας, 2014· Ρέντζη, 2013· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011 Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Cain & Du Plessis, 2013· Cornille et al., 1994· Dagli, & Sigri, 2014· Earnest, 1994· Fink, & Brayman, 2006· Zia & Syed, 2013· Johnson, 2003· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Johnson, 2003· Hudson et al., 2005· Iordanidis et al., 2014· Madlock, 2012· Obuobisa- Darko, 2014· Pashiardis et al., 2011· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Saiti, 2015· Tjosvold et al., 2003· Tjosvold et al., 2014).

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, φάνηκε επίσης ότι:

- κάθε άτομο έχει τη δική του μοναδική προσωπικότητα, που διαφέρει από αυτή των άλλων, ως προς τις δεξιότητες, τα κίνητρα, τις αξίες, τις γνώσεις, τις ανάγκες, τις εμπειρίες, (Σαϊτής, κ.ά., 1996· Saiti, 2015), και για το λόγο αυτό η μελέτη των διαφορετικών επιδράσεων που παρουσιάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, δε θα πρέπει να παραμελείται κατά την έρευνα της διαχείρισης των συγκρούσεων (Rahim: 133). Μάλιστα, ο ηγέτης θα πρέπει να συνυπολογίζει τη βαρύτητα της επίδρασης των χαρακτηριστικών της ομάδας του αλλά και του ίδιου (Akinnubi, Oyeniran, Fashiku & Durosaro 2012· Iordanides et.al., 2014· Saiti, 2015) και να δρα ανάλογα (Akinnubi et al. 2012: 150). Το γεγονός αυτό, αποκτά βαρύνουσα σημασία, αφού οι συγκεκριμένοι παράγοντες, περιορίζουν τις επιλογές του κάθε ατόμου ως προς τον τρόπο διαχείρισης και επομένως και τα μελλοντικά οφέλη που μπορεί να προκύψουν (Rahim: 133).
- οι προϊστάμενοι, διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με πρόχειρους τρόπους και προτιμούν να υιοθετούν το ρόλο του πυροσβέστη και του ειρηνοποιού (Jha & Jha, 2010: 76). Ζούμε σε μια κοινωνία που έχει κτιστεί πάνω σε αντι-συγκρουσιακές αξίες (Tjosvold 2006· Robbins, 1978) και συχνά οι προϊστάμενοι επιδιώκουν να φαίνεται, επιφανειακά τουλάχιστον, ότι έχουν οργανωσιακή ειρήνη και ηρεμία, αφού μόνο έτσι συνήθως αξιολογούνται θετικά (Robbins, 1978: 68). Αυτή την αμυντική συμπεριφορά, αρκετοί επιστήμονες την ονομάζουν «τύφλωση στελεχών», (*executive blindness*), (Rahim, 2002b: 213).
- υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντίληψη που έχουν οι διευθυντές για το πώς δρουν κατά τη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων, σε σχέση με την πραγματική συμπεριφορά τους (Munduate et al., 1997). Από την άλλη πλευρά στην επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων- υφισταμένων, οι τελευταίοι δε δηλώνουν στους προϊστάμενους τους, αυτό που πραγματικά είναι αλήθεια, αλλά ότι είναι πιο αποδεκτό (Rahim: 135).
- υπάρχει ερευνητικό κενό, στην εξέταση των διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων που έχουν ειδικά, οι εκπαιδευτικοί και αυτών που έχουν τα διευθυντικά στελέχη, για τους τρόπους που οι δεύτεροι, διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Επίσης καμία ερευνητική μελέτη δεν έχει εξετάσει την επίδραση των δημογραφικών, επαγγελματικών

χαρακτηριστικών και των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών, στις συγκεκριμένες αντιλήψεις. Αποκλειστικά για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες που να εξετάζουν, γενικά τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων των στελεχών, ενώ, στο εξωτερικό ο αριθμός είναι περιορισμένος. Τέλος, η επαγγελματική ομάδα των υποδιευθυντών, δεν έχει απασχολήσει καμία μελέτη.

Προκύπτει λοιπόν, ένα ζήτημα μείζονος σημασίας, στη διαχείριση των συγκρούσεων για τη διεύθυνση του σχολείου: με δεδομένο ότι ο διευθυντής έχει τη διάθεση να διαχειριστεί τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, είναι πολύ δύσκολο να έχει την αντικειμενική και επαρκή ανατροφοδότηση που χρειάζεται για να σχεδιάσει και να αναπροσαρμόσει το πλαίσιο διαχείρισης που χρησιμοποιεί, καθώς επίσης και τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο.

Η παρούσα έρευνα προσδοκάται να συντείνει στην προσφορότερη επίλυση του ερευνητικού προβλήματος που παρουσιάστηκε προηγουμένως και για το λόγο αυτό, ο σκοπός της είναι διττός: να εξετάσει, με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη, όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων): να εντοπίσει, ενδεχόμενες διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις, έτσι ώστε, να διατυπωθούν τεκμηριωμένες επιστημονικά προτάσεις, οι οποίες θα συμβάλουν στην επαρκή πληροφόρηση και ανατροφοδότηση της σχολικής κοινότητας, σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων, με στόχο, τόσο την επωφελή διαχείριση του, όσο και την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου της παρούσας μελέτης. Πρωτίστως, αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις και ακολούθως περιγράφεται η δειγματοληπτική διαδικασία το δείγμα και τα ερευνητικά και μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

2. Ερευνητικές Υποθέσεις

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφέρθηκε αναλυτικά το ερευνητικό πρόβλημα, στην επίλυση του οποίου προσδοκάται να συμβάλλει η παρούσα μελέτη μέσω των αποτελεσμάτων της. Επομένως, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, αφενός, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη, όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων), και αφετέρου, να εντοπίσει τις ενδεχόμενες διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις ως προς τη διαχείριση αυτή.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι συνοψίζονται ως εξής:

- Να περιγραφούν αφενός, τα ατομικά-δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στελεχών, αφετέρου, τα εκπαιδευτικά τους προσόντα.
- Να εξεταστούν ποιοί από τους παραπάνω παράγοντες, δύναται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Να εξεταστεί εάν το φύλο και η βαθμίδα του σχολείου, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν. Να προσδιοριστούν τυχόν υπάρχουσες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις.

Το ερευνητικό αντικείμενο της μελέτης είναι η εξέταση των:

- αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν επιμέρους τα διευθυντικά στελέχη (διεύθυνση και υποδιεύθυνση του σχολείου).
- επιμέρους αντιλήψεων των διευθυντικών στελεχών (διεύθυνση και υποδιεύθυνση του σχολείου), σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν.
- παραγόντων που επηρεάζουν τις παραπάνω αντιλήψεις. Αναφορικά για τους εκπαιδευτικούς, οι παράγοντες που εξετάζονται είναι: τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, (φύλο, ηλικία), τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικά προσόντα τους (βαθμίδα σχολείου, συνολική διδακτική εμπειρία, χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο, επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση). Για τα στελέχη εξετάζεται το φύλο και η βαθμίδα σχολείου.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

Υπόθεση 1^η: Το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν: α) οι διευθυντές, β) οι υποδιευθυντές (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011.

Υπόθεση 2^η: Η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν: α) οι διευθυντές, β) οι υποδιευθυντές (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2007.

Υπόθεση 3^η: Η βαθμίδα του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν: α) οι διευθυντές, β) οι υποδιευθυντές(επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται Τέκος & Ιορδανίδης, 2011.

Υπόθεση 4^η: Η συνολική διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν: α) οι διευθυντές, β) οι υποδιευθυντές (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Παρασκευόπουλος, 2008.

Υπόθεση 5^η: Τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν: α) οι διευθυντές, β) οι υποδιευθυντές (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006.

Υπόθεση 6^η: Η επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν: α) οι διευθυντές, β) οι υποδιευθυντές (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Havenga, & Visagie, 2006.

Υπόθεση 7^η: Το φύλο των στελεχών επηρεάζει τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Akinnubi et al., 2012· Brahnam et al., 2004.

Υπόθεση 8^η: Η βαθμίδα του σχολείου στην οποία υπηρετούν τα στελέχη, επηρεάζει τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Τέκος & Ιορδανίδης, 2011.

Υπόθεση 9^η: Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις των στελεχών, αναφορικά με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των διευθυντών (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2006.

Υπόθεση 10^η: Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις των στελεχών, αναφορικά με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των υποδιευθυντών (επιμέρους τον κάθε τρόπο). Ενδεικτικά αναφέρονται: Schaubhut, 2007.

3. Δειγματοληπτικός Σχεδιασμός

Η στρατηγική δειγματοληψίας της έρευνας καθορίστηκε συνυπολογίζοντας τους περιορισμένους διαθέσιμους πόρους της έρευνας, την έλλειψη ελεύθερου χρόνου από τους συμμετέχοντες και την όσο το δυνατόν απρόσκοπτη συνεργασία των υποκειμένων. Οι παράγοντες αυτοί οδήγησαν στην επιλογή της Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής, ως την πλέον πρόσφορη περιοχή για να διεξαχθεί η έρευνα. Η συγκεκριμένη περιοχή γνωρίζει ραγδαία οικιστική και πληθυσμιακή ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να υπάρχει αφενός, αύξηση στον αριθμό των

σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές, αφετέρου ένα ικανοποιητικό δίκτυο πρόσβασης. Συνυπολογίζοντας τους παραπάνω περιορισμούς και με δεδομένο ότι η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στη μέθοδο της πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας (*probability sampling*), δόθηκε έμφαση μέσα από τον ερευνητικό σχεδιασμό, η συλλογιστική διαμόρφωσης του δείγματος, να έχει ως στόχο το δείγμα να ικανοποιεί τις απαραίτητες συνθήκες τυχαιότητας και αντιπροσωπευτικότητας (Ζαφειρόπουλος, 2005· Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Τον υπό εξέταση στατιστικό πληθυσμό αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών στελεχών (διευθυντών-ριών και υποδιευθυντών-ριών), που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2014- 15 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (Βάμβουκας, 1998). Ως δειγματοληπτική μονάδα (*sampling unit*) ορίστηκε η έδρα του σχολείου (Ζαφειρόπουλος, 2005· Cohen, et al, 2008·).

Το σύνολο των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Διεύθυνσης είναι 166, από τις οποίες οι 33 είναι ιδιωτικές και οι 133 δημόσιες. Από τα δημόσια σχολεία τα 69 είναι Γυμνάσια και τα 64 Λύκεια (Πίνακας 2.1).

Πίνακας 2.1 Σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

	Γυμνάσια	Λύκεια	Σύνολο
Ιδιωτικά	16	17	33
Δημόσια	69	64	133
Σύνολο	85	81	166

Κατά τη δειγματοληψία, δε συμπεριλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Γενικά Επαγγελματικά Λύκεια, Εσπερινά Λύκεια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια Γενικής Εκπαίδευσης, καθώς και στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στα Εσπερινά, Καλλιτεχνικά, Μουσικά και Διαπολιτισμικά σχολεία. Η μη ενσωμάτωσή τους οφείλεται στη διαφοροποίηση των ειδικοτήτων, των τίτλων σπουδών και της επαγγελματικής εμπειρίας σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό των υπόλοιπων σχολείων. Όλες οι παραπάνω αποκλίσεις δημιουργούν ασυμβατότητα των εργασιακών συνθηκών και επομένως του εργασιακού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, στην έρευνα δε συγκαταλέγονταν επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) καθώς και αυτοί που υπηρετούν στα Επαγγελματικά Κέντρα

(Ε.Κ.) αφού οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες εμπίπτουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης (Πίνακας 2.2).

Πίνακας 2.2 .Σχολεία που δε συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα

	Γυμνάσια	Λύκεια	Σύνολο
Ιδιωτικά	16	17	33
Επαγγελματικά	-	9	9
Εσπερινά Επαγγελματικά	-	4	4
Εσπερινά Γενικής Εκπαίδευσης	2	2	4
Καλλιτεχνικά	1	-	1
Μουσικά	1	1	2
Διαπολιτισμικά σχολεία	1	-	1
ΣΜΕΑΕ	4	-	4
ΕΚ	-	5	5
ΣΔΕ	1	-	1
Σύνολο	26	38	64

Οι σχολικές μονάδες που ανταποκρίνονται στις προαναφερθείσες δομές είναι 59 Γυμνάσια και 43 Λύκεια.

Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες με μαθητικό δυναμικό 158-250 μαθητές- ριες, έτσι ώστε το μέγεθός τους να πλησιάζει το μέσο μέγεθος των Ελληνικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη Διεθνή έρευνα PISA κατά το έτος 2009. Στην εν λόγω έρευνα, η Ελλάδα φαίνεται να είναι μία από τις επτά χώρες που παρουσιάζουν τις μικρότερες διακυμάνσεις στο μαθητικό δυναμικό για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και το μέγεθος των σχολείων της, μεταξύ 25^{ου} (p=158) και 75^{ου} εκατοστημορίου δεν ξεπερνά τους 250 μαθητές-τριες (Ευρυδίκη, 2012). Καταληκτικά, το τελικό σύνολο των σχολικών μονάδων όπως αυτό διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, ήταν 22 Γυμνάσια και 18 Λύκεια (Πίνακας 2.3).

Πίνακας 2.3 Σχολεία που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα

	Γυμνάσια	Λύκεια	Σχολικές Μονάδες
Αρχικό Σύνολο	85	81	166
Ημερήσια Γενικά Σχολεία	59	43	103
Τελικό Σύνολο	22	18	40

Θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 11, παρ. 7 του Ν. 1566/85 (Φ.Ε.Κ. 167, τ. Α') για τη «Δομή και Λειτουργία της

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», στα Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια που έχουν από εννέα τμήματα και πάνω ορίζεται ένας υποδιευθυντής- ρια (μαθητικό δυναμικό περίπου 250 μαθητές- ριες), ενώ στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες που έχουν περισσότερα από δώδεκα τμήματα (μαθητικό δυναμικό περίπου από 330 μαθητές- ριες) δίνεται η δυνατότητα και δεύτερου στελέχους. Με βάση την παραπάνω αναφορά, συμπεραίνεται ότι τελικά, δε συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν δύο υποδιευθυντές- ριες. Στις σχολικές μονάδες που δε στελεχώνονται από υποδιευθυντή- ρια, ως υποδιευθυντής-ρια λογίζεται ο αναπληρωτής διευθυντής-ρια και σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή ως προς τη θέση ευθύνης που κατέχει, συμμετείχε και στην έρευνα.

Επομένως, το δείγμα της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2014- 15 στα δημόσια, μέσου μεγέθους, ημερήσια, γενικά Γυμνάσια και Λύκεια, της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Σύμφωνα με το πλαίσιο δειγματοληψίας (*sampling frame*), ο τελικός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά στα εν λόγω, σχολεία και δυνητικά μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα ήταν 543 στα Γυμνάσια και 492 στα Λύκεια. Αντίστοιχα, 44 διευθυντικά στελέχη στα Γυμνάσια και 38 στα Λύκεια (Πίνακας 2.4).

Πίνακας 2.4 *Σύνολο εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών που υπηρετούν στα σχολεία*

	Ημερήσια Γενικά Γυμνάσια	Ημερήσια Γενικά Λύκεια
	Τελικό σύνολο	Τελικό σύνολο
Διευθυντές/ Διευθύντριες	22	19
Υ/ντές-ριες	22 (οι 4 αναπληρωτές)	19 (οι 3 αναπληρωτές)
Σύνολο Διευθυντικών Στελεχών ανά βαθμίδα	44	38
Γενικό Σύνολο Διευθυντικών Στελεχών	82	
Σύνολο Εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα	543	492
Γενικό Σύνολο Εκπαιδευτικών	1035	

Ο καθορισμός του δείγματος των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Κατά την αρχική φάση δημιουργήθηκε ένας κατάλογος που συμπεριελάμβανε τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ένας πίνακας τυχαίων αριθμών. Με τη διαδικασία της κλήρωσης δόθηκε σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα ένας τυχαίος αριθμός από τον πίνακα. Μετέπειτα, η επιλογή των σχολικών μονάδων διενεργήθηκε με την τυπική διαδικασία που ακολουθείται ως προς τη χρήση των πινάκων τυχαίων αριθμών.

Επιλέχθηκαν συνολικά 31 σχολικές μονάδες (77,5%), 16 Γυμνάσια και 15 Λύκεια. Διανεμήθηκαν συνολικά 340 ερωτηματολόγια. Παραλήφθηκαν 306 και μετά και την αφαίρεση 44 ερωτηματολογίων που δε συμπληρώθηκαν πλήρως, στην έρευνα, συμπεριλήφθηκαν τελικά 262 ερωτηματολόγια (συμμετοχή 77,05%). Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 212 εκπαιδευτικοί (20,48% του πλήθους) και 50 διευθυντικά στελέχη (60,97% του πλήθους).

4. Δείγμα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2014- 15 στα δημόσια, γενικά ημερήσια, Γυμνάσια και Λύκεια, μέσου μεγέθους, της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 262 άτομα. Στο σύνολο του δείγματος τα 212 άτομα, ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και αποτέλεσαν το 81% του δείγματος (89 άντρες και 123 γυναίκες), και 50 άτομα διευθυντικά στελέχη δηλαδή το 19% του δείγματος. Από τα διευθυντικά στελέχη, 25 άτομα (13 άντρες και 12 γυναίκες) ήταν διευθυντές-ριες σε ποσοστό 9,5%, και 25 υποδιευθυντές-ριες (7 άντρες και 18 γυναίκες), σε ποσοστό επίσης 9,5%.

5. Διαδικασία Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διαδικασία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ο τύπος του δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε ανώνυμα. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή υιοθετήθηκε διότι θεωρήθηκε ως αποτελεσματικότερη και προσφορότερη για την επίτευξη του στόχου της έρευνας, σε αντιδιαστολή με άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων. Όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η

διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων γίνεται συνήθως με τη χρήση ερωτηματολογίων. Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο είναι ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων αφού είναι εύληπτο κατά τη συμπλήρωση και ανάλυσή του, ενώ δεν προϋποθέτει τη φυσική παρουσία του ερευνητή (Βάμβουκας, 1998· Cohen, et al, 2008). Ταυτόχρονα επιτρέπει τη διασφάλιση της ανωνυμίας και προσφέρει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας λόγω ελεγχόμενων συνθηκών. Οι δύο τελευταίες προαναφερθείσες παράμετροι οδήγησαν στην επιλογή της έντυπης μορφής έναντι της αποστολής μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία από την ερευνήτρια προς τα διευθυντικά στελέχη, ώστε να επιτευχθεί η σχετική ενημέρωσή τους αναφορικά με το σκοπό και το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και παράλληλα να διασφαλιστεί η συναίνεση των υποκειμένων. Ακολούθως, η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια αφού προηγουμένως είχε απευθύνει στα υποκείμενα, θερμή παράκληση για τη συμπλήρωσή τους. Κάθε ερωτηματολόγιο, μαζί με συνημμένη ενημερωτική επιστολή, εσωκλειόταν σε ξεχωριστό φάκελο, προκειμένου να αποκλειστεί το ενδεχόμενο διαρροής των απαντήσεων.

Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ολοκληρώθηκε η διαδικασία διανομής και συλλογής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν μεταξύ των μηνών Μαΐου και Ιουνίου του έτους 2015.

6. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Όπως προελέχθη το ερευνητικό εργαλείο, που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της διαδικασίας συλλογής των εμπειρικών δεδομένων, ήταν ο τύπος του δομημένου ερωτηματολογίου το οποίο και εμπεριείχε κλειστού τύπου ερωτήσεις (Παράρτημα σ. 180- 191). Οι δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς δύναται να παράγουν συχνότητες ερωτήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς, ανάλυση καθώς και δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος (Βάμβουκας, 1998· Cohen, et al, 2008). Επιπλέον, ο συγκεκριμένος τύπος ερωτηματολογίου ενδείκνυται για μελέτες που εστιάζουν στους προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Μετά την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ROCI- II (*Form B*), που αφορά την αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον τρόπο που διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές

συγκρούσεις με τους υφισταμένους του (*Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form B*). Τόσο το εργαλείο ROCI- II, όσο και το ROCI- I, κατασκευάστηκαν από τον Rahim το 1983 (όπ. αναφ. στο Rahim, 2001), και έκτοτε έχουν χρησιμοποιηθεί ως ερωτηματολόγια μέτρησης του συγκρουσιακού φαινομένου σε πλήθος ερευνών. Ενημερωτικά αναφέρουμε ότι το ROCI- I δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του συνόλου των ενδοπροσωπικών, ενδοομαδικών και διομαδικών συγκρούσεων που συμβαίνουν σε έναν οργανισμό.

Το ερωτηματολόγιο ROCI- II θεωρείται από την επιστημονική κοινότητα ως το πιο αναγνωρισμένο και εμπειρικά τεκμηριωμένο εργαλείο για το σκοπό που έχει σχεδιαστεί (Daly, Lee, & Soutar, .2009· Henning, 2003) και χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα. Είναι άκρως δημοφιλές και εύχρηστο, αφού απαιτούνται μόλις 8΄ για τη συμπλήρωσή του, ενώ όπως προελέχθη έχει προκαλέσει περαιτέρω έρευνα σε σχέση με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του (Bowles, 2009· Daly et al., 2009· Henning, 2003· Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Τα εργαλεία ROCI- I και ROCI- II, έως και το 2002, έχουν χρησιμοποιηθεί σε πάνω από 215 επιστημονικές μελέτες (Πίνακας 2. 5). συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Rahim, 2002a). Η σχετική λίστα ερευνών είναι διαθέσιμη στην προσωπική ιστοσελίδα του κατασκευαστή (<http://people.wku.edu/afzal.rahim/>). Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Cornille., Pestle και Vanwy (1999), του Havenga, (2004), Havenga, (2008), Havenga & Visagie, (2006), των Rahim (2001), Rahim (2002b) και Rahim(2010).

Πίνακας 2.5 Σύνολο επιστημονικών μελετών που χρησιμοποίησαν τα εργαλεία ROCI- I και ROCI- II έως και το 2002

1. Άρθρα σε περιοδικά	80
2. Βιβλία	5
3. Κεφάλαια σε βιβλία	11
4. Άλλα μέσα	2
5. Διδακτορικές διατριβές	63
6. Μεταπτυχιακές διατριβές	17
7. Εισηγήσεις σε συνέδρια	28
8. Έρευνες σε εξέλιξη	5
9. Αδημοσίευτες μελέτες	5

Σύνολο	215
--------	-----

Πηγή: Rahim, (2002a)

Το ερωτηματολόγιο ROCI- II, αποτελείται από τρεις ξεχωριστές φόρμες και δημιουργήθηκε με στόχο να υπολογίζει πώς ένα μέλος ενός οργανισμού διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τον- ην προϊστάμενο- η του (*Form A*), με τους υφισταμένους του (*Form B*) και τους συναδέλφους του (*Form C*), (Rahim, 2001). Το ROCI- II, χρησιμοποιεί τις αυτοαναφορές των ερωτηθέντων ώστε να μετρήσει, μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert, τους πέντε τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων σε έναν οργανισμό (Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Το εργαλείο ROCI- II, σε κάθε φόρμα του, αποτελείται από πέντε υποομάδες δηλώσεων. Κάθε υποομάδα αντιστοιχεί σε έναν από τους προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: α) Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός (*Integrating style*), β) Προσαρμογής/Συγκαταβατικός (*Obliging style*), γ) Επιβολής (*Dominating style*), δ) Αποφυγής (*Avoiding style*), ε) Συμβιβασμού (*Compromising*). Μια υψηλή βαθμολογία σε κάποια υποομάδα δηλώνει ότι ο ερωτώμενος προτιμά περισσότερο να χρησιμοποιεί ένα τρόπο διαχείρισης σε σχέση με τους υπόλοιπους (Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται αναλυτικά οι πέντε τρόποι διαχείρισης, μαζί με την αντίστοιχη υποομάδα των ερωτήσεων που αντιπροσωπεύει καθένας από αυτούς (Πίνακας 2.6).

Πίνακας 2.6 Σύνολο αντιπροσωπευτικών ερωτήσεων του προτιμώμενου τρόπου διαχείρισης και αριθμητική κλίμακα κατάταξης τους στο ερωτηματολόγιο

Τρόποι διαχείρισης	Σύνολο Ερωτήσεων	Αριθμητική Κατάταξη
1. Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός (<i>Integrating style</i>)	7	Ερώτηση: 1,4,5,12,22,23,28
2. Προσαρμογής/Συγκαταβατικός (<i>Obliging style</i>)	6	Ερώτηση: 2, 10, 11, 13, 19,24
3. Επιβολής (<i>Dominating style</i>)	5	Ερώτηση: 8, 9, 18, 21, 25
4. Αποφυγής (<i>Avoiding style</i>)	6	Ερώτηση: 3, 6, 16, 17, 26, 27,
5. Συμβιβασμού (<i>Compromising style</i>)	4	Ερώτηση: 7, 14, 15, 20

Πηγή: Rahim, 2001

Ως προς την παρούσα έρευνα, καταγράφηκαν τα κάτωθι στάδια επιλογής και διαμόρφωσης των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν:

- α) Εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο την ανεύρεση εφαρμοσμένων ερωτηματολογίων που να ανταποκρίνονται στη σκοποθεσία της έρευνας και σε συγκεκριμένο φάσμα κριτηρίων.
- β) Επιλογή του ερωτηματολογίου ROCI- II (*Form B*), που αναφέρεται σε δηλώσεις του υποκειμένου σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιεί στις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους υφισταμένους του. Μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και αντίστροφα, ώστε να διαπιστωθούν ενδεχόμενα λάθη.
- γ) Δημιουργία ερωτηματολογίου σε δύο τύπους:
 - Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς (1) και προέκυψε μετά τη μετατροπή του αρχικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, ROCI- II (*Form B*), σε ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς με δύο στήλες (Παράρτημα σ. 180). Η πρώτη στήλη διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές- ριες, η δεύτερη αντίστοιχα για τους υποδιευθυντές-ριες.
 - Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των διευθυντικών στελεχών (2) που αποτελούσε μετάφραση του αρχικού ερωτηματολογίου ROCI- II (*Form B*) (Παράρτημα σ. 186).
- δ) Πιλοτική εφαρμογή σε 40 υποκείμενα προκειμένου να αξιοποιηθούν οι παρατηρήσεις τους ώστε να γίνουν σχετικές διορθώσεις (Βάμβουκας, 1998· Cohen, et. al, 2008).
- ε) Μέτρηση αξιοπιστίας σύμφωνα με το δείκτη Cronbach's alpha.

Τα δύο ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν, τόσο των εκπαιδευτικών (1), όσο και των διευθυντικών στελεχών (2) αποτελούνταν από δύο μέρη. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, στο Α' μέρος, εμπεριείχε μία δήλωση που αφορούσε τον τύπο του σχολείου. Αντίστοιχα, στο ερωτηματολόγιο των διευθυντικών στελεχών συμπεριλαμβάνονταν πέντε δηλώσεις (ερωτήσεις 1- 5) με τα γενικά, δημογραφικά στοιχεία του σχολείου τους. Ακολούθως, έντεκα δηλώσεις εμπεριείχε τόσο το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 2- 12) όσο των διευθυντικών στελεχών (ερωτήσεις 6- 16). Αφορούσαν τα ατομικά, δημογραφικά στοιχεία τους τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τα επαγγελματικά τους προσόντα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, Brahnam, et al., 2004· Clemons, & Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Thomas & Thomas, 2008· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010), η ηλικία (Παρασκευόπουλος, 2008 Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2007· Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010), τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Παρασκευόπουλος 2008· Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Wang. & Nasr, 2010) και τα προσόντα των εμπλεκόμενων (Rahim, 2001 Schaubhut, 2007· Havenga & Visagie, 2006) φαίνεται, να σχετίζονται με ορισμένους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Το Β' μέρος των δύο ερωτηματολογίων, αποτελούσαν 28 ερωτήσεις όπου τα υποκείμενα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν έναν αριθμό από το ένα (1= Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (5= Συμφωνώ απόλυτα) σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (1), στο Β' μέρος εμπεριείχε δύο στήλες. Η πρώτη στήλη αναφερόταν στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων σε σχέση με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από το- η, διευθυντή-ρια και η δεύτερη στήλη, στον τρόπο διαχείρισης από τον- ην υποδιευθυντή-ρια (13- 40). Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου των διευθυντικών στελεχών (2) αφορούσε τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους υφισταμένους τους (17- 44).

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας (*internal consistency reliability coefficient*) του ROCI- II (*Form B*) σύμφωνα με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha σε έρευνες που έγιναν από τον ίδιο το δημιουργό του, βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ .72 και .80, όπως στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2.7) που αφορά έρευνα η οποία έγινε σε ένα εθνικό δείγμα προϊσταμένων N=1.219 καθώς και σε ένα δείγμα φοιτητών N=712 (Rahim, 2001).

Πίνακας 2.7 Δείκτης αξιοπιστίας των πέντε επιμέρους τρόπων διαχείρισης

	Π	Φ
1. Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	77	.80
2. Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	72	.75
3. Επιβολής	72	.76
4. Αποφυγής	76	.78
5. Συμβιβασμού	73	.65

Πηγή: Rahim, 2001

Σημείωση: Όπου Π = Προϊστάμενοι, Φ = Φοιτητές.

Στην παρούσα έρευνα μετρήθηκε η εσωτερική συνάφεια αξιοπιστίας των δύο ερωτηματολογίων με τον δείκτη Cronbach's alpha. Στο ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς των εκπαιδευτικών (1), για τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή η εσωτερική συνάφεια αξιοπιστίας σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκε να είναι ικανοποιητική, καθώς κυμαίνεται από το 0,70 έως το 0,92 (Πίνακας 2.8).

Πίνακας 2.8. Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ετεροαναφοράς των εκπαιδευτικών (1) για διευθυντή και υποδιευθυντή

Κλίμακες	Αρ. προτάσεων	Cronbach alpha	
		Διευθυντής	Υποδιευθυντής
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	7	0.92	0.86
2. Προσαρμογής/συγκатаβατικός	6	0.86	0.83
3. Επιβολής	5	0.84	0.74
4. Αποφυγής	6	0.83	0.70
5. Συμβιβασμού	4	0.86	0.74

Σημείωση: n=212.

Οι δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου «ROCI-II» με βάση τις αναφορές διευθυντικών στελεχών (2) βρέθηκαν να κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, από το 0.66 έως το 0.83 (Πίνακας 2.9).

Πίνακας 2.9 Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς ROCI-II των διευθυντικών στελεχών(2)

Κλίμακες	Αρ. προτάσεων	Cronbach alpha
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	7	0.73
2. Προσαρμογής/συγκатаβατικός	6	0.66
3. Επιβολής	5	0.70

4. Αποφυγής	6	0.83
5. Συμβιβασμού	4	0.71

Σημείωση: n=50

7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός της έρευνας, με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, είναι η διερεύνηση αφενός, του τρόπου διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων), και αφετέρου, ο εντοπισμός ενδεχόμενων διαφορών στις μεταξύ τους αντιλήψεις.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.20. Τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ανάλυση διακύμανσης ή ανάλυση διασποράς (*analysis of variance*), One- way ANOVA, για τη σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα σχολείου, τη συνολική διδακτική εμπειρία, τα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο, και την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου (ενσωμάτωση, προσαρμογή, επιβολή, αποφυγή, συμβιβασμός) αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα του σχολείου, η συνολική διδακτική εμπειρία, τα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο και η επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Στην περίπτωση που κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν τρεις κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Scheffé, προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές των μέσων όρων των ομάδων.

Για την ανάλυση δεδομένων των στελεχών εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο T- test. Η σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των στελεχών εκπαίδευσης με βάση το φύλο και τη βαθμίδα του σχολείου έγινε με το κριτήριο Independent samples t-test για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ για τη σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με τους μέσους όρους των αντιλήψεων των στελεχών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων, από την πλευρά των διευθυντών και των υποδιευθυντών, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Paired samples t-test.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του SPSS v.20. Πρωταρχικά, παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά σε σχέση με τα γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και τα ατομικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και προσόντα των εκπαιδευτικών και στελεχών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

2. Χαρακτηριστικά του δείγματος

2.1 Γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Προς ανάκληση των προαναφερθέντων, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2014-15 στα δημόσια, γενικά ημερήσια, Γυμνάσια και Λύκεια, μέσου μεγέθους, της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 262 άτομα, από τους οποίους το 41.6% (109 άτομα) ήταν άντρες και το 58.4% (153 άτομα) γυναίκες. Στο σύνολο του δείγματος τα 212 άτομα, ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και αποτέλεσαν το 81% του δείγματος (89 άντρες και 123 γυναίκες), και 50 άτομα διευθυντικά στελέχη, δηλαδή το 19% του δείγματος. Από τα διευθυντικά στελέχη, 25 άτομα (13 άντρες και 12 γυναίκες) ήταν διευθυντές-ριες σε ποσοστό 9,5%, και 25 υποδιευθυντές-ριες (7 άντρες και 18 γυναίκες), σε ποσοστό επίσης 9,5%. Η ανάλυση Crosstabs δεν έδειξε διαφορές ως προς το φύλο και την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων (Πίνακας 1).

Πίνακας 3.1 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς το φύλο και την επαγγελματική ιδιότητα

Επαγγελματική Ιδιότητα	Άντρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Εκπαιδευτικοί	89	81.7	123	80.4	212	81
Διευθυντές	13	11.9	12	7.8	25	9.5
Υποδιευθυντές	7	2.7	18	11.8	25	9.5
Σύνολο	109	41.6	153	58.4	262	100

Σχετικά με βαθμίδα του σχολείου, και την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων, τα στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2). Το 53.4% (140 άτομα) των ερωτηθέντων προέρχονται από το Γυμνάσιο (εκπαιδευτικοί: 115, διευθυντές ανεξαρτήτως φύλου: 12, υποδιευθυντές ανεξαρτήτως φύλου: 13) και το υπόλοιπο 46.6% (122) εργάζονται στο Λύκειο (εκπαιδευτικοί: 97, διευθυντές ανεξαρτήτως φύλου: 13, υποδιευθυντές ανεξαρτήτως φύλου: 12).

Πίνακας 3.2 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς τη βαθμίδα του σχολείου και την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων

Επαγγελματική Ιδιότητα	Γυμνάσιο		Λύκειο		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Εκπαιδευτικοί	115	82.1	97	79.5	212	81
Διευθυντές	12	8.6	13	10.7	25	9.5
Υποδιευθυντές	13	9.3	12	9.8	25	9.5
Σύνολο	140	53.4	122	46.6	262	100

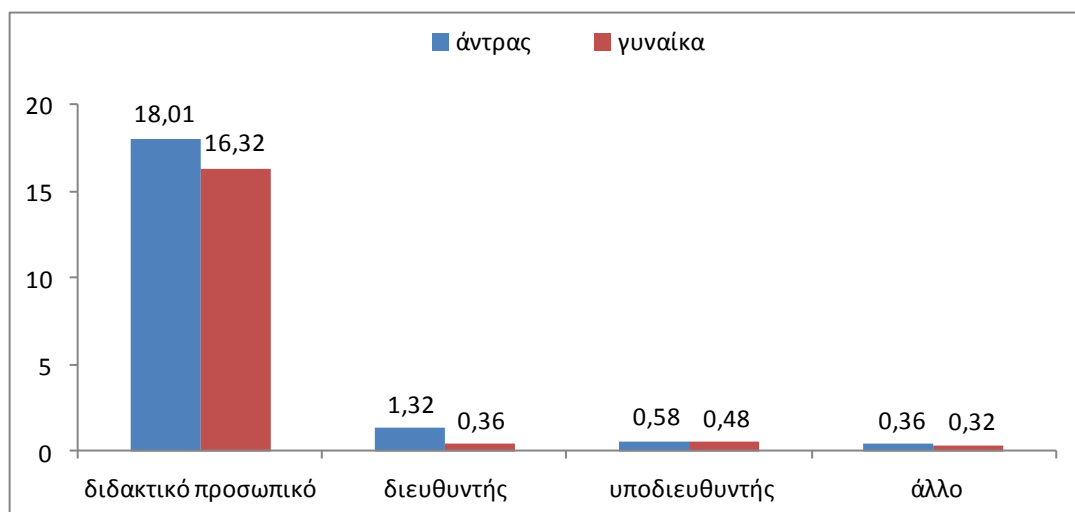
Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος βρέθηκε να είναι $M.O.=49.90$ και η τυπική απόκλιση $T.A.=7.56$. Το εύρος ήταν 30 ετών η μικρότερη ηλικία και 67 ετών η μεγαλύτερη. Ο μέσος όρος ηλικίας των γυναικών ($M.O.=50.66$) ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος από των αντρών ($M.O.=55.16$), $F(1, 248)=7.89$, $p<0.01$. Από την ομαδοποίηση της ηλικίας με βάση τις κατηγορίες 30-40, 41-50 και 51 και άνω, προέκυψαν τα εξής: το 47.9% (125 άτομα) του συνόλου, κατατάσσονται στην κατηγορία των 51 και άνω. Το 34.7% (91 άτομα) ανήκουν στην κατηγορία μεταξύ 41 έως 50 και το 17.2% (45 άτομα) είναι στην κατηγορία μεταξύ 30 και 40 ετών. Διαφορές ηλικίας βρέθηκαν και ως προς την επαγγελματική θέση που κατέχουν οι ερωτηθέντες. Με βάση το κριτήριο Scheffé, ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ($M.O.=47.06$) βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος από των

διευθυντών (M.O.=56.54) και των υποδιευθυντών (M.O.=52.37), $F(2, 248)=19.03$, $p<0.001$.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, το 86.7% (96 άντρες και 125 γυναίκες) δηλώνουν έγγαμοι, το 10.6% (11 άντρες και 16 γυναίκες) άγαμοι και το 2.7% (7 άντρες και 1 γυναίκα) κάτι άλλο. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά οικογενειακής κατάστασης που να σχετίζονται με το φύλο.

Αναφορικά με τα έτη διδακτικής/ διοικητικής προϋπηρεσίας και το φύλο, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 1). Στο μέσο όρο συνολικής προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή, στο σύνολο των ερωτηθέντων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο $F(1, 261)=6.004$, $p<0.05$. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των γυναικών (M.O.=0.36) σχετικά με την προϋπηρεσία στη θέση διευθυντή ήταν χαμηλότερος των αντρών (M.O.=1.32). Στη θέση του υποδιευθυντή, ο μέσος όρος των γυναικών ήταν M.O.=0.48 και των αντρών M.O.=0.58. Όσον αφορά τη θέση του υποδιευθυντή δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές που να σχετίζονται με το φύλο. Ο μέσος όρος συνολικής διδακτικής εμπειρίας όλων των ερωτηθέντων βρέθηκε να είναι M.O.=17.04 (M.O. αντρών=18.01 και M.O. γυναικών=16.32). Το εύρος είναι από 2 έως 35 έτη. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους διδακτικής εμπειρίας που να σχετίζονται με το φύλο.

Γράφημα 3.1 Διδακτική και Διοικητική προϋπηρεσία ως προς το φύλο.



Ο μέσος όρος διδακτικής προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, ανεξαρτήτως φύλου, ήταν M.O.=8.09 με εύρος από 1 έως 32 έτη.

2. 2 Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε να είναι Μ.Ο.=47.6 με εύρος 30 έως 65 έτη. Ο μέσος όρος ηλικίας των γυναικών ήταν Μ.Ο. 46.4, στατιστικά χαμηλότερος από των αντρών Μ.Ο. 49.3 έτη $F(1, 211)=8.28$, $p<0.01$. Με βάση την ομαδοποίηση της ηλικίας, το 20.9% (44 άτομα) των εκπαιδευτικών ανήκει στην κατηγορία των 30 έως 40 έτη, το 39.8% (84 άτομα) κατατάσσονται στην κατηγορία 41-50 έτη και το 39.3% (83 άτομα) είναι άνω των 51 ετών. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 86.7% (182 άτομα) είναι έγγαμοι, το 11% (23 άτομα) άγαμοι και το 2.4% (5 άτομα) άλλο. (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.3 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και το τύπο σχολείου

Τύπος σχολείου	Αντρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Γυμνάσιο	44	49.4	71	57.7	115	54.2
Λύκειο	45	50.6	52	42.3	97	45.8
Σύνολο	89	42	123	58	212	100

2.3 Επαγγελματικά χαρακτηριστικά- Εκπαιδευτικά προσόντα εκπαιδευτικών

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών. Ως προς τη σχέση εργασίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 90% (104 στο Γυμνάσιο και 85 στο Λύκειο) έχουν μόνιμη σχέση εργασίας με το σχολείο και το 10% (10 στο Γυμνάσιο και 11 στο Λύκειο) είναι αναπληρωτές.

Με την ομαδοποίηση της διδακτικής εμπειρίας προκύπτουν οι εξής κατηγορίες: Το 30.3% (64 εκπαιδευτικοί) έχουν διδακτική εμπειρία από 1 έως 10 έτη, το 37.9% (80 εκπαιδευτικοί) διδάσκουν από 11 έως 20 έτη και το 30.2% (66 άτομα), έχουν διδακτική εμπειρία άνω των 21 ετών.

Η ομαδοποίηση της διοικητικής προϋπηρεσίας δείχνει ότι μόνο το 8.4% των εκπαιδευτικών (18 άτομα) έχουν διοικητική εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης από 1 έως 14 έτη. Μόνο 2 άτομα αναφέρουν θέση διευθυντή με εύρος 1 έως 8 έτη, 5 άτομα θέση υποδιευθυντή με εύρος ένα έως τέσσερα έτη και 11 άτομα άλλη

διοικητική θέση με εύρος 1 έως 14 έτη. Κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει υπηρετήσει σε θέση συμβούλου και προϊσταμένου.

Σχετικά με το χρόνο προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, το 78.2% (165 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 1 έως 10 χρόνια και το 21.6% (46 εκπαιδευτικοί) από 11 και άνω.

Εκπαιδευτικά προσόντα εκπαιδευτικών. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, έγινε μοριοδότηση των εκπαιδευτικών προσόντων με βάση το αρθρ. 13 του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ. 71 τ. Α') και διαμορφώθηκε ένας παράγοντας που ονομάστηκε «Επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση». Η μοριοδότηση στην πιστοποίηση των Τ.Π.Ε. είναι: Α' επίπεδο= 2 μόρια και Β' επίπεδο= 3 μόρια. (Πίνακας 4).

Πίνακας 3.4 Μοριοδότηση τίτλων σπουδών και ξένων γλωσσών

Μοριοδότηση τίτλων σπουδών	α) Διδακτορικό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	6		
	β) Διδακτορικό σε άλλο τομέα.	6		
	γ) Μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	4		
	δ) Μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα	4		
	ε) Δεύτερο πτυχίο στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.	3		
	στ) Δεύτερο πτυχίο σε άλλο τομέα.	3		
	ζ) Παιδαγωγική Κατάρτιση.	1		
	Συνολική βαθμολογία	27		
Μοριοδότηση Ξένων γλωσσών	Επίπεδα	Υψηλό	Μέτριο	Χαμηλό
	Πρώτη γλώσσα	2,5	1,25	1
	Δεύτερη γλώσσα	1,50	0,75	0,50
	Συνολική βαθμολογία	4	2	1,50

Η μοριοδότηση των ξένων γλωσσών δινόταν για την κατοχή μέχρι και δύο ξένων γλωσσών. Για τις ανάγκες της εργασίας έγινε μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με το νόμο στο χαμηλό επίπεδο, το οποίο διαχωρίστηκε από το μέτριο, μοριοδοτούμενο με 1 μόριο για την 1^η ξένη γλώσσα και 0,75, αντίστοιχα για τη 2^η.

Η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης από δημόσιο φορέα έγινε με ένα μόριο για κάθε κατηγορία, με ανώτατη μοριοδότηση τα 8 μόρια. Το σύνολο της μοριοδότησης των προσόντων είναι 44 μόρια.

Σχετικά με τα επιπλέον προσόντα πέραν του βασικού πτυχίου, περίπου ένας στους τρεις (31.3%: 82 άτομα) εκπαιδευτικούς του συνόλου των ερωτηθέντων, αναφέρει ότι διαθέτει κάποιο προσόν, όπως διδακτορικό σε άλλο τομέα (3 άτομα: 1.4%), μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (1 άτομο: 0.5%), μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα (40 άτομα: 18.9%), δεύτερο πτυχίο σε άλλο τομέα (20 άτομα: 9.4%) και παιδαγωγική κατάρτιση (17 άτομα: 8%).

Αναφορικά με τις ξένες γλώσσες, το 83% (210 εκπαιδευτικοί) αναφέρουν γνώση της αγγλικής γλώσσας, το 17% δηλώνει γνώση της γαλλικής γλώσσας, και χαμηλότερα ποσοστά αναφέρουν γνώση άλλων γλωσσών (π.χ. γνώση ιταλικής το 8.3%, γνώση γερμανικών το 5.1%, γνώση ισπανικών το 4.3% και γνώση άλλης γλώσσας το 8.3%).

Η απάντηση στην ερώτηση «*Διαθέτετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.;*» κατέδειξε ότι το 87% των ερωτηθέντων διαθέτει πιστοποίηση. Από αυτούς διαθέτουν πιστοποίηση Α' επιπέδου (56.5%) και Β' επιπέδου (30.5%). Το 13% των ερωτηθέντων δεν διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.

Όσον αφορά την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης από δημόσιο φορέα περίπου το 36.3% δηλαδή ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (95 άτομα) έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης.

Ο μέσος όρος επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών με βάση τη μοριοδότηση των προσόντων τους βρέθηκε να είναι Μ.Ο.=5.90 μόρια με εύρος από 0 έως 19.75. Με βάση τα τεταρτημόρια δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών: (α) εκπαιδευτικοί που έχουν μέσο όρο μορίων Μ.Ο.=2.14, με εύρος από ένα έως 3 μόρια, (β) εκπαιδευτικοί με μέσο όρο μορίων Μ.Ο.=5.81 και εύρος 3.25 έως 8.50 μόρια και (γ) εκπαιδευτικοί με μέσο όρο μορίων Μ.Ο.=11.25 με εύρος 8.75 έως 19.75 μόρια. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν 50 εκπαιδευτικοί (25%), στη δεύτερη 100 εκπαιδευτικοί (50%) και στην τρίτη 50 (25%). Η σύγκριση των μέσων όρων με την ανάλυση διακύμανσης και το κριτήριο Scheffé

έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων των τριών ομάδων είναι στατιστικά σημαντική $F(2, 199)=371.067, p<0.001$.

2.4 Ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά στελεχών

Το σύνολο των διευθυντών και υποδιευθυντών ήταν 50, 6 άντρες στο Γυμνάσιο και 14 στο λύκειο (40%) και 19 γυναίκες στο Γυμνάσιο και 11 στο λύκειο (60%), (Πίνακας 5).

Πίνακας 3.5 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς το φύλο των διευθυντών και υποδιευθυντών και το τύπο του σχολείου

Τύπος σχολείου	Άντρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Γυμνάσιο	6	30	19	63.3	25	50
Λύκειο	14	70	11	36.7	25	50
Σύνολο	20	40	30	60	50	100

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν ότι μεγαλύτερο ποσοστό αντρών κατέχει θέση διευθυντή στο Λύκειο (71.4%), ενώ το ποσοστό των γυναικών διευθυντών στο Λύκειο είναι 27.3%. Μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών από ότι αντρών κατέχει θέση διευθυντή και υποδιευθυντή στο Γυμνάσιο (Πίνακες 6 και 7).

Πίνακας 3.6 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος των αντρών διευθυντών και υποδιευθυντών και το τύπο του σχολείου

Άντρες	Γυμνάσιο		Λύκειο		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Διευθυντής	4	28.6	10	71.4	14	70
Υποδιευθυντής	2	33.3	4	66.7	6	30
Σύνολο	6	30	14	70	20	100

Πίνακας 3.7 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος των

γυναικών διευθυντών και υποδιευθυντών και το τύπο του σχολείου

Γυναίκες	Γυμνάσιο		Λύκειο		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Διευθυντής	8	72.7	3	27.3	11	36.7
Υποδιευθυντής	11	57.9	8	42.1	19	63.3
Σύνολο	19	63.3	11	36.7	30	100

Ο μέσος όρος ηλικίας των υποδιευθυντών βρέθηκε να είναι $M.O.=52.37$ με εύρος 37 έως 60 έτη και ο μέσος όρος των διευθυντών ήταν $M.O. 56.54$ έτη με εύρος 49 έως 67 έτη. Ο μέσος όρος ηλικίας των διευθυντών είναι σημαντικά μεγαλύτερος από των υποδιευθυντών $F(1, 47)=7.77, p<0.01$.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 86.4% (38 άτομα) των διευθυντικών στελεχών είναι παντρεμένοι, 9.1% (4 άτομα) άγαμοι και 4.5% (2 άτομα) δηλώνουν άλλο.

2.5 Επαγγελματικά χαρακτηριστικά- Εκπαιδευτικά προσόντα στελεχών

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά στελεχών. Ο μέσος όρος ετών διδακτικής και διοικητικής προϋπηρεσίας παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8). Ο μέσος όρος διδακτικής προϋπηρεσίας είναι $M.O.=20.96$ για τους διευθυντές και $M.O.=19$ για τους υποδιευθυντές. Ο μέσος όρος ετών στη θέση του διευθυντή είναι $M.O.=5.95$ για τους διευθυντές και 0.32 για τους υποδιευθυντές. Ο μέσος όρος ετών στη θέση υποδιευθυντή είναι $M.O.=1.08$ για τους διευθυντές και $M.O.=3.24$ για τους υποδιευθυντές.

Πίνακας 3.8 Έτη προϋπηρεσίας διευθυντών και υποδιευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση

	Διευθυντής	Υποδιευθυντής
	M.O.	M.O.
α) ως διδακτικό προσωπικό	20.96	19
β) ως Διευθυντής/ρια	5.95	0.32
γ) ως Υποδιευθυντής/ρια	1.08	3.24
δ) ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διευθυντής Εκπαίδευσης	0.10	-

ε) ως Σχολικός Σύμβουλος	-	-
στ) Άλλο	-	0.12

Οι διευθυντές έχουν κατά μέσο όρο Μ.Ο. 9.5 έτη διδακτικής εμπειρίας στο σχολείο όπου υπηρετούν και κατέχουν θέση διευθυντή Μ.Ο.=5.67 έτη, ενώ ο μέσος όρος διδακτικής προϋπηρεσίας υποδιευθυντών στο ίδιο σχολείο βρέθηκε να είναι Μ.Ο.=11.13 έτη. Ο μέσος όρος διευθυντών στη θέση διευθυντή στο ίδιο σχολείο, είναι 1 έτος, Μ.Ο.=1.00, ενώ στη θέση υποδιευθυντή Μ.Ο.=3.76 έτη., (Πίνακας 9).

Πίνακας 3.9 Έτη προϋπηρεσίας διευθυντών και υποδιευθυντών στο ίδιο σχολείο

	Μ.Ο. Διευθυντών	Μ.Ο. Υποδιευθυντών
α) ως διδακτικό προσωπικό	9.5	11.13
β) ως Διευθυντής/ρια	5.67	-
γ) ως Υποδιευθυντής/ρια	1.00	3.76

Εκπαιδευτικά προσόντα στελεχών. Σχετικά με επιπλέον προσόντα πέραν του βασικού πτυχίου, περίπου ένας στους πέντε (24%: 12 άτομα) του συνόλου των ερωτηθέντων αναφέρει ότι διαθέτει κάποιο προσόν, όπως μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα (11 άτομα: 22%), δεύτερο πτυχίο στη διοίκηση (1 άτομο, 2%) δεύτερο πτυχίο σε άλλο τομέα (4 άτομα: 8%) και παιδαγωγική κατάρτιση (4 άτομα: 8%).

Αναφορικά με τις ξένες γλώσσες, το 70% (35 στελέχη) δηλώνουν γνώση της αγγλικής γλώσσας, το 18% (9 άτομα) δηλώνει γνώση της γαλλικής γλώσσας, και χαμηλότερα ποσοστά αναφέρουν γνώση άλλων γλωσσών (π.χ. γνώση ιταλικής το 2%, και γνώση ισπανικών το 2 %, από ένα άτομο αντίστοιχα). Ένα ποσοστό 16% (8 άτομα) αναφέρει γνώση δύο ή και περισσότερων ξένων γλωσσών.

Η απάντηση στην ερώτηση «Διαθέτετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.» κατέδειξε ότι το 64% (32 άτομα) των ερωτηθέντων διαθέτει πιστοποίηση. Πιστοποίηση Α' επιπέδου διαθέτει το 48% (24 άτομα) και Β' επιπέδου το 16% (8 άτομα).

Επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης στην εκπαίδευση αναφέρει το 38% (19 άτομα) των στελεχών εκπαίδευσης, επιμόρφωση Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης

και εξάμηνη επιμόρφωση 2 άτομα (4%), επιμόρφωση δημοσίου φορέα το 6% (3 άτομα), και τρίμηνη επιμόρφωση 10% (5 άτομα).

2.6 Δημογραφικά στοιχεία σχολείου

Τα σχολεία που επιλέχθηκαν για το δείγμα είχαν κατά μέσο όρο στο Γυμνάσιο Μ.Ο.=202.6 μαθητές και στο Λύκειο Μ.Ο.=209.5 μαθητές. Ο μέσος όρος του συνόλου των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα στο Γυμνάσιο ήταν Μ.Ο.= 25.42 εκπαιδευτικοί και στο Λύκειο Μ.Ο.=25.72 εκπαιδευτικοί. Ο μέσος όρος μόνιμων εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο ήταν Μ.Ο.=23.04 εκπαιδευτικοί και στο Λύκειο Μ.Ο.=22.72. Ο μέσος όρος των αναπληρωτών ανά σχολική μονάδα στο Γυμνάσιο ήταν Μ.Ο.=2.83 εκπαιδευτικοί και στο Λύκειο Μ.Ο.=2.60 εκπαιδευτικοί (Πίνακας 10).

Πίνακας 3.10 Χαρακτηριστικά των σχολείων κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων

	Σχολείο		εύρος
	Γυμνάσιο	Λύκειο	
	Μ.Ο.	Μ.Ο.	
1. Μαθητές το 2014-2015	202.6	209.5	164-243
2. Εκπαιδευτικοί	25.42	25.72	20-32
3. Μόνιμοι εκπαιδευτικοί	23.04	22.72	16-32
4. Αναπληρωτές καθηγητές	2.83	2.60	0-7

3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τα στελέχη

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά του διευθυντή

Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν (σε υψηλό βαθμό), ότι οι διευθυντές προτιμούν το συμβιβασμό και την ενσωμάτωση για τη διαχείριση των συγκρούσεων, σε μέτριο βαθμό δηλώνουν ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στην προσαρμογή και στην αποφυγή, ενώ στην επιβολή καταφεύγουν σε χαμηλότερο βαθμό.

Αντιλήψεις και φύλο εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους των παραγόντων σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων από το διευθυντή με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη το φύλο τους.

Οι άντρες εκπαιδευτικοί σε υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τις γυναίκες αναφέρουν ότι οι διευθυντές επιλέγουν την ενσωμάτωση $F(1, 210)=5.57, p<0.05$, τον συμβιβασμό $F(1, 207)=4.77, p<0.05$. και την αποφυγή των συγκρούσεων $F(1, 211)=4.09, p<0.05$. Οι γυναίκες περισσότερο από τους άντρες αναφέρουν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν την επιβολή στη διαχείριση συγκρούσεων $F(1, 209)=3.81, p<0.05$. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους του παράγοντα «Προσαρμογής/συγκαταβατικός» οι οποίες να σχετίζονται με το φύλο (Πίνακας 11). Ως εκ τούτου, το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Κατά συνέπεια αποδεχόμαστε την Υπόθεση 1^α.

Πίνακας 3.11 Αντιλήψεις και φύλο εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή

Παράγοντες	Φύλο			
	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο	F-τιμή
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	4.00	3.68	3.82	5.57*
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.49	3.36	3.42	0.99
3. Επιβολής	2.42	2.71	2.59	3.81*
4. Αποφυγής	3.41	3.15	3.26	4.09*
5. Συμβιβασμού	3.99	3.71	3.83	4.77*

Σημείωση. * $p<0.05$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

Αντιλήψεις και ηλικία εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης του συμβιβασμού $F(2, 208)=4.94, p<0.05$ και της προσαρμογής $F(2, 211)=3.10, p<0.05$. Από την ανασκόπηση των μέσων όρων του Πίνακα 11, με βάση το κριτήριο Scheffé, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από

τους υπόλοιπους, ότι οι διευθυντές προτιμούν να χρησιμοποιούν το συμβιβασμό και την προσαρμογή ως τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 30 και 40 ετών αναφέρουν σε χαμηλότερο βαθμό από τους άλλους, ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στο συγκαταβατικό και το συμβιβαστικό τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών μεταξύ 41 και 50 ετών βρίσκονται σε ενδιάμεσο επίπεδο. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν ηλικιακά στο διάστημα μεταξύ 41 και 50, πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μεταξύ 30 και 40 ετών και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών, ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στην προσαρμογή και στον συμβιβασμό για τη διαχείριση των συγκρούσεων (Πίνακας 12). Επομένως, η ηλικία των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Κατά συνέπεια αποδεχόμαστε την Υπόθεση 2^α.

Πίνακας 3.12. *Αντιλήψεις και ηλικία εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.*

Παράγοντες	Ηλικία			F-τιμή
	30-40	41-50	51+	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	3.67	3.88	3.84	0.68
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.13β	3.47αβ	3.51α	3.10*
3. Επιβολής	2.37	2.60	2.71	1.54
4. Αποφυγής	3.12	3.31	3.28	0.64
5. Συμβιβασμού	3.52β	3.88αβ	3.94α	4.94*

Σημείωση. * $p < 0.05$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου αναφέρουν ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση συγκρούσεων μέσω ενσωμάτωσης $F(1, 212)=26.93$, $p < 0.001$, προσαρμογής $F(1, 212)=20.37$, $p < 0.001$, συμβιβασμού $F(1, 209)=15.65$, $p < 0.001$ και αποφυγής $F(1, 212)=8.26$, $p < 0.01$. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου

πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στην επιβολή για τη διαχείριση συγκρούσεων $F(1, 211)=5.43, p<0.05$, (Πίνακας 13). Επομένως, η βαθμίδα του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Κατά συνέπεια αποδεχόμαστε την Υπόθεση 3^α.

Πίνακας 3.13 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή

Παράγοντες	Σχολείο		
	Γυμνάσιο	Λύκειο	F-τιμή
	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	4.12	3.47	26.93***
2. Προσαρμογής/συγκρατικός	3.66	3.14	20.37***
3. Επιβολής	2.44	2.77	5.43*
4. Αποφυγής	3.43	3.07	8.26**
5. Συμβιβασμού	4.06	3.57	15.65**

Σημείωση. * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και συνολική διδακτική εμπειρία (1-10 έτη, 11-20 έτη, 21+ έτη) σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Η διδακτική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τους μέσους όρους τριών παραγόντων, όπως προέκυψε από την ανάλυση διακύμανσης με το κριτήριο Scheffé. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία άνω των 11 ετών σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτική εμπειρία μεταξύ 1 και 10 ετών, αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση συγκρούσεων μέσω της προσαρμογής $F(2, 209)= 6.04, p<0.01$ και του συμβιβασμού $F(2, 206)=6.06, p<0.01$. Στους υπόλοιπους παράγοντες δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές που να σχετίζονται με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στον παράγοντα «ενσωμάτωση», τον υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία της διδακτικής εμπειρίας

11-20 έτη και τον χαμηλότερο οι εκπαιδευτικοί που κατατάσσονται στην κατηγορία 1-10 έτη. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία άνω των 21 ετών είναι χαμηλότερος από των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία 11-20 έτη και υψηλότερος των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία 1-10 έτη $F(2, 209)=3.25$, $p<0.05$, (Πίνακας 14). Σους υπόλοιπους παράγοντες δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές που να σχετίζονται με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Επομένως, η συνολική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Κατά συνέπεια αποδεχόμαστε την Υπόθεση 4^α.

Πίνακας 3.14 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και συνολική διδακτική εμπειρία (1-10 έτη, 11-20 έτη, 21+ έτη) στο σχολείο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.

Παράγοντες	Διδακτική εμπειρία σε έτη			
	1-10	11-20	21+	F-τιμή
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	3.57β	3.98α	3.85αβ	3.25*
2. Προσαρμογής/συγκρατικός	3.11β	3.60α	3.48α	6.04**
3. Επιβολής	2.63	2.53	2.61	0.21
4. Αποφυγής	3.00	3.36	3.37	3.53
5. Συμβιβασμού	3.47β	3.96α	4.00α	6.96**

Σημείωση. ** $p<0.01$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε σημαντική σχέση των μέσων όρων των παραγόντων σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων και τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο (1-10 και 11 και άνω). Επομένως, τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Άρα, δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 5^α.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και επιστημονική/παιδαγωγική συγκρότηση εκπαιδευτικών (έως 3 μόρια, από 3.25 έως 8.50 μόρια, και από 8.75 έως 19.75 μόρια) σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Η επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τους μέσους όρους του παράγοντα «Αποφυγή», όπως προέκυψε από την ανάλυση διακύμανσης με το κριτήριο Scheffé. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδαγωγική συγκρότηση 3.25 έως 8.5 μόρια πιστεύουν περισσότερο από τους άλλους ότι ο διευθυντής χρησιμοποιεί την αποφυγή στη διαχείριση των συγκρούσεων. Ενώ αυτοί με τα περισσότερα μόρια επιστημονικής συγκρότησης πιστεύουν σε χαμηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες ότι ο διευθυντής καταφεύγει στην αποφυγή των συγκρούσεων. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό βαθμό μορίων σημείωσαν ένα μέσο όρο που βρίσκεται σε ενδιάμεσο επίπεδο. Δηλαδή, πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με συγκρότηση 8.75 έως 19.75 μόρια και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς με 3.25 έως 8.50 μόρια, ότι ο διευθυντής χρησιμοποιεί την αποφυγή συγκρούσεων στο σχολείο $F(2, 199)=4.18$, $p<0.05$. Στους υπόλοιπους παράγοντες δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές που να σχετίζονται με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 15). Με βάση τα παραπάνω, η επιστημονική/παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Άρα, αποδεχόμαστε την Υπόθεση 6^α.

Πίνακας 3.15 *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και επιστημονική παιδαγωγική σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από το διευθυντή.*

Παράγοντες	Επιστημονική συγκρότηση			
	Έως 3	3.25-	8.75-	F- τιμή
	μόρια	8.50	19.75	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	3.85	3.86	3.76	0.17
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.29	3.48	3.38	0.82
3. Επιβολής	2.60	2.60	2.56	0.03
4. Αποφυγής	3.21αβ	3.40α	2.95β	4.18*

5. Συμβιβασμού	3.78	3.86	3.82	0.16
----------------	------	------	------	------

Σημείωση. * $p < 0.05$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους

3.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά του υποδιευθυντή

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και φύλο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του υποδιευθυντή. Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τους μέσους όρους των παραγόντων σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων από τον υποδιευθυντή με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη το φύλο τους. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε υψηλό βαθμό ότι οι υποδιευθυντές προτιμούν την ενσωμάτωση, το συμβιβασμό την προσαρμογή, και την αποφυγή για τη διαχείριση των συγκρούσεων, σε χαμηλό βαθμό οι υποδιευθυντές διαχειρίζονται μέσω επιβολής τις συγκρούσεις. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των παραγόντων, οι οποίες να σχετίζονται με το φύλο. Συνεπώς, το φύλο των εκπαιδευτικών δε φαίνεται επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι υποδιευθυντές. Ως εκ τούτου δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 1^β.

Πίνακας 3.16 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και φύλο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από τον υποδιευθυντή.

Παράγοντες	Φύλο			F- τιμή
	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	4.18	4.06	4.11	1.32
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.71	3.78	3.75	0.37
3. Επιβολής	2.46	2.42	2.44	0.17
4. Αποφυγής	3.65	3.58	3.61	0.45
5. Συμβιβασμού	4.12	4.11	4.11	0.03

Σημείωση. Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ηλικία σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του υποδιευθυντή. Η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επιβολή που χρησιμοποιεί ο

υποδιευθυντής για την επίλυση συγκρούσεων $F(2, 207)=2.92$, $p<0.05$. Με βάση το κριτήριο Scheffé, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών αντιλαμβάνονται περισσότερο από τους άλλους τη χρήση επιβολής για τη διαχείριση συγκρούσεων από την πλευρά των υποδιευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 30 και 40 ετών σε χαμηλότερο βαθμό από τους άλλους αναφέρουν ότι οι υποδιευθυντές καταφεύγουν στην επιβολή για τη διαχείριση συγκρούσεων. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών μεταξύ 41 και 50 ετών βρίσκεται σε ενδιάμεσο επίπεδο. Δηλαδή, αυτοί πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ 30 και 40 ετών και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών, ότι οι υποδιευθυντές καταφεύγουν στην επιβολή για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι μέσοι όροι των υπολοίπων παραγόντων δεν συνδέονται σημαντικά με την ηλικιακή κατηγορία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 17). Εν κατακλείδι, η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι υποδιευθυντές. Αποδεχόμαστε επομένως την υπόθεση 2 και ως προς το δεύτερο σκέλος της (Υπόθεση 2^β).

Πίνακας 3.17 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ηλικία σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από τον υποδιευθυντή.

Παράγοντες	Ηλικία			F- τιμή
	30-40	41-50	51+	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	4.18	4.07	4.10	0.32
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.72	3.67	3.84	1.10
3. Επιβολής	2.20β	2.43αβ	2.58α	2.92*
4. Αποφυγής	3.69	3.49	3.67	1.58
5. Συμβιβασμού	4.11	4.08	4.14	0.20

Σημείωση. * $p<0.05$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του υποδιευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου αναφέρουν ότι οι υποδιευθυντές καταφεύγουν στη διαχείριση συγκρούσεων μέσω προσαρμογής $F(1,$

205)=8.72, $p<0.01$, ενώ οι εκπαιδευτικοί Λυκείου πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίου ότι οι υποδιευθυντές καταφεύγουν στην επιβολή για τη διαχείριση συγκρούσεων $F(1, 208)=15.66$, $p<0.001$. Στους υπόλοιπους παράγοντες δεν βρέθηκαν διαφορές οι οποίες να σχετίζονται με τον τύπο σχολείου (Πίνακας 18). Κατά συνέπεια, η βαθμίδα του σχολείου, στο οποίο, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που χρησιμοποιούν οι υποδιευθυντές. Αποδεχόμαστε, συνεπώς την υπόθεση 3 και ως προς το δεύτερο σκέλος της (Υπόθεση 3^β).

Πίνακας 3.18 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από τον υποδιευθυντή.

Παράγοντες	Σχολείο		
	Γυμνάσιο	Λύκειο	F- τιμή
	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	4.20	4.01	3.39
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.89	3.58	8.72**
3. Επιβολής	2.24	2.68	15.66***
4. Αποφυγής	3.62	3.59	0.07
5. Συμβιβασμού	4.18	4.04	2.25

Σημείωση** $p<0.01$, *** $p<0.001$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και συνολική διδακτική εμπειρία (1-10 έτη, 11-20 έτη, 21+ έτη) σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του υποδιευθυντή. Η συνολική διδακτική εμπειρία φαίνεται να μην σχετίζεται σημαντικά με τους μέσους όρους των παραγόντων, που περιγράφουν τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από τον υποδιευθυντή. Βάσει των όσων προαναφέρθηκαν, δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 4^β.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του υποδιευθυντή. Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε σημαντική σχέση των μέσων όρων των παραγόντων σχετικά με τη διαχείριση συγκρούσεων από τους υποδιευθυντές και τα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο (1-10 και 11 και άνω). Συμπερασματικά, τα χρόνια παραμονής στο ίδιο σχολείο δε φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης από την πλευρά των

υποδιευθυντών. Συνεπώς, δεν αποδεχόμαστε την υπόθεση 5, και όσον αφορά το δεύτερο μέρος της (Υπόθεση 5^β).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και επιστημονική/παιδαγωγική συγκρότηση εκπαιδευτικών (έως 3 μόρια, από 3.25 έως 8.50 μόρια, και από 8.75 έως 19.75 μόρια) σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά του υποδιευθυντή. Η επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση φαίνεται να μη σχετίζεται σημαντικά με τους μέσους όρους των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων από τον υποδιευθυντή. Επομένως, δεν αποδεχόμαστε την υπόθεση 5, όσον αφορά το δεύτερο μέρος της (Υπόθεση 6^β).

4. Αντιλήψεις των στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τους ίδιους

4.1 Αντιλήψεις συνολικά των στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά τους

Στο σύνολο τους τα στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές και υποδιευθυντές), αναφέρουν σε υψηλό βαθμό ότι προτιμούν την ενσωμάτωση και το συμβιβασμό για τη διαχείριση των συγκρούσεων, σε μέτριο βαθμό καταφεύγουν στην προσαρμογή και στην αποφυγή, ενώ στην επιβολή καταφεύγουν σε χαμηλότερο βαθμό.

Αντιλήψεις στελεχών και φύλο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά τους. Η σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των στελεχών εκπαίδευσης με βάση το φύλο έγινε με το κριτήριο Independent samples t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι άντρες διευθυντές και υποδιευθυντές σε σύγκριση με τις γυναίκες αναφέρουν σε υψηλότερο βαθμό ότι καταφεύγουν στην αποφυγή συγκρούσεων $t(47)=2.42$, $p<0.05$. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπολοίπων παραγόντων, οι οποίες να σχετίζονται με το φύλο (Πίνακας 19). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποδεχόμαστε την Υπόθεση 7.

Πίνακας 3.19 Αντιλήψεις στελεχών και φύλο σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά τους

Παράγοντες	Φύλο
------------	------

	Άντρες	Γυναίκες	Σύνολο	τ- τιμή
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	4.55	4.30	4.40	1.66
2. Προσαρμογής/συγκρατικός	3.55	3.59	3.58	-0.29
3. Επιβολής	2.07	1.99	2.02	0.37
4. Αποφυγής	3.83	3.13	3.42	2.42*
5. Συμβιβασμού	4.20	4.14	4.17	0.34

Σημείωση. * $p < 0.05$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

Αντιλήψεις στελεχών και βαθμίδα σχολείου σε σχέση με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά τους. Ως προς τον τύπο του σχολείου και τη θέση που κατέχουν, δε διαφέρουν οι αντιλήψεις στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 8.

5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από τα στελέχη

5.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των διευθυντών

Η σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών για τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, έγινε με το t-κριτήριο (paired samples T-Test) και έδειξε τα εξής: Τα στελέχη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση $t(45) = -3.59$, $p < 0.01$ και το συμβιβασμό, $t(43) = 2.64$, $p < 0.05$ και λιγότερο την επιβολή, $t(44) = -2.34$, $p < 0.05$ (Πίνακας 20). Άρα, αποδεχόμαστε την Υπόθεση 9.

Πίνακας 3.20 Μέσοι όροι για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των διευθυντών

Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	τ- τιμή
M.O.	M.O.	

1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	3.58	4.49	-3.59**
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.24	3.60	-1.86
3. Επιβολής	2.57	2.04	2.64*
4. Αποφυγής	3.66	3.44	0.99
5. Συμβιβασμού	3.68	4.14	-2.34*

Σημείωση. * $p<0.05$, ** $p<0.01$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

5.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των υποδιευθυντών

Η σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών για τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι υποδιευθυντές, έδειξε διαφορές στην ενσωμάτωση $t(44) = -2.45$, $p<0.05$ και στην επιβολή $t(44) = 2.27$, $p<0.05$. Τα στελέχη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι υποδιευθυντές χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση και την επιβολή στη διαχείριση των συγκρούσεων (Πίνακας 21). Βάσει των παραπάνω αποδεχόμαστε την Υπόθεση 10.

Πίνακας 3.21 Μέσοι όροι για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των υποδιευθυντών

Παράγοντες	Φύλο		
	Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	τ- τιμή
	M.O.	M.O.	
1. Ενσωμάτωσης/συνεργατικός	3.90	4.35	-2.45*
2. Προσαρμογής/συγκαταβατικός	3.68	3.60	0.41
3. Επιβολής	2.42	2.04	2.27*
4. Αποφυγής	3.52	3.46	0.33
5. Συμβιβασμού	3.90	4.12	-1.24

Σημείωση. * $p<0.05$, Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 έως 5.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο. Επιχειρείται η ερμηνεία τους βάσει αποτελεσμάτων προγενέστερων ερευνών, μέρος των οποίων παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο.

2. Συνοπτικός σχολιασμός ερευνητικών αποτελεσμάτων

Προς ανάκληση των προαναφερθέντων, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, αφενός, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη, όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων), και αφετέρου, να εντοπίσει τις ενδεχόμενες διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις ως προς τη διαχείριση αυτή.

Ειδικότερα, κατά πρώτον, εξετάστηκαν τα ατομικά-δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στελεχών, κατά δεύτερον, τα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Στη συνέχεια, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκε ποιοί από τους παραπάνω παράγοντες, δύναται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα στελέχη. Επιπροσθέτως, εξετάστηκε εάν το φύλο και η βαθμίδα του σχολείου, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν. Τέλος, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν τυχόν υπάρχουσες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις.

Εξετάζοντας, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την επίδραση των χαρακτηριστικών τους σε αυτές, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, αφού από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, διαφαίνεται ότι τα ατομικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά αλλά και τα επαγγελματικά προσόντα τους, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον

τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιεί ο διευθυντής. Συγκεκριμένα, όλες οι ερευνητικές υποθέσεις, εκτός από την 5^η, η οποία αφορά τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο, επιβεβαιώθηκαν ως το πρώτο το πρώτο τους μέρος (Υπόθεση 1^α, 2^α, 3^α, 4^α, 6^α).

Σε ότι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά των υποδιευθυντών, δεν, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση, αναφορικά με το φύλο ενώ επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση που αφορούσε στην ηλικία. Επομένως η 2^η υπόθεση, επιβεβαιώθηκε και ως προς το δεύτερο μέρος της. Σχετικά με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, μόνο η βαθμίδα του σχολείου που εργάζονται, φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους, άρα επίσης, η 3^η υπόθεση, επιβεβαιώθηκε στο σύνολό της. Ωστόσο, η συνολική διδακτική εμπειρία και τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο, με βάση τα δεδομένα, δε δείχνουν να επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης που εφαρμόζει ο υποδιευθυντής. Δηλαδή, η 4^η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε αναφορικά με το δεύτερο μέρος της και η 5^η δεν επιβεβαιώθηκε τελικά, στο σύνολό της. Τέλος, τα επαγγελματικά τους προσόντα δεν δείχνουν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, εφόσον η 6^η υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται σχετικά με το δεύτερο μέρος της.

Εν κατακλείδι, η ηλικία των εκπαιδευτικών καθώς και η βαθμίδα του σχολείου, στην οποία εργάζονται (Υπόθεση 2^η και 3^η / α' και β' μέρος), επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν τόσο οι διευθυντές, όσο και οι υποδιευθυντές. Το φύλο, η συνολική διδακτική προϋπηρεσία τους και η επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, μόνο, αναφορικά με τους διευθυντές (Υπόθεση 4^α και 6^α), ενώ, τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο δε φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε καμία από τις δύο περιπτώσεις (Υπόθεση 5^η).

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας και εξετάζοντας τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν τα στελέχη και επομένως τις αντίστοιχες αντιλήψεις τους, φαίνεται ότι επηρεάζονται ως προς το φύλο τους (υπόθεση 7^η). Εντούτοις, η βαθμίδα του σχολείου δε δείχνει να έχει κάποια επίδραση (Υπόθεση 8^η).

Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη διαφοροποίησης σε σχέση με αυτές των στελεχών αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης από την πλευρά των διευθυντών, η υπόθεση επιβεβαιώνεται (Υπόθεση 9^η). Κατά τον ίδιο τρόπο, επιβεβαιώνεται και η 10^η υπόθεση, αφού διαφοροποιούνται οι μεταξύ τους αντιλήψεις και στην περίπτωση των υποδιευθυντών.

3. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, στο σύνολο του δείγματος, το 47.9% (125 άτομα), κατατάσσεται στην κατηγορία των 51 ετών και άνω. Το 34.7% (91 άτομα) ανήκει στην ηλικία μεταξύ 41 έως 50 και το 17.2%, είναι στην κατηγορία μεταξύ 30 και 40 ετών. Αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς, το 39.3% είναι άνω των 51 ετών, στην κατηγορία 41-50 έτη κατατάσσεται το 39.8%, στη νεότερη ηλικιακή κατηγορία μεταξύ 30 έως 40 ετών ανήκει το 20.9%. Παρατηρείται ότι, τόσο επί του συνόλου του δείγματος, όσο και ως προς τους εκπαιδευτικούς, τα άτομα πάνω από 40 ετών παρουσιάζουν πολύ υψηλό ποσοστό. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην επικείμενη οικονομική κρίση, η οποία έχει οδηγήσει σε πάγωμα των διορισμών και στην αύξηση των ορίων ηλικίας προς συνταξιοδότηση. Η παραπάνω επισήμανση θα πρέπει να τύχει ενδελεχούς μελλοντικής επιστημονικής διερεύνησης. Το ενδεχόμενο ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας δεν εμπλουτίζεται επαρκώς από νέους επιστήμονες, θα πρέπει να απασχολήσει τους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική. Εάν δεν υπάρξει η απαραίτητη μέριμνα, τότε πολύ πιθανόν σε βάθος δεκαετίας, να παρατηρηθεί το φαινόμενο, οι μαθητές-ριες να διδάσκονται από ένα γερασμένο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Όπως ενδεικτικά αναφέρει η (Saiti, 2013), ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστεί η παρούσα οικονομική κρίση είναι η χάραξη και εφαρμογή μιας σταθερής, μακροπρόθεσμης καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής, που δε θα υπηρετεί πολιτικές σκοπιμότητες, αλλά θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις μιας πραγματικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Ως προς την ηλικία και το φύλο, αφενός, στο σύνολο του δείγματος, αφετέρου, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ο μέσος όρος ηλικίας των γυναικών βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος από τον αντρών. Με δομένο ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους διδακτικής εμπειρίας που να σχετίζονται με το φύλο και συνεκτιμώντας ότι οι γυναίκες είναι μικρότερες σε ηλικία, διαφαίνεται ότι οι γυναίκες ενδέχεται να αρχίζουν την επαγγελματική τους καριέρα νωρίτερα από τους άντρες. Το στοιχείο αυτό ίσως να οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες, όπως η στράτευση των αντρών, ή στις διαφορές ιεράρχησης των προτεραιοτήτων που υιοθετούν τα δύο φύλα, οι οποίες ωστόσο αποτελούν στερεοτυπικά κατάλοιπα (Δαγδιλέλη, 2014· Coleman, 2007· Coronel, Moreno & Carrasco, 2010· Eckman, 2002· Kyriakoussis, & Saiti, 2006).

Επιπροσθέτως, βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφορές όσον αφορά το φύλο σε σχέση με τη βαθμίδα του σχολείου και τη θέση του διευθυντή. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό αντρών κατέχει θέση διευθυντή στο Λύκειο (71.4%), ενώ το ποσοστό των γυναικών διευθυντών Λυκείου, είναι 27.3%. Μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών από ότι αντρών κατέχει θέση διευθυντή και υποδιευθυντή στο Γυμνάσιο. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανό να συνδέεται με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η συγκεκριμένη βαθμίδα. Με βάση το πανελλήνιο σύστημα μαθητικών εξετάσεων, το Λύκειο είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης που απομακρύνεται από την διδακτική στοχοθεσία την οποία, υπηρετούν οι υπόλοιπες, παρουσιάζοντας αυστηρότερους μαθησιακούς στόχους, επικεντρωμένους σε μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτό επιφέρει μικρότερα περιθώρια παιδαγωγικής πρωτοβουλίας, μια πιο συμπαγή οργανωσιακή λειτουργία με σαφή όρια, την ελαχιστοποίηση της ύπαρξης καινοτομίας, και υψηλά επίπεδα ανταγωνισμού για όλο το δυναμικό του σχολείου. Τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού έργου μεταξύ των βαθμίδων, επιβεβαιώνει η έρευνα του Ξωχέλλη (1984: 70) που αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, το Λύκειο, προφανώς, θεωρείται ένας χώρος «ανδρικής επικράτειας» λόγω των παραπάνω ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η εν λόγω βαθμίδα (Coleman, 2007). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί στόχοι εστιάζουν στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρυδίκη, 2012). Όταν επικρατεί μια τέτοιου είδους, κοινωνική στερεοτυπική αντίληψη αναφορικά με κάποιο χώρο εργασίας, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες συνήθως, είτε αποφεύγουν να διεκδικήσουν μια θέση ή όταν το κάνουν, προκειμένου να επιβιώσουν, υιοθετούν ανταγωνιστικούς και δυναμικούς τρόπους συμπεριφοράς, και ένα πιο αρρενωπό φυλετικό ρόλο (Blackmore, 2013 & Eagly & Carli, 2003), με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ακόμη και το στιλ ηγεσίας (Blackmore, 2013 & Eagly & Carli, 2003) ή διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν (Thomas και Thomas, 2008). Έτσι, επομένως, ένας άντρας διευθυντής να θεωρείται πιο κατάλληλος για τη διοίκηση του Λυκείου, με βάση τον κοινωνικό ρόλο που εκπροσωπεί, αφού το συγκεκριμένο περιβάλλον παρουσιάζεται πιο ανταγωνιστικό και δυναμικό, εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων που έχει. Έτσι, οι άντρες, είτε προτιμούνται περισσότερο για τη στελέχωση της θέσης του διευθυντή στο Λύκειο, είτε προτιμούν περισσότερο

από τις γυναίκες να αιτούνται τη θέση. Η θεώρηση αυτή, χρειάζεται να τύχει μελλοντικά περαιτέρω επιστημονικής διερεύνησης.

Σε σχέση με το σύνολο της προϋπηρεσίας στις θέσεις ευθύνη και το φύλο, στο σύνολο των ερωτηθέντων του δείγματος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη θέση του διευθυντή, όχι όμως και για τη θέση του υποδιευθυντή. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος συνολικής προϋπηρεσίας των γυναικών στη θέση του διευθυντή ήταν χαμηλότερος από των αντρών, υπολογιζόμενος σε 0.36 έτη και των αντρών σε 1.32 έτη. Στη θέση του υποδιευθυντή ο μέσος όρος των γυναικών ήταν 0.48 έτη και των αντρών M.O.=0.58 έτη. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι ως προς τη διεύθυνση των σχολείων, οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερη προϋπηρεσία. Το στοιχείο αυτό έχει διερευνηθεί ενδελεχώς από την επιστημονική κοινότητα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό και το συμπέρασμα που προκύπτει, είναι ότι παρόλο που νομοθετικά η γυναίκα πλέον έχει κατοχυρώσει την ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες διεκδίκησης υψηλών ιεραρχικά θέσεων, εντούτοις, στην πράξη, φαίνεται ότι δεν έχει σπάσει το «γυάλινο φράγμα». Ειδικά, για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο οποίο σύμφωνα με τα στοιχεία, οι γυναίκες απασχολούνται σε υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους άντρες, παρατηρείται και πάλι το φαινόμενο, το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών να κατέχει τις θέσεις ευθύνης. Σύμφωνα με έρευνες, η μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία, συνήθως φαίνεται σαν προσωπική επιλογή της γυναίκας λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και άλλων ενδιαφερόντων, ή παρουσιάζεται σαν απροθυμία από την πλευρά της, εντούτοις, η ύπαρξη κοινωνικών στερεοτύπων, είναι ο λόγος που επηρεάζεται η τελική της απόφαση. Από την άλλη, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, είναι η αιτία που εμποδίζονται ή αποκλείονται κατά την επιλογή ή και κατά τη θητεία τους, ακόμη και εάν αναλάβουν θέση ευθύνης, συχνά αντιμετωπίζουν αρνητικές συμπεριφορές και εμπόδια στον εργασιακό χώρο (Δαγδιλέλη, 2014· Μαρκόπουλος, Ι. & Αργυρίου, Α. 2014· Blackmore & Sachs, 2000· Coleman, 2007· Coronel et al. 2010· Eagly & Carli, 2003· Eckman, 2002· Kyriakoussis, & Saiti, 2006).

Ως προς τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το 30.3%, έχουν διδακτική εμπειρία από 1 έως 10 έτη, το 37.9%, διδάσκουν από 11 έως 20 έτη και το 30.2%, έχουν διδακτική εμπειρία άνω των 21 ετών. Για τη διδακτική εμπειρία των στελεχών αντιστοίχως, ο μέσος όρος για τους διευθυντές είναι 20.96 έτη και 19 έτη για τους υποδιευθυντές. Με βάση τα δεδομένα αυτά, συμπεραίνεται ότι το

εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής διαθέτει υψηλή διδακτική προϋπηρεσία.

Τα αποτελέσματα σε σχέση με τη διοικητική εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντικών στελεχών παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον. Διοικητική προϋπηρεσία δείχνει να έχει μόνο το 8.4% των εκπαιδευτικών. Μόνο 2 άτομα αναφέρουν ότι έχουν ασκήσει έργο σε θέση διευθυντή και 5 άτομα σε θέση υποδιευθυντή. Κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει υπηρετήσει σε θέση συμβούλου και προϊσταμένου. Αντίστοιχα, για τα στελέχη ο μέσος όρος ετών στη θέση του διευθυντή είναι για τους διευθυντές, μόνο 5.95 έτη και για τους υποδιευθυντές 0.32. Ο μέσος όρος ετών για τους διευθυντές, στη θέση υποδιευθυντή είναι 1.08 έτη και για τους υποδιευθυντές 3.24. Επισημαίνεται, ότι τα στοιχεία της έρευνας συλλέχτηκαν λίγο πριν τη λήξη της τετραετούς θητείας των στελεχών. Από τα στοιχεία διαφαίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα στελέχη διαθέτουν ελάχιστη διοικητική εμπειρία.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προσόντα, 1 στους 3 εκπαιδευτικούς (31.3%), δηλώνει ότι διαθέτει περαιτέρω προσόντα, πέραν του βασικού πτυχίου, ενώ, αντίστοιχα, από τα διευθυντικά στελέχη δηλώνουν, 1 στα 5 άτομα (24%). Μάλιστα, από τους εκπαιδευτικούς, 3 άτομα είναι κάτοχοι διδακτορικού μη διοικητικής κατεύθυνσης, 40 άτομα κάτοχοι μεταπτυχιακού, 20 άτομα κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και 17 άτομα έχουν παιδαγωγική κατάρτιση. Σε σχέση με τις σπουδές στη διοίκηση, μόνο ένα άτομο είναι κάτοχος μεταπτυχιακού. Τα στελέχη, από την άλλη πλευρά, δεν κατέχουν κανένα διδακτορικό τίτλο, παράλληλα 11 άτομα έχουν μεταπτυχιακό και τέσσερα άτομα δεύτερο πτυχίο, ενώ παιδαγωγική κατάρτιση έχουν μόνο τέσσερα άτομα. Μόνο ένα άτομο δηλώνει ότι έχει γνώσεις στη διοίκηση αφού κατέχει δεύτερο πτυχίο στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα στελέχη, φαίνεται να διαθέτουν περισσότερα επαγγελματικά προσόντα. Από τα αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, παρόλο που βιώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, συνεχίζοντας τις σπουδές τους, αποκλειστικά με δική τους πρωτοβουλία. Ωστόσο, διαφαίνεται η έλλειψη αρωγής από την πλευρά της πολιτείας, για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από τις πρόσφατες αποφάσεις σχετικά με την περικοπή των εκπαιδευτικών αδειών.

Από τα στοιχεία της έρευνας, παρατηρείται, ότι δυστυχώς, καμία από τις δύο ομάδες δε διαθέτει εξειδικευμένες σπουδές στη διοίκηση. Εντύπωση, προκαλεί το

γεγονός ότι τα στελέχη δε φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει επίσης, ούτε σεμινάρια παιδαγωγικής κατάρτισης. Η απουσία διοικητικών γνώσεων στα άτομα που ασκούν διοίκηση ή που φιλοδοξούν να ασκήσουν μελλοντικά, είναι απογοητευτικό συμπέρασμα. Ενθαρρυντικό όμως είναι το γεγονός ότι το 36.3% των εκπαιδευτικών και το 38% των στελεχών αναφέρουν επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης από δημόσιο φορέα. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει η διάθεση από τον εκπαιδευτικό κλάδο για περαιτέρω διοικητική ανάπτυξη, αρκεί η πολιτεία να μεριμνήσει για αυτό.

Ως προς τα γενικότερα εκπαιδευτικά προσόντα, τόσο του διδακτικού προσωπικού, όσο και των στελεχών, αυτά αποδεικνύονται ότι βρίσκονται σε πολύ υψηλά ποσοστά. Ήδη προαναφέρθηκε η υψηλή επιμόρφωση σε σεμινάρια διοίκησης. Αντίστοιχα, το 83% των εκπαιδευτικών αναφέρει γνώση αγγλικής γλώσσας, το 56.5% πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου και το 30.5% πιστοποίηση Β' επιπέδου. Τα δεδομένα για τα στελέχη παρουσιάζουν το 70% να έχει γνώση της αγγλικής γλώσσας, το 48% πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου και το 16%, πιστοποίηση Β' επιπέδου. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν την προηγούμενη θεώρηση για τη θετική στάση που τηρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, όταν αυτή είναι επαρκής σε επίπεδο οργάνωσης και χρησιμότητας (Ξωχέλλης, 1984· Ξωχέλλης, 2006). Αυτό αποδεικνύεται, από τα υψηλά ποσοστά επάρκειας του δείγματος, στην επιμόρφωση αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες. Η εκπαιδευτική κοινότητα, έχει αναγνωρίσει τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στην αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και διδακτικών πρακτικών (Καράμηνas, 2001· Ντρενογιάννη, 2010· Παπαχρήστου, 2013· Τζιμογιάννης, 2001), στη δόμηση της διοικητικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του οργανισμού (Προκοπιάδου, 2009) αλλά και τη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Βασιλοπανάγου & Κατσανδρή, 2014· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Εντούτοις, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί η διαφορά που παρουσιάζεται στα μικρότερα ποσοστά πιστοποίησης Β' επιπέδου που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Η διαφοροποίηση αυτή δεν οφείλεται στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών, αλλά σε μια ακόμη στρέβλωση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, Μολονότι, η πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου, μοριοδοτείται, σύμφωνα με τις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις, για την επιλογή όλων των εκπαιδευτικών στελεχών εκπαίδευσης, μόνο οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι, οι μαθηματικοί, οι φυσικοί και οι φιλόλογοι ή όσοι ανήκουν σε συναφείς κλάδους, έχουν δικαίωμα συμμετοχής.

Αναφορικά με την ηλικία των στελεχών της εκπαίδευσης, ο μέσος όρος της ηλικίας των διευθυντών 56.54 έτη, βρέθηκε να είναι σημαντικά μεγαλύτερος από των υποδιευθυντών 52.37, έτη. Παράλληλα, ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε να είναι 47.6. Επιπλέον οι διευθυντές παρουσιάζεται να έχουν μέσο όρο διδακτικής προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο 9.5 έτη, ενώ οι υποδιευθυντές 11.13. Τα στοιχεία αυτά είναι χρήσιμα για να διαπιστωθεί η εξελικτική πορεία που είθισται να ακολουθείται, αν κάποιο άτομο προσδοκεί να φτάσει στη θέση του διευθυντή.

Στο βαθμό που όλα τα παραπάνω δεδομένα συνεκτιμηθούν, δηλαδή η ηλικία εκπαιδευτικών και στελεχών, η διδακτική και διοικητική προϋπηρεσία τους, τα επαγγελματικά τους προσόντα, καθώς επίσης, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο από την πλευρά των στελεχών, τότε διαπιστώνεται ότι οι ανώτερες διοικητικές αρχές, επιμένουν να προτιμούν το κριτήριο της αρχαιότητας και όχι τις διοικητές δεξιότητες και τη διοικητική επάρκεια, κατά την επιλογή και τοποθέτηση ηγετικών στελεχών. Το διοικητικό αυτό νόσημα έχει τονίσει ήδη η επιστημονική κοινότητα (Αδάμος κ.ά, 2014· Ζιάκα, 2014· Λυμπέρης, 2003· Ρεντίφης, 2014· Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005· Σαΐτης, 2014· Saiti, 2012· Saiti, 2013· Χατζηδιάκου, 2011). Όπως διαπιστώνεται, συνεχίζεται η έλλειψη βούλησης από τα κέντρα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δημιουργία ενός ειδικά διαμορφωμένου επιστημονικού πλαισίου που θα καθορίζει με σαφή κριτήρια την επιλογή και τοποθέτηση στελεχών, με στόχο την διοίκηση υψηλής ποιότητας (Saiti, 2012· Saiti, 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη μέχρι τώρα νομοθεσία, κατά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών, ο κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, οποιασδήποτε κατεύθυνσης, θεωρείται ότι έχει την ίδια διοικητική επάρκεια με τον αντίστοιχο κάτοχο τίτλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αυτό σε κάποιες χώρες του εξωτερικού (Σουηδία, Φινλανδία, Ισπανία, Πορτογαλία, Καναδάς), θεωρείται αδιανόητο, αφού για το διορισμό σε θέσεις ευθύνης, βασική προϋπόθεση είναι οι εξειδικευμένες σπουδές και η υποχρεωτική εκπαίδευση, στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013· Χατζηδιάκου, 2011).

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα γίνεται ακόμη πιο εμφανές αν εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ διευθυντών-υποδιευθυντών, στους παράγοντες ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, διοικητική εμπειρία και προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο. Παραμένει δηλαδή η προϋπάρχουσα παγιωμένη κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος, που θεωρεί ότι για να εξελιχθεί ένα στέλεχος, θα πρέπει να διαβεί πρώτα το σκαλοπάτι της υποδιεύθυνσης και λίγο πριν τη συνταξιοδότηση, ίσως να φτάσει μέχρι τη θέση

του διευθυντή (Αδάμος κ.ά, 2014· Λυμπέρης, 2003· Ρεντίφης, 2014· Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005· Σαΐτης, 2014). Ο Σαΐτης (2014: 44), σε αυτή την περίπτωση, κάνει λόγο για την εφαρμογή της «*αρχής του Peter*», σύμφωνα με την οποία τα διοικητικά στελέχη τείνουν να προάγονται στο επίπεδο της ανικανότητάς τους, δηλαδή εάν άτομο επιτύχει σε μία θέση, αυτό τον προάγει στην επόμενη που τελικά ενδέχεται να είναι ανώτερη των δυνατοτήτων του.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι το 78.2% των εκπαιδευτικών υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 1 έως 10 χρόνια και το 21.6% από 11 έτη και άνω. Το παραπάνω στοιχείο, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στο Γυμνάσιο, ο μέσος όρος των αναπληρωτών ανά σχολική μονάδα φαίνεται να φτάνει μόλις το 2.83 και στο Λύκειο το 2.60, δείχνει ότι τα Γενικά σχολεία στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, είναι στελεχωμένα με μόνιμο προσωπικό που στο μεγαλύτερο ποσοστό του συνεργάζεται με τους ίδιους συναδέλφους για αρκετά χρόνια. Ο παράγοντας αυτός, σύμφωνα με τους ερευνητές, επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, (Iordanides, 2014· Saiti, 2015).

Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων, ο μέσος όρος του συνόλου των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα ήταν για το Γυμνάσιο 25.42 εκπαιδευτικοί και για το Λύκειο 25.72. Το στοιχείο της στελέχωσης των σχολείων από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι ενθαρρυντικό για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αν συνεκτιμηθεί με το γεγονός, ότι τα Γυμνάσια είχαν κατά μέσο όρο 202.6 μαθητές και τα Λύκεια 209.5 μαθητές. Βέβαια, η αναλογία καθηγητή- μαθητών στη Δευτεροβάθμια δεν είναι τόσο απλό να υπολογιστεί, διότι στις βαθμίδες αυτές, διδάσκουν πολλές ειδικότητες, έτσι μπορεί να παρουσιάζεται το φαινόμενο, κάποιες ειδικότητες να επαρκούν και κάποιες να εκλείπουν. Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί, ότι βάσει των μέσων όρων του μαθητικού δυναμικού, επιβεβαιώνεται η ορθότητα του δειγματοληπτικού σχεδιασμού και της διαδικασίας που διενεργήθηκε, κατά την παρούσα έρευνα. Οι σχολικές μονάδες που τελικά επιλέχτηκαν, ανήκουν στην κατηγορία μεσαίου μεγέθους μιας ελληνικής σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που σύμφωνα με την έρευνα PISA, παρουσιάζει δυναμικό περίπου 158- 250 μαθητές. Το στοιχείο αυτό, όπως έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελούσε προϋπόθεση και έναν από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας.

4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από τα στελέχη

Η επίδραση του φύλου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνεται η επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης από τους διευθυντές-ριες. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, που διαπίστωσαν την επίδραση του φύλου στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων, τόσο των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος, 2008), όσο και όλου του διδακτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών στελεχών, για το προτιμητέο τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν (Τέκος & Ιορδανίδη, 2011: 208). Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Τέκο και Ιορδανίδη, (2011: 209), όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου, φαίνεται να είναι πιο απόλυτες στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους άντρες και να δηλώνουν ότι χρησιμοποιείται περισσότερο, η αποφυγή και ο συμβιβασμός από την πλευρά τους. Αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, χωρίς θέση ευθύνης, χρησιμοποιούν περισσότερο από τους άντρες, την αποφυγή. Τα ευρήματα της έρευνας του Παρασκευόπουλου (2008: 203) συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ για τις γυναίκες διευθύντριες, αναφέρεται πως αυτές, σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους από τους άντρες, στους τρόπους διαχείρισης «λύση προβλημάτων», (δηλαδή ενσωμάτωσης) και σε αυτούς του συμβιβασμού και της αποφυγής. Οι γυναίκες, σε όλους τους οργανισμούς που εργάζονται, σύμφωνα με έρευνες του Rahim (2001:136), δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την ενσωμάτωση, το συμβιβασμό και την αποφυγή σαν τρόπους διαχείρισης, ενώ οι άντρες επιλέγουν περισσότερο τρόπους επιβολής με ανταγωνιστική κατεύθυνση. Στην άποψη αυτή συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Boucher, 2013· Brahnam et al., 2004· Clemons, & Gloeckner, 1999· Havenga, 2008· Havenga, & Visagie, 2006· Schaubhut, 2007· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί, πιστεύουν περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους, ότι η διεύθυνση (ανεξαρτήτως φύλου), διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, μέσω ενσωμάτωσης, συμβιβασμού και αποφυγής, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούνται από τη διεύθυνση, δηλώνοντας ότι πιστεύουν να γίνεται χρήση περισσότερο της επιβολής.

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών που έχουν προαναφερθεί, στοιχειοθετείται η αιτιολόγηση της διαφοροποίησης στις απόψεις των δύο φύλων, η οποία προκύπτει από την παρούσα μελέτη. Πιθανόν λοιπόν, να πηγάζει από τη διάσταση στις προτιμήσεις που εκδηλώνουν τα δύο φύλα για τους πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως επειδή οι γυναίκες έχουν ανεπτυγμένο έναν περισσότερο συνεργατικό προσανατολισμό και υιοθετώντας ενίοτε, την αποφυγή σαν προτιμητέο στιλ διαχείρισης, δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία και συναισθηματισμό, σε σχέση με τους άντρες, ως προς την ερμηνεία της συμπεριφοράς των διευθυντών-ριών, εκλαμβάνοντάς τη σε μεγαλύτερο βαθμό, ως μία διαχείριση μέσω επιβολής. Οι άντρες από την πλευρά τους, όντας φιλικά προσκείμενοι σε περισσότερο δυναμικούς τρόπους επίλυσης, χαρακτηρίζουν τους τρόπους διαχείρισης από τη διεύθυνση, ως περισσότερο συνεργατικούς. Η παραπάνω θεώρηση επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Iordanides, Bakas, Saiti και Ifanti (2014: 53), οι οποίοι ανέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, πιστεύοντας περισσότερο ότι η αύξηση της συχνότητας των συγκρούσεων, επιφέρει αύξηση των αρνητικών συνεπειών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό όπως υποστηρίζεται από τους συγκεκριμένους επιστήμονες, οφείλεται στη μεγαλύτερη ευαισθησία, τη διάθεση για συνεργασία και το συναισθηματισμό που τις διακατέχει. Σημειωτέον, ότι η σχέση συναισθηματικής ευαισθησίας και προτιμητέων τρόπων διαχείρισης, έχει κατά καιρούς επισημανθεί από διάφορους ερευνητές (Baron, 1991· Earnest, 1994· Rahim, 2001).

Ένας άλλος λόγος, που ενδεχομένως να σχετίζεται με τις διαφορές των αντιλήψεων των δύο φύλων για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές τους, είναι όπως επισημαίνεται από τους επιστήμονες, η διαφοροποίηση στον κοινωνικό τους ρόλο και η επίδραση των διαφορών αυτών στο χώρο εργασίας και στους τρόπους που οι ίδιοι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις (Çetin & Hacifazlıoğlu 2004· Thomas & Thomas, 2008). Οι Thomas και Thomas αναφέρουν ότι οι άντρες σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα, επιδεικνύουν υψηλότερο βαθμό στην εφαρμογή ανταγωνιστικών τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Thomas & Thomas, 2008: 18), ενώ αντίστοιχα οι γυναίκες θεωρούνται πιο συνεργατικές (Brahnam et al., 2004: 1205). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Thomas και Thomas (2008: 18), οι διαφορές των δύο φύλων στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και η επίδειξη ανταγωνιστικής συμπεριφοράς θα πρέπει να συνεκτιμώνται με τους παράγοντες που

αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου, τον κοινωνικό ρόλο με τον οποίο έχει ταυτιστεί και το βαθμό που αυτές οι διαφορές στον κοινωνικό ρόλο, επικρατούν στο χώρο εργασίας του. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω στοιχεία, για την παρούσα έρευνα, οι άντρες εκπαιδευτικοί, με βάση την ανταγωνιστική φύση που διέπει τον κοινωνικό τους ρόλο, ερμηνεύουν τη διαχείριση των συγκρούσεων από τη διεύθυνση του σχολείου, ως συνεργατική συμπεριφορά και συχνά ήπια ή αδιάφορη, ενώ αντιθέτως οι γυναίκες την εκλαμβάνουν ως συμπεριφορά επιβολής.

Τέλος, οι Brewer, Mitchell και Weber (2002: 79), εντόπισαν ότι οι υπάρχουσες επιστημονικές έρευνες που ασχολήθηκαν με την επίδραση του φύλου στη διαχείριση των συγκρούσεων, παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Η εξήγηση που δίνουν βασίζεται στην εξής θεώρηση: βεβαίως ενδέχεται να υπάρχει διασύνδεση μεταξύ του βιολογικού φύλου και των προτιμητέων τρόπων διαχείρισης, αλλά οι διαφορές των ερευνητικών αποτελεσμάτων οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι η μελέτες εξετάζουν το βιολογικό φύλο και όχι το φυλετικό ρόλο, ανεξαρτήτως φύλου, που έχει υιοθετήσει το κάθε άτομο στην επαγγελματική συμπεριφορά του. Επομένως, τα άτομα με αρρενωπή συμπεριφορά, εμφανίζουν μια προτίμηση στη διαχείριση μέσω επιβολής, η θηλυκή τοποθέτηση προτιμά την αποφυγή ως στιλ και η ανδρόγυνη κατεύθυνση το στιλ της ενσωμάτωσης. Στην άποψη αυτή σχετικά με τη σύνδεση αρρενωπής τοποθέτησης- επιβολής και θηλυκής τοποθέτησης- αποφυγής, συγκλίνουν τα αποτελέσματα νεότερης έρευνας (Brusko, 2010: 8), σύμφωνα μάλιστα με την οποία, τα δεδομένα, δε δείχνουν να επηρεάζονται από την ιεραρχική θέση, που κατέχουν οι εμπλεκόμενοι.

Η παραπάνω ανάλυση, εδραιώνει και πάλι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού τα άτομα με αρρενωπή κατεύθυνση, αποζητούν πιο επιβλητικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, ερμηνεύοντας ως συνεργατική τη διαχείριση που ασκεί η διεύθυνση, ενώ τα άτομα με θηλυκή τοποθέτηση αντιλαμβάνονται ότι η διεύθυνση επιβάλλεται.

Η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο διαχείρισης των υποδιευθυντών-ριών δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Το αποτέλεσμα αυτό, πιθανό να μη σχετίζεται τόσο με το φύλο των εκπαιδευτικών όσο με το ιεραρχικό επίπεδο των υποδιευθυντών και τον τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιούν. Ο περιορισμός στην άσκηση νόμιμης εξουσίας, ο οποίος χαρακτηρίζει τη θέση ευθύνης της υποδιεύθυνσης, ενδέχεται να μην επιτρέπει

στους εκπαιδευτικούς σε όποιο φύλο και να ανήκουν, να σχηματίσουν άποψη για τους τρόπους διαχείρισης των υποδιευθυντών (French & Raven, 1968: 265).

Η επίδραση της ηλικίας. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων τους, τόσο για τους τρόπους διαχείρισης της διεύθυνσης, όσο και της υποδιεύθυνσης. Το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, που ανέδειξαν την επίδραση της ηλικίας στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων, εξετάζοντας τον προτιμητέο τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας (Balay, 2007· Παρασκευόπουλος, 2008), αλλά και το σύνολο του διδακτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών στελεχών (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011: 210).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό ότι οι διευθυντές-ριες προτιμούν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, μέσω συμβιβασμού και προσαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 41- 50 ετών, το αντιλαμβάνονται σε μεσαίο βαθμό και μεταξύ 30- 40 ετών δείχνουν να το πιστεύουν σε χαμηλότερο βαθμό. Στα παραπάνω αποτελέσματα συνεπικουρούν προηγούμενες έρευνες, που ανέδειξαν ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί γενικά, είναι φιλικά προσκείμενοι σε συμβιβαστικούς και παραχωρητικούς τρόπους διαχείρισης. (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Οι Iordanides, Bakas, Saiti και Ifanti (2014: 53) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, διατηρούν μια πιο συμβιβαστική στάση στις συγκρούσεις, αφού βρίσκουν λιγότερο αρνητικές τις συνέπειες, σε σχέση με τους άλλους.

Με τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν επίσης τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με άλλους οργανισμούς. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας τη σχέση της ηλικίας με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα άτομα, κατέληξαν ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας προτιμούν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μέσω συμβιβασμού και προσαρμογής (Khan & Bibi, 2012· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010)

Ο Balay (2007: 331) διαπίστωσε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με αυτόν τον τρόπο, διότι βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα ψυχολογικής προσκόλλησης στις διαπροσωπικές σχέσεις, θετική κοινωνική συμπεριφορά και υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης η οποία βασίζεται στην εσωτερική ευθυμία και ταύτιση, άρα παρουσιάζουν υψηλό ενδιαφέρον για τους

άλλους κατά τη διαχείριση συγκρούσεων. Συνεπώς, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί είναι πιο συμβιβαστικοί- προσαρμοστικοί απέναντι στις συγκρούσεις, εφόσον είναι διατεθειμένοι να υποχωρήσουν, προκειμένου να διατηρήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

Τα παραπάνω στοιχεία αιτιολογούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με τη θεώρηση που βασίζεται στο γεγονός ότι, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί εφόσον είναι υποχωρητικοί, εισπράττουν από τη διεύθυνση ανάλογη αντιμετώπιση. Η υιοθέτηση ενός συμβιβαστικού τρόπου γενικότερα, είναι μια λύση *«δούναι και λαβείν»*, στην οποία και οι δύο πλευρές παραιτούνται από κάτι, με σκοπό να έρθουν σε αμοιβαία συμφωνία (Havenga & Visagie, 2006· Rahim, 2002b). Δηλαδή οι διευθυντές-ριες διατηρούν με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, σχέσεις που στηρίζονται στον έκδηλο σεβασμό προς αυτούς και επιπλέον οι μεταξύ τους σχέσεις στηρίζονται στην υποχώρηση, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της άλλης πλευράς. Σε αυτή την τοποθέτηση, συγκλίνει και ο Argyris (1966: 275), που υποστηρίζει ότι όταν αυξάνεται η ωριμότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των μελών, ταυτόχρονα μειώνεται ο ανταγωνισμός, το άγχος και η καχυποψία. Παράλληλα, αυξάνεται η δέσμευση, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις γιατί το άτομο δε βιώνει αρνητικά συναισθήματα.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε υψηλότερο βαθμό την επιβολή (Παρασκευόπουλος, 2008· Havenga, 2004· Havenga, 2008· Havenga & Visagie, 2006· Wang & Nasr, 2010). Το στοιχείο αυτό ενισχύει την τεκμηρίωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αφού φαίνεται ότι όσο μειώνεται σταδιακά η ηλικία, μειώνεται και η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμβιβαστική στάση της διεύθυνσης, επομένως εάν οι μικρότεροι υιοθετούν μια πιο αδιάλλακτη στάση, η αντιμετώπιση από την πλευρά της διεύθυνσης παρουσιάζεται να είναι λιγότερο συμβιβαστική.

Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο, για τον τρόπο που επιδρά η ηλικία των εκπαιδευτικών στην άποψή τους για τους υποδιευθυντές-ριες. Σε αυτή την περίπτωση οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι υιοθετείται το στιλ της επιβολής από την υποδιεύθυνση για τη διαχείριση συγκρούσεων. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα ευρήματα της παρούσας έρευνας που αφορούσαν τη διεύθυνση αλλά και τις έρευνες που ήδη αναφέρθηκαν. Ο Rahim υποστηρίζει ότι οι τρόποι διαχείρισης που επιλέγει ένα άτομο, καθορίζονται σε κάποιο βαθμό από το ιεραρχικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, για

αυτό η ιεραρχία θα πρέπει πάντα να συνυπολογίζεται, γεγονός όμως που παραμελείται από τους ερευνητές (Rahim, 2001: 133). Επομένως, η εξήγηση που μπορεί να δοθεί και πάλι, είναι ότι στην περίπτωση της υποδιεύθυνσης τα αποτελέσματα επηρεάζονται από το ιεραρχικό επίπεδο τους αλλά και την επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα.

Πιο αναλυτικά, στα ελληνικά σχολεία, είναι κοινή πεποίθηση ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί (και κατ' επέκταση αυτοί με πολλά χρόνια εμπειρίας), συχνά μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ισχύ, όχι μόνο από την υποδιεύθυνση αλλά και από την ίδια τη διεύθυνση. Αντιθέτως, η υποδιεύθυνση είναι «συμπιεσμένη» στην κυριολεξία ανάμεσα σε δύο ιεραρχικά επίπεδα, έχοντας πολυσύνθετα και συχνά αντικρουόμενα καθήκοντα, αλλά και περιορισμένες ελευθερίες, εξαιτίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αδάμος κ.ά., 2014· Μαρίνος, 2006· Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005· Σαϊτής, 2014). Παράλληλα με τα παραπάνω, οι υποδιευθυντές-ριες θα πρέπει να ανταποκριθούν επαρκώς και στις περιπτώσεις των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005). Όταν η σύγκρουση συμπεριλαμβάνει στους συμμετέχοντες, την υποδιεύθυνση του σχολείου και έναν εκπαιδευτικό μεγαλύτερης ηλικίας, τότε σύμφωνα με την κουλτούρα που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση, έχουμε μια περίπτωση συγκρούσεων που εμπλέκονται ομότιμοι. Για τη συγκεκριμένη κατάσταση, οι Munduate, Luque, και Barón (1997: 150), υποστηρίζουν ότι προτιμάται το στιλ του συμβιβασμού, ωστόσο εάν η άλλη πλευρά αρχίζει να αναπτύσσει ανισόροπη ισχύ, τότε αρχίζει να μειώνεται το ενδεχόμενο επίλυσης μέσω αυτού του τρόπου και εφαρμόζεται ο τρόπος της επιβολής, σε ομότιμους, υφιστάμενους και μάλιστα σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, ακόμη και σε προϊστάμενους. Ο Rahim (2001: 135), το ονομάζει «*στιλ εφεδρείας*», στην περίπτωση που τα ενδεδειγμένα για το αντίστοιχο ιεραρχικό επίπεδο, στιλς, αποτύχουν. Η παραπάνω επιστημονική τοποθέτηση έρχεται σε συμφωνία και με άλλες μελέτες (Clemons & Gloeckner, 1999· Khan & Bibi, 2012· Havenga & Visagie, 2006· Rahim 2001) αφού ο τρόπος της επιβολής έχει να κάνει με την ανάδειξη της ισχύος (Havenga & Visagie, 2006: 65), που στην περίπτωση των υποδιευθυντών, προέρχεται από τη θέση που κατέχουν, αλλά φαίνεται ότι πολλές φορές δεν έχει το ίδιο μέγεθος με την ισχύ που έχει «αρχαιότερος τη τάξη» εκπαιδευτικός. Οι Watson και Hoffman (1996), αναφέρουν ότι οι προϊστάμενοι που έχουν χαμηλή ισχύ, παρουσιάζουν ανταγωνιστικές συμπεριφορές προς το προσωπικό, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, έχουν συνεργατική συμπεριφορά. Εν κατακλείδι, οι μεγαλύτερης ηλικίας

εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι οι υποδιευθυντές τους επιβάλλονται κατά τις συγκρούσεις και αυτό προφανώς οφείλεται στην προσπάθεια των υποδιευθυντών να διατηρήσουν το κύρος της θέσης τους απέναντι στο κύρος της «αρχαιότητας».

Η επίδραση της βαθμίδας του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η βαθμίδα του σχολείου, φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων των στελεχών. Το σχετικό εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Τέκο και Ιορδανίδη (2011: 209). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου θεωρούν ότι οι διευθυντές- ριες χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους στο Λύκειο, την ενσωμάτωση, προσαρμογή, το συμβιβασμό και την αποφυγή για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ αντίστοιχα στη βαθμίδα του Λυκείου, η επιβολή είναι το προτιμώμενο στιλ. Στην περίπτωση των υποδιευθυντών η προσαρμογή είναι αυτή που προτιμάται στο Γυμνάσιο και η επιβολή στο Λύκειο.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Τέκο και Ιορδανίδη (2011: 209), διαφαίνεται ότι όσο αυξάνεται η βαθμίδα της εκπαίδευσης, η παρουσία της επιβολής και της ενσωμάτωσης, γίνεται πιο έντονη. Αναλυτικότερα, στην προαναφερθείσα έρευνα παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο διαχείρισης μέσω επιβολής και ενσωμάτωσης όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχέση με την Πρωτοβάθμια (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Ωστόσο, τα αποτελέσματά της προαναφερθείσας έρευνας, διαφοροποιούνται συγκριτικά με τα παρόντα ευρήματα, στο γεγονός ότι όπως υποστηρίζουν οι Τέκος και Ιορδανίδης, ο τρόπος της επιβολής φαίνεται να προτιμάται περισσότερο από τους διευθυντές-ριες του Γυμνασίου σε σχέση με αυτούς του Δημοτικού και του Λυκείου, ενώ η διεύθυνση του Λυκείου, προτιμά το στιλ του συμβιβασμού, αναφορικά με τις άλλες δύο βαθμίδες. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει επειδή τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, αφορούν και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Αθανασούλας- Ρέππα (2013: 131), διαφοροποιούνται εν μέρει από της παρούσας έρευνας, αφού δείχνουν ότι οι διευθυντές- ριες των Λυκείων και ΕΠΑΣ, υπερτερούν σχετικά με τους άλλους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας, στις δεξιότητες της ενεργούς ακρόασης, της ενθάρρυνσης, του σεβασμού αλλά και στο χαρακτηριστικό της επικοινωνίας, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εφαρμογή της συμβουλευτικής

κατά την επίλυση των συγκρούσεων. Ουσιαστικά, η διεύθυνση των Λυκείων παρουσιάζει στη συγκεκριμένη έρευνα ένα πιο συνεργατικό προφίλ.

Στην παρούσα έρευνα, εξυφαίνεται, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση των Γυμνασίων, να χρησιμοποιεί τέσσερεις από τους πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, προβάλλοντας ιεραρχικά στις προτιμήσεις της, πρώτα τη διάθεση για συνεργασία και ακολούθως μια πιο μετριοπαθή στάση, μέσω προσαρμογής, με την επιβολή να εξαιρείται από το πλαίσιο διαχείρισης. Η υποδιεύθυνση ακολούθως διατηρεί αποκλειστικά ένα αδύναμο τρόπο και μια μετριοπαθή στάση, μέσω της προσαρμογής, χωρίς καμία ευελιξία, ίσως γιατί προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στα ιεραρχικά επίπεδα, με σκοπό να διατηρήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Çetin, & Hacıfazlıoğlu, 2004· Munduate et al. 1997· Rahim, 2001· Thomas & Thomas 2008), ενώ στο Λύκειο ακολουθεί τον τρόπο διαχείρισης που υιοθετεί η διεύθυνση του σχολείου.

Αυτό που παρατηρείται είναι πως οι διευθυντές-ριες των Γυμνασίων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δείχνουν να δρουν εύκαμπτα, μέσα από ένα πολυδιάστατο ρόλο, χρησιμοποιώντας όλους τους τρόπους διαχείρισης, ανάλογα με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν κάθε φορά (Earnest, 1994· Ghaffar et al., 2013· Rahim, 2001· Rahim, 2002b) σε αντίθεση με τα στελέχη του Λυκείου που φαίνεται να έχουν μια μονοδιάστατη και άκαμπτη αντιμετώπιση στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η διαφοροποίηση που αναδεικνύεται μεταξύ των δύο βαθμίδων δύναται να τεκμηριωθεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη βάση των διαφορετικών απαιτήσεων που έχουν αυτές ως προς την επίδοση των μαθητών. Στο Λύκειο η λειτουργία του σχολείου χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα πίεσης και άγχους αφού η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στην επιτυχία και τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό επηρεάζει τις καθημερινές συνθήκες εργασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις, αυξάνοντας τις συγκρούσεις (Balay, 2006· Wang & Jing 2006)

Για τις άμεσες λύσεις και την ταχεία αντιμετώπιση που απαιτεί η διαχείριση συγκρούσεων στο Λύκειο, ο τρόπος της επιβολής θεωρείται κατάλληλος, σύμφωνα με κάποιους επιστήμονες (Rahim, 2001· Rahim, 2002b). Δεν είναι τυχαίο ότι οι τρόποι της επιβολής και ενσωμάτωσης, χαρακτηρίζονται ως δυναμικοί, ενώ τα άτομα που συχνά εκδηλώνουν αυτούς τους τρόπους διαχείρισης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα απόδοσης, καταλαμβάνοντας διευθυντικές θέσεις στα ανώτερα οργανωσιακά επίπεδα (Thomas & Thomas 2008:19), ενώ θεωρούνται εξωστρεφή, σύμφωνα με

κάποιους άλλους ερευνητές (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Rahim, 2001). Η επιβολή σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση που αναπτύσσεται από εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή βασίζεται στη δέσμευση της άλλης πλευράς για υποχώρηση και συνδέεται με το υψηλό ενδιαφέρον που έχει το άτομο για την εκπλήρωση των στόχων του και το χαμηλό ενδιαφέρον για τις διαπροσωπικές σχέσεις (Balay, 2007: 332). Η υγιής πλευρά της επιβολής που συνδέεται με τον υψηλό ανταγωνισμό μπορεί να αντλεί τη δύναμή της στην έντονη αυτοπεποίθηση του ατόμου (Balay, 2006: 18).

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και μάλιστα επιβεβαιώνει τις διαφορές διαχείρισης που παρουσιάζουν τα δύο φύλα, εάν συνδυαστεί με το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των αντρών που κατέχει θέση διευθυντή στο Λύκειο ανέρχεται στο 71.4%, ενώ το ποσοστό των γυναικών διευθυντών στο Λύκειο είναι 27.3%. Επιπλέον, μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών από ότι αντρών κατέχει θέση διευθυντή και υποδιευθυντή στο Γυμνάσιο. Ίσως έτσι εξηγείται ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου, θεωρούν ότι η διεύθυνση του σχολείου τους, χρησιμοποιεί συνεργατικά στίλς, ενώ αυτοί του Λυκείου δηλώνουν ότι χρησιμοποιείται η επιβολή, από τους διευθυντές.

Η επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας. Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι η συνολική διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά των διευθυντών- ριών, όχι όμως και των υποδιευθυντών- ριών. Το αποτέλεσμα ως προς το πρώτο του σκέλος, συμπίπτει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παρασκευόπουλου (2008: 209) που επιβεβαιώνει την επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών για τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 11 έτη και πάνω, θεωρούν ότι η διεύθυνση διαχειρίζεται τις συγκρούσεις επιλέγοντας την προσαρμογή και το συμβιβασμό. Παράλληλα, όσον αφορά τις τρεις ηλικιακές υπο-ομάδες οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 11- 20 έτη θεωρούν περισσότερο από όλους, ότι η διεύθυνση χρησιμοποιεί την ενσωμάτωση σε υψηλό βαθμό και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 11- 20 έτη. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία πιστεύουν ότι η διεύθυνση κάνει χρήση προσαρμοστικών και συμβιβαστικών τρόπων διαχείρισης. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η έρευνα του Παρασκευόπουλου (2008: 219) Επιπλέον η έρευνα των Τέκο και

Ιορδανίδη (2011: 211), έρχεται σε συμφωνία με τα παραπάνω χωρίς όμως να παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η έρευνα των Iordanides, Bakas, Saiti και Ifanti (2014: 53) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία, διατηρούν μια πιο συμβιβαστική στάση στις συγκρούσεις, αφού βρίσκουν λιγότερο αρνητικές τις συνέπειες, σε σχέση με τους άλλους. Με την παρούσα έρευνα, συμπίπτουν τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga, 2006· Wang, & Nasr, 2010).

Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μια επιτυχημένη και μακράς διάρκειας επαγγελματική πορεία, υιοθετούν, μια ώριμη και σοφή στάση απέναντι στις συγκρούσεις και η διαχείριση που επιλέγουν, εστιάζει στο ενδιαφέρον περισσότερο για τους άλλους, για το λόγο αυτό έχει μια συμβιβαστική- συνεργατική οπτική (Παρασκευόπουλος, 2008· Iordanides, et al., 2014). Η στάση αυτή βέβαια, είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι προέρχεται από επαγγελματική κόπωση σύμφωνα με άλλους επιστήμονες. Η προηγούμενη άποψη αυτή ενισχύεται, με βάση τα ευρήματα στην έρευνα της Saiti (2015: 597), στην οποία παρουσιάζεται ότι, το μεγαλύτερο μέγεθος του σχολείου και η μεγαλύτερη ηλικία των εκπαιδευτικών, αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης συγκρούσεων.

Στην παρούσα έρευνα τα παραπάνω στοιχεία έχουν αξία για την αιτιολόγηση των δεδομένων, στο βαθμό που όπως και στην περίπτωση της ηλικίας, θεωρηθεί ότι η στάση των διευθυντών-ριών στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, είναι ανάλογη με αυτή που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί, απέναντί τους. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, όταν στα άτομα αυξάνεται η ωριμότητα και επαγγελματική ανάπτυξη, τότε ταυτόχρονα μειώνεται ο ανταγωνισμός, το άγχος και η καχυποψία, αυξάνεται η δέσμευση, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις (Argyris, 1966· Παρασκευόπουλος, 2008· Balay, 2007· Chen & Tjosvold, 2002· Rahim, 2001· Saiti, 2015). Επομένως, όταν εκδηλώνονται θετικές συμπεριφορές αυτού του τύπου, η διεύθυνση του σχολείου, ανταποκρίνεται με τον ίδιο θετικό τρόπο.

Στην περίπτωση των υποδιευθυντών καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δε διαπιστώθηκε, αποτέλεσμα, που όπως έχει ήδη αναλυθεί θεωρείται ότι συνδέεται με τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία.

Η επίδραση των ετών παραμονής στο ίδιο σχολείο. Τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο δε βρέθηκαν να έχουν καμία επίδραση στις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης όσον αφορά τη διεύθυνση και την υποδιεύθυνση του σχολείου. Τα σχετικά ευρήματα συμφωνούν με αυτά προγενέστερης έρευνας που εξέτασε τη σχέση των τρόπων διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Boucher, 2013: 51). Εντούτοις, έρχονται σε διαφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που εξέτασαν σε διαφορετικούς οργανισμούς, την επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, είτε από τη σκοπιά των εργαζομένων, είτε από τη σκοπιά των προϊσταμένων (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006· Hendel, Fish & Galon, 2005).

Η επίδραση της επιστημονικής- παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης.

Από τα ευρήματα που προέκυψαν, φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι η επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά της διεύθυνσης, ωστόσο το αποτέλεσμα δεν επιβεβαιώνει την επίδραση και όσον αφορά την υποδιεύθυνση. Η επίδραση των προσόντων στους τρόπους διαχείρισης, έχει επιβεβαιωθεί από έρευνα του Rahim (2001: 126) σε δείγμα 1.219 ατόμων, αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης που αυτά, χρησιμοποιούσαν σε συναδέλφους, προϊσταμένους και υφισταμένους. Διαπίστωσε ότι τα άτομα με τα υψηλότερα προσόντα, προτιμούν την αποφυγή περισσότερο από τους κατόχους μεταπτυχιακού και βασικού πτυχίου, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού βρίσκονται σε ενδιάμεσο επίπεδο. Επιπλέον, η κάτοχοι μεταπτυχιακού, δείχνουν να προτιμούν την επιβολή σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους κατόχους πανεπιστημιακού πτυχίου, ενώ αυτοί με υψηλότερα προσόντα είναι σε ενδιάμεσο επίπεδο. Σε άλλη έρευνα, που διοργάνωσε το Ινστιτούτο «Kilman Diagnostic», σε δείγμα 7.942 ατόμων βρέθηκε ότι τα άτομα που έχουν εκπαίδευση σε επίπεδο πανεπιστημίου και άνω, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στους τρόπους διαχείρισης, επιβολής και συμβιβασμού, από αυτούς με χαμηλότερα προσόντα (Schaubhut, 2007). Παράλληλα, οι Havenga και Visagie (2006: 63), διαπίστωσαν ότι υπάρχει αυξητική τάση στη συχνότητα χρήσης της προσαρμογής, σε άτομα που είχαν μορφωτικό επίπεδο σε βαθμό διπλώματος και πάνω. Ο Παρασκευόπουλος (2008: 207), εντούτοις, δε βρήκε να υπάρχει επίδραση των προσόντων όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης τους, ωστόσο οι μέσοι όροι των ατόμων με υψηλά προσόντα, ήταν μεγαλύτεροι, όσον

αφορά τον τρόπο της ενσωμάτωσης, του συμβιβασμού, της επιβολής και της αποφυγής κατά σειρά αναφοράς. Οι Vokic, και Sontor (2010: 62), αντίστοιχα, δεν επιβεβαίωσαν τέτοιου είδους επίδραση, εντούτοις, στους μέσους όρους, βρήκαν ότι τα άτομα με πτυχίο, είχαν τον υψηλότερο βαθμό στον τρόπο διαχείρισης της προσαρμογής και το χαμηλότερο βαθμό στον τρόπο διαχείρισης μέσω επιβολής.

Από τις παραπάνω έρευνες διαπιστώνεται μια διάσταση απόψεων και ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός, ότι σε κάθε έρευνα, ο παράγοντας που αφορά τα προσόντα, προσδιορίζεται με διαφορετικό τρόπο και επομένως, δεν υπάρχει κοινό ερευνητικό πλαίσιο. Ωστόσο, από τα στοιχεία των δύο πρώτων ερευνών που προαναφέρθηκαν (Rahim, 2001· Schaubhut, 2007), φαίνεται ότι τα άτομα που παρουσιάζουν ένα μέσο επίπεδο προσόντων, δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ως προτιμητέο τρόπο την επιβολή. Προτιμούν δηλαδή ένα δυναμικό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, με στόχο αποκλειστικά το προσωπικό τους όφελος. Παράλληλα, ο Afful-Broni (2012: 70), στην έρευνά του, αναφέρει ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών, οι δάσκαλοι εμφανίζουν περισσότερο ανταγωνισμό απέναντί τους και τάση για επιβολή, γιατί θεωρούν ότι αδικούνται. Σύμφωνα με τον ερευνητή, ο λόγος είναι ότι στη διεύθυνση τοποθετούνται άτομα με βάση την αρχαιότητα, ενώ εάν δε συνέβαινε αυτό, οι κάτοχοι του μεταπτυχιακού θα μπορούσαν να υπερτερούν έναντι των διευθυντών που είναι κάτοχοι απλού πτυχίου.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο μεσαίο επίπεδο προσόντων, θεωρούν περισσότερο από τους άλλους, ότι διεύθυνση επιλέγει την αποφυγή, ως μέσω διαχείρισης, ενώ οι κάτοχοι υψηλών προσόντων, έχουν αυτή την άποψη, σε χαμηλότερο βαθμό, από τις δύο ομάδες. Ο τρόπος διαχείρισης της αποφυγής, συχνά ερμηνεύεται από τους εμπλεκόμενους ως: «*αποφασίζω να μην αποφασίσω*» δηλαδή μια στάση παθητική στάση (Balay, 2006· Havenga & Visagie, 2006) και συναντάται κυρίως στη δημόσια εκπαίδευση γιατί συνδέεται με τη γραφειοκρατία (Balay, 2006). Επιπλέον, σχετίζεται αρνητικά με την οργανωσιακή δέσμευση των ατόμων (Balay, 2007: 331) και σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, δημιουργεί αναποτελεσματικότητα στην ομάδα επειδή αναπτύσσει αισθήματα αδικίας (Chen & Tjosvold, 2002 :567).

Συνδέοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία, στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, με μεσαίο επίπεδο προσόντων, πιστεύουν ότι η διεύθυνση αποφεύγει να λύσει τα προβλήματα των συγκρούσεων και για το λόγο αυτό. Αυτό φαίνεται να υποδηλώνει ότι διακατέχονται από αισθήματα αδικίας, θεωρώντας ότι οι διευθυντές

δε δεσμεύονται απέναντι στην ομάδα. Η αντίληψη αυτή πιθανόν να συνδέεται με την επαγγελματική τους εξέλιξη που παρουσιάζει χαμηλότερες πιθανότητες βελτίωσης σε σχέση με αυτούς που κατέχουν υψηλά επαγγελματικά προσόντα αλλά και με τους διευθυντές που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας.

5. Αντιλήψεις στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων από την πλευρά τους

Η επίδραση του φύλου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται η επίδραση του φύλου στον τρόπο διαχείρισης που επιλέγουν τα διευθυντικά στελέχη για τις συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα αυτό ταυτίζεται και με αποτελέσματα άλλων ερευνών, που αφορούν διευθυντές-ριες, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν σε ελληνικά και ξένα σχολεία (Akinnubi et al., 2012· Brahnam et al., 2004· Clemons, & Gloeckner, 1999· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται και από έρευνες που έχουν γίνει γενικότερα σε οργανισμούς, οι οποίες, απευθύνονταν είτε σε εργαζόμενους, είτε σε προϊστάμενους, για τους τρόπους διαχείρισης που επιλέγουν (Havenga, 2004· Havenga, 2008· Schaubhut, 2007· Vokic & Sontor, 2010· Wang & Nasr, 2010).

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι άντρες διευθυντές και υποδιευθυντές, αναφέρουν σε υψηλό βαθμό, σε σχέση με τις γυναίκες, ότι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μέσω αποφυγής. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα του Balay, (2007: 331), σε δείγμα δασκάλων, όπου παρουσιάζεται οι δάσκαλοι άντρες να προτιμούν την αποφυγή περισσότερο από τις γυναίκες. Στην έρευνα του Balay, υποστηρίζεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί, βιώνουν επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης που βασίζονται στην υποχωρητικότητα και αυτό όπως εξηγείται από τον ερευνητή, συμβαίνει στα άτομα εκείνα που παραμένουν στον οργανισμό, όχι γιατί το πιστεύουν, αλλά γιατί έτσι πρέπει. Επιπλέον, ο Earnest (1994), κατατάσσει τους διευθυντές που δρουν μέσω αποφυγής, στην κατηγορία ατόμων που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με κριτική και όχι με συναισθηματική κατεύθυνση. Τα άτομα με κριτική κατεύθυνση, όταν αποφασίζουν παίρνουν αντικειμενικές, εκλογικευμένες και άκαμπτες αποφάσεις και προτιμούν ένα απόλυτα δομημένα οργανωσιακό περιβάλλον.

Οι λόγοι διαφοροποίησης, μεταξύ των δύο φύλων στους τρόπους που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και στις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα, έχει αναλυθεί ήδη διεξοδικά.

Η επίδραση της βαθμίδας του σχολείου. Καταληκτικά, ως προς τη βαθμίδα του σχολείου και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τα στελέχη, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ίδιους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Τέκο και Ιορδανίδη (2011: 209), τα αποτελέσματα της οποίας, έχουν προαναφερθεί. Το αποτέλεσμα, της παρούσας έρευνας, πιθανό να επηρεάζεται από το μικρό αριθμό στελεχών που συμμετείχαν και επομένως χρήζει μελλοντικής διερεύνησης.

6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων

Γενικά στοιχεία. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι οι διευθυντές προτιμούν το συμβιβασμό και την ενσωμάτωση για τη διαχείριση των συγκρούσεων, σε μέτριο βαθμό δηλώνουν ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στην προσαρμογή και στην αποφυγή, ενώ στην επιβολή καταφεύγουν σε χαμηλότερο βαθμό. Αντίστοιχα, αναφορικά με τους υποδιευθυντές, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι οι συγκεκριμένοι, διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, σε υψηλό βαθμό μέσω ενσωμάτωσης, ακολουθεί ο συμβιβασμός, η προσαρμογή, η αποφυγή και τελευταία επιλογή αποτελεί η επιβολή.

Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με τα αποτελέσματα όλων των ερευνών που έχουν διενεργηθεί στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Οι Έλληνες διευθυντές- ριες προτιμούν συμβιβαστικούς-συνεργατικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, ενώ η επιβολή αποτελεί για αυτούς τελευταία επιλογή (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και με αντίστοιχες έρευνες του εξωτερικού, που αφορούν διευθυντές, εκπαιδευτικούς ή ακαδημαϊκούς (Balay, 2006· Boucher, 2013· Cornille, et al., 1994· Earnest, 1994· Ghaffar et al., 2013· Salleh & Kadamov, 2013· Sim, & Ahmad, 2010). Οι Çetin και Hacıfazlıoğlu, (2004: 160), υποστηρίζουν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με άλλα επαγγέλματα υιοθετούν την προσαρμογή και την αποφυγή ως προτιμητέο τρόπο διαχείρισης. Οι Thomas και Thomas (2008: 1) αναφέρουν ότι οι δυναμικοί τρόποι διαχείρισης που είναι συνδεδεμένοι με την αυτοπεποίθηση (ανταγωνισμός και συνεργασία), αυξάνονται προοδευτικά, όσο αυξάνουν τα ιεραρχικά επίπεδα, ενώ οι μετριοπαθείς τρόποι (αποφυγή και προσαρμογή), ταυτόχρονα μειώνονται. Ωστόσο, ο συμβιβασμός

παρουσιάζει καμπυλόγραμμη σχέση σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα, με μείωση στα χαμηλότερα και τα υψηλότερα επίπεδα.

Οι Havenga και Visagie (2006: 64), σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνάς τους, που αφορούσε εργαζόμενους σε δημόσιο και ιδιωτικές αγροτικές εταιρίες, ισχυρίζονται ότι η ενσωμάτωση είναι πρώτη στην ιεραρχία προτίμησης στο δημόσιο τομέα και χρησιμοποιείται περισσότερο σε σχέση με τον ιδιωτικό, ενώ η επιβολή προτιμάται σαν τελευταία λύση και στις δύο μορφές εργασίας. Ο λόγος που η επιβολή είναι η τελευταία προτίμηση σε όλες τις καταστάσεις σύγκρουσης στο δημόσιο τομέα, είναι γιατί πιθανόν, ερμηνεύεται ως πειθαναγκασμός, θεωρείται αναποτελεσματική, κυρίως όταν ασκείται από τους προϊσταμένους προς τους υφισταμένους, κλιμακώνει την ένταση και μπορεί να οδηγήσει σε πιο επιθετική συμπεριφορά. Προφανώς λοιπόν τα αποτελέσματα της έχουν γίνει αντιληπτά από τους διευθυντές των σχολείων που την έχουν απορρίψει ως μέσο διαχείρισης.

Από την έρευνα διαπιστώνεται ωστόσο, πως κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές σαν πρώτη προτίμηση επιλέγουν να ακολουθούν μια στάση περισσότερο συμβιβαστική, ενώ για τους υποδιευθυντές πιστεύουν ότι είναι περισσότερο συνεργατικοί. Η αιτία της αντίληψης που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τους διευθυντές, πιθανό να προκαλείται από την εκδηλούμενη συμπεριφορά των διευθυντών, που προκαλείται από τους γενικότερους περιορισμούς πστους οποίους υπόκειται ο διευθυντής του σχολείου, αναφορικά με τη δυνατότητα ευελιξίας και ελευθερίας στη λήψη αποφάσεων και την εν γένει άσκηση των καθηκόντων του, λόγω του ελληνικού γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος και (Iordanides et al., 2014· Saiti, 2015). Αυτό πιθανό να τον οδηγεί στην υιοθέτηση μιας πιο μετριοπαθούς στάσης τόσο, απέναντι στις συγκρούσεις, όσο και γενικότερα.

Στο σύνολο τους τα στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές και υποδιευθυντές), αναφέρουν σε υψηλό βαθμό ότι προτιμούν την ενσωμάτωση και το συμβιβασμό για τη διαχείριση των συγκρούσεων, σε μέτριο βαθμό καταφεύγουν στην προσαρμογή και στην αποφυγή, ενώ στην επιβολή καταφεύγουν σε χαμηλότερο βαθμό. Το παραπάνω εύρημα χαρακτηρίζεται βαρύνουσας σημασίας, αφού δείχνει ότι οι αντιλήψεις στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο, συγκλίνουν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη διακατέχονται από υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης και ανατροφοδότησης, σχετικά με το πώς διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Διαπιστώνεται, απλώς μια μικρή διαφοροποίηση, όπως προαναφέρθηκε, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

αναφορικά με τους διευθυντές, για τους οποίους πιστεύεται, ότι έχουν σαν πρώτη προτίμηση των συμβιβασμό, ενώ αντίθετα στο σύνολο τους, τα στελέχη, πιστεύουν για τους εαυτούς τους, ότι το πρώτο στιλ που χρησιμοποιούν, είναι η ενσωμάτωση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα κρίνονται άκρως ενθαρρυντικά για τη στάση των διευθυντών, αφού όπως αναφέρει ο Rahim, που δημιούργησε το συγκεκριμένο μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης, τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών παρουσιάζουν την ενσωμάτωση, ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων (Rahim, 2001· Rahim, 2002b) και τον ιδανικότερο για δραστηριότητες που εμπλέκονται διαφορετικά οργανωσιακά υπο-συστήματα. Η χρήση του αποτυπώνει το υψηλό ενδιαφέρον του διευθυντή, αφενός για τον εαυτό του και αφετέρου για τους άλλους. Το γεγονός ότι χρησιμοποιείται ενίοτε με το συμβιβασμό, αποτελεί τον αποδοτικότερο δυαδικό συνδυασμό.

Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να τονιστεί, εφόσον παρουσιάζει υψηλή διοικητική αξία, είναι ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης δείχνουν να δρουν με απόλυτη ευελιξία, αξιολογώντας τις καταστάσεις σύγκρουσης που έχουν να αντιμετωπίσουν κάθε φορά και συνεκτιμώντας τις ισχύουσες συνθήκες και τα επιμέρους στοιχεία που επηρεάζουν τη συγκρουσιακή κατάσταση τη δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, καταλήγουν να χρησιμοποιούν τις τεχνικές διαχείρισης που θεωρούν πιο κατάλληλες ώστε να έχουν πρόσφορα αποτελέσματα για όλους (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003· Άνθης & Κακλαμάνης, 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Γιαννίκας, 2014· Ρέντζη, 2013· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Σαΐτης κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Cain & Du Plessis, 2013· Cornille et al., 1994· Dagli, & Sigri, 2014· Earnest, 1994· Fink, & Brayman, 2006· Zia & Syed, 2013· Johnson, 2003· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Johnson, 2003· Hudson et. al., 2005· Iordanidis et al., 2014· Madlock, 2012· Obuobisa- Darko, 2014· Pashiardis, et al., 2011· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Saiti, 2015· Tjosvold et al, 2003 Tjosvold et al, 2014).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των διευθυντών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα στελέχη περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση και το συμβιβασμό και λιγότερο την επιβολή. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Balay, 2006).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των υποδιευθυντών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα στελέχη περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι οι υποδιευθυντές χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση και την επιβολή στη διαχείριση συγκρούσεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σχετικά με τους υποδιευθυντές, επηρεάζονται κυρίως από τον περιορισμό στην άσκηση νόμιμης εξουσίας που χαρακτηρίζει τη θέση ευθύνης του υποδιευθυντή και το ιεραρχικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν τα συγκεκριμένα άτομα (Munduate, et al, 1997· Rahim, 2001· Schaubhut, 2007). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από προηγούμενη έρευνα που υποστηρίζει ότι τα άτομα τα οποία ανήκουν σε υψηλότερο ιεραρχικό επίπεδο είναι φιλικά προσκείμενοι με δυναμικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλαδή την ενσωμάτωση και την επιβολή (Schaubhut, 2007: 6).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα βάσει των της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας. Αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για τη μελλοντική διερεύνηση του αντικειμένου.

2. Συμπεράσματα

Οι συγκρούσεις είναι ένα φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο μεταξύ των ανθρώπων (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης κ.ά, 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Χυτήρης, 2001· Kottler, 1994· McNamara, 1999· Menkel- Meadow, 2013· Pondy, 1992b· Rahim, 2001· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Tjosvold et al., 2014· Williams, 2011). Η σπουδαιότητα του είναι ζωτικής σημασίας αφού αποτελεί τον καταλύτη της αλλαγής και της επιβίωσης του οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Σαΐτης, κ.ά., 1996· Σπυράκης & Σπυράκη, 2008· Φασούλης, 2006· Χυτήρης, 2001· McNamara, 1999· Pondy, 1992· Rahim, 2001· Robbins, 1978· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Williams, 2011).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι οι τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζονται από την ιεραρχική θέση που κατέχουν οι εμπλεκόμενοι (Παρασκευόπουλος, 2008), το φύλο (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την ηλικία (Balay, 2007· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), την επαγγελματική εμπειρία (Παρασκευόπουλος, 2008), τη βαθμίδα του σχολείου (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο (Çetin, & Hacifazlıoğlu, 2004· Havenga & Visagie, 2006), ή την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση τους (Rahim 2001· Schaubhut, 2007· Havenga, & Visagie, 2006).

Η μελέτη των διαφορετικών επιδράσεων που παρουσιάζουν τα ατομικά τα χαρακτηριστικά, δε θα πρέπει να παραμελείται κατά την έρευνα της διαχείρισης των συγκρούσεων (Rahim: 133). Ο ηγέτης θα πρέπει να συνυπολογίζει τη βαρύτητα της επίδρασης τα χαρακτηριστικών της ομάδας του αλλά και του ίδιου (Akinnubi et al., 2012· Iordanides et.al., 2014· Saiti, 2015) και να δρα ανάλογα (Akinnubi et al. 2012: 150). Δυστυχώς, όμως, υπάρχει η τάση από κάποια στελέχη να αγνοούν ή να αποφεύγουν την παραδοχή της ύπαρξης συγκρουσιακών καταστάσεων στον οργανισμό (Jha & Jha, 2010· Rahim, 2001· Riaz & Junaid, 2011), αφού η κοινωνία έχει κτιστεί πάνω σε αντι-συγκρουσιακές αξίες (Tjosvold 2006· Robbins, 1978) και συχνά οι προϊστάμενοι επιδιώκουν να φαίνεται, επιφανειακά τουλάχιστον, ότι έχουν οργανωσιακή ειρήνη και ηρεμία, προκειμένου να επιτύχουν θετική αξιολόγηση (Robbins, 1978: 68). Επιπλέον, υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντίληψη που έχουν οι διευθυντές για το πώς δρουν κατά τη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων, σε σχέση με την πραγματική συμπεριφορά τους (Munduate et al., 1997). Από την άλλη πλευρά στην επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων- υφισταμένων, οι τελευταίοι δε δηλώνουν στους προϊστάμενους τους, αυτό που πραγματικά είναι αλήθεια, αλλά ότι είναι πιο αποδεκτό (Rahim: 135).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε το συμπέρασμα ότι υπάρχει ερευνητικό κενό, στην εξέταση των διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων που έχουν ειδικά οι εκπαιδευτικοί και αυτών που έχουν τα διευθυντικά στελέχη, για τους τρόπους που οι δεύτεροι, διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Επίσης καμία ερευνητική μελέτη δεν έχει εξετάσει εξ'ολοκλήρου, την επίδραση των δημογραφικών, επαγγελματικών χαρακτηριστικών και των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών, στις συγκεκριμένες αντιλήψεις. Αποκλειστικά για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες που να εξετάζουν, γενικότερα τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων των στελεχών, ενώ, στο εξωτερικό ο αριθμός είναι περιορισμένος. Τέλος, η επαγγελματική ομάδα των υποδιευθυντών, δεν έχει απασχολήσει καμία μελέτη.

Με αφορμή την ύπαρξη των παραπάνω ερευνητικών προβλημάτων και του συγκεκριμένου ερευνητικού κενού, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει, με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών και στελεχών, αφενός, τον τρόπο διαχείρισης που εφαρμόζουν τα διευθυντικά στελέχη, όταν προκύπτουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων), και αφετέρου, να εντοπίσει τις ενδεχόμενες διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις, ως

προς τη διαχείριση αυτή, έτσι ώστε, να διατυπωθούν τεκμηριωμένες επιστημονικά προτάσεις, οι οποίες θα συμβάλουν στην επαρκή πληροφόρηση και ανατροφοδότηση της σχολικής κοινότητας, σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων, με στόχο, τόσο την επωφελή διαχείριση του, όσο και την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, αφενός, εξετάστηκαν τα ατομικά-δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στελεχών, αφετέρου, τα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Στη συνέχεια, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκε ποιοί από τους παραπάνω παράγοντες, δύναται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα στελέχη. Επιπροσθέτως, εξετάστηκε εάν το φύλο και η βαθμίδα του σχολείου επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών για τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν. Τέλος, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν τυχόν υπάρχουσες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταξύ τους αντιλήψεις

Όπως περιγράφηκε αναλυτικά από το σχολιασμό των δεδομένων, το εκπαιδευτικό και διευθυντικό προσωπικό στο οποίο αναφέρονται τα αποτελέσματα, παρουσιάζει συγκεκριμένο πλαίσιο χαρακτηριστικών. Στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία από 41 ετών και πάνω, έγγαμοι και μόνιμα διορισμένοι, με τουλάχιστον δεκαετή διδακτική προϋπηρεσία, αλλά με μικρή διοικητική προϋπηρεσία αντίστοιχα. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα στελέχη παρουσιάζονται να υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, περίπου μια δεκαετία και να έχουν μεσαίο επίπεδο εκπαιδευτικών προσόντων. Καμία από τις δύο ομάδες δεν έχει εξειδικευμένες σπουδές στη διοίκηση, ωστόσο το ένα τρίτο περίπου, έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια διοίκησης. Μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών διευθυντών και υποδιευθυντών παρουσιάζεται στη στελέχωση των θέσεων του Γυμνασίου, ενώ τη θέση διευθυντή στο Λύκειο, κατέχουν οι άντρες. Η έρευνα, αφορά μεσαία μεγέθους γενικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αστικής περιοχής, με μόνιμο, κατά κύριο λόγο, προσωπικό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το φύλο των εκπαιδευτικών, η ηλικία, η βαθμίδα του σχολείου, η συνολική διδακτική εμπειρία, η επιστημονική συγκρότηση και κατάρτιση επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές. Δε φαίνεται οι αντιλήψεις τους να επηρεάζονται από τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο. Οι αντιλήψεις τους για τους τρόπους διαχείρισης των υποδιευθυντών, επηρεάζονται μόνο από την ηλικία και τη

βαθμίδα του σχολείου που ανήκουν. Προφανώς, το ιεραρχικό επίπεδο που ανήκουν οι υποδιευθυντές και ο ρόλος τους στη σχολική μονάδα, φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση τα αποτελέσματα της έρευνας. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι άντρες διευθυντές και υποδιευθυντές, αναφέρουν ότι προτιμούν τη διαχείριση μέσω αποφυγής, περισσότερο από τις γυναίκες.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, είναι ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν για τους διευθυντές πως χρησιμοποιούν το συμβιβασμό και την ενσωμάτωση για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ακολούθως, καταφεύγουν στην προσαρμογή και στην αποφυγή, ενώ στην επιβολή καταφεύγουν σαν τελευταία επιλογή. Αντίστοιχα, αναφορικά με τους υποδιευθυντές, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, μέσω ενσωμάτωσης, συμβιβασμού και ακολουθούν, η προσαρμογή, η αποφυγή και την τελευταία επιλογή αποτελεί η επιβολή. Στο σύνολο τους τα στελέχη της εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι προτιμούν την ενσωμάτωση και το συμβιβασμό για τη διαχείριση των συγκρούσεων και στη συνέχεια χρησιμοποιούν την προσαρμογή, την αποφυγή, ενώ η επιβολή αποτελεί την τελευταία προτίμηση.

Τέλος, τα στελέχη περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση και το συμβιβασμό και λιγότερο την επιβολή, ενώ για τους υποδιευθυντές θεωρούν και πάλι περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, ότι χρησιμοποιούν την ενσωμάτωση και την επιβολή στη διαχείριση συγκρούσεων.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δείχνουν να δρουν με απόλυτη ευελιξία, αξιολογώντας τις καταστάσεις σύγκρουσης που έχουν να αντιμετωπίσουν κάθε φορά και συνεκτιμώντας τις ισχύουσες συνθήκες και τα επιμέρους στοιχεία που επηρεάζουν τη συγκρουσιακή κατάσταση τη δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, καταλήγουν να χρησιμοποιούν σε μικρο-επίπεδο, τις τεχνικές διαχείρισης που θεωρούν πιο κατάλληλες, ώστε να έχουν πρόσφορα αποτελέσματα για όλους. Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση, φανερώνει το υψηλό ενδιαφέρον τους για τους συνεργάτες τους, αλλά και για τον εαυτό τους (Αγγελόπουλος & Φραγκούλης 2003· Άνθης & Κακλαμάνης, 2006· Αργυρίου κ.ά., 2013· Γιαννίκας, 2014· Ρέντζη, 2013· Σαϊτής κ.ά., 1996· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Σαϊτής κ.ά., 1996· Τέγας & Πολυχρονίου 2010· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Cain & Du Plessis, 2013· Cornille et al., 1994· Dagli, & Sigri, 2014·

Earnest, 1994· Fink, & Brayman, 2006· Zia & Syed, 2013· Johnson, 2003· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Johnson, 2003· Hudson et. al., 2005· Iordanidis et al., 2014· Madlock, 2012· Obuobisa- Darko, 2014· Pashiardis, et al., 2011· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Saiti, 2015· Tjosvold et al, 2003 Tjosvold et al, 2014).

Ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής στρατηγικής των διαπροσωπικών συγκρούσεων, όπως υποστηρίζει ο Rahim (2002b: 142), θα πρέπει να περιλαμβάνει τη μελέτη: των συνθηκών που προηγήθηκαν της σύγκρουσης, των πηγών της, των αλλαγών τόσο στη συμπεριφορά, στις δομές του οργανισμού, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και των μετέπειτα επιπτώσεων. Ακολούθως, η διαχείριση των συγκρούσεων (Rahim 2002b: 216), εμπεριέχει τις φάσεις της διάγνωσης και της παρέμβασης, σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα. Σε μικρο- επίπεδο, η διαχείριση περιλαμβάνει τους πέντε τρόπους διαχείρισης, ανάλογα με την αξιολόγηση της κατάστασης και των στοιχείων που τη συνθέτουν. Ένα άρτιο πλαίσιο σχεδιασμού διαχείρισης σε μακρο-επίπεδο, θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνει αποτελεσματικές στρατηγικές με στόχο την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης όλων των μελών του οργανισμού (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Μπουραντάς, 2002· Σαϊτής κ.ά., 1996· Φασούλης, 2006· Chen & Tjosvold, 2008· Henderson, 2006· Hudson et al., 2005· Iordanides et al., 2014· Kuhn & Poole, 2000· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Rahim & Bonoma 1979· Roby, 2011· Saiti, 2015· Thomas, 1992· Tjosvold, et al., 2004· Tjosvold et al. 2014).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για το διευθυντή του σχολείου, στην περίπτωση που θα θελήσει να χρησιμοποιήσει τον πιο πρόσφορο τρόπο διαχείρισης σε καθημερινές καταστάσεις σύγκρουσης. Συνεκτιμώντας, τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας που διευθύνει (φύλο, ηλικία, επαγγελματικά προσόντα κ. ά.), έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τις πιθανότητες, ώστε η έκβαση να αποτιμάται ως win- win.

Προκειμένου η έρευνα να συμβάλει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να παρατεθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Η επιλογή και τοποθέτηση στελεχών σε θέσεις ευθύνης με εξειδικευμένες σπουδές στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αποτελεί παράγοντα υψίστης σπουδαιότητας όσον αφορά τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

- Κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ουσιώδης η ύπαρξη προγράμματος ανάπτυξης ηγετικών στελεχών για τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης ή που μελλοντικά πρόκειται να διεκδικήσουν. Όλα τα προγράμματα θα πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένο πλαίσιο ποιότητας και πιστοποίησης (Γκόβαρης, & Ρουσσάκης, 2008· Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005).
- Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης για τη διαχείριση συγκρούσεων, αποκλειστικά για τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης ή για όσους, μελλοντικά πρόκειται να διεκδικήσουν (Αργυρίου κ.ά., 2013· Τέγας & Πολυχρονίου, 2010· Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Φασούλης, 2006· Χατζηδιάκου, 2011· Adeyemi, 2009· Afful-Broni, 2012· Boucher 2013· Brahnam, et al., 2004· Cain & Du Plessis, 2013· Cornille et al., 1999· Zia & Syed, 2013· Ghaffar, 2010· Ghaffar, 2013· Hudson et al., 2005· Johnson, 2003· Iordanides et.al., 2014· Obuobisa-Darko, 2014· Okotoni & Okotoni, 2003· Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Roby, 2011· Saiti, 2015).
- Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, από επίσημους κρατικούς φορείς με τη συμμετοχή Πανεπιστημίων για όλους τους εργαζόμενους της σχολικής μονάδας. Πρακτική εφαρμογή, μέσω στοχευμένων εργαστηρίων και σεμιναρίων. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας αλλά και του κάθε ατόμου ξεχωριστά.
- Δημιουργία δικτύου συνεργασίας με σχολικές μονάδες σε εθνικό επίπεδο και συνεργασία με Πανεπιστήμια με σκοπό την ανταλλαγών γνώσεων, βέλτιστων πρακτικών και καινοτόμων ιδεών, στον τομέα της διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων.
- Συχνή ανατροφοδότηση για τα διευθυντικά στελέχη και το εκπαιδευτικό προσωπικό, σχετικά με το σύνολο των συγκρούσεων, τους τρόπους διαχείρισης, τις αιτίες που τις προκαλούν. Η συλλογή δεδομένων θα πρέπει να γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης (Rahim, 2002b).
- Νομοθετικός επαναπροσδιορισμός του θεσμού του υποδιευθυντή. Σαφή, μετρήσιμα κριτήρια κατά την επιλογή του και ανάληψη διοικητικού έργου σε κυλιόμενη βάση, για να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005). Αποσαφήνιση, των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τη Fullan, (2002: 16), πέντε είναι τα βασικά στοιχεία του ηγέτη της αλλαγής: η ύπαρξη ηθικού σκοπού, η ικανότητα να βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής, η γνώση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας και του μοιράσματος και τέλος, το ταλέντο να δημιουργεί συνοχή στην ομάδα. Ο διευθυντής του μέλλοντος ατενίζει το όραμα να αποτελέσει ο ίδιος το θεμέλιο λίθο που θα μετασχηματίσει το σχολικό οργανισμό, μέσα από τα άτομα και τις ομάδες, επιδεικνύοντας, δυναμισμό, ενθουσιασμό και ελπίδα.

3. Περιορισμοί- Προτάσεις

Η μελέτη αποτέλεσε εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που υπηρετούν σε μεσαία μεγέθους γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών, της ηλικίας, της βαθμίδας του σχολείου, της συνολικής διδακτικής εμπειρίας, της επιστημονικής συγκρότησης και κατάρτισης στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές. Επίσης, η ηλικία και η βαθμίδα του σχολείου που εργάζονται, παρουσίασαν σημαντικά υψηλή συσχέτιση στις αντιλήψεις τους για τους τρόπους διαχείρισης των υποδιευθυντών. Αντίστοιχα, οι άντρες στελέχη παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο διαχείρισης μέσω αποφυγής.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Τα παραπάνω ευρήματα, θα μπορούσαν να τύχουν μελλοντικής επανεξέτασης, σε μεγαλύτερο δείγμα στελεχών και εκπαιδευτικών. Η έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Έτσι, θα δινόταν η δυνατότητα διερεύνησης όλων των παραγόντων που αναφέρονται στα ατομικά-δημογραφικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά αλλά και τα επαγγελματικά προσόντα των στελεχών, τα οποία στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν εξ' ολοκλήρου, αλλά και η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας με μελλοντικά αποτελέσματα. Προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες να συμπεριληφθούν διαφορετικού μεγέθους σχολεία, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα σύγκρισης, καθώς επίσης, διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Η συμπερίληψη ερωτήσεων σχετικά με τη συχνότητα των συγκρούσεων αλλά και το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιούν τα στελέχη, θα συνέβαλλε σημαντικά στην πιο επαρκή πληροφόρηση της επιστημονικής

κοινότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, θα παρουσίαζε τέλος, μια μελέτη των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων από τα στελέχη, κατά την παρούσα χρονική περίοδο, επειδή με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, τα στελέχη, λαμβάνουν ένα μεγάλο ποσοστό μορίων για την τοποθέτησή τους στις θέσεις ευθύνης, μετά από ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αγγελόπουλος, Η., & Φραγκούλης, Ι. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 50- 57.

Αδάμος, Α., Βαλκάνος, Ε., & Φραγκούλης, Ι. (2014). Οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το βαθμό επάρκειας- ικανοτήτων απόδοσής τους, σχετικά με κοινές διοικητικές ευθύνες. Στο Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.), *16^ο Διεθνές Συνέδριο Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα. 28- 30 Ιουνίου 2014, II*, σσ. 74- 86. Πάτρα.

Άνθης, Κ. Χ., & Κακλαμάνης, Θ. Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *1^ο Π.Δ.Π.Δ.Ε., 12-14 Μαΐου*, σσ. 1-9. Ιωάννινα.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/ την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2, σσ. 125- 140. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βαλσαμίδης, Π. (Ιαν.- Φεβρ. 1996). Οι κοινωνικές συγκρούσεις στο σχολείο. *Το σχολείο και το σπίτι*. 385(1), σσ. 32- 41.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία* (5^η έκδ). Αθήνα: Γρηγόρης.

Bartle, P. (2007). *Διαλεκτικός Υλισμός Μία Πρώιμη Θεωρία Αλλαγής* (Μετάφ. Δαγδεβερένης Δ.). Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου, 2015, από: www.cec.vcn.bc.ca

Βασιλοπανάγου, Α. (2011). Η επίδραση της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Στο Παπαγεωργίου, Α. (Επιμ.), *14^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός, 1-4 Απριλίου*, 31(1), σσ. 126. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη, ΕΓΒΕ.

Βασιλοπανάγου, Α., & Κατσανδρή, Α. (2014). Η αξιοποίηση των σχολικών ιστοτόπων των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής ως επικουρικό εργαλείο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στο Κασιμάτη, Κ., & Αργυρίου, Μ. (Επιμ.), *5ο Διεθνές Συνέδριο, Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Β', σσ. 259-264. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ (ISBN SET: 978-618-81528-2-3, τ. Β', 978-618-81528-4-7 e book: 978-618-81528-7-8).

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, σσ.136-147.

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου., Ρόδος.

Cohen, L., & Morrison, K.. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετάφ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., & Φιλοπούλου, Μ.). Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαγδιλέλη, Ι. (2014). Τα αίτια για την έμφυλη στελέχωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σύμφωνα με τις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών. Στο Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.), *16^ο Διεθνές Συνέδριο Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. 28- 30 Ιουνίου 2014, ΙΙ, σσ. 110- 124. Πάτρα.

Δαλέζιος, Α. (1975). *Αριστοτέλης: Ηθικά Νικομάχεια. Κείμενον, Μετάφρασις, Σχόλια*. Αθήνα: Πάπυρος. Ανακτήθηκε Αύγουστος 19, 2015 από: www.greek-language.gr

Δεληχάς, Μ., Τούκας, Δ., & Σπυρούλη, Α. (Απρ.- Μάϊος-Ιούν. 2012). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out). *Υγιεινή και ασφάλεια της Εργασίας. Προαγωγή της ασφάλειας και της υγείας στα επαγγέλματα της πράσινης οικονομίας*, 55., σσ. 5- 12. Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας Εργασίας.

Ευρυδίκη. (2012). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012*. Βρυξέλλες: EACEA/Ευρυδίκη.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Hellenic Journal of Sport & Recreation Management, Ελληνική Εταιρία Διοίκησης Αθλητισμού*, 11 (1), σσ.41– 54.

Καράμηνas, Ι. (2001). Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητική προσέγγιση και μια πρόταση για την διδακτική αξιοποίησή του στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 120-121, σσ.76-84.

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης *Επιστημονικό Βήμα*, (9), σσ. 88- 158.

Λυμπέρης, Ν. Α. (2003). Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 99- 100, σσ. 149- 161.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 1(3), σσ. 165- 184.

Μαρίνος, Ε. 2006 Τα «μεσαία στελέχη» στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Ο ξεχασμένος κρίκος, *1^ο Π.Δ.Π.Δ.Ε. 12-14 Μαΐου*, σσ. 21- 28. Ιωάννινα.

Μαρκόπουλος, Ι. & Αργυρίου, Α. (2014). Η Απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση. *9th MIBES International Conference, 30 Μαΐου- 1 Ιουνίου 2014*, σσ.529-547.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*, 16, σσ. 129-174. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. *5ο Διεθνές Συνέδριο, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Β΄*, σσ. 259-264.

Ντρενογιάννη, Ε. (2010). Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο: Τζιμογιάννη, Α. (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.*, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, ΙΙΙ, σσ. 593-600. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ξωχέλλης, Δ. Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Δ. Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παπαχρήστου, Ε. (2013). *Στάσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις απέναντι στις ΤΠΕ: η περίπτωση των καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας, των μαθητών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσπρωτίας*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2014, από: www.24grammata.com

Παπαδάτου, Ε., & Στέφος, Π. (2014). Η διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια. Στο Κασιμάτη, Κ., & Αργυρίου, Μ. (Επιμ.), *5^ο Διεθνές Συνέδριο, Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Α', σσ. 400-408. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ (ISBN SET: 978-618-81528-2-3, τ. Α': 978-618-81528-3-0, e book: 978-618-81528-6-1).

Παρασκευόπουλος, Δ. Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες-Αντιμετώπιση-Αποτελέσματα-Η επίδραση του φύλου-Ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ράπτης, Ν. (2013). Οι έννοιες της φιλότητας και του νείκους στο έργο του Εμπεδοκλή (σημασίες και προεκτάσεις). Στο Λεοντσίνη, Ε. (Επιμ.), *Θράκα.. Πειραιάς- Ιωάννινα*. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2015, από: http://thraka-magazine.blogspot.gr/2015/01/blog-post_16.html

Ρέντζη, Α. (Ιούλ.- Δεκ. 2013). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 107- 108, σσ. 227-235.

Σαγκιώτη, Ε., & Βασιλοπανάγου, Α. (2010). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Τσίσκαρη, Ε. (Επιμ.), *18^ο Διεθνές*

Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, 22-24 Μαΐου 2010, σσ. 6- 7. Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Ανακτήθηκε 6 Σεπτεμβρίου, 2010, από:
http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2010/poster10/Teaching_PE.pdf

Ρεντίφης, Γ. (2014). Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010- Εμπειρική έρευνα. Στο Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.), *16^ο Διεθνές Συνέδριο Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. 28- 30 Ιουνίου, II, σσ. 74. Πάτρα.

Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, 2-4 Νοεμβρίου 2014. Ιωάννινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Εργαστήριο Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σαΐτη, Α., & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η Αναγκαιότητα Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων, *Επιστήμες Αγωγής*, 20(4), σσ.44-56.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο Από τη... θεωρία στην πράξη* (3^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, Θέματα Ενότητας, «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ»*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων* (Β΄ έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Δ. Μ., & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στους σχολικούς οργανισμούς: το οργανωτικό πλαίσιο και η οργανωσιακή υποστήριξη σε συνδυασμό με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 126- 142.

Σπυράκης, Γ., & Σπυράκη, Χ. (Ιαν. 2008). Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, σσ. 32-49.

Συμεωνίδης, Χ., Ξενής, Γ., & Φλιάτουρας, Α. (2009). *Λεξικό αρχαίας ελληνικής γλώσσας Α', Β', Γ' γυμνασίου* (3^η έκδ). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο. Ε. Δ. Β.).

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σσ. 199-217.

Τέγας, Χ., & Πολυχρονίου, Π. (2010). Διοίκηση συγκρούσεων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού. Στο Γεωργιογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (Επιμ.), *13^ο Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 7- 9 Μαΐου 2010, II*, σσ. 293- 307. Αλεξανδρούπολη.

Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πραγματικότητα και προοπτικές. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη, 11- 13 Μαΐου 2001*, σσ.129-40. Σύρος,. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2014, από: <http://www.etpe.eu/new/conferences/list>

Τσάγκας, Ι. (2013). *Οι συγκρούσεις στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου*. Ανακτήθηκε 6 Σεπτεμβρίου, 2015, από: <http://greekclass.blogspot.gr/2013/10/blog-post.html>

Φασούλης, Κ. (2006). Η αποτελεσματική επικοινωνία ως εργαλείο της διοίκησης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.). Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη, 13-14 Μαΐου 2006*, σσ. 520-525. Αθήνα. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2014, από: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις Διοίκησης στην Εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Χυτήρης, Σ. Α. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις* (3η έκδ.). Αθήνα: Interbooks.

Adeyemi, T. O. (2009). Principals' management of conflicts in public secondary schools in Ondo State, Nigeria: A critical survey. *Educational Research and Review*, 4 (9), pp. 418-426.

Afful-Broni, A. (2012). Conflict Management in Ghanaian Schools: A case study of the role of Leadership of Winneba senior High School. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 2(2), pp. 65- 76.

Akinnubi, O. P., Oyeniran, S., Fashiku, C.O., & Durosaro, I., A. (2012).Principal's Personal Characteristics and Conflict Management in Kwara State Secondary Schools, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences [IJARBSS*, 2(6), pp. 167–174.

Alakavuklar, O., & Çakar, U. (Nov. 2012). The Role of Ethics on Conflict Management Handling Styles: A Scenario Based Study. *Turkish Journal of Business Ethics (İş Ahlakı Dergisi)*, 5 (10), pp. 89-116.

Argyris, C. (1966). *Integrating the individual and the Organization* (3rd printing). New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.

Balay, R. (March 2006). Conflict Management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases March Asian Journal of Management Cases* 3 (1), pp.5-24

Balay, R. (2007). Predicting Conflict Management Based on Organizational Commitment and Selected Demographic Variables. *Asia Pacific Education Review, Education Research Institute*, 8 (2), pp.321-336.

Baron, R. (Jan.1991).Positive Effects of Conflict: A Cognitive Perspective. *Employee Responsibilities and Rights Journal* 4(1) pp.25-36 Doi: 10.1007/BF01390436

Beheshtifar, M., & Zare, E. (May 2013). Interpersonal Conflict: A Substantial Factor to Organizational Failure. *International Journal of Academic Research in Business & Social*, 3(5), pp. 400.

Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(2), pp.139-154. DOI: 10.1080/13603124.2012.754057

Blackmore, J., & Sachs, J (2000). Paradoxes of leadership and management in higher education in times of change: some Australian reflections. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 3(1), pp.1-16. DOI: 10.1080/136031200292830

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1961). *Group Dynamics- Key to Decision Making*. Houston: Gulf Publishing Company.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1984). *Overcoming Group Warfare*. *Harvard Business Review*, 62 (6), pp. 98-108.

Boucher, M. M. (2013). *The relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate*. (Doctoral dissertation). Educational Administration, College of Education, University of South Carolina.

Brahnam, S., Hignite, M., Margavio, Barrier, T., & Chin, J. (2004). Are Women is Better at Managing Conflict? Proceedings of the: 10th Americas Conference on Information Systems, 152, pp. 1205- 1212.

Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender Role, Organization Status and Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management*, 13(1), pp. 78- 94. Doi: 10.1108/eb022868

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership: Creating Caring Schools*, 60(6), pp. 40- 45.

Brusko, L. (2010). Organized Chaos: A Survey of Conflict Management Strategies, Gender Roles, and Status in an Organizational Setting. *UW-L Journal of Undergraduate Research XIII*, 13, pp. 1- 11.

Bjekic, D., & Zlatic, L. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competencies development. In Brejc, M. (Ed.): *31st Annual ATEE Conference. Cooperative Partnerships in Teacher Education*, pp. 163-172. Ljubljana: National School for leadership in Education. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2014, από: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/163-172.pdf>

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), pp. 40- 45.

Bywater, I. (1894). *Aristotelis, Ethica Nicomachea*. *Oxford Classical Text*. Oxford: Clarendon Press. Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου, 2015 από: www.greek-language.gr

Cain, G. & Du Plessis, A. (2013). Teachers' Perceptions of the Consequences of Interpersonal Conflict: A Case Study in Three Primary Schools problems of Management in the 21st century. *Managing in a changing Society*, 8, pp. 25- 41.

Çetin, M., Ö., & Hacıfazlıoğlu, Ö., (2004). Academics' Conflict Management Styles, *Doğuş_ Üniversitesi Dergisi*, 5 (2), pp. 155-162.

Chan, K. W., Huang, X., & Ng, P. M. (2007). Managers' conflict management styles and employee attitudinal outcomes: The mediating role of trust. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(2), pp. 277- 295. Doi: 10.1007/s10490-007-9037-4

Chen, G., & Tjosvold, D. (2008). Organizational values and procedures as antecedents for goal interdependence and collaborative effectiveness. *Asia Pacific Journal Management*, 25, pp. 93- 112. Doi: 10.1007/s10490-007-9038-3.

Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, pp. 557- 572.

Clark, C. M., (2005). *The cost of Job stress*. Ανακτήθηκε 19 , Δεκεμβρίου, 2015 από: <http://www.mediate.com/articles/clarkM1.cfm>

Clemons, S. & Gloeckner, G. (1999, Spring). How Women Administrators in Public Higher Education Institutions Choose their "Battles" *Journal of Student Affairs*. Fort Collins, Co.

Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: a comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27 (4). pp. 383-399.

Coleman, P. T., & Kugler, K. (2014). Tracking managerial conflict adaptivity: Introducing a dynamic measure of adaptive conflict management in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35, pp. 945–968. Doi: 10.1002/job.1935.

Coleman, P. T., Mitchinson, A., & Kugler, K. (2009). Adaptation, integration, and learning: The three legs of the steady stool of conflict resolution in asymmetrical power relations. Proceedings of the: 22nd *Conference of the International Association for Conflict Management*. Kyoto, Japan. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2015 από: <http://www.bus.umich.edu/ConferenceFiles/IACM2009/IACM%20Program%20as%20of%20May%204%202009.pdf>

Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10 (1), pp. 69-79.

Coronel, J. M. Moreno E. & Carrasco M. J. (2010): Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(2), σσ. 141-162.

Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: The Free Press.

Cram, J. A, Richard K. & MacWilliams, R. K. (2012). *The Cost of Conflict in the Workplace*. Cramby River Consultants. Ανακτήθηκε 12, Δεκεμβρίου, 2015 από: <http://www.all-things-conflict-resolution-and-adr.com/All-Things-Conflict-Resolution.html>

Dagli, B., & Sigri, U.(2014).The leader's role in conflict management as mediator. *Research Journal of Business and Management- (RJBM)*,1(2), pp. 87- 102. ISSN: 2148-6689

Daly, T. M., Lee, J. A., & Soutar, G. N.(2009). Conflict-handling style measurement: a best-worst scaling application. *International Journal of Conflict Management*, 21(3), pp. 281-308. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2013 από: www.emeraldinsight.com/1044-4068.htm

Dana, D. (1999). *Measuring the Financial Cost of Organizational Conflict*.Ανακτήθηκε 4 Δεκεμβρίου, 2015 από: <http://www.smartbiz.com/article/view/26>

DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001).Maximizing the benefits of task conflict management.*The International Journal of conflict management*, 12(1), pp. 4-22.

Deutsch, M. (1998). Constructive Conflict Resolution: Principles, Training, and Research. In E. Weiner (Eds), *The Handbook of Interethnic Coexistence*, (pp. 199-216). New York: Continuum Publishing.

Deutsch, M. & P.T. Coleman. (2000).*The Handbook of Conflict Resolution: Theory & Practice*. San Francisco: Jossey- Bass.

Eckman, E. (2002). Women High School Principals: Perspectives on Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction. *Journal of School Leadership*,12(1), pp. 57-77.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*,14, pp. 807–834. *Journal of School Leadership*, Vol. 12, No. 1 (January 2002): pg. 57-77

Elmagri, M. I., & Eaton, D. (2011).Identifying the Factors Causing Interpersonal Conflict in Organisations (Through Analysing Secondary Data).*The Built & Human Environment Review*, 4(1), pp. 59- 66.

Earnest, G. W. (June 1994).Managing Administrative Conflicts. *Journal of Extension*, 32(1). Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου, 2015 από: <http://www.joe.org/joe/1994june/rb1.html>

Fayol, H. (1923). The administrative theory in the state (Transl. by S. Greer). In L. Gulick, & L. Urwick. (Eds.), *Papers on the Science of Administration*, (pp. 99-114). New York: Institute of Public Administration. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2015 από: <http://archive.org/stream/paperscienceo00guli#page/n123/mode/thumb>

Fields, B. A. (1998). Interpersonal Conflict in Schools: How Teachers Manage Conflict in the Workplace. *Education and Society*, 16(1), pp. 55- 72(18).

Fink, D. & Brayman, C. (2006). School Leadership Succession and the Challenges of Change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), pp. 62-89.

Follet, Parker, M. (1940). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follet* . Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου, 2016 από: <http://mpfollett.ning.com/>.

Ford, J. (2007). *How Much Is Conflict Costing You?* Oakland, California. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2015 από: www.johnford.com

French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1968). The Bases of Social Power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds), *Group Dynamics* (pp. 259- 269). New York: Harper & Row.

Friedman, R. A., Tidd, S. T. Currall, S. C., & Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: the impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), pp. 32-55.

Fullan, A. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), pp 16-20.

Zia, Y. A., & Syed, P. H. (2013). An Exploratory Study into the Causes of Conflict and the Effect of Conflict Management Style on Outcome in a Competitive Workplace. *Journal of Managerial Sciences*, 7(2), pp.299- 315.

Zil-e- huma. (2013). Managing Workplace Conflict. *International Journal of Management Sciences*, 1(7), pp. 254-257.

Ghaffar, A. (2010). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3, pp. 212- 227.

Ghaffar, A. (2013). Causes of Underutilization of the Existing Conflict Management Strategies. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(5), pp. 9-15,

Ghaffar, A., Zaman, A., Naz, A., Mehmood, S., & Idrees. (2013). Interpersonal Conflict Management Strategies in Private Schools of Kpk, Pakistan. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(6), pp. 1-7.

Gultekin, S., Karapinar, P. B. Camgoz, S.M., & Ergeneli, A. (2011). Do Stages of Moral Development Matter in the Preference of Conflict Handling Styles with peers? *International Journal of Humanities and Social Science*,1(7), pp. 223-230.

Hasani, K. Boroujerdi, S.S., Sheikhesmaeili, S., & Aeni, T. (2014). Identity of Organizational Conflict Framework: Evaluating Model Factors Based on Demographic characteristics in Iran. *Journal of Industrial Engineering and Management*,7(5), pp.1013- 1036. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου, 2015, από: <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.1061>

Havenga, W. (2004). Analysis of conflict-handling styles used by owners/managers of family SME's. Proceedings of the: *International Entrepreneurship and SME Conference, 19 September- 23 September*, pp. 1- 20.

Havenga, W. (2008).Gender and Age Differences in conflict management within small business.SA, *Journal of Human Resource Management*, 6(1), pp. 22- 28.

Henning, M. (2003).*Evaluation of the Conflict Resolution Questionnaire*. (Master of Business Dissertation). Auckland University of Technology, California, United States of America.

Havenga, W., & Visagie, J. (2006). Interpersonal conflict- handling styles used in public and private sector organisations: a comparative study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32 (1), pp. 60-65.

Hendel, T, Fish, M., & Galon, V. (2005). Leadership style and choice of strategy in conflict management among Israeli nurse managers in general hospitals. *Journal of Nursing Management*,13, pp.137–146.

Henderson, N. L. (2006). *Emotional Intelligence and Conflict Management Style*. (Master of Arts Dissertation).College of Arts and Sciences, University of North Florida.

Hignite, M. A. Margavio, T. M., & Chin, J. M. (2002).Assessing the Conflict Resolution Profiles of Emerging Information Systems Professionals. *Journal of Information Systems Education*,13(4), pp. 315- 324.

Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), pp. 296-321.

Huan, L.J & Yazdanifard, R. (2012).The Difference of Conflict Management Styles and Conflict Resolution in Workplace. *Business & Entrepreneurship Journal*,1(1), pp. 141-155.

Hudson, K., Grisham, P., Srinivasan, P., & Moussa, N. (2005).*Conflict Management, Negotiation, and Effective Communication: Essential Skills for Project Managers*. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου, 2013, από: https://www.researchgate.net/publication/228469329_Conflict_Management_Negotiation_and_Effective_Communication_Essential_Skills_for_Project_Managers

Iordanides, G., Bakas, Th., Saiti, A., & Ifanti, A.(2014).Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*,2(2), 45- 69.

Ikeda, A. A., Veludo-de-Oliveira, T. M., & Campomar, M. C. (2005). Organizational Conflicts Perceived by Marketing Executives. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 10(1), pp.22- 28.

Jha, S., & Jha, S. (2010).Antecedents of Interpersonal Conflicts at Workplace. *Journal of Management & Public Policy*,1(2), pp.75- 81.

Johnson, E. P. (2003). Conflict and the school leader: expert or novice. *The Journal of Research for Educational Leaders*, 1(3), pp. 28- 45.

Kapusuzoglu, S. (2010).An investigation of conflict resolution in educational organizations. *African Journal of Business Management*,4 (1), pp. 96-102.

Kehinde, O. A. (2011). Impact of Conflict Management on Corporate Productivity: An Evaluative Study. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(5), pp.44-49.

Khan, B. & Bibi, Z. (2012). An Inquiry into Conflict Management Strategies: Study of Higher Education Institutions of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Research Journal of Social Science & Management* 2(5), pp. 24- 36.

Kilmann. R. H. (2011).*Celebrating 40 Years with the TKI- Assessment. A summary of my Favorite Insights*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2015, από: https://www.cpp.com/PDFs/Author_Insights_April_2011.pdf

Kolb, D. M. & Putnam, L. L. (1992).The Multiple Faces of Conflict in Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), pp. 311-324.

Kottler, J. A. (1994). *Beyond Blame: A new way of resolving conflict in relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Krauss, R. M. E., & Morsella, E. (2000). *Communication and Conflict*. In M. Deutsch, & P.T. Coleman, (Eds), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory & Practice* (pp. 131-143). San Francisco: Jossey- Bass.

Kyriakoussis, A., & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of Women in Public Primary School Administration: The experience of Greece. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 10(5).

Kuhn, T. & Poole, M. S. (2000). Do Conflict Management Styles affect group decision making? *Human Research*, 26(4), pp. 558- 590.

Lee, K. L. (2008) An Examination between the Relationships of Conflict Management Styles and Employees' Satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 3(9), pp. 11- 25.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.

Locke, J. (1689). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως. Δοκίμιο με θέμα την αληθινή αρχή, έκταση και σκοπό της πολιτικής εξουσίας*. (Εισαγωγή-Μετάφ.-Σχόλια Π. Μ. Κιτρομηλίδης, 2^η έκδ). Αθήνα: Πόλις. 2010.

Madlock, P. E. (2012). The Influence of Conflict Management, Leadership, and Communication on Employee Job Satisfaction. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 15(2), pp. 12- 138.

Malhadas, M. J. (2010). Organizational conflicts from a general theory of systems point of view. (Trans. Anja Pratschke). *V!RUS*. 3, pp. 1-17. Sao Carlos: Nomads.usp, 2010. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2015, από: http://www.nomads.usp.br/virus/virus03/PDF/submitted/6_en.pdf

Masters, M. F., & Albright, R.R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in the workplace*. New York.: AMACOM.

McNamara, C. (1999). *Clarifying confusion about conflict*. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου, 2016 από: <http://managementhelp.org/interpersonal/conflict.htm>

Menkel-Meadow, C. (2013). The historical Contingencies of Conflict. *International Journal of Conflict Engagement and Resolution*, 1(1), pp. 32- 55.

Munduate, L., Luque, P., & Barón, M. (1997). Styles of handling Interpersonal Conflict: an observational study. *Psicothema*, 9(1), pp. 145-153.

Murphy, L. R., & Schoenborn, T. F (Eds). (1987). *Stress management in work settings*. DHHA Publication No. 87- 111. Washington, D. C.: U.S. Government

Printing Office. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2016, από:
<http://www.cdc.gov/niosh/pdfs/87-111.pdf>

Notter, J., & Blair, M. (2004). Conflict and Trust: Expressions of Culture and Keys to Organizational Success. *Journal of Association Leadership, Center of Association Leadership*, 2, pp. 535- 545.

Ntalianis, F. (2006). *Employer- Employee Relationships in Small Firms: The Role of Psychological Contracts*. (Doctoral dissertation). Philosophy in Administration, John Molson School of Business, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.

Obuobisa-Darko, T. (2014). Conflict among Teachers in Junior High Schools in a Developing Country. *Journal of Education and Practice*, 5(31), pp. 41- 50.

Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). Conflict Management in Secondary schools in Osun State, Nigeria. *Nordic Journal of African Studies*, 12(1), pp. 23- 38.

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), pp. 118- 137.

Opoku-Asarel, N. A. A., Takyil, H., & Owusu-Mensah, M. (2015). Conflict Prevalence in Primary School and How It Is Understood to Affect Teaching and Learning in Ghana. *SAGE Open* 5 (3), pp. 1- 11. DOI: 10.1177/2158244015592935

Parker, S. (2014). *The True Cost of Employee Turnover Depends on Who You Lose*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2015, από:
<https://www.bcjobs.ca/hr-advice/the-true-cost-of-employee-turnover-depends-on-who-you-lose/>

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), pp. 536- 553.

Pondy, L. R. (1992a). Overview of Organizational conflict: Concepts and models. *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp. 255.

Pondy, L. R. (1992b). Reflections on organizational conflict *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), pp. 257-261.

Pruitt, D. G. (1992). Social psychological perspectives on the behavioral model. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), pp. 297-301.

Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. (3rd ed.). Westport, Connecticut, London: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002a). *ROCI Bibliography. Publications which used the conceptualization and/or operationalization of the Rahim Organizational Conflict Inventory-I & II. Western Kentucky University*. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου, 2015, από: <http://people.wku.edu/afzal.rahim>

Rahim, M. A. (2002b). Towards a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), pp. 206-235.

Rahim, M. A. (2010). Functional and Dysfunctional Strategies for Managing Conflict. Proceedings of the: 23rd Annual International Association of Conflict Management Conference, June 24- 27, 2010, pp. 1- 14. Boston, Massachusetts.

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, pp.1323- 1344.

Rahim M.A., & Magner, N. R, (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First- Order Factor Model and its Invariance Across Groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), pp. 122- 132.

Rahim, M.A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Zhao, J.H., Yu, C.S., Chan, K.A., Susana, K.W.Y., Alves, M.G., Lee, C.W., Rahman, M.S., Ferdausy, S & Van Wyk, R. (2002c). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries'. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), pp. 302-326.

Riaz, M. K., & Junaid, F. A. (2011). Types, sources, costs and consequences of workplace conflict. *Asian Journal of Management Research*, (2)1 pp.600- 611.

Riaz, M. K., Zulkifal, S., & Jamal, W. (2012). Conceptualizing the Relationship between Individualism- Collectivism and Conflict Management Styles at Individual Level. *Research Journal of Economics, Business and ICT*, 5, pp.34-38.

Robbins, S. P. (1978). "Conflict Management" and "Conflict Resolution" Are Not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), pp.67-75.

Roby, D. E. (2011). Teacher Leaders and Colleagues Assessing Conflict Resolution Skills: A Comparison of Perceptions. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), pp. 1- 5.

Roloff, M. R. (2014). Conflict and communication: A roadmap through the literature In N. A., Burrell, M., Allen, B. M., Gayle, & R. W. Preiss (Eds.), *Managing Interpersonal Conflict: Advances through Meta-Analysis*, (pp.42-58). New York: Routledge.

Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*,21(2), pp.23- 27.

Saiti, A. (2009). The Development and Reform of School Administration in Greece: A Primary School Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), pp. 378-403.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system", *Quality Assurance in Education*, Vol. 20 Iss: 2 pp. 110- 138.

Saiti, A. (2013). Reforms in Greek Education 1991 -2011: Reforms or Something Else?

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

Salleh, M., J. & Kadamov, S. (2013).An analysis of Interpersonal conflict management styles practiced by Academic Administrators at Islamic Higher Education Institution *Malaysia. WCIK E- Journal of Integration knowledge*, pp.24-38.

Schaubhut, N. A.(2007).*Technical Brief for the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Description of the Updated Normative Sample and Implications for Use*. Mountain View, CA: CPP, Inc.

Schelling, T. (1980). *The Strategy of Conflict*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Somech, A., Desivilya, H. S., & Lidogoster, H. (2009). Team conflict management and team effectiveness: the effects of task interdependence and team identification. *Journal of Organizational Behavior*,30(3), 359- 378.

Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Management*,18(1), pp. 103-118.

Sloan, K. (2014). *Making Conflict work*. Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου, 2015, από: static1.squarespace.com/static/541bbbe3e4b07b5243b1543f/t/5553be78e4b0cef71eeb35b8/1431551608187/Conflict+to+Creativity+Workshop+Flyer+3.31.14.pdf

Murphy, L. R., & Schoenborn, T. F. (1987). *Stress Management in work settings*. NIOSH, U. S. Department of Health and Human Services Publication.

Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου, 2015, από:<http://www.cdc.gov/niosh/docs/87-111/87-111.pdf>

Taylor, F. (1911). *The Principles of scientific Management*. New York, NY: Harper and Row.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(3), pp. 265-274.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2008). *Thomas- Kilmann Conflict Mode Instrument. Profile and Interpretive Report*. Mountain View, CA: CPP, Inc.

Thomas, K. W. & Schmidt W. H. (1976). A Survey of Managerial Interests with Respect to Conflict. *Academy of Management Journal*, 19, 315- 318.

Thomas, K. W & Thomas, G. F. (2008). Conflict Styles of Men and Women at Six Organization Levels. *International Journal of Conflict Management*, 14(2), pp. 1-38.

Tjosvold, D. (2006). Defining conflict and making choices about its management. Lighting the dark side of organizational life. *Journal of Conflict Management*, 17 (2), pp. 87-95.

Tjosvold, D. (2008). Constructive Controversy for Management Education: Developing committed, open- minded researchers. *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 73–85.

Tjosvold, D., Chen, Y., & Yu, Z. Y. (2003). Conflict Management for Individual Problem Solving and Team Innovation in China. Proceedings of the: 16th Annual International Association of Conflict Management Conference, pp. 1- 43. Melbourne, Australia.

Tjosvold, D., Yu, Z. Y & Hui, C. (2004). Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving. *Journal of Management Studies*, 41(7).

Tjosvold, D., Wong, A.S.H & Chen, N. Y. F. (2014). Constructively Managing Conflicts in Organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, pp.545- 568.

Üstüner, M. & Kiş, A. (2014). The Relationship between Communication Competence and Organizational Conflict: A Study on Head of Educational Supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, pp. 1-24.

Vokic, P. N., & Sontor, S. (2010). The relationship between individual characteristics and conflict handling styles- the case of Croatia. *Problems and Perspectives in Management*, 8(3), pp. 56- 67.

Wang, G., & Jing, R. (2006).Antecedents and management of Conflict. Resolution styles of Chinese top managers in multiple rounds of cognitive and affective conflict. *International Journal of Conflict Management*, 18(1), pp. 74-97.

Wang, H. & Nasr, Y. A. (2010). (Master of Business dissertation).Task conflict handling styles between colleagues with bad personal relationship conflict on task conflict. Umea School of Business.

Williams, F. (Nov. 2011). Interpersonal Conflict: The Importance of Clarifying Manifest Conflict Behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*,1(3), pp. 148-160. USA: Centre for Promoting Ideas.

Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, 2015, από:
<https://archive.org/details/MaxWeberEconomyAndSociety>

Watson C. L., & Hoffman, R. (1996). Managers as negotiators: A test of power versus gender as predictors of feelings, behavior, and outcomes. *The Leadership Quarterly*, 7(1), pp.63- 85.

Weber, M (1968). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*.University of California Press.

Weitzman, E. A. & Weitzman, P. F. (2000). Problem Solving and Decision Making in Conflict Resolution In M. Deutsch, & P.T. Coleman (Eds), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory & Practice* (pp. 185- 209). San Fransisco: Jossey-Bass.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

N. 1566, Φ.Ε.Κ. 167, Α'/1985. Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

N. 3848, ΦΕΚ. 71, Α'/2010. Αναβάθμιση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού-Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση.

Διαδικτυακές Πηγές

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGLC125/494/3211,13079/>

[https://el.wikisource.org/wiki/Αποσπάσματα_\(Ηράκλειτος\)](https://el.wikisource.org/wiki/Αποσπάσματα_(Ηράκλειτος))

<https://el.wiktionary.org/wiki/>

<https://en.wikipedia.org/wiki/Mediation>

<http://www.mediate.com/articles/clarkM1.cfm>

http://www.mediationworks.com/pdf/History_of_MTI_20130929.pdf

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict>

<http://www.ntl.org/?page=History>

<http://www.mbsportal.bl.uk/taster/subjareas/busmanhist/mgmtthinkers/mayo.as>

px

[http://newmexicomediation.org/wp-](http://newmexicomediation.org/wp-content/uploads/2014/02/EthicsandStandards.pdf)

[content/uploads/2014/02/EthicsandStandards.pdf](http://newmexicomediation.org/wp-content/uploads/2014/02/EthicsandStandards.pdf) 2014 NMMA Mediation Ethics and Standards of Practice

<http://www.psc.gov.nl.ca/psc/rwp/costofconflict.html#top>

<http://safety-council.org/workplace-safety/bullying-in-the-workplace>

Workplace Stress <http://www.stress.org/workplace-stress/>

<https://wx.toronto.ca/intra/hr/policies.nsf/9fff29b7237299b385256729004b844b/d4583656230fc58585257d4d00544acc?OpenDocument>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ &
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Μ.Π.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητέ-ή συνάδελφε – συναδέλφισσα,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και αποτελεί μέρος εμπειρικής έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα που αυτοί υπηρετούν.

Επισημαίνεται ότι ο τρόπος συλλογής των δεδομένων διασφαλίζει την ανωνυμία των απαντήσεων αφού μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ο ερωτώμενος θα κλείσει το φάκελο και θα τον παραδώσει στο άτομο που συλλέγει τα ερωτηματολόγια. Επομένως το περιεχόμενο παραμένει εμπιστευτικό και ανώνυμο και κανένας συνάδελφος/ισσα ή ο-η διευθυντής-ρια, ο-η υποδιευθυντής-ρια δεν πρόκειται να δει τις απαντήσεις.

Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική, εκούσια και επιπλέον δεν τίθεται ζήτημα σωστών ή λάθους απαντήσεων.

Αρκούν μόνο 10 λεπτά για να καταθέσετε ελεύθερα την ειλικρινή άποψή σας. Η συμμετοχή σας ωστόσο είναι πολύτιμη και εκτιμάται ιδιαίτερα.

Τα αποτελέσματα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος θα είναι στη διάθεσή σας εάν το θελήσετε.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Βασιλοπανάγου Κ. Αναστασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Στοιχεία επικοινωνίας: hp 2211217 @ hua.gr

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών (1)

Οδηγίες: Παρακαλώ σε κάθε πρόταση προκειμένου να απαντήσετε σε ένα τετραγωνίδιο να σημειώσετε ένα τικ $\sqrt{\quad}$ όπως στο συγκεκριμένο παράδειγμα $\sqrt{\quad}$

Α' Μέρος

A. Γενικά δημογραφικά στοιχεία σχολείου

1. Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο ☐ β) Λύκειο ☐

B. Ατομικά Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: α) Άνδρας ☐ β) Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση:

α) Έγγαμος/η ☐

β) Άγαμος/η ☐

γ) Άλλο ☐ (αναφέρετε τι).....

Γ. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικά προσόντα

4. Σχέση εργασίας:

α) Μόνιμος Εκπαιδευτικός ☐

β) Αναπληρωτής ☐

γ) Άλλο ☐

5. Έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση:

	Έτη συνολικά
α) ως διδακτικό προσωπικό	
β) ως Διευθυντής-ρια	
γ) ως Υποδιευθυντής-ρια	
δ) ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διευθυντής Εκπαίδευσης	
ε) ως Σχολικός Σύμβουλος	
στ) Άλλο	

6. Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

α) ως διδακτικό προσωπικό ☐

β) ως Διευθυντής-ρια ☐

γ) ως Υποδιευθυντής-ρια ☐

7. Επίπεδο σπουδών (βασικό πτυχίο):

α) Ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ) ☐

β) Ανώτερη εκπαίδευση ☐

γ) Άλλο ☐

8. Διαθέτετε κάποιο από τα παρακάτω προσόντα;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

α) Διδακτορικό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	
β) Διδακτορικό σε άλλο τομέα.	
γ) Μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	
δ) Μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα	
ε) Δεύτερο πτυχίο στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.	
στ) Δεύτερο πτυχίο σε άλλο τομέα.	
ζ Παιδαγωγική Κατάρτιση. (προσδιορίστε:)	

9. Γνωρίζετε κάποιες από τις παρακάτω ξένες γλώσσες;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια τον αριθμό που ανταποκρίνεται στο επίπεδο του πτυχίου σας: .

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

Γλώσσες	Μέτρια γνώση (επίπεδο B1)=1	Καλή γνώση (επίπεδο B2)=2,	πολύ καλή γνώση (επίπεδο Γ1/C1)=3	άριστη γνώση (επίπεδο Γ2/C2)=4
α) Αγγλικά				
β) Γαλλικά				
γ) Γερμανικά				
δ) Ιταλικά				
ε) Ισπανικά				
στ) Άλλη				

10. Διαθέτετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια το είδος της πιστοποίησης.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

α) Α' επιπέδου ☐ β) Β' επιπέδου ☐

11. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης από Δημόσιο φορέα;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια το είδος της επιμόρφωσης.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

α) Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ. Ε. Λ. Μ. Ε.).	
β) Ετήσια επιμόρφωση δημοσίου φορέα (Α. Ε. Ι., Π. Α. Κ. Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. κ.λπ.).	
γ) Εξάμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα.	
δ) Τρίμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα (Π. Ε. Κ., Ε. Κ. Δ. Δ. Α., κ.λπ.).	
ε) Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης.	
στ) Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα 30 ωρών και άνω.	
ζ Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα έως 30 ώρες.	
η) Επιμορφωτικές ημερίδες στελεχών εκπαίδευσης, αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών φορέων, Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ή επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών	

Β' Μέρος

Αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους προϊστάμενους σας.

Σημαντικές διευκρινίσεις: Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ως σύγκρουση νοείται η **διαπροσωπική σύγκρουση**, η έννοια της οποίας ορίζεται ως: «το φαινόμενο εμφάνισης ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων εμπλεκόμενων ατόμων» που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό.

Επιπλέον, με τον όρο «**πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης**» νοούνται όλες οι καταστάσεις σύγκρουσης που έχετε βιώσει ή έχετε αντιληφτεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ στελεχών και μεταξύ εκπαιδευτικών-στελεχών, κατά το σχολικό έτος 2014–15. Ειδικότερα, από την ημέρα που ξεκίνησε η έναρξη της εργασίας σας στο συγκεκριμένο σχολείο, μέχρι και τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Κάθε απάντηση υποδηλώνει πώς αντιλαμβάνεστε ότι διαχειρίζονται μια κατάσταση σύγκρουσης οι προϊστάμενοι σας (υπάρχουν ξεχωριστές στήλες για το-η διευθυντή-ρια και για τον-ην υποδιευθυντή-ρια). Στη στήλη που οι απαντήσεις αναφέρονται στο-η διευθυντή-ρια, η κατηγορία «υφιστάμενος-η», συμπεριλαμβάνει και τον-ην υποδιευθυντή-ρια. Στις σχολικές μονάδες που δε στελεχώνονται από υποδιευθυντή-ρια, ως υποδιευθυντής-ρια λογίζεται ο αναπληρωτής διευθυντής-ρια.

Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης και να μη ξεχάσετε να απαντήσετε και στις 28 προτάσεις. Παρακαλώ δίπλα σε κάθε πρόταση να σημειώσετε ένα κύκλο στον αριθμό που πιστεύετε πως εκφράζει καλύτερα την προτίμηση ή την απάντησή σας. Όπου: Διαφωνώ απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα=5.

Πιστεύετε ότι ο-η προϊστάμενός σας:	Βαθμός που συμφωνείτε	
	αναφορικά με το - τη διευθυντή/ντρια	αναφορικά με τον - την υποδιευθυντή/ντρια
1.προσπαθεί να προσεγγίσει ένα ζήτημα μαζί με τους υφισταμένους του-ης, έτσι ώστε μαζί να βρείτε μια λύση που να την αποδέχεστε.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.γενικά προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.επιχειρεί να αποφύγει να έρχεται σε δύσκολη θέση και επίσης προσπαθεί να κρατήσει μια σύγκρουση με τους υφισταμένους του-ης, για τον εαυτό του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.προσπαθεί να ενσωματώσει τις ιδέες του-ης σε αυτές των υφισταμένων του-ης ώστε να καταλήξετε σε μία από κοινού απόφαση.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.προσπαθεί να εργαστεί μαζί με τους υφισταμένους του-ης ώστε να βρείτε λύση σε ένα πρόβλημα η οποία να ικανοποιεί τις προσδοκίες και των δυο πλευρών.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.αποφεύγει να συζητήσει ανοικτά τις διαφορές του-ης με τους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.προσπαθεί να βρει μια μέση οδό για να επιλύσει ένα αδιέξοδο.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.χρησιμοποιεί την επιρροή του - της για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του -ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.χρησιμοποιεί την εξουσία του - της ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. συνήθως ικανοποιεί επιθυμίες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. υποχωρεί στις επιθυμίες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. μοιράζεται ακριβείς	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

πληροφορίες με τους υφισταμένους του-ης ώστε να λύσετε ένα πρόβλημα από κοινού.		
13. συνήθως κάνει παραχωρήσεις στους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. συνήθως προτείνει μια μέση λύση ώστε να αρθούν τα αδιέξοδα.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. διαπραγματεύεται με τους υφισταμένους του-ης έτσι ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. προσπαθεί να αποφεύγει μια διαφωνία με τους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. αποφεύγει ένα διαπληκτισμό με τους υφισταμένους του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. χρησιμοποιεί την εμπειρία του-ης ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. συχνά συμφωνεί με τις εισηγήσεις των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. κάνει αμοιβαίες παραχωρήσεις ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. είναι γενικά αμετακίνητος-η από τις θέσεις του-ης για ένα ζήτημα.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. προσπαθεί να συζητήσει ανοικτά όλες τις από κοινού σας ανησυχίες, έτσι ώστε όλα τα ζητήματα να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. συνεργάζεται με τους υφισταμένους έτσι ώστε να καταλήξετε σε αποφάσεις αμοιβαία αποδεκτές.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των υφισταμένων του-ης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. μερικές φορές προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τη δύναμή του-ης για να κερδίσει σε μια κατάσταση ανταγωνισμού.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. προσπαθεί να κρατήσει εντός του-της τη διαφωνία που έχει με τους υφιστάμενους του-ης ώστε να αποφευχθεί η πικρία.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. προσπαθεί να αποφύγει να ανταλλάξει οτιδήποτε δυσάρεστο με τους υφισταμένους του-ης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. προσπαθεί να συνεργαστεί με τους υφισταμένους του-ης για την καλύτερη κατανόηση ενός προβλήματος.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Σας ευχαριστώ πολύ!



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ &
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**Μ.Π.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Αγαπητέ-ή, διευθυντή-ρια, υποδιευθυντή-ρια,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και αποτελεί μέρος εμπειρικής έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα που αυτοί υπηρετούν.

Επισημαίνεται ότι ο τρόπος συλλογής των δεδομένων διασφαλίζει την ανωνυμία των απαντήσεων αφού μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ο ερωτώμενος θα κλείσει το φάκελο και θα τον παραδώσει στο άτομο που συλλέγει τα ερωτηματολόγια. Επομένως το περιεχόμενο παραμένει **εμπιστευτικό και ανώνυμο και κανένας συνάδελφος/σσα δεν πρόκειται να δει τις απαντήσεις.**

Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική, εκούσια και επιπλέον δεν τίθεται ζήτημα σωστών ή λάθος απαντήσεων.

Αρκούν μόνο 10 λεπτά για να καταθέσετε ελεύθερα την ειλικρινή άποψή σας. Η συμμετοχή σας ωστόσο είναι πολύτιμη και εκτιμάται ιδιαίτερα.

Τα αποτελέσματα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος θα είναι στη διάθεσή σας εάν το θελήσετε

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

**Βασιλοπανάγου Κ. Αναστασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Στοιχεία επικοινωνίας: hp 2211217 @ hua.gr**

Ερωτηματολόγιο Διευθυντικών στελεχών (2)

Οδηγίες: Παρακαλώ σε κάθε πρόταση προκειμένου να απαντήσετε σε ένα τετραγωνίδιο να σημειώσετε ένα τικ ✓ όπως στο συγκεκριμένο παράδειγμα ☐

Α' Μέρος

A. Γενικά δημογραφικά στοιχεία σχολείου

1. Τύπος σχολείου: α) Γυμνάσιο ☐ β) Λύκειο ☐
2. Πόσους μαθητές έχει το σχολείο σας (σχ. έτος 2014 - 15).....;
3. Πόσους εκπαιδευτικούς έχει το σχολείο σας (σχ. έτος 2014 - 15).....;
4. Πόσους μόνιμους εκπαιδευτικούς έχει το σχολείο σας (σχ. έτος 2014 - 15).....;
5. Πόσους αναπληρωτές/ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς έχει το σχολείο σας (σχ. έτος 2014 - 15).....;

B. Ατομικά Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: α) Άνδρας ☐ β) Γυναίκα ☐
2. Ηλικία:
3. Οικογενειακή κατάσταση:
α) Έγγαμος/η ☐
β) Άγαμος/η ☐
γ) Άλλο ☐ (αναφέρετε τι).....

Γ. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικά προσόντα

4. Έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση:

	Έτη συνολικά
α) ως διδακτικό προσωπικό	
β) ως Διευθυντής-ρια	
γ) ως Υποδιευθυντής-ρια	
δ) ως Προϊστάμενος Γραφείου ή Διευθυντής Εκπαίδευσης	
ε) ως Σχολικός Σύμβουλος	
στ) Άλλο	

5. Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

- α) ως διδακτικό προσωπικό ☐
- β) ως Διευθυντής-ρια ☐
- γ) ως Υποδιευθυντής-ρια ☐

6. Θέση που κατέχετε στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

- α) Διευθυντής-ρια ☐ β) Υποδιευθυντής-ρια ☐

7. Επίπεδο σπουδών (βασικό πτυχίο):

α) Ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ) ☐

β) Ανώτερη εκπαίδευση ☐

γ) Άλλο ☐

8. Διαθέτετε κάποιο από τα παρακάτω προσόντα;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

α) Διδακτορικό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	
β) Διδακτορικό σε άλλο τομέα.	
γ) Μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων	
δ) Μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα	
ε) Δεύτερο πτυχίο στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.	
στ) Δεύτερο πτυχίο σε άλλο τομέα.	
ζ Παιδαγωγική Κατάρτιση. (προσδιορίστε:)	

9. Γνωρίζετε κάποιες από τις παρακάτω ξένες γλώσσες;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια τον αριθμό που ανταποκρίνεται στο επίπεδο του πτυχίου σας.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

Γλώσσες	Μέτρια γνώση (επίπεδο B1)=1	Καλή γνώση (επίπεδο B2)=2,	πολύ καλή γνώση (επίπεδο Γ1/C1)=3	άριστη γνώση (επίπεδο Γ2/C2)=4
α) Αγγλικά				
β) Γαλλικά				
γ) Γερμανικά				
δ) Ιταλικά				
ε) Ισπανικά				
στ) Άλλη				

10. Διαθέτετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια το είδος της πιστοποίησης.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

α) Α' επιπέδου ☐ β) Β' επιπέδου ☐

11. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης από Δημόσιο φορέα;

Εάν ναι, σημειώστε μέσα στα αντίστοιχα κουτάκια το είδος της επιμόρφωσης.

Εάν όχι, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Ναι ☐ Όχι ☐

α) Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ. Ε. Λ. Μ. Ε.).	
β) Ετήσια επιμόρφωση δημοσίου φορέα (Α. Ε. Ι., Π. Α. Κ. Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. κ.λπ.).	
γ) Εξάμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα.	
δ) Τρίμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα (Π. Ε. Κ., Ε. Κ. Δ. Δ. Α., κ.λπ.).	
ε) Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης.	
στ) Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα 30 ωρών και άνω.	
ζ Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα έως 30 ώρες.	
η) Επιμορφωτικές ημερίδες στελεχών εκπαίδευσης, αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών φορέων, Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ή επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών	

Β' Μέρος

Αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Σημαντικές διευκρινίσεις: Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ως σύγκρουση νοείται η **διαπροσωπική σύγκρουση**, η έννοια της οποίας ορίζεται ως: «το φαινόμενο εμφάνισης ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων εμπλεκόμενων ατόμων» που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό.

Επιπλέον, με τον όρο «**πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης**» νοούνται όλες οι καταστάσεις που έχετε βιώσει, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ στελεχών και μεταξύ εκπαιδευτικών-στελεχών, κατά το σχολικό έτος 2014–15. Ειδικότερα, από την ημέρα που ξεκίνησε η έναρξη της εργασίας σας στο συγκεκριμένο σχολείο, μέχρι και τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Κάθε απάντηση υποδηλώνει πώς διαχειρίζεστε μια κατάσταση σύγκρουσης. Όταν το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από το-η διευθυντή-ρια, στην κατηγορία «υφιστάμενος-η», συμπεριλαμβάνεται και ο-η υποδιευθυντής-ρια. Στις σχολικές μονάδες που δε στελεχώνονται από υποδιευθυντή-ρια, ως υποδιευθυντής-ρια λογίζεται ο αναπληρωτής διευθυντής-ρια.

Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης **και να μη ξεχάσετε να απαντήσετε και στις 28 προτάσεις**. Παρακαλώ δίπλα σε κάθε πρόταση να σημειώσετε ένα **κύκλο στον**

αριθμό που πιστεύετε πως εκφράζει καλύτερα την προτίμηση ή την απάντησή σας.

Όπου:

Διαφωνώ απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απόλυτα =5.

	Βαθμός που συμφωνείτε αναφορικά με τους υφισταμένους σας
1. Προσπαθώ να προσεγγίσω ένα ζήτημα μαζί με τους υφισταμένους μου έτσι ώστε να βρούμε μια λύση που να την αποδεχόμαστε.	1 2 3 4 5
2. Γενικά, προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των υφισταμένων μου	1 2 3 4 5
3. Επιχειρώ να αποφύγω να έρχομαι σε δύσκολη θέση και επίσης προσπαθώ να κρατήσω μια σύγκρουση με υφισταμένους μου, για τον εαυτό μου.	1 2 3 4 5
4. Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου σε αυτές των υφισταμένων μου ώστε να καταλήξουμε σε μία από κοινού απόφαση.	1 2 3 4 5
5. Προσπαθώ να εργαστώ μαζί με τους υφισταμένους μου ώστε να βρούμε λύση σε ένα πρόβλημα η οποία να ικανοποιεί τις προσδοκίες και των δύο μας.	1 2 3 4 5
6. Συνήθως αποφεύγω να συζητήσω ανοικτά τις διαφορές μου με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
7. Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό για να επιλύσω ένα αδιέξοδο	1 2 3 4 5
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.	1 2 3 4 5
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.	1 2 3 4 5
10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
11. Υποχωρώ στις επιθυμίες των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
12. Μοιράζομαι ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους μου ώστε να λύσουμε ένα πρόβλημα από κοινού.	1 2 3 4 5
13. Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
14. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση ώστε να αρθούν τα αδιέξοδα.	1 2 3 4 5

15. Διαπραγματεύομαι με τους υφισταμένους έτσι ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5
16. Προσπαθώ να αποφεύγω μια διαφωνία με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
17. Αποφεύγω ένα διαπληκτισμό με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου ώστε να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.	1 2 3 4 5
19. Συχνά συμφωνώ με τις εισηγήσεις των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
20. Κάνω αμοιβαίες παραχωρήσεις ώστε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.	1 2 3 4 5
21. Είμαι γενικά αμετακίνητος–η από τις θέσεις μου για ένα ζήτημα.	1 2 3 4 5
22. Προσπαθώ να συζητήσω ανοικτά όλες μας τις ανησυχίες έτσι ώστε όλα τα ζητήματα να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1 2 3 4 5
23. Συνεργάζομαι με τους υφισταμένους μου έτσι ώστε να καταλήξουμε σε αποφάσεις αμοιβαία αποδεκτές.	1 2 3 4 5
24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των υφισταμένων μου.	1 2 3 4 5
25. Μερικές φορές προσπαθώ να χρησιμοποιήσω δύναμή μου για να κερδίσω σε μια κατάσταση ανταγωνισμού.	1 2 3 4 5
26. Προσπαθώ να κρατήσω εντός μου τη διαφωνία που έχω με τους υφιστάμενούς μου ώστε να αποφευχθεί η πικρία.	1 2 3 4 5
27. Προσπαθώ να αποφύγω να ανταλλάξω οτιδήποτε δυσάρεστο με τους υφισταμένους μου.	1 2 3 4 5
28. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους υφισταμένους μου για την καλύτερη κατανόηση ενός προβλήματος.	1 2 3 4 5

Σας ευχαριστώ πολύ!